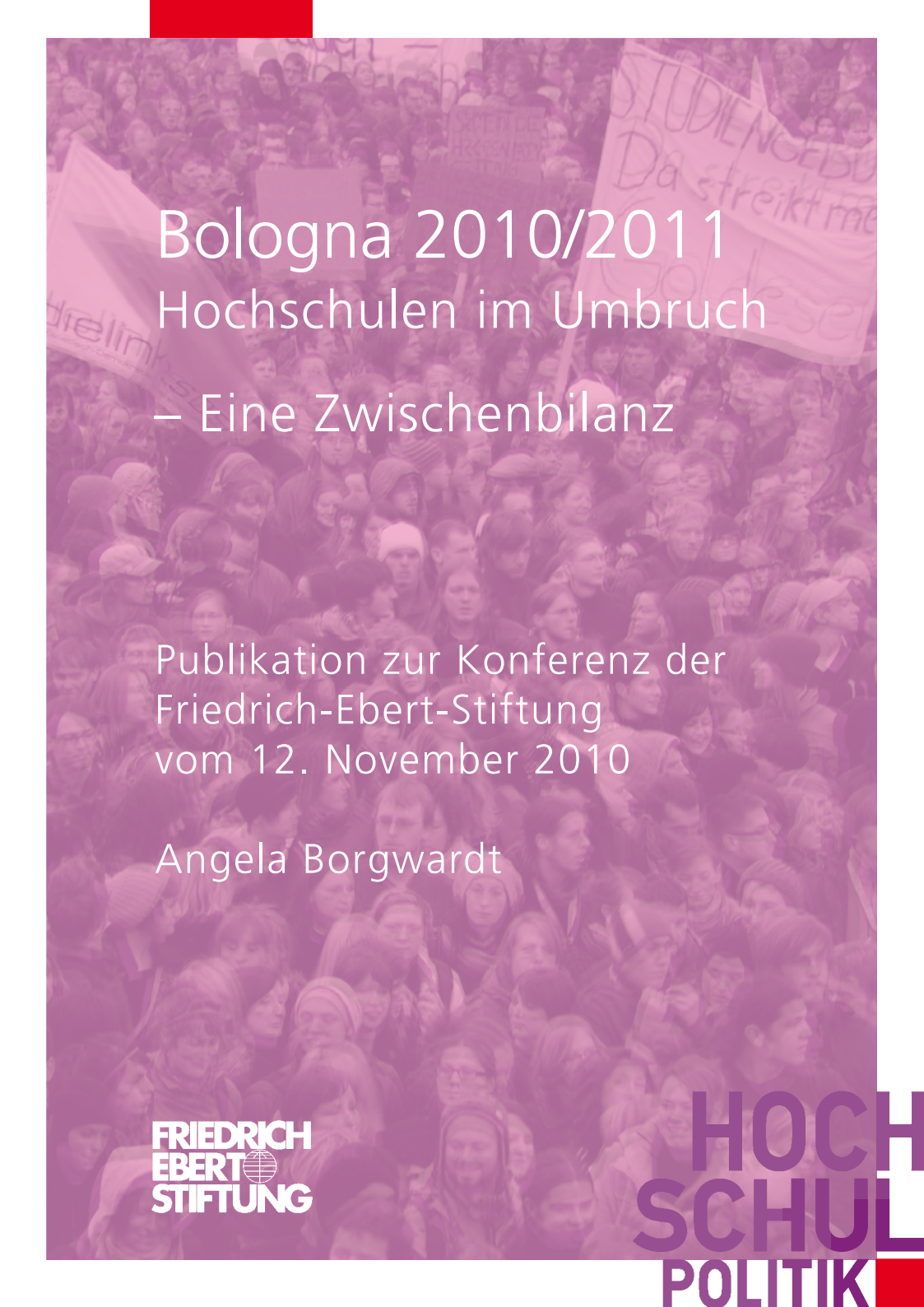




Bologna 2010/2011 Hochschulen im Umbruch

– Eine Zwischenbilanz

Publikation zur Konferenz der
Friedrich-Ebert-Stiftung
vom 12. November 2010

Angela Borgwardt

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

**HOCH
SCHUL
POLITIK**

Bologna 2010/2011

Hochschulen im Umbruch

– Eine Zwischenbilanz

Publikation zur Konferenz der
Friedrich-Ebert-Stiftung
vom 12. November 2010

Angela Borgwardt

ISBN: 978-3-86872-691-6

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abteilung Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2011

INHALT

HOCHSCHULEN IM REFORMPROZESS	7
ZENTRALE ASPEKTE	11
Grundsätzliche Reformen brauchen viel Zeit – und es ist noch viel zu tun.	11
Ausbildung muss mit Bildung verbunden werden.	17
Steigende Studierendenzahlen erfordern eine einheitliche Hochschulzulassung.	18
Es bestehen noch zahlreiche Mobilitätsbarrieren.	21
Die Förderung von Mobilität bedarf einer Vielzahl an Maßnahmen.	27
Die Anerkennung von Studienleistungen muss verbessert werden.	29
Für alle Bachelor-Absolvent/innen sollte ein Master-Studium möglich sein.	33
Die Zulassung zum Master-Studium muss transparenter und gerechter werden.	37
Für ein ausreichendes Masterplatz-Angebot braucht es belastbare Zahlen.	40
Der Bachelor bietet Chancen auf dem Arbeitsmarkt, doch es bestehen noch Defizite.	41
FORDERUNGEN VON STUDIERENDEN – kontrovers diskutiert	46
Studienorganisation	46
Mobilität	48
Zugang zum Master	49
Lehre	51
Thesepapier des „Arbeitskreis Bildung“ der FES-Stipendiat/innen	53
LITERATUR	59

HOCHSCHULEN IM REFORMPROZESS

Seit über zehn Jahren befindet sich die deutsche Hochschullandschaft im Umbruch: Kernstück sind die Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses, der in der Bologna-Erklärung europäischer Bildungsminister/innen 1999 seinen Ausgang nahm.¹ Ziel ist die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, mit dem die Mobilität von Studierenden und Lehrenden innerhalb Europas gefördert und zugleich die Leistungsfähigkeit und internationale Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen verbessert werden soll. Angestrebt werden eine internationale Angleichung der Studiendauer, eine Vergleichbarkeit der Studieninhalte sowie die Nachprüfbarkeit der erbrachten Studienleistungen durch standardisierte Abschlüsse. Zudem soll das Studium stärker auf Berufsqualifikation und Beschäftigungsorientierung ausgerichtet werden. Die vereinbarten EU-Rahmenvorgaben sind allerdings rechtlich nicht bindend, sondern müssen von den Unterzeichnerstaaten in nationales Recht umgesetzt werden.

In Deutschland ist die Studienstruktureform im Zuge des Bologna-Prozesses weit vorangeschritten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S.6). Die bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge mit einer Regelstudienzeit von acht bis zehn Semestern wurden weitgehend auf eine zweistufige Studienstruktur umgestellt, mit den Studienabschlüssen Bachelor (BA) nach sechs Semestern und – darauf aufbauend – den konsekutiven Master (MA), der in der Regel vier weitere Semester umfasst. Im Wintersemester 2010/2011 gab es an deutschen Hochschulen 6.047 Bachelor- und 5.502 Master-Studienangebote, die somit 82 Prozent des Studienangebots ausmachen (HRK 2010a, S.7). Knapp 53 Prozent der Studierenden befinden sich bereits in den neuen Studiengängen und der Anteil der Absolvent/innen, die in der gestuften Struktur studiert haben, liegt bei 30 Prozent (ebd., S.5). Mit der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System wurde nach US-amerikanischem Vorbild auch das ECTS-System eingeführt, ergänzt durch zahlreiche Pflichten zum Leistungsnachweis (Klausuren, Prüfungen etc.); die Studieninhalte wurden in Modulen organisiert und der Zugang zu den Master-Studiengängen reglementiert (Wernstedt 2010).

¹ Die Bologna-Erklärung wurde am 19. Juni 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichnet. Seitdem habe einige Folgekonferenzen stattgefunden und es sind inzwischen 46 Staaten, die den Bologna-Zielen folgen.

Die praktischen Auswirkungen der Bologna-Reformen werden seit vielen Jahren kontrovers diskutiert und zum Teil auch hart kritisiert. Folgende Kritikpunkte sind zentral:

- Verschulung des Studiums durch Modularisierung mit zu engen Vorschriften,
- zu hohe Arbeitsbelastung durch enormen Prüfungs-, Zeit- und Leistungsdruck und zu große Stofffülle,
- mangelnde Qualität der Lehre und zu wenig Betreuung,
- einseitige Ausrichtung des Studiums an ökonomischen Interessen und „Arbeitsmarktqualifikationen“ unter Vernachlässigung umfassender Bildung in der Tradition des Humboldtschen Bildungsideals,
- ungenügende personelle und finanzielle Ressourcen der Hochschulen,
- zahlreiche Mobilitätshindernisse im Europäischen Hochschulraum,
- (zu hohe) Zugangshürden für das Master-Studium,
- mangelnde Akzeptanz von BA-Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt,
- Verstärkung sozialer Ungleichheiten (u. a. durch Probleme der Studienfinanzierung).

Die Kritik an den Folgen des Bologna-Prozesses spielte eine wichtige Rolle bei den Studierendenprotesten im Bildungstreik 2009. Die Proteste richteten sich aber insgesamt – angesichts unterfinanzierter Hochschulen – gegen die mangelnde Qualität von Studium und Lehre, verbunden mit der Forderung, die Studienbedingungen umfassend zu verbessern.

Umfangreiche Befragungen von Bachelor-Studierenden zwischen 2006 und 2008 hatten gezeigt, dass eine große Mehrheit die postulierten Ziele des Bologna-Prozesses zwar grundsätzlich befürwortete, aber die Umsetzung in vielen Feldern als wenig überzeugend beurteilte (Bargel et al. 2009, S.3). Mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden hielten die praktische Umstellung auf die gestufte Bachelor-/Master-Struktur, die Einführung des Kreditpunktesystems und die Modularisierung der Studiengänge für nicht gelungen (Autorenberichterstattung 2010, S. 124f.). Als stark verbesserungswürdig wurde auch die angestrebte Internationalisierung betrachtet, etwa

bei den Stipendienangeboten, beim Lehrangebot in englischer Sprache oder bei den Möglichkeiten zum Auslandsstudium. Zudem waren 80 Prozent der Studierenden der Auffassung, dass die Möglichkeiten der studentischen Beteiligung am Reformprozess nicht ausreichend sind (ebd.).

Aus Sicht der Bachelor-Studierenden sind auch die engen Studienvorgaben inhaltlich und zeitlich nur schwer zu erfüllen (Heine 2010). Tatsächlich stellte das Deutsche Studentenwerk fest, dass die Zahl der psychologischen Beratungen bei Bachelor-Studierenden in den letzten Jahren gestiegen ist; häufige Themen waren Lern- und Arbeitsstörungen, Leistungsprobleme, Arbeitsorganisation sowie Zeitmanagement, Prüfungsangst und Geldnot bzw. Studienfinanzierung (DSW 2010).

Nach den (europaweiten) Studierendenprotesten 2009 und angesichts einer kritischen Bilanz nach zehn Jahren Bologna-Prozess kündigten Politik und Wissenschaftsgremien Verbesserungen bei der Umsetzung der Hochschulreformen an. Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verständigten sich auf gemeinsame Leitlinien und empfahlen den Hochschulen unter anderem, die Prüfungsbelastung und den Leistungsdruck zu reduzieren sowie durch „Mobilitätsfenster“ in Bachelor-Studiengängen Studienaufenthalte oder Praktika im In- und Ausland zu erleichtern. Der Bund legte 2010 einen „Qualitätspakt Lehre“ auf und will mit zwei Mrd. Euro zwischen 2011 und 2020 dazu beitragen, Studienbedingungen und Lehrqualität an den Hochschulen zu verbessern. Zudem startete die HRK mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Durchführung des Projekts „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“. Es soll die Hochschulen bei der Konzeption und Weiterentwicklung ihrer Bachelor- und Master-Studiengänge unterstützen, indem Informationen und gute Beispiele aus den Hochschulen gesammelt, aufbereitet und veröffentlicht werden.

Zu den wichtigsten Zielen des Bologna-Prozesses gehört die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden.² Im Kommuniqué der Ministerkonferenz von Leuven/Louvain la Neuve vom April 2009 wurde die große Bedeutung der grenzüberschreitenden Mobilität noch einmal betont und eine *Benchmark* festgelegt: Im Jahr 2020 sollen mindestens 20 Prozent der

2 Zu unterscheiden ist dabei zwischen horizontaler und vertikaler Mobilität. Horizontale Mobilität bezeichnet einen Hochschulwechsel von Studierenden für einen bestimmten Studienabschnitt, bei dem einzelne Studienleistungen erworben werden. Unter vertikaler Mobilität wird ein Hochschulwechsel nach einem Studienabschluss (z.B. BA) verstanden, um einen weiteren Abschluss (z.B. MA) an einer anderen Hochschule zu erwerben.

Hochschulabsolvent/innen über eine Auslandserfahrung während ihres Studiums verfügen. Als weitere Ziele wurden genannt: die Integration von Mobilitätsoptionen in alle Studiengänge, ein ausgewogener Studierendenaustausch innerhalb des Europäischen Hochschulraums und die Sammlung von statistischen Daten zur Mobilität (vgl. Communiqué „The Bologna Process 2020“).

Gegenwärtig befinden sich die Hochschulen in einem unabgeschlossenen Reformprozess, der sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen wird. Wo steht das Hochschulsystem heute, mehr als ein Jahr nach den Studierendenprotesten? Haben sich die Studienbedingungen an den Hochschulen bereits zum Positiven verändert? Wurden insbesondere bei der Mobilität der Studierenden im In- und Ausland und beim Zugang zum Master-Studium Fortschritte erreicht? Und worauf sollte besonders geachtet werden, um den Reformprozess qualitativ hochwertig und sozial gerecht zu gestalten?

Über diese Fragen diskutierten bildungspolitische Akteure und Studierende bei der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung „Hochschulproteste 2009 – Wo stehen wir heute?“ am 12. November 2010 in Berlin. Im Folgenden werden die wichtigsten Resultate der Debatte thematisch-analytisch zusammengefasst und durch Ergebnisse aktueller Studien und Umfragen ergänzt.

ZENTRALE ASPEKTE

Grundsätzliche Reformen brauchen viel Zeit – und es ist noch viel zu tun.

Die Einführung der neuen Studienstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses ist an den Hochschulen zwar weitgehend abgeschlossen, doch wird noch viel Zeit benötigt, bis derart grundlegende Veränderungen in Hochschule und Verwaltung funktionsfähig implementiert sind – dies betonte Prof. Dr. Sabine Kunst, Präsidentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und Präsidentin der Universität Potsdam.³ Zugleich verwies sie auf Fortschritte an den Hochschulen seit den Protesten 2009: Dazu gehörten die Umsetzung eines systematischen Qualitätsmanagements für die Lehre, die Einführung eines kontinuierlichen Runden Tisches mit Studierenden, Hochschulleitung, Hochschullehrer/innen und Fachschaftsvertretungen sowie eine permanente Online-Befragung der Studierenden, um Probleme im Ablauf des Lehrbetriebs zu erfahren und Missstände beseitigen zu können.

Nach den Ergebnissen wissenschaftlicher Befragungen seien die Studierenden mit der neuen Bachelor-/Master-Struktur grundsätzlich sehr zufrieden, auch wenn sich große Unterschiede zwischen den Fächerkulturen zeigten: Während in den naturwissenschaftlichen Fächern die neue Struktur vielfach erfolgreich etabliert und die Zufriedenheit der Studierenden sehr hoch sei, falle die Zustimmung in den geisteswissenschaftlichen Fächern deutlich geringer aus, da hier Freiräume für das eigene Lernen nur schwer in die straff organisierte Studienstruktur eingepasst werden können. In manchen Disziplinen kollidiere das grundsätzliche Selbstverständnis des Faches mit den Ordnungsprinzipien der Bachelor-/Master-Module: „Ein Großteil des Problems der Bologna-Reformen bezieht sich vor allem auf eine Fächergruppe, die von ihrem Gegenstand her, im Diskurs zu lehren und zu lernen, sich einer strikten Modularisierung teils verweigert, zum Beispiel die Literaturwissenschaften.“ Die damit verbundenen Probleme könnten nur in gemeinsamer Diskussion

gelöst werden. Insgesamt sei aber im Vergleich zum alten Studiensystem keine signifikant höhere Unzufriedenheit der Studierenden feststellbar. Zudem betreffe die Unzufriedenheit nicht die Studienstruktur als solche, sondern vor allem studienorganisatorische Fragen, beispielsweise eine zu große Stofffülle.

