



Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

Endbericht: Vorgelegt am 28. Februar 2005

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

Endbericht: Vorgelegt am 28. Februar 2005

Auftragnehmer:

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17
34109 Kassel

Tel.: 0561 – 804 2415

Autorinnen und Autoren:

Bettina Alesi
Sandra Bürger
Barbara M. Kehm
Ulrich Teichler

Kontakt:

kehm@hochschulforschung.uni-kassel.de

Vorwort

Die hier vorgelegte Studie zu Stand und Perspektiven der Studienstrukturreform in sieben europäischen Ländern wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland in Auftrag gegeben und vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I) an der Universität Kassel zwischen Juli 2004 und Februar 2005 durchgeführt.

Die Aufgabenstellung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorgegeben. Das BMBF hat das Ergebnis der Studie nicht beeinflusst. Die Verantwortung trägt allein das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.

Bei den in unsere Untersuchung einbezogenen Ländern handelt es sich um Deutschland, Frankreich, Großbritannien, die Niederlande, Norwegen, Österreich und Ungarn. Unser besonderer Dank gilt den folgenden Experten, die mit ihren in unserem Auftrag erstellten Länderberichten und mit ihrer Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Interviewpartner in den einbezogenen Ländern für die Durchführung der Studie unverzichtbar waren und wesentlich zu deren Gelingen beigetragen haben:

- Jake Murdoch, Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale, Université de Paris-Dauphine (Länderbericht Frankreich),
- Dr. Christina Rozsnyai und Tibor Szántó, Hungarian Accreditation Committee, Budapest (Länderbericht Ungarn),
- Dr. Ko Scheele, Inspectorate of Education in the Netherlands, Utrecht (Länderbericht Niederlande),
- Jan Thomas, IFF Hochschulforschung, Universität Klagenfurt (Länderbericht Österreich) und
- Dr. Agnete Vabø, NIFU STEP – Studies in Innovation, Research and Education, Oslo (Länderbericht Norwegen).

Wir danken zudem allen unseren Gesprächspartnern in den untersuchten Ländern, die bereit waren, uns einen Teil ihrer Zeit zur Verfügung zu stellen und unsere vielfältigen Fragen zu beantworten.

Inhalt

Vorwort

0. Executive Summary

1. Einleitung

2. Anlass und Ziele der Studie

3. Untersuchungsdesign und thematischer Fokus

4. Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen

4.1 Die Logik des gestuften Systems von Studiengängen

4.2 Der Stand der Implementation

4.3 Die Koordinierung des gestuften Systems

4.4 Einschätzungen der wichtigsten Akteure und Interessenten

4.5 Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

4.6 Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

4.7 Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

4.8 Folgen für den Studienverlauf

4.9 Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen

4.10 Fazit und nationale Besonderheiten

5. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in
Deutschland: Betrachtungen im europäischen Vergleich⁴²

5.1 Vorbemerkung

5.2 Die Vorgeschichte der Bologna-Reform in Deutschland

5.3 Veränderungen im Reformklima

5.4 Der frühzeitige Aufbruch nach Bologna

5.5 Der Prozess der Einführung gestufter Studienstrukturen in Deutschland

5.6 Probleme der Umsetzung gestufter Studienstrukturen in Deutschland im europäischen
Vergleich: Ein erstes Fazit

Literatur

Anhänge:

Sechs Länderberichte mit den Ergebnissen der Expertenberichte und der Interviews

0. Executive Summary

1. Die Studie „**Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland**“ wurde vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Zeitraum von Juli 2004 bis Februar 2005 durchgeführt.

2. Die für den **Vergleich** in die Studie einbezogenen Länder waren: Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Ungarn und das Vereinigte Königreich. Grundlage der Studie waren **Dokumentenanalysen**, die Erstellung von **Länderberichten** durch Experten in den ausgewählten Ländern (mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs) sowie die Durchführung von **Interviews** in den einbezogenen Ländern mit Vertretern von jeweils zwei Hochschulen (Hochschulleitung und jeweils zwei Fachbereichsvertreter), der Studierendenorganisation, Personalmanagern von jeweils zwei Unternehmen und dem Vertreter eines großen Arbeitgeberverbands. Pro Land wurden etwa zehn Interviews durchgeführt. Für die Erstellung des Länderberichts über das Vereinigte Königreich wurde ein anderes Vorgehen gewählt und einige Experteninterviews mit Kennern und Beobachtern der Hochschulszene und des Bologna-Prozesses durchgeführt.

3. Die Ergebnisse der von Experten vor Ort erstellten Länderberichte, der Interviews und der Dokumentenanalysen wurden im Hinblick auf **zehn Leitfragen** analysiert und in den im Anhang der Studie beigefügten Länderberichten zusammengefasst. Die Studie gibt einen Überblick über den Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in allen sechs einbezogenen Ländern auf der Grundlage der Leitfragen sowie über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland im Rahmen einer **vergleichenden Betrachtung**.

4. In den sechs Vergleichsländern kann **keine einheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge** festgestellt werden. Dies bezieht sich sowohl auf die Breite der Einführung – in jedem Land ist eine unterschiedliche Gruppe von Fächern von der gestuften Struktur ausgenommen, in jedem Land wird ein anderer Zeithorizont für die Einführung zugrunde gelegt – als auch auf die **Dauer** der gestuften Studiengänge. Zwar ist das Modell von 3+2 Jahren für ein Bachelor- und ein darauf aufbauendes Master-Studium das Grundmodell, doch gibt es vielfältige Abweichungen von diesem Modell, und im Vereinigten Königreich bleibt es die Ausnahme, da dort Master-Studiengänge überwiegend von einjähriger Dauer sind.

Da sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen, bzw. deren entsprechende Äquivalente, Bachelor- und Master-Studiengänge anbieten, kommt es vielfach zu einer **Funktionsüberschneidung** und damit einer Annäherung der beiden Hochschultypen. In Ungarn wurde sogar die Auflösung des binären Systems von Hochschultypen beschlossen. Demgegenüber entwickelt sich eine wachsende Vielfalt von profildbildenden Studiengängen vor allem auf der Master-Stufe. Auch die Übergänge von der Bachelor- zur Master-Stufe sind unterschiedlich geregelt. Die Universitäten erwarten, dass **zwischen zwei Dritteln und 90 Prozent** ihrer Bachelor-Absolventen in ein Master-Studium übergehen.

5. Der **Stand der Implementation** gestufter Studienstrukturen wurde im Hinblick auf zwei Aspekte untersucht: zum einen bezüglich der gesetzlichen Regelungen der Übergangsphase vom alten zum neuen System, zum anderen bezüglich des Fortschritts der Einführung. Der **Übergang vom alten zum neuen System** der Studienstrukturen ist in Frankreich, Ungarn, den Niederlanden und Norwegen gesetzlich geregelt und zeitlich unterschiedlich terminiert. In Österreich entscheiden die Hochschulen selbst, ob sie auf unbestimmte Zeit alte und neue Studiengänge parallel anbieten wollen. In der Regel können bereits eingeschriebene Studierende ihr Studium zu den alten Bedingungen beenden. Auch die Entwicklung neuer Studiengänge erfolgt in der Regel nach dem Bachelor- und Master-Modell. Die Akkreditierung neuer Studiengänge durch externe oder staatliche Agenturen ist häufig. Außerdem bedürfen neue Studiengänge in Ungarn und Frankreich zusätzlich einer ministeriellen Genehmigung, während in Österreich aufgrund der Hochschulautonomie eine Akkreditierung nicht erforderlich ist.

Was den **Stand der Einführung neuer Studiengänge** betrifft, so ist in Norwegen der Prozess weitgehend abgeschlossen. Auch in den Niederlanden erfolgte eine zügige Umstellung. In

Österreich geht der Prozess der Einführung gestufter Studiengänge deutlich langsamer vor sich, während in Frankreich die Einführung im Rahmen regionaler Wellen erfolgt, so dass mit dem Abschluss des Prozesses erst im Jahr 2009 gerechnet wird. In Ungarn wurde beschlossen, zunächst nur eine nationale Struktur für die Einführung von Bachelor-Studiengängen zu entwickeln, die ab dem Wintersemester 2005/06 beginnen soll. Die Regelungen zur Einführung von Master-Studiengängen sind für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen.

6. In den einbezogenen Vergleichsländern, mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs, hat es **neue Akzente der Koordinierung des gestuften Systems** gegeben. Dies betrifft zunächst die **nationale Ebene**, wo neben den gesetzlichen Regelungen insbesondere der Auf- oder Ausbau nationaler Akkreditierungsagenturen auffällt. In Norwegen, Ungarn und Österreich ist die Einführung der gestuften Studienstruktur darüber hinaus in eine umfassende nationale Hochschulreform eingebettet. Veränderungen in der Koordinierung ließen sich aber auch auf der **institutionellen Ebene** feststellen. Verschiedentlich konnte hier eine Fokusverschiebung beobachtet werden, die die Studiengänge in den Mittelpunkt stellt und traditionelle Fachbereichsgrenzen aufweicht.

7. Die **Gesamtstimmung** über die Einführung der gestuften Studienstruktur lässt sich als „**vorsichtiger Optimismus**“ charakterisieren. Doch unterscheiden sich die Einschätzungen der wichtigsten Akteure und Interessengruppen durchaus voneinander. An den Hochschulen sind Unterschiede nach Fächern und Generationen zu beobachten. Im Vergleich zu den Studierenden und Lehrenden sind die **Hochschulleitungen und auch die Beschäftigten und ihre Organisationen deutlich positiver** in ihrer Bewertung der Bologna-Reformen. Im **Vereinigten Königreich** konnte ein deutlicher Wechsel der Haltung von einer sehr geringen Wahrnehmung der Bologna-Reformen zu einer **aktiveren Mitwirkung** daran festgestellt werden. Die britischen Hochschulen befürchten, dass ihnen durch die Studienstrukturreform eine stärkere Konkurrenz kontinentaleuropäischer Hochschulen im globalen Wettbewerb erwächst und dass durch die Bologna-Reformen ein europäischer Mainstream entsteht, von dem sie abgekoppelt sind.

8. Beobachter der Bologna-Reformen erwarten einen **Trend zur größeren Einheitlichkeit der nationalen Hochschulsysteme in Europa**. Die Bologna-Reformen fördern eine solche Annäherung der Strukturen in dreierlei Hinsicht. Erstens zeigt sich eine größere Ähnlichkeit der formalen Struktur von Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen (bzw. deren Äquivalenten). Zweitens ist eine größere Überschneidung der Funktionen beider Hochschultypen beobachtbar. Und drittens wird eine Zunahme der vertikalen Differenzierung im Hinblick auf Qualität und Reputation erwartet.

9. Die **Hochschulen** verfolgen mit der Umsetzung der gestuften Studienstruktur **Ziele** in dreierlei Hinsicht. Zum einen nutzen sie die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, um über **Modernisierungen ihrer Curricula** insgesamt nachzudenken. Das betrifft sowohl Entscheidungen über die Umwandlung bestehender Studiengänge im Verhältnis zur Entwicklung völlig neuer Studiengänge als auch Entscheidungen über den Zuschnitt der ersten und der zweiten Studienphase. In mehreren der in die Studie einbezogenen Länder gibt es eine Tendenz, die Zahl der Bachelor-Studiengänge zu begrenzen und darüber eine große Vielfalt von Master-Studiengängen zu entwickeln. Zum zweiten entstehen graduelle Akzentsetzungen hinsichtlich der **Berufsrelevanz** von Bachelor- und Master-Studiengängen. Fachhochschulen bieten weiterhin vorrangig praxisorientierte Bachelor-Studiengänge an, bemühen sich aber darum, ihren Studierenden den Übergang in die Master-Phase offen zu halten. Universitäten sehen in ihren Bachelor-Studiengängen vielfach eine Vorstufe für den Übergang in das Master-Studium, so dass sich die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit in den Bachelor-Studiengängen an Universitäten schwerer bewältigen lässt. Drittens schließlich wird in allen unseren Vergleichsländern dem Aspekt der **Qualitätssicherung** große Aufmerksamkeit geschenkt. Es verbreitet sich die Einschätzung, dass sich die europäische Zusammenarbeit nicht allein auf formale Elemente der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit stützen sollte, sondern dass Bewertungen des Substanz- und Anspruchsniveaus hinzutreten müssten.

10. Zu den **besonderen Elementen** von Studium, Prüfungen und Zertifikaten gehören im Rahmen der Bologna-Reformen die Einführung von **Credits** und die **Modularisierung** sowie deren Auswirkungen auf die Rolle von **Prüfungen**. Außerdem steht die Gestaltung des **Diploma**

Supplements zur Diskussion. In allen unseren Vergleichsländern wurden Credits (nach ECTS) eingeführt und lösen zum Teil nationale Credit- oder Leistungspunktsysteme ab. Allerdings bereiten der „Workload-Ansatz“ und die mit Credits und Modularisierung verbundene Akkumulationslogik vielfach noch Schwierigkeiten. Das führt häufig zu einem weiterhin bestehenden großen Gewicht der Abschlussprüfung und der Abschlussarbeit. Insgesamt lassen **sich kaum vergleichbare Konzepte über zu erreichende Kompetenzen und deren Messung** feststellen. Die Einführung des Diploma Supplements ist ebenfalls sehr uneinheitlich.

11. Durch die Bologna-Reformen werden eine Reihe von **Folgen für den Studienverlauf** erwartet. Dazu gehören insbesondere die Verkürzung der Studienzeit, eine Verringerung der Studienabbruchquoten, eine Steigerung der Attraktivität der Hochschulen für ausländische Studierende und die Erleichterung der Mobilität für die eigenen Studierenden. Die Frage, ob die gestufte Studienstruktur zu einer **Verkürzung der Studiendauer** führt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch **nicht beantwortet** werden, weil die Dauer der Bachelor- und Master-Studiengänge uneinheitlich und in einigen Ländern zusammengenommen länger als ein traditionelles Diplomstudium ist und derzeit noch nicht feststeht, wie viele Absolventen die Hochschulen nach dem Bachelor-Abschluss verlassen werden. Einzig in Norwegen verkürzt sich die Studienzeit um ein bis zwei Jahre im Vergleich zu den alten Studiengängen.

Eine **Verringerung der Studienabbruchquoten** wird aufgrund der strafferen Struktur des Bachelor-Studiums erwartet sowie der Möglichkeit, die Hochschule nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen. Ob dies tatsächlich der Fall sein wird, kann derzeit noch **nicht beantwortet** werden, weil erst wenige Kohorten von Studierenden sich in den neuen Studiengängen befinden.

Viele Hochschulen erwarten einen **Zugewinn an Attraktivität für ausländische Studierende**. Ob aber die Zahl der aus dem Ausland kommenden Studierenden steigt und ob dies auf die neuen Studienstrukturen zurückgeführt werden kann, ist ebenfalls zur Zeit noch nicht zu beantworten. Demgegenüber ist die Einschätzung hinsichtlich einer Erleichterung der Mobilität eigener Studierender uneinheitlich. **Erwartet wird** an den Hochschulen in unseren Vergleichsländern vielfach ein **Rückgang der Mobilität eigener Studierender**. Folgende Indikatoren deuten darauf hin: (a) Die Einheitlichkeit europäischer Studienstrukturen wächst nicht im erwarteten Maße; (b) die Unterschiede in den curricularen Akzentsetzungen und der wissenschaftlichen Qualität bleiben groß; (c) in den universitären Bachelor-Studiengängen sind die neuen Curricula stofflich so dicht, dass Studierende eher davon abgehalten werden eine temporäre Auslandsstudienphase zu absolvieren. Demgegenüber fällt die Frage der Studiengebühren nicht so dramatisch ins Gewicht.

12. Hinsichtlich der **Folgen der gestuften Studienstrukturen für den Berufseinstieg** und die Karrierewege der Absolventen herrscht in den untersuchten Ländern – mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs – gegenwärtig die **größte Unsicherheit bei den universitären Bachelor-Absolventen**. Demgegenüber werden kaum neue Probleme gesehen für den Berufseinstieg von Master-Absolventen und den Berufseinstieg von Absolventen der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen bzw. deren Äquivalenten. Die Beschäftiger und ihre Organisationen haben vielfach ihre Erwartungen an die Kompetenzen und Qualifikationen der Bachelor-Absolventen formuliert und sind an der Entwicklung von neuen Studiengängen an den Fachhochschulen häufig beteiligt. Insgesamt befürworten die Beschäftigten in der privaten Wirtschaft auch kürzere berufsqualifizierende Studiengänge an den Universitäten und gehen davon aus, dass es bei der Rekrutierung eher von den spezifischen Kompetenzen abhängt, die die Bachelor-Absolventen mitbringen. Für den weiteren Karriereweg zählt weniger der Abschluss als die Leistung und die Bereitschaft zur Weiterbildung. Dagegen ist im öffentlichen Sektor in Österreich und in Deutschland weiterhin ein gestuftes Berechtigungssystem für Bachelor- und Master-Absolventen vorgesehen.

Bislang gibt es noch **keine quantifizierbaren Bedarfvorstellungen** hinsichtlich der Zahl der Bachelor- und Master-Absolventen. Die Hochschulen selbst bemühen sich vielfach um engere Kontakte zur Wirtschaft und versuchen, über die Kompetenzen ihrer Absolventen in der Öffentlichkeit zu informieren.

13. Bis Mitte der 1990er Jahre erschien **Deutschland häufig als Spätkommer auf der europäischen Hochschulszene**, weil es Barrieren für Reformansätze gab und von deutscher Seite nicht alle europäischen Trends als wünschenswert betrachtet wurden. Erst ab Mitte der 1990er Jahre **änderte sich das Reformklima**, insbesondere aufgrund der Sorge, dass das deutsche Hochschulsystem seine **Attraktivität** für ausländische Studierende verloren habe und ein weiterer Internationalisierungsschub erforderlich sei.

14. Mit Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung 1998 und der im selben Jahr erfolgenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, das die Einführung von gestuften Studienstrukturen als Kann-Bestimmung vorsah, **gehörte Deutschland für den Kern des Bologna-Prozesses zu den Schnellstartern**. Allerdings sah das Hochschulrahmengesetz die Akkreditierung aller neuen Studiengänge vor, so dass parallel zur Einführung gestufter Studienstrukturen auch ein Akkreditierungssystem aufgebaut werden musste. Die Erprobungsphase war damit durch eine **große Offenheit hinsichtlich des Prozesses und der Durchführungsbestimmungen** gekennzeichnet.

15. Erst mit der sechsten Novelle des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 2002 und den gemeinsamen Strukturvorgaben der Länder von **Oktober 2003** gab es **verbindlichere Rahmenrichtlinien** für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland. Als Grundmodell sind drei- bis vierjährige Bachelor-Studiengänge und ein- bis zweijährige Master-Studiengänge vorgesehen, die sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen angeboten werden können. Die **Dauer** konsekutiver Bachelor-/Master-Studiengänge soll maximal fünf Jahre betragen, daneben gibt es aber auch nichtkonsekutive und weiterbildende Master-Studiengänge. Insgesamt sind die Anteile dreieinhalb- und vierjähriger Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen höher als an Universitäten, während an Universitäten der Anteil längerer Master-Studiengänge höher ist als an Fachhochschulen. Master-Studiengänge müssen darüber hinaus einem der beiden **Profiltypen** „stärker forschungsorientiert“ oder „stärker anwendungsorientiert“ zugeordnet sein. Sowohl Bachelor- als auch Master-Abschlüsse sollen **eigenständige berufsqualifizierende Abschlüsse** sein. Beides wird im Rahmen der Akkreditierung geprüft. Auch hier wird zwischen Universitäten und Fachhochschulen kein Unterschied gemacht und auch der Zusatz „(FH)“ in den Bezeichnungen der Abschlussgrade von Fachhochschulen entfällt bei den neuen Abschlüssen. Interpretationsspielräume eröffnen sich bei dieser Logik des gestuften Systems vor allem aufgrund der **Vermischung von zeitlichen und inhaltlichen Aspekten**.

16. Was den **Stand der Einführung** gestufter Studienstrukturen in Deutschland betrifft, so ist die **Übergangsphase** vom alten zum neuen System **in den Ländern unterschiedlich geregelt**. In der Praxis findet sich gegenwärtig vielfach eine **Parallelität alter und neuer Studiengänge** und -abschlüsse, da die Studierenden das Recht haben, ihr Studium zu den Bedingungen zu beenden, zu denen sie es begonnen haben. Im Sommersemester 2005 werden an deutschen Hochschulen insgesamt knapp 3.000 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten, so dass davon ausgegangen werden muss, dass **etwa ein Fünftel bis ein Sechstel der alten Studiengänge** bisher auf die neue Struktur umgestellt wurden. Vorreiter sind die Wirtschaftswissenschaften, die Informatik und die Ingenieurwissenschaften. Im Wintersemester 2002/03 waren **etwa 3,5 Prozent aller Studierenden** in den neuen Studiengängen eingeschrieben.

17. Das System der **nationalen Koordinierung** der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ist durch die Rahmengesetzgebung des Bundes (HRG) und die Zuständigkeit der Länder gekennzeichnet. Durch die Genehmigung der Prüfungsordnungen und den Erlass allgemeiner Bestimmungen behalten sich die Länder die Genehmigung neuer Studiengänge vor. Daneben wurde auch ein **zweistufiges System der Akkreditierung**, bestehend aus dem Akkreditierungsrat und den Akkreditierungsagenturen aufgebaut. Alle neuen Studiengänge müssen akkreditiert werden, was zurzeit zu deutlichen Verzögerungen bei der Einführung neuer Studiengänge führt, da die **Akkreditierungsagenturen mit der bestehenden Dynamik der Entwicklung nicht mehr Schritt halten können**. Darüber hinaus wird die Einführung neuer Studienstrukturen in Deutschland momentan von der Frage der Einführung von **Studiengebühren** begleitet.

Eine nationale Arbeitsgruppe mit Vertretern aller wichtigen Entscheidungsträger, Interessen- und Betroffenengruppen, die Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz sowie ein Netzwerk von Bologna-Koordinatoren und -Promotoren begleiten die Einführung neuer Studiengänge und -abschlüsse beratend und informierend.

Bei der **institutionellen Koordinierung** der Einführung neuer Studienstrukturen tauchen im Wesentlichen vier Problembereiche auf: (a) die Definition des substanziellen Sinns der neuen Studiengänge im Hinblick auf das institutionelle Profil; (b) die Definition von Kriterien für die Auswahl und Zulassung von Studierenden in den Master-Studiengängen; (c) die organisatorische und kapazitätsbezogene Bewältigung der Übergangsphase; (d) die Bewältigung des administrativen und inhaltlichen Aufwands für die Umwandlung der Studienstrukturen (einschließlich der Prüfungsverwaltung) und für die Akkreditierung sowie die Deckung der mit der Akkreditierung verbundenen Kosten. Sichtbar wird auch eine Zunahme der Betreuungs- und Beratungsangebote für die Studierenden.

18. Die bisherigen **Erfahrungen im Umsetzungsprozess** der Bologna-Reformen in Deutschland können in **zwei Phasen** eingeteilt werden. Zu Beginn des Prozesses gab es in den Einschätzungen der Akteure und Betroffenen eine **breite Mischung von sehr positiv bis sehr ablehnend**. In der Zwischenzeit ist die **Akzeptanz gewachsen**, es lassen sich aber **weiterhin Unterschiede in der Bewertung** erkennen. Die Hochschulrektorenkonferenz hat die Einführung gestufter Studienstrukturen von Beginn an begrüßt. Vertreter von Fachhochschulen äußerten sich deutlich positiver zur Einführung gestufter Studienstrukturen als Vertreter von Universitäten. Auch bei den Lehrenden sind kritische Stimmen unüberhörbar. Bekannt geworden ist vor allem die Ablehnung von Bachelor-Studiengängen in den Ingenieurwissenschaften durch die in der TU9-Gruppe zusammengeschlossenen größten deutschen Technischen Universitäten. Auch die Deutsche Physikalische Gesellschaft hat sich gegen den Bachelor-Abschluss als Regelabschluss im Fach Physik gewandt.

Die Studierenden haben die Bologna-Reformen zunächst begrüßt, dann aber im Vorfeld der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahre 2003 eine umfassende Kritik an der deutschen Umsetzung geäußert.

Seitens der Beschäftigten ist insbesondere das Memorandum der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) von 2003 erwähnenswert, in welchem die BDA die Bologna-Ziele unterstützt und sich dafür einsetzt, den Bachelor-Absolventen einen attraktiven Start auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

19. Was die Folgen der Bologna-Reformen für die **Struktur der Hochschullandschaft** betrifft, so sprechen sich fast alle Akteure in Deutschland für den Erhalt der beiden Hochschultypen aus. Es wird aber davon ausgegangen, dass sich durch eine **gewollte Funktionsüberschneidung** die Beziehungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen verändern werden und es zu einer **graduellen Annäherung** kommen wird. Wie in den anderen von uns untersuchten Ländern vermuten wir eine mittelfristig einsetzende **vertikale Differenzierung** nach Qualität und Reputation.

20. Die Vorgabe, dass auch die Bachelor-Studiengänge mit einem eigenständigen berufsqualifizierenden Profil versehen sein müssen, so dass der Abschluss als Regelabschluss für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führt, veranlasst die Hochschulen zu einem erneuten **Nachdenken über die professionelle Relevanz ihrer Studiengänge**. Sichtbare Konflikte ergeben sich derzeit über die Frage der **Passung** von universitären und Fachhochschulstudiengängen, über die Frage der **Gleichwertigkeit** von konsekutiven und nichtkonsekutiven Master-Studiengängen sowie über die Frage der Gleichwertigkeit von Fachhochschulabschlüssen auf der Master-Stufe beim Zugang zum höheren Dienst im öffentlichen Sektor.

21. Die **Modularisierung** der neuen Studiengänge sowie die Vergabe von Credits ist in den Strukturvorgaben der Länder **vorgesehen**. Außerdem wurden Orientierungshilfen und Leitlinien für deren Handhabung erarbeitet. Zurzeit werden in zwei Dritteln aller Bachelor- und Master-Studiengänge in Deutschland Credits vergeben. In der Praxis wird jedoch die Vergabe von Credits

sehr **uneinheitlich** gehandhabt, insbesondere wird dabei häufig **nicht der Arbeitsaufwand der Studierenden** zugrunde gelegt, sondern es werden Lehrveranstaltungstypen mit unterschiedlich vielen Credits versehen. Auch in der Praxis der Modularisierung lässt sich vielfach eine **Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen zu Clustern** beobachten, die dann als Module bezeichnet werden.

Das **Diploma Supplement** soll in Zukunft nicht mehr nur auf Antrag, sondern **automatisch** für jeden Absolventen ausgestellt werden.

22. Auch für den **Studienverlauf** haben die Bologna-Reformen einige **Folgen** ausgelöst. **Das Bachelor-Studium ist meist straffer und intensiver** und durch eine **Zunahme von Pflichtelementen** gekennzeichnet. Auch wenn der Bachelor-Abschluss für die Mehrzahl der Studierenden zum Regelabschluss werden soll, **erwarten die Universitäten höhere Übergangsquoten** ihrer Bachelor-Absolventen in ein Master-Studium. Zahlen liegen dazu bis jetzt noch nicht vor.

23. Die Frage, wie sich der **Berufseinstieg und die weiteren Karrierewege** für die Absolventen der neuen Studiengänge gestalten werden, wird von **vier Aspekten** tangiert: (a) Für die Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen und die Master-Absolventen von Universitäten werden keine neuen Probleme gesehen. **Offener** ist die **Berufseinmündung von universitären Bachelor-Absolventen**. (b) Es ist derzeit noch nicht genau erkennbar, inwieweit in der Privatwirtschaft Unterschiede zwischen Bachelor- und Master-Absolventen hinsichtlich ihrer **Aufstiegchancen** gemacht werden. (c) Die Einstufung von Bachelor-Absolventen in den gehobenen Dienst des öffentlichen Sektors ist nicht überraschend. Überraschend ist dagegen die zusätzliche **Hürde**, die **für Master-Absolventen von Fachhochschulen** für den Zugang **zum höheren Dienst** errichtet wird. (d) Es gibt zurzeit noch **keine Erfahrungen** über den Berufseinstieg und die weiteren Karrierewege von **Absolventen interdisziplinärer Master-Studiengänge** und von Absolventen, die einen Fachwechsel vorgenommen haben.

24. Ein erstes **Fazit** zur Umsetzung gestufter Studienstrukturen in Deutschland weist im Vergleich zu den anderen in die Studie einbezogenen Ländern **vier Besonderheiten** auf:

- Erstens gab es einen **frühen Start** in die Bologna-Reformen, der von einer **retardierenden Umsetzung** gefolgt wurde. In anderen europäischen Ländern – von den hier untersuchten besonders in Norwegen und in den Niederlanden – erfolgte der Beginn der Reformen deutlich später und dann aber deutlich zügiger.
- Zweitens gibt es eine **Akzeptanz partieller Funktionsüberschneidungen von Universitäten und Fachhochschulen**, ohne dass deren Fortbestehen in Frage gestellt wird. Das führt zum Teil zu Konflikten, lässt aber vor allem die Frage offen, ob sich in Zukunft die gestufte **Struktur** gegenüber der Unterscheidung nach **Hochschultypen** stärker ausprägen wird.
- Drittens entstehen zwischen der **Differenzierung** nach Hochschultypen und nach Studienstufen sowie auf der Master-Stufe nach konsekutiv, nichtkonsekutiv oder weiterbildend einerseits und eher forschungsorientiert bzw. eher anwendungsorientiert andererseits **Unklarheiten** und Vermischungen, die dem Ziel einer größeren Transparenz zunächst entgegenstehen. Anders als in den in die Studie einbezogenen Vergleichsländern wird in Deutschland die **curriculare Differenzierung auch zum Gegenstand der Akkreditierung** gemacht.
- Viertens gibt es in Deutschland, wie in den anderen in die Studie einbezogenen Vergleichsländern auch, **Unsicherheiten über die Chancen der universitären Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt**. Das gilt insbesondere für Absolventen der nicht wirtschaftsnahen Fächer. Die **Sorge** scheint **in Deutschland aber überdurchschnittlich hoch** zu sein. In den für diese Studie herangezogenen Vergleichsländern ist ein entspannterer Umgang mit dieser für die nicht wirtschaftsnahen Fächer insgesamt nicht neuen Situation zu beobachten. Man geht davon aus, dass die Personalstruktur in Unternehmen eher die Angebotsstruktur und weniger eine Bedarfsstruktur reflektiert.

25. Zusammenfassend lassen sich gut fünf Jahre nach der Bologna-Erklärung folgende **Entwicklungen** erkennen:

- Die **Umsetzung** gestufter Studiengänge und -abschlüsse verläuft in den europäischen Ländern **unterschiedlich schnell, oft wenig einheitlich und nicht immer vollständig**.
- Der **Grad der Konvergenz von Strukturen verringert** sich im Zuge der Realisierung.
- Große **Unterschiede** sind auch in den die Reformen **flankierenden Maßnahmen** zu erkennen.
- Hinsichtlich des Ziels einer weiteren Internationalisierung der Hochschulen steht die **Gewinnung ausländischer Studierender stärker im Vordergrund** als das Auslandsstudium der eigenen Studierenden.

1. Einleitung

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ist Bestandteil der Bologna-Erklärung, die am 19. Juni 1999 von den für Hochschulangelegenheiten zuständigen Ministern von 29 europäischen Staaten unterzeichnet wurde. Sie soll die Grundlage für die Verwirklichung eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 bilden. Mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, die in der Regel mit Bachelor und Master bezeichnet werden, ist zugleich die Erwartung verbunden, dass die Transparenz der Studiengänge und Abschlüsse in Europa erhöht und die studentische Mobilität erleichtert werden kann. Außerdem erhofft man sich eine Steigerung der internationalen Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen.

Der Bologna-Erklärung war am 25. Mai 1998 eine Konferenz an der Sorbonne in Paris vorausgegangen, bei der die Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien eine zwischenstaatliche Erklärung zur „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ unterzeichnet hatten. Dies war das erste Mal, dass seitens der Bildungsminister von Harmonisierung gesprochen wurde. Zuvor wurden alle diesbezüglichen Ansätze mit dem Hinweis auf den Wert der europäischen Vielfalt und der Bildungsstrukturen als genuin nationalstaatliche Angelegenheit abgelehnt. Zwar gab es in Europa schon länger Diskussionen zur Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, die die Struktur von etwa drei Viertel aller Hochschulsysteme weltweit kennzeichnen, aber erst eine Konferenz europäischer und asiatischer Staats- und Regierungschefs Mitte der neunziger Jahre, bei der deutlich wurde, dass Studierende der asiatischen Länder vor allem die USA, Großbritannien und Australien und weniger die kontinentaleuropäischen Länder als Zielländer für ein Auslandsstudium präferierten, kann als deutlicher Anstoß zu einer Reform der Hochschulstrukturen gewertet werden. Mit der Sorbonne-Erklärung erhofften sich die vier beteiligten europäischen Staaten nicht nur als Studienort für außereuropäische Studierende attraktiver zu werden, sondern auch

- die internationale Transparenz von Studiengängen und die Anerkennung der Studienabschlüsse durch eine Annäherung an einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Studienabschlüsse und Studienzyklen zu verbessern,
- die studentische Mobilität in Europa und die Integration von Hochschulabsolventen in den europäischen Arbeitsmarkt zu fördern sowie
- eine Wiederaufnahme bzw. Fortsetzung des Studiums an derselben oder einer anderen Hochschule zu erleichtern.

Auf der Folge-Konferenz 1999 in Bologna, an der neben den 29 Unterzeichnerstaaten nun auch die Europäische Kommission, der Europarat und Vereinigungen europäischer Universitäten, Rektoren und Studierenden teilnahmen, wurde die Sorbonne-Erklärung um einige inhaltliche Aspekte ergänzt. Neben der Einführung eines zweistufigen Studiensystems sollten nun auch

- die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Abschlüsse gefördert (z. B. durch die Einführung des Diploma Supplements),
- ein Leistungspunktesystem nach dem Muster von ECTS eingeführt,
- Maßnahmen zur Förderung der Mobilität von Studierenden, Hochschullehrern und Wissenschaftlern entwickelt,
- die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung gefördert und
- die europäische Dimension im Hochschulbereich im Hinblick auf die Curriculumentwicklung und die Kooperation zwischen Hochschulen gefördert werden.

Die Minister vereinbarten außerdem, im Abstand von zwei Jahren Folge-Konferenzen zu organisieren, um den Umsetzungsprozess zu bilanzieren.

Auf der nächsten Konferenz, an der mittlerweile 33 Unterzeichnerstaaten teilnahmen und die am 19. Mai 2001 in Prag stattfand, wurde die Notwendigkeit unterstrichen, die in der Bologna-Erklärung festgelegten Ziele weiterzuverfolgen. Es wurden außerdem drei Aspekte ergänzt:

- Lebenslanges Lernen als Basis für eine wettbewerbsfähige und wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft soll gefördert werden.
- Die Attraktivität des europäischen Hochschulraums soll gefördert werden.

- Der Bologna-Prozess soll eine soziale Dimension enthalten und die Teilhabe von Studierenden und Hochschulen an den bildungspolitischen Entscheidungen gewährleisten.

Vom 18. bis 19. September 2003 fand die zweite Bologna-Folgekonferenz in Berlin statt, auf der für die nächsten zwei Jahre hauptsächlich drei mittelfristige Schwerpunkte gesetzt wurden:

- Das Doktorats-Studium wird als dritte Studienstufe in das Studienmodell des Bologna-Prozesses aufgenommen.
- Die Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten soll erleichtert werden, beispielsweise durch die Entwicklung eines europäischen Rahmens für die in den verschiedenen Studienstufen zu erreichenden Qualifikationen.
- Die europäische Zusammenarbeit im Hinblick auf die Qualitätssicherung soll gefördert werden, beispielsweise durch die Erarbeitung gemeinsamer Kriterien für Evaluationen und Akkreditierungen.

Auf der für den Frühsommer 2005 geplanten Konferenz in Bergen (Norwegen) wird eine „Halbzeit-Bilanz“ gezogen, um die Ziele der vorangegangenen Erklärungen zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis 2010 weiter zu konkretisieren. Aus diesem Anlass wurden alle Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung aufgefordert, nationale Berichte über den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in ihrem Land zu verfassen. Des Weiteren wurde eine kleine Koordinierungsgruppe gebildet, die den europaweiten Bilanzierungsprozess organisieren und in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Einrichtungen (etwa der European University Association und dem EURYDICE Netzwerk) die erforderlichen Informationen zusammentragen soll.

2. Anlass und Ziele der Studie

Zur Vorbereitung auf die Bologna-Berger-Konferenz, in deren Rahmen eine Zwischenbilanz bezüglich der Bologna-Ziele gezogen werden soll, wurde vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung eine vergleichende Studie in Auftrag gegeben, die die Implementation von Bachelor- und Master-Studiengängen in sechs europäischen Ländern untersuchen und mit dem Stand der Umsetzung der Studienstrukturreform in Deutschland vergleichen sollte. Bei den einbezogenen Vergleichsländern handelt es sich um Frankreich, Großbritannien, die Niederlande, Norwegen, Österreich und Ungarn.

Im Rahmen einer begrenzten Ausschreibung erhielt das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel den Zuschlag und wurde mit der Durchführung der Studie beauftragt. Dafür standen sieben Monate zur Verfügung.

Der Auftraggeber stellte in seiner Ausschreibung folgendes Untersuchungsziel in den Vordergrund: Die Studie soll dazu beitragen, einen aktuellen Überblick über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in verschiedenen europäischen Ländern zu erhalten und dabei den Zusammenhang zwischen grundlegender Hochschulreform und Studienstrukturreform aufzeigen. Des Weiteren soll die Studie zur Klärung der Durchsetzungsfähigkeit der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt beitragen.

Der Untersuchungsauftrag wurde durch 13 Leitfragen spezifiziert, die sich im Wesentlichen auf folgende Aspekte beziehen:

- rechtliche Rahmenbedingungen und Übergangsregelungen bei der Einführung der Studienstrukturreform;
- Stärken und Schwächen des Umsetzungsprozesses, insbesondere beim Aufbau konsekutiver Bachelor-/Master-Studiengänge;
- das Verhältnis von traditionellen für die neue Struktur umgewandelten zu vollständig neu entwickelten Studiengängen;
- Bewertungen des Angebots an neuen Studienmöglichkeiten und deren Annahme durch die Studierenden;
- Einschätzung der Vergleichbarkeit der Leistungspunktsysteme und Module in den neuen Studiengängen;
- Veränderung der Studienabbrecherquoten;
- Interesse des Arbeitsmarktes an Bachelor- und Master-Absolventen und Angemessenheit von Entlohnung und Einsatzbereichen;
- Vergleich der Beschäftigungschancen von Absolventen mit traditionellen und mit den neuen Bachelor-/Master-Abschlüssen;
- Unterschiede zwischen Öffentlichem Dienst und der Privatwirtschaft für die Beschäftigung von Absolventen der Bachelor-/Master-Studiengänge;
- Unterscheidung zwischen inländischen und internationalen Bachelor- und Master-Graden bei Arbeitgebern;
- Bewertung der Notwendigkeit und Möglichkeit von Bachelor-Absolventen, zu einem späteren Zeitpunkt eine vertiefende Master-Studienphase zu absolvieren;
- Erwartungen der Unternehmen an das Qualifikationsprofil von Bachelor- und Master-Absolventen sowie Auswirkungen dieser Erwartungen an die curriculare Gestaltung der Bachelor- und Master-Studiengänge.

Die Auswahl der sechs Vergleichsländer sichert, neben Deutschland, eine interessante Spannweite hinsichtlich der traditionellen „Idee“ der Hochschule, den vorgängigen Strukturen, den Hochschularten und Studiengängen sowie der erkennbaren Ansätze zur Ausgestaltung der neuen gestuften Studiengänge.

Aus dem gesamten Zielbündel der Bologna-Erklärung greift die Studie also die Studienstrukturreform besonders heraus und legt ihren Fokus auf folgende Fragestellung: Was passiert in den einzelnen Ländern strukturell und inhaltlich im Hinblick auf die Einführung gestufter Studiengänge und welche Bedeutung haben die neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt?

Weiterhin versucht die Studie zu klären, inwieweit die einzelnen Länder bei der Umsetzung der Bologna-Zielvorgaben die gleiche Richtung eingeschlagen haben oder aber unterschiedliche Wege gehen und was das Ausmaß von Konvergenz bzw. Divergenz ist. Auch sollten die Besonderheiten in den einzelnen Ländern herausgearbeitet werden und einer vergleichenden Gegenüberstellung mit Deutschland unterzogen werden.

Weitere wichtige Aspekte des Bologna-Prozesses wie Fragen der Mobilität, der Anerkennung oder der Qualität wurden im Rahmen dieser Studie nicht explizit in ihrer jeweiligen Eigenkomplexität untersucht, sondern nur dort berücksichtigt, wo sie die vergleichende Analyse der Einführung gestufter Studiengänge berühren.

3. Untersuchungsdesign und thematischer Fokus

Die in der Leistungsbeschreibung des Auftraggebers enthaltenen Leitfragen wurden vom Untersuchungsteam in folgenden zehn Themenkomplexen operationalisiert:

Die Logik des gestuften Systems:

Gesetzeslage, Dauer der Bachelor- und Master-Studiengänge, verschiedene Typen von Bachelor- und Master-Studiengängen, flächendeckende oder optionale Einführung, Übergangsregelungen zu den Master-Studiengängen.

Stand der Implementation:

Statistische Daten zur Anzahl der neu eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengänge (absolut und im Vergleich zu den traditionellen Programmen), statistische Daten zur Anzahl der Studierenden und Absolventen in Bachelor- und Master-Programmen, Vorreiter- und Nachzüglerdisziplinen.

Die Koordinierung auf nationaler und institutioneller Ebene:

Veränderungen in den Verfahren der Genehmigung und Akkreditierung, Finanzierung, Einbeziehung verschiedener Beratungs- und Entscheidungsgremien auf nationaler und institutioneller Ebene.

Einschätzungen der Akteure und Interessenten:

Die wesentlichen Diskussionsprozesse und Positionen der zentralen Akteure im Hinblick auf die Einführung gestufter Studiengänge wie z. B. Lehrende, Studierende, Beschäftigter, Berufsverbände.

Trends zu einer einheitlichen oder differenzierten Hochschullandschaft:

Einfluss der – im Prinzip strukturvereinheitlichenden – gestuften Studiengänge auf die Einheitlichkeit bzw. Differenziertheit des Hochschulsystems, veränderte Rollen von Hochschultypen, beabsichtigte Wirkungen und unbeabsichtigte Nebenfolgen für die Profilvielfalt bzw. Profilhomonogenität der Hochschulen.

Ziele von Lehre und Studium und curriculare Merkmale der neuen Studiengänge:

Umwandlung der traditionellen Programme in Bachelor- und Master-Studiengänge oder Neuentwicklung, Ziele von Lehre und Studium in den neuen Programmen, curriculare Ausgestaltung, neue Lehrveranstaltungstypen, Praxisphasen, fachliche Beziehung zwischen Bachelor- und Master-Programmen.

Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten:

Änderungen in speziellen Studien- und Prüfungselementen durch die Studienstrukturreform, wie beispielsweise Credits und Modularisierung, Charakter von übergreifenden Prüfungen, Zulassungsbeschränkungen, Charakter der Zeugnisse und Zertifikate, Diploma Supplement, Wirkungen auf die Promotionsphase.

Folgen für den Studienverlauf:

Wirkungen der Studienstrukturreform auf verschiedene Parameter, wie beispielsweise Dauer des Studiums, Verhältnis von Vollzeit- und Teilzeitstudierenden, Studienabbruch, (internationale) Mobilität, Studiengebühren, Studierbarkeit.

Folgen im Hinblick auf den Berufseinstieg und weiteren Berufsweg:

Probleme der Akzeptanz der ersten Absolventengeneration auf dem Arbeitsmarkt, Einschätzung und Einstufung der neuen Qualifikationen durch das Beschäftigungssystem, Einstiegsebenen in betriebliche Positionen und Karrieren.

Fazit und nationale Besonderheiten:

Spezifische nationale Muster der Umsetzung der Bologna-Zielsetzungen.

Bei der Untersuchung dieser zehn Themenkomplexe kamen verschiedene Methoden zum Einsatz.

a) Dokumentenanalyse

In einem ersten Schritt wurden verschiedene Materialien zur Studienstrukturreform ausgewertet wie beispielsweise Policy-Dokumente, empirische Untersuchungen, statistische Daten, Zeitschriftenaufsätze und andere Publikationen.

b) Länderberichte

In Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Ungarn wurden nationale Experten damit beauftragt einen Länderbericht zu erstellen. Diese Berichte sollten einen ersten Überblick über wesentliche Aspekte, Strukturen und Daten in Bezug auf die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen ermöglichen und dem Untersuchungsteam helfen, die Fallstudien in den entsprechenden Ländern vorzubereiten. Die Länderberichte wurden nach einem vorgegebenen Muster erstellt und sollten – soweit dies möglich war – folgende Informationen enthalten:

- die Struktur des nationalen Hochschulsystems,
- die Gesetzeslage vor und nach Bologna,
- die wesentlichen Akteure und Institutionen sowie ihre Positionen zum Bologna-Prozess,
- Überblickszahlen (soweit vorhanden) über die Anzahl der bereits eingeführten Bachelor- und Master-Programme, der Studierenden und ggf. Absolventen (absolut und in Relation zu den traditionellen Strukturen),
- Tendenzen der Veränderung des Hochschulsystems infolge der landesspezifischen Umsetzung der Bologna-Ziele,
- besondere Merkmale und Typen von Bachelor- und Masterprogrammen (z. B. Dauer, curriculare Ziele und Begleitelemente),
- weitere spezifische nationale Muster der Umsetzung und Akzeptanz der neuen Studiengänge.

Da in Großbritannien Bachelor- und Master-Studiengänge schon vor dem Bologna-Prozess existierten, wurde der Fokus der Untersuchung hier etwas anders gelegt und auf die Erstellung eines den anderen einbezogenen Ländern vergleichbaren Länderberichts verzichtet. Statt dessen wurden mehrere Interviews mit Experten durchgeführt. Für Deutschland war kein gesonderter Länderbericht vorgesehen, sondern es wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt und auf bereits vorhandene Studien sowie die Expertise des Untersuchungsteams zurückgegriffen.

c) Länderfallstudien

Ziel der Länderfallstudien war es, die aus der Dokumentenanalyse und den Länderberichten gewonnenen Informationen zu validieren und zu ergänzen, um so zu einem gründlicheren Verständnis über die Umsetzung der Studienstrukturreform in den jeweiligen Ländern zu gelangen.

Insgesamt haben Länderfallstudien in allen sechs europäischen Vergleichsländern stattgefunden. Für die Erfassung der Situation in Deutschland konnte auf Ergebnisse anderer Studien zur Einführung und Akzeptanz von Bachelor- und Master-Programmen in Deutschland zurückgegriffen werden. Die England-Fallstudie nimmt eine Sonderstellung ein. In Abweichung zu dem im Folgenden vorgestellten Raster beruht diese auf drei Interviews mit Experten aus dem Hochschulbereich sowie der Auswertung relevanter Policy-Dokumente.

Im Rahmen der Länderfallstudien in Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Ungarn wurden pro Land etwa zehn Interviews durchgeführt. Zum einen wurden je Land zwei Hochschulen (eine Universität, eine Hochschuleinrichtung des nicht-universitären Sektors) besucht und dort jeweils ein Vertreter der Hochschulleitung und zwei Dekane unterschiedlicher

Fachbereiche interviewt. Zum zweiten wurden in jedem Land Interviews mit Vertretern von Studierendenorganisationen durchgeführt. Weitere Interviews fanden mit den Personalmanagern jeweils zweier größerer Betriebe statt und ein weiteres Interview mit einem Vertreter einer Beschäftigterorganisation. Zum Teil wurden Vertreter weiterer, in den Umsetzungsprozess von Bachelor- und Master-Studiengängen und –abschlüssen involvierter Organisationen oder Gremien in die Interviewserien einbezogen. Leider war es in Frankreich nicht möglich, Gesprächstermine mit Vertretern der Beschäftigter und ihrer Organisationen zu erhalten. Mehrere kurzfristige Absagen und schließlich die Weigerung, für Telefoninterviews zur Verfügung zu stehen bzw. unsere Fragen schriftlich zu beantworten, haben es unmöglich gemacht, im vorgegebenen Zeitrahmen die Positionen dieser Seite zu erkunden.

Das Untersuchungsdesign sah pro Land eine Gesamtzahl von zehn Interviews mit fünf verschiedenen Typen von Interviewpartnern vor: Hochschulleitung, Fachbereichsleitung, Studierendenvertretung, Beschäftigter und Repräsentanten von Arbeitgeberverbänden.

Für die Analyse der Umsetzung der Studienstrukturreform in den Hochschulen wurden jeweils eine Universität und eine Hochschule des nichtuniversitären Sektors (Fachhochschule oder das jeweilige nationale Äquivalent) ausgesucht, auf der Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene nach Möglichkeit jeweils eine Vorreiter- und eine Nachzügler-Disziplin.

Für die Analyse der Akzeptanz der Studienstrukturreform durch Studierende waren Repräsentanten der Studierendenvertretung (in einzelnen Hochschulen oder des nationalen Dachverbands) vorgesehen.

Bei der Auswahl der Beschäftigter kamen drei Kriterien zur Anwendung: (a) länderübergreifend sollte ein möglichst breites Spektrum von Unternehmensbranchen erfasst werden; (b) in den jeweiligen Ländern sollte einerseits ein traditionsreiches einheimisches Unternehmen und andererseits ein international agierendes Unternehmen einbezogen werden; (c) es sollten grundsätzlich Großunternehmen mit einer ausdifferenzierten Personalpolitik und einem hohen Anteil an Hochschulabsolventen ausgewählt werden.

Als Gesprächspartner in den Arbeitgeberverbänden boten sich in der Regel die Zuständigen für Bildungs- oder Forschungspolitik an.

Eine Übersicht über die Hochschultypen an denen sowie über die Personengruppen mit deren Vertretern Interviews in fünf der sechs in die Studie einbezogenen Länder durchgeführt wurden, ist als Übersicht 1 dem Anhang mit den sechs Länderichten vorangestellt.

Nach der Festlegung der Interviewpartner-Kategorien wurde die konkrete Auswahl mit Unterstützung der jeweiligen Länderexperten vorgenommen.

Die Interviews haben im November und Dezember 2004 hauptsächlich vor Ort stattgefunden und dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. In einigen wenigen Fällen mussten Interviews nachträglich telefonisch durchgeführt werden, weil Termine kurzfristig abgesagt wurden. Einige wenige Interviews konnten aufgrund von Verweigerungen nicht stattfinden. In Österreich und Ungarn wurden darüber hinaus zwei weitere Interviews durchgeführt, die außerhalb des Fallstudieschemas lagen (siehe Übersicht 2). Der Erhebungszeitraum pro Länderfallstudie lag bei etwa einer Woche.

Da etliche Interviews auf Englisch stattgefunden haben, wurden alle fünf Interviewleitfäden auch ins Englische übersetzt. Die Interviews in Frankreich und zum Teil auch in Ungarn haben mit Hilfe von Übersetzern stattgefunden.

Eine weitere Übersicht über die Gesamtzahl unserer Interviews in fünf von sechs der in die Studie einbezogenen Länder ist als Übersicht 2 ebenfalls dem Anhang mit den sechs Länderichten vorangestellt.

4. Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen

Für den detaillierten Vergleich werden vorrangig die fünf Länder herangezogen, in denen die Einführung der gestuften Studiengänge nach dem Bachelor-Master-Modell neu und eine direkte Folge der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung ist (Frankreich, Niederlande, Norwegen, Österreich, Ungarn). Jedoch werden an geeigneten Stellen auch die Ergebnisse unserer Untersuchungen über das Vereinigte Königreich miteinbezogen.

4.1 Die Logik des gestuften Systems von Studiengängen

4.1.1 *Breite der Einführung*

In den fünf Vergleichsländern, in welchen die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse neu ist, kann keine einheitliche Logik des gestuften Systems festgestellt werden (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2.2). Dies bezieht sich zunächst auf die Frage, inwieweit die gestuften Studiengänge flächendeckend eingeführt werden und in welchem Maße es Ausnahmen gibt.

In den Niederlanden sieht das 2002 verabschiedete Hochschulgesetz eine flächendeckende Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse vor. Dabei wurde jedoch den Hogescholen vorgeschrieben, ihre Studiengänge sofort umzuwandeln und diesen Prozess innerhalb von etwa zwei Jahren auch abzuschließen. Demgegenüber konnten die Universitäten ihre Studiengänge ebenfalls umwandeln; ihnen wurde aber die Wahl gelassen, bereits eingeschriebene Studierende ihr Studium in den alten Studiengängen abzuschließen. Von der Umstellung ausgeschlossen sind die medizinischen Studiengänge, künstlerische Fächer und die Lehrerausbildung. Für diese Fächer bzw. Studiengänge gelten für eine unbestimmte Phase Sonderregelungen.

In Frankreich erfolgt die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur in zeitlich versetzten regionalen Wellen, die den in jeder Region zwischen Universitäten und dem Ministerium abgeschlossenen vierjährigen Finanzierungsverträgen entsprechen. Die erste Welle der Einführung begann im Jahr 2003 und soll im Jahr 2006 enden, die zweite Welle begann 2004 und endet im Jahr 2007 usw. Die Umstellung soll im Jahr 2009 endgültig abgeschlossen sein. Von der Umstellung ausgenommen sind die medizinischen Fächer.

In Norwegen hat es eine sehr zügige Umstellung gegeben, so dass der formale Prozess bereits als weitgehend abgeschlossen gilt. Die flächendeckende Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen wurde per Gesetz im Herbst 2003 beschlossen. Ausgenommen sind die Fächer Theologie, Human- und Veterinärmedizin, Psychologie sowie die staatlich geregelten Lehramtsstudiengänge.

In Österreich wurde die Umwandlung bestehender Studiengänge in Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge – wie es dort heißt – durch eine Gesetzesnovellierung im Jahr 1999 ermöglicht. Das zum Jahresbeginn 2004 in Kraft getretene neue Universitätsgesetz, mit dem die österreichischen Universitäten Vollrechtsfähigkeit erlangten, schreibt vor, dass alle neuen Studiengänge der Bachelor-Master-Struktur zu folgen haben. Die Universitäten können aber selbst darüber entscheiden, ob sie ihre bestehenden Studiengänge auf unbestimmte Zeit weiterführen. Nach ministeriellen Planungen sollen bis zum Jahr 2006 etwa die Hälfte aller Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen umgewandelt sein. Zum Zeitpunkt unserer Untersuchungen waren es etwa jeweils 25 Prozent an den beiden Hochschultypen. Ausgenommen von der Umstellung sind Zahn- und Humanmedizin sowie das Lehramt an Gymnasien. Darüber hinaus ist insbesondere in den Rechtswissenschaften und in der Theologie eine große Zurückhaltung gegenüber der Einführung gestufter Studienstrukturen zu beobachten.

In Ungarn werden derzeit nur Bachelor-Studiengänge und -abschlüsse entwickelt, wobei die systematische Einführung erst im Jahr 2005 beginnen soll. Die Entwicklung und Einführung von Master-Studiengängen ist für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen. Da erst für das Frühjahr 2005 die Verabschiedung eines neuen Hochschulgesetzes erwartet wird, haben sich die Reformaktivitäten zur Einführung der gestuften Studienstruktur verzögert. Von der Umwandlung ausgenommen bleiben derzeit folgende Studienfächer an ungarischen Hochschulen: Zahnmedizin, Human- und Veterinärmedizin, Pharmazie, Jura und Architektur.

4.1.2 *Dauer der Studiengänge*

Die wenig einheitliche Logik der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse bezieht sich auch auf die Dauer und damit auf die in den jeweiligen Studiengängen und Stufen zu

erwerbenden Credits. In drei Ländern (Norwegen, Österreich, Ungarn) ist die Studienstrukturreform darüber hinaus in eine umfassendere Hochschulreform eingebettet, die den Hochschulen größere Autonomie und mehr Verantwortung für die Qualitätssicherung überträgt. Außerdem wurden in Norwegen und Österreich neue Formen der Hochschulfinanzierung eingeführt.

Auch wenn in vielen Fällen das Grundmodell dreijähriger Bachelor-Studiengänge mit 180 Credits und zweijähriger Master-Studiengänge mit 120 Credits den Reformen zugrunde liegt, wird für eine Reihe von Fächern davon abgewichen.

So wurden auf der Grundlage einer Gesetzesnovelle von 1999 an *österreichischen* Universitäten Diplomstudiengänge in drei- oder vierjährige Bachelor-Studiengänge umgewandelt, an die sich ein ein- oder zweijähriger Master-Studiengang anschließt. Festgelegt war zunächst nur, dass die Kombination aus Bakkalaureats- und Magisterstudiengang (wie sie in Österreich offiziell bezeichnet werden) die Länge des vorherigen Diplomstudiengangs nicht überschreiten durfte. Mit der Verabschiedung des Universitätsgesetzes 2002, das Anfang 2004 in Kraft getreten ist, wurden die Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge an Universitäten auf der Grundlage von Credits definiert. Bakkalaureatsstudiengänge müssen in allen Disziplinen 180 Credits aufweisen, Magisterstudiengänge 120 Credits. Dies ist das 3+2-Modell. Eine Ausnahme bilden die Lehramtsstudiengänge für das Gymnasium, die Humanmedizin und die Zahnmedizin, die weiterhin als Diplomstudiengänge angeboten werden. An den Fachhochschulen werden seit 2002 auf der Grundlage einer Gesetzesnovelle zum Fachhochschul-Studiengesetz dreijährige Bachelor-Studiengänge und ein- oder zweijährige Master-Studiengänge eingerichtet.

Die *niederländischen* Hogescholen haben ihre früheren vierjährigen Studiengänge in vierjährige Bachelor-Studiengänge umgewandelt, an die zum Teil ein einjähriger Master-Studiengang anschließt. An den Universitäten werden zur Zeit aus den traditionell vierjährigen Studiengängen dreijährige Bachelor-Studiengänge und überwiegend einjährige Master-Studiengänge entwickelt. Ausgenommen davon sind technische Fächer mit dreijährigen Bachelor- und zweijährigen Master-Programmen und die medizinischen Fächer, die künstlerischen Fächer sowie die Lehrerausbildung mit einem 4+2-Modell.

In *Ungarn*, wo es bisher noch keine detaillierten gesetzlichen Grundlagen für die Master-Studiengänge gibt, weichen vor allem die in den jeweiligen Stufen zu erwerbenden Credits vom Bachelor-Master-Grundmodell (180 und 120) ab. Neben diesem Grundmodell gibt es Bachelor-Studiengänge mit 210 und 240 Credits, an die sich Master-Studiengänge mit 90 oder 120 Credits anschließen. Diese längeren Studiengänge finden sich insbesondere in der Informatik, an den Militärhochschulen, in den Ingenieurwissenschaften, im Gesundheitswesen und bei den Lehramtsstudiengängen. In ihrer alten Struktur belassen wurden Pharmazie, Zahnmedizin, Tiermedizin, Recht und Architektur mit jeweils 300 Credits und die Humanmedizin mit 360 Credits.

Norwegen folgt überwiegend der 3+2-Struktur. Ausgenommen davon sind Studiengänge im Bereich der Theologie, Psychologie, Human- und Veterinärmedizin, die mindestens sechsjährig sind, und die staatlich regulierten vierjährigen Lehramtsstudiengänge.

Das Grundmuster an *französischen* Hochschulen folgt für die Bachelor-Studiengänge dem dreijährigen Licence-Abschluss, an den sich ein zweijähriges Master-Studium anschließen kann. Dabei erfolgt nach dem ersten Jahr in der Master-Studienphase eine Selektion, so dass in Frankreich von einem 3+1+1-Modell ausgegangen wird. Studierende, die den für das zweite Jahr der Master-Studienphase erforderlichen Notendurchschnitt nicht erreichen, können nach einer einjährigen Master-Studienphase den früheren Maîtrise-Abschluss erhalten.

Im Unterschied zu den genannten fünf Ländern ist eine Struktur von Bachelor- und Master-Abschlüssen im *Vereinigten Königreich* Tradition. Von daher wurden als Folge der Bologna-Erklärung keine größeren Reformfordernisse und auch keine neuen gesetzlichen Regelungen erwartet. In England, Wales und Nordirland beträgt die erforderliche Studiendauer bis zum Bachelor-Abschluss in der Regel drei Jahre. Eine vierjährige Studiendauer gibt es nur dort, wo längere Praxisphasen in das Studium integriert sind oder im Rahmen besonderer Honours-Programme. Der Bachelor-Abschluss gilt als typischer Qualifikationsabschluss für akademische Berufe. Im Unterschied zu den neuen kontinentaleuropäischen Modellen ist eine Stufung im engeren Sinne nicht vorgesehen. Dennoch gibt es eine zweite Studienstufe, die zumeist aus einjährigen Master-Programmen zur Vorbereitung auf ausgewählte Berufsbereiche (z. B. Lehrer, Juristen u. Ä.) besteht. Daneben wurden in den 1980er und 1990er Jahren verstärkt Master-Angebote für ausländische Studierende entwickelt oder ergänzende Studienangebote für eine zweite fachliche Spezialisierung. Obwohl in der Vergangenheit also der Übergang in ein Master-

Studium nach Abschluss des Bachelor-Studiums nur selten der nächste logische Schritt gewesen ist, entspricht inzwischen die Zahl der Absolventen weiterführender Studiengänge im Vereinigten Königreich etwa 60 Prozent der Zahl der Bachelor-Absolventen. Dabei herrscht aber von der Dauer ein 3+1-Modell vor, während das vorrangig in kontinentaleuropäischen Ländern eingeführte 3+2-Modell eher die Ausnahme bleibt.

Deutlich wird an dieser etwas detaillierten Darstellung der Zeitmodelle, dass von einer Einheitlichkeit der Studienarchitektur keine Rede sein kann. Darüber hinaus sind in unseren Vergleichsländern in der Regel einige Fächer von der Bachelor-Master-Stufung ausgenommen. Dabei handelt es sich vorwiegend um die Medizin und die – vielfach staatlich regulierten – Lehramtsstudiengänge. Hinzu kommen in jedem Land jeweils unterschiedliche weitere zwei bis drei Fächer.

4.1.3 *Der Charakter von Bachelor- und Master-Studiengängen*

Bei der Entwicklung der Bachelor-Studiengänge in unseren Vergleichsländern fällt zunächst auf, dass Universitäten sich mit der Herstellung der „Beschäftigungsfähigkeit“, also entsprechenden Praxisanteilen, Berufsrelevanz, Schlüsselqualifikationen etc., in ihren Bachelor-Studiengängen etwas schwer tun, während die Fachhochschulen und äquivalente Hochschuleinrichtungen damit keine Schwierigkeiten haben, sich aber eher darum bemühen, die Theorieanteile zu verstärken, um ihren Bachelor-Absolventen den Übergang in ein Master-Studium zu ermöglichen, sei es an einer Universität, sei es an einer Fachhochschule. Gerade auf dieser Ebene von Studiengängen gibt es Auflösungen der Funktionsdifferenzierungen zwischen Universitäten einerseits und Fachhochschulen bzw. deren Äquivalenten andererseits (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 4.6). Die Bachelor-Studiengänge vermitteln in der Regel das Grund- oder Kernwissen eines Fachs bzw. einer Disziplin und ermöglichen darüber hinaus einen begrenzten Grad an Spezialisierung, der entweder über den Wahlbereich oder über eine Haupt- und Nebenfachstruktur erzielt wird.

In mehreren unserer Vergleichsländer entwickelt sich eine Typologie von Master-Studiengängen. Eingeführt oder im Entstehen begriffen sind wissenschaftlich orientierte (research master programmes), praxisorientierte (professional master programmes) und interdisziplinäre Master-Studiengänge. Dabei sind häufig nur die wissenschaftlich orientierten Master-Studiengänge eindeutig konsekutiv. Bei den anderen beiden Typen wird für den Übergang vom Bachelor-Studium zum Master-Studium auf das Maß an fachlich affinen Anteilen des Bachelor-Studiums oder ggf. einschlägige Berufserfahrung geachtet. Hergestellt wird diese Affinität durch eine Haupt- und Nebenfachstruktur und durch Wahlbereiche, in denen Studierende sich in Ansätzen spezialisieren können.

Die Hochschulen des nichtuniversitären Sektors bieten in der Regel eher praxisorientierte Master-Studiengänge an, bemühen sich aber auch darum, ihr Angebot an wissenschaftlich orientierten Master-Studiengängen allein oder in Kooperation mit Universitäten aufzubauen bzw. zu erweitern. In den Ländern mit einem traditionell binären System wird damit die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen (bzw. Hogescholen, Colleges und Äquivalenten) vergrößert.

4.1.4 *Übergänge vom Bachelor- in das Master-Studium*

Die Übergänge vom Bachelor- zum Master-Studium sind in den Vergleichsländern zum Teil gesetzlich geregelt. Voraussetzungen sind garantierte Quoten, zum Teil kombiniert mit einem Mindestnotendurchschnitt des Bachelor-Abschlusses. In der Regel soll aber allen Bachelor-Absolventen die Möglichkeit gegeben werden, ein Master-Studium anzuschließen. Die Universitäten erwarten, dass zwischen zwei Drittel und bis zu 90 Prozent ihrer Bachelor-Absolventen in einem Master-Programm weiterstudieren werden und betonen den Charakter der Bachelor-Studiengänge als Vorstufe für ein Weiterstudium.

Die österreichischen Fachhochschulen sowie alle Hochschulen in den Niederlanden können außerdem eigene Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu einem Master-Studiengang definieren. Allerdings wird in den Niederlanden allen Bachelor-Absolventen von Universitäten ein Zugang zu einem Master-Studium garantiert, jedoch nur an der Universität, an welcher sie den Bachelor-Abschluss erworben haben. Bei einem Wechsel der Hochschule für das Master-Studium wird nach Notendurchschnitt selektiert; dies gilt insbesondere für Bachelor-Absolventen von den Hogescholen, die für das Master-Studium an eine Universität wechseln wollen. Bei

kapazitätsbedingten Zugangsbeschränkungen erfolgt die Auswahl der Bewerber auf der Basis von Interviews und/oder den Noten des Bachelor-Abschlusses. Neben einer staatlichen Begrenzung der Zahl der Studienplätze in den professionellen Master-Studiengängen an norwegischen Universitäten, wird für den Zugang zu einem Master-Studium in anderen Fächern ein fachlich affiner Bachelor-Abschluss und ein bestimmter Notendurchschnitt des Bachelor-Abschlusses vorausgesetzt. Der Übergang von der Bachelor- zur Master-Stufe soll in Ungarn erst durch die rechtlichen Vorschriften zur Ausgestaltung der Master-Phase mitgeregelt werden.

4.2 Der Stand der Implementation

4.2.1 Regelungen für den Übergang vom alten zum neuen System

Vier der einbezogenen Vergleichsländer haben eine gesetzlich geregelte Übergangsphase von den alten zu den neuen Studienstrukturen geschaffen (in Ungarn vorerst jedoch nur in Bezug auf die Bachelor-Phase). Die Übergangsphase ist in diesen Fällen zeitlich terminiert, jedoch unterschiedlich lang. Neue Studiengänge können in der Regel nur nach dem Bachelor-Master-Modell eingerichtet werden, alte Studiengänge werden nach und nach umgestellt. Studierende, die ihr Studium in der alten Studienstruktur begonnen haben, können es auch in den meisten Fällen in dieser Struktur beenden. Der Wechsel in die neue Studienstruktur steht ihnen jedoch frei. Österreich hat keine Übergangsphase vorgeschrieben. Hier können die Hochschulen selbst darüber entscheiden, ob sie auf unbegrenzte Zeit alte und neue Studiengänge parallel anbieten wollen. Es ist allerdings nicht möglich, denselben Studiengang als Diplom- und als Bachelor-/Master-Studiengang anzubieten. Vergleichbares gilt für Frankreich. Auch hier können die Hochschulen für eine unbestimmte Zeit Studiengänge in der alten Struktur (zweijähriges DEUG und vierjähriges Maîtrise) weiterführen und die Studierenden können nach vier bzw. acht Semestern (120 bzw. 240 Credits) auf Wunsch die ursprünglichen Abschlussbezeichnungen erhalten.

In Frankreich benötigen die neuen Studiengänge weiterhin eine ministerielle Genehmigung. In Österreich entscheiden die Universitäten aufgrund ihrer Vollrechtsfähigkeit selbst und müssen ihre neuen Studiengänge auch nicht akkreditieren lassen. Die neuen Studiengänge müssen jedoch in den Hochschulentwicklungsplan passen. Die anderen drei unserer Vergleichsländer haben Akkreditierungsagenturen für die neuen Studiengänge eingerichtet, wobei in Ungarn sowohl eine Akkreditierung als auch die ministerielle Genehmigung für die neuen Studiengänge erforderlich ist. In den Niederlanden und in Norwegen müssen nur neu eingerichtete Studiengänge akkreditiert werden.

4.2.2 Stand der Einführung neuer Studiengänge

Die Einführung der neuen Studienstruktur in unseren Vergleichsländern befindet sich in unterschiedlichen Stadien.

Norwegen ist am weitesten fortgeschritten. Dort erfolgte im Herbst 2003 die flächendeckende Einführung der Bachelor-Master-Struktur per Gesetz mit Vorgabe von Rahmenrichtlinien für die Gestaltung der neuen Studiengänge und -abschlüsse. Bis zum Jahr 2005 gibt es eine Übergangsphase, danach müssen alle Studiengänge umgestellt sein. Ab dem Wintersemester 2003/04 konnten sich neue Studierende nur noch in Bachelor- bzw. Master-Studiengänge einschreiben. Erfolgt die Umwandlung traditioneller Studiengänge in die neue gestufte Struktur, ist keine neue Akkreditierung erforderlich. Diese wird nur bei der Entwicklung gänzlich neuer Studiengänge verlangt. Deutlich ist der Trend bei der Entwicklung neuer Studiengänge zu einer großen Vielfalt interdisziplinärer Studiengänge, vor allem im Master-Bereich. An den Universitäten sind die im Rahmen der umfassenderen norwegischen Qualitätsreform neu entstandenen Boards (vergleichbar den deutschen Hochschulräten) vielfach an der Beschlussfassung über die neuen Studiengänge beteiligt. An den Colleges werden in der Regel Vertreter der Praxis in die Entwicklung neuer Studiengänge einbezogen. Konkrete Zahlen über die Einführung der gestuften Struktur und die Anzahl umgewandelter bzw. neuer Studiengänge lagen zum Zeitpunkt unserer Untersuchung allerdings noch nicht vor. Typisch ist, dass die Technik- und Naturwissenschaften ihre Studiengänge zügiger der neuen Struktur angepasst haben als die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Begünstigt wurde dies u. a. durch die bereits weitgehend vorhandene Modularisierung in den Technik- und Naturwissenschaften. Demgegenüber zeichnen sich einige der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer dadurch aus, dass hier

besonders viele innovative und interdisziplinäre neue Studiengänge entstanden bzw. im Entstehen begriffen sind.

Auch in den *Niederlanden* erfolgte die Umstellung sehr schnell. Das neue Hochschulgesetz aus dem Jahr 2002 legte fest, dass die Hogescholen ab dem Jahr 2002/03 innerhalb von zwei Jahren ihre Studiengänge in Bachelor-Studiengänge umwandeln mussten. Demgegenüber hatten die Universitäten die Wahl. Sie konnten aber ab 2002/03 ebenfalls damit beginnen, alte Studiengänge der neuen Struktur entsprechend umzuwandeln. Im Jahr 2003/04 waren bereits 88 Prozent aller Studiengänge an Hogescholen auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt, wobei charakteristisch ist, dass es (a) nur sehr wenige Master-Studiengänge an Hogescholen gibt und (b) die Bachelor-Studiengänge vierjährig sind. Für die Universitäten legte das Gesetz fest, dass neu entwickelte Studiengänge der Bachelor-Master-Struktur zu folgen hatten, während die Umwandlung bestehender Studiengänge in die neue Struktur bis 2007 als Kann-Bestimmung geregelt ist. Bereits im Jahr 2002/03 wurden 497 Bachelor- und Master-Studiengänge an niederländischen Universitäten eingerichtet. Ein Jahr darauf waren es bereits 760.

