

Martin Winter



Martin Winter

Effekte der Studienstrukturreform

Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland

It is meritorious to objectify the debate about the Bologna reforms by including numerous empirical studies. As it is all too often emotionally and based on observations of daily life that lack representativity. *Martin Winter* is doing so in the article "**Effects of the reform of study structures. An attempt to classify empirical academic research related to the debate on the Bologna reform in Germany.**" Despite popular allegations and fears, the next step is going to show that, based on the empirical material, the assumptions and the feared consequences did not occur. This approach refutes agitation. Insofar the intention of objectification is delivered. However, this may create an unjustified and false impression – the problems caused by Bologna are magnified and would resolve themselves over time if everyone gets used to them. One could have countered this development, by acknowledging and including the difference in methodological quality of the underlying empirical studies. For example, when the study measured the approval of the Bologna concept, but mixed it with (not measured) agreeing with the reality of Bologna. The author intentionally refrains from analysis and would like to present numbers. Thereby he invites the readers to discuss the data and to classify them.

1. Ausgebliebene Effekte und andere Relativierungen

Allmählich ist der Zeitpunkt gekommen, an dem die Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland mit Hilfe von empirischen Studien versachlicht werden kann. Mittlerweile gibt es nicht nur genug Studierende in den neuen Studiengängen, sondern auch genug Absolventinnen und Absolventen, die im Rahmen von sozialwissenschaftlichen Studien befragt werden können. Dies ist bereits in einigen Untersuchungen geschehen. Den aktuellen Forschungsstand zur Studienstrukturreform möchte ich im folgenden Beitrag vorstellen und kommentieren. Allerdings muss vorab betont werden: Die Hochschulen stehen erst am Anfang des Implementationsprozesses. Zwar ist ein Großteil der Studiengänge umgestellt, aber noch befindet sich die Mehrheit der Studierenden im alten System, die aktuelle Absolventenquote liegt bei einem Fünftel (Hochschulrektorenkonferenz 2009) und schließlich sind die Bachelor- und Master-Absolvent/innen erst maximal ein paar Jahre auf dem Arbeitsmarkt. Mittel- und langfristige Effekte sind deshalb aus den bislang durchgeführten Untersuchungen und den vorliegenden Zahlen noch nicht zu erkennen. Bis das neue Studiensystem weitgehend eingerichtet und etabliert sein wird, werden noch etliche Jahre vergehen. Wenn vom Stand der Forschung Anfang 2010 die Rede ist, dann kann dies sicherlich nicht bedeuten, dass in Zukunft keine Änderungen zu erwarten sind. Die Bologna-Studienstrukturreform wird gemeinhin als einschneidend für die Hochschulentwicklung in Deutschland begriffen. Entsprechend positiv wird dies von „Apologeten der Reform“ formuliert: Bologna sei die größte Reform seit 200 Jahren an den Universitäten,

also seit der Berliner Universitätsgründung durch Humboldt und seine Mitstreiter. Von Seiten der „Reformopposition“ heißt es entsprechend negativ: Bologna sei die größte Katastrophe für die Universitäten seit 200 Jahren (oder gar seit 600 oder 900 Jahren). Beide Einschätzungen – sowohl die positive als auch die negative – sind meiner Ansicht nach zu relativieren. Fünf Argumente sprechen dafür, die bisweilen aufgeregte Debatte zu entdramatisieren. Das erste Argument ist historisch angelegt; die darauf folgenden Argumente beziehen sich auf aktuelle Ergebnisse der empirischen Hochschulforschung.

a) Bachelor und Master sind nicht die ersten neuen Studienabschlüsse in der Universitätsgeschichte

Relativieren muss man die historische Bedeutung der Studienstrukturreform deshalb, weil sich akademische Grade im Laufe der Universitätsgeschichte schon immer gewandelt haben (Winter 2009, S. 6 ff.). Titel haben demnach Konjunkturen – und das nicht nur, weil das im Wesen des kulturellen Kapitals liegt, sondern weil Titel und die entsprechenden Satzungen von Menschen gemacht werden. Das gilt natürlich auch für Bachelor und Master, die sicherlich nicht der Endpunkt der Studiengangsentwicklung sein werden:

- Der akademische Zwischen-Abschluss des **Bakkalaureus** verschwand weitgehend im 16./17. Jahrhundert aus den deutschen Universitäten.
- Ebenso verlor der akademische Grad des **Magisters** Ende des 18. Jahrhundert an Bedeutung: Der Magister-Grad wurde durch den Doktor der Philosophie ersetzt.
- Die sich im 19. Jahrhundert entwickelnde Tradition, das Studium mit der **Promotion** abzuschließen, wurde

an den deutschen Universitäten teilweise bis in das 20. Jahrhundert beibehalten.

- Daneben hatten sich in einigen Fächern (Medizin, Jura, Lehramt usw.) im 19. Jahrhundert **Staatsexamina** durchgesetzt.
- Ab 1950, verstärkt ab 1960 – dank der Rahmenordnungen der Kultusministerkonferenz – bis 1970 wurde der bis dato bedeutungslos gewordene akademische Grad **Magister Artium** reaktiviert.
- Das **Diplom** wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mit Aufkommen der Technischen Hochschulen und mit dem Bedeutungszuwachs der Natur- und Technikwissenschaften eingeführt und hat sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts auch in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der Psychologie eingebürgert.
- Planungen zu **Kurz-Studiengängen** gibt es schon seit Mitte der 1960er Jahre; Überlegungen dazu hat es sogar noch früher gegeben.

Der Stellenwert von Bologna als Jahrhundertreform ist nicht nur in Frage zu stellen, weil Studienstrukturen und -abschlüsse immer wieder geändert wurden, sondern auch deshalb, weil die Studienreform nicht die einzige tiefgreifende Hochschulreform der letzten Jahre ist. Neben Bologna ist die **Reform der Hochschulsteuerung bzw. der Governance** die zweite große Reformbaustelle im Hochschulsystem Deutschlands. Governance steht hier als Sammelbegriff für die Einführung von Globalhaushalten, von Zielvereinbarungen und der neuen Professorenbesoldung, für die Hierarchisierung des Organisationsgefüges innerhalb der Hochschulen und die Wettbewerbslichung im Hochschulbereich etc. (vgl. Lange 2009). Demnach wäre die These von der Jahrhundertreform „Bologna“ in zweierlei Hinsicht zu relativieren: Die letzten Studienreformen liegen eher Jahrzehnte als Jahrhunderte zurück. Und es gibt auch aktuell Hochschulreformen auf anderen Gebieten, die in ihren Auswirkungen ähnlich einschneidend sind. Bologna ist folglich so etwas wie eine „Vierteljahrhundertreform“ – und zwar eine von zweien.

b) Bachelor und Master sind gar nicht so unbeliebt, aber auch die Begeisterung für die Reform hält sich in Grenzen

Die in der Bologna-Debatte üblichen Dramatisierungen können auch mit Blick auf die verschiedenen Gruppen der Hochschulangehörigen etwas relativiert werden. So ist das Meinungsbild zur Studienreform nicht eindeutig, sondern vielmehr geteilt; der Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung variiert von Statusgruppe zu Statusgruppe; am positivsten sind offenbar die Studierenden eingestellt. Drei Viertel der von der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz zwischen 2006 und 2008 befragten Bachelor-**Studierenden** hält die gestufte Studienstruktur für sinnvoll (Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009, S. 3).¹ Noch größer – so die Autoren – sei die Zustimmung zum Bologna-Prozess, genauer zu seiner europäischen bzw. internationalen Komponente in den repräsentativen Umfragen der Konstanzer Arbeitsgruppe ausgefallen:

„Die Bachelor-Studierenden unterstützen die Ziele des Bologna-Prozesses mit großer Mehrheit, sei es die

internationale Ausrichtung, die Studienphase im Ausland, die Akkreditierung der Studiengänge oder die Vergleichbarkeit der Standards. Stets halten über 80% aller befragten Studierenden diese Absichten für wichtig, darunter nahezu die Hälfte sogar für sehr wichtig“ (Bargel et al. 2009, S. 3).

Etwas negativer ist das Stimmungsbild bei den **Professorinnen und Professoren**. Sie finden die Studienreform mehrheitlich aber nicht so schlecht, wie die vielen kritischen Meinungsäußerungen von Professor/innen in den Medien vermuten lassen. Zum professoralen Meinungsbild in Sachen Bologna-Reform liegt nur eine sozialwissenschaftliche Befragung vor. Diese Umfrage von der HIS² GmbH (Fischer/Minks 2008) bezieht sich nur auf Hochschullehrer einer Fächergruppe, die traditionell an ihrem alten Diplom-Abschluss sehr hängen: den Ingenieurwissenschaften, genauer den Professor/innen aus dem Maschinenbau und der Elektrotechnik. 43% dieser Befragten zählen die Autoren zu den Reformaufgeschlossenen, die überwiegende Mehrheit zu den Reformskeptikern. Davon wiederum gehört ungefähr die Hälfte den Traditionalisten an, die an den alten Studienstrukturen festhalten möchten. Die Professorenschaft ist demnach in ihrer Meinung zur Studienstrukturreform durchaus differenziert.