Dr. Thomas Kathöfer, Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), erinnerte daran, dass durch die Bologna-Reformen im Bereich Lehre und Studium die größte Veränderung der letzten 200 Jahre vollzogen werden müsse. Dabei stehe man vor der enormen Aufgabe, die gesamte Konzeption von Studienangeboten und die Inhalte jedes einzelnen Curriculums und jeder Lehrveranstaltung umzustellen. In der Vergangenheit habe im Studium die Vermittlung von Wissen im Vordergrund gestanden: „Heute geht es vor allem darum, Kompetenzen zu vermitteln, d. h. man muss einen *shift from teaching to learning* realisieren.“ Sicher sei an manchen Hochschulen noch einiges zu tun, so Kathöfer, doch sei die Umsetzung in der Mehrzahl der Fälle schon gut gelungen und es sei „viel in Bewegung“. Dies zeige die Dokumentation gelungener Beispiele, die Vorbild für andere Hochschulen sein könnten (vgl. HRK 2010b). Selbstverständlich sei das Bild gegenwärtig noch heterogen, doch könne das auch nicht anders sein, weil man sich noch in einer „Übergangsphase“ befinde.

Die Studierenden bewerteten den Verlauf des Reformprozesses sehr viel kritischer. Das Argument, man sei auf dem richtigen Weg und bräuchte nur mehr Zeit und viel Geduld, könne kaum überzeugen, wenn man durch laufende Änderungen in seinem Studienablauf betroffen und unter Umständen stark behindert werde. Dies gelte umso mehr, als noch zahlreiche strukturelle Probleme dringend einer grundsätzlichen Lösung bedürften.

Mehr Flexibilität und Autonomie im Studium. Als großen Nachteil der neuen BA-Studiengänge kennzeichneten die Studierenden mangelnde Flexibilität und fehlende Autonomie im Studium. Da die Module verpflichtend und konsekutiv aufgebaut sind, bestehe keine Möglichkeit, Kurse bzw. Studieninhalte eigenverantwortlich auszuwählen und zu kombinieren. Als sehr problematisch wird zudem gesehen, dass jede Note ab Beginn des ersten Semesters zum BA-Zeugnis zählt und eine 100%ige Anwesenheitspflicht besteht: Die festen Kurse und vorgegebenen Stundenpläne erschweren nicht nur Mobilität, sondern auch ehrenamtliches Engagement, Familienarbeit und Kinderbetreuung sowie einen – eventuell existenznotwendigen – Nebenjob. Die straffe, verpflichtende Studienorganisation erzeuge großen Druck und führe zu einer hohen psychischen und zeitlichen Belastung der BA-Studierenden.

Nach den Erkenntnissen von Dr. Elke Middendorf vom HIS Hochschul-Informationssystem GmbH unterscheidet sich die zeitliche Belastung in den neuen gestuften Studiengängen allerdings kaum von den traditionellen Studiengängen: Betrachtet man die tatsächlich für Studium und Nebenerwerbstätigkeit aufgewendete Zeit, so ist der Stundenaufwand der Studierenden seit vielen Jahren in etwa gleich geblieben. Wenn sich Bachelor-Studierende trotz ähnlichem Zeitbudget stärker vom Studium belastet fühlen als Diplom- oder Magister-Studierende, hänge das vor allem mit den Organisations- bzw. Studienbedingungen zusammen, insbesondere mit dem Grad an Strukturiertheit und den hohen Verpflichtungen. Nach dem Anforderungs-Kontroll-Modell des amerikanischen Soziologen Robert A. Karasek fühlt sich ein Individuum besonders dann durch hohe Anforderungen gestresst, wenn es nicht über Zeitsouveränität und Entscheidungsautonomie verfügt. Bei freier Zeiteinteilung und mehr Gestaltungsmöglichkeiten erscheinen die gleichen Anforderungen deutlich besser bewältigbar.

Mehr finanzielle und personelle Ressourcen. Viele der noch bestehenden Probleme sind finanziell bedingt. Damit die neue Struktur richtig umgesetzt werden kann, müssen erhebliche zusätzliche Ressourcen ins Hochschulsystem fließen – darüber waren sich die Diskussionsteilnehmer/innen einig. Vor allem bedarf es einer deutlichen Aufstockung des Lehrpersonals, um durch intensivere Betreuung eine Bewältigung der Studienanforderungen innerhalb des engen Zeitrahmens zu ermöglichen. Notwendig sind aber auch mehr qualifizierte Studiengangsberater/innen und -koordinator/innen, die die neue Struktur kompetent ausgestalten und Studierende unterstützen können.

Höhere Qualität der Lehre. Auch herrschte Konsens darüber, dass die Qualität der Lehre deutlich besser werden muss. Neben einer Erhöhung des Lehrpersonals sei auch eine höhere Anerkennung der Lehre gegenüber der Forschung erforderlich.

Ein großer Teil der Probleme in der Studienorganisation resultiert nach Ansicht vieler Studierender aus einer mangelhaften Umsetzung der Bologna-Ziele in den Lehrplänen. Nach Bologna soll die Kompetenzorientierung im Zentrum des Studiums stehen und der reine Wissenserwerb stark reduziert werden. Tatsächlich werden in vielen Studiengängen aber immer noch vorrangig Inhalte bzw. (Fach-)Wissen vermittelt. Vielfach wird versucht, den Stoff der alten fünfjährigen Diplom- und Magister-Studiengänge in drei Bachelor-Studienjahre zu pressen. Dies führt zu einer Stofffülle, die Studierende überfordert, ohne ihnen die notwendigen Kompetenzen zu ver-

mitteln. Auch verfügen Hochschullehrer/innen als Wissenschaftler/innen häufig nicht über die erforderlichen Kompetenzen, um die neuen Studiengänge und Lerneinheiten zu konzipieren und umzusetzen. Deshalb sollte es in diesem Bereich zusätzliche Qualifikations- bzw. Weiterbildungsangebote für Hochschullehrer/innen geben.

Studierbarkeit und Studienqualität an deutschen Hochschulen – Wie zufrieden sind die Studierenden?

Die Langzeitstudie „Studierendensurvey“ wird seit dem Wintersemester 1982/83 etwa alle zwei bis drei Jahre an 25 deutschen Universitäten und Fachhochschulen von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführt und vom BMBF gefördert. Für die 11. Erhebung wurden im Wintersemester 2009/2010 28.000 Fragebögen an Studierende von 25 Hochschulen (15 Universitäten, 10 Fachhochschulen) verschickt; es antworteten 7.590 Studierende, was einem Rücklauf von 27,8% entspricht. Vgl. Universität Konstanz, AG Hochschulforschung, <http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/>. Der 11. Studierendensurvey 2010 erbrachte bei einer Befragung von Studierenden folgende Ergebnisse:

STUDIERBARKEIT

Hohe Regelungsdichte. Für die Mehrheit der Studierenden (72% an Universitäten, 81% an Fachhochschulen) ist das Studium durch die Studienordnung stark festgelegt. An Universitäten berichten 84% der Bachelor-Studierenden von strikten Vorgaben, aber nur 54% der Diplom-Studierenden. An Fachhochschulen zeichnen sich sowohl die neuen wie auch die alten Studiengänge durch eine hohe Regelungsdichte aus, vergleichbar den Bedingungen der Bachelor-Studierenden an Universitäten. (S. 6)

Ausgeprägte Leistungsanforderungen bei strukturellen Defiziten. An Universitäten sieht sich die Hälfte der Studierenden mit sehr ausgeprägten Leistungsanforderungen konfrontiert, weitere zwei Fünftel teilweise mit hohen Ansprüchen, sodass neun von zehn Studierenden hohe Leistungsanforderungen als ein Kennzeichen des Faches benennen. Gegenüber 2001 berichten an Universitäten deutlich mehr Studierende von hohen Ansprüchen (plus 12 Prozentpunkte). Die strukturelle Gliederung des Studiums hat sich in den letzten zehn Jahren aber nicht weiter verbessert. Dadurch erscheint die Arbeitskultur – vor allem an Universitäten – einseitig auf

Leistung ausgerichtet, ohne dass die erforderlichen Unterstützungsstrukturen zur Bewältigung der hohen Ansprüche vorhanden sind. (S. 10f.)

Unklare Prüfungsanforderungen und zu viele Prüfungen. Vielen Studierenden erscheinen die Prüfungsanforderungen in ihrem Studiengang unpräzise und sie vermissen eine gute Abstimmung mit dem Lehrstoff. Nur 27% sehen klare Prüfungsanforderungen als deutliches Kennzeichen des Faches. Auch die Menge der Einzelprüfungen und der Lernaufwand erscheint vielen übertrieben: 27% der Studierenden an Universitäten und 37% an Fachhochschulen berichten von zu vielen Prüfungen im Semester und etwa ein Drittel der Studierenden erlebt außerdem einen deutlich zu hohen Lernaufwand für die Prüfungen.

Zeitlich unerfüllbare Semestervorgaben. Nur ein kleiner Teil der Studierenden aller Fächergruppen – knapp ein Viertel – hält die Semestervorgaben zeitlich für gut erfüllbar. Die schlechte Erfüllbarkeit wird vorrangig darauf zurückgeführt, dass die Prüfungen nicht ausreichend auf die Lehrinhalte abgestimmt werden.

Besondere Überforderung von Bachelor-Studierenden. Bachelor-Studierende haben besonders große Probleme, die Studienvorgaben in ihrem Fach zu erfüllen. Sie sehen sich ungünstigen Studienbedingungen und hohen Leistungsanforderungen ausgesetzt, was für gut ein Drittel eine starke Beeinträchtigung des Studiums bedeutet. Insgesamt erleben Bachelor-Studierende eine größere Überforderung als Diplom-Studierende, an Universitäten noch stärker als an Fachhochschulen. Sie berichten häufiger von einer schlechteren Gliederung des Studiums, zu großen Stoffmengen, weniger guten Wahlmöglichkeiten, unklaren und unabgestimmten Prüfungsanforderungen und zu hohem zeitlichen Druck bei Prüfungen. Auch sehen sie sich viel stärker einer Reglementierung ausgesetzt als Studierende der herkömmlichen Studiengänge. (S.12) Zudem sind die Anteile der überforderten Bachelor-Studierenden seit 2007 in allen Bereichen deutlich gestiegen: beim Faktenerwerb um sieben, bei der Arbeitsintensität um zwölf und bei den Leistungsnachweisen um 14 Prozentpunkte. (S. 14)

STUDIENQUALITÄT

Insgesamt gute Studienqualität, aber deutliche Kritik an einzelnen Bereichen. Die Mehrheit der Studierenden bewertet die Studienqualität zwar insgesamt als gut, macht aber erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Bereichen. Am besten schneidet die inhaltliche Ausrichtung

und Qualität des Lehrangebotes ab, die 72% als gut bezeichnen. Den Aufbau und die Gliederung des Studienganges halten 62% der Studierenden für ansprechend, die Durchführungsqualität von Lehrveranstaltungen 58%. Mit der Betreuungs- und Beratungsleistung der Lehrenden ist aber nur knapp die Hälfte der Studierenden (49%) zufrieden.

Bachelor-Studierende bewerten Studienqualität schlechter als Diplom-Studierende. Nur gut die Hälfte (56%) der Bachelor-Studierenden an Universitäten betrachtet den Aufbau ihres Studienganges als „gut“ oder „sehr gut“ (im Unterschied zu 69% der Diplom-Studierenden). Auch die Bewertungen der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots, die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Betreuungsleistungen fallen schlechter aus als bei Diplom-Studierenden. (S. 30f.)

Quelle:

Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen (Kurzbericht), hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, Bonn/Berlin.

Ausbildung muss mit Bildung verbunden werden.

Ein wichtiger Kritikpunkt bei den Studierendenprotesten war, dass im neuen Studiensystem nicht mehr Bildung im umfassenden Sinn vermittelt wird, sondern nur noch Berufsausbildung erreicht werden soll. Insbesondere im Bachelor-Studium stünde reproduzierbares Auswendiglernen im Vordergrund bzw. die Ausrichtung an Noten und Klausuren. Selbstständiges Lernen und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sollten aber in sämtlichen Studienrichtungen auch schon in der Bachelor-Phase zentrale Bestandteile des Studiums sein.

Die stärkere Ausrichtung des Bachelor-Studiums auf Berufsausbildung ist auf das Bologna-Ziel zurückzuführen, das Hochschulstudium stärker „berufsorientierend“ anzulegen: Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss soll „relevant für den europäischen Arbeitsmarkt“ sein. Sehr umstritten ist jedoch die Definition des Bachelor als Regelabschluss bzw. erster „berufsqualifizierender Abschluss“, wie sie die Kultusministerkonferenz (KMK) vorgenommen hat, insbesondere in Verbindung mit der Beschränkung auf sechs Semester Regelstudienzeit, obwohl nach Bologna auch acht

Semester möglich wären. Die Studierenden befürchten, dass der auf drei Jahre verkürzte Bachelor-Studiengang keine ausreichende Berufsqualifizierung bietet (z.B. durch fehlende Praxiserfahrungen und Auslandsaufenthalte) und eine zu starke Orientierung am Arbeitsmarkt zulasten von umfassender Bildung stattfindet.

Die große Bedeutung der Forderung nach umfassender Bildung unterstrich Andrea Blättler von der European Students' Union⁴. „Berufsqualifizierung“ werde häufig vereinfachend aufgefasst, indem Bildungsabschlüsse nur als Arbeitsmarktqualifikation im engen Sinn verstanden werden. Die im Bologna-Prozess angestrebte Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) sei jedoch in den Kontext des Bologna-Ziels des „lebenslangen Lernens“ zu stellen: „Wir wollen, dass man tatsächlich lebenslange Lernmöglichkeiten hat und lebenslang seine Chancen verbessern kann.“ Berufsqualifizierung als Studienziel dürfe nicht auf die Vermittlung von arbeitsmarktorientierten Lerninhalten reduziert werden. Derartig verkürzt verstandene Qualifikationen würden zu schnell veralten, weil sich die Paradigmen in Gesellschaft und Wirtschaft und damit das erforderliche Wissen permanent ändern: „Es ist sehr viel langfristiger gedacht, wenn man Kompetenzen fördert, die nicht einfach nur praktische Kompetenzen sind, sondern analytisch-kritische Kompetenzen, die man auf verschiedene Bereiche anwenden kann.“

Auch für Dr. Andreas Keller, Leiter des Organisationsbereiches Hochschule und Forschung im Geschäftsführenden Vorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), muss Bildung und Ausbildung während des Studiums verbunden werden: „Es wäre ein Irrweg, wenn man Bildung und Ausbildung als Widerspruch sehen würde.“ Die GEW vertritt einen weitgefächerten Bildungsbegriff als Grundlage ihrer Arbeit: Dazu gehört Persönlichkeitsbildung im humanistischen Sinn, eine gute Berufsausbildung, die die Teilhabe an den materiellen Reichtümern der Gesellschaft ermöglicht, sowie der Erwerb von Kompetenzen, die zur Teilhabe an der Gesellschaft und zu politischer Partizipation befähigen. Hochschulbildung müsse zudem nachhaltig sein, d. h. Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die im gesamten Berufsleben immer wieder ein-

4 Die ESU bildet die Dachorganisation der Nationalen Studierendenvertretungen aus 38 Ländern (Dezember 2010) und vertritt mehr als elf Millionen Studierende auf europäischer Ebene. Mitglied aus Deutschland ist der „Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften“ (FZS), der Dachverband der Studierendenvertretungen. Das Ziel der ESU ist es, die Interessen der Studierenden in sozialen, bildungspolitischen, ökonomischen und kulturellen Fragen auf europäischer Ebene zu vertreten. Vgl. <http://www.esib.org/index.php/About%20ESU/what-is-esu.html>.

gesetzt werden können. Wenn im Studium nur die spezifischen, aktuell für ein bestimmtes Berufsbild erforderlichen Fertigkeiten erworben werden, führe das letztlich zu wachsenden Defiziten, die der Einzelne dann später – privat finanziert – ausgleichen muss. „Wir müssen das Verständnis, was Berufsqualifizierung ist, erweitern“, so Keller.

Dazu wurde angemerkt, dass dies aber nicht bedeuten dürfe, den Berufsfeldbezug gering zu schätzen, der in naturwissenschaftlichen Fachrichtungen häufig besser gelinge als in geisteswissenschaftlichen Fächern. Viele Hochschullehrer/innen müssten allerdings erst ein Bewusstsein dafür entwickeln, auf welche Weise der Anwendungsbezug des Wissens in die Lehre eingebaut werden kann. Wichtige Fragen sind dabei: Wie verändert sich Wissen und wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich meine Kompetenzen in die Gesellschaft bzw. auf dem Arbeitsmarkt einbringen? Aktuell bestehen hier noch große Defizite.

Steigende Studierendenzahlen erfordern eine einheitliche Hochschulzulassung.