In *Österreich* wurden die traditionellen universitären Diplomstudiengänge auf der Grundlage einer Gesetzesnovellierung von 1999 teilweise in Bakkalaureats- und Magister-Studiengänge umgewandelt. In diesem Rahmen entstanden vierjährige Bachelor-Studiengänge, die auch nach dem 2002 verabschiedeten neuen Universitätsgesetz fortgeführt werden. Die in dieser ersten Phase eingerichteten Bachelor-Studiengänge bedurften eines Gutachtens zur Arbeitsmarktrelevanz seitens des österreichischen Beirats für Wirtschafts- und Sozialfragen bevor sie dem Ministerium zur Genehmigung unterbreitet wurden.

Mit dem Universitätsgesetz von 2002 erlangten die österreichischen Universitäten Vollrechtsfähigkeit und können nun über die Umwandlung bestehender Studiengänge in die gestufte Struktur selbst entscheiden. Gesetzlich festgelegt ist, dass alle neuen Studiengänge dem Bachelor-Master-Modell folgen müssen, während die alten Studiengänge entweder umgewandelt oder wie zuvor weitergeführt werden können. Die auf der Grundlage des Gesetzes von 2002 eingeführten Bachelor-/Master-Studiengänge folgen dem 3+2-Modell. Zum Wintersemester 2004/05 gab es an österreichischen Universitäten 158 Bakkalaureats- und 199 Magister-Studiengänge sowie noch 321 Diplomstudiengänge in alter Struktur. Einige Fächer haben bereits komplett auf das Bachelor-Master-Modell umgestellt (vor allem die Informatik und die technischen Wissenschaften), während insbesondere in Jura, Theologie und den Geistes- und Kulturwissenschaften eine nur zögerliche Umstellung zu beobachten ist.

Die Einführung des gestuften Studienstrukturmodells an den österreichischen Fachhochschulen wird ebenfalls durch ein neues, 2002 verabschiedetes Gesetz geregelt. Auch hier werden Bakkalaureats- und Magister-Studiengänge eingeführt, die vom Fachhochschulrat akkreditiert werden. Absolventen tragen den Zusatz „FH“ in ihrem Titel.

In *Frankreich* wurde eine gänzlich andere Form der Implementation von Bachelor- und Master-Studiengängen gewählt, die auf mehreren ministeriellen Erlassen vom Frühjahr 2002 beruht. Hier verläuft der Prozess in zeitlich aufeinander folgenden regionalen Wellen:

- 1. Welle 2003 bis 2006 an 23 Universitäten;
- 2. Welle 2004 bis 2007 an 32 Universitäten;
- 3. Welle 2005 bis 2008 an 16 Universitäten;
- 4. Welle 2006 bis 2009 an 17 Universitäten.

Darüber hinaus gibt es in der Region um Lille drei Pilotuniversitäten, die im Jahr 2002 auf experimenteller Basis die Bachelor-Master-Struktur eingeführt haben. Die Dauer der Wellen entspricht dem jeweils vierjährigen Vertrag der Universitäten einer Region mit dem Bildungsministerium, auf dessen Grundlage auch das Budget ausgehandelt wird. An unseren Fallstudien-Hochschulen in der Region in und um Paris werden die ersten Studiengänge nach dem Bachelor-Master-Modell zum Wintersemester 2005/06 beginnen. Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung gab es keine Angaben darüber, wie viele Universitäten in der Region mit der ersten Welle ihre Studienstruktur bereits umgestellt haben.

Im Rahmen der Umwandlung wurden zunächst alle Studienfächer in sechs größere Fächergruppen eingeteilt, in denen jeweils mehrere Bachelor-Studiengänge (zwischen 1 und 12) und Master-Studiengänge (zwischen 1 und 28) mit jeweils fünf bis über 100 Spezialisierungen entstehen. Neben der Entwicklung gänzlich neuer Studiengänge, die in Frankreich eine eher kleine Rolle zu spielen scheint, werden vielfach die traditionellen dreijährigen Studiengänge mit

Licence-Abschluss in Bachelor-Studiengänge und die traditionellen fünfjährigen praxis- bzw. wissenschaftsorientierten Studiengänge mit DESS- bzw. DEA-Abschluss in Master-Studiengänge umgewandelt. Darüber hinaus besteht die traditionelle Studienstruktur mit einem zweijährigen Studiengang mit DEUG-Abschluss und einem vierjährigen Studiengang mit Maîtrise-Abschluss weiter fort. Im Rahmen dieser traditionellen Studiengänge können die Studierenden 120 bzw. 240 Credits erwerben.

Neu ist die Umstellung der auf ein- oder zweijährigen Zyklen basierenden traditionellen Studienstruktur auf die Semestereinteilung. Alle neuen Studiengänge werden zunächst auf Fakultätsebene entwickelt und müssen dann vom Verwaltungsrat (Conseil d'Administration) und vom Hochschulrat (Conseil des Études et de la Vie Universitaire) der jeweiligen Institution verabschiedet werden, bevor sie dem Ministerium zur Genehmigung vorgelegt werden.

Die Implementation der gestuften Studienstruktur in *Ungarn* steht noch ganz am Anfang. Zur Umstellung erfolgte erst im August 2004 ein Erlass, dem zu Beginn des Jahres 2005 ein neues Hochschulgesetz folgen soll. Dennoch sind eine Reihe von Vorbereitungen bereits getroffen worden. Zunächst erfolgte eine Reduktion der an ungarischen Hochschulen angebotenen ca. 450 Studienfächer auf 108 (davon 102 Bachelor-Studienfächer und sechs Fächer in der alten Struktur, also Medizin usw.) . Für jedes dieser Fächer werden im Rahmen nationaler Arbeitsgruppen sogenannte „education and competencies requirements“ definiert, auf deren Grundlage dann konkrete Studiengänge entwickelt werden können. Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung waren für 36 Studienfächer solche „Requirements“ definiert und bereits von der ungarischen Akkreditierungsagentur (MAB) akkreditiert und vom Ministerium genehmigt worden. Sie bilden die Grundlage für die ab 2005/2006 beginnenden neuen Studiengänge. Ab 2006/2007 sollen an allen ungarischen Hochschulen flächendeckend Bachelor-Studiengänge eingerichtet werden.

Die Master-Studiengänge sollen auf ähnliche Weise aber zu einem späteren Zeitpunkt entwickelt werden. Bisher wurden auf experimenteller Basis in zwei Studienfächern des Informatik-Bereichs Bachelor-Studiengänge an vier Hochschulen eingerichtet, die im Wintersemester 2004/05 begonnen haben.

Die Untersuchung des Stands der Implementation von Bachelor- und Master-Studiengängen in unseren Vergleichsländern zeigt, dass Norwegen und die Niederlande bereits relativ weit fortgeschritten sind. Sie zeigt aber auch, dass in den untersuchten Ländern sehr unterschiedliche Verfahren der Einführung gestufter Studiengänge gewählt wurden.

4.3 Die Koordinierung des gestuften Systems

4.3.1 Akzente der nationalen Koordinierung

In allen unseren Vergleichsländern – mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs, das solche Studiengänge nicht neu etabliert – wurden für die Einführung der neuen Studienstrukturen und Abschlüsse gesetzliche Grundlagen geschaffen. In Ungarn, Norwegen und in den Niederlanden müssen die an den Hochschulen entwickelten neuen Studiengänge akkreditiert werden. In Ungarn war dies jedoch bereits vor der Studienstrukturreform schon der Fall. In Norwegen und in den Niederlanden bedürfen jedoch Studiengänge, die ohne größere curriculare Veränderungen nur mit den neuen Abschlussgraden versehen wurden, keiner gänzlich neuen Akkreditierung, sondern sie werden im Rahmen der periodischen Evaluierungen begutachtet. In Frankreich ist für alle neuen Studiengänge weiterhin eine ministerielle Genehmigung erforderlich, ebenso in Ungarn nach erfolgter Akkreditierung. Die österreichischen Universitäten besitzen Vollrechtsfähigkeit und können über die Einführung neuer Studiengänge selbst entscheiden. Die an Fachhochschulen entwickelten Bachelor- und Master-Studiengänge bedürfen, ebenso wie die traditionellen Diplomstudiengänge, einer Akkreditierung durch den Fachhochschulrat.

Zusammengefasst lassen sich auf nationaler Ebene einige Veränderungen in der Koordinierung des gestuften Systems feststellen. Neben den gesetzlichen Regelungen fällt insbesondere der Auf- oder Ausbau nationaler Akkreditierungsagenturen zur Sicherstellung der Qualität der neuen Studiengänge ins Gewicht. In dreien unserer Vergleichsländer ist die Einführung gestufter Studiengänge in eine umfassendere nationale Hochschulreform (Österreich, Ungarn und Norwegen) eingebettet, die den Hochschulen größere Autonomie verleiht, ihnen aber auch mehr Rechenschaft abfordert. In diesen Fällen hat sich ebenfalls die Art und Weise der staatlichen Hochschulfinanzierung verändert. So wurden neue Instrumente und Verfahren der nationalen Koordinierung des gesamten Hochschulbereichs eingeführt, die auch die Umsetzung der Studienstrukturreform tangieren. Von Bedeutung ist hierbei insbesondere das Maß an staatlichen

Vorgaben für die Einführung gestufter Studiengänge bzw. umgekehrt das Maß an institutioneller Autonomie.

Unterschiedlich ist das Ausmaß der finanziellen Unterstützung, die die Hochschulen in unseren Vergleichsländern für die Einführung der gestuften Studienstruktur erhalten. Hochschulen in den Niederlanden, Frankreich und Österreich erhielten keine zusätzliche finanzielle Unterstützung. In Ungarn haben die einzelnen, disziplinar zusammengesetzten Kommissionen für die Entwicklung von „Requirements“ eine finanzielle Unterstützung erhalten. Durch Umverteilung des Budgets an den Universitäten selbst konnten jedoch in den Niederlanden in begrenztem Rahmen Mittel für die Bezahlung von Lehrbeauftragten zur Entlastung der regulären Lehrenden bereitgestellt werden. In Norwegen schließlich stand den Hochschulen durch eine Umstellung der gesamten Finanzierungsweise im Hochschulbereich verhältnismäßig viel Geld zur Verfügung, das zum Teil in die Umsetzung der neuen Studienstrukturreform geflossen ist.

Die Einbeziehung weiterer Interessengruppen (z. B. Hochschulgewerkschaften, Vertreter nationaler Studierendenorganisationen, Arbeitgeber), nationaler Agenturen (Inspektorate, Akkreditierungsagenturen, Bologna-Komitees, u. Ä.) und nationaler Hochschulrektorenkonferenzen in die Koordinierung auf nationaler Ebene wird von Land zu Land unterschiedlich gehandhabt, ebenso die Verfahren zur Genehmigung von Vorschlägen für neue Studiengänge.

4.3.2 *Akzente der institutionellen Koordinierung*

Im Rahmen unserer Fallstudien wurde deutlich, dass sich nicht nur nationale Koordinierungsinstrumente und -verfahren ändern, sondern dass auch die Anforderungen an die Koordinierung auf institutioneller Ebene einige Veränderungsprozesse ausgelöst haben. Verschiedentlich wurde hierbei eine Fokusverschiebung beobachtet, die die Studiengänge in den Mittelpunkt stellt und traditionelle Fachbereichsgrenzen aufweicht.

In der Regel obliegt es an Universitäten den Fachbereichen oder Fakultäten, Vorschläge für neue Studiengänge zu erarbeiten. Die Fachhochschulen (bzw. deren Äquivalente) beziehen in der Regel auch Vertreter der Berufspraxis in die Entwicklung neuer Bachelor- und Master-Studiengänge ein, während dies für die Universitäten nur zum Teil der Fall ist. Für die interne Koordinierung von Lehre und Studium in den neuen Studiengängen wurden zum Teil Rollenveränderungen (z. B. Einführung oder zusätzliche Verantwortlichkeiten des Studiendekans, wachsende Bedeutung von Prüfungsausschüssen) vorgenommen und auch neue Koordinierungsrollen geschaffen (z. B. Programm- oder Studiengangskoordinatoren bzw. Kollegialorgane für Studienangelegenheiten). In Norwegen und den Niederlanden müssen alle Vorschläge für neue Studiengänge vom Rektor bzw. Präsidenten der Universität und vom Hochschulrat genehmigt werden, bevor sie an das Ministerium oder die Akkreditierungsagentur weitergeleitet werden. Darüber hinaus wird in diesen zwei Ländern eine Tendenz erkennbar, die in der institutionellen Organisation einschneidende Veränderungen bewirkt, nämlich eine Fokusverschiebung vom Fachbereich auf den Studiengang. In Norwegen ist dies bereits weiter fortgeschritten als in den Niederlanden. Die Verantwortung für die Studiengänge liegt nicht mehr wie bisher bei den Fachbereichen, sondern bei der Fakultät. Die Fachbereiche haben für die Studiengänge Bildungs(dienst)leistungen in Form von Modulen – zum Teil auch in ganzen Studiengängen – zu erbringen. Die Koordinierung des Angebots (Module und Lehrkapazität) erfolgt von Programmkoordinatoren in Kooperation mit dem Studiendekan der Fakultät. Da sich jede Fakultät aus mehreren Fachbereichen zusammensetzt, werden neue Studiengänge zum Teil so gestaltet, dass sie Lehrangebote von mehr als einem Fachbereich enthalten.

4.4 **Einschätzungen der wichtigsten Akteure und Interessenten**

4.4.1 *Gesamtstimmung*

Wollte man die Gesamtstimmung über die Einführung der gestuften Studienstruktur in unseren Vergleichsländern – mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs – charakterisieren, so lässt sich vielleicht von vorsichtigem Optimismus reden. Viele Einzelaspekte werden von unterschiedlichen Akteuren noch skeptisch gesehen, aber weitgehend besteht doch die Meinung, dass die Bologna-Reformen ein Schritt in die richtige Richtung seien. Als positiv hervorgehoben wurde von unterschiedlichen Akteuren und Interessengruppen, dass die Studienstrukturreform zu einer strafferen und effizienteren Studiendauer und zu mehr Transparenz und internationaler

Vergleichbarkeit beitrage. Erwartet wurde auch ein stärkerer Wettbewerb der Hochschulen untereinander und die Erleichterung der Mobilität von Studierenden. Im Prinzip glaubt man in jedem unserer Vergleichsländer, dass durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen die Attraktivität des eigenen Systems für ausländische Studierende (und auch Lehrende) gesteigert würde.

4.4.2 *Generelle Einschätzungen an den Hochschulen*

Die Bologna-Ziele werden von den Hochschulen zum Anlass genommen, über längst fällige curriculare Modernisierungen nachzudenken und ihre Studienangebote sowohl für ausländische Studierende attraktiver als auch für den Arbeitsmarkt relevanter zu gestalten. Die Entscheidungen, in welchem Maße neue Studiengänge entwickelt und in welchem Maße traditionelle Studiengänge mit nur leichten Änderungen in die gestufte Struktur umgewandelt werden, beruhen häufig auf dem Versuch, das eigene Profil zu schärfen und sich auf den Wettbewerb um Studierende vorzubereiten. Die Einführung von arbeitsmarktrelevanten Bachelor-Programmen fällt an den Fachhochschulen (und ihren Äquivalenten) leichter als an den Universitäten. Dagegen sehen die Universitäten weniger Probleme bei der Entwicklung von Master-Studiengängen. Sichtbar wurden aber auch fachbezogene und generationsbezogene Unterschiede in der Bewertung der Reformen. Die ältere Generation der Lehrenden ist skeptischer als die jüngere. Einige Fächer, insbesondere die Technik- und Naturwissenschaften, aber auch die Wirtschaftswissenschaft, spielen häufig eine Vorreiterrolle bei der Einführung gestufter Studiengänge, während in anderen Fächern, besonders von Juristen, zum Teil auch in den Ingenieurwissenschaften eher zögerlich auf die Anforderungen reagiert wird. In einigen unserer Vergleichsländer (so in Norwegen und Frankreich) wird der Verlust des Werts eingeführter und bekannter Grade bedauert; dies gilt insbesondere für den Grad des „Diplomingenieurs“. Vielfach zeigt sich aber auch eine gewisse Pragmatik im Umgang mit den neuen Abschlüssen.

4.4.3 *Einschätzungen der Studierenden und Lehrenden*

An den Hochschulen selbst nehmen die Studierenden und Lehrenden häufig eine skeptische Haltung ein. Wesentliche Ziele der Bologna-Reform werden im Prinzip unterstützt, aber es wurde vielfach hervorgehoben, dass der Prozess der Einführung neuer Studienstrukturen von den Fachbereichen als Top-down-Prozess mit vielen Unklarheiten und größeren organisatorischen Umsetzungsschwierigkeiten erfahren wurde oder wird. Der Arbeitsaufwand für die Modularisierung – sofern es sie noch nicht gab – und die Entwicklung neuer Studiengänge sei zum Teil beträchtlich. Während es im Hinblick auf die Master-Studiengänge weniger Kritik und Befürchtungen gab, bestehen im Hinblick auf die Bachelor-Studiengänge vor allem an den Universitäten Zweifel. Erwartet wird eine Absenkung von Niveaus und ein Qualitätsverlust in der universitären Hochschulausbildung. Die Verkürzung der Studienzeit bis zu einem ersten Abschluss auf drei Jahre verhindere die Entwicklung eines tieferen Verständnisses eines Faches oder einer Disziplin. Erwartet wird ebenfalls ein stärkerer Wettbewerb der Hochschulen untereinander, der mit seinem Zwang zur Profilierung auch einen Verlust der Fächervielfalt nach sich ziehen könne. Zudem ist vielen Lehrenden unklar, inwieweit im Rahmen der Bachelor-Studiengänge an einer Universität die Einheit von Forschung und Lehre zerrissen wird. Da aber an den Universitäten weiterhin der Anspruch fortbesteht, forschungsbasierte Lehre anzubieten, tendieren manche Bachelor-Studiengänge dazu, mit Stoff überfrachtet zu werden, so dass hier Probleme der Studierbarkeit erkennbar werden. Dies wird in Norwegen und Österreich berichtet. Auch die Studierenden, die an der Studienstrukturereform insbesondere die verstärkte Betreuung und Beratung sowie das Angebot neuer und ungewöhnlicher Fächerkombinationen positiv vermerken, beklagen sich zum Beispiel in Norwegen über die straffere Struktur, die in ihren Augen vor allem drei Nachteile hat: (a) es wird ein gewisser Druck ausgeübt in einem einmal gewählten Studiengang zu bleiben; (b) es gibt weniger Möglichkeiten zu selbstbestimmtem Lernen; (c) es bleibt weniger Zeit, um neben dem Studium Geld zu verdienen. Gerechnet wird mit einem steigenden Anteil offizieller und inoffizieller Teilzeitstudierender, ein unvorhergesehener Nebeneffekt.

Festgestellt werden kann aber auch, dass sich die Skepsis bei Anzeichen erfolgreicher Umsetzung wandelt und dass finanzielle Unterstützung die Akzeptanz erhöht.

4.4.4 *Einschätzungen der Beschäftigten und ihrer Organisationen*

Die Beschäftigten und ihre Organisationen stehen der Studienstrukturreform im Prinzip positiv gegenüber. Die erwartete Verkürzung der Studiendauer sowie eine größere Transparenz der Abschlüsse und Qualifikationen werden besonders begrüßt. Dennoch wurde in den Interviews deutlich, dass vor allem gegenüber den Bachelor-Absolventen von den Universitäten noch große Skepsis herrscht. Personalrekrutierung sei ein konservatives Geschäft und man tendiere dazu, Absolventen mit den bekannten traditionellen Abschlüssen oder Master-Absolventen vorzuziehen. Derzeit sei unklar, was ein Bachelor-Absolvent eigentlich könne. Allerdings äußerten sich einige Personalchefs oder Human Resource Managers auch dahingehend, dass die Bezeichnung des Abschlusses nicht so wichtig sei. Wichtiger sei, was ein Bewerber gelernt habe. Es gebe für Bachelor-Absolventen auch Platz auf einer mittleren Ebene. Bachelor-Absolventen müssten ein theoretisches und methodisches Grundwissen in ihrem Fach und eine gewisse Praxiserfahrung sowie bestimmte Schlüsselkompetenzen mitbringen. Üblicherweise erwartet man diese Qualifikationen eher von Bachelor-Absolventen aus den Colleges und Fachhochschulen als von den Bachelor-Absolventen aus den Universitäten.

4.4.5 *Positiv und negativ bewertete Aspekte der Studienstrukturreform im Vergleich zur britischen Sicht*

Die primär positiv bewerteten Aspekte der Studienstrukturreform lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Modernisierung und größere Arbeitsmarktrelevanz der neuen Studiengänge;
- Verkürzung der Studiendauer und/oder Reduzierung der Abbrecherquoten durch straffere und strukturiertere Studienangebote;
- Größere Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse;
- Steigerung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen;
- Bessere Beratung, Betreuung und Information der Studierenden.

Die primär skeptisch oder negativ bewerteten Aspekte der Studienstrukturreform sind:

- Hoher Arbeitsaufwand für die Entwicklung neuer Studiengänge und die Modularisierung;
- Zweifel an der Beschäftigungsfähigkeit der universitären Bachelor-Absolventen;
- Wertverlust für vertraute und hoch angesehene Abschlüsse;
- Absenkung des Niveaus und Qualitätsverluste bei der universitären Bachelor-Ausbildung;
- Einschränkung der Fächervielfalt durch Zwang zur Profilierung wegen der erwarteten Verschärfung des Wettbewerbs;
- Anstieg des Anteils offizieller oder inoffizieller Teilzeitstudierender.

Die im Vergleich zu unseren anderen Vergleichsländern deutlich atypische Situation im Vereinigten Königreich hat auch zu anderen Akzenten der Einschätzungen und Bewertungen des Bologna-Prozesses seitens der wichtigen Akteure geführt. Obwohl zunächst die Haltung sichtbar war, von den Bologna-Reformen nicht tangiert zu sein und von Beobachtern im Vereinigten Königreich eine besonders geringe Wahrnehmung des Bologna-Prozesses konstatiert wurde (vgl. Trends III), ist das britische Hochschulsystem in dreierlei Weise herausgefordert, sich gegenüber den Bologna-Reformen zu positionieren:

- a) Da die Entwicklung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nicht eindeutig auf das englische Modell hinausläuft, stellen sich Fragen der Anpassung an den europäischen „mainstream“ bzw. der Sicherung von Variantenvielfalt, will das Vereinigten Königreich nicht zu einem europäischen Außenseiter werden.
- b) Es gibt eine Diskussion über die Begleitmaßnahmen zur Unterstützung der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, um die englischen Traditionen und Reformdynamiken in diesem Feld neu zu positionieren (vgl. dazu Abschnitt 4.6).

c) Es wird kritisch beobachtet, inwieweit sich die Stellung kontinentaleuropäischer Hochschulen im internationalen und globalen Wettbewerb ändert und daraus den britischen Hochschulen eine neue Konkurrenz erwächst.

Trotz der unter Hochschulexperten und -praktikern im Vereinigten Königreich weit verbreiteten Ansicht, bessere Lösungen für Fragen von Lehre, Forschung und Hochschulorganisation zu bieten zu haben als in anderen europäischen Ländern und diese Lösungen eher exportieren zu wollen als sich um gleichberechtigte Kooperation zu bemühen, wächst das Interesse von britischer Seite am Bologna-Prozess. Dafür wurden von unseren Interviewpartnern vier Gründe angeführt:

1. Die Hochschulen anderer europäischer Länder werden mehr als zuvor als potenzielle Konkurrenten im globalen Wettbewerb empfunden.
2. Der Bologna-Prozess wird als eine Kraft zur Definition struktureller, organisatorischer und curricularer Normen in Europa gesehen, so dass sich aus britischer Sicht die Notwendigkeit ergibt, an dieser Normbildung aktiv mitzuwirken.
3. Die im Laufe des Bologna-Prozesses sich ergebenden Veränderungen der europäischen Hochschullandschaft werden als Chance gesehen, mehr Gebühren zahlende Master-Studierende aus den europäischen Ländern zu gewinnen.
4. Der sich entwickelnde europäische Hochschulraum bietet vielfältige, attraktive und qualitätssteigernde Möglichkeiten zur wissenschaftlichen, insbesondere auch forschungsbezogenen, Kooperation.

Obwohl gerade im Vereinigten Königreich Europa-skeptische und Weltmarkt-orientierte Stimmen stärker zu vernehmen sind, hat die europäische Zusammenarbeit in Hochschulfragen einen deutlich höheren Stellenwert als vielfach angenommen (vgl. dazu auch Abschnitt 4.6).

4.5 Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

In unseren Vergleichsländern – mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs, wo das ursprünglich binäre System, bestehend aus Universitäten und Polytechnics, bereits zu Beginn der 1990er Jahre aufgelöst wurde – erwarten Beobachter der Reformen und Entwicklungen einen Trend zur größeren Einheitlichkeit der nationalen Systeme. Binäre Strukturen beginnen sich anzunähern oder sollen sich sogar auflösen. Die Annäherung wird durch mindestens zwei Faktoren ausgelöst. Erstens bieten Universitäten mehr praxisorientierte Studiengänge an (insbesondere auf der Bachelor-Stufe) oder sind dabei, solche zu entwickeln, und Fachhochschulen (bzw. deren Äquivalente) bieten mehr wissenschaftlich orientierte Programme an (insbesondere auf der Master-Stufe) oder wollen dies tun. Zweitens soll den Studierenden ein problemloser Übergang in ein Master-Programm nach Abschluss eines Bachelor-Programms ermöglicht werden, sowohl von der Fachhochschule an die Universität als auch umgekehrt. Zwar wird immer wieder hervorgehoben, dass die Universitäten ihre Forschungsstärke nutzen würden, den Wettbewerb um die Master-Studierenden zu gewinnen oder es wird Studierenden, die gleich zu Studienbeginn einen Master-Abschluss anstreben, geraten, dann gleich an der Universität zu beginnen, doch wird erwartet, dass es zukünftig auch starken Fachhochschulen oder Colleges möglich sein wird, mit den Universitäten zu konkurrieren.

Dabei wird deutlich, dass vorwiegend die Master-Studiengänge zum Vehikel eines stärkeren Wettbewerbs der Hochschulen untereinander und im Weiteren auch mit ausländischen Hochschulen werden. In den Niederlanden beginnen Universitäten mit Hogescholen zu kooperieren, weil hier mittelfristig Zusammenschlüsse antizipiert werden. In Norwegen gibt es erste Anzeichen für eine Vernetzung von Colleges, um Stärken zu erweitern und Schwächen auszubalancieren. In Ungarn sieht der Entwurf für ein neues Hochschulgesetz die Aufhebung der Trennung zwischen Universitäten und Colleges vor.

Zugleich wurde von Experten wie von Interviewpartnern erwartet, dass einige der schwächeren und kleineren Hochschulen diesen Wettbewerb verlieren oder nicht überleben würden. Insgesamt wird der Wettbewerb um Studierende die Anforderungen an eine Profilschärfung verstärken und mittelfristig zu größeren Reputationsunterschieden zwischen den Hochschulen führen.

Unsere Untersuchungen konnten zeigen, dass diese Entwicklungen von mindestens drei Erwartungen getragen werden, die zugleich bestehen:

- Erwartet wird eine größere Ähnlichkeit in der formalen Struktur der Studiengänge von Universitäten und Fachhochschulen (bzw. ihren Äquivalenten).
- Erwartet wird eine größere Überschneidung der Funktionen der beiden genannten Hochschularten.
- Erwartet wird schließlich eine Zunahme der vertikalen Differenzierung im Hinblick auf Qualität und Reputation.

Der Trend zu einer größeren Einheitlichkeit der Hochschultypen in den nationalen Systemen (sei es als Auflösung einer binären Struktur, sei es als ein „blurring of boundaries“ zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. deren Äquivalenten) ist ein Aspekt unserer Untersuchung, der sich in allen Vergleichsländern zeigte.

4.6 Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

4.6.1 Umwandlung oder Neuentwicklung von Studiengängen?

Die Hochschulen nutzen die Einführung der neuen Studienstruktur vielfach zum Überdenken und Überarbeiten der bestehenden Curricula. Entscheidungen über den Anteil von Studiengängen, die nur der neuen Struktur angepasst werden, den Anteil von vollständig neu entwickelten Studiengängen und den Anteil von Studiengängen, in denen bestehende Curricula überarbeitet werden und neue Zuschnitte zwischen der ersten und der zweiten Studienphase erfolgen, dienen den Hochschulen in der Regel zugleich als Möglichkeit der Schärfung ihres Profils angesichts des erwarteten stärkeren Wettbewerbs um Studierende. Studiengänge mit überarbeiteten Curricula und neuen Zuschnitten zwischen der ersten und der zweiten Studienphase scheinen die am weitesten verbreitete Praxis zu sein und vor allem charakteristisch für die Universitäten. Sowohl an Fachhochschulen (oder ihren Äquivalenten) als auch an den Universitäten finden sich jedoch auch noch viele, auf den traditionellen Studiengängen basierende Curricula, die ohne größere Veränderungen des Inhalts in die neue Architektur von Bachelor- und Master-Studiengängen umgewandelt werden. Demgegenüber fällt der Anteil komplett neu entwickelter Studiengänge deutlich ab. In den Fällen, wo Studiengänge vollständig neu kreiert werden, ist ein steigender Anteil von innovativen und interdisziplinären Studiengängen zu verzeichnen.

Obgleich es Ausnahmen sowohl im Bereich der Fächer als auch bei einzelnen Universitäten gibt, geht eine deutliche Tendenz dahin, die Zahl der Bachelor-Studiengänge eher zu begrenzen und generalistisch anzulegen – wobei ein gewisses Maß an Spezialisierung ebenfalls enthalten ist – und darüber eine Vielfalt von Master-Studiengängen zu entwickeln. In mehreren unserer Vergleichsländer übersteigt an Universitäten die Zahl der Master-Studiengänge deutlich die Zahl der Bachelor-Studiengänge. In diesen Fällen sind die Bachelor-Studiengänge dann so angelegt, dass sie den Studierenden eine Wahl zwischen mehreren Master-Studiengängen eröffnen.

4.6.2 Beschäftigungsfähigkeit und Berufsrelevanz

Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen (bzw. ihren Äquivalenten) sind in die meisten Bachelor-Studiengänge Praxisphasen integriert. Das war an den Fachhochschulen immer schon üblich, während an den Universitäten dafür oft erst zeitliche Spielräume geschaffen werden mussten. Im Zuge der Anforderungen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-Absolventen sind Praxisphasen jedoch eine gängige Maßnahme.

Doch fällt die Herstellung von Praxisrelevanz den Universitäten deutlich schwerer als den Fachhochschulen und deren Äquivalenten und wird von den Universitäten oft nur halbherzig betrieben. Bachelor-Studiengänge werden von den Lehrenden an den Universitäten vielfach als verkürzte traditionelle Studiengänge verstanden, so dass Praxisphasen, Projektsemester oder auch Wahlbereiche angesichts der oft fortbestehenden stofflichen Überfrachtung als erstes wegfallen. Eher wird an den Universitäten darauf geachtet, die Curricula der Bachelor-Studiengänge so zu gestalten, dass die Studierenden größere Wahlmöglichkeiten in Bezug auf einen Master-Studiengang haben. Zwischen der wissenschaftlichen Vorbereitung auf ein Master-Studium und der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit durch größere Praxisorientierung oder Berufsrelevanz wird an vielen Universitäten weiterhin unterschieden.

Dies ist bei den Fachhochschulen und ihren Äquivalenten anders. Sie gestalten die Curricula ihrer Bachelor-Studiengänge häufig in Kooperation mit Vertretern der Praxis, erweitern oder

intensivieren Projekt- und Praxisphasen und widmen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen große Aufmerksamkeit. Auffällig ist auch, dass es an den Fachhochschulen (bzw. ihren Äquivalenten) im Vergleich zu den Bachelor-Studiengängen vielfach eine deutlich geringere Zahl von Master-Studiengängen gibt.

Insgesamt ist die beschriebene Entwicklung aber eher durch graduelle Akzentsetzungen und weniger durch eine klare Trennschärfe charakterisiert. In allen unseren Vergleichsländern können Fachhochschulen oder Colleges ebenso wie Universitäten sowohl wissenschaftlich orientierte als auch professions- oder praxisorientierte als auch interdisziplinäre Master-Studiengänge anbieten. Die weiterhin bestehenden Unterschiede werden in zweifacher Hinsicht sichtbar:

a) Fachhochschulen bieten weiterhin vorrangig praxisorientierte Bachelor-Studiengänge an, die aber zum Teil methodisch und theoretisch angereichert werden, um den Studierenden Optionen für ein Weiterstudium auf der Master-Stufe zu eröffnen.

b) Universitäten bieten Bachelor-Studiengänge vorrangig als Vorstufe für ein Weiterstudium in einem Master-Programm an und tendieren dazu, die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit als ein eher nachrangiges Element zu betrachten.

Dennoch besteht in unseren Vergleichsländern in der Regel für Universitäten wie Fachhochschulen gleichermaßen die Anforderung, auch in den Bachelor-Studiengängen sowohl theoretisches und fachbezogenes Grundwissen als auch arbeitsmarktrelevantes Wissen zu vermitteln. Spezialisierungen und vertiefende Theorieanteile werden daher in die Master-Studiengänge gelegt. In den Bachelor-Studiengängen vergrößern die Fachhochschulen zum Teil ihre Theorieanteile, während die Universitäten sie zugunsten der Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen reduzieren müssen.

Die Diskussion über fachliche und arbeitsmarktbezogene Spezialisierungen im Bereich des Undergraduate-Studiums ist im Vereinigten Königreich wiederum ganz anders verlaufen. Ein relativ hohes Maß an fachlicher Spezialisierung erfolgt bereits an den britischen Sekundarschulen und setzt sich in den Bachelor-Studiengängen fort. Zugleich wird mit der Wahl des Studienfachs deutlich weniger als in den anderen kontinentaleuropäischen Ländern eine Festlegung für ein bestimmtes Berufsfeld verbunden und der Kompetenzerwerb im Studium weniger als direkte berufliche Qualifizierung verstanden. Im Prinzip überwiegt somit die Vorstellung, dass im Studium eine allgemeine Grundlegung erfolgt und die berufliche Qualifizierung erst im Rahmen der beruflichen Tätigkeit nach dem Studium.

Ausgelöst durch eigene Erfahrungen, aber durchaus von den Bologna-Reformen beeinflusst, sind jedoch im Vereinigten Königreich vier Themenbereiche in der Diskussion, die die Stufung von Studiengängen und die Beziehungen zwischen Studium und Beruf zum Gegenstand haben.

Erstens werden seit einigen Jahren neben den Bachelor-Studiengängen kurze, berufsorientierte, tertiäre Ausbildungsgänge etabliert, die sich „Foundation Degree Programmes“ nennen. Zwar liegt der Anteil der Studienanfänger in diesen Studiengängen nur bei etwa einem Zehntel der Studienanfänger in den Bachelor-Programmen, doch ähnelt die Diskussion über die berufliche Relevanz dieser Foundation Degree Programmes derjenigen, die in den anderen europäischen Ländern über die universitären Bachelor-Studiengänge geführt wird.

Zweitens steht seit der Expansion des britischen Hochschulsystems in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre das Thema „employability“ im Mittelpunkt von hochschulpolitischen Diskussionen darüber, ob und wie die Hochschulen Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Chancen ihrer Absolventen unternehmen sollten.

Drittens wurde als Folge wachsender Qualitätsansprüche im Bereich „further education“ und mit der Zunahme von Master-Studiengängen damit begonnen, Richtlinien über Ausbildungsziele auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsabschlüsse zu formulieren. Diese „qualification framework“ genannten Richtlinien wurden in Schottland bereits implementiert. Von britischer Seite wird daher die Einführung eines europäischen „qualification framework“ zur Erleichterung studentischer Mobilität und Herstellung von Transparenz sehr unterstützt.

Viertens wird im Vereinigten Königreich bereits längere Zeit über die Dauer von Master-Studiengängen diskutiert, verbunden mit Fragen nach Qualifizierungszielen und Arbeitsmarktchancen der Absolventen. Da in den anderen europäischen Ländern anderthalb- bis zweijährige Master-Studiengänge die Norm sind, könnte dies nach Ansicht von Experten zur Folge haben, dass auch im Vereinigten Königreich längere als einjährige Master-Studiengänge eingeführt werden.

Von britischer Seite wurden jedoch bezüglich der Ziele der europäischen Hochschulentwicklung und der curricularen Akzentsetzungen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Reihe von Bedenken geäußert. Dazu gehören Bedenken gegenüber (a) europäischen Aktivitäten der Qualitätssicherung und der Tendenz zur Einführung eines gesamteuropäischen Systems der Bewertung von Studiengängen; (b) Rahmensetzungen für die Dauer von Master-Studiengängen; (c) der Einführung eines europäischen Credit-Systems, ohne Berücksichtigung der gewachsenen Credit-Systeme in einzelnen Ländern und ohne hinreichende Bewertung von Ergebnissen und intellektuellen Ansprüchen; (d) der Schaffung eines europäischen Rahmens für „joint degrees“; (e) der Einführung zu rigider Strukturierungen von Promotionsprogrammen.

4.6.3 *Qualitätssicherung*

Der Sicherung der Qualität von Bachelor- und Master-Studiengängen wird in unseren Vergleichsländern große Aufmerksamkeit geschenkt. An vielen Hochschulen wird die Information, Beratung und Betreuung der Studierenden in den neuen Studiengängen verstärkt und dem Feedback sowie dem Follow-up mehr Bedeutung beigemessen. Zum Teil sind spezielle Studiengangskordinatoren oder Lehr-Teams verantwortlich für die Koordinierung von Lehre und Studium und die Entwicklung von didaktischen und methodischen Verbesserungen und die Evaluation der Lehre. Darüber hinaus ist im europäischen Rahmen die Frage der Etablierung von „qualification frameworks“ auf Interesse gestoßen, eine Entwicklung, die von britischer Seite mit Genugtuung festgestellt wird, da man davon ausgeht, dass dies die studentische Mobilität erleichtern würde.

Insgesamt verbreitet sich die Einschätzung, dass sich die europäische Zusammenarbeit in Lehre und Studium nicht allein auf formale Elemente der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit stützen sollte, sondern dass Bewertungen des Substanz- und Anspruchsniveaus hinzutreten müssten. Hierzu gibt es Überlegungen, die europäische Zusammenarbeit bei der Evaluation von Studienangeboten und weiteren Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu fördern und auszubauen und Rahmenkonzeptionen für die Ziele von Studiengängen und curricularen Akzentuierungen zu setzen (vgl. das Tuning-Projekt). Insbesondere von britischer Seite werden drei Motive erkennbar, sich an den diesbezüglichen Beratungen und Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses stärker zu beteiligen als an anderen Elementen. Erstens wird gefordert, die formalen Elemente (wie Studiengangsstruktur und Credits) durch curriculare und evaluative Koordinierung zu begleiten, um Scheinäquivalenzen zu verhindern. Zweitens sollen gesamteuropäischen Verbindlichkeiten in der curricularen Gestaltung und Qualitätssicherung verhindert werden. Drittens wird von britischer Seite den europäischen Partnern empfohlen, ähnliche Systeme der curricularen Koordinierung und Qualitätssicherung einzuführen, wie sie im Vereinigten Königreich existieren.

4.7 Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

4.7.1 *Credits*

Mit der Einführung der gestuften Studienstruktur wurden in allen unseren Vergleichsländern auch Credits (nach ECTS) eingeführt. Allerdings ist mit dieser Einführung zumeist nicht die Abschaffung der großen Schlussexamina verbunden, auch wenn deren Gewichtung etwas reduziert wird. In der Regel sind pro Semester 30 Credits zu erwerben. Zum Teil (in Frankreich, Norwegen und den Niederlanden) lösen diese Credits bereits bestehende nationale Kreditpunktesysteme (bzw. in Frankreich das nicht übertragbare und auf Fachbereichsebene geregelte Studienpunktesystem) ab. In Norwegen wurde außerdem auf ein kontingiertes Notensystem umgestellt, das vielen Hochschulangehörigen Schwierigkeiten bereitet, da sie mit dem System und den Noten keine Bedeutung verbinden. In den Niederlanden wird die Umrechnung vom alten Studienpunktesystem auf das neue Credit-System zwar als unproblematisch aber dennoch als nicht ganz einfach empfunden. In Österreich bereitet der Workload-Ansatz Probleme und es vollzieht sich ein nur langsamer Wandel zur Akkumulationslogik der Credits, so dass zur Zeit noch ein deutliches Übergewicht der Abschlussprüfung und Abschlussarbeit zu beobachten ist. In Ungarn wurde die Einführung von Credits bereits im Jahre 2000 gesetzlich geregelt und 2003 breit umgesetzt.

Im Vereinigten Königreich ist die Studiengangskoordination und Leistungsbemessung nach Credits weit verbreitet, aber nicht flächendeckend. Jedoch war bereits, wie auch in Norwegen, Frankreich und den Niederlanden, vor der Entwicklung des ECTS-Systems ein eigenes Credit-

System entstanden, welches auch nicht verändert werden soll, während Norwegen, Frankreich und die Niederlande auf das ECTS-System umstellen. In den aktuellen britischen Diskussionen über Credit-Systeme spielen Fragen unterschiedlicher Ebenen von Credits in unterschiedlichen Stadien des Bachelor-Studiums (z. B. nach Studienjahr, nach einführenden und fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen) sowie Fragen der Feststellung von erworbenen Kompetenzen („learning outcomes“) eine größere Rolle als dies in den anderen europäischen Ländern mit Einführung des ECTS-Systems der Fall war oder derzeit ist. Verbreitet ist im Vereinigten Königreich weniger die Skepsis vor einer Umrechnung als die Skepsis, Credits im Vertrauen auf die Qualität der Partnerhochschule anzuerkennen, wenn kein Einvernehmen über die Ebene der Credits besteht und wenn keine vergleichbaren Konzepte über zu erreichende Kompetenzen und deren Messung vorhanden sind.

4.7.2 *Die Rolle von Prüfungen*

Trotz der Einführung von Credits wird das Prüfungssystem in den von uns untersuchten Ländern vielfach nicht vollständig in die Logik des Credit-Systems eingepasst. In einigen Ländern verlieren die Abschlussprüfungen an Gewicht, weil die Modulprüfungen als Teilleistung für den Abschluss zählen (so z. B. in Norwegen und in den Niederlanden). In den Niederlanden ist darüber hinaus das propädeutische Examen nach dem ersten Studienjahr nicht mehr vorgeschrieben, wird aber zum Teil noch praktiziert. Als Tendenz wurde in diesem Land eine Zunahme von Teilprüfungen an den Universitäten und eine Abnahme von Teilprüfungen an den Hogescholen beobachtet. Dagegen hat sich in Österreich noch eher wenig am Übergewicht der Abschlussprüfungen und der Abschlussarbeit geändert (vor allem in der Master-Phase). In Frankreich zählt die Möglichkeit zur Akkumulation von Credits als eine der zentralen Veränderungen, die sich mit der Einführung der gestuften Studienstruktur ergeben haben. In Ungarn haben sich durch die größere Autonomie der Hochschulen vielfältige Gestaltungsformen von Prüfungen entwickelt. Um Qualität, Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung zu ermöglichen, wurde an unserer Fallstudien-Universität beschlossen, öffentliche Prüfungen abzuhalten, zu denen die Dekane derselben Fakultät von anderen ungarischen Hochschulen eingeladen werden.

4.7.3 *Modularisierung*

Unter dem Begriff der Modularisierung wird üblicherweise eine Gestaltung der Lehre und des Studiums verstanden, die im Wesentlichen folgende Einzelaspekte umfasst:

- die Gruppierung von einzelnen Lehrveranstaltungen zu thematischen Blöcken innerhalb eines Studiengangs;
- studienbegleitende Prüfungen und die Akkumulation der Prüfungsleistungen zu jedem einzelnen Modul;
- Angebot des gesamten Moduls innerhalb von ein oder zwei Semestern, zum Teil auch in Form von Kompaktseminaren.

Ziel ist es, für die Studierenden mehr Transparenz und eine größere Flexibilität zu gewährleisten, die auch einen erleichterten Transfer von erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen einschließen.

In den von uns untersuchten Ländern wird mit der Modularisierung der Studienangebote höchst unterschiedlich umgegangen. In einigen Ländern ist Modularisierung ein Novum, das mit der Einführung gestufter Studiengänge umgesetzt werden soll. In Frankreich wurde die Modularisierung bereits vor einigen Jahren eingeführt, doch erfolgt im Zuge der Studienstrukturreform eine Umstellung der üblichen Jahreszyklen auf den Semesterrhythmus. Außerdem bestehen dezidierte Ansätze, mit Hilfe der Modularisierung und der Vergabe von Credits das Studium stärker zu individualisieren. In Norwegen ist die Modularisierung breit eingeführt, doch wird die Modulprüfung eher als Bewertung des Lernfortschritts konzipiert und die Zwischen- und Abschlussprüfungen werden beibehalten, auch wenn ihre Gewichtung leicht zurückgegangen ist. In Österreich und den Niederlanden herrscht derzeit noch Skepsis gegenüber einer generellen Modularisierung vor. In beiden Ländern gibt es gute Beispiele, in den Niederlanden zum Teil schon seit längerer Zeit, aber eine flächendeckende Einführung wird derzeit nicht befürwortet. Insgesamt zeichnet sich bei der praktischen Handhabung der Modularisierung ab, dass – vielleicht mit Ausnahme Frankreichs, wo aber die Einführung der gestuften Studienstruktur noch nicht weit genug vorangegangen ist – diese weniger einer

curricularen Flexibilisierung dient. Modularisierung erscheint vielmehr als die Zusammenführung von Lehrveranstaltungen oder thematischen Elementen zu einem Cluster.

4.7.4 *Diploma Supplement*

Die Einführung des Diploma Supplements in unseren Vergleichsländern ist uneinheitlich. In Norwegen, wo das Diploma Supplement bereits sehr früh (Ende der 1980er Jahre), wenn auch nicht flächendeckend, eingeführt wurde, ist Kritik laut geworden, und es wurde die Forderung geäußert, die Praxis den neuen Entwicklungen anzupassen und eine einheitliche Handhabung zu gewährleisten. In Frankreich sollen mit der wellenförmigen Einführung gestufter Studiengänge auch Diploma Supplements eingeführt werden, konkretere Informationen gibt es dazu aber bisher noch nicht. In den Niederlanden ist das Diploma Supplement für etwa die Hälfte der derzeitigen Studiengänge eingeführt, hat aber offensichtlich in den einzelnen Fächern bzw. Disziplinen ein jeweils unterschiedliches Gewicht. In Österreich ist seit dem 1. Oktober 2004 das Diploma Supplement auf Antrag eines Studierenden verpflichtend auszustellen, allerdings gibt es derzeit lediglich eine Universität, die allen Absolventen ein solches automatisch ausstellt. In Ungarn ist die Ausstellung eines Diploma Supplements für jeden Absolventen im Entwurf des neuen Hochschulgesetzes vorgesehen. Auch im Vereinigten Königreich ist das Diploma Supplement auf wachsendes Interesse gestoßen. Im Mai 2003 haben die Briten die Lissaboner Konvention von 1997 zur Anerkennung von Hochschulleistungen ratifiziert. Seit dem Studienjahr 2002/03 stellen manche britischen Hochschulen sogenannte „progress profiles“ aus, die von mehreren hochschulübergreifenden Agenturen im Jahr 2001 mit der Veröffentlichung von Rahmenrichtlinien vorgeschlagen worden waren. Zu diesen Profilen gehört ein „transcript of records“.

4.8 Folgen für den Studienverlauf

4.8.1 *Verkürzung der Studienzeit*

Obgleich in mehreren der von uns untersuchten Länder erwartet wird, dass die gestufte Studienstruktur zu einer Verkürzung der Studiendauer führen wird, sprechen die Rahmenbedingungen zum Teil dagegen. Um aber genau feststellen zu können, ob sich die Studiendauer tatsächlich verkürzt, müssen vier Indikatoren zugrunde gelegt werden:

- die erforderliche Dauer von Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu früheren Studiengängen;
- die erforderliche Dauer eines Studiums bis zum Master-Abschluss;
- die Verteilung der Berufsanfänger mit Bachelor- oder mit Master-Abschluss;
- die Studienzeitverlängerung.

Da die letzten beiden Indikatoren derzeit noch nicht zu erheben sind, kann die Frage, ob die gestufte Studienstruktur zu einer Verkürzung der Studiendauer führt, nicht genau beantwortet werden. Einzig in Norwegen scheint der Fall klar zu sein, da die Bachelor-Studiengänge um ein Jahr kürzer sind als die zuvor bestehenden kürzeren Studiengänge und die direkte Abfolge von Bachelor- und Master-Studium in einigen universitären Fächern rechnerisch eine um zwei Jahre verkürzte Studiendauer ergibt. In Österreich wird ebenfalls eine Verkürzung der Studiendauer durch die Bachelor-Master-Struktur erwartet, aber die Kombination beider Stufen ist zusammen in einigen Fächern länger als die vorherigen Diplomstudiengänge. Eine Verlängerung der Studiendauer wird in bestimmten Fällen auch in Ungarn sichtbar, da an den dortigen Colleges in einigen Fächern die Studienzeit in den Bachelor-Studiengängen von früher sechs auf jetzt sieben Semester erhöht wurde. In den Niederlanden wird nicht mit einer Veränderung der Studiendauer gerechnet, und in Frankreich ist dieser Aspekt zum augenblicklichen Zeitpunkt noch nicht zu prognostizieren. In Norwegen, den Niederlanden und Österreich wurde aber zu bedenken gegeben, dass viele Studierende sich einen Teil ihres Unterhalts neben dem Studium verdienen und die straffere Struktur besonders der Bachelor-Studiengänge zu einem Anstieg der offiziellen oder auch inoffiziellen Teilzeitstudierenden führen wird, ein weitgehend unerwünschter Nebeneffekt (siehe oben). Besonders in Norwegen wird der Anteil der Teilzeitstudierenden sehr genau beobachtet, weil man vor allem an den Colleges in den letzten Jahren hier einen deutlichen Anstieg festgestellt hat, der reduziert werden soll.

4.8.2 *Verringerung der Studienabbrecherquoten*

Auch wird in einigen Ländern eine Verringerung der Studienabbrecherquoten aufgrund der strafferen Struktur, der Möglichkeit, nach drei Jahren mit einem Abschluss die Hochschule zu verlassen und der vielerorts intensivierten Betreuung und Beratung erwartet. Unklar bleibt derzeit aber noch, ob eine Verringerung der Studienabbrecherquoten tatsächlich in dem erwarteten oder erhofften Maß eintreten wird.

4.8.3 *Ausländische Studierende*

Viele Hochschulen erwarten, dass sie mit der Umstellung auf die gestuften Studienstruktur auch an Attraktivität für ausländische Studierende gewinnen. Ob aber die Zahl der aus dem Ausland kommenden Studierenden steigt und ob dies auf die neuen Studienstrukturen zurückgeführt werden kann, ist derzeit überhaupt noch nicht abzusehen. Im Vereinigten Königreich werden die anderen am Bologna-Prozess beteiligten Länder in stärkerem Maße als zuvor als potenzielle Konkurrenten gesehen. Zwar sehen viele britische Hochschulen auch die Chance, mit der Verbreitung der Bachelor-Master-Struktur in Europa mehr gebührend zahlende Master-Studierende aus den anderen europäischen Ländern anziehen zu können, doch wird ein Wettbewerbsvorteil der Hochschulen anderer europäischer Länder darin gesehen, dass diese durch die Einführung gestufter Studiengänge, vermehrte Angebote in englischer Sprache sowie geringere oder keine Studiengebühren an Attraktivität für Studierende aus Europa und anderen Regionen der Welt deutlich gewinnen. Kontinentaleuropäische Hochschulen werden insbesondere dort als Konkurrenten für britische Hochschulen gesehen, wo es um die Gewinnung außereuropäischer Studierender geht.

4.8.4 *Mobilität der eigenen Studierenden*

Über den Rückgang bzw. die Zunahme von nationaler und internationaler Mobilität herrschen sehr uneinheitliche Einschätzungen. Vielfach wird eine Zunahme erwartet, der richtige Zeitpunkt für eine Auslandsstudienphase ist jedoch in vielen Bachelor-Studiengängen nur schwer zu finden. Von Studierenden und Lehrenden in unseren Vergleichsländern wurde vielfach die Sorge geäußert, dass gerade in den Bachelor-Studiengängen eine Reduzierung der Flexibilität im Hinblick auf Mobilität und die Möglichkeiten eines Fachwechsels festzustellen sei. Der steigende Wettbewerb der Hochschulen um Studierende trage außerdem dazu bei, einmal eingeschriebene Studierende auch an der Hochschule halten zu wollen.

Die Einführung der gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen scheint also die Mobilität von Studierenden nicht im erhofften Maße erleichtern zu können. Dafür gibt es vorrangig folgende Indikatoren:

- Die Einheitlichkeit europäischer Studienstrukturen (besonders im Hinblick auf die Dauer und den Charakter von Bachelor- und Master-Studiengängen) wächst zunächst nicht im erwarteten Maße.
- Die Unterschiede in den curricularen Akzentsetzungen bzw. in der wissenschaftlichen Qualität bleiben groß. Oft werden bei der Umstrukturierung der Studiengänge neue und besondere Akzente gesetzt, die neue Mobilitätshemmnisse darstellen.
- Vor allem in den universitären Bachelor-Studiengängen sind die neuen Curricula stofflich sehr dicht, so dass die Studierenden entmutigt werden, ein temporäres Auslandsstudium aufzunehmen.

In Norwegen rechnet man derzeit mit einem deutlichen Rückgang der Auslandsmobilität. In Ungarn sind Auslandsstudienphasen noch kein großes Thema. Allerdings sieht der gegenwärtige Entwurf für ein neues Hochschulgesetz das Recht eines jeden Studierenden auf eine Auslandsstudienphase sowie die Möglichkeit der Verrechnung von Studiengebühren der ausländischen Gasthochschule mit dem staatlichen Anteil für die Finanzierung des ungarischen Studienplatzes vor. Zu beobachten ist jedoch die Tendenz einer gezielteren Zusammenarbeit von Partnerhochschulen in unterschiedlichen Ländern zur Entwicklung gemeinsamer Studiengänge, die mit einem Doppelabschluss bzw. einem gemeinsamen Abschluss der beteiligten Partnerhochschulen enden. Was das Ziel einer weiteren Internationalisierung von Studium und Lehre anbetrifft, so lässt sich in allen unseren Vergleichsländern eine Zunahme englischsprachiger Lehrangebote feststellen.

Dies wird seitens der britischen Hochschulen als ernst zu nehmende Konkurrenz verstanden, da Gebühren zahlende Studierende aus dem Ausland eine wichtige Einnahmequelle für die Hochschulen sind. Interessanterweise ist auf britischer Seite keineswegs im Gespräch, dass durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse und ein vermehrtes Angebot englischsprachiger Studiengänge in den anderen europäischen Ländern vermehrt britische Studierende zu einem temporären oder vollständigen Studium im Ausland ermutigt würden.

4.8.5 *Gemeinsame Studiengänge mit ausländischen Partnern*

Bezweifelt wird in unseren Vergleichsländern von einigen Seiten auch die Erhöhung der Transparenz. Gerade im Bereich der Master-Studiengänge wird eine so große Vielfalt an Spezialisierungen, möglichen Fächerkombinationen und neuen Studiengängen sichtbar, dass dies zunächst eher als ein Verlust an Transparenz wahrgenommen wird. Zugleich hat sich jedoch im Rahmen des Bologna-Prozesses das Interesse an der Etablierung gemeinsamer europäischer Studiengänge und -abschlüsse verstärkt. Gerade in den diesbezüglichen Netzwerken ist eine starke Rolle britischer Universitäten festzustellen. Von Experten wird dies insbesondere darauf zurückgeführt, dass sich im Vereinigten Königreich eine offizielle Anerkennung solcher gemeinsamen Studiengänge aufgrund der geringen staatlichen Regulierung oft leichter bewerkstelligen lässt als in anderen europäischen Ländern. Ein verstärktes Interesse an gemeinsamen Studiengängen und -abschlüssen konnte aber auch in Norwegen festgestellt werden. Auch hier wurden Fragen der Transparenz und eine Ablehnung bloß formaler Mechanismen der Anerkennung und des Credit-Transfers dafür angeführt.

4.8.6 *Studiengebühren*

Veränderungen bei den Studiengebühren scheinen derzeit nicht dramatisch ins Gewicht zu fallen. Zwar gibt es in den Niederlanden kleinere Veränderungen durch die Erhöhung von Studiengebühren in sogenannten „Top Master-Programmen“, und in Österreich wird befürchtet, dass die Studiengebühren für die Master-Studiengänge mittelfristig ansteigen könnten, doch wird dies zurzeit als noch nicht gravierend betrachtet.

4.9 Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen

4.9.1 *Arbeitsmarktchancen von Bachelor-Absolventen*

In den von uns untersuchten Ländern – wiederum mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs – herrscht gegenwärtig noch die größte Unsicherheit über die Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-Absolventen aus den Universitäten. Auf der Seite der Beschäftiger ist man verhältnismäßig vertraut mit Absolventen längerer Studiengänge von den Universitäten, die in den großen Betrieben vielfach für höhere und verantwortliche Positionen rekrutiert werden. Ein Absolvent mit einem Master-Abschluss wird in etwa als gleichwertig bzw. gleichermaßen kompetent angesehen. Vertraut ist man auch mit den Absolventen der kürzeren und praxisorientierten Abschlüsse von Fachhochschulen, Hogescholen oder Colleges. Sie werden vielfach wegen ihrer praktischen Vorerfahrungen und Problemlösungskompetenz rekrutiert und zwar sowohl von größeren Unternehmen als auch von kleineren und mittelständischen Unternehmen, die eher keine Universitätsabsolventen rekrutieren. Der Bachelor-Abschluss von den Fachhochschulen und ihren Äquivalenten wird als in etwa gleichwertig zu den traditionellen Abschlüssen dieser Hochschuleinrichtungen angesehen. Beschäftiger, aber auch Studierende selbst, sehen im Bachelor-Abschluss von den Universitäten zum Teil einen „unvollständigen“ Abschluss, ein „Halbprodukt“, wie es eine Studentin formulierte.

4.9.2 *Die Sicht der Beschäftiger*

In unseren Vergleichsländern gab es auf der Beschäftigerseite noch keine tatsächlichen Erfahrungen mit der Beschäftigung von Bachelor-Absolventen. Trotz aller Unsicherheiten waren aber auch positive Einschätzungen über die kommenden Bachelor-Absolventen zu hören. Erwartet wird, dass es in einem mittleren Bereich zwischen den Facharbeiterpositionen und den hochqualifizierten Positionen im Management und in der Forschung und Entwicklung durchaus einen Platz für Bachelor-Absolventen – auch von den Universitäten – geben wird. Eine Befragung der österreichischen Industriellenvereinigung unter ihren Mitgliedern im Jahre 2003 ergab

ebenfalls, dass nur 16 Prozent der Befragten die Einführung von Bachelor-Studiengängen an Universitäten ablehnten. Die übrigen befürworteten die Einführung.

Zwar werden sich in den meisten Fällen die Einstiegsgehälter für Master-Absolventen von denen der Bachelor-Absolventen unterscheiden; diese können sich aber im Laufe der Zeit nivellieren. Wichtig sei, so wurde häufig betont, welche Kompetenzen ein Bachelor-Absolvent mitbringe und welche Performanz sichtbar werde. Aus der Sicht der Beschäftiger soll ein Bachelor-Absolvent Grund- oder Kernqualifikationen für einen Beruf oder ein Tätigkeitsfeld mitbringen, wesentliche Schlüsselqualifikationen besitzen und je nach Branche auch einen gewissen Grad an Spezialisierung aufweisen. In einigen Bereichen erscheinen auch interdisziplinäre Qualifikationen interessant. Alles Weitere hängt von der Leistungsfähigkeit und der Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung ab. Im Wesentlichen ist also die inhaltliche Gestaltung des Bachelor-Studiums für einen gelingenden Berufseinstieg und den weiteren Karriereweg ausschlaggebend.

Deutlich wurde in unseren Befragungen der Beschäftigerseite auch, dass im privaten Sektor eher nach Funktion und Kompetenz bezahlt wird, so dass nach einigen Jahren Berufserfahrung der Abschluss nicht mehr so sehr ins Gewicht fällt. Im öffentlichen Sektor scheint dies jedoch zum Teil anders auszusehen. Der Entwurf für ein neues Beamtendienstrecht in Österreich sieht zum Beispiel vor, dass alle Bachelor-Absolventen – sowohl von den Universitäten als auch von den Fachhochschulen – die niedrigere B-Einstufung erhalten.

4.9.3 *Aktivitäten der Hochschulen*

In einigen der von uns untersuchten Länder, insbesondere in Norwegen und Ungarn, bemühen sich die Hochschulen darum, Aufklärungs- und Informationsarbeit hinsichtlich der Kompetenzen und Fähigkeiten von Bachelor- und Master-Absolventen zu leisten. Zum Teil dient auch das Diploma Supplement oder ein „record of competences“ dazu, größere Transparenz zu schaffen und wird von den potenziellen Beschäftigern sehr begrüßt. In Ungarn wurde von der Beschäftigerseite eine größere Öffnung der Universitäten wahrgenommen, die nun verstärkt Kontakt zu Unternehmen suchten und sich für deren Qualifikationsbedarf interessierten. In Norwegen wurde über die bereits länger bestehenden „career centres“ hinaus eine nationale Organisation, „Norway Opening Universities“, gegründet, die u. a. die Aufgabe hat, Beschäftiger von Hochschulabsolventen und die Gesellschaft im allgemeinen über die Kompetenzen der Absolventen mit den neuen Abschlüssen zu informieren. Darüber hinaus werben Hochschulen zunehmend mehr in den Massenmedien für ihre Studiengänge. In Frankreich werden Vertreter der Praxis für Lehraufträge an Universitäten rekrutiert und Arbeitgeber um ein Feed-back über ihre Erfahrungen mit den Absolventen gebeten.

Verallgemeinernd kann festgehalten werden, dass es keinen quantifizierbaren Bedarf an Bachelor- und Master-Absolventen gibt, sondern – wie ein ungarischer Beschäftiger meinte – die Personalstruktur in den Unternehmen eher das vom Hochschulsystem produzierte Angebot an Absolventen widerspiegelt. Wenn erst einmal zwei oder drei Kohorten von Absolventen mit den neuen Abschlüssen auf den Arbeitsmarkt gekommen sind, so die Sicht eines norwegischen Universitätsrektors, dann wissen die Beschäftiger die Einsatzmöglichkeiten auch besser einzuschätzen. Zum augenblicklichen Zeitpunkt besteht die weitaus größte Unklarheit über die universitären Bachelor-Absolventen.

Mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in ganz Europa ist auch die Erleichterung der beruflichen Mobilität mitgedacht. Zwar wird diese weniger stark betont als die Erleichterung der studentischen Mobilität, doch wurde in den Interviews mit der Beschäftigerseite mehrfach auch auf diesen Aspekt hingewiesen und eine verstärkte berufliche Mobilität als positive Erwartung formuliert.

4.10 **Fazit und nationale Besonderheiten**

4.10.1 *Fazit*

Die Systemlogik

In unseren Vergleichsländern lässt sich zurzeit keine einheitliche Systemlogik bezüglich der gestuften Studiengänge und -abschlüsse feststellen. Dies bezieht sich zunächst auf die Breite und Zügigkeit der Einführung. Von einer durchgängig flächendeckenden Einführung der Bachelor- und Master-Struktur kann momentan noch nicht gesprochen werden. Auch in der Geschwindigkeit der

Umsetzung der Studienstrukturreformen unterscheiden sich die von uns untersuchten Länder deutlich voneinander. Am weitesten fortgeschritten sind Norwegen und die Niederlande.

Die uneinheitliche Systemlogik bezieht sich aber auch auf die Dauer von Bachelor- und Master-Studiengängen. Selbst wenn in vielen Fällen das Grundmodell von drei plus zwei Jahren und 180 plus 120 Credits zugrunde liegt, wird für eine Reihe von Fächern, die wiederum von Land zu Land unterschiedlich sind, davon abgewichen und wird eine weitere Zahl von Fächern gänzlich vom gestuften System ausgeschlossen. Obwohl gemeinhin angenommen wird, dass das angelsächsische Modell für die Einführung der gestuften Studiengänge und Abschlüsse Pate gestanden hat, liegt dem Studiengangssystem sowie den Funktionen von Bachelor- und Master-Studiengängen im Vereinigten Königreich eine ganz eigene Logik zugrunde, die nur begrenzt mit dem im Entstehen begriffenen kontinentaleuropäischen Modell kompatibel ist.

In mehreren unserer Vergleichsländer bildet sich zurzeit eine Typologie von neuen Master-Studiengängen heraus. Es entstehen wissenschaftlich orientierte, praxisorientierte und auch interdisziplinäre Master-Studiengänge, wobei häufig nur die an den Universitäten angebotenen wissenschaftlich orientierten Master-Studiengänge eindeutig konsekutiv sind. Allerdings hat sich die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. deren Äquivalenten vergrößert, so dass von einem „blurring of boundaries“ und einer gewissen Annäherung gesprochen werden kann. Während die Universitäten sich darum bemühen, in ihre neuen Studiengänge eine stärkere Praxis- oder Berufsrelevanz zu integrieren, sind die Fachhochschulen und vergleichbare Hochschuleinrichtungen vielfach darum bemüht, die Theorieanteile in ihren Studiengängen zu erhöhen. Ein beobachtbarer Trend ist auch, die Zahl der Bachelor-Studiengänge geringer zu halten und darüber eine große Vielfalt von Master-Studiengängen zu entwickeln.

Hinsichtlich des Übergangs vom Bachelor- in ein Master-Studium bemühen sich die Fachhochschulen und ihre Äquivalente, ihren Studierenden die Option für ein wissenschaftliches Master-Studium offen zu halten. Vorrangig sind es aber die Universitäten, die erwarten, dass zwei Drittel bis 90 Prozent ihrer Bachelor-Absolventen in einem Master-Studiengang weiterstudieren werden.

Stand der Einführung

Auch die Einführung der neuen Studienstruktur ist in unseren Vergleichsländern unterschiedlich weit fortgeschritten. Während in Norwegen der formale Implementationsprozess als weitgehend abgeschlossen gilt, und auch die Niederlande relativ weit fortgeschritten sind, wurde in Österreich bisher nur ein Teil der traditionellen Diplomstudiengänge der neuen Struktur angepasst. In Frankreich erfolgt die Umstellung in regionalen Wellen, von denen die erste im Jahre 2006 und die letzte in 2009 beendet sein wird. In Ungarn werden derzeit nur Bachelor-Studiengänge und -abschlüsse eingeführt, während die Einführung von Master-Studiengängen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wurde.

Für die Einführung der neuen Studienstrukturen und -abschlüsse wurden in den untersuchten Ländern (mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs) gesetzliche Grundlagen geschaffen. In Ungarn, Norwegen und in den Niederlanden müssen neu entwickelte Studiengänge akkreditiert werden. In Frankreich benötigen sie weiterhin eine ministerielle Genehmigung, wie auch in Ungarn zusätzlich zur Akkreditierung. In Österreich werden nur Studiengänge an Fachhochschulen akkreditiert.

Sowohl die Verfahren zur Genehmigung von Vorschlägen für neue Studiengänge als auch die Einbeziehung der unterschiedlichen Interessengruppen in die Koordinierung der Bologna-Reformen auf nationaler Ebene werden von Land zu Land unterschiedlich gehandhabt, doch ist man weitgehend bemüht, möglichst viele dieser Interessengruppen in der einen oder anderen Form zu berücksichtigen. Auffällig ist insbesondere der Auf- oder Ausbau nationaler Akkreditierungsagenturen bzw. zum Teil auch besonderer zusätzlicher Agenturen zur Sicherstellung der Qualität der neuen Studiengänge. Da in dreien unserer Vergleichsländer die Studienstrukturreformen in umfassendere Hochschulreformprozesse eingebettet sind, werden dort insgesamt neue Instrumente und Verfahren der nationalen Koordinierung des Hochschulbereichs eingeführt, die die Umsetzung der Studienstrukturreformen ebenfalls tangieren.

Unterschiedlich ist auch der Umfang der finanziellen Unterstützung, die die Hochschulen von staatlicher Seite zur Unterstützung der Einführung neuer Studiengänge und -abschlüsse erhalten. Im Zuge der norwegischen Qualitätsreform standen dort den Hochschulen durchaus beträchtliche

Mittel zur Verfügung. In Ungarn erhalten die Kommissionen, die mit der Entwicklung der Qualifikationsanforderungen beschäftigt sind, eine finanzielle Unterstützung. In den Niederlanden, in Frankreich und Österreich erhielten die Hochschulen keine zusätzlichen Mittel vom Staat.

Koordinierung

Deutlich wurde in unseren Untersuchungen auch, dass sich mit der Einführung der neuen Studienstruktur nicht nur Veränderungen im nationalen Koordinierungsgefüge ergeben, sondern zum Teil auch Veränderungen in der Koordinierung von Lehre und Studium auf institutioneller Ebene zu beobachten sind. Verschiedentlich konnte eine Fokusverschiebung beobachtet werden, die die Studiengänge in den Mittelpunkt stellt und traditionelle Fachbereichsgrenzen aufweicht.

Sichtweisen der Akteure und Betroffenen

Die Gesamtstimmung hinsichtlich der Einführung der gestuften Studienstruktur lässt sich als vorsichtiger Optimismus charakterisieren. Viele Akteure sind der Meinung, die Bologna-Reformen seien ein Schritt in die richtige Richtung, selbst wenn es noch Zeit braucht, bis der formalen Struktur auch die Inhalte gefolgt und die Einzelelemente aufeinander abgestimmt sind. Viele Hochschulen nehmen die Einführung der neuen Studiengänge zum Anlass, über längst fällige curriculare Reformen nachzudenken und ihr Studienangebot sowohl für ausländische Studierende attraktiver als auch für den Arbeitsmarkt relevanter zu gestalten und dabei ihr eigenes Profil zu schärfen.

Es überrascht nicht, dass fachbezogene, generationsbezogene und auch in den jeweiligen Gruppen der Interessierten und Betroffenen unterschiedliche Elemente der Bologna-Reformen skeptisch beurteilt oder kritisiert werden.

Im Vereinigten Königreich ist ebenfalls eine deutliche Akzentverschiebung gegenüber dem Bologna-Prozess eingetreten. Glaubte man zunächst, am eigenen System nichts ändern zu müssen, werden mittlerweile auch Herausforderungen deutlich, mit denen sich das britische Hochschulsystem konfrontiert sieht. Die Hochschulen anderer europäischer Länder werden stärker als zuvor als potenzielle Konkurrenten um Studierende gesehen. Darüber hinaus werden durch die Bologna-Reformen strukturelle, curriculare und organisatorische Normierungen ausgelöst, die eine aktive Mitwirkung an dieser Normbildung erforderlich machen. Allerdings werden auch Chancen gesehen, aus anderen Ländern vermehrt Gebühren zahlende Master-Studierende anzuziehen und neue Möglichkeiten der wissenschaftlichen Kooperation zu eröffnen.

Veränderungen der Strukturen

Der Trend zu einer größeren Einheitlichkeit von Hochschultypen zeigt sich in allen unseren Vergleichsländern. Universitäten bieten mehr praxisorientierte Studiengänge insbesondere auf der Bachelor-Stufe an, Fachhochschulen und ihre Äquivalente bieten mehr wissenschaftlich orientierte Studiengänge insbesondere auf der Master-Stufe an. Damit sollen den Studierenden problemlose Übergänge ermöglicht werden; es kommt aber auch zu einer größeren Überschneidung der Funktionen der beiden Hochschularten.