Skeptischer sind die **wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**, wie eine Befragung der HIS GmbH ergeben hat – wobei die (veröffentlichten) Resultate beider Befragungen, der Mitarbeiter/innen und der Professor/innen, leider keinen direkten Vergleich zulassen:

„Die Mehrheit der Nachwuchswissenschaftler/innen beurteilt die Studienstrukturreform negativ. Gefragt nach einer ganz allgemeinen Bewertung des Bologna-Prozesses gaben über alle Fächergruppen hinweg lediglich 16% ein positives Urteil über den Reformprozess ab [...]. Besonders niedrig ist dieser Anteil in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (14%) sowie in den Ingenieurwissenschaften (12%)“ (Jaksztat/Briedis 2009, S. 7).

Wie bei den Professor/innen ist das Meinungsbild unter den Mitarbeiter/innen geteilt: So stimmen 41% der Befragten der Aussage zu, der Bologna-Prozess sei ein wichtiger Impuls, die Studiengänge neu zu gestalten; 48% dagegen stimmen der Aussage zu, der Bologna-Prozess störe die Abläufe, ohne positive Impulse zu vermitteln (Jaksztat/Briedis 2009, S. 7).

So klar zu definieren ist die Stimmung unter den Hochschulangehörigen also nicht. Gerade die Gruppe der Studierenden, aus der in der letzten Zeit öffentlichkeitswirksame Proteste hervorgingen, zeichnet sich durch eine relativ große Zustimmung zur Bologna-Reform aus. Von einer um sich greifenden Euphorie kann ebenso

¹ Von der generellen Haltung zur Studienreform, um die es in diesem Abschnitt geht, sind die studentischen Einschätzungen zur tatsächlichen Studienqualität, also zur Frage, wie gut oder schlecht die Reform umgesetzt wurde, zu unterscheiden. Hier stellen die Autoren fest:

„Die Neustrukturierung der Studiengänge hat die Qualität an Fachhochschulen verbessern, an Universitäten zumindest halten können, womit ein eher gelungener Umbau bestätigt werden kann“ (Bargel et al. 2009, S. 68).

² Die Abkürzung HIS steht für Hochschulinformationssystem.

wenig die Rede sein wie von einer tiefen Depression oder gar einem bevorstehenden Aufruhr. Die drei folgenden Argumente betreffen die Gestaltung der neuen Studiengänge sowie das Studierverhalten.

c) Studienangebot und Studiencurricula haben sich durch die Reform substantiell nur wenig geändert

Das Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg hat im Jahr 2009 in einer detaillierten Vergleichsanalyse Studiengänge in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie an drei deutschen Universitäten vor und nach der Bologna-Reform untersucht (Winter/Anger 2010). Die Studie zeigt, dass sich die Reformen weitgehend auf formale Aspekte beschränkt und kaum zu Neuerungen bei den Studieninhalten und Lehrformen geführt haben. Analysiert wurden das Studienangebot und der jeweils zentrale Studiengang der drei Fächer. Im Fokus der Untersuchung stand die Frage, wie sich die Studiengänge und ihre Curricula tatsächlich im Zuge der Studienstrukturreform geändert haben, wo Neuerungen und wo Kontinuitäten zum alten Studiensystem zu verzeichnen sind. Empirisch stützte sich die Untersuchung der Studiengänge auf eine Dokumentenanalyse, die sich auf die Studien- und Prüfungsordnungen und sonstige Studieninformationen konzentrierte. Dieser Blick auf die Studiencurricula der Fächer wurde ergänzt durch leitfadengestützte Experteninterviews mit Anbietern dieser Studiengänge. Dazu wurde vor Ort für jedes Fach jeweils ein Fachvertreter und für jede Universität ein Studienkoordinator auf Universitätsebene befragt. Die fünf wichtigsten Resultate sind:

- 1.) In den Reformansätzen der drei Fächer Chemie, Maschinenbau und Soziologie sind Unterschiede zu erkennen, wobei sich die Entwicklungen in den jeweiligen Fächern an den verschiedenen Standorten durchaus ähneln.
- 2.) **Es gibt kaum Neuerungen in den Studieninhalten und Lehrformen;** eine grundlegende inhaltliche bzw. didaktische Studienreform fand nicht statt. Die inhaltliche Grundkonzeption der Studiengänge hat sich nicht verändert. Sie sollte sich auch aus Sicht der Fachvertreter nicht ändern, und es gibt auch keine Hinweise von Seiten der Fachvertreter dafür, dass sie sich in Zukunft ändern soll. Die neuen Studiengänge nennen in ihren Zielbeschreibungen keine neuen Berufsfelder oder neuartigen beruflichen Anforderungen. Festzustellen sind eher langfristige Entwicklungen des Fachs und der entsprechenden Berufsfelder, die unabhängig von der Bologna-Reform eine schrittweise Anpassung bedingen.³
- 3.) Die Studienstrukturreform in den untersuchten Einrichtungen war **überwiegend eine formale Umstellung**, jedoch keine grundlegende inhaltliche oder auch didaktische Reform, die Studiengänge in einer neuen Qualität geschaffen hat. Gewisse Veränderungen, Neuerungen oder gar Verbesserungen (aber auch Verschlechterungen) gab es vorwiegend in struktureller Hinsicht. Damit ist allerdings die Chance zur grundlegenden Reform nicht genutzt worden – wohl auch deshalb, weil hierfür gar nicht die Notwendigkeit gesehen wurde. Gewisse Neuerungen hat es allerdings gegeben. Insgesamt kann man feststellen, dass man in der Gestal-

tung der Master-Phase curricular etwas mehr ausprobiert hat, dass hier mehr Veränderungen realisiert wurden als in der Bachelor-Phase. Die Gestaltung der Bachelor-Phase wird erschwert durch das Postulat der Berufsqualifizierung, das insbesondere für die berufsfeldbezogenen Fächer ein Konstruktionsproblem darstellt; zu klären ist nämlich das quantitative Verhältnis von grundlagen- und anwendungs- bzw. forschungsbezogener Ausbildung im Rahmen einer im Vergleich zu den alten Strukturen verkürzten Studiendauer.

- 4.) Aus Sicht der Fachvertreter drängt insbesondere das **Problem der Überregulierung**. Die alten natur- und technikwissenschaftlichen Studiengänge waren bereits stark strukturiert. Die Reform brachte hier ein „Noch-Mehr“ an Strukturierung und Reglementierung, was zum Teil zu den häufig kritisierten Überregulierungen führte (beispielsweise bei den Prüfungsmodalitäten, dazu unten mehr). Für die sozialwissenschaftlichen Studiengänge war dieses Mehr an Strukturierung durchaus gewünscht, insbesondere dort, wo es den alten „freien“ Magister abzulösen galt. Aber selbst dort werden nun Übertreibungen in der Regulierung beklagt.
- 5.) Für die untersuchten Curricula kann konstatiert werden: **Insgesamt entspricht ein Bachelor-Studiengang in Verbindung mit dem entsprechenden konsekutiven Master-Studiengang weitgehend dem alten Diplom-Studiengang**. In die untersuchten sechssemestrigen Bachelor-Studiengänge wurden also nicht die neun oder zehn Semester Diplom-Studium komprimiert.

Um diese Aussagen zu verallgemeinern, wären allerdings systematische flächendeckende Untersuchungen – insbesondere auch in anderen Fächern – vonnöten. Meine eigenen praktischen Erfahrungen im Reformprozess bestätigen indes den in unserer qualitativen Tiefenanalyse ermittelten Befund (siehe auch Winter 2008). Die Relativierung zum Studienangebot und zu den Studienplänen betrifft die inhaltliche Studiengangsgestaltung; die nun folgenden Argumente zielen demgegenüber auf das Studierverhalten der Student/innen ab.

d) Die Studierquoten haben sich kaum geändert

Das Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) Mannheim hat eine Studie vorgelegt (Mühlenweg/Sprietsma/Horstschräer 2010), die auf den Daten des Statistischen Bundesamtes (Erhebungen der Wintersemester von 1995/1996 bis 2007/2008) basiert. Die Besonderheiten an dieser Studie sind, dass deren Daten erstens auf einer Vollerhebung und zweitens nicht auf subjektiven Wahrnehmung bzw. Einschätzungen von Befragten basieren. Die Autor/innen ziehen eine ernüchternde Reformbilanz; hinsichtlich aller Aspekte seien nur geringe Unterschiede zwischen dem herkömmlichen und dem neuen Studiensystem festzustellen:

³ Ein langfristiger Trend im Maschinenbau liegt beispielsweise im Zusammenwachsen von Mechanik und Elektrotechnik zur Mechatronik. Ein interviewter Fachvertreter erklärt dies so: „Der Trend im Fach geht weg von der reinen Mechanik hin zur Mechatronik. Früher: Fensterheber-Kurbel. Heute: Fensterheber elektrisch mit Einklemmschutz, also auch noch mit Kraftbegrenzung.“

„Zusammenfassend deuten die Ergebnisse auf **geringe Auswirkungen der Reform der Studiengänge in Hinblick auf die betrachteten Zielgrößen (Studienanfänge, Studienabbrüche, räumliche und soziale Mobilität) hin**“ (Mühlenweg/Sprietsma/Horstschräer 2010, S. 80; Hervorhebung MW).

