



Meike Rehburg

# Hochschulreform und Arbeitsmarkt

**FRIEDRICH  
EBERT**   
**STIFTUNG**

**GUTACHTEN  
HOCHSCHULREFORM**

# **Hochschulreform und Arbeitsmarkt**

**Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und  
die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen  
auf dem deutschen Arbeitsmarkt**

**Meike Reburg  
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung,  
Universität Kassel**

Autorin:

Meike Rehbarg

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung  
Universität Kassel

ISBN 3-89892-448-3

Copyright 2006 by Friedrich-Ebert-Stiftung

Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

Herausgeber: Stabsabteilung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Redaktion: Florian Mayer, Peter Oesterdiekhoff

Layout: Papyrus - Schreib- und Büroservice, Bonn

Umschlag: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Druck: Bonner Universitäts-Druckerei

Printed in Germany 2006

---

# INHALT

<b>Vorbemerkung</b> .....	9
<b>1. Kurzfassung der Studie</b> .....	11
<b>2. Aktuelle Hochschulreformen in Deutschland</b> .....	15
2.1 Die Krise im deutschen Hochschulsystem.....	15
2.2 Neue Ziele und neue Verantwortung .....	15
Zielvorstellungen .....	15
Verantwortung für das Hochschulwesen.....	16
2.3 Reformbereiche.....	17
Finanzierung und Steuerung der Hochschulen.....	17
Hochschulorganisation.....	24
Hochschulstudium.....	27
2.4 Stellenwert der Studienstrukturreform .....	29
<b>3. Die Umstellung auf Bachelor und Master</b> .....	31
3.1 Entwicklungen auf europäischer Ebene.....	31
Der Bolognaprozess.....	32
3.2 Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem .....	35
Vor der Bologna-Deklaration .....	35
Bachelor und Master im Zuge des Bolognaprozesses .....	38
Dokumente im Überblick.....	51
3.3 Stand der Umsetzung .....	53
Umstellung auf das gestufte Studium.....	55
Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen .....	68
Qualitätssicherung.....	72
3.4 Positionen zur Studienstrukturreform .....	75
Positionen von Hochschulvertretern .....	76
Position von Studierenden .....	82
Positionen von Wirtschaftsvertretern.....	84
<b>4. Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt</b> .....	89
4.1 Darstellung und Kritik der empirischen Untersuchungen zur Akzeptanz von Bachelor und Master .....	89
Die empirischen Studien.....	89
4.2 Darstellung eigener Untersuchungsergebnisse.....	159
Fallstudie 1: Siemens .....	160
Fallstudie 2: RAG.....	170

Fallstudie 3: Deutsche Telekom.....	178
Fallstudie 4: Deutsche Bahn .....	187
4.3 Zusammenfassung und Deutung der Studienergebnisse.....	195
Vorbemerkung zur Aussagekraft empirischer Daten.....	195
Interpretation der Ergebnisse .....	196
4.4 Empfehlungen zur Verbesserung der Akzeptanz von Bachelorabsolventen.....	211
<b>Schlusswort</b> .....	217
<b>Quellen</b> .....	221
<b>Anhang</b> .....	235

## TABELLEN UND ABBILDUNGEN

Tabelle 1:	Ziele des Bolognaprozesses .....	34
Tabelle 2:	Abschlussbezeichnungen für Bachelorstudiengänge und konsekutive Masterstudiengänge laut den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz.....	45
Tabelle 3:	Offizielle Dokumente zur Studienstrukturreform von 1996 bis 2005 (Auswahl, in chronologischer Reihenfolge) .....	51
Tabelle 4:	Grundständige und weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland, nach Abschlussart (November 2005) .....	56
Tabelle 5:	Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Hochschulart (November 2005) .....	57
Tabelle 6:	Grundständige und weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland, nach Hochschulart (November 2005).....	57
Tabelle 7:	Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Fächergruppe (November 2005) .....	59
Tabelle 8:	Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Studienstufe und Fächergruppe (November 2005) .....	60
Tabelle 9:	Bachelorstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Fächergruppe (Sommersemester 2005).....	62
Tabelle 10:	Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Fächergruppe (Sommersemester 2005).....	62
Tabelle 11:	Studierende im ersten Hochschulsemester in Deutschland, nach Prüfungsgruppe und Nationalität (Wintersemester 2004/05).....	63
Tabelle 12:	Studierende in Deutschland, nach Prüfungsgruppe und Nationalität (Wintersemester 2004/05).....	65
Tabelle 13:	Bestandene Hochschulprüfungen in Deutschland, nach Abschlussart und Nationalität der Prüflinge (Prüfungsjahr 2004) .....	66
Tabelle 14:	Akkreditierte Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, nach Studienfachgebiet (März 2005) .....	74
Tabelle 15:	Die traditionelle kooperative Ingenieurausbildung bei Siemens Power Generation....	168
Tabelle 16:	Die neue kooperative Ingenieurausbildung bei Siemens Power Generation.....	169
Abbildung 1:	Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Studienstufe und Hochschulart (November 2005) .....	58
Abbildung 2:	Bachelorstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Hochschulart (Sommersemester 2005; in absoluten Zahlen) .....	60
Abbildung 3:	Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Hochschulart (Sommersemester 2005; in absoluten Zahlen) .....	61
Abbildung 4:	Studierende im ersten Fachsemester in Deutschland, nach Prüfungsgruppe (Wintersemester 2004/05).....	64

Abbildung 5: Bestandene Masterprüfungen in Deutschland, nach Nationalität der Prüflinge (Prüfungsjahr 2004).....	66
Abbildung 6: Akkreditierte Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, nach Hoch- schulart (November 2005) .....	73

---

# VORWORT

Der Hochschulsektor ist schon seit vielen Jahren Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen um grundlegende Reformen in Lehre und Forschung. Vor dem Hintergrund der diagnostizierten Schwächen des Bildungssystems sowie der steigenden Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt wird diesem Thema wachsende Bedeutung zugemessen. Zugleich ist aber festzustellen, dass bereits eine Vielzahl von Reformen auf den Weg gebracht worden ist. Dazu zählt nicht zuletzt auch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen, zu der sich auch Deutschland im Rahmen des Bologna-Prozesses verpflichtet hat.

Die vorliegende Studie setzt sich mit den im Vordergrund stehenden Reformkonzepten auseinander und präsentiert den Stand der hochschulpolitischen Diskussion und Praxis in den einzelnen Kernbereichen. In einem zweiten Schritt wird der Stellenwert der Bachelor- und Masterstudiengänge im Kontext der Hochschulreformen analysiert. Es liegt auf der Hand, dass Qualität und Quantität der Studienabschlüsse in den Mittelpunkt treten, wenn die Reformen sich auf ein outputgesteuertes Hochschulsystem hin bewegen.

Für das erfolgreiche Gelingen der Hochschulreform ist es daher von elementarer Bedeutung,

wie sich die beruflichen Chancen der Absolventen der neuen Studiengänge darstellen. Viele Arbeitgeber ziehen es vor, ihre Einstellungsentscheidungen an bekannten Zertifizierungen zu orientieren. Es wird aber auch anerkannt, dass die neuen Studiengänge stärker an der Praxis orientiert sind bzw. sein können. In der gegenwärtigen Phase noch bestehender Unkenntnis und Unsicherheit tragen die Ergebnisse dieser Studie, die auf der Befragung von Unternehmen beruhen, zur Herstellung von Transparenz dieses Arbeitsmarktsegments bei.

Schließlich werden in der Studie Vorschläge für eine Förderung der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse dargestellt. Dabei geht es nicht nur um Empfehlungen an Hochschulen und Arbeitgeber, auch andere gesellschaftliche Bereiche sind in der Pflicht, die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses zu einem Erfolg zu machen. Die Initiative zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ist ein wichtiger Schritt zur Vertiefung der Integration, der Unterstützung von allen Seiten verdient.

Mit der Publikation dieser Studie möchte die Friedrich-Ebert-Stiftung einen Beitrag zu diesem Reformprozess leisten.

Dr. Roland Schmidt  
Geschäftsführer der Friedrich-Ebert-Stiftung



---

# VORBEMERKUNG

## Hintergrund der Studie

Seit vielen Jahren ist der Hochschulsektor in der Bundesrepublik Deutschland der Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen um Reformen in Lehre und Forschung. Die Schwächen des deutschen Bildungssystems sind seit langem bekannt und in Fachkreisen immer wieder kritisiert worden, wurden aber erst in den letzten Jahren auch in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen. Dabei spielten internationale Vergleiche der Bildungssysteme, etwa im Rahmen der PISA-Studie, eine wichtige Rolle. Seither wird das Thema „Bildung“ in der Politik, von Wirtschaftsvertretern und in den Medien sogar als Schlüsselbereich einer modernen Reformpolitik betrachtet. Dabei sind sich alle Beteiligten darüber einig, dass nicht nur im Primar- und Sekundarbildungsbereich, sondern auch im tertiären Sektor des Bildungswesens Reformbedarf besteht. Das deutsche Hochschulsystem, so wird kritisiert, sei international wenig kompatibel, unflexibel und ineffizient. Gleichzeitig bestünden aber an die Qualifikation von Hochschulabsolventen hohe Anforderungen, welche unter dem nationalen wie internationalen Wettbewerbsdruck zukünftig noch steigen werden.

Die Diskussion um Reformen im deutschen Hochschulsystem berührt verschiedene Bereiche, etwa die Finanzierung des Hochschulstudiums, wenn die Einführung von Studiengebühren oder die Reform der Ausbildungsförderung debattiert werden, oder die Neuausrichtung der Hochschulsteuerung, wenn um den Grad an Autonomie diskutiert wird, der den Hochschulen zugewiesen werden soll. Die Chancengleichheit hinsichtlich des Zugangs zum Hochschulstudium wird ebenso thematisiert wie die Spitzenförderung und Elitebildung an Hochschulen in Deutschland. Schließlich geht es um den grundlegenden Umbau des Humboldtschen Universitätswesens, unter anderem durch die Umstellung auf die international übliche konsekutive Studienstruktur und die Studienabschlüsse Bachelor und Master.

Die aktuelle Debatte zu den gestuften Studiengängen ist dadurch gekennzeichnet, dass von beiden Seiten immer wieder die Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt als Argumentationshilfe ins Feld geführt wird. Dabei ist jedoch noch unklar, inwieweit vor allem der Bachelorgrad tatsächlich von Arbeitgebern als vollwertiger, berufsqualifizierender Hochschulabschluss gesehen wird. Die vorliegende Studie soll diesen Bereich näher beleuchten und zeigen, welche Einschätzungen und Sichtweisen in der frühen Phase der Reformen auf Seiten von Unternehmensvertretern bestehen.

## Gliederung der Studie

Das erste Kapitel enthält eine kurze Beschreibung der Studie und ihrer wichtigsten Ergebnisse. Im zweiten Kapitel wird ein Überblick über die aktuellen Hochschulreformen in Deutschland gegeben und benannt, wie sich das Thema Studienstrukturreform hier einordnen lässt.

Im dritten Kapitel wird erstens geschildert, welche Entwicklungen gegen Ende der 90er Jahre auf europäischer Ebene zu beobachten waren. Der zweite Abschnitt des Kapitels ist der genaueren Betrachtung der Reformbewegungen im deutschen Hochschulsystem gewidmet. Hierzu wurden vor allem Beschlüsse und Entschlüsse der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz herangezogen. Der Stand der Umsetzung der Studienstrukturreformen wird im dritten Abschnitt behandelt, gefolgt von einer Darlegung der offiziellen Stellungnahmen verschiedener, mit der Reform befasster Gruppierungen.

Im vierten Kapitel werden 17 empirische Untersuchungen zum Thema „Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt“ vorgestellt und ihre Inhalte in die Diskussion ein-

geordnet, anschließend sind die Ergebnisse aus Fachgesprächen mit Unternehmensvertretern dargelegt. Im dritten Abschnitt werden die Resultate aus den externen Studien und den eigenen Fallstudien zusammengefasst. Den Abschluss des vorliegenden Berichts bilden Empfehlungen: Was können Hochschulen und Arbeitgeber tun, um die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen zu verbessern?

## Dank

Mein Dank gilt der Friedrich-Ebert-Stiftung, die diese Studie gefördert hat, insbesondere Herrn Dr. Peter Oesterdiekhoff in der Stabsabteilung Zentrale Aufgaben in Berlin für die stets interessierte und engagierte Betreuung meiner Forschungsarbeit.

Den Kolleginnen und Kollegen am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel danke ich für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung, vor allem Frau Prof. Dr. Barbara M. Kehm, die auch die wissenschaftliche Leitung dieser Studie innehatte.

Dr. Stefanie Schwarz hat mir das weite Feld der Studienreformen an deutschen Hochschulen eröffnet und mich auf vielen Erkundungsgängen

begleitet. Tatjana Balzer hat mit kundigem Blick die Kurzfassung dieser Studie durchgesehen. Auch ihnen beiden ein herzliches Dankeschön.

Ausdrücklich danke ich den Unternehmensvertretern, die sich Zeit genommen und in den Expertengesprächen ihre Sicht auf die Studienstrukturreformen geschildert haben: Dr. Frank Stefan Becker in der Zentralabteilung Corporate Personnel bei Siemens in München, Armin Sorg in der Zentralabteilung Corporate Finance, ebenfalls bei Siemens in München, Ferdinand Walbaum bei Siemens Power Generation in Mülheim an der Ruhr, Alfred Lukasczyk und Anna Schulze-Allen in der Personalabteilung der RAG Aktiengesellschaft in Essen, Arnd Petmecky in der Zentrale der Deutschen Telekom AG in Bonn sowie Carola Schürmann in der Personalabteilung der DB Netz AG in Frankfurt am Main.

Zugunsten flüssiger Lesbarkeit habe ich in dieser Studie überwiegend männliche und neutrale Personalformen verwendet. Danke an die Studentinnen, Absolventinnen, Mitarbeiterinnen, Forscherinnen, Wissenschaftlerinnen, Professorinnen, Unternehmerinnen und Arbeitgeberinnen, die das großzügig sehen.

Meike Rehbarg  
Stuttgart, im Dezember 2005

---

# 1. KURZFASSUNG DER STUDIE

Die Entwicklungen im europäischen Hochschulraum, die unter dem Begriff „Bolognaprozess“ zusammengefasst werden, haben enorme Änderungen an deutschen Hochschulen bewirkt. Dabei steht die Umstellung auf ein mehrstufiges Studiensystem im Mittelpunkt der Diskussionen. Im Zuge der Studienstrukturreform wurden zum einen neue Abschlussgrade eingeführt, zum anderen aber auch Reformen im Hinblick auf den Studienzugang, auf Studienübergänge, Lehr- und Lernmodelle, quantitative Bewertungen von Studienleistungen und nicht zuletzt hinsichtlich der Anbindung an den Arbeitsmarkt veranlasst.

Seit der maßgeblichen Novelle des Hochschulrahmengesetzes, die vor nunmehr sieben Jahren die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglichte, sind viele traditionelle Studiengänge auf gestufte Programme umgestellt und zahlreiche neue Studienangebote entwickelt worden. Die Reformprozesse in Deutschland sind allerdings im Vergleich zu anderen europäischen Staaten dadurch gekennzeichnet, dass sie in den verschiedenen Bundesländern, an den einzelnen Hochschulen und deren Fachbereichen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Schwerpunktsetzung verlaufen.

Daher bietet sich dem Betrachter des deutschen Hochschulsystems ein buntes Bild: An Fachhochschulen werden Bachelorstudiengänge beispielsweise bereits in ähnlicher Zahl angeboten wie traditionelle Diplomstudiengänge, während an Universitäten erst rund ein Fünftel der grundständigen Studienangebote mit einem Bachelor abschließt. In den Naturwissenschaften und im Ingenieurwesen sind die neuen Abschlüsse weit verbreitet, in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie im künstlerischen Bereich hingegen noch unterrepräsentiert. Zudem sind bislang vergleichsweise wenige Studierende in den gestuften Studiengängen eingeschrieben.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie die Strukturreformen an deutschen Hochschulen erfolgreich fortgeführt werden können. Besonderes

Augenmerk sollte dabei auf der Frage liegen, wie die Reformen von Arbeitgebern bewertet werden, da sie bestimmte Erwartungen an die Ausbildung ihrer zukünftigen Mitarbeiter richten. Immer wieder ist in der Diskussion um Bachelor- und Masterstudiengänge zu hören, die Umstellung auf das gestufte Studium sei nicht sinnvoll, so lange die Arbeitgeber den neuen Studienabschlüssen skeptisch gegenüberstehen. Daher bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, zu untersuchen, inwieweit Bachelor- und Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden und wie die Kritik am gestuften Studiensystem gegebenenfalls begründet wird. Dazu wurden sowohl aktuelle Studien zum Thema „Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt“ ausgewertet als auch eigene Fallstudien durchgeführt. Im Rahmen dieser Studien wurden Personalverantwortliche aus vier deutschen Konzernen zu ihrer Sicht auf die Studienreformen befragt. Zudem sind im Bericht exemplarisch die Stellungnahmen unterschiedlicher Interessengruppen angeführt, und zwar von Hochschullehrenden, Studierenden und Wirtschaftsvertretern. Im Folgenden werden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse kurz zusammengefasst.

## 1. Am Anfang der Reform

Auch wenn seit den ersten Umstrukturierungen fast ein Jahrzehnt vergangen ist: Wir stehen noch am Anfang. Die Arbeitgeber werden sich gerade erst der Änderungen im deutschen Hochschulsystem und der möglichen Folgen bewusst. Die für diese Studie ausgewerteten Befragungen haben gezeigt, dass Unternehmensvertreter bisher wenig über die Reformen informiert sind. Während sich größere Unternehmen seit einiger Zeit mit den Neuerungen an deutschen Hochschulen befassen, gilt für kleine und mittelständische Betriebe eher die Feststellung, dass Bachelor und Master erst dann zum Thema werden, wenn sich tatsächlich Absolventen mit den neuen Abschlüssen bewerben. Das wird jedoch vermehrt erst in

einigen Jahren der Fall sein, denn auch die Studierenden verhalten sich in der Übergangphase und bei unsicheren Arbeitsmarktchancen vorsichtig, zumal an den Hochschulen in Deutschland häufig noch die Möglichkeit besteht, ein Studium mit traditionellem Abschlussgrad zu absolvieren.

## 2. Erwartungen an Hochschulabsolventen

Unternehmen wünschen sich von *Hochschulabsolventen im Allgemeinen*, dass sie aus dem Studium folgende Qualifikationen mitbringen: grundlegendes theoretisches Fachwissen, methodische Kenntnisse, Anwendungswissen, praktische Erfahrungen sowie analytische und soziale Kompetenzen. Das klingt erst einmal selbstverständlich; der Nachdruck jedoch, mit dem diese Forderung vertreten wird, zeigt, dass sie aus der Sicht von Arbeitgebern im bestehenden Studiensystem nicht hinreichend erfüllt wurde. Die neuen Studiengänge sind nicht zwangsläufig die Lösung des Problems, aber sie regen wichtige Diskussionen und Veränderungen an.

Von *Bachelorabsolventen* wird seitens der Unternehmen realistischerweise kaum erwartet, dass sie tiefer gehende Fachkenntnisse und ausgeprägte Forschungskompetenz besitzen. Ein Auslandsaufenthalt in der Studienzeit wird als gute Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung gesehen, aber ebenfalls nicht für erforderlich gehalten. Im Gegenteil: Angesichts der kürzeren Studienzeiten in den neuen Studienstufen, so wird betont, solle anteilig eher Zeit auf praxisbezogene Studieninhalte verwandt werden.

An *Masterabsolventen* werden von Unternehmensvertretern häufig die gleichen Anforderungen gestellt, die für Absolventen der traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge gelten (siehe Punkt 4).

## 3. Akzeptanz der Bachelorabsolventen

Die *Arbeitgebervertreter*, die in den hier ausgewerteten Studien befragt wurden, beschäftigten zum Befragungszeitpunkt oft noch keine Bachelorabsolventen und antworteten daher eher voraus-

schauend als aus eigener Erfahrung. Das Prinzip des Bachelorstudiums wird jedoch mehrheitlich positiv bewertet. Die wissenschaftliche und gleichzeitig berufsorientierte Qualifikation von Studierenden in einem sechs oder sieben Semester umfassenden Studium gilt als möglich und sinnvoll – vorausgesetzt, dass die traditionellen Studiengänge im Zuge der Umstellung nicht einfach nur gekürzt, sondern inhaltlich überarbeitet werden.

Grundsätzliche Kritik am Modell des kurzen Erststudiums wird eher von *Studienfachvertretern* geäußert. Hierbei ist die offene von der indirekten Ablehnung zu unterscheiden. Im Bereich jener Studienprogramme, die bislang mit einem staatlichen, kirchlichen oder künstlerisch-musischen Examen abgeschlossen haben, finden sich häufig Fachvertreter, welche die Studienstrukturreformen offen ablehnen und sich für die Beibehaltung der traditionellen Ausbildungsgänge einsetzen. Hingegen ist bei Hochschullehrenden in den universitären Natur- und Ingenieurwissenschaften verstärkt zu beobachten, dass die Fachvertreter die Reformen offiziell mittragen und ihre Studienangebote auf die gestufte Struktur umstellen, im Grunde aber im Master das Studienziel sehen und den Bachelor dementsprechend als Zwischenstufe betrachten. Fachhochschulvertreter bekunden weniger grundlegende Kritik; in diesen Fällen richtet sie sich auf die eventuelle Kürzung praktischer Studienteile.

## 4. Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen

Die empirischen Studien haben gezeigt, dass in den Unternehmen je nach Aufgabengebiet und Tätigkeit einerseits Bedarf an Mitarbeitern besteht, die ihr Studium in kurzer Zeit absolviert haben und ihre weitere Ausbildung dann im Unternehmen erhalten; in diesem Fall erfüllen Bachelorabsolventen das Anforderungsprofil. Andererseits gibt es Arbeitsbereiche, in denen eine umfassendere akademische Qualifikation erforderlich ist; hier werden Absolventen mit einem Diplom oder Masterabschluss bevorzugt.

Wie den vorliegenden empirischen Untersuchungen und den durchgeführten Fallstudien zu ent-

nehmen ist, akzeptieren die Unternehmen den *Bachelorgrad* grundsätzlich als Studienabschluss, setzen ihn also nicht mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss gleich. Dennoch wird das Arbeitsfeld von Bachelorabsolventen im Vergleich zu Absolventen mit einem traditionellen Hochschulabschluss eher im Bereich der Sachbearbeitung und ausführender Tätigkeiten liegen, weniger im Bereich Forschung und Entwicklung. Auch werden ihnen, zumindest im Berufseinstieg, seltener Aufgaben mit Projekt- und Teamverantwortung übertragen. Das Anfangsgehalt wird etwas unter dem Gehalt von Diplomabsolventen angesetzt, wobei die Bedeutung der Hochschulart für die Einstufung noch unklar ist. Überlegungen dieser Art betreffen jedoch vor allem große Unternehmen, in denen für Hochschulabsolventen prinzipiell verschiedene Gehaltsklassen und Karrierewege in Frage kommen. In kleineren Betrieben wird, wie schon im herkömmlichen System, der Studienabschluss selbst das maßgebliche Kriterium beim Berufseinstieg sein.

Der *Mastergrad* wird, obgleich er im deutschen Hochschulsystem ebenso neu ist wie der Bachelor, von den meisten Unternehmensvertretern als Äquivalent zum traditionellen Diplom gesehen. Dementsprechend werden für den Berufseinstieg, die Gehaltsfrage und die Karrierewege von Masterabsolventen die gleichen Kriterien angelegt wie für Diplomabsolventen. In den empirischen Untersuchungen zu den neuen Abschlüssen stand meist der Bachelor im Vordergrund; die Gleichwertigkeit des Masters und des herkömmlichen Diplomabschlusses besteht also offenbar auch in der Sicht von Hochschulforschern. Dabei wird jedoch übersehen, wie viele Möglichkeiten die neue Studienstufe bietet: Sie kann konsekutiv an eine Bachelorausbildung angebunden werden, so dass das Studienprogramm insgesamt tatsächlich dem traditionellen Langstudium an Universitäten gleicht, sie kann aber auch eigenständig der Vertiefung in einem Fachgebiet, der interdisziplinären Zusammenführung von Studieninhalten und nicht zuletzt der akademischen Weiterbildung dienen. Angebotsentwicklungen in diesem Bereich werden vor allem von den großen Unternehmen aufmerksam

betrachtet, denn hier erschließen sich neue Wege für die Mitarbeiterfortbildung.

Zur Zeit wirkt die *Vielfältigkeit* der neuen Studienangebote auf Arbeitgeber oft gleichermaßen verwirrend wie attraktiv, da an die Bachelor- und Masterstudiengänge verschiedene Ordnungskriterien angelegt werden und kaum systematische Übersichten für die Angebote in den verschiedenen Fachgebieten vorliegen. Die Unternehmensvertreter gaben in den Fachgesprächen an, sie seien durchaus darauf eingestellt, sich künftig intensiver über die Studienangebote an deutschen Hochschulen informieren zu müssen, erwarteten aber gleichzeitig von den Anbietern mehr Präsenz und klare Information.

## 5. Blick in die Zukunft

Die Konzernvertreter, die in den Fallstudien gebeten worden waren, einen Blick in die Zukunft zu werfen, beschrieben den *Hochschulbildungsmarkt*, der durch ein vielfältiges Angebot an Studienmöglichkeiten gekennzeichnet ist und auf dem sich Studienanbieter, Studierende, Absolventen, Berufstätige und Arbeitgeber begegnen. Die Hochschulen, so die Prognose, werden im zunehmenden Wettbewerb um kluge Köpfe und finanzielle Mittel mehr als bisher darauf angewiesen sein, ihre akademische Ausbildung zu profilieren und qualitativ zu verbessern.

Die Frage, ob dabei die Universitäten und Fachhochschulen als maßgebliche *Hochschularten* in Deutschland erhalten bleiben, wurde unterschiedlich beantwortet. Einerseits galt es als mögliche Entwicklung, dass sich die Profile angleichen und dies letztlich zu einer Auflösung der zwei traditionellen Hochschulkategorien führt. Andererseits wurde es für wahrscheinlich gehalten, dass die Hochschulen bewusst ebendiese Kategorien zur Schärfung ihres jeweiligen Profils verwenden werden.

Hochschulen und Arbeitgeber, darin waren sich die Befragten einig, werden künftig mehr *Verantwortung* tragen: die Hochschulen in punkto Beratung und Betreuung ihrer Studierenden, die Unternehmen hinsichtlich der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden. Auch aus den anderen

empirischen Untersuchungen geht hervor, dass sich zumindest die Arbeitgeber ausdrücklich eine stärkere *Zusammenarbeit* beider Seiten wünschen, um sich beispielsweise über Studienziele, Ausbildungsinhalte und die Anforderungen des Berufslebens austauschen zu können.

## Fazit

Die Auswertung der empirischen Studien sowie der Gespräche mit den Konzernvertretern zum Thema „Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt“ hat ergeben, dass Arbeitgeber den neuen Studienabschlüssen nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber stehen. Vielmehr sind sie

- in vielen Fällen noch gar nicht über die Neuerungen informiert,

- oft noch unsicher, was auf sie zukommt und wie konkrete Fragen wie jene nach der Einstufung von Bachelorabsolventen im Unternehmen zu beantworten sind,
- mit manchen Abläufen und Nebenerscheinungen der Reform unzufrieden.

Die von Unternehmensvertretern bisweilen geäußerte Skepsis hinsichtlich der neuen Studiengänge bezieht sich also im Wesentlichen auf mangelnde Information und Kommunikation im Reformprozess, berührt aber nicht die Reformidee selbst. Somit ist zu hoffen, dass die Umstellung des traditionellen Studiensystems auf das gestufte Studium mit der zunehmenden Erfahrung aller Beteiligten und durch eine bessere Abstimmung untereinander gemeistert werden kann.

---

## 2. AKTUELLE HOCHSCHULREFORMEN IN DEUTSCHLAND

### 2.1 Die Krise im deutschen Hochschulsystem

Gegen Ende der 80er Jahre mehrten sich die Anzeichen für eine Krise im deutschen Hochschulwesen. Die eklatante Unterfinanzierung des tertiären Bildungsbereichs führte zu Problemen im Studienangebot, die im gleichen Maße deutlicher zutage traten, wie die Studierendenzahlen stiegen. Der Zugang zu Studienplätzen war, allen anders lautenden Beteuerungen zum Trotz, nur mehr als sozial unausgewogen zu bezeichnen. In den Fachbereichen wurde oft mehr Zeit auf interne Machtkämpfe verwendet als auf die gezielte Verbesserung von Studium und Lehre. Es gab kaum gezielte Qualitätssicherungsmaßnahmen. Studierende klagten über schlechte Studienbedingungen und unprofessionelle Betreuung. Die Anzahl jener Studierenden, die ihr einmal begonnenes Studium aus verschiedenen Gründen nicht zu Ende führten, nahm erschreckende Ausmaße an. Arbeitgeber kritisierten immer wieder die auch im internationalen Vergleich langen Studienzeiten und die fehlenden praktischen Studienanteile. Der wissenschaftliche Nachwuchs wurde nur unsystematisch gefördert. Nicht zuletzt ließ die geringe Zahl ausländischer Studierender an Hochschulen in Deutschland auf die mangelnde Attraktivität des deutschen Hochschulwesens schließen.

Durch die neueren politischen Debatten zum technologischen Status und zur Innovationsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland sind die oben aufgeführten Probleme stärker in den Blickpunkt geraten und schließlich zum allgegenwärtigen Gegenstand des öffentlichen Interesses geworden. Seit Jahren besteht ein deutlich wahrnehmbarer Reformdruck, dem sich die Hochschulen nicht entziehen können und wollen. Die Erfordernis, in den Binnenstrukturen wie in den Außenbeziehungen der Hochschulen energisch Veränderungen anzugehen, ist allen Beteiligten klar, auch wenn über Mittel und Wege diskutiert wird.

### 2.2 Neue Ziele und neue Verantwortung

#### Zielvorstellungen

Seit dem Beginn der 90er Jahre wird die Diskussion um Hochschulreformen in Deutschland intensiv geführt. Grundlegend besteht unter den verschiedenen beteiligten Gruppen bei aller Unterschiedlichkeit der Einschätzungen und Interessen doch Einigkeit darüber, dass die Hochschulen neuen Anforderungen im nationalen wie internationalen Wettbewerb begegnen müssen. Dementsprechend haben sich in der Debatte die folgenden Zielvorstellungen herauskristallisiert:

- Regelungen und Verordnungen in den Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen sollen weitgehend durch Anreize ersetzt werden.
- Hochschulen sollen um Studierende konkurrieren und sich auf diesen Wettbewerb durch Profilbildung vorbereiten.
- Ebenfalls mit Blick auf den stärkeren Wettbewerb sollen die Hochschulen vermehrt Kooperationsbeziehungen aufbauen und pflegen, sowohl zu anderen Hochschulen als auch zur freien Wirtschaft.
- Mobilität und Durchlässigkeit zwischen Hochschulen und Hochschularten, über nationale Grenzen und fachliche Barrieren hinweg, sollen den Lehr- und Lernbetrieb der Zukunft kennzeichnen.
- Angestrebt wird eine stärkere Orientierung am Arbeitsmarkt, da in der Wissensgesellschaft die Bedeutung der Hochschulen für die berufliche Ausbildung zunimmt.

Vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Zielvorstellungen wird über grundsätzliche institutionelle Anpassungen in den Binnen- und Außenstrukturen des Hochschulwesens diskutiert. Auch hier haben sich bestimmte übergeordnete Ziele als maßgeblich erwiesen:

- Der Staat soll weniger direkten Einfluss ausüben und den Hochschulen mehr Autonomie zugestehen.
- Die Hochschulen sollen dementsprechend nicht mehr als nachgelagerte Behörden agieren, sondern als eigenständige Vertragspartner handeln können.
- Die Zuweisung staatlicher Mittel soll sich an Ergebnissen, d.h. an Leistungskriterien orientieren. Für die Leistungsmessung muss ein konsensfähiges Berichts- und Bewertungssystem entwickelt werden.
- Das Hochschulmanagement soll professionalisiert werden, der Managementstil der Hochschulleitung soll sich tendenziell dem eines Unternehmens annähern.
- Somit sollen Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschulen grundlegend reformiert werden. Dies gilt auch für die verschiedenen Ebenen der Hochschulverwaltung.

### Verantwortung für das Hochschulwesen

Dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zufolge teilen sich Bund und Länder die Verantwortung für das Hochschulwesen. Dabei hat der Bund laut Art. 72 Abs. 2 GG das Gesetzgebungsrecht, „wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht.“<sup>1</sup> Im Speziellen verfügt der Bund gemäß Art. 75 Abs. 1 GG über das Recht, Rahmenvorschriften für die Gesetzgebung der Länder zu erlassen, unter anderem für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens. Diese sind im Hochschulrahmengesetz (HRG) festgelegt, welches durch Inkrafttreten eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRGÄndG) oder anderer Änderungsgesetze aktualisiert werden kann. Derzeit gilt das HRG in der Fassung vom 27. Dezember 2004 unter Berücksichtigung des 7. HRGÄndG vom 28. August 2004.

Die Verantwortung für die weitere Gestaltung des Hochschulsystems wird nach § 2 Abs. 9 HRG

an die Länder übertragen: „Die unterschiedliche Aufgabenstellung der Hochschularten nach § 1 Satz 1 und die Aufgaben der einzelnen Hochschulen werden durch das Land bestimmt.“<sup>2</sup> Die Länderregierungen erlassen oder ändern auf der Grundlage des HRG ihr jeweiliges Landeshochschulgesetz, wofür ihnen in der Regel eine Frist von drei Jahren eingeräumt wird, beginnend mit dem Inkrafttreten des jeweiligen Änderungsgesetzes.

Über lange Zeit war im Hochschulrahmengesetz eine Reihe von Vorschriften verankert, welche die Organisation und Verwaltung der Hochschulen regelten. Mit der 1998 in Kraft getretenen vierten HRG-Novelle ist jedoch ein großer Teil dieser Vorschriften entfallen, so dass die Verantwortung für die Gestaltung des Hochschulsystems seither stärker bei den Bundesländern liegt.<sup>3</sup>

Um die Verteilung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern ging es auch bei der Debatte um die so genannte Föderalismusreform. Seit dem Herbst 2003 hatten sich Vertreter der politischen Parteien in einer eigens eingerichteten Kommission wiederholt über die Kompetenzverteilung zu einigen versucht. Die unvereinbaren Haltungen der Parteienvertreter in Bezug auf den Bildungsbereich führten aber letztlich dazu, dass im Dezember 2004 das Scheitern der Verhandlungen bekannt gegeben wurde. Damit, so schien es, war das Thema Föderalismusreform von der politischen Tagesordnung verschwunden. Im Zuge der Koalitionsverhandlungen jedoch, die nach den vorgezogenen Bundestagswahlen im Herbst 2005 aufgenommen wurden, wurde sie erneut zum Gegenstand der politischen Debatte. Am 7. November 2005 einigten sich Vertreter der Union und der SPD in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe auf die Reform der föderalen Verantwortlichkeiten, und zwei Tage später erhielten sie von Seiten der FDP die Zustimmung für ihr Vorhaben.

Das Ergebnis der Arbeitsgruppe zur Föderalismusreform ist Teil des Koalitionsvertrags zwischen CDU, CSU und SPD, der am 11. Novem-

---

1 GG 2002, Art. 72 Abs. 2.

2 HRG 2004, S. 3.

3 Vgl. Burkhardt u. Quaißer 2005b, Abschnitt 1.

ber 2005 veröffentlicht wurde.<sup>4</sup> Den dortigen Ausführungen ist zu entnehmen, dass die Parteienvertreter vorsehen, die Länderkompetenzen im Bereich der Hochschulbildung erheblich auszuweiten. Der Bund soll lediglich noch für die Studienzulassung und für Studienabschlüsse zuständig sein; sämtliche anderen Kompetenzen, darunter auch die Zuständigkeit für den Hochschulbau, würden den Ländern übertragen. Darüber hinaus soll Art. 72 Abs. 3 GG neu gefasst werden. Die hier zu verankernde „Abweichungsgesetzgebung“ soll es den Ländern ermöglichen, selbst in den oben genannten Verantwortungsbereichen des Bundes eigene Regelungen zu treffen.

Ersten Verlautbarungen zufolge soll das Gesetzgebungsverfahren im Jahr 2006 abgeschlossen werden. Dabei ist jedoch zum einen fraglich, wie die finanzielle Verantwortung zwischen Bund und Ländern geteilt wird, und zum anderen, ob die für eine Grundgesetzänderung notwendige Zweidrittelmehrheit sowohl im Bundestag als auch im Bundesrat erreicht wird. Aus den Reihen der SPD und anderer politischer Parteien ist, wie beispielsweise auch seitens der Hochschulrektorenkonferenz, des deutschen Wissenschaftsrates sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, bereits massive Kritik an den Reformvorhaben geäußert worden.

Die Frage der Verantwortlichkeit von Bund und Ländern berührt viele unterschiedliche Bereiche des Bildungswesens, und die sie begleitende Diskussion steht stellvertretend für eine neue Sicht auf die Aufgaben und Funktionen der Hochschulen in Deutschland. Im Folgenden werden einige Reformbereiche und die dort zu beobachtenden Entwicklungen der vergangenen Jahre dargestellt.

## 2.3 Reformbereiche

### Finanzierung und Steuerung der Hochschulen

#### Staatliche Hochschulfinanzierung

In der staatlichen Hochschulfinanzierung und Hochschulsteuerung hat es in den vergangenen

15 Jahren einschneidende Veränderungen gegeben, die im Wesentlichen darin bestehen, dass – wie in anderen Gebieten der öffentlichen Verwaltung auch – Ansätze und Handlungsweisen der privaten Unternehmensführung übernommen worden sind, dass die Verantwortung für die Zuweisung öffentlicher Mittel von der Bundesebene auf die Ebene der Länder und Hochschulen verlagert worden ist, und dass die Mittelzuweisung weniger am Bedarf (Input), sondern an erbrachten Leistungen (Output) orientiert ist. Die hochschulinterne Mittelverteilung erfolgt dementsprechend nicht mehr in kameralistischer Buchführung und nach genau gefassten Einzeltiteln, sondern in freierer Verwendung und gemäß den Methoden des kaufmännischen Rechnungswesens.

#### Vertragliche Vereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen

Mit der Zuweisung von mehr Verantwortlichkeit an die Länder und Hochschulen in den 90er Jahren war nicht nur ein größerer Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum verbunden, sondern auch zunehmender Wettbewerbsdruck. Um in der Konkurrenz um knappe Gelder sowohl Leistungsanreize für die Hochschulen zu schaffen als auch die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen, begannen die Länderregierungen, mit ihren Hochschulen vertragliche Vereinbarungen zu treffen, in denen gemeinsame Ziele festgehalten, Leistungsvereinbarungen dargelegt und finanzielle Zusicherungen ausgesprochen wurden. Die Landesregierungen in Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie der Senat in Berlin waren die ersten, die mit ihren Hochschulen Verträge abschlossen.<sup>5</sup> Mittlerweile bestehen in nahezu allen Bundesländern entsprechende Vereinbarungen, allerdings mit unterschiedlichen Bezeichnungen, Vertragslaufzeiten und Reichweiten. Zum Teil werden Verträge mit allen Hochschulen im Land gleichzeitig geschlossen, zum Teil mit ausgewählten Hochschulen; in manchen Fällen enthält die Vereinbarung Aussagen zu allen Bereichen der Hochschulfinanzierung.

<sup>4</sup> Siehe *Koalitionsvertrag 2005*, Anlage 2.

<sup>5</sup> Diese Information sowie die weiteren Ausführungen im aktuellen Abschnitt sind inhaltlich aus *König, Schmidt u. Kley 2004* übernommen worden.

rung und Stellenausstattung, in anderen Fällen liegt der Schwerpunkt auf einem bestimmten Finanzierungsbereich. Dementsprechend werden unterschiedliche Bezeichnungen für die Vertragsart gewählt, etwa „Solidarpakt“, „Qualitätspakt“, „Innovationspakt“, „Vertrag“, „Vereinbarung“, „Zielvereinbarung“, „Rahmenvereinbarung“ und andere. Grundsätzlich lassen sich drei Arten von Vereinbarungen unterscheiden:

- Unter einem „Pakt“ wird ein mehrjähriger Vertrag verstanden, der zwischen einer Landesregierung und allen Hochschulen im Land gleichzeitig abgeschlossen wird. Er enthält allgemein gültige Regelungen zur Gesamtfinanzierung und Stellenausstattung, teilweise auch Aussagen zu inhaltlichen Zielen und hochschulspezifische Vereinbarungen. Diese Vertragsform gibt es seit 1997 in Baden-Württemberg und Niedersachsen sowie mittlerweile auch in Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen.
- Als „Hochschulvertrag mit Zielvereinbarungscharakter“ wird ein Vertrag definiert, der zwischen dem Land und einzelnen Hochschulen abgeschlossen wird. Auch dieser Vertrag enthält Regelungen zur Gesamtfinanzierung und Stellenausstattung, daneben aber die charakteristischen hochschulspezifischen Vereinbarungen. Diese Vertragsform findet sich in Berlin, dort als „Hochschulvertrag“ bezeichnet, sowie unter der Bezeichnung „Zielvereinbarung“ in Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.
- Schließlich gilt als „reine Zielvereinbarung“ ein Vertrag, der zwischen dem Land und einer einzelnen Hochschule abgeschlossen wird und der, im Unterscheid zu den oben genannten Vertragsformen, zwar Regelungen zu gewissen strategischen Zielen, möglicherweise auch Aussagen zur leistungsbezogenen Finanzierung, nicht aber zur Gesamtfinanzierung enthält. Reine Zielvereinbarungen werden häufig ergänzend zu Pakten oder Hochschulverträgen getroffen. Verträge dieser Form bestehen in Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

Generell gilt, dass die spezielle Art der vertraglichen Vereinbarungen in einem Land in der Re-

gel im entsprechenden Landeshochschulgesetz beschrieben wird. Die Vereinbarung selbst ist aber ein eigenständiges Dokument, das im Unterschied zu den gesetzlichen Regelungen nicht immer öffentlich zugänglich ist.

### Globalhaushalte

Mit dem Globalhaushalt wird jeder Hochschule von staatlicher Seite ein Gesamtbetrag zur Verfügung gestellt, über dessen Einsatzbereich und Verwendungszweck sie selbst entscheiden kann. Die Verantwortung für den Einsatz der öffentlichen Gelder wird somit von der staatlichen Ebene auf die Ebene der Hochschulen verlagert. Staatliche Behörden kontrollieren nicht mehr die einzelnen Finanzposten, sondern sind an der Verwendung des Gesamtbudgets interessiert, an möglichst guten Ergebnissen und Leistungen. Die Hochschule soll selbst darüber befinden, wie sie mit den ihr zur Verfügung stehenden Geldern umgeht, wie sie Personal und Sachressourcen optimal einsetzt. Der Schwerpunkt der Hochschulfinanzierung liegt folglich weniger auf der detaillierten Bedarfsplanung als vielmehr auf der Betrachtung der Leistungen und Ergebnisse. Die ersten Globalhaushalte wurden zu Beginn der 90er Jahre eingeführt; heute gibt es in allen Ländern das neue Finanzierungsmodell, wenn auch mit unterschiedlichem Wirkungsgrad und mit unterschiedlicher rechtlicher Verankerung.<sup>6</sup>

### Leistungsorientierte Mittelzuweisung

Die Idee der Globalhaushalte ist eng mit dem Prinzip der leistungsorientierten Mittelzuweisung verbunden. Auch diese Neuerung beruht auf Entwicklungen in den frühen 90er Jahren. Die Kultusministerkonferenz stellte 1994 „11 Thesen zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen“ auf und verabschiedete 1996 einen Beschluss zur „Differenzierung der Mittelverteilung im Hochschulbereich“.<sup>7</sup> Hierbei ging es anfangs vor allem um neue Wege der Mittelallokation in den Hochschulen; das Thema der Leistungsorientierung wurde als eigenständiges

---

6 Vgl. Federkeil u. Ziegele 2001, S. 15–17.

7 Zitiert nach Burkhardt u. Quaißer 2005a, Abschnitt 1.

Thema in die Debatte gebracht. Heute werden beide Aspekte in der Regel gemeinsam diskutiert.<sup>8</sup>

Mit dem 4. HRGÄndG von 1998 wurde § 5 HRG neu gefasst und legt seither fest, dass sich die staatliche Finanzierung der Hochschulen „an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen“ orientiere, wobei auch „Fortschritte bei der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages zu berücksichtigen“ seien.<sup>9</sup> Die Hochschulen, so der Gedanke, sollten sich dem Wettbewerb um knappe Ressourcen stellen und mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln das bestmögliche Ergebnis erzielen.

In der Folge führten die meisten Bundesländer gesetzliche Regelungen zur leistungsorientierten Mittelvergabe ein. Meist wurden entsprechende Modellversuche durchgeführt und probeweise Einführungen vorgenommen. Inzwischen finden sich in 13 von 16 Landeshochschulgesetzen eigene Passagen zur leistungsorientierten Mittelvergabe.<sup>10</sup> Die neue Verteilungsform ist nicht prinzipiell an vertragliche Vereinbarungen zwischen Land und Hochschule gebunden, sondern kann theoretisch als einzelnes Steuerungsinstrument eingesetzt werden.<sup>11</sup> Tatsächlich sind aber Regelungen zur leistungsorientierten Mittelvergabe in vielen Bundesländern ein Bestandteil der neuen Kontrakte zwischen Landesregierung und Hochschulen.

Im Vergleich weisen die Ländermodelle deutliche Unterschiede auf. Dies betrifft erstens den Anteil der leistungsorientierten Zuweisung an der

Gesamtzuweisung, welcher im Ländervergleich erheblich variiert: von kaum über null Prozent, wie zum Beispiel im bayerischen Fachhochschulsektor, bis nahezu 100 %, etwa in Brandenburg und Hessen.<sup>12</sup> Zweitens gibt es keine einheitliche Benennung der neuen Finanzierungsform. Sie wird als „leistungsorientiert“, „erfolgsbezogen“ oder „aufgabenorientiert“ bezeichnet, mit anderem Beiklang auch als „belastungsorientiert“. Daneben werden die Adjektive „formelgebunden“, „parametergesteuert“, „indikatorgesteuert“ oder „indikatorisiert“ verwendet, wenn betont werden soll, dass die Leistungsmessung über Indikatoren vorgenommen wird.<sup>13</sup> Der Einsatz von Indikatoren ist jedoch in allen Modellen, unabhängig von der Benennung, die Grundlage für die leistungsbezogene Mittelvergabe. Dabei unterscheiden sich im Vergleich der Bundesländer drittens die Art und Anzahl der verwendeten Indikatoren. Im Wesentlichen lassen sich zwei Gruppen von Steuerungsmodellen und entsprechend eingesetzten Indikatoren unterscheiden:<sup>14</sup>

- In der nachfrageorientierten Steuerung werden Indikatoren für die Nachfrage nach Lehr- und Forschungsangeboten verwendet, zum Beispiel die Zahl der Studierenden (Lehre) oder die Summe der eingeworbenen Drittmittel (Forschung). Der Einsatz von Nachfrageindikatoren soll verdeutlichen, dass sich die Hochschulen dem Wettbewerb stellen und bereit sind, ihr Angebot an der Nachfrage messen zu lassen. Im Ländervergleich spielen Indikatoren dieser Art eine wichtige Rolle. In drei Bundesländern werden die jeweiligen Hochschulbudgets sogar zu über der Hälfte nach allein einem Nachfrageindikator bemessen, nämlich der Zahl der Studierenden in Regelstudienzeit.<sup>15</sup>
- In der outputorientierten Steuerung werden Erfolgsindikatoren verwendet, zum Beispiel die Zahl der Hochschulabsolventen. Die Verwendung von Erfolgsindikatoren soll verdeut-

8 In der aktuellen Diskussion geht es meist darum, nach welchem Prinzip und mit welchen Regelungen die öffentliche Hand an die Hochschulen bestimmte Finanzmittel vergibt. Um das Bild zu vervollständigen, müsste auch die Mittelvergabe innerhalb der Hochschulen betrachtet werden. Ähnlich wie auf der übergeordneten Ebene gibt es dort die Möglichkeit, die Zuweisung nach dem Bedarfsprinzip vorzunehmen oder sie an Leistungskriterien zu orientieren. Vgl. *Friedrichsmeier 2003*, S. 2.

9 *HRG 1998*, S. 5.

10 Stand Februar 2005 laut *Burkhardt u. Quaißer 2005a*, Abschnitt 2. Im Saarland, dem einzigen Bundesland mit mehreren Hochschulgesetzen, betrifft dies nur das Universitätsgesetz.

11 Vgl. *König, Schmidt u. Kley 2004*, S. 2.

12 Vgl. *Leszczensky u. Orr 2004*, S. 53.

13 Vgl. *Burkhardt u. Quaißer 2005a*, Abschnitt 2, und *Friedrichsmeier 2003*, S. 4.

14 Vgl. *Leszczensky u. Orr 2004*, S. 1 und S. 6f.

15 Das sind Rheinland-Pfalz, Hessen und Brandenburg (*Leszczensky u. Orr 2004*, S. 1).

lichen, dass die Hochschulen die ihnen zur Verfügung gestellten Gelder sinnvoll nutzen und im unternehmerischen Sinne die Güte ihrer Produkte wichtig ist. Der Ländervergleich zeigt, dass Erfolgsindikatoren in der leistungsbezogenen Mittelvergabe eine weit aus geringere Rolle spielen als Nachfrageindikatoren. So liegt der Anteil, mit dem die Zahl der Absolventen als Indikator für die Budgetzuweisung herangezogen wird, in keinem Bundesland über 10 %.<sup>16</sup>

Bei der leistungsbezogenen Mittelvergabe wird nach wie vor diskutiert, welche Faktoren für die Bemessung der Leistung geeignet sind und in welchem Verhältnis sie in die Leistungsmessung einbezogen werden sollten. Dahinter steht die grundsätzliche Frage, inwieweit finanzielle Anreize und die Orientierung an Leistungskriterien tatsächlich zur Qualitätsverbesserung in den Hochschulen beitragen. Schließlich steht die Frage im Raum, wie im Rahmen der indikatoren-gestützten Mittelzuweisung mit jenen Fachgebieten umzugehen ist, deren Output sich nur schwerlich in Indikatoren wie zum Beispiel Höhe der eingeworbenen Drittmittel fassen lässt, deren Erhalt aber zum kulturellen Reichtum eines Landes beiträgt.<sup>17</sup>

Die Debatte um eine leistungsbezogene Finanzierung im Bildungswesen wird zukünftig noch stärker in den Mittelpunkt rücken: Zum einen ist fraglich, ob es nach dem Rückzug der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) aus dem Reformprozess in Zukunft noch eine bundesweit einheitliche Tarifregelung geben wird, zumal einige Länder schon jetzt Sonderwege beschritten haben. Zum anderen hat das Urteil des Bundesverfassungsgerichts, in dem unter anderem das vom Bund angestrebte Verbot von Studiengebühren im Erststudium als unzulässig erklärt wurde, sicherlich Folgen für die Diskussion um finanzielle Leistungen und Gegenleistungen im föderalen Hochschulsystem.<sup>18</sup>

---

16 Die Zahl der Promotionen geht zu noch geringeren Anteilen in die Leistungsbemessung ein; hier liegt der Länderdurchschnitt bei 0,9 % (*Leszczensky u. Orr 2004*, S. 1).

17 Vgl. *Frankenberg 2003*, S. 44ff.

18 Vgl. *Burkhardt u. Quaißer 2005a*, Abschnitt 1.

## Hochschulbau

Der Hochschulbau, d.h. der Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken, ist in Art. 91a Abs. 1 des Grundgesetzes als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern definiert.<sup>19</sup> Das Hochschulbauförderungsgesetz (HBFG) sieht vor, dass Bund und Länder jedes Jahr für den Zeitraum der Finanzplanung gemeinsam einen Rahmenplan für den Hochschulbau aufstellen. Die Bundesregierung, vertreten durch Bildungs- und Finanzminister/in, sowie die Vertreter der Landesregierungen bilden zu diesem Zweck einen Planungsausschuss. Fasst dieser Ausschuss einen Beschluss über ein bestimmtes Vorhabenprogramm, so ist die Zustimmung aller Länder erforderlich. Rahmenpläne werden in der Regel zunächst dem Wissenschaftsrat zur Begutachtung vorgelegt und anschließend an die Bundesregierung und die Landesregierungen übermittelt. Für die Durchführung der Maßnahmen, die im Rahmenplan festgelegt sind, sind die Länder verantwortlich. Dabei übernimmt der Bund stets 50 % der laut Rahmenplan in einem Land angefallenen Kosten.<sup>20</sup>

Im Bereich des Hochschulbaus wird über eine Neuaufteilung der Verantwortung zwischen Bund und Ländern diskutiert. So ging es beispielsweise in der Debatte um die Föderalismusreform darum, einen Kostenwert festzusetzen, oberhalb dessen die alte Regelung der Gleichbeteiligung erhalten bliebe und unterhalb dessen allein das jeweilige Land verantwortlich wäre. Bund und Länder konnten sich jedoch bisher nicht auf einen solchen Schwellenwert einigen.

## Studienförderung

In Deutschland wird die finanzielle Förderung junger Menschen, die eine nicht-betriebliche Ausbildung absolvieren, durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) geregelt.<sup>21</sup> Die Gesetzgebungskompetenz für Ausbildungsförderung liegt allein beim Bund. Studierende, die Leistungen nach dem BAföG beantragen, müs-

---

19 GG 2002, S. 31.

20 HBFG 1996, S. 4ff.

21 Siehe *BMBF 2002* zu den Regelungen im Detail.

sen die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und dürfen zu Beginn der Ausbildung das 30. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die Förderung ist familienabhängig, d.h. die Förderhöhe wird in Abhängigkeit vom eigenen Einkommen und Vermögen des Antragstellers sowie dem Einkommen des Ehepartners und der Eltern berechnet. Der Förderbetrag besteht zu 50 % aus einem nicht rückzahlungspflichtigen Zuschuss und zu 50 % aus einem Darlehen, das unter vorab festgelegten Konditionen zurückgezahlt werden muss. Maximal werden an Studierende 585 Euro pro Monat ausgezahlt.

Im Zusammenhang mit der Debatte um die Einführung von Studiengebühren wird auch über eine Reform der Studienförderung diskutiert. Dabei geht es zum einen um die Voraussetzungen für den Bezug von Ausbildungsförderung, zum anderen um die maximale Höhe der monatlichen Förderung sowie die Zusammensetzung des Förderungsbetrags. Im Dezember 2004 trat das 21. BAföG-Änderungsgesetz in Kraft, wodurch aber vor allem Verfahrensschritte umgestellt wurden; die Förderbeträge selbst wurden nicht verändert.

### Nichtstaatliche Hochschulfinanzierung

In Deutschland überwiegt, gemessen an der Zahl der Hochschulen und der Zahl der dort eingeschriebenen Studierenden, deutlich die öffentliche Trägerschaft im Hochschulwesen. So sind laut dem HRK-Hochschulkompass von den insgesamt 334 Hochschulen in Deutschland 54 Einrichtungen, also etwa ein Sechstel, als „staatlich anerkannte private Hochschule“ definiert. An den Hochschulen in privater Trägerschaft studieren rund 40.000 Studierende, das entspricht etwa 2 % aller Studierenden an deutschen Hochschulen.<sup>22</sup>

Wie bereits erwähnt, haben auch die öffentlichen Hochschulen in den vergangenen Jahren zunehmend betriebswirtschaftlich denken müssen. Angesichts begrenzter staatlicher Finanzmittel und bei gleichzeitig steigendem Wettbewerbsdruck

haben sie nach Möglichkeiten gesucht, neben den staatlichen Geldern auch private Mittel zu rekrutieren. Nicht zuletzt kann darüber auch eine bessere Anbindung an den privaten Wirtschaftssektor und damit an den Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen gelingen.

### Kooperationen von Wirtschaft und Wissenschaft

Finanzielle Zuwendungen an Hochschulen seitens Privatpersonen oder Unternehmen sowie Kooperationen zwischen Wissenschaft und freier Wirtschaft gibt es auch an deutschen Hochschulen seit langem. Neu sind allerdings die Intensität und zumindest manche Formen dieser Zusammenarbeit.

Zu den traditionellen Formen zählen unter anderem Spenden, also finanzielle Zuwendungen von Privatpersonen oder Unternehmen, die dafür keine direkte Gegenleistung erwarten, aber auch Sponsoring, d.h. es werden Leistungen zur Verfügung gestellt und dafür Gegenleistungen erwartet, die zur besseren Marktpositionierung des Sponsors beitragen sollen.<sup>23</sup> Auch die Drittmittele- und Auftragsforschung fällt in den Bereich der herkömmlichen nichtstaatlichen Finanzierung. Hierbei stellt der Auftraggeber auf vertraglicher Basis bestimmte Leistungen zur Verfügung und verpflichtet dafür die wissenschaftliche Einrichtung, Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit an den Auftraggeber zu übermitteln. Im Public-Private Partnership hingegen ist die Zusammenarbeit zwischen der öffentlichen wissenschaftlichen Einrichtung und dem privaten Unternehmen längerfristig angelegt, institutionalisiert – beispielsweise in Form einer Unternehmensneugründung – und gewinnorientiert.<sup>24</sup> Beide Seiten bringen Ressourcen ein und nutzen diese zum jeweiligen Vorteil, gleichzeitig werden die möglichen Risiken geteilt.

In der Diskussion um neue Formen der privaten Hochschulfinanzierung, insbesondere mit Bezug auf das Public-Private Partnership, wird kritisch gefragt, ob durch die Gewinnorientierung dieser Zusammenarbeit möglicherweise Qualität und

22 HRK 2005c, Tabellen „Hochschulen nach Trägertyp und Bundesland“ und „Studierendenzahlen nach Trägertyp und Bundesland“.

23 Vgl. Pohl 2001.

24 Vgl. Vogel 2002, S. 3.

Gemeinwohlorientierung in den Hintergrund gedrängt werden. Außerdem, so die Kritiker, profitierten mit den Natur- und Ingenieurwissenschaften hauptsächlich jene Fachgebiete, die ohnehin über gute Anbindungen an die freie Wirtschaft und über hohe Drittmiteileinkommen verfügten.

### Studiengebühren

Seitdem 1976 das Hochschulrahmengesetz erstmals in Kraft trat, hat es in der Gesetzgebung für die öffentlich finanzierten Hochschulen in Deutschland über lange Zeit keine Regelungen zu Studiengebühren gegeben. In den 90er Jahren nahmen jedoch die Studierendenzahlen stetig zu, ohne dass den Hochschulen entsprechend mehr Finanzmittel zur Verfügung gestanden hätten. So wurden verstärkt Forderungen laut, über die private Beteiligung der Studierenden an ihrer Ausbildung die Einkommen der Hochschulen zu erhöhen. Um Ansprüchen dieser Art entgegenzuhalten, legte die Bundesregierung mit dem Sechsten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGÄndG) vom 8. August 2002 fest: „Das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist studiengebührenfrei.“<sup>25</sup> Somit waren Studiengebühren für das Erststudium an einer öffentlichen Hochschule grundsätzlich untersagt. Der gesetzlichen Regelung zufolge durften auch für ein zweites Studium, welches innerhalb eines Studienprogramms an ein Erststudium anschließt, keine Gebühren erhoben werden.

Den Hochschulen war es allerdings freigestellt, für eigenständige Zweit-, Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge eine finanzielle Beteiligung seitens der Studierenden zu verlangen. Zudem erlaubte das Hochschulrahmengesetz in der Fassung des 6. HRGÄndG, das Landesrecht könne „in besonderen Fällen“ Ausnahmen vorsehen.<sup>26</sup> Dementsprechend führten die meisten Länder Gebühren ein, hauptsächlich a) Entgelte

für Verwaltungsvorgänge in Höhe von etwa 50 Euro pro Semester sowie b) Gebühren für Langzeitstudierende – in der gängigen Definition sind dies Studierende, welche die Regelstudiendauer um mehr als zwei Jahre überschreiten – in Höhe von meist 500 Euro pro Semester. In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wurden „Studienkonten“ eingeführt, die im Prinzip dem Modell der Langzeitgebühren entsprechen, den Studierenden jedoch mehr Flexibilität in der Gestaltung ihrer Studienphasen erlauben.

Dennoch bestand seit der sechsten HRG-Novelle das Studiengebührenverbot in Bezug auf das Erststudium. Unionsgeführte Länder waren der Ansicht, der Bund gehe mit dieser Vorgabe über die ihm zustehenden Kompetenzen für das Bildungswesen hinaus. Vor diesem Hintergrund reichten die Regierungen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt eine Normenkontrollklage beim Bundesverfassungsgericht ein und beantragten damit festzustellen, dass das 6. HRGÄndG mit dem Grundgesetz nicht vereinbar sei. Am 26. Januar 2005 verkündete der Zweite Senat des Bundesverfassungsgerichts sein Urteil in dieser Sache. Demnach sind die Änderungsregeln, die mit dem 6. HRGÄndG bezüglich des Studiengebührenverbots und der Einrichtung von Studierendengremien mit eigener Verfassung eingeführt worden waren, mit dem Grundgesetz unvereinbar und daher nichtig. In dem Leitsatz zum Urteil heißt es: „Dem Bund ist es (...) gegenwärtig verwehrt, die Gesetzgebung der Länder durch Rahmenvorschriften auf den Grundsatz der Gebührenfreiheit des Studiums und zur Bildung verfasster Studierendenschaften an den Hochschulen zu verpflichten.“<sup>27</sup>

In Folge des Urteilsspruchs sind erhebliche Änderungen im Bereich der Studienfinanzierung an deutschen Hochschulen zu erwarten. Insbeson-

---

25 HRG 2002, § 27 Abs. 4 Nr. 1.

26 HRG 2002, § 27 Abs. 4 Nr. 2.

---

27 BVerfG 2005, S. 1. Mit dem 6. HRGÄndG war außerdem § 19 Abs. 1 HRG geändert worden, in dem den Hochschulen freigestellt ist, Bachelor- und Masterstudiengänge einzurichten. Die Änderung bestand darin, dass der Terminus „zur Erprobung“ gestrichen wurde und somit die gestuften Studiengänge zum Regelangebot an deutschen Hochschulen überführt wurden. Diese Gesetzesänderung ist nicht vom Urteil des BVerfG betroffen.

dere die unionsregierten Bundesländer streben an, ihre Gebührenmodelle in reale Maßnahmen umzusetzen, wobei sich die CDU-Wissenschaftsminister zunächst auf eine Obergrenze von 500 Euro pro Studierenden und Semester verständigt haben.<sup>28</sup> Im Gespräch ist unter anderem ein Modell, demzufolge alle Studierenden eine elternunabhängige staatliche Grundfinanzierung erhalten und den darüber hinausgehenden Bedarf über Kredite decken; für sozial bedürftige Studierende gäbe es Stipendien. Die Finanzierung dieses Modells und anderer Entwürfe ist allerdings noch unklar.

Über das Thema Studienfinanzierung wird seit Jahren heftig diskutiert. Von der Befürworterseite wird häufig das Argument ins Feld gebracht, dass es unsinnig sei, die Gesamtheit der Steuerzahler für die Ausbildung einer gesellschaftlichen Gruppe aufkommen zu lassen, und dass der Beitrag von privater Seite notwendig sei, um langfristig die Finanzierung des Hochschulstudiums zu gewährleisten. Auch wirke sich ein zu bezahlendes Studium positiv auf die Motivation der Studierenden aus. Von anderer Seite wird bezweifelt, dass ein finanzieller Beitrag der Studierenden tatsächlich für die Verbesserung der Qualität des Hochschulstudiums verwendet würde beziehungsweise dafür ausreichend sei. Es wird befürchtet, dass Studieninteressierte aus einkommensschwächeren Familien durch Gebühren benachteiligt oder ganz vom Studium abgehalten werden. Es geht also vor allem um die Frage, ob und wie Studiengebühren sozialverträglich eingeführt werden können.

### Forschung und Entwicklung

Die Forschungsförderung ist wie der Hochschulbau in Art. 91 Abs. 1 GG als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern definiert. In den vergangenen Jahren sind auf beiden Ebenen zahlreiche Förderprogramme eingerichtet und weiterentwickelt worden, die dazu beitragen

sollen, dass die Anbindung an Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen und an private Unternehmen verbessert wird. Hauptgegenstand der Diskussionen im Zusammenhang mit der Reform des Hochschulwesens war jedoch in jüngster Zeit die Förderung herausragender wissenschaftlicher Leistungen.

### Spitzenförderung

Die gezielte Förderung exzellenter Forschungsleistungen an deutschen Hochschulen wird seit etwa zwei Jahren konkret diskutiert.<sup>29</sup> Im Januar 2004 annoncierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung einen „Brain up!“-Wettbewerb, in dessen Rahmen maximal fünf deutsche Hochschulen als „Spitzenuniversitäten“ ausgezeichnet und fünf Jahre lang jeweils mit bis zu 50 Millionen Euro pro Jahr unterstützt werden sollten. Demgegenüber wurde von Seiten der unionsregierten Bundesländer und nachfolgend der Kultusministerkonferenz vorgeschlagen, auf der Ebene der „wissenschaftlichen Cluster“, womit die Fachbereiche und Fakultäten gemeint waren, zum Wettbewerb aufzurufen. Die leistungsstärksten Cluster, so der Gedanke, bildeten ein Exzellenznetzwerk, das sich in Konkurrenz untereinander immer wieder neu formiere und gleichzeitig als „Elitecampus Deutschland“ nach außen wirke. Bei den wettbewerbsrelevanten Bereichen handele es sich um Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung.

Nach langen Monaten der Verhandlungsführung um ein geeignetes Fördermodell schlossen Bund und Länder im Juni 2005 eine Vereinbarung über die so genannte Exzellenzinitiative.<sup>30</sup> Für die Jahre 2006 bis 2011 stellen die Vertragspartner demnach insgesamt 1,9 Milliarden Euro als Fördersumme zur Verfügung. Mit dem Betrag sollen voraussichtlich 40 Graduiertenschulen und 30 Exzellenzcluster sowie nicht näher beschriebene „Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung“ gefördert werden.

In der Diskussion um die Förderung wissenschaftlicher Exzellenz steht häufig die Finanze-

28 Vgl. dazu <http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/index.php>. Hier gibt es eine Übersicht zur aktuellen Situation und zu der Planung in den verschiedenen Bundesländern. In *Lang 2005* wird die Diskussion zum Thema Studienfinanzierung auch mit Blick auf andere Länder wiedergegeben.

29 Vgl. zu diesem Abschnitt *HRK 2004d*.

30 Siehe *Bund-Länder-Vereinbarung 2005*.

rungsfrage im Vordergrund. Grundsätzlich wird kritisch gefragt, ob zusätzliche Gelder in traditionellen Strukturen die erhoffte Wirkung erzielen können, oder ob nicht vielmehr zunächst die Reformen im Bereich von Hochschulmanagement und Hochschulsteuerung weiter vorangetrieben werden müssten. Auch ist nicht abschließend geklärt, auf welcher Ebene die Spitzenförderung stattfinden soll: auf der Ebene der Hochschulen, der Fachbereiche und Fakultäten oder möglicherweise auf der Ebene von Arbeitsgruppen und Institutsverbänden. Als unbestritten gilt, dass die Diskussion um Eliteförderung an Hochschulen nur dann sinnvoll ist, wenn gleichzeitig die Lage in den vorgelagerten Bildungsbereichen, d.h. im Bereich der Kindergärten und Schulen, berücksichtigt und verbessert wird.

## Hochschulorganisation

### Rechtsstellung der Hochschulen

Bis zum Inkrafttreten des 4. HRGÄndG im Jahr 1998 galten die deutschen Hochschulen als selbstständige Körperschaften öffentlichen Rechts, waren aber als staatliche Einrichtungen gleichzeitig rechtlich unselbstständig.<sup>31</sup> Mit der vierten HRG-Novelle wurden die Regelungen zur Rechtsform der Hochschulen in § 58 HRG erweitert. Anstelle des Staates kann nun beispielsweise auch eine Stiftung als Hochschulträger fungieren. In diesem Fall wird die Hochschule zur Stiftungshochschule, und der neu berufene Stiftungsrat befindet über die Zusammensetzung des Präsidiums, das aber nach wie vor die Hochschule als Körperschaft führt und für das operative Geschäft zuständig ist. Neben seiner Funktion als – im unternehmerischen Sinne gesprochen – Aufsichtsrat der Hochschule hat der Stiftungsrat auch Entscheidungsbefugnis hinsichtlich des Hochschulentwicklungsplans und möglicher Veränderungen des Stiftungsvermögens. In der Regel ergänzt dieses Vermögen die staatliche Mittelzuweisung, welche über eine Zielvereinbarung bestimmt wird.

Mit der Novelle des niedersächsischen Landeshochschulgesetzes im Jahr 2002 wurde erstmals das Modell der Stiftungshochschulen in ein Landesgesetz übernommen; zum Jahresanfang 2003 wurden fünf Hochschulen in Niedersachsen zu öffentlich-rechtlichen Stiftungshochschulen.

Das Modell der Stiftungshochschule steht unter anderem deshalb in der Diskussion, weil die Höhe des Stiftungsvermögens gegenüber den laufenden staatlichen Finanzzuweisungen als zu gering oder als unflexibel betrachtet wird. Ändert sich der Finanzbedarf der Hochschule, so die Kritiker dieses Modells, kann das vorher festgelegte Budget nicht schnell genug angepasst werden. Zudem gebe es in Deutschland noch keine Stiftungskultur, wie sie etwa in den USA über Jahrzehnte gewachsen sei. So sei an deutschen Hochschulen für die Einwerbung von Stiftungsgeldern kaum Personal vorgesehen, während das Fundraising an US-amerikanischen Hochschulen zum professionellen Hochschulmanagement dazugehöre und entsprechend personell gestützt werde.

Befürworter halten dem entgegen, dass, wie immer bei Reformen, irgendwo ein Anfang gemacht werden müsse. Eine Stiftungskultur lasse sich auch in Deutschland entwickeln. Die Hochschulen könnten die neuen rechtlichen Regelungen dazu nutzen, wirtschaftlich freier zu handeln, und sich damit im Wettbewerb behaupten.

### Hochschulmanagement i.e.S.

Hinter dem Schlagwort „Hochschulmanagement“ verbirgt sich eine ganze Reihe von Neuerungen, die in den hier genannten Reformbereichen von Bedeutung sind, sowohl hinsichtlich der Finanzierung und Steuerung von Hochschulen als auch in Bezug auf deren Organisation, Management und Personal. Im weiteren Sinne kann jeder der dort aufgeführten Aspekte als Kategorie dem Oberbegriff „Hochschulmanagement“ zugeordnet werden, z.B. als „Finanzmanagement“ oder „Personalmanagement“. Im engeren Sinne geht es hier um die interne Organisation, um Verwaltungsstrukturen der Hochschulen.

Seit Beginn der 90er Jahre haben betriebswirtschaftliche Ansätze zunehmend im Bereich der

---

31 Die Informationen in diesem Abschnitt sind *Kleinwächter 2003* und *fzs 2003* entnommen.

Hochschulverwaltung und Hochschulsteuerung Anwendung gefunden. So hat vor allem das Neue Steuerungsmodell (NSM), das in den 70er Jahren für die Modernisierung der Kommunalverwaltungen entwickelt worden war, bei der Reform der Verwaltungsstrukturen an den Hochschulen eine große Rolle gespielt.

Die Grundannahme des Modells lautet, dass öffentliche Organisationen ähnlich wie privatwirtschaftliche Unternehmen gesteuert werden sollten, d.h. an Zielen und Leistungen orientiert. Durch Deregulierung und Dezentralisierung sowie über den Einsatz betriebswirtschaftlicher Instrumente wie Kosten- und Leistungsrechnung und Controlling soll erreicht werden, dass die jeweilige Organisation effizienter und effektiver arbeitet. Den in der Verwaltung arbeitenden Personen wird mehr Verantwortlichkeit zugewiesen, und der Dienstleistungscharakter ihrer Arbeit wird stärker betont. Die Veränderungen in den grundlegenden Annahmen über den Zusammenhang von Politik und Verwaltung lassen sich plakativ wie folgt benennen:<sup>32</sup>

- Steuern statt Rudern
- Resultate statt Regeln
- Eigenverantwortlichkeit statt Hierarchie
- Wettbewerb statt Monopol
- Motivation statt Alimentation.

Als wichtige Voraussetzung gilt dabei, dass die Organisation – in diesem Fall die Hochschule – über Entscheidungs- und Handlungsautonomie verfügen muss, die deutlich über das Ausführen ministerieller Anordnungen hinausgeht. Auf der anderen Seite bedeutet die höhere Autonomie der Hochschulen und damit ihr größerer Verantwortungsbereich, dass sie gegenüber der Öffentlichkeit eine Rechenschaftspflicht hat, d.h. sie muss darüber informieren, wie sie die ihr zur Verfügung stehenden Mittel im Sinne der Zielorientierung eingesetzt hat.

Somit wird von der Hochschulleitung erwartet, dass sie ihre jeweilige Einrichtung nach unternehmerischen Gesichtspunkten und strategisch

führt, wofür auch das Anforderungsprofil an Hochschulleitende neu formuliert werden muss: „Strategisches Handeln bedarf besonderer Kompetenzen und Qualifikationen der Leitungspersonen und kann nur in Strukturen gelingen, die auf strategische Gestaltung statt auf Verwaltung und Vollzug, auf Steuerung und Leitung statt auf Aggregation von Einzelinteressen ausgerichtet sind.“<sup>33</sup>

Dem Gedanken, dass der Hochschulleitung bei wachsender Aufgabenfülle und zunehmendem Wettbewerbsdruck ein beratendes Gremium zur Seite stehen solle, welches zumindest zum Teil aus externen Mitgliedern besteht, wird durch die Einführung von Hochschulräten Rechnung getragen.<sup>34</sup> In nahezu allen aktuellen Fassungen der Landeshochschulgesetze sind Ausführungen zur Funktion eines Hochschulrates enthalten. Die zentralen Aufgaben der Hochschulräte sind dabei im Ländervergleich ähnlich definiert: Hochschulintern geht es um die Mitwirkung an Finanz- und Strukturplanungen sowie um die Wahl der Hochschulleitung; darüber hinaus wird erwartet, dass der Hochschulrat die Außenwirkung der Hochschule verbessert. Hinsichtlich der Zusammensetzung und Entscheidungskompetenz von Hochschulräten bestehen jedoch zwischen den Ländern merkliche Unterschiede. In einigen Ländern hat der Rat ausschließlich externe Mitglieder und übt eine rein beratende Funktion aus, etwa in Hessen und Thüringen. In anderen Ländern, zum Beispiel in Baden-Württemberg, sind Externe und Interne im Rat vertreten, der zudem über echte Entscheidungskompetenzen verfügt. An einigen Hochschulen in Bayern und Berlin besteht der Rat ausschließlich aus externen Mitgliedern, hat aber – laut einer Experimentierklausel im Landeshochschulgesetz – dennoch gewisse Entscheidungskompetenz.

Angesichts der Übernahme betriebswirtschaftlicher Managementansätze in die Hochschulverwaltung und der externen Einflüsse, die unter anderem durch Hochschulräte wirksam werden, mag kritisch gefragt werden, ob damit das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung ge-

32 Zitiert nach OLEV 2005, Abschnitt „Prinzipien des Neuen Steuerungsmodells“.

33 HRK 2004f, S. 1.

34 Vgl. zu diesem Abschnitt Ziegele 2004.

schwächt wird, ob also der Gewinn institutioneller Autonomie mit einem Verlust korporativer Autonomie einhergeht.

### Dienst- und Besoldungsrecht

Die Dienstrechtsreform an deutschen Hochschulen beruht auf zwei gesetzlichen Grundlagen. Mit dem bereits 2002 verabschiedeten Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung<sup>35</sup> wurden die bisher geltenden Altersstufen ungültig. Die Besoldung von Professoren orientiere sich, so das Bundesministerium für Bildung und Forschung, nun stärker an Leistungskriterien und sei damit flexibler und wettbewerbsfähiger. Seit Anfang 2005 gelten die neuen Regelungen für alle neu berufenen Hochschullehrende sowie für Lehrende, die den Wechsel aus dem vorherigen System beantragen. Ab Oktober 2005 gilt zudem der neue Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) mit dem Tarifvertrag Überleitung (TVÜ), der ebenfalls mehr Spielraum für eine leistungsorientierte Bezahlung bieten soll. Allerdings gilt der TVöD zunächst nur für die Kommunen und den Bund, und jener Anteil des Monatsgehalts, der in Abhängigkeit von der Leistung gezahlt werden kann, beläuft sich nach der aktuellen Regelung auf lediglich 1 %.

Im Jahr 2002 war die fünfte HRG-Novelle in Kraft getreten, deren Kernpunkte die Einführung der Juniorprofessur sowie Regelungen zur befristeten Beschäftigung von Wissenschaftlern in der Qualifikationsphase waren.<sup>36</sup> Mit der Juniorprofessur sollte jungen Wissenschaftlern die Möglichkeit gegeben werden, früher als bisher selbstständig zu lehren und zu forschen. In den folgenden Jahren übernahmen zehn Länder das neue Modell in ihre Hochschulgesetze, mehrere Hundert Juniorprofessuren wurden eingerichtet. Im Juli 2004 allerdings wurde die fünfte HRG-Novelle vom Bundesverfassungsgericht für nichtig erklärt, so dass es für die Juniorprofessur und die befristete Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftlern keine Rechtsgrundlage auf Bundesebene mehr gab. Als Reaktion auf das Urteil beschloss das Bundeskabinett im Oktober 2004

ein Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG), das seit dem 31. Dezember 2004 in Kraft ist.<sup>37</sup>

Grundsätzlich wird die Frage diskutiert, ob der Beamtenstatus bei Professuren aufrechterhalten oder eine Professur prinzipiell im Angestelltenverhältnis geführt werden soll. Im zweiten Fall ist zu fragen, ob die „Professur auf Lebenszeit“ dennoch als Regelanstellung gilt. Darüber hinaus wird der Vorschlag in die Diskussion eingebracht, die nach Tarifrecht bestehenden Gehaltsklassen aufzulösen und weitestgehend nach Leistung zu entlohnen. In Bezug auf die Juniorprofessur wird kritisch gefragt, ob sie tatsächlich dazu führe, dass junge, hochqualifizierte Wissenschaftler unabhängig und unter auch langfristig attraktiven Bedingungen arbeiten können, und dass somit der Brain drain, die Abwanderung an ausländische Hochschulstandorte, begrenzt werden kann. Seit langem wird über die Habilitation als notwendige Qualifikationsstufe in der akademischen Laufbahn debattiert. Die Befristung der Beschäftigungsverhältnisse von Nachwuchswissenschaftlern wird kritisiert, weil hierbei nicht berücksichtigt wird, dass diese aufgrund der knappen Ressourcen an den Fachbereichen häufig einen erheblichen Teil ihrer offiziell als „Promovieren“ bezeichneten Tätigkeit auf promotionsferne Arbeiten verwenden müssen.

### Hochschulkapazität

Die Aufnahmefähigkeit einer Hochschule muss – mindestens im Fall der zulassungsbeschränkten Studiengänge – seitens der Hochschule für jeden Studiengang pro Semester rechnerisch ermittelt und die entsprechende Zahl als Zulassungszahl beim betreffenden Landesministerium beantragt werden. Das Berechnungsverfahren ist in der Kapazitätsverordnung (KapVO) geregelt, einer in den 70er Jahren erstmals beschlossenen und seitdem fortgeführten Verordnung, die in allen Bundesländern nahezu wort-

---

35 ProfBesReformG 2002.

36 HRGÄndG5 2002.

---

37 HdaVÄndG 2004. Siehe auch BMBF 2005a und BMBF 2005d.

gleich gilt.<sup>38</sup> Die drei Hauptgrößen der KapVO sind, jeweils auf einen Studiengang bezogen, 1. das Lehrangebot  $S = \text{Anzahl der wissenschaftlichen Stellen} \times \text{Lehrdeputat in Semesterwochenstunden}$ , 2. die Lehrnachfrage  $CNW = \text{Curricularnormwert}$ , d.h. der Lehraufwand für die Ausbildung eines Studierenden in Semesterwochenstunden, und 3. die aus dem Verhältnis der beiden Größen 1 und 2 ermittelte Aufnahmekapazität an Studienanfängern pro Semester, A. Insgesamt soll also mit der KapVO das Studienangebot nachfrageorientiert gesteuert werden.

Mit der Einführung von Globalhaushalten, so wird argumentiert, sei die Berechnung der Aufnahmekapazität insgesamt mangels detaillierter Planung schwierig geworden. Speziell der Curricularnormwert als Nachfrageindikator wird mit Skepsis betrachtet. Alternativmodelle wie jenes des „Kostennormwertes“ konnten sich jedoch bislang nicht durchsetzen.<sup>39</sup>

## Hochschulstudium

### Zulassung zum Hochschulstudium

In Deutschland wird über den Zugang zu einer öffentlichen Hochschule auf unterschiedlichen Wegen entschieden. Der weitaus größte Teil der Studienfächer unterliegt Begrenzungsregelungen, die auf der Ebene der Institutionen selbst getroffen werden. Demgegenüber sind einige Studienfächer bundesweit zulassungsbeschränkt, nämlich Biologie, Humanmedizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie und Psychologie.<sup>40</sup> Bisher wurden sämtliche Studienplätze in diesen Fächern nach einem Verfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) an die Studieninteressierten verteilt. Mit dem 7. HRGÄndG vom 28. August 2004 hat der Bund die Hochschulzulassung neu geregelt.<sup>41</sup> Laut dem neuen

Verfahren, das im Wintersemester 2005/06 erstmals angewandt wird, werden 20 % der an den einzelnen Hochschulen verfügbaren Studienplätze an die Bewerber mit den besten Abiturnoten vergeben, weitere 20 % nach Wartezeit und die verbleibenden 60 % in der Auswahl durch die betreffenden Hochschulen. Die ZVS wird im neuen Verfahren als Koordinierungs- und Servicestelle fungieren.

Der Gedanke, dass die Hochschulen ihre Studierenden selbst auswählen, hat auch im Bereich der nicht bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächer an Attraktivität gewonnen, insbesondere bei den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen. Desgleichen spielt das Thema Hochschulzugang in der Diskussion um die Spitzenförderung an deutschen Hochschulen eine große Rolle.

Im Zuge der Umstellung auf die 20:20:60-Regelung in bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächern wird bisweilen kritisch gefragt, ob die ZVS als Institution noch Bestandsrecht habe. Hinsichtlich der nicht bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächer wird zwar allgemein ein mehrstufiges, über das Kriterium der Abiturnote hinaus orientiertes Verfahren befürwortet; in vielen Studiengängen gilt jedoch ein solches Verfahren aufgrund der Vielzahl an Studieninteressierten bei gleichzeitig knapper Personalausstattung als wenig praktikabel.

### Studienstrukturen: Bachelor und Master

Bis weit in die 90er Jahre hinein gab es in Deutschland und den meisten anderen europäischen Ländern hauptsächlich einstufige Studienangebote, die ein Vollzeitstudium von vier bis fünf Jahren umfassten. In weiten Teilen der Welt und – als europäische Ausnahme – im Vereinigten Königreich war und ist hingegen das gestufte Studium üblich, also die Strukturierung der wissenschaftlichen Ausbildung in mehrere Studienstufen, wobei jede Stufe mit einem berufsqualifizierenden akademischen Grad abschließt. Im Zuge der Internationalisierung der Hochschulbildung wurden die Forderungen dringender, sich auf die international üblichen Studienstrukturen einzustellen und gleichzeitig für die

38 Vgl. <http://www.verwaltung.uni-mannheim.de/pce/index.html>, „Angelegenheiten der Lehre; Aufnahmekapazitäten“ (15.01.05).

39 Das Plenum der Hochschulrektorenkonferenz hat sich im Juni 2005 mit der Frage der Kapazitätsermittlung in Bachelor- und Masterstudiengängen befasst, siehe *HRK 2005a*.

40 Das Studienfach Betriebswirtschaftslehre war letztmals im Wintersemester 2004/05 bundesweit zulassungsbeschränkt.

41 Vgl. *BMBF 2005a* und *HRGÄndG7 2004*.

europäischen Hochschulsysteme, die zu diesem Zeitpunkt deutlich mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufwiesen, zumindest ein gewisses Maß an Angleichung zu schaffen.

Noch bevor sich die Mehrheit der europäischen Bildungsminister 1999 in der Bologna-Deklaration dazu verpflichtete, in ihrem jeweiligen Land bis zum Jahr 2010 „allgemein verständliche und vergleichbare Abschlussgrade“ und ein Studiensystem mit zwei Studienstufen zu schaffen, trat in Deutschland das 4. HRGÄndG in Kraft.<sup>42</sup> Darin wurde den Hochschulen erstmals die Möglichkeit eingeräumt, Studienangebote mit den Abschlussgraden Bachelor und Master einzurichten, zunächst in einer zeitlich nicht definierten Probephase. In § 19 HRG wird die Regelstudienzeit der ersten Studienstufe auf drei bis vier Jahre, die der weiterführenden Stufe auf ein bis zwei Jahre festgelegt, wobei die Gesamtstudienzeit des so genannten konsekutiven Studiums fünf Jahre nicht überschreiten darf. Jeder neue Studiengang muss laut den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet sein. Zudem ist vorgeschrieben, dass die Studiengänge mit Bachelor- oder Masterabschluss ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen.<sup>43</sup> Insgesamt ist den Anbietern der neuen Studiengänge jedoch viel Freiraum in der Gestaltung gelassen worden, was dazu geführt hat, dass an deutschen Hochschulen ganz unterschiedliche Entwicklungen stattgefunden haben. An einigen Hochschulen wurde zu einem Termin vollständig auf die neue Studienstruktur umgestellt, an anderen haben einzelne Lehrende die Initiative ergriffen und profilierte Studienangebote entwickelt; teils wurden die Bachelor- und Masterstudiengänge aus den bestehenden einstufigen Studienprogrammen heraus entwickelt, teils neu geschaffen. Insgesamt wurden im November 2005 dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zufolge an deutschen Hochschulen annähernd 3.900 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten.

Die Umstellung des traditionellen Studiensystems auf ein zweistufiges System mit den Ab-

schlüssen Bachelor und Master ist die im Hochschulwesen wohl meistdiskutierte Reform der vergangenen Jahrzehnte.<sup>44</sup> Eine der dringenden Fragen in der Diskussion ist die, ob das zweistufige System flächendeckend einzuführen ist oder ob das herkömmliche einstufige System teilweise parallel weitergeführt wird und wie in diesem Fall die entsprechenden Übergänge aussehen könnten. Auch steht die Frage im Raum, inwiefern im neuen System die Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen noch relevant ist.

Der beachtlichen Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf der Angebotsseite steht, soweit dies momentan sichtbar ist, eine vorsichtige Nachfrage seitens der Studierenden gegenüber. Zu fragen ist hier, ob es hinter der allgemeinen Skepsis gegenüber Neuerungen tiefer liegende Gründe für die Zurückhaltung gibt, die in den Inhalten der neuen Studiengänge und den damit verbundenen Arbeitsmarktchancen liegen. Damit verbunden ist die Debatte um die Straffung von Studieninhalten: Kann ein Bachelor- oder Masterstudiengang, der im Vergleich zum einstufigen Studium in kürzerer Zeit absolviert wird, an den aber gleichzeitig oft erweiterte Ansprüche gestellt werden – Einbindung von Berufspraktika, Auslandserfahrung, Erwerb von Schlüsselkompetenzen –, dies leisten, ohne inhaltlich an Substanz zu verlieren?

Und schließlich mag kritisch gefragt werden, inwieweit die Vielgestaltigkeit der neuen Studiengänge bedeutet, dass es den Abschlüssen auf nationaler und internationaler Ebene an Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit mangelt und somit jene Ziele konterkariert werden, auf welche die Reform ausgerichtet ist.

## Qualitätssicherung

Die Qualitätsbewertung und Qualitätssicherung verbindet sich im deutschen Hochschulsystem

---

42 Vgl. *Bologna-Deklaration 1999* und *HRG 1998*.

43 *KMK 2003b*, S. 9 und S. 2.

---

44 Vgl. die ausführliche Beschreibung des Reformverlaufs sowie der Positionen im Kapitel 3 des vorliegenden Berichts, beginnend auf S. 31. In *Wex 2005* werden die mit der Studienstrukturreform verbundenen Themen umfassend und materialreich behandelt; der Autor gibt auch konkrete Verfahrenshinweise für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

vor allem mit zwei Begriffen: Evaluation und Akkreditierung.

Die Evaluation soll die Qualität von Studium, Lehre und Forschung verbessern. Angeregt durch die erfolgreiche Anwendung dieses Instruments in anderen Ländern, haben die deutschen Hochschulen Mitte der 90er Jahre begonnen, ihre Studienfächer oder Fachbereiche zu evaluieren. Dabei hat sich das mehrstufige Evaluationsverfahren etabliert: Zunächst erfolgt für das betreffende Studienfach oder den Fachbereich eine systematische Bestandsaufnahme, zum Beispiel über Studierenden- und Lehrendenbefragungen, sowie die Festlegung der strategischen Ausrichtung. Ein Selbstreport fasst die Ergebnisse der internen Evaluation zusammen. Anschließend sind externe Gutachter (Peers) angehalten, auf der Grundlage des Selbstberichtes und einer Vor-Ort-Begehung der Einrichtung ein schriftliches Gutachten zu verfassen und darin Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung auszusprechen.<sup>45</sup>

Die Akkreditierung ist 1998 zeitgleich mit der vierten HRG-Novelle an deutschen Hochschulen eingeführt worden, um für Bachelor- und Masterstudiengänge ein Instrument der Qualitätsbewertung zu schaffen. Der 1999 gegründete deutsche Akkreditierungsrat, der mittlerweile in der Rechtsform einer Stiftung geführt wird, gibt Verfahrensrichtlinien heraus und beaufsichtigt die Arbeit der damals sieben, heute sechs Akkreditierungsagenturen.<sup>46</sup> Im kostenpflichtigen Akkreditierungsverfahren wird auf der Grundlage vorab definierter, fachlich-inhaltlicher Kriterien für den jeweiligen Studiengang geprüft, ob er die selbst gesetzten Ziele erreichen kann. Der Verfahrensablauf ist dem der Evaluation ähnlich. Im Falle einer erfolgreichen Begutachtung des Studiengangs erhält dieser das Gütesiegel des Akkreditierungsrates: die Akkreditierung. Diese gilt als notwendige Voraussetzung für die Einrichtung beziehungsweise das Fortbestehen eines neu eingerichteten Studiengangs.

Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern ist die Akkreditierung in Deutschland nur für Bachelor- und Masterstudiengänge sowie für neu einzurichtende Studiengänge in Fachrichtungen vorgeschrieben, deren Rahmenprüfungsordnung überholt ist. Über diese Form der Einschränkung wird ebenso diskutiert wie darüber, ob die Evaluations- und Akkreditierungsverfahren im Hinblick auf mögliche Kostenersparnis organisatorisch zu einem Qualitätssicherungsbereich zusammengelegt werden, der dann zentral koordiniert würde.

## 2.4 Stellenwert der Studienstrukturreform

Die Reform der Studiensysteme in europäischen Ländern war zunächst vor allem unter dem Gesichtspunkt der internationalen Kompatibilität von Studienabschlüssen und der angestrebten höheren Mobilität von Studierenden diskutiert worden; dies galt auch für das deutsche Hochschulsystem (siehe die Ausführungen im folgenden Kapitel). Mittlerweile ist aber in Deutschland wie in den anderen europäischen Ländern deutlich geworden, dass die Studienstrukturreform in enger wechselseitiger Beziehung zu den anderen Reformbewegungen im Hochschulsystem steht.

Die Einführung von gestuften Studiengängen an deutschen Hochschulen bis zum Jahr 2010 ist grundsätzlich beschlossen, auch wenn über die Geschwindigkeit, die Steuerung, das Ausmaß und die möglichen Wege der Reform noch häufig und vehement diskutiert wird. Die Umstellung auf mehrstufige Studienprogramme, welche gesetzlich erstmals durch die Änderung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 untermauert wurde, hat bereits dazu geführt, dass sich das Angebot von Studiengängen an deutschen Hochschulen deutlich diversifiziert hat. Die Hochschulen können nun einfacher als vorher spezifische Profile in Lehre und Forschung bilden. Mit der Studienstrukturreform verbessern sich, so ist optimistisch zu formulieren, die Voraussetzungen für eine umfassende Reform der Studieninhalte sowie der Lehr- und Lernformen sowie für eine größere Durchlässigkeit

45 Zu den Grundlagen und der praktischen Umsetzung von mehrstufigen Evaluationsverfahren in Deutschland siehe beispielsweise Mittag, Bornmann u. Daniel 2003.

46 Seit der Umwandlung der Rechtsform des Akkreditierungsrates im Januar 2005 firmiert dieser als „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“.

zwischen Fachhochschulen und Universitäten einerseits und zwischen verschiedenen Fachrichtungen andererseits. Alle genannten Punkte wiederum tragen dazu bei, dass der Wettbewerb zwischen den Hochschulen gefördert wird.

Dies schließt den Kreis zu den zahlreichen anderen Reformbewegungen im Hochschulwesen; die kommende flächendeckende Einführung der gestuften Studiengänge wird sich direkt auf andere Reformfelder wie etwa die Hochschulautonomie, die Studienplanreform oder den Umbau der Studienfinanzierung auswirken. Im Zuge der Entwicklungen auf europäischer Ebene und im gemeinsamen Bewusstsein der Tatsache, dass – wie immer man dies bewerten mag – die Notwendigkeit besteht, wirtschaftlich zu denken und zu handeln, sich an Effizienzkriterien zu orientieren, im Wettbewerb um Ressourcen und Ergebnisse zu bestehen, sind die einzelnen Reformbereiche verkettet; die jeweiligen Reformschritte werden mithin beschleunigt.

Im Hinblick auf die zu erwartenden Folgen der weit reichenden Umstellung auf ein System mit gestuften Studiengängen bedeutet das konkret, dass

- einzelne Hochschulen oder Hochschulstandorte durch Schwerpunktsetzungen ihre Profile schärfen werden, um im Wettbewerb um Studierende mit einem stärkeren Kundenstatus bestehen zu können,
- die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten den Wettbewerb zwischen den Hochschularten erhöht,
- gleichzeitig die Wettbewerbsbedingungen für die unterschiedlichen Hochschularten angeglichen werden,
- die Gliederung des Langstudiums in zwei konsekutive Stufen dem Wettbewerb neue Gebiete erschließen kann (beispielsweise durch Masterstudiengänge, in denen die Studierenden ausgewählt werden und in kleineren Gruppen lernen und forschen, wobei die Ausbildung insgesamt stärker forschungsorientiert sein wird).

Die Reform des Studiensystems durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen kann aufgrund der vielfältigen direkten und indirekten Auswirkungen auf das gesamte Hochschulsystem als Hebel und Vehikel der hochschulpolitischen Reformdebatte verstanden werden.

---

## 3. DIE UMSTELLUNG AUF BACHELOR UND MASTER

Mit den krisenhaften Entwicklungen im Hochschulsystem, die innerhalb Deutschlands als Anlass zu weitgreifenden Reformen begriffen wurden, waren die deutschen Hochschulen nicht allein. Viele europäische Länder hatten spätestens in den 90er Jahren vor ähnlichen Problemen gestanden und mussten ähnliche Herausforderungen bewältigen. Für nahezu alle Reformprozesse im eigenen Land lassen sich dementsprechend Verknüpfungen zu den Entwicklungen in anderen europäischen Staaten aufzeigen. Nur so ist es möglich, dass für die fast unüberschaubare Zahl an Reformbewegungen, Initiativen und Handlungssträngen in mehr als 40 souveränen Staaten Europas heute tatsächlich ein einziger Begriff gilt: der „Bolognaprozess“.

### 3.1 Entwicklungen auf europäischer Ebene

Das gemeinsame Herangehen an Reformen ist keineswegs eine europäische Tradition. Jahrzehntlang hatten sich die Hochschulsysteme in Europa individuell entwickelt. In jedem Land gab es eigene Studienstrukturen, ein eigenes System von Studienprogrammen, akademischen Graden und Hochschularten. Die Steuerung des Hochschulwesens konnte zentralistisch oder weitgehend dezentralisiert sein, und die Finanzierung der Hochschulen erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien.

Als der tertiäre Bildungssektor in den 70er Jahren in allen europäischen Ländern an Bedeutung gewann und das Thema Hochschulbildung zunehmend diskutiert wurde, war die Mobilität von Studierenden und Lehrenden einer der wichtigsten Punkte.<sup>47</sup> Im Jahr 1976 richtete die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) die *Joint Study Programmes* ein, mit denen der Studierendenaustausch an ausgewählten Fachbereichen verschiedener europäischer Hochschulen finan-

ziell unterstützt wurde. 1987 initiierte die damalige Europäische Gemeinschaft (EG) das *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), benannt nach dem Gelehrten Erasmus von Rotterdam, der im 15. und 16. Jahrhundert in verschiedenen Städten Europas gewirkt hatte. Etwa zur gleichen Zeit, als dieses Mobilitätsprogramm entstand, wurde auf Anregung der Europäischen Kommission in europäischen Ländern ein Netzwerk von Informationszentren gebildet, den *National Academic Recognition Information Centres* (NARIC). Ihre Aufgabe lag darin, in den beteiligten Ländern über die verschiedenen Studiensysteme zu informieren und somit die Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen zu erleichtern. Auf staatlicher Ebene verfolgten die Unterzeichner der kurz als *Lisbon Recognition Convention* bezeichneten Übereinkunft aus dem Jahr 1997 das gleiche Ziel.<sup>48</sup> In der Konvention, die unter Maßgabe des Europäischen Rates und der UNESCO entstand, sind Regeln zur Anerkennung von Zugangsberechtigungen, Studienzeiten und Studienqualifikationen in Europa festgelegt.

Im September 1988, anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität Bologna, hatten fast vierhundert europäische Universitätsrektoren die *Magna Charta Universitatum* unterzeichnet.<sup>49</sup> In der Charta sind vier Grundsätze der europäischen Hochschulpolitik verankert: 1. zum Verständnis der Universität als „autonomous institution at the heart of societies“, 2. zur Notwendigkeit der Verbindung von Forschung und Lehre, 3. zur Freiheit von Forschung und Lehre sowie 4. zur Stellung und Aufgabe der Universitäten in Europa. In Bezug auf den vierten Punkt erklären die Rektoren, die Universitäten sollten, wie in den ersten Jahren ihres Bestehens, die Mobilität von Studierenden und Lehrenden fördern. Da-

---

47 Vgl. zu diesem Abschnitt Lanzendorf u. Teichler 2002.

48 *Lisbon Convention 1997*. Bis heute haben 36 europäische Staaten die Konvention ratifiziert, siehe *Bergen Communiqué 2005*, S. 3.

49 *Magna Charta Universitatum 1988*.

rüber hinaus sei eine gemeinsame Politik im Hinblick auf Abschlussbezeichnungen, Status, Prüfungen und Fördermöglichkeiten unabdingbar für die Bewältigung heutiger Anforderungen. Mit der Magna Charta Universitatum war also der dokumentarische Grundstein für die Reformprozesse gelegt worden, welche in den 90er Jahren das Bild der europäischen Hochschulsysteme bestimmte.<sup>50</sup>

Im Zuge der Harmonisierung des Bildungswesens in Europa sollten die Studiensysteme der einzelnen Länder in gewissem Maße angeglichen werden. Dabei müsse jedoch, so die einhellige Meinung, darauf geachtet werden, dass die Besonderheiten der individuellen Hochschulsysteme gewahrt würden.

In diesem Sinne unterzeichneten die Bildungsminister Frankreichs, Italiens und Deutschlands sowie die Hochschulministerin des Vereinigten Königreichs im Mai 1998 anlässlich einer Konferenz in Paris die *Sorbonne Joint Declaration*. Die internationale Anerkennung der europäischen Systeme und ihre potenzielle Attraktivität, so die Unterzeichner, sei direkt mit der Verständlichkeit und dem Bekanntheitsgrad der Studiensysteme verbunden. So scheine sich ein System mit zwei Studienzyklen, *undergraduate* und *graduate*, herauszubilden. Dabei solle die Verwendung von Credits das System flexibel halten. Insgesamt sei zu hoffen, dass Europa eine Region des wechselseitigen Austauschs werde, in der Studierende sich frei bewegen könnten und ihre Studienleistungen anerkannt würden. Im Schlussteil der Sorbonne-Erklärung wird zum ersten Mal das Ideal eines europäischen Hochschulraums beschworen: „The anniversary of the University of Paris (...) offers us a solemn opportunity to engage in the endeavour to create a European area of higher education, where national identities and common interests can interact and

strengthen each other for the benefit of Europe, of its students, and more generally of its citizens.“<sup>51</sup>

## Der Bolognaprozess

Sehr schnell wurden die bis dahin abstrakten Vorhaben nun konkret: Im Juni 1999, gut ein Jahr nach der Veröffentlichung der Sorbonne-Erklärung, trafen sich die Bildungsminister und andere Vertreter des Bildungswesens aus 29 europäischen Ländern zu einer Konferenz in Bologna. Aus diesem Treffen ging das Dokument hervor, über dessen Entstehung nur wenig bekannt ist, dessen Folgen aber weit reichend waren und noch sind: die *Bologna Declaration*.<sup>52</sup> Die 31 Unterzeichner der Deklaration verpflichteten sich für ihr jeweiliges Land, folgende Vorhaben umzusetzen:

- Einrichtung eines Systems mit allgemein verständlichen und vergleichbaren Abschlussgraden; dazu gehört die Vergabe eines *Diploma Supplements*.
- Einrichtung eines Studiensystems, das im Wesentlichen auf zwei Studienstufen beruht, *undergraduate* und *graduate*. Dabei umfasst die erste Stufe ein Vollzeitstudium von mindestens drei Jahren, dessen Abschluss als hinreichende Qualifikation für den europäischen Arbeitsmarkt gilt und Voraussetzung für das weiterführende Studium ist.
- Einrichtung eines Credit-Systems, um die studentische Mobilität zu fördern.
- Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden, indem bestehende Barrieren abgebaut werden.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung.
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung, und zwar im Hinblick auf Lehrpläne, institutionelle Zusammenarbeit, Mobilitätsprogramme sowie Forschung und Lehre.

---

50 Die Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz hat 2004 einen Reader veröffentlicht, der alle für den Bolognaprozess bedeutenden Dokumente auf nationaler und europäischer Ebene abbildet. Darüber hinaus werden Anregungen und Hilfestellungen für die Umsetzung der Bologna-Ziele an deutschen Hochschulen gegeben, siehe *HRK 2004a*. Für einen Überblick des Bolognaprozesses und der Situation an deutschen Hochschulen siehe auch *BMBF 2005a* und *Rehburg 2004*.

---

51 *Sorbonne Declaration 1998*, S. 3.

52 *Bologna Declaration 1999*. In der deutschen Fassung: *Bologna-Deklaration 1999*.

Alle vereinbarten Ziele sollten „kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends“, also spätestens bis zum Jahr 2010 erreicht sein. Damit waren die Weichen für eine historische Reform gestellt.

Dabei ist zweierlei bemerkenswert: Zum einen spielte die Europäische Union bei dem Anstoß dieses Reformprozesses praktisch keine Rolle. Vielmehr wurde sie von den schnellen Entscheidungen und den selbst auferlegten Verpflichtungen der Bildungsminister überrascht, zumal diese sich vorher stets dagegen gewehrt hatten, Maßnahmen zur Angleichung der unterschiedlichen Hochschulsysteme mitzutragen.<sup>53</sup>

Zum anderen setzten die europäischen Minister mit der Bologna-Deklaration konkrete Ziele und eine feste Frist für die Umsetzung der Reformvorhaben, ohne dass dies in jedem Fall mit den betreffenden Gruppierungen im jeweiligen Land abgestimmt gewesen wäre, also vor allem mit Hochschul- und Studierendenvertretern.

Dabei hatte gerade die zweite Zielvorgabe, das System mit zwei Studienstufen, für die Unterzeichnerländer erhebliche Folgen. Bis zum Zeitpunkt der Bologna-Deklaration gab es nur in wenigen westeuropäischen Staaten ein mehrstufiges Studiensystem mit jeweils berufsqualifizierenden Abschlüssen, etwa im Vereinigten Königreich und in Irland.<sup>54</sup> Mit dem politischen Umbruch war in einigen osteuropäischen Staaten zu Beginn der 90er Jahre auch das Hochschulsystem umgestellt worden, wobei das amerikanische Stufenmodell als Vorbild diente. In Däne-

mark war der Bachelorabschluss bereits ebenfalls Anfang der 90er Jahre eingeführt worden, wobei das Bachelorstudium eher als Vorbereitung für die Masterstufe gesehen wurde denn als eigenständige, für den Beruf qualifizierende Hochschulausbildung; Ähnliches gilt für Finnland, wo Mitte der 90er Jahre eine mehrstufige Struktur im Hochschulwesen etabliert wurde. Und in Frankreich etwa waren Studienstufen auch vor Beginn des Bolognaprozesses üblich, aber je nach der Hochschulart gab es unterschiedliche Stufenmodelle.

So standen die meisten Länder in Europa vor enormen Umbauten im Hochschulsystem. Gleichzeitig bestand fast überall Reformbedarf, angesichts gestiegener Studierendenzahlen, finanzieller Engpässe und gleichzeitig wachsendem Wettbewerbsdruck, sowohl im Land als auch auf internationaler Ebene. Somit schien sich der Prozess, einmal in Gang gesetzt, nicht mehr aufhalten zu lassen.

Knapp zwei Jahre nach der Konferenz von Bologna trafen sich die europäischen Bildungsminister erneut, diesmal in Prag. Nun sollte der bisherige Stand der Umsetzung erstmals einer Prüfung unterzogen und die Richtung für das weitere Vorgehen in den Ländern bestimmt werden. Als Ergebnis dieser Konferenz wurde im Mai 2001 das Prager Kommuniqué veröffentlicht.<sup>55</sup> Darin werden Fortschritte zu den sechs in Bologna vereinbarten Reformzielen festgestellt und Hinweise für weitere Maßnahmen gegeben. Außerdem wurden mit der Prager Konferenz drei neue Punkte in das Bologna-Zielprogramm aufgenommen. Die 32 Unterzeichner des Prager Kommuniqués verpflichteten sich, in ihren Ländern

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

<sup>53</sup> Vgl. dazu *Teichler 2001* sowie *Teichler 2005b*, S. 44 f. Der Autor weist darauf hin, dass die beiden Grundannahmen, die ausschlaggebend für den Bolognaprozess waren – 1. Zu wenige Studierende aus dem internationalen Ausland kommen zum Studium in die nicht-englischsprachigen europäischen Länder, und das liegt an der Inkompatibilität der Studienstrukturen; 2. Die studentische Mobilität innerhalb Europas ist zu gering, und sie kann durch eine Angleichung der Studiensysteme erhöht werden –, keine statistisch belegbaren Tatbestände, sondern vielmehr Glaubenssätze waren. In diesem Fall habe die gemeinsame Überzeugung offenbar Tatsachen geschaffen.

<sup>54</sup> Zu ausführlichen Beschreibungen der westeuropäischen Hochschulsysteme in der Zeit vor der Bolognadeklaration siehe *Knudsen, Haug u. Kirstein 1999* sowie *Schnitzer 1998*. Einen Überblick zu den Entwicklungen in 16 europäischen Systemen bietet *Richter 2004*.

<sup>55</sup> *Prague Communiqué 2001*.

Schließlich wurde beschlossen, für die thematischen Aufgaben, die bis zur nächsten anberaumten Konferenz anfallen würden, zwei Arbeitsgruppen zu bilden: die *Bologna Follow-up Group* (BFUG) und eine *preparatory group*.

Im September 2003 fand in Berlin ein weiteres Treffen der Bildungsminister im Zuge des Bolognaprozesses statt. Das gemeinsam verabschiedete Kommuniqué befasst sich mit den Fortschritten, die in den neun Aktionslinien bisher erzielt worden waren, und weist auf ausstehende Schritte hin.<sup>56</sup> Außerdem legten die Minister ein weiteres Ziel im Bolognaprozess fest:

- Die Verbindungen zwischen dem Europäischen Hochschulraum (*European Higher Education Area*, EHEA) und dem Europäischen Forschungsraum (*European Research Area*, ERA) sollen gestärkt werden. Dazu gehört auch, dass das Doktorandenstudium als dritte Stufe des Studiensystems definiert wird.

Damit sind, wie in **Tabelle 1** ersichtlich, im Bolognaprozess insgesamt zehn Aktionslinien vereinbart worden. Alle Maßnahmen, auch das wurde in Berlin beschlossen, sollten im Einklang mit der sozialen Dimension des europäischen Hochschulraums erfolgen.

**Tabelle 1: Ziele des Bolognaprozesses**

Nr.	Aktionslinie	Ort und Jahr der Verlautbarung
1	System mit allgemein verständlichen und vergleichbaren Abschlussgraden schaffen.	Bologna 1999
2	Studienstruktur: Studiensystem mit zwei Studienstufen einrichten.	Bologna 1999
3	Credit-System einrichten.	Bologna 1999
4	Mobilität fördern, Mobilitätshindernisse abbauen.	Bologna 1999
5	Qualitätssicherung: Die Zusammenarbeit der europäischen Länder in der Qualitätssicherung stärken.	Bologna 1999
6	Die europäische Dimension in der Hochschulbildung stärken.	Bologna 1999
7	Strategien für das Lebenslange Lernen entwickeln.	Prag 2001
8	Hochschulen und Studierende bei der Umsetzung der Reformen als gleichermaßen kompetente und aktive Partner betrachten.	Prag 2001
9	Attraktivität des Hochschulraums Europa erhöhen.	Prag 2001
10	Verbindung zwischen Europäischem Hochschulraum und Europäischem Forschungsraum stärken. Doktorandenstudium als dritte Studienstufe einbeziehen.	Berlin 2003

Abschließend werden im Kommuniqué von Berlin drei Bereiche benannt, die bis zum Jahr 2005 mit höchster Priorität verfolgt werden sollten: 1. die Qualitätssicherung in Form gemeinsamer Standards sowie Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, 2. die Einrichtung gestufter Studiengänge und 3. die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienzeiten. Die *Bologna Follow-up Group* wurde beauftragt, für diese drei Bereiche bis zur nächsten Konferenz eine Bestandsaufnahme in den mittlerweile 40 am Bolognaprozess beteiligten Ländern durchzuführen, um Fortschritte und Ausstände aufzuzeigen.

Im Mai 2005 trafen sich die Staatsvertreter zur dritten Bologna-Folgekonferenz in der norwegischen Universitätsstadt Bergen. Auf der Konferenz wurden fünf weitere osteuropäische Länder als neue Mitglieder begrüßt, so dass seither mit Ausnahme von Weißrussland alle europäischen Staaten am Bolognaprozess beteiligt sind.<sup>57</sup> Der Schwerpunkt der Konferenz lag auf der Auswertung des zwischenzeitlich vorgenommenen *Stocktaking*, was sich auch im abschließend

<sup>56</sup> Berlin Communiqué 2003.

<sup>57</sup> Je nachdem, ob Zypern zu den europäischen Staaten gezählt wird – was im Bolognaprozess der Fall ist –, umfasst „Europa“ im politischen Sinn 45 oder 46 Staaten. Russland, Kasachstan und die Türkei gelten dabei als eurasische Staaten.

veröffentlichten Kommuniqué der Minister zeigt; dort wird für die drei Bereiche Qualitätssicherung, Studienstruktur und Anerkennung von Studienleistungen jeweils kurz der Stand der Dinge wiedergegeben und auf notwendige Verbesserungen aufmerksam gemacht.<sup>58</sup> Unter dem Titel „Weitere Aufgaben und Prioritäten“ wird ein kritischer Blick auf die ausstehenden Reformarbeiten in verschiedenen Aktionslinien geworfen; die Aussagen und Forderungen bleiben aber – abgesehen von den Aufgaben, die der *Bologna Follow-up Group* zugeteilt werden – meist abstrakt. Schließlich werden mit Bezug auf die drei Bereiche mit höchster Priorität noch konkrete Aufgabenfelder beschrieben. Demnach konzentriert sich der Reformwille auf die vier Punkte: 1. Implementierung der Standards und Richtlinien für Qualitätssicherung, dem Entwurf der *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) folgend,<sup>59</sup> 2. Implementierung nationaler Qualifikationsrahmen, 3. Vergabe und wechselseitige Anerkennung von *Joint Degrees*, auch im Doktorandenstudium, 4. Erweiterung der Möglichkeiten, flexible Wege im Studium einzuschlagen; das beinhaltet auch Verfahren zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Qualifikationen.

Abschließend wird im Bergener Kommuniqué noch einmal klar gesagt, welche Aufgaben ein gestuftes Studium im Hochschulraum Europa erfüllen soll: „The European Higher Education Area is structured around three cycles, where each level has the function of preparing the student for the labour market, for further competence building and for active citizenship.“ Die vierte Bologna-Folgekonferenz soll im Jahr 2007 in London stattfinden.

## 3.2 Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem

### Vor der Bologna-Deklaration

Einige Zeit, bevor die vier Staatsvertreter aus Frankreich, Italien, dem Vereinigten Königreich

und Deutschland im Jahr 1998 bei ihrem Treffen an der Sorbonne das Bild eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums entwarfen, und dementsprechend vor der folgenreichen Bologna-Erklärung im Jahr 1999, waren in der deutschen Hochschulpolitik bereits Möglichkeiten erörtert worden, wie man die Anerkennung von Studienleistungen im In- und Ausland verbessern und die Mobilität von Studierenden und Lehrenden erhöhen könne, um somit langfristig die Attraktivität des nationalen Hochschulsystems zu steigern.

Diese Überlegungen und die nachfolgenden Reformentwicklungen lassen sich anhand von offiziellen Verlautbarungen und Dokumenten der maßgeblichen Organisationen im deutschen Hochschulsystem aufzeigen (siehe die Übersicht in **Tabelle 3**). Dabei gilt zu beachten, dass die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zwar selbst nicht rechtlich bindend sind, aber den Anlass für entsprechende Änderungen in den Landesgesetzen geben.<sup>60</sup>

### Wunsch nach besserer Vereinbarkeit von Studiensystemen

Im Juli 1996 gab die Hochschulrektorenkonferenz (HRK)<sup>61</sup> eine Empfehlung mit dem Titel „Attraktivität durch internationale Kompatibilität“ heraus. Der Anlass für die Reformvorschläge, so die Rektoren, sei die auffallend geringe Nachfrage ausländischer Studierender nach Studienangeboten an deutschen Hochschulen. Vor allem gebe es zu wenige Studierende, die während ihrer Studienzeit in Deutschland von ihrem Heimatstaat finanziell gefördert würden. Das wiederum sei unter anderem durch die hohen Lebenshaltungskosten und ungenügendes Marketing der deutschen Hochschulen bedingt, wesentlich aber durch die international nicht vergleichbare Struktur des deutschen Hochschulstudiums. Im internationalen Wettbewerb sei das angloamerikanische Studienmodell vorherrschend; es biete ausländischen Studierenden be-

58 *Bergen Communiqué 2005*. Für den Stand der Umsetzung siehe den Bericht der Arbeitsgruppe „Stocktaking“, *BWGS 2005*.

59 Siehe *ENQA 2005*.

60 Für einen Überblick zu den Landeshochschulgesetzen siehe *HoF 2004*.

61 In der Hochschulrektorenkonferenz ist mit 260 Hochschulen die Mehrzahl der insgesamt rund 350 Hochschulen in Deutschland vertreten.

kannte Studienformen, Übergänge und Abschlüsse. Außerdem würden die Studierenden in diesem Modell intensiv und durchgängig betreut.

Um nun die Situation an deutschen Hochschulen zu verbessern, müssten Maßnahmen zum Zweck größerer Transparenz und Kompatibilität ergriffen werden. Das Ziel, so die Hochschulrektoren, sei jedoch ausdrücklich nicht die Umwandlung der Studienstrukturen: „Verschiedentlich geäußerte Auffassungen, angesichts der weltweiten Dominanz von Studiensystemen des anglo-amerikanischen Typs müsse auch das deutsche System durch Übernahme dieser Strukturen umgewandelt werden, werden hier nicht weiter verfolgt, da eine so grundlegende Umwandlung für die anzustrebenden Verbesserungen der Studienbedingungen im Sinne größerer Attraktivität nicht allein ausgehend von internationalen Bezügen betrieben werden darf und sie realistisch ohnehin nicht kurzfristig zu erwarten ist.“<sup>62</sup>

Die Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichte noch im gleichen Jahr, nämlich im November 1996, einen Bericht zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“.<sup>63</sup> Die Minister forderten hierin, das Studium an deutschen Hochschulen über eine Strukturreform zu verbessern, und ermutigten ausdrücklich zur internationalen Ausrichtung des Studiums, unter anderem durch die Einführung international anerkannter Studienabschlüsse wie Bachelor und Master. Von einer solchen Reform erhoffte man sich kürzere Studienzeiten und eine Senkung der Studienabbruchzahlen.

In ihren Zielen waren sich also die Vertreter der Hochschulleitungen und die Vertreter der Hochschulpolitik einig: Beide Parteien sahen die Notwendigkeit, Veränderungen im deutschen Hochschulsystem vorzunehmen, um die Studienangebote international besser anzubinden. Über die Maßnahmen allerdings herrschte geteilte Meinung: Während die Hochschulrektoren der Ansicht waren, es gebe genügend Mittel und Wege, mehr Kompatibilität zu schaffen, ohne

dafür das Studiensystem ändern zu müssen, forderte die Kultusministerkonferenz ebendiese Änderungen, vor allem durch die Einführung der neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master.

Dieser Trend setzt sich bis heute fort: Die Hochschulvertreter, also Leitungsangehörige und Lehrende, stehen den strukturellen Veränderungen eher skeptisch gegenüber, während die politischen Repräsentanten die Reform vorantreiben und mit ihren Vorgaben möglichst rasch die Strukturveränderungen herbeiführen wollen.

### Konkrete Forderungen

Im Juli 1997 gab die HRK ihre EntschlieÙung „Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung“ heraus.<sup>64</sup> Als Vorbemerkung wurde angeführt, dass im Vergleich zu anderen Hochschulsystemen die deutschen Studiengänge, vor allem in den Kultur- und Sozialwissenschaften, „wenig bis gar nicht gegliedert und deshalb für Studierende unübersichtlich“ seien. Die Hochschulrektoren empfahlen daher, gerade in diesen Fachgebieten studienbegleitende Prüfungen in Verbindung mit Kreditpunktesystemen einzuführen. Damit sei es leichter möglich, Studienprogramme zu modularisieren, also in thematische Studieneinheiten zu gliedern.<sup>65</sup> Weiter wurde den Studienanbietern geraten, mehr über Studieninhalte und Lehrveranstaltungen zu informieren. Außerdem sollten für Studiengänge an deutschen Hochschulen zeitliche wie inhaltliche Mindeststandards festgelegt werden. Mit der EntschlieÙung folgten die Hochschulvertreter im GroÙen und Ganzen ihrer zuvor gezeigten Haltung, durchaus Maßnahmen für die Anpassung des deutschen Hochschulstudiums an interna-

---

64 HRK 1997a.

65 Offensichtlich hatte hier der Blick auf das anglo-amerikanische Studienmodell, dem zufolge ein Studienprogramm thematisch gegliedert ist und die einzelnen Einheiten mit Credits versehen sind, die Rektoren veranlasst, ein ähnliches Modell für das Studium an deutschen Hochschulen zu fordern. Wann und wie sich allerdings der Begriff „Modul“ für die Bezeichnung einer Studieneinheit etabliert hat, wird wohl im Verborgenen bleiben – in anglo-amerikanischen Studiensystemen jedenfalls ist „module“ in diesem Zusammenhang unbekannt. Eine Studieneinheit, an deren erfolgreiches Absolvieren eine bestimmte Zahl von Credits gebunden ist, wird üblicherweise als „course“ bezeichnet.