Vorwiegend die Master-Studiengänge werden außerdem zum Vehikel eines stärkeren Wettbewerbs der Hochschulen untereinander, sowohl im nationalen wie im internationalen Feld. Erwartet wird daher eine Zunahme der vertikalen Differenzierung, die mittelfristig zu größeren Unterschieden in Qualität und Reputation führen dürfte.

Curriculare Akzente

Zu den Zielen der Hochschulen im Rahmen der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse gehören vorrangig die Schärfung des eigenen Profils, die Steigerung der eigenen Attraktivität im nationalen wie im internationalen Raum sowie die Stärkung ihrer Konkurrenzfähigkeit angesichts der erwarteten Zunahme des Wettbewerbs um Studierende und Lehrende. Ein Instrument zur Erreichung dieser Ziele sind curriculare Akzentsetzungen. Zu beobachten ist, dass sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen der Anteil derjenigen Curricula überwiegt, die aus den traditionellen Studiengängen übernommen und ohne größere Veränderungen des Inhalts der neuen Architektur gestufter Studiengänge angepasst werden. Demgegenüber fällt der Anteil komplett neu entwickelter Studiengänge deutlich ab. Allerdings ist

bei den vollständig neu entwickelten Studiengängen ein steigender Anteil innovativer und interdisziplinärer Studiengänge zu verzeichnen.

Typischerweise übersteigt an Universitäten die Zahl der Master-Studiengänge diejenige der Bachelor-Studiengänge, wobei Letztere eher generalistisch mit einem gewissen Grad an Spezialisierung und/oder Arbeitsmarktrelevanz ausgestattet werden, während Erstere eine Vielfalt an Spezialisierungen und Schwerpunktsetzungen anbieten. An den Fachhochschulen und ihren Äquivalenten ist eine eher umgekehrte Tendenz zu beobachten. Die Zahl der Bachelor-Studiengänge übersteigt die Zahl der Master-Studiengänge deutlich, und bereits die Bachelor-Studiengänge bieten Raum für Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen und werden sehr häufig gemeinsam mit Vertretern der Praxis entwickelt. Ein unmittelbarer Übergang in die Arbeitswelt nach Abschluss des Bachelor-Grades wird durch erweiterte Projekt- und Praxisphasen vorbereitet. Demgegenüber sehen Universitäten deutlicher als Fachhochschulen ihre Bachelor-Studiengänge als erste Stufe zur Vorbereitung auf ein Master-Studium. Insgesamt ist die hier beschriebene Entwicklung aber eher durch graduelle Akzentsetzungen als durch eine klare Trennschärfe gekennzeichnet.

Die Sicherung der Qualität der neuen Studiengänge, einschließlich einer Einführung oder Ausweitung von Instrumenten und Verfahren zu deren Überprüfung und Verbesserung steht in allen unseren Vergleichsländern weit oben auf der Tagesordnung. Zudem verbreitet sich die Einschätzung, dass eine europäische Zusammenarbeit in Lehre und Studium nicht allein auf formale Elemente der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit gestützt sein sollte, sondern dass Bewertungen des Substanz- und Anspruchsniveaus hinzutreten müssen. Credits oder ECTS reichen dafür nicht mehr aus. Im Gespräch sind vielmehr Rahmenkonzeptionen für die Ziele von Studiengängen, die über „learning outcomes“, Kompetenzerwerb oder „qualification frameworks“ definiert werden. Stärker als zuvor ist auch die Entwicklung gemeinsamer Studiengänge und -abschlüsse mit ausländischen Partnerhochschulen (joint oder double degree programmes) in den Blick gerückt.

Besondere flankierende Elemente

In allen unseren Vergleichsländern, mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs, werden mit der Einführung der gestuften Studienstruktur auch Credits nach dem ECTS-Modell eingeführt, wobei zum Teil die nationalen Kredit- oder Leistungspunktsysteme abgelöst werden. Dennoch verändert sich der Charakter und das Gewicht der größeren Abschlussprüfungen zunächst nur in begrenztem Maße. Wo diese an Gewicht verlieren, ist eine Zunahme von Teilprüfungen festzustellen. Dies ist besonders in den Niederlanden, in Norwegen und auch in Frankreich der Fall.

Modularisierung ist ein weiteres Element bei der Einführung der gestuften Studienstruktur, das sehr unterschiedlich gehandhabt wird. In einigen unserer Vergleichsländer (z. B. in Österreich und den Niederlanden) gibt es außerdem eine gewisse Skepsis gegenüber einer durchgängigen Modularisierung. Beobachtbar ist vor allem, dass die Modularisierung weniger zu einer curricularen Flexibilisierung für die Studierenden führt, sondern in der überwiegenden Zahl unserer Untersuchungsfälle in einer Zusammenführung von vormaligen Einzellehrveranstaltungen oder thematischen Blöcken zu Clustern besteht. Auch die Einführung von Diploma Supplements ist noch sehr uneinheitlich.

Folgen für den Studienverlauf

Die Frage, ob die Einführung der gestuften Studienstruktur zu einer Verkürzung der Studiendauer führt, kann zur Zeit noch nicht genau beantwortet werden. Einzig in Norwegen scheint dies der Fall zu sein. Befürchtet wird aber gerade auch in diesem Land ein (unerwünschter) Anstieg von Teilzeitstudierenden. Auch für die Hoffnung auf eine Verringerung der Studienabbrucherquoten durch die straffere Struktur der Studienorganisation und die Möglichkeit, nach drei oder vier Jahren mit einem Bachelor-Abschluss auf den Arbeitsmarkt zu treten, gibt es derzeit noch keine hinreichend abgesicherten Daten.

Viele Hochschulen erwarten, dass sie mit der Einführung der gestuften Studienstruktur eine zunehmende Attraktivität für ausländische Studierende gewinnen. Sie erwarten aber auch, dass die Konkurrenz der europäischen Hochschulen um solche Studierende zunehmen wird. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu der Annahme, dass sich für die eigenen Studierenden

die Flexibilität hinsichtlich einer Erleichterung der Auslandsmobilität, aber auch hinsichtlich eines Fach- oder Hochschulwechsels im eigenen Land nicht so deutlich abzeichnet.

Die zum Teil noch sichtbare Stoffüberfrachtung und damit einhergehende Intensivierung und Verdichtung des Lernpensums gekoppelt mit einer gestrafften Studienstruktur, besonders in den Bachelor-Studiengängen an Universitäten, führt dazu, dass sich die Erwartungen an eine Erleichterung der studentischen Mobilität im Augenblick noch nicht erfüllen. Weiterhin stellen die bestehenden strukturellen und curricularen Unterschiede ein gewisses Mobilitätshindernis dar. In Norwegen wird in der Bachelor-Phase mit einem deutlichen Rückgang der studentischen Mobilität gerechnet.

In unseren nicht englischsprachigen Vergleichsländern lässt sich eine Zunahme englischsprachiger Lehrangebote feststellen. Auch Praxisphasen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-Absolventen werden verstärkt in die erste Studienphase eingebaut.

Im Vordergrund der Diskussionen um vermehrte Mobilität von Studierenden steht also tendenziell der „Import“ ausländischer Studierender und weniger der „Export“ eigener Studierender, sei es für ein temporäres Auslandsstudium, sei es für ein komplettes Auslandsstudium bis zum Abschluss.

Schließlich fällt auch ins Gewicht, dass zum derzeitigen Zeitpunkt die Erwartungen an eine Erhöhung der Transparenz noch nicht erfüllt sind. Eher ist durch die Erhöhung der Vielfalt und die unterschiedliche Einführung und Handhabung der einzelnen Aspekte der Bologna-Reformen zumindest vorübergehend ein Verlust an Transparenz festzustellen.

Folgen für den Übergang auf den Arbeitsmarkt

Hinsichtlich des Berufseinstiegs und der Berufswege der Absolventen von Bachelor- und Master-Studiengängen herrscht bei den Beschäftigern die größte Unsicherheit über die Bachelor-Absolventen von Universitäten. Doch wird erwartet, dass es in mittleren Positionen durchaus Chancen für die Bachelor-Absolventen gibt. In der Privatwirtschaft ist letztlich der Abschluss weniger entscheidend als die mitgebrachten Kompetenzen, die Leistungsbereitschaft und die Weiterbildungsbereitschaft. Tendenziell kann sich über diese Aspekte auch der Unterschied zwischen Bachelor-Absolventen und Master-Absolventen mit wachsender Berufserfahrung nivellieren. Im öffentlichen Sektor scheint dies anders zu sein. Erste Einschätzungen aus Österreich konnten zeigen, dass eine niedrigere Einstufung für Bachelor-Absolventen im Öffentlichen Dienst vorgesehen ist. Studierende an Universitäten bewerten den universitären Bachelor-Abschluss eher skeptisch. In einer Reihe unserer Vergleichsländer sind die Hochschulen aber sehr darum bemüht, verstärkt Aufklärungs- und Informationsarbeit über die Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Absolventinnen und Absolventen zu leisten und vermehrt Kontakte zu Unternehmen zu knüpfen.

4.10.2 Nationale Besonderheiten

Frankreich

In Frankreich wird die gestufte Studienstruktur nicht flächendeckend, sondern in vier regionalen Wellen in den Jahren 2003 bis 2009 eingeführt. Die ursprünglichen Studiengänge können für eine unbestimmte Zeit weitergeführt werden, und die Studierenden können die alten Abschlüsse erhalten. Die neu entwickelten Studiengänge werden weiterhin beim Ministerium zur Genehmigung eingereicht; bisher sind keine neuen Agenturen für diese Aufgabe gegründet worden. Die neu entwickelten dreijährigen Bachelor-Studiengänge basieren auf den vorherigen zweijährigen DEUG- (Diplôme d'Études Universitaire Générale) oder DEUST- (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques) und den daran anschließenden einjährigen Licence-Studiengängen; die neu entwickelten zweijährigen Master-Studiengänge entsprechen den vorherigen einjährigen Maîtrise- und daran anschließenden einjährigen DESS-Studiengängen (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) oder DEA-Studiengängen (Diplôme d'Études Approfondies). Der Übergang vom ersten zum zweiten Jahr der Master-Studiengänge wird durch Zugangsbeschränkungen geregelt, so wie es in der alten Struktur zwischen den Maîtrise- und den DESS- oder DEA-Studiengängen der Fall war. Neben der Einführung der Credits nach dem europäischen Muster und des Diploma Supplement betreffen die größten Veränderungen, die durch die Bologna-Reformen bewirkt werden, vor allem curriculare Elemente der Studiengänge: So wird in den Bachelor-Studiengängen die Haupt- und Nebenfachstruktur eingeführt und eine

Verbesserung der Didaktik des Studiums durch die Bildung von Teams („équipes de formation“) für jeden Studiengang angestrebt. Noch ist es zu früh, um zu beurteilen, wie die Absolventen der neuen Studiengänge in Frankreich auf dem Arbeitsmarkt aufgenommen werden; in den meisten Fachrichtungen rechnet man mit einer positiven Akzeptanz, da sich die Absolventen der vorherigen dreijährigen Licence-Studiengänge auf dem französischen Arbeitsmarkt gut etabliert haben. In einigen Fachrichtungen dagegen, wie zum Beispiel Jura, wird ein weiterführendes Studium in einem Master-Studiengang unbedingt empfohlen.

Niederlande

In den Niederlanden verlief die Einführung der gestuften Studiengänge sehr schnell: Erst im Jahr 2002 wurde mit einem neuen Hochschulgesetz der erste Grundstein für die Umwandlung der bestehenden Studienstruktur gelegt, und ein Jahr später wurden bereits 88 Prozent der Studiengänge an den Hogescholen und 52 Prozent der Studiengänge an den Universitäten in der neuen Struktur angeboten. Die schnelle Einführung der neuen Studiengänge wurde in den Niederlanden zum einen dadurch erleichtert, dass sich die Dauer der Studiengänge in den meisten Fällen nicht verändert hat: So wurden die vierjährigen Studiengänge an den Hogescholen in vierjährige Bachelor-Studiengänge und die vierjährigen Studiengänge an den Universitäten in dreijährige Bachelor- und überwiegend einjährige Master-Studiengänge umgewandelt.

Zum anderen haben in den Niederlanden bereits vor der Einführung der neuen Studienstruktur eine Fülle curricularer Reformen Veränderungen bewirkt – beispielsweise im Hinblick auf kompetenzorientiertes Lernen an den Hogescholen oder die Einführung der Haupt- und Nebenfachstruktur an den Universitäten. In Bezug auf die neuen Studiengänge lässt sich in den Niederlanden die Tendenz zur Entwicklung einer kleineren Zahl von Bachelor-Studiengängen beobachten, die allgemein angelegt sind und oft mehrere vorherige Studiengänge umfassen, während eine Vielzahl von Master-Studiengängen entsteht, die fachlich sehr spezialisiert sind. Zeitgleich zur Einführung der neuen Studienstruktur wurde in den Niederlanden eine Akkreditierungsorganisation etabliert, die für die Qualitätssicherung der neuen Studiengänge zuständig ist.

Ob die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse zu einer Vereinheitlichung der traditionell binären niederländischen Hochschullandschaft führt, bleibt abzuwarten. Auf der einen Seite wird mit einer stärkeren Annäherung der beiden Hochschularten durch eine wachsende Zahl von Kooperationen zwischen Hogescholen und Universitäten, die Vergabe der gleichen Abschlüsse und Titel und die Möglichkeit, an beiden Hochschularten sowohl arbeitsmarkt- als auch wissenschaftsorientierte Studiengänge anzubieten, gerechnet. Auf der anderen Seite scheint es in der Praxis so zu sein, dass nur wenige wissenschaftsorientierte Studiengänge an den Hogescholen und nur wenige arbeitsmarktorientierte Studiengänge an den Universitäten entwickelt werden. Abzuwarten bleibt auch, wie der Arbeitsmarkt auf die universitären Bachelor-Absolventen reagieren wird. Kritische Stimmen werden aber nicht nur seitens der Arbeitgeber in Bezug auf die universitären Bachelor-Absolventen laut. Auch die Universitäten betrachten den Bachelor-Abschluss mehrheitlich als den Übergang zu einem Master-Studium. Seitens der Universitäten wird außerdem eine Verlängerung der einjährigen Master-Studiengänge diskutiert, die in ihrer derzeitigen Kürze kaum alle Erwartungen erfüllen können, die in sie gesetzt werden. Im europäischen Vergleich fällt auf, dass die Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge in den Niederlanden eine ungewöhnlich hohe Studiendauer von vier Jahren und die Mehrzahl der Master-Studiengänge eine eher kurze Studiendauer von einem Jahr aufweist.

Norwegen

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Norwegen ist in eine umfassende Qualitätsreform eingebettet. Die Implementation der gestuften Studienstruktur wird mittlerweile als weitgehend abgeschlossen betrachtet. Allerdings wird die Anpassung der Studieninhalte an die neuen Strukturen noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Deutlich wird eine größere Vereinheitlichung des traditionell binären Systems von Universitäten und Colleges. Mit den Bologna-Reformen stellt sich aber eine größere Vielfalt durch unterschiedliche Profilierung der Hochschuleinrichtungen und der Studiengänge her. Typisch ist in Norwegen auch, dass sich über einer deutlich kleineren Zahl von Bachelor-Studiengängen eine große Vielfalt an professionell orientierten, forschungsorientierten, praxisorientierten und interdisziplinären Master-Studiengängen wölbt. Kontrovers diskutiert wird die Verkürzung der Studiendauer, die mit Befürchtungen einer Erschwerung studentischer Mobilität und einer Einbuße von Qualität

verbunden ist. Unsicherheit herrscht auch über die Zukunft der universitären Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Die Universitäten betrachten ihre Bachelor-Studiengänge in der Regel als den ersten Schritt zu einem Master-Abschluss. Insgesamt sind die Qualitätsreform und die Bologna-Reform auf breite Zustimmung gestoßen, so dass verbleibende Unsicherheiten sich nicht als größere Reformbarrieren erweisen.

Österreich

Auch in Österreich ist die Studienstrukturreform in größere Reformvorhaben eingebettet, in deren Verlauf das Verhältnis der Universitäten zum Staat neu geregelt wurde: So ermächtigt das Universitätsgesetz 2002 die Universitäten, über die Einrichtung von Studiengängen selbstständig zu entscheiden. Das betrifft sowohl traditionelle Diplomstudiengänge als auch Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge. Lediglich Studiengänge, die es vorher in Österreich noch nicht gab, müssen als Bakkalaureats- oder Magisterstudiengang eingerichtet werden. Wurde an einer bestimmten Universität ein Studiengang als Bakkalaureats- oder Magisterstudiengang eingerichtet, so ist die Einschreibung in dem parallel noch laufenden Diplomstudiengang nicht mehr zulässig. Seit 2002 können auch Fachhochschulen auf der Grundlage einer separaten Gesetzgebung Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge anbieten. Bislang wurden in Österreich etwa 25 Prozent der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen umgestellt. Übergänge zwischen Bakkalaureats- und Magisterstudien oder zwischen Magister- und Doktoratsstudien von Fachhochschulen an Universitäten sollen deutlich erleichtert werden. Die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge an Universitäten und an Fachhochschulen folgt jedoch bislang etablierten Mustern, und der Zusatz „FH“ im Titel wird zur Unterscheidung weiterhin beibehalten. Auch die disziplinäre Logik wurde im Wesentlichen beibehalten. Allerdings werden zurzeit einige interdisziplinäre Studiengänge entwickelt. In Anlehnung an die „Aufbaulogik“ traditioneller Diplomstudiengänge ist zu erwarten, dass Bakkalaureatsstudien eher generalistisch und Magisterstudien eher spezialisiert sein werden, so dass eine Auffächerung auf der Magisterstufe erfolgt. Universitäten werden im Allgemeinen eher wissenschaftlich orientierte und Fachhochschulen eher praxisorientierte Magister anbieten. In einigen Fächern ist die Studiendauer aus kombinierten Bakkalaureats- und Magisterstudien sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen um ein bis zwei Semester länger als jene traditioneller Diplomstudiengänge. Große Unsicherheit herrscht in Österreich derzeit noch in Bezug auf die Umsetzung des Credit- und Workload-Ansatzes und es gibt erst wenige Ansätze einer Modularisierung des Studiums. Derzeit liegen noch keine Daten über verschiedene Auswirkungen der Studienstrukturreform, so beispielsweise auf die Auslandsmobilität und auf die Senkung der Studiendauer und Studienabbrucherquote vor. Auch die Berufseinmündung von Bakkalaureaten ist gegenwärtig noch unklar. Mit der Konzipierung von Bakkalaureatsstudiengängen, die Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen sollen, haben Universitäten in Österreich derzeit noch Schwierigkeiten.

Die Arbeitgeber drängen auf eine flächendeckende Einführung von Bakkalaureats- und Magisterstudiengängen und die Übernahme der englischen Titel. Auf Seiten der Hochschulen ist die Akzeptanz der Studienstrukturreform fächerspezifisch sehr unterschiedlich: Vorreiter sind die mathematischen, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, Nachzügler im Wesentlichen die Theologie, die Rechtswissenschaften und einige geisteswissenschaftliche Disziplinen.

Ungarn

Ungarn hat zwar relativ spät mit der Umstellung traditioneller Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge begonnen, allerdings zeichnet sich neben einer relativ raschen und flächendeckenden Einführung auch eine tiefgreifende Reform des Hochschulwesens ab. Im neuen Hochschulgesetz werden nicht nur die Weichen für die Studienstrukturreform gestellt, sondern auch neue Governance- und Finanzierungsmodalitäten der Hochschulen auf dem Weg zu mehr Autonomie geregelt und die Trennung zwischen Universitäten und Colleges rechtlich aufgehoben. Der Regierungserlass von 2004, der die Umstellung der Studiengänge bis zum Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes regelt, berücksichtigt nur die Bachelor-Stufe, so dass über die konkrete Ausgestaltung der Master-Stufe derzeit noch keine Aussagen getroffen werden können. Während auf der Bachelor-Stufe eine drastische Reduzierung der Fächervielfalt vorgenommen wurde, die spätestens bis zum Jahr 2006 flächendeckend verwirklicht werden soll, könnte auf der Master-Stufe eine erneute Auffächerung in verschiedene Spezialisierungen als eigenständige Master-Studiengänge erfolgen. Eine andere Möglichkeit, die zurzeit diskutiert wird, ist jedoch eine zahlenmäßige Angleichung der Master- an die Bachelor-Studiengänge mit einer Hauptfach-

Nebenfach-Struktur. Während die Bachelor-Studiengänge sowohl an Universitäten als auch an Colleges eher breit und generalistisch sind, wird es auf der Master-Stufe deutlich mehr Möglichkeiten zur Profilbildung geben.

Ein wichtiges Ziel der Studienstrukturreform in Ungarn war es, die Beschäftigungsfähigkeit nach Abschluss eines Bachelor-Studiums zu ermöglichen. Dafür wurden größere Veränderungen in der Architektur der Studienfächer an Universitäten vorgenommen, so beispielsweise das Vorziehen der praktischen Studienanteile aus dem früheren Haupt- ins jetzige Bachelor-Studium. An Colleges hingegen wurden die theoretischen Anteile und in manchen Fächern auch die Praxisphasen erhöht. Dies wurde dadurch möglich, dass in manchen Fächern die Bachelor-Studiengänge ein Semester länger dauern als die traditionellen Studiengänge. Diese Profilangleichung zwischen Universitäten und Colleges wurde dadurch möglich, dass in verschiedenen disziplinär zusammengesetzten Ausschüssen gemeinsame Bildungs- und Kompetenzrichtlinien für die einzelnen Fächer erarbeitet wurden. Aufgrund der gerade erst anlaufenden oder genehmigten Studiengänge gibt es noch keine Erfahrungen mit der organisatorischen Umsetzung oder den Auswirkungen der neuen Studiengänge auf die Auslandsmobilität. Auch die Arbeitgeberseite ist noch so gut wie gar nicht über die künftigen Absolventen informiert. Während die Bachelor-Absolventen von Colleges mit den Absolventen traditioneller Studiengänge weitgehend gleich gesetzt werden, herrscht Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsfähigkeit von Universitäts-Bachelor. Auf Seiten der Hochschulen richtet sich die Kritik gegenwärtig im Wesentlichen auf andere Aspekte der Hochschulreform wie beispielsweise die neuen Governance-Strukturen. Die Studienstrukturreform findet hingegen Unterstützung bis auf einzelne Fächer oder Hochschulen, die finanzielle Einbußen befürchten.

Vereinigtes Königreich

Die Entwicklung im Vereinigten Königreich lässt sich mit der Verschiebung von einer besonders geringen Wahrnehmung des Bologna-Prozesses zu einer stärkeren Beteiligung und aktiven Positionierung charakterisieren. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass im Bologna-Prozess neue Leitbilder und Normen über wünschenswerte Strukturen gestufter Studiengänge und -abschlüsse vorangetrieben und von weiteren Reformen (etwa Credits, Diploma Supplements, curriculare Rahmensetzungen, Qualitätssicherungsinstrumente) flankiert werden, und dass von britischer Seite befürchtet wird, im Verhältnis zum „Bologna-Mainstream“ in eine Außenseiterposition zu geraten. Was zunächst hoch ambivalent als eine teils nachholende Reform der „Anderen“ und eine teils gefährliche europäische Koordinierungsmaschinerie betrachtet wurde, ist nun dem Bemühen gewichen, sich in der europäischen Hochschullandschaft zu positionieren und dafür zu sorgen, dass die im Vereinigten Königreich gewachsenen Besonderheiten als normale Varianten akzeptiert werden. Doch bleibt weiterhin ein großes Maß an Skepsis gegenüber den kontinentaleuropäischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses bestehen. Nach Expertenmeinung ist nicht abzusehen, dass die britischen Hochschulen mehr oder weniger integrierte Partner eines europäischen Hochschulreformprozesses werden.

5. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland: Betrachtungen im europäischen Vergleich

5.1 Vorbemerkung

Die folgende Analyse zur deutschen Situation ist inhaltlich und methodisch in vieler Hinsicht anders angelegt als die vorangehenden Kapitel. Erstens wird in diesem Abschnitt der Versuch unternommen, die Einführung der gestuften Studienstruktur in einem weiter gefassten Kontext der Hochschulreformentwicklung in Deutschland anzusprechen. Zweitens wurden zur Erstellung dieser Analyse keine zusätzlichen Besuche und Interviews durchgeführt, sondern es wird von kürzlich durchgeführten Studien bzw. von vorliegenden Publikationen sowie direkten Erfahrungen der Autorinnen und Autoren Gebrauch gemacht. Schließlich wird drittens die Analyse der deutschen Situation unter Berücksichtigung der sechs anderen Länderberichte im Vergleich vorgenommen, um daraus Anregungen für zukünftige Gestaltungsentscheidungen zu gewinnen.

5.2 Die Vorgeschichte der Bologna-Reform in Deutschland

Wenn in den 1980er und 1990er Jahren vergleichende Analysen zu zentralen Hochschulreformtrends in Europa vorgenommen wurden, so waren die Aussagen zu den Entwicklungen in Deutschland bei einer Fülle von unterschiedlichen Aspekten des Hochschulwesens relativ ähnlich: Deutschland erschien häufig als Außenseiter oder als Spätkommer auf der europäischen Hochschulreformszene. Das wurde zum Beispiel so gesehen im Hinblick auf Fragen der Hochschulexpansion, der Steuerung des Hochschulsystems und des Managements von Hochschulen, der Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie auch im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Internationalisierung von Hochschulen.

Von externen wie internen Beobachtern des deutschen Hochschulsystems wurde in solchen Kontexten oft auf Barrieren für Reformansätze verwiesen. Beispielhaft seien dafür genannt:

- die Überlastung des Hochschulsystems durch „Untertunnelung“ des „Studentenberges“;
- der Wunsch nach „Organisationsruhe“ nach den Belastungen der vorangegangenen Organisationsexperimente;
- die Belastungen durch den Vereinigungsprozess in Deutschland;
- überkomplexe Entscheidungsverflechtungen im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland sowie im Koordinationssystem von Hochschule und Staat.

Daneben wurde – vielfach auch von deutscher Seite – darauf hingewiesen, dass man in Deutschland nicht alle europäischen Trends als wünschenswert betrachtete. Unter anderem können dafür folgende Beispiele angeführt werden:

- Bis Mitte der neunziger Jahre herrschte in Deutschland große Skepsis, ob weitere deutliche Erhöhungen in den Studienanfänger- und Absolventenquoten erforderlich oder auch nur wünschenswert seien. Die Studierquote in Deutschland betrug damals um die 30 Prozent, wohingegen es in einer Reihe von anderen europäischen Ländern Studierquoten von mehr als 50 Prozent gab.
- Die starke Betonung von beruflicher Bildung für mittlere Berufe und die Anwendungsorientierung der Fachhochschulen wurden vielfach als Stärken gesehen – gegenüber den in vielen anderen europäischen Ländern vorherrschenden bildungsstrukturellen Trends einer zunehmenden Akademisierung auch der mittleren Berufe.
- Für fragwürdig wurde gehalten, dass neue elaborierte Systeme der Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten. Darüber hinaus wurden eine Reihe von Gefahren hinsichtlich einer Deformation der Leistungen des Hochschulsystems infolge neuer Evaluationssysteme angenommen.
- Vielen hochschul- und wissenschaftspolitischen Initiativen auf europäischer Ebene wurde mit Skepsis hinsichtlich ihrer Richtung begegnet. Häufig wurden sie als zu zentralistisch und gleichmacherisch gegenüber der europäischen Vielfalt bewertet.

Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre verbreitete sich in Deutschland die Vorstellung, dass die Strukturen der Studiengänge und Studienabschlüsse deutlich verändert werden

müssten. Anlass war die wachsende Sorge, dass Deutschland für Studierende besonders aus außereuropäischen Ländern nur wenig attraktiv sei. Als Gründe dafür wurden insbesondere drei Aspekte angeführt: (a) die ungenügende Strukturierung der Curricula in vielen universitären Studiengängen; (b) die daraus resultierenden überlangen Studienzeiten, insbesondere im Vergleich zu anderen europäischen Ländern; (c) die Unbekanntheit oder auch Nichtakzeptanz deutscher Hochschulabschlüsse im Ausland.

5.3 Veränderungen im Reformklima

Damit setzte dann etwa Mitte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Steigerung der Bereitschaft zu Hochschulreformen ein, wobei insgesamt die im europäischen Zeitgeist vorherrschenden Reformen den Ton angaben:

- positive Beurteilung einer weiteren Hochschulexpansion;
- Betonung der Reduktion staatlicher Prozesskontrolle und Verstärkung der Rolle der Hochschulexekutive;
- Ausbau formaler Qualitätssicherungssysteme und
- eine stärkere Befürwortung weiterer Internationalisierungstendenzen.

Herausragend war dabei zweierlei. Erstens bekam das Argument weiterer Internationalisierungserfordernisse höchste Priorität und hatte offensichtlich auch die höchsten hochschulpolitischen Konsenspotentiale. Das führte zu dem Versuch, eine Fülle von erwünschten Veränderungen in ihrer Bedeutung für die Internationalisierung von Hochschulen überzuinterpretieren. Dazu zählten insbesondere eine Reform der Studiengangsstruktur als das große Hauptinstrumentarium der Internationalisierung und eine Reform des Steuerungs- und Managementsystems als Beitrag zur Stärkung der Hochschulen im Zuge der Globalisierung. Jedenfalls entfaltete das Internationalisierungsargument beachtliche Katalysationskraft für Hochschulreformen. Zweitens veränderte sich in diesem Kontext die Haltung gegenüber der europäischen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Die deutsche Seite wollte nicht einfach im Zug oder gar im Bremserhäuschen sitzen, sondern die Zugführerposition übernehmen.

Gleichzeitig wandelte sich atmosphärisch die Bewertung einer Reihe von Aspekten des deutschen Hochschulsystems. Vieles wurde als dysfunktional eingeschätzt, so dass die Reformbereitschaft wuchs. Im Hinblick auf die Studiengangsstruktur entstand die Bereitschaft, etwas gegen den späten Studienbeginn, gegen lange Studienzeiten und hohe Studienabbruchsquoten unternehmen zu wollen. Allerdings schien zunächst die Vorstellung ungebrochen zu sein, dass interinstitutionelle Differenzierung – vor allem die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen – das zentrale Strukturprinzip bleiben sollte.

Schließlich wurde 1998 das Hochschulrahmengesetz (HRG) novelliert, um Chancen für die Einführung gestufter Studiengänge analog zur Bachelor-Master-Struktur zu eröffnen. Weitere sogenannte Experimentierklauseln in den Landeshochschulgesetzen eröffneten Möglichkeiten zu Veränderungen im rechtlichen Status von Universitäten, in den institutionellen Steuerungs- und Leitungsaspekten sowie im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat.

5.4 Der frühzeitige Aufbruch nach Bologna

Für den Kern des Bologna-Prozesses war Deutschland ein Schnellstarter. Nach dem Beginn der Diskussionen über Reformen des Hochschulsystems und ersten Reformansätzen ab etwa 1996 gehörte Deutschland zu den Initiatoren des Bologna-Prozesses als eines von vier Unterzeichnerländern (neben Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich) der Sorbonne-Erklärung von 1998, demselben Jahr, in welchem die Novellierung des deutschen Hochschulrahmengesetzes erfolgte.

Andere europäische Länder schlossen sich dem Reformimpetus der Sorbonne-Erklärung an, so dass es ein Jahr später zur Unterzeichnung der Erklärung zur „Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums“ durch 29 europäische Staaten in Bologna kam (vgl. Friedrich 2002). Die Zahl der Unterzeichnerländer ist mittlerweile auf 40 gestiegen.

Bereits mit der HRG-Novellierung von 1998 wurde die rechtliche Möglichkeit zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland im Rahmen einer Erprobungsphase geschaffen. Dabei wurde die Regelstudienzeit in Bachelor-Studiengängen auf mindestens drei

und höchstens vier Jahre, und die Regelstudienzeit in Master-Studiengängen auf mindestens ein und höchstens zwei Jahre festgelegt. Die Gesamtstudienzeit eines konsekutiven Studiums sollte maximal fünf Jahre bis zum Master-Abschluss betragen.

Außerdem wurden im HRG zwei weitere Aspekte der Einführung gestufter Studiengänge geregelt: (a) Bachelor- und Master-Studiengänge müssen akkreditiert werden und (b) in Bachelor- und Master-Studiengängen sollte ein System der Vergabe von Credits (nach dem ECTS-Modell) eingeführt werden, um die Studienleistungen zu dokumentieren.

Die zunächst bestehende „Kann-Bestimmung“ für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ermöglichte einen frühen Beginn des Reformprozesses in Deutschland, doch bestand eine beträchtliche Offenheit des Prozesses, für den es anfänglich auch keinerlei Durchführungsbestimmungen gab. Dies erzeugte einerseits eine Verringerung der Barrieren gegenüber der Veränderung der Studienstrukturen, andererseits aber auch einen geringeren Entscheidungsdruck.

Im jährlichen Rhythmus folgten ab 1999 seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) weitere Präzisierungen über die Arten von Studiengängen und Titeln sowie über flankierende Maßnahmen (etwa Credits und Modularisierung).

Erst mit der sechsten Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom Jahre 2002 wurden Bachelor- und Master-Studiengänge und -abschlüsse als Regelangebot der Hochschulen definiert. Damit war die Pilotphase, die 1998 begonnen hatte, offiziell beendet. Es gab aber weiterhin keine eindeutigen Bestimmungen darüber, inwieweit eine flächendeckende Einführung der gestuften Studienstruktur vorgenommen werden sollte und bis wann dies ggf. zu erfolgen hätte. Einige Bundesländer beschlossen eine zügige Einführung (z. B. Nordrhein-Westfalen), andere ließen den Prozess zeitlich offen.

Im Oktober 2003 erließen die Länder schließlich verbindlichere Strukturvorgaben (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), die einen Rahmen für die Einführung der gestuften Studienstruktur darstellten. Bis dahin war es jeder Hochschule freigestellt, die Bologna-Ziele individuell zu interpretieren. Auch in diesen Strukturvorgaben erfolgte keine Festlegung, bis zu welchem Zeitpunkt die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland abgeschlossen sein sollte und ob eine flächendeckende Einführung angestrebt war. Von der Umwandlung in die gestufte Studienstruktur wurden außerdem die staatlich geregelten Studiengänge (Lehramt, Jura, Medizin), Studiengänge mit kirchlichem Abschluss (Theologie) und die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ausgenommen. Allerdings haben sich mittlerweile elf von 16 Bundesländern dazu entschlossen, die Lehramtsstudiengänge in die Einführung der gestuften Struktur einzubeziehen.

5.5 Der Prozess der Einführung gestufter Studienstrukturen in Deutschland

5.5.1 Die Logik des gestuften Systems

Strukturvorgaben

Während die HRG-Novelle von 2002 nur wenige grundlegende Aspekte der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen regelt (Bachelor- und Master-Grad als berufsqualifizierender Abschluss, Regelstudienzeiten von Bachelor- und Master-Studiengängen, maximale Gesamtregelstudienzeit bei konsekutiven Studiengängen, englischsprachige Übersetzungen der Urkunden über die Verleihung eines akademischen Grads auf Antrag der Studierenden, Anpassung der Landeshochschulgesetze innerhalb von drei Jahren, also bis 2006), sind die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 in einer Reihe von Punkten sehr viel ausführlicher.

Bezüglich der Studiengangsstruktur legen die KMK-Vorgaben von 2003 fest, dass Bachelor- und Master-Studiengänge gleichermaßen von Fachhochschulen wie von Universitäten angeboten werden können. Sie sollen modularisiert und mit Credits versehen sein und müssen jeweils zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Darüber hinaus muss die Zuordnung eines jeden Master-Studiengangs als entweder „stärker forschungsorientiert“ oder „stärker anwendungsorientiert“ erfolgen, wobei beide Profiltypen sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen angeboten werden können. Wie in unseren Vergleichsländern auch, erhöhen diese Regelungen die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5.6).

Im Folgenden sollen einige weitere Spezifizierungen der KMK-Strukturvorgaben von 2003 diskutiert werden.

Dauer

Bachelor-Studiengänge sollen drei- bis vierjährig (180-240 Credits) und Master-Studiengänge ein- bis zweijährig (60-120 Credits) angelegt sein, wobei ein konsekutives Bachelor-/Master-Studium nicht länger als fünf Jahre (300 Credits) betragen darf. Die Vorgabe einer maximalen Studiendauer schließt also kürzere Studiengänge nicht aus, etwa in der Kombination eines dreijährigen Bachelor-Studiengangs mit einem einjährigen Master-Studiengang.

Darüber hinaus soll eine Einteilung von Master-Studiengängen in konsekutive, nichtkonsekutive und weiterbildende Studiengänge erfolgen, die bei der Akkreditierung überprüft wird. Unter konsekutiven Studiengängen werden inhaltlich aufeinander aufbauende Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen eines zeitlichen Modells von 3+2 oder 4+1 Jahren verstanden, wobei der Master-Studiengang den Bachelor-Studiengang fachlich fortführt und vertieft. Dabei kann auch bei einem Wechsel der Hochschule oder nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit dennoch inhaltlich konsekutiv studiert werden. Unter nichtkonsekutiven Master-Studiengängen werden Master-Studiengänge verstanden, die nicht inhaltlich auf dem vorangegangenen Bachelor-Studiengang aufbauen. Hierunter würden also die meisten interdisziplinären Master-Studiengänge fallen, aber auch Master-Studiengänge, in denen eine ergänzende Qualifikation erworben wird. Schließlich werden noch weiterbildende Master-Studiengänge unterschieden, die einen Hochschulabschluss und eine mindestens einjährige Berufserfahrung voraussetzen und an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden anknüpfen sollen.

Interpretationsspielräume eröffnen sich bei diesen Definitionen insbesondere aufgrund der Mischung von sequenziellen und inhaltlichen Aspekten. Einerseits wird der Grad der fachlichen Fortsetzung betont, andererseits spielt der Aspekt einer unmittelbar an das Bachelor-Studium anschließenden oder erst später erfolgenden Master-Studienphase eine Rolle.

Profile der neuen Studiengänge, Übergänge und Zulassung

Zum Charakter des Bachelor-Studiums heißt es in den Strukturvorgaben der KMK von 2003, dass der Bachelor-Abschluss zum Regelabschluss des Hochschulstudiums werden und ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll. Vorgeschrieben wird auch, dass die Bachelor-Studiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln müssen, so dass der Bachelor-Abschluss für die Mehrheit der Absolventen zu einer ersten Berufseinmündung führt.

Die Regelung von Übergängen kann sich auf drei Aspekte beziehen, die in einem engen Zusammenhang mit der Definition von Studiengangstypen oder Profilen stehen. Zum einen handelt es sich um Übergänge von der Bachelor- zur Master-Phase, zum zweiten um Übergänge von der Fachhochschule zur Universität und zum dritten um Übergänge von der Master-Phase zur Promotion, wobei der letztgenannte Übergang nicht im Zentrum dieser Studie gestanden hat. Neu ist bei diesem Übergang jedoch, dass Bachelor-Absolventen nach einem Eignungsfeststellungsverfahren direkt zur Promotion zugelassen werden können. Ob sich dies durchsetzen wird, bleibt derzeit aber noch ungewiss.

Von der Seite der politischen Entscheidungsträger wird angestrebt, dass im Vergleich zu den Trends in den anderen von uns untersuchten europäischen Ländern nur ein sehr geringer Anteil der Bachelor-Absolventen in ein Master-Studium übergeht. Demgegenüber tendieren die Universitäten dazu, ihre Bachelor-Studiengänge so zu gestalten, dass sie ein regulärer erster Schritt für ein Weiterstudium in der Master-Phase sind.

Was die Zulassung zum Master-Studium anbetrifft, sind folgende Aspekte von Bedeutung. Wie bereits erwähnt, müssen erstens Master-Studiengänge dem Profiltyp „stärker forschungsorientiert“ oder dem Profiltyp „stärker anwendungsorientiert“ zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird im Rahmen der Akkreditierung überprüft. Zweitens spiegelt sich die Zuordnung nicht in der Bezeichnung der Abschlussgrade wider. Bei den Abschlussgraden wird vorrangig nach Fächerguppe unterschieden

(z. B. Bachelor/Master of Arts, of Science, of Engineering etc.). Allerdings dürfen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master-Studiengänge Abschlussbezeichnungen (z. B. MBA) verwendet werden. Deutlich wird an diesen Ausführungen, dass in den Regelungen zu Struktur und Profil der Bachelor- und Master-Studiengänge keine Unterschiede zwischen

Fachhochschulen und Universitäten gemacht werden. Dies spiegelt sich auch in den Bestimmungen zur Titelvergabe wider, die bei den Fachhochschulabschlüssen den alten Zusatz „(FH)“ hinter der Titelbezeichnung nicht mehr vorsehen.

Drittens soll die Zulassung zum Master-Studium von besonderen, von den Hochschulen selbst zu definierenden Zulassungsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Man kann davon ausgehen, dass die Hochschulen solche Bedingungen definieren und je nach Charakter des Studiengangs besondere Anforderungen stellen werden. Da sich über diese Bestimmung die Hochschulen indirekt ihre Studierenden selber auswählen können, die sie zu einem Master-Studium zulassen, besteht die Möglichkeit, die angestrebte Gleichwertigkeit der Bachelor-Studiengänge von Universitäten und Fachhochschulen zu konterkarieren.

Eine im Jahre 2002 durchgeführte Befragung der Verantwortlichen von knapp über 800 Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen ergab, dass in den meisten Fällen (73 %) für die Zulassung zu einem Master-Studium der Erwerb eines Bachelor-Grades in einer verwandten oder der gleichen Fachrichtung notwendig ist. In 55 Prozent der Master-Studiengänge war ein Bachelor-Grad desselben Studiengangs Voraussetzung für die Zulassung zu einem Master-Studium.

Im Falle von Bewerbungen mit alten Hochschulabschlüssen erforderten 55 Prozent der Master-Studiengänge lediglich ein FH-Diplom, während ein Universitätsdiplom in 44 Prozent der Fälle den Zugang zu einem Master-Studiengang sicherte. Ein Bachelor-Abschluss in einer beliebigen Fachrichtung wurde in nur neun Prozent als notwendige Voraussetzung genannt. Allerdings bestanden neben dem vorangegangenen Abschluss noch weitere Kriterien, die für die Zulassung zu einem Master-Studiengang erforderlich sein konnten, wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse, einschlägige Praktika, in wenigen Fällen auch schriftliche Tests (vgl. Schwarz-Hahn und Rehbarg 2004).

Flankierende Maßnahmen

Zu den flankierenden Maßnahmen zählen die Vergabe von Credits, die Modularisierung der neuen Studiengänge, das Diploma Supplement (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.7) und die Einführung der Akkreditierung (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.5.3). Dazu werden in den Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 ebenfalls Aussagen gemacht.

Im Rahmen eines dreijährigen Bachelor-Studiums sollen in der Regel 180 Credits (nach dem ECTS-Modell) und im Rahmen eines zweijährigen Master-Studiums in der Regel weitere 120 Credits erworben werden, wodurch sich im Durchschnitt 30 Credits pro Semester ergeben. Dabei sollen für die obligatorische Abschlussarbeit zur Erlangung eines Bachelor-Grades mindestens sechs und höchstens zwölf Credits und für die Erlangung eines Master-Grades zwischen 15 und 30 Credits vorgesehen werden. Darüber hinaus wurde in Deutschland festgelegt, dass bei der Vergabe von Credits ein Arbeitsaufwand von 1.800 Stunden pro Studienjahr zugrunde gelegt wird, der sich aus der Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen, der mit eigenständigem Lernen verbrachten Zeit und der Zeit für Prüfungen zusammensetzt. Pro Credit wird damit ein Zeitaufwand von 30 Stunden für die Studierenden angenommen.

Bezüglich der Modularisierung legen die Strukturvorgaben der KMK fest, dass die neuen Studiengänge modularisiert sein müssen und der Inhalt eines Moduls so bemessen sein soll, dass er in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden kann. Nur in begründeten Fällen kann sich ein Modul über mehrere Semester erstrecken.

Über das Diploma Supplement wird keine Aussage in den KMK-Strukturvorgaben getroffen, die eine generelle Einführung betreffen. Indirekt wird die Einführung zumindest für die Master-Studiengänge aber nahegelegt, weil festgeschrieben ist, dass Master-Studiengänge nur dann akkreditiert werden können, wenn sie einem der beiden Profile – d. h. „eher forschungsorientiert“ oder „eher anwendungsorientiert“ – zugeordnet sind und dies im Diploma Supplement dargestellt ist. In der Urkunde zur Verleihung des Master-Grades ist diese Zuordnung nur noch als Kann-Bestimmung vorgesehen.

Schließlich legen die Strukturvorgaben fest, dass Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden müssen. Allerdings behalten sich die zuständigen Ministerien in den Ländern die Genehmigung der neuen Studiengänge vor. Sie tun dies über die Genehmigung der Prüfungsordnungen.

5.5.2 *Der Stand der Einführung*

Übergang vom alten zum neuen System

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) und die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) wollen eine strukturelle Vermischung von alten und neuen Studiengängen vermeiden. Bachelor- und Master-Grade können nicht zugleich mit dem Abschluss eines Diplom- oder Magisterstudiengangs verliehen werden und umgekehrt. Allerdings können in der Übergangsphase bis zum Jahr 2010 teilweise die gleichen Studienangebote genutzt werden. Einige Bundesländer (z. B. Nordrhein-Westfalen) haben einen engeren Zeitrahmen beschlossen und ihren Hochschulen vorgeschrieben, bis zu welchem Zeitpunkt die Umwandlung der traditionellen Studiengänge in die Bachelor-Master-Struktur zu erfolgen hat. In anderen Bundesländern können die Hochschulen den Zeitpunkt der Einführung selbst beschließen, solange der zeitliche Rahmen bis 2010 eingehalten wird.

In der Praxis findet sich zurzeit vielfach eine Parallelität von alten und neuen Studiengängen und -abschlüssen, da die Studierenden das Recht haben, ihr Studium zu den Bedingungen abzuschließen, zu denen sie es begonnen haben, und weil neue Studiengänge erst allmählich eingeführt werden. Wenn Studierende also nicht mitten in ihrem Studium auf die neuen Abschlüsse umsteigen wollen, muss für sie bis zum Abschluss ein Studienangebot im Rahmen der alten Studiengänge und -abschlüsse bereitgehalten werden. Da den Hochschulen keine zusätzlichen Lehrkapazitäten zur Verfügung gestellt wurden, kommt es zu einer kontinuierlichen Vermischung, indem Lehrveranstaltungen zu Wahl- oder Pflichtveranstaltungen für unterschiedlichste Studiengänge innerhalb eines Faches deklariert werden.

Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge, Studierende und Abschlüsse

Im Sommersemester 2005 werden an deutschen Hochschulen insgesamt 2.925 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten, das sind dem offiziellen deutschen Bericht für die Bologna-Folgekonferenz in Bergen zufolge etwa 26,3 Prozent aller Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen (German National Report 2005). Unklar bleibt aber bei dieser Prozentangabe welche Zählweise zugrunde liegt. Geht man davon aus, dass die alten universitären Studiengänge (Diplom und Magister) nun jeweils in zwei neue Studiengänge (Bachelor und Master) umgewandelt werden, dann dürfte es nur etwa ein Fünftel bis ein Sechstel aller Studiengänge sein, die bisher in Deutschland umgewandelt wurden.

Im Jahr 2003 haben sich 7,5 Prozent der Studienanfänger in einem Bachelor-Studiengang immatrikuliert. In den Bachelor- (und Master-)Studiengängen der Bereiche Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwissenschaften sind die Immatrikulationen im Vergleich zu anderen Fächern verhältnismäßig hoch. In diesen Fächern ist jedoch auch das Angebot von Bachelor- und Master-Studiengängen zahlenmäßig höher als in anderen Fächern. Man kann daher davon ausgehen, dass diese Fächer bzw. Fächergruppen zu den Vorreitern bei der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse gehören.

Im Wintersemester 2002/03 waren knapp 67.000 Studierende in Bachelor- oder Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen eingeschrieben, was einem Anteil von 3,5 Prozent aller Studierenden entspricht (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 196ff.). Zwar steigt der Anteil derjenigen Studierenden, die in gestuften Studiengängen eingeschrieben sind, deutlich von Semester zu Semester, doch lassen sich diese auf den ersten Blick recht niedrigen Anteile auch damit erklären, dass noch nicht alle Jahrgänge in die Stufen und fortgeschrittenen Phasen der jeweiligen Studiengänge nachgewachsen sind und im Master-Bereich, vor allem bei den gänzlich neu entwickelten Angeboten, eher Studiengänge mit einer kleinen Zahl von Studierenden zu finden sind.

Im Jahr 2003 wurden etwa 2.500 Bachelor-Abschlüsse und etwa 3.000 Master-Abschlüsse verliehen, wobei die Hälfte der Master-Abschlüsse an ausländische Studierende vergeben wurde (German National Report 2005). Das entspricht ca. zwei Prozent aller Studienabschlüsse die durchschnittlich pro Jahr in Deutschland verliehen werden. Die Absolventen der neuen Studiengänge kommen vorrangig aus den Bachelor- und Master-Studiengängen, die bereits in der Erprobungsphase ab 1998 eingerichtet wurden, sowie aus später eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengängen, in die bereits fortgeschrittene Studierende gewechselt haben, nachdem die Möglichkeit bestand, entweder ihr Studium mit dem klassischen Abschlussgrad zu beenden

oder während des Studiums in einen Bachelor- bzw. Master-Studiengang zu wechseln und ihr Studium mit einem neuen Abschlussgrad zu beenden.

Regelstudienzeiten

Aus der bereits genannten Studie von Schwarz-Hahn und Rehburg (2004) ging hervor, dass im Jahr 2002 die Bachelor-Studiengänge fast ausschließlich dreijährig waren (86 %). Darüber hinaus gab es noch einige wenige siebensemestrig Bachelor-Studiengänge (12 %). Das 3+2-Modell traf für 60 Prozent aller konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengänge zu. Eine Dauer 3+1,5 hatten immerhin noch 29 Prozent der Studiengänge. Andere Modelle gab es kaum.

Neuere statistische Analysen zur Regelstudienzeit von Bachelor- und Master-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen aus dem Jahr 2004 ergaben eine Regelstudienzeit von sechs Semestern an 94 Prozent der universitären Bachelor-Studiengänge und 65 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen, eine Regelstudienzeit von sieben Semestern in fünf Prozent bzw. 26 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Universitäten bzw. Fachhochschulen und von acht Semestern an 0,5 Prozent bzw. 6,9 Prozent der Bachelor-Studiengänge an Universitäten bzw. Fachhochschulen. Die Anteile dreieinhalb- und vierjähriger Bachelor-Studiengänge sind also höher an Fachhochschulen als an Universitäten.

Ein umgekehrtes Bild ergibt sich für die Master-Studiengänge. Der Anteil der universitären Master-Studiengänge mit einjähriger Regelstudienzeit betrug im Jahr 2004 13 Prozent aller universitären Master-Studiengänge, der Anteil der eineinhalbjährigen Master-Studiengänge betrug 17,6 Prozent und der Anteil der zweijährigen Master-Studiengänge 66,8 Prozent. Die übrigen Master-Studiengänge sind vor allem Fernstudiengänge, die in einer abweichenden Regelstudienzeit angeboten werden. An den Fachhochschulen betrug der Anteil einjähriger Master-Studiengänge 9,3 Prozent aller Master-Studiengänge an Fachhochschulen, der Anteil eineinhalbjähriger Master-Studiengänge betrug 37,7 Prozent und der Anteil zweijähriger Master-Studiengänge betrug 43 Prozent. Der Anteil kürzerer als zweijähriger Master-Studiengänge ist somit an Fachhochschulen höher als an Universitäten (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 203f.).

Damit entsteht auch in Deutschland eine gewisse Bandbreite von Studiengängen mit unterschiedlicher Dauer, wie sie in den in dieser Studie zum Vergleich herangezogenen Ländern ebenfalls sichtbar wird. Ob damit aber eine generelle Studienzeitverkürzung in Deutschland erreicht werden kann, lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht absehen.

5.5.3 Die Koordinierung auf nationaler und institutioneller Ebene

Nationale Koordinierung

Das System der nationalen Koordinierung des Bologna-Prozesses ist durch mehrere Elemente gekennzeichnet. Auf staatlicher Ebene werden durch das Hochschulrahmengesetz zunächst die grundlegenden Prinzipien geregelt. Alles, was nicht durch das HRG geregelt wird, ist Angelegenheit der Länder, die durch die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 eine Reihe von Umsetzungsbedingungen für die neue Studienstruktur festgelegt haben (vgl. Abschnitt 5.5.1). Darüber hinaus haben sich die zuständigen Länderministerien die Genehmigung neuer Studiengänge über die Genehmigung der Prüfungsordnungen und den Erlass allgemeiner Bestimmungen vorbehalten.

Akkreditierung und die Frage der Studiengebühren

Mit der Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in einer Pilotphase ab 1998 durch die HRG-Novellierung wurde auch die Akkreditierung neuer Studiengänge in Deutschland als ein Pilotversuch eingeführt. Durch einen Beschluss der KMK gegen Ende des Jahres 1998 fiel allerdings die Entscheidung für ein zweistufiges System der Akkreditierung, bestehend aus einem Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen. Dieses System schafft neuen und zusätzlichen Abstimmungsbedarf.

Wesentliche Aufgaben des Akkreditierungsrates sind die Entwicklung von Kriterien zur Akkreditierung neuer Studiengänge und die Definition von Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen, die Akkreditierung von Agenturen und die Überwachung der Tätigkeit dieser Agenturen sowie auch die Akkreditierung von Studiengängen selbst. Bis dato gibt es in Deutschland sechs vom Akkreditierungsrat akkreditierte Agenturen, die zum Teil fachlich

spezialisiert, zum Teil regional begrenzt sind, und die für die Akkreditierung der überwiegenden Zahl neuer Bachelor- und Master-Studiengänge zuständig sind. Die Hochschulen können sich aussuchen, von welcher Agentur sie ihre neuen Studiengänge akkreditieren lassen wollen.

Die Akkreditierung soll zur Sicherung der Qualität von Lehre und Studium beitragen und den Studierenden, den Arbeitgebern und den Hochschulen eine verlässliche Orientierung bei verbesserter Transparenz bieten. Allerdings bestand zunächst eine große Offenheit über den Aufbau des Akkreditierungssystems in Deutschland und das Konzept der Akkreditierung. Erst im Mai 2002 wurde ein Organisationsstatut für den Akkreditierungsrat erlassen, und erst im Oktober 2004 wurde das deutsche Akkreditierungssystem dauerhaft etabliert.

Problematisch ist derzeit bei dem Verfahren der Akkreditierung insbesondere, dass die Agenturen erst knapp ein Viertel der gegenwärtig bereits laufenden Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert haben und mit den anstehenden Verfahren der Etablierung neuer Studiengänge kaum Schritt halten können. Von den knapp 3.000 neuen Studiengängen sind erst 716 akkreditiert (German National Report 2005). Da das System der Akkreditierung erst im Prozess der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse aufgebaut wurde, kommt es zurzeit in Deutschland dazu, dass einerseits immer mehr Studiengänge ohne Akkreditierung beginnen, andererseits gestufte Studiengänge entwickelt sind, aber nicht beginnen dürfen, weil noch keine Akkreditierung erfolgen konnte. Dies verlangsamt den Prozess der Einführung gestufter Studienstrukturen.

Mit Einführung der Akkreditierung ist die genaue Prüfung neuer Studiengänge auf die Akkreditierungsagenturen und den Akkreditierungsrat übergegangen. In der Regel akzeptieren die Ministerien das Urteil der Akkreditierungsagentur über einen Studiengang und stellen damit die Bewertung der Qualität nicht in Frage. Die Ministerien verhandeln aber mit den Hochschulen über Planung und Bedarf an Studienangeboten unter dem Gesichtspunkt von Konzentration und Schwerpunktsetzungen um Ressourcen zu sparen. Diesem Zweck dienen u. a. die Genehmigungsvorbehalte.

Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2002 schrieb fest, dass in Deutschland an staatlichen Hochschulen keine Studiengebühren für ein Erststudium oder für ein konsekutiv anschließendes Studium erhoben werden dürfen. Demnach waren Bachelor-Studiengänge und konsekutive Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen gebührenfrei, während für weiterbildende und nichtkonsekutive Master-Studiengänge sowie das Studienangebot an privaten Hochschulen Studiengebühren erhoben werden durften.

Durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26.1.2005 wurde die Gebührenfreiheit für das Erststudium aufgehoben. Derzeit ist noch nicht absehbar, welche Studiengebührenmodelle sich durchsetzen werden. Da im Rahmen der Akkreditierung von Master-Studiengängen unter anderem geprüft wird, ob ein Studiengang konsekutiv, nichtkonsekutiv oder weiterbildend ist, wird die Akkreditierung von der Frage der Einführung von Studiengebühren begleitet und gestaltet sich damit komplexer (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5.6).

Nationale Beratungs- und Unterstützungsgruppen

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wird unterstützt von einer Arbeitsgruppe (Working Group on Continuing the Bologna Process), in der neben Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Länder (KMK) auch Vertreter folgender Gruppen und Gremien einbezogen sind: die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs), der Akkreditierungsrat und die Sozialpartner.

Die Arbeitsgruppe berät aktuelle Entwicklungen und praktische Probleme des Implementierungsprozesses und gibt auch Empfehlungen, zum Beispiel für die KMK und die HRK. Außerdem besteht eine Zusammenarbeit mit der europäischen Bologna Follow-up Group.

Seitens der HRK wurde im Juli 2004 eine „Servicestelle Bologna“ eingerichtet, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell mit getragen wird. Sie leistet vielfältige Unterstützung für die Hochschulen bei der Umsetzung der Studienstrukturreform. Die Aktivitäten der Servicestelle Bologna sollen durch die Gründung eines „Bologna Centre of Excellence“ erweitert werden.

Sowohl die Arbeitsgruppe zur Fortsetzung des Bologna-Prozesses als auch die Servicestelle Bologna der HRK arbeiten mit einem Netzwerk von Bologna-Promotoren (Netzwerk des DAAD)

und Bologna-Koordinatoren (Netzwerk der HRK) in Deutschland zusammen. Diese Promotoren und Koordinatoren beraten die Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Reformen und informieren über die Fortschritte des Prozesses.

Institutionelle Koordinierung

Bei der Koordinierung der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse auf der institutionellen Ebene gibt es vier Aspekte, die hier genannt werden sollen:

- a) die Definition des substanziellen Sinns der neuen Studiengänge, z. B. die Entwicklung eines eigenständigen berufsqualifizierenden Profils für die Bachelor-Studiengänge, verbunden mit der Frage in welchen Anteilen vollständig neue Studiengänge entwickelt werden sollen und in welchen Anteilen alte Studiengänge im Wesentlichen mit nur geringen curricularen Veränderungen der neuen Struktur angepasst werden. Darüber hinaus spielen Fragen der Profilbildung eine bedeutende Rolle;
- b) die Definition von Kriterien für die Auswahl von Bewerbern um Studienplätze in den Master-Studiengängen mit ihren Auswirkungen auf die Durchführung der Zulassungsverfahren;
- c) die Bewältigung des Übergangs von den alten zu den neuen Studienstrukturen, sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch unter dem Aspekt eines parallelen Angebots alter und neuer Studiengänge. Außerdem ergibt sich die Notwendigkeit der Bereitstellung eines erweiterten Angebots an Information und Orientierung für die Studierenden;
- d) die Bewältigung des administrativen und inhaltlichen Aufwands, der für die Umwandlung der Studienstrukturen und die Akkreditierung erforderlich ist, sowie die Deckung der damit verbundenen Kosten.

Unsicherheit herrscht an den Universitäten, wie in den traditionell berufsferneren Fächern ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil für die Bachelor-Studiengänge hergestellt werden kann. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang nicht nur, welche berufsqualifizierenden Elemente für einzelne Fächer identifiziert werden können, sondern auch der Charakter von und die Unterschiede zwischen additiven und integrativen Schlüsselqualifikationen. Zwar wird die Einführung der gestuften Studienstruktur vielfach zum Anlass genommen, über curriculare Reformen nachzudenken, doch gestaltet sich eine umfassende inhaltliche Erneuerung von Studiengängen bei laufendem Betrieb als sehr aufwändig im Hinblick auf die zeitlichen Kapazitäten der Lehrenden. Darüber hinaus werden von curricularen Gestaltungsentscheidungen auch Fragen der institutionellen Profilbildung berührt. Wo eine stärkere Einheitlichkeit des Profils angestrebt wird, werden unter Umständen Studiengänge oder Fächer abgeschafft; wo eine stärkere Vielfalt des Studienangebots angestrebt wird, werden ggf. Entscheidungen zur vermehrten Einführung interdisziplinärer Studiengänge fallen.

In vielen Master-Studiengängen werden besondere Kriterien für die Zulassung von Studierenden formuliert, die die Auswahl der Bewerber ebenfalls aufwändiger werden lassen. Zulassungsverfahren werden nicht mehr nur administriert, sondern Studiengangsverantwortliche auf Seiten der Lehrenden sind nun in den Prozess mit einbezogen.

Da in Deutschland Studierende das Recht besitzen, ihr Studium unter den Bedingungen zu beenden, zu denen sie es begonnen haben, kommt es derzeit an vielen Hochschulen zu einem Parallelangebot alter und neuer Studiengänge. Dies führt einerseits zu deutlichen Kapazitätsproblemen in der Lehre, andererseits zu einer Vermischung des Lehrangebots für alte und neue Studiengänge. Darüber hinaus werden gerade in der Übergangsphase von den alten zu den neuen Studienstrukturen vermehrte Informations- und Orientierungsangebote für die Studierenden erforderlich, die zum Teil ein Studium im Rahmen der neuen Studienstruktur aufnehmen, zum Teil im Laufe ihres Studiums von der alten in die neue Studienstruktur wechseln, zum Teil aber auch ihr einmal begonnenes Studium in der alten Studienstruktur beenden wollen.

Der bereits mehrfach zitierten Studie von Schwarz-Hahn und Rehbarg zufolge sahen 72 Prozent der befragten Verantwortlichen von knapp über 800 neuen Bachelor- und Master-Studiengängen eine Zunahme im Umfang der Betreuungsmaßnahmen für Studierende.

Nur wenige Hochschulen sind in der Lage, ihren Fakultäten oder Fachbereichen zusätzliche Mittel oder Personalkapazitäten für die Bewältigung des administrativen und inhaltlichen Aufwands zur Verfügung zu stellen, der bei der Umwandlung oder Neuentwicklung von Studiengängen entsteht, bei der Vorbereitung und Durchführung der Akkreditierung sowie für die nicht unbeträchtlichen Kosten der Akkreditierung.

5.5.4 *Erfahrungen im Umsetzungsprozess*

Die bisherigen Erfahrungen mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland können in zwei Phasen eingeteilt werden. Zu Beginn des Prozesses gab es in den Einschätzungen der Akteure und Betroffenen eine breite Mischung von sehr positiv bis sehr ablehnend. Positive Stimmen ließen sich zunächst eher auf der Seite der politischen Entscheidungsträger, der Hochschulleitungen sowie der einzelnen Organisationen (z. B. vom DAAD und der HRK) vernehmen. Skeptische bis ablehnende Stimmen kamen vor allem von der wissenschaftlichen Seite (z. B. vom Hochschullehrerverband, von vielen wissenschaftlichen Vereinigungen und von der Mehrzahl der Fakultätstage) sowie einzelnen Arbeitgeber- und Berufsverbänden. Die Einschätzungen der verschiedenen Gruppen und Organisationen lassen sich in zahlreichen Positionspapieren nachlesen.

In der Zwischenzeit ist die Akzeptanz der Bologna-Reformen in Deutschland gewachsen, es lassen sich aber weiterhin Unterschiede in der Bewertung erkennen. Dies soll im Folgenden an einigen ausgewählten Beispielen dargestellt werden. Da die Positionen der staatlichen Seite bereits in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden, beschränkt sich die Auswahl auf weitere Akteure und Betroffene.

Hochschulen

Die Hochschulrektorenkonferenz hat die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse von Beginn an begrüßt und den Prozess auf vielfältige Weise unterstützt, angefangen von der Mitarbeit an den „Trends-Studien“ über die Einrichtung einer „Service-Stelle Bologna“ und die Gründung eines Netzwerks von Bologna-Koordinatoren bis hin zur Begleitung des Prozesses durch Sachstandsberichte, statistische Angaben und Informationen.

An den Hochschulen selbst können Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich ihrer Einschätzung der neuen Studiengänge beobachtet werden. So antworteten in einer Befragung im Dezember 2002 mehr Vertreter der Fachhochschulen als der Universitäten auf die Frage, welche Veränderungen sich durch die neuen Studiengänge ergeben haben, dass mit der Einführung der neuen Studienstruktur das Prinzip des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinne (75 % im Vergleich zu 52 %). Auch erwarteten die Vertreter der Fachhochschulen häufiger als die Kollegen an den Universitäten mit der Einführung der neuen Studiengänge die Erschließung neuer Berufsbilder (54 % zu 44 %) sowie ein Verschwinden der Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen (45 % zu 33 %). Vertreter der Universitäten sind häufiger als ihre Kollegen an den Fachhochschulen der Meinung, dass die Verwaltung des Studiums komplizierter (53 % zu 43 %) und das Studium verschulter würde (43 % zu 12 %). Sie erwarteten außerdem häufiger als die Vertreter der Fachhochschulen, dass das Studium für die Studierenden besser planbar würde (43 % zu 33 %) und es weniger Studienabbrecher gäbe (46 % zu 33 %) (Schwarz-Hahn und Rehbarg 2004).

Lehrende

Die an den Hochschulen mit der Lehre befassten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besitzen multiple Arenen, in denen sie ihre Einschätzungen des Bologna-Prozesses äußern und diskutieren können: zum einen in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung an den Hochschulen, zum anderen in den Fachgesellschaften ihrer Disziplin, schließlich auch auf den Fakultätstagen. In diesem Abschnitt wird eine kleine Auswahl von eher kritischen Stimmen vorgestellt.

Die Forderung der KMK, dass der Bachelor-Studiengang zum Regelabschluss werden soll, stößt in manchen Fachrichtungen auf Kritik. Während die Ingenieurverbände (VDI, VDE, ZVEI) sich für gestufte Studiengänge ausgesprochen haben – jedoch nicht als Ersatz für, sondern als Ergänzung zu den Diplomstudiengängen –, ist die Hochschuleseite reservierter. Die Mitglieder der „TU 9 – Consortium of German Institutes of Technology“, in dem sich die größten deutschen Technischen Universitäten zusammengeschlossen haben, halten in den Ingenieurwissenschaften den Master und nicht den Bachelor als Regelabschluss für erforderlich. Die zentrale Aussage einer diesbezüglichen Pressemitteilung war: „Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel“ (Medieninformation Berlin 2004). Weiterhin ist derselben Pressemitteilung zu entnehmen: „Die Positionierung des universitären Masters als Regelabschluss für Wissenschaft und eine Tätigkeit in der Wirtschaft basiert auf der Erfolgsgeschichte des deutschen Diplomingenieurs und der damit verbundenen Qualifikationen (...) Dem universitären Bachelor kommt damit eine

Drehscheibenfunktion zu. Er soll verschiedene Wege, insbesondere in den weiterführenden Master im gleichen Fach, öffnen und gleichzeitig auch für Mobilität bezüglich eines möglichen Fachwechsels oder einer Tätigkeit in der Praxis qualifizieren.“

Kritik kam auch aus kirchlichen Kreisen an der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Fach Theologie. Der Bachelor-Abschluss wird als ein Abschluss für Studienabbrecher gesehen, die man nicht im Pfarrdienst sehen wolle (vgl. FAZ vom 15. 11. 2004).

Die Deutsche Physikalische Gesellschaft hat sich ebenfalls gegen den Bachelor-Abschluss als Regelabschluss im Fach Physik ausgesprochen (vgl. Deutsche Physikalische Gesellschaft, Empfehlungen vom 13. 11. 2004).

Studierende

Die größte deutsche Studierendenorganisation, der Freie Zusammenschluss der StudentInnenschaften, begrüßte in einem Positionspapier von Juli 2002 zunächst das Ziel, mit den Bologna-Reformen die Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu erleichtern, forderte jedoch bessere finanzielle Zuschüsse für die Studierendenmobilität und einen Ausbau der landeskundlichen und sprachlichen Vorbereitung seitens der Hochschulen. Positiv bewertet wurde außerdem das Ziel, die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Qualitätssicherung zu fördern (vgl. fzs, Positionspapier vom 16. 7. 2002).

Im Vorfeld der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahr 2003 äußerte der fzs jedoch eine umfassende Kritik an den Bologna-Reformen und -Zielen (vgl. fzs: Failing Bologna, 2003). Insbesondere wurden bei folgenden Aspekten Probleme gesehen:

- Maßnahmen zur Sicherstellung der Lesbarkeit von Abschlüssen wie das Diploma Supplement werden nicht konsequent verfolgt.
- Bei der Einführung zweistufiger Abschlüsse werden Ziele verfolgt, die nicht in Einklang mit den Zielen des Bologna-Prozesses stehen, nämlich die Beschränkung des Zugangs zu Master-Studiengängen.
- Die Einführung von Credits erfolgt unsystematisch.
- Der Abbau von Mobilitätshindernissen für ausländische Studierende wird in der Praxis überwiegend mit dem Aufbau eines Hochschulmarketings verwechselt. Finanzielle Hilfeleistungen werden aufgrund der Finanzlage der Länder vielfach gekürzt, Sprachausbildungsangebote sind häufig unzureichend und zudem kostenpflichtig.
- Die Qualitätssicherungsbemühungen auf Bundesebene beschränken sich auf die Akkreditierung.
- Bisher gibt es in Deutschland kaum Vorstellungen, wie eine europäische Dimension der Hochschulbildung aussehen könnte.
- StudentInnen sind auf regionaler und nationaler Ebene deutlich unterrepräsentiert und spielen in Entscheidungsfindungsprozessen nur selten eine Rolle.
- In Deutschland wird die Frage nach einem europäischen Hochschulraum kaum diskutiert, im Vordergrund steht die Attraktivität des deutschen Hochschulraums.

Seitens des fzs wurden daher folgende ergänzende Maßnahmen gefordert:

- Einrichtung einer nationalen Koordinierungsgruppe bestehend aus BMBF, KMK, HRK und fzs;
- stärkere Bezugnahme auf die Ergebnisse der Bologna-Seminare in Deutschland;
- gesetzliche Vorgaben bei zentralen Maßnahmen wie ECTS und Diploma Supplement;
- Aufnahme des Ziels eines studiengebührenfreien europäischen Hochschulraums sowie
- stärkere Fokussierung auf die Umsetzung, auch auf europäischer Ebene.

Beschäftigter und ihre Organisationen

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) hat im September 2003 ein Memorandum zur gestuften Studienstruktur veröffentlicht, in welchem die Position der Arbeitgeber in zwölf Punkten dargestellt wurden (vgl. BDA Memorandum 2003). Angesichts der ursprünglichen

Heterogenität der Einschätzungen und Positionen der Arbeitgeber zum Bologna-Prozess ist dieses Memorandum etwas überraschend. Die zwölf Punkte sind im Folgenden in einer Zusammenfassung dargestellt.