„Die Berechnungen zu Studienanfängern und Studienabbrüchen zeigen, dass sich der zur Verfügung stehende Pool an potentiellen (MINT-)Absolventen im Zuge des Reformprozesses kaum verändert hat. Auch wenn der Reformprozess noch nicht abgeschlossen ist – und es noch zu früh für eine endgültige Bewertung ist – so erwecken die präsentierten Zahlen den Eindruck, dass die beobachteten Entwicklungen eher von generellen Zeittrends als durch den Reformprozess selbst getrieben sind“ (Mühlenweg/Sprietsma/ Horstschräer 2010, S. 9).

Allerdings war die Datenbasis zum Erhebungszeitpunkt noch relativ schmal, der Umstellungsprozess noch nicht so weit gediehen, dass die Zahlen für eine allgemeine Einschätzung des neuen Studiensystems tatsächlich aussagekräftig und hinsichtlich der weiteren Entwicklung belastbar sind. Hier gilt es abzuwarten und dann nachzuzufragen, wie sich die Quoten tatsächlich entwickelt haben werden.

Dieser Einwand gilt auch für eine Untersuchung der HIS GmbH (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010), deren Ergebnisse etwas von der Mannheimer Studie abweichen, weil sie Befunde aus eigenen repräsentativen Befragungen von Studienanfängern und Absolventen mit einberechnen. Die Autoren haben zudem 2.500 Studienabbrecher an 54 Universitäten und 33 Fachhochschulen direkt nach ihren Motiven befragt. In den Diplom- und Magister-Studiengängen an den Universitäten haben laut Heublein et al. (2010) 29% der Studienanfänger die Hochschule ohne Examen verlassen; an den Fachhochschulen beträgt der Studienabbruch in den Diplom-Studiengängen 21%. An den Universitäten sind es 25% der Bachelor-Studierenden, die abgebrochen haben, an den Fachhochschulen gar 35% der Bachelor-Studierenden. Das Zahlenverhältnis hat sich demnach also umgedreht; an den Universitäten hat sich weniger geändert, gravierend gestiegen ist die Quote an den Fachhochschulen (Heublein et al. 2010, S. 9 f.). Mag dieses Resultat auch den Anfangsschwierigkeiten oder den verbreiteten örtlichen Zulassungsbeschränkungen geschuldet sein⁴, bemerkenswert ist der Befund der Autoren, dass der Studienabbruch in den Bachelor-Studiengängen zu einem erheblich früheren Zeitpunkt erfolgt. Während in den herkömmlichen Studiengängen die Studienabbrecher nach durchschnittlich 7,3 Fachsemestern die Hochschule ohne Examen verlassen, ist dies in den Bachelor-Studiengängen nach durchschnittlich 2,3 Fachsemestern der Fall (Heublein et al. 2010, S. 48). Dies kann auch daran liegen, dass in der neuen Studienstruktur examensrelevante Modulprüfungen schon frühzeitig im Studium abzulegen sind. Die Hauptgründe für den frühen Studienabbruch liegen – so die Befragung der Studienabbrecher – in einem Mangel an Studienmotivation und in Leistungsschwierigkeiten.

Mangelnde Studienmotivation kann wiederum darin begründet sein, dass die Studienabbrecher aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht ihr Wunschfach studieren konnten (wie das knapp ein Viertel der Abbrecher angegeben haben). Festgehalten werden kann, dass zwar der Zeitpunkt des Studienabbruchs deutlich nach Vorne verschoben wurde, die Quote an den Universitäten – im Gegensatz zu den Fachhochschulen – sich allerdings wenig verändert hat.

e) Die Stufung der Abschlüsse bedeutet nicht die große Spaltung im Studiensystem

Die Strukturvorgabe der Stufung der Abschlüsse in Bachelor und den darauf aufbauenden Master ist das offensichtlichste Kriterium der Studienreform. Sie war symbolisch aufgeladen und entsprechend stark umstritten. Beklagt wurden von den Bologna-Kritikern: das Ende des renommierten deutschen Diploms, damit einhergehend das Ende der geliebten Universität und ihres Gründervaters, Wilhelm von Humboldt. Bezweifelt wurde und wird die Qualität und Effektivität einer vermeintlichen „Schnellbesohlung“ in einem Kurzzeit-Studium, das ohne akademische Tiefe sei und auch nicht für einen Beruf qualifizieren könne.

Ob diese Bedenken nun zutreffen oder nicht, sie können – zum aktuellen Zeitpunkt – zerstreut werden. Denn das Pochen auf den Bachelor-Grad als akademischen Regelabschluss ist offensichtlich nicht so ernst zu nehmen, wie etliche Studien zeigen. Die aktuellste und wohl statistisch tragfähigste ist die aktuelle Absolventenbefragung vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung INCHER Kassel (Alesi/Schomburg/Teichler 2010). Im Rahmen des Kooperationsprojekts „Studienbedingungen und Berufserfolg - Kooperation deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung von Absolventenstudien“ wurden im Wintersemester 2008/09 an 48 Hochschulen alle Absolventinnen und Absolventen befragt, die im Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007 einen Abschluss gemacht hatten. Rund 37.000 Befragte haben geantwortet; die Rücklaufquote beträgt 50% der erreichten Absolventen. Ein zentrales Resultat der großen Untersuchung lautet:

„*Einhalb Jahre nach Studien-Abschluss befinden sich 72% der Bachelor-Absolventen von Universitäten und 34% der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einem weiteren Studium. Darunter sind Personen, die ausschließlich studieren sowie zugleich Studierende und Berufstätige. [...]*“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 1, siehe auch 30 f.).

Andere Studien kommen auf ähnliche Werte (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 31)⁵. Die Weiterstudieren-

⁴ Hierzu merken die Autoren an: „Dabei zeigt es sich, dass in den sprach- und kulturwissenschaftlichen sowie in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern besonders viele Studierende ihr Studium deshalb abbrechen, weil sie sich nicht in ihrem eigentlichen Wunschfach immatrikulieren konnten. Jeweils 22% der betreffenden Studienabbrecher verweisen auf diesen Aspekt. Auch in den Bachelor-Studiengängen fällt der Anteil der Studierenden, die abbrechen, weil sie nicht ihr Wunschfach studieren können, mit 23% besonders hoch aus. Bei den Studienabbrechern herkömmlicher Studiengänge beträgt dieser Wert lediglich 14%. Dies ist ein Ergebnis des hohen Anteils an Bachelor-Studiengängen, in denen der Studienzugang einem regionalen NC unterliegt“ (Heublein et al. 2010, S. 64).

den-Quote der Bachelor-Absolvent/innen variiert abhängig von den **Fachrichtungsgruppen**:

„Im Falle der Universitäten beträgt sie 55% bei den Wirtschaftswissenschaften, 66% bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 67% bei den Ingenieurwissenschaften, 70% in der Informatik und je 86% in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften.

Im Falle der Fachhochschulen beträgt sie 14% bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 30% bei den Wirtschaftswissenschaften, 36% bei den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, 52% in der Informatik und 58% in den Ingenieurwissenschaften.“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 33 f.)

Unterm Strich kann festgestellt werden: Die befürchtete bzw. erhoffte starke Selektion bzw. Selbstselektion zwischen der Bachelor- und Master-Phase findet zwar an den Fachhochschulen statt. Dort scheint für die Mehrzahl der Absolvent/innen der Bachelor an die Stelle des bisherigen FH-Diploms zu treten. An den **Universitäten** muss dagegen nach Fachgebieten unterschieden werden: In einigen, vor allem in den Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften, scheint sich immerhin eine gewisse Selektivität abzuzeichnen, auch wenn die Mehrheit nach dem Bachelor-Abschluss das Studium fortsetzt. In anderen, vor allem naturwissenschaftlichen Studiengängen scheint der Trend zum konsekutiven Bachelor-Master-Studium hingegen ziemlich ungebrochen zu sein. Das ist deshalb bemerkenswert, weil die Kultusministerkonferenz immer – und immer noch, auch nach den Revisionen der Strukturvorgaben vom Februar 2010, betont (hat) –, dass der Bachelor in der Regel der erste berufsqualifizierende Abschluss sei. Mit dem Stufungsgedanken gehen also die Studierenden und die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, flexibler um, als die Strukturvorgaben dies bestimmen.