Die Hochschulzulassung wurde im Rahmen der 7. Novelle des Hochschulrahmengesetzes 2004 so verändert, dass das Auswahlrecht der Hochschulen gestärkt wurde. Daraufhin legten die Länder in den Landeshochschulgesetzen jeweils eigene Voraussetzungen für den Hochschulzugang fest. Die detaillierte Ausgestaltung der Auswahlverfahren liegt seitdem weitgehend in der Verantwortung der Hochschulen, die jedoch sehr unterschiedliche Wege gehen: Bei den meisten Hochschulen spielen Abiturnoten und Wartezeit eine Rolle, andere fordern auch Eignungstests, Praktika, Motivationsschreiben, bestimmte Vorkenntnisse oder Sprachnachweise. Gegenwärtig gibt es somit keine einheitlichen Kriterien, verlässlichen Verfahren und gleichwertigen Bedingungen beim Hochschulzugang.

Die Studierenden beklagen die intransparente und unübersichtliche Vergabe von Studienplätzen: Bei mehr als der Hälfte aller Studiengänge bestehen inzwischen örtliche Zulassungsbeschränkungen. Die Abiturient/innen müssen sich daher dezentral bei mehreren Hochschulen gleichzeitig bewerben, um ihre Chancen auf einen Studienplatz zu erhöhen. Diese Bewerbungen werden aber nicht zentral erfasst, sodass den Hochschulen der Überblick über die tatsächliche Zahl der Bewerber/innen und die Zahl der freien Plätze fehlt. So werden zahlreiche Studienplätze durch Mehr-

fachbewerbungen und Mehrfachzulassungen blockiert und komplizierte Nachrückverfahren notwendig. In der Folge blieben 2010 Tausende von Studienplätzen – auch in begehrten Mangelfächern – zum Semesterstart unbesetzt und nachrückende Studienanfänger/innen konnten erst während des laufenden Semesters einsteigen.

Dieses Defizit erscheint besonders groß angesichts der Tatsache, dass die Studierendenzahlen in den letzten Jahren deutlich angestiegen sind und der Anteil eines Jahrgangs, der eine akademische Ausbildung anstrebt, sich kontinuierlich erhöht. Vor dem aktuellen Hintergrund der Aussetzung der Wehrpflicht und der doppelten Abiturjahrgänge besteht nun die akute Gefahr, dass sich diese Problematik weiter verschärft.

Studienanfänger/innen in Deutschland: aktuelle Zahlen

Im Studienjahr 2010 nahmen rund 442.600 Erstsemester ein Studium an Hochschulen in Deutschland auf. Im Vergleich zu 2009 ist die Zahl der Erstimmatrikulierten damit um gut 4% gestiegen. Die Studienanfängerquote, das heißt der Anteil der Studienanfänger/innen an der gleichaltrigen Bevölkerung, lag 2010 (Sommersemester 2010 und Wintersemester 2010/2011) bei 46% (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Damit liegt die Quote über dem vom Wissenschaftsrat formulierten Ziel einer Studienanfängerquote von mindestens 40%, aber weiterhin deutlich unter den Studienanfängerquoten anderer wichtiger OECD-Länder; im Jahr 2008 lag der OECD-Durchschnitt bei 56% (vgl. OECD 2010).

Insgesamt lag die Anzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen im WS 2010/2011 bei 2,2 Mio. und damit 5% über dem Stand von 2009. Etwa zwei Drittel der Studierenden sind an Universitäten eingeschrieben, ein Drittel an Fach- und Verwaltungshochschulen.

Nach aktuellen Daten des HRK-Hochschulkompasses bestanden im WS 2010/2011 örtliche Zulassungsbeschränkungen für 4.234 von 8.307 grundständigen Studiengängen⁵ (entspricht 51%), und für 3.166 von 6.047 Bachelor-Studiengängen (entspricht 52,4%) (HRK 2010a, S. 19).

Nach den Ergebnissen des 11. Studierendensurveys sind die Chancen auf Hochschulbildung nach wie vor stark von der sozio-ökonomischen

Herkunft abhängig; der Hochschulzugang stellt weiterhin eine wichtige Selektionshürde dar. Mit Blick auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern zeigt sich, dass an den Universitäten weiterhin das „akademische Milieu“ dominiert und die Quote der sogenannten Bildungsaufsteiger/innen, d. h. der Studierenden mit Eltern ohne Hochschulerfahrung, seit etwa zehn Jahren auf deutlich geringerem Niveau stagniert (vgl. Multrus et al., S. 1).

Quellen:

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen (vorläufige Ergebnisse), Wiesbaden.

OECD (2010): Education at a Glance 2010. OECD Indicators, Paris.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010a): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Wintersemester 2010/2011, Bonn.

Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen, hrsg. v. BMBF, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, Bonn/Berlin.

Die Bundesregierung will den Problemen mit einem bundesweiten Hochschulzulassungssystem begegnen, das per Internet die Hochschulen in einer deutschlandweiten gemeinsamen Datenbank vernetzt und eine koordinierte Studienplatzvergabe organisieren soll. Das neue Serviceverfahren, das von der HRK und den Ländern gemeinsam konzipiert wurde, soll erstmals beim Vergabeverfahren im Wintersemester 2011/2012 eingesetzt werden. Ziel ist es, durch einen Abgleich der Zulassungsangebote für eine zügige und zuverlässige Besetzung der Studienplätze zu sorgen, Zeit und Ressourcen zu sparen (kürzere Bewerbungsverfahren etc.) und mehr Transparenz für Bewerber/innen zu bieten (vgl. Stiftung für Hochschulzulassung o. J.). Rechtliche Basis dieser Regelung ist der bereits 2006 vereinbarte Staatsvertrag zur Vergabe von Studienplätzen, in dessen Folge unter anderem die bisherige Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) 2010 in die „Stiftung für Hochschulzulassung“⁶ umgewandelt wurde.

Für Andreas Keller von der GEW geht diese Maßnahme nicht weit genug: Ein funktionsfähiges Hochschulzulassungssystem sei von zentraler Bedeutung für die Attraktivität der Hochschulausbildung. Die Hochschulen seien aber damit überfordert, die Zulassung in Fächern

5 „Grundständige Studiengänge“ führen zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Diplom, Magister, Staatsexamen und Bachelor).

6 Das Bewerbungsportal der Stiftung für Hochschulzulassung findet sich unter <http://hochschulstart.de/>.

mit knappem Studienplatzangebot selbst zu organisieren. Deshalb dürfen die Zulassungsmodalitäten nicht jeder einzelnen Hochschule überlassen bleiben. Keller verwies darauf, dass der Bund auch nach der Föderalismusreform 2006 im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung weiterhin die Kompetenz hat, Regelungen zur Hochschulzulassung und zu Hochschulabschlüssen zu erlassen (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG). Eine zentrale Forderung der GEW ist deshalb eine einheitliche gesetzliche Regelung der Hochschulzulassung durch den Bund, um für Bewerber/innen und Hochschulen mehr Transparenz, Einheitlichkeit und Rechtssicherheit zu schaffen.

Es bestehen noch zahlreiche Mobilitätsbarrieren.

Bei der Auslandsmobilität der deutschen Studierenden zeigt sich im Zuge der Bologna-Reformen ein differenziertes Bild: Auf der Ebene der horizontalen Mobilität sind bisher keine nennenswerten Zuwächse zu verzeichnen, für die Bachelor-Phase sogar leichte Rückgänge. Nur bei einer gemeinsamen Bilanzierung von Bachelor- und Master-Phase kann im Vergleich zu den alten, einzügigen Diplom- und Magister-Studiengängen eine leichte Steigerung der Auslandsmobilität festgestellt werden (vgl. DAAD 2010). Wenn der Bachelor als Regelabschluss gelten soll, bestehen hier also noch erhebliche Defizite gegenüber den formulierten Mobilitätszielen. Ein Auslandsaufenthalt während des Master-Studiums oder vertikale Mobilität wäre dafür kein Ersatz, sondern nur eine ergänzende Option. Deshalb müssen noch bestehende Mobilitätsbarrieren – insbesondere während des Bachelor-Studiums – abgebaut werden.

Internationale Mobilität von Studierenden

Die DAAD-Studie zur Auslandsmobilität von Bachelor- und Master-Studierenden⁷ erbrachte unter anderem folgende Ergebnisse:

- *geringe horizontale Mobilität:* In den meisten Studiengängen studiert nur ein relativ kleiner Anteil vorübergehend an einer ausländischen Gasthochschule. Nur in 11% der Bachelor- und 15% der Master-Studiengänge gehen alle oder fast alle Studierenden ins Ausland.
- *steigende vertikale Mobilität:* Betrachtet man die studienintegrierte horizontale Mobilität gemeinsam mit der neuen Form der vertikalen

Mobilität, so ergibt sich eine Steigerung: Eine recht hohe Mobilität zeigt sich bei vielen Studierenden nach ihrem Bachelor-Abschluss im zweiten Studienabschnitt. Auch wächst der Anteil der Studierenden, die die neue Master-Studienphase mit einem Hochschulwechsel verbinden (etwa die Hälfte der Master-Studierenden hat den Bachelor an einer anderen Hochschule erworben).

- *kürzere Auslandsaufenthalte*: Es dominieren weiterhin Mobilitätsphasen von vier bis sechs Monaten, daneben ist eine Zunahme kurzer, ein- bis dreimonatiger Aufenthalte und eine Abnahme längerer Aufenthalte zwischen sieben und zwölf Monaten festzustellen (DAAD 2010, S. 41f.).

Laut KOAB-Absolventenbefragungen 2009 und 2010⁸ haben lediglich 16% der Bachelor-Absolvent/innen von deutschen Universitäten im Laufe ihres Studiums mindestens ein Semester im Ausland studiert; auch in der Master-Stufe studierten nur 17% zeitweilig im Ausland. Wenn man davon ausgeht, dass etwa drei Viertel der universitären Bachelor weiterstudieren, werden zusammengekommen etwa 27% von ihnen am Ende ihres Studiums eine Zeitlang im Ausland studiert haben. Bei den Absolvent/innen früherer universitärer Studiengänge war der entsprechende Anteil mit 19% deutlich geringer. Berücksichtigt man neben Auslandssemestern auch kürzere, studienbezogene Auslandsaufenthalte während des Studiums (Fremdsprachenkurse, Summer Schools, Praktika etc.), dann haben immerhin 28% der Bachelor-Absolvent/innen von Universitäten und 27% der Bachelor-Absolvent/innen von Fachhochschulen Auslandserfahrungen während ihres Studiums gesammelt (vgl. Schomburg 2010).

Nach den Ergebnissen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System im SS 2009) wird die Auslandsmobilität der Studierenden erheblich von der *sozialen Herkunft* beeinflusst: Die Quote der Studierenden mit studienbezogenen Auslandserfahrungen steigt signifikant von 11% in der unteren bis auf 20% in der oberen sozialen Herkunftsgruppe (BMBF 2010).

Quellen:

DAAD (Hrsg.) (2010): Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen. Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen im Hochschuljahr 2009/2010, Bonn.

Harald Schomburg (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz, EMBAC 2010 in Berlin, 30.09./01.10.2010, INCHER Kassel.

BMBF (Hrsg.) (2010): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.

Als wichtigste strukturelle Mobilitätsbarrieren wurden genannt:

- **Ungesicherte Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen:** Trotz Ratifizierung der Lissabon-Konvention im Jahr 2007 verläuft die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen in Deutschland weiterhin unbefriedigend. Die Bereitschaft der Studierenden zu Auslandsaufenthalten leidet erheblich unter der Unsicherheit, ob die im Ausland erbrachten Studienleistungen auch von ihrer Heimathochschule anerkannt werden.
- **Probleme bei der Studienorganisation:** Die Einführung des Bachelor-/Master-Systems hat bei den Studiengängen zu Einbußen hinsichtlich ihrer Flexibilität geführt. Prüfungsüberlast und Verschulung drohen zu massiven Mobilitätshindernissen zu werden, weil ein Auslandsaufenthalt meist mit einer Verlängerung der Studienzeit verbunden ist. Hinderlich sind zudem die studienbegleitenden Prüfungen, die befürchten lassen, dass Auslandsaufenthalte zu Versäumnissen und damit zu schlechteren Noten führen könnten.
- **Gravierende Ungleichheiten im Europäischen Hochschulraum:** Internationale Mobilität wird auch dadurch erschwert, dass sich die Studiengänge in den verschiedenen Staaten zum Teil stark unterscheiden. So ist zum Beispiel die Bachelor- und Master-Phase nicht in jedem Land gleich lang und die Master-Arbeit nicht gleich viel wert. Wünschenswert wäre, dass jede gleichwertige Leistung auch den gleichen Wert in allen Ländern hat, damit Studienleistungen und -abschlüsse wirklich europaweit vergleichbar sind. Zudem besteht das Problem, dass die Semester zu unterschiedlichen Terminen beginnen, sodass

7 Befragung von Studiengangsleiter/innen im Hochschuljahr 2009/2010 zur Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen; Basis: 2.502 Studiengangsleiter/innen von Reformstudiengängen (von insgesamt 10.590, was 23,6% entspricht); vgl. DAAD 2010.

8 Die KOAB-Absolventenbefragungen wurden an 52 Hochschulen in Deutschland in Kooperation mit INCHER-Kassel durchgeführt; Basis: 70.000 Absolvent/innen, die 2007 und 2008 ein Studium abgeschlossen haben; vgl. Schomburg 2010.

die Studierenden vor oder nach einem Auslandsaufenthalt unter Umständen ein Semester verpassen.

- **Finanzielle Probleme:** Massive Mobilitätshindernisse ergeben sich auch aus generellen Finanzierungsproblemen, dem Wegfall von Studienfinanzierungs- und Sozialleistungen sowie gesetzlich eingeschränkten Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit im Ausland. Die Mitnahme der Studienbeihilfen ins Ausland ist meist schwierig oder unmöglich, gleichzeitig muss der Nebenjob im Heimatland aufgegeben werden. Auch decken die Auslands-BAföG-Sätze und Mobilitätsbeihilfen meist nicht die tatsächlichen Mehrkosten ab, sodass eine Finanzierungslücke entsteht, die nur durch Rücklagen oder private Unterstützung gefüllt werden kann. Hier bestehen soziale Ungerechtigkeiten innerhalb der Studierendenschaft, da für Studierende, die auf eine Nebenerwerbstätigkeit angewiesen sind, Auslandsaufenthalte wegen massiver finanzieller Probleme nur schwer zu realisieren sind.

Große Probleme gibt es auch noch bei der *sozialen Dimension der Mobilität*, deren Stärkung ein wichtiges Bologna-Querschnittsziel ist, wie Blättler mit Bezug auf die Eurostat/Eurostudent-Studie 2009 zur sozialen Dimension und Mobilität in der europäischen Hochschulbildung erläuterte (vgl. European Commission 2009): Gegenwärtig gibt es keine ausgeglichene Mobilität im Europäischen Hochschulraum, weder innerhalb der EU (zwischen Ost und West, Süd und Nord), noch zwischen EU- und Nicht-EU-Ländern. Hier seien noch viele Ressentiments zu überwinden (z. B. Skepsis gegenüber Abschlüssen in Osteuropa). Ein Auslandsaufenthalt innerhalb des Europäischen Hochschulraums müsse aber den gleichen Wert haben.

Auch in einer anderen Hinsicht seien noch große soziale Probleme zu lösen, so Blättler, da ein enger Zusammenhang von Mobilität und sozialer Herkunft besteht: „Es hängt immer noch vom Bildungslevel des Vaters ab, ob ein Studierender mobil werden kann oder nicht.“ Internationale Mobilität sei aber nicht nur persönlich bereichernd, sondern steigere auch die Berufschancen. Wenn sich nicht die horizontale, sondern vorrangig die vertikale Mobilität erhöht, werde die soziale Selektion weiter verstärkt, die schon beim Übergang zum Master-Studium Realität sei. Faktisch führe der Zwang zur Nebenerwerbstätigkeit meist zu schlechteren Noten, was unter Konkurrenzbedingungen die Chancen auf einen Master-Platz schmälert. Hinzu kommen Finanzierungsprobleme bei einem Auslandsaufenthalt. Wenn hier nicht gegengesteuert werde, würden die Mobi-

litätsoptionen letztlich nur einer gehobenen sozialen Schicht zugute kommen, was die sozialen Ungleichheiten bei den beruflichen Chancen verschärfe. Die soziale Dimension müsse daher auf verschiedenen Ebenen stärker berücksichtigt werden.

Auslandsaktivitäten von Studierenden im Vergleich

Laut Studierenden survey 2010 zeigt sich eine klare Stufung der Auslandsaktivitäten.

Von den befragten Studierenden haben

- 8% zeitweise im Ausland studiert,
- 10% ein Praktikum im Ausland absolviert,
- 14% einen Sprachkurs im Ausland besucht.