- Die Arbeitgeber in Deutschland sprechen sich für eine flächendeckende Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen aus und wollen sich bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen auf diese neuen Abschlüsse einstellen.
- Der Bachelor-Abschluss soll als berufsbefähigender Regelabschluss etabliert werden. Die Wirtschaft setzt sich dafür ein, den Bachelor-Absolventen einen attraktiven Start auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Neben konsekutiven Master-Abschlüssen soll es auch möglich sein, ein Master-Studium nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit aufzunehmen. Eine Umetikettierung klassischer Studiengänge wird abgelehnt.
- Aufgabe der Hochschulen ist, den Studierenden eine wissenschaftsfundierte Ausbildung anzubieten, die die ganze Persönlichkeit anspricht. Es sollen sowohl fachbezogene als auch überfachliche Bildungsziele verfolgt werden, wobei den überfachlichen Schlüsselkompetenzen ein größerer Stellenwert zukommen sollte als bisher.
- Ein berufsbefähigender Bachelor-Studiengang soll die Kernqualifikationen einer Disziplin und überfachliche Kompetenzen vermitteln, weniger dagegen ausdifferenziertes Spezialwissen.
- Für die Master-Phase wird eine Differenzierung nach zielorientierten Konzepten befürwortet, die sowohl akademisch, d. h. als Vorbereitung für eine wissenschaftliche Laufbahn, als auch vertiefend und erweiternd im Sinne einer gezielteren Spezialisierung oder der Erweiterung vorhandener Kompetenzen sein können.
- Zu Fragen des Wettbewerbs zwischen Universitäten und Fachhochschulen äußern sich die Arbeitgeber nicht, sondern legen nur eine profildbildende Nutzung der jeweiligen Stärken nahe.
- Normative Festlegungen von Curricula und Studiendauer werden abgelehnt.
- Die Einführung von ECTS, Modularisierung und Diploma Supplement wird als Beitrag zur Steigerung der Transparenz gesehen. Darüber hinaus wird eine größere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen gefordert.
- Die Qualitätssicherung soll durch Akkreditierung weiterentwickelt werden.
- Die Wirtschaft tritt für eine Begrenzung der Abschlussgrade ein, wobei für die Unterscheidung nach Profiltypen das Diploma Supplement genutzt werden soll.
- Bachelor- und Master-Absolventen sollen nicht nach ihrem Titel oder einer Wertigkeit des Abschlusses, sondern nach der Wertigkeit der übernommenen Aufgaben bezahlt werden.
- Die Wirtschaft bietet an, den Reformprozess an den Hochschulen aktiv zu begleiten.

Diese sehr ausführliche Stellungnahme der BDA wurde im Juni 2004 ergänzt durch eine Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen (vgl. „Bachelor Welcome“ vom 7. Juni 2004). Die Erklärung greift die wesentlichen Punkte und Forderungen des Memorandums wieder auf. Die Unterzeichner erklären sich bereit, Bachelor-Absolventen attraktive Einstiegschancen und – durch betriebliche und externe Weiterbildung – Entwicklungsmöglichkeiten in Fach- und Führungspositionen zu eröffnen. Gleichzeitig stellen sie jedoch auch eine Reihe von Anforderungen an Inhalt, Struktur, Qualität und Vergleichbarkeit der neuen Abschlüsse und bekunden ihre Bereitschaft zur Kooperation mit den Hochschulen.

5.5.5 *Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft*

Fast alle Akteure in Deutschland sprechen sich für den Erhalt der beiden Hochschultypen, Universitäten und Fachhochschulen, aus. Zugleich wird aber davon ausgegangen, dass sich die Beziehung zwischen den beiden Typen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur verändern wird. Zwar stand zunächst zur Diskussion, ob Master-Studiengänge auch an Fachhochschulen eingeführt werden und ob und wie sich Bachelor- und Master-Studiengänge in ihrer Akzentsetzung und bei der Titelvergabe je nach Hochschultyp unterscheiden sollten, doch ist die Entscheidung durch die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 so ausgefallen, dass sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen Master-Studiengänge beider Profiltypen

(d. h. eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert) anbieten können, dass der Profiltyp in der Urkunde bezeichnet werden kann, aber nicht muss, und nicht in die Gradbezeichnung aufgenommen wird und dass der Zusatz „(FH)“ in der Titelbezeichnung entfällt. Dies spricht für eine gewollte Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen.

Allerdings gab es zunächst in der KMK Diskussionen darüber, ob den Bachelor-Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen der Zugang zum gehobenen oder zum höheren Dienst im öffentlichen Sektor eröffnet werden sollte. Bezüglich dieser Frage wurde mittlerweile beschlossen, dass der Bachelor-Grad von beiden Hochschultypen nur die Berechtigung des Zugangs zum gehobenen Dienst ermöglicht.

Beide Hochschultypen bestehen also weiter nebeneinander, haben auch unterschiedliche Gewichtungen, aber explizit überschneidende Funktionen. Transparenz wird mit der Vorgabe zur Herstellung einer Typenreinheit auf der Master-Stufe erzielt, nach welcher jeder Master-Studiengang entweder als „stärker anwendungsorientiert“ oder als „stärker forschungsorientiert“ klassifiziert werden muss und dies im Rahmen der Akkreditierung verifiziert wird. Die Klassifizierung soll auch im Diploma Supplement enthalten sein.

Intendiert ist mit diesen Entscheidungen, die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu verbessern und die Unterscheidung nach Hochschultypen zugunsten individueller Profilbildungen der Institutionen abzuschwächen. Doch hat gerade dies beträchtliche Widerstände insbesondere seitens der Technischen Universitäten ausgelöst. Die in der TU9-Gruppe zusammengeschlossenen größten Technischen Universitäten Deutschlands haben gemeinsam beschlossen, auch bereits in den Bachelor-Studiengängen ein stärker forschungsorientiertes Profil anzubieten und sich damit deutlicher von den Fachhochschulen zu unterscheiden. Ziel ist es, den Weg in die Master-Phase allein über den forschungsorientierten Bachelor-Abschluss zu eröffnen, so dass nach einer regulären Bachelor-Ausbildung an der Fachhochschule, in der ja nach den Strukturvorgaben der KMK nicht zwischen anwendungsorientiert und forschungsorientiert differenziert werden soll, der Weg in ein Master-Studium (zumindest an einer der zur TU9-Gruppe gehörenden Technischen Universitäten) verschlossen ist oder nur durch ein Brückenstudium bzw. ergänzende Qualifikationen eröffnet wird.

Der KMK-Beschluss legte zugleich fest, dass Master-Abschlüsse von Fachhochschulen grundsätzlich zur Promotion berechtigen, wobei das Promotionsrecht weiterhin den Universitäten vorbehalten bleiben soll. Bisher war dieser direkte Weg nur in wenigen Ausnahmefällen möglich. Überraschend ist des Weiteren, dass auch Inhaber eines Bachelor-Grades ohne Erwerb eines weiteren Grades unmittelbar zur Promotion zugelassen werden können, in diesem Falle aber erst nach einem besonderen Verfahren zur Feststellung der Eignung. Die in der TU9-Gruppe zusammengeschlossenen Technischen Universitäten wollen dies auch weiterhin verhindern. Darüber hinaus spricht sich die TU9-Gruppe dafür aus, bei Universitätsabsolventen in Zukunft den Universitätsnamen im Titel mitzuführen, so dass nach Abschaffung des Zusatzes „(FH)“ hier die Unterscheidung zwischen beiden Hochschultypen auf andere Weise wieder eingeführt wird.

Auch in Deutschland kann also eine graduelle Annäherung der beiden Hochschultypen erwartet werden. Zwar gibt es zurzeit noch Widerstände seitens der Universitäten, ob sich diese Haltung aber in Zukunft durchsetzen wird, ist eher unwahrscheinlich. Vermutlich wird sich, wie in den anderen von uns untersuchten Ländern auch, mittelfristig eine vertikale Differenzierung nach Qualität und Reputation durchsetzen.

5.5.6 *Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge*

Die Berufsorientierung von Studiengängen ist in Deutschland nicht neu, sondern war bereits im ersten Hochschulrahmengesetz von 1976 enthalten. Neu ist jedoch vor allem die Frage nach dem Charakter des universitären Bachelor-Studiums im Hinblick auf die Herstellung eines berufsqualifizierenden Profils. Die damit zusammenhängenden Diskussionen, Überlegungen und Probleme können in sechs Punkten zusammengefasst werden.

Erstens ergibt sich die Aufgabe, erneut über die professionelle Relevanz von Studiengängen nachzudenken, allerdings unter Bedingungen der kürzeren Dauer. Diese Aufgabe stellt sich für die Studiengänge in allen Fächern, steht aber in den Fächern besonders im Vordergrund, in denen die professionelle Relevanz auch schon vorher offen war (etwa in den geisteswissenschaftlichen, zum Teil aber auch in einigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern).

Eine erste Befragung der Verantwortlichen von knapp über 800 Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland aus dem Jahre 2002 (vgl. Schwarz-Hahn und Rehbarg 2004) ergab, dass von den einbezogenen Studiengängen fast 90 Prozent der Bachelor-Studiengänge und fast drei Viertel der Masterstudiengänge Praxiselemente enthielten. Dabei war ein Berufs- oder Lehrpraktikum (49 %) die häufigste Form. Ein Forschungspraktikum in der Hochschule war in 22 Prozent der Master-Studiengänge und 14 Prozent der Bachelor-Studiengänge integriert. Ein Viertel der Master-Studiengänge (26 %) enthielt keine praktischen Anteile während dies für elf Prozent der Bachelor-Studiengänge zutraf. Vergleicht man die praktischen Studienanteile an Universitäten und Fachhochschulen, so entsteht folgendes Bild: 90 Prozent der Befragten gaben an, die praktischen Anteile in den Studiengängen an Universitäten hätten zugenommen oder wären gleich geblieben, während 37 Prozent der Befragten an Fachhochschulen angaben, dass die praktischen Anteile im Studium abgenommen hätten. Dies deutet darauf hin, dass Praktika oder andere praktische Studienanteile, die oftmals zeitaufwendig waren, aber dennoch zum Charakter der Fachhochschulen gehörten, am ehesten aus dem Studienplan herausgenommen wurden, um die Studienzeit zu verkürzen. Insgesamt belegen diese Daten aber auch, dass sich Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der Einführung gestufter Studienstrukturen stärker einander annähern.

Eine Beteiligung der Arbeitgeber am Lehrangebot konnte in derselben Studie recht häufig verzeichnet werden: In zwei Dritteln aller Studiengänge wurden Vertreter des Arbeitsmarkts in das Lehrprogramm eingebunden. Dies geschah überwiegend durch die Übernahme von Lehrveranstaltungen, Vortragsreihen oder Ähnlichem durch Einzelpersonen (52 %). Fachhochschulen beziehen die Arbeitgeber dabei fast doppelt so oft in das Lehrprogramm ein wie die Universitäten (84 % im Vergleich zu 46 %) (Schwarz-Hahn und Rehbarg 2004).

Zweitens hängen mit den Überlegungen zur professionellen Relevanz der neuen Studiengänge auch Überlegungen zum Verhältnis von Propädeutik, Fachspezifik und professioneller Relevanz zusammen. Wenn – wie es die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 vorschreiben – in den Bachelor-Studiengängen wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt werden sollen, dann müssen Entscheidungen hinsichtlich der Akzentuierung und des Verhältnisses dieser drei Elemente zueinander getroffen werden.

Drittens gibt es gleichzeitig eine Vermischung von Diskussionen über die Profilierung von Studiengängen als forschungs- oder anwendungsorientiert und eine größere Profilvielfalt von Hochschulen.

Viertens stellt sich bei Veränderungen von Studiengangstrukturen immer auch die Frage nach curricularen Innovationen. Inhaltliche Reformen berühren dann aber auch wieder Strukturfragen.

Die Studie von Schwarz-Hahn und Rehbarg zeigte diesbezüglich, dass mehr als die Hälfte (54 %) der etwa in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge neu entwickelt worden waren, während in weniger als der Hälfte ein ähnliches Angebot bereits vor Einführung der gestuften Studienstruktur bestand. Veränderungen bei der zweiten Gruppe von Studiengängen bezogen sich vorrangig auf die Struktur und den Aufbau (83 %) des Studiengangs, während in immerhin 63 Prozent der Fälle auch die Lehr- und Lerninhalte verändert worden waren.

Erste Erfahrungen haben im übrigen gezeigt, dass Master-Studiengänge an Fachhochschulen, die nichtkonsekutiv angelegt sind, größere Probleme haben, akkreditiert zu werden.

Fünftens sind die inhaltlichen Reformen der Studiengänge eng verknüpft mit Fragen der Prüfungslogik, z. B. bei der Bestimmung des Gewichts der Abschlussprüfung angesichts von Modularisierung.

Sechstens schließlich ergibt sich zwangsläufig ein Problem bei der Konsekutivität von Master-Studiengängen, die interdisziplinär angelegt sind und denen keine Bachelor-Studiengänge direkt vorausgehen. Ein weiterer Indikator dafür ist die Tatsache, dass im Wintersemester 2004/05 die Zahl der Master-Studiengänge in Deutschland die Zahl der Bachelor-Studiengänge leicht übersteigt (vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 197ff.).

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen noch nicht zu allen diesen Punkten Informationen vor, doch gibt es sichtbare Konflikte über die Frage der Passung von universitären und Fachhochschulstudiengängen (vgl. Aussagen der „TU9-Gruppe“), über die Frage der Gleichwertigkeit von konsekutiven und nichtkonsekutiven Master-Studiengängen sowie über die Frage der Gleichwertigkeit von Fachhochschulabschlüssen auf der Master-Stufe beim Zugang zum höheren öffentlichen Dienst. Im Unterschied zu den Master-Studiengängen an Universitäten

muss bei den Master-Studiengängen an Fachhochschulen im Rahmen der Akkreditierung geprüft werden, ob sie die Berechtigung für den Zugang zum höheren Dienst verleihen.

5.5.7 *Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten*

Bereits in den Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen von September 2000 war die Vergabe von Credits für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge verbindlich vorgesehen.

Credits

Für die Vergabe von Credits wurde ein Workload-Ansatz zugrunde gelegt, der sich aus dem zeitlichen Aufwand der Studierenden für den Besuch von Lehrveranstaltungen, der Vor- und Nachbereitung im Selbststudium sowie dem Prüfungsaufwand (einschl. Vorbereitung) zusammensetzt. Auch Abschluss- und Studienarbeiten sowie Praktika sollen mit Credits versehen werden. Da die Credits ein quantitatives Maß zur Festlegung des zeitlichen Arbeitsaufwands der Studierenden sind, werden zur Beurteilung der Leistung außerdem Noten vergeben.

Festgelegt wurde darüber hinaus, dass der Arbeitsaufwand im Rahmen eines vollzeitlichen Studiums pro Studienjahr 1.800 Stunden betragen soll, so dass pro Semester 30 Credits erworben werden können, was einer zeitlichen Belastung von 30 Arbeitsstunden pro Credit entspricht. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat darüber hinaus zwischen 2001 und 2004 sechs Modellprojekte zur Entwicklung von Leistungspunktsystemen gefördert (vgl. HRK, Bologna-Reader, S. 89ff. und S. 123f.). Die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 legen eine obligatorische Abschlussarbeit für alle Bachelor- und Master-Studiengänge fest und begrenzen die Zahl der Credits für die Abschlussarbeit in Bachelor-Studiengängen auf mindestens sechs und höchstens zwölf Credits sowie für die Abschlussarbeit in Master-Studiengängen auf 15 bis 30 Credits.

Das Credit-System enthält im Prinzip zwei Reformelemente. Erstens soll Transparenz über den studentischen Arbeits- und Lernaufwand hergestellt werden, der nicht nur ein Indikator für die Studierbarkeit eines gegebenen Curriculums ist, sondern auch den Transfer und die Akkumulation erbrachter Leistungen und erworbener Qualifikationen erleichtern soll. Zweitens impliziert das Credit-System studienbegleitende Prüfungen.

Zwar werden derzeit dem Deutschen Bericht zur Vorbereitung der Bologna-Folgekonferenz in Bergen im Mai 2005 zufolge in gut zwei Dritteln aller Bachelor- und knapp zwei Dritteln aller Master-Studiengänge (67,7 % bzw. 62,5 %) an deutschen Hochschulen Credits vergeben (vgl. German National Report 2005), doch ist der Eindruck weit verbreitet, dass an den Hochschulen eine Zuordnung von Credits zu Lehrveranstaltungen oder Modulen unternommen wird, ohne sich mit dem Arbeitsaufwand der Studierenden zu beschäftigen. Dadurch wird das Ziel der Transparenz verfehlt. Darüber hinaus gibt es in einer Reihe von Studiengängen Abweichungen gegenüber der auf die Lernzeit bezogenen Vergabe von Credits, insbesondere im Hinblick auf die Gewichtung der studienbegleitenden Prüfungen im Verhältnis zur Abschlussprüfung. Insgesamt wird das Credit-System bisher in Deutschland noch sehr uneinheitlich gehandhabt.

Modularisierung

Ähnliches lässt sich im Hinblick auf die Modularisierung feststellen, die ebenfalls mit der Einführung der gestuften Studiengänge verpflichtend vorgeschrieben ist, die ebenfalls im Rahmen von Modellprojekten gefördert wurde und für die seitens der KMK Definitionen und Standards ausgearbeitet wurden. Mit der Modularisierung verbindet sich vor allem das Ziel einer Erleichterung der Mobilität von Studierenden.

Die KMK definiert in ihren Rahmenvorgaben von September 2000: „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (...) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden“ (zitiert nach: HRK, Bologna-Reader, 2004, S. 91).

In der Praxis der Modularisierung von Studiengängen an den Hochschulen lässt sich vielfach beobachten, dass Lehrveranstaltungen zu Clustern zusammengefasst und als Module bezeichnet werden.

Diploma Supplement

Bisher wurde ein Diploma Supplement in Deutschland nur auf Antrag der Studierenden vergeben. Im Wintersemester 2004/05 werden dem deutschen Bericht zur Vorbereitung der Bologna-Folgekonferenz in Bergen zufolge für knapp 45 Prozent der Bachelor-Absolventen und für 44 Prozent der Master-Absolventen Diploma Supplements ausgestellt. In Zukunft soll das Diploma Supplement jedoch automatisch für jeden Absolventen ausgestellt werden (German National Report 2005).

Die Strukturvorgaben der KMK von Oktober 2003 erwähnen das Diploma Supplement zweimal. Einmal im Zusammenhang mit der Zuordnung von Master-Studiengängen zu den Profiltypen „stärker forschungsorientiert“ bzw. „stärker anwendungsorientiert“, die im Diploma Supplement dargestellt werden soll. Zum anderen im Zusammenhang mit Informationen über das dem Abschluss zugrunde liegende Studium im Einzelnen. Weder wird dabei eine Muss- noch eine Kann-Bestimmung hinsichtlich des Diploma Supplements ausgesprochen.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat Leitlinien zur Einführung des Diploma Supplements entwickelt (Vgl. HRK, Bologna-Reader 2004, S. 151ff.).

5.5.8 *Folgen für den Studienverlauf*

Deutlich wird in Deutschland, wie in den anderen von uns untersuchten Ländern auch, dass das Bachelor-Studium straffer und intensiver erfolgt und durch eine Zunahme von Pflichtelementen gekennzeichnet ist. Darüber hinaus gibt es die Tendenz, in einer Fachrichtung mehr als ein Angebot auf der Master-Stufe bereitzustellen. Vielfach werden dabei vollständig neue innovative und oft interdisziplinäre Master-Studiengänge entwickelt, die als nichtkonsekutive Studiengänge beim Übergang von der Bachelor- zur Master-Stufe neue Wahlmöglichkeiten für die Studierenden schaffen.

Mit der Studienstrukturreform werden in Deutschland sowohl Hoffnungen verbunden, die Studienzeiten zu verkürzen als auch die Studienabbruchquote zu verringern. Vielfach wird davon ausgegangen, dass potenzielle Studienabbrecher einen nicht unbeträchtlichen Teil derjenigen Studierenden ausmachen werden, die nach Abschluss eines dreijährigen Bachelor-Studiums die Hochschule verlassen. Das trägt nicht dazu bei, dass Bachelor-Studiengänge die Chance bekommen, einen reputierlichen Abschluss zu verleihen. Unklar bleibt derzeit außerdem, ob sich mit der Einführung der gestuften Studienstruktur die Studienzeiten in Deutschland tatsächlich verringern werden und inwieweit auch der Studienabbruch davon beeinflusst wird. Dies wird nicht zuletzt von der Praxis der Selektion von Studierenden für die Master-Studiengänge abhängen.

Die KMK definiert in ihren Strukturvorgaben von Oktober 2003 den Bachelor-Abschluss als ersten berufsqualifizierenden Abschluss, der zum Regelabschluss für die Mehrzahl der Studierenden werden und damit zu einer ersten Berufseinmündung führen soll. Auch wenn bisher keine offiziellen Quoten für den Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase festgelegt wurden, rechnen zumindest die Universitäten mit höheren Übergangsquoten ihrer Studierenden von der Bachelor- zur Master-Phase, so dass sicher nicht von einer Minderheit gesprochen werden kann. Zahlen liegen dazu allerdings bisher noch nicht vor.

5.5.9 *Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen*

Mit den ersten Aussagen und Analysen zum Übergang der Absolventen gestufter Studiengänge auf den Arbeitsmarkt können einige Erfahrungen und beobachtbare Probleme dargestellt werden. Sie lassen sich in vier Punkten zusammenfassen.

Erstens werden für die Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen und für die Master-Absolventen von Universitäten weitgehend keine neuen Probleme gesehen. Die Übergänge gestalten sich, wie auch bei den alten Studiengängen, nach Fächerguppen unterschiedlich und sind für die berufsferneren Fächer schwieriger als für die berufsnäheren. Offen ist dagegen insbesondere die Berufseinmündung von Absolventen universitärer Bachelor-Studiengänge.

Zweitens ist derzeit noch nicht genau erkennbar, inwieweit in der Privatwirtschaft Unterschiede zwischen Bachelor- und Master-Absolventen hinsichtlich der Aufstiegschancen und Karrierewege gemacht werden. Zwar wird auch den Bachelor-Absolventen ein attraktiver Berufseinstieg versprochen und darauf hingewiesen, dass alles Weitere von Leistungsbereitschaft und Bereitschaft zur Weiterbildung sowie Bewährung abhängt, doch gibt es dafür zum jetzigen Zeitpunkt noch keine empirischen Belege. Die HIS-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Bachelor-Absolventen überwiegend eine Beschäftigung in traditionellen Einstiegsbereichen von Hochschulabsolventen finden (Briedis 2004), während eine IDW-Studie (Konegen-Grenier 2004) für den Aufstieg von Bachelor-Absolventen in Führungspositionen eine längere Bewährungsphase als die traditionellen Absolventen mit einem Diplomabschluss hervorhebt.

Drittens ist die Einstufung der Bachelor-Absolventen in den gehobenen Dienst des öffentlichen Sektors nicht wirklich überraschend, da universitäre Bachelor-Studiengänge kürzer sind als die traditionellen Studiengänge an Fachhochschulen. Man hätte aber erwarten können, dass es im öffentlichen Dienst nicht länger zwei Karrierestufen (gehobener und höherer Dienst) für Hochschulabsolventen gibt, sondern eine Differenzierung im Rahmen der Karrierewege nach Leistung, Weiterbildung und Bewährung erfolgt. Da mit den Bologna-Reformen die Stufung von größerer Bedeutung ist als der Hochschultyp, hätte auch eine Einteilung erfolgen können, die den Bachelor-Absolventen den Zugang zum gehobenen und den Master-Absolventen den Zugang zum höheren Dienst eröffnet. Statt dessen muss bei der Akkreditierung von Master-Studiengängen an Fachhochschulen unter Mitwirkung der öffentlichen Hand in einem zusätzlichen Verfahren festgestellt werden, ob der Studiengang den Zugang zum höheren Dienst eröffnet. Damit wird für die Master-Studiengänge an Fachhochschulen nicht nur eine zusätzliche Hürde aufgestellt, sondern im Vordergrund des Verfahrens steht die Behandlung der Absolventen im Berechtigungssystem und weniger ihre Behandlung auf dem Arbeitsmarkt.

Viertens gibt es zur Zeit noch keine Erfahrungen über den Berufseinstieg und weitere Karrierewege von Absolventen interdisziplinärer Master-Studiengänge sowie von Absolventen, die nach Abschluss ihres Bachelor-Studiums und mit Einstieg in ein Master-Studium einen Fachwechsel vornehmen.

Zur Frage der Arbeitsmarktakzeptanz und -einmündung von Bachelor- und Master-Absolventen wurden in Deutschland folgende Studien durchgeführt:

- Das Institut für Personalmanagement (IP) hat im Auftrag der Industrie- und Handelskammer (IHK), der Handwerkskammer (HWK) und der Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg (UVB) Berliner Unternehmen nach ihrem Kenntnisstand und ihren Erwartungen bezüglich der neuen Absolventen befragt (Mit Bachelor und Master nach Europa, 2003).
- Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) hat über die Industrie- und Handelskammern eine Betriebsbefragung seiner Mitgliedsunternehmen durchgeführt (Erhebung des DIHK 2002).
- Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IDW) hat eine Betriebsbefragung zu Akzeptanz, Rekrutierungs- und Karriereaussichten von Bachelor- und Master-Absolventen durchgeführt (Konegen-Grenier 2004).
- Das Hochschul-Informationssystem (HIS) hat mit Finanzierung durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eine erste Bachelor-AbsolventInnen-Befragung durchgeführt (Briedis 2004).

Alle Studien kommen zu einer recht positiven Einschätzung bezüglich der Akzeptanz und der Arbeitsmarktchancen von Bachelor-Absolventen. Im Folgenden wird exemplarisch auf die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, die die Arbeitgeberseite befragte, und der HIS-Studie, die die Absolventen befragte, eingegangen:

Im Rahmen der IDW-Studie wurden 672 Unternehmen aus allen Branchen befragt, allerdings betrug die Rücklaufquote nur 14 Prozent. Die wesentlichen Befunde der Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

- 11,5 Prozent der befragten Unternehmen beschäftigen bereits Bachelor- und 9,7 Prozent Master-Absolventen. Zwei Drittel der Unternehmen, die Master-Absolventen beschäftigen, beschäftigen auch Bachelor-Absolventen.

- Ca. 77 Prozent der Unternehmen, die noch keine Bachelor-Absolventen beschäftigen, akzeptieren diesen Abschluss. Lediglich eine Minderheit würde keine Bachelor-Absolventen einstellen.
- Die Akzeptanz von Bachelor- und Master-Absolventen steigt mit der Größe des Unternehmens und der Höhe des Akademikeranteils (Letzteres gilt auch für Kleinunternehmen).
- Die Bachelor-Absolventen sind etwas häufiger bei Dienstleistungsunternehmen als bei Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes beschäftigt. Bei den Master-Absolventen gibt es keinen Unterschied.
- Bei den Kompetenzanforderungen stehen an erster Stelle in der Hierarchie der Wichtigkeit für Bachelor- und Master-Absolventen gleichermaßen die Fachkompetenzen für einen bestimmten Beruf. An zweiter Stelle folgt ebenfalls für Bachelor- und Master-Absolventen das Grundlagenwissen eines Studienfachs. Konkrete Branchen- und Produktkenntnisse sind demgegenüber weniger relevant. An dritter Stelle stehen Fachkompetenzen für ein breites Berufsfeld. Von Master-Absolventen werden im Vergleich zu Bachelor-Absolventen häufiger auch Spezialkenntnisse in verwandten Fachgebieten erwartet.
- Gewünschte Schlüsselqualifikationen sowohl für Bachelor- als auch für Master-Absolventen: 1. Kommunikations- und Teamfähigkeit; 2. Lernfähigkeit; 3. bei Master-Absolventen zudem Analysevermögen.
- Vorstellbare Einstiegspositionen für Bachelor-Absolventen:
 - Einstiegspositionen auf der Stufe von Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, z. B. Fachwirt oder Meister (37,5 %);
 - abhängig vom Einzelfall (36,6 %);
 - Einstiegspositionen auf der Stufe von Hochschulabsolventen (29,9 %);
 - Einstiegspositionen auf der Stufe von Absolventen einer beruflichen Ausbildung (6,8 %);
 - keine Meinung (7,7 %);
 - keine Angaben (13,7 %).
- Zwei Drittel der Unternehmen räumen Bachelor-Absolventen die gleichen Chancen wie traditionellen Akademikern ein, eine Führungsposition zu erreichen. Der Anteil liegt höher bei Unternehmen, die bereits Bachelor-Absolventen beschäftigen.
- Als Bedingung für den Aufstieg von Bachelor-Absolventen in Führungspositionen werden zu etwa gleichen Anteilen eine längere Bewährungsphase als bei Diplomabsolventen oder ein weiterer Hochschulabschluss genannt.

In der HIS-Studie wurden alle Bachelor-Absolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 befragt. Die Rücklaufquote betrug über 40 Prozent, darunter waren etwa zwei Drittel Universitätsabsolventen und ein Drittel Fachhochschulabsolventen. Unter den Fachrichtungen waren besonders die Informatik, die Wirtschaftswissenschaften, die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ergotherapie und Physiotherapie stark vertreten, also vorrangig Fächer bzw. Fächergruppen, die durch eine gewisse Nähe zu bestimmten Berufsfeldern gekennzeichnet sind. Die wesentlichen Befunde der HIS-Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:
- Neun Monate nach dem Abschluss sind 15 Prozent der universitären Bachelor-Absolventen und 39 Prozent der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einer regulären Erwerbstätigkeit. Unklar bleibt dabei jedoch, wie groß der Anteil der anderen Bachelor-Absolventen ist, die noch nach einer Beschäftigung suchen, im Verhältnis zu denen, die in ein Master-Studium übergegangen sind.
- Ca. 60 Prozent der Bachelor-Absolventen sind in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigt.
- Ca. 50 Prozent sind in Unternehmen tätig, die auch Standorte im Ausland haben.
- Die Auslandserfahrung unter den Bachelor-Absolventen ist hoch.

Der Autor resümiert, dass die Übergangsquoten in eine Beschäftigung relativ hoch sind, dass sich aber für die Bachelor-Absolventen von Universitäten der Übergang in die Erwerbstätigkeit gegenwärtig schwieriger gestaltet als für Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen. Bachelor-Absolventen finden überwiegend eine Beschäftigung als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktionen oder als qualifizierte Angestellte, beides traditionelle Einstiegsbereiche von Hochschulabsolventen in die Erwerbstätigkeit (Briedis 2004).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Frage der Akzeptanz von Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend beantwortet werden kann. Da die Wirtschaft vorrangig Hochschulabsolventen aus einem nur verhältnismäßig kleinen Fächerspektrum aufnimmt (etwa Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und von Teilen der Naturwissenschaften), bleibt die Frage für die Bachelor-Absolventen aus anderen Fächern und Fächergruppen deutlich offener. Größere Übergangsprobleme auf den Arbeitsmarkt sind für diese Absolventengruppen aber nicht neu. Auch die Aussagen der Wirtschaft (vgl. BDA-Memorandum 2003) sind zwar begrüßenswert, enthalten aber keine dezidierten Selbstverpflichtungen. Arbeitsmarktdaten im engeren Sinne liegen derzeit noch nicht vor.

5.6 Probleme der Umsetzung gestufter Studienstrukturen in Deutschland im europäischen Vergleich: Ein erstes Fazit

Sicherlich kann zu Beginn des Jahres 2005 gesagt werden, dass sich die Akzeptanz gestufter Studiengänge in Deutschland seit der frühen Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen im Jahre 1998 schrittweise vergrößert hat. Allerdings sind auch die Vorbehalte noch stärker vertreten als in den von uns untersuchten Vergleichsländern.

Vier Punkte, die für die deutsche Situation besonders auffällig sind, sollen zum Abschluss dieser Studie mit Blick auf unsere Vergleichsländer noch einmal besonders hervorgehoben werden.

5.6.1 Früher Start und retardierende Umsetzung

Angesichts der Heterogenität der Vorstellungen über Bachelor- und Master-Studiengänge und -abschlüsse und des komplexen Systems der Entscheidungsverflechtung in Deutschland war die relativ offene Kann-Bestimmung, die die 1998 verabschiedete HRG-Novelle für die Einführung gestufter Studienstrukturen vorsah, eine gute Lösung. Allerdings wurde in dieser ersten Phase auch bereits die Akkreditierung aller neuen Studiengänge vorgesehen, ohne dass es ein System der Akkreditierung gegeben hätte. Die Zeit von 1998 bis 2003 kann in Deutschland als Pilotphase für die Einführung gestufter Studienstrukturen charakterisiert werden, in welcher die ursprüngliche Kann-Bestimmung durch weitere Strukturvorgaben und Ausführungsbestimmungen mehr und mehr verpflichtenden Charakter bekam, ohne dass aber die Offenheit über Vollständigkeit und Zügigkeit der Einführung beseitigt worden wäre. Hinzu kamen Verzögerungen durch den parallel zur Einführung der gestuften Studienstrukturen erfolgende Aufbau eines Akkreditierungssystems, das mit der wachsenden Dynamik der Umstellung nicht Schritt halten konnte.

Die Folge ist, dass einige europäische Länder – unter den hier untersuchten Ländern vor allem die Niederlande und Norwegen, zum Teil auch Österreich – die zentralen Schritte zur Realisierung des Bologna-Konzepts zwar später begonnen, dann jedoch vollständiger, einheitlicher und zügiger vorangetrieben haben als Deutschland, ohne von großen Zweifeln über die Angemessenheit der Ziele und zentralen Mechanismen befallen zu werden.

5.6.2 Akzeptanz partieller Funktionsüberschneidung der Hochschultypen

Sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten haben in Deutschland die Möglichkeit, Bachelor- und Master-Studiengänge anzubieten. Dies führt zu einer größeren Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen, ohne dass aber deren Fortbestehen in Frage gestellt wird. Die daraus resultierenden Unsicherheiten und Unklarheiten führen zu Konflikten und neuen Abgrenzungsversuchen zwischen den Hochschultypen, wie es insbesondere in den Ingenieurwissenschaften zwischen den Technischen Universitäten und den Fachhochschulen deutlich geworden ist.

Ähnliche Konflikte, allerdings gekennzeichnet von nationalen Besonderheiten, finden wir auch in einigen der in diese Studie einbezogenen Vergleichsländer. In Norwegen beginnen die forschungsstärkeren Colleges mit den Universitäten zu konkurrieren oder streben

Universitätsstatus an. In den Niederlanden werden mittelfristig Zusammenschlüsse von Universitäten und Hogescholen erwartet, so dass sich vereinzelt Kooperationsnetzwerke oder Verbände beider Hochschultypen entwickeln. Demgegenüber wurde in Ungarn die binäre Struktur gesetzlich aufgelöst und die den Fachhochschulen vergleichbaren Hochschultypen den Universitäten gleichgestellt. In Österreich sind vergleichbare Konfliktzonen bisher noch nicht so deutlich erkennbar. Offen bleiben muss daher die Frage, ob sich in Zukunft die gestufte Struktur gegenüber der Unterscheidung nach Hochschultypen stärker ausprägen wird.

5.6.3 *Differenzierung im curricularen Charakter der Master-Studiengänge*

In Deutschland ist die Differenzierung nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ für alle Master-Studiengänge verpflichtend und wird im Rahmen der Akkreditierung verifiziert. Die Grundlage der Zuordnung zu einem der beiden Profiltypen bilden Kriterien, die vom Akkreditierungsrat entwickelt wurden. Beide Profiltypen können aber gleichermaßen von Universitäten wie von Fachhochschulen angeboten werden. Dagegen ist für die Bachelor-Studiengänge eine solche Differenzierung nicht vorgesehen.

Auch in mehreren in diese Studie einbezogenen Vergleichsländern gibt es eine Differenzierung zwischen forschungsorientierten und professionell orientierten Master-Programmen, zu denen häufig noch die Unterscheidung zwischen disziplinären und interdisziplinären Master-Studiengängen hinzutritt. Ebenso steht es den Fachhochschulen bzw. ihren Äquivalenten zumeist offen, beide Typen von Master-Studiengängen anzubieten. Allerdings ist diese Differenzierung nach curricularen Profilen in keinem dieser Länder Gegenstand der Akkreditierung. Die Differenzierung wird vielmehr als eine Angelegenheit der Hochschulen bzw. Fachbereiche selbst gesehen, die zur Profilschärfung beitragen kann. Vielfach gehen die Universitäten davon aus, bereits in der curricularen Orientierung ihrer Bachelor-Studiengänge den Übergang in die Master-Stufe vorzubereiten und verstehen damit auch die Bachelor-Stufe weniger stark als berufsqualifizierend.

Zwischen der Differenzierung nach Hochschultypen, der Differenzierung nach Studienstufen und der Differenzierung nach forschungsorientierten und anwendungsorientierten Studiengängen entstehen daher unvermeidliche Mischungen, die dem Ziel einer größeren Transparenz zunächst entgegenstehen. Die Praxis in Deutschland bildet nur insofern eine Besonderheit, als die curriculare Differenzierung auch zum Gegenstand der Akkreditierung gemacht wird.

5.6.4 *Beschäftigungsrelevanz der neuen Abschlüsse*

Wie in Deutschland auch, ist in allen in diese Studie einbezogenen Vergleichsländern eine gewisse Unsicherheit über die Chancen der universitären Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt erkennbar. Dies gilt besonders für Bachelor-Absolventen der nicht wirtschaftsnahen Fächer.

Die Sorge über die Beschäftigungschancen der Bachelor-Absolventen scheint in Deutschland jedoch überdurchschnittlich hoch zu sein, obgleich noch keine Arbeitsmarktdaten vorliegen. In Norwegen, Österreich und den Niederlanden – also den Systemen mit der größten Ähnlichkeit zum deutschen Hochschulsystem – stand diese Sorge kaum im Vordergrund der öffentlichen Diskussion. Auch äußerten sich die zukünftigen Beschäftigten der Absolventen gestufter Studiengänge wesentlich entspannter zu diesem Problem. Vielfach wurde davon ausgegangen, dass der Arbeitsmarkt immer schon die von den Hochschulen kommenden Absolventen weitgehend absorbiert habe und auch die Personalstruktur in den Unternehmen eher die Angebotsstruktur reflektiere als dass sie an einer Bedarfsstruktur ausgerichtet sei. Es wird also mit wachsender Vertrautheit und Gewöhnung gerechnet.

Für Deutschland und Österreich kann zusätzlich festgestellt werden, dass hinsichtlich der Berechtigung zu Laufbahnen im höheren Dienst des öffentlichen Sektors weiterhin Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen gemacht werden. Solche Unterschiede wurden in den anderen zum Vergleich einbezogenen Ländern nicht thematisiert.

5.6.5 *Ansätze für eine Zwischenbilanz*

Sechs Jahre nach der Sorbonne-Erklärung und fünf Jahre nach der Bologna-Erklärung können wir folgende Entwicklungen festhalten:

Erstens verläuft die Realisierung des Kernelements der Reform, die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse, in den europäischen Ländern unterschiedlich schnell, unterschiedlich in der Einheitlichkeit und unterschiedlich im Hinblick auf Vollständigkeit.

Zweitens scheint sich das Ausmaß der Konvergenz im Zuge der Realisierung zumindest derzeit eher zu verringern.

Drittens bestehen ebenfalls große Unterschiede darin, welche begleitenden Reformaktivitäten zu den Studiengangsstrukturen in Angriff genommen und umgesetzt werden.

Viertens sind die Bologna-Reformen in unterschiedlichem Maße – stärker oder weniger stark – in Internationalisierungsstrategien eingebettet und die Gewinnung ausländischer Studierender steht stärker im Vordergrund, als das Auslandsstudium der eigenen Studierenden.

Übersicht 1 zeigt das Raster, nach welchem die Interviews in jedem Land durchgeführt wurden.

Übersicht 1: Durchgeführte Interviews im Rahmen der Länderfallstudien

a) Hochschulseite

Universität:

Leitungsebene (Rektorat oder Prorektorat):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview

Fachhochschule (bzw. Äquivalent):

Leitungsebene (Rektorat oder Prorektorat):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview
Fakultät oder Fachbereich (z. B. Dekan):	ein Interview

b) Studierendenvertretung:

ein Interview

c) Beschäftigterseite:

Unternehmen (Personalmanagement):	ein Interview
Unternehmen (Personalmanagement):	ein Interview
Vertreter eines Arbeitgeberverbands:	ein Interview

Übersicht 2 schlüsselt die Gesamtzahl der Interviews in fünf der sechs in die Studie einbezogenen Länder im Detail auf.

Übersicht 2: Gesamtanzahl der Interviews in den jeweiligen Ländern.

Frankreich:

Institut Universitaire Technologique:	Präsident
Universität 1:	Präsident
Universität 1:	Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Universität 2:	Fachbereich Anglistik
Universität 2:	Fachbereich Jura
Studierendenorganisation	Vertreter (Dachverband)

Niederlande:

Universität:	Rektor
Universität:	Fachbereich Biologie
Universität:	Fachbereich Sozialwissenschaften
Hogeschole:	Fachbereich Sozialarbeit
Hogeschole:	Fachbereich Informatik
Studierendenorganisation:	Vertreter (Dachverband)
Unternehmen (Ölbranche):	Personalabteilung
Unternehmen (Be- und Entladen von Schiffen, Bohrvorrichtungen):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter

Norwegen:

Universität:	Rektor
Universität:	Fakultät für Sozialwissenschaften
Universität:	Fakultät der Künste
Prorektor für Studium und Lehre und Direktor der Studiengänge in der Univ.-Verwaltung	
College:	Fakultät für Humanwissenschaften

Collge:	Fakultät für Naturwiss. und Technologie
Studierendenorganisation:	Vertreter (Dachverband)
Unternehmen (Aluminium, Öl, Energie):	Personalabteilung
Unternehmen (Öl und Gas):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter

Österreich:

Universität:	Vizerektor für Lehre und Internationales
Universität:	Fachbereich Sinologie
Universität:	Fachbereich Biologie
Fachhochschule:	Rektor
Fachhochschule:	Studiengang Elektronik/Wirtschaft
Fachhochschule:	Studiengang Wirtschaftsinformatik
Studierendenorganisation:	Vertreter (Universität)
Studierendenorganisation:	Vertreter (Fachhochschule)
Unternehmen (IuK):	Personalabteilung
Unternehmen (Medien):	Personalabteilung
Arbeitgeberorganisation:	Vertreter
Beirat für Wirtschafts- u. Sozialfragen:	Vertreter

Ungarn:

Universität:	Rektor
	Universität: Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Universität:	Fakultät für Maschinenbau
College:	Rektor
College:	Fakultät für Informatik
College:	Fakultät für Maschinenbau
Studierendenorganisation:	Vertreter (Universität)
Unternehmen (IuK):	Management
Unternehmen (Pharmaindustrie):	Personalabteilung
Ungarisches Bologna-Komitee:	Vertreter

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Frankreich

Sandra Bürger, Jake Murdoch

1. Einleitung: Übersicht zum französischen Hochschulsystem

Das französische Hochschulwesen setzt sich aus einem offenen universitären Sektor und einem geschlossenen nichtuniversitären Sektor zusammen. Zum universitären Sektor zählen 91 Universitäten (*Universités*), 103 Institute (*Instituts Universitaires Technologiques*, IUT), die an Universitäten gekoppelt sind, und 30 Institute für die Ausbildung von Lehrern (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*, IUFM).

Der nichtuniversitäre Sektor besteht aus 2.000 kleineren zweijährigen technischen Schulen (*Sections de Techniciens Supérieures*, STS) und 1.500 Berufsschulen (z. B. Architektur), deren Studiengänge eine Dauer zwischen vier und sechs Jahren haben. Außerdem gibt es in Frankreich zahlreiche zweijährige Vorbereitungsschulen (*Classes Préparatoires aux Grandes Écoles*, CPGE), die die Studierenden auf ein Studium an den französischen Eliteschulen, den *Grandes Écoles*, vorbereiten.

Wie Tabelle 1 zeigt, waren in 2003/04 in beiden genannten Sektoren zusammen über 2,2 Millionen Studierende eingeschrieben.

**Tabelle 1:
Studierende in 2003/04 in Frankreich**

1. Stufe	Universitärer Sektor				Nichtuniversitärer Sektor			Gesamt
	2. Stufe	3. Stufe	IUT	IUF M	STS	CPG E	Schul en	
582.7 00 26%	502.8 00 22%	241.3 00 11%	114.9 00 5%	91.3 00 4%	246.0 00 11%	74.3 00 3%	394.7 00 18%	2.248.0 00 100%

Quelle: DEP (2003).

Zwei Drittel aller Studierenden sind in universitären Studiengängen eingeschrieben, die in drei Stufen untergliedert sind. Die erste Stufe besteht aus zwei zweijährigen, parallel verlaufenden Diplomstudiengängen, die entweder mit dem *Diplôme d'Études Universitaire Générale* (DEUG) oder dem *Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques* (DEUST) abgeschlossen werden können. Nach diesen zweijährigen Studiengängen können Studierende in der zweiten Stufe einen einjährigen Studiengang (*Licence*) oder einen zweijährigen Studiengang (*Maîtrise*) absolvieren. In der dritten Stufe haben Studierende, die einen *Maîtrise*-Abschluss erworben haben, die Möglichkeit, das Studium eines berufsorientierten *Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées* (DESS) oder eines akademischen *Diplôme d'Études Approfondies* (DEA) anzuschließen. Beide Abschlüsse entsprechen einem fünfjährigen Studium. Nach dem Abschluss des DEA können Studierende in Frankreich im Rahmen eines mindestens dreijährigen Studiums den Dokortitel erwerben. Absolventen von Studiengängen an den IUT und von zweijährigen nichtuniversitären Studiengängen schließen oft ein Studium an, das mit einem *Licence*-Abschluss endet.

Die Finanzierung der Universitäten durch den Staat erfolgt seit 1989 auf der Grundlage von Verträgen, die alle vier Jahre neu verhandelt werden müssen. Die Verträge werden nicht an allen französischen Universitäten zeitgleich ausgehandelt, sondern nach verschiedenen Regionen um ein Jahr zeitversetzt.

2. Die sich abzeichnende Logik des gestuften Systems von Studiengängen

Die folgenden Gesetze wurden in Bezug auf die Implementation der neuen Studiengänge in Frankreich erlassen:

a) Der Erlass (*décret*) vom 8. April 2002 betrifft die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Zur Erreichung dieses Ziels soll die Einführung einer gestuften Studienstruktur (in Frankreich unter dem Begriff LMD – Licence, Master, Doctorat – geläufig), die Aufteilung des Studiums in Semester sowie die Einführung von ECTS und des Diploma Supplement beitragen. Für eine unbestimmte Übergangsphase können die Hochschulen ihre Studiengänge noch in der

alten Struktur (zweijähriges DEUG- und vierjähriges Maîtrise-Studium) weiterführen, und die Studierenden können nach vier oder acht Semestern (nach 120 bzw. 240 Credits) auf Wunsch die ursprünglichen Abschlüsse erhalten.

In der neuen Studienstruktur entsprechen die verschiedenen Studienstufen nicht mehr Jahren, sondern Semestern mit je 30 Credits. Es werden ein sechssemestriger Bachelor-Studiengang (180 Credits) und ein zehnsemestriger Master-Studiengang (300 Credits) eingeführt. Die neuen Bachelor-Studiengänge basieren auf den ursprünglichen dreijährigen *Licence*-Studiengängen, und die neuen Master-Studiengänge basieren auf den fünfjährigen berufs- oder wissenschaftsorientierten Studiengängen DESS und DEA.

Die neuen Master-Studiengänge können in drei Varianten entwickelt werden: Das erste und übliche Modell entspricht einer „Y“-Struktur: Nach den ersten beiden Semestern des Master-Studiengangs (60 Credits) können sich die Studierenden für die beiden weiteren Semester zwischen einem berufsorientierten Master-Programm (*master professionnel*) oder einem wissenschaftsorientierten Master-Programm (*master recherche*) entscheiden. Das zweite Modell entspricht einer „V“-Struktur: Die Studierenden spezialisieren sich schon zu Beginn des Master-Studiengangs auf ein berufs- oder wissenschaftsorientiertes Studium. Das dritte Modell wird als „T“-Struktur bezeichnet: Die Studierenden absolvieren einen allgemeinen Master-Studiengang mit berufs- und wissenschaftsorientierten Komponenten.

Die neuen Bachelor-Studiengänge werden eine erforderliche Dauer von drei Jahren und die Master-Studiengänge von einem plus einem Jahr haben, so dass sich insgesamt eine Struktur von drei plus zwei Jahren ergibt.

b) Der Erlass (*décret*) vom 23. April 2002 regelt den nationalen Bachelor- und Master-Abschluss. Die Universitäten müssen Vorschläge für neu entwickelte Bachelor- und Master-Studiengänge beim Ministerium einreichen. Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge bringt auf Fakultätsebene große Veränderungen in Bezug auf die pädagogische Organisation der Studiengänge mit sich: Für jeden Studiengang werden Teams (*équipes de formation*) gebildet, die aus Lehrenden, studentischen Hilfskräften und Verwaltungspersonal bestehen und die zuständig sind für

- die Definition der Ziele der Studiengänge und der angewandten Lehrmethoden,
 - die Koordination der Lehre,
 - die Entwicklung innovativer Lehrmethoden, die auf die unterschiedlichen Studierenden und ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind,
 - den Aufbau verstärkter interdisziplinärer Brücken zwischen den Studiengängen sowie
 - der Organisation von Studiengang- und Lehrpersonalevaluationen, um die Qualität der Lehre zu verbessern.
- Laut Erlass müssen die Universitäten die Rolle dieser Teams in den Vorschlägen für die neu entwickelten Studiengänge genau definieren.

c) Der Erlass (*décret*) vom 25. April 2002 regelt den Zugang zu den Studiengängen. Es gibt im neuen System keine Veränderungen in Bezug auf die Zugangsbeschränkungen, die nach wie vor von der Regierung geregelt werden: Vor der Studienstrukturreform fand zwischen den Studienstufen *Licence* und *Maîtrise* keine Selektion statt, sondern erst zwischen *Maîtrise* und DEA oder DESS. Nach der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge findet die Selektion zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr des Master-Studiengangs und nicht zu Beginn eines Master-Studiengangs statt.

Als Folge der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge ist an französischen Hochschulen die Haupt- und Nebenfachstruktur eingeführt worden, durch die die Studierenden die Möglichkeit erhalten sollen, ihr Studium im Hinblick auf eine größere Anzahl angebotener Fächer freier zu gestalten. Hiermit wird eine Individualisierung des Studiums verbunden.

3. Stand der Implementation

In Bezug auf das Studienangebot kann man in Frankreich vier unterschiedliche Typen von Universitäten unterscheiden:

- Pluridisziplinäre Universitäten (*Pluridisciplinaire*),

- Naturwissenschaftliche Universitäten (*Sciences*),
- Sprach- und Geisteswissenschaftliche Universitäten (*Letters and Humanities*),
- Juristische und Wirtschaftswissenschaftliche Universitäten (*Law and Economics*).

Für jeden Hochschultyp gibt es große Differenzen hinsichtlich der Anzahl geplanter Bachelor- und Master-Studiengänge sowie ihrer Spezialisierungen (Unterprogramme) an den einzelnen Universitäten.

Tabelle 2:
Anzahl der geplanten Studiengänge und Unterprogramme an französischen Hochschulen nach Hochschultyp

	Programmes		Sub-programmes	
	Bachelor	Master	Bachelor	Master
Pluridisciplinary	2 to 9	1 to 28	9 to 117	1 to 113
Sciences	1 to 12	1 to 12	10 to 85	5 to 104
Letters and Humanities	1 to 5	1 to 6	5 to 46	5 to 61
Law and Economics	4 to 6	2 to 9	21 to 29	44 to 100

Quelle: CPU survey 2003.

Die neu entwickelten Bachelor- und Master-Studiengänge lassen sich in die folgenden Hauptfächergruppen einteilen:

- Jura, Wirtschaftswissenschaften und Management (law, economics and management);
- Sprachwissenschaften (letters and languages);
- Naturwissenschaften und Technologie (sciences and technology);
- Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (humanities and social sciences);
- Sportwissenschaften (sports studies) sowie
- Gesundheitswesen (health).

Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge erfolgt in Frankreich in vier regionalen Wellen, die den vierjährigen Verträgen zwischen einer Universität und dem Bildungsministerium entsprechen. Die erste Welle in den Jahren 2003 bis 2006 betrifft 23 Universitäten (in den Regionen Bordeaux, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier und Toulouse). Mit der zweiten Welle in den Jahren 2004 bis 2007 werden 32 Universitäten (in den Regionen Amiens, Besançon, Caen, Clermont Ferrand, Corsica, Limoges, Marseille, Nantes, Nice, Orléans, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Tours), mit der dritten in den Jahren 2005-2008 16 Universitäten (in den Regionen Metz, Nancy, Paris, Strasbourg) und mit der vierten Welle in den Jahren 2006 bis 2009 werden 17 Universitäten (in den Regionen Guadeloupe, La Réunion, Lille) die neuen Studiengänge für alle Studienfächer einführen. Es gab außerdem an drei sogenannten Pilotuniversitäten in der Region Lille schon im Jahr 2002 eine experimentelle Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge.

Zur Zeit kann man noch nicht sagen, ob es Tendenzen gibt, die Einführung der neuen Studiengänge bei bestimmten Studienfächern schneller oder langsamer durchzuführen. Unsere Gesprächspartner der Fallstudien-Hochschulen berichteten, dass sie im September 2005 mit der Einführung der neuen Studiengänge beginnen werden. Diskussionsprozesse über die Entwicklung der neuen Studiengänge gebe es aber schon seit ungefähr zwei Jahren. Zum Zeitpunkt unseres Besuches im Dezember 2004 waren die Vorschläge für neu entwickelte Studiengänge von den meisten Fachbereichen beim Ministerium eingereicht und man wartete auf die Bewilligung. Obwohl nach Aussage unserer Gesprächspartner geplant ist, die Umwandlung in allen Fachbereichen zeitgleich zu vollziehen, gab es bei der Entwicklung der neuen Studiengänge in einem Fachbereich leichte Verzögerungen:

„There were problems in the department of mathematics and computing; they were reluctant because the people there had different opinions about how things should be done.“

4. Die Koordinierung des gestuften Systems

Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge hat in Frankreich weder zu Veränderungen des Koordinierungssystems geführt, noch sind neue Agenturen gegründet worden. Vor der Studienstrukturreform mussten Vorschläge für neu entwickelte Studiengänge dem Bildungsministerium ebenso zur Genehmigung vorgelegt werden wie jetzt die Vorschläge für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. Dabei müssen die von den jeweiligen Fachbereichen entwickelten Studiengänge zunächst von den Universitätsgremien (*Conseil des Études et de la Vie Universitaire*, CEVU, sowie *Conseil d'Administration*, CA) begutachtet und akzeptiert werden.

Unsere Interviewpartner an den Hochschulen berichteten, dass für die Entwicklung der neuen Studiengänge weder zusätzliches Personal noch zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung standen.

Die den Hochschulbereich organisierenden Gewerkschaften (*Syndicat National de l'Enseignement Supérieur*, SNESup-FSU), die Rektorenkonferenz (*Conférence des Présidents d'Université*, CPU) sowie die Kommission für internationale Beziehungen (*Commission des Relations Extérieures*) der CPU und auch die nationale Studentenvereinigung (*Union National des Étudiants de France*, UNEF) wurden seitens des Ministeriums in den Diskussionsprozess über die Einführung von LMD einbezogen. Unser Interviewpartner von einer nationalen Studentenorganisation empfand die Einbeziehung jedoch als nicht ausreichend; das Ministerium habe den Kritikpunkten und Veränderungsvorschlägen der Studentenorganisation nicht genügend Gehör geschenkt.

5. Einschätzungen der Rollen der wichtigsten Akteure und Interessenten

Die französische Rektorenkonferenz (CPU) unterstützt die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes und die allgemeinen Ziele des Bologna-Prozesses, nämlich die europäische Harmonisierung, mehr Transparenz, die Einführung der Semesterstruktur, eine höhere Mobilität der Studierenden und die Einführung der Credits. Speziell für Frankreich erwartet die CPU durch die Einführung gestufter Studiengänge außerdem folgende Effekte:

- Die Einführung der Haupt- und Nebenfachstruktur wird den Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten für die spätere Spezialisierung im Master-Studiengang bieten und daher in einer stärkeren Individualisierung der Studienwege resultieren.
- Der Bologna-Prozess ist aus ihrer Sicht auch notwendig, um die Hochschulbildung und -forschung serviceorientierter zu gestalten. Ohne einen ausgeprägten staatlichen Hochschulsektor würde die Marktlogik für die Hochschulbildung und die Hochschulforschung vorherrschen.

Die CPU besteht auf der Entwicklung sowohl wissenschafts- als auch berufsorientierter Studiengänge und auf der nationalen Anerkennung der neuen Studienabschlüsse.

Die studentischen Organisationen vertreten unterschiedliche Meinungen zur Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge. Unser Interviewpartner von einer nationalen Studentenorganisation berichtete, dass seine Organisation zu Beginn der Diskussionen über die Einführung der neuen Studiengänge die Reform sehr begrüßt habe. So unterstützte die Studentenorganisation die Ziele, mehr internationale Mobilität, erweiterte Interdisziplinarität in den Studiengängen und Transparenz zu erreichen. Außerdem habe man sich auch eine aus ihrer Sicht dringend notwendige pädagogische Reform erhofft. Mit der Zeit sei die Einstellung der Studentenorganisation unseres Gesprächspartners gegenüber der Reform jedoch kritischer geworden:

- Nachteilig sei, dass die Universitäten durch die Reform mehr Autonomie und weniger verbindliche Regelungen hätten. Jede Universität könne jetzt praktisch die neuen Studiengänge und -abschlüsse unterschiedlich einführen. Außerdem bestehe die Gefahr, dass die Rechte der Studierenden verletzt werden. So wäre es im alten System vorgeschrieben, dass Lehrende die Tests der Studierenden korrigieren mussten, ohne zu wissen, von welchem Studierenden die Tests waren. Diese Regelung existiere jetzt nicht mehr.
- Ein weiterer Kritikpunkt der Studentenorganisation war die Erwartung, dass sich durch die neue Studiengangsstruktur der Wettbewerb zwischen den Hochschulen verstärken wird.

- Außerdem fürchtet die Studentenorganisation den Verlust der Wertigkeit der ursprünglichen Diplome DEUG und Maîtrise.
- Die Zulassungsbeschränkung zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr eines Master-Studiengangs ist aus Sicht unseres Gesprächspartners zwar sinnlos, noch schlechter wäre es jedoch, wenn stattdessen eine Zulassungsbeschränkung zu Beginn eines Master-Studiengangs eingeführt würde, weil die Studierenden nach dem ersten Jahr des Master-Studiengangs wenigstens die Möglichkeit hätten, den traditionellen Maîtrise-Abschluss zu erhalten. Die Studentenorganisation tritt dafür ein, dass es keine Selektion vor Aufnahme oder in einem Master-Studiengang gibt.

Der Standpunkt der Studentenorganisation unseres Gesprächspartners sei aber nicht repräsentativ für alle französischen Studentenorganisationen. Einige würden der Studienstrukturreform wesentlich positiver gegenüberstehen. Der Interviewpartner berichtete von einer anderen Studentenorganisation, die zu Beginn der Diskussionen um die Einführung der neuen Studienstruktur zwar sehr kritisch gewesen sei, jetzt aber den Prozess befürworte.

Die den Hochschulbereich organisierenden Gewerkschaften stehen der Einführung der neuen Studiengänge kritisch gegenüber:

- Die Gewerkschaften rechnen damit, dass der Bologna-Prozess zu einem stärkeren Wettbewerb zwischen den Hochschulen führen wird und dass hierarchische Unterschiede erzeugt werden. Beispielsweise könnten sich aus ihrer Sicht einige Hochschulen auf wissenschaftsorientierte Master-Studiengänge konzentrieren, während an anderen Universitäten überwiegend Bachelor-Studiengänge angeboten werden.
- Außerdem bestehen Befürchtungen, dass die neuen Studiengänge zu einem Verlust der nationalen standardisierten Studienstufen (Bac+2, Bac+3, Bac+4, Bac+5) führen und dass die Arbeitgeber die Absolventen ohne diese Standards nicht nach der Stufe ihrer Qualifikationen beurteilen, sondern nach der Reputation der Hochschuleinrichtung, an der der Abschluss erworben wurde. Dieser Verlust an Standardisierung werde zudem die nationale und internationale Mobilität zwischen der Bachelor-Stufe und den ersten zwei Semestern der Master-Stufe erschweren.
- Des Weiteren kritisieren die Gewerkschaften den hohen Grad an Autonomie, den die Hochschulen in Bezug auf die Entwicklung der neuen Studiengänge besitzen, da dies nach ihrer Ansicht zu geringer allgemeiner Kohärenz und Transferfähigkeit führt.
- Aus der Sicht der Gewerkschaften wird sich die Selektion zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr der Master-Studiengänge in einer hohen Anzahl von Studierenden auswirken, die ihr Studium nach dem Bachelor-Abschluss beenden, weil sie fürchten, nach dem ersten Jahr im Master-Studiengang nicht mehr für die weiteren zwei Semester eines berufsorientierten oder wissenschaftsorientierten Master-Studiengangs zugelassen zu werden.
- Außerdem wird es aus der Sicht der Gewerkschaften schwer sein, gemischte Master-Studiengänge zu etablieren, die sowohl berufs- als auch wissenschaftsorientiert sind.

Unsere Interviewpartner an den Hochschulen empfinden die Studienstrukturreform als Top-Down-Prozess:

„The staff of the university was never asked about their opinion. After a lot of discussions the university board voted how the reform had to take place. There were no differences between the disciplines. There was a general acceptance because we had to do it.“

Alle unsere Gesprächspartner an den Hochschulen sehen die Implementation der neuen Studiengänge vor allem als großen Arbeitsaufwand. Vielfach wird beklagt, dass die Reform schlecht organisiert sei und Teamarbeit erfordere, was nicht unproblematisch sei. Es wären viele Sitzungen erforderlich, alles müsse dokumentiert werden und es gebe einen hohen Klärungs- und Diskussionsbedarf. Die Einführung der neuen Studiengänge wird außerdem als ein organisatorisches Problem auch in Bezug auf die Gestaltung der Spezialisierungen gesehen:

„The main problem was that we did not know how to organize and decide about the sub-programmes.“

Ein Interviewpartner betonte, dass die Implementation der neuen Studiengänge ein sehr komplizierter Prozess sei. Er begründete das damit, dass es auf Fakultäts- und Universitätsebene mehrere Beratungsgremien gebe, was Diskussionsprozesse erschweren würde. Zudem müssten alle Universitäten als nationale Bildungsstätten ihre Vorschläge beim Ministerium einreichen:

„So it is a very complicated process because we have to try to guarantee acceptance by the elected representatives within the department and within the university and at the same time to try that the project will gain approval within the ministry. So we have to work with the pressure from both sides.“

Als größte Schwierigkeit bei der Implementation der neuen Studienstruktur hob der Repräsentant der Fallstudien-IUT die erforderliche Zusammenarbeit und Übereinstimmung der Professoren aus den verschiedenen Fachbereichen hervor:

„The most difficult thing was to get the people working together and to come to agreements. This was almost impossible. Some professors were afraid to lose their status, because some domains were put together and the small domains could lose their importance and money. And also the different disciplines speak different languages, that is also a problem that makes it difficult to understand each other and agree.“

Außerdem seien die französischen Hochschulen eher konservativ im Sinne von reformresistent. Dabei gebe es nach Aussage eines Repräsentanten der Fallstudien-Universitäten Unterschiede im Grad der Akzeptanz und der Dynamik bei den einzelnen beteiligten Akteuren, und die Reform habe gezeigt, wer wo steht.

Schließlich gab es auch einige positive Äußerungen in Bezug auf die Einführung gestufter Studiengänge nach dem Bachelor-/Master-Modell seitens der von uns interviewten Vertreter der Hochschulen. So betrachtete ein Interviewpartner unserer Fallstudien-Universitäten die Reform als notwendig, aber noch nicht weitreichend genug:

„There is the feeling that the reform was overdue and goes into the right direction but it is not enough, because the reform is rather a pedagogic reform but there are also changes needed in the funding and the government. The reform was a good opportunity to check all things up a bit.“

6. Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Das Ministerium unterstützt die Einführung des neuen Studiensystems mit der Begründung, dass es zu einer Vereinheitlichung des französischen Hochschulsystems mit Ausnahme der Grandes Écoles und zu einer größeren Attraktivität führen werde. Die durch den Bologna-Prozess erwartete zunehmende Attraktivität des französischen Hochschulsystems wird dabei aus der Sicht des Ministeriums nicht nur die Universitäten betreffen, sondern auch andere Hochschuleinrichtungen, zum Beispiel monodisziplinäre Einrichtungen wie die Business und Engineering Schools. Es ist geplant, gemeinsame Master-Studiengänge zwischen Universitäten und diesen Einrichtungen zu entwickeln.

Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen wird sich aus Sicht unserer Interviewpartner verstärken. Dabei ist es nicht überraschend, dass der Repräsentant der Fallstudien-IUT diese Entwicklung sorgenvoller betrachtete als einer der Vertreter der Fallstudien-Universitäten. So bestehen seitens der IUT Befürchtungen, im Wettbewerb mit den Universitäten nicht standhalten zu können, während ein Interviewpartner von den Universitäten den zunehmenden Wettbewerb im Sinne einer größeren Auswahlmöglichkeit für die Studierenden positiv sah.

7. Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

An den von uns besuchten Hochschulen soll die neue Studienstruktur erst im September 2005 eingeführt werden. Deshalb sind bisher nur wenige neue Studiengänge entwickelt worden. Ein Interviewpartner von den Universitäten berichtete, dass in seinem Fachbereich derzeit ein neuer Master-Studiengang und ein neuer Bachelor- und Master-Studiengang, der in Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen durchgeführt werde, entwickelt würden. Es gebe an der Universität einen kontinuierlichen Prozess, neue Studiengänge einzurichten und zu verbessern. Vielfach werde die Studienstrukturreform als Gelegenheit genutzt, die vorhandenen Studiengänge zu überdenken:

„We are looking at what is working well and what has not been working well in our programmes. ... So the LMD has the use of an opportunity for a fundamental rethinking.“

Ein Gesprächspartner einer Universität berichtete, dass im Entwicklungsprozess der neuen Studiengänge in seinem Fachbereich die ursprünglichen DEUSS und DEAG Programme als Ausgangspunkte dienten, um eine Verbindung zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr des Master-Studiengangs durch die Einführung der „Y“-Struktur zu schaffen. Unser IUT-Interviewpartner gab an, dass die Struktur ihrer zweijährigen DUT-Studiengänge (*Diplôme Universitaire de Technologie*) verändert werde: Vor der Einführung der neuen Studiengänge konnten die Studierenden einen DUT-Abschluss erwerben und einen berufsorientierten *Licence*-Studiengang anschließen. Nach der neuen Studienstruktur ist das Studium aufgeteilt in ein allgemeines anderthalbjähriges Studium, nach dem sich die Studierenden entscheiden müssen, ob sie sich im letzten Semester auf den DUT-Abschluss, auf den berufsorientierten *Licence*-Abschluss oder ein weiterführendes Studium an einer Universität vorbereiten möchten. Der ursprüngliche DUT-Studiengang zählte insgesamt 1.800 Stunden, während es nach der Reform nur noch 1.500 Stunden sein werden.

Die größte Veränderung als Resultat der Einführung der neuen Studiengänge in Frankreich kann in der Einführung der Haupt- und Nebenfachstruktur gesehen werden. Dies trägt aus der Sicht aller Interviewpartner zu einer größeren „Individualisierung“ des Studiums auf der Bachelor-Stufe bei. So können die Studierenden in jedem Bachelor-Studiengang ein Haupt- und ein Nebenfach belegen (zum Beispiel als Hauptfach Geschichte und als Nebenfach Geographie). Nach dem ersten Semester können die Studierenden dann entscheiden, ob sie in beiden Fachgebieten weiter studieren oder sich auf eines spezialisieren möchten. Man geht davon aus, dass die Bachelor-Absolventen durch diese Studienstruktur eine größere Auswahl an Master-Studiengängen haben werden.

Die Bachelor-Studiengänge werden von den meisten unserer Interviewpartner der Fallstudien-Universitäten hauptsächlich als eine erste Phase für ein späteres Master-Studium gesehen, weshalb nur sehr wenige berufsorientierte Bachelor-Studiengänge entwickelt würden. Unser Gesprächspartner des Fachbereichs Jura berichtete, dass es in seinem Fachbereich keinen berufsorientierten Bachelor-Studiengang geben werde, weil drei Jahre nicht ausreichend seien, einen Juristen auszubilden.

Die Master-Studiengänge werden sowohl berufs- als auch wissenschaftsorientiert sein. Alle unsere Interviewpartner der Fallstudien-Universitäten berichteten, dass sie die Master-Studiengänge in der „Y“-Struktur einführen werden, so dass das erste Jahr allgemein angelegt sei und die Spezialisierung auf eine Berufs- oder Wissenschaftsorientierung im zweiten Jahr erfolge. Allerdings sei noch nicht einschätzbar, wie der Arbeitsmarkt bzw. die Studierenden auf die Master-Studiengänge reagieren werden:

„Our Master is both, research and professional oriented. But we don't know yet how the students and the labour market will react to our Master.“

Ein Repräsentant der Fallstudien-Universitäten äußerte sich negativ darüber, an einem Fachbereich gleichzeitig sowohl berufs- als auch wissenschaftsorientierte Studiengänge anbieten zu wollen. Die Trennung in Berufs- und Wissenschaftsorientierung solle so spät wie möglich vollzogen werden und berufsorientierte Bachelor-Studiengänge sollten an Universitäten gar nicht eingeführt werden.

8. Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

Alle unsere Interviewpartner berichteten, dass mit der Studienstrukturreform auch die Einführung neuer Lehrmethoden auf dem Plan stehe. Dies ließe sich allerdings nicht immer problemlos umsetzen, da ihre Möglichkeiten aufgrund der hohen Studierendenzahl in Relation zu der Anzahl der Lehrenden sehr begrenzt seien. Um die Studierenden intensiver betreuen zu können, seien mehr Gelder für mehr Lehrpersonal notwendig.

An französischen Hochschulen werden mit der Einführung der gestuften Studienstruktur auch Credits nach europäischem Muster eingeführt. Die Anzahl der Credits, die pro Kurs erworben werden können, variiert zwischen zwei und 22 (22 z. B. bei einem Praktikum). In jedem Semester können insgesamt 30 Credits von den Studierenden erreicht werden. Die Credits lösen die

vorherigen Studienpunkte (*unités des valeurs*) ab, die von den einzelnen Fachbereichen vergeben wurden und nicht übertragbar waren.

Unsere Gesprächspartner an den Fallstudien-Universitäten vertreten unterschiedliche Standpunkte im Hinblick auf die Einführung der Credits. Einige empfinden dies als unproblematisch, andere als schwierig und einige stehen der Einführung der Credits an sich eher skeptisch gegenüber.

Eine weitere zentrale Veränderung an französischen Hochschulen, die mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge einhergeht, ist die Einführung des Diploma Supplement, denn bisher hat es keine Dokumente gegeben, die jeden Studiengang an jeder Universität so detailliert beschrieben hätten. Die französische Version des Diploma Supplement, die auf dem UNESCO/CEPES-Modell beruht, liefert für jeden Studierenden folgende Informationen:

- Name, Geburtsdatum und Immatrikulationsnummer,
- Name des Bachelor- oder Master-Studiengangs und das Studiengebiet,
- die Hochschule, an der der Studiengang absolviert wurde,
- die Sprache, in der der Studiengang erfolgte,
- das Niveau und die Dauer des Studiengangs,
- die Eingangsvoraussetzungen für den Studiengang,
- die Angabe, ob es sich um einen Vollzeit- oder Teilzeit-Studiengang handelt,
- eine detaillierte Beschreibung der Ziele des Studiengangs und der Anforderungen in Bezug auf die Lernziele,
- eine detaillierte Auflistung der Kurseinheiten und Credits pro Semester,
- eine detaillierte Beschreibung des Notensystems des Studiengangs und die Prozentzahl der Studierenden je Note,
- Informationen über mögliche weitere Studiengänge sowie
- zusätzliche Informationen, wie z. B. Informationen über die Hochschule oder den Fachbereich, an dem der Studiengang absolviert wurde, oder Informationen über das französische Hochschulsystem.

Nicht allen unseren Interviewpartnern war das Diploma Supplement zum Zeitpunkt unserer Interviews bekannt, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass die Einführung der neuen Studienstruktur an den von uns besuchten Hochschulen erst im September 2005 erfolgen wird.