Studienganggestalter und Studierende relativieren also durch ihre Entscheidungen und ihr Handeln die geforderte Stufung der Bildungsabschlüsse. Der Bachelor wird nicht von allen Fächern bzw. Studierenden als eigenständiger Studien-Abschluss akzeptiert; er wird hier allenfalls als Etappenziel wahrgenommen; angestrebt wird deshalb der Master-Titel. Diese Aufweichung des Stufungsgedankens passt auch zur aktuellen hochschulpolitischen Großwetterlage, die sich im Zuge der Studierendenproteste von 2009 etwas gewandelt hat.⁶ Auch die Hochschulrektorenkonferenz plädiert nun dafür, dass die Länder „auf die Leitvorstellung des Bachelors als Regelabschluss und des Masters als Ausnahme verzichten“ sollten.⁷

Prinzipiell kann die Verpflichtung, für das Kurzzeit-Studium tatsächlich berufsqualifizierende Abschlüsse einzurichten, nicht in allen Studienfächern und Studiengängen erfüllt werden. Wenn – so lautete die Prognose (Winter 2009, S. 28 f.) – dem Studiensystem eine gewisse Entwicklungsfreiheit eingeräumt wird, das heißt insbesondere keine festen Quoten eingeführt werden, dann wird die Entwicklung zu einem differenzierten Ergebnis führen: In manchen Fachgebieten wird man bereits mit einem Bachelor-Abschluss, in anderen erst mit einem (konsekutiven) Master, in anderen erst mit einer

Promotion in der Arbeits- und Berufswelt reüssieren. Das war schon vor der Einführung der neuen Studienstruktur so. Beispielsweise stellt im Bereich Chemie nicht das Diplom, sondern erst die Promotion das eigentliche Studienziel dar. Das hat sich mit der Studienstrukturreform auch nicht geändert (Winter/Anger 2010, S. 270). Ohne Dokortitel sind die Chancen am Arbeitsmarkt für Chemiker nur gering. Aber auch dies kann sich ändern. Das hängt zum einen von den Angebots- und Nachfrageverhältnissen am Arbeitsmarkt ab, insbesondere vom Verhalten der Arbeitgeber als Nachfrager nach Fachkräften, und zum anderen natürlich von den Neigungen und Möglichkeiten der Absolvent/innen, im Master-Bereich weiter zu studieren. Wenn also keine Quoten politisch oder von Seiten der Hochschulen vorgegeben werden, wird sich das Studienangebot an den Interessen der Lehrenden, der Studierenden und dem mutmaßlichen(!) Qualifizierungsbedarf von Wirtschaft und Wissenschaft orientieren. In manchen Fächern ist es möglich, dass der Bachelor tatsächlich zum Beruf führt und als ein höherer Berufsausbildungsabschluss gilt, ähnlich wie das bisherige FH-Diplom; in anderen ist der Bachelor-Grad nicht mehr als ein zertifizierter Studienabbruch. Dies mag abwertend klingen, ist aber durchaus sinnvoll: In manchen Studienrichtungen wird eine Beschäftigungs- oder gar Berufsqualifizierung erst mit dem Master-Abschluss oder gar erst nach der Promotion erreicht werden. Es wird sich erst nach der Einführung der neuen Studiengänge herausstellen, welche Bachelor-Abschlüsse im Beschäftigungssystem tatsächlich als berufsqualifizierend anerkannt werden (Winter 2009, S. 28 f.). In der Tat scheint sich diese Prognose nun auch in der Praxis zu bewahrheiten. Wie mit der Stufung umgegangen wird, unterscheidet sich allerdings nicht nur von Fach zu Fach, sondern auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen.

Nochmals sei das zentrale Ergebnis der Kasseler Absolventenbefragung hervorgehoben: Die Weiterstudierenden-Quote (ausschließlich Studierende sowie zugleich Studierende und Berufstätige) beträgt 72% bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten und 34% bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.

Neben den verschiedenartigen akademischen Traditionen und Fachkulturen könnte ein Grund im Unterschied

⁵ „Im Vergleich zu den Absolventenbefragungen des Hochschul-Informations-System (HIS) [...] zeigt sich im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung 2009 für den universitären Bereich ein leichter und für den Fachhochschulbereich ein deutlicher Rückgang der Weiterstudierendenquote. In der HIS-Befragung von Minks und Briedis [...; von 2005, MW] wurde für den universitären Bereich eine Weiterstudierendenquote von 78% und für den Fachhochschulbereich von 59% ermittelt. In der späteren HIS-Absolventenbefragung [...; von 2007, MW] wird von etwas geringeren Werten für den Fachhochschulbereich und von gleich hohen Werten für den universitären Bereich (ohne genaue Angabe) berichtet“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 31).

⁶ So sollten laut Bundesbildungsministerin Annette Schavan (07.07.2009) die Studenten selbst entscheiden, ob sie ein Master- an das Bachelor-Studium anschließen wollten. „Der Zugang zum weiterführenden Masterstudium solle nicht künstlich beschränkt werden. Die Ministerin bekräftigte: ‚Ich bin gegen eine Quote.‘“ Zitiert aus: <http://www.tagesschau.de/inland/bologna104.html>

Auf alle in diesem Text angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 29.04.2009 zugegriffen.

⁷ So die Pressemeldung der HRK vom 21.10.2009. URL: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_Bologna\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_Bologna(1).pdf)

zwischen den Regelstudienzeiten liegen: Rund die Hälfte der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen dauern sieben, das universitäre Bachelor-Studium wiederum dauert in der Regel sechs Semester (Hochschulrektorenkonferenz 2009, S. 14 ff.). Damit hat sich im Vergleich zur Zeit vor der Bologna-Reform eigentlich nicht viel geändert: An der Fachhochschule wird in der Regel nicht so lange studiert wie an der Universität. Wenn das Erststudium an der Universität nun mit dem sechssemestrigen Bachelor in der Regel kürzer ausfällt, dann liegt es für Universitätsstudierende offenbar nahe, bis zum Master-Abschluss weiter zu studieren. Mit den doch überraschenden Übergangsquoten bin ich auch schon beim zweiten Abschnitt dieses Beitrags, den – wie ich finde – erstaunlichen Effekten der Reform, mit denen weder Befürworter noch Gegner der Reform gerechnet haben.

2. Erstaunliche Effekte

a) Keine Einebnung der Unterschiede von Universität und Fachhochschule – im Gegenteil

Wenn sich dieser Trend der „weiterstudierenden Universitätsstudent/innen“ und der FH-Studierenden, die bereits mit dem Bachelor-Grad ihr Studium abschließen, stabilisieren sollte, hieße das auf lange Sicht, dass der Durchschnittsabsolvent der Universität einen Master-Abschluss und der Durchschnittsabsolvent der Fachhochschule einen Bachelor-Titel aufweist. Der Bachelor wäre der typische Fachhochschul- und der Master der typische Universitäts-Abschluss. Oder noch prägnanter auf eine Formel gebracht: BA = FH, MA = Uni.

Ein derartiger Trend kann sich sicherlich ändern. Denkbar wäre beispielsweise, dass Bachelor-Absolvent/innen aus Fachhochschulen erst einmal die Berufspraxis suchen, um dann einige Jahre später einen weiterbildenden Master-Studiengang zu belegen. Bleibt es aber bei den hochschulpolitischen Abschlussarten, dann tritt der – je nach hochschulpolitischer Perspektive – befürchtete bzw. gewollte gleichmachende Effekt der Bologna-Reform im Verhältnis von Fachhochschule und Universität nicht ein – im Gegenteil: Nicht nur die Regelstudienzeiten sind an Fachhochschule und Universität unterschiedlich – nun heißen auch die Abschlüsse nicht mehr einheitlich Diplom, sondern der Bachelor ist in der Regel der FH-Studien-Abschluss und der Master der universitäre Regel-Abschluss.

Das wäre ein wahrlich unintendierter, gar paradoxer Effekt, denn mit den neuen Abschlüssen hatte die Politik – flankiert von Argumenten aus der Hochschulforschung – versucht, die Grenzen zwischen den beiden Hochschultypen Fachhochschule und Universität aufzulösen:

„Machen Bachelor und Master die Trennung in Uni und FH obsolet?“ – Meine Antwort ist: Nicht zwingend und unmittelbar. Bachelor und Master tragen aber dazu bei, die Unterscheidung in Universität und Fachhochschule unwichtiger und auch unstimmiger zu machen“ (Witte 2005, S. 181).

Der von der Hochschulforschung prognostizierte Einebnungseffekt (Teichler 2003, S. 95 f.) ist also bis jetzt nicht eingetreten. Eigentlich wäre zu erwarten gewesen, dass sich die beiden Hochschultypen in ihrem Studienange-

bot im Gefolge der Bologna-Reform annähern, da sie beide sowohl Bachelor- als auch Master-Abschlüsse mit völlig gleichlautenden Bezeichnungen (ohne den bisherigen Klammerzusatz Universität bzw. Fachhochschule) anbieten dürfen. Mehr noch: Universität wie Fachhochschule können mittlerweile sowohl anwendungs- als auch forschungsorientierte Master-Studiengänge anbieten. Strukturell (dank der KMK-Vorgaben) wäre also eine Angleichung zwischen Fachhochschule und Universität möglich. Sollte sich aber der Trend der ersten empirischen Ergebnisse verstetigen, so könnte es genau umgekehrt auf eine stärkere Trennung hinauslaufen.

