

3

2005

# Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



## Impressum

### Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

**Herausgeber:** Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,  
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

**Herausgeberbeirat:** Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz, Dr. Lydia Hartwig,  
Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Hans-Ulrich Küpper, Thomas May

**Redaktion:** Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

**Umschlagentwurf und Layout:** Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

**Herstellung:** Dr. Ulrich Scharmer, München

**Druck:** Steinmeier, Nördlingen

## Inhalt

Zu diesem Heft	2
Abstracts	4
<i>Maria Sticchi Damiani: The Bologna Process and the Reform of the Italian Higher Education System</i>	6
<i>Dietmar Petzina: Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven</i>	18
<i>Ernst Rank: Der Weg der Technischen Universität München zur Verwirklichung des Bologna-Prozesses</i>	38
<i>Marion Schick: Erfahrungen mit Bachelor und Master sowie Perspektiven des Bologna-Prozesses aus Sicht der Fachhochschule München</i>	52
<i>Helmut Ruppert: Der Übergang von Diplom/Magister zu Bachelor/Master aus Sicht der Universität Bayreuth</i>	74
<i>Erich Kohnhäuser: Entwicklungen im europäischen Hochschulraum Diplom – Bachelor – Master</i>	88
<i>Christian Prokein: Erfahrungsbericht eines Absolventen der Fachhochschule München</i>	102
<i>Reinhard Dörfler: Diplom, Bachelor, Master aus Sicht der Wirtschaft</i>	108
<i>Thomas Goppel: Europäische Angleichung der Studiengänge und -abschlüsse – Perspektiven und Aufgaben für die Politik</i>	114
Hinweise für Autoren	121

## Zu diesem Heft

### Der 31. Bayerische Hochschultag in der Evangelischen Akademie Tutzing: Diplom – Bachelor –Master

„Bologna-Prozess“ gehört zu den am häufigsten gebrauchten Schlagworten in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion. Hochschulminister und Praktiker aus inzwischen 45 Staaten pflegen hierüber einen regen Gedankenaustausch. Dabei wurden das Konzept wie auch die Einzelheiten der Schaffung eines europäischen Hochschulraums (EHR) erarbeitet. Ein Kernpunkt dieses Prozesses ist die Einführung einer gestuften Studienstruktur nach dem Vorbild anglo-amerikanischer Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Etablierung neuer Studiengänge des gestuften Systems wie auch die Umstellung bestehender Angebote auf die neue Struktur stellen eine große Herausforderung für Hochschulen, Politik und Arbeitsmarkt dar, die sehr unterschiedliche Strategien und Ergebnisse hervorgebracht hat.

Der 31. Bayerische Hochschultag, der vom 28. bis zum 30. Januar 2005 in der Evangelischen Akademie Tutzing stattfand, griff dieses Thema auf. Er bot ein breites Diskussionsforum für Akteure und Beobachter des Bologna-Prozesses aus verschiedenen Staaten, Bundesländern, Fachdisziplinen und Hochschularten. Als Ergebnis der Tagung lässt sich zusammenfassen, dass die Idee eines europäischen Hochschulraums wie auch die Einführung gestufter Studiengänge von Hochschulen, Wirtschaft und Politik allgemein begrüßt und unterstützt werden. Dennoch liegen weiterhin viele Steine auf dem Weg dorthin. Wie auch schon in den vergangenen Jahren, veröffentlicht das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung im vorliegenden Heft wesentliche Vorträge des Hochschultags.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Bologna-Prozesses und den Stand seiner Realisierung in Italien stellt *Maria Sticchi Damiani* in ihrem Einführungsreferat dar. Einen Überblick für Deutschland gibt der Vorsitzende der Akkreditierungsagentur AQAS, *Dietmar Petzina*, der einen Schwerpunkt seiner Ausführungen auf die Akkreditierung von Studiengängen legt.

*Ernst Rank* und *Marion Schick* beleuchten in ihren Ausführungen dezidiert die speziellen Sichtweisen einer Technischen Universität und einer Fachhochschule. Beide zeigen als Vizepräsident bzw. Präsidentin ihrer jeweiligen Hochschule hohen Einsatz für den Bologna-

Prozess, weisen jedoch auf Probleme hin, die insbesondere bei der Ausgestaltung von Studiengängen und der Art der zu vergebenden Abschlüsse bestehen. Mit der Akzeptanz der Angebote ihrer jeweiligen Hochschulen bei den Studierenden und auf dem Arbeitsmarkt befassen sich die Hochschulpräsidenten *Helmut Ruppert* und *Erich Kohnhäuser*.

Um das Bild aus der Sicht der „anderen Seite“ zu vervollständigen, referiert *Christian Prokein* die Erfahrungen eines Studierenden/Absolventen und *Reinhard Dörfler* jene eines Arbeitgebervertreters mit den neuen Studienabschlüssen. Beide ziehen ein positives Fazit und bekunden die Bereitschaft, sich weiterhin für die neuen Studienformen einzusetzen.

Die wissenschaftspolitische und allgemeine Bedeutung des Bologna-Prozesses betont der Bayerische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, *Thomas Goppel*. In seiner Rede stellt er dar, welche Ziele die Bayerische Staatsregierung hierbei verfolgt, wie nahe sie diesen schon gekommen ist und welcher Mittel sie sich bei der Umsetzung bedient.

*Gabriele Sandfuchs*

**Maria Sticchi Damiani: The Bologna Process and the Reform of the Italian Higher Education System**

The Bologna Process, a pan-European initiative to build a European Higher Education Area and to reform studies in the participating countries, is named after Italy's oldest university site, the city of Bologna, where some 30 European Ministers of Higher Education gave this process an important impetus during a conference in 1999. The report gives an overview of the main goals and aims of the process as well as of the steps which have already been taken to achieve them in Italy.

**Dietmar Petzina: The Bologna Process in Germany – Status and Perspectives**

The Bologna Process is going to change the self-conception, the co-operations and the ways of teaching in European institutions of Higher Education as well as the degrees which they will award to their graduates. The author focuses on one of the main points of discussion in Germany: The accreditation of new study courses which are implemented as a consequence of the process. He concludes that accreditation is vital.

**Ernst Rank: The Technical University of Munich on its Way to implement the Bologna Process**

The speech highlights the prospects and the problems of a Technical University in Germany while implementing the Bologna Process, especially the two-cycle system of studies and the new forms of degrees connected to them. On the other hand, a clear vote for the completion of the process is given.

**Marion Schick: Experiences with Bachelor and Master and Perspectives of the Bologna Process – Prospects of the Munich University of Applied Sciences**

In a very personal statement the President of a University of Applied Sciences gives her view of the Bologna Process. She points out that this process is very important and provides great opportunities. The two-tier studies are welcomed by students and employers but the traditional degree "Diplom" will stay on their minds.

**Helmut Ruppert: The Transition from "Diplom" and "Magister" Studies to Bachelor and Master Studies at Bayreuth University**

The President of Bayreuth University refers to the goals of his institution: research and teaching. He stresses the necessity to advance in teaching. One possibility to do so is to offer comprehensive two-tier study courses instead of the traditional and mostly very specific one-tier courses. The ideas behind the transition and the results of some exemplary new courses are illustrated.

**Erich Kohnhäuser: Developments in the European Higher Education Area: "Diplom" – Bachelor – Master**

As an introduction, the author outlines the process of creating and developing the European Higher Education Area. He moves on to the German specifics regarding the new Bachelor and Master study structure. The focus is set on the situation in Bavaria and on the interrelation between Universities and Universities of Applied Sciences (*Fachhochschulen*).

**Christian Prokein: Experiences of a Graduate of the Munich University of Applied Sciences**

The author gives a short overview of his study biography, his motives to study a Master's programme, the way he was backed by his employer while doing so, and his perception of a possible career. His summary is, over all, an optimistic one.

**Reinhard Dörfler: "Diplom", Bachelor and Master from the Employers' point of view**

The author urges the universities to go on quickly with the implementation of two-tier study courses. He expects the graduates to be better qualified, younger and more internationally orientated after finishing the altered studies. To reach these goals it takes a complete change of study programmes, not just new names for programmes that would basically stay the same. The employers are willing to hire graduates with Bachelor's and/or Master's degrees.

**Thomas Goppel: Assimilation of Study Courses and Degrees within Europe – Perspectives and Tasks in the Range of Politics**

The Bavarian Minister in charge of higher education points out which political objectives and aims he pursues. He underlines the importance of the Bologna Process and shows the steps that are taken to promote it as well as the results which have been accomplished so far.

# The Bologna Process and the Reform of the Italian Higher Education System

*Maria Sticchi Damiani*

When I first thought about a presentation on the Bologna Process I was attracted by the dynamic aspect of this topic as expressed by the word "process", which certainly implies a chronological sequence of events but can also be approached in conceptual terms by identifying the spirit and atmosphere that prevailed at each stage of its development. There are four steps in the Bologna Process that I consider most significant and that I would like to discuss in this paper: cooperation, convergence, change and coordination.

## 1 Cooperation

Although the Bologna Process officially started in the late nineties, it is quite clear that the conditions that made it possible had already been created in the previous decade. This can be considered the first stage in the process – the stage of cooperation.

In 1987, the European Commission launched the Erasmus programme to promote cooperation among EU higher education institutions. They were encouraged to make agreements for exchanging students for a limited period of time (a semester or a year) and giving them full recognition for studies done abroad. At the same time the European Credit Transfer System (ECTS) was developed in a pilot project, in order to facilitate academic recognition. Teachers were also encouraged to visit institutions in other European countries, in order to teach, monitor their students abroad and develop joint curricula with colleagues in those institutions. With candidate countries coming gradually into the Erasmus programme, cooperation extended well beyond EU borders and made all participants aware that Europe was defined in much broader terms. Thematic networks were also developed at a later stage to channel the efforts made within the various subject areas and to develop Europe-wide forums for discussion.

Institutions participated in these activities on a voluntary basis. Especially at the beginning they relied mostly on the initiative and goodwill of individuals (teachers and administrators) who made the first contacts, developed personal relations and established solid networks of institutions. Student and teacher exchanges were carried out

through regular meetings and correspondence, diversity was faced with curiosity, and problems were solved through mutual confidence. In those years people involved learned to cooperate with colleagues from other countries, other cultures, other educational systems – often using other languages – and found that cooperation was a stimulating exercise, a reward in itself.

## 2 Convergence

While the management of EU-driven educational programmes was gradually moving from individual professors to the central administrations of educational institutions, thus making policy-makers more aware of the prospects of European cooperation, some governments began to show interest in the development of an open European Higher Education Area and agreed to adopt national policies intended to achieve this goal in a reasonable period of time. This was the second stage in the process – the stage of convergence.

The first joint declaration was signed by the Ministers of Education of France, Italy, Germany and the United Kingdom at the Sorbonne on May 25<sup>th</sup>, 1998, eleven years after the start of the Erasmus programme. The main convergence principles were already there:

- acknowledgement of the diversity of educational systems,
- willingness to further cooperate and promote mobility in higher education by harmonising the architecture of the European higher education system. This meant moving towards a common frame of reference based on two main cycles and towards the use of a common credit system based on ECTS.

One year later (June 19<sup>th</sup>, 1999), the Ministers of Education of 29 European countries (15 EU countries, Bulgaria, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Malta, Norway, Poland, Romania, Slovak Republic, Slovenia, Swiss Confederation) gathered in Bologna to express their support of the common goal of establishing a European Higher Education Area and to refine the details. In clear terms, they committed themselves to coordinating policies to reach a number of specific objectives by the year 2010. On that occasion, a follow-up structure was also organised to monitor progress, to coordinate activities and to organise further meetings. The European Commission, originally confined to an observing role, became a full member of the follow-up group offering a valuable contribution of experience in European educational programmes and contributing to the funding of several activities within the process.

Two years later (May 19<sup>th</sup>, 2001), 32 Ministers of Education (Croatia, Cyprus and Turkey had joined in the meantime) met in Prague to reaffirm the main goal of establishing a European Higher Education Area, and to emphasise the need to make this area more attractive to students not only from Europe but also from other parts of the world. As expressed in their final communiqué, they agreed to confirm and expand the specific objectives set out in the previous declaration. Such objectives can be summarised as follows:

### **2.1 Adoption of a system of easily readable and comparable degrees also through the implementation of the Diploma Supplement**

The goal is to improve the international transparency and academic recognition of qualifications. The Diploma Supplement – based on the model developed by the European Commission, the Council of Europe and the UNESCO – provides a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the holder of the qualification.

In the Prague Communiqué, Ministers “strongly encouraged universities and other higher education institutions to take full advantage of existing national legislation and European tools aimed at facilitating academic and professional recognition of course units, degrees and other awards, so that citizens can effectively use their qualifications, competencies and skills throughout the European Higher Education Area”.

### **2.2 Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate**

“Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.” (Bologna Declaration)

The Prague Communiqué also pointed out that “programmes leading to a degree may, and indeed should, have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs.”

### **2.3 Establishment of a system of credits – such as in the ECTS system – as a proper means of promoting the most widespread student mobility**

"Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning provided they are recognised by receiving universities concerned." (Bologna Declaration)

The Prague Communiqué further recommends the use of "a credit system such as the ECTS or one that is ECTS-compatible, providing both transferability and accumulation functions". This recommendation refers to developments that had taken place in ECTS, transforming it from a European credit transfer system to a European credit transfer and accumulation system. This means that degrees are awarded only after the accumulation of a given number of appropriate credits, which can also be transferred from one institution/programme to another. According to the ECTS key features, ECTS credits (60 per each academic year) "are based on the workload required of a student to attain the educational objectives of a course of study, objectives preferably expressed as learning outcomes and competences to be acquired".

### **2.4 Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement**

"... for students, access to study and training opportunities and to related services; for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context..., without prejudicing their statutory rights". (Bologna Declaration)

### **2.5 Promotion of European cooperation in Quality Assurance (Q.A.) with a view to developing comparable criteria and methodologies**

The Prague communiqué emphasises "the vital role that Q.A. systems play in ensuring high quality standards and facilitating the comparability of qualifications throughout Europe". Ministers recommend "closer cooperation between recognition and quality assurance networks", ... "mutual trust in and acceptance of national Q.A. systems" and "collaboration among institutions, national agencies and ENQA (European Network of Quality Assurance) in establishing a common framework of reference and to disseminate best practice". These recommendations show full awareness of the national nature of Q.A. systems and understanding of the delicate balance between internal improvement functions and external accountability functions of Q.A. systems in institutions.

## 2.6 Promotion of the necessary European dimensions in higher education

"...particularly with regard to curricular development, inter-institutional cooperation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research" (Bologna declaration).

The Prague communiqué recommends an increase in "the development of modules, courses and curricula at all levels with 'European' content, orientation or organisation ... offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognised joint degree".

The experience made in the Erasmus programme with joint curriculum development at various levels can be very useful for achieving this objective. The recent Erasmus Mundus initiative is further contributing to it.

## 2.7 Promotion of Lifelong Learning

Lifelong Learning was introduced in the Prague Communiqué "as an essential element of the European Higher Education Area". The document states clearly that "in the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies, and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life".

## 2.8 Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

The Prague Communiqué emphasises "the importance of enhancing the attractiveness of European higher education to students from Europe and other parts of the world". It also stresses that "the quality of higher education and research is and should be an important determinant of Europe's international attractiveness and competitiveness". In between the Bologna and Prague meetings (March 2001), when the Bologna Process was definitely under way, the two European organisations of Rectors' Conferences, while merging into the European University Association, invited European universities to meet in Salamanca to discuss the developments, reach a common position and provide their inputs to the Ministers meeting in Prague. In the documents developed as a response to the initiative of the Ministers, the European universities

- expressed their support to the European Higher Education Area,
- showed their willingness to take an active role in the process,

- reaffirmed the principles of: institutional autonomy and responsibility; education as a public good and a service to society; the crucial role of research; the value of diversity,
- expressed their concern with quality as a necessary precondition for mutual confidence, relevance to the labour market, mobility and comparability of qualifications, attractiveness of the European Higher Education Area,
- asked governments for the necessary support to enable them to engage in the changes required by the process.

This responsible attitude started a positive interaction with the governments, which gave more prominence to another aspect of the Bologna Process:

## 2.9 The role of higher education institutions and students

While in the Bologna Declaration the Universities were expected to "respond promptly and positively and to contribute actively to the success of the endeavour", in the Prague Communiqué "the involvement of Universities and other Higher Education Institutions ... as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed". Moreover, the Communiqué affirms that "students should also participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions" and emphasises "the need to take account of the social dimension in the Bologna Process".

In the Berlin Communiqué (September 19<sup>th</sup>, 2003), signed by forty countries, Ministers reaffirmed their commitment to the nine objectives that had already been agreed upon in the previous meetings and added a new one:

## 2.10 European Higher Education Area and European Research Area – two pillars of the knowledge based society

"Efforts shall be undertaken in order to secure closer links overall between the higher education and research systems in their respective countries. The emerging European Higher Education Area will benefit from synergies with the European Research Area, thus strengthening the basis of the Europe of knowledge." Moreover, Ministers "consider it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process. ... They call for increased mobility at the doctoral and postdoctoral levels and encourage the institutions

concerned to increase their cooperation in doctoral studies and the training of young researchers.”

The Berlin Communiqué also emphasises the social dimension of the Bologna Process. “The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and European level. In that context, Ministers reaffirm their position that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic cooperation and exchanges, academic values should prevail.”

Moreover, the Communiqué expresses the Ministers' concern about the progress being made in the various actions. They “stressed the need to intensify the efforts at institutional, national and European level”. To give the process further momentum, they committed themselves to three intermediate priorities for the two years preceding the next meeting, to be held in Bergen in May 2005:

- quality assurance,
- two-cycle system,
- recognition of degrees and periods of study.

### 3 Change

The experience with cooperation and the convergence process have triggered a number of structural reforms in most European countries. In some cases they have affected the entire educational system; in others they have had a more limited range. In some cases the reforms have been introduced drastically, while in others a more gradual approach has been adopted. Accordingly, it seems that most higher education institutions in Europe are currently undergoing some sort of structural, curricular or organisational change, with varying degrees of the involvement/consensus of academics, administrators and students, and with more or less adequate human/financial resources for the achievement of their goals.

The new Italian Law, passed in 1999 and amended in 2004, is an example of a comprehensive, radical reform of an educational system along European lines. The traditional long study programmes have been changed into a two-tier system based on a first degree called *Laurea* (3 years – 180 credits) and a second degree first called *Laurea Specialistica* and now renamed *Laurea Magistralis* (2 years – 120 credits); an ECTS-based credit

accumulation system has been adopted on a national level; and the awarding of the Diploma Supplement, which should make it easier to understand national diplomas, has been made mandatory for all institutions. Moreover, substantial financial incentives have been made available to universities to develop integrated programmes with European partner institutions and to promote student mobility. The reform, fully implemented as of the academic year 2001–2002 (some universities started in 2000–2001 on an experimental basis), has also expanded the curricular autonomy of institutions, and allowed them to be more creative in redesigning their curricula within the new European framework. Undoubtedly, Italy's prompt adherence to the Bologna Process is also due to the widespread recognition that the system needed reconsideration and thorough transformation. European principles have, therefore, been accepted and implemented, though not without hesitation and difficulties, as the starting point for a long term-process of wide-ranging change.

The structure of new curricula, organised in ECTS credits, is based not only on codified discipline groups but also on six types of educational activities: four types of taught courses (foundation, specialisation, support and elective courses), the preparation of the final exam and a group of activities of different kinds (language or computer learning, internships, work experience). There are three normative levels for the design of the new curricula. First, the national level, regulated by Ministerial decrees, providing a broad definition of the educational goals for homogeneous groups (classes) of degree courses in the two cycles, and indicating the relevant types of educational activities and discipline groups with the minimum number of credits required for each of them. Second, the institutional level, regulated by the General Academic Regulations of the University, providing a specific definition of the educational goals and academic profile (knowledge and abilities) pursued by each degree course, and allocating credits to each activity and discipline group included in it. Third, the departmental level, regulated by Degree Course Regulations, indicating the breakdown of the pertinent disciplines into single units/modules, allocating credits to each of them, and presenting the curricula offered to students together with their approaches to teaching, learning and assessment.

Parallel to the design of the new curricula, new agreements were made with professional organisations, in order to clarify what professional roles could be played by the different types of qualifications. The role of the National Committee for the Evaluation of the University System was also strengthened in order to promote both internal and external evaluation schemes.

At the moment, there is limited data available on the results of the first implementation of the new degree courses. The Italian Rectors' Conference conducted a survey in 2002 to find out how the reform was being perceived by the main academic actors engaged in implementing it (rectors, deans, heads of department). On the positive side, the respondents felt that the new organisation of studies would solve the existing structural problems, such as the prolongation of studies and the high dropout rate, would meet diverse educational needs and would facilitate national and international mobility; on the negative side, they considered it not accompanied by adequate additional resources and still too rigid, as the second cycle was based on the accumulation of 300 credits which were partly prescribed at the central level. More data come from a comparative analysis of profiles of graduates from old integrated courses and new first cycle programmes, made by Almalaurea on 60% of all 2003 graduates from Italian universities including a small sample from the new programmes. This analysis showed some interesting trends: the percentage of graduates who had completed their studies in time and attended their courses regularly had visibly increased in the new programmes, as well as the percentage of those who had had the opportunity to do an internship in a company. Of the students who had completed their studies in time, a higher percentage from the new courses than from the old ones had expressed the intention to continue their studies, which may indicate that the shorter cycle was still perceived as a half of a full cycle and its value on the labour market was not clear yet. At the time of writing there are no official data available yet on the percentage of students from the new system who actually registered in second cycle courses in the current academic year (2004–2005).

From debates going on in institutions, it was also clear that several aspects of the reform were creating remarkable difficulties to the academics engaged in developing and teaching the new programmes. First, it was not easy to design first cycle curricula which could reconcile the two different functions they were required to have: foundation to second cycle on the one hand, and relevance to the labour market on the other. Second, it was felt that the academic autonomy of institutions was inadequate to the task, and the scope allowed to them in curriculum design was still too limited, due to the high number of credits already allocated at the national level in each class. Finally, the new ECTS-based credit system was difficult to implement properly, as it implied allocating credits on the basis of student workload and desired learning outcomes as well as monitoring the correspondence between the credits allocated to a unit/module and the actual student time required to complete it successfully. In this respect, the new system required a shift from a teacher-centred to a student-centred approach which was not easy to make in a short time.

Another frequent complaint heard from some academics while implementing the first cycle was that the academic quality of such courses would be lower than that of the previous ones and would not be appreciated by the labour market. The counter-argument from others was that it was probably necessary to fully develop the two cycles and clearly differentiate their functions before comparing the new system to the old one; that the market did in fact require a variety of qualifications, although it would probably take some time to recognise and appreciate the new degrees. Also the idea of designing curricula with the desired learning outcomes in mind created some disconcert in those who maintained that content was the only essential element in a degree course; in fact, the two elements did not seem to be in conflict, as disciplines still constituted a substantial component of any curriculum: what was added to the traditional approach was a consideration of what the students would actually learn from the content taught and what they would be able to do with it. This debate shows that any structural change implies a sometimes painful transition phase and some cultural adaptation to the new principles.

Besides changing the degree names, the 2004 amendments to the reform law tried to solve the problems deriving from rigidity of the two cycles and limited autonomy of institutions which had been broadly criticised by academics. The two cycles were neatly separated – with 180 credits in the first cycle and 120 in the second cycle – and made more flexible – with fewer reserved credits at the central level. A Y-shaped curriculum structure (first year in common and different orientations in the second/third years) was also recommended for first cycle programmes, with the objective of better serving their different functions. Although welcome in structural terms, these amendments have caused a second wave of changes at the curricular level, which is putting additional strain on academics and students. It is hoped that a long period of stability will now allow institutions to absorb and consolidate the reforms that have been implemented.

#### **4 Coordination**

While change is taking place in individual countries and institutions, the question frequently arises whether this transformation, although inspired by the same basic principles, is actually being implemented in a coherent way. Are jointly conceived ideas being interpreted in the same way or are they filtered through deeply embedded national and institutional cultures? Is it realistic to expect that they should be interpreted in the same way?

In an attempt to answer these questions, let's consider the case of the first cycle of study provided by the Bologna Declaration. The document states that this cycle should last a

minimum of three years (180 credits) and that the degree awarded should also be relevant to the labour market. While there seems to be a general trend towards a 3-year duration, relevance to the labour market is not always interpreted in the same way. Guy Haug and Christian Tauch reported as early as in 2001 that more professionally oriented degrees offered by certain institutions in certain disciplines coexist with more academic or scientific degrees offered by other institutions or in other disciplines, the general orientation being "not that first degrees should be just a preparation for particular well-defined professions, but rather that certain dimensions required for nearly all future professional activities (transversal skills) should receive due attention". This shows, on the one hand, that certain types of institutions and certain disciplines in certain educational systems tend to apply the same principle in different ways; and, on the other hand, that a common denominator can always be found if the principle is redefined in broader terms that take the diversity of institutions and disciplines into account.

Another example is the adoption of ECTS-based credit systems by most European countries. The system provides for 60 credits per year, to be allocated to course units on the basis of the student workload required to achieve the desired learning outcomes. While the 60 credits per year are easily implemented in all countries concerned, the allocation of credits in different countries/institutions/disciplines is still affected by other factors, such as the role played by teaching hours or the tendency to focus more on workload than on learning outcomes or vice versa. Widespread awareness of these differences in the implementation of the basic principle in various countries/institutions/disciplines may lead to a more comprehensive model of credits that should take jointly into account both student workload and learning outcomes as well as teaching/learning methods.

This is why there is a need for long term coordination among European institutions in the various disciplines. After a common framework has been sketched by the ministries, it is now urgent for European institutions and academics in different subject areas to analyse the changes taking place in their individual countries and to compare interpretation and implementation trends, in order to redefine or reorient together common principles whenever divergent interpretations and tendencies emerge. This can be done either in thematic networks or in pilot projects like "Tuning Educational Structures in Europe" or in other European organisations and groups where representatives of institutions – or simply committed academics and administrators – work together to construct a common European educational system.

Though it seems we are back to where we started in the late eighties, back to institutions, disciplines and individuals, the context is totally different. Over the past years, in addition to the European Commission, other actors at the highest academic and administrative levels have become deeply involved in the development of a European Higher Education Area and have contributed to creating a well-structured common framework: national governments, national and European rectors' conferences, European students' associations, academic authorities and senior administrators of European institutions, and many academics in all subject areas. Clear formulation of the common objectives and the development of useful instruments have created a common framework that has triggered change in all systems. Now there is enough of a critical mass to help groups of academics and administrators from different countries coordinate efforts taking place at the national level. These people are beginning to feel it is now possible to move ahead towards what has become a widely shared vision. They have already learned to cooperate.

### Literatur

*Berlin Communiqué:* [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf)

*Bologna Declaration:* [www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)

*Prague Communiqué:* [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)

*Sorbonne Declaration:* [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf)

*Salamanca Convention:* [www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf)

*Haug, Guy; Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II), March/May 2001, <http://147.83.2.29/salamanca2001/documents/trends/trends.pdf>*

Italian Ministerial Decree No. 509 (3 November, 1999), <http://www.miur.it/normativa/frameset.html>

### Anschrift der Verfasserin:

Prof. Maria Sticchi Damiani

Via Poggio Moiano, 34 D

I 00199 Roma

E-Mail: [msticchi@mclink.it](mailto:msticchi@mclink.it)

## Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven

*Dietmar Petzina*

Die folgenden Überlegungen zum Stand und zu den Perspektiven des Bologna-Prozesses in Deutschland sind nicht am „grünen Tisch“ entstanden, sondern von den dreifachen Erfahrungen eines in der Sache engagierten Akteurs geprägt: denen des Hochschullehrers, der in 33 Jahren Professorendasein mehrfach die zyklische Abfolge von reformerischer Selbstverpflichtung der Universitäten und deren zumeist unverbindlichem Ende erlebt hat; denen des früheren Rektors der Ruhr-Universität, für den die flächendeckende Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge das wichtigste Projekt seiner Amtszeit war; schließlich jenen des Vorsitzenden der Akkreditierungsagentur AQAS,<sup>1</sup> der seit 2002 am Aufbau des neuen Systems der Qualitätssicherung und persönlich an der Akkreditierung von 218 Studiengängen beteiligt war. Daraus ergibt sich, dass ich nicht neutraler Beobachter, sondern „Partei“ bin, was hoffentlich den Blick auf Probleme dieses größten Systemwechsels an deutschen Hochschulen seit dem Zweiten Weltkrieg nicht verzerrt.

Vorweg ein Zitat: „Ach Bologna, Du schöne Stadt, in der so viele stolze Türme wetteifern, der schönste zu sein, wie konntest Du zum Symbol einer Planierraupe werden, die die Vielfalt der Fächer und Vermittlungsarten an unseren Universitäten flächendeckend überrollt?“ Damit sind wir beim kontroversen Thema Bologna. Es ist nicht nur aktuell, es mobilisiert nach wie vor Emotionen in den Hochschulen, in Teilen der Medien und in manchem professorennahe Interessenverband. Hierzu nur wenige Belege: Die gerade wiedergegebene, kürzlich in der Süddeutschen Zeitung erschienene Philippika des Freiburger Soziologen Wolfgang Eßbach, die wiederholten und in der Stoßrichtung identischen Attacken der für das Ressort Bildung in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zuständigen Redakteurin Heike Schmoll, oder die beinahe in jeder Nummer von „Forschung und Lehre“, der Zeitschrift des Hochschulverbandes, abgedruckten kritischen Berichte zu Bachelor, Master, Akkreditierung und Co. Sie versuchen der Öffentlichkeit eine gemeinsame Botschaft zu übermitteln: Das Bologna-Projekt bedeute das Ende der alteuropäischen Universität, die leichtfertige Aufgabe eines funktionsfähigen Systems, treffe auf den Widerstand der Betroffenen, kurzum: führe zur Zerstörung einer heilen Hochschulwelt durch selbsternannte, wild gewordene Reformapostel.

---

<sup>1</sup> AQAS: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen

Wenn dem so wäre, bräuchten wir nicht weiter zu diskutieren, sondern sollten „Bologna“ im Zusammenspiel mit den Kritikern beerdigen. Doch Vorsicht! Historisch Bewanderte wissen, dass vor 200 Jahren schon einmal ähnliche Argumente gegen ein neues Bildungsprojekt vorgebracht wurden, gegen die unter dem Schock der militärischen Niederlage Preußens von Wilhelm von Humboldt initiierte Reform der deutschen Universität. Übrigens erschöpfte sich diese Reform nicht im Leitbild von „Einsamkeit und Freiheit“; sie war vielmehr und nicht zuletzt ein staatliches Projekt „gesellschaftlicher Mobilisierung“.<sup>2</sup> Wir sollten deshalb auch skeptisch sein gegenüber den selbsternannten Aposteln der Kritik, und uns vielmehr einfache Fragen stellen: Weshalb kam es eigentlich dazu, dass ein nicht gerade kulturrevolutionäres Gremium wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu einem der Motoren der Veränderung in Richtung Bologna wurde? Oder dass es ausweislich einer Befragung im Jahre 2003 mehr als zwei Drittel der Rektoren und Präsidenten europäischer Hochschulen für notwendig hielten, „zügige Fortschritte in Richtung EHR<sup>3</sup> zu machen“?<sup>4</sup>

Als Kontrapunkt zu den erwähnten Kritikern formuliere ich einleitend die These von der doppelten Chance des Bologna-Prozesses: Der Chance zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums und jener für eine tief greifende Studienreform – beides notwendige Antworten auf die Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt der nachwachsenden Generation.

Ich orientiere mich bei meinen folgenden Ausführungen an drei Grundfragen:

1. Weshalb überhaupt Bologna und was bedeutet dieser Prozess seit 1999 für die Hochschulentwicklung in Deutschland?
2. Welche Rolle spielt dabei Qualitätssicherung durch Akkreditierung, welche Erfahrungen haben wir in den vergangenen drei bis vier Jahren damit gesammelt – an guten und an problematischen?
3. Und abschließend: Wohin geht die Bologna-Reise in Deutschland, welche Herausforderungen stehen an und wie ist damit umzugehen?

---

<sup>2</sup> Hermann Lübke, a. a. O., S. 244

<sup>3</sup> EHR: europäischer Hochschulraum

<sup>4</sup> Sybille Reichert, Christian Tauch, a. a. O., Zusammenfassung, S. 3

## 1 Bedeutung von Bologna

Am Anfang war Bologna, jene Stadt, mit der sich historisch zweifach die Begründung eines europäischen Hochschulraums verbindet:

- 1158 gewährte Kaiser Friedrich Barbarossa mit der *constitutio habita* der dortigen Grammatik-, Logik- und Rhetorikschule als erster universitätsähnlicher Einrichtung Autonomie, das Recht zur Selbstverwaltung. Sie wurde zum konstitutiven Merkmal der europäischen Universität und zum Auftakt eines europäischen Hochschulraums, der für annähernd 600 Jahre mit Latein als der *lingua franca* für Forschung und Lehre und der selbstverständlichen Mobilität der Scholaren und Magister über die jeweiligen Territorial- und Landesgrenzen hinweg offener war als die späteren nationalstaatlichen Systeme.
- 1999 haben sich nach langen Diskussionen auf der Ebene der Nationalstaaten wie auf europäischer Ebene 29 Erziehungsminister auf die „Bologna-Erklärung“ verständigt. Sie enthält die Selbstverpflichtung, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der folgenden Zielen dienen soll:
  - Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der akademischen Grade,
  - zwei aufeinander aufbauende Studienzyklen,
  - Einführung eines Systems von Leistungspunkten zur Testierung von Studienleistungen („Credits“),
  - Steigerung der innereuropäischen und internationalen Mobilität.

Um es ins Praktische zu übersetzen: Die sehr unterschiedlichen europäischen Ausbildungssysteme der tertiären Ebene sollen im Interesse größerer Wettbewerbsfähigkeit und Transparenz vergleichbar im curricularen Design, gegenseitig anschlussfähig, schließlich deutlicher arbeitsmarktorientiert sein. Soweit zu den Zielen, hinter denen – dies ist wichtig festzuhalten – vor fünf Jahren sowohl die Rektoren als auch die europäischen Bildungspolitiker standen. Und allen Skeptikern zum Trotz bedeuteten die beiden Nachfolgekonferenzen von Bologna, Prag 2001 und Berlin 2003, erstaunlich konkrete Schritte in Richtung des angestrebten europäischen Hochschulraums. Sie bestanden in der Festlegung von klaren Prioritäten, verknüpft mit bindenden Verfahrensschritten, vor allem zum Aufbau der nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005, der europaweiten Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) sowie des Diploma Supplement.