In Bezug auf das Prüfungswesen wird sich an französischen Hochschulen nichts Wesentliches ändern. Ein Interviewpartner der Fallstudien-Universitäten berichtete aber, dass sich die Universitäten im Hinblick auf die Prüfungen in Zukunft mehr nach dem „Europäischen Kalender“ richten werden: Die meisten europäischen Länder beginnen ihr Studienjahr Anfang September, während in Frankreich der Beginn ursprünglich Anfang Oktober lag. Die französischen Universitäten werden mit der Einführung der neuen Studienstruktur die Prüfungstermine so legen, dass Ende Juni die letzte Wiederholungsprüfung stattfindet und nicht mehr wie bisher im September. Dies wird von der nationalen Studentenvereinigung stark kritisiert. Zwischen der ersten Prüfung und der Wiederholungsprüfung würden dann nur noch zwei bis drei Wochen liegen, so dass die Studierenden nicht mehr genügend Zeit hätten, sich gut vorzubereiten.

Nach Aussage unserer Gesprächspartner war Interdisziplinarität schon vor der Studienstrukturreform in französischen Studiengängen vorhanden; sie soll nach der Reform weiter ausgebaut werden. So werden Master-Studiengänge mehr als ein Fachgebiet (z. B. Economics and Law) oder Spezialisierungen innerhalb eines Fachgebiets (z. B. International Law im Master-Studiengang Economics and Law) beinhalten können.

Auch Praxisphasen und Auslandsaufenthalte während des Studiums sind an französischen Universitäten ebenso wie die Modularisierung schon vor dem Bologna-Prozess üblich gewesen.

9. Folgen für den Studienverlauf

Ob die neue Studienstruktur zu einer größeren Zügigkeit oder zu einer Verlängerung des Studiums führt, konnten die Gesprächspartner zu dem Zeitpunkt unserer Interviews noch genauso wenig einschätzen wie die Frage, ob die Reform Auswirkungen auf den Studienabbruch haben wird. Ein Interviewpartner ist der Auffassung, dass die Studienabbruchrate nicht sehr hoch sein werde, da ja nach dem ersten Jahr des Master-Studiengangs schon eine Selektion stattfindet und die aufgenommenen Studierenden dann sehr motiviert seien, ihr Studium zu beenden. Dies sei aber auch schon in der alten Struktur mit der Selektion zwischen der *Maîtrise*- und der DEA- bzw. DESS-Stufe der Fall gewesen. Es habe sogar eine Warteliste für die Kandidaten gegeben, die nicht sofort zum Weiterstudium zugelassen worden seien.

Alle unsere Interviewpartner der Fallstudien-Hochschulen gehen davon aus, dass die Studierenden nach dem Bachelor-Studium noch ein Master-Studium aufnehmen werden. Dies treffe insbesondere für Fachbereiche wie Jura zu, in denen eine dreijährige Ausbildung als zu kurz empfunden wird. Unser Gesprächspartner der Fallstudien-IUT berichtete, dass in Frankreich über 60 Prozent der DUT-Absolventen ihr Studium fortführen und dass in der von uns besuchten Region dieser Anteil mit 85 Prozent weit über dem Durchschnitt liege. Die Studierenden hätten bisher nach dem DUT-Abschluss entweder noch ein weiteres Jahr an der IUT studieren und einen berufsorientierten Licence-Abschluss der kooperierenden Universität erwerben oder direkt an der Universität einen Licence-Studiengang aufnehmen können. Nach der Reform sollen die Studierenden bereits nach anderthalb Jahren eines DUT-Studiums entscheiden können, ob sie einen DUT-Abschluss oder einen berufsorientierten Bachelor-Abschluss an der IUT erwerben oder ob sie ein Bachelor-Studium an einer Universität aufnehmen möchten. Von den Studierenden, die einen berufsorientierten Licence-Abschluss erworben haben, haben in Frankreich bisher in der Regel nur zwischen zehn Prozent und 30 Prozent ein weiteres Studium aufgenommen.

Alle unsere Gesprächspartner gingen davon aus, dass die internationale Mobilität durch die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge steigen wird. In Bezug auf die nationale Mobilität zwischen den Hochschulen oder den Fachbereichen rechnete man allerdings nicht unbedingt mit einer Steigerung, da die Mobilität innerhalb Frankreichs schon vor der Studienstrukturreform recht hoch gewesen sei.

Mit der Einführung der neuen Studiengänge sollen auch die Studiengebühren vereinheitlicht werden. Die Studiengebühren werden für Bachelor-Studiengänge 150 Euro pro Jahr, für Master-Studiengänge 190 Euro pro Jahr und für PhD-Studiengänge 290 Euro pro Jahr betragen. In den ursprünglichen Studiengängen mussten Studierende ebenfalls 150 Euro pro Jahr für Licence-Studiengänge und 190 Euro pro Jahr für *Maîtrise*- bzw. DEA-Studiengänge, aber 278 Euro pro Jahr für die berufsorientierten DESS-Studiengänge zahlen.

10. Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen

Um die „employability“ ihrer Absolventen sicherzustellen, werden in einigen Fachbereichen Experten aus der Praxis in der Lehre eingesetzt und Praktika in das Studium integriert. Ein Repräsentant der Fallstudien-Universitäten berichtete, dass die Hälfte des Lehrpersonals an seinem Fachbereich aus Experten aus der Praxis bestehe. Außerdem würden Arbeitgeber auch regelmäßig um ein Feed-back in Bezug auf die Qualifikationen der Absolventen gebeten. Dies sei aber nicht auf die Studienstrukturreform zurückzuführen, sondern schon früher üblich gewesen. Der Gesprächspartner eines anderen Fachbereichs sah ein allgemeines Problem in Bezug auf den französischen Arbeitsmarkt, das nicht zum Anlass genommen werden sollte, die Universitäten zu kritisieren:

„But there is a general problem of employability in France which affects students in all disciplines. The job market in France is pretty difficult for all people. There are often low paid short term contracts. There is a structural problem of employability in France which should not be connected and should not be used to criticise university courses.“

Unser Interviewpartner der Studentenorganisation ist der Auffassung, dass die zukünftigen Bachelor-Absolventen vom Arbeitsmarkt gut aufgenommen werden, weil es bisher auch stets einen Bedarf an Licence-Absolventen gegeben habe. Auch die neuen Master-Absolventen würden aus seiner Sicht sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für ein Doktorandenstudium gut vorbereitet werden, so wie das in den vorherigen Studiengängen auch der Fall gewesen sei.

11. Charakteristika der Einführung gestufter Abschlüsse in Frankreich – eine zusammenfassende Betrachtung

In Frankreich erfolgt die Einführung der neuen Studiengänge nicht flächendeckend, sondern in vier regionalen Wellen bis zum Jahr 2009. Für eine unbestimmte Übergangsphase können die traditionellen Studiengänge DEUG und Maîtrise weitergeführt werden und die Studierenden die alten Abschlüsse erhalten. Insgesamt gesehen hat die Studienstrukturreform zu wenigen grundlegenden Veränderungen in Frankreich geführt: Es sind keine neuen Agenturen gegründet worden; neu entwickelte Studiengänge müssen nach wie vor zur Bewilligung beim Ministerium eingereicht werden. Die neu entwickelten Bachelor-Studiengänge basieren auf den vorherigen zweijährigen DEUG- oder DEUST- und den anschließenden einjährigen Licence-Studiengängen. Die neu entwickelten Master-Studiengänge von einem plus einem Jahr Studiendauer entsprechen den vorherigen einjährigen Maîtrise- und daran anschließenden einjährigen DESS- oder DEA-Studiengängen. Auch die Zugangsbeschränkung wird weiterhin zwischen dem ersten und zweiten Jahr des Master-Studiengangs entsprechend der bisher üblichen Zugangsbeschränkung zwischen dem Maîtrise- und dem DESS- oder DEA-Studiengang stattfinden. Es fallen in der neuen Studienstruktur also nur die zweijährigen DEUG- oder DEUST-Studiengänge weg. Hinsichtlich des in der Studienstrukturreform verankerten Ziels, sowohl wissenschafts- als auch berufsorientierte Bachelor- und Master-Studiengänge zu entwickeln, werden in einigen Fachbereichen, wie zum Beispiel Jura, Zweifel laut, ob ein dreijähriges Bachelor-Studium zur Ausübung bestimmter Professionen überhaupt ausreichend ausbilden könne. In anderen Fachbereichen rechnet man aber mit einer allgemeinen Akzeptanz der Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, da sich im alten System die dreijährigen Licence-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bereits etablieren konnten.

Die größten Veränderungen, die durch die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge in Frankreich verursacht wurden, lassen sich im Kern der Studiengänge finden und betreffen

- die Individualisierung des Bachelor-Studiums durch die Einführung der Haupt- und Nebenfachstruktur und
- die Verbesserung der Didaktik durch die Schaffung von équipes de formation (Teams für Studiengänge).

Zudem werden in Frankreich Credits nach dem europäischen Muster und das Diploma Supplement eingeführt.

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in den Niederlanden

Sandra Bürger, Ko Scheele

1. Einleitung: Übersicht zum niederländischen Hochschulsystem

Die Hochschullandschaft in den Niederlanden war zur Zeit der Bologna-Erklärung durch eine binäre Struktur gekennzeichnet:

- 13 Universitäten – staatlich gefördert, selbst wenn privat in der Rechtsform – boten wissenschaftlich orientierte Studienprogramme an,
- 56 Hogescholen – ebenfalls unabhängig vom Rechtsstatus staatlich gefördert – waren für berufsorientierte Studienprogramme zuständig.

Die erforderliche Studiendauer betrug an Hogescholen vier Jahre einschließlich Praxisphasen und an den Universitäten zumeist vier Jahre und in einzelnen Fächern bis sechs Jahre. Die Universitäten nahmen fast 40 Prozent und die Hogescholen etwas über 60 Prozent der Studienanfänger auf. Vor der Studienstrukturreform waren im Jahr 2001 an den Hogescholen 321.515 Studierende und an den Universitäten 173.509 Studierende eingeschrieben. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, mit der im Jahr 2002 in den Niederlanden begonnen wurde, ist innerhalb der letzten sechs Jahre schon die dritte, aber umfangreichste Reform im niederländischen Hochschulwesen. Es gab also fast gleichzeitig eine Fülle von Neuerungen, die nur zum Teil als unmittelbarer Bestandteil des Bologna-Prozesses angesehen werden können.

2. Die sich abzeichnende Logik des gestuften Systems von Studiengängen

Das Hochschulgesetz von 2002 (Higher Education Act) sieht eine flächendeckende Veränderung der Studiengangsstrukturen an den niederländischen Hochschulen vor: Den Hogescholen wurde vorgegeben, die Studiengänge in 2002/03 in Bachelor-Studiengänge umzuwandeln. Die berufsorientierten Vorgänger-Studiengänge an Hogescholen umfassten vier Jahre. Die neuen Bachelor-Studiengänge sind ebenfalls auf eine Dauer von vier Jahren angelegt. Hogescholen können nun aber sowohl berufs- als auch wissenschaftsorientierte Bachelor-Studiengänge anbieten. Die Zahl der Master-Studiengänge an den Hogescholen – oft in Nachfolge früherer Ausbaustudiengänge – ist bisher sehr gering. Von diesen einjährigen Studiengängen erhält der größere Teil keine staatliche Förderung, sondern wird ausschließlich über Gebühren finanziert. Den Universitäten in den Niederlanden wurde es freigestellt, ihre Studienstruktur nach und nach umzustellen. Neue Studiengänge dürfen aber nur noch in der Struktur eines Bachelor- oder Master-Studiengangs entwickelt werden. Bei den universitären Bachelor-Studiengängen ist in der Regel eine Dauer von drei Jahren vorgesehen. Forschungsorientierte Master-Studiengänge umfassen meistens ein Studienangebot für ein Jahr oder zwei Jahre. Im Bereich der Agrarwissenschaften, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und einiger anderer Fächer erstreckt sich der Master-Studiengang über zwei Jahre und in einigen gesundheitswissenschaftlichen Fächern über drei Jahre. In der Mehrzahl der Fächer ist die erforderliche Gesamtdauer des Bachelor- und Master-Studiums genauso lang wie bei den früheren universitären Studiengängen; nur in einigen Studiengängen haben Master-Studierende ein zusätzliches Jahr zu absolvieren.

Die medizinischen Studiengänge wurden nicht in die neue Bachelor-Master-Struktur eingepasst. Es gilt weiter die Studienstruktur von vier plus zwei Jahren Studienzeit. Auch für künstlerische Fächer und die Lehrerausbildung gelten für eine unbestimmte Übergangsphase Sonderregelungen.

Studierende, die ein Studium in der früheren Struktur aufgenommen haben, können in die neuen Studiengänge wechseln oder ihr Studium in den alten Studiengängen fortsetzen, die voraussichtlich bis zum Jahr 2007 noch parallel für Studierende angeboten werden. Allerdings empfehlen die Universitätsleitungen den Studierenden per Brief, in die neuen Studiengänge zu wechseln. Wie ein Interviewpartner berichtet, kamen im ersten Jahr nur wenige Studierende dieser Empfehlung nach, aber bereits im Jahre 2003 ging die Mehrheit der Studierenden an seiner

Universität in die neuen Studiengänge über. An den Hogescholen wurden die neuen Studiengänge von Beginn an für Studierende aller Jahrgänge in das neue System überführt.

Für die Zulassung zu den Master-Studiengängen gibt es keine allgemeinen Regelungen. Die Universitäten können selbst über die Kapazität und die Zulassungskriterien und -verfahren entscheiden. Den Bachelor-Absolventen muss aber die Möglichkeit des Einstiegs in einen Master-Studiengang an derselben Universität garantiert werden. Die Studienstrukturreform wurde jedoch nicht in der Absicht durchgeführt, dass die Studierenden, die weiterstudieren wollen, in der Regel an derselben Universität und in demselben Studienfach verbleiben. Erwartet wird, dass dadurch in Zukunft auch eine Mobilität zwischen den Hochschulen in den Niederlanden, zwischen den Fächern sowie eine internationale Mobilität ermuntert wird.

3. Der Stand der Implementation

Wie bereits ausgeführt, legte das niederländische Hochschulgesetz fest, dass alle Studiengänge an Hogescholen sofort für alle Studienjahrgänge in die neue Bachelor-Master-Struktur überführt werden. Die Universitäten hatten 2002 ebenfalls die Einführung neuer Studiengänge für die Studienanfänger vorzunehmen; sie konnten die Studienangebote für die Studierenden, die vorher zugelassen waren, entweder sofort oder nach einer angemessenen Zeitphase umstellen, um den Studierenden einen Abschluss im alten System zu ermöglichen. Von der Umstellung wurden – zunächst einmal für unbestimmte Zeit – die universitären Studienangebote in medizinischen und künstlerischen Fächern sowie die Lehrerausbildung ausgenommen.

Die Einführung der neuen Studiengänge erfolgte in den Niederlanden zügig, aber nicht vollständig nach dem gesetzlich vorgegebenen Rahmen. An den Universitäten wurden ab 2002 insgesamt 497 und ab 2003 insgesamt 760 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten. An den Hogescholen gab es im Jahre 2003 1.034 Bachelor- und Master-Studiengänge; das waren 88 Prozent aller bestehenden Studiengänge.

An den Universitäten waren 27 Prozent der Studierenden im Herbst 2002 in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen eingeschrieben, also etwas mehr als die Zahl der Studienanfänger. Im Jahre 2003 erhöhte sich dieser Anteil auf 46 Prozent. An den Hogescholen waren im Herbst 2003 95 Prozent der Studierenden in den neuen Studiengängen eingeschrieben.

In Konsequenz der unterschiedlichen Überleitungsregelungen für die beiden Hochschularten ergibt sich, dass fast alle Absolventen des Erststudiums an niederländischen Hogescholen des Jahres 2003 bereits als Bachelor-Absolventen des neuen Systems gelten. Dagegen werden an den niederländischen Universitäten erstmals im Jahre 2006 große Zahlen von Studierenden einen Bachelor erwerben.

4. Die Koordinierung des gestuften Systems

Parlament und Regierung der Niederlande haben den Hochschulen die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge sowie die Ausgestaltung der Zulassung zu den Master-Studiengängen weitgehend überlassen. Auch die Dachverbände für die Universitäten und für die Hogescholen, die in vielerlei Hinsicht ähnliche Funktionen wahrnehmen wie in Deutschland die HRK, haben keine Versuche unternommen, koordinierend auf die Gestaltung der neuen Studiengänge einzuwirken.

Die quantitative und strukturelle Gestaltung der Strukturreform lässt sich als ein Top down-Prozess beschreiben. Das Gesetz gab die Termine der Umstellung vor, und die Hochschulleitungen entschieden über die Einführung der neuen Programme und deren Kapazität im Detail. Als Bottom up-Prozess wird oft bezeichnet, dass die Fakultäten die Studiengangskonzepte entwickelten. Allerdings waren die neuen Studiengangsregelungen jeweils dem Bildungsinspektorat vorzulegen, das der Bildungskommission der niederländischen Regierung jährlich zu berichten hat.

Zeitgleich zur Einführung der neuen Studiengangsstruktur wurde in den Niederlanden im Jahre 2002 eine Akkreditierungsorganisation, die NAO, etabliert, die für die Qualitätssicherung der neuen Studiengänge zuständig ist. Im Jahre 2003, als die Niederlande und Flandern vereinbarten, eine gemeinsame Akkreditierungsorganisation zu gründen, wurde die NAO in die NVAO überführt.

In dem neuen Akkreditierungssystem wird zwischen wissenschaftsorientierten und berufsorientierten Studiengängen unterschieden. Die Studiengänge werden anschließend vom

Ministerium genehmigt, sofern es sie als finanzierungswürdig einstuft. Das Ministerium kann in besonderen Fällen Studiengänge für eine begrenzte Zeit genehmigen und finanzieren, die nicht akkreditiert sind. Unmittelbar nach dem Inkrafttreten des Gesetzes konnten die alten Studiengänge an den Universitäten und Hogescholen ohne eine Akkreditierung in neue Bachelor- und Master-Studiengänge umgewandelt werden.

Die Umstellung der Studiengänge unmittelbar nach dem Hochschulgesetz lag weitgehend in der Hand der Hochschulleitungen. Erst seit 2003 spielen die Lehrenden und auch die Studierenden bei der Spezifikation der Studienangebote eine größere Rolle; das gilt insbesondere für die Einführung von Master-Studiengängen.

Seitens der Hogescholen wird darauf verwiesen, dass die Reform der Studienangebote auf einem eingehenden Dialog mit Vertretern der Berufspraxis erfolgte. Dabei hat die Arbeitgeberseite aber nur beratend Einfluss genommen. Auch bei der Entwicklung der neuen universitären Studiengänge wurden Arbeitgeber und Professionen häufig einbezogen. Aus den Interviews schält sich heraus, dass die Arbeitgeber sich hinreichend einbezogen fühlen, aber die Kommunikation sowohl von Seiten der Universität als auch von Seiten der Berufspraxis als nicht unproblematisch und nicht immer ertragreich empfunden wird. Hinzu kommt von Seiten der Berufspraxis die Kritik, dass die Beratungsprozesse oft langwierig seien.

Die nationale Studentenorganisation fühlt sich ausreichend in den Implementationsprozess involviert. Auf europäischer Ebene ist sie durch ihre Mitgliedschaft in ESIB in der Bologna Follow-Up Group vertreten, und im Hinblick auf nationale Beratungen verweist sie auf gute Kontakte zum Erziehungs-, Kultur- und Wissenschaftsministerium. Da die Ausgestaltung der Studiengänge den einzelnen Hochschulen obliegt, ermuntert sie ihre Mitglieder, sich an den einzelnen Studiengangskommissionen zu beteiligen und somit vor Ort Einfluss zu nehmen.

Die Koordination von Studienangeboten auf nationaler Ebene hat sich in den Niederlanden mit der Einführung der neuen Studiengänge nur in einer Hinsicht geändert, dort allerdings sehr folgenreich: durch die Etablierung eines Akkreditierungssystems.

In den Hochschulen wurden die Koordinationsstrukturen nicht verändert. Allerdings haben die Prüfungsausschüsse an Bedeutung gewonnen. Sie haben auch zu überprüfen, wieweit die von den Studierenden selbst zu wählenden Haupt- und Nebenfächer kompatibel sind. Ein Interviewpartner einer Universität berichtet allerdings, dass die Koordination der Lehrangebote ab 2005 in „undergraduate education“ und „graduate education“ aufgegliedert wird und dass dafür getrennte administrative Instanzen geschaffen werden.

Für die Einführung der gestuften Studiengänge wurden den Hochschulen seitens des Staates keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung gestellt. Wie die Interviews verdeutlichen, nahmen manche Hochschulen – zumeist kleinere – Umschichtungen in ihrem Etat vor, um die Umstellung der Studiengangsstruktur und die Einführung neuer Angebote zu unterstützen.

5. Einschätzungen der Rollen der wichtigsten Akteure und Interessenten

Die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse ist bei allen wichtigen Akteuren und Interessenten in den Niederlanden im Großen und Ganzen auf Akzeptanz gestoßen. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass durch die Reform positive Effekte, wie z. B. eine größere internationale Mobilität, zu erwarten sind. Allerdings sind auch verschiedene Kritiken verbreitet, und die Meinungen gehen auch darüber auseinander, wie notwendig die Studienstrukturreform gewesen ist bzw. wie groß die Reichweite ihrer Wirkungen ist.

Die nationale Studentenorganisation nahm den Bologna-Prozess positiv auf. Sie erwartet davon vor allem einen höheren Grad der internationalen Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen. Auch trage die Strukturreform zu größerer internationaler Mobilität der Studierenden bei.

Kritisiert wurde jedoch, dass der Prozess der Einführung der gestuften Studiengänge zu sehr beschleunigt war: Bevor klar gewesen sei, was erreicht werden sollte, hätten die Hochschulen schon mit der Implementation begonnen. Sehr wenig habe man zu Beginn getan, um die Studierenden zu informieren. Das habe sich vor allem an den großen Universitäten als problematisch erwiesen, während an den kleineren Universitäten die persönlichen Kontakte zwischen Studierenden und dem Lehrpersonal leichter hergestellt werden und somit Fragen dieser Art besser geklärt werden konnten. Seitens der Studierenden herrschte zunächst Unklarheit darüber, ob die bisher in den alten Studiengängen erbrachten Studienleistungen in den neuen Studiengängen angerechnet würden. Auch bestand Klärungsbedarf, ob man nach dem

Bachelor-Studium einen allgemein gültigen Abschluss erhält und ob man seinen Master-Studiengang an derselben Hochschule aufnehmen muss, an der der Bachelor erworben wurde.

Alle interviewten Vertreter der Universitäten und Hogescholen brachten zum Ausdruck, dass die Angehörigen der niederländischen Hochschulen durch die Fülle vorangehender Hochschulreformen und Diskussionen über weit reichende Reformen so sehr an eine Dynamik des Hochschulsystems gewöhnt seien, dass die schnelle Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen kaum auf Überraschung gestoßen sei:

„Before the reform there have already been discussions about some changes. The staff and the teachers and the management think that everything has to change all the time and one should stop waiting for the moment when everything is settled. The status quo is always changing.“

Allerdings wurde der Umstellungsprozess zuweilen als übertrieben schnell und hektisch eingeschätzt. Insbesondere an den Universitäten sei der Eindruck verbreitet, dass der Aufwand für die Realisierung der Reform erheblich sei. Ferner sei zu bedenken, dass keinesfalls alle Lehrenden von der Notwendigkeit der Reform überzeugt seien:

„Nobody is relieved and everybody gets more work. We are in a time of money cuttings so we cannot attract new people and have to implement the whole new system with the same amount of money. More people get more work and we have just finished a blueprint of our new curricula and for this blueprint five or six people needed more than one year to develop that. And implementing it means to inform all the teachers and during the process you have to communicate with all the people from the faculty to tell them what kind of changes they might expect. There was a lot of resistance because for the teachers it is really far away and they are not waiting for those kind of things. They don't see the necessity to change the old system. It is more a political choice to introduce the system and not that they really wanted it. And the people are tired because they have had so many changes in their educational system during the last ten years, and this is already the third change within five or six years. But changes will always occur. (...) People asked and still ask what the credits of the new system are and what they gain and what they lose. This question is asked almost on a daily basis. Many teachers feel the reform as something coming from outside and it is difficult to convince people that there are advantages and some are very reluctant. But there are also people who react very positively. Most of the people accept the changes and do what they have to do.“

Bemängelt wird von einem Interviewpartner einer Universität außerdem, dass die europäischen Länder sich nicht auf eine einheitliche Lösung verständigt haben:

„What I miss definitively is a European vision. I wish that we all sort of started more or less the same time and that we all have the same time slots, the same ideas about how long is a Bachelor, how long is a Master, because what was meant to be easier for mobilisation of students across Europe – the fact is that we are at such different degrees of the implementation and that makes it very risky for mobilisation at all. Is Germany now at the stage that a Dutch Bachelor can take Master courses there, how is it in France? Have they begun? I doubt it. That may be a temporary situation but it will certainly be a period of two or three Bachelor cohorts before the European system is worked out. But I think for the mobility and the circulation of knowledge and especially for being more European I think that is a good thing.“

Den Hogescholen fiel die Einführung der neuen Studienstruktur leichter als den Universitäten, da sie ihre vierjährigen Studiengänge in Bachelor-Studiengänge mit unveränderter Dauer umwandelten. An einigen Hogescholen wurde schon im Jahre 2001 mit der Umwandlung der Studiengänge begonnen. Auch hatte man sich schon vor der Einführung der neuen Studiengänge auf neue Lehrkonzepte verständigt: Die Studiengänge sollten auf „competence based learning“ umgestellt werden, was unter anderem durch mehr Projektarbeit, mehr Interdisziplinarität und durch – oft nicht ohne größere Probleme zu erreichende – Kooperation zwischen den Hochschullehrern verwirklicht werden sollte.

Arbeitgeber hielten sich mit konkreten Stellungnahmen zurück. Sie wollen erst Erfahrungen mit Absolventen der Bachelor- und Master-Studiengänge sammeln, bevor sie die Strukturreform insgesamt bewerten. Sehr früh wurden allerdings skeptische Stimmen gegenüber der Absicht von Universitäten laut, dreijährige universitäre Bachelor-Studiengänge anzubieten.

6. Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Die beiden Hochschularten in den Niederlanden – Universitäten und Hogescholen – bestanden mit der Einführung der gestuften Studiengänge unverändert. Aber die Funktionen der beiden Hochschularten sind nunmehr weniger eindeutig getrennt, da Universitäten jetzt neben den zumeist wissenschaftsorientierten Studiengängen auch arbeitsmarktorientierte Bachelor- und Master-Studiengänge und die Hogescholen neben den überwiegend arbeitsmarktorientierten Studienangeboten auch wissenschaftsorientierte Bachelor- und Master-Studiengänge anbieten dürfen. Mehrheitlich – dies kam auch bei einem Interview mit einem Repräsentanten aus der Industrie zum Ausdruck – wird damit gerechnet, dass sich die Grenzen zwischen den beiden Hochschularten immer weiter auflösen und dass die Hochschullandschaft einheitlicher wird. Dieser Prozess werde auch durch die wachsende Zahl von Kooperationen zwischen Universitäten und Hogescholen begünstigt. Aus Sicht der Hogescholen ist die Kooperation zwischen Hogescholen und Universitäten sehr sinnvoll und vorteilhaft, und sie erwarten, dass die Kooperationen in Zukunft weiter zunehmen werden. Die Hogescholen sind an solcher Kooperation nicht zuletzt deshalb interessiert, weil sie für alle Master-Studiengänge ein gewisses Muss von Wissenschaftsorientierung für angemessen halten und dies eher in Kooperation mit Universitäten sichern könnten.

Allerdings trifft die Vorstellung, dass die Funktionen der beiden Hochschularten sich weitgehend einander annähern, keineswegs auf ungeteilte Zustimmung. Einer der Interviewpartner von Seiten der Universitäten forderte zum Beispiel, dass die binäre Struktur der niederländischen Hochschullandschaft beibehalten werden sollte, weil die beiden Hochschularten unterschiedliche Qualifizierungsziele hätten, die jeweils für den Arbeitsmarkt ihren spezifischen Wert hätten. Ein Repräsentant einer Arbeitgeberorganisation, der ebenso einen Bedarf des Arbeitsmarkts für eine binäre Struktur sah, bezeichnete es als Armutszeugnis, wenn die Universitäten in ihren typischen Lehrangeboten nicht den Bedarf der Wirtschaft und die Ansprüche der Studierenden aufnehmen könnten, sondern dies auch – wie die Hogescholen – mit Hilfe ausgedehnter Praxisphasen lösen wollten. Letztlich werde sich allerdings erst später, wenn Absolventen der neuen Studiengänge auf den Arbeitsmarkt kämen, entscheiden, ob die Studiengänge in Zukunft klar unterschiedliche Profile behielten oder sich allmählich eine einheitliche Hochschullandschaft entwickeln werde.

Für die Hochschulen – so meinte ein Vertreter – komme es nicht in erster Linie darauf an, sich in ihren Funktionen einander anzunähern. Zwar seien verschiedene Anzeichen dafür zu beobachten, dass eine solche Annäherung stattfinde. So hätten einige Universitäten Studiengänge in Physiotherapie und anderen Fächern etabliert, die zuvor eindeutig die Domäne der Hogescholen waren. Wichtig sei es vielmehr, dass die Hochschulen sich auf ihre Stärken konzentrierten und dass die Universitäten sich auf ihre Fachdisziplinen konzentrierten, um die wissenschaftliche Reputation zu erhöhen.

Deutlich sei, so Vertreter der Arbeitgeber, dass die Hochschulen stärker um ähnliche Bereiche konkurrierten; das zeige sich auch darin, dass Universitäten und Hogescholen sich nunmehr bemühten, Dependancen an weiteren Standorten zu etablieren. Insgesamt würden aufgrund wachsender Profilvielfalt und steigenden Wettbewerbs der Hochschulen untereinander Ranking-Studien in Zukunft eine wachsende Bedeutung erhalten.

Ein befragter Repräsentant der Universitäten schätzte den zunehmenden Wettbewerb zwischen den einzelnen Hochschulen als kontraproduktiv ein:

„There is an increase of competition which I find counter productive. Because we should unite in order to stand in Europe and what we do is that we are now forced by our government to show different profiles, to show who is better. (...) You can talk about people, you can, maybe, talk about a discipline that is at that university better than at the other but the overall ranking of universities is part of a competitive drive to quality. I think it comes down to the ridiculous not knowing what a university is, not really appreciating what the position of science and the transfer of knowledge is.“

7. Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

Der rasche Übergang von dem alten Studiengangssystem zu Bachelor- oder Master-Studiengängen hatte zur Folge, dass zumeist nur begrenzte Modifikationen vorgenommen wurden. Das gilt insbesondere für die Hogescholen, bei denen die Umstellung sofort über alle Studienjahre erfolgte und die Dauer der Bachelor-Studiengänge gegenüber den Vorgänger-

Studiengängen unverändert blieb. Die Universitäten konnten dagegen die bestehenden Studiengänge in einem Zeitraum von mehreren Jahren umstellen und dabei größere Veränderungen vornehmen. Aber bei beiden Hochschularten hielten sich die Versuche in Grenzen, völlig neue Studiengangsprofile zu entwickeln. Dazu trug auch bei, dass die Umstellung der alten Studiengänge sehr leicht vollzogen werden konnte, während neue Studiengänge den Anforderungen von Akkreditierungsorganisationen zu genügen haben, deren noch unbekannte und möglicherweise aufwendige Verfahren zu durchlaufen haben und schließlich vom Ministerium als effizient und finanzierungswürdig anerkannt werden müssen.

Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass die Studienstrukturreform keine substanziellen Veränderungen nach sich gezogen hätte. Wie bereits ausgeführt, sind die Hogescholen dazu übergegangen auch wissenschaftsorientierte Studiengänge und die Universitäten auch arbeitsmarktorientierte Studiengänge anzubieten. Auch haben die Universitäten im Rahmen des nicht ganz so schnellen strukturellen Umstellungsprozesses eine Gelegenheit für die Realisierung vielerlei Veränderungen ihrer Lehrangebote gesehen. Schließlich haben Universitäten und Hogescholen begonnen, eine neue Struktur von Haupt- und Nebenfächern zu entwickeln.

Insgesamt neigt die Mehrzahl der Universitäten und Hogescholen dazu, die Bachelor-Studienangebote breit und generalistisch anzulegen – ein Trend, der auch seitens der Regierung und von Arbeitgeberseite unterstützt wird. So ist es in den Augen der Arbeitgeberorganisation von Vorteil, wenn sich Studierende nicht schon in ihrem ersten Studienjahr auf eine Spezialisierung festlegen müssen, sondern sich erst nach einigen Jahren des Studiums und nach einiger Praxiserfahrung für Spezialisierungen entscheiden müssten und wenn eine solche Spezialisierung im Mittelpunkt der Master-Studiengänge stünde. Dabei wird einerseits eher für eine Breite des fachlichen Angebots und andererseits eher für die gezielte Förderung von Schlüsselqualifikationen in den Bachelor-Studiengängen plädiert. So meinte der Repräsentant einer international sehr aktiven Firma:

„I think that the broad education won't increase the employability, because the students then know a lot but are not able to practice in the industry. In a starting job in industry it's not necessary to have a lot of broad knowledge but it is better to have gone through a focused education to form the intelligence and mind, the creative thinking.“

Von Seiten der Arbeitgeberorganisation wurde angeregt, die Curricula insgesamt flexibler zu gestalten und verschiedene Studiengänge in breit angelegten Bachelor-Studiengängen zusammenzuführen, die auf größere Berufsfelder ausgerichtet sind. Einige Schritte in diese Richtung lassen sich an Hogescholen beobachten. Berichtet wurde zum Beispiel über Fälle, bei denen drei Studiengänge zu einem bzw. sogar 40 ursprüngliche Studiengänge zu vier neuen Studiengängen zusammengefasst wurden. Auch wurde auf Fälle verwiesen, bei denen die ersten beiden Studienjahre ein breites Spektrum aufnehmen und erst im dritten Jahr Spezialisierungen erfolgen, wobei Strukturen von Haupt- und Nebenfächern sowie eine Flexibilisierung des Studiengangs insgesamt den Studierenden viel Raum für individuelle Wege einräumen.

Verbreitet ist in den niederländischen Universitäten die Vorstellung, dass der Abschluss eines dreijährigen Bachelor-Studiums nur Zwischenstufe zu einem Master darstellt. Diese Einschätzung wird zweifellos dadurch gefördert, dass die universitären Studiengänge zuvor vier Jahre gedauert haben und dass damit eine Zertifizierung nach drei Jahren eher als die Zertifizierung einer Etappe verstanden werden kann. Aber auch in ihrer substanziellen Gestalt werden die Master-Studiengänge nunmehr oft als fachliche Vertiefung oder stärker praxisorientierte Akzentuierung des vorangehenden Studiums angesehen. Viele Universitäten rechnen damit, dass insgesamt über 80 Prozent und in einigen Bereichen über 90 Prozent der Studierenden nach dem Erwerb eines Bachelors – unmittelbar danach oder später – ein Master-Studium aufnehmen werden. Dies wird seitens der Universitäten auch mit dem Argument empfohlen, dass ein universitärer Bachelor auf dem Arbeitsmarkt nicht schnell Akzeptanz gewinnen könne.

An den Hogescholen rechnet man damit, dass etwa zehn Prozent der Bachelor-Absolventen ihr Studium in einem Master-Studiengang fortsetzen werden. Einige weitere Absolventen würden die Möglichkeit nutzen, ihr Studium an einer Universität fortzusetzen.

Die Master-Studiengänge sollen zur Spezialisierung in den jeweiligen Fachrichtungen beitragen. Zum Teil werden Spezialisierungen innerhalb der alten Studiengänge nunmehr eigenständige Master-Studiengänge, wie das folgende Zitat belegt:

„We rewrote our programmes and what in the old studies the specialisations were within a study of arts for example, those specialisations that were in the old study under the label

arts are now under different Master labels. So we have now more programme labels than we had before in the undivided system, but in principle no new studies, but with the opportunities of introducing more of other disciplines in the tracks.“

Man rechnet damit, dass neben der großen Zahl fachlich spezialisierter Master-Studiengänge in Zukunft noch weitere interdisziplinäre Master-Studiengänge etabliert werden. So kann es nicht überraschen, dass nunmehr bereits diskutiert wird, ob zu viele Master-Studienangebote etabliert werden.

Von Seiten der Arbeitgeberorganisation und ihrer Mitglieder werden spezialisierte Master-Studienprogramme als eine gute Vorbereitung für ein Promotionsstudium wie für den Eintritt in den Beruf gesehen, allerdings wird die Studiendauer von nur einem weiteren Jahr oft als zu kurz für fachliche Fortentwicklung, Praxiserfahrungen und Anfertigung einer ausführlichen Master-Abschlussarbeit eingeschätzt; ein Trend zur Etablierung zweijähriger Master-Studiengänge wird in naher Zukunft erwartet. Innerhalb der Universitäten nehmen die Bemühungen zu, während des Master-Studiums Praxisphasen anzubieten und die Studierenden zu einer Auslandsstudienphase zu ermuntern. Beides wird als schwer vereinbar mit nur einem einjährigen Studiengang angesehen, so dass sich auch von daher der Druck in Richtung einer Ausweitung der Dauer von Master-Studiengängen verstärkt.

In den neuen Master-Studiengängen werden nicht nur spezialisierende Akzente gesetzt, sondern auch weitere Neuerungen vorgenommen. So wird zum Beispiel berichtet:

„So we now try to have for example smaller groups, more do it yourself-study, we have more reflection, more exams during the courses so that it is really more an interaction between the students and the teachers. So it really was a lot of effort to rewrite the programmes and still is. Although we are now in the third year I see that we have not really cured all the teething problems.“

Einige Universitäten stellen ihren Semester-Rhythmus der Lehrveranstaltungen auf ein „Time slot“-System um. In einem Falle wurde berichtet, dass sich dann die einzelnen Lehrveranstaltungen über einen Zeitraum von nur jeweils fünf Wochen erstrecken.

Schließlich wird nunmehr eine Vielzahl von Master-Studienangeboten in englischer Sprache angeboten. Nach Ansicht eines interviewten Vertreters einer Hogeschole sei es erforderlich, mindestens 60 Prozent der Veranstaltungen in englischer Sprache anzubieten, um international attraktiv zu sein. Er rechne auch damit, dass internationale Elemente im Zuge des Bologna-Prozesses immer mehr die Inhalte der Studienangebote prägen.

Wenn auch bei einzelnen Aspekten deutlich wird, dass die Umstellung der Studiengänge nicht allein strukturell erfolgt, überwiegt die Einschätzung, dass die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen oft nur als ein formaler Umstrukturierungsakt erfolgt ist. Insbesondere seitens der nationalen Studentenorganisation wurde hervorgehoben, dass sich die Curricula in der Mehrzahl der Fälle in der Substanz nur geringfügig geändert hätten.

8. Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

Die Verwendung von Credits nach europäischem Muster wurde in dem Gesetz von 2002 zur Einführung gestufter Studiengänge vorgeschrieben. Somit war es erforderlich, das bestehende System von Studienlast auf ECTS zu transformieren. Im Jahre 2004 war die Umstellung bei fast allen universitären Bachelor- und Master-Studiengängen und bei etwa drei Vierteln der Studiengänge an den Hogescholen vollzogen; angenommen wird, dass die Umstellung vollständig bis 2005 erfolgt sein wird. Die Einführung der Kreditpunkte ist insofern unproblematisch, weil vorher bereits ein studienzeitbezogenes und kumulatives Prüfungssystem bestanden hatte. Sie ist dennoch nicht ganz einfach, weil die vorher übliche Berechnung in Studienstunden das Studienjahr anders gegliedert hat als die 60er-Gliederung von ECTS. So bestand ein Studienjahr im alten System aus 42 Studienpunkten, wobei ein Studienpunkt 40 Stunden gleichgesetzt war, während ein Studienjahr nach der Reform 60 Credits beinhaltet, wobei ein Credit 28 Stunden gleichgesetzt wird. Die Gesamtsumme der Stunden für ein Jahr ist dabei gleich geblieben: 42 Studienpunkte bzw. 60 Credits entsprechen 1.680 Stunden Arbeitsaufwand.

Eine Modularisierung der Studiengänge ist in den Niederlanden nicht erst seit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse vorgesehen. So nahm das Hochschulgesetz von 1993, das auch das zuvor übliche Studienpunktesystem geregelt hatte, auf Modularisierung Bezug.

Jedoch wird erst seit 2002 versucht, eine Modularisierung der Studienangebote flächendeckend zu realisieren. So gaben die interviewten Vertreter der Hogescholen an, dass sie bisher keine Module hatten und sie noch nicht genau wissen, wie sie dies umsetzen werden.

Durch die Umstellung von dem früheren Credit System zu dem ECTS Credit System änderte sich prinzipiell nichts an den Prüfungen im Verlauf des Studiums und am Schluss. Mit der Umstellung auf die gestufte Studiengangstruktur wurde jedoch gesetzlich die zuvor bestehende Pflicht zu einem propädeutischen Zwischenexamen nach dem ersten Studienjahr, der „Propedeuse“, abgeschafft. Tatsächlich wird diese Zwischenprüfung bisher zumeist beibehalten. Die Interviewten waren der Ansicht, dass im Gefolge der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge die Hogescholen eher zu einer Reduzierung des Aufwands für studienbegleitende Prüfungen neigen, die Universitäten dagegen eher zu einer Erhöhung. Daneben bieten Universitäten den Studierenden mit der Einführung von Web CT (Web Communication Technology) die Möglichkeit, anhand von Tests selbst ihre Leistung zu prüfen.

Viele Hochschulen in den Niederlanden hatten das Diploma Supplement zur international besseren Lesbarkeit der Qualifikationen von Absolventen bereits vor der Einführung einer gestuften Studiengangstruktur etabliert. Dieser Prozess der Einführung hat sich weiter fortgesetzt, so dass es inzwischen bei mehr als der Hälfte der existierenden Studiengänge vergeben wird. Insgesamt ist die Einschätzung verbreitet, dass sich der zusätzliche Aufwand lohne, weil die Diploma Supplements nicht nur für den Fall der internationalen Mobilität eine wichtige Information darstellen können, sondern auch innerhalb des eigenen Landes, wenn es sich um einen Studiengang handelt, der nicht weit bekannt ist.

9. Folgen für den Studienverlauf

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse hat so wenig unmittelbare Veränderungen in der Anlage des Studienangebots, in dem Prüfungssystem und in der Dauer der Studiengänge mit sich gebracht, dass von dieser Reform der Studiengangstruktur auch wenig Veränderungen für die Dauer des Studiums, die Abbruchquoten und die Verteilung der Abschlüsse erwartet werden. In den Interviews wurde zumeist betont, dies sei nicht prognostizierbar, oder es wurde auf andere Faktoren – Straffung des Studiums, wachsendes Interesse von Studierenden an einem Teilzeitstudium u.a.m. – verwiesen, die Änderungen der Studienwege zur Folge haben könnten. So wurde in den Interviews auch nicht – wie in manchen anderen europäischen Ländern – die These vertreten, dass in den kürzeren Bachelor-Studiengängen sich die Studienerfolgsquote erhöhen würde. Allerdings wird vermutet, dass die Bachelor- und Master-Studiengänge nunmehr so viel dichtere Studienangebote vorsehen, dass den Studierenden weniger Gelegenheit zu teilzeitlicher Erwerbstätigkeit neben dem Studium bleibt.

Nicht von Bedeutung für die Studienwege scheint eine Veränderung bei der Erhebung von Studiengebühren zu sein, die im Zuge der Studienstrukturreform vorgenommen wurde. Universitäten können nunmehr für Master-Studiengänge mit außerordentlicher Qualität, sogenannten Top-Master-Programmen, hohe Studiengebühren erheben. Diese Studiengänge sind jedoch oft in der Aufnahmekapazität sehr begrenzt und zugleich sehr attraktiv, so dass dies insgesamt keine einschränkenden Auswirkungen auf die Aufnahme von Master-Studierenden hat.

Somit erscheint der Übergang von einem Bachelor-Studium zum Master-Studium als der einzige Aspekt der neuen Studiengangstruktur, bei dem neue Weichenstellungen für die Studienwege erfolgen könnten. Aber auch dort werden in den Niederlanden keine einschneidenden Veränderungen erwartet.

In den Niederlanden erfolgt die Umstellung der Studiengangstruktur in einer Weise, dass die Studierenden von Universitäten nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelors in der Regel ein Master-Studium aufnehmen. Zugangsbarrieren zum Master-Studium sind – im europäischen Vergleich gesehen – in den Niederlanden äußerst gering. So gibt es die gesetzliche Vorgabe, dass für alle Bachelor-Absolventen die Möglichkeit der Fortführung des Studiums an derselben Universität gegeben sein muss. Im Einzelnen wurde für die Master-Studiengänge seitens der Universitäten festgelegt, ob als Zugangsvoraussetzung ein Bachelor irgendeiner Fachrichtung reicht oder ein Bachelor in einem bestimmten Fach und in einer begrenzten Zahl von affinen Fächern. Selten gibt es weitere Einschränkungen in den Zugangsvoraussetzungen; allerdings haben viele Master-Studiengänge kapazitätsbedingt Zulassungsbeschränkungen eingeführt und wählen zum Beispiel auf der Basis von Noten im Bachelor-Studium oder auch mit Hilfe von Interviews unter den Bewerbern aus.

Deutliche Grenzen des Zugangs zu universitären Master-Studiengängen wurden lediglich für Bachelor-Absolventen von Hogescholen eingerichtet. So werden von den Bachelor-Absolventen einer Hogeschole nur die besten zu einem Master-Studiengang an einer Universität zugelassen: Diejenigen von ihnen, die im Durchschnitt der letzten drei Jahre die Note acht und keine Note unter sieben (auf einer Skala bis zehn) erhalten haben, können direkt einen Master-Studiengang an einer Universität belegen. Diejenigen, die im Durchschnitt die Note sieben erhalten haben, müssen einen Aufnahmetest bestehen. Alle anderen müssen zunächst einen Bachelor-Studiengang an einer Universität absolvieren. Diese Regelungen unterstreichen, dass mit der Einführung der neuen Studiengangsstruktur keine volle Gleichwertigkeit der Bachelor der verschiedenen Hochschularten angestrebt ist.

In den Interviews wurde die Einschätzung deutlich, dass die Zugangsregeln und Zulassungspraktiken zu Master-Studiengängen, die sich unmittelbar im Zuge der Umstrukturierung der Studiengangsstruktur herauschälten, vorläufiger Natur seien. Zu erwarten sei, dass im Laufe der Zeit in vielen Fächern neu geprüft werde, wieweit wissenschaftsorientierte und berufsorientierte Master-Studiengänge angeboten werden, welcher Grad von Spezialisierung und welche Menge spezialisierter Master-Studiengänge sich bewähre, welche Kapazitäten von Master-Studiengängen wünschenswert seien und inwieweit Master-Studienangebote zusammen mit Promotionsstudien in Graduate Schools zusammengefasst werden, die möglicherweise fachübergreifende Zugangs- und Zulassungssysteme entwickeln würden. Schließlich haben sich auch noch keine generellen Konzepte entwickelt, wie die Zulassung von Bachelor-Absolventen ausgestaltet werden soll, die nach einigen Jahren der Berufspraxis ein Master-Studium aufnehmen wollen; unter anderem bleibt – so ein Interviewpartner – zu klären, ob der Zugang für Bewerber problematisch wird, deren Bachelor-Abschluss viele Jahre zurückliegt.

Schließlich wird in den Niederlanden generell erwartet, dass die internationale Mobilität der Studierenden weiter zunehmen wird. Hierzu trage die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse deutlich bei. Große Anteile ausländischer Studierender seien jedoch in erster Linie nur dann zu erwarten, wenn die Lehrveranstaltungen in englischer Sprache angeboten würden. An den Universitäten werden erwartungsgemäß vor allem erste Anzeichen gesehen, dass sich die zunehmende Zahl ausländischer Studierender auf die Master-Studiengänge konzentriert und dass auch die niederländischen Studierenden sich häufig für eine Auslandsstudienphase während des Master-Studiums entscheiden; allerdings wird auf Probleme verwiesen, eine Auslandsstudienphase innerhalb eines einjährigen Master-Studiengangs unterzubringen und dabei auch mit einer vollen Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen rechnen zu können.

10. Folgen für Berufseinstieg und -weg der Absolventen

Der berufsorientierte Bachelor-Abschluss der Hogescholen scheint in den Niederlanden von Arbeitgeberseite ebenso eingeschätzt zu werden wie der der Vorgängerabsolventen. An dem relativ gut etablierten Arbeitsmarkt für Absolventen von Hogescholen scheint sich nichts zu ändern. Ein Interviewpartner verwies in diesem Zusammenhang darauf, dass die Einkommensdifferenzen von Universitäts- und Hogescholen-Absolventen sich seit der Mitte der achtziger Jahre, als die höheren Fachhochschulen zu Hogescholen aufgewertet worden waren, deutlich verringert hätten und dass auch in Zukunft Master-Absolventen der Universitäten und Hogescholen im Durchschnitt nur mit einem etwa zehn Prozent höheren Einkommen rechnen könnten als Bachelor-Absolventen der Hogescholen.

Die Bachelor-Studiengänge an den niederländischen Universitäten scheinen bisher von den Universitäten nur selten so angelegt zu werden, dass sie den Übergang ins Erwerbsleben leicht machen. Von Arbeitgeberseite wird einhellig die Ansicht vertreten, dass universitäre Bachelor-Absolventen am ehesten in großen Unternehmen eine Chance hätten. Dort würde in geringerem Maße eine Berufsfertigkeit der Hochschulabsolventen erwartet, und viele Großunternehmen hätten elaborierte Berufs-einführungsprogramme; obendrein sei es in Großunternehmen eher möglich, die Verteilung der beruflichen Aufgaben so zu organisieren, dass jüngere Beschäftigte berufsbegleitend und teilzeitlich ein Master-Studium durchführen und somit nachträglich erforderliche Fachkenntnisse erwerben könnten. Zwar seien viele Unternehmen zunehmend an allgemeinen Kompetenzen, sozio-kommunikativen Befähigungen und verschiedenen Schlüsselqualifikationen von Absolventen interessiert und legten manche Firmen auf die Rekrutierung junger Absolventen Wert; dennoch überwiege die Einschätzung, dass man Universitätsabsolventen gerne mit Fachkenntnissen einstelle, deren Erwerb in der neuen Studiengangsstruktur auf der Master-Stufe vorgesehen sei. Auch seien nur wenig Ansätze seitens

der Universitäten erkennbar, praxis-orientierte Akzente in die Bachelor-Studiengänge einzubringen. Ein Interviewter führte aus:

„The academic Bachelor is in our view half way. (...) And often a Bachelor from the vocational higher education is better than half a product of the more scientific track.“

11. Charakteristika der Einführung gestufter Studiengänge in den Niederlanden – eine zusammenfassende Betrachtung

In den Niederlanden fiel die weichenstellende Entscheidung für die Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen erst im Jahre 2002 mit einem neuen Hochschulgesetz, aber damit wurde zugleich für eine sehr schnelle Einführung der gestuften Struktur Sorge getragen. Diese sollte an den Universitäten sofort für das erste Studienjahr eingeführt werden und mit der ersten neuen Kohorte von Studierenden Schritt für Schritt für den ganzen Studiengang ergänzt werden. An den Hogescholen sollte das neue System sofort für den gesamten Studiengang gelten und somit schon ein Jahr später Bachelors des neuen Systems hervorbringen. In der Tat wurden diese Veränderungen sofort bis auf eine begrenzte Zahl von Nachzügler vollzogen.

Das niederländische Hochschulgesetz von 2002 sieht keine ganz flächendeckende Lösung vor. In einigen Fächern sind keine gestuften Studienstrukturen vorgesehen: medizinische Fächer, Kunst und Lehrerbildung. Offen ist, ob die Einführung einer gestuften Struktur in diesen Fachrichtungen lediglich aufgeschoben ist oder dauerhaft ausgeschlossen bleibt.

Die Umstrukturierung wurde in den Niederlanden dadurch erleichtert, dass die neuen Studiengänge in der Studiendauer in zwei zentralen Aspekten sehr eng an die alte Struktur angelehnt wurden. Erstens sollte die Studiendauer der Bachelor-Studiengänge an Hogescholen einschließlich der Praxisphasen vier Jahre betragen und damit gegenüber den Vorgänger-Studiengängen unverändert bleiben. Zweitens bestand Übereinstimmung, dass viele Master-Studiengänge an Universitäten als einjährige Studiengänge im Anschluss an dreijährige Bachelor-Studiengänge angeboten werden sollten; somit entspricht die Gesamtstudiendauer in diesen Fällen im neuen System der vorherrschenden Studiendauer bis zu einem universitären Abschluss. Eine zwingende Veränderung durch das neue System bestand also in der Einführung von Bachelor-Abschlüssen an Universitäten nach drei Jahren.

Die enge Anlehnung der niederländischen gestuften Studiengangsstruktur an die Vorgängerstruktur erhöhte die Akzeptanz der Reform und erleichterte eine schnelle Umstellung, aber sie hat langfristig ihren Preis:

- Im Hinblick auf europäische Konvergenz und eine Transparenz für Studierende aus anderen Ländern erscheint es ungewöhnlich, dass die Mehrheit der Bachelor-Studiengänge ein vierjähriges Studium vorsieht und die Mehrheit der Master-Studiengänge einschließlich der Bachelor-Studiengänge ebenfalls ein vierjähriges Studium. Dies ist für die innerniederländische Situation nachvollziehbar, weil vier Jahre einschließlich längerer Praxisphasen an den Hogescholen auch zuvor als gleichwertig zu zwei oder drei Jahren des Studiums an Universitäten betrachtet wurden, aber im europäischen Rahmen überraschend, weil hier die Zahl der Studienjahre als die wichtigste Vergleichsbasis gilt.
- Dadurch, dass viele Master-Abschlüsse auf der gleichen Zahl von Studienjahren basieren wie die vorher bestehenden universitären Abschlüsse, wird die Neigung bestärkt, die Bachelor-Abschlüsse eher als eine Zwischenstufe zu interpretieren. Erwartet und offenkundig akzeptiert wird, dass etwa 80 Prozent der universitären Bachelor-Absolventen sofort oder später ein Master-Studium aufnehmen.
- Bei der schnellen Einführung der Master-Studiengänge entstand sehr bald in vielen Fällen der Eindruck, dass ein einjähriges Master-Studium zu kurz sei, um die vielen Erwartungen zu erfüllen, die auf sie gesetzt werden: einen substanziellen Beitrag zur fachlichen Spezialisierung zu leisten, Praxisphasen verstärkt in das Studium einzubringen und die Studierenden zu temporärem Auslandsstudium zu ermutigen. So ist eine erneute curriculare Reform vieler Masters bei gleichzeitiger Verlängerung der Studienangebote vorgezeichnet.

Die Einführung der gestuften Studiengangsstruktur in den Niederlanden ist geeignet, in zweierlei Hinsicht die Distanz zwischen den beiden Hochschularten zu verringern:

- Vorher war die Vergabe von Abschlüssen und Titeln fast vollständig getrennt; nunmehr vergeben Universitäten und Hogescholen die gleichen Abschlüsse und Titel.

- Während zuvor die Studiengänge an Universitäten implizit als wissenschaftsorientiert und die Studiengänge an Hogescholen implizit als anwendungsorientiert galten, können nunmehr zwei explizit unterschiedliche Studiengangarten – wissenschaftsorientierte und arbeitsmarktorientierte – an beiden Hochschularten angeboten werden.

Tatsächlich wird jedoch angenommen, dass sich in naher Zukunft nur ein geringer Grad der Überschneidung ergeben wird:

- Angenommen wird, dass die Master-Studiengänge der Universitäten 80 Prozent der Bachelor-Absolventen der Universitäten und darüber hinaus noch einige Bachelor-Absolventen von Hogescholen aufnehmen werden, die Master-Studiengänge der Hogescholen dagegen nur etwa zehn Prozent der Bachelor-Absolventen von Hogescholen.
- Angenommen wird, dass nur eine kleine Minderheit der Studiengänge an Hogescholen wissenschaftsorientiert ist und in naher Zukunft sein wird und ebenso nur eine kleine Minderheit der universitären Studiengänge arbeitsmarktorientiert.

Die schnelle strukturelle Umgestaltung der Studiengänge in den Niederlanden ohne große Koordinationsmechanismen bei gleichzeitiger Einführung eines Akkreditierungssystems, das für ganz neue Studiengänge oder spätere Umgestaltung zuständig ist, ermunterte durchaus zu struktureller Adaption ohne größere curriculare Innovation. Dennoch wird von einer Fülle von curricularen Reformen berichtet, von denen einige schon vorher angebahnt waren, so kompetenzorientiertes Lernen an den Hogescholen und die Aufgliederung von Haupt- und Nebenfächern an den Universitäten. Im Gefolge der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse wird eine neue curriculare Akzentsetzung in den Niederlanden besonders deutlich: Der universitäre Bachelor soll sehr generell angelegt werden, während die Funktion des Masters ganz stark in der fachlichen Spezialisierung liegen soll. Das hat unter anderem zur Folge, dass die Arbeitsmarktrelevanz der Bachelors von vielen Akteuren und Beobachtern für gering eingeschätzt wird. Unterschiedlich bewertet wird die beobachtbare Tendenz, dass an den Universitäten eine sehr große Zahl von hochspezialisierten Master-Studiengängen entsteht. Daneben wird prognostiziert, dass in Zukunft noch mehr neue interdisziplinäre Master-Studiengänge etabliert werden.

Flankierende Maßnahmen im Bologna-Prozess wie die Einführung von Credit Systems werden in den Niederlanden mit nur geringen Problemen verwirklicht. Das liegt zum Teil daran, dass diese Schritte nicht völlig neu sind; so gab es zuvor ein etwas anders angelegtes Credit-System. Zum anderen werden neue Reformen, selbst wenn die Konzeptionen kontroverse Reaktionen auslösen, relativ einfach aufgenommen oder transformiert, weil man sich an den niederländischen Hochschulen innerhalb von zwei Jahrzehnten daran gewöhnt hatte, dass eine große Reformdynamik selbstverständliches Element des hochschulischen Alltags ist. Lediglich ist noch nicht abzusehen, wie sich die Akkreditierung in den Niederlanden entwickeln wird, weil die erste Umstrukturierungswelle seit 2002 ohne die neuen Akkreditierungsverfahren erfolgen konnte.

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Norwegen

Barbara M. Kehm, Agnete Vabö

1. Einleitung: Übersicht zum norwegischen Hochschulsystem

Das norwegische Hochschulsystem besteht aus fünf Typen von Einrichtungen:

- sechs Volluniversitäten;
- sechs monodisziplinäre Hochschulen (z. B. für Wirtschaft, für Agrikultur);
- 25 Colleges mit kürzeren und eher praxisorientierten Studienangeboten in einem verhältnismäßig breiten Spektrum von Fächern (z. B. Lehramt, Ingenieurwissenschaften, Krankenpflege, Sozialarbeit);
- zwei nationale Kunstakademien;
- 29 private Hochschulreinrichtungen.

Unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. Infrastruktur, Promotionsrecht in mindestens vier bis fünf Fächern, wissenschaftliche Leistungen, Drittmittelbilanz etc.) können Colleges im Rahmen eines recht aufwändigen Antragsverfahrens und einer genauen Prüfung zu Universitäten ernannt werden. Dies ist (als Einzelfall) an der Hochschule gelungen, die uns als zweite Fallstudie diente.

Fast alle Hochschuleinrichtungen sind staatlich. Unter den privaten Hochschulen ist vor allem die norwegische School of Management mit mehr als 10.000 Studierenden zu nennen.

Im Frühjahr 2004 gab es rund 210.000 Studierende, davon

- 41,1 Prozent an den Colleges,
- etwa 33,5 Prozent an den staatlichen Universitäten,
- etwa zehn Prozent an privaten Hochschulen,
- 3,3 Prozent an den monodisziplinären Hochschulen,
- darüber hinaus befanden sich knapp zehn Prozent der norwegischen Studierenden im Ausland.

Das norwegische Hochschulsystem ist traditionell nach dem Humboldtschen Modell gestaltet und dem deutschen Hochschulsystem verhältnismäßig ähnlich. Die Colleges sind mit den deutschen Fachhochschulen vergleichbar, auch wenn das an ihnen angebotene Fächerspektrum insgesamt breiter ist. Studiengebühren werden nicht erhoben und sind auch derzeit nicht in der Diskussion.

Vor Beginn des Bologna-Prozesses gab es

- vierjährige Studiengänge, die mit dem cand.mag.-Grad abschlossen und
- fünf- bis siebenjährige Studiengänge, bzw. auf dem cand.mag. aufbauende zwei- bis dreijährige Studiengänge, die mit dem Grad eines candidatus oder Ingenieurs abschlossen.

Mit dem Bologna-Prozess ist eine Umstellung von einer überwiegenden 4+2- bzw. 4+3-Struktur auf eine 3+2-Struktur vorgesehen.

Die mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verbundene Selbstverpflichtung zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen wurde in Norwegen in eine größere, als umfassend verstandene Reform eingebettet, die als „Higher Education Quality Reform“ bezeichnet wird. Mit dieser Reform sollen – auch durch eine größere Autonomie der Hochschulen und die Stärkung der Hochschulleitung – mehr Effizienz, und eine stärkere Internationalisierung erreicht werden. Zu diesem Zweck wurde zu Beginn des Jahres 2003 die Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT) gebildet, die zuständig ist für Qualitätssicherung, Akkreditierung und Kriterienentwicklung für institutionelle Audits, neue didaktische Methoden und Anerkennungsfragen.

Die Interviewten stellten zumeist eine so enge Verbindung zwischen der Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen und Elementen einer Reform zur Qualitätssteigerung her, dass die

Einführung gestufter Studiengänge und Abschlüsse weniger als Reform sui generis, sondern eher als integraler Bestandteil der Qualitätsreform erscheint.

2. Die sich abzeichnende Logik des gestuften Systems von Studiengängen

Die fast flächendeckende Einführung der Bachelor-Master-Struktur wurde per Gesetz (Universities and College Act) im Herbst 2003 beschlossen. Sie folgt überwiegend der 3+2-Struktur. Ausgenommen wurden einige der längeren professionellen Studiengänge (Theologie, Psychologie, Medizin, Veterinärmedizin) und die staatlich regulierten vierjährigen Lehramtsstudiengänge. Für Studierende in den Studiengängen mit traditionellen Abschlüssen wurde eine Übergangsphase bis zum Herbst 2005 geschaffen, während der es in den meisten Fächern möglich ist, den vorherigen niedrigeren Grad des cand.mag mit einem Master-Abschluss zu kombinieren. Ab dem Wintersemester 2003/04 konnten sich neue Studierende nur in Bachelor- oder Master-Studiengänge einschreiben.

Als Regel ist ein direkter Übergang vom Bachelor- in das Master-Studium vorgesehen. Für die Zulassung zum Master-Studium sind über einen Bachelor-Abschluss hinaus

- die fachliche Affinität zwischen Bachelor und Master und
- eine bestimmte Note des Studienabschlusses (jeweils unterschiedlich für die einzelnen Master-Studiengänge)

erforderlich. Dabei sind Wechsel zwischen einem College und einer Universität möglich.

An den Colleges und den Universitäten werden – neben wissenschaftlich orientierten Bachelor- und Master-Studiengängen – in manchen Fächern auch berufsorientierte Studiengänge angeboten, viele davon konsekutiv. Auch entstand eine Reihe interdisziplinärer und spezialisierter Bachelor- und Master-Programme. Doktorgrade können in der Breite der Fächer nur an Universitäten erworben werden, Colleges besitzen das Promotionsrecht nur in einzelnen Fächern.

3. Der Stand der Implementation

Das im Herbst 2003 in Kraft getretene Gesetz setzt zumeist bindende Regelungen in Form von Rahmenrichtlinien für die gestuften Studiengänge; in einigen Studienfächern ist eine bestimmte Studiendauer flächendeckend vorgeschrieben. Soweit Spielräume verbleiben, können die Hochschulen in Abstimmung mit ihrem Board (vergleichbar einem deutschen Hochschulrat) eigene Regelungen treffen.

- Die allgemeinen Rahmenrichtlinien beziehen sich auf folgende Punkte:
- Fachrichtungen und Studiendauer (in Credits),
- Rechte und Pflichten der Hochschulen und der Studierenden,
- Studienanforderungen,
- Richtlinien zur Gestaltung der Curricula und Grade sowie der Benotung (mit der Umstellung auf Kreditpunkte erfolgte zugleich eine Änderung des traditionellen, hochgradig differenzierten und uneinheitlich gehandhabten Notensystems zu einem einheitlichen Notensystem).

Traditionell hatten die norwegischen Hochschulen eine enge staatliche Aufsicht. Mit den zur Zeit stattfindenden Reformen bekommen sie einen höheren Grad an Autonomie, werden aber auch stärker rechenschaftspflichtig. Jede Hochschule hat ein Board, das in Abstimmung mit der Leitung die wichtigsten Entscheidungen trifft. Auch Studierende sind in diesen Boards vertreten. Darüber hinaus ernennen die Boards sowohl den Leiter der Hochschule als auch die Dekane. Insgesamt wird das Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat neu gestaltet. Was die neuen Studiengänge anbetrifft, sind die Hochschulen mittlerweile autonom, solche auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien zu entwickeln und dabei in den gegebenen Rahmenbedingungen profilbildend zu wirken.

Im Herbst 2004 lagen noch keine quantitativen Übersichten vor, wie viele Studiengänge nach der neuen Struktur gebildet worden sind. Im wesentlichen geht man in Norwegen aber davon aus, dass die formale Seite der Umstellung auf die gestufte Struktur von Studiengängen und -

abschlüssen abgeschlossen ist. Informationen zur Situation von Absolventen der neuen Studiengänge liegen noch nicht vor.

4. Die Koordinierung des gestuften Systems

Wie bereits dargestellt, ist die Einführung der gestuften Studiengänge in Norwegen gesetzlich geregelt. Durch die derzeitigen Reformen, in deren Rahmen die Hochschulen mehr Autonomie erhalten, spielen auch die Rektoren bzw. Präsidenten sowie die Boards eine größere Rolle. Das norwegische Äquivalent der Rektorenkonferenz ist der Norwegische Hochschulrat (Norwegian Council for Higher Education), der im Jahr 2000 gegründet wurde. Er berät die Regierung bei größeren Reformvorhaben und wird bei allen wichtigen, den Hochschulbereich betreffenden Maßnahmen konsultiert.

Wie in Deutschland gab es zuvor keine Akkreditierung von Studiengängen in Norwegen. Studiengänge durchliefen ein ministerielles Genehmigungsverfahren. Das neue Hochschulgesetz schreibt vor, dass alle neuen Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden müssen (alle bestehenden Studiengänge an staatlichen Hochschulen sind per Gesetz akkreditiert). Diese Aufgabe übernimmt die norwegische Agentur für Qualitätssicherung im Bildungswesen (NOKUT), die als unabhängige Regierungsstelle im Jahr 2001 eingerichtet worden ist. NOKUT ist daneben für Qualitätsverbesserung durch Evaluierung zuständig.

Die Implementation der Bologna-Reformen wird in Norwegen von einer nationalen Bologna-Gruppe begleitet, die vom Ministerium etabliert wurde und in welcher alle wesentlichen Interessengruppen vertreten sind: die Rektorenkonferenzen der staatlichen und der privaten Hochschulen, die beiden nationalen Studierendenorganisationen, NOKUT, das Norwegische Zentrum für internationale Kooperation im Hochschulbereich (SIU), der Forschergewerkschaft und die norwegische Konföderation der Hochschulgewerkschaften. Diese Gruppe trifft sich etwa einmal pro Monat, um Probleme der Implementation zu diskutieren und sich mit dem Ministerium auszutauschen.

Die wichtigsten Kriterien für die Akkreditierung neuer Studiengänge wurden gesetzlich vorgegeben:

- Bachelor-Studiengänge sollen 180 Credits (nach ECTS) umfassen.
- Das Curriculum muss den wissenschaftlichen Bereich/die Disziplin festlegen, in dem der Studiengang angesiedelt ist. Darüber hinaus müssen die Arbeitsbelastung der Studierenden und die wissenschaftlichen und didaktischen Qualifikationen des Lehrpersonals spezifiziert werden. Der Studiengang muss sicherstellen, dass er die Qualifikationsvoraussetzungen für das Master-Studium erfüllt.
- Der Studiengang soll so gestaltet sein, dass die wissenschaftliche Qualität gesichert ist, d. h. es muss ausreichend Lehrpersonal geben, nationale und internationale Beziehungen sollen dokumentiert werden, und das wissenschaftliche Personal soll ausreichende Gelegenheit zu Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten haben.

Die Hochschulen haben eine Koordinationsfunktion für die Einrichtung neuer Studiengänge. Hierzu kann die Fallstudien-Universität als ein Beispiel herangezogen werden. Dort wurden in jeder Fakultät Studiengangskordinatoren für die neuen Studiengänge ernannt. Gemeinsam mit dem Studiendekan (dieses Amt wurde bereits einige Zeit früher eingeführt) bilden sie ein Steuerungskomitee. Die unterhalb der Fakultätsebene angesiedelten Fachbereiche, die nunmehr stärker in die Fakultäten eingeordnet sind, bedienen die Studiengänge mit Bildungsdienstleistungen in Form von Modulen oder auch ganzen Studiengängen. Die Fachbereiche bleiben weiterhin verantwortlich für das Studium, die Forschung und die Verwaltung, während die Studiengänge selbst nun in der Verantwortung der Fakultät liegen. Die Studiendekane koordinieren nunmehr die Tätigkeit der verschiedenen Programmkomitees und sorgen in Kooperation mit den Programmkoordinatoren dafür, dass das Studienangebot eines Studiengangs kapazitär abgedeckt ist. Wenn sich z. B. ein Studiengang aus Modulen zusammensetzt, die von verschiedenen Fachbereichen angeboten werden, erfordert dies beträchtliche Koordinierungsleistungen. Der Studiendekan ist außerdem für Kontakte und Informationsflüsse zwischen Fakultät und Hochschulleitung sowie Hochschulverwaltung zuständig. Sowohl auf der zentralen Ebene als auch auf der Ebene der Fakultäten wurden neue Verwaltungspositionen geschaffen, um die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge und das im Rahmen der Gesamtreform erforderliche Qualitätssystem zu sichern. Da die neuen

Studiengänge außerdem hinsichtlich der Betreuung, Beratung und Information der Studierenden (inkl. follow up) aufwändiger sind als die alten, wurde eine beträchtliche Zahl befristeter Stellen für die Lehre geschaffen. Dazu muss angemerkt werden, dass alle norwegischen Hochschulen vom zuständigen Ministerium zusätzliche Finanzmittel erhalten haben, um die Qualitätsreform umzusetzen; diese können auch zur Einführung der neuen Studiengänge verwendet werden. So hat die Universität Oslo für das Jahr 2003 etwa drei Millionen Euro zusätzliche Mittel vom Ministerium erhalten, wovon sie die Hälfte für die Erweiterung der Lehrkapazität im Rahmen der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge verwendet, um den höheren Anforderungen an die Betreuung der Studierenden zu entsprechen.

Nach Aussagen des Rektors unserer Fallstudien-Universität wird das traditionelle Konzept der Einheit von Forschung und Lehre noch sehr stark vertreten. Einige Fachbereiche seien jedoch stark unter Druck geraten, für die neuen Studiengänge mehr Lehrangebote bereitzustellen. Dafür habe man zusätzliches Lehrpersonal ohne Forschungsaufgaben eingestellt. Er selbst versuche, diesem Trend Grenzen zu setzen, aber es gebe eine Reihe von Gründen, solche Leute einzustellen. Die Universität würde auch Lehrpersonal von außen einstellen, um praktische Anteile zu unterrichten, jedoch sollte in allen neuen Studiengängen weiterhin das forschungsaktive Lehrpersonal eine tragende Rolle spielen.