---

62 HRK 1996, Abschnitt V(1).

63 KMK 1996.

tional übliche Strukturen zu empfehlen, von Strukturveränderungen selbst aber abzusehen.

Im Oktober 1997 legte die KMK erste Grundsätze für die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen fest und verfasste dazu einen Beschluss, der den gleichen Titel trägt wie ihr 1996 publizierter Bericht: „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“.<sup>66</sup> Damit wurde immer deutlicher, dass die Kultusminister in Richtung einer Studienstrukturreform gingen: Das einphasige Langstudium an deutschen Hochschulen sollte durch ein Studiensystem mit mindestens zwei jeweils kürzeren Studienstufen ersetzt werden.

Ob dieses schnelle Vorgehen auf der Seite der politischen Entscheidungsträger den Ausschlag gegeben hatte, oder ob die Hochschulvertreter selbst mittlerweile ihre Haltung zur Strukturreform geändert hatten, ist nur zu vermuten. Tatsache ist, dass die HRK im November 1997, nur wenige Wochen nach Erscheinen des genannten KMK-Beschlusses, eine Entschließung „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen“ veröffentlichte, in der die Rektoren in wenigen Sätzen ihre Sicht auf die bevorstehende Neuerung darlegten.<sup>67</sup> Dabei wurde die Veränderung selbst nicht mehr in Frage gestellt; es ging den Hochschulvertretern nun darum, rechtzeitig Maßstäbe für die Gestaltung der neuen Studiengänge zu setzen.

So forderten die Rektoren, die Einführung gestufter Studiengänge gleichermaßen an Universitäten und Fachhochschulen zu ermöglichen, die neuen Angebote modular zu gestalten, sie einer Qualitätsprüfung zu unterziehen sowie besondere Kriterien für die Studienbewerber in Masterstudiengängen zu formulieren. Beide Studienstufen, das Bachelor- und das Masterstudium, sollten zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Dabei entspreche das deutsche Fachhochschuldiplom mit Blick auf die internationalen Abschlüsse dem *Bachelor honors*, das Universitätsdiplom dem Master. Obgleich also die Einführung der Studienstufen, wie eben erwähnt, unabhängig von der Hochschulart mög-

lich sein sollte, gingen die Hochschulvertreter zu dieser Zeit noch von einer unterschiedlichen Wertigkeit der neuen Abschlüsse nach der Hochschulart aus.

Der vollständigen Umstellung des traditionellen Studiensystems auf ein System mit mehreren Studienstufen sahen die Hochschulrektoren in ihrer Entschließung mit Skepsis entgegen: „Der einzelnen Hochschule bzw. den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen sollte überlassen bleiben, ob und in welchen Fächern (...) Bachelor- und Masterprogramme eingeführt werden. Jedenfalls in der Erprobungsphase sollten diese Programme parallel zu den deutschen Diplom- und Magisterstudiengängen angeboten werden.“<sup>68</sup>

### **Ansätze zur Qualitätssicherung in den neuen Studienangeboten**

Im Juli 1998 veröffentlichte die HRK eine Entschließung namens „Akkreditierungsverfahren“.<sup>69</sup> Darin legten die Rektoren Standards und Kriterien für die Qualitätssicherung der zukünftigen Bachelor- und Masterstudiengänge fest. Bislang, so die Hochschulvertreter, sei die Qualitätssicherung überwiegend auf staatlicher Ebene verortet gewesen, aber angesichts der Veränderungen im Hochschulsystem, die auf stärkere Differenzierung, mehr Transparenz und zunehmende Internationalisierung zielten, seien die Rahmenprüfungsordnungen als Qualitätsprüfung nicht mehr angemessen. Vielmehr sei zu fragen, „ob über ein eigenes Verfahren, das nicht an Prüfungs- und Studienordnungen orientiert ist, sondern die Beachtung von Mindeststandards einfordert, die Vergleichbarkeit und die Qualität von Lehre, Studium und Studienabschlüssen gesichert werden müssen.“<sup>70</sup> Das zweistufige Akkreditierungsverfahren, das für diesen Fall gedacht war, solle möglichst schnell und unbürokratisch eingeführt werden. Zu den Akkreditierungskriterien sollte die internationale Kompatibilität der Curricula ebenso gehören wie die Berufsbefähigung der Absolventen, die Ausrichtung des Studiums auf Entwicklungen in den

66 KMK 1997.

67 HRK 1997b

68 Siehe HRK 1997b, Punkt (3).

69 HRK 1998a.

70 Siehe HRK 1998a, Punkt (I).

zugehörigen Berufsfeldern und nicht zuletzt die personelle, sächliche und räumliche Ausstattung der Studiengänge.

### **Die gesetzliche Grundlage für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen**

Im August 1998 trat das vierte Änderungsgesetz zum deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) in Kraft. In der neuen Fassung des HRG wurde den Hochschulen – und zwar ohne Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen – die Möglichkeit eingeräumt, in einer zeitlich nicht definierten Probephase neue Studienangebote zu entwickeln und international kompatible Abschlussgrade zu verleihen: „Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen“. <sup>71</sup> Die Regelstudienzeit der ersten Studienstufe wurde auf mindestens drei und höchstens vier Jahre festgelegt, die der weiterführenden Stufe auf ein bis zwei Jahre. Insgesamt darf laut Gesetz die vorgesehene Studiendauer im konsekutiven Studium, d.h. in der Programmkombination aus Bachelor- und Masterstudium, nicht mehr als fünf Jahre betragen.

In Deutschland war also die Einrichtung gestufter Studiengänge rechtlich möglich, bevor die beiden deutschen Vertreter 1999 in Bologna die für Europa maßgebliche Deklaration unterzeichneten.

### **Bachelor und Master im Zuge des Bolognaprozesses**

#### **Qualitätssicherung durch Akkreditierung**

Die Qualitätssicherung der neuen Studiengänge, so war früh beschlossen worden, sollte nicht wie bisher auf die ministerielle Genehmigung und freiwillige Evaluation beschränkt sein, sondern über Akkreditierungsverfahren gewährleistet werden. Jeder einzelne neue Bachelor- oder Masterstudiengang sollte an vorher definierten,

fachbezogenen Mindeststandards gemessen werden und bei erfolgreicher Begutachtung eine offizielle Akkreditierung erhalten. Diese gelte als Voraussetzung für das Fortbestehen des Studiengangs. Wie bereits die HRK, veröffentlichte auch die KMK noch im Jahr 1998, nur wenige Monate nach Inkrafttreten der vierten HRG-Novelle, einen entsprechenden Beschluss. <sup>72</sup> Demzufolge besteht zwischen der staatlichen Genehmigung und der Akkreditierung eine funktionale Trennung, für beide Bereiche aber sollten Strukturvorgaben gelten.

Um die Arbeit der neu gegründeten Akkreditierungsagenturen zentral zu beaufsichtigen und ihnen Richtlinien und Qualitätsstandards an die Hand zu geben, wurde auf den KMK-Beschluss hin probeweise, d.h. zunächst für drei Jahre, ein Akkreditierungsrat eingerichtet, der aus Vertretern der Hochschulen, der Länder, der beruflichen Praxis und der Studierenden bestand, insgesamt aus 14 Mitgliedern. Das Akkreditierungsverfahren für einen Studiengang, so der Beschluss, müsse von der betreffenden Hochschule finanziert werden. Jeder akkreditierte Studiengang solle nach fünf bis sieben Jahren erneut begutachtet werden.

Als Arbeitsgrundlage für die Akkreditierungsagenturen hatte die KMK im März 1999 erstmals „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ veröffentlicht, die mit weiteren Beschlüssen aktualisiert wurden: im Dezember 2001, im Oktober 2003 sowie im April und im September 2005 (siehe untenstehenden Abschnitt). <sup>73</sup>

Der Akkreditierungsrat selbst legte einige Monate nach seiner Berufung, im November 1999, Mindeststandards und Kriterien für die Akkreditierung sowohl von Akkreditierungsagenturen als auch von Bachelor- und Masterstudiengängen fest. <sup>74</sup> Demnach gehe es bei der Akkreditierung von neuen Studiengängen darum, Qualität zu sichern, Studierbarkeit nachzuweisen, Viel-

---

<sup>71</sup> Siehe die Gesetzesnovelle, *HRGÄndG4 1998*, oder das HRG in der aktualisierten Fassung, *HRG 1998*, § 19, Abs. 1.

<sup>72</sup> *HRK 1998a* und *KMK 1998*.

<sup>73</sup> Siehe *KMK 1999*, *KMK 2001*, *KMK 2003b*, *KMK 2005c* und *KMK 2005d*.

<sup>74</sup> *AR 1999*.

falt zu ermöglichen und Transparenz zu schaffen. In dem zwei Jahre später veröffentlichten „Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren“<sup>75</sup> wird erneut die Zielsetzung von Akkreditierungsverfahren beschrieben; diesmal konkreter mit der Schwerpunktsetzung auf den Punkten 1. Qualität des Curriculums, 2. Berufsqualifizierung, 3. personelles Potenzial und 4. materielle Ausstattung. Zu allen vier Bereichen werden zentrale Fragen genannt, die von den Gutachtern im Akkreditierungsverfahren beantwortet werden sollten. Für den zweiten Punkt, Berufsqualifizierung, sei demnach zu fragen,

- ob die Studieninhalte und die vorgesehenen Lehrmethoden tatsächlich auf die von der Hochschule angegebenen möglichen Berufsfelder vorbereiten,
- ob auch die absehbaren Entwicklungen in den potenziellen Berufsfeldern berücksichtigt werden,
- ob es Gespräche mit Vertretern der Berufspraxis gab, und ob Vertreter aus den genannten Berufsfeldern bei der Entwicklung des Studiengangs mit einbezogen wurden,
- in welchem Umfang berufsvorbereitende Studieneinheiten wie beispielsweise Studienprojekte oder betreute Praktika in den Studienverlauf integriert sind.

### Einordnung der neuen Abschlüsse

Im Februar 2000 veröffentlichte das HRK-Präsidium eine Position zur „Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst“. Dort sprechen sich die Hochschulvertreter für eine Umgestaltung der Strukturen des öffentlichen Dienstes aus, zum einen durch Flexibilisierung, zum anderen durch die Besoldung nach individueller Leistung. Empfohlen wurde „1. die Aufhebung der Laufbahngruppen, mindestens aber 2. die Abschaffung der institutionell gestuften Chan-

cenverteilung – alle Abschlüsse deutscher Hochschulen, auch die neuen Abschlüsse Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister, sollen auch beruflich die gleichen Start- und Bewerbungschancen bieten.“<sup>76</sup> So lange diese grundsätzliche Umstellung nicht erfolgt sei, müsse es Übergangsregelungen für die Einordnung der neuen Abschlüsse in die bestehenden Laufbahngruppen geben. Nach Ansicht des HRK-Präsidiums waren dies – unabhängig von der Hochschulart, an der die Abschlüsse vergeben werden und unter der Voraussetzung, dass die betreffenden Studiengänge akkreditiert seien – die folgenden Regeln:<sup>77</sup>

- Master werden wie Absolventen mit einem Universitätsdiplom behandelt und erhalten somit Zugang zum höheren Dienst.
- Auch besonders qualifizierte Absolventen von vierjährigen Bachelorstudiengängen oder von Fachhochschulstudiengängen erhalten Zugang zum höheren Dienst.
- Absolventen von dreijährigen Bachelorstudiengängen sowie Studiengängen an Berufsakademien und Verwaltungsfachhochschulen erhalten Zugang zum gehobenen Dienst.

Interessanterweise schränken die HRK-Vertreter ihre Position mit Blick auf den Arbeitsmarkt für Absolventen gleich im ersten Absatz des Dokumentes wieder ein: Studiengänge mit den Abschlussgraden Bachelor und Master führten zu berufsqualifizierenden Abschlüssen, daher solle die Einordnung der beiden neuen Abschlussgrade im öffentlichen Dienst geklärt werden, „auch wenn die Beschäftigung der Hochschulabsolventen zukünftig ganz überwiegend außerhalb des öffentlichen Dienstes erfolgen dürfte“.<sup>78</sup> An die Umstellung der mit Staatsprüfungen abschließenden Medizin- und Lehramtsstudiengänge – deren Absolventen durchaus zu größeren Anteile-

<sup>75</sup> Siehe AR 2001a. In dem zum selben Datum ausgegebenen „Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge“ des Akkreditierungsrates (AR 2001b) werden die Kriterien lediglich allgemein beschrieben.

<sup>76</sup> HRK 2000a, Abschnitt II.

<sup>77</sup> Die hier getroffene Unterscheidung von Bachelorstudiengängen nach ihrer Regelstudiendauer war damals noch aktuell, sollte dann allerdings mit der dritten Fassung der KMK-Strukturvorgaben im Oktober 2003 für unzulässig erklärt werden.

<sup>78</sup> HRK 2000a, Abschnitt I.

len im öffentlichen Dienst arbeiten – wurde hier augenscheinlich kaum gedacht.

Ebenfalls im Februar 2000 hatte der Innenminister die Kultusministerkonferenz um eine Stellungnahme zur Einordnung der neuen Abschlüsse in die Strukturen des öffentlichen Dienstes gebeten. Im April 2000 gab die KMK einen entsprechenden Beschluss zur laufbahnrechtlichen Zuordnung von Bachelor- und Masterabschlüssen heraus und legte damit eine kurzfristige und eine mittelfristige Lösung für die Einordnungsfrage vor.<sup>79</sup> Kurzfristig sollte demnach folgende Regelung greifen:

- Der Bachelorabschluss eröffnet den Zugang zum gehobenen öffentlichen Dienst, unabhängig von der Hochschulart, an welcher der Abschluss erworben wurde. Prinzipiell soll der Zugang zum höheren Dienst für Bachelorabsolventen erleichtert, für besonders qualifizierte Bachelorabsolventen sogar problemlos ermöglicht werden.
- Der Masterabschluss eröffnet den Zugang zum höheren Dienst.

Mittelfristig, so die Kultusminister weiter, solle aber die Differenzierung in die Laufbahnen des gehobenen und höheren Dienstes entfallen und der Zugang zum öffentlichen Dienst allen Hochschulabsolventen nach einem mindestens dreijährigen Studium gleichermaßen offen sein. Die einstellende Behörde solle dann ausschließlich nach der Eignung, Leistung und fachlichen Befähigung der Bewerber entscheiden.

### Die Strukturvorgaben der KMK

Wie bereits erwähnt, hatte die KMK im Jahr 1999 bestimmte Anforderungen an die Strukturen für Bachelor- und Masterstudiengänge festgelegt. Schon in dieser ersten Version der Strukturvorgaben waren Regelungen zur Funktion und Abschlussbezeichnung der Studienphasen festgelegt worden. So sollten die eher theoriebezogenen Studiengänge mit dem Abschlussgrad „Bachelor/Master of Arts“ bezeichnet werden, die eher anwendungsbezogenen Studiengänge hin-

gegen mit „Bachelor/Master of Science“. Daneben seien Abschlussgrade mit Fachzusätzen möglich, etwa der „Bachelor/Master of Engineering“.

In den Strukturvorgaben von 1999 sowie der aktualisierten Fassung aus dem Jahr 2001 war bereits auf die Notwendigkeit der Modularisierung von Studiengängen und der Einrichtung von Leistungspunktsystemen hingewiesen worden. Bei der Genehmigung der neuen Studiengänge, so der entsprechende Passus, sei grundsätzlich nachzuweisen, dass der jeweilige Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. „Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation und einen leichteren Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen und ermöglicht die individuelle Gestaltung des Studiums bei gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazitäten.“<sup>80</sup>

Im Juni 2003 veröffentlichte die KMK ein Papier, in dem sie das zukünftige Aussehen der gestuften Studiengänge an deutschen Hochschulen in Form von „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ skizzierte.<sup>81</sup> Sämtliche Aspekte, die in diesem Dokument genannt werden, sind in die wenige Monate später publizierte Neufassung der KMK-Strukturvorgaben eingeflossen (siehe unten) – mit Ausnahme der zehnten These: „Die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist wesentlicher Baustein des europäischen Hochschulraums, der – entsprechend den Zielsetzungen der Bologna-Vereinbarung – bis zum Jahre 2010 geschaffen werden soll. Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten

---

79 KMK 2000a.

---

80 KMK 2001, S. 9. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass die Begriffe „Module“ oder „Modularisierung“ weder in den Dokumenten des Bolognaprozesses noch im Hochschulrahmengesetz (HRG) verwendet werden. In bis heute unveränderter Formulierung heißt es seit der vierten HRG-Novelle von 1998 lediglich: „Zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen soll ein Leistungspunktsystem geschaffen werden, das auch die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglicht.“ (HRG 1998, § 15, Abs. 3.) Vgl. dazu die Anmerkung in Fußnote 65. Allerdings lässt sich laut dem „Trends IV“-Bericht für viele europäische Länder feststellen, dass sie den Modulbegriff im Zuge der Bolognareformen eingeführt haben (vgl. Reichert u. Tauch 2005, S. 15f.).

81 KMK 2003a.

Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.“ Obgleich im Dokument nicht erläutert wird, um welche wichtigen Gründe es sich dabei handeln könnte, wurde hiermit die sonst so offensiv geäußerte Forderung nach der Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem relativiert.

Im Oktober 2003 bestimmte die KMK, ohne auf den heiklen Punkt der Beibehaltung von Diplomabschlüssen erneut einzugehen, in einem Beschluss mit dem Titel „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ die Rahmenbedingungen für die Struktur der neuen Studiengänge.<sup>82</sup> Im April und im September 2005 sind diese Vorgaben im Hinblick auf die Situation an den Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland sowie hinsichtlich der Reform von Lehramtsstudiengängen ergänzt worden.<sup>83</sup> Für die Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen spielten und spielen die Strukturvorgaben der KMK eine wichtige Rolle.

Eingangs betonen die Kultusminister in dem Dokument, dass die von ihnen vertretenen Bundesländer mit den im Beschluss festgelegten Strukturvorgaben dem gesetzlichen Auftrag laut Hochschulrahmengesetz nachkommen, gemeinsam dafür Sorge zu tragen, dass „die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels ge-

währleistet werden“.<sup>84</sup> Außerdem seien die Vorgaben ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulraum Europa.

In der im Oktober 2003 veröffentlichten Fassung hatten die Minister noch darauf hingewiesen, dass für Bachelor- und Masterangebote im Bereich der staatlich geregelten Studiengänge, insbesondere Lehramt, Medizin und Rechtswissenschaften, weiter der Studiengänge mit kirchlichem Abschluss sowie der künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen besondere Regelungen vorbehalten seien. Die im Jahr 2005 herausgegebenen Versionen der Strukturvorgaben enthalten solche Regeln für einen Teil der genannten Studienbereiche.

### **Vorgaben zur Studienstruktur und Studierendauer**

Zu der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird in den Vorgaben der KMK eine Reihe von Festlegungen getroffen, die im Folgenden wiedergegeben sind. Dabei wird auch auf die aktuellen Ergänzungen hingewiesen.

### **Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen**

Laut den Strukturvorgaben gilt für Bachelor- und Masterstudiengänge, dass sie sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden können; dies stelle die unterschiedlichen Bildungsziele der beiden Hochschularten nicht in Frage. Bachelorstudiengänge könnten auch dann eingerichtet werden, wenn an der Hochschule kein entsprechendes Masterstudium angeboten werde, und umgekehrt. Demnach ist es also nicht zwingend, ein konsekutives Studienprogramm anzubieten.<sup>85</sup>

### **Das Bachelorstudium**

Bachelorstudiengänge und der Bachelorabschluss sind laut den Strukturvorgaben der KMK durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:

82 *KMK 2003b*. Zu diesem Zeitpunkt waren bereits das fünfte und das sechste Änderungsgesetz zum Hochschulrahmengesetz in Kraft getreten, beide im Jahr 2002. Im HRG von 1998 hatte es im eigens eingeführten Paragraphen zu Bachelor- und Masterstudiengängen noch geheißen, die Hochschulen könnten diese Studiengänge probeweise einführen. Mit Inkrafttreten des 6. HRGÄndG, welches zur Neufassung des Hochschulrahmengesetzes im August 2002 führte, war der Terminus „zur Erprobung“ fortgefallen, siehe *HRGÄndG6 2002*, Art. 1 Abs. 2, und *HRG 2002*, § 19, im Vergleich zu *HRG 1998*. Es sei dahingestellt, ob die gekürzte Formulierung bedeutet, dass, wie häufig gesagt wird, die Bachelor- und Masterstudiengänge zum „Regelangebot an deutschen Hochschulen“ wurden. Im Übrigen ist diese Klausel im 6. HRGÄndG nicht vom Urteil des Bundesverfassungsgerichts betroffen, mit dem im Januar 2005 die Festlegungen zu Studiengebühren für nichtig erklärt wurden (siehe S. 22).

83 *KMK 2005c* und *KMK 2005d*.

84 *HRG 2005*, § 9 Abs. 2.

85 Dennoch wird diese Erwartung gelegentlich gegenüber den Programmverantwortlichen an den Fachbereichen geäußert, sowohl seitens der Hochschulleitung als auch von Seiten der Gutachter im Akkreditierungsverfahren.

- Das Bachelorstudium hat ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges Profil.
- Der Bachelorstudiengang führt zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Er muss daher wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln.
- Der Bachelor ist der Regelabschluss eines Hochschulstudiums.

### Regelstudienzeiten

Die Regelstudienzeiten für die neuen Studiengänge ergeben sich grundsätzlich aus dem Hochschulrahmengesetz, HRG § 19 Abs. 2 bis 5. Sie betragen drei bis vier Jahre für Bachelorstudiengänge und ein bis zwei Jahre für Masterstudiengänge. Bei konsekutiven Studienprogrammen beträgt die Regelstudienzeit insgesamt höchstens fünf Jahre. Kürzere Regelstudienzeiten seien, so wird in den Strukturvorgaben ergänzt, aufgrund besonderer studienorganisatorischer Maßnahmen möglich (beispielsweise, wenn das Studienprogramm auch in der traditionell vorlesungsfreien Zeit durchgeführt wird). Die Studierbarkeit des Lehrangebots sei in der Akkreditierung zu überprüfen.

In den „besonderen Regelungen für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen“, die den Vorgaben im April 2005 angefügt wurden, wird den betreffenden Hochschulen erlaubt, abweichend von der oben genannten gesetzlichen Regelung „ausnahmsweise“ und „nach näherer Bestimmung des Landesrechts“ konsekutive Bachelor- und Masterprogramme mit einer Gesamtstudienzeit von maximal sechs Jahren einzurichten. Die Ausnahme gelte jedoch nur für die so genannten künstlerischen Kernfächer, die in den Strukturvorgaben beispielhaft aufgeführt sind. Dabei wird darauf verwiesen, dass das Profil des Studienangebots und damit die Bestimmung eines Fachs als Kernfach „in Abstimmung zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsressort“ festgelegt werde.<sup>86</sup>

Mit dieser Ausnahmeregelung ist den Kunst- und Musikhochschulen, die bis dahin nur zu

sehr geringen Anteilen auf die zweistufige Studienstruktur umgestellt hatten,<sup>87</sup> ein erstaunlich weiter Handlungsfreiraum gewährt worden. Gleichzeitig wurde die durch das Hochschulrahmengesetz verbindlich festgelegte Regelung zu den Studienzeiten in Bachelor- und Masterprogrammen umgangen. Offenbar war befürchtet worden, dass sich die künstlerischen Hochschulen ohne ein solches Entgegenkommen noch lange Zeit gegen die Umstrukturierungen gestellt hätten.

### Leistungspunkte und Abschlussarbeiten

Die Anzahl von Credits nach dem *European Credit Transfer System* (ECTS), die in einem Studiengang zu erwerben sind, richtet sich nach der Regelstudienzeit: 180 Credits nach dem *European Credit Transfer System* (ECTS) müssen den Strukturvorgaben zufolge „in der Regel“ für den erfolgreichen Abschluss eines dreijährigen Bachelorstudiums nachgewiesen werden, 300 Credits insgesamt für den Abschluss eines Masterstudiums nach dem ersten Studium.

In jedem Bachelor- oder Masterstudiengang ist laut den Vorgaben eine Abschlussarbeit zu verfassen. Damit soll die Fähigkeit nachgewiesen werden, innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums ein Fachproblem selbstständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Für die Bachelorarbeit werden sechs bis zwölf Credits, für die Masterarbeit 15 bis 30 Credits vergeben.

Für die Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen gelten auch hier Ausnahmen: Bei konsekutiven Programmen mit einer Regelstudiendauer von sechs Jahren seien insgesamt 360 Credits notwendig, um den Masterabschluss zu erwerben. Im Studiengebiet Freie Kunst dürften in begründeten Ausnahmefällen maximal 20 Credits für die Bachelorarbeit und bis zu 40 Credits für die Masterarbeit vergeben werden.

### Die Frage der Parallelführung

Im Übergang vom traditionellen Studiensystem mit einphasigen Langstudiengängen zu dem

---

<sup>86</sup> KMK 2005c, S. 12.

<sup>87</sup> Siehe den Abschnitt „Anzahl der Studienangebote“, S. 55ff.

neuen System mit mehreren, jeweils kürzeren Studienstufen stehen die Verantwortlichen an den Hochschulen vor der Frage, inwieweit sie das vorhandene herkömmliche Studienangebot und das neue Studienprogramm parallel führen dürfen. Die Kultusminister haben sich dazu in den Strukturvorgaben wie folgt geäußert: „Das HRG unterscheidet grundlegend zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen gem. § 19 HRG und Diplom- und Magisterstudiengängen gem. § 18 HRG, was nicht ausschließt, dass in den Studiengängen der beiden unterschiedlichen Graduierungssysteme teilweise die gleichen Studienangebote genutzt werden. Eine strukturelle Vermischung der beiden Studiengangssysteme ist jedoch auszuschließen.“<sup>88</sup> Demnach ist es den Studienanbietern möglich, gemeinsame Lehrveranstaltungen beispielsweise für Diplom- und Bachelorstudierende anzubieten; dabei müssen allerdings die Studienprogramme, die Studienziele und die entsprechenden Leistungsanforderungen klar voneinander zu trennen sein.

Als weitere Regelung wird angeführt, dass in den Prüfungsordnungen für vierjährige Bachelorstudiengänge diejenigen Module gekennzeichnet sein müssen, deren Bestehen einer Zwischenprüfung entsprechend § 15 Abs. 1 Satz 2 HRG gleichsteht.<sup>89</sup>

### Vorgaben für Studienübergänge

In den Strukturvorgaben wird den speziellen Bestimmungen für den Zugang zum Bachelor- oder Masterstudium der Satz vorausgeschickt: „In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.“<sup>90</sup>

<sup>88</sup> KMK 2003b, S. 2.

<sup>89</sup> Im HRG heißt es an der angegebenen Stelle: „In Studiengängen mit einer Regelstudienzeit von mindestens vier Jahren findet eine Zwischenprüfung statt.“ (HRG 2002.)

<sup>90</sup> KMK 2003b, S. 4. Diese Formulierung ist auch in den 2005 veröffentlichten Fassungen der Strukturvorgaben beibehalten worden. Damit legen die Kultusminister theoretisch fest, was sich praktisch erst erweisen muss, nämlich ob die meisten Bachelorabsolventen tatsächlich mit ihrem Abschluss auf den Arbeitsmarkt wechseln. So zeigen beispielsweise Studienergebnisse für den Ab-

Der Masterabschluss, das müsse betont werden, sei also ein *weiterer* berufsqualifizierender Abschluss, und die Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang sei folgerichtig ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss, ergänzt um andere Kriterien. Damit solle das Niveau des Masterabschlusses mindestens dem Niveau bestehender Diplomabschlüsse entsprechen.

Der Bachelorabschluss vermittele – im Hinblick auf den Grundsatz, dass man mit einem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss an jeder anderen Hochschule studieren könne – die der allgemeinen Hochschulreife entsprechende Hochschulzugangsberechtigung. Der Masterabschluss berechtige zur Promotion, unabhängig von der Hochschulart, an der er erworben werde. Die Universitäten dürften in ihre Promotionsordnungen auch Regelungen aufnehmen, die Absolventen mit einem Bachelor den unmittelbaren Zugang zur Promotion erlauben.<sup>91</sup>

Für Kunst- und Musikhochschulen gelten die genannten Berechtigungen nur eingeschränkt. In der Neufassung der Strukturvorgaben aus dem April 2005 wird hinsichtlich des Bachelorabschlusses auf das jeweilige Landesrecht verwiesen. Der an einer künstlerischen Hochschule erworbene Mastergrad hingegen berechtige nur insoweit zur Promotion, als damit „eine hinreichende wissenschaftliche Qualifikation für ein Promotionsvorhaben“ erworben werde.<sup>92</sup>

---

schlussjahrgang 2002/03, dass die Bachelorabsolventen nach ihrem Abschluss überwiegend an der Hochschule geblieben sind. (Vgl. Minks u. Briedis 2005c, S. 77, siehe auch die Studienbeschreibung auf S. 133 im vorliegenden Bericht.)

<sup>91</sup> Die KMK hatte bereits im April 2000 einen Beschluss zum Promotionszugang für Bachelor- und Masterabsolventen veröffentlicht (KMK 2000c), in dem festgelegt worden war, dass Masterabschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen generell zur Promotion berechtigten. Dies gelte auch für im Ausland erworbene Mastergrade. Darüber hinaus solle besonders qualifizierten ausländischen Bewerbern mit einem Bachelorgrad der Zugang zur Promotion ermöglicht werden, und zwar entsprechend den Bedingungen für besonders qualifizierte Fachhochschulabsolventen des traditionellen deutschen Studiensystems, also entweder über den Erwerb eines Universitätsabschlusses – unter Anrechnung des Fachhochschulstudiums – oder über ein Eignungsfeststellungsverfahren.

<sup>92</sup> KMK 2005c, S. 13.

### Vorgaben für Studiengangsprofile und Studiengangstypen

Die international übliche Zuordnung von Studienangeboten in die Kategorien „stärker forschungsorientiert“ und „stärker anwendungsorientiert“ sei nur für den Masterbereich sinnvoll, da im Bachelorstudium die Vermittlung von allgemeinen Fachgrundlagen und Methoden überwiege, nicht aber die spezielle Ausbildung in eine der beiden genannten Richtungen. Die Anbieter von Masterstudiengängen sollten also, so die Vorgabe der KMK, ihr jeweiliges Studium einem der beiden Profiltypen zuordnen; dies sei eine der Voraussetzungen für die Akkreditierung des betreffenden Studiengangs.<sup>93</sup>

Weiterhin sei bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs festzulegen, um welchen der drei Studiengangstypen es sich handle: a) konsekutiv, d.h. nach Maßgabe der Studien- oder Prüfungsordnung inhaltlich auf ein Bachelorstudium aufbauend, b) nicht-konsekutiv oder c) weiterbildend, d.h. neben dem Hochschulabschluss wird hier eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung von nicht unter einem Jahr vorausgesetzt. Alle drei Typen führten jedoch zu dem gleichen Qualifikationsniveau und denselben Berechtigungen. Das betreffe aber wiederum, so wird in einer Fußnote vermerkt, nicht die Frage nach Studiengebühren für weiterführende Masterstudiengänge.

### Vorgaben für die Studienabschlüsse

Da Bachelor- und Masterstudiengänge jeweils eigene Studiengänge mit eigenen Abschlüssen seien, gälten folgende Regelungen:

- Für jeden Studiengang kann nur ein Grad verliehen werden, d.h. es ist beispielsweise nicht möglich, einem Absolventen nach Abschluss des Diplomstudiums mit dem Diplom gleichzeitig einen Mastergrad zu verleihen.
- Ein Masterabschluss kann nicht nach einem ersten grundständigen Studium verliehen werden, auch wenn dieses eine Regelstudienzeit von vier oder fünf Jahren umfasst.
- Die Abschlussgrade in Bachelor- und Masterstudiengängen und folgerichtig auch ihre Abschlussbezeichnungen werden nicht nach der Regelstudiendauer unterschieden.<sup>94</sup>

Der Übersichtlichkeit halber soll, so wird in einem weiteren Abschnitt verlautbart, die Zahl der möglichen Abschlussbezeichnungen eng begrenzt bleiben; dies diene der Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und der internationalen Anbindung. Je nach der fachlichen Ausrichtung des Studiums werde dem Abschlussgrad „Bachelor“ oder „Master“ eine genauere Bezeichnung beigefügt, wobei in interdisziplinären Studiengängen sowie in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften der fachliche Schwerpunkt ausschlaggebend sei (siehe **Tabelle 2**). Für künstlerische Studiengänge und Lehramtsausbildungen wurden im Nachhinein weitere Zusätze festgelegt.

Die angegebene Regelung bezieht sich auf Bachelorstudiengänge und konsekutive Masterangebote; die eigenständigen Masterstudiengänge sind freier in der Vergabe der Abschlussbezeichnung. Die bislang staatlich geregelten Studiengänge in den Fachgebieten Medizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Rechtswissenschaften sind ebenfalls von der Regelung ausgenommen.

Prinzipiell soll für jeden Bachelor- oder Masterstudiengang im *Diploma Supplement* beschrieben werden, welches Studium dem Abschluss zugrunde liegt.

---

<sup>93</sup> Auf diese Vorgabe bezieht sich der Akkreditierungsrat mit seinem Beschluss namens „Deskriptoren für die Zuordnung der Profile ‚forschungsorientiert‘ und ‚anwendungsorientiert‘ für Masterstudiengänge gemäß den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003“ (*AR 2004b*). Die Profilierung von Masterstudiengängen, so der Akkreditierungsrat, könne nur pragmatisch erfolgen, denn es gehe um verschiedene Schwerpunkte und relative Unterschiede; für beide Profile müssten jedoch die Kriterien eines wissenschaftlichen Studiums gelten. Im Dokument werden die Unterschiede der beiden Profile hinsichtlich 1. Ausbildungsziel, 2. Lehrinhalte, 3. Qualifikation der Lehrenden, 4. Ausstattung und Kooperationen der Hochschule beschrieben.

---

<sup>94</sup> Dementsprechend ist eine Kennzeichnung des Bachelorgrades als „*Bachelor honors*“, welcher in der HRK-Entschließung vom November 1997 (siehe *HRK 1997b*) als Äquivalent zum deutschen Fachhochschuldiplom angegeben worden war, unzulässig.

**Tabelle 2: Abschlussbezeichnungen für Bachelorstudiengänge und konsekutive Masterstudiengänge laut den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz**

Fächergruppe	Grundständiges Studium		Weiterführendes Studium	
	Abschlussbezeichnung	Kürzel	Abschlussbezeichnung	Kürzel
Sprach- und Kulturwissenschaften; Sport, Sportwissenschaft; Sozialwissenschaft; Kunstwissenschaft; Wirtschaftswissenschaften; Künstlerisch angewandte Studiengänge; Darstellende Kunst	Bachelor of Arts	B.A.	Master of Arts	M.A.
Mathematik; Naturwissenschaften; Medizin*; Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften*; Wirtschaftswissenschaften; Ingenieurwissenschaften	Bachelor of Science	B.Sc.	Master of Science	M.Sc.
Ingenieurwissenschaften	Bachelor of Engineering	B.Eng.	Master of Engineering	M.Eng.
Rechtswissenschaften*	Bachelor of Laws	LL.B.	Master of Laws	LL.M.
Freie Kunst	Bachelor of Fine Arts	B.F.A.	Master of Fine Arts	M.F.A.
Musik	Bachelor of Music	B.Mus.	Master of Music	M.Mus.
Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden	Bachelor of Education	B.Ed.	Master of Education	M.Ed.

\* Ausgenommen staatlich geregelte Studiengänge.

Quelle: KMK 2003b, S. 8, KMK 2005c, S. 14, und KMK 2005d, S. 14, mit eigener Ergänzung.

### Vorgaben zu Modulen und Leistungspunkten

Die Regelungen zu Modulen und Leistungspunkten beschränken sich in den 2003 veröffentlichten Strukturvorgaben der KMK im Wesentlichen auf den Satz: „Zur Akkreditierung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist.“<sup>95</sup> Ergänzend wird angefügt, ein Modul solle zeitlich ein bis zwei Semester umfassen, nur in begründeten Ausnahmefällen könnte mehr als ein Jahr vorgesehen werden.

Für die Detailregelungen wird auf den KMK-Beschluss vom September 2000 zu „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“<sup>96</sup> verwiesen; dieser sei als Bestandteil der Strukturvorgaben zu sehen. Mit dem betreffenden Beschluss bezogen sich die Kultusminister wiederum auf Dokumente aus dem Jahr 1997,

in denen zum einen die KMK und zum anderen die HRK die Modularisierung von Studiengängen und die Einführung von Leistungspunktsystemen gefordert hatten.<sup>97</sup> Mit diesen Instrumenten, so die Argumentation, könne das deutsche Studiensystem moderner und effizienter werden, außerdem würde die internationale Mobilität von Studierenden gefördert. Auch der Wissenschaftsrat habe in seinen im Januar 2000 veröffentlichten „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (...) in Deutschland“<sup>98</sup> die Forderung nach Leistungspunkten und Modulen unterstützt. Mit der Modularisierung könnten Studiengänge flexibler und offener gestaltet werden, gerade die neuen Bachelor- und Masterangebote. Nicht zuletzt im Hinblick auf die Durchlässigkeit von Studiengängen mit unterschiedlichen Abschlussarten sollten auch traditionelle Studiengänge modularisiert werden.

<sup>95</sup> KMK 2003b, S. 9.

<sup>96</sup> KMK 2002b.

<sup>97</sup> KMK 1997 und HRK 1997a.

<sup>98</sup> WR 2000.

Im Zuge der Modularisierung, so heißt es in den Rahmenvorgaben, sei die Einführung von studienbegleitenden Prüfungen und eines Leistungspunktsystems in Anlehnung an das *European Credit Transfer System* (ECTS) sinnvoll. In den Vorgaben werden die grundlegenden Begriffe definiert und erläutert, und zwar ausführlich für das Thema „Module“, in knapper Form für den Begriff „Leistungspunkte“:<sup>99</sup>

- Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen prüfbaren Einheiten.
- Module können sich aus verschiedenen Lern- und Lehrformen zusammensetzen.
- Module können ein bis mehrere Semester umfassen.
- Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden.
- Module sind einschließlich des Arbeitsaufwandes und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben.
- Modulbeschreibungen sollen mindestens enthalten: a) Inhalte und Qualifikationsziele eines Moduls, b) Lehrformen, c) Voraussetzungen für die Teilnahme, d) Verwendbarkeit des Moduls, d.h. Einbindung im betreffenden Studiengang und Anbindung an andere Studiengänge, e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, f) Leistungspunkte und Noten, d.h. Anzahl der zu vergebenden Leistungspunkte und das gegebenenfalls angewandte Notenschema, g) Häufigkeit des Angebots von Modulen, h) Arbeitsaufwand, i) Dauer der Module.

---

<sup>99</sup> Die Definitionen entstammen *KMK 2002b*, S. 3f. Zum Thema Leistungspunkte sei auch auf das im Jahr 2000 verfasste Memorandum „Credits an deutschen Hochschulen“ verwiesen (*Schwarz u. Teichler 2000b*). Ebenfalls im Jahr 2000 hatte die HRK die Empfehlung gegeben, das deutsche Notensystem auf das im ECTS verwendete Schema umzustellen. Für die Übergangsphase wird in dem knapp gehaltenen Papier ein Schema zur Umrechnung in die „Grades“ A bis FX/F vorgegeben, wobei die Umrechnung langfristig nicht empfohlen wurde (vgl. *HRK 2000b*).

- Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden, d.h. sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für Vor- und Nachbereitung, Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten, Prüfungsaufwand und gegebenenfalls Praktika.
- In der Regel werden pro Semester 30 Leistungspunkte, pro Studienjahr entsprechend 60 Leistungspunkte vergeben.
- Für einen Leistungspunkt wird eine studentische Arbeitsbelastung (*work load*) von insgesamt 30 Stunden angenommen.
- Die gesamte Arbeitsbelastung darf pro Semester 900 Stunden, pro Studienjahr entsprechend 1.800 Stunden nicht überschreiten.

### Vorgaben zur Wertigkeit der Abschlüsse

Die Einführung eines Systems mit Studienstufen dürfe, so sagen die Kultusminister abschließend in ihren Strukturvorgaben vom Oktober 2003, nicht zu einer Abwertung der herkömmlichen Diplom- und Magisterabschlüsse führen. Zur Wertigkeit der verschiedenen Abschlüsse sei festzustellen:

- Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse an Fachhochschulen.
- Masterabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten.

Einschränkend wird hier jedoch von der KMK auf ihre ein Jahr zuvor mit der Innenministerkonferenz getroffene Vereinbarung verwiesen, der zufolge die Akkreditierungsagenturen im einzelnen Verfahren darüber entscheiden, ob der Masterabschluss eines Fachhochschulstudiengangs den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst eröffnet.<sup>100</sup> Zur Einordnung der neuen Studienabschlüsse in das mehrgliedrige Hochschulsystem und in das Laufbahnrecht des öffentlichen Dienstes waren bereits vor der Veröffentlichung der Strukturvorgaben in ihrer dritten Fassung verschiedene Beschlüsse gefasst worden (siehe oben).

---

<sup>100</sup> Siehe *IMK u. KMK 2002*.

Durch spätere Beschlussfassungen wurden die KMK-Strukturvorgaben aus dem Oktober 2003 hinsichtlich der Einordnung der neuen Abschlussgrade lediglich ergänzt. So wies die HRK im Februar 2004 in einer EntschlieÙung mit dem Titel „Hochschulen unterstreichen die Bedeutung der Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur“ darauf hin, dass es im Sinne des lebenslangen Lernens gelte, die Studienstrukturen tatsächlich so flexibel zu gestalten, wie es dem Prinzip des zweistufigen Studiums mit jeweils berufsqualifizierenden Abschlüssen entspreche. Die alleinige Verantwortlichkeit für die Zulassung von Studierenden zu Masterstudiengängen und zur Promotion liege bei den Hochschulen. Um so mehr seien diese angehalten, ihre Verantwortung wahrzunehmen und eine Zulassungsentscheidung stets aufgrund der fachlichen Qualifikation von Studienbewerbern zu treffen: „Eine rein formale Auswahl, die auf einer Differenzierung nach Hochschultypen basiert, ist mit der Zielsetzung der gestuften Studienstruktur nicht vereinbar und im Interesse der gewünschten Durchlässigkeit nicht akzeptabel.“<sup>101</sup>

Die KMK selbst publizierte im Oktober 2004 einen Beschluss zur „Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur“.<sup>102</sup> Danach soll der Bachelorabschluss eines akkreditierten Ausbildungsgangs an einer Berufsakademie hochschulrechtlich dem Bachelorabschluss an Hochschulen gleichgestellt werden. Für die Akkreditierung eines Bachelorstudiengangs an einer Berufsakademie gelten dabei die gleichen formalen Kriterien wie für Hochschulprogramme, etwa die Regelstudiendauer von mindestens drei Jahren sowie die Einführung von Modulen und Leistungspunkten. Ausführlich wird in dem Dokument zu Anforderungen an das Lehrpersonal Stellung genommen, da die Personalstruktur an Berufsakademien sich deutlich von jener an Hochschulen unterscheidet. In der Akkreditierung sei insbesondere auch das Zusammenwirken der beiden Ausbildungsstätten, also Berufsakademie und Unternehmen, zu überprüfen.

101 Siehe HRK 2004c.

102 KMK 2004b.

## Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems

Neben den Beschlüssen des Akkreditierungsrates selbst, die aber vor allem als Hinweise für die Gutachter in den Akkreditierungsagenturen zu verstehen sind, spielen die Beschlussfassungen der KMK die wesentliche Rolle für die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. In einem Beschluss vom März 2002 äußerten sich die Kultusminister ausführlich zur „künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ mit dem Schwerpunkt auf Akkreditierungsverfahren.<sup>103</sup> Darüber hinaus hat die KMK in verschiedenen Beschlüssen den Gegenstand und die Zielsetzungen der Akkreditierungsverfahren definiert sowie Regelungen für die Zusammensetzung, Aufgabenstellung und Finanzierung des Akkreditierungsrates festgelegt, so etwa im „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“, das im Mai 2002 erstmals verfasst und im September 2002 sowie im Februar 2004 aktualisiert wurde.<sup>104</sup> In der zuerst veröffentlichten Version war unter anderem festgelegt worden, dass die Agenturen im Akkreditierungsverfahren darüber befinden dürfen, ob der betreffende Hochschulabschluss den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst eröffne. Dabei müsse ein Vertreter der zuständigen obersten Dienstbehörde als Vertreter der Berufspraxis mitwirken, und das Votum müsse einheitlich sein.<sup>105</sup> Mit der Fassung vom September 2002 war unter anderem beschlossen worden, dass die Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates organisatorisch an das Sekretariat der KMK gebunden werde, und dass der Akkreditierungsrat aus je vier Hochschul- und Ländervertretern, fünf Praktikern, zwei Studierenden sowie zwei

103 KMK 2002a.

104 Siehe KMK 2002b sowie die Neufassung des Status: KMK 2004d.

105 Diese Festlegung wird in dem 2003 veröffentlichten Beschluss des Akkreditierungsrates „zur Feststellung der laufbahnrechtlichen Zuordnung der Masterabschlüsse an Fachhochschulen im Akkreditierungsverfahren“ bestätigt (AR 2003). Mit dem Beschluss des Akkreditierungsrates wurden die Akkreditierungsagenturen bevollmächtigt, bei bereits eingeleiteten Verfahren die Feststellung zur laufbahnrechtlichen Zuordnung vorzunehmen.

internationalen Vertretern zusammengesetzt sein sollte. In der Version aus dem Februar 2004 wurde genauer benannt, dass sich unter den fünf Vertretern der Berufspraxis auch ein Vertreter der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien befinden müsse. Laut dieser Statusfassung waren sowohl Bachelor- und Masterstudiengänge zu akkreditieren als auch neue oder grundlegend umzugestaltende Studiengänge in Fachrichtungen, in denen keine aktuelle Rahmenprüfungsordnung vorliege. Langfristig sei jedoch für alle Studiengänge an deutschen Hochschulen ein Akkreditierungsverfahren vorgesehen.

In dem im Oktober 2004 veröffentlichten Beschluss „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ hat die KMK erneut die Funktion und Aufgabenstellung des Akkreditierungsrates definiert sowie Aussagen zu Vorgehensweisen im Akkreditierungsprozess getroffen.<sup>106</sup> Die wesentliche Änderung betraf aber die Rechtsform des Akkreditierungsrates: Dieser solle mit Wirkung vom 1. Januar 2005 als „Stiftung des Öffentlichen Rechts nach nordrhein-westfälischem Recht“ errichtet werden. Zwei Monate später trafen die Kultusminister eine entsprechende Vereinbarung, der zufolge die Länder der neuen Stiftung die Wahrnehmung ihrer Aufgaben übertragen und für ihre Finanzierung aufkommen. Die Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates werde organisatorisch an die Universität Bonn gebunden.<sup>107</sup>

Im Februar 2005 schließlich trat das von der nordrhein-westfälischen Landesregierung beschlossene und verkündete Gesetz zur Errichtung der Stiftung in Kraft.<sup>108</sup> Damit verlor das

„Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ seine Gültigkeit. Seither fungieren der Akkreditierungsrat, der Vorstand und der Stiftungsrat als Organe der Stiftung. In Bezug auf die Zusammensetzung des Akkreditierungsrates änderte sich lediglich, dass diesem fortan auch ein Vertreter der Agenturen mit beratender Stimme angehören sollte. Der neu gegründete Stiftungsrat, so die gesetzliche Regelung, bestehe aus sechs Ländervertretern und fünf Repräsentanten der Hochschulrektorenkonferenz. Das Stiftungsgesetz enthält auch den Hinweis auf Vereinbarungen, die zwischen der Stiftung und den Akkreditierungsagenturen getroffen werden sollten, etwa im Hinblick auf Berichtspflichten und Qualitätssicherung.

Als Übersicht zu den rechtlichen Grundlagen der Akkreditierung im föderalen deutschen Hochschulsystem gab der Akkreditierungsrat im Dezember 2004 ein Dokument mit dem Titel „Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern“ heraus.<sup>109</sup> Die darin enthaltene tabellarische Übersicht zeigt, 1. inwieweit die Bundesländer die Qualitätssicherungsverfahren bei neuen Studiengängen berücksichtigen, ob also zum Beispiel die Akkreditierung eines Studiengangs als Voraussetzung für dessen ministerielle Genehmigung gilt, 2. wann das maßgebliche Mitteilungsschreiben veröffentlicht wurde und 3. welche Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung neuer Studienabschlüsse (Bachelor und Master) in den einzelnen Bundesländern bestehen, also nach welchen offiziellen Beschlüssen und Leitlinien vorgegangen wird.

Außerdem veröffentlichte der Akkreditierungsrat zeitgleich mit der eben erwähnten Übersicht seine „Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen“.<sup>110</sup> Demnach sollen in erneuten Akkreditierungsverfahren, die für jeden akkreditierten Studiengang nach spätestens fünf bis sieben Jahren anstehen, folgende Kriterien angewandt werden: der Studienerfolg im Studien-

---

106 KMK 2004a.

107 KMK 2004e. Die Verantwortung für die Finanzierung des Akkreditierungsrates liegt diesem Dokument zufolge bei den Ländern. Einige Monate später veröffentlichte die deutsche Finanzministerkonferenz jedoch einen Beschluss, in dem gefordert wurde, der Akkreditierungsrat solle sich vom Jahr 2006 an ausschließlich aus Gebühren finanzieren (zitiert nach HRK 2005b, S. 2). Der Senat der Hochschulrektorenkonferenz bezeichnete diese Forderung als „weder realisierbar noch sachgerecht“; da die Länder für die Qualität der Studienangebote zuständig sein wollten, dürften sie sich der damit verbundenen finanziellen Verantwortung nicht entziehen (ebd.).

108 Landesregierung NRW 2005.

---

109 AR 2004c.

110 AR 2004d.

gang, die studentische Arbeitsbelastung, Evaluationsergebnisse, statistische Daten zur Auslastung des Studienprogramms und anderen quantitativen Größen, gegebenenfalls eine Überprüfung der Akkreditierungsauflagen sowie weitere allgemeine Akkreditierungskriterien. Ein wichtiges Ziel des Reakkreditierungsverfahrens liege darin, den Verfahrensaufwand möglichst gering zu halten. An diesem Ziel orientiert, seien Vorgehensweisen denkbar wie etwa der Rückgriff auf aktuelle Evaluierungsergebnisse, eine Begutachtung im Umlaufverfahren oder die Beschränkung auf kritische Fälle.

Im Juni und im September 2005 erschien eine Reihe kurz gefasster Dokumente des Akkreditierungsrates, in denen praktische Hinweise zu kritischen Punkten im Akkreditierungsverfahren gegeben werden.<sup>111</sup> So besagt etwa der Beschluss „Folgen negativer Akkreditierungsentscheidungen“, es solle darauf geachtet werden, dass die Hochschulen sich vertraglich verpflichteten, nicht gleichzeitig bei mehreren Agenturen ein Verfahren zu beantragen. In anderen Beschlüssen wird den Akkreditierungsagenturen nahe gelegt, die Abschlussbezeichnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge zu prüfen sowie auf Umfang und Qualität der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium zu achten. Weiter sollten sie den Hochschulen empfehlen, zusätzlich zu dem jeweils eigenen Notensystem die ECTS-Notensystematik anzuwenden, um Leistungsvergleiche auf europäischer Ebene zu ermöglichen. In einem Beschluss zur „Profilierung von Bachelor-Studiengängen“ erklärt der Akkreditierungsrat, zwar sei es den Hochschulen unbenommen, auch Bachelorstudiengänge „aus Transparenzgründen und zu Werbezwecken“ in der Außendarstellung zu profilieren. Allerdings sei eine solche Profiluordnung in den KMK-Strukturvorgaben für Bachelorangebote ausdrücklich nicht vorgesehen. Sie werde daher gegebenenfalls im Akkreditierungsverfahren geprüft und könne einer uneingeschränkten Akkreditierung entgegenstehen.<sup>112</sup>

## Der nationale Qualifikationsrahmen

Die europäischen Bildungsminister hatten sich im Zuge des Bologna-Prozesses darauf geeinigt, sowohl auf nationaler Ebene so genannte „Qualifikationsrahmen“ für den Hochschulbereich anzulegen als auch ein integratives Rahmenwerk für Europa zu schaffen. Im Februar 2005 war das europäische Rahmenwerk veröffentlicht worden. Im April 2005 und damit ebenfalls rechtzeitig zu der Bologna-Folgekonferenz in Bergen, erschien der gemeinsam von der KMK, der HRK und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitete „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“. Das Dokument ist dem europäischen Rahmenwerk inhaltlich angelehnt, jedoch wesentlich knapper gehalten.<sup>113</sup>

Ein Qualifikationsrahmen, so die Definition im KMK-Beschluss, sei die systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringe. Dazu gehöre das allgemeine Qualifikationsprofil eines Absolventen mit einem bestimmten Abschluss, die auf der entsprechenden Ausbildungsebene angestrebten Lernergebnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten sowie formale Aspekte wie Zulassungskriterien und Abschlussbezeichnungen. Damit werde eine ergebnisorientierte Sichtweise gewählt und die Transparenz im Bildungswesen gefördert.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse umfasst Kriterien für drei Ebenen: 1. das Bachelorstudium, 2. das Masterstudium und 3. die Doktoratsebene. Für jede Ausbildungsstufe werden kurze Beschreibungen in den Kategorien „Wissen und Verstehen“, „Können (Wissenserschließung)“ und „Formale Aspekte“ geliefert. Die Rahmenkriterien, so die Verfasser, seien unabhängig vom Studienfach und der Hochschulart zu verstehen. Zunächst beziehe sich der Qualifikationsrahmen ausschließlich auf den Hochschulsektor; später solle er jedoch für andere Bereiche des Bildungssystems weiterentwickelt werden.

111 Siehe AR 2005b bis AR 2005h.

112 Vgl. AR 2005f.

113 Vgl. KMK 2005f und das europäische Rahmenwerk, BWGQF 2005.

## Umstellung der Lehramtsstudiengänge

Jene Studienbereiche, in denen im traditionellen Studiensystem staatliche Examina abgelegt wurden, bilden bei der Umstellung auf das gestufte Studiensystem eine besondere Gruppe. Innerhalb dieser Gruppe sind die Lehramtsausbildungen noch einmal ein Sonderfall, da sie quer über viele Studienfachgebiete reichen, so dass verschiedene Studienfächer von einer neuen Regelung betroffen sein können. Dementsprechend sind hier schon früh die ersten Diskussionen geführt und Beschlüsse gefasst worden.

So hatte die HRK bereits im November 1998 in ihren „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ erwogen, mittelfristig die Lehramtsausbildung zu entstaatlichen und zu stufen, um damit eine bessere gegenseitige Anerkennung und Durchlässigkeit innerhalb Deutschlands und in der Europäischen Union zu erreichen.<sup>114</sup> Daraufhin wurden vor allem in Niedersachsen, in Rheinland-Pfalz sowie an einzelnen Hochschulen in anderen Bundesländern neue gestufte Modelle für die Lehrerausbildung entwickelt und angewandt.

Die Frage, wie die Studiengänge in diesem Bereich zu akkreditieren sind, ist jedoch noch nicht abschließend geklärt. So sprach sich der Senat der HRK im Februar 2005 offiziell dafür aus, die Lehrerbildung stärker in die gestufte Studienstruktur einzubeziehen, und kritisierte gleichzeitig die Haltung der KMK, für Studiengänge mit bislang staatlichen Prüfungen weiterhin Ausnahmeregelungen zu treffen.<sup>115</sup> Vielmehr forderte der Senat, 1. die Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur zu überführen und damit die direkte staatliche Einflussnahme auf Prüfungen und Studienkonzepte in diesem Bereich aufzugeben, 2. es der einzelnen Hochschule zu überlassen, wie weit fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Schwerpunkte in den beiden Stufen gesetzt würden, 3. auch für Bachelorabsolventen den Zugang zum öffentlichen Dienst zu ermöglichen, 4. die Parallelführung von traditionellen Studiengängen mit staatlichen Prüfungen und den neuen Studienangeboten zu beenden, und schließlich 5. im Hinblick

auf den gemeinsamen europäischen Hochschulraum auch für die Reform der Lehrerbildung bundesweite Rahmenregelungen festzulegen.

Im Juni 2005 reagierte die KMK und veröffentlichte ihre „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“.<sup>116</sup> Die ländergemeinsamen Standards für gestufte Studiengänge, so heißt es dort, müssten weiterentwickelt werden, um eine Bewertung der Qualifikationen in den Bildungswissenschaften zu ermöglichen. Die schulpraktischen Studien im Bereich der Lehramtsausbildung sollten anteilig erhöht und mit den Bildungs- und Fachwissenschaften stärker verbunden werden, um den Anforderungen des Lehrerberufs besser gerecht zu werden. Außerdem solle zukünftig die wechselseitige Anerkennung der Studienleistungen und Studienabschlüsse zwischen den Bundesländern gewährleistet sein.

Im Dokument kaum auffallend, aber dennoch bemerkenswert ist der Anspruch der Kultusminister, selbst darüber zu bestimmen, inwieweit die Studienstrukturreform mitgetragen wird: „Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt.“<sup>117</sup>

Auf der Grundlage eines Senatsbeschlusses aus dem Jahr 2002 seien vier Punkte zur Einführung von gestuften Strukturen in der Lehrerausbildung beschlossen worden.<sup>118</sup> Erstens würden die Bachelor- und Masterstudiengänge akzeptiert, wenn unabhängig von der Studienstufe mindestens zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaft in einem Programm verbunden seien, wenn bereits im Bachelorstudium schulpraktische Studien durchgeführt, die bisherigen Regelstudienzeiten nicht verlängert und schließlich sowohl die Studiengänge als auch die entsprechenden Abschlüsse nach verschiedenen Lehr-

---

114 HRK 1998b.

115 HRK 2005e.

116 KMK 2005a.

117 KMK 2005a, dritter Absatz.

118 Der betreffende KMK-Senatsbeschluss ist offiziell nicht verfügbar.

ämtern unterschieden würden. Zweitens müssten alle Lehramtsstudiengänge modularisiert und evaluiert, die Bachelor- und Masterprogramme auch akkreditiert werden. Drittens gälten die Strukturvorgaben der KMK als Grundlage für gestufte Studiengänge im Bereich der Lehramtsausbildung.<sup>119</sup> Viertens sollten die bereits eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge bis zum Jahr 2010 den Strukturvorgaben angepasst werden. In jenen Fällen, in denen noch keine

länderübergreifenden Mindeststandards bestünden, seien die Studien- und Prüfungsordnungen der Staatsexamenstudiengänge vor Ort gültig.

### Dokumente im Überblick

In **Tabelle 3** sind die offiziellen Dokumente zur Studienstrukturreform, anhand derer der Reformverlauf in den oben stehenden Abschnitten beschrieben worden ist, im Überblick zu sehen.

**Tabelle 3: Offizielle Dokumente zur Studienstrukturreform von 1996 bis 2005  
(Auswahl, in chronologischer Reihenfolge)**

Institution*	Jahr	Titel des Dokuments
HRK	1996	Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Zur Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien in Deutschland. Empfehlung des 179. Plenums vom 9. Juli 1996.
KMK	1996	Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18. November 1996.
HRK	1997	Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. EntschlieÙung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.
KMK	1997	Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Oktober 1997.
HRK	1997	Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Sachstands- und Problemanalyse. EntschlieÙung des 183. Plenums der HRK vom 10. November 1997.
HRK	1998	Akkreditierungsverfahren. EntschlieÙung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998.
HRK	1998	Empfehlungen zur Lehrerbildung. EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. November 1998.
Bund	1998	Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Vom 20. August 1998.
Bund	1998	Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26. Januar 1976, in der Fassung vom 9. April 1987, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes am 20. August 1998 (BGBl. I, S. 2190).
HRK	1998	Empfehlungen zur Lehrerbildung. EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. November 1998.
HRK	1998	Zur Einführung von Akkreditierungsverfahren. EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. November 1998.
KMK	1998	Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998.
KMK	1999	Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999).
AR	1999	Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. Bonn, 30. November 1999.
WR	2000	Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Drs. 4418/00. Berlin, 21. Januar 2000.
HRK	2000	Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst. Position des HRK-Präsidiums, 21. Februar 2000.

<sup>119</sup> In der aktuellen Version der Strukturvorgaben aus dem September 2005, die Unterschied zu den bisherigen Fassungen einen Passus zu gestuften Studiengängen in der Lehramtsausbildung enthält, wird in ebendiesem Abschnitt wiederum auf das hier beschriebene Eckpunktepapier der Kultusminister verwiesen, siehe *KMK 2005d*, S. 14.

Institution*	Jahr	Titel des Dokuments
KMK	2000	Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.
KMK	2000	Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureus-Absolventen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000).
HRK	2000	Zum ECTS-Notensystem. Entschließung des 191. Plenums vom 3./4. Juli 2000.
KMK	2000	Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).
AR	2001	Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 20. Juni 2001).
AR	2001	Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge (verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001).
KMK	2001	Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001).
KMK	2002	Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002.
KMK	2002	Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.
IMK, KMK	2002	Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.
Bund	2002	Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138).
KMK	2002	Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 19.09.2002.
AR	2003	Beschluss des Akkreditierungsrates zur Feststellung der laufbahnrechtlichen Zuordnung der Masterabschlüsse an Fachhochschulen im Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 7. Oktober 2002, geändert am 13. Mai 2003).
KMK	2003	10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.
KMK	2003	Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003).
KMK	2004	Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 05.02.2004).
HRK	2004	ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004.
HRK	2004	Hochschulen unterstreichen die Bedeutung der Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur. 10. Februar 2004 in Bonn.
AR	2004	Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge gemäß den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003 (beschlossen vom Akkreditierungsrat im Rahmen seiner 37. Sitzung am 1./2. April 2004).
KMK	2004	Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.
KMK	2004	Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004).
KMK	2004	Vereinbarung zur Stiftung „Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

Institution*	Jahr	Titel des Dokuments
AR	2004	Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (beschlossen auf der 41. Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004).
HRK	2005	Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur. Stellungnahme des Senats der HRK vom 15.2.2005.
KMK	2005	Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005).
KMK	2005	Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005).
HRK	2005	Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005.
KMK	2005	Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005).

\* AR = Akkreditierungsrat, HRK = Hochschulrektorenkonferenz, IMK = Innenministerkonferenz, KMK = Kultusministerkonferenz, WR = Wissenschaftsrat.

### 3.3 Stand der Umsetzung

Die Einführung der gestuften Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Bundesrepublik Deutschland erfolgte, wie in den beiden vorhergehenden Abschnitten beschrieben, sowohl vor dem Hintergrund des europäischen Angleichungsprozesses hin zu einem „Hochschulraum Europa“ als auch angesichts der internen Reformnotwendigkeiten. Auf europäischer Ebene hat sich der Reformprozess kontinuierlich ausgeweitet; mittlerweile sind 45 Länder am Bolognaprozess beteiligt. Auf der Berlinkonferenz im September 2003 hatten sich die Bildungsminister unter anderem dazu verpflichtet, bis spätestens zum Jahr 2005 mit der Einführung eines gestuften Studiensystems begonnen zu haben. Die Frage, ob es überhaupt gestufte Studiengänge im deutschen Hochschulsystem geben sollte, ist daher grundsätzlich beantwortet. Heute geht es um die Frage, in welchem Ausmaß und mit welcher Geschwindigkeit die Reformprozesse ablaufen.

Diese Frage ist objektiv schwer zu beantworten; je nach Standpunkt und Interesse des Betrachters ergeben sich unterschiedliche Auffassungen. Als Grundlage für die Ausführungen an dieser Stelle dienen die statistischen Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen, die von der Hoch-

schulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz und vom Akkreditierungsrat veröffentlicht worden sind. Außerdem wurde der „Nationale Bericht 2004 für Deutschland“ herangezogen, den Vertreter der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gemeinsam verfasst und im Januar 2005 an die *Bologna Follow-up Group* übermittelt haben.<sup>120</sup> Alle am Bolognaprozess beteiligten Staaten hatten sich im Jahr 2003 in Berlin dazu verpflichtet, rechtzeitig bis zur Folgekonferenz in Bergen einen nationalen Statusbericht vorzulegen, in dem die Fortschritte und die aktuelle Situation in Bezug auf die zehn Aktionslinien des Bolognaprozesses dargestellt sind.

Für den vergleichenden Blick auf andere europäische Länder sind folgende Dokumente hilfreich, die jeweils 2005, im Jahr der Bergen-Kon-

<sup>120</sup> An dem Bericht haben auch Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, des Akkreditierungsrates, des Studierendenverbands fzs und „der Sozialpartner“ mitgewirkt. Alle Repräsentanten bilden die gemeinsame Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“.

Siehe die deutschsprachige Fassung, *KMK u. BMBF o. J.b.*, oder die englischsprachige Version, *KMK u. BMBF o. J.a.* Eine weitere Fassung, bei der die Angaben zum Stand der Umsetzung in das Fragenraster der BFUG eingeordnet sind, findet sich unter [http://www.bmbf.de/pub/national\\_report\\_bologna-2004\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/national_report_bologna-2004_2005.pdf) (12.04.05).

ferenz, veröffentlicht wurden: In dem Bericht „*Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05*“, der von Eurydice, einer der Europäischen Kommission unterstellten Organisation, herausgegeben wurde, sind zahlreiche Übersichten zu dem Stand der Umsetzung der Bologna-Aktionslinien in Europa enthalten, ergänzt durch Einzeldarstellungen der Bildungssysteme und Reformschritte in den europäischen Ländern.<sup>121</sup> Die dem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden in enger Zusammenarbeit mit der *Bologna Follow-up Group* (BFUG) erhoben, die nach der Berlin-Konferenz eigens eine Arbeitsgruppe eingerichtet hatte, welche den Fortschritt der Reformprozesse in den europäischen Ländern anhand standardisierter Kriterien beurteilen sollte. Der Bericht dieser Arbeitsgruppe ist unter dem Titel „*Bologna Process Stocktaking*“ erschienen.<sup>122</sup> Die Beurteilung erfolgte mittels der so genannten *Bologna Scorecard* und bezog sich auf jene drei Reformbereiche, denen im Berliner Kommuniqué die höchste Priorität zugewiesen worden war:

- Qualitätssicherung, und zwar mit den Teilkriterien: Stand der Umsetzung eines Qualitätssicherungssystems, Hauptelemente von Evaluationssystemen, Ausmaß der Einbeziehung von Studierenden, Ausmaß der Einbettung in internationale Kooperationsbeziehungen und Netzwerke;
- zweistufiges Studiensystem, und zwar mit den Teilkriterien: Stand der Einrichtung des zweistufigen Systems, Anteil der in den zweistufigen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden an allen Studierenden, Übergang von der ersten zur zweiten Studienstufe;
- Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen, und zwar mit den Teilkriterien: Stand der Einführung des *Diploma Supplements*, Ratifizierung der *Lisbon Recognition Convention* und schließlich Stand der Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS).

Im Kommuniqué der Minister, die sich in Bergen getroffen hatten, sind die Ergebnisse des *Stock-*

*taking* in sehr kurzer Form zusammengefasst, zugleich werden zukünftige Handlungsfelder aufgezeigt.<sup>123</sup>

Ebenfalls zur Konferenz von Bergen wurde der kurz als „Trends IV“ bezeichnete Report vorgelegt,<sup>124</sup> mit dem eine 1999 begonnene Reihe fortgeführt wurde. Für den vierten Bericht hatten die Verfasser über 60 Hochschulen in verschiedenen europäischen Ländern besucht und die Hochschulvertreter zum Stand der Umsetzung der Reformen befragt. Die Ergebnisse sind statistisch nicht repräsentativ, liefern aber ein eindrückliches Bild der Reformabläufe und der Lage vor Ort.

Der Bolognaprozess aus Sicht der Studierenden ist das Thema eines Dokuments, das im Mai 2005 von der ESIB, dem Zusammenschluss der nationalen Studierendenvertretungen in Europa, veröffentlicht wurde.<sup>125</sup> Die oben genannten drei Reformbereiche – zweistufiges Studiensystem, Qualitätssicherung und Anerkennung von Studienleistungen – spielen die zentrale Rolle in der Analyse, aber auch die Reformschritte bezüglich weiterer Aktionslinien werden einer kritischen Betrachtung unterzogen. Im Unterschied zu den weitgehend deskriptiven Übersichtsdokumenten der *Stocktaking*-Arbeitsgruppe und Eurydice wird in diesem Bericht deutlich, wo Fortschritte im Bolognaprozess zu begrüßen sind, aber auch, welche Schwachstellen und kritischen Punkte aufmerksam beobachtet werden sollten. Dies verdient besondere Beachtung, da die Studierenden zwar nicht die Hauptakteure, aber die Hauptbetroffenen der Reformen sind.

Schließlich hat ein Forschungsteam des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel im Frühjahr 2005 eine vergleichende Analyse zum Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in ausgewählten Ländern Europas vorgelegt.<sup>126</sup> Darin wird ausführlich erläutert, inwiefern sich der Reformprozess in Deutsch-

121 Eurydice 2005a. Der Bericht ist auch in deutscher Sprache erhältlich: Eurydice 2005b.

122 *Stocktaking Report* 2005.

123 Vgl. *Bergen Communiqué* 2005.

124 Reichert u. Tauch 2005.

125 ESIB 2005.

126 Alesi u.a. 2005. In die Analyse einbezogen wurden: Deutschland, Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Ungarn und das Vereinigte Königreich.

land von den Vorgängen in anderen europäischen Staaten unterscheidet.

Im vorliegenden Bericht stehen die Entwicklungen innerhalb des deutschen Hochschulsystems im Mittelpunkt. Für detaillierte Informationen über die Reformen in den europäischen Ländern und einzelne Ländervergleiche sei daher auf die genannten Dokumente hingewiesen.

### Umstellung auf das gestufte Studium

Wie bereits erwähnt, ist die Umstellung auf das mehrstufige Studiensystem – obgleich in den Deklarationen von Bologna und Berlin erst an zweiter Stelle genannt – für die meisten der am Bolognaprozess beteiligten Länder die weitest reichende Reform. Durch die auf europäischer Ebene getroffenen Vereinbarungen sind bestimmte Fristen gesetzt, vor allem der Schlusstermin für die Bildung des europäischen Hochschulraumes nach den zehn Aktionslinien, das Jahr 2010, und es wurden Richtungen vorgegeben, in welche die Maßnahmen der einzelnen Staaten laufen sollten.

In Deutschland ist die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen seit 1998 gesetzlich möglich; es gibt jedoch keine bundesweite Vorgabe für einen bestimmten Umstellungstermin oder für ein genau bestimmtes, gleichzeitiges Vorgehen. Die Bundesländer sind angehalten, ihre jeweiligen Hochschulgesetze den Rahmenvorgaben des Bundes anzupassen, haben dabei aber Spielraum. Dies gilt auch für die darunter liegende institutionelle Ebene: An verschiedenen Hochschulen und häufig auch an den Fachbereichen einer Hochschule verlaufen die Reformen in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Somit ist ein Gesamtstand der Reformumsetzung schwer zu ermitteln. Mit den statistischen Angaben zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen liegen jedoch zumindest Eckdaten vor.<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Zur quantitativen und qualitativen Beschreibung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen auf dem Stand von 2002/03 siehe die Forschungsergebnisse in Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a.

## Situation an deutschen Hochschulen

### Studienangebot

Das Angebot von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen hat sich in wenigen Jahren ausgeweitet und diversifiziert. Laut einer Umfrage der Hochschulrektorenkonferenz im April 2004, an der sich gut 70 % ihrer Mitgliedshochschulen beteiligten, strebten zu diesem Zeitpunkt mehr als zwei Drittel der befragten Hochschulen die flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an.<sup>128</sup> Mittlerweile gibt es gestufte Studiengänge in den verschiedenen Studienfachrichtungen, an Universitäten wie an Fachhochschulen, an öffentlichen und privaten Hochschulen. Allerdings ist die Umstellung oder auch nur deren Planung bisher nicht gleichmäßig in allen Studienfächern und in den verschiedenen Hochschularten erfolgt.

Die Studiengänge mit Staatsprüfungen sind dabei eine Besonderheit. Dem 2005 veröffentlichten Bolognabericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zufolge hatten mit Stand des Jahres 2004 insgesamt elf Bundesländer damit begonnen, die Lehrerausbildung auf das gestufte System umzustellen. Für weitere Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen (unter anderem in den Bereichen Rechtswissenschaft, Medizin und Pharmazie), seien hingegen die Voraussetzungen für die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen noch nicht geschaffen, das Ziel sei es aber, auch hier die Umstellung zu erreichen. Für Studiengänge mit kirchlichen Prüfungen, so die Aussage, liefen Vorgespräche.<sup>129</sup>

### Anzahl der Studienangebote

Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz verzeichnete im November 2005 insgesamt 2.231 Bachelorstudiengänge und 1.645 Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen, in der Summe also fast 3.900 Studiengänge mit einem neuen Abschlussgrad (siehe **Tabelle 4**). Zu diesem Zeitpunkt machten die Bachelor- und

<sup>128</sup> Zitiert nach HRK 2005d, S. 5.

<sup>129</sup> KMK u. BMBF o. J.b, S. 8 und S. 17.

Masterprogramme rund ein Drittel des gesamten Studienangebots an Hochschulen in Deutschland aus. Im Vergleich zu den entsprechenden Werten aus dem Januar 2005 hatte sich insbesondere die Zahl der Bachelorangebote deutlich erhöht.<sup>130</sup>

Bei der genaueren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die neuen Studiengänge in den beiden Ausbildungsstufen unterschiedlich gewichtet sind. So stellen die Bachelorstudiengänge einen Anteil von 25 % an allen knapp 8.900 grundständigen Studienangeboten in Deutschland; die traditionellen Diplom- und Magisterangebote sind hier mit einem Anteil von fast 50 % sowie die Lehramtsstudiengänge mit 26 % insgesamt immer noch weitaus stärker vertreten. Im Bereich der

weiterführenden Studienangebote hingegen stellen die Masterstudiengänge einen Anteil von 70 % an allen 2.361 Studienangeboten dieser Kategorie. Der Master ist demnach der mit Abstand häufigste angestrebte Abschluss in einem weiterführenden Studiengang. Wenn im Zusammenhang mit dem Stand der Umsetzung der Reformen an deutschen Hochschulen von einem „großen Anteil der neuen Studiengänge“ gesprochen wird, ist also zu differenzieren. Noch stellt das Bachelorstudium unter den grundständigen Studienangeboten bei weitem nicht die Mehrheit, während das für die Masterstudiengänge im Bereich der weiterführenden Studiengänge durchaus zutrifft.

**Tabelle 4: Grundständige und weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland, nach Abschlussart (November 2005)**

Abschlussart	Grundständige Studienangebote		Weiterführende Studienangebote		Grundständige und weiterführende Studiengänge gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Diplom	1.433	16	215	9	1.648	15
Diplom (FH)	1.202	14	81	3	1.283	11
Magister	1.498	17	83	4	1.581	14
Lehramt*	2.272	26	9	0	2.281	20
Staatsexamen	164	2	136	6	300	3
Bachelor	2.231	25	0	0	2.231	20
Master	0	0	1.645	70	1.645	15
Andere**	71	1	192	8	263	2
Gesamt	8.871	100	2.361	100	11.232	100

\* Von den insgesamt im grundständigen Studienangebot zu ermittelnden 2.691 Lehramtsstudiengängen sind 417 Studiengänge mit dem Abschluss „Bachelor“ und jeweils ein weiterer Studiengang mit „Diplom“ und „Staatsexamen“ versehen. Diese doppelzähligen Studiengänge wurden hier herausgerechnet.

\*\* Die Kategorie „Andere“ umfasst folgende Einzelkategorien: Abschlussprüfung, DEUG, Fakultätsexamen, Kirchlicher Abschluss, Konzertexamen, Lizentiatenprüfung, Theologische Prüfung.

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

### Verteilung der Studienangebote nach der Hochschulart

Die Betrachtung der Studienangebote mit einem neuen Abschluss in der Verteilung auf die ver-

schiedenen Hochschularten ergab für Bachelor- und Masterstudiengänge im November 2005 ein annähernd gleiches Bild (siehe **Tabelle 5**): Zu jeweils rund 60 % wurden die neuen Studiengänge an Universitäten angeboten, zu je rund 40 % an Fachhochschulen und zu nur etwa 1 % an Kunst- und Musikhochschulen.

<sup>130</sup> Für den Januar 2005 waren im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz 1.447 Bachelor- und 1.345 Masterangebote ausgewiesen worden, insgesamt also rund 2.800 Studiengänge mit neuen Abschlussgraden (<http://www.hochschulkompass.de> (03.02.05)).

**Tabelle 5: Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Hochschulart (November 2005)**

Hochschulart	Bachelorstudiengänge		Masterstudiengänge		Bachelor- und Masterstudiengänge gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Universität	1.282	57	1.003	61	2.285	59
Fachhochschule	925	41	621	38	1.546	40
Kunst- und Musikhochschule	24	1	21	1	45	1
Gesamt	2.231	100	1.645	100	3.876	100

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

Interessant ist nun der Blick auf die Verteilungen der grundständigen und weiterführenden Studienangebote insgesamt nach der Hochschulart (siehe **Tabelle 6**). Demnach entfallen im Bereich des grundständigen Studiums über 70 % der Studienangebote auf Universitäten, aber nur ein Viertel der Programme auf Fachhochschu-

len. 5 % der grundständigen Studiengänge werden an einer Kunst- oder Musikhochschule angeboten. Der Vergleich mit den in **Tabelle 5** aufgeführten Anteilswerten für die Bachelorstudiengänge zeigt, dass diese überproportional an Fachhochschulen und unterproportional an Universitäten angeboten werden.

**Tabelle 6: Grundständige und weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland, nach Hochschulart (November 2005)**

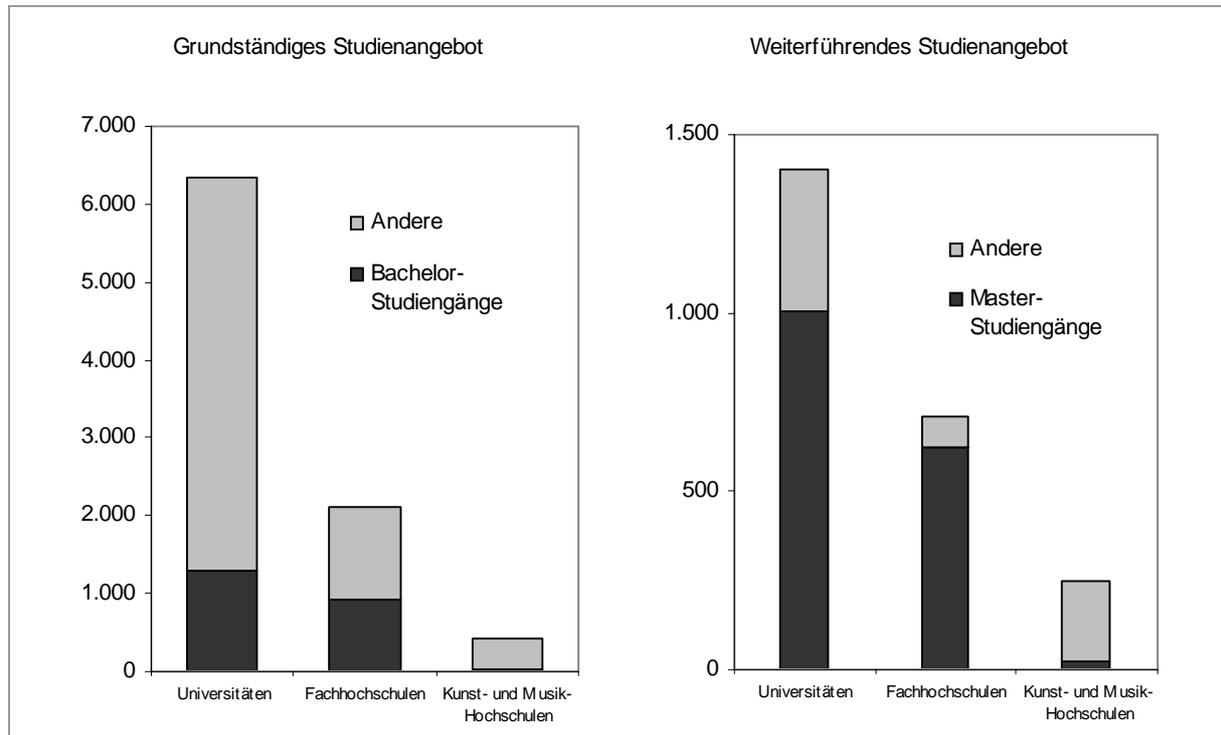
Hochschulart	Grundständige Studienangebote		Weiterführende Studienangebote		Grundständige und weiterführende Studienangebote gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Universität	6.344	72	1.401	59	7.745	69
Fachhochschule	2.112	24	712	30	2.824	25
Kunst- und Musikhochschule	415	5	248	11	663	6
Gesamt	8.871	100	2.361	100	11.232	100

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

Im Bereich der weiterführenden Studiengänge ist Ähnliches zu beobachten; allerdings tritt hier vor allem zutage, dass die Kunst- und Musikhochschulen, die 11 % des weiterführenden Studienangebots in Deutschland stellen, bislang kaum an der Umstellung auf die gestuften Studien-

strukturen beteiligt sind. (Die Theologischen Hochschulen, für die ein ähnliches Bild zu zeichnen ist, sind in der Statistik der Hochschulrektorenkonferenz nicht gesondert aufgeführt.) In **Abbildung 1** sind die unterschiedlichen Verteilungen im Überblick dargestellt.

**Abbildung 1: Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Studienstufe und Hochschulart (November 2005)**



Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten.)

### Verteilung der Studienangebote nach der Studienfachgruppe

In der Betrachtung der Angebotszahlen nach Studienfachgruppen zeigt sich, dass die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge zwar alle Studienfachgebiete betrifft, dort aber nicht gleichgewichtig erfolgt ist (siehe **Tabelle 7**). So verteilten sich die neuen Studienangebote im November 2005 zu jeweils knapp 25 % auf die drei Bereiche „Ingenieurwissenschaften“, „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ sowie „Sprach- und Kulturwissenschaften“. Die beiden erstgenannten Bereiche waren damit jedoch im Vergleich zum Gesamtangebot, welches das traditionelle Angebot wie auch die neuen Studiengänge umfasst, klar überrepräsentiert.<sup>131</sup> Hin-

gegen waren die Bachelor- und vor allem die Masterstudiengänge im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften zu diesem Zeitpunkt noch deutlich unterrepräsentiert; im Gesamtangebot lag der Anteil der Studiengänge, die diesem Fachgebiet zuzuordnen sind, bei fast 40 %. Die ungleichen Gewichte im bisherigen Reformverlauf zeigen sich eindrücklich auch im Bereich „Kunst und Musik“, dem insgesamt über tausend Studienangebote zugeordnet wurden – nur rund 130 dieser Studiengänge schlossen im November 2005 mit einem Bachelor oder Master ab.

<sup>131</sup> Diese Gewichtung zeigt sich sogar dann, wenn, wie hier, die neuen Studiengänge rechnerisch im Gesamtangebot enthalten sind. Würde man die Gruppe der Bachelor- und Masterstudiengänge aus der Menge aller Studiengänge herausrechnen, würde der Vergleich noch deutlicher ausfallen. Diese Berechnung ist jedoch nicht möglich, da im HRK-Hochschulkompass ein Studiengang –

ob gestuft oder traditionell – mehreren Fachgebieten zugeordnet werden kann, so dass die Zahlen mit unbekanntem Faktor überhöht werden.

**Tabelle 7: Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Fächergruppe (November 2005)**

Fächergruppe	Bachelorstudiengänge		Masterstudiengänge		Bachelor- und Masterstudiengänge gesamt		Alle Studiengänge gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Sprach- und Kulturwissenschaften	723	28	330	18	1.053	24	5.319	38
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	494	19	513	28	1.007	23	2.216	16
Mathematik, Naturwissenschaften	507	20	310	17	817	19	2.323	17
Gesundheitswissenschaften, Medizin	115	4	106	6	221	5	682	5
Ingenieurwissenschaften	590	23	470	26	1.060	24	2.157	15
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	52	2	61	3	113	3	200	1
Kunst, Musik	84	3	44	2	128	3	1.061	8
Gesamt*	2.565	100	1.834	100	4.399	100	13.958	100

\* Im Hochschulkompass kann ein Studiengang mehreren Fachkategorien zugeordnet werden. Die hier angegebenen Gesamtzahlen übersteigen daher die tatsächlichen Zahlen der Studienangebote an deutschen Hochschulen.

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

In **Tabelle 8** zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier sind erneut Zahlen auf dem Stand vom November 2005 angegeben, diesmal aber in der Weise, dass für jede Fächergruppe der Anteil des Bachelor- und Masterangebots in diesem Gebiet deutlich wird. Vor allem auf der grundständigen Studienstufe zeigt sich, dass die neuen Studienangebote in den Fachgebieten „Sprach- und Kulturwissenschaften“ sowie „Kunst und Musik“ noch wenig vertreten waren; der Anteil der Bachelorstudiengänge an allen Studiengängen in diesen Bereichen hat lediglich 15 % beziehungsweise 11 % betragen. In den Gesundheitswissenschaften war der betreffende Anteil ebenfalls relativ klein, was aber darauf zurückzuführen ist, dass über die Umstellung der staatlich geregelten Studienprogramme im Bereich Medizin und Pharmazie noch grundsätzlich diskutiert wird. Auch wenn im Vergleich zu den Daten des Vorjahres – hier nicht angeführt – bereits merkliche Anteilserhöhungen zu verzeichnen waren, lag der Anteil der Bachelorangebote am gesamten Studienangebot eines Fachs im November 2005 in keiner Fächergruppe bei der Hälfte oder darüber.

Gleichzeitig beliefen sich, mit Ausnahme der erwähnten Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Kunst und Musik, die Anteile der Masterstudiengänge an allen weiterführenden Angeboten in den jeweiligen Studienfachgebieten auf mindestens drei Viertel. Dies bestätigt die Aussage zu **Tabelle 4** (siehe oben), dass die Umstellung vor allem im Bereich der weiterführenden Studienangebote schon weit vorangeschritten ist.

#### Verteilung der Studienangebote nach der Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit eines Bachelorstudiengangs muss laut dem Hochschulrahmengesetz auf einen Wert zwischen drei und vier Jahren festgelegt werden. Die Betrachtung der tatsächlichen Regelstudiendauer in der ersten Studienstufe an deutschen Hochschulen zeigt allerdings, dass sich die meisten Studienanbieter für eine Studienzeit von sechs Semestern, also genau drei Jahren entschieden haben. Wie in **Abbildung 2** zu sehen ist, gibt es an den Universitäten praktisch keine

**Tabelle 8: Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Studienstufe und Fächergruppe (November 2005)**

Fächergruppe	Grundständige Studiengänge				Weiterführende Studiengänge			
	Abschluss			Anteil B in %	Abschluss			Anteil M in %
	Bachelor	anderer	gesamt		Master	anderer	gesamt	
Ingenieurwissenschaften	590	1.031	1.621	36	470	66	536	88
Sprach- und Kulturwissenschaften	723	4.008	4.731	15	330	258	588	56
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften	494	1.053	1.547	32	513	156	669	77
Mathematik, Naturwissenschaften	507	1.461	1.968	26	310	45	355	87
Gesundheitswissenschaften, Medizin	115	424	539	21	106	37	143	74
Kunst, Musik	84	696	780	11	44	237	281	16
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	52	85	137	38	61	2	63	97
Gesamt*	2.565	8.758	11.323		1.834	801	2.635	

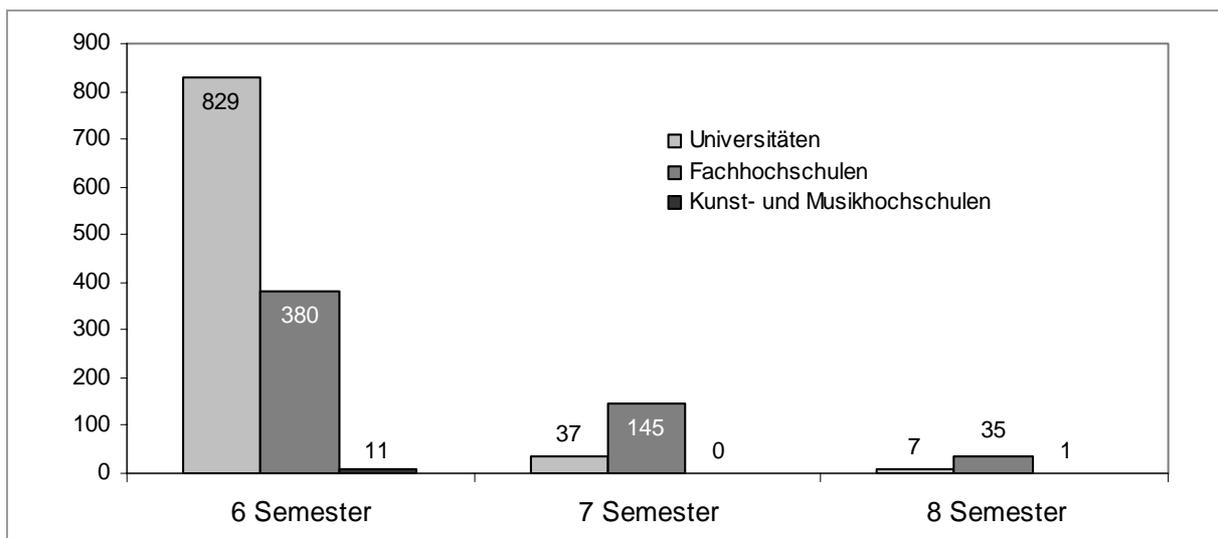
\* Im Hochschulkompass kann ein Studiengang mehreren Fachkategorien zugeordnet werden. Die hier angegebenen Gesamtzahlen übersteigen daher die tatsächlichen Zahlen der Studienangebote an deutschen Hochschulen.

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

Alternative zum 3-Jahres-Bachelor, während an Fachhochschulen immerhin rund ein Viertel der angebotenen Bachelorstudiengänge eine Regel-

studienzeit von sieben Semestern aufweist; hier ist dann meist ein Praxissemester als zusätzliche Studienzeit etabliert.

**Abbildung 2: Bachelorstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Hochschulart (Sommersemester 2005; in absoluten Zahlen)**

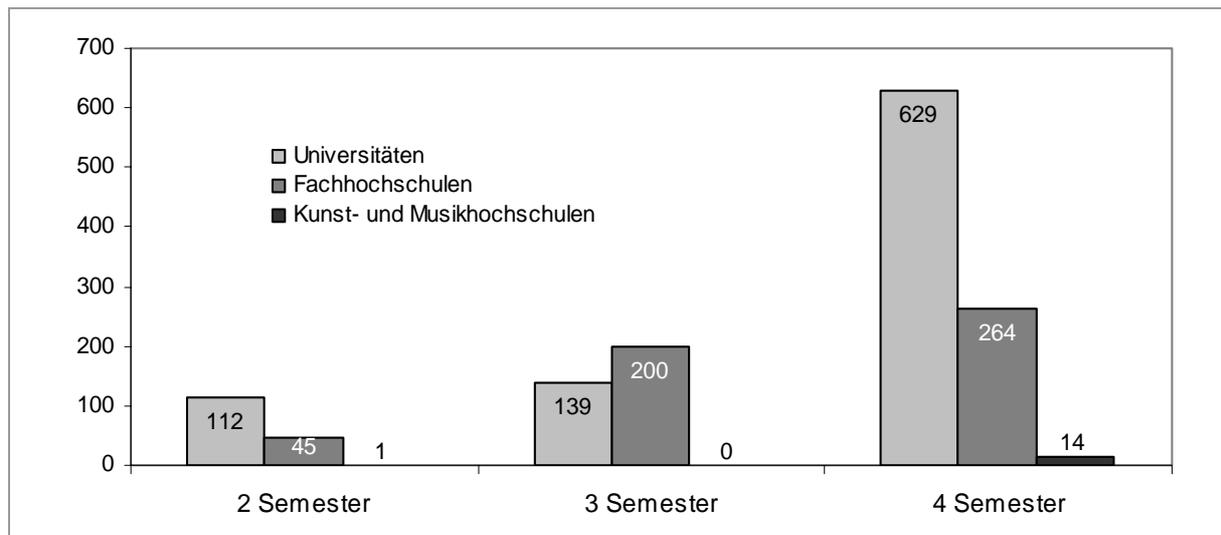


Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Stand der Daten: Dezember 2004 (SoSe 2005). Zitiert nach *HRK 2005d*, S. 32. (Eigene Anordnung der Daten.)

Die Regelstudienzeit eines Masterstudiengangs liegt laut dem Hochschulrahmengesetz bei einem Wert zwischen ein und zwei Jahren. Wie **Abbildung 3** zeigt, sind an den Universitäten die meisten Angebote auf zwei Jahre angelegt, während die Masterstudiengänge an Fachhochschulen zu rund 10 % ein Jahr, zu rund 40 % anderthalb Jahre und gut zur Hälfte zwei Jahre umfassen.

Offenbar setzen die Universitäten also viel stärker auf das 3+2-Jahres-Modell als die Fachhochschulen. Die Zahl der an Kunst- und Musikhochschulen angebotenen Studiengänge mit neuen Abschlüssen ist insgesamt noch so gering, dass die Verteilung nach der Regelstudienzeit derzeit nicht aussagekräftig ist.

**Abbildung 3: Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Hochschulart (Sommersemester 2005; in absoluten Zahlen)**



Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Stand der Daten: Dezember 2004 (SoSe 2005). Zitiert nach *HRK 2005d*, S. 33. (Eigene Anordnung der Daten.)

Im Hinblick auf die Regelstudienzeiten der neuen Studiengänge ist neben der Hochschulart die Studienfachgruppe von Interesse. Über alle Fächergruppen hinweg zeigt sich auch hier, dass das dreijährige Bachelorstudium an deutschen Hochschulen der Regelfall ist (siehe **Tabelle 9**). Nur knapp 15 % der Bachelorstudiengänge, die zum Sommersemester 2005 in Deutschland angeboten wurden, waren siebensemestrig, und nicht einmal 50 der zu diesem Zeitpunkt über 1.400 Bachelorprogramme waren auf vier Jahre angelegt. Allerdings sind hier deutliche Unter-

schiede nach der Studienfachgruppe auszumachen: Während die Bachelorstudiengänge in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften zu 90 % beziehungsweise sogar zu 96 % eine Regeldauer von drei Jahren aufwiesen, galt das in den Ingenieurwissenschaften sowie in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nur zu 69 % bzw. 77 %. Den statistischen Daten zufolge sollte das ingenieurwissenschaftliche Bachelorstudium in rund einem Viertel der Fälle sieben Semester dauern, in 5 % der Fälle acht Semester.

**Tabelle 9: Bachelorstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Fächergruppe (Sommersemester 2005)**

Fächergruppe	6 Semester		7 Semester		8 Semester		Gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Sprach- und Kulturwissenschaften	415	96	13	3	5	1	433	100
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	228	77	51	17	18	6	297	100
Mathematik, Naturwissenschaften	291	90	30	9	3	1	324	100
Gesundheitswissenschaften, Medizin	55	86	6	9	3	4	64	99
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	29	94	2	6	0	0	31	100
Ingenieurwissenschaften	229	69	87	26	16	5	332	100
Kunst, Musik	37	86	5	12	1	2	43	100
Gesamt*	1.220	84	182	13	43	3	1.445	100

\* Im Hochschulkompass kann ein Studiengang mehreren Fachkategorien zugeordnet werden, so dass rechnerische Summen die tatsächlichen Gesamtwerte übersteigen. Die hier angegebenen Gesamtzahlen sind die tatsächlichen Werte, nicht die rechnerischen Spaltensummen.

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Stand der Daten: Dezember 2004 (SoSe 2005). Zitiert nach *HRK 2005d*, S. 32. (Eigene Anordnung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

Der Blick auf die Masterstudiengänge zeigt, dass auch hier bestimmte Fächergruppen von der Durchschnittsverteilung merklich abweichen (siehe **Tabelle 10**). So gibt es in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 25 % einen auffallend hohen Anteil einjähriger Masterprogramme. Dementsprechend liegt der Anteil zweijähriger Studiengänge in dieser Studienfachgruppe mit 55 %

klar unter dem Durchschnitt. Masterangebote mit einer Regelstudienzeit von drei Semestern werden überdurchschnittlich oft beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften angeboten, aber vergleichsweise selten in den Sprach- und Kulturwissenschaften. In dieser Fächergruppe – die weitaus stärker an Universitäten als an Fachhochschulen vertreten ist – dominiert das zweijährige Mastermodell.

**Tabelle 10: Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland, nach Regelstudienzeit und Fächergruppe (Sommersemester 2005)**

Fächergruppe	2 Semester		3 Semester		4 Semester		Gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Sprach- und Kulturwissenschaften	17	6	34	13	219	81	270	100
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	118	25	97	21	258	55	473	101
Mathematik, Naturwissenschaften	9	4	71	28	169	68	249	100
Gesundheitswissenschaften, Medizin	9	10	22	24	59	66	90	100
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	0	0	16	29	40	71	56	100
Ingenieurwissenschaften	14	4	125	33	241	63	380	100
Kunst, Musik	0	0	10	32	21	68	31	100
Gesamt*	158	11	339	24	907	65	1.404	100

\* Im Hochschulkompass kann ein Studiengang mehreren Fachkategorien zugeordnet werden, so dass rechnerische Summen die tatsächlichen Gesamtwerte übersteigen. Die hier angegebenen Gesamtzahlen sind die tatsächlichen Werte, nicht die rechnerischen Spaltensummen.

Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Stand der Daten: Dezember 2004 (SoSe 2005). Zitiert nach *HRK 2005d*, S. 33. (Eigene Anordnung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

## Studiennachfrage

Neben der Betrachtung des Studienangebots, verdeutlicht durch die absoluten Zahlen und die Verteilung der Bachelor- und Masterstudiengänge, lohnt ein Blick auf die Studierendenzahlen, da diese die Nachfrage nach den Studienangeboten beschreiben.<sup>132</sup> Dabei können folgende Arten von Daten unterschieden werden: die Anzahl der Studienanfänger, die Zahl der Studierenden im ersten Fachsemester, die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden und schließlich die Anzahl der bestandenen Abschlussprüfungen, welche weitgehend mit der Zahl der Absolventen übereinstimmt.

## Studienanfänger (Studierende im ersten Hochschulsesemester)

Die Zahl der Studierenden im ersten *Hochschulsemester* belief sich an deutschen Hochschulen

im Wintersemester 2004/05 auf rund 300.000, darunter rund 250.000 deutsche Studierende und knapp 50.000 ausländische Studierende (siehe **Tabelle 11**). 70 % aller Studienanfänger in diesem Semester strebten ein Universitätsdiplom oder einen Fachhochschulabschluss an, knapp 10 % einen Lehramtsabschluss.<sup>133</sup> Der Bachelor war in diesem Semester für 14 % der Studienanfänger das Ziel; ein Mastergrad wurde von rund 2 % angestrebt. Dass hier überhaupt eine bestimmte Zahl von Studierenden zu verzeichnen ist – der Master ist ausdrücklich der Abschluss eines weiterführenden Studiums – beruht auf Ausnahmeregelungen für deutsche Studierende, im Wesentlichen aber auf der Nachfrage ausländischer Studierender nach den deutschen Masterprogrammen. 6 % der Studierenden im ersten Hochschulsesemester hatten sich für einen künstlerischen Abschluss, die Promotion oder einen anderen akademischen Grad entschieden.

**Tabelle 11: Studierende im ersten Hochschulsesemester in Deutschland, nach Prüfungsgruppe und Nationalität (Wintersemester 2004/05)**

Prüfungsgruppe	Deutsche Studierende im 1. Hochschulsesemester		Ausländische Studierende im 1. Hochschulsesemester		Studierende gesamt im 1. Hochschulsesemester	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Diplom (U) und entsprechend	112.585	45	16.398	33	128.983	43
Diplom (FH)	73.134	29	7.295	15	80.429	27
Lehramt	26.575	11	897	2	27.472	9
Bachelor	36.282	14	4.456	9	40.738	14
Master	684	0	3.965	8	4.649	2
Andere*	2.391	1	16.131	33	18.522	6
Gesamt	251.651	100	49.142	100	300.793	100

\* Die Kategorie „Andere“ umfasst auch die Prüfungsgruppen „Künstlerischer Abschluss“ und „Promotion“.

Quelle: *Statistisches Bundesamt 2005b*, Tabelle 8, Studierende und Studienanfänger/-innen nach angestrebter Prüfungsgruppe und 1. Studienfach. (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

In der zeitlichen Abfolge der wenigen Jahre, für die Daten zu Bachelor- und Masterstudierenden vorliegen, zeigt sich eine stetig wachsende Nachfrage nach den neuen Studienabschlüssen. Während zum Wintersemester 2000/01 noch lediglich 2,5 % aller Studienanfänger einen Bachelor oder Master anstrebten, waren es im darauf fol-

genden Jahr 4,3 %, dann 6,4 %, weiter knapp 10 % und im besagten Wintersemester 2004/05 zu-

<sup>133</sup> Das Statistische Bundesamt unterscheidet in der Studierendenstatistik die Kategorien „Diplom (U) und entsprechende Abschlussprüfungen“, „Promotionen“, „Künstlerischer Abschluss“, verschiedene Lehramtsprüfungen, „Fachhochschulabschluss“, „Bachelorabschluss“ und „Masterabschluss“. Dabei ist die Abschlussart vorrangig, d.h. Studierende, die in einem Bachelorstudiengang an einer Fachhochschule eingeschrieben sind, zählen zur Kategorie „Bachelorabschluss“. Zur deutlicheren Unterscheidung wird der „Fachhochschulabschluss“ in der obigen Tabelle als „Diplom (FH)“ bezeichnet.

<sup>132</sup> Die nicht zugelassenen Studienbewerber, die ebenfalls als Nachfrager gelten können, werden allerdings in den Studierendenzahlen nicht berücksichtigt.

sammen 16 %. Von einer weiteren Steigerung ist auszugehen.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich der überwiegende Teil der Studienanfänger, also derjenigen Personen, die ihr erstes Hochschulsemester beginnen, nach wie vor für einen Studiengang mit einem traditionellen Abschlussgrad entscheidet – zu dem genannten Zeitpunkt waren das noch über 80 %.

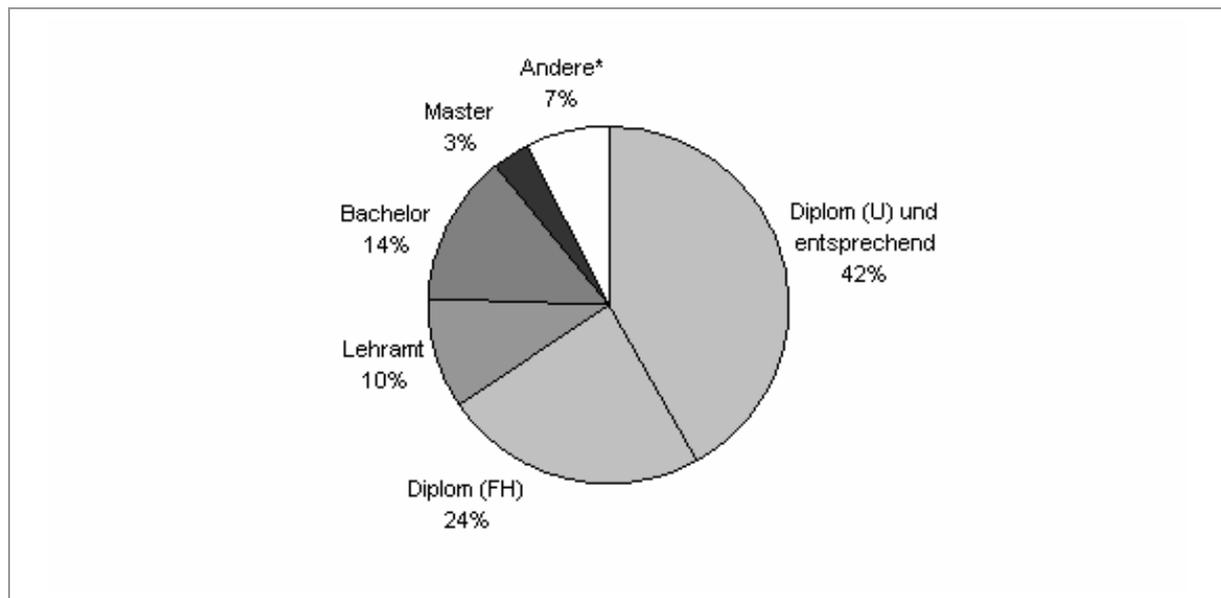
### Fachanfänger (Studierende im ersten Fachsemester)

Die Verteilung der Zahl der Studierenden im ersten *Fachsemester* weicht nur geringfügig von der Verteilung der Studienanfängerzahlen ab, soll hier aber der Vollständigkeit halber eben-

falls gezeigt werden. Wie aus **Abbildung 4** hervorgeht, stellen die traditionellen Diplomabschlüsse auch hier einen deutlichen Mehrheitsanteil. Die klassischen Lehramtsabschlüsse sind mit 10 % vertreten. 14 % der Studierenden im ersten Fachsemester strebten den Bachelor als Abschlussgrad an, 3 % einen Master.

Allein mit dem Blick auf die Zahlen zu Studierenden im ersten Hochschulsemester (siehe oben) ließe sich vermuten, es gebe zwar nur wenige Studienanfänger, die sich für einen Bachelorabschluss entscheiden, aber dafür viele Studienumsteiger, also Studierende, die sich aus einem traditionellen Studiengang heraus auf einen Bachelorabschluss orientieren. Diese Vermutung kann jedoch mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht belegt werden.

**Abbildung 4: Studierende im ersten Fachsemester in Deutschland, nach Prüfungsgruppe (Wintersemester 2004/05)**



\* Die Kategorie „Andere“ umfasst auch die Prüfungsgruppen „Künstlerischer Abschluss“ und „Promotion“.

Quelle: *Statistisches Bundesamt 2005b*, Tabelle 8, Studierende und Studienanfänger/-innen nach angestrebter Prüfungsgruppe und 1. Studienfach. (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

### Studierende insgesamt

Die Zahl der in den Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschriebenen Studierenden ist in kurzer Zeit stark gestiegen. So waren beispielsweise im Jahr 2002 insgesamt knapp 70.000 Studierende in den neuen Studiengängen immatrikuliert

gewesen, während im Wintersemester 2004/05, wie der **Tabelle 12** zu entnehmen ist, bereits rund 155.000 Studierende einen Bachelor- oder Masterabschluss anstrebten – ein Anstieg um mehr als 100 % in zwei Jahren.<sup>134</sup> Allerdings ist diese

<sup>134</sup> Vgl. *KMK 2004c*, Tabelle 1.1 im Anhang.

Zahl im Verhältnis zur Gesamtzahl von fast 2 Millionen Studierenden an deutschen Hochschulen immer noch als gering zu bezeichnen: Der Anteil der Bachelor- und Masterstudierenden an allen Studierenden an deutschen Hochschulen belief sich zum genannten Zeitpunkt auf 8 %.

In Bachelorstudiengängen waren knapp 104.000 deutsche und gut 15.000 ausländische Studierende eingeschrieben, in den Masterstudiengängen

rund 20.000 deutsche und 16.000 ausländische Studierende. Während ausländische Studierende zu etwa 13 % in den Bachelorstudiengängen vertreten waren, lag der entsprechende Anteil in den Masterangeboten bei 44 %. Die Nachfrage der ausländischen Studierenden in Bezug auf die neuen Studienangebote an deutschen Hochschulen richtet sich also, wie bereits erwähnt, im Wesentlichen auf die Masterprogramme.

**Tabelle 12: Studierende in Deutschland, nach Prüfungsgruppe und Nationalität (Wintersemester 2004/05)**

Prüfungsgruppe	Deutsche Studierende		Ausländische Studierende		Studierende gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Diplom (U) und entsprechend	847.481	49	123.276	50	970.757	49
Diplom (FH)	459.896	27	43.168	18	503.064	26
Lehramt	197.070	11	6.247	3	203.317	10
Bachelor	103.572	6	15.269	6	118.841	6
Master	20.085	1	15.602	6	35.687	2
Andere*	88.670	5	42.772	17	131.442	7
Gesamt	1.716.774	100	246.334	100	1.963.108	100

\* Die Kategorie „Andere“ umfasst auch die Prüfungsgruppen „Künstlerischer Abschluss“ und „Promotion“.

Quelle: *Statistisches Bundesamt 2005b*, Tabelle 8, Studierende und Studienanfänger/-innen nach angestrebter Prüfungsgruppe und 1. Studienfach. (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

### Bestandene Prüfungen

Für das Prüfungsjahr 2004 verzeichnet das Statistische Bundesamt knapp 6.000 bestandene Bachelorprüfungen und genau 5.570 bestandene Masterprüfungen (siehe **Tabelle 13**).<sup>135</sup> Insgesamt wurden in dem betreffenden Jahr an deutschen Hochschulen rund 230.000 Prüfungen bestanden, eingeschlossen Promotionsprüfungen. Die Bachelor- und Masterprüfungen hatten daran zusammen lediglich einen Anteil von 5 %. Interessant ist hier der Vergleich nach der Nationalität der Prüflinge: Während bei den deutschen

Studierenden der Anteil der neuen Prüfungen jeweils nur 3 % (Bachelor) beziehungsweise 1 % (Master) betragen hat, stellten bei den ausländischen Studierenden die Bachelorprüfungen ebenfalls 3 %, die Masterprüfungen aber 14 % aller Prüfungen im Jahr 2004.

In der Betrachtung allein der Masterprüfungen nach der Nationalität der Prüflinge wird dieses Bild noch deutlicher: Nahezu die Hälfte der 5.570 bestandenen Masterprüfungen im Jahr 2004 entfiel auf ausländische Studierende (siehe auch **Abbildung 5**). Damit wird klar, dass die neuen weiterführenden Studienangebote zu einem erheblichen Teil von ausländischen Studierenden nachgefragt werden.

### Prognose zu den Studierendenzahlen

Im Oktober 2005 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz eine Dokumentation, in der auf

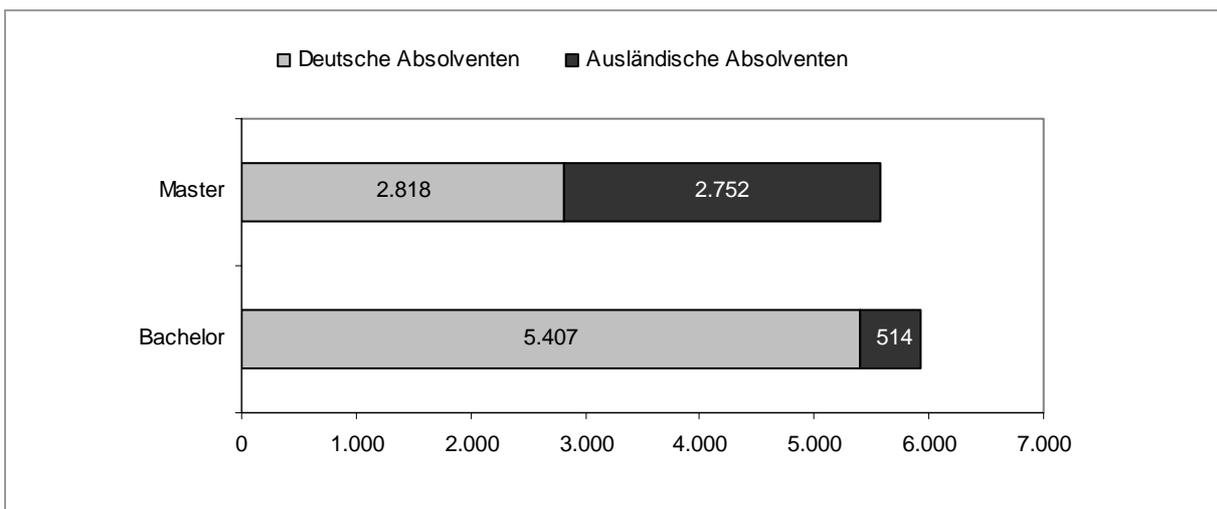
<sup>135</sup> Das Statistische Bundesamt unterscheidet in der Prüfungsstatistik die Kategorien „Diplom (U) und entsprechende Abschlussprüfungen“, „Promotionen“, „Lehramtsprüfungen“, „Fachhochschulabschluss“, „Bachelorabschluss“ und „Masterabschluss“. Dabei ist die Abschlussart vorrangig, d.h. eine an der Fachhochschule abgelegte Bachelorprüfung zählt zur Kategorie „Bachelorabschluss“. Zur deutlicheren Unterscheidung wird der „Fachhochschulabschluss“ in der obigen Tabelle als „Diplom (FH)“ bezeichnet.

**Tabelle 13: Bestandene Hochschulprüfungen in Deutschland, nach Abschlussart und Nationalität der Prüflinge (Prüfungsjahr 2004)**

Prüfungsgruppe	Prüfungen deutscher Absolventen		Prüfungen ausländischer Absolventen		Prüfungen gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Diplom (U) und entsprechend	88.284	42	9.254	47	97.538	42
Diplom (FH)	72.302	34	3.926	20	76.228	33
Lehramt	22.149	10	396	2	22.545	10
Bachelor	5.407	3	514	3	5.921	3
Master	2.818	1	2.752	14	5.570	2
Promotion	20.393	10	2.745	14	23.138	10
Gesamt	211.353	100	19.587	100	230.940	100

Quelle: *Statistisches Bundesamt 2005a*, Tabelle ZUS01, Bestandene Prüfungen 1982 bis 2004 nach Prüfungsgruppen. (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

**Abbildung 5: Bestandene Masterprüfungen in Deutschland, nach Nationalität der Prüflinge (Prüfungsjahr 2004)**



Quelle: *Statistisches Bundesamt 2005a*, Tabelle ZUS01, Bestandene Prüfungen 1982 bis 2004 nach Prüfungsgruppen. (Eigene Zusammenstellung der Daten.)

der Grundlage demografisch absehbarer Entwicklungen ein erheblicher Anstieg der Studierendenzahlen prognostiziert wurde.<sup>136</sup> Danach sei zu erwarten, dass die Zahl der Schulabsolventen mit einer Studienberechtigung von 370.000 im Jahr 2003 auf knapp 450.000 im Jahr 2011 ansteigen werde. Unter der Annahme, dass aus der Gruppe der Studienberechtigten weiterhin jedes Jahr ungefähr 80 % tatsächlich ein Studium

aufnahmen, bedeute das einen enormen Anstieg der Studienanfängerzahlen. Die Prognose besagte weiter, dass die Zahl aller Studierenden von knapp 2 Millionen im Jahr 2004 auf rund 2,5 Millionen bis 2,7 Millionen in den Jahren 2012 bis 2014 steigen werde. Für die anschließende Zeitspanne bis zum Jahr 2020 wurden wiederum jeweils deutliche Rückgänge vorhergesagt.

Möglicherweise erhöhe die gestufte Studienstruktur die Attraktivität des Studiums an einer deutschen Hochschule, vor allem für ausländische

136 KMK 2005e.

Studieninteressierte. Andererseits bewirkten die kürzeren Studienzeiten in Bachelor- und Masterstudiengängen eventuell eine Senkung der Studierendenzahlen. Jedenfalls seien durch die Umstellung „Effekte zu erwarten, die sich auf die Zahl der Studienanfänger, Studierenden und Absolventen auswirken werden“.<sup>137</sup>

### Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

Der Bachelorabschluss wird in Deutschland theoretisch als Regelabschluss und damit als übliche Voraussetzung für den Übergang in den Arbeitsmarkt verstanden, während das Masterstudium als weiterführendes Studium einer kleineren Zahl von Studierenden vorbehalten sein soll. Für den Übergang zum Masterstudium gibt es jedoch keine bundesweiten Regelungen, und gleichzeitig ist in der Übergangsphase die Akzeptanz des Bachelorabschlusses bei den Arbeitgebern schwer einzuschätzen. Daher, so räumen die Verfasser des nationalen Statusreports ein, ist noch unklar, inwieweit das theoretische Verständnis zukünftig den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechend wird. „Welcher Anteil der Absolventen eines Bachelorstudiums unmittelbar im Anschluss an das Bachelorstudium oder nach einer Phase der Berufstätigkeit ein Masterstudium aufnimmt, richtet sich nach individuellen, auch durch die Nachfrage des Arbeitsmarkts gesteuerten Interessen der Bachelorabsolventen, nach den Qualifikationsanforderungen der Hochschulen für die Zulassung zum Masterstudium sowie nach den (...) vorhandenen Kapazitäten.“<sup>138</sup>

### Blick auf Europa

In der Deklaration von Bologna war das Ziel formuliert worden, zur Gestaltung des Hochschulraums Europa in jedem beteiligten Land ein Studiensystem einzuführen, „das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“. Mit dem im Jahr 2003 verabschiedeten Berliner Kommuniqué hatten sich die europäischen Bildungsminister verpflichtet, spätestens bis zum Jahr 2005 mit der Umstrukturierung des nationalen Systems begonnen zu haben. Dementsprechend war bei

der Bestandsaufnahme anlässlich der Bologna-Folgekonferenz in Bergen im Frühjahr 2005 festzuhalten, dass das zweistufige Studiensystem in nahezu allen am Bolognaprozess beteiligten Staaten eingeführt worden ist: in den osteuropäischen Ländern meist schon im Zuge der politischen Reformen zu Beginn der 90er Jahre, in den westlichen Staaten einige Jahre später. In den wenigen Ländern, die noch keine Umstellung auf das zweistufige Studiensystem vorgenommen haben, etwa Rumänien, Schweden, Spanien und Ungarn, laufen Vorbereitungen für die Reform.

Allerdings entsprechen bislang nicht alle eingeführten Systeme den im Bolognaprozess formulierten Anforderungen; zum Teil sind einzelne Studienfachgebiete oder Hochschularten noch von der Umwandlung ausgenommen. In einigen Ländern werden parallel zu den Studiengängen mit neuen Strukturen nach wie vor Langstudiengänge angeboten, beispielsweise in Deutschland und Norwegen sowie in einigen osteuropäischen Staaten. Außerdem gilt zwar für die Mehrheit der Bolognastaaten, dass bereits über die Hälfte der Studierenden in den Studiengängen mit den neuen Strukturen eingeschrieben ist, aber auch hier gibt es eine Reihe von Ländern, Deutschland eingeschlossen, die von solchen Anteilswerten noch weit entfernt sind.