Damit sind zugleich die wichtigsten aktuellen Baustellen des europäischen Hochschulraums, die sich europaweit in einem sehr unterschiedlichen Zustand befinden, auch für den deutschen Fall benannt. Ich formuliere die Probleme als Fragen:<sup>5</sup>

1. Welche Akzeptanz finden die Spielregeln des EHR bei den davon unmittelbar Betroffenen, der Wirtschaft, den Studierenden und den Hochschulen? Letztere wurden unbeschadet des Engagements der Rektoren in den ersten Jahren kaum als eigenständige Akteure, sondern als Objekte politischer Entscheidungen sichtbar. Anders gefragt: Wie lässt sich die top-down-Philosophie der Politik durch einen bottom-up-Ansatz ergänzen?
2. Wie lässt sich das Ziel der sinnvollen Verknüpfung von zwei Studiencyklen unter Berücksichtigung der Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolventen konkretisieren?
3. Was könnte die in der Berlin-Erklärung demonstrativ betonte „soziale Dimension“ des Bologna-Prozesses und des EHR zusätzlich zum Ziel der europäischen Wettbewerbsfähigkeit praktisch, auch für den deutschen Fall, bedeuten?
4. Wie lässt sich die Einführung des neuen Studiensystems institutionell absichern, vor allem: welche Mechanismen der Qualitätskontrolle sind dafür zwingend erforderlich? Was sind die Besonderheiten des deutschen Wegs und wie sind die zwischenzeitlich gewonnenen Erfahrungen?
5. Wie steht es um die Attraktivität und materielle Machbarkeit des EHR angesichts stagnierender Budgets im Bildungsbereich?
6. Und nicht zuletzt: Wie lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen den Bologna-Festlegungen und nationaler Bildungspolitik – einem Kernstück der jeweiligen Staatsräson – lösen, namentlich im deutschen Fall mit der spezifischen Verantwortlichkeit der Länder? Anders gefragt: Gefährdet dieser Prozess, wie EBBach befürchtet, die erwünschte Vielfalt von Fächern und produktive Konkurrenz zwischen Ländern und Hochschulen?

Der gesamte Fragenkatalog kann nicht an dieser Stelle beantwortet werden. Ich will mich vielmehr auf die Fragen zwei und vier – Struktur der neuen Studiengänge und System der Qualitätssicherung – konzentrieren. Ich nehme sie im zweiten Teil auf, während die anderen Punkte nur kurz gestreift werden.

---

<sup>5</sup> Hierzu auch Sybille Reichert, Christian Tauch, a. a. O., Zusammenfassung

Doch zunächst einige Hinweise zum derzeitigen Stand der Einführung des neuen Studiensystems in Deutschland. Insgesamt waren – Stand Dezember 2004 – rund 1000 Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert (davon durch AQAS 218), somit nach gerade vier Jahren immerhin 10% der insgesamt existierenden Studiengänge. Ich komme auf diese Relation am Ende wieder zurück. Das ursprünglich nur komplementär gedachte System der gestuften Studiengänge, in welchem im Wintersemester 2002/2003 3,5% aller Studierenden, aber bereits 7,8% aller Erstsemester eingeschrieben waren,<sup>6</sup> wird sich in wenigen Jahren zum Regelfall entwickeln. Das alte System der Diplom- und Masterstudiengänge – man mag es bedauern oder begrüßen – wird demgegenüber zum Auslaufmodell. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise müssen alle Studiengänge, von wenigen Ausnahmen wie Medizin oder Rechtswissenschaft abgesehen, bis zum Wintersemester 2007/2008 umgestellt sein, in Baden-Württemberg beträgt die ministerielle Zielvorgabe 2010.

Wie sehr sich die Entwicklung seit den neunziger Jahren beschleunigte, zeigt ein kurzer Blick zurück in das vergangene Jahrzehnt. 1997, zwei Jahre vor der Bologna-Konferenz, sprach sich die sprichwörtlich langsam agierende Kultusministerkonferenz (KMK) unter der Überschrift „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ für die Modularisierung von Studiengängen und die Einführung von Leistungspunktsystemen aus, explizit mit der Begründung, damit einen „Beitrag zur Modernisierung und Steigerung der Effizienz des deutschen Studiensystems und zur internationalen Mobilität der Studierenden“ zu leisten.<sup>7</sup> Und bereits ein Jahr später, am 20. 8. 1998, wurde mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die Möglichkeit geschaffen, zunächst probeweise Bachelor- und Masterstudiengänge einzurichten, die dann durch Beschlüsse in den Jahren 1999 und 2000 zu einer regulären Studienoption wurden.

Die tieferen Ursachen für die ungewohnte Bereitschaft zur Veränderung lagen in den seit Jahrzehnten ungelösten Strukturproblemen des Lehrbetriebs: Überdurchschnittlich hohe Abbrecherquoten von mehr als einem Drittel der Studierenden, zu hohes Absolventenalter, überlange Studienzeiten, sinkende Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende, kurzum: drohender Verlust der internationalen Konkurrenzfähigkeit.

<sup>6</sup> HRK, Informationen für das Plenum der HRK vom 8. 6. 2004, S. 9

<sup>7</sup> KMK, Vorbemerkung zum Beschluss vom 15. 9. 2000

Abschließend zu diesem kurzen Abriss der deutschen Bologna-Geschichte will ich ergänzend noch auf zwei Entwicklungslinien verweisen, ohne die der Paradigmenwechsel nicht verständlich wäre:

1. die beschleunigte Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulsystems mit allen damit verbundenen Implikationen von verschärfter Konkurrenz, Transparenz und Vergleichbarkeit seit den neunziger Jahren,
2. die Forderung der Hochschulen nach mehr Eigenständigkeit in der Gestaltung ihrer ureigensten Angelegenheiten – der Organisation von Forschung und Lehre, die mit der Bereitschaft des Staates korrespondierte, mehr Freiräume zu eröffnen.

Die Forderung nach Autonomie, nach institutioneller Selbstverantwortung setzte und setzt mehr an Transparenz darüber voraus, was in den Hochschulen geschieht, wie und mit welchen Zielen Studiengänge konzipiert werden. Sie bedeutete schließlich auch die legitime Erwartung von Staat und Gesellschaft, dass Universitäten und Fachhochschulen Rechenschaft über ihre Ziele und Wege zu geben haben. Nach meiner Wahrnehmung verlief und verläuft dieser Prozess – wenngleich gelegentlich nach dem Prinzip der Echterbacher Springprozeession – insgesamt positiv. Die Überprüfung der Strukturen, namentlich die interne und externe Evaluation von Fakultäten und Studienangeboten, ist der notwendige, zwischenzeitlich weitgehend akzeptierte und gesetzlich verankerte Preis für neue Handlungsmöglichkeiten.

## 2 Rolle der Qualitätssicherung

Ich wende mich der zweiten Frage zu, der Rolle der Qualitätssicherung als konstitutivem Teil des Bologna-Prozesses. Ich konzentriere mich dabei im Wesentlichen auf das in Deutschland junge System der Akkreditierung, wobei ich im Interesse der Anschaulichkeit da und dort beispielhaft auf die Praxis von AQAS eingehe, die ich am besten beurteilen kann. Dabei soll vorweg das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation angesprochen werden, danach folgen in einem zweiten Schritt die politischen und gesetzlichen Grundlagen von Akkreditierung in Deutschland, in einem dritten Schritt deren institutionelle Struktur, in einem vierten Schritt berichte ich über Ziele, Ablauf und Erfahrungen bei Erstakkreditierung, um am Ende dieses Punktes ein vorläufiges Fazit zu ziehen.

## 2.1 Akkreditierung und Evaluation

Evaluation und Akkreditierung – zwei Seiten einer Medaille? Diese Frage ist für die Hochschulen alles andere als akademisch, da beide Verfahren finanziell und organisatorisch aufwändig und jeweils Teil einer umfassenderen, zugleich gesetzlich festgeschriebenen Qualitätssicherung sind. Der entscheidende Unterschied liegt in den damit verfolgten Zielen. Bei Akkreditierung geht es, vereinfacht ausgedrückt, um eine ex-ante-Beurteilung von Studienprogrammen im Interesse des Verbraucher- und Abnehmerschutzes, bei Evaluation um eine ex-post-Beurteilung<sup>8</sup> zur Identifizierung von Schwachstellen und deren Behebung, etwa auf dem Weg einer zwischen Hochschulleitung und Fach abzuschließenden Zielvereinbarung. Andererseits gibt es wichtige Parallelen und Schnittstellen, etwa bei den verfahrensleitenden Fragestellungen, der Bestellung von Gutachtern, der Erhebung von Daten und künftig vor allem bei der Verbindung von Reakkreditierung und Evaluation. Die in Deutschland rechtlich festgelegte strikte Trennung – sowohl bei den Institutionen als auch bei den Verfahren – wird sich, so meine These, im Interesse der Hochschulen künftig nicht mehr aufrechterhalten lassen. Beide Seiten der Medaille gehören zusammen.

## 2.2 Rechtliche und politische Grundlagen der Akkreditierung

Die wesentlichen nationalen Akteure im Vorfeld und bei der Einführung eines Akkreditierungssystems für neue Studiengänge waren die HRK und die KMK. Am 6. 7. 1998 sprach sich die HRK für die Einführung eines bundesweiten Akkreditierungssystems als befristetem Pilotprojekt aus, am 3. 12. 1998 kam es unter Bezugnahme auf diese Empfehlung zum Beschluss der KMK, der folgende wesentliche Punkte beinhaltete:

- Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor- und Masterstudiengänge,
- Definition der Aufgaben des Verfahrens, insbesondere:
  - Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards,
  - Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse;
- Spezifizierung von Rahmenbedingungen:
  - Zugrundelegung der Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG),
  - Zugrundelegung der Strukturvorgaben der KMK für Bachelor- und Masterstudiengänge, die dann im März 1999 erlassen wurden;
  - Gewährleistung länderspezifischer Bestimmungen.

<sup>8</sup> Hermann Reuke, a. a. O., S. 103 ff.

Zusammenfassend gilt seither: Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen ist die fachlich-inhaltliche Überprüfung und Bewertung eines Studienkonzepts unter den Gesichtspunkten der Schlüssigkeit und Kohärenz der von der Hochschule gesetzten und zu erreichenden Ziele.<sup>9</sup> Die Akkreditierung orientiert sich dabei an fachüblichen Mindeststandards – übrigens eine sehr missverständliche Kategorie – und hat zugleich die „Gleichwertigkeit“ der Abschlüsse und damit die Möglichkeit des Wechsels zwischen Hochschulen zu gewährleisten. Dem Akkreditierungssystem wurde damit eine wichtige Aufgabe der Länder gemäß § 9 HRG übertragen, die bis vor wenigen Jahren durch die von KMK und HRK verantworteten Rahmenprüfungsordnungen wahrgenommen wurde. Insoweit gab es einen bedeutsamen Paradigmenwechsel von staatlicher Verantwortung hin zu stärkerer Eigenverantwortung des Hochschulsystems, der in seinen Chancen bislang noch nicht hinreichend gewürdigt wurde. Freilich ist das nicht mit staatlicher Abstinenz gleichzusetzen, da die Länder weiterhin durch ihre abschließende „Strukturverantwortung“ und ihre Mitwirkung im Akkreditierungsrat wesentlich die Konturen des deutschen Systems bestimmen.

In einer Reihe von Folgebeschlüssen haben KMK und Akkreditierungsrat zwischen 1999 und 2004 den rechtlichen Rahmen und die inhaltlichen Vorgaben für Qualitätssicherung weiter spezifiziert, wobei vor allem die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10. 10. 2003 von besonderem Gewicht waren. Zu Recht bezeichnete die KMK diese Festlegungen als einen wesentlichen Schritt „auf dem Weg zur Errichtung des Europäischen Hochschulraumes“, zumal in allen Details die Unumkehrbarkeit und Eigendynamik des Prozesses erkennbar ist. Die letzten Festlegungen wurden schließlich im Oktober 2004 mit den „Eckpunkten für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ getroffen<sup>10</sup>. Sie beinhalten einerseits ein neues Regelwerk für die Organisation des Akkreditierungsrats, andererseits die Ausweitung der Akkreditierungspflicht auf neue Diplom- und Magisterstudiengänge und auf Studiengänge an staatlich anerkannten Berufsakademien mit einschlägigen Studienabschlüssen. Letzteres ist hochschulpolitisch nicht ohne Brisanz, da gleichsam durch die Hintertür eine zumindest formale Gleichstellung des Abschlusses an einer baden-württembergischen Berufsakademie mit einem universitären Bachelor erfolgt.

<sup>9</sup> Angelika Schade, a. a. O., S. 49

<sup>10</sup> Zu den Dokumenten siehe [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de), KMK- und HRK- Texte.

### 2.3 Institutionelle Struktur

Das deutsche Akkreditierungssystem ist zweistufig aufgebaut. Auf der Grundlage des erwähnten Beschlusses der KMK vom 3. 12. 1998, fortgeschrieben im Beschluss der KMK vom 24. 5. 2002 und erneut modifiziert in den Eckpunkten vom 15. 10. 2004, wurden die Spielregeln für den institutionellen Rahmen der Akkreditierung definiert. Anders als in den meisten europäischen Ländern üblich, entstand in Deutschland ein zweistufiges System, bestehend aus dem Akkreditierungsrat einerseits und mehreren Agenturen andererseits. Der Rat, seit Beginn 2005 eine Stiftung öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn, hat im Wesentlichen die folgenden vier Aufgaben:

- erstens: Akkreditierung von Agenturen auf Zeit, im Regelfall für fünf Jahre, die damit das Recht erhalten, Studiengänge zu akkreditieren und das Siegel des Akkreditierungsrats zu verleihen;
- zweitens: Überwachung der Aufgabenerfüllung durch die Agenturen und deren Reakkreditierung;
- drittens: Definition der Mindeststandards für Akkreditierungsverfahren;
- viertens: Überprüfung von Einsprüchen gegen Entscheidungen der Agenturen.

Die ursprüngliche Praxis, dass der Akkreditierungsrat auch eigenständig Studiengänge akkreditieren konnte, wurde bald korrigiert, um eine eindeutige Trennung von Aufsichts- und Regulierungsfunktionen einerseits sowie operativer Tätigkeit andererseits sicherzustellen. Dem Akkreditierungsrat obliegt es darüber hinaus, „fairen Wettbewerb unter den Akkreditierungsagenturen zu gewährleisten“, zudem „die deutschen Interessen in internationalen Netzwerken der Qualitätssicherung und Akkreditierungseinrichtungen zur Geltung zu bringen“ (Statut Akkreditierungsrat 19. 9. 2002). Der Akkreditierungsrat setzt sich aus vier Hochschulvertretern, vier Ländervertretern, fünf Vertretern der Berufspraxis, schließlich zwei Studierenden und zwei internationalen Vertretern zusammen – angesichts der skizzierten Aufgabenstellung des Rates ein vernünftiger Kompromiss, zumal im Akkreditierungssystem auch traditionelle Aufgaben des Staates wahrgenommen werden, d. h. vor allem, die Gleichwertigkeit der Abschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten.

Den eigentlich operativen Part nehmen die Agenturen wahr, die sich z.T. fachlich wie ASIIN<sup>11</sup> und FIBAA<sup>12</sup> oder überfachlich wie AQAS, ZEvA<sup>13</sup> und ACQUIN<sup>14</sup> organisiert haben. Mit derzeit sechs Einrichtungen weist Deutschland damit innerhalb Europas nicht nur die größte Vielfalt, sondern auch strukturelle Besonderheiten eines unechten Marktsystems auf, die ich mittelfristig als revisionsbedürftig einschätze. Die Mitgliedschaft innerhalb der Agenturen unterscheidet sich beträchtlich. Im Falle der fachübergreifenden Agenturen, namentlich von AQAS und ACQUIN, dominieren die Hochschulen – sie verstehen sich damit als Teil der vom Hochschulsystem selbst verantworteten Qualitätssicherung. Bei ASIIN hingegen spielen als Mitglieder Berufs- und Wirtschaftsverbände eine hervorgehobene Rolle, was einerseits die institutionalisierte Verbindung zur Praxis stärkt, andererseits neue Fragen im Verhältnis zu den Hochschulen aufwirft. Persönlich bevorzuge ich als „alter Universitätsmann“ das hochschulnähere Modell, doch gibt es auch gute Gründe, deutlicher den Part der Praxis zu betonen.

Ich komme zu den Anforderungen an Akkreditierungsagenturen, die der Akkreditierungsrat Ende 1999 festgelegt hat und die sich seither alles in allem auch praktisch bewährt haben. Dahinter steht die in vielen gesellschaftlichen Subsystemen gewonnene Erfahrung, dass sich Vertrauen, Legitimation und Akzeptanz öffentlicher Einrichtungen nicht zuletzt aus deren Transparenz und Verfahrensverlässlichkeit speisen.

- Agenturen müssen institutionell unabhängig sein und in diesem Selbstverständnis Verfahren durchführen, unbeschadet der Auflage, dass Vertreter externer Institutionen einzubinden sind.
- Sie benötigen eine ausreichende, mittelfristig verlässliche Infrastruktur und sind nicht gewinnorientiert.
- Sie akkreditieren hochschulübergreifend, da nach § 19 HRG und den Beschlüssen von KMK und HRK sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen einrichten können.
- Sie müssen nationale und internationale Kompetenz zusammenführen und dies u. a. bei der Gewinnung von Gutachtern auch nachweisen. Der Akkreditierungsrat hat sich

<sup>11</sup> ASIIN: Fachakkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik und der Mathematik e.V.

<sup>12</sup> FIBAA: Akkreditierungsagentur für Bachelor- und Master-Studienangebote

<sup>13</sup> ZEvA: Zentrale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur Hannover

<sup>14</sup> ACQUIN: Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut

mit den Agenturen im Dezember 2004 darauf verständigt, dass die Namen der Gutachter künftig veröffentlicht werden.

- Sie sind dem Prinzip der Verfahrenstransparenz verpflichtet, haben ihrerseits interne Qualitätssicherungsmaßnahmen zu garantieren und sind dem Akkreditierungsrat gegenüber berichts- und rechenschaftspflichtig.

## 2.4 Ziele, Ablauf und Erfahrungen bei Erstakkreditierung

Ich komme hier zur zentralen Frage, nach welchen Kriterien und auf welche Weise Qualitätssicherung im Akkreditierungsverfahren gewährleistet wird. Lassen Sie es mich zunächst allgemein formulieren: Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen, namentlich bei der Erstakkreditierung, ist die fachlich-inhaltliche Prüfung eines Studiengangskonzepts durch kompetente Gutachter. Sie prüfen, ob der zu akkreditierende Studiengang ein schlüssiges Bild bezüglich gesetzter und zu erreichender Ziele beinhaltet, bewerten die Studierbarkeit des Studiengangs, seine Berufsorientierung, die personellen und materiellen Ressourcen, schließlich qualitätssichernde Maßnahmen innerhalb der Hochschule. Die Qualität und Akzeptanz des Verfahrens, um es zu unterstreichen, hängen somit wesentlich von der Qualität der Gutachter und der Zusammensetzung der Gruppe ab. Dabei gelten idealiter die folgenden Kriterien, mit unterschiedlichem Gewicht für Professoren, Praktiker und Studierende:

- aktive Mitglieder ihrer scientific community,
- Reputation und fachliche Breite,
- eher Generalisten als Spezialisten,
- Aufgeschlossenheit für die Entwicklungen des Bologna-Prozesses,
- wünschenswert: Akkreditierungs- und Evaluationserfahrung, hochschuldidaktische Kompetenz und internationale Erfahrung,
- Urteilsfähigkeit bezüglich der Arbeitsmärkte,
- Orientierungsfähigkeit auch in fachfernen Bereichen.

Dies sagt sich einfach und klingt plausibel, wirft in der Praxis jedoch schwierig zu beantwortende Fragen auf: Woher und mit welchen Anreizen gewinne ich hochrangige Gutachter? Gibt es hinreichend engagierte und erfahrene Praktiker, die sich quasi zum „Nulltarif“ – ganz entgegen den Usancen innerhalb der Wirtschaft – einbinden lassen? Wie können sich Agenturen beim Kampf um die wertvolle Ressource Gutachter vernünftig abstimmen? Werden wir hier in der Zukunft mit einem von den Agenturen letztlich nicht zu leistenden Preiswettbewerb zu rechnen haben? Ich betone diesen Punkt deshalb

so pointiert, weil angesichts der Vielzahl derzeit laufender Verfahren sowie angesichts zeitlich parallel initiierteter Evaluationsprozesse das Gutachtersystem zumindest übergangsweise an seine Grenzen zu stoßen droht. Zudem ist die notwendige und gewünschte Europäisierung in praxi derzeit (noch) schwierig zu realisieren, weil auch in einer Reihe anderer Länder das System der Akkreditierung etabliert wird, und zudem die Kenntnis des jeweiligen institutionellen Rahmens wenig verbreitet ist.

Trotz dieser Problemliste ziehe ich an dieser Stelle ein positives Zwischenfazit. Die Bereitschaft zum Engagement ist vorhanden, nicht zuletzt bei Praktikern; vielen macht die Mitarbeit an einem großen Reformprojekt Freude, und der doppelte Blick von Hochschulinsidern und Außenstehenden bewirkt mehr als eine bloße Addition. Mitbedacht, dass allmählich und Schritt für Schritt auch Gutachter gewonnen werden können, die über eigene Erfahrungen mit diesen Strukturen verfügen, bin ich für die Zukunft eher optimistisch.

Noch einige Hinweise zur praktischen Seite. Hochschulen haben bei der Antragstellung für eine Erstakkreditierung folgende Fragen zu beantworten, die für Gutachter und Akkreditierungskommission entscheidungsrelevant sind:

- Warum wird der Studiengang eingerichtet?
- Welche institutionellen Rahmenbedingungen sind gegeben?
- Welche Ziele hat der Studiengang?
- Welche Perspektiven eröffnet der Studiengang den Absolventinnen und Absolventen?
- Wie werden diese Ziele im Studienprogramm umgesetzt?
- Sind die Modularisierung, die Beschreibung der Module sowie die Zuordnung der Credits adäquat?
- Welche personellen und sächlichen Ressourcen stellt die Hochschule zur Verfügung?
- Welche Verfahren zur Qualitätssicherung sind vorgesehen?

Auf die spezifischeren Fragen, etwa auf jene nach der Plausibilität der Modularisierung, der Stimmigkeit der „Credits“, der Praxis der Verfahrensabläufe will ich hier nicht eingehen. Zum Ablauf nur noch soviel: Jedes Verfahren ist sowohl für die Antrag stellende Hochschule wie auch für die Gutachtergruppen und die Mitglieder der Akkreditierungskommission zeitaufwändig. Begehungen eines Faches umfassen einschließlich der Vorgespräche allein vor Ort je Person das Äquivalent von zwei Arbeitstagen, die Durchsicht umfangreicher Unterlagen nicht eingerechnet. Nicht zu vergessen: Diese Form der Qualitätssicherung hat auch ihren Preis – unbeschadet des ehrenamtlichen Engagements und

des in Deutschland für Agenturen geltenden Gemeinnützigkeitsgebots. Je Einzelverfahren fallen etwa 11.000–12.000 € an, bei Paketlösungen je Studienangebot entsprechend weniger. In einer großen Universität wie meiner eigenen entstehen damit selbst bei sinnvoller Bündelung erhebliche Kosten von mehreren hunderttausend Euro, freilich verteilt auf mehrere Jahre. Darüber sollte nachdrücklich mit den Wissenschaftsministerien gesprochen werden, zumal die Verwaltungen durch die Akkreditierung auch personell erheblich entlastet werden.

## 2.5 Zwischenfazit

- Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bedeutet in den Hochschulen einen Innovationsschub im Bereich der Lehre. Das meint: Die Diskussionen bei Einrichtung eines neuen Studiengangs sowie die Erstellung eines Akkreditierungsantrags führen zu einem früher nicht gekannten Nachdenken darüber, warum, weshalb und mit welcher Zielsetzung ein neues Curriculum erstellt wird. Als Hochschulpraktiker weiß ich, dass dabei vor Ort, in den Fächern, häufig drei Diskussionsphasen ablaufen, die ich nicht systematisch-präzise, jedoch lebensnah zu unterscheiden gelernt habe: a) das geht überhaupt nicht, b) alter Wein in neue Schläuche, c) am Ende die Entdeckung der inhaltlichen Herausforderung und der Chancen. So erklärt es sich, dass sich die Qualität der Anträge zwischenzeitlich deutlich erhöht hat, und das zentrale Ziel neuer Programme – verbesserte Studierbarkeit – heute häufiger als vor zwei Jahren eingelöst wird.
- Unübersehbar sind nach wie vor die fachkulturellen Unterschiede bezüglich der Akzeptanz von Akkreditierungsverfahren. Geisteswissenschaftliche Fächer betrachten Akkreditierung häufiger als „notwendiges Übel“, als bloßes Substitut für die gewohnten staatlichen Genehmigungsprozesse. Die Wahrnehmung von zeitlicher und finanzieller Belastung überwiegt noch die Wahrnehmung der damit einhergehenden Qualitätschancen. Hinzu kommt, dass mit der politisch gewollten Festlegung ausschließlich englischsprachiger Abschlussbezeichnungen ohne Not eine gravierende psychologische Barriere errichtet wurde, die von vielen auch als Abwertung ihrer eigenen fachkulturellen Erfahrungen und Traditionen gesehen wird. Auch persönlich empfinde ich einen „Bachelor/Master of Arts in History“ statt eines Bakkalaureus oder Magisters der Geschichte an einer traditionsbewussten geisteswissenschaftlichen Fakultät als eine mehr als nur semantische Zumutung. Die angelsächsische Version ließe sich ja hinzufügen. Die Natur- und Ingenieurwissenschaften gehen damit, wie auch mit Akkreditierung insgesamt, pragmatischer um. Diesen Unterschieden sollte nicht mit dem

Rasenmäher begegnet werden. Insgesamt sehe ich in diesen fachspezifischen Ungleichzeitigkeiten bezüglich der Akzeptanz des Bologna-Projektes jedoch kein prinzipielles, sondern ein temporäres Problem. Dass Qualitätssicherung ihren Preis auch im eigentlichen Sinn des Wortes hat, bedarf weiterhin aufklärender Argumentation.

- Aus vielen Gesprächen mit Praktikern in Wirtschaft und Verbänden haben wir den Eindruck gewonnen, dass sich der Informationsstand bezüglich der neuen Studiengänge sowie deren Akzeptanz deutlich verbessert haben – ein ähnliches Fazit zog vor zwei Wochen auch die Wochenzeitung „Die Zeit“.<sup>15</sup> Sicher gibt es noch Aufklärungsbedarf darüber, was „employability“, also Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen, eigentlich beinhalten kann und was nicht, und dass es nicht darum gehen kann, bei Akkreditierung nach Berufsqualifizierung im Sinne eines engen Praxisbezuges zu fragen, sondern nach der Dimension der Berufsfähigkeit. Insgesamt finde ich die Ergebnisse einer einschlägigen Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft in Köln aus dem Jahre 2004 sehr ermutigend, weil pauschale Behauptungen korrigierend: Von 672 befragten Unternehmen gaben drei Viertel an, in Zukunft Bachelor- und Masterabsolventen einstellen zu wollen, und zwar für Positionen, die traditionell Hochschulabsolventen vorbehalten sind. Und bei den großen Unternehmen beschäftigt bereits jedes vierte einen entsprechenden Absolventen.<sup>16</sup> Von Ablehnung kann also bei den Praktikern keine Rede sein! Dennoch tut weitere Aufklärungsarbeit Not, gerade auch in Richtung mittelständischer Unternehmen, wo der Informationsstand niedriger als bei Großunternehmen ist. Diese Informationsarbeit ist freilich auch nach innen, in die Hochschulen hinein, zu führen, wo namentlich bei manchen Geisteswissenschaftlern bewusst das Missverständnis gepflegt wird, Wissenschaftlichkeit in der Lehre und Praxisbezug seien nicht miteinander vereinbar. Ich argumentiere in dieser Situation zur Verblüffung meiner Kollegen mit Wilhelm von Humboldt, auf den sie sich mit ihrer Kritik selbst gerne berufen. Die Reform-Universität Humboldts war keine weltfremde Idee. Sie orientierte sich vielmehr sowohl am Bildungsideal der Aufklärung als auch am handfesten Ziel, bessere Verwaltungsbeamte, Lehrer und Pfarrer auszubilden.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Siehe Jan- Martin Wiarda, a. a. O.

<sup>16</sup> iwd – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 41, 7. 10. 2004; ähnlich positiv argumentierte der Präsident des baden-württembergischen Industrie- und Handelstages, Till Casper, am 24. 1. 05, (Pressemitteilung Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst BW) bezüglich der Akzeptanz der gestuften Studiengänge in der Wirtschaft.

<sup>17</sup> Lübbe (a. a. O., S. 241) spricht sogar davon, Humboldt habe die kulturelle Rolle der Universitäten dadurch gestärkt, dass er sie auf Zwecke „qualifizierter Berufsausbildung“ konzentriert.

Diese doppelte Logik führte zum Anspruch des Staates, Studiengänge zu genehmigen und Standards für Prüfungen festzulegen – eine seinerzeit moderne Form von Qualitätsmanagement.

- Eine gewisse Überraschung bedeutet für mich die bisherige Struktur der akkreditierten Studiengänge – weniger bezüglich der Fächer und Hochschultypen als nach den Kriterien anwendungs- bzw. theorieorientiert, grundständig bzw. weiterbildend, und der „Breite“ von Bachelor- zu Masterprogrammen. Hierzu in aller Kürze sehr unterschiedliche Eindrücke: Wir registrieren bei den Masterprogrammen einen für mich überraschend hohen Anteil von Anträgen mit dem Anspruch, als „überwiegend forschungsorientiert“ klassifiziert zu werden. Damit droht gelegentlich selbst bei Fachhochschulen die Gefahr, ihr eigentliches Markenzeichen, die Anwendungsorientierung der Studiengänge, zu verwässern. Das schlägt sich auch darin nieder, dass der Abschlussgrad Bachelor bzw. Master of Science sich bei den Fachhochschulen eines besonderen Prestiges erfreut. Des Weiteren und durchaus positiv zu bewerten: Es gibt eine Vielzahl von neuen Weiterbildungsprogrammen quer durch die Disziplinen, die deutlich machen, dass die deutschen Hochschulen bei entsprechenden finanziellen Anreizen schnell und kreativ zu reagieren vermögen; und eine letzte Beobachtung, bezogen auf den Gesamtzuschnitt der neuen Studiengänge: Es gibt eine aus meiner Sicht problematische Tendenz, neue Bachelorprogramme disziplinär allzu eng und spezialisiert zu modellieren, anstatt Vertiefung und Spezialisierung mit der Masterphase zu verknüpfen. Hier sehe ich einen erheblichen Diskussionsbedarf innerhalb der Hochschulen und Fachgesellschaften.
- Arbeitsweise und Struktur des deutschen Akkreditierungssystems bedürfen der intensiven Erklärung und Vermittlung, nicht zuletzt gegenüber dem Ausland. Die Bonität von Akkreditierung, damit auch der Nutzen für unsere Studierenden und für die Wirtschaft, misst sich an ihrer Akzeptanz innerhalb Europas und darüber hinaus. Hilfreich, ja unentbehrlich sind hierfür die zwischenzeitlich etablierten Projekte und Netzwerke wie ECA, das „European Consortium of Accreditation“, ENQA, das „European Network on Quality Assurance“, oder DACH, ein Netzwerk der Akkreditierungseinrichtungen der deutschsprachigen Länder. Sie verfolgen gemeinsam das Ziel, durch Informationsaustausch und die Verständigung über inhaltliche Standards die gegenseitige Anerkennung von Qualitätssicherungsverfahren zu erreichen bzw. grenzüberschreitende Verfahren zu ermöglichen. Hier stehen wir erst am Anfang, zumal es dafür auch konkreter politischer Entscheidungen bedarf. Dennoch, so meine Einschätzung, sind wir dank der Identifizierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf dem europäischen Weg bereits ein Stück vorangekommen.

- Europäische Orientierung setzt nationale Abstimmung voraus. Hier sehe ich bei den Ländern Handlungsbedarf – zwar nicht im Grundsätzlichen des „Ob“ der Akkreditierung, jedoch im praktischen Umgang damit. Der rechtliche Stellenwert der Akkreditierung weist zwischen den Bundesländern deutliche Unterschiede auf: Akkreditierung als Voraussetzung der staatlichen Genehmigung wie in Niedersachsen, Akkreditierung vor endgültiger Genehmigung nach einer Probephase wie in Bayern, nachlaufende Akkreditierung, zwingend verknüpft mit externer Evaluierung, wie in Baden- Württemberg. Nach einigen Jahren des Erprobens neuer Studiengänge sollten hier im Interesse der föderalen und europaweiten Durchlässigkeit die rechtlichen Spielregeln angepasst werden.

### 3 Der Bologna-Prozess in Deutschland

Ich komme zum dritten Punkt und damit auch zum Ende meiner Ausführungen. Die Fragen lauten: Wohin bewegt sich der Bologna-Prozess in Deutschland, wo liegen die absehbaren Probleme, welche offenen Fragen müssen beantwortet werden? Ich beschränke mich auf fünf Feststellungen:

- Die wichtigste Botschaft lautet: Das neue Studiensystem eröffnet die Chance zu einer grundlegenden Reform der Lehre in Richtung verbesserter Qualität und Praxistauglichkeit. Allen Akteuren, in den Hochschulen und in der Politik, sollte bewusst sein: Weder die neue Organisation noch verstärkte Koordination der Programme und Module sind Selbstzweck, sondern müssen am Kriterium verbesserter Studierbarkeit gemessen werden. Das bedeutet verbesserte Strukturierung der Studienprogramme, vor allem im ersten Zyklus, verstärkte Abstimmung mit der Praxis, insgesamt einen Paradigmenwechsel von der Angebots- zur Abnehmerperspektive. Für die Universitäten ist das schwieriger als für die Fachhochschulen. Gleichwohl bin ich zuversichtlich, dass sich eine gelegentlich zu beobachtende Taktik nach dem Motto „alter Wein in neue Schläuche“ in einem konkurrenzorientierten Hochschulsystem schnell entlarvt. Übrigens werden mit dem neuen System auch Vielfalt und die Suche nach der besseren Lösung begünstigt.
- Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung sind zunächst und vor allem Aufgaben der Hochschulen selbst, nicht ein von außen aufgezwungenes bürokratisches System. Evaluation und Akkreditierung durch *peer review* sind hilfreich, soweit sie die je eigenen Anstrengungen unterstützen und sich an den von den Hochschulen gesetzten Zielen orientieren. Dieses System hat sich seit wenigen Jahren entwickelt und professionalisiert und stellt die unentbehrliche Seite einer Medaille dar, auf der zu lesen ist:

mehr Eigenverantwortung der Hochschulen einerseits und deren Pflicht zu Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber Staat, Steuerzahlern und Nachfragern – Studierenden und Praxis – andererseits.