An der untersuchten Universität haben sich die interne Organisation und das Zusammenwirken zwischen Hochschulleitung, Fakultät und Fachbereichen stark verändert. Für die Leitung der Hochschule als Ganzes sind das Board und der Rektor zuständig. In den Fakultäten haben die Deans (Dekane) die Entscheidungsmacht; sie können auf Vorschläge der Fachbereichsleiter und der Prodekane reagieren. Wie bereits ausgeführt, sind die Fakultäten für die Koordination der Studiengänge zuständig. An einigen Fachbereichen treffen sich wöchentlich die Angehörigen des sogenannten Fakultätsmanagements, zu dem der Dekan, die beiden Prodekane, der Fachbereichsleiter und der Verwaltungsleiter gehören. Auf diesem Treffen fallen die wichtigsten Entscheidungen. Dennoch berichtete einer der beiden von uns interviewten Dekane, dass eine geringere Zahl von Personen mehr managerielle Arbeit leisten müsse. Auch die Fachbereichsleiter, die aus den Reihen der Professoren des Fachbereichs rekrutiert werden, sind für einen Zeitraum von vier Jahren als vollzeitliche Manager angestellt.

5. Einschätzungen der Rollen der wichtigsten Akteure und Interessenten

Die sehr lange Studiendauer und Probleme in der Qualität von Studium und Lehre in Norwegen gaben seit Mitte der 1980er Jahre Anlass zur Sorge. Die wachsende Nachfrage nach Studienplätzen und der gleichzeitige Anstieg in der Zahl nicht bestandener Abschlussprüfungen hatten weiteren Grund zur Kritik gegeben. Für das Bildungsministerium präsentierte der Bologna-Prozess einen willkommenen Anlass, die alte Studienstruktur abzuschaffen und durch ein neues System von Abschlüssen zu ersetzen, von dem man hoffte, es sei effizienter und besser geeignet, die Anforderungen an ein Massensystem zu erfüllen. Daneben legte der Wunsch, stärker in den europäischen Studentenaustauschprogrammen vertreten zu sein, eine Anpassung an europäische Standards von Studiengängen und Abschlüssen nahe. Hinzu kam die Überzeugung, dass diese Struktur auch gegenüber dem Arbeitsmarkt und anderen gesellschaftlichen Ansprüchen eher bedarfsgerecht sei.

So erfuhr die Durchführung einer umfassenden qualitätsorientierten Hochschulreform und die Einführung gestufter Studiengänge breite Unterstützung aus vielen Kreisen des Bildungssystems. Doch gab es auch Kritiker, insbesondere aus den Hochschulen. Deren Argumente können wie folgt zusammengefasst werden:

- Eine intensivere Beschäftigung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit den Studierenden und mit der Lehre führe zu verringertem Zeitaufwand für die Forschung und somit langfristig auch zu einem Qualitätsverlust für Lehre und Studium.
- Die Modulstruktur bewirke einen Verlust der inhaltlichen Kontrolle durch die Disziplinen, was sich wiederum negativ auf die Studieninhalte und die Sozialisation der Studierenden auswirken dürfte.
- Modularisierung und häufigere Evaluationen stünden im Konflikt mit der Zeit, die es braucht, ein tieferes und generelleres Verständnis der Wissensgrundlagen einer Disziplin zu erwerben.

- In hoch strukturierten Studienprogrammen würden auch Studierende unterrichtet, deren Motivation zur Teilnahme an bestimmten Modulen nicht sehr hoch sei. Dies würde die Qualität des Lernens beeinträchtigen.
- Die neuen Studiengänge erforderten eine größere Abstimmung und somit obligatorische Zusammenarbeit von Befürwortern und Gegnern der Reformen. Dies werde eine Bürokratisierung der Fakultäten zur Folge haben.
- Die neuen finanziellen Anreize würden die Lehrenden ermutigen, die Zahl der bestandenen Prüfungen selbst um den Preis einer Qualitätssenkung anzuheben.
- Die Vertreter der Organisation der Universitätsstudierenden fürchteten, dass die Reform eine unkritische Aneignung von Stoffen nahe lege, statt sich kritisch mit ihnen auseinander zu setzen. Die neuen Studiengänge führten darüber hinaus zur Verberuflichung und Kommerzialisierung von Bildung.

Insgesamt gilt die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Norwegen nicht als „Amerikanisierung“, sondern eher als Beitrag zu einer europäischen Konvergenz. Da Norwegen nicht Mitgliedstaat der Europäischen Union ist, wird eine Anpassung an europäische Standards gerade für besonders wichtig gehalten, um mit Entwicklungen innerhalb der Europäischen Union verbunden zu sein.

Das Bildungs- und Forschungsministerium erachtet es für wichtig, dass norwegische Universitäten und Colleges weiter daran arbeiten, eine wachsende Zahl englischsprachiger Studienangebote zu schaffen, betont aber auch, dass der Unterricht in Norwegisch die Regel bleiben soll und dass die Hochschulen ihre Rolle als Elemente der norwegischen Kultur beibehalten sollen. Die Einführung der gestuften Studiengänge und die Ausweitung englischsprachiger Studienangebote sollen insbesondere dazu beitragen, die Attraktivität eines Studiums in Norwegen für ausländische Studierende zu erhöhen. Erwartet wird ebenfalls, dass norwegische Hochschulen für ausländisches Lehr- und Forschungspersonal attraktiver werden.

Um die Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerhochschulen zu stärken, ist darüber hinaus ein neues Gesetz ins Parlament eingebracht worden, das es den norwegischen Hochschulen ermöglichen soll, gemeinsame Abschlüsse (Doppeldiplome) in Kooperation mit ausländischen Partnerhochschulen zu vergeben. Das Gesetz ist derzeit noch im Beratungsverfahren.

Die Einstellungen der Lehrenden zur Studienstrukturreform sind aus unterschiedlichen Gründen sehr verschieden. Zum einen wird ein Generationenunterschied sichtbar. Jüngere Lehrende lassen sich unkomplizierter auf die Reform ein als ältere Lehrende und versuchen, Ideen und Vorstellungen in neuen Studiengängen zu konkretisieren. Einer der von uns interviewten Rektoren merkte zudem an, dass die zusätzlichen Finanzmittel dazu beigetragen hätten, mehr Akzeptanz zu sichern. Außerdem würden die ersten sichtbaren und positiven Wirkungen der Reform zu einer größeren Akzeptanz beitragen.

Dabei gibt es Unterschiede nach Fächern bzw. Disziplinen. Die norwegische Forschergewerkschaft hatte zunächst den Standpunkt vertreten, dass die neuen Master-Programme die Qualität und Professionalität von Lehre und Studium verschlechtern würden. Für die meisten Lehrenden gab es den einen oder anderen Aspekt der Reform, den sie ablehnten; viele waren besonders zu Beginn der Reform sehr skeptisch. Aber viele Aspekte der Reform wurden zunehmend gut geheißen; insbesondere die Einführung einer Modulstruktur galt bei vielen als überfällig und stieß auf große Zustimmung.

Aus der Sicht der Studierendenorganisationen (National Union of Students in Norway (NUS) organisiert Studierende an Universitäten, Norwegian Association of Students (StL) organisiert Studierende an Colleges) ermöglicht das gesamte Reformpaket (einschließlich der Qualitätsreform) eine stärkere Position der Studierenden; auf studentische Einschätzungen erfolgten schneller administrative Reaktionen mit dem Ziel, das Studienangebot zu verbessern. Beide Organisationen der Studierenden unterstützen die Reform der Studiengangstruktur. Innerhalb der Hochschulen stoßen die beiden Organisationen jedoch auf Schwierigkeiten bei ihrem Bemühen, von den Studierenden Unterstützung für die Reform zu finden. So gab es auch lokale Proteste gegen die Studienstrukturreform. Ambivalent beurteilen Studierende vor allem das neue Qualitätssystem und die stärkere Betonung der Anwesenheitspflicht in den Lehrveranstaltungen. Befürchtet wird insbesondere, dass die Möglichkeiten zur Wahl von Veranstaltungen und die Selbstbestimmung der Dauer des Studiums beeinträchtigt würden. Andererseits wird in der Reform die Chance gesehen, mehr attraktive Studiengänge und

ungewöhnliche Fächerkombinationen studieren zu können. So erleben einige der neuen Studiengänge eine große Nachfrage.

Obwohl die NUS die Bologna-Reformen als Teil eines Reformpakets akzeptiert und unterstützt, verweisen ihre Funktionäre auf einige Probleme bei der Einführung der neuen Studienstruktur:

- Bemängelt wurde besonders die Einschränkung der Wahlfreiheit, sowohl in den Wahlbereichen eines Studiengangs als auch durch einen gewissen Druck, in einem einmal gewählten Studiengang zu verbleiben.
- Befürchtungen wurden geäußert, dass das Lehrpersonal zu stark mit administrativen Dingen beschäftigt sei.
- Die straffere Studienorganisation schränke die Möglichkeiten ein, parallel zum Studium Geld zu verdienen (die staatlichen Stipendien reichten für Vollzeitstudierende nicht aus).
- Die straffere Strukturierung des Studiums lasse kaum Gelegenheit, Seminare und Vorlesungen anderer Fächer zu besuchen. Zwar sei der Bachelor „nutzerfreundlicher“, doch enthalte er keine vertieften Studienangebote und bleibe eher an der Oberfläche.

Vertreter der Studierenden an den Hochschulen sind – so wurde in den Interviews hervorgehoben – in die curricularen Veränderungen involviert. Die nationale Organisation war an der Formulierung der Richtlinien beteiligt, die vom Ministerium für die Studienstrukturreform erlassen wurden. Darüber hinaus sind Vertreter der NUS als sogenannte „Bologna-Promotoren“ tätig, die die Hochschulen besuchen und sich über den Reformprozess informieren. Zusätzliche Finanzmittel hat die NUS zum Zwecke der Informationen über die Qualitätsreform erhalten, jedoch nicht für spezifische Informationsveranstaltungen zum Bologna-Prozess.

In den politischen Konsultationsprozessen unterstützten die Hochschul-Boards die neue Studienstruktur, verlangten aber zusätzliche finanzielle Ressourcen, um die Lehrqualität zu sichern und zu verbessern. Einige Boards – so an dem in die Untersuchung einbezogenen College – sind an Entscheidungen über die Einführung neuer Studiengänge beteiligt.

Die Hochschulleitungen unterstützen die Einführung gestufter Abschlüsse, weil sie sie im Hinblick auf Dauer des Studiums, den Studienerfolg und die internationale Mobilität von Studierenden für effektiver halten. Die norwegische Rektorenkonferenz hat im Anschluss an die Bologna-Erklärung die Initiative ergriffen, Mindestvoraussetzungen zu definieren, die bei der Einführung der gestuften Abschlüsse erfüllt sein sollten. So sollte die gesamte Lehrkapazität ausgeweitet werden. Das Ministerium akzeptierte diese Forderungen weitgehend. Da die staatliche Finanzierung der Lehre an norwegischen Hochschulen umgestellt und an die Menge der Absolventen und der vergebenen Credits gebunden wird, konnten einige Hochschulen, insbesondere die größeren Universitäten, ihr Budget auf diese Weise in Größenordnungen von mehreren Millionen Euro steigern. Die Hochschulleitungen erwarten keine weiteren Steigerungen, sind aber der Ansicht, dass die Steigerungen in der Vergangenheit die Umstellung erleichtert haben.

Die wichtigste Beschäftigterorganisation, Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO), unterstützte die Studienstrukturreform und bekräftigte dies durch einen Vorstandsbeschluss. Sie interpretierten sie als einen Beitrag zur effizienteren Organisation des Studiums und dadurch zur Kürzung der Studiendauer sowie zur Verbesserung des Wissenstransfers von den Hochschulen in die Arbeitswelt. Zwar erzeugte die Abschaffung von gut eingeführten Titeln wie den des Ingenieurs Spannungen, aber die Berufsverbände nahmen eine pragmatische Haltung zum neuen System gestufter Abschlüsse ein; sie sehen in den neuen Abschlüssen auch Chancen zur Verbesserung internationaler Kommunikation und zum internationalen Austausch von Studierenden und Beschäftigten.

Die NHO zeigte sich jedoch insgesamt stärker an den Qualitäts- und Managementreformen interessiert. Sie forderten mit dem Argument, dass Hochschulen öffentlich finanzierte Einrichtungen sind, eine Vertretung von Repräsentanten der Gesellschaft in den Boards, um an der Ernennung der Leitungspersonen mitwirken zu können. Die beiden Interviewpartnerinnen, die als Manager für Humanressourcen in großen Unternehmen tätig sind, bewerteten die neuen Studienabschlüsse zurückhaltend. Beide Unternehmen seien bis zu einem gewissen Grad offen dafür, auch Bachelor-Absolventen einzustellen. Eines der Unternehmen beabsichtigt, in sein neu eingerichtetes Traineeprogramm im Jahre 2005 Bachelor-Absolventen aufzunehmen, während das andere Unternehmen in sein Traineeprogramm neben Absolventen alter Studiengänge nur Master-Absolventen aufnimmt. Über die Qualifikationen, mit denen Bachelor-Absolventen auf den Arbeitsmarkt kommen, herrsche Unsicherheit, da noch keine Erfahrungen gewonnen werden

konnten. Obgleich das eine der beiden Unternehmen offener für die Rekrutierung von Bachelor-Absolventen zu sein scheint, wurde einhellig die Meinung vertreten, dass bei der Rekrutierung von Absolventen eher konservativ vorgegangen werde und man nach Bewerbern mit traditionellen Abschlüssen oder deren direkten Äquivalenten suche. Beide Unternehmen hätten sehr hohe Bewerberrelationen und stellten in ihrer Zentrale ausschließlich Absolventen mit einer Master- oder einer ähnlichen Qualifikation ein. Anzunehmen sei jedoch, dass man Bachelor-Absolventen auf einer mittleren Ebene zwischen hoch qualifizierten Leitungs- und Forschungspositionen und Facharbeiterpositionen einstellen werde; das werde auch dadurch begünstigt, dass die Gehaltserwartungen der traditionellen Absolventen als überhöht eingeschätzt würden.

Dennoch wurde die Studienstrukturreform als Beitrag zur Verkürzung der Studienzeit und zu erhöhter Transparenz über die erworbenen Qualifikationen positiv bewertet. Eine norwegische Universität – so wurde berichtet – hatte Personalchefs verschiedener Unternehmen eingeladen, um die in den neuen Bachelor-Studiengängen zu erwerbenden Kompetenzen zu diskutieren. Die Universität betonte, dass die Bachelor-Absolventen weitgehend Kompetenzen wie die Absolventen mit einem traditionellen cand.mag.-Abschluss haben werden, allerdings etwas stärker spezialisiert und etwas weniger breit als zuvor.

6. Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sowie die umfassende Qualitätsreform insgesamt werden in Norwegen von einer steigenden Nachfrage nach Studienplätzen begleitet. Studierende haben nunmehr die Möglichkeit, Fächerkombinationen zu studieren, die zuvor ungewöhnlich oder unmöglich waren. Allerdings ist die Nachfrage nach Hochschularten und Studiengängen nicht balanciert. Vielfach konnten die Universitäten ihre Position stärken, während manche Colleges, insbesondere solche in wenig besiedelten Regionen, Probleme haben, ihre Kapazitäten zu füllen. Zunächst wird zumeist versucht, die Breite des Angebots beizubehalten; erst nach einer Testphase könnten Reorganisationen erforderlich sein.

Beobachter der neuen Reformen sind sich weitgehend einig darüber, dass die gestuften Studiengänge und -abschlüsse, die ja an Universitäten und Colleges angeboten werden, zu einer größeren Einheitlichkeit des Systems beitragen und zugleich den Wettbewerb der Hochschulen untereinander verstärken. Colleges nutzten die Umstrukturierung, um neue Master-Programme mit einer deutlich wissenschaftlichen Orientierung einzuführen. Bedeutsam für den Wettbewerb zwischen den Hochschulen ist, dass Studierende jederzeit zwischen den Hochschulen wechseln können und dass dabei das Geld (die staatliche Hochschulfinanzierung) den Studierenden folgt.

Derzeit wenden die Hochschulen verstärkt Ressourcen für Werbekampagnen in Massenmedien auf und widmen der Entwicklung ihres Profils in diesem Kontext mehr Aufmerksamkeit. Bei Bemühungen zur Profilbildung seitens der Colleges ist ein „academic drift“ zu beobachten, so dass mehrere Interviewpartner schließen, das norwegische Hochschulsystem werde in der Struktur immer einheitlicher, wobei zugleich die Profilvielfalt der einzelnen Hochschulen zunehme. Der interviewte Arbeitgebervertreter, der die Entwicklungen ähnlich einschätzte, wies darüber hinaus darauf hin, dass kleinere Colleges in dem stärker werdenden Wettbewerb um Studierende nur überleben könnten, wenn sie stärker zusammenarbeiteten und dazu die neuen Medien nutzten.

Der Implementationsprozess der neuen Studiengangsstruktur verläuft unterschiedlich nach Fächern. In den Geisteswissenschaften erfolgte die Einführung der neuen Studiengangsstruktur relativ schnell. Die Veränderungen waren oft weit reichender als in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, und es kam zu kreativen Entwicklungen neuer Studiengänge. In den Rechtswissenschaften sind ein langsames Vorgehen und geringere Veränderungen zu beobachten. In den Business Schools richtet man sich weitgehend an ausländischen Vorbildern aus; allerdings sei – so wurde negativ bewertend hervorgehoben – eine zunehmende Isomorphie in den Curricula der führenden Business Schools als Folge des internationalen Benchmarking zu beobachten. Schwerer fällt die Umstellung von solchen professionsorientierten Studiengängen, bei denen die Studiendauer traditionell sehr lang gewesen ist: Hier besteht eine Tendenz, überdimensionierte Module mit zu großer Stofffülle einzuführen.

7. Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

Die Hochschulen haben beträchtliche Ressourcen für die Entwicklung neuer Studiengänge aufgebracht. Daraus ist eine Reihe von Studiengängen mit neuen Fächerkombinationen erwachsen. In der öffentlichen Einschätzung werden viele der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge – im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen – als modern und stark beruflich sowie interdisziplinär orientiert eingeschätzt, so zum Beispiel ein Bachelor-Studiengang Digitale Medien, der Jura, Mathematik, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften einbezieht. Auch herrscht die Vorstellung vor, dass die neuen Studiengänge transparenter seien und es den Hochschulen erleichterten, die Studierenden zu informieren.

Die Hochschulen versuchen zumeist, für ihre Master-Studiengänge nicht nur die Absolventen der eigenen Bachelor-Studiengänge zu gewinnen, sondern auch die von anderen norwegischen Hochschulen und aus dem Ausland. Dabei gibt es bei manchen Studiengängen Probleme, ausreichend Studierende zu rekrutieren.

Für die Einführung der neuen Studiengänge und -abschlüsse spielten – so betonte ein interviewter Studiendekan – die Einstellungen der mit den Reformen befassten Lehrenden eine große Rolle. Einige hätten die Gelegenheit kreativ genutzt, um interdisziplinäre Studiengänge zu entwickeln. Insbesondere in den Fächern, in denen es keine akute Krisenwahrnehmung gab (z. B. Geschichte, Philosophie, Musikwissenschaft), hätten sich viele Lehrende nur langsam und zögerlich auf Veränderungen eingelassen. So seien nebeneinander viele neue – insbesondere interdisziplinäre – Studiengänge entstanden und im Kern unveränderte Studiengänge, die lediglich strukturell angepasst worden seien. An unserer Fallstudien-Universität wurde berichtet, dass nunmehr etwa ein Drittel der neuen Studiengänge interdisziplinär angelegt sei.

In den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sind die neuen Master-Studiengänge eher forschungsorientiert, und die Bachelor-Studiengänge haben mit einem gewissen Grad an Spezialisierung für diese eine vorbereitende Funktion. Im Bachelor-Studium sind oft ein Hauptfach (80 Credits), ein Nebenfach (40 Credits) und Wahlbereiche (40 Credits) vorgesehen. 20 Credits insgesamt werden für das philosophische und das Fachexamen vorgesehen. Haupt- und Nebenfächer werden nicht mehr, wie in der Vergangenheit, hintereinander, sondern parallel studiert. Das erfordert mehr Koordination, Information und Beratung. In vielen Fällen wird – so wurde in den Interviews hervorgehoben – eine kürzere Dauer des Studiengangs ohne weitere zusätzliche Maßnahmen bereits dadurch gesichert, dass ein zweites Nebenfach wegfalle.

Der Übergang von den traditionellen zu den neuen Studiengängen erfordert in mancher Hinsicht weniger Umstellungen, als es auf den ersten Blick scheint. So werden oft die zuvor bestehenden Studienangebote, für die es Rahmencurricula gab, wenig verändert. Hinzu kommt, dass viele traditionelle Studiengänge in den Natur- und Ingenieurwissenschaften bereits modularisiert waren. Größere Umstellungserfordernisse gab es in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Insgesamt wurden – auf Empfehlung des Bildungs- und Forschungsministeriums – drei Typen von Master-Studiengängen eingerichtet:

- forschungs- bzw. disziplinär orientierte Master-Studiengänge, auch „research master programmes“ genannt;
- beruflich orientierte Master-Studiengänge, auch „professional master programmes“ genannt;
- zumeist interdisziplinäre Master-Studiengänge, die für berufliche Tätigkeiten qualifizieren, dabei aber nicht auf bestimmten fachlich affinen Bachelor-Studiengängen aufbauen und oft auch erst nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit aufgenommen werden sollen. Für die Zulassung können allerdings fachlich affine Module des Bachelor-Studiums von Bedeutung sein.

An den Universitäten überwiegen forschungsorientierte Master-Studiengänge. Colleges versuchen häufig, neben den überwiegend professionellen Master-Studiengängen auch einige forschungsorientierte Master-Studiengänge – für sich oder in enger Verbindung zu professionellen Studiengängen – anzubieten.

Tatsächlich gibt es vor allem in Fachrichtungen, deren Bachelor-Absolventen Probleme auf dem Arbeitsmarkt haben, noch einen vierten Typ von Master-Studiengang. So wurden fünfjährige, so genannte „integrierte Master-Studiengänge“ eingerichtet, bei denen die Studierenden zwar nach drei Jahren einen Bachelor-Grad (quasi pro forma) erhalten, aber in der Regel weiterstudieren und dies ohne ein zusätzliches Zulassungsverfahren tun können.

Die Erwartung, dass die neuen Bachelor-Studiengänge deutlich gesellschaftlich und arbeitsmarktrelevant sind, wird sicherlich nicht durchgängig erfüllt. Die Universitäten suchen

solche Akzente in erster Linie auf der Basis selbst entwickelter Konzepte zu setzen. So kann es nicht überraschen, dass bei manchen Bachelor-Studiengängen die Beschäftigungsrelevanz eher als Lippenbekenntnis erscheint und eine deutlich berufliche Akzentsetzung erst auf der Master-Stufe erfolgt.

Die Colleges, an denen die Vorbereitung der Studierenden auf den Arbeitsmarkt Tradition ist, beteiligten in der Regel Vertreter der Berufspraxis an der Entwicklung der neuen Studiengänge. Der von uns interviewte Dekan der Fakultät für Naturwissenschaften und Technologie an einem norwegischen College, der selbst viele Jahre in der Industrie und als Unternehmer tätig war, berichtete, dass er streng darauf geachtet habe. Er habe vorab erklärt, er werde Studiengänge ablehnen, die nicht in Kooperation mit Vertretern der Berufspraxis entwickelt worden seien. Auch gingen mehr als die Hälfte der Master-Abschlussarbeiten aus Projekten hervor, die in einem Unternehmen durchgeführt worden seien und gemeinsam von einem Professor und einem Vertreter aus dem entsprechenden Unternehmen betreut würden.

Universitäten unternehmen in der letzten Zeit neue Schritte, um den Übergang ihrer Absolventen auf den Arbeitsmarkt zu erleichtern. So stellte ein Fachbereich eine Person mit langjähriger Berufserfahrung ein, die arbeitsmarktrelevante Studienelemente identifizieren bzw. neu entwickeln soll. Allerdings gibt es auch Beispiele dafür, dass traditionelle praxisorientierte Akzente aufgegeben werden. In einem Fall fiel ein „humanistisches Projektsemester“, in dem die Studierenden potenzielle Praxisfelder erkunden und praktische Probleme lösen konnten, der Kürzung der Studiengänge von vier auf drei Jahre zum Opfer.

Da die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse in Norwegen in eine umfassendere Qualitätsreform eingebettet ist, wird sehr darauf geachtet, dass Beiträge der neuen Studiengänge zu einer Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium beitragen. Jede Hochschule ist gehalten, ein eigenes System der Qualitätsförderung zu entwickeln und periodisch Evaluationen vorzunehmen, wieweit die selbst gesetzten Ziele zur Qualitätsverbesserung realisiert sind. Gängige Maßnahmen zur Qualitätssicherung in den neuen Studiengängen sind:

- Förderung von Gruppenarbeit,
- Förderung von problemorientiertem Lernen,
- Ausbau von schriftlichen Arbeiten,
- Sicherung eines regelmäßigen *Feed-back* an die Studierenden,
- Einführung von Portfolios bei der Bewertung des Lernfortschritts.

Viele Hochschulen treffen nunmehr mit den Studierenden (schriftliche) Vereinbarungen, die die beiderseitigen Rechte und Pflichten regeln. Generell wird angenommen, dass solche Maßnahmen, wie auch mehr Betreuung, mehr Informationen, mehr Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden, zur Leistungssteigerung bei den Studierenden beitragen. Der befragte Rektor unserer Fallstudien-Universität meinte allerdings, dass er angesichts der Komplexität der vielfältigen Reforminitiativen die Dekane und Studiengangskoordinatoren aufgefordert habe, primär auf die Stabilisierung von Kernelementen der neuen Studiengänge zu achten.

Schließlich gibt es derzeit in Norwegen ein großes Interesse daran, die Zahl der gemeinsam mit ausländischen Partnerhochschulen angebotenen „joint degree programmes“ zu erhöhen. Dies wird nicht nur seitens des Ministeriums ermutigt, sondern die Hochschulen erhoffen sich davon eine Lösung für das Problem der nur formalen Anerkennung bzw. Übertragung von im Ausland erbrachten Studienleistungen, die die Lernergebnisse und den Kompetenzerwerb nicht wirklich beurteilt.

Insgesamt sind die Bologna-Reformen nach Ansicht der Mehrzahl unserer Interviewpartner ein Schritt in die richtige Richtung, „aber die Geschworenen haben noch kein Urteil gefällt“. Es müsse abgewartet werden, bis die ersten zwei oder drei Kohorten von Studierenden das neue System durchlaufen haben. Zwar gebe es viele ermutigende Zeichen, aber auch eine Reihe von Schwierigkeiten.

8. Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

Mit den gestuften Abschlüssen wurde in Norwegen auch das bestehende Credit System an das europäische ECTS-Modell angepasst. Darüber hinaus wurde ein neues System der Notenvergabe eingeführt: Die Notenvergabe von A bis F wurde kontingiert, wobei als Faustregel gilt: etwa

zehn Prozent der Studierenden erhalten ein A, 25 Prozent ein B, 30 Prozent ein C, 25 Prozent ein D, zehn Prozent ein E, F bedeutet failed, also durchgefallen. Dieses Prüfungssystem wird allerdings bisher oft mit Skepsis betrachtet.

Für die Zulassung zu einem Master-Studium gilt, dass der Notendurchschnitt nicht schlechter als C sein sollte. Im Falle der oben genannten Noten-Kontingentierung hätten zwei Drittel aller Bachelor-Absolventen den für die Zulassung zu einem Master-Programm erforderlichen Notendurchschnitt. Geschätzt wird allerdings, dass etwa 50 bis 60 Prozent der Bachelor-Absolventen weiterstudieren und attraktive Studiengänge weitaus selektiver sind. Bei professionellen Master-Studiengängen wird seitens des Ministeriums die Studienplatzkapazität begrenzt.

Vorgesehen ist auch, dass die neuen Studiengänge eine Auslandsstudienphase enthalten sollen. Dies ist jedoch bisher, wie später noch diskutiert wird, nur in Ansätzen verwirklicht. Eine stärkere Internationalisierung der Studiengänge zeigt sich vor allem darin, dass zunehmend Module oder ganze Studiengänge in englischer Sprache angeboten werden.

An den norwegischen Hochschulen besteht Konsens, dass Leistungsbewertung innerhalb der einzelnen Module und damit verbundene Vergabe von Credits die Zwischen- und Abschlussprüfungen nicht ersetzt. Allerdings verringert sich das Gewicht der ehemals wenigen großen Prüfungen unter der Beteiligung externer Prüfer. Nicht nur die Modulprüfungen sollen den Studierenden regelmäßig Rückmeldungen über ihren Fortschritt im Studium geben, sondern es wurden weitere Schritte zur verbesserten Rückmeldung unternommen, u. a. durch die Einführung von Portfolios.

Das Diploma Supplement war in Norwegen schon sehr bald nach der ersten Initiative von Europarat und UNESCO im Jahre 1988 an den meisten Hochschulen eingeführt worden. In jüngster Zeit wurde Kritik laut, dass die Diploma Supplements nicht immer den neuesten Vereinbarungen zwischen Europäischer Kommission, Europarat und UNESCO entsprechen, nicht einheitlich genug ausgestaltet und noch nicht flächendeckend implementiert seien.

Die Einführung der gestuften Studiengänge in Norwegen ist zwar in verschiedene Reformbemühungen zur Qualitätssteigerung eingebunden, jedoch werden sie auch als Anlass zur Sorge über Qualitätsverluste gesehen. Zum einen wird nicht selten auf das – allerdings bisher nicht eindeutige belegte – Problem verwiesen, dass die Nutzung von Hochschulabschlüssen und Credits als zentrale Indikatoren für die Zuweisung staatlicher Finanzmittel an die Hochschulen manche von ihnen verleitet, Credits relativ leicht zu vergeben und dadurch die Standards abzusenken. Zum anderen verweisen Skeptiker darauf, dass die Verkürzung der Studiengänge, die oft durch Streichungen von Teilbereichen des früheren Studienangebots realisiert wurde, zu einer Senkung der Standards geführt habe.

9. Folgen für den Studienverlauf

Als deutlichste Folge der Bologna-Reformen für den Studienverlauf an norwegischen Hochschulen gilt zweifellos die Kürzung der erforderlichen Studiendauer. Die kurzen Studiengänge wurden von zumeist vier auf zumeist drei Jahre gesenkt und die langen Studiengänge, die in der Vergangenheit oft mehr als fünf Jahre Studiendauer vorsahen, auf höchstens fünf Jahre. Obwohl bisher keine umfassenden Statistiken vorliegen, wird generell angenommen, dass sich auch die tatsächliche Studiendauer und die Studienabbrüche verringert haben.

Verbreitet ist die Einschätzung, dass die stärkere Strukturierung der neuen gestuften Studiengänge für die Studierenden die Möglichkeit einschränke, neben dem Studium Geld zu verdienen. Befürchtet wird außerdem, dass sich mehr Studierende aus diesem Grund für ein Teilzeitstudium entscheiden. Schon vorher war insbesondere an den Colleges die Sorge verbreitet, dass der Anteil von berufstätigen Teilzeitstudierenden zu groß geworden sei.

Die Einführung der gestuften Studiengänge sollte zur internationalen studentischen Mobilität beitragen. Ohnehin hatten die Studierenden in Norwegen das Recht, ihre Stipendien für einige Zeit ins Ausland zu transportieren. Alle Bachelor-Programme enthalten eine Klausel, dass die Studierenden einige Zeit im Ausland an einer Partnerhochschule studieren sollten; dies ist allerdings eine Kann-Bestimmung. Befürchtet wird jedoch, dass die Ansätze zur Straffung der Studiengänge jede Art von Mobilität entmutigen könnten – nicht nur das temporäre Studium im Ausland, sondern auch einen Wechsel der Hochschule bzw. der Hochschulart innerhalb eines

Faches und den Wechsel des Studienfachs. Hochschulwechsel werden auch dadurch erschwert, dass die zunehmenden Regelungen zur Strukturierung des Studiums nicht einheitlich vorgenommen werden; so werden zum Beispiel die erforderlichen *Credits* für Haupt- und Nebenfächer verschieden geregelt. Das Ministerium hat deshalb die Hochschulen aufgefordert, sich bei der Behandlung solcher Unterschiede flexibel zu zeigen.

Im Einzelnen – so die Interviewpartner – enthalten die neuen Studiengänge folgende Barrieren gegenüber internationaler Mobilität:

- Die neuen Studiengänge sind z. T. mit Stoff überfrachtet und auf jeden Fall stärker strukturiert als zuvor, so dass sich für ein Auslandssemester keine passende zeitliche Phase anbietet. Vorschläge, dass die Studierenden zwischen Bachelor-Abschluss und vor Beginn des Master-Studiums ein Semester oder ein Jahr im Ausland absolvieren, treffen verständlicherweise nicht auf ungeteilte Zustimmung.
- Die administrative Kapazität zur Organisation von Auslandsstudien gilt als zu gering. Im Rahmen der staatlichen Finanzierung der Hochschulen gibt es keine Anreize, die die Hochschulen zur Erhöhung der studentischen Mobilität ermutigen würden.

Angenommen wird, dass die norwegischen Studierenden, die sich heute für eine Auslandsstudienphase während des Bachelor-Studiums entscheiden, dies zumeist im fünften Semester realisieren. Die im Ausland erworbenen 30 oder 40 Kreditpunkte werden zumeist als Ersatz des Wahlstudiums, jedoch kaum als Ersatz von Pflichtstudienanteilen an norwegischen Hochschulen angerechnet.

Verstärkt wurden auch die Bemühungen um ausländische Studierende. Unter anderem wird versucht, mehr ausländische Partnerinstitutionen zu gewinnen, die zum Angebot gemeinsamer Studienprogramme und -abschlüsse auf der Master-Ebene bereit sind.

Schließlich hat der Bologna-Prozess auch formale und informelle Auswirkungen auf die Promotionsphase. Im Jahr 2003 wurde der PhD-Abschluss mit dem Ziel eingeführt, nach und nach 14 verschiedene Doktorgrade mit Ausnahme des *Dr.philos.*-Abschlusses zu ersetzen. In den Promotionsprogrammen soll die Betreuung verbessert und Wert auf einen zügigen Abschluss gelegt werden, denn in der Vergangenheit waren lange Promotionsphasen verbreitet und es rückten manche Wissenschaftler bereits ohne den Abschluss der Promotion in *Senior Researcher*-Positionen auf. Promotionsstudienangebote sollen nicht mehr länger als drei Jahre dauern und deutlich strukturiert sein. In neuen PhD-Programmen scheinen allerdings die Teilnehmer dazu zu tendieren, sich eher auf vier Jahre als auf drei Jahre einzustellen.

10. Folgen für den Berufseinstieg und -weg der Absolventen

2004 rief das Ministerium für Bildung und Forschung ein neues Gremium „Norway Opening Universities“ (NOU) ins Leben. Dies hat die Aufgabe, potenzielle Beschäftiger von Hochschulabsolventen und andere gesellschaftliche Interessengruppen über den Hochschulbereich zu informieren. Auch die im Laufe der letzten zehn Jahren an vielen Hochschulen eingerichteten career centres widmen sich nunmehr der Aufgabe, den Arbeitsmarkt – über Websites oder andere Wege – über die Fähigkeiten und Kompetenzen der Bachelor- und Master-Absolventen zu informieren.

Im Jahre 2004 gab es bereits einige Bachelor-Absolventen – vor allem solche, die im Laufe ihres Studiums in einen neu etablierten Bachelor-Studiengang umgestiegen waren, aber auch einige von den wenigen Studiengängen, die sehr früh auf die neuen Abschlüsse umgestellt hatten. Es liegen jedoch noch keine Daten zum beruflichen Verbleib vor.

Auf die Frage, wieweit die Bachelor-Studiengänge eher für einen Eintritt in den Beruf oder für ein Weiterstudium qualifizieren, meinte ein Dean, der zuvor außerhalb der Universität berufstätig gewesen war: „Die Bachelor-Studiengänge tun beides, das ist abhängig vom Fach. Die Industrie ist an dreijährige Studiengänge nicht gewöhnt, und die Unternehmen ziehen die Master-Absolventen vor. Bachelor-Absolventen werden von ihren Qualifikationen her gesehen eher der Ebene der Techniker zugeordnet.“

Allgemein wird angenommen, dass die Beschäftiger für höhere Positionen Master-Absolventen vorziehen. Auch äußerten die befragten Vertreter der nationalen Organisation der Studierenden an Universitäten die Ansicht, dass Bachelor-Absolventen von Universitäten einen geringeren Grad an Beschäftigungsfähigkeit erlangen als Bachelor-Absolventen von den Colleges. Angenommen

wird schließlich, dass Absolventen alter Studiengänge und neuer Master-Studiengänge zumindest so lange generell bessere Beschäftigungsaussichten haben, wie – trotz aller Bemühungen um Transparenz – noch unklar sei, mit welchen Kompetenzen ein Bachelor-Absolvent auf den Arbeitsmarkt käme. Etwas bessere Chancen könnten sich Bachelor-Absolventen in Regionen ausrechnen, die von Abwanderung bedroht seien.

Der interviewte Vertreter des Arbeitgeberverbandes meinte allerdings, dass zwischen den traditionellen cand.mag.-Abschlüssen und den neuen Bachelor-Abschlüssen kein so großer Unterschied bestehe. Die Arbeitgeber achteten weniger auf den Namen des Abschlusses als vielmehr darauf, was ein Bewerber inhaltlich gemacht habe. Im Übrigen seien die langen Studienzeiten in Norwegen schon lange mit Sorge betrachtet worden.

11. Charakteristika der Einführung gestufter Abschlüsse in Norwegen – eine zusammenfassende Betrachtung

Die Einführung der gestuften Studiengänge ist in Norwegen in weit reichende Reformen zur Erhöhung der Qualität des Studiums eingebettet – unter anderem zur besseren Koordination der Studiengänge und zum Ausbau von Evaluationsaktivitäten. Diese weitere Einbettung trug eindeutig zur Akzeptanz der Einführung gestufter Studiengänge und zu eingehenden Bemühungen um eine abgestimmte Reform von Inhalten und Strukturen bei.

Die Einführung der neuen Studiengänge und -abschlüsse erfolgte schlagartig. Abgesehen davon, dass einzelne Disziplinen von der Umstellung auf die gestuften Abschlüsse ausgenommen wurden, gab es nur wenige Vorläufer und keine Nachzügler bei der Implementation.

Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen war in Norwegen von Beginn an mit einer Reform der Promotionsstudien verbunden. Hier wurden Titel vereinheitlicht, die Angebote auf eine dreijährige Dauer gestrafft und verschiedene Maßnahmen für eine bessere Betreuung und Infrastruktur ergriffen.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge waren verschiedene formale Veränderungen verbunden. Das bereitete kaum Probleme im Hinblick auf Credits oder Diploma Supplements, aber die Einführung eines neuen, kontingentierenden Notensystems stieß auf Vorbehalte und Verständnisprobleme.

Generell wird angenommen, dass die Reformen eine doppelte strukturelle Wirkung haben. Auf der einen Seite wird das Hochschulsystem dadurch einheitlicher, dass sich mit der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse die Unterschiede zwischen den Studienangeboten in den verschiedenen Arten von Hochschulen verringern. Auf der anderen Seite wird das Hochschulsystem dadurch vielfältiger, weil die Vielfalt der Profile der einzelnen Studiengänge zuzunehmen scheint.

Am stärksten kontrovers diskutiert werden in Norwegen die Wirkungen der zeitlichen Verkürzung der Studienangebote: Das Bachelor-Studium ist kürzer als die vorher bestehenden kürzeren Studienangebote von vier Jahren und für das Erreichen des Master-Abschlusses ist weniger Zeit vorgesehen als zuvor für die höheren Kandidaten-Abschlüsse. Die Einführung der gestuften Struktur habe oft zu Stoffüberfrachtung geführt; sie entmutige Mobilität jeder Art, und sie wirke auch den sonst verbreiteten Bemühungen um Qualitätssteigerung entgegen.

Unsicherheit herrscht noch über die Zukunft des Bachelor auf dem Arbeitsmarkt. Unstrittig ist die Annahme, dass er eher auf mittlere Positionen als auf klassische Akademikerpositionen zuführt, aber offen ist derzeit noch, wie sich generell die Beschäftigungschancen für Bachelor-Absolventen entwickeln und wieweit den Bachelor-Studiengängen generell eine ausreichende Berufsvorbereitung zugeschrieben wird. Allerdings verlaufen Diskussionen über solche Unsicherheiten in Norwegen weitaus entspannter als in vielen anderen europäischen Ländern. Dazu trägt bei, dass der Anteil der Hochschulabsolventen unter den Berufsanfängern in Norwegen seit langem zu den höchsten der Welt zählt und dass dabei die Zahl der Absolventen relativ kürzerer Studiengänge die Zahl der Absolventen relativ langer Studiengänge seit langem deutlich übersteigt. Nicht zuletzt ist von Bedeutung, dass die Arbeitsmarktsituation in Norwegen im europäischen Vergleich für die Arbeitnehmerseite äußerst günstig ist.

Die Einführung gestufter Studiengänge bedeutete in Norwegen im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften einen stärkeren Abschied von bestehenden Traditionen als im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Das zog Probleme bei der Implementation nach sich, scheint jedoch auch zu einer Fülle interessanter curricularer Reformen geführt zu haben: Teils spielten

dabei Bemühungen um eine stärkere Praxisorientierung eine Rolle; vor allem aber nahm das Angebot interdisziplinärer Studiengänge erheblich zu.

Die meisten Elemente der derzeitigen Reform des norwegischen Hochschulsystems stellen etablierte Strukturen und Traditionen infrage. Daher ist generell akzeptiert, dass es einige Zeit brauchen wird, bis die komplexe Reform umgesetzt ist und das neue System reibungslos funktioniert. Insgesamt sind die Reformen jedoch auf so große Zustimmung gestoßen, dass die Reibungsverluste im Übergangsprozess und die verbleibenden Unsicherheiten über manche zukünftige Entwicklungen sich nicht als große Reformbarrieren erweisen.

Relativ offen ist in Norwegen allerdings geblieben, wieweit diese Reformen tatsächlich einen großen Stellenwert für die Internationalisierung der Hochschulen haben. Die Aufmerksamkeit ist bisher stärker auf Anzeichen für eine Entmutigung des Studiums im Ausland gerichtet, und unmittelbare Anzeichen für ein gewachsenes Interesse aus anderen Ländern an den Hochschulen in Norwegen werden nicht registriert.

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Österreich

Bettina Alesi und Jan Thomas

1. Einleitung: Übersicht zum österreichischen Hochschulwesen

In manchen Übersichten wird das Hochschulwesen in Österreich als aus drei Sektoren bestehend dargestellt: (a) den 15 staatlichen Universitäten, sechs Kunst- und Musikhochschulen sowie der Donau-Universität Krems, die ausschließlich Weiterbildungsstudiengänge anbietet; (b) den seit 1993 eingerichteten Fachhochschulstudiengängen, die öffentlicher oder privater Hand sein und auch von Institutionen angeboten werden können, die nicht primär Hochschulen sind (derzeit 19 Fachhochschulen); (c) den seit 1999 eingerichteten privaten Universitäten (derzeit neun). Daneben gibt es postsekundäre Einrichtungen, die offiziell nicht Hochschulen sind, so zum Beispiel die Akademien für Lehrerbildung. In den Grundzügen war das Hochschulwesen in Österreich vor dem Bologna-Prozess jedoch ebenso wie das deutsche, niederländische, norwegische und ungarische durch eine Zwei-Typen-Struktur gekennzeichnet.

Vor der Studienstrukturreform verliehen die Universitäten mit dem Studienabschluss die Titel Magister/Magistra (z. B. Mag. phil., Mag. theol., Mag. rer. nat.) bzw. Diplom-Ingenieur/Diplom-Ingenieurin (Dipl.-Ing. oder DI). Die Fachhochschulen verliehen die gleichen Titel mit dem Zusatz: „(FH)“. Die privaten Universitäten können andere Titel verleihen, sofern diese an anderen Universitäten auch verliehen werden.

Die Studiendauer für universitäre Studiengänge beträgt vier bis höchstens sechs Jahre und für fachhochschulische vier bis höchstens fünf Jahre (einschließlich Praxisphasen). An privaten Hochschulen beträgt die Mindeststudiendauer drei Jahre; auch Weiterbildungsstudiengänge an staatlichen Universitäten können drei Jahre umfassen.

Etwa 85 Prozent der Studierenden sind an staatlichen Universitäten, acht Prozent an Fachhochschulen und ein Prozent an privaten Universitäten eingeschrieben.

2. Die sich abzeichnende Logik des gestuften Systems von Studiengängen

Die Umwandlung bestehender Studiengänge in Bakkalaureats- und Magisterstudien an Universitäten wurde 1999 durch eine Gesetzesnovellierung ermöglicht. Das neue Universitätsgesetz, das zum Jahresbeginn 2004 in Kraft getreten ist, schreibt vor, dass alle neuen Studiengänge in der neuen Struktur einzurichten sind. Die Novelle zum Fachhochschul-Studiengesetz von 2002 ermöglicht es diesem Hochschultyp, neue Studiengänge einzuführen; vorgeschrieben ist, dass in den jeweiligen Fächern, in denen Bakkalaureatsstudiengänge eingeführt werden, auch neue Magisterstudiengänge einzuführen sind und dass der Zusatz „(FH)“ zum Titel erhalten bleibt.

In den jetzt gültigen gesetzlichen Regelungen in Österreich ist eine einheitliche Studiendauer von drei Jahren (bzw. 180 ECTS) in den Bakkalaureatsstudiengängen vorgesehen. Die Studiendauer in Magisterstudiengängen beträgt ein bis zwei Jahre an Fachhochschulen bzw. mindestens zwei Jahre (mindestens 120 ECTS) an Universitäten. Damit ist die Dauer bis zum Erreichen eines ersten Abschlusses in der Regel kürzer als zuvor. Die gesamte Dauer bis zum Erreichen eines Magisters im neuen System ist dagegen in manchen Fällen ein Jahr länger als zuvor die erforderliche Studiendauer bis zu einem Hochschulabschluss und in anderen Fällen gleich lang.

Die Universitäten können die bestehenden Studiengänge in die neue Struktur überführen. Neue Studiengänge müssen in der Regel in die neue Struktur eingefügt werden. Studiengänge für Medizin, Zahnmedizin und das Lehramt an Gymnasien verbleiben durchgängig in der alten Struktur. Bestehende Fachhochschulstudiengänge können in die neue Struktur überführt und neue in der neuen Struktur etabliert werden.

Die Regelungen, die zuvor in Österreich jeweils für die Zulassung zum Erststudium gegolten hatten, wurden nunmehr auch auf die Zulassung zur zweiten Stufe übertragen. An den Universitäten gilt nunmehr ein offener Zugang für Maturanden zum Bakkalaureats- wie in der Regel auch zum Magisterstudium, während bei Fachhochschulstudiengängen auf beiden Stufen Zulassungsbeschränkungen möglich sind. In der Diskussion sind allerdings Zulassungsbeschränkungen für die zweite universitäre Stufe.

Bei der Etablierung der gestuften Systeme von Studiengängen und -abschlüssen wurde davon ausgegangen, dass die Absolventen eines Bakkalaureats, die weiterstudieren wollen, dies in der Regel in einem Master-Studiengang desselben Faches und in einer ihrer fachlichen Spezialisierungen tun werden. Laut § 64 (5) des Universitätsgesetzes von 2002 setzt ein neues Magisterstudium den erfolgreichen Abschluss eines fachlich nahe liegenden Bakkalaureatsstudiums an einer Universität oder Fachhochschule oder eines anderen, äquivalenten, staatlich anerkannten Studiums im In- und Ausland voraus. Ein fachlicher Wechsel hat so wenig zur Diskussion gestanden, dass die Interpretationen darüber auseinander gehen, ob er in den seltenen Fällen, in denen er gewünscht wird, tatsächlich zugelassen wird oder nicht.

Eine Mobilität von einem Bakkalaureat an Fachhochschulen zu einem Master-Studium ist im Prinzip möglich. Aber auch hier ist nicht klar, wieweit das allen Fachhochschulabsolventen ermöglicht werden soll oder besondere Selektionen vorgesehen werden. Auch spielt eine Rolle, dass dies seitens der Universitäten nicht ermutigt wird und die meisten Studiengänge noch keine Absolventen haben, so dass es noch keine etablierten Praktiken gibt. Konsens scheint aber zu bestehen, dass die Absolventen von Bachelor-Studien nicht unbedingt sofort zu Master-Studiengängen übergehen müssen, sondern diesen Schritt auch mehrere Jahre nach dem Bachelor-Abschluss tun können.

Offen ist auch noch, in welchem Umfange ein – sofortiger oder späterer – Übergang vom Bakkalaureatsabschluss zu einem neuen Magisterstudium für wünschenswert gilt und wie sich die Quoten des Weiterstudierens tatsächlich entwickeln. Hier werden unterschiedliche Vorstellungen diskutiert, ohne dass sich klare Meinungsbilder, Empfehlungen oder gar Regelungen herausgebildet hätten.

Mit dem österreichischen Universitätsgesetz von 2002 sind auch neue Grundlagen für ein Promotionsstudium in Kraft getreten. Neben die bisherige Promotionsphase, die kaum Lehrveranstaltungen vorgesehen hatte und mindestens zwei Jahre umfassen sollte, ist ein vierjähriges PhD-Studium getreten. Promovierende sollen dabei die Hälfte der 240 ECTS im Kontext von Lehrveranstaltungen erwerben.

Fachhochschulabsolventen konnten bereits in der Vergangenheit unter bestimmten Umständen an Universitäten promovieren. Die Studienstrukturreform soll im Prinzip den Zugang von Master-Absolventen aus dem Fachhochschulbereich zu einem Promotionsstudium erleichtern. Jedoch liegen dazu weder klare Regeln vor, noch haben sich entsprechende Praktiken entwickelt.

3. Der Stand der Implementation

An Universitäten gibt es derzeit in Österreich insgesamt 172 Bakkalaureats- und 217 Magisterstudien, das entspricht einem Anteil von ca. 25 Prozent derjenigen Studiengänge, die dem Bachelor-/Master-Modell folgen. Der Anteil an Fachhochschulen ist in etwa gleich hoch. Nach ministeriellen Planungsvorstellungen sollte bis 2006 die Hälfte der Umstellung auf das neue System verwirklicht sein.

Berichtet wird, dass die mathematischen, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer die Vorreiter der Umstrukturierung waren. Sehr zurückhaltend mit der Umstellung waren dagegen die Rechtswissenschaften, die Theologie und verschiedene geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer. Dazu der Kommentar eines Interviewpartners:

„Vielleicht könnte man so sagen, dass technikaffine und allenfalls auch wirtschaftsaffine Studien eher die Tendenz haben, man muss das mit großer Vorsicht sagen, in die neue Architektur zu gehen, aber es ist zum Beispiel auch im Bereich der Soziologie bereits ein Bakkalaureat, es gibt es im Bereich der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, im Bereich des ehemaligen Übersetzens und Dolmetschens, also es hängt ein bisschen auch vom Grad der internationalen Vernetzung der einzelnen Disziplinen ab, es hängt auch letztlich von der Bereitschaft der KollegInnen ab, in neuen Bahnen zu denken, es hängt nicht zuletzt auch von der Frage ab, ob es in bestimmten Bereichen eine größere Zahl von all but thesis-Studierenden gibt. D.h. Studierende, wir kennen das im Bereich der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, dort haben wir folgendes Faktum, dass Studierende oft im dritten, vierten Jahr bereits interessante Jobs finden und im Grunde vor der Verfassung der Diplomarbeit die Universität ohne einen Abschluss verlassen, einfach deswegen, weil sie in ihrem Job gut sind. Das heißt, das sind ja nicht drop outs als Miss-erfolge, sondern im Gegenteil, das sind durchaus erfolgreiche Leute, nur kommen sie dann einfach nicht mehr dazu, und da, wenn es solche Bereiche gibt, dann bietet sich das Bologna-Modell durchaus dazu an, um guten Leuten auch mit dem Bakkalaureat einen

akademischen Erstabschluss zu geben, mit dem sie sozusagen auch qualifizierter auf dem Arbeitsmarkt auftreten können, als wenn sie statistisch quasi als drop outs gezählt werden.“ Ein Teil der Studierenden der alten Studiengänge sind in die Studiengänge der neuen Struktur übergegangen. Über die Größenordnung solcher Wechsel liegen keine Daten vor.

Bisher ist die Zahl von Absolventen des neuen Systems sehr gering. Daher können über die Beschäftigungssituation der neuen Absolventen noch keinerlei fundierte Aussagen gemacht werden.

4. Die Koordinierung des gestuften Systems

Seit den jüngsten gesetzlichen Änderungen werden neue Studiengänge an staatlichen Universitäten nicht mehr einem aufwändigen Beratungs- und Genehmigungsverfahren unterzogen, sondern vom Senat der Universität in eigener Regie – nach einer Beratung im Kollegialorgan für Studienangelegenheiten – etabliert (in beiden Gremien haben die Professoren die Mehrheit der Stimmen). Diese Regelungen sind jedoch nicht zum Zweck der Gestaltung des Bologna-Prozesses eingeführt worden, sondern werden als Ausdruck der neuen Vollmachten der Universitäten verstanden und gelten ebenso bei Änderungen von Studiengängen der alten Studiengangsstruktur.

Für Studiengänge im Fachhochschulbereich und an privaten Hochschulen blieb die Regelung unverändert, dass Studiengänge einer Akkreditierung bedürfen. An den Fachhochschulen sind Entwicklungsteams für die Vorbereitung neuer Studiengänge zuständig.

Das an Universitäten nunmehr übliche Verfahren wird von einem Interviewpartner wie folgt beschrieben:

„Wir haben in Österreich im Grunde eine sehr große Organisationsreform, mit dem Universitätsgesetz 2002, das im Wesentlichen mit Ausnahme der gesetzlich fixierten Leitungsstrukturen den Universitäten große Flexibilität in der internen Organisation gibt. Die Universität (...) hat das insofern im Bereich der Studien genützt, dass wir für die Studienverwaltung, Studienberatung und für die Studienrechtsorganisation ein System von 35 so genannten Studienprogrammleitungen aufgebaut haben. Große Studienprogramme haben zum Teil eine eigene Studienprogrammleitung, wir haben aber auch mehrere kleine, die fachliche Affinitäten aufweisen, zusammengefasst, und jede dieser Studienprogrammleitungen, die aus ein bis vier Personen, also WissenschaftlerInnen besteht, hat eine so genannte Studienkonferenz an der Seite, die zur Hälfte aus Lehrenden und zur Hälfte aus Studierenden besteht. Eine Reihe von Fragestellungen wird wohl auch in diesen Studienkonferenzen diskutiert werden müssen, dazu kommt, dass die Universitäten mit Einführung des Universitätsgesetzes die Curricularhoheit haben, das heißt, es liegt am Senat im Wesentlichen, Curricula zu beschließen, allerdings, und jetzt kommt noch eine Dimension hinzu: Die österreichischen Universitäten sind gehalten, Entwicklungspläne zu erarbeiten, das heißt, ihre Ziele in Forschung und Lehre für die nächsten Jahre näher zu präzisieren, und es wird dann notwendig sein, auch die Bewilligung von Curricula durch den Senat an den Entwicklungsplan zu binden, das heißt, es darf keinen Widerspruch geben zwischen dem Studienangebot der Universität (...) und den Zielen des Entwicklungsplanes. Das wird eine äußerst spannende, aber sicher nicht ganz unheikle Sache werden.“

Der Implementationsprozess der neuen Studiengangsstruktur geht in Österreich ohne Begleitung von besonderen Gremien, ohne sehr eingehende öffentliche Diskussionen und auch ohne Bereitstellung besonderer Mittel für den Umstellungsprozess vonstatten. Einige der Interviewpartner bedauerten dies. So meinte ein Repräsentant der Fachhochschulen:

„Es gibt zum Beispiel keine Aussagen, die eine Positionierung von Universitäten und Fachhochschulen im neuen System unterstützen würden, sondern da habe ich eher das Gefühl, politisch schaut man sich das an, was wir (die Fachhochschulen, d. A.) so tun und wie wir uns positionieren, wie die Universitäten sich positionieren, also da ist keine klare Vorgabe, es gibt so Vorstöße, aber das sind Einzelvorstöße. (...) Die Hochschulen, egal ob Universitäten oder Fachhochschulen, entwickeln Bildungsprogramme, Bologna-konforme, aber das ist einfach unsere Geschichte, das zu bewerben und zu positionieren, die Politik sagt da nichts dazu.“

5. Einschätzungen der wichtigsten Akteure und Interessenten

Die Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen trifft unter den Akteuren und Interessenten an der Entwicklung des Hochschulsystems auf weitgehende Zustimmung. Für richtig wird gehalten, dass die neue Struktur nicht einfach eine Kopie der angelsächsischen Lösungen darstellt, kritisiert wird jedoch zum Beispiel, dass bisher keine genuine, allseits zutreffende europäische Lösung gefunden wurde.

Drei Äußerungen mögen die Diskussion über die Ziele der Reform wie über die jeweiligen Funktionen der Stufen illustrieren. Die erste ist ein Auszug aus einer Stellungnahme der Wirtschaftsuniversität Wien im Jahre 1999 zu den Funktionen der Stufen:

„Abgesehen von diesen europa-politischen Aspekten erscheint ungeklärt, welches Bildungsziel mit den dreistufigen Studiengängen verfolgt wird und wie das geplante Modell sinnvoll in die bestehenden Ausbildungssysteme eingegliedert werden soll. Ungeklärt erscheint insbesondere, welche Funktion ein sechssemestriges Bachelor-Studium neben achtsemestrigem Fachhochschullehrgängen haben soll. Dass Fachhochschulen eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zwecks Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes zu lösen, zum Ziel haben (§ 3 Abs 1 Fachhochschul-Studiengesetz) und dass Bachelor-Studien der wissenschaftlichen Berufsvorbildung dienen sollen (§ 4 Z 3 des Entwurfs), beantwortet die Frage nach dem differenzierten Bildungsziel nicht hinreichend.“

Die Bundeskonferenz der Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren (PROKO) äußerte sich im gleichen Jahr kritisch zu den Bildungszielen der Studienstrukturreform:

„Die PROKO weist mit Sorge darauf hin, dass die Einführung eines ‘bachelor’ eine schwer abschätzbare und nach Fächern ganz unterschiedliche Vermehrung des Lehraufwandes mit sich bringen wird. Durch die vorgesehene Regulierung des Studiums müssten ja auch jene Unterrichtsgegenstände jedes Semester angeboten werden, die bisher nur in regelmäßigen Intervallen (z. B. jedes vierte Semester) gelesen wurden. Bei einer derart enormen Erweiterung des Lehraufwandes ist mit einer beträchtlichen Steigerung der Kosten für die Lehre zu rechnen. Nach Meinung der PROKO hat der Nationalrat die erheblichen budgetären Konsequenzen zu berücksichtigen.“

Weiter hält die PROKO fest, dass der vorgesehene Entwurf des Universitäts-Studiengesetzes durch seine Verschulung eine deutliche Reduzierung der Verbindung zwischen Lehre und Forschung im Rahmen des Bakkalaureatsstudiums bewirken muss. Eine ‘forschungsgel leitete Lehre’ ist im Rahmen eines Schulklassenbetriebes kaum möglich.“

Die Österreichische HochschülerInnenschaft stellte im Jahre 2003 in Frage, dass die Einführung von Bachelor-Studiengängen und -abschlüssen in allen Fachrichtungen sinnvoll sei:

„Wenn Studienrichtungen wie beispielsweise Publizistik als Bakkalaureat angeboten werden, ist das zu befürworten, weil dann eine gezielte Ausbildung für JournalistInnen vorhanden wäre. Bei anderen Studienrichtungen wie der Judaistik stellt sich schon die Sinnfrage, da diese stärker in eine wissenschaftliche Richtung tendieren. (...)“

Diese vielen Bakkalaureate führen zu einer scheinbaren Erhöhung der AkademikerInnenquote, da sicher einige durch die kurze Studienzeit eher bereit sind, ein solches Studium zu beginnen. Jedoch läuft das darauf hinaus, dass Studierende nur mit einem Bakkalaureat in der Tasche nicht so gerne genommen werden wie beispielsweise FachhochschülerInnen. (...) Es bleibt zu befürchten, dass die Finanzierung des Bakkalaureats gesichert ist, jedoch alles darüber hinaus zum ‘Privatvergnügen’ avanciert und sich das Ministerium aus seiner Verantwortung nimmt.“

Vertreter des Fachhochschulbereichs reagierten auf die Strukturreform zunächst sehr reserviert, weil ihr ein Jahrzehnt zuvor eingeführtes Studienangebot sehr erfolgreich war. Ähnlich äußerten sich auch die Arbeiterkammer und viele Arbeitgeber. Inzwischen werden die Reformen stärker positiv beurteilt und vorangetrieben.

Kontrovers wurde die gesetzliche Vorgabe diskutiert, die neuen *Titel* in deutscher Sprache vorzusehen. Während die Vertretung der Universitätsprofessoren die Vergabe von Titeln in deutscher Sprache mit einem zusätzlichen englischen Äquivalent unterstützt, verwies die Fachhochschulkonferenz auf Gefahren der Verwechslung der alten und neuen Magister. Die Industriellenvereinigung rechnet mit einer besseren internationalen Anerkennung, wenn die Titel in englischer Sprache geführt würden.

In verschiedenen Stellungnahmen wurde in Österreich hervorgehoben, dass eine Arbeitsmarktrelevanz des Bakkalaureatsstudiums nicht mehr oder weniger automatisch durch die strukturelle Umstellung gegeben sei, sondern eine Neugestaltung des Studienangebots erfordere.

Seitens der Industrie wurde zum Beispiel gefordert, dass Vertreter der Berufspraxis stärker in die Entwicklung von Studienangeboten einbezogen werden sollten, um den Bachelor-Absolventen attraktive Einstiegschancen in die Industrie zu eröffnen. Wert gelegt werden sollte auf die Beherrschung des Kernwissens der jeweiligen Disziplin sowie auf methodische und soziale Schlüsselkompetenzen.

Master-Studiengängen komme eine entscheidende Bedeutung bei der Reaktion auf akute Qualifikationsbedarfe durch entsprechend vielfältige, wirtschaftsnahe und flexible Spezialisierungen bei gleichzeitiger fachlicher Breite des Know-hows zu.

Auch die Neugestaltung des Doktoratsstudiums sei zu begrüßen, da:

„(...) dies – bei entsprechender Ausgestaltung der Karriereperspektiven für junge ForscherInnen – zu einer signifikanten Erhöhung des ForscherInnenpotentials führen kann.“

Gefordert wurde ferner, die neue Studienstruktur zügig einzuführen und somit ein Nebeneinander alter und neuer Strukturen zu vermeiden und die Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten zu vergrößern. Ferner sollten sehr bald neue, transparente Verfahren bezüglich des Zugangs und der Zulassung zum Master-Studium entwickelt werden, bei denen der Zugang auch nach mehrjähriger Berufstätigkeit sichergestellt werden sollte (Industriellenvereinigung 2004).

6. Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Sehr unterschiedlich fallen die Einschätzungen darüber aus, wie weit mit der Reform der Studiengangstruktur die Hochschullehrer zu einer höheren Betreuungsintensität und insgesamt zu einer höheren Bewertung der Lehrfunktionen veranlasst werden könnten. Dabei wurden auch Stimmen laut, dass die Forschungsorientierung an den Universitäten ein so hohes Gewicht behalten könnte, dass sich die Professorinnen und Professoren vor allem auf die wissenschaftlich anspruchsvollen Master-Studiengänge konzentrieren könnten.

Mehrheitlich scheinen die Repräsentanten der Hochschulen dafür zu sein, dass die beiden Hochschularten unterschiedliche curriculare Akzente bewahren: den der Berufsausbildung seitens der Fachhochschulen und den der Berufsvorbildung seitens der Universitäten, wie ein Vertreter einer Universitätsleitung es formulierte.

Dennoch wird angenommen, dass die Universitäten in gewissem Umfang berufsorientierte Studienangebote und die Fachhochschulen in gewissem Umfang wissenschaftsorientierte Studienangebote entwickeln. Bei wachsendem Wettbewerb um die Studierenden sei zu erwarten, dass manche Hochschule eher auf gesonderte Profiltreue und andere auf stärkere Überschneidungen der Akzente setzten. Ein Angehöriger einer Universitätsleitung äußerte sich zu dieser Thematik wie folgt:

„Es wird sich die Frage stellen: Ist es für das Profil der Universität (...) zuträglich, sowohl academic als auch professional masters zu haben, oder ist es vielleicht günstiger, sich auf academic zu beschränken. Denn Beschränkung kann auch Stärkung bedeuten. Einen zu großen Warenkorb anbieten zu wollen macht die Universität zum Supermarkt. Und ich glaube eher, dass die Universität ein Spezialitätengeschäft sein sollte, das hoch klassige Ware, aber ein limitiertes Segment anbietet, und das ist der Unterschied zwischen einem Delikatessengeschäft und einem modernen Supermarkt, der sozusagen alles anbietet, aber damit auch kein Profil mehr hat.“

Vorstellbar sei allerdings, dass sich die an den Universitäten seit langem bestehenden Unterschiede nach Fächern, ihre wissenschaftliche Orientierung mit berufsvorbereitender Akzentuierung zu verbinden, in Zukunft noch weiter vergrößern könnten:

„Im Grunde ist das Fächerspektrum und das Studienangebot der Universität (...) breit, da wird es immer graduelle Unterschiede geben in der direkten Anwendbarkeit eines Studiums. Ich glaube, dass sich die Studien nicht exklusiv am Arbeitsmarkt orientieren können, sich aber auch nicht exklusiv nur an wissenschaftlichen Fragestellungen orientieren dürfen ... Ich glaube, man muss sich auch von der Idee verabschieden, dass es ein Modell eines Studiums an einer Institution geben kann. Ich könnte mir vorstellen, dass es für die Universität (...), und ich sag das jetzt aus dem Bauch heraus, vielleicht vier oder fünf unterschiedliche Typen von Bakkalaureatsstudien geben kann. Es wird wahrscheinlich inhaltlich stärker differenziert, aber es wird typologisch weniger Magisterstudien geben, es wird interdisziplinäre geben, es wird engere fachliche und es wird breitere Magisterstudien geben und auch bei den Bakkalaureatsstudien werden wir das ähnlich überlegen ...“

Manche Hochschulrepräsentanten erwarten, dass die einzelnen Hochschulen zunehmend für eigene Profile votieren und dabei jeweils verschiedene Mischungen von wissenschafts- und arbeitsorientierten Studiengängen präferieren. Andere sehen die Herausbildung eines spezifischen Profils der einzelnen Hochschulen eher als problematisch an, weil dies zum Beispiel zu einer „Dezimierung der Fächervielfalt“ und zu einem „Aushungern der Forschung“ im Zuge der Einführung von Bachelor-Studien führen könnte (Hansen 1999).

7. Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

Generell wird angenommen, dass die meisten der bislang eingeführten Bakkalaureats- und Magisterstudien substanziell noch stark von den Vorgängerstudiengängen geprägt sind. Die Entwicklungsarbeit konzentrierte sich anfangs darauf, eine neue Zäsur für den Bachelor-Abschluss zu entwickeln und den verbleibenden zweiten Studienabschnitt des alten Studiengangs in einen neuen Magisterstudiengang mit mehreren Schwerpunkten oder in mehrere getrennte Magisterstudiengänge zu überführen.

In verschiedenen Interviews und Publikationen wird hervorgehoben, dass die Studienkommission vor allem zu Beginn des Reformprozesses selten größere Veränderungsschritte unternahm. So schreiben Pechar und Pellert (2004, S. 326):

„Many study commissions (...) were very reluctant vis-à-vis the new model. The first experiences with the change of the study organisation to the two-cycle model show that the approach of many study commissions was to rescue their old model and simply divide the same content into two phases (BA and Master). Others saw the opportunity of getting rid of mass studies at the bachelor level and creating elite systems at the master level. The challenge of creating a new way of organising studies has rarely been dealt with.“

Seitdem die neuen Hochschulgesetze in Kraft sind, scheinen weitaus häufiger Studiengänge mit deutlich neuen Akzenten entwickelt zu werden. Das gilt für Universitäten wie für den Fachhochschulbereich.

Wie bereits ausgeführt, werden in den Bakkalaureatsstudiengängen in den meisten Fällen weiterhin Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen betont. Das Selbstverständnis der Universitäten hatte auf dem Konzept einer „wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ (§ 1(3) UOG 1993) beruht. Curricula waren stärker auf die Vorbereitung ihrer Absolventen auf eine Hochschulkarriere als auf außeruniversitäre Beschäftigungsfelder ausgerichtet. Im Unterschied dazu war von den Fachhochschulen erwartet worden, eine „wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung“ zu leisten (§3 (1) FHStG).

Von politischer Seite und seitens vieler Repräsentanten der Berufspraxis wird allerdings gefordert, dass die Bakkalaureatsstudiengänge an Universitäten trotz überwiegend wissenschaftsorientierter und genereller Orientierung stärker berufsvorbereitende Akzente haben sollten. Vertreter der Universitäten äußern sich gegenüber solchen Forderungen ablehnend oder reserviert, wie das folgende Beispiel belegt:

„Universitäten haben akademische Berufsvorbildung zu leisten und keine akademische Berufsausbildung zu geben. Das heißt, wenn wir über employability nachdenken, dann werden wir wohl über generellere Aspekte der employability nachdenken müssen und nicht so sehr, wie ist ein Bakkalaureatsprogramm maßgeschneidert, um den Anforderungen einer ganz spezifischen Berufssparte zu entsprechen. Das ist der erste Punkt. Der zweite Punkt ist, dass in der ganzen Diskussion um die employability bei den Bakkalaureatsstudien auch meines Erachtens der Begriff das Konzept der akademischen Anschlussfähigkeit beinhalten muss, denn Bakkalaureatsstudien bilden für einen Beruf vor, müssen aber auch für die weitere akademische Qualifikation die Basis bieten. D. h. es macht keinen Sinn, nur auf den Arbeitsmarkt zu schauen, sondern es wird sehr wohl auch notwendig sein, in den Bakkalaureatsstudiengängen die academic profiles zu vermitteln, die notwendig sind, damit Studierende, die ein Bakkalaureatsstudium abgeschlossen haben, auch intellektuell in der Lage sind, ein anspruchsvolles weiterführendes Magisterstudium, das auch aus einem anderen Gebiet kommen kann, zu machen.“

Zuweilen wird in den (neuen) Studiengängen der Fachhochschulen die berufliche Vorbereitung weniger als in der Vergangenheit durch fachlich-berufliche Spezialisierung gefördert, sondern verstärkt Schlüsselkompetenzen akzentuiert:

„(...) Bachelor und Master, da ist vielleicht ein Unterschied in Bezug auf soft skills, zum Beispiel: wie viel Führungsqualitäten, wirtschaftliche Fähigkeiten, Sprachen gibt man einem Bachelor mit und wie viel einem Master? Das ist zumindest intern bei uns stark in Diskussion. Aber ich denke, dass da bei den Fachhochschulen, in den Curricula, schon sehr früh diese Skills hinein verwoben wurden. Und wir haben zum Beispiel als technische Fachhochschule diese Erfolgsformel: Technik + Wirtschaft + Persönlichkeit und haben ca. 40 Prozent nichttechnische Fächer, und das ist doch ein erheblicher Anteil, den sich technische Universitäten in Österreich zum großen Teil nicht leisten.“

Unbeschadet der Differenzen zwischen den Universitäten und Fachhochschulen, wie ein Bakkalaureatsstudiengang inhaltlich akzentuiert sein sollte, bestehen sehr ähnliche Vorstellungen über die Master-Stufe: Sie soll vor allem der Spezialisierung dienen, sei es stärker wissenschaftsorientiert oder stärker berufsorientiert.