Bei Berücksichtigung der verschiedenen Kombinationen haben 26% aller Studierenden während ihres Studiums eine bestimmte Zeit im Ausland verbracht (ohne Studienreisen, Sommerschulen, Projekte und Exkursionen). (S. 46f.)

Vergleich: Traditionelle und neue Studiengänge. An Universitäten ist der Anteil der Bachelor-Studierenden mit einer Studienphase im Ausland deutlich geringer als unter Studierenden in Diplom- oder Master-Studiengängen. Auch haben Bachelor-Studierende bislang seltener als Diplom- und Masterstudierende ein Praktikum oder einen Sprachkurs im Ausland absolviert.

SIEHE TABELLE AUSLANDSAKTIVITÄTE SEITE 26

Auch in der Summe von bereits realisierten und geplanten Auslandsaktivitäten schneiden Bachelor-Studierende an Universitäten schlechter ab als Studierende der herkömmlichen Studiengänge. Dies kann als Verlust an internationaler Erfahrung unter den Studierenden in Bachelor-Studiengängen interpretiert werden. (S. 47)

Vergleich: Soziale Herkunftsgruppen. Beim verwirklichten Auslandsstudium ist seit dem Jahr 2000 die Quote für alle Studierenden bei 7% bis 8% stagniert. An den Universitäten liegt der Wert etwas höher (8% bis 9%) als an Fachhochschulen (4% bis 5%). (S. 47f.) Der Blick auf das

AUSLANDSAKTIVITÄTEN NACH ABSCHLUSSART AN UNIVERSITÄTEN UND FACHHOCHSCHULEN (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, realisiert“ und „sicher geplant“)

	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsexamen	Bachelor	Diplom
Studienphase im Ausland						
realisiert	4	12	24	7	5	8
geplant	9	5	7	7	5	1
zusammen	13	17	31	14	10	9
Praktikum im Ausland						
realisiert	7	12	22	15	7	15
geplant	10	7	10	15	9	2
zusammen	17	19	32	30	16	17
Sprachkurs im Ausland						
realisiert	13	15	30	16	11	7
geplant	10	4	10	9	5	3
zusammen	23	19	40	25	16	10

Quelle: 11. Studierendensurvey (Kurzbericht), Multrus et al. 2010, S. 47

Bei diesen Zahlen ist zu beachten, dass sich die Studiengänge gegenwärtig in einer Umbruchsphase befinden: Im Bachelor-Studium sind weniger ältere Studierende, in den Diplom- und Magister-Studiengängen weniger Studienanfänger/innen anzutreffen. Die Daten geben deshalb nicht die „Auslandsquote“ beim Studienabschluss (für Graduierte) wieder, sondern zeigen auf, inwieweit Auslandsaktivitäten in den verschiedenen Studiengängen verbreitet sind.

soziale Profil der Studierenden macht soziale Ungleichheiten deutlich: Studierende aus hohen und höheren sozialen Herkunftsgruppen studieren doppelt so häufig im Ausland (9%) wie Studierende niedriger und mittlerer Herkunftsgruppen (4% bzw. 5%). (S. 50)

Quelle:

Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Kurzbericht), hrsg. v. BMBF, durchgeführt von der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, Bonn/Berlin.

Die Förderung von Mobilität bedarf einer Vielzahl an Maßnahmen.

Um in Zukunft eine höhere Mobilität der Studierenden zu erreichen, muss die Durchführung von Auslandsphasen durch eine Vielzahl an Maßnahmen erleichtert werden. Im Zentrum sollten dabei Reformen des Curriculums stehen, insbesondere eine Reduktion der Stofffülle in den Lehrplänen sowie die systematische Integration von „Mobilitätsfenstern“ in die Curricula. Auch werden die Potenziale der Modularisierung bisher noch nicht dazu genutzt, um das Studium zu flexibilisieren und Mobilität zu ermöglichen.

Zudem ist die gesicherte Anerkennung von Prüfungs- und Studienleistungen zentral, um die Mobilität zu erhöhen. Die Anerkennungsverfahren für Studienleistungen, die an anderen Hochschulen erbracht wurden, müssen entscheidend verbessert werden; vor allem sind transparentere und verlässlichere Anerkennungsverfahren auf der Basis von Lernergebnissen zu etablieren. Bei den Hochschullehrer/innen wiederum muss das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es bei der Anerkennung von Studienleistungen im Ausland um den fachlichen Kompetenzzuwachs und den erbrachten *Workload* geht, nicht um die Prüfung identischer Inhalte.

Die Politik muss dabei für die notwendigen Rahmenbedingungen sorgen: Die Hochschulen müssen personell, finanziell und auch inhaltlich in die Lage versetzt werden, um die Herausforderungen der Studienreformen zu bewältigen. Wichtig sind auch staatliche Förderinstrumente: Kunst wies darauf hin, dass der Bund in Zukunft mehr Programme zur Förderung von Mobilität auflegen möchte, um Hochschulen und Studierende zu unterstützen. Einige gute Beispiele würden bereits zeigen, wie integrative und interdisziplinäre Ansätze praktisch umgesetzt werden können.

Förderung der internationalen Mobilität von Studierenden

„Ziel von BMBF und DAAD ist es, dass mittelfristig mindestens 50 Prozent der Studierenden im Erststudium studienbezogene Erfahrungen im Ausland sammeln – sei es mit Studien- und Sprachkursaufenthalten oder Praktika.“

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) ist die größte Förderungsorganisation für internationale Hochschulzusammenarbeit und

bietet verschiedene Maßnahmen und Programme an, um die Auslands-mobilität von Studierenden zu fördern. Dazu gehören zum Beispiel PROMOS – Programm zur Steigerung der Mobilität von Studierenden (DAAD) und die BMBF/DAAD-Kampagne „go out! studieren weltweit“, sowie das BMBF-finanzierte Bachelor Plus-Programm, das deutschen Hochschulen ermöglicht, vierjährige BA-Studiengänge mit einem integrierten Auslandsstudienjahr anzubieten.

Der DAAD ist auch Nationale Agentur für das Programm ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) der Europäischen Union, das unter dem Dach des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen (2007–2013) unter anderem die Mobilität von Studierenden und Lehrenden in Europa über Auslandsaufenthalte (Studium, Praktikum) fördert und zur Verwirklichung eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses beitragen soll. Es handelt sich um ein integriertes europäisches Programm, das auf Kooperationsvereinbarungen zwischen den beteiligten Hochschulen bzw. Fachbereichen basiert; Details der Kooperation sind im Vorfeld des Auslandsaufenthalts festgelegt, Studieninhalte und -ablauf sowie die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen (z. B. über *learning agreements*) geregelt.

Quellen:

Website des DAAD: <http://www.daad.de/de/index.html>; http://www.lebenslanges-lernen.eu/erasmus_3.html; <http://www.go-out.de> [03.03.2011].

BMBF: Der Bologna-Prozess, 05.05.2010, <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [23.02.2011].

Gut die Hälfte aller studienbezogenen Auslandsaufenthalte werden im Rahmen eines organisierten Programms, vor allem des ERASMUS-Programms, durchgeführt (vgl. BMBF 2010). Trotz einiger Defizite (z. B. teilweise ungenügende sprachliche Vorbereitung) ist ERASMUS ein bewährtes Instrument, das flächendeckend und breit zur Verfügung steht und von immer mehr Studierenden genutzt wird. Da vor dem Auslandsaufenthalt geprüft wird, ob die dort erbrachten Leistungen anschließend angerechnet werden (*learning agreement*), ist die Anerkennung von Studienleistungen deutlich weniger problembehaftet als bei Auslandsaufenthalten ohne Einbindung in ein Mobilitätsprogramm.

Um Mobilität stärker zu fördern, könnten mehr gemeinsame Programme von Hochschulen sinnvoll sein. In diesem Zusammenhang verwies Keller auf die Bedeutung der Qualitätssicherung im Bologna-Prozess: Bei

allen Hochschulen, die im Europäischen Hochschulraum kooperieren, müsse eine bestimmte Qualität durch Qualitätssicherungsverfahren garantiert sein. Doch sollten auch Individualisten, die ihre Auslandsaufenthalte selbst organisieren, bessere Unterstützung erhalten; dabei könnte die Kompetenz der Auslandsämter einbezogen werden. Denn auch die sogenannten Free Mover stellen ein erhebliches Mobilitätspotenzial dar.

Die Anerkennung von Studienleistungen muss verbessert werden.

Für die Motivation zum Auslandsstudium spielt die Sicherheit bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen eine wichtige Rolle. Andrea Blättler verwies auf Ergebnisse einer ESU-Befragung, bei der 85 Prozent der Studierenden aus 33 Mitgliedsländern über Anerkennungsprobleme beim Studium in anderen Ländern berichteten; bei den Free Movern lag der Wert noch höher. Auch integrierte Programme scheinen häufig im Detail nicht richtig zu funktionieren: Immerhin 60 Prozent der ERASMUS-Studierenden hatten ebenfalls Probleme bei der Anerkennung.

Mit der Lissabon-Konvention von 1997 sollte die Anerkennung von Qualifikationen und Studienleistungen im Europäischen Hochschulraum sichergestellt werden. Zwischen den Unterzeichnerstaaten gilt demnach: „Jede Vertragspartei stellt sicher, dass die Verfahren und Kriterien, die bei der Anerkennung und Bewertung von Qualifikationen angewendet werden, durchschaubar, einheitlich und zuverlässig sind“ (Artikel III.2). Die rechtliche Beweislast liegt bei der anerkennenden Stelle, das heißt die Heimatuniversität muss im Einzelnen einen Nachweis führen, warum sie die Leistungen nicht anerkennen kann (sog. Beweislastumkehr). Die zentralen Voraussetzungen für eine Anerkennung nach Lissabon-Konvention sind vergleichbare Lernergebnisse, ein ähnlicher Studiengang sowie fachlich-inhaltliche Gleichwertigkeit (kein schematischer Abgleich nach ECTS). Gegen eine Verweigerung der Anerkennung steht dem Studierenden das Rechtsmittel der Beschwerde zu.

In Deutschland wurde die Konvention im Oktober 2007 ratifiziert. Im Nationalen Aktionsplan Anerkennung, den Bund und Länder unter Beteiligung verschiedener Interessengruppen ausgearbeitet haben, werden Handlungsfelder für die Anerkennung benannt. Doch die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen an deutschen Hochschulen ist nach wie vor problematisch. Ein wichtiger Grund ist,

dass Fach- und Studiengangsleitungen Schwierigkeiten haben, im Ausland erworbene Studienleistungen zu bewerten und zu erkennen, ob sie dem deutschen System adäquat sind. Zudem sind teilweise erhebliche Ressentiments (gegenüber ausländischen Studiensystemen und ihrer Qualität) zu überwinden.

Anerkennung von Studienleistungen an deutschen Hochschulen

Im Jahr 2009 wurden im Ausland erbrachte Studienleistungen an deutschen Hochschulen

- 50% vollständig
- 32% teilweise
- 18% überhaupt nicht anerkannt.

Voll anerkannt wurden die Studienleistungen bei

- 63% der gestuften Studiengänge
- 46,5% der traditionellen Studiengänge.

Die im Ausland erbrachten Leistungen wurden an der Heimathochschule überwiegend (83%) noch einmal überprüft.

Quellen:

DAAD (Hrsg.) (2009): Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2009 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen, Bonn, S. 25ff.

Die Anerkennungsprobleme betreffen aber nicht nur Studienleistungen, die an einer Hochschule im Ausland erbracht wurden. Auch innerhalb Deutschlands ist ein Wechsel der Hochschule während des Bachelor-Studiums häufig schwierig. Deutlich leichter ist es, nach einem Bachelor-Abschluss an einer anderen Hochschule in ein Master-Studium einzusteigen. Die Motivationen der Studierenden für einen Hochschulwechsel sind vielfältig: Sie umfassen private Gründe (räumliche Nähe zu Freund/in, zu den Eltern etc.), aber auch fachliche bzw. studienbezogene Gründe (z. B. weil ein inhaltlicher Schwerpunkt nur an einer bestimmten Hochschule angeboten wird). Gegenwärtig ist die Uneinheitlichkeit der Stu-

diengänge in den Bundesländern und Hochschulen aber so groß, dass ein innerdeutscher Hochschulwechsel oft mit größeren Hindernissen verbunden ist als ein europaweiter Wechsel mit internationalen Partnern bzw. Hochschulkooperationen.

Als möglicher Weg zur Verbesserung der Mobilität innerhalb Deutschlands wurden Zusammenschlüsse von Hochschulen vorgeschlagen, die als Partnerinstitutionen auf gleicher Augenhöhe kooperieren und die Studienleistungen ihrer Studierenden problemlos gegenseitig anerkennen könnten. Dieser Lösungsansatz wird jedoch auch kritisch gesehen. Keller skizzierte die damit verbundenen Gefahren: Es könnten sich Konsortien von Hochschulen herausbilden, die unter Berufung auf die angeblich höhere Qualität ihrer Lehre nur noch untereinander Studienleistungen und Abschlüsse anerkennen. Solche Abschottungstendenzen könnten zu einer unerwünschten Form hierarchischer und elitärer Profilbildung im Hochschulraum führen, die letztlich eine übergreifende Mobilität behindert. Die Studierenden müssten aber die Sicherheit haben, dass ihre Studienleistungen und -abschlüsse an anderen deutschen Hochschulen als gleichwertig anerkannt werden, damit sie z. B. problemlos ein Master-Studium anschließen können. Keller schlug vor, das Prinzip der „Beweislastumkehr“ der Lissabon-Konvention auf Deutschland zu übertragen, d. h. die jeweilige Hochschule muss dem Studierenden beweisen, dass seine Leistung nicht gleichwertig ist – und nicht umgekehrt.

Nach Ansicht von Blättler könnte die Anerkennung gut funktionieren, wenn man die Bologna-Instrumente (ECTS, *Workload*, *Learning Outcome*) konsequent umsetzen würde. Die Bologna-Vorgaben seien eindeutig: Es kommt nicht auf den Input an, sondern auf die erworbenen Kompetenzen, die an verschiedenen Inhalten erlernt werden können. Wenn Kompetenzen ausgewiesen werden, sollte der Wechsel an eine andere Hochschule auch kein Problem sein. *Workload* und *Credit Points* müssten allerdings auch richtig berechnet werden. Häufig werde der Zeitaufwand von Hochschullehrer/innen nur geschätzt, was meist nicht der Realität entspreche. Deshalb plädiert Blättler dafür, zunächst genaue Zahlen in der Studierendenschaft zu erheben und sinnvoll auszuwerten. Ein großes Problem sei zudem, dass der EU-Qualifikationsrahmen in den einzelnen Ländern meist nicht adäquat umgesetzt wird. Würde man den Qualifikationsrahmen an nationale Gegebenheiten anpassen, könnte dieses Instrument sehr hilfreich sein.

Bologna-Instrumente: Qualifikationsrahmen und ECTS-System

Ein wesentlicher Aspekt des Bologna-Prozesses ist die Definition eines Qualifikationsrahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (*qualification framework*), die Einführung von Modulen und des ECTS-Systems (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Ziel ist es, die Flexibilität und Transparenz des Studiums zu steigern und die Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen unter den Teilnahmeländern zu schaffen. Dadurch soll auch die Mobilität der Studierenden im Europäischen Hochschulraum gefördert werden.

Das ECTS-System beinhaltet eine Reihe von Instrumenten, die mehr Transparenz herstellen sollen:

Diploma Supplement: ergänzt das Abschlusszeugnis und gibt Auskunft über das Studienprogramm bzw. den Hochschulabschluss (Studieninhalte und -verlauf, Schwerpunkte und Lernziele, berufliche und akademische Qualifikationen)

Information Package: Zusammenstellung aller grundlegenden Studieninformationen im akademischen, institutionellen und praktischen Bereich

Transcript of Records: Dokumentation sämtlicher bisher erbrachter Studienleistungen, die ein Studierender am Ende jedes Semesters erhält

Learning Agreement: Abkommen zwischen dem Studierenden, der Heimat- und der Gasthochschule über die zu erbringenden Studienleistungen und ihre Anerkennung

Zum ECTS-System gehört auch das Kreditpunktesystem, das auf der Vergabe von Leistungspunkten (*Credit Points*) für erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen beruht. ECTS-Credits ergeben sich aus dem *Workload* (Arbeitspensum), das ein durchschnittlich Studierender benötigt, um die Lernziele eines bestimmten Studienprogramms zu erreichen. Bei einem Vollzeitstudium sollen in einem Jahr mindestens 60 ECTS-Credits erworben werden. ECTS-Credits werden pro Modul (Lehr- und Lerneinheit, bestehend aus einer oder mehreren Lehrveranstaltungen) und für bestandene Leistungen vergeben. Für jedes Modul

werden *Learning Outcomes* (Lernziele) definiert und jedes Modul wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen. Die Lernziele richten sich nach den Kompetenzen, die gemäß Nationalem Qualifikationsrahmen für jede Studienstufe erreicht werden sollen (nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens EQR).