Zudem bestehen große Unterschiede hinsichtlich der Regelstudiendauer der einzelnen Studienstufen, wie eine vergleichende Analyse von sieben europäischen Ländern ergab.<sup>139</sup> Zwar sei das Modell des konsekutiven 3+2-Jahre-Studiums weit verbreitet, aber ebenso seien zahlreiche Abweichungen davon zu beobachten. Im Vereinigten Königreich bleibe das zweijährige Masterstudium die Ausnahme; hier sei nach wie vor das einjährige Masterprogramm die Regel.<sup>140</sup> In Ländern mit einem binären Hochschultypensystem

139 Siehe *Alesi u.a. 2005*, Abschnitt „Executive Summary“.

140 Vgl. zum Stand der Umstellung *Eurydice 2005a*, S. 13ff. Die Frage der regulären Studiendauer wird auch in *Witte u.a. 2004* behandelt; in dieser Studie werden verschiedene angelsächsische Bachelormodelle (England, USA, Australien und Kanada) miteinander verglichen. Die Analyse gestufter Studiensysteme in *Heublein u. Schwarzenberger 2005* bezieht sich dagegen auf die tatsächliche Studiendauer in den betreffenden Ländern (Dänemark, England, Kanada, Niederlande, Österreich).

137 *KMK 2005e*, S. 6.

138 *KMK u. BMBF o. J.b.*, S. 17.

tem komme es, auch darauf weist die vergleichende Studie hin, vielfach zur Funktionsüberschneidung und damit zu einer Annäherung der beiden Hochschularten. In Ungarn beispielsweise sei im Zuge der Reformen sogar entschieden worden, das binäre System aufzulösen. Die Profilbildung finde nun eher auf der Ebene der Studiengänge statt und hier vor allem bei den Masterstudienangeboten. Daher gebe es in den betrachteten Ländern sogar Tendenzen, die Zahl der Bachelorstudiengänge einzuschränken und das Masterangebot bewusst zu vervielfachen.

Andererseits berichten die Autoren des Trends IV-Reports, dass an den von ihnen untersuchten europäischen Hochschulen in den vergangenen Jahren viel erfolgreiche Arbeit auf die Gestaltung neuer Bachelorprogramme verwendet wurde.<sup>141</sup> Dort, wo noch Vorbehalte gegenüber dem Bachelorstudium bestünden, seien diese meist darauf zurückzuführen, dass zu sehr in formalen Kategorien gedacht und zu wenig Wert auf die inhaltliche Diskussion um die Studiengestaltung gelegt werde. Vor allem Universitäten versuchten gelegentlich, ein bis dahin fünfjähriges Studienprogramm in eine Studienzeit von drei Jahren zu zwingen, und das fast zwangsläufige Scheitern dieses Versuchs werde dann als Argument gegen das Bachelormodell ins Feld geführt. Die im Bolognaprozess geforderte „Orientierung am Ergebnis“ müsse daher insbesondere für universitäre Studiengänge angemahnt werden.

In vielen europäischen Ländern besteht hinsichtlich des Übergangs zwischen den verschiedenen Studienstufen, zwischen den verschiedenen Hochschularten und schließlich auch vom Studium in den Beruf und umgekehrt noch Klärungsbedarf. Wie im Bergener Communiqué kritisch angemerkt wird, ermöglicht der erste Studienabschluss nicht immer den Zugang zum weiterführenden Studium, obgleich dies ein wichtiger Punkt in den Absichtserklärungen der Minister gewesen war. Auch müsse der Dialog zwischen den an den Reformprozessen beteiligten Gruppen – Regierungen, Hochschulen und Sozialpartner – verstärkt werden, um die Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Ar-

beitsmarkt zu erhöhen, auch im Bereich des öffentlichen Dienstes.

## **Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen**

### **Situation an deutschen Hochschulen**

Bei der Anerkennung von Studienleistungen und Abschlussgraden geht es erstens um die gegenseitige Betrachtung auf staatenübergreifender Ebene, zweitens um neue Strukturen wie Module und Leistungspunktsysteme sowie drittens um das *Diploma Supplement* als Möglichkeit, mittels eines Abschlussdokuments besser über das jeweilige Studiensystem zu informieren.

### **Wechselseitige Anerkennung auf internationaler Ebene**

Im gemeinsamen Nationalen Bericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung werden zum Punkt „Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen“ zunächst die internationalen Abkommen thematisiert, welche die Bundesrepublik Deutschland mit anderen Staaten geschlossen hat. Demnach wurden seit 1972 zur gegenseitigen Anerkennung von Bildungsnachweisen im Hochschulbereich mehr als zehn Regierungsabkommen getroffen, in denen die Anerkennung von Studienzeiten, Studien- und Prüfungsleistungen sowie die Führung von Hochschulgraden „in völkerrechtlich verbindlicher Weise geregelt werden“.<sup>142</sup> Die für den Bolognaprozess maßgebliche Lissabon-Konvention sei zwar unterzeichnet, aber noch nicht ratifiziert. Als Grund dafür wird angegeben, die Justizminister von Bund und Ländern hätten mit ihren Bedenken den Prozess verzögert. Die Ratifizierung werde jedoch noch für das Jahr 2005 angestrebt.

### **Module und Leistungspunkte**

In Deutschland müssen Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master modularisiert

---

141 Reichert u. Tauch 2005, S. 11f.

---

142 KMK u. BMBF o. J.b, S. 9. Es wird allerdings nicht gesagt, mit welchen Staaten diese Regierungsabkommen geschlossen wurden; so bleibt auch unklar, ob es sich dabei ausschließlich um europäische Staaten handelt.

sein; gleichzeitig wird im Hochschulrahmengesetz für alle Studiengänge an deutschen Hochschulen, unabhängig vom Studienabschluss, die Einrichtung eines Leistungspunktsystems gefordert.

Mit der Modularisierung wird ein Studium in thematische Einheiten gegliedert, die jeweils größer sind als eine einzelne Lehrveranstaltung, aber kleiner als eine ganze Studienstufe. Bei der Umstellung eines traditionellen Studiums auf das neue System werden daher in der Regel mehrere thematisch verbundene Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst. Durch die Einteilung in Module soll das Studium übersichtlicher werden, thematische Zusammenhänge sollen für die Studierenden leichter erkennlich sein, und durch die gleichzeitig eingeführten studienbegleitenden Prüfungen, mit denen die Module jeweils abgeschlossen werden, erhalten die Studierenden regelmäßige Rückmeldungen über ihren Leistungsstand. Die Modularisierung bringt eine stärkere Strukturierung des Studiums mit sich, die auch dazu führen kann, dass das Studieren dem schulischen Lernen sehr ähnlich wird. Über diese Entwicklung, oft als „Verschulung des Studiums“ bezeichnet, ist dementsprechend viel diskutiert worden. Zu Unsicherheiten und Diskussionen hat auch die Tatsache geführt, dass die Begriffe „Modul“ und „Modularisierung“ nicht einheitlich und verbindlich definiert wurden, so dass darunter unterschiedliche Inhalte und Vorgehensweisen verstanden werden. Somit ist nach den ersten Reformjahren festzuhalten, dass eines der ursprünglichen Reformziele, die verbesserte Vergleichbarkeit von Studienphasen auf Bundes- und Länderebene, aber auch im internationalen Rahmen, durch die Modularisierung von Studiengängen nicht erreicht wurde.

Der Grundgedanke von Leistungspunktsystemen liegt darin, dass Studierende für einen quantitativ bestimmten Umfang an erbrachten Studienleistungen, gemessen in Arbeitsstunden, eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten erhalten. Wie oben erwähnt, hat das *European Credit Transfer System* (ECTS), das Ende der 80er Jahre im Zusammenhang mit dem Mobilitätsprogramm ERASMUS eingeführt wurde, in Europa die Vor-

reiterrolle gespielt, obgleich es anfangs eher für die begrenzte Zeit eines Studienaufenthalts im Ausland gedacht war und diesbezüglich die Anerkennung von Studienleistungen über Hochschul- und Ländergrenzen erleichtern sollte. Heute wird das System in vielen europäischen Staaten dazu verwendet, Studienleistungen – unabhängig davon, ob sie im Ausland erbracht wurden oder dort anerkannt werden sollen – zu bemessen und den Studierenden damit erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltungen zu bescheinigen. In diesem Zusammenhang wird von der Transfer- und der Akkumulationsfunktion eines Leistungspunktsystems gesprochen.

In Deutschland hat der dezentrale und zeitliche versetzte Ablauf der Studienreformen dazu geführt, dass – ähnlich wie bei der Modularisierung – kein einheitliches System für die Vergabe von Leistungspunkten existiert. Obgleich in den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz festgelegt ist, dass für ein Vollzeitstudium insgesamt 30 Leistungspunkte pro Semester vergeben werden sollen, um die Kompatibilität mit dem ECTS sicherzustellen, gibt es hier an den Hochschulen deutliche Abweichungen. Den Ergebnissen einer empirischen Studie zufolge, bei der in den Jahren 2002 und 2003 die Gestalter von Bachelor- und Masterstudiengängen an den Fachbereichen befragt worden waren, wurde beispielsweise die 30-Punkte-Regel in lediglich 58 % der neuen Studiengänge angewandt.<sup>143</sup>

Als deutliche Schwierigkeit in der praktischen Umsetzung der Vorgaben für Leistungspunktsysteme hat sich die Forderung erwiesen, den studentischen Arbeitsaufwand (*Student workload*) für die Bemessung der Leistungspunkte heranzuziehen, also nicht nur die Anwesenheitszeit in Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, sondern auch jene studentische Arbeitszeit, die für das selbstständige Studium zuhause und in der Bibliothek, für Prüfungsvorbereitungen und ähn-

143 Siehe Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a, S. 73. Zudem, so die Autorinnen dieser Studie, deuteten auch die unterschiedlichen Bezeichnungen, mit denen die Einheiten in den Studiengängen versehen werden (ECTS, ECTS-Punkte, ECTS-Credits, Credits, Credit Points, Kreditpunkte, Leistungspunkte, Bonuspunkte u.a.), darauf hin, dass die Systeme an deutschen Hochschulen nicht selbstverständlich vergleichbar sind.

liche Studienprozesse anfällt. Dabei wird angenommen, dass ein Vollzeitstudium an einer Hochschule in Deutschland pro Semester 900 studentische Arbeitsstunden umfasst, was bei der Regel von 30 Leistungspunkten pro Semester bedeutet, dass ein Leistungspunkt 30 studentischen Arbeitsstunden entspricht. Im Idealfall definieren alle beteiligten Lehrenden gemeinsam, wie viele Leistungspunkte für das erfolgreiche Absolvieren jeder einzelnen Studieneinheit eines Studienprogramms vergeben werden.<sup>144</sup>

Tatsächlich ist es jedoch einfacher, die Anzahl der Semesterwochenstunden einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls mit einem bestimmten Faktor in Leistungspunkte umzurechnen, und dementsprechend wird an vielen Fachbereichen verfahren. Häufig wird aber bei der Umrechnung, dem Grundgedanken des studentischen Arbeitsaufwands entsprechend, durchaus nach der Art der Veranstaltung gewichtet, also zum Beispiel für Seminare ein größerer Faktor angesetzt als für Vorlesungen.

Die Anlehnung der Leistungspunktsysteme, die in deutschen Hochschulen entwickelt werden, an das europaweit übliche ECTS ist überaus wichtig, wenn das Ziel nach wie vor die bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen sein soll, sowohl hochschulübergreifend als auch national und international.

Für Deutschland liegen keine Gesamtzahlen zur Einführung von Leistungspunktsystemen vor. Im nationalen Statusbericht für die Bergen-Konferenz im Mai 2005 geben die Verfasser an, in 68 % der Bachelorstudiengänge und in 63 % der Masterstudiengänge an Hochschulen in Deutschland werde ECTS eingesetzt.<sup>145</sup> Weder wird hier jedoch erläutert, nach welchen Kriterien ein Leistungspunktsystem als „ECTS“ gilt, noch wird die Quelle für die Prozentwerte genannt. Problematisch ist aber vor allem, dass suggeriert wird,

in einem großen Teil *aller* Studienangebote in Deutschland werde ECTS eingesetzt. Die Zahlen beziehen sich jedoch nur auf Bachelor- und Masterangebote, die wiederum lediglich einen kleinen Teil des Gesamtstudienangebots ausmachen.

### **Diploma Supplement**

Das erste in der Deklaration von Bologna benannte Handlungsziel ist „die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*)“.<sup>146</sup> Dieses meist in englischer Sprache verfasste Dokument wird zusammen mit dem Abschlusszeugnis vergeben; es enthält Informationen zum betreffenden Studienabschluss und den damit verbundenen Qualifikationen sowie eine standardisierte Erklärung zum jeweiligen nationalen Bildungssystem. Das *Diploma Supplement* wurde Ende der 90er Jahre in einer gemeinsamen Initiative der Europäischen Union, der UNESCO und des Europarates entwickelt.<sup>147</sup> Akademische Abschlüsse und die dahinter liegenden Studienleistungen, so der Grundgedanke, sollten für Außenstehende verständlich und transparent gemacht werden.

In Deutschland wurde das Dokument, wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, anfangs vor allem für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge empfohlen. Aufgrund der positiven Rückmeldungen, die von Seiten der Studierenden, der Hochschulen und der Arbeitgeber gegeben worden sind, haben jedoch die Bildungsminister der am Bologna-Prozess beteiligten Staaten im 2003 verabschiedeten Berliner Kommuniqué beschlossen, dass ab dem Jahr 2005 alle Studierenden im Hochschulraum Europa automatisch und kostenlos bei dem Abschluss ihres Studiums ein *Diploma Supplement* erhalten sollen.<sup>148</sup> Somit gilt auch für die deutschen Hochschulen die Neuerung, ihren Absolventen den Zeugniszusatz auszustellen, unabhängig von der Art des absolvierten Studiums.

Im Unterschied zum komplexeren Themengebiet der Module und Leistungspunktsysteme, bezüg-

<sup>144</sup> Vgl. dazu das „Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an den Hochschulen in Deutschland“ (Schwarz u. Teichler 2000b) und den zeitgleich veröffentlichten Band „Credits an deutschen Hochschulen“ (Schwarz u. Teichler 2000a) sowie die Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz mit dem Titel „ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen“ (HRK 2004b).

<sup>145</sup> KMK u. BMBF o. J.b, S. 10.

<sup>146</sup> Bologna-Deklaration 1999, S. 3f.

<sup>147</sup> Vgl. HRK 2003.

<sup>148</sup> Berlin Communiqué 2003, S. 5.

lich deren klarer Definition in Deutschland noch erhebliche Mängel bestehen, gibt es für die Gestaltung des *Diploma Supplements* einheitliche Vorgaben. Das Musterblatt für den Zeugniszusatz wird von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Verfügung gestellt.

Für Deutschland liegen, ähnlich wie im Hinblick auf das Leistungspunktsystem, keine Gesamtzahlen vor. Den statistischen Daten der HRK zufolge wurde das *Diploma Supplement* im Wintersemester 2004/05 in 561 Bachelorstudiengängen und in 576 Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen vergeben.<sup>149</sup> Erneut ist kritisch anzumerken, dass die Werte sowohl von der HRK als auch im nationalen Statusbericht missverständlich dargestellt wurden. Die jeweils angegebenen Anteilswerte von 44,8 % (Bachelor) und 44,0 % (Master) beziehen sich auf die Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen; es wird keine Prozentuierung in Bezug auf die Gesamtzahl der Studienangebote vorgenommen, obwohl das für ein klares Bild der Situation in Deutschland die entscheidende Information wäre. Sie soll hier nachgeliefert werden: Gemessen an der Gesamtzahl der Studiengänge, die im HRK-Dokument für das Wintersemester 2004/05 mit 11.182 angegeben ist, beträgt der Anteil jener Studiengänge, in denen ein *Diploma Supplement* verteilt wurde, rund 16 %.

### Blick auf Europa

Was die rechtlichen Regelungen der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen betrifft, so hatten bis zur Konferenz in Bergen 36 der insgesamt 45 am Bolognaprozess beteiligten Länder die *Lisbon Recognition Convention* ratifiziert. Die dort enthaltenen Selbstverpflichtungen sollten, so die Aussage im Bergener Communiqué, so schnell wie möglich jeweils in nationales Recht umgesetzt werden. Außerdem gelte es in den kommenden Jahren, Schwachstellen in der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen aufzuzeigen und gezielte Maßnahmen anzuwenden. Nationale Qualifikationsrahmen, so die Minister weiter, seien eine gute Möglichkeit, das Lebenslange

Lernen noch stärker in den Bereich der Hochschulbildung zu integrieren. Dabei müsse es vor allem das Ziel sein, die Anerkennung von nicht hochschulischen Leistungen für ein Hochschulstudium zu erhöhen.

Im 2003 verfassten Berlin-Kommuniqué waren die europäischen Länder angehalten worden, zur Bemessung von Studienleistungen das *European Credit Transfer System* (ECTS) zu verwenden, das – wie der Name besagt – ursprünglich ausschließlich als Transfersystem gedacht war. In den 2005 vorgelegten Statusberichten zum Bolognaprozess gilt ECTS in einem Land als eingeführt, wenn die Einführung gesetzlich geregelt ist, wenn es auf praktisch alle Studienangebote an allen Arten von Hochschulen im Land angewandt wird, wenn auf der Grundlage des studentischen Arbeitsaufwands 60 Credits pro Semester vergeben werden, und wenn das System sowohl für den Transfer als auch für die Akkumulation von Credits oder Leistungspunkten eingesetzt wird.<sup>150</sup>

Dieser Definition folgend, wird ECTS in den meisten europäischen Ländern verwendet. In der Regel ist das System zwischen den Jahren 2000 und 2005 eingeführt worden und unterliegt gesetzlichen Bestimmungen. Der größere Teil jener Länder, in denen bis zur Bergen-Konferenz eigene nationale Leistungspunktsysteme bestanden, hat mittlerweile ECTS übernommen oder plant die Umstellung. Unabhängig davon, ob es vorher bereits ein eigenes Leistungspunktsystem gab, wird in manchen Ländern schrittweise umgestellt. So gilt ECTS beispielsweise in Frankreich zunächst einmal nur für die Universitäten. In anderen Ländern ist ECTS eingeführt worden, ohne dass entsprechende gesetzliche Regelungen bestünden; dies trifft etwa auf Griechenland, Irland, Polen, Schweden und die Tschechische Republik zu.

In der überwiegenden Mehrheit der Bolognaländer wird ECTS sowohl für den Transfer als auch für die Akkumulation von Leistungspunkten verwendet. Lediglich in Schottland und im Vatikan dient es noch als reines Transfersystem. Zu den wenigen europäischen Staaten oder Regionen, in

149 HRK 2004g, S. 7.

150 Vgl. *Eurydice* 2005a, S. 21–23.

denen ECTS nicht verwendet wird (wenn man von der Verwendung in Mobilitätsprogrammen absieht), zählen Portugal und Spanien.

Die Modularisierung von Studienprogrammen ist kein Bestandteil der Vereinbarungen im Rahmen des Bolognaprozesses. Dennoch sind in praktisch allen Ländern, in denen Leistungspunktsysteme eingeführt wurden, die Studienstrukturen modularisiert worden. Dabei kann aber nicht von einer einheitlichen Vorgehensweise gesprochen werden, im Gegenteil. Wie beispielsweise der Trends IV-Bericht festhält, gibt es für die Modularisierung im Unterschied zu ECTS oder zum *Diploma Supplement* keine europaweit gültigen Referenzen, also etwa Handbücher, Musterformulare oder Ähnliches. Stattdessen sei eine Vielzahl von Deutungen des Modularisierungsbegriffs zu beobachten, von der Definition einer einzelnen Lehrveranstaltung als Modul bis hin zu ausgereiften, interdisziplinär einsetzbaren Modulsystemen.<sup>151</sup>

Das *Diploma Supplement* ist den vorgelegten Statusberichten zufolge mittlerweile in den meisten europäischen Ländern eingeführt worden, häufig allerdings zunächst nur für einen Teil der Absolventen. Die Vergabe des *Diploma Supplement* soll aber nach Bekunden der Ländervertreter in den kommenden Jahren ausgeweitet werden. In der Mehrheit der Hochschulsysteme ist das Dokument in englischer Sprache verfasst und wird kostenlos vergeben.<sup>152</sup>

## Qualitätssicherung

### Situation an deutschen Hochschulen

Wie bereits im Kapitel 2 des vorliegenden Berichts angesprochen, gelten in Deutschland die Evaluation und die Akkreditierung als hauptsächliche Maßnahmen zur Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich.<sup>153</sup>

Mit der Evaluation eines Bildungsanbieters oder eines Studienprogramms sollen dessen Stärken und Schwächen aufgezeigt sowie Maßnahmen

zur Qualitätsverbesserung angeregt werden. Seit der vierten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 ist die Evaluation als allgemeine Aufgabe der Hochschulen definiert. Mittlerweile ist diese Form der Qualitätssicherung auch in allen Landeshochschulgesetzen verankert. Ebenfalls seit 1998 besteht das Projekt Qualitätssicherung (Projekt Q), das von der Hochschulrektorenkonferenz finanziert wird und als zentrale Stelle sowohl informiert als auch zum wissenschaftlichen Austausch anregt. Allerdings gibt es in Deutschland weder eine nationale Koordinationsstelle für Evaluationsverfahren, noch bestehen genaue gesetzliche Vorgaben für den Zeitpunkt und die Form solcher Evaluationen. Andererseits haben sich über die Jahre hinweg feste Verbände auf verschiedenen Ebenen gebildet, die für die Qualitätssicherung durch Evaluation verantwortlich zeichnen und die mit anerkannten Verfahrensweisen sowie internationaler Einbettung arbeiten.

Mit der Akkreditierung eines Studiengangs soll festgestellt werden, dass dieser in Hinsicht auf die fachlichen und berufsqualifizierenden Inhalte bestimmten, vorab definierten Standards entspricht. Akkreditierungsverfahren sind in Deutschland derzeit auf Bachelor- und Masterstudiengänge beschränkt, womit das deutsche System sich grundsätzlich von den Akkreditierungssystemen anderer europäischer Länder unterscheidet.<sup>154</sup>

Das Akkreditierungsverfahren muss von einer zertifizierten Agentur durchgeführt werden und ist kostenpflichtig; die Kosten für die Prüfung eines Studiengangs können mehr als 10.000 Euro betragen. Nach einer festgelegten Zeit, so sieht es die Regelung vor, steht das Verfahren zur Reakkreditierung an. Den Aussagen im aktuellen Bolognabericht zufolge soll die staatliche Zustimmung zur Einrichtung von Studiengängen zukünftig generell von einer Akkreditierung abhängig gemacht werden.<sup>155</sup>

---

154 Siehe die Darlegungen zur Entwicklung des Akkreditierungssystems im Abschnitt 3.2 des vorliegenden Berichts, beginnend auf S. 35. Einen Überblick zu Akkreditierung und Evaluation im deutschen Hochschulsystem bietet beispielsweise *Schade 2005*. Zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung siehe die Diskussionsbeiträge in *Projekt Q 2004*.

155 Vgl. *KMK u. BMBF o. J.b*, S. 18.

---

151 Vgl. *Reichert u. Tauch 2005*, S. 15.

152 Vgl. *Eurydice 2005a*, S. 24–27.

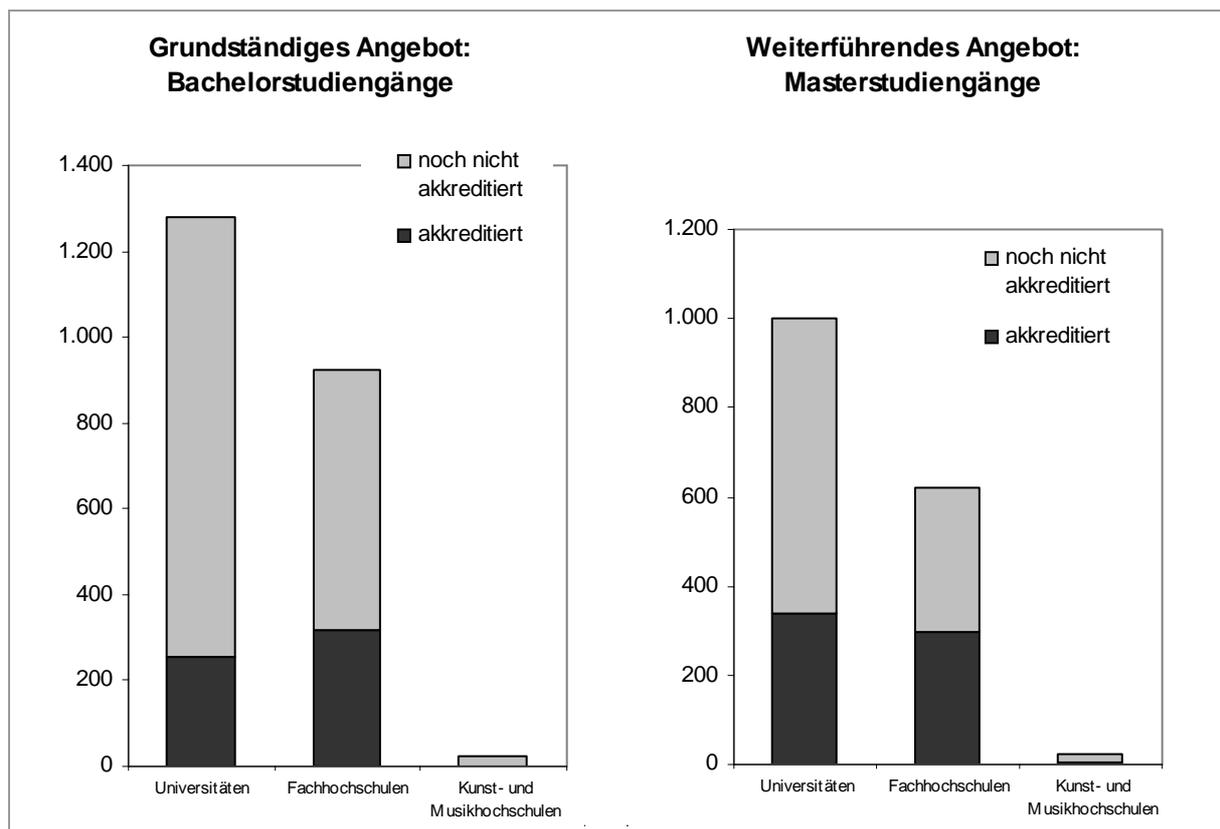
153 Vgl. auch zu den folgenden Ausführungen *KMK u. BMBF o. J.b*, S. 5f.

### Akkreditierte Studiengänge

Im November 2005 waren den Angaben im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zufolge über 1.200 der insgesamt rund 3.900 Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen akkreditiert;<sup>156</sup> das entspricht etwa einem Drittel. Dabei lag der Anteil im Masterbereich mit 39 % merklich höher als der Anteilswert von 26 % bei den Bachelorstudiengängen. Außerdem bestanden hinsichtlich des Akkreditierungsfortschritts deutliche Unterschiede zwischen den Hochschularten in Deutschland (siehe **Abbildung 6**). Während zu dem besagten Zeitpunkt bereits mehr als ein Drittel der Bache-

lorstudiengänge an Fachhochschulen akkreditiert war, belief sich der entsprechende Anteil der universitären Bachelorangebote auf lediglich ein Fünftel. Im Bereich der Masterstudiengänge zeigten sich ähnliche Unterschiede: Im November 2005 hatten rund 50 % der Masterprogramme an Fachhochschulen erfolgreich ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen, jedoch nur gut ein Drittel der universitären Masterstudiengänge. An Kunst- und Musikhochschulen waren zu diesem Zeitpunkt insgesamt so wenige Bachelor- und Masterprogramme zu verzeichnen, dass die betreffenden Anteilswerte nicht aussagekräftig sind.

**Abbildung 6: Akkreditierte Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, nach Hochschulart (November 2005)**



Quelle: Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05) sowie Akkreditierungsrat: „Akkreditierte Studiengänge“. <http://www.akkreditierungsrat.de> (22.11.05). (Eigene Zusammenstellung der Daten.)

In einer statistischen Übersicht, die der Akkreditierungsrat im März 2005 herausgegeben hat,

werden genauere Zahlen zu den bis dahin durchgeführten Akkreditierungsverfahren genannt.<sup>157</sup> Demnach war zum betreffenden Zeitpunkt das

<sup>156</sup> Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK. <http://www.hochschulkompass.de> (22.11.05).

<sup>157</sup> Siehe AR 2005a.

Verfahren für 835 Studiengänge abgeschlossen, weitere 1.244 Bachelor- und Masterstudiengänge befanden sich in einem laufenden Akkreditierungsverfahren. In rund 3 % der bereits beendeten Verfahren war ein negativer Bescheid ausgesprochen worden, etwa drei Viertel der begutachteten Studiengänge hatten eine Akkreditierung mit Auflagen erhalten, und lediglich ein Viertel der Programme war ohne Auflage akkreditiert worden.

Die Akkreditierungsstatistiken zeigen auch, wie sich die akkreditierten Studiengänge auf die ver-

schiedenen Studienfachgebiete aufteilen (siehe **Tabelle 14**). Die Ingenieurwissenschaften sowie die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stellten mit Anteilen von jeweils knapp 30 % die größte Gruppe innerhalb aller 808 akkreditierten Bachelor- und Masterstudiengänge. Etwa ein Fünftel der Studiengänge mit Akkreditierung war dem Bereich Mathematik und Naturwissenschaften zuzuordnen, ein Achtel den Sprach- und Kulturwissenschaften. Die Anteile der akkreditierten Studiengänge in den weiteren Studienfachgebieten beliefen sich zum betreffenden Zeitpunkt auf je maximal 5 %.

**Tabelle 14: Akkreditierte Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, nach Studienfachgebiet (März 2005)**

Fächergruppe	Akkreditierte Bachelorstudiengänge		Akkreditierte Masterstudiengänge		Akkreditierte Studiengänge gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Sprach- und Kulturwissenschaften	66	18	36	8	102	13
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	89	25	146	33	235	29
Mathematik, Naturwissenschaften	85	24	82	18	167	21
Gesundheitswissenschaften, Medizin	12	3	16	4	28	3
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	13	4	26	6	39	5
Ingenieurwissenschaften	96	27	138	31	234	29
Kunst, Musik	0	0	3	1	3	0
Gesamt	361	100	447	100	808	100

Quelle: AR 2005a. (Eigene Zusammenstellung der Daten und Ergänzung durch Prozentwerte.)

### Blick auf Europa

Im Berliner Kommuniqué hatten die europäischen Bildungsminister die Qualität der Hochschulbildung als das Herzstück aller Unternehmungen auf dem Weg zum Hochschulraum Europa bezeichnet. Zudem war darauf hingewiesen worden, wie bedeutsam gemeinsame Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung auf europäischer Ebene seien. Bis 2005, so die Forderung, sollten die Verantwortlichkeiten der beteiligten Organisationen und Institutionen in den nationalen Qualitätssicherungssystemen klar verteilt sein. Die Evaluation von Studiengängen oder Hochschulen müsse ein verbreitetes Mittel der Qualitätssicherung sein, wobei stets in den Schritten vorgegangen werden solle: Selbstbe-

richt, externe Begutachtung unter studentischer Mitwirkung, Veröffentlichung der Ergebnisse. Jedes Land solle weiterhin über ein Akkreditierungs- oder Zertifizierungssystem verfügen. Schließlich sei die internationale Zusammenarbeit für die nationalen Einrichtungen von Bedeutung.

Im Frühjahr 2005 konnte im Hinblick auf die zwei Jahre zuvor ausgesprochenen Forderungen festgehalten werden, dass nahezu alle am Bolognaprozess beteiligten Staaten große Fortschritte bei der Gestaltung ihrer Qualitätssicherungssysteme gemacht hatten. Allerdings, so im Berger Kommuniqué, bestehe in vielen Ländern noch Handlungsbedarf, was die studentische Beteiligung an Qualitätssicherungsverfahren sowie

die internationale Zusammenarbeit betreffe. Auch wurden die Hochschulen dringend gebeten, ihre Bemühungen um ein internes System der Qualitätssicherung fortzusetzen und die internen Systeme an die externen Sicherungsverfahren anzubinden. Als Hilfestellung gab die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) anlässlich der Konferenz in Bergen ein Dokument heraus, in dem Richtlinien und Standards für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum beschrieben werden.<sup>158</sup>

### 3.4 Positionen zur Studienstrukturreform

Aus der Vielzahl von Positionspapieren, Stellungnahmen und offiziellen Verlautbarungen, die in den vergangenen Jahren zur Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen veröffentlicht worden sind, wurden für diesen Bericht einige Dokumente ausgewählt. Sie stehen für besonders entschiedene Positionierungen, die entsprechend intensiv diskutiert worden sind. Vor allem im Internet sind weitere Ansichten, Einschätzungen und Diskussionsbeiträge zu diesem Thema verfügbar.

Dazu zählen unter anderem Positionen von Vertretern bildungspolitischer Einrichtungen. Das sind etwa der deutsche Wissenschaftsrat, der sich mehrfach in ausführlichen und fundierten Stellungnahmen zu den Reformforderungen im deutschen Hochschulsystem geäußert hat,<sup>159</sup> der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der die Reformbewegung in Deutschland mit initiiert und begleitet hat und heute die nationale Umsetzung der Bologna-Reformen beispielsweise durch die Mitarbeit an deutsch-europäischen Mobilitätsprojekten unterstützt, das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich in offiziellen Dokumenten für die Umstellung auf das zweistu-

fige Studiensystem aussprechen,<sup>160</sup> sowie der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der sich mit Initiativen und Projektförderungen am Reformprozess beteiligt.<sup>161</sup>

Auch berufliche Fachverbände haben für ihr jeweiliges Feld zu der Studienstrukturreform Stellung bezogen. Dazu zählen vor allem Organisationen des Ingenieurwesens wie etwa der Verband der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik (VDE), der Verein Deutscher Ingenieure (VDI), der Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) sowie der Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI), die den Bologna-Prozess grundsätzlich befürworten, gleichzeitig aber ihre hohen Anforderungen an das Ingenieurstudium in Deutschland formulieren.<sup>162</sup>

Die Positionen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurden im Zusammenhang mit dem Verlauf der Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen im Abschnitt 3.2 des vorliegenden Berichts behandelt und werden hier nicht erneut aufgeführt. In der Tendenz gilt für die Vertreter der KMK, dass sie die dringende Notwendigkeit sehen, das Hochschulstudium in Deutschland zu reformieren, um mehr Transparenz und bessere internationale Anbindung zu schaffen sowie einfachere Übergänge zu ermöglichen; dazu sollte ihrer Ansicht nach möglichst vollständig auf ein System mit mehreren Studienstufen umgestellt werden. Die HRK-Mitglieder sehen die gleiche Reformnotwendigkeit, sind jedoch in der Forderung nach dem gestuften Studiensystem meist zurückhaltender gewesen.

158 Siehe ENQA 2005. Zum Thema „Akkreditierung und Evaluation in Europa“ siehe den zusammenfassenden Überblick in Schwarz u. Westerheijden 2004 oder, in deutscher Sprache, in Schwarz, Westerheijden u. Rehburg 2005.

159 Siehe vor allem die „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse“, WR 2000.

160 Siehe die Positionspapiere Witte u.a. 2003a und Witte u.a. 2003b.

161 Siehe zum Beispiel die Diskussionsbeiträge in Stifterverband 2004 und die Ergebnisberichte in Stifterverband 2005.

162 Die genannten Ingenieurverbände haben zusammen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung im Juni 2005 eine Erklärung mit dem Titel „Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland sichert die Zukunft der Ingenieurausbildung“ herausgegeben (BMBF u.a. 2005), aber auch individuelle Stellungnahmen veröffentlicht, siehe z.B. VDMA o. J. oder ZVEI 2004b.

## Positionen von Hochschulvertretern

In vielen Fällen haben sich Hochschullehrende kritisch zu den Studienstrukturreformen an ihren Institutionen geäußert. Dabei lassen sich Unterschiede in der Richtung der Kritik ausmachen: Vertreter der deutschen Fachhochschulen bekunden vor allem die Sorge, ihr praxisorientiertes Profil könne infolge der Umstellung verloren gehen und somit die Existenzberechtigung der Fachhochschulen in Frage stellen.<sup>163</sup> Bei Vertretern der deutschen Universitäten sind zwei Richtungen der skeptischen Haltung zu erkennen: Vor allem in den klassischen Examensstudiengängen wird die Umstellung auf das Stufenstudium strikt abgelehnt; eine im Vergleich zum traditionellen Studium kürzere Ausbildung sei grundsätzlich nicht möglich. Andere Universitätslehrende, insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, erklären sich zwar bereit, ihre Studiengänge auf eine gestufte Struktur umzustellen, halten aber ebenfalls eine dreijährige Bachelorausbildung für nicht ausreichend und sehen dementsprechend im Masterabschluss das eigentliche Ziel der universitären Ausbildung, so wie es traditionell das Diplom gewesen ist. Das TU 9-Konsortium, ein Verbund von neun Technischen Hochschulen in Deutschland, hat diese Haltung am deutlichsten zum Ausdruck gebracht (siehe unten).

Aufgrund der hier dargelegten kritischen Positionen mag der Eindruck entstehen, die Fachvertreter an den deutschen Hochschulen seien mehrheitlich und prinzipiell gegen die Umstellung des einzügigen Studiensystems auf ein System mit mehreren Stufen. Die vielfältigen, zum Teil hochprofessionellen Bachelor- und Masterangebote, die heute schon an Hochschulen in Deutschland angeboten werden, geben jedoch den Hinweis darauf, dass viele Lehrende die Reformbewegungen mittragen und mit großem persön-

chen Engagement die neuen Studienprogramme gestalten.<sup>164</sup> Auch an dieser Stelle zeigt sich also das häufig zu beobachtende Phänomen: Kritik wird zur Sprache gebracht, Zustimmung in die Tat umgesetzt.

## Position von Fachhochschulvertretern

### Sichtweise des Hochschullehrerbundes

Der Hochschullehrerbund (hlb) ist die bundesweite Berufsvertretung der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an den Fachhochschulen. Seine Mitgliederzahl belief sich im Jahr 2001 auf rund 4.000 Personen.<sup>165</sup> Soweit bekannt, hat der hlb bisher kein offizielles Positionspapier zur Studienstrukturreform herausgegeben. Die Haltung der Leitung des Hochschullehrerbundes zu diesem Thema kann jedoch dem hlb-Jahresbericht entnommen werden, den der hlb-Präsident Prof. Müller-Bromley den Delegierten der Bundesvereinigung im Mai 2004 vorstellte.<sup>166</sup> Darin erklärt der Verbandsvertreter, dem hlb gehe es nicht um eine positive oder negative Bewertung des Bolognaprozesses, sondern er sei bemüht, im Sinne der Fachhochschullehrenden auf offene Punkte hinzuweisen. Dies seien unter anderem die Fragen nach der Qualität des Hochschulstudiums, der Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur, der Parallelführung von traditionellen und neuen Studiengängen sowie der Promotionsmöglichkeit an Fachhochschulen.

Bei der Studienreform sei entscheidend, „ob und wie das Profil der Praxisorientierung, mit dem sich die Fachhochschulen ihren Platz in der Hochschullandschaft erworben haben, in Bachelor- und Master-Studiengängen erhalten werden kann“.<sup>167</sup> Das der Studienzeitverkürzung im Bachelorstudium zum Opfer fallende Praxissemester müsse durch andere praktische Elemente ersetzt werden, etwa durch mehrere kurze Praxisphasen,

---

163 Die großen Organisationen der Fachhochschulvertreter haben bisher nur wenige Stellungnahmen zur Studienstrukturreform veröffentlicht. Von der Konferenz der Fachbereichstage e.V. (KBFT) beispielsweise, in der die Studiengänge verwandter Fachrichtungen an deutschen Fachhochschulen repräsentiert sind, liegt lediglich eine kurze Empfehlung zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vor (vgl. *AG Fachbereichstage 2000*).

164 Dies belegen auch Ergebnisse aus zwei Untersuchungen, in denen Studienanbieter zu ihren Bachelor- und Masterstudiengängen befragt worden waren, siehe *Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a* sowie *Rehburg 2005*.

165 Zitiert nach: <http://www.hochschulverband.de/presse/pm0901.html> (01.03.05).

166 Vgl. *hlb 2004a*.

167 Siehe *hlb 2004a*, Abschnitt „Bologna-Prozess“.

praktische Studienprojekte oder die Anknüpfung der Abschlussarbeit an die berufliche Praxis. Trotz dieser Auffangmöglichkeiten bestehe aber insgesamt die Gefahr, dass die Universitäten im Zuge der Studienreform ihre Studiengänge praktischer ausrichteten und letztlich als übermächtige Konkurrenten im Wettbewerb die Fachhochschulen vom Bildungsmarkt verdrängen.

Ähnlich besorgt äußerte sich der hlb-Präsident in einem Gespräch mit Vertretern des hlb und Bundesministerin Bulmahn, das gleichfalls im Mai 2004 stattfand.<sup>168</sup> Darin begrüßte er zwar grundsätzlich das Vorhaben, das deutsche Hochschulwesen offener und die Übergänge flexibler zu gestalten, wies aber auch deutlich darauf hin, dass die Fachhochschulen dem Bologna-Prozess und der Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur skeptisch gegenüber stünden. Das traditionelle Fachhochschulstudium sei in Deutschland und auf internationaler Ebene bekannt und werde als hochwertige Ausbildung bei den Studierenden wie bei Arbeitgebern geschätzt. Nun aber müsse mit großem Aufwand die Umstellung auf ein Modell betrieben werden, dessen Qualität bisher nicht einzuschätzen sei. Insbesondere bestehe Skepsis hinsichtlich der als „Erfolgsfaktoren der Fachhochschulen“ bezeichneten Aspekte: Praxisbezug und intensive Studierendenbetreuung. Diese könnten in Bachelorstudiengängen nicht weitergeführt werden. Es bestehe, so wird der hlb-Präsident weiter zitiert, „die Gefahr, dass sich die Fachhochschulausbildung am Niveau universitärer Studiengänge ausrichtet“.<sup>169</sup> Das besondere Profil der Fachhochschulen, hervorgegangen aus der „nicht nur in Deutschland einmalige[n] Verbindung von Wissenschaft und Praxis“, dürfe nicht verloren gehen.

In den Äußerungen des hlb-Präsidenten Müller-Bromley zeigt sich die skeptische Haltung der Fachhochschullehrenden gegenüber den Reformen der Studienstruktur und den damit mögli-

cherweise verbundenen Profilverschiebungen, die sich im Wettbewerb der Universitäten und Fachhochschulen bemerkbar machten. Offenbar besteht auf Seiten der Fachhochschulen zum Teil große Sorge, dass sie ihre Studierenden in der vergleichsweise kurzen Zeit des Bachelorstudiums nicht mehr auf höchstem Niveau wissenschaftlich und berufspraktisch qualifizieren können, und dass gleichzeitig die Universitäten zu starken Konkurrenten hinsichtlich der ersten berufsqualifizierenden Ausbildung werden. Interessanterweise wird in den vorliegenden Dokumenten über das Masterstudium als weiterführende Studienstufe nicht gesprochen.

## Positionen von Universitätsvertretern

### Stellungnahmen der Fakultätentage und anderer Fachvertreter

Der Allgemeine Fakultätentag (AFT), der Dachverband der universitären Fachgebiete an deutschen Hochschulen, warnt in einer Stellungnahme vom Juli 2003 gemeinsam mit dem Deutschen Hochschulverband (DHV) davor, das traditionelle System flächendeckend auf Bachelor- und Masterstudiengänge umzustellen, ohne dass die Risiken dieser Umstellung hinreichend geklärt seien: „Neues zunächst prüfen zu wollen und im gleichen Atemzug voreilig das Bewährte abzuschaffen – das ist keine verantwortungsvolle Politik, sondern absurdes Theater“.<sup>170</sup> An gleicher Stelle fordern AFT und DHV, der neue Studienabschluss solle in der Kurzbezeichnung den betreffenden Hochschulnamen beinhalten, also etwa „Bachelor (FH Köln)“ oder „Master (Uni Bonn)“ genannt werden. Dadurch würden die Studienabschlüsse transparenter und verständlicher.

Einige der insgesamt 17 deutschen Fakultätentage haben für ihr jeweiliges Studienfachgebiet ein Positionspapier zur Umstellung auf die gestufte Studienstruktur veröffentlicht.<sup>171</sup> In allen

168 Der Hochschullehrerbund hat anlässlich des Gesprächs eine Pressemitteilung herausgegeben (siehe *hlb 2004b*). Die Äußerungen des hlb-Präsidenten im vorliegenden Bericht werden nach dieser Quelle zitiert.

169 *hlb 2004b*, Abschnitt „Auf dem Weg zur Bologna-Universität?“.

170 Aussage des AFT-Vorsitzenden, Prof. Grimm, und des DHV-Präsidenten, Prof. Schiedermaier, zitiert nach *AFT 2003*.

171 Siehe die Auflistung des Allgemeinen Fakultätentages (AFT) unter <http://www.fakultaetentag.de> (24.02.05). Die Positionspapiere des Evangelisch-theologischen Fakultätentages sind unter dessen Internetadresse zu finden, <http://evtheol.fakultaetentag.de> (04.03.05).

Dokumenten kommt die skeptische Haltung der Fachbereichsvertreter zum Ausdruck. Dabei geht es stets um die Frage, ob ein Bachelorstudium die Studierenden ausreichend für die berufliche Praxis qualifizieren kann.

### **Fachgebiet Evangelische Theologie**

Der Evangelisch-theologische Fakultätentag veröffentlichte anlässlich seiner Zusammenkunft im Oktober 2001 einen Beschluss zu Bachelor- und Masterstudiengängen, in dem sich das Gremium klar gegen die vollständige Umstellung auf die neuen Studienstrukturen aussprach. Eine generelle Einführung von gestuften Studiengängen im Fach Evangelische Theologie könne nicht empfohlen werden: „Für die bei weitem überwiegende Anzahl der (...) Studierenden kommen auch zukünftig nur die bisherigen Studiengänge mit den Abschlüssen Erste Theologische Prüfung, Diplom und Erste Staatsprüfung für Lehrämter in Betracht.“<sup>172</sup> Nur diese Studienprogramme, so die Aussage, führten zu einem für die relevanten Berufsfelder qualifizierenden Abschluss. Mit großer Sorge beobachtete man Reformmaßnahmen wie die in Nordrhein-Westfalen geplante Umstellung der Lehramtsstudiengänge. In jedem Fall sei sicherzustellen, dass Studienabschlüsse nicht nur aufgrund der Leistungen in studienbegleitenden Prüfungen vergeben würden.<sup>173</sup> Im Herbst 2002 und 2003 verabschiedete der Evangelisch-theologische Fakultätentag jeweils einen weiteren Beschluss zu gestuften Studiengängen.<sup>174</sup> In beiden Beschlüssen geht es um die Entwicklung eines Modellstudiengangs mit Bachelor- und Masterabschluss für die Lehramtsausbildung. Dabei wird betont, dass ein solches Studienkonzept lediglich die Ergänzung zu bestehenden Konzepten bilde und dass gestufte Studiengänge nur dort eingeführt werden sollten, wo es durch gesetzliche Vorgaben unbedingt gefordert sei.

---

172 *EvTheolFT* 2001.

173 Ein Modell, in dem ohne die erfolgreiche Vorlage einer Abschlussarbeit der akademische Grad verliehen wird, steht weder auf europäischer noch auf nationaler Ebene zur Debatte. Die Bachelorarbeit ist ein wichtiger Bestandteil jedes Konzeptes für Bachelorstudiengänge.

174 *EvTheolFT* 2002 und *EvTheolFT* 2003.

### **Fachgebiet Architektur**

Die Fachbereiche für Architektur an den deutschen Universitäten, vertreten durch die Deutsche Dekane- und Abteilungsleiterkonferenz für Architektur, Raumplanung und Landschaftsarchitektur (DARL), sprechen sich in einem einstimmig gefassten Beschluss vom November 2001 ausdrücklich gegen die schnelle Umstellung auf das zweistufige System aus.<sup>175</sup> Bachelorstudiengänge, so sie überhaupt eingeführt würden, sollten auf maximal sechs Semester angelegt werden; ein solcher Studiengang könne jedoch nicht berufsqualifizierend sein. Um die Studienreform weniger skeptisch sehen zu können, müsse zunächst grundlegend geklärt werden, dass 1. nicht bereits der Bachelor die Kammerfähigkeit herstelle, d.h. zur Berufsausübung befähige, und 2. die im zugangsbeschränkten Studienfach Architektur schwer zu erlangende Studienberechtigung nicht nur für die Bachelorstufe gelte.

### **Fachgebiet Bauingenieurwesen**

Der stellvertretende Vorsitzende des Fakultätentages für Bauingenieur- und Vermessungswesen, Prof. Dr.-Ing. Schweizerhof, verfasste im März 2002 eine „kritische Stellungnahme aus Sicht der Ausbildungspraxis der Universitäten“ zu zweistufigen Studiengängen für Bauingenieure.<sup>176</sup> In seiner ausführlichen Betrachtung verteidigt er die traditionelle Ingenieursausbildung an den Universitäten und Technischen Hochschulen: Deren Diplomabsolventen hätten sich im Berufsleben hervorragend bewährt, und die Einschätzung, deutsche Hochschulen seien international nicht wettbewerbsfähig, sei falsch und durch keine fachliche Untersuchung begründet.<sup>177</sup> Zwar sei der Begriff „Diplom“ tatsächlich international wenig aussagekräftig, aber dieses Problem könne man mit der Vergabe eines Zeugniszusatzes

---

175 Vgl. *Schäfer* 2003.

176 *Schweizerhof* 2002.

177 Von Reformbefürwortern wird, insbesondere in Bezug auf die Ingenieursstudiengänge, selten der Vorwurf erhoben, die Absolventen dieser Fächer seien nicht wettbewerbsfähig. Vielmehr richtet sich die Kritik am bestehenden System auf die mangelnde internationale Vergleichbarkeit der Studienstrukturen und damit die fehlenden Anbindungsmöglichkeiten für die Studierenden.

lösen; die vollständige Umstrukturierung des deutschen Studiensystems sei nicht notwendig.

Im Grunde, so seine Sichtweise, gehe es weniger um die Frage, ob man neue Studienabschlüsse einführen sollte, sondern vielmehr darum, ob man das bewährte liberale Studium durch ein stark strukturiertes Studium ersetzen wolle. Dieses habe zwar durchaus Vorteile, etwa die engere Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden, und sicher sei die Einhaltung der Regelstudienzeiten im verschulerten System einfacher. Allerdings liege der entscheidende Nachteil des „synchronen Studiums“ darin, dass die Studierenden zu wenig Gelegenheit hätten, eigene Entscheidungen zu fällen und sich persönlich weiter zu entwickeln. Die Absolventen, so der Fachvertreter, seien daher auf „die Unwägbarkeiten und die ständig wechselnden Fragestellungen im Bauingenieurberuf“ nicht vorbereitet.

Von den Befürwortern der Reform vorgebrachte Argumente treffen aus der Sicht des Fachvertreters für die Situation an deutschen Hochschulen nicht zu. So führe die Strukturreform kaum zu besserer Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse, denn insbesondere die Einordnung von Bachelorgraden in ein einheitliches, allgemein anerkanntes Abschlusssystem sei nicht durchführbar und wäre auch nicht wünschenswert, denn die Anerkennung könne dann nur auf niedrigerem Niveau als bisher erfolgen. „Gerade Bachelorabgänger besitzen oft in Folge anderer Hochschulzugangssysteme kaum das Wissen, das in Deutschland im Vorexamen im 4. Semester gefordert wird. (...) Ausserdem wünscht der Arbeitsmarkt im Bauingenieurwesen keine schlechter ausgebildeten Abgänger als heute mit dem Diplom.“<sup>178</sup>

Der Fakultätentag für Bauingenieur- und Vermessungswesen sei offen für Verbesserungsvorschläge. Neben der laufenden Anpassung an neue Inhalte in den einzelnen Fächern gehe es dabei um den unkomplizierten Einstieg von Bachelorabsolventen – allerdings nicht in den Beruf, sondern in „die Diplomstudiengänge der Universitäten“.

Das Diplomstudium müsse beibehalten werden, denn nur in diesem bewährten System könnten die Arbeitgeber auf die Qualität der Ausbildung vertrauen sowie die Fächer und Noten einschätzen. Mit „dem sogenannten Wettbewerb und der freien Profilbildung“ hingegen und mit den neuen Studiengängen „(...) äußerst unterschiedlicher Ausrichtung und die noch bunt gemischt mit den gleichberechtigten Absolventen aus anderen EU-Staaten stehen die Personalabteilungen oder in weit üblerer Form die Inhaber von Ingenieurbüros vor der Frage, wie diese Abschlüsse für eine Einstellung einzuordnen sind“.<sup>179</sup> Bei knappen Ressourcen könne man es sich aber niemand leisten, Absolventen erst einmal zur Probe einzustellen und dann ihre Qualifikationen im Beruf zu prüfen. Anstatt also die Wünsche „fachferner Hochschulreformer“ zu erfüllen, so der Fachvertreter abschließend, solle man sich besser an die Vorschläge der „fachlich kompetenten Hochschulpraktiker“ halten.

### Fachgebiet Veterinärmedizin

Der Veterinärmedizinische Fakultätentag hält laut einer Stellungnahme aus dem August 2003 die Umstellung auf ein Studium mit zwei kürzeren Studienstufen im eigenen Fachgebiet für ausgeschlossen.<sup>180</sup> In der Veterinärmedizin gelte ein Sondermodell der Ausbildung und Prüfung, welches nicht sinnvoll in eine Bachelor- und Masterstruktur umgewandelt werden könne. Die tierärztliche Ausbildung mit einem Studiengang von neun bis zehn Semestern Studiendauer müsse ungeteilt bleiben, die staatliche Prüfung und Approbation als bewährte Mittel der Qualitätskontrolle beibehalten werden. Eine erzwungene Teilung des Langstudiums würde in der Praxis dazu führen, dass, um zur Ausübung des Tierarztberufes berechtigt zu sein, jeder Bachelor das Masterstudium anschließen müsse. Außerdem seien die Ziele des Bolognaprozesses, so die weitere Aussage, durch die bestehende Tierärztliche Approbationsordnung optimal gesichert, „auch weil sie in bestimmten Abständen Zwischenprü-

178 Schweizerhof 2002, S. 3. Der Fachvertreter geht bei dieser Argumentation davon aus, dass die bestehenden Diplomstudiengänge bei der Umstellung auf die neuen Strukturen lediglich zeitlich gekürzt werden, ohne dass ein neues inhaltliches Konzept dahinter steht.

179 Schweizerhof 2002, S. 6.

180 Vgl. Gropp 2003. Daneben sprechen sich Vertreter anderer Disziplinen, in denen traditionell das Staatsexamen den Studienabschluss bildet, etwa Humanmedizin, öffentlich gegen die Studienstrukturreformen aus.

fungen vorsieht (...) und sie die Lehre in allen relevanten Fächern sogar nach Stundenumfang regelt“.<sup>181</sup>

### **Fachgebiet Physik**

Auch Vertreter wissenschaftlicher Fachgesellschaften haben sich verschiedentlich zu den Strukturreformen an deutschen Hochschulen geäußert. Aus der Vielzahl von Positionen sei hier exemplarisch eine Stellungnahme genannt: Die Deutsche Physikalische Gesellschaft (DPG) akzeptiert laut ihrem im November 2004 veröffentlichten Empfehlungspapier die Umstellung auf gestufte Studiengänge, befindet jedoch gleichzeitig, die Berufsqualifikation eines Physikers könne „nur über ein Vollstudium der Physik erworben werden, welches das Absolvieren eines Bachelor- und eines darauf aufbauenden Master-Studiengangs in Physik umfasst.“<sup>182</sup> An den Universitäten sei somit der Master der Regelabschluss eines Studiums.

### **Stellungnahmen der Technischen Hochschulen**

#### **Die Arbeitsgemeinschaft TU/TH**

Im März 2001 veröffentlichte die innerhalb der deutschen Hochschulrektorenkonferenz gebildete Arbeitsgemeinschaft der Technischen Universitäten und Hochschulen, kurz: ARGE TU/TH, ein Positionspapier zur Ingenieurausbildung an ihren Einrichtungen.<sup>183</sup> Unter den 22 Hochschulen, die das Papier mitgestaltet hatten, befanden sich bereits alle neun Institutionen, die später das TU9-Konsortium bilden sollten (siehe unten).

Mit einer Bewertung der Reformen und mit Vorschlägen für die künftige Gestaltung des Ingenieurstudiums an deutschen Hochschulen, so die Verfasser, setze sich die ARGE TU/TH „an die Spitze der Reformbewegungen des universitären Studiums in Deutschland und stellt sich der Verantwortung, die sie für dessen internationales Ansehen, seine Transparenz bei den Qualifikationsprofilen, die durch Effizienz erreichte

Qualität der Absolventinnen und Absolventen sowie die internationale Kompatibilität des universitären Ingenieurstudiums in Deutschland trägt“.<sup>184</sup>

Die Einführung zweistufiger Lehrprogramme wurde von der ARGE TU/TH für sinnvoll befunden. Durch die Anpassung der Studienstruktur werde die studentische Mobilität auf internationaler Ebene erleichtert, die Ausbildungsprofile würden vielfältiger und flexibler, und die unmittelbare Verbindung von Studium und Berufstätigkeit sei auch zukünftig gesichert. Da jedoch, so die Argumentation, zweistufige Studienprogramme nicht automatisch eine höhere Qualität aufwiesen, solle es den Technischen Hochschulen in Deutschland weiterhin erlaubt sein, grundständige einstufige Ingenieurstudiengänge anzubieten. Zwar seien die Abschlussgrade Bachelor und Master weit verbreitet, aber das sei noch kein Grund, sie fraglos zu übernehmen. Aus diesem Grund müssten die Technischen Hochschulen den akademischen Grad des Diplom-Ingenieurs beibehalten dürfen, unabhängig davon, ob damit ein einstufiges oder zweistufiges Studium abgeschlossen werde. Gleichzeitig gelte der Grad eines universitären Diplom-Ingenieurs „entsprechend der Bologna-Erklärung“ als äquivalent zum Master of Science.<sup>185</sup> Außerdem solle es den Universitäten freigestellt sein, der Abschlussbezeichnung der zweiten Studienstufe den Namen der betreffenden Hochschule hinzuzufügen.

Der Bachelor, so die Hochschulvertreter, könne tatsächlich den berufsqualifizierenden Abschluss eines theoretisch fundierten Grundlagenstudiums bilden. So lange jedoch für den Übergang vom Bachelorstudium in den Arbeitsmarkt keine klaren Berufsfelder definiert seien – diese Definitionen müssten in enger Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaftsvertretern festgelegt werden –, gelte der Bachelorgrad vor allem „als Schnittstelle für internationale Mobilität im Studium oder als Startpunkt für eine individuell

---

181 *Gropp 2003*. Die Ziele des Bolognaprozesses umfassen weit mehr als eine Einführung von Zwischenprüfungen und die quantitative Bemessung von Studieneinheiten.

182 *DPG 2004*, S. 2.

183 *ARGE TU/TH 2001*.

---

184 *ARGE TU/TH 2001*, „I. Präambel“.

185 Die Bologna-Deklaration enthält keine Ausführungen zu Äquivalenzerklärungen.

spezifische (...) Profilierung im zweiten Studienzyklus“.<sup>186</sup>

Zu den Ausbildungsprofilen der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland äußerten sich die TU/TH-Vertreter wie folgt: Die zwei Profile der Ingenieurausbildung, die bislang mit der Hochschulart verbunden waren, also zum einen das berufsnahe und zum anderen das wissenschaftlich orientierte Studium, sollten auch zukünftig deutlich sichtbar sein. Die Technischen Hochschulen seien zwar in der Lage, nach beiden Profilen auszubilden, legten aber ihren Ausbildungsschwerpunkt auf das wissenschaftsnahe Modell. Selbstverständlich, so bekunden die TU/TH-Vertreter, müsse im Sinne der Bologna-Deklaration auch in Deutschland ein Wechsel zwischen den Studienprofilen möglich sein. Dieser sei jedoch an „Übergangsregelungen“ zu binden.<sup>187</sup>

### Das TU 9-Konsortium

Im Jahr 2003 haben sich in einem weiteren Schritt neun Technische Universitäten in Deutschland zu einer als „TU 9 – Consortium of German Institutes of Technology“ bezeichneten Gruppe zusammengeschlossen. Beteiligt sind die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, die Technischen Universitäten Berlin, Braunschweig, Darmstadt, Dresden und München sowie die Universitäten Hannover, Karlsruhe und Stuttgart. Der Verbund befasst sich nach eigenem Bekunden vor allem mit der Zukunft des ingenieurwissenschaftlichen Studiums.

Im Oktober 2004 bezog das TU 9-Konsortium anlässlich einer Konferenz zu „Bachelor/Master in der Ingenieurausbildung an Technischen Uni-

versitäten“ mittels einer Presseerklärung eine deutliche Position zum zweistufigen Studium: „Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel.“<sup>188</sup> Das Bachelorstudium an einer Universität, so wird erläutert, soll insbesondere zu dem Masterstudiengang im gleichen Fach führen, aber auch für einen Fachwechsel oder die Berufstätigkeit qualifizieren. Erst das universitäre Masterstudium sei jedoch der gegebene Abschluss („Regelabschluss“) für eine berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft wie in der freien Wirtschaft. Diese Einschätzung beruhe auf der Tatsache, dass der deutsche Diplomingenieur und die damit verbundene Qualifikation ein Erfolgsmodell sei.

Weiter sei den beteiligten Universitäten in der Diskussion bewusst geworden, dass es zukünftig vor allem weniger um die vorab erfolgende, genaue Festlegung von Studieninhalten gehe als vielmehr um das Studienergebnis, die Qualifikation der Studierenden, welche transparent gemacht und entsprechend anerkannt werden müsse. Vor diesem Hintergrund verabschiedeten die Präsidenten der neun Mitgliedshochschulen anlässlich der oben erwähnten Konferenz ihre „Berliner Erklärung“.<sup>189</sup> Darin vereinbarten sie, Bachelorabsolventen ihrer Hochschulen bei der Zulassung zum Masterprogramm an jeder der neun Universitäten jeweils wie die eigenen Absolventen zu behandeln. Eine analoge Regelung wurde für den Übergang vom Masterstudium zum Doktorat getroffen. Diese Vereinbarung bedeute für die Studierenden eine Garantie im Hinblick auf Qualität und Mobilität. Im übrigen seien, um den Status der TU 9-Mitgliedsuniversitäten nach außen deutlich zu kennzeichnen, die Absolventen aufgefordert, „die Profilierung auch durch eine Führung des Universitätsnamens im Abschlussgrad zu unterstützen“.<sup>190</sup>

186 ARGE TU/TH 2001, „II. Akademische Grade“, Punkt 9.

187 Damit sind Prüfungen gemeint, siehe ARGE TU/TH 2001, „Zwei Profile der Ingenieurausbildung in Deutschland“, Punkte 4 und 5, sowie „V. Konkreter Maßnahmeplan“, Punkt 3. Regelungen solcher Art werden in der Bologna-Deklaration nicht thematisiert. In den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz gibt es ebenfalls keine Aussagen zum Wechsel zwischen den verschiedenen Hochschularten. Da jedoch laut den KMK-Vorgaben für die Zulassung zum Masterstudium über den Abschluss des ersten Studiums hinaus weitere Kriterien angesetzt werden dürfen, und da die TU/TH-Vertreter nicht von zwei Hochschularten, sondern von zwei Ausbildungsprofilen sprechen, bewegen sich die Forderungen im Rahmen des Möglichen.

188 TU9 2004, S. 3. Die Position der TU 9 ist mehrfach in den Fallstudien angesprochen worden, siehe den Abschnitt mit der Darstellung der eigenen Untersuchungsergebnisse, S. 151ff.

189 TU9 2004, „Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen“.

190 TU9 2004, S. 2. Hochschulabsolventen ist es, unabhängig von der Art, Trägerschaft und Ausrichtung der besuchten Hochschule, nicht einfach möglich, den Namen ihres Studienabschlusses zu ergänzen, so wünschenswert das für die verleihenden Hochschulen auch sein mag.

Nach der Veröffentlichung der Berliner Erklärung im Oktober 2004 bezog der Rektor der Universität Karlsruhe, Prof. Dr. Hippler, der als Sprecher der TU 9 fungiert, in mehreren Pressemitteilungen Stellung zu verschiedenen Reformthemen.<sup>191</sup>

Unter anderem forderte der TU 9-Sprecher die Beibehaltung des Titels „Diplom-Ingenieur“, da der Titel „Master of Engineering“ keinen vergleichbaren Wiedererkennungseffekt habe. Die Bewahrung des Ingenieurtitels sei kein Widerspruch zu den europäischen Reformen, sondern eine jener kulturellen Besonderheiten, die der Bolognaprozess ausdrücklich erlaube. Die Zahl der Masterstudierenden dürfe keinesfalls, so heißt es in einer weiteren Verlautbarung, im Hinblick auf bestimmte Übergangsquoten begrenzt werden. Es solle mindestens so viele Masterabsolventen geben wie bisher universitäre Diplomabsolventen.

In einer Pressemeldung aus dem Juli 2005 erklärte die TU 9, die für Bachelor- und Masterstudiengänge durchgeführten Akkreditierungsverfahren seien in ihrer jetzigen Form zu bürokratisch, zu aufwändig, zu teuer und nicht qualitätsfördernd. Daher solle es stattdessen ein prozessorientiertes Verfahren geben, in dem geprüft werde, ob die betreffende Universität ihre selbst gesetzten Bildungsziele erreiche und ein angemessenes Qualitätsmanagement betreibe. Die Akkreditierungsverfahren müssten darüber hinaus die internationale Anerkennung der deutschen Studienabschlüsse gewährleisten. Deren Qualität sei vor allem am beruflichen Erfolg der Absolventinnen und Absolventen abzulesen.

### **Stellungnahmen des Deutschen Hochschulverbandes**

Der Deutsche Hochschulverband (DHV) vertritt die Professorinnen und Professoren sowie den wissenschaftlichen Nachwuchs – Juniorprofessoren und Habilitanden – an den Universitäten in Deutschland. Nach eigenem Bekunden hat der Verband mehr als 20.000 Mitglieder.

Im Juli 2003 hatte sich die Leitung des DHV bereits gemeinsam mit der Vertretung der Studien-

---

<sup>191</sup> Siehe die Presseinformationen der Universität Karlsruhe unter <http://www.presse.uni-karlsruhe.de>.

fachgebiete an den Universitäten, dem Allgemeinen Fakultätentag, gegen eine rasche Umstellung auf das zweistufige Studium ausgesprochen (siehe S. 77).

Im Oktober 2004 veröffentlichte der DHV eine Pressemitteilung, in der er ausdrücklich die kurz zuvor abgegebene Erklärung der TU 9 (siehe oben) und ähnliche Erklärungen verschiedener Fachverbände begrüßt, in Zukunft nicht den Bachelor, sondern den Master als regulären Abschluss an deutschen Hochschulen zu verstehen. Des weiteren werden die Gründe für diese Haltung angeführt: Das Bachelorstudium allein sei nicht berufsqualifizierend, sondern die von Hochschulabsolventen erwarteten Fähigkeiten ließen sich nur im Masterstudium erwerben.<sup>192</sup> Mit dieser Position wende man sich bewusst gegen die aktuell geltenden Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz: „Der Deutsche Hochschulverband fordert die KMK dazu auf, endlich auf die Stimme der Experten zu hören und nicht länger am Bachelor als Regelabschluß festzuhalten“.<sup>193</sup> Den Professoren sei es allgemein weniger wichtig, ob sich ihre Absolventen nun Bachelor, Master oder Diplomingenieur nennen, sondern vielmehr, dass die universitäre Ausbildung mit Unterstützung der Politik ihre wissenschaftliche Qualität behalte. Schließlich fordert der DHV laut der Pressemitteilung alle Fakultäten dazu auf, für ihr jeweiliges Studienangebot selbst zu entscheiden, welcher Abschluss richtig sei. Darüber hinaus stimmte der DHV der Anregung der TU 9 zu, die Bezeichnung des Abschlussgrades solle auch den Namen der verleihenden Hochschule enthalten; dies sei international üblich.<sup>194</sup>

### **Position von Studierenden**

#### **freier Zusammenschluß von studentInnen-schaften (fzs)**

Der freie Zusammenschluß von studentInnen-schaften (fzs) ist der Dachverband der Studen-

---

<sup>192</sup> Vgl. DHV 2004.

<sup>193</sup> Äußerung des DHV-Präsidenten Prof. Kempen, zitiert nach DHV 2004.

<sup>194</sup> Die Zustimmung ist nicht überraschend: Der DHV selbst hatte gemeinsam mit dem Allgemeinen Fakultätentag den Vorschlag im Juli des vorigen Jahres angemeldet.

flinnenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. Der fzs hat sich in einer Reihe von Arbeitsberichten und Positionspapieren zu den Entwicklungen auf europäischer Ebene geäußert.

Im Frühjahr 2002 veröffentlichte der fzs das Positionspapier „Von Bologna nach Berlin“, in dem der Bolognaprozess „als Gelegenheit für eine umfassende Reform des deutschen Hochschulwesens“ begrüßt wurde.<sup>195</sup> Die Mobilität von Studierenden und Lehrenden könne im Zuge der Hochschulreformen erhöht werden; dabei müsse jedoch stets die soziale Dimension berücksichtigt werden. Der häufig in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der „Wettbewerbsfähigkeit“ wurde jedoch vom Studierendenverband abgelehnt. „Verdrängende Konkurrenz, aggressiver Wettbewerb und qualitative Differenzierung“ seien mit dem Grundrecht auf Hochschulbildung, der Freiheit von Forschung und Lehre sowie dem internationalen Anspruch von Wissenschaft nicht zu vereinbaren. Auch der Begriff „Qualität“ sei genauer zu definieren. Die Qualität eines Hochschulstudiums umfasse mehr als die Verwertbarkeit der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt; unter anderem müsse sich ein Studium daran messen lassen, inwieweit Studierende zum kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Informationen und gesellschaftlichen Prozessen befähigt würden. Der Hochschulzugang, so wird im Positionspapier gefordert, müsse erweitert, die Studienkapazität erhöht werden. Nur so lasse sich für alle gesellschaftlichen Gruppen das Prinzip des lebenslangen Lernens verwirklichen. Die Studierenden müssten stärker in die europäischen und nationalen Reformprozesse einbezogen werden, da sie aus der direkten Erfahrung mit den Studienstrukturen berichten könnten.

Im März 2004 verfassten Mitglieder des fzs anlässlich der Tagung „Perspektiven einer qualitativen Studienreform“ ein gleichnamiges Dokument, in dem die Studienreformen an Hochschulen in Deutschland einer kritischen Analyse unterzogen wurden.<sup>196</sup> Unter dem Titel „Warum die aktuelle Studienreformdebatte keine Perspek-

tive hat“ erläutern die Studierenden ausführlich ihren Standpunkt.

Demnach werde im Unterschied zu den ersten Reformjahren heute statt über Inhaltliches vor allem über formale Punkte diskutiert. Begriffe wie „lebenslanges Lernen“, „Interdisziplinarität“, „Praxisorientierung“ oder „Qualität“ seien dabei nur noch Leerformeln. Gerade für die Qualität eines Hochschulstudiums sei es aber unabdingbar, dass Lerninhalte und Lernziele im fortlaufenden Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden bestimmt werden. Außerdem dürfe sich die oft geforderte „Nützlichkeit“ von Studienqualifikationen nicht nur auf deren direkte wirtschaftliche Verwertbarkeit beziehen. Der Wert eines geistes- oder gesellschaftswissenschaftlichen Studiums liege oftmals gerade darin, dass dort größere Zusammenhänge gesehen und Alternativen zu bestehenden Modellen erarbeitet werden. Dieses „kritische Betrachten der Praxis“ könne für die Berufspraxis selbst eine Bereicherung sein, und daher sollte das Hochschulstudium nicht allein auf die „Employability“ von Absolventen ausgerichtet werden.

In Bezug auf die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen im Studium wiesen die Studierenden zum einen darauf hin, dass „Kommunikationsfähigkeit“ nicht nur als „Durchsetzungsfähigkeit“ begriffen werden dürfe, zum anderen, dass wissenschaftliche Urteils- und Kritikfähigkeit nur in der selbstständigen Arbeit an speziellen fachlichen Themen geübt werden könne, möglichst ergänzt durch den Blick auf die Methoden und Ansätze anderer Studienfachgebiete.

Die Akkreditierungsverfahren als Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurden von den Studierendenvertretern ebenfalls kritisch betrachtet. Im Verfahren werde zu sehr auf das Urteil von wenigen Personen, den Gutachtern, vertraut und zu wenig auf gemeinsam festgelegte Standards. Der entstehende Markt für die Begutachtung von Studiengängen werde, so die Prognose, in der Tendenz immer den Mainstream verstärken, denn die Gutachter stammten zumeist aus den großen Fach- und Wirtschaftsverbänden und würden deren Erwartungen als Anforderungen an die Studienganggestalter weitergeben.

<sup>195</sup> fzs 2002.

<sup>196</sup> fzs 2004.

Die Vergabe von Leistungspunkten folgt aus Sicht der Studierenden dem richtigen Ansatz: Studieren ist Arbeit, und Studieren ist mehr als die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen. Es sei aber schwierig, so der Einwand, den studentischen Arbeitsaufwand zu normieren. „Als Lernerfolg gilt nur noch, was auch abgeprüft wurde. (...) Jeder Blick über den Tellerrand wird zum Luxus und ist in der Freizeit zu erledigen.“<sup>197</sup> Der Leistungsdruck durch die studienbegleitenden Prüfungen sei so hoch, dass für abweichende Meinungen oder andere Ansätze als die in den Lehrveranstaltungen vermittelten keine Zeit bleibe. Das führe aber insgesamt zu gerade jenem Absinken der Qualität wissenschaftlicher Arbeit, dem man durch die Studienreform erklärtermaßen begegnen wollte.

Insgesamt fällen die Studierendenvertreter über den Stand der Reformen im deutschen Hochschulsystems ein hartes Urteil: Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge erfülle vor allem den Zweck, für den Großteil der Studierenden die Bildungsmöglichkeiten einzuschränken. Jede Form der Zugangsbegrenzung sei aber abzulehnen; die Studierenden sollten beispielsweise selbst entscheiden können, ob sie nach dem Bachelorabschluss noch ein Masterstudium aufnehmen. Daneben sei die Differenzierung zwischen „berufsqualifizierenden“ und „wissenschaftsorientierten“ Studiengängen problematisch, denn ein Hochschulstudium, das in Richtung der beruflichen Praxis ausbilde, müsse prinzipiell auch wissenschaftsorientiert sein.<sup>198</sup> Zweistufige Studiengänge seien jedenfalls aus aktueller Sicht kein Fortschritt, sondern eine zusätzliche Hürde in einem ohnehin hochselektiven Studiensystem.

### Positionen von Wirtschaftsvertretern

Zur Studienstrukturreform haben sich auf der Seite der privaten Wirtschaft in Deutschland vor

allem die großen Unternehmensverbände in offiziellen Stellungnahmen geäußert. Die Einschätzung von Vertretern einzelner Unternehmen lässt sich den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen entnehmen, die in den Abschnitten 4.1 und 4.2, beginnend auf S. 89, behandelt werden.<sup>199</sup> Dort wird auch die Haltung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) deutlich, der in der Zusammenarbeit mit seinen Mitgliedskammern an einigen empirischen Studien zum Thema beteiligt war und darin offen für die Bachelor- und Masterstudiengänge eintrat.

Tendenziell zeigen sich die Unternehmensverbände den neuen Studienstrukturen gegenüber aufgeschlossen, stellen jedoch entschiedene Bedingungen an die Studienreform, vor allem was die Qualitätssicherung in Bachelor- und Masterstudiengängen betrifft. Vielfach wird ausdrücklich der Wunsch zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen geäußert.

### Gemeinsame Stellungnahme von Wirtschaftsorganisationen

Im November 2002 veröffentlichten verschiedene Organisationen gemeinsam eine Erklärung zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. Die Unterzeichner, die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK), die Kultusministerkonferenz (KMK), der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) sowie der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) äußerten sich in dem Dokument auch zu der Umstellung auf gestufte Strukturen im Studiensystem.<sup>200</sup> Wirtschaftsminister, Kultusminister und Wirtschaftsverbände begrüßen demnach die Fortschritte bei den Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems werde durch die neuen Studiengänge gestärkt. Die Bachelor- und Masterabschlüsse müssten, so die

---

197 *fzs* 2004, S. 9.

198 Eine Unterscheidung von Studiengängen, auf die sich diese Kritik bezieht, wird zwar in den Strukturvorgaben der KMK tatsächlich gefordert; sie gilt jedoch nur für Masterstudiengänge, nicht für das grundständige Studium, und zudem wird genau genommen zwischen „eher anwendungsorientierten“ und „eher forschungsorientierten“ Studiengängen unterschieden.

---

199 Zu den Haltungen und Erwartungen von Wirtschaftsvertretern siehe auch beispielsweise die Tagungsbeiträge, die in *Bensel, Weiler u. Wagner 2003* sowie in *HRK 2004e* dokumentiert sind.

200 *WMK u.a. 2002*, S. 8.

Forderung, unabhängig davon, ob sie an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurden, im öffentlichen Dienst und in der Wirtschaft als gleichwertig anerkannt und dementsprechend bei der Einstufung und Vergütung der Absolventen gleich behandelt werden.

### Das Memorandum der BDA

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) ist ein Zusammenschluss von Verbänden privater Arbeitgeber mit freiwilliger Mitgliedschaft. Die BDA vertritt 53 Bundesfachverbände und organisiert sich in 14 Landesvereinigungen. Im September 2003 veröffentlichte die Vereinigung das „Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master)“, ein ausführliches Positionspapier mit konkreten Anregungen und Vorschlägen.<sup>201</sup>

Zunächst spricht sich die BDA für die vollständige Umstellung des traditionellen Studiensystems auf das gestufte System mit Bachelor- und Masterabschlüssen aus. Der Bolognaprozess biete die Möglichkeit, die wichtigsten Reformziele im deutschen Hochschulsystem zu erreichen: eine praxisnähere Hochschulausbildung, die Verkürzung der realen Studienzeiten und die Internationalisierung des Studiums. Die Arbeitgeber, so die Verlautbarung, würden sich bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen auf die neuen Studienabschlüsse einstellen. Das Nebeneinander von traditionellen und gestuften Studienangeboten müsse mittel- bis langfristig aufgehoben werden. Die Bachelor- und Masterausbildung solle gleichermaßen an Fachhochschulen wie an Universitäten vorgenommen werden.

Hauptziel des Hochschulstudiums sei es, die Absolventen auf eine spätere Berufstätigkeit in Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft vorzubereiten. Für die akademische Ausbildung im gestuften System bedeute das Folgendes:

- Der Bachelor müsse als erster berufsbefähigender Regelabschluss an deutschen Hochschulen etabliert werden. Die wesentliche Voraussetzung für einen gelungenen Berufsein-

stieg der Bachelorabsolventen liege darin, das Studium auf die Vermittlung von berufsbefähigenden Basis- und Schlüsselqualifikationen auszurichten.

- Das Masterstudium diene der Vertiefung und Erweiterung der im Bachelorstudium erworbenen Qualifikationen und damit vorrangig der Vorbereitung auf berufliche Spezialisierung. Dies könne im konsekutiven Verbund oder nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit erfolgen. Die Hochschulen müssten dementsprechende Studienangebote unterbreiten. Quoten für den Übergang von der Bachelor- zur Masterstufe seien abzulehnen; über die Aufnahme von Masterstudierenden solle ausschließlich die Hochschule entscheiden.
- Die Änderung der Studienstruktur allein genüge nicht. Um den Anforderungen an das Hochschulstudium zu entsprechen, müssten auch die Studieninhalte neu konzipiert werden. Dafür sei die intensive Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und der Wirtschaft unverzichtbar.
- In den Hochschulen und ebenso in den Unternehmen müsse sich eine „Kultur der Weiterbildung“ entwickeln. In diesem Sinne dienten Traineeprogramme für die weitere Ausbildung von Bachelorabsolventen nach dem Berufseinstieg, während sich die im Beruf stehenden Akademiker über Masterprogramme weiterbilden könnten.

Das BDA-Memorandum beinhaltet neben diesen Grundsatzaussagen detaillierte Ausführungen zu verschiedenen mit der Reform verbundenen Punkten. So wird das aus Sicht des Arbeitgeberverbands gewünschte Verhältnis von fachbezogenen und überfachlichen Bildungszielen erläutert. Darüber hinaus werden beispielhaft für drei Fachgebiete (Wirtschafts-, Ingenieur- und Erziehungswissenschaften) die Anforderungen an das fachliche Grundlagenwissen geschildert. Studienanforderungen, Studieninhalte und Studienleistungen, so die Forderung, sollten so transparent wie möglich sein. Je deutlicher die erworbenen Kompetenzen sichtbar seien, desto größer sei die – von Arbeitgeberseite gewünschte – Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem.

201 BDA 2003. Für Information zur BDA siehe deren Website: <http://www.arbeitgeber.de>.

Weiter werden im Memorandum konkrete Vorschläge unterbreitet: für die Kategorisierung unterschiedlicher Masterstudiengänge, für die Benennung der akademischen Grade je nach Fachrichtung und für die Verbesserung des Akkreditierungsverfahrens. Abschließend signalisieren die Arbeitgebervertreter ihre Bereitschaft, sich an den Reformprozessen aktiv und in Zusammenarbeit mit den Hochschulen zu beteiligen.

### Die „Bachelor welcome!“-Erklärung

Angeregt durch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, die Deutsche Bahn AG und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), verfassten Vertreter großer deutscher Unternehmen im Juni 2004 ein Positionspapier, das sie als Begrüßungserklärung an die zukünftigen Bachelorabsolventen verstanden: „Bachelor welcome!“<sup>202</sup> Die 15 Erstunterzeichner und mehr als 20 Online-Unterzeichner sehen nach eigenen Worten mit der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem die Möglichkeit, eine umfassende Reform der Hochschulausbildung zu erreichen, ohne dafür den Anspruch auf hohe fachliche Qualität aufgeben zu müssen, und unterstützen daher die konsequente Umstellung auf die neuen Abschlüsse. Bei den Unterzeichnern handelt es sich fast ausschließlich um Personen aus den Führungsebenen deutscher Großunternehmen.<sup>203</sup>

In dem Dokument sind zunächst sechs Punkte genannt, die von den unterzeichnenden Unter-

nehmen als „Zusagen“ bezeichnet werden. Dazu zählt das Angebot,

- den Bachelors einen attraktiven Berufseinstieg zu bieten,
- den Bachelors den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen,
- den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den berufsbegleitenden Besuch von Bachelor- und Masterstudiengängen im Sinne des lebenslangen Lernens zu erlauben,
- das *Diploma Supplement* als wichtiges Dokument im Bewerbungsverfahren zu sehen,
- Studienangebote mitzugestalten und
- für die vollständige Umstellung auf Bachelor und Master zu werben.

Dies seien konkrete Maßnahmen, „um die durch den Bologna-Prozess unumkehrbare Strukturreform auch seitens der Wirtschaft zum Erfolg zu bringen“.<sup>204</sup>

Den Zusagen der unterzeichnenden Unternehmen folgt eine Reihe von Forderungen an die Formen und Inhalte der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie an die Prüfung deren Qualität.<sup>205</sup> Die neun im Positionspapier aufgestellten Forderungen richten sich an die Verantwortlichen in der Politik und im Hochschulsystem sowie an die Absolventinnen und Absolventen:

- Bachelors sollten über ein fachliches Grundwissen sowie methodische und soziale Schlüsselkompetenzen verfügen, damit sich der Bachelorabschluss als „berufsbefähigender Regelabschluss“ etablieren könne.
- Der Zugang zum Masterstudium dürfe nicht von politischer Seite quotiert werden, sondern solle von den Hochschulen nach fachlichen Kriterien bestimmt werden.
- Es müsse Bachelor- und Masterangebote geben, die berufsbegleitend studierbar seien.

---

202 Bensel u.a. 2004.

203 Erstunterzeichner waren am 7. Juni 2004 Vertreter der folgenden Unternehmen: Allgäier Werke, ALTANA, Arend Oetker, BASF, Bayerische Hypo- und Vereinsbank, Bertelsmann, Bilfinger Berger, BMW, Continental, Deutsche Bahn, Deutsche Telekom, Dresdner Bank, MAN, Ruhrgas, Voith. Online-Unterzeichner waren bis zum 13. August 2004 Vertreter der folgenden Unternehmen: Agilent Technologies Deutschland, Axel Springer, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, Deutsche Lufthansa, E.ON, Heidelberger Druckmaschinen, IBM Deutschland, Infineon Technologies, Lucent Technologies Network Systems, METRO, Münchener Rückversicherungs-Gesellschaft, Philips, RWE, SAP, Sennheiser electronic, Siemens, TUI, Vattenfall Europe Mining & Generation, Volkswagen, Wiesemann & Theis. (Die Unternehmen sind hier jeweils in alphabetischer Reihenfolge und ohne Nennung der Gesellschaftsform aufgeführt.)

---

204 Bensel u.a. 2004, Abschnitt „Unsere Zusagen“. Kritisch angemerkt, handelt es sich hier weniger um konkret zugesagte Maßnahmen als vielmehr um abstrakte Aussagen oder um das Akzeptieren von Tatbeständen, etwa hinsichtlich des *Diploma Supplements*. Die Zusage für die Mitgestaltung der Studieninhalte kann man auch als Forderung verstehen.

205 Bensel u.a. 2004, Abschnitt „Unsere Forderungen“.

- Bei der Umstellung auf die neuen Studiengänge sollten nicht nur die Strukturen, sondern auch die Inhalte reformiert werden.
- Hochschulen sollten sich mit ihren Studienangeboten im Wettbewerb gezielt positionieren.
- In allen neuen Studiengängen, unabhängig von der Hochschulart, müsse es berufspraktische und internationale Bezüge geben.
- Die Qualitätssicherung der Studienprogramme solle über Instrumente wie Akkreditierung, Evaluation und Rankings erfolgen, wobei der praktische Bezug stets ein wichtiges Qualitätskriterium sei. Die Ergebnisse der Qualitätsprüfungen könnten Studieninteressierten wie Arbeitgebern als Orientierungshilfe dienen.
- Das allgemein einzuführende Leistungspunktsystem (ECTS) werde die studentische Mobilität fördern, das *Diploma Supplement* eine deutlich klarere Sicht auf Anforderungen und Inhalte eines Studiums erlauben.
- Außerdem sollten sich die Berufsakademien den oben genannten Forderungen ebenso stellen wie die Universitäten und Fachhochschulen.

Abschließend betonen die Unterzeichner des Positionspapiers, der Erfolg der Umstellung hänge direkt davon ab, wie gut die „Kunden“ des Studiensystems über die Neuerungen informiert würden, und weisen auf den ihres Erachtens dringenden Handlungsbedarf in diesem Punkt hin.

### Das Positionspapier des BDI

Der Bundesverband der Deutschen Industrie e.V. (BDI) ist nach eigenen Angaben die Spitzenorganisation der deutschen Industrie und der industrienahen Dienstleistungsunternehmen. Der BDI vertritt 35 Branchenverbände und ist in 15 Landesvertretungen organisiert. Die Mitgliedschaft im Bundesverband ist, wie bei der BDA, freiwillig.

Im Januar 2005 veröffentlichte der BDI ein Positionspapier mit dem Titel „Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nut-

zen“.<sup>206</sup> Grundsätzlich begrüßt der BDI als Vertreter der deutschen Industrie darin die Umstellung auf die neue Studienstruktur und die international verbreiteten und anerkannten neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master. Mit der Reform verbinde sich die Hoffnung auf ein praxisnäheres, kürzeres und international ausgerichtetes Hochschulstudium, größere Mobilität der Studierenden, gezielteren Einsatz von Ressourcen der Studierenden und der Hochschulen und damit auf ein nach Wettbewerbsprinzipien organisiertes Hochschulsystem, in dem sich die Hochschulen – auch mit Hilfe der neuen Studienangebote – mit einem jeweils eigenen Profil vorstellen und behaupten können. Allerdings, so heißt es im Papier weiter, werde eine flächendeckende Umstellung auf das zweistufige Studium auch kritisch gesehen, denn das deutsche Diplomstudium biete „höchst wettbewerbsrelevante Alleinstellungsmerkmale“<sup>207</sup>, und es sei zu befürchten, dass sich Technische Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr ausreichend profilieren könnten.

Wie bereits die BDA knapp zwei Jahre zuvor, legt der BDI seine Haltung zur Studienreform in 12 Punkten dar. Diese sind in einigen Aspekten an die „Bachelor welcome!“-Erklärung angelehnt (siehe oben), wobei die dort gestellten Forderungen jedoch vertieft und mit weiteren Erwartungen versehen werden. Gleichzeitig sind in der BDI-Position stärker auch kritische Töne zu vernehmen.

Die Ähnlichkeiten mit der Erklärung der Unternehmensvertreter zeigen sich vor allem in den Forderungen nach:

- echten inhaltlichen Reformen,
- der flächendeckenden Einführung von Leistungspunkten und *Diploma Supplement*,
- dem Zugang zum Masterstudium nach fachlichen Kriterien,
- dem Angebot von Studiengängen, die aus dem Beruf heraus oder berufsbegleitend absolviert werden können,

<sup>206</sup> BDI 2005.

<sup>207</sup> BDI 2005, S. 2.

- der Beteiligung der Wirtschaft an der Gestaltung von Studiengängen. Diese Beteiligung wird auch für die Qualitätssicherungsverfahren Akkreditierung und Evaluation eingefordert.

Gleich an mehreren Stellen im Positionspapier betont der BDI, dass der Master im Vergleich zu den traditionellen Hochschulabschlüssen mehr umfassen und bedeuten müsse; dies betreffe insbesondere die berufliche Qualifikation. Im Bachelorstudium hingegen müsse die Berufsqualifikation mindestens so ausgeprägt sein wie im bisherigen Fachhochschulstudium. Bachelorstudiengänge, die lediglich als Vorstufe für das konsekutiv angebundene Masterstudium dienen, seien nicht im Sinne der Reform. Es sei die Aufgabe der Hochschulen, ihre Absolventen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten: „Keinen Bedarf hat die Industrie für einen Bachelor, wenn sie für den Berufseinstieg solcher Absolventen besondere Eingliederungshilfen entwickeln muss.“<sup>208</sup> Mit dieser Haltung distanziert sich der BDI von den Unterzeichnern der „Bachelor welcome“-Erklärung, die spezielle Einstiegsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen zugesagt hatten.

Ein großer Teil des Positionspapiers widmet sich der Frage nach der Profilierung der Hochschulen durch die neuen Studienangebote und ihrer Positionierung im nationalen wie internationalen Wettbewerb. Grundsätzlich müsse den Hochschulen wirtschaftliche und rechtliche Selbstständigkeit zugebilligt werden. Dies bedeute einerseits, dass sie weit reichende Entscheidungsbefugnisse erhielten, andererseits aber auch, dass sie für die Einwerbung ihrer Finanzmittel selbst verantwortlich seien. Von den neuen Studienangeboten verspreche sich die Industrie mehr

Möglichkeiten für eine gezielte, d.h. mit dem Bedarf des Arbeitsmarktes abgestimmte Qualifikation von Studierenden und Berufstätigen. Die Vielfalt der Qualifikationsangebote ermögliche eine passgenaue Ausbildung; so könnten zum Beispiel im Studium gezielt interdisziplinäres Wissen und Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden. Dies solle stets in der Abstimmung mit den Unternehmen geschehen.

In Bezug auf die neuen Studiengänge sollten die Hochschulen, so der BDI, darauf gedrängt werden, in der Ausrichtung ihrer Studienangebote klar zwischen Forschungs- und Anwendungsorientierung zu unterscheiden. In Zukunft würden sich die Universitäten vermutlich darauf konzentrieren, forschungsorientierte Master auszubilden, während die Fachhochschulen ihre nach wie vor anwendungsorientierte Ausbildung durchführten, dies aber vornehmlich über das Bachelorstudium.<sup>209</sup> Dabei setze die Industrie darauf, dass die als hervorragend geltende Ingenieurausbildung an den Fachhochschulen in ihrer Qualität erhalten bleibe.

Auch wenn im Positionspapier des BDI bisweilen Skepsis gegenüber der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem kundgetan wird, vor allem, was die berufliche Qualifikation der Bachelor- und Masterstudierenden betrifft, spricht sich der Verband doch insgesamt für eine vollständige Neuerung aus. Die Parallelführung von traditionellem und neuem Studiensystem sei nicht zu wünschen. Sie würde, so der BDI, „unter den gegenwärtigen stark reglementierenden und retardierenden Bedingungen die dringend erforderliche breite Akzeptanz der neuen Abschlüsse sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch bei den Studenten gefährden“.<sup>210</sup>

---

208 BDI 2005, S. 3.

---

209 Ein ähnliches Bild zur Zukunft der beiden Hochschularten und zu ihren Ausbildungsprofilen zeichnete der in der Siemens-Fallstudie befragte Unternehmensvertreter, siehe S. 160.

210 BDI 2005, S. 3.

---

## 4. BACHELOR UND MASTER AUF DEM ARBEITSMARKT

In der Diskussion um die neuen Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen spielt die Akzeptanz der Programme auf dem Arbeitsmarkt eine große Rolle, sowohl bei den Befürwortern als auch bei den Kritikern der neuen Studienangebote. Einige offizielle Stellungnahmen von Vertretern der Arbeitgeberseite sind im vorhergehenden Abschnitt des vorliegenden Berichts dargestellt. Den Äußerungen lässt sich einerseits entnehmen, dass die Arbeitgeber der Studienreform und den neuen Abschlüssen im Großen und Ganzen durchaus aufgeschlossen gegenüber stehen. Andererseits können solche Verlautbarungen allenfalls einen ersten Eindruck davon vermitteln, inwieweit die neuen Studiengänge von Arbeitgebern wahrgenommen und anerkannt werden. So bleibt die Frage, inwieweit die Bachelor- und Masterabsolventen tatsächlich auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden.

### 4.1 Darstellung und Kritik der empirischen Untersuchungen zur Akzeptanz von Bachelor und Master

Im Folgenden werden die nach aktuellem Kenntnisstand vorliegenden empirischen Untersuchungen zur Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen vorgestellt, sofern sie sich zumindest teilweise mit diesem Thema befassen. Für Studierendebefragungen bedeutet das beispielsweise, dass Ergebnisse zur Kenntnis der neuen Studiengänge und zur Bewertung der Umstellung auf das zweistufige System behandelt werden. Darüber hinaus gilt bei der Auswahl der Studien, dass nur jene Untersuchungen einbezogen wurden, deren Ergebnisse auf eigenen Datenerhebungen beruhen. Hingegen werden sekundäranalytische Studien und Untersuchungen, die eher theoretischer Natur sind, an dieser Stelle nicht behandelt. Auch Schnellumfragen, die für tagesaktuelle Darstellungen in den öffentlichen Medien gedacht sind, wurden nicht be-

rücksichtigt. Die hier vorgenommene Auswahl erhebt insgesamt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Sämtliche ausgewählten Studien sind in den Jahren 1999 bis 2005 publiziert worden. Sie werden hier dem Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung nach in aufsteigender Reihenfolge vorgestellt. Zu jeder Studie werden zunächst Anlass, Ziel und Vorgehensweise geschildert, gefolgt von der Darstellung der relevanten Ergebnisse, wobei diese nicht notwendigerweise in der Reihenfolge aufgeführt werden, wie sie in der Originalstudie galt. In der Regel vervollständigen methodische Kritik und die Einordnung der Ergebnisse das Bild.

Im überwiegenden Teil der vorgestellten Studien wurde mit einem Fragebogen als Erhebungsinstrument gearbeitet. Wenn dabei im Folgenden von „Befragten“ die Rede ist, handelt es sich genau genommen um „Antwortende“: Das sind aus der Gruppe der Personen, die um Teilnahme gebeten worden waren, diejenigen Personen, die den Fragebogen verwertbar ausgefüllt haben und damit als gültiger Fall in die Untersuchung eingegangen. Prozentangaben, die in den Studien mit Nachkommastellen angegeben waren, sind in der folgenden Darstellung stets gerundet. Schließlich ist noch anzumerken, dass nur bei wörtlichen Zitaten in einer Fußnote auf die betreffende Textstelle hingewiesen wird, nicht aber bei der sinngemäßen Wiedergabe des Studieninhaltes.

#### **„Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?“ (1999)**

##### **Studienkontext**

In Deutschland wurde schon vor der maßgeblichen Bolognakonferenz intensiv über die Einführung von Studienstufen und Leistungspunk-

**Übersicht: Die empirischen Studien (Auswahl, 1999–2005)**

<b>Jahr der Publikation</b>	<b>Autor(en) und Titel der Studie</b>	<b>Befragungsgruppe</b>
1999	Christoph Heine: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94.	Studierende
2000	Juliane List: Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg?	Unternehmensvertreter
2001	Mathias Grunert: B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt.	Unternehmensvertreter
2002	Anne Klemperer, Marijk van der Wende und Johanna Witte: Studie: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen.	Hochschulleitende
2002/2003	Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben.	Unternehmensvertreter
2003	Janka Willige: Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses.	Studierende
2003/2004	Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehbarg: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform.	Hochschullehrende
2004	Hans-Jürgen Friske: Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Masterprogrammen?	Vertreter von Unternehmensverbänden
2004	Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen.	Unternehmensvertreter
2004	IHK Berlin, HWK Berlin und UVB: Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge.	Unternehmensvertreter
2004	Christiane Konegen-Grenier: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen.	Unternehmensvertreter
2004	VDI nachrichten und Fraunhofer IAO: Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom.	Unternehmensvertreter
2005	Karl-Heinz Minks und Kolja Briedis: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen.	Bachelorabsolventen
2005	Christian Bergs und Christiane Konegen-Grenier: Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen – Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen.	Unternehmensvertreter
2005	Tino Bargel, Frank Multrus und Michael Ramm: Neue Studienstrukturen: Akzeptanz und Beteiligung. In: Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen.	Studierende
2005	Holger Bill und Svenja Falk: Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen.	Unternehmensvertreter
2005	Udo Mandler: Gestufte Studiengänge und Hochschulreform. Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche.	Hochschullehrende

ten nach angloamerikanischem Vorbild debattiert. Allerdings erfolgte die Diskussion meist auf hochschulpolitischer Ebene; die Studierenden als potenzielle Nutzer eines gestuften Studiensystems wurden nicht berücksichtigt. Um empirische Daten zur Sichtweise der Studierenden vorlegen zu können, setzten die Forscher von HIS Hochschulinformationssystem das Thema Studienstufen und Leistungspunkte bei der zweiten Welle ihrer Längsschnittbefragung von Studienberechtigten des Jahrgangs 1994 als Schwerpunkt. Die Befragungsergebnisse wurden 1999 von Dr. Christoph Heine unter dem Titel „Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?“ veröffentlicht.<sup>211</sup>

Die Studierenden wurden Ende 1997 und Anfang 1998 befragt, also etwa dreieinhalb Jahre nach Erwerb ihrer Hochschulzugangsberechtigung. Zum Befragungszeitpunkt befanden sich die Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen, je nachdem, wann sie ihr Studium aufgenommen hatten.

### Studienergebnisse

Zum Zeitpunkt der Studienveröffentlichung, im Jahr 1999, wurden an Hochschulen in Deutschland erst etwa 100 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. (Damit lag der Anteil der gestuften Studiengänge an allen Studienangeboten unter 1 %.) Während die hochschulpolitischen Beobachter und Akteure in der Einführung von Studienstufen die Möglichkeit sahen, viele Probleme im deutschen Hochschulwesen zu lösen, zeigten sich die Studierende als Nutzer oder Kunden dieses neuen Systems in der Befragung

wenig informiert und eher skeptisch gegenüber den anstehenden Neuerungen.

#### *Informationsstand*

20 % der befragten Studierenden konnten sich überhaupt nichts unter den Begriffen Bachelor und Master vorstellen. Dabei waren Fachhochschulstudierende überrepräsentiert, also Angehörige jener Gruppe, für die sich durch das gestufte Studiensystem grundsätzlich neue Möglichkeiten der Weiterqualifikation eröffnen.

#### *Einschätzung der mit der Studienreform verbundenen Ziele*

In der Untersuchung waren die Studierenden gebeten worden einzuschätzen, für wie wahrscheinlich sie bestimmte mit der Studienstruktureform verbundene Entwicklungen hielten. Dazu sollten sie zu den einzelnen Aspekten auf einer 5-stufigen Skala von „stimmt genau“ bis „genau das Gegenteil ist der Fall“ ihre Einschätzung abgeben.

60 % der befragten Studierenden sahen mit der Studienreform eine erhöhte Attraktivität des Studiums für ausländische Studierende einhergehen. Alle anderen positiven Aspekte (z.B.: kürzere Studienzeiten, bessere Arbeitsmarktchancen) wurden zurückhaltender beurteilt, also für weniger wahrscheinlich gehalten. Demgegenüber erhielten negative Beschreibungen (z.B.: weniger selbstständige Studiengestaltung, derzeitige Abschlussarten verlieren an Ansehen) im Durchschnitt höhere Zustimmungswerte, wurden also für wahrscheinlicher gehalten.

#### *Persönliche Haltung zu den neuen Studiengängen*

Danach befragt, ob sie selbst einen gestuften Studiengang belegen würden, und zwar 1. ausschließlich einen Bachelorstudiengang und 2. Bachelor- und Masterstudiengang im konsekutiven Verbund, äußerten sich die Studierenden ebenfalls zurückhaltend. Den Befragungsergebnissen zufolge würden nur 12 % der Studierenden allein einen Bachelorstudiengang wählen; 50 % der Befragten entschieden sich ausdrücklich gegen diese Option. Wenn man diese Anteils-

211 Siehe Heine 1999. Der Forschungsbericht beginnt mit einer Ergebniszusammenfassung. Anschließend beschreibt der Autor die Situation im deutschen Hochschulsystem und nennt die wichtigsten Punkte der Studienreform (bis S. 13). In den Kapiteln 3 bis 5 folgt die ausführliche Darlegung der Ergebnisse. Ab Seite 28 zieht der Autor bildungspolitische Schlussfolgerungen aus den Befragungsergebnissen. Auf den Seiten 33 bis 57 sind die Ergebnisse tabellarisch und grafisch dargestellt; im Anhang finden sich Tabellen mit jeweils einer Übersicht zum gestuften Studiensystem in den USA sowie in Großbritannien (England und Wales).

werte auf alle Studierenden hochrechnen, so der Autor, sei man „noch weit entfernt von der häufig geäußerten Zielmarke des Bachelor als Regelabschluß“<sup>212</sup>.

Studierende an Fachhochschulen zeigten sich aufgeschlossener gegenüber dem eigenständigen Bachelorstudium als Studierende an Universitäten. In Bezug auf die Studienfachrichtung antworteten Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Kultur- und Sprachwissenschaften, der Mathematik/Informatik und der Psychologie überdurchschnittlich positiv. Weitgehend unabhängig von der Fachrichtung bewerteten Studentinnen an Universitäten im Vergleich zur Gesamtgruppe der befragten Studierenden die genannte Möglichkeit ebenfalls höher.

Zu der zweiten Option, dem konsekutiven Studium, äußerte sich knapp ein Drittel der Befragten zustimmend. Dieser Anteilswert galt auch für die befragten Fachhochschulstudierenden; es gab hier also keine Unterschiede zwischen den Hochschularten.

#### *Bewertung des Leistungspunktmodells*

Analog zu der Frage nach dem gestuften Studiensystem sollten die Studierenden bewerten, für wie wahrscheinlich sie bestimmte Folgen der Einführung von Leistungspunkten hielten. (Zu beiden Themenblöcken waren im Fragebogen kurze inhaltliche Einführungen gegeben worden.)

Gut die Hälfte der Befragten teilte die positive Erwartung, durch Leistungspunktsysteme werde das Übertragen von erworbenen Studienleistungen zwischen verschiedenen Hochschulen einfacher. Alle anderen positiv formulierten Punkte wurden zurückhaltender beurteilt, etwa: Verkürzung der Studienzeit, mehr Transparenz im Studium, weniger punktuelle Prüfungsbelastungen. Vor allem Universitätsstudierende befürchteten zunehmenden Leistungsdruck und eine Verschulung des Studiums infolge der Einrichtung von Credit-Systemen. Rund einem Fünftel der Befragten war der Begriff „Leistungspunkte“ unbekannt. Mit dem Blick auf die Befragungs-

ergebnisse zu gestuften Studiengängen empfahl der Autor der Studie, insgesamt müssten die Studierenden mehr über das neue Studiensystem informiert werden.

#### **Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse**

Auf der formalen Seite ist kritisch anzumerken, dass in der Publikation wenig über die Durchführung der Untersuchung gesagt wird. So fehlen beispielsweise genaue Angaben zur Anzahl der Befragten und zur Antwortquote; es wird lediglich von „bundesweit oder länderspezifisch repräsentativen Stichproben“ bei der Längsschnittbefragung gesprochen, und in einer Fußnote werden „ca. 8.000“ Fälle erwähnt. In den Tabellen und in den Ergebnisbeschreibungen sind nur Prozentwerte angegeben, keine absoluten Zahlen.

Generell lag die Schwierigkeit dieser Befragung darin, dass Studierende des traditionellen Studiensystems ein neues System bewerten sollten, das sie selbst nicht kannten und welches für sie in ihrer persönlichen Bildungsbiografie höchstwahrscheinlich keine Rolle mehr spielen würde. Somit handelt es sich bei den Ergebnissen überwiegend um Aussagen der Form „was wäre, wenn“. Als solche besehen, gibt die Studie jedoch detailliert Aufschluss über die Sichtweise der Studierenden zu jener Zeit, ganz zu Anfang der Studienstrukturreformen. Damals deutete sich bereits an, was heute durch Zahlen bestätigt wird: Die Studierenden sind überwiegend dem konsekutiven Studium zugeneigt; das Bachelorstudium ohne ein nachfolgendes Masterstudium wird skeptisch gesehen. Zu den ursprünglichen Zielen der Studienstrukturreform lieferte die Untersuchung weitere interessante Ergebnisse: Die befragten Studierenden trauten den neuen Studiengängen mehrheitlich zu, die internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen zu erhöhen, zeigten aber weniger Optimismus hinsichtlich der Arbeitsmarktchancen von Absolventen mit einem Bachelor oder Master. In nachfolgenden Untersuchungen sind diese Aspekte genauer betrachtet worden, vor allem in der HIS-Befragung der ersten Generation von Bachelorabsolventen (siehe S. 133).

---

212 Heine 1999, S. 1.

## „Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg?“ (2000)

### Studienkontext

Dr. Juliane List, Mitarbeiterin am Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln, hat im Sommer 2000 die erste umfassende Studie zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen vorgelegt, die neben einer tiefen Analyse der Hintergründe, Argumente und alternativen Wege auch eine empirische Untersuchung zur Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt beinhaltet.<sup>213</sup> Als Anlass für die Studie galt die zunehmende Kritik am deutschen Hochschulwesen und die zu dieser Zeit entstehende Hoffnung, die Situation durch ein neues Studiensystem zu verbessern. Mit der Unternehmensbefragung sollten Erwartungen und Probleme veranschaulicht sowie Signale gesetzt werden, „die für die weitere Entwicklung der neuen Studiengänge (...) hilfreich sein können“.<sup>214</sup>

6.940 Unternehmen aus dem ganzen Bundesgebiet, darunter auch die 500 größten Unternehmen in Deutschland, waren im Oktober 1999 schriftlich um Teilnahme gebeten worden. Geantwortet hatten schließlich 281 Unternehmensvertreter, davon rund die Hälfte aus Betrieben mit weniger als 50 Mitarbeitern, ein Viertel aus Unternehmen mit 500 bis 2.000 Mitarbeitern und etwa ein Fünftel aus großen Unternehmen mit mehr als 2.000 Beschäftigten. Aufgrund der geringen Fallzahlen, so heißt es in der Studie, könne kein Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse erhoben werden. Die Rücklaufquote in der Befragung war mit 4 % tatsächlich sehr gering.

213 Siehe List 2000. Zunächst werden auf den Seiten 8 bis 43 die Grundlagen der Diskussion um Bachelor und Master in vier Abschnitten beschrieben: „Strukturreform“, „Studiendauer“, „Kompatibilität“ und „Internationalisierung“. Anschließend werden unter der Überschrift „Beschäftigungsmöglichkeiten für Bachelor- und Master-Absolventen in deutschen Unternehmen“ die Ergebnisse der schriftlichen Befragung vorgestellt (bis Seite 76). Darauf beziehen sich wesentlich auch Zusammenfassung und Ausblick der insgesamt knapp 100 Seiten umfassenden Studie.

214 List 2000, S. 4.

### Studienergebnisse

#### *Informationsstand und Reformwunsch*

Die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft offenbart vor allem, dass die Unternehmensvertreter zum damaligen Zeitpunkt, also als der Bolognaprozess gerade in Gang gesetzt worden war und erst wenige hundert Studiengänge mit Bachelor- oder Masterabschluss an deutschen Hochschulen angeboten wurden, nur sehr wenig Kenntnis von den Reformvorgängen hatten. Sowohl bei der Frage, ob sie die Einführung neuer Studienabschlüsse für erforderlich hielten, als auch danach, ob die bestehenden Studienabschlüsse aufrechterhalten werden sollten, zeigten sich über 40 % beziehungsweise über 30 % der Befragten unsicher. Immerhin ein Fünftel hielt die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen für nicht erforderlich, und über die Hälfte der befragten Unternehmensvertreter sprach sich für die parallele Beibehaltung der traditionellen Abschlüsse aus. „Das Ergebnis weist deutlich auf die in der Wirtschaft bestehenden Unsicherheiten hin: Solange es kaum Erfahrungen mit den neuen Qualifikationen gibt, will man am Bewährten festhalten.“<sup>215</sup> Fraglich sei aber, so die Autorin, was nach der Übergangszeit geschehe, wenn ein Parallelangebot rechtlich nicht mehr zulässig sei.

Den eigenen Kenntnisstand in Bezug auf Bachelor und Master bezeichneten nur 4 % der Unternehmensvertreter als „sehr gut“. 21 % der Befragten schätzten ihre Kenntnis als „gut“ ein, 40 % als „weniger gut“ und rund ein Drittel als „unzureichend“. Drei Viertel der Unternehmensvertreter waren also nach eigener Aussage wenig über die neuen Studienstrukturen informiert. Dabei handelte es sich um Personen, die freiwillig an der Befragung teilgenommen hatten, denen also ein gewisses Interesse am Thema unterstellt werden kann.

#### *Akzeptanz der Bachelor- und Masterabsolventen (Einstellungschancen und Gehalt)*

Die Unternehmensvertreter waren gebeten worden, die Einstellungschancen für Bachelorabsol-

215 List 2000, S. 54f.

venten im Vergleich zu Absolventen mit einem traditionellen Hochschulabschluss einzuschätzen, also a) im Vergleich zu Fachhochschulabsolventen und b) im Vergleich zu Universitätsabsolventen, jeweils unter der Maßgabe, beide Absolventen hätten das gleiche Fach mit der gleichen Note abgeschlossen. Im Vergleich mit dem Fachhochschulabschluss wurden die Einstellungschancen für Bachelorabsolventen von etwa der Hälfte der Befragten als „gleich“ eingeschätzt, von jeweils gut 10 % als „besser“ oder „schlechter“. Im Vergleich mit dem universitären Abschluss hingegen galten die Chancen der Bachelorabsolventen zu nur einem Drittel als „gleich“, aber zu über 30 % als „schlechter“. Aus der Sicht der Arbeitgeber konnte das kürzere Bachelorstudium offenbar im Vergleich zum traditionellen Universitätsstudium weniger bieten.

„Allerdings“, so schreibt die Autorin mit Blick auf eine ähnliche Frage, die auf die Einstellungschancen für Masterabsolventen zielte, „sahen den Befragten die Einschätzung der Master-Abschlüsse generell leichter zu fallen als die Einordnung des Bachelors, dessen Qualifikationsniveau zwar niedriger als das des Masters ist, von dem aber nicht klar ist, wie er sich zum Beispiel in das System der bisherigen Fachhochschul- oder Berufsakademieabschlüsse einfügt.“<sup>216</sup> Diese Ansicht wird von dem Ergebnis unterstützt, dass im oben angeführten Vergleich jeweils ein Viertel der Befragten überhaupt keine Antwort gab.

Das Einstiegsgehalt, welches die Unternehmen zahlen würden, lag für Bachelorabsolventen im Schwerpunkt bei monatlich 4.001 bis 5.000 DM (das entspricht in etwa dem Bereich von 2.050 bis 2.560 Euro). Etwa ein Fünftel der befragten Unternehmen sah weniger als 4.000 DM für den Berufseinstieg vor, ebenfalls ein Fünftel setzte das Gehalt in den Bereich von 5.001 bis 6.000 DM pro Monat (ungefähr 2.560 bis 3.070 Euro). Über dem Wert von DM 6.000 lagen nur noch sehr wenige Nennungen.

---

216 List 2000, S. 58. Vgl. dazu die Ergebnisse der Fallstudien im vorliegenden Bericht. Den Gesprächen mit den Unternehmensvertretern zufolge bestehen tatsächlich diese Schwierigkeiten bei der Einstufung der Bachelorabsolventen, auch Jahre nach dem Beginn des Bolognaprozesses.

Für Masterabsolventen ergab sich ein anderes Bild: Hier lag der Schwerpunkt mit 35 % der Antworten im Bereich von 5.001 bis 6.000 DM pro Monat. Nur rund ein Drittel der befragten Unternehmen würde den Absolventen mit einem Master zum Berufseinstieg weniger zahlen. Hingegen wählten immerhin 15 % der Befragten die Kategorie 6.001 bis 7.000 DM (rund 3.070 bis 3.580 Euro).

Wie schon bei den Fragen zum Kenntnisstand und zur Akzeptanz der Absolventen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss, enthielten sich auch bei den Fragen nach den Einstiegsgehältern auffallend viele Unternehmensvertreter einer Antwort.

#### *Akzeptanz der Bachelor- und Masterabsolventen (Studienfachgruppen)*

Die Teilnehmer der Umfrage sollten angeben, aus welchen Fächergruppen sie zukünftig am liebsten Bachelor- und Masterabsolventen rekrutieren würden. In den Antworten zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Abschlüssen, aber sehr wohl die Prioritäten der Unternehmensvertreter für bestimmte Studienfachgruppen. So bevorzugten jeweils rund 30 % der Befragten die Bereiche „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, „Ingenieurwissenschaften“ und „Informatik“, und zwar für beide Abschlussarten, Bachelor und Master, nahezu gleichermaßen.

Die geringen Antwortanteile in den Bereichen „Jura“, „Medizin“ und „Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften“ sind nicht überraschend, da in diesen Fachgruppen im Allgemeinen vergleichsweise wenige Studierende zu verzeichnen sind oder das berufliche Einsatzgebiet eher im öffentlichen Dienst liegt als in der Privatwirtschaft. Auch auf den Studienbereich „Sprach- und Kulturwissenschaften“ entfielen erwartungsgemäß nur sehr wenige Nennungen. Absolventen dieser Fächergruppen haben traditionell geringe Einstellungschancen bei privaten Unternehmen. Allerdings stimmt bedenklich, dass sich diese Situation durch die Studienreform offenbar kaum verbessert. „Gerade in diesen Fächern“, so folgert die Autorin, „wären deshalb klare Stu-

dien- und Prüfungskonzepte sowie entsprechende Informationen über die auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen für die spätere Einstellung der Absolventen hilfreich.“<sup>217</sup>

Anlass zu Bedenken gibt auch das Ergebnis, dass fast 30 % der Befragten im Hinblick auf die Bachelorabsolventen sagten, es gebe überhaupt kein Fach, welches für sie als Arbeitgeber interessant wäre. 15 % der Unternehmensvertreter gaben dies für Masterabsolventen an.

#### *Gewünschte Qualifikationsprofile von Bachelor- und Masterabsolventen*

Die offensichtliche Unsicherheit auf Seiten der Arbeitgeber, was die Beschäftigungschancen der Absolventen mit neuen Abschlüssen betrifft, beruht auch darauf, so die Studienautorin, dass es keine genauen Vorstellungen über das akademische Qualifikationsprofil gebe, insbesondere in Bezug auf die Bachelorabsolventen. Das wiederum beruhe auf den weit gefassten rechtlichen Vorgaben, die es den Hochschulen ermögliche, selbst über die Studieninhalte und Qualifikationsniveaus zu bestimmen.

Die in der empirischen Studie befragten Unternehmensvertreter sollten verschiedene Qualifikationskriterien jeweils auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 4 = „unwichtig“ beurteilen. In den Antworten für Bachelor und Master zeigten sich dabei interessanterweise kaum Unterschiede. In beiden Profilen traten die praxisnahe Ausbildung, analytische Leistungsfähigkeit, ein breites fachliches Wissen sowie EDV-Kenntnisse mit durchschnittlichen Beurteilungen von 1 bis 2 als besonders wichtige Punkte hervor. Auf der anderen Seite des Spektrums standen mit Durchschnittswerten zwischen 2 und 3 beispielsweise Spezialkenntnisse in verwandten Fachgebieten und die schriftliche Abschlussarbeit, aber auch internationale Studienanteile und Auslandsaufenthalte. Das kurze Studium, eines der markantesten Eigenheiten der neuen Studiengänge, wurde ebenfalls nur mit einem Wert von 2,2 (Bachelor) beziehungsweise 2,3 (Master) bedacht, zählte also nicht zu den als besonders wichtig erachteten Punkten.

<sup>217</sup> List 2000, S. 65.

Auch bei jenen Aspekten, die den Unternehmensvertretern bezüglich der erwarteten Berufsbefähigung von Bachelor- und Masterabsolventen zur Beurteilung vorgelegt wurden, ergab sich für die beiden Profile ein sehr ähnliches Bild: Die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und Teamfähigkeit wurden jeweils mit Werten nahe an 1 bedacht, also für überaus wichtig gehalten. Gleichfalls wurde die akademische Grundbildung für sehr wichtig befunden, beim Master auch die Fachkompetenz für ein breites Berufsfeld. Deutlich niedrigere Urteilstwerte erhielt der Aspekt „wissenschaftliche Kompetenz“ in Bezug auf die Bachelorabsolventen; für die befragten Arbeitgeber war dies offenbar nicht die Haupterwartung an das kurze Erststudium.

#### *Vor- und Nachteile der neuen Abschlüsse aus Sicht der Unternehmen*

Nach den Vorteilen und Nachteilen der neuen Studiengänge gefragt, äußerten sich die Unternehmensvertreter zum Bachelor wesentlich ausführlicher als zum Master. Der Masterabschluss, so die Erklärung in der Studie, werde wohl häufig als gleichwertig mit dem traditionellen Diplom gesehen und biete aus Sicht der Unternehmen darüber hinaus noch einige Vorteile, etwa die internationale Vergleichbarkeit und die Möglichkeit, nach der ersten Studienstufe zunächst Berufserfahrung zu sammeln, um dann ein weiterführendes Studium anzuschließen.