- Die Akkreditierungs- und Evaluationssysteme stehen vor einer gewaltigen Bewährungsprobe, die einerseits quantitativer, andererseits qualitativer Art ist: Von derzeit 2561 Bachelor- und Masterangeboten an deutschen Hochschulen (Stand Wintersemester 2004/05)<sup>18</sup> waren Ende 2004 etwa 1000, oder rund 40%, akkreditiert. Die Gesamtzahl der Studienangebote beträgt jedoch über 11.000. Selbst wenn man unterstellt, dass davon nur die Hälfte zu akkreditieren ist, würde dies bei der heute geltenden Regelakkreditierung von einzelnen Studiengängen eine Zeitspanne über 2010 hinaus erfordern. Es ist deshalb zwingend, die bereits eingeleitete Praxis der Paket- oder Cluster-Akkreditierung (Zusammenfassung von affinen Studiengängen) zu intensivieren, und zudem eine von der KMK derzeit nicht vorgesehene Verbindung von Programm- und institutioneller Akkreditierung zu ermöglichen. Praktisch könnte das bedeuten, im Falle der Umstellung von bereits lange und erfolgreich etablierten Studiengängen eine Einrichtung, z. B. einen Fachbereich, insgesamt zu überprüfen und nicht jeden einzelnen Studiengang. Qualitativ sollte angestrebt werden, das Kriterium der Mindeststandards durch eine nach oben offene Skala – von hinreichend bis exzellent – zu ergänzen. Schließlich sind Evaluation und Akkreditierung spätestens bei der Reakkreditierung deutlicher zu verbinden, womit die Verfahren selbst auch erheblich „schlanker“ würden. Zudem ist es geboten, Arbeitsweise und Effektivität des heutigen Akkreditierungssystems laufend zu bewerten – dies erfolgt in wichtigen Teilen bereits heute durch verpflichtende interne Qualitätssicherungssysteme, durch öffentliche Rechenschaftslegung und die zeitliche Befristung der Zulassung von Agenturen. Insgesamt sollten dabei auch die Kritiker zugestehen, dass Arbeitsergebnisse und Akzeptanz der deutschen Agenturen nach einer Geschichte von gerade vier Jahren keinen Vergleich in Europa zu scheuen brauchen. Doch selbstverständlich gilt auch hier: das Bessere ist der Feind des Guten.
- Überfällig ist es, das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen angesichts formal gleicher Abschlüsse und inhaltlicher Konvergenzen neu und ehrlich zu diskutieren. Anders gesagt: Profilbildung erfolgt dank der gestuften Studiengänge immer weniger entlang der klassischen institutionellen Trennlinie, weil es anwendungsorientierte Programme auch an Universitäten und umgekehrt forschungsorientierte an

<sup>18</sup> Information für das Plenum der HRK vom 8. 6. 2004

Fachhochschulen gibt. Ich weiß um die Brisanz dieses Themas vor allem in den Universitäten, die es bisher verhindert hat, zu einer tragfähigen Abstimmung zu kommen. Hier müsste am Ende auch die Politik zu einer Entscheidung kommen, die in zwei Alternativen denkbar ist: Aufgabe der traditionellen Unterscheidung der beiden Hochschultypen und jeweils individuelle Profilbildung der Hochschulen oder Verlagerung eines größeren Teils der anwendungsorientierten universitären Programme auf die Fachhochschulen und Konzentration der Universitäten auf einen Kern forschungsgestützter Lehrprogramme einschließlich der Doktorandenstufe als drittem Bildungszyklus. Bei allem absehbaren Streit: Am unbefriedigendsten ist das unreflektierte Festhalten am institutionellen Status quo, während zeitgleich und durch die Hintertür des Bologna-Prozesses Fakten in Richtung Konvergenz geschaffen werden.

- Schließlich: Bereits heute ist erkennbar, dass die neuen Studiengänge dank ihrer größeren Verbindlichkeit und wegen des höheren Betreuungsaufwands nicht kostenneutral sind. Ich musste an meiner eigenen Hochschule beobachten, dass in einigen bislang NC-freien Fächern für die Bachelorphase Zugangsregelungen eingeführt wurden – eigentlich eine bildungspolitisch paradoxe, aber verständliche Folge des neuen Systems. Allgemeiner gesagt: Bologna führt zwar vermutlich zur Erhöhung der Absolventenzahlen, gemessen an der Zahl der Studienfälle, jedoch zur Verringerung der Studienplätze, entgegen vielen politischen Bekundungen, dass Bologna die Bildungsbeteiligung erhöhen werde. Auch hier ist die Politik herausgefordert, ehrlich zu sagen, was sie will – weniger oder mehr junge Menschen im tertiären Bildungssystem. Das neue System verbietet es, auf das Rezept des „muddling through“ zu setzen, es hat neben vielen anderen Stärken den Vorzug, dass Probleme schneller sichtbar werden. Für mich ist die Schlussfolgerung zwingend: Im Interesse der jungen Generation ist dieser Flaschenhals-Effekt zu verhindern, die skandalöse Unterfinanzierung unserer Hochschulen in den nächsten Jahren ist zu korrigieren. Das schließt die ständig beschworenen Prioritätenverschiebungen in den öffentlichen Haushalten ebenso ein wie die Einführung von Studiengebühren – letztere sind allerdings nur dann vertretbar, wenn sie ausschließlich den Hochschulen und zweckgebunden zur Verbesserung der Lehre zur Verfügung stehen. Wir werden in naher Zukunft erfahren, ob Bayern dabei die von Minister Goppel öffentlich reklamierte Vorreiterrolle übernehmen wird.

**Literatur**

*EBbach, Wolfgang (2004):* Unterm Rad der Planierraupe. In: Süddeutsche Zeitung v. 20. 12. 2004

*Lübbe, Hermann (1986):* Humboldts Bildungsideale im Wandel der Zeit. In: Schlerath, Bernfried (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag. Berlin, New York, S. 244

*Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003):* Trends 2003 Progress towards the European Higher Education Area. Genf

*Reuke, Hermann (2002):* Evaluation und Akkreditierung – zwei Seiten einer Medaille. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Bielefeld

*Schade, Angelika (2002):* Die Praxis der Akkreditierung. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Bielefeld

*Wiarda, Jan-Martin (2005):* Erfolg mit Hut. In: Die Zeit v. 13. 1. 2005

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Dietmar Petzina

Äskulapweg 12

44801 Bochum

E-Mail: dietmar.petzina@rub.de



## Der Weg der Technischen Universität München zur Verwirklichung des Bologna-Prozesses

Ernst Rank

(Redigierter Tonbandmitschnitt des Vortrags)

Ich werde versuchen, die Frage Bachelor/Master/Diplom, sowie den Bologna-Prozess insgesamt, der ja durchaus über Bachelor/Master hinausgeht, aus der Sicht der Technischen Universität München (TUM) darzustellen. Bei meinen wesentlichen Ausführungen werde ich aber auch die gemeinsame Haltung der großen Technischen Universitäten Deutschlands, der „TU9“ vorstellen – eine Haltung, die sich mit unserer Position zum Bologna-Prozess deckt.

Vorab möchte ich meinen persönlichen, ganz unmittelbaren Bezug zu den Fragen einbringen, die uns hier beschäftigen. Ich konnte mit einigen Kollegen vor vier Jahren einen internationalen Masterstudiengang an der Technischen Universität München einführen, der, so glaube ich, sehr erfolgreich ist. Ich bin fest davon überzeugt, dass wir nur unter den Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen des Bologna-Prozesses die bisher erreichten sowie die angestrebten weiteren Erfolge in der Internationalisierung unserer Universitäten vernünftig strukturieren können.

Zunächst einige Zahlen und Fakten, bezogen auf die Technische Universität München von heute. Im Wesentlichen möchte ich damit zeigen, dass wir nicht am Anfang, sondern mitten im Bologna-Prozess stehen, und dass viele der Ziele bereits teilweise oder vollständig erreicht sind. Die Frage ist also nicht, *ob* der Bologna-Prozess funktioniert, sondern *wie* er weitergeht. Wie schließen wir diesen Prozess ab? Wie führen wir ihn zu dem Erfolg, den wir uns alle wünschen?

An der Technischen Universität München gibt es zum heutigen Tag bereits *mehr als 50 Bachelor- und Masterstudiengänge*, darunter einige internationale, rein englischsprachige Studiengänge, die wir für sehr wichtig erachten. *Internationalisierung* ist dabei sicher der zentrale Punkt. Wir haben heute an der Technischen Universität München mehr als 20% ausländische Studierende. Wenn man die Zahlen der ersten Semester betrachtet, sind es sogar wesentlich mehr. D. h., mit dem Hineinwachsen der Studierenden in die höheren Semester werden wir uns in den nächsten Jahren der 30%-Marke nähern.

*Studienzeitverkürzung* ist auch eines der wesentlichen Ziele, die mit dem Prozess verbunden worden sind. Eine durchschnittliche Studienzeit von 11,2 Semestern in allen TUM-Studiengängen, seien es Bachelor- (mit Master-) oder Diplomstudiengänge, kann sich weltweit sehen lassen. Ein Vergleich mit dem Massachusetts Institute of Technology, mit der University of Stanford oder anderen Universitäten, die wir als unsere unmittelbaren weltweiten Partner- und Wettbewerbsuniversitäten sehen, zeigt, dass wir hier bereits sehr gut aufgestellt sind.

Die *Modularisierung*, ein weiterer zentraler Punkt im Bologna-Prozess, einhergehend mit dem *ECTS* (European Credit Transfer System), ist nahezu flächendeckend in allen Bachelor- und Masterstudiengängen, aber auch in den allermeisten Diplomstudiengängen eingeführt.

D.h., wenn wir an der Technischen Universität München von Diplomstudiengängen sprechen, dann nicht von solchen alter, klassischer Art, sondern bereits von Studiengängen, die in wesentlichen Punkten – Modularisierung, ECTS, internationale Komponenten –, dem Bologna-Prozess gefolgt sind, die bereits in diesem Prozess stehen. Einige Fakultäten streben zu diesem Wintersemester eine *vollständige Umstellung* an, d.h., es werden keine Diplomstudiengänge mehr angeboten, sondern nur noch Bachelor- und Masterstudiengänge. Ich nenne zwei Fakultäten: Bauingenieur- und Vermessungswesen – meine eigene Fakultät – und die Informatik.

*Abbildung 1: Zahlen und Fakten zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an der TUM*

- 20% ausländische Studierende,
- durchschnittliche Studienzeit bis zum Diplom/Master: 11,2 Semester,
- erste Bachelor- und Masterstudiengänge bereits 1998,
- heute mehr als 50 *Bachelor of Science-(B.Sc.)* und *Master of Science-(M.Sc.)* Studiengänge,
- sieben *englischsprachige, internationale* Masterprogramme,
- Modularisierung und *European Credit Transfer System* in *B.Sc.-, M.Sc.-* und *Diplomstudiengängen* längst eingeführt,
- endgültige Umstellung von Diplom auf *B.Sc.* und *M.Sc.* in mehreren Fakultäten (z.B. Bauingenieur- und Vermessungswesen, Informatik) in diesem Jahr geplant.

Wichtig ist, das ist auch bei meinem Vorredner immer wieder angeklungen, dass die Hochschulen ihr *eigenes Profil* im Bologna-Prozess finden. Der Prozess als solcher fordert diese Profilschärfung geradezu. Es soll auf die jeweilige Landeskultur, auf die Sprache, auf das nationale Bildungssystem, auf die Universitätsautonomie Bezug genommen werden. Keineswegs soll und darf dieser sogenannte „europäische Einheitsbrei“, von dem immer wieder die Rede ist, geschaffen werden. Jedes Land, und viel mehr noch jede Universität, davon sind wir fest überzeugt, muss in diesem Prozess ein eigenes Profil finden. Darin liegt die große Chance des Bologna-Prozesses.

Aus dieser Überzeugung und aus den Erfahrungen der letzten Jahre heraus, haben wir an der Technischen Universität München im letzten Herbst ein *Thesenpapier* entwickelt. Es beinhaltet zwölf Thesen, die in der Zwischenzeit in den allermeisten Punkten von den großen technischen Universitäten der TU9 übernommen worden sind. Diese Thesen sollen nun den Kern meines Vortrags bilden. Ich möchte Ihnen daran verdeutlichen, wie *unser* Weg nach Bologna aussieht.

Abbildung 2: Thesenpapier

**Die Umsetzung des Bologna-Reformprozesses muss unter Beachtung der speziellen Gegebenheiten des Hochschulstandorts Deutschland erfolgen.**

**Zitat aus der Bologna-Erklärung:**

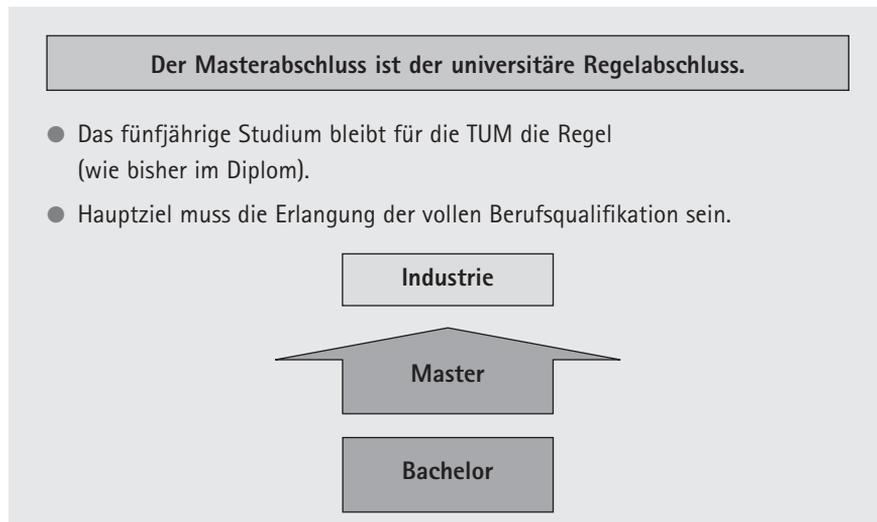
*“We hereby undertake to attain these objectives –within the framework of our institutional competencies and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy...”*



**Die Position der TUM zum Bologna-Prozess  
(12 Thesen)**

(Beschluss der Erweiterten Hochschulleitung vom Oktober 2004)

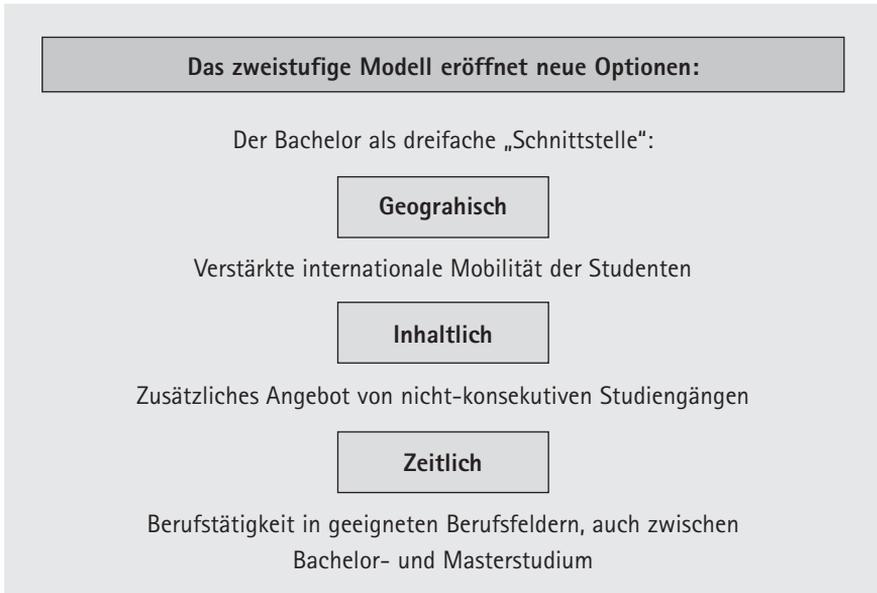
Abbildung 3: These 1



Der erste, entscheidende Punkt ist: Welchen *Abschluss* stellen wir uns für die Mehrzahl unserer Studierenden an der Technischen Universität in den Ingenieurwissenschaften und den angewandten Naturwissenschaften vor? Ich stelle diese Frage auch aus der Sicht der Studierenden, die sich für das Studium an der Technischen Universität München entscheiden: Welchen Abschluss wünschen sie sich? Wer soll den Bachelor-, wer den Masterabschluss anstreben?

*Regelabschluss* an unserer Universität soll der *Master* sein! Woher kommt diese Überzeugung? Sie resultiert ganz zentral aus unserem Anspruch, aus dem Bildungsziel, das wir für die Technische Universität München als zentral ansehen, ebenso zentral aber auch aus dem Anspruch, den die Industrie als wesentlicher Abnehmer unserer Absolventen an uns stellt. Die Industrie sagt, und da sind wir auch mit nahezu allen Verbänden einer Meinung: Wir werden in Zukunft in Deutschland *mindestens* so viele Ingenieure und Absolventen der angewandten Naturwissenschaften auf dem *Ausbildungsniveau eines fünfjährigen Studiums* brauchen wie bisher. Wenn jemand der Meinung ist, es würde funktionieren, die Inhalte eines bisher fünfjährigen Studiums von hoher Qualität in drei oder dreieinhalb Jahre zu packen, so muss man einfach sagen: „Entschuldigung, das geht nicht.“ Unser Studium ist bereits jetzt effizient. Es verlangt von den Studierenden sehr viel. Deshalb ist unser Ziel in erster Linie, Ingenieure und Naturwissenschaftler mit einem Masterabschluss von der Universität zu entlassen und so das bisher für das Diplom geltende Niveau zu gewährleisten.

Abbildung 4: These 2



Wichtig, ja ganz entscheidend ist aber, dass die *Zweistufigkeit neue Optionen* eröffnet, die wir in dieser Art bisher nicht hatten. Immer wieder wird gesagt: „Wenn das Studienziel der Master ist, dann würde man ja nur das bisherige Diplom umbenennen!“. Das trifft keineswegs zu. Der Bachelorabschluss eröffnet im Rahmen des zweistufigen Modells folgende wesentliche Chancen und ist damit alles andere als die oft zitierte Mogelpackung:

Erstens: Die Steigerung der *Mobilität* der Studierenden – Mobilität zu uns und Mobilität unserer Studierenden nach draußen. Wieder darf ich auf meine eigene Erfahrung zurückgreifen: Erst der Masterstudiengang hat in meinem Fach eine große Zahl hoch qualifizierter Studierender aus aller Welt zu uns gebracht. Wenn wir internationale Studierende bei uns haben wollen, dann brauchen wir die Schnittstelle des Bachelor, weil es einfach äußerst schwierig ist, mitten in einen Diplomstudiengang einzusteigen. Hier fehlte bisher die international compatible Schnittstelle.

Zweitens: Die neuen *inhaltlichen Möglichkeiten*, die sich mit dem Bachelor bieten. Natürlich ist es angestrebt, und natürlich konzipieren wir unsere Studienangebote so, dass es nicht nur den unmittelbar konsekutiven Masterstudiengang zu einem entsprechenden Bachelor gibt. Vielmehr eröffnet der Bachelor Möglichkeiten in viele Richtungen. Warum

soll nicht ein Student/eine Studentin, nach Abschluss der ersten *sechs- oder sieben-semesterigen Studienphase*, also als Bachelor in einer Ingenieurwissenschaft, anschließend einen wirtschaftswissenschaftlichen Master darauf satteln und damit eine Doppelqualifikation erlangen, die bei unseren Abnehmern in der Industrie wie auch bei den Studierenden mehr als erwünscht ist? Diese Möglichkeit, um hier nur eine von vielen zu nennen, bietet das zweistufige System. Sie kann und muss offensiv genutzt werden. Selbstverständlich haben unsere Bachelorabsolventen vom ersten Tag des Studiums an der Technischen Universität München eine Berufsorientierung, die es ihnen auch ermöglicht, mit diesem Abschluss in eine berufliche Laufbahn zu gehen – natürlich in aller Regel *nicht* in eine Laufbahn, die heute dem Diplom-Ingenieur mit einer fünfjährigen Ausbildung offen steht, sehr wohl aber in Tätigkeiten, bei denen eine breite, methodenorientierte Kompetenz gefragt ist. Hier ist allerdings auch die Industrie gefordert, neue Arbeits- und Berufsbilder zu schaffen, Bachelorabsolventen eine zweite Phase der Ausbildung im Beruf anzubieten, und sie dann unter Umständen nach ein paar Jahren zurück an die Universitäten in einen entsprechenden Masterstudiengang zu schicken.

Abbildung 5: These 3

**Feste Zulassungsquoten für das universitäre Masterstudium sind kontraproduktiv.**

- 1) Starre Vorgaben bilden nicht die dynamische Nachfrage am Arbeitsmarkt ab.
- 2) Die Industrie braucht immer mehr hoch qualifizierte Ingenieure.
- 3) Die Akzeptanz von Bachelor und Master wird durch Quoten zerstört.



**Der erfolgreiche Bachelorabsolvent der eigenen Universität darf grundsätzlich weiterstudieren.**

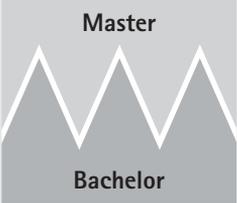
Über weitere Zulassungskriterien entscheidet die Universität alleine nach fachlichen Gesichtspunkten.

Ein Streitpunkt, der im letzten halben Jahr sehr intensiv diskutiert wurde, ist die Frage der *Zulassungsquoten zum Masterstudium*. Wenn Sie sich die Eckpunkte der Kultusministerkonferenz zur Frage Bachelor/Master anschauen, dann finden Sie dort entsprechende, sehr Besorgnis erregende Hinweise. Feste Zulassungsquoten für den Übertritt vom Bachelor zum Master sind aber das allerletzte, was wir in Deutschland gebrauchen können. Solche starren Vorgaben sind absolut kontraproduktiv für die Qualität und besonders für die Akzeptanz des gesamten Bachelor-Master-Systems. Der Übergang vom Bachelor zum Master muss vielmehr ausschließlich qualitätsorientiert sein. Wir gehen dabei davon aus, dass Studierende, die an der Technischen Universität München ihr Bachelorstudium nach einem (üblicherweise bereits vorgeschalteten) Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich abgeschlossen haben, dazu befähigt sind und auch die Möglichkeit erhalten müssen, in den konsekutiven Masterstudiengang überzutreten.

Abbildung 6: These 4

**Konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge müssen grundsätzlich zeitlich verschränkbar sein.**

- Ein Verlängerung der Studienzeiten wird verhindert.
- Besonders motivierte Studenten werden sogar schneller studieren.
- Hochbegabte Studenten können dadurch zusätzlich gefördert werden.



Ein weiterer wichtiger Punkt, der bisher wenig diskutiert wurde, ist die Frage der *Verschränkung des Bachelor- und Masterstudiums*. Eine Situation, die häufig auftreten wird, ist doch die folgende: Jemand studiert im Wesentlichen erfolgreich einen Bachelorstudiengang. Es fehlen aber zum Ende der Regelstudienzeit ein/zwei Prüfungen. Die Kultusministerkonferenz gibt nun im Grundsatz vor, dass ein Masterstudium erst aufgenommen werden kann, wenn wirklich das Bachelorzeugnis in der Hand des Studierenden ist. Das

würde zwangsläufig einen Zeitverlust von mindestens einem halben oder möglicherweise sogar einem Jahr bedeuten. Deshalb ist es unsere entschiedene Forderung, für Studierende, die den Bachelor bereits *im Wesentlichen* erfolgreich abgeschlossen haben, Möglichkeiten zum Besuch erster Mastervorlesungen und zur Ablegung erster Prüfungen zu schaffen und damit eine Studienzeitverlängerung zu verhindern. Diese Verschränkung hat zudem auch den Vorteil, dass besonders motivierte und leistungsfähige Studenten auf eine kürzere Studiendauer kommen können, als dies bei der reinen Addition der Zeiten für das Bachelor- und Masterstudium möglich wäre.

Abbildung 7: These 5

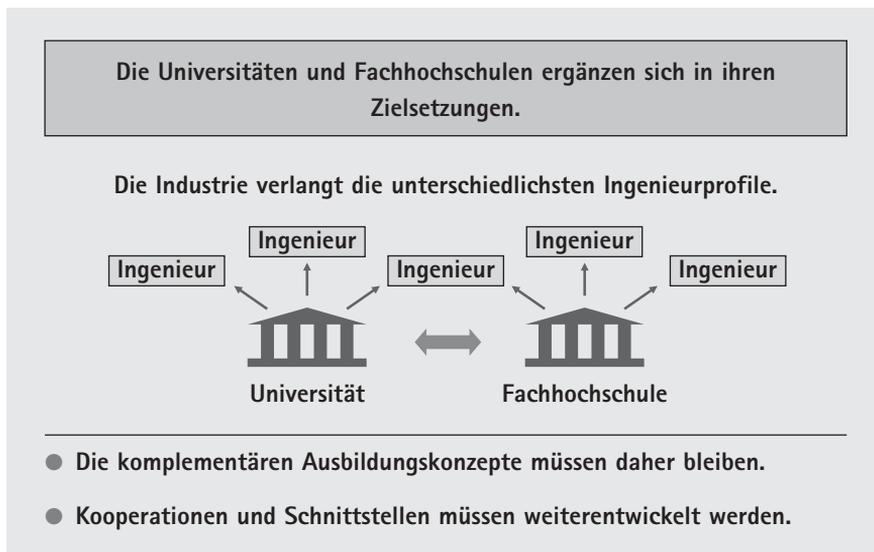
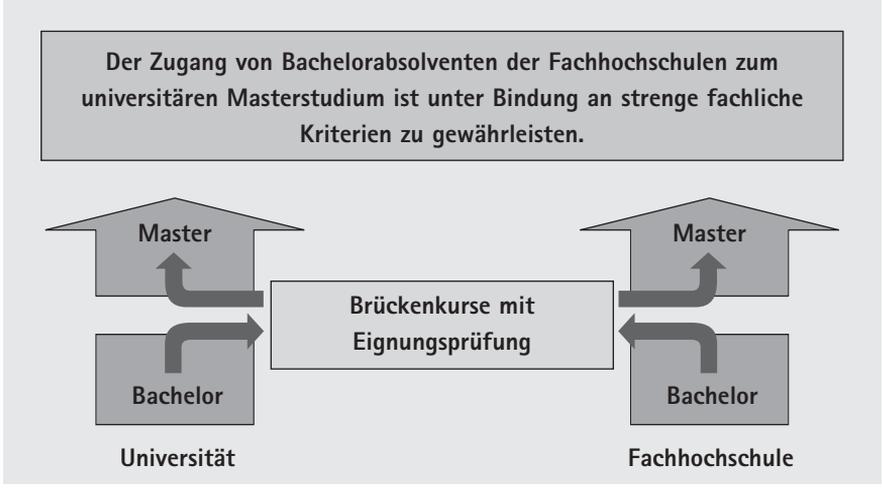


Abbildung 8: These 6

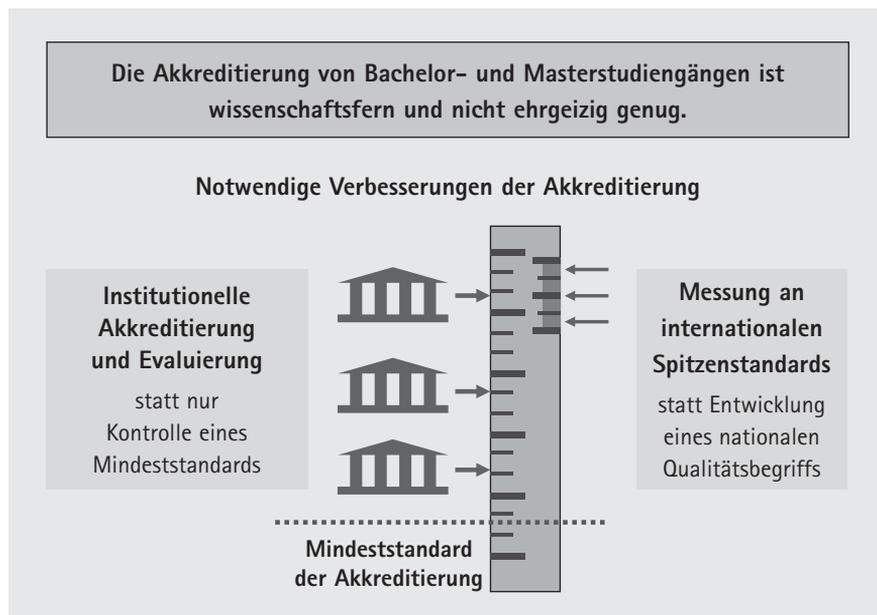


Die Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist meiner Meinung nach ein ganz zentrales Thema im Bologna-Prozess.

Die ganze Welt beneidet uns um unser System mit Universitäten und Fachhochschulen. Wo immer man hinkommt, hört man: „Diese beiden Profile sind wesentlich, das ist einer der großen Vorteile eures deutschen Systems.“ Ich kann nur sagen, wir wären doch dumm, wenn wir diese Struktur im Zuge des Bologna-Prozesses aufgeben würden. Genau das Gegenteil sollten wir anstreben: Wir müssen dafür sorgen, dass Profilschärfung für jede einzelne Hochschule und für die Hochschularten insgesamtverstarkt wird, dass es nicht zu einer Nivellierung kommt. Wir brauchen keine Gleichartigkeit der Abschlüsse, auch wenn Bachelor und Master an Universitäten und Fachhochschulen gleichwertig sein mögen. Jede Hochschule, jede Hochschulart muss den Bologna-Prozess dazu nutzen, ihr eigenes Profil zu finden und im eigenen Aufgabenbereich, im eigenen Profil noch leistungsfähiger zu werden. Dies bedeutet andererseits auch, dass wir – und das ist eine Aufgabe, der sich Universitäten und Fachhochschulen gemeinsam stellen müssen – die Durchgängigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen gerade an der „Schnittstelle Bachelor“ besser gestalten. Dies muss immer, und zwar auf beiden Seiten, unter strengen fachlichen Kriterien geschehen. Im Einzelfall wird dies erfordern, dass Defizite, die in einem Ausbildungsprofil gegenüber den Anforderungen im anderen Profil entstehen, mit Bruckenkursen oder ähnlichen Veranstaltungen ausgeglichen werden können. Dies gilt in beide Richtungen, nicht nur für den Schritt von der Fachhochschule zur Universi-

tät, sondern umgekehrt genauso. Natürlich mag einem Fachhochschul-Bachelor eine mathematische Grundlage fehlen, die er für den Master an einer Universität nachholen muss, und natürlich mag einem Universitäts-Bachelor ein Praxissemester fehlen, das er für einen Master an der Fachhochschule eben an diesem Übergang nachholen muss.

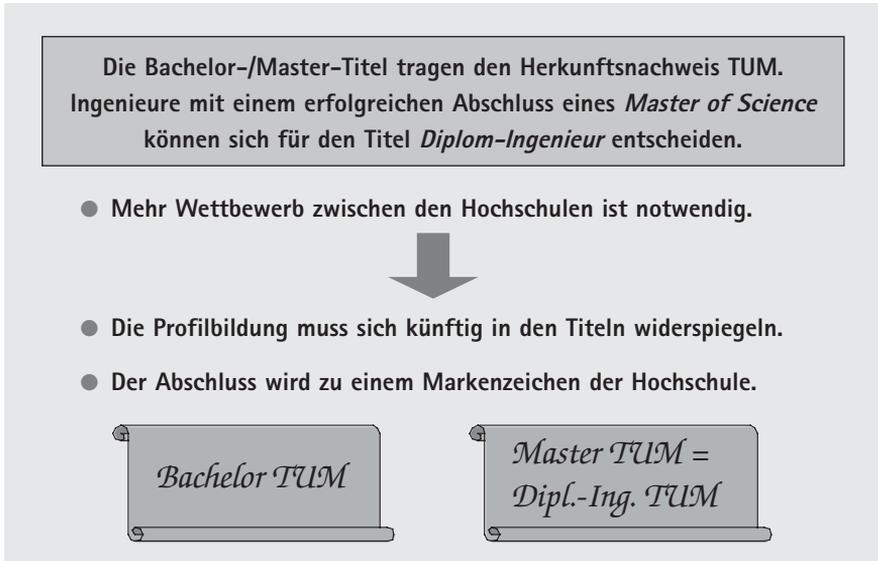
Abbildung 9: These 7



Zum Thema *Akkreditierung*: Hier ist doch sehr massive Kritik am derzeitigen System zu üben. Der Aspekt des Mindeststandards, der heute oft im Vordergrund steht, kann nicht das Ziel der Akkreditierung sein. Vielmehr sollten wir uns „nach oben“ orientieren. Wir müssen darauf achten, dass ein grundsätzlich notwendiges System der Qualitätskontrolle sich an hohen, internationalen, wissenschaftlichen Standards orientiert, und dass das Verfahren an sich handhabbar wird. Es ist deshalb auch nötig, stärker zu einer institutionellen Akkreditierung zu kommen, und sich von der sehr ineffizienten und sehr kostenintensiven Einzelakkreditierung zu lösen. Zu den Kosten möchte ich noch eines im Hinblick auf die vorangegangene Diskussion anschließen: Es geht ja nicht nur um die 12.000 Euro, die die Akkreditierung eines Studiengangs als solche kostet, sondern sehr wohl auch um die Frage der entstehenden *internen Kosten*. Die Vorbereitung für die Akkreditierung erfordert nach meiner eigenen Erfahrung ein halbes Personenjahr Arbeit. Die damit ent-

stehenden Kosten für 150 Studiengänge an der Technischen Universität München sind einfach nicht zu tragen!

