

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2012

Thema: Umsetzung des Bologna-Prozesses

Pritchard: British Higher Education and the Bologna Process

Bargel/Ramm/Multrus: Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium

Key/Seeßelberg: Bologna an Fachhochschulen

Mülke: Gestufte Studiengänge: Die Rolle der Verwaltung

Jahraus: Die Reform der Reform

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2012

Thema: Umsetzung des Bologna-Prozesses

Pritchard: British Higher Education and the Bologna Process

Bargel/Ramm/Multrus: Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium

Key/Seeßelberg: Bologna an Fachhochschulen

Mülke: Gestufte Studiengänge: Die Rolle der Verwaltung

Jahraus: Die Reform der Reform

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschul-
forschung und Hochschulplanung und Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Gabriele Sandfuchs
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Rosalind Pritchard: British Higher Education: "Exceptionalism" in face of the Bologna Process?	8
Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus: Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?	26
Olivia Key, Christoph Seeßelberg: Diplom war gestern. Das neue Studium an den Fachhochschulen	42
Christoph Mülke: Die Rolle der Verwaltung bei der Einführung der gestuften Studiengänge	66
Oliver Jahraus: Bologna 2.0 an der LMU: Die Reform der Reform	78
Buchvorstellungen	88
Hinweise für Autoren	89

Editorial

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses verläuft bezogen auf quantitative Aspekte erfolgreich, mittlerweile sind bundesweit 85 Prozent aller Studiengänge auf die neue gestufte Struktur umgestellt. Der Reformprozess wurde begleitet von kontroversen Debatten um das Bachelorstudium, die auch in den Medien geführt wurden, von heftigen Diskussionen um Studierbarkeit und von studentischen Klagen über die hohe Arbeitsbelastung, die bis heute nicht abgeklungen sind. Vor diesem Hintergrund präsentiert die vor Ihnen liegende Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ eine Serie von Artikeln zu dem Thema. Im Vordergrund steht dabei nicht nur die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Einführung der gestuften Studiengänge, es kommen vor allem Praktiker zu Wort, die an großen Hochschulen diesen Prozess maßgeblich gesteuert und begleitet haben.

Rosalind Pritchard zeigt vor dem Hintergrund aktueller hochschulpolitischer Entwicklungen im Vereinigten Königreich – insbesondere der starken marktwirtschaftlichen Orientierung, der hohen Kürzungen im Hochschulbereich und der extrem angehobenen Studiengebühren – dass das Land einen sehr eigenständigen Weg der Hochschulpolitik in Europa verfolgt, auch bei der Gestaltung von Studiengängen und den Antworten auf den Bologna-Prozess. Die vermeintliche Orientierung am angelsächsischen Studienmodell ist vor diesem Hintergrund differenzierter zu sehen.

Der Artikel von Tino Bargel, Michael Ramm und Frank Multrus geht auf Basis der Daten der Langzeitstudie „Studiensituation und studentische Orientierungen“ den Klagen der Studierenden über Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium nach. Die Autoren des Konstanzer Studierendensurveys kommen zu dem Schluss, dass nicht die Ziele des Bologna-Prozesses an sich in Frage gestellt werden, sondern striktere Vorgaben und Prüfungsanforderungen sowie die mangelnde Flexibilität der Studiengestaltung zu einer subjektiv gestiegenen Belastung führen.

Die Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen in Deutschland ist Gegenstand des Artikels von Olivia Key und Christoph Seeßelberg. Die Autoren beschreiben, wie die Fachhochschulen durch die Reform und die damit verbundenen hochschulpolitischen Veränderungen profitieren konnten – in Bezug auf die Vergrößerung des Studienangebots, die Erhöhung der Aufstiegschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen sowie die Steigerung der Mobilität. Dabei machen sie deutlich, wie diese Entwicklungen zu einer Aufwertung dieses Hochschultyps und zu einer Annäherung an die Universitäten führen.

Die Einführung der neuen gestuften Studienstruktur war in Deutschland von vielfältigen Vorgaben länderübergreifender Gremien und überstaatlicher Einrichtungen sowie

landesrechtlichen Regelungen bestimmt, die mit strategischen Zielen der einzelnen Hochschulen und ausgeprägten Fachkulturen in Einklang zu bringen waren. Diesen komplexen Anforderungsrahmen zu beschreiben, das sich daraus ergebene Konfliktpotential zu analysieren und darzustellen, wie das Management einer großen deutschen Universität die Umsetzung des Prozesses auf Hochschulebene steuerte, ist Thema des Artikels von Christoph Mülke. Der Autor zeigt auch, welche Erfahrungen bei der Umsetzung gemacht wurden und welche Aufgaben noch zu bewältigen sind.

Die Erfahrungen einer großen deutschen Universität bei der Einführung des gestuften Studiensystems bilden ebenfalls den Ausgangspunkt des Artikels von Oliver Jahraus. Er zeigt die Herausforderungen, die Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen mit sich brachten, und wie die strengere Reglementierung insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen zu Problemen führte, da man an der freien Kombinierbarkeit von Fächern und der Vermeidung von Überschneidungen festhalten wollte. Die in diesem und in den anderen Artikeln beschriebenen Vorgehensweisen bei der „Reform der Reform“ bieten Verantwortlichen und interessierten Lesern vielfältige Einsichten und Anregungen.

Lydia Hartwig, Gabriele Sandfuchs

Rosalind Pritchard: British Higher Education: 'Exceptionalism' in face of the Bologna Process?

The purpose of the paper is to examine the extent to which the United Kingdom higher education system diverges from the other countries in the European Higher Education Area. It concludes that the fees and the sometimes ruthless stratagems to reduce costs are what really set the UK apart from other European countries. It is true that other countries have also imposed draconian cuts on their universities, but the British state is now refusing to finance non-STEM subjects at all, and English higher education has become the most expensive in Europe. In this respect, the country has gone its own way regardless of any disapproval that may be forthcoming from across the Channel or from the OECD. Three main reasons are suggested why this is so: the early, profound and bipartisan impact of Thatcherism, policy emulation of the United States, and Europhobia.

Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus: Difficulties and strains during undergraduate studies towards a Bachelor's degree – how justified are the students' complaints?

This article verifies the objections and complaints about the feasibility of getting through a Bachelor programme on the basis of the Student Survey, a data set whose time series allow insights in transformations and trends. The starting point is the increased pressure to succeed that makes undergraduate students uneasy. Two issues worrying the students eminently are examined in detail: the feasibility of studying on the one hand, the employability on the other hand. The analysis deals with the amount of the time budget for studying, the demands in the field of subject, the problems with the exams, and the main difficulties and strains of the students. In addition, the demands to gain employability and the striving for practical experiences are explored, in connection with the deficits of study-outcome and the disappointments of the students. The differentiated diagnosis about the stress factors of studying towards a Bachelor's degree is followed by some considerations concerning the design and formation of Bachelor programmes as well as the participation and the engagement of the students.

Olivia Key, Christoph Seeßelberg: Diploma (FH) is history ... and Bachelor and Master programmes at German universities of applied sciences are the future

This article reviews the implementation of the Bologna Reform at the German universities of applied sciences (Fachhochschulen), taking Munich University of Applied Sciences as an example. It is shown how the universities of applied sciences have benefited from the Bologna Reform and from other recent higher education policy

changes: they improved the quality of their curricula; they enlarged their overall numbers of degree programmes and courses, and they increased the numbers of students studying abroad for a semester. These changes contributed to the increasing popularity of the universities of applied sciences with all relevant target groups. Both the social diversity of students and the applied academic training remain pillars of the universities of applied sciences, but boundaries with research universities have blurred.

Christoph Muelke: The role of university management in the implementation of two-tiered study courses

The article outlines the expectations, demands, and challenges that have to be met by university management (especially the administration) in implementing the Bachelor/Master system. The author describes the varied experience gained by Ludwig-Maximilians-Universität Munich (LMU) and its management during the last couple of years and drafts consequences resulting from the process for its continuous evaluation and amendment.

Oliver Jahraus: 'Bologna 2.0' at Munich University: Reforming the reform

A transnational political activity like the Bologna Programme requires transformation into national and individual situations and actions. The article highlights this transformation using the example of one of Germany's largest universities: The Ludwig-Maximilians-Universität Munich (LMU). It shows basic requirements and chances as well as ways to cope with them and possibilities of reform beyond the Bologna Programme. Special attention is given to the humanities which – according to their traditional structure at German universities – cause particular challenges. Modularisation of study courses and altered examination procedures created special problems in this context, but they could be solved at LMU.

British Higher Education: “Exceptionalism” in face of the Bologna Process?

Rosalind Pritchard

The purpose of the paper is to examine the extent to which the United Kingdom higher education system diverges from that in other countries in the European Higher Education Area. It concludes that the fees and the sometimes ruthless stratagems to reduce costs are what really set the UK apart from other European countries. It is true that other countries have also imposed draconian cuts on their universities, but the British state is now refusing to finance non-STEM subjects at all, and English higher education has become the most expensive in Europe. In this respect, the country has gone its own way regardless of any disapproval that may be forthcoming from across the Channel or from the OECD. Three main reasons are suggested why this is so: the early, profound and bipartisan impact of Thatcherism, policy emulation of the United States, and Europhobia.

1 Exceptionalism and Convergence

It is often assumed that the United Kingdom knows little and cares less about the Bologna process in higher education (cf. *Trowler 2003*). The impression has somehow arisen that whereas the 47 countries of the European Higher Education Area (EHEA) are working towards harmonisation, the UK remains aloof from the process, and follows its own political and economic objectives with scant regard for European policy.¹ The purpose of the present paper will be to examine whether this is true. To what extent, if at all, does the British higher education (HE) system set itself apart from that in other European countries? Does it really manifest exceptionalism by going its own way? If so, in what respects? And why?

The Random House Dictionary (2011) defines the term “exceptionalism” as “a theory that a nation, region, or political system is exceptional and does not conform to the norm”. There is a dominant perception that the country or society is unusual in some way and does not need, or even refuses, to conform to the normal rules or general principles observed by others. Many countries postulate a claim to exceptionalism, and this sometimes results in the exaggeration of difference in order to prove distinctiveness.

¹ There are also eight consultative EHEA members, namely the Council of Europe, European Students Union, European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, European Association for Quality Assurance in Higher Education, UNESCO, Education International and BUSINESSEUROPE.

In analysing exceptionalism, however, it is important not to ignore the extent to which countries are *similar* as well as the degree to which they are different. Indeed, it is easy to exaggerate exceptionalism by failing to realise that many countries have their own claims to “difference”. Clearly, attempts to justify exceptionalism can be based upon a variety of arguments which are sometimes mutually reinforcing. These may be historical (e.g. the United Kingdom’s links with the United States of America), ideological (e.g. a society’s attitudes towards state power), mythological (e.g. manipulation of history in order to buttress nationalism), or expedient (e.g. economic instrumentalism).

The way in which the European Union (EU) was set up and is currently governed leaves room for diversity, if not exceptionalism. The founders were acutely aware that the nation states wanted to protect their sovereign power over higher education, and proceeded delicately in view of the suspicion, especially on the part of the Danes, the British and the French, that the Commission was using treaty procedure in domains (like higher education) which did not strictly come under the treaty’s remit and to which it (arguably) did not properly apply (*Corbett 2005, p. 116*). It used practical enterprises such as joint study programmes, university networking and study visits to build support for the European project, and help overcome indifference towards it (*ibid., p. 117*). The Open Method of Coordination was adopted in which the Council of Ministers agrees on very broad goals, and the Member States transpose them into regional and national policies with benchmarks to indicate best practice.² It does not lead to binding European Union legislation nor require the member states to change their law; rather it aims to spread good practice by consensus. Attempts at federalism often cause resentment and resistance, hence the European Commission (EC) in an explanation of the Bologna Process defends itself against accusations of attempts to unify.³ It clearly acknowledges that the aim is to create convergence but not “standardisation” or “uniformisation” of European higher education. *Marginson (2009)* defines convergence as a process of coming into *proximity* without blending into one system, whereas integration is the formation of a single system. The EC has, however, become bolder since its early days and, though it acknowledges the necessary independence and autonomy of universities, it emphasizes that the Process is not just a political statement, but a binding commitment to an action programme.

The structure of the present paper will be as follows. In initial sections, it will attempt to evaluate the extent to which British higher education (HE) complies with or deviates from Bologna action lines. It will establish whether policy innovations are attributable

² Open Method of Coordination. <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/openmethodofcoordination.htm/> Accessed 3.2.2012.

³ The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: An Explanation. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf/> Accessed 10.2.2012

in any way to the Bologna Process, or whether they pre-dated it in a country-specific aetiology. Change that demonstrably does *not* take place in response to the Process implies an independence of development which nourishes the “exceptionalism” proposition. The essay will conclude by discussing the reasons for any “exceptional” findings. A suitable framework for discussion is suggested by the report entitled “Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process” (*EACEA 2010*) which was prepared for the European Ministerial Conference when the EHEA was launched in March 2010. It was a fully collaborative exercise between the Eurydice Network and the Bologna Follow-Up Group (BFUG), and is based upon six core aspects of the Process. These are 1) the Bologna structures and “tools”, 2) student mobility, 3) quality assurance, 4) the social dimension of HE, 5), lifelong learning and 6) the economic crisis and higher education. In the interests of manageability, the paper has excluded research from its scope, and dealt with the various aspects in general terms.

2 The Bologna structures and tools

The Bologna “tools” consist of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the Diploma Supplement (DS) and the National Qualification Framework (NQF).

2.1 Credit transfer and the three cycles

Credit transfer was a founding concept of the Bologna Process: the Berlin Communiqué (2003)⁴ called for the European Credit Transfer System (ECTS) to be used as a transfer and accumulation system across Europe in order to promote easily readable and comparable degrees that would facilitate mobility across the area; and the Bergen ministerial meeting (2005)⁵ adopted a report on the overarching “Framework for Qualifications of the European Higher Education Area” which includes typical credit ECTS allocations for the first and second cycles (Bachelor’s and Master’s degrees). Though these provisions are not legally binding, many countries within the EHEA find themselves obliged to modularise and disaggregate their degree courses into BA/MA (followed by the PhD) in contradistinction to the former long courses such as the German *Diplom*. However, as is well known, the UK already had in place a Bachelor’s and Master’s degree structure consisting of a three-year first cycle degree plus a one-calendar-year Master’s for England, Wales and Northern Ireland (EWNI) (3+1), and a four-year first cycle degree plus the same one-calendar-year second cycle degree for Scotland (4+1). The implementation of a Bachelor’s and Master’s structure is a major policy objective for many EU member states, but this division existed in the UK

⁴ Berlin Communiqué of Ministers. http://www.bologna-berlin2003.de/en/communique_minister/index.htm/ Accessed 16.12.2011.

⁵ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. http://www.bologna-berlin2003.de/en/communique_minister/index.htm/ Accessed 6.12.2011.

long before the advent of Bologna, and the country was in the vanguard when it came to credit points and modularisation. Already in 1997, even before the Sorbonne Declaration (1998),⁶ the UK *Dearing Report* had recommended the adoption of a common credit transfer system; therefore its introduction cannot be attributed to any Bologna Process. In fact, other countries copied the UK rather than vice versa.

In general, *Bekhradnia (2004, p. 3)* is somewhat skeptical about the whole credit-pointing process, pointing out that much UK transfer takes place without any such formality: "In 2002–03, over 11,000 of the 300,000 plus students who entered higher education institutions did so having been at a different institution in one of the preceding two years. However, it is believed that most of these students received no credit for their previous studies." He also believes that credit transfer is stalling as a mechanism: "The proportion of four-year students transferring from a college has reduced from 40 per cent to 30 per cent in the past decade. Many college students are unable to secure the transfer place that they expected – in 2002 more than 25 per cent of eligible students did not secure the place they sought" (*ibid.*, p. 8). He regards the ambition in Europe to create generic, all embracing, systems as a chimera "because of the generality of the ambition, levels, level descriptors, and compatible quality assurance arrangements that need to be developed, running the risk that the whole edifice will topple over because of its complication" (*ibid.*, p. 13). Such complications "make it more likely that CATS will not play a major role in the development of higher education in Europe. And even if common systems are developed, universities will always need to make *ad hominem (and ad feminam!)* decisions about the admission of individual students" (*ibid.*, p. 14). In summary, then, it appears that within the British system, the benefits claimed for CATS are often not available in practice, and this applies particularly to the widespread movement of students between universities and the accumulation of credits for lifelong learning. But this is a problem for the ECTS system as a whole, and not just for Britain. If such problems are experienced within a national system with a robust, well-developed National Qualifications Framework, then they probably also apply to transfer between the Bologna nations.

2.2 The Diploma Supplement

UK compliance is still partial in relation to the Diploma Supplement (DS) which the 2003 Berlin Communiqué⁷ wanted every student graduating as from 2005 to receive "automatically and free of charge". In 2007, the UK European Unit⁸ indicated that only

⁶ The Sorbonne Declaration. http://www.moveonnet.eu/institutions/documents/bologna/sorbonne_declaration.pdf/view/ Accessed 17.12.2011

⁷ The Berlin Communiqué (2003) Realising the European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF/ Accessed 16.12.2011.

⁸ UK European Unit. <http://www.europeunit.ac.uk/> Accessed 16.12.2011.

60 per cent of respondent institutions currently issued the DS, and urged British higher education institutions (HEIs) to proceed with issuing the Diploma Supplement as soon as possible. The Bologna Process Stocktaking Report (*Rauhvargers/Deane/Pauwels 2009, p. 121*) in its “traffic light score cards” of EHEA compliance rated EWNI amber/yellow in “stage of implementation of DS”. Scotland, by contrast, was rated green. However, motivation to use the Diploma Supplement was probably reduced by the fact that British students were already issued with “Transcripts” which detail their final achievements: ergo, a form of certification was already in place in the UK that pre-dated the Diploma Supplement, so here again the Bologna requirements were anticipated, and cannot be attributed to the Process.

2.3 National Qualifications Framework

On 23.4.2008 the European Parliament and Council of Europe agreed to establish a European Qualification Framework (EQF) in order to promote equality of opportunity and the integration of the European labour market. By 2008, however, the UK had long ago taken action upon the issue. In the 1997 *Dearing Report*, a national framework for higher education qualifications was proposed to help students and employers compare the many hundreds of qualifications available in EWNI. Originally, a National Qualification Framework (NQF) for school, vocational and occupational awards was introduced and in 2001, a university equivalent to the NQF was published, the Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ), which was updated again in 2008 (there are separate EWNI and Scottish versions). The fundamental premise of the FHEQ is that qualifications should be awarded on the basis of *outcomes and attainment* rather than years of study, and it is intended that these credit frameworks should also support a consistent approach to academic standards across the higher education sector. The FHEQ is explicitly Bologna-compliant, and intended to be so; it is designed to meet the expectations of the Bologna Declaration and thus align with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA). A European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) has also been agreed by the European Commission and it is intended that the FHEQ will be compatible with this framework too. Subject benchmark statements have been produced for typical and threshold standards in Bachelor’s degrees. According to *EACEA (2010, p. 23)*, the UK is one of only eight higher education systems that now have a fully self-certified NQF. However, its development long pre-dated Bologna.

3 Quality Assurance

The EU Ministers have developed the “Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) in the European Higher Education Area”⁹ that were accepted at the Bergen conference in 2005; and half of the 22 country agencies for Quality Assurance (QA) that now exist were set up since 2005 (*EACEA 2010*). The UK, however, presides over a system of QA which has its roots in the Thatcherite neo-liberal “Revolution” that, on the one hand, de-regulated HE through marketisation but, on the other hand, sought to uphold standards by introducing system-wide QA processes in order to make the universities more accountable for the money they received from the public purse. A formal precedent for the judgement of quality in higher education already existed in the regulation of the polytechnics by the Council for National Academic Awards (CNAA) founded in 1965; and in 1992, the Higher Education Quality Council (HEQC) was established to perform the same function for universities. In the 1980s, the British government decided to create a “market” in higher education, and did away with grants in favour of a system of contracts between the HEIs and the funding body, designed to secure the delivery of educational services. It deliberately increased the number of students without a commensurate increase in funding, which posed a potential threat to quality by lowering the “unit of resource” (the amount of funding per student) (*Universities UK 2008; Pritchard 1994*). In those circumstances of decreased resources, the regulation of quality was a way of “policing” the HEIs, and monitoring any deterioration. To avoid this, academics had to put in increased effort. By the advent of the Bologna Declaration in 1999, therefore, the UK *already* had long-standing and significant experience of quality mechanisms through the CNAA and HEQC. The Quality Assurance Agency (QAA), which superseded them both, was established in April 1997; it is tasked with assessing how institutions fulfil their duties to maintain standards, and reports publicly on the level of confidence that can be placed in them. It had its first European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) membership review in April 2008 during which the review team reported that it was “consistently impressed by the calibre and professionalism of all those contributing to the work of the QAA in maintaining quality and standards across HE in the UK”. It has, however, often been perceived as both adversarial and ineffective by those within the system (*Alderman 1996*).

⁹ European Standards and Guidelines for Quality Assurance. <http://www.eqar.eu/application/requirements/european-standards-and-guidelines.html/> Accessed 2.2.2012

4 Student mobility

According to the Leuven Communiqué,¹⁰ the official target of the EHEA is that by 2020 at least 20 per cent of those graduating in the area should have had a study or training period abroad (*EACEA 2010*). No doubt enhanced by the world dominance of the English language, the UK is a popular destination for students from abroad but its own outward mobility is woefully under-developed, and it does not even have any set target numbers for its own home students to study abroad. In fact, there is approximately a 1:25 imbalance in the number of UK students choosing to study abroad compared with those coming to the UK, which demonstrates how far removed the British are from European area targets. About 500,000 international students come to the UK every year, while the flow in the other direction is between 15,000 and 20,000, though it is difficult to obtain accurate figures. Of these outwardly mobile students, most are studying modern languages, and the majority tend to come from the higher socioeconomic classes, and to include a higher than expected proportion of women amongst them (*Bone 2008*). Martin Davidson, Chief Executive of the British Council, has stated that more must be done to make student mobility an integral part of UK universities' relationship with their international partners. It is clear that the current favourable indicators on UK inward mobility of students encourage complacency and mask underlying problems; and the 2009 Bologna Stocktaking Report (*Rauhvargers/Deane/Pauwels 2009, p. 121*) lists the following as a future challenge for EWN1: it needs to aim for "a more proactive approach to inter-cultural dialogue and understanding, both national and international". However, given the short degree courses in EWN1 (leaving less time available for study abroad), the burden of student fees (leading to a need to get into the labour market quickly and repay loans), and restricted command of foreign languages (possibly resulting in low intercultural competence), it is difficult to make study abroad an attractive option for large numbers of British students. It is worth noting, however, that mobility targets generally within the EHEA are not being met. There was no substantial increase in the period up to 2007, and by 2007, a mere two per cent of EHEA learners were pursuing a degree in another EHEA country (*Westerheijden et al. 2010*).

5 The social dimension of higher education

The London Communiqué of May 2007 defined the objective of the social dimension as follows: "We share the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our

¹⁰ Leuven Communiqué (2009). http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq _April_2009.pdf/ Accessed 10.2.2012

populations.”¹¹ There are large differences among countries in the extent to which students from a blue-collar background participate in higher education. In most countries, there is strong socio-economic selection into HE: in Germany, the United Kingdom, Austria and France, students whose fathers hold a university degree are about twice as likely to be in higher education as their proportion in the population would suggest (*OECD 2008, p. 139*). On average in the EU-19 countries, 25 per cent of the 20–29 year-old population was enrolled in tertiary education in 2007 (*OECD 2009*). British participation rates compare favourably with EU averages: for English domiciled 17–30 year olds at UK HEIs, and at English, Scottish and Welsh further education institutions, have increased to 45 per cent for 2008/09; and in Northern Ireland the Age Participation Index based upon the 18 year-old population was 50.7 per cent (*HEFCE 2010, para. 23*). It does remain true that there is a substantial socio-economic gap between the highest and the lowest social classes participating in HE. Over one in two young people in the most advantaged areas goes to university, compared with under 20 per cent of the least advantaged (estimated for 2009/10); but the figure of 20 per cent represents progress compared with the 13 per cent that prevailed in the mid-1990s (*ibid., para. 27*). Disadvantaged young people are 50 per cent more likely to enter HE now than they were 15 years previously (1994/95), and the increases for their group are proportionately greater than for their more privileged counterparts. It has also been found that young people from ethnic minority backgrounds are overwhelmingly more likely to enter UK HE compared to white people with the same prior attainment.¹² *Bekhradnia (2003)* shows that whilst in 1970 the higher social groups were *more than six times* more likely to participate in higher education than the lower groups, this ratio had reduced to *just less than three times* by 2000. Though previously disadvantaged groups are now participating quite well in UK higher education, Sir Malcolm Grant, Chair of the Russell Group of research-intensive “selective” universities, emphasises that efforts to tackle access to HE on the part of poor students must be made at a very early stage when children are still at school. The UK is doing well in this social dimension of HE, and this may be due to flexibility of its structures and the fact that the British labour market was traditionally less based upon credentialism than say in France or Germany.

¹¹ London Communiqué (2007) Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf. Accessed 15.12.2011

¹² Higher Education Participation: An Analysis of the Relationship between Prior Attainment and Young Participation by Gender, Socio-Economic Class and Ethnicity. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DIUS-RR-08-14.pdf/> Accessed 14.6.2010. Material is now in the National Archives and has to be specially requested.

6 Lifelong learning

In relation to lifelong learning (LLL), the fact that there is no widely accepted European or international definition has hindered the development of coherent policies (*EACEA 2010, p. 34*). Obviously, it is possible for individuals to continue to acquire qualifications throughout their lifetime within the formal education system, but in the context of social justice, it is more useful to link LLL with non-traditional education. *Orr (2008, p. 41)* defines “non-traditional” as “access to higher education through the validation of prior learning and work experience – with or without a higher education entrance examination”. However, the concept of participation is beginning to expand and move away from referring exclusively to HE access towards encompassing successful completion of studies in *all* cycles of higher education. The emphasis upon competencies and outcomes in HE is especially strong in British HE; it is sympathetic to non-formal education in that it puts the onus upon the learner to demonstrate what he or she knows, understands and can do rather than upon the credentials that he or she holds. The national qualification frameworks are intended to help validate learning outcomes that have been reached by a variety of routes, and are crucial for widening access. According to the European Commission and Hochschul-Informationssystem (*EC/HIS 2009*) the share of students who enter higher education via non-traditional routes of accreditation (specifically prior learning and work experience) amounted to much less than twelve per cent in most countries for which data were available. However, the proportion of students entering HE by non-traditional routes was the highest in England and Wales where it stood at 15 per cent.

7 The economic crisis in higher education

In the UK, there has been considerable tension between the charging of fees to undergraduate students and the desire to achieve social justice. Before 1997 no tuition fees were charged, and there were grants for poorer students. However, under the impact of neo-liberalism, pressure increased to make universities less dependent upon state funding, and to pass on a proportion of HE costs to students and their parents. In 1997, the *Dearing Report* proposed that all undergraduate students should pay a £1,000 tuition fee towards the cost of their degrees, and in 1998, amidst intense political controversy, the Labour government accepted this principle: it introduced means-tested fees and replaced grants with loans. The Higher Education Act of 2004 introduced the concept of variable tuition fees, and in order to ensure that potential students would not be deterred from entering HE by financial stringency, the Act established the regulatory Office of Fair Access (OFFA) whose mission is to “... ensure that the introduction of variable fees does not have a detrimental effect on widening

participation.”¹³ HEIs wishing to charge more than the basic fee must submit an “access agreement” which OFFA will either approve, reject or require to be amended.