Das Bachelorstudium stand hingegen im Mittelpunkt der positiven wie negativen Kritik von Seiten der Unternehmen. Vorteile wurden überwiegend in der kürzeren Studiendauer und dementsprechend im frühen Berufseinstieg der Absolventen gesehen. Daneben wurden zahlreiche Erwartungen an das neue Studium benannt, etwa internationale Studieninhalte, Fremdsprachenvermittlung, weniger theoretische Lehre, die Vermittlung sozialer Kompetenzen und moderne Arbeitstechniken im Studium. „Insgesamt ein anspruchsvolles Anforderungsprofil, das in kürzeren Studienzeiten als gewohnt zu realisieren ist“, wie die Autorin anmerkt.<sup>218</sup>

<sup>218</sup> List 2000, S. 66.

Entsprechend waren die Unternehmensvertreter vor allem im Hinblick auf die Qualität der Ausbildung noch skeptisch. So wurde befürchtet, dass zu wenig Zeit sei, um ausreichend wissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln, zumal gleichzeitig immer wieder die Bedeutung einer berufspraktischen Qualifizierung und guter Allgemeinbildung betont wurde. So lautete ein skeptischer Vermerk zum Bachelorstudium beispielsweise: „geringe Fachkenntnisse, Praxiserfahrung, persönliche Reife“. Auch zeigte sich in den Antworten deutlich, dass auf Arbeitgeberseite noch Unsicherheit herrscht, was die Einordnung der neuen Abschlüsse betrifft, gerade weil in Deutschland das neue und das traditionelle System parallel laufen.

#### *Maßnahmen und Prognosen*

Abschließend waren die Unternehmensvertreter um die Bewertung verschiedener Maßnahmen gebeten worden, welche die Einstellung der künftigen Bachelor- und Masterbewerber erleichtern könnten. Eine exakte Beschreibung der Studien- und Prüfungsinhalte (*Academic record*) wurde von nahezu 40 % der Befragten als „sehr wichtig“ eingeschätzt. Jeweils rund 30 % der Unternehmen hielten aber auch die Zusammenarbeit mit Hochschulen bei der Organisation von Praktika und Praxissemestern, die Akkreditierung der neuen Studiengänge sowie die Kooperation von Hochschulen und Unternehmen bei der Konzipierung der Studieninhalte für sehr wichtig. Die Mitwirkung von Unternehmen an der Akkreditierung hingegen wurde für nicht so bedeutsam gehalten. (Zum Befragungszeitpunkt stand allerdings die aktive Beteiligung beispielsweise an Akkreditierungsverfahren noch kaum zur Debatte.)

Bei der Abgabe einer Prognose taten sich die Unternehmensvertreter schwer. Bei vier von sechs im Fragebogen skizzierten Entwicklungen belief sich der Anteil derjenigen Befragten, die keine Antwort gaben oder sagten, es sei keine Einschätzung möglich, auf über 50 %. Unter denjenigen, die eine Antwort gaben, verteilten sich Zustimmung und Ablehnung in etwa gleich. Zu den zu bewertenden Szenarien gehörten beispielsweise „Der Master wird sich als Regelabschluss durchsetzen“ und „Der Bachelor wird das Fachhochschuldi-

plom ersetzen“. Lediglich die Aussage „Der Master wird den Universitätsabschluss ersetzen“ wurde eher als unwahrscheinlich eingestuft.

#### **Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse**

Die Studie liefert im ersten Teil eine umfassende und gründliche Darlegung der wichtigsten Punkte, die mit der Studienreform durch Bachelor und Master zusammenhängen. Der zweite Teil, die empirische Befragung, leidet in gewisser Weise unter der sehr niedrigen Teilnahmequote; die Ergebnisse geben eher Hinweise und zeigen Tendenzen auf, als dass sie repräsentativ für „die deutschen Unternehmen“ stehen.

Die Fragen, die den Unternehmensvertretern gestellt worden waren, sind präzise formuliert und lassen den hohen Kenntnisstand der Forscherin über die – damals noch ganz neuen – Reformbewegungen im deutschen Hochschulsystem erkennen. Als positiv zu werten ist im Speziellen, dass bei etlichen Fragen in der Betrachtung der Antworten nach der internationalen Anbindung der befragten Unternehmen unterschieden wurde. Auch wenn die Fallzahlen in den Befragungsgruppen zu gering für eine repräsentative Aussage sind, ist doch als interessantes Ergebnis festzuhalten, dass Unternehmen, die einen höheren Auslandsumsatz aufwiesen und jene, die bereits Bachelor- oder Masterabsolventen beschäftigten, sich deutlich offener für die Reformen zeigten, den Bachelorabsolventen gute Einstellungschancen einräumten und auch eher als die anderen Unternehmen bereit waren, den Absolventen ein höheres Gehalt zu zahlen.

Insgesamt sind viele Ausführungen und Ergebnisse der Studie, sowohl im theoretischen ersten Teil als auch im empirischen zweiten Abschnitt, auch heute noch als Beiträge zur Diskussion interessant.

#### **„B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt“ (2001)**

##### **Studienkontext**

An der Ruhr-Universität Bochum wurde schon früh über eine Umstellung des traditionellen

Magisterstudiums auf ein zweistufiges Studium diskutiert. Bereits im Jahr 1993, also sechs Jahre vor der Deklaration von Bologna, wurde an drei Fakultäten ein entsprechender Modellversuch gestartet. Die Frage nach der Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt ist also dort seit langem aktuell. Zum Wintersemester 2001/02 wurden die traditionellen Studienangebote in den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern der Ruhr-Universität größtenteils auf das gestufte System umgestellt. Aus diesem Anlass konzipierten einige der am Modellversuch beteiligten Reformen eine Arbeitgeberbefragung, deren Ergebnisse von Mathias Grunert zusammengefasst und in einem Buch mit dem Titel „B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt“ vorgestellt worden sind.<sup>219</sup>

Für die Untersuchung hatten die Forscher aus den Gelben Seiten die Adressen von 3.000 Unternehmen in Nordrhein-Westfalen ermittelt, wobei möglichst wenige Kleinbetriebe aufgenommen worden waren. Aus dieser Gruppe waren 500 Unternehmen als Zufallsstichprobe gezogen und im September 1999 schriftlich um Teilnahme gebeten worden. Der Brief enthielt den 16-seitigen Fragebogen sowie ein Begleitschreiben des Universitätsrektors und zwei beispielgebende Übersichten zu geisteswissenschaftlichen Fächern. Bis Ende des Jahres 1999 gingen 54 ausgefüllte Fragebogen ein; das entspricht einer Rücklaufquote von 11 %. Die Unternehmen, die sich an der Befragung beteiligten, verteilen sich über verschiedene Branchen und Betriebsgrößen. (Dennoch können die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahl nicht als repräsentativ für nordrhein-westfälische Unternehmen bezeichnet werden.)

219 Siehe Grunert 2001. Nach der Einleitung und den Erläuterungen zur Befragungsmethodik werden auf den Seiten 29 bis 68 die Studienergebnisse dargelegt. Dazu gehören Ausführungen zur Ausrichtung des Bachelorstudiums, zur Wichtigkeit verschiedener Studienelemente und zu den Arbeitsmarktchancen der Bachelorabsolventen. Dem mehrseitigen Fazit folgen ein Nachwort und die Anlagen, zu denen auch der originale Fragebogen gehört. Das Bochumer Reformmodell wird auf den Seiten 106 bis 112 beschrieben.

## Studienergebnisse

Bei den Studienergebnissen gilt zum einen die eben erwähnte kleine Fallzahl zu bedenken, zum anderen die Tatsache, dass es in der Untersuchung stets um das geisteswissenschaftliche Bachelorstudium geht, also nahezu ausschließlich um universitäre Studiengänge, die mit dem B.A. abgeschlossen werden.

### *Erwartungen an die Fachkombinationen im B.A.-Studium*

Eingangs wurden die Unternehmensvertreter in der Untersuchung gefragt, ob es überhaupt Studienfächer gebe, welche geisteswissenschaftliche Bachelorabsolventen für die Arbeitgeber interessant machten. Bis auf wenige Ausnahmen wurde dies bejaht. Nun sollten entsprechende Fächer benannt werden, und zwar – bei möglicher Mehrfachnennung – aus vorgegebenen Listen. Unter den Geisteswissenschaften wurden hier jene Disziplinen am häufigsten genannt, deren Fachinhalte den Unternehmen eine direkte Anwendbarkeit versprechen: Publizistik/Kommunikationswissenschaft (die Hälfte der Befragten nannte dieses Fachgebiet) sowie Anglistik/Amerikastudien und Romanistik (jeweils rund ein Fünftel der Befragten wählte diese Fächer, das galt außerdem für Pädagogik und Politikwissenschaft). Aus der Liste der nicht-geisteswissenschaftlichen Disziplinen jedoch, deren Fachinhalte man in ein B.A.-Studium einbinden könnte, nannten 70 % der Befragten die Rechtswissenschaft und fast 100 % die Betriebswirtschaftslehre als Fach, welches geisteswissenschaftliche Absolventen für Unternehmen interessant macht.

Dementsprechend beurteilten die Unternehmensvertreter die Wichtigkeit von betriebswirtschaftlichen Kenntnissen bei den B.A.-Absolventen auf der siebenstufigen Skala (von 0 = „unwichtig“ bis 6 = „überaus wichtig“) durchschnittlich mit 4,5. Rund 40 % der Befragten plädierten dafür, dass die Betriebswirtschaftslehre eines der Studienfächer im kombinierten B.A.-Studium ist, während weitere gut 40 % angaben, diese Lösung sei ebenso gut wie ein spezielles Kursangebot für Geisteswissenschaftler. Als wichtigste aus Sicht der befragten Unternehmen galten Kenntnisse in den Bereichen Kosten-/Leistungsrech-

nung, Marketing und Controlling (jeweils mehr als 10 Nennungen).<sup>220</sup>

Angesichts der Antworten zu weiteren, thematisch ähnlichen Fragen verstärkt sich das Bild, dass potenzielle Arbeitgeber ein rein geisteswissenschaftlich ausgerichtetes Studium skeptisch sehen und sich statt dessen die Verknüpfung mit Fachinhalten wünschen, die im Beruf als besser anwendbar gelten. So wurde zum Beispiel die Kombination kontrastierender Studienfächer einer Kombination ähnlicher Fächer vorgezogen (knapp 50 % gegenüber gut 20 % der Nennungen), der fachübergreifende Ansatz im geisteswissenschaftlichen Bachelorstudium erschien wesentlich attraktiver als der vertiefende Ansatz (rund zwei Drittel gegenüber einem Viertel der Nennungen), und gut 80 % der Befragten beurteilten eine einjährige „General Education“ zu Beginn des Bachelorstudiums als sinnvoll (Anteil der Antwortwerte 4 bis 6 auf der siebenstufigen Skala mit den Endpunkten 0 = „nicht sinnvoll“ und 6 = „überaus sinnvoll“).

#### *Erwartungen an die zusätzliche Qualifikation von B.A.-Absolventen*

Im Fragebogen waren den zusätzlichen Qualifikationen der B.A.-Absolventen mehrere Abschnitte gewidmet worden. Die Befragten sollten die Wichtigkeit verschiedener Aspekte jeweils auf einer siebenstufigen Skala (von 0 = „unwichtig“ bis 6 = „überaus wichtig“) einschätzen. Hier zeigte sich, dass gute Englischkenntnisse und, was nicht überrascht, während des Studiums absolvierte Betriebspraktika mit einem Mittelwert von jeweils 5,1 durchgängig als sehr wichtig beurteilt wurden.

Den höchsten Urteilswert erreichten aber die „anwendungsbezogenen EDV-Kenntnisse“ mit durchschnittlich 5,4 auf der vorgegebenen Skala. Dabei wurde die Wichtigkeit von Kenntnissen in den Bereichen Textverarbeitung, Internet, Tabellenkalkulation und Präsentation im Mittel je-

weils mit über 4,0 beurteilt; lediglich Programmierkenntnisse galten den Befragten als eher unwichtig. Der Studienautor weist an dieser Stelle darauf hin, dass die meisten EDV-Anwendungskenntnisse den Unternehmensvertretern wichtiger waren als andere Aspekte in der Studie, die gemeinhin für bedeutsam gehalten werden, etwa die Examensnote oder Auslandserfahrung der Absolventen (Mittelwerte: 3,6 und 3,5).

Neben den konkreten Erfahrungen und Kenntnissen ging es in der Bochumer Studie auch um die eher abstrakten Fähigkeiten der B.A.-Absolventen, um die so genannten „geisteswissenschaftlichen Schlüsselqualifikationen“. Hierzu führt der Autor aus, dass die Hochschullehrenden in den Geisteswissenschaften häufig betonten, ihre Absolventen erlangten im Studium wichtige Kompetenzen, eben Schlüsselqualifikationen. Die Lehrenden meinten damit aber oft jene Fähigkeiten, die Studierende sich selbst aneignen müssten, um unter widrigen Bedingungen überhaupt studieren zu können, und machten es sich damit zu einfach. Der Begriff „Schlüsselkompetenzen“ umfasse mehr als das, zum Beispiel Sprachkompetenz oder Präsentationstechniken. Zu fragen sei also, wie wichtig solche Fähigkeiten für die Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber sind. Dazu waren im Fragebogen fünf Kompetenzen, die insbesondere in der geisteswissenschaftlichen Ausbildung vermittelt werden, in je ein bis zwei Sätzen beschrieben worden. Die Befragten sollten die Wichtigkeit auf der bekannten siebenstufigen Skala bewerten.

Alle fünf Aspekte erwiesen sich mit Mittelwerten von 4,2 bis 4,9 als wichtig: die Einarbeitung in neue Themen unter Zeitdruck, die mündliche Präsentation von Überlegungen und Ergebnissen („erweiterte Moderationsfähigkeit“), deren präzise schriftliche Darlegung sowie das Sammeln und Auswerten komplexer Informationen. Auch verstärkte Teamarbeit im Studium wurde als wichtig bewertet.

Das bedeutet, dass Fähigkeiten, die im geisteswissenschaftlichen Studium gezielt vermittelt werden – und zwar über die Notwendigkeit hinaus, sich als Student oder Studentin in einem üblicherweise wenig strukturierten und oft nicht

<sup>220</sup> Rechtswissenschaftliche Kenntnisse wurden im Durchschnitt mit 2,9 bewertet. Die Mehrheit hielt hier spezielle Kurse für Geisteswissenschaftler für die beste Lösung (knapp 50 %) oder gab an, beide Lösungen – Extrakurse und Rechtswissenschaft als Teil der Fächerkombination – seien gleich gut.

ausreichend finanzierten Hochschulbereich zu recht zu finden – offenbar für die Unternehmen wichtig sind. Solche Fähigkeiten, so die Folgerung des Studienverfassers, sollten daher als Grundlage des Ausbildungsprofils gesehen und gefördert werden; weitere Qualifikationen sollten hinzukommen: „Ein Mehr an Zusatzqualifikationen darf also keinesfalls auf Kosten der häufig wenig beachteten ‚geisteswissenschaftlichen‘ Schlüsselqualifikationen gehen, bilden sie doch offensichtlich eine wichtige Voraussetzung für die Einsetzbarkeit geisteswissenschaftlicher Absolventinnen und Absolventen in sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen.“<sup>221</sup>

#### *Arbeitsmarktchancen der B.A.-Absolventen*

Zu den Arbeitsmarktchancen der geisteswissenschaftlichen Bachelorabsolventen waren in der Erhebung mehrere Fragen gestellt worden. Zunächst sollten die Befragten angeben, wie sie die Chancen eines B.A.-Absolventen in ihrem eigenen Unternehmen beurteilen, und zwar auf einer siebenstufigen Skala mit den Endpunkten 0 = „sehr schlecht“ und 6 = „sehr gut“. Rund ein Fünftel der Befragten wählte auf dieser Skala den Wert 0 oder 1, sah also im eigenen Betrieb kaum Chancen für geisteswissenschaftliche Bachelorabsolventen. Knapp drei Viertel gaben den Wert 2, 3 oder 4 an. Nur jeder zehnte Befragte hielt die Einstellungschance im jeweils eigenen Unternehmen mit einem Wert von 5 oder 6 für sehr gut. Diese insgesamt negative Beurteilung der Möglichkeiten deckt sich mit den bisherigen Erfahrungen von Absolventen in den Geisteswissenschaften.

Dazu passt auch, dass die befragten Unternehmensvertreter es zwar für denkbar hielten, geisteswissenschaftliche Bachelor in Unternehmensbereichen wie beispielsweise „PR, Öffentlichkeitsarbeit“ und „Archiv, Recherche“ einzusetzen (Mittelwerte von 4,5 und 3,8 auf einer Skala von 0 = „nicht vorstellbar“ bis 6 = „auf jeden Fall vorstellbar“), sich aber nicht vorstellen konnten, B.A.-Absolventen mit einer Führungsfunktion zu betrauen (Mittelwert: 2,5).

Nun besteht die Hoffnung an die Studienreform gerade darin, dass sich die Situation verbessert. So war in der Erhebung auch die Frage gestellt worden, ob die verstärkte Einführung eines B.A.-Abschlusses nach Meinung der Befragten generell die Einstellungschancen von Geisteswissenschaftlern verbessere. Gut ein Drittel ging von einer deutlichen Verbesserung aus, während die Mehrheit der Befragten der Ansicht war, die Arbeitsmarktchancen würden sich bei der Fortführung der Strukturreformen nur geringfügig verbessern. Einzelne Befragte gingen von gleich bleibenden Chancen aus.

Die Erwartungen an die Reform wurden in der Untersuchung noch genauer betrachtet. Mit der Umstellung auf das zweistufige System, so der Studienverfasser, sei die Hoffnung verbunden, dass Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge für Arbeitgeber attraktiver würden. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion waren die Forscher davon ausgegangen, dass dies vor allem aus drei Gründen gelte: Erstens sind die Berufsanfänger durch das kürzere Studium jünger, zweitens werden im Studium berufsrelevante Zusatzqualifikationen vermittelt, und drittens ist die Ausbildung stärker am Beruf orientiert als vorher.

Diese Begründungen wurden den befragten Unternehmensvertretern zur Beurteilung überlassen, und zwar mit folgendem Ergebnis: Auf der siebenstufigen Skala mit den Endpunkten 0 = „unwichtig“ bis 6 = „überaus wichtig“ bewerteten die Befragten die Aspekte „Zusatzqualifikationen“ und „praxisnähere Ausbildung“ mit durchschnittlich 4,9 beziehungsweise 5,2. Als noch wichtiger wurde in der gesamten Befragung lediglich die Zusatzqualifikation „EDV-Kenntnisse allgemein“ eingestuft (siehe oben). Demgegenüber wurde der Aspekt „jüngere Absolventen“ lediglich mit 2,4 bewertet, was auf der erwähnten Skala sogar unterhalb des Mittelpunktes liegt. Als weniger wichtig wurde in der gesamten Befragung nur noch die Zusatzqualifikation „Programmierkenntnisse“ eingestuft (siehe oben).

Dementsprechend fielen die Antworten der Unternehmensvertreter auf die Frage aus, ob es im Zweifelsfall wichtiger sei, dass die Studierenden die vorgesehene Studienzeit einhalten (die im

221 Grunert 2001, S. 54.

Fragebogen mit sechs Semestern veranschlagt wurde), oder ob die reale Studiendauer gegebenenfalls auch ein oder zwei Semester länger sein dürfe. Nicht einmal 10 % der Befragten sprachen sich für das Einhalten der Regelstudienzeit aus. Über die Hälfte gab an, das Studium dürfe auch länger dauern, und etwa ein Drittel hielt die Studiendauer ohnehin für sekundär. Somit war es den befragten Unternehmen offenbar viel wichtiger, dass die Studierenden Zusatzqualifikationen erwerben und dafür vielleicht insgesamt etwas länger benötigen, als dass sie besonders schnell in den Beruf kommen, dafür jedoch wesentlich nur ihr Fachwissen mitbringen.

#### *Anbindung der Hochschulen an den Arbeitsmarkt*

Um die Anbindung geisteswissenschaftlicher Studiengänge an den Arbeitsmarkt näher zu beleuchten, wurden die Unternehmensvertreter unter anderem gefragt, ob sie bereit seien, für B.A.-Studierende in ihrem jeweiligen Betrieb Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen. Diese Frage wurde von fast 80 % der Befragten positiv beantwortet; die gewünschte Dauer des Betriebspraktikums belief sich auf ein bis drei Monate. Was jedoch die Bereitschaft betraf, das Praktikum zu vergüten, waren die Befragten weniger offen. Etwa ein Viertel konnte sich einen Werkvertrag oder Praktikantenvertrag als Lösung vorstellen, ein weiteres Viertel eine andere Form der Vergütung. Die Hälfte der Befragten allerdings würde lediglich die Fahrtkosten übernehmen oder keinerlei Vergütung gewähren.

Die Vorstellung, dass an deutschen Hochschulen nach angelsächsischem Vorbild ein so genannter *Careers Service* eingerichtet wird, bei dem den Unternehmen feste Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die geeignete Praktikanten oder Absolventen vermitteln können, wurde von über der Hälfte der befragten Unternehmensvertretern als „wünschenswert“, von 40 % sogar als „sehr wünschenswert“ bezeichnet, und nur drei Befragte fanden einen solchen Service „unerheblich“.

#### *Fazit und Nachwort*

Die Studienergebnisse, so der Verfasser im Fazit, weisen auf Handlungsbedarf in verschiede-

nen Bereichen hin, aus dem sich Handlungsempfehlungen ableiten lassen. Dabei gehe es jedoch nicht darum, für geisteswissenschaftliche Absolventen ein ganz neues Profil vorzustellen, sondern darauf hinzuweisen, was den Unternehmensvertretern zusätzlich zu einem fachwissenschaftlichen Studium besonders wichtig sei: 1. anwendungsbezogene EDV-Kenntnisse im Bereich Textverarbeitung, 2. englische Sprachkenntnisse, 3. Auslandsaufenthalte – hier sollte es mehr Zugänge für Studierende in den Geisteswissenschaften geben –, 4. betriebswirtschaftliche Kenntnisse, und zwar in merklichem Umfang, 5. rechtswissenschaftliche Kenntnisse, aber eher im Wahlbereich, 6. Betriebspraktika – auch hier sollten die Bedingungen für die Studierenden verbessert werden, um solche Praktika verpflichtend in ein grundständiges Studium einbetten zu können – und schließlich sollte 7. eine zentrale Stelle nach dem Vorbild des angelsächsischen *Careers Service* eingerichtet werden, die für die Vermittlung von Praktikanten und Absolventen in interessierte Unternehmen zuständig ist und weitere Beratungsdienste anbietet. Auch sollten jene Schlüsselqualifikationen, durch die sich geisteswissenschaftliche Absolventen oft auszeichnen, weiter gestärkt werden. Generell bestünden hier die Alternativen, stets eigens konzipierte Lehrveranstaltungen anzubieten oder die Studierenden dahingehend zu beraten, sich selbst in ihrem Studienprofil um derartige Zusatzqualifikationen zu bemühen.

Im Nachwort zu der Untersuchung werden die eigenen Empfehlungen noch einmal kritisch betrachtet: Was kann man von den Studierenden erwarten, was von den Hochschulen und was von den Unternehmen? Wo bestehen echte Reformhindernisse, und wo werden Probleme vorgeschoben, um nicht handeln zu müssen? Begrenzte finanzielle Ressourcen, so der Verfasser, dürften nicht als Ausrede dienen, ein Reformvorhaben zu verzögern. Seien die ersten Schritte erst einmal getan, werde das Studienangebot attraktiver, und somit eröffneten sich neue Möglichkeiten der Finanzierung.

Zur Wertschätzung des geisteswissenschaftlichen Bachelorabsolventen seitens der Unternehmensvertreter sagt der Studienverfasser freimü-

tig: „Wir haben die Unternehmen nach ihrem Interesse an einem auf den ersten Blick nicht besonders ansprechenden Produkt gefragt.“<sup>222</sup> Das Interesse sei zwar dementsprechend verhalten, aber durchaus vorhanden. Studierende der Geisteswissenschaften verfügten aus Sicht der Wirtschaftsvertreter über Qualifikationen, die, so der Autor weiter, andere nur selten oder in geringerem Maße bieten könnten.<sup>223</sup>

Die Antworten der Unternehmensvertreter lieferten wichtige Hinweise auf die Wünsche und Erwartungen von potenziellen Arbeitgebern. Dabei spielten sowohl die als „geisteswissenschaftliche Schlüsselqualifikationen“ bezeichneten Fähigkeiten als auch Kenntnisse anwendungsbezogener EDV oder in Grundlagen der Betriebswirtschaft eine große Rolle. Die Aufgabe der Hochschulen, so der Autor, sei es zu entscheiden, ob und wie sie ihren Studierenden die entsprechenden Kenntnisse vermitteln wollten. „Gebetsmühlenartig den Nutzen der Geisteswissenschaften für die Gesellschaft zu proklamieren, ohne ihren Absolventen und Absolventinnen gleichzeitig das Rüstzeug für einen erfolgreichen Einstieg in eben diese Gesellschaft an die Hand zu geben, kann jedenfalls nicht fruchten.“<sup>224</sup>

### Methodische Kritik

Als besonders positiv gilt für diese Untersuchung, dass die Unternehmensvertreter nicht nur stichwortartig befragt wurden, sondern dass zu jedem Themenbereich vertiefende Fragen gestellt worden waren. So hatten es die Forschenden beispielsweise nicht dabei belassen, nach der Wichtigkeit von betriebswirtschaftlichen Kenntnissen zu fragen, sondern erfragten auch, in welcher Form diese denn vermittelt werden sollten und welche Teilbereiche der Disziplin besonders

interessant für die Unternehmen sind. Insgesamt geht die Studie damit erfreulich von der Oberfläche in die Tiefe.

Bedauerlicherweise steht dem die kleine Fallzahl in dieser Untersuchung gegenüber, bedingt durch die ausgesprochen geringe Rückmeldung bei einer an sich ausreichend großen Zahl angefragter Unternehmen. So können die Ergebnisse lediglich als interessante Hinweise und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten verstanden werden, nicht aber als repräsentatives Bild der Einstellung von Unternehmen gegenüber den neuen Abschlüssen in den Geisteswissenschaften.

Bis auf die Tatsache, dass in der Studie durchgängig mit zehntelgenauen Prozentwerten gearbeitet wird, obgleich jeder Befragte für sich bereits knapp 2 % vertritt, haben die Forscher dem eben beschriebenen Umstand Genüge geleistet. Neben den prozentualen Häufigkeiten sind in den Tabellen und im Text immer auch die absoluten Häufigkeiten angegeben, so dass der Leser alle Informationen einsehen kann. Gleiches gilt für das Untersuchungsinstrument: Im Anhang der Studie ist der Originalfragebogen abgebildet; die ursprünglichen Frageformulierungen sind somit ersichtlich.

### Einordnung der Ergebnisse

Bedingt durch die frühen Reformbewegungen an der Ruhr-Universität Bochum, war diese Studie eine der ersten Untersuchungen zur Akzeptanz von Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Im Jahr 2001 war das Angebot an Bachelorstudiengängen sowohl insgesamt als auch speziell in den Geisteswissenschaften noch nicht sehr groß, denn seit dem Inkrafttreten der entscheidenden vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes waren erst drei Jahre vergangen. Absolventen dieser Studiengänge konnte es demnach zu diesem Zeitpunkt kaum geben.

So vermitteln die Ergebnisse einen Eindruck davon, wie Unternehmensvertreter, ohne bereits über entsprechende Erfahrungen mit Absolventen zu verfügen, die Situation einschätzten: Die Hoffnung, mit der Studienreform würden sich die Arbeitsmarktchancen von Absolventen aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich verbes-

<sup>222</sup> Grunert 2001, S. 77.

<sup>223</sup> Das sind zwei entscheidende Punkte: 1. die Kompetenzen der geisteswissenschaftlichen Hochschulabsolventen und 2. der Vorteil gegenüber Absolventen anderer Fachrichtungen. Nach dem zweiten Punkt wurde jedoch in der Studie nicht gefragt. Hier fehlt die Vergleichsgrundlage. Damit bleibt der zweite Teil des Satzes eine Behauptung, von der nicht klar ist, ob sie wirklich für „die Sicht der Wirtschaft“ zutrifft.

<sup>224</sup> Grunert 2001, S. 81.

sen, wird demnach nicht erfüllt. Trotz einer optimistischen Frageformulierung hielt über die Hälfte der Unternehmensvertreter lediglich geringfügige Verbesserungen für wahrscheinlich.

Auch die sehr geringe Rücklaufquote kann als Zeichen von mehrheitlichem Desinteresse gedeutet werden; das Thema wurde zumindest zu der betreffenden Zeit als nicht so wichtig eingeschätzt, dass die Unternehmensvertreter dafür Zeit eingeräumt hätten.

Andererseits hat die Studie durchaus Hinweise darauf gegeben, dass die methodischen Qualifikationen von Geisteswissenschaftlern für Unternehmen interessant sind. So ist zu hoffen, dass dieser Punkt den Studienanbietern im Rahmen der Studienstrukturreform besonders deutlich wird und dass der Erkenntnis Taten folgen werden, weil es unverantwortlich wäre, auf die Erwartungen der Unternehmensvertreter nicht einzugehen: „Einen deutlicheren Appell an die Universitäten, diesen Bereich nicht länger stiefmütterlich zu behandeln, kann man sich kaum vorstellen!“<sup>225</sup>

## **„Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen“ (2002)**

### **Studienkontext**

Bereits kurze Zeit nach der entscheidenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes und der Veröffentlichung der Bologna-Deklaration erwies es sich als offensichtlich, dass die Studienstrukturreformen in Deutschland weitgehend dezentral und mit großem Gestaltungsspielraum für die Hochschulen ablaufen würden.

Um in dieser Situation die Absichten, Ziele und Motive der Hochschulen besser einschätzen zu können, hatte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) in Abstimmung mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine empirische Untersuchung angeregt. Im Herbst 2001 befragten Anne Klemperer und Marijk van der Wende vom *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS) an der Universität Twente in

den Niederlanden sowie Johanna Witte vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) die Vertreter der Hochschulleitungen in Deutschland zu den Studienreformen. Die Untersuchungsergebnisse wurden im Februar 2002 zunächst in englischer Sprache, dann im September 2002 in Deutsch unter dem Titel „Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen“ veröffentlicht.<sup>226</sup>

Die Konzeption der Befragung war an eine zuvor von CHEPS durchgeführte Studie über die Situation in den Niederlanden angelehnt. Von den 263 in Deutschland angefragten Hochschulen nahmen 142 an der Untersuchung teil; das entspricht einer Antwortquote von über 50 %. Gut die Hälfte der Fragebogen war vom jeweiligen Präsidenten beziehungsweise Rektor oder seinem Stellvertreter ausgefüllt worden. In den anderen Fällen hatte ein Vertreter der zentralen Hochschulverwaltung geantwortet. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass zum Befragungszeitpunkt an keiner der zwölf Kunst- und Musikhochschulen, die sich an der Umfrage beteiligten, an der Umstellung auf Bachelor und Master gearbeitet wurde.

### **Studienergebnisse**

#### *Der Entscheidungsprozess*

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die neuen Studienabschlüsse meist nur in bestimmten Fachrichtungen eingeführt worden. Dabei waren den Angaben der Leitungsvertreter zufolge in 40 % der Hochschulen eher die einzelnen Fakultäten

---

<sup>226</sup> Siehe Klemperer, van der Wende u. Witte 2002. Die deutschsprachige Fassung liegt auch als Broschüre in der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) herausgegebenen Reihe „Dok & Mat“ vor. In Klemperer, van der Wende u. Witte 2002 werden anfangs das methodische Vorgehen der Forscherinnen sowie der Studienkontext geschildert, gefolgt von der Darlegung der Ergebnisse und der Betrachtung der Reformen auf den Seiten 31 bis 63. Auf den Seiten 65 bis 79 werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Anschließend wird die Situation an deutschen Hochschulen mit jener im niederländischen Hochschulsystem verglichen. Der Anhang des knapp 120 Seiten umfassenden Forschungsberichts enthält eine Liste mit den teilnehmenden Hochschulen und den Originalfragebogen, unterteilt in die Abschnitte A. Hochschulpolitische Weichenstellungen, B. Motive und Ziele bei der Einführung von B/M, C. Fakten zur Einführung von B/M-Studiengängen.

---

<sup>225</sup> Grunert 2001, S. 64.

oder Fachbereiche die treibende Kraft als die Hochschulleitungen. Deren Rolle bei den Reformen wurde von rund einem Viertel der Befragten sogar eher als „koordinierend“ denn als „leitend“ beschrieben. An deutschen Hochschulen sei es die absolute Ausnahme, so die Autorinnen der Studie, dass der Entscheidungsprozess stringent ablaufe: von der Planung und der Beschlussfassung zentraler Gremien bis hin zur Umsetzung in den Fakultäten oder Fachbereichen.

Von erheblichem oder breitem Widerstand gegen die Einführung von Bachelor und Master berichteten Vertreter der Fachhochschulen und Universitäten nur selten, im Unterschied zu Vertretern von Kunst- und Musikhochschulen, Theologischen Hochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Allerdings sprachen sich etwa 50 % der Universitätsvertreter und gut 20 % der Fachhochschulvertreter ausdrücklich gegen eine flächendeckende Umstellung auf die neuen Studienstrukturen aus. Auch bei der Frage nach einer parallelen Führung von traditionellen und neuen Strukturen zeigten sich die Hochschulvertreter vorsichtig: Jeweils rund 40 % der Vertreter von Fachhochschulen und Technischen Universitäten erklärten, sie wollten ihre traditionellen Systeme beibehalten. Auf die Frage, ob bei einer Umstellung auf das Bachelorstudium dennoch bisher das Vordiplom oder die Zwischenprüfung erhalten worden sei, sagten immerhin gut 20 % der Universitätsvertreter und jeweils rund die Hälfte der Vertreter von Fachhochschulen und Technischen Hochschulen: „(Überwiegend) ja“. Die Autorinnen der Studie weisen an dieser Stelle darauf hin, dass die Beibehaltung des Vordiploms in der Umstellungsphase vielleicht sogar vorteilhaft sei, denn Studierende könnten sich auch nach einer gewissen Zeit im traditionellen Studium für einen Wechsel in einen Bachelorstudiengang entscheiden.

#### *Motive für die Einführung von Bachelor und Master*

Die „Anpassung an globale Standards“ wurde von den Befragten mit Abstand als wichtigster Faktor bei der Reformentscheidung genannt. Offizielle Beschlüsse und Rahmenvorgaben spielten ebenfalls eine Rolle, waren aber weniger be-

deutend als die internationalen Standards. Die Anforderungen der Berufswelt und des Arbeitsmarktes hatten laut Bekunden der Hochschulleitungen interessanterweise kaum Einfluss auf die Entscheidung, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen. Möglicherweise, so die Autorinnen, liege das daran, dass die Erwartungen der Arbeitgeber an die Hochschulausbildung unklar seien: „Einerseits fordern sie kürzere Studiengänge und jüngere Absolventen, andererseits ist von ihnen bisher kein deutliches Signal ausgegangen, dass sie den neuen Absolventen tatsächlich auch gleiche Chancen bei der Einstellung einräumen.“<sup>227</sup>

Danach befragt, welche Hoffnungen mit der Einführung von Bachelor und Master verbunden seien, nannten die Hochschulvertreter überwiegend Aspekte mit internationalem Hintergrund: erhöhte studentische Mobilität, verbesserte internationale Wettbewerbsfähigkeit und die größere Anziehungskraft der Hochschulen in Bezug auf ausländische Studierende. Demgegenüber wurden klassische Studienreformziele wie eine Senkung der Abbruchquoten oder die Verkürzung von Studienzeiten seltener als große Hoffnung bezeichnet. Dies galt auch für die „verstärkte Praxisorientierung“: Auf einer vierstufigen Skala von „gering“ bis „groß“ bewerteten die Befragten diese Hoffnung als eher gering. Der internationale Wettbewerb war offenbar in der Vorstellung der Hochschulleitenden stärker präsent als der Reformbedarf in der Studiengestaltung.

#### *Ausrichtung der Studiengänge*

Im traditionellen Studiensystem war die Hochschulart maßgeblich für die Ausrichtung eines Studiengangs: Programme an Universitäten galten bislang als theorieorientiert, Studiengänge an Fachhochschulen hingegen als anwendungsorientiert. Mit den Strukturreformen, so die Autorinnen, sei es aber nun jedem Studienanbieter freigestellt, das eigene Angebot in die eine oder die andere Richtung zu profilieren. Als „vorrangig berufsorientiert“ ordneten zwei Drittel der befragten Fachhochschulvertreter und 20 % der

<sup>227</sup> Klemperer, van der Wende u. Witte 2002, S. 69.

Universitätsvertreter ihre Bachelorangebote ein. In Bezug auf die Masterstudiengänge beliefen sich die Antwortanteile auf knapp 50 % und 10 %. Insbesondere an den Technischen Universitäten waren die neuen Studiengänge den Angaben der Hochschulleitenden zufolge „vorrangig theorie-/forschungsorientiert“. Viele Befragte gaben allerdings zu der betreffenden Frage an, die Klassifizierung sei für verschiedene Fachrichtungen unterschiedlich oder sagten, sie hielten es prinzipiell für schwierig, Studiengänge auf diese Weise zu klassifizieren.

Nach den Zielgruppen für die gestuften Studiengänge befragt, zeigte sich insbesondere bei den Fachhochschulen eine Neuerung: Sie versuchten demnach, Abiturienten für ihre Bachelorstudiengänge und Absolventen mit ersten Berufserfahrungen für ihre Masterstudiengänge zu gewinnen. Die Ergebnisse zu dieser Frage, so die Autorinnen der Studie, bestätigten insgesamt, dass „für Universitäten der Wettbewerb auf dem internationalen Studierendenmarkt das wichtigste Motiv für die Einführung von B/M darstellt, während für die Fachhochschulen Ziele mindestens ebenso wichtig sind, die mit ihrer Funktion und Wettbewerbsposition im deutschen Hochschulsystem in Zusammenhang stehen“.<sup>228</sup> Marktforschung zu den neuen Studienangeboten wurde dementsprechend, wenn überhaupt, am ehesten an Fachhochschulen betrieben.

#### *Gestalt der neuen Studienangebote*

Rund die Hälfte der Vertreter von Universitäten, eingeschlossen die Technischen Hochschulen, und etwa 30 % der Fachhochschulvertreter sagten, an ihrer jeweiligen Institution würden Bachelor und Master überwiegend in Form von konsekutiven Studienprogrammen eingeführt. Die Regelstudienzeit der Bachelorstudiengänge, zitiert nach dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz, belief sich zum Befragungszeitpunkt größtenteils auf drei Jahre. Die Masterstudiengänge waren meist auf eineinhalb oder zwei Jahre angelegt, selten auf ein Jahr. Die geringe Zahl einjähriger Masterprogramme, so die Autorinnen, deute darauf hin, dass es den

Studienanbietern in Deutschland nach wie vor schwer falle, Kurzstudiengänge mit klarem Qualifikationsziel und einer entsprechend intensiven Betreuung einzurichten.

Studienformen, die schon im traditionellen deutschen Hochschulsystem wenig üblich waren, wie das Teilzeitstudium, Fernstudien oder duale Studiengänge, hatten auch im neuen System kaum Einzug gefunden, zumindest zum Zeitpunkt der Befragung. Viele Hochschulvertreter gaben allerdings in der Untersuchung an, die Studienstrukturreform zur Flexibilisierung ihres Studienangebots und zu einer stärkeren Orientierung am Bedarf nutzen zu wollen. Vor allem die Technischen Universitäten zeigten Interesse an den oben genannten Studienformen: Rund 80 % beabsichtigten, im Bereich der weiterführenden Studienprogramme einige Teilzeitstudiengänge anzubieten, und etwa 60 % erwogen die Einrichtung von Fernstudiengängen. Gleichzeitig äußerte rund die Hälfte der Fachhochschulvertreter die Absicht, zukünftig mehr duale Studiengänge anzubieten.

Insbesondere die Universitäten boten laut den Aussagen der Befragten zumindest einige Studiengänge an, die sich speziell an ausländische Studieninteressierte richteten. Die Unterrichtssprache wurde jedoch für die meisten Hochschulen mit „überwiegend in Deutsch“ angegeben.

#### *Nach dem Bachelorabschluss*

Die Teilnehmenden waren gebeten worden, mit der Auswahl einer von vier Antwortkategorien anzugeben, wie die Hochschulleitung den unmittelbaren Einstieg der Bachelorabsolventen in den Arbeitsmarkt beurteile. Die meisten Fachhochschulvertreter sagten, diese Frage werde derzeit offen gelassen, und die Mehrzahl der Universitätsvertreter gab an, das sei von Fach zu Fach völlig verschieden. Nur sehr wenige Befragte sprachen sich offen gegen einen Berufseintritt der Bachelorabsolventen aus und erklärten, ein Masterstudium im direkten Anschluss an das Bachelorstudium sollte die Regel sein. Gleichzeitig gab es aber auch wenig ausgesprochene Befürworter: Knapp 30 % der Fachhochschulvertreter und nur ein Siebtel der Universitätsvertreter, die zu der betreffenden Frage eine Antwort

---

<sup>228</sup> Klemperer, van der Wende u. Witte 2002, S. 75.

gegeben hatten, sagten, der unmittelbare Berufseinstieg sei „(Überwiegend) erwünscht“.

#### *Zugang zum Masterstudium*

Etwa zwei Drittel der Fachhochschulvertreter und jeweils rund die Hälfte der Vertreter von Universitäten und technischen Hochschulen gaben an, für die Masterstudiengänge an ihren Hochschulen gälten allgemein oder teilweise besondere Zugangsvoraussetzungen. Die Frage, ob hinsichtlich der Masterprogramme zukünftig eine stärkere Auswahl unter den Studieninteressierten gewünscht sei, bejahten sämtliche Vertreter von technischen Hochschulen sowie die Mehrheit der Fachhochschul- und Universitätsvertreter.

Die Mehrheit der befragten Hochschulleitenden plante zum Zeitpunkt der Befragung, für den Besuch weiterbildender Masterstudiengänge von ihren Studierenden Gebühren zu erheben. (Diese Studienprogramme fielen nicht unter das damals noch geltende Studiengebührenverbot.)

#### *Erwartete Auswirkungen der Reform*

Die Hochschulleitenden waren in der Untersuchung gebeten worden, die Auswirkungen der Einführung von Bachelor und Master auf den Umfang des Studienangebots und auf die Qualität des Studiums einzuschätzen. Mit Bezug auf die ersten sechs Studiensemester sagten die meisten Befragten, dies lasse sich nicht allgemein beantworten. Im Hinblick auf das weiterführende Studium hingegen gingen jeweils zwei Drittel der Vertreter von Fachhochschulen und Technischen Hochschulen von einem verbreiterten Studienangebot aus. Die Universitätsvertreter aber waren auch hier vorsichtig und gaben mehrheitlich an, die Frage nicht allgemein beantworten zu können. Von einer Einschränkung des Studienangebots im weiterführenden Bereich ging jedoch insgesamt nur ein einziger Hochschulvertreter aus. Dies lasse sich damit begründen, so die Verfasserinnen, dass die Mehrheit der Masterstudiengänge zusätzlich zu bestehenden Studienangeboten eingerichtet worden sei, während die Bachelorstudiengänge meist aus den traditionellen Studienprogrammen hervorgingen.

Die Mehrzahl der Befragten erwartete von der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge positive Auswirkungen. Einige Hochschulvertreter äußerten ihre Bedenken hinsichtlich des Niveaus im Bachelorstudium und der Akzeptanz von Bachelorstudierenden auf dem Arbeitsmarkt.

In ihrer Schlussbemerkung gehen die Autorinnen auf diesen Punkt noch einmal ein. Sie weisen darauf hin, dass die Umstellung auf ein System mit den Studienstufen Bachelor und Master auch dann sinnvoll sein könne, wenn die Mehrheit der Bachelorabsolventen das Studium im Masterprogramm fortsetze, denn mit der Studienstrukturreform gingen viele andere, positive Neuerungen einher.

Allerdings sei auch dabei entscheidend, dass die neuen Abschlüsse, vor allem der bisher unbekannte Bachelorgrad, von den Arbeitgebern akzeptiert würden. Hier könne und solle der öffentliche Dienst als Arbeitgeber mit gutem Beispiel vorangehen, anstatt mit der zögerlichen Anerkennung für Verunsicherung zu sorgen: „Man muss es schon als paradox bezeichnen, dass die Einführung von B/M – einschließlich Gleichsetzung von Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen – durch die HRG-Novelle vom Staat gefördert wurde, gleichzeitig aber nicht seine uneingeschränkte Unterstützung findet.“<sup>229</sup>

#### **Methodische Kritik**

Der breite und dennoch wissenschaftlich fundierte Untersuchungsansatz in der von CHEPS und CHE durchgeführten Studie sowie die Zusammenführung der eigenen Forschungsergebnisse mit den zum Erhebungszeitpunkt geltenden statistischen Daten sind als positiv hervorzuheben. Allerdings bleibt in der Ergebnisdarstellung manchmal unklar, ob es sich um Befragungsergebnisse, um eigene Überlegungen, um Informationen aus anderen Quellen oder um eine Mischung daraus handelt. So war in der Befragung der Hochschulleitungen beispielsweise nicht erhoben worden, wie viele Bachelor- und Masterstudiengänge an der jeweiligen Hochschule angeboten wurden, sondern an betreffenden Stellen

<sup>229</sup> Klemperer, van der Wende u. Witte 2002, S. 78.

im Bericht werden Daten aus dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zitiert.

Sehr sinnvoll ist die analytische Trennung zwischen Universitäten, Technischen Hochschulen und Fachhochschulen; die Antworten ihrer jeweiligen Vertreter weisen darauf hin, dass sich die drei Hochschularten in ihrer Haltung zur Studienstrukturreform deutlich voneinander unterscheiden. In den entsprechenden Tabellen werden jedoch keine Gesamtwerte angegeben, die eine Einordnung der detaillierten Daten ermöglichen würden. Auch sind die Zahlen in den Untergruppen oft zu klein, um repräsentative Aussagen treffen zu können. Im Bericht werden dennoch Prozentwerte angegeben oder Formulierungen gewählt, die eine statistische Deutlichkeit suggerieren, welche so nicht vorhanden ist.<sup>230</sup> Andererseits sind in sämtlichen Tabellen die absoluten Zahlen zur Information enthalten.

### Einordnung der Ergebnisse

Besonders aufschlussreich waren die Antworten der leitenden Hochschulvertreter auf die Frage, welche Hoffnungen sie mit den Bachelor- und Masterstudiengängen verbänden: Die Internationalisierung des Hochschulwesens wurde hier deutlich höher bewertet als beispielsweise eine verstärkte Praxisorientierung. Dass insbesondere die Universitäten und Technischen Hochschulen vorrangig daran interessiert sind, ihre Studierenden möglichst wie im traditionellen Studiensystem durch eine längere Ausbildung zu führen, zeigt sich auch daran, dass nur eine Minderheit der Befragten aus diesen Bereichen den unmittelbaren Berufseinstieg von Bachelorabsolventen für „(überwiegend) erwünscht“ erklärte. Wie oben erwähnt, hielten die Studienautorinnen aber die Einführung von Bachelorprogrammen auch in diesem Fall für richtig, da mit dieser Strukturreform andere positive Neuerungen verbunden seien.

---

230 Beispiel: Zu der Frage, ob die Hochschulleitung eine intensivere Zusammenarbeit mit der Wirtschaft anstrebe, sagten zehn Vertreter der Technischen Hochschulen „Ja“, sechs sagten „Nein“. Dies wird mit Blick auf die Prozentwerte 63 % und 37 % als „klare Mehrheit gegen stärkere Kooperation mit der Wirtschaft“ interpretiert, siehe *Klemperer, van der Wende u. Witte 2002*, S. 76.

Interessant sind auch die Hinweise auf die grundsätzlichen Profilunterschiede der verschiedenen Hochschularten, zum Beispiel hinsichtlich der wettbewerblichen Orientierung: Universitäten sehen sich demnach vor allem im internationalen Wettbewerb um Studierende und Forschungsgelder, während die Fachhochschulen sich eher in nationaler Konkurrenz mit anderen deutschen Hochschulen messen.

Insgesamt hat diese Studie viel Erhellendes zu der Situation an den deutschen Hochschulen in den ersten Jahren der Studienstrukturreform beigetragen. Dass im Bericht keine endgültigen Antworten gegeben, sondern vielmehr neue Fragen gestellt und Anregungen für weitere Lagebeobachtungen gegeben werden, ist der Sache angemessen.

### „Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft“ (2002/2003)

#### Studienkontext

Im April 2002 trafen sich Präsidiumsvertreter der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Vorstandsvertreter des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zu einem Spitzengespräch, in dem die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems im Hochschulraum Europa debattiert wurde. Aus diesem Anlass hatte der DIHK die Industrie- und Handelskammern um den Versand eines Fragebogens an die Mitgliedsunternehmen gebeten.<sup>231</sup> Mit der Befragung sollte der Informationsbedarf bei den Unternehmen ermittelt und ein Meinungsbild skizziert werden. Die Umfrageergebnisse wurden im Dezember 2002 zunächst in Form eines pdf-Dokuments veröffentlicht; im Februar 2003 ist der Text unter dem Titel „Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben“ auch als Broschüre erschienen.<sup>232</sup> Laut der

---

231 Der genaue Befragungszeitraum ist nicht bekannt. Unklar ist auch, ob tatsächlich sämtliche IHK-Mitgliedsunternehmen angeschrieben oder bestimmte Unternehmen für eine Stichprobe ausgewählt wurden.

232 Die Inhalte der beiden Dokumente, *DIHK 2002* und *DIHK 2003*, sind gleich. In *DIHK 2003* sind die Erläuterungen zu dem Rahmen der Studie und zur Methodik auf Seite 5f. dargelegt, und die Befragungsergebnisse finden sich auf den Seiten 6 bis 13.

Studie liegt der Anteil der antwortenden Unternehmen an allen um Teilnahme gebetenen Betrieben bei 25 bis 30 %; insgesamt haben sich 834 Unternehmen aller Branchen und über alle Betriebsgrößen an der Befragung beteiligt.

## Studienergebnisse

### *Informationsstand und Informationsbedarf*

Auf die Frage, ob sie Bachelor- und Masterstudiengänge kennen würden, antworteten gut 40 % der Unternehmen mit „Ja“, weitere 42 % gaben an, davon gehört zu haben, und 15 % verneinten die Frage. Der oder die Studienverfasser deuten dies als Zeichen dafür, dass bei den Unternehmen „teilweise große Unsicherheit darüber besteht, was sie von Absolventen der gestuften Studiengänge erwarten können.“<sup>233</sup> Interessanterweise ist der Informationsbedarf nicht so hoch, wie es die eben genannten Werte zum Informationsstand vermuten lassen. Etwas weniger als die Hälfte der teilnehmenden Betriebe gab auf Nachfrage an, weitere Informationen zu benötigen, wohingegen 52 % der Unternehmen die betreffende Frage mit „Nein“ beantworteten.

### *Akzeptanz von Bachelorabsolventen (Anstellungsbereitschaft)*

Die Unternehmen wurden gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, Bachelorabsolventen einzustellen. Während etwa gleich viele Befragte ein klares „Ja“ (20 %) oder „Nein“ (15 %) äußerten, sagten zwei Drittel der Teilnehmenden, eine Einstellung in ihrem Betrieb hänge nicht vom akademischen Grad des Bewerbers ab, sondern von dessen Persönlichkeit und fachlicher Eignung. Dennoch, so die Studienverfasser, sei das ausdrückliche Nein in den Antworten bedenklich.

### *Einstufung von Bachelorabsolventen (Position und Gehalt)*

Auf die Frage, welche Position im Unternehmen ein Bachelor einnehmen könnte, wählten – bei möglicher Mehrfachnennung – 70 % der befragten Betriebe die Antwortkategorie „Stabstelle/Teamleiter“ und 65 % die Kategorie „Sachbear-

beiter“. Lediglich 33 % der Unternehmen hielten eine Führungsposition für möglich, und das, obwohl nach obigen Angaben die Persönlichkeit des Bewerbers ausschlaggebend für die Stellenbesetzung war. (Es wird allerdings in der Studie nicht gesagt, ob es sich bei der Frage nach der Position um die Einstiegsposition oder eine zukünftig denkbare Position handeln sollte.)

Nahezu ein Fünftel der Befragten äußerte sich nicht zu der Einstufung von Bachelor in eine Gehaltsklasse. Von denjenigen, die hier eine Antwort gaben, legten sich knapp 20 % auf 1.500 bis 2.000 Euro pro Monat fest, rund die Hälfte auf 2.000 bis 2.500 Euro und knapp 30 % auf 2.500 bis 3.000 Euro. Jeweils ein geringer Anteil der Befragten entschied sich für ein Bachelorgehalt unter 1.500 Euro beziehungsweise über 3.000 Euro monatlich. (Auch hier bleibt unklar, ob es sich um das Einstiegsgehalt oder ein grundsätzlich denkbare Gehalt handelt.)

### *Akzeptanz von Masterabsolventen (Anstellungsbereitschaft)*

Vor dem Hintergrund der eben geschilderten Ergebnisse bezüglich der Bachelorabsolventen lieferten die entsprechenden Fragen für Masterabsolventen ein erstaunliches Resultat. Zunächst war gefragt worden, ob sich die Unternehmen vorstellen könnten, Masterabsolventen einzustellen. Hier sagten 23 % „Ja“, 16 % „Nein“, und für 61 % der Befragten hing diese Entscheidung von der Persönlichkeit und Eignung des Bewerbers ab. Dieses Antwortbild ist praktisch deckungsgleich mit jenem zur Frage nach der Anstellung von Bachelorabsolventen.

Die Studienverfasser merken im Anschluss an die Fragen zu Anstellung, Position und Gehalt an, die Antworten offenbarten, dass „die Unternehmen wenig zwischen den beiden Abschlüssen unterscheiden. Das lässt wiederum darauf schließen, dass die Spezifika der Studiengänge nicht klar sind.“<sup>234</sup> Diese Feststellung betrifft aber vor allem die Bereitschaft, Bachelor- und Masterabsolventen einzustellen. Bei der Einschätzung von Position und Gehalt zeigen sich dann schon deutlichere Unterschiede, zum Beispiel bei

233 DIHK 2003, S. 6.

234 DIHK 2003, S. 10.

dem höheren Anteil der Befragten, die für Master eine Führungsposition einräumten (siehe unten).

#### *Einstufung von Masterabsolventen (Position und Gehalt)*

Bei der Frage nach der Positionierung von Masterabsolventen wählten, wiederum bei möglicher Mehrfachnennung, 73 % die Kategorie „Stabstelle/Teamleiter“ und 44 % die Sachbearbeiter-Kategorie. 54 % der Befragten hielten eine Führungsposition für möglich.

Gut ein Fünftel der Befragten äußerte sich nicht zu der Einstufung von Master in eine Gehaltsklasse. Von denjenigen, die hier eine Antwort gaben, legten sich nur gut 5 % auf 1.500 bis 2.000 Euro pro Monat fest, rund ein Drittel auf 2.000 bis 2.500 Euro und über 40 % auf 2.500 bis 3.000 Euro. Die Gehaltsklasse 3.000 bis 3.500 Euro pro Monat, die bei den Bachelorfragen kaum besetzt war, wurde für die Masterabsolventen zu knapp 20 % gewählt. Jeweils ein geringer Anteil der Befragten entschied sich für ein Mastergehalt unter 1.500 Euro beziehungsweise über 3.500 Euro monatlich. Im Durchschnitt wurden laut Studienverfasser für Masterabsolventen im Vergleich zu Bachelorabsolventen monatlich 500 Euro mehr Einstiegsgehalt als angemessen betrachtet.

#### *Erwartungen an Hochschulabsolventen allgemein*

Die Unternehmen wurden zusätzlich danach befragt, für wie wichtig sie bestimmte Punkte bei Hochschulabsolventen im Allgemeinen hielten.<sup>235</sup> EDV-Kenntnisse wurden dabei von rund der Hälfte der befragten Unternehmen als „sehr wichtig“, von der anderen Hälfte als „wichtig“ eingestuft. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Bedeutung von Betriebspraktika während des Studiums; allerdings gibt es hier einen relativ großen Anteil von Befragten, die sich nicht geäußert hatten (7 %).

Fremdsprachenkenntnisse wurden zu 20 % als sehr wichtig, zu knapp 60 % als wichtig angesehen. Bei denjenigen, die auf diese Frage nicht

antworteten oder Fremdsprachenkompetenz als unwichtig einstuften, handelte es sich überwiegend um Vertreter kleinerer, regional orientierter Betriebe. Ähnliches galt für die Einschätzung, wie wichtig Auslandsaufenthalte der Studierenden für das Unternehmen seien. Hier gab gut ein Drittel der Antwortenden an, die Auslandserfahrung von Hochschulabsolventen sei für den eigenen Betrieb unwichtig.

Schließlich wird in der Studie angegeben, für wie bedeutsam die befragten Unternehmen die Einhaltung der Regelstudienzeit hielten. Für jeweils gut ein Viertel der Antwortenden war der Studienabschluss in vorgegebener Zeit ein wichtiger Aspekt beziehungsweise sekundär. Fast die Hälfte gab an, das sei zwar grundsätzlich ein wichtiger Punkt, aber die Regelstudienzeit dürfe auch um ein oder zwei Semester überschritten werden.

#### *Fazit*

Als Schlusswort der Studie gilt die Feststellung, dass hinsichtlich der gestuften Studiengänge und der im Studium zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten bei vielen Unternehmen noch großer Informationsbedarf bestehe.

#### **Methodische Kritik**

Die Studiendurchführung ist in der Broschüre nicht immer transparent dargestellt. So ist zum Beispiel unklar, worin Grundgesamtheit und Stichprobe bestehen, und somit auch, ob und inwiefern die Ergebnisse repräsentativ sind. Die Rücklaufquote, also der Anteil der Antwortenden an allen Personen, die um Teilnahme gebeten wurden, wird mit 25 bis 30 % angegeben, dabei müsste sie genau zu ermitteln sein. Zudem wird in der Ergebnisdarstellung die originale Frageformulierung nicht angegeben. Dies würde bei einigen Fragen die Antworten besser erklären, etwa bei dem Thema „Einsatz von Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen“. Hier macht es einen Unterschied, ob nach Einstiegsmöglichkeiten oder nach längerfristigen Beschäftigungsperspektiven gefragt wird.

Ein Punkt, der für die meisten empirischen Studien in diesem Bereich anzuführen ist, gilt auch hier: Bei den Ergebnissen zu Bachelor- und Mas-

---

<sup>235</sup> Der entsprechende Abschnitt in *DIHK 2003* trägt die Überschrift „Wichtige Qualifikationen der Hochschulabsolventen“. Es ist nicht ganz klar, ob es wirklich einen eigenständigen Befragungsteil zu Hochschulabsolventen im Allgemeinen gab, wie die Überschrift nahe legt.

terabsolventen im Beruf wird nur selten ein Vergleich zu den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen gezogen, so dass das Ergebnis für sich steht und es dem Leser überlassen ist, einen Zahlenwert als „hoch“ oder „niedrig“ einzustufen. So erscheint in der hier angesprochenen Studie beispielsweise der Wert „44 %“ hinsichtlich des Einsatzes von Masterabsolventen als Sachbearbeiter recht hoch, aber ohne Vergleichsdaten lässt sich das Ausmaß nur subjektiv fassen.<sup>236</sup>

### Einordnung der Ergebnisse

Insbesondere zwei Resultate der Studie werfen Fragen auf: Zum einen gaben 41 % der befragten Unternehmen an, ihnen seien Bachelor- und Masterstudiengänge bekannt, und gleichzeitig hatten 52 % aller befragten Unternehmen keinen weiteren Informationsbedarf. Wie erklärt sich diese Lücke? Sahen die Unternehmen für sich keinen Bedarf, weil sie sich von der Reform des Studiensystems nicht betroffen fühlten, oder zeigt sich hier ein Mangel an Vertrauen in die Informationspolitik von Politikern und Hochschulvertretern?

Zum anderen konnten sich 15 % der Befragten nicht vorstellen, Bachelorabsolventen einzustellen. Auch hier ist der Grund für die ablehnende Haltung unklar. Möglicherweise plant die betreffenden Unternehmen ohnehin keine Einstellung von Hochschulabsolventen, aber eventuell hielten sie die Qualifikation von Bachelorabsolventen tatsächlich für unzureichend. Allerdings gaben zu der betreffenden Frage rund 60 % der Befragten an, die Entscheidung über eine Neuanstellung hänge nicht vom Studienabschluss des Bewerbers, sondern von dessen fachlicher und persönlicher Eignung ab.

### „Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses“ (2003)

#### Studienkontext

Im April 2003, also etwa ein halbes Jahr vor der Berlinkonferenz, führten Projektmitarbeiter des HIS Hochschul-Informationssystem Hannover

<sup>236</sup> Die vorgebrachte Kritik betrifft unter den vorgestellten Studien auch Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a sowie IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004.

per E-Mail eine Blitzbefragung unter Studierenden durch. Mit wenigen Fragen und in knapper Befragungszeit sollten Kenntnisse und Einschätzungen von Studierenden zum Bolognaprozess erhoben werden. Der Kurzbericht zu dieser Erhebung wurde von Janka Willige verfasst und unter dem Titel „Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses“ veröffentlicht.<sup>237</sup>

HIS führt das so genannte HISBUS-Panel, deren Mitglieder so ausgewählt wurden, dass sie repräsentativ für die Gesamtheit der Studierenden an deutschen Hochschulen sind. Für die betreffende Studie wurden diejenigen Panelteilnehmer per E-Mail angeschrieben, die zum Befragungszeitpunkt an einer Hochschule immatrikuliert waren. Abzüglich derjenigen Teilnehmer, die unter ihrer bekannten Adresse nicht erreicht werden konnten, waren dies insgesamt 2.560 Studierende. In die Datenauswertung gingen 1.714 gültige Fälle ein, so dass die Nettorücklaufquote bei 67 % lag. Durch Gewichtungen wurde die Repräsentativität der Ergebnisse auf Bundesebene sichergestellt.

### Studienergebnisse

#### Informationsstand

In dem Fragebogen, den die Studierenden erhalten hatten, wurden zwei Fragen zu ihrem Wissensstand gestellt: eine zum Bolognaprozess und eine weitere zu den Abschlüssen Bachelor und Master. Auf die Frage, ob man sagen könne, wovon es sich bei dem „Bologna-Prozess“ handle, antworteten lediglich 8 % mit „Ja“; weitere 13 % gaben an, den Begriff schon einmal gehört zu

<sup>237</sup> Siehe Willige 2003. Der Kurzbericht beginnt mit der Presseerklärung, die HIS zu diesem Anlass herausgegeben hat. Auf den Seiten 6 bis 8 wird die Vorgehensweise bei der Befragung erläutert. Die Befragungsergebnisse zu den geschlossenen Fragen, d.h. Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, werden auf den Seiten 9 bis 15 vorgestellt. Die Antworten der Studierenden auf die offenen gestellte Frage, was sie den Teilnehmern der Berlinkonferenz als Rat mitgeben würden, sind auf den Seiten 16 bis 30 dokumentiert. Im Anhang befindet sich der originale Fragebogen mit der Randauszählung, d.h. den Antworthäufigkeiten, so dass dort alle Fragen und Antwortkategorien sowie die wichtigsten Ergebnisse ersichtlich sind.

haben, und über 80 % sagten „Nein“. Anders sah das Bild bei der Frage nach den Hochschulabschlüssen „Bachelor“ und „Master“ aus. Hier gaben 93 % der Befragten an, ja, diese Abschlüsse seien ihnen ein Begriff, und nur 7 % verneinten die Frage. (Allerdings wurde nicht erwartet, dass die Studierenden diesen Begriff erklären konnten, wie das bei der eingangs gestellten Frage nach dem Bolognaprozess der Fall war.)

Im Vergleich zu vorherigen Umfragen, so führt die Autorin der Studie aus, sei der Bekanntheitsgrad der neuen Abschlüsse deutlich gestiegen: Ende 1997 sowie Ende 1999 hatten Studierende in zwei von HIS durchgeführten Befragungen noch zu jeweils rund 20 % angegeben, die neuen Abschlüsse seien ihnen nicht bekannt.

Der größere Bekanntheitsgrad kann unter anderem auf die stark gestiegene Zahl an Bachelor- und Masterstudiengängen zurückgeführt werden, die für diesen Zeitraum zu verzeichnen war. So gaben gut 40 % der Studierenden in der Blitzbefragung an, ja, in ihrem Fachbereich gebe es solche Studiengänge. Nahezu ebenso viele Studierende verneinten die Frage nach dem Vorhandensein von gestuften Studiengängen am eigenen Fachbereich, und rund ein Viertel der Befragten konnte die Frage nicht beantworten. Studierende der Ingenieurwissenschaften, demjenigen Fachgebiet, in dem bundesweit überdurchschnittlich viele Bachelor-/Masterstudiengänge eingeführt worden sind, gaben dementsprechend in der HIS-Studie nur zu 4 % an, ihnen seien die neuen Studienabschlüsse unbekannt.

#### *Bewertung der Reform*

In der Blitzbefragung wurden die Studierenden auch gebeten, die „derzeit stattfindende Einführung eines Systems gestufter Studiengänge“ zu bewerten, wobei im Fragebogen kurz erklärt wurde, dass es sich bei dem Bachelor- und Masterstudium um zwei Stufen mit drei bis vier beziehungsweise ein bis zwei Jahren Studiendauer handele. Mehr als die Hälfte der Studierenden bewertete die Einführung als „eher positiv“. Jeweils knapp ein Viertel der Befragten wertete die Reform als „eher negativ“ oder konnte dazu nichts sagen. In den Antworten der Studierenden

gab es laut der Studienautorin kaum Unterschiede hinsichtlich des Hochschultyps, dagegen jedoch im Hinblick auf das Studienfachgebiet: Studierende aus den Sprach- und Kulturwissenschaften werteten die Entwicklung zu 58 % als „eher positiv“, Studierende aus dem Bereich Naturwissenschaften und Mathematik hingegen zu nur 44 %. Die Autorin der HIS-Studie weist hier auf die skeptischen Äußerungen der naturwissenschaftlichen Fachvertreter an den Hochschulen hin.

Eine weitere Frage im E-Mail-Fragebogen lautete sinngemäß, ob das Zukunftsbild des Hochschulraums Europa mit mehr Freiräumen für Studium und Beruf für eher gut oder eher schlecht befunden werde. Hier wählten über 80 % der Studierenden die positive Antwortmöglichkeit, 5 % hielten die Vision für eher negativ, und jeder achte Befragte konnte dazu nichts sagen.

Die Abschlussfrage in der Blitzbefragung wies auf die Berlinkonferenz im September desselben Jahres hin. Die Studierenden wurden gebeten, den Bildungsministerinnen und -ministern für diese Konferenz einen Rat mit auf den Weg zu geben. Für die Einordnung der Antworten entwickelte die HIS-Projektgruppe ein Kategorienschema mit fünf Oberkategorien: 1. Vereinheitlichung des europäischen/deutschen Bildungssystems; 2. Förderung der Auslandsmobilität und Sprachqualifikation; 3. Verbesserung der Rahmenbedingungen für Bildung in Deutschland; 4. Mitgestaltungsmöglichkeiten aller Akteure und politische Öffentlichkeitsarbeit; 5. Befürchtungen und kritische Anmerkungen zum Bolognaprozess. In der Studie sind sowohl die Prozentwerte der Nennungen in den einzelnen nachträglich gebildeten Kategorien angegeben als auch Zitate aus den ausgefüllten Fragebogen aufgeführt. Hier zeigt sich die ganze Bandbreite von Erwartungen und Bewertungen der Studierenden. Am häufigsten, nämlich in über 230 Fällen, waren Antworten gegeben worden, die der Kategorie „Niveau der Studiengänge in Europa vergleichbar gestalten“ zugeordnet wurden. Aber auch die Kategorie „Abwägende Urteile“ in Bezug auf den Bolognaprozess enthält nahezu 200 Nennungen. Hier wiederum wurde meistens geäußert, eine Vereinheitlichung dürfe nicht auf Kosten von

Qualität und Vielfalt gehen. Etwa ein Prozent aller Befragten gab eine klare Ablehnung des Bolognaprozesses zum Ausdruck.<sup>238</sup>

Die Studierenden äußern zwar vielseitige Erwartungen und Bewertungen hinsichtlich des Bolognaprozesses und der neuen Studiengänge. Ihre Antworten auf die offen gestellte Schlussfrage lassen aber auch erkennen, dass sie sich – fünf Jahre nach der entscheidenden 4. HRG-Novelle, mit der die probeweise Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglicht wurde, und vier Jahre nach der Bologna-Konferenz – nicht ausreichend informiert fühlen. So wird ein Teilnehmer mit der Empfehlung zitiert: „Worten Taten folgen lassen und unbedingt für mehr Information sorgen. Mir war Bologna bis jetzt in diesem Zusammenhang völlig unbekannt.“<sup>239</sup>

### Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse

Alle wichtigen methodischen Schritte sind in der Studie beschrieben, die Datengrundlage ist stets transparent. Einzig die Frage nach der Bewertung des europäischen Hochschulraums kann kritisiert werden, weil sie mehrere zu bewertende Aspekte gleichzeitig enthält<sup>240</sup> und weil mit ihr ein Zusammenhang zwischen der Entstehung des europäischen Hochschulraums, besseren Studienmöglichkeiten und besseren Berufschancen suggeriert wird, der sich real noch erweisen muss.

Die Studie liefert trotz ihres begrenzten Umfangs interessante Ergebnisse und gibt Aufschluss über das Bologna-Bild der Studierenden zu dieser Zeit, vor allem mittels der Fragen zum Informationsstand und dazu, welche Ratschläge die Studie-

renden den Ministerinnen und Ministern für die Berlin-Konferenz mitgeben würden. Allerdings geht es in der Studie stets um die Akzeptanz der Bologna-Reformen, nicht um die Schnittstelle zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt.

Als wesentliches Studienergebnis für den vorliegenden Bericht bleibt festzuhalten, dass es bei den Studierenden einen deutlichen Unterschied im Hinblick auf den Bekanntheitsgrad der neuen Begriffe gab: Während „der Bolognaprozess“ kaum bekannt war, waren die Studienabschlüsse Bachelor und Master zumindest dem Namen nach geläufig.<sup>241</sup> Zudem bewertete zwar gut die Hälfte der befragten Studierenden die Einführung eines Stufensystems als „eher positiv“, aber ein Viertel der Befragten schätzte die Entwicklung trotz der vorsichtigen Frageformulierung als „eher negativ“ ein, und ähnlich viele Studierende antworteten mit „weiß nicht“. Auf Studierendenseite waren somit zu bemerkenswerten Anteilen fehlende Information und Skepsis hinsichtlich der neuen Studiengänge zu verzeichnen.

### „Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform“ (2003/2004)

#### Studienkontext

In den ersten Jahren der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen gab es viel Bewegung im System, aber kaum systematisches Wissen über die neuen Studienangebote, zumal die Umstellung des traditionellen Studiensystems dezentral und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit erfolgte. Dr. Stefanie Schwarz und Meike Rehbarg vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel führten in den Jahren 2002 und 2003 eine empirische Studie durch, in der sie die Gestalter an den Fach-

238 Für die Auswertung der offenen Frage wurden auch jene Fälle in die Studie einbezogen, die aufgrund unvollständiger Grunddaten von der Analyse der geschlossenen Fragen ausgeschlossen worden waren. Somit bestand die Gruppe der Befragten, auf die sich der angegebene Prozentwert bezieht, hier aus  $1.714 + 190 = 1.904$  Teilnehmern.

239 Zitiert nach Willige 2003, S. 27.

240 Die Frage ist wie folgt formuliert: „Halten Sie die Vision eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums mit erweiterten Möglichkeiten der Freizügigkeit für den Hochschulbesuch und Beruf für: eher gut, eher schlecht, weiß nicht“, siehe Willige 2003, S. 34.

241 Dies wird durch Ergebnisse einer im Herbst 2004 durchgeführten Umfrage belegt: Nur knapp 20 % der rund 1.000 befragten Studierenden gaben dort an, sie hätten schon von der Bologna-Erklärung gehört oder gelesen; der Abschluss „Bachelor/MA“ war jedoch über 90 % der Studierenden bekannt. Siehe *Continental 2005*, S. 26–29. Vgl. auch die Ergebnisse des Studierendenurveys der Arbeitsgruppe Hochschulforschung (S. 148ff. im vorliegenden Bericht).

bereichen zu ihren neuen Studienangeboten befragten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung förderte diese Untersuchung, deren Ergebnisse unter dem Titel „Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform“ veröffentlicht wurden.<sup>242</sup>

Zum Zeitpunkt der Befragung, im Wintersemester 2002/03, gab es an den Hochschulen in Deutschland insgesamt 1.143 Studienprogramme.<sup>243</sup> Für jedes Programm war die verantwortliche Person am Fachbereich ermittelt und um Teilnahme an der schriftlichen Befragung gebeten worden. 569 Studiengangverantwortliche beteiligten sich an der Untersuchung, das entspricht einer Rücklaufquote von 50 %.

### Studienergebnisse

Hauptsächlich ging es in der Studie um die Beschreibung der Struktur von Bachelor- und Masterstudiengängen, etwa um deren Größe und Zielsetzung, die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden, um Leistungspunktesysteme und Modularisierung, um die Qualitätssicherung der Angebote, ihre curriculare Gestaltung sowie Maßnahmen zur Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt. Dabei war stets die Frage, inwiefern sich die Studiengänge zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie den unterschiedlichen Fächergruppen unterschieden.

---

242 Siehe Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a. Nach den einleitenden Abschnitten zur Studienreform sowie den Themen, Forschungsfragen und Methoden der Studie werden auf den Seiten 28 bis 126 die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Hier geht es unter anderem um die Entwicklung und das Profil der Studienangebote, um Module und Leistungspunkte, um die Internationalisierung der Studiengänge und ihre Anbindung an den Arbeitsmarkt, um Qualitätssicherung und Studierendenbetreuung sowie schließlich um den Blick in die Zukunft. Auf den Seiten 127 bis 135 werden die wichtigsten empirischen Befunde zusammengefasst. Die Seiten 137 bis 152 liefern Literaturhinweise.

Der Ergebnisbericht ist auch auf den Internetseiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung abrufbar: Schwarz-Hahn u. Rehburg 2003. Die zwölf wichtigsten Befunde der Untersuchung sind in Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004b aufgeführt.

243 Unter einem Studienprogramm wurde in der Untersuchung ein Studienangebot verstanden, das in sich einen inhaltlichen Zusammenhang bildet, also a) ein eigenständiger Bachelorstudiengang, b) ein eigenständiger Masterstudiengang oder c) ein konsekutives Bachelor- und Masterprogramm.

### Studienangebot

Bei den Studienangeboten, zu denen die Verantwortlichen befragt worden waren, handelte es sich zu rund 40 % um Konsekutivprogramme, bestehend aus einem Bachelorstudiengang und einem Masterstudiengang, und gleichfalls zu etwa 40 % um eigenständige Masterstudiengänge, die in der Studie als „Master solo“ bezeichnet wurden. Eigenständige Bachelorstudiengänge waren seltener vertreten: Sie machten nur rund ein Fünftel des gesamten Angebots aus.

In der Unterscheidung allein nach der Studienstufe belief sich der Anteil der Bachelorstudiengänge auf 45 %, der Anteil der Masterstudiengänge dementsprechend auf 55 %. Zwei Drittel der untersuchten Bachelor- und Masterstudiengänge wurden an Universitäten angeboten, ein Drittel an Fachhochschulen. Konsekutive Programme waren überdurchschnittlich an den Universitäten zu finden, was zu erwarten war, denn die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge wurden häufig in Konsekutivprogramme umgewandelt. Im Hinblick auf die Studienfachgebiete zeigte sich, dass der „Bachelor solo“ vorrangig in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften vertreten war, jedoch selten in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Dort und in den Ingenieurwissenschaften war der „Master solo“ verbreiteter.

Die Regelstudienzeit der betrachteten Bachelorstudiengänge belief sich – trotz der weit gefassten rechtlichen Regelung – in fast 90 % der Fälle auf drei Jahre. Lediglich 12 % der Bachelorangebote wiesen eine reguläre Studiendauer von dreieinhalb Jahren auf, und eine Studienzeit von vier Jahren war in nur 1 % vorgesehen. Bei den Masterstudiengängen variierte die Regelstudiendauer: In über der Hälfte waren es zwei Jahre, in einem Drittel der Fälle anderthalb Jahre, und ungefähr jeder zehnte Masterstudiengang war auf ein Jahr angelegt. Bei den konsekutiven Programmen war die Stufenregelung „drei Jahre Bachelor plus zwei Jahre Master“ mit etwa 60 % vorrangig, gefolgt von dem Modell „drei Jahre Bachelor plus eineinhalb Jahre Master“. Alle weiteren Zeitregelungen für die Stufungen machten insgesamt nur noch 10 % aus.

In einem bemerkenswert großen Teil der Bachelor- und Masterprogramme wurde zum Befragungszeitpunkt neben dem neuen Studienabschluss noch ein traditioneller Abschluss angeboten (38 %; bei den konsekutiven Programmen belief sich der Anteil sogar auf 55 %). Bei fast drei Vierteln der Studiengänge mit einem parallelen Angebot war laut den Studiengangverantwortlichen geplant, dieses auch zukünftig beizubehalten.

#### *Module und Leistungspunkte*

Mehr als 80 % der neuen Studiengänge waren den Angaben ihrer Verantwortlichen zufolge modularisiert, in über 90 % aller Programme wurden studienbegleitende Prüfungen durchgeführt, und in knapp 90 % war ein Leistungspunktesystem eingerichtet worden. Allerdings waren diese Systeme nur teilweise ECTS-kompatibel. Ebenso wenig gab es zu diesem Zeitpunkt ein einheitliches System der Modularisierung. So sagten 43 % der Befragten, in ihrem Studienprogramm würden stets mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst, während 14 % angaben, ein Modul bestehe stets aus einer Lehrveranstaltung; in 42 % der modularisierten Programme variierte die Regelung.

Insgesamt war festzustellen, dass auf der Mikroebene, also in dem jeweiligen Institut oder Fachbereich, bereits deutliche Reformen stattgefunden hatten, dass aber auf der Makroebene, also im Hinblick auf verschiedene Fachbereiche oder Hochschulen, aufgrund der unterschiedlichen Einzelregelungen oft keine Vergleiche möglich waren und die Anschlussfähigkeit nicht gegeben war. „Die Studienstrukturen sind wenig vergleichbar und damit in hohem Maße ineffizient, denn die beteiligten Akteure müssen viel Zeit darauf verwenden, die verschiedenen Systemlogiken innerhalb des nationalen Systems erfassen und beurteilen zu können.“<sup>244</sup>

#### *Dokumentation und Betreuung*

Den Aussagen der Verantwortlichen zufolge wurden die Studienleistungen in den neuen Programmen überwiegend gut dokumentiert. So

gab es in knapp 60 % der Programme zusätzlich zum Zeugnis eine entsprechende Übersicht, einen *Transcript of Records*, und in der Hälfte der Programme ein *Diploma Supplement*. Diese beiden Dokumente wurden gleichermaßen Studierenden ausgestellt, die einen Teil ihres Studiums im Ausland verbrachten, und Studierenden, die ausschließlich an einer deutschen Hochschule studierten.

In 90 % der neuen Studienangebote ging das Betreuungsangebot über die klassischen Formen der Studierendenberatung, etwa Sprechstunden der Lehrenden, hinaus. Dieses Ergebnis deckte sich mit der Einschätzung der Verantwortlichen an den Fachbereichen: Über 70 % der Befragten gaben an, dass sich der Umfang an Betreuungsmaßnahmen für die Studierenden im Vergleich zu einem Vorgängerstudiengang – sofern vorhanden – stark oder sogar sehr stark erhöht habe.

#### *Internationale Ausrichtung des Studiums*

Die Einführung von Bachelor und Master, so die Autorinnen, bekunde den politischen Willen, die internationale Anerkennung der deutschen Studienabschlüsse zu erleichtern und somit indirekt die internationale Mobilität zu erhöhen. Neben der Strukturveränderung könnten weitere Maßnahmen zur Internationalisierung beitragen. In 60 % der betrachteten Studiengänge wurden zum Beispiel internationale Kooperationen gepflegt. Dies galt für die konsekutiven Programme und die eigenständigen Masterprogramme zu höheren Anteilen als für die eigenständigen Bachelorstudiengänge. Der Studierendenaustausch mit anderen Hochschulen war die am häufigsten genannte Form der internationalen Zusammenarbeit (89 % der Programme, in denen Kooperationen bestanden). Im Unterschied dazu war die Kooperation mit Unternehmen (12 %) und mit Forschungseinrichtungen (7 %) deutlich seltener. Die Vereinigten Staaten, Großbritannien und Frankreich waren insgesamt diejenigen Länder, zu denen am häufigsten internationale Kooperationsbeziehungen bestanden.

In zwei Dritteln der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden die Lehrveranstaltungen zumindest zum Teil in englischer Sprache abgehalten. In 17 % der neuen Studiengänge waren sogar

<sup>244</sup> Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004b, S. 268.

überwiegend oder ausschließlich englischsprachige Veranstaltungen zu verzeichnen. Dies betraf vergleichsweise häufig die Masterstudiengänge (28 %), sehr selten aber Bachelorstudiengänge (5 %).

Ein Auslandsaufenthalt war in knapp einem Fünftel der neuen Angebote ein fester Bestandteil des Studienprogramms. In den wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengängen war dabei mit einem Anteil von 34 % häufiger ein Auslandsaufenthalt vorgesehen als in den anderen Fachgruppen, wohingegen der Anteil in den Naturwissenschaften mit 5 % weit unter dem Durchschnitt lag.

#### *Anbindung an den Arbeitsmarkt*

In den Bachelor- und Masterprogrammen, zu denen die Befragten Auskunft gegeben hatten, waren nach Auffassung der Autorinnen viele Aktivitäten sichtbar, die der Anbindung an den Arbeitsmarkt dienten. In rund 80 % der Fälle waren praktische Anteile in das Studienprogramm eingebunden, etwa Berufspraktika oder Forschungspraktika. Dies galt insbesondere für die Bachelorstudiengänge (89 %), aber auch für Masterstudiengänge (74 %). Zudem wurden in zwei Dritteln der Studiengänge Veranstaltungen angeboten, in denen Zusatzqualifikationen erworben werden können. Auch hier waren die Bachelorstudiengänge stärker vertreten als die Masterstudiengänge. Interessanterweise waren es den Befragten zufolge jedoch gerade die eigenständigen Masterstudiengänge, in denen Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement und Verhandlungsführung vermittelt wurden.

In zwei Dritteln aller Studiengänge waren Vertreter des Arbeitsmarktes und damit potenzielle Arbeitgeber in das Lehrprogramm aktiv eingebunden, bei den Fachhochschulen allerdings zu einem deutlich höheren Anteil als bei den Universitäten (84 % gegenüber 56 %). In rund 90 % der Fachhochschulstudiengänge und in drei Vierteln der universitären Studienangebote wurden den Studierenden bereits während des Studiums Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt, etwa im Rahmen von Praktikumsstellen oder um eine Abschlussarbeit im Unternehmen zu verfassen.

Zudem wurde in mehr als 80 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge nach dem Studienabschluss mit den Absolventinnen und Absolventen Kontakt gehalten, vor allem in Form von Alumnitreffen. Entsprechend lagen in über der Hälfte aller Studienprogramme Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen vor. Diese Ergebnisse, so die Autorinnen, seien erfreulich, auch wenn es sich zum Teil eher um vorausschauenden Optimismus als um tatsächliche Kenntnisse handele, denn in vielen Programmen gebe es überhaupt noch keine Absolventen.

#### *Vergleich mit dem traditionellem Studienangebot*

Für etwa 40 % der untersuchten Fälle galt, dass an dem jeweiligen Institut oder Fachbereich vor der Einführung von Bachelor/Master bereits ein Studienangebot mit ähnlichem Inhalt bestanden hatte. Hier waren die Verantwortlichen gebeten worden, einzuschätzen, inwieweit bestimmte Veränderungen festzustellen seien. Die Ergebnisse dieses Vergleichs waren insgesamt positiv. Der Umfang an Betreuungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen hatte laut den Befragten klar zugenommen, ebenso die Vermittlung von Zusatzqualifikationen und die Bandbreite der Lehr- und Lernformen. Weiter berichteten die Verantwortlichen an den Fachbereichen von deutlich mehr fremdsprachigen Anteilen im Studium und höherer Interdisziplinarität.

Mehrdeutig fielen die Vergleiche der neuen Studiengänge mit den betreffenden Vorgängerprogrammen im Hinblick auf die Arbeitsmarktanbindung aus. Nur jeweils rund ein Fünftel der Befragten sagte, die Kontakte zu Arbeitgebern beziehungsweise die Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot hätten zugenommen. In lediglich einem Drittel der Fälle war von einer Zunahme der praktischen Studienanteile die Rede. Hier lagen allerdings die Werte für eigenständige Bachelorstudiengänge und Konsekutivprogramme mit 43 % beziehungsweise 37 % weit aus höher als der Wert von 17 % für eigenständige Masterstudiengänge. Das ist insofern beruhigend, als die praktischen Elemente vor allem in den beiden erstgenannten Studienformen enthalten sein sollten. Außerdem wurde in Bezug auf

die Arbeitsmarktanbindung insgesamt kaum davon berichtet, dass einer der Aspekte rückläufig sei. Vielmehr waren diesbezüglich das neue Studienangebot und das traditionelle Studium den Aussagen der Gestalter zufolge etwa gleich.

#### *Veränderungen durch die neuen Studiengänge*

Unabhängig davon, ob es am Fachbereich vorher ein ähnliches Studienangebot gegeben hatte, wurden die Verantwortlichen für die Bachelor- und Masterstudiengänge gefragt, welche Veränderungen das neue Studienprogramm ihrer Ansicht nach jetzt und in Zukunft mit sich bringe.

Aus Sicht der Befragten war es am wahrscheinlichsten, dass die Studienreform durch Bachelor und Master die internationale Attraktivität verbessert. 75 % schätzten, dass ihre Hochschule „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ durch das neue Studienprogramm für ausländische Studierende attraktiver werde, während nur 5 % meinten, dies sei „eher nicht“ oder „sicher nicht“ der Fall.

40 % der Befragten sahen als sichere Folge des neuen Studienprogramms, dass sich Studierende ihren Studienplan besser zusammenstellen können, aber 41 % sahen das „eher nicht“ oder „sicher nicht“. Auch bei der Beurteilung der Frage, ob das neue Bachelor-/Masterprogramm dazu führe oder führen werde, dass weniger Studierende ihr Studium abbrechen, zeigten sich die Fachbereichsverantwortlichen vorsichtig: 11 % gaben an, zu diesem Punkt keine Aussage treffen zu können. Unter denjenigen, die gültige Antworten gaben, waren 41 % sicher, dass die Studienabbruchquote sinke oder sinken werde, 36 % hielten es für möglich, aber immerhin 23 % waren sich sicher, dass diese Folge nicht eintreten werde. „Die Frage danach, ob zwei der wesentlichen mit der Studienreform verbundenen Hoffnungen – jene auf verbesserte Planbarkeit und auf stärkere Kompatibilität mit anderen Studienprogrammen – tatsächlich erfüllt werden können, wird also von den Verantwortlichen auf Fachbereichsebene ambivalent beantwortet.“<sup>245</sup>

Unter den Punkten, die den Verantwortlichen zur Einschätzung vorgelegen hatten, befanden sich auch eher negativ besetzte Folgen der Studienstrukturreform. Die Befragten sagten hierzu, dass „ganz sicher“, „ziemlich sicher“ oder „möglicherweise“ den Studierenden für freiwillige Studienaktivitäten wenig Zeit bleibe (61 %), für Allgemeinbildung wenig Zeit sei (53 %) und das Studium verschulter werde (50 %). Die Skepsis gegenüber eventuellen Einschnitten bei der freien Gestaltung des Studiums, so die Autorinnen, sei also durchaus in den empirischen Resultaten sichtbar.

In Bezug auf die Arbeitsmarktchancen gab es überwiegend positive Einschätzungen: Etwa die Hälfte der Befragten ging ziemlich oder ganz sicher davon aus, dass durch die Studienreform neue Berufsbilder erschlossen würden und das Studium an Praxisnähe gewinne. Zwei Drittel der Verantwortlichen waren der Ansicht, dass ihre Absolventen jetzt und in Zukunft auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter seien. Zudem ging mehr als die Hälfte der Befragten davon aus, dass die Absolventen ihres Studienprogramms auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter seien als zuvor. Allerdings hatten hier jeweils rund 10 % der Befragten angegeben, sie könnten das nicht einschätzen. Auch lag der Schwerpunkt der optimistischen Sichtweise eindeutig bei den eigenständigen Masterstudiengängen: 71 % der Befragten dieser Gruppe sahen bessere Chancen für ihre Absolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, gegenüber 43 % und 41 % bei den eigenständigen Bachelorstudiengängen und den Konsekutivprogrammen. Das Masterstudium wurde also deutlich als diejenige Form des gestuften Studiums gesehen, mit der am ehesten die Berufschancen von Hochschulabsolventen zu verbessern seien.

#### **„Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Masterprogrammen?“ (2004)**

##### **Studienkontext**

Prof. Dr. Hans-Jürgen Friske von der privaten *Business and Information Technology School* (BiTS)

<sup>245</sup> Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a, S. 118.

in Iserlohn hat eine Onlinebefragung zur Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse auf Arbeitgeberseite durchgeführt und die Ergebnisse seiner Untersuchung im Frühsommer 2004 unter dem Titel „Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Masterprogrammen?“ veröffentlicht.<sup>246</sup> Anlass für die Studie war nach Bekunden des Autors, dass in der öffentlichen Debatte immer wieder Skepsis gegenüber den neuen Studienabschlüssen geäußert worden war. Daraus habe sich die Frage ergeben, ob auch in den Unternehmen und ihren Verbänden eine solche skeptische Haltung bestehe, ob mithin für die Absolventen der neuen Studiengänge eher größere Probleme oder bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten seien. Für die Beantwortung dieser Frage seien die regionalen Unternehmens- und Arbeitgeberverbände interessante Adressaten, da sie zum einen inhaltlich auf die offiziellen Positionen ihrer Verbandsführungen zurückgreifen und zum anderen Auskunft über die Lage in den Unternehmen geben könnten.

Der Autor hatte insgesamt 147 regionale Vertreter verschiedener Arbeitgeber- und Unternehmensverbände (BDI, BDA und IHK) in allen deutschen Bundesländern per E-Mail kontaktiert und sie um Teilnahme an der Onlinebefragung gebeten. 33 Personen aus den unterschiedlichen Verbandsgliederungen füllten den Fragebogen aus, das entspricht einer Antwortquote von 22 %. Im Fall der Nichtteilnahme wurde unter anderem als Begründung angegeben, man habe sich mit dem Thema noch nicht genügend beschäftigt und könne deshalb keine Fragen dazu beantworten.

### **Studienergebnisse**

Da insgesamt nur 33 gültige Fälle in die Untersuchung eingingen, entspricht jeder einzelne Fall

in der Studie deutlich mehr als einem Prozent. Da Prozentwerte vor diesem Hintergrund nicht sehr aussagekräftig sind, wird in der folgenden Beschreibung auf ihre Nennung verzichtet. (In der Studie werden meistens die Prozente genannt.)

#### *Informationsstand und Informationsbedarf*

Zu der Frage danach, wie hoch der Informationsstand in den Mitgliedsunternehmen zu Bachelor- und Masterstudiengängen sei, wählte kein einziger der befragten Verbandsvertreter die Antwort: „hoher Informationsstand, die meisten Unternehmen haben sich damit auseinandergesetzt“. Statt dessen sagte jeweils knapp die Hälfte der Befragten, das sei in den Unternehmen unterschiedlich beziehungsweise vielen seien die neuen Studiengänge nur vom Namen her bekannt. Ein kleiner Teil gab an: „Den meisten sind sie noch weitgehend unbekannt“.

Den Aussagen der Verbandsvertreter zufolge haben nahezu alle Verbände ihren Mitgliedsunternehmen bereits Informationen zum Thema Bachelor und Master angeboten, sei es in Form von persönlichen Gesprächen, durch versendetes Informationsmaterial oder auf Informationsveranstaltungen. Die Resonanz auf dieses Angebot sei jedoch unterschiedlich ausgefallen. Rund ein Viertel der Befragten gab sogar an, es habe „weitgehend wenig Interesse“ bestanden. Große Resonanz wurde nur in Einzelfällen vermeldet. Gut die Hälfte der Verbandsvertreter selbst fühlte sich „von Politik und Hochschulen“, wie es in der Frage formuliert war, ausreichend informiert.

#### *Akzeptanz von Reformschritten*

Nahezu alle Befragten begrüßten die Entwicklung hin zu einem europäischen Hochschulraum, wenn auch zu etwa einem Drittel „mit Vorbehalten“. Als deutlich skeptisch oder ablehnend zeigten sich nur drei der befragten Verbandsvertreter. Auf die Frage, ob sie die Tatsache für gut befänden, dass in den neuen Studiengängen mehr internationale Kooperationen gepflegt würden, vor allem mit Großbritannien, Frankreich und den USA, sagten gut zwei Drittel der Befragten: „Ja, das kann für alle Unternehmen nur von Vor-

---

<sup>246</sup> Siehe *Friske 2004*. Nach einer Einführung auf Seite 3f. und der Zusammenfassung der Ergebnisse aus zwei bereits vorliegenden empirischen Studien (*Schwarz-Hahn u. Rehburg 2003* sowie *DIHK 2003*) auf den Seiten 3 bis 7 beschreibt der Autor kurz die Anlage seiner eigenen Untersuchung. Es folgen bis Seite 20 die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und ein Fazit. Der Onlinefragebogen ist im Anhang einsichtig.

teil sein“, oder „Ja, aber die Mehrheit unserer Unternehmen ist nicht international ausgerichtet“. Ein Drittel meinte, angesichts der EU-Osterweiterung seien auch Kooperationen mit osteuropäischen Ländern wünschenswert. Kein Verbandsvertreter wählte die Antwort „Das ist in der Praxis unerheblich.“

Die regionalen Verbandsverantwortlichen wurden auch danach gefragt, ob sie die Diplomabschlüsse vermissen werden. Gut die Hälfte der Befragten war in dieser Sache unentschieden, und jeweils etwa sieben oder acht Personen äußerten sich mit einem klaren Ja beziehungsweise Nein.

#### *Bewertung des Bachelorstudiums*

Auf die Frage, wie sie den Praxisbezug im Bachelorstudium und die Berufsfähigkeit von Bachelorabsolventen aus eigener Erfahrung einschätzten, gab der weitaus größte Teil der Verbandsvertreter an, sie hätten diesbezüglich noch keine Erfahrungen.

Im Onlinefragebogen wurde als Hauptvorteil von Bachelorabsolventen angegeben, dass sich die Absolventen nach einem nur dreijährigen Studium mit 22 bis 23 Jahren auf dem Arbeitsmarkt bewerben könnten; die Befragten wurden gebeten, diese Aussage zu bewerten. Etwa die Hälfte stimmte zu, vor allem mit dem Argument, die Entwicklungsfähigkeit der Absolventen sei für die Unternehmen wichtiger als vertieftes Fachwissen: „Junge Fachleute können früh integriert und mit Perspektiven im Unternehmen gefordert und gefördert werden. Ein späterer Berufseinstieg verkürzt die Zeiten und erscheint deshalb weniger zur Integration und Personalentwicklung geeignet.“<sup>247</sup> Durch den früheren Eintritt in das Berufsleben würden auch die bislang bestehenden Altersnachteile gegenüber Hochschulabsolventen aus anderen Ländern ausgeglichen. Die andere Hälfte der Befragten war jedoch der Ansicht, man könne nicht sagen, ob das kurze Studium prinzipiell vorteilhaft sei,

denn das hänge von der Person des Bewerbers ab. Außerdem sei nicht garantiert, dass im kurzen Studium wirklich ausreichend Fachkenntnisse vermittelt werden können: „Wird im Grundstudium zu geringe Breite vermittelt, leidet die Akzeptanz unter Fachkollegen oder das Studium wird zum Master verlängert.“

#### *Zusatzqualifikationen im Kurzstudium*

Die meisten Verbandsvertreter waren der Überzeugung, dass die Unternehmen bei Hochschulabsolventen, auch nach kürzerem Studium, besonderen Wert auf Fremdsprachenkenntnisse, Schlüsselkompetenzen und praktische Berufserfahrung legten. Jeweils rund die Hälfte der Befragten schätzte Auslandserfahrung und EDV-Kenntnisse als wichtige Punkte für die Unternehmen ein. Wie der Studienverfasser anmerkt, werden die EDV-Kenntnisse bei den zusätzlichen Qualifikationen nicht mehr besonders hervorgehoben; er vermutet, dass solche Kenntnisse bei den Hochschulabgängern ohnehin auf hohem Niveau vorliegen.

#### *Anbindung der Hochschulen an den Arbeitsmarkt*

Eine offen gestellte Frage in der Studie zielte auf die Tatsache, dass es in den neuen Studiengängen nur wenige feste Kooperationen zwischen der Hochschule und der Wirtschaft gibt.<sup>248</sup> Hierzu wurden die Verbandsvertreter um ihre Einschätzung gebeten. Aus den Antworten lässt sich vor allem herauslesen, dass die Zusammenarbeit grundsätzlich als wichtiger und erstrebenswerter Punkt gesehen wird, an dessen Umsetzung es allerdings aus verschiedenen Gründen noch hapert. Aus der Sicht der Unternehmensverbände sollten Kooperationen sowohl in Bezug auf die möglichst praxisnahe Gestaltung des Erststudiums als auch im Weiterbildungsbereich

<sup>247</sup> Aussage eines Verbandsvertreters, zitiert nach *Friske 2004*, S. 15. Das zweite hier angeführte Zitat eines Befragten ist ebenfalls der Studie entnommen, siehe dort S. 16.

<sup>248</sup> Der Autor bezieht sich auf *Schwarz-Hahn u. Rehburg 2003*, S. 64, wo davon berichtet wird, dass es sich bei den *internationalen* Kooperationen der Hochschulen meist um Studierendenaustausch oder hochschulübergreifende Zusammenarbeit handelt und nur in 12 % der Fälle um Wirtschaftsbeziehungen. Die Frage im Onlinefragebogen ist jedoch so formuliert, dass die Befragten den internationalen Bezug leicht übersehen konnten und vermutlich allgemein geantwortet haben. Dennoch liefern die Antworten interessante Anregungen für *regionale* Kooperationen mit der Wirtschaft.

gepflegt werden. Die Hochschulen, so hatte sich ein Verbandsvertreter geäußert, seien dabei in der Bringschuld, „Unternehmen anzusprechen und gemeinsame Projekte durchzuführen“.<sup>249</sup> Viele Hochschulen seien nicht wirtschaftsfreundlich genug oder mieden sogar den Kontakt zur regionalen Wirtschaft. Andere Befragte räumten jedoch ein, dass es besonders in kleinen und mittelständischen Betrieben schwer falle, Zeit und Personal für die Kooperationen zur Verfügung zu stellen. Außerdem würden in wirtschaftlich schwierigen Zeiten auch die großen Unternehmen sparen und gegebenenfalls die Kooperationen einschränken. Ihnen müsste man dann deutliche Anreize geben und erkennen lassen, worin der Mehrwert einer Zusammenarbeit liegen könne.

#### *Fazit*

Im Schlussabschnitt fasst der Autor die Ergebnisse seiner Befragung unter der Devise „Zwischen Hoffnung und Skepsis“ zusammen. Die Hoffnung angesichts der Studienstrukturreformen richte sich auf ein international ausgerichtetes Studium, in dem Kooperationsbeziehungen mit der Wirtschaft gepflegt werden. Die Verbandsvertreter erwarten verkürzte Studienzeiten, so dass die Unternehmen ihren Nachwuchs früher als bisher in die eigenen Strategien und Handlungsweisen einbinden können. Dazu soll auch die Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen beitragen.

Skepsis gegenüber den Bachelorstudiengängen bestehe seitens der Arbeitgeber vor allem deshalb, weil sie zum größten Teil noch keine Absolventen dieser Studiengänge kennen und deshalb die Qualität der Ausbildung nicht beurteilen können. So gebe es ein gewisses Unbehagen, was die Abschaffung des Titels „Diplom-Ingenieur“ betreffe, und aus einigen Branchen, etwa der Bauindustrie, auch eine klare Ablehnung des sechssemestrigen Bachelorstudiums.

Zwei Punkte, so der Studienverfasser, seien besonders augenfällig: Erstens hatten die Verbandsvertreter in der Befragung betont, wie wichtig

die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und der Wirtschaft sei, waren aber gleichzeitig skeptisch, ob Kooperationen dieser Art zukünftig besser gelingen können. Zweitens vertrat kein einziger Befragter die Auffassung, die Unternehmen in seiner Region seien durchweg gut über die Studienreformen mit Bachelor und Master informiert, obgleich von Seiten der Verbände verschiedene Informationsangebote unterbreitet worden waren. Die Resonanz auf solche Angebote, so die Vermutung, werde wohl erst mit zunehmendem Bekanntheitsgrad der neuen Studienabschlüsse deutlich steigen.

#### **Methodische Kritik**

An der Studie lässt sich formal kritisieren, dass trotz der sehr kleinen Fallzahl ( $n = 33$ ) zu den Antwortkategorien nicht die absoluten Werte, sondern fast immer die genauen Prozentanteile angegeben werden. Ein Beispiel: Die Verbandsvertreter wurden gefragt, ob sie ihre Mitgliedsunternehmen über die Reformen informiert hätten. Das verneinten knapp 10 %, also vermutlich drei Personen. Dann wurde diese Gruppe gefragt, ob sie denn Informationen plane. Die Antworten werden in Prozenten angegeben (ja: 62,5 %, nein: 37,5 %), obgleich es sich jeweils nur um ein oder zwei Fälle handelt. Gewissermaßen wird hier eine breite Gültigkeit der Ergebnisse suggeriert. Auch die Formulierung im Titel „Was erwarten die Arbeitgeberverbände“ legt die Vermutung nahe, dass alle Verbände oder zumindest eine repräsentative Auswahl befragt wurden.

Diese methodische Kritik trifft jedoch viele empirische Studien, was um so bedauerlicher ist, als gerade in kleineren Untersuchungen die Möglichkeit besteht, Antworten auf offene Fragen vollständig darzulegen und damit direkt auf interessante Punkte hinzuweisen, so wie es hier geschehen ist. Für die Studie ist dementsprechend positiv hervorzuheben, dass der Forscher an den entscheidenden Stellen nachgefragt hat und die Antworten der Befragten wortwörtlich in der Studie wiedergibt; das betrifft die Themen „Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Wirtschaft“ sowie „Das kurze Bachelorstudium aus Sicht der Unternehmen“.

---

<sup>249</sup> Zitiert nach *Friske 2004*, S. 11.

## Einordnung der Ergebnisse

Für die Befragung zu den neuen Studiengängen die Vertreter regionaler Verbandsgliederungen in ihrer Rolle als Mittler zwischen der obersten Verbandsebene und den Mitgliedsunternehmen auszuwählen, so wie es der Forscher in diesem Fall getan hat, ist auch für zukünftige Untersuchungen zum Thema ein sinnvoller Ansatz. Insbesondere das Studienergebnis zu dem Aspekt „Information der Unternehmen“ zeigt, dass sich die Verbandsvertreter tatsächlich an der beschriebenen Schnittstelle befinden und noch einmal eine andere Sicht auf die Dinge haben als die Verbandsleitung oder die Betriebe selbst.

Aus den Befragungsergebnissen ist positiv herauszulesen, dass es nur wenig strikte Ablehnung des Bachelors auf Seiten der Unternehmen gibt. Die zu vermeldende Skepsis beruht eher auf Unsicherheiten, die auch im Jahr 2004 noch durch mangelnde Information bestehen. Allerdings stimmt bedenklich, dass die Informationsbereitschaft der Unternehmen von den Verbandsvertretern als eher gering eingeschätzt wurde. Auch schienen die Unternehmen wenig daran interessiert zu sein, sich als potenzielle Arbeitgeber selbst um eine bessere Anbindung an die Hochschulen zu bemühen; hier wurde von den Hochschulen erwartet, dass diese aus eigenem Interesse den aktiven Part übernehmen. Der Grundtenor ist auch hier, man müsse erst einmal abwarten, wie sich das Studiensystem zukünftig entwickle.

### „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“ (2004)

#### Studienkontext

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) veröffentlichte im Juni 2004 die Resultate einer Unternehmensbefragung unter dem Titel „Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“.<sup>250</sup>

<sup>250</sup> Siehe *DIHK 2004*. Auf den ersten drei Seiten werden Anlass und Ziel der Studie vorgestellt sowie einige methodische Hinweise geliefert. Die wichtigsten Ergebnis-

Anlass der Studie waren, so ist es dem Dokument zu entnehmen, zum einen die oft vernommenen Klagen der Unternehmen, dass Hochschulabsolventen bei dem Einstieg in den Beruf nicht die gewünschten Qualifikationen mitbringen, zum anderen die aktuellen Studienreformen an deutschen Hochschulen. Vor dem Hintergrund des Gedankens, dass Studienprogramme zunehmend auf eine Berufsqualifizierung ausgerichtet werden müssten, lag das Ziel der Umfrage darin, Informationen über die Vorstellungen der Unternehmensvertreter zu sammeln und damit die bessere Abstimmung von Unternehmen und Hochschulen zu unterstützen.

19.125 Unternehmen aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern in Deutschland waren gebeten worden, den versandten Fragebogen auszufüllen. Es antworteten 2.154 Unternehmen, was einer Antwortquote von 11 % entspricht. 83 % der teilnehmenden Unternehmen waren kleine und mittlere Betriebe, 17 % Großunternehmen. Laut dem DIHK sind die Ergebnisse in Bezug auf die Größenordnungen und Branchen der teilnehmenden Unternehmen repräsentativ.

Der Fragebogen bezog sich vor allem auf die Qualifikation von Hochschulabsolventen im Allgemeinen, enthielt aber auch Fragen zur Einschätzung speziell von Bachelorabsolventen; die diesbezüglichen Ergebnisse werden hier dargestellt. Zu Masterabsolventen wurden in der Umfrage keine zusätzlichen Fragen gestellt, da angenommen wurde, für Master gälten in etwa die gleichen Beschäftigungsperspektiven wie für Diplomabsolventen.

se finden sich im Überblick auf den Seiten 4 bis 6. Im Einzelnen wird anschließend dargelegt, wo die Unternehmen Hochschulabsolventen einsetzen, auf welche Kompetenzen die Unternehmen besonderen Wert legen, worin die Unternehmen die größten Defizite und deren Hauptgründe sehen, warum sich Unternehmen von Berufseinsteigern wieder trennen und worauf Unternehmen bei der Bewerbung schauen. Auf den Seiten 21 bis 26 werden unter der Überschrift „Ja zum Bachelor“ die Befragungsergebnisse zum Thema Studienreform vorgestellt.

## Studienergebnisse

### *Informationsstand und Informationsbedarf*

In dem zusätzlichen Befragungsteil zur Studienreform wurden die Unternehmensvertreter eingangs gefragt, ob ihnen die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge bekannt seien.<sup>251</sup> Daraufhin gaben insgesamt zwei Drittel der Befragten „Ja“ an, allerdings mit unterschiedlicher Betonung: 23 % kannten sie von Mitarbeitern im eigenen Unternehmen, die einen ausländischen Studienabschluss haben, 23 % von ersten Absolventen mit einem deutschen Bachelor oder Master; in beiden Fällen waren es vor allem Vertreter der großen Unternehmen, die schon auf Erfahrungen mit den neuen Studienabschlüssen im eigenen Unternehmen verweisen konnten. 30 % gaben sonstige Quellen an, darunter öffentliche Medien, persönliche Kontakte oder Informationen von Kammern und Verbänden. Das verbleibende Drittel der Befragten gab „Nein“ als Antwort an.

Die Verfasser der Broschüre interpretieren dieses Ergebnis im Vergleich zu der im Februar 2003 publizierten DIHK-Studie (siehe oben) als deutliche Steigerung: „Der Bekanntheitsgrad der neuen Studiengänge hat sich binnen Jahresfrist deutlich erhöht. Während in einer Umfrage (...) vom Februar 2003 erst 40 Prozent der Unternehmen von den neuen Studienprofilen Kenntnis hatten, sind es jetzt bereits nahezu 70 Prozent.“<sup>252</sup> Diese Deutung ist jedoch aus zwei Gründen zu kritisieren: Erstens ist der Vergleich mit der anderthalb Jahre zuvor veröffentlichten Studie aus dem eigenen Haus insofern problematisch, als die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der betreffenden Frage nicht die gleichen waren. Betrachtet man zweitens die einzige vergleichbare Antwortkategorie, nämlich „Nein, Bachelor/Master nicht bekannt“, so liegt der betreffende Antwortanteil in der DIHK-Studie aus den Jahren 2002/2003 bei 15 %, in der 2004 veröffentlichten Studie aber bei 32 %, d.h. der Bekanntheitsgrad ist – wenn man den Vergleich überhaupt ziehen will – gesunken.

251 Der genaue Fragelaut wird in der Veröffentlichung nicht angegeben; dies gilt für alle Fragen in dieser Erhebung.

252 DIHK 2004, S. 21.

### *Erwartungen an das Bachelorstudium*

Die allgemeine Frage, ob Bachelorstudierende nach Einschätzung der Unternehmensvertreter im Studium jene Qualifikationen erwerben können, die dann im Unternehmen gebraucht werden, wurde von mehr als der Hälfte der Befragten bejaht. Rund ein Viertel war sich bei der Antwort unsicher, und gut 10 % verneinten die Frage.

Die Befragten wurden weiter gebeten, bestimmte Anforderungen an Bachelorstudiengänge auf einer Skala von 1 = „unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“ aus Unternehmenssicht zu bewerten. Deutlich zeigte sich hier, wie wichtig den Betrieben die berufspraktische Ausrichtung des Studiums ist. Die Aspekte „stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte“ und „inhaltlich in das Studium integrierte Praktika“ wurden durchschnittlich mit 4,3 beziehungsweise 4,1 beurteilt. Wie die Mittelwerte der weiteren Antwortmöglichkeiten andeuten, war den Befragten jedoch auch wichtig, dass das Studium stärker auf die Vermittlung methodischer Kompetenzen ausgerichtet wird, dass bei der Erarbeitung der Studienprogramme eine bessere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und der Wirtschaft stattfindet (jeweils 3,9) und dass im Bachelorstudiengang auf Qualitätssicherung geachtet wird (3,7). Als weitaus weniger wichtig wurden Studienaufenthalte im Ausland eingestuft (3,2).

Die Unternehmensvertreter wurden in der Studie außerdem gefragt, ob sie bei einer kürzeren Studienzeit Abstriche zu den bisherigen Qualifikationsniveaus in Kauf nehmen würden. 33 % der Befragten bejahten diese Frage, 16 % waren sich unsicher, und 39 % verneinten. Anders ausgedrückt: Ein Drittel der Unternehmen würde Einschränkungen akzeptieren, zwei Drittel aber lehnten ab oder waren sich unsicher – ein bemerkenswerter Anteil. Allerdings ist der Begriff „Abstriche“ in der Frageformulierung problematisch, da damit suggeriert wird, das Bachelorstudium sei im Vergleich zum traditionellen Diplom- oder Magisterstudium einfach nur kürzer, was zwar tatsächlich der Fall sein kann, aber nicht generell unterstellt werden sollte.

Unter den Qualifikationen, auf welche die befragten Arbeitgeber am ehesten verzichten würden,

wenn dies zur Wahl stünde, wurden Forschungskompetenz, Auslandserfahrung und interkulturelle Kompetenz sowie die Berufsausbildung vor dem Studium mit Anteilswerten von etwa 10 % bis rund 25 % genannt. Das mag zunächst wenig erscheinen; gegenüber den Werten von jeweils unter 1 %, die für Kompetenzen wie „Selbstständiges Arbeiten“, „Verantwortungsbewusstsein“, „Teamfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Erfolgsorientierung/Leistungswille“ sowie „Analyse- und Entscheidungsfähigkeit“ zu verzeichnen waren, wird aber deutlich, dass die Unternehmen bei den Absolventen viel eher bereit sind, auf speziellere fachliche Qualifikationen und auf Auslandserfahrung zu verzichten als auf soziale und persönliche Kompetenzen.

### Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse

Auch in dieser DIHK-Studie mangelt es an Transparenz in der Darstellung. Beispielsweise ist weder bekannt, wie die angeschriebenen Unternehmen ausgewählt wurden, noch wann die Datenerhebung stattfand und wie die Fragen im Fragebogen lauteten. Die Interpretation der Daten ist somit für den Leser nicht immer nachvollziehbar; dies gilt auch für die inhaltliche Richtung der Aussagen. So ist der Abschnitt, der den Ergebnissen zu Bachelorstudiengängen gewidmet ist, mit „Ja zum Bachelor“ betitelt, obwohl das weder als Frage gestellt wurde noch aus den Ergebnissen klar herauszulesen ist. Dabei hat die Unternehmensbefragung zu diesem Thema durchaus interessante Ergebnisse hervorgebracht. Beispielsweise wurde der hohe Stellenwert deutlich, den die Befragten sowohl dem Anwendungsbezug von Studieninhalten als auch der Kooperation von Hochschulen und Unternehmen.

Auch ein Ergebnis aus dem Abschnitt zu Qualifikationen von Hochschulabsolventen im Allgemeinen soll hier noch genannt werden: Auf die Frage, warum sich Arbeitgeber gelegentlich nach kurzer Zeit wieder von Berufseinsteigern trennen (knapp die Hälfte der befragten Unternehmen gab einen solchen Fall an), wurde häufig geantwortet, die betreffenden Mitarbeiter seien nicht in der Lage gewesen, ihre theoretischen Kenntnisse im Beruf umzusetzen. Als weitere

Gründe wurden jedoch auch Selbstüberschätzung und fehlendes Sozialverhalten genannt, wohingegen „unzureichende fachliche Qualifikationen“ selten als Grund für die Trennung angegeben wurde. Die Arbeitgeber wünschen sich, so das Fazit dieser Studie, bei Hochschulabsolventen eine ausgewogene Mischung aus Fachkenntnis und methodischen Fähigkeiten sowie sozialen und persönlichen Kompetenzen: „Die so genannten soft skills scheinen sich in der Bewertung der Unternehmen immer mehr zu key skills zu entwickeln, offenbar weil hier die größten Defizite ausgemacht werden.“<sup>253</sup> Diese allgemein auf Hochschulabsolventen bezogenen Untersuchungsergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus der Sonderbefragung zur Qualifikation von Bachelorabsolventen.

### „Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge“ (2004)

#### Studienkontext

Im September 2004 haben die Industrie- und Handelskammer (IHK) Berlin, die Handwerkskammer (HWK) Berlin sowie die Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg (UVB) gemeinsam eine Informationsveranstaltung zu den neuen Studiengängen ausgerichtet und begleitend die Studie „Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge“ veröffentlicht.<sup>254</sup>

Der Ausgangspunkt der Studie lag bei der Frage, inwieweit Unternehmen über die Reform des Studiensystems und Bachelor-/Masterstudiengänge informiert seien. Außerdem war von Interesse, wie sich die Unternehmen zur Einbindung von Bachelor- und Masterabsolventen ä-

253 DIHK 2004, S. 4.

254 Siehe IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004. Die Angaben zum Kontext der Studie, zur Befragung und zu den wichtigsten Themen finden sich dort auf der Seite 2. Die Ergebnisse der Befragung werden auf den Seiten 4 bis 12 dargelegt, auf den Seiten 13 und 14 wird das Fazit gezogen. Dem Dokument ist im Anhang der originale Fragebogen beigelegt, somit sind alle Frageformulierungen und die vorgegebenen Antwortkategorien ersichtlich.

ßern und welche Anforderungen sie an die neuen Ausbildungsgänge stellen würden. Dabei ging es vor allem um das Bachelorstudium, für das es bisher im deutschen Hochschulsystem keine Entsprechung gegeben hat.

Im Vorfeld der oben angesprochenen Tagung war ein Forschungsinstitut beauftragt worden, 1.300 in Berlin ansässige Privatunternehmen aller Größenordnungen und Branchen zum Thema Bachelor und Master zu befragen. 134 Betriebe und damit etwa 10 % der angeschriebenen Unternehmen antworteten, darunter hauptsächlich kleine und mittelgroße Betriebe.

### Studienergebnisse

#### *Informationsstand und Informationsbedarf*

Zu Beginn wurden die Unternehmen danach gefragt, inwieweit sie zu den neuen Hochschulabschlüssen informiert seien. 22 % der Befragten sagten, sie seien „ausreichend informiert, um Personalentscheidungen treffen zu können“, und weitere 52 % gaben an, „über die Entwicklung allgemein informiert“ zu sein. 26 % der Studienteilnehmer antworteten: „Ich habe keine Informationen“.

Danach befragt, ob sie weiteren Informationsbedarf hätten, verneinten 30 % der Unternehmen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 70 % der befragten Betriebe an weiteren Informationen interessiert waren. In den drei als Antwortkategorien genannten Bereichen gab es folgende Nennungen, wobei Mehrfachnennung möglich war: Etwa 40 % der Unternehmen waren an Informationen zu Einstiegs- und Zielpositionen für Bachelor- und Masterabsolventen interessiert, ein Drittel an Informationen zu Studien- und Prüfungsinhalten der neuen Programme. Ein Viertel der Befragten wünschte Informationen zu Einstiegsprogrammen für Bachelorabsolventen. An dieser Stelle weisen die Verfasser der Studie auf ein weiteres relevantes Befragungsergebnis hin, demzufolge nur 3 % der Unternehmen solche Programme bereits verwenden oder sie planen. Hier erschließt sich offenbar ein wichtiges Aufgabenfeld für die nächsten Jahre: die Information von Unternehmen über ganz konkrete Möglichkeiten, wie die Absolventen der neuen Studien-

gänge in die betrieblichen Strukturen eingegliedert werden können.

#### *Anstellung von Bachelor- und Masterabsolventen*

In 13 % beziehungsweise 20 % der Unternehmen, die an der Studie teilnahmen, waren zum Zeitpunkt der Befragung bereits Bachelor- oder Masterabsolventen beschäftigt. Aus der Gruppe der übrigen Unternehmen konnten sich jeweils mehr als 60 % vorstellen, Bachelor- beziehungsweise Masterabsolventen einzustellen, rund 30 % waren unsicher, und je knapp 10 % antworteten mit einem ausdrücklichen Nein.<sup>255</sup> Der hohe Anteilswert bei der zustimmenden Antwort zeige, so die Autoren, dass den neuen Studiengängen offenbar keine generelle Skepsis entgegenschlägt.<sup>256</sup>

#### *Einstufung von Bachelorabsolventen (Position und Gehalt)*

Ungefähr jeweils die Hälfte der Unternehmen in der Studie hätte Bachelorabsolventen auf einer Assistentenposition oder als Sachbearbeiter eingestellt. Knapp ein Fünftel der Unternehmen hätte einem Bachelor zum Berufseinstieg eine Teamleitung überantwortet, und ungefähr 10 % sahen Bachelorabsolventen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit als Abteilungsleiter. Im Regelfall würden Bachelor also anfangs auf eher niedrigeren Positionen eingesetzt werden.