Abbildung 10: These 8



Unsere zentrale Aussage zur *Abschlussbezeichnung* wurde in den letzten Wochen und Monaten oft nicht richtig verstanden bzw. missinterpretiert. Was wollen wir, was ist notwendig? Wir wollen selbstverständlich, und ich möchte dieses nochmals ausdrücklich betonen, das zweistufige System, das Bachelor- und Mastersystem. Aber warum soll sich ein Master of Science der Technischen Universität München nicht Diplom-Ingenieur nennen dürfen und damit dieses weltweit eingeführte Markenzeichen tragen, das, wie andere Diplombezeichnungen auch, höchsten internationalen Qualitätsstandard widerspiegelt?

Abbildung 11: These 9

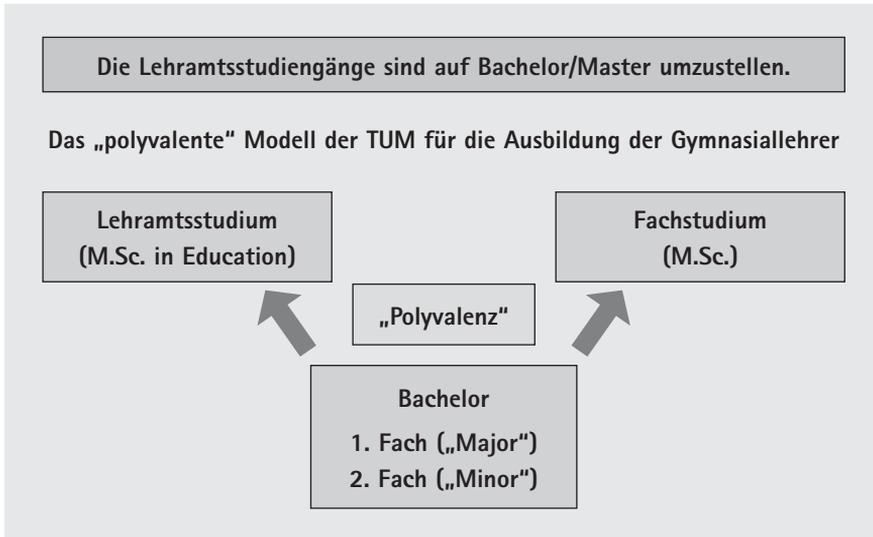


Abbildung 12: These 10

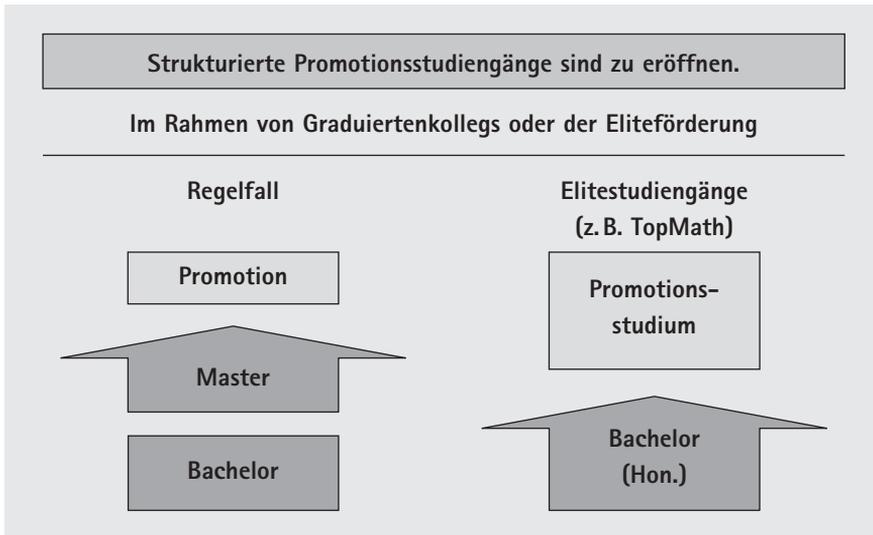
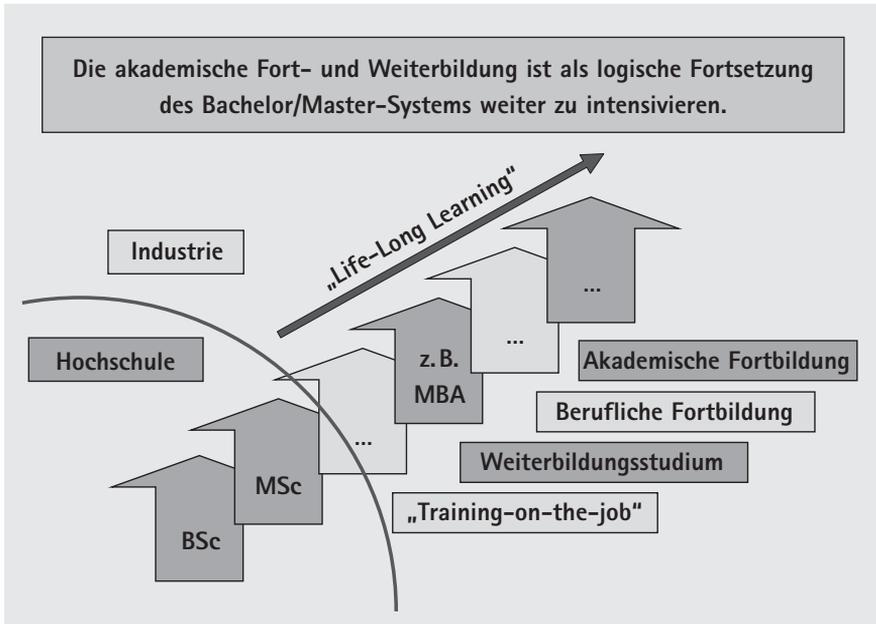
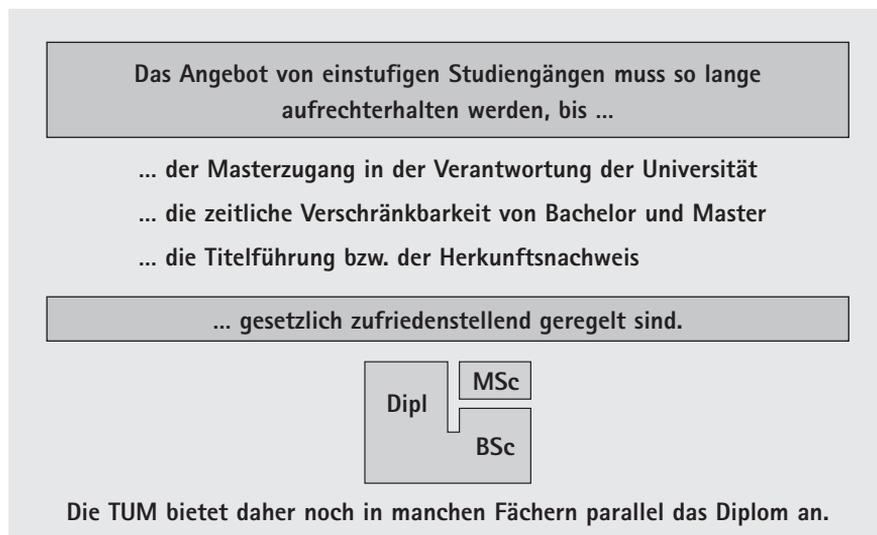


Abbildung 13: These 11



Fragen, die auch diskutiert werden müssten, die ich aber angesichts der knappen Zeit nur ganz kurz ansprechen möchte, sind die *weiteren Chancen*, die sich im Bologna-Prozess ergeben: Chancen in der Lehrerbildung hinsichtlich einer Polyvalenz. Chancen hinsichtlich des dritten wissenschaftlichen Abschlusses, also der Promotion. Chancen, die sich im lebenslangen Lernen ergeben, in der Möglichkeit eben, Masterkurse oder Teile von Masterstudiengängen auch berufsbegleitend zu studieren. Hier stehen die Universitäten und Fachhochschulen vor großen Herausforderungen. Die Technische Universität München wird sich diesen Herausforderungen stellen und Chancen nutzen, die im alten, klassischen Modell der Diplom-Studiengänge nicht vorhanden waren.

Abbildung 14: These 12



Damit bin ich am Ende meines Vortrags. Wesentliche Punkte, um sie noch einmal zusammenzufassen, sind: Der Masterzugang als solcher muss alleine in der Verantwortung der Hochschulen liegen. Wir brauchen die zeitliche Verschränkung zwischen Bachelor- und Masterstudium. Die Titelführung mit dem Herkunftsnachweis, in unserem Fall TUM, sollte als Qualitätsmerkmal genutzt werden können. Soweit noch nicht vorhanden, sind hierfür die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Ich habe den Eindruck, dass wir gerade in den letzten Wochen in den diesbezüglichen Diskussionen hier in Bayern ein erhebliches Stück weitergekommen sind.

Schließlich bin ich davon überzeugt, dass der Slogan, den sich nicht nur die Technische Universität München, sondern mit ihr auch die TU9 auf die Fahne des Bologna-Prozesses geschrieben haben, für unser Universitätsprofil der richtige ist:

*„Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel.“*

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Ernst Rank  
 Technische Universität München  
 Arcisstr. 21  
 80290 München  
 E-Mail: rank@bv.tum.de

## Erfahrungen mit Bachelor und Master sowie Perspektiven des Bologna-Prozesses aus Sicht der Fachhochschule München

*Marion Schick*

(Redigierter Tonbandmitschnitt des Vortrags)

Die deutsche Diskussion der letzten Wochen und Monate über die Umsetzung der Bologna-Beschlüsse erinnert mich an ein Sprichwort der Dakota-Indianer: „Wenn Du entdeckst, dass Du ein totes Pferd reitest, dann steig' ab.“

In Deutschland ist im Zusammenhang mit der Bologna-Umsetzung und dem weisen Wort der Dakotas manches noch nicht ganz klar: „Welches Pferd ist tot?“ Das Diplom oder der Bachelor/Master? Entsprechend groß sind die Unsicherheit und die Bereitschaft, der Unsicherheit aus dem Wege zu gehen.

- Zum Beispiel, indem man sich Mut macht: „Es spielt doch keine Rolle, ob das Pferd tot ist, wir haben es immer schon so geritten.“ Ein überzeugendes Plädoyer für die Beibehaltung des Diploms.
- Man könnte auch sagen – und das kann man auch in Deutschland beobachten: „Wir gründen noch einen Arbeitskreis, um das Totsein des Pferdes zu analysieren“. In diese Rubrik fallen viele Diplom-Diskussions-Veranstaltungen dieser Tage und Wochen.
- Wir könnten aber auch Folgendes tun: Wir besuchen einfach andere Orte, um zu sehen, wie man dort tote Pferde reitet. Journalisten fahren nach Amerika und stellen fest, dass unsere Bachelorabsolventen dort nicht automatisch zu Masterstudiengängen zugelassen werden, aber dass deutsche Diplome ein Vorbild sind, welches man gerade nachahmen will.
- Eine weitere Möglichkeit wäre die: Wir erhöhen die Qualitätsstandards für den Beritt toter Pferde. (Manche würden das unter dem Stichwort Akkreditierung zusammenfassen; dazu später mehr.)
- Wir könnten auch eine Task Force bilden um das tote Pferd wieder zu beleben – Stichwort „TU 9“ und Diplom-Rettungs-Kampagne.

- Oder wir stellen einen Vergleich unterschiedlich toter Pferde an. Also, wie tot ist das Diplom in Frankreich? Gar nicht so tot – die sind viel cleverer als wir in der Beibehaltung ihrer bisherigen akademischen Grade und der Camouflage in Richtung Bologna – usw.
- Wir könnten auch die Kriterien ändern, die besagen, ob ein Pferd wirklich tot ist. Das spielt sich in Deutschland zurzeit in der Bologna-Diskussion ab und führt zur endgültigen Verwirrung.

Wir haben das hervorragende Ziel „Bologna“ – Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (das aus meiner Sicht ein ganz hervorragendes Aufbruchsignal war und ist, nicht nur für den europäischen Hochschulraum, sondern für die europäische Integration insgesamt), vielleicht in typisch deutscher Manier, in den letzten Wochen und Monaten im täglichen Kleinkrieg fast kaputt geredet.

Lassen Sie uns zurückkommen zum Kern der Aufregung und zu den Kernzielen. Was sagt die Bologna-Erklärung eigentlich wirklich?

Die Ziele sind in der „Bologna Declaration“ vom 19. Juni 1999<sup>1</sup> klar benannt und haben nichts zu tun mit einer vordergründigen Diskussion über die Bezeichnung von Abschlüssen:

- “adoption of a system of easily readable and comparable degrees, ... in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education systems”,
- “adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. ... The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification”,
- “establishment of a system of credits ... as a proper means of promoting the most widespread student mobility”,
- “promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement”,
- “promotion of European co-operation in quality assurance”,
- “promotion of the necessary European dimensions in higher education”.

---

<sup>1</sup> [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)

Das bedeutendste Ziel ist „to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system“. Ich denke, das Wort *employability* ist einer der Schlüsselpunkte dieser so schwierigen Akzeptanz und Diskussion in Deutschland. Bologna stellt tatsächlich die Verwertbarkeit der Qualifikation, die man an einer Hochschule erreicht, eindeutig in den Mittelpunkt, und zwar die berufliche Verwertbarkeit. Dies ist ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulausbildung. Es geht eben nicht um Semesterzahlen und um Credit-Points, es geht darum, was das Ziel unserer wissenschaftlichen Hochschulausbildung ist.

Wesentlich für die Erreichung dieser employability ist das in der Bologna-Erklärung postulierte *Zwei-Zyklen-Modell*. Die zwei Zyklen sollen mit klarer Zielsetzung eine Berufsorientierung ermöglichen, die den schnellen Veränderungszyklen der wirtschaftlichen Realität Rechnung trägt. Ein Hochschulabschluss – wie bisher – reicht hier nicht mehr aus, um für ein Berufsleben dauerhaft gerüstet zu sein. Dass mit der Aussage des Zwei-Zyklen-Modells die berufliche Validität der bisherigen einzyklischen Hochschulabschlüsse sozusagen negiert wird, ist sicher ein Erklärungsfaktor für die aufgeregte Verteidigungsdiskussion um die Beibehaltung des Diploms.

„Credits“ und „mobility“ sind immer wieder genannte Ziele von Bologna, auf die ich nicht näher eingehen will. Auf „quality assurance“, also das Thema Akkreditierung, komme ich später noch einmal zurück, denn dies ist ein ganz wichtiges Thema. Schließlich sollen die *europäischen Dimensionen* eingeführt werden.

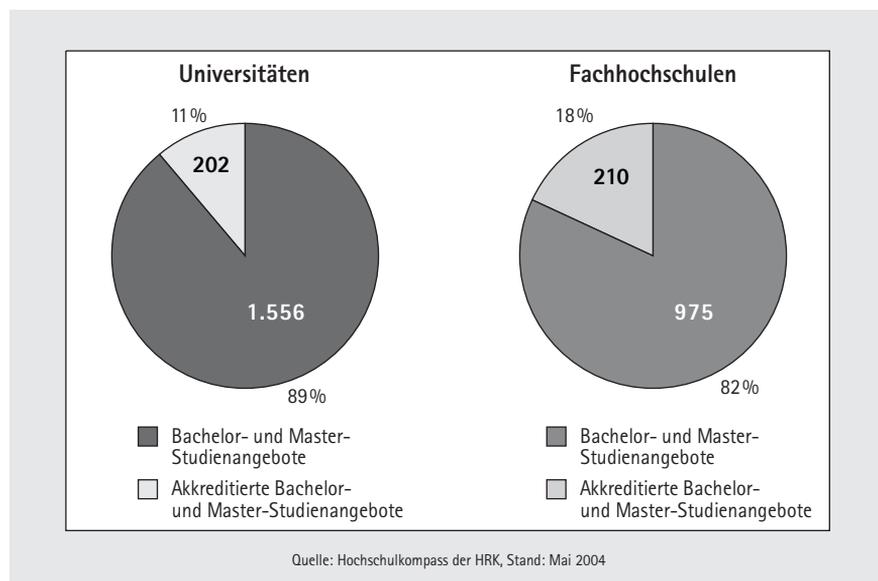
Am Schluss der Erklärung wird die Erwartung geäußert: „We expect Universities again to respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour.“ Es wird also von den Universitäten erwartet, prompt und positiv zu reagieren und aktiv ihren Beitrag zum Bologna-Prozess zu leisten, damit dieser erfolgreich wird. In der Erklärung steht nicht nur, dass dies von Ministerien erwartet wird, sondern gerade auch von den Hochschulen. Ich denke, die deutschen Hochschulen haben die Erwartungen zu weiten Teilen sehr aktiv aufgenommen und mit großem Schwung die Umsetzung gestartet. Im Moment diffundiert der Prozess etwas aufgrund sehr unterschiedlicher Interpretationen, die anscheinend bei genauerem Nachdenken im Lauf der Jahre bei einigen Akteuren aufgetaucht sind.

Was ist die *deutsche Realität*? Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat ja schon vor etwa fünf Jahren folgende Erklärung abgegeben: „Die Ziele der Bologna-Erklärung stehen weitgehend im Einklang mit den Zielsetzungen, die Bund und Länder für die Moderni-

sierung des Hochschulwesens in Deutschland und die Stärkung seiner internationalen Attraktivität in den letzten Jahren entwickelt haben.“<sup>2</sup> Fünf Jahre sind heute in der Industrie ein Produkt-Lebenszyklus, nach dem ein Unternehmen wahrscheinlich die Hälfte seiner Produkte nicht mehr herstellt, die es im Jahr 2000 im Angebot hatte. Und wir wissen in Deutschland heute, im Jahr 2005, immer noch nicht, wo wir in Richtung Bologna eigentlich systematisch-strategisch hingehen. Fünf Jahre nach der Erklärung der KMK, die man damals jedenfalls noch ernst genommen hat!

Wie ist nun der Stand in Deutschland?

Abbildung 1: Bachelor- und Masterstudienangebote an deutschen Hochschulen



Wir haben knapp ein Viertel aller deutschen Studiengänge im Bachelor- und Master-Strukturmodell. In diesen Studiengängen studieren knapp 7% der Studienanfänger. Die Verteilung auf Universitäten und Fachhochschulen ist ungleichmäßig.

Von den über 1.500 universitären Bachelor- und Masterstudiengängen sind heute 11% akkreditiert; von den 975 Bachelor- und Masterstudiengängen an Fachhochschulen sind

<sup>2</sup> Vgl. <http://www.kmk.org/publ/bologna/pdf>, S. 4, m. w. N.

es 210, also 18%. Dies ist nicht verwunderlich, denn das Bachelor- und Masterstudienmodell ist den Fachhochschulen nahezu auf den Leib geschrieben. Deswegen gab es auch schon vor Jahren das durchaus bedenkenswerte Wort von der „Fachhochschulisierung des Hochschulwesens“ durch das Bachelor- und Mastermodell. Es ist insoweit kein überraschender Erfolg der Fachhochschulen, dass wir dieses System sehr schnell umgesetzt haben. Für uns war es leicht möglich, weil unsere Schnittstelle „berufsverwertbare Qualifikation“ nach in der Regel acht Semestern schon Realität war. Wir haben durch Veränderung des Praxisanteils – Streichen des ersten Praxissemesters, Verlegen in die vorlesungsfreien Zeiten – den Praxisanteil nahezu gleichgehalten, und auch den Theorieanteil – auf ein paar Semesterwochenstunden hin oder her. So können die Fachhochschulen einen Bachelorstudiengang relativ problemlos generieren und den Masterstudiengang darauf setzen. Das ist eine echte Weiterentwicklung für die Fachhochschulen. Deswegen ist es logisch, dass sich die Fachhochschulen sehr schnell auf dieses System eingestellt haben, wenn auch nicht problemlos. Darauf werde ich nochmals zurückkommen.

Abbildung 2: Angebotene Studiengänge und Studienanfänger an der FH München

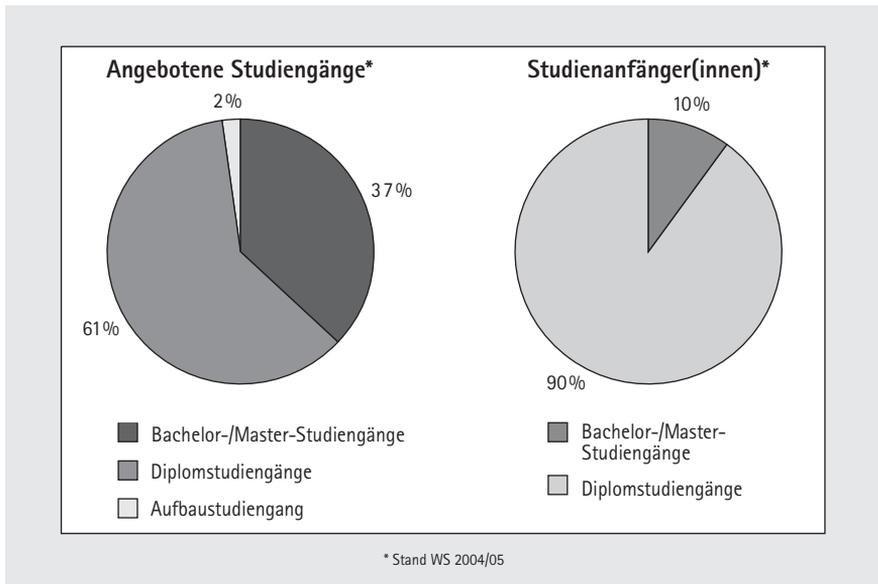
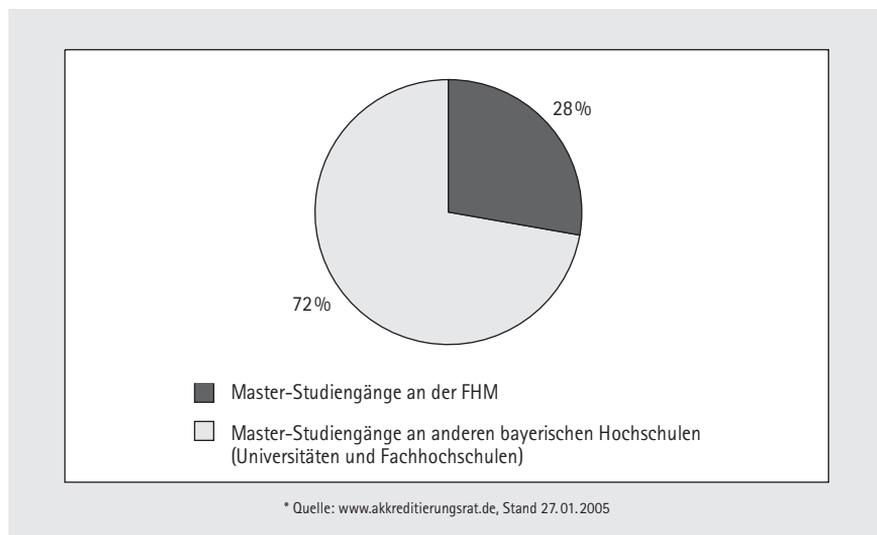


Abbildung 3: Verteilung der akkreditierten Masterstudiengänge auf die bayerischen Hochschulen



Sehen wir uns nun die *Realität der Fachhochschule München* im Bereich Bachelor- und Masterstudiengänge an: Von unseren Studiengängen sind heute 37% Bachelor- und Masterstudiengänge. Aber Sie sehen auch, ähnlich den Zahlen in Deutschland insgesamt, dass nur 10% der Studienanfänger in diesen Studiengängen eingeschrieben sind. Die Umstellung ist noch im Aufbau begriffen. Diese Zahl kommt hauptsächlich zustande, weil wir zunächst die Masterstudiengänge ausgebaut haben, die relativ geringe Studierendenzahlen aufweisen, während die Bachelorstudiengänge erst nachziehen. Die Gruppengröße umfasst in der Regel 20 bis 25 Studierende. So ergibt sich natürlich nur ein relativ kleiner Anteil an der Gesamtstudierendenzahl. Von allen in Bayern akkreditierten Masterstudiengängen – wir haben hier Universitäten und Fachhochschulen zusammengezählt – bietet die Fachhochschule München 28% an. Von unseren zwölf laufenden Masterstudiengängen sind sieben akkreditiert, zudem stehen weitere zehn ganz kurz vor der Einführung.

Für die *Akkreditierung* möchte ich an dieser Stelle ein ganz eindeutiges Votum abgeben, denn unsere Erfahrungen sind uneingeschränkt positiv. Ich möchte zu bedenken geben, dass jede Hochschule noch einmal darüber nachdenken sollte, ob es nicht doch das Geld wert ist, ihre Studiengänge akkreditieren zu lassen. Auch für uns sind die Akkreditierung

gen ein hoher Kostenfaktor. Die Akkreditierung hat in jedem Fall zu einem ganz deutlichen Verbesserungsprozess in dem jeweiligen Studiengang geführt, schließt jedoch weitere Verbesserungen keineswegs aus. Auf Mindeststandards kann man aus meiner Sicht gerne verzichten, wenn man sie erfüllt hat. Dann kann man weitersehen und eine neue Vision entwickeln. Dies sollte uns aber nicht von der Pflicht entheben, die jetzigen Studiengänge zunächst einer Mindeststandardprüfung zu unterwerfen. Ich sage daher zur Akkreditierung uneingeschränkt „ja“.

Herr Rank hat den *Ingenieurbereich* bereits angesprochen und hervorgehoben. Sehen wir einmal an, was die Wirtschaft zu den Bachelor- und Masterstudiengängen im Ingenieurbereich sagt, was unsere Studierenden sagen, und welche Schlüsse wir daraus ziehen können. Es gibt eine Untersuchung des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) aus dem Jahr 2004, die Sie sicherlich kennen. Wir haben außerdem eine Umfrage gemacht unter Unternehmen, die mit der Fachhochschule München (FHM) enger verbunden sind. Die Ergebnisse stelle ich in den folgenden Grafiken gegenüber.

Abbildung 4: Information über die Studienstrukturumstellung (VDI-Umfrage) (Antworten in Prozent)

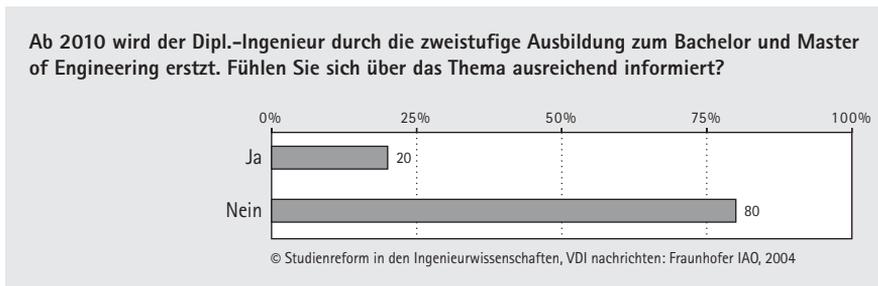
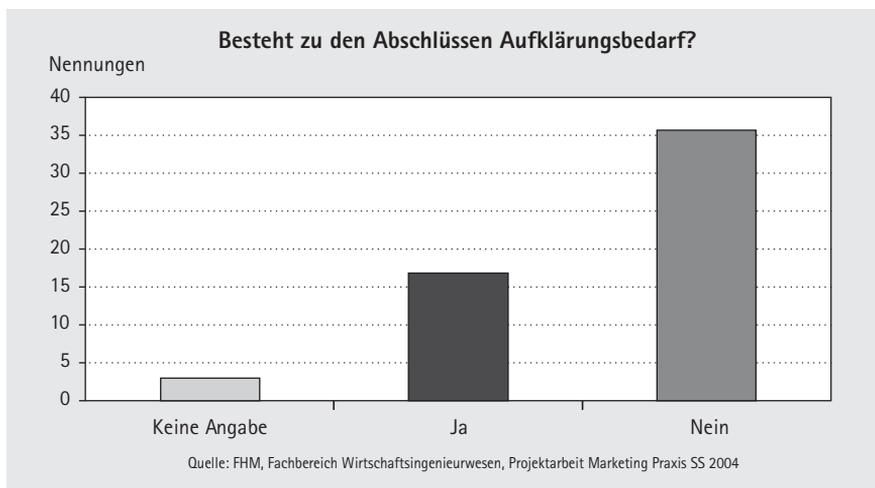


Abbildung 5: Information über die Studienstrukturumstellung (FHM-Umfrage) (Antworten in absoluten Zahlen)



Die VDI-Darstellung zeigt, dass, auf die Frage an die Unternehmen in Deutschland: „Fühlen Sie sich ausreichend informiert?“ 80% „nein“ gesagt haben. In der Befragung der Unternehmen, mit denen wir aktiv kommunizieren, antworteten auf die Frage: „Haben Sie Aufklärungsbedarf?“ 35 Unternehmen sinngemäß: „Nein, wir wissen alles, weil wir nah an der Hochschule dran sind.“ Ich denke, durch Aufklärung seitens der Hochschulen kann man den vermeintlichen Widerstand und die Unaufgeklärtheit in der Industrie deutlich minimieren.

Abbildung 6: Woher beziehen Sie die Informationen über die neuen Studiengänge? (Mehrfachnennungen möglich) (Antworten in Prozent)

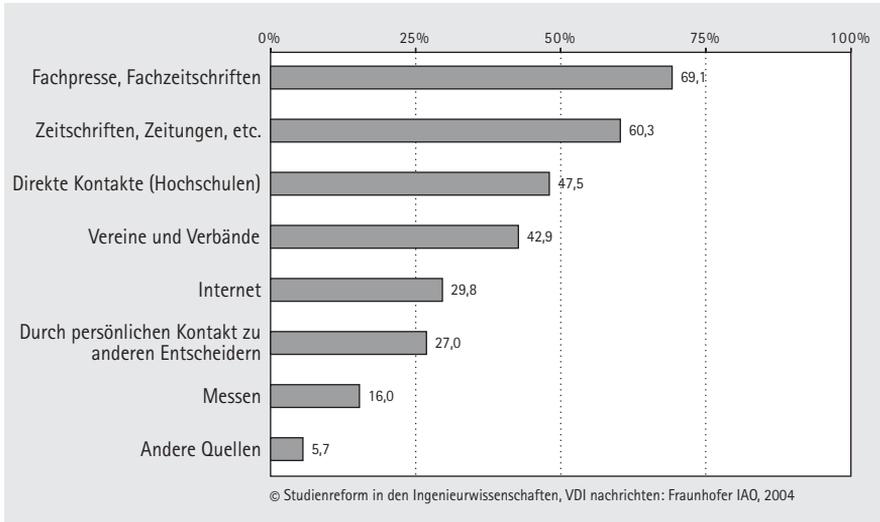
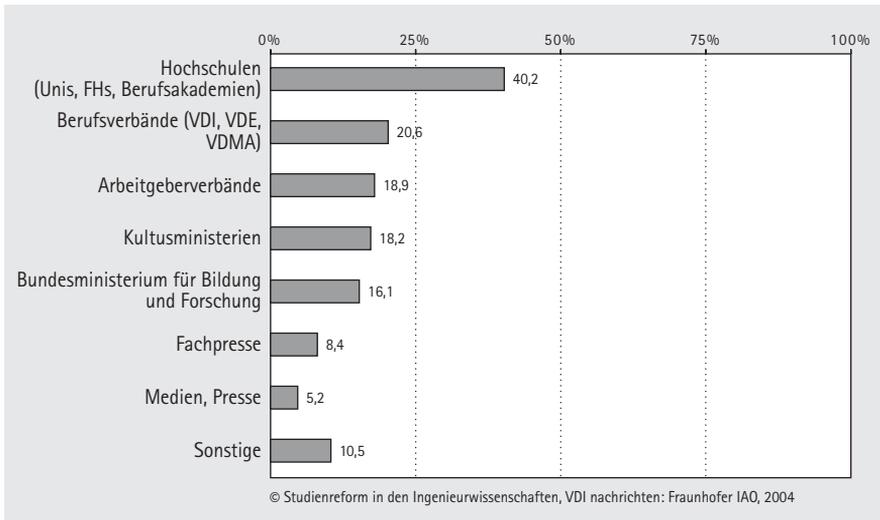


Abbildung 7: Wer sollte Ihrer Auffassung nach die notwendigen Informationen über die neuen Studiengänge bereitstellen? (Mehrfachnennungen möglich) (Antworten in Prozent)



Laut VDI-Untersuchung geben 70% der Befragten auf die Frage „Woher beziehen Sie die Informationen über die neuen Studiengänge?“ an: „aus der Fachpresse“. Ich denke, so sollte es nicht sein. Andererseits sagen die Unternehmen in der gleichen Untersuchung in erster Nennung, dass eigentlich die Hochschulen sie informieren sollten. So kann man auch Widerstand und Zurückhaltung gegenüber Bachelor und Master in der Industrie erzeugen! Hier müssen die Hochschulen sicherlich noch aktiver werden in der Kommunikation ihrer künftigen Angebote und von deren Abschlussbezeichnungen.