In Deutschland verständigten sich Bund und Länder auf die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen. BMBF und KMK haben einen ersten Vorschlag für ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil der in Deutschland erworbenen Leistungen als Diskussionsgrundlage vorgelegt. Auf dieser Basis wird der DQR mit verschiedenen Akteuren und der Fachöffentlichkeit gemeinsam erarbeitet (www.deutscherqualifikationsrahmen.de).

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz/ Bologna-Zentrum: Glossar; <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1969.php#Information Package> [30.03.2011].

Für alle Bachelor-Absolvent/innen sollte ein Master-Studium möglich sein.

Im Prinzip kann jeder ein Master-Studium beginnen, der über einen Bachelor-Abschluss verfügt. Faktisch stellt der Bachelor-Abschluss aber nur eine rein formale Voraussetzung für das Master-Studium dar. Denn die Zulassung wird – wie die Hochschulzulassung – von den Ländern in den Landeshochschulgesetzen geregelt und von den Hochschulen unterschiedlich umgesetzt. Während die Studierenden bei einem universitären Diplom- oder Magister-Studiengang bis zum äquivalenten Niveau eines Masters studieren konnten, haben sie im neuen Bachelor-/Master-System dafür keine Garantie mehr.

Hintergrund ist, dass nach den Strukturvorgaben der Kultusminister der Länder (KMK) in einem gestuften Studiensystem der Bachelor als „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ zu verstehen ist. Als „erster berufsqualifizierender Abschluss“ soll er für „die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ führen: „Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Master-Abschlusses als *weiterer* berufsqualifizierender Abschluss betont werden.“ (KMK 2010, S.3) Zudem wird den Ländern das Recht eingeräumt, „zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen“ für die Zulassung zu Master-Studiengängen eigene Voraussetzungen zu bestimmen (ebd., S.4).

Daraus ergibt sich das Problem, dass viele Hochschulen aufgrund von Finanzierungsproblemen einen Großteil der vorhandenen Ressourcen in den Bachelor-Bereich investieren und nicht dazu in der Lage sind, Master-Programme im erforderlichen Ausmaß anzubieten: Im Ergebnis wird die Nachfrage nach Master-Studienplätzen nicht ausreichend gedeckt und es ergibt sich in fast allen Ländern eine versteckte „Übergangsquote“, die von den vorhandenen finanziellen und personellen Kapazitäten der Hochschulen abhängig ist.

Für Kritiker dient der dreijährige Bachelor als „Regelabschluss“ vor allem zur Kürzung öffentlicher Bildungsausgaben: Die akademische Ausbildung soll aus finanziellen Gründen begrenzt werden, was auf Kosten einer fundierten Ausbildung geht. Viele Studierende betrachten den Bachelor nicht als ersten berufsqualifizierenden Abschluss und kritisieren deshalb die Zulassungsbeschränkungen. Sie fordern einen uneingeschränkten Zugang zum Master, der aus ihrer Sicht der Regelabschluss sein sollte. „Die fundamentale Forderung muss sein: Der Zugang zum Master muss offenstehen, da es ein Grundrecht auf Bildung gibt“, so Andrea Blättler mit Bezug auf die UN-Konvention eines „freien Zugangs und Recht auf Bildung“. Gegenwärtig zeige sich in Europa aber der Trend, immer mehr Zugangsbeschränkungen für den Master einzuführen. Dies sei eine völlig falsche Entwicklung.

Auch nach Ansicht von Keller muss es „das Recht auf Weiterstudium“ geben: Die GEW fordert einen Rechtsanspruch auf Zulassung zum Master für alle. Dies würde aber auch bedeuten, dass die Länder mehr Master-Plätze als bisher finanzieren, damit alle Studierenden auch einen Master machen können, wenn sie das möchten.

Ein Recht auf einen Master-Studienplatz sieht Thomas Kathöfer von der HRK unter den gegebenen finanziellen Bedingungen der Hochschulen aber nicht umsetzbar: „Wir sind der Auffassung, dass jeder Absolvent, jede Absolventin eines Bachelor-Studiengangs die Berechtigung hat, ein Master-Studium aufnehmen zu dürfen, aber damit ist nicht ein verbrieftes Recht verbunden – es sei denn, dass die Politik sich dazu durchringt, die Hochschulen so auszustatten, dass alle Absolvent/innen von Bachelor-Studiengängen auch ein Master-Studium aufnehmen können.“ Die Hochschulen würden den Zugang zum Master ja nicht ohne Not begrenzen, sondern weil ihre Kapazitäten nicht ausreichen und sie sich deshalb gezwungen sehen, Zulassungsbeschränkungen für die begrenzt vorhandenen Plätze einzuführen.

Swen Schulz, MdB und stellvertretender bildungspolitischer Sprecher der SPD-Fraktion im Bundestag, hob hervor, dass das verfassungsrechtlich verbriefte Recht auf Bildung sich auch auf die Aufnahme eines Master-Studienplatzes erstreckt. Jeder und jede mit einem Bachelor-Abschluss habe demnach die Qualifikation für einen Master-Studienplatz und sollte ein Master-Studium anschließen können: „Wir gehen davon aus, dass es den Rechtsanspruch auf einen Zugang zum Master-Studienplatz geben muss, wobei es wohl kaum realisierbar ist, dass jeder Studierende, der einen Bachelor-Abschluss hat und einen Master-Studienplatz haben möchte, sich das Studium an einer gewünschten Hochschule aussucht und es wird ihm dann garantiert, dass dieser ihm tatsächlich zur Verfügung steht.“ So werde man es nicht organisieren können, doch müsse es vom Grundsatz her bundesweit ein insgesamt ausreichendes Angebot an Master-Studienplätzen geben.

Wie wichtig eine klare Regelung des Übergangs zwischen Bachelor und Master ist, zeigen die Ergebnisse aktueller Studien: Gegenwärtig möchte ein großer Teil der Bachelor-Absolvent/innen weiterstudieren und schließt auch ein Master-Studium an.

Übergang: Bachelor – Master

Nach den Ergebnissen der KOAB-Absolventenbefragungen 2009 und 2010 haben

- 78% der Bachelor-Absolvent/innen an Universitäten und
- 43% der Bachelor-Absolvent/innen an Fachhochschulen ihr Studium fortgesetzt.

(Erfasst wurden sowohl ausschließlich Studierende, erwerbstätig Studierende sowie Personen in beruflicher Ausbildung.)

Quelle:

Harald Schomburg (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz, EMBAC 2010 in Berlin, 30.09./01.10.2010, INCHER Kassel.

Middendorff bestätigte das große Interesse vieler Studierender an einem Master-Studium anhand der Ergebnisse einer Online-Befragung, die das HIS für den Stifterverband im August 2010 durchgeführt hat⁹: Dem-

⁹ Die in diesem Abschnitt dargestellten Befragungsergebnisse sind Vorberichtszahlen, also vorläufig und unter Vorbehalt zu verstehen.

nach äußerten fast 70 Prozent der Bachelor-Studierenden ihr Interesse an einem anschließenden Master-Studium. An Fachhochschulen wollen allerdings deutlich weniger (56%) ein Master-Studium aufnehmen als an Universitäten (ca. 80%). Im Rahmen der 19. Sozialerhebung des DSW 2009 hatten sich bereits ähnliche Tendenzen gezeigt, sodass von einer relativ stabilen Interessenverteilung in dieser Größenordnung ausgegangen werden kann. Nach den Ergebnissen einer aktuellen HIS-Absolvent/-innenbefragung befinden sich ein Jahr nach dem ersten Hochschulabschluss 78 Prozent der universitären Bachelor bereits im Master-Studium. Mehr als 90 Prozent der Master-Studierenden studierten demnach in ihrem Wunschfach, 90 Prozent an ihrer Wunschhochschule, die aber nur zu 50 bis 60 Prozent dieselbe ist, an der sie ihren Bachelor-Abschluss gemacht haben. Offenbar ist beim Übergang zum Master Mobilität innerhalb Deutschlands zwischen Hochschulen durchaus verbreitet, auch zwischen den verschiedenen Hochschularten: Von den FH-Bachelor wechselte fast ein Viertel für ein Master-Studium an eine Universität.

Bei der Motivation zum Master steht laut Middendorff die Verbesserung der Berufschancen an erster Stelle, an zweiter Stelle die persönliche Weiterbildung. Defizitorientierte Motive (wie der Ausgleich bestehender fachlicher Mängel oder geringes Vertrauen in die Berufschancen) spielten nur eine mittlere Rolle. Auch werde das Master-Studium laut den Antworten nur selten als Überbrückung sonst drohender Arbeitslosigkeit benutzt.

Nach den vorläufigen Ergebnissen der HIS-Befragungen sind die Übergangsquoten also relativ hoch und viele Master-Studierende äußern eine hohe Zufriedenheit. Wie ist dann die Klage der Studierenden zu erklären, es gebe zu wenig Master-Plätze? Middendorff führte diese Diskrepanz vor allem auf Widersprüche zwischen gefühlten Problemen und der abweichenden Realität zurück. Viele Kritiken der Studierenden seien Problemerkwartungen, als Antizipation möglicher Probleme, auch in Bezug auf die Berufschancen der Bachelor-Absolvent/-innen, die sich in den letzten Jahren stark verbessert hätten.

Im Rahmen der Diskussion wurde aber auch darauf hingewiesen, dass der Umstrukturierungsprozess noch am Anfang steht. Der Mangel an Master-Plätzen werde sich verstärken, wenn die Hochschulen finanziell nur ungenügend ausgestattet sind und gleichzeitig die Studienanfängerzahlen weiter steigen. Auch aufgrund doppelter Abiturjahrgänge und der Aussetzung der Wehrpflicht kann davon ausgegangen werden, dass deutlich mehr Bachelor-Absolvent/-innen ein Master-Studium aufnehmen möchten als heute.

Die Zulassung zum Master-Studium muss transparenter und gerechter werden.

Viele Studierende beklagen das Zulassungsschaos und die intransparente Vergabe von Master-Plätzen. Aufgrund der landesgesetzlichen Regelungen ist die Ausgestaltung der Zulassungsvoraussetzungen und des Auswahlverfahrens bei den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich. Manche Hochschulen fordern von den Bewerber/innen ein mit überdurchschnittlich guten Noten abgeschlossenes Erststudium; bei vielen Master-Studiengängen muss ein Numerus Clausus erfüllt werden, den die Hochschule in eigenem Ermessen festsetzt. Die Anforderungen können an verschiedenen Hochschulen somit sehr unterschiedlich sein. Allerdings sind nicht alle Master-Programme zulassungsbeschränkt, an manchen Hochschulen existieren auch zulassungsfreie Studiengänge.

Zahlreiche Hochschulen beziehen bei der Auswahl weitere Kriterien ein: verschiedene, jeweils unterschiedlich gewichtete Noten (Bachelor-Noten insgesamt, Bachelor-Abschlussnote, einzelne Abiturnoten, Abiturdurchschnitt), Empfehlungsschreiben, Eignungstests, Motivationsschreiben und persönliche Aufnahmegespräche, Aufnahmeprüfungen, Pluspunkte für Auslandserfahrungen, Praktika, Berufserfahrung oder ehrenamtliches Engagement. An einigen Hochschulen kann der Notendurchschnitt durch eine Wartezeit verbessert werden. Über die Zulassung entscheidet die jeweilige Auswahlkommission der Hochschule. Da keine klaren, einheitlichen Kriterien existieren, wird der Zugang zum Master-Studium von vielen Studierenden als Glücksspiel empfunden, bei dem man seine Chancen durch möglichst viele Bewerbungen zu steigern hofft.

Die Kritik der Studierenden richtet sich auch gegen die fehlende Abstimmung der Bewerbungsfristen unter den Hochschulen, was häufig zu großen Zeitverlusten führt. Solche verlorenen Wartezeiten könnten zum Beispiel dadurch verhindert werden, dass sich die Studierenden – wie in anderen Ländern bereits üblich – schon mit Zwischenzeugnissen bewerben können (die Zusage könnte dann an einen bestimmten Notenerfolg gebunden werden). Außerdem sollten Master-Studiengänge nicht nur jährlich zum Wintersemester, sondern auch halbjährlich zum Sommersemester anfangen.

Viele dieser Probleme hängen nach Ansicht von Thomas Kathöfer (HRK) primär mit den mangelnden Kapazitäten und nicht ausreichenden Ressourcenzuweisungen an das Hochschulsystem zusammen. So sei der Start von Master-Studiengängen im Winter- und Sommersemester eine „reine Ressourcenfrage“: Wenn die Hochschulen dazu personell in der Lage

wären, könnten sie problemlos in jedem Semester ihre Studienangebote anlaufen lassen. Bei der Zulassung zum Master-Studium sei es wichtig, angesichts der zahlreichen unterschiedlichen Auswahlverfahren alle Kriterien offenzulegen, die zu erfüllen sind, damit eine Zulassung zum Studium erfolgen kann. In diesem Bereich zeige sich bereits eine gute Tendenz: „Die Hochschulen sind hier alle auf dem Weg zur Transparenz.“

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn sich die Hochschulen bei Auswahlverfahren nicht nur auf Noten beziehen, sondern mit den einzelnen Bewerber/innen auch Gespräche führen und Motivationsschreiben einbeziehen. Solche Verfahren seien aber außerordentlich aufwendig und den Hochschulen fehle es dafür meist an den notwendigen Kapazitäten. Viele Hochschulen würden aus diesem Grund dazu neigen, die Zulassungsverfahren zu formalisieren und sich auf Kriterien zu stützen, die man mit wenig Aufwand abprüfen kann – und das seien in der Regel die Noten.

Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang auch die Problematik der sozialen Selektivität bei den Übergängen im deutschen Bildungssystem, die sich beim Übergang vom Bachelor zum Master fortsetzen bzw. verstärken könnte. Aus verschiedenen HIS-Studien geht hervor, dass soziale Ungerechtigkeiten im Hochschulsystem auch dadurch entstehen, dass Studierende nicht über den notwendigen finanziellen Hintergrund verfügen und zur Existenzsicherung jobben müssen, was schlechtere Abschlussnoten nach sich ziehen kann. Wird der Zugang zum Master allein von den Noten abhängig gemacht, droht diese soziale Benachteiligung zum Ausschlussgrund zu werden. Als möglichen Weg schlug Middendorff vor, die soziale Dimension bei den Zulassungskriterien zu berücksichtigen, indem zum Beispiel an bestimmte soziale Kriterien (soziale Herkunft/Bildungshintergrund, finanzieller Background) Bonuspunkte geknüpft werden, mit denen der Notendurchschnitt verbessert werden kann.

Problematik: Zulassungsbeschränkungen zum Master-Studium

Die verschiedenen Auswahlverfahren der Hochschulen für ein Master-Studium erweisen sich in verschiedener Hinsicht als problematisch.

Die Schwierigkeiten, die eine Zulassung nach Bachelor-Noten mit sich bringt, zeigte der Fall der Universität Köln im Wintersemester 2010/2011: Im Fach Betriebswirtschaftslehre wurden nur etwa ein

Drittel der Kölner Bewerber/innen in Master-Programme aufgenommen (vgl. Dörnfelder 2010; Kufer 2010). Bachelor-Absolvent/innen der Uni Köln, die mit der Note 2 zu den Besten ihres Jahrgangs gehörten, bekamen keinen Master-Platz, weil Bewerber/innen von anderen Hochschulen bessere Abschlussnoten vorweisen konnten. Hier wurde die Problematik einer reinen Notenbewertung deutlich: In einer Hochschule mit hohen Qualitätsmaßstäben und entsprechend strengerer Bewertung fallen die Bachelor-Noten in der Regel schlechter aus; ihre Absolvent/innen haben dann das Nachsehen gegenüber Absolvent/innen, die an weniger anspruchsvollen Hochschulen bessere Zensuren erhalten haben. Durch die großen Unterschiede in der Notenbewertung zwischen Bachelor-Studiengängen, Fächern und Hochschulen gibt es keine wirklich vergleichbaren Noten und die Notengebung sagt nur wenig über die Qualifikation der jeweiligen Bewerber/innen aus.