Die am häufigsten für Bachelor angegebenen Tätigkeitsbereiche waren der kaufmännische Bereich sowie Vertrieb und Verkauf, wohingegen die Antwortkategorie „Forschung“ seltener gewählt wurde. Die Verfasser der Studie leiten aus diesen Ergebnissen die Prognose ab, dass Unternehmen zukünftig überwiegend Bachelorabsolventen mit wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichem Hintergrund beschäftigen werden, Bachelor aus dem Ingenieurbereich oder mit natur-

---

255 Die Werte für diese Gruppe sind *IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004* nicht direkt zu entnehmen. Sie beruhen auf eigenen Umrechnungen.

256 In *DIHK 2003* war die Deckungsgleichheit in den Antworten zu Bachelor und Master dahingehend interpretiert worden, dass sich die Unternehmen noch zu wenig unter den beiden – durchaus unterschiedlichen – Studiengangarten vorstellen können, siehe S. 107.

wissenschaftlichen Qualifikationen hingegen eher skeptisch betrachten.<sup>257</sup>

Um zu ermitteln, welche Aufstiegschancen für Bachelor im Unternehmen bestehen, wurde in der Studie nicht nur nach den Einstiegs-, sondern auch nach den Zielpositionen gefragt. Demnach könnten Bachelorabsolventen bei rund einem Drittel beziehungsweise bei der Hälfte der Unternehmen Teamleiter oder Abteilungsleiter werden. Ein Viertel der Befragten gab an, dass Bachelor bei ihnen im Unternehmen die Position eines Geschäftsführers oder Betriebsleiters erreichen könnten. Der Aufstieg in die höchste Führungsebene wäre für Bachelorabsolventen demnach prinzipiell möglich, dies allerdings in der Minderzahl der Unternehmen.

Die Gehaltsvorstellungen der Unternehmen entsprachen in etwa der Einstufung von Bachelorabsolventen in die betrieblichen Positionen: 20 % der Befragten setzten bei dem tatsächlichen oder vorgestellten Einstiegsgehalt für Bachelor eine Obergrenze von 2.000 Euro pro Monat. Ein Drittel der Befragten gab den Bereich 2.000 bis 2.500 Euro an, ein weiteres Drittel lag bei 2.500 bis 3.000 Euro, und schließlich würden 10 % der Unternehmen bis zu 3.500 Euro monatlich als Einstiegsgehalt zahlen. Damit, so folgern die Verfasser der Studie, liegen die Anfangsgehälter für Bachelor etwa auf dem Niveau von Fachhochschulabsolventen im traditionellen deutschen System.

#### *Einstufung von Masterabsolventen (Position und Gehalt)*

Masterabsolventen würden den Angaben der teilnehmenden Unternehmen zufolge am ehesten als Assistenten eingestellt werden, aber gut ein Drittel der Befragten würde Master auch auf einer Teamleiterposition einsetzen, und ein Fünftel hielt die Position eines Abteilungsleiters als Einstiegsposition für möglich. Damit wurden Masterabsolventen erwartungsgemäß auf höheren Einstiegsebenen gesehen als Bachelorabsol-

venten. Die am häufigsten für Masterabsolventen vorgesehenen Tätigkeitsbereiche waren die Finanz- und die Marketingabteilung mit jeweils etwa 50 % der Antworten, aber auch die Personalabteilung und die Unternehmensführung wurden hier mit Antwortanteilen um 40 % als Einsatzfelder genannt, wobei Mehrfachnennung möglich war.<sup>258</sup>

Im Hinblick auf die maximal erreichbare Position im Unternehmen unterscheiden sich die Ergebnisse für Bachelor und Master wenig; so gaben beispielsweise auch hier rund 50 % der teilnehmenden Betriebe an, maximal sei ein Abteilungsleiterposten zu erreichen. Hingegen haben Masterabsolventen offenbar mehr Chancen auf einen Platz in der Unternehmensspitze als Bachelorabsolventen: Gut ein Drittel der teilnehmenden Unternehmen gab „Geschäftsführer/in, Betriebsleiter/in“ als Zielposition für Master an; der entsprechende Wert lag für Bachelorabsolventen bei 25 %.

Die Verfasser der Studie ziehen aus diesen Ergebnissen zum einen den Schluss, dass, wie bereits für die Bachelorabsolventen prognostiziert, auch Masterabsolventen zukünftig überwiegend im kaufmännischen Bereich eingesetzt werden. Zum anderen deute der im Vergleich zum Bachelor höhere Anteilswert für den Bereich „Forschung“ (27 % gegenüber 20 %) darauf hin, dass „der Master in den Natur- und Ingenieurwissenschaften auf eine höhere Akzeptanz in den Unternehmen hoffen kann“. Die Autoren führen weiter aus: „Mittelfristig wird – so ist zu hoffen – der deutsche ‚Master of Engineering‘ den ‚Diplomingenieur‘ als Qualitätsbegriff ablösen.“<sup>259</sup>

258 Der direkte Vergleich der Anteilswerte von Nennungen für Bachelor- und Masterabsolventen ist nicht möglich, da die im Fragebogen vorgegebenen Antwortkategorien unterschiedlich waren. So fehlte beispielsweise die Kategorie „Sachbearbeiter“ in Bezug auf Masterabsolventen.

259 IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004, S. 12. Hier ist erneut kritisch anzumerken, dass die Antworten zum zukünftigen Tätigkeitsbereich für die beiden Abschlussarten verglichen werden, obwohl die vorgegebenen Antwortkategorien verschieden waren. Der Unterschied der Anteilswerte, der als Begründung für die weitreichende Interpretation dient, der naturwissenschaftliche Master werde wohl in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt besser akzeptiert sein, beträgt lediglich 7 Prozentpunkte.

257 Diese Interpretation ist fraglich. Der geringere Anteil an Nennungen im Einsatzbereich Forschung kann auch darauf zurückzuführen sein, dass dieser Bereich grundsätzlich in den befragten Unternehmen weniger personalintensiv ist als der kaufmännische Bereich.

Ähnlich wie bei den Einschätzungen der Bachelorabsolventen, entsprachen die Gehaltsvorstellungen der Unternehmen hinsichtlich der Masterabsolventen in etwa deren betrieblicher Einstufung: Etwa 10 % der Befragten setzten bei dem tatsächlichen oder vorgestellten Einstiegsgehalt für Master eine Obergrenze von 2.000 Euro pro Monat. Jeweils rund ein Viertel der Befragten gab den Bereich 2.000 bis 2.500 Euro, 2.500 bis 3.000 Euro und 3.000 bis 3.500 Euro an. Schließlich würde ein kleiner Teil der Unternehmen dem Master über 3.500 Euro monatlich als Einstiegsgehalt zahlen. (Außerdem gaben rund 10 % der Befragten auf diese Frage keine Antwort.) Insgesamt, so folgern die Verfasser der Studie, liegen die Anfangsgehälter für Masterabsolventen etwa auf dem Niveau der Einstiegsgehälter für Universitätsabsolventen.<sup>260</sup>

#### *Allgemeine Erwartungen an das Bachelorstudium*

Eine der Fragen, die den Unternehmen im Hinblick auf die Bachelorausbildung gestellt wurde, lautete, ob nach ihrer Einschätzung im kürzeren Bachelorstudium mit sechs bis acht Semestern jene Qualifikationen erworben werden könnten, die sie von Hochschulabsolventen erwarteten. Neben etwa 60 % der Befragten, die diese Frage bejahten, und 22 %, die sich unsicher waren, sagten rund 20 % ausdrücklich Nein, das sei im Bachelorstudium nicht möglich. Unter den im Fragebogen aufgeführten möglichen Begründungen für das ablehnende Urteil wurden die mangelnde Wissenschaftlichkeit des kurzen Studiums und das Fehlen von Praktika zu knapp 50 % beziehungsweise zu 40 % gewählt. Die Verfasser der Studie weisen darauf hin, dass man der ersten Begründung mit dem Hinweis auf das weiterführende Masterstudium begegnen könne, dass jedoch der Vorwurf der mangelnden Praxisnähe ernst zu nehmen sei. Die Frage nach dem Einbinden eines Praxisteils betreffe auch

die Überlegungen zur Regelstudiendauer des Bachelorstudiums.

Nach den Anforderungen an das Bachelorstudium gefragt, bedachten die Antwortenden die Kategorien „Anwendungsorientierung der Studieninhalte“ und „inhaltlich in das Studium integrierte Praktika“ sowie die „Kooperation mit der Wirtschaft bei der Erarbeitung der Studienprogramme“ am häufigsten mit der Nennung „sehr wichtig“.

#### *Spezielle Erwartungen an Bachelorabsolventen*

Ähnlich wie bei der Frage nach den allgemeinen Anforderungen an das Bachelorstudium wurden den Befragten zu den speziellen Qualifikationen von Bachelorabsolventen jeweils mehrere Kategorien vorgegeben und mit einer Skala von „1 = unwichtig“ bis „4 = sehr wichtig“ versehen.

Bei den fachlich-methodischen Kompetenzen wurden neben dem grundlegenden „breiten Fachwissen“ häufig auch „Lernkompetenz“ und „Analysefähigkeit“ als „sehr wichtig“ genannt, also vom Studienfach unabhängige Fähigkeiten. Von rund 40 % der befragten Unternehmen wurde berufsspezifisches Wissen (Praktika, Semesterferienjobs, duale Studiengänge) ebenfalls als sehr wichtig eingestuft. Nur sehr wenige Nennungen entfielen hier hingegen auf die Punkte „ergänzendes Wissen aus anderen Fachdisziplinen“, „generelle akademische Ausbildung“ und „Forschungskompetenz“.

In Bezug auf die sozialen Kompetenzen von Bachelorabsolventen galten „Einsatzbereitschaft“, „Verantwortungsbewusstsein“ und „Kommunikationsfähigkeit“ mit jeweils über 70 % der Nennungen bei den Befragten als sehr wichtig. Im Bereich der persönlichen Kompetenzen finden sich in dieser Größenordnung die Anforderungen „Erfolgsorientierung/Leistungswille“ sowie „selbstständiges Arbeiten/Selbstmanagement“.

Auf die Frage nach weiteren erwünschten Kompetenzen von Bachelorabsolventen wurden EDV-/IT- und Fremdsprachenkenntnisse von je rund 40 % der Befragten als „sehr wichtig“ beurteilt. Weniger als 10 % der Antwortenden gaben an, sie hielten Auslandserfahrung bei einem Bachelor für sehr wichtig.

---

<sup>260</sup> Die weitere Aussage der Verfasser, dabei würden die Unternehmen nicht unterscheiden, ob der Master an einer Fachhochschule oder an einer Universität erworben wurde, lässt sich durch die empirischen Daten, soweit dies im Fragebogen ersichtlich ist, nicht belegen.

### Fazit

Als Fazit der Studie gilt, dass es sich bei der Einführung von Bachelor und Master, bei der Modularisierung von Studienprogrammen und bei der Einrichtung von Leistungspunktsystemen nicht um „Schönheitsreparaturen“ am Hochschulsystem handele, sondern um eine grundlegende Studienreform, die aber, um erfolgreich zu sein, von den potenziellen Arbeitgebern der Bachelor- und Masterabsolventen akzeptiert sein müsse. Davon ausgehend, werden vier Forderungen formuliert:

- Arbeitgeber müssten besser informiert werden. Diese Aufforderung richtet sich sowohl an die Hochschulen als auch an die Arbeitgeber.
- Die Berufsbefähigung müsse im Mittelpunkt der Bachelorstudiengänge stehen. Hier wird ein Anforderungskatalog benannt, den die Wirtschaftsvertreter im Akkreditierungsrat und in den Akkreditierungsagenturen entwickelt haben. Der Katalog stelle nicht nur neue Anforderungen an die Gestaltung der Studiengänge, sondern auch an das Hochschulmarketing.
- Der Bachelor müsse adäquate Einsatzmöglichkeiten in den Unternehmen bekommen. Bachelorabsolventen dürften, so die Forderung, nicht unter Niveau beschäftigt werden. Stattdessen sollten Einstiegsprogramme bei der Einbindung von Bachelorabsolventen in die Unternehmen behilflich sein.
- Der Master müsse Bestandteil der unternehmensinternen Personalentwicklungsstrategie werden. Die Hochschulen könnten damit mehr als zuvor ihre Funktion als Weiterbildungsträger erfüllen. Dies setze allerdings voraus, dass die Hochschulen ihr Bildungsangebot stärker als zuvor an den Nachfragern ausrichten müsse.

### Methodische Kritik

Aus methodologischer Sicht sind in der Studie einige Punkte zu kritisieren. Zunächst gehört dazu, dass mit der allgemeinen Wendung „die Unternehmen“ bei den Lesern der Eindruck erweckt wird, es handele sich um eine repräsen-

tative Befragung im Hinblick auf alle Unternehmen in Deutschland, obgleich die Daten nur bei Berliner Unternehmen erhoben wurden. Besonders heikel ist in diesem Zusammenhang die Formulierung „Erwartungen der Wirtschaft“ im Studientitel. Selbst für die Teilgruppe der Berliner Unternehmen jedoch ist die Rücklaufquote zu gering, um allgemeine Aussagen treffen zu können.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Vermischung von objektiver Datenbeschreibung und subjektiver Dateninterpretation. So deuten die Verfasser das Ergebnis zum Informationsstand der Unternehmen dahingehend, dieser habe sich „im Gegensatz zu früheren Unternehmensbefragungen (...) erheblich verbessert“, und nehmen damit Bezug auf die Ergebnisse der 2002/2003 veröffentlichten DIHK-Studie.<sup>261</sup> Der Vergleich ist problematisch, denn erstens wurden in der früheren Studie deutschlandweit Unternehmen befragt, in der Studie von 2004 lediglich Berliner Betriebe, zweitens waren die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der betreffenden Frage verschieden, und drittens zeigt sich bei der allein vergleichbaren Antwortkategorie „Habe keine Informationen“, dass hier der Anteil in der früheren Studie bei 15 %, in der neueren Studie jedoch bei 26 % liegt. Der Informationsstand der Unternehmen hat sich also – wollte man den Vergleich überhaupt ziehen – eher verschlechtert. Selbst wenn die unterschiedlichen Studien des DIHK oder einzelner IHK-Niederlassungen auf ähnlichen Fragebogenmustern beruhen, sind die Ergebnisse doch nicht ohne Weiteres vergleichbar. Die an sich aufschlussreichen Resultate verlieren durch unzulässige Vergleiche und die offensichtlich interessengeleiteten Deutungen an Glaubwürdigkeit.

### Einordnung der Ergebnisse

Es mag dahingestellt sein, inwieweit die oben benannten Forderungen, die in der Studie als „Lösungsansätze“ bezeichnet werden, aus den empirischen Daten abgeleitet oder vielmehr den allgemeinen politischen Ansätzen des DIHK ent-

<sup>261</sup> IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004, S. 4. Für die Beschreibung der DIHK-Studie siehe S. 107 im vorliegenden Bericht.

sprechend formuliert wurden. Die Forderungen weisen jedoch auf interessante Punkte hin. So sind den Ergebnissen der Studie zufolge die wenigsten Befragten in den Unternehmen ausreichend informiert, um Personalentscheidungen treffen zu können. Dementsprechend werden von Seiten der Unternehmen Informationen über die Einstiegs- und Zielpositionen für Bachelor- und Masterabsolventen gewünscht, wobei weniger häufig der Wunsch nach Informationen zu konkreten Einstiegsprogrammen für Bachelorabsolventen besteht.

Eine generelle Skepsis gegenüber den Absolventen mit neuen Abschlüssen besteht dieser Erhebung nach nicht. Bachelors würden in der Umstellungsphase in den Unternehmen am ehesten wie Fachhochschulabsolventen eingestuft, Master hingegen in etwa wie Universitätsabsolventen. Allerdings wurde seitens der Arbeitgeber durchaus Skepsis geäußert, inwiefern es im Bachelorstudium gelingen könne, berufspraktische Elemente einzubinden und somit einen wesentlichen Teil der Anforderungen an ein berufsqualifizierendes Studium zu erfüllen.

### **„Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen“ (2004)**

#### **Studienkontext**

Das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln führt jährlich eine Frühjahrsbefragung unter Unternehmensvertretern in Deutschland durch; im Jahr 2004 lag der Schwerpunkt dieser Umfrage auf dem Thema „Fachkräftebedarf und Bewerberqualifikation“. Ergänzend wurde den angeschriebenen Unternehmensvertretern ein Fragebogen vorgelegt, in dem sie ihre Einschätzungen zu den neuen Studienabschlüssen Bachelor und Master äußern sollten. Die Ergebnisse dieser Zusatzbefragung wurden im Herbst 2004 von Christiane Konegen-Grenier unter dem Titel „Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen“ in der Zeitschrift *iw-trends* veröffentlicht.<sup>262</sup>

---

<sup>262</sup> Siehe Konegen-Grenier 2004. Nach dem einleitenden Abschnitt auf den Seiten 1 bis 5, in dem die Untersuchungs-

Die Ausgangssituation für die Untersuchung war laut der Autorin die abwartende Haltung gegenüber den Bachelor- und Masterstudiengängen, die unter anderem durch eine große Unsicherheit bedingt sei, wie die neuen Abschlüsse von Unternehmensvertretern bewertet und eingeordnet würden. Die Unternehmen selbst sendeten diesbezüglich „diffuse Signale“ aus. Die Studie solle daher behilflich sein, die Frage nach der Akzeptanz der neuen Studiengänge in der privaten Wirtschaft zu klären. Im Mittelpunkt des Interesses stünden dabei die Rekrutierungs- und Karriereaussichten von Bachelorabsolventen.

Von den 4.800 um Teilnahme gebetenen Unternehmen füllten im Mai und Juni 2004 insgesamt 672 Unternehmensvertreter den Zusatzfragebogen aus; das entspricht einer Rücklaufquote von 14 %.<sup>263</sup> Im Hinblick auf die Gesamtheit privatwirtschaftlicher Unternehmen in Deutschland war die Gruppe „Akademiker in Großunternehmen“ in der Befragung deutlich überrepräsentiert. Der Anteil der Unternehmen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits Bachelor- oder Masterabsolventen deutscher Hochschulen beschäftigten, lag mit 12 % beziehungsweise 10 % sehr hoch, angesichts der Tatsache, dass von den knapp 6 Millionen erwerbstätigen Akademikern in Deutschland bis dahin nicht einmal 0,1 % über einen deutschen Bachelor- oder Mastergrad verfügten. Insgesamt könne daher die Gruppe der Teilnehmenden (in der Veröffentlichung als „Stichprobe“ bezeichnet) im Hinblick auf die Kompetenzen und die Karriereentwicklung der Bachelor und Master als aussagekräftige Basis gelten.

---

ergebnisse zusammengefasst sowie Ziel und Methodik der Studie dargelegt werden, sind die Ergebnisse dargestellt, und zwar in der Reihenfolge: 1. Akzeptanz der Bachelor und Master, 2. Anforderungen (Fachkompetenzen, überfachliche Kompetenzen), 3. Einstiegspositionen für Bachelor und 4. Karrierechancen für Bachelor. Das hochschulpolitische Fazit wird auf den Seiten 15 und 16 gezogen. Der in der Umfrage eingesetzte Fragebogen ist nicht abgebildet, was allerdings darauf zurückzuführen sein wird, dass es sich bei der Publikation um einen Zeitschriftenaufsatz handelt, wo diese Darstellung unüblich ist.

<sup>263</sup> Die Zahl der angeschriebenen Unternehmen wird in der Studie nicht ausdrücklich genannt, lässt sich aber aus der Zahl der teilnehmenden Unternehmen und der Rücklaufquote errechnen.

## Studienergebnisse

### *Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen*

An diejenigen Unternehmen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Bachelor- oder Masterabsolventen deutscher Hochschulen beschäftigten, war die Frage gerichtet, ob sie denn diese Absolventen akzeptierten, und zwar getrennt für die beiden Abschlussarten. Rund drei Viertel der Befragten gaben sowohl für Bachelor- als auch für Masterabsolventen an: Ja, sie würden diese akzeptieren. Jeweils gut 10 % der befragten Unternehmensvertreter verneinten die Frage oder gaben nichts an. Hier bestand also praktisch kein Unterschied zwischen den Antworten in Bezug auf Bachelorabsolventen einerseits und Masterabsolventen andererseits.

Dennoch gab es Differenzen im Antwortverhalten der Unternehmen: Den Studienergebnissen zufolge hängt die Akzeptanz der Bachelor- und Masterabsolventen eng mit der Betriebsgröße und mit dem Akademikeranteil im Unternehmen zusammen. So war zunächst festzustellen, dass sich Befragte in Unternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitern skeptischer zeigten als Vertreter von größeren Betrieben, denn während lediglich zwei Drittel der Befragten aus der erstgenannten Gruppe die Akzeptanzfrage für Bachelor- und Masterabsolventen bejahten, waren es jeweils rund 80 % der Personen aus Unternehmen mit 50 bis 499 sowie mit 500 und mehr Beschäftigten. Als besonders bedeutsam für die Akzeptanz der Unternehmensvertreter erwies sich jedoch der Akademikeranteil im jeweiligen Betrieb. In der Auswertung wurden, je nach dem Anteil von Hochschulabsolventen im Unternehmen, drei Gruppen unterschieden, und es zeigte sich, dass die Bereitschaft, Bachelor- oder Masterabsolventen zu akzeptieren, um so größer war, je höher der besagte Anteil im Unternehmen lag.

In der gemeinsamen Betrachtung beider Faktoren, Betriebsgröße und Akademikeranteil, wurde ersichtlich, dass der zweite Faktor bestimmend für die Haltung der Unternehmensvertreter ist. So äußerten sich Kleinunternehmen mit einem überdurchschnittlichen Akademikeranteil fast ebenso zustimmend zu Bachelor- und Masterabsolventen wie Großunternehmen. Die Er-

fahrung mit eigenen Mitarbeitern scheint also gewichtiger zu sein als die Größe des Unternehmens. Die oft genannte Vermutung, kleine Unternehmen stünden insbesondere den Bachelorabsolventen skeptisch gegenüber, so dass diese praktisch nur in großen Unternehmen Beschäftigungschancen hätten, lasse sich, wie die Studienautorin anmerkt, mit diesen Ergebnissen nicht bestätigen.

Interessant ist im Übrigen der Befund, dass Kleinunternehmen mit einem unterdurchschnittlichen Akademikeranteil auf die Akzeptanzfrage häufig keine Antwort gaben. Sie zeigten also keine klare Ablehnung, sondern eher Unsicherheit in der Einschätzung der neuen Abschlüsse.

### *Einstufung von Bachelorabsolventen (Einstiegsposition)*

Neben der generellen Akzeptanz der neuen Abschlüsse wurde in der Zusatzstudie zur Frühjahrsbefragung auch speziell zur personalpolitischen Einstufung der Bachelorabsolventen und deren weiteren Karrierechancen im Unternehmen gefragt.

Zuerst sollten die Unternehmensvertreter angeben, welche Einstiegspositionen für Bachelorabsolventen in ihrem Betrieb in Frage kämen, wobei mehrere Nennungen erlaubt waren. Gut 20 % der Befragten sagten, sie würden grundsätzlich nach dem Einzelfall urteilen, knapp 40 % entschieden sich für genau eine der vorgegebenen Startpositionen, und etwa 30 % wählten verschiedene Möglichkeiten. Immerhin jeder siebte Befragte gab hier überhaupt nichts an.

Unter den gewählten Einstiegspositionen besteht keine eindeutige Reihenfolge. 37 % der Antworten fielen in die Kategorie „kommt auf den Einzelfall an“, 30 % in die Kategorie „auf dem Level von Hochschulabsolventen“. Nur sehr wenige Unternehmen würden die Bachelorabsolventen, wie gelegentlich als Befürchtung geäußert wird, auf die Stufe eines regulären Berufsabschlusses einordnen. Allerdings sind fast 40 % der Nennungen bei der Möglichkeit „auf dem Level von Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (Fachwirt, Meister u.ä.)“ zu verzeichnen.

Allgemein, so die Verfasserin, zeige sich eine Annäherung zwischen qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen des berufsbildenden Systems einerseits und klassischen Hochschulabschlüssen andererseits, bedingt durch die technologische Entwicklung und Internationalisierung, die wiederum zu gestiegenen Qualifikationsanforderungen geführt hätten. Die OECD habe auf diese Entwicklung reagiert und unterscheide im Bildungssektor zwischen dem theoriebezogenen Tertiärbereich A und dem praxisbezogenen Tertiärbereich B, wobei die deutschen Abschlüsse Diplom und Master, aber auch der Bachelor zum A-Bereich zählen, während Berufsakademieabschlüsse ebenso wie der Meister und der Fachwirt in den B-Bereich gerechnet werden.<sup>264</sup>

Mit der Nennung von möglichen Einstiegspositionen für Bachelorabsolventen in der Studie haben die Unternehmensvertreter indirekt die Zuordnung zu einem der beiden Tertiärbereiche gewählt. Dabei hing das Antwortverhalten von drei Faktoren ab: Betriebsgröße, Akademikeranteil und eigene Rekrutierungserfahrung. Die Einstufung von Bachelorabschlüssen in den Tertiärbereich A erfolgte vergleichsweise häufig, wenn das betreffende Unternehmen größer war, wenn dort überdurchschnittlich viele Akademiker beschäftigt waren und wenn bereits Bachelor- oder Masterabsolventen deutscher Hochschulen im Unternehmen arbeiteten. Die Studienautorin schließt daraus, „dass die bisher auf dem Arbeitsmarkt bekannten deutschen Bachelorabschlüsse die in sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich eines akademischen Ausbildungsniveaus erfüllt haben“.<sup>265</sup>

#### *Einstufung von Bachelorabsolventen (Karrierechancen)*

Die Frage nach den Einstiegspositionen sollte, so erläutert die Verfasserin, im Verbund mit der Frage nach den Aufstiegschancen betrachtet werden. Da die beruflichen Anforderungen allgemein komplexer geworden seien, blieben Karrierewege über längere Zeit als bisher offen. Der

Ausbildungsabschluss gebe nicht notwendigerweise den Verlauf der beruflichen Karriere vor.

Die Unternehmensvertreter waren in der Studie danach gefragt worden, ob ihrer Ansicht nach Bachelorabsolventen die gleichen Chancen hätten, eine Führungsposition zu erreichen, wie Akademiker mit traditionellen Abschlüssen. Fast zwei Drittel der Befragten äußerten sich positiv, knapp ein Fünftel hingegen verneinte, und ebenfalls fast 20 % beantworteten die Frage nicht. Dabei gab es höhere Zustimmungswerte bei den größeren Betrieben und bei Unternehmen, in denen bereits Bachelor- oder Masterabsolventen deutscher Hochschulen beschäftigt waren. Aber selbst unter jenen Betrieben, die zum Untersuchungszeitpunkt noch keine Erfahrung mit den neuen Abschlüssen hatten, räumte die Mehrheit den Bachelorabsolventen die gleichen Chancen ein. Dies, so die Autorin, spreche für eine große Offenheit der Unternehmen gegenüber den Entwicklungschancen von Bachelorabsolventen.

Die Unternehmensvertreter, die bezweifelten, dass Bachelor ähnliche Chancen auf eine Führungsposition haben, wurden gebeten anzugeben, was denn die Absolventen für ihren beruflichen Aufstieg tun sollten (dabei waren mehrere Nennungen möglich). Knapp 60 % der Befragten dieser Gruppe meinten, die Bachelorabsolventen müssten sich länger bewähren als Diplomabsolventen, und 14 % sprachen sich dafür aus, dass die Bachelor ein Zertifikat der internen Weiterbildung erwerben sollten. Die Hälfte der Angesprochenen hielt es allerdings für erforderlich, dass die Absolventen nach dem Bachelor einen weiteren Hochschulabschluss erwerben.

#### *Erwartungen an Bachelor- und Masterabsolventen*

In der Umfrage zu den neuen Studienabschlüssen wurden die Unternehmensvertreter auch gebeten, die Bedeutung verschiedener fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen jeweils auf einer Skala von 1 = „unwichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“ zu bewerten. Sämtliche Mittelwerte der Beurteilungen lagen über dem Wert 2,5, wurden also als wichtig eingeschätzt. Außerdem unterschieden sich die Bewertungen für Bachelor- und Masterstudiengänge kaum voneinander; der

---

264 OECD (2003): Education at a Glance. Zitiert nach *Konegen-Grenier 2004*, S. 12.

265 *Konegen-Grenier 2004*, S. 13.

Wert für Masterstudiengänge lag im Durchschnitt stets geringfügig höher.

Unter den angegebenen Fachkompetenzen erzielten die „Fachkompetenzen für einen bestimmten Beruf“, das „Grundlagenwissen eines Studienfachs“ und die „Fachkompetenzen für ein breites Berufsfeld“ durchschnittlich die höchsten Werte. Demgegenüber wurden konkrete Branchen- oder Produktkenntnisse oder auch Spezialkenntnisse in verwandten Fachgebieten als etwas weniger wichtig eingestuft. Der für Bachelorstudiengänge geforderte Berufsfeldbezug, so die Autorin, bedeute demnach im Sinne der Arbeitgeber nicht, dass im Bachelorstudium konkrete und damit schnell veränderliche Produktkenntnisse vermittelt werden sollten. Den Unternehmen sei die Vermittlung von Grundlagenwissen und allgemeinen Fachkompetenzen wichtiger.

Alle sechs angegebenen überfachlichen Kompetenzen, „Kommunikations- und Teamfähigkeit“, „Lernfähigkeit“, „Analysevermögen“, „Methodenkompetenz“, „Kenntnisse im Projektmanagement“ und „Führungsfähigkeit“ wurden im Durchschnitt mindestens mit dem Wert 3 beurteilt. Für die Unternehmen sind also praktisch alle genannten Schlüsselkompetenzen wichtig bis sehr wichtig, und zwar, ausgenommen die Managementkenntnisse, für Bachelor- und Masterabsolventen gleichermaßen. Auch an dieser Stelle, so die Autorin der Studie, werde deutlich, „dass die Unternehmen dem ersten Studienabschluss einen exemplarischen Stellenwert als Kompetenzbasis zuweisen, die es erlaubt, sich den immer rascheren Veränderungen der Berufswelt durch Erneuerung, Vertiefung und Erweiterung einmal erworbener Fachkenntnisse anzupassen.“<sup>266</sup>

### Fazit

Die Darstellung der Ergebnisse wird mit einem engagierten „Hochschulpolitischen Fazit“ beschlossen. Die Autorin resümiert, dass die neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master von der Mehrheit der Unternehmen positiv aufgenommen würden. Die Reformprozesse kämen jedoch

insgesamt kaum voran, was darin begründet sei, dass die meisten Landeshochschulgesetze keine zwingenden Vorgaben zu der Umstellung auf das zweistufige System beinhalteten. Für die Hochschullehrenden wiederum bestünden aber kaum Handlungsanreize. „Was fehlt, ist die in angelsächsischen Ländern seit langem existierende, institutionell verankerte Gesamtverantwortung für die Gestaltung von Studienprogrammen (...).“<sup>267</sup>

Außerdem, so die Autorin, sei als problematischer Punkt zu nennen, dass die Finanzierung des Hochschulstudiums nahezu vollständig auf eine Angebotsfinanzierung beschränkt sei; die Studierenden als Nachfrager hätten ohne eine eigene finanzielle Beteiligung zu wenig Einfluss auf die Studiengestaltung. Mit der Einführung von Studiengebühren gäbe es größere Anreize, das Studienangebot zu verbessern.

In finanzieller Hinsicht sei den Hochschulen darüber hinaus zu empfehlen, mehr berufsbegleitende Angebote zu entwickeln und sich darüber neue Einnahmequellen zu erschließen. Im Zuge des lebenslangen Lernens sei zu erwarten, dass die Unternehmen zunehmend Bedarf an Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeiter hätten.

### Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse

Wie in den meisten anderen der vorgestellten empirischen Studien, ist auch hier die Rücksendequote so gering, dass die Daten nicht als repräsentative Ergebnisse verstanden werden können. Dennoch werden an mancher Stelle Verallgemeinerungen vorgenommen. Aus den Daten geht zum Beispiel hervor, dass zwei Drittel der Unternehmen, die einen Master beschäftigen, auch einen Bachelor eingestellt haben. Daraus wird in der Studie der Schluss gezogen, dass „zwischen der Beschäftigung der beiden Absolvententypen ein starker Zusammenhang besteht“ und dass sich die in der öffentlichen Diskussion häufig geäußerte Präferenz des Masterabschlusses gegenüber dem Bachelorabschluss hiernach nicht bestätige. Diese allgemeine Schlussfolgerung ist

<sup>266</sup> Konegen-Grenier 2004, S. 10.

<sup>267</sup> Konegen-Grenier 2004, S. 16.

angesichts der geringen Fallzahlen vorsichtig zu sehen, obgleich das Ergebnis einen interessanten Hinweis auf die Akzeptanz von Absolventen mit neuen Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt liefert.

Ein wichtiger Punkt, der in der Studie angesprochen wird, ist die positive Erfahrung mit den ersten Bachelorabsolventen, von der die Unternehmensvertreter berichteten. Die Absolventen haben demnach die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt, was optimistisch in die Zukunft blicken lässt. Aber auch die Skepsis kommt in den Ergebnissen zum Ausdruck: Rund die Hälfte jener Befragten, die den Bachelorabsolventen nicht die gleichen Berufschancen eingeräumt hatten wie den Masterabsolventen, sah es als erforderlich an, dass die Bachelorabsolventen noch einen weiteren akademischen Abschluss erwerben. Unbeantwortet blieb, ob das ein Weiterbildungsmaster sein sollte, also eingebunden in die berufliche Laufbahn, oder ob erwartet wurde, dass die Bachelorabsolventen bereits für den Ersteinstieg in den Beruf einen Masterabschluss mitbringen.

### **„Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom“ (2004)**

#### **Studienkontext**

In den Ingenieurwissenschaften wird die Umstellung des traditionellen Langstudiums mit dem Abschluss „Dipl.-Ing.“ auf das gestufte Studium mit Bachelor- und Masterabschluss kontrovers diskutiert. Vor diesem Hintergrund haben die VDI nachrichten, die Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure, gemeinsam mit dem Fraunhofer Institut Arbeitswirtschaft eine Befragung zum Informationsstand in Unternehmen, zu den Erwartungen an die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung im neuen Studiensystem und zur Bewertung der Reformen mit Bachelor und Master durchgeführt. Die Befragungsergebnisse wurden Ende des Jahres 2004 unter dem Titel „Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom“ veröffentlicht.<sup>268</sup>

<sup>268</sup> Siehe VDI u. Fraunhofer IAO 2004. Zunächst werden die Untersuchungsergebnisse kurz in Textform zusammengefasst, anschließend in Form von Grafiken gezeigt. Auf den Seiten 18f. sind die Eigenschaften der befragten Unternehmen dargelegt, ebenfalls in grafischer Form.

Den Angaben der Verfasser zufolge beteiligten sich insgesamt 256 Unternehmen aus den Bereichen Industrie und technische Dienstleistung an der Befragung. In etwa einem Viertel der Betriebe waren weniger als 150 Mitarbeiter angestellt, gut ein Drittel der Unternehmen beschäftigte 150 bis 1.000 Mitarbeiter, und 40 % der befragten Unternehmen waren große Betriebe mit mehr als 1.000 Mitarbeitern. Rund drei Viertel der Unternehmen hatten Niederlassungen im Ausland, waren also international tätig.

In den meisten befragten Unternehmen arbeiteten zum Befragungszeitpunkt noch keine Hochschulabsolventen mit einem deutschen Bachelor- oder Masterabschluss.

#### **Studienergebnisse**

##### *Informationsstand und Informationsquellen*

Eingangs war den Unternehmensvertretern in der Befragung kurz erläutert worden, dass ab dem Jahr 2010 der Dipl.-Ingenieur durch die zweistufige Ausbildung zum Bachelor und Master of Engineering ersetzt werde. Die anschließende Frage, ob sie sich über das Thema ausreichend informiert fühlten, wurde nur von 20 % der Befragten mit „Ja“ beantwortet, während 80 % ausdrücklich verneinten – angesichts der bevorstehenden vollständigen Umstellung ein hohes Informationsdefizit, wie die Verfasser der Studie dazu anmerken. Mehr als drei Viertel der Befragten gaben zudem an, ihnen sei die Reform der Studiengänge erst seit einigen Monaten oder kürzlich bekannt; rund jedem zehnten Befragten war die Studienstrukturreform zum Befragungszeitpunkt unbekannt.

Die Hauptquelle für Informationen über die neuen Studiengänge war laut den Untersuchungsergebnissen die Fachpresse, aber auch allgemein Zeitungen und Zeitschriften (68 % bzw. 60 % der Antworten, Mehrfachnennung war möglich). Knapp die Hälfte der befragten Unternehmensvertreter bezog Informationen aus dem direkten Kontakt zu Hochschulen, gut 40 % von Vereinen und Verbänden. Das Internet spielte keine so große Rolle als Informationsquelle, und auch der persönliche Kontakt zu anderen Entscheidern war nebenrangig.

Die Frage, wer aus Sicht der Unternehmen die notwendigen Informationen zur Verfügung stellen sollte, ergab eine eindeutige Antwort: die Hochschulen (40 % der Nennungen). Erst in zweiter Linie wurden Berufs- und Arbeitgeberverbände sowie die Kultusministerien der Länder und das Bundesbildungsministerium genannt. Die Fachpresse und allgemeine Medien wurden selten als Informationsanbieter gewünscht.

#### *Gründe gegen die Anstellung von Bachelor- und Masterabsolventen*

Diejenigen Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt noch keine Absolventen mit einem deutschen Bachelor- oder Mastergrad beschäftigten, waren nach den Gründen dafür gefragt worden. (Mehrfachnennung war möglich.) 70 % der Befragten aus dieser Gruppe gaben an, bisher habe sich noch niemand mit einem solchen Abschluss beworben. 35 % der Nennungen besagten, die Studienrichtung der Bewerber sei nicht passend gewesen. 21 % äußerten, man habe zu wenige Informationen über das neue Studiensystem. Nur knapp ein Fünftel der Unternehmen in dieser Gruppe hatte keine Bachelor- oder Masterabsolventen eingestellt, weil Diplomingenieure generell bevorzugt wurden. Vorbehalte gegenüber der Ausbildung waren in lediglich 6 % der Fälle das Einstellungshindernis.

Dass bisher nur wenige Bachelor- und Masterabsolventen eingestellt wurden, liegt demnach vor allem an den geringen Bewerberzahlen, verbunden mit mangelnder Information, weniger an einer grundsätzlichen Ablehnung des neuen Studiensystems. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage wider, ob geplant sei, bis zum Jahr 2010 Absolventen mit einem deutschen Bachelor oder Master einzustellen. Hier sagten mehr als 50 % der Befragten: „Weiß noch nicht“, knapp 40 % bejahten die Frage, und nur 5 % gaben an: „Nein, wir bevorzugen Dipl.-Ing.“.

#### *Einstufung der Bachelor- und Masterabsolventen (Einstiegsposition)*

Bachelorabsolventen werden den Angaben der befragten Unternehmensvertreter zufolge bei Be-

rufsbeginn zukünftig vor allem in der Sachbearbeitung eingesetzt (51 % der Nennungen bei möglicher Mehrfachnennung) oder steigen in das unternehmenseigene Traineeprogramm ein (44 % der Antworten). Positionen mit Projektleitungs- oder Teamleitungsfunktion sahen hingegen nur 32 % beziehungsweise 20 % der Befragten für Bachelorabsolventen vor. Demgegenüber kamen für Masterabsolventen häufiger Projektleitungs- und Gruppenleitungsaufgaben in Frage, deutlich weniger die Sachbearbeitung.

#### *Einstufung der Bachelorabsolventen (Gehalt)*

In einem Viertel der befragten Unternehmen werden Bachelorabsolventen das gleiche Gehalt beziehen wie Diplomingenieure, die an einer Fachhochschule studiert haben; in rund jedem zehnten Unternehmen erhalten sie voraussichtlich weniger. Allerdings gaben zu der entsprechenden Frage, bei der Mehrfachnennung erlaubt war, fast zwei Drittel der Befragten an, die Absolventen würden ihrer Position und Funktion entsprechend bezahlt, und ein Viertel sagte, die Entlohnung sei individuell unterschiedlich. Nach konkreten Gehältern oder Gehaltsklassen wurde hier nicht gefragt.

#### *Karrierechancen der Bachelorabsolventen*

Danach gefragt, welche Karrierechancen sie den Absolventen mit einem deutschen Bachelorgrad einräumten und ob dies die gleichen seien wie für Diplomingenieure, sagten mehr als 40 % der Unternehmensvertreter, das sei noch nicht abzu-sehen. Rund 30 % der Befragten wollten diese Frage individuell beurteilen, und 10 % machten eine Fortbildung der Absolventen zur Bedingung. Ein ausdrückliches Nein zu gleichen Karrierechancen äußerten zwar nur sehr wenige Unternehmensvertreter, aber ein unbedingtes Ja war ebenfalls selten (13 % der Antworten).

Dass der Masterabschluss für eine Führungskarriere notwendig sei, befanden lediglich 8 % der Befragten. Knapp ein Drittel war der Ansicht, der Master habe den gleichen Stellenwert wie andere Weiterbildungen, und rund die Hälfte der befragten Unternehmensvertreter sagte, Fachkarrieren seien immer möglich, machten diese

Entwicklung also nicht von einem bestimmten Bildungsabschluss abhängig.

#### *Erwartungen an die neuen Abschlüsse*

Den Unternehmensvertretern war in der Untersuchung eine Reihe von Qualifikationen und Kenntnissen vorgelegt worden, zu denen sie jeweils angeben sollten, ob sie diese von Hochschulabsolventen mit den neuen Abschlüssen erwarten. Den Ergebnissen zufolge halten die Unternehmen sowohl die Bachelor- als auch die Masterabsolventen für praxisorientierter als die Absolventen traditioneller Studiengänge. Auch der Aspekt „Fremdsprachenkenntnis“ wurde den neuen Absolventen oftmals zugeordnet (55 % der Nennungen zum Bachelor, 66 % in Bezug auf den Master).

Dem Bachelor wurde allerdings häufig das Attribut „weniger Fachwissen“ (45 %) und gleichzeitig selten die Fähigkeit „analytisches Denken“ (26 %) zugeschrieben. Im Unterschied dazu wurde vom Masterabsolventen eher „größeres Fachwissen“ (39 %), analytisches Denken (44 %) sowie internationale Erfahrung (64 %) erwartet.

„Größere Vertriebs- und Marketingkenntnisse“ und „mehr Produktkenntnisse“ spielten in der Erwartung der Unternehmen an die Bachelor- und Masterabsolventen nur eine untergeordnete Rolle. Dies sind offensichtlich Kenntnisse, die aus Sicht der Arbeitgeber auch im Beruf erlangt werden können.

#### *Vergleich der traditionellen und neuen Studienabschlüsse*

Die Unternehmensvertreter wurden in zwei Gruppen danach gefragt, worin der wesentliche Unterschied der neuen Abschlüsse zu den bisherigen Abschlüssen bestehe. Dabei wurden die Vertreter jener wenigen Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt bereits Bachelor- und Masterabsolventen beschäftigten, nach ihren *Erfahrungen* gefragt, die andere Gruppe nach ihren *Erwartungen*.

In Bezug auf die Vorteile des neuen Studiums waren sich die Antworten der beiden Gruppen sehr ähnlich: Jeweils rund zwei Drittel der Be-

fragten waren der Meinung, das zweistufige System Sorge für kürzere Studiendauer und jüngere Absolventen, und jeweils über die Hälfte verband mit den neuen Abschlüssen aktuellere Studienkonzepte. Auch waren je fast 50 % der Ansicht, in den gestuften Studiengängen werde eine bessere Ausbildungsqualität nach internationalen Standards erreicht.

Interessant ist nun, dass sich die Antworten hinsichtlich der negativen Auswirkungen zwischen den beiden Befragtengruppen unterschieden: Die Vertreter der Unternehmen, welche bereits Bachelor- und Masterabsolventen beschäftigten, sahen weniger problematische Folgen der Umstellung auf das gestufte Studium als ihre Kollegen in den Unternehmen, die noch keine Erfahrung mit den neuen Absolventen hatten. Die Befürchtung, innerhalb von sechs bis sieben Semestern könnten die Studierenden nicht berufsbefähigend ausgebildet werden, teilten 34 % der Erfahrenen, aber immerhin 55 % der Nichterfahrenen. Diese sahen zudem erhöhten Bedarf, Bachelorabsolventen innerbetrieblich zu integrieren und auszubilden. Im Umkehrschluss bedeuten diese Ergebnisse, dass die ersten Erfahrungen mit ingenieurwissenschaftlichen Bachelorabsolventen im Unternehmen offenbar positiv waren.

#### *Allgemeine Bewertung der Bachelor- und Masterabschlüsse*

Über 80 % der Befragten stimmten der allgemeinen Aussage zu, Bachelor- und Masterabschlüsse erlaubten einen internationalen Vergleich. Mehrheitlich wurde auch den Äußerungen zugestimmt, die neuen Abschlüsse würden zum Erhalt der Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit beitragen und zu verstärkten Kooperationen mit Hochschulen führen. Hier lagen allerdings die Anteile der Unternehmensvertreter, die unentschieden waren oder nicht zustimmten, höher als bei der ersten Äußerung.

Nur etwa jeder sechste Befragte teilte die Befürchtung, die Abschaffung des Diploms gefährde den Technologiestandort Deutschland. Ähnlich wenige Unternehmensvertreter waren der Ansicht, die Umstellung auf das gestufte Sys-

tem stelle qualitativ eine Verschlechterung des Ausbildungssystems dar.

Abschließend wurden die Unternehmensvertreter gefragt, welche Wünsche und Forderungen sie bezüglich der neuen Ausbildungsgänge an die Hochschulen stellten. Interessanterweise wollte nur gut die Hälfte der Befragten besser über die Änderungen im Hochschulsystem informiert werden. Eine „weniger theorielastige Ausbildung“ forderten 44 %. Über 75 % der Befragten wünschten sich, dass die Hochschulen mit den Unternehmen in Bezug auf die Ausbildungsinhalte besser kommunizieren. Die Vermittlung theoretischen Fachwissens wird also nach wie vor für wichtig befunden; der Änderungswunsch geht eher in Richtung, die Studienangebote inhaltlich mitzugestalten.

### Methodische Kritik

In der Publikation der Studienergebnisse wird nur wenig zu der Durchführung der Befragung gesagt. So fehlen beispielsweise Angaben zur Anzahl der um Teilnahme gebetenen Personen und damit auch zur Rücklaufquote und zur Repräsentativität der Ergebnisse. Zudem ist unklar, auf welche Gruppe von Hochschulabsolventen sich die Untersuchung bezieht, denn in den Fragen und in der Zusammenfassung wird sowohl allgemein von „den Bachelor- und Masterabsolventen“ als auch speziell von „den Bachelor- und Masteringenieuren“ gesprochen. Auch die Antwortkategorien sind nicht immer eindeutig. So gab es zu der an sich interessanten Frage, wie Bachelorabsolventen im Vergleich zu traditionellen Absolventen qualifiziert seien, die Antwortmöglichkeit „genauso qualifiziert wie Dipl.-Ing. der FH“ gegenüber „weniger qualifiziert als Dipl.-Ing.“, also einmal mit, einmal ohne Nennung der Hochschulart und dadurch kaum vergleichbar.

Positiv ist hervorzuheben, dass an geeigneten Stellen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, und zwar a) an Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt noch keine Absolventen mit einem Bachelor- oder Mastergrad einer deutscher Hochschule eingestellt hatten, b) an Unternehmen, die bereits Absolventen mit einem deutschen Bachelor oder Master beschäftigten.

### Einordnung der Ergebnisse

Den Ergebnissen dieser Studie zufolge waren Unternehmen, in denen vorrangig ingenieurwissenschaftliche Hochschulabsolventen beschäftigt sind, zumindest zum Befragungszeitpunkt noch ungenügend über die Studienreformen an deutschen Hochschulen informiert. Obgleich also die Aussagen der befragten Unternehmensvertreter eher auf vagen Informationen beruhen als auf gesicherten Tatsachen oder eigener Erfahrung, lässt sich daraus doch ein Stimmungsbild zeichnen, was die Reformen betrifft. Demnach bewerten die Unternehmen die neuen gestuften Studiengänge positiv und sehen die möglichen Reformfolgen eher optimistisch. In der Einschätzung der Karrierechancen von Bachelorabsolventen zeigen sie sich allerdings vorsichtig.<sup>269</sup> Ihr primärer Wunsch an die Hochschulen ist der nach einer besseren Zusammenarbeit, nach Mitgestaltung.

### „Der Bachelor als Sprungbrett?“ (2004/2005)

#### Studienkontext

Im Oktober 2004 wurden erstmals Ergebnisse aus der mit Spannung erwarteten Studie über die ersten Bachelorabsolventen in Deutschland vorgestellt. Gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, hatten Kolja Briedis und Karl-Heinz Minks vom HIS Hochschul-Informationssystem die Bachelorabsolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 zu ihrem Studium und zum Verbleib nach dem Studienabschluss befragt.<sup>270</sup>

<sup>269</sup> Im Vorwort der Studie wird zunächst kurz erklärt, was das gestufte Studium ist, dann wird gesagt, es sei davon auszugehen, dass „die meisten der Bachelor-Absolventen im Ingenieurbereich zunächst den direkten Einstieg in den Beruf“ wählen (S. 4). Diese kühne These mag manche Befragte in ihren Einschätzungen zu mehr Vorsicht bewegt haben.

<sup>270</sup> Zur ersten Ergebnispräsentation siehe *Briedis 2004*. Im April 2005 erschien sowohl die Kurzfassung der Ergebnisse beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (*Minks u. Briedis 2005a*) als auch eine zweibändige Langfassung bei HIS Hochschul-Informationssystem Hannover (*Minks u. Briedis 2005b*, *Minks u. Briedis 2005c*). Der erste Teil der langen Fassung enthält die Ergebnisse zum Bachelorstudium, der zweite Teil thematisiert den Verbleib der Bachelorabsolventen. Im vorliegenden Bericht wird hauptsächlich aus *Minks u. Briedis 2005a* zitiert. Der Originalfragebogen ist in *Minks u. Briedis 2005c* abgebildet.

In der jetzigen Umbruchsituation, so die Forscher, sei von besonderem Interesse, wie es um die beruflichen Chancen und Perspektiven von Bachelorabsolventen bestellt sei. Deren Verbleib nach dem Studium war somit eines der beiden zentralen Untersuchungsthemen. Zweitens galt es zu ermitteln, welche Veränderungen das Bachelorstudium mit seiner Doppelfunktion, die Studierenden sowohl auf den Beruf als auch auf ein mögliches weiteres Studium vorzubereiten, bereits mit sich gebracht habe.

Die Adressen sämtlicher Bachelorabsolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003, insgesamt rund 4.000 Personen, waren den Wissenschaftlern von den Prüfungsämtern der deutschen Hochschulen zur Verfügung gestellt worden. Im März 2004 wurde der 12-seitige Fragebogen erstmals an die Absolventen versandt. Von den über 1.600 Antworten, welche die Forscher erhielten, wurden schließlich 1.435 als gültige Fälle in die Studie aufgenommen; das entspricht einer Nettoquote von 36 %.

Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden war weiblich, das Durchschnittsalter aller Bachelorabsolventen in der Studie lag bei 25 Jahren. Überdurchschnittlich häufig stammten die Befragten aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ebenfalls einen Hochschulabschluss hatte. Zu knapp zwei Dritteln hatten die Absolventen ihren Bachelor an einer Universität erworben, zu einem Drittel an einer Fachhochschule. Die Bachelorprüfung lag zum Befragungszeitpunkt sechs bis 30 Monate zurück, im Durchschnitt etwa 16 Monate.

Um in bestimmten Bereichen besser Vergleiche anstellen zu können, waren für die Studie parallel zu den Bachelorabsolventen auch Absolventen traditioneller Studiengänge in einer Kontrollstichprobe befragt worden.

### **Studienergebnisse zum Verbleib der Bachelorabsolventen**

#### *Übergang in ein weiteres Studium*

Die Frage, wie viele Bachelorabsolventen eines Jahrgangs in den Beruf übergehen und wie viele ein Masterstudium aufnehmen sollten, wird

seit Beginn der Studienstrukturreformen debattiert. Bezogen auf den Übergang ins Masterstudium, ist eine Quote um 30 % im Gespräch, wohingegen der Berufseinstieg mit einem Anteilswert von zirka 70 % für Bachelorabsolventen theoretisch als Regelfall gehandelt wird. Die Ergebnisse der Absolventenbefragung aber zeigen: Mehr als drei Viertel der Universitätsbachelor und knapp 60 % der Fachhochschulbachelor befanden sich neun Monate nach ihrem Bachelorabschluss in einem weiteren Studium, d.h. nicht einmal jeder zweite Fachhochschulbachelor und lediglich jeder vierte Universitätsbachelor hatte nach dem ersten Studienabschluss den Weg in den Beruf gewählt und war dort geblieben.

Die meisten Bachelorabsolventen, die ein weiteres Studium aufgenommen hatten, strebten einen Masterabschluss an. Etwa jeder fünfte Absolvent hatte in ein Studium mit traditionellem Abschluss gewechselt, was aber vermutlich auf die Parallelführung des neuen und traditionellen Systems zurückzuführen ist und somit als vorübergehendes Phänomen gelten kann. Interessanterweise studierte der überwiegende Teil der Bachelorabsolventen an derselben Hochschule weiter, an welcher der erste Abschluss erworben worden war. Das galt vor allem für die Universitätsbachelors. Damit verbunden ist das Ergebnis, dass es auf Seiten der Bachelorabsolventen mit Universitätsabschluss praktisch keinen Übergang in die andere Hochschulart gab: Lediglich 3 % aller weiterstudierenden Universitätsbachelors studierten an einer Fachhochschule. Demgegenüber studierten 24 % der weiterstudierenden Fachhochschulbachelors an einer Universität; hier gab es also durchaus den Wechsel an die andere Art der Hochschule.

Die Entscheidung, nach dem Bachelorstudium ein weiteres Studium aufzunehmen, war den Aussagen der Absolventen zufolge fast immer langfristig gefallen, entweder während des Bachelorstudiums oder schon vor Beginn des ersten Studiums. Nur ein sehr kleiner Teil der Universitätsabsolventen (7 %) und ein ebenfalls kleiner Teil der Fachhochschulabsolventen (14 %) hatte die Entscheidung erst nach dem ersten Studienabschluss getroffen. „Dies bedeutet aber auch“, so die Forscher, „dass das Masterstudium nur

selten als Ausweg aus drohender Arbeitslosigkeit gewählt wird. (...) Sollten auch zukünftige Bachelorabsolventen diese langfristige Studienperspektive teilen, wird sich auch das Niveau der Übergangsquoten in weitere Studien zukünftig kaum verändern.“<sup>271</sup>

Nach den Motiven für die Aufnahme eines Masterstudiums befragt, sagten nahezu alle Befragten, nämlich 99 % der Fachhochschulbachelors und 93 % der Universitätsbachelors, sie wollten damit ihre Berufschancen verbessern. Rund zwei Drittel der Absolventen gaben an, „geringes Vertrauen in die Berufschancen mit dem Bachelorabschluss“ sei der Grund für das weitere Studium gewesen. Gleichzeitig wollte die Hälfte der Befragten mit dem Masterstudium „fachliche Defizite ausgleichen“.

Offenbar ist es nicht vorrangig die mangelnde Fachqualität des Bachelorstudiums, welche die Skepsis bei den Studierenden hervorruft. Vielmehr wird allgemein wenig auf die beruflichen Chancen mit dem Bachelorgrad vertraut, und nahezu alle Masterstudierenden gehen davon aus, dass das zweite Studium ihre jeweiligen Karrierechancen – als wie groß diese auch immer eingeschätzt werden –, verbessern wird.

#### *Übergang in den Beruf*

Für das Thema „Übergang in den Beruf“ wurde die Gruppe derjenigen Bachelorabsolventen genauer betrachtet, die in den ersten sechs Monaten nach dem Bachelorabschluss kein weiteres Studium aufgenommen hatten, also zu dem Zeitpunkt beispielsweise nicht neben dem Studium erwerbstätig waren oder neben dem Beruf studierten. Allerdings umfasst die Erwerbstätigkeit der bewussten Gruppe nicht nur reguläre Beschäftigungsverhältnisse, sondern auch Praktika, Tätigkeiten im Rahmen von Honorarverträgen und Übergangsjobs.

Insgesamt ist die Arbeitslosenrate unter den Bachelorabsolventen, die nach dem ersten Studium von der Hochschule gegangen waren, mit Werten um 5 % als gering zu bezeichnen. Bei Fachhochschulabsolventen lag die Quote neun Mo-

nate nach dem Bachelorabschluss bei 3 %, bei Universitätsabsolventen etwas höher, aber immer noch unter 10 %. Der Unterschied zwischen den Absolventen der beiden Hochschularten, der sich hier nur leicht andeutet, zeigt sich allerdings frappierend deutlich, wenn es um die Art der Erwerbstätigkeit geht: Im Lauf der ersten neun Monate nach dem Bachelorabschluss nahmen den Studienergebnissen zufolge fast 75 % der Fachhochschulabsolventen, aber nur gut 30 % der Universitätsabsolventen eine reguläre Erwerbstätigkeit auf. Dementsprechend ist das Beschäftigungsbild der Universitätsabsolventen weitaus stärker von Übergangsjobs und vor allem von Praktika geprägt als bei den Fachhochschulabsolventen. So lag beispielsweise der Anteil von Universitätsabsolventen, die nach dem ersten Studienabschluss ein Praktikum absolvierten, vier Monate nach dem Studienabschluss bei über 30 % und damit über dem Anteil regulärer Erwerbstätigkeit. Die Vermutung liege nahe, so die Autoren der Studie, dass sich die Universitätsbachelors „noch stärker darum bemühen müssen, ihr Kompetenzprofil und die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten unter Beweis zu stellen, und dass sie dies zu einem beachtlichen Anteil über Praktika versuchen.“<sup>272</sup> Ob es sich hierbei um ein Übergangsphänomen handelt, das in der Zeit vorsichtiger Skepsis gegenüber dem universitären Kurzstudium besonders auffällt, oder ob sich Universitätsabsolventen mit einem Bachelorabschluss auch langfristig auf den Berufseinstieg in Form eines Praktikums einstellen müssen, werde sich zeigen müssen.

Die hier betrachtete Gruppe von Bachelorabsolventen war dadurch gekennzeichnet, dass zum Zeitpunkt sechs Monate nach dem Studienabschluss niemand studierte. Drei weitere Monate später waren allerdings die Anteile der Absolventen aus diesem Kreis, die doch ein weiteres Studium aufgenommen hatten, auf 10 % (Fachhochschulabsolventen) beziehungsweise 18 % (Universitätsabsolventen) angestiegen. Die Autoren weisen an dieser Stelle auf den Zusammenhang der beiden genannten Ergebnisse hin: Bei der späteren Aufnahme eines weiteren Studiums, so ihre Deutung, handele es sich vor al-

271 Minks u. Briedis 2005a, S. 9.

272 Minks u. Briedis 2005a, S. 11.

lem um eine Reaktion auf einen nicht gelungenen Berufseinstieg. Die Studienentscheidung hänge offenbar mit den Erfahrungen in der Zeit direkt nach dem Bachelorabschluss zusammen.

Dass die Fachhochschulabsolventen insgesamt viel leichter den Einstieg in die reguläre Berufstätigkeit fanden als die Universitätsabsolventen, führen die Forscher darauf zurück, dass Absolventen mit Fachhochschulabschluss häufiger berufliche Vorerfahrung hätten und dass das Studium an der Fachhochschule über mehr praktische Anteile verfüge als ein Universitätsstudium.

In der Untersuchung waren die Bachelorabsolventen nach eventuellen Schwierigkeiten bei der Stellensuche gefragt worden. Überwiegend wurden daraufhin Probleme genannt, die auch den Absolventen traditioneller Studiengänge bekannt sind: Das Stellenangebot war zu gering, oder die Arbeitgeber erwarteten jemand mit mehr beruflicher Erfahrung. Ein Problem war jedoch „bachelortypisch“, wie die Autoren schreiben, und zwar die geringe Bekanntheit des neuen Abschlusses auf Seiten der Arbeitgeber, von etwa der Hälfte der Bachelorabsolventen als Hindernis bei der Stellensuche benannt. Mehr als ein Viertel der betroffenen Absolventen gab an, die Arbeitgeber hätten einen anderen Studienabschluss als den Bachelor verlangt.

#### *Beschäftigungsmerkmale der Bachelorabsolventen im Beruf*

Diejenigen Bachelorabsolventen, die nach ihrem Studienabschluss ins Berufsleben übergewechselt waren, wurden im Fragebogen gebeten, ihre berufliche Position, das Niveau ihrer Arbeitsaufgaben und die fachliche Nähe ihrer Tätigkeit zum Studium einzuschätzen.

Die Antworten zur beruflichen Position ergaben, dass die Bachelorabsolventen meistens auf Positionen arbeiteten, die beim Berufseinstieg für Hochschulabsolventen im Allgemeinen üblich sind, nämlich als „qualifizierte Angestellte“ (22 % der Universitätsabsolventen und 35 % der Fachhochschulabsolventen) und „wissenschaftlich qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktionen“ (jeweils rund 30 %).

In der Studie wurden darüber hinaus aus den Antworten der Befragten verschiedene „Adäquantypen“ ermittelt, je nach der Ausprägung in den oben genannten drei Bereichen. Als „volladäquat beschäftigt“ galt demnach jeweils rund ein Drittel der Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. Hingegen ließen niedrige Bewertungen in allen Bereichen auf eine „inadäquate Beschäftigung“ schließen; dies traf auf ein Viertel der Universitätsabsolventen und auf nahezu 40 % der Fachhochschulabsolventen mit einem Bachelorabschluss zu. Stärker noch als die Hochschulart ist allerdings die Studienfachrichtung der entscheidende Faktor für die Frage, inwieweit der Arbeitsplatz dem absolvierten Studium angemessen ist.<sup>273</sup> So zeigte sich, dass Absolventen der Studienfachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften weitgehend unabhängig von der Hochschulart zu 30 % (Fachhochschule) beziehungsweise 36 % (Universität) volladäquat beschäftigt waren, während es die Absolventen der in dieser Hinsicht traditionell problematischen Fachrichtungen schwerer hatten, etwa Universitätsabsolventen mit einem Bachelor der Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Psychologie oder Pädagogik. Einen auffallend hohen Anteil an inadäquat Beschäftigten gab es im Bereich der Gesundheitswissenschaften. Hier, so vermuten die Forscher, liegen wohl noch zu wenig Erfahrungen der Arbeitgeber mit den neuen Studienprofilen vor.

Das Einstiegsgehalt der Bachelorabsolventen im Beruf lag im Durchschnitt für Universitätsabsolventen bei 29.000 Euro pro Jahr, für Fachhochschulabsolventen bei 31.500 Euro. Dies sei zwar weniger als das durchschnittliche Jahresgehalt eines Diplom- oder Magisterabsolventen, aber die Absolventen eines Bachelorstudiums steigen rund zwei Jahre früher in den Beruf ein, wie die Autoren der Studie anmerken, und haben so einen gewissen Vorsprung. Ob der allerdings ausreiche, die festgestellten Gehaltsdifferenzen auszugleichen, sei noch nicht absehbar. Generell sei außerdem die berufliche Erfahrung von Hochschulabsolventen ein wichtiges Kriterium

---

<sup>273</sup> Siehe Minks u. Briedis 2005c, S. 105ff., für die Ausführungen zu diesem Punkt.

für die Gehaltseinstufung, auch bei den Bachelorabsolventen.

Häufig wird in der Diskussion um die Umstellung auf die internationalen Abschlüsse Bachelor und Master davon ausgegangen, dass diese vor allem in den großen, international agierenden Unternehmen bereits bekannt sind und dementsprechend eher akzeptiert werden als in mittelständischen und kleinen Betrieben. Die Befragung der Bachelorabsolventen im Beruf erbrachte andere Ergebnisse. Demzufolge arbeiteten rund 60 % der Absolventen in kleinen Unternehmen mit weniger als 100 Mitarbeitern; nur rund ein Viertel war in Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeitern beschäftigt. Immerhin die Hälfte der Arbeitgeberunternehmen war zum Zeitpunkt der Befragung nicht im Ausland vertreten. „Die Annahme, dass vor allem internationale Großkonzerne Abnehmer der ersten Bachelorabsolventen sein würden, bestätigt sich somit nicht.“<sup>274</sup>

Die berufliche Zufriedenheit der Bachelorabsolventen, so die Forscher, bewege sich in etwa auf dem Niveau von Absolventen traditioneller Studiengänge. Als zufrieden stellend wurde an der eigenen Arbeit vor allem die Möglichkeit gewertet, eigene Ideen einbringen zu können. Auch mit den Arbeitsinhalten und den Arbeitsbedingungen zeigten sich viele Bachelorabsolventen im Beruf zufrieden. Deutlich weniger Zufriedenheit bestand in Bezug auf Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten. Dennoch fiel die Bewertung der Zukunftsperspektiven insgesamt positiv aus.

### **Studienergebnisse zum Bachelorstudium aus Sicht der Absolventen**

Die Befragung der Bachelorabsolventen zu ihrem Studium war der zweite große Untersuchungsbereich in der HIS-Studie. Im Unterschied zu den oben genannten Ergebnissen, die auf den Aussagen einer vergleichsweise kleinen Gruppe beruhen, beziehen sich die Befragungsergebnisse hier auf alle Absolventen. Die Hauptfrage für diesen Untersuchungsteil lautete: Können in einem üblicherweise dreijährigen Bachelorstudium jene Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt wer-

den, welche die Grundlage a) für eine berufliche Tätigkeit und b) für das weiterführende Masterstudium bilden? Von besonderem Interesse war dabei der Vergleich mit dem Ausbildungsprofil im traditionellen Studium.

#### *Internationalität und Interdisziplinarität*

Die Internationalität des Studiums war den Ergebnissen der HIS-Studie zufolge bereits bei der Entscheidung für ein Studienangebot ein wichtiger Punkt. Rund 80 % der Bachelorabsolventen gaben die internationale Ausrichtung des Studiengangs im Rückblick als ein Entscheidungskriterium an. Der Vergleich hinsichtlich der Internationalität offenbarte zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen traditionellem und neuem Studium. Vor allem in den Wirtschaftswissenschaften, sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, wurden in Bachelorstudiengängen viel häufiger als in Diplomstudiengängen internationale Inhalte vermittelt, fremdsprachige Lehrveranstaltungen angeboten oder ausländische Gastdozenten eingeladen. Die fremdsprachige Lehre war außerdem in universitären Bachelorstudiengängen der Informatik und der Ingenieurwissenschaften weitaus verbreiteter als im traditionellen Fachstudium. Allerdings, so knüpfen die Forscher an ein weiteres Untersuchungsergebnis an, müsse offen bleiben, ob die Attraktivität der international ausgerichteten Bachelorstudiengänge dauerhaft so hoch bleibe. Bislang werde nämlich ein Bachelorstudium überdurchschnittlich häufig von Frauen aufgenommen; auch seien Absolventen aus Akademikerfamilien und Gymnasialabiturienten im Vergleich zum traditionellen Hochschulstudium überrepräsentiert. Gerade für diese Gruppen sei aber die Internationalität ein entscheidendes Kriterium.

Die Interdisziplinarität wird wie die Internationalität oft als Aushängeschild eines neuen Studiengangs verwendet. Tatsächlich beschrieben die Bachelorabsolventen im Vergleich zu den Absolventen traditioneller Studiengänge ihr Studium weitaus häufiger als interdisziplinär, und zwar quer über verschiedene Fachrichtungen und die beiden Hochschularten.

<sup>274</sup> Minks u. Briedis 2005a, S. 13.

### *Module*

Die Modularisierung von Studiengängen soll vor allem dazu beitragen, das Studium übersichtlicher zu gestalten. Den Befragungsergebnissen zufolge hatten jedoch nur rund zwei Drittel der Bachelorabsolventen in einem modularisierten System studiert. Von diesen Befragten sagten jeweils rund 60 %, die Module seien gut beschrieben gewesen und hätten insgesamt ein erkennbares Ausbildungsprofil ergeben. Nur rund 50 % der Absolventen in dieser Gruppe waren allerdings der Ansicht, die Qualifikations- und Lernziele der Module seien besonders transparent gewesen. Auch die inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen wurde von lediglich der Hälfte der Befragten, die in Modulen studiert hatten, positiv beurteilt.

### *Aktivierende Lehrformen*

Im Bachelorstudium, so zeigen die Befragungsergebnisse eindeutig, werden Studierende stärker in die Lehrveranstaltungen einbezogen als Studierende im traditionellen Studium. Dieses Ergebnis gilt für nahezu alle betrachteten Studienfachrichtungen an beiden Hochschularten. So waren die Bachelorstudierenden nach eigenem Bekunden zu fast 60 % an Fachhochschulen und zu 45 % in universitären Studiengängen sehr häufig oder häufig aufgefordert, die Lehrveranstaltungen aktiv mitzugestalten. (Zum Vergleich: Für das traditionelle Informatik- oder Ingenieurstudium an einer Fachhochschule wird hier ein Anteil von 36 % bzw. 38 % genannt, für das wirtschaftswissenschaftliche Universitätsstudium sogar nur 3 %.) Auch gaben die Bachelorabsolventen vergleichsweise öfter an, innerhalb der Lehrveranstaltungen sei mit verschiedenen Lehrformen gearbeitet worden.

### *Die Vermittlung außerfachlicher Kompetenzen*

Laut eigenem Bekunden haben viele Bachelorabsolventen – freiwillig oder pflichtmäßig – in ihrem Studium spezielle Lehrveranstaltungen besucht, in denen außerfachlichen Kompetenzen vermittelt und geübt wurden, wie etwa Fremdsprachen oder Präsentationstechniken. Hingegen berichteten nur wenige Absolventen von Ange-

boten zur Stärkung der Organisationskompetenz, wozu unter anderem Zeit- und Projektmanagement zählen. Daher, so die Autoren, sollten Unternehmen, in denen entsprechende Kompetenzen vorhanden seien, für projektorientierte Studienangebote verstärkt in die Pflicht genommen werden.

### *Bachelor- und Diplomstudium: Kompetenzen im Vergleich*

Die Absolventen waren gebeten worden, zu einer Reihe von Kompetenzen anzugeben, in welchem Maß diese beim Studienabschluss vorhanden waren und inwieweit das Studium zu ihrer Ausbildung beigetragen hatte. In den Ergebnissen zeigten sich grundsätzliche Unterschiede zwischen dem traditionellen Langstudium und dem kürzeren Bachelorstudium.<sup>275</sup> Generell wurden demnach theoretische Fachkenntnisse im Bachelorstudium deutlich weniger vermittelt als im traditionellen Studium – dieses Resultat gilt für alle Fachrichtungen und für beide Hochschularten. Das „breite Grundlagenwissen“ hingegen, das eine wichtige Voraussetzung sowohl für den Beruf als auch für das weiterführende Studium darstellt, wurde im Bachelorstudium praktisch im gleichen Ausmaß wie im traditionellen Studium vermittelt; eine Ausnahme bildete hier lediglich das geisteswissenschaftliche Universitätsstudium.

Bedenklich stimmt der Blick auf die Selbsteinschätzung der Bachelorabsolventen hinsichtlich der „Kenntnis wissenschaftlicher Methoden“. In den universitären Studiengängen der Bereiche Wirtschafts-, Ingenieur-, Sozial- und Geisteswissenschaften lagen die betreffenden Werte jeweils deutlich unter den Werten der Vergleichsgruppe.

Zusätzlich war jedoch nach weiteren methodischen Kenntnissen gefragt worden, unter anderem nach der Problemlösungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit sowie nach selbstständigem Arbeiten. Hier gab es nur geringe Abstriche im Vergleich mit dem traditionellen Studium zu vermelden, in einigen Bereichen sogar Verbesserun-

---

<sup>275</sup> Siehe hierzu die ausführliche Darstellung in Minks u. Briedis 2005b, S. 15–22.

gen. Allerdings lagen die für das Bachelorstudium negativen Differenzen gerade bei jenen Kompetenzen, die von Arbeitgebern gemeinhin als außerordentlich wichtig bezeichnet werden: analytische Kompetenz und die Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden.

Die Stärken des Bachelorstudiums bestehen den Ergebnissen der HIS-Studie zufolge vor allem im Bereich der „Sozialkompetenz“ und der „Präsentationskompetenz“, d.h. der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, sowie teilweise auch bei der „bereichsunspezifischen Sachkompetenz“, die wiederum fächerübergreifendes Denken, Fremdsprachen-, EDV- und Wirtschaftskennnisse umfasst. Insbesondere die Absolventen, die ihr Bachelorstudium an einer Fachhochschule absolviert hatten, werteten ihre Kenntnisse in den genannten Bereichen häufig deutlich höher als die entsprechenden Studierenden der Vergleichsgruppe.

#### *Praxisbezug im Bachelorstudium*

Der Praxisbezug eines Studienprogramms, so vermerken die Autoren in ihrem Forschungsbericht, „hat für Studienberechtigte traditionell einen hohen Stellenwert und stellt an ein (...) sechssemestriges Studium auch die implizite Forderung, dass es mehr und anderes erbringen soll als ein etwas aufgestocktes Vordiplomstudium“.<sup>276</sup> Rückblickend war das Motiv „Praxisbezug des Studiums“ vor allem für die Fachhochschulabsolventen von Bedeutung, deutlich weniger für die Universitätsabsolventen. Besonders interessant ist das Ergebnis, dass nur 22 % der Befragten, die ein Ingenieursstudium an einer Universität absolviert hatten, den praktischen Bezug als wichtiges Studienmotiv nannten – im Unterschied zu 38 % der Universitätsabsolventen und 64 % der Fachhochschulabsolventen insgesamt. Offenbar richten die betreffenden Studieninteressierten an ihren Studiengang gar nicht erst die Erwartung, dass er praxisbezogen gestaltet ist.

Praxissemester und damit Phasen, in denen Studierende ausführliche Berufserfahrung sammeln können, waren im Bachelorstudium seltener als

im traditionellem Studium, was die Informatik und die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen betrifft (knapp 70 bzw. 60 % im Bachelorstudium gegenüber jeweils rund 90 % im Diplomstudium). In den universitären Bachelorstudiengängen dieser beiden Fachrichtungen war zudem weniger Beteiligung der Studierenden an forschungsorientierten Projektstudien möglich. Dem steht lediglich positiv gegenüber, dass in ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an der Fachhochschule häufiger Lehrveranstaltungen von Praktikern durchgeführt wurden als in Diplomstudiengängen (62 % im Vergleich zu 44 %).

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang den Angaben der Bachelorabsolventen zufolge in ihrem Studium an der Fachhochschule wesentlich besser als an der Universität. Im Vergleich zum traditionellen Studium allerdings waren deutliche Verbesserungen vor allem in den universitären Bachelorstudiengängen festzustellen, insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften sowie in den Sozial- und Politikwissenschaften.

Nur rund 20 % aller befragten Bachelorabsolventen sagten über ihr Studium, sie hätten darin beruflich-professionelles Handeln erproben können; Fachhochschulabsolventen gaben dies zu höheren Anteilen an als Universitätsabsolventen. Die vorliegenden Vergleichswerte für traditionelle Studiengänge waren allerdings noch niedriger. Die Forscher folgern daraus: „Insgesamt scheint es, als sei die Einübung in beruflich-professionelles Handeln noch nicht als wichtige Aufgabe zur Herstellung von Employability verstanden worden.“ Berufsanfänger bräuchten jedoch „wenigstens eine konkrete Vorstellung davon, was professionelle Arbeit in der Praxis vom Lernen eines disziplinären Wissenskanons unterscheidet.“<sup>277</sup> Dementsprechend zielten die ebenfalls in der Studie erfragten Verbesserungsvorschläge der Bachelorabsolventen vor allem auf den Praxisbezug im Studium. Gefordert wurde

<sup>276</sup> Minks u. Briedis 2005a, S. 16.

<sup>277</sup> Minks u. Briedis 2005b, S. 41. Siehe dort auch die Ergebnisse zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Bachelorstudium. Zu den Verbesserungsvorschlägen der Bachelorabsolventen siehe Minks u. Briedis 2005b, S. 73–76.

unter anderem mehr Praxisnähe im Studium, mehr Projektarbeit, die Kooperation mit Unternehmen, eine bessere Berufsvorbereitung und Hilfe beim Berufseinstieg.

In Bezug auf die Berufs- und Studienberatung war die einzige positive Entwicklung in den universitären Bachelorstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften sowie der Sozial- und Politikwissenschaften zu vermelden. In allen anderen Fachrichtungen, für die Vergleichswerte vorlagen, versahen die Bachelorabsolventen diesen Aspekt mit gleich geringen oder sogar niedrigeren Werten als Absolventen von Studiengängen mit traditionellem Abschluss. Insgesamt beurteilten nur etwa 20 % der Fachhochschulabsolventen und rund 30 % der Universitätsabsolventen die Berufs- und Studienberatung in ihrem eigenen Studium als sehr gut oder gut. Die „ausgesprochen unbefriedigende Beratungssituation“, so die Forscher, „ist ohne Zweifel auch der Ratlosigkeit von Lehrenden und Beratern geschuldet, die sie angesichts der großen Unsicherheit über die beruflichen Perspektiven und die weiteren akademischen Chancen von Absolventen dieser neuen (...) Abschlüsse zunächst ebenso erfassen musste wie die Studierenden selbst. Eine der wesentlichen Aufgaben, [um] das Beratungsangebot mittelfristig zu verbessern, ist eine sehr konkrete und mit Leben ausgefüllte Vertrauensbildung zwischen Hochschulen und Beschäftigern.“<sup>278</sup>

### Methodische Kritik

Soweit eine methodische Kritik angesichts des beträchtlichen Umfangs der Forschungsarbeit und dementsprechend des Ergebnisberichts an dieser Stelle überhaupt angemessen und möglich ist, kann man von einer gründlichen und systematischen Herangehensweise in der Studie sprechen. Sowohl der Fragebogen als auch die Ergebnistabellen zu den einzelnen Fragen befinden sich im Anhang der Langfassung, so dass die Darlegungen in den Forschungsberichten stets nachvollziehbar sind. Zu kritisieren ist hier lediglich, dass in allen Tabellen jeweils nur Prozentwerte angegeben sind, aber keine absoluten

Zahlen, welche bei der Größeneinordnung hilfreich wären. Es ist also nicht zu ergründen, wie viele Absolventen tatsächlich eine bestimmte Antwort gegeben haben und welchen Umfang die verschiedenen Teilgruppen hatten, zum Beispiel „diejenigen Universitätsabsolventen mit einem Bachelorgrad, die neun Monate nach dem Studienabschluss in einem Übergangsjob erwerbstätig waren“.

In einer Skala, die den Befragten für eine Beurteilung bestimmter Aspekte vorgelegt wird, sollten grundsätzlich alle Skalenwerte wörtlich beschrieben werden. In der Fünferskala, wie sie in der HIS-Befragung häufig verwendet wurde, sind jedoch jeweils nur die Extremwerte 1 und 5 benannt worden. Streng genommen kann man also nicht sagen, was eine Befragungsperson, die eine „2“ ankreuzt, darunter versteht; dennoch sind die Skalenwerte in der Studie begrifflich interpretiert und in dieser Form auch zum Vergleich und zur Mittelwertbildung verwendet worden.

Sehr positiv ist zu sehen, dass parallel zu den Bachelorabsolventen in ausgewählten Fachrichtungen auch Absolventen mit traditionellen Studienabschlüssen befragt wurden, um an geeigneten Stellen Ergebnisvergleiche anstellen zu können. Vergleiche dieser Art sind selten möglich, haben aber hohen Erkenntniswert.

Im Ganzen ist die Darlegung und Interpretation der Ergebnisse in der HIS-Studie sehr sachlich. Als kleiner Schwung ins Überpositive kann eine der Schlussbemerkungen in der Kurzfassung gelten. Dort wird gesagt, die rückblickende Bewertung der Bildungsentscheidungen falle bei den Absolventen insgesamt positiv aus: „Nur wenige Bachelorabsolventen würden sich aus heutiger Sicht nicht noch einmal für ein Bachelorstudium entscheiden.“<sup>279</sup> Der Blick auf die Ergebnisse im Einzelnen zeigt, dass 15 % der Fachhochschulabsolventen und 12 % der Universitätsabsolventen eher nicht oder „auf keinen Fall“ wieder den gleichen Studienabschluss erwerben würden, also tatsächlich ein kleiner Teil der Befragungsgruppe. Allerdings ist die Unzufriedenheit der Bachelorabsolventen (ausgenommen die Absolventen universitärer Geisteswissenschaft-

---

278 Minks u. Briedis 2005b, S. 42.

---

279 Minks u. Briedis 2005a, S. 22.

ten) größer als bei Absolventen eines traditionellen Studiums.

### Einordnung der Ergebnisse

Die Studie bietet eine Fülle von interessanten Ergebnissen. Daraus sei als besonders beachtenswert noch einmal herausgegriffen, dass der deutlich überwiegende Teil der Bachelorabsolventen nach dem ersten Studium nicht in den Beruf übergeht, sondern ein weiteres Studium aufnimmt, meistens ein Masterstudium. Die in der Diskussion bisweilen geforderten Übergangsquoten im Bereich von 30 % gehen also völlig an der Realität vorbei, zumindest was die ersten Jahrgänge der Bachelorabsolventen betrifft.

Die Entscheidung für das Weiterstudieren nach dem Bachelorabschluss war fast immer langfristig getroffen worden. Bei der Ersteinschreibung oder im Verlauf des ersten Studiums galt demnach häufig schon das konsekutive Modell als Zielmodell. Daneben gab es aber auch Absolventen, die sich zunächst für den Berufseinstieg entschieden hatten und erst aufgrund der dabei aufgetretenen Probleme entschieden, ein weiteres Studium aufzunehmen.

Der Übergang zum Masterstudium, so eine weitere wichtige Erkenntnis, bedeutete für die Universitätsbachelors nur ganz selten den Wechsel der Hochschulart, während umgekehrt die Fachhochschulbachelors durchaus zum Masterstudium an eine Universität wechselten.

Fast alle Masterstudierenden gaben an, mit dem weiterführenden Studium ihre Berufschancen verbessern zu wollen. (Das kann – in freier Interpretation – auch bedeuten, dass die weitere Studienzeit und damit das höhere Studienaustrittsalter bei dieser Überlegung nicht den Ausschlag für eine Entscheidung *gegen* das Masterstudium gegeben haben.)

Zusammenfassend war die Entscheidung für ein Bachelorstudium bei diesen ersten Bachelorabsolventen also überwiegend an die Entscheidung für ein weiteres Studium gebunden, ob nun von vornherein, wie in den meisten Fällen, oder erst als Reaktion auf Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Dem Master werden insgesamt bessere Berufschancen eingeräumt als dem Bachelor al-

lein. Wie aber die Autoren betonen, stellen die Befunde ihrer Untersuchung „eine Momentaufnahme zu Beginn eines längeren Veränderungsprozesses mit hoher Dynamik dar.“ Hier gehe es nicht um Erfolg oder Misserfolg der gestuften Studienstrukturen an sich, sondern vielmehr solle die Studie „erste Erfahrungen und Probleme, aber auch Erfolge bei der Einführung der Bachelorstudiengänge aus der Perspektive der Bachelorabsolventen dokumentieren. Den Fachbereichen, die schon Bachelorabsolventen haben, können sie als Feedback dienen, denjenigen, die in der Planungsphase sind, hoffentlich einige Hilfestellung geben.“<sup>280</sup>

### „Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft“ (2005)

#### Studienkontext

Im Sommer 2004 wurden an Hochschulen in Deutschland bereits rund 2.500 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten; die Studierendenzahlen in diesen Studiengängen mit den neuen Abschlüssen waren allerdings noch gering. Obgleich die Unternehmen laut den ersten Befragungen positive Signale für die Umstellung auf das gestufte Studiensystem gegeben hatten, war zu diesem Zeitpunkt noch offen, wie die Bachelorabsolventen in privatwirtschaftliche Unternehmen integriert werden würden.

Vor diesem Hintergrund führte das Institut der deutschen Wirtschaft im Zeitraum von Juli bis September 2004 mit Personalverantwortlichen in 50 Unternehmen telefonische Interviews durch. Von besonderem Interesse dabei waren: die Einstufung von Bachelorabsolventen im Unternehmen, die erwünschten Qualifikationsprofile, Einarbeitungskonzepte im Unternehmen, Voraussetzungen für weitere Karrierechancen, die grundsätzlichen Erwartungen der Unternehmensvertreter und schließlich die Kooperation von Unternehmen und Hochschulen. Die Ergebnisse der Studie wurden im Mai 2005 von Christian Bergs und Christiane Konegen-Grenier unter dem Titel „Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen

<sup>280</sup> Minks u. Briedis 2005a, S. 7.

- Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen“ in einer vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft herausgegebenen Broschüre veröffentlicht.<sup>281</sup>

Für die Befragung waren Unternehmen ausgewählt worden, die Traineeprogramme zur Einarbeitung von Hochschulabsolventen verwenden. Dabei handelte es sich in der Mehrzahl um Betriebe mit 5.000 bis 20.000 Mitarbeitern. Die Vertreter dieser großen Unternehmen wiederum, so die Erwartung, könnten am ehesten bereits aus der eigenen Erfahrung mit Bachelorabsolventen berichten. Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt noch keine Absolventen mit Bachelorabschluss beschäftigten, aber den neuen Abschlüssen gegenüber offen waren, wurden zu ihrer geplanten Personalpolitik gefragt; Unternehmen hingegen, die dem Bachelor skeptisch gegenüberstanden, waren gebeten worden, die Gründe für ihre Ablehnung zu schildern.

### **Studienergebnisse**

#### *Akzeptanz der Bachelorabschlüsse*

Etwa ein Drittel der in dieser Studie befragten Unternehmen beschäftigte zum Befragungszeitpunkt bereits Bachelorabsolventen, darunter überwiegend Absolventen mit einem betriebswirtschaftlichen Studienabschluss. Die Unternehmensvertreter gingen davon aus, dass Bewerber mit einem technischen oder naturwissenschaftlichen Abschluss aufgrund der noch geringen Studiennachfrage in diesem Bereich unterrepräsentiert seien.

Nahezu alle Befragten gaben für ihr Unternehmen an, dort würden die neuen Bachelorabschlüsse grundsätzlich akzeptiert. Allerdings erwarteten die Unternehmensvertreter von den Studienanbietern, dass diese die Lehrpläne des tra-

ditionellen Studiums sorgfältig überarbeiteten. Die Anerkennung des Bachelors als vollwertiger Hochschulabschluss, so die Autoren, sei also häufig mit hohen Erwartungen an die Ausbildungsleistung der Hochschulen verbunden. Dementsprechend äußerten viele Befragte, man werde die Leistungsfähigkeit der Bachelorabsolventen in den nächsten Jahren sehr sorgfältig prüfen, um dann zu entscheiden, wie sie zukünftig eingestuft werden sollen.

Den genauen Bedarf an Bachelorabsolventen konnten die meisten Unternehmen noch nicht einschätzen. Fast die Hälfte der befragten Unternehmensvertreter ging von steigendem Bedarf auf mittlere bis lange Sicht aus, aber nahezu ebenso viele Befragte wagten keine diesbezügliche Prognose. Eher wurde der langfristig steigende Bedarf an Hochschulabsolventen im Allgemeinen gesehen. Zum Teil gaben die Unternehmensvertreter an, so lange es die traditionellen Abschlüsse gebe, würden die Absolventen mit diesen Abschlussgraden bevorzugt.

#### *Erwartungen an Bachelorabsolventen*

Nach den Erwartungen an das Bachelorstudium gefragt, gaben die Unternehmensvertreter an, unabhängig von der Fachrichtung sei ihnen analytisches Denken wichtig, dass also die Absolventen in der Lage seien, Probleme zu erkennen, zu strukturieren und zu lösen. Hier dürften, so wurde mehrfach betont, im Vergleich zum traditionellen Studium keine Abstriche gemacht werden. Ein Befragter sagte, gerade die Schulung der analytischen Fähigkeiten unterscheide das deutsche Hochschulstudium positiv vom Studium im angloamerikanischen System.

Die konkrete Definition der fachlichen Kernkompetenzen fiel den Unternehmensvertretern in dieser Befragung schwer - wie auch in anderen Untersuchungen zur Qualifikation von Hochschulabsolventen. Allgemein wurde eine Kombination aus Grundlagenwissen und der Fähigkeit gewünscht, das Wissen auf berufliche Zusammenhänge anzuwenden. Dafür seien außerdem methodische und verwandt-fachliche Kenntnisse vonnöten, etwa in den Bereichen Mathematik, Statistik und Naturwissenschaften. Viele Unternehmen betonten jedoch, eine Beschreibung

---

281 Siehe Bergs u. Konegen-Grenier 2005. Der Einleitung auf den Seiten 24 bis 26 folgt die Darlegung der Ergebnisse, geordnet nach den fünf Themenbereichen „Einstufung im Unternehmen“, „Gewünschte Qualifikationsprofile“, „Einarbeitungskonzepte im Unternehmen“, „Weiterführende Personalentwicklungskonzepte“ und „Einschätzung und Teilnahme an der Akkreditierung“, begleitet von hochschulpolitischen Anmerkungen. Auf Seite 38 bis 40 wird das Fazit aus den Untersuchungsergebnissen gezogen.

von Kernkompetenzen beruhe grundsätzlich auf dem Anforderungsprofil der jeweils zu besetzenden Stelle, könne also kaum generell geliefert werden.

Insgesamt waren die Unternehmensvertreter der Ansicht, eine fundierte Fachausbildung könne durchaus im Bachelorstudium stattfinden. „Die große Mehrheit der Unternehmen ist davon überzeugt, dass die fachwissenschaftliche Qualität des Hochschulstudiums auch bei verkürzter Studiendauer durch eine überlegte Strukturierung des Studiums gesichert werden kann (...).“<sup>282</sup>

Neben der fachlichen Qualifikation spielten die sozialen Kompetenzen und die persönliche Einstellung eines Hochschulabsolventen für die Unternehmen eine bedeutende Rolle, wobei den Hochschulen vor allem die Förderung methodischer und sozialer Fähigkeiten überantwortet wurde. So erwarteten die Arbeitgeber, dass die Studiengestalter im Zuge der Studienstrukturreform besonderen Wert auf die Einbindung von Schlüsselqualifikationen in die Lehrpläne legen. Zu den gewünschten Kompetenzen gehörten zuvorderst kommunikative Fähigkeiten, etwa Präsentations- und Moderationstechniken, die Fähigkeit zur Arbeitsorganisation, insbesondere projektorientiertes Vorgehen, sowie die Teamfähigkeit der Absolventen. Hingegen wurden persönliche Eigenschaften wie etwa Durchsetzungsvermögen, Zielorientierung und Zuverlässigkeit von den befragten Unternehmensvertretern zwar sehr geschätzt, aber es wurde nicht von den Hochschulen erwartet, dass sie diese Persönlichkeitsmerkmale ausbildeten.

Im Zusammenhang mit den außerfachlichen Kompetenzen betonten viele Unternehmensvertreter die Bedeutung praktischer Studienanteile und von Berufspraktika; hier könnten wichtige soziale und methodische Kompetenzen geübt werden, so der Tenor.

Verbesserungsmöglichkeiten sahen die Befragten außerdem bei der Vermittlung englischer Sprachkenntnisse im Studium. Dazu reiche es häufig schon aus, dass Lehrveranstaltungen in Englisch gehalten würden. Das obligatorische Auslands-

semester betrachteten die Unternehmensvertreter hingegen mit Skepsis, erstens im Hinblick auf die enge zeitliche Begrenzung des Bachelorstudiums und zweitens mit der Begründung, bei vorgeschriebenen Auslandssemestern müssten Studierende weniger Eigeninitiative zeigen; gerade diese werde aber von Arbeitgebern hoch bewertet.

#### *Traineeprogramme als Berufseinstieg*

Die Gemeinsamkeit der in dieser Studie befragten Unternehmen lag darin, dass sie für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen als Alternative zum Direkteinstieg Traineeprogramme anbieten oder solche Programme schon einmal angeboten haben. Das ein- bis zweijährige Traineeprogramm ist ein in großen Konzernen häufig anzutreffendes Konzept der Einarbeitung von Berufseinsteigern. Die Trainees durchlaufen verschiedene Geschäftsbereiche des Unternehmens, nehmen an Schulungen teil, arbeiten an Projekten und werden auf ihre Rolle als zukünftige Führungskraft vorbereitet.

In über der Hälfte der gut 40 Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt ein Traineeprogramm anboten, standen diese Programme laut Auskunft der Unternehmensvertreter ohne Einschränkung auch den Bachelorabsolventen offen. In einigen Betrieben sollte noch die Frage geklärt werden, in welches der vorhandenen Programme die Bachelorabsolventen zu integrieren seien, und wiederum andere Unternehmen hatten festgelegt, dass die Absolventen für die Aufnahme in das jeweilige Traineeprogramm bestimmte Zusatzvoraussetzungen erfüllen müssten, etwa eine abgeschlossene Berufsausbildung. Nur zwei Unternehmen ließen prinzipiell keine Bachelorabsolventen für das Traineeprogramm zu.

Jene Unternehmen, die grundsätzlich offen für die Aufnahme von Bachelorabsolventen in ihre Traineeprogramme waren, gaben mehrheitlich an, dass sie ihr bisheriges Programm erst einmal beibehalten wollten. Man werde beobachten, welche Qualifikationen die Absolventen mit dem neuen Abschluss tatsächlich mitbringen, und dann gegebenenfalls das Traineeprogramm an die veränderten Bedingungen anpassen. Andere

<sup>282</sup> Bergs u. Konegen-Grenier 2005, S. 31.

Unternehmensvertreter berichteten, dass in ihren Betrieben diskutiert werde, ob das bestehende Programm geändert oder ein neues Traineeprogramm geschaffen werden solle. Unter anderem waren erweiterte Praxisphasen und eine intensivere Betreuung für die Bachelorabsolventen im Gespräch.

Insgesamt sahen die Unternehmensvertreter aber wenig Schwierigkeiten darin, ihre Traineeprogramme weiterzuführen. Zum einen könne man das jeweilige Programm bei Bedarf problemlos anpassen, und zum anderen würde ohnehin allen Trainees, unabhängig von der Abschlussart, im Programm unternehmensspezifisches Fachwissen vermittelt, da gebe es also keinen neuen Bedarf speziell durch die Bachelorabsolventen. Einige Unternehmensvertreter bekundeten die Hoffnung, dass in den Bachelorstudiengängen im Vergleich zum traditionellen Studium mehr soziale und methodische Kompetenzen vermittelt und das Unternehmen damit von einem Teil seiner Bildungsaufgaben entlastet würde. Andere Vertreter wollten bei der Auswahl von Bachelorabsolventen noch strengere Kriterien anlegen als bisher für ihre Trainees und somit die mögliche Mehrarbeit aufgrund von Nachschulungen umgehen.

#### *Einstufung der Bachelorabsolventen im Unternehmen (Einstiegsposition)*

Keines der befragten Unternehmen würde Bachelorabsolventen zu Beginn auf dem Niveau einer Berufsausbildung einstufen. Meist wurden Positionen benannt, für die bisher Absolventen mit traditionellen Hochschulabschlüssen in Frage kamen, darunter häufig die Beschäftigung als qualifizierter Sachbearbeiter oder als Referent, aber auch bereits als Gruppen- oder Projektleiter.

Bei den Aufgabenbereichen, die laut den Unternehmensvertretern weniger für Bachelorabsolventen in Frage kommen, handelt es sich um forschungsnahe Tätigkeiten (z.B. in der industriellen Forschung und Entwicklung), um anspruchsvolle Aufgaben im Ingenieurwesen (z.B. in der Baukonstruktion), um Aufgaben, bei denen komplizierte analytische Methoden angewandt werden (z.B. im Risikomanagement) sowie um strategisch-konzeptionelle Arbeiten.

Allgemein galt bei den Unternehmen, dass der Hochschulabschluss – und damit sowohl die Studienstufe als auch die Art der Hochschule – in generalistischen, handlungsbezogenen Aufgabenbereichen weniger wichtig ist; dort rücken zusätzliche Erfahrungen, Kenntnisse und Persönlichkeit des Bewerbers in den Vordergrund. Als Beispiele für solche Unternehmensbereiche wurden Produktion, Marketing, Vertrieb, Personalwesen und Kommunikation genannt. In eher wissenschaftlichen Aufgabenbereichen dagegen sei die Art des Hochschulabschlusses durchaus von Bedeutung; hier würden tendenziell eher Absolventen mit Mastergrad oder Promotion eingesetzt.

Aus den Angaben der befragten Unternehmensvertreter ging deutlich hervor, dass in den Betrieben jeweils beide Aufgabenbereiche abgedeckt werden müssten, dass also für das operative Geschäft der Bedarf an Bachelorabsolventen bestehe, während für den kleineren Bereich der strategischen und analytischen Aufgaben bevorzugt Masterabsolventen gesucht würden. „Die Unternehmen sehen also sehr wohl, dass ihr differenzierter Bedarf in Zukunft durch ein heterogenes Angebot passgenau bedient werden könnte. In dieser Differenzierungsmöglichkeit liegt für viele der Befragten einer der Hauptvorteile der Studienreform (...).“<sup>283</sup>

#### *Einstufung der Bachelorabsolventen im Unternehmen (Einstiegsgehalt)*

In Bezug auf das Einstiegsgehalt unterschieden mehr als zwei Drittel der befragten Unternehmen traditionell nicht zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. Für die Einstufung der Bachelorabsolventen war laut den Befragten ebenfalls keine solche Unterscheidung geplant. Vorwiegend die sehr großen Unternehmen differenzierten zwischen den Hochschularten. Sie sahen den Bachelorgrad auf dem Niveau des Abschlusses einer Fachhochschule oder Berufsakademie, den Mastergrad hingegen als Entsprechung zum Universitätsdiplom.

17 der 50 in die Studie einbezogenen Unternehmen lehnten es prinzipiell ab, Auskunft zu Ge-

---

283 Bergs u. Konegen-Grenier 2005, S. 29.

haltseinstufungen zu geben. Der überwiegende Teil der Befragten nannte aber für den Einstieg von Bachelorabsolventen ins Unternehmen ein Bruttojahresgehalt im Bereich von 35.000 Euro bis 40.000 Euro; wenige Unternehmensvertreter sahen das Gehalt in einer höheren Kategorie. Das entspricht laut den Studienautoren den Ergebnissen anderer aktueller Studien, nach denen das durchschnittliche Bruttojahresgehalt für Hochschulabsolventen ebenfalls im Bereich 35.000 Euro bis 40.000 Euro liegt. In den betreffenden Studien war entweder gar nicht zwischen Universität und Fachhochschule unterschieden worden, oder der Unterschied bei den genannten Gehältern betrug weniger als 5 %. In einer Untersuchung lag das für Fachhochschulabsolventen angegebene Einstiegsgehalt im Bereich Elektrotechnik sogar über dem Gehalt für Universitätsabsolventen. Neben dem Hochschulabschluss, so folgern die Studienautoren, sind demnach weitere Qualifikationsmerkmale bei der Gehaltsfindung von Bedeutung.

#### *Aufstiegsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen*

Bereits in der vom Institut für die deutsche Wirtschaft durchgeführten quantitativen Untersuchung zur Akzeptanz von Bachelorabsolventen hatten über 60 % der befragten Unternehmensvertreter den Absolventen mit einem Bachelor die gleichen Karrierechancen eingeräumt wie Absolventen mit traditionellen Abschlüssen (siehe S. 128). In der qualitativen Befragung bestätigte sich dieses Bild. Lediglich zwei Vertreter gaben an, Bachelorabsolventen hätten in ihrem Unternehmen nicht grundsätzlich die gleichen Möglichkeiten für einen beruflichen Aufstieg. Weitere zwei Unternehmen sahen die Entwicklungsmöglichkeiten eher in einer Fach- als in einer Führungskarriere. Ein Unternehmensvertreter hielt ähnliche Karriereziele für möglich, ging aber davon aus, dass Bachelorabsolventen längere Zeit bis dorthin benötigten. Unternehmen mit dem Schwerpunkt auf Forschung und Entwicklung schätzten die Karrierechancen von Masterabsolventen und Promovierten als deutlich besser ein. Dabei wurde jedoch durchaus die Möglichkeit gesehen, dass Bachelorabsolventen nach einiger Zeit im Unternehmen ein spezifi-

sches Masterstudium absolvierten und sich damit selbst neue Karrierewege eröffneten.

Generell hielten die befragten Unternehmensvertreter die Bewährung im Betrieb für die entscheidende Komponente, auch und gerade bei Bachelorabsolventen. „In der vorliegenden Untersuchung“, so die Autoren, „stellte sich nochmals deutlicher heraus, dass Engagement, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft gepaart mit persönlicher Eignung entscheidend sind, wenn es um die Besetzung einer weiterführenden Position geht.“<sup>284</sup> Oft hätten die Unternehmensvertreter nachdrücklich betont, das Einnehmen einer Führungspositionen im Unternehmen sei nicht an einen bestimmten akademischen Grad gebunden.

#### *Das weiterbildende Masterstudium*

Die Unternehmensvertreter waren in der Studie auch danach gefragt worden, welchen Stellenwert sie dem Masterstudium in der Personalentwicklung zumessen. Hier waren die meisten Befragten unsicher. Die Mehrzahl konnte sich allerdings vorstellen, den Mitarbeitern in ihrem Unternehmen ein berufsbegleitendes Masterstudium zu ermöglichen. Eher skeptisch wurde die Alternative betrachtet, die Mitarbeiter für eine akademische Weiterqualifizierung von ihrer Arbeit freizustellen. Der deutsche Arbeitsmarkt, so sagte ein Unternehmensvertreter, sei viel weniger flexibel als Arbeitsmärkte im angloamerikanischen Raum und daher kaum für kurzfristige berufliche Ein- und Ausstiege geeignet.

#### *Bewertung von Akkreditierungsverfahren*

Nahezu alle befragten Unternehmensvertreter hielten die Prüfung der Bachelor- und Masterstudiengänge durch Akkreditierungsagenturen für eine geeignete Maßnahme der Qualitätssicherung. Sofern Wirtschaftsvertreter in die Akkreditierungsverfahren einbezogen seien, bestehe die Chance, dass die Forderungen der Wirtschaft an die fachlichen Inhalte und die Qualität der Studiengänge eingehalten würden. Auch im Hinblick auf die zu erwartende Vielfalt der neuen Studienangebote sei es sinnvoll, ein Prü-

<sup>284</sup> Bergs u. Konegen-Grenier 2005, S. 36.

fungsverfahren mit vorab festgelegten Kriterien durchzuführen. Interessanterweise hoben die Unternehmensvertreter mehrfach hervor, dass die Unabhängigkeit der Hochschulen bei diesen Prüfmaßnahmen stets gewahrt bleiben müsse. Ein Befragter sagte, die Universitäten sollten nicht zu „Ausbildungsstätten“ der Betriebe degradiert werden.

Etwa ein Fünftel der Unternehmen beteiligte sich zum Befragungszeitpunkt aktiv an der Akkreditierungsarbeit. Die betreffenden Unternehmensvertreter berichteten einhellig von positiven Erfahrungen. Andere Befragte erklärten sich grundsätzlich bereit, als Gutachter an Akkreditierungsverfahren teilzunehmen, und bedauerten, noch von keiner Akkreditierungsagentur angesprochen worden zu sein. Als hauptsächlichen Hinderungsgrund für eine Beteiligung an der Akkreditierung von Studiengängen nannten die Unternehmensvertreter fehlende Zeit. Insbesondere Unternehmen, die nur wenige Hochschulabsolventen einstellen, sahen den großen zeitlichen und personellen Aufwand und den geringen direkten Ertrag.

#### *Kooperation von Unternehmen und Hochschulen*

Wenn auch nicht immer im Rahmen von Gutachtertätigkeiten bei Akkreditierungsverfahren, so bestanden doch den Auskünften der Unternehmensvertreter nach zahlreiche Verbindungen zum Hochschulbereich, etwa zu einzelnen Instituten oder Seminaren, aber beispielsweise zu den regionalen Berufsakademien. Kooperationsbeziehungen dieser Art wurden von den Unternehmensvertretern sehr positiv beurteilt. Die Bereitschaft zur Mitwirkung an solchen Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis, so die Studienautoren, sei bei den Unternehmen vielfach gegeben, und die Möglichkeiten zur Beteiligung seien bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

#### *Hochschulpolitische Anmerkungen und Fazit*

Die deutliche Mehrheit der befragten Unternehmen begrüßte die Reformen und versprach sich davon kürzere Studienzeiten, stärkeren Praxisbezug und die Steigerung der internationalen Attraktivität deutscher Hochschulen. Nur sehr wenige Unternehmensvertreter sprachen sich

für die Fortführung des bestehenden Studiensystems aus. Die parallele Führung von traditionellen und gestuften Studiengängen wurde ebenso als problematisch betrachtet, denn, so das Argument, die neuen Abschlüsse könnten sich nicht durchsetzen, so lange die bewährten Abschlüsse noch angeboten würden. Auch die internationale Anerkennung beruhe darauf, dass sich das neue System etabliere. Hierzu sagte ein Unternehmensvertreter: „So lange im Inland noch diskutiert wird, so lange wird im Ausland gezweifelt.“<sup>285</sup>

Die Umstellung auf das gestufte Studiensystem, so die Ansicht vieler Unternehmen, ermögliche mehr Vielfalt in den Ausbildungsangeboten, vor allem an den bisher einseitig wissenschaftlich orientierten Universitäten. Ein vielfältigeres Angebot würde dem differenzierten Bedarf an Akademikern in der privaten Wirtschaft besser entsprechen als bei der gängigen Einteilung in einerseits wissenschaftsorientierte und andererseits anwendungsorientierte Hochschulausbildung.

Außerdem biete die Reform den Anlass und die Möglichkeit, Studieninhalte auf ihre Relevanz zu prüfen und gegebenenfalls die Studienpläne zu entlasten. Der Grad an Spezialisierung, der bislang in Diplomstudiengängen üblich war, sei in vielen Bereichen ohnehin nicht notwendig, da sich die Produkte und ihre Märkte sehr schnell änderten. Überdies sei ein langes Studium an sich noch kein Beleg für gute Qualität.

Bei der Straffung von Studienplänen dürfe allerdings, so betonten die Befragten, die Vermittlung von sozialen und methodischen Kompetenzen nicht zu kurz kommen. Im Gegenteil, hier erwarte man deutliche Verbesserungen im Vergleich zum traditionellen Studium, allerdings integrativ, also nicht über zusätzliche Lehrveranstaltungen. Auch müssten auf jeden Fall berufliche Praktika in den Studienplan eingebaut werden.

Die kürzere Studienzeit erfordere die Konzentration auf das fachliche Kernwissen eines Studiengangs, welches dann exemplarisch vertieft werde. Nur so seien die Voraussetzungen dafür

---

285 Zitiert nach Bergs u. Konegen-Grenier 2005, S. 38.

gegeben, dass die Studierenden sowohl über Grundlagenwissen als auch über die Fähigkeit verfügten, ihre Kenntnisse auf berufsnahe Zusammenhänge anzuwenden. Diese von Arbeitgebern ausdrücklich gewünschte Kombination werde im Hochschulstudium bisher nicht hinreichend umgesetzt.

Auch das weiterbildende Studium sei zu wenig auf die Erfordernisse der Unternehmen abgestimmt, es fehle an berufsbegleitenden Konzepten, so die Unternehmensvertreter. Die Hochschulen müssten die Forderungen nach Angeboten im Sinne des lebenslangen Lernens ernst nehmen und könnten sich dabei zu ihrem eigenen Vorteil neue Einnahmequellen erschließen. Die meisten Unternehmen sind zudem ihren eigenen Aussagen zufolge zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen bereit.

Insgesamt, so fassen die Autoren der Studie zusammen, „ist die wohlwollende Offenheit der Unternehmen gegenüber dem Bachelorabschluss mit hochgesteckten Erwartungen an die Reformwilligkeit und Reformfähigkeit der Hochschulen verknüpft“.<sup>286</sup> Auch an die Absolventen würden hohe Erwartungen gestellt: Sie sollten aus Sicht der Unternehmen viel Motivation und Lernbereitschaft mitbringen, um sich im Beruf stetig weiterzubilden. „Nach der Ausbildung ist vor der Ausbildung“ – diese Aussage eines Unternehmensvertreters müsse man auch den Studierenden nahe legen. Damit solle jedoch nicht etwa das Bachelorstudium abgewertet werden, denn die Forderung nach kontinuierlicher fachlicher Weiterbildung gelte für alle Hochschulabsolventen.

Mehrfach gaben die Unternehmensvertreter, die für die Studie befragt worden waren, den Hinweis, dass sich die Hochschulen mit ihrem Studienangebot doch stärker in der Öffentlichkeit präsentieren sollten, um darüber zu informieren und dafür zu werben.

#### *Vorschlag für eine Bedarfsanalyse*

Abschließend stellen die Studienautoren ein Untersuchungsdesign für die Ermittlung des Bedarfs an Bachelor- und Masterabsolventen in

Deutschland vor. Auf der Seite der Unternehmen, so der Vorschlag, müsste zunächst auf mittlere Sicht abgeschätzt werden, wie groß in etwa der Bedarf an 1) eher generalistisch ausgebildeten Bachelorabsolventen und 2) eher wissenschaftsnah qualifizierten Masterabsolventen sei. In einem weiteren Schritt müsste für jede der beiden Stufen noch zwischen der a) eher anwendungsbezogenen Ausbildung und der b) eher theoretisch orientierten Ausbildung unterschieden werden, wie sie traditionell an den beiden Hochschularten Fachhochschule und Universität angeboten werde.

Zur Abschätzung der quantitativen Größen sei es notwendig, tatsächliche und geplante Einsatzfelder für Bachelor- und Masterabsolventen in den Unternehmen ausführlich zu beschreiben und zu prüfen, ob sie sich vollständig den oben genannten Kategorien 1) generalistisch und 2) wissenschaftsnah zuordnen ließen. In diesem Untersuchungsschritt sollten beispielhaft Unternehmen verschiedener Branchen und Größen sowie mit unterschiedlichen Akademikeranteilen betrachtet werden. Die Betrachtung sollte für ausgewählte Studienfachrichtungen erfolgen. Aus den so gewonnenen Beschreibungen von Tätigkeitsfeldern könnten genaue Kompetenzprofile abgeleitet werden; dafür sei die Zusammenarbeit mit Personalverantwortlichen der Unternehmen wichtig, ebenso die Berücksichtigung von Ergebnissen der Qualifikationsforschung. In den Kompetenzprofilen, vermuten die Studienautoren, werde mehr Vielfalt sichtbar als die Trennung in Bachelor- und Masterqualifikationen. Es sei zu erwarten, dass sich auch die Kategorien a) anwendungsbezogen und b) theoretisch orientiert in den Profilen wieder fänden.

Mit dem Katalog von Kompetenzprofilen könnte man nun in einem weiteren Schritt eine repräsentative Auswahl von Unternehmen befragen und ihren jeweiligen Bedarf in den einzelnen Profilen ermitteln. Aus den Ergebnissen dieser Befragung sei der allgemeine Bedarf an akademischen Qualifikationen abzuleiten. Die erhobenen Richtwerte könne man den Universitäten und Fachhochschulen zur Verfügung stellen, um – bei allen Forderungen an ihr Studienangebot – die Nachfrageseite genauer zu beschreiben.

<sup>286</sup> Bergs u. Konegen-Grenier 2005, S. 39.

Sämtliche Untersuchungsschritte seien auch für die Bedarfsermittlung im Bereich der weiterbildenden Studiengänge vorzunehmen, denn dies sei ein bislang vernachlässigtes Bildungsgebiet, das jedoch in Zukunft für Hochschulen und Arbeitgeber merklich an Bedeutung gewinnen werde.

### Einordnung der Ergebnisse

Die qualitative Untersuchung von Christian Bergs und Christiane Konegen-Grenier bestätigte die Tendenzen, welche in den bis dahin vorliegenden quantitativen Unternehmensbefragungen sichtbar geworden waren: die Offenheit der Unternehmen für die neuen Abschlüsse, der Wunsch der Arbeitgeber nach der gelungenen Kombination aus fachlichem Grundlagenwissen, Transferfähigkeit und kommunikativen Kompetenzen, der sich gleichermaßen an die Bachelorabsolventen wie an Hochschulabsolventen allgemein richtet, sowie die Wertschätzung von sozialen und methodischen Kompetenzen, die aus Sicht der Unternehmen vor allem in praktischen Studienphasen geübt werden können.

Überaus deutlich wurde in dieser Befragung, wie viele Hoffnungen und Erwartungen sich seitens der Unternehmen an die Studienstrukturreform richten. Mit der Umstellung des traditionellen Studiensystems auf Bachelor- und Masterstudiengänge, so hat es den Anschein, sollen möglichst viele jener Defizite beseitigt werden, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten aufgefallen waren. Besonders im Gedächtnis bleibt die Anmerkung eines Unternehmensvertreters, nach der Ausbildung sei vor der Ausbildung. Dies lässt sich sowohl auf die Anforderungen beziehen, denen sich Bachelorabsolventen bei ihrem Berufseinstieg gegenübersehen, als auch auf das viel zitierte Prinzip des lebenslangen Lernens.

### „Neue Studienstrukturen: Akzeptanz und Beteiligung“ (2005)

#### Studienkontext

Seit dem Beginn der 80er Jahre führt die Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Abstand von jeweils zwei bis drei Jahren eine Studierendenbefragung an ausge-

wählten Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland durch. Die neunte Befragung in dieser Reihe fand im Wintersemester 2003/04 unter der Leitung von Prof. Dr. Werner Georg statt. Der Ergebnisbericht zum aktuellen Survey, zu dessen Themenbereich unter anderem die Studienstrukturreform gehörte, wurde im Sommer 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Titel „Studiensituation und studentische Orientierungen“ herausgegeben.<sup>287</sup>

Für die Datenerhebung waren 17 Universitäten und neun Fachhochschulen in Deutschland ausgewählt und insgesamt 28.000 Fragebogen an Studierende dieser Hochschulen versandt worden. Die Rücklaufquote lag bei 36 %, so dass die Ergebnisse für die damals 1,7 Millionen Studierenden an deutschen Universitäten und Fachhochschulen den Forschern zufolge „weitgehend repräsentativ“ waren, auch für die verschiedenen Fächergruppen.

#### Studienergebnisse

##### Informationsstand

Die Studierenden waren gefragt worden, inwieweit sie über die Bachelor- und Masterstudiengänge informiert seien. Nahezu die Hälfte der Studierenden an Universitäten gab an, sie seien „viel zu wenig“ oder „etwas zu wenig“ über die neuen Studiengänge informiert. Bei Fachhochschulstudierenden lag der betreffende Anteil sogar über 50 %. Rund 15 % der Befragten definierten ihren Informationsstand als „ausreichend“ und ungefähr 10 % als „gut“. Weniger als 5 % der Studierenden sagten, sie seien „sehr gut“ informiert.<sup>288</sup> Zudem war der hohe Anteil jener

---

<sup>287</sup> Siehe Bargel, Multrus u. Ramm 2005. Dort werden zunächst Konzept und Durchführung des Studierenden-survey vorgestellt. Die Sicht der Studierenden auf die Reformen an deutschen Hochschulen wird in den letzten beiden Abschnitten des insgesamt knapp 70 Seiten umfassenden Berichts dargelegt. Die hier vorgenommene Studienbeschreibung bezieht sich im Wesentlichen auf Abschnitt 11, dem auch die Überschrift „Neue Studienstrukturen: Akzeptanz und Beteiligung“ entlehnt ist, sowie auf Abschnitt 12, „Wünsche und Forderungen der Studierenden“.

<sup>288</sup> Im Fragebogen war zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden worden, aber die Antwortanteile für die Abschlussarten erwiesen sich als sehr ähnlich.

Studierenden auffallend, die auf die Frage nach der Kenntnis über Bachelor- und Masterstudiengänge mit „interessiert mich nicht“ geantwortet hatten, nämlich rund 15 % der Fachhochschulstudierenden und fast 30 % der Universitätsstudierenden. Das, so die Begründung der Forscher, liege auch daran, dass das neue Angebot für viele Studierende ohnehin nicht mehr in Frage komme. Ein Vergleich der aktuellen Surveydaten mit jenen aus dem Jahr 2001 belegte, dass sich der Informationsstand innerhalb von drei Jahren nicht wesentlich erhöht hatte. Mit einer Ausnahme lag der Unterschied zwischen den Befragungen bei 10 Prozentpunkten oder darunter.

#### *Bewertung der neuen Studienstrukturen*

In der Befragung waren die Studierenden gebeten worden, die Wichtigkeit von neuen Studienstrukturen auf einer Skala von 0 = „völlig unwichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“ einzustufen. Der Bachelorabschluss wurde, wie auch der Masterabschluss, von gut einem Viertel der Universitätsstudierenden, aber von über einem Drittel der Fachhochschulstudierenden mit 5 oder 6 bewertet. Auch hier gab es im Vergleich mit den Surveydaten vergangener Jahre keine positive Entwicklung festzustellen. Vor allem bei Universitätsstudierenden war das Interesse an den aktuellen Themen der Studienreform nicht etwa gestiegen, sondern konstant geblieben oder gesunken. Dies könne daran liegen, so die Forscher, dass an vielen Hochschulen bereits die Umstellung auf die neuen Strukturen erfolgt sei und daher ihre weitere Einforderung nicht mehr notwendig erscheine. Andererseits seien es möglicherweise „die Vorbehalte seitens Lehrender und Hochschulen gegen die neuen Strukturen“, die Studierende zu einer vorsichtigen Bewertung veranlassten.<sup>289</sup>

#### *Bereitschaft zur Teilnahme an den neuen Studiengängen*

Auch hinsichtlich der Teilnahmebereitschaft waren die Studierenden zurückhaltend. Nur jeweils rund 10 % der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen antworteten auf die Fra-

ge, ob sie bereit seien, an einem Bachelorstudiengang teilzunehmen, mit „sicher ja“. Gut 40 % der befragten Universitätsstudierenden und immerhin über die Hälfte der Fachhochschulstudierenden erwogen ein „eher ja“ oder „vielleicht“. Demzufolge belief sich der Anteil der Studierenden, die „eher nicht“ oder „sicher nicht“ teilnehmen würden, auf durchschnittlich knapp 50 % an Universitäten und gut ein Drittel an Fachhochschulen. Die distanzierte Haltung ist den Wissenschaftlern zufolge zum einen auf mangelnde Information zurückzuführen, zum anderen auf die unsicheren Arbeitsmarktchancen.

Studierende der Wirtschaftswissenschaften zeigten sich am ehesten bereit, an Bachelorprogrammen teilzunehmen, unabhängig von der Hochschulart. Geringe Teilnahmebereitschaft kennzeichnete hingegen Studierende in den universitären Natur- und Ingenieurwissenschaften, vor allem aber Medizinstudierende. Fast 90 % der befragten Studierenden in dieser Gruppe äußerten hier die Antwort „vielleicht“, „eher nicht“ oder „sicher nicht“. Zum Vergleich: Die Bereitschaft, an einem Kredit-Punkt-System teilzunehmen, lag in nahezu allen Fachrichtungen und an beiden Hochschularten bei über 50%. Die Studierenden hatten also deutlich zwischen den Reformvorhaben unterschieden.