Zwei Faktoren sprechen für diesen überraschenden Befund: die Gestaltung der Studiengänge – akzeptierte berufsqualifizierende Bachelor-Abschlüsse im FH-Bereich und Bachelor-Studiengänge ohne effektiv berufsqualifizierende Ausrichtung im Uni-Bereich – sowie das Wahlverhalten der Studierenden. Die Art und Weise der Studiengangsgestaltung mag von den unterschiedlichen Hochschultypen und Fachkulturen, von deren Selbstverständnis, ihren personellen Kapazitäten und materiellen Ressourcen bzw. politischen Beschränkungen abhängen. Die Differenzen im Studierverhalten können von einer unterschiedlichen sozialen Herkunft der Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten herrühren; auch die unterschiedliche Fachzugehörigkeit der Studierenden mag hier eine Rolle spielen. Um die tatsächlichen Gründe festzustellen, warum sich die Studierenden derart entscheiden und warum die Studiengänge derart gestaltet sind, bedarf es weiterer empirischer Forschung. Wenn sich diese Entwicklung indes fortsetzen sollte, entstünde (wieder?) ein Zwei-Klassen-Hochschulsystem aus höher bildenden Universitäten und weniger hoch bildenden Fachhochschulen. Demzufolge führten Universitäten und Fachhochschulen in der Regel zu unterschiedlichen Qualifikationsniveaus – wobei strukturell Übergänge möglich wären.

Das kann man positiv wie negativ interpretieren; sicherlich ist diese Einschätzung abhängig vom hochschulpolitischen Standort. Eine Universität hat vielleicht das Interesse, sich von den Fachhochschulen abzusetzen; die Fachhochschulen mögen das als Dequalifizierung bewerten und sich verstärkt um die Angleichung an die Universitäten bemühen. Studienstrukturell hätten sie dazu die Möglichkeit. Auf einem anderen Blatt steht, ob ihnen dafür auch die erforderlichen materiellen Ressourcen und personellen Kapazitäten zur Verfügung stehen. Verstärkt wird diese Trennung von universitären und FH-Bildungsverläufen durch einen weiteren Trend, wie Alesi/Schomburg/Teichler (2010) in der oben genannten Absolventenbefragung herausgefunden haben. Überwiegend handelt es sich bei dem weiterführenden Studium um ein Master-Studium am gleichen Hochschultyp. Das heißt: Universitäre Bachelor-Absolventen studieren an der Universität und BA-Absolventen der FH studieren an der Fachhochschule weiter. Ein Wechsel des Hochschultyps ist also eher die Ausnahme.

b) Studentische und professorale Proteste

Die Änderungen der Studienstrukturen brachten auf formaler Ebene einen Wandel des Studiensystems mit sich; die Studienstrukturreform war – bislang – eine formale

und weniger eine inhaltliche Reform. Trotz der eigentlich nicht so gravierenden Effekte gab und gibt es Proteste zuhauf: professorale Proteste wie studentische Proteste. Zum Teil wird die Reform mit einer Radikalität abgelehnt, die angesichts der tatsächlichen Änderungen schon bemerkenswert ist (mehr dazu siehe Winter 2009).

Für den **professoralen Protest** gibt es vor allem zwei Gründe. Zum einen formulieren die protestierenden Professor/innen sachliche Argumente gegen die Studienreform. Die Schlagwörter dazu heißen: Verschulung und Entakademisierung des Studiums, zu kurze Studierendauer, problematische Berufsqualifizierung, Überregulierung und Erstarrung der Studiengänge etc.⁸

Zum anderen sind wohl auch persönliche Gründe für die professorale Opposition ausschlaggebend: von außen auferlegte Zwänge und Bevormundungen, eingeengte Handlungsspielräume und damit einhergehend Statusverlustängste, übermäßiger Arbeits-, Zeit- und Nerven-aufwand und – bei manch einem Professor – ein generelles Desinteresse an der Lehre und ihrer Verbesserung. Aufschluss über die **Argumente und Motive der protestierenden** Student/innen gibt ein auf ihrer zentralen Internetseite veröffentlichter Forderungskatalog.⁹ Diese lassen sich in vier Bereiche unterteilen: Zum ersten die Ablehnung von Studiengebühren, zum zweiten die Forderung nach mehr Mitbestimmungsrechten, zum dritten die Kritik an schlechten Studienbedingungen und zum vierten – das ist relativ neu – die Kritik an den neuen Studiengängen und damit an der Bologna-Reform. Aus Sicht der Studienstrukturreform kann damit das Problem entstehen, dass „Bologna“ zum Kürzel für alle Problemfelder wird. Das mag ein Grund sein, warum Politik und Hochschulen den protestierenden Studenten 2009/2010 tatsächlich etwas entgegen gekommen sind (siehe unten). Hinsichtlich der neuen Studiengänge werden zwei Punkte immer wieder kritisiert: der erhöhte Zeitaufwand und die gesteigerte Prüfungsbelastung. Auch diese Punkte wurden von den Hochschulen und von politischer Seite aufgegriffen, mit dem Resultat, dass allseits Besserung gelobt wurde.

Nur: Empirische Untersuchungen bestätigen diese Kritik nicht. Bargel et al. (2009) kommen in der oben genannten Auswertung von repräsentativen Studierendenbefragungen, die zwischen 2006 und 2008 erhoben wurden, zu einem überraschenden Befund. Danach ist der **studienbezogene Zeitaufwand** bei Bachelor-Studierenden im Schnitt nicht höher als in den alten Studiengängen:

„Die Bachelor-Studierenden wenden insgesamt etwas über 35 Stunden in der Woche für ihr Studium auf. Der durchschnittliche Gesamtaufwand ist an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich (35,6 zu 35,4 Std. pro Woche) und zu den Diplom-Studierenden bestehen keine nennenswerten Unterschiede (34,0 Std. bzw. 36,6 Std.). Gegenüber dem Diplom-Studium hat im Bachelor-Studium der Besuch von Lehrveranstaltungen etwas zugenommen, dafür hat der Zeitaufwand für das Selbst-Studium entsprechend nachgelassen, eine Zeitaufteilung, die dem bisherigen Studienverhalten an Fachhochschulen entspricht. Zwischen dem Zeitaufwand der einzelnen Studienrichtungen bestehen bemerkenswerte Unterschiede,

die aber traditionellen Gewichtungungen folgen. Der Studieraufwand reicht von 30,1 Std. pro Woche in den Sozialwissenschaften bis zu 37,6 in den Ingenieur- und 38,2 Std. in den Naturwissenschaften – im Medizin-Studium sind es sogar fast 43 Std. pro Woche“ (Bargel et al. 2009, S. 6).

Auch in der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die von der HIS GmbH durchgeführt wurde, kommt man zu ähnlichen Ergebnissen. Diese basieren auf der Auswertung von mehr als 16.000 Fragebögen, die von Studierenden ausgefüllt wurden:

„Der zeitliche Studienaufwand von Bachelor-Studierenden liegt zwar leicht über dem der vergleichbaren Vorläufer-Studiengänge (Diplom). Die Befürchtung eines durchregulierten Studienalltags an der Hochschule mit sehr engen Zeitmustern wird aber generell nicht bestätigt. Der Querschnittsvergleich [...] belegt zwar eine zeitliche Mehrbelastung von drei Stunden pro Woche im Bachelor-Studium; dies ist jedoch teilweise darauf zurückzuführen, dass die Vergleichsgruppe im Diplom-Studium überwiegend in höheren Semestern studiert, wo die zeitliche Belastung durch das Studium tendenziell etwas geringer ist“ (Isserstedt et al. 2010, S. 25).

Die Frage, ob die weitgehend ähnlich hohe zeitliche Belastung durch alte und neue Studiengänge auch hinsichtlich des Lehraufwandes gilt, konnten wir in unserer Studie zum Curricula-Vergleich untersuchen (Winter/Anger 2010, S. 316). Das Ergebnis ist nicht eindeutig: Der Umfang der Veranstaltungen, also die sogenannte Kontaktstudienzeit, hat bei den untersuchten gestuften Curricula, Bachelor- und Master-Studium zusammengerechnet, im Vergleich zu den alten Studiengängen zum Teil (und zwar vor allem in der Chemie) stark, zum Teil nur leicht (insbesondere im Maschinenbau) zugenommen. Es gibt aber auch neue Studiengänge, die im Vergleich zu ihren Vorgängern weniger (v.a. in der Soziologie) oder gleichbleibend viele Semesterwochenstunden obligatorische Lehrveranstaltungen aufweisen. Im Großen und Ganzen ist der Lehraufwand in den neuen Studiengängen im Vergleich zu den alten Studiengängen nicht automatisch größer geworden. Bezieht sich der Protest der Studierenden also nur auf Einzelfälle oder handelt es sich um ein strukturelles Problem?