Abbildung 8: Sind Ihnen die Unterschiede zwischen Bachelor, Diplom, Master FH und Master bekannt? (Antworten in absoluten Zahlen)

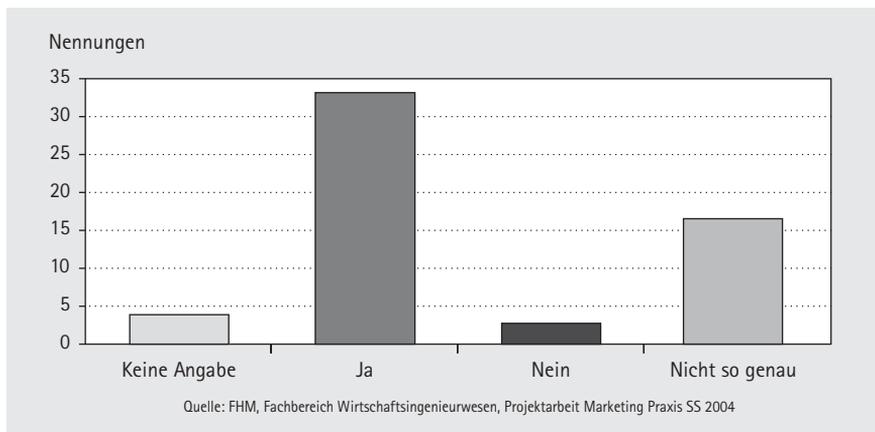
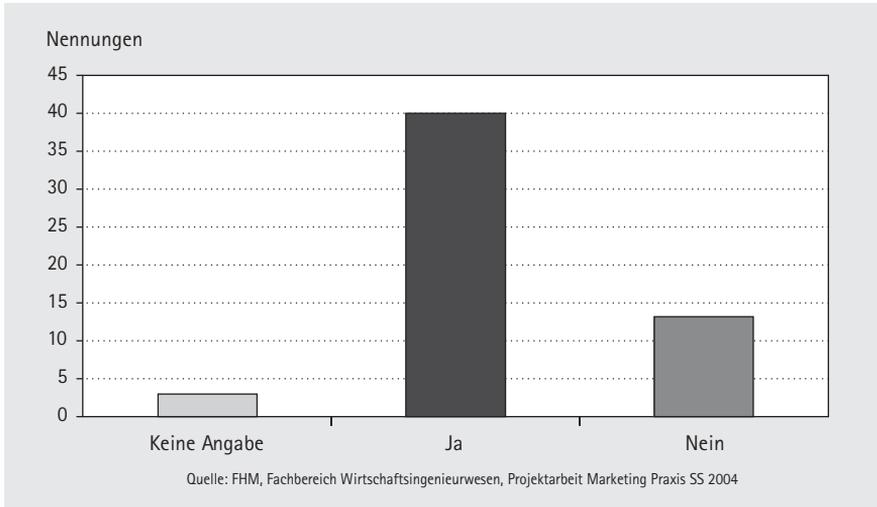
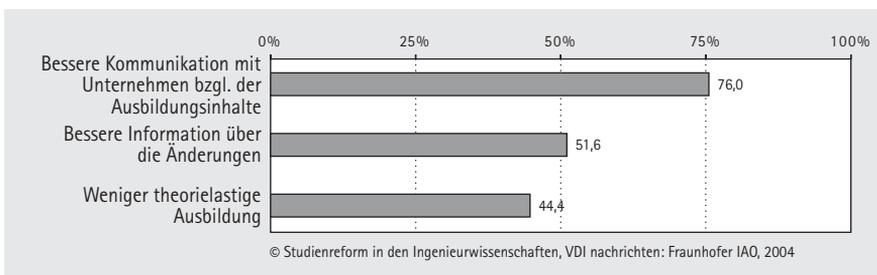


Abbildung 9: Haben Sie die Diskussion über die Einführung des Abschlusses Bachelor/Master verfolgt? (Antworten in absoluten Zahlen)



Die Unternehmen, die eng mit uns zusammenarbeiten, (natürlich keine repräsentative Grundgesamtheit, sondern exemplarische, gepflegte Unternehmen) kennen die Unterschiede zwischen den Studiengängen. Man kann also Akzeptanz sicherlich auch durch Kommunikation beeinflussen. Entsprechend sieht die Antwort auf die Frage aus: „Haben Sie die Diskussion verfolgt?“ Die Unternehmen, die in Kontakt zur Hochschule stehen, sagen überwiegend ganz klar „ja“.

Abbildung 10: Wünsche/Forderungen an die Hochschulen bezüglich der neuen Ausbildungsgänge (Mehrfachnennungen möglich) (Antworten in Prozent)



Was wünschen sich die Unternehmen? Bei der deutschlandweiten Befragung des VDI bezüglich der neuen Ausbildungsgänge steht an erster Stelle der Wunsch nach besserer Kommunikation bezüglich der Ausbildungsinhalte. Dann können sich die Unternehmen darauf einstellen. Bachelor und Master dürfen nicht als Geheimgrößen behandelt werden, die vor allem in ihrem vermeintlichen Delta zum bisherigen Diplom dargestellt werden.

Abbildung 11: Begrüßen Sie die Ergebnisse der Bologna-Erklärung?  
(Einführung eines europäischen Hochschulraums bis 2010) (Antworten in absoluten Zahlen)

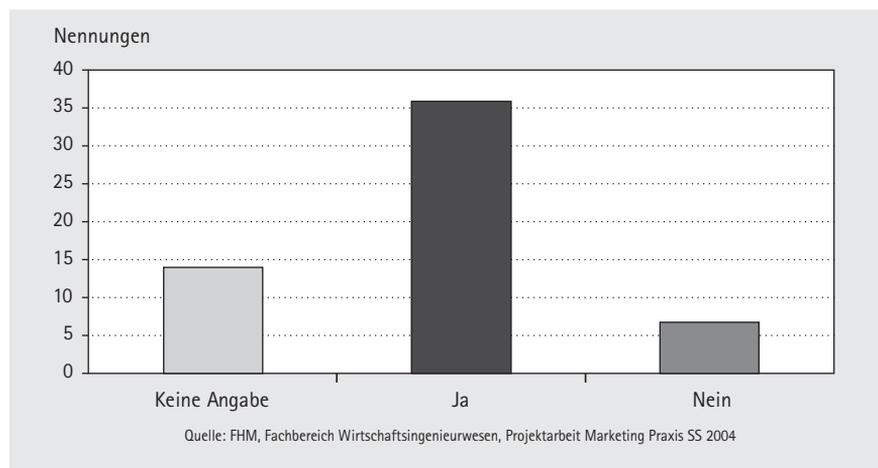
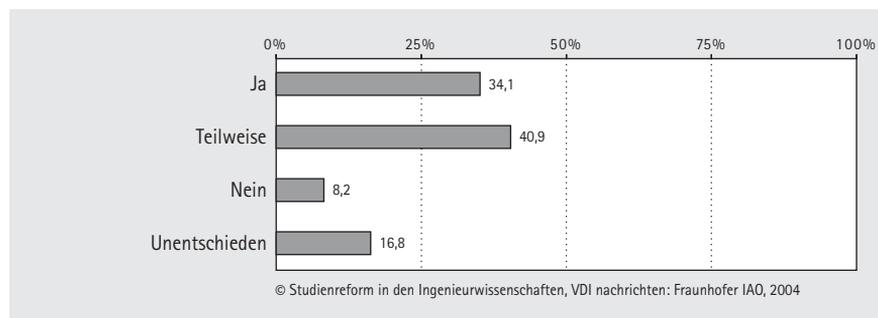
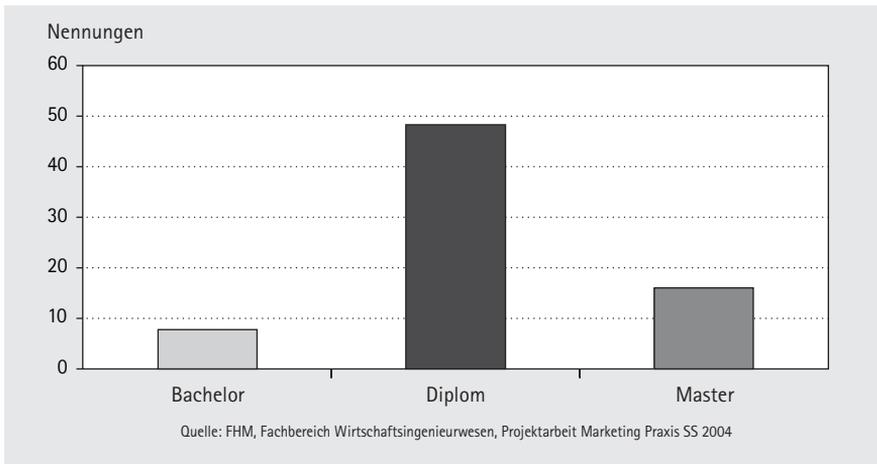


Abbildung 12: Begrüßen Sie die Ergebnisse der Bologna-Erklärung zur Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums bis 2010? (Antworten in Prozent)



Jetzt kommen wir zu einer spannenden Frage, wie ich glaube, zum Kern des Problems. Die Unternehmen, die wir kennen, die gut von uns gepflegt sind und alles über Bachelor und Master an der Fachhochschule München wissen, begrüßen mehrheitlich die Ergebnisse des Bologna-Prozesses. Die vom VDI befragten Unternehmen in Deutschland begrüßen nur zu 34% den Bologna-Prozess; teilweise begrüßen ihn 40%.

Abbildung 13: Welchen Absolventen stellt Ihr Unternehmen zukünftig vorzugsweise ein? (Antworten in absoluten Zahlen)



Nun kommt aber das verblüffende Ergebnis: Wir haben die mit uns verbundenen Unternehmen gefragt, welche Absolventen und Absolventinnen sie künftig bevorzugt einstellen werden. Und da sagen die Unternehmen in guter alter deutscher Manier: „diejenigen mit Diplom“. So etwas nennt man kognitive Dissonanz in den Köpfen der Personalchefs oder einen Beweis für die Verhaftung am Bekannten!

Abbildung 14: Haben Sie schon Bachelor- oder Masterabsolventen von deutschen Hochschulen eingestellt? (Antworten in Prozent)

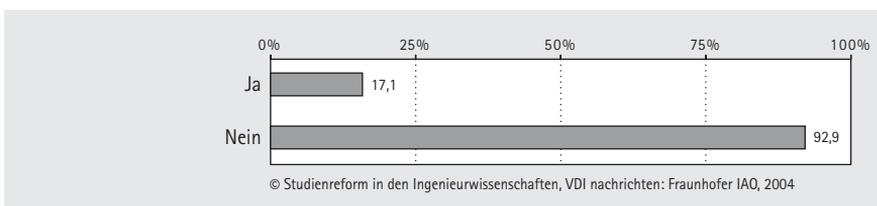
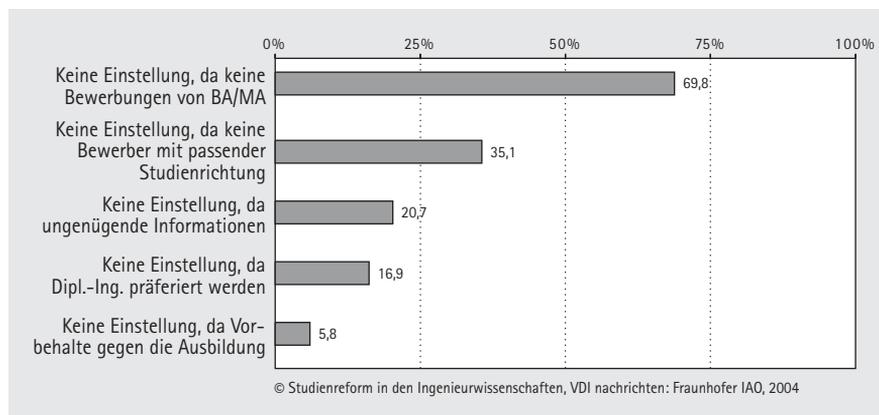


Abbildung 15: Falls Sie noch keine Bachelor-/Masterabsolventen eingestellt haben: Warum nicht? (Mehrfachnennungen möglich) (Antworten in Prozent)



Welchen Schluss ziehen wir daraus? Bei der deutschlandweiten VDI-Befragung sagen auf die Frage „Haben Sie schon Bachelor- und Masterabsolventen eingestellt?“ 83% „nein“. Warum? Die Hauptantwort „Wir haben noch keine eingestellt, weil wir keine Bewerbungen hatten von Bachelors und Masters“ ist logisch. Die mit 35% zweithäufigste sinnvolle Antwort „Wir haben keine eingestellt, weil wir zwar Bewerbungen von Bachelor- und Masterabsolventen hatten, aber die haben das Falsche studiert usw.“ bedeutet im Prinzip: „Wir haben keinerlei Erfahrungsbasis.“

Abbildung 16: Falls Sie Bachelor-/Master-Ingenieure eingestellt haben: Worin besteht Ihrer Erfahrung nach der wesentliche Unterschied der neuen Abschlüsse zu den bisherigen Abschlüssen? (Antworten in Prozent)

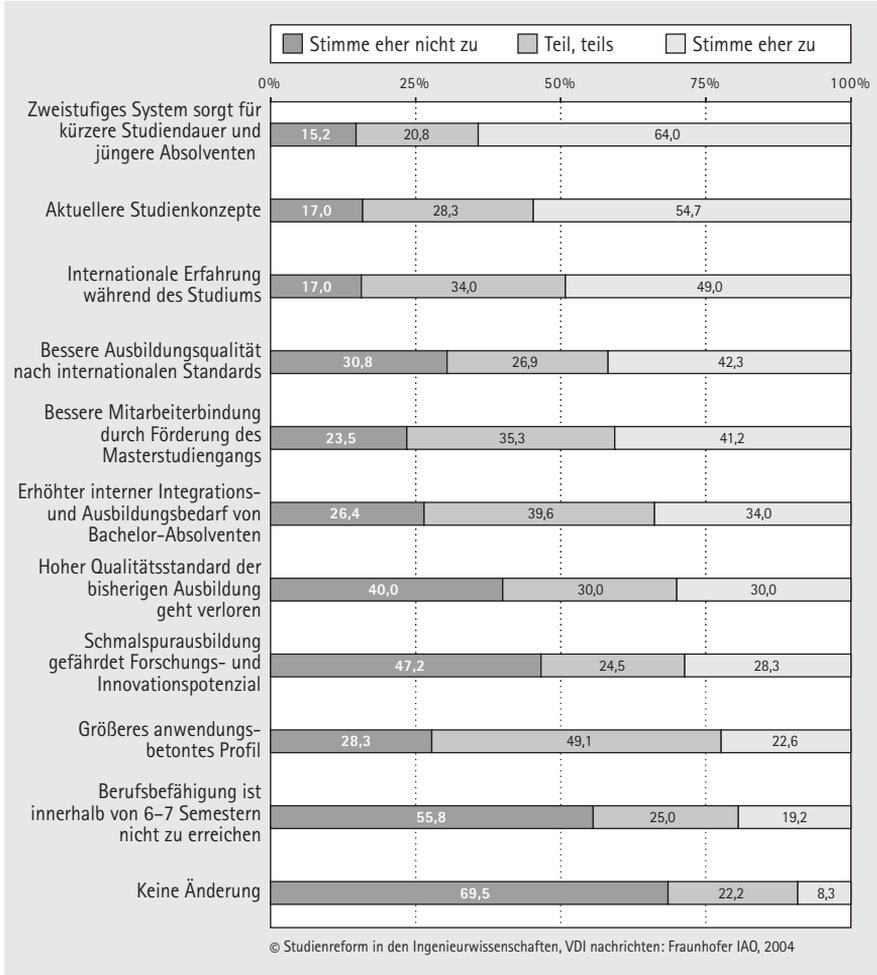


Abbildung 17: Falls Sie bislang keine Bachelor-/Master-Ingenieure eingestellt haben: Worin besteht Ihrer Erwartung nach der wesentliche Unterschied der neuen Abschlüsse zu den bisherigen Abschlüssen? (Antworten in Prozent)

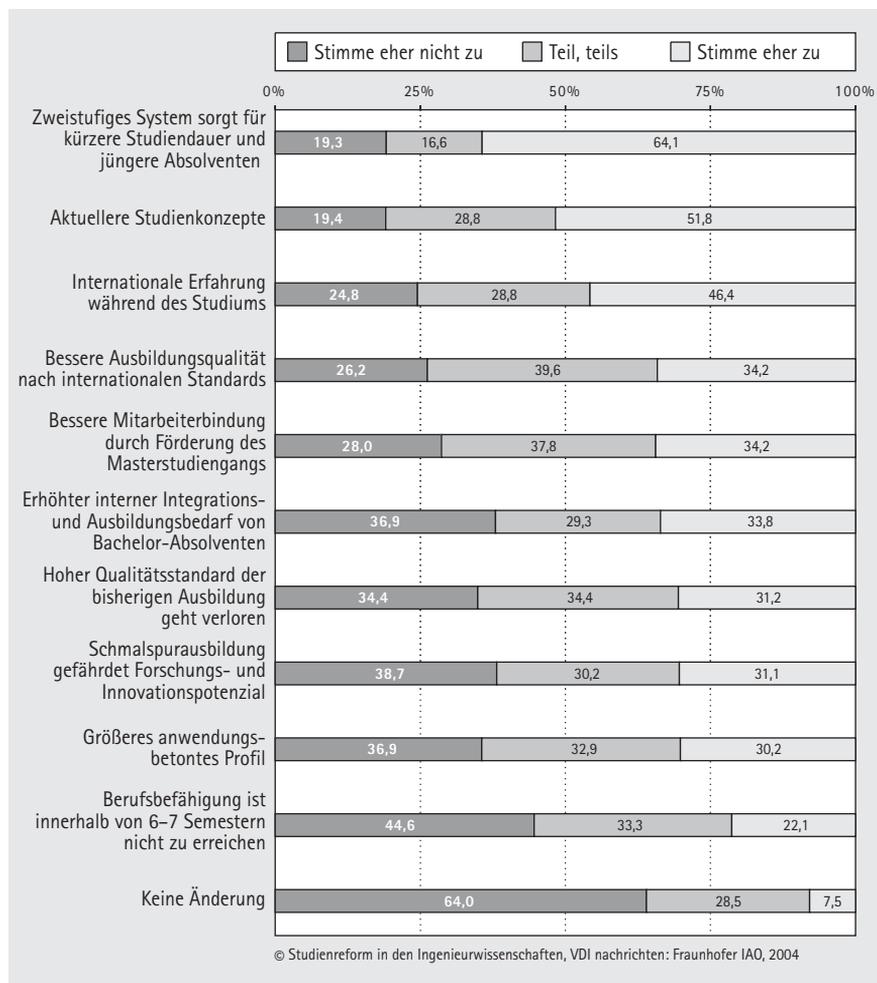
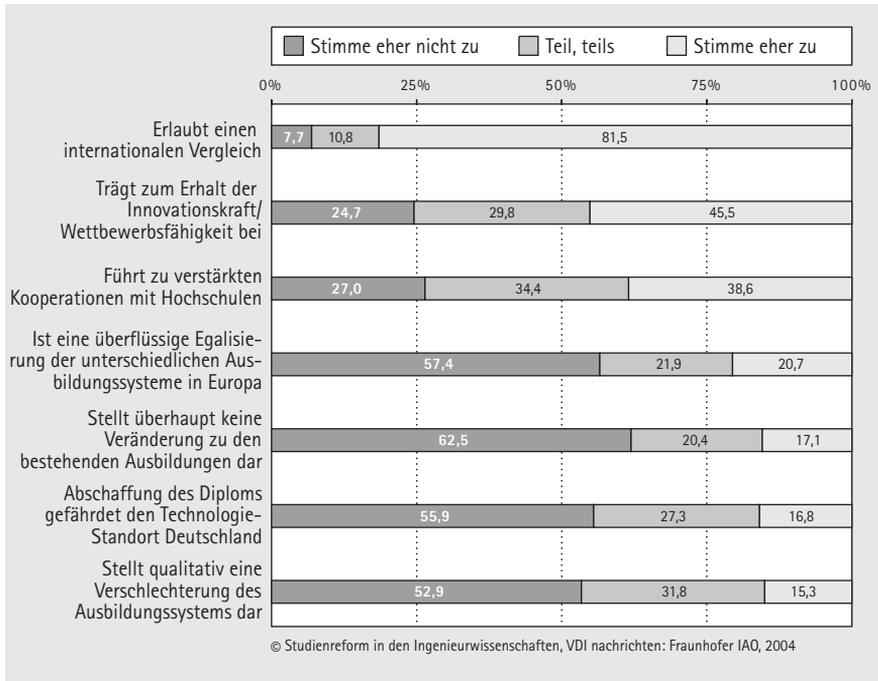


Abbildung 18: Wie bewerten Sie ganz allgemein Bachelor-/Masterabschlüsse hinsichtlich der folgenden Aussagen? (Antworten in Prozent)



Die wenigen Unternehmen, die schon Absolventen mit Bachelor-/Masterabschlüssen eingestellt haben, wurden gefragt, was ihrer Erfahrung nach der wesentliche Unterschied zwischen den neuen und den alten Abschlüssen ist. Hier zeigt die Abbildung schon wesentliche Abweichungen. Es ist nicht einfach damit getan, dass man die Etiketten wechselt. Die Unternehmen sagen in erster bis dritter Nennung, dass das zweistufige System für kürzere Studiendauer und jüngere Absolventen, aktuellere Studienkonzepte und internationale Erfahrung Sorge. Ich meine in den letzten Jahren gehört zu haben, dass vor allem das erste Ziel der Wirtschaft in Deutschland sehr am Herzen gelegen sei. Wenn dies noch stimmt, kann man daraus schließen, dass Bachelor- und Masterstudiengänge dieses Bedürfnis der Wirtschaft erfüllen und sich die Akzeptanz mit der Vertrautheit schnell einstellen wird.

Ich fahre fort mit einigen Aussagen von Studierenden unserer Hochschule. Hier ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den Unternehmen.

Abbildung 19: Wie beurteilst Du das Verschwinden des Diploms und die Einführung des Bachelors und des Masters? (Antworten in Prozent)

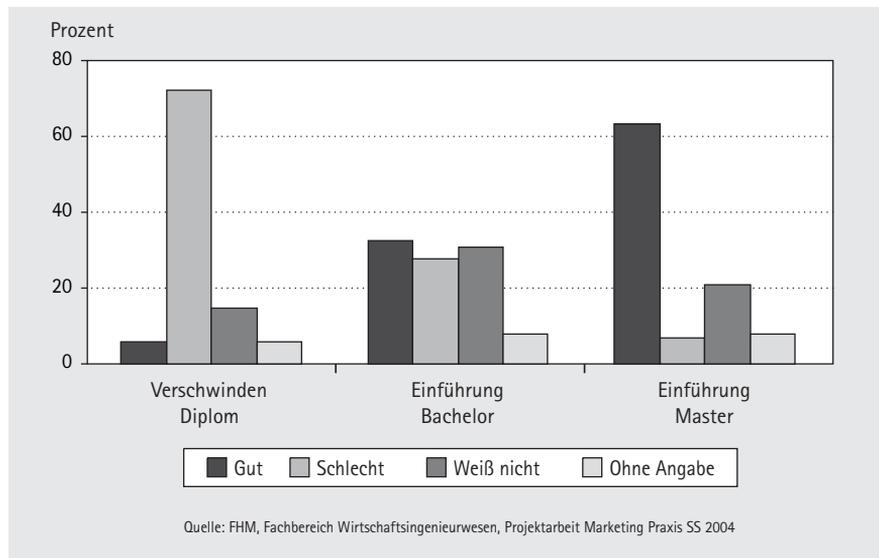
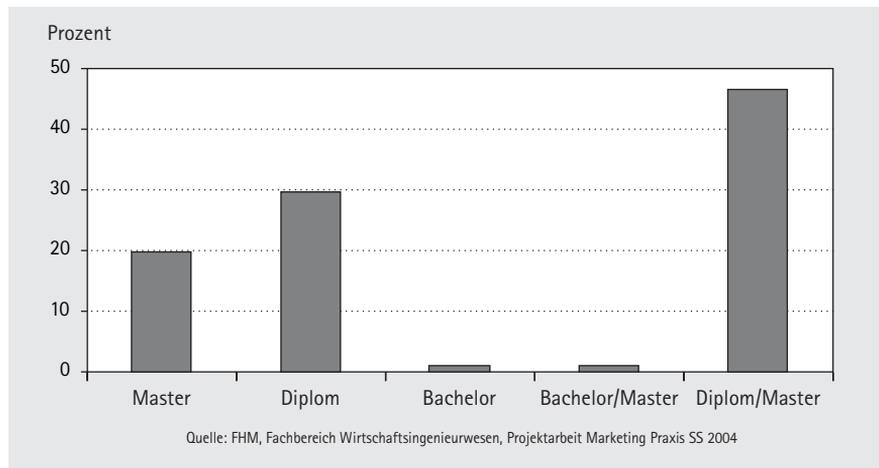


Abbildung 20: Wenn Du die Wahl hättest, welchen Abschluss im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen würdest Du wählen? (Antworten in Prozent)



Wir haben gefragt: „Wie beurteilst Du das Verschwinden des Diploms und die Einführung von Bachelor und Master?“ Die Studierenden sagen: „Das Verschwinden des Diploms ist schlecht.“ Bei der „Einführung des Bachelors“ ergibt sich noch kein klares Bild, aber bei „Einführung des Masters“ ist die Resonanz ganz eindeutig: „Das finden wir gut.“ Die Frage: „Wenn Du die Wahl hättest, welchen Abschluss im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen würdest Du wählen?“ zeigt, dass sie Diplom und Master, also die Zweistufigkeit, wählen würden. Mit dem Bachelor haben die Studierenden augenscheinlich Probleme. Der Bachelor ist in der Diskussion der letzten ein bis zwei Jahre schon fast einem Rufmord zum Opfer gefallen, aber das kann uns nicht die Legitimation für die Aussage geben, die Zweistufigkeit sei nicht gewünscht. Die Studierenden wollen ganz klar die Zweistufigkeit, das ist interessant für uns, aber sie hätten gern noch den Namen *Diplom*. Die Unternehmen halten ebenfalls Zweistufigkeit für interessant, aber sie hätten noch gern den Namen *Diplom*. Niemand wünscht sich die Rückkehr zur Einstufigkeit – und deswegen ist Bologna nicht tot. Kurzum, das tote Pferd scheint in jedem Fall eine einstufige Hochschulausbildung zu sein.

Der Abschied vom Diplom fällt vielen schwer, umso schwerer, als es ja immer wieder belebt wird und man noch immer wartet, ob es sich wieder „erholt“. Kommt es vielleicht wieder aus der Intensivstation zurück und ist dann doch strahlender Überlebender? Wird der Arbeitskreis zur Analyse toter Pferde neue, Bahn brechende Erkenntnisse über den Scheintod hervorbringen?

Zu den Perspektiven des Bologna-Prozesses: Wenn (weiter) zugelassen wird, dass über den Bologna-Prozess alte Rechnungen beglichen und alte Gräben neu ausgehoben werden, wird der Prozess scheitern. Die alten Rechnungen und die alten Gräben sind all die Fragen der Verschränkung zwischen den Hochschularten und der Berufsorientierung von Hochschulabschlüssen in Deutschland. Weiter handelt es sich um Fragen im Zusammenhang mit der schnelleren Generierung von Hochschulabsolventen für den Arbeitsmarkt. Ich bin immer wieder hoch erstaunt, wie schnell wegdiskutiert wurde, dass wir jüngere Absolventen brauchen, die schneller auf den Arbeitsmarkt kommen. Heute hören wir, fünf Jahre Studium seien das Minimum. Insbesondere frage ich mich, wie lange wir diese abstruse Verknüpfung von der Zeitdauer einer Ausbildung mit ihrer Qualität noch vornehmen wollen. Nach der hier angewandten Logik wären die Langzeitstudierenden die besten Studierenden!

Wenn der Bologna-Prozess scheitert, dann verlieren die Studierenden in diesem „Gerichtsverfahren“, in diesem Prozess – sonst niemand. Die Hochschullehrer werden nicht entlassen. Bei Bologna handelt es sich aber nicht um ein Gerichtsverfahren, auch wenn das Wort Prozess das so nahe legt, und die Diskussionen häufig mit Anklägern und Verteidigern besetzt sind. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die es wagen, das Diplom anzugreifen, auf der anderen Seite die Verteidiger des Diploms als der Ehre, zum Beispiel, des deutschen Ingenieurs.

Dies entspricht nicht der hier notwendigen Deutung des Wortes „Prozess“. Der Bologna-Prozess ist das, was Unternehmen einen Prozess des *Change-Management* nennen würden. Solche Prozesse würden Unternehmen niemals in der Weise ablaufen lassen, dass sie sagen: „So, nun geht mal jede Abteilung her und überlegt, wie sie auf die zukünftigen Anforderungen reagieren möchte. Irgendwann treffen wir uns in einer Abteilungskonferenz und dann sagen die einen, wie sie „Change“ definiert haben, und die anderen haben es anders definiert.“ So kann man ein Unternehmen mit Sicherheit nicht auf ein gemeinsames Ziel einchwören.

In Change-Managementprozessen braucht man Prozessmoderatoren. Ich denke, solche bräuchten wir auch in Bayern. Darüber sollten wir konkret diskutieren. Wir wissen alle, dass die Diskussion nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern dass die Mittelstraß-Kommission im März ihren Bericht vorlegen wird. Darin wird mit Sicherheit – das ist kein Geheimnis – die Bildung von Verbänden zwischen den Hochschulen und zwischen den Hochschularten in Bayern ein zentrales Thema sein. Wenn dies so ist, müsste die Kommission eigentlich in ihrem Bericht auch Prozessmoderatoren für die Umsetzung des Bologna-Prozesses fordern, die diese Umsetzung nicht der – ich sage nicht „Willkür“, aber doch – „Phantasie“ der jeweiligen Hochschule überlassen. Sie müssten die Schnittstellen zumindest in Bayern definieren, zwischen den Hochschularten und zwischen den einzelnen Studiengängen, sowie ein zumindest bayernweites integriertes System sicherstellen, wie es Herr Rank auch gefordert hat, in dem man die Umsetzungs- und Umstellungsprozesse im Bologna-Prozess nicht der Beliebigkeit der einzelnen Hochschule überlässt.

Dieses Plädoyer mag erstaunen, wo doch Autonomie der Hochschulen angesagt ist und ich mich hier zum „Büttel“ einer externen Steuerung der Hochschulen mache. In diesem Falle ist das wohl notwendig. Ich denke, der Bologna-Prozess ist so elementar wichtig, dass wir ihn nicht in unabgestimmten Schnittstellen zwischen Hochschulen versickern lassen dürfen.

Das Pferd der bisherigen Hochschulausbildung ist tot. Gründen wir also keine Arbeitskreise mehr, um das Pferd wieder zu beleben, sondern lassen Sie uns gemeinsam im Verbund in Bayern definierte Bologna-Schnittstellen generieren und so ernst machen mit einer europäischen Hochschulausbildung, die unseren jungen Menschen verlässliche Berufsperspektiven bietet: im Zwei-Stufen-Modell mit Bachelor- und Masterabschlüssen, mit kurzen Studienzeiten und einer klaren internationalen Orientierung der Inhalte der Studiengänge.

**Anschrift der Verfasserin:**

Prof. Dr. Marion Schick  
Präsidentin der Fachhochschule München  
Lothstr. 34  
80335 München  
E-Mail: [mschick@fhm.edu](mailto:mschick@fhm.edu)



## Der Übergang von Diplom/Magister zu Bachelor/Master aus Sicht der Universität Bayreuth

Helmut Ruppert

(Aktualisierte Fassung des Vortrags)

Die Universitäten im Allgemeinen und die Universität Bayreuth im Besonderen sind gehalten, laufend ihr Forschungs- und Lehrangebot zu prüfen: Wo sind wir gut, wo sind wir weniger gut? In diese prüfende Frage eingeschlossen ist das Streben nach einer Qualitätskultur in der Universität, die Forschung und Lehre gleichermaßen erfasst.

Es muss das Ziel der Universitäten sein, dass sie sowohl in der Forschung wie auch in der Lehre klare Profile entwickeln, möglichst in der Weise, dass sie in ihren Profilen auch einen internationalen Charakter haben, dass sie international wahrgenommen werden. Im *Bereich der Forschung* hat die Universität Bayreuth dies bisher in vielen Bereichen geschafft. Wir haben neun Forschungsprofile definiert, in denen wir – und das wird uns auch von außen bescheinigt – durchaus einen internationalen Stand haben. Dies wird auch belegt durch einen relativ hohen Anteil an Alexander-von-Humboldt-Stipendiaten und -Preisträgern an der Universität Bayreuth; sie schätzen den Kontakt mit den Forschern der Bayreuther Profildfelder. Die Bescheinigung der *Qualität der Lehre* lässt sich im Allgemeinen sehr viel schwerer durch externe Indikatoren belegen, sodass sich die Universitäten viel stärker auf eine Eigenkontrolle verlassen müssen. Diese Eigenkontrolle im Sinne einer Qualitätssicherung funktioniert nicht immer, deshalb muss man mit sehr kritischen Fragen an Stärken und vor allem an Schwächen herangehen.

Wir haben dies auch im Bereich des Lehrangebots getan und dabei festgestellt, dass viele Diplomstudiengänge, die wir im Bereich der Naturwissenschaften haben, relativ erfolgreich sind und vergleichsweise geringe Abbrecherquoten aufweisen. Gut ausgebildete Absolventen finden einen direkten Weg in eine adäquate Erwerbstätigkeit. Auch bei den Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge besteht eine gute Erfolgsquote. Ausnahme ist nur der Studiengang Volkswirtschaftslehre mit – aus verschiedenen Gründen – relativ hohen Abbrecherquoten. Bei den Studiengängen mit Staatsexamen gelten – durch die Vorgabe von inhaltlichen Strukturen und zentralen Abschlussprüfungen – sowieso eigene Gesetze. Die Studiengänge der Rechtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften werden auch in der Einschätzung von außerhalb relativ positiv

aufgenommen. Dies zeigen auch immer wieder die Rankings von Studiengängen in der Vergangenheit und der Gegenwart.

Wir haben aber Ende der 90er Jahre eindeutige Schwächen bei den Geisteswissenschaften erkannt. Bei den hier vorherrschenden Magisterstudiengängen haben wir festgestellt, dass in einzelnen Studiengängen eine hohe Abbrecherquote und eine hohe Studienwechserquote bestehen. Das ging in Einzelfällen, z. B. beim Magister der Philosophie, bis zu einer Abbrecherquote von 85%. Damit standen wir jedoch nicht allein; das ist auch bei anderen Universitäten in diesem Fachgebiet so. In Magisterstudiengängen anderer Fächer ist die Abbrecherquote geringer, aber deutlich höher als bei Diplomstudiengängen in den Naturwissenschaften oder auch in den Ingenieurwissenschaften.

Wir haben analysiert, dass es verschiedene Gründe gibt, die dabei eine Rolle spielen. Immer öfter ist das geisteswissenschaftliche Studium für Studierwillige zu einem Ausweichstudium geworden. Für Natur- und Ingenieurwissenschaften hat man kein Interesse entwickelt, die Studiengänge der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften werden als zu berufsorientiert empfunden. Mit den Geisteswissenschaften wird die Möglichkeit eines kreativen Studiums verbunden, oft aber ohne Reflexion der eigenen Studierfähigkeit.