#### *Bewertung neuer Studienformen*

Im Survey waren den Studierenden zwei Alternativen zum traditionellen Vollzeitstudium vorgestellt worden: das so genannte Sandwich-Studium, in dem Berufs- und Studienphasen einander abwechseln, und das Teilzeitstudium, in dem nur ein Teil der verfügbaren Arbeitszeit auf das Studium verwandt wird.

Studierende an Fachhochschulen waren für diese Möglichkeiten eher aufgeschlossen als Universitätsstudierende. Beispielsweise wären über 50 % der Fachhochschulstudierenden in den Wirtschaftswissenschaften bereit gewesen, ein Sandwich-Studium zu absolvieren, aber nur etwa 30 % der universitären Naturwissenschaftler. Ein Teilzeitstudium kam für ein Drittel der Sozialwissenschaftler an Fachhochschulen in Frage, während sich der betreffende Anteil bei den Universitätsstudierenden der Fachrichtungen

<sup>289</sup> Bargel, Multrus u. Ramm 2005, S. 50.

Medizin, Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Jura auf jeweils lediglich rund 10 % belief. Studierende, die vor Beginn ihres Studiums eine Berufsausbildung absolviert hatten, und Studierende, die ihr Studium durch eigene Erwerbstätigkeit finanzierten, waren deutlich häufiger bereit, die vorgestellten neuen Organisationsmodelle zu nutzen. Außerdem würden Frauen generell eher als Männer an einem Sandwich- oder Teilzeitstudium teilnehmen. Die alternativen Studienformen bieten demnach eine Möglichkeit, die akademische Ausbildung besser mit anderen Lebensbereichen wie Beruf und Familie zu vereinbaren.

#### *Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Studierenden*

Danach befragt, für wie wichtig sie bestimmte Veränderungen im Hochschulstudium hielten, bewerteten jeweils fast 50 % der Universitätsstudierenden die Aspekte „stärkerer Praxisbezug des Studiengangs“ und „häufiger Veranstaltungen im kleinen Kreis“ als „sehr dringlich“. Demgegenüber stand bei den Fachhochschulstudierenden der Punkt „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen“ ganz oben auf der Wunschskala.<sup>290</sup> Die Situation der beiden Hochschularten wird also aus Studierendensicht klar unterschieden: Während das universitäre Studium noch häufig den praktischen Bezug vermissen lässt und die Studienbedingungen aufgrund der großen Studierendenzahlen als problematisch empfunden werden, gilt es an den Fachhochschulen vor allem, das Vertrauen der Studierenden in ihre beruflichen Chancen zu stärken.

In einer weiteren Frage sollten die Studierenden eine Reihe von Forderungen zur Hochschulentwicklung beurteilen. Fast 70 % der Universitätsstudierenden und nahezu 80 % der Fachhochschulstudierenden bezeichneten den Punkt

„Praktikum als fester Bestandteil des Studiums“ als „sehr wichtig“ für die weitere Entwicklung der Hochschulen. Knapp 60 % beziehungsweise zwei Drittel der Studierenden hielten eine „verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft“ für sehr wichtig. Mit Antwortanteilen um 50 % können auch die Aspekte „Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen“ sowie „Steigerung der Lehrqualität, besseres Lehrangebot“ als wichtige Forderungen aus studentischer Sicht gelten.

Allerdings, so die Autoren des Forschungsberichts, zeige der Vergleich der studentischen Antworten im aktuellen Survey mit den Daten der vorherigen Befragungen, dass die Dringlichkeit der Wünsche in fast allen Bereichen nachgelassen habe. Der erwähnte Aspekt „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen“ bilde hierbei wiederum eine Ausnahme. Insgesamt deuteten die Befragungsergebnisse darauf hin, dass sich die Studiensituation an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren bereits erheblich verbessert habe.

#### **Methodische Kritik**

In der Einleitung der Studie werden wichtige methodische Hinweise gegeben, etwa zu den betrachteten Grundgesamtheiten und Stichproben. Damit unterscheidet sich der Bericht der Arbeitsgruppe Hochschulforschung erfreulich von anderen empirischen Forschungsberichten. Exakte Angaben zum Befragungszeitraum fehlen jedoch ebenso wie die originalen Fragen.<sup>291</sup> Zudem gehen die Deutungen der Befragungsergebnisse teilweise über das faktisch Erkennbare hinaus. So wird zum Beispiel bei der Frage nach der Wichtigkeit der neuen Studienstrukturen ein Anteil von 27 % der Antworten in den Kategorien „wichtig“ und „sehr wichtig“ dahingehend gedeutet, die betreffenden Studierenden akzep-

---

<sup>290</sup> Die „Verringerung von Prüfungsanforderungen“ spielte interessanterweise bei den Überlegungen der Studierenden, in welchen Bereichen das Studium verbessert werden könnte, eine völlig untergeordnete Rolle; nur etwa jeder achte Befragte hielt das für sehr dringlich. Dies belege einmal mehr, so die Autoren, dass „die Studierenden das hohe Leistungsniveau und die Prüfungsanforderungen zumeist akzeptieren, auch wenn sie öfters als Belastung empfunden werden“ (Bargel, Multrus u. Ramm 2005, S. 55).

---

<sup>291</sup> Da die Originalfragen auch in den Ergebnistabellen nicht aufgeführt sind, bleiben die Antworten ungenau. Zum Beispiel lautete eine der Antwortkategorien bei der Frage nach dem Informationsstand: „viel zu wenig“. Um zu wissen, ob die Studierenden meinen, sie würden sich selbst zu wenig informieren, oder ob sie der Ansicht sind, sie würden zu wenige Informationen von Anderen erhalten, wäre es hilfreich, die tatsächliche Fragestellung zu kennen.

tierten Bachelor und Master mehrheitlich nicht, obgleich nach der Akzeptanz gar nicht gefragt worden war.

Grundsätzlich positiv ist die Anlage der Studie als Langzeituntersuchung, denn so können die Ergebnisse über mehrere Jahre hinweg miteinander verglichen werden, und das wiederum zeigt, wie sich die Situation von Studierenden an deutschen Hochschulen entwickelt.<sup>292</sup> Darüber hinaus haben die Forscher aktuelle Themen wie beispielsweise die Studienstrukturreform mit berücksichtigt.

### Einordnung der Ergebnisse

In der Befragung des Jahres 2004 sagten viele Studierende, sie seien wenig über Bachelor- und Masterstudiengänge informiert, oder gaben an, das Thema interessiere sie nicht. Hier fragt sich, inwiefern mangelnde Information und Desinteresse einander bedingen, ob also mit gezielten Informationsangeboten das Interesse der Studierenden an den neuen Studienstrukturen erhöht werden kann. Auch die verhaltene Teilnahmebereitschaft in Bezug auf Bachelorstudiengänge lässt manche Frage offen. War die Studienmöglichkeit für die Befragten an sich nicht attraktiv, und wenn dies zutrifft, warum? Oder sahen die Studierenden im Bachelorstudium keine Alternative, weil sie bereits mit einem traditionellen Studium begonnen hatten und es zu Ende führen wollten? Der zehnte Studierenden survey wird hier weitere Aufschlüsse liefern können.

Aus studentischer Sicht, das hat diese Forschungsarbeit deutlich gezeigt, sollte die Anbindung des Studiums an das Berufsleben im Mittelpunkt der Studienreformen stehen. Gefordert wurden mehr Praxisbezug sowie die verstärkte Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen; als dringlichen Wunsch nannten die Studierenden eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

<sup>292</sup> Die Situation von Studierenden an deutschen Hochschulen wird auch in einer Langzeitreihe des Deutschen Studentenwerks untersucht, siehe die aktuelle Ausgabe: *Isserstedt u.a. 2004*.

## „Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen“ (2005)

### Studienkontext

Im November 2005 veröffentlichte die Initiative D21, ein Netzwerk aus rund 200 Unternehmen und Organisationen mit dem Schwerpunkt auf Informations- und Kommunikationstechnologien, anlässlich einer Veranstaltung ihr Memorandum „Willkommen zum Dialog“.<sup>293</sup> Gleichzeitig wurden die Ergebnisse einer Befragung vorgestellt, die in Zusammenarbeit mit dem Unternehmensdienstleister Accenture durchgeführt worden war. Holger Bill, Geschäftsführer bei Accenture sowie Vorstand der Initiative D21, hat dazu gemeinsam mit Dr. Svenja Falk eine Broschüre mit dem Titel „Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen“ verfasst.<sup>294</sup>

Das zentrale Forschungsinteresse hatte der Frage gegolten, inwieweit die Erwartungen führender IT-Unternehmen an die Qualifikationen der Bachelor- und Masterabsolventen erfüllt werden. Von den rund 200 Mitgliedsunternehmen der Initiative D21 hatten 70 Unternehmen an der Befragung teilgenommen, darunter zu etwa 40 % Großunternehmen mit jeweils über 1.000 Mitarbeitern sowie einem Umsatz von über 500 Millionen Euro. Rund ein Drittel der Antwortgeber gehörte in dem betreffenden Unternehmen der obersten Führungsebene an, und etwa die Hälfte der Befragten hatte eine Position in der Bereichs- oder Abteilungsleitung inne. Zusätzlich zu der Unternehmensbefragung wurden die Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Webseiten jener knapp 100 Hochschulen untersucht, an denen Bachelorstudiengänge im Bereich der Informationstechnologie angeboten wurden. Dazu

<sup>293</sup> *Initiative D21 2005*. Der Verbund ist laut eigenem Bekunden „Europas größte Partnerschaft zwischen Politik und Wirtschaft (Public Private Partnership)“.

<sup>294</sup> Siehe *Bill u. Falk 2005*. Die 20-seitige Broschüre beginnt mit Erläuterungen zum Bolognaprozess, gefolgt von Angaben zum Forschungsziel und zur Befragung. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse dargelegt. Die Veröffentlichung enthält darüber hinaus einige Kurzinterviews zur Qualifikation von Absolventen im Hochschulraum Europa.

zählten 41 Universitäten und 53 Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft sowie vier private Hochschulen.

### **Studienergebnisse**

#### *Vermittlung wichtiger Kompetenzen (Angebotsseite)*

Die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen mit einem informationstechnologischen Bachelorangebot wurden von den Forschern auf eine Reihe von Kompetenzen hin untersucht, gegliedert nach drei Qualifikationsbereichen: 1. Fachkompetenz, 2. Methodische Kompetenz sowie 3. Soft Skills. Zu jedem Bereich zählten wiederum mehrere einzelne Qualifikationen.

Die Dokumentenanalyse ergab, dass den Studierenden in jeweils zwei Dritteln der Bachelorstudiengänge betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden sollten. Fähigkeiten im Projektmanagement wurden häufig erwähnt, seltener hingegen Präsentationskompetenzen. Die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse war den Forschern zufolge in nur einem Fünftel der Studiengänge schriftlich als zu vermittelnde Fähigkeit festgelegt. Die meisten Bachelorordnungen enthielten Aussagen, die zum Thema „mehr Mobilität durch Auslandssemester“ in die Kategorie der persönlichen Kompetenzen eingeordnet wurden. Bei jeweils gut der Hälfte der untersuchten Bachelorangebote waren die sozialen Kompetenzen Teamarbeit und Kommunikation in den Studiengangs- und Prüfungsordnungen enthalten. Andere persönliche und soziale Fähigkeiten, unter anderem Kreativität, kritisches Urteilen, Kooperationsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit, konnten nur zu geringen Anteilen ermittelt werden.<sup>295</sup>

Viele der von Unternehmen für wichtig befundenen Qualifikationen wurden, so die Verfasser, weitgehend in den Studien- und Prüfungsord-

nungen der neuen Studiengänge berücksichtigt. Die häufig als verpflichtend festgelegten Praktika könnten darüber hinaus dazu beitragen, dass die Bachelorabsolventen über mehr Berufserfahrung als Absolventen traditioneller Studiengänge verfügten. Allerdings werde die Vermittlung von Soft Skills von den Hochschulen teilweise oder vollständig in die Unternehmen ausgelagert, ohne dass über die zu vermittelnden Qualifikationen und über eine mögliche Aufteilung der Vermittlungsarbeit diskutiert würde.

#### *Sicht auf die neuen Abschlüsse (Nachfrageseite)*

Die Unternehmensvertreter waren gefragt worden, welchen Studienabschluss sie bei der Neueinstellung von Hochschulabsolventen bevorzugten. 40 % der Befragten gaben an, die Abschlussart sei für sie nicht relevant. Weitere 40 % entschieden sich für den traditionellen Diplomabschluss, und zwar etwa zu gleichen Teilen für das Fachhochschul- und das Universitätsdiplom. Die akademischen Grade Bachelor und Master wurden demgegenüber lediglich von gut 10 % der befragten Personen genannt. Demnach, so die Autoren, hatten sich die neuen Abschlüsse bei IT-Unternehmen noch nicht durchgesetzt.

Dies zeige sich auch bei jenen rund 30 Unternehmen, die zum Befragungszeitpunkt bereits Bachelor- und Masterabsolventen beschäftigten. Zu etwa der Hälfte bescheinigten die betreffenden Unternehmensvertreter ihren „neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ – damit sind vermutlich Bachelorabsolventen gemeint – eine stärkere Praxisorientierung, aber zu nur 4 % bessere Fachkenntnisse. Diese wurden Masterabsolventen immerhin zu rund einem Drittel attestiert. Jeweils etwa ein Viertel der Befragten hielt Bachelor- beziehungsweise Masterabsolventen für „insgesamt besser geeignet“. Die Nachfrage der Unternehmen nach den neuen Studienabschlüssen entsprach aus Sicht der Autoren noch nicht dem mittlerweile großen Angebot. „Offenbar befürchteten Unternehmen, dass die neuen Abschlüsse nach dem Berufseinstieg Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb der Unternehmen notwendig machen oder dass die Absolventinnen und Absolventen (...) weniger flexibel einsetzbar sind (...).“<sup>296</sup>

---

<sup>295</sup> Unklar bleibt, was die Autoren mit ihrer Aussage meinen: „Wir haben die in den Studien- und Prüfungsordnungen geforderten Qualifikationen dann mit den aus der Befragung der Wirtschaft genannten Qualifikationsanforderungen verglichen (...)“ (Bill u. Falk 2005, S. 9). Im Folgenden sind weder Befragungsergebnisse solcher Art noch systematische Vergleiche aufgeführt.

---

<sup>296</sup> Bill u. Falk 2005, S. 12.

### *Beschäftigung von Hochschulabsolventen*

Die Befragten bewerteten die Position ihrer Unternehmen in den Zukunftsindustrien alles in allem positiv; rund 85 % waren überzeugt, in den Wachstumsmärkten Wettbewerbsvorteile realisieren zu können. Der Aussage, dass Deutschland im Wettbewerb hinsichtlich der Qualifikation der Bewerber gut aufgestellt sei, stimmten jedoch nur 30 % der Unternehmensvertreter zu. Die Autoren der Studie folgern daraus, dass die wahrgenommene Stellung im Wettbewerb „bis dato unabhängig von der Qualität der Absolventinnen und Absolventen“ sei.

Den Unternehmensvertretern waren weitere Aussagen zur Beurteilung vorgelegt worden. Zwei Drittel der Befragten bewerteten dabei die Studienzeiten deutscher Absolventen und Absolventinnen als zu lang. Gleichzeitig war nur etwa ein Drittel der Ansicht, in Deutschland stehe ein zahlenmäßig ausreichender Pool an Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung, und rund 30 % der Unternehmen planten, auch Absolventen ausländischer Hochschulen, vor allem aus Indien, China und den USA, im deutschen Markt einzusetzen. In Bezug auf die Bachelor- und Masterstudiengänge meinten mehr als die Hälfte der befragten Unternehmensvertreter, mit den neuen Abschlüssen werde sich die Wettbewerbsfähigkeit verbessern. Allerdings, so die Autoren, habe die positive Sicht der IT-Unternehmen bislang noch keine deutlichen Änderungen in deren Rekrutierungsstrategien bewirkt.

### *Fazit*

Zusammengefasst lasse sich auf der einen Seite festhalten, dass die befragten Unternehmen zwar die in den neuen Ausbildungsgängen liegenden Möglichkeiten sähen, aber noch nicht darauf vertrauten, dass die Reformen wirklich umgesetzt werden, und daher nur begrenzt bereit seien, tatsächlich Bachelor- und Masterabsolventen einzustellen. Damit mangle es seitens der Arbeitgeber an einem deutlichen Signal für die Unterstützung der Reformmaßnahmen. Auf der anderen Seite seien die Hochschulen dafür zu kritisieren, dass sie die Verantwortung für wichtige

Qualifikationsinhalte häufig den Unternehmen zuwiesen, ohne mit diesen den direkten Austausch zu suchen. Beide Seiten seien daher aufgefordert, „in einen konstruktiven Dialog zu treten, um Vorbehalte (...) abzubauen und gleichzeitig sicherzustellen, dass die für die Wettbewerbsstellung Deutschlands notwendigen Fähigkeiten in Curricula und Praktikumsgestaltung berücksichtigt werden“.<sup>297</sup>

Die Initiative D21 beabsichtige, den Dialog als „verantwortungsvoller Corporate Citizen“ zu fördern und zu begleiten. Als erste konkrete Maßnahme solle ein Gremium mit Vertretern aus IT-Unternehmen, Hochschulen und Politik eingerichtet werden, dessen erste Aufgabe wiederum darin bestehe, einen Leitfaden für berufliche Praktika in der Informationstechnologie zu entwickeln und diesen allen Beteiligten zur Verfügung zu stellen.

### **Methodische Kritik und Einordnung der Ergebnisse**

Die gemeinsam von Accenture und der Initiative D21 getragene Studie hat erstmals die Sicht von Unternehmen im Bereich Informationstechnologie näher beleuchtet und damit einen wichtigen Teil des Arbeitsmarktes für Akademiker in Deutschland berücksichtigt. Auch der Ansatz, eine Unternehmensbefragung mit der Auswertung studienbezogener Dokumente zu kombinieren, ist grundsätzlich sinnvoll.

Allerdings leidet die Studie unter erheblichen methodischen Mängeln. Die Angaben zur Datenerhebung sind unvollständig; so fehlen etwa Erläuterungen zum Befragungsinstrument und zum Zeitraum der Datenerhebung. Unklar ist auch das genaue Vorgehen bei der Dokumentenanalyse. Die Autoren erläutern nicht, wie die Kompetenzen ausgewählt wurden oder wann eine Kompetenz als in der Studien- und Prüfungsordnung „vorhanden“ galt. Zudem ist weder der eingesetzte Fragebogen oder Leitfaden abgebildet, noch wird im Studententext und den Abbildungen deutlich, ob es sich um originale oder umformulierte Antwortkategorien handelt.

<sup>297</sup> Bill u. Falk 2005, S. 19.

Teilweise werden Ergebnisse auf die nationale Ebene gehoben, obgleich insgesamt lediglich 70 Unternehmensvertreter befragt worden waren. Das zeigt sich beispielsweise in der Äußerung, die „für Unternehmen wichtigen Fach- und Methodenkompetenzen“ würden durch die neuen Abschlüsse „weitgehend abgedeckt und im Rahmen des Studiums an den Hochschulen vermittelt“. Auch die Überschrift: „Ist Deutschland im Hinblick auf die Qualifikationen der Absolventen im Bereich der IT gut aufgestellt?“ sowie die Feststellung, mit der Befragung solle geklärt werden, ob „sich das Angebot an Arbeitskräften im Gleichgewicht mit der Nachfrage durch die Unternehmen“ befinde, versprechen mehr, als die Resultate halten können. Weiter werden gewichtige Aussagen nicht belegt, etwa, dass es zwischen Hochschulen und Unternehmen in Deutschland kaum Absprachen über die Lehrinhalte gibt, oder dass Unternehmensvertreter befürchten, Bachelor- und Masterabsolventen seien weniger flexibel einsetzbar als Absolventen traditioneller Studiengänge.

Mehrere Ergebnisse sind darüber hinaus durch nachlässige Formulierungen missverständlich. So heißt es beispielsweise im Zuge der Bewertung von Mastergraden: „in der stärkeren Praxisorientierung sehen 40 Prozent einen Vorteil“; die Unternehmensvertreter waren jedoch danach gefragt worden, ob die Masterabsolventen tatsächlich praxisorientierter seien. An anderer Stelle wird die Abkürzung „BA“ für den Bachelorgrad verwendet, ein Kürzel, das üblicherweise Abschlüsse an Berufsakademien kennzeichnet. Mit der „Zahl der deutschen Absolventen und Absolventinnen“ ist vermutlich die Zahl der Absolventinnen und Absolventen deutscher Hochschulen gemeint, unabhängig von der Staatsangehörigkeit der Personen. Und die Antworten auf die Frage, ob sich mit den neuen Abschlüssen „die Wettbewerbsfähigkeit“ verbessern werde, können kaum gedeutet werden, weil unklar bleibt, auf wessen Fähigkeit die Aussage bezogen war: jene der befragten Unternehmen, der IT-Branche in Deutschland oder der deutschen Wirtschaft im Allgemeinen.

Die Autoren der Accenture-Studie haben plausibel dargelegt, dass das lebenslange Lernen für Hochschulabsolventen an Bedeutung zunimmt und demnach sowohl die Hochschulen als auch

die Unternehmen daran interessiert sein müssten, sich mehr als bislang über Qualifikationsziele und die Aufteilung von Bildungsmaßnahmen auszutauschen. Mit der Einrichtung des oben beschriebenen Gremiums wird zudem ein konkreter Schritt in die geforderte Richtung unternommen. Insgesamt wurde jedoch mit der methodischen wie stilistischen Nachlässigkeit in dieser Untersuchung viel Potenzial verschenkt.

### **„Gestufte Studiengänge und Hochschulreform. Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche“ (2005)**

#### **Studienkontext**

Die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen sowie die damit verbundenen Reformen betreffen in Deutschland sowohl die traditionell forschungsorientierten Universitäten als auch die anwendungsorientierten Fachhochschulen. Somit stellt sich die Frage, wie die Hochschullehrenden an die Reformen herangehen und ob die charakteristischen Unterschiede der Hochschularten im neuen System erhalten bleiben. Prof. Dr. Udo Mandler, Hochschullehrer am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Gießen-Friedberg, hat dazu im Jahr 2004 die Vertreter wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten und Fachbereiche an deutschen Hochschulen befragt. Die Untersuchungsergebnisse sind im Winter 2005 unter dem Titel „Gestufte Studiengänge und Hochschulreform. Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche“ als Buch erschienen.<sup>298</sup>

---

298 Siehe *Mandler 2005*. Nach dem einleitenden Kapitel A werden auf den Seiten 29 bis 119 die Untersuchungsergebnisse dargelegt. Im Kapitel B wird der Umstellungsprozess an den Fachbereichen thematisiert, im Kapitel C werden die Studiengangprofile beschrieben und Fragen des Übergangs zwischen Studienstufen behandelt. Kapitel D befasst sich mit der Akkreditierung sowie der Einführung von Modulen und Leistungspunkten, und im Kapitel E wird die Hochschulreform vor dem Hintergrund der Profilierung von Universitäten und Fachhochschulen erörtert. Kapitel F enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

In *Mandler 2005* werden die Ergebnisse der eigenen Befragung jeweils mit Hinweisen auf andere Arbeiten ergänzt. In der vorliegenden Studienbeschreibung stehen jedoch die Primärergebnisse, also die Antworten der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichsvertreter, im Mittelpunkt.

Dem Autor zufolge eignen sich die Wirtschaftswissenschaften besonders für eine vergleichende Betrachtung der Reformprozesse, da hier gleichermaßen an Universitäten wie an Fachhochschulen eine hohe Zahl von Studierenden zu verzeichnen sei. Zudem habe es bereits im traditionellen System mehrere, leicht voneinander abgestufte Ausbildungswege gegeben, so dass das Konzept der Studienstufung hier leichter umzusetzen sei als beispielsweise im medizinischen oder naturwissenschaftlichen Bereich. Dementsprechend gab es im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ zum Sommersemester 2005 insgesamt bereits mehr Bachelor- und Masterstudiengänge als Diplomstudiengänge.<sup>299</sup>

Für die Untersuchung waren die Dekane von 185 wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen und Fakultäten kontaktiert worden, zunächst an Fachhochschulen, einige Monate später an Universitäten. Dabei wurden all jene Fachbereiche einbezogen, an denen zum Befragungszeitpunkt laut dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz ein grundständiger, d.h. mit dem Bachelor oder dem Diplom abschließender Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ angeboten wurde, und die parallel keine Angebote mit ingenieur- oder naturwissenschaftlicher Ausrichtung aufwiesen. Rund ein Fünftel der ausgewählten Einrichtungen waren private Hochschulen. An der Untersuchung nahmen 45 Universitätsvertreter und 83 Fachhochschulvertreter teil; das entsprach einer Rücklaufquote von jeweils rund 70 %. Überwiegend hatte tatsächlich der betreffende Dekan oder Studiendekan den Fragebogen ausgefüllt.

## Studienergebnisse

### *Stand der Umstellung in den befragten Fachbereichen*

In jeweils einem Fünftel der universitären Fakultäten gab es zum Befragungszeitpunkt mindestens einen Bachelor- beziehungsweise konsekutiven Masterstudiengang; weiterbildende Masterprogramme wurden an einem Drittel der Fakultäten angeboten. An den Fachhochschulen waren

bereits zu höheren Anteilen neue Studienangebote eingerichtet worden.

In Bezug auf Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge gab jeweils etwa die Hälfte der Befragten an, die Einführung sei für die nächsten ein bis zwei Jahre geplant, und einige Dekane setzten das Jahr 2010 als Zielpunkt. Die Abschaffung der bestehenden Diplomstudiengänge war dementsprechend ebenfalls für die nächsten Jahre, spätestens bis 2010 anvisiert. Lediglich in einer Minderheit der Fakultäten und Fachbereiche war die Planung noch völlig offen, oder die Strukturreformen wurden abgelehnt. Hinsichtlich der Einrichtung von weiterbildenden Masterstudiengängen enthielt sich allerdings jeder vierte Befragte einer Antwort, unabhängig von der Hochschulart.

Die Hochschulvertreter waren auch gebeten worden anzugeben, welchen weiteren Weg sie in Bezug auf die Studienstrukturreformen an deutschen Hochschulen für richtig hielten. Nur eine Minderheit der Befragten sprach sich für eine Beibehaltung der Diplomabschlüsse aus. Allerdings waren in den Antworten deutliche Unterschiede zwischen den Hochschularten zu erkennen: Während rund 50 % der Fachhochschuldekan eine möglichst schnelle und flächendeckende Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge wünschten, stimmten die Universitätsdekan mehrheitlich dafür, neben den neuen Programmen auch zukünftig Diplomstudiengänge anbieten zu dürfen. Hier zeige sich, so der Autor, ein Grundmotiv, das in nahezu allen Untersuchungsergebnissen auftauche: die Aufgeschlossenheit der Fachhochvertreter einerseits und die eher skeptische Haltung der Universitätsvertreter gegenüber den Reformen andererseits.

### *Vor- und Nachteile der Einführung gestufter Studiengänge*

Mehrere Aussagen zu Vor- und Nachteilen der gestuften Studiengänge sollten auf einer Skala von 0 = „Ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 3 = „Ich stimme voll zu“ bewertet werden. Die Harmonisierung der europäischen Studiensysteme und damit die Erleichterung studentischer Mobilität auch über die Grenzen Europas hinaus wurde mit mehr Zustimmung seitens der Fach-

<sup>299</sup> Quelle: Hochschulkompass der HRK, zitiert nach Mandler 2005, S. 41.

hochschulvertreter als der Universitätsvertreter bedacht. Die Aussage, das zweistufige Studium sei besser auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Studierenden zugeschnitten, erhielt ähnliche Bewertungen auf beiden Seiten. Auch die kürzere Studienzeit im Bachelorstudium wurde mit einem Durchschnittswert von 1,8 beiderseits als leichter Vorteil gesehen.

Dass jedoch die Einführung gestufter Abschlüsse vorteilhaft sein sollte, weil damit den Fachhochschulen die Möglichkeit gegeben sei, weiterführende (Master-)Abschlüsse anzubieten und so in den Wettbewerb mit den Universitäten einzutreten, wurde höchst unterschiedlich gewertet. Die Fachhochschulvertreter äußerten deutliche Zustimmung (Skalenmittel: 2,3), während die Universitätsvertreter mit durchschnittlich 0,6 Skalenpunkten ebenso eindeutig ihre Ablehnung kundtaten.

Um zu prüfen, ob die Bachelor- und Masterstudiengänge in der Betriebswirtschaftslehre inhaltlich neu konzipiert worden waren oder eher aus den traditionellen Angeboten heraus entstanden, wurde den Befragten die These vorgestellt: „Die Einführung gestufter Studiengänge ist vorteilhaft, weil dies den Anlass bietet, Studieninhalte zu überdenken und zu verbessern.“ Sämtliche an privaten Hochschulen befragten Fachvertreter stimmten voll zu, und auch die Vertreter der staatlichen Fachhochschulen gaben mit deutlicher Mehrheit ihre Zustimmung. Von Seiten der staatlichen Universitäten hingegen wurde die These zu über 40 % abgelehnt. Hier sei zu vermuten, so der Autor, dass die traditionellen Diplomstudiengänge eher umetikettiert als wirklich neu gestaltet wurden.

Hinsichtlich der im Fragebogen aufgeführten möglichen Nachteile der Studienstrukturreform gab es ebenfalls Bewertungsunterschiede, wenn auch nicht in so hohem Maße. Die Universitätsvertreter befürchteten etwas mehr als ihre Fachhochschulkollegen, das Gesamtniveau der deutschen Hochschulausbildung könnte unter den Reformen leiden, und waren gleichzeitig eher der Ansicht, das hohe Ansehen des deutschen Diploms werde vom Bachelor als neuem Regelabschluss nicht erreicht. Die These, eine berufsqualifizierende Hochschulausbildung sei im Ba-

achelorstudium nicht zu leisten, wurde bereits innerhalb der Universitätsgruppe unterschiedlich bewertet: Jeweils ein Viertel der dort befragten Dekane stimmte dieser Aussage „voll“ beziehungsweise „überhaupt nicht“ zu. Der Autor der Studie gibt zu bedenken, dass die Universitätsdekane insgesamt die genannten Vorteile wenig bestätigten und stattdessen die Nachteile der Strukturreformen hervorhoben.

Interessanterweise waren die Universitätsvertreter und die Vertreter zumindest der staatlichen Fachhochschulen zu fast gleichen Anteilen der Meinung, das Diplom habe sich bewährt und daher bestehe eigentlich kein Anlass zur Reform: Jeweils über 60 % der Befragten stimmten dieser These zu. Dass sich dennoch insbesondere die Fachhochschullehrenden in den Wirtschaftswissenschaften aktiv an den Reformen beteiligten, so die Vermutung des Autors, beruhe also weniger auf der Kritik am traditionellen Studiensystem, sondern sei von der Aussicht getragen, „nun höherwertige Masterabschlüsse anbieten zu dürfen“.<sup>300</sup>

#### *Gestaltung des Bachelorstudiums*

Traditionell gelten an den beiden Hochschularten in Deutschland für die akademische Ausbildung unterschiedliche Leitbilder. An den Universitäten wird vor allem theoretisches Fachwissen vermittelt, wohingegen die Fachhochschulen von jeher die berufliche Qualifizierung in den Mittelpunkt stellen. Zu prüfen war nun, inwieweit diese Unterschiede auch nach den Studienreformen noch sichtbar sein werden.

Die Angaben der wirtschaftswissenschaftlichen Fachvertreter zur Gestaltung von Bachelorstudiengängen offenbarten tatsächlich gewisse Differenzen, die jedoch weniger deutlich waren, als man hätte vermuten können. Beispielsweise räumten die Universitätsdekane den „theoretisch-methodischen Grundlagen“ anteilig ein Drittel des gesamten Kompetenzprofils ein (die Befragten waren gebeten worden, verschiedene Kompetenzen prozentual zu gewichten) und sahen knapp 30 % für „unmittelbar anwendbares Fachwissen“ vor. Die entsprechenden Anteilswerte

---

300 Mandler 2005, S. 40.

der Fachhochschuldekane lagen im Mittel bei 25 % und 33 %, also in einem ähnlichen Rahmen. Alle weiteren Kompetenzvorgaben erhielten mit jeweils etwa einem Zehntel des Gesamtprofils nahezu gleiche Gewichtungen.

Im Fragebogen sollten anschließend verschiedene Gestaltungsmerkmale des Bachelorstudiums bewertet werden. Hier stimmten die Universitäts- und Fachhochschuldekane zu gleichen Anteilen der These zu, Bachelorprogramme sollten besonders die Internationalität und den Fremdspracherwerb fördern (jeweils zwei Drittel der Nennungen). In derselben Frage war die Aussage zur Bewertung gestellt worden, Bachelorstudiengänge sollten generell auch von Lehrkräften durchgeführt werden dürfen, die nicht über eine Promotion verfügen. Die Fachhochschullehrenden zeigten sich diesbezüglich gleichsam ablehnend wie ihre Universitätskollegen und vertraten somit einen ähnlich hohen wissenschaftlichen Anspruch.

#### *Berufsqualifizierung im Bachelorstudium*

Bei aller Gemeinsamkeit bestand aber doch ein wesentlicher Unterschied in den Sichtweisen der Hochschuldekane, und zwar in Bezug auf einen der meistdiskutierten Punkte der Reform: Soll das Bachelorstudium auf jeden Fall berufsqualifizierend sein? Die befragten Wirtschaftswissenschaftler an Fachhochschulen gaben zu über 80 % ihre volle und zu fast 20 % ihre tendenzielle Zustimmung. Demgegenüber sprachen sich nur gut 30 % der Universitätsvertreter eindeutig für die Berufsbefähigung der Studierenden aus, weitere knapp 50 % stimmten der Forderung tendenziell zu. Ein Fünftel der universitären Dekane wählte jedoch die Antwort „Ich stimme eher nicht zu“. Gleichzeitig befürworteten die universitären Dekane die Einrichtung eines Praxis- oder Projektsemesters im Bachelorstudium zu nur rund einem Drittel, wohingegen dieses Studienelement aus Sicht der Fachhochschulvertreter praktisch unverzichtbar war: Jeweils zwischen 80 % und 90 % der Befragten an staatlichen und privaten Fachhochschulen stimmten der betreffenden Aussage zu.

Die oben erwähnte These: „Im Bachelorstudium ist eine berufsqualifizierende Hochschulausbil-

dung nicht zu leisten“, die den Dekanen als möglicher Nachteil der Reform vorgestellt worden war, erhielt von immerhin jedem vierten Universitätsvertreter vollen Zuspruch, jedoch nur von jedem zehnten Befragten an staatlichen Fachhochschulen und lediglich einem einzigen Vertreter einer privaten Fachhochschule.

Dennoch waren auch die universitären Dekane mit großer Mehrheit der Ansicht, in spätestens zehn Jahren werde der Bachelor der Standardabschluss sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen sein. Dem stehe aber wiederum nicht entgegen, so der Autor, „dass zumindest ein Teil der Fakultäten ihre betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengänge stark theorieorientiert und somit auf den Masterabschluss bezogen ausrichtet“.<sup>301</sup>

#### *Übergangsquoten*

Mit der Begründung, die Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem sei nur dann sinnvoll, wenn die Zahl der Bachelorabsolventen, die in ein Masterstudium übergeht, nach Leistungskriterien begrenzt werde, definiert der Autor die Übergangsquote als „einfache quantitative Maßzahl für die erfolgreiche Einführung gestufter Studiengänge“. Die Hochschuldekane waren diesbezüglich gefragt worden, welche Quoten sie allgemein für angemessen hielten.

Hinsichtlich des Übergangs an Universitäten hielten sowohl die Universitäts- als auch die Fachhochschuldekane im Mittel eine Quote von rund 40 % für angemessen, wobei allerdings von universitären Dekanen am häufigsten der Wert 50 % genannt wurde, von den Vertretern der Fachhochschulen selbst der Wert 30 %. In Bezug auf den Übergang an Fachhochschulen nannten die Fachhochschulvertreter erneut Quoten im Bereich von 35 %. Die befragten Universitätsdekane setzten hier jedoch durchschnittlich eine Quote von rund 20 % an, billigten also an Fachhochschulen weniger Bachelorabsolventen die Aufnahme eines Masterstudiums zu als an ihren eigenen Einrichtungen. Am häufigsten gaben die Universitätsvertreter sogar den Wert 0 % an – und

301 Mandler 2005, S. 68.

stellten damit das fachhochschulische Masterstudium generell in Frage.

#### *Gestaltung des Masterstudiums*

Die am eigenen Fachbereich vorhandenen oder angestrebten BWL-Masterstudiengänge wurden von den betreffenden Universitätsvertretern mehrheitlich als forschungsorientiert eingeordnet, während die Fachhochschulvertreter ihre Programme überwiegend als anwendungsorientiert kennzeichneten. Die Wahl des Studiengangsprofils folgte also im Wesentlichen der Hochschulart. Für diese klare Unterscheidung führt der Verfasser zwei mögliche Begründungen aus Sicht der Universitäten an: Entweder richteten diese ihre Masterausbildung tatsächlich gezielt auf die wissenschaftliche Laufbahn aus, was dazu führen könnte, dass die Befähigung der Studierenden für einen Beruf außerhalb der Wissenschaft vernachlässigt werde, oder aber den Universitäten gehe es vor allem um eine formale Abgrenzung zu den Fachhochschulen.

In diesem Zusammenhang waren die wirtschaftswissenschaftlichen Dekane gefragt worden, ob Masterstudiengänge generell stärker forschungsorientierter sein sollten als Bachelorstudiengänge. Dieser Aussage stimmten fast 70 % der Universitätsvertreter voll zu, und weitere 30 % hielten den Gedanken für tendenziell richtig. Demgegenüber gab lediglich jeder sechste Fachhochschulvertreter seine volle Zustimmung; ein Drittel der Befragten in dieser Gruppe war anderer Ansicht. Ein ähnliches Bild ergab die Bewertung der These, Masterstudiengänge sollten generell von Lehrkräften durchgeführt werden, welche neben der Promotion auch über Forschungserfahrung verfügen: Über 70 % der Universitätsvertreter, aber nur gut 10 % der Fachhochschulvertreter stimmten voll zu.

Zu vermuten ist also, dass die vielfache Kennzeichnung der universitären Masterstudiengänge als „forschungsorientiert“ auf inhaltlichen Entscheidungen beruht, nicht nur auf formalen Abgrenzungsversuchen. Die Unterschiede in den Antworten der Universitäts- und Fachhochschulvertreter, darauf weist der Verfasser hin, hingen vermutlich aber auch damit zusammen, dass die

Einrichtung von Masterstudiengängen für die Fachhochschulen eine große Herausforderung darstelle.

#### *Profilierung der Universitäten und Fachhochschulen*

Bei der Frage nach dem künftigen Studienangebot der Fachhochschulen sprachen sich über 40 % der Universitätsvertreter dafür aus, dass dort in Zukunft ausschließlich Bachelorstudiengänge angeboten werden sollten, aber kein einziger Fachhochschulvertreter wählte diese Antwortmöglichkeit. Rund die Hälfte der universitären Dekane war der Ansicht, Fachhochschulen sollten neben Bachelorprogrammen vor allem anwendungsorientierte Masterstudiengänge anbieten. Die Mehrheit der Fachhochschuldekane befand demgegenüber eine generelle Gleichstellung mit den Universitäten, einschließlich Promotionsrecht, für richtig; dies wiederum galt nur bei einem Universitätsvertreter als beste Option.

Während also die Fachhochschulen mit den Reformen zu den Universitäten aufschließen und ihre neuen Rechte zugunsten eines breiteren Angebots wahrnehmen wollten, verhielten sich die Universitätsvertreter diesen Ansprüchen gegenüber reserviert. Das wurde auch in den Einschätzungen der Vor- und Nachteile beider Hochschularten deutlich. Die Fachhochschuldekane befanden selbstbewusst alle im Fragebogen genannten Vorzüge ihrer eigenen Institutionen – bessere Studienorganisation, geringere Lehrkosten, höhere Ausbildungsqualität aufgrund des stärkeren Praxisbezugs, angenehmere Studienatmosphäre, höhere Flexibilität – für tendenziell bis voll zutreffend. Diese Ansicht wurde von den universitären Dekanen wenig bis überhaupt nicht geteilt. Die Universitätsvertreter hielten stattdessen die Ausbildungsqualität an ihren Einrichtungen wegen der Forschungsnähe für besser und waren zudem der Ansicht, ihre Studierenden seien leistungsfähiger. Einzig das höhere Ansehen der Universitäten war in beiden Gruppen unbestritten.

#### **Methodische Kritik**

Der Verfasser hat mit seiner Untersuchung zur Sicht der wirtschaftswissenschaftlichen Fachver-

treter an deutschen Universitäten und Fachhochschulen auf die Strukturreformen eine interessante und methodisch gelungene Studie vorgelegt. Alle wichtigen Informationen zur Datenerhebung sind in der Studie vorhanden, und der verwendete Fragebogen ist im Anhang einzusehen. Die Untersuchungsergebnisse sind kundig in die Beschreibung aktueller Entwicklungen eingebettet. An geeigneter Stelle werden statistische Daten sowie wichtige Resultate weiterer empirischer Studien angeführt und in den oftmals weit reichenden Schlussfolgerungen berücksichtigt. Als einziger Kritikpunkt gilt, dass – wie allerdings in vielen anderen Studien auch – die Antworten der Befragten meist in Prozent angegeben werden, obwohl jeder Antwortende in den beiden Teilgruppen „Universitäten“ und „Fachhochschulen“ mehr als einen Prozentpunkt repräsentiert.

### Einordnung der Ergebnisse

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die unterschiedlichen Bildungstraditionen der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland sowie die Frage, inwieweit die Studienstruktur-reformen im Zuge des Bolognaprozesses diese Traditionen beeinflussen und verändern. In vielen Aspekten bestehen in der Sichtweise der wirtschaftswissenschaftlichen Fachvertreter beider Hochschularten tatsächlich deutliche Unterschiede. Während die Fachhochschuldekane mehrheitlich den Bachelor als berufsqualifizierenden Regelabschluss akzeptierten und ihre Studienangebote daraufhin neu ausrichteten, war den Antworten der Universitätsdekane zu entnehmen, dass sie weiterhin die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung ihrer Studierenden in den Vordergrund stellten und damit dem konsekutiven Masterstudium eine wichtige Rolle zuwiesen.

Das Bachelorstudium muss im neuen Studiensystem zwei Funktionen gleichzeitig erfüllen, die bisher in den unterschiedlichen Ausbildungsprofilen der Universitäten und Fachhochschulen verankert waren: Die Studierenden sollen eine fachliche Grundlage erhalten, die sie sowohl für ein weiterführendes Studium als auch für Berufe außerhalb des Wissenschaftssystems qualifiziert.

Dieser Umstand führt dazu, dass sich, wie der Verfasser prognostiziert, die Studienprofile einander annähern. An den Universitäten sei man bereit, von einem rein theoriegeleiteten Lehrratsatz auf ein auch anwendungsbezogenes Modell überzugehen, und an den Fachhochschulen bewirke die Möglichkeit, Masterstudiengänge anzubieten, die Hinwendung zu forschungsbezogenen Ausbildungswegen. Dennoch sei nicht zu erwarten, dass die Profile der beiden Hochschularten in absehbarer Zeit ineinander übergingen; die Universitäten würden vielmehr bei ihrer wissenschaftlichen geprägten Ausbildung bleiben, und die Fachhochschulen nach wie vor ihren berufsbezogenen Charakter betonen. Dafür sprechen aus Sicht des Autors allein schon praktische Gründe. So sei es beispielsweise den Fachhochschulen sicher nicht einfach möglich, konkurrenzfähige forschungsorientierte Studiengänge anzubieten.

Insgesamt sind in dieser beispielhaft auf das Fach Betriebswirtschaftslehre ausgerichteten Studie jene Themen angesprochen worden, die heute im Zentrum der Diskussionen stehen und auch in den kommenden Reformjahren die Debatten beherrschen werden: die Ziele und Aufgaben des Bachelorstudiums sowie die Profilierung der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland.

## 4.2 Darstellung eigener Untersuchungsergebnisse

Für den vorliegenden Bericht sind in vier Fallstudien beispielhaft mehrere Unternehmensvertreter zu der Umstellung des Studiensystems in Deutschland befragt worden. Die betreffenden Unternehmen wurden von der Friedrich-Ebert-Stiftung kontaktiert; die Auswahl ist nicht repräsentativ. Vielmehr sollen die Gesprächsergebnisse einen tieferen Einblick in die Sicht von Arbeitgebern auf Reformen im Hochschulsystem bieten und beispielhaft die damit verbundenen Überlegungen und Maßnahmen aufzeigen. Für die Befragung wurde ein Leitfaden verwendet (siehe Anhang), wobei die Reihenfolge und Ausführlichkeit der Fragen jeweils dem Gesprächsverlauf angepasst wurden. Auch ergaben sich in den In-

interviews weitere Fragen, und es eröffneten sich zusätzliche Themenbereiche. Die Gespräche wurden im Frühjahr und Sommer 2005 geführt.

## Fallstudie 1: Siemens

### Unternehmensdaten

Im Jahr 1847, also vor über 150 Jahren, gründete Werner Siemens zusammen mit dem Mechaniker Johann Georg Halske in Berlin die „Telegraphen-Bauanstalt von Siemens & Halske“.<sup>302</sup> Was in einer Werkstatt im Hinterhaus begann, entwickelte sich dank der Findigkeit und Geschäftstüchtigkeit der beiden Firmengründer zu einem Unternehmen, das zunächst in Deutschland, dann aber auch im Ausland erfolgreich war, vor allem in England und Russland. Nach dem Prinzip „Nur die Elektrotechnik, aber die ganze Elektrotechnik“ etablierte sich das Unternehmen Siemens in den 1920er Jahren auf diesem Gebiet als einer der weltweit führenden Konzerne. Unter der nationalsozialistischen Herrschaft war Siemens in die so genannte Kriegswirtschaft einbezogen und beschäftigte zu dieser Zeit auch Zwangsarbeiter. Nach dem Kriegsende war ein großer Teil der Gebäude und Werksanlagen zerstört; der Wiederaufbau begann jedoch rasch, angeregt vor allem durch den dringenden Bedarf in den Bereichen Industrie, Energieversorgung, Telekommunikation und öffentlicher Verkehr. Mitte der 50er Jahre belebte sich auch das internationale Geschäft neu. Im Jahr 1965 stellte Siemens die europaweit erste industriell gefertigte integrierte Schaltung vor. Im darauf folgenden Jahr wurden die drei Hauptfirmen in ein Unternehmen, die Siemens AG, zusammengefasst, und 1969 erfolgte die Gliederung der unternehmerischen Arbeitsgebiete in sechs weitgehend selbstständige Unternehmensbereiche: Bauelemente, Datentechnik, Energietechnik, Installationstechnik, Medizintechnik und Nachrichtentechnik. Zwanzig Jahre später erfolgte eine weitere Feinstrukturierung. In den vergangenen Jahrzehnten bildete Siemens mit unterschiedlichen deutschen und ausländischen Firmen neue Geschäftsgesellschaft-

ten, etwa die Bosch-Siemens Hausgeräte GmbH oder die Siemens-Nixdorf Informationssysteme AG (übergegangen in die Fujitsu Siemens Computers AG). Daher gibt es neben der Siemens AG in Deutschland noch mehrere Unternehmen mit eigener Rechtsform, beispielsweise die Siemens Building Technologies AG, Siemens VDO Automotive AG und die Osram GmbH, die aber insgesamt zu „Siemens Deutschland“ zählen.

Das Gesamtunternehmen Siemens versteht sich heute als „Global Network of Innovation“, mit rund 430.000 Mitarbeitern in über 190 Ländern. Im Geschäftsjahr 2004 setzte Siemens weltweit rund 75 Milliarden Euro um, davon 17 Milliarden in Deutschland, und erwirtschaftete zirka 3 Milliarden Euro Gewinn.<sup>303</sup> In Deutschland waren in diesem Jahr 164.000 Mitarbeiter bei Siemens beschäftigt. Rund ein Drittel aller Beschäftigten weltweit hat ein Hochschulstudium absolviert, davon wiederum zu über 70 % im Bereich Ingenieurwesen, Informationstechnologie oder Naturwissenschaften. Für die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in diesem Zeitraum etwa 400 Millionen Euro ausgegeben worden. Die rund 30 unternehmenseigenen Ausbildungsgänge und Studienprogramme wurden von etwa 11.000 Personen besucht.

### Die Bedeutung der Studienreform für Siemens

Nach eigener Darstellung betreffen die bildungspolitischen Entscheidungen in Deutschland das Unternehmen sehr deutlich, und so beteiligt sich Siemens sowohl an der Diskussion um die Hochschulausbildung in Deutschland als auch an der Weiterentwicklung von Studiengängen.

Siemens begrüßt die Umstellung auf das zweistufige Studiensystem mit einem ersten berufs-befähigenden Bachelorstudium und dem direkt anschließenden oder später ansetzenden weiterführenden Masterstudium: „Siemens befürwortet diese Pläne, denn die Harmonisierung der Bildungssysteme fördert die grenzüberschreitende Mobilität der Studierenden und hilft ihnen, sich

---

302 Siehe *Siemens-Archiv 2002a* und *Siemens-Archiv 2002b*. Diesen Quellen wurden alle Angaben zur Unternehmensgeschichte entnommen.

---

303 Siehe <http://www.siemens.de>, „Kennzahlen“ (09.02.05). Dieser Quelle wurden auch die Beschäftigungsdaten entnommen.

auf die Chancen und Herausforderungen der Globalisierung vorzubereiten.“<sup>304</sup> Daher gehört das Unternehmen zu den knapp 40 deutschen Unternehmen, deren Vertreter im Juni beziehungsweise bis August 2004 die „Bachelor welcome!“-Erklärung unterzeichnet haben (siehe S. 86 im vorliegenden Bericht).

Mit der Veränderung des Studiensystems ist Siemens als internationales Großunternehmen vor allem in zweierlei Hinsicht befasst: Zum einen greift nun die Angleichung des deutschen Studiensystems an die international üblichen Studien- und Abschlusstrukturen, und zum anderen liegt der Schwerpunkt der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland zumindest bislang auf dem Gebiet der Ingenieurwissenschaften, also auf jenem Feld, aus dem Siemens hauptsächlich seine Hochschulabsolventen rekrutiert.

### **„Und das ist es, was an den Universitäten zu wenig vermittelt wird: was hinterher wirklich zählt.“**

Dr. Frank Stefan Becker leitet den Bereich Bildungspolitik bei Siemens und ist intensiv mit Fragen der Hochschulausbildung und des Hochschulsystems befasst. Das, was aus seiner Sicht mit der Studienreform verbunden ist, zuvorderst in Bezug auf Siemens, aber auch in der allgemeinen Betrachtung, hat er in Gesprächen und Vorträgen geschildert sowie in Publikationen dargelegt.<sup>305</sup> Seine Ausführungen werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

Zunächst zur Personalsituation bei Siemens in Deutschland: Derzeit sind rund 30 % aller neu eingestellten Mitarbeiter Akademiker, davon wiederum kommen zirka 50 % direkt von der Hochschule und 50 % aus einer beruflichen Tätigkeit heraus zu Siemens. Der größte Anteil der eingestellten Hochschulabsolventen hat einen Abschluss im Bereich Elektrotechnik. Vor diesem

Hintergrund, so der Unternehmensvertreter, liege das spannende Moment der neuen Studienstrukturen darin, dass es nun den Studierenden möglich sei, ein berufsqualifizierendes Studium in kürzerer Zeit als zuvor abzuschließen. Somit bilde sich durch die Einführung der Bachelorstudiengänge an deutschen Hochschulen ein Profil von jüngeren, qualifizierten Absolventen mit der Option auf Weiterbildung im Unternehmen, was sehr gut auf die Erfordernisse bei Siemens eingehe.

### **Anforderungen an Bachelor und Master**

Denn, um an das eben Gesagte anzuknüpfen, in den vergangenen Jahren hätten sich Aufgabengebiete verändert und die Funktionen, die ein Mitarbeiter erfüllen muss, verbreitert. Insbesondere sei dabei an die Schnittstellenfunktionen zu denken – Schnittstellen etwa zwischen den Produktentwicklern einerseits und den Kunden andererseits, aber auch in der internen Kommunikation. Der Bedarf an Mitarbeitern, die diese Funktionen zu erfüllen in der Lage sind, sei enorm gestiegen, während der Umfang der klassischen Ingenieur Tätigkeiten in etwa gleich geblieben sei. Somit bestünden an Hochschulabsolventen mit einem Abschluss im naturwissenschaftlich-technischen Bereich heute ganz neue Anforderungen.

Befürchtungen, in einem kürzeren Studium sei es prinzipiell nicht möglich, die Studierenden ausreichend zu qualifizieren, teilt der Unternehmensvertreter nicht. Im Bachelorstudium, so seine Ansicht, könnten durchaus in begrenzter Zeit sowohl fachwissenschaftliche als auch fachübergreifende und praktische Kenntnisse vermittelt werden: „Auch die straffe Struktur und die kurze Dauer dürften in den Augen derjenigen Studenten ein Vorzug sein, die sich zwar aufgrund ihrer vielseitigen Begabung für Technik interessieren, für die aber ein ausschließlich technisch ausgerichtetes, verhältnismäßig langes Studium nicht in Betracht kommt.“<sup>306</sup>

304 Siehe <http://www.siemens.de>, „Bildung und Wissenschaft“, Abschnitt „Schwerpunkt Hochschule“ (09.02.05).

305 Siehe *Becker 2004a* und *Becker 2004b*. Der Vortrag, auf den hier Bezug genommen wird, wurde nicht als Dokument veröffentlicht (*Becker 2005*). Die persönlichen Gespräche mit Herrn Dr. Becker wurden am 11. Februar, 3. März und 9. März 2005 geführt.

306 *Becker 2004a*, S. 42.

### **Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen**

Grundsätzlich gilt für die Ausschreibung von offenen Stellen bei Siemens, dass die zukünftige Funktion und das Sachgebiet im Unternehmen die relevanten Kriterien sind, nicht der Hochschulabschluss der Bewerber.

Der Abschluss spiele zwar, so Herr Dr. Becker, eine gewisse Rolle für die Gehaltseinstufung neuer Mitarbeiter, denn Bachelorabsolventen stiegen üblicherweise in Gebieten ein, in denen vergleichsweise wenig Fachkompetenz erforderlich sei. Dennoch sei der Gehaltsunterschied im Vergleich zu Diplom- und Masterabsolventen nicht sehr groß. Bei Siemens ist es die Regel, dass neue Mitarbeiter zu Beginn in eine der hausinternen Tarifstufen eingeordnet werden. Dazu zählen unter anderem die bayerischen Tarifstufen T5 (Fachhochschulabsolventen), T6 (Universitätsabsolventen) und T7 (Promovierte), wobei zwischen zwei benachbarten Stufen jeweils ein Gehaltsunterschied von etwa 10 % besteht. Bachelorabsolventen werden zukünftig vermutlich in die Stufe T5 eingeordnet, Masterabsolventen in T6, jeweils unabhängig von der Hochschulart.

Das anfängliche geringere Gehalt des Bachelorabsolventen, darauf weist der Unternehmensvertreter ausdrücklich hin, könne aber zum einen dadurch ausgeglichen werden, dass der betreffende Bachelor früher einsteige und somit insgesamt über längere Zeit Gehalt beziehe als ein Diplom- oder Masterabsolvent. Zum anderen sei dem Bachelor der Aufstieg in andere Positionen und damit in andere Gehaltsbereiche unter den für alle Mitarbeiter geltenden Aufstiegsbedingungen möglich. Diese Offenheit spiele in der Personalstrategie bei Siemens allgemein eine ganz wichtige Rolle. So liege etwa der Anteil der Mitarbeiter ohne Hochschulausbildung, auch in den Führungsebenen, über alle Tätigkeitsbereiche und Funktionsebenen des Unternehmens hinweg bei rund 30 %: „Das System ist transparent, man kann also selbst ohne eine Hochschulausbildung ziemlich weit hochkommen.“ Der Bachelor als erster akademischer Abschluss sei demnach für den weiteren Karriereverlauf kein formales Hindernis. Bei Siemens gebe es keine

Rangstufen, die ausschließlich mit einem Universitätsdiplom oder dem Master erreicht werden könnten, wie das etwa in US-amerikanischen Unternehmen üblich ist. In der Debatte um die erforderliche formale Bildung, so Herr Dr. Becker, werde häufig unterschätzt, wie wertvoll die Zeit sei, die jemand im Unternehmen verbringe, da er dort bereits Vieles lerne, was Neueinsteiger mit einem höheren Bildungsabschluss später mühsam nachholen müssten.

#### *Neue Perspektiven durch das weiterführende Masterstudium*

Angesichts der anhaltenden Entwicklung zu längeren Lebensarbeitszeiten und gleichzeitig sich immer schneller verändernder Techniken werden die Unternehmen nach Einschätzung von Herrn Dr. Becker mehr als zuvor auf die langfristige Weiterbildung ihrer Mitarbeiter bedacht sein. Der Erhalt von Wissen sei die zukünftig bedeutendste Form der sozialen Absicherung. Hier müssten die Unternehmen ansetzen und neue Modelle entwickeln; die neuen weiterführenden Masterstudiengänge seien dabei ein interessanter Baustein. Je mehr Bachelorabsolventen in die Unternehmen kämen, desto mehr werde die Nachfrage nach Weiterbildungsmöglichkeiten im Beruf steigen. Für Siemens sei das, wie für andere Großunternehmen auch, kein Anlass zur Besorgnis. „Das wird kommen, und da kann man auch Lösungen finden. Wenn ich sehe, was wir für komplexe Projekte mit unglaublichen Imponderabilien bewältigen, zum Beispiel im internationalen Großanlagenbau, was da unsere Mitarbeiter leisten müssen, da kann man mir nicht erzählen, dass es nicht möglich sein soll, in der Personalpolitik auf die oben skizzierten Änderungen zu reagieren.“

#### **Ist die Skepsis der Arbeitgeber berechtigt?**

Die bei Arbeitgebern in welchem Maß auch immer bestehende Skepsis gegenüber den neuen Studiengängen und ihren Absolventen sei in gewisser Weise verständlich, allerdings nicht unbedingt fachlich, sondern eher gesellschaftlich begründbar. In Zeiten wirtschaftlicher Stagnation werde Neuerungen generell skeptisch begegnet und nach dem Prinzip vorgegangen: Man

nimmt, was man kennt, in diesem Fall das deutsche Hochschuldiplom, und beruft sich auf die jahrelangen guten Erfahrungen damit. „Und in dieser Phase liegt natürlich die Aufmerksamkeit der Personalverantwortlichen nicht auf der Frage: ‚Wie stellen wir jetzt neue Mitarbeiter mit einem unbekanntem Abschluss ein?‘“ Bislang habe es zudem so wenige Absolventen mit einem deutschen Bachelor oder Master gegeben, dass dies für die Arbeitgeber keine vordringliche Frage war.

Auch bei Siemens hat die Umstellung auf das gestufte Studium erst dann an Bedeutung gewonnen, als gewiss wurde, dass die neuen Abschlüsse zukünftig an deutschen Hochschulen die Regel sein würden, also etwa zur Zeit der Berlinkonferenz im Herbst 2003. Und die Bedeutung des Themas Studienstrukturreform, so Herr Dr. Becker, werde weiter zunehmen, zum einen, weil hoffentlich insgesamt bei Siemens wieder mehr Mitarbeiter eingestellt würden, und zum anderen, weil einfach der Anteil der Absolventen mit einem Bachelor- oder Mastergrad stetig steige. Als Trend über die vergangenen Jahre, der sich sicher fortsetze, sei außerdem zu beobachten, dass ein immer höherwertiger Bildungsabschluss gefragt sei. So nehme bei Siemens der Anteil der Mitarbeiter mit geringem Ausbildungsgrad beständig ab, derjenige der Mitarbeiter mit Hochschulabschluss steige hingegen seit Jahrzehnten, und zwar hinsichtlich beider Hochschularten in Deutschland. (Im Geschäftsjahr 2004 waren rund 60 % der eingestellten Akademiker Universitätsabsolventen, 40 % Fachhochschulabsolventen.)

### Erwartungen an das Bachelorstudium

Nach dem Idealbild eines Bachelorabsolventen befragt, sagte Herr Dr. Becker, im Vergleich zum traditionellen Universitätsstudium in Deutschland sei das Bachelorstudium auch an einer Universität stärker anwendungsorientiert, und im Vergleich zum angelsächsischen System sei die Bachelorarbeit ein wichtiger Teil des Studiums; hier könne das theoretische Wissen bereits nach relativ kurzer Zeit in einem eigenen kleinen Projekt angewandt werden.

Im ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudium, das für Siemens besonders relevant ist, sollten

nach der Idealvorstellung zu ungefähr je 30 % technische und mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen vermittelt werden, zu etwa 15 % übergreifende Qualifikationen und zu rund 25 % „anwendungsbezogenes Basiswissen und ingenieurmäßige Problemlösungsmethodik“.<sup>307</sup> Was die übergreifenden Qualifikationen betreffe, so sollten die Hochschulen laut Herrn Dr. Becker zusätzliche Lehrveranstaltungen anbieten, in denen zum Beispiel betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt werden, und darüber hinaus den Studierenden die Möglichkeit bieten, in Projekten erste Anwendungserfahrungen zu sammeln. Wünschenswert sei darüber hinaus, dass verschiedene Fähigkeiten im Bereich Arbeitstechniken und Kommunikation gefördert werden; das müsse nicht immer ein eigens entworfener Kurs sein, sondern könne im Studienverlauf geübt werden, etwa dadurch, dass ein Referat auf Englisch gehalten werde, oder dass Studierende auch einmal einen Vortrag vor Studierenden einer anderen Fachrichtung hielten. „Und wenn die Leute wissen, das ist wichtig, dann haben sie auch ihren Spaß dran. Und das ist das, was an den Universitäten zu wenig vermittelt wird: was hinterher denn wirklich zählt.“

### Gute Gründe für die Studienreform

Insgesamt sei die Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem sehr zu begrüßen: „Wir halten insgesamt diese Reform für sinnvoll; diese Struktur halten wir für sinnvoll, dieses Modulare.“

Am traditionellen deutschen Studiensystem gebe es vor allem zwei Punkte zu kritisieren: Erstens sei die Theoriephase im einstufigen Universitätsstudium sehr lang (Herr Dr. Becker zitierte hier den Begriff „Motivationstöter Grundstudium“), und zweitens gebe es an Hochschulen in Deutschland bisher zu wenig Einstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten. Das betreffe sowohl ausländische Studierende, die für ein Studium nach Deutschland kommen, als auch Studierende deutscher Hochschulen, die eine Zeitlang im

<sup>307</sup> Damit verweist Herr Dr. Becker auf die Darstellung im Dokument „Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieurstudiengänge aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie“, ZVEI 2004a, S. 16.

Ausland studieren möchten, und nicht zuletzt auch die Fachhochschüler in Deutschland, die ja innerhalb des traditionellen Systems auf ihre Hochschulart festgelegt seien.

Die genannten Mängel sind der Ansicht des Unternehmensvertreters nach mit einer Studienstrukturreform, die auch eine Reform der Lehre und des Lernens bedeute, zu beheben.

#### *Kritik am traditionellen Universitätsstudium*

Das traditionelle Universitätsstudium ist laut Herrn Dr. Becker im Grundstudium zu theorie-lastig und wird damit dem Bedarf der meisten Studierenden nicht gerecht. Bei zwei Millionen Studierenden sei die Vorstellung eines theoretisch ausgerichteten Studiums, bei dem über Jahre ohne Anwendungsbezug studiert werde, für den Großteil der Studierenden kaum mehr angemessen. Außerdem sei gerade das bisherige Grundstudium „ein *Survival of the Fittest*, eine Art Hindernislauf, wo die zur Strecke gebracht werden, von denen man meint, sie seien für das Studium insgesamt nicht geeignet“. Von amerikanischen Professoren, so berichtete Herr Dr. Becker, höre er immer wieder, sie fänden dieses Prinzip extrem unsozial, und das sei es auch: die Schulabsolventen unvorbereitet und ungeprüft in ein Studium zu lassen und ihnen dort „Lebenszeit zu stehlen“. Diese Situation wirke auf Studieninteressierte abschreckend und sei damit höchst problematisch.

In Zukunft, so prognostizierte Herr Dr. Becker, werden Hochschulen viel mehr das Recht haben, ihre Studierenden auszuwählen. Sie haben es also insofern leichter, als sie unter Interessierten selbst eine fachliche Auswahl treffen können. Andererseits müssten sie aber auch mehr Verantwortung für den erfolgreichen Verlauf eines Studiums und damit für die Person des Studierenden übernehmen. Studienganganbieter könnten hohe Anteile nicht bestandener Prüfungen oder hohe Abbrecherraten im Studium nicht darauf schieben, dass die Studierenden unfähig seien – schließlich hätten sie die ja selbst ausgesucht. „Die Verantwortung für das Ergebnis wird größer sein“. Das Studium werde verschulter werden, was aber für die meisten Studierenden eine

deutliche Hilfe bedeute und langfristig zu erheblichen Senkungen der bislang erschreckend hohen Studienabbruchraten führen könne. So gelte zukünftig das Prinzip: Beim Zugang zum Studium wird ausgewählt, aber diejenigen, die dann studieren, führen ihr Studium mit mehr Motivation und mit mehr Interesse seitens der Lehrenden, also insgesamt erfolgreicher durch.

Von den Hochschullehrenden müsse man verlangen können, dass sie sich – Stichwort: Orientierung am Ergebnis – überlegen, in welchen Bereichen die Absolventen später arbeiten könnten, was am Arbeitsmarkt benötigt wird, und wie man praxisrelevantes Wissen in die Lehre einbringen kann. Von der Hochschulleitung sei dementsprechend zu erwarten, dass sie sich verstärkt um ihre Absolventen kümmere, Verbleibsstudien betreibe und sich von den eigenen Absolventen ein Feedback zum Studium geben lasse.

#### *Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*

Siemens, so Herr Dr. Becker, setze sich sehr dafür ein, dass Studierende aus anderen Ländern zum Masterstudium an eine deutsche Hochschule kommen. Im System der traditionellen Diplomstudiengänge sei die Förderung eines Studienaufenthaltes für ein Unternehmen wie Siemens aufgrund der mehrjährigen finanziellen Verpflichtung wenig attraktiv gewesen. Zudem habe es in einigen Herkunftsländern keine ausreichende Grundausbildung gegeben, so dass die Studierenden an der deutschen Hochschule praktisch neu beginnen mussten. Heute sei das anders: Die Studierenden absolvieren an ihrer Heimhochschule ein qualifiziertes kurzes Erststudium und suchen sich dann gezielt die neue Masterstufe an einer deutschen Hochschule aus.

Die Industrie sei nun einmal daran interessiert, dass Studierende aus wirtschaftlich viel versprechenden Ländern kommen, die dann nach dem Masterabschluss ihre Kenntnisse auf hohem Niveau mit in ihr Land nehmen, dabei aber den Kontakt zu deutschen Unternehmen halten. „Aus Ländern wie Korea oder Japan, wirtschaftlich ganz wichtigen Ländern, da haben wir viele Stu-

denten – aber die studieren Musik. (...) Und aus den USA zum Beispiel haben wir sehr wenige Studierende, weil unser System halt auf deren System nicht passt.“ Die bessere internationale Anschlussfähigkeit des neuen gestuften Studiums sei somit ein wichtiger Punkt für das Unternehmen.

#### *Studierende deutscher Hochschulen im Ausland*

Aber auch für Studierende aus Deutschland sei es im neuen System einfacher, ihre Studienleistungen, die sie in einem Auslandsstudium erbringen, an ihrer deutschen Hochschule anerkennen zu lassen; dazu habe das *European Credit Transfer System* (ECTS) wesentlich beigetragen. Die Auslandserfahrung sei für die Einstellung eines Bewerbers ein beachtenswertes Kriterium, zum einen aufgrund der verbesserten Sprachkenntnisse des Absolventen (dieses Interesse beschränke sich aber fast immer auf Englisch als globale Wirtschaftssprache), und zum anderen deshalb, weil jemand, der eine gewisse Zeit im Ausland verbracht hat, „auf jeden Fall gelernt hat, andere Fragen zu stellen, an Dinge anders heranzugehen“.

#### *Hoffnungen an die Studienstrukturreform*

Auf die Frage, ob die internationale Kompatibilität der Abschlüsse, die ja im Ursprung der Studienstrukturreform der zentrale Beweggrund war, für Siemens als internationales Unternehmen ebenfalls der wichtigste Punkt der Reformen sei, verneinte Herr Dr. Becker. Die internationale Anschlussfähigkeit sei nicht so bedeutend, da Siemens in der Regel in einem bestimmten Land für das jeweilige Land rekrutiere, also seltener über nationale Grenzen hinweg Bewerber einstelle.

Für Siemens ist jedoch die Kompatibilität der Abschlüsse innerhalb Deutschlands ein wichtiger Aspekt, die einander angeglichenen Studienstrukturen der deutschen Hochschulen im neuen gestuften System. Die verbesserte nationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse sei somit eine der Hoffnungen, die sich für ein Großunternehmen wie Siemens mit der Studienstrukturreform verbinde.

Außerdem gehe es bei der Reform eben nicht nur um die Studienstrukturen, sondern auch um das Hochschulstudium selbst, vor allem im Bereich der Universitätsausbildung. Da habe Siemens eine klare Aussage getroffen: „Wir halten das neue System für besser.“ Demzufolge betrachtete der Unternehmensvertreter die Möglichkeit, nur teilweise auf Bachelor- und Masterstudiengänge umzustellen und das deutsche Diplom beizubehalten, sehr skeptisch, da die Ressourcen für ein andersartiges, paralleles Angebot nicht vorhanden seien, so dass die Gefahr einer Umetikettierung bestünde. Es sei zwar verständlich, dass die Hochschullehrenden gerne das Diplomstudium beibehalten würden; in Zeiten knapper Ressourcen und gleichzeitig steigender Studierendenzahlen sei eine so komplexe Umstellung wie die Studienstrukturreform sicher nicht einfach. Andererseits stehe diese Reform nun einmal an, und die erhofften Verbesserungen seien ein gewichtiges Argument. „Ich verstehe, dass Professoren am Diplom hängen – schließlich ist es ihr Produkt. Aber sie mögen bitte auch akzeptieren, dass ich nicht dran hänge, weil ich es selber absolviert habe (Physik) und jetzt als Außenstehender sehe, wo da Verbesserungsbedarf ist.“ Was bei der Beurteilung eines Bewerbers vor allem zähle, sei ohnehin nicht der Titel an sich, sondern der Nachweis über eine Ausbildung an einer bestimmten Hochschule, an einer bestimmten Fakultät.

#### **Das Bachelorstudium an Fachhochschulen und Universitäten**

Was die zeitliche und inhaltliche Gestaltung des Bachelorstudiums betrifft, so spricht sich Herr Dr. Becker für unterschiedliche Regelstudienzeiten an Universitäten und Fachhochschulen aus. An den Fachhochschulen sollte das Bachelorstudium im Idealfall sechs Theoriesemester plus ein Praxissemester, also insgesamt sieben Semester umfassen. Dies entspreche dann in etwa einer traditionellen Fachhochschulausbildung, wobei die dort übliche erste Praxisphase entfalle. Diese sei aber auch nicht so notwendig, da die Absolventen aufgrund des schnellen Studienabschlusses früher ins Unternehmen kämen.

Hingegen sei für die Universitäten ein dreijähriges Bachelorstudium das bessere Modell, denn sie seien daran interessiert, ihr wissenschaftliches Profil zu erhalten und Bachelorabsolventen nicht auf den Arbeitsmarkt zu entlassen, sondern sie (oder zumindest die Besten unter ihnen) für die Masterstudiengänge und letztlich für die wissenschaftliche Karriere an der Hochschule zu halten. Da die Gesamtlänge eines konsekutiven, also als Einheit konzipierten Studienganges gesetzlich auf zehn Semester begrenzt sei, bliebe bei einem längeren Bachelorstudium zu wenig Zeit für die Vertiefung im Masterstudium.

Damit sei darüber hinaus klar, dass das zweigliedrige Hochschulsystem mit Universitäten und Fachhochschulen als den beiden wesentlichen Hochschularten in Deutschland beibehalten werden kann und soll. Die Fachhochschulen, so die Ausführungen weiter, könnten sich im neuen System auf die Ausbildung von Bachelorstudierenden konzentrieren und würden daneben einige Masterstudiengänge im Weiterbildungsbereich anbieten. Die Universitäten hingegen könnten sich mit der Qualifikation über beide Studienstufen profilieren, vor allem mit den konsekutiven Studienprogrammen, die aus einem dreijährigen Bachelor- und einem zweijährigen Masterstudium bestünden, aber auch mit dem unverbundenen und hochschulübergreifend kombinierbaren Angebot beider Studiengangarten. Mithin wären beide Hochschularten in der Lage, ihre eigentlichen Profile im neuen System zu erhalten, mehr noch, sie zu schärfen.

Die Angst vor dem Verschwinden der Profile, die von Vertretern beider Hochschularten geäußert wird (siehe dazu die Positionen der Hochschulvertreter, S. 76ff.), hält der Unternehmensvertreter besonders im universitären Bereich für unbegründet. „Also, da wird der Hund zum Jagen getragen. Dass die Universitäten von sich aus den Fachhochschulen ihr Terrain streitig machen: die Gefahr ist relativ gering.“ Eher sei mit Sorge zu beobachten, dass die Fachhochschulen verstärkt Masterstudiengänge anbieten. Für dieses Angebot gebe es zwei einleuchtende Argumente: Zum einen könnten in Masterstudiengängen (zumindest in den nicht konsekutiv gebundenen Angeboten) Studiengebühren erhoben

werden, zum anderen sei es für die Fachhochschulvertreter verlockend, zur Universität aufzuschließen, was nicht zuletzt eine finanzielle Aufwertung bedeuten könnte. Da seien aber die Aussagen der Industrie ganz eindeutig: „Die Fachhochschulen haben sich bewährt, und sie sollen ihr Profil behalten. Masterstudiengänge sollten entsprechend der Nachfragesituation in der Wirtschaft entwickelt werden.“

### **Das duale Studium**

Jene Bachelorabsolventen, die zum Zeitpunkt der Gespräche mit Herrn Dr. Becker bereits bei Siemens beschäftigt waren, stammten zum größten Teil aus den eigenen Studiengängen. Seit mehreren Jahren führt Siemens in Zusammenarbeit mit etwa zehn Fachhochschulen in Deutschland diese Form des Studiums durch, das von etwa 700 Studierenden besucht wird. Überwiegend handelt es sich dabei um Bachelorstudiengänge.

Für ein großes Unternehmen wie Siemens sei es überaus wichtig, mit den Hochschulen in Kontakt zu treten und sich, wenn möglich, an der Gestaltung der Studienangebote zu beteiligen. Bei Siemens gibt es unterschiedliche Formen der Anbindung; eine davon ist das duale Studium.

Bei einem dualen Studium – auch: kooperatives Studium, berufsintegriertes Studium – handelt es sich um eine besondere Kombination aus akademischer und beruflicher Ausbildung, bei der sich der Studierende dazu verpflichtet, in der studienfreien Zeit in einem Unternehmen zu arbeiten, welches ihm dafür eine finanzielle Gegenleistung zusichert.<sup>308</sup> Dabei wird theoretisch zwischen zwei Formen des dualen Studiums unterschieden: a) In ausbildungsintegrierten Studiengängen absolviert der Studierende während des Hochschulstudiums eine Ausbildung im Unternehmen, ist also gleichzeitig Auszubildender und Studierender. b) In berufsintegrierenden Studiengängen wird hingegen eine abgeschlossene Berufsausbildung des Studierenden vorausgesetzt;

---

<sup>308</sup> Die Angaben in diesem und dem folgenden Abschnitt entstammen der Website <http://www.duales-studium.de> (15.04.05), wo wiederum aus Beiträgen in den Zeitschriften „Hochschulanzeiger“ und „Focus“ zitiert wird, sowie einem unveröffentlichten Manuskript der Siemens AG mit dem Titel „Master of Engineering. Ein neuer Studiengang mit integrierter Ausbildung an unserem Standort“.

dieser arbeitet dann als Praktikant oder Angestellter im Unternehmen. Beide Formen des dualen Studiums können in der Praxis aber auch zu einem Modell kombiniert werden.

Duale Studiengänge werden an etwa 30 Hochschulen in Deutschland angeboten, zu zwei Dritteln von staatlichen und privaten Fachhochschulen sowie zu einem Drittel von Berufsakademien oder sonstigen Einrichtungen. Bei den rund 100 dualen Studiengängen, die an mehr als 50 Ausbildungsstandorten angeboten werden, handelt es sich im Wesentlichen um Ausbildungen in den Bereichen Ingenieurwesen, Betriebswirtschaft und Informatik.

Siemens beteiligt sich an dieser Form der Hochschulausbildung mit derzeit rund zehn Studiengängen, die in Kooperation mit Fachhochschulen in Berlin, Essen, Gelsenkirchen, Ingolstadt, München und Paderborn angeboten werden, verteilt auf zahlreiche Ausbildungsstandorte. Insgesamt sind rund 700 Studierende, dem oben erläuterten Prinzip des dualen Studiums entsprechend, während ihres Studiums bereits bei Siemens angestellt oder erhalten ein Siemens-Stipendium.

Ferdinand Walbaum ist Manager der Gewerblich-Technischen Berufsbildung der Siemens AG in Mülheim an der Ruhr. Dort ist der Bereich „Siemens Power Generation“ angesiedelt, also die Unternehmenssparte, die mit der Konstruktion von Kraftwerken und der Fertigung von Kraftwerkelementen wie Dampfturbinen und Generatoren befasst ist. Herr Walbaum ist seit rund 30 Jahren bei Siemens beschäftigt und ebenso lange im Bereich der Aus- und Weiterbildung tätig. Für die vorliegende Studie hat Herr Walbaum zur dualen Ingenieurausbildung am Standort Mülheim an der Ruhr sowie zur Umstellung auf das gestufte Studium Auskunft gegeben.<sup>309</sup>

### **„Wir machen doch jeden Tag was Neues!“**

#### **Die kooperative Ingenieurausbildung**

Der Bereich der Elektrotechnik und Elektronik spielt in der deutschen Wirtschaft eine wichtige

Rolle; im Jahr 2002 beispielsweise waren hier 830.000 Personen beschäftigt, der Umsatz lag bei rund 150 Milliarden Euro, und von den Produkten aus diesem Bereich hingen etwa 80 % des deutschen Exports ab.<sup>310</sup> Allerdings unterliegt das Wirtschaftsfeld starken Schwankungen, auf die unter anderem mit der Nachfrage nach Hochschulabsolventen reagiert wird. In der Folge schwanken auch die Studienanfängerzahlen in den Ingenieurwissenschaften der entsprechenden Fachrichtungen, was wiederum für Unternehmen – die trotz der Varianz im Geschäftsfeld stetigen Bedarf an gut ausgebildeten Elektroingenieuren haben – eine erhebliche Unsicherheit bedeutet. Dies zeigt sich vor allem in ingenieurwissenschaftlichen Bereichen, die sehr speziell auf ein Anwendungsfeld bezogen sind, wie es beispielsweise bei dem Schwermaschinen- und Kraftwerkbau in Mülheim der Fall ist. Hier hat Siemens mit der kooperativen Ingenieurausbildung angesetzt („kooperativ“ ist hier im oben beschriebenen Sinne von „dual“ zu verstehen).

#### *Zusammenwirken von Theorie und Praxis*

Insbesondere für Bereiche, in denen sehr speziell ausgebildete Ingenieure benötigt werden, bestand in den 90er Jahren „dringender Handlungsbedarf“, wie Herr Walbaum schilderte. Dazu kam, dass Siemens, wie andere bedeutende Arbeitgeber auch, problematische Erfahrungen mit Hochschulabsolventen gemacht hatte, die erst nach dem Studium in Kontakt mit dem Unternehmen traten. Die Bindung solcher Absolventen an das Unternehmen, so führte Herr Walbaum aus, sei nicht sehr stark; die Mitarbeit werde eher als eine zeitlich begrenzte Phase der ersten Berufserfahrung verstanden – für die Absolventen mit dem Vorteil verbunden, dass das Renommee des Unternehmens dem weiteren Berufsweg dienlich ist, wo immer der verläuft. Diese hochqualifizierten Absolventen verließen das Unternehmen oft bereits nach wenigen Jahren.

Um dem vorzubeugen, setzt Siemens stark auf die Ausbildung im eigenen Haus, und dazu gehört auch die kooperative Ingenieurausbildung bei Siemens Power Generation. Berührungsängste oder skeptische Distanz zwischen Theorie

<sup>309</sup> Der von Herrn Walbaum geleitete ausführliche Rundgang durch die Fertigungshallen in Mülheim mit persönlichem Gespräch fand am 28. April 2005 statt.

<sup>310</sup> Vgl. Becker 2004a, S. 51.

und Praxis gibt es dabei Herrn Walbaum zufolge nicht, ganz im Gegenteil, denn die beiden betreffenden Ausbildungseinrichtungen seien bei so einer Kooperation aufeinander angewiesen. Dies habe die langjährige Erfahrung gezeigt: Auch vor der Einführung des kooperativen Studiums war die praktische Ausbildung bei Siemens, wie in jedem Lehrberuf üblich, an eine theoretische Ausbildung gekoppelt gewesen, nämlich den Besuch der Berufsschule. Dabei bestand laut Herrn Walbaum von jeher ein beiderseitiges Interesse an der Zusammenarbeit, und diese habe sich immer als sinnvoll erwiesen. Für beide Parteien sei schließlich eine Kooperation von Vorteil. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Siemens Power Generation und der Fachhochschule Gelsenkirchen bedeute dies konkret:

- Siemens profitiert davon, dass den Studierenden an der Hochschule die theoretischen Grundlagen im Hauptfach und in ergänzenden Fächern vermittelt werden (z.B. mathematische Lehre zu finiten Elementen im Hinblick auf eine Anwendung in der ingenieurwissenschaftlichen Konstruktion). Das Unternehmen selbst

könnte dies im Rahmen der praktischen Ausbildung nicht leisten.

- Die Fachhochschule profitiert von der Anbindung an ein Großunternehmen, das die Infrastruktur für die praktische Ausbildung in Form von Räumlichkeiten, Material und Know-how bereitstellt. So können Untersuchungen, Experimente und Testläufe im Zuge von studienbegleitenden Projekten und Abschlussarbeiten durchgeführt werden.

Die Studiengestaltung erfolgt stets in Abstimmung der beiden Partner. So entscheiden Siemensvertreter und Professoren der Fachhochschule gemeinsam darüber, welche inhaltlichen Anteile in welcher Gewichtung im Studienplan vertreten sein sollten, oder beispielsweise auch, welche Partnerhochschule für den internationalen Studierendenaustausch in Frage kommt.

Ursprünglich gab es als gemeinsames Angebot von Siemens Power Generation am Standort Mülheim und der Fachhochschule Gelsenkirchen drei Studiengänge mit integrierter Berufsausbildung (siehe **Tabelle 15**).

**Tabelle 15: Die traditionelle kooperative Ingenieurausbildung bei Siemens Power Generation**

Nr.	Fachrichtung	Schwerpunkt	Art der Ausbildung	Dauer der Ausbildung	Abschlüsse	Kooperationspartner
1	Maschinenbau	Verfahrenstechnik	praxisorientierte Ausbildung und Studium	3 Jahre	Ingenieurassistent; Diplom-Ingenieur (BA)	Berufsakademie Mannheim
2	Maschinenbau	Fertigungstechnik	praxisorientierte Ausbildung und Studium	5 Jahre	Industriemechaniker (IHK); Diplom-Ingenieur (FH)	Fachhochschule Gelsenkirchen
3	Maschinenbau	Konstruktionstechnik	praxisorientierte Ausbildung und Studium	5 Jahre	Technischer Zeichner (IHK); Diplom-Ingenieur (FH)	Fachhochschule Gelsenkirchen

Aus den oben genannten Studiengängen 2 und 3, also den beiden Fachhochschulstudiengängen, ist im Zuge der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem ein neues Programm entstanden, das sowohl eine Berufsausbildung als auch die zwei Stufen Bachelor- und Masterstudium umfasst (siehe **Tabelle 16**). In den ersten vier Semestern des vierjährigen Bachelorstudiums steht neben der Vermittlung von Grundlagenwissen vor allem die berufliche Ausbildung auf dem Plan, wohingegen der Schwerpunkt während der

folgenden vier Semester auf der wissenschaftlichen Ausbildung liegt. Im Masterstudium konzentrieren sich die Studierenden auf jenen speziellen Bereich, der für die spätere Tätigkeit bei Siemens Power Generation von Bedeutung ist.<sup>311</sup>

<sup>311</sup> Auch Studierende der Fachhochschule Gelsenkirchen, die nicht speziell das kooperative Studienprogramm, aber ein Ingenieurstudium mit Schwerpunkt Turbomaschinen besuchen, können ihren Praxisteil bei Siemens absolvieren.

**Tabelle 16: Die neue kooperative Ingenieurausbildung bei Siemens Power Generation**

	<b>Ausbildung und Bachelorstudium</b>	<b>Bachelorstudium</b>	<b>Masterstudium</b>
Ausbildungszeit	1. bis 4. Semester	5. bis 8. Semester	9. bis 12. Semester
Ausbildungspartner	Siemens Power Generation; Fachhochschule Gelsenkirchen; IHK Münster	Siemens Power Generation; Fachhochschule Gelsenkirchen	Siemens Power Generation; Fachhochschule Gelsenkirchen
Bezeichnung der Ausbildungsphase	Berufsausbildung (zum Technischen Zeichner oder Industriemechaniker); Bachelorstudiengang Maschinenbau	Bachelorstudiengang Maschinenbau	Masterstudiengang „Energiesystemtechnik, Schwerpunkt Turbomaschinen“
Zeitliche Anteile von Ausbildung und Studium	3 Tage pro Woche Berufsausbildung bei Siemens, 2 Tage pro Woche Studium an der FH	Vollzeitstudium an der FH mit 12-wöchiger Praxisphase im Betrieb (nach dem 6. Semester)	Semester 9 und 10: Vollzeitstudium, Semester 11 und 12: Studium + Masterarbeit bei Siemens
Studieninhalt	Grundlagen in Ingenieurwissenschaften und verwandten Disziplinen (Physik, Chemie, Mathematik, Informatik)	Weitere Grundlagen in Ingenieurwissenschaften und Physik; Grundlagen in BWL und Englisch; Wahlfach	Spezielle Ingenieurwissenschaften; Wahlfach
Begleitende Ausbildung	– Berufsschule; – Seminare für Zusatzqualifikation; – projektorientierte Tätigkeit im Betrieb während der vorlesungsfreien Zeit	– Seminare für Zusatzqualifikation; – projektorientierte Tätigkeit im Betrieb während der vorlesungsfreien Zeit	– projektorientierte Tätigkeit im Betrieb während der vorlesungsfreien Zeit
Prüfungsleistung am Ende der Ausbildungsphase	IHK-Prüfung	Bachelorarbeit und Kolloquium	Masterarbeit
Abschluss	IHK-Berufsabschluss „Technischer Zeichner“ oder „Industriemechaniker“	„Bachelor of Mechanical Engineering“	„Master of Engineering – Energiesystemtechnik, Schwerpunkt Turbomaschinen“

Die durch das Masterstudium insgesamt neue kooperative Ausbildung wird in dieser Form erstmals zum Wintersemester 2005/2006 angeboten. Pro Jahr werden rund 15 Studienanfänger aufgenommen; diese Zahl ist auf den Bedarf von Siemens Power Generation in Mülheim abgestimmt. Die Gruppe der Studienanfänger setzt sich aus rund zehn Schulabgängern und etwa fünf Siemens-Mitarbeitern zusammen. Diese gehen an den drei studienfreien Tagen in der ersten Studienphase ihrer üblichen Arbeit nach, sind aber an den beiden Studientagen davon freigestellt, und zwar ohne Gehaltseinbußen.

In der vorlesungsfreien Zeit besuchen die Studierenden Seminare, in denen verschiedene Zusatz-

qualifikationen vermittelt werden, etwa in den Bereichen „Rhetorik und Präsentation“ oder „Kunden- und Dienstleistungsorientierung“. Die Teilnahme an diesen in der Regel fünftägigen Seminaren ist für alle Studierenden in der kooperativen Ingenieurausbildung verpflichtend. Die Teilnahmepflicht gilt im Übrigen für alle Studienangebote, d.h. sowohl für Lehrveranstaltungen an der Hochschule als auch für externe Weiterbildungsangebote.

Sämtliche Studienveranstaltungen, auch die Seminare in der vorlesungsfreien Zeit, werden mit Lernzielkontrollen abgeschlossen. Die Ergebnisse dieser studienbegleitenden Prüfungen gehen in das Gesamtergebnis ein, welches wiederum

ein Kriterium für den Übergang in die jeweils nächste Studienstufe ist.

Herr Walbaum hat bewirkt, dass die Ausbildung bei Siemens in Mülheim bereits Ende der 90er Jahre um eine internationale Komponente bereichert wurde: In jedem Ausbildungsgang, sei es das kooperative Studium oder die Berufsausbildung, verbringen die Auszubildenden ihre Praxisphase im Ausland und bearbeiten am jeweiligen Standort gemeinsam mit ihren Kollegen ein praktisches Projekt. Im neuen Studiensystem, so Herr Walbaum, können die im Ausland erbrachten Studienleistungen unkompliziert in Deutschland anerkannt werden: „Das war früher im Diplomstudiengang komplizierter. Heute ist es viel einfacher durch die Vergabe von Credits für Studienleistungen.“

Insgesamt bewertet der Ausbildungsleiter die Umstellung auf das zweistufige Studiensystem rundum positiv. Nun gebe es für das Unternehmen nicht mehr nur eine Art der Hochschulqualifikation, sondern zwei Qualifikationsstufen: „Heute gibt es also praktisch das Diplomstudium plus zwei zusätzliche Semester mit spezieller Ausbildung.“ Herr Walbaum bestätigt dann auch, was im Zitat bereits anklingt: Der Master ist im Hinblick auf den späteren Einsatz der Absolventen bei Siemens Power Generation das eigentliche Ausbildungsziel. Nur mit einer intensiven und spezialisierten Ausbildung wie dem Masterstudium seien die hohen Anforderungen zu bewältigen, welche die Arbeit im Kraftwerksbau an die Ingenieure stelle.<sup>312</sup>

Das bedeute aber nicht, um der kritischen Frage nach dem Wert der Bachelorausbildung zu begegnen, dass ein Bachelor nicht erwünscht sei, ganz im Gegenteil: „Wir brauchen den Master, aber wir brauchen doch auch den Bachelor! Es muss schließlich Absolventen geben, die auf der Ebene zwischen den Mitarbeitern mit einer Berufsausbildung und den ganz speziell qualifizierten Mitarbeitern tätig sind. – Aufgaben gibt es ge-

---

<sup>312</sup> Herr Walbaum hat ein praktisches Beispiel für diese Anforderungen gegeben: Im Turbinenbau müssen Einzelteile mit einer Genauigkeit von 1/100 mm in mehrere Kubikmeter große Bauelemente eingepasst werden, d.h. hier bedarf es größter Sorgfalt in der Konstruktion und Fertigung. Die Bauteile sind zudem sehr teuer – jeder Fehler würde das Unternehmen viel Geld kosten.

nug.“ Sollte sich jemand mit einem Bachelorabschluss bewerben, so Herr Walbaum, müsse man eben darauf schauen, welche Fächer der Bewerber belegt habe und welche Leistungen er dort erbracht habe. Das sei aber kein wesentlich anderes Vorgehen als vorher. Stets sei der Werdegang des Absolventen ausschlaggebend, nicht die Abschlussnote oder die Abschlussbezeichnung allein.

Natürlich müsse, im größeren Kontext gedacht, darauf geachtet werden, dass das Bachelorstudium nicht mit einer Berufsausbildung gleichgesetzt werde. Das bedeute auch: die Berufsausbildungen dürften nicht so aufgewertet werden, dass der Bachelor demgegenüber kein eigenes akademisches Profil mehr habe.

Die generellen Bedenken gegenüber der Studienstrukturreformen teilt Herr Walbaum jedoch nicht. Es gebe nun einmal die Notwendigkeit, sich mit den Studienstrukturen im eigenen Land an die Gegebenheiten auf europäischer und darüber hinausgehender Ebene anzupassen: „Wir haben Europa, wir müssen jetzt auf einen gemeinsamen Nenner kommen.“ Das sei für Siemens als langjährig international arbeitendes Großunternehmen keine unüberwindliche Hürde: „Wir arbeiten global, das Denken ist global, das ist doch überhaupt kein Problem!“

Das gelte, so betonte Herr Walbaum, aber nicht nur für einen großen Konzern wie Siemens. Viele kleine und mittelständische Betriebe seien ebenfalls international angebunden und pflegten internationale Kooperationen. Man müsse nur bereit sein, sich rechtzeitig auf Neues einzustellen und neuen Modellen gegenüber aufgeschlossen sein: „Ja, warum denn nicht? Wir machen doch jeden Tag was Neues.“

## Fallstudie 2: RAG

### Unternehmensdaten

Die RAG bezeichnet sich in ihrer Eigendarstellung als „ein international tätiger Industriekonzern mit starken Wurzeln im Ruhrgebiet“.<sup>313</sup> Im

---

<sup>313</sup> Die Informationen in diesem Abschnitt sind der Konzernpräsentation „Der RAG-Faktor“ (RAG o. J.), den Geschäftsberichten 2003 und 2004, den Belegschaftsberichten 2003 und 2004 sowie den Internetseiten der RAG Aktiengesellschaft entnommen.

Jahr 1969, zu Hochzeiten des Steinkohlebergbaus, wurde in Essen die Ruhrkohle AG begründet und der Hüttenvertrag mit der Stahlindustrie geschlossen, der bis zum Ende der 80er Jahre gelten sollte. Allerdings wurden im Zuge der Krise im Kohlebergbau über die Jahre mehrere Anpassungsprogramme durchgeführt, die jeweils eine Verringerung der Förderkapazität um mehrere Millionen Tonnen bedeuteten. 1997 wurde die Ruhrkohle AG in die RAG Aktiengesellschaft umfirmiert, unter deren Dach sechs Teilkonzerne aus dem Energie- und Technologiebereich gebündelt waren. Angesichts der anhaltend kritischen Lage im Steinkohlebergbau wurden in den folgenden Jahren weitere strategische Änderungen vorgenommen. Im Jahr 2002 übernahm die RAG, nachdem sie bereits seit über 30 Jahren die Aktienmehrheit am Energieerzeuger STEAG besessen hatte, die vollständige unternehmerische Führung dieser Gesellschaft. 2004 folgte der Erwerb der Anteilmehrheit an der Chemiefirma Degussa AG. Damit kam ein Geschäftsmodell mit vier Schwerpunkten zum Tragen.

Der Schwerpunkt „Energie“ wird maßgeblich von der STEAG bestimmt, dem nach eigenem Bekunden fünftgrößten Energiekonzern in Deutschland. Hiermit werden die Geschäftsbereiche Kraftwirtschaft, Gasdistribution, Dezentrale Energie und Nationaler Kohlehandel besetzt. Im zweiten Schwerpunktbereich des Unternehmens, „Chemie“, kann die RAG für sich verbuchen, mit der Mehrheit der Anteile an der Degussa AG das drittgrößte Chemieunternehmen Deutschlands zu führen. Die Degussa nimmt in der Spezialchemie weltweit eine Spitzenposition ein. Als Geschäftsbereiche des Konzerns sind hier die Bauchemie, die Fein- und Industriechemie, Performance Materials, Coatings und Füllstoffsysteme sowie Spezialpolymere zu nennen.

Neben den neuen Schwerpunkten Energie und Chemie hält das Unternehmen seine beiden klassischen Geschäftsfelder „Bergbau“ und „Immobilien“ aufrecht. Zum Unternehmensbereich Bergbau gehören die Deutsche Steinkohle mit den Feldern Steinkohleförderung und Koksproduktion sowie die RAG Coal International, die auf den

Gebieten Internationaler Kohlehandel, Bergbautechnik und Aromatenchemie tätig ist. Außerdem zählt die RAG nach eigener Aussage zu den größten Wohnungsgesellschaften und Flächenentwicklern in Deutschland.

Durch den Strategiewechsel des Konzerns, vor allem mit der Übernahme der Degussa im Jahr 2004, haben sich die Eckdaten des Unternehmens in wenigen Jahren erheblich verändert. So waren Ende des Jahres 2003 weltweit rund 78.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der RAG beschäftigt, im Jahr 2004 hingegen etwa 104.000 Personen. Rund 80 % aller Beschäftigten arbeiten in Deutschland. Etwa die Hälfte dieser Mitarbeiter ist im klassischen Geschäftsbereich Steinkohlebergbau im Ruhrgebiet tätig.

Das Umsatzvolumen der RAG lag im Jahr 2004 bei 18,7 Milliarden Euro; als Jahresüberschuss wurden rund 114 Millionen Euro ausgewiesen.

Im RAG-Konzern werden laut eigenen Angaben derzeit rund 3.550 junge Menschen im Hinblick auf den unternehmenseigenen Personalbedarf ausgebildet, für weitere rund 5.500 Personen stehen Ausbildungsplätze und Plätze in berufsvorbereitenden Lehrgängen zur Verfügung. Die Schwerpunkte der Ausbildung liegen auf Metall-, Elektro- und Chemieberufen, kaufmännischen Berufen und im Bereich Informationstechnologie.

Im Geschäftsjahr 2004 wurden bei der RAG insgesamt etwa 100 Hochschulabsolventen eingestellt, sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen. Primär waren das Absolventen der Studienbereiche Chemie und Technik, die größtenteils für die Degussa rekrutiert worden waren. In den drei anderen Säulen des Unternehmens – Energie, Immobilien und Steinkohlebergbau – sind die Anteile der eingestellten Mitarbeiter mit einem Hochschulabschluss geringer als im Geschäftsbereich Chemie. Unter den Mitarbeitern der RAG waren zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits einige Masterabsolventen; dabei handelte es sich aber überwiegend um Personen, die nach einer Zeit im Beruf ein weiterführendes Masterstudium abgeschlossen hatten.

### **„Die neue Studienlandschaft stellt die Unternehmen, die Politik und die Hochschulen vor eine spannende Gemeinschaftsaufgabe.“**

Alfred Lukasczyk ist der stellvertretende Leiter der Personalabteilung der RAG-Holding und Leiter der Redaktion Personalmarketing. Seit Anfang der 90er Jahre bei der RAG beschäftigt, hat er unter anderem als Dozent für Betriebswirtschaft an einer Universität und an einer Fachhochschule gelehrt, kennt also den Hochschulbereich aus eigener Erfahrung. Herr Lukasczyk schilderte seine Sicht auf die aktuelle Lage der Studienreformen als Vertreter der RAG Holding.<sup>314</sup>

#### **Erwartungen an Hochschulabsolventen**

##### *Fachwissen und andere Kompetenzen*

Die RAG hat für alle Mitarbeiter im Konzern, einschließlich der Führungskräfte, insgesamt 17 so genannte Kernkompetenzen festgelegt; diese umfassen neben den Führungsgrundsätzen auch fachliche Fähigkeiten und weitere Kompetenzen wie Veränderungsbereitschaft oder methodische Fähigkeiten. Die Liste der Kernkompetenzen wird als Grundlage der Personalentwicklung sowie für die Beurteilung externer und interner Bewerbungen herangezogen. Es wird geprüft, inwieweit jene Kompetenzen vorliegen, die für den betreffenden Arbeitsbereich besonders wichtig sind. Je nach Tätigkeit variiert demnach der Anteil an Fachkompetenz gegenüber den anderen relevanten Fähigkeiten.

Das Prinzip der Beurteilung nach den tätigkeitsbezogenen Kernkompetenzen gilt auch für Hochschulabsolventen, wobei die Stellenprofile im kaufmännischen, technischen und chemischen Bereich für Akademiker, die bei der RAG in das Berufsleben einsteigen, außerhalb der Fachkompetenz einander ziemlich ähnlich sind.

Generell gilt das Fachwissen zwar als Kernkompetenz eines Hochschulabsolventen, spielt aber

für dessen Beurteilung nicht die Hauptrolle. Viel wichtiger, so Herr Lukasczyk, sei die Kompetenz, sich für Neues zu interessieren, Informationen aufzunehmen und damit auf Veränderungen im betreffenden Gebiet zu reagieren: „Das Fachwissen veraltet sehr schnell, das ist nicht so entscheidend. Also, was ich jetzt als Hochschulabsolvent lerne an Fachkompetenzen, das habe ich in einem Jahr ... Wahrscheinlich ist es nur zu einem geringen Prozentsatz überhaupt verwendbar. Weil gesetzliche Vorschriften, Anforderungen, Prozesse anders gestaltet werden. Entscheidend ist die Fähigkeit, überhaupt sich Wissen anzueignen und dieses ständig zu aktualisieren.“

Die Fähigkeit zu lernen sei ein wichtiger Punkt im Hochschulstudium, unabhängig vom Hochschultyp und von der Abschlussart. Im Vergleich zur Berufsausbildung werde darüber hinaus in der Studienzeit die Fähigkeit gefördert, sich selbst zu motivieren und zu disziplinieren, sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, Quellen zu erschließen, Sachverhalte zu erkennen, zu beurteilen und daraus Konsequenzen abzuleiten. Studierende lernten, eigene Verantwortung für den Studienverlauf zu übernehmen, selbst zu beurteilen, welche Lehrveranstaltungen sie für interessant hielten.

Ganz elementar sei dabei das Transferdenken, also die Fähigkeit, Konzepte und Theorien in den Berufsalltag integrieren zu können. „Und das war bislang oftmals das Defizit an Hochschulen, aus meiner Sicht. Es wurde zu sehr auf Theorievermittlung, auf Wissensvermittlung Wert gelegt, ganz wenig auf die Frage: Was mache ich damit, wenn ich im Unternehmen stehe?“ Dieser Mangel gelte für Studiengänge an beiden Arten von Hochschulen, wenn auch in besonderem Maße für die universitäre Ausbildung. Die Qualität der Vermittlung von transferfähigem Wissen hänge vor allem davon ab, ob der Hochschullehrende selbst aus der freien Wirtschaft komme und berufspraktische Erfahrung außerhalb der Hochschule habe oder ob er direkt aus dem eigenen Studium in die Hochschulkarriere starte.

##### *Berufserfahrung*

Wie nahezu alle Arbeitgeber hält es auch Herr Lukasczyk für elementar, dass Studierende wäh-

---

<sup>314</sup> Das persönliche Gespräch mit Herrn Lukasczyk und seiner Kollegin, Frau Anna Schulze-Allen, wurde am 20. Juni 2005 geführt. Der RAG-Vertreter wies im Laufe des Gesprächs darauf hin, dass er zu der Studienreform noch keine abgeschlossene Meinung habe, sondern sich dies – wie die Reformen selbst – im Prozess befinde.

rend ihrer Studienzeit mindestens ein berufliches Praktikum absolvieren. Damit könnten die Studierenden erkennen, welches Tätigkeitsgebiet für den späteren Beruf in Frage komme, lernten aber auch, über die Grenzen des eigenen Fachgebietes hinaus zu sehen. Für die RAG seien Hochschulabsolventen interessant, die neben dem Studium bewusst und gezielt die Anbindung an die berufliche Praxis gesucht hätten. Das sei häufig wichtiger als ein sehr guter Notendurchschnitt. „Wir erwarten schon Personen, die über den Tellerrand hinausschauen. Das heißt, die Berufserfahrung sammeln, die Praktika ... auch richtig für sich verwerten, und die nicht zwingend den geradlinigen Weg gehen. Also, nur beste Noten in der Schule und im Studium ... das alleine reicht nicht.“

Herr Lukasczyk wies hier jedoch als Unternehmensvertreter selbstkritisch darauf hin, dass zwar praktisch alle Unternehmen von Hochschulabsolventen berufsbezogene Praktika forderten, dass aber nicht annähernd so ein großer Teil der Unternehmen ihrerseits bereit sei, selbst Praktikanten in dem notwendigen Umfang aufzunehmen und sie wirklich berufsfeldnah einzusetzen.

#### *Auslandserfahrung*

Im Unterschied zur als wertvoll erachteten Berufserfahrung von Studierenden wird der Wert eines Auslandsaufenthaltes während des Studiums nach der Auffassung von Herrn Lukasczyk im Allgemeinen überschätzt. Sicherlich sei es förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Sprachkenntnisse, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen, aber man müsse sich doch fragen, in welchem Verhältnis dabei Aufwand und Ertrag stünden, ganz besonders in einem insgesamt kurzen Studium wie dem Bachelorstudium. „Das ist so eine Modeerscheinung geworden, insbesondere wenn es von jedem verlangt wird. Es macht Sinn, wenn das, was ich dort tue, später auch gebraucht wird. Aber was nützt mir die Auslandserfahrung, wenn ich einen Job mache – und das ist nach wie vor in den meisten deutschen Unternehmen so –, der lokal bezogen ist. Die wenigsten sind international ausgerichtet.“ Wenn allerdings jemand

beispielsweise im Vertrieb weltweit agieren müsse, sei ein Studienaufenthalt im Ausland natürlich nahezu zwingend.

Im Ergebnis seien zwei Aspekte zu beachten: Zum einen sollten Auslandsaufenthalte übergreifend betrachtet werden und bedarfsorientiert erfolgen. Zum anderen gebe es, wenn Auslandserfahrung für die berufliche Tätigkeit erforderlich sei, durchaus die Möglichkeit, diese Erfahrung dann im Unternehmen zu sammeln. Daher sollten sich Studierende überlegen, ob ihnen ein Auslandsaufenthalt im Hinblick auf die zukünftige Berufstätigkeit tatsächlich etwas nützt. Vor allem müssten sich aber, wie der Unternehmensvertreter anmerkte, die Arbeitgeber darüber klar werden, ob sie das, was sie proklamieren, auch wirklich brauchten. Häufig werde das Auslandsstudium gefordert, gerade bei den neuen Studiengängen, aber selten werde danach gefragt, ob das immer sinnvoll sei.

#### *Englische Sprachkenntnisse*

Die Wirtschafts- und Wissenschaftssprache Englisch zu beherrschen, so Herr Lukasczyk, sei allerdings ein anderer Punkt als die Auslandserfahrung. Englische Sprachkenntnisse seien für die RAG bei der Einstellung von Hochschulabsolventen generell ein bedeutender Aspekt, denn unabhängig davon, ob ein Mitarbeiter in Deutschland oder in einem anderem Land tätig ist, ob die Tätigkeit ausdrücklich international ausgerichtet ist oder nicht, sei ohne Englisch heute kaum mehr etwas zu bewegen.

#### **Bedeutung der Studienstrukturreform für die Unternehmen**

Die Studienstrukturreform ist seit einigen Jahren als Thema bei der RAG aktuell. Zunächst handelte es sich eher um die allgemeine Wahrnehmung von Veränderungen im deutschen Hochschulsystem, aber zum Zeitpunkt des Gesprächs, im Juni 2005, waren die Reformen laut Herrn Lukasczyk direkt präsent und forderten noch viel mehr zum Handeln auf: „Ja, wir tun da bereits einiges, aber wir müssen jetzt noch mehr tun, vor allem uns konkret auf die neue Zielgruppe einstellen. ... Wir können jetzt nicht warten bis 2008, sondern wir müssen aktiv werden. ... Jetzt

kommen bereits die Bachelor- und Masterabsolventen, obwohl nicht mal ganz klar ist, welche Ziele die Hochschulen eigentlich verfolgen.“

Im Unternehmen gehe es jetzt um grundsätzliche Fragen: Wofür steht der Bachelor als Abschluss, wofür der Master? Wie sollen Bachelor- und Masterabsolventen im Bewerbungsverfahren und gegebenenfalls bei der Anstellung im Konzern eingestuft werden? Wie verhält es sich dabei mit den verschiedenen Hochschularten, welche Schnittmengen gibt es? Bleibt die Unterscheidung in Universitäten und Fachhochschulen bestehen? Müssen neue Kategorien geschaffen werden? Nach welchen Tarifen sollten Absolventen mit den diversen Bachelor- und Masterabschlüssen bei ihrem Berufseinstieg bezahlt werden? Muss mit den Gewerkschaften neu verhandelt werden?

*Problem: mangelnde Information*

Der RAG-Vertreter wies darauf hin, dass es hier an ganz grundlegenden Informationen mangle. Den Unternehmen sei in weiten Teilen nicht klar, was auf sie zukomme, worauf sie sich einstellen müssten. „Welche konkreten Forderungen stellen die Hochschulen, die Politik an die Unternehmen? Dazu habe ich bisher nichts gehört.“

Manche Unsicherheit sei darauf zurückzuführen, dass es bislang einfach noch sehr wenige Bachelor- und Masterabsolventen gebe. Wenn die Absolventen der neuen Studiengänge sich im Unternehmen bewähren könnten, würde das sicher die Skepsis abbauen helfen. Aber das sei schon zu sehr nach vorn gedacht – bis dahin gebe es gravierende Probleme, die nicht ohne weiteres zu lösen seien. In der Hauptsache betreffe das die Beurteilung von Bewerbern mit einem neuen Abschluss. „Was sich auf jeden Fall kolossal ändern wird, ist (...) der gesamte Rekrutierungsprozess. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung der Eingangsvoraussetzungen.“

*Problem: mangelnde Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit*

Bis vor ein paar Jahren, so Herr Lukasczyk, konnte man noch anhand der Kriterien Hochschultyp, Hochschule und Fachgebiet darauf schlie-

ßen, welches Studium mit welchen Inhalten der jeweilige Bewerber absolviert hatte, weil das gesamte Angebot an Studiengängen in Deutschland ziemlich überschaubar war. „Der Markt war noch übersichtlich. Da konnte man noch drauf vertrauen, dass die Qualität vorhanden war.“

Mit der schnell steigenden Zahl an neuen Studiengängen jedoch, die zudem eine ganze Reihe von unterschiedlichen Abschlussarten mit sich bringen, werde das Angebot zu groß und zu unübersichtlich, so dass eine gründliche und objektive Beurteilung der Studienabschlüsse nun nicht mehr möglich sei. „Wir haben schon die Universitäten und die Fachhochschulen, die privaten Hochschulen, die internationalen Abschlüsse, die weiterbildenden Studiengänge, und jetzt gibt es noch mehr Angebote. Da ist die Vergleichbarkeit nicht mehr da, erst recht, wenn ich auf die Qualität der Angebote schauen will.“

Vor allem im Bereich der Masterstudiengänge sei es schwierig, sich einen Überblick zu verschaffen. Was bedeuten zum Beispiel die sehr unterschiedlichen Studiengebühren bei den weiterführenden Masterprogrammen? Liegen den Preisdifferenzen, so fragte der RAG-Vertreter, tatsächlich Qualitätsunterschiede zugrunde? Oder richten sich die Studienangebote an Interessenten mit unterschiedlicher Zahlungsbereitschaft? Gibt es andere Gründe? Der Markt an Weiterbildungsangeboten sei immer weniger transparent, es gebe kaum Vergleichskriterien.

Dazu komme noch die größere Flexibilität durch die Leistungspunktsysteme. Mit den Credits könnten Studierende leichter an andere Hochschulen wechseln, und das mache die Sache noch unüberschaubarer, weil man nicht mehr wisse, wofür nun eigentlich ein Leistungspunkt stehe. „Spätestens da muss ich aussteigen als Unternehmen! Da weiß man ja nicht mehr, wer was wo gemacht hatte. Der Weg, der Abschluss, die Qualität ist dann nicht mehr zu beurteilen, ohne einen großen Aufwand zu betreiben.“

Die Akkreditierungsverfahren sind laut Herrn Lukasczyk zwar ein Schritt in die richtige Richtung, aber es sei zweifelhaft, ob eine Akkreditierung wirklich genügend über den betreffenden Studiengang aussage, denn, so der Unter-

nehmensvertreter, für die Verfahren seien seines Wissens keine eindeutigen Kriterien definiert.

Insgesamt bedeute dies auch für die Unternehmen, dass sie bei der Bewertung von Hochschulabsolventen kaum noch standardisierte Vergleichsmerkmale anwenden könnten. Auf die Frage, inwiefern die Situation durch die neuen Abschlüsse schwieriger werde, sagte der Unternehmensvertreter: „Weil wir jetzt überhaupt keine Ausgangsvoraussetzungen mehr unterstellen können. (...) Ich kann nichts mehr vergleichen, ich kann nichts mehr im Kern unterstellen. Ich müsste alles noch abprüfen ... wo die Fähigkeiten liegen.“

#### *Problem: harte Wettbewerbsbedingungen*

Zu vermuten sei, dass es viele Fachbereiche gebe, die nicht freiwillig auf Bachelor und Master umstellen, sondern unter Druck gesetzt werden, weil sich die jeweilige Hochschule im Wettbewerb gut stellen muss. Dann würden zwar die Studienstrukturen auf das neue System angepasst – das aber nicht unbedingt in guter Qualität. „Es ist ja nicht klar, ob eine Hochschule, die in einem bestimmten Bereich bisher ein gutes Studienangebot gemacht hat, dies nun auch im gestuften System macht. Wer garantiert mir das?“

Der zunehmende Wettbewerb erfordere härtere Mittel, und nicht immer setzten sich die Besten durch, sondern vor allem die Stärksten. Die Lage wird sich nach Ansicht des Unternehmensvertreters noch verschärfen; der mehr und mehr gesplante Arbeitsmarkt mache deutlich, dass es einen Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften gebe. Die Unternehmen, so die Prognose, würden zukünftig noch viel stärker und wettbewerbsintensiver ihren Nachwuchs aus den Hochschulen rekrutieren; das gelte auch für die RAG. Somit bestehe eindeutig der Bedarf an einer größeren Zahl von passend qualifizierten Hochschulabsolventen. Gleichzeitig sollte der einzelne Studiengang mit einer kleineren Zahl von Studierenden durchgeführt werden, um eine qualitativ hochwertige Lehre zu ermöglichen – all das bei knappen Finanzen. „Wir brauchen mehr Studierende, wir brauchen bessere Qualität, und wir haben weniger Geld.“

Die Suche nach den besten Absolventen, der *war of talents*, werde sich weiter verstärken. „Und bei der Suche nach dem geeignetsten Kandidaten wird diese Situation nicht helfen. Weil es noch aufwändiger werden wird für Unternehmen, zu beurteilen, welche Qualität hinter einzelnen Studiengängen steckt. Da geht es ja um große Zahlen an Studierenden, Absolventen und Bewerbern, und da eine sinnvolle Auswahl zu treffen, wird immer schwieriger.“ Das wiederum werde dazu führen, so prognostizierte der RAG-Vertreter, dass in Bewerbungsverfahren zu den nahe liegenden Kriterien gegriffen werde, die aber nicht unbedingt die fairsten seien. So könnte im Zweifelsfall dem Master als Absolvent eines weiterführenden Studiums der Vorzug gegenüber dem Bachelor gegeben werden, ohne zu prüfen, was für die jeweilige Stelle angemessen ist und was hinter den Abschlüssen im Einzelnen steht.

Schließlich sei vorherzusehen, so der RAG-Vertreter, dass die Unternehmen im Bereich der Anbindung an das Hochschulwesen viel mehr gefordert werden, als dies jetzt der Fall ist. Ein wichtiger Punkt dabei sei beispielsweise, dass die Betriebe deutlich mehr Praktikumsplätze für Studierende zur Verfügung stellen müssten. In dem Ausmaß, wie die Unternehmen das jetzt tun, werde das nicht reichen, sofern man die – vor allem von den Arbeitgebern ausgesprochene – Forderung nach einem praxisnäheren Studium ernst nehme. Allerdings sei zu beachten, dass gerade kurze Betriebspraktika, wie sie für das Bachelorstudium vorgeschlagen werden, für die Arbeitgeber hohen Aufwand bei geringem direkten Nutzen bedeuteten. Und auch für Studierende könne beispielsweise ein dreiwöchiges Praktikum kein echter Gewinn sein. So etwas wie die Festlegung auf bestimmte Regelzeiten für studentische Praktika dürfe jedenfalls keine einseitige Handlung sein. „Da muss man doch die Arbeitgeber fragen, das kann man doch nicht einfach politisch bestimmen. Da muss man miteinander reden. ... Da wünsche ich mir einen stärkeren Dialog; das muss doch auch für die Unternehmen passend sein! (...) Und daran mangelt es, an dieser Kommunikation.“

## Lösungsvorschläge

Zusammengefasst sieht der Arbeitgebervertreter die dringend zu lösenden Probleme in diesen Punkten:

- Das Studienangebot wird im Zuge der Reformen schnell unübersichtlich. Demzufolge sind Studienabschlüsse und die Qualität der dahinter liegenden Studiengänge für die Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber nur noch schwer einzuschätzen. Im Zweifelsfall würden Bewerber einzig nach der Abschlussstufe bewertet; wenn diese aber kein eindeutiger Indikator mehr für die Studienqualität sei, könnten Bewerber nicht fair beurteilt werden. Die Intransparenz wird sowohl innerhalb des deutschen Hochschulsystems als auch in Bezug auf Abschlüsse ausländischer Hochschulen gesehen.
- Die Unternehmen werden bei der Reform kaum einbezogen. Die Kritik betrifft zum einen jene Studienbereiche, die als Schnittstellen zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt zu verstehen sind, zum Beispiel die studienintegrierten Berufspraktika. Vor allem aber müssten die Unternehmen nach ihrem Bedarf an Hochschulabsolventen befragt werden.

Danach befragt, wo er Lösungsmöglichkeiten sehe, machte der RAG-Vertreter folgende Vorschläge:

- Es muss mehr Übersicht im Studienangebot geschaffen werden. Die Beteiligten, und dazu gehörten auch die Unternehmen als Arbeitgeber für Hochschulabsolventen, müssten besser informiert werden. „Wenn es jetzt auf dem deutschen Markt dieses verwirrende Angebot gibt, diese Vielfalt, dann müssen wir neu clustern, Ordnung hineinbringen, das muss sortiert werden. Man sollte die Dinge transparent machen, und wir sollten schnell anfangen, das zu machen.“
- Den Unternehmen muss bei der Reform eine Stimme gegeben werden. „Momentan dreht sich alles um die Hochschulen, aber das ist nur die eine Seite des Marktes.“ Am besten geeignet sei ein überparteiischer Arbeitskreis, eine Art Runder Tisch, an dem Vertreter bei-

der Seiten, Hochschule und Arbeitsmarkt, zusammenkommen, um sich sachlich über die jeweiligen Interessen und Bedarfe auszutauschen. Auch Unsicherheiten und Sorgen dürften angesprochen werden. „Es muss so ein Gremium geben, weil: Es kann nicht sein, dass die Unternehmen nur reagieren auf das, was der Bolognaprozess aus Sicht der Wissenschaft, aus Sicht der Kultusministerien hervorbringt.“

Der Arbeitgebervertreter wünscht sich also vor allem mehr Information und mehr Zusammenarbeit. „Alle müssen da einen Beitrag leisten: Die Unternehmen müssen eher bereit sein, solchen Aufwand zu betreiben; die Politik muss mehr in Bildung investieren, um ihrem eigenen Anspruch an die Reform gerecht zu werden.“ Die Unternehmen könnten sicher nicht allein das leisten, was jetzt von ihnen erwartet werde, da benötigten sie Unterstützung.