Der zweite Kritikpunkt der Studierenden an den Curricula betrifft die überbordende **Prüfungsfülle**. Angewachsen ist laut Aussagen der von uns befragten Fachvertreter (Winter/Anger 2010) der Prüfungsaufwand. Insbesondere liegt der Grund darin, dass Prüfungen vielerorts veranstaltungsbezogen absolviert werden müssen. Mo-

⁸ Interessanterweise sind die schärfsten und öffentlichkeitswirksamsten Kritiker in der Professorenschaft Geisteswissenschaftler, so Richard Münch, Julian Nida-Rümelin, Jochen Hörisch und nicht zuletzt der Vorsitzende des Deutschen Hochschulverbandes Bernhard Kempen – um nur einige zu nennen. Natur- und insbesondere Technikwissenschaftler dagegen befürchten offenbar weniger die (vermeintlich) neue Art des Studierens, sondern vielmehr den Verlust ihres bewährten Abschlusstitels, die „heilige Kuh Diplom-Ingenieur“ – wie es ein von uns befragter Prorektor ausdrückte (Winter/Anger 2010, S. 268).

⁹ Siehe: <http://www.bildungsstreik.net/aufruf/forderungen-der-studierenden/>

dule, die zumeist aus mehreren Veranstaltungen bestehen, haben entsprechend viele Prüfungen, obgleich eigentlich eine pro Modul reichen müsste.

Unterstützt wird dieser Eindruck durch einen Befund aus der Untersuchung zum Studienabbruch der HIS GmbH (Heublein et al. 2010). Danach haben Studienabbrecher – nicht alle Studierenden (!) – aus dem Bachelor-Studium besonders häufig Schwierigkeiten mit dem Stoffumfang:

„70% von ihnen fühlen sich völlig oder teilweise durch die Stofffülle überfordert. Unter den Studienabbrechern in den herkömmlichen Studiengängen betrifft dies 60%“ (Heublein et al. 2010, S. 99).

Der These von der Überforderung durch Prüfungsfülle widerspricht das Untersuchungsergebnis von Bargel et al. (2009, S. 8), die nach der Auswertung von repräsentativen Studierendenbefragungen nicht erkennen können, „dass solche Belastungen [durch Prüfungen und Leistungsanforderungen, MW] generell mit der Einführung des Bachelor unter den Studierenden zugenommen haben: sie haben stets ein hohes Niveau aufgewiesen – mit ausgeprägten Fachdifferenzen.“

In Gefolge der studentischen Proteste sind Politik und Hochschulen den Studierenden entgegengekommen – und zwar v.a. in zwei Punkten:

- a) Der besagte **Zugangsfiter zum Master-Studium** ist politisch – jedenfalls gemäß den Verlautbarungen der Politiker in der Presse – ad acta gelegt worden. Er ist aber nicht aus den geänderten Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz getilgt worden. Von daher bleibt es spannend, wie damit weiter umgegangen wird.
- b) Es gibt das Zugeständnis seitens der Hochschulen und auch der Politik, dass **die Studierenden stärker in die Reform der Reform einbezogen werden** sollten.¹⁰

Hier ist kritisch anzumerken: Zum ersten ist nicht untersucht, ob und inwieweit Studierende bei den Reformbemühungen mit involviert waren. Und wenn die Diagnose der mangelnden studentischen Beteiligung stimmt, wie sie auch von den von uns befragten Fachvertretern bestätigt wurde (Winter/Anger 2010), dann wäre nach den Gründen zu fragen: Warum sind also die Studierenden bis dato eigentlich nicht in die Reform einbezogen worden? Oder vielleicht muss die Frage wie folgt gestellt werden: Warum haben sich die Studierenden an der Reform nicht beteiligt? Vielleicht weil die Studierenden, die einen alten Abschluss anstrebten, nicht an der Gestaltung der neuen Studiengänge interessiert waren, die sie persönlich ja nichts mehr angingen? Oder liegt es generell am Desinteresse am ehrenamtlichen Engagement der Studierenden, oder tatsächlich an den mangelnden Mitwirkungsmöglichkeiten, die ihnen die Universität und die Fächer bieten?

Auch wenn die studentischen Proteste in ihrer Vehemenz eigentlich erstaunen müssten, angesichts ihrer regelmäßigen Wiederkehr überraschen sie eigentlich nicht mehr sonderlich.¹¹ Erstaunlich, weil angesichts der vielen lauten Proteststimmen so nicht zu erwarten gewesen, sind indes zwei weitere Folgen der Reform:

c) Erfolgreiche Durchsetzung der formalen Studienstrukturenreform

Nicht nur in Deutschland sind bald alle Studiengänge gestuft und modularisiert.¹² Die Reform hat die Hochschulen lange und intensiv beschäftigt; sie hat bis in die Mikrostrukturen der Studiengänge hineingewirkt. Deshalb ist es durchaus berechtigt, von einem **neuen Studiensystem** zu sprechen. Dass das materiale Ergebnis sich nicht so sehr von den alten Studiengängen unterscheidet, ist eine andere Sache. Inhaltlich hat sich nicht viel getan, wohl aber formal – auch wenn es nicht zu den gewünschten bzw. gefürchteten Resultaten geführt hat, wie die überraschend hohe Übergangsquote vom Bachelor- auf das Master-Studium zeigt.

Noch erstaunlicher ist, dass die **Reformvorgaben der Kultusministerkonferenz**¹³ ohne jeglichen politischen Dirigismus realisiert wurden, obwohl es großen verbalen Protest dagegen gab. Die Hochschulgesetze haben die Entwicklung eher reaktiv aufgenommen, sie haben die Einführung der neuen Studienstrukturen den Hochschulen nicht als Arbeitsprogramm vorgeschrieben. Dennoch haben viele Hochschullehrende und Studierende die Einführung der neuen Studiengänge als unabwendbaren Zwang erlebt. Die erfolgreiche Durchsetzung der Reform¹⁴ zeigt sich auch in den Studierendenzahlen: Im Sommersemester 2010 werden aller Voraussicht nach mehr als die Hälfte aller Studenten im neuen System eingeschrieben sein.

d) Mentalitätswandel bei Lehrenden und Studierenden

Der vierte und vielleicht nachhaltigste Effekt, der den Beobachter erstaunen muss, ist der Mentalitätswandel, der bei Studierenden wie bei Lehrenden festzustellen ist. Dieser Mentalitätswandel hat allerdings nicht erst mit der Bologna-Reform begonnen, sondern er ist ein längerfristiger Prozess, der wiederum von der Bologna-Reform forciert wurde. Erstaunlich dabei ist insbesondere die Parallelität der Entwicklung bei Lehrenden und Studierenden. Dieser Mentalitätswandel hat viele Facetten, man kann ihn jedoch in einem Satz zusammenfassen: **Formale Regeln werden ernst genommen bzw. formale Regeln werden ernster genommen** – sowohl von

¹⁰ So auch der Tenor der Budapester-Wiener Erklärung zum Jubiläum des Bologna-Prozesses vom 12.3.2010. Die Deklaration im Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conferen ce/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

¹¹ Angesichts der allsemestrigen Wiederkehr der studentischen Protestaktionen in den letzten Jahren könnte man – zugegebenermaßen etwas sarkastisch – anmerken, es handle sich dabei um ein neuartiges Schlüsselkompetenz-Modul der neuen Studiengänge, das in der Hochschuldidaktik als „Service Learning“ oder „Lernen durch Engagement“ bezeichnet wird (Jäger/in der Smitten 2010, S. 89). Eine eher mühevoll Kleinarbeit ist die Mitwirkung bei der Studiengangskonzeption; und hier ist das Interesse und die faktische Beteiligung der Studierenden – jedenfalls laut der befragten Fachvertreter an den von uns untersuchten Standorten – nicht sehr groß gewesen (Winter/Anger 2010). Zur Frage des studentischen Engagements im Rahmen der Studienreform und im Rahmen von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren siehe Winter (2005).

¹² Zum Implementationserfolg der Bologna-Reform in Europa siehe Westerheijden et al. (2010) und Education International (2010).

¹³ Die aktuelle Fassung siehe: Kultusministerkonferenz (2010).

¹⁴ Diese Studienreformdynamik ist im Übrigen von der ebenfalls erstaunlich erfolgreichen europapolitischen Bologna-Dynamik zu unterscheiden, die in diesem Beitrag nicht weiter Thema sein soll (vgl. dazu Toens 2007, Walter 2007 und Witte 2006, S. 123 ff.).

den Studierenden als auch den Lehrenden. Ein Beispiel ist der Umgang mit der Regelstudienzeit, die von beiden Seiten nun als Grenze akzeptiert wird, deren Übertretung – der Eindruck drängt sich auf – nahezu einem Tabu gleichkommt; ein anderes Beispiel ist der Bedeutungsgewinn von Prüfungen und Prüfungsnoten.