Doch auch das Kombinieren verschiedener Zulassungskriterien birgt erhebliche Probleme, wie ein anderes Beispiel verdeutlichte: An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster hatten sich für das Wintersemester 2010/2011 über 1.400 Studierende für ein Master-Studium BWL beworben. Mehr als 1.000 Bewerber/innen erhielten eine Absage, woraufhin drei der Abgelehnten klagten. Mitte November 2010 stellte das Verwaltungsgericht (VG) Münster in drei Eilverfahren fest, dass die Vergabep Praxis zum Master-Studiengang BWL gegen geltendes Recht verstößt. Die Universität hatte ein zweistufiges Auswahlverfahren und ein Punktesystem praktiziert, bei dem z. B. die Abiturnote einfluss, aber auch Belege für die besondere Eignung (Motivationsschreiben, Methoden- und Sprachkenntnisse etc.) herangezogen wurden; die BA-Note zählte zu ca. 40%.

Das VG Münster kritisierte die geringe Gewichtung des vorhergehenden Bachelor-Abschlusses: Den Ausschlag beim Übergang ins Master-Studium müsse immer der erste akademische Abschluss geben, Bewerbungsschreiben oder Abiturnote seien allenfalls Nebenaspekte. Das VG verwies auch auf Widersprüche mit dem Landesrecht und bezweifelte die Vereinbarkeit der hohen Qualifikationsanforderungen für das Master-Studium mit Art. 12 GG, in dem das Grundrecht auf freie Wahl des Berufs festgelegt ist (einschließlich der freien Wahl der Ausbildungsstätte). Kritisiert wurde darüber hinaus die Willkür der Auswahlkriterien und die Unklarheit des Bewerbungsverfahrens. Das Gericht sprach den klagenden Studierenden das Recht auf einen Master-Platz zu. Damit stellte sich auch grundsätzlich die Frage, ob

die weit verbreiteten Zugangsbeschränkungen zum Master-Studium überhaupt rechtlich zulässig sind (vgl. Achelpöhlner 2010).

Quellen:

Andreas Dörmfelder (2010): Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, Handelsblatt Online, 31.08.2010.

Christina Kufer (2010): Studentenzorn in Köln: Mit Note 2 zu schlecht für den Master. Spiegel Online, 16.08.2010.

Wilhelm Achelpöhlner: Endstation Bachelor? In: Meisterernst, Bernd/Düsing, Mechthild/Manstetten, Dietrich: Alles was Recht ist. Praxisreport Schule und Studium, Münster, August 2010, S. 9.

Für ein ausreichendes Masterplatz-Angebot braucht es belastbare Zahlen.

Angeichts des heterogenen Bildes beim Zugang zum Master-Studium betonte Swen Schulz, MdB (SPD), dass die Politik schnell handeln müsse, damit in Zukunft alle Interessierten an einem Master-Studium teilnehmen können. Im Rahmen der Hochschulpakete 1 und 2 sei zunächst das Ziel verfolgt worden, ausreichend Studienplätze für Studienanfänger/innen zu schaffen. Der Übergang vom Bachelor zum Master werde aber zunehmend schwieriger und reglementiert, sei es aufgrund von Vorgaben der einzelnen Hochschulen oder politischen Regelungen der Bundesländer. Zulassungsbeschränkungen würden häufig damit begründet, man siebe aus, damit nur die besten Bachelor-Absolvent/innen ein Master-Studium beginnen. Teilweise werde diese Bologna-Maßnahme aber nur als Sparmaßnahme benutzt, indem darauf hingewirkt wird, dass ein großer Teil der Studierenden bereits nach dem Bachelor-Studium die Hochschule verlässt. Um die notwendige Anzahl an Master-Plätzen sicherzustellen, müssten zunächst – über Studierendenbefragungen hinaus – valide Zahlen über Angebot und Nachfrage von Master-Plätzen erhoben werden. Deswegen habe die SPD-Bundestagsfraktion die Initiative ergriffen, um einen Überblick über die Zahlen zu gewinnen: Wie viele Master-Interessenten stehen welchem Angebot gegenüber? Einzelmeldungen aus Hochschulen würden darauf hindeuten, dass bereits heute ein massives Problem existiert, das sich in den nächsten Jahren vermutlich noch verschärfen wird. Denn die Strukturreform steckt noch in den Anfängen und es werden künftig – aufgrund steigender Studierendenzahlen – immer mehr Bachelor-Absolvent/innen ein Master-Studium anstreben.

Zu den fehlenden Zahlen merkte Middendorff an, dass es zwar bundesweite, repräsentative Erhebungen gibt (wie z. B. die HISBUS-Onlinebefragung und das Absolventenpanel), doch seien bei den neuen Studiengängen die Unterschiede zwischen den Ländern so enorm, dass groß angelegte repräsentative Untersuchungen zunehmend schwieriger werden. Da die

Hochschullandschaft immer vielfältiger werde, müssten zunehmend Länder- bzw. Regionalberichte und hochschulfokussierte Berichte die bundesweiten Studien und Befragungen ergänzen.

Kathöfer bestätigte, dass für einzelne Hochschulen und Master-Studiengänge zwar Zahlen über die Bewerber/innen und Master-Plätze vorliegen, aber keine bundesweiten Zahlen über die gesamte Anzahl der Studienplätze in Master-Programmen. Dies hänge auch damit zusammen, dass die Hochschulen gegenwärtig eine Priorität setzen müssen: Aufgrund der Vorgaben der zuständigen Länderministerien (Stichwort: Hochschulpakt) müssten sie zuallererst studierwilligen jungen Leuten einen Bachelor-Studienplatz anbieten. Master-Studienplätze seien somit Residualgrößen in der Kapazitätsplanung. Es gebe zwar Richtgrößen in den einzelnen Bundesländern, doch würden diese von Hochschule zu Hochschule, teilweise sogar von Fakultät zu Fakultät schwanken.

Vor diesem Hintergrund betonte Schulz die Dringlichkeit, zunächst eine klare Problemsicht zu bekommen und valide Zahlen zu erheben, damit politische Konsequenzen gezogen werden können. Anhand dieser Zahlen sei dann der Anschluss-Hochschulpakt nach 2015 zwischen Bund und Ländern neu zu definieren, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie ein ausreichendes Angebot von Master-Plätzen sichergestellt werden kann. Die SPD-Fraktion sieht hier den Bund ebenso in der Pflicht wie bei der Schaffung von Studienanfängerplätzen. Schulz verwies auf aktuelle Berechnungen des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS): Demnach sind bis 2020 bis zu einer Million neue Studienplätze erforderlich, d. h. unter Berücksichtigung des Hochschulpakts müssen noch weitere 700.000 Studienplätze ausfinanziert werden (vgl. Dohmen 2010). Wenn der Bund über eine Aussetzung der Wehrpflicht entscheide, so Schulz, müsse er auch für deren Konsequenzen (wie z. B. mehr Studienanfänger/innen) aufkommen. Die Länder allein könnten aufgrund ihrer finanziellen Lage und der Schuldenbremse das erforderliche Studienplatzangebot nicht schaffen, sondern bräuchten die Unterstützung des Bundes, um die steigende Nachfrage nach Studienplätzen zu befriedigen. Und das würde dann auch bedeuten, insgesamt mehr Geld für diesen Bereich zur Verfügung zu stellen.

Der Bachelor bietet Chancen auf dem Arbeitsmarkt, doch es bestehen noch Defizite.

Ein wichtiges Ziel der Bologna-Reformen ist die Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen. Da der sechssemestrige Bachelor in Deutschland der Regelabschluss sein soll, müsste bereits nach

drei Jahren eine ausreichende Berufsqualifizierung für den Arbeitsmarkt erreicht worden sein.

Studierende kritisierten diese Festlegung als realitätsfern, weil die Akzeptanz von Bachelor-Abschlüssen in vielen Unternehmen noch relativ gering sei und ein Bachelor weniger Berufschancen biete als ein Master: Ein Arbeitgeber entscheide sich im Zweifel zwischen zwei Bewerbern fast immer für den mit dem höheren Abschluss. Die Bachelor-/Master-Reform sei von der Politik letztlich als Sparmaßnahme benutzt worden, indem der Bachelor erst auf drei Jahre verkürzt und dann als Regelabschluss definiert wurde, ohne das Recht auf ein Master-Studium zu verankern. Da das Bachelor-Studium nicht genügend an den Bologna-Zielen ausgerichtet wurde (und nach wie vor Inhaltsfixierung statt Kompetenzorientierung dominiert), sei nun für viele Berufsbilder fragwürdig, ob ein Bachelor überhaupt eine ausreichende Berufsqualifizierung bieten kann.

Kathöfer widersprach: Probleme beim Berufseinstieg von Bachelor-Absolvent/innen kämen vielleicht im Einzelfall vor, seien aber keinesfalls ein grundsätzliches Problem bzw. nicht repräsentativ. Die Ergebnisse aktueller Studien belegten die Akzeptanz des Bachelor auf dem Arbeitsmarkt, zum Beispiel die INCHER-Studie (siehe Info-Kasten). Demnach sei auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu den alten Studienabschlüssen keine wesentlich geringe Akzeptanz des Bachelor festzustellen. Zum gleichen Ergebnis sei auch eine Führungskräftebefragung von Arus Consulting 2010 gekommen. „Verschiedene Studien bestätigen, dass es ein Mythos ist, dass der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt keine Chancen hat“, so Kathöfer. Wenn laut INCHER-Studie die Einkommen der Absolvent/innen der neuen Studiengänge etwas unter den traditionellen liegen, könne das viele Gründe haben, etwa die gesamtwirtschaftliche Entwicklung oder die sich wandelnden Arbeitsmarktchancen bestimmter Berufsgruppen. Hier sei eine differenzierte Betrachtung notwendig.

Berufliche Situation von Bachelor-Absolvent/innen

Wichtige Ergebnisse nach den KOAB-Absolventenbefragungen 2009 und 2010¹⁰:

Arbeitslosigkeit: eineinhalb Jahre nach Studienabschluss sind 4% der universitären Bachelor und 6% der FH-Bachelor ohne Erwerbstätigkeit

Dauer der Beschäftigungssuche: im Durchschnitt etwa drei Monate, bis eine erste Beschäftigung aufgenommen wird (keine Veränderung gegenüber den Absolvent/innen des traditionellen Systems)

Einkommen: in den meisten Fachrichtungsgruppen niedriger als in den traditionellen Studiengängen; bei FH-Absolvent/innen nur geringe Unterschiede (weniger als -10%), aber größere Unterschiede bei Universitätsabsolvent/innen: Mathematik/Naturwissenschaften (-21%), Ingenieurwesen (-15%), Wirtschaftswissenschaften (-12%), Kultur- und Sozialwissenschaften (-15%)

Beziehung Studium – Beruf: universitäre Bachelor beurteilen ihre Berufsvorbereitung durch das Studium schlechter als Absolvent/innen der alten universitären Studiengänge; dies zeigt sich in der Gruppe der regulär Erwerbstätigen bei der Einschätzung, ob die Tätigkeit dem Qualifikationsniveau entspricht (69% in den neuen, 84% in den alten Studiengängen), und ob das im Studium erworbene Wissen im Beruf weitgehend verwendet werden kann (35% in den neuen, 50% in den alten Studiengängen)

Berufliche Zufriedenheit: eine hohe berufliche Zufriedenheit artikulieren 53% (63% in den alten Studiengängen)

Ein Vergleich der Ergebnisse aus den Jahren 2009 und 2010 zeigt keine erheblichen Veränderungen. Fazit der Autoren: „Die Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragung 2009 und 2010 können die Befürchtungen über eine fragliche Akzeptanz der universitären Bachelor-Absolventen im Allgemeinen nicht stützen.“ (S. 4)

Quelle:

Harald Schomburg (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz, EMBAC 2010 in Berlin, 30.09./01.10.2010, INCHER Kassel, 2010, S. 3f.

Kathöfer machte darauf aufmerksam, dass die Wirtschaft das alte Studiensystem stark kritisiert hatte und benannte die wesentlichen Punkte: zu lange Studiendauer, zu wenig Praxisbezug, zu wenig Kompetenzvermittlung.

10 Die KOAB-Absolventenbefragungen 2009 und 2010 wurden von 52 Hochschulen in Deutschland in Kooperation mit INCHER-Kassel durchgeführt; an den Befragungen beteiligten sich insgesamt ca. 70.000 Absolvent/innen, die 2007 und 2008 ein Studium abgeschlossen haben (8.348 BA-Abschlüsse, 3.033 MA-Abschlüsse, 51.390 traditionelle Abschlüsse wie Diplom und Magister, 3.921 Promotionen).

lung, zu hohe Abbruchquoten, zu wenig Mobilität, zu wenig internationale Anschlussfähigkeit. Im Rahmen der Studienreform habe man nun begonnen, diese Aspekte zu berücksichtigen: „Die Wirtschaft hat eindeutig die Einführung dieser Studienstruktur gewünscht und unterstützt.“ Seiner Ansicht nach entscheidet sich ein Arbeitgeber mitnichten immer für den Master. Vielmehr komme es darauf an, welche Qualifikationsanforderungen gestellt werden und welches Gehalt dafür geboten werden müsse.

Middendorff bestätigte anhand der Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung 2009¹¹, dass der Berufseinstieg FH-Bachelor (auch aufgrund des Praxisbezugs) vergleichsweise gut gelingt, während Uni-Bachelor etwas mehr Probleme haben; insgesamt seien die Unterschiede zwischen FH-Diplom und FH-Bachelor weniger groß als an den Universitäten. Zwei Fünftel der FH-Bachelor hätten angegeben, dass es leicht oder sehr leicht war, eine Stelle zu finden, nur ein Fünftel hatte größere Schwierigkeiten. Bei den Uni-Bachelor sei das „leicht“ oder „sehr leicht“ geringer ausgefallen. Etwa ein Viertel beider Abschlussarten sagten, dass oft ein anderer Abschluss als ein Bachelor verlangt wird. Immerhin 60 bis 65 Prozent der FH-Bachelor haben laut Befragung eine inhalts-, niveau- und fachadäquate Anstellung gefunden. Bei den Bruttoeinstiegsgehältern sind laut HIS-Studie die FH-Bachelor den Uni-Bachelor etwas überlegen – langfristige Analysen der Gehaltsentwicklung fehlen aber noch. Bei der aktuell durchgeführten HIS-Absolventenbefragung können Absolvent/innen von 2005 befragt und somit eine Entwicklung von über fünf Jahren nachvollzogen werden. Gegenwärtig sind die Bachelor-Abschlüsse noch so neu, dass nur vorläufige Aussagen zu treffen sind.

Auch Swen Schulz, MdB (SPD), sieht zwar positive Entwicklungen, verwies jedoch auf noch bestehende Probleme, die offenbar auch von der Wirtschaft selbst so wahrgenommen werden. Dies zeige die Initiative „Bachelor Welcome“ deutscher Unternehmen, um die Akzeptanz des Bachelor auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. In der jüngsten Erklärung „Bachelor Welcome 2010“ sei zu lesen: „Als Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland sagen wir zu, Bologna noch offensiver als bisher in der Nachwuchssicherung und Personalentwicklung in unseren Unternehmen zu verankern“ (Bachelor Welcome 2010, S. 6). Die Erklärung sei ein positives Signal, mache aber auch deutlich, dass Bachelor-Absolvent/innen künftig noch stärker als bisher einbezogen werden müssen. Der Prozess sei gegenwärtig noch unabgeschlossen. Erst wenn man erreicht habe, dass

11 Vorläufige Zahlen.

alle, die einen Bachelor-Abschluss haben und einen Master-Studienplatz antreten wollen, die Möglichkeit dazu bekommen, nehme man den Bachelor richtig ernst, auch mit Blick auf die Arbeitgeber: Denn erst wenn diese sicher sein können, dass Bachelor-Absolvent/innen eine bewusste Entscheidung für eine Arbeitsstelle treffen und nicht – entgegen ihrer Neigung, ein Master-Studium zu beginnen – sich notgedrungen auf dem Arbeitsmarkt umsehen, dann sei das gestufte System wirklich sinnvoll.

FORDERUNGEN DER STUDIERENDEN

– kontrovers diskutiert

Am Schluss der Konferenz stand eine Gesprächsrunde mit Studierenden des „Arbeitskreis Bildung“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (Florian Hillebrand, Tatjana Zieher, Julian Zado) und Dr. Ernst Dieter Rossmann, MdB, bildungs- und forschungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, bei der das Thesenpapier des Arbeitskreises diskutiert wurde (siehe S. 53).

Studienorganisation

Mehr Flexibilität und Ausrichtung an individueller Bildungsbiografie. Ein Hauptkritikpunkt der Studierenden betrifft die mangelnde strukturelle und zeitliche Flexibilität im Bachelor-Studium: Insgesamt werden die Wahlmöglichkeiten und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten als viel zu gering eingeschätzt. Die derzeit starre Organisation verhindere zudem Mobilität, da viele Studierende durch Auslandsaufenthalte Studienverzögerungen befürchten. Kritisiert wird auch die Bachelor-Regelstudienzeit von sechs Semestern, die in den meisten Studiengängen nicht erfüllt werden kann, wenn studienbegleitendes Engagement, Erwerbstätigkeit oder Kinderbetreuung bzw. Familienarbeit ins Studium integriert werden müssen.