Gemeinsam könne man den jeweiligen Bedarf klären und versuchen, die Ansprüche auszutarieren. Von politischer Seite sollte deutlich gemacht werden, welche konkreten Veränderungen im Hochschulsystem abzusehen seien und was für die Zukunft geplant werde; von der Seite der Unternehmen sollte zum Beispiel klar geäußert werden, inwieweit sie bereit seien, Praktikumsplätze für Studierende anzubieten: „Was können wir verkraften, was sind da seriöse Zahlen?“, oder auch, wie viele Absolventen in welchen Fachgebieten und mit welchem Qualifikationsniveau benötigt würden: „Das können die Unternehmen doch geschlossen den Hochschulen sagen: Was brauchen wir für Leute, was erwarten wir von Euch?“

Vielleicht, so der RAG-Vertreter, warteten viele Unternehmen auf diesen Schritt. Wer nun genau die Kommunikation anstoße, sei zweitrangig. Das könne ein Arbeitgeberverband sein, eine Stiftung oder aber eine übergeordnete Institution auf der Hochschuleseite, etwa die Hochschulrektorenkonferenz. Wichtig sei es, die Experten in den Unternehmen anzusprechen und mit den Vertretern aus Hochschule und Politik zusammenzubringen. Natürlich würden dabei zu der sachlichen Diskussion unterschiedlichen Interessen und Machtsicherungsreflexe kommen, die

aber auch ihre Berechtigung hätten und in der Diskussion bedacht sein wollten.

Auf die Frage, mit wem die Unternehmen dann verhandeln wollten: mit Vertretern der Hochschulleitung, der Fachbereiche, der Kultusministerien oder der Akkreditierungsagenturen, sagte Herr Lukasczyk, es gehe nicht unbedingt um ein Verhandeln, sondern darum, dass Arbeitgeber sagen könnten: „Hier liegen unsere Chancen, aber auch Bedenken, hier sehen wir Probleme, das sind unsere Schwierigkeiten, das sind unsere Interessen. Bitte denkt daran; bitte fragt auch uns, und fragt uns rechtzeitig.“

Mit diesen Bemühungen könne man verhindern, dass Probleme, die jetzt in der Umstellungsphase auftauchen, sich unnötig lange hinziehen und auf dem Rücken der Studierenden und Absolventen ausgegossen werden. Selbst wenn es denkbar sei, dass die Übergangsphase nach rund zehn Jahren vorbei sei und sich die Unternehmen dann mit den neuen Abschlüssen vertraut gemacht haben, so dass die Skepsis gegenüber diesen Neuerungen abgebaut sei: dieser Zeitraum sei auf jeden Fall zu groß, das könne man durch Kommunikation beschleunigen. „Also, die Unternehmen können es alleine nicht lösen, und die Politik auch nicht. Das muss ein Miteinander sein.“

### Positive Sicht auf die Reforminhalte

Bei aller Skepsis und Kritik im Hinblick auf den Reformverlauf, so betonte der Unternehmensvertreter, sei aber die Studienreform an sich positiv zu bewerten. Die Reformidee, das lange und vor allem an den Universitäten theorielastige Studium durch ein System mit kürzeren Studienstufen zu ersetzen, könnten die Unternehmen gut nachvollziehen. Ein kurzes Studium mit mehr Betonung auf der praktischen Anwendung von theoretischem Wissen sei attraktiv für Studierende und Arbeitgeber. „Vom Grundgedanken her ist das eine gute Sache, die Reform mit der Studienstufung. (...) Die Stufung schafft Raum für den absolut begründeten wissenschaftlichen Weg.“

Ein Bachelorstudium mit sechs Semestern Regelstudienzeit sei dabei von der Unternehmensseite aus kein Problem. Viele Inhalte im traditionellen Studium könnten entschlackt werden, da gebe

es viel Theorie, die in der Anwendung nie benötigt werde. Es bestünden jedenfalls überhaupt keine Bedenken in die Richtung, dass die Zeit für das Bachelorstudium nicht ausreichend sei, um daraus ein wissenschaftliches und berufsqualifizierendes Studium zu machen. „Sechs Semester können so genutzt werden, dass die Leute total fit sind.“

Aber, so die Frage an den Unternehmensvertreter, fällt nicht in einem verschulden kurzen Erststudium genau das weg, was er als so wertvoll im Studium geschildert hatte, nämlich dass die Studierenden lernen, sich selbst zu organisieren und zu disziplinieren, eigenständig Informationen zu suchen und auszuwerten? Nein, so die Antwort, das alles sei in sechs Semestern durchaus möglich. „Ich kann doch auch ein verschultes System so gestalten, dass es trotzdem fordert.“ In kleinen Projekten könnten die Studierenden selbst etwas entwickeln, und in Seminararbeiten könne die geforderte Transferfähigkeit geprüft werden.

Wenn da von politischer Seite oder von Hochschullehrenden etwas anderes behauptet werde, so Herr Lukasczyk, dann sei das nicht richtig, dann werde aus Eigeninteresse – beispielsweise um die Reform am eigenen Fachbereich abzuwehren – den Arbeitgebern Skepsis unterstellt. „Das sind nicht die Unternehmen, die das in Frage stellen. Ich glaube daran, dass sechs Semester genügen.“

### *Der Bachelor als vollwertiger Studienabschluss*

Um die Akzeptanz des Bachelors seitens der Arbeitgeber zu gewährleisten, sei es wichtig, dass die Studienanbieter selbst, vor allem die Universitäten, ein kurzes Erststudium für ausreichend hielten und dementsprechend die Bachelorstudiengänge gestalteten. Keinesfalls dürfe der Bachelor nur als Übergang zum Masterstudium verstanden und der Master als eigentliches Ziel einer Hochschulausbildung betrachtet werden. „Der Bachelor muss der Abschluss eines vollwertigen Studiums sein.“<sup>315</sup>

Würde man sich insbesondere an den Universitäten auf konsekutive Programme verlegen, bei

<sup>315</sup> Vgl. hierzu die Position des TU9-Konsortiums auf S. 83 im vorliegenden Bericht.

denen kaum ein Absolvent tatsächlich mit dem Bachelor die Hochschule verlasse, dann hätte man ja nur die Situation wieder, die von den Arbeitgebern schon seit langem kritisiert werde. „Dann wäre ja das Studium zehn Semester lang, also mindestens genau so lang wie das traditionelle Studium, und das würde ja den eigentlichen Zielen der Reform völlig entgegenstehen.“

So ein Weg sollte nur für diejenigen Studierenden da sein, die von vornherein ihren Berufsweg in der Wissenschaft und Forschung sehen, aber das sei ja der kleinere Teil der Studierenden, und die Hochschulen selbst hätten ebenfalls nicht den Bedarf in dieser Höhe. Außerdem laufe man sonst Gefahr, dass sich die Dinge ähnlich entwickelten, wie das in manchen Fächern schon im traditionellen System der Fall war, beispielsweise in der Chemie, wo die Promotion praktisch den Regelabschluss darstellt. Solche Verschiebungen seien problematisch, weil die Vergleichbarkeit mit anderen Abschlüssen nicht mehr gesichert sei. Daher dürfe im neuen System der Master nicht die unabdingbare Voraussetzung für den Berufseinstieg sein. „Absolventen mit einem Bachelor müssen mit dem Abschluss Erfolg versprechend auf den Arbeitsmarkt gehen können.“

#### *Aufstiegsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen im Beruf*

Bei den oben geschilderten Problemen in Bezug auf die Einstufung von Bachelorabsolventen ging es um die erste Beurteilung seitens des Arbeitgebers, um den Berufseinstieg der Absolventen und die Einordnung in bestimmte Gehaltstarife. Diese Diskussion, so Herr Lukasczyk, sei auch aus Gründen der Gleichbehandlung wichtig, denn wenn Personen tatsächlich die gleiche Ausbildung haben (was eben momentan schwer zu beurteilen sei), sollten sie auch beim Berufseinstieg gleich bezahlt werden.

Was aber die möglichen Arbeitsbereiche und vor allem die Entwicklungsmöglichkeiten von Bachelorabsolventen im Unternehmen betrifft, sieht der RAG-Vertreter keine Begrenzung nach oben. „Es wäre fatal zu sagen: Jemand, der als Bachelor reinkommt, dem sind von vornherein Wege versperrt.“ Allerdings sei die Haltung von Arbeitgebern, derzeit lieber einen Master einzustel-

len als einen Bachelor, durchaus nachvollziehbar. „In vielen Köpfen, gerade bei Führungskräften, gilt eben noch der Gedanke: Je höher der Abschluss, um so besser die Qualität.“ Genauso werde es immer Personalverantwortliche geben, die im Zweifelsfall jemanden mit Universitätsabschluss gegenüber einem Bewerber mit einem Fachhochschulabschluss vorziehen, ohne andere Kriterien heranzuziehen. Häufig werde Neuerungen generell skeptisch begegnet, so auch bei den Bachelorabschlüssen.

#### *Bedarf in den Unternehmen*

Abschließend betonte der Unternehmensvertreter aber noch einmal, dass es seiner Ansicht nach für Hochschulabsolventen beider Studienstufen auf jeden Fall Einsatzfelder gebe: „Für beide Ausbildungsarten gibt es Bedarf in den Unternehmen – jetzt und zukünftig, und das gestufte System ist sicher besser geeignet, diesen Bedarf zu decken.“ Der Grund für die skeptische Haltung auf Arbeitgeberseite liege ganz sicher nicht darin, dass die Unternehmen die Absolventen aus den verschiedenen Stufen nicht benötigten. Die Skepsis gelte nicht der Grundidee, sondern dem Problem der mangelnden Information und Kommunikation. „Die Reform ist ja auch eine Chance, aber das muss gemeinsam von Hochschulen und Arbeitgebern gemacht werden.“ Die neue Studienlandschaft, so Herr Lukasczyk, stellt die Unternehmen, die Politik und die Hochschulen vor eine spannende Gemeinschaftsaufgabe.

### **Fallstudie 3: Deutsche Telekom**

#### **Unternehmensdaten**

Die Deutsche Telekom AG bezeichnet sich selbst als „eines der weltweit führenden Dienstleistungs-Unternehmen der Telekommunikations- und Informationstechnologie-Branche“.<sup>316</sup> Ob-

---

<sup>316</sup> Siehe die Konzerndarstellung im Internet unter <http://www.telekom3.de> (23.05.05). Dieser Quelle wurden auch die Angaben zu den Geschäftsfeldern und Unternehmenseinheiten entnommen. Siehe weiter das online verfügbare Pressematerial zum Thema „10 Jahre Deutsche Telekom AG“, unter anderem „041022\_10JahreDTAG\_Langfassung.pdf“ (19.07.05). Die Informationen über die Privatisierung der Deutschen Bundespost sind auf den Internetseiten des Bundesministeriums der Finanzen einzusehen: <http://www.bundesfinanzministerium.de> (19.07.05).

gleich die Geschichte der Telekommunikation weit zurückreicht, ist der Konzern selbst noch jung. Im Jahr 1989 wurde die Deutsche Bundespost im Zuge der „Postreform I“ in drei selbstständige Unternehmen aufgeteilt: Postdienst, Postbank und Telekom. Knapp sechs Jahre später, zu Beginn des Jahres 1995, trat das Gesetz zur Neuordnung des Postwesens und der Telekommunikation, kurz: die „Postreform II“ in Kraft. Alle drei öffentlich-rechtlichen Unternehmen wurden seither schrittweise in Privatunternehmen umgewandelt, so auch die „Deutsche Bundespost Telekom“, die nun als Aktiengesellschaft unter dem Namen „Deutsche Telekom AG“ firmierte. Im November 1996 erfolgte die Börsensteinführung der Gesellschaft. Infolge dieser und weiterer Emissionen verringerte sich sukzessive der Anteil des Bundes an der Deutschen Telekom AG; im April 2005 belief sich der Bundesanteil auf 37,5 %.

In den zehn Jahren ihres Bestehens haben sich die Geschäftsbereiche der Deutschen Telekom AG unterschiedlich entwickelt. Das klassische Festnetzgeschäft, früher der Umsatzschwerpunkt, machte zum Ende des Jahres 2003 weniger als die Hälfte des Konzernumsatzes aus, wohingegen der Umsatzanteil des Mobilfunkbereichs bei fast 40 % lag. Das Auslandsgeschäft des Unternehmens wurde insbesondere durch die Übernahme der US-amerikanischen Unternehmen VoiceStream und Powertel (heute zusammen: T-Mobile USA) im Juni 2001 gestärkt.

Im Jahr 2000 wurde der Konzern auf der Grundlage eines Vier-Säulen-Modells umgebaut. Heute besteht er aus drei strategischen Geschäftsfeldern, die mit den insgesamt fünf Geschäftseinheiten verbunden sind: 1. Mit dem Geschäftsfeld „Breitband/Festnetz“, vertreten durch die Einheiten T-Com und T-Online, wird der Privatkundenmarkt sowie der Markt kleiner und kleinster Unternehmen bedient. T-Com ist zudem für die grundlegende Infrastruktur des Festnetzes verantwortlich. In dieser Geschäftseinheit ist der weitaus größte Teil der Mitarbeiter beschäftigt, und hier wird auch ein bedeutender Anteil des Umsatzes erwirtschaftet. 2. Das Feld „Geschäftskunden“ wird durch T-Systems repräsentiert, gliedert in T-Systems Business Services für das

Geschäft mit rund 160.000 mittelständischen und großen Unternehmen in Deutschland sowie T-Systems Enterprise Services für das Geschäft mit multinationalen Konzernen. 3. Im Geschäftsfeld „Mobilfunk“ sind die Mobilfunkaktivitäten der Deutschen Telekom unter dem Namen T-Mobile gebündelt. Neben den drei genannten Geschäftsfeldern ist noch der übergreifende Bereich „Konzernzentrale & Shared Services“ zu nennen, in dem rund 15 % der Mitarbeiter beschäftigt sind.

Die Deutsche Telekom AG ist weltweit in etwa 65 Ländern vertreten. Im Geschäftsjahr 2004 belief sich der Umsatz des Konzerns auf 57,9 Milliarden Euro; davon wurden rund 40 % im Ausland erwirtschaftet. Der Konzerngewinn lag bei 4,6 Milliarden Euro.<sup>317</sup>

Zum Ende des Geschäftsjahres 2003 waren bei der Telekom weltweit knapp 250.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt, davon gut 170.000 Personen und damit ein Anteil von zwei Dritteln in Deutschland. Ungefähr 75.000 Personen arbeiteten bei Tochter- und Beteiligungsunternehmen außerhalb Deutschlands, vornehmlich in anderen EU-Ländern und in den USA. Der Schätzung des befragten Unternehmensvertreters zufolge haben etwa 30 % der Telekom-Mitarbeiter im Inland einen Hochschulabschluss; für die Beschäftigten außerhalb Deutschlands liegen keine entsprechenden Daten vor.

Laut eigenen Angaben gehört die Deutsche Telekom zu den größten Ausbildern in Deutschland, vor allem im Bereich der Informationstechnologie, wo fast ein Viertel aller Ausbildungen auf die Telekom entfällt. Pro Jahr beginnen mehrere tausend Nachwuchskräfte ihre Ausbildung bei der Deutschen Telekom. (Zahlen zur Übernahme der Ausgebildeten in das Unternehmen sind nicht verfügbar.)

### **„Worauf wir uns als Unternehmen natürlich einstellen müssen: Es wird sehr viel mehr individuelle Wege geben.“**

Arnd Petmecky ist der Leiter der Personalplanung bei der Deutschen Telekom AG und als

<sup>317</sup> Zu den Finanzdaten des Unternehmens siehe den Geschäftsbericht 2004, *Deutsche Telekom o. J.b.*, S. U2. Zu den Personaldaten siehe auch *Deutsche Telekom o. J.a.*, S. U5.

solcher vor allem mit der strategischen Personalplanung des Unternehmens befasst. Herr Petmecky hat zur Sicht der Deutschen Telekom auf die Reformen an deutschen Hochschulen im persönlichen Gespräch Auskunft gegeben.<sup>318</sup>

### **Bedarf an Hochschulabsolventen im Unternehmen**

Bis Mitte der 90er Jahre rekrutierte die Telekom ihre Hochschulabsolventen vor allem aus den eigenen Ausbildungsstätten: der Fachhochschule „Deutsche Telekom FH Leipzig“ und der mittlerweile eingestellten Fachhochschule in Dieburg. Während in der Frühphase des privatisierten Unternehmens vor allem Ingenieure der Elektrotechnik mit Fachrichtung Telekommunikation eingestellt wurden, hat sich die Nachfrage in den späten 90er Jahren auf die Studienfächer Betriebswirtschaft, Jura und Wirtschaftsingenieurwesen ausgedehnt. Mittlerweile gibt es also eine größere Fächerbreite, wobei der Schwerpunkt der Einstellungen laut Herrn Petmecky heute eindeutig im kaufmännischen Bereich liegt.

Allerdings ist die absolute Zahl von rund 80 neu eingestellten Hochschulabsolventen im Jahr 2004 sehr gering, gemessen an der wirtschaftlichen Größe des Unternehmens und der Gesamtzahl von fast 250.000 Beschäftigten im Konzern. Für das Jahr 2005 ist laut dem Unternehmensvertreter noch ein ähnlicher Wert zu erwarten, wobei zukünftig gezielt über dem bisherigen Bedarf eingestellt werden soll. Das sei, so erläuterte Herr Petmecky, eine kalkulatorische Größe: Der Bedarf an Mitarbeitern, auch an jenen mit akademischem Abschluss, sei insgesamt eher abnehmend. Aus der Zeit als Bundesbehörde heraus sei das eine demografische Tatsache, denn es gebe einen relativ festen Personalkörper mit Beschäftigten überwiegend im mittleren Alter und demnach mit wenig Fluktuation. „Aber trotzdem müssen wir aus strategischer Sicht natürlich auch schauen, wo und wie wir unseren Führungsnachwuchs heranziehen: warten wir ab, oder kaufen wir den Bedarf in sieben, acht, neun, zehn Jahren ein, oder sollen wir jetzt zumindest

etwas das Ventil öffnen.“ In dieser Abwägung habe man sich entschieden, mittelfristig mehr Hochschulabsolventen einzustellen als absehbar direkt benötigt würden. Das sei aber gerade im technischen Bereich, in dem faktisch kaum Bedarf an Neueinstellungen bestehe, in gewisser Weise eine Gratwanderung, auch in der Argumentation gegenüber den Personalverantwortlichen in den einzelnen Bereichen.

### **Berufseinstieg für Hochschulabsolventen**

Der Einstieg für Hochschulabsolventen bei der Telekom ist auf zwei Wegen möglich: zum einen über ein Traineeprogramm, zum anderen als Direkteinstieg. Das Traineeprogramm bildet dabei den Schwerpunkt, zumindest nach den Zahlen in den vergangenen Jahren. Das Programm ist derzeit auf 15 Monate angesetzt, soll jedoch auf 18 Monate erweitert werden; es umfasst sowohl verschiedene Ausbildungsstufen im Inland als auch einen obligatorischen Auslandsaufenthalt. Das Traineeprogramm wird bislang von der haus-eigenen Telekom-Bildungsakademie gesteuert.

Die verstärkte Einstellung von Hochschulabsolventen, so ist geplant, soll für beide Bereiche gelten, also für das Traineeprogramm und den Direkteinstieg. Zukünftig sollen dort jeweils rund 150 Absolventen pro Jahr ihren Berufsweg beginnen.

Diese Neuausrichtung ist auch eine Folge der Studienstrukturen: Mit dem gestuften Studiensystem stehen dem Unternehmen nun Hochschulabsolventen mit verschiedenen Studienabschlüssen als potenzielle Mitarbeiter zur Verfügung. Geplant ist, die Bachelorabsolventen vorwiegend ins Traineeprogramm zu nehmen und die höher qualifizierten Absolventen für den Direkteinstieg vorzusehen. Somit ist zu erwarten, dass in Zukunft ungefähr gleich viele Bachelorabsolventen pro Jahr eingestellt werden wie Absolventen mit einem Diplom-, Master- oder Doktorgrad.

### **Erwartungen an Hochschulabsolventen**

Ogleich für ein großes Unternehmen wie die Telekom schwer allgemein zu sagen ist, welche Qualifikationen die Hochschulabsolventen mit-

---

<sup>318</sup> Das Gespräch mit Herrn Petmecky wurde am 18. Juli 2005 telefonisch geführt.

bringen sollten, gibt es doch einen Punkt, den Herr Petmecky als übergreifend wichtig bezeichnete: die methodische Kompetenz, das Handwerkszeug des jeweiligen Faches. So müsse zum Beispiel ein Absolvent der Betriebswirtschaft im Unternehmen in der Lage sein, eine Fragestellung von der kaufmännischen Seite zu betrachten. Im Studium müssten daher entscheidungsrelevante Fragestellungen vertieft werden und Methoden gelehrt werden, etwa die Finanzmathematik. Für Ingenieure gelte das gleiche Prinzip, die Notwendigkeit, theoretisches Wissen auf praktische Zusammenhänge zu übertragen. Gerade diese methodischen Fähigkeiten seien aber bei Bewerbern oft wenig ausgeprägt, also offensichtlich unzureichend vermittelt worden: „Und das vermissen wir sehr, sehr stark, auch bei Hochschulabsolventen.“ Häufig seien die Absolventen zwar in der Lage, einen Bericht zu schreiben und fachlich mitzureden, könnten aber die eigenen Kenntnisse nicht auf praktische Zusammenhänge anwenden, ihr Fachwissen nicht selbst weiterentwickeln. Das sei aber für das Unternehmen ein entscheidender Punkt, der auch bei der Bewerbung auf jeden Fall abgeprüft werde. Besonders deutlich trete dieser Mangel bei Fachhochschulabsolventen zutage.

### **Ausbildungsprofile**

Als Wunsch formulierte der Unternehmensvertreter: „Was wir da gerne tun würden und was wir auch im Rahmen unserer Führungskräfteentwicklung tun, vor allem mit den Hochschulen zusammenarbeiten, die ganz unterschiedliche Profile mit ganz unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten entwickeln.“ Bisher habe es diese Profile vor allem durch die Unterschiede der beiden Hochschularten gegeben. Der praktischen Wissensvermittlung an den Fachhochschulen stehe die eher methodisch-wissenschaftliche Vorgehensweise an den Universitäten gegenüber. Durch die Studienreformen würden aber, so die Befürchtung, diese langjährig entwickelten Profile verschwimmen.

Mit der Umstellung des traditionellen Langstudiums auf ein Studium mit kürzeren Studienstufen, so die Befürchtung, könnte sich das oben angesprochene Problem der mangelnden Fach-

und Methodenkenntnis noch verschärfen, „weil die Hochschulen sich nicht die Zeit nehmen, das methodische Handwerkszeug zu vermitteln und Dinge zu vertiefen“. Das sei allerdings in einem dreijährigen Bachelorstudium auch schwierig, denn in zweieinhalb Jahren – sofern man ein Semester für die Bachelorarbeit einrechne – könne man eben nicht viel mehr vermitteln als ein begrenztes Grundlagenwissen. Vor diesem neuen Problem stünden nun beide Institutionen, die Universitäten wie die Fachhochschulen. Daher werde es den Hochschulen insgesamt sehr schwer fallen, die vom Unternehmen gewünschten starken Profile zu entwickeln. „Wir befürchten, dass die Profile dann austauschbar sind.“

Die Universitäten, so die Sorge, werden ihr wissenschaftliches Programm auf ein Minimalprogramm einschränken, so dass methodische Kompetenzen und analytische Fähigkeiten im Bachelorstudium weniger als im traditionellen Studium gefördert würden. Die Fachhochschulen könnten zwar ihre Anwendungsorientierung beibehalten, müssten aber aus Zeitgründen vermutlich die wissenschaftliche Ausbildung vernachlässigen, so dass die Absolventen nach einem solchen Bachelorstudium nicht masterfähig seien. Die Besorgnis, eine Verkürzung der Studienzeiten habe Defizite in der akademischen Ausbildung zur Folge, gehe also in beide Richtungen.

Da die Fachhochschulen wie die Universitäten gleichermaßen berechtigt sind, die neuen Studienabschlüsse zu verleihen, bestehe zudem die Gefahr, dass beide Institutionen nun vermehrt konsekutive Programme anbieten und versuchen, ihre Studierenden für das Masterstudium an der Hochschule zu halten. Das aber sei gegensätzlich zu dem, was die Reform eigentlich bewirken sollte: ein profiliertes Studienangebot zu schaffen, das die Stärken der unterschiedlichen Hochschularten betont.

### **Berufspraktika während der Studienzeit**

Wie alle befragten Unternehmensvertreter sagte auch Herr Petmecky, dass es Studierenden generell sehr zu empfehlen sei, während der Studienzeit ein Berufspraktikum zu absolvieren. Er wies aber gleichzeitig darauf hin, dass Praktika

mit einer Dauer von zwei oder drei Monaten, wie sie üblicherweise ins Studium integriert oder von Studierenden selbst organisiert würden, aus seiner Sicht zu kurz seien. Auch im Bachelorstudium, so der Unternehmensvertreter, sollte das Praktikum mindestens drei Monate umfassen, „einfach, um die Breite zu haben“. Diese Forderung sei, zugegeben, schwer zu erfüllen, denn gleichzeitig werde häufig gefordert, die Studierenden sollten vor allem schnell mit ihrem Studium fertig werden und möglichst jung in den Arbeitsmarkt eintreten.

Angesichts dieser Situation müssten wiederum die Unternehmen bereit sein, so Herr Petmecky weiter, Bachelorabsolventen auch dann aufzunehmen, wenn sie nur kürzere Praktika absolviert haben. „Aber dann müssen wir sehr aufpassen, dass die Leute mit einem Bachelor nicht über ein Praktikum den Einstieg ins Berufsleben finden, das ist eigentlich nicht der Sinn der Sache.“

### **Anwendungsbezogene Studieninhalte und das allgemeine Zeitproblem**

Für die praxisnahe Ausbildung im Studium selbst gebe es zahlreiche Möglichkeiten. Besonders sinnvoll seien Lehrveranstaltungen, die gemeinsam von Hochschuldozenten und Berufspraktikern durchgeführt werden – eine Art der Ausbildung, die auch für die Unternehmen von Interesse sei. Das berufsbezogene Studienangebot scheitere aber ganz häufig an Zeitmangel, und zwar vor allem deshalb, weil in der Hochschule oft erst die Mängel der schulischen Ausbildung behoben werden müssten, bevor die eigentliche akademische Ausbildung beginne: „Was wir praktisch gesehen haben, ist, dass die Hochschulen sich diese Zeit dafür gar nicht nehmen können, weil sie eher im Studium damit beschäftigt sind, die Defizite aus der Schule auszugleichen.“ Diese Verschiebung der Bildungsdefizite setze sich immer weiter fort, zuerst von der Schule in die Hochschule, dann von der Hochschule ins Unternehmen.

Durch die Umstellung auf kürzere Studienstufen, so die Prognose des Unternehmensvertreters, wird sich das Problem eher noch verschärfen. Der Zeitdruck, unter dem sowohl die Leh-

renden als auch die Studierenden im neuen System arbeiten müssten, sei enorm. „Wir haben die Studierenden früher dahingehend erzogen: ‚Lasst euch Zeit, macht eine Banklehre, geht auf die Uni, naja, und wenn ihr dann mit 30 fertig seid, ist es immer noch früh genug.‘ Und alle haben im Prinzip toleriert, dass das Durchschnittsalter von Hochschulabsolventen jenseits der 27 gewandert ist. Jetzt wird endlich ein Signal gesetzt, im europäischen Wettbewerb auch beim Absolventenalter auf Transparenz zu setzen.“ Zukünftig werde ein Hochschulabsolvent wahrscheinlich schon mit 27 oder 28 Jahren als zu alt für den Berufseinstieg gelten.

Das sei ein ganz neues Denken, für Studierende, für Lehrende und für Arbeitgeber. „Dieser Paradigmenwechsel kommt für viele doch sehr plötzlich, auch in den Unternehmen selber.“

### **Akzeptanz des Bachelors im Unternehmen**

Grundsätzlich, das sagte Herr Petmecky ausdrücklich, werde aber der Bachelor im Unternehmen akzeptiert, „und von daher braucht der Absolvent keine Angst zu haben, denn er kann sich dann ja später noch weiter spezialisieren.“ Die Position der Deutschen Telekom, den Bachelor im Unternehmen willkommen zu heißen, sei also ernst gemeint.<sup>319</sup> Das Traineeprogramm biete einen idealen Einstieg für Bachelorabsolventen. „Es sind es ja gerade die jungen Absolventen mit maximal 22 Jahren, die wir da sehen wollen.“

Hier liegt aus Sicht der Telekom der klare Vorteil eines gestuften Studiensystems: Das Bachelorstudium ist schnell absolviert, die Absolventen sind noch jung, und wenn sie sich dann später noch spezialisieren wollen, können sie das bewusst machen, basierend auf der Berufserfahrung und auf die konkreten Anforderungen im Beruf ausgerichtet. Bei dem anschließenden Masterstudium handele es sich somit um eine bewusste Vertiefung im Nachhinein, um eine gezielte Spezialisierung. Damit vermeide man, dass alle Studierenden eine lange Hochschulausbil-

---

<sup>319</sup> Die Deutsche Telekom AG gehört zu den Erst-Unterzeichnern der „Bachelor welcome!“-Erklärung, siehe S. 86 im vorliegenden Bericht.

derung durchlaufen müssen, die beruflich unge richtet oder nur für einen kleinen Teil der Studierenden vom Berufsbild her interessant ist, wie es beispielsweise im traditionellen System bei der juristischen Ausbildung der Fall sei.

### **Ausbildung und Einsatzbereich der Bachelors**

Herr Petmecky äußerte sich auch zu der Frage, was er als Unternehmensvertreter von der Position der TU9 halte, dem Zusammenschluss von neun Technischen Universitäten in Deutschland, die nach eigenen Aussagen zwar Bachelorstudierende ausbilden wollen, aber im Master das eigentliche Ausbildungsziel sehen (siehe S. 83 im vorliegenden Bericht).

Für den technischen Studienfachbereich, so der Telekom-Repräsentant, sei das durchaus verständlich: „Ich kann mir vorstellen, dass das eine sympathische Argumentation für jemanden an einer technischen Universität ist. In einem technischen Studiengang kann man sich eben einfach nicht erlauben, die Leute nach drei Jahren auszuspuken und zu sagen: ‚Die haben jetzt schon ein Profil, das sind Leute, die eine Qualifikation haben, mit der sie die Welt verändern können‘, und dass die dann sagen: ‚Unsere Leute sollten auf jeden Fall ihren Master machen‘, das verstehe ich schon.“

Auf die Nachfrage, ob die Position der TU9 die Haltung der Telekom zum ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudium wiedergebe, dass man also einen Fachingenieur nicht in drei Jahren ausbilden könne, sagte Herr Petmecky, das sei in der Tat schwierig. Es komme aber immer darauf an, wo jemand im Unternehmen eingesetzt werden solle. „Wenn ich jemanden mit Ingenieurs-Basiswissen brauche, den ich im Vertrieb einsetzen kann, dann kann das funktionieren. Wenn ich aber jemandem sage, er soll jetzt für mich auch Kommunikationsstrategien erarbeiten, er soll Produkte (...) gestalten, er soll jetzt auch Innovation, Forschung und Entwicklung treiben – kann ich mir nicht vorstellen, dass er das einfach mit einem dreijährigen Bachelor hinkriegt.“ Von einem Absolventen mit einem Masterabschluss oder einer Promotion sei das hingegen durchaus zu erwarten. Für Bachelorabsol-

venten, das bestätigte Herr Petmecky, wird es bei der Telekom also zukünftig in der Einstiegsphase sicherlich andere Einsatzfelder geben als für Masterabsolventen.

Hauptsächlich sollen die Bachelorabsolventen, wie oben angeführt, ohnehin über das Traineeprogramm einsteigen. Dieses Programm, so schilderte Herr Petmecky, hat für das Unternehmen ganz klar Ausbildungscharakter, denn die jungen Absolventen arbeiten in dieser Zeit in verschiedenen Unternehmensbereichen und erwerben dort grundlegende fachliche und methodische Kenntnisse, „das heißt, wir schaffen uns selber eine Möglichkeit, die Leute mit einem Bachelor einzuarbeiten“. Das Traineeprogramm sei für Bachelorabsolventen sogar besser geeignet als für Hochschulabsolventen mit einem traditionellen Abschluss, da sie jünger und aufnahmebereiter seien.

Der direkte Weg hingegen, also die Einstellung *on the job*, sei für Bachelorabsolventen aus Sicht der Telekom eher schwierig. „Vielleicht im Personalbereich, Personalsachbearbeitung, vielleicht bei bestimmten Vertriebsfunktionen, das könnte ich mir schon vorstellen.“ Aber auch hier, so machte der Unternehmensvertreter deutlich, werden intern Gespräche geführt, und es gibt noch keine hundertprozentige Festlegung der Einstiegsmöglichkeiten und Einsatzbereiche. „Das ist ein Prozess, der im Augenblick bei uns stattfindet; wir sind auch im Augenblick dabei, unser gesamtes Thema Führungskräfte-Management neu zu überarbeiten, neu zu koordinieren, und dadurch kommen natürlich auch solche Diskussionen zustande. Da gibt es noch viel zu tun. Ich würde nicht sagen, wir sind noch am Anfang, aber wir sind eben noch nicht am Ende.“

### **Weiterbildung über das Masterstudium**

Auf die Frage, ob die Weiterbildung in Form eines Masterstudiums von den Bachelorabsolventen im Unternehmen erwartet werde, sagte Herr Petmecky, nein, das sei nicht unbedingt eine Erwartung, aber im Augenblick fehlten für solche Aussagen generell noch die Erfahrungswerte. So sei bislang unklar, wie viele Bachelorabsolventen

überhaupt direkt nach ihrem ersten Studium auf den Arbeitsmarkt gingen. „Wenn man in die USA schaut, dann ist das System dort ja stärker geregelt, da gibt es dann meinetwegen eine Quote von 30, 35, 40 %, und wenn das die Realität wird, dann würde das für uns auch okay sein.“

Dennoch werde die gestufte Aus- und Weiterbildung bei der Telekom auf jeden Fall thematisiert. Sicherlich werde es zukünftig auch Modelle für diejenigen Mitarbeiter geben, die an einem berufsbegleitenden Masterstudium interessiert seien, zumal eine gezielte Spezialisierung für das Unternehmen sehr wichtig sein könne. Zu klären sei noch, in welcher Form das dann geschehe, also ob als Vollzeitstudium oder in Teilzeit neben dem Beruf. „Das müsste man natürlich auch organisatorisch aufsetzen, das heißt, die gut qualifizierten Leute, die sich weiterbilden möchten, müssen dann auch die Chance haben, für eine Zeitlang von ihrer Tätigkeit im Unternehmen freigestellt zu werden.“ Dabei komme es auch darauf an, welche Kooperationsformen von der Seite der Hochschulen möglich seien.

### **Einstiegsgehalt für Bachelor- und Masterabsolventen**

Bisher, so Herr Petmecky, gibt es bei der Telekom noch keine feste Zuordnung der Bachelor- und Masterabsolventen zu den üblichen Gehaltsklassen, wobei in der Personalentwicklung an einem entsprechenden Einstufungssystem gearbeitet werde.

Absehbar wird das Einstiegsgehalt für Bachelorabsolventen etwas unterhalb des jetzigen Gehalts für die Trainees liegen, vor allem, weil ein Bachelor bei seinem Berufseinstieg deutlich jünger sein wird als ein Diplomabsolvent im Traineeprogramm. Bei einem Master, so der Unternehmensvertreter, hänge die Einstufung davon ab, welche Art von Masterstudium er absolviert habe und wie viel praktische Erfahrung bereits vorliege. „Das würden wir sehr stark von dem Profil der Leute abhängig machen.“ Jemand, der beide Studienstufen direkt hintereinander durchlaufen habe, sei bezüglich des Einstiegsgehalts mit einem Diplomabsolventen vergleichbar. Demgegenüber werde jemand, der beispielsweise erst

ein Bachelorstudium absolviert, dann Berufserfahrung gesammelt und sich anschließend im Masterstudium spezialisiert habe, von Unternehmensseite sicherlich höher eingeschätzt, was sich auch im Einstiegsgehalt zeige.

Zukünftig reiche es eben nicht mehr aus, für die Gehaltseinstufung allein auf den Hochschultyp zu schauen, sondern man müsse zukünftig das Profil des Bewerbers genau ansehen und dann entsprechend die finanzielle Frage klären. Zwar gebe es eine Bandbreite an Tarifstufen für Hochschulabsolventen, die man auch weiterhin nutzen könne, aber die Einstufung in die Gehaltsklassen sei nicht mehr so einfach wie im traditionellen System. „Ich denk mal, die Variationsbreite wird größer werden, und auch die Zeit, die man sich mit den Leuten beschäftigen muss. Also, die Vielfalt der Ausbildungsprofile könnte größer werden – was nicht negativ ist; was uns aber vor neue Herausforderungen stellt.“

Dabei gehe es jedoch weniger um neue Verhandlungen zwischen den Tarifpartnern – ein Punkt, den Herr Lukasczyk für die RAG angeführt hatte, siehe S. 173 –, denn man sei sich eigentlich einig, dass die Tarife harmonisiert werden müssten. Vielmehr werde es unternehmensinterne Gespräche zur Neugestaltung des Gehaltssystems geben. Für ein Unternehmen wie die Deutsche Telekom, so sagte Herr Petmecky offen, bestehe dahingehend Nachholbedarf. „Wir sind ja in den letzten Jahren nicht gerade als Unternehmen bekannt, das viel einstellt. Das bedeutet, dass wir unsere Attraktivität für Hochschulabsolventen erst wieder steigern müssen, damit wir überhaupt um die besten Kräfte konkurrieren können.“

### **Information über das neue Studiensystem**

Die Frage, ob sich die Deutsche Telekom als Unternehmen ausreichend über die Studienreformen informiert fühle, beantwortete Herr Petmecky mit der Gegenfrage, wer denn in diesem Fall informieren solle. Die Politik sei dafür da, die Rahmenbedingungen zu setzen, stehe aber nicht unbedingt in der Informationspflicht. Außerdem sei das im föderalen System ohnehin schwierig, da manche Aspekte eben nur speziell für be-

stimmte Bundesländer gälten. „Bildung ist in Deutschland Ländersache, da würde es gar nichts nützen, wenn jetzt zum Beispiel NRW den Unternehmen sein Hochschulkonzept verkauft. Das kann dann ja für ein anderes Land schon wieder anders sein.“ Für ein auf nationaler Ebene und darüber hinaus operierendes Unternehmen sei das zu wenig, zumal die Nachwuchskräfte für den Konzern zunehmend auch im Ausland rekrutiert werden sollen. Deshalb sei die Folgerung klar: „Da sind wir schon selber gefordert, etwas zu tun, etwa selbst mit den interessanten Hochschulen zusammenarbeiten.“

### **Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen**

Das bedeute praktisch, dass Unternehmensvertreter den Kontakt zu Hochschulvertretern suchen und ihre Wünsche deutlich äußern sollten. „Die Unternehmen müssen aktiv an die Hochschulen herantreten und bestehende Kontakte intensivieren. Wir müssen den Leuten klar sagen, was wir erwarten und was auf sie zukommt.“ Nur so könnten Erwartungen wie beispielsweise die eines längeren Berufspraktikums oder jene an die methodische Ausbildung den Studienanbietern vermittelt werden. Auch dabei gelte zu bedenken, so sagte der Unternehmensvertreter einschränkend, dass die Arbeitgeber selbst natürlich noch nicht alles wüssten. „Wir vermuten da jetzt erst mal vieles. Wir müssen uns das ja auch erst erarbeiten, das wird ein längerer Diskussionsprozess.“

Auf der anderen Seite, so Herr Petmecky, haben die Hochschulen als Wettbewerber und Anbieter eine Bringschuld, denn sie wollten ja ihre „Produkte“ vermarkten und müssten deshalb darüber informieren. Viele Hochschulen seien schon sehr aktiv und verfügten über kooperative Einrichtungen wie Fördervereine, Alumnigruppen, Forschungsverbände sowie Zentralstellen für die Vermittlung von Berufspraktika und Nebenjobs. „Es gibt heute schon viele Kontakte ins Unternehmen, die die Hochschulen nutzen. (...) Natürlich, manche Hochschulen sind schon viel stärker involviert als andere.“ Noch immer gebe es Hochschulen, die an ihrem traditionellen Denken festhielten. Hier muss dem Arbeitgeber-

vertreter zufolge ein Umdenken einsetzen, jede Hochschule muss sich mit der Frage befassen, was eigentlich ihr Profil sein soll. Dabei sei es wiederum hilfreich, wenn die Unternehmen erklären würden, was Hochschulabsolventen für sie besonders attraktiv mache, warum sie auf bestimmte Studieninhalte besonderen Wert legten, und welche Aspekte in den Bewerbungsverfahren eine wichtige Rolle spielten.

Die Telekom selbst habe an der Zusammenarbeit großes Interesse: „Wir versuchen das auch zu forcieren, also, wenn jetzt eine Hochschule aktiv ist, auf uns zukommt und sagt: ‚Wir wollen gerne mit euch zusammenarbeiten‘, ob bei Forschungsthemen sind oder Praktika, werden wir sehr offen reagieren.“ Solche Kooperationen seien auf jeden Fall für beide Seiten hilfreich.

### **Bewertung der Reformen und Blick in die Zukunft**

Der Unternehmensvertreter äußerte mit Blick auf die Zukunft noch eine gewisse Skepsis, was die praktische Umstellung der traditionellen Studienangebote betrifft. „Das wird zumindest in den nächsten zwei, drei Jahren sehr schwierig werden, weil natürlich auch der Markt beziehungsweise die Studenten, die den Markt machen, dies erst mal verinnerlichen muss.“

Man müsse auch realistisch erkennen, dass in den Unternehmen gegenüber dem Bachelor noch große Vorbehalte bestünden, die aber vor allem auf fehlende Erfahrung zurückzuführen seien. „Wenn wir heute ein Einstiegsalter von 22 Jahren voraussetzen würden, hätten einige Kollegen vermutlich große Probleme damit.“ Somit sieht Herr Petmecky durchaus die Problematik, dass es die Bachelors der ersten und zweiten Generation auf dem Arbeitsmarkt schwer haben werden. „Die Bachelorabsolventen werden wahrscheinlich erst mal noch als Sonderlinge betrachtet, anders als zum Beispiel in den USA oder in England, wo es ja Standard ist, in dem Alter einzusteigen.“

Trotz dieser Anlaufschwierigkeiten und des großen Aufwands, der für alle Beteiligten mit der Umstellung auf das neue Studiensystem verbunden ist, sieht der Unternehmensvertreter die

Reform aber insgesamt positiv: „Die Komplexität ist relativ hoch, aber wir wollen ja einen europäischen Markt, und so müssen wir eben unsere Leute motivieren. Die Umstellung macht das Ganze vergleichbar. Das ist wie mit dem Euro!“

Der Blick in die Zukunft ergab für Herrn Petmecky vor allem ein Bild: den durch harten Wettbewerb geprägten Markt der Studienanbieter und Studiennachfrager. Vermehrt werde es Listen und Rankings geben, in denen sich die Hochschulen und Fachbereiche behaupten wollten und müssten, so dass die Unternehmen sich bei ihrer Suche nach Nachwuchskräften daran orientieren könnten. „Das ist positiv! Es wird mehr Wettbewerb und damit mehr Qualität geben. Aber: Wir müssen ja auch irgendwie an die Leute rankommen, und das wird eine Herausforderung sein.“

#### *Elitestudiengänge und Breitenausbildung*

Gerade in der Anfangsphase der neuen Studiengänge gibt es häufig den Typus des elitären Studiengangs, dessen Studienplatzzahl eng begrenzt ist, dessen Studierende ein Auswahlverfahren durchlaufen haben und sich ihrer Exklusivität bewusst sind, der mit hervorragender Ausstattung und gutem Betreuungsverhältnis wirbt und aufgrund dieses Profils mit beachtlicher finanzieller Förderung bedacht wird. An Herrn Petmecky richtete sich die Frage, was seiner Ansicht nach mit all den Studieninteressierten passieren werde, die nicht den Zugang zu einem dieser Studiengänge fänden und dies vielleicht auch gar nicht wollten, sondern Interesse an einem traditionellen Breitenfach zeigten, etwa Betriebswirtschaftslehre oder Politikwissenschaft.

Auch hier gab der Unternehmensvertreter seinem Vertrauen in den Hochschulmarkt Ausdruck: „Das wird sich dann auf dem Markt schon entwickeln. Es wird die kleinen, spezialisierten Elitestudiengänge geben, und es wird die breiteren Angebote geben, wie früher die Diplomstudiengänge BWL oder ähnliches.“ Manche Hochschulen würden ihren Schwerpunkt auf die Breitenausbildung legen, oder, wie es Herr Petmecky bildlich formulierte, ihr Prinzip ist: „großer Ausstoß, sozusagen Massenproduktion, aber effizient und gut in der Qualität“, und daneben werde

es tatsächlich die angeführten elitären Studienangebote geben, die sich unter anderem durch besonders hochkarätige Firmenkontakte und exklusive Veranstaltungen auszeichneten.

Dieses „Branding“ der Hochschulen, das Schaffen von Markenstudiengängen, das werde es in beiden Bereichen geben, da ist sich Herr Petmecky sicher. Denn schließlich finde das alles auf einem Markt statt, wo jeder Anbieter daran interessiert sei, sein Produkt anzupreisen. Generell gelte: Je mehr sich ein Studiengang präsentiert, je mehr die Unternehmen von einem Studiengang wissen, desto besser können sie sich auf das jeweilige Profil verlassen. Das bedeute auch, dass die Hochschulen mehr Transparenz zeigen und stärker darstellen müssten, wen sie da eigentlich mit welchem Profil ausbilden. Die Hochschulen sollten also als Wettbewerber auftreten, Schwerpunkte in der Ausbildung setzen, sich profilieren.

#### *Studiengebühren*

Damit eng verbunden sei das Thema Studiengebühren. Was mit der Studienstruktureform begonnen hat, davon ist der Unternehmensvertreter überzeugt, wird sich mit der Einführung von Studiengebühren fortsetzen: Der Markt für Studienangebote entwickle sich, „und dieser Markt wird sich in den nächsten Jahren zurecht-rücken“. Das werde mit Sicherheit auch dazu führen, dass einzelne Studiengänge oder auch ganze Hochschulen aus der Hochschullandschaft verschwinden. Denn wenn die Studierenden zukünftig für ihr Studium bezahlen müssen, so Herr Petmecky, werden sie dafür eine angemessene Gegenleistung erwarten. „Wenn eine Hochschule lediglich ein Massenprogramm anbietet, mit überfüllten Seminaren, mit schlechter Ausstattung, mit zu wenig Büchern und mit mangelnder Betreuung, dann werden die Studierenden für Verbesserungen streiken! Oder aber sie werden mit den Füßen abstimmen und den Schulen den Rücken zukehren, die keine wettbewerbsfähigen Rahmenbedingungen bieten.“

#### *Anbieter und Nachfrager auf dem Bildungsmarkt*

„Der Hochschulmarkt wird spannend“, so Herr Petmecky. Die Unternehmen beschleunigten die-

se Entwicklung noch, denn sie seien zur Zeit sehr wählerisch, was neu einzustellende Hochschulabsolventen betreffe, stellten insgesamt wenig neue Mitarbeiter ein, worauf die Hochschulen mit der Begrenzung von Studierenden- und Absolventenzahlen reagierten. „Und in einigen Jahren werden wir dann wieder einen Mangel an Fachkräften haben, den wir als Unternehmen aber selbst mit verursacht haben.“ Da müsse sich jetzt etwas tun, denn eigentlich müssten die Unternehmen bereit sein, auch über Bedarf einzustellen, um eine solche Reaktionskette zu verhindern.

Der Bildungsmarkt werde sich in den nächsten Jahren weiter entwickeln, und das werde ernste Folgen haben:

- für die Hochschulen, die sich nicht an die Wettbewerbsbedingungen anpassen können, die ihre Produktion nicht richtig einschätzen können, die mit schlechter Qualität anbieten, die nicht auf den Bedarf am Arbeitsmarkt eingehen,
- aber auch für die Unternehmen, die keine vernünftigen Strategien für die Rekrutierung und die Weiterbildung von Führungskräftenachwuchs haben, die sich nicht weiter um den Kontakt zu den Hochschulen bemühen, die sich nicht genügend um die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter kümmern.

Denn insgesamt sei zu erwarten, dass vielfältigere Möglichkeiten für Studienanbieter und Studiennachfrager bestehen, die aber auch mehr Informationsarbeit für die Beteiligten bedeuteten. „Worauf wir uns als Unternehmen natürlich einstellen müssen: Es wird sehr viel mehr individuelle Wege geben.“ So sei es für die Telekom abzusehen, dass die Kosten für die individuelle Weiterbildung weiter ansteigen werden.

Auf der anderen Seite würden auch die Hochschulen erkennen, dass sie ihre Studierenden und Absolventen viel länger begleiten sollten. Nicht umsonst, so der Unternehmensvertreter, gebe es zunehmend die Alumnivereine und ähnliche Aktivitäten. Dahinter stehe natürlich auch der wirtschaftliche Gedanke. „Die Hochschulen werden zunehmend Bildung als lebenslanges Geschäft begreifen, wie in den USA oder in Groß-

britannien, da ist das schon selbstverständlich. Der Vorteil der neuen Studiengänge ist: Die Leute kommen schneller ins Berufsleben rein. Aber um à jour zu bleiben, muss man ihnen die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung geben.“ Das könnten die Hochschulen über ihre Angebote zur akademischen Weiterbildung aufgreifen. Die Unternehmen müssten dann gemeinsam mit ihren Mitarbeitern die weitere Karriere planen, die zum Beispiel ein weiteres Studium einbeziehe. „Wenn sich Studiengebühren durchgesetzt haben, bedeutet ein kürzeres Studium für die Hochschule zunächst einmal einen Verlust“, denn im Vergleich zum traditionellen langen Studium sind die Einkünfte pro Studierenden nun lediglich drei Jahre gesichert, „aber diese Verluste werden die Hochschulen kompensieren können, indem sie ihre Kunden länger betreuen und begleiten“.

## Fallstudie 4: Deutsche Bahn

### Unternehmensdaten

Mit der Eröffnung der ersten deutschen Bahnstrecke zwischen Nürnberg und Fürth im Jahr 1835 hatte – rund zehn Jahre nach dem ersten Einsatz einer Schieneneisenbahn in England – auch in Deutschland eine neue Ära begonnen. In den folgenden Jahren wurden zur Finanzierung von Eisenbahnstrecken vor allem private Aktiengesellschaften gegründet, während es lediglich in zwei Teilstaaten des Deutschen Bundes von Beginn an ein staatliches Eisenbahnsystem gab.<sup>320</sup> Die privaten Gesellschaften wurden jedoch in den folgenden Jahrzehnten nahezu vollständig verstaatlicht. Die Staatsbahnen erwiesen sich nicht nur im 1871 gegründeten Deutschen Reich, sondern auch in anderen Ländern als äußerst gewinnträchtig, so dass man gegen Ende des 19. Jahrhunderts weltweit vom „goldenen Eisenbahnzeitalter“ sprach.

Nach dem ersten Weltkrieg, im Jahr 1920, wurden die ehemals acht Staatsbahnen organisato-

<sup>320</sup> Die Informationen zur Unternehmensgeschichte sowie der Konzernstruktur der Deutschen Bahn AG sind deren Internetseiten entnommen, siehe den Punkt „Konzern“ unter <http://www.db.de> (23.05.05 und 21.07.05). Die aktuellen Unternehmensdaten entstammen der Konzernpräsentation *Deutsche Bahn 2005*, S. 144.

risch in der Deutschen Reichsbahn zusammengeführt, die zu dieser Zeit mit über einer Million Beschäftigten der größte Arbeitgeber in der Weimarer Republik war. 1924 änderte sich die Gesellschaftsform der Reichsbahn, die nun an privatwirtschaftlichen Vorgaben orientiert war und rechtlich der Deutschen Reichsbahn-Gesellschaft (DRG) unterstellt wurde. Wenige Jahre nach der nationalsozialistischen Machtübernahme wurde diese Gesellschaft juristisch aufgelöst, und das jetzt wieder als Deutsche Reichsbahn bezeichnete Unternehmen wurde vollständig in die nationalsozialistische Diktatur übernommen. Der Reichsverkehrsminister fungierte gleichzeitig als Generaldirektor der Reichsbahn, und die Integration in das diktatorische Regime bedeutete, wie es in der Unternehmensgeschichte festgehalten ist, „auch die unmittelbare Beteiligung des Staatsbetriebs an den Verbrechen des Nationalsozialismus“.

1949 wurden in beiden deutschen Staaten die aus der Deutschen Reichsbahn hervorgehenden Unternehmen begründet: als Bundesbahn in der Bundesrepublik Deutschland und als Reichsbahn in der Deutschen Demokratischen Republik. Nach der Vereinigung der beiden Staaten wurden Bundesbahn und Reichsbahn zunächst zu getrennten Sondervermögen der Bundesrepublik erklärt, bevor sie 1994 in einem Unternehmen zusammengeführt wurden. Dieses Jahr gilt somit als Gründungsjahr der Deutschen Bahn AG. Seit 1999 wird die Deutsche Bahn gesellschaftsrechtlich als mehrstufiger Konzern von der Deutschen Bahn AG geführt, die auch das Aktienkapital der neuen Gesellschaften hält. Die Aktien der Deutschen Bahn AG befinden sich nach wie vor zu 100 Prozent im Besitz der Bundesrepublik; die materielle Privatisierung des Unternehmens, das sich heute als „führenden Mobilitäts- und Logistikdienstleister Deutschlands“ bezeichnet, steht also noch aus.

Der Konzern ist in drei Unternehmensbereiche gegliedert: 1. „Personenverkehr“, bestehend aus den drei Geschäftsfeldern Fernverkehr, Regio und Stadtverkehr, 2. „Transport und Logistik“, neu geschaffen im Jahr 2003 nach der Übernahme der Stinnes AG, sowie 3. „Infrastruktur und Dienstleistungen“. Dieser Bereich umfasst seit

Juli 2005 die DB Energie GmbH sowie die drei bis dahin einzelnen Unternehmensbereiche „Fahrweg“, vertreten durch die DB Netz AG mit den Geschäftseinheiten Fern- und Ballungsnetz, Regionalnetze sowie Zugbildungs- und -behandlungsanlagen, „Personenbahnhöfe“ mit der DB Station & Service AG und „Dienstleistungen“, wozu wiederum die Gesellschaften DB Fuhrpark, DB Services, DB Systems, DB Telematik, DB Kommunikationstechnik, DB Sicherheit (geplant ab 2006) und DB Fahrzeuginstandhaltung zählen. Auch die DB ProjektBau ist seit der Reorganisation des Konzerns in den dritten Unternehmensbereich integriert. Die Konzernzentrale ist in Berlin angesiedelt.

Im Geschäftsjahr 2004 wurden bei der Bahn knapp 1,7 Milliarden Personenreisen gezählt, die Masse der transportierten Güter belief sich auf 283 Millionen Tonnen. Die Deutsche Bahn AG betreibt rund 5.700 Bahnhöfe. Der Umsatz des Konzerns belief sich im besagten Geschäftsjahr auf nahezu 24 Milliarden Euro, als Jahresüberschuss wurden 280 Millionen Euro ausgewiesen.

Insgesamt waren zum Jahresende 2004 rund 225.000 Mitarbeiter bei der Deutschen Bahn AG beschäftigt. Der Konzern stellt eigenen Angaben zufolge jährlich knapp 2.500 Auszubildende ein. Hochschulabsolventen sind zu vergleichsweise geringen Anteilen beschäftigt; rund 7 % der Mitarbeiter haben einen Hochschulabschluss.

**„Es kommt einfach darauf an, welche Funktionen im Unternehmen konkret zu besetzen sind: Wo passt der Bachelor vielleicht besser, und wo ist der Master besser geeignet?“**

Carola Schürmann ist als Referentin für Personalentwicklung bei der DB Netz AG tätig. Sie koordiniert und steuert die Prozesse im Bereich „Berufsausbildung“ für die sieben Niederlassungen und in drei Geschäftseinheiten der DB Netz AG. Darüber hinaus vertritt sie die DB Netz AG in zentralen Arbeitsgruppen, darunter auch jener, die sich mit den Studienreformen im Zuge des Bolognaprozesses befasst. Hier wird für den gesamten Konzern beispielsweise festgelegt, wie Bachelorabsolventen beim Berufseinstieg einge-

stuft werden sollen und welche Karrierewege möglich sind. Frau Schürmann hat in einem persönlichen Gespräch stellvertretend für die Deutsche Bahn über Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen gesprochen.<sup>321</sup>

### **Grundsätzliche Haltung der Deutschen Bahn AG zur Studienreform**

Die Deutsche Bahn nimmt seit Jahren aktiv an der Debatte um Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen teil. Im Juni 2004 hatte sich Norbert Bensel, der damalige Personalvorstand der Deutschen Bahn AG, in einer gemeinsamen Initiative mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Centrum für Hochschulentwicklung für die neuen Studienabschlüsse ausgesprochen und das Memorandum „Bachelor welcome!“ unterzeichnet (siehe S. 86).

Im Zuge dieser Initiative entstand auch die Idee, bei der Deutschen Bahn zehn Stellen explizit für Bachelorabsolventen auszuschreiben, also ganz gezielt nach Akademikern mit diesem neuen Abschluss zu suchen; im Text einer entsprechenden Anzeige heißt es beispielsweise: „Bachelor (m/w) Personalentwicklung gesucht“. Die Bachelorstellen sind zum Teil bereits besetzt, zum Teil noch in der Ausschreibung. Laut Frau Schürmann bewerben sich auch viele Absolventen mit einem traditionellen Hochschulabschluss, und im Allgemeinen sei die Abschlussart für eine Einstellungsentscheidung nicht das vorrangige Kriterium, aber in diesem Fall solle dem Bachelor der Vorzug gegeben werden. Das Ziel dieses Projekts liege darin, im Vorfeld festzustellen, welche Qualifikationen die Absolventen mit dem neuen Abschluss aus dem Studium mitbringen. „Die Dauer des Studiums beträgt in der neuen Form dann nur noch sechs Semester, also zwei Semester weniger als beim herkömmlichen Di-

plomstudiengang. Ab 2010 werden wir nur noch die Abschlüsse Bachelor und Master haben. Daher besteht für uns als Unternehmen ein großes Interesse, uns mit dem Instrumentarium der Personalentwicklung möglichst frühzeitig und kompetent auf die neuen Gegebenheiten einzustellen.“

### **Hochschulabsolventen im Berufseinstieg bei der Deutschen Bahn**

Bei der Deutschen Bahn AG werden pro Jahr etwa 200 Mitarbeiter mit Hochschulabschluss neu eingestellt, davon knapp die Hälfte bei der DB Netz AG. Dem technischen Profil des Unternehmens entsprechend, sind das hauptsächlich Absolventen der Ingenieurwissenschaften, insbesondere Elektroingenieure. Sehr gerne gesehen wird die Kombination aus Ingenieursstudium und kaufmännischem Studium, also beispielsweise über das Studienfach Wirtschaftsingenieurwesen. Daneben werden für den Bereich Finanzen und Controlling vornehmlich Absolventen der Betriebswirtschaftslehre eingestellt, für den Personalbereich auch Geisteswissenschaftler. In der Tendenz, so Frau Schürmann, wird aus den regionalen Niederlassungen eher der Bedarf an Fachhochschulabsolventen vermeldet, weil dort, im operativen Geschäft, der Praxisbezug stärker ist, während für das strategische Geschäft in der Zentrale eher Universitätsabsolventen eingestellt werden. Aber selbst die Art der Hochschule, an der jemand studiert habe, sei nicht das entscheidende Einstellungskriterium. Vor allem komme es darauf an, eine Stelle fachlich angemessen zu besetzen.

#### *Das Traineeprogramm*

Der Berufseinstieg bei der Deutschen Bahn erfolgt für Hochschulabsolventen zum größten Teil über das konzerninterne Traineeprogramm; nur etwa ein Fünftel der Absolventen steigt direkt in den Beruf ein. Das Programm dauert in seiner jetzigen Form ein Jahr. Für technische Hochschulabsolventen gibt es ein spezielles Traineeprogramm, das sich „Train Tec“ nennt. Die Karrierewege, welche die Bahn vorgibt – 1. Fachkarriere, 2. Führungskarriere, 3. Projektkarriere – gelten auch für die Trainees, wobei der Schwer-

<sup>321</sup> Das persönliche Gespräch mit Frau Schürmann wurde am 21. Juli 2005 in Frankfurt am Main geführt. Auf Wunsch der Deutschen Bahn AG sind einige Themen, die dort erörtert wurden, etwa die Frage nach dem Gehalt für Bachelor- und Masterabsolventen, hier nicht wiedergegeben; an anderen Stellen sind die Zitate sprachlich angepasst worden, ebenfalls den Wünschen der Deutschen Bahn AG entsprechend.

punkt bei der DB Netz AG auf den ersten beiden Richtungen liegt, da das Traineeprogramm vor allem auf spätere Fach- und Führungsaufgaben vorbereiten soll. Grundsätzlich ist die Entscheidung für einen der drei Wege, so Frau Schürmann, eine Frage der persönlichen Eignung und damit unabhängig von der Art der Hochschule und vom Studienabschluss. „Wir schauen uns die Nachwuchsführungskräfte sowohl zu Beginn als auch am Ende des Traineeprogramms an. Wichtig ist uns dabei vor allem, wie sich die einzelnen Personen in dieser Zeit fachlich und mit Blick auf die Persönlichkeit entwickelt haben. Diese Vorgehensweise hat sich in den vergangenen Jahren bereits gut bewährt, schließlich wird auch die ganze Vielfalt der Arbeitsaufgaben erst innerhalb des Traineejahres ersichtlich.“ In dieser Zeit lernen die Trainees sowohl die Zentrale als auch die Niederlassungen kennen und bearbeiten ein eigenes kleines Projekt. Jeder Trainee bekommt einen Paten und einen Mentor zur Seite gestellt, wobei der Pate für die persönliche Betreuung zuständig ist, der Mentor hingegen in fachlichen und formellen Fragen berät.

#### *Fachwissen bei Hochschulabsolventen*

Während des Traineejahres besuchen die Hochschulabsolventen mehrere Seminare, angefangen mit dem Einführungskurs „Bahn“, bis hin zu Seminaren über Moderation und Präsentation oder zum Projektmanagement. Der wichtigste Teil der Ausbildung von technischen Trainees, also Ingenieuren, ist die Vermittlung von Fachwissen. „Das ist das große Manko für die Bahn und auch für die DB Netz AG: ‚Bahn‘ als solches wird an den Universitäten nicht unterrichtet. Wir haben im Unternehmen die verschiedensten Techniken im Einsatz, und die müssen die Ingenieure natürlich kennen lernen.“ So werde zum Beispiel das Fachgebiet „Leit- und Sicherungstechnik“ nur an wenigen Hochschulen unterrichtet, mache aber einen wichtigen Teil des technischen Wissens aus, welches der Elektroingenieur bei seiner Arbeit im Unternehmen benötige. Dieser Mangel an spezifischem Fachwissen gelte praktisch für alle Hochschulabsolventen der Ingenieurwissenschaften, die bei der DB Netz AG in den Beruf einsteigen.

Das sei aber nicht als Vorwurf an das Hochschulstudium zu verstehen, betonte Frau Schürmann, sondern vielmehr eine Tatsache, die auf der besonderen Ausrichtung des Unternehmens Deutsche Bahn beruhe. Die benötigten Kenntnisse seien zu spezifisch, als dass sie in einem üblichen Ingenieursstudium gelehrt würden. So beschränkt sich beispielsweise das Studienangebot einer Vertiefungsrichtung „Verkehrswesen“ auf wenige Technische Hochschulen in Deutschland. Außerdem ist die Bahn gegenüber dem Gesetzgeber verpflichtet, bestimmte technische Ausbildungen selbst vorzunehmen und sie durch eine spezielle Aufsichtsbehörde prüfen zu lassen. Für gewisse Tätigkeiten muss also ein Ingenieur einen Lehrgang absolviert und die entsprechende Prüfung abgelegt haben. Bei allen Prozessen, so Frau Schürmann, gehe es um technische Sicherheit. „Und das können die Absolventen von der Universität nicht mitbringen. Die Neueinsteiger sind zwar fertige Ingenieure mit einem Diplom in der Tasche, sie müssen sich nach ihrer Einstellung allerdings noch jede Menge bahnspezifisches Know-how aneignen. Aber das ist ganz normal.“ Für die fachliche Ausbildung im Unternehmen gebe es ja die über Jahre entwickelten und erprobten Programme.

#### **Voraussichtliche Änderungen durch die Studienstrukturreform**

Die Umstellung des traditionellen Studiensystems auf ein System mit Studienstufen wird sich nach Einschätzung der Personalverantwortlichen bei der DB Netz AG auf die Qualifikation der Hochschulabsolventen auswirken.

#### *Fachkompetenz*

Vor allem sei zu vermuten, so die Unternehmensvertreterin, dass die Absolventen in einem dreijährigen Studium nicht das Ausmaß an Fachwissen erwerben können, was sie im vier- oder fünfjährigen Diplomstudium vermittelt bekommen. Darauf sei die Bahn als Arbeitgeber jedoch eingestellt und zeige sich bereit, eventuelle fachliche Defizite mit einer eigenen Ausbildung auszugleichen, so wie das im herkömmlichen System schon üblich war. „Wir gehen davon aus, dass die Bachelorabsolventen gegenüber den heutigen

Diplomabsolventen sehr wahrscheinlich weniger Fachwissen mitbringen werden. Dies ist nicht zuletzt begründet durch die um ein Jahr verkürzte Studienzeit. Für uns besteht hier die Herausforderung, diese qualitativen Unterschiede als Unternehmen aufzufangen. Für uns keine ganz neue Situation, denn wir haben bei Absolventen mit traditionellem Abschluss bereits Erfahrungen gesammelt.“

Dabei müsse noch genauer ermittelt werden, wie groß der Unterschied in der fachlichen Qualifikation zwischen Diplom- und Bachelorstudium wirklich sei. Das sei aber keine theoretische, sondern eine praktische Frage. „Wenn wir jetzt die ersten Ingenieure einstellen, müssen wir genau beobachten, ob es etwa durch die verkürzte Studienzeit ein weiteres Delta gibt, oder ob es reicht, den Bachelorabsolventen die gleichen Inhalte und Werte zu vermitteln, die wir heute schon den regulären Diplomabsolventen mitgeben. (...) Für uns ist dies eine spannende Erfahrung, aus der wir konkrete Anhaltspunkte für unsere weitere Personalarbeit ableiten können.“

Von der Studienreform erhofft sich die Deutsche Bahn aber auch eine deutliche Verbesserung in Bezug auf das Fachwissen, nämlich dass die Hochschulen ihre Studienprogramme überarbeiten und den Studierenden gerade in den neuen Studiengängen mehr aktuelles Fachwissen vermitteln als vorher, „durch das Neuauflegen und auch Entrümpeln der bisherigen Studiengänge. Das heißt, es wird geprüft: Was ist noch aktuell, was ist für die Praxis wirklich relevant?“

#### *Methoden- und Sozialkompetenz*

Bei den Methodenkompetenzen und sozialen Kompetenzen, so die Unternehmensvertreterin, rechne die Deutsche Bahn ebenfalls mit einer Verbesserung im Vergleich zum traditionellen System, „weil auch auf diese Soft Skills mehr Wert gelegt wird, zum Beispiel durch Projektarbeiten, die die Bachelorstudenten eigenverantwortlich übernehmen“. Gerade die Sozialkompetenz, also beispielsweise die Teamfähigkeit von Mitarbeitern, sei für die Bahn ein wichtiger Aspekt. Daher beinhalte das Bewerbungsverfahren für jene Hochschulabsolventen, die für das Traineeprogramm in Frage kommen, ein As-

essment Center. Fachliche Kenntnisse, so Frau Schürmann, könne man aus den Bewerbungsunterlagen ersehen, die spielten im Assessment Center keine Rolle, sondern es komme vor allem auf die sozialen Kompetenzen an.<sup>322</sup>

#### *Anwendungskompetenz*

Ein weiterer Punkt, der für das Unternehmen bedeutsam sei, aber im traditionellen Studium zu wenig berücksichtigt werde, sei die Anwendung theoretischer Kenntnisse, beispielsweise in eigenen kleineren Projekten. „Wir würden es uns schon wünschen, dass es mehr Projektarbeit gäbe, auch schon in jetzigen Diplomstudiengängen. Das wäre sicherlich förderlich, denn das ist die Hauptarbeitsweise später im Unternehmen.“ Zwar seien Seminare zum Projektmanagement bei der Deutschen Bahn ohnehin Teil des Berufseinstiegs für Hochschulabsolventen, aber dabei gehe es wiederum um die speziellen Richtlinien und Vorgehensweisen bei der Bahn. Deshalb sollten Studierende bereits während der Studienzeit mit den praktischen Erfordernissen ihres Fachs in Berührung kommen, (...) sei es theoretisch an der Universität, bezogen auf das Kennenlernen spezifischer Methoden und Instrumente sowie bezogen auf die Zusammenarbeit im Projektteam, oder sei es durch Praktika, bei denen die Studenten in reale Projekte in Unternehmen eingebunden sind“.

#### **Der Bachelor als vollwertiger Studienabschluss**

Aus Sicht der Deutschen Bahn ist der Bachelor ein vollwertiger Studienabschluss, aber eben ein Abschluss nach einem ersten und vergleichsweise kurzen Hochschulstudium. An Bachelorabsolventen würden deshalb andere Ansprüche gestellt, so die Unternehmensvertreterin, als an Hochschulabsolventen mit einem Diplom-, Magister- oder Mastergrad. Denjenigen Bachelorabsolventen, die sich weiterqualifizieren wollten, stehe die Möglichkeit offen, das berufsnah im Masterstudium zu tun, wenn es zu dem jeweiligen Arbeitsbereich passe. Die Frage, ob man Ba-

<sup>322</sup> Prinzipiell ist fraglich, inwieweit ein Assessment Center geeignet ist, die sozialen Fähigkeiten eines Menschen zu bestimmen.

chelor- oder Masterabsolventen bei der Einstellung bevorzugt, sei nicht grundsätzlich. Vielmehr spiele eine Rolle, für welches Aufgabengebiet das Qualifikationsprofil eines Bewerbers am besten geeignet sei. „Unternehmensintern vertreten wir die Sichtweise, dass der Bachelor eine erste berufsbefähigende Qualifizierung darstellt. Darauf aufbauend bieten wir an, berufsbegleitend den Masterstudiengang zu absolvieren. Im Vorfeld dieses Angebots stellt sich natürlich immer die Frage, welche Funktionen im Unternehmen konkret zu besetzen sind: Wo passt der Bachelor vielleicht besser, und wo ist der Master eher geeignet?“

### **Einstufung der Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen**

Während der Bachelor also als erstes berufsqualifizierendes Zertifikat verstanden wird, gilt der Master für die Personalverantwortlichen bei der Deutschen Bahn als vergleichbar mit dem heutigen Diplom. Dementsprechend werden sich die Einsatzfelder und auch die Einstiegsgehälter von Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen unterscheiden.

#### *Einsatzbereich*

Früher, so sagte Frau Schürmann, habe der Hochschultyp als Unterscheidungskriterium gedient. „Da haben wir Bewerber von der Fachhochschule oder von der Uni gehabt, und da weiß man: Die von der FH sind meistens etwas praxisorientierter als die von der Uni.“ Jetzt müsse man hingegen schauen, welche Stellen sich für Bachelorabsolventen eignen und welche Stellen den Absolventen mit den „klassischen Abschlüssen auf der Masterebene“ vorbehalten blieben. Grundsätzlich gebe es im Unternehmen durchaus Positionen und Funktionen, für die eine Bachelorqualifikation ausreiche, und daneben gebe es die Einsatzbereiche, für die jemand mit einer weiteren wissenschaftlichen Ausbildung besser geeignet sei.

Bachelorabsolventen, so ist es vorgesehen, werden bei der Deutschen Bahn auf einer Sachbearbeiter- oder Assistentenstelle in den Beruf einsteigen, das entspreche in etwa dem Level, der für Absolventen einer Berufsakademie gelte.

Grundsätzlich werde nach zwei Jahren im Unternehmen ein Mitarbeitergespräch geführt, „(...) wo natürlich auch festgestellt wird: Wie ist die Leistung des Mitarbeiters? Und darauf kommt es eigentlich letztendlich an, der Abschluss, mit dem man gekommen ist, ist dann sekundär.“ Den Bachelorabsolventen stünden dann – bei entsprechender persönlicher Eignung – dieselben Karrierewege offen wie den Master- oder Diplomabsolventen.

### **Zukünftiges Profil der Universitäten und Fachhochschulen**

Frau Schürmann berichtete von einem Fachforum mit Hochschulvertretern, bei dem ihr aufgefallen sei, dass insbesondere die Technischen Universitäten die Hochschulreform kritisch sähen. Die Technischen Universitäten seien offenbar bestrebt, ihre Studierenden möglichst bis zum Masterabschluss auszubilden, und das werde vermutlich zukünftig ihr Profil kennzeichnen. Die Fachhochschule hingegen, so die Einschätzung der Unternehmensvertreterin, blieben bei ihrer eher praxisorientierten Ausbildung und hätten damit ebenfalls ein deutliches Profil. Als Hochschultyp mit einem gegenüber der Fachhochschule noch stärkerem Praxisprofil nannte Frau Schürmann die Berufsakademie. Für die Studieninteressierten sei die weite Angebotsspanne wichtig, damit die individuell richtige Wahl getroffen werden könne. „Bin ich eher ein Praktiker und interessiere mich für eine direkte Anbindung an ein Unternehmen, dann wähle ich eher die Berufsakademie. Oder bin ich jemand, dem etwas am wissenschaftlichen Arbeiten liegt? Dann entscheide ich mich wahrscheinlich für eine akademische Ausbildung an einer Universität.“ Den Hochschulen jedenfalls, so Frau Schürmann, liege nicht viel daran, dass die Profile verwässern, im Gegenteil. „Meine Wahrnehmung ist, dass die Universitäten künftig noch stärker daran arbeiten werden, ihre Kernkompetenzen und Profile herauszuarbeiten.“

### **Akzeptanz der Bachelorabsolventen im Unternehmen**

Aus der Situation heraus, dass zumindest einige Universitäten den Bachelor nicht als vollwertig-

gen Studienabschluss verstehen, ergibt sich die Frage, wie ein Arbeitgeber, beispielsweise die Deutsche Bahn, reagieren wird, wenn sich jemand mit einem Universitätsbachelor bewirbt. Würde ein solcher Abschluss generell kritischer betrachtet werden als ein Studienabschluss einer Fachhochschule oder Berufsakademie? Frau Schürmann sah das als Unternehmensvertreterin von der Ergebnisseite her: „Das kommt wirklich darauf an, welche Funktion derjenige dann im Unternehmen erfüllen soll, welche Aufgabe konkret zu bewältigen ist: Reicht diese erste Berufsqualifizierung als Bachelor aus, oder ist er mit dem Anforderungsprofil nicht in Einklang zu bringen?“

Diese ergebnisorientierte Sicht der Dinge, so gab Frau Schürmann zu, sei momentan vor allem in den strategischen Abteilungen der Unternehmen vorherrschend. In der zentralen Personalabteilung zum Beispiel befasse man sich schon seit längerem mit der Studienreform und sei über die Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem informiert. Dagegen sei die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in den operativen Fachbereichen der Deutschen Bahn AG noch nicht so präsent.

Gerade für die Deutsche Bahn stehe Sicherheit immer an erster Stelle, und diese Sicherheit sei nun einmal insbesondere an das Fachwissen der Mitarbeiter gekoppelt. „Und dass im Rahmen der Bachelorausbildung jetzt ein Jahr fehlt ... Da stellt sich für uns natürlich schon die entscheidende Frage: Sind wirklich für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit entscheidende Fachkenntnisse nicht vorhanden, oder wurden möglicherweise ältere Themen, die für uns nicht mehr von Relevanz sind, aus dem Studienplan herausgenommen, und sind dafür neuere, relevante Inhalte vermittelt worden?“

Mit der Zeit, so Frau Schürmann, werde sich aber die Akzeptanz der Absolventen mit neuen Abschlüssen auch im operativen Feld erhöhen. Dabei gelte die strategische Linie, in den kommenden Jahren gezielt auch Bachelor- und Masterabsolventen einzustellen und mit ihnen die ersten Erfahrungen zu sammeln. Auch in diesem Zusammenhang betonte die Unternehmensver-

treterin, dass der Studienabschluss einer Person zwar für die Einstellung und Einstufung zu Beginn wichtig sei, danach aber an Bedeutung verliere. Nach einigen Jahren im Beruf komme es in der Regel nicht mehr auf den Abschluss an. „Es kommt vielmehr auf die Art der Tätigkeit an, die man ausübt, und in welcher Qualität man diese Funktion ausfüllt. Im Laufe der Jahre zählt somit immer mehr die erworbene Berufserfahrung.“

### **Erwartungen an das Bachelorstudium**

#### *Auslandsaufenthalt*

Ein Auslandsaufenthalt während des Bachelorstudiums sei, so Frau Schürmann, als Einstellungskriterium für die meisten Arbeitsbereiche bei der Deutschen Bahn im Verhältnis zu berufspraktischen Phasen weniger relevant, weil es selten zur Fachkompetenz der Studierenden beitrage. „Dieser Auslandsaufenthalt ist etwas, was der Persönlichkeit zugute kommt, wenn man sich mit einer fremden Kultur auseinandergesetzt und seine Sprachkenntnisse erprobt hat. Dazu kommen Integrationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, also alles Themen, die insbesondere die sozialen Kompetenzen fördern. Dennoch kann ein Auslandsaufenthalt in den internationalen Geschäftsfeldern bei der Bahn, wie zum Beispiel im Bereich Transport und Logistik, auch fachlich eine sehr gute Bereicherung sein.“

#### *Berufspraktische Phasen*

Vor die Alternative gestellt, in das Bachelorstudium entweder einen Auslandsaufenthalt oder ein Berufspraktikum einzubinden, würde die Wahl eindeutig auf das Praktikum fallen. „Die Gründe dafür sind, dass im Rahmen der praktischen Erfahrung wichtige Erkenntnisse etwa über die Aufgaben in einem Unternehmen oder die Tätigkeit eines Personalreferenten gewonnen werden können. Das hilft letztlich auch, sich im Studium zu orientieren und sich besser auf die künftige Tätigkeit vorzubereiten, da man schon weiß, was einen erwartet.“ Die praktische Erfahrung komme dem Menschen selbst zugute, aber letztlich auch dem Unternehmen. Daher sei die berufliche Erfahrung von Hochschulabsolventen für die Deutsche Bahn als Arbeitgeber ein wich-

tiges Einstellungskriterium, wobei eigenes Engagement des Studierenden besonders hoch bewertet werde. Die Möglichkeit, berufliche Praktika während der Studienzeit zu absolvieren, sei im neuen System mit den jeweils kürzeren Studienstufen allerdings nicht mehr in dem Maße gegeben wie im traditionellen System, und das sei aus Sicht der Deutschen Bahn sehr bedauerlich. „Es ist aus unserer Sicht ein großes Manko, dass Praktika jetzt zeitlich kürzer angesetzt sind als bislang. Die Studenten verbringen damit drei Jahre fast ausschließlich an der Hochschule, was natürlich der Vermittlung der Fachinhalte zugute kommt. Der Praxisbezug allerdings leidet darunter.“ Aus Sicht der Deutschen Bahn, so Frau Schürmann, könnte das Bachelorstudium generell auch auf dreieinhalb Jahre angelegt sein, wenn damit die Einbindung von Praktika oder anderen Praxisphasen gesichert sei. Das einzelne Praktikum sollte der Unternehmensvertreterin zufolge mindestens drei Monate umfassen.

### **Bedeutung weiterer Reformelemente**

#### *Internationale Vergleichbarkeit*

Im allgemeinen Blick auf die erwarteten Folgen der Studienreform hob Frau Schürmann die bessere Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen hervor, auch auf internationaler Ebene. „Ich denke, diese Vereinheitlichung birgt auf jeden Fall Chancen, vielleicht auch Herausforderungen. Grundsätzlich sehe ich die Entwicklung, auch hinsichtlich der Vereinfachung, positiv.“ Für die Bachelor- und Masterabsolventen sei das eine Erweiterung ihrer Möglichkeiten, da sie sich damit problemlos auch im Ausland bewerben könnten. Im Gegenzug bedeute die größere internationale Kompatibilität der Abschlüsse für die Deutsche Bahn, dass die Anstellung ausländischer Fachleute vereinfacht werde. „Das ist auch für uns eine Chance, Leute aus dem Ausland einzustellen, die ganz andere Ideen und einen ganz anderen Hintergrund haben.“

#### *Leistungspunkte*

Auf weitere Reformprozesse wie die Einführung von Leistungspunktsystemen angesprochen, erklärte Frau Schürmann, das sei bei der Deutschen Bahn eher für die Personalverantwortli-

chen in den Fachbereichen von Bedeutung. Gut sei es zum Beispiel, wenn aus den Bewerbungsunterlagen genau hervorgehe, welche Themen und welche Fächer jemand im Studium gewählt hatte, „und da sieht man ja auch diese Credit Points, das ist schon interessant“.

#### *Weiterbildendes Masterstudium*

Das weiterbildende Masterstudium wird bei der Deutschen Bahn als Möglichkeit für Mitarbeiter gesehen, die sich fachlich weiterqualifizieren möchten. Generell bevorzugt werde das berufsbegleitende Studium. Bei der Deutschen Bahn werde die fachliche Weiterbildung von Mitarbeitern grundsätzlich nur dann gefördert, wenn sie im Interesse des Arbeitgebers sei. „Wir unterstützen den Mitarbeiter bei der Weiterbildung, wenn wir Potenzial erkennen, oder wenn eine konkrete Position beziehungsweise weiterführende Aufgabe in Aussicht steht, für die eine fachliche Fortbildung wichtig wäre.“

### **Aktive Beteiligung des Unternehmens an der Studienreform**

Ausgehend von der positiven Grundhaltung zur Studienstrukturreform, hat die Deutsche Bahn als Unternehmen deutliches Interesse, sich in der Diskussion zu Wort zu melden und sich an der Umgestaltung dieser Studiengänge zu beteiligen. Aus diesem Grund haben sich Vertreter der Deutschen Bahn und der deutschsprachigen Eisenbahnprofessoren zu Beginn des Jahres 2005 zusammengesetzt und die Anforderungen beider Seiten diskutiert. In der Vorbereitung auf diese Arbeitsrunde hatten Mitarbeiter aus dem Personalbereich und den Fachbereichen der Deutschen Bahn AG gemeinsam ein Papier erarbeitet, welches ihre Wünsche an ein ingenieurwissenschaftliches Bachelorstudium zusammenfasst.<sup>323</sup> Dabei geht es sowohl um fachliche Inhalte als auch um die oben bereits erwähnten methodischen und sozialen Kompetenzen der Bachelorabsolventen.

Bei der Zusammenkunft wurde laut Frau Schürmann deutlich, dass beide Seiten, die Arbeitge-

---

<sup>323</sup> Die Bahn (2005): Erfahrungen und Anforderungen an die Hochschulausbildung und an Bachelor-Studiengänge. Unveröff. Manuskript.

ber wie die Studiengestalter an den Hochschulen, am Austausch über Studieninhalte sehr interessiert sind. Die Professoren hätten die konkreten Vorschläge, die in dem Papier enthalten sind, jedenfalls dankend aufgenommen. Außerdem, so die Unternehmensvertreterin, mache man es sich als Arbeitgeber zu einfach, wenn man eine Hochschulausbildung lediglich im Nachhinein kritisiere, aber sich nicht selbst daran beteilige.

Um aktiv auf die Gestaltung der neuen Studiengänge Einfluss nehmen zu können, engagiert sich die Deutsche Bahn außerdem in verschiedenen Akkreditierungsagenturen, indem sie Gutachter für die Akkreditierungsverfahren stellt.

Frau Schürmann betonte im Gespräch abschließend, wie wichtig der kontinuierliche Austausch mit den Hochschulen sei. Bei der Deutschen Bahn Holding, so erklärte sie, gebe es eigens Key Accounter, die für verschiedene Regionen in Deutschland zuständig sind und in ihrer jeweiligen Region als Ansprechpartner für die Hochschulen dienen, mit denen die Deutsche Bahn kooperiert.

Falls nun in der ersten Phase der Studienreform deutlich werden sollte, dass im Vergleich zu vorher weniger Fachwissen vermittelt werde, oder dass es aus Sicht der Deutschen Bahn an anderer Stelle in der Hochschulausbildung mangelt, könnte zum einen der interne Dienstleister „DB Bildung“ eingeschaltet werden und nachträglich Schulungen zu den betreffenden Themen abhalten. Da es sich bei solchen Maßnahmen aber immer um eine langfristige und umfangreiche finanzielle Investition handele, könne zum anderen der gute Kontakt zu den Hochschulen genutzt werden, um eventuelle Ausbildungsmängel dort direkt anzusprechen. „Wir stehen in einem guten und fruchtbaren Austausch mit den Hochschulen. Diesen würden wir natürlich auch bedienen, wenn uns bei akademischen Neueinsteigern fachliche Lücken auffallen, die im Rahmen des Studiums bedient werden müssten. Hier denken wir nicht zuletzt wirtschaftlich aus Sicht des Unternehmens, denn es wäre für uns ein finanzieller Invest, den wir dann serienmäßig leisten müssten, um dieses Manko zu beseitigen.“

Daher ist uns sehr daran gelegen, gemeinsam mit den Hochschulen, zu denen besonders guter Kontakt besteht, eine für alle tragbare Lösung zu finden.“

### 4.3 Zusammenfassung und Deutung der Studienergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben vorgestellten Untersuchungen sowie die Erkenntnisse aus den vier Fallstudien zusammengefasst und bewertet.

#### Vorbemerkung zur Aussagekraft empirischer Daten

In den oben stehenden zusammenfassenden Beschreibungen der empirischen Studien zum Thema Bachelor und Master sind bereits einige methodische Probleme angeklungen.

So gibt es unter den oben genannten Studien beispielsweise kaum eine Untersuchung, in der nach strengen wissenschaftlichen Kriterien die Grundgesamtheit bestimmt und gezielt eine Stichprobe gezogen wird. Dementsprechend können die Ergebnisse nur selten auf Repräsentativität geprüft und gegebenenfalls gezielt gewichtet werden. In den vorgestellten Studien wurden oft willkürliche Auswahlen getroffen, oder es wurde eine Vollerhebung für eine bestimmte kleine Gruppe durchgeführt (z.B. Unternehmensvertreter in der Region) und anschließend unzulässig auf eine größere ähnliche Gruppe verallgemeinert (z.B. „die Unternehmen in Deutschland“). Dabei gilt es auch, sich vor Augen zu halten, dass die befragten Unternehmensvertreter Personen mit eigenen Ansichten sind, dass ihre Aussagen aber stellvertretend für das Unternehmen gewertet werden.

Dann besteht das übliche praktische Problem: Für die Befragten gibt es bis auf das eigene Interesse am Thema oder den allgemeinen guten Willen kaum Anreize, überhaupt an der Befragung teilzunehmen. Eine Teilnahme kostet Zeit und Aufmerksamkeit, und gerade bei komplexen Themen wie der Studienstrukturreform und ihrer Bedeutung für die Arbeitgeber wird bei-

des stark beansprucht. Aus diesem Grund haben gerade die tiefer gehenden Befragungen oft eine geringe Beteiligungsquote.

Die Alternative, mit einem kurzen Fragebogen oder per telefonischer Blitzumfrage vorzugehen, hat wiederum den Nachteil, dass diese Instrumente dem komplexen Befragungsthema nicht gerecht werden. Oft wird nur oberflächlich und schlagwortartig abgefragt, anstatt genauer auf die Sichtweise des Befragten einzugehen (z.B. „Wie beurteilen Sie die neuen Bachelorabsolventen?“ statt „Wie beurteilen Sie die Einstiegsmöglichkeiten von Bachelorabsolventen in Ihrem Berufsfeld?“) Auch hier sind die Ergebnisse nur begrenzt aussagekräftig.

Bei der Interpretation der Daten werden gelegentlich absolute Zahlen oder Prozentwerte genannt, die für sich stehen bleiben, obwohl zur sinnvollen Deutung ein Vergleichswert notwendig wäre. Zum Thema Studienstrukturreform werden beispielsweise Befragungsergebnisse mitgeteilt, die sich auf die neuen Abschlüsse beziehen, ohne dass sie in den Zusammenhang mit Erkenntnissen zu den traditionellen Abschlüssen gesetzt werden.<sup>324</sup> So bleibt unklar, ob ein Ergebnis wie jenes, dass 30 % der befragten Unternehmensvertreter die Bachelorabsolventen als Sachbearbeiter beschäftigen würden, erschrecken oder erfreuen sollte, wenn keine Vergleichswerte für Hochschulabsolventen im Allgemeinen vorliegen. Oft ist es jedoch schwierig, diese Werte zu beschaffen.

In vielen Befragungen, so auch bei den hier behandelten, wird teilweise nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit geantwortet, d.h. die Befragten antworten eher so, wie sie meinen, dass es gesellschaftlich anerkannt ist, und nicht unbedingt ihrer wirklichen Einstellung entsprechend. Dieses Antwortprinzip ist vor allem dort zu vermuten, wo nach der Bereitschaft gefragt wird, etwas zu tun, wo aber das Tun selbst nicht unmittelbar kontrolliert werden kann. So geben viele Unternehmen an, ja, sie würden Praktikumsplätze für Studierende zur Verfügung stel-

len; dennoch ist es für Studierende real schwierig, einen solchen Platz zu finden. Vor diesem Hintergrund sollten auch die Aussagen zur Anstellungsbereitschaft mit Vorsicht betrachtet werden: Nicht jedes Unternehmen, das sich auf dem Papier bereit erklärt, Bachelorabsolventen einzustellen, wird das tatsächlich tun.

Bei aller methodischen Kritik bleibt aber unbestritten, dass empirische Studien größtenteils interessante Ergebnisse liefern, die zumindest die Diskussion zu einem Thema anregen können.

## Interpretation der Ergebnisse

Grundsätzlich ergibt sich aus den empirischen Untersuchungen, dass die Studienstrukturreformen und die damit verbundenen Umstellungen für die Arbeitgeber gerade erst zum Thema werden. Überaus deutlich zeigt sich darüber hinaus, dass die berufsvorbereitende Funktion des Hochschulstudiums im Mittelpunkt des Interesses steht. Theorie und Praxis rücken näher zusammen: Im Bergener Kommuniké haben die politischen Vertreter der am Bolognaprozess beteiligten Länder im Mai 2005 festgehalten, dass ein Studium im Hochschulraum Europa die Studierenden vor allem auf den Arbeitsmarkt vorbereiten soll (siehe S. 35).

### 1. Am Anfang der Reform

Während sich viele Studiengangverantwortliche an den Hochschulen seit nunmehr fast einem Jahrzehnt mit dem Thema Studienstufung und der Einführung internationaler Abschlüsse befassen, sind die meisten Arbeitgeber erst in den vergangenen ein oder zwei Jahren damit in Berührung gekommen. Das gilt auch für große, international eingebundene Konzerne, denn selbst dort waren Absolventen deutscher Hochschulen mit einem Bachelor oder Master als Abschlussgrad bis vor kurzem die Ausnahme.

Die empirischen Studien zum Thema „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“ offenbaren dementsprechend, dass die Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber zu Beginn dieses Jahrzehnts noch wenig über den Bolognaprozess und über die Studienreformen an deutschen Hochschulen

---

<sup>324</sup> Eine positive Ausnahme ist die HIS-Studie zum Bachelorstudium und dem Verbleib der Absolventen, siehe S. 133.

informiert sind. Zwar haben die meisten Unternehmensvertreter eine gewisse Vorstellung von den Studiengängen im gestuften System, aber sie verfügen kaum über eigene praktische Erfahrungen mit Absolventen der neuen Studiengänge.

Das bedeutet: Für die Unternehmen beginnt die Auseinandersetzung mit der Studienstrukturreform gerade erst. In den wenigsten Fällen gibt es bereits feste Konzepte, wie die Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen eingestuft werden sollen, welches Einstiegsgehalt sie erhalten oder welche Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen.

Die Notwendigkeit, eigene Einstiegsprogramme, Gehaltsklassen und Karrierewege auf die neuen Abschlüsse auszurichten, gilt für kleine und mittelständische Betriebe nicht in dem Maße wie für Großunternehmen. Hier besteht eher das Problem, dass den Personalverantwortlichen im Tagesgeschäft oft schlicht die Zeit fehlt, sich mit dem Thema „Studienreform“ zu befassen. Sie sind daher wenig über die Umstellungen im Hochschulsystem informiert, aber auch wenig an entsprechenden Informationen interessiert, wie beispielsweise eine Befragung von Verbandsvertreter ergeben hat. Gerade bei wirtschaftlich angespannter Lage kann das mangelnde Interesse dazu führen, dass den Absolventen der neuen Studiengänge skeptisch begegnet wird. Skepsis gegenüber Neuem in einer schwierigen Wirtschaftslage herrscht jedoch auch in großen Unternehmen, sie ist nicht auf kleine und mittelständische Betriebe beschränkt.

In der jetzigen ersten Phase der Umstellung hat das vor allem für die Bachelorabsolventen negative Folgen: Ihnen wird mit Vorbehalten begegnet, die sich in der Hauptsache auf das vergleichsweise kurze Studium richten, welches nun mit dem gewohnten langen Fachstudium konkurriert. Überdies bewerben sich derzeit noch mehrheitlich Bewerber mit einem traditionellen Hochschulabschluss, so dass die Unternehmen die Wahl zwischen Bekanntem und Bewährtem einerseits sowie Unbekanntem und kaum Erprobtem andererseits haben. Die Bevorzugung der traditionellen Abschlüsse, das Festhalten am

deutschen Diplom ist daher in gewissem Maß verständlich.

Und nicht zuletzt wurde in den empirischen Untersuchungen deutlich, welche unterschiedlichen Erwartungshaltungen in Bezug auf die Hochschulausbildung bestehen: Auf der einen Seite sehen wir Unternehmen, die vor allem daran interessiert sind, junge Absolventen einzustellen, die aus dem Studium eine gute fachliche Grundlage mitbringen und ihre weitere Ausbildung dann vornehmlich im Betrieb erhalten; hier eröffnet sich mit den Bachelorstudiengängen ein neues Feld der Möglichkeiten. Auf der anderen Seite erwarten Unternehmen von den Hochschulen, dass diese für eine umfassende fachwissenschaftliche Qualifikation sorgen; in diesem Fall sind vermutlich eher die Absolventen eines konsekutiven Bachelor- und Masterstudiums interessant. Sicher gibt es aber auch Unternehmen, die je nach den zu besetzenden Positionen und den damit verbundenen Arbeitsaufgaben in beide Richtungen denken.

Allen Beteiligten muss klar sein, dass es sich bei der Studienstrukturreform im deutschen Hochschulsystem um einen unumkehrbaren Prozess handelt. Je eher ein Arbeitgeber bereit ist, jemanden mit einem Bachelorabschluss einzustellen, um so eher wird er die praktische eigene Erfahrung machen können, ob und inwieweit das Bachelorstudium als erste berufsqualifizierende Ausbildung seinem individuellen unternehmerischen Bedarf angemessen ist. Darüber hinaus ist die Chance für Unternehmen, die Studienangebote an deutschen Hochschulen nach ihren Wünschen mitzugestalten und das Hochschulstudium damit stärker auf die Bedürfnisse am Arbeitsmarkt auszurichten, jetzt, in der Umbruchphase, sicher am größten.

## 2. Erwartungen an Hochschulabsolventen

Die Verbindung von grundlegendem Fachwissen und der Fähigkeit, theoretisches Wissen in beruflichen Zusammenhängen anzuwenden, ist in der Essenz das, was Arbeitgeber von Hochschulabsolventen erwarten. Weit weniger wichtig sind die Studienform und der Studienabschluss. Das bedeutet, dass auch Absolventen

des vergleichsweise kurzen Bachelorstudiums auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden, wenn sie im Beruf grundsätzliche Fachkompetenz und methodische Fähigkeiten beweisen.

### **Berufspraktische Orientierung**

Praxisorientierung als Hauptforderung von Arbeitgebern an das Hochschulstudium – das klingt zunächst paradox, denn in einem wissenschaftlichen Studium werden im Gegensatz zur Berufsausbildung per Definition eher theoretisch-wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt. Aber das Hochschulstudium erfüllt auch eine berufsvorbereitende Funktion und ist nicht nur Selbstzweck. Durchaus gibt es Möglichkeiten, die Vermittlung theoretischen Wissens an dessen Verwendung in beruflichen Feldern anzubinden. Und diese Anbindung ist, wenn der weitere Weg der Studierenden und Absolventen bei den Überlegungen im Vordergrund steht, dringlich anzuraten, denn auch das wissenschaftlich beste Hochschulstudium findet nur dann Anerkennung, wenn die Berufsnähe ersichtlich ist. In der Diskussion um Regelstudienzeiten wird gelegentlich übersehen, dass ein Hochschulstudium wenige Jahre dauert, dass aber die folgende Berufsphase mit mehreren Jahrzehnten einen viel größeren Teil des Lebens ausmacht.

Die Forderungen der Arbeitgeber nach einer praxisnahen oder zumindest praxisnäheren Ausbildung im Hochschulstudium haben also ihre Berechtigung, und dass dieser Wunsch in den zitierten Unternehmensbefragungen vor allen anderen Wünschen steht, überrascht nicht. Das gebetsmühlenartige Vortragen der Forderung lässt jedoch darauf schließen, dass in der Vergangenheit nicht genügend Arbeit darauf verwendet worden ist, eine sinnvolle Mischung aus theoretischem Fachwissen und praktischem Bezug zu finden.

### **Bedeutung anderer Qualifikationen**

Den Studienergebnissen zufolge sind Unternehmen eher bereit, bei Hochschulabsolventen auf spezielle fachliche Qualifikationen, Forschungskompetenz und Auslandserfahrung zu verzichten als auf methodische und soziale Kompeten-

zen. Insbesondere von Bachelorabsolventen wird nicht unbedingt Spezialwissen verlangt, denn dieses kann auch im Beruf erworben werden und muss ohnehin laufend aktualisiert werden. Forschungskompetenz wird ebenfalls vom Bachelor weniger erwartet. Beide Anforderungen richten sich vielmehr an Masterabsolventen.

Die internationale Ausrichtung des Studiums ist für Studieninteressierte ein wichtiger Punkt. In der Internationalität liegt auch eine deutliche Stärke des Bachelorstudiums an deutschen Hochschulen. Die Arbeitgeber aber finden diesen Aspekt nicht so bedeutend, es sei denn, es geht um die Besetzung einer ausdrücklich international angebotenen Arbeitsstelle. Auch das Auslandsstudium, oft als Aushängeschild für einen neuen Studiengang verwendet, ist für die Unternehmen nicht der zentrale Punkt. Ein Studienaufenthalt im Ausland wird zwar als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung geschätzt, aber bei weitem nicht erwartet. Er wird sogar als hinderlich gesehen, wenn praktische Studienelemente deshalb gekürzt werden. In der Abwägung zwischen Auslandserfahrung und praktischer Erfahrung von Absolventen wird der Praxis stets deutlich mehr Gewicht beigemessen.

Englische Sprachkenntnisse allerdings sind auf Arbeitgeberseite nicht nur erwünscht, sondern werden bei Hochschulabsolventen mittlerweile vorausgesetzt.

### **Das Bachelorstudium im Vergleich zum traditionellen Studium**

In einigen der zitierten empirischen Studien wurde den Unternehmensvertretern sinngemäß die Frage gestellt, ob und gegebenenfalls welche Inhalte beim Bachelorstudium im Vergleich zum traditionellen Langstudium wegfallen dürften. Die Mehrheit der Befragten würde, so der Tenor, keine Abstriche im Qualifikationsniveau akzeptieren. Frage und Antwort weisen jedoch auf ein weit verbreitetes Missverständnis hin. Der Grundgedanke des gestuften Studiums liegt nicht darin, beide Studienstufen als eine Art komprimiertes Diplomstudium zu gestalten und dabei zu sehen, was man vom traditionellen Studium in das neue Studium hinüberretten kann, son-

dern darin, die Studierenden ihrer Studienstufe angemessen wissenschaftlich und gleichzeitig berufsqualifizierend auszubilden. Ein Bachelorstudium kann und soll nicht das leisten, was ein Diplomstudium im traditionellen System bietet; es hat im Idealfall ein neues Ausbildungsprofil.

Allerdings wäre es realitätsfern zu glauben, bei jeder Umstellung eines bestehenden Studienprogramms würden die Inhalte grundlegend überarbeitet, und so wird es sicher Fälle geben, bei denen das Grundstudium des vorhandenen Diplomstudiengangs mithilfe beispielsweise eines Englischkurses und der obligatorischen Abschlussarbeit zum Bachelorstudium umfunktionierte. Insofern spiegelt die Frage nach dem Qualifikationsverlust tatsächliche Gegebenheiten wieder, und auch die in den empirischen Studien geäußerten Befürchtungen der Unternehmensvertreter gingen teilweise in diese Richtung.

Bedenken in der Art, dass das Langstudium möglicherweise einfach nur gekürzt und nicht inhaltlich überarbeitet wird, sind jedoch analytisch von der Ansicht zu trennen, man könne generell in einem dreijährigen Studium nicht sinnvoll ausbilden, das sei kein echtes Hochschulstudium, sondern ein Schmalspurstudium. Auch diese skeptische Haltung wird in den Angaben der Unternehmensvertreter gelegentlich deutlich. „Mangelnde Wissenschaftlichkeit und fehlende Berufsorientierung“, so hatten Befragte in einer der empirischen Studien angegeben, kennzeichnen das Bachelorstudium; eine ausreichende Qualifikation im dreijährigen Studium sei unmöglich.

Die in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter waren da vergleichsweise optimistisch: Sie gingen davon aus, dass sechs Semester Studienzeiten durchaus genügen, grundlegende Fach- und Methodenkenntnisse sowie erste berufspraktische Erfahrungen zu vermitteln. Als Voraussetzung gelte jedoch die inhaltliche Neukonzeption des Studienprogramms sowie die Anwendung von Lehrformen, die eine aktivere Beteiligung der Studierenden fördern. Diese Auffassung wurde auch in den jüngeren empirischen Studien zur Akzeptanz von Bachelorabsolventen deutlich.

Als Hindernis könnte sich erweisen, dass, wie ein Unternehmensvertreter ansprach, die Hochschulen selbst bei einem sehr guten Studienkonzept nicht alles vermitteln können, was dieses Konzept vorsehe, da sie zunächst vor allem damit beschäftigt seien, Bildungsdefizite aus der Schulzeit der Studierenden auszugleichen. Die Zeit, die für die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Arbeitstechniken aufgewendet werden müsse, fehle dann bei den eigentlichen Kernaufgaben des Studiums, bei der Vermittlung von Fach- und Methodenwissen.

Zumeist positiv sahen die in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter, dass Studierende im gestuften System vermutlich mehr als bisher nach einer vorgegebenen Struktur studieren, mit festem Studien- oder sogar Stundenplan. Das verschulte Studium ist in einigen Fachgebieten bereits im traditionellen System üblich gewesen, etwa in den Naturwissenschaften und in der Medizin. In anderen Fachbereichen bedeutet die stärkere Strukturierung für Lehrende wie auch für Studierende eine große Umstellung; darüber hinaus werden hier im Zuge der Reform häufig die Wahlmöglichkeiten eingeschränkt, sei es bezüglich der Lehrveranstaltungen im Studiengang selbst oder in Bezug auf die Kombination des eigenen Fachs mit Nebenfächern.

Angesichts dieser Entwicklungen wird sowohl von Lehrenden als auch von Arbeitgebern gelegentlich die Besorgnis geäußert, die Studierenden lernten nicht mehr, selbstständig zu arbeiten, sondern folgten nur noch der vorgegebenen Struktur; gleichzeitig werde aber die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten von Hochschulabsolventen erwartet. Letzteres wurde von den befragten Unternehmensvertretern bestätigt, aber ansonsten hielten sie die genannten Bedenken für unbegründet. Auch im strukturierten Studium, so sagte ein Befragter, gebe es Möglichkeiten, das selbstständige Herangehen an eine Aufgabe zu fördern. Dies wird wiederum von den Ergebnissen der oben zitierten Bachelorbefragung bestätigt; die Bachelorabsolventen hatten häufiger als Absolventen eines traditionellen Studiums angegeben, dass sie aktiv in die Lehrveranstaltungen einbezogen worden waren.

### Studiendauer und Studieninhalte

Während im Zuge der Reform einerseits Zweifel an der Wissenschaftlichkeit eines kurzen Studiums geäußert werden, steht andererseits seit vielen Jahren der von Arbeitgeberseite erhobene Vorwurf im Raum, das traditionelle Studium in Deutschland dauere viel zu lange, die Absolventen seien mit deutlich über 25 Jahren zu alt für einen Berufseinstieg, und das könne man sich im internationalen Wettbewerb nicht mehr leisten. Unter anderem diese Kritik hat die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen beschleunigt.

Die empirischen Studien liefern zu dem Punkt „Studiendauer“ unterschiedliche Ergebnisse. Einigen Untersuchungen zufolge wünschen sich die Unternehmensvertreter, dass Hochschulabsolventen bei ihnen möglichst früh in den Beruf einsteigen. Für die Unternehmen hat das den Vorteil, dass sie selbst mehr Einfluss auf den weiteren Weg der Absolventen nehmen können. Studierende, die mit höchstens 25 Jahren ihr Studium abschließen, wie das bei den Bachelorabsolventen der Fall sein wird, sind wahrscheinlich eher bereit, sich den Anforderungen des jeweiligen Arbeitgebers anzupassen, als Studierende, die erst mit fast 30 Jahren ins Unternehmen kommen.

In anderen Befragungen gaben die Arbeitgebervertreter mehrheitlich an, die wissenschaftliche Ausbildung in Verbindung mit praktischer Anwendung im Studium sei ihnen wichtiger als ein besonders niedriges Berufseinstiegsalter. Die Studierenden sollten, so die Auffassung, lieber Zusatzqualifikationen erwerben und dafür insgesamt ein oder zwei Semester länger studieren. Die Ausbildungsaufgabe wird hier stärker der Hochschule zugeschrieben, die Erwartung an das Hochschulstudium ist umfassender. Gleichzeitig wird den Absolventen mehr Zeit für weitgehend selbst bestimmte Entwicklung zugestanden.

Bei vielen dieser Fragen geht es um die Abwägung von Studiendauer und Studieninhalten: Welches Qualifikationsprofil lässt sich in welcher regulären Studienzeit verwirklichen? Die verschiedenen Erwartungshaltungen der Arbeit-

geber führen hier zu unterschiedlichen Antworten. Interessanterweise wird der Faktor „Studiendauer“ aber hinsichtlich des Bachelorstudiums nur wenig diskutiert. Obwohl die Hochschulgesetzgebung einen Spielraum von einem Jahr einräumt, prinzipiell also sechs-, sieben- und achtsemestrige Bachelorprogramme gleichermaßen denkbar sind, weist die deutliche Mehrheit der an deutschen Hochschulen angebotenen Bachelorstudiengänge eine Regelstudienzeit von drei Jahren auf, und das war von Beginn der Umstellung an der Fall. Da gleichzeitig die Mehrheit der Masterstudiengänge auf zwei Jahre angelegt ist und die rechtliche Regelung besagt, ein konsekutives Bachelor- und Masterprogramm dürfe insgesamt höchstens fünf Jahre umfassen, liegt die Vermutung nahe, dass die Gestalter an den Hochschulen hier, auch wenn ein Bachelorstudiengang zunächst eigenständig angeboten wird, Vorsicht walten lassen und die konsekutive Anbindung zumindest gedanklich berücksichtigen. Möglicherweise bestehen auch Bedenken, dass sich ein vierjähriges Bachelorstudium nicht genügend von traditionellen Studienangeboten abhebt und damit im Wettbewerb nicht attraktiv genug erscheint. Aus dieser Situation heraus wurde das dreijährige Bachelorstudium gewissermaßen zum Fakt, der sich auch in den empirischen Befragungen und im Bewusstsein von Unternehmensvertretern verankert hat. Dabei könnte insbesondere die Frage, ob und inwieweit Praxisphasen in den Studienplan eingebaut werden sollten, sinnreicher debattiert werden, wenn die Bereitschaft bestünde, auch dreieinhalbjährige oder vierjährige Bachelorstudiengänge auf der einen Seite anzubieten und auf der anderen Seite zu akzeptieren.

### 3. Akzeptanz der Bachelorabsolventen

Offene Vorbehalte gegenüber Absolventen mit einem Bachelorabschluss werden von Arbeitgebern in empirischen Untersuchungen selten geäußert. Der Anteil derjenigen, die in Unternehmensbefragungen angeben, sie akzeptierten keine Bachelors oder seien grundsätzlich der Meinung, ein kürzeres Studium sei nicht sinnvoll, liegt bei höchstens 15 %. Generell ist die Haltung der Arbeitgeber gegenüber Bachelorabsolventen

also zumindest nicht ablehnend, wenn auch in vielen Fällen noch unsicher und skeptisch. In vielen Fällen beruht die Skepsis vor allem darauf, dass die Unternehmen zum größten Teil bisher keine Absolventen dieser Studiengänge kennen und deshalb die Qualität der Ausbildung kaum beurteilen können. Insofern ist die Frage nach der Akzeptanz von Bachelorabsolventen vor allem eine Frage der Zeit und damit der zunehmenden Erfahrung.

Allerdings bestehen auch – wie oben ausgeführt – grundsätzliche Zweifel an der Qualifikationsfähigkeit eines Bachelorstudiums. Die Unternehmensvertreter gaben zwar in Befragungen häufig an, sie würden Bewerber nicht nach dem Abschlussgrad beurteilen, sondern nach der fachlichen Eignung und der Person. Gerade die Fachkompetenz wird jedoch im Hinblick auf das dreijährige Bachelorstudium bisweilen in Frage gestellt, und manches Mal waren die Befragten gerade nach der Schilderung ihrer Anforderungen an Hochschulabsolventen unsicher, ob das alles tatsächlich in einem vergleichsweise kurzen Studium zu schaffen sei.

So sie vorhanden ist, wird die Zurückhaltung gegenüber dem Bachelor weniger durch offensiv kritische Äußerungen deutlich als vielmehr durch eine ausgesprochen positive Haltung zum Masterstudium. Kaum jemand wagt zu sagen: „In unserem Unternehmen haben wir keine Verwendung für Bachelorabsolventen“, sondern eher wird auf den Wert des Masters hingewiesen. So hatte zum Beispiel ein Verbandsrepräsentant, der die Berufsqualifikation von Bachelorabsolventen einschätzen sollte, seinen Ausführungen angefügt: „Allerdings brauchen wir verschiedene Angebote – auch der Master-Absolvent wird in den Unternehmen willkommen sein.“<sup>325</sup>

Auch haben manche Unternehmen, die offen bekunden, sie würden gerne Bachelorabsolventen einstellen und hätten bereits eine Strategie für den Berufseinstieg von Bachelorabsolventen festgelegt, mittelfristig bereits die Weiterbildung ihrer neu eingestellten Bachelors über ein Masterstudium geplant. In einem solchen Fall ist das Unternehmen also zwar für den Berufseinstieg

an Bachelorabsolventen interessiert, übernimmt aber dann die Steuerung des weiteren Bildungsweges, in dem das Masterstudium eine wichtige Rolle spielt.<sup>326</sup>

Ebenfalls nur in Untertönen ist eine gewisse Skepsis der Unternehmensvertreter gegenüber dem Universitätsbachelor spürbar. Die unterschiedliche Akzeptanz von Bachelorabsolventen je nach der Hochschulart mag in der Tradition des zweigliedrigen Systems begründet liegen: Die Umstellung des Fachhochschulstudiums auf das gestufte System erscheint vergleichsweise unproblematisch, als eher weicher Übergang. Schon in zeitlicher Hinsicht ist der Unterschied zwischen dem traditionellen, vierjährigen Diplomstudium und einem sechs- oder siebensemestrigen Bachelorstudiengang eher gering. Außerdem ist das Studium an der Fachhochschule von jeher stärker auf den Beruf ausgerichtet, so dass die Anforderung, im kurzen Erststudium berufsqualifizierend auszubilden, weder neu noch unerfüllbar ist. Im Universitätsstudium hingegen ist es ein großer Schritt vom herkömmlichen Diplomstudium mit einer Regelstudiendauer von neun oder zehn Semestern zum sechssemestrigen Bachelorstudium. Gleichzeitig, so haben die Gespräche im Zuge der Fallstudien gezeigt, ist das Vertrauen einiger Arbeitgeber in die Reformwilligkeit der Universitäten eng begrenzt, und so besteht die Gefahr, dass der Universitätsbachelor als eine Art verhinderter Diplomabsolvent gesehen wird, als jemand, der zwar für ein wissenschaftliches Studium nicht geeignet war, aber statt des Vordiploms nun im neuen System einen akademischen Titel mitnehmen kann. Dieses Vorurteil gegenüber den Universitätsbachelors wird durch offizielle Positionen wie die des TU9-Konsortiums gestärkt, da dort der Eindruck vermittelt wird, das Bachelorstudium sei lediglich ein Teil des eigentlichen Studiums, welches bis zum Masterabschluss führe.

<sup>326</sup> Im Beratungsunternehmen Roland Berger beispielsweise ist für den Karriereweg von Bachelorabsolventen vorgesehen, dass diese nach dem Berufseinstieg über das „Consulting Analyst-Programm“ einen Masterstudiengang absolvieren, welcher in genauer Abstimmung auf die spezifischen Anforderungen im Unternehmen ausgewählt wird (siehe Roland Berger 2005).

<sup>325</sup> Zitiert nach Friske 2004, S. 16.

Wie weit verbreitet solche Vorbehalte unter Arbeitgebern sind, ist unklar, da sie von deren Seite selten offen geäußert werden. Zu vermuten ist, dass auch hier gilt: Mit steigender Zahl an Bachelorabsolventen im Unternehmen und zunehmender Erfahrung dahingehend, welche Qualifikationen sie in den Beruf mitbringen, werden die Vorurteile gegenüber dem Bachelorstudium in realistische Einschätzungen und Urteile umgewandelt werden können.

Die Unternehmensvertreter, die für die vier Fallstudien befragt wurden, haben sich grundsätzlich positiv zur Umstellung auf das gestufte Studiensystem und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen geäußert. Alle Befragten zeigten großes Interesse an den neuen Studienstrukturen und gaben für ihr jeweiliges Unternehmen an, selbstverständlich gebe es dort genauso Einsatzfelder für Bachelorabsolventen wie für Masterabsolventen, es werde sich dabei dann eben um unterschiedliche Tätigkeitsbereiche handeln. Nun mag man kritisch einwenden, dass keiner dieser Befragten direkt mit der Einstellung eines Hochschulabsolventen für den eigenen Arbeitsbereich befasst ist und daher nicht vor den konkreten Problemen steht, die sich durch die Umstellung ergeben können. Tatsächlich gaben einige der befragten Unternehmensvertreter zu, dass bei den Mitarbeitern wohl nicht immer die gleiche positive Grundstimmung herrsche wie in der Konzernführung, und dass manche Personalverantwortlichen sehr gerne noch weiter das bekannte Diplom als Regelstudienabschluss sehen würden. Andererseits ist es für die Akzeptanz der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt bereits als achtbarer Vorteil zu sehen, wenn sich die Unternehmensleitungen deutlich für das Bachelorstudium aussprechen und damit das Signal geben, für die Neuerungen offen zu sein.

Insgesamt lässt sich aus den vorliegenden empirischen Untersuchungen der Schluss ziehen, dass Unternehmensvertreter eher unsicher sind, was die Reformen betrifft, als grundsätzlich skeptisch oder gar ablehnend. So wie man sich veränderten Wirtschaftslagen anpassen könne, werde man sich auch auf die neuen Studienstrukturen und Absolventen einstellen. In Bezug auf die Arbeit-

geberseite und damit auf die Nachfrage nach den Absolventen mit neuem Abschluss besteht also im Großen kein Anlass, am Gelingen der Reformvorhaben zu zweifeln.

Skepsis und Kritik gegenüber der Reformidee und der praktischen Umstellung auf die neuen Studienstrukturen werden demgegenüber eher von Hochschullehrenden geäußert, und zwar am deutlichsten von Lehrenden an Universitäten, Theologischen Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen. Dahinter steht die sachliche Sorge, dass man die Qualität der traditionellen Ausbildung in einem deutlich kürzeren Studium nicht gewährleisten könne, aber auch die allgemeine Angst vor dem zukünftig härterem Wettbewerb oder davor, dass das bewährte Profil nur mühsam zu halten ist oder verloren geht. Dabei ist zwischen zwei Gruppen von Skeptikern zu unterscheiden: In jenen Fachgebieten, in denen das Studium herkömmlich mit einem Examen abschließt, also beispielsweise Humanmedizin, Rechtswissenschaften und Theologie, trifft die Stufung des traditionellen Langstudiums häufig noch auf entschiedene Ablehnung. Demgegenüber ist in anderen Studiengebieten, vor allem in den universitären Natur- und Ingenieurwissenschaften, zu beobachten, dass Hochschullehrende ihre eigenen Studiengänge in gestufter Form anbieten und sich auch öffentlich für die Strukturreform aussprechen, tatsächlich aber davon ausgehen, dass nur der konsekutive Verbund von Bachelor- und Masterstudium eine ausreichende wissenschaftliche Qualifikation der Studierenden gewährleisten.

Wenn man auch manche Bedenken auf der Seite der Studienanbieter als unbegründet abweisen kann und von den Verantwortlichen an den Fachbereichen fordern möchte, doch einfach „ihr Produkt so gut wie möglich zu gestalten“, wie ein Unternehmensvertreter im Gespräch sagte, sollte man nicht vergessen, wie viele arbeitsintensive Maßnahmen für die Lehrenden mit dieser Studienstrukturreform verbunden sind. In kurzer Zeit werden nun Bereiche im Hochschulsystem reformiert, die jahrzehntelang weitgehend unberührt geblieben waren, und vor diesem Hintergrund verdienen die Hochschullehrenden, die mit persönlichem Einsatz in den vergangenen

Jahren die Reformschritte angeregt und umgesetzt haben, besondere Anerkennung.

Bei allem Verständnis für die Studienanbieter muss aber wiederum gesichert sein, dass die Ausbildung der Studierenden und damit der zukünftigen Berufstätigen im Mittelpunkt der Überlegungen steht. Dass, wie es in der Bachelorbefragung ermittelt wurde, über 90 % der Bachelorabsolventen, die ein Masterstudium aufgenommen hatten, als Grund für die Aufnahme dieses zweiten Studiums angaben, sie wollten damit ihre beruflichen Chancen verbessern, und rund zwei Drittel ein geringes Vertrauen in die Berufschancen mit dem Bachelorabschluss äußerten, sollte Studienanbieter wie Arbeitgeber aufmerksam werden lassen.