Ein **Mentalitätswandel** kann **bei den Lehrenden** festgestellt werden. Formale Vorgaben wurden und werden von den Studiengangsgestaltern – und dies sind in der Regel die Lehrenden (gewesen) – nicht nur ernster als früher genommen, sie wurden und werden zum Teil übererfüllt. In Interviews aus unserer Studie zum Curricula-Vergleich (Winter/Anger 2010) wurde deutlich, dass einige der „durchregulierten Geschichten“ – so ein Interviewpartner – nicht aufgrund von Vorgaben, sondern aufgrund von als diffus wahrgenommenen, und nur bedingt verortbaren Signalen entstanden, die im „vorausweisenden Gehorsam“ als Verschulungszwang antizipiert und umgesetzt wurden. Hier setze nun langsam ein gewisser Entkrampfungs- und Lernprozess ein. Jetzt im Nachhinein – meinte der genannte Fachvertreter – stelle sich heraus, „dass wir mehr Spielräume haben, als man uns ursprünglich signalisiert hat. Das mussten wir mühsam jetzt erfahren.“

Woher die Signale kamen, konnte auf Nachfrage nicht beantwortet werden. Offensichtlich ist es der allgemeine Diskurs um Bologna, der zu einer solchen Sicht und zu einer solchen Praxis der Studiengestaltung geführt hat. Erstaunlich dabei ist, wie übereifrig und übertrieben ernst die Strukturvorgaben im Gefolge des „talks“ über die Reform aufgenommen und realisiert wurden. In der Begrifflichkeit von Nils Brunsson (1995, vgl. Stock 2006) heißt dies: Ohne „talk“ hätte es kein „decision-making“ und auch kein „action“ gegeben. Das Gerede über die Reform hat der Reform zu einer (spezifischen) Art von Wirksamkeit verholfen, die selbst für die Reformbefürworter als erstaunlich – wenn auch im Ergebnis bisweilen als irrational – bezeichnet werden müsste. Der Diskurs über die Studienreform wirkt sich somit direkt auf die Studiengestaltung aus. Mutmaßungen, wahrgenommene und dann weiter kommunizierte Signale werden schließlich zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen, wie das Beispiel der Einführung von Anwesenheitspflichten in den Lehrveranstaltungen zeigt (mehr dazu siehe Winter 2009, S. 51 ff.).

Mit dieser starken formalen Orientierung geht eine gewisse Unter- oder gar Geringschätzung der Fähigkeiten der Studierenden einher. Ich möchte aus einem Interview zitieren, dass ich mit zwei Professoren geführt habe. Es ging um das Studierverhalten der Student/innen, das sich durch die Bologna-Reform verändert habe, und eine mögliche sinnvolle Reaktion der Hochschullehrer darauf:

„Wobei jetzt auch gerade aufgrund der Erfahrungen, die ich jetzt gerade mache, ich anfangs, mein Verhalten im Bachelor-Studium ein bisschen zu ändern. Und das auch wieder mehr in diese Richtung zu pushen, dass die [Student/innen] selber was tun müssen. Diese Konsumentenhaltung, die wird ja auch unterstützt mit der Art und Weise des Curriculums. Auch wenn wir in diesem Bachelor-Studium große Elemen-

te [...] ‚Selbst-Studium‘ [haben]. Das steht da so. Das ihnen wirklich auch abzuverlangen, das war, glaube ich, ein Fehler, dass das nicht passiert ist – zumindest in meinen Bereichen. Wir haben das nicht konsequent genug durchgezogen, dass dieses Selbst-Studium auch wirklich verlangt, gemacht und dementsprechend abgeprüft wird.“

Daraufhin sein Kollege:

„Aber ‚Selbst-Studium abprüfen‘ ist doch genau das Gegenteil, von dem, was man eigentlich erreichen will. Wir haben große Selbst-Studiumsanteile drin. Damit wissen die erst einmal nichts anzufangen. In meinem Bereich gibt es ein kleines Coaching dazu. Ein Mitarbeiter, der zufälligerweise gerade ein paar Kapazitäten hat, der coacht die dann und versucht, denen erst einmal das Lesen beizubringen [lachen]. Was mühevoll zu sein scheint.“

Kein Vertrauen in die Leistung der Studierenden, Klagen über eine um sich greifende „Pennälermentalität“ und Kritik an mangelnden Kenntnissen und Fähigkeiten machen mehr und mehr Kontroll- und Disziplinierungsanstrengungen „sachzwangsläufig“. Dahinter steckt die generelle Auffassung, dass Leistungspunkte nicht vergeben werden können, wenn nichts geleistet wird. Und der Leistungsbeweis ist die Prüfung, das heißt: Ohne Kontrolle der Leistung kann nichts gelernt worden sein. Kontrolliert werden muss indes, wo kein Vertrauen herrscht – Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und in den Leistungswillen der Studierenden.¹⁵ Und so kommt es schließlich dazu, dass in den Studiensatzungen Anwesenheitspflichten von Studierenden fixiert werden, obwohl dies keine Bologna-Deklaration und auch keine KMK-Strukturvorgabe verlangt. Der erstaunte Beobachter fragt sich, welche komplizierten Mechanismen der Projektion und Gegenprojektion hier wohl stattfinden. Der Mentalitätswandel bei den Lehrenden findet seine Entsprechung auf Seiten der Studierenden. Einen Hinweis auf den **Mentalitätswandel bei den Studierenden** gibt die repräsentative Befragung von Bachelor-Studierenden von Bargel et al. (2009, S. 4 ff., 19 ff.). Diese zeigt, dass Studieneffizienz, also eine gute Examensnote und ein schneller Abschluss, an symbolischer Bedeutung gewonnen haben¹⁶, ebenso Praxisbezug und Berufsvorbereitung im Studium; auch Arbeitsplatzsicherheit und Einkommenschancen haben einen höheren Stellenwert erhalten. Offen muss die Frage bleiben, was diesen – als nur leicht diagnostizierten – Einstellungswandel verursacht haben kann. Auch aus Sicht einiger Universitäts- und Fachvertreter, die wir befragt haben (Winter/Anger 2010), zeitigt das neue Studiensystem Effekte auf das Studierverhalten und die Einstellung zum Studium.

¹⁵ Dieser Entzug von Vertrauen in die Leistungsfähigkeit betrifft auch die Hochschullehrenden und die Hochschulen, die sich und ihre Leistung in Berichten gegenüber dem Ministerium, den Peers und der Öffentlichkeit rechtfertigen müssen. Aber auch die leistungsbezogene Professorenbeobachtung signalisiert den Wechsel in ein außengesteuertes, tendenziell von Misstrauen gekennzeichnetes Kontrollverfahren, das mit extrinsischen Leistungsanreizen operiert.

¹⁶ Vgl. dazu die qualitative Studie von Roland Bloch (2009).

Struktur und Dichte des Studiums brächten einen neuen Typus des Studierenden hervor. Insbesondere, aber nicht nur die Fachvertreter aus der Soziologie beklagen einen Mentalitätswandel der Studierenden und schreiben dessen Ursache dem neuen Studiensystem zu. Die Studierenden würden sich nicht mehr für außercurriculare Angelegenheiten der Universität interessieren. Sie würden sich nur noch dort engagieren, wo sie auch Leistungspunkte erhielten. Ihre bedingt durch die Fülle des Studiums knappe Zeit würde auch dazu führen, dass sie kaum noch die Möglichkeit hätten, neben dem Studium zu jobben, etwas zu ihrem Lebensunterhalt dazu zu verdienen und auch hierüber extra-universitäre Erfahrungen zu machen. Schließlich bleibe durch die Rastlosigkeit des neuen Studierens auch keine Zeit dafür, die eigene Persönlichkeit im Universitätsleben „akademisch reifen zu lassen“. Die Prüfungen und insbesondere die Prüfungsergebnisse, die Noten, würden im Vergleich zu den Inhalten immer wichtiger werden; das Verhältnis zum Studium definiere sich vornehmlich über die Prüfungen und die Prüfungsleistung. Es werde nur das als wichtig erachtet und nur noch das gelernt, was prüfungsrelevant sei. Die intrinsische Motivation werde durch externe Leistungsanreize, mehr noch: durch externen Leistungsdruck verdrängt.

Nun ist das Professorenmento über desinteressierte, unreife und unqualifizierte Studierende nicht neu. Neu ist allenfalls der Tenor der heutigen Studentenschelte. An diesem sind die Hochschullehrenden selbst und ihre ebenso „formale Orientierung“ wohl nicht ganz unschuldig: Deren Einschätzung ihres studentischen Gegenübers mag sich wohl auf das eigene Lehrverhalten wie auf das Studierverhalten auswirken. Hier ist denn auch ein gewisser Widerspruch bei den Lehrenden auszumachen: Früh im Studienablauf gesetzte Filterprüfungen werden einerseits von einigen Fachvertretern durchaus als hilfreich eingestuft – auch um einen späten Studienabbruch zu vermeiden. Diese Prüfungen erhalten für die Studierenden eine elementare Bedeutung, da ohne ihr Bestehen ein Weiter-Studium nicht möglich ist. Andererseits verstärken derartige Prüfungen die kritisierte instrumentelle prüfungsorientierte Studiermentalität.