Viel besser wäre es, von „individuellen Bildungsbiografien“ auszugehen und auf starre Vorgaben zu verzichten. Auch sollte das Bachelor-Studium Freiräume für eigenständige Lektüre (z.B. von Klassikertexten) und freies Denken bieten, was im Rahmen einer durchorganisierten und standardisierten Studienorganisation nicht mehr möglich ist.

Zudem dominieren im Bachelor-Studium derzeit große Massenveranstaltungen, in denen die Studierenden Wissensmengen vermittelt bekommen. Praxisphasen und wissenschaftliches Arbeiten folgen erst im Master-Studium. Ein Studium sollte aber bereits ab dem ersten Bachelor-Semester wissenschaftliches Arbeiten sowie selbstständiges Denken und Lernen ermöglichen und darauf ausgerichtet sein, dass die Studierenden Kompetenzen entwickeln.

Qualitativ hochwertige Struktur mit individuellen Gestaltungsräumen. Rossmann betonte die Notwendigkeit einer „Struktur im Studium“. Die Ausrichtung am Prinzip der individuellen Bildungsbiografie findet er problematisch.

tisch, wenn sie zum alleinigen Bezugspunkt gemacht wird. Absolut gesetzt erscheint ihm diese Forderung „eher anmaßend“, aber der Wunsch, Individualität in bestimmten Studienabschnitten einzubringen, sei nachvollziehbar. Im Vordergrund sollte jedoch stehen, zu einer besseren Studienstruktur kommen. Man müsse sich zum Beispiel fragen, ob es eine gute Struktur sein kann, wenn sie mit Stoff überfrachtet ist, wenn es zu viele Prüfungen gibt oder ein Auslandssemester nicht anerkannt wird. „Aus der Struktur heraus leiten sich auch Qualitätsmaßstäbe ab“, so Rossmann.

Das Bachelor-Studium erscheint ihm nicht dazu geeignet, individuelle Studienwege zu gehen. Diese Möglichkeit sollte eher der Master-Studiengang eröffnen. Auch der Anspruch, bereits vom ersten Bachelor-Semester an mit wissenschaftlichen Methoden zu arbeiten, sei zu hoch, weil diese Methoden erst einmal erlernt werden müssten. Schließlich könne man nicht davon ausgehen, dass Studienanfänger/innen entsprechende Kenntnisse aus der Schule mitbringen und anwenden können. Hier müsse vorsichtiger formuliert werden.

Was individuelle Freiheiten im Studium angeht, bleibe er lieber beim Realitätsprinzip: Ein Hochschulstudium sollte auch Berufsausbildung „in einer gewissen Kompaktheit“ sein, es lebe davon, dass Querbeziehungen hergestellt werden und sich in der geistigen und methodischen Anspannung eine Intensität entwickelt – es könne nicht sein, dass man sich einseitig spezialisiert. Deshalb bestehe aus guten Gründen (auch BAföG-bezogen) die Erwartung einer „gewissen Struktur, auch in der Lebensplanung und -gestaltung.“ Gerade aus einem sozialdemokratischen Verständnis heraus sollte man sich besonders um jene bemühen, die durch Überforderung und mangelnde Studienstruktur dazu neigen, ihr Studium abzubrechen – und durch eine bessere Struktur mit all den positiven Nebenwirkungen davon abgehalten werden könnten.

Um mehr Freiräume und Flexibilität zu erreichen, will Rossmann den Ausbau von Teilzeitstudiengängen politisch vorantreiben, d. h. mit Erweiterung der Studienordnungen den organisatorischen Rahmen für ein Teilzeitstudium schaffen.

Die Studierenden erläuterten, es gehe nicht um die vollständige Abschaffung einer Struktur, sondern darum, „diese Struktur nicht mehr so engmaschig vorzugeben“. Ein Studienverlauf, bei dem von Anfang an für jedes Semester exakt festgelegt ist, welche Lehrveranstaltungen in welchem Semester wahrgenommen werden muss, beinhalte mehr Struktur als notwendig. Auch ein Teilzeitstudium könne das Problem nicht grundsätzlich lösen.

Warum sollte es nicht möglich sein, innerhalb der ersten drei, vier Semester festzulegen, welche Module insgesamt absolviert werden müssen und nicht semestergenau? Dann könnte jeder die Module individuell in seine Semester einsortieren und an seine persönliche Lebenssituation anpassen.

Mobilität

Freie Wahlmöglichkeiten bei Auslandsaufenthalten. In Bezug auf Mobilität plädieren die Studierenden für eine freie Auswahl des Studienlandes. Häufig werden Auslandsaufenthalte im Rahmen eines integrierten Studiengangs angeboten, bei dem die Hochschule mit einer kleinen Zahl an Partnerhochschulen kooperiert. Dieser Weg widerspreche aber fast allen Zielen eines Auslandssemesters, zum Beispiel seinen Horizont zu erweitern, individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zu haben und eigene Erfahrungen machen zu können. Durch die Beschränkung auf bestimmte Länder und Hochschulen würden die Bildungsmöglichkeiten stark begrenzt.

Ein anderer zentraler Kritikpunkt im Bereich Mobilität betrifft die Mängel bei der Anerkennungspraxis von im Ausland erbrachten Studienleistungen. Die Mitglieder von Prüfungsausschüssen würden häufig nicht über die notwendigen Kapazitäten verfügen, um die Studienleistungen adäquat zu prüfen – auch wenn sie guten Willens sind. Diese Kapazitätsmängel der Verwaltung bei der Anerkennung von Studienleistungen müssten unbedingt beseitigt werden. Wenn die Politik Mobilität wolle, müsse sie auch dafür sorgen, dass im Ausland erbrachte Studienleistungen anerkannt und für die Bearbeitung der Anträge die notwendigen Verwaltungskapazitäten zur Verfügung gestellt werden.

Europäische Netzwerke von Partnerhochschulen. Rossmann stimmte zu, dass die Hochschulen ausreichend finanziell ausgestattet sein müssen, um im Ausland erbrachte Studienleistungen nach dem ECTS-System anerkennen zu können. Im Unterschied zur Kritik der Studierenden betrachtet er europäische Netzwerke, in denen Partnerhochschulen zusammenarbeiten, aber als gute Lösung – insbesondere für die Frage der Anerkennung, weil man dann sicher sein könne, dass die Leistungen innerhalb des Hochschulnetzwerkes angerechnet werden. Wenn jede Hochschule einige Partnerhochschulen in unterschiedlichen Ländern habe, die jeweils Verschiedenes abdecken und sich untereinander organisatorisch abstimmen, dann wäre das für die Studierenden von großem Vorteil. Wenn für zehn Prozent der Studierenden ein Auslandssemester an der Organisation scheitert (wie im Thesenpapier festgehalten), dann könnte eine eingespielte Organisation einen Auslandsaufenthalt deutlich

erleichtern. Möglich wäre, jede Hochschule darauf zu verpflichten, gut ausgearbeitete Netzwerke zu etablieren.

Aus Sicht der Studierenden könnte ein solcher Schritt vielleicht kurzfristig den Prozentsatz an Studierenden, die ins Ausland gehen, erhöhen. Doch sollte ein Auslandsstudium vor allem aus zwei Gründen nicht nur im Rahmen von Partnerschaften durchgeführt werden. Zum einen seien Auslandsaufenthalte innerhalb von Hochschulnetzwerken häufig so durchorganisiert, dass die Studierenden in Gruppen und somit unselbstständig ins Ausland gehen und dort nicht selten im Wohnheim zusammen leben und gemeinsam Veranstaltungen besuchen. Das Ziel eines Auslandsstudiums sollte doch aber sein, ein neues Land, eine andere Kultur kennenzulernen und seine individuellen Erfahrungen zu machen. Zum anderen seien Netzwerke von Partnerhochschulen auch deshalb keine Lösung, weil nicht alle Hochschulen gleichermaßen Chancen auf gute Partnerhochschulen haben. So könne vielleicht eine Universität mit hohem Renommee interessante Partnerhochschulen gewinnen, andere Universitäten aber kein hochwertiges Netzwerk aufbauen. Bei Auslandsaufenthalten sollte Individualität gewahrt bleiben und nicht alles bis ins Detail geregelt werden, um individuelle Bildungsgänge zu ermöglichen.

Rossmann entgegnete, dass jeder Studierende die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes haben sollte, doch könne dieser nicht zu hundert Prozent individuell ausgestaltet werden. Er sieht hier einen Widerspruch zur Forderung, dass Anerkennung gewährleistet und alles organisatorisch gut vorbereitet sein soll und gleichzeitig die vorhandenen Mittel möglichst nicht in die Verwaltung, sondern in die beste Lehre fließen sollten. Nur auf Individualität bei der Mobilität zu setzen, bedeute sehr viel Organisationsaufwand (und letztlich hohe Kosten). Dagegen könnten Substrukturen diesen Aufwand klein halten und die Ressourcen wären für anderes einsetzbar. Rossmann plädiert für Netzwerke mit Qualität, weil sie Verlässlichkeit bieten und über die Kooperation von Hochschulen zur Internationalisierung beitragen können – das wäre für ihn ein Element des Leitbildes, und nicht, das Thema nur individuell zu sehen.

Zugang zum Master

Rechtsanspruch auf einen Masterplatz. Die Studierenden fordern einen Rechtsanspruch auf einen Master-Platz aus mehreren Gründen: Der Übergang vom Bachelor zum Master bedeute immer auch Selektion, häufig gäbe es deutlich weniger Master-Plätze als Bachelor-Plätze. Hier sei das grundgesetzlich geschützte Recht auf freie Berufswahl eingeschränkt. Mit einem Master habe man andere Berufsaussichten als mit einem Bachelor, der auf

dem Arbeitsmarkt noch nicht ausreichend anerkannt sei. Deshalb müssten die Master-Plätze ausgebaut werden, d. h. jeder, der einen Master machen will, sollte auch die Möglichkeit dazu haben. Die Aufnahme eines Master-Studiums dürfe nicht an mangelnden Kapazitäten scheitern.

Beim gegenwärtigen Auswahlverfahren sollten nicht nur die Noten das ausschließliche Kriterium für die Vergabe von Master-Plätzen sein; viele Kompetenzen erreiche man nicht nur über sein Studium, sondern z. B. über gesellschaftspolitisches Engagement. Problematisch seien in Deutschland auch die unterschiedlichen und undurchschaubaren Verfahren zur Vergabe von Master-Plätzen. Hier wäre Vereinheitlichung anzustreben.

Ausreichendes Angebot von Master-Plätzen im Kontext lebenslangen Lernens. Rossmann hält einen Rechtsanspruch auf einen bestimmten Master-Platz für alle Bachelor-Absolvent/innen für nicht realisierbar. Es gebe zwar einen Rechtsanspruch auf Bildung, Hochschulzugang und Berufsausbildung, doch nicht auf eine spezifische Ausbildung: „Der Rechtsanspruch sagt nicht, dass ich meinen ganz individuellen und präzisen Berufsbildungswunsch sofort realisieren kann.“ Aus einem Bachelor-Abschluss könne kein Rechtsanspruch auf einen Master-Platz in einer Fachrichtung ohne jegliche Voraussetzung entspringen, da dies auch sonst nicht der Fall sei: „Abitur ist Zusicherung, dass man prinzipiell den Hochschulzugang hat – aber mehr ist damit aktuell auch nicht verbunden.“ Deshalb sollte man das Recht auf den Master in einen Rechtsanspruch auf lebenslanges Lernen einbringen, der mit entsprechenden Vorleistungen verbunden ist und Zeitphasen dazwischen vorsieht. Jeder müsse eine solche Dispositionsplanung in seiner Ausbildungsbiografie berücksichtigen.

Nach Auffassung der Studierenden sollte der Rechtsanspruch auf einen Master-Platz bedeuten, dass einem Bachelor-Absolventen ein Master-Studienplatz angeboten wird, wenn auch nicht unbedingt in der ganz speziellen Fachrichtung. Der Vergleich mit dem Abitur sei nicht zutreffend, weil das Abitur nur eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung unter der Voraussetzung darstellt, dass ein Studienplatz da ist. Das heiße aber nicht, dass man einem Jugendlichen mit Abitur einen Studienplatz anbieten muss.

Nach Rossmanns Auffassung kann die Lösung nur sein, ein ausreichendes Angebot an Masterplätzen zur Verfügung zu stellen. Ein wichtiges politisches Ziel sei deshalb, die Kapazitäten entsprechend auszubauen, damit alle, die nach dem Bachelor ihr Studium unmittelbar in ihrem Fachbereich fortsetzen möchten, dieses möglichst erreichen können. Doch könne man daraus kein Recht ableiten, nach einem erfolgreichen Bachelor innerhalb

einer bestimmten Frist (z. B. zwei Jahren) in einer bestimmten Fachrichtung einen Master-Studiengang an einer deutschen Hochschule angeboten zu bekommen. Denn eine Verpflichtung, dass der Staat dieses Angebot vorhalten muss, wäre kaum umzusetzen. Damit kämen Anspruchshaltungen ins Spiel, die nicht bewältigt werden könnten.

Lehre

Qualitätsverbesserung der Lehre und Abschaffung der Anwesenheitspflichten. Aus Sicht der Studierenden ist die Verbesserung der Lehrqualität ganz zentral. Darin eingeschlossen sind fünf Forderungen: erstens eine Verbesserung der Betreuungsrelation, die nicht zulasten der Anzahl von Studienplätzen gehen darf, sondern einen Ausbau der Kapazitäten erfordert; zweitens eine Stärkung des Stellenwertes der Lehre im Vergleich zur Forschung; drittens die Einführung einer Weiterbildungspflicht für Dozierende, um kontinuierliche Qualifizierung sicherzustellen; viertens die Abschaffung der Anwesenheitspflichten zugunsten interessanter, qualitativ hochwertiger Lehrveranstaltungen, zu denen die Studierenden freiwillig gehen; fünftens eine Evaluierung von Lehrveranstaltungen, die deutlich unabhängiger durchgeführt werden sollte als bisher und an den Hochschulen auch zu den erforderlichen Konsequenzen führen sollte.

Balance von Gemeinschaftsverpflichtungen und individueller Freiheit.

Auch nach Auffassung von Rossmann sollte gute Lehre künftig ein größeres Gewicht haben; unter anderem sollte die Exzellenzinitiative, die auf exzellente Forschung ausgerichtet ist, ein entsprechendes Gegengewicht in der Lehre bekommen. Darüber hinaus bräuchte es mehr Forschungstätigkeit zu guter Lehre und Qualitätskriterien sowie entsprechende Professuren und Forschungsprogramme. Hier hinkte Deutschland im internationalen Vergleich noch deutlich hinterher.

Kritisch findet Rossmann jedoch die Forderung, auf Anwesenheitspflicht zu verzichten. Es sage sich leicht, dass gute Lehre die Studierenden automatisch zur Teilnahme motiviert. Natürlich sollte man nicht ausschließlich auf Anwesenheitspflichten setzen, doch sei ein „Kern von Anwesenheitspflicht“ unverzichtbares Moment eines wissenschaftlichen Studiums: „Es gehört zur Qualität einer wissenschaftlichen Ausbildung, dass es dort Mindestpräsenzen gibt.“

Aus Sicht der Studierenden sollte Lernen aber nicht an Präsenz gebunden werden, sondern Raum für die Besonderheiten jedes Individuums lassen: So lernen z. B. manche besser in Bibliotheken als in Vorlesungen, andere

können in bestimmten Kursen aufgrund beruflicher Vorkenntnisse nichts Neues erfahren. Deshalb sollte man nicht auf Anwesenheitspflichten setzen, sondern die Studierenden durch gute Professor/innen und interessante Seminare zur Teilnahme motivieren. Es müsse zum Beispiel möglich sein, einzelne Termine nicht wahrzunehmen.

Rossmann betonte dagegen den sozialen Zusammenhang eines Studiums: „Es muss auch eine Verbindlichkeit geben, weil aus der Verbindlichkeit, aus der Gemeinsamkeit auch wissenschaftlicher Dialog erwächst – und nicht nur aus einsamem Lernen. Wenn das Studium individualisiert wird, sodass es am Ende nicht mehr diesen sozialen Konnex hat, dann verliert es auch an Qualität.“ Auch wenn einem Studierenden ein Thema bekannt ist, könne die gemeinsame Diskussion im Seminar doch unbekannte Aspekte eröffnen. Individualisierung dürfe nicht in den Exzess führen: Es sollte nicht vergessen werden, dass ein Studium auch den Erwerb sozialer Kompetenzen, Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit etc. umfasst. Deshalb ist Rossmann ein Verfechter des „Sozialstudiumsgedankens“, also eines tendenziell gemeinsamen – statt eines vorrangig individuellen – Studierens: Ein Student, der nur in der Bibliothek studiert hat, hat seiner Ansicht nach kein erfolgreiches Studium absolviert. Wissen müsse auch im Disput vertreten werden, die Studierenden müssten auch bereit sein, sich mit anderen auszutauschen und auseinanderzusetzen. Mit einer Stärkung des sozialen Zusammenhangs und einem Mindestmaß an Verbindlichkeit, Betreuung und Begleitung könnte man auch Personen besser im Studium halten, die sich überfordert oder alleingelassen fühlen. Auch deshalb müsse eine „Qualität des sozialen Studiums“ gewährleistet werden.