Die Frage, ob Universitäten sich eher auf wissenschaftsorientierte Masters beschränken sollten, ist in Österreich derzeit noch nicht geklärt. Diese Entscheidung dürfte von Universität zu Universität unterschiedlich ausfallen, wie folgende Interviewaussage zeigt:

„Im Bereich der Magisterstudien werden konkret eine Reihe von neuen Studienprogrammen angedacht: Es ist relativ weit in der Planung ein Magisterstudium im Bereich der Gender Studies, wofür es nicht das Basis-Bakkalaureatsstudium gibt, also interdisziplinär. Es ist angedacht in internationaler Kooperation ein Magisterprogramm der Urban Studies, im Bereich der European Studies, das machen wir im Rahmen des UNICA-Netzwerkes. Ebenso in diesem Rahmen wird es sein, dass wir im Bereich der Cognitive Neuroscience ein Magisterstudium andenken, das sind alles academic masters. Wir sind noch in der universitätspolitischen und strategischen Diskussion, inwieweit es Sinn macht, für eine akademische Institution auch professional masters anzubieten, das ist noch nicht ausdiskutiert. Da stellt sich für die Wirtschaftsuniversitäten anders die Frage, möglicherweise auch für unterschiedliche Fakultäten anders.“

Auf die Frage, inwieweit auch Fachhochschulen wissenschaftsorientierte Master anbieten könnten, antwortete ein Interviewpartner wie folgt:

„Wir haben versucht, jeden unserer Master an einen starken Fachbereich zu koppeln, der einem auch durchaus Forschungskompetenz gibt. Ich würde daraus aber nicht ableiten, dass jeder Master grundsätzlich eine Kernkompetenz in der Forschung vermittelt; wir sind jetzt an der Hochschule mit Forschung noch nicht so weit entwickelt. Ich würde durchaus sehen, dass mehrere Master gemeinsam an einer Kernkompetenz beitragen, das ist noch nicht wirklich ausdiskutiert.“

Insgesamt scheint die Diskussion über die Funktionen der Studienstufen und Hochschultypen mit dazu beizutragen, dass sich Konzeptionen verbreiten, die eine Verknüpfung von innerwissenschaftlichen Fragestellungen und Praxisorientierung des Studiums zu erreichen suchen. So führte ein Universitätsangehöriger zu den biologischen Studienangeboten aus:

„Es gibt Bereiche, die jetzt schon durchaus praxisorientiert sind, etwa Natur- und Landschaftsschutz. Dort laufen glaube ich 60 Projekte, die nicht nur Forschungsprojekte sind, sondern ein Gutteil von Bund und Ländern eingeforderte, für größere Eisenbahnvorhaben zum Beispiel, also das geht durchaus in die Praxis. Ich würde annehmen, dass es bei der Mikrobiologie/Genetik auch so ist, denn die gehen auch in eine Forschungspraxis. Dort kann man ein Projektpraktikum meines Wissens auch durch ein Industriepraktikum ersetzen. Es gibt andere Bereiche, wo das einfach schwer ist, in der klassischen Botanik, die Paläobiologie, die Zoologie.“

Ich würde sagen, wo es möglich und sinnvoll ist, wird es ohnehin schon gemacht und wird sicherlich auch in Master-Studiengängen gemacht werden, weil eben eine Menge über Projekte finanziert werden muss und die kriegt man halt fast nur über die Praxis. Und wenn es da einige Bereiche noch gibt, die sich nur der Systematik widmen, dann wird man die nicht berufsorientiert konstruieren können. Obwohl, eine rein systematische Fragestellung, der Lotus-Effekt, etwas, wonach man lang angewandt geforscht hat und nicht drauf gekommen ist und durch reinen Zufall gefunden hat, das ist ein klassisches Beispiel natürlich, dass auch die Grundlagenforschung eine vehement praktische Bedeutung haben kann.“

Die Etablierung *interdisziplinärer Studiengänge* ist bisher bei der Einführung der Bachelor-Master-Struktur kein zentrales Thema gewesen. Allerdings gibt es eine Fülle von Beispielen dafür, dass die neue Struktur zum Anlass für den Aufbau interdisziplinärer Studienangebote genommen wird.

So bietet zum Beispiel die Sinologie an einer Universität gemeinsam mit einer anderen ortsansässigen Universität einen individuellen Diplomstudiengang „Internationale Betriebswirtschaft und Chinesisch“ an. Vorgesehen ist in Zukunft auch eine Kooperation mit der Juristischen Fakultät „Internationales Recht und China“ sowie „Chinesisch Dolmetschen und Übersetzen“ mit dem Zentrum für Dolmetschen. Geplant ist weiterhin ein Magisterstudium für Politik und Ökonomie Ostasiens, das nicht mehr so stark auf die sprachliche Komponente fokussiert, sondern die Expertise im politischen und ökonomischen Bereich herstellen und beispielsweise für die Beschäftigung in internationalen Organisationen qualifizieren soll.

Für den Bereich Biologie wurde zu dieser Thematik in einem Interview ausgeführt:

„Na ja, Interdisziplinarität ist nicht die Regel, wohl aber kommt sie immer wieder vor: Wir haben sie insofern vorgesehen, als diese letzten vier Semester, die jetzt Magisterstudien werden, momentan in 24 Stunden Fach- und 20 Stunden Wahlfächer gegliedert sind. Wobei es dafür bis jetzt keine Curricula gibt, d. h. diese Stunden sind im Moment eine Frage der Absprache zwischen dem Diplomarbeitbetreuer und dem Studierenden – also es ist eine relativ große Offenheit da, Punkt 1. Punkt 2, haben wir gesagt, wenn jemand von einem Zweig auf den anderen wechseln will, wenn einer z. B. Botanik studiert hat und er möchte den Abschluss in Zoologie machen – schon im bisherigen System konnte er diese sechs Semester sozusagen als Botaniker studieren und nachher konnte er optieren und auf Zoologie umsteigen, wobei ihm auferlegt wurde, dass er im Rahmen dieser 20 Wahlfachstunden die Zoologie nachgemacht hat. Ein crossover sollte dadurch ermöglicht werden. In analoger Weise wäre in diesem recht offenen System mit den großen Blöcken auch durchaus möglich, dass eine Fragestellung, vielleicht keine rein physikalische Fragestellung, das nicht, aber dass eine biophysikalische Fragestellung gewählt würde, wobei dann das komplette Wahlfach auf die Physik zu verwenden wäre, um etwa fehlende Kenntnisse aus der Physik nachzuholen (...).“

Die Interviews zeigen, dass ein großer Anteil der Hochschulangehörigen hohe Übergangsquoten von einem Bakkalaureatsabschluss zu einem Magisterstudium befürworten. Hierzu zwei Beispiele:

„Wir haben jetzt 200 Anfänger und in etwa 100 im 2. Jahrgang und in etwa rechnen wir jetzt mit etwa 40 Bakkalaureatsabschlüssen pro Studienjahr. Wir machen aber darauf aufmerksam, dass wir selbstverständlich alle, die qualifiziert sind und sich diese Qualifikation auch vorstellen können, einladen, einen Magister aufbauend auf das Bakkalaureat zu beginnen. Viele machen das vielleicht insofern nicht, weil sie schon mit dem Berufsleben in Verbindung sind ...“

„In (...) herrscht die Meinung, dass es eigentlich nicht die Regel sein sollte, hier auf der Bakkalaureatsstufe auszustiegen, wenn, dann hat man so eine leidliche Grundlagenqualifikation, man ist dann ‚Ökologe‘, aber die Ökologie leidet – kleine Zwischenbemerkung – ohnedies darunter, dass es sehr viele Leute gibt, die von vielem etwas wissen, aber nichts genau können, und gerade das sollte ein Ökologe nicht sein, weil man wird nicht auf ihn warten, bis er da integrative Stellungnahmen abgibt, sondern ein Techniker, ein Architekt wird ihn fragen, und was kannst du einbringen? Und dann muss er eine sehr spezifische Qualifikation einbringen, Artenkenntnis im Hinblick auf eine bestimmte Artenzerstörung oder ökophysiologische Kenntnisse. Das ist aber von Beruf zu Beruf unterschiedlich. Manche wollen ohnedies keinen Spezialisten. Wenn ich einen frühen Absolventen haben will, den ich mir dann formen kann, was nichts Negatives sein muss, dann ist ein Bakkalaureat vielleicht ganz passend, aber der ist sicherlich kein qualifizierter Ökologe (...).“

An Fachhochschulen, die auch berufsbegleitende Studiengänge anbieten, wird ein großer Vorteil der Studienstrukturreform in den verbesserten Möglichkeiten für lebenslanges Lernen gesehen. Für Bachelor-Absolventen, die anschließend in den Beruf gehen, könnte ein weiterführender berufsbegleitender Master zu einem späteren Zeitpunkt sehr sinnvoll sein. In diesem Fall würden die Bachelor-Absolventen noch zwei Semester weiterstudieren, bei ihrer Firma weiter Teilzeit arbeiten und im 9. Semester, das für die Diplomarbeit vorgesehen ist, wieder voll integriert werden und ihre Diplomarbeit in der Firma schreiben.

Auf Seiten der Beschäftigten wird ein hoher Wert auf die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen beim Übergang von der Bachelor- zur Master-Phase gelegt. So hieß es in einem Interview:

„Uns ist wirklich sehr wichtig, dass man diese so genannte Durchlässigkeit von vornherein versucht zu regeln, dass die Studierenden eine feste Perspektive haben, was sie nach den drei

Jahren wo absolvieren können, dass es eine Durchlässigkeit gibt von den Fachhochschulen zu den Universitäten und umgekehrt, weil der umgekehrte Weg mindestens ebenso wichtig ist, da die Fachhochschulen ein sehr interessantes Angebot für Berufstätige haben. Es muss aber auch gelingen, und das ist im Grunde genommen auch ein Ziel dieser Studienstrukturreform, dass die Leute aufbauen im Sinne des Lifelong Learning und deswegen sind diese Schnittstellen extrem wichtig.“

8. Besondere Elemente von Studium, Prüfungen und Zertifikaten

Die Gesetzesnovellierungen beziehungsweise neuen Gesetze, die in Österreich die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse regeln, bilden zugleich auch die Rechtsgrundlage für verschiedene begleitende Veränderungen, die im Bologna-Prozess als flankierende Maßnahmen zur Einführung der neuen Studiengangsstruktur verstanden werden können. Sie stellen somit auch die Rechtsgrundlage für die Einführung von ECTS und Diploma Supplements sowie die Einrichtung gemeinsamer Studiengänge verschiedener Universitäten und von Doppeldiplomstudiengängen dar.

Die Umstellung des Prüfungssystems auf ECTS hat in Österreich mittlerweile auf breiter Basis stattgefunden. Im Universitätsgesetz ist nicht einmal mehr von Semestern oder Jahren der Studiendauer, sondern nur noch von ECTS die Rede. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Credit System in vollem Umfang akzeptiert und eingeführt ist.

So wird zum Beispiel berichtet, dass der Workload-Ansatz, der einem Credit System zugrunde liegt, derzeit noch Schwierigkeiten macht (Pechar und Pellert 2004, S. 326 f.):

„The workload perspective – another consequence of the shift from teaching to learning which is an aim of the Bologna process – is not really understood in an academic culture that usually associates teaching with classroom teaching. Concentrating on learning outcomes instead of learning contents represents a complete break with existing cultures. Moreover, the objective of modularising is not compatible with a system that is still built on extensive comprehensive examinations instead of achieving graduation by accumulating credit points for modules. So although ECTS is being increasingly introduced and used, the system of examination is not synchronised and ECTS is used in a very formal, superficial way.“

Diese Einschätzung deckt sich mit Aussagen in den Interviews, wonach sich die Umwandlung der Studiengänge in Österreich im Wesentlichen noch in einer Transitionsphase befinde. So führte ein Angehöriger einer Universitätsleitung aus:

„Das ist eben eine Transition, das sind sozusagen Transitionsbakkalaureate und Transitionsmagisterstudien, aber keine Studien, wo man von vornherein das Studium nach learning outcomes aufgebaut hat und aus dem heraus dann ableitet die Studierenden-Workloads, die didaktischen Modelle, die Unterrichtsmethodologie und auch den Einsatz der neuen Medien, die geeignet sind, diese Zielerreichung in den learning outcomes auch zu gewährleisten.“

Die Einführung des Credit System an österreichischen Hochschulen hat nicht dazu geführt, dass der Stellenwert von Examensarbeiten am Schluss des Studiums wesentlich geringer geworden ist. Es besteht praktisch ein Nebeneinander von Akkumulationslogik und Schlussexamenslogik. Lediglich ist festzustellen, dass die Bakkalaureatsstudiengänge mit weniger umfangreichen Examensarbeiten abschließen als die neuen Magisterstudiengänge.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge sollte zwar auch, wie vielfach hervorgehoben wurde, eine Modularisierung des Studiums im Sinne größerer Wahlmöglichkeiten für die Studierenden zum Aufbau ihres Studiengangs erfolgen. In der Tat haben insbesondere einige Hochschulen einer solchen Modularisierung in der Ausgestaltung ihrer Studiengänge große Aufmerksamkeit gewidmet. Aber es gibt durchaus Zweifel, ob in diesem Sinne die neuen Studiengänge in Österreich insgesamt flexibler geworden sind. So wird berichtet, dass in vielen Bachelor-Studiengängen ein hoher Grad stofflicher Festlegung herrsche, um innerhalb einer kürzeren Zeitspanne ein großes Stoffpensum zu bewältigen.

Die Ausstellung eines international lesbaren Zusatzdokuments zur besseren Transparenz der im Studium erworbenen Qualifikationen, des Diploma Supplement, ist Teil der offiziellen österreichischen Bologna-Zielsetzungen und wurde entsprechend in den Gesetzen und Verordnungen verankert. Demnach ist seit dem 1. Oktober 2003 der Anhang zum Diplom auf

Antrag eines/einer Studierenden verpflichtend auszustellen. Lediglich eine einzige Universität ist in Österreich bereits dazu übergegangen, allen AbsolventInnen das Diploma Supplement automatisch auszustellen. Genauere Zahlen liegen für den Universitätssektor nicht vor. Für Fachhochschulstudierende wird die Ausstellung ab Ende 2005 verbindlich sein.

In Österreich, wie in vielen anderen Ländern Europas, haben sich die Reformen nicht auf die Studiengangsstruktur beschränkt, sondern im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge wurden andere Veränderungen vorgenommen, die bereits zuvor in der Diskussion und in manchen Fällen bereits realisiert waren. Der Bologna-Prozess führt hier nicht zu neuen Akzenten, sondern ist oft ein willkommener Anlass und ein Beitrag zur Mobilisierung.

Im Rahmen der Interviews wurden vor allem drei Ansätze genannt, die im Kontext der Bologna-Reformen in Österreich an Gewicht gewonnen haben. Die Aktivitäten im Bereich der handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden nahmen zu. Auch nahmen Versuche zu, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen zu unterstützen. Schließlich wurden in einigen Studiengängen neue Praktika und andere Formen von Praxisphasen etabliert.

9. Folgen für den Studienverlauf

Österreich gehört zu den Ländern in Europa, in denen in den neunziger Jahren die tatsächliche durchschnittliche Studiendauer bis zu einem Studienabschluss mit etwa 7,5 Jahren sehr hoch lag. Von der Einführung gestufter Studiengänge erhoffte man sich eine Verringerung der Studienzeitverlängerung. Wie bereits ausgeführt, hat sich jedoch die erforderliche Studienzeit bis zu einem „neuen“ Magister gegenüber einem „alten“ Magister in vielen Fällen verlängert. Bisher liegen noch keine Zahlen vor, wie groß der Anteil der Bakkalaureatsstudierenden ist, die nicht weiterstudieren, und ob sich eine Verringerung der Studienzeitverlängerung durch die gestufte Struktur einstellt. Festzustellen ist, dass sich mit der Einführung der neuen Studiengänge nicht der Tatbestand verändert hat, dass es an österreichischen Universitäten offiziell keinen Teilzeitstudierenden-Status gibt; da aber viele Studierende neben dem Studium mit Erwerbsarbeit beschäftigt sind, erklärt sich ein Teil der Studienzeitverlängerung als Ergebnis des de facto verbreiteten Teilzeitstudiums.

In den Interviews wurden Zweifel laut, ob die neue Studiengangsstruktur deutlich zur Zügigkeit des Studiums beitragen werde. Ein Student meinte:

„Wenn die Menschen Studiendauern verkürzen wollen, dann wäre es angebrachter, die Studienbedingungen an Österreichs Universitäten zu verbessern und nicht neue Abschlüsse einzuführen. Also schlicht und ergreifend versucht man sich mancher Probleme durch Strukturumstellungen zu entledigen, obwohl es sich um Probleme handelt, die nicht in der Struktur begründet sind.“

Verbreitet ist auch die Hoffnung, dass die in Österreich – im internationalen Vergleich gesehen – recht hohen Studienabbruchsquoten durch die neue Studiengangsstruktur gesenkt werden. Dazu liegen allerdings noch keine Daten vor. Ein Universitätsangehöriger erklärte die Hoffnungen auf eine Senkung der Studienabbruchsquote durch die Einführung des Bachelor-Abschlusses wie folgt:

„Für die Studierenden bietet das Bakkalaureat einen großen Vorteil, wie das ein Professor so hübsch formuliert hat: Es gibt einfach Studenten, denen nach zwei, drei Jahren die Luft ausgeht. Da es bisher keine formelle Zwischenqualifikation gegeben hat, sind sie in der Regel nach vier bis fünf Jahren dagestanden als Studienabbrecher ohne irgendein Papier in der Hand – wenn man von der Bescheinigung über den ersten Studienabschnitt absieht, was aber wirklich nur ein Zettel ist. So ergibt sich also schon ein großer Vorteil, dass es mit dem Bachelor eine saubere Zwischenqualifikation gibt, die sich dann halt am Berufsmarkt einpendeln muss mit Angebot und Nachfrage.“

Insgesamt wird erwartet, dass die Einführung gestufter Studiengänge zu einer besseren „Studierbarkeit“ im Laufe der vorgegebenen Studiendauer führen werde. Seitens einiger österreichischer Interviewpartner wurde das bezweifelt. Die Entscheidungen der Hochschulen, Dreijahres-Studiengänge mit einer höheren Stoffdichte anzubieten, könne in zweierlei Hinsicht verlängernde Wirkungen haben. Zum einen könne die größere Stoffmenge zu größeren Abstimmungsproblemen bei der Erstellung des Lehrangebots führen und so verlängernd wirken. Zum anderen könnten mehr Studierende Schwierigkeiten haben, die größere Stoffmenge in der

jeweiligen Zeiteinheit zu bewältigen – nicht zuletzt, weil sehr viele Studierende die Notwendigkeit zu begleitender Werkarbeit sähen.

Dass die Einführung der gestuften Studiengänge in Österreich einen deutlichen Beitrag zur Zunahme internationaler Mobilität leistet – wie als einer der Gründe für die Reform immer betont wird – lässt sich bisher statistisch nicht belegen. Die Annahme wird von vielen österreichischen Beobachtern bezweifelt.

Zum einen wird darauf hingewiesen, dass bei der Etablierung des Bachelor-Studiums oft eine höhere Dichte des Studienprogramms entstanden sei. Das erschwere es für die Studierenden, eine Studienphase im Ausland einzulegen, deren Erträge später nach der Rückkehr anerkannt würden.

Zum anderen wird in Österreich zunehmend befürchtet, dass die uneinheitlichen Regelungen zur Dauer des Bachelor- und des Master-Studiums in den verschiedenen Ländern Europas und außerhalb Europas zu Problemen der Anerkennung führen und damit abschreckend gegenüber einem Auslandsstudium wirken könnten. So wurde zum Beispiel hervorgehoben, dass ein österreichischer Bachelor nach zwölf Jahren Schulzeit und drei Jahren Studium zu Anerkennungsproblemen in den Ländern führen dürfte, die 13 Schuljahre vor dem Studium (zum Beispiel Deutschland) beziehungsweise vier Jahre Bachelor-Studium (zum Beispiel USA) vorsehen.

An den Universitäten in Österreich waren ab dem Studienjahr 2001/02 Studiengebühren in Höhe von etwa 363 Euro je Semester eingeführt worden. Den Fachhochschulen steht es frei, die Höhe der Studiengebühren festzusetzen. Seitdem hat sich nichts an den Gebühren geändert. Befragte Studierende brachten jedoch die Befürchtung zum Ausdruck, dass demnächst höhere Gebühren für Master-Studiengänge eingeführt werden könnten und dass dies für einige Studierende abschreckende Wirkung haben dürfte.

10. Folgen für den Berufseinstieg und -weg der Absolventen

Bisher haben nur wenige Studierende ihr Studium in der neuen Struktur abgeschlossen; somit liegen noch keine verwertbaren Befunde zum Übergang in das Beschäftigungssystem vor. Seitens vieler Unternehmer wird kritisiert, man habe bisher sehr wenig Informationen über die neuen Studiengänge und -abschlüsse; begrüßt wurde in diesem Zusammenhang das Diploma Supplement als Beitrag zu größerer Transparenz der Qualifikationen der Absolventen.

„Das Diploma Supplement finde ich sehr gut. Da bekommt man einen besseren Überblick über Details, wie das Studium aufgebaut ist, wie ein Bachelor-Abschluss zu werten ist. Das ist doch das, womit ich zur Zeit am meisten die Schwierigkeit habe, weil ich da einfach zu wenig Informationen habe. Ich meine, ich würde keinen Bachelor-Absolventen von vornherein ausschließen, z. B. für ein Einstiegsprogramm oder ein Trainee-Programm im Sales-Bereich. Das müsste man sich genauer anschauen, wenn man mal wieder ein Programm einführen würde ...“

Für die Studierenden ist von großer Bedeutung, wie die neuen Studienabschlüsse beim Eintritt in den öffentlichen Dienst eingestuft werden. Kontroverse Reaktionen hat ein im Herbst 2004 vorgelegter Entwurf zur Revision des Beamtendienstrechts hervorgerufen: Demnach sollen nur die Absolventen der neuen Master-Studiengänge an Universitäten, wie zuvor die Universitätsabsolventen generell, auf der obersten Stufe (A-wertig) eingestuft werden. Dagegen sollen die Master-Absolventen von Fachhochschulen sowie die Bachelor-Absolventen beider Hochschulen auf der zweiten Stufe (B-wertig) eingestuft werden, wie das zuvor generell für Fachhochschulabsolventen galt. Dies wird als eine Entwertung eines Master-Studiums an Fachhochschulen sowie als eine Entmutigung empfunden, nach einem universitären Bachelor ins Beschäftigungssystem überzugehen.

Seitens der Privatwirtschaft wird demgegenüber betont, dass die erforderliche Studiendauer für die Entlohnung von großer Bedeutung sei, aber kaum Unterschiede vorgenommen würden zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen, die Studiengänge mit gleicher erforderlicher Studiendauer durchliefen. Im Gegensatz zu manchen anderen europäischen Ländern wurden in Österreich kaum skeptische Stimmen gegenüber einem universitären Bachelor laut.

Einige Repräsentanten von Unternehmen betonten, dass sie von der neuen Studiengangsstruktur erwarteten, dass Studierende, die im alten System das Studium abgebrochen hätten, im neuen System einen Bachelor erreichen würden. So meinte ein Interviewter aus dem Medienbereich:

„Ich glaube, die neue Studiengangsstruktur ist für Österreich gut, weil wir bisher mit sehr vielen Studienabbrechern konfrontiert sind. Weil man für die Bakkalaureatsstudien keine Diplomarbeit verfassen muss, würde ich sagen, dass auch eine Hürde genommen ist. Da Leute gerade im journalistischen Bereich drei Jahre studieren, ohne nebenbei zu arbeiten – das fängt dann später an, wo die Leute dann interessante Praktika machen. Und ich glaube, dass das zu höheren Abschlusszahlen führen wird. Dann sind die Qualifikationen eindeutig nachgewiesen und verbrieft.“

Relativ übereinstimmend meinen nicht nur die Beschäftigten, sondern auch die Befragten in der Universität und in der Fachhochschule, dass die Konkurrenz zwischen Bachelor-Absolventen und Technikern, HTL-Absolventen und Kollegabsolventen wächst. Es könne ein bisschen enger auf dem Arbeitsmarkt werden, weil die Abschlüsse näher aneinander rücken.

Gerechnet wird auch mit einem „academic drift“ in der Weise, dass viele Abschlüsse des tertiären Sektors in naher Zukunft in Bachelor-Studiengänge umgewandelt würden. Als Beispiele wurden bereits sichtbare „Aufwertungstendenzen“ von Ausbildungen für Gesundheitsberufe und die vorgesehene „Aufwertung“ der Akademien für Lehrerbildung zu „Pädagogischen Hochschulen“ genannt.

Die Tatsache, dass universitäre Bachelor nur in geringem Maße eine direkte Vorbereitung auf den Beruf reklamieren können, wurde, wie bereits ausgeführt, in den meisten Interviews mit Vertretern von Universitäten und der Berufspraxis nicht als beunruhigend bewertet. Unter anderem wurde darauf verwiesen, dass dies in ein sich entwickelndes System des lebenslangen Lernens hineinpasst und dass es den wachsenden Anforderungen an Flexibilität entspreche. Besorgt äußerten sich in erster Linie Studierende, wie auch das folgende Beispiel belegt:

„Wir glauben nicht, dass Bachelors irgendeinen Bedarf decken können, weil niemand in drei Jahren so viel lernen können wird, dass er damit was machen kann. Auch wird die berufliche Betätigung neben dem Studium relativ wichtig für die spätere Karriere.“

Auf der anderen Seite bilden die Fachhochschulen viel zu spezialisiert aus, so dass viele Absolventen keinen Job finden werden, weil die Technik, die sie im Rahmen ihres Studiums gelernt haben, inzwischen nicht mehr verwendet wird. Obendrein werden die Bachelor- mit Magisterabsolventen konkurrieren, die keinen passenden Job gefunden haben. Die Bachelor-Absolventen werden nicht viel billiger sein, aber schlechter qualifiziert. (...)

Schließlich werden die Bachelor-Absolventen erleben, dass nach Leuten gesucht wird, die schnell studiert haben, Berufserfahrung haben, zwei Fremdsprachen können und obendrein für das Fachgebiet spezialisiert sind. Und das alles soll man innerhalb von wenigen Jahren schaffen. Das ist unmöglich. Diese Wünsche kann niemand befriedigen... Die Leute, die wirklich aus solchen Schnellabschlüssen herauskommen, können diese Qualifikationen per se nicht aufweisen.“

Einige Interviewpartner aus Unternehmen erwarten, dass die Bachelor-Studiengänge an Universitäten im Laufe der Jahre stärker berufsorientiert werden. Seitens der Unternehmen werde man sich nicht daran gewöhnen, von den Bachelor-Absolventen lediglich generelle Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen erwarten zu können. So meinte eine Interviewpartnerin:

„Ich glaube, dass der Zugang der Arbeitgeber in Österreich vielfach anders ist als in den angelsächsischen Ländern. Dort stellt zum Beispiel ein Kaufhaus einen Absolventen der Philosophie ein, um aus ihm einen Kaufhausmanager zu machen. Dieses Bewusstsein ist in Österreich noch nicht gegeben. Hier will der Arbeitgeber, wenn er einen Akademiker einstellt, einen Fachmann haben, der als Führungskraft einsetzbar ist. (...) Ich würde dieses englische System prinzipiell als gut befinden, weil die Hauptsache ist, dass man gelernt haben muss, wie man sich neues Wissen aneignen kann. Wenn es dann darum geht, spezielle Fähigkeiten zu erlangen, kann man die sich aneignen, wenn man mal diese Grundtechnik des Lernens beherrscht und analytisch geschult ist. Dazu trägt ein Hochschulstudium ja auch dadurch bei, dass man sich durch große Konvolute von Publikationen quält und dabei das Wesentliche herausfiltert. Gleichgültig, welches Studienfach man gewählt hat, das lernt man meiner Meinung nach überall.“

Schließlich machten die Interviews mit den Vertretern des Beschäftigungssystems deutlich, dass man sich sehr verschiedene substantielle Beziehungen zwischen der Bachelor- und Master-Stufe vorstellen könnte:

- Sowohl das Bachelor- als auch das Master-Studium könnten generell angelegt sein;
- ein stärker interdisziplinäres oder ein fachlich spezialisiertes Master-Studium könnte auf ein generelles Bachelor-Studium folgen;
- das Master-Studium könnte in einem anderen Fach qualifizieren als dem Fach, das im Mittelpunkt des Bachelor-Studiums gestanden hat;
- im Bachelor-Studium könnte Spezialisierung bereits angelegt und im Master-Studium vertieft werden.

Dabei könnten die Akzente der Fachhochschulen und Universitäten unterschiedlich bleiben. Die Einführung der gestuften Struktur löse keineswegs unterschiedliche Akzente der beiden Hochschularten völlig ab.

Als Fazit der unterschiedlichen Aussagen, die sich mangels konkreter Erfahrungen doch auf einem sehr allgemeinen Niveau bewegen, und trotz der von Disziplin zu Disziplin und von Beruf zu Beruf variierenden Möglichkeiten und Anforderungen, könnte man mit aller Vorsicht sagen, dass

- das Bachelor-Niveau zwar eine gewisse Spezialisierung enthalten, aber im Grunde doch eher generell ausgerichtet sein sollte;
- das Master-Niveau eher spezialisiert und stärker interdisziplinär ausgerichtet sein sollte.

Angesichts des schnellen Wandels der Qualifikationen und beruflichen Anforderungen sei eine eher breite Ausbildung mit anschließenden Weiterbildungsphasen einer stark spezialisierten Ausbildung vorzuziehen, wie folgende Interviewaussage verdeutlicht:

„Bildung oder Qualifikation werden im Grunde genommen immer spezifischer, und dieses Spezifische unterliegt immer kürzeren Halbwertszeiten. Und dann ist es im Grunde genommen umso wichtiger eben, und die Tendenz auf europäischer Ebene geht ganz stark dahin, auf theoretischer Ebene in Richtung Kernkompetenzen zu gehen. Kernkompetenzen sind aber eher auf allgemeinerer Ebene. Wenn meine Vermutung stimmt, dann wird man eher in den Bereich Kernkompetenzen gehen, auch, oder bis zum Bachelor-Niveau, einfach aus der Überlegung heraus, dass diese Kernkompetenzen sich nicht so schnell ändern, aber ich genau diese Kernkompetenzen brauche, um dann eine Spezialisierung aufzusetzen, und eine Spezialisierung, die wirklich life long, durch das ganze Leben begleitend erfolgt, zum updaten, als Erneuerung des Wissens, Ergänzung, Verbreiterung des Wissens, denn ohne diese Kernkompetenzen habe ich es unheimlich schwer, später quasi spezialisierteres Wissen aufzusetzen.“

Die Frage ist, wie weit eben bei der Vermittlung von Kernkompetenzen Spezialisierung noch Platz hat, und ich glaube, das wäre vielleicht eine adäquate Antwort, die wiederum nur zu geben ist von Fachbereich zu Fachbereich: Wie viel Kernkompetenz hab ich in den diversen Fachbereichen und wie viel Spezialisierung lässt es schon auf Bachelor-Niveau zu? Viel näher ist im Moment, glaube ich, nicht dranzukommen, aber für mich ist ein ganz starker Punkt wirklich. Wenn man sich anschaut, wie rasant Qualifikation sich entwickelt, ist, glaube ich, die frühe Spezialisierung nicht die richtige Antwort, sondern eher die Kernkompetenzen und dann die Ergänzung des Wissens durch Spezialisierung.“

Eine Untersuchung, die die Industriellenvereinigung unter ihren Mitgliedern durchgeführt hatte, zeigte, dass

- 49 Prozent die Einführung des Bachelor in Universitäten befürworten, 15 Prozent sogar stark befürworten und 16 Prozent ablehnen;
- 47 Prozent die Einführung des Bachelor in Fachhochschulen befürworten, sieben Prozent sogar stark befürworten und 24 Prozent ablehnen (siehe dazu Pechar 2003, S. 56).

Dies lässt erwarten, dass die eher generellen Bachelor von Universitäten in Österreich nicht auf größere Probleme auf dem Arbeitsmarkt stoßen werden als stärker berufsorientierte Bachelor von Fachhochschulen.

Insgesamt äußerten sich in den Interviews die angesprochenen Vertreter des Beschäftigungssystems recht positiv über die Einführung gestufter Studiengänge und

-abschlüsse. Keineswegs betrachten sie die Bachelor-Absolventen als eine Art Studienabbrecher. Sie versprachen sich insgesamt vom Bologna-Prozess eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse, eine Senkung der Studiendauer und der -abbrüche, mehr Wahlmöglichkeiten und eine insgesamt höhere Systemflexibilität.

11. Charakteristika der Einführung gestufter Abschlüsse in Österreich – eine zusammenfassende Betrachtung

Österreich hat durch die Gesetzesnovellierung von 1999 bereits sehr frühzeitig mit der Umwandlung bestehender Studiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten begonnen, allerdings gibt es bis heute keine zwingende Vorschrift zur Umwandlung. Lediglich neue Studiengänge müssen laut Universitätsgesetz 2002 in der Bachelor-Master-Struktur eingeführt werden. So findet man in Österreich sowohl intrainstitutionelle Unterschiede (einige Studienrichtungen folgen dem neuen Bakkalaureats- und Magisterschema, andere nicht) als auch interinstitutionelle Unterschiede (eine Disziplin folgt an einer Hochschule dem Bakkalaureats- und Magisterschema und an einer anderen wird sie nach wie vor in der Diplomstruktur angeboten).

Die Studienstrukturreform findet in Österreich zu einer Zeit statt, in der vor allem Universitäten mit weitreichenden strukturellen Veränderungen konfrontiert sind. Die in weiten Teilen des Hochschulpersonals zum Teil sehr kontrovers geführten Diskussionen haben jedoch eher diese strukturellen Veränderungen als die curricularen Reformen zum Inhalt. In Österreich gibt es zwar keine prinzipiellen Vorbehalte gegen die Bologna-Erklärung an sich, es gibt jedoch sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden zum Teil Kritik an der Umsetzung der Ziele.

Echte curriculare Reformen im Zuge der Umwandlung traditioneller Studiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge haben bislang noch kaum stattgefunden, allerdings sind seit dem Inkrafttreten des neuen Universitätsgesetzes Studiengänge mit neuen Akzenten weit häufiger bemerkbar.

Die flankierenden Elemente der neuen Studiengänge wie Credits, Workload-Ansatz, Akkumulationslogik und Modularisierung greifen tief in die Logik des österreichischen Hochschulsystems ein und sind bislang noch nicht wirklich akzeptiert und realisiert.

Das Selbstverständnis der Universitäten, die eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“, und das der Fachhochschulen, die eine „wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung“ leisten möchten, wurde durch die Studienstrukturreform nicht essentiell berührt. So bieten die Universitäten eher wissenschaftliche Bachelor- und Master-Studien an und die Fachhochschulen bemühen sich, auch in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen ihre praxisorientierte Stärke beizubehalten (beispielsweise durch ein Praxissemester am Ende des Bachelor-Studiums als sanfte Überleitung in den Arbeitsmarkt). Auch wenn es derzeit vereinzelt Tendenzen zur Durchmischung von wissenschaftsorientierten und arbeitsorientierten Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen gibt, so kann von einer Profilannäherung beider Hochschultypen in Österreich noch nicht gesprochen werden. Dies zeigt sich auch in der Tatsache, dass der Titelzusatz „(FH)“ in den neuen Bachelor- und Master-Abschlüssen beibehalten wird. Allerdings soll für die Studierenden die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen künftig verbessert werden.

In Universitäten wird der Bakkalaureatsabschluss eher als Zwischenabschluss denn als vollwertiger akademischer Abschluss betrachtet. Die fehlende akademische Gleichwertigkeit des Bakkalaureus-/Bakkalaureatitels im Vergleich zum Magister/Magistra- oder Dokortitel kommt auch darin zum Ausdruck, dass der Bakkalaureus-/Bakkalaureatitel weder offizieller Teil des Namens ist, noch vor den Namen gesetzt wird, wie dies bei den anderen beiden akademischen Titeln der Fall ist.

In Österreich werden in die Studienstrukturreform große Hoffnungen in Bezug auf die Verringerung der – im europäischen Vergleich gesehen – langen Studienzeiten und hohen Studienabbrecherquoten gesetzt. Da bislang kaum Bachelor-Absolventen vorhanden sind, kann zu beiden Aspekten zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Aussage getroffen werden.

Auch kann noch nichts darüber ausgesagt werden, inwieweit die Studienstrukturreform zu einer größeren Attraktivität des Hochschulstandorts Österreich bzw. zu einer Ausweitung der Auslandsmobilität österreichischer Studierender beigetragen hat – auch dies ein Teil der offiziellen innerösterreichischen Bologna-Zielsetzungen. Es gibt im Gegenteil Befürchtungen, dass die internationale Mobilität unter der höheren Stoffdichte im Bachelor-Studium leiden könnte.

Der Arbeitsmarkt ist derzeit noch wenig über die neuen Abschlüsse informiert. Erste größere Aktionen laufen gerade erst an wie beispielsweise eine von der Industriellenvereinigung ausgerichtete Tagung Ende 2004, auf der ein „Bachelor, Master & PhD: Welcome-Memorandum“ präsentiert wurde. Die tatsächliche Arbeitsmarktfähigkeit und die Einstufung des Bachelor-Studiums kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden, da es kaum Absolventen gibt. Die geplante Einstufung der neuen Abschlüsse im öffentlichen Dienst hat zu einer vehementen Diskussion geführt, da künftig lediglich Absolventen der neuen Master-Studiengänge an Universitäten A-wertig eingestuft, wohingegen Bachelor-Absolventen von Universitäten und alle Typen von FH-Abschlüssen (Bachelor, Master, Diplom) weiterhin B-wertig eingestuft werden sollen.

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Ungarn

Bettina Alesi, Christina Rozsnyai, Tibor Szántó

1. Einleitung: Übersicht zum ungarischen Hochschulwesen

Ungarn hat ein binäres Hochschulsystem, bestehend aus

- Universitäten (theoretische Ausrichtung und forschungsorientiert) mit vier- bis sechsjährigen Studiengängen und
- Colleges (praxisnah und berufsorientiert) mit drei- bis vierjährigen Studiengängen. Allerdings haben einige Universitäten auch College-Abteilungen.

Derzeit gibt es ca. 18 staatliche Universitäten, 13 staatliche Colleges, fünf kirchliche Universitäten, 22 kirchliche Colleges, eine private Universität, zwölf private Colleges sowie einige staatlich anerkannte ausländische Hochschulen. 86 Prozent der Studierenden sind an staatlichen, fünf Prozent an kirchlichen und neun Prozent an privaten Einrichtungen eingeschrieben. 32,5 Prozent der Studierenden sind in universitären Studiengängen, 57,1 Prozent in College-Studiengängen, 6,6 Prozent in postgradualen Studiengängen, 1,9 Prozent in Doktoratsprogrammen und 1,7 Prozent in zweijährigen Studiengängen eingeschrieben, die eine berufliche Ausbildung anbieten (Letztere werden sowohl von Hochschulen als auch von anderen Bildungseinrichtungen angeboten).

Bis auf wenige Ausnahmen, die eher auf lokaler Initiative beruhten, gab es in Ungarn vor der Umstellung auf das Bachelor-/Master-Modell keine gestuften Studiengänge.

In Ungarn sind die Anzahl der Studierenden, die gebührenfrei an staatlichen Hochschulen (Universitäten und Colleges) studieren können, und die Studierendenquoten an den einzelnen Hochschulen staatlich geregelt.

Im Entwurf des neuen Hochschulgesetzes (siehe Abschnitt 2) sind beispielsweise folgende Quoten für die Verteilung der Studienplätze auf die verschiedenen Bildungsstufen vorgesehen: 50 Prozent der Plätze gehen an die Bachelor-Ausbildung, 25 Prozent an die Master-Ausbildung und der Rest an spezielle postgraduale Studiengänge und an Doktoratsstudien.

Studierwillige, die früher in den Aufnahmeprüfungen schlechter abgeschnitten haben bzw. deren schulische Leistungen und Abiturnote heutzutage unter einem gewissen Mindeststandard liegt, können zwar auch zu einem Studium zugelassen werden, allerdings müssen sie Studiengebühren entrichten. Der Anteil der zahlenden Studierenden in Ungarn liegt derzeit bei ca. 18 Prozent. Studierende, die über dem Mindeststandard liegen, haben, je nach Abschlussnote, eine mehr oder weniger freie Auswahlmöglichkeit hinsichtlich ihres Studienortes; d. h. die sehr guten Schüler werden an einer der renommierten Hochschulen ihrer Wahl aufgenommen – meist in der Hauptstadt oder in größeren Ballungszentren – und die Schüler mit weniger guten Leistung mehr und mehr sozusagen an die Peripherie verwiesen. Diese feste Zuteilung erweist sich jedoch als Hindernis für einen Hochschulwechsel.

2. Die sich abzeichnende Logik des gestuften Systems von Studiengängen

Obwohl Ungarn die Bologna-Erklärung bereits 1999 unterzeichnet hat, gab es zunächst wenig Aktivität in Bezug auf die Einführung gestufter Studienstrukturen:

- Es fanden einige Treffen und Debatten statt, wie beispielsweise der „Bologna-Tag“ im Mai 2001, der von der Ungarischen Akkreditierungsagentur (MAB¹) organisiert wurde.
- Es wurden vereinzelt Informationen und Meinungen in den Medien und in Fachzeitschriften publiziert, die jedoch eher individueller Natur waren.

Etwas konkreter wurde es ab Ende 2001, als auf verschiedenen Ebenen Gremien ins Leben gerufen wurden, die die Studienstrukturreform inhaltlich konzipieren, begleiten und Akkreditierungsrichtlinien entwickeln sollten:

¹ Dieses und die im Folgenden verwendeten Akronyme beziehen sich auf die ungarischen Bezeichnungen.

Die Aufforderung im Berlin-Kommunique, bis 2005 europaweit gestufte Studienstrukturen einzuführen, hat die Entwicklung in Ungarn deutlich beschleunigt, so dass beispielsweise zwei Novellen zum Hochschulgesetz verabschiedet wurden, um die Einführung gestufter Studiengänge zu ermöglichen.

Gleichzeitig wurde damit begonnen, ein neues Hochschulgesetz zu entwerfen, das vermutlich im Frühjahr 2005 vom Parlament verabschiedet werden wird. Die Einführung gestufter Studiengänge geht in Ungarn mit Bemühungen einher, Hochschulstrukturen effizienter zu gestalten und Autonomiespielräume zu erhöhen.

Neben den zwei Novellen zum alten Hochschulgesetz, die im Juni 2003 bzw. Juni 2004 verabschiedet wurden, wird die Studienstrukturreform bis zum Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes auch durch einen Regierungserlass vom August 2004 geregelt. Wesentliche Aspekte mit Bezug auf die Ausgestaltung künftiger Studienstrukturen können jedoch auch einem bereits vorliegenden Entwurf des neuen Hochschulgesetzes entnommen werden. Sowohl die beiden Novellen als auch der Regierungserlass regeln im Wesentlichen nur die erste Studienphase, sprich die Bachelor-Studiengänge, mit deren systematischer Einführung ab Herbst 2005 begonnen wird. Die Gestaltung der Master-Studiengänge sowie die Zugangsregelungen zur Master-Phase sollen zu einem späteren Zeitpunkt durch einen eigenen Regierungserlass geregelt werden. Im jetzigen Regierungserlass werden jedoch auch einige wenige technische Aspekte der Master-Studiengänge angesprochen, wie beispielsweise die Studiendauer.

In Ungarn waren an der Studienstrukturreform (bis zum jetzigen Zeitpunkt nur Bachelor-Studiengänge) verschiedene Akteure beteiligt:

- an der Initiierung und Konzipierung: das Bildungsministerium und eine Gruppe von Experten;
- an der formalen Gesetzgebung: die Regierung (Regierungserlass und Regulierungsprinzipien) und das Parlament (Hochschulgesetz);
- an der Implementierung: die Universitäten und Colleges, das MAB und der Hochschul- und Forschungsrat.

Im Folgenden soll skizzenhaft der Entstehungs- und Entwicklungsprozess wiedergegeben werden:

- Im Herbst 2001 haben die Ungarische Hochschulrektorenkonferenz und die Ungarische College-Direktorenkonferenz beschlossen, sogenannte Bologna-Komitees einzurichten.
- Nach mehreren Treffen wurden Anfang 2003 spezielle Kommissionen für die verschiedenen Disziplinen eingerichtet. Diese Kommissionen hatten die Aufgabe, die neue Struktur und insbesondere die Qualifizierungsanforderungen (Qualification Requirements) für die Bachelor-Studiengänge in der jeweiligen Disziplin auszuarbeiten. In diesen Kommissionen waren Vertreter der Universitäten, der Colleges und auch der Arbeitgeberseite. Obwohl noch keine gesetzliche Grundlage vorhanden war, musste für jede Disziplin exemplarisch auch ein Master-Studiengang entworfen werden, um aufzuzeigen, wie ein Bachelor-Studium fortgeführt werden kann. Für die Entwicklung der Qualifizierungsanforderungen haben die einzelnen, disziplinär zusammengesetzten Gruppen eine finanzielle Unterstützung vom ungarischen Staat erhalten.
- Im September 2002 beauftragte das Bildungsministerium ein Komitee, ein Konzept für eine groß angelegte Reform im Hochschulsektor auszuarbeiten: Das Projekt nannte sich „Concept about the Modernisation of Hungarian Higher Education and the Development of Higher Education with the Aim of Joining the European Higher Education Area“ (CSEFT). Anfang 2004 ging das CSEFT in das Ungarische Universitasprogramm über. Das Universitasprogramm wurde dann schließlich am 9. Juli 2004 zusammen mit einem weiteren Dokument, den sogenannten Regulierenden Prinzipien (Regulating Principles Accepted by the Government for the Higher Education Act), das eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Elemente der Reformen enthielt, von der Regierung akzeptiert.
- Im November 2002 wurde ein weiteres Gremium, das Nationale Bologna-Komitee, ins Leben gerufen. Aufgabe dieses Gremiums war es, die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Ungarn zu koordinieren und u. a. den ungarischen Länderbericht für die Bologna-Follow-up-Gruppe vorzubereiten. Sowohl das CSEFT als auch das Nationale Bologna-Komitee wurden von ein und derselben Person geleitet.

- Die ungarische Akkreditierungsagentur (MAB) hat Ende 2002 ebenfalls ein Komitee ins Leben gerufen und mit der Entwicklung von Akkreditierungskriterien für Bachelor-Studiengänge beauftragt. Im September 2003 hat das MAB die Akkreditierungskriterien akzeptiert. In den Akkreditierungskriterien wurde Wert darauf gelegt, dass (a) deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen bestehen, um zu vermeiden, dass neue Studiengänge entwickelt werden, die fachlich sehr eng zusammenliegen; (b) die neuen Studiengänge eine Arbeitsmarktrelevanz haben und (c) die neuen Studiengänge theoretische und forschungsorientierte Elemente aufweisen, die für die Master-Phase vorbereiten.
- Im Oktober 2003 wurden beim MAB, basierend auf der Novelle des Hochschulgesetzes von 2003, Anträge für Qualifizierungsanforderungen in vier Disziplinen (siehe auch Abschnitt 3 und 4) und Anträge für elf individuelle Bachelor-Studiengänge gestellt. Drei Anträge für Qualifizierungsanforderungen und sechs Anträge für individuelle Studiengänge wurden akkreditiert und anschließend vom Bildungsministerium genehmigt.
- Am 11. August 2004 folgte ein Regierungserlass, der die rechtliche Grundlage für die Einführung von Bachelor-Studiengängen bis zum Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes darstellt. Die Qualifizierungsanforderungen wurden in Bildungs- und Kompetenzrichtlinien (Education and Competencies Requirements) umbenannt und inhaltlich verändert.
- Die Verabschiedung des neuen Hochschulgesetzes durch das Parlament wird für Anfang 2005 erwartet.

Das neue Hochschulgesetz erlaubt sowohl Universitäten als auch Colleges jegliche Arten von Bachelor- und Master-Studiengängen anzubieten. Der Übergang mit einem Bachelor-Abschluss von einem College zu einem Master-Studium an Universitäten soll grundsätzlich möglich sein. Die genauen Zugangsvoraussetzungen sind jedoch noch nicht gesetzlich geregelt, sondern werden zusammen mit der Gestaltung der Master-Stufe erfolgen.

Dem Entwurf des neuen Hochschulgesetzes ist zu entnehmen, dass traditionelle College-Abschlüsse mit Bachelor-Abschlüssen gleichgestellt und traditionelle Universitätsabschlüsse mit Master-Abschlüssen gleichgestellt sind. College-Absolventen sind somit berechtigt, sich in einem Master-Studium an einer Universität oder an einem College einzuschreiben.

Bachelor-Studiengänge können zwar eine gewisse Spezialisierung haben, sind jedoch eher generell ausgerichtet. Obwohl für die Master-Studiengänge noch keine Bildungs- und Kompetenzrichtlinien existieren, geht man derzeit davon aus, dass die Spezialisierung in der zweiten Phase viel tiefer sein wird. Unklar ist jedoch, ob es auf der Master-Ebene künftig eine breite Auffächerung der Studienzeige geben wird, so dass jeder Master nur eine bestimmte Spezialisierung anbietet, oder ob die Master-, ähnlich wie die Bachelor-Studiengänge, eher breiter und studienzweig- bzw. auch studienrichtungsübergreifend sein werden mit einem Hauptfach bzw. einer Spezialisierungsmöglichkeit, so dass es im Grunde für jeden Bachelor-Studiengang mehr oder weniger einen konsekutiven Master-Studiengang geben wird.

Während es bei den Bachelor-Studiengängen sowohl forschungs- als auch berufsorientierte Varianten geben wird, geht man zur Zeit davon aus, dass die Master-Studiengänge eher forschungsorientiert sein werden.

Die im Regierungserlass geregelte Dauer der Bachelor- und Masterstudiengänge ist von Disziplin zu Disziplin unterschiedlich. Folgende Übersicht zeigt die Anzahl der Studienfächer in Abhängigkeit von der Bachelor- und Master-Studiendauer.

Bachelor (Anzahl ECTS)	Master (Anzahl ECTS)	Bachelor + Master (Anzahl ECTS)	Gesamtanzahl der Programme
180	120	300	44
180 + 30	120	330	28
180 + 30	90	300	1 (Erzieher)
210	90	300	6
210	120	330	15

210 + 30	90	330	1 (Lehramt für Behinder- te tenschulen)
240	90	330	7

Daneben gibt es noch sechs Studiengänge, die in der alten linearen Struktur belassen wurden:

- Pharmazie, Zahnmedizin, Tiermedizin, Recht und Architektur mit jeweils 300 ECTS (= 5 Jahre) und
- Humanmedizin mit 360 ECTS (= 6 Jahre).

Die meisten Studiengänge (44) folgen also dem 3+2-Schema. Allerdings sieht etwa die Hälfte der Studiengänge (50) eine Anzahl von insgesamt 330 ECTS (also fünf-einhalb Jahre Studiendauer) vor. Die langen Bachelor-Studiengänge (210 ECTS) finden sich in der Informatik, Militärführung und -management, dem Ingenieurwesen, Gesundheitswesen und Lehramt, um genügend Zeit für Praktika zu lassen.

Im Universitas-Programm wurden bestimmte Berechnungen in Bezug auf die Verteilung der Gesamtzahl der Studierenden auf die verschiedenen Bildungsstufen vorgenommen. Man nimmt an, dass sich folgende Verteilung in etwa fünf bis sechs Jahren einpendeln wird:

- höhere Berufsbildung : 11 Prozent;
- Bachelor: 62 Prozent;
- Master: 21 Prozent;
- Doktorat: 6 Prozent.

Demnach werden ca. 20 Prozent der Schulabgänger in die berufsbildenden Studien und ca. 70 Prozent in die Bachelor-Studien gehen. Etwa 50 Prozent der Bachelor-Absolventen werden ihr Studium in einem Master-Studiengang fortsetzen, und etwa 20 Prozent der Master-Absolventen werden in die Doktoratsstudien gehen.²

Inwieweit die Studienstrukturreform auch die Doktoratsausbildung in Ungarn beeinflussen wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht gesagt werden, da selbst die Ausgestaltung der Master-Stufe noch aussteht. Die traditionelle, nach dem Regimewechsel neu geordnete Doktoratsausbildung ist in Ungarn sehr gut organisiert: Sie findet in sogenannten Doktoratsschulen statt, die disziplinspezifisch ausgerichtet sind. Die Errichtung einer Doktoratsschule bedarf bislang der Genehmigung durch das MAB, jedoch nicht durch das Ministerium.

3. Der Stand der Implementation

Die ersten zwei Bachelor-Studiengänge wurden im Herbst 2004 auf Pilotbasis an vier Hochschulen begonnen: in Computer-Programmierung an der Universität Debrecen und in Computer-Ingenieurwesen am Budapest Technical College, an der Széchenyi-Universität in Győr und an der Universität Veszprém. Im Fach Computer-Ingenieurwesen gibt es derzeit an allen drei Hochschulen 694 Studierende und im Fach Computer-Programmierung 99 Studierende.

Während also die technischen Fächer die Vorreiter bei der Entwicklung von Qualifizierungsanforderungen (später Bildungs- und Kompetenzrichtlinien) und individuellen Bachelor-Studiengängen waren, haben sich die Geistes- und Sozialwissenschaften und die Lehramtsstudiengänge bislang eher zögerlich verhalten.

In Ungarn werden im Herbst 2005/2006 in ca. 33 Studienrichtungen Bachelor-Studiengänge eingeführt. Bildungs- und Kompetenzrichtlinien wurden bereits für 65 der 102 Bachelor-Studiengänge genehmigt. Die letzte Welle der Einführung von Bachelor-Studiengängen wird

² Diese Schätzungen beziehen sich auf Studierende im ersten Studienjahr.

2006/2007 sein. Für die Zeitspanne 2004 bis 2006 sieht der Regierungserlass von 2004 Übergangsregelungen vor.

Ab 2006 werden nur noch neue Studiengänge in der Bachelor-Struktur zugelassen und die traditionellen Studiengänge laufen allmählich aus. Studierende in traditionellen Studiengängen können ihre Studien zu Ende führen oder aber in die neue Struktur wechseln. Hier werden sie zwar im ersten Jahr eingestuft, können sich jedoch einen großen Teil der zuvor erworbenen Qualifikationen und Leistungsnachweise anrechnen lassen.

Vor der Studienstrukturreform gab es in Ungarn etwa 413 traditionelle Studienfächer im Undergraduate-Bereich und etwa 1.200 tatsächlich angebotene individuelle Studiengänge an Universitäten und Colleges im Undergraduate-Bereich.

Im Zuge der Umwandlung traditioneller Studienstrukturen in das Bachelor-/Master-Modell wurden diese 413 Studienfächer auf 108 Studienfächer (102 Bachelor-Studienfächer und sechs lange Studienfächer) reduziert.

4. Die Koordinierung des gestuften Systems

Mit dem neuen Hochschulgesetz sollen die Verfahren der Genehmigung und Akkreditierung geändert werden. Über die genaue Ausgestaltung dieser neuen Verfahren kann zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch keine genaue Aussage getroffen werden.

Die Akkreditierung und Genehmigung von Studiengängen in Ungarn bezieht sich grundsätzlich (also auch in Bezug auf traditionelle Studiengänge) auf zwei verschiedene Aspekte:

- auf die Qualifizierungsanforderungen, die jetzt in Bildungs- und Kompetenzrichtlinien umbenannt und entsprechend auch inhaltlich verändert wurden: Sie enthalten u. a. die Kerncurricula eines Studiengangs, (früher) Prüfungsanforderungen sowie Bestimmungen, welche Qualifikationen und Kompetenzen die Absolventen besitzen sollten;
- auf die individuellen Studiengänge, die von einzelnen Hochschuleinrichtungen beantragt werden: Sie enthalten das komplette Curriculum, heruntergeschraubt auf Fächer und Lehrveranstaltungen, Personal and Infrastruktur.

Im alten System wurden die Qualifizierungsanforderungen für traditionelle Studienfächer vom MAB akkreditiert, vom Ministerium genehmigt und anschließend als Regierungserlass dekretiert. Die Bildungs- und Kompetenzrichtlinien für Bachelor- und Master-Programme werden nun ebenfalls vom MAB akkreditiert und anschließend vom Ministerium genehmigt. Es bedarf jedoch keines Regierungserlasses mehr. Das Gleiche gilt für die individuellen Studiengänge. Es hat also eine Verlagerung von der Regierungs- auf die Ministeriumsebene stattgefunden.

5. Einschätzungen der wichtigsten Akteure und Interessenten

Wie bereits erwähnt, wird in Ungarn mit dem neuen Hochschulgesetz nicht nur die rechtliche Grundlage für die Umstrukturierung auf Bachelor-/Master-Studiengänge, sondern gleichzeitig auch die Grundlage für eine organisatorische und finanzielle Reform geschaffen, die auf eine höhere Autonomie der Hochschulen und ein effizienteres Hochschulwesen gerichtet ist.

Ungewöhnlich dabei ist nicht die Tatsache, dass die Studienstrukturreform in größere Reformvorhaben eingebettet ist, sondern die tatsächliche inhaltliche Vermischung der Argumente in der öffentlichen Diskussion, wie folgender Auszug aus einem Interview zeigt:

„In my opinion the Bologna process is good for Hungary to restructure the educational system and to start the BSc, MSc and PhD programmes. From the other side, to realise this project it is not necessary to change the governance system. It was said, of course, but it's not true. On the other side, there can be many advantages for this new system.“

Kritischen Stimmen, die gerade zu Beginn des Reformprozesses dessen allumfassenden Charakter und die Ableitung seiner Notwendigkeit aus der Bologna-Erklärung in Frage gestellt hatten, wurde entgegengehalten, dass die alleinige Änderung von Studienstrukturen eine zu enge Interpretation der Bologna-Vorgaben wäre und damit eine historische Chance für Veränderungen vertan werden würde.

Die vehementesten Angriffe auf das neue Hochschulgesetz bezogen sich auf:

- die Einführung eines Boards als höchstes Organ von Universitäten und Colleges;
- die Tatsache, dass Hochschulen nun quasi unabhängige ökonomische Entitäten werden sollen;
- den Beschäftigungsstatus des wissenschaftlichen Personals an Universitäten und Colleges (Festanstellungen sollen zugunsten von Zeitverträgen ersetzt werden).

Obwohl im Laufe der Zeit alle wichtigen, von der Hochschulreform betroffenen Gruppierungen mehr oder weniger der Reformnotwendigkeit zugestimmt haben, gibt es doch Kritik an der Geschwindigkeit, mit der die Reformen umgesetzt werden, und an der mangelnden Transparenz: So wurde beispielsweise die Zusammensetzung des Nationalen Bologna-Komitees nicht bekannt gegeben.

Experten gehen davon aus, dass die Studienstrukturreform, die, wie gesagt, analytisch nicht immer leicht von den anderen Reformvorhaben zu trennen ist, für schwächere, eher in ländlichen Regionen angesiedelte Hochschulen existenzgefährdend sei. Grund sind die gestiegenen Anforderungen an die Qualifikation des wissenschaftlichen Personals und an die Qualität der Lehre und Forschung.

Insbesondere Vertreter einzelner Disziplinen in den Geisteswissenschaften und der Lehramtsstudiengänge haben eine besonders harsche Kritik an der Studienstrukturreform geübt, weil sie massive Einschnitte befürchten. Das Gleiche gilt für bestimmte Studiengänge, in denen viele zahlende Studierende eingeschrieben sind, wie beispielsweise Erwachsenenbildung, Kulturmanagement und Ingenieurtechnisches Management.

Befürchtungen gibt es auch in Bezug auf eine mögliche Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus in den Bachelor-Studiengängen, die im Zusammenhang mit der stark angewachsenen Studierendenzahl nach der politischen Wende zu sehen sind: Ungarn hat seit 1990 eine Expansion der Studierendenzahlen um das Dreifache zu verzeichnen. Darüber hinaus gibt es auch Stimmen, die das weltweit exzellente ungarische Hochschulsystem durch die Übernahme des angloamerikanischen Studienmodells in Gefahr sehen, wie folgender Zeitungskommentar zeigt (Miklós Sass, Eörs Szathmáry 2004):

„The written-down reason for reorganising Hungarian higher education in accordance with the concept developed in Bologna is to integrate into the European average. The verbalised reason is, however, to exchange our Prussian university structure for the Anglo-Saxon model.“

Während Universitäten Bedenken in Bezug auf die Qualität von Master-Studiengängen haben, die zukünftig auch von Colleges angeboten werden können, haben Colleges umgekehrt Bedenken gegenüber der Praxisorientierung von Bachelor-Studiengängen an Universitäten.

Die Studienstrukturreform wird nach Ansicht einiger Interviewpartner für die Universitäten einen größeren Umwälzungsprozess in Gang bringen als für die Colleges, denn Colleges hatten bereits in der Vergangenheit Bachelor-ähnliche Studiengänge. Während die neuen Bildungs- und Kompetenzrichtlinien für die Colleges im Wesentlichen zur Folge haben, dass die theoretische Grundlage etwas angehoben werden muss, ist die Umstrukturierung des Curriculums für Universitäten mit einem weit größeren Aufwand verbunden, denn umfangreiche theoretische Blöcke müssen nun in die Master-Phase verschoben werden, um Möglichkeiten für Spezialisierungen und praxisorientierte Anteile in der Bachelor-Phase zu schaffen, so dass Absolventen eine gewisse Arbeitsmarktfähigkeit schon nach der ersten Stufe erlangen.

Das Herunterschrauben des theoretischen Anteils in der Bachelor-Stufe hat nun zur Folge, dass Professoren, die es gewohnt waren, Lehrveranstaltungen auf einem hohen theoretischen Niveau zu halten, den Studierenden, wie ein Interviewpartner es ausdrückte, nicht mehr das „Warum“, sondern nur noch das „Wie“ etwas funktioniert beibringen können, was gewisse Spannungen bei den Lehrenden hinsichtlich ihrer Rolle und ihres Bildungsverständnisses hervorruft.

Sorgen bereitet auch die Qualität derjenigen Bachelor-Studiengänge, die nun kürzer sind als die früheren College-Studiengänge im gleichen Feld, zumal der ursprüngliche Lernstoff aufgrund der neu hinzugekommenen Anforderungen an breiterer Theoriebasis und Kompetenzentwicklung noch stärker komprimiert werden muss.

Weitgehend positiv wurde im Rahmen der Interviews hingegen die Reduktion von Studiengängen (von ca. 413 auf 108) bewertet, denn es erschien den Gesprächspartnern notwendig, die starke Verästelung von Studienzweigen zugunsten einer größeren Übersichtlichkeit für Studienanfänger zurückzunehmen.

Die Studienstrukturreform wird auf studentischer Seite derzeit kaum wahrgenommen. Das ist verständlich, bedenkt man, dass die Einführung der meisten Bachelor-Studiengänge in 2005 und 2006 erst die zukünftige Studierendengeneration betreffen wird. Auf Seiten der Studierendenvertretung wird die durch die Bologna-Erklärung in Gang gesetzte Studienstrukturreform, die in Ungarn zu einer rechtlichen Vereinheitlichung des Bildungsauftrags von Colleges und Universitäten geführt hat, sehr begrüßt, denn darin werden neue Chancen für Durchlässigkeit und Mobilität gesehen. Als besonders wichtig wird auf Seiten der Studierendenvertretung die Qualitätsfrage betrachtet, da sie die Grundbedingung für die Anerkennung und den Transfer von Studienleistungen sicherstellt. Es besteht die Befürchtung, dass die Qualität in der Transitionsphase darunter leiden könnte, dass noch Unsicherheiten über Standards existieren.

Die Arbeitgeberseite hat sich bislang an den Reformen noch wenig interessiert gezeigt, allerdings gilt es auch hier den frühen Zeitpunkt der Fallstudie zu berücksichtigen, denn der Arbeitsmarkt wird frühestens 2008 mit der ersten großen Welle von Bachelor-Absolventen konfrontiert sein. In einem Artikel der Zeitschrift des Ungarischen Ingenieur-Berufsverbands argumentiert der Vizevorsitzende für die Notwendigkeit, die Ingenieurausbildung entlang den Bologna-Zielsetzungen zu gestalten (Mérnök Újság 2003). Ein weiterer Repräsentant der Arbeitgeberseite wertete im Rahmen einer Debatte auf einem Arbeitgeberforum insbesondere die Flexibilität der neuen Struktur positiv.

6. Folgen für die Struktur der Hochschullandschaft

Ein dezidiertes Ziel des Bologna-Prozesses in Ungarn ist es, die seit Ende des 19. Jahrhunderts bestehende Trennung zwischen Universitäten und Colleges zu überwinden und zu einem einheitlichen Hochschulsystem zu gelangen, um so mehr Mobilität, Flexibilität, Vergleichbarkeit und Transparenz zu ermöglichen.

Dafür wurde beispielsweise die bislang gesetzlich fixierte Aufgabenteilung zwischen Universitäten (Forschungs- und Theorieorientierung) und Colleges (Praxisorientierung) aufgehoben. Der Entwurf des neuen Hochschulgesetzes sieht als einzige Unterscheidung die Doktoratsausbildung vor, die nach wie vor nur an Universitäten stattfinden soll.

Colleges können nun im Prinzip die gleichen Bachelor- und Master-Studiengänge anbieten wie Universitäten, denn die Bildungs- und Kompetenzrichtlinien gelten gleichermaßen für Universitäten wie für Colleges. Es ist weiterhin auch davon auszugehen, dass die Studienstrukturreform zu einer stärkeren Angleichung der Qualität der Hochschulbildung in Ungarn beitragen wird.

Experten gehen davon aus, dass bestehende Traditionen dennoch in gewissem Maße fortleben und Universitäten gegenüber Colleges ihre Forschungs- und Theoriestärke durchsetzen werden.

Obwohl die Studienstrukturreform die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Colleges deutlich erleichtern soll, gehen einige der Interviewpartner derzeit davon aus, dass Studierende, die einen Master-Abschluss anstreben, besser beraten sind, ihr Studium gleich an einer Universität zu beginnen, da Colleges weniger stark in der Vermittlung von theoretischem Wissen sind als Universitäten.

Das neue Hochschulgesetz möchte zwar die zukünftige Profilbildung im Hochschulbereich unterstützen, allerdings setzen die Bildungs- und Kompetenzrichtlinien gewisse Grenzen, die die Entwicklung zu starker Divergenzen zwischen einzelnen Institutionen verhindern. Profilbildung wird da möglich sein, wo bestimmte Spezialisierungen bereits vorhanden sind oder wo eine gewisse Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Colleges in Bezug auf die Bachelor- und Master-Studiengänge entsteht. Es ist allerdings noch zu früh, um hierüber mehr als vage Vermutungen anzustellen.

Die Master-Studiengänge werden nach jetzigen Einschätzungen wesentlich mehr Gestaltungsspielräume ermöglichen als die Bachelor-Studiengänge, so dass erwartet wird, dass sie das Vehikel für den Wettbewerb zwischen Universitäten und einzelnen leistungsstarken Colleges sein werden. Das Gros der Colleges wird nach Einschätzung der Interviewpartner aber nicht in der Lage sein, mit den Universitäten mithalten und sich lediglich auf Bachelor-Studiengänge spezialisieren.

Allerdings gibt es die Befürchtung, dass es in Einrichtungen, ob Universitäten oder Fachhochschulen, in denen keine Master-Studiengänge angeboten werden, zu einer Abwärtsspirale in der Ausbildungsqualität kommen könnte.

Erwartet wird auch, dass die Finanzierung der Colleges sich in Zukunft verbessern und näher an die Finanzierung der Universitäten heranrücken wird. Nach Ansicht eines Interviewpartners sei die „Benachteiligung“ der Colleges in der Vergangenheit gerade unter dem Aspekt, dass Colleges eine intensivere Praxisausbildung und damit teurere Ausbildung (zum Beispiel Laborarbeiten) als Universitäten angeboten haben, doppelt unverständlich gewesen.

7. Ziele der Hochschulen und curriculare Akzente der neuen Studiengänge

Wie bereits erwähnt, haben in Ungarn aufgrund der Tatsache, dass eine starke Reduktion der Studiengänge im Undergraduate-Bereich vorgenommen wurde, größere Zuschnitte in der gesamten Studienarchitektur stattgefunden.

Geschätzt wird, dass es sich bei ca. 60 bis 70 Prozent der neuen Bachelor-Studiengänge um transformierte traditionelle Programme handelt, dass ca. 20 bis 30 Prozent der jetzigen Bachelor-Studiengänge auf den alten Studiengängen basieren und dass es sich bei ca. fünf bis zehn Prozent der Bachelor-Studiengänge um komplett neue handelt (z. B. der Studiengang Sozialwissenschaften, obwohl Soziologie eigenständig weitergeführt wird, oder der Studiengang Naturstudien, der neben den traditionellen naturwissenschaftlichen Studiengängen zusätzlich angeboten wird). Einige der eigenständigen alten Studiengänge erscheinen jetzt als Spezialisierungen in der letzten Phase der Bachelor-Studiengänge wie zum Beispiel Fremdsprachen und Literatur in Philologie-Studiengängen.

Selbst in den Bachelor-Studiengängen, die auf den alten Studiengängen basieren, mussten große curriculare Veränderungen an Universitäten vorgenommen werden, wie folgender Interviewauszug zeigt:

„I think nothing can just be taken from the old five year programmes, I cannot name you one subject area or course. We need to reshape. The new Bachelor programme is a new programme. We have the same subject area, we have the same approach or orientation, mechanical engineering is mechanical engineering (...) but as a general thing we need to reshape each and every subject area. So we have written a new course plan, we have written new lecture plans, we need to write new background materials, notes and so on. So everything will be new, otherwise it will not work.“

Demgegenüber unterscheidet sich das neue Curriculum eines Bachelor-Studiengangs an dem von uns befragten technischen Fachbereich eines Colleges nur in etwa 15 bis 20 Prozent vom alten Studiengang.

Die Gesetzesbestimmungen in Bezug auf die Ausgestaltung der neuen Studiengänge sind sehr allgemein gehalten. Im Regierungserlass 2004 findet man hierzu Folgendes:

Bachelor-Studiengänge sind definiert als

„the first educational cycle within the multi-cycle, linear educational system, in which the attained undergraduate degree (baccalaureus, bachelor; hereafter: undergraduate degree) testifies of the completion of a level of studies and qualification for the job market, moreover it prepares for entrance into the second, Master cycle of the educational system“ (Gov. Dec. § 2 (1)).

Master-Studiengänge sind definiert als

„the second educational cycle within the multi-cycle, linear educational system, in which the attained Masters degree (magister, master; hereafter: Masters degree) testifies of the completion of a level of studies and qualification for the job market, moreover it prepares for entrance into the third, doctoral educational cycle of the educational system“ (Gov. Dec. § 13 (7)).

Um akkreditiert zu werden, müssen also individuelle Bachelor-Studiengänge nachweisen, dass sie den Studierenden sowohl arbeitsmarktrelevante Qualifikationen als auch ein gewisses Maß an theoretischem Wissen vermitteln, um ein Master-Studium aufnehmen zu können. Die Architektur ist für jedes Fach ähnlich, bestehend aus:

- Fachgrundlagen (z. B. Mathematik, Technik, Naturwissenschaften);
- Kerncurriculum des Faches (z. B. Messtechnik, Regelungstechnik, Elektronik, Rechnerarchitektur, Operationssysteme, Netze);

- evtl. Spezialisierungen (nicht vorgeschrieben, aber möglich);
- gewisse fakultative Einheiten und
- Diplomarbeit (ca. 15 – 20 ECTS).

Die neuen Vorgaben bereiten sowohl den Universitäten als auch den Colleges Schwierigkeiten, wenngleich die Meinungen in den Interviews dahingehend übereinstimmen, dass die Restrukturierung des Curriculums an Universitäten wesentlich umfangreicher sein wird als an Colleges. Praktisch wird die Studienstrukturreform dazu führen, dass Colleges ihren theoretischen Anteil etwas anheben müssen und Universitäten in der ersten Studienphase ihren großen theoretischen Anteil zugunsten von Spezialisierungen und praktischen Anteilen reduzieren müssen.