Studierende würden auch klagefreudiger werden, so ist von den Fachvertretern zu hören, nicht nur, was die Zulassung zum Studium in Fächer mit begrenzter Aufnahmekapazität wie Medizin anbelangt, sondern es gebe mittlerweile z.B. Klagen über die Notenvergabe bei Prüfungen. Auf Nachfrage stellt sich heraus, dass viele dieser wahrgenommenen Phänomene der Studiermentalität schon seit längerem bestehen – also schon vor Beginn der Einführung der neuen Studiengänge einsetzten. Entspricht also das neue Studiensystem der herrschenden Studiermentalität oder bewirkt erst das neue Studiensystem einen Wechsel der Studiermentalität? Diese Frage, wie dieses reziproke Verhältnis beschaffen ist, gleicht der Frage nach dem Ursprung von Henne und Ei (vgl. Winter 2009, S. 77 f.). Es müsste in breit angelegten Studien überprüft werden, ob diese Eindrücke tatsächlich generalisierbar sind. Und schließlich stellt sich die Frage, inwieweit der vermutete Mentalitätswandel von Studierenden wie Lehrenden sich wechselseitig beeinflusst und bestärkt.

3. Zwischen ausgebliebenen und nachhaltigen Effekten

Aus den genannten Befunden resultiert die Einschätzung, dass der Bologna-Prozess für das Hochschulwesen keine revolutionäre Angelegenheit darstellt; er ist auch keine Jahrhundertreform, aber er forciert eine nachhaltige Veränderung des Studiensystems und seiner Akteure bzw. wird diese forcieren. Die formale Reform (die Studienstrukturreform) allein würde wohl keinen tiefgreifenden Wandel des Studiensystems herbeiführen. Es ist vielmehr die Kombination von „Mentalitätswandel“ und Strukturreform, die sich – langfristig betrachtet – wechselseitig potenzieren, was sich wiederum auf die Studiengangsgestaltung und die Studienpraxis auswirken wird. Insbesondere der Umgang mit den neuen Strukturen (Modulen, Leistungspunktesystem etc.) wird sich langfristig auf die „akademische Kultur“ auswirken. Und dies kann wiederum positive wie negative Effekte zeitigen.

Aktuell findet an vielen Hochschulen ein „Feintuning“ hinsichtlich der studentischen Arbeitszeit (die sogenannte Workload-Bestimmung) und der Studierbarkeit statt. Die Kompetenzorientierung erhält im Zuge des Prozesses nach und nach einen höheren Stellenwert und die Prüfungen werden in Anzahl und Umfang reduziert. Nachdem also der Kraftakt der Umstellung auf das neue Studiensystem vollbracht worden ist, wird nun an den curricularen Details gefeilt. Die Reform der Reform findet statt – und dies nicht erst seit den studentischen Protesten 2009, wie wir auch im Rahmen unserer Interviews im April und Mai 2009 feststellen konnten (Winter/Anger 2010). Die Notwendigkeit dazu wurde von den Fachvertretern bereits vor den Bildungsstreiks erkannt und auch Studierende werden in diese Bemühungen um Nachbesserung miteinbezogen. Eine intensivere Beteiligung von Studierenden könnte ein nachhaltiger Effekt aus der Bologna-Reform sein. Die Studierenden zu einer Mitwirkung zu bewegen, dürfte deshalb leichter als in der Zeit vor der Umstellung sein, da es sich nun um ihre eigenen Studiengänge handelt, die reformiert werden.

Ob die Akkreditierung, die in Deutschland eng mit der Einführung der neuen Studienstrukturen verknüpft wurde, eine geeignete Maßnahme der Qualitätsentwicklung ist, ist nicht nur unter den von uns befragten Fachvertretern umstritten (Winter/Anger 2010).¹⁷ Vielleicht führt dies dazu, dass die Verfahren der Studienfachevaluation, wie sie in den 1990er Jahren zum Zwecke der Qualitätsverbesserung eingeführt wurden, nun wieder gegenüber der Akkreditierung an Bedeutung gewinnen? Die (faktisch kleinen) Reformen nach der großen Umstellung können sich positiv auf die Qualität der Studiengänge auswirken. Bologna könnte demnach – langfristig betrachtet – als nachhaltiger Reformprozess verstanden werden, genauer: als kontinuierlicher Verbesserungsprozess. Sie können aber auch eine negative Entwicklung in Gang setzen. So können die aktuell an vielen Hochschulen unternommenen Anstrengungen, den studentischen Arbeitsaufwand kleinteilig empirisch zu erfassen und entsprechend die Leistungspunkte der Module zu be-

¹⁷ Zur Akkreditierungsproblematik generell siehe Winter (2007).

stimmen, das Gegenteil von Studierbarkeit bewirken und das Studium zu streng reglementieren. Wenn formale Vorgaben zu ernst genommen werden, dann könnten die Studienqualität wie auch die Freude am Lehren und Studieren darunter leiden. Wenn Leistungskontrollen und (nicht-akademische) Leistungsanreize Studium und Lehre beherrschen, dann kann dies letztlich zu einer Degeneration der akademischen Kultur führen.

Literaturverzeichnis

- Alesi, B./Schomburg, H./Teichler, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Studien zum deutschen Innovationssystem 13-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. URL: <http://cms.uni-konstanz.de/fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/Bachelorbericht2009.pdf>
- Bloch, R. (2009): Flexible Studierende. Studienreform und studentische Praxis. Leipzig.
- Brunsson, N. (1995): Ideas and Actions: Justification and Hypocrisy as Alternatives to Control. In: Research in the Sociology of Organisation, Vol. 13, pp. 211-235.
- Education International (2010): Enhancing Quality, Academics' Perceptions of the Bologna Process. A Study by the Education International Pan-European Structure. On the Occasion of the Bologna Process Celebration Conference March 2010. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/El_BolognaReport2010_EnhancingQuality.pdf
- Fischer, L./Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover. Hochschulinformationssystem HIS: Forum Hochschule 3/2008. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf
- Heublein, U./Hutzsch, Ch./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS: Forum Hochschule Nr. F2/2010. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. Bonn. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2009_2010_finale.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/10. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009. URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2009_2010_finale.pdf
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandula, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin/Bonn. URL: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf
- Jaeger, M./in der Smitten, S. (2010): Innovation und Profilbildung an Hochschulen. Das Beispiel Service Learning. In: die hochschule, Vol. 19/H. 1, S. 87-101.
- Jaksztat, S./Briedis, K. (2009): Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten Winbus-Befragung. Hannover. HIS Projektbericht April 2009. URL: http://www.winbus.eu/studies/WiNbus_Studienstrukturreform.pdf
- Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf
- Lange, S. (2009): Die neue Governance der Hochschulen: Bilanz nach einer Reform-Dekade. In: Hochschulmanagement, Vol. 4/H. 4, S. 87-97.
- Mühlenweg, A./Sprietsma, M./Horstschräer, J. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion. Studien zum deutschen Innovationssystem 14-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/14_2010_Bologna_ZEW.pdf
- Stock, M. (2006): Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive. In: Stock, M./Wernet, A. (Hg.): Hochschule und Professionen. die hochschule, Vol. 14/H. 2, S. 67-79. URL: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1640.pdf>
- Teichler, U. (2003): Das Hochschulwesen in Deutschland – Diskussionen und Reformen. In: Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt/Main, S. 93-105.
- Toens, K. (2007): Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. In: Winter, M. (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16/H. 2, S. 37-53. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1723.pdf>
- Walter, T. (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. In: Winter, M. (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16/H. 2, S. 10-36. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1722.pdf>
- Westerheijden, D. F. et al. (2010): The first decade of working on the European Higher Education Area. The Bologna Process Independent Assessment. Volume 1 Detailed assessment report. URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2009. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf
- Winter, M. (2008): Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. In: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld, S. 78-98.
- Winter, M. (2007): Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: Winter, M. (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16/H. 2, S. 88-124. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1726.pdf>
- Winter, M. (2005): Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 37/H. 2, S. 112-130. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1107.pdf>
- Winter, M./Anger, Y. (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2010. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf
- Witte, J. (2005): Machen Bachelor und Master die Trennung von Universität und Fachhochschule obsolet? In: Cramer-Renz, Ch./Donner, H. (Hg.) 2005: Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte. Bielefeld. S. 181-195.
- Witte, J. K. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS/UT. URL: http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf

■ Dr. Martin Winter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Reihe
Motivierendes
Lernen und
Lernen in
Hochschulen:
Praxis-
anregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

BAK: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen - Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009, 72 Seiten, 9,95 Euro