Dem hielten die Studierenden entgegen, sie seien Erwachsene, die selbst die Entscheidungskompetenz haben sollten, ihr Studium eigenverantwortlich zu gestalten. Von diesem Argument zeigte sich Rossmann jedoch nicht überzeugt. Diejenigen, die eine Meisterausbildung machen, seien auch erwachsen, würden aber ohne Anwesenheit ihren Ausbildungsabschluss auch nicht zuerkannt bekommen. Bei jeder Ausbildung sei es wichtig, dass man zusammen und im Austausch mit anderen lerne. Wenn man aus persönlichen Gründen nicht präsent sein kann, könne man sich für Fernstudiengänge ohne allgemeine Präsenzpflcht entscheiden, die im Übrigen dennoch bestimmte Präsenzphasen voraussetzen: „Das Ziel müsste sein, dass es Freiheitsgrade und Gemeinschaftsverpflichtungen gibt.“

Die Studierenden machten deutlich: Studieren sei genauso individuell wie Lernen – und ein sozialer Konnex entstehe automatisch, indem man mit anderen an einer Hochschule studiert.

Thesepapier des „Arbeitskreis Bildung“ der FES-StipendiatInnen

ZUR ENTSTEHUNG DIESES PAPIERS

Unter den FES-StipendiatInnen gibt es einen „Arbeitskreis Bildung“, in dem sich Stipis regelmäßig zu bildungspolitischen Themen austauschen und gemeinsam bildungspolitische Projekte anstoßen. Aus diesem Arbeitskreis heraus wurde ein Seminar zum Thema Bologna-Prozess organisiert, auf dem rund 20 Stipendiatinnen und Stipendiaten die aktuellen Probleme der Bachelor-/Master-Umsetzung analysiert haben. Die Kernforderungen, die dort entwickelt wurden, finden sich in diesem Papier, das zur FES-Konferenz im November 2010 in Berlin vorgestellt wurde.

DIE GRÖSSTEN MÄNGEL DER UMSETZUNG VON BACHELOR UND MASTER

- **Mangelnde Flexibilität im Studium:** Vielfach sind die Studiengänge zu stark durchstrukturiert, es fehlt an Wahlmöglichkeiten und flexibler Zeitgestaltung für Studierende. Insbesondere Räume für Wahlmöglichkeiten, die über das Standard-Hauptfach hinausgehen, und für ehrenamtliches Engagement neben dem Studium fehlen häufig.
- **Pauken statt Wissenschaft:** In vielen Studiengängen sind die Bachelor-Studiengänge so gestaltet, dass die Studierenden in schlecht betreuten Großveranstaltungen Wissen zu lernen haben, während wissenschaftliches Arbeiten und Praxisphasen erst im Master eingeplant werden. Aus unserer Sicht müssen Studierende jedoch ab dem 1. Bachelor-Semester mit wissenschaftlichen Methoden arbeiten, um insbesondere das selbstständige (!) Arbeiten und Denken zu fördern.
- **Unrealistische Regelstudienzeiten:** Häufig sind Bachelor-Studiengänge sehr starr auf sechs Semester Regelstudienzeit konzipiert. Da in der Regel die Prüfungen nur noch jährlich angeboten werden, ist das für Studierende, die nebenbei arbeiten müssen, Kinder erziehen, Eltern pflegen oder sich ehrenamtlich engagieren, erst recht nicht einhaltbar. Dies bedeutet, dass der „durchschnittliche“ Studierende nicht mehr nur zur Berechnung eines „durchschnittlichen“ Studiums, also letztlich einer Regelstudienzeit, herangezogen wird. Vielmehr wird erwartet, dass *alle* Studierenden nach dieser Norm studieren. Eine solche Normung des Studiums ist aber nicht sinnvoll, vielmehr müs-

sen individuelle Bildungsbiographien ermöglicht werden. Wir fordern daher eine Abschaffung starrer und unflexibler Lehrvorgaben.

Weitere Kritikpunkte sind nicht direkter Bestandteil der Bologna-Reform, aber Kernprobleme im heutigen Studienalltag. So sind die *Abschaffung von Studiengebühren*, die *Verbesserung der Betreuungsverhältnisse* und eine *Ausweitung der gesetzlichen Studienfinanzierung* notwendige Eckpfeiler, um die Studiengänge in Deutschland zu verbessern.

SCHWERPUNKT MOBILITÄT

Unsere Grundforderung ist, dass allen Studierenden unabhängig von ihrem finanziellen Hintergrund offen stehen muss, einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen zu dürfen. Momentan gibt es eine große Anzahl von Hürden (finanzielle, studententechnische, informelle etc.), die schnellstmöglich abgebaut werden müssen.

Laut einer HIS-Untersuchung aus dem Jahr 2009 machen *nur 15% der BachelorstudentInnen an den Universitäten ein Auslandssemester*, wohingegen unter den Diplom-Studierenden 24% ins Ausland gehen (vgl. DAAD/BMBF 2009). Ebenfalls ist belegt, dass *jeder zehnte Studierende, der ins Ausland gehen wollte, an der Organisation gescheitert ist*. Dies unterstreicht den dringenden Handlungsbedarf.

Die Auswahl des Studienlandes und der Hochschule muss dabei den Studierenden obliegen. Zwar sind Absprachen zwischen Hochschulen, bei denen beispielsweise die Anerkennung von Studienleistungen vereinfacht funktioniert, grundsätzlich zu begrüßen – sie dürfen jedoch nicht dazu führen, dass sich europäische Netzwerke von Hochschulen herauskristallisieren, die ihre Studierenden gegenseitig austauschen und den Studierenden somit nur ein sehr begrenztes Auslandsangebot zur Verfügung steht.

Eine unvoreingenommene Auswahl des Studienlandes durch die Studierenden selbst wird auf struktureller Ebene gesehen zudem durch die uneinheitlich geregelte Ämterzuständigkeit in Bezug auf die finanzielle Förderung (BAföG) erschwert. Beispielsweise wird die Auslands-BAföG-Beratung für Studierende, die Antragsannahme, -bearbeitung und letztendliche Bewilligung auf Leistungen nach dem BAföG nicht von den BAföG-Ämtern vor Ort übernommen. Für die *Auslandsförderung nach dem BAföG* sind – je nach Zielland unterschiedliche – zentrale Auslandsämter in Deutschland zuständig.

Beratung ist ein sehr wichtiges Gebiet, um allen Studierenden die Chance auf ein Auslandsstudium zu ermöglichen. Eine unzureichende Beratung und Unterstützung seitens der Heimathochschule kann eine zusätzliche Hürde für den Auslandsaufenthalt bzw. ein Problem darstellen, wohingegen eine unterstützende, intensive Beratung und Betreuung durch die Lehrenden eine kompensatorische Wirkung mit Blick auf die studienabbruchsfördernden Faktoren erzielt. Gute Studienbedingungen können für einen Ausgleich hinsichtlich der Hauptabbruchsfaktoren (zu hohe Leistungsanforderungen, finanzielle Probleme, Studienmotivation) einen wesentlichen Beitrag leisten. Hier gilt es, die fachliche Beratung aller Studierenden deutlich auszubauen und sie auf ihrem Weg von der Hochschulsuche über ihr Auslandssemester bis hin zur endgültigen Anerkennung der Studienleistungen zu betreuen.

Die Anerkennung von Studienleistungen, die im Ausland erworben wurden, ist immer noch ein großes Problem für Studierende. Lange Bearbeitungszeiten und ein hoher bürokratischer Aufwand gehören hier leider zum Alltag. Häufig wird die Anerkennung von Veranstaltungen aus nicht-einsehbaren Gründen verweigert oder so lange hinausgezögert, dass die Studierenden ein ganzes Semester verlieren (z. B. wenn eine entsprechende Vorleistung für einen Kurs nicht nachgewiesen werden konnte).

Damit in der Realität wirklich mehr Studierende das Angebot eines Auslandssemesters in Anspruch nehmen, müssen aber auch die Studiengänge ihre Starrheit verlieren. Hierzu gehört eine *Flexibilisierung der Studiengänge*, die *Verschiebbarkeit von Modulen* und eine *Reduzierung der Prüflast*.

Mobilität im Studium bedeutet aber für uns mehr als die Ermöglichung von Auslandsaufenthalten. Wichtig ist auch die Umsetzung eines Ziels der Bologna-Reformen, das zurzeit in der Praxis völlig aus den Augen verloren wurde. Auch *innerhalb Deutschlands muss nämlich ein Wechsel der Hochschule möglich sein*. Ein Hochschulwechsel kann aus privaten wie aus wissenschaftlichen Gründen notwendig oder gewünscht sein. Solche Hochschulwechsel fördern den Austausch in der Wissenschaft und müssen daher ermöglicht werden. Das bedeutet, dass eine Anerkennung von Studienleistungen, und erst recht von Abschlüssen, deutschlandweit gegeben sein muss. Es darf nicht sein, dass sich einzelne Hochschulen regelrecht verbarrikadieren und keine Studienleistungen anerkennen, für die nicht

exakt der gleiche Stoff „gelernt“ werden musste, wie an der eigenen Hochschule. Solche Regeln sind starr, unsinnig und widersprechen den Zielen des Bologna-Prozesses.

SCHWERPUNKT ÜBERGANG BA/MA

Aus unserer Sicht darf Studierenden mit einem Bachelor-Abschluss die Aufnahme eines Masterstudiums nicht verwehrt werden. Insbesondere Auswahlkriterien wie eine Bachelor-Mindestnote, den Abschluss des Bachelors an einer ausgewählten Hochschule oder das Aussieben von Studierenden durch andere Verfahren lehnen wir konsequent ab.

Hierfür ist ein *massiver Ausbau an Master-Studienplätzen* notwendig. Es darf nicht sein, dass qualifizierte Bachelor-AbsolventInnen von der Aufnahme eines Masterstudienganges auf Grund knapper Kapazitäten gehindert werden. Der Bachelor darf nur dann der Abschluss sein, wenn dies für die Studierenden die beste Möglichkeit ist. Wollen Hochschulen, dass Studierende bereits mit dem Bachelor die Hochschule verlassen, dann müssen sie ihre Studiengänge so hochwertig gestalten, dass Studierende, die das wollen, auch eine Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. *Aussiebmechanismen* sind aber das falsche Mittel. Dadurch können sich Hochschulen weiterhin schlecht ausgestaltete Bachelor-Studiengänge erlauben und trotzdem Studierende dazu zwingen, ihr Studium vorzeitig zu beenden. Teil einer emanzipativen Bildung ist es aber, dass jeder Studierende die Entscheidung über sein Studium selbst trifft. Deshalb fordern wir einen *Rechtsanspruch auf einen Masterstudienplatz* für alle Bachelor-AbsolventInnen.

SCHWERPUNKT LEHRVERBESSERUNG

Zur Verbesserung der Lehre an den Hochschulen ist es dringend notwendig, die *Betreuungsrelationen großzügiger zu gestalten*. Zwar spricht grundsätzlich nichts gegen das Format einer „Vorlesung“, jedoch könnten nahezu alle Lehrveranstaltungen an der Hochschule attraktiver gestaltet werden, wenn ein besseres Betreuungsverhältnis vorläge. Überfüllte Hörsäle, ausgebuchte Sprechstunden und fehlende Seminarplätze darf es nicht länger geben.

Der *Stellenwert der Lehre* muss im Vergleich zur Forschung deutlich angehoben werden. Die Ausgestaltung der Exzellenzinitiative der Lehre war mehr Armutszeugnis als Durchbruch auf diesem Gebiet. Solange

Dozentinnen und Dozenten lediglich durch Forschung relevante Reputation und Mittel zugesprochen bekommen, wird sich an dieser traurigen Situation leider wenig ändern.

Weiterhin fordern wir eine *Weiterbildungsverpflichtung für Dozierende*, insbesondere im didaktischen Bereich. Nur so kann die Lehre auf einem aktuellen Stand und einem hohen Niveau gehalten werden.

Anwesenheitspflichten sind durch interessante Lehre zu ersetzen, die die Studierenden zur Mitarbeit motiviert und in den universitären Prozess einbindet.

Evaluierung von Lehrveranstaltungen ist ein richtiges und notwendiges Mittel, das jedoch an den meisten Hochschulen sehr unzureichend durchgeführt wird. Evaluierung kann nur erfolgreich sein, wenn sie unabhängig durchgeführt wird und auch entsprechende Konsequenzen für den Lehr- und Forschungsbetrieb nach sich zieht.

LITERATUR

Achelpöhler, Wilhelm (2010): Endstation Bachelor? In: Meisterernst, Bernd/Düsing, Mechthild/Manstetten, Dietrich: Alles was Recht ist. Praxisreport Schule und Studium, Münster, August 2010, S. 9, http://meisterernst.de/download/praxisreport/mdm_bildungsbrosch_2010.pdf [06.03.2011].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.

Bachelor Welcome 2010 – Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum Umsetzungsstand der Bologna-Reform an den Hochschulen, Berlin, 21. Oktober 2010, http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2010_wortlaut.pdf [22.02.2011].

Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz, Bonn/Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2010): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.

DAAD/BMBF (2009): 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Internationale Mobilität im Studium 200, Berlin, 14. Mai 2009 (HIS-Projektbericht), Berlin.

DAAD (Hrsg.) (2009): Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2009 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen, Bonn.

DAAD (Hrsg.) (2010): Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen. Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen im Hochschuljahr 2009/2010, Bonn.

Dohmen, Dieter (2010): FiBS-Studienanfängerprognose 2010 bis 2020: Bundesländer und Hochschulpakt im Fokus. FiBS-Forum Nr. 48, Berlin, Oktober 2010, http://www.fibs.eu/de/_templates/sites/_wgData/Forum_048_Studienanfaenger-Prognose.pdf [10.03.2011].

Dörnfelder, Andreas (2010): Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, Handelsblatt Online, 31.08.2010, <http://www.handelsblatt.com/politik/oekonomie/nachrichten/wenn-der-abschluss-an-der-top-uni-zum-nachteil-wird/3527486.html?p3527486=all> [03.03.2011].

DSW – Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2010): Studentenwerke im Zahlenspiegel 2009/2010. Berlin.

European Commission (Hrsg.) (2009): The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Heine, Christoph (2010): Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen. In: 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturereform, hg. v. Rolf Wernstedt/Marei John-Ohnesorg, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 13–15.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010a): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Bonn, http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_Statistik-BA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf [22.02.2011].

HRK (Hrsg.) (2010b): Kreative Vielfalt – Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. HRK Bologna-Zentrum, Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

Kommuniqué The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_04_29-Leuven-Communique.pdf [22.02.2011].

Kufer, Christina (2010): Studentenzorn in Köln: Mit Note 2 zu schlecht für den Master. Spiegel Online, 16.08.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,711579-2,00.html> [03.03.2011].

Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_elf.pdf [01.04.2011].

OECD (2010): Education at a Glance 2010: OECD Indicators, 2010, http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html [03.03.2011].

Schomburg, Harald (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz, EMBAC 2010 in Berlin, 30.09./01.10.2010, INCHER Kassel, 2010, <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/ergebnisse.ghk> [03.03.2011].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen (vorläufige Ergebnisse), Wiesbaden 2010, <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Aktuell,templateId=renderPrint.psml> [03.03.2011].

Stiftung für Hochschulzulassung in Zusammenarbeit mit den Hochschulen und Ländern (Hrsg.) (o. J.): Das neue dialogorientierte Serviceverfahren für Hochschulzulassung, Dortmund, <http://www.hochschulstart.de/fileadmin/downloads/dosv/Hochschulstart-120510-III1.pdf> [03.03.2011].

Wernstedt, Rolf (2010): Einführung. In: 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform, hrsg. v. Rolf Wernstedt/Marei John-Ohnesorg, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 5f.

In dieser Reihe sind bisher erschienen:

- #02 Angela Borgwardt: **Bildungsgerechtigkeit in der Studienfinanzierung – Die soziale Dimension der aktuellen Förderprogramme** (2010)
- #01 Hrsg: Beate Bartoldus, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung – Ein Widerspruch in sich?** (2010)

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de
Weitere Informationen finden Sie unter www.fes.de/bildungspolitik/