Currently, the British economy is in deficit, and needs to trim £6.2 billion from the national budget, so for the financial year 2010–2011, the Higher Education Funding Council for England announced a cut of £449 million; the total funding is £7.36 billion which is 7.2 per cent down on the previous year (*Smith 2010*). A further £600 million will be cut between 2011 and 2013, and overall, HE will have to lose up to 40 per cent of its current budget by 2015. In fact, the unit of resource in 2008–09 was only 83 per cent of what it had been in 1989, and many fear that this will undermine the sustainability of the sector: the Association of Graduate Recruiters condemns the government as having driven down standards, devalued the currency of a degree and damaged the quality of the university experience. Public funds are intended to flow to the STEM subjects (Science, Technology, Engineering and Mathematics), whereas teaching grants to arts, humanities and social sciences have been removed. The association of Vice Chancellors and Principals, Universities UK, states that British public expenditure on higher education as a percentage of GDP is one of the lowest in the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD);¹⁴ and *Marginson (2011, p. 30)* believes that the withdrawal of public subsidies from humanities and social science programmes in English higher education “has sent shock waves around the world”.

The funding shortfall is to be made up by the students and their families, according to the Browne Report. In 2010, an independent Panel on HE funding and student finance in England, chaired by Lord Browne of Madingley, recommended a large increase in fees, the main purpose being to put the HE system on a more sustainable footing by seeking higher contributions from those individuals that can afford to make them.¹⁵ Browne refrained from recommending an upper limit, because he believed that there was “no robust way” to identify what it should be, and that a cap would distort charging by institutions. Serious problems, however, arose in relation to the charging of fees in English universities. The government discarded Lord Browne’s advice and set an upper limit of £9,000 for the academic session 2012–13, expecting that only a limited number of universities would charge that figure. But the majority of HEIs announced their intention to charge the maximum, so the government then issued a *White Paper (2011)* in which they made English universities compete against each other for students. About a quarter of all places, ca. 85,000, are to be open to

¹³ Office for Fair Access. <http://www.offa.org.uk/about/> Accessed 10.2.2012.

¹⁴ Universities UK Facts and Figures. <http://www.universitiesuk.ac.uk/PolicyAndResearch/PolicyAreas/Data-Analysis/Facts-and-Figures/Pages/default.aspx/> Accessed 10.12.2011.

¹⁵ *Securing a Sustainable Future for Higher Education: an Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance* (2010). <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/s/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf/> Accessed 21.5. 2011.

full competition, relaxing the strict controls on the numbers that each university is allowed to accept (with fines for over-recruitment). Of these 85,000, 20,000 places are available for institutions charging course fees of £7,500, but the HEIs must bid for these 20,000 students on the basis of quality, value for money, and student demand. The rest of the places (65,000) will be allocated to high-achieving students with A-level grades of A+A+B who will be able to go to the most elite universities: this is likely to squeeze the middle-ranking universities that also charge high fees as they will be unable to attract the best-performing students and will lose places overall. It will privilege “cheap” institutions, including further education and even *schools*, that can offer degrees at low prices, thereby rewarding low pricing. It will have the effect of stratifying the sector, as there is already reason to believe that an elite group of just ten institutions has 40 per cent of all A+A+B students (*Morgan 2011, p. 6*). The situation contrasts with Germany where fees have now been abolished in almost all federal states and the federal government has provided an additional € 800 million to support growing student numbers until 2015.¹⁶

8 Discussion of British Exceptionalism in Higher Education

In this final section, a discussion will be undertaken of respects in which Britain conforms with Bologna, and of ways in which it diverges or seems likely to diverge from it. Reasons for British distance from the Process will be considered.

8.1 Isomorphism between British Higher Education and the Bologna Process

Technically, the UK is reasonably well aligned with the Bologna Process. With small reservations about the Diploma Supplement, the country has effectively implemented use of the Bologna tools. It was a pioneer of quality assurance as a counter-balance to neoliberal financial autonomy within HEIs. It is a net importer of international students, though the Anglocentric culture makes students reluctant to undertake a period of study abroad. The recruitment of disadvantaged students has significantly increased in recent years, contributing to achievement of the social dimension of Bologna policy. The UK is well ahead of most other countries in the proportion of students recruited with non-traditional qualifications, thereby contributing to lifelong learning. In relation to the economic crisis, it is certainly true that the UK is cutting the budget for HE students but *Estermann/Bennetot Pruvot (2011, p. 28)* demonstrate that many other countries are doing the same, and that many governments have reneged on previous commitments to increase HE funding.

¹⁶ EUA – European University Association (2011). Impact of the economic crisis on European universities (January 2011). http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic_monitoringJanuary2011final.sflb.ashx. PDF file Accessed 2.2.2012.

The evidence for British conformity to Bologna is very strong, and does not support the concept of exceptionalism. Yet as the present article has shown, many of the developments that we have described above took place independently of Bologna, and were instigated much earlier than in most EHEA countries. It is more appropriate to regard British developments as *coinciding with Bologna* rather than complying with it. No doubt, this is because the Bologna Process pushes EHEA HEIs in the direction of increased neoliberalism which began earlier in the UK than in most other countries, and is still being pursued intensively there. However, the coincidence is more due to isomorphism than to causality, being a matter of similar *fit* rather than one-way influence. *Smith and Adams (2009, p. 252)* define "isomorphism" as "a reflexive interplay between state, university and academics that leads to similar organisational outcomes in different locations". The EHEA and Bologna have moved closer to the UK rather than vice versa in a movement that is mimetic (relating to imitation) rather than normative or coercive (see *Di Maggio/Powell 1983*). Due to the Open Method of Coordination, the drive for harmonisation is rarely coercive within the EHEA; yet it co-exists with underlying normative notions about academic identity and the pursuit of knowledge; this leads to intrinsic tensions and "mission stretch" in which institutions venture outside their traditional beliefs and ways of doing things (*Musselin 2010*). This "stretch" has long been prevalent within the UK.

8.2 Developments that sit uncomfortably with Bologna

The Bologna developments outlined above co-exist with some that do not mesh easily with the Process. These mainly relate to the length of British courses and to attempts to make the delivery of HE cost-effective and cheap. British degrees, both at first cycle and at second cycle, are already compact. Now, members of the Coalition government, notably Vince Cable, the Liberal Democrat Business Secretary, wish to popularise two-year degrees at BA level, not necessarily as a universal structure, but as a way of cutting costs and getting graduates out onto the job market more quickly. Students are also being encouraged to live at home in order to avoid running up debts, and this will tie them to local institutions rather than encouraging them to seek a diversity of experience by going further afield. It may result in a narrowing of life experience and a lack of maturity through prolonged dependence on parents. Two-year degrees were first introduced at the private University of Buckingham of which Mrs Thatcher became Chancellor; the fact that it was Great Britain's first private university chimed with her commitment to entrepreneurial values (see *Pritchard 1998* for a comparison of the Universities of Buckingham and Witten-Herdecke). Such degrees are now touted as a way of reducing expenses in the state sector, and are being introduced on an experimental basis, for example at the University of Plymouth where students will be required to work a longer academic year, over three terms rather than two semesters. There is no doubt that the average university experience will inevitably become

leaner and more focused on results as a consequence of these trends. Free-ranging intellectual enquiry at first degree level will not be possible for most students, and the norm will be a goal-directed approach geared to fulfilling requirements, passing exams and finding work.

With Master's degrees, it is possible to do a taught programme complete with dissertation in twelve calendar months which contrasts with longer courses in Continental Europe. Although the Bologna Process does not specify particular minimum lengths of time for a Master's, the brevity of British qualifications engenders mistrust in certain quarters and is out of line with many European comparators where second cycle programmes last at least two years (see *Stensaker/Gornitzka (2009)* for an interesting discussion of trust in HE). There is concern in Europe that the UK's one-year Master's programme is "lightweight" in terms of hours studied and is therefore incompatible with Bologna requirements. *Brennan et al. (2009)* indicate that UK students already study for fewer hours than some European counterparts (e.g., about 30 hours a week compared with 42 hours in France). British study periods seem excessively rushed and compressed to many EHEA observers, and this impression of "short-study" is strengthened by developments such as the undergraduate Foundation Degrees which take two years, and may entitle a person to enter the final year of an Honours degree. However, the short programmes are being vigorously defended on the grounds that what matters is the academic result rather than the time spent in study. The UK approach focuses on the outcomes of study programmes rather than workload. In fact, European policy is now following this action line, in keeping with the Dublin Descriptors (2004)¹⁷ that attach generic learning outcomes to each of the cycles which successful students are expected to attain.¹⁸ These Descriptors were agreed by the eight-nation Joint Quality Initiative in which Scottish and English officers of the QAA participated. The UK Europe Unit currently stresses that the designation "Master" specifies nothing precise with regard to duration, workload, credit rating, mode of attendance and delivery, professional accreditation, pedagogic approach, ease of access to and from BA/MA and doctoral programmes (either cross-border or in-country).¹⁹ It further emphasizes that UK HE qualifications frameworks are "fully compatible" with Bologna and that they consolidate the currency of UK qualifications throughout Europe: these

¹⁷ Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf Accessed 16.12.2011

¹⁸ In the Berlin Communiqué (September 2003), Ministers referred to an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area in terms of the academic demands of a programme rather than of the period of time spent pursuing it.

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area.

¹⁹ The European Higher Education Area: celebrating a decade of engagement (UK Europe Unit). http://ehea.europeunit.ac.uk/sites/ehea/action_lines/three_cycle.cfm/ Accessed 14.12.2011.

are touted as marketing advantages. *Bekhradnia (2004)* of the Higher Education Policy Institute (HEPI) also champions the *output* focus against the predominant ECTS *input* focus of awarding credit in recognition of time served. He suggests that the UK students are better prepared for their studies at point of entry because the specialist A-level leaving certificate gives more depth of knowledge albeit over a narrower spectrum. He argues that the one-year Master's has also been successful among European and international students and employers alike, and claims that it also supports the Bologna objective of promoting non-traditional and flexible learning paths in an era of lifelong learning.

8.3 British exceptionalism revisited

Although the British do not really manifest "exceptionalism" in relation to the Bologna Process, this is coincidence rather than compliance or causality. The fact that they were in the vanguard of developments that subsequently became mainstream policy within the EHEA probably caused a certain measure of indifference or complacency on their part. True, the UK was one of the four founding signatories to the Sorbonne Declaration, but the Bologna Process that evolved out of it had little impact on British HE for a long time, and most of the major developments that took place in the UK cannot be attributed to it. The country already had the BA/MA structure in place before it became European policy; and unlike some other countries (such as Germany), it did not need Bologna's help in solving domestic problems such as excessively long degree completion periods.

The two main factors that can be singled out for a deeper exploration of "exceptionalism" are the shortening of degree courses and the raising of England's university fees. The short courses can be defended on the grounds that they achieve their intended outcomes, though they are often based upon Mode 2 knowledge.²⁰ It cannot be denied that the system still delivers quality, albeit within a spectrum that is sometimes narrow. In the 2011 *Times Higher World University Rankings*, the UK has 32 HEIs in the top 200, Germany and the Netherlands have twelve each, France, Sweden and Japan have five each, Spain has one, Italy has none, and the USA dominates at 75 (*THE, 6.10.2011, p. 5*).²¹ Admittedly, the countries vary in size, but these figures tell their own story; and the criteria are based upon 1) teaching, 2) industry income/innovation, 3) international outlook, 4) research and 5) citations/research influence – so a broad range of indicators.

²⁰ This type of knowledge is multidisciplinary and problem-based, tested against the criteria of usefulness and relevance. It contrasts with Mode 1 knowledge modality which is the traditional, disciplinary way of creating knowledge, with truth as the touchstone (*Gibbons et al. 1994*).

²¹ However, an article by *Li/Shankar/Tang (2011)* argues that adjusting for income, population size, R & D spend, and the national language, the USA is actually underperforming by about 410%.

The fees and the funding stratagems are what really set the UK apart from other European countries. It is true that other countries have also imposed draconian cuts on their universities, but the British state is now refusing to finance non-STEM subjects at all, and English higher education has become the most expensive in Europe. In this respect, the country has gone its own way regardless of any disapproval that may be forthcoming from across the Channel or from the OECD.²² The question arises of why this should be so, and three main reasons will be proposed. The first is historical: the UK underwent the process leading to neoliberalism much earlier and more radically than most other EU countries. The New Managerialism and marketisation took place intensively from the early 1980s onwards under the Conservative government of Mrs Margaret Thatcher (*Deem/Hillyard/Reed 2008; Brown 2010*).²³ They were all the easier to achieve in a climate of British pragmatism and in the absence of a written Constitution (compare the German Basic Law that champions the freedom of teaching and learning). Their implementation created a legacy of bitterness between the government and the universities such that Oxford University refused to confer an honorary doctorate upon Mrs Thatcher in 1985, because of the way in which her government had handled educational policy and educational funding. When she left power, Geoffrey Howe, the Parliamentarian who had been a direct cause of her fall from power, said of his former leader: "Her real triumph was to have transformed not just one Party but two, so that when Labour did eventually return, the great bulk of Thatcherism was accepted as irreversible."²⁴ Policies based upon competition, marketisation and entrepreneurship became bipartisan, and have been progressively applied to universities ever since.

A second reason for exceptionalism about fees and funding may reside in policy contagion: In many respects Britain wants to emulate the US (*Finegold/McFarland/Richardson 1992; 1993*) and because of the linguistic, ex-colonial and diplomatic relations between the two countries, it stands in a field of force that differs from that of mainland European countries; indeed, it is pulled between two forces of attraction – Europe and America. *Marginson (2009, pp. 317)* states: "[T]he assumption that UK universities are strategically integrated into the common EHEA is difficult to justify. Higher education is poised between the European project in HE and the idea of a partnership of equals with the US (though the US shows no sign of wanting such a partnership)."

²² It should be noted that the other countries of the UK have different fee arrangements to those for England.

²³ *Deem/Hillyard/Reed (2008, pages 2 and 4)* use the more general term New Managerialism (NM) and locate the term New Public Management (NPM) within it. *Deem/Hillyard/Reed* regard NM and NPM as two separate but linked components of a cultural-cum-policy paradigm that provides the overarching ideological framework within which public services can be reformed.

²⁴ Margaret Thatcher. http://en.wikipedia.org/wiki/Margaret_Thatcher/ Accessed 15.12.2011.

A final reason for apparent exceptionalism is that many Britishers frankly dislike the European Union, seeing in it a threat to national independence and sovereignty. The present Conservative Party is riven by conflict over Europe, and many members of Parliament wish for a referendum that might provide the basis for the UK to withdraw from the EU. Their hostility is mitigated by the more Europhile attitude of the Liberal Democrat Coalition partners. The recent financial crises of EU member countries such as Portugal, Ireland, Italy, Greece, and Spain pose a real threat to the future of monetary union, and with it a threat to the political stability of the European project. In the circumstances, the temptation is for the British to go their own way; and in higher education the Open Method of Coordination tends to encourage a belief in divergence and *laissez faire* which is congenial to them.

Historically speaking, the direction of influence has been greater from Britain towards Continental "Europe" rather than vice versa. Conformity to Bologna may confer an opportunistic marketing "plus" but a combination of policy contagion, political expediency and financial exigency have limited the ability of the Process to influence HE domestic policy, and this state of affairs looks set to continue.

Acknowledgement

This paper builds upon a chapter published in *Neoliberal Developments in Higher Education: the United Kingdom and Germany* authored by R. Pritchard. Bern: Peter Lang, 2011.

References

Alderman, Geoffrey (1996): Audit, Assessment and Academic Autonomy. In: Higher Education Quarterly, 50, 3, pp. 178–192

Bekhradnia, Bahram (2003): Widening Participation and Fair Access: An Overview of the Evidence. London

Bekhradnia, Bahram (2004): Credit Accumulation & Transfer and the Bologna Process: An Overview. London

Bone, Drummond (2008): Internationalisation of HE: A Ten-Year View. London

Brennan, John et al. (2009): Diversity in the Student Learning Experience and Time Devoted to Study: a comparative analysis of the UK and European evidence. London

Brown, Roger (ed.) (2010): Higher Education and the Market. London

Corbett, Ann (2005): Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy 1955–2005. Houndmills Basingstoke

Deering Report (1997): National Committee of Inquiry into Higher Education: Higher Education in the Learning Society. London

Deem, Rosemary; Hillyard, Sam; Reed, Mike (2008): Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. Oxford

Di Maggio, Paul; Powell, Walter (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields. In: *American Sociological Review* 48, pp. 147–160

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2010): Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Brussels

EC/HIS – European Commission and Hochschul-Informations-System (2009): The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility. Luxembourg

Estermann, Thomas; Bennetot Pruvot, Enora (2011): European Universities Diversifying Income Streams: an overview of the study. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 2011, 2, pp. 18–39

Finegold, David; McFarland, Laurel; Richardson, William (Vol. 1, 1992; Vol. 2, 1993): Something Borrowed, Something Blue? A Study of the Thatcher Government's Appropriation of American Education and Training Policy. Oxford

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London

HEFCE – Higher Education Funding Council England (2010): Young Participation in Higher Education: Core Results for England. Bristol

Li, Mei; Shankar, Sriram; Tang, Kam Ki (2011): Why does the USA dominate university league tables? In: *Studies in Higher Education*, 36, 3, pp. 923–938

Marginson, Simon (2009): The External Dimension: Positioning the European Higher Education Area in the Global World. In: Kehm, Barbara et al. (eds): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam, pp. 297–321

Marginson, Simon (2011): Liberal Thinking. In: *Times Higher Education*, p. 30

Morgan, John (2010): By the Grades Divided? Elite to take up AAB gauntlet. *Times Higher Education*, pp. 6–7

Musselin, Christine (2010): The Impact of Changing Recruitment Practices on Academic Profiles. In: Whitchurch, Celia and Gordon, George (eds): *Academic and Professional Identities in Higher Education: the Challenges of a Diversifying Workforce*. New York and London, pp. 125–137

OECD (2008): Education at a Glance. Paris

OECD (2009): Education at a Glance. Paris

Orr, Dominic (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators, Final Report, Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld

Pritchard, Rosalind (1994): Government Power in British Higher Education. In: Studies in Higher Education 19, 1994, 3, pp. 253–265

Pritchard, Rosalind (1998): Academic Freedom and Autonomy in the United Kingdom and Germany. In: Minerva, 36, 2, pp. 101–124

Rauhvargers, Andrejs; Deane, Cynthi; Pauwels, Wilfried (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009: Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve. Brussels

Smith, David; Adams, Jonathan (2009): Governance and the Autonomous University: Changing Institutional Leadership in UK and Australian Higher Education. In: Huisman, Jeroen (ed.): International Perspectives on the Governance of Higher Education. New York and London, pp. 252–269

Smith, Steve (2010): Unfunded places? The road to hell is paved with good intentions. In: Times Higher Education, pp. 24–25

Stensaker, Bjorn; Gornitzka, Asa (2009): The Ingredients of Trust in European Higher Education. In: Kehm, Barbara et al. (eds): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Rotterdam, pp. 125–139

THE (6.10.2011): The Times Higher Education World University Rankings 2011–2012. London

Trowler, Paul (2003): The UK and the "European Higher Education Space". Lancaster

Universities UK (2008): Quality and Standards in UK Universities: A Guide to How the System Works. London

Westerheijden, Don et al. (2010): The First Decade of Working on the European Higher Education Area. The Bologna Process Independent Assessment: executive summary, overview and conclusions. Twente and Kassel. Ownership resides with the European Union

White Paper Cm 8122 (2011): Higher Education: Students at the Heart of the System. London: Department for Business, Innovation and Skills

Anschrift der Verfasserin:

Professor Rosalind Pritchard
School of Education
University of Ulster
Coleraine BT521 SA
United Kingdom
E-Mail: R.Pritchard@ulster.ac.uk

Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?

Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus

Angesichts der kontroversen Debatten über die „Studierbarkeit“ des Bachelorstudiums überprüft dieser Artikel anhand empirischer Daten, inwieweit die Einwände und Klagen zutreffen. Es werden hauptsächlich Befunde des Studierendensurveys herangezogen, dessen Zeitreihe Einblicke in Veränderungen und Trends ermöglicht. Ausgangspunkt ist der gestiegene Erfolgsdruck unter den Bachelorstudierenden. Zwei Sachverhalte, die die Studierenden besonders umtreiben, werden näher untersucht: die Studierbarkeit zum einen, die Beschäftigungsfähigkeit zum anderen. Behandelt werden der zeitliche Studieraufwand, die Anforderungen im Fachstudium, die Probleme mit den Prüfungen sowie die vorherrschenden Schwierigkeiten und Belastungen. Auch den Ansprüchen an die Berufsbefähigung und dem Streben nach Praxiserfahrungen wird nachgegangen sowie den damit verbundenen Defiziten im Studierenertrag und den Enttäuschungen der Studierenden. Der differenzierten Diagnose über die Stressfaktoren im Bachelorstudium folgen Überlegungen zur Gestaltung des Studiums und zur Teilhabe der Studierenden.

1 Kontroverse Debatten um das Bachelorstudium

Die Einführung der zweistufigen Studienstruktur mit dem Bachelor als ersten Abschluss nach drei Jahren und dem darauf aufbauenden Master, konsekutiv oder weiterbildend, war mit vielen guten Vorsätzen und Versprechungen verbunden (*Hochschulrektorenkonferenz 2004*). Mit der Zweistufigkeit und manchen anderen Neuerungen, wie Module, Workload und Kreditpunkte (ECTS), sollte „das neue Studium“ leichter planbar und effektiver zu absolvieren sein, es sollte flexibler und internationaler im Ablauf werden, und es sollte besser auf das Berufsleben vorbereiten; vor allem sollte es „studierbar“ sein – mit weniger Studienabbrechern und kürzerer Studiendauer (*Bargel/Bargel 2006*).

Von Anfang an hatte das Bachelorstudium mit einem schlechten Image zu kämpfen, auch bei den Studierenden. Die Vorbehalte betrafen nicht nur die Wissenschaftlichkeit und Qualifizierung, sondern ebenso den beruflichen Status und die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt (*Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008*). Das Bachelorstudium geriet besonders hinsichtlich seiner mangelhaften „Studierbarkeit“ in die Kritik: „*Als zentraler Kritikpunkt an der neuen Studienstruktur werden immer wieder die hohe Workload bzw. die feh-*

lende Studierbarkeit genannt. Die Belastung der Studierenden ist massiv gestiegen ...“ (Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009, 27). Die ZEIT setzte im Mai 2010 den Titel „Ach, dieser Stress“ in großen Lettern über einen Beitrag, der sich mit den Klagen der Studierenden über die Belastungen im Bachelorstudium befasste (Wiarda 2011).

Die vielen konstatierten Mängel rufen den Eindruck hervor, alle Probleme und Defizite des Studiums an den Hochschulen seien dem Bologna-Prozess und der Einführung des Bachelorstudiums anzulasten. Es ist aber zu fragen, ob denn solche Einwände berechtigt sind: Handelt es sich um bloße Unterstellungen, und was sind belegbare Feststellungen? Zur Klärung dieser Fragen erscheint es angebracht, sich anhand empirischer Studien zu vergewissern, wie es denn mit Stress und Enttäuschungen im Bachelorstudium bestellt ist und was die Studierenden umtreibt.

Dazu können die Befunde des Studierenden surveys herangezogen werden. Durchgeführt wird diese bundesweite Enquete seit 1982 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Das Themenspektrum ist weit gefasst: vom Hochschulzugang über die Studienbewältigung bis hin zum Studienertrag; die Anforderungen und die Studienqualität, die vorhandenen Schwierigkeiten und Forderungen werden ebenfalls erfragt, schließlich auch die studentischen Vorstellungen zum Beruf. Mittlerweile liegen elf Erhebungen vor, an der sich insgesamt gut 95.500 Studierende von Universitäten und Fachhochschulen beteiligt haben. Differenzierte Auskünfte über die Daten nach Hochschulart, Fachrichtungen und Geschlecht liefert der Datenalmanach über den Zeitraum von 1993 bis 2010 (Simeaner/Ramm/Kolbert-Ramm 2010). Die Zeitreihe ermöglicht Einblicke in Veränderungen und Trends; sie erlaubt zu prüfen, ob Zuschreibungen und Unterstellungen zum „Bachelor“, auf den Studiengang oder die Studierenden gemünzt, zutreffen.

2 Die Sorge, das Studium zu schaffen, hat zugenommen

Ein Befund markiert den Ausgangspunkt für die weiteren Analysen über die Schwierigkeiten und Belastungen im Studium. Es handelt sich um die Antworten der Studierenden auf die Frage, ob sie sich oft Sorgen machen, das Studium überhaupt zu schaffen. Der Anteil Studierender, der diese Feststellung als völlig zutreffend bezeichnet, hat sich zwischen 1998 und 2010 von 18 Prozent auf 24 Prozent erhöht (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Sorge von Studierenden, das Studium erfolgreich zu bewältigen: Entwicklung zwischen 1995 und 2010

	Jahr der Erhebung					
	1995	1998	2001	2004	2007	2010
<i>Ich mache mir oft Sorgen: trifft zu...</i>	<i>(8.461)</i>	<i>(7.271)</i>	<i>(8.130)</i>	<i>(9.975)</i>	<i>(8.350)</i>	<i>(7.590)</i>
gar nicht	23	22	22	20	20	20
wenig	34	33	31	31	32	30
eher	26	27	29	28	27	26
völlig	18	18	19	21	21	24
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien: 0 = gar nicht, 1 + 2 = wenig, 3 + 4 = eher, 5 + 6 = völlig (Rundungsdifferenzen)

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Zunahme um sechs Prozentpunkte jener Studierenden, die sich oft große Sorgen um den Studienerfolg machen, erscheint bemerkenswert, da es sich um eine gewichtige Irritation in einer existenziellen Frage für die Studierenden handelt. Es ist deshalb zu klären, ob diese Zunahme auf die Einführung des Bachelorstudiums zurückgehen könnte. Im Bachelorstudium ist jedenfalls die Sorge über die Studienbewältigung im Vergleich zum Diplom- oder Magisterstudium, den traditionellen Studiengängen, tatsächlich überproportional hoch. Für das Wintersemester 2009/2010 bestätigen 27 Prozent der befragten Bachelorstudierenden, dass sie sich oft große Sorgen machen; dagegen nur 18 Prozent im Diplom- und 17 Prozent im Magisterstudium. Diese Befunde legen es nahe, den Gründen für das Ausmaß an Sorgen und der Angst vor Misserfolg im Bachelorstudium nachzugehen, etwa die Leistungsansprüche, das Prüfungswesen, die Regelungsdichte und den Studieraufwand sowie den vorhandenen Erfolgsdruck genauer zu untersuchen.