In den traditionellen Studiengängen an Universitäten waren die ersten beiden Studienjahre sehr theorielastig. Die Spezialisierungen sowie die praktischen Anteile im Studium erfolgten in der Regel erst im 4. und 5. Jahr. In Zukunft wird die theoretische Vertiefung auf die Master-Stufe verschoben und praktische Anteile und Spezialisierungen zum Teil in die Bachelor-Phase vorgezogen, wie im folgende Auszug aus einem Interview mit einem Universitätsangehörigen dargestellt:

„The five year programmes consisted of a very strict and very theoretical basis during the first and second year and that cannot be the case in the Bachelor programmes, for a Bachelor will not need that type of in-depth theoretical approach. So we had to restructure the whole system. We put a large amount of practically oriented subject areas and also practical assignments (workshop based, laboratory based assignments) into the first degree programme, and we also included some theoretical contents, but for the course length we made very strict regulations. (...) For example we had to create a new mathematical course for Bachelor students which gives the necessary theoretical background but that theory will not be the same, it will be less, I must tell you, much less than what we had for traditional five year programmes. (...) When we get to the Master, the students will get a more in-depth theoretical approach.“

An dem in die Fallstudie einbezogenen College berichtete ein Gesprächspartner, dass im Rahmen eines Bachelor-Studiengangs ca. ein Semester Spezialisierung und ca. ein Semester Praktikum erfolgten und ansonsten der Fokus eher auf den allgemeinen theoretischen Grundlagen und Fachgrundlagen liege. Gerade für die technischen Fächer an Colleges hat sich die Situation somit aufgrund des zusätzlichen 7. Semesters im Bachelor-Studium (siehe Abschnitt 2) deutlich verbessert, da nun ausreichend Zeit sowohl für Betriebspraktika als auch für eine fundiertere theoretische Ausbildung besteht:

„For us it is almost similar, and it is good for us, that the theoretical background is stronger now. Now we have more time (7 semesters, d. A.). Previously we had six semesters. We are also able to keep the practical background. (...) The foundation of the curriculum is modified. The foundation of sciences is stronger and partly the basic studies of Mechanical Engineering became stronger, such as Thermodynamics, a little bit more Informatics. Some of that already existed but now in the new scheme it became stronger. For example students had just four hours a week (in basic studies, d. A.) and now they have six hours. And it is almost entirely common for all institutions within the area.“

Aufgrund der massiven Reduktion der Zahl der Studiengänge im Bachelor-Bereich sind Studiengänge eher generell und wenig interdisziplinär. Ein Interviewpartner geht davon aus, dass es an seiner Universität viele Bachelor-Studiengänge mit einer Spezialisierung geben wird, denn lediglich generelle Bachelor-Studiengänge würden dem „Employability“-Ziel nicht Rechnung tragen.

Wenngleich die konkrete Ausgestaltung der Master-Studiengänge derzeit noch nicht stattgefunden hat, so stimmen Experten und die Interviewpartner darin überein, dass das Ausmaß der Spezialisierung im Master-Studiengang wesentlich höher sein wird. Im Universitäts-Programm heißt es beispielsweise, dass Master-Studiengänge mehr Raum für Spezialisierung und für Interdisziplinarität lassen sollten. Auch wird derzeit davon ausgegangen, dass Master-Studiengänge eher forschungsorientiert sein werden und dass sie alle prinzipiell den Zugang zu einem PhD-Studium ermöglichen werden.

Neben der Anforderung, dass Bachelor-Studiengänge praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Beruf vermitteln sollten, müssen sie, laut Bildungs- und Kompetenzrichtlinien, auch eine

präzise Definition von zu vermittelnden Kompetenzen enthalten. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Bildungs- und Kompetenzrichtlinien essentiell von ihren Vorgängern, den traditionellen Qualifizierungsanforderungen. Berichtet wurde, dass die Definition von Kompetenzen den antragstellenden Einrichtungen derzeit noch erhebliche Schwierigkeiten bereite.

In den Bildungs- und Kompetenzrichtlinien werden keine Vorgaben bezüglich bestimmter Lehr- und Lernmethoden definiert, sondern lediglich das Verhältnis von Theorie und Praxis (zum Beispiel Vorlesungen zu Laborstunden). Neue Lehr- und Lernmethoden sind jedoch nicht erst durch die Studienstrukturreform eingeführt worden, sondern existieren bereits länger, wie im Folgenden von einem Interviewpartner dargelegt:

„For example, the final project has to be defended, so it means that in the final exam the student has to present it. So it is not just answering for questions but longer presentations, showing all the purposes and methods that he followed and the results that he has achieved. So this is a kind of presentation.“

Universitäten und Colleges haben in den neuen Bachelor-Studiengängen einen gewissen Spielraum, um bestimmte Spezialisierungen anzubieten (ca. 30 Prozent des Curriculums sind hochschulindividuell gestaltbar). Obwohl sich Universitäten und Colleges hinsichtlich des Spektrums der von ihnen angebotenen Studiengänge nicht mehr unterscheiden werden, wird es gleichwohl Unterschiede in den Orientierungen und Spezialisierungen geben, denn es ist dezidiert gewünscht, dass die Einrichtungen ihre Stärken auch zukünftig beibehalten.

8. Besondere Elemente von Studium, Prüfungen, Zertifikaten

Die Einführung von Credits wurde in Ungarn bereits im Jahr 2000 gesetzlich geregelt und 2003 auf breiter Basis eingeführt.

Unter anderem aufgrund der im Hochschulfinanzierungssystem liegenden Problematik (vgl. Abschnitt 1) hat die Einführung des Credit System bislang noch nicht die erhofften Wirkungen hinsichtlich der interinstitutionellen Mobilität gezeitigt. Größere Hoffnungen werden daher in die neue gestufte Studienstruktur gesetzt. Allerdings wird der Wechsel der Hochschule vor einem ersten Studienabschluss auch weiterhin unwahrscheinlich sein.

Laut einer (nicht repräsentativen) Internetumfrage unter Studierenden auf der Website des Büros des Nationalen Credit-Rats werden die größten Vorteile von Credits von:

- 50 Prozent der befragten Studierenden darin gesehen, dass sie eine größere Flexibilität bei der Wahl von Lehrveranstaltungen ermöglichen;
- 21 Prozent der Befragten in Bezug auf die Transferfähigkeit von Studienleistungen zwischen verschiedenen Hochschulen in Ungarn gesehen;
- drei resp. zwei Prozent der Befragten in Bezug auf die verbesserte Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts und Anerkennung von Auslandsstudien gesehen.

24 Prozent haben geantwortet, dass Credits das studentische Leben lediglich komplizierter machen.

Auslandsmobilität ist in Ungarn derzeit noch kein großes Thema. In den bestehenden Regulierungen und Anforderungen für die Bachelor-Studiengänge ist eine Auslandsstudienphase weder als Ziel noch als Anforderung explizit formuliert. Das neue Hochschulgesetz schreibt allerdings in seinem Entwurf das individuelle Recht eines jeden Studenten auf eine Auslandsstudienphase fest und nennt Möglichkeiten, wie dies im Einzelfall auch finanziell unterstützt werden kann: Einerseits sind Studierende berechtigt, ihren staatlichen Förderzuschuss für die Zeit des Auslandsaufenthalts mitzunehmen. Andererseits gibt es auch die Möglichkeit, für den Fall, dass die gastgebende Hochschule Studiengebühren verlangt, den entsprechenden staatlichen Anteil für die Finanzierung des ungarischen Studienplatzes für die Periode des Auslandsaufenthalts an die Gasthochschule zu transferieren und mit den Studiengebühren zu verrechnen.

Die Prüfungsanforderungen waren in der Vergangenheit studiengangsspezifisch in den jeweiligen Qualifizierungsanforderungen geregelt. Im Unterschied dazu enthalten die neuen Bildungs- und Kompetenzrichtlinien keinerlei Prüfungsvorgaben, so dass die Hochschulen nun autonom über die Prüfungsgestaltung entscheiden können. Ein Interviewpartner berichtete in diesem Zusammenhang, dass mit den anderen Dekanen der wichtigsten Fakultäten des entsprechenden

Studiengangs vereinbart wurde, dass die Prüfungen „öffentlich“ sein sollen, also die Dekane sich wechselseitig zu den Prüfungen einladen, um so Qualität, Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung zu ermöglichen.

Im Entwurf des neuen Hochschulgesetzes ist vorgesehen, dass jedem Absolventen, auf Antrag, unentgeltlich ein Diploma Supplement (ab 2005 sowohl in ungarischer als auch in englischer Sprache) ausgestellt werden muss.

Neben dem Titel und der Disziplin wird in der Diplommurkunde auch die Spezialisierung angegeben, wenn sie mindestens 15 Prozent der Gesamtanzahl der *Credits* ausmacht.

9. Folgen für den Studienverlauf

Es ist derzeit noch schwer zu prognostizieren, welche Folgen die Studienstrukturreform für den Studienverlauf der Studierenden haben wird. Einerseits werden in bestimmten Studiengängen an Colleges, die früher sechssemestrig waren und nun siebensemestrig sind, die Studienzeiten verlängert. Experten gehen jedoch davon aus, dass im Durchschnitt (bezogen auf alle Bachelor- und Master-Studiengänge) die Studienzzeit um etwa 15 bis 20 Prozent sinken wird. Weiterhin gibt es in Ungarn derzeit keine offiziellen Statistiken, wie viele Studierende nebenbei arbeiten und de facto als Teilzeitstudierende verstanden werden müssen. Auch wurden bislang keine Überlegungen darüber angestellt, wie das Verhältnis von Vollzeit- zu Teilzeitstudierenden durch die Studienstrukturreform beeinflusst werden wird. Es gibt jedoch große Hoffnungen, dass durch die Einführung eines Zwischenabschlusses und durch die Reduktion der Theorie in der ersten Studienphase die Studienabbrucherquote gesenkt werden kann, die beispielsweise in dem in unsere Fallstudie einbezogenen technischen Fachbereich (Universität) ziemlich hoch ist.

10. Folgen für den Berufseinstieg und -weg der Absolventen

Auf Seiten der Hochschulschulangehörigen und der Studierendenvertretung gab es eine weitgehend einheitliche Einschätzung, dass die Reform der Studienstrukturen die Hochschulbildung näher an die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes herantühre. Die Argumentation lautet im Wesentlichen, dass die Arbeitsplätze in der Industrie eher ein Bachelor-Qualifikationsniveau erforderlich machten und die Universitäten, insbesondere nach dem drastischen Anstieg der Studierendenzahlen, eine Überproduktion von Hochqualifizierten leisten würden, wie folgender Interviewauszug exemplarisch zeigt:

„We have four, five times more students than we had ten years ago, we cannot provide them with five year programmes and then they will go to the labour market with more knowledge than the labour market requires. So we would like to give them a choice: whether they would like to go after three years to the labour market or study further and then they will get more in-depth knowledge and then they can select between other types of occupations. An engineer who will design very complex technology or machinery equipment will need definitely five years of education. But that’s just five percent of the students. 95 percent will in no case need that type of knowledge.“

Auch die flexibleren Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten in der neuen Studienstruktur und die erhöhte Durchlässigkeit, die nun auch College-Absolventen weit bessere Möglichkeiten des Weiterstudierens eröffnet, werden insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens hoch bewertet.

In den Interviews mit der Beschäftigterseite, die noch unzureichend über die neuen Studienstrukturen informiert ist, wurde deutlich, dass der Bachelor-Abschluss weitgehend mit dem jetzigen College-Abschluss gleichgestellt wird, insbesondere deswegen, weil gerade in den technischen Fächern in der Vergangenheit auch Universitäten eine College-ähnliche Ausbildung angeboten haben.

Die Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelor-Absolventen in den technischen Fächern kann daher relativ gut abgeschätzt werden, wenn man den Vergleich mit den jetzigen College-Abschlüssen heranzieht, bedenkt man, dass in diesem Fall keine Beschneidung des Lehrstoffes, sondern im Gegenteil, ein größerer Spielraum für längere Praxisphasen geschaffen und die theoretische Ausbildung erweitert wurde.

Das erste, von uns befragte Unternehmen ist im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien tätig, beim zweiten handelt es sich um ein Unternehmen der

Pharmaindustrie. Der Vertreter des Arbeitgeberverbands ist Leiter einer Hauptabteilung, die sich mit Strategieplanung und Logistik im Transportwesen beschäftigt. Alle drei Gesprächspartner kommen also aus Unternehmen, die eine sehr wissensintensive Produktion aufweisen und einen hohen Anteil an Akademikern beschäftigen.

Alle Unternehmen beschäftigen überwiegend Absolventen von Universitäten, aber auch von Colleges und machen im Grunde keinen Unterschied zwischen Universitäts- und College-Absolventen. Lediglich in den Einstiegspositionen gibt es geringfügige Gehaltsunterschiede, die sich im Laufe des Berufslebens jedoch nivellieren können, denn viel wichtiger als die Ausbildung sei die Frage, welche Aufgabenfelder man im Laufe seiner Karriere übernehme und an welcher Stelle in der Hierarchie man sich positioniere. Allerdings zeigten sich bei einem Unternehmen Unterschiede hinsichtlich der Rekrutierung dahingehend, dass die dort beschäftigten College-Absolventen in der Regel etwa ein Jahr, z. B. als Studenten, vor ihrer eigentlichen Einstellung beschäftigt waren, wohingegen die Kennenlernzeit bei Universitätsabsolventen wesentlich niedriger lag (hier genügte beispielsweise ein dreimonatiges Praktikum). Im Forschungsbereich beschäftigen die Unternehmen vorwiegend bzw. ausschließlich Doktoranden oder Promovierte.

Für die Tatsache, dass Unternehmen trotz der grundsätzlichen Bereitschaft zur Gleichbehandlung von College- und Universitätsabsolventen de facto in weit höherem Maße Universitätsabsolventen beschäftigen (Unternehmen 1 beispielsweise drei mal so viele und Unternehmen 2 doppelte so viele (nichtpromovierte) Universitätsabsolventen als College-Absolventen), ist nicht nur das weitaus größere Fächerspektrum an Universitäten verantwortlich, sondern auch die Tatsache, dass die Qualität der College-Ausbildung nicht sehr überzeugend sei, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen. Ein Interviewpartner sprach in diesem Zusammenhang sogar von sogenannten A-Schools und B-Schools.

Exakt gegenteilig ist die Erfahrung des zweiten Unternehmens mit College-Absolventen, die in manchen Bereichen sogar Universitätsabsolventen vorgezogen würden. Grund: Informatiker mit einem Universitätsdiplom hätten zwar einen Vorsprung, wenn es beispielsweise um Programmentwicklung gehe, allerdings zeichneten sich College-Informatiker durch eine größere Problemlösungskompetenz aus, und sie seien in der Lage, sich schnell in gegebene Fragestellungen einzuarbeiten. Ein weiterer wichtiger Vorteil wird darin gesehen, dass College-Informatiker eher bereit seien, Reparaturarbeiten an den Computeranlagen selbst vorzunehmen. Der Bedarf an Personen mit „Problemlösungskompetenz“ sei in der Industrie höher als der Bedarf an „kreativen Personen“.

Unterschiede werden jedoch von allen Unternehmen im Hinblick auf die Lernfähigkeit und Weiterbildungsbereitschaft gesehen. Master-Absolventen werden demnach nicht nur über ein höheres Qualifikationsniveau, sondern auch über eine erhöhte Lernfähigkeit und Lern- und Weiterbildungsbereitschaft verfügen, und dies werde von Unternehmen sehr positiv bewertet. Nach Ansicht eines Interviewpartners haben jetzige Universitätsabsolventen und künftige Master-Absolventen bewiesen, dass sie in der Lage sind zu lernen. Die begabten und lernwilligen Bachelor-Absolventen werden nach Ansicht der Beschäftigten versuchen, auch den Master-Abschluss zu erwerben.

Die Studienstrukturreform berge jedoch auch die Gefahr einer Inflation der Ausbildung auf Bachelor-Niveau.

Die Frage des „objektiven“ Bedarfs einer bestimmten Quantität von Bachelor- und Master-Absolventen konnte von Seiten der Beschäftigten nicht ohne weiteres beantwortet werden, denn die jetzige Personalstruktur spiegele nicht einen objektiven Bedarf, sondern eher eine Reaktion auf das vom Bildungssystem produzierte Angebot wider. Bei einer quantitativen Erhöhung der Ausbildung auf Bachelor-Niveau bzw. bei einer qualitativen Verbesserung der drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildung könne man sich durchaus vorstellen, eine höhere Anzahl an Bachelor-Absolventen einzustellen.

Von daher wurde die Verlängerung der Studiendauer und die Anhebung des theoretischen Niveaus an Colleges in der technischen Ausbildung sehr begrüßt. Vorstellbar ist auch, dass die College-äquivalente Bachelor-Ausbildung in Zukunft allein schon durch die stärkere Involvierung des Universitätssektors eine Qualitätssteigerung erfahren wird. Sehr begrüßt wurde auch die Tatsache, dass die neuen Bildungs- und Kompetenzrichtlinien eine bessere Vergleichbarkeit der landesweiten Qualität mit sich brächten.

Umgekehrt gibt es auf Seiten der Beschäftigten Bedenken, dass die Qualität der Master-Ausbildung im Vergleich zur jetzigen Universitätsausbildung absinken könnte, wenn Master-

Studiengänge auf praxisorientierte und theoriereduzierte Bachelor-Ausbildungen an der Universität aufsetzen.

Auf Seiten der Beschäftigten wird vermutet, dass der theoretische Stoff für den Master-Zugang nachgeholt werden bzw. anderweitig erworben werden muss, zum Beispiel durch private Nachhilfestunden und freiwillige Lerngruppen.

Bezüglich der Frage, wie die universitäre Bachelor-Ausbildung im Vergleich zur Bachelor-Ausbildung an Colleges am Arbeitsmarkt zu werten sei, gab es kontroverse Ansichten: Ein Interviewpartner antwortete beispielsweise, dass er einerseits grundsätzlich ein höheres Vertrauen in die Qualität der Ausbildung an Universitäten als an Colleges habe und dass er davon ausgehe, dass auch die kürzer ausgebildeten Bachelor-Absolventen vom besser ausgebildeten Universitätspersonal profitieren würden oder eher die Möglichkeit hätten, an anspruchsvolleren Forschungsprojekten mitzuwirken. Allerdings dürften diese nicht zu generell ausgebildet sein, sondern sollten schon ein gewisses Maß an Spezialisierung mitbringen, andernfalls würde er College-Absolventen den Vorzug gewähren.

Molnar und Jobbagy (2004, S. 114) ziehen hingegen u. a. folgendes Fazit aus einer Unternehmensbefragung: /

„The size of the Hungarian economy does not justify considerably specialization in engineering programmes. In a two cycle system especially, first cycle programmes need to be quite general.“

Ein interessanter Aspekt der Fallstudie war, dass die Beschäftigten in Ungarn obwohl sie derzeit nur wenig über den Bologna-Prozess an sich wissen, doch eine gewisse Öffnung der Hochschulen wahrnehmen: Hochschulen (insbesondere Universitäten) suchten stärker den Kontakt zu Unternehmen als früher und seien stärker an den Qualifikationsanforderungen von Unternehmen interessiert.

Hinsichtlich der sogenannten Qualifikationsbedürfnisse wurde insbesondere eines sehr deutlich: Die befragten Unternehmen sehen in Ungarn derzeit den Mangel an Praxiserfahrung und Praxisorientierung von Hochschulabsolventen als problematisch an. Dafür gebe es unterschiedliche Gründe, die nicht nur bei den Hochschulen, sondern auch bei den Unternehmen selbst zu suchen seien, so beispielsweise

- die Schwierigkeit, aufgrund des enormen Effizienzdrucks Studierenden sinnvolle Praktika anbieten zu können;
- die Schwierigkeiten der Hochschulen, Personen aus der Praxis in die Lehre einzubinden;
- die schlechte Laborausstattung an Hochschulen, um gute Experimente durchführen zu können (dies sei jedoch die einzige Möglichkeit, um wirklich tiefgründiges Wissen zu erlangen) und
- der Trend, in Doktorarbeiten hochtheoretische Fragestellungen zu behandeln statt Themenstellungen aus Forschungsvorhaben in Unternehmen.

Auf die Frage, ob es wünschenswert wäre, dass Hochschulabsolventen künftig stärker interdisziplinär ausgebildet werden, antwortete ein Arbeitgeber wie folgt:

„Man könnte die Frage mit Ja oder Nein beantworten. Es ist sehr schwer zu sagen, welche interdisziplinären Kombinationen in der Praxis dann wirklich nützlich sind. Heutzutage gibt es schon Bereiche, wo es klar ist, zum Beispiel Ökonomie und Informatik. Weil heutzutage ist es klar, dass in ökonomischen Bereichen Informatik gebraucht wird. In anderen Bereichen ist es sinnvoller, eine einzige Spezialisierung zu haben und sich am Arbeitsplatz zusätzliche Kenntnisse anzueignen.“

Ich würde sagen, in den Bereichen wo sich bestimmte interdisziplinäre Kombinationen in der Praxis schon durchgesetzt haben, da ist es gut. Aber wo nur die Forschung in den Universitäten einen Nutzen von Interdisziplinarität hat, dort ist es nicht klar, ob diese Kombination in der Praxis auch angenommen wird.“

Aufgrund der Tatsache, dass in Ungarn bereits seit langem Bachelor-ähnliche Ausbildungsgänge existieren, wird sich an der Arbeitsmarktallokation infolge der Studienstrukturreform, gerade in den technischen Feldern, vermutlich gar nicht so viel ändern, wie folgender Interviewauszug deutlich macht. Wichtiger als der neue Zuschnitt sei für den künftigen Einsatz der Absolventen eher die inhaltliche Ausgestaltung der neuen Strukturen:

„Für die Unternehmen bedeutet Bologna, dass sie nicht in fünf Jahren, sondern vielleicht schon in drei einen Spezialisten bekommen. Für die meisten Arbeitsplätze bedeuten die beiden Diplome gleich viel, denn das muss auch im Zusammenhang mit den Bewerbern gesehen werden. Ich meine, wenn jemand von der Fachhochschule sehr gut ist, kann er auch in einem Forschungsprojekt eingesetzt werden und kann vielleicht versuchen, die Master-Stufe zu erreichen. Das war früher schon auch so.

Ich sage das deswegen, weil die Art und Weise, wie ein Unternehmen Hochschulabsolventen einsetzen kann, nicht nur von der BSc-MSc-Stufung abhängt, sondern auch von der speziellen Situation. Und deshalb wird der Bologna-Prozess für die Unternehmen nicht in Bezug auf die formale Seite interessant, sondern in Bezug auf die Inhalte.“

Auf die Frage, welche Aufgabenteilung zwischen Bachelor- und Master-Absolventen künftig denkbar wäre, antwortet der Interviewpartner wie folgt:

„Wir in den Unternehmen arbeiten alle im Projektsystem heutzutage. Wir brauchen unterschiedliche Ausbildungen und Praxiserfahrungen. Die BSc sind die Leute, die in den verschiedenen Projekten in verschiedenen Bereichen arbeiten werden. Denn sie können zwei wichtige Sachen: Sie haben genug theoretisches Wissen und haben eine Hochschulausbildung, um die Projektpläne zu verstehen, die sie selber jedoch nicht entwickelt haben, sondern die von MSc gemacht wurden. Und sie haben genug praktische Ausbildung, um zu verstehen, was die Planentwickler gemeint haben. Wenn Probleme entstehen, müssen sie in der Lage sein, die Pläne zu korrigieren, zu adaptieren. Sie müssen zwischen verschiedenen Umsetzungsmethoden die richtige wählen können. Die MSc werden diese Pläne alleine oder zusammen mit den BSc-Leuten entwickeln.“

Ein anderes Unternehmen sieht derzeit zwar noch eine klare Trennung in den Einsatzbereichen zwischen College- und Universitätsabsolventen, die jedoch hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass bestimmte Studienrichtungen nur an Universitäten angeboten werden, beispielsweise Naturwissenschaften und Rechtswissenschaften. Auch wenn es getrennte Aufgabenfelder gibt (Naturwissenschaftler für die Entwicklung neuer Pharmaprodukte und (College)Informatiker für die EDV- und Statistikseite), so stehe doch das Gelingen des Projekts als Ganzes im Vordergrund:

„I think nowadays there are many common points in the work (between College and University graduates, d. A.), for example in the research or in the development or in the medical department. For example when we organize a pharmaceutical, a chemical study, I don't see that only the pharmacists and the medics are important but also the statistics and informatics.“

Den wesentlichen Unterschied zwischen künftigen Bachelor- und Master-Absolventen sieht die Gesprächspartnerin eher in der Fähigkeit zur Übernahme von Managementfunktionen. In Ungarn sei beispielsweise zu beobachten, dass naturwissenschaftlich ausgebildete Absolventen sich zunehmend um den Erwerb von ökonomischen und juristischen Kenntnissen bemühen, auch im Rahmen eines Zweitstudiums.

Auch Bachelor-Absolventen naturwissenschaftlicher Studienrichtungen könnten theoretisch in einem pharmazeutischen Unternehmen beschäftigt werden, allerdings nicht in der Forschung, sondern eher in der Produktion und Logistik. Voraussetzung wäre jedoch, dass sie über ausreichende Kenntnisse in Bezug auf technische Prozesse, chemische Substanzen und chemische Strukturen verfügen. Der Pharmavertrieb böte sich künftig auch als Beschäftigungsmöglichkeit für Bachelor-Absolventen mit guten naturwissenschaftlichen und medizinischen Kenntnissen an, allerdings seien derzeit für diesen Bereich nur Ärzte oder Pharmazeuten zugelassen, also beides Studienrichtungen, die in der alten linearen Struktur verbleiben.

Aus der von Molnar und Jobbagy (2004) zitierten Unternehmensbefragung geht hervor, dass in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ein stärkeres Augenmerk auf Sprachkenntnisse, Kommunikationsfähigkeiten und Managementkompetenzen gelegt werden sollte. Aus der Tatsache, dass im Maschinenbau die komplexen Produkte – wie beispielsweise Lokomotiven – allmählich verschwinden und unter Anwendung ausländischer Technologie durch die Produktion von Modulen ersetzt werden, folge, dass Ingenieure zunehmend für den Bereich Systemintegration vorbereitet werden sollten. Weiterhin resümieren sie:

„Hungary is a moderately developed country, whose economy is in a transitional state. The expectations of firms are different – the big multinational companies and small enterprises have

differing requirements of the engineerings they wish to employ (...) It is difficult to specify what kinds of knowledge should be imparted at HEIs and what kinds of skills should be developed at the firm where graduates start to work.“

11. Charakteristika der Einführung gestufter Abschlüsse in Ungarn – eine zusammenfassende Betrachtung

Das ungarische Hochschulsystem wird gerade ein zweites Mal nach dem Regimewechsel auf eine sehr fundamentale Art und Weise transformiert. Die Einführung der gestuften Studiengänge ist dabei Teil einer viel größeren und umfassenderen Reform, die auf die gesamte Konfiguration des Hochschulsystems abzielt:

Betroffen ist nicht nur der Charakter der Studiengänge (Bachelor und Master), sondern auch jener der Hochschuleinrichtungen, da im neuen Hochschulgesetz die Trennung zwischen Universitäten und Colleges bezüglich ihres Bildungsauftrags aufgehoben wurde.

Eine weitere Besonderheit der Studienstrukturreform in Ungarn ist die sehr einheitliche Strukturierung der neuen Studiengänge durch die Entwicklung von Bildungs- und Kompetenzrichtlinien für verschiedene Disziplinen, die für Universitäten und Colleges gleichermaßen gelten und eine gewisse Angleichung der Qualität der Hochschulbildung bewirken könnten.

Die Radikalität der Reform zeigt sich auch in der drastischen Reduktion der Studiengänge im Undergraduate-Bereich von ca. 413 auf nur 108.

Der Bologna-Prozess und das Vereinigte Königreich

Ulrich Teichler

1. Einleitung

Das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland war eines der Unterzeichnerländer der Sorbonne-Erklärung von 1998 und somit einer der Initiatoren des Bologna-Prozesses. Aber das Land gehört zweifellos zu den Außenseitern des Bologna-Prozesses.

Zwar wurden die Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen in England (nicht Schottland) und der Vereinigten Staaten von Amerika am häufigsten als Vorbilder genannt, als sich Ende der neunziger Jahre die kontinentaleuropäischen Länder auf den Weg machten, ähnliche Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen in ganz Europa einzuführen. Aber weder im Vereinigten Königreich noch in anderen Ländern Europas wurde erwartet, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses größere Hochschulreformen im Vereinigten Königreich vollzogen würden. Es ging nicht um neue Strukturen; damit standen auch keine neuen gesetzlichen oder ähnliche Rahmenregelungen an. Es ging nicht um die Implementation weitreichender hochschulpolitischer Programme, und es stand nicht zur Debatte, dass sich Wissenschaftler, Studierende oder Beschäftigte auf wesentliche Änderungen einzustellen hätten. Ein Blick auf offizielle Stellungnahmen wie auf Interviews mit Experten und zentralen Akteuren bestätigt das: Das Hochschulsystem im Vereinigten Königreich ist durch den Bologna-Prozess nicht zu großen Veränderungen herausgefordert worden.

Damit kann auch die Analyse der Entwicklung des britischen Hochschulsystems und der britischen Hochschulpolitik im Bologna-Prozess nicht dem gleichen Muster folgen wie die Analyse von Ländern, die zuvor keine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen hatten. Es kann auch nicht wundern, dass die offiziellen Berichte von britischer Seite, die vor den jeweiligen Nachfolgekonferenzen von Bologna formuliert wurden, atypisch sind. Sie berichten kaum von Entwicklungstendenzen im eigenen Land. In erster Linie kommentieren sie die Entwicklungen in anderen Ländern bzw. die europäischen Reformdiskussionen: wieweit diese begrüßt werden, wieweit sie aber auch bedingt kompatibel sind mit der britischen Situation und wieweit sie auch als problematisch bewertet werden.

Das bedeutet keinesfalls, dass das britische Hochschulsystem von den Veränderungen in den kontinentaleuropäischen Ländern überhaupt nicht tangiert wird. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass das britische Hochschulsystem offenkundig in dreierlei Hinsicht herausgefordert ist, die Veränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses in ganz Europa aufmerksam zu beobachten und sich ihnen gegenüber in irgendeiner Weise zu positionieren:

- Erstens läuft trotz häufiger Beteuerungen, dass „angelsächsische“ Vorbilder für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in ganz Europa von Bedeutung seien, die Entwicklung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in Europa keineswegs eindeutig auf das englische Modell zu. Es stellt sich durchaus die Frage, ob es von britischer Seite erforderlich ist, sich an die nunmehr vorherrschenden Bologna-Strukturen anzupassen oder sich für eine Variantenvielfalt einzusetzen, um den im Vereinigten Königreich vorherrschenden Strukturmodellen einen legitimen Platz im zukünftigen europäischen Hochschulraum zu sichern. Hinzu kommt, dass es besondere Akzente der Studienangebote sowie der Beziehungen zwischen Hochschulstudium und Beruf im Vereinigten Königreich und auch besondere Wandlungstendenzen gibt, die nicht aus den gemeinsamen europäischen Reformbemühungen zu erklären sind. Zu fragen ist, ob auch dies im Kontext des Bologna-Prozesses eine Neuinterpretation erfährt.
- Zweitens gibt es eingehende Diskussionen im Vereinigten Königreich darüber, was aus den Aktivitäten wird, in deren Bereich im Bologna-Prozess begleitende Maßnahmen zur Unterstützung einer konvergenten Struktur, einer wachsenden weltweiten Attraktivität und zur Erleichterung innereuropäischer Mobilität von Studierenden ergriffen werden. In den meisten dieser Bereiche gibt es im Vereinigten Königreich Traditionen und eigene Reformdynamiken, die angesichts der Bologna-Reformen neu zu positionieren sind. In vielen Fällen geht es nicht einfach pragmatisch um Adaptationen, sondern dabei werden Grundverständnisse der Bildungsziele und -prozesse oder auch des Verhältnisses von Hochschule und Staat tangiert.
- Drittens wird es im Vereinigten Königreich für eine wichtige Frage gehalten, inwiefern sich im Zuge des Bologna-Prozesses das Verhältnis der nationalen Hochschulsysteme in Europa zueinander verändert. Einerseits mögen sich Mobilität und Kooperation zwischen Hochschule

und Wissenschaft im Vereinigten Königreich und anderen europäischen Ländern ändern. Andererseits wird im Vereinigten Königreich kritisch beobachtet, wie sich die weltweite Stellung der kontinentaleuropäischen Länder ändert und ob hier den britischen Hochschulen, die in ihren internationalen Perspektiven in der Mehrheit stärker außereuropäisch als europäisch ausgerichtet sind, neue Konkurrenz heranwächst.

Diese Situation spiegelt sich auch in den europaweiten Umfragen wider, die im Winter 2002/03 bei Wissenschaftlern, Studierenden, Hochschulleitungen und Staatsvertretern zum Bologna-Prozess durchgeführt und die in der Trends III-Studie zum Bologna-Prozess veröffentlicht wurden. Demnach gab es bei allen Gruppen von Beteiligten im Vereinigten Königreich eine besonders geringe Bologna-Process Awareness. Es wurde am wenigsten angenommen, dass sich die Mobilität von Studierenden und Lehrenden im Zuge des Bologna-Prozesses vergrößert habe. Darüber hinaus wurde es seitens der Befragten aus dem Vereinigten Königreich am seltensten als erforderlich angesehen, im Rahmen des Bologna-Prozesses größere Veränderungen vorzunehmen. Schließlich waren Vertreter der britischen Hochschulleitungen am häufigsten der Ansicht, dass ihre Hochschulen weltweite Akteure sind; sie klassifizieren ihre Institution seltener als die Hochschulen anderer europäischer Länder als primär nationale oder europäische Akteure.

Im Studienjahr 2003/04 studierten mehr als zwei Millionen Studierende an den insgesamt 122 britischen Universitäten und weiteren 54 Hochschulen (laut Angaben der Europe Unit, Universities UK). Zu berücksichtigen ist, dass einerseits manche Studierende an Hochschulen in Programmen von Further Education und umgekehrt manche Studierende an Further Education Institutions in Hochschulstudiengängen eingeschrieben sind. Insgesamt etwa zwölf Prozent der Studierenden des Studienjahrs 2003/04 hatten ihren festen Wohnsitz außerhalb des Vereinigten Königreichs und sind damit in etwa den „Bildungsausländern“ an deutschen Hochschulen vergleichbar. Die Zahl der Studienabschlüsse mit einem Master oder einem anderen höheren Studienabschluss entsprach im Studienjahr fast 60 Prozent der Bachelor-Abschlüsse (HESA-Statistiken 2004).

Die folgende Analyse basiert auf der Studie verschiedener Dokumente zur Entwicklung des Hochschulsystems, auf offiziellen Stellungnahmen zum Bologna-Prozess sowie auf Interviews mit Experten, die Kenner des britischen Studiengangssystems, der Hochschulpolitik und der Europäisierungs- und Internationalisierungsaktivitäten sind. Gegenüber den übrigen Länderanalysen wurde auf Interviews mit Fallstudiencharakter verzichtet.

Verschiedene Dokumente und Aussagen von Interviewten beziehen sich auf das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland insgesamt, während andere nur oder in erster Linie für England zutreffen. Die öffentliche Koordination und Finanzierung der Hochschulen erfolgt im Vereinigten Königreich getrennt für England, Schottland, Wales und Nordirland. Dabei sind die grundlegenden Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen in England, Wales und Nordirland kaum unterschiedlich, während in Schottland traditionell die Aufnahme des Studiums ein Jahr früher erfolgt und das Erststudium mindestens vier Jahre dauert.

2. Generelle Einschätzungen des Bologna-Prozesses

Die im Rahmen dieser Studie interviewten Experten stimmen darin überein, dass von britischer Seite zunächst einmal erwartet worden war, der Bologna-Prozess werde für das eigene Land keinerlei substantielle Veränderungen implizieren. Der Bologna-Prozess wurde zu Beginn als Herausforderung für Hochschulreformen im Vereinigten Königreich überhaupt nicht ernst genommen. Zwar gab es vielerlei Diskussionen über Reformfordernisse und mancherlei Veränderungen im Hochschulsystem, aber in solcherlei Debatten und Reformschritten spielten Fragen des Bologna-Prozesses zunächst keine Rolle. In einem Interview wurde die These vertreten, dass die britische Bologna-Diskussion in völligem Kontrast zur deutschen Diskussion stehe, wo gleichzeitig zu einer Fülle weitreichender Reformen aufgerufen werde und in der Diskussion über Reformoptionen pausenlos Bezug auf andere Länder genommen werde, selbst wenn diese missverstanden und eher als Vorwand für ganz spezifisch deutsche Reformlösungen herangezogen würden.

Neben der Tatsache, dass der Kern der Bologna-Reformen, die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, für die britischen Universitäten im Prinzip nichts Neues bedeutet, wurden eine Reihe weiterer Gründe für die zunächst geringe Beachtung des Bologna-Prozesses von britischer Seite genannt. So seien die meisten gemeinsamen europäischen Hochschulinitiativen auf britischer Seite überwiegend auf Skepsis oder geringes Interesse gestoßen. Nicht selten würden gemeinsame europäische Initiativen generell britischerseits als potentielle Einschränkung

nationaler Souveränität interpretiert. Europäische hochschulpolitische Initiativen trafen darüber hinaus auf Zurückhaltung, weil die Hochschulpolitiken der kontinentaleuropäischen Länder und der Europäischen Kommission häufig als staats-interventionistisch interpretiert würden, während im Vereinigten Königreich staatliche Instanzen den Hochschulen die Gestaltungsentscheidungen im Hinblick auf Forschung und Lehre weitgehend selbst überließen. Die Skepsis gegenüber Initiativen der Europäischen Kommission erscheint nach Aussagen in einem Interview so weit verbreitet, dass der Bologna-Prozess sogar einen gewissen Vertrauensvorschuss hatte, weil es sich um eine europäische Initiative handelte, die nicht von der Europäischen Kommission ausging.

Im Hinblick auf viele Fragen von Lehre, Forschung und Hochschulorganisation ist im Vereinigten Königreich die Einschätzung verbreitet, dass man bessere Lösungen als viele andere europäische Länder zu bieten habe. Insofern könne man eher Lösungen exportieren als von enger gleichberechtigter Kooperation gewinnen. Internationalisierungsstrategien britischer Universitäten schließlich haben in den meisten Fällen andere Regionen der Welt im Blick als Europa. Das ERASMUS-Programm, das zuvor in vielen europäischen Ländern ein Jahrzehnt vor dem Bologna-Prozess als großer Mobilisator für Europäisierungs- und Internationalisierungsaktivitäten gewirkt hat, hatte in Großbritannien keine ähnlich große Bedeutung. Denn einerseits wurde der große Andrang von ERASMUS-Studierenden aus anderen Ländern als finanzielle Belastung für die britischen Hochschulen empfunden; andererseits hatten die britischen Studierenden und Hochschulen an Studienaufenthalten in anderen europäischen Ländern ein relativ geringes Interesse gezeigt.

Je mehr jedoch sichtbar wird, dass im Bologna-Prozess eine enorme Reformmobilisierung der Hochschulsysteme vieler europäischer Länder erfolgt, desto mehr wächst das Interesse von britischer Seite an diesem Prozess. Vier Stimmungslagen werden dabei nach Aussagen der Interviewpartner am häufigsten artikuliert:

- Die anderen europäischen Länder werden in stärkerem Maße als zuvor als potentielle Konkurrenten in der weltweiten Hochschulszenarie empfunden.
- Der Bologna-Prozess wird – wie bereits erwähnt – als eine Kraft gesehen, die einen neuen mainstream dessen definiert, was an strukturellen, curricularen und organisatorischen Akzenten das „Normale“ in Europa ist, was als akzeptabel und was als eher unerwünschte Abweichung gilt. Somit wird zumindest die Notwendigkeit erkannt, an der Normbildung aktiv mitzuwirken, damit die besonderen britischen Akzente nicht in eine Außenseiterrolle geraten.
- Die Veränderungen im Laufe des Bologna-Prozesses werden in mancher Hinsicht als Chance gesehen, dass sich die britischen Universitäten in der europäischen Hochschulszenarie besser positionieren können. So zum Beispiel sehen viele britische Hochschulen die Chance, mit der Verbreitung der Bachelor-Master-Struktur in Europa mehr gebührend zahlende Master-Studierende aus anderen europäischen Ländern gewinnen zu können.
- Mit der Mobilisierung vieler europäischer Hochschulsysteme gewinnen auch die Stimmen im Vereinigten Königreich an Gewicht, die den sich entwickelnden Europäischen Hochschulraum als eine attraktive Region empfinden, in der vielfältige wissenschaftliche Kooperation anregend und qualitätssteigernd ist. Vorsichtig gesprochen: Man möchte nicht, dass Europa als Bezugspartner wegbreicht. Positiv gesprochen: Eine Einbettung in intra-europäische wissenschaftliche Kommunikation wird als kreative Chance gesehen.

Alle Interviewpartner verweisen darauf, dass das Gewicht dieser verschiedenen Einschätzungen und Stimmungslagen insgesamt schwer zu beurteilen sei. So wurde zum Beispiel hervorgehoben, dass zwar euroskeptische und weltmarktorientierte Stimmen mit größerer Lautstärke vorgetragen würden, jedoch die europäische Zusammenarbeit in Hochschulfragen einen höheren Stellenwert hätte, als das aus den lauten Tönen der öffentlichen Debatten zu erkennen sei.

Inzwischen werden nur noch selten Einschätzungen laut, dass die Veränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses für die britischen Universitäten fast bedeutungslos seien. Jedoch trifft der Bologna-Prozess nach wie vor auf relativ geringes Interesse.

Als ein wichtiges Dokument zum Bologna-Prozess kann zweifellos die offizielle britische Stellungnahme des UK Higher Education Sector (seitens der Hochschulen, Finanzierungsräte und Evaluationsinstanzen) zum Bologna-Prozess anlässlich der Berlin-Konferenz im September 2003 genannt werden. In diesem Dokument wird die Gesamtbewegung der europäischen Hochschulen primär als eine Bewegung der Anderen kommentiert, und es wird hervorgehoben, dass das System der gestuften Studiengänge und -abschlüsse well-entrenched in the UK ist. Seitens des Vereinigten Königreichs werden als einzige Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses

genannt, dass das Diploma Supplement auf wachsendes Interesse stöße und dass das Vereinigte Königreich inzwischen (im Mai 2003) die Lissaboner Konvention zur Anerkennung von Hochschulleistungen von 1997 ratifiziert habe.

Viele Entwicklungstendenzen des Bologna-Prozesses werden in diesem Dokument positiv kommentiert. Daneben wird darauf verwiesen, dass die anderen europäischen Hochschulen durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen – nunmehr oft in englischer Sprache und mit geringeren Studiengebühren als in den UK – gegenüber den britischen Universitäten an Attraktivität gewinnen. Umgekehrt wird betont, dass die britischen Universitäten von den Europäischen Forschungsprogrammen in besonderem Maße profitiert haben. Auffällig ist jedoch die Liste der Bedenken, die entweder direkt (we would resist...) oder indirekt in Forderungen für zukünftige Entwicklungen zum Ausdruck gebracht werden. In beiden Stilformen kommen Bedenken zum Ausdruck,

- dass die europäischen Aktivitäten der Qualitätssicherung möglicherweise nicht eine maximale Betonung der Verantwortung der einzelnen Hochschulen betreiben, nicht von den Hochschulen und den wichtigsten stakeholders bestimmt würden und überbürokratische und überbelastende Eingriffe nach sich ziehen könnten; in jedem Falle werde ein gesamteuropäisches System zur Bewertung von Studiengängen mit britischem Widerstand zu rechnen haben;
 - ob bei der Rahmensetzung für die Dauer von Master-Studiengängen das Weiterbestehen von einjährigen Master-Studiengängen hinreichend gesichert sei;
 - dass bei der Einführung von Credit-Systemen in Europa nicht hinreichend auf gewachsene Credit-Systeme in verschiedenen europäischen Ländern Rücksicht genommen werde; wichtig sei, dass bei der starken Betonung der Lernzeit nicht die Bewertung der Ergebnisse zu kurz komme und dass eine Gleichsetzung von Credits nur dort Sinn mache, wo sicher sei, dass es sich auch um ähnliche Stufen im Studienverlauf und ähnliche Ebenen intellektueller Ansprüche handle;
 - dass ein einzelner gemeinsamer Rahmen für joint higher education degrees geschaffen werde;
 - dass „übrigide Strukturierungen“ von Promotionsprogrammen eingeführt werden könnten.
- Schließlich wird mit Genugtuung festgestellt, dass die schottischen Ansätze zur Etablierung von Qualification Frameworks in Europa auf großes Interesse gestoßen seien.

3. Strukturen und Funktionen der gestuften Studiengangsstruktur

In England, Wales und Nordirland beträgt die erforderliche Dauer für erste universitäre Studiengänge, die überwiegend mit der Verleihung von Bachelor-Titeln enden, zumindest drei Jahre. Die nunmehr im Bologna-Prozess vorherrschende Lösung von dreijährigen Bachelor-Studiengängen stützt sich auf das englische Modell (in den USA betragen Bachelor-Studiengänge in der Regel vier Jahre). Eine höhere Dauer – von insgesamt vier und in wenigen Fällen auch fünf Jahren – ist bei englischen Bachelor-Studiengängen vor allem gegeben, wenn die Studiengänge Praxisphasen einbeziehen, als besondere Honours-Programme auf eine etwas höhere Qualifikationsebene führen, ergänzende Schwerpunkte setzen oder eine unmittelbare berufliche Vorbereitung zum Ziel haben.

Allerdings hatte in England vor Beginn des Bologna-Prozesses nicht die Vorstellung vorgeherrscht, dass es ein gestuftes System von Studiengängen und -abschlüssen gebe, wie es sich nunmehr in den kontinentaleuropäischen Ländern entwickelt. Der Bachelor war in England, ebenso wie der Abschluss universitärer Langstudien in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern, die typische Vorbildung für akademische Berufe. Traditionell verlieh die Oxford University den Master-Titel später als Ehrentitel ohne Erforderlichkeit eines weiteren Studiums. Eine Art zweite Studienstufe stellten zumeist einjährige Studienangebote zur Vorbereitung auf ausgewählte Berufsbereiche (Lehrer, Juristen u. Ä.) dar. Schließlich hatten britische Universitäten in den 80er und 90er Jahren vermehrt Master-Studiengänge angeboten, die in besonderem Maße ausländische Studierende anziehen sollten. Darüber hinaus wählen manche Absolventen ein Master-Studium als conversion degree, d. h. zu einer zweiten fachlichen Spezialisierung, die im Kontrast zu ihrer ersten steht (z. B. einen Master in Soziologie nach einem Bachelor in Physik). Äußerst selten sei – so führte ein Experte aus – in der Vergangenheit der Fall gewesen, dass das Master-Studium für britische Studierende the logical next step in der Weiterführung fachlichen

Kompetenzerwerbs gewesen sei. Allerdings hatte es mit diesen verschiedenen Zweckrichtungen eine deutliche Ausweitung von Master-Studiengängen in den 80er und 90er Jahren gegeben. Inzwischen entspricht die Zahl der Absolventen weiterführender Studiengänge im Vereinigten Königreich etwa 60 Prozent der Zahl der Bachelor-Absolventen.

Ein britischer Experte zu Fragen der Studiengangsstruktur und zu den Beziehungen von Hochschule und Beruf im internationalen Vergleich erklärte diese Konstellation vor allem mit drei Argumenten:

- An den britischen Sekundarschulen erfolge bereits ein relativ hohes Maß fachlicher Spezialisierung. Von daher hätten Absolventen von dreijährigen Bachelor-Studiengängen oft eine mehr als dreijährige Phase der fachlichen Spezialisierung hinter sich.
- Traditionell werde die dreijährige Studienphase an englischen Universitäten im stofflichen Angebot, im wissenschaftlichen Anspruchsniveau und in der Betreuung seitens der Studierenden als äußerst dicht empfunden, so dass von ihr in der Regel eine ähnliche Kompetenzsteigerung erwartet werde, wie das in vielen anderen Ländern vierjährigen Studiengängen zugeschrieben werde.
- Obwohl die Studiengänge zumeist hochspezialisiert seien, würden die Aufnahme eines Studienfaches weniger als in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern als eine weitgehende Festlegung für einen bestimmten Berufsbereich und der Kompetenzerwerb im Studium weniger als direkte berufliche Qualifizierung verstanden. Während in vielen anderen europäischen Ländern der Studienabschluss als effectus civilis für den Eintritt in bestimmte Berufe verstanden werde, überwiege in England die Vorstellung, dass im Studium nur eine generelle Grundlegung erfolge und dass die berufliche Qualifizierung erst nach einer längeren Zeit der beruflichen Tätigkeit abgeschlossen werde.

Da trotz mancher Reformdiskussionen und -ansätze im Vereinigten Königreich die Struktur von Studiengängen und die damit verbundenen Beziehungen von Studium und Beruf als normale Gegebenheit akzeptiert sind, wird die Strukturentwicklung im Bologna-Prozess in erster Linie mit der Sorge betrachtet, ob die britischen Optionen im Bologna-Trend zu unerwünschten oder sogar zu korrigierenden Ausnahmen werden könnten:

- Zum einen wird von britischer Seite nicht selten mit Sorge darauf hingewiesen, dass die dreijährige Dauer von Bachelor-Studiengängen im Bologna-Prozess eine sehr große Popularität gewinne. Zu fragen sei, ob im europäischen Kontext die Absolventen von – britischen – vierjährigen Bachelor-Studiengängen mit einer hinreichenden Anerkennung ihrer über ein Dreijahresstudium hinausgehenden Qualifikation rechnen könnten.
- Zum anderen wird von britischer Seite mit Sorge beobachtet, dass im Zuge des Bologna-Prozess fünf Jahre Gesamtstudiedauer oder möglicherweise ein halbes Jahr weniger bis zum Abschluss des Master zum Normalfall werden, während in England ein einjähriges Master-Studium im Anschluss an einen Drei-Jahres-Bachelor weiterhin der häufigste Fall ist. Bei der Einführung von Ein-Jahres-Master-Studiengängen an englischen Universitäten hatten verschiedene andere Überlegungen, wie zum Beispiel die Zumutbarkeit der relativ hohen Gebühren, Pate gestanden, keineswegs aber die Vorstellung, dass für eine höhere berufliche Qualifikationsebene insgesamt fünf Studienjahre wünschenswert sind. So besteht von britischer Seite gegenüber der Entwicklung der gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen vor allem der Wunsch, dass der Erwerb eines Masters nach insgesamt vier Jahren nicht explizit als inakzeptabel erklärt wird.

Es gibt jedoch im Vereinigten Königreich vier Themenbereiche von Diskussionen und Reformen zur Stufung von Studiengängen und zu den Beziehungen von Studium und Beruf, die zwar von Erfahrungen im eigenen Land ausgelöst sind, aber von den Bologna-Reformen in anderen europäischen Ländern berührt werden bzw. umgekehrt diese berühren. Sie lassen sich mit den Stichworten foundation programmes, employability, qualification frameworks und master level charakterisieren.

Erstens wird seit einigen Jahren in der hochschulpolitischen Diskussion im Vereinigten Königreich gefordert, neben den Bachelor-Studiengängen und anderen kurzen berufsorientierten, tertiären Ausbildungsgängen ein kurzes allgemeinbildend orientiertes Studium zu etablieren. Inzwischen wurden zweijährige Foundation Degree Programmes etabliert. Der Anteil der Studienanfänger hat allerdings bisher noch nicht ein Zehntel der Zahl der Studienanfänger in Bachelor-Programmen erreicht. Im Vereinigten Königreich zeigen die öffentlichen Diskussionen über die substanziellen Stärken und Schwächen eines solchen Studienprogramms und über die Berufsperspektiven ihrer

Absolventen bemerkenswerte Parallelen zur Diskussion über die berufliche Relevanz von nicht beruflich zugeschnittenen Bachelor-Studiengängen in denjenigen europäischen Ländern, in denen die Universitäten zuvor nur lange Studiengänge angeboten hatten.

Zweitens ist im Vereinigten Königreich seit dem rapiden Anstieg der Studienanfängerquoten in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ein zentrales Thema der hochschulpolitischen Diskussionen, ob und wie die Hochschulen gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Berufschancen ihrer Absolventen unternehmen sollten. In diesen Diskussionen, in denen das Schlagwort employability häufig im Mittelpunkt steht, wird einerseits oft eine Korrektur des eher auf generelle Wissensgrundlegung ausgerichteten Universitätsideals gefordert. Andererseits wird vielfach die These vertreten, dass mit wachsender Bedeutung von Problemlösungsfähigkeiten, sozio-kommunikativen Kompetenzen, Arbeitsbereitschaft und ähnlichen Werthaltungen eine starke fachliche Spezialisierung und Anwendungsorientierung in der Regel nicht auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werde. Diese Diskussion wird beeinflusst und beeinflusst ihrerseits die europaweite Diskussion, in welcher Weise eine berufliche Relevanz von Bachelor-Studiengängen gewährleistet werden kann, die nicht durch ein starkes Maß unmittelbar beruflicher Anwendungsorientierung gekennzeichnet sind.

Drittens war im Vereinigten Königreich sowohl im Gefolge wachsender Qualitätsansprüche im Bereich von further education als auch mit der Zunahme von Master-Studiengängen in der Vergangenheit immer wieder gefordert worden, Richtlinien über die Ausbildungsziele der verschiedenen Ebenen von Bildungsabschlüssen zu formulieren, damit eine Ähnlichkeit der Studiengänge der gleichen Ebenen in ihren Grundzügen gewährleistet sei. In Schottland wurde ein solcher Qualification Framework formuliert, und in den anderen Teilen des Landes gibt es ähnliche Bestrebungen. Im Hinblick auf den Bologna-Prozess ist im britischen Hochschulsystem die Einschätzung weit verbreitet, dass die studentische Mobilität in Europa erleichtert würde, wenn die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse von der Etablierung eines europäischen Qualification Framework begleitet würde.

Viertens schließlich wird seit Jahren im Vereinigten Königreich die Frage der angemessenen Dauer von Master-Studiengängen diskutiert. Das war allerdings eine nationale Diskussion über Qualifizierungsziele und Arbeitsmarktchancen, bei der die Studienstrukturen anderer Länder kaum eine Rolle spielten (auch nicht der Tatbestand, dass in den USA solche Studiengänge in der Regel zwei Jahre vorsehen). Die Tatsache, dass im Zuge des Bologna-Prozesses in anderen europäischen Ländern vor allem Master-Studiengänge von zweijähriger und ggf. auch anderthalbjähriger Dauer eingerichtet wurden, löste britischerseits zunächst die Forderung aus, im Bologna-Prozess einjährige Master-Studiengänge als normale Variante zu akzeptieren. In einem Interview wurde jedoch betont, dass in diesem Falle der Bologna-Prozess durchaus zur Folge haben könnte, dass längere als einjährige Master-Studiengänge auch im Vereinigten Königreich zur Norm werden könnten.

Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse in ganz Europa soll nach Aussage der Bologna-Erklärung maßgeblich zur Erleichterung der studentischen Mobilität beitragen; weniger stark betont – aber mitgedacht – ist zweifellos auch, dass die berufliche Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa dadurch erleichtert werden könnte. Dies könnte für das britische Hochschulwesen von Interesse sein, denn im Vereinigten Königreich ist, wie in vielen anderen Ländern Europas, die Einschätzung verbreitet, dass die Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa anwachsen wird. Jedoch sind weder seitens der britischen Hochschulen noch seitens der Vertreter des Beschäftigungssystems zahlreiche Stimmen wahrzunehmen, die dem Bologna-Prozess in diesem Kontext eine große Rolle zuschreiben. Weder wird angenommen, dass Absolventen anderer europäischer Länder bisher wegen anderer Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen Probleme auf dem britischen Arbeitsmarkt gehabt hätten, noch ist die Vorstellung verbreitet, dass in Zukunft britische Absolventen in anderen europäischen Ländern bessere Beschäftigungsmöglichkeiten hätten, weil dort die Absolventen des eigenen Landes Bachelor- und Master-Abschlüsse haben.

4. Begleitende Maßnahmen zur Strukturreform

In den Beratungen staatlicher Instanzen und der Beteiligten von Hochschulseite zum Bologna-Prozess wird immer wieder eine Reihe von Maßnahmen genannt, die die Einführung einer konvergenten Struktur der Studiengänge und -abschlüsse begleiten sollen, um die zentralen Reformziele, die Erhöhung der weltweiten Attraktivität der europäischen Hochschulen und die Erleichterung der intra-europäischen studentischen Mobilität, besser verwirklichen zu können.

Bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 wird gefordert, Credit Systems europä-kompatibel einzuführen und ein Diploma Supplement in der Regel beim Hochschulabschluss auszustellen. Im Laufe des Bologna-Prozesses gewannen zwei weitere Aktivitäten an Popularität, durch die solche formalen Elemente der Äquivalenz durch curriculare und evaluative Maßnahmen ergänzt werden sollten. Übereinstimmung wurde erzielt, dass europaweit bei der Entwicklung von Konzeptionen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung zusammengearbeitet werden sollte, und in letzter Zeit fanden zunehmend Vorschläge Zustimmung, Qualification Frameworks, wie sie in einigen angelsächsischen Ländern existieren, auf europäischer Ebene zu entwickeln.

Experten stimmen darüber überein, dass Fragen von Credits, Qualifikationsbescheinigungen, Evaluation und Leitvorgaben für die Studiengangsentwicklung einen hohen Stellenwert in britischen Diskussionen zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium an Hochschulen haben. Jedoch haben diese britischen Diskussionen und Reformansätze ihren eigenen nationalen oder regionalen Reformdiskurs, wobei Fragen der europäischen Zusammenarbeit und europäischen Kompatibilität in der Regel kein großes Gewicht beigemessen wird.

- Im Vereinigten Königreich ist die Studiengangskoordination und Leistungsbemessung nach Credits weit verbreitet, aber keineswegs flächendeckend. Dabei waren bereits vor Beginn der Entwicklung von ECTS im Rahmen des Austausches von ERASMUS-Studierenden eigene Credit Systems entstanden. In den aktuellen britischen Diskussionen über Credit Systems spielen Fragen verschiedener levels von Credits in unterschiedlichen Stadien des Studiums bis zum Erwerb des Bachelor (z. B. nach Studienjahren, nach einführenden und fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen) und auch Fragen der Feststellung von erworbenen Kompetenzen (oft ist von learning outcomes die Rede) eine größere Rolle, als das europaweit bei der Einführung von ECTS der Fall gewesen war. Allgemein wird es nicht für problematisch gehalten, national vergebene Credits in ECTS umzurechnen; verbreitet ist jedoch die Skepsis, Credits weitgehend im Grundvertrauen auf Partnerhochschulen anzuerkennen, wenn kein Einvernehmen über levels von Credits erreicht wird und wenn nicht ähnliche Konzepte über zu erreichende Kompetenzen und über die Messung der erreichten Kompetenzen entwickelt werden.
- Zur Einführung des Diploma Supplements werden im Vereinigten Königreich seit 2003 erste Schritte unternommen. Forderungen jedoch, den Studierenden detaillierte Bescheinigungen über ihr Studium und ihren Studienerfolg auszustellen, als das durch die üblichen Hochschulzertifikate erfolgt, sind seit langem in der Diskussion. Seit dem Studienjahr 2002/03 stellen manche britischen Hochschulen Progress Profiles aus, die mehrere hochschulübergreifende Agenturen im Jahre 2001 mit der Veröffentlichung von Rahmenrichtlinien vorgeschlagen hatten. Zu dem Progress Profile gehört auch ein Transcript bisheriger Leistungsnachweise. Die Progress Profiles sollen im Kern das erfüllen, was in der europäischen Diskussion dem Diploma Supplement zugeschrieben wird, aber zunächst ging es nicht um „internationale Lesbarkeit“. Inzwischen wurden Darstellungen des Hochschulsystems ausgearbeitet, deren Aufnahme in Diploma Supplements den britischen Hochschulen empfohlen wird.

Je weiter der Bologna-Prozess voranschreitet, desto stärker verbreitet sich die Einschätzung, dass sich die europäische Zusammenarbeit in Lehre und Studium nicht allein auf formale Elemente der Gleich- bzw. Ähnlichgestaltung stützen sollte und dass man auf der Basis von Vertrauen allein nicht erwarten sollte, dass Gleichgestaltetes leicht gegenseitig anerkannt wird. Zwei Richtungen von Maßnahmen, die formale Gleich- und Ähnlichgestaltung durch die Ähnlichkeit des Substanz- und Anspruchsniveaus zu stützen, haben im Bologna-Prozess die größte Popularität gewonnen:

- Wege werden gesucht, europäische Zusammenarbeit in vielen Aktivitäten der Evaluation von Studienangeboten und anderer Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu fördern und auszubauen; dabei wurde Übereinstimmung erzielt, dass die zuständigen Agenturen zur Qualitätssicherung in Lehre und Studium zusammenarbeiten, jedoch fanden Vorstöße zur Vorbereitung eines gesamteuropäischen Evaluationssystems keine ausreichende Unterstützung;
- Schritte wurden unternommen, Rahmenkonzeptionen für die Ziele von Studiengängen bzw. die curricularen Akzente zu entwickeln. So gewann nicht nur das Tuning Educational Structures in Europe große Popularität, sondern für die Bergen-Konferenz von 2005 wird voraussichtlich vorgeschlagen, europäische Qualification Frameworks für die verschiedenen Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen in ähnlicher Weise zu entwickeln, wie sie in Schottland seit einiger Zeit etabliert sind.

Seitens der Interviewten wurde betont, dass das größte Engagement und die größte aktive Beteiligung von britischer Seite an Beratungen und Entwicklungen im Bologna-Prozess in diesem Bereich der curricularen und evaluativen Koordination des Bologna-Prozesses erkennbar sind. Dabei wurden drei Akzente sichtbar.

Erstens wird von britischer Seite besonders energisch gefordert, die formalen Elemente des Bologna-Prozesses, d. h. Studiengangstruktur und Credits, durch curriculare und evaluative Koordination zu begleiten, um nicht den Raum für substantiell nicht gerechtfertigte Scheinäquivalenzen zu eröffnen. So treffen an britischen Hochschulen wie bei übergeordneten Instanzen Forderungen zur Zusammenarbeit in curriculärer Rahmensetzung und in der Qualitätssicherung auf besonders große Resonanz.

Zweitens wird von britischer Seite besonders energisch gefordert, dass alles unternommen werden müsse, um irgendwelche gesamteuropäischen Verbindlichkeiten in der curricularen Gestaltung und Qualitätssicherung zu verhindern. Jedem Koordinationsvorschlag wird mit Warnungen vor Über-Bürokratisierung, Über-Belastung und Über-Kontrolle begegnet. Dies scheint nicht nur von Vertretern koordinierender Instanzen im Vereinigten Königreich betont, sondern auch weitgehend an den Hochschulen so gesehen zu werden. Dabei wird immer wieder – zur großen Überraschung vieler externer Beobachter – betont, dass sich die britischen Systeme der curricularen Koordination durch ein Höchstmaß an Respekt vor der Autonomie und vor der Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfreiheit der einzelnen Hochschule auszeichneten.

Drittens wird ein Ausweg aus dieser ambivalenten Situation von britischer Seite vor allem dadurch gesucht, dass man im Bologna-Prozess den europäischen Partnern empfiehlt, ähnliche Systeme der curricularen Koordination und der Qualitätssicherung einzuführen, wie sie im Vereinigten Königreich existieren. Vielerlei Aktivitäten werden unternommen, den Charakter der britischen Mechanismen in anderen europäischen Ländern stärker bekannt zu machen und für die Einführung ähnlicher Lösungen in den einzelnen europäischen Ländern wie europaweit zu werben.

5. Kooperation und Konkurrenz in Europa und weltweit

In vielen Stellungnahmen einzelner britischer Hochschulen und übergreifender Instanzen wird als wichtigstes Element von Internationalisierungsstrategien der Hochschulen hervorgehoben, overseas-Studierende zu gewinnen, und in diesem Kontext wird sehr schnell auf den Stellenwert der ausländischen Gebührenden für die britischen Hochschulen verwiesen. Mit Blick auf den Bologna-Prozess wird von britischer Seite oft vermerkt, dass

- Hochschulen von anderen europäischen Ländern durch die Einführung gestufter Studiengänge, durch vermehrte Angebote von Studiengängen in englischer Sprache und durch geringe oder keinerlei Studiengebühren an Attraktivität für Studierende aus Europa und anderen Regionen der Welt gewinnen und stärker zu Konkurrenten der britischen Universitäten würden,
- die britischen Universitäten durch die zunehmende Konvergenz der Strukturen auch bessere Chancen hätten, Studierende aus anderen europäischen Ländern als Gebührenden für ein Studium in einem britischen Bachelor- und insbesondere in einem Master-Programm zu gewinnen.

Die Veränderungen der Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen in anderen europäischen Ländern werden im Vereinigten Königreich höchst selten mit dem Argument befürwortet, dass dadurch britische Studierende eher zu einem temporären oder einem vollen Studium in anderen europäischen Ländern ermutigt würden. Zum einen sind bei vielen Experten und zentralen Akteuren des britischen Hochschulwesens häufiger skeptische Stimmen gegenüber einer Zunahme des Auslandsstudiums anzutreffen als in vielen anderen europäischen Ländern. Zum anderen ist bei Befürwortern einer zunehmenden studentischen Mobilität britischer Studierender die Einschätzung verbreitet, dass andere Barrieren von weitaus größerem Gewicht sind als Unterschiede in den Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen zwischen den verschiedenen europäischen Ländern: Finanzierungsschwierigkeiten, mangelnde Fremdsprachenkenntnisse und geringe Information. Auch neuere Befragungen bei Studierenden, so wird berichtet, bestätigten dieses Bild.

Insgesamt ist im Vereinigten Königreich die Einschätzung verbreitet, dass sich die Mobilität der Studierenden zwischen dem Vereinigten Königreich und den anderen europäischen Ländern

durch den Bologna-Prozess bisher nicht erheblich verändert habe, doch wird angenommen, dass kontinentaleuropäische Universitäten durch den Bologna-Prozess zu härteren Konkurrenten der britischen Universitäten bei der Einwerbung außereuropäischer Studierender würden.

In den Diskussionen über die Entwicklung des Europäischen Hochschulraums wird von britischer Seite besonders stark auf Verknüpfungen zur Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums verwiesen. Nicht selten wird in diesem Kontext argumentiert, dass die Programme der Europäischen Union für Lehre und Studium – insbesondere das SOKRATES-Programm – für die britischen Hochschulen große Belastungen mit sich brächten (weil die ERASMUS-Studierenden keine Studiengebühren an den gastgebenden Hochschulen zahlen), während die Forschungsprogramme der Europäischen Union eine wichtige Einnahmequelle für viele britische Universitäten seien.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat sich in den europäischen Hochschulen das Interesse an der Etablierung gemeinsamer europäischer Studiengänge und -abschlüsse verstärkt, das auch schon beim ERASMUS-Programm und seinen Vorgängerprogrammen eine Rolle gespielt hat. Sichtbar ist, dass einige britische Universitäten eine zentrale Rolle in Netzwerken spielen, die gemeinsame Studienprogramme und gemeinsame -abschlüsse entwickeln und implementieren. In einem Interview wurde die These vertreten, dass die britischen Universitäten im Rahmen des Bologna-Prozesses in keinem anderen Bereich stärker an gemeinsamen Aktivitäten beteiligt seien als in diesem Bereich.

Von anderen europäischen Partnern wird eine starke Rolle britischer Universitäten nicht nur wegen des großen Interesses vieler europäischer Studierender an einem temporären Auslandsstudium in englischer Sprache und wegen einer hohen internationalen Popularität vieler britischer Universitäten begrüßt, sondern eine Rolle spielt auch, dass sich eine offizielle Anerkennung solcher Studiengänge und -abschlüsse in Großbritannien angesichts weniger staatlicher Regelungsaktivitäten in diesem Bereich oft leichter bewerkstelligen lässt als in vielen anderen europäischen Ländern. Die britischen Universitäten sind oft die offiziellen Garanten eines gemeinsamen Hochschulabschlusses in einem solchen Netzwerk, weil in anderen europäischen Ländern eine offizielle Anerkennung bisher nicht gelungen ist.

6. Abschließende Überlegungen

Für die britischen Hochschulen war nicht zu erwarten, dass der Bologna-Prozess erhebliche Veränderungen nach sich ziehen würde, weil bereits ein System von gestuften Studiengängen und -abschlüssen, das nunmehr in vielen europäischen Ländern eingeführt wird, im Vereinigten Königreich bestand. Das hatte zur Folge, dass kaum eine Bologna Awareness entstand und die Entwicklungen in den anderen Ländern zunächst mit Wohlwollen, Distanz und auch Befürchtungen über wachsende Konkurrenz beobachtet wurden.

Bisher herrscht auf britischer Seite die Einschätzung vor, dass der Bologna-Prozess keine größeren Veränderungen in der studentischen Mobilität zwischen dem Vereinigten Königreich und anderen europäischen Ländern bewirkt habe; von daher habe sich verständlicherweise kein Anstoß zu einer veränderten Betrachtung des Bologna-Prozesses ergeben. Insgesamt wird der Bologna-Prozess jedoch aus verschiedenen Gründen inzwischen von britischer Seite mit größerer Aufmerksamkeit verfolgt. Auch ist das britische Interesse an der Ausgestaltung gemeinsamer Rahmensetzungen – etwa in den wichtigen Fachkonferenzen oder in den Ministerberatungen – gewachsen, und es scheint auch die britische Beteiligung an gemeinsamen Hochschulaktivitäten, die vom Bologna-Prozess beflügelt werden, zu wachsen, so z. B. an der Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme und -abschlüsse.

Ein wichtiger Grund für das gewachsene britische Interesse liegt darin, dass gesehen wird, welche große Reformdynamik der Bologna-Prozess in vielen kontinentaleuropäischen Ländern entfaltet hat. Dies erhöht an britischen Hochschulen einerseits die Sorge, dass die Universitäten anderer europäischer Länder stärkere Konkurrenten auf einem globalen Hochschul-„Markt“ werden, und andererseits erhöht es die Attraktivität, im sich entwickelnden europäischen Hochschulraum integriert zu sein.

Ein weiterer Grund liegt darin, dass im Bologna-Prozess neue Leitbilder über wünschenswerte Strukturen gestufter Studiengänge und -abschlüsse und zu den Bereichen entstehen, in denen flankierende Reformen zu der Reform der Studiengangstruktur vorangetrieben werden, so bei Prüfungssystemen (Credit Systems), Bescheinigungen von Studienerfolgen (insbesondere

Diploma Supplements), curricularen Rahmensetzungen (z. B. Qualification Frameworks) und bei der „Qualitätssicherung“. Von britischer Seite wird bisher in erster Linie zu verhindern versucht, dass die im Vereinigten Königreich gewachsenen Besonderheiten gegenüber diesem sich entwickelnden Bologna mainstream nicht in eine Außenseiter- oder Abweichterposition geraten, sondern als normale Varianten akzeptiert werden. Auch wird heftiger Widerstand gegenüber jeder Art europäischer Rahmenvorgaben artikuliert, die Verbindlichkeiten für die europäischen Hochschulen schaffen würden, etwa in der Etablierung eines europäischen Evaluationssystems von Studiengängen oder in der Setzung von Rahmenregelungen für gemeinsame Studiengänge und -abschlüsse oder für das Promotionsstudium. Der Bologna-Prozess wird in diesem Kontext oft als Gefahr des Oktrois von Über-Bürokratie, Über-Belastung und Über-Kontrolle dargestellt.

Einige der befragten Experten sehen jedoch Anzeichen dafür, dass das britische Hochschulsystem Schritt für Schritt aus der distanzierten Beobachtung des Bologna-Prozesses als einer teils nachholenden Reform bei den anderen und teils einer gefährlichen Koordinationsmaschinerie übergeht zu einer stärkeren Beteiligung und einer aktiven Positionierung.

Dennoch ist bisher nicht abzusehen, dass die britischen Hochschulen mehr oder weniger integrierte Partner eines europäischen Hochschulreformprozesses werden. In einem Interview wurde die verbleibende Differenz wie folgt zum Ausdruck gebracht:

„In dem Vereinigten Königreich gibt es nicht wie in anderen europäischen Ländern die Vorstellung, dass man etwas durch europäische Solidarität in Hochschulfragen gewinnt.“