Wir haben aber auch registriert, dass in der Studienstruktur der Geisteswissenschaften ein weiteres Problem liegt, indem ein Magisterhauptfach mit in der Regel zwei Nebenfächern aus einem breiten Fächerkanon studiert wird. Das lässt den Studierenden die Freiheit und die Möglichkeit, nach eigenen, oft nicht klar definierten Vorstellungen zu studieren, birgt aber auch die große Gefahr, dass man sich in der Universität durch die große Vielfalt des Angebots verliert. Erschwerend kommt hinzu, dass fast jeder Professor seinen eigenen Magisterstudiengang entwickelt hat, und so bestand ein heilloser Nebeneinander von Angeboten, die nicht gut strukturiert waren. Diejenigen Studierenden, die hervorragend sind, nutzen diese Möglichkeiten, sie bekommen höchst wertvolle Anregungen. Aber leider trifft dies nur für einen geringen Prozentsatz unserer Studierenden zu. Viele dagegen sind nach einer gewissen Zeit frustriert, scheitern an den Anforderungen und brechen ihr Studium ab. Andererseits sind wir angesichts der zunehmenden Studierendenzahlen darauf angewiesen, dass wir auch für diese einen Abschluss bieten, der fachlich sinnvoll ist und es ermöglicht, mit den erworbenen Kompetenzen in das Berufsleben einzutreten. Wir haben uns daher gefragt: „Wie können wir die geisteswissenschaftlichen Studiengänge zukunftsorientiert verändern?“ Es war klar, dass wir vom Magister weggehen, dass wir dann auf output-orientierte Bachelor- und Masterstudiengänge umstellen werden.

Den Aspekt der Berufsfähigkeit der Geisteswissenschaftler haben wir lange diskutiert. Am Anfang haben wir ganz stark betont, es später allerdings etwas relativiert, dass Geisteswissenschaftler auch in Wirtschaftsunternehmen unterkommen sollten, d. h. sie müssen neben ihrem Hauptfach, beispielsweise Anglistik oder Romanistik, ein Kombinationsfach haben, das ihnen dies ermöglicht. Sie müssen also im Studium wirtschaftsrelevante Kompetenzen erwerben, d. h. als Kombinationsfach ist entweder Wirtschaftswissenschaften oder Rechtswissenschaften oder Informatik verpflichtend vorgeschrieben. Diese so genannten nicht-affinen Fächer haben für die künftigen Absolventen einen stärkeren Wirtschaftsbezug als die Summe der geisteswissenschaftlichen Fächer früherer Magisterstudiengänge. Die Programme wurden anfangs erfolgreich gestartet. Die Teilnehmerzahl war beschränkt, es gab in der praktischen Durchführung durchaus Probleme, weil die Wirtschaftswissenschaften – insbesondere Betriebswirtschaftslehre als Numerusclausus-Fach – überlastet sind. Die Universität Bayreuth konnte Betriebswirtschaftslehre als Kombinationsfach ermöglichen. Sie hat genau überlegt, was das Ziel des Studiums sein soll, was die Absolventen wirklich können müssen, hat dies definiert und dementsprechend neue Studiengänge aufgebaut. Wir haben natürlich auch mit Unternehmen und Verbänden Gespräche geführt, haben nach der Verwendbarkeit dieser neuen Ausbildung gefragt. Diese wurde in vielen Fällen bejaht, teilweise begeistert aufgenommen. Wir haben aber auch viele Anregungen aus der Wirtschaft erhalten, die uns zu gewissen Modifikationen des Studienangebots veranlasst haben.

Wir haben uns aber nicht nur überlegt, wie der Bachelorabschluss zu gestalten ist, sondern auch, wie man darauf aufbauende Masterstudiengänge entwickelt. Die Überlegungen gingen in zwei Richtungen. Der erste Weg ist ein Masterstudium mit einem noch stärkeren Praxisbezug. Aufbauend z. B. auf einem Bachelorstudiengang Anglistik/Amerikanistik mit Kombinationsfach Wirtschaftswissenschaften ist dies ein Masterstudiengang Internationale Wirtschaft mit einem starken anglistischen/amerikanistischen Hintergrund. Man kann andererseits aber auch einen Master anstreben, der stärker das Profil der Anglistik der Universität Bayreuth widerspiegelt. So haben wir einen Master of Intercultural Anglophone Studies aufgebaut, der stark darauf hinwirkt, nicht nur englische Sprache und Literatur zu thematisieren, sondern eingebettet ist in bestimmte Kulturen, in denen Englisch gesprochen und geschrieben und literarisch umgesetzt wird, d. h. der auch anglophone Kulturen einschließt, die traditionell in einem Studiengang Anglistik nicht abgedeckt werden. Sie wissen vielleicht, dass wir in Bayreuth einen umfangreichen Afrika-Schwerpunkt haben. Die Universität Bayreuth hat daher auch die vielen englischen Sprachvariationen und Literaturen in Afrika als besondere Studieninhalte definiert.

Die Universität hat darauf Wert gelegt Doktorandenprogramme zu entwickeln, die die allerbesten Masterstudierenden schon vor ihrem Masterabschluss in ein Doktorandenprogramm einführen. Wir haben jetzt vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein so genanntes PhD-Programm für interkulturelle Begegnungen genehmigt und finanziert bekommen, bei dem wir im Masterstudiengang hervorragende in- und ausländische Studierende nach dem ersten Jahr in das Doktorandenprogramm hineinführen. Die international ausgewählten Doktoranden bieten gleichzeitig die gute Basis für Diskussionen zum Rahmenprogramm „Interkulturelle Begegnungen“.

Im Folgenden will ich einige Beispiele der Umsetzung von Bachelorstudiengängen an der Universität Bayreuth darstellen. Ausgangsposition war dabei, dass wir den Übergang von Magisterstudiengängen zu Bachelor- bzw. Masterstudiengängen in den Geisteswissenschaften beginnen wollten. Hier haben sich bei den Magisterstudiengängen deutliche Schwächen gezeigt, die es auch strukturell zu beseitigen galt. Eine konsequente Modularisierung des Studienprogramms hat dazu geführt, dass die Studierenden eine klare Vorstellung über die Lerninhalte und über die Kompetenzvermittlung erhalten haben. Das Ziel des Bachelorstudiums wurde genau definiert, die Erwartungen an die Leistungsbereitschaft der Studierenden wurden festgelegt. Neue Unterrichts- und Lehrformen wurden entwickelt, studienbegleitende Prüfungen schließen die Module ab. Im Übrigen werden in Modulhandbüchern für jeden Studiengang Voraussetzungen, Inhalte und Kompetenzziele festgehalten. Für jeden Bachelorstudiengang wurde ein Studiengangverantwortlicher bestimmt, der auch dafür Sorge trägt, dass die Abfolge des Curriculums in einer inhaltlichen Absprache zwischen den Lehrenden sinnvoll aufgebaut ist. Mit dem Start der Bachelorstudiengänge sind aber auch gleichzeitig Grundüberlegungen für konsekutive Masterstudiengänge vorbereitet worden, die den besten Absolventen der Bachelorstudiengänge ermöglichen sollen, ein noch stärker wissenschaftsorientiertes Studium anzuschließen. Heute wollen wir uns aber nur mit der Entwicklung der Bachelorstudiengänge befassen.

Abbildung 1: Bachelorstudiengänge in den Geisteswissenschaften

Studiengang	Zeitpunkt der Einführung	Studierende zum WS 2004/05
Anglistik	WS 1999/00	127
Romanistik	WS 1999/00	33
Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Religion	WS 1999/00	88
Philosophy & Economics	WS 2000/01	207
Geographische Entwicklungsforschung Afrikas	WS 2001/02	51
Kultur und Gesellschaft Afrikas	WS 2001/02	106
Theater und Medien	WS 2002/03	79
Europäische Geschichte	ab WS 2005/06 (beantragt)	
Germanistik	ab WS 2005/06 (geplant)	

Seit dem Wintersemester 1999/2000 haben wir in den Geisteswissenschaften diese Studiengänge eingeführt (vgl. Abbildung 1). Bei den ersten Studiengängen war die Kombination eines Hauptfachs mit einem berufsorientierten Kombinationsfach (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Informatik, Regionalplanung) angelegt. Ab dem Wintersemester 2000/2001 wurden auch Bachelorstudiengänge entwickelt, die mehrere Fachkomponenten in einem Studiengang vereinen und durch so genannte Verknüpfungsveranstaltungen an den Schnittstellen ein breites Verständnis der Studierenden für fachübergreifende Themen begründen sollen.

Bewusst wurden die Fachgebiete Germanistik und Geschichte in der Anfangsphase ausgenommen; sie werden ab Wintersemester 2005/2006 mit einem Bachelorstudiengang jeweils für Germanistik und Europäische Geschichte beginnen. Die Gründe für diese verzögerten Einführungen bestanden darin, dass beide Fachgebiete auch in Lehramtsstudiengängen mit einem Staatsexamensabschluss an der Universität Bayreuth studiert werden können; hier gab es mehrere Probleme in der Gestaltung der Curricula zu überwinden. Die Lehramtsprüfungsordnung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus schreibt bestimmte Lehrinhalte fest, die im Curriculum des Fachgebietes Geschichte bzw. Germanistik gefordert sind. Die Universitäten sind aber bestrebt, im Rahmen ihrer Profilbildung und Schwerpunktsetzung auch andere inhaltliche Thematiken in den Vordergrund zu stellen. Hier wird es sicher auch in Zukunft noch die eine oder andere Schwierigkeit geben. Anzustreben ist eine Art Kern-Curriculum, das die wichtigsten Inhalte der Fachgebiete sowohl für das Lehramtsstudium als auch für das Bachelor-

studium beschreibt, im Übrigen aber den Universitäten die Freiheiten profilbezogener Angebote belässt. Ein weiteres Problem in den Fachgebieten Geschichte und Germanistik war die sehr starke Differenzierung der Magisterstudiengänge. Geleitet von den Vorstellungen, dass der Magisterabsolvent auch ein Kandidat für den wissenschaftlichen Nachwuchs einer Universität ist, hat jedes Fachgebiet einen eigenen Hauptfach-Magisterstudiengang entwickelt. So wurden innerhalb der Germanistik der Universität Bayreuth z.B. die Hauptfach-Magisterstudiengänge Germanistische Linguistik, Neuere Deutsche Literaturwissenschaften, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Ältere Deutsche Philologie und Deutsch als Fremdsprache angeboten. Ähnliches erfolgte bei dem Fach Geschichte, das in der Vergangenheit die Magister-Hauptfächer Alte Geschichte, Mittelalterliche Geschichte, Geschichte der Frühen Neuzeit, Neueste Geschichte, Bayerische und Fränkische Landesgeschichte, Wissenschaftsgeschichte, Geschichte Afrikas sowie Historische Hilfswissenschaften angeboten hat. Es verwundert nicht, dass bei dieser Differenzierung teilweise nur eine geringe Studierendenzahl in den einzelnen Magisterstudiengängen eingeschrieben war, dass es zu vielfachen Überschneidungen im Angebot gekommen ist, und dass letztlich auch Lehrveranstaltungen zusammengelegt worden sind, weil die konzipierte Studienordnung mangels Hochschulpersonal in dieser Form nicht durchgehalten werden konnte. So war die Entscheidung für jeweils nur einen Bachelorstudiengang in Germanistik sowie Europäischer Geschichte eine Entscheidung der Universität Bayreuth, die auch eine große Tragweite für das Selbstverständnis der einzelnen Teilgebiete hatte. Es gab auch Stimmen, die für die Vielfalt des Angebots eintraten und die glauben machten, dass mit einer Konzentration auf je einen Bachelorstudiengang die kreative Rolle der Geisteswissenschaften insgesamt eingeschränkt würde. Der Mehrheit der Hochschullehrer waren allerdings die Vorteile der neuen Studiengänge schnell klar: mit dem neuen curricularen Ansatz können sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen besser erreicht werden, die Studienbetreuung ist wesentlich intensiver, die Arbeit in Projektgruppen wird viel erfolgreicher.

Abbildung 2: Verlaufstatistik, Anglistik, Bachelor (Studienfälle)

	Gesamt	1. FS.	2. FS.	3. FS.	4. FS.	5. FS.	6. FS.	7. FS.	8. FS.	9. FS.
WS 99/2000	51	45	1	5	0	0	0	0	0	0
SS 2000	48	0	42	1	5	0	0	0	0	0
WS 2000/01	128	82	4	36	2	4	0	0	0	0
SS 2001	121	1	77	3	35	1	4	0	0	0
WS 2001/02	160	50	8	63	9	26	1	3	0	0
SS 2002	146	0	49	4	62	7	24	0	0	0
WS 2002/03	146	25	0	45	27	34	4	11	0	0
SS 2003	131	0	25	0	51	20	31	3	1	0
WS 2003/04	146	39	1	24	13	38	17	14	0	0
SS 2004	126	0	32	1	27	10	38	13	5	0
WS 2004/05	127	46	0	30	6	23	7	11	3	1

Abbildung 3: Verlaufstatistik Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Religion, Bachelor (Studienfälle)

	Gesamt	1. FS.	2. FS.	3. FS.	4. FS.	5. FS.	6. FS.	7. FS.	8. FS.	9. FS.
WS 99/2000	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0
SS 2000	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0
WS 2000/01	21	17	1	3	0	0	0	0	0	0
SS 2001	19	0	16	1	2	0	0	0	0	0
WS 2001/02	46	30	0	13	1	2	0	0	0	0
SS 2002	45	0	29	1	12	1	2	0	0	0
WS 2002/03	66	27	0	26	2	10	0	1	0	0
SS 2003	60	0	24	0	26	1	9	0	0	0
WS 2003/04	78	24	0	22	4	20	1	7	0	0
SS 2004	73	0	23	0	23	4	19	1	3	0
WS 2004/05	88	33	0	18	0	22	6	8	0	1

Einen Blick auf die Ergebnisse derjenigen Bachelorstudiengänge, die bereits im Wintersemester 1999/2000 begonnen wurden, liefern die Verlaufstatistik Anglistik (Bachelor) (vgl. Abbildung 2) und die Verlaufstatistik Kulturwissenschaften mit Schwerpunkt Religion (Bachelor) (vgl. Abbildung 3). Sie zeigen, dass die Abbrecherquoten im Vergleich zum

Magisterstudiengang deutlich zurückgegangen sind. Sie zeigen aber auch, dass bei hohen Anfängerzahlen die Betreuungsintensität bei gegebenem Personal zurückgehen muss. Ein solches Beispiel ist der Studienverlauf der Erstsemester des Wintersemesters 2000/2001 im Bachelorstudiengang Anglistik. Die Universität Bayreuth hat daraus gelernt, sie hat eine intensive Beratung bei der Aufnahme des Studiums angesetzt. Studierende sollen in einem Gespräch über die Zielvorstellungen und Inhalte des Studiums informiert werden. Es soll ihnen auch klar gemacht werden, welche Anforderungen auf sie zukommen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass vielfach ein unzureichendes Vorverständnis für ein Studium die Grundlage für ein Scheitern ist. In Konsequenz der intensiven Beratung haben wir danach formelle Eignungsgespräche bzw. Eignungsfeststellungsprüfungen eingeführt. Besonders intensiv sind die Gespräche mit den Studierwilligen des Bachelorstudiengangs Kulturwissenschaften mit Schwerpunkt Religion. Hier wird erreicht, dass die Studierenden von den Inhalten und Zielvorstellungen des Studiums voll überzeugt sind, sie erkennen die Religionsthematik in einer Verbindung mit Theologie, Ethnologie, Islamwissenschaften und Soziologie als Kern eines breit angelegten kulturwissenschaftlichen Studiums.

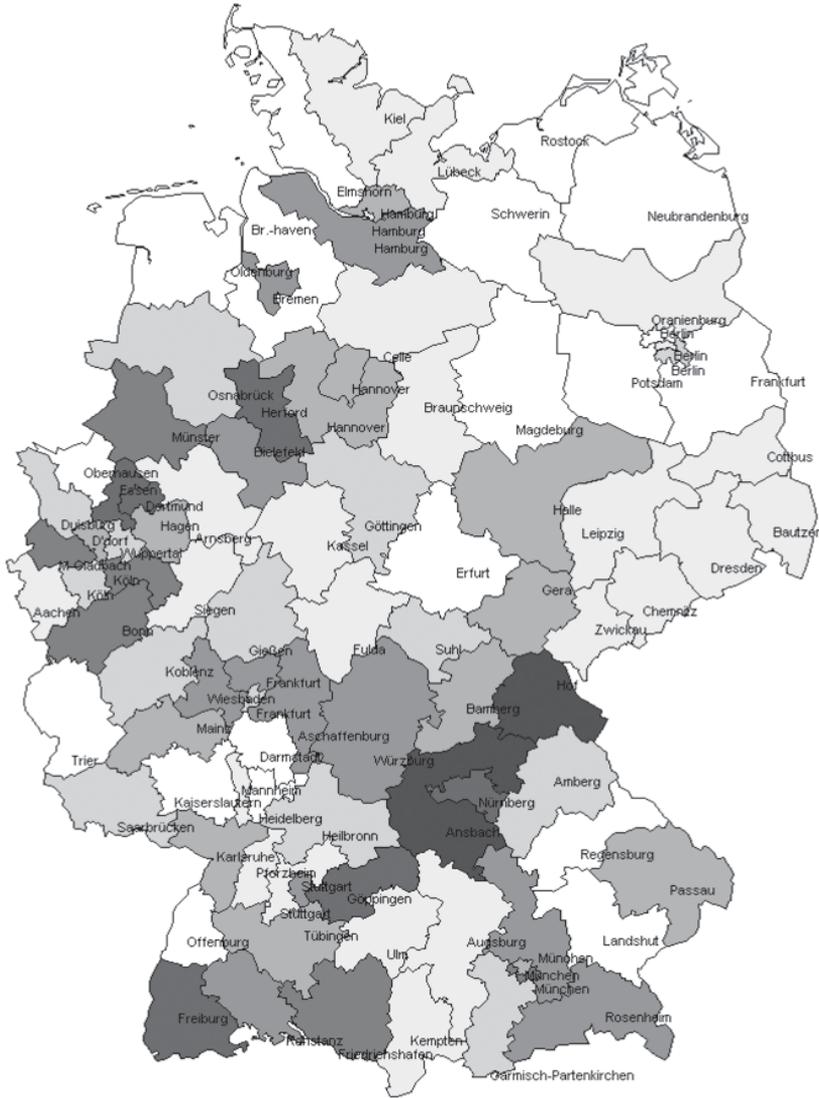
Standen die ersten Bachelorstudiengänge der Geisteswissenschaften noch unter der Zielvorgabe, ein geisteswissenschaftliches Hauptfach mit einem berufsorientierten Kombinationsfach zu verbinden, so ist die nächstfolgende Generation gekennzeichnet durch eine breite Verknüpfung von zwei sich überlappenden Fachgebieten. So wurde z. B. der Bachelorstudiengang Philosophy & Economics nach umfassender Diskussion innerhalb der Universität Bayreuth als ein auch in Lehrveranstaltungen realisiertes Verknüpfungsfeld von Philosophie und Wirtschaftswissenschaften konzipiert und hinsichtlich der Qualifikationsziele vor allen Dingen mit Vertretern der Wirtschaft diskutiert. Dabei wurde gerade von dieser Seite immer auch Wert auf einen breiten Ansatz gelegt, der fachliche Ziele mit Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten verbindet. Für den Studiengang Philosophy & Economics wurde als Grundidee die Ausbildung von Absolventinnen und Absolventen formuliert, die schwierige Entscheidungsprobleme in Unternehmen, Verbänden, Körperschaften, internationalen Organisationen, Parteien, Stiftungen oder auch ganzen Gemeinwesen mit analytischer Grundsätzlichkeit angehen können. Die intensiven Diskussionen mit der Wirtschaft haben dazu geführt, dass sich für den Studiengang Philosophy & Economics ein Kuratorium fand, das an der Gestaltung dieses wichtigen Studiengangs im Hinblick auf Qualifikationen für die intendierten Berufsfelder mitwirkt. In jährlich zwei Sitzungen diskutiert das Kuratorium mit Hochschullehrern und Studierenden die Entwicklung des Studiengangs und die dabei erreichten Studienziele. Dies ist gleichzeitig ein Element der Qualitätssicherung für diesen Studiengang.

Abbildung 4: Philosophy & Economics: Grundstruktur des Bachelor

Philosophie 44 CP*		Ökonomie 44 CP
Verzahnungsbereich 28 CP <i>Verzahnte</i> Behandlung exemplarischer Entscheidungsprobleme von Unternehmen und Gemeinwesen.		
Mathematische Grundlagen 4 CP		
Basismodul 24 CP, je Komponente 6 CP		
Logik & Argumentationstheorie		Wissenschaftstheorie
Schreiben & Präsentieren		EDV & Multimedia
Praktikum 16 CP		
Bachelorarbeit 20 CP		

\*CP: Credit Points

Abbildung 5: Herkunft der Studierenden des BA- und MA-Studiengangs Philosophy & Economics



Legende



N = 229

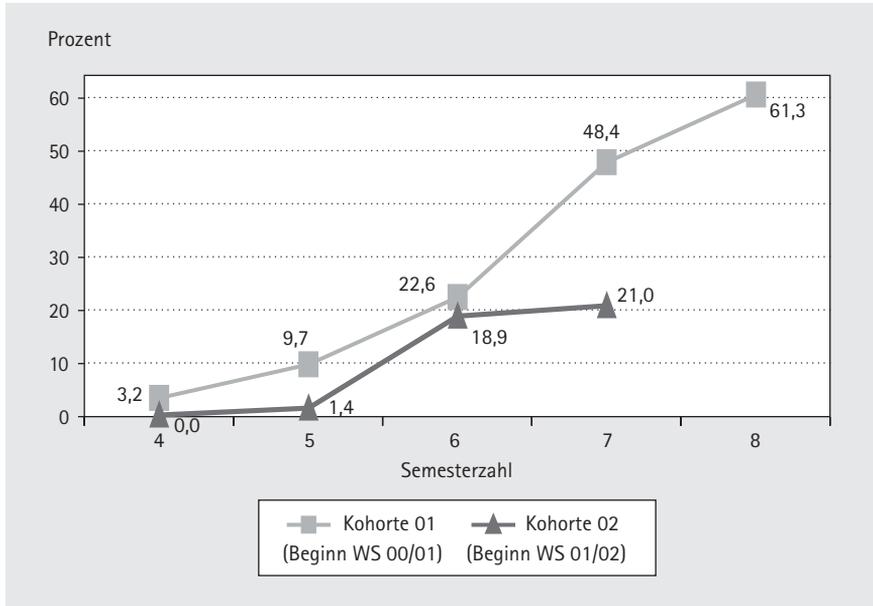
Stand Januar 2005

Die Grundstruktur des Bachelorstudiengangs Philosophy & Economics ist in Abbildung 4 dargestellt, wobei es insbesondere auch auf den Verzahnungsbereich zwischen Philosophie und Ökonomie ankommt, sowie auf die Basismodule, die zusätzliche Kompetenzen vermitteln. Ein Praktikum ist vorgeschrieben und erweist sich in der Praxis als ein wichtiges Feld der Darstellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden dieses Studiengangs gegenüber potenziellen Arbeitgebern. Über vielfältige Marketing-Maßnahmen ist es gelungen, den Studiengang in weiten Teilen Deutschlands bekannt zu machen. Ein besonderer Erfolg gelang auch dadurch, dass der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Jahr 2002 den Bachelorstudiengang Philosophy & Economics als einen von vier herausragenden Reformstudiengängen prämiert und auch mit einer größeren finanziellen Unterstützung versehen hat. Die Herkunft der Studierenden des Bachelor- sowie des Masterstudiengangs Philosophy & Economics verteilt sich heute über weite Teile Deutschlands; auch ausländische Studierende sind vertreten (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 6: Verlaufstatistik Philosophy & Economics, Bachelor (Studienfälle)

	Gesamt	1. FS.	2. FS.	3. FS.	4. FS.	5. FS.	6. FS.	7. FS.	8. FS.	9. FS.
WS 2000/01	29	29	0	0	0	0	0	0	0	0
SS 2001	32	1	31	0	0	0	0	0	0	0
WS 2001/02	179	148	2	29	0	0	0	0	0	0
SS 2002	168	1	136	4	27	0	0	0	0	0
WS 2002/03	171	38	1	103	8	21	0	0	0	0
SS 2003	164	0	37	1	99	8	19	0	0	0
WS 2003/04	209	57	2	35	25	70	7	13	0	0
SS 2004	201	0	57	3	34	26	66	5	10	0
WS 2004/05	207	51	2	50	17	22	17	42	4	2

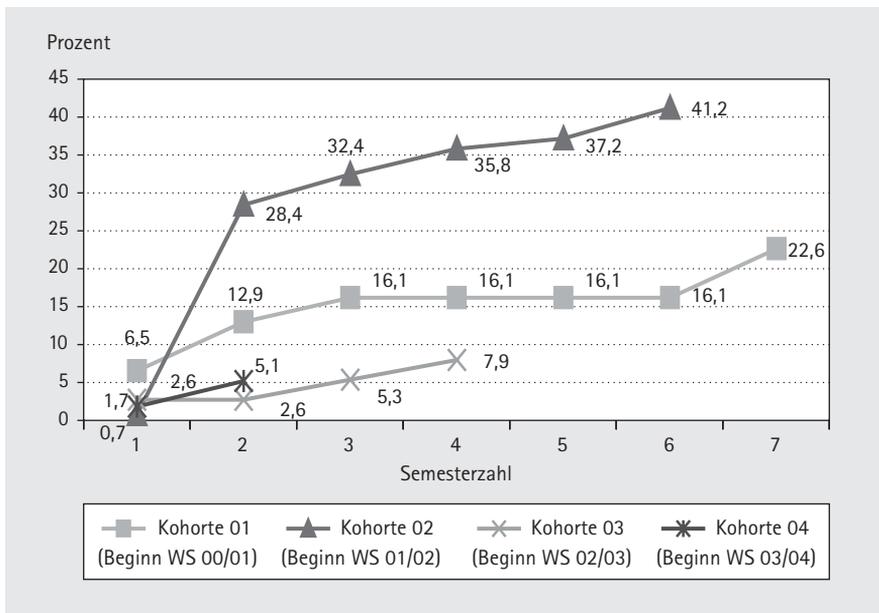
Abbildung 7: BA Philosophy & Economics – Bisher erreichte Abschlussquoten der ersten beiden Kohorten in Prozent



Der Bachelorstudiengang Philosophy & Economics begann im Wintersemester 2000/2001 mit 29 Studierenden im ersten Fachsemester. Es waren motivierte Studierende, die eine neue Idee des Studiums aufgegriffen und auch größtenteils erfolgreich abgeschlossen haben. Die ein Jahr später beginnenden Erstsemester des Wintersemesters 2001/2002 waren durch Medienmeldungen auf diesen Studiengang aufmerksam geworden, ihre Zahl war auf 148 gestiegen. Nicht alle Studierwilligen haben sich dabei klargemacht, welche Anforderungen sie in diesem Studiengang erwarten würden. Die große Zahl der Erstsemester hat aber auch dazu geführt, dass die Betreuungsintensität bei gegebenem Personal nicht in der gewünschten Form geleistet werden konnte. Beide Faktoren führten in dieser Kohorte zu einer hohen Zahl von Abbrechern bzw. Studienwechslern. Abbildung 6 und insbesondere Abbildung 7 geben diese Entwicklung wieder. Während die erste Kohorte (Studienbeginn Wintersemester 2000/2001) bis zum achten Semester eine Abschlussquote von 61,3% erreichte, die um mehr als 50 Prozentpunkte höher liegt als bei den herkömmlichen Magisterstudiengängen der Philosophie, wurde die zweite Kohorte (Studienbeginn Wintersemester 2001/2002) zu einer Problemkohorte. Die Abschlussquote nach dem siebten Semester beträgt nur 21% und wir rechnen damit, dass die Abschlussquote bei diesem Studienjahrgang insgesamt wohl unter 50% bleiben wird. Die Univer-

sität Bayreuth hat daraufhin reagiert. Sie führt seitdem für den Bachelorstudiengang Philosophy & Economics ein Eignungsfeststellungsverfahren durch, das als ein Mittelweg zwischen der Erfassung der Abiturnote, der Bewertung eines Motivationsschreibens der Studienbewerber und schließlich dem Ergebnis eines mündlichen Gesprächs zwischen Hochschullehrern und Studierwilligen angelegt ist. Die Hochschule hat dadurch die Möglichkeit, den Studierwilligen klar die Erfordernisse dieses Studiums aufzuzeigen, andererseits aber auch die Leistungsbereitschaft der Studierenden kennen zu lernen. Die Ergebnisse sind sehr erfreulich. In Abbildung 8 erkennt man, dass die Abbrecherquoten nach Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens sowohl bei der Kohorte 3 (Studienbeginn Wintersemester 2002/2003) als auch bei der Kohorte 4 (Studienbeginn Wintersemester 2003/2004) deutlich niedriger sind.

Abbildung 8: BA Philosophy & Economics – Abbrecherquote vor und nach Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens in Prozent



Die bei der Einführung der bisherigen Bachelorstudiengänge gewonnenen Erfahrungen werden uns bei der Erstellung weiterer Bachelor- und Masterstudiengänge helfen können. Es zeigt sich, dass der Lehr- und Betreuungsaufwand gegenüber den traditionellen Magisterstudiengängen höher anzusetzen ist. Inhaltliche Festlegungen und zielorientierte Qualifikationsdefinitionen sind die Basis für die Module des Lehrangebots. Eine Unterschätzung des Lehraufwands oder eine enge Orientierung an früher festgelegten Curricularnormwerten führen nicht zur geforderten Qualitätsverbesserung und gefährden die Studienreform. Qualitativ anspruchsvolle Studienprogramme erfordern eine ausreichende personelle, sächliche und räumliche Ausstattung der Hochschulen. Dies ist umso mehr zu berücksichtigen als die Studierendenzahlen in den kommenden Jahren noch zunehmen werden.

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Helmut Ruppert  
Präsident der Universität Bayreuth  
Universität Bayreuth  
95440 Bayreuth  
E-Mail: [praesident@uni-bayreuth.de](mailto:praesident@uni-bayreuth.de)

## Entwicklungen im europäischen Hochschulraum Diplom – Bachelor – Master

*Erich Kohnhäuser*

(Aktualisierte Fassung des Vortrags)

Die Diskussion über die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende und den Bekanntheitsgrad der deutschen Hochschulabschlussgrade reicht wesentlich weiter zurück als es das Entstehungsdatum der Bologna-Erklärung vermuten lässt. Der Auslöser für die Bereitschaft, sich auf gemeinsame Grundsätze in einem europäischen Hochschulraum einzulassen, war auch nicht in Sparbestrebungen zu sehen. Die Bildungsminister verständigten sich in wachsender Zahl auf einheitliche Regeln, die einerseits zu einer Stärkung des europäischen Hochschulbildungssystems führen, andererseits aber keine Gleichschaltung zur Folge haben sollten. Während es bei der Sorbonne-Erklärung noch ein kleiner Kreis von Staaten war, wurde im Rahmen der Bologna-Konferenz von 29 Staaten ein präziser Katalog von Grundsätzen als gemeinsame Basis erkannt (siehe Abbildung 1). In Prag bestätigten 33, und in Berlin 40 Mitgliedsstaaten das Konzept des europäischen Hochschulraums.

*Abbildung 1: Entwicklungen im europäischen Hochschulraum: Der Bologna-Prozess*

<b>Sorbonne-Erklärung</b>	<b>25.05.1998</b>
<b>Bologna-Erklärung</b>	<b>19.06.1999</b>
<b>Salamanca-Abkommen</b>	<b>29.03.2001</b>
<b>Prager Communiqué</b>	<b>19.05.2002</b>
<b>Konferenz in Berlin</b>	<b>19.09.2003</b>
<b>Bergen-Konferenz</b>	<b>19.05.2005</b>
<b>London (geplant)</b>	<b>2007</b>

Der Europäische Rat hat deutlich gemacht (siehe Abbildung 2), dass mit dem europäischen Hochschulraum das Ziel erreicht werden soll, ein konkurrenzstarkes und dynamisches wissensbasiertes Wirtschaftssystem aufzubauen, das eine Spitzenposition in der Welt einnimmt. Fundamentale Erfordernisse wie nachhaltiges Wirtschaftswachstum und die Schaffung sicherer Arbeitsplätze sollen dabei im Mittelpunkt stehen.

Abbildung 2: Globale Zielsetzungen des europäischen Hochschulraums

**„Europa soll als konkurrenzstarke und dynamische wissensbasierte Wirtschaft eine Spitzenposition in der Welt einnehmen – mit nachhaltigem Wirtschaftswachstum sowie mehr und besseren Arbeitsplätzen bei besserem gesellschaftlichem Zusammenhalt.“**

Quelle: Europäischer Rat

Für die Hochschulen in Europa wurden Grundsätze entwickelt (siehe Abbildung 3), welche die Struktur, die Output-Zielsetzungen, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse, den Hochschulwechsel, die Arbeitsweisen und die Qualitätssicherung im europäischen Kontext betreffen.

Abbildung 3: Umsetzung des Bologna-Abkommens

- **Studiensystem mit 2 Hauptzyklen: BA + MA**
- **PhD schließt sich als weitere Phase an**
- **berufsqualifizierende Abschlüsse Bachelor, Master**
- **leicht verständliche und vergleichbare Abschlussbezeichnungen**
- **Modulaufbau und Diploma Supplement**
- **Einführung eines Leistungspunktesystems (z. B. ECTS)**
- **Förderung der Mobilität von Lehrenden und Studierenden**
- **Zusammenarbeit in Qualitätssicherung**
- **Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich**

Die deutschen Hochschulen selbst beschäftigten sich intensiv mit der Umsetzung der Grundsätze. Hierbei kam vor allem der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine führende Rolle zu (siehe Abbildung 4). In teilweise sehr kontroversen Diskussionen kamen schließlich doch die Beschlüsse zustande, welche die Basis für die Änderung des Hochschulrahmengesetzes und die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) bildeten, wobei insbesondere dem Beschlusspapier „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003 eine Schlüsselrolle zukommt.

Abbildung 4: Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz

- **Ersatz aller Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge durch BA/MA-Studiengänge**
- **Einführung eines Promotionsstudiums im Sinne einer dritten Phase der gestuften Studiengänge (PhD)**
- **Erarbeitung der Konzepte und rechtlichen Grundlagen bis Ende 2005**
- **Implementierung der neuen Studiengänge bis 2010**

Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Entwicklung von Studienkonzepten ist die Herausarbeitung von Studiengangprofilen, die sich nicht unmittelbar auf die unterschiedlichen Hochschularten beziehen. Die Profile „stärker forschungsorientiert“ und „stärker anwendungsorientiert“ können sowohl in Universitäten als auch in Fachhochschulen einzelnen Studiengängen zugeordnet werden, wobei eine solche Zuordnung bei Masterstudiengängen zwingend nachzuweisen ist, bei Bachelorstudiengängen aber nicht notwendig erscheint (siehe Abbildung 5).