3 Mehr Erfolgsdruck unter den Bachelorstudierenden

Es wird oft übersehen, wie wichtig den Studierenden ein möglichst guter Studienabschluss ist. Sie reden nicht dauernd davon, aber es beschäftigt sie innerlich vielleicht am meisten. Sie bekennen sich dazu, ein gutes Examen erreichen zu wollen: So gut wie alle Studierenden (96 Prozent) bestätigen diesen Ehrgeiz, zwei Drittel (65 Prozent) sogar in starkem Maße. Die Bewährung im Studium ist für die Studierenden eine zentrale, oft existenzielle Angelegenheit. Dieses Erfolgsstreben ist zwar nicht neu, aber als bedenklich ist die merkliche Zunahme der Belastungen aufgrund der Leistungsanforderungen in den letzten Jahren einzustufen. Die Studierenden erfahren durch die veränderten Studienbedingungen zweifelsohne deutlich mehr Druck (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 58–61, 65–69*). Aber oft bleibt daneben unbeachtet: Die Studierenden

setzen sich selbst mehr unter Druck und sie empfinden auch mehr Druck, eine schwierige Stress-Spirale, wie viele Experten der Studienberatung bestätigen (*Duriska/Ebner-Priemer/Stolle 2011*).

Mehr Studierende stellen an sich höhere Ansprüche hinsichtlich der Effizienz ihres Studiums. Im Studierendensurvey wird die Studieneffizienz durch drei Komponenten ermittelt: eine hohe Arbeitsintensität, eine kürzere Studiendauer und ein guter Studienabschluss. Die Absicht, das Studium rasch abzuschließen, war in den 1980er-Jahren (damals unter den westdeutschen Studierenden an Universitäten erhoben) für nicht mehr als 24 Prozent der Studierenden ganz wichtig, im Wintersemester 2007/2008 heben sie 42 Prozent hervor. Für Bachelorstudierende ist die eigene Studieneffizienz noch wichtiger: 46 Prozent bezeichnen sie als sehr wichtig, womit sie sich selber stärker unter Druck setzen. Dabei ist die Steigerung von Ehrgeiz und Erfolgsstreben recht eindeutig mit den erwarteten Chancen für eine spätere Einstellung und der zugeschriebenen Wichtigkeit der Berufsbefähigung verknüpft: Je enger diese Verknüpfung zum Arbeitsmarkt ausfällt, desto höher werden Erfolgsdruck und Versagensängste unter den Studierenden (*Ramm/Multrus/Bargel 2011*).

4 Studierbarkeit im Bachelorstudium erschwert

Der Studienerfolg ist zu oft für die Studierenden in Frage gestellt. Denn die Kriterien für ein effizientes Studium, ihnen selbst so wichtig, können die Studierenden häufig nicht einhalten: ECTS Punkte sind nicht gesammelt und Verzögerungen stellen sich ein (vgl. *Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 56–58*). Zunehmend ernsthafter wird dann ein Studienabbruch erwogen oder vollzogen, und als Gründe dafür werden nicht selten die strikten, unflexiblen Studienbedingungen genannt (*Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010*). Für die Studierenden schränkt daher die Anlage und die Ausrichtung des Bachelorstudiums dessen „Studierbarkeit“ erheblich ein.

4.1 Der zeitliche Studieraufwand ist im Bachelorstudium nicht viel höher

Häufig wird die gestiegene zeitliche Einspannung ins Studium angeführt, um die „Bildungshetze“ der Bachelorstudierenden zu begründen. Die Anforderungen ließen keine Zeit für andere Aktivitäten, für Engagements kultureller, sozialer oder politischer Art. Diese Beschwerden stellen sich aber als gewisse Fehleinschätzung heraus. Den meisten zeitlichen Aufwand betreiben nicht die Bachelorstudierenden, sondern die Kommilitonen in den Staatsexamensfächern (41,0 Stunden pro Semesterwoche). Die wenigste Zeit wenden Studierende in den Magisterstudiengängen mit einer Stundenzahl von 28,2 pro Semesterwoche auf, was hauptsächlich auf die belegten Studienfächer und die überwiegend höhere Semesterzahl der Studierenden in diesen auslaufenden Studiengängen zurückzuführen ist. Bachelor- und Diplomstudierende weisen

einen nahezu gleichen Zeitaufwand fürs Studium auf, wenn Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Arbeitsgruppen zusammen genommen werden: An den Universitäten vermelden die Bachelor-Studierenden 34,0 Stunden, die Diplomstudierenden 32,2 Stunden zeitlichen Studieraufwand, an den Fachhochschulen liegt er mit 35,0 bzw. 35,2 Stunden noch näher beisammen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Zeitlicher Studieraufwand (Mittelwert für Stunden pro Woche im Semester) an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (Wintersemester 2009/2010)

	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(352)	(1.558)	(1.963)	(250)
offiz. Lehrveranstaltungen	18,6	16,9	13,0	21,6	21,9	21,5
student. Arbeitsgruppen	3,1	2,0	1,0	1,8	2,5	1,8
Selbststudium – Lektüre	12,3	13,3	14,2	17,6	10,6	11,9
Studieraufwand insges.	34,0	32,2	28,2	41,0	35,0	35,2

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den Einzelfächern machen manche Bachelorstudierende höhere Zeitangaben als Diplomstudierende, insbesondere was die Stundenzahl für den Besuch von Lehrveranstaltungen betrifft. Da in den meisten Fächern die zeitliche Gesamtbelastung deutlich über 30 Wochenstunden liegt, kann es zu erheblicher Zeitknappheit kommen, wenn andere Anforderungen wie z. B. Erwerbsarbeit oder die Betreuung von Kindern hinzukommen. Die häufig damit verbundene Schwierigkeit, Hochschulstudium und berufliche wie soziale Aktivitäten zu vereinbaren, geht dann nicht selten zu Lasten der Hochschulausbildung. Vermehrt führt dies zu einem „de facto“-Teilzeitstudium bei jenen Studierenden, die nebenher erwerbstätig sind oder sein müssen: Deren Anteil wird mittlerweile auf 16 Prozent geschätzt (*Middendorff 2011, S. 44*). Für diese Studierenden ist es in Studiengängen mit strikten Regeln und Fristen, wie im dreijährigen Studium zum Bachelor, besonders schwierig, den Anforderungen nachzukommen und das Studium erfolgreich zu bewältigen.

Durch die etwas höhere zeitliche Belastung in den Lehrveranstaltungen können die Probleme der Studienbewältigung und das stärkere Stressempfinden in den Bachelorstudiengängen nicht allein entstanden sein. Es liegen dazu verschiedene Befunde vor, die mit den unterschiedlichen Samples und Erfassungsweisen zusammenhängen (vgl. *Schulmeister/Metzger 2011; Isserstedt u. a. 2010; Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009*). In einem sind sich aber alle Autoren einig: Der Zeitaufwand für das Studium ist gegenüber früheren Jahren nicht erheblich gestiegen; die Unterschiede nach Fächern haben sich fast unverändert gehalten; gering ist der zeitliche Studieraufwand in den Erzie-

hungswissenschaften, sehr hoch in der Chemie oder Medizin. Die Folgerung ist daher eindeutig: Der Eindruck von Überforderung in den Bachelorstudiengängen kann nicht einem gestiegenen zeitlichen Studieraufwand zugeschrieben werden: „Auch die subjektiv empfundene Belastung scheint wenig mit dem tatsächlichen Zeitaufwand zu tun zu haben“ (Metzger/Schulmeister 2011, S. 75). Zwangsläufig stellt sich die Frage, weshalb denn die Studierenden über Stress klagen.

4.2 Striktere Vorgaben und Anforderungen im Bachelorstudium

An Universitäten weist das Bachelorstudium striktere Vorgaben auf als das Diplomstudium: 84 Prozent der Bachelor- im Vergleich zu 54 Prozent der Diplomstudierenden berichten von einer überwiegenden Festlegung durch die Studienordnung. Dementsprechend mehr Bachelorstudierende richten ihr Studium an Universitäten nach den Vorgaben aus: 83 Prozent gegenüber 66 Prozent im Diplomstudium. Sowohl die Regelungsdichte als auch deren Verbindlichkeit sind im Bachelorstudium weit höher. Nicht zuletzt solche engen Regularien schränken die individuelle Gestaltung des Studiums und die Selbstkontrolle über dessen Verlauf ein. In dieser Konstellation werden dann Schwierigkeiten und Belastungen eher und intensiver als Stress erlebt, dem man nicht ausweichen kann.

Außerdem meinen Bachelorstudierende viel häufiger als Diplom- oder Magisterstudierende, dass sie Überforderungen im Studiengang ausgesetzt seien, an Universitäten noch stärker als an Fachhochschulen. Die Anforderungen zum Erwerb von Faktenwissen, bei der verlangten Arbeitsintensität und vor allem bei den regelmäßigen Leistungsnachweisen beurteilen sie häufiger als „zu viel“ oder sogar als „viel zu viel“. Nur die Staatsexamenskandidaten sehen sich beim Faktenlernen noch mehr überfordert, dafür seltener wegen der Anzahl der Leistungsnachweise (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anforderungen im Studiengang nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010)

Überforderung	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(352)	(1.558)	(1.963)	(250)
Erwerb von Faktenwissen	41	31	14	58	23	18
hohe Arbeitsintensität	61	44	21	60	50	39
regelmäßige Leistungsnachweise	53	25	16	39	44	26

Skala von 1 = viel zu wenig, 2 = etwas zu wenig, 3 = gerade richtig, 4 = etwas zu viel, 5 = viel zu viel, 6 = kann ich nicht beurteilen;

Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien „etwas zu viel“ und „viel zu viel“

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Gleichzeitig ist festzustellen, dass derartige übertriebene Anforderungen im Bachelorstudium seit 2007 nach Ansicht der Studierenden zugenommen haben. Damals lagen die Anteile an „überforderten“ Studierenden in allen drei Bereichen (Faktenwissen, Arbeitsintensität und Leistungsnachweise) deutlich niedriger. Für den Faktenerwerb ist eine Steigerung von sieben, für die Arbeitsintensität von zwölf und für die Leistungsnachweise von 14 Prozentpunkten für die letzten drei Jahre zu beobachten. Offenbar stellen die regelmäßigen Leistungsnachweise eine spezifische und größere Problematik im Bachelorstudium dar. Außerdem haben sich gemäß der Einschätzung der Studierenden die Studienbedingungen in dieser Hinsicht verschärft, eine Entlastung scheint ihnen nicht in Sicht.

4.3 Bachelorstudierende haben am meisten Probleme mit den Prüfungen

Die Bachelorstudierenden erfahren in ihrem Studienfach ebenso hohe Leistungsansprüche wie die Diplomstudierenden; an Universitäten erlebt sie jeweils die Hälfte, an Fachhochschulen jeweils ein gutes Drittel als sehr ausgeprägt. Allerdings erfahren sie seltener eine gute Gliederung des Studienaufbaus (vgl. auch *Heine/Heublein, 2010, S. 205–206*). Im Bachelorstudium attestieren an den Universitäten nur 25 Prozent, an den Fachhochschulen 28 Prozent ihrem Studiengang eine gute Gliederung und halten den Studienaufbau für gut gelungen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 59–61*). Dieser Mangel an klarem Studienaufbau beeinträchtigt das Bemühen der Studierenden, den hohen Leistungsansprüchen nachzukommen, was wiederum ein effizientes Studieren erschwert.

In auffälliger Weise konstatieren die Bachelorstudierenden an Universitäten, im Vergleich zu den Diplomstudierenden, größere Mängel bei den Wahlmöglichkeiten, die zumeist als unübersichtlich gelten, ebenso bei den Prüfungsanforderungen, die sehr oft unklar bleiben. Von den Bachelorstudierenden bescheinigt an den Universitäten nur jeder fünfte, an den Fachhochschulen immerhin jeder vierte seinem Studium, dass klare Prüfungsanforderungen oder übersichtliche Wahlmöglichkeiten in stärkerem Maße gegeben sind. Noch ungünstiger fällt das studentische Urteil über die Abstimmung zwischen den Lerninhalten und dem Prüfungssystem aus. Auch bei dieser Abstimmung zwischen Lern- und Prüfungsstoff erfahren die Bachelorstudierenden häufiger eine größere Kluft, und zwar sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Studienbedingungen im Fachstudium nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010)

Studienbedingungen	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(1.063)	(250)
übersichtliche Wahlmöglichkeiten	21	28	27	25
klare Prüfungsanforderungen	22	33	25	35
auf Lehrinhalte abgestimmtes Prüfungssystem	15	25	22	32
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	40	17	41	22
zu hoher Lernaufwand für die Prüfungen	42	27	38	21
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	16	28	23	31

Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 5 + 6 = stark

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Zwei Studienbedingungen, die sich auf die Prüfungen beziehen, erweisen sich als besonders problematisch für die Bewältigung des Bachelorstudiums: Zum einen ist es die Zahl der Einzelprüfungen im Semester (oft zu dessen Ende hin kumuliert), zum anderen der jeweils verlangte Lernaufwand für die Prüfungen (was mit den unklaren Anforderungen zusammenhängt). Jedenfalls beklagen Bachelorstudierende weit häufiger als Diplomstudierende zu viele Einzelprüfungen pro Semester und einen zu hohen Lernaufwand für die Prüfungen. Darin sind sich die Bachelorstudierenden an Universitäten und Fachhochschulen sogar einig: Jeweils etwa vier von zehn Studierenden halten die Zahl der Einzelprüfungen wie den Lernaufwand für die Prüfungen für entschieden zu hoch.

Aufgrund dieser Studienbedingungen hinsichtlich Leistung und Prüfungen erleben die Bachelorstudierenden deutlich häufiger eine irritierende Überforderung. Sie sehen sich zudem weniger in der Lage, die Semestervorgaben zeitlich gut erfüllen zu können. Beide Erfahrungen verstärken schließlich in entscheidender Weise das Stressempfinden der Bachelorstudierenden, obwohl ihr zeitlicher Studieraufwand nicht viel höher ist als in herkömmlichen Studiengängen wie Diplom oder Magister. Die Anlage, der Umfang und die Gestaltung der Prüfungen bilden offensichtlich den Kern der Problematik im Bachelorstudium. Die Bachelorstudierenden sind demnach in diesem zentralen Feld von Leistung und Prüfung ungünstigeren Studienbedingungen ausgesetzt, die ihnen die erfolgreiche Bewältigung des Studiums übermäßig erschweren.

4.4 Häufiger Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium

Bachelorstudierende räumen häufiger Schwierigkeiten im Studium ein als ihre Kommilitonen in anderen Studiengängen mit herkömmlichen Abschlüssen. Vor allem die Leistungsanforderungen und die Prüfungsvorbereitungen bereiten oft Schwierigkeiten.

Für die Bachelorstudierenden an Universitäten treten sie am häufigsten auf: Etwa zwei Drittel bestätigen solche Schwierigkeiten, von den Diplomstudierenden etwa die Hälfte (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (Wintersemester 2009/2010)

größere Schwierigkeiten	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor (2.233)	Diplom (1.528)	Magister (352)	Staatsex. (1.558)	Bachelor (1.063)	Diplom (250)
Leistungsanforderungen	64	51	28	60	54	41
Prüfungsvorbereitung	67	55	38	59	62	45
Planung des Studiums	59	51	53	45	50	36
Reglementierungen	43	27	27	32	32	23

Skala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien „einige“ und „große“
Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die weitere Planung des Studiums stellt die Bachelorstudierenden ebenfalls vor größere Probleme. Obwohl die neuen Studiengänge zum Bachelor mehr Reglementierungen aufweisen, fehlt es oftmals an einer guten Gliederung und einem klaren Studienaufbau. Dadurch haben die Bachelorstudierenden sowohl mit diesen Reglementierungen als auch mit der Studienplanung deutlich mehr Schwierigkeiten. Die Vorgaben empfinden sie oft als Gängelung, und zugleich entgleitet ihnen die Möglichkeit zur eigenen Studienplanung. Das Zusammenspiel dieser zwei Schwierigkeiten im Studium bedingt das stärkere Empfinden der Bachelorstudierenden über einen Verlust an Autonomie im Handeln und an Kontrolle über den weiteren Weg.

Die Bachelorstudierenden berichten im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit herkömmlichen Abschlüssen von noch größeren Belastungen im Studium. Dieses Eingeständnis von Stress betrifft vor allem den zeitlichen Druck durch Prüfungen und die Stoffmenge im Semester. Damit bestätigen die Bachelorstudierenden, dass die Stoffmenge und das Prüfungssystem die stärksten Stressfaktoren darstellen. An Universitäten beklagen mehr als die Hälfte der Studierenden größere Belastungen, an Fachhochschulen sind es nur etwas weniger. Folglich werden auch die Leistungsanforderungen häufiger zu größeren Belastungen, obwohl diese im Bachelorstudium für sich genommen nicht höher sind als in anderen Studiengängen, jedoch mehr Probleme verursachen. Das drückt sich letztlich in den stark gestiegenen Forderungen der Studierenden aus, solche Anlässe für Belastungen zu reduzieren: Sie wünschen sich viel häufiger Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen ihres Fachstudiengangs (Zunahme um 22 Prozentpunkte) und sie verlangen vermehrt nach einer Verringerung der Prüfungsanforderungen (Anstieg um 20 Prozentpunkte).

Die Befunde zu den erfahrenen Schwierigkeiten und empfundenen Belastungen geben den studentischen Beschwerden durchaus recht: Studierende, besonders im Bachelorstudium, erfahren zu oft einen unübersichtlichen Studienaufbau mit wenig abgestimmten Modulen, ein hartes, intransparentes Prüfungssystem, eine fortlaufende, strikte Leistungsüberprüfung mit einem hohem Sanktionsgrad ohne Flexibilität und eigene Wahlmöglichkeiten. Die Klagen der Bachelorstudierenden sind berechtigt, wenn sie sich auf folgende Studienbedingungen beziehen: die übertriebene, unzusammenhängende Stoffmenge, die engen Regulierungen und die vielen Prüfungen zum Semesterende, bei zu wenig Freiräumen und Flexibilität sowie bei ausbleibenden Rückmeldungen und fehlender Orientierung über den Studienstand und die weitere Planung des Studienfortgangs.

5 Berufsbefähigung: Hohe Ansprüche, viele Bemühungen und dennoch Defizite

Das studentische Dasein ist auf Zukunft angelegt; daher ist es von großer Wichtigkeit, wie sich die Brücke in die Zukunft darstellt. Was erwarten die Studierenden als Ergebnis und Ertrag eines Studiums, was erhoffen sie sich an Qualifikation und an Bildung? Die Studierenden erwarten vom Hochschulstudium, pointiert gefasst, eine gute fachliche, wissenschaftliche Ausbildung, die zu einer qualifizierten, interessanten, angesehenen und selbständigen Berufstätigkeit führt (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 32–35*).

5.1 Studierende streben vermehrt nach Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung

Die Bachelorstudierenden haben in ihren Erwartungen an Ertrag und Nutzen eines Studiums, darin einem allgemeinen Trend folgend, eine gewisse Umorientierung vorgenommen, indem sie verlangen, das Studium stärker anwendungsbezogen anzulegen, dafür auch Praktika vorzuschreiben und im Studium mehr für die Berufsbefähigung und die Arbeitsmarktrelevanz zu tun. Deshalb stimmen sie der Vorgabe, das Bachelorstudium stärker anwendungsbezogen anzulegen und mehr auf die „Employability“, d. h. Beschäftigungsbefähigung zu achten, grundsätzlich zu. Die Studierenden unterstützen diesen Vorsatz in starkem Umfang: Unter den Forderungen zur Hochschulentwicklung rangiert der Punkt „obligatorische Praxisphasen in allen Studiengängen“ mit an der Spitze. Die Studierenden schreiben Praxisphasen einen hohen Nutzen zu und bemühen sich häufig um praktische Erfahrungen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 186–188; Multrus 2012*).

Für die in Aussicht gestellte „Berufsbefähigung“ tun die Studierenden viel, um sie zu erwerben und nachzuweisen, anhand von Zertifikaten, Punkten, Anrechnungen. In diesem Bemühen sehen sie sich einer Reihe von Zusatzanforderungen gegenüber, um dadurch den vermeintlichen Ansprüchen des Arbeitsmarkts zu genügen. Erster Zusatz: Schlüsselqualifikationen erwerben, zweiter Zusatz: Anwendungsbezug her-

stellen, dritter Zusatz: Praktika absolvieren, vierter Zusatz: Auslandserfahrungen sammeln, fünfter Zusatz: Marktgerechtigkeit im Auge behalten. Weil es ihnen so wichtig geworden ist, den Anforderungen zu genügen, weil sie Arbeitserfahrungen schätzen, nicht nur für die beruflichen Chancen, sondern auch für ihre persönliche Entwicklung, lassen sich die Studierenden nach Möglichkeit auf alle diese Zusätze ein, vermehrt auch auf Praktika.

5.2 Defizite und Desorientierung bei der Herstellung der „Berufsbefähigung“

Jedoch erfahren die Studierenden, trotz der eigenen Bemühungen, bislang keinen engeren Praxisbezug in der Lehre, keine bessere Berufsvorbereitung oder ein Mehr an Beschäftigungsbefähigung im Bachelorstudium, vor allem wenn sie eine Universität besuchen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 123–124; Multrus 2012*). Es bleibt stets ein Gefühl des Ungenügens zurück, wenn sie an ihren Studienertrag denken. Den Erwerb fachlicher Kenntnisse stellen sie durchaus in hohem Maße fest, aber die verlangte und angestrebte „Berufsbefähigung“ will sich nicht einstellen. Daher bleibt der Wunsch nach einem engeren Praxisbezug im Studium ungebrochen, den die Studierenden nach wie vor oft und dringlich äußern.

Ein Grundproblem besteht darin, dass die angestrebte Beschäftigungsbefähigung sich auf den Arbeitsmarkt ausrichtet. Seine Signale werden für die Studienfachwahl, für Anlage und Ausrichtung der Qualifizierung immer maßgeblicher. Das erweist sich letztlich aber als eine Art Fallstrick, denn die Studierenden sehen sich einem unübersichtlichen und wechselnden Anforderungskatalog gegenüber. Es ergibt sich eine nahezu unüberschaubare Menge an „Schlüsselqualifikationen“, vom Teamgeist bis zur Körpersprache, von Führungsfähigkeit bis zur Anpassungsbereitschaft, von Problembewusstsein bis zur Überzeugungskraft, wenn man beispielsweise eine entsprechende Liste erwarteter Qualifikationen und Kompetenzen für Ingenieure aufstellt (*Bargel/Multrus/Schreiber 2007, S. 2*) oder für Unternehmensmanager die „important skills“ sammelt und auf die beachtliche Zahl von 67 solcher wichtigen Fähigkeiten kommt (*Ogbeide 2006*).

Mit der Hervorhebung von Anwendung und Berufsbezug im Bachelorstudium geht einher, dass die Studierenden ihre individuellen Vorteile mehr betonen und das eigene Fortkommen häufiger in den Vordergrund rücken. Eine Konsequenz dieses einseitigen Setzens auf die Berufsbefähigung und der dominierenden Orientierung am Arbeitsmarkt stellt sich unter der Hand ein und unterläuft die Versprechungen einer besseren Berufsvorbereitung sowie größerer Berufschancen. Denn das Hervorheben von angewandter Nützlichkeit und beruflichem Gewinn als Zielen eines Studiums produziert mehr Unübersichtlichkeit und Unsicherheit aufseiten der Studierenden, nicht zuletzt wegen der unabsehbaren Konjunkturen und einer oft konventionellen Einstellungspraxis, die Neues nicht unmittelbar honoriert. Außerdem setzen zunehmend externe

Instanzen (meist Wirtschaftsunternehmen und Berufsverbände) die Ausbildungsziele eines Hochschulstudiums und die Übernahmebedingungen für die Absolventen fest. Das hat ständige Anpassungsversuche und Eindrücke des Ungenügens bei den Studierenden zur Folge, was wiederum den Druck im Studium erhöht, und zwar auf Kosten von Nachdenken und Kreativität. Daher sollte der „Arbeitsmarkt“ nicht zu intensiv als Ratgeber für die Fachwahl, die Studienanlage und die berufliche Qualifizierung herangezogen werden.

Trotz ihrer Anstrengungen und ihres Pflichtbewusstseins hegen viele Studierende starke Zweifel, ob sie das Studium bewältigen und erfolgreich sein werden. Diese beständige Sorge um den Studienerfolg herrscht in der Bachelor-Generation vor. Sie zeigen deutlich mehr Ängste hinsichtlich Prüfungen und Examen und erleben mehr Probleme, auf Prüfungen gut vorbereitet zu sein. All dies führt zu mehr Angst vor Misserfolg statt Erfolgszuversicht und zu dem Empfinden, die Kontrolle oder Steuerung über den biographischen Weg und die berufliche Zukunft zu verlieren. Bedenkliche anomische Strukturen werden erkennbar: In solchen Lebensverhältnissen reichen die vorhandenen Mittel und Ressourcen nicht hin, um die anerkannten und geteilten Ziele zu erreichen. Solche Missverhältnisse sind unmittelbar mit Desorientierungen und Verunsicherungen verbunden. Der stark gestiegene Bedarf der Studierenden an Beratung und Rückmeldung, an Orientierung und Unterstützung kann dafür als Beleg genommen werden (*Köster 2011*).

6 Gestaltung des Studiums und Teilhabe der Studierenden

Es sind nicht die hehren Bologna-Ziele, die von den Studierenden in Frage gestellt werden, dafür sind ihnen Internationalität, Austausch, Mobilität, bessere Stoffgestaltung (Module) und kontinuierliche Leistungsanerkennung, auch der Anwendungsbezug und die Berufsbefähigung selbst viel zu wichtig. Die Befunde des Studierenden surveys sprechen dafür, den Bologna-Prozess fortzuführen und an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes mitzuwirken. Es ist aber einzuräumen, dass erst der Rohbau steht und für den entscheidenden Innenausbau noch manches an Reparaturen und Rekonstruktionen nötig und zu leisten ist (*Bargel 2011*). Dazu ist an vielen Hochschulen Einiges im Gange, etwa zum Umbau der Module, zur Überarbeitung des Prüfungssystems oder zur Förderung des Auslandsstudiums und zu mehr Flexibilität in der Studienanlage (*Hochschulrektorenkonferenz 2010*).

6.1 Reparaturen und Rekonstruktionen im Bachelorstudium: drei Aufgaben

Als unmittelbare Herausforderungen, folgt man den Erfahrungen und Wünschen der Bachelorstudierenden, stellen sich den Hochschulen und Verantwortlichen für die Hochschulbildung drei Aufgaben (*Bargel u. a. 2009; Multrus 2011*).

Die erste Aufgabe bezieht sich auf den Abbau von unnötigem Druck im Studium: Mehr Zeit, Anlässe und Aufforderung zum Nachdenken und zur Diskussion sind den Studierenden zu ermöglichen, wobei Diskussion ja gemeinsames Nachdenken bedeutet. Nachdenken meint nicht nur das Verfolgen tiefschürfender Gedanken oder das kritische Hinterfragen, wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern ebenso das Tüfteln über Neues und das experimentelle Ausprobieren, wie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Außerdem wäre wieder mehr in die Hand der Studierenden zurück zu geben, in ihre Entscheidung und Verantwortung zu setzen (*Multrus 2011, S. 53*).