#### **4. Bachelor- und Masterabsolventen im Unternehmen**

Im Jahr 1999, also kurz nach dem Inkrafttreten jener Gesetzesnovelle, welche die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen ermöglichte, hatte eine Befragung von Unternehmensvertretern ergeben, dass es ihnen Schwierigkeiten bereitete, den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss in die bestehenden Modelle für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen einzuordnen. Auch Jahre später, so zeigen neuere Unternehmensbefragungen, ist dies bisweilen noch ein problematischer Punkt. Bei weitem nicht alle Arbeitgeber haben im Jahr 2005 festgelegt, wie Bachelor- und Masterabsolventen einzustufen seien. Das betrifft vor allem den Berufseinstieg, also Einstiegspositionen und Einstiegsgehälter, aber auch die möglichen Karrierewege der Hochschulabsolventen im Unternehmen. Die Unternehmensvertreter sagen selbst, dass sie hier am Beginn des Denkprozesses stehen und dass sie, um eine systematische Herangehensweise zu entwickeln, auch auf die Erfahrungen mit den ersten Absolventen angewiesen sind. Der Anteil der Bachelor- und Masterabsolventen an der Gesamtzahl der Bewerber sei jedoch immer noch zu klein, um kurzfristig solche Erfahrungen sammeln zu können. So sind die Aussagen der Unternehmensvertreter zur Einstufung der Absol-

venten mit neuem Studienabschluss häufig prospektiv; in den seltensten Fällen beruhen sie schon auf praktischer eigener Erfahrung. Dementsprechend sind die Angaben eher als vorläufig denn als langfristig abgesichert zu sehen.

#### **Beruflicher Einstieg**

Für Bachelorabsolventen werden vermutlich in den größeren Unternehmen neue Einsatzbereiche geschaffen werden. Das Niveau wird in etwa das eines qualifizierten Angestellten sein, vergleichbar mit der Position von Mitarbeitern mit Berufsausbildung, die sich über eine berufliche Weiterbildung höher qualifiziert haben, etwa zum Fachwirt oder Meister. Auch ein Berufsakademieabschluss gilt als eine dem Bachelor vergleichbare Qualifikation. Bei der beruflichen Tätigkeit wird es sich, zumindest im Einstieg, hauptsächlich um Assistenz und Sachbearbeitung handeln. Am ehesten kommt nach der Einschätzung von Arbeitgebern für Bachelors eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich in Frage, also beispielsweise im Vertrieb oder Marketing, und weniger in der Forschung und Entwicklung. Das richtet sich aber auch nach der jeweiligen Studienfachrichtung. Den Angaben der befragten Unternehmensvertreter zufolge werden die Bachelorabsolventen nicht mit Absolventen einer regulären Berufsausbildung konkurrieren.

Der beruflichen Tätigkeit entsprechend, liegt das Einstiegsgehalt für Bachelorabsolventen mehr oder weniger deutlich unter dem Einstiegsgehalt eines Hochschulabsolventen mit traditionellem Abschluss. Teilweise gilt das bisher übliche Anfangsgehalt für Fachhochschulabsolventen als Richtmaß, teilweise werden neue Tarifklassen vorgesehen. Das monatliche Gehalt für Berufsanfänger mit einem Bachelorabschluss liegt voraussichtlich in der Spanne von 2.000 bis 2.500 Euro. (In einigen Befragungen wurden Jahresgehälter ermittelt; diese liegen mehrheitlich im Rahmen von 35.000 bis 40.000 Euro.) Interessant ist dabei, dass Fachhochschulabsolventen laut Bachelorbefragung im Durchschnitt besser bezahlt werden als Universitätsabsolventen. Dies kann als Hinweis auf die oben angesprochene mangelnde Akzeptanz des Universitätsbachelors

in der Anfangsphase der Reform gedeutet werden.

In den vergangenen Jahren ist vermehrt zu beobachten gewesen, dass Hochschulabsolventen nicht auf regulären Stellen, sondern über Praktika in den Beruf einsteigen. Das betrifft Absolventen von Studienfachgebieten, die von jeher auf dem Arbeitsmarkt als wenig attraktiv gelten, gilt aber neuerdings auch für Absolventen beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre und der Rechtswissenschaft. Die Konkurrenz unter den Hochschulabsolventen ist so groß, dass sie häufig bereit sind, unter bescheidenen Bedingungen zu arbeiten, wenn damit nur der Berufseinstieg gelingt. Laut den Ergebnissen der oben zitierten Absolventenbefragung haben auch die ersten Bachelorabsolventen, insbesondere die Universitätsbachelors, den Weg in den Beruf oft über ein Praktikum gesucht. Ob dies ein Problem der Umstellungsphase ist, ob es wesentlich auf der auch für Akademiker problematischen Arbeitsmarktsituation beruht, oder ob sich die Universitätsabsolventen mit Bachelorabschluss auch zukünftig auf diese Form des Berufseinstiegs einstellen müssten, ist jedoch noch nicht absehbar.

### **Berufliche Aufstiegsmöglichkeiten**

Die Frage nach der Einstufung von Bachelorabsolventen im Unternehmen bezieht sich auf den Beginn der Berufstätigkeit, auf den Zeitpunkt der Anstellung im Betrieb. Darüber hinaus ist für die Prognose zu den Berufschancen der Bachelors von Interesse, welche Aufstiegsmöglichkeiten ihnen von Arbeitgebern zugestanden werden.

Hier lieferten die empirischen Untersuchungen unterschiedliche Ergebnisse. In einigen Studien waren die befragten Arbeitgebervertreter skeptisch, was den Aufstieg von Bachelorabsolventen in die Unternehmensführung betraf. Nur eine Minderheit der Befragten sprach sich in diesen Studien dafür aus, den Bachelors einen Aufstieg bis in die höchste Führungsebene hinein zu ermöglichen, während dieser Weg für Masterabsolventen wie für Absolventen eines traditionellen Studiums gleichermaßen offen stand, stets

die persönliche Eignung der betreffenden Mitarbeiter vorausgesetzt.

In anderen Untersuchungen gestanden die meisten Unternehmensvertreter den Bachelorabsolventen die gleichen Möglichkeiten zu wie den traditionellen Diplomabsolventen, eine Führungsposition zu erreichen. Diejenigen Befragten, die den Bachelors nicht die gleichen Chancen einräumten, knüpften den beruflichen Aufstieg an bestimmte Bedingungen; darunter wurde mehrheitlich erstens genannt, die Bachelorabsolventen müssten sich im Unternehmen länger bewähren als Diplomabsolventen, und zweitens, sie müssten, um gleiche Aufstiegschancen zu haben, einen weiteren Hochschulabschluss erwerben.

In den Fallstudien wiederum erklärten die befragten Unternehmensvertreter einhellig, Bachelorabsolventen hätten selbstverständlich die gleichen Chancen, eine Führungsposition zu erreichen wie Masterabsolventen oder Akademiker mit traditionellen Abschlüssen, da gebe es keine prinzipielle Begrenzung aufgrund des Studienabschlusses. Für alle Mitarbeiter gelte die Maxime, dass bei fachlicher und persönlicher Eignung ein beruflicher Aufstieg möglich sei. Nach einiger Zeit im Unternehmen spiele es ohnehin keine Rolle mehr, ob ein Mitarbeiter nun einen Bachelor-, einen Mastergrad oder einen traditionellen Studienabschluss habe.

Die offene Haltung der Arbeitgeber bezüglich der beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen ist erfreulich; wenn den Bachelors tatsächlich gleichermaßen wie Absolventen mit einem anderen akademischen Grad die Karrierewege im Unternehmen zugänglich sind, können sie sich vorurteilsfrei beweisen, und dadurch wird sich die Akzeptanz des neuen Studienabschlusses schnell erhöhen. Allerdings ist hier eine gewisse Skepsis angebracht. Wenn jemand als Sachbearbeiter in den Beruf einsteigt – was beim Bachelor häufig der Fall sein wird –, ist für ihn der Schritt zur Projekt- oder Teamleitung sicher größer als für jemanden, der schon auf einer solchen Position beginnt oder dem das bereits beim Berufsstart in Aussicht gestellt wird. Wie nah also tatsächlich die theoretische und

praktische Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs für die Bachelorabsolventen beisammen liegen, muss sich erst erweisen.

### Sicht auf das Masterstudium

Im Gesamtblick auf die empirischen Untersuchungen zum Thema „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“ ist auffallend, wie selten dort Fragen zum Masterstudium und zu den Berufschancen von Masterabsolventen gestellt wurden. Das deutlich größere Interesse liegt auf dem grundständigen Teil des Studiums und damit auf dem Bachelorstudium. Der Übergang zum Masterstudium und dieses Studium selbst wurden bisher wenig beleuchtet. Dementsprechend gibt es kaum empirisch belegte Kenntnisse über die Qualifikationen von Masterstudierenden, über die Einschätzung der Arbeitsmarktchancen und generell über die Haltung zu diesem Abschluss, der – genau so wie der Bachelor – grundsätzlich für ein neues Studienprofil steht.

Obgleich also das Masterstudium eine für das deutsche Hochschulsystem ungewohnte Art des kurzen Spezialisierungsstudiums darstellt, obwohl es mehrere unterschiedliche Varianten dieses Studiums gibt und entsprechend verschiedene Wege, das Masterstudium in Bildungsbiografien einzubinden, gehen offenbar sowohl die Hochschulforscher als auch die Unternehmensvertreter davon aus, dass der Master als Abschluss der zweiten Studienstufe im Wesentlichen dem traditionellen deutschen Diplom entspricht und demzufolge keiner genaueren Betrachtung bedarf. Dem entspricht auf Arbeitgeberseite, dass Masterabsolventen beim Berufseinstieg auf dem Niveau des Anfangsgehalts für Absolventen im herkömmlichen Studiensystem entlohnt werden, entweder wie Universitätsabsolventen im traditionellen System oder wie Diplomabsolventen, unabhängig von der Hochschulart.

In den Fallstudien zeigte sich zumindest, dass allen befragten Unternehmensvertretern die Neuerung durch den Typus des weiterbildenden Masterstudiums bewusst ist. Den interessierten akademischen Mitarbeitern eröffnen sich zukünftig deutlich mehr Möglichkeiten für die fachliche

Weiterbildung, und die Unternehmen werden ihrerseits solche Bildungswege stärker wahrnehmen. Angesichts der Tatsache, dass das Fachwissen in vielen Anwendungsgebieten einem stetigen Wandel unterliegt und immer wieder erneuert werden muss, ist die Option zur berufsbegleitenden Weiterbildung sowohl für Mitarbeiter als auch für die Arbeitgeber besonders interessant.

### *Verwirrende Vielfalt*

Im Zusammenhang mit dem größeren Angebot an Masterstudiengängen ist jedoch auch offenbar geworden, dass das Gesamtangebot momentan noch wenig übersichtlich ist. Mehr verwirrend als vereinfachend wirkt hier die Unterscheidung der gestuften Studiengänge nach unterschiedlichen Merkmalen. In den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für Bachelor- und Masterstudiengänge sind jene Ordnungskriterien festgelegt worden, die vor allem in den Akkreditierungsverfahren eine Rolle spielen: Hier wird nach der fachwissenschaftlichen Richtung unterschieden, die sich in der Namensgebung zeigt (z.B. „Master of Fine Arts“), außerdem nach der Art der Anbindung (z.B. „konsekutives Studium“) und im Hinblick auf Masterstudiengänge zusätzlich noch nach dem Ausbildungsziel (z.B. „eher forschungsorientiert“).

Diese Vielfalt der Typisierungsmöglichkeiten bedeutet für Studieninteressierte, aber auch für interessierte Arbeitgeber eine echte Hürde bei der gezielten Information über die neuen Studienangebote, zumal die Ordnungsschemata oft nicht von Beginn an galten und demnach nicht konsequent angewandt werden können. Auch wird in offiziellen Dokumenten und Statistiken wenig oder uneinheitlich auf die Kriteriensysteme Bezug genommen. So sind beispielsweise im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz, der wohl wichtigsten Informationsquelle zu Studienangeboten auf nationaler Ebene, alle Masterstudiengänge unter dem Stichwort „weiterführendes Studium“ zusammengefasst, unabhängig von der Anbindungsart des einzelnen Studiengangs. Die Verwechslung des „weiterführenden“ Studiums mit dem „weiterbildenden“ Studium ist hier vorprogrammiert. Auch existiert

bisher keine umfassende Liste der Masterprogramme mit den oben genannten Unterscheidungen, ganz zu schweigen von detaillierten Vergleichen in Bezug auf Inhalte, Qualitätssicherung des Studiums, Studiengebühren und ähnliche Merkmale. Hier besteht eindeutig Bedarf an Übersichtlichkeit. Das wird durch die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft bestätigt, der zufolge die Unternehmensvertreter sich ein größeres Weiterbildungsangebot an deutschen Hochschulen wünschen, gleichzeitig aber den Hochschulen empfehlen, offensiv über ihre Studienangebote zu informieren und dafür zu werben.

## 5. Blick in die Zukunft

Der Blick in die Zukunft zeigt vor allem den „Hochschulbildungsmarkt“, wo sich Studienanbieter und Studiennachfrager, also Hochschulen und Studierende begegnen, auf dem aber auch die Unternehmen als potenzielle Arbeitskraftnachfrager und Arbeitsplatzanbieter auftreten. Außerdem werden viel mehr Berufstätige ihre Nachfrage auf dem Mastermarkt äußern, und die Hochschulen werden ihr Studienangebot dementsprechend ausweiten. Der Studienmarkt ist durch harten Wettbewerb und große Konkurrenz geprägt, wobei zu hoffen ist, dass er gleichzeitig durch mehr Transparenz und mehr Information gekennzeichnet sein wird. Die Einführung und Ausweitung von Studiengebühren wird den Marktcharakter des Hochschulwesens in Deutschland noch verstärken. Mit dem Thema „Studienmarkt“ ist darüber hinaus die Frage verbunden, wie sich die beiden maßgeblichen Hochschularten in Deutschland, die Universitäten und die Fachhochschulen, zukünftig profilieren werden.

### Profile der Universitäten und Fachhochschulen

In offiziellen Verlautbarungen, etwa den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, ist vorsichtigerweise nie die Rede davon, dass die Zweigliedrigkeit des deutschen Hochschulsystems mit seinen beiden Hochschularten im Zuge der Studienstrukturreformen aufgegeben wer-

den soll. Für Universitäten und Fachhochschulen besteht nun aber faktisch die gleiche Möglichkeit, sowohl grundständige als auch weiterführende Studiengänge anzubieten, deren Abschlüsse einander prinzipiell gleichgestellt sind. (Mit einer Ausnahme: Die an Fachhochschulen angebotenen Masterstudiengänge eröffnen nicht grundsätzlich die Laufbahn zum Höheren Dienst; das muss von der jeweiligen Akkreditierungsagentur geprüft werden.) Im Unterschied zum traditionellen System wird außerdem in der Abschlussbezeichnung nicht mehr kenntlich gemacht, wenn der betreffende akademische Grad an einer Fachhochschule erworben wurde. Daher stellt sich die Frage, inwieweit die Profile der beiden Hochschularten erhalten bleiben.

Die in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter hatten dahingehend unterschiedliche Vorstellungen. Zum Teil äußerten sie die Ansicht, die Profile der beiden Hochschularten würden durch die Angleichung der Studienabschlussarten verschwimmen; langfristig stehe sogar die Auflösung des binären Hochschulsystems bevor. Dieses Szenario wird durch die Ergebnisse einer europäischen Vergleichsstudie gestützt, in der für einige Länder in Europa berichtet wird, es komme dort zu Funktionsüberschneidungen und damit zu einer Annäherung der beiden Hochschultypen.<sup>327</sup> Die mögliche Entwicklung wurde mit Sorge gesehen, denn falls die Hochschulart tatsächlich einmal keine Rolle mehr spielen werde, so einer der Befragten, fehle den Arbeitgebern bei der Beurteilung von Bewerbern ein wichtiges und bisher aussagekräftiges Kriterium.

Demgegenüber waren sich andere Befragte sicher, dass die Hochschulen ihre Profile zukünftig bewusst ausbauen und schärfen werden, um im Wettbewerb bestehen zu können. Für die Profilierung gebe es nach der Umstellung zum einen den Hochschultyp und zum anderen neue Kriterien. An der Universität, so die Prognose, wird weiterhin eher wissenschaftlich-theoretisch ausgebildet, an der Fachhochschule eher praxisorientiert. Die beiden Studienstufen werden über dieses Grundmuster gelegt, führen aber nicht

---

<sup>327</sup> Siehe Alesi u.a. 2005, Abschnitt „Executive Summary“.

zum Verblässen des Profils, sondern lassen es eher noch markanter werden.

Ein Unternehmensvertreter skizzierte die Zukunft der beiden Hochschularten wie folgt: Die Universitäten werden vornehmlich konsekutive Bachelor- und Masterprogramme anbieten. Die meisten Studierenden, die an eine Universität kommen, haben ein weitergehendes wissenschaftliches Interesse und streben von vornherein den Masterabschluss an. Dennoch bietet das universitäre Bachelorstudium denjenigen Studierenden, die wissenschaftlich-analytisch arbeiten möchten, gleichzeitig aber an einem gut strukturierten Studium mit kurzer Studiendauer interessiert sind, die passende Ausbildung. Eine fachliche Spezialisierung erfolgt dann, wenn notwendig und erwünscht, später durch die praktische Arbeit im Beruf oder über ein berufsbegleitendes, weiterbildendes Masterstudium. Die Fachhochschulen dagegen sind weiterhin für ihre Anwendungsorientierung und ihre guten Praxiskontakte bekannt. Sie konzentrieren sich auf die Ausbildung von Bachelorkandidaten, bieten aber zusätzlich spezielle Masterstudiengänge an, die sich vor allem an Berufstätige richten. Die Bachelorausbildung findet in sechs oder sieben Semestern statt, je nachdem, ob ein Praxissemester vorgesehen ist oder nicht.

Diese Sichtweise auf die Zukunft der beiden Hochschularten scheint empirischen Ergebnissen zufolge auch bei den Bachelorabsolventen vorherrschend zu sein, zumindest bei den Absolventen der ersten Generation. Diese bestätigten, dass das traditionelle Profil – eher forschungsorientiert an Universitäten, eher anwendungsorientiert an Fachhochschulen – auch in ihrem Bachelorstudium galt und bereits bei der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang eine wichtige Rolle gespielt habe.

Ob sich die Fachhochschulen darüber hinaus, wie prognostiziert, bei der zweiten Studienstufe darauf verlegen werden, vor allem weiterbildende Masterstudiengänge anzubieten, ist heute noch nicht absehbar. Aus den aktuellen Statistiken geht lediglich hervor, dass Masterprogramme häufig auch an Fachhochschulen angeboten werden, nicht aber, welcher Art diese Programme sind.

### **Einstufung der Bachelor- und Masterabsolventen**

Die Frage nach dem Erhalt der Profile in den beiden Hochschularten führt unter anderem zur Frage nach der Einordnung von Bachelor- und Masterabsolventen beim Berufseinstieg. Die in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter waren noch unentschieden, was diesen Punkt betrifft. Zunächst schien die Gehaltsfrage zumindest für Bachelorabsolventen relativ leicht zu beantworten sein: Absolventen mit einem Bachelorabschluss verdienen den empirischen Studien zufolge anfangs etwas weniger als Absolventen mit einem traditionellen Abschluss. Für Masterabsolventen, die meist mit Diplomabsolventen gleichgesetzt werden, war die Zuordnung schon schwieriger: Sollte man hier weiterhin – wie bisher fast immer geschehen – nach der Hochschulart unterscheiden, also zwei Gehaltsstufen für dieses eine Abschlussniveau einplanen? Spätestens hier müsste es in logischer Folge auch für die Bachelorabsolventen im Berufseinstieg zwei Gehaltsklassen geben, je nach Hochschulart. Damit gäbe es mindestens vier Kategorien für die anfängliche Gehaltseinstufung, aber es bliebe unklar, in welcher Reihenfolge der einzelne Abschluss zählte, denn diejenigen, die im traditionellen System tendenziell weniger verdient haben, nämlich die Fachhochschulabsolventen, sind nun – ersten Ergebnissen zufolge – auf der Bachelorstufe die im Berufseinstieg besser Bezahlten.

Das angesprochene Problem trifft allerdings vorwiegend die großen Unternehmen, in denen bereits vor der Umstellung mit unterschiedlichen Gehaltskategorien gearbeitet wurde. Diese Unternehmen werden sich, so ist zu vermuten, ein jeweils eigenes Zuordnungssystem überlegen und dieses dann mit zunehmender Erfahrung und anhand der so gewonnenen Vergleichswerte anpassen. Die Studienstufe wird dabei wahrscheinlich eine größere Rolle spielen als die Hochschulart. Mittelständische und kleine Betriebe werden, wenn überhaupt, ebenfalls vorrangig nach der absolvierten Studienstufe unterscheiden. Oft ist hier bereits der Hochschulabschluss an sich das Kriterium für eine bestimmte Einstufung.

## Übergangsquoten

Immer wieder ist in der Debatte um die Studienstrukturreform zu hören, für den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium sollten aus Gründen der Planungssicherheit bestimmte Quoten festgelegt werden. Die Entscheidung, wie viele Absolventen von der ersten in die zweite Studienstufe übergehen, beruht jedoch auf zahlreichen Faktoren, unter anderem der aktuellen Arbeitsmarktlage, wie selbst im nationalen Bolognabericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesbildungsministeriums eingeräumt wird.

Die Forderung nach Übergangsquoten ist als unsinnig zu bezeichnen, so lange

- die Universitäten zum Teil selbst den Bachelor nicht für einen vollwertigen Studienabschluss halten und die Ausbildung bis zum Masterabschluss propagieren,
- die Studierenden von den Lehrenden den Rat erhalten, sie sollten doch besser bis zum Masterabschluss weiterstudieren,<sup>328</sup>
- auf Arbeitgeberseite teilweise Skepsis gegenüber dem Universitätsbachelor herrscht
- und die große Mehrheit der Bachelorabsolventen nach dem Abschluss des ersten Studiums ein weiteres Studium anschließt, statt mit dem Bachelorabschluss auf den Arbeitsmarkt zu gehen.

## Studienangebot und Studiennachfrage

In den quantitativen empirischen Studien zu Bachelor- und Masterstudiengängen wurde selten danach gefragt, wie sich die Arbeitgeber die zukünftige Entwicklung des Studienangebots und der Studierendenzahlen vorstellen. Die in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter zeigten in dieser Frage ihr weitgehendes Vertrauen in Marktmechanismen: Der Nachfrage von Studieninteressierten entsprechend, so die Prognose, werden die Hochschulen ihre Studienangebote konzipieren, und zwar sowohl inhaltlich als auch formal, also beispielsweise im Hinblick auf die Anzahl der verfügbaren Studien-

plätze. Somit werde es nicht nur die ausgesuchten Studiengänge mit einer kleinen Zahl von Studierenden geben, sondern zunehmend auch Studienangebote in den traditionell stark besetzten Fächern, zum Beispiel Informatik, Bauingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre oder Germanistik – wenn diese Angebote denn beständig nachgefragt würden. Der Marktcharakter des Hochschulwesens wird noch dadurch verstärkt werden, dass zum einen die Hochschulen ihre Studierenden selbst auswählen, also nur bestimmten Nachfragern den Zugang zum Studienangebot erlauben, und gleichzeitig von den Studierenden generell Gebühren verlangen, also einen Preis für das Angebot festsetzen, dass es zum anderen aber die Studierenden als Gebührenzahler in der Hand haben, für einen höheren Preis auch bessere Qualität zu fordern.

Ob die Forderung berechtigt ist, insgesamt sollten mehr Schulabgänger einer Alterskohorte ein Hochschulstudium aufnehmen als bisher, kann erst beurteilt werden, wenn sich der Markt etabliert hat, wenn sich Angebot und Nachfrage über Jahre hinweg aufeinander abgestimmt haben und wenn die Ergebnisse von Bedarfsanalysen vorliegen, wie sie etwa in der Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft skizziert wurden. Die Klage jedenfalls, im Vergleich zu anderen OECD-Ländern sei Deutschland höchstens Mittelmaß, was die Studienanfängerquote betreffe, zielt ins Leere, wenn es bei dieser rein quantitativen Feststellung bleibt.

## Größere Verantwortung für Studierende und Absolventen

Fest steht, dass die Hochschulen zukünftig deutlich mehr Verantwortung für ihre Studierenden übernehmen werden müssen. In der Vergangenheit haben sich insbesondere die Universitäten zu wenig um eine berufsnahen Ausbildung, um die Anbindung an den Arbeitsmarkt bemüht. Mit der Studienstrukturreform ist in vielen Fällen eine Reform der Studieninhalte angeregt worden, und die Arbeitsmarktrelevanz von Studieninhalten spielt bei diesen neuen Überlegungen eine gewichtige Rolle. Dass muss sie auch, denn die Umstellung des traditionellen Studiensystems auf das zweistufige System mit Bachelor-

---

<sup>328</sup> Auf diesen Tatbestand weisen die Autoren der Trends IV-Studie für verschiedene europäische Länder hin, siehe Reichert u. Tauch 2005, S. 13.

und Masterabschlüssen ist unumgänglich, die Entwicklung unumkehrbar. Damit insbesondere die Bachelorabsolventen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, muss die Studienstufung echt sein: Jede Stufe beinhaltet eine in sich abgeschlossene Ausbildung, an deren Ende ein anerkannter Abschluss steht. Wenn hier von den Hochschulen der Eindruck vermittelt wird, das sei zwar formal zu lösen, aber inhaltlich nicht umsetzbar, werden die Arbeitgeber zu Recht skeptisch gegenüber dem Bachelorabschluss als Qualitätsmerkmal bleiben, was wiederum die Studieninteressierten dazu anhalten wird, von vornherein auf den Masterabschluss hin zu studieren.

Dabei bieten die veränderten Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen – größere Autonomie, modernes Management und stärkerer Wettbewerb – eine gute Möglichkeit, das Studienangebot wirklich inhaltlich zu reformieren. Und nur dann können die Studierenden und damit die zukünftigen Berufstätigen sowie dementsprechend die Arbeitgeber die Vorzüge des gestuften Studiensystems erleben.

### **Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen**

Um die Studierenden berufsnaher auszubilden, aber oft auch schon, um bestehende Missverständnisse zwischen Hochschulen und Arbeitgebern auszuräumen, wird die Zusammenarbeit beider Seiten zukünftig wichtiger werden. Der Wunsch nach solcher Kooperation wurde von der Unternehmensseite in den empirischen Studien immer wieder ausdrücklich kundgetan, und auch aus den vier Fallstudien geht klar hervor, dass die befragten Unternehmensvertreter erstens eine viel stärkere Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen für erforderlich halten und zweitens davon ausgehen, dass es diese verstärkte Zusammenarbeit tatsächlich geben wird. Für beide Seiten, so die einhellige Meinung, seien Kooperationsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft interessant und gewinnbringend. Einschränkend muss dabei gesagt werden, dass in den betreffenden Unternehmen hauptsächlich Hochschulabsolventen aus dem Studienbereich Ingenieurwesen rekrutiert wer-

den; dort herrscht traditionell bereits eine gute Anbindung zum Arbeitsmarkt. Andererseits ist zu hoffen, dass der Erfolg der Zusammenarbeit – die auch heute schon vielfach praktiziert wird – jene Fachbereiche anspricht und motiviert, die bisher bei der Kontaktaufnahme zurückhaltend waren.

### **Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse**

Die internationale Kompatibilität von Studienabschlüssen war ursprünglich der entscheidende Punkt bei den Reformvorhaben auf europäischer und auf nationaler Ebene. Nach einer Angleichung der Studienstrukturen, so der Gedanke, könnten Studierende sich freier in der Hochschulwelt bewegen, vor allem einfacher als vorher einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren. Durch Leistungspunkte sei an jeder beliebigen Hochschule nachweisbar, was bisher an Studienleistungen erbracht wurde, und mit den Studienabschlüssen Bachelor und Master gebe es nun endlich nicht mehr die Frage, was denn das Diplom überhaupt sei. „Attraktivität durch internationale Kompatibilität“ lautete schon 1996 der Titel einer Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz, und dieses Credo galt für die im Folgenden zahlreich eingeleiteten Reformen.

Tatsächlich war die Studienstrukturreform notwendig, um die internationale Vergleichbarkeit herzustellen, da außerhalb Europas weitestgehend das angloamerikanische Stufenmodell verbreitet ist. Für ausländische Studieninteressierte bedeutet das neue Studiensystem eine Erleichterung, denn sie können nun beispielsweise mit dem Bachelor ihres Heimatlandes für ein fachlich spezialisiertes Masterstudium nach Deutschland kommen, und in der Regel wird ihr erster Abschluss anerkannt. Bislang galt der ausländische Bachelor den Fachbereichen oft nicht mehr als eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung. Auch für Studierende, die an einer Hochschule in Deutschland studieren und international mobil sein möchten, ist die Angleichung an das angloamerikanische Modell interessant.

Im Gesamtblick gesehen, ist aber die internationale Kompatibilität heute lediglich ein Aspekt unter vielen, und ganz sicher – das zeigen die

Ergebnisse der empirischen Studien – nicht der wichtigste für die Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber. Viel bedeutender sind die inhaltlichen Reformen, viel drängender die Frage, ob man in einem kürzeren Studium eine wissenschaftliche und gleichzeitig berufsqualifizierende Ausbildung leisten kann. Ohnehin rekrutieren die Unternehmen ihre Mitarbeiter überwiegend in Deutschland, so dass die zusätzlich bestehende Möglichkeit des internationalen Bewerbens positiv gesehen, aber gleichzeitig für wenig bedeutsam gehalten wird.

Was die Vergleichbarkeit der Abschlüsse innerhalb des deutschen Hochschulsystems betrifft, gab es bei den Unternehmensvertretern, die in den Fallstudien befragt wurden, unterschiedliche Einschätzungen. So wurde einerseits eine bereits deutliche Verbesserung festgestellt, die auch auf Leistungspunktsysteme und das *Diploma Supplement* zurückzuführen sei, andererseits die Befürchtung geäußert, auf lange Sicht seien die Abschlüsse schon innerhalb des deutschen Systems nicht vergleichbar, da man zu wenig über die Qualität der betreffenden Studiengänge sagen könne.

### Reformsituation und Reformgedanke

Alle in den Fallstudien befragten Unternehmensvertreter haben in ihren Bewertungen und Einschätzungen klar zwischen der jetzigen Reformsituation und der grundsätzlichen Reformidee unterschieden.

Die jetzige Situation lässt sich wie folgt beschreiben: Wir befinden uns in der Übergangsphase zwischen traditionellem und neuem Studiensystem, wobei an den Hochschulen teilweise schon auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt wurde, teilweise aber noch beide Systeme parallel geführt werden und in manchen Fällen die Reform noch ganz am Anfang steht. Das Studienangebot ist demzufolge momentan unübersichtlich, ein Hochschulmarkt beginnt sich gerade erst zu entwickeln. An den vielen unterschiedlichen Reformbewegungen sind viele verschiedene Personen und Personengruppen mit ihren jeweils eigenen Sichtweisen beteiligt. Die Lage auf dem Arbeitsmarkt ist allgemein angespannt,

auch für Hochschulabsolventen, so dass diese in großer Konkurrenz zueinander stehen, gleichzeitig jedoch konkurrieren die Unternehmen um hochqualifizierte Akademiker, zumindest in bestimmten Studienfachgebieten.

Gegenüber dem Bachelor als Bildungsabschluss eines bisher unbekanntes kurzen Erststudiums besteht noch Skepsis. Die offensichtlichen Schwierigkeiten bei der Umstellung veranlassen die Arbeitgeberseite zu Zurückhaltung, was den neuen Abschluss betrifft. Die Zahlen der Absolventen, die mit einem Bachelorgrad auf den Arbeitsmarkt kommen, sind bisher so gering, dass die Arbeitgeber kaum praktische Erfahrungen haben sammeln können. Dazu kommt, dass der Masterabschluss meist als äquivalent zum herkömmlichen Diplom oder Magister gesehen wird, und dass Masterabsolventen möglicherweise den Bachelorabsolventen bevorzugt eingestellt werden, da ihr Abschluss vermeintlich bekannt ist. Niemand wolle sich nachsagen lassen, so ein Unternehmensvertreter, er sei bei der Einstellung von Akademikern ein unnötiges Risiko eingegangen. Manche Unternehmen sind einfach auch noch unsicher in der Bewertung und Einordnung von Bachelorabsolventen, begleitet von der Ungewissheit, inwieweit die Hochschulart als Ordnungskriterium erhalten bleibt.

Der Grundgedanke der Studienreform wird aber stets positiv bewertet: Im kurzen Bachelorstudium werden in ausgewogener Mischung von theoretischen und anwendungsorientierten Inhalten die wichtigsten fachlichen Kenntnisse vermittelt, die Studierenden können nach wenigen Jahren entscheiden, ob sie ihr wissenschaftliches Studium fortsetzen oder lieber in Richtung Beruf gehen möchten. Wenn sie die zweite Möglichkeit wählen, erwerben sie vergleichsweise früh Berufserfahrung und haben damit einen Vorteil gegenüber ihren Studienkollegen mit traditionellem Abschluss. Bei Bedarf können die Bachelorabsolventen nach einer Zeit im Beruf noch ein weiteres Studium anschließen und sich gezielt spezialisieren.

Dass ein so umfassendes Reformvorhaben wie die Umgestaltung des deutschen Studiensystems nicht innerhalb weniger Jahre umgesetzt wer-

den kann, und dass an vielen verschiedenen Stellen Schwierigkeiten und Hindernisse auftauchen, ist wohl allen Beteiligten klar. Dennoch sollte man zumindest versuchen, den Übergang so gut wie möglich zu bewältigen. Die Studierenden sind diejenigen, die am meisten von der Umstellung betroffen sind, im Positiven wie im Negativen. Reformansätze, die sich als nicht praxistauglich erweisen, und Maßnahmen, die im Reformprozess nicht funktionieren, gehen vor allem zu ihren Lasten. Erfreulicherweise gibt es aber bereits viele Beispiele für eine gelungene Umsetzung. Die Hochschullehrenden sind oft sehr engagiert und verwenden viel Arbeit darauf, den Studierenden in der kürzeren Studienzeit eine gute wissenschaftliche und gleichzeitig berufsnahe Ausbildung zu bieten. Gemeinsam mit den Verantwortlichen auf der Arbeitgeberseite können sie dazu beitragen, dass das Projekt „Studienstrukturreform“ erfolgreich durchgeführt wird.

#### **4.4 Empfehlungen zur Verbesserung der Akzeptanz von Bachelorabsolventen**

Die im Folgenden genannten Empfehlungen, wie die Akzeptanz von Absolventen der neuen Studiengänge, insbesondere von Bachelorabsolventen, bei Studieninteressierten und bei Arbeitgebern erhöht werden kann, beruhen vor allem auf den Aussagen der Unternehmensvertreter selbst. Die Maßnahmen, die hier empfohlen werden, gelten jedoch nicht nur für die Anerkennung von Bachelor- und Masterabsolventen, sondern oft auch für die höhere Akzeptanz von Hochschulabsolventen bei Arbeitgebern im Allgemeinen.

##### **Was können die Hochschulen tun?**

Die Empfehlungen zu der Frage, was die Hochschulen tun können, um die Akzeptanz insbesondere von Bachelorabsolventen zu erhöhen, richten sich sowohl an die Studienanbieter, die Gestalter an den Fachbereichen, die Programmverantwortlichen und die Lehrenden als auch an die Hochschulleitung.

##### **► Die Studieninteressierten über das eigene Studienangebot informieren.**

Wenn sich in Zukunft Studienanbieter und Studiennachfrager auf dem Hochschulmarkt treffen werden, so ist den Anbietern zu empfehlen, sich bei potenziellen Studieninteressierten vorzustellen. Dies sind im Fall der Bachelorstudiengänge sowie der konsekutiven Bachelor- und Masterprogramme die Schüler der Sekundarstufe II an weiterführenden Schulen, im Fall der nicht-konsekutiven Masterstudiengänge sind es Studierende der betreffenden Fachrichtung in Bachelorstudiengängen und traditionellen Studiengängen der eigenen Hochschule und anderer Hochschulen, und für weiterbildende Masterstudiengänge schließlich handelt es sich bei den potenziell Studieninteressierten um Personen, die bereits im außerhochschulischen Arbeitsmarkt erwerbstätig sind. Diese dritte Zielgruppe zu erreichen, ist sicherlich die schwierigste Aufgabe, da sich die Beschäftigten und Selbstständigen an ihren Arbeitsplätzen nicht über die ehemalige Studienfachrichtung definieren, sondern über ihr Tätigkeitsfeld.

Im Hinblick auf die Schulabsolventen als Zielgruppe für Bachelorstudiengänge bietet es sich an, dass Studienanbieter vor Ort informieren, also an den Schulen. Studiengestalter und Studierende des betreffenden Studiengangs könnten ihr Programm persönlich vorstellen, aber denkbar ist auch eine Präsentation in Form von Aushängen, Postern, Broschüren und Faltblättern. Diese Art der Information beschränkt sich allerdings praktisch auf die Schulen im regionalen Umkreis der Anbieterhochschule. Um die Schüler überregional zu erreichen, sollten grundsätzlich die Internetseiten des Fachbereichs oder speziell des Studiengangs aktuell gehalten und gepflegt werden; das Internet ist für viele Interessierte die Hauptinformationsquelle. Darüber hinaus bieten viele Fachbereiche seit längerem schon regelmäßig Probetage, Schnupperkurse oder Ähnliches an. Dort können Schülerinnen und Schüler an einer Vorlesung teilnehmen, kleine praktische Übungen durchführen und Fragen zum Studium stellen.

► **Die Studierenden informieren und beraten.**

Die Hochschulen sollten ihre Studierenden gut informieren und beraten. Gerade bei den kurzen Bachelorprogrammen ist es wichtig, dass die Studierenden von Beginn an die verschiedenen Möglichkeiten der Studiengestaltung kennen und wissen, an wen sie sich wenden können, wenn sie weitere Informationen benötigen. Bei der Umstellung traditioneller Diplom- oder Magisterstudiengänge auf konsekutive Programme werden, und das ist sicher sinnvoll, die vorhandenen Einrichtungen für Studienberatung weiter genutzt. Im Zuge der Reform lassen sich aber weitere Verbesserungen vornehmen; Studiengänge, in denen die Studierenden bei Fragen jederzeit ihre Lehrenden oder einen Mentor ansprechen können, dienen hier als gute Beispiele.

► **Die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, d.h. praxisnah ausbilden.**

Die berufsnahe Ausbildung ist eindeutig der Schwerpunkt bei den Erwartungen der Arbeitgeber an ein Hochschulstudium. Dementsprechend ist den Hochschulen mit Nachdruck zu empfehlen, dies bei der Studiengestaltung zu berücksichtigen. Die Empfehlung gilt insbesondere für Bachelorstudiengänge in Fachgebieten, deren Absolventen es von jeher schwer haben, eine volladäquate Beschäftigung zu finden. Die empirischen Studien haben ergeben, dass Unternehmensvertreter die Berufschancen von Absolventen geisteswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge als gleich bleibend gering einstufen. Da hier also nicht per se von einer Verbesserung durch die Studienstrukturreform ausgegangen werden kann, ist die Berufsvorbereitung um so wichtiger.

Allerdings ist Arbeitgebern oft selbst nicht klar, wie denn der Praxisbezug im Studium aussehen könnte. Aus der großen Bandbreite an Möglichkeiten sind beispielsweise folgende Punkte zu empfehlen:

- Den Studierenden vermitteln, wie man lernt zu lernen, d.h. nicht nur die fachlichen Kenntnisse vortragen, sondern zeigen, welche Quellen vorhanden sind, wie man sich in diesen

Quellen orientiert, wie Informationen aufbereitet werden.

- Kenntnisse über die Anwendbarkeit des theoretischen Wissens vermitteln. Das bedeutet auch: Grenzen der Anwendung aufzeigen.
- Methodenkenntnisse vermitteln.
- Analytische Fähigkeiten üben.
- Gelerntes in Studienprojekten direkt praktisch anwenden.
- Mögliche Berufsfelder und Berufsprofile nennen oder mit den Studierenden gemeinsam herausfinden.
- Über Berufsfelder informieren, z.B. durch berufskundliche Vorträge von Absolventen des betreffenden Fachs.
- Kontakte zu Arbeitgebern herstellen und pflegen.
- Ein Berufspraktikum, mehrere Berufspraktika oder ein Praxissemester in den Studienplan einbinden, je nach Hochschulart und Profil des Studiengangs. Dazu gehört auch, die Studierenden auf die Praxisphase vorzubereiten und das Praktikum nachzubereiten, d.h. die Studierenden sollten einen Praktikumsbericht schreiben, aber auch mit Lehrenden besprechen können, was sie aus der praktischen Zeit gelernt haben und welche Fragen aufgetaucht sind.
- Für Abschlussarbeiten berufnahe Themen vorschlagen und unterstützen.
- Techniken des Projektmanagements üben, d.h. trainieren, wie man systematisch an eine Aufgabe herangeht. Für die Studierenden beinhaltet das auch Teamarbeit und Zeitmanagement.
- Schreibtechniken üben.
- Präsentationstechniken üben.
- Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse vermitteln.
- Fachrelevante rechtliche Kenntnisse vermitteln.

Für die meisten der genannten Aspekte sind keine gesonderten Lehrveranstaltungen erforderlich. Die in den empirischen Studien befragten Arbeitgeber wünschten sich sogar ausdrücklich, dass

beispielsweise analytische Fähigkeiten, das Arbeiten in Gruppen sowie Präsentationstechniken in das fachliche Studium eingebunden geschult werden. Das bedeutet, dass vor allem die Studieninhalte auf ihren Anwendungsbezug geprüft werden müssen und nicht etwa nur den Studierenden nahe gelegt wird, sie sollten möglichst viele Praktika absolvieren.

Für einige Punkte, speziell jene mit engem Berufsfeldbezug, ist es unabdingbar, dass die Hochschullehrenden eigene Kenntnisse in dieser Richtung aufweisen, also zum Beispiel schon außerhalb der Hochschule berufstätig waren, bestimmte Berufsfelder kennen und Kontakte zu Arbeitgebern haben. Hier werden zukünftig mehr Ansprüche an die Lehrenden gestellt werden, die Hochschulen werden stärker in die Verantwortung genommen.

Insbesondere bei Studiengängen im Bereich der Geisteswissenschaften wäre mit kleinen Schritten schon viel geholfen. Dazu gehören Überlegungen, inwieweit theoretisches Wissen und praktische Anwendung im betreffenden Fach verbunden sind, welche Berufsfelder es gibt, welche Unternehmen oder Organisationen für Praktika in Frage kommen und diesbezüglich die erste Kontaktaufnahmen. Für Bachelorstudiengänge bietet sich im Zuge der Studienstrukturreformen die Chance, gegenüber den herkömmlichen Studienprogrammen mehr Wert auf solche berufsnahen Aspekte zu legen – aber es besteht nicht nur die Chance, sondern auch die Notwendigkeit der praktischen Anbindung, wenn sich die Bachelorabsolventen gegenüber den Masterabsolventen und Akademikern mit traditionellem Hochschulabschluss durchsetzen sollen.

#### ► **Das Bachelorstudium als vollwertiges Studium verstehen.**

Die Hochschulen sollten das Bachelorstudium mit einem eigenen Profil versehen und es so gestalten, dass der Studienabschluss tatsächlich als vollwertiger Abschluss einer akademischen Ausbildung gelten kann. Diese Empfehlung richtet sich insbesondere an die Universitäten. Sie bedeutet nicht, dass möglichst jeder Bachelorabsolvent nach dem ersten Studium seine Hoch-

schule verlassen soll, sondern dass Absolventen, die mit ihrem Bachelorgrad auf den außerhochschulischen Arbeitsmarkt wechseln möchten, dies mit guten Chancen auf eine angemessene Beschäftigung tun können. Die Akzeptanz des Bachelors bei Arbeitgebern richtet sich auch nach den Signalen, welche die Hochschulen bezüglich ihrer eigenen Ausbildung aussenden.

#### ► **Gemeinsam vorgehen und Systeme vereinheitlichen.**

Ob es nun um die Umstellung eines bestehenden Studienprogramms oder um die Konzeption eines neuen Studiengangs geht: Mit der Studienstrukturreform sind viele Änderungen und viele Unsicherheiten verbunden. Fachbereichsvertreter wissen davon zu berichten, dass von höherer Stelle häufig die Vorgabe erfolgt, bis zu einem bestimmten Zeitpunkt auf das gestufte Studium umzustellen, ohne dass dazu praktische Vorgehenshinweise gegeben werden. So wird das Rad der Module und Leistungspunkte immer wieder neu erfunden, einfach aus der Notwendigkeit heraus, das vorgegebene Ziel zu erreichen.

An einer Reihe von Hochschulen wurden diese Schwierigkeiten an zentraler Stelle erkannt, und dementsprechend wurde reagiert: in Form von Informationsveranstaltungen, Broschüren und Hinweisen, wer als Ansprechpartner für die Studienreformen zur Verfügung steht. Oft haben hier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der zentralen Studienberatungen und der akademischen Auslandsämter die Vorreiterrolle gespielt. Maßnahmen dieser Art, also die wechselseitige Unterstützung bei den Reformen innerhalb der Hochschulen, aber auch hochschulübergreifend in den einzelnen Fachgebieten, ist zum einen in Hinblick auf den effizienten Einsatz der meist knappen Ressourcen sinnvoll. Zum anderen fördert das gemeinsame Vorgehen die Einheitlichkeit der verwendeten Systeme und dient damit auch den Studierenden und Absolventen, die beispielsweise bei einem Studienfach- oder Hochschulwechsel ihre erbrachten Studienleistungen anerkennen lassen möchten.

Angesichts der Äußerungen von Arbeitgebervertretern, das Studienangebot im Bereich der neuen

Studiengänge sei wenig übersichtlich, wäre ein weitgehend einheitliches Verständnis der Re-formelemente insbesondere für die Akzeptanz der Bachelor- und Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung.

► **Offenheit in Bezug auf die eigene Ausbildung walten lassen.**

Als weitere Maßnahme im Hinblick auf das als unübersichtlich empfundene Studienangebot ist den Hochschulen zu empfehlen, sich intern darüber zu verständigen, worin die Schwerpunkte des eigenen Studienangebotes liegen und dies klar nach außen zu kommunizieren. Zu der Offenheit in Bezug auf die eigene Ausbildung gehört auch, über geplante Entwicklungen zu berichten. Für die Studieninteressierten ist es in der Zeit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge beispielsweise wichtig zu erfahren, ob und gegebenenfalls wie lange das traditionelle und das neue System noch parallel geführt werden.

Für die potenziellen Arbeitgeber sind einerseits die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Hochschulen interessant, andererseits formale Aspekte, etwa die Kennzeichnung der angebotenen Masterstudiengänge a) als Grundlagenstudium oder b) als Studium zur beruflichen Weiterbildung. Masterangebote, die Teil eines konsekutiven Programms sind, gehören eher in die erste Kategorie, auch wenn dort bereits spezielle Fachkenntnisse und wissenschaftliche Vertiefungen vermittelt werden. Demgegenüber zählen eigenständige Masterstudiengänge eher zur zweiten Kategorie. Hier ist vor allem von Interesse, wie die Modelle für ein berufsbegleitendes Studium aussehen und welche Kosten auf die Studierenden und Arbeitgeber zukommen.

Als konkrete Maßnahme zur besseren Information über das jeweilige Studiensystem hat sich bereits das *Diploma Supplement* bewährt. Die Vergabe dieses Dokuments ist an deutschen Hochschulen bei weitem noch nicht so selbstverständlich, wie es offizielle Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz und der Bundesregierung suggerieren. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die auf europäischer Ebene von den Bildungs-

ministern beschlossene Maßgabe, ab dem Jahr 2005 allen Studierenden kostenlos einen Zeugniszusatz auszustellen, auch wirklich umgesetzt wird.

► **Die zukünftigen Absolventen informieren und beraten.**

In Bezug auf die Information und Beratung von Studierenden in höheren Semestern hat sich an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren viel getan. So gibt es mittlerweile zahlreiche Einrichtungen, in denen interessierte Studierende sich über Möglichkeiten zum Berufseinstieg informieren können und beispielsweise auch an Bewerbungstrainings teilnehmen können: das sind die Career Services und Career Center, Starterzentren, Gründungsberatungsstellen und ähnliche Institutionen.

Die entsprechenden Einrichtungen sollten weiter gefördert werden, und die Studierenden sollten über die Existenz und die Serviceangebote solche Stellen frühzeitig informiert werden. Darüber hinaus ist bei zentraler Organisation die gute Anbindung an die Fachbereiche von Bedeutung. Das mag in berufsnahen Studiengängen wie den Ingenieurwissenschaften schon selbstverständlich sein, aber in anderen Bereichen kann die Zusammenarbeit noch verbessert, die Förderung noch verstärkt werden. Gerade für Bachelorabsolventen in eher berufsfernen Fachgebieten ist es entscheidend, dass sich die kürzere Studienzeit nicht als negativ verstärkender Faktor auf die ohnehin schlechteren Berufschancen auswirkt.

► **Kooperationsbeziehungen mit potenziellen Arbeitgebern pflegen.**

Der Kontakt zu Arbeitgebern ist bereits im Zusammenhang mit der berufsnäheren Ausrichtung des Hochschulstudiums und der Berufsvorbereitung von Studierenden in höheren Semestern als wichtiger Punkt genannt worden. Im Fall der engsten Anbindung arbeiten Unternehmensvertreter bei der Erarbeitung der Studienprogramme mit den Verantwortlichen am betreffenden Fachbereich zusammen. In anderen Fällen ist dieser enge Kontakt nicht unbedingt möglich

und sinnvoll; dort geht es eher darum, sich bewusst zu machen, dass die Hochschule für die Studierenden als Schnittstelle zwischen der schulischen Ausbildung und dem Berufsleben fungiert.

Insgesamt trägt die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft – in welcher Form und in welchem Intensitätsgrad auch immer – dazu bei, das Verständnis für die Situation und die Erwartungen der jeweils anderen Seite zu erhöhen. In der Folge, so ist zu hoffen, werden die Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt eher akzeptiert, auch wenn sie Fächer studiert haben, die für Unternehmen zunächst keinen direkten Nutzwert zu haben scheinen.

### Was können Arbeitgeber tun?

Die Empfehlungen zu der Frage, was die Arbeitgeber tun können, um die Akzeptanz insbesondere von Bachelorabsolventen zu erhöhen, richten sich sowohl an die Vertreter der privaten Wirtschaft wie auch an Verantwortliche im öffentlichen Dienst.

#### ► Kontakt zu Hochschulen suchen.

In Anknüpfung daran, dass den Hochschulen zu empfehlen ist, Kooperationsbeziehungen mit potenziellen Arbeitgebern zu pflegen, gilt die Empfehlung an die Arbeitgeberseite, den Austausch mit Hochschulvertretern zu suchen und die eigenen Wünsche hinsichtlich eines optimalen Fachstudiums direkt bei den Studiengestaltern zu äußern. Darüber hinaus ist die persönliche Beteiligung von Berufspraktikern an einem Studienprogramm, beispielsweise in Form von Vorträgen oder Workshops, von Gewinn. Im speziellen Hinblick auf die Bachelor- und Masterstudiengänge empfiehlt sich für Arbeitgeber eine Mitwirkung an Akkreditierungsverfahren.

#### ► Praxisnahe Ausbildung unterstützen.

Nahezu jeder befragte Unternehmensvertreter gibt an, es sei sehr wichtig, dass die Studierenden in praktischen Phasen während der Studienzeit bereits erste Berufserfahrungen sammeln. Weitaus geringer ist allerdings die Bereitschaft,

für ebensolche Berufspraktika die entsprechenden Plätze zur Verfügung zu stellen und sich zu überlegen, was der Studierende im Unternehmen beziehungsweise der Organisation oder Behörde in der Praktikumszeit sinnvoll bearbeiten kann. Speziell für die Bachelorstudierenden, denen eventuell weniger Zeit für Praktika bleibt als den Studierenden in traditionellen Studiengängen, müssten potenzielle Beschäftiger und die Hochschulen einvernehmliche Lösungen finden.

#### ► Sich auf die Neuerungen im Hochschulwesen einstellen.

Langfristig wird es an deutschen Hochschulen überwiegend gestufte Studiengänge geben. Vor diesem Hintergrund ist es Arbeitgebern zu empfehlen, sich über die Neuerungen im Hochschulsystem zu informieren und sich darauf einzustellen. Unter anderem ist es im Personalbereich sinnvoll, sich zu überlegen,

- welche Einsatzfelder a) für Bachelorabsolventen und b) für Masterabsolventen im eigenen Unternehmen, in der Behörde oder in der Organisation in Frage kommen,
- auf welchem Weg und dementsprechend mit welchem Gehalt die Absolventen in den Beruf einsteigen sollen,
- welche Wege zum beruflichen Aufstieg den Absolventen offen stehen; im Fall der Bachelorabsolventen können das spezielle Karrierewege sein oder darüber, dass man ihnen die gleichen Möglichkeiten bietet wie Absolventen mit anderen Abschlüssen auch,
- welche Wege für die berufliche Weiterbildung in Frage kommen; hier bietet das gestufte System mit den weiterbildenden Masterstudiengängen neue Möglichkeiten. Diesbezüglich kann individuell für den einzelnen Mitarbeiter entschieden werden, aber es sind auch Modelle denkbar, in denen der Zeitraum für die Weiterbildung, das Verhältnis von Studien- und Arbeitszeit sowie die Finanzierung festgelegt sind.

#### ► Das Mögliche fordern.

Angesichts der vielfachen und vielfältigen Forderungen von Arbeitgebern mag sich der skept-

tische Betrachter fragen, wie realistisch die Ansprüche an ein Studium mit einer Regelstudien-dauer von meist drei Jahren sind. Kann das Bachelorstudium all das leisten, was von ihm verlangt wird: die Vermittlung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen, von betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Grundkenntnissen, die Lehre und das Lernen in englischer Sprache, die interdisziplinäre und vor allem die berufspraktische Anbindung, vielleicht sogar Auslandserfahrung und nicht zuletzt die umfassende Persönlichkeitsbildung?

Die Quadratur des Kreises wird auch im neuen Studiensystem nicht möglich sein. Daher ist den Arbeitgebern – bei allem positiv zu wertenden Interesse an der inhaltlichen Mitgestaltung des Hochschulstudiums – zu empfehlen, sich auf das Mögliche zu besinnen. Junge Absolventen sind flexibel und bereit, vieles zu lernen, können aber noch keine umfassende berufliche Erfahrung mitbringen. Absolventen, die während ihres Studiums erwerbstätig sind oder zusätzliche Fächer belegen, studieren eventuell länger, sind jedoch geübter darin, selbstständig und systematisch an Projektaufgaben heranzugehen. Das neue Stufenmodell bietet für diese Differenzierung die entsprechenden Ausbildungsprofile.

### **Was können Vertreter anderer gesellschaftlicher Bereiche tun?**

#### **► Die Beteiligten zusammenführen und informieren.**

Da in nahezu allen empirischen Studien zum Thema „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“ deutlich wird, dass von beiden Seiten – Wissenschaft und Wirtschaft – gewünscht wird, es möge doch mehr Möglichkeiten geben, sich über Ziele und Wege auszutauschen, da aber gleichzeitig häufig Hemmnisse bestehen, direkten Kontakt aufzunehmen, ist abschließend den Vertre-

tern anderer gesellschaftlicher Bereiche zu empfehlen, die Beteiligten zusammenzuführen und so den gewünschten Austausch zu ermöglichen.

Auf Seiten der Hochschulen gehören zu den beteiligten Gruppen nicht nur die Hochschullehrenden, sondern selbstverständlich auch die Studierenden sowie Vertreter der Hochschulleitung und Mitarbeitende beispielsweise der Studienberatungen und akademischen Auslandsämter. Auf Seiten der Arbeitgeber sind vor allem die Personalverantwortlichen gefragt, aber gegebenenfalls auch Vertreter der Unternehmensleitung und Mitarbeitende aus den Bereichen, in denen Hochschulabsolventen eingesetzt werden. Als Initiatoren für die Zusammenkunft der an der Reform beteiligten Gruppen kommen verschiedene Organisationen in Frage, unter anderem die Hochschulrektorenkonferenz, aber auch politische Parteien, Stiftungen, Fachgesellschaften, Wirtschaftsverbände oder die Kultusministerien der Länder.

Informationen, die im Rahmen einer solchen Veranstaltung vermittelt werden könnten, betreffen zum einen die oben angesprochenen Vorstellungen der beteiligten Gruppen über die Weiterführung der Reformen sowie die Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge, zum anderen grundlegende Reformbereiche. Vielen Unternehmensvertretern ist beispielsweise nicht bekannt, was sich genau hinter dem Begriff „Bolognaprozess“ verbirgt, welchen Anteil daran die Studienstufung hat, wie der rechtliche Rahmen für die Umstellungen aussieht und vor allem, welche praktischen Folgen mit den Reformen verbunden sein werden. Nützlich wären in diesem Zusammenhang übergreifende Darstellungen der wichtigsten Reformelemente, aber auch ein Überblick zu den verschiedenen Arten von Studienangeboten sowie Hinweise auf weitere Informationsquellen, bestehende Arbeitskreise und aktuelle Veranstaltungen zu diesem Thema.

---

## SCHLUSSWORT

Der Kernpunkt der Reformen an deutschen Hochschulen liegt darin, die Ausbildung der Studierenden vor allem am Studienergebnis zu orientieren. Dabei spielen sowohl die fachlichen Grundlagen und Schwerpunktsetzungen als auch weitere Kenntnisse und Fähigkeiten eine Rolle. Das Prinzip der Orientierung am Studienergebnis gilt für jede der neu eingeführten Studienstufen, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Das Bachelorstudium führt nach sechs bis acht in Vollzeit studierten Semestern zu einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss, dem Bachelor. Es bietet im Idealfall eine grundsätzlich wissenschaftliche Perspektive und ist gleichzeitig auf die methodischen und fachlichen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet. Die Bachelorabsolventen können in den außerhalb der Hochschule liegenden Arbeitsmarkt wechseln oder ihre Hochschulausbildung bei qualifizierter wissenschaftlicher Neigung fortsetzen. Das Masterstudium führt nach zwei bis vier in Vollzeit studierten Semestern zum weiteren Studienabschluss, dem Master. Es ist fachlich spezifisch ausgerichtet und dabei eher anwendungsorientiert oder eher forschungsorientiert.

In beiden Studienstufen sollen generalistisch-wissenschaftliche Schlüsselqualifikationen im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen vermittelt werden. Alle Beteiligten, auch die Hochschullehrenden und Studierenden, sind sich dessen bewusst, dass eine akademische Ausbildung mit Blick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes erfolgen sollte. Da für viele Studiengänge kein fest definiertes Berufsbild vorliegt, bedeutet berufsnahe Bildung heute zumeist, fachliches Grundlagenwissen und methodisch-analytische Kenntnisse zu vermitteln sowie die Studierenden darin zu schulen, ihr erworbenes Wissen auf verschiedene Anwendungsgebiete zu übertragen.

Die Internationalisierung von Studieninhalten und die bessere internationale Vergleichbarkeit

der Studienabschlüsse, ursprünglich die Hauptziele der Studienstrukturreform, sind demgegenüber mittlerweile in den Hintergrund gerückt. In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, wie viele unterschiedliche und doch miteinander verbundene Reformen im Zuge der Strukturreform gemeistert werden wollen. Durch die zunehmende Verlagerung der Bildungskompetenzen von der Bundes- auf die Länderebene wird diese Vielfalt noch verstärkt. Somit erhält das in der Bologna-Deklaration formulierte Ziel, unter Berücksichtigung der jeweiligen Eigenheiten der beteiligten Länder einen gemeinsamen Hochschulraum zu schaffen, in Deutschland eine doppelte Bedeutung. Außerdem ist zu erwarten, dass der für die kommenden Jahre prognostizierte Anstieg der Studierendenzahlen nur bedingt mit einer Erhöhung der finanziellen Mittel einhergeht, die für das Hochschulwesen zur Verfügung stehen. Die Finanzierungsfrage wird alle Beteiligten weit über die Reformphase hinaus beschäftigen.

In einigen Bereichen ist noch unklar, wie man das bisherige Langstudium sinnvoll auf ein zweistufiges Studiensystem umstellen kann. Das betrifft insbesondere jene Studiengänge, die bisher mit einem staatlichen, kirchlichen oder künstlerischen Examen abgeschlossen haben. Aber auch Vertreter einiger anderer universitärer Studienfächer bezweifeln, dass auf der ersten Studienstufe bereits Kenntnisse in einem Umfang vermittelt werden können, der den fachlichen Anforderungen genügt. Demzufolge werden an den Universitäten und Technischen Hochschulen auch zukünftig viele Studienangebote darauf ausgerichtet sein, Studierende in einem insgesamt fünfjährigen Studium wissenschaftlich zu qualifizieren – was vertretbar ist, wenn dahinter eine bewusste Überlegung und nicht nur die Beibehaltung lieb gewonnener Traditionen steht, und sofern die Studierenden über das Ausbildungsziel des betreffenden Studiengangs informiert werden. Gleichzeitig ist es jedoch erforderlich, neue Studienprogramme zu entwickeln und

anzubieten, insbesondere universitäre Bachelorstudiengänge, die mehr sind als eine Vorstufe zum Masterstudium.

Die Studierenden werden sich in den neu strukturierten Studiengängen stärker als zuvor unter Druck gesetzt sehen, in begrenzter Zeit ein vordefiniertes Leistungspensum zu erfüllen. Auch bleibt ihnen möglicherweise weniger Zeit, neben dem Studium erwerbstätig zu sein und damit den eigenen Lebensunterhalt zu finanzieren. Inwieweit sie in kürzerer Zeit und bei einer strafferen Studienorganisation wirklich eine eigenständige Arbeitsweise und analytische Fähigkeiten entwickeln, wird mehr denn je davon abhängen, wie die Studiengestalter ihre Programme konzipieren.

Auch nach der Umsetzung der Strukturreformen wird es für Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge vermutlich nicht leicht sein, sich auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren. Die auf Unternehmensseite weitaus größere Nachfrage nach Absolventen technischer und naturwissenschaftlicher Programme wird beispielsweise daran deutlich, dass der Magistergrad im Unterschied zum Diplom in der Debatte um die Fortführung der Strukturreformen praktisch keine Rolle spielt.

Desgleichen werden es die Anbieter der Studiengänge mit vornehmlich akademischem Profil schwer haben, in einem Wettbewerb zu bestehen, bei dem die Güte eines Studienprogramms an der praktischen, also wirtschaftlichen Verwertbarkeit gemessen wird und in dem wie selbstverständlich über Absolventenausstoß, marktgerechte Kompetenzen und formbare Berufseinsteiger diskutiert wird. Gelegentlich wird daher die Umbildung des Studiensystems zum Anlass genommen werden, Programme, in denen keine berechenbaren Ergebnisse erzielt werden und die keine direkte Nutzungsmöglichkeit für den Arbeitsmarkt erkennen lassen, finanziell zu benachteiligen oder aufzugeben. Damit würde jedoch ein erheblicher Verlust an wissenschaftlicher und kultureller Vielfalt einhergehen.

Insgesamt ist die Umwandlung des traditionellen Systems in das gestufte Studiensystem gewiss kein Allheilmittel für die vielen unterschiedli-

chen Mängel, die im deutschen Hochschulsystem zu beobachten waren und sind: die Praxisferne des Studiums, die langen Studienzeiten, die hohen Studienabbruchquoten, die veralteten Lehrformen, die unzureichende Beratung und Betreuung der Studierenden. Ein solches Mittel kann es gar nicht geben, dafür sind die Unterschiede zwischen den Studienfachgebieten, was Erfolge und Probleme betrifft, bereits in der Ausgangssituation zu groß. Insofern ist es verständlich, dass sich die Hochschullehrenden der traditionell als erfolgreich zu bezeichnenden Studienfächer gegen die Veränderungen wehren.

Was aber wäre die Alternative zu einer vollständigen Reform? Die Umstellung auf das mehrstufige Studium ist von den europäischen Kultusministern gemeinsam beschlossen worden, die Reformen sind in nahezu allen Ländern Europas angelaufen und werden auch in Deutschland sicher nicht angehalten oder zurückgenommen. Davon ausgehend, wäre die Aufrechterhaltung der traditionellen Strukturen parallel zur Einführung der Studienstufen höchst problematisch, da beide Formen untereinander weder vergleichbar noch kompatibel sind. Allein im neuen Studiensystem bedarf es enormer Arbeit, die gewünschte Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit herzustellen. Daher ist es in dieser Situation das einzig Richtige, zu prüfen, wie man langfristig sinnvoll und mit möglichst geringen Nachteilen für die Studierenden weiter vorgehen kann.

Dabei mag hilfreich sein, sich vor Augen zu führen, dass die Umstellung weniger einen Verlust als vielmehr eine Erweiterung der Möglichkeiten bedeutet. Das von Natur- und Ingenieurwissenschaftlern oft so leidenschaftlich verteidigte Diplom hat seinen Stellenwert deshalb, weil es für eine hochwertige Ausbildung an renommierten Hochschulen steht – eine Funktion, die genauso gut von Masterstudiengängen erfüllt werden kann. Wer also das wissenschaftlich anspruchsvolle Langstudium bevorzugt, der findet diese Form der akademischen Bildung auch im neuen Studiensystem. Daneben eröffnen sich jedoch durch die Studienstufung weitere Wege: Jetzt besteht nicht mehr nur die Alternative, entweder ein langes, vertieftes Studium oder gar kein Hochschulstudium zu absolvieren, sondern die

Studieninteressierten können sich für eine Zwischenform entscheiden, das Bachelorstudium. Dabei bleibt ihnen der Weg zum weiterführenden Studium offen, auch wenn sie zunächst mit ihrem Abschluss auf den außerhochschulischen Arbeitsmarkt gehen.

Dort herrscht noch Skepsis gegenüber dem neuen akademischen Grad, und zumindest in Bezug auf die universitären Bachelorabsolventen muss man sich von der Vorstellung verabschieden, diese würden zum großen Teil in den Arbeitsmarkt

überwechseln; das ist derzeit nicht der Fall und auch kaum für die nächste Zukunft zu erwarten. Wichtig ist aber, dass diejenigen Studierenden, die sich für diesen Weg entscheiden, dafür Anerkennung erhalten und nicht an den Maßstäben der traditionellen Studienabschlüsse gemessen werden. Wenn die Hochschulen hier investieren, wenn die Studierenden mehr in die Umgestaltung ihrer Ausbildung einbezogen werden, und wenn die Arbeitgeber sich auf die neue Situation einlassen, kann die Reform gelingen.





- AR 2005c* Akkreditierungsrat (2005): Folgen negativer Akkreditierungsentscheidungen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_negativentscheidungen.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_negativentscheidungen.htm) (27.10.05).
- AR 2005d* Akkreditierungsrat (2005): Kriterien für die Unterscheidung von Abschlussbezeichnungen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_abschlussbezeichnungen.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_abschlussbezeichnungen.htm) (27.10.05).
- AR 2005e* Akkreditierungsrat (2005): Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_schluessselkompetenzen.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_schluessselkompetenzen.htm) (27.10.05).
- AR 2005f* Akkreditierungsrat (2005): Profilierung von Bachelorstudiengängen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_profilierung%20bachelor.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_profilierung%20bachelor.htm) (27.10.05).
- AR 2005g* Akkreditierungsrat (2005): Verhältnis von ENQA-Registrierung und Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_enqa%20registrierung.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_enqa%20registrierung.htm) (27.10.05).
- AR 2005h* Akkreditierungsrat (2005): Zur Anwendung der ECTS-Notensystematik (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20. Juni 2005; geändert am 19. September 2005).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_ects%20notensystematik.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_ects%20notensystematik.htm) (27.10.05).
- ARGE TU/TH 2001* Arbeitsgemeinschaft der Technischen Universitäten und Hochschulen (2001): Positionspapier zur Ingenieurausbildung an Technischen Universitäten und Hochschulen (TU/TH) in Deutschland.  
<http://www.tu-dresden.de/presse/Positionspapier/hauptseite.htm> (07.10.05).
- Bargel, Multrus u. Ramm 2005* Bargel, T., Multrus, F. und Ramm, M. (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.).  
[http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_und\\_studentische\\_orientierungen\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf) (10.10.05).
- BDA 2003* Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). September 2003. Berlin.  
[http://www.bda-online.de, „Memorandum%20BA\\_MA\\_deutsch.pdf“](http://www.bda-online.de, „Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf“) (14.02.05).
- BDI 2005* Bundesverband der Deutschen Industrie (2005): Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nutzen. Berlin, 12. Januar 2005.  
<http://www.bdi-online.de, „Positionspapier Bachelor--Master-Stellungnahme Anlage RS 47-04.PDF“> (14.02.05).
- Becker 2004a* Becker, F. S. (2004): Das berufsqualifizierende Studium. In: Personalwirtschaft 8/2004, S. 41-43.
- Becker 2004b* Becker, F. S. (2004): Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen? In: Grüneberg, J. und Wenke, I.-G.: Arbeitsmarkt Elektrotechnik Informationstechnik 2004. 12. Auflage, Berlin und Offenbach: VDE. S. 43-54.
- Becker 2005* Becker, F. S. (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge – Akzeptanz in der Industrie. Vortrag. München, 8.3.2005, Bundesagentur für Arbeit. Unveröff. Ms.
- Bensel u.a. 2004* Bensel, N. und andere (2004): Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland.  
[http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor\\_welcome\\_070604.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf) (19.01.05).
- Bensel, Weiler u. Wagner 2003* Bensel, N., Weiler, H. N. und Wagner, G. G. (Hg.) (2003): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bergen Communiqué 2005* The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf) (23.05.05).

- Bergs u. Konegen-Grenier 2005* Bergs, C. und Konegen-Grenier, C. (2005): Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen, April 2005. Essen. S. 24–41.
- Berlin Communiqué 2003* Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/PDF/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/PDF/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF) (07.05.04).
- Bill u. Falk 2005* Bill, H. und Falk, S. (2005): Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen. Kronberg: Accenture.  
[http://www.initiated21.de/news/aktuelles/doc/13147\\_1134481612.pdf](http://www.initiated21.de/news/aktuelles/doc/13147_1134481612.pdf) (19.12.05).
- BMBF 2002* Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): Ausbildungsförderung. BAföG, Bildungskredit und Stipendien. Regelungen und Beispiele. Berlin.  
[http://www.bmbf.de/pub/ausbildungsforderung-bafoeg\\_bildungskredit\\_und\\_stipendien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/ausbildungsforderung-bafoeg_bildungskredit_und_stipendien.pdf) (15.01.05).
- BMBF 2005a* Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Der Bologna-Prozess.  
<http://www.bmbf.de/de/3336.php> (01.03.05).
- BMBF 2005b* Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Die gesetzlichen Grundlagen der Dienstrechtsreform.  
<http://www.bmbf.de/de/785.php> (15.01.05).
- BMBF 2005c* Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HRGÄndG.  
<http://www.bmbf.de/de/2570.php> (15.01.05).
- BMBF 2005d* Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Hochschulreform.  
<http://www.bmbf.de/655.php> (03.01.05).
- BMBF 2005e* Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Rechtssicherheit bei Juniorprofessuren und Befristungen.  
<http://www.bmbf.de/de/757.php> (04.01.05).
- BMBF u.a. 2005* Bundesministerium für Bildung und Forschung und andere (2005): Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland sichert die Zukunft der Ingenieurausbildung. Pressemitteilung, 29. Juni 2005. Berlin: BMBF.  
[http://www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20050629-152.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20050629-152.pdf) (23.11.05).
- Bologna Declaration 1999* The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.  
[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf) (07.05.04).
- Bologna-Deklaration 1999* Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna.  
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna-deu.pdf> (16.09.04).
- Briedis 2004* Briedis, K. (2004): Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Studienverlauf und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.  
[http://www.stifterverband.de/pdf/ergebnisse\\_bachelor\\_his\\_121004.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/ergebnisse_bachelor_his_121004.pdf) (07.12.04).
- Bund-Länder-Vereinbarung 2005* Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen.  
<http://www.blk-bonn.de/papers/exzellenzinitiative.pdf> (02.08.05).
- Burkhardt u. Quaißer 2005a* Burkhardt, A. und Quaißer, G. (2004a): Leistungsorientierte Mittelverteilung im Spiegel der Landeshochschulgesetze. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).  
[http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg\\_budget/einleitung.htm](http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg_budget/einleitung.htm) (06.06.05).
- Burkhardt u. Quaißer 2005b* Burkhardt, A. und Quaißer, G. (2004b): Zielvereinbarungen im Spiegel von Landeshochschulgesetzen. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).  
[http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg\\_kontrakt/einleitung.htm](http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg_kontrakt/einleitung.htm) (06.06.05).

- BWGF 2005* Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (19.05.05).
- BWGS 2005* Bologna Working Group on Stocktaking (2005): Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. Oslo, 3 May 2005.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509\\_Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf) (23.05.05).
- BVerfG 2005* Bundesverfassungsgericht (2005): BVerfG, 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005, Absatz-Nr. (1- 94).  
[http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126\\_2bvf000103.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.html) (26.01.05).
- Continental 2005* Continental AG (2005): 2. Continental-Studentenumfrage.  
[http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/portal/themen/presse\\_services/studentenumfrage/download/Studie\\_2005\\_de.pdf](http://www.conti-online.com/generator/www/com/de/continental/portal/themen/presse_services/studentenumfrage/download/Studie_2005_de.pdf) (16.03.05).
- Deutsche Bahn 2005* Deutsche Bahn AG (2005): Die Bahn auf Kurs. Berlin.
- Deutsche Telekom o. J.a* Deutsche Telekom (o. J.): Neue Wege. Neue Ideen. Eine neue Zeit. Personal- und Nachhaltigkeitsbericht 2004. Bonn.  
[http://download-dtag.t-online.de/deutsch/konzern/9-nachhaltigkeit-umwelt/DT\\_Personal\\_und\\_Nachhaltigkeitsbericht\\_2004.pdf](http://download-dtag.t-online.de/deutsch/konzern/9-nachhaltigkeit-umwelt/DT_Personal_und_Nachhaltigkeitsbericht_2004.pdf) (13.07.05).
- Deutsche Telekom o. J.b* Deutsche Telekom AG (o. J.): Heute das Morgen sehen. Das Geschäftsjahr 2004. Bonn.  
[http://download-dtag.t-online.de/deutsch/investor-relations/4-finanzdaten/geschaeftsberichte/2004/gb2004\\_de.pdf](http://download-dtag.t-online.de/deutsch/investor-relations/4-finanzdaten/geschaeftsberichte/2004/gb2004_de.pdf) (13.07.05).
- DHV 2004* Deutscher Hochschulverband (2004): Deutscher Hochschulverband begrüßt Qualitätsoffensive der Wissenschaft. Presseinformation Nr. 20/2004. Bonn, 20. Oktober 2004.  
<http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/pm/pm20-04.pdf> (01.03.05).
- DIHK 2002* Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2002): Bachelor- und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie- und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser Studiengänge in der Wirtschaft. 03.12.2002.  
<http://www.dihk.de/inhalt/download/bachelorumfrage.doc> (12.07.04). [Identisch mit DIHK 2003.]
- DIHK 2003* Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. Berlin. [Identisch mit DIHK 2002.]
- DIHK 2004* Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. O. O.
- DPG 2004* Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V. (2004): Bachelor- und Masterstudiengänge im Fach Physik. Empfehlungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft für ein gestuftes Studium mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß. Bad Honnef, 13. November 2004.  
[http://www.dpg-physik.de/dpg/memoranden/mem2004\\_01.pdf](http://www.dpg-physik.de/dpg/memoranden/mem2004_01.pdf) (04.03.05).
- ENQA 2005* European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf) (23.05.05).
- ESIB 2005* ESIB, The National Union of Students in Europe (2005): Bologna with student eyes.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part\\_org/ESIB/050510\\_ESIB-Analysis.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf) (23.05.05).
- Eurydice 2005a* Eurydice (2005): Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. Brüssel.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02Eurydice/0504\\_Eurydice\\_National\\_Trends.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02Eurydice/0504_Eurydice_National_Trends.pdf) (23.05.05).

- Eurydice 2005b* Eurydice (2005): Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2004/05. Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. <http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/de/FrameSet.htm> (19.10.05).
- EvTheolFT 2001* Evangelisch-theologischer Fakultätentag (2001): Beschluß des Evangelisch-theologischen Fakultätentages zu BA-/MA-Studiengängen. Rostock, 13. Oktober 2001. <http://evtheol.fakultaetentag.de/pdf/01101302.pdf> (04.03.05).
- EvTheolFT 2002* Evangelisch-theologischer Fakultätentag (2002): Beschluss: Bachelor-/Master-Studiengang Evangelische Religion für das Lehramt. Lutherstadt Wittenberg, 12.10.2002. <http://evtheol.fakultaetentag.de/pdf/02101203.pdf> (04.03.05).
- EvTheolFT 2003* Evangelisch-theologischer Fakultätentag (2003): Beschluss: Modellstudiengang BA/MA Evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien. <http://evtheol.fakultaetentag.de/pdf/03101102.pdf> (04.03.05).
- Federkeil u. Ziegele 2001* Federkeil, G. und Ziegele, F. (2001): Globalhaushalte an Hochschulen in Deutschland. Entwicklungsstand und Empfehlungen. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.chc.de/downloads/AP32.pdf> (06.01.05).
- Frankenberg 2003* Frankenberg, P. (2003): 17 Thesen zur Hochschulreform. Strategien einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. [http://www.mwk-bw.de/Online\\_Publikationen/17\\_Thesen.pdf](http://www.mwk-bw.de/Online_Publikationen/17_Thesen.pdf) (03.01.05).
- Friedrichsmeier 2003* Friedrichsmeier, A. (2003): Leistungsbezogene Mittelverteilung als Element von Hochschulentwicklung. Stand in den Bundesländern und kritische Argumente aus gewerkschaftspolitischer Sicht. Berlin: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di). [http://www.verdi.de/biwifo/materialien/publikationen/anstoesse\\_mittelverteilung/](http://www.verdi.de/biwifo/materialien/publikationen/anstoesse_mittelverteilung/) (06.01.04).
- Friske 2004* Friske, H.-J. (2004): Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Masterprogrammen? Iserlohn: Business and Information Technology School (BiTS). [http://www.bits-iserlohn.de/dateien/bachelor\\_studie.pdf](http://www.bits-iserlohn.de/dateien/bachelor_studie.pdf) (20.07.04).
- fzs 2002* freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2002): Von Bologna nach Berlin. Positionspapier verabschiedet auf der 21. fzs-Mitgliederversammlung im Frühjahr 2002. [http://www.fzs-online.org/article/14/de/\(24.08.05\)](http://www.fzs-online.org/article/14/de/(24.08.05)).
- fzs 2003* freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2003): Ausführliche Darstellung zu Stiftungshochschulen. <http://www.fzs-online.org/article/759/de> (17.01.05).
- fzs 2004* freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2004): Bericht zur Tagung „Perspektiven einer qualitativen Studienreform“. 18. bis 21. März 2004, Kassel. Bonn. <http://www.fzs-online.org/files/683> (29.08.05).
- GG 2002* Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 23. Mai 1949. (Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 26.07.2002 I 2863.) <http://www.bundesregierung.de/Anlage760204/Grundgesetz.pdf> (05.01.05).
- Gropp 2003* Gropp, J. (2003): Stellungnahme zur Umsetzung des Bologna-Prozesses. Veterinärmedizinischer Fakultätentag, Leipzig, den 14.08.2003. Leipzig: Institut für Tierernährung, Ernährungsschäden und Diätetik, Universität Leipzig. <http://www.fakultaetentag.de/bologna-vetmedft.pdf> (24.02.05).
- Grunert 2001* Grunert, M. (2001): B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. Bochum: Winkler.
- HBFG 1996* Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe Ausbau und Neubau von Hochschulen (Hochschulbauförderungsgesetz). Vom 1. September 1969 (BGBl. I S. 1556), zuletzt geändert durch das Zweite Gesetz zur Änderung des HBFG vom 20. August 1996 (BGBl. I S. 1327). [http://www.bmbf.de/pub/HBFG\\_1.pdf](http://www.bmbf.de/pub/HBFG_1.pdf) (04.01.05).

- HdaVÄndG 2004* Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG) vom 27. Dezember 2004. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 75, ausgegeben zu Bonn am 30. Dezember 2004.  
<http://www.bmbf.de/pub/hdavaendg.pdf> (15.01.05).
- Heine 1999* Heine, C. (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94. HIS-Kurzinformation A3/99. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.  
<http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia199903.pdf> (22.02.05).
- Heublein u. Schwarzenberger 2005* Heublein, U. und Schwarzenberger, A. (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS-Kurzinformation A2/2005. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- hlb 2004a* Hochschullehrerbund – Bundesvereinigung (2004): Bericht des Präsidenten zur Bundes-Delegiertenversammlung am 15. Mai 2004 in Brandenburg an der Havel. Bonn.  
<http://www.hlb.de/„DLV-Bericht-Praesident.pdf“> (01.03.05).
- hlb 2004b* Hochschullehrerbund (2004): Die Fachhochschulen im europäischen Hochschulraum. Berlin, 26. Mai 2004.  
<http://www.hlb.de/aktuell/presse-04-Bulmahn.htm> (01.03.05).
- HoF 2004* Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg (2004): Dokumentation des HRG und der Landeshochschulgesetze.  
[http://www.hof-uni-halle.de/steuerung/lhg\\_uebersicht/uebersicht.htm](http://www.hof-uni-halle.de/steuerung/lhg_uebersicht/uebersicht.htm) (14.07.05).
- HRG 1998* Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190).  
<http://www.iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/GesetzeVerordnungen/HRG98.pdf> (18.01.05).
- HRG 2002* Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138).  
[http://www.bmbf.de/pub/hrg\\_20020815.pdf](http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf) (12.07.04).
- HRG 2004* Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3835).  
[http://www.bmbf.de/pub/HRG\\_20041231.pdf](http://www.bmbf.de/pub/HRG_20041231.pdf) (04.01.05).
- HRG 2005* Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3835), unter Berücksichtigung der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 (2 BvF 1/03).  
[http://www.bmbf.de/pub/hrg\\_20050126.pdf](http://www.bmbf.de/pub/hrg_20050126.pdf) (09.02.05).
- HRGÄndG4 1998* Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Vom 20. August 1998. Bundesgesetzblatt Jahrgang 1998 Teil I Nr. 54, ausgegeben zu Bonn am 24. August 1998.  
<http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/b198054f.pdf> (02.03.05).
- HRGÄndG5 2002* Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften (5. HRGÄndG). Vom 16. Februar 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002.  
<http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/BGBL102011s0693.pdf> (09.02.05).
- HRGÄndG6 2002* Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGÄndG) vom 8. August 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002.  
<http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/bgbl102s3138.pdf> (07.11.02).
- HRGÄndG7 2004* Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) vom 28. August 2004. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004.  
[http://www.bmbf.de/pub/HRG\\_7\\_bgbl\\_.pdf](http://www.bmbf.de/pub/HRG_7_bgbl_.pdf) (15.01.05).

- HRK 1996* Hochschulrektorenkonferenz (1996): Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Zur Zulassung ausländischer Studierender insbesondere zu Graduierten- und Promotionsstudien in Deutschland. Empfehlung des 179. Plenums vom 9. Juli 1996.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_504.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_504.php.html) (14.12.04).
- HRK 1997a* Hochschulrektorenkonferenz (1997): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_459.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_459.php.html) (14.12.04).
- HRK 1997b* Hochschulrektorenkonferenz (1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_486.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_486.php.html) (14.12.04).
- HRK 1998a* Hochschulrektorenkonferenz (1998): Akkreditierungsverfahren. Entschließung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_418.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_418.php.html) (14.12.04).
- HRK 1998b* Hochschulrektorenkonferenz (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_447.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php.html) (14.12.04).
- HRK 2000a* Hochschulrektorenkonferenz (2000): Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst. Position des HRK-Präsidiums, 21. Februar 2000.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_299.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_299.php.html) (14.12.04).
- HRK 2000b* Hochschulrektorenkonferenz (2000): Zum ECTS-Notensystem. Empfehlung des 191. Plenums vom 3./4. Juli 2000.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_314.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_314.php.html) (14.12.04).
- HRK 2003* Hochschulrektorenkonferenz (2003): Diploma Supplement.  
[http://www.hrk.de/de/service\\_fuer\\_hochschulmitglieder/157.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/157.php) (18.02.05).
- HRK 2004a* Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn: HRK-Servicestelle Bologna.
- HRK 2004b* Hochschulrektorenkonferenz (2004): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_276.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_276.php.html) (15.02.05).
- HRK 2004c* Hochschulrektorenkonferenz (2004): Hochschulen unterstreichen die Bedeutung der Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur. 10. Februar 2004 in Bonn.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_275.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_275.php.html) (15.02.05).
- HRK 2004d* Hochschulrektorenkonferenz (2004): Im Brennpunkt: „Eliteförderung“.  
<http://www.hrk.de/de/home/111.php> (20.01.05).
- HRK 2004e* Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Mit dem Bachelor ins Unternehmen. Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Ausbildungs- und Karrierestrukturen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Berlin, 23. September 2003. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2004. Bonn.
- HRK 2004f* Hochschulrektorenkonferenz (2004): Professionalisierung als Leitungsaufgabe. 8. Juni 2004.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_1964.php.html](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_1964.php.html) (17.01.05).
- HRK 2004g* Hochschulrektorenkonferenz (2004): Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005. Information für das Plenum der HRK vom 8.6.2004.  
[http://www.hrk.de/de/download/dateien/Statistik\\_BAMA\\_HRK1.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Statistik_BAMA_HRK1.pdf) (08.12.04).
- HRK 2005a* Hochschulrektorenkonferenz (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005.  
[http://www.hrk.de//download/dateien/Beschluss\\_Kapazitäten.pdf](http://www.hrk.de//download/dateien/Beschluss_Kapazitäten.pdf) (24.11.05).

- HRK 2005b* Hochschulrektorenkonferenz (2005): Qualitätssicherung gibt es nicht zum Nulltarif: Akkreditierungsrat benötigt ausreichende und verlässliche Finanzierung. Entschließung des 101. HRK-Senats.  
[http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Senatsbeschluss\\_Akkreditierungsrat.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Senatsbeschluss_Akkreditierungsrat.pdf) (14.10.05).
- HRK 2005c* Hochschulrektorenkonferenz (2005): Statistische Angaben zu den Hochschulen. Stand der Daten: 18. Januar 2005. Bonn.  
<http://www.hochschulkompass.de> (04.02.05).
- HRK 2005d* Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2005. Bonn.  
[http://www.hrk.de/de/download/dateien/Statistik1\\_2005.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Statistik1_2005.pdf) (18.07.05).
- HRK 2005e* Hochschulrektorenkonferenz (2005): Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur. Stellungnahme des Senats der HRK vom 15.2.2005.  
[http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_2431.php](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2431.php) (25.02.05).
- IHK Berlin, HWK Berlin u. UVB 2004* Industrie- und Handelskammer Berlin, Handwerkskammer Berlin und Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg: Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin: Institut für Personalmanagement.  
[http://www.extern.berlin.ihk24.de/BIHK24/BIHK24/produktmarken/innovation/anlagen/\\_download/BA-MA-Studie\\_aktuell\\_29.9.04.pdf](http://www.extern.berlin.ihk24.de/BIHK24/BIHK24/produktmarken/innovation/anlagen/_download/BA-MA-Studie_aktuell_29.9.04.pdf) (11.01.05).
- IMK u. KMK 2002* Innenministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2002): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.  
<http://www.kmk.org/hschule/zugang.pdf> (29.09.04).
- Initiative D21 2005* Initiative D21 (2005): Willkommen zum Dialog! Berlin-Memorandum der Initiative D21. Für eine gemeinsame Bologna-Qualitätsinitiative von IKT-Unternehmen und Hochschulen. Berlin, 28. November 2005.  
[http://www.initiatived21.de/news/aktuelles/doc/13147\\_1134482871.pdf](http://www.initiatived21.de/news/aktuelles/doc/13147_1134482871.pdf) (19.12.05).
- Isserstedt u.a. 2004* Isserstedt, W. und andere (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.  
[http://www.studentenwerk.de/se/2004/Hauptbericht\\_soz\\_17.pdf](http://www.studentenwerk.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf) (17.11.05).
- Kehm 1999* Kehm, B. M. (1999): Higher Education in Germany. Developments, Problems, and Perspectives. Wittenberg und Bukarest: Institute for Higher Education Research und UNESCO European Centre for Higher Education.
- Kleinwächter 2003* Kleinwächter, C. (2003): Hochschulen mit neuer Rechtsform. In: E&W Niedersachsen 3/2003, S.20–21.
- Klemperer, van der Wende u. Witte 2002* Klemperer, A., van der Wende, M. und Witte, J.: Studie: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen. Deutsche Übersetzung des englischen Originals vom Februar 2002. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung, und CHEPS, Center for Higher Education Studies.  
[http://www.che.de/downloads/BMStudie\\_deutsch.pdf](http://www.che.de/downloads/BMStudie_deutsch.pdf) (26.09.05).
- KMK 1996* Kultusministerkonferenz (1996): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18. November 1996. Bonn.
- KMK 1997* Kultusministerkonferenz (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Oktober 1997. Bonn.

- KMK 1998* Kultusministerkonferenz (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998.  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/akkredit.pdf> (11.11.02).
- KMK 1999* Kultusministerkonferenz (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999.
- KMK 2000a* Kultusministerkonferenz (2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.  
<http://www.kultusministerkonferenz.org/doc/beschl/zuordnungbama.pdf> (12.07.04).
- KMK 2000b* Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf> (12.07.04).
- KMK 2000c* Kultusministerkonferenz (2000): Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000).  
<http://www.kmk.org/doc/beschl/promotionbama.pdf> (14.12.04).
- KMK 2001* Kultusministerkonferenz (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001).  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/strukvor.pdf> (07.11.02).
- KMK 2002a* Kultusministerkonferenz (2002): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002.  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/kuenentw.pdf> (29.04.04).
- KMK 2002b* Kultusministerkonferenz (2002): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 19.09.2002.
- KMK 2003a* Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf> (12.07.04).
- KMK 2003b* Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003).  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/hschule/strukvorgaben.pdf> (12.07.04).
- KMK 2004a* Kultusministerkonferenz (2004): Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/307-KMK-TOP6.pdf> (08.12.04).
- KMK 2004b* Kultusministerkonferenz (2004): Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004).  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/307-KMK-TOP7b.pdf> (08.12.04).
- KMK 2004c* Kultusministerkonferenz (2004): Quantitative Entwicklungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen seit Einführung der neuen Studiengangstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn, 05.02.2004.  
<http://www.kmk.org/statist/BA-%20und%20MA-Bericht%20bis%202002.pdf> (15.07.05).
- KMK 2004d* Kultusministerkonferenz (2004): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. v. 05.02.2004).  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/laendakk.pdf> (12.07.04).

- KMK 2004e* Kultusministerkonferenz (2004): Vereinbarung zur Stiftung „Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).  
[http://www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_041216\\_Laendervereinbarung.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_041216_Laendervereinbarung.pdf) (27.10.05).
- KMK 2005a* Kultusministerkonferenz (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005).  
[http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050602\\_Eckpunkte\\_Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf) (26.10.05).
- KMK 2005b* Kultusministerkonferenz (2005): Entwicklungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen seit Einführung der neuen Studiengangstruktur 1999–2003. Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bonn, 20.04.2005.  
[http://www.kmk.org/aktuell/BA-MA-Bericht\\_2003\\_alles.pdf](http://www.kmk.org/aktuell/BA-MA-Bericht_2003_alles.pdf) (15.07.05).
- KMK 2005c* Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005).  
[http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_LaendergemStrukturvorgaben\\_ErgaenzungKunst\\_Musik.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_LaendergemStrukturvorgaben_ErgaenzungKunst_Musik.pdf) (26.10.05).
- KMK 2005d* Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005).  
[http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf) (27.10.05).
- KMK 2005e* Kultusministerkonferenz (2005): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation 176, Oktober 2005. Bonn.  
<http://www.kmk.org/statist/dok176.pdf.zip> (23.11.05).
- KMK 2005f* Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen).  
<http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (15.07.05).
- KMK u. BMBF o. J.a* Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Germany's National Report 2004. Achieving Bologna Process Objectives. A Joint Report by KMK and BMBF.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/National\\_Reports-Germay-050118.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/National_Reports-Germay-050118.PDF) (13.04.05).
- KMK u. BMBF o. J.b* Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF.  
[http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2004.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf) (16.03.05).
- Knudsen, Haug u. Kirstein 1999* Knudsen, I., Haug, G. und Kirstein, J. (1999): Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education. 7 June 1999.  
<http://www.rks.dk/sider/publikationer/english/...trends1.pdf>, ...trends2.pdf, ...trends3.pdf (19.10.05).
- Koalitionsvertrag 2005* Gemeinsam für Deutschland – mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 11.11.2005.  
<http://www.spiegel.de/pdf/0,5534,12178,00.html> (23.11.05).
- Konegen-Grenier 2004* Konegen-Grenier, C. (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: iw-trends 3/2004, S. 1–18.
- König, Schmidt u. Kley 2004* König, K., Schmidt, S. und Kley, T. (2004): Vertragliche Hochschulsteuerung. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). 2. Auflage.  
<http://www.hof.uni-halle.de/vertrag/uebersicht.htm> (07.01.05).

- Landesregierung NRW 2005* Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2005): Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15. Februar 2005. Inkrafttreten: 26.02.2005. GV.NRW.2005 S. 45. Düsseldorf. [http://www.akkreditierungsrat.de/Stiftungsgesetz\\_050215.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/Stiftungsgesetz_050215.pdf) (27.10.05).
- Lang 2005* Lang, T. (2005): HIS-Dokumentation zu Studiengebühren/Studienbeiträgen. Teil I: Erwartete Effekte und internationale Erfahrungen. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Lanzendorf u. Teichler 2002* Lanzendorf, U. und Teichler, U. (2002): ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES: An Evaluation Study. In: Teichler, U. (Hg.): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study. Bonn: Lemmens. S. 13–28.
- Leszczensky u. Orr 2004* Leszczensky, M. und Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. HIS-Kurzinformation A 2/2004. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Lisbon Convention 1997* Lisbon Convention. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-CoE/970411Lisbon\\_con\\_165.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-CoE/970411Lisbon_con_165.pdf) (16.09.04).
- List 2000* List, J. (2000): Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg? Hg.: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 240. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Magna Charta Universitatum 1988* Magna Charta Universitatum. Bologna, Italy. September 18, 1988. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/880918\\_Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf) (16.09.04).
- Mandler 2005* Mandler, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Hochschulreform. Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche. Münster: Waxmann.
- Minks u. Briedis 2005a* Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Absolventen mit Bachelorabschluss. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen, April 2005. Essen. S. 6–23.
- Minks u. Briedis 2005b* Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A3/2005. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Minks u. Briedis 2005c* Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A4/2005. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Mittag, Bornmann u. Daniel 2003* Mittag, S., Bornmann, L. und Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster: Waxmann.
- OLEV 2005* Online-Verwaltungslexikon (2005): Neues Steuerungsmodell (NSM) – New Public Management (NPM) – Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (WoV). <http://www.olev.de/n/nsm.htm> (21.01.05).
- Pohl 2001* Pohl, H.-P. (2001): Fundraising, Sponsoring, Public-Private Partnership. Instrumente des strategischen Beschaffungs-Marketing für Hochschulen. CHE-FUB-Hochschulkurs am 21./22.06.2001 an der FU Berlin. Hamburg: ProfilPlus. <http://www.hochschulkurs.de/fundspoon.pdf> (19.01.05).
- Prague Communiqué 2001* Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. [http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP028\\_Prague\\_Communique.htm](http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP028_Prague_Communique.htm) (11.11.02).

- ProfBesReformG 2002* Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz – ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002.  
<http://www.bmbf.de/pub/profbesreformg.pdf> (15.01.05).
- Projekt Q 2004* Projekt Qualitätssicherung (2004): Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren? Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- RAG o. J.* RAG Aktiengesellschaft (o. J.): Der RAG-Faktor. Essen.  
[http://www.rag.de/kontakt\\_site/page\\_de/rag\\_faktor.pdf](http://www.rag.de/kontakt_site/page_de/rag_faktor.pdf) (17.06.05).
- Rehburg 2004* Rehburg, M. (2004): Alle Wege führen nach Bologna: Studienreformen im europäischen Hochschulraum. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 52, H. 4, S. 476–489.
- Rehburg 2005* Rehburg, M. (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Unveröff. Ms.
- Reichert u. Tauch 2005* Reichert, S. und Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425\\_EUA\\_TrendsIV.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf) (23.05.05).
- Richter 2004* Richter, R. (2004): Die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen in Europa. Bochum: Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen.  
[http://www.wss.nrw.de/Download/BuA/Die\\_Einfuehrung\\_von\\_Bachelor-Master-Studiengaengen\\_in\\_Europa.pdf](http://www.wss.nrw.de/Download/BuA/Die_Einfuehrung_von_Bachelor-Master-Studiengaengen_in_Europa.pdf) (09.11.05).
- Roland Berger 2005* Roland Berger Strategy Consultants (2005): Die Bachelors kommen – wir sind gerüstet! 07. April 2005. Vortragshandout im Rahmen der Tagung „Der Bachelor in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Berufsbefähigung, Karrierechancen und Qualitätssicherung“, 7. und 8. April 2005, Universität Bayreuth.
- Schade 2005* Schade, A. (2005): Paradigmenwechsel bei der Qualitätssicherung in Deutschland: Mehr Autonomie, mehr Vielfalt? In: Schwarz, S., Westerheijden, D. F. und Rehburg, M. (Hg.): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S. 53–77.
- Schäfer 2003* Schäfer, R. (2003): Position der DARL zur Bologna-Konferenz. Deutsche Dekane- und Abteilungsleiterkonferenz für Architektur, Raumplanung und Landschaftsarchitektur (DARL), 28.8.2003. Berlin: Technische Universität Berlin, Fachbereich Architektur.  
<http://www.fakultaetentag.de/bologna-darl-position.pdf> (24.02.05).
- Schnitzer 1998* Schnitzer, K. (1998): Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. HIS Kurzinformation A3/98. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.  
<http://www.his.de/News/Service/Publikationen/Kia/Kia/pdf/Kia/kia199803.pdf> (31.08.05).
- Schwarz u. Teichler 2000a* Schwarz, S. und Teichler, U. (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.
- Schwarz u. Teichler 2000b* Schwarz, S. und Teichler, U. (2000): Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an den Hochschulen in Deutschland. Rahmenvorschläge zur Verbesserung der Studien- und Prüfungssituation. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität. Positionen, November 2000. Essen. S. 5–10.
- Schwarz u. Westerheijden 2004* Schwarz, S. und Westerheijden, D. (Hg.): Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Higher Education Dynamics 5. Dordrecht: Kluwer.
- Schwarz, Westerheijden u. Rehburg 2005* Schwarz, S., Westerheijden, D. F. und Rehburg, M. (Hg.) (2005): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Schwarz-Hahn u. Rehburg 2003* Schwarz-Hahn, S. und Rehburg, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, September 2003.  
[http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_und\\_master\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf).
- Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004a* Schwarz-Hahn, S. und Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- Schwarz-Hahn u. Rehburg 2004b* Schwarz-Hahn, S. und Rehburg, M. (2004): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland – Echte Reform oder lediglich Teilreformen? In: Gützkow, F. und Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 261–273.
- Schweizerhof 2002* Schweizerhof, K. (2002): Zweistufige Studiengänge für Bauingenieure. Eine kritische Stellungnahme aus Sicht der Ausbildungspraxis der Universitäten. 11.03.02. Artikel für „Deutsches Ingenieurblatt 6, 2003“. Karlsruhe.  
<http://www.fakultaetentag.de/bologna-ftbv.pdf> (24.02.05).
- Siemens-Archiv 2002a* Siemens-Archiv (2002): Siemens. Unternehmensgeschichte.  
[http://w4.siemens.de/archiv/dokumente/unternehmensgeschichte\\_lang.pdf](http://w4.siemens.de/archiv/dokumente/unternehmensgeschichte_lang.pdf) (29.03.05).
- Siemens-Archiv 2002b* Siemens-Archiv (2002): Siemens. Von der Werkstatt zum Weltunternehmen.  
<http://w4.siemens.de/archiv/dokumente/unternehmensgeschichte.pdf> (29.03.05).
- Sorbonne Declaration 1998* Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System.  
[http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP034\\_Sorbonne\\_declaration.htm](http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP034_Sorbonne_declaration.htm) (11.11.02).
- Statistisches Bundesamt 2005a* Statistisches Bundesamt (2005): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, 2004. Fachserie 11, Reihe 4.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2005b* Statistisches Bundesamt (2005): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2004/2005. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Stifterverband 2004* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004) (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Positionen, Oktober 2004. Essen.
- Stifterverband 2005* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005) (Hg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen, April 2005. Essen.
- Stocktaking Report 2005* Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509\\_Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf) (19.05.05).
- Teichler 2001* Teichler, U. (2001): Bachelor-Studiengänge und -abschlüsse in Europa. Chancen und Probleme. In: Forschung & Lehre, Jg. 8, H. 9, S. 477–479.  
<http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/09-01/teichler.htm> (21.07.05).
- Teichler 2005a* Teichler, U. (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 1. Münster: Waxmann.
- Teichler 2005b* Teichler, U. (2005): Towards a “European Higher Education Area”: Visions and Realities. Higher Education Forum, Vol. 2, March 2005, S. 35–54.
- TU9 2004* TU 9 – Consortium of German Institutes of Technology (2004): „TU 9“ vereinbaren gegenseitige Anerkennung ihrer Bachelor- und Masterabschlüsse. Medieninformation. Berlin, den 13. Oktober 2004.  
[http://www.tu-berlin.de/presse/doku/tu9/PL\\_13-Oktober-2004.pdf](http://www.tu-berlin.de/presse/doku/tu9/PL_13-Oktober-2004.pdf) (26.10.04).
- VDI u. Fraunhofer IAO 2004* VDI nachrichten und Fraunhofer Institut Arbeitswirtschaft und Organisation (2004): Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom. Düsseldorf: VDI.  
<http://www.vdi-nachrichten.com> (10.12.04).

- VDMA o. J.* Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V. (o. J.): Zukunft der Ingenieurausbildung. VDMA Positionen. Bachelor- und Master-Studiengänge. <http://www.vdma.org/ilwwcm/resources/file/eb384445373bbc9/Positionen.pdf> (24.02.05).
- Vogel 2002* Vogel, B. (2002): Public Private Partnership: Einführung in das Thema. In: HIS Hochschul-Informationssystem (Hg.): Public Private Partnership. Kooperationen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. HIS-Kurzinformation B 4/2002. Hannover. <http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pdf/Kib/kib200204.pdf> (19.01.05). S. 3–10.
- Wex 2005* Wex, P. (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker und Humblot.
- Willige 2003* Willige, J. (2003): Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses. Hisbus Online-Panel, Kurzbericht 6. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem. <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus-bologna.pdf> (14.02.05).
- Witte u.a. 2003a* Witte, J. und andere (2003): Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> (17.01.05).
- Witte u.a. 2003b* Witte, J. und andere (2003): Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf> (01.03.05).
- Witte u.a. 2004* Witte, J. und andere (2004): Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/downloads/AP55.pdf> (01.03.05).
- WMK u.a. 2002* Wirtschaftsministerkonferenz und andere (2002): Gemeinsame Erklärung von Wirtschaftsministerkonferenz (WMK), Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH). Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern. Berlin, den 28.11.2002. <http://www.zdh.de, „Gemeinsame%20Erkl%20ung%20WMK-KMK-Wirt.%20FINAL.pdf“> (14.02.05).
- WR 2000* Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Drs. 4418/00. Berlin, 21. Januar 2000. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (14.12.04).
- Ziegele 2004* Ziegele, F. (2004): Was leisten Hochschulräte? Erste Erfahrungswerte in Osnabrück diskutiert. In: Wissenschaftsmanagement 2/2004, S. 6–7.
- ZVEI 2004a* Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (2004): Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieurstudiengänge aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie. ZVEI: Frankfurt am Main. [http://www.zvei.org/fileadmin/user\\_upload/Forschung\\_Bildung/Berufsbildung/Ingenieurberufe/Bachelor-Master/BM-Berufsf\\_higkeit.pdf](http://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Berufsbildung/Ingenieurberufe/Bachelor-Master/BM-Berufsf_higkeit.pdf) (15.02.05).
- ZVEI 2004b* Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (2004): Grundlegende Positionen des ZVEI zur Ingenieurausbildung der Zukunft. ZVEI: Frankfurt am Main. [http://www.zvei.org/fileadmin/user\\_upload/Forschung\\_Bildung/Berufsbildung/Ingenieurberufe/grundlegendepositionen.pdf](http://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Berufsbildung/Ingenieurberufe/grundlegendepositionen.pdf) (15.02.05).

---

## ANHANG: LEITFADEN FÜR ARBEITGEBER-INTERVIEWS

Meike Rehbarg, Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Mai 2005

### Einstieg

- Dieses Interview mit Ihnen führe ich im Rahmen einer Studie zum Thema „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“. Das Ziel der Studie liegt darin, die Sicht von Arbeitgebern auf die Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master zu zeigen: Inwieweit sind sie von der Umstellung als Unternehmen betroffen? Wo sehen sie Herausforderungen und Probleme? Welche Hoffnungen und Erwartungen sind mit der Neuerung verbunden?
- In unserem Gespräch würde ich gerne von Ihnen erfahren, was Sie in Ihrem Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten, welche Qualifikationen Ihnen besonders wichtig sind. Dann wird es darum gehen, wie Sie die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge einschätzen und was Sie von ihnen erwarten.
- Dann zum Beginn: Können Sie mir bitte sagen, in welcher Funktion *Sie* im Unternehmen tätig sind, was Ihre wichtigsten Arbeitsfelder sind?

### Thema: Personalstruktur

Nun interessiert mich die *Personalstruktur* in Ihrem Unternehmen.

- Wie viele Mitarbeiter gibt es im Unternehmen?
- Wie viele Mitarbeiter haben einen Hochschulabschluss?
- Wie viele Hochschulabsolventen werden pro Jahr neu eingestellt?
- Was sind das für Absolventen? (Fachrichtung, Hochschultyp, Abschlusstyp, Rekrutierung lokal/regional/überregional, ...)
- Wenn Sie das schon sagen oder schätzen können: Wie viele Mitarbeiter mit einem Bachelor sind bei Ihnen angestellt, wie viele mit einem Master?
- Sind das Abschlüsse von deutschen oder von ausländischen Hochschulen?
- Haben Sie als Arbeitgeber Kontakt zu einer oder zu mehreren Hochschulen? Wenn ja, welcher Art? (Duales Studium, Praktika, Diplomarbeiten, ...)
- Wie verläuft bei Ihnen für Hochschulabsolventen üblicherweise der Einstieg in den Job? (Trainee, Training on the Job, ...) Gibt es da schon eine Regelung für Absolventen mit einem Bachelor? Mit einem Master?

**Thema:** Erwartungen an Hochschulabsolventen allgemein

Was erwarten Sie von *Hochschulabsolventen*, die in Ihr Unternehmen kommen? Was ist für Sie besonders wichtig?

**Grundlegende Fachkenntnisse**

- Wie wichtig ist Ihnen das Fachwissen der Absolventen? Was muss das Studium da leisten, und was kommt dann an Wissen bei Ihnen im Beruf dazu?

**Spezielle Fachkenntnisse**

- Erwarten Sie von jemandem mit Hochschulabschluss, dass er oder sie sich im Studium schon spezialisiert hat? Zum Beispiel?

**Berufserfahrung/Praktika**

- Was erwarten Sie an Berufserfahrung bei Hochschulabsolventen? (Lehre vor dem Studium, Praktikum während der Studienzeit, Berufstätigkeit nach dem Studium, ...)
- Welchen Stellenwert haben dabei Berufspraktika während des Studiums?
- Finden Sie es wichtig, dass Praktika für Studierenden verpflichtend sind? (Alternative: Studierende bemühen sich selbstständig um einen Praktikumsplatz.)
- Wie lang sollten die Praktika sein? Wie nahe sollten sie an dem Arbeitsbereich sein, der jetzt hier bei Ihnen relevant ist?

**Sprachkenntnisse/Auslandserfahrung, EDV-/IT-Kenntnisse**

- Wie wichtig sind Fremdsprachenkenntnisse? (Welche Fremdsprache?)
- Wo werden diese Kenntnisse benötigt? (Allgemein, als Fachsprache, für Kommunikation innerhalb des Unternehmens, für mündliche/schriftliche Kommunikation mit Kunden, für Auslandsreisen, für längere Auslandsaufenthalte, ...)
- Wie wichtig sind angewandte EDV-Kenntnisse? IT-Kenntnisse?
- Wo werden diese Kenntnisse benötigt?
- Wie prüfen Sie bei Bewerbern, ob solche Kenntnisse vorhanden sind? Achten Sie darauf, dass jemand entsprechende Lehrveranstaltungen im Studium belegt hatte?
- Inwieweit können die Kenntnisse noch im Beruf erworben werden, durch Weiterbildung?
- Bis zu welchem Grad würden Sie eine solche Weiterbildung unterstützen?

**Persönliche Kompetenzen**

- Welche weiteren Qualifikationen sind Ihnen besonders wichtig, wenn Sie jemanden einstellen? (Teamarbeit, Selbstständigkeit, Problemlösung, Führungsqualitäten, ...)
- Was meinen Sie: Kann man diese Kompetenzen im Studium erwerben? Wenn ja, wie? (Lehrveranstaltungen, Projektarbeit, ...) Und welche dieser Qualifikationen sind eher Persönlichkeitsmerkmale?

### Bewertung der Fähigkeiten

- Aus Ihrer Erfahrung: Woran mangelt es Hochschulabsolventen besonders, wenn Sie ins Berufsleben einsteigen, wo ergeben sich in der Probephase die meisten Schwierigkeiten?
- Wenn man berücksichtigt, dass das Studium ja im Grunde eine *wissenschaftliche* Ausbildung ist: Sind die Absolventen auf das Berufsleben vorbereitet? Wie sind da Ihre Erfahrungen?
- Inwieweit hilft überhaupt eine Bezeichnung wie „Diplom“ oder „Bachelor“, um sagen zu können: Das und das bringt jemand aus dem Studium mit?

Ich würde nun gerne von Ihnen wissen, was Sie zu den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen meinen.

<b>Thema:</b> Informationsstand und Informationsbedarf BM
-----------------------------------------------------------

Wir haben in Deutschland schon viele Studienangebote mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master, insgesamt über 2 500. Aber es gibt noch nicht viele Studierende und deshalb wenige Absolventen. Dementsprechend ist der Bekanntheitsgrad von Bachelor und Master noch nicht sehr hoch.

- Können Sie sich erinnern, wann Sie persönlich zum ersten Mal von Bachelor und Master gehört haben?
- Und wurde das dann auch zum Thema im Beruf?
- Wie gut fühlen Sie sich als Arbeitgeber informiert?
- Wäre es wichtig für Sie, mehr Informationen darüber zu bekommen?

<b>Thema:</b> Bewertung der Umstellung auf Bachelor/Master
------------------------------------------------------------

Bei der Studienreform, die wir in Deutschland durchführen, geht es darum, dass wir von dem System mit *einer* langen Studienphase auf ein System mit *zwei* kürzeren Studienstufen umstellen. Das ist seit Mitte/Ende der 90er Jahre in Deutschland in der Diskussion, und auf europäischer Ebene gab es da 1999 die Bologna-Deklaration, in der sich die europäischen Länder verpflichtet haben, jeweils bis spätestens 2010 ein gestuftes Studiensystem einzurichten. Dabei ist das Bachelorstudium die erste, das Masterstudium die zweite Studienstufe.

- Was halten Sie allgemein von dieser Umstellung?
- Inwiefern ist die Umstellung für Sie als Unternehmen überhaupt von Bedeutung? Was ändert sich praktisch?
- Wäre es für Sie wichtig, dass es parallel zu Bachelor und Master weiterhin die traditionellen Abschlüsse gibt?
- Welche Rolle spielen für Sie die offiziellen Dokumente zur Studienreform? (Also beispielsweise das Hochschulrahmengesetz oder die verschiedenen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.)
- Und wie wichtig sind die offiziellen Positionen? (Von anderen Unternehmen, von Verbänden, ...)

Dann würde ich jetzt gerne genauer auf das Bachelorstudium und das Masterstudium eingehen.

**Thema:** Das Bachelorstudium als erstes berufsqualifizierendes Studium

Das Bachelorstudium dauert in der Regel drei Jahre, ist also deutlich kürzer als das universitäre Diplom- oder Magisterstudium.

- Meinen Sie, dass das sinnvoll ist? Inwiefern?
- Ist man mit dem Bachelor „berufsqualifiziert“, so wie es theoretisch formuliert ist?
- Welche Qualifikationen sollten in jedem Fall im Studium vermittelt werden, welche könnten auch wegfallen?
- Welchen Unterschied macht es, ob ein Bachelorstudiengang an einer Fachhochschule oder an einer Universität angeboten wird?
- Sind Sie damit einverstanden, dass der Bachelor zukünftig „den Regelabschluss“ in Deutschland darstellt?

**Thema:** Das Masterstudium als weiteres berufsqualifizierendes Studium

Das Masterstudium dauert ein bis zwei Jahre und soll ein fachlich weiterführendes, ebenfalls berufsqualifizierendes Studium sein.

- Wie beurteilen Sie das?
- Was meinen Sie: Ist jemand mit einem Master, also aufbauend auf ein erstes Studium, insgesamt besser qualifiziert als jemand mit einem Diplom?
- Wie sehen Sie die Möglichkeit, dass jemand nach einer Zeit im Beruf noch einmal an die Hochschule geht und seinen Master macht? Kommt das für Mitarbeiter in Ihrem Unternehmen in Frage? Wenn ja: Wann? Berufsbegleitend oder als Auszeit?
- Ist es für Sie von Bedeutung, ob ein Masterstudiengang konsekutiv ist, also auf ein Bachelorstudium an derselben Hochschule aufbaut, oder nicht?
- Ein Masterstudiengang muss gekennzeichnet sein als entweder „eher forschungsorientiert“ oder „eher anwendungsorientiert“. Ist das für Sie von Bedeutung?

**Thema:** Module, Leistungspunkte

Für Bachelor- und Masterstudiengänge ist vorgegeben, dass sie (a) modularisiert sind und dass (b) in ihnen Leistungspunkte vergeben werden. (Anstelle von „Leistungspunkten“ auch: „Credits“, „Credit Points“, „Kreditpunkte“ o.ä.)

- Können Sie sich unter der Modularisierung etwas vorstellen? Was halten Sie davon? Ist das für Sie überhaupt von Bedeutung?
- Können Sie sich unter dem Thema „Leistungspunktsysteme“ etwas vorstellen? Was halten Sie davon? Ist das für Sie überhaupt von Bedeutung?

**Thema: Studienzulassung oder: Der Elite-Gedanke**

Die deutschen Hochschulen sollen sich zukünftig immer mehr ihre Studierenden selbst aussuchen. Wir wissen, dass dies in den neuen Studiengängen meist schon praktiziert wird. Gerade bei den Masterstudiengängen gibt es für die Studienbewerber oft strenge Kriterien und z.T. mehrstufige Auswahlverfahren.

- Wie sehen Sie das?
- Die Diskussion um Bachelor und Master: Inwieweit ist das für Sie eine Diskussion zum Thema „Elite“?
- Was bedeutet das für Sie als Arbeitgeber?
- Halten Sie es für realistisch, dass man diese strengere Auswahl für alle Studiengebiete, in allen Fächern anwendet?

**Thema: Qualitätssicherung**

Für jeden Bachelor- oder Masterstudiengang ist vorgeschrieben, dass er von einer Akkreditierungsagentur begutachtet wird. Wenn die Begutachtung positiv verläuft, erhält der Studiengang ein Gütesiegel, die Akkreditierung. Da es aber so viele neue Studiengänge gibt, ist erst ein kleinerer Teil akkreditiert; bei vielen Studiengängen steht das Verfahren noch an oder läuft im Moment.

- Haben Sie von den Akkreditierungsverfahren schon gehört?
- Was erwarten Sie von einem solchen Verfahren?
- Wie wichtig ist Ihnen, dass ein Hochschulabsolvent, der als Bewerber zu Ihnen kommt, einen Studiengang mit so einem Gütesiegel belegt hat?

Noch einmal konkret zu den Bachelor- und Masterabsolventen in Ihrem Unternehmen – jetzt oder zukünftig:

**Thema: Einstufung BM-Absolventen (Position und Gehalt)**

- Für welche Positionen würden Sie Bachelorabsolventen einstellen? Für welche Positionen Masterabsolventen?
- Welche Entwicklungsmöglichkeiten gibt es dann? Wo liegt die Grenze beim beruflichen Aufstieg für Bachelorabsolventen?
- Wie ist das im Vergleich zu Absolventen mit einem Diplom oder Magister?
- Wie ist das mit dem Gehalt für Bachelor und Master, auch im Vergleich zu Absolventen mit einem Diplom oder Magister?
- Beruht das auf einer standardisierten Einstufung, oder treffen Sie für die Absolventen individuelle Regelungen?
- Haben Sie schon Erfahrungen damit gesammelt, wie sich die Einstufung bewährt? Wird sich da von Ihrer Seite noch etwas ändern?

**Thema:** Ideal und Wirklichkeit

Wir wissen aus Unternehmensbefragungen, dass in den Unternehmen zum Teil noch große Skepsis gegenüber den neuen Studiengängen herrscht.

- Ist das für Sie verständlich?
- Wie kann man dieser Skepsis begegnen? Was können die Unternehmen da tun, was muss die Politik anders machen? Die Hochschulen?
- Dass Sie jetzt als Unternehmen auf die Änderungen im Hochschulwesen reagieren müssen, auf politische Vorgaben: Ärgert Sie das?

Sie sind der Arbeitgeber, also derjenige, auf den das Studium zulaufen soll, an dem sich das Ganze ausrichten soll.

- Wenn Sie einmal den idealen Bachelor definieren: Wie sieht der aus?
- Und der ideale Master?
- Was könnten wir tun, um das Ideal zu erreichen?

Schlussfrage

Gibt es Punkte, zu denen ich jetzt nichts gefragt habe, zu denen Sie noch etwas sagen möchten?

Die deutschen Hochschulen sind in Bewegung gekommen. Chancen und Risiken des zunehmenden institutionellen Wettbewerbs werden ebenso diskutiert wie finanzielle und inhaltliche Verantwortlichkeiten in der Hochschulbildung. Im Mittelpunkt der Diskussionen steht die Umwandlung des traditionellen Studiensystems in ein System mit mehreren sowohl wissenschaftlich wie beruflich qualifizierenden Studienstufen.

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, stehen die Arbeitgeber in Deutschland diesen Strukturreformen im Großen und Ganzen positiv gegenüber. Ihre gelegentlich zu beobachtende Skepsis beruht eher auf Kommunikationsproblemen als auf einer grundsätzlichen Ablehnung der Reformziele. Allerdings werden von Unternehmensvertretern an die Anbieter und die Absolventen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge hohe Erwartungen gestellt.