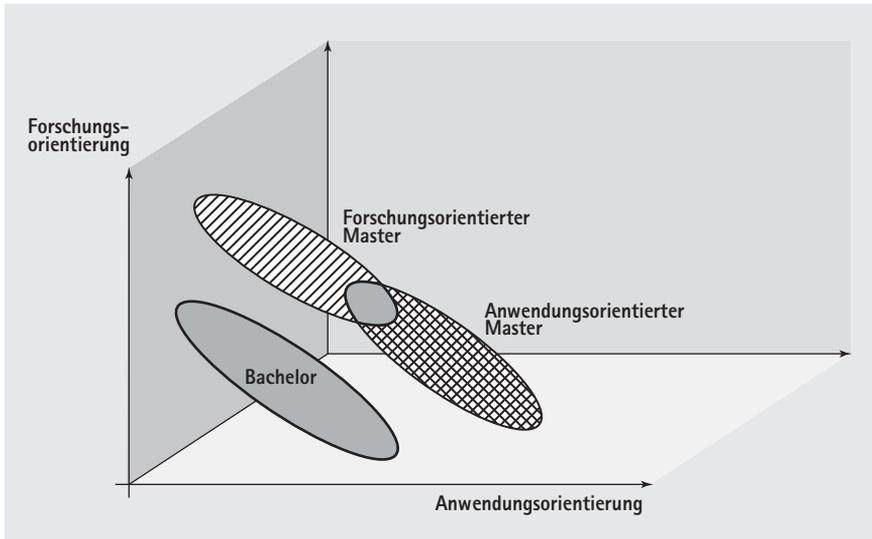
Abbildung 5: Studiengangprofile

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 und vom 14.12.2001, abgelöst durch KMK-Beschluss vom 10.10.2003:

- **2 Profiltypen von BA/MA-Studiengängen  
„stärker forschungsorientiert“ – („stärker theorieorientiert“)  
„stärker anwendungsorientiert“**
- **Bei Masterstudiengängen zwingend zu differenzieren**
- **Keine Unterscheidung nach Institutionen (UNI oder FH)**

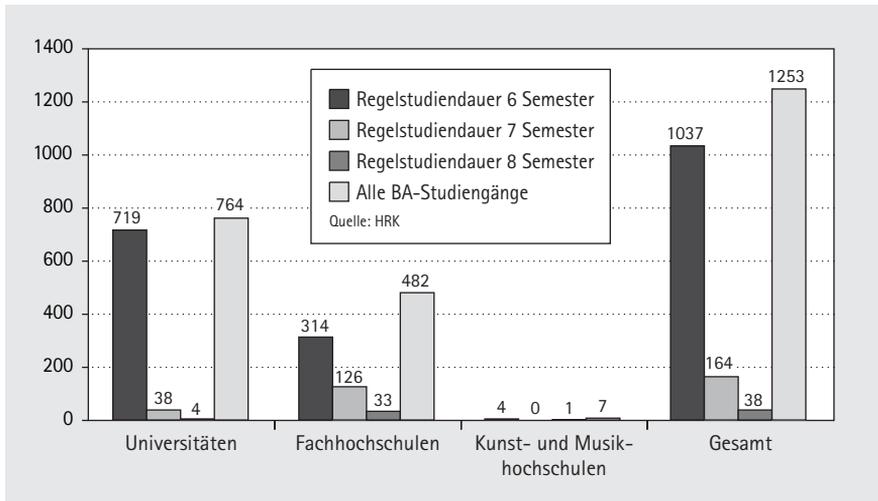
Ein Studiengang wird sowohl die Merkmale „forschungsorientiert“ als auch „anwendungsorientiert“ aufweisen. Für jeden Studiengang wird sich im Rahmen eines breiten Spielraums ein charakteristisches Misch-Profil ergeben (siehe Abbildung 6), mit unterschiedlicher Betonung der beiden Profilvermerkmale. Es wird sich wohl überwiegend ergeben, dass Universitäten die Forschungskomponente stärker betonen und Fachhochschulen stärker die Anwendungsorientierung. Zwingend ist dies allerdings nicht.

Abbildung 6: Zusammenspiel von Bachelor und Master



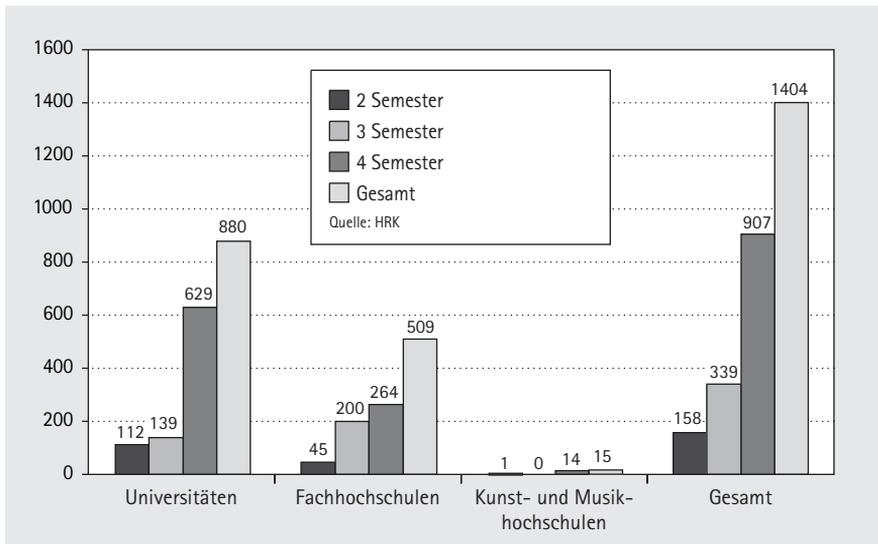
Die KMK-Vorgaben definieren die Studiendauer für einen Bachelor mit drei bis vier Jahren und für einen Master mit einem bis zwei Jahren. Die einzelnen Hochschulen machen in unterschiedlicher Weise von diesem Spielraum Gebrauch. Es gibt auch länderspezifische Unterschiede. In Bayern wie auch in Baden-Württemberg tendieren die Fachhochschulen zu einem Bachelor, der sechs Theoriesemester und ein Praxissemester umfasst. Damit ist das Theorieniveau des alten Fachhochschul-Diploms gesichert, und auf das als notwendig erkannte Praxissemester zur Stärkung der Anwendungsorientierung muss nicht verzichtet werden. In der Mehrzahl der Bundesländer aber hat sowohl der Fachhochschul- als auch der Universitäts-Bachelorstudiengang sechs Semester (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Regelstudiendauer von Bachelor-Studiengängen im Sommersemester 2005



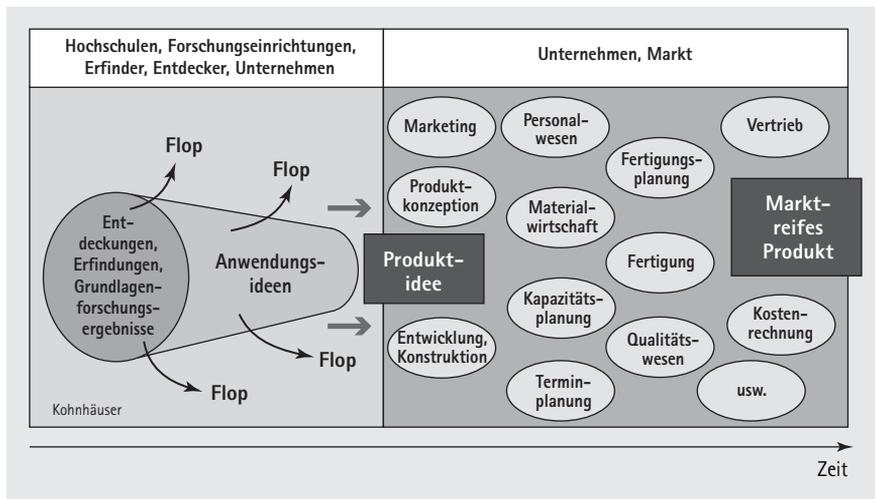
Da eine konsekutive Abfolge von Bachelor und Master mindestens fünf Jahre dauern, aber auch nicht überschreiten soll, ergibt sich die Zeitdauer für Masterstudiengänge konsequent (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Regelstudienzeiten von Masterstudiengängen im Sommersemester 2005



In der Wertschöpfungskette der industriellen Produktion haben Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen Schwerpunkte des Einsatzes in unterschiedlichen Feldern, wobei jede Überschneidung denkbar ist. Universitäre Absolventen werden ihr Betätigungsfeld häufig eher auf der linken Seite der Abbildung 9 finden (stärkere Forschungsorientierung), Fachhochschulabsolventen eher auf der rechten Seite (stärkere Anwendungsorientierung). Eine Regel lässt sich daraus aber nicht ableiten. Da die Tätigkeitsfelder insgesamt immer komplexer werden, ist es zwingend erforderlich, auch für die Tätigkeitsfelder auf der rechten Seite Masterstudiengänge zu etablieren. Dieses Erfordernis ist eine Herausforderung und eine Chance vor allem auch für die Fachhochschulen.

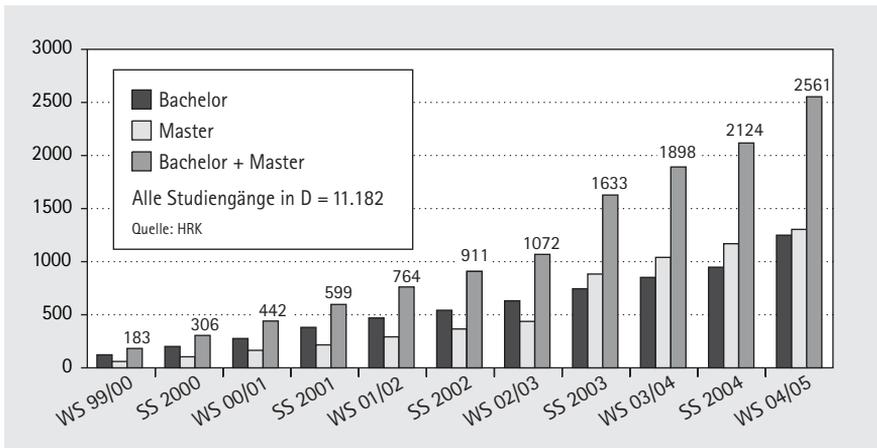
Abbildung 9: Wertschöpfungskette von der Erfindung bis zum Produkt



Es stellt sich die Frage: Wie hat sich im Lauf der Jahre die Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt? Die Entwicklung ist mit Beginn Wintersemester 1999/2000 in Abbildung 10 dargestellt. Die Gesamtzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge bis zum Wintersemester 2004/2005 ist im jeweils rechten Balken abgebildet. Im Sommersemester 2005 sind wir bei insgesamt 2.934 Studiengängen angekommen (siehe Abbildung 11). Die Entwicklung dieser Kurve geht sehr stark dynamisch nach oben. Insgesamt gibt es inzwischen 11.286 Studiengänge, d. h., ungefähr ein Viertel aller Studiengänge in Deutschland sind bereits Bachelor- und Masterstudiengänge. Wenn Sie die Sprünge anschauen, können Sie ungefähr hochrechnen, wie schnell wir eine vollständige Umstellung erreicht haben werden. Sehr viele neu geschaffene Studiengänge der letzten Jahre wurden

sofort als Bachelor- oder Masterstudiengänge eingerichtet. Die Konversion aus den alten Diplomstudiengängen nimmt ebenfalls ständig zu. Schwieriger zu betrachten sind die Lehramtsstudiengänge und alle weiteren Studiengänge, bei denen Staatsexamina eine Rolle spielen. Doch auch dafür wird es – meines Erachtens – Lösungen geben.

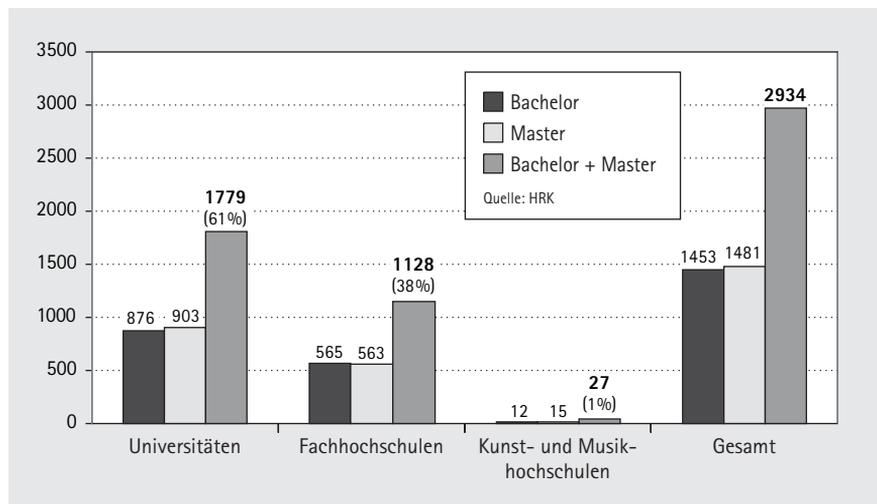
Abbildung 10: Entwicklung des Bachelor- und Masterangebots in Deutschland bis WS 2004/2005



Trotz der Dynamik dürfte es immer noch schwierig werden, bis 2010 alle Studiengänge umzustellen. Aber es gibt überhaupt keinen Zweifel, dass der Zug in Bewegung ist – und zwar bei Universitäten und Fachhochschulen. Das können Sie auch aus den folgenden Abbildungen ersehen.

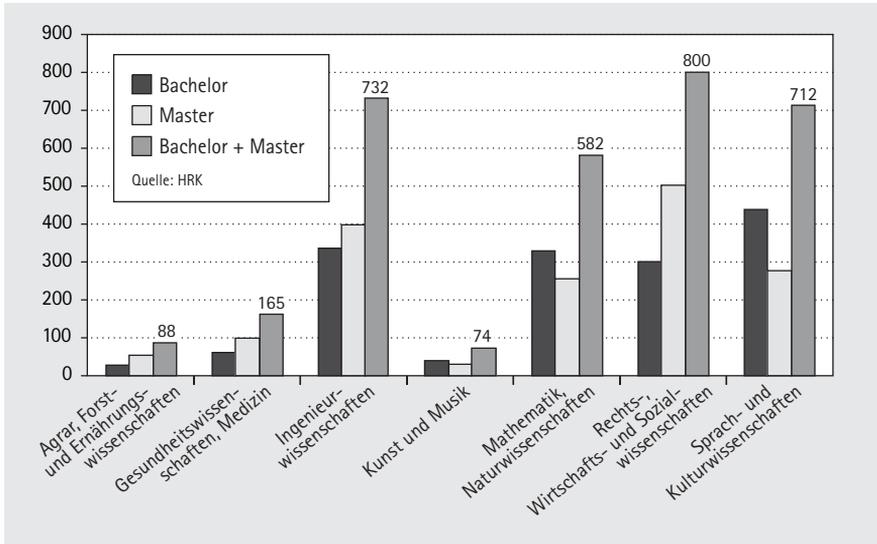
Wenn man nach Hochschultypen unterscheidet, so gab es im Sommersemester 2005 61 % der Bachelor- und Masterangebote an den Universitäten, 38 % bei den Fachhochschulen (siehe Abbildung 11), d. h. die Fachhochschulen sind im Systemvergleich etwas überrepräsentiert, weil sich derzeit nur rund 30 % der Studierenden an Fachhochschulen befinden. Die übrigen Hochschultypen fallen anteilmäßig nicht ins Gewicht.

Abbildung 11: Bachelor- und Masterangebote nach Hochschultyp im Sommersemester 2005



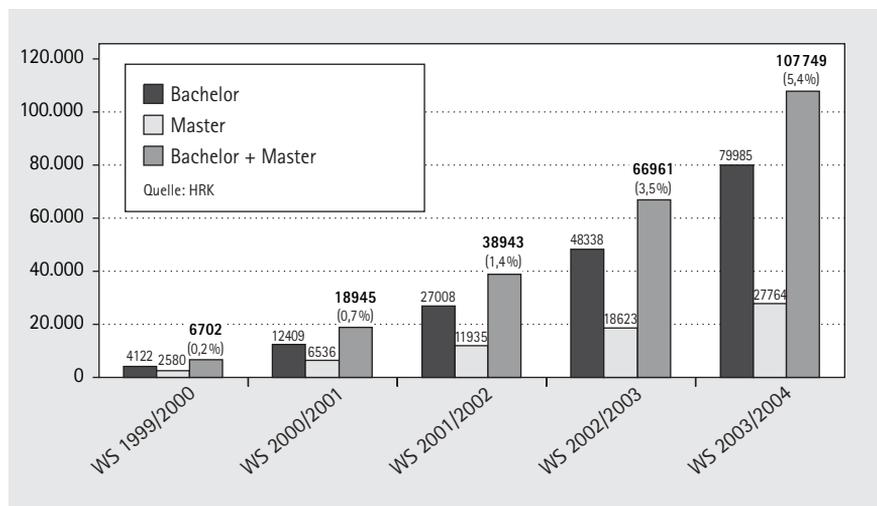
Der Vergleich nach Fächergruppen ist hochinteressant (siehe Abbildung 12), weil gerade die Ingenieurwissenschaften stark in der Diskussion sind. Die Ingenieurwissenschaften nehmen im Vergleich zu den übrigen Wissenschaftsbereichen die zweite Position ein, d. h., es ist hier sowohl beim Bachelor als auch beim Master eine starke Entwicklung im Gange, ähnlich wie bei den Geistes-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt in der Wirtschaft. Das zeigt, dass die Ingenieure bisher in der Entwicklung nicht zurückliegen, sondern weit vorne mit dabei sind. Wir müssen darauf achten, diesen Schwung nicht herauszunehmen.

Abbildung 12: Bachelor- und Masterstudiengänge nach Fächergruppen im Sommersemester 2005



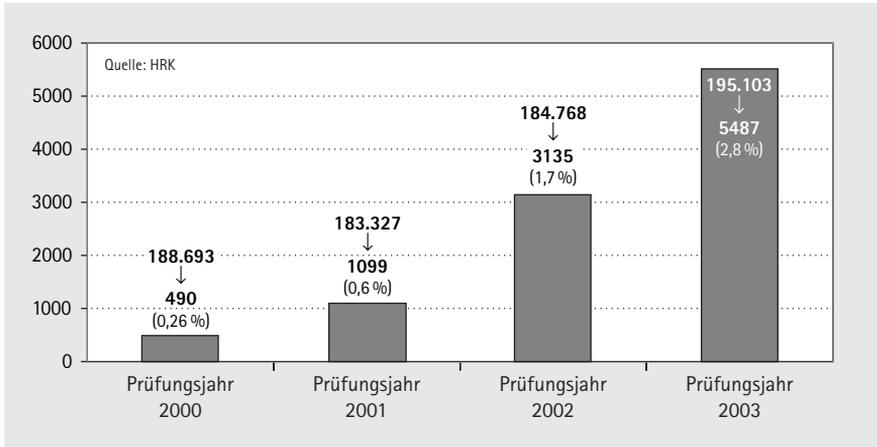
Zur Entwicklung der Studierendenzahlen: Es ist natürlich klar, wie man aus den Zahlen der einzelnen Semester ersehen kann, dass es am Anfang mühsam angeht. Die vorhandenen 25% der Studiengänge können in der Startphase nicht gleich hohe Studierendenzahlen aufweisen. Die Anfänger in den neuen Studiengängen müssen erst nach oben bis in die höheren Semester wandern. Sie sehen in Abbildung 13 die Zahlen bis zum Wintersemester 2003/2004. Ich habe keine Zahlen offizieller Art gefunden, die 2004/2005 betreffen. Wenn Sie aber die Dynamik hochrechnen – und von entsprechenden Zahlen wird auch berichtet –, dann sind rund 10% der Studierenden in Deutschland in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben. Auch dieser Trend geht, wie Sie an den Abbildungen sehen können, eindeutig stark nach oben.

Abbildung 13: Entwicklung der Studierendenzahlen in Bachelor- und Masterstudiengängen



Die Entwicklung der Anzahl der Abschlüsse können Sie aus Abbildung 14 entnehmen. Wir haben in Deutschland eine Zahl von ca. 190.000 pro Jahr. Der Anteil von Bachelor- und Masterabschlüssen ist sehr stark ansteigend, zunächst von einer geringen Basis ausgehend, im Prüfungsjahr 2003 bei 2,8%. Es sind noch bei weitem weniger Absolventen am Ende des Studiums angekommen als Studienanfänger in das Studium hineingehen. Die Zeitverzögerung beträgt eine Studiengeneration. Auch hier kommen Sie bei einer Hochrechnung vom Jahr 2003 auf 2004 sehr schnell auf relevante Daten.

Abbildung 14: Entwicklung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Vergleich zur Gesamtzahl der Studienabschlüsse



Nun zur Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote nach Bundesländern: Sie sehen hier, dass Bayern sich in der dritten Position befindet (siehe Abbildung 15). Nordrhein-Westfalen hat derzeit 578 Angebote, Baden-Württemberg 459, Bayern 338. Jetzt könnten wir uns zurücklehnen und sagen: Das ist toll, wir sind mit dabei. Aber Bayern ist ein relativ großes Land, und wenn man die Zahlen auf eine Million Einwohner bezieht, dann sieht die Sache anders aus (siehe Abbildung 16). Plötzlich ist festzustellen, dass Bayern unter den 16 Bundesländern die zehnte Position einnimmt. Das signalisiert uns: Wir sind zu langsam in Bayern, wir müssen schneller vorwärts kommen, wir müssen die Umstellung intensiver betreiben.

Abbildung 15: Bachelor- und Masterstudienangebote nach Bundesländern im Sommersemester 2005 (in absoluten Zahlen)

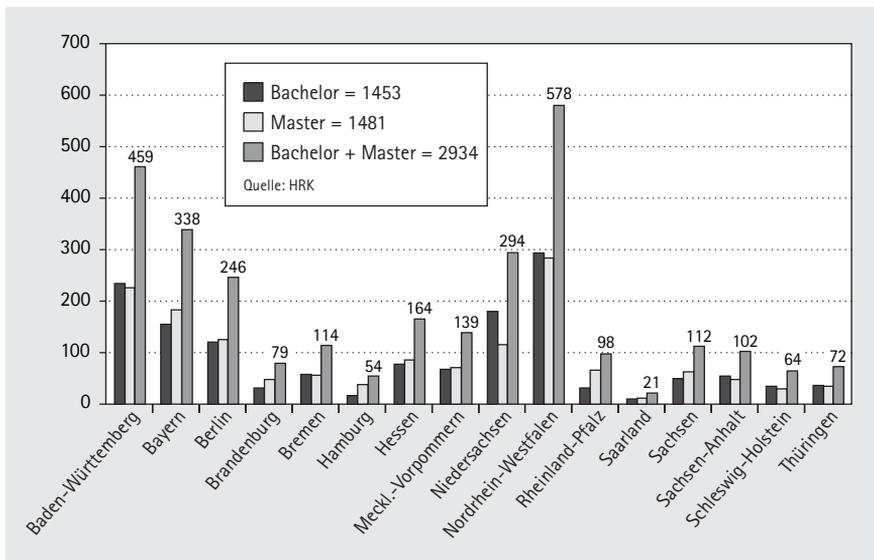
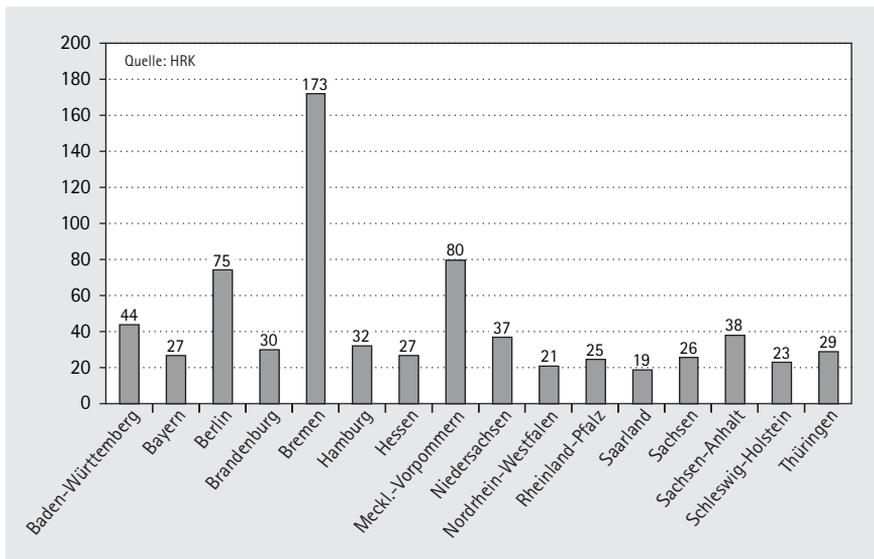


Abbildung 16: Bachelor- und Masterstudiengänge auf eine Million Einwohner im Sommersemester 2005



Natürlich haben viele Betriebe noch keine großen Erfahrungen mit Bachelor- und Masterabschlüssen, aber in das Thema ist starke Bewegung gekommen. Man hört auch aus der Wirtschaft, dass das System offen für die Absolventen ist und dass die Aussage „Bachelors welcome“ durchaus ihre Begründung hat.

Ich möchte nun meine Ausführungen zusammenfassen:

Hier soll keine negative Darstellung gegeben werden. Im Gegenteil: Ich bin sehr optimistisch. Es sollen allerdings die Probleme aufgezeigt werden, die derzeit in der Diskussion noch eine Rolle spielen (siehe Abbildung 17):

*Abbildung 17: Hürden bei der Umstellung der Studiengänge*

- **Informationsdefizite**
- **Akzeptanz im Beschäftigungssystem**
- **Beharrungsvermögen von Teilen des Hochschulsystems**
- **Parallelität der Systeme**
- **Kosten**
- **Durchlässigkeit – Schnittstellen BA/MA/Promotion**
- **Unterschiede zwischen den Bundesländern**
- **Sicherung der Qualität – Akkreditierung**
- **Entstehen neuer Qualifikationen – Berufsfelder**
- **Übertrittsquoten von BA → MA**

- Zweifellos bestehen Informationsdefizite; wir müssen also mehr informieren.
- Das Beschäftigungssystem muss noch mehr Akzeptanz zeigen. Die Verbände wollen Aufklärung betreiben; sie tun es ja auch schon – z. B. der VDI<sup>1</sup>, der ZVEI<sup>2</sup> usw. Große Firmen, die schon Erfahrungen mit solchen Abschlüssen haben, tun es ebenfalls. Die Akzeptanz muss insgesamt aber gesteigert werden.

<sup>1</sup> VDI: Verein Deutscher Ingenieure

<sup>2</sup> ZVEI: Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e.V.

- Es gibt ein Beharrungsvermögen in unserem eigenen Lager, dem Hochschulsystem. Wir müssen stärker aufeinander zugehen, um dieses Beharrungsvermögen etwas zu schwächen.
- Nicht möglich ist – das wissen wir aus konkreten Beispielen – eine Parallelität von Diplomstudiengängen einerseits und Bachelor- und Masterstudiengängen andererseits nebeneinander an der gleichen Hochschule. Wir müssen uns entscheiden.
- Kosten sind zweifellos ein Gesichtspunkt, und zwar nicht nur Akkreditierungskosten. Jeder Studiengang kostet viel Geld.
- Ganz wichtig ist das Thema Durchlässigkeit, einmal vom Bachelor zum Master in dem vorhin angesprochenen Sinne, und auch vom Master zur Promotion. Das wird ein Thema sein, das uns in Bälde noch stärker bewegen wird. Es gibt eine HRK-Untersuchung des letzten Jahres über die Ausrichtung von Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten in Bezug auf die Aufnahme von Fachhochschulabsolventen. 50% der Universitäten installieren überhaupt keine Restriktionen, sondern orientieren sich ausschließlich fachlich und sachlich. Immerhin 30% allerdings akzeptieren keine Fachhochschulabsolventen. Das darf nicht so bleiben. Institutionelle Barrieren müssen aufgehoben werden. Wenn es fachliche Barrieren gibt, ist das in Ordnung, aber institutionelle sind nicht akzeptabel.
- Unterschiede zwischen den Bundesländern habe ich aufgezeigt: Wir müssen etwas tun in Bayern.
- Die Sicherung der Qualität muss vorangetrieben werden. Ein Zweifel am Sinn der Akkreditierung ist meines Erachtens nicht angebracht.
- Wenn es neue Abschlüsse gibt, werden neue Qualifikationen entstehen, und diese sind eine Bereicherung für die Arbeits- und Berufswelt.
- Ich würde, wie auch meine Vorredner, auf keinen Fall Übertrittsquoten vorgeben, weder generell noch speziell für einzelne Fachgebiete. Das sollte dem Markt überlassen bleiben und abhängig sein vom Profil des jeweiligen Studiengangs.

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Erich Kohnhäuser  
Präsident der Fachhochschule Regensburg  
Fachhochschule Regensburg  
Prüfening Str. 58  
93049 Regensburg  
E-Mail: erich.kohnhaeuser@fh-regensburg.de

## Erfahrungsbericht eines Absolventen der Fachhochschule München

*Christian Prokein*

Mein Name ist Christian Prokein. Ich bin heute als Vertreter der Studierenden hier und freue mich, Ihnen nun meinen Erfahrungsbericht über mein Master of Business Administration and Engineering–Studium (MBA and Eng.) an der Fachhochschule München geben zu dürfen.

Ich bin Absolvent, ja eigentlich zweifacher Absolvent, der Fachhochschule München:

- Dipl.-Wirtschafts-Ingenieur (Abschluss 1997),
- MBA and Engineering (Abschluss 2003).

Derzeit bin ich im Entwicklungsressort der BMW Group tätig, genauer im Qualitätsmanagement der Entwicklung.

Nun, was war meine Motivation, ein Masterstudium zu absolvieren, noch dazu parallel zu meinem Beruf? Die Motivation ergab sich aus folgenden drei Aspekten: *Lebenslauf*, *Internationalität* und *Promotion*.

*Lebenslauf*: Hier muss ich einen kleinen Schwenk in meine Vergangenheit machen: 1990–1991 war ich Austauschschüler an einer High School in den USA (Bundestagsstipendium: Parlamentarisches Patenschafts-Programm). Dort durfte ich mit meinem amerikanischen „Bruder“ auf College- und Universitätssuche gehen. Dabei lernte ich auch die möglichen Abschlüsse in den USA, also Bachelor und Master, kennen. Im Sommersemester 1995 stieß ich bei meiner Bewerbung für ein Praktikum in Südafrika wiederum auf die Abschlüsse Bachelor und Master. Schließlich musste ich 1996 für meine Bewerbung um ein Fulbright Stipendium meine möglichen Studienziele (Fächer und Abschluss) und Studienorte (Universitäten) in den USA genau angeben, und dadurch erkannte ich den Wert der beiden Qualifikationen.

*Internationalität*: Darüber hinaus dachte ich 2001 bei meinem Entschluss für das Masterstudium an der Fachhochschule München an eine spätere berufliche Tätigkeit im Ausland, bei der mir ein Masterabschluss durchaus von Nutzen erschien, weil er weltweit bekannt und anerkannt ist.

*Promotion:* Und ein dritter Punkt überzeugte mich, das Masterstudium auf mich zu nehmen: Die Überlegung, als Fachhochschul-Absolvent die Promotionsmöglichkeit zu erreichen.

Nachdem Sie nun wissen, *wie* ich zum Masterstudium kam, möchte ich Ihnen über die *Erfahrungen* berichten, die ich gemacht habe. Ich habe diese in die drei Hauptpunkte aufgeteilt:

1. *Zugangsvoraussetzungen* für das Studium zum MBA and Eng. – also: Wie erfolgt der Einstieg in das Masterstudium an der Fachhochschule München, Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen?
2. *Studienerfahrungen*, die ich während des Masterstudiums gemacht habe und
3. *Zukunftsperspektive*, – sprich: Welchen Nutzen bietet der Masterabschluss?

## 1 Zugangsvoraussetzungen:

- Abschluss Bachelor oder Diplom mit „Gut“,
- zwei Jahre Berufserfahrung,
- erfolgreich abgelegte Eignungsprüfung,
- (Studiengebühr ab WS 04/05: 830 €/Semester).

Voraussetzung für das Masterstudium im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen ist ein Bachelor- oder Diplomabschluss mit der Note „Gut“ oder besser. Des Weiteren werden zwei Jahre Berufserfahrung gefordert. Sind diese beiden Kriterien erfüllt, so steht der Aufnahme des Masterstudiums nur noch die Eignungsprüfung im Wege. Diese gliedert sich in zwei Teile:

- eine Gruppendiskussion und
- einen Kurzvortrag (so, wie ich heute hier einen abgeben darf).

Die Themen sind jeweils aktuell und fächerübergreifend aus Industrie und Wirtschaft. War die Zugangshürde geschafft, konnte das Studium beginnen!

Seit dem Wintersemester 2004/05 – also ganz aktuell – wird pro Semester auch eine Studiengebühr erhoben, die es zu meiner Studienzeit noch nicht gab. Angesichts der Höhe darf ich sagen: „Was für ein Glück ich doch hatte!“

## 2 Studienerfahrungen:

- Flexibler Vorlesungsplan,
- hohe Praxisnähe,
- tolle Studienatmosphäre,
- Arbeitgeberunterstützung.

*Flexibler Vorlesungsplan:* Wir Studierenden durften aus Fächerblöcken, je nach Interessengebiet, Vorlesungen auswählen. Ein Block umfasst in der Regel jeweils drei Vorlesungsfächer mit zehn Semesterwochenstunden. Damit war und ist sichergestellt, dass für jeden Studierenden Interessantes dabei ist.

Die Professoren richteten sich mit ihren Vorlesungszeiten weitgehend nach den Studierenden. Häufig wurden Abfragen gestartet und Mehrheitsentscheide getroffen. Vorlesungen fanden in der Regel abends, samstags, oder gar sonntags statt! Hier ist ein Kompliment an die vorbildliche Flexibilität der Professoren zu machen!

*Hohe Praxisnähe:* Während meiner „Masterjahre“ waren nicht nur *berufserfahrene* Studierende zugegen; ich denke, die große Mehrheit absolvierte das Studium sogar *neben* dem Beruf. Somit war nicht nur branchenübergreifend Berufswissen vorhanden, sondern es zeigte sich eine hohe Praxisnähe. Manche Vorlesungen wurden fast gänzlich von den Studierenden gestaltet, Themen wurden eingebracht und selbst erarbeitet.