Die zweite Aufgabe umfasst die Gestaltung und Unterstützung im Studium: Die Zusammenstellung der Module bedarf vielfach einer erheblichen Überarbeitung. Dabei wären aktive Lehr-Lern-Formen vermehrt anzuwenden, etwa Projektstudien und Forschungsbezüge in Lehrveranstaltungen und Übungen. Darüber hinaus sollten die Auflockerung der Vorgaben zur Dauer des Studiums und eine stärkere Flexibilisierung des Studienablaufs vorgenommen werden. Möglichkeiten zur Individualisierung des Studiums bis hin zu Angeboten für ein Teilzeitstudium sollten vermehrt entwickelt und eingerichtet werden (*Middendorff 2011, S. 43*).

Als dritte Aufgabe ist die Beteiligung und das Engagement der Studierenden zu befördern: Jede Stufe der politischen, sozialen oder kulturellen Beteiligung der Studierenden ist angesichts verbreiteter Apathie und Ratlosigkeit zu stärken und auszuweiten. Alle Betätigungsfelder sind dafür einzubeziehen: angefangen bei der Meinungsbildung in der Fachschaft über einzelne Aktivitäten in Theater und Orchester bis hin zum dauerhaften Engagement in einer politischen Gruppe oder den Hochschulgemeinden. Dazu gehören das Erkennen und Vertreten von Interessen, etwa bei der Mittelvergabe, der Lehrorganisation oder den Supportleistungen an den Hochschulen.

6.2 Engagement als Voraussetzung von Studienqualität und Studierertrag

Die Studienqualität wird aber keine entscheidende Verbesserung erfahren, wenn über solche „Nachjustierungen“ hinaus nicht auch eine Reanimation des Studierens im Bologna-Prozess vorgenommen wird. Das Festschreiben und Aushandeln von Strukturen und Quoten (etwa Studiendauer, ECTS-Punkte, Teilnahmelisten, Auslandsquote) stand zu sehr im Vordergrund und führte zu demotivierenden Regularien und trockenen Verrechnungen (*Bargel 2011*). Was die Hochschulen und die Studierenden dringend brauchen, ist ein Aufgreifen der belebenden Prinzipien für ein Studium (the animating principles) und des Reizes von Wissenschaftlichkeit (the sense of science); sie bleiben oft unbeachtet oder sind verloren gegangen. Diese Reanimation von grundlegenden Prinzipien einer wissenschaftlichen Qualifizierung und Bildung an den Hochschulen wie Selbstverantwortung, Beteiligung, Forschungsbezug, kritische Auseinandersetzung, Professionalität und Internationalität wäre nicht erst für das Masterstudium vorzusehen, sondern bereits im Bachelorstudium zu ermöglichen und zu verwirklichen (vgl. *Bargel 2007*).

Ein wichtiger Befund der Forschungen zur Studienqualität verweist darauf, dass deren Höhe nicht allein von den Lehrenden abhängt, sondern in starkem Maße auch von den Studierenden und deren Engagement bestimmt wird. Ohne die Motivation, Aktivität und Mitarbeit der Studierenden, ihr Engagement, sind weder eine gute Studienqualität noch ein höherer Studierertrag zu erreichen. Umso fataler ist es, ihnen eine Konsumentenhaltung anzugewöhnen oder sie darin zu unterstützen. Vielmehr ist im Studium mehr Eigenverantwortung der Studierenden zu verlangen und ihnen zu gewähren (*Bargel 2010*).

Es erweist sich als Irrweg, die Studierenden als bloße „Kunden“ aus der Mitgestaltung von Lehre und Hochschule zu entlassen. Der allenthalben den Studierenden angesonnene passive Status erweist sich als Nachteil; er macht die Lehre nicht leichter, die Studienqualität schon gar nicht besser. Es wird zwar gelernt und gepaukt, aber nicht studiert, wenn darunter ein offenes und selbständiges, forschungsorientiertes und kreatives Lernen verstanden wird (*Huber 1998*). Die Hochschulen und deren Lehrende sollten sich die Zeit nehmen, unter Beteiligung der Studierenden konkrete Überlegungen darüber anzustellen, was an „Studienunterstützung“ geleistet werden kann, damit ein Studium möglich ist, das Autonomie und Kritikfähigkeit, Professionalität und Forschungskompetenz, Allgemeinwohlorientierung und Internationalität der Studierenden befördert.

Literatur

Banscherus, Ulf; Gulbins, Annerose; Himpele, Klemens; Staack, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main

Bargel, Tino (2007): Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. In: *Das Hochschulwesen*, 56. Jg., Heft 5, S. 131–134

Bargel, Tino (2010): Mehr Eigenverantwortung im Studium. In: *DSW Journal. Deutsches Studentenwerk*, Heft 2, S. 16–19

Bargel, Tino (2011): Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. In: Nickel, Sigrun (Hg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh, S. 218–225

Bargel, Tino; Bargel, Holger (2006): Europäischer Hochschulraum (EHR) – Bologna-Prozess. Brockhaus-Enzyklopädie 21. Auflage. www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php. Mannheim.

Bargel, Tino; Bargel, Holger; Dippelhofer, Sebastian (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation – ZSE*. 28. Jg., Heft 4, 377–391

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Schreiber, Norbert (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Duriska, Marcia; Ebner-Priemer, Ulrich; Stolle, Michael (Hg.) (2011): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe

Heine, Christoph; Heublein, Ulrich (2010): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge: Studienbedingungen und Lehrkultur im Bachelorstudium. In: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, S. 196–208.

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Forum Hochschule 2/2010. Hochschul-Informations-System GmbH (HIS). Hannover

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum: Service für die Hochschulen. Bonn

Huber, Ludwig (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen, 46. Jg., Heft 1, S. 3–10

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Köster, Sabine (2011): Professionelle Beratung bei Stress im Studium. In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, S. 30–33

Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh, S. 68–78

Middendorff, Elke (2011): Studienbelastung im Bachelorstudium – alles nur gefühlt? In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, 42–45

Multrus, Frank (2011): Belastungen im Studium bei Bachelor-Studierenden. In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, S. 50–53

Multrus, Frank (2012): Forschung und Praxis im Studium. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Ogbeide, Godwin-Charles (2006): Employability Skills and Student's Self-Perceived Competence for Careers in the Hospitality Industry. Dissertation. University of Missouri-Columbia. Columbia, Missouri

Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Simeaner, Hans; Ramm, Michael; Kolbert-Ramm, Christa (Hg.) (2010): Datenalmanach: Studierendensurvey 1993 - 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 59. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz. Konstanz

Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster

Wiarda, Jan-Martin (2011): Ach, dieser Stress. In: Die ZEIT, Nr. 20, S. 71–72

Anschrift der Verfasser:

Tino Bargel
Honorarmitarbeiter der Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Tino.Bargel@uni-konstanz.de

Dr. Michael Ramm
Ko-Projektleiter des Studierendensurveys
Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Michael.Ramm@uni-konstanz.de

Dr. Frank Multrus
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Frank.Multrus@uni-konstanz.de

Diplom war gestern. Das neue Studium an den Fachhochschulen

Olivia Key, Christoph Seeßelberg

Der Beitrag zeichnet die Einführung der Bologna-Reform an den deutschen Fachhochschulen nach und geht dabei beispielhaft auf den Reformprozess an der Hochschule München ein. Die Autoren zeigen ausführlich, wie die Fachhochschulen durch die Bologna-Reform und weitere hochschulpolitische Veränderungen profitierten: Sie haben die Qualität ihrer Ausbildung steigern, das Studienangebot vergrößern, die Auslandsmobilität erhöhen und die Aufstiegschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen verbessern können. Diese Veränderungen haben zu einer Aufwertung geführt, die sich in der steigenden Beliebtheit dieses Hochschultyps bei allen relevanten Zielgruppen manifestiert. Während die ausgeprägte Praxisorientierung der Ausbildung weiterhin ein Merkmal der Fachhochschulen ist und das Profil in Bezug auf Bildungsdurchlässigkeit und Kooperation mit der Wirtschaft geschärft wird, zeichnet sich gleichzeitig eine Annäherung an die Universitäten ab.

1 Der Bologna-Prozess an den deutschen Fachhochschulen

Die Diskussion um die Bologna-Reform ist zwei Jahre nach den studentischen Protesten abgeflaut. Angesichts zahlreicher neuer Studien, die belegen, dass die Zufriedenheit der Bachelorstudierenden mit ihrer Studiensituation bzw. die der Absolventinnen und Absolventen mit ihrer beruflichen Situation und die Akzeptanz in der Berufswelt gestiegen sind, scheinen auch die Medien um eine ausgewogenere Berichterstattung bemüht.

Vergleichsweise gelassen nahmen die Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften die kritische öffentliche Diskussion vor und nach den Studierendenprotesten 2009 zur Kenntnis. Warum haben sich die Studierenden der Fachhochschulen weniger intensiv an den Protesten beteiligt? Neben Faktoren, die die unterschiedliche Zusammensetzung der Studierendenschaft an Universitäten und Fachhochschulen und die Intensität ihrer hochschulpolitischen Aktivitäten betrafen, dürfte vor allem die kürzere Umstellungsphase an den Fachhochschulen eine Erklärung dafür liefern: Die Fachhochschulen hatten zuvor die Einführung der gestuften Studienstruktur schneller und reibungsärmer als die Universitäten durchgeführt: Im Jahr 2006/07 bestand das Studienangebot an den bundesdeutschen Fachhochschulen schon zu 70 Prozent aus Bachelor- und Masterstudiengängen, während das an den Universitäten nur bei 39 Prozent der Fall war (*HRK 2006*). So konstatierte 2009 der Ländercheck

des Stifterverbands einen positiven Zusammenhang zwischen schneller Einführung und der Zufriedenheit unter den Studierenden (*Stifterverband 2009*). Der HIS-Studienqualitätsmonitor zeigte außerdem bereits für 2007, dass Bachelorstudierende an Fachhochschulen mit ihren Studienbedingungen zufriedener waren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten (*Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008*).

Obwohl es auch an den Fachhochschulen massive Widerstände gab, insbesondere in den technischen Disziplinen, verlief der Prozess der Umstellung auf die neuen Studiengänge tatsächlich reibungsloser als an den Universitäten. Das Studium an den Fachhochschulen war im Vergleich zu den Universitäten von jeher strukturierter gewesen. Auf diese Strukturen konnte die mit der Bologna-Reform geforderte Modularisierung aufbauen, während bei universitären Programmen – z. B. Magisterstudiengängen – solche Voraussetzungen nicht vorlagen. Etwa die Hälfte der Fachhochschulen kam außerdem bei der Umgestaltung der Studiengänge ohne massive Stoffkürzungen aus, da sie siebensemestrig Bachelorstudiengänge einführten. Die Verkürzung der Regelstudienzeit von acht Semestern in den Fachhochschul-Diplomstudiengängen auf sieben Semester im Fachhochschul-Bachelor wurde in den meisten Fällen durch die Streichung eines der bis dahin üblichen zwei Praxissemester erreicht. Bei sechssemestrigen Bachelorstudiengängen hingegen waren deutliche inhaltliche Kürzungen oder der Verzicht auf beide Praxissemester notwendig. Aber selbst die Umstellung auf den sechssemestrigen Fachhochschul-Bachelor war mit weniger grundlegenden inhaltlichen Einbußen verbunden als die Umstellung von neun oder zehn Semestern Regelstudienzeit der Magister-, Staatsexamens- und Diplomstudiengänge auf nun sechs Semester an den Universitäten. Konflikte über inhaltliche Änderungen bzw. Reduzierungen innerhalb von Fakultäten (die zum Teil zu zeitlichen Verzögerungen bei der Implementierung führten) waren an den Fachhochschulen deshalb weniger ausgeprägt als an Universitäten. Der Verzicht auf massive Stoffkürzungen bzw. die fehlende „Entrümpelung“ der Studieninhalte wurde jedoch, unabhängig von Hochschultyp, zu einem der Hauptkritikpunkte an der Umsetzung der Bologna-Reform.

Ab 2000 entstanden die ersten Masterstudiengänge an Fachhochschulen, nachdem der Weg für deren Einführung durch das Hochschulrahmengesetz politisch geebnet worden war. Die mit dem gestuften Studiensystem verbundene Möglichkeit, Masterstudiengänge an Fachhochschulen anzubieten, und die damit einhergehende Aufwertung dieses Hochschultyps gaben eine starke Motivation für die Umstellung auf die Bologna-Programme. Weitere Bologna-bedingte Veränderungen trugen ebenfalls zur Aufwertung der Fachhochschulen bei, so etwa das breitere Angebot an Studiengängen oder die größeren Aufstiegschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen, die in Abschnitt 3 näher beschrieben werden. Während die Zweistufigkeit der Studienabschlüsse und die Einrichtung eines Leistungspunktesystems (ECTS) – die Eckpfeiler des neuen Systems – umgesetzt wurden, bleiben der Abbau von vertikalen und hori-

zontalen Mobilitätshemmnissen oder die sogenannte Kompetenzorientierung Herausforderungen für die einzelnen Institutionen. Auch die Hochschule München will und muss nachjustieren, um die Studiengänge und die Studienbedingungen weiter zu verbessern, wie in Abschnitt 2 gezeigt wird. Die Hochschule wird also – wie viele andere Fachhochschulen auch – weiterhin um gute Lösungen ringen (siehe Abschnitt 4). Dafür werden aber veränderte hochschulpolitische Rahmenbedingungen notwendig sein, die die Fachhochschulen von der Kultusministerkonferenz und den Wissenschaftsministerien der Bundesländer fordern (siehe Abschnitt 5).

2 Der Bologna-Prozess an der Hochschule München

An der Hochschule München sind derzeit 16.458 Studierende eingeschrieben. Neben dem bisher schon hohen Anteil von Absolventinnen und Absolventen der Fach- und Berufsoberschulen (über 60 Prozent) gehören seit kurzem auch Meister und Gesellen mit Berufserfahrung zu den Zielgruppen der Hochschule München (sechs Prozent aller Studierenden). Die Studierenden können aus 31 Bachelorstudiengängen, 21 Masterstudiengängen und sechs weiterbildenden Masterstudiengängen wählen. Die meisten Bachelorstudiengänge, insgesamt 23, können auch dual – d. h. in Verbindung mit einer Ausbildung in einem Lehrberuf oder mit vertieften Praxisphasen – studiert werden. 2001 wurden die ersten Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, im Jahr 2006 startete die Mehrheit der neuen Bachelorstudiengänge (Abbildung 1). 71 Prozent aller Bachelorstudiengänge und 82 Prozent aller Masterstudiengänge sind bereits akkreditiert. Der kapazitäre Schwerpunkt liegt im Bachelorbereich. Doch erst im Jahr 2011 wurden erstmalig mehr Bachelorgrade als Diplomgrade verliehen (Abbildung 2). Es wird deutlich, dass sich das Verhältnis der Studierendenzahlen der Studienprogramme noch einpegeln wird. Insbesondere die zu erwartenden steigenden Zahlen der Bewerbungen für die Masterstudiengänge werden in den kommenden Jahren zu kapazitätsmäßigen Verschiebungen führen müssen.

Abbildung 1: Anzahl der Studiengänge nach akademischem Grad an der Hochschule München

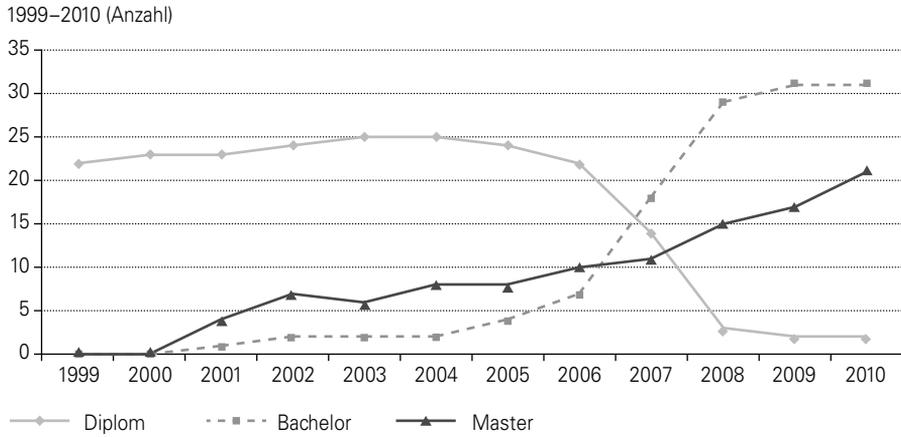
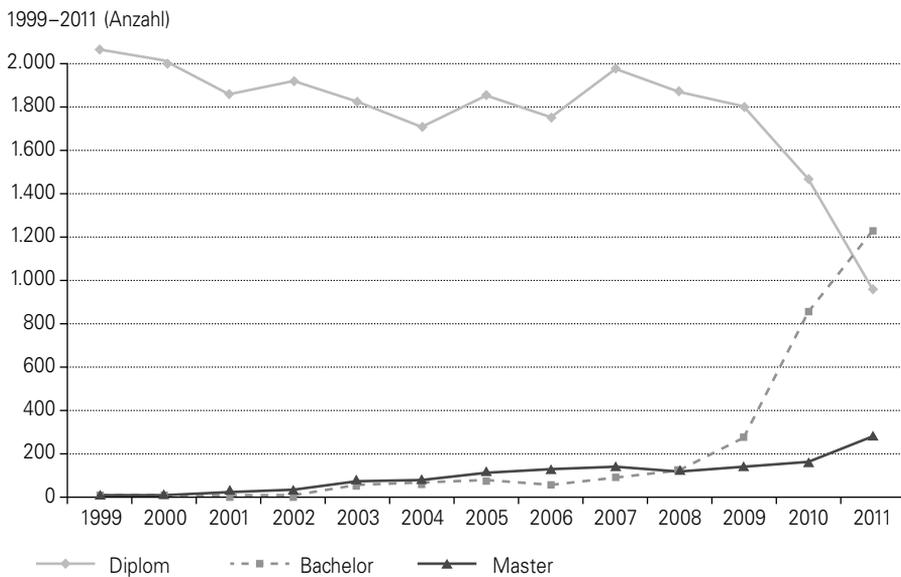


Abbildung 2: Verleiene akademische Grade an der Hochschule München pro Jahr



3 Ausgewählte Dimensionen der Veränderung

3.1 Qualität des Studiums

Ein mit der Einführung der Bachelorstudiengänge verbundenes Ziel ist die curricular verankerte Berufsqualifizierung (employability). Hier gab es an den Fachhochschulen auch vor der Bologna-Reform kaum Defizite oder Handlungsbedarf. Anwendungsbezug und Praxisorientierung blieben bei der Umgestaltung der Studiengänge an den Fachhochschulen unangetastet, denn die berufliche Qualifizierung gehörte und gehört grundsätzlich zum Bildungsauftrag dieses Hochschultyps. Umfangreiche Laborübungen, Projektarbeiten, lebensnahe Beispiele und Fallstudien in den Vorlesungen und Seminaren sowie obligatorische Praktikumssemester bereiten auf die berufliche Praxis vor. So attestiert auch der CHE-Praxis-Check 2011: *„Den Fachhochschulen ist es in den Bachelorstudiengängen vielfach gelungen, den hohen Praxisbezug als wichtiges Profilmerkmal auch in den neuen gestuften Studiengängen beizubehalten.“* (Federkeil 2011, S. 3)

Dennoch hat die Umgestaltung der Studiengänge grundlegende strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Lehre mit sich gebracht. Die Hochschule München hat dies als Chance begriffen, noch qualitativere Studiengänge zu entwickeln. So spielt die Vermittlung von Methodenkompetenz in vielen Studienplänen heute eine stärkere Rolle. Projektarbeiten sind mittlerweile in nahezu allen Studiengängen als eigenständige Module eingeführt. Dadurch beschäftigen sich die Studierenden mit größeren und komplexeren Projekten, die ein ganzheitliches und fachübergreifendes Herangehen erfordern. Trotz des schon immer hohen Anwendungsbezugs der Lehre und der im Vergleich zu den Universitäten stärkeren Berufsqualifizierung, kann und soll auch an der Hochschule München die Kompetenzorientierung, wie sie in der Bologna-Reform gefordert wird, noch konsequenter umgesetzt werden. Der Perspektivwechsel von der Stoffvermittlung zur Kompetenzvermittlung setzt einen Mentalitätswechsel bei allen Beteiligten voraus, der behutsam begleitet werden muss. Ein Teilprojekt des in Abschnitt 4 beschriebenen Projekts „Bologna – Reform der Reform“ gestaltet diesen Perspektivwechsel.

Einer der am häufigsten genannten Kritikpunkte in der bundesdeutschen Debatte zur Einführung der neuen Studiengänge ist die zu hohe Prüfungsdichte in den Bachelorstudiengängen. Sie resultiert häufig aus dem nicht oder kaum verringerten Stoffumfang für die verkürzte Studienzeit. Dort, wo die Prüfungsdichte noch zu hoch ist, versucht die Hochschule München im Rahmen des bereits erwähnten Projekts „Bologna – Reform der Reform“ die Studierbarkeit zu verbessern.

Neben der Stärkung der Hochschulautonomie und der Einführung von Globalbudgets in vielen Bundesländern haben weitere hochschulpolitische Neuerungen dazu beigetragen, dass die Bologna-Reform zu einer Qualitätssteigerung des Studiums führte.

Seit der Einführung von Akkreditierungsverfahren, die parallel mit der Etablierung der ersten Bologna-Studiengänge erfolgte, müssen die Inhalte, Lehrmethoden und Ziele eines Studiengangs von den Verantwortlichen stärker reflektiert und transparenter dokumentiert werden. Damit soll nicht nur dem Informationsbedarf der Studierenden Rechnung getragen werden, sondern vor allem auch eine noch systematischere Studiengangsentwicklung erzwungen werden. Die Kritik an den hohen Kosten und dem bürokratischen Aufwand, die durch die Programmakkreditierungen entstehen und die zuweilen geäußerten Zweifel, ob die oben beschriebenen Ziele tatsächlich erreicht werden können, führen zu kontroversen Diskussionen.

Eine weitere Neuerung ist die Nennung von angewandter Forschung und Entwicklung als Aufgabe von Fachhochschulen. In Bayern können Fachhochschulen seit 1998 angewandte Forschung durchführen; mit der Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes 2006 gehört die angewandte Forschung zu den Aufgaben der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Alle Hochschulgesetze in der Bundesrepublik sehen mittlerweile angewandte Forschung als Auftrag der Fachhochschulen vor. Fachhochschulen entwickeln und forschen zwar bereits seit vielen Jahren im Auftrag von Wirtschaft und Industrie, aber erst mit der Einführung der Masterstudiengänge wurde die angewandte Forschung unverzichtbar. Nach dem Kernsatz „Kein Master ohne Forschungsbezug!“ sollen die Studieninhalte an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Fragestellungen anknüpfen. So selbstverständlich aber die Feststellung ist, dass angewandte Forschung an Fachhochschulen in erster Linie der Lehre zu dienen hat, so schwierig erweist sich die Umsetzung bei der Verteilung von knappen Ressourcen und Kapazitäten (etwa Flächen, Personal). Zwischen 2005 und 2010 konnte die Hochschule München trotz der ungünstigen Rahmenbedingungen (z. B. 19 Semesterwochenstunden Lehrdeputat und kaum vorhandener wissenschaftlicher Mittelbau) die Einwerbung von privaten und öffentlichen Drittmitteln für Forschungsprojekte vervierfachen. Obwohl die absolute Höhe der Drittmittel der Fachhochschulen – gemessen an universitären Maßstäben – gering bleibt, ist dies eine ermutigende Entwicklung.

3.2 Studienangebot

Vor der Bologna-Reform bot die Hochschule München 18 Diplomstudiengänge an. Heute hat sich das Angebot auf rund 60 Studiengänge erhöht (siehe Abschnitt 2). So entstanden beispielsweise an der Fakultät für Mikro- und Feinwerktechnik mit den drei Diplomstudiengängen Physikalische Technik, Mikro- und Feinwerktechnik sowie Produktion und Automatisierung bei in etwa gleichbleibender Anzahl Lehrender sechs Bachelorstudiengänge, vier Masterstudiengänge und ein internationaler Studiengang.

Der massive Ausbau der Angebote ist jedoch nicht nur der Zweistufigkeit der Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform geschuldet, sondern zwei weiteren hochschulpolitischen Veränderungen zum Ende des alten und zu Beginn des neuen Jahrtausends. Ende der 1990er-Jahre wurden die bayerischen Rahmenstudien- und Prüfungsordnungen abgeschafft, die u. a. die fachlichen Inhalte der Studiengänge an den Fachhochschulen festlegten. Die Abschaffung erleichterte die Entwicklung neuer und innovativer Studiengänge. Zu Beginn des neuen Jahrtausends kam ein „existenzielles“ Motiv dazu: Ein vorübergehender demographischer Knick bei den Studierendenzahlen führte zu nicht ausgelasteten Studiengängen. An bayerischen Fachhochschulen wurden daraufhin Lehrkapazitäten abgeschmolzen. Schmerzhaft fachliche Lücken in den betroffenen Fakultäten waren die Folge. Mit neuen und inhaltlich attraktiveren Studiengängen sollten daher Studierende in Zeiten sinkender Absolventinnen- und Absolventenzahlen von Gymnasien, Fach- und Berufsoberschulen gewonnen werden.

Die Verdreifachung der Studiengänge belegt aber nicht nur Innovationswillen und Wettbewerbsdruck der Fachhochschulen, sondern ist auch auf die enge Kooperation mit der Industrie/Wirtschaft zurückzuführen. Ein Beispiel dafür ist die Schaffung des Studiengangs „Systems Engineering“ an der Hochschule München, der aus der engen Zusammenarbeit mit einem Großkonzern der Region heraus entstanden ist. Ob eine derartige Ausdifferenzierung der Studienprogramme, wie sie an vielen Fachhochschulen entstanden ist, insbesondere bei grundständigen Studiengängen tatsächlich sinnvoll ist und wie dies zur Profilbildung einer Hochschule beiträgt, sollte kritisch diskutiert werden.

3.3 Altersdurchschnitt und Studiendauer

Die Fachstudiendauer eines Bachelorstudiums (Fachhochschule und Universität) betrug deutschlandweit im Prüfungsjahr 2009 6,6 Semester und entsprach damit fast der durchschnittlichen Regelstudienzeit von 6,4 Semestern (*HRK 2010b*). An der Hochschule München dauerte im Vergleich dazu ein Bachelorstudium im Prüfungsjahr 2009 7,8 Fachsemester bei einer durchschnittlichen Regelstudienzeit von sieben Semestern. Die größere Differenz zwischen Fachstudiendauer und Regelstudienzeit an der Hoch-

schule München im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt lässt sich möglicherweise durch die hohe Anzahl technischer Studiengänge an der Hochschule München (70 Prozent des Gesamtangebots) erklären (die Gruppe der ingenieurwissenschaftlichen Fächer weist bundesweit eine durchschnittliche Dauer von 6,9 Semestern auf) (*HRK 2010b*). Das Verhältnis durchschnittlicher Gesamtstudiendauer zu Regelstudiendauer hat sich insgesamt aber an der Hochschule München von 1,3 bei den Diplomstudiengängen auf 1,1 bei den Bachelorstudiengängen verbessert. Offenbar hat die Bologna-Reform hier auch dazu beigetragen, die relative Gesamtstudienzeit zu verringern; die Einführung von Studienbeiträgen an bayerischen Hochschulen ab dem Sommersemester 2007 könnte jedoch eine Mitursache der Verbesserung gewesen sein.

Ein Masterstudium dauerte an der Hochschule München im Prüfungsjahr 2009 durchschnittlich 5,9 Fachsemester (Teilzeitstudiengänge eingeschlossen). Bundesweit lag die durchschnittliche Fachstudiendauer für den genannten Zeitraum bei 4,6 Semestern (bei nicht erfasster durchschnittlicher Regelstudienzeit). Die Autoren der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) weisen aber darauf hin, dass insgesamt die Daten für die Masterabsolventinnen und -absolventen aufgrund der kleinen Kohorten noch schwer zu interpretieren sind (*HRK 2010b*, S. 32).

An der Hochschule München beträgt das durchschnittliche Alter bei Beendigung des Bachelorstudiums im Wintersemester 2010/2011 24 Jahre. Im gesamtdeutschen Schnitt sind die Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge mit durchschnittlich 25,5 Jahren etwa zwei Jahre jünger als diejenigen der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge mit 27,7 Jahren (*HRK 2010b*; zwischen Fachhochschule und Universität wird nicht unterschieden). Die Bachelorabsolventinnen und -absolventen der Hochschule München sind also etwas jünger als im deutschen Durchschnitt. Das Alter dürfte aber in Zukunft an der Hochschule München und auch an anderen deutschen Fachhochschulen – trotz Wegfalls des 13. Schuljahrs in Bayern – steigen, da zunehmend Berufsqualifizierte für ein Erststudium/Bachelorstudium (Vollzeit oder Teilzeit) gewonnen werden (sollen). So kann sich die Differenz zwischen dem Altersdurchschnitt der Masterabsolventinnen und -absolventen bundesweit (27,9 Jahre) und dem derjenigen der Hochschule München (28,6 Jahre) (jeweils für das Wintersemester 2010/2011) jetzt schon durch die berufsbegleitenden Masterstudiengänge der Hochschule München erklären. Es ist zu erwarten, dass die Anzahl dieser Angebote und damit das durchschnittliche Alter bei Abschluss des Masterstudiums nicht nur an der Hochschule München, sondern auch an anderen deutschen Fachhochschulen steigen werden.

Das gesunkene Durchschnittsalter nach erfolgreichem Abschluss des Erststudiums (Bachelor) kann sich auch ungünstig auswirken: Während Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die in den Beruf starten, direkt zum Wirtschaftswachstum beitragen

(und Steuern sowie Beiträge zur Sozialversicherung zahlen), können sie andererseits auch höhere indirekte Kosten bei ihren Arbeitgebern verursachen. Die befragten Unternehmen der Studie „Mit dem Bachelor in den Beruf“, die bereits Bachelorabsolventinnen und -absolventen eingestellt haben, stellen zu 35 Prozent einen höheren, zu 17 Prozent sogar einen deutlich höheren Einarbeitungsbedarf fest (*Briedis/Heine/Koenigen-Grenier/Schröder 2011*; zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird nicht unterschieden). Insbesondere werden die sozialen und kommunikativen Kompetenzen der jungen Bachelorabsolventinnen und -absolventen kritisiert (*ebd.*).

3.4 Auslandsmobilität

Einer der am häufigsten genannten Kritikpunkte an der Bologna-Reform ist die tatsächlich oder vermeintlich gesunkene Bereitschaft der Studierenden, Auslandsaufenthalte, insbesondere Studienaufenthalte, während ihres Studiums durchzuführen. Damit wäre nicht nur ein zentrales Ziel der Bologna-Reform in Deutschland verfehlt, sondern sie hätte sogar negative Wirkungen entfaltet. Da dem Thema Auslandsmobilität kontinuierlich viel Beachtung (seitens der Medien, der Mittlerorganisationen, der Bundesregierung) geschenkt wird und der Hochschule München internationale Studien- und Praxisaufenthalte ihrer Studierenden sehr wichtig sind, soll in diesem Abschnitt ausführlicher auf das Thema eingegangen werden.

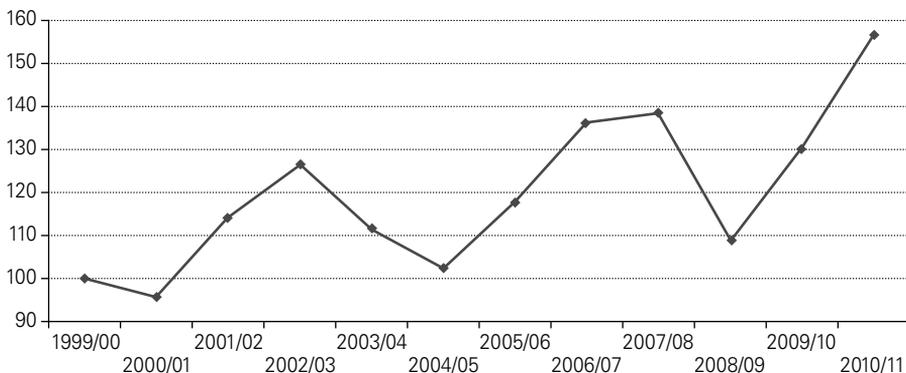
Tatsächlich lässt sich eine gesunkene Auslandsmobilität seit Einführung der gestuften Studiengänge nicht nachweisen. Vergleiche zum Stand vor der Bologna-Reform gestalten sich allerdings schwierig, da die zahlreichen Studien (*Schomburg 2009*; *Schomburg 2010*; *Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Leszczczyk 2010*; *Heublein 2011*) schon den Begriff „Auslandsaufenthalt“ unterschiedlich definieren, unterschiedliche Abschlussarten untersuchen und Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt wurden/werden (Vgl. *Heublein/Schreiber/Hutzsch 2011*, S. 3).

Für eine neue Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) wurden nun zum dritten Mal Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge aller Semester befragt (*Heublein/Schreiber/Hutzsch 2011*). Auslandsaufenthalt wird definiert als Studium, Praktikum, Sprachkurs, Projektarbeit, Studienreise, Sommerakademie – wobei circa die Hälfte der 2011 befragten Studierenden ein Auslandsstudium absolviert hat. Demnach ist die Anzahl der Studierenden, die Auslandserfahrungen gemacht haben, für Studiengänge aller Abschlussgrade zusammen in 2011 gestiegen (von 18 Prozent im Jahr 2007 über 19 Prozent im Jahr 2009 auf nun 20 Prozent). Die HIS bringt diese Ergebnisse in ein Verhältnis zu vergleichbaren Umfrageergebnissen aus den Vorjahren und gelangt zu dem Schluss, dass es zwischen 2000 und 2010 zwar nur eine relativ geringe Erhöhung der Mobilität im Verhältnis zu den Studierendenzahlen gab, jedoch keine Reduzierung.

Die genannten Ergebnisse können und müssen nach einzelnen Fächergruppen und Hochschultypen differenziert betrachtet werden. Hier zeigt sich, dass vor allem die Fachhochschulen seit 2007 signifikante Steigerungen bei der Mobilität unter den Bachelorstudierenden verzeichnen: von neun Prozent (2007) über 13 Prozent (2009) auf 17 Prozent (2011) (der Anteil der Bachelorstudierenden der Universitäten mit Auslandserfahrung betrug 15 Prozent in 2007 und stieg gering auf 16 Prozent in 2011). Die HIS-Studie nennt die Zunahme von strukturierten Angeboten – damit können z. B. Doppelabschlussprogramme gemeint sein – als Erklärung für diese beachtliche Steigerung bei den Fachhochschulen. Strukturierte Programme bedeuten in der Regel organisatorische Erleichterung und weniger Zeitverlust. Die Autoren dieses Artikels glauben jedoch, dass dies allein die Steigerung nicht erklären kann. Die Hochschule München verzeichnete beispielsweise zwischen 2008 und 2010 eine Steigerung ihrer Mobilitätszahlen um über 50 Prozent (überproportional zu den gestiegenen absoluten Studierendenzahlen) (siehe Abbildung 3), ohne dass strukturierte Programme merklich zu den absoluten Mobilitätszahlen beigetragen hätten. Möglicherweise haben sich die Erwartungen und Wünsche der Studierenden an Fachhochschulen in den letzten fünf Jahren gewandelt. So ergab zum Beispiel die Erstsemesterbefragung an der Hochschule München für das Wintersemester 2010/2011, dass für 30 Prozent der über 2000 befragten Erstimmatrikulierten internationale Austauschprogramme als Motiv für die Wahl der Hochschule „wichtig“ waren.

Abbildung 3: Steigerung der internationalen Mobilitäten zwischen 1999 und 2010 (Studium und Praktikum)

Entwicklung der relativen Zahlen mobiler Studierender (bezogen auf die jeweiligen Studierendenzahlen) 1999–2010 (in Prozent)



Die Zahl der Studierenden der Hochschule München, die im akademischen Jahr 2009/2010 ein Studiensemester oder ein Praxissemester im Ausland verbracht haben, entsprach 17 Prozent der Zahl der Absolventinnen und Absolventen dieses Jahres. Vorwiegend Bachelorstudierende entschieden sich für einen Auslandsaufenthalt.

Studierende, die Sprachkurse oder eine Sommerakademie im Ausland besuchen oder an mehrwöchigen Exkursionen teilnehmen, werden an der Hochschule München nicht gesondert erfasst und daher nicht zu den Auslandsmobilitäten hinzugerechnet.

3.5 Arbeitsmarktqualifizierung

Die Absolventinnen und Absolventen der Bachelor- und Masterstudiengänge stellten 2009 erst knapp 30 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen in Deutschland (*HRK 2010a*). Da es für 2010 noch keine Daten der HRK gibt, die absolute Zahl der Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen zwischenzeitlich aber gestiegen und der Anteil der Diplomabsolventinnen und -absolventen gesunken sein muss, kann von deutlich mehr als einem Drittel ausgegangen werden. Unabhängig von der genauen Zahl konkurrieren die Absolventinnen und Absolventen der neuen Studienprogramme beim Berufseinstieg derzeit noch mit denjenigen der Diplom- und Magisterstudiengänge. Von den oben genannten Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge haben knapp 78 Prozent einen Bachelorabschluss erworben; diese Gruppe wiederum hat ihr Studium mehrheitlich an einer Fachhochschule absolviert (*HRK 2010a*).

Insgesamt gestaltet sich die berufliche Situation für die Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen sehr günstig. So zeigen zwei unabhängige Studien, dass mehr als zwei Drittel der befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen, unabhängig vom Hochschultyp, mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind (*Schomburg 2009*; *Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*). Das verbreitete Argument, der Arbeitsmarkt würde die neuen Absolventinnen und Absolventen nur zögerlich aufnehmen, kann nicht aufrechterhalten werden. In der Bachelor-Welcome-Erklärung von 2010 (*Stifterverband 2010*) bekennen sich die Personalabteilungen von 40 großen Unternehmen mit insgesamt sechs Millionen Beschäftigten in Deutschland zu den neuen Abschlüssen. Mochte die Erklärung anfangs noch als Lippenbekenntnis belächelt worden sein, zeigen die Zahlen, dass die Absolventinnen und Absolventen der Bachelor- und Masterstudiengänge tatsächlich gute Jobchancen haben.

- 59 Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen gaben in einer Absolventenbefragung an, einen Direkteinstieg in den Beruf geschafft zu haben (allerdings nur 22 Prozent derjenigen von Universitäten) (*Schomburg 2009*).
- Nur sechs Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen und vier Prozent derer von Universitäten sind erwerbslos (*Schomburg 2010*; vgl. *Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*).
- 84 Prozent der befragten Unternehmen (zwei Drittel kleine und mittelständische Unternehmen, ein Drittel Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten), die Akade-

miker und Akademikerinnen rekrutieren, stellen Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge ein (*Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*).

- Mehr als die Hälfte der befragten mittelständischen Unternehmen einer Studie des Instituts für Mittelstandsforschung hat Stellen überwiegend mit Bachelorabsolventinnen und -absolventen besetzt (*Maaß/Kay 2011*).
- Zwei Drittel der in einer weiteren Studie befragten technisch ausgerichteten Firmen haben Absolventinnen und Absolventen neuer Studiengänge eingestellt (*Mohrenweiser/Mühler 2011*); hier lag jedoch die Rücklaufquote niedrig.

Die genannten Zahlen geben selbstverständlich noch keinen Aufschluss über die Adäquatheit einer Einstiegsposition oder über weiterführende Karrierechancen. Untersuchungen deuten aber darauf hin, dass Wirtschaft und Industrie den Absolventinnen und Absolventen der neuen Abschlüsse durchaus Perspektiven bieten. Ein Drittel der befragten Unternehmen traut Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen zu, die Positionen angemessen auszufüllen, die vorher nur Personen mit Universitätsabschluss vorbehalten waren (*Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*). Die Studie zeigt auch, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen, unabhängig vom Hochschultyp, mehrheitlich in Positionen eingesetzt werden, die vormals von Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschuldiplom bekleidet wurden. Die Mehrheit der befragten Unternehmen bietet den Bachelorabsolventinnen und -absolventen (Fachhochschule und Universität) gleiche Einstiegspositionen wie den Diplomabsolventinnen und -absolventen von Universitäten.

Fast zwei Drittel der befragten Unternehmen bieten den Bachelorabsolventinnen und -absolventen (Fachhochschule und Universität aggregiert) das gleiche Einstiegsgehalt wie den Diplomabsolventinnen und -absolventen (*Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*). Auf die Frage nach Unterschieden zwischen Fachhochschule und Universität kommt die Studie zu folgendem Schluss: „Nach Darstellung der Interviewpartner hat das [...] üblicherweise weder Auswirkungen auf Positionen noch auf Gehälter, denn die Vor- und Nachteile der verschiedenen Hochschularten wögen sich gegeneinander auf.“ (*ebd.*, S. 95). Die genannte Studie konstatiert, dass „die Vielfalt der Entwicklungswege in der beruflichen Praxis unterschätzt“ wird (*ebd.*, S. 83). Eine Untersuchung für ingenieurwissenschaftliche Abschlüsse zeigt außerdem, dass die Karriereentwicklung davon abhängt, wie sich die Absolventinnen und Absolventen in der betrieblichen Praxis bewähren (*Konegen-Grenier/Koppel 2009*). Diese Einschätzung wird von der Studie des Stifterverbandes, des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln und des HIS bestätigt: Für mehr als die Hälfte der Interviewpartner ist die Art des akademischen Abschlusses „für die weitere Entwicklung des Mitarbeiters nicht entscheidend“ (*Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*, S. 99).

Allerdings bedeutet für knapp ein Fünftel der befragten Unternehmen die Einstellung von Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge einen erhöhten Einarbeitungsbedarf (*Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011*). Besonders wichtig ist der Wirtschaft Praxisbezug während des Studiums sowie das Erlernen von Sozial- und Methodenkompetenzen (*ebd.*, S. 88). In der oben erwähnten Studie im Auftrag des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) beispielsweise stellen Praxiserfahrung für ein Drittel und Praxisbezug des Studiums für knapp ein Viertel der befragten Unternehmen die wichtigsten Kriterien bei der Einstellung von Absolventinnen und Absolventen dar (*Mohrenweiser/Mühler 2011*). Für den VDI ist die Stärkung der Berufsqualifizierung bei den Absolventinnen und Absolventen ein äußerst wichtiges Anliegen. So sieht der Verein dahingehend insbesondere bei den Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge von Universitäten (und implizit bei den Absolventinnen und Absolventen von sechssemestrigen Bachelorstudiengängen der Fachhochschulen) Anlass zur Kritik (*VDI 2011*).

Trotz der vielen – unterschiedlichen – Indikatoren, insbesondere für eine zufriedenstellende Berufseinstiegssituation, müssen die Daten und Einschätzungen vor dem Hintergrund insgesamt noch vergleichsweise niedriger Absolventinnen- und Absolventenzahlen sowie noch geringer Rekrutierungserfahrungen betrachtet werden. Die Hochschule München wird zukünftig in den für die Reakkreditierungen erforderlichen Absolventinnen- und Absolventenbefragungen Daten erheben und auswerten, die die berufliche Entwicklung nach Abschluss des Studiums beschreiben. Mit Spannung wird auch die Auswertung des Bayerischen Absolventenpanels des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) für den Abschlussjahrgang 2009 erwartet.

3.6 Aufstiegschancen

Die gestuften Studiengänge haben den Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen neue Bildungschancen eröffnet: So kann nach Abschluss eines Bachelor-Ingenieurstudiums z.B. ein Master of Business Administration oder ein anderer passender Masterstudiengang an einer Fachhochschule oder an einer Universität aufgenommen werden. Aktuell beginnen 43 Prozent der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen eineinhalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss ein weiteres Studium, zu 91 Prozent ein Masterstudium (im Vergleich: 78 Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Universitäten nehmen ein weiteres Studium auf). (*Schomburg 2010*). Während vormals im Öffentlichen Dienst ein Diplomabschluss von einer Fachhochschule zu einer niedrigeren Eingruppierung als ein Universitätsdiplom führte, wird heute theoretisch bei der Einstellung kein Unterschied mehr zwischen den Hochschultypen gemacht, sondern zwischen den Abschlussgraden Bachelor und Master, gleich welcher Institution. So kann eine Masterabsolventin oder ein Masterabsolvent einer Fachhoch-

schule grundsätzlich nun die gleiche Vergütung erhalten wie eine Masterabsolventin oder ein Masterabsolvent einer Universität bzw. jemand mit Universitätsdiplom.

Bis zur Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge erhielten nur besonders qualifizierte Diplomabsolventinnen und -absolventen der Fachhochschulen die Möglichkeit, an einer Universität zu promovieren. Im Vergleich dazu berechtigt heute ein Masterabschluss – unabhängig davon, wo er erworben wurde – grundsätzlich zu einer Promotion. So wuchs die Zahl der zu einer Promotion zugelassenen Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen im untersuchten Zeitraum (2006 – 2008) bundesweit um 17 Prozent (im Vergleich zu 2003 - 2005) (*HRK 2009*). Derzeit gibt es leider keine aktuelleren Studien, die eine mögliche weitere Steigerung belegen könnten.

Die Ingenieurwissenschaften gehören zu den Disziplinen, in denen die Mehrheit der promotionswilligen Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen zugelassen wird (*HRK 2009*). So promovieren einige der sehr guten Absolventinnen und Absolventen der Hochschule München beispielsweise an der Technischen Universität München und der Technischen Universität Dresden. Nicht immer jedoch funktioniert der Übergang in ein Promotionsstudium reibungslos. Die Promotionsordnung der jeweiligen Universität sowie die betreffende Fakultät entscheiden über Eignung und Zulassung einer Kandidatin oder eines Kandidaten. Beobachtungen deuten darauf hin, dass Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen an einigen deutschen Universitäten nur unter vergleichsweise strikten Vorgaben zur Promotion zugelassen werden (Ableisten zusätzlicher Module in Grundlagenfächern; Ablegen von Prüfungen). So sieht offenbar auch die Konferenz der Fachbereichstage (KFBT), eine der wichtigsten Interessenvertretungen der Fachhochschulen, den diskriminierungsfreien Zugang zur Promotion gefährdet (*KFBT 2011*). In einer Stellungnahme der KFBT zum VDI-Symposium und zur VDI-Schrift „Chancen von Bologna nutzen“ (*VDI 2011*) kritisiert die Interessenvertretung „jedes Auswahlverfahren, das ausschließlich für Absolventinnen und Absolventen eines Hochschultyps gilt“ (*KFBT 2011, S. 3*). Es bleibt aber zu hoffen, dass angesichts der steigenden Nachfrage ein gerechterer Zugang für Masterabsolventinnen und -absolventen der Fachhochschulen möglich wird.

Um exzellenten Absolventinnen und Absolventen Perspektiven bieten zu können, kooperieren mittlerweile viele Fachhochschulen mit deutschen oder ausländischen Universitäten in Form der sogenannten „Kooperativen Promotion“. Promotionskandidaten und -kandidatinnen arbeiten an Fragen der angewandten Forschung als wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an einer Fachhochschule und sind gleichzeitig als Promotionsstudierende an einer Universität eingeschrieben, die die Erstgutachterin bzw. den Erstgutachter stellt. Derzeit sind an der Hochschule München mehr als 50 wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Promotionsvorhaben angestellt. Leider gestalten sich kooperative Promotionen in der Praxis häufig schwierig,

da manche Universität wenig Interesse an dieser Form der Zusammenarbeit hat. Vor diesem Hintergrund sollte die Forderung der Fachhochschulen nach dem Promotionsrecht für forschungsstarke Fachbereiche betrachtet werden (vgl. *UAS7 2009*).

4 Reform der Bologna-Reform an der Hochschule München: Bologna 2.0

Aufgrund der Notwendigkeit, die Studiengänge nachzuzustieren, als Reaktion auf die Studierendenproteste Ende 2009 und als Antwort auf die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz vom Februar 2010 (*KMK 2010*) hat die Hochschule München das Projekt „Bologna – Reform der Reform“ ins Leben gerufen. Dafür gründete sich 2010 eine Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aller Interessengruppen der Hochschule. Ziel des Projekts ist die Verbesserung der Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge sowie der allgemeinen Studienbedingungen. Das Projekt umfasst zwei Stufen und wird zum Wintersemester 2012/2013 abgeschlossen werden.

In der letzten Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes, die am 01.03.2011 in Kraft trat, sowie in der letzten Änderung der Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen in Bayern, die am 01.10.2010 in Kraft trat, wurden weitreichende Regelungen getroffen, die zu einer Verbesserung der Studienbedingungen führen und im Sinne von Bologna mehr soziale und geografische Mobilität ermöglichen sollen. Dazu gehören:

- die Möglichkeit zu einer Drittwiederholung bei dreimaligem Nichtbestehen eines Moduls,
- die vereinfachte Anerkennung von an anderen Hochschulen erworbenen Leistungen,
- die Anerkennung außerhochschulischer Leistungen bis zu 50 Prozent der in einem Studiengang zu erwerbenden Kompetenzen,
- die Anpassung der Modulstrukturen (in der Regel soll kein Modul weniger als fünf ECTS umfassen).

Eine Reduzierung der Prüfungsbelastung bzw. die Abnahme der Prüfungsdichte ist die gewünschte Konsequenz des neuen Modulzuschnitts, da Module in der Regel nur mit einer Prüfung abschließen, gemäß den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (*KMK 2010*). Auch die Hochschule München wird Änderungen vornehmen müssen: Derzeit weisen alle Studiengänge bis auf zwei Module mit vier ECTS auf, ein Drittel der Studiengänge sogar Module mit weniger als vier ECTS. Um den für die zu reformierenden Studiengänge verantwortlichen Personen ausreichend Zeit für eine grundlegende Umarbeitung zu geben, soll der Modulneuzuschnitt (spätestens) mit (Re)Akkreditierung eines jewei-

ligen Studiengangs erfolgen. Die fünf-ECTS-Regelung wirkt sich erheblich auf die Studiengangsgestaltung aus und wird von den Studiengangsverantwortlichen der Fachhochschulen mehrheitlich sehr kritisch aufgenommen, weil sie als eine unzulässige Einmischung in die Freiheit der Lehre empfunden wird, die zudem in vielen Fällen sachlich sinnvolle Lösungen unmöglich macht. Um die Prüfungsdichte an der Hochschule München in jedem Fall aber zu verringern, ermutigt die Hochschule ihre Fakultäten, Spielräume zu nutzen wie z. B. die Möglichkeit, dass Module mit einer Studienarbeit oder einer Projektarbeit abgeschlossen werden können statt mit einer schriftlichen Klausur.

Bevor die Änderungen des Bayerischen Hochschulgesetzes und der Rahmenprüfungsordnung für Fachhochschulen in Bayern in Kraft traten, lotete die Arbeitsgruppe der „Reform der Bologna-Reform“ die Spielräume aus den zu erwartenden Änderungen aus. Die Gruppe trug die zu berücksichtigenden Anforderungen in dem sogenannten Grundsatzpapier (*Seeßelberg/Key/Grieser/Möncke/Hintelmann 2011*) zusammen, das gleichzeitig Handlungsempfehlungen und Umsetzungsoptionen enthielt. Dieses Papier stellte die Grundlage für intensive Gespräche mit den Fakultäten dar. Um die endgültige Ausgestaltung der Spielräume und die Formulierungen in Form einer Änderungssatzung musste jedoch hart gerungen werden. Schließlich aber konnte der Senat der Hochschule München eine Kompromisslösung mit der geänderten Allgemeinen Prüfungsordnung (APO) erreichen, die seit dem 01.10.2011 gültig ist. Folgende Verbesserungen der Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen sind damit möglich geworden:

- Die Möglichkeit zur Zweitwiederholung in maximal fünf Modulen. Bis zum Sommersemester 2011 waren nur vier Zweitwiederholungen möglich; hier wurde den Wünschen der Studierenden Rechnung getragen.
- Die einmalige Möglichkeit zur Drittwiederholung, wenn bis auf drei Module und die Bachelorarbeit alle Studienleistungen erbracht wurden und die jeweilige Fakultät dies beschließt. Auch hier kam die Hochschule den Wünschen der Studierenden entgegen.
- Die Erleichterung bei der Planung eines Auslandsstudiums der Studierenden durch den Anspruch auf eine verbindliche Anerkennungsentscheidung vor Antritt des Auslandssemesters (der Rechtsanspruch auf die tatsächliche Anerkennung nach Beendigung des Auslandsaufenthalts setzt das erfolgreiche Bestehen eines jeweiligen Moduls voraus). Diese Änderung stellt einen ersten Schritt zur Verbesserung der Anerkennungsregeln an der Hochschule München dar.

Damit gilt die erste Stufe des Projekts als abgeschlossen. In der zweiten Stufe der „Reform der Bologna-Reform“ will die Hochschule München weitergehende Verbesserungen erreichen. Dazu gehören:

- Die Flexibilisierung der Studienzeiten („flexibles Teilzeitstudium“ sowie Einrichtung von Teilzeitstudiengängen), um der Lebenswirklichkeit der Studierenden (familiäre Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit) gerecht zu werden.
- Ein transparenter Prozess beim Übergang vom Bachelor zum Master: Aufgrund der begrenzten Kapazitäten der Masterstudiengänge sind folgende Fragen zu klären: Wie ist der Zugang zum Masterstudium zu regeln: Eignungsprüfungen oder Numerus Clausus? Was kann die Hochschule München tun, um mehr Studienplätze in Masterstudiengängen zur Verfügung zu stellen?
- Die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehre sowie in den Prüfungsformen und in den Modulbeschreibungen. Hier soll der Bogen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gespannt werden.
- Die Entwicklung von Empfehlungen und Standards der Anerkennung von Leistungen, die in außerhochschulischen Kontexten erbracht wurden.

5 Forderungen an die Politik

Die in diesem Abschnitt enthaltenen Forderungen ergänzen die Maßnahmen aus Abschnitt 4 um die Dimension, die die Hochschule allein nicht verändern kann, welche aber für die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses ebenfalls notwendig ist. Viele der aus der Bologna-Reform resultierenden Veränderungen und Neuerungen haben vor allem Engagement, Überzeugungskraft, Beharrlichkeit und Zeit aufseiten der Hochschulen gekostet. Die Bildungseinrichtungen erwarten nun von der Hochschulpolitik ihrerseits Unterstützung für Belange, die nicht nur zusätzliche Ressourcen, sondern auch andere Verbindlichkeiten fordern. Die Fachhochschulen haben wiederholt Forderungen formuliert, von denen die wichtigsten hier genannt werden sollen:

- Die Gewährleistung der in der Bologna-Reform beschlossenen umfassenden Mobilität, z. B. durch den flächendeckenden Zugang von Bachelorabsolventinnen und -absolventen der Fachhochschulen zu Masterstudiengängen an einer Universität ohne spezielle Zugangsvoraussetzungen und die Aufnahme von Masterabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen in Promotionsstudiengänge der Universitäten ohne speziellen Aufnahmeverfahren, die nur für sie gelten.
- Die Bereitstellung ausreichender Kapazitäten für Masterstudiengänge. Derzeit reichen an den deutschen Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Kapazitäten u. a. nicht aus, allen geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern einen Platz

zur Verfügung zu stellen. Ohne zusätzliche Ressourcen können die Fachhochschulen den Anspruch, Masterstudiengänge anzubieten, nicht vollständig einlösen.

- Die Einführung der dritten Stufe des Bologna-Zyklus (Promotion) für ausgewählte forschungsstarke Bereiche der Fachhochschulen.
- Ein eindeutiges Bekenntnis der Hochschulpolitik zur Zweistufigkeit der Studiengänge. Es darf keine Rolle rückwärts zu den alten Diplomabschlüssen geben, wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern geschehen oder von den Technischen Universitäten Deutschlands gefordert (*Technische Universitäten 2011*). Die Diskussion darüber schadet der Akzeptanz der Bachelorstudiengänge sehr.

Der Freistaat Bayern hat eine vorausschauende Politik betrieben, als er entschied, sieben- statt sechssemestrige Bachelorstudiengänge an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu implementieren. Sie ermöglichen eine inhaltlich anspruchsvolle und trotzdem praxisnahe akademische Ausbildung. Es bleiben jedoch auch Forderungen an die bayerische Hochschulpolitik:

- Die Abschaffung der Modulmindestgröße von fünf ECTS, da sie nicht sachgerecht ist. Um eine zu hohe Prüfungsdichte zu verhindern, könnte stattdessen die Zahl der Prüfungen pro Semester begrenzt werden.
- Die Erhöhung des Umfangs der Bachelorarbeit von derzeit zwölf ECTS auf 20 ECTS. Die Industrie vergibt in der Regel keine Bachelorarbeitsthemen, wenn die Studierenden darauf bestehen, nur zwei Monate daran zu arbeiten (dies entspricht ungefähr dem Aufwand von zwölf ECTS). Tatsächlich sind der zeitliche Umfang und das Pensum (Workload) der Studierenden, die ihre Abschlussarbeit in der Industrie schreiben, weit größer, als zwölf ECTS entsprechen. Dieses Missverhältnis ist inakzeptabel und führt in vielen Fällen zu einer Verlängerung des Studiums (vgl. *KFBT 2011; VDI 2011*).
- Die Reduzierung des in Bayern derzeit 19 Semesterwochenstunden (und in anderen Bundesländern 18 Semesterwochenstunden) umfassenden Lehrdeputats auf 16 Semesterwochenstunden, insbesondere vor dem Hintergrund des gewünschten Wechsels von inputgesteuerter zu kompetenzorientierter Lehre.

6 **Ausblick**

Zwei gegenläufige Trends scheinen sich bei der Weiterentwicklung der Fachhochschulen nach zehn Jahren Bologna-Reform abzuzeichnen: Zum einen beginnen die Grenzen der Fachhochschulen zu den Universitäten an einigen Stellen zu verschwimmen. Auf der anderen Seite stehen die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses und die Ausprägung eines schärfer umrissenen Profils der deutschen Fachhochschulen.

Die Qualitätssteigerung der Ausbildung und die Möglichkeit, mit Bachelor und Master die gleichen Studienabschlüsse wie die Universitäten zu vergeben, haben die deutschen Fachhochschulen in ihrem Selbstbild, aber auch in der Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit (Studierende, Eltern, Mittlerorganisationen) gegenüber den Universitäten aufgewertet. Insbesondere die Masterstudiengänge werden als die größte Errungenschaft betrachtet; die Fachhochschulen wurden nicht zu „Bachelorschmieden“ wie einige fachhochschulinterne Kritikerinnen und Kritiker des Bologna-Prozesses es befürchtet hatten und einige Universitätsvertreterinnen und Universitätsvertreter es sich gewünscht hätten.

Die mittlerweile verbreitete Bezeichnung der Fachhochschulen als Hochschulen für angewandte Wissenschaften hat in vielen Fällen zu einem besseren Selbstbild beigetragen. Trotz allem scheinen die deutschen Fachhochschulen noch immer unter einem latenten Minderwertigkeitsgefühl zu leiden, das von der Hochschulpolitik durchaus bedient wird. Ein Beispiel dafür kann der angekündigte Wettbewerb um die Vergabe einer neuen Bezeichnung für bayerische Fachhochschulen mit starker technischer Ausrichtung sein: Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst hat für solche Hochschulen den Namen „Technische Hochschule“ in die Diskussion gebracht. Eine solche Umfirmierung macht nach Ansicht der Autoren keinen Sinn, wenn sich außer dem Namen nichts am Profil und den zur Verfügung stehenden Ressourcen ändert.

Der kaum vom Bologna-Prozess zu trennende massive Ausbau der angewandten Forschung hat sich strukturverändernd ausgewirkt und trägt positiv zum neuen Selbstverständnis der Fachhochschulen bei. Die Forschungsbemühungen mit zum Teil beachtlichen Drittmittelsteigerungen haben Anteil daran, dass sich Fachhochschulen und Universitäten – gewollt oder ungewollt – annähern („academic drift“). Neben Forschungsk Kooperationen (die Hochschule München arbeitet z. B. gemeinsam mit der Universität Lübeck an einem Projekt zur Entwicklung einer künstlichen Niere) und kooperativen Promotionen nehmen auch andere Formen der Kooperation zwischen beiden Hochschultypen zu: So arbeiten etwa die Universität Osnabrück und die Fachhochschule Osnabrück in der Lehramtsausbildung für Berufsschulen zusammen.

Ein Beispiel für eine Konvergenz in die andere Richtung ist die von Wirtschaft und Hochschulpolitik angemahnte Berufsqualifizierung in den universitären Bachelorstudiengängen. Sollte diese systematisch und flächendeckend umgesetzt werden, würden die Fachhochschulen das Monopol auf die hohe Praxisorientierung ihrer akademischen Ausbildung nicht konkurrenzlos aufrechterhalten können.

Augenmerk verdient die Zusammensetzung der Studierendenschaft: Während früher die beruflich Vorgebildeten den sogenannten Zweiten Bildungsweg über die Fachhochschulen beschritten und die Absolventinnen und Absolventen der Fach- und Berufsoberschulen (FOS/BOS) die Hauptzielgruppe der Fachhochschulen darstellten, war es bis in die 90er-Jahre absolut unüblich, dass Personen mit Abitur die Möglichkeit in Betracht zogen, dort zu studieren. Seit einigen Jahren jedoch nimmt der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten an Fachhochschulen zu. Gleichzeitig können Absolventinnen und Absolventen der FOS/BOS, die erfolgreich das 13. Schuljahr absolviert haben, an Universitäten studieren.

Trotz oder auch wegen der Verschiebungen bei den Zielgruppen verstehen sich die Fachhochschulen als Hochschulen für alle – unabhängig von Bildungsbiographie, Alter und Familienstand. Die vertikale Bildungsdurchlässigkeit ist ein wichtiges Bologna-Ziel und aus demographischen und volkswirtschaftlichen Gründen bundespolitisch gewünscht. Die Fachhochschulen haben die Bildungsdurchlässigkeit als Auftrag angenommen und stellen sich seit einigen Jahren den neuen Herausforderungen, z. B. Berufsqualifizierte (Meister und Gesellen ohne Abitur) zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen, berufsbegleitende Studiengänge anzubieten und Angebote der beruflichen Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens (LLL) zu entwickeln. Bei den neuen Zielgruppen wird es vor allem darauf ankommen, bedarfsgerechte (Zusatz-)Angebote zu entwickeln, die die unterschiedlichen Niveaus der Vorkenntnisse berücksichtigen, denn eine bildungsbiographisch heterogene Studierendenschaft bringt auch heterogene Vorkenntnisse mit. Aufgrund des unterschiedlichen Ausgangsniveaus fällt es Lehrenden jedoch vor allem in den Grundlagenfächern schwer, ein hohes Niveau zu halten und gleichzeitig allen Leistungswilligen die Chance zu geben, den Stoff zu durchdringen.

Auch die Familien- und Erwerbssituation der Studierenden muss bei den Angeboten und bei der Studienorganisation zunehmend berücksichtigt werden. Dies ist heute schon wichtig, weil viele Studierende in Deutschland de facto Teilzeitstudierende sind, um Zeit für Kinderbetreuung zu haben oder um das Studium zu finanzieren. Flexibilisierte Studienprogramme und Teilzeitangebote, insbesondere in den Bachelorstudiengängen, sind deshalb an den Fachhochschulen auszubauen. Bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen wird außerdem die Anrechnung beruflicher – an nicht-akade-

mischen Einrichtungen oder in der Berufspraxis erworbener – Kompetenzen eine Herausforderung für die Institutionen.

Bei der beruflichen Weiterbildung haben die Fachhochschulen einen Vorteil durch ihre enge Vernetzung mit der Wirtschaft, den Kammern und den Verbänden. Weiterbildende Masterstudiengänge, Modulstudien, Zertifikatskurse und Fortbildungen können so genau auf den Bedarf abgestimmt werden und bieten Berufstätigen unterschiedlichste Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. Die gute und enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft bleibt eine Grundvoraussetzung für den Erfolg der dualen Studiengänge, die ein Bachelorstudium mit der Ausbildung in einem Lehrberuf oder mit vertieften Praxisphasen verbinden. Duale Studiengänge profitieren vom anwendungsorientierten Profil der Fachhochschulen und ergänzen das Studiengangsportfolio.

Das schärfer umrissene Profil der Fachhochschulen wird vor allem die Diversifizierung der Studienmodelle für unterschiedlichste Zielgruppen und die Schaffung von Angeboten in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft betreffen. Diese Profilschärfung steht aber in keinem Widerspruch mit der oben genannten Annäherung an die Universitäten. Einige Fachhochschulen werden sich für eine der Richtungen entscheiden, andere – wie z. B. die Hochschule München – versuchen, beide Ausrichtungen miteinander zu vereinbaren. Insgesamt erfreuen sich die Fachhochschulen in Deutschland einer nie dagewesenen Beliebtheit. Die Bologna-Reform hat Energien und Innovationspotenziale freigesetzt für ein neues Studium an den Fachhochschulen. Diplom (FH) war gestern!

Literatur

Bargel, Tino; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (2008): Studienqualitätsmonitor 2007 – Studienqualität und Studiengebühren. In: HIS: Forum Hochschule, 1/2008. Hannover

Briedis, Kolja; Heine, Christoph; Konegen-Grenier, Christiane; Schröder, Ann-Kathrin (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Essen

Federkeil, Gero (2011): CHE-Praxis-Check 2011. Wie gut fördern die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge die Beschäftigungsbefähigung? Gütersloh

Heublein, Ulrich (2011): Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern. 5. Fachkonferenz „go out! studieren weltweit“ zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Hannover

Heublein, Ulrich; Schreiber, Jochen; Hutzsch, Christopher (2011): Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender. HIS Projektbericht, September 2011. Im Auftrag des DAAD. Hannover

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Wintersemester 2006/07. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2006. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009): HRK-Umfrage. Promotionen von Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahrgängen 2006, 2008 und 2009. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010a): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Sommersemester 2010. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, 1/2010. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Wintersemester 2010/11. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2010. Bonn

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Leszczycki, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin

Konegen-Grenier, Christiane; Koppel, Oliver (2009): Akzeptanz und Karrierechancen von Ingenieuren mit Bachelor oder Masterabschluss. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 36. Jahrgang, Heft 4/2009. Köln

Konferenz der Fachbereichstage e. V. (KFBT) (2011): Stellungnahme der KFBT zum VDI-Symposium und zur VDI-Schrift „Chancen von Bologna nutzen“ vom 17.11.2011. Mannheim

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff: 27. November 2011)

Maaß, Frank; Kay, Rosemarie (2011): Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master. In: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.): IfM-Materialien Nr. 207. Bonn

Mohrenweiser, Jens; Mühler, Grit (2011): Projektbericht „Bachelor und Master in der Praxis – Eine Umfrage bei Personal-Entscheidern 2011“. Düsseldorf

Schomburg, Harald (2009): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007–2008 – Ausgewählte Ergebnisse. Kassel

Schomburg, Harald (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz „Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe“. Kassel

Seeßelberg, Christoph; Key, Olivia; Grieser, Karlmann; Möncke, Ulrich; Hintelmann, Anna-Katharina (2011): Grundsatzpapier zur Reform der Bologna-Reform an der Hochschule München. Version von Juli 2011. München (unveröffentlicht)

Seven Universities of Applied Sciences (UAS7) (2009): Presseerklärung. Hochschulverbund UAS7 begrüßt Empfehlung zu Promotionsrecht. <http://www.uas7.de/17-07-2009.91.0.html> (Zugriff: 21. November 2011)

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2009): Der lange Weg nach Bologna – Wo stehen die Bundesländer bei der Studienreform? In: Ländercheck, November/2009. Essen

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2010): Bachelor-Welcome-Erklärung (2010): Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt – Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum Umsetzungsstand der Bologna-Reform an den Hochschulen. http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2010.pdf (Zugriff: 11. November 2011)

Technische Universitäten in ARGE TU/TH und TU9 (2011): Qualifizierte Bildung ist das Kapital der Zukunft: Vorschläge zur Verbesserung des zweistufigen Studiensystems. Beschluss der technisch orientierten Universitäten in ARGE TU/TH und TU9 vom 10.05.2010. <http://www.tu9.de/presse/3516.php> (Zugriff: 21. November 2011)

Verein Deutscher Ingenieure e. V. (VDI) (2011): Stellungnahme. Chancen von Bologna nutzen: Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden. Düsseldorf

Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:

Olivia Key
Referentin für Studium und Lehre
Stabsstelle Studium und Lehre
Hochschule München/Munich University of Applied Sciences
Lothstr. 34
80335 München
E-Mail: key@hm.edu

Professor Dr.-Ing. Christoph Seeßelberg
Vizepräsident für Lehre und Internationales
Hochschule München/Munich University of Applied Sciences
Lothstr. 34
80335 München
E-Mail: seesselberg@hm.edu

Die Rolle der Verwaltung bei der Einführung der gestuften Studiengänge

Christoph Mülke

Der Beitrag skizziert den Anforderungsrahmen, in dem sich das Hochschulmanagement einer Großuniversität mit Blick auf die operationale Umsetzung des gestuften Studiensystems bewegt. Er berichtet über die entsprechenden Erfahrungen der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München und formuliert Konsequenzen, die sich hieraus für die kontinuierliche Prozessbegleitung und Prozessverbesserung für das Hochschulmanagement ergeben.

1 Einführung

Die Diskussion um die gestuften Studiengänge und deren operationale Realisierung an den Hochschulen begleitet uns schon lange und bietet ein überreichliches Maß an Déjà-vu-Erlebnissen. Seitdem das Bachelor-Master-System durch diverse europaweite Erklärungen inauguriert, zunächst erprobungsweise, dann endgültig im Hochschulrahmengesetz und den Hochschulgesetzen der Länder verankert und durch Empfehlungen wissenschaftspolitischer Organisationen, beispielsweise des Wissenschaftsrats (*WR 2000*), begleitet wurde, sind mittlerweile deutlich über zehn Jahre ins Land gegangen,¹ und ein Ende der Debatten ist angesichts eines im ständigen Reformprozess befindlichen maroden Akkreditierungssystems und der wahrnehmbaren deutlichen Überregulierung der gestuften Studiengänge durch die Landeshochschulgesetze und die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) nicht absehbar.

Ein wesentliches Kennzeichen dieser Debatten ist mit Recht, dass vorrangig Studiengangsziele, Curriculumsentwicklung und Studiengangsorganisation auf fachlicher Seite im Zentrum stehen. Demgegenüber stellt der vorliegende Beitrag die Rolle der „Verwaltung“ bei der operationalen Umsetzung der gestuften Studiengänge in den Vordergrund. Der Verfasser erlaubt sich allerdings, den traditionellen und assoziationsbehafteten Begriff „Verwaltung“ durchgängig durch „Hochschulmanagement“ zu ersetzen, um deutlich zu machen, dass es um einen breiteren Ansatz geht: Thema ist nicht nur die „Verwaltung“ als Eingriffsverwaltung klassischen Typs, sondern vor allem auch ergänzende Dienst- und Steuerungsleistungen des Hochschulmanagements, also zusammengefasst das BackOffice der Universität für die Einrichtung von Studien-

¹ Zur Genese und hochschulrechtlichen Verankerung in den ersten Reformjahren vgl. *May/Mülke 2004*.

gängen: Rechtsdezernate bzw. -abteilungen, Prüfungsverwaltung, IT-Unterstützung, Qualitätsmanagementstellen, Strategiegruppen und ähnliches.

Das Thema wird in folgenden Schritten bearbeitet: Zunächst wird die Position des Hochschulmanagements insofern zusammengefasst, als der Anforderungsrahmen skizziert wird, in dem sich das Management bei der Einführung gestufter Studiengänge bewegt, und indem das Konfliktpotenzial erläutert wird, dem es hier fortwährend ausgesetzt ist. Im Anschluss wird dies an den Erfahrungen gespiegelt, die an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München als der größten Präsenzuniversität Deutschlands mit der Einführung des Bachelor-Master-Systems aus Sicht des Hochschulmanagements gemacht wurden und immer noch gemacht werden. Dabei wird es vor allem um die Rolle des Hochschulmanagements bei der Definition und Umsetzung eines übergreifenden Einführungsprozesses sowie bei der Überprüfung der Prozessqualität und der Durchführung etwaiger Prozessmodifikationen gehen. Abschließend werden im Sinne von „lessons learnt“ einige wenige Schlussüberlegungen formuliert, die darauf abzielen, dass ein funktionierendes und allseitig akzeptiertes Management eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des gestuften Studiensystems darstellt.

2 Position des Hochschulmanagements

2.1 Anforderungsrahmen

Der Anforderungsrahmen, in dem sich das Hochschulmanagement mit Blick auf die Umstellung eines Studienangebots bewegt, wird im Wesentlichen durch folgende Aspekte bestimmt:

1. Landeshochschulrechtliche Regelungen sehen Vorgaben für die Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen sowie deren prozessuale Behandlung in der Hochschule vor.
2. Verbindliche Vereinbarungen länderübergreifender Gremien wie etwa der Kultusministerkonferenz enthalten Bestimmungen, die zusätzliche Regeln für die Einrichtung und Qualitätssicherung von gestuften Studiengängen formulieren.
3. Nicht-staatliche Einrichtungen, die insbesondere im Zuge der Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums an Bedeutung gewonnen haben, entwerfen auf sehr hohem, man könnte auch sagen, idealerweise praxisfernem und praxisuntauglichem Aggregationsniveau Empfehlungen für die Strukturierung von Studienangeboten und einschlägigen Qualitätsmanagementsystemen. Zu denken ist hier nicht nur an den Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen, sondern auf europäischer Ebene insbesondere an die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* der *European Association for Quality Assurance*

in Higher Education (ENQA 2009). Über das Akkreditierungssystem wirken diese Standards direkt auf die Studiengänge einer Hochschule ein.

4. Wissenschaftssystematik und Wissenschaftsdidaktik der einzelnen Fächer, deren bereits seit langem ausgeprägte Lehr- und Prüfungskulturen, zudem eine in der Hochschule fest verwurzelte und im Einzelnen mehr oder weniger bewährte Tradition, Lehrveranstaltungen zu organisieren und abzuhalten, schließlich sehr diversifizierte und in sehr unterschiedlichem Maße empirisch fundierte Auffassungen über das, was Qualität der Lehre sei und wie diese am wirkungsvollsten zu sichern wäre: all dies konstituiert innerhalb der Hochschule einen Erwartungshorizont bei den Lehrenden und auch bei den Studierenden an die Gestaltung von Studiengängen.
5. Last but not least: Die Hochschule selbst formuliert für sich übergreifende strategische Ziele für den Aufgabenbereich Lehre. Diese Ziele erzeugen in der operativen Umsetzung oftmals Bedarf an zusätzlichen, nunmehr hochschulinternen Regelungen, die den trotz hochschulübergreifender Vorgaben immer noch bestehenden Ermessensspielraum weiter einschränken. Beispiele an der LMU hierfür sind etwa die Standardisierung von Modulgrößen mit dem Ziel, über Studiengänge hinweg durch Polyvalenz von Modulen ein breites und attraktives Studienangebot sicherzustellen, oder die Einführung fachlich sehr breit geschnittener Nebenfächer in Bachelorstudiengängen, um zum einen Studierenden ohne Nebenfachwechsel ein vielfältiges Bildungsangebot bereitzustellen, zum anderen das Risiko zeitlicher Überschneidungen von Lehrveranstaltungen zu minimieren und den Studierenden damit – vor allem auch bei seltener gewählten Hauptfächern – einen Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit zu ermöglichen.

Vieles hiervon ist natürlich allseits bekannt, insbesondere auch die mit der Hochschulferne jeweils wachsende Praxisferne der einschlägigen hochschulpolitischen Dokumente. Auffällig ist jedenfalls, dass in den Papieren, die auf europäischer Ebene und in Deutschland in den vergangenen etwa zehn Jahren zum Bologna-Prozess und zum Europäischen Hochschulraum publiziert wurden, das Hochschulmanagement kaum eine Rolle spielt oder besser: die Rolle des Managements nicht expliziert wird, sondern als implizite Erwartungshaltung an eine Hochschule mitschwingt.

2.2 Konfliktpotenzial

Dies birgt erhebliches Konfliktpotenzial. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass nicht nur im politischen Zielraster des Bologna-Prozesses selbst erhebliche Zielkonflikte auftreten – Mobilitätsförderung versus Profilbildung, verkürztes Studium versus Internationalisierung sind nur zwei der öfter genannten Problemlagen –, sondern dass durch die Einführung der Studiengänge in den Hochschulen neue Zielkonflikte entstehen, die eben mit der Umschreibung des Reglementierungswahns und der An-

forderungen an Wissenschaftlichkeit bereits kurz angedeutet wurden. Große Volluniversitäten, wie auch die LMU eine ist, garantieren ihren Mitgliedern gewöhnlich nicht nur weitgehende Freiheit in der Lehre und im Studium, sondern sind auch auf ein hohes Maß dezentraler Organisationsverantwortung und Organisationskompetenz angewiesen, um ihre aufgaben- und zielbezogene Funktionsfähigkeit zu erhalten. Zur Erinnerung: Die LMU hat knapp 50.000 Studierende, etwa 250 Studiengänge, über 700 Professorinnen und Professoren, 18 Fakultäten und ein Budget von deutlich mehr als einer halben Milliarde Euro pro Jahr. Eine Hochschulleitung wird sich in einer solchen Organisation auf der Ebene der Makrosteuerung bewegen und muss die Mikrosteuerung von Forschung und Lehre ihren Fakultäten und Departments überlassen.

Diese in verschiedener Hinsicht, insbesondere im Forschungsmanagement, sehr bewährte Steuerungsstruktur wird durch den Bologna-Prozess zunächst *ad absurdum* geführt. Die Einführung gestufter Studiengänge nach den in Deutschland geltenden Regelungen und Vorgaben bedeutet die Einführung eines stark reglementierten Systems von zentraler Seite. Schon die gewollte (und sinnvolle) Verkürzung der Studiedauer bis zum ersten beschäftigungsbefähigenden Abschluss erfordert eine Straffung des Studiums, die ohne deutlich strikter planbare Curricula nicht denkbar wäre. So bemerken beispielsweise die bereits erwähnten *Standards and Guidelines* der ENQA im Zuge ihrer Ausführungen über die Aufgabe des Qualitätsmanagements (ENQA 2009, S. 14): „*There need to be efficient and effective organisational structures within which ... academic programmes can be provided and supported.*“ Dies meint nicht nur Strukturen der Lehre in den Fächern, sondern insbesondere auch die Aufgabe der Hochschule, in den Bereichen Prüfungsverwaltung, strategischer und rechtlicher Begleitung von Studiengängen effektive Strukturen aufzubauen, die zudem eine vertretbare Relation zwischen Aufwand und Leistung aufweisen. Ein weiteres Beispiel aus demselben Dokument lautet wie folgt (*ibd.*, S. 7): „*Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.*“ Dies zeigt deutlich, dass es für die Hochschule nicht nur darauf ankommt, im Rahmen der Prüfungsabnahme nachvollziehbaren und transparenten Kriterien zu folgen, sondern auch darauf, diese hochschulweit einheitlich anzuwenden.

Wenn demnach Anzahl und Komplexität der Regeln wachsen, wenn zusätzlich auch die Bedeutung eines Tatbestands, z.B. einer einzelnen Prüfung, mit Blick auf das Gesamtsystem wächst, dann wächst notwendig auch die Komplexität der verwaltungstechnischen Umsetzung. Im Zuge der Einführung der gestuften Studiengänge entstehen Prozessabläufe, die nur in *einem* IT-gestützten Gesamtsystem für Lehrende, Studiengangsentwickelnde, Prüfungsämter und Studierende bewältigt werden können. Dies bedeutet, dass akademisch-curriculare Inhalte und administrative Abläufe aufs Engste und sehr viel stärker als in der Vergangenheit miteinander vernetzt und verknüpft werden müssen. Auch hierzu einige Zahlen: An der LMU erhöht sich durch den

Bologna-Prozess das Aufkommen prüfungsrelevanter Vorgänge um den Faktor 30.² In den IT-Systemen müssen mehr als eine Million Transaktionen pro Jahr fehlerfrei abgewickelt werden.³

Angesichts dieser Sachlage ist das zentrale Hochschulmanagement vorgängig in einer schwierigen Sandwich-Position: Es steht zwischen den externen, oftmals bindenden Anforderungen bzw. Regeln und den berechtigten Wünschen von Lehrenden und Studierenden nach einem zwar straffen, aber immerhin hinreichend offenen, curricular flexiblen und damit letztlich deutlich attraktiveren und kompetitiveren Studienangebot. Diese schwierige Stellung wird naturgemäß durch die traditionell dezentrale und auf dezentrale Qualitätssicherung bauende Organisationsstruktur unserer Universität noch außerordentlich verschärft. Ein Weiteres kommt hinzu: Der Bologna-Prozess hat die Hochschulen beglückt, ohne dass zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stünden. Dies gilt nicht nur für die allgemein erhöhten Anforderungen an die Fächer in der Lehrqualität, sondern *nolens volens* auch für die einschlägigen Einrichtungen des Hochschulmanagements. Hochschulen behelfen sich in der Regel mit kurzfristigen internen Ressourcenverschiebungen, die weder nachhaltig noch konfliktfrei sind und den gesamten Einführungsprozess nur in ein außerordentlich labiles Gleichgewicht bringen können.⁴

3 Bisherige Erfahrungen der LMU

Trotz dieser schon vorgängig vorhandenen Problematiken ist der Prozess der Einführung der gestuften Studiengänge an der LMU bislang nicht gescheitert, sondern alles in allem zu einem Ergebnis gekommen, das zwar aus Sicht der einzelnen Gruppen der Universität möglicherweise verbesserungsbedürftig ist, insgesamt aber – spiegelt man dies an den sehr unterschiedlichen Interessen der innerhalb der Universität tätigen Akteure – sich durchaus sehen lassen kann. Der wesentliche Grund hierfür scheint darin zu liegen, dass die Universität zum einen bereits vor Beginn des Umstellungsprozesses auf der Basis einer detaillierten Anforderungsanalyse, ausführlicher interner Diskussionen mit allen Fächergruppen und mithilfe externer Beratung ein übergreifendes Prozessmodell für die Einführung der gestuften Studiengänge entwickelt und das Hochschulmanagement darin an geeigneter Stelle positioniert hat, dass sie zum anderen aber auch im Sinne einer kontinuierlichen Prozessevaluation und -verbesserung Prozessveränderungen vorgenommen hat, die jedoch noch längst nicht am Ende sind.

² Das alte System mit Übungsscheinen verwalteten die Studierenden im Wesentlichen selbst.

³ 30.000 Studierende x 6 Veranstaltungen x 4 Transaktionen (Auswahl/Belegen der Veranstaltung + Prüfungsanmeldung + Noteneingabe + Notenabfrage) x 2 (pro Semester) = 1,4 Mio., z.Z. 300.000 Belegungen pro Jahr.

⁴ Eine luzide Analyse hierzu bietet *Winter 2009*.

3.1 Hochschulmanagement und Prozessdefinition

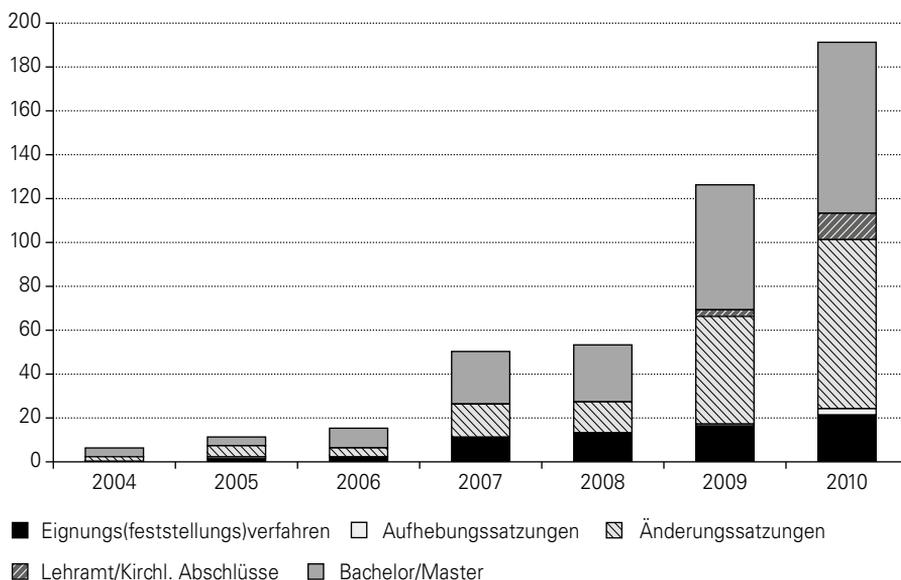
Soweit das Hochschulmanagement betroffen war, wurde zu Beginn des Umstellungsprozesses eine Reihe von Veränderungen bei der Einrichtung von Studiengängen vorgenommen, aus denen im Folgenden einige in Auswahl kurz vorgestellt werden:

1. Die LMU hat sich angesichts ihrer großen Fächervielfalt für das Modell einer Mustersatzung und gegen das Modell einer Rahmensatzung entschieden. Mustersatzungen können aus ihrer Sicht grundsätzlich flexibler an die Bedürfnisse einzelner Fächer angepasst werden als eine einmal verabschiedete Rahmensatzung.
2. Die Organisation der Prüfungsämter wurde verbessert: Im Zuge der Umstellung wurde das bisherige Promotionsprüfungsamt der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten zu einem zentralen Prüfungsamt für die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgebaut, das aber weiterhin eine Einrichtung der betreuten Fakultäten ist. Ein ähnliches Modell wird seit Jahren mit großem Erfolg in den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten angewendet. Es dient auch als Vorbild für die Schaffung eines Prüfungsamts für die Naturwissenschaften, die in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben wurde, die aber aus personellen Gründen bislang nicht zum Ende gekommen ist. Mit diesem Gesamtkonzept wird versucht, zum einen dem berechtigten Anliegen nach der Nutzung von Synergieeffekten in der Prüfungsverwaltung Rechnung zu tragen, zum anderen aber die Prüfungsverwaltung auch noch möglichst fach- bzw. fakultätsnah zu betreiben.
3. In den Fakultäten wurde als Gegenpart zum zentralen Management und zur fakultätsübergreifenden Prüfungsverwaltung die Position des Studiengangskoordinators bzw. der Studiengangskoordinatorin geschaffen. Dabei handelt es sich in aller Regel um wissenschaftlich orientierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit der Aufgabe, die Erstellung von Satzungen in der Fakultät zu koordinieren, die Verbindung zur Prüfungsverwaltung herzustellen und die Studienfachberatung mit Blick auf die Bachelor- und Masterstudiengänge zu verstärken.
4. Der Gesamtprozess der Einrichtung eines Studiengangs wurde als integrierter Prozess unter Beteiligung der Fakultäten über Studiengangskoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und Studiendekaninnen bzw. -dekane, des Rechtsdezernats, der Prüfungsämter, der zentralen IT-Unterstützung bis hin zu den verantwortlichen Gremien der Universität gestaltet. Die vorhandenen Campus-Management-Tools – die LMU verwendet derzeit um Eigenentwicklungen ergänzte HIS-Software – wurden auf diesen Prozess hin angepasst.
5. In der Stabsstelle Strategie und Entwicklung wurde eine Bologna-Koordinationsstelle eingerichtet, deren Aufgabe die Koordination dieses Gesamtprozesses und die Überprüfung der Studiengangsentwürfe der Fächer auf ihre Kompatibilität mit den zu erwartenden Akkreditierungserfordernissen war.

3.2 Größe – Prozessqualität – Prozessmodifikationen

Das Design dieses Prozesses hat im Großen und Ganzen etwa zwei Jahre lang gut funktioniert – abgesehen von der Tatsache, dass von Anfang an die erforderlichen Zeitschienen für die Einrichtung von Studiengängen unterschätzt wurden. Bereits im Jahr 2007 zeigte sich jedoch, dass allein die Quantität der zu bewältigenden neuen Studiengänge die Erwartungen noch erheblich übertraf. Diese Entwicklung demonstriert Abbildung 1, die die Anzahl der amtlichen Veröffentlichungen der LMU im Bereich der modularisierten Studiengänge in den vergangenen Jahren zeigt.

Abbildung 1: Amtliche Veröffentlichungen von Satzungen im Bereich gestufter Studiengänge an der LMU



In den letzten vier Jahren hat die LMU demnach insgesamt 420 Satzungen im Bologna-Bereich amtlich veröffentlicht, davon allein 317 in 2009 und 2010. Die große Zahl in den vergangenen beiden Jahren kommt zum einen dadurch zustande, dass im Jahr 2009 die Geisteswissenschaften insgesamt umgestellt wurden, das modularisierte Lehramt und die Masterstudiengänge in den Naturwissenschaften noch hinzukamen und schließlich im Jahr 2010 infolge der Studierendenproteste eine Vielzahl an Studienangeboten zum Teil erheblich modifiziert wurde.

Es liegt nahe, dass bei einem derartigen Anwachsen der Zahl der zu bearbeitenden Studiengangsentwürfe sowohl das Konfliktpotenzial als auch der Abstimmungsbedarf exponentiell ansteigen. Hochschulleitung und Fakultäten haben deshalb kontinuierlich

den Prozess modifiziert und die Verantwortlichkeiten des Hochschulmanagements gebündelt und gestrafft. Im Folgenden einige Beispiele.

1. Das Ausmaß intern verbindlicher Regelungen wurde zunehmend abgebaut und für Wünsche der Fächer geöffnet. Dies reicht von der Herausnahme des Modulhandbuchs aus der Studien- und Prüfungsordnung über die Flexibilisierung der Regelungen der Mustersatzung und die Einführung fester Verrechnungsverhältnisse zwischen Haupt- und Nebenfach bei der Notenbildung bis hin zur möglichen Aufhebung standardisierter Modulgrößen. Dieses Vorgehen erhöht zwar auf der einen Seite den Prüfaufwand, vermindert aber auf der anderen Seite das Konfliktpotenzial.
2. Um den internen Abstimmungsbedarf zu vermindern, wurde die Bologna-Koordinationsstelle von der Stabsstelle Strategie und Entwicklung in das zuständige Referat des Rechtsdezernates verlagert und für die Überprüfung der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge das Lehrerbildungszentrum – jetzt Münchner Zentrum für Lehrerbildung – hinzugezogen. Diese Einrichtungen wurden auch personell besser ausgestattet.
3. Der Hochschulrat hat die Kompetenz zur Entscheidung über die Einrichtung, Aufhebung oder wesentliche Änderung von Studiengängen an den Senat abgegeben und nimmt nunmehr nur noch einmal im Semester aus strategischer Sicht Stellung zur Planung der Universität.
4. Die Zahl der Studiengangskordinatorinnen und -kordinatoren wurde in den Fakultäten erhöht, um der stark wachsenden Vielfalt der Anforderungen und Studiengänge Rechnung zu tragen.
5. Im Zuge der Studierenden- und Lehrendenproteste des Winters 2009/2010 wurde mit Professor Oliver Jahraus ein Beauftragter der Hochschulleitung für den Bologna-Prozess etabliert. Ziel war es, hiermit angesichts der vielfältigen Belastung der Hochschulleitung einen zusätzlichen zentralen Ansprechpartner zu schaffen, der sich zudem um Kommunikation und Prozessverbesserungen kümmert.
6. Im Rahmen der Satzungssystematik werden künftig die Kombinationsmöglichkeiten von Haupt- und Nebenfächern nicht mehr in jeder einzelnen Hauptfachsatzung festgeschrieben, sondern über die Immatrikulationssatzung geregelt werden. Dieses Verfahren ist für das Lehramt bereits erfolgreich etabliert. Darüber hinaus wird der Senat keine einzelnen Aufhebungssatzungen mehr, sondern nach Möglichkeit einmal im Jahr eine zusammenfassende Aufhebungssatzung beschließen.

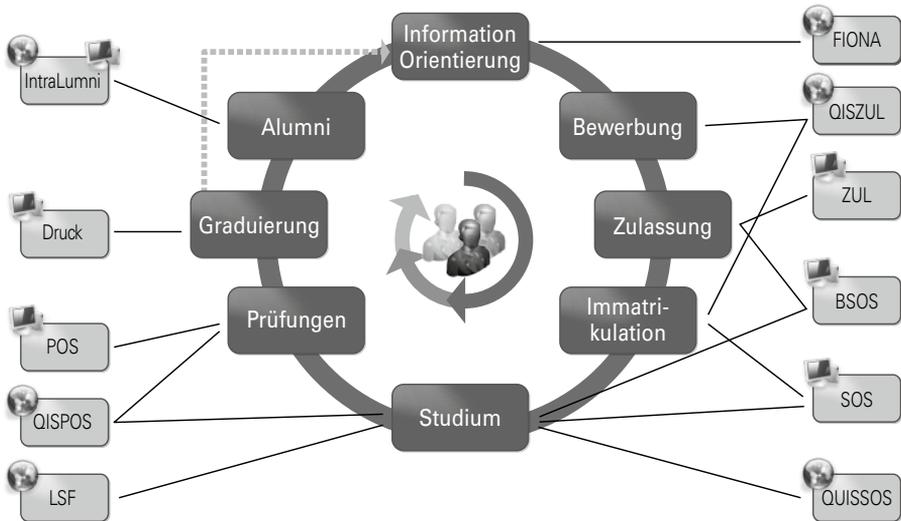
3.3 Herausforderungen für die Zukunft

Durch die beschriebenen Prozessmodifikationen ist die LMU für die verbleibende Zeit des Umstellungsprozesses, etwa im Masterbereich in den Geisteswissenschaften,

gut gerüstet. Gleichwohl kommen auf das Hochschulmanagement auch in Zukunft Herausforderungen zu, die nicht nur mit der Neueinrichtung weiterer Studiengänge zu tun haben, sondern mit Veränderungen im Umstellungsprozess selbst:

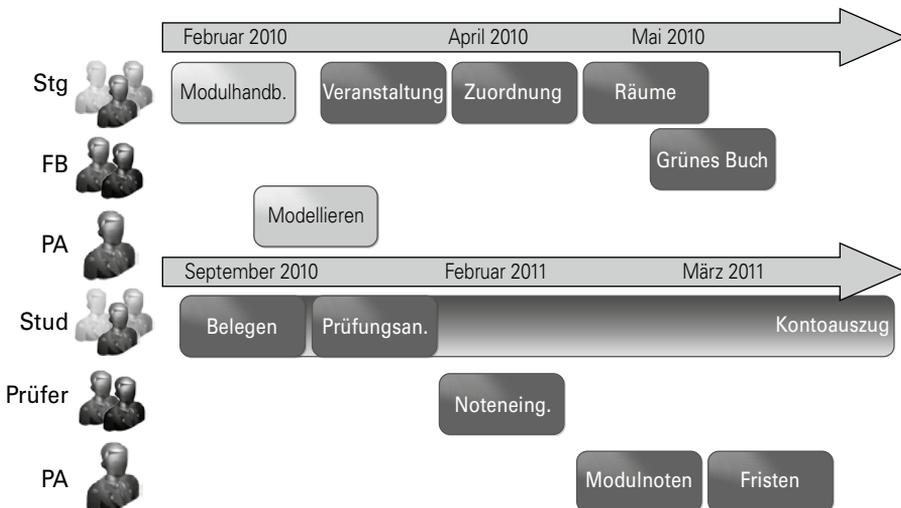
1. Zunächst hat die Hochschulleitung – angestoßen durch die Studierendenproteste und die Arbeit ihres Bologna-Beauftragten – im Sommer 2010 eine Arbeitsgruppe „Bologna 2.0“ eingesetzt, die mit Vertretern zentraler Gremien, der Fakultäten, der Studiengangskordinatoren und der Studierenden besetzt war. Diese Arbeitsgruppe hat Ende 2010 Empfehlungen zur weiteren Gestaltung des Bologna-Prozesses an der LMU vorgelegt, die von den universitären Gremien – Erweiterte Hochschulleitung, Senat, Präsidium – diskutiert und ebenfalls befürwortet wurden. Diese Empfehlungen müssen in den Prozess der Einrichtung eines Studiengangs eingespielt und entsprechend umgesetzt werden. Aufgabe des Hochschulmanagements wird es dann insbesondere sein, den inhaltlichen Kern der Empfehlungen – Reduktion der universitätsweiten Standardisierungsregeln bei der Gestaltung von Studiengängen – mit der weiterhin unbedingt notwendigen Prozessstandardisierung auszubalancieren, um die Effektivität und Effizienz des Gesamtsystems zu erhalten. Dies wird nur möglich sein, wenn die Abläufe, die bei der Einrichtung von Studiengängen zu beachten sind, noch stärker integriert und gestrafft werden und die Vernetzung der unterschiedlichen Organisationseinheiten in Fakultäten und Hochschulmanagement auf der Basis einer geeigneten IT-Unterstützung weiter vorangetrieben wird. Dies bedeutet beispielsweise, dass das Hochschulmanagement sich zu einem umfassenden BackOffice-System für den gesamten Studierenden-Life-Cycle weiter entwickelt, das zugleich durch ein integriertes und vernetztes IT-Konzept unterstützt wird, wie es in Abbildung 2 zu sehen ist, und das sämtliche studiumsbezogenen Abläufe eines Semesterzyklus abbildet (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 2: Studierenden-Life-Cycle und IT-Unterstützung



Hellgrau dargestellt sind jeweils die Software-Systeme (oder -Teilsysteme), die an der LMU den entsprechenden Abschnitt des Student-Life-Cycle abdecken. Dabei handelt es sich derzeit zum einen um Teile des Campus-Management-Systems der HIS GmbH zur Studierenden-, Zulassungs- und Prüfungsverwaltung einschl. ergänzender Eigenentwicklungen (POS, QISPOS, LSF, QISZUL, ZUL, BSOS, SOS, QUISSOS, Druck), zum anderen um flankierende Systeme (IntraLumni = Software zur Alumni-Verwaltung, FIONA = Content-Management-System).

Abbildung 3: Semester-Life-Cycle



Abkürzungen: Stg = Studiengang; FB = Fachbereich; PA = Prüfungsamt; Stud = Studierende

2. Der Zustand der Prüfungsämter als Einrichtungen der Fakultäten ist noch immer nicht ideal. Hier muss mit Blick auf die Nachhaltigkeit der getroffenen Maßnahmen und die Professionalisierung der Abläufe noch Einiges getan werden, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften und der Rechtswissenschaften. Zudem müssen diverse Prozesse im Bereich des Prüfungswesens weiter optimiert werden (z. B. Belegfristen).
3. Das zunächst ungemein hilfreiche, weil fachspezifisch differenzierbare Modell der Studiengangskoordination muss dringend weiter entwickelt werden. Dabei sind zwei Probleme zu lösen: Zunächst hat die große Zahl der umzustellenden Studiengänge in vielen Fakultäten dazu geführt, dass die Zahl der Studiengangskordinatorinnen und -koordinatoren langfristig deutlich zu hoch geworden ist. Dieser Personaltypus hat in der Studienberatung und der Studienorganisation mittlerweile Aufgaben übernommen, die im alten System von den Lehrstühlen, Dekanaten, Departments und Fachstudienberatungen ausgefüllt wurden. Angesichts der schon mittelfristig fehlenden Ressourcen für ein solches Modell und der durchweg prekären Arbeitsverhältnisse, in denen sich Studiengangskordinatorinnen und -koordinatoren befinden, muss deren Zahl nach Abschluss des Umstellungsprozesses deutlich reduziert werden. Darüber hinaus ist hier eine hohe Fluktuation festzustellen. Dies bedeutet immer wieder einen erheblichen Verlust an Bologna-Wissen und Bologna-Professionalität in den Fakultäten, den das zentrale Hochschulmanagement nicht auffangen kann. Eine Möglichkeit, diese Fluktuation abzumildern, wäre etwa, zwar eine geringere Zahl an Koordinatorinnen und Koordinatoren vorzusehen – etwa je begonnene 3.000 Studierende ein Koordinator –, dies aber mit der Definition eines Karriereweges bzw. Berufsbildes zu verbinden, das auch eine dauerhafte Beschäftigung an der Universität ermöglicht.

4 Schlussüberlegungen

Die persönlichen Schlussfolgerungen des Autors lassen sich abschließend thesenartig wie folgt zusammenfassen:

1. Die Dynamik einer Reform des Studiensystems wird stehen bleiben oder zumindest ins Stocken geraten, wenn sich das Hochschulmanagement nicht selbst als „lernendes System“ begreift, das
 - a. die eigenen Abläufe und die Abläufe in der Hochschule immer neu auf den Prüfstand stellt und der Hochschulleitung regelmäßig Hinweise über mögliche bzw. erforderliche Veränderungen gibt,
 - b. die Struktur der mit der Bologna-Umstellung befassten Dienststellen kontinuierlich infrage stellt und im Sinne einer Qualitätsverbesserung auch zu ändern bereit ist,

- c. schließlich das Konfliktpotenzial und die Gefahren der eigenen Sandwich-Position dadurch in Grenzen hält, dass Regeln und deren Herkunft transparent kommuniziert werden.
2. Das Hochschulmanagement muss dem stark gewachsenen Bedarf nach intensiver Vernetzung und Prozessintegration noch mehr Rechnung tragen.
3. Das Hochschulmanagement steht dort auf verlorenem Posten, wo es versucht, Zielkonflikte, die dem Bologna-Prozess inhärent sind, oder die zwischen externer Regelungswut und fachbezogener Wissenschaftlichkeit entstehen, selbst auszugleichen und nicht auf die politische Ebene zurückzuspielen.

Schlagworte: Bachelor, Master, Verwaltung, Hochschulmanagement, Prozess

Literatur

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf (Zugriff: 20. Januar 2011)

May, Thomas; Mülke, Christoph (2004): Kommentar zu § 19 HRG, in: Hailbronner, Kay; Geis, Manfred (Hrsg.): Hochschulrecht in Bund und Ländern. Kommentar, 2004 (jetzt 38²⁰¹⁰).

Winter, Martin (2009): 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

Wissenschaftsrat (WR) (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf> (Zugriff: 20. Januar 2011)

Anschrift des Verfassers:

Dr. Christoph Mülke
Vizepräsident für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung
Ludwig-Maximilians-Universität München
Geschwister-Scholl-Platz 1
80539 München

Bologna 2.0 an der LMU: Die Reform der Reform

Oliver Jahraus

Die nationale und letztlich lokal individuelle Umsetzung eines transnationalen Prozesses bietet auf allen Ebenen besondere Herausforderungen. Den Umgang der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) mit dem Bologna-Prozess, insbesondere der damit verbundenen Modularisierung des Studiums, schildert dieser Beitrag. Er geht auf die geschaffenen Rahmenbedingungen ebenso ein wie auf die Bologna-induzierten und auch die darüber hinaus reichenden Ziele und den Weg der LMU bei der Studienreform. Dargestellt wird dies am Beispiel der besonders komplizierten Situation in den Geisteswissenschaften.

1 Hürden und Chancen des Bologna-Prozesses

Die folgenden Überlegungen wollen am Beispiel einer großen deutschen Universität, der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München, einen Erfahrungsbericht darüber geben, wie man mit jenen Problemen umgegangen ist, die aus der Einführung des modularisierten Studiensystems entstanden sind und die man dabei bisweilen sogar selbst erzeugt hat. Dies kann als Beispiel dafür gewertet werden, wie man die Möglichkeiten, die dieser Prozess bietet, wieder in den Prozess reintegriert. In München trägt diese Unternehmung den plakativen Namen Bologna 2.0.

Der Bologna-Prozess lässt sich in seiner sozialen ebenso wie seiner zeitlichen und schließlich auch sachlichen Dimension betrachten. Und es ist durchaus lohnend, sich das Zusammenspiel dieser Dimensionen vor Augen zu führen, um bestimmte Effekte und Schwierigkeiten, die der Prozess mit sich gebracht hat, besser zu durchschauen. Zunächst einmal ist es ein politischer Prozess, und er unterliegt damit den schwierigen Bedingungen, die auftreten, wenn transnational nationale Prozesse angestoßen werden sollen. Der Übergang von der großen Leitidee, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, zur Aufgabe, den Prozess in nationales Recht und mehr noch in lokale Studienordnungen umzusetzen, war notgedrungen problematisch. Doch bei der Einschätzung der Probleme darf man keine dieser Dimensionen vernachlässigen. Und mit Blick auf das angestrebte Ziel könnte man geneigt sein zu sagen, dass der Bologna-Prozess, wenn man an andere große europäische Projekte denkt, zum Beispiel an das schwierige Verfahren einer europäischen Verfassungsgebung oder das Verfahren zur Euro-Rettung, im Grunde genommen das einzige europäische Erfolgsmodell der letzte Dekade darstelle.

Tatsache ist aber auch, dass man sich in Deutschland, gerade auch in Bayern und an der LMU relativ spät in einer alle Gruppen der Universität umfassenden Anstrengung um den Bologna-Prozess gekümmert und sich – jedenfalls für eine konstruktive Einführung – zu spät damit auseinandergesetzt hat. Dass es dabei an einer so großen Universität wie der LMU auch Ausnahmen gab, die die Regel bestätigen, sei ausdrücklich erwähnt. Eine ganze Reihe von Kollegen aus unterschiedlichsten, vor allem natur- oder sozialwissenschaftlichen Fächern, bemühte sich frühzeitig um konstruktive Modelle. Die Regel sah aber anders aus. Sie bestand in einer unheiligen Allianz zwischen sehr rigiden administrativen Vorstellungen von Modularisierung und ihrer juristischen Absicherung einerseits und einer Überreglementierung der Fächer durch die Fachvertreter selbst im Bemühen, den Nimbus und die Bedeutsamkeit des eigenen Fachs nicht einem vermeintlichen Schmalspur-Studium zu opfern andererseits.

Deswegen wurde Bologna 2.0 überhaupt notwendig. Als Bologna, so die abkürzende Redeweise für das modularisierte Studium insbesondere mit der Idee der studienbegleitenden Prüfungen, dann Realität werden sollte und wurde, mussten die Beteiligten das neue Studiensystem zwangsläufig als oktroyierte Wirklichkeit empfinden. Diese Entwicklung hatte sich selbst verstärkende Effekte, die die soziale Dimension dieses Prozesses besonders deutlich machen können: Weil die meisten Lehrenden sich zu spät auf breiter Front mit den Bedingungen der Ausgestaltung eines modularisierten Studiums beschäftigt hatten, wurden die Rahmenbedingungen in ihrer Perspektive stark von nicht-wissenschaftlichen Instanzen beeinflusst. Die Hochschullehrer, die sich intensiv mit dem Prozess auseinandergesetzt und daher schon früh konkrete Vorstellungen einer sinnvollen Umsetzung der Vorgaben für ihre Fächer entwickelt hatten, waren in der Minderzahl und kamen auch deswegen relativ schnell in Konflikt mit den administrativen Stellen der Universität, die naturgemäß andere Ziele verfolgten: zum Beispiel die effektive ‚Verwaltbarkeit‘ oder die ‚Klagesicherheit‘ der Studienordnungen. Das hatte den fatalen Effekt, dass der Student an sich, so abstrakt diese Überlegungen auch waren, in die Position eines potenziellen Prozessgegners verschoben wurde. Bei der Professorenschaft musste in weiten Bereichen der Eindruck entstehen, man habe es hier mit einer Fremdbestimmung im ureigensten Bereich der Hoheit und der Verantwortung für das eigene Fach zu tun. Das führte zu verhärteten Fronstellungen und öffnete der Kritik an Bologna offene Flanken: Der Bologna-Prozess sei weder Sache der Professorenschaft noch der Studierenden, sondern oktroyiert. Bologna würde die Idee Humboldts ad absurdum führen (so, als ob es noch eine Humboldt'sche Universität im Zeitalter des Massenstudiums gäbe) und würde zudem auf einen Verlust der Academia hinauslaufen und zu einem Billig-Bachelor führen.

Das Gegenteil war der Fall. Von den Studierenden wurde in der Regel wesentlich mehr verlangt als in den vergleichbaren Vorläuferstudiengängen. Es gehört zu den Paradoxien dieser Geschichte, dass man im unbeholfenen Versuch, die Humboldt'sche Idee zu

retten, sie am intensivsten ausgetrieben hat. Ja, mehr noch: Es kam zu einem Rückschlageffekt, zu einer Überbelastung der Studierenden mit Prüfungen und zu einer Überreglementierung des Studiums. Bologna wurde in vielen Fällen als Regelsystem empfunden, dessen konkrete Umsetzung weitere Reglementierungen mit sich brachte, ja eine Reglementierungswut freisetzte, weil man Bologna nicht als flexibles Instrument zur Gestaltung der Studiengänge nutzen konnte oder auch wollte. Die Folge war, dass das Studium in den vorliegenden Ordnungen so gut wie keine Freiheiten mehr ließ, die Freude am eigenverantwortlichen Studieren tilgte, das intellektuelle Vergnügen beschädigte. Dass auf der anderen Seite zumal in den Geisteswissenschaften die dramatischen Studienabbrecherquoten gesellschaftlich nicht mehr zu rechtfertigen waren, wurde vielfach übersehen.

Damit war aufs Engste die notorische Frage nach dem Regelabschluss verbunden, die leider zum Teil durch sehr unglückliche Vorbedingungen z. B. der öffentlichen Hand, die den Bachelor nicht als Universitätsabschluss werten wollte, angeheizt wurde. Das böse Wort, der Bachelor sei der Studienabschluss für Studienabbrecher, machte die Runde. Die Frage war deswegen so problematisch, weil sie von einer stillschweigend gesetzten Norm eines Hochschulstudiums ausging und dabei die Flexibilisierungen außer Acht ließ. Die Kehrseite der Medaille war eine berechtigte Angst von Studierenden, den Zugang zum Master nicht zu erhalten, wenn sie ihr Studium über den Bachelor hinaus fortführen wollten. Für die Studierenden musste der Bachelor als eingebaute Sollbruchstelle erscheinen, als institutionalisierter Rauswurf aus der Universität.

Vor diesem Hintergrund war es leicht, Anspruch und Wirklichkeit in ein für den Bologna-Prozess ungünstiges Verhältnis zu setzen und mehr oder weniger polemisch Kritik zu üben: Bologna solle die Internationalisierung vorantreiben, würde aber tatsächlich diese ursprüngliche Idee in einem undurchdringlichen Wust von Reglementierung regelrecht verraten. Statt sich in einem europäischen Hochschulraum zu bewegen, könne man noch nicht einmal von einer Universität an die Nachbaruniversität wechseln. Genau damit aber verstellte man sich nachhaltig den Blick auf die Möglichkeiten, die Bologna bot. Bologna wurde weitgehend als Verlustgeschichte erzählt und nicht als Aufbruch zu Neuem gesehen. Bologna war nicht gewonnene, sondern verpasste Chance.

Aus der Sicht der Studierenden stellte sich die Situation gleichermaßen unbefriedigend dar. Bologna bedeutete nicht den Vorteil, ein kürzeres und stärker strukturiertes Studium absolvieren zu können, sondern verhiess vor allem mehr Prüfungen in kürzerer Zeit. Diese Befürchtung war nicht von der Hand zu weisen. In ersten Entwürfen sollte beispielsweise der Bachelor Germanistik fünf- bis zehnmal mehr Leistungen (ca. 40) vorsehen als das alte, vergleichbare Magisterstudium im selben Fach. (Heutzu-

tage hat der Germanistik-Bachelor in München 14 Leistungen, wovon sieben nur mit bestanden/nicht-bestanden bewertet werden.) Hier lief etwas schief, die Reglementierung feierte fröhliche Urstände. Was die Studierenden aber nicht im Blick hatten, war die Tatsache, dass keine Studienordnung so sehr im Sinne der Studierenden konzipiert war wie die modularisierte. Durch keine Studienreform in der Geschichte haben Studierende so viel gewonnen wie durch Bologna. Das hängt intrinsisch mit der Idee der Modularisierung selbst zusammen. Von wem etwas verlangt wird, der muss erst in den Stand versetzt werden, dass er dies auch leisten kann. Und Internationalisierung schließt die Möglichkeit ein, dass nach jedem Semester gewechselt werden kann, was eine stringente und zügige Studiengangsverwaltung mit sich brachte. Diese Studierendenorientierung und die stärkere administrative Durchdringung des Studiums dürften nicht unwesentlich dazu beigetragen haben, dass auf der anderen Seite, aufseiten der Professorenschaft, sich der Eindruck verstärkte, dass man noch weniger mit Bologna zu tun hatte.

2 Grundlegende Neuerungen: Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen

Die sachliche Dimension des Problems kristallisierte sich an der Studienordnung. Das wurde in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen offenbar. Durch die grundsätzliche Umstellung von Abschlussprüfungen auf studienbegleitende Prüfungen änderte sich der Charakter des gesamten Studiums fundamental, weil nun das ganze Studium von Anfang an ‚abschlussrelevant‘ wurde und damit jedes einzelne Modul und zum Teil auch die Lehrveranstaltung an sich an Bedeutung gewannen. Das allerdings musste eine wesentlich stärkere Reglementierung des Studiums mit sich bringen, um überhaupt Studierbarkeit gewährleisten zu können. Studierbarkeit wurde von der Studienordnung garantiert und das brachte einen Anforderungskatalog an Studienordnungen mit sich, der sich wiederum als verstärkte Reglementierung spürbar machte. Die Studienordnung stand zwischen der juristischen Kodifizierung und dem Prozess-Charakter von Bologna. Das war und ist der Gegensatz zwischen Statik und Dynamik. Und die Aufgabe bestand darin, in und mit den Studienordnungen beide Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen. Das bedeutete in vielen Fällen die Quadratur des Kreises.

Was man in dieser Situation gänzlich aus den Augen verloren hatte, waren die Chancen, die der Bologna-Prozess den Fächern und damit den Dozierenden bot. Bologna war eine Einladung, die epistemologischen Grundlagen der jeweiligen Fächer neu zu überdenken, den Kanon des zu vermittelnden Wissens neu zu definieren und schließlich Wissensvermittlung und Wissensgenese im Studium neu und effizient zu gestalten. Auch dies hatte man versäumt, und man war in allzu vielen Fällen dazu übergegangen, das Wissen, das im Vorläuferstudium vermittelt werden sollte, in den deutlich kürzeren

Bachelor zu packen und zudem noch mit zusätzlichem Ballast zu versehen. Das war eine Bewegung, die sich bis heute immer wieder beobachten lässt. Gerade die schärfsten Kritiker der Reglementierung sind sofort dabei, wenn es darum geht, einen neuen Studiengang zu planen, ihn mit Reglementierung zu überfrachten. Dahinter verbirgt sich ein oft nur schwer lösbares Knäuel unterschiedlichster Interessen. Ein Fachdünkel verbindet sich dabei vielfach mit der Furcht, gerade das eigene Fach würde an akademischer Dignität verlieren und würde nur die unterinteressierten und schwächsten Studierenden anziehen – Ängste, die kaum auf rationaler Basis stehen.

3 Hauptproblem: Fächerkombinierbarkeit und Überschneidungsfreiheit in den Geisteswissenschaften

Im Wintersemester 2009/2010 wurde der geistes- und sozialwissenschaftliche Bereich an der LMU auf das modularisierte System umgestellt. Gemessen an den Studierendenzahlen, war damit fast die Hälfte der gesamten Universität betroffen. Die konkreten Probleme können auf wenige, aber zentrale Punkte zurückgeführt werden, und sie kennzeichnen die Situation, in der sich der Bologna-Prozess im Sommersemester 2010 an der LMU befand. Die Studiengänge waren weitgehend überreguliert. Die Studienpläne waren überfrachtet und nicht ausgewogen. Die Studierbarkeit war zwar gewährleistet, aber man hatte dafür einen immens hohen Preis gezahlt. Viele Studiengänge waren, abgesehen von Überregulierung und Überfrachtung, wenig attraktiv. Daraus resultierten zwei Aufgaben: Die Prüfungsdichte musste gesenkt werden und die Freizügigkeit im Studienverlauf musste erhöht werden. Das war leichter gesagt als getan, denn diese Studienordnungen waren in Kraft und hätten erst durch ein aufwendiges Verfahren geändert werden müssen, und das in der Zeit, in der alle daran beteiligten Instanzen, nicht zuletzt das Rechtsdezernat, ohnehin durch eine regelrechte Flut neuer Studienordnungen überlastet waren. Schließlich war das nicht nur die heiße Phase der Umstellung im Bologna-Prozess, auch der große Lehramtsbereich wurde an der LMU zu dieser Zeit auf das modularisierte Studiensystem umgestellt.

Eines der Hauptprobleme war die Überschneidungsfreiheit, also die Frage, wie eine Haupt- und Nebenfachkombination von Fächern so studiert werden kann, dass die Veranstaltungen nicht zur gleichen Zeit stattfinden. Überschneidungsfreiheit benannte ein Problem, das es z. B. in den geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengängen aus strukturellen Gründen gar nicht gab. War es im Magisterstudium nicht möglich, eine bestimmte Veranstaltung zu besuchen, war dies für das Studium kein Problem, weil die einzelne Veranstaltung als solche für den Studienplan irrelevant war. Die Studierenden hätten eine solche Veranstaltung ein Semester später besuchen können. Von Bedeutung für das Studium waren nur der Studienabschluss, und von diesem aus zurückgerechnet all jene Scheine, die als Voraussetzung für die Anmeldung zur Prüfung galten. Und das war überschaubar. Die Überschneidungsfreiheit im Bachelorstudium

hing und hängt also direkt mit dem grundlegenden Charakter dieses Studiums, mit seiner Modularisierung und mit den damit einhergehenden studienbegleitenden Prüfungen zusammen. Das Problem der Überschneidungsfreiheit rückte damit in den Status eines exemplarischen Problems; an der Überschneidungsfreiheit sollte sich zu jener Zeit das Wohl und mehr noch das Wehe des Bachelorstudiums entscheiden.

Zudem hing mit diesem Problem ein erheblicher Anteil des universitären Selbstverständnisses zusammen. Im geisteswissenschaftlichen Magister gab es ca. 80 Kombinationsmöglichkeiten für Haupt- und Nebenfächer. Im Bachelorstudium wären ohne weitere Regulierungen wohl kaum mehr als fünf Kombinationen überschneidungsfrei studierbar gewesen. Man musste also den Teufel mit dem Beelzebub austreiben. Es entstand ein *circulus vitiosus*: Um mehr Kombinationen zu ermöglichen, musste man noch stärker reglementieren, aber die stärkere Reglementierung machte die Überschneidungsfreiheit erst recht zum Problem.

Gleichzeitig bekam auch die Art und Weise, wie man mit diesem Problem umging, exemplarischen Charakter. An der LMU war man zu der Überzeugung gelangt, dass Überschneidungsfreiheit totaliter *sub specie aeternitatis* garantiert werden müsse. Das hatte einen sehr unangenehmen Nebeneffekt zur Folge: Die Studiengangplanung richtete sich immer am Krisenfall aus, an dem einen Fall, der möglicherweise eintreten konnte: Ein Student würde in seinen Rechten beschnitten, weil er eine Option nicht nutzen könnte, die ihm theoretisch zustünde. Im Versuch, diesen Fall kategorisch zu ausschließen, wurde jede Möglichkeit einer Flexibilisierung aus dem System ausgetrieben.

Das Problem der Überschneidungsfreiheit war aufs Engste mit der Überregulierung und mit dem Problem der hohen Prüfungsbelastung verbunden, denn je stärker einzelne Veranstaltungen durch Prüfungen in das Studium eingebunden waren, umso stärker wirkte sich das Problem der Überschneidungsfreiheit aus. Insofern musste man konkret zwei Ziele verfolgen: die Prüfungsbelastung und mithin die Regulierungsdichte zu verringern, um danach das Überschneidungsproblem anzugehen. Eine Möglichkeit bestand darin, sogenannte breite Nebenfächer zu etablieren, die aus dem Zusammenschluss einer Reihe von mehr oder weniger zusammengehörigen traditionellen Nebenfächern bestanden. Diese Nebenfächer waren formal so breit, dass das Überschneidungsproblem – eben formal – nicht auftreten konnte. Das Nebenfach war und ist nur eben kein Fach mehr, sondern fingiert, eines zu sein. Um diese Fiktion zu verschleiern, wurden wiederum Strukturen in das breite Nebenfach eingefügt, die den Fluss der Interessen der Studierenden über die beteiligten Fächer hinweg kanalisieren sollten. Das breite Nebenfach war seinerzeit eine Kompromisslösung, und es ist ein wunderbares Beispiel dafür, wie die Zeit über die Planer hinweggehen kann. Das breite Nebenfach, das später nicht mehr so genannt wurde, war weder ein Fach, noch

ermöglichte es ein *studium generale*, noch war es ein freier Pool. Es war alles – und damit nichts. Es war und ist bei den Studierenden beliebt, bringt aber einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich. Sein größter Nachteil besteht jedoch darin, dass es Studierende dennoch in Veranstaltungen zwingt, für deren Gegenstände sie eigentlich kein Interesse aufbringen wollen. Die Frustration bei Studierenden und Lehrenden ist vorprogrammiert.

Mittlerweile hat sich das Problem der Überschneidungsfreiheit weitgehend aufgelöst. Überschneidungsfreiheit muss nicht mehr in dieser absoluten Rigidität verstanden werden. Selbst der Akkreditierungsrat hat seine Vorstellungen und Vorgaben entsprechend angepasst. Überschneidungsfreiheit muss demnach nur noch in den beliebten und stark nachgefragten Kombinationen gewährleistet werden. Andere Kombinationen dürfen durchaus mit dem Problem von Überschneidungen konfrontiert sein, wenn dies den Studierenden klar vermittelt wird und sie die Kombination auf eigenes Risiko wählen. Mittlerweile denkt man über Ampellösungen nach, wo Kombinationen grün, gelb oder rot markiert werden, je nachdem, ob sie absolut überschneidungsfrei, mit Einschränkungen überschneidungsfrei oder nur mit Überschneidungsproblemen studiert werden können. Zudem zeichnet sich eine Reform der breiten Nebenfächer ab, während gleichzeitig immer mehr ‚kleine‘, das heißt Nebenfächer mit traditionellem Zuschnitt, geplant und genehmigt werden. Die LMU hat zurzeit (Frühjahr 2012) 50 Bachelorstudiengänge (Haupt- und Nebenfächer), die Zahl der Nebenfächer wird sich noch erhöhen. Die Kombinierbarkeit wird bald wieder einen Stand wie zu Zeiten des Magisters erreicht haben.

4 Vorgehensweise bei der Reform der Reform

Schon früh waren den Beteiligten die Möglichkeiten vielfältiger Deregulierung bewusst. Es kam darauf an, alle Gruppen der Universität ins Gespräch zu bringen, um sodann eine Strategie zu entwickeln, den Bachelor so schnell wie möglich zu deregulieren und dabei sowohl die Interessen der Lehrenden und der Studierenden als auch die rechtlichen Vorgaben und schließlich die administrative Handhabbarkeit zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck führte die LMU im Frühjahr 2010 sogenannte Laptop-Gespräche durch. Sie wurden so genannt, weil sich die Beteiligten um einen Laptop herum versammelten und stante pede all jene machbaren Änderungen in die Satzungen eintippten, die man zuvor besprochen hatte.

So wurde ein gigantisches Reformprogramm innerhalb der Bologna-Reform durchgeführt, Bologna 2.0. Dabei wurde eine alle Gruppen der Universität umfassende Arbeitskommission mit dem Titel Bologna 2.0 eingesetzt, die eine Unterkommission einrichtete, die sich nur mit den technischen Fragen der Umsetzungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen hatte. Die Kommission befasste sich mit kurzfristigen, mittel-

fristigen und langfristigen Maßnahmen; es gab keine Denkverbote, alles sollte auf den Prüfstand kommen. Die Kommission behandelte u. a. Themen wie die Dreipunkte-regelung (Bewertung von Veranstaltungen und Modulen immer mit drei ECTS-Punkten bzw. ganzzahlig Vielfachem davon), die Dauer von Bachelorstudiengängen (drei oder vier Jahre), die Zulassung zum Masterstudium und den Regelabschluss, die Nebenfachregelung in der Bachelor- wie in der Master-Phase, Satzungsstrukturen (Nutzen und Nachteil von Rahmenordnungen), die Anlage und Form von Prüfungs- und Studienordnungen, Korridorregelungen (in einem Semester sollten zwischen 27 und 33 ECTS-Punkte erworben werden können), Best-of-Regelungen und überhaupt die Optimierung von Prozess- und Kommunikationsabläufen innerhalb der Universität. Die Ergebnisse wurden 2011 der Erweiterten Hochschulleitung vorgelegt und als Richtlinienprogramm beschlossen.

Die kurzfristigen Maßnahmen sollten die Grundlagen schaffen, um in annehmbaren Strukturen weitere Erfahrungen zu sammeln und die Reform mittel- und langfristig weiter reformieren zu können. Flankiert wurden diese sogenannten Sofortmaßnahmen daher mit grundsätzlichen Überlegungen zu Fragen nach dem Charakter einer akademischen Ausbildung und eines universitären Studiums, zu der Frage nach der Studierendauer von drei oder vier Jahren, zu dem Verhältnis von forschungsorientierter und berufsqualifizierender Lehre und zu der Frage nach dem Verhältnis von Spezialisierung, Kombinationen und akademischer Breite im Studium.

Von dieser Gegenwartsdiagnose ließ sich dann ein Blick in die Zukunft werfen, und auch hier zeigte sich, dass nichts so in der jeweiligen Gegenwart verhaftet ist wie ein solcher Blick in die Zukunft. Denn wie so häufig hat die Zukunft in vielerlei Weise die Vorstellungen von der Zukunft übertroffen. Aber gerade deswegen mag ein Blick über ein ganzes Jahr hinweg hilfreich sein, um jene Themen zu extrapolieren, die nichts an ihrer Zukunftsfähigkeit verloren haben.

Nach wie vor haben alle, die sich an Studiengangsplanungen und Studiengangsplänen versuchen, die Aufgabe, nicht lokal, sondern global zu denken, nicht nur bottom up, sondern auch top down, so schwierig das im Einzelnen ist. Im Anfang muss immer die Idee stehen, was eine akademische Ausbildung und ein universitäres Studium sein und was sie leisten sollen, wen sie ansprechen und wen sie hervorbringen sollen. Wo man ohne Leitidee handelt, ist der Weg, den man einschlägt, nur umso mehr von den historischen Kontingenzen augenblicklicher Entscheidungen abhängig. Ein solches Leitbild muss oder darf gar nicht monoperspektivisch sein, gerade an einer Volluniversität wie der LMU sind die unterschiedlichsten Anforderungen zu berücksichtigen, aber eben doch auch aufeinander zu beziehen. Dass die LMU eine international renommierte Forschungsuniversität ist, muss sich auch in all ihren Studiengängen niederschlagen.

Von diesem Leitbild aus, das die LMU gerade entwickelt, muss dann ein Gesamtmodell eines solchen Studiums entwickelt werden. Bologna gibt die Struktur der Modularisierung vor, aber ein solches Leitbild ragt weit über Bologna-Fragen hinaus. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Übergangsphasen im Studienverlauf, die sich gegenüber einem althergebrachten Studium deutlich vermehrt haben. Zwischen Studienbeginn und Promotion haben wir heute zwei Übergänge, früher war es nur einer, noch früher war die Promotion in vielen Fächern der Regelabschluss. Die Frage, wie diese Übergänge geregelt werden, ist eine der Hauptaufgaben im Modellierungsprozess der universitären Lehre. Mit Bezug auf Bologna wäre ein Modell zu verfolgen, das beides gleichermaßen ermöglicht: Ausstiege in die Berufswelt zu schaffen und gleichzeitig die Bahn für diejenigen zu bereiten, die eine akademische Laufbahn anstreben und selbst in die Forschung einsteigen wollen. Hier ist gleichzeitig zu überlegen, wie man diese Wege flexibel gestaltet, z. B. indem man vierjährige Bachelorstudiengänge mit Fasttrack-Funktion anbietet, die schnell und gezielt zur Promotion führen, z. B. indem Fasttracks als Vorbereitungsphasen direkt in ein strukturiertes Promotionsprogramm leiten. Hier ließe sich ein Modell eines *flexible bachelor* denken, der das eine verwirklicht und das andere nicht lässt, konkreter gesprochen: der das Studium mit seinen Ausstiegsmöglichkeiten vom ersten Studientag an der Universität bis zur Aushändigung der Promotionsurkunde flexibel regelt, indem er ein dreijähriges Bachelorstudium anbietet, das den Ausstieg ermöglicht, aber gleichzeitig auch einen vierjährigen Bachelor mit Perspektive auf die Promotion offeriert, der aber auch den Übertritt in ein attraktives Master-Angebot organisiert.

In ein solches Modell ist die Frage nach Spezialisierung und intellektueller Breite bereits inkorporiert, ebenso die Frage, wie man Standbein und Spielbein stellt, also Fokussierung, Kombinationsmöglichkeiten und ein *studium generale* gleichermaßen ermöglicht. Das Prinzip der Kombination ist denkbar einfach: Eine Universität muss es schaffen, alles mit (fast) allem kombinierbar zu machen. In jedem Fall müssen administrative Hinderungsgründe ausgeräumt werden. Hier müssen Modelle einer flexiblen technischen Administration entwickelt werden. Die Kombinierbarkeit muss in der Verantwortung des Studierenden liegen, wenn die Universität ihm mitteilt, was mit welchen Folgekosten zu kombinieren ist.

5 Innovative Verstetigung von Studienreformen

Es versteht sich von selbst, dass Universitäten Ruhephasen brauchen. Die permanente Reform ist nicht zu leisten und auch nicht wünschenswert. Administrationen müssen sich auf einen Status quo einstellen können, auch um ihre eigene Arbeit in der Praxis optimieren zu können. Andererseits dürfen Universitäten nicht in den Irrtum verfallen, die Bologna-Reform wäre irgendwann einmal abgeschlossen. Diese Reform hat die Universitäten grundlegend gewandelt. Vor allem hat sie so viel reformatorisches

Potenzial zutage gefördert, dass dieses in Zukunft immer wieder genutzt werden muss, um Studiengänge zwar nicht permanent, aber eben doch immer wieder verbessern zu können. Hier wäre eine ständige Bologna-Koordination hilfreich, auch wenn sie die endogene Hektik dieses Prozesses geradezu institutionalisiert, was nicht in jeder Hinsicht für Universitäten wünschenswert sein kann. Eine Abwägungsfrage!

Dies alles kann nicht von jenen Fragen getrennt werden, die über Bologna hinausreichen, z. B. die Fragen nach dem Leitbild der Lehre und den Vorstellungen, die man sich über das macht, was als gute Lehre bezeichnet wird und an einer Forschungsuniversität wie der LMU eng mit der Frage nach forschungsorientierter Lehre zusammenhängt. Gleichzeitig ist zu überlegen, wie in Zukunft Studiengangsplanung, Studiengangsverwaltung und Studienberatung enger zusammenwachsen werden und gegebenenfalls ganz neue Stellenprofile hervorbringen können, wie z. B. den Studiengangscoach, der die Studierenden zielgerichtet durch den Studiengang führt, weil er die Architektur des Studiengangs am besten kennt.

All diese Aufgaben werden nicht zu bewältigen sein ohne das konstruktive Zusammenwirken aller beteiligten Gruppen der Universität, die aufgefordert sind, in einem solchen Prozess nicht nur die Formen der institutionalisierten Gremien für die konstruktive Zusammenarbeit zu nutzen, sondern vielleicht auch, wo es die Situation erfordert, neue Formen der Kommunikation zu erproben und langfristig zu institutionalisieren.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Oliver Jahraus
Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur und Medien
Department für Germanistik, Nordistik, Komparatistik und Deutsch als
Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schellingstr. 3 Rgb.
80799 München
E-Mail: oliver.jahraus@germanistik.uni-muenchen.de

Oliver Jahraus war von 2009 bis 2011 Bologna-Beauftragter der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Pritchard, Rosalind M.O.: Neoliberal developments in higher education: The United Kingdom and Germany. Bern: Peter Lang Verlag, 2011, ISBN 978-3-0343-715-4, 329 Seiten

Dieses Buch umfasst in zehn Kapiteln qualitativ und quantitativ orientierte Forschungsarbeiten über die Hochschulpolitik im Vereinigten Königreich und Deutschland in den letzten 20 Jahren in einer international vergleichenden Perspektive. Die Autorin, eine ausgewiesene Kennerin des britischen und des deutschen Hochschulsystems, beschreibt die Entwicklung und den Einfluss neoliberalen Denkens auf den Hochschulbereich im Vereinigten Königreich, die dem klassischen Bildungsbegriff und den mit diesem verbundenen Werten entgegengesetzt werden. Besonders interessant für den deutschen Leser sind die unmittelbaren Vergleiche zwischen beiden Staaten. Die einzelnen Artikel widmen sich unter anderem den Themen akademische Freiheit und Autonomie, Einfluss marktwirtschaftlichen Handelns und des New Public Management auf die Gestaltung des Hochschulbereichs, Herausforderungen der Hochschulexpansion, Struktur des privaten Hochschulsektors, Einstellungen und Werthaltungen von Studierenden, sowie der unterschiedlichen Umsetzung des Bologna-Prozesses in beiden Staaten. Das Buch ist ein Gewinn für alle Leser, die sich mit einer international-vergleichenden Perspektive dem Verständnis beider Hochschulsysteme nähern wollen.

Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (Eds.): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, ISBN 978-94-6091-568-0, 273 Seiten

Mehr als ein Jahrzehnt nach der Verabschiedung der Bologna-Erklärung zieht die Studie von Harald Schomburg und Ulrich Teichler eine erste Bilanz: Haben sich die Erwartungen an die gestuften Studiengänge im Hinblick auf die Mobilität der Studierenden und ihre Beschäftigungsfähigkeit erfüllt? Der Band enthält Studien aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, Tschechien und Ungarn, für die zehn Hochschulforscherinnen und -forscher aktuelle Absolventenuntersuchungen ausgewertet haben. Sie geben interessante Einblicke in die Arbeitssuche und Beschäftigungsbedingungen von Bachelorabsolventen, ihre internationale Mobilität sowie zu einem weiteren Studium. Die Ergebnisse machen deutlich, dass der Bologna-Prozess in den einzelnen europäischen Staaten sehr unterschiedlich und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit umgesetzt wurde. Während z. B. in einigen Ländern das für das Jahr 2020 anvisierte Ziel, dass 20 Prozent der Studierenden im Ausland studiert haben sollen, bereits heute erreicht ist, sind es in anderen Ländern noch unter fünf Prozent. Die Studie richtet sich an Studierende, Hochschullehrer und Hochschulforscher, die ihr Wissen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses um Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern bereichern möchten.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Rosalind Pritchard: British Higher Education: “Exceptionalism” in face of the Bologna Process?

Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus: Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?

Olivia Key, Christoph Seeßelberg: Diplom war gestern. Das neue Studium an den Fachhochschulen

Christoph Mülke: Die Rolle der Verwaltung bei der Einführung der gestuften Studiengänge

Oliver Jahraus: Bologna 2.0 an der LMU: Die Reform der Reform