*Studienatmosphäre:* Die Vorlesungsatmosphäre, oder sollte ich besser sagen, die Arbeitsatmosphäre, war äußerst angenehm, da wir Studierenden wirklich studieren wollten und „eigenmotiviert“ waren. Die Atmosphäre war grundlegend anders als im Diplomstudengang. Das Lehrer/Schüler-Verhältnis war im Masterstudium aufgehoben und der Teamgeist wurde groß geschrieben. Zum einen sahen wir uns als „Vorreiter“ in der Sache und zum anderen war jeder von uns gelegentlich an der Veranstaltungsteilnahme verhindert und so auf das Team angewiesen.

*Arbeitgeberunterstützung:* Mein Arbeitgeber, die BMW Group, hier vor allem mein damaliger Chef, unterstützte mein Studium. Flexible Arbeitszeiten erleichterten mir den Besuch der Vorlesungen. Bildungsurlaub – ja, so etwas gibt es – half mir bei Exkursionen oder in der Prüfungszeit. Mehr noch, das Firmennetzwerk unterstützte mich bei der Bearbeitung von Themen. Zum Beispiel ging ich für ein Referat im Fach Kunststofftechnik auf unser Kompetenzzentrum in Landshut zu, um mir die Spritzgusstechnik erläutern zu

lassen. Auch die Masterarbeit wurde durch die Möglichkeit, Synergien aus Berufsleben und Studium zu nutzen, für mich überhaupt erst durchführbar.

### 3 Zukunftsperspektive:

- Arbeitgeber BMW Group,
- Deutsche Großunternehmen:
  - Zusagen,
  - Forderungen,
- Promotion.

*BMW Group:* In meiner damaligen Position in der BMW Group hatte der Masterabschluss keine unmittelbare positive Auswirkung auf meine Tätigkeit oder Eingruppierung. Mir war auch bewusst, dass ich zunächst keine zu erwarten hatte. Vermutlich würde mir der Abschluss aber helfen, falls ich mir einen neuen Arbeitgeber suchte. Bei zukünftigen internen Bewerbungen kann der Masterabschluss natürlich ein Vorteil sein.

Für den heutigen Tag habe ich mich innerhalb der BMW Group mit der Personalabteilung über das Thema Bologna-Prozess und die Abschlüsse Bachelor/Master ausgetauscht. Generell werden die Abschlüsse Bachelor und Master von der BMW Group als Einstellungsvoraussetzung anerkannt und gefördert. Beispielsweise wird derzeit das Nachwuchsprogramm an die neuen Abschlüsse angepasst.

*Deutsche Großunternehmen:* Aktuelle Stellungnahmen werden in der Öffentlichkeit nur im Verbund mit anderen deutschen Großunternehmen gegeben. Dabei werden von den Unternehmen Zusagen gemacht, aber auch Forderungen an den Bologna-Prozess erhoben:

*Zusagen* der Unternehmen sind:

- attraktive Einstiegschancen und Entwicklungsmöglichkeiten für Bachelor- und Masterabsolventen,
- Diploma Supplement gehört als Instrumentarium zum Bewerbungsverfahren,
- berufsintegrierte Weiterqualifizierung und Förderung des lebenslangen Lernens,
- aktive Werbung der Unternehmen für die akademische Ausbildung als Bachelor und Master.

*Forderungen* an die Neuorientierung durch den Bologna-Prozess sind:

- Das Bachelorstudium muss die Berufsbefähigung garantieren, mit Fachwissen und methodischen, sozialen sowie Schlüsselkompetenzen.
- Praxisbezug und Internationalisierung müssen gewährleistet sein.
- Die Qualität der Studienangebote ist mit Instrumenten zu sichern (Stichwort: Akkreditierung).
- Flächendeckende Einführung des Leistungspunktesystems ist notwendig um die Transparenz zu stärken.
- Das Studienangebot muss auch nach mehrjähriger Berufserfahrung berufsbegleitend absolviert werden können.

*Promotion*: Bezüglich der Promotionsmöglichkeiten von Fachhochschul-Masterabsolventen kann ich aus eigener Erfahrung sprechen. Ende letzten Jahres und Anfang dieses Jahres bewarb ich mich bei einigen Universitäten in Deutschland. Es zeigten sich sehr unterschiedliche Bilder:

- Manche Universitäten verlangen von Fachhochschul-Masterabsolventen ergänzende Vorlesungen und Prüfungen, bevor sie zur Promotion zugelassen werden.
- Andere sehen die Schwierigkeit darin, dass die Promotion in einem Wirtschaftsunternehmen, anstatt an ihrem Lehrstuhl durchgeführt wird. Deshalb werden wissenschaftliche Mitarbeiter gefordert, welche die Doktorarbeit im Unternehmen begleiten und von dem Unternehmen bezahlt werden müssen.

Sie sehen, das Vorgehen von deutschen Universitäten ist noch sehr uneinheitlich, und für einen Fachhochschul-Masterabsolventen, der keine andere Chance hat als parallel zu seiner beruflichen Tätigkeit zu promovieren, stellen sich kaum überwindbare Hürden.

Inwieweit ausländische Universitäten den deutschen Fachhochschul-Master anerkennen, weiß ich leider nicht, da ich zunächst auf deutsche Universitäten zugegangen bin.

### Fazit zum Bologna-Prozess:

Ziele bis 2010:

- Abschlüsse Bachelor/Master,
- Diploma Supplement,
- Leistungspunktesystem,
- Mobilität, Europäische Dimension,
- Qualitätssicherung,
- Lebenslanges Lernen,
- Beteiligung der Studierenden.

Jetzt bin ich auch schon fast am Ende meines Vortrags angelangt und möchte aus meiner Sicht anhand der Bologna-Ziele ein kurzes Fazit ziehen:

- Die Abschlüsse Bachelor und Master sind meiner Meinung nach gut gestartet.
- Das Diploma Supplement und das Leistungspunktesystem gab es zwar während meines Studiums noch nicht, doch aktuelle Studienangebote führen diese bereits.
- Die Mobilität und die europäische Dimension kann ich nicht beurteilen; das können Sie sicherlich besser.
- Zur Qualitätssicherung habe ich persönlich schon beigetragen, indem ich als Masterstudent an einem Akkreditierungsverfahren teilgenommen habe.
- Ich selbst bin wohl ein Beispiel für Lebenslanges Lernen und werde mich bemühen, dessen nicht müde zu werden.
- Und als Studierendenvertreter beteilige ich mich heute aktiv am Bologna-Prozess!

Wir sind also auf dem richtigen Weg, die Ziele zu erreichen. Bitte lassen Sie uns weiter gemeinsam daran arbeiten, die Vision, welche an der Sorbonne und in Bologna geboren wurde, Wirklichkeit werden zu lassen.

### Anschrift des Verfassers:

Christian Prokein  
Josef-Frankl-Str. 7a  
80995 München  
E-Mail: [Christian.Prokein@web.de](mailto:Christian.Prokein@web.de)

## Diplom, Bachelor, Master aus Sicht der Wirtschaft

Reinhard Dörfler

Im Kommuniqué der Berliner Bologna-Nachfolgekonferenz (September 2003) ist zu lesen:

*„Die Ministerinnen und Minister nehmen mit Genugtuung zur Kenntnis, dass nach ihrer Festlegung auf ein gestuftes Studiensystem in der Bologna-Erklärung mittlerweile eine umfassende Neuordnung der europäischen Hochschullandschaft eingesetzt hat“.*

Natürlich gönne ich der Politik diesen angenehmen Zustand der Selbstzufriedenheit. Doch es muss die Anmerkung erlaubt sein, dass die Genugtuung der Ministerinnen und Minister nur dann gerechtfertigt ist, wenn mit dem Umstieg auf Bachelor- und Masterstudiengänge eine nachhaltige Studienreform verbunden ist, die den vielfältigen Veränderungen der Berufsfelder in Wirtschaft und Wissenschaft auch tatsächlich gerecht wird.

Dass dieser Prozess in Deutschland bereits stringent auf den Weg gebracht wurde, mag man angesichts der Vielstimmigkeit der öffentlichen Diskussion jedoch durchaus bezweifeln. Zuletzt sorgte vor allem der Vorstoß der neun führenden Technischen Universitäten (TU 9) für Aufregung, die den Master und nicht den Bachelor zum Regelabschluss machen wollen.

Die Wirtschaft appelliert an alle Beteiligten, die Reformdiskussion als auf absehbare Zeit einmalige Gelegenheit für eine moderne Neuordnung der Studieninhalte zu begreifen. Die Chancen liegen dabei in

- einer besseren Berufsqualifizierung der Absolventen durch mehr Praxisorientierung,
- verkürzten Studienzeiten,
- einer gesteigerten Transparenz über die Inhalte der Studiengänge,
- einer stärkeren Internationalisierung,
- einer kontinuierlichen Qualitätssicherung und
- einer verbesserten Verknüpfung von Erstausbildung mit berufsbegleitender, wissenschaftlicher Weiterbildung.

Diese Ziele lassen sich nicht erreichen, wenn bestehende Studiengänge nur umetikettiert werden oder Bachelor und Master lediglich eine zusätzliche Abschluss-Option zu Diplom-, Magister- und Staatsexamenstudiengängen darstellen. Im Kern geht es bei dem Umstieg

auf die gestufte Studienstruktur vielmehr um eine vollständige Neuordnung und Revision des Curriculums und des Prüfungsmanagements im Sinne einer praxisorientierten und zeitgemäßen Ausbildung.

Die Wirtschaft steht diesem Prozess aufgeschlossen gegenüber. Laut einer Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) Köln im Juni 2004 treffen die neuen Abschlüsse bei der großen Mehrheit (über 75 %) der Unternehmen auf Akzeptanz.

Obwohl bisher nur rund 0,08 % der hierzulande erwerbstätigen Akademiker (rund 5,9 Millionen) über einen deutschen Bachelor- oder Masterabschluss verfügen, geben bei der Umfrage des IW Köln 11,5 % der befragten Unternehmen an, bereits Bachelorabsolventen zu beschäftigen. Bei Masterabsolventen trifft dies auf 9,7 % der Unternehmen zu.

Interessant ist der vom IW Köln festgestellte Zusammenhang zwischen der Beschäftigung der beiden Absolvententypen: Zwei Drittel der Unternehmen, die einen Master beschäftigen, haben auch einen Bachelor eingestellt. Die oftmals vermutete Präferenz für den Masterabschluss zum Nachteil des Bachelors wird also nicht bestätigt.

Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen steigt mit der Unternehmensgröße: In Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten stehen rund zwei Drittel den neuen Abschlüssen positiv gegenüber. In mittelständischen (50–499 Beschäftigte) und in Großunternehmen wächst die Zustimmung zu den neuen Abschlüssen auf jeweils rund 80%. Bemerkenswert ist aber, dass neben der Unternehmensgröße vor allem die Höhe des Akademikeranteils unter den Beschäftigten die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen beeinflusst: Je mehr Akademiker in einem Unternehmen bereits beschäftigt sind, umso stärker ist auch die Bereitschaft ausgeprägt, Bachelor- und Masterabsolventen einzustellen. Diese Feststellung trifft gleichermaßen auf Groß- wie Kleinunternehmen zu. Gerade Kleinunternehmen mit überdurchschnittlichem Akademikeranteil zeigen fast ebenso häufig Zustimmung zu den neuen Abschlüssen wie die Großunternehmen insgesamt. Damit lässt sich die Vermutung, besonders Bachelors hätten vornehmlich in großen Unternehmen Beschäftigungschancen, nicht bestätigen.

Untermauert werden die Feststellungen des IW Köln zur Akzeptanz des Bachelors in der Wirtschaft durch die Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen durch die Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) im März 2004.

Das zentrale Ergebnis: Von den Bachelorabsolventen, die ohne anschließendes Masterstudium direkt auf den Arbeitsmarkt drängen, gelingt der deutlichen Mehrheit ein unproblematischer Einstieg in das Erwerbsleben: Knapp drei Viertel der Fachhochschulabsolventen erlangen eine Vollzeitbeschäftigung. Universitätsabsolventen gelingt dies zu über 65%. Die übrigen Absolventen befinden sich in Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen oder sonstigen Beschäftigungsformen im Rahmen von Werkverträgen oder als Selbständige. Lediglich 3% der Fachhochschul-Absolventen und 6% der Universitätsabsolventen scheitern beim Einstieg in die Erwerbstätigkeit und melden sich arbeitslos.

Auch die HIS-Befragung widerlegt das Vorurteil, Bachelorabsolventen hätten vorwiegend in Großunternehmen Beschäftigungschancen. So geben immerhin rund 60% der Befragten an, in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten zu arbeiten. Rund ein Viertel der Befragten ist in Unternehmen mit mehr als 1000 Mitarbeitern tätig.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, in welchen Einstiegsbereichen sich die Bachelorabsolventen positionieren können. In der Diskussion um die neuen Studiengänge wird häufig die Befürchtung geäußert, Bachelorabsolventen könnten ausbildungsinadäquat eingesetzt werden. Die bereits zitierte IW-Studie bestätigt dies nicht: Lediglich eine Minderheit von 6,8% der Unternehmen zieht es in Betracht, Bachelorabsolventen auf der Stufe eines einfachen Berufsabschlusses einzuordnen. Dagegen sehen 37,5% der Unternehmen für Bachelorabsolventen eine Einstiegsposition auf der Ebene von Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung wie beispielsweise eines Fachwirt- oder Meisterabschlusses vor. Fast ebenso viele Unternehmen nehmen die Einordnung auf Basis einer Einzelfallbetrachtung vor. Für eine Einstiegsposition auf der Stufe von Hochschulabsolventen entscheiden sich knapp 30% der Befragten. (Hinweis: hier waren Mehrfachnennungen möglich.)

Bemerkenswert ist der im Rahmen der IW-Studie festgestellte Einfluss der Rekrutierungserfahrung auf die Einordnung der Bachelorabsolventen. Von denjenigen Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigen, stellen knapp 60% die Neuzugänge mit Bachelorabschluss auf der Ebene von Hochschulabsolventen ein. Bei den Unternehmen ohne Rekrutierungserfahrung mit Bachelorabsolventen ziehen dagegen nur rund 27% eine Einstiegsposition auf dem Level einer Akademikerbeschäftigung in Betracht. Dies lässt den Schluss zu, dass die bisher auf dem Arbeitsmarkt bekannten deutschen Bachelorabschlüsse die in sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich eines akademischen Ausbildungsniveaus erfüllt haben.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten: Die neuen Abschlüsse werden von der Wirtschaft quer durch alle Größenklassen der Betriebe gut angenommen. Dies trifft auch auf den Bachelor zu, für den die Unternehmen ausbildungsadäquate Einstiegspositionen bereitstellen.

Diese Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse ist allerdings mit sehr konkreten Erwartungen der Unternehmen an die Kompetenzen der Bachelor- und Masterabsolventen verbunden.

Befragt nach den notwendigen Fachkompetenzen der Absolventen, messen die Unternehmen laut der bereits zitierten IW-Studie den Fachkompetenzen für einen bestimmten Beruf das höchste Gewicht bei. Dies gilt einheitlich für Bachelor und Master.

Die zentrale Rolle der Berufsbefähigung wird durch eine Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertags aus dem Frühjahr 2004 bestätigt: Bei den Anforderungen an gute Bachelorstudiengänge sehen die Unternehmen eine stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte als besonders wichtig an. An zweiter und dritter Rangstelle in der Hierarchie der Wichtigkeit folgen Praktika, die inhaltlich in das Studium integriert sind, und eine bessere Kooperation mit der Wirtschaft bei der Erarbeitung der Studienprofile.

Befragt nach den Kompetenzen, die für die Unternehmen am ehesten verzichtbar sind, werden mit 26% Forschungskompetenz, mit 18% Auslandserfahrung und mit 17% interkulturelle Kompetenz am häufigsten genannt. Der relativ hohe Prozentsatz bei der Forschungskompetenz (26%) ist dadurch zu erklären, dass den Unternehmen sehr wohl bewusst ist, dass es sich beim Bachelor um einen *ersten* berufsqualifizierenden Abschluss handelt. Forschungskompetenz wird von diesen Absolventen nicht unbedingt erwartet.

Das Fazit zieht sich wie ein roter Faden durch alle vorliegenden Studien: Für die Unternehmen spielt ein stärkerer Praxisbezug des Studiums die zentrale Rolle. Deshalb ist eine Orientierung der neuen Studiengänge an der Berufsbefähigung unverzichtbare Voraussetzung für ihre Einführung. Dies gilt in besonderem Maße für den Bachelor, der nur als eigenständiger, berufsqualifizierender Abschluss und nicht als Durchlaufposten sinnvoll ist.

Die IHK-Organisation<sup>1</sup> unterstützt die Umstellung auf die gestuften Bildungsabschlüsse. Im öffentlichen Diskussionsprozess um die Studienreform verstehen wir uns als Informationsmittler zwischen Hochschulen und Unternehmen und bieten ein Forum für die

---

<sup>1</sup> IHK: Industrie- und Handelskammer

Klärung offener Fragen, beispielsweise im Bereich des Berufsrechts. Bei der IHK München hat hierzu unter meiner Moderation bereits eine Reihe von Gesprächen von Hochschulvertretern und Repräsentanten berufsständischer Kammern stattgefunden. Diese Aktivitäten werden wir weiter fortsetzen. Den Hochschulen biete ich abschließend an: Nutzen Sie uns als Transmissionsriemen zu den Unternehmen. Wir haben einen kurzen Draht zu unseren Mitgliedern, den wir Ihnen gerne nutzbar machen.

**Anschrift des Verfassers:**

Dr. Reinhard Dörfler  
Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern  
Max-Joseph-Str. 2  
80333 München



## Europäische Angleichung der Studiengänge und -abschlüsse Perspektiven und Aufgaben für die Politik

*Thomas Goppel*

Europa wächst in atemberaubendem Tempo zusammen. Genauso durchlaufen unsere Hochschulen einen rasanten Prozess der Modernisierung und Internationalisierung. Den im Jahre 1999 begonnenen Bologna-Prozess verfolgen inzwischen 40 europäische Staaten mit dem klaren Ziel, bis 2010 einen „einheitlichen europäischen Hochschulraum“ zu schaffen. Auch die bayerischen Hochschulen werden auf diesem Weg international noch konkurrenzfähiger und attraktiver.

### **Ziele des Bologna-Prozesses**

Im Mittelpunkt des Prozesses stehen klare und richtungweisende Zielsetzungen:

- Einführung einer gestuften Studienstruktur mit einem berufsbefähigenden ersten Abschluss,
- stärkere Öffnung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, Stärkung der Autonomie und Profilbildung,
- Förderung der Mobilität durch Sicherung der Anerkennung von Prüfungen und Abschlüssen im gesamten europäischen Hochschulraum,
- Verkürzung von überhöhten Studienzeiten,
- Qualitätssicherung auf hohem Niveau auf der Grundlage international anerkannter Akkreditierungsverfahren,
- Flexibilisierung der Hochschulangebote, auch im Interesse rascher Reaktion auf wechselnde Anforderungen der Berufswelt.

### **Differenzierung und Modularisierung**

Mit der Einführung einer gestuften Studienstruktur verbindet sich eine weitreichende organisatorische und inhaltliche Reform der Studiengänge. Sie führt zu einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsangebote im Hochschulbereich. Die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS) und die konsekutive Anlage von Studiengängen nach der Bachelor-Master-Struktur sind dabei wesentliche strategische Instrumente.

## Vorteile

Gestufte Studiengänge bieten vielfältige Vorteile. Bachelor und Master sind offene Studienangebote, die von Studienanfängern, Studierenden und bereits Berufstätigen flexibel entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen genutzt werden können. Sie erleichtern einen unkomplizierten Wechsel zwischen Aus- und Weiterbildung und der Berufspraxis. Damit tragen sie zu deutlich höheren Erfolgsquoten bei und verbessern die Berufsqualifizierung und Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen. Die neue Studienstruktur gewährleistet eine bessere internationale Vergleichbarkeit und damit auch eine größere internationale Attraktivität der bayerischen Hochschulen. Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist ein wichtiger Beitrag zur Reform des deutschen Hochschulsystems.

## Beginn der Einführung

Eine große Zahl der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung hat eine grundlegende Umstrukturierung ihres Studiensystems beschlossen und mit der Implementierung begonnen. Für eine Bewertung der Erfahrungen und Probleme im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor- und Masterstruktur ist ein kurzer Rückblick – und auch Ausblick – auf die Entwicklung der hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen hilfreich, ja unverzichtbar. Wir sollten nicht vergessen, dass der Bund als Rahmengesetzgeber erst 1998 mit der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes die Rechtsgrundlage für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ländern geschaffen hat. Der Bund ermöglichte die Einführung der neuen Studiengänge zunächst aber nur zur Erprobung. Ziel dieser Regelung war es, international kompatible Abschlüsse einzuführen. Trotz der dreijährigen Anpassungsfrist hat Bayern mit der Hochschulreform von 1998 zeitgleich mit dem Inkrafttreten der rahmengesetzlichen Rechtsgrundlage die Basis für die Einführung der neuen Studiengänge zur Erprobung geschaffen – als erstes Land in der Bundesrepublik Deutschland.

## Dynamik der Entwicklung

Erst mit der Bologna-Erklärung von 1999 und dem damit eingeleiteten Bologna-Prozess setzte in der Bundesrepublik Deutschland ein Umdenken ein. Es entwickelte sich, von der Hochschulrektorenkonferenz mit großem Nachdruck gefördert, das Ziel, flächendeckend die neuen Studiengänge einzuführen. Der Bund beeilte sich angesichts der wachsenden Dynamik des Bologna-Prozesses, bei der 6. Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom August 2002 die Bachelor- und Masterstudiengänge von der Erprobungsphase in das

Regelangebot der Hochschulen zu überführen. Da diese Novelle mit der zwangsweisen Einführung der verfassten Studierendenschaft und dem grundsätzlichen Verbot der Einführung von Studiengebühren für das Erststudium verbunden war, hat Bayern mit weiteren Ländern gegen diese Novelle das Bundesverfassungsgericht angerufen. Bekanntermaßen mit Erfolg. Hieraus erklärt sich, dass im Bayerischen Hochschulgesetz die neuen Studiengänge noch nicht in das Regelangebot der Hochschulen überführt wurden.

### **Bachelor/Master als Regelangebot in Bayern**

Wir werden jetzt nach Vorliegen der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts im Rahmen der Anpassung des Landesrechts an das Hochschulrahmengesetz die neuen Studiengänge in das Regelangebot der Hochschulen überführen. Dabei werden wir auch über die rechtlichen Rahmenbedingungen dieser Überführung zu entscheiden haben. Von der Ausgestaltung dieser Rahmenbedingungen hängt die Geschwindigkeit ab, mit der die zweistufige Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen an den bayerischen Hochschulen flächendeckend umgesetzt wird. Sie wird auch Einfluss darauf haben, ob dieses Ziel dem Beschluss der Kultusministerkonferenz entsprechend erreicht wird.

### **Stand der Einführung in Deutschland und Bayern**

Die Umstellung auf das zweistufige System von Studienabschlüssen schreitet mit wachsender Geschwindigkeit voran. Die deutschen Hochschulen bieten im Wintersemester 2004/2005 bereits über 1.250 Bachelor- und 1.300 Masterstudienmöglichkeiten an. Damit machen die neuen Studiengänge bei einer Gesamtzahl von ca. 11.200 Studienmöglichkeiten knapp 23% des Studienangebots an deutschen Hochschulen aus. Auch die bayerischen Hochschulen nutzten den durch das Hochschulreformgesetz von 1998 eröffneten Gestaltungsspielraum, um Studiengänge zu reformieren und auf die neue Studienstruktur umzustellen. Mit ca. 125 Bachelor- und 165 Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen haben wir in den letzten Jahren bereits in weitem Umfang auf internationale Bedürfnisse zugeschnittene neue Studienstrukturen geschaffen. Bei einer Gesamtzahl von ca. 1.800 Studienmöglichkeiten entspricht dies etwa 16% des Studienangebots. Zahlreiche grundständige Studiengänge wurden modularisiert, um die Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen bei Auslandsaufenthalten zu verbessern, und die Hochschulen führten viele Studiengänge mit internationalem Bezug ein.

### **Wachsendes Interesse**

Die Studierenden in Bayern zeigen ein stark zunehmendes Interesse an Studiengängen, die mit einem Bachelor oder Master abschließen. Im Wintersemester 2003/04 strebten 8.600 Studierende eine solche Qualifikation an, das waren um 2.200 oder 34% mehr als im Jahr davor. Den berufsqualifizierenden Erstabschluss des Bachelor wollten dabei 5.300 junge Menschen erreichen. Den Mastergrad, der häufig auf dem Bachelor aufbaut, hatten im Wintersemester 2004/2005 3.300 Studierende als Ausbildungsziel.

### **Herausforderung steigende Studierendenzahlen**

Die Implementierung der neuen Studienstruktur erfordert ganz erhebliche Anstrengungen. Wir müssen gleichzeitig mit der Umstellung auf Bachelor und Master einen deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen bewältigen. Nach der Zunahme seit 1999 um rund 35.000 Studierende erwarten wir einen weiteren Zuwachs nochmals um 34.000 Studierende bis zum Jahr 2008. Im Jahr 2011 müssen die Hochschulen zunächst den doppelten Abiturjahrgang aus der Einführung des G 8 in Bayern verkraften, dem in den folgenden Jahren doppelte Abiturjahrgänge anderer Länder folgen werden.

### **Verkürzung der Studiendauer**

Vor diesem Hintergrund wird es besonders deutlich, welche hohe Bedeutung die Verkürzung der Studiendauer hat. Auch wenn die bayerischen Hochschulen bei einer durchschnittlichen Studiendauer von 11,9 Semestern deutlich günstiger als der Bundesdurchschnitt (13,4 Semester) abschneiden, so sind auch in Bayern die Studienzeiten immer noch zu lang im Verhältnis zu den Regelstudienzeiten und im internationalen Vergleich. Da müssen wir aufholen. Das Ziel der Verkürzung der Studienzeiten ist elementar für die Konzeption der gestuften Studiengänge. Das gilt insbesondere bei den Bachelorstudiengängen, für die das Bayerische Hochschulgesetz eine Regelstudienzeit von mindestens drei und höchstens vier Jahren vorsieht. Zudem muss bei jedem Bachelorabschluss auch die Berufstauglichkeit sichergestellt sein. Anderenfalls wäre die Notwendigkeit eines weiterführenden Masterstudiengangs und damit eine Verlängerung der Studierzeit gegenüber heute vorgezeichnet.

### **Verringerung der Abbrecherquote**

Wir wollen auch die Studienabbrecherquote verringern. Im Jahr 2002 lag die Abbrecherquote in Deutschland im Durchschnitt bei knapp 30%. Der Bologna-Prozess und die mit

ihm verbundene Studienreform bieten neben der Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren ein wirksames Instrumentarium, um diese Abbrecherquote künftig zu verringern und damit den Einsatz staatlicher Mittel effizienter zu gestalten.

### **Internationale Attraktivität**

Die Hochschulen müssen den Bologna-Prozess als Chance für eine grundlegende Studienreform nutzen, bei der nicht die formale Frage nach dem Bachelor oder Master als künftigen Regelabschluss im Vordergrund steht, sondern das Ziel, sich im nationalen und internationalen Wettbewerb um die besten Studierenden und Professoren erfolgreich zu behaupten. Schon heute ist Bayern ein international attraktiver Studienstandort. Die Zahl der Studierenden aus dem Ausland hat im Wintersemester 2003/2004 um fast 9% zugenommen. Insgesamt waren im vergangenen Wintersemester fast 30.000 ausländische Studierende an bayerischen Hochschulen eingeschrieben, was einem Anteil von 11,5% aller Studierenden entspricht.

### **Verhältnis Universitäten / Fachhochschulen**

Unsere bayerische Hochschulpolitik orientiert sich am Bedarf. Deshalb grenzen wir die unterschiedlichen Aufgabenprofile von Universitäten und Fachhochschulen klar voneinander ab. An dieser bewährten Differenzierung halten wir auch im Rahmen des Bologna-Prozesses fest. Nur so bringen wir die interessenspezifische Nachfrage der Studierenden und die bestehenden Anforderungen des Arbeitsmarkts zusammen. Allerdings muss die im Bologna-Prozess vorgesehene einheitliche Studienstruktur zum Anlass genommen werden, die Kooperation und die Durchlässigkeit zwischen beiden Hochschulsystemen zu verbessern, ohne dabei die Profile zu verwischen. Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit eines Übertritts von Bachelorabsolventen in einen Masterstudiengang des jeweils anderen Hochschultyps und für ein Zusammenwirken beider Hochschularten im Bereich der Weiterbildung.

### **Arbeitsmarkt**

Bald sind wir soweit, dass sich die neuen Abschlüsse mit den ersten Absolventen in der Praxis bewähren müssen. Die Ziele der Bologna-Erklärung werden wir nur erreichen, wenn sich die Bachelor- und Masterabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen können. Erfreulicherweise gibt es ermutigende Signale aus der Wirtschaft.<sup>1</sup> So haben sich Spitzenver-

<sup>1</sup> Siehe auch Dörfler, im selben Heft, S. 108 ff.

bände wie die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (bda) oder der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) insbesondere auch zum Ingenieurbereich eindeutig für die flächendeckende Umstellung auf Bachelor und Master ausgesprochen. Die konzertierte Aktion „Bachelor Welcome!“ von 37 namhaften deutschen Unternehmen, mit der diese in einer öffentlichen Erklärung zugesagt haben, Absolventen von Bachelorstudiengängen attraktive Einstiegschancen in den Beruf zu gewähren, ist sehr zu begrüßen.

### **Informationsoffensive**

Die Umstellung auf Bachelor und Master kann nur dann erfolgreich sein, wenn Wirtschaft und Gesellschaft die neuen Studiengänge und deren Vorzüge kennen und akzeptieren. In der Wirtschaft – besonders im Mittelstand – und auch bei künftigen Studierenden besteht nach wie vor Informationsbedarf über die neuen Studiengänge. Deshalb hat das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst zusammen mit Wirtschaftsorganisationen, insbesondere der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Vertretern der Universität Bayern e. V. und der Bayerischen Fachhochschulrektorenkonferenz sowie der Schul- und Arbeitsverwaltung eine Informationsoffensive zu Bachelor und Master gestartet.

### **Umfassende Reform der Studiengänge**

Für die Qualität der Ausbildung liegt die Verantwortung zuerst bei den Hochschulen. Jede Hochschule entscheidet individuell, in welchem Studiengang mit welchen Qualitätsanforderungen eine Umstellung erfolgen soll. Wesentlich bei der Umstellung ist, dass die Lehr- und Prüfungsinhalte sowie Ausbildungsziele von den Hochschulen neu definiert werden. Eine bloße Etikettenänderung reicht nicht aus. Die neuen Studienstrukturen müssen mit einem gezielt überlegten und ausgewählten Inhalt gefüllt werden. Aus einem traditionellen Grundstudium können keine Bachelorstudiengänge entstehen, indem nur zwei Semester darauf gesattelt werden, ohne die Anforderungen an die neue Studienstruktur konsequent umzusetzen. Der hohe Anspruch, in einem drei- bis vierjährigen Curriculum die für einen ersten Berufseintritt notwendigen Kompetenzen mit den erforderlichen Schlüsselqualifikationen zu verknüpfen, bedingt einen umfassenden Studienreformprozess.

### **Akkreditierung**

Für die Qualitätssicherung bürgen strenge Akkreditierungsverfahren. Akkreditierung gewährleistet die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse und

gibt gleichzeitig Hochschulen, Studierenden und Arbeitgebern eine verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen. Alle Bachelor- und Masterstudiengänge müssen ein unabhängiges Akkreditierungsverfahren erfolgreich durchlaufen, das an internationalen Standards und Verfahren ausgerichtet ist. Die Prüfaufgabe übernehmen unabhängige Experten aus der Wissenschaft unter Beteiligung von Sachverständigen aus der Berufspraxis. Nach seinem Studium erhält jeder Absolvent eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ein so genanntes „diploma supplement“, das konkret beschreibt, welche Inhalte im Studium vermittelt wurden und welche Qualifikationen die Absolventen erworben haben. Dies entspricht dem Bedürfnis der Berufspraxis nach Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse.

### **Schlussbemerkung**

Der Bologna-Zug rollt. Für die junge Generation bringt er auf dem gesamteuropäischen Arbeitsmarkt und in der globalen Wissensgesellschaft große Chancen. Die Wirtschaft erhält junge, gut ausgebildete Bachelorabsolventen, die sich schnell in die konkreten beruflichen Aufgaben einarbeiten können. Dies kommt der Forderung der Wirtschaft nach jüngeren Berufsanfängern entgegen. Ein vermehrter und erleichterter Austausch von Studierenden verstärkt die europäische Integration. Die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende wächst. Gleichzeitig steigt die Mobilität deutscher Studierender und Hochschulabsolventen. Die Umstellung auf gestufte Studiengänge trägt auch dazu bei, die hochschulpolitischen Ziele der Verkürzung der Studienzeiten und der Verringerung der Abbrecherquote schneller zu erreichen. Zudem ergeben sich neue Modelle des Wechsels zwischen Ausbildung und Beruf, da Berufstätige mit Bachelor ihre Berufstätigkeit für eine weitergehende Qualifikation unterbrechen können. Damit werden zugleich die Grundlagen für ein lebenslanges Lernen geschaffen. Bachelor und Master stehen für erhöhte Geschwindigkeit, erhöhte Flexibilität und erhöhte Mobilität – in Deutschland und über Europa hinaus.

### **Anschrift des Verfassers:**

Dr. Thomas Goppel

Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst

Salvatorstr. 2

80333 München

**Hinweise für Autoren:**

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bildet ein wissenschaftliches Forum für Arbeiten aus der Hochschulforschung und richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler und Hochschulorganisationen sowie an Forscher, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Sie bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Publikation wissenschaftlicher Arbeiten mit einem Umfang von maximal 20 Seiten.

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Beiträge eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige innerhalb und außerhalb des Instituts. Danach erhalten die Autoren eine schriftliche Rückmeldung zu ihrem Aufsatz. Die redaktionelle Betreuung der Beiträge liegt bei Mitarbeitern des Staatsinstituts, während die Druckfassung extern von einem Grafiker erstellt wird.

Allen Manuskripten sollten ein kurzes Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Es wird darum gebeten, ergänzend zu der Textdatei bei Abbildungen, die in Microsoft-Word-Dokumenten eingebettet sind (Quelle: Powerpoint, Excel oder andere Programme), die Originaldatei mitzuschicken. Bitte senden Sie Ihr Manuskript an:

**Dr. Lydia Hartwig**

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung  
Prinzregentenstraße 24  
80538 München  
**E-Mail:** L.Hartwig@ihf.bayern.de

BAYERISCHES STAATSIKITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN