

Bologna 2.0 – Zeit für einen Kurswechsel.

Vorwort von Andreas Keller

Die Geburtstagsparty fiel ins Wasser. Am 19. Juni 2009 jährte sich die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung zum zehnten Mal, am selben Tag versammelte sich in Berlin die Kultusministerkonferenz zu ihrer 326. Plenarsitzung. Doch zum Feiern war niemandem mehr zu Mute. In derselben Woche trieb der bundesweite Bildungstreik weit mehr als 100.000 Schülerinnen und Schüler, Studierende und Bildungsbeschäftigte aus den Schulen und Hochschulen auf die Straße. Im Kreuzfeuer der Proteste stand neben dem „G8“-Abitur, den Studiengebühren und der Ökonomisierung der Bildung: die Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses.

Im Bildungstreik brachten Lernende und Lehrende ihre Enttäuschung über den Bologna-Prozess zum Ausdruck. Der Europäische Hochschulraum sollte Mobilität erleichtern und die Studienbedingungen verbessern, stattdessen schien sogar im nationalen Rahmen ein Studienortwechsel erschwert worden zu sein, Meldungen über einen Anstieg von Studienabbrecherquoten machten die Runde. Die Studienreform sollte besser studierbare Studiengänge hervorbringen und die Studierenden in den Mittelpunkt von Lehre und Studium rücken, tatsächlich klagten mehr und mehr Studierende über eine Verschulung und Verdichtung der modularisierten Studiengänge. Der Bologna-Prozess sollte die Qualität von Studium und Lehre und die Betreuung der Studierenden verbessern, in Wahrheit sahen sich nicht nur die Studierenden, sondern auch die in Lehre, Beratung und Management beschäftigten Kolleginnen

und Kollegen mit einer steigenden Belastung – auf Bologna-deutsch „Workload“ – konfrontiert.

War der Bildungstreik aber eine Bewegung „gegen Bologna“? Gegen die in der Bologna-Erklärung geforderte „soziale Dimension“ des Europäischen Hochschulraums, mit deren Umsetzung sich die meisten der 46 Unterzeichnerstaaten so schwer tun? Gegen das Bologna-Ziel des „lebenslangen Lernens“, das eine Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und die Anrechnung ihrer außerhochschulischen Qualifikationen verlangt? Gegen die Internationalisierung von Forschung, Lehre und Studium, gegen die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrenden und Lernenden?

In der Auseinandersetzung um den Bologna-Prozess dominieren zwei Lager, die sich unversöhnlich gegenüberstehen. Während die eine Seite die bestehenden Probleme zu kaschieren versucht und die Reform auf Biegen und Brechen termingerecht durchsetzen möchte, würde die andere Seite Bologna am liebsten ganz zu Fall bringen und das Rad der Geschichte zurückdrehen – in eine Zeit, als die Ordinarien noch ans Katheder treten konnten, ohne sich darum zu kümmern, was von ihrer Vorlesung bei den „Hörern“ ankam.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat bereits auf ihrem Gewerkschaftstag im April 2009 eine differenzierte Position bezogen. So heißt es im neuen wissenschaftspolitischen Programm der Bildungsgewerkschaft: „Die GEW unterstützt den Aufbau eines Europäischen Hochschul-

raums, wenn dieser tatsächlich die Förderung der Internationalisierung von Forschung, Lehre und Studium, die Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität von Studierenden und Hochschulbeschäftigten sowie die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium vorantreibt.“ Die GEW machte sich daher für einen „Kurswechsel im Bologna-Prozess“ stark – nicht um aus dem Bologna-Prozess auszusteigen, sondern um die Einlösung der Versprechen der Bologna-Erklärung von 1999 zu fordern. Aus Sicht der GEW ist nicht Bologna gescheitert, sondern Bonn – der deutsche Weg der Umsetzung des Bologna-Prozesses durch die Kultusministerkonferenz (KMK), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und den Akkreditierungsrat, die alle ihren Sitz in der früheren Bundeshauptstadt haben.

Der – von der GEW unterstützte – Bildungstreik 2009 hat dazu beigetragen, dass die von der GEW vertretene differenzierte Perspektive auf den Bologna-Prozess gestärkt wird. „Der Übergang vom Bachelor zum Master muss problemlos möglich sein. Studierende sollen selbst entscheiden können, ob sie einen Master machen wollen oder nicht.“ Diese Sätze stammen nicht aus dem wissenschaftspolitischen Programm der GEW, wo sie ebenfalls sinngemäß zu finden sind, sondern aus einer Pressemitteilung von Bundesbildungsministerin Annette Schavan vom 7. Juli 2009. Am selben Tag hatte sie sich gemeinsam mit dem Vizepräsidenten der Kultusministerkonferenz, Jan-Hendrik Olbertz, und der Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Margret Wintermantel, unter dem Eindruck des Bildungstreiks mit Studierenden, der GEW und bildungspolitischen Organisationen an einen Runden Tisch gesetzt, um über „Kurskorrek-

turen“ am Bologna-Prozess zu diskutieren. Im Ergebnis ist eine der zentralen Forderungen des Gewerkschaftstages auf der Bonner Agenda gelandet. Ob die Äußerungen der Bundesbildungsministerin eine Fußnote der Bildungsgeschichte bleiben oder den Startschuss für den überfälligen Kurswechsel im Bologna-Prozess gegeben, ist offen. Den Worten müssen Taten folgen, und dabei sind dem BMBF die anderen Bonner Akteure gefragt, allen voran die KMK, deren „Strukturvorgaben“ nach wie vor die Erfüllung „besonderer Voraussetzungen“ beim Übergang vom Bachelor zum Masterstudium verlangen.

Die Max-Traeger-Stiftung möchte es genau wissen. Sie hat Ulf Banscheraus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack beauftragt, den Stand und die Ergebnisse der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland zu evaluieren. Ausgangspunkt ist die Einschätzung der AutorInnen, dass der Bologna-Prozess ein enormes Reformpotenzial hat – im Hinblick auf die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums, die Berufsqualifizierung der neuen Studiengänge und Abschlüsse, die Realisierung des lebenslangen Lernens mit einer sowohl zur beruflichen Bildung als auch zur Weiterbildung offenen Hochschule sowie die Förderung der Mobilität von Studierenden, aber auch Hochschulbeschäftigten. Sie untersuchen die Umsetzung der europäischen Ziele des Bologna-Projekts in Deutschland daraufhin, ob und inwieweit dieses Reformpotenzial tatsächlich erschlossen wurde.

Die Analyse der AutorInnen ist ernüchternd. Ohne die Einzelheiten vorwegzunehmen zeigt sich, dass das enorme Potenzial des Bologna-Prozesses in Deutschland nicht genutzt wurde. Im Gegenteil: In einigen Bereichen

sind sogar Rückschritte zu verzeichnen. Die AutorInnen legen den Finger schonungslos in die Wunde, aber nicht, um einem Ausstieg aus dem Bologna-Prozess das Wort zu reden, sondern um Herausforderungen und Perspektiven für eine Neuorientierung des Reformprozesses aufzuzeigen. Auf diese Weise liefert die Studie das empirisch fundierte Material, um die politische Forderung nach einem „Kurswechsel“ bzw. „Kurskorrekturen“ im Bologna-Prozess mit Zahlen und Fakten zu unterfüttern und die Richtung des überfälligen Kurswechsels näher zu bestimmen: die Erschließung neuer Möglichkeiten für individuelle Bildungsbiografien, die Verbesserung der Chancengleichheit auch für benachteiligte Gruppen, die Verbesserung der Berufsqualifizierung durch eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis, die Weiterentwicklung der Strukturreform zur qualitativen Studienreform.

Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack ist dafür zu dan-

Frankfurt am Main, 25. August 2009

Dr. Andreas Keller

Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW

Mitglied des Vorstands der Max-Traeger-Stiftung

ken, dass die Aufgabe trotz eines sehr restriktiven zeitlichen Rahmens übernommen und fristgerecht abgeschlossen haben, sodass die GEW pünktlich zu ihrer Wissenschaftskonferenz „Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum“ vom 9. bis 12. September 2009 in Bad Wildbad ihren Bericht vorlegen kann. Bei der Leuven-Konferenz im April 2009 haben sich die europäischen BildungsministerInnen auf eine Fortsetzung des Bologna-Prozesses über das Jahr 2010 hinaus – bis 2020 – verständigt. Wir haben jetzt die Chance, für Bologna 2.0 – die zweite Phase des Bologna-Prozesses – unsere Anforderungen an einen Kurswechsel zu formulieren. Die Analyse „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ kommt daher zum richtigen Zeitpunkt – ihm ist eine breite Rezeption zu wünschen, nicht zuletzt bei den Bonner Akteuren des Bologna-Prozesses in Deutschland.

1. Zehn Jahre Bologna-Prozess – Vorbemerkungen

Vor zehn Jahren verabschiedeten die Europäischen BildungsministerInnen die Bologna-Erklärung und läuteten damit einen Reformprozess im Hochschulbereich ein, der erhebliche Veränderungen gegenüber den traditionellen Studienformen mit sich gebracht hat. Bis 2010, so das ambitionierte Ziel der BildungsministerInnen, soll ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden. Der zehnte Jahrestag der Erklärung ist ein guter Anlass, die Umsetzung der europäischen Ziele und deren Wirkungen in Deutschland einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen.

Die Probleme der Implementation der gestuften Studiengänge sind insbesondere von studentischer Seite bereits früh beschrieben worden. So formulierte der studentische Dachverband fzs bereits im Jahr 2004 die deutliche Kritik, „dass dem Wettbewerb unter den StudentInnen [...] eine wachsende Bedeutung zukommt. Dieser wird unter anderem durch neue Barrieren im Bildungssystem forciert, beispielsweise durch die Einführung eines selektiven Bachelor-/Mastersystems sowie durch hochschulinterne Auswahlverfahren [...]. [...] Der fzs erteilt diesem Leitbild eine klare Absage.“ Der konstatierten Entwicklung stellte er Vorschläge „[f]ür eine qualitative Studienreform“ entgegen (fzs 2004). Die studentischen VertreterInnen im Akkreditierungsrat brachten ihre Kritik an den „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2003 in einem offenen Brief zum Ausdruck. Darin heißt es „dass [...] die vorliegende Beschlussvorlage wesentliche Elemente des deutschen Studiensystems (wie

Persönlichkeitsbildung, große Selbstständigkeit von WissenschaftlerInnen und Studierenden, gemeinsame Arbeit von Lehrenden und Lernenden, Bildungsorientierung) leichtfertig gefährdet und den Schwerpunkt zugunsten von Verschulung und Ausbildung verschiebt“ (Staack/Bretschneider 2003). Auch im „Jubiläumsjahr“ wurden viele Stellungnahmen und Analysen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses und zu den Folgen für das deutsche Hochschulsystem vorgelegt. So hat Martin Winter kürzlich die „Risiken und Nebenwirkungen“ der Studienstrukturreform umfassend dargestellt (vgl. Winter 2009). Der Deutsche Hochschulverband hat sogar ein „Bologna-Schwarzbuch“ herausgegeben, das nicht nur die Umsetzung, sondern auch die Zielsetzung des Bologna-Prozesses anprangert (vgl. Scholz/ Stein 2009). Kritische Würdigungen zum „Bologna-Jubiläum“ kamen auch von den hochschulpolitischen Verbänden (vgl. z.B. HRK 2009a; fzs 2008) und Gewerkschaften (vgl. etwa Sehrbrock 2009). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat einen Kurswechsel im Bologna-Prozess gefordert, der weniger auf die Geschwindigkeit der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur setzt als vielmehr auf die Qualität der Reformen (vgl. GEW 2009).

Die Kritik an der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, an der Konzeption von Modulen und Leistungspunktetafeln sowie an der Durchführung der Akkreditierungsverfahren bildete außerdem die Grundlage für den bundesweiten Bildungstreik im Juni 2009, an dem sich mehr als 200.000 Menschen beteiligten – darunter viele Studierende. In der Folge lud Bundesbildungsminis-

terin Annette Schavan VertreterInnen der Protestbewegung zu einem „Bologna-Gipfel“ nach Berlin ein und kündigte eine Reform der Studienreform an. Zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung scheint die Studienstrukturreform weniger in trockenen Tüchern, als vielmehr im Zentrum der politischen Auseinandersetzung angekommen zu sein. Aufgrund zahlreicher berechtigter Kritikpunkte steht hierbei die instrumentelle Umsetzung der gestuften Studienstruktur im Vordergrund. Die wesentlichen Reformpotenziale des Bologna-Prozesses liegen nach Einschätzung der AutorInnen auf lange Sicht jedoch – wenn sie denn genutzt werden – in anderen Bereichen. Das Gelingen eines Europäischen Hochschulraums und einer qualitativen Studienreform wird von der Umsetzung der seit Langem bestehenden Forderungen nach einer sozialen und formalen Durchlässigkeit des Bildungs- und insbesondere des Hochschulsystems, von der Beantwortung der Fragen nach dem Zweck des Studiums und der Ausgestaltung des geforderten Praxisbezugs sowie der Entscheidung über die letztlich dominierende Variante der Mobilität abhängen, die derzeit fast völlig auf die wirtschaftspolitische Forderung der ArbeitnehmerInnenfreizügigkeit reduziert wird.

Der vorliegende Bericht orientiert sich daher nicht an den einzelnen Instrumenten, die zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses vor Ort zur Anwendung kommen und deren konkrete Kritik im Allgemeinen den Schwerpunkt der jeweils hochschulspezifischen Debatten bildet. Die Evaluation der Umsetzung des Bologna-Prozesses soll stattdessen anhand von vier zentralen Bologna-Zielen erfolgen, in welchen unserer Einschätzung nach ein erhebliches Reformpotenzial für das deutsche

Hochschulsystem liegt und die von entscheidender Bedeutung sind für den Erfolg oder Misserfolg bei der Weiterentwicklung des Studiensystems. Diese vier Bereiche sind

1. die soziale Dimension,
2. die Berufsqualifizierung,
3. das lebenslange Lernen und
4. die Mobilität der Studierenden.

Anhand dieser vier Themenfelder des Bologna-Prozesses thematisiert der vorliegende Bericht natürlich auch zahlreiche Strukturinstrumente wie die Zweistufigkeit, Module, Punktsysteme oder die Entwicklung von Qualifikationsrahmen. Die Instrumente sollen allerdings nicht die Gliederung der Betrachtung strukturieren. Auf diese Weise wollen wir den eher „technischen“ Fokus der aktuellen Debatte verschieben und die Diskussion stärker auf qualitative als auf instrumentelle Aspekte der Reformen richten. Der Bericht setzt sich demnach nicht primär mit der Strukturreform auseinander, sondern stellt die Frage, an welcher Stelle die neuen Strukturen wie wirken und wo Handlungsbedarf für Veränderungen besteht. Diese Analyse stellt somit keine Konkurrenz zu den bisherigen Analysen dar, sondern ergänzt diese und geht an einigen Stellen darüber hinaus.

1.1. Einordnung des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess ist rein juristisch betrachtet eine völkerrechtlich unverbindliche Erklärung, was allerdings nicht bedeutet, dass sie keine Wirkung erzielt. Es war jedoch offensichtlich politisch nicht gewollt, „dass bei Nichterfüllung der vereinbarten Ziele der

völkerrechtliche Sanktionsmechanismus zur Anwendung kommt“ (Seifert 2004, S. 7). Dennoch hat der Prozess, beginnend mit der Sorbonne-Erklärung im Jahr 1998, eine erstaunliche Dynamik entfaltet und dazu geführt, dass sich bis heute 46 Staaten angeschlossen haben (vgl. Winter 2009, S. 6f.). Der Bologna-Prozess ist jedoch auf der Ebene der Umsetzung Bestandteil nationalstaatlicher Politik und nicht einer supranationalen Organisation untergeordnet, so dass erhebliche Spielräume auf der nationalstaatlichen Ebene für die Ausgestaltung des Hochschulsystems bestehen bleiben. Gemeinsam ist der Umsetzung in den Staaten die Entwicklung hin zu einer konsekutiven Studienstruktur. Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge unterhalb der Ebene der Abschlussbezeichnungen kann hierbei jedoch höchst unterschiedlich sein. Der Bologna-Prozess ist somit keinesfalls eine „Blaupause“, dient aber vielfach als „funktionale Fiktion“ zur Durchsetzung von unausgesprochenen Interessen nationalstaatlicher AkteurInnen. Viele kritisierte Aspekte sind in den Dokumenten zum Bologna-Prozess selbst nämlich gar nicht zu finden. Vielmehr scheint das berühmte „Spiel über Bande“ ein Teil des Problems gewesen zu sein; mit „Bologna“ sollten auch unliebsame Reformen durchgesetzt werden, die dann der europäischen Ebene angelastet werden konnten (vgl. Banscherus 2007; Bartz 2007, S. 213ff.).

1.2. Bologna muss weg?

Der Bologna-Prozess war von Anfang an mit Widerstand konfrontiert. Insbesondere die Studierenden und der Deutsche Hochschulverband, aber auch einzelne Stimmen aus den Gewerkschaften und andere AkteurInnen

lehnten den Prozess oft rundheraus ab. Für diese Haltung gab es vielfältige Anlässe: „Bologna“ wurde assoziiert mit einer starken Betonung der Verwertbarkeit des Studiums auf dem Arbeitsmarkt und einer hiermit einhergehenden Ökonomisierung der Studiengestaltung, zum Teil auch mit der Einführung von Studiengebühren (zumindest im Master) und mit dem Versuch einer Studienzeitverkürzung, die vielfach nicht mit einer qualitativen Studienreform einher ging, sondern auf repressive Instrumente setzte. Der Bologna-Prozess wurde zudem mit der Erwartung überladen, die Lösung für alle Probleme in Studium und Lehre zu bieten, die spätestens seit der Streikwelle 1997/1998 offensichtlich geworden waren. Eines der Ziele der Bologna-Erklärung war die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (Europäische BildungsministerInnen 1999), was in Deutschland vor allem mit den Begriffen Studienzeitverkürzung und „Employability“ übersetzt wurde. Wolfgang Lieb (2009a) macht zu Recht darauf aufmerksam, „dass der Bologna-Prozess in starkem Maße von der im Jahr 2000 auf dem Frühjahrsgipfel der Staats- und Regierungschefs beschlossenen sog. Lissabon Strategie überlagert wurde.“ In dieser wird das Ziel formuliert, dass die Europäische Union bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ gemacht werden soll. Die europäischen Ziele sind damit auch teilweise widersprüchlich. In der konkreten Umsetzung habe sich dann in Deutschland „eher Lissabon als Bologna durchgesetzt“ (Lieb 2009a) – mithin dominierte eher eine wirtschafts- als eine bildungspolitische Perspektive der Umgestaltung der Hochschullandschaft. Insbesondere die Studierendenschaften formulier-

ten demgegenüber eine scharfe Ablehnung des gesamten Europäisierungsprozesses. Dagegen war und ist die konservative Kritik am Bologna-Prozess vielfach dadurch motiviert, dass einige StandesvertreterInnen ihre privilegierten Berufs- und Arbeitsbedingungen gefährdet sahen und sehen, sowie durch eine grundsätzliche Ablehnung einer umfassenden Öffnung der Hochschulen.

Die „Bologna-muss-weg“-Stimmung blieb bei Studierendenvertretungen und bei konservativen Hochschullehrerverbänden zwar lange präsent, insgesamt wurde diese Debatte jedoch weitgehend abgelöst durch Diskussionen um konkrete Probleme bei der Ausgestaltung der neuen Studiengänge. Während sich Fächer wie Jura und Medizin weiterhin in weiten Teilen weigern, die neuen Studienabschlüsse einzuführen, wurden in anderen Bereichen eher Auseinandersetzungen um das Wie als um das Ob geführt. Dabei einte die verschiedenen AkteurInnen freilich manchmal wenig mehr als die Unzufriedenheit mit dem Status quo ante.

Im Verlauf der letzten zehn Jahre wurde zunehmend deutlich, dass Deutschland wesentliche Chancen des Bologna-Prozesses verspielte, stattdessen vielfach alte Probleme auf das neue System übertrug und diese dadurch zum Teil noch verschärfte. So wurde die Unterfinanzierung, die es auch im alten System gab, fortgeschrieben und versucht, dem Mangel an Kapazitäten mit verschärften Zulassungsschranken zu begegnen. In vielen Fällen wurde die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur nicht zu einer qualitativen Studienreform genutzt, sondern der gleiche Stoff schlicht in den viel kleineren Rahmen des Bachelors gepresst. Die Debatte um Exzellenz und Profilbildung führte ferner dazu, dass

teilweise Studiengänge mit werbewirksamen Bezeichnungen etabliert wurden, die hochspezialisiert waren, die mit ihnen verbundenen Versprechen allerdings häufig nicht einlösten und sich in ihren Perspektiven hierüber hinaus als äußerst unflexibel erwiesen. Schließlich mangelt es bis heute an einem Verständnis für lebenslanges Lernen, das die soziale Realität der Betroffenen berücksichtigt und über Personen mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung hinausgeht.

All das sind keine Ergebnisse, die sich aus der Bologna-Erklärung oder den Folgekommunikés ableiten lassen, sondern Ergebnisse der konkreten Politik in Deutschland. Dessen unbenommen sind die benannten Probleme nicht zu unterschätzen. Darauf hat nicht zuletzt der Bildungstreik 2009 aufmerksam gemacht, der sich gegen eine reine Verwertungsorientierung von Bildung gestellt und die Reformen unter der Überschrift des Bologna-Prozesses scharf in die Kritik genommen hat. In der Folge setzte eine wahre Selbstkasteiung vor allem konservativer HochschullehrerInnen ein, die die Kritik zum Anlass nahmen, um den Bologna-Prozess als Ganzes wieder in Frage zu stellen.

Der Leipziger Prorektor für Studium und Lehre, Wolfgang Fach bilanziert demgegenüber die aktuelle Feuilletondebatte folgendermaßen: „Das Ergebnis der Nichtreform: randvolle Studiengänge, die tradierte Wissensbestände krampfhaft komprimieren, um das gleiche Informationsvolumen in kürzerer Zeit dem überfütterten Publikum näherzubringen [...]. [...] Unter solchen Auspizien stresst Studieren derart, dass kein Mensch mehr ‚mobil‘ sein will – was man freilich nicht der verrückten Praxis oder dem falschen Ehrgeiz anlastet, sondern listig auf das Konto

Bologna verbucht. Diese schlechte Gewohnheit bezieht ihr gutes Gewissen aus dem schlagenden Argument, der Modularisierungs- und Entschlackungswahn zerstöre die Integrität von Fächern. [...] [D]ie alteuropäische Sorge ums flächendeckende Wissen sollte daher nicht für bare Münze genommen werden, wie lautstark sie sich auch Gehör verschafft. [...] So viel lässt sich immerhin sagen: Bolognas Zukunft ist nicht die Vergangenheit“ (Fach 2009). Dem ist wenig hinzuzufügen.

1.3. Ziele und Aufbau des Berichts

Die AutorInnen des vorliegenden Berichts machen auf den folgenden Seiten auf zahlreiche Probleme der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland aufmerksam. Zunächst wird in Kapitel 2 die soziale Dimensi-

on des Bologna-Prozesses betrachtet und hierbei insbesondere auf die soziale Durchlässigkeit, die Studierbarkeit der Studiengänge und die Frage der Auswirkung der Reform auf die Geschlechter nachgegangen. In Kapitel 3 wird die Frage der Arbeitsmarktrelevanz der neuen Studiengänge beleuchtet, wobei neben der Einordnung der neuen AbsolventInnengruppen im Beschäftigungssystem auch deren Folgen für andere Bildungswege sowie offene Fragen zur Ausgestaltung einer berufsorientierten akademischen Bildung betrachtet werden. In Kapitel 4 wird das lebenslange Lernen beleuchtet. Hierbei werden einerseits die Chancen der Studienreform benannt, andererseits wird aber auch deutlich auf die Defizite der bisherigen Anstrengungen hingewiesen. In Kapitel 5 schließlich wird der Frage der studentischen Mobilität nachgegangen und hierbei ein Schwerpunkt auf strukturelle Mobilitätshindernisse und soziale Absicherung von Auslandsstudien gelegt.

2. Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses

Die Diskussion über eine Studienreform mit dem Ziel gestufter Studiengänge ist nicht erst zehn Jahre alt, sondern wird seit über dreißig Jahren in Deutschland geführt (vgl. Banscheraus 2007; Winter 2009, S. 10). Zentrale Ziele waren dabei immer die Verkürzung der Studienzeit und die Verbesserung des Bezuges zur Berufspraxis. Jedoch wurde in jüngeren Debatten auch auf die soziale Dimension einer solchen Strukturreform verwiesen. Sie sollte genutzt werden, um das Studium durch eine bessere Übersichtlichkeit auch für bildungsfernere Schichten zu öffnen und so der sozialen Selektivität des Bildungssystems entgegen zu wirken. Zudem sollten die zahlreichen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher zumindest die Chance auf eine Zertifizierung ihrer Qualifikationen in Form eines Bachelors erhalten und so nicht die gesamte Studienzeit durch den Abbruch „verlieren“. Schließlich sollte der Wechsel zwischen Hochschulen vereinfacht werden. Hierbei ist in der aktuellen Studienreformdebatte allerdings eine gewisse Widersprüchlichkeit zwischen den Zielen der Profilbildung einerseits und der Mobilität andererseits festzustellen (vgl. Winter 2009, S. 20f.). Mit der Umstellung auf eine gestufte Studienstruktur waren gerade auf progressiver Seite Hoffnungen verbunden, wenngleich immer auch darauf hingewiesen wurde, dass eine reine Umstellung der Studiengänge diese Hoffnungen enttäuschen werde, wenn nicht politische Maßnahmen entwickelt, kommuniziert und vor allem materiell abgesichert würden, die die Öffnung der Hochschulen auch unterstützen (vgl. z.B. Banscheraus 2005). Zehn Jahre nachdem der Bologna-Prozess beschlossen und die Debatte auch in Deutschland zu

einem vorläufigen Ende gekommen ist – die Frage, ob es gestufte Studiengänge geben sollte wurde zunehmend von der Frage verdrängt, wie diese Studiengänge auszugestalten sind¹ – ist es Zeit, die Wirkung der Reformen mit Blick auf die soziale Dimension genauer zu betrachten.

2.1. Bologna und die soziale Dimension

Die Diskussion um die soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems wird in Deutschland seit Jahrzehnten geführt. Einerseits war und ist die Frage um die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems Gegenstand von Auseinandersetzungen (vgl. bspw. Gulbins 2005), andererseits wird in regelmäßigen Abständen in den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (DSW) auf die sozial ungleiche Zusammensetzung der Studierenden und beim Studienverzicht der Studienberechtigten hingewiesen (vgl. bspw. Isserstedt et al. 2007, S. 95). Aus dieser Perspektive ist es verwunderlich, dass die Bologna-Erklärung bei der Frage der sozialen Dimension unbestimmt bleibt (vgl. Europäische BildungsministerInnen 1999). Aus den in dieser Erklärung formulierten Zielen lassen sich zwar auch Aspekte der sozialen Dimension ablesen (Verbesserung der Anerkennung der Abschlüsse, Verbesserung der studentischen Mobilität), allerdings treffen die BildungsministerInnen keinerlei Aussagen über die soziale Durchlässigkeit, die Studierbarkeit und die

¹ In der Folge des Bildungsstreiks treten zunehmend kritische Stimmen auf. Es ist jedoch kaum zu erwarten, dass die Umstellung der Studiengänge hierdurch ernsthaft in Frage gestellt wird.

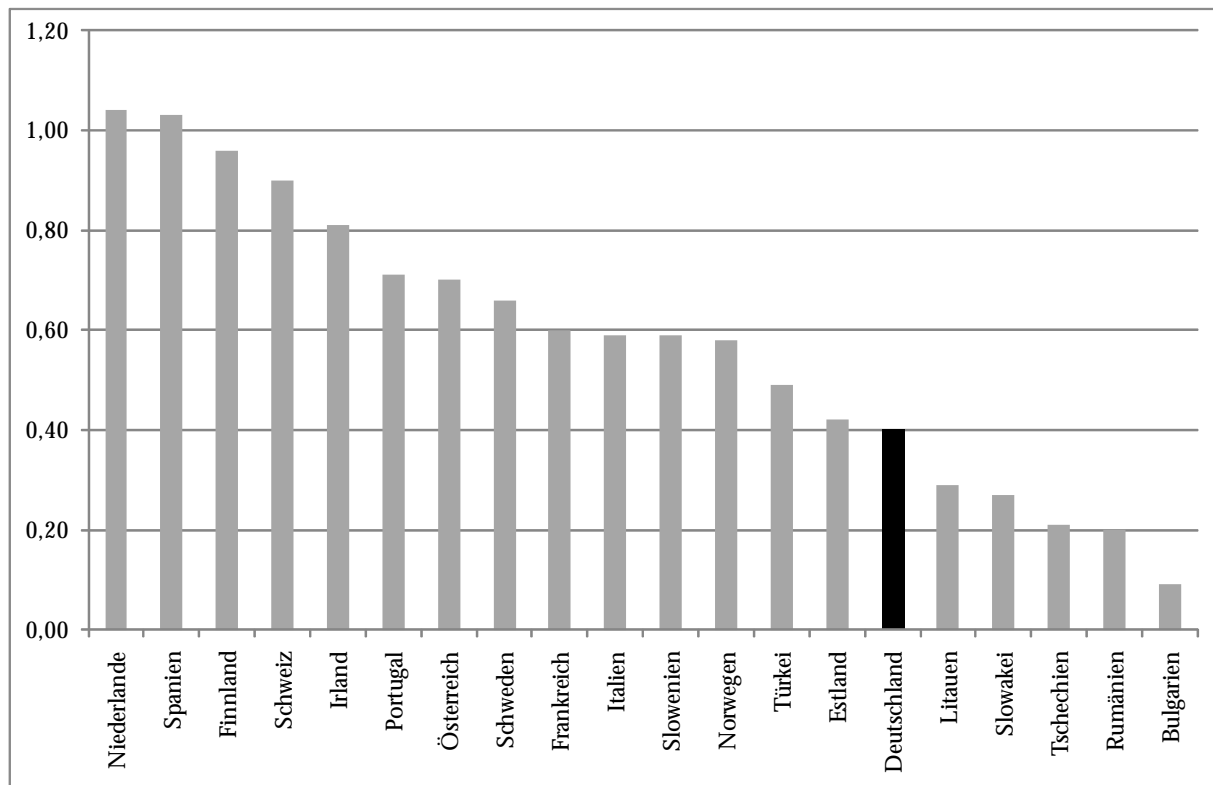
geschlechtsspezifischen Auswirkungen des Prozesses. Bereits auf der ersten Bologna-Nachfolgekonferenz wurde allerdings die Notwendigkeit der Beachtung der sozialen Dimension erkannt und im Prager Communiqué festgehalten. Dort heißt es: „Die Ministerinnen und Minister bestätigten auch die von den Studierenden erneut vorgebrachte Notwendigkeit, die soziale Dimension des Bologna-Prozesses zu berücksichtigen“ (Europäische BildungsministerInnen 2001). Hierfür wurde als konkreter Arbeitsauftrag an die Bologna-Follow up-Gruppe die Analyse der sozialen Dimension mit dem Schwerpunkt auf Mobilitätshindernissen formuliert. Auch in den folgenden Communiqués der Nachfolgekonferenzen von Berlin, Bergen und London „wurde explizit bekräftigt, dass der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Diskriminierungen im Hochschulsystem erreicht werden soll und dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut darstellt, dessen Gestaltung eine staatliche Aufgabe bleibt“ (Gulbins 2009). Gerade in Deutschland sind diese Ziele des Bologna-Prozesses allerdings immer weiter in den Hintergrund getreten. Die konkrete Umsetzung hat dagegen sogar zu zahlreichen Verschlechterungen der Studiensituation geführt und war ein Auslöser für den Bildungsstreik 2009 (vgl. Himpele 2009). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat vor diesem Hintergrund die Position eingenommen, dass eine Entschleunigung des Bologna-Prozesses ebenso unabdingbar sei wie eine neue Zielsetzung: Im Vordergrund sollten demzufolge die Qualität und die Bildung im umfassenden Sinne (und nicht lediglich als „Employability“) stehen,

Chancengleichheit und Durchlässigkeit seien ebenso zu gewährleisten wie die Studierbarkeit der Fächer. Und: Ohne eine bessere Betreuung (und das heißt auch: mehr Geld) sei eine qualitative Studienreform nicht möglich (vgl. GEW 2009; Keller 2009).

2.2. Ungleichheit beim Hochschulzugang

Die Ergebnisse der regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes belegen für Deutschland eindeutig ein hohes Maß an sozialer Selektivität, das nach wie vor ein zentrales Merkmal des deutschen Bildungssystems ist. Ein besonders enger Zusammenhang besteht zwischen einem akademischen Abschluss der Eltern und der Aufnahme eines Studiums (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 114). Beispielsweise nehmen die Kinder von Beamten mit Hochschulabschluss zu 95 Prozent ein Hochschulstudium auf, die Kinder von Beamten ohne akademischen Abschluss aber nur zu 37 Prozent. Bei den Angestellten sind es 76 Prozent mit Hochschulabschluss der Eltern, aber nur 17 Prozent ohne (vgl. ebd.). Isserstedt et al. (2007) machen zudem deutlich, dass der Bildungsabschluss der Eltern einen noch höheren Einfluss auf die Bildungsentscheidungen der Kinder hat als die berufliche Stellung der Eltern oder die finanzielle Situation.

Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie Eurostudent III, die im Sommer 2008 vorgelegt wurden, ermöglichen eine Erweiterung der Perspektive auf mehr als zwanzig europäische Staaten (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a).



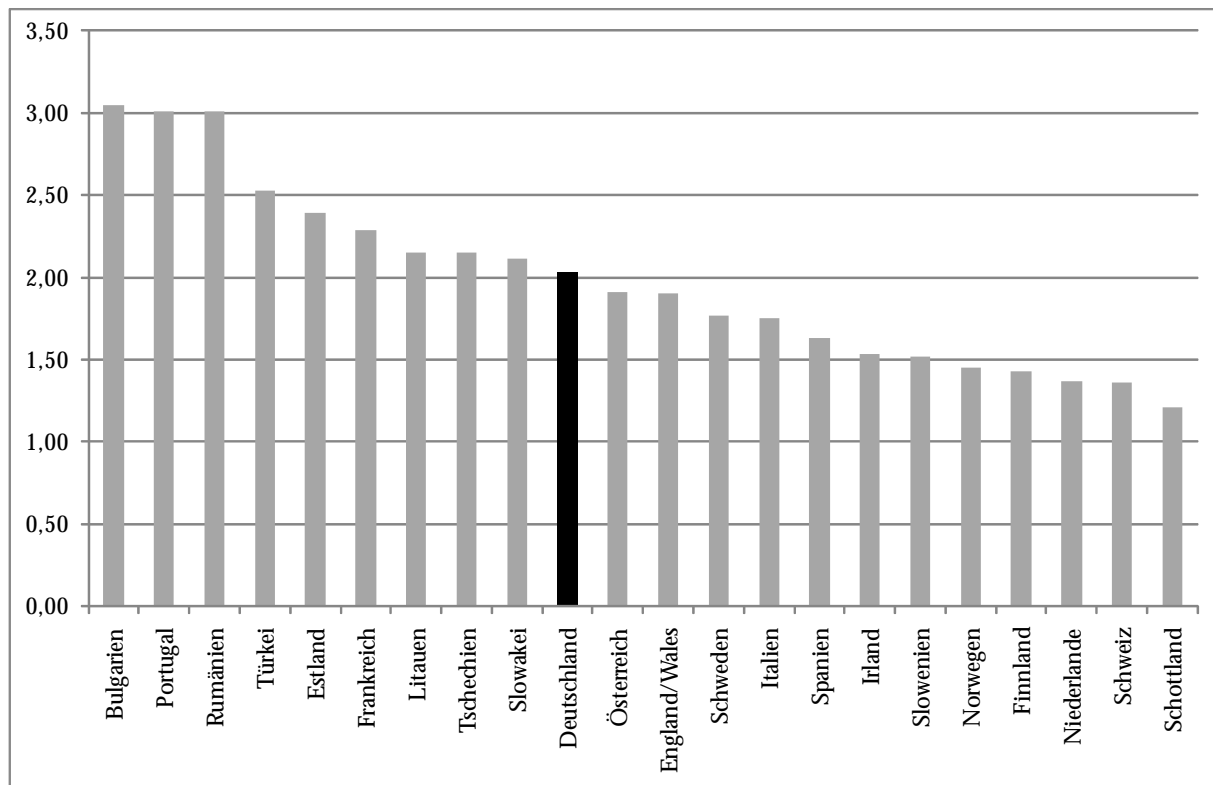
Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; eigene Darstellung

Abbildung 1: Verhältnis des Anteils der Väter von Studierenden mit einem niedrigen Bildungsgrad zum Anteil aller Männer mit einem niedrigen Bildungsgrad im Alter zwischen 40 und 60 Jahren 2006

Für den Vergleich der sozialen Selektion beim Hochschulzugang haben die AutorInnen den Anteil der Väter von Studierenden, die über einen bestimmten Bildungsabschluss verfügen, zum Anteil aller Männer im jeweiligen Land im Alter zwischen 40 und 60 Jahren, die über das gleiche Bildungsniveau verfügen, ins Verhältnis gesetzt. Diese relationale Betrachtungsweise ist deshalb sinnvoll, weil sie die bestehenden Unterschiede in der Qualifikationsstruktur in den betrachteten Staaten in die Darstellung einbezieht. Ein Verhältnis von 1,0 ergibt sich dann, wenn der Anteil der Studierenden mit einem hohen oder niedrigen Bildungsabschluss exakt dem Anteil aller Männer mit diesem Abschlussniveau im typischen „Väteralter“ entspricht. Liegt der ausgewiesene Wert deutlich oberhalb oder un-

terhalb von 1,0, so sind Studierende aus den entsprechenden Bildungsmilieus über- bzw. unterrepräsentiert.

In Abbildung 1 ist das Verhältnis für Studierende ausgewiesen, deren Väter über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen. Die Zahlen verdeutlichen, dass nur in zwei Ländern – den Niederlanden und Spanien – Studierende aus sogenannten bildungsfernen Milieus leicht überrepräsentiert sind. In die Nähe einer Entsprechung des Bildungsniveaus in der Gesamtbevölkerung unter den Vätern der Studierenden kommen Finnland und die Schweiz. Deutschland liegt im Ländervergleich mit einem Verhältnis von nur 0,40 im hinteren Drittel. Auch im europäischen Vergleich muss das deutsche Bildungssystem demnach als besonders selektiv gelten.



Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; eigene Darstellung

Abbildung 2: Verhältnis des Anteils der Väter von Studierenden mit einem hohen Bildungsgrad zum Anteil aller Männer mit einem hohen Bildungsgrad im Alter zwischen 40 und 60 Jahren 2006

Demgegenüber zeigt Abbildung 2, dass in allen untersuchten Ländern Studierende aus „bildungsnahen“ Elternhäusern deutlich überrepräsentiert sind. Dies gilt besonders für Portugal, Rumänien und Bulgarien, wo der Anteil der Menschen mit einem hohen Qualifikationsniveau bei den Vätern der Studierenden dreimal höher ist als der entsprechende Anteil in der Gesamtbevölkerung. Mit einem Verhältnis von 2,03 gehört auch Deutschland zu den Ländern, in denen die Weitergabe des akademischen Abschlusses in der Generationenfolge besonders verbreitet ist.

In Deutschland werden demnach zwei Aspekte einer sozialen Selektion des Bildungssystems erfüllt: Erstens sind Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten an den Hochschulen unterrepräsentiert, zweitens sind Kinder aus bildungsnahen Schichten

überrepräsentiert. Diese Erkenntnis wird im europäischen Vergleich bestätigt, da andere Staaten aufzeigen, dass dies nicht zwangsläufig so sein muss.

2.3. Zulassungsbeschränkungen im gestuften System

Die soziale Segregation des Bildungssystems ist in Deutschland demnach besonders ausgeprägt. Die Frage, wer den Sprung an eine Hochschule schafft, hängt wesentlich von der sozialen Herkunft ab. Die Hoffnung, dass die Einführung gestufter Studiengänge dieser Segregation entgegenwirken könne, wurde bisher nicht erfüllt. Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass die politische Stoßrichtung der Reformen regelmäßig an der sozialen Dimension vorbei ging. Die Einführung der Bachelorstudiengänge wurde nicht ge-

nutzt, das Hochschulsystem zu öffnen und so mehr Menschen den Zugang an eine Hochschule zu ermöglichen, die in der Vergangenheit vielleicht von der Dauer und der Unübersichtlichkeit eines Studiums abgeschreckt waren. Vielmehr ist die Anzahl der zulassungsbeschränkten Studiengänge deutlich gestiegen, so dass inzwischen mehr als jeder zweite Studiengang mit einem Numerus Clausus belegt ist (vgl. HRK 2009b; IW Köln 2007, S. 1). Für den Zugang zu einem Bachelorstudium liegen umfangreiche, allerdings keine vollständigen Zahlen vor, da die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) entsprechende Daten erst seit August 2007 erhebt (vgl. HRK 2009b, S. 18). Demnach gibt es bei 53,6 Prozent der Bachelorstudiengänge lokale Zulassungsbeschränkungen, weitere 0,4 Prozent der Studiengänge werden durch ein Auswahlverfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben (vgl. ebd., S. 19). Der Anteil der zulassungsbeschränkten Bachelorstudiengänge liegt damit deutlich über den Werten für andere Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen (siehe Tabelle 1). Bei Bachelorstudiengängen sind 54 Prozent zulassungsbeschränkt, bei den anderen Studiengängen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen, sind dies 49,7 Prozent.

Da die HRK die Zahlen nicht interpretiert, lässt sich keine Aussage darüber treffen, ob

dies mit der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge zusammenhängt. Bekannt ist, dass vor allem Studiengänge mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen noch nicht auf die gestufte Studienstruktur umgestellt sind (vgl. HRK 2009b, S. 5). Dies umfasst auch die Bereiche Rechtswissenschaften und Medizin, demnach Studiengänge mit traditionell hohen Zulassungsbeschränkungen. Diese sind bei den Bachelorstudiengängen noch nicht enthalten, dennoch sind die Zulassungsbeschränkungen dort weiter verbreitet als in den herkömmlichen Studiengängen. Die HRK (2009, S. 18) selbst schreibt: „Die Möglichkeit lokaler Zulassungsbeschränkungen nutzen die Hochschulen gerade bei den Bachelorstudiengängen, um in kleineren Lerngruppen neue Lehr-/Lernkonzepte umzusetzen.“

Die Vermutung einer weiteren Schließung der Hochschulen lässt sich durch weitere Äußerungen stützen. So schrieb Dietmar Petzina, der ehemalige Rektor der Ruhr-Universität Bochum, bereits 2005 (S. 35): „Ich musste an meiner eigenen Hochschule beobachten, dass in einigen bislang NC-freien Fächern für die Bachelorphase Zugangsregelungen eingeführt wurden [...].“ Schwarz-Hahn und Rehbürg (2003, S. 47) kommen in einer etwas älteren Studie ebenfalls zu einem hohen Anteil an zulassungsbeschränkten Bachelorstudiengängen.

	Studiengänge insgesamt	keine Zulassungsbeschränkung		lokale Zulassungsbeschränkung		ZVS-Auswahlverfahren	
Alle Studiengänge	7.946	3.768	47,4%	4.030	50,7%	148	1,9%
Bachelorstudiengänge	5.309	2.441	46,0%	2.846	53,6%	22	0,4%
andere grundständige Studiengänge*	2.637	1.327	50,3%	1.184	44,9%	126	4,8%

Quelle: HRK 2009b, S 19; eigene Berechnungen

* Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen (Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge)

Tabelle 1: Zulassungsbeschränkungen bei grundständigen Studiengängen im Sommersemester 2009

Ein zweiter Aspekt der Durchlässigkeit ist der Übergang vom Bachelor zum Master. Hierzu trifft die statistische Publikation der HRK keinerlei Aussage. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat jedoch bereits im Jahr 2003 in einem Beschluss festgehalten: „Als erster berufsqualifizierenden Abschluss ist der Bachelor der **Regelabschluss** [Hervorhebung durch die Verf.] eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ (KMK 2003, S. 2). Der Wissenschaftsrat schrieb seinerzeit sogar, dass „differenzierte Abschlüsse nur dann einen Sinn“ machen, „wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluss der unmittelbare Abschluss eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifizierung im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 26). Damit wurde politisch klar gestellt, dass die Studienstrukturreform auch dazu dienen sollte, die Studienzeit für einen relevanten Teil der Studierenden zu verringern.² Daher ist es nicht verwunderlich, dass es an den Hochschulen Zulassungsvoraussetzungen für den Master gibt, die über einen Bachelorabschluss hinausgehen. Beispielsweise wird das Erreichen eines bestimmten No-

² Eine zweite Frage ist, wie mit den Studieninhalten umgegangen wird. Häufig wird der Studieninhalt der traditionellen Studiengänge in einen Bachelor gepresst und der Studiengang mithin überfrachtet. Die Folgen für die Studierbarkeit lassen sich durch eine straffe Studienorganisation und -struktur (Stichwort: „Verschulung“) etwas mindern, wenngleich diese Möglichkeit sehr begrenzt ist und zu Lasten des wissenschaftlichen Lernens geht. Es kann zweitens eine eher willkürliche Reduktion des Studieninhaltes erfolgen, die sich häufig in sehr kleinteiligen und hoch spezialisierten Studiengängen ausdrückt und das Risiko mit sich bringt, dass die Studierenden nach einem „Schmalspurstudium“ die Hochschule verlassen. Vgl. hierzu auch Winter 2009, S. 45ff. In beiden Fällen werden Potenziale einer qualitativen Studienreform, die eine curriculare und didaktische Erneuerung der tradierten Studienkonzepte mit sich bringen würde, leichtfertig verspielt.

tendurchschnitts vorausgesetzt (vgl. bspw. das Rechtsgutachten von Wilhelm Achelpöcher o.J.). Beispielhaft sei die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Köln genannt. Hier werden sieben Masterstudiengänge angeboten, namentlich der Master of Science in Business Administration, der Master of Science in Economics, der Master of Science in Information Systems, der Master of Science in Wirtschaftspädagogik, der Master of Arts in Politikwissenschaft, der Master of Science in Soziologie und Empirische Sozialforschung sowie der Master of Science in Gesundheitsökonomie. In den Zulassungsordnungen aller sieben Masterstudiengänge heißt es in §2: „Zulassungsvoraussetzung zu diesem Masterstudiengang ist ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium mit mindestens 180 Leistungspunkten beziehungsweise ein erfolgreich abgeschlossenes vergleichbares Studium und mit jeweils einer Gesamtbewertung von mindestens 2,7“ (Universität zu Köln o.J.). Damit ist einem Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln nach einem Bachelor mit einer Note schlechter als 2,7 ein Masterstudium nur an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule möglich – eine gravierende Verschlechterung gegenüber den herkömmlichen Diplomstudiengängen.³

Für die Ausweitung der Zulassungsbeschränkungen sowohl beim Bachelor als auch beim Master dürfte es mehrere Gründe geben:

- Die faktische Abschaffung der Zentrale für die Vergabe von Studienplätzen

³ Zur Problematik der Teilnahmebeschränkungen siehe auch die Studierbarkeits-Umfrage an der Humboldt-Universität Berlin: Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S. 151ff.

(ZVS) zwingt potenzielle Studierende zu Mehrfachbewerbungen, wenn sie ihre Chance auf einen Studienplatz maximieren wollen. Diese Mehrfachbewerbungen sind derzeit durch die Hochschulen kaum einzuschätzen, so dass evtl. hohe Numerus Clausus festgesetzt werden (vgl. Lieb 2009b).

- Die Hochschulen wehren sich gegen die schlechte Ressourcenausstattung durch Zulassungsbeschränkungen. So wird versucht, die Betreuungsrelation nicht völlig katastrophal werden zu lassen.
- Der Gedanke, dass eine Elitenbildung gesellschaftlich legitim und möglicherweise sogar opportun ist, ist spätestens durch die so genannte Exzellenzinitiative auch in Deutschland wieder hoffähig geworden. Der Auszeichnung der „Forschungselite“ entsprechen auf der Seite der Lehre Zulassungsbeschränkungen insbesondere beim Master. Auf diese Weise wird versucht, eine kleinere Gruppe von Studierenden zu einem Abschluss mit einer höheren Reputation zu führen und diesen so – zumindest an der eigenen Hochschule – exklusiver auszugestalten.⁴

Die Umstellung auf die konsekutiven und teilweise sehr spezialisierten Studiengänge hat – ebenso wie die faktische Abschaffung

⁴ Es sei an dieser Stelle betont, dass bei dem skizzierten Begriff der „Elite“ eine Reproduktion der sozialen Herkunft mindestens impliziert ist, da für eine erfolgreiche Bewältigung des zunehmend selektiven Übergangs zu Abschlüssen mit einer hohen Reputation das entsprechende Kapital (ökonomisches und kulturelles) bereits zu Beginn des Studiums vorhanden sein muss und dieses gesellschaftlich in sehr hohem Maße ungleich verteilt ist. Vgl. z.B. Engler/Krais 2004, Berger/Kahlert 2005 und Wernicke 2009 sowie zur Elitendebatte: Markard 1998 und 2005.

der ZVS – die Möglichkeiten für Zulassungsbeschränkungen erhöht. Bereits mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes 2004 wurde das Selbstauswahlrecht der Hochschulen erhöht. Die Einführung der konsekutiven Studiengänge wurde also nicht nur nicht genutzt, um das Bildungssystem zu öffnen. Im Gegenteil ist sogar eine weitere Hürde eingezogen worden, die das weitere Studieren selbst bei erfolgreich abgelegtem Bachelorstudium erschwert. Der Bildungstreik hat auch eine Debatte über die Durchlässigkeit des Systems losgetreten. Margret Wintermantel, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), hat allerdings bereits betont, dass das Auswahlrecht für den Master bei den Hochschulen bleiben soll (vgl. DLF 2009). Es ist daher nicht davon auszugehen, dass bei den EntscheidungsträgerInnen ein grundsätzliches Umsteuern stattfinden und das System in Richtung Durchlässigkeit geändert wird. Damit wird der sozialen Dimension, wie sie in den Kommuniqués verankert ist, d.h. dem Ziel einer verbesserten sozialen Lage und Durchlässigkeit, jedoch nicht Rechnung getragen.

2.4. Geschlechtergerechtigkeit und neue Studienstruktur

Die Forderung einer aktiven Gleichstellungspolitik und die zugrunde liegende Erkenntnis, dass Strukturen und Institutionen in zahlreichen Fällen nicht geschlechtsneutral wirken, sind nicht neu. Insofern ist es bemerkenswert, dass erst in der dritten gemeinsamen Erklärung der zuständigen Ministerinnen und Minister auf den „Abbau auch geschlechtsspezifischer Ungleichheit“ im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses Bezug genommen wird (Hering/Kruse 2004, S. 8).

Im Berlin-Kommuniqué heißt es: „Die Ministerinnen und Minister bekräftigen erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses. Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene. In diesem Zusammenhang bekräftigen die Ministerinnen und Minister ihre Auffassung, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist. Sie betonen, dass die internationale Hochschulzusammenarbeit und der wissenschaftliche Austausch in erster Linie von akademischen Werten geprägt sein sollten“ (Europäische BildungsministerInnen 2003, S. 1).

Die Umstellung der Studiengänge wurde mit Blick auf die Chancen für Frauen durchaus begrüßt. Hering und Kruse (2004, S. 18) sehen potenziell mehr Chancen als Risiken für Frauen und nennen beispielsweise die Möglichkeit der besseren Strukturierbarkeit der neuen Studiengänge, die potenziell bessere Möglichkeit von Teilzeitstudien, die kürzere Studiendauer, die verbesserten Möglichkeiten für eine neue inhaltliche Ausrichtung (Interdisziplinarität) und für eine Aufwertung der Lehre. Allerdings betonen Hering und Kruse (2004, S. 23ff.) auch die Probleme der Umstellung, zunächst die Gefahr, dass der Bachelor eine weitere Sackgasse im deutschen Bildungssystem wird.⁵ Daher müsse eine

⁵ Das Bildungssystem in Deutschland zeichnet sich insgesamt durch eine starke Segmentierung aus. Diese führt zu Sackgassen im Bildungssystem, die eine einmal getroffene Bildungsentscheidung schwer re-

größtmögliche Durchlässigkeit gewährleistet und beachtet werden, „dass Masterstudiengänge mit hohen Studiengebühren und ohne finanzielle Förderung nach BAFöG Frauen aufgrund der ggf. in die gleiche zeitliche Phase fallenden Familienplanung eher von einer Fortsetzung des Studiums abhalten [...]“ (ebd., S. 25).

Schröder und Geyer (2009) machen in einem anderen Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Entscheidungen von Frauen gegen ein Studium bzw. gegen ein weiteres Studium in einem Masterstudiengang durchaus als rational zu betrachten sind. Auf Grund der schlechteren Arbeitsmarktchancen und der geringeren Bezahlung von Frauen macht ein Studium unter dem rein ökonomischen Einkommenseffekt (das Studium als Investition mit dem Ziel einer höheren Einkommenszielung) weniger Sinn. Schröder und Geyer weisen in diesem Zusammenhang auch auf die gestiegene Bedeutung der ökonomischen Betrachtungsweise hin.⁶ Übertragen auf die neuen Studienstrukturen kann der Bachelor hier als „Ausgang“ gesehen werden, um das Studium zu einem früheren Zeitpunkt als bisher zu beenden. In der Konsequenz bestätigt sich damit jedoch nur, dass „[d]as Ge-

vidierbar machen. In anderen Ländern wird hingegen versucht, von möglichst jedem Punkt der Bildungsbiografie einen Weg an die Hochschulen zu ermöglichen. Dies lässt sich in einer Studie von Voßkamp et al. (2007) nachlesen, die die Strategien einiger ausgewählter Staaten zur Höherqualifizierung ihrer Bevölkerung untersucht haben.

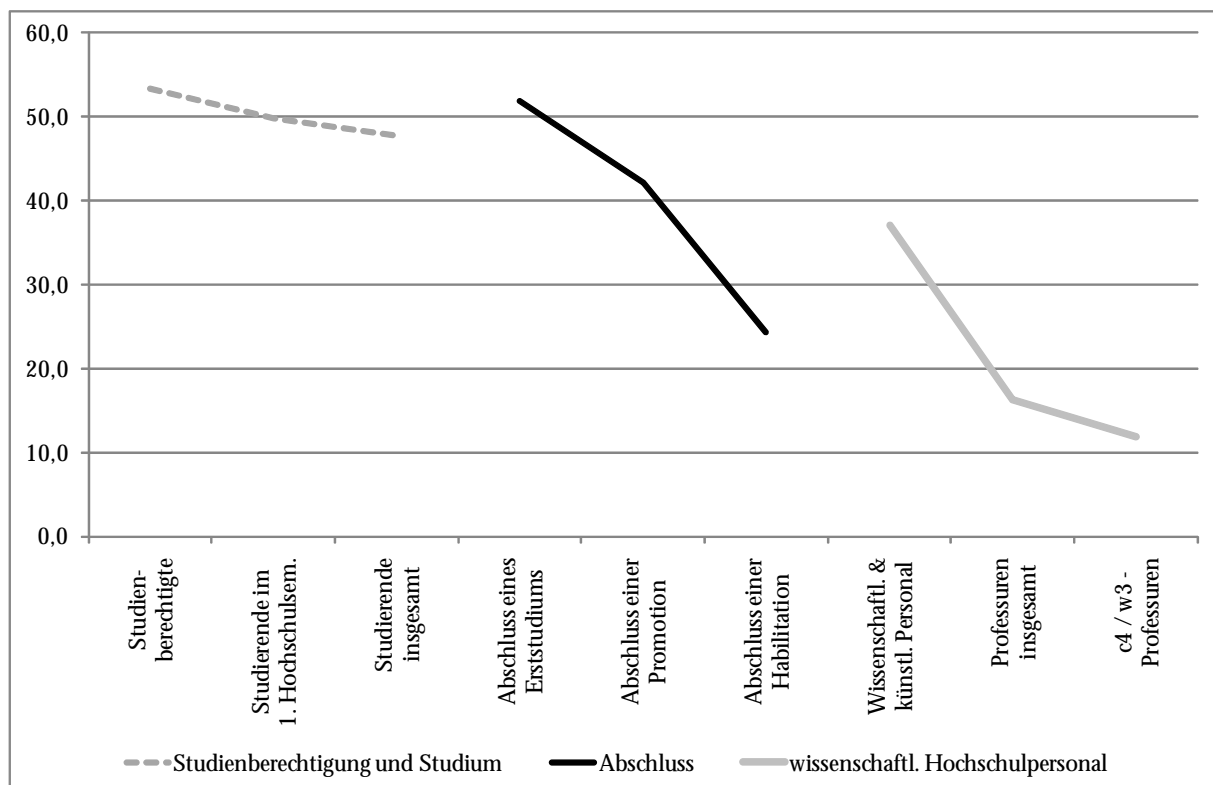
⁶ In den USA wurde diese steigende Bedeutung auch empirisch nachgewiesen: „Students' second-highest priority is succeeding financially, which reached its highest point in 13 years (73.8 percent). Conversely, students' desire to ›develop a meaningful philosophy of life‹ dropped to its lowest point in the history of the survey, with only 39.3 percent viewing it as an important life goal compared to 40.6 percent in 2002 and a high of 85.8 percent in 1967 [...]“ (Engle 2004).

schlecht [...] in modernen kapitalistischen Gesellschaften neben dem sozialen Status als zentraler Ansatzpunkt für die Verteilung auf soziale Positionen und den Zugang zu in einer Gesellschaft als erstrebenswert erachteten Gütern [wirkt]“ (Schröder/Geyer 2009, S. 97) und dies auch im Bildungsbereich gilt.

Die Frage der Geschlechterneutralität ist demnach so einfach nicht zu beantworten: Einerseits kann das übersichtlichere Studium gerade auch dann einen Studienabschluss ermöglichen, wenn besondere – überdurchschnittlich oft Frauen treffende – Situationen wie Phasen der Kindererziehung und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine Rolle spielen. Die größeren Kombinationsmöglichkeiten und die damit erhöhte Interdisziplinarität, die zumindest theoretisch durch die neue Studienstruktur gegeben ist, kann gerade in Fächern, die bisher kaum von Frauen studiert

wurden, die Attraktivität für Frauen erhöhen. Andererseits ist die zusätzliche Hürde gerade auch mit Blick auf die Geschlechtergerechtigkeit gefährlich, da schon die bestehenden Hürden im Bildungssystem Frauen überproportional treffen.

Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass der Frauenanteil über die einzelnen Qualifizierungsstufen – Studium, Abschluss, wissenschaftliche Beschäftigung – hinweg sinkt. Zunächst sind über die Hälfte der Studienberechtigten im Jahr 2007 (53,3 Prozent) weiblich. Bei den Studierenden im ersten Hochschulsemerster beträgt der Frauenanteil immerhin noch knapp die Hälfte (49,8 Prozent), bei den Studierenden insgesamt sind es etwas weniger (47,7 Prozent). Bei den Abschlüssen findet sich ebenfalls eine fallende Tendenz:



Quelle: Statistisches Bundesamt 2008a, Tab 18; eigene Darstellung

Abbildung 3: Frauenanteil auf den verschiedenen Stufen der akademischen Karriere 2007

Den Abschluss eines Erststudiums erreichen mehr Frauen als Männer (51,8 Prozent), bei den Promotionen beträgt der Anteil der Frauen dann nur noch 42,2 Prozent, bei den Habilitationen fällt er auf 24,3 Prozent. Bei den wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten an den Hochschulen ist der Frauenanteil schon auf der Ebene der wissenschaftlichen und künstlerischen MitarbeiterInnen mit 37,1 Prozent gering. Er fällt bei den Professorinnen und Professoren jedoch noch weiter auf 16,2 Prozent. Werden lediglich C4- bzw. W3-Professuren betrachtet, so liegt der Frauenanteil hier bei lediglich 11,9 Prozent.

Aufgrund der Geschlechterselektivität der Bildungs- und Karriereübergänge ist demnach zu befürchten, dass auch die zusätzliche Hürde zwischen Bachelor und Master nicht geschlechtsneutral ist. Nun sind generelle Aussagen hierzu schwierig, da der Umstellungsprozess auf die neue Studienstruktur noch in vollem Gange ist und Entwicklungen, die zu Beginn einer neuen Struktur auftreten, revidierbar sind bzw. spezifische Phänomene einer Pionierphase

sein können. Die verfügbaren Zahlen legen allerdings die Vermutung nahe, dass der Übergang zum Master in der Tat nicht geschlechtsneutral ist. So sind bei den Studierenden in den alten grundständigen Studiengängen (demnach ohne Promotion) 49,0 Prozent weiblich, bei Studierenden, die einen Bachelorabschluss anstreben, sind dies lediglich 45,4 Prozent, bei Studierenden, die einen Master anstreben, sind es 45,5 Prozent (vgl. HRK 2009b, S. 27; Statistisches Bundesamt 2008a, ZUS 12; eigene Berechnungen). Diese Abweichungen lassen sich unter Umständen noch durch die Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge erklären. Eine deutliche Sprache sprechen jedoch die Studienabschlüsse. Da diese nach Studienrichtung aufgeschlüsselt ausgewertet wurden, kann hierbei ausgeschlossen werden, dass die Reihenfolge der Umstellung das Ergebnis stark verzerrt. Zwar sind innerhalb der Fächergruppen auch Verzerrungen möglich, diese sind jedoch in weit geringerem Maße vorhanden als zwischen den Fächergruppen.

Frauenanteil Abschlüsse 2007						
Fächergruppe	Insgesamt	Diplom u. ä.	Lehramtsprüfungen	FH-Abschluss	Bachelor	Master
Sprach- und Kulturwissenschaften	75,7	74,9	80,8	72,0	76,6	67,5
Sport	51,2	43,6	59,3		56,8	31,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	51,6	48,8	62,2	54,9	55,8	46,0
Mathematik, Naturwissenschaften	39,6	41,1	70,6	21,8	33,9	31,3
Humanmedizin/Gesundheitswiss.	58,5	59,6	84,0	74,7	75,7	50,1
Veterinärmedizin	82,7	85,4				53,8
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	57,2	62,2	81,0	52,4	63,6	57,5
Ingenieurwissenschaften	22,3	23,8	33,3	21,5	29,2	23,4
Kunst/Kunstwissenschaften	65,4	62,9	78,5	65,5	59,1	69,6
Insgesamt	50,8	52,2	75,9	43,4	53,9	40,7

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008b, ZUS 02; eigene Darstellung

Tabelle 2: Frauenanteile bei Hochschulabschlüssen nach Abschlussart und Fächergruppe 2007

Tabelle 2 zeigt, dass der Frauenanteil bei Masterabschlüssen in allen Fächergruppen außer bei Kunst und Kunstwissenschaften unter dem Frauenanteil bei den Bachelorabschlüssen liegt. Hierbei sind die Unterschiede zum Teil beträchtlich: Bei den Fächergruppen Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften sowie Sport liegen die Frauenanteile im Master mehr als 25 Prozentpunkte unter den entsprechenden Werten bei den Bachelorabschlüssen. Insgesamt liegt der Frauenanteil bei den Masterabschlüssen bei 40,7 Prozent und damit um mehr als 13 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Wert bei den Bachelorabschlüssen (53,9 Prozent). Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass Frauen überproportional häufig nach dem Bachelor die Hochschule verlassen. Ob sie zu einem späteren Zeitpunkt – etwa nach einer ersten Berufserfahrung – noch den Master machen und lediglich eine andere Lebensplanung als Männer verfolgen lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilen.

Es stellt sich eine weitere Frage: Haben Frauen in den alten Studienstrukturen ohne Abschluss abgebrochen und bekommen jetzt „wenigstens“ den Bachelor? Ist die neue Studienstruktur daher eventuell doch eine Verbesserung für Frauen? Oder handelt es sich um eine „Sollbruchstelle“ (Winter 2009, S. 27), die einen geringeren Übergang von Frauen in den Master billigt in Kauf nimmt? Die bisher vorliegenden Daten sprechen gegen eine Verbesserung. Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass der Frauenanteil bei allen Abschlüssen in den meisten Fällen über dem Frauenanteil beim Masterabschluss liegt (Ausnahmen: Mathematik/Naturwissenschaften, Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften und Ingenieurwissenschaften: Hier liegt der Frauenanteil bei den Fachhochschulen

noch unter den Werten des Masters, wengleich der Frauenanteil an Fachhochschulen traditionell geringer ist als an Universitäten. Ebenfalls eine Ausnahme ist der Bereich Kunst und Kunstwissenschaften). Die traditionellen Universitätsabschlüsse weisen immer (Ausnahme: Kunst und Kunstwissenschaften) einen höheren Frauenanteil aus als der Master.

Es gibt daher keinerlei Hinweise, dass die neue Studienstruktur Frauen besonders nutzt, da der Studienabbruch nunmehr wenigstens zertifiziert wird, wengleich die Tendenz an den Fachhochschulen weniger deutlich ist. Vielmehr spricht einiges dafür, dass die neue Studienstruktur eine weitere Benachteiligung der Frauen bei den Bildungsabschlüssen nach sich zieht und hier dringend gegenzusteuern ist.

2.5. Studierbarkeit

Als zentraler Kritikpunkt an der neuen Studienstruktur werden immer wieder der hohe Workload bzw. die fehlende Studierbarkeit genannt. Die Belastung der Studierenden ist massiv gestiegen und durch dichtere Prüfungsrhythmen und erhöhte Anwesenheitspflichten gekennzeichnet. Dabei scheint es eine Tendenz zu geben, die neue Studienstruktur zur Disziplinierung und Kontrolle der Studierenden einsetzen zu wollen, was in der Bologna-Erklärung jedoch an keiner Stelle vorgesehen ist (vgl. Winter 2009, S. 51ff.). Dies führt in vielen Fällen zu Frustration, zum Studienabbruch oder zu Erkrankungen. Im Folgenden sollen die bisher bekannten Probleme benannt werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass neue Prozesse gerade zu Beginn oft volatil und die Ergebnisse revidierbar sind. Dies setzt jedoch einen entspre-

chenden politischen Willen und das Ernstnehmen der Probleme voraus. Der Bildungsstreik 2009 könnte dazu beitragen, genau dieses Problembewusstsein zu schärfen.

Ein Hinweis auf eine Überforderung der Studierenden kann ein Studienabbruch sein.⁷ Eine Studie zur Abbruchquote ist hierbei durch das Hochschul-Informationssystem (HIS) vorgelegt worden (vgl. Heublein et al. 2008; Heublein 2009). Hierbei werden nur Personen berücksichtigt, die das Hochschulsystem ohne einen ersten Studienabschluss endgültig verlassen haben – d.h. erstens, dass StudienfachwechslerInnen nicht als AbbrecherInnen zählen, und zweitens, dass Studierende, die ein Master- oder Promotionsstudium abbrechen, jedoch bereits über einen ersten Studienabschluss verfügen, ebenfalls nicht als StudienabbrecherInnen gewertet werden. Die Studie des HIS ist dabei in der Lage, die StudienabbrecherInnen auch dem angestrebten Studienabschluss zuzurechnen, wobei die Bachelorstudierenden erst für StudienanfängerInnen ab dem Jahr 2000 berücksichtigt werden können, da die Fallzahl für BachelorstudienanfängerInnen vor 2000 zu gering war. Die Studienabbruchquote bezieht sich ferner ausschließlich auf deutsche Studierende an deutschen Hochschulen (vgl. Heublein et al. 2008, S. 2f.).

Für den vorliegenden Bericht von Interesse ist vor allem die Tatsache, dass die Abbruchquote bei Bachelorstudierenden über alle Hoch-

schularten und Fächergruppen hinweg bei 30 Prozent liegt. „Damit fällt diese Quote deutlich höher aus als die Abbruchrate insgesamt“ (ebd., S. 4). Es ist jedoch einschränkend anzumerken, dass die Fächerprofile der Bachelorstudiengänge nicht die gesamte fachliche Breite des Hochschulsystems widerspiegeln, da bei den hier betrachteten Jahrgängen 2000 bis 2004 die Umstellung noch in vollem Gange war. So waren zum Stichtag der Auswertung zahlreiche Studiengänge der Medizin (Human-, Zahn- und Veterinärmedizin) und der Rechtswissenschaften sowie der Lehramtsstudiengänge mit ihren traditionell geringen Abbruchquoten noch nicht umgestellt und fehlen somit bei den Bachelor-AbbrecherInnen an Universitäten. Andererseits sind auch zahlreiche Ingenieurstudiengänge mit traditionell hohen Abbruchquoten erst nach 2004 umgestellt worden. Zwar liegt die Abbruchquote an Universitäten für Bachelorstudierende mit 25 Prozent über derjenigen aller Studierenden (20 Prozent), Heublein et al. (2008) und Heublein (2009) sind bei der Interpretation der Abbruchquoten an den Universitäten aus den genannten Gründen jedoch vorsichtig. Bei den Fachhochschulen liegt die Abbruchquote bei Bachelorstudierenden bei 39 Prozent (gegenüber 22 Prozent bei allen Studierenden an Fachhochschulen). Diese hohe Abbruchquote ist vor allem auf die Fächergruppen der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften zurückzuführen, die den größten Teil der Bachelorstudierenden auf sich vereinen. „Angesichts der hohen Gesamtabbruchrate im Bachelorstudium an Fachhochschulen ist mit Bestimmtheit davon auszugehen, dass der Anteil der Studienabbrecher in diesen beiden Fachrichtungen in den jeweiligen Bachelor-Studiengängen den allgemeinen Durchschnitt des Studienab-

⁷ Studienabbrüche können auch andere Gründe haben, wie beispielsweise den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Da jedoch kaum davon auszugehen ist, dass sich die Gründe für einen Studienabbruch, die nicht im Studium selbst zu suchen sind, in der Umstellungsphase hin zum konsekutiven Studiensystem gravierend verändert haben, kann zumindest angenommen werden, dass Veränderungen im Abbruchverhalten auf die neue Studienstruktur zurückzuführen sind.

bruchs in Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften deutlich übersteigt“ (Heublein et al. 2008, S. 7).

Bei allen Problemen, die die Interpretation der Daten auf Grund der unterschiedlichen Umstellung der Studiengänge mit sich bringt, kann zumindest konstatiert werden, dass das Ziel einer besseren Studierbarkeit gegenüber den traditionellen Studiengängen nicht erreicht wurde. In einzelnen Fällen kann sogar gesichert von einer Verschlechterung ausgegangen werden, in anderen Bereichen ist eine Verschlechterung zumindest zu befürchten. Ursächlich hierfür dürfte die hohe Belastung der Studierenden sein, die sich auch in gesundheitlichen Folgen niederschlägt.

Studierende sind insgesamt weniger häufig von Krankheiten betroffen als gleichaltrige Erwerbstätige. Dies zeigt eine Studie der Techniker Krankenkasse (2007) zusammen mit der Universität Bielefeld (vgl. Meier et al. 2007) unter Studierenden in Nordrhein-Westfalen. Der Untersuchung liegen die Befragungsdaten von über 3.300 selbst versicherten Studierenden aus 16 Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und die Arzneimittelverschreibungen an Studierende zu Grunde.⁸ Der allgemein gute Gesundheitszustand darf jedoch nicht über die überproportional auftretenden Nervenkrankheiten hinwegtäuschen. So nannten die Studierenden am häufigsten „Konzentrationsschwierigkeiten (40%) sowie Nervosität und Unruhe (38%). Weiter-

hin geben viele der befragten Studierenden Rückenleiden (37% Kreuz- und Rückenschmerzen, 37% Schulter- und Nackenschmerzen) als Beschwerden an. Ein Drittel der Studierenden hat in den vergangenen zwölf Monaten unter Kopfschmerzen (32%), Stimmungsschwankungen (30%) und Schlafstörungen (27%) gelitten. 16% gaben depressive Verstimmungen, 14% Herzrasen, Kreislaufbeschwerden und Schwindel, 11% Alpträume, 9% Ängste und Phobien, 8% Atembeschwerden und Hände zittern an. Im Bereich Magen-Darm geben 17% an, unter Magenbeschwerden und Sodbrennen zu leiden, 12% der Studierenden nennen Durchfall und 5% litten im Verlauf des letzten Jahres an Verstopfung.“ (Meier et al. 2007, S. 11). Das Wohlbefinden der Studierenden wird dabei am häufigsten durch Zeitstress und Hektik im Hochschulbetrieb sowie fehlende Rückzugsmöglichkeiten (ebd., S. 12) beeinträchtigt.

Die Konzentration auf Erkrankungen des Nervensystems wird durch die Auswertung der rezeptpflichtigen Arzneimittel bestätigt. Während Studierende insgesamt seltener Arzneimittel verschrieben bekommen als gleichaltrige Personen, die nicht studieren, sieht es bei Arzneimitteln zur Behandlung von Erkrankungen des Nervensystems anders aus (vgl. Techniker Krankenkasse 2007, S. 10f.). „Eine weiter differenzierte Betrachtung der Arzneiverordnungen zeigt, dass für dieses Ergebnis maßgeblich Verordnungen von Antidepressiva verantwortlich sind. Innerhalb eines Jahres erhält jeder Student rechnerisch durchschnittlich 5,19 Tagesdosen eines entsprechenden Medikamentes. Antidepressiva sind demnach unter Studenten für 10% des gesamten Arzneiverordnungsvolumens in Höhe von 52 definierten Tagesdosen je Jahr verantwortlich. Erwerbspersonen er-

⁸ Hierbei ist zu beachten, dass Studierende, die noch familienversichert sind, nicht in die Untersuchung einbezogen wurden. Somit ist die Grundgesamtheit der Studie nicht repräsentativ für alle Studierenden. Gleichwohl lassen sich Tendenzen aufzeigen, die auch für familienversicherte Studierende zutreffend sein dürften. Dies belegen andere Studien wie beispielsweise die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes.

halten, trotz eines insgesamt höheren Verordnungsvolumens, pro Kopf und Jahr demgegenüber lediglich 3,54 Tagesdosen Antidepressiva“ (ebd., S. 11).

Die Techniker Krankenkasse ist bei den eigenen Daten in der Lage, die Verschreibung von Antidepressiva auch Personen zuzuordnen. Dabei ergibt sich folgendes Bild: Bei den Studierenden im Alter von 20 bis 24 Jahren erhielten 0,8 Prozent der Männer und 1,6 Prozent der Frauen Antidepressiva, unter Erwerbspersonen dieses Alters lag der Anteil bei 1,1 Prozent bzw. 2,3 Prozent. Bei den Studierenden zwischen 30 und 34 Jahren erhalten 3,1 Prozent der Männer und 5,8 Prozent der Frauen entsprechende Medikamente, bei Erwerbstätigen sind es 1,9 Prozent bzw. 3,6 Prozent (vgl. ebd., S. 11f.).

In der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2007, S. 389ff.) wird der Frage der gesundheitlichen Beeinträchtigung der Studierenden ebenfalls nachgegangen. „Der Anteil der gesundheitlich geschädigten Studierenden beträgt im Sommersemester 2006 knapp 19%. Gegenüber dem Jahr 2000, als zuletzt Studierende zu diesem Thema befragt wurden, ist die Quote deutlich angewachsen (2000: 15%)“ (ebd., S. 393). Die Ergebnisse der Sozialerhebung bringen hierbei vor allem Erkrankungen in Form von Allergien oder Atemwegserkrankungen zum Vorschein (62 Prozent der Männer, 57 Prozent der Frauen). Psychische Erkrankungen geben 9 Prozent der männlichen und 12 Prozent der weiblichen Studierenden an (vgl. ebd., S. 395).

Die Daten der Techniker Krankenkasse und der Sozialerhebung liegen nicht aufgeschlüs-

selt nach Art des Abschlusses vor. Die Stressfaktoren haben sich nach allgemeiner Einschätzung im gestuften Studiensystem jedoch erhöht, alleine schon dadurch, dass eine gute Abschlussnote im Bachelor oft Voraussetzung für ein Masterstudium ist. Einzelne Berichte weisen daher in die Richtung, dass die Studierenden zunehmend gesundheitliche Probleme bekommen. Eine Studie an der HU Berlin kommt zum Ergebnis, dass der Aufwand in den neuen Studiengängen gestiegen und die Studierbarkeit gesunken ist (vgl. Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S. 29ff.) und der Bayerische Rundfunk berichtet über zunehmenden psychologischen Beratungsbedarf der Studierenden (vgl. BR 2008). Eine genauere Untersuchung der Erkrankung von Studierenden und der hierfür verantwortlichen Ursachen insbesondere auch nach Art des Studiums ist daher wünschenswert. Derzeit kann lediglich auf einzelne Aussagen zurückgegriffen werden. Diese legen die Vermutung nahe, dass die Belastung der Studierenden und die hieraus folgenden Krankheitsbilder weiter zugenommen haben dürften, und dass die Studienstrukturreform hierfür zumindest teilweise verantwortlich sein könnte.

Eine zentrale Forderung der Debatte um die Einführung konsekutiver Studiengänge war die Verkürzung der Studienzeit (vgl. Banscheraus 2008). Die Studierbarkeit der Studiengänge sollte erhöht werden, wodurch die Studienzeit kürzer werden sollte. Ferner sollte ein Teil der Studierenden nach dem Bachelorabschluss die Hochschulen verlassen und dadurch ebenfalls zu einer kürzeren durchschnittlichen Studiendauer beitragen.

Studiendauer nach Abschlussart				
Fächergruppe	Diplom Universität	Fach- hochschul- Abschluss	Bachelor	Bachelor und Master
Sprach- und Kulturwissenschaften	12,0	9,1	6,8	10,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	10,8	8,4	6,7	11,8
Mathematik, Naturwissenschaften	11,7	9,7	7,0	11,7
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	12,9	8,5	6,3	11,6
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	11,8	9,2	6,7	11,5
Ingenieurwissenschaften	12,3	9,6	7,1	12,7
Kunst, Kunstwissenschaft	12,3	9,6	6,7	10,4

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008b, TAB 04; eigene Berechnungen

Tabelle 3: Fachstudienzeit nach Abschlussart 2007

Die Beantwortung der Frage, ob es tatsächlich eine Studienzeitverkürzung gegeben hat, ist mit den vom Statistischen Bundesamt (2008b) zur Verfügung gestellten Daten kaum möglich, da zwar herkömmliche Universitäts- und Fachhochschulabschlüsse getrennt ausgewiesen werden, die Bachelor- und Masterabschlüsse jedoch nur in Summe. Dennoch: Vergleicht man die bisherigen Abschlüsse (ohne Lehramt) mit der Summe der Durchschnittswerte aus Bachelor und Master (ohne Lehramt), dann kommt man zu dem Ergebnis, dass die Studiendauer gegenüber dem Fachhochschulabschluss in allen Fächergruppen gestiegen ist (siehe Tabelle 3).

Vergleicht man die Universitätsdiplomstudiengängen mit allen Bachelor- und Masterstudiengängen (Universität und Fachhochschule, ohne Lehramt), dann ergeben sich Studienzeitverkürzungen für die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Kunst, Kunstwissenschaft. Studienzeitverlängerungen ergeben sich bei Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie bei Ingenieurwissenschaften. Bei Mathematik

und Naturwissenschaften bleibt die Studiendauer identisch.

Die Daten sind aus den genannten Gründen schwer zu interpretieren. Sollte die Studienzeitverkürzung tatsächlich als Hauptziel der Studienstrukturreform definiert werden, so kann dieses nur durch eine Beendigung der Hochschulkarriere nach dem Bachelor erreicht werden. Damit würde zwar dem formulierten Ziel, das Alter der Absolventinnen und Absolventen zu senken, entsprochen. Allerdings stellt sich die Frage, wie eine Verkürzung der Studienzeit ohne Qualitätsverlust erreicht werden kann. Wünschenswert wäre es daher von den vielfältigen Erfordernissen eines Hochschulabschlusses ausgehend die notwendige Studienzeit zu definieren und nicht umgekehrt die wünschenswerte Studiendauer vom Alter der Absolventinnen und Absolventen abzuleiten.

2.6. Fazit und Perspektiven

Der Bologna-Prozess bietet zahlreiche Chancen zur Verbesserung der sozialen Situation für Studierende. Er könnte genutzt werden, Studiengänge besser zu strukturieren, Wahlmöglichkeiten der Studierenden zu erhöhen, die Interdisziplinarität zu stärken und den

Wechsel von Studienort oder Studienfach zu erleichtern. Die größere Übersichtlichkeit der Bachelorstudiengänge könnte genutzt werden, auch Menschen aus bildungsferneren Schichten ein Studium zu ermöglichen. Schließlich könnte die Strukturreform genutzt werden, um traditionelle Geschlechterverteilungen in den einzelnen Studienrichtungen aufzulockern, da die potenziellen Kombinationsmöglichkeiten interdisziplinäre Studiengänge erleichtern könnten. Geschehen ist das Gegenteil.

Die Einführung der neuen Studienstruktur diente politisch vor allem dem Ziel einer rein formalen Studienzeitverkürzung. Gleichzeitig war man nicht bereit, mehr Geld in das Hochschulsystem zu stecken, welches seit Jahrzehnten chronisch unterfinanziert ist. Als Konsequenz hieraus wurde der Druck auf die Studierenden erhöht und die Durchlässigkeit durch Zulassungsschranken massiv eingeschränkt. Nicht eine erhöhte Studierbarkeit stand im Mittelpunkt der hochschulpolitischen Diskussion, sondern die Verkürzung der Studienzeit. Dies führte in der Konsequenz zu dem, was von einigen BeobachterInnen zugespitzt mit dem Begriff des „Bulimie-Lernens“ bezeichnet wird: Schnelles Auswendiglernen und ausspucken in ständigen Prüfungen.

Trotz aller Probleme und Schwierigkeiten bietet die Umstellung der Studienstrukturen Chancen, die es zu nutzen gilt. Zentrale Herausforderungen sind hierbei:

1. Die Hochschulen sind mit ausreichenden Ressourcen auszustatten. Es muss ermöglicht werden, kleinere Lerngruppen im konsekutiven System anzubieten, ohne Personen von der Teilnahme auszu-

schließen. Ohne eine erhebliche Erhöhung der öffentlichen Bildungsausgaben ist dies jedoch nicht möglich.

2. Der Zugang zu den Bachelorstudiengängen ist zu öffnen, insbesondere ist die Anzahl zulassungsbeschränkter Studiengänge auf ein Minimum zu reduzieren und die Kapazitäten sind vollständig auszunutzen.
3. Jedem Absolventen und jeder Absolventin eines Bachelorstudiums muss ein Masterstudienplatz angeboten werden, wenn die (soziale) Durchlässigkeit mit der neuen Studienstruktur verbessert bzw. zumindest nicht verschlechtert werden soll. Einerseits sind hierzu die Zulassungsbeschränkungen aufzuheben, andererseits muss die politische Kommunikation lauten, dass möglichst viele Studierende im System gehalten bzw. dorthin (nach einer ersten Erwerbsphase) zurückgeholt werden.
4. Geschlechter- und Gleichstellungspolitik ist zentral in der hochschulpolitischen Agenda zu verankern. Einerseits können die Hochschulen dem Phänomen der abnehmenden Beteiligung von Frauen im Verlauf von Bildungs- und Wissenschaftskarrieren entgegenwirken, andererseits ist der faktisch weiterhin bestehenden ungleichen Verteilung der Erziehungsarbeit zwischen den Geschlechtern Rechnung zu tragen, indem Studiengänge so aufgebaut werden, dass ein Teilzeitstudium möglich ist. Kinderbetreuungs- und Elternunterstützungseinrichtungen müssen zentrale Einrichtungen der Hochschulen werden.

5. Der Lerndruck ist in Anbetracht der hohen Abbruchquote und der gesundheitlichen Probleme der Studierenden zu reduzieren. An die Stelle eines erzwungenen Auswendiglernens muss ein forschendes Lernen der Studierenden treten, um die Ziele einer qualitativen Bildung zu erreichen.
6. Lernen braucht Freiraum und Entwicklung braucht Zeit. Daher müssen Studiengänge Freiräume für Interdisziplinarität, Erholung und Engagement schaffen. Dies ist bei den derzeitigen Workloads oft nicht möglich.
7. Erkrankungen der Studierenden sind ernstzunehmen und zu bekämpfen. Hochschulen alleine werden zwar das Problem des zunehmenden ökonomischen Drucks nicht lösen, sie können jedoch einen Teil hierzu beitragen. Rückzugsräume und Beratungsmöglichkeiten seien beispielhaft genannt.

3. Berufsqualifizierung durch die neuen Studiengänge

3.1. Stärkere Praxisorientierung

Der Anspruch, dass sich die Hochschulbildung enger an der beruflichen Praxis orientiert, ist von Beginn an mit dem Bologna-Prozess verbunden. Bereits 1998 formulierten die BildungsministerInnen von Großbritannien, Italien, Frankreich und Deutschland in der Sorbonne-Erklärung: „Die internationale Anerkennung des ersten Abschlusses als angemessene berufliche Qualifikation ist wichtig für den Erfolg dieses Unternehmens, mit dem wir uns darum bemühen, die Ausbildung an unseren Hochschulen für alle verständlich zu machen“ (BildungsministerInnen von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland 1998). Die Bologna-Erklärung (1999) formuliert als zentrales Vorhaben die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und verknüpft dies mit dem Ziel, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Europäische BildungsministerInnen 1999). Ferner wird an den Bachelor der Anspruch formuliert: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (ebd.). Betont wird außerdem die Bedeutung der Qualität der Hochschulausbildung für die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union. Darüber hinaus nehmen die Europäischen BildungsministerInnen (2003) in Berlin Bezug auf die Lissabon-Strategie, die darauf abzielt, Europa zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (Europäischer Rat 2000). Dies erfordere „weitere Maßnahmen und eine engere Zusam-

menarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses“ (Europäische BildungsministerInnen 2003).

Im Frühjahr 2009, als der Dritte Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland verfasst wurde, waren 75 Prozent des Studienangebots umgestellt und bis zu einem Viertel der Unternehmen verfügte bereits über Erfahrungen mit AbsolventInnen der neuen Studiengänge (vgl. Deutscher Bundestag 2009). Die Berufsqualifizierung wird in den Bachelorstudiengängen aus Sicht der Unternehmen vor allem durch das Engagement von VertreterInnen der beruflichen Praxis im Akkreditierungssystem sowie in Hochschulgremien, durch eine enge Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschulen, durch die Betonung von Schlüsselkompetenzen sowie durch die Ausweitung von Praxisphasen in den Curricula der neuen Studiengänge gewährleistet (vgl. DAAD 2007). Zwischen Politik, Hochschulen und Wirtschaft, so der Nationale Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses, bestehe Einvernehmen dahingehend, dass die erfolgreiche Umsetzung des Bologna-Prozesses eine möglichst enge und kontinuierliche Kooperation zwischen Hochschulen und Institutionen der beruflichen Praxis voraussetzt. Der Nationale Bericht weist außerdem darauf hin, dass sich die Unternehmen in Deutschland mit den Erklärungen „Bachelor welcome!“ und „More Bachelors and Masters welcome!“ dazu verpflichtet hätten, den AbsolventInnen der neuen Studiengänge attraktive Berufseinstiege und Karrierewege zu eröffnen.

Mit der Erklärung „Bachelor welcome!“ hatten sich im September 2004 Personalverant-

wortliche von 15 Großunternehmen für eine „konsequente Umstellung“ des Studiensystems auf Bachelor und Master stark gemacht (vgl. Bensel et al. 2004). Sie sagten darin auch zu, BachelorabsolventInnen durch betriebliche und externe Weiterbildung Entwicklungsmöglichkeiten hin zu Fach- und Führungsfunktionen zu bieten. Sie knüpften ihr Engagement allerdings an einige Forderungen an Politik und Hochschulen. Hierzu gehört, dass der Praxisbezug sowie der internationale Bezug in allen Studienphasen verankert sind, dass die Qualitätssicherung unter Einbeziehung der ArbeitgeberInnen weiterentwickelt wird und dass Studienangebote entwickelt werden, die auch nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit aufgenommen und berufsbegleitend absolviert werden können. 2006 ergänzten 22 Personalverantwortliche in der Erklärung „More Bachelors and Masters welcome!“ ihre Forderungen auch um einige Punkte, die nicht unmittelbar mit der Praxisorientierung der neuen Studiengänge zusammenhängen, etwa mit einer Stärkung der Hochschulautonomie und der Eröffnung neuer Finanzierungswege; empfohlen wird in diesem Rahmen auch die Implementierung unternehmerischer Strukturen an den Hochschulen (vgl. Bake et al. 2006).

Auf der Grundlage einer 2005 durchgeführten Studie kommt Meike Rehbarg (2006) zu dem Ergebnis, dass die Etablierung der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt erst ganz am Anfang steht, die ArbeitgeberInnen seien über die Reformen bisher wenig informiert und würden sich gerade erst der Änderungen im Hochschulsystem und ihrer möglichen Folgen bewusst. Gerade für kleine und mittelständische Unternehmen würden die Abschlüsse im Allgemeinen erst dann zum Thema, wenn sich entsprechende Absolventen-

Innen bewerben. Diese allerdings ziehen es derzeit noch vor, ihr Studium fortzuführen. Die erste bundesweite Befragung der BachelorabsolventInnen durch die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) ergab, dass sich neun Monate nach der letzten Prüfung mehr als drei Viertel der Universitäts- und über die Hälfte der Fachhochschulbachelors in einem weiteren Studium – die meisten von ihnen in einem Masterstudium – befanden. Die Aufnahme eines Masterstudiums ist dabei nicht zuletzt durch das Interesse motiviert, die eigenen beruflichen Chancen zu verbessern (vgl. Minks/ Briedis 2005).

Über die Akzeptanz und Einstufung der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt lassen sich aufgrund der bislang eher dünnen Datenlage nur vorsichtig erste Trends formulieren. Im Anschluss an den von ihr als Zugeständnis an den Bildungstreik eingeladenen „Bologna-Gipfel“ am 7. Juli 2009 kündigte Bundesbildungsministerin Annette Schavan allerdings an, eine Studie über den Berufseinstieg von BachelorabsolventInnen in Auftrag zu geben – auch um konkrete Aussagen darüber zu ermöglichen, wie gut BachelorabsolventInnen für den Beruf qualifiziert sind (vgl. Pressemitteilung des BMBF vom 07.07.2009).

Der HIS-AbsolventInnenbefragung zufolge liegen die Stärken der Bachelorstudiengänge gegenüber den traditionellen Studiengängen aus Sicht der AbsolventInnen in der Aneignung von Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsunspezifischer Sachkompetenzen (vgl. Minks/Briedis 2005). Fachliche Tiefe und theoretischer Hintergrund sind bei BachelorabsolventInnen erwartungsgemäß auf niedrigerem Niveau anzusiedeln als bei AbsolventInnen von Diplom- und Magisterstudiengängen. Bei der Vermitt-

lung eines breiten Grundlagenwissens könne das Bachelorstudium allerdings mit den traditionellen Abschlüssen mithalten. Trotz der weit verbreiteten Skepsis gegenüber der Arbeitsmarktrelevanz des Bachelors geben dennoch deutlich mehr AbsolventInnen der ‚neuen‘ als der ‚alten‘ Studiengänge an, dass sie in ihrem Studium berufsrelevante Kenntnisse erworben hätten und dass das Studium für den beruflichen Aufstieg nützlich sei. Dabei sind allerdings Unterschiede nach Hochschulart und nach Fachrichtung zu verzeichnen. Während sich die Bewertung der ‚Nützlichkeit‘ des Studiums an den Fachhochschulen nach der Abschlussart nur wenig unterscheidet, ist an den Universitäten bei den Naturwissenschaften und – wenn auch auf eher niedrigem Niveau – bei den Geisteswissenschaften eine höhere Zustimmung zur Verwertbarkeit der Inhalte eines Bachelorstudiums auf dem Arbeitsmarkt festzustellen (vgl. Briedis 2007, S. 74ff.). Eine Übersicht über die Ergebnisse der HIS-AbsolventInnenbefragung gibt Tabelle 4. Die wichtigsten Gründe für die Wahl eines Bachelorstudiums

haben sich im Laufe der Zeit verändert (vgl. Heine/Kerst/Sommer 2007; Heine/Krawietz 2007; Heine et al. 2008). Während sich der Anteil der Befürwortung eines Bachelorstudiengangs wegen der Option, einen Masterstudiengang anzuschließen (im Wintersemester 2007/2008 73 Prozent) seit der ersten Befragung im Wintersemester 2000/2001 nur wenig verändert hat, ist die Zustimmung in Bezug auf andere wichtige Argumente für einen Bachelorstudiengang deutlich zurückgegangen. Dies betrifft neben der kürzeren Studienzeit und der Art der Studiengestaltung mit Modulen und Leistungspunkten auch die internationale Verbreitung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Arbeitsmarktchancen mit dem Bachelor. Die Bedeutung des Motivs der kurzen Studienzeit beim Bachelor sank zwischen dem Wintersemester 2000/2001 und dem Wintersemester 2007/2008 von 45 Prozent auf nur noch 29 Prozent, bei der Betonung der Internationalität des Bachelors sank die Zustimmung von 81 Prozent auf 53 Prozent.

Wert des Studiums nach abgeschlossener Fachrichtung und Abschlussart (Absolventenjahrgang 2005, in %)				
Fachrichtung	Verwertbarkeit des Studiums für den beruflichen Aufstieg		Vermittlung der Kenntnisse für den Beruf	
	FH-Diplom	FH-Bachelor	FH-Diplom	FH-Bachelor
Elektrotechnik, Maschinenbau	75,76	79	65,61	63
Informatik	81	74	66	66
Wirtschaftswissenschaften	79	77	51	55
	trad. Uni-Abschluss	Universitäts-Bachelor	trad. Uni-Abschluss	Universitäts-Bachelor
Agrar-, Ernährungswissenschaften	46	68	52	63
Elektrotechnik, Maschinenbau	82,78	79	54,63	59
Biologie	55	72	62	70
Chemie	66	79	64	73
Informatik	74	67	46	57
Sprach-, Kulturwissenschaften	50	45	45	31
Wirtschaftswissenschaften	72	72	38	47

Quelle: Briedis 2007; eigene Darstellung

Tabelle 4: Verwertbarkeit des Studiums nach abgeschlossener Fachrichtung und Abschlussart (AbsolventInnenjahrgang 2005, in Prozent)

Auch die Zustimmung zur Studienorganisation lag im Wintersemester 2007/2008 nur noch bei 20 Prozent. Ein entsprechender Trend lässt sich auch bei der Bewertung der Arbeitsmarktchancen beobachten. Im Wintersemester 2000/2001 wählten noch 60 Prozent der AnfängerInnen im Bachelor ihren Studiengang aufgrund erwarteter positiver Arbeitsmarktchancen, im Wintersemester 2007/2008 waren es lediglich noch 37 Prozent – wobei dieser Anteil an Fachhochschulen mit 46 Prozent noch deutlich höher, an den Universitäten mit nur 31 Prozent Zustimmung dagegen deutlich niedriger liegt (vgl. Heine et al. 2008, S. 172). Andersherum betrachtet bilden die unklaren Arbeitsmarktchancen und beruflichen Perspektiven nach dem Bachelor weiterhin den wichtigsten Grund für StudienanfängerInnen, sich gegen ein Bachelorstudium zu entscheiden: 64 Prozent derjenigen, die einen Bachelorstudiengang nicht in Betracht ziehen, geben dieses Argument hierfür an – das entspricht 22 Prozent aller StudienanfängerInnen (vgl. Krawitz 2007). Auch die Daten des aktuellen Studierendensurveys sind eindeutig: Haben im Jahr 2001 noch 25 Prozent mit dem Bachelor gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden, lag dieser Wert 2007 nur noch bei 12 Prozent. Damit korrespondiert die Einschätzung, dass der Bachelorabschluss zu HochschulabsolventInnen „zweiter Klasse“ führe. Dieser Aussage stimmte mit 52 Prozent die Mehrheit der befragten Studierenden zu (vgl. Bargel/ Ramm/Multrus 2008, S. 43).

3.2. Die neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt

Nach dem Bachelorabschluss gehen derzeit die meisten AbsolventInnen nicht direkt in

den Beruf, sondern setzen ihr Studium fort. Von den anderen nehmen im Laufe der ersten neun Monate nach dem Abschluss rund drei Viertel der Fachhochschul-, aber nur knapp ein Drittel der Universitätsbachelor eine reguläre Erwerbstätigkeit auf (vgl. Minks/Briedis 2005). Insbesondere durch die UniversitätsabsolventInnen werden im Anschluss an das Studium häufig betriebliche Praktika absolviert, was darauf hindeutet, dass diese – auch im Vergleich zu den Fachhochschulbachelors – ihre Einsatzmöglichkeiten im Beruf noch vergleichsweise stark unter Beweis stellen müssen. Weitere Ergebnisse der HIS-Befragung deuten darauf hin, dass eine spätere Aufnahme eines weiteren Studiums zumindest bei einem Teil derjenigen, die sich zunächst dagegen entschieden hatten, eine Reaktion auf einen nicht gelungenen Berufseinstieg ist (vgl. ebd.).

Während an MasterabsolventInnen von den Unternehmen häufig die gleichen Anforderungen gestellt werden wie an AbsolventInnen der traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge (vgl. Rehbürg 2006), ist eine ähnlich einfache Analogie für die BachelorabsolventInnen nicht zu ziehen. Unter den Hochschulen konnte zu der Frage, ob der Bachelor tatsächlich für den Berufseinstieg qualifizieren soll, keineswegs unmittelbar eine einheitliche Position hergestellt werden (vgl. etwa Lub/Wende/Witte 2003). Neben grundsätzlichen Bedenken gegenüber der zweistufigen Studienstruktur spielte hierbei auch eine ausgeprägte Skepsis gegenüber den Arbeitsmarktchancen der verkürzten Studiengänge eine Rolle. Vielfach wurde die Befürchtung geäußert, dass die BachelorabsolventInnen beruflich als Ersatz für SacharbeiterInnen bzw. AbsolventInnen einer Berufsausbildung dienen könnten, dass somit Verdrängungs-

wettbewerbe initiiert, für die BachelorabsolventInnen aber keine attraktiven beruflichen Perspektiven eröffnet werden könnten. Die Arbeitsgemeinschaft der 24 technischen Hochschulen in Deutschland (2004) machte auf ihrer Tagung im November 2004 in ihrer Stellungnahme „Klare Antworten zum universitären Bachelor und Master“ deutlich, dass für sie der Master den „universitären Regelabschluss“ darstellt – und brachte damit auch erhebliche Zweifel gegenüber dem Berufseinstieg mit dem Bachelor zum Ausdruck.

Eine empirisch fundierte Analyse der hierarchischen und organisatorischen Einstufung von BachelorabsolventInnen im Beschäftigungssystem gestaltet sich derzeit noch schwierig, da diese bislang nur eine kleine Gruppe innerhalb der HochschulabsolventInnen darstellen. In der Statistik der Bundesagentur für Arbeit wird die Art des Hochschulabschlusses (Diplom/Magister/Bachelor/Master) nicht erfasst. Auch in der Tarifpolitik sind Bezüge auf die neuen Studienabschlüsse bislang nur selten zu finden. So finden sich in den über das Tarifarchiv des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts der Hans-Böckler-Stiftung (WSI) zugänglichen tariflichen Regelungen vielfach Differenzierungen zwischen AbsolventInnen von Fachhochschulen und Universitäten, nicht aber Festlegungen zur Einstufung von BachelorabsolventInnen im Vergleich zu den traditionellen Abschlüssen. Hinzu kommt, dass Hochschulabschlüsse nicht in dem Maße auf ein eindeutiges Berufsbild orientieren wie etwa die berufliche Erstausbildung, so dass die tarifliche Eingruppierung der AbsolventInnen entsprechend schwieriger zu ermitteln ist.

Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) hat im Rahmen der Frühjahrsumfrage „Fachkräftebedarf und Bewerberqualifikation“ im Jahr 2004 Unternehmen nach ihren Einstellungen zu sowie nach ihren Erfahrungen mit Bachelor- und MasterabsolventInnen befragt (vgl. Konegen-Grenier 2004). Die Akzeptanz gegenüber den AbsolventInnen der neuen Studiengänge steigt den Ergebnissen zufolge deutlich mit der Unternehmensgröße: Während in kleinen Unternehmen (weniger als 50 Beschäftigte) lediglich rund zwei Drittel den neuen Abschlüssen zustimmen, steigt dieser Anteil in mittelständischen und Großunternehmen auf rund 80 Prozent. Ein weiterer Faktor, der die Akzeptanz von Bachelor- und MasterabsolventInnen in den Unternehmen beeinflusst, ist die Höhe des AkademikerInnenanteils unter den Beschäftigten des betreffenden Betriebs: Die Bereitschaft, Bachelor- und MasterabsolventInnen einzustellen, ist umso größer, je mehr AkademikerInnen der Betrieb bereits beschäftigt. Skepsis gegenüber den neuen Studienabschlüssen findet sich folglich vor allem in kleinen und wenig akademisch geprägten Unternehmen. Die Frage, ob hier ein Vertrauensbildungsprozess stattfindet, der die Zustimmung auch bei diesen Unternehmen absehbar steigen lässt, oder ob sich hier dauerhafte Passungsprobleme des neuen Studiensystems mit kleineren und weniger akademisch geprägten Betrieben abzeichnen, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantworten. Deutlich ist aber, dass die neuen Abschlüsse zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung auf dem Arbeitsmarkt keineswegs flächendeckend angekommen sind. Die Deutsche Gesellschaft für Personalführung weist auf Grundlage einer Befragung unter ihren Mitgliedern ferner darauf hin, dass die Unternehmen die aktive

Vorbereitung auf die neue AbsolventInnengruppe ungeachtet der grundsätzlichen Akzeptanz der neuen Abschlüsse nur in wenigen Fällen tatsächlich auf ihre personalpolitische Agenda gesetzt haben. Die Mehrzahl der befragten PersonalmanagerInnen hielt das Thema zwar für wichtig, käme aber derzeit nicht dazu, sich damit konzeptionell auseinanderzusetzen (vgl. DGFP 2009). Hier werden auch die engen Grenzen der von einigen führenden Großunternehmen ins Leben gerufenen Initiative „Bachelor welcome!“ deutlich, welche an der eigenen „Basis“ – in den kleinen und mittelständischen Betrieben – offenkundig keineswegs flächendeckend zu Aktivitäten führt.

Ein klar definiertes Einstiegslevel für BachelorabsolventInnen ergibt sich aus den vorliegenden Daten bislang nicht. In der bereits zitierten IW-Umfrage gaben 38 Prozent der Unternehmen an, Einstiegspositionen für BachelorabsolventInnen auf der Ebene von beruflichen Aufstiegsfortbildungen wie etwa der Fachwirt- oder Meisterprüfung anzusiedeln, 30 Prozent der Unternehmen bieten BachelorabsolventInnen Positionen auf der Ebene von traditionellen HochschulabsolventInnen an (vgl. Konegen-Grenier 2004, S. 12). Eine Einstufung von BachelorabsolventInnen auf dem Niveau von AbsolventInnen einer Berufsausbildung kommt dagegen nur für 7 Prozent der Unternehmen in Frage. Die Befürchtung, dass die BachelorabsolventInnen diese Gruppe unmittelbar verdrängen und für AbsolventInnen einer Berufsausbildung den Berufseinstieg blockieren könnten, wird durch diese Zahlen folglich nicht bestätigt. Habermann und Lohaus (2006) weisen jedoch darauf hin, dass die kürzeren Studiengänge für AbiturientInnen attraktiv sein dürften, die bisher eine anspruchsvolle duale Be-

rufsausbildung gewählt haben – die Unternehmen müssten in diesem Bereich folglich mit einem entsprechenden Verlust besonders qualifizierter BewerberInnen rechnen.

Die BachelorabsolventInnen müssen nur relativ selten mit eindeutig unterqualifizierten Positionen rechnen – auch wenn die Beschäftigungsmerkmale insgesamt noch nicht in eine klare Richtung weisen (vgl. Minks/ Briedis 2005). Das durchschnittliche Jahreseinkommen der direkt in den Beruf eingestiegenen AbsolventInnen eines Fachhochschulbachelors liegt (bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss) mit 31.500 Euro um 2.500 Euro höher als das der UniversitätsabsolventInnen mit Bachelor (vgl. ebd.). Die Einstiegsgehälter liegen damit in allen betrachteten Fächergruppen deutlich unter denen der AbsolventInnen mit traditionellen Hochschulabschlüssen; offen ist, ob der frühere Berufseinstieg den BachelorabsolventInnen ermöglicht, diese Differenz auf längere Sicht auszugleichen und somit ein den traditionellen Abschlüssen vergleichbares Lebens-einkommen zu erzielen. Die BachelorabsolventInnen sind auch mit den AbsolventInnen der traditionellen Fachhochschulstudiengänge nicht immer gleichgestellt. So sehen etwa einige Tarifverträge der Metall- und Elektroindustrie die Einordnung des Bachelors auf einem neuen Niveau unterhalb der FachhochschulabsolventInnen vor, wie Alfred Eibl (Betriebsrat Infineon) auf der Stuttgarter Hochschultagung des DGB am 11.07.2009 darstellte. Andere Tarifverträge aus diesem Bereich beziehen sich beim akademischen Einstiegsniveau auf eine mindestens vierjährige Hochschulbildung – und lassen die Einstufung des dreijährigen Bachelors damit ungeklärt.

Neben den Bedingungen des Berufseinstiegs nach dem Bachelor stellt sich auch die Frage, welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung den BachelorabsolventInnen offen stehen. Auch wenn BachelorabsolventInnen von vielen Personalverantwortlichen grundsätzlich im Bereich der HochschulabsolventInnen angesiedelt werden, so bleibt ihnen der Bereich Forschung und Entwicklung jedoch zunächst weitgehend verschlossen (vgl. Rehbürg 2006). Wenn BachelorabsolventInnen die gleichen Chancen haben wollen, Führungspositionen zu erreichen, wie traditionelle HochschulabsolventInnen, müssen sie nach Auffassung der Mehrheit der Unternehmen (51 Prozent) im Verlauf ihrer Karriere einen weiteren Hochschulabschluss erwerben (vgl. Konegen-Grenier 2004, S. 15). Damit sich die BachelorabsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt nicht mit einer neuen gläsernen Decke konfrontiert sehen, müsste folglich das Absolvieren eines Masterstudienganges zu einem späteren Zeitpunkt – berufsbeleitend, in Freistellung oder als Erwerbsunterbrechung – von der Ausnahme zu einem üblichen Bildungsweg werden. Die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten zur Weiterbildung und Mitarbeiterbindung der neuen AbsolventInnengruppe spielt in den Unternehmen bislang allerdings nur selten eine Rolle (vgl. DGFP 2009). Die Attraktivität des Bachelors steht zudem im Zusammenhang mit der Etablierung von attraktiven Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen. Während die Einführung der neuen Studienabschlüsse nicht zuletzt dem Ziel folgt, die Hochschulbildung näher an die Praxis zu rücken, könnte eine entsprechende Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung dabei helfen, auch in umgekehrter Richtung die berufliche Praxis

näher an die Wissenschaft zu bringen. Der „Verberuflichung“ der Wissenschaft würde damit eine „Verwissenschaftlichung“ der beruflichen Praxis zur Seite treten und neue Potenziale einer wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der Arbeitswelt könnten zugänglich gemacht werden. Diese Perspektive spielt allerdings im Rahmen des Bologna-Prozesses allenfalls eine untergeordnete Rolle.

3.3. Einfluss der Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem

Als wichtige Motive für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden von den die Initiative „Bachelor welcome!“ tragenden Unternehmen vor allem eine Veränderung der Anforderungsprofile an MitarbeiterInnen und eine in diesem Zusammenhang gewünschte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung genannt (vgl. Kimler 2007). Dies macht deutlich, dass die akademische und hochschulpolitische Perspektive, welche die neuen Abschlüsse fast ausschließlich in Bezug zu den traditionellen Hochschulabschlüssen diskutiert, zu kurz greift. Deshalb erscheint es sinnvoll, auch einen Blick auf die Auswirkungen der Studienstrukturreform auf das System der beruflichen Qualifizierung zu werfen.

Wenn zwar weniger als zehn Prozent der ArbeitgeberInnen den Bachelor auf dem Niveau einer Berufsausbildung sehen, andererseits aber auch nur ein knappes Drittel den Bachelor wie die traditionellen akademischen Abschlüsse einschätzt (vgl. Konegen-Grenier 2004), liegt die Vermutung nahe, dass BachelorabsolventInnen zwar nicht den Berufseinstieg von AbsolventInnen einer beruflichen

Erstausbildung blockieren, wohl aber die Spitze der beruflich Qualifizierten verdrängen. So äußern auch Dobischat, Fischell und Rosendahl (2008) die Befürchtung, dass die Einführung des Bachelors zu einem Bedeutungsverlust des Fortbildungspfades von NichtakademikerInnen führt. Bereits in den 1990er Jahren ließ sich beobachten, dass Unternehmen anstelle von beruflich Fortgebildeten – in diesem Fall vor allem anstelle von TechnikerInnen – zunehmend FachhochschulabsolventInnen einstellen. Vergleichbare Effekte könnten mit einer steigenden Zahl von BachelorabsolventInnen in den kommenden Jahren auftreten. Damit könnte der bislang klassische Karrierepfad in kleineren Unternehmen – der Aufstieg durch Fortbildung – an Bedeutung verlieren.

In kleinen und mittelständischen Unternehmen nehmen bislang fast ausschließlich Aus- und FortbildungsabsolventInnen leitende und fachlich spezifische Aufgaben wahr, das berufspraktische Wissen wird hier als Vorteil erachtet. Im kaufmännischen Bereich besetzen die AbsolventInnen von Aufstiegsfortbildungen in der Regel Positionen der mittleren Führungsebenen wie SachgebietsleiterIn, oder der mittleren FacharbeiterInnenebene (vgl. Tillmann/Blötz 2002). Zwischen 2000 und 2006 ist die Fortbildungsquote der beruflich Qualifizierten bereits um zehn Prozent gesunken. Dobischat, Fischell und Rosendahl (2008, S. 44) führen dies auch auf mangelnde Transparenz des beruflichen Fortbildungswezens zurück; der Staat hinterlasse in diesem Segment des Berufsbildungssystems eine Ordnungslücke. Nach Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) gibt es neben 193 bundesweit gültigen Fortbildungsordnungen derzeit 2.837 regionale Fortbildungsordnungen, die von den jeweils zustän-

digen Kammern erlassen wurden (vgl. BIBB 2006). Die abnehmende Fortbildungsquote von beruflich Qualifizierten und eine steigende Anzahl von HochschulabsolventInnen haben dazu geführt, dass einem Fortbildungsabsolventen bzw. einer Fortbildungsabsolventin 2006 bereits 2,5 HochschulabsolventInnen gegenüber standen (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2008, S. 46). Der Ruf von ArbeitgeberInnen, teilweise unterstützt aus den Gewerkschaften, aber auch der Wirtschaftsministerkonferenz, nach der Einführung des Titels „Bachelor professional“ (Wirtschaftsministerkonferenz 2007) ist auch als Versuch zu begreifen, die Attraktivität der betreffenden Fortbildungsabschlüsse zu erhöhen – hieran haben insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen im Kontext des Fachkräftemangels ein hohes Interesse (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2008, S. 57).

Über das Verhältnis von Meister- bzw. Fachwirtsabschlüssen einerseits und dem Bachelorabschluss andererseits wird gleichzeitig auch im Rahmen der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) kontrovers diskutiert. Der erste Entwurf für einen DQR (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009) wird derzeit in vier Branchen beispielhaft auf seine Anwendbarkeit überprüft: In Metallhandwerk und Elektroindustrie, im Einzelhandel, im Gesundheitsbereich sowie in der IT-Branche (vgl. Beschluss des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen vom 24.03.09, nicht veröffentlicht). Die vier zuständigen Arbeitsgruppen werden voraussichtlich Anfang 2010 Ergebnisse vorlegen, welche gerade im Hinblick auf das Verhältnis beruflicher und akademischer Qualifizierungswege von großem Interesse sein dürften.

Eine Verdrängung der beruflichen Fortbildungswege könnte die Durchlässigkeit von beruflichen in akademische Qualifizierungswege weiter erschweren und damit dazu führen, dass sich die ungleiche Chancenverteilung in der Schule im Lebenslauf noch länger bzw. schärfer auswirkt. Hieraus kann jedoch nicht gefolgert werden, dass eine stärkere Akademisierung der betreffenden Arbeitsebene in den Unternehmen grundsätzlich abzulehnen ist. Sofern eine Akademisierung bestimmter Tätigkeitsfelder durch die Etablierung eines neuen Karriereweges über den Bachelor sinnvoll erscheint, dies aber nicht auf Kosten der beruflich Qualifizierten geschehen soll, erscheint es auf der Grundlage der dargestellten Effekte im Beschäftigungssystem allerdings wichtig, ein besonderes Augenmerk auf die Perspektiven der beruflich Qualifizierten zu richten. Um diesen auch in den neuen Beschäftigungs- und Qualifizierungsstrukturen einen Aufstieg innerhalb ihrer Branche zu ermöglichen, müsste ihnen die Möglichkeit des Aufstiegs über ein – ggf. berufsbegleitendes – Studium ermöglicht werden. Hierzu müsste der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte deutlich erweitert werden (siehe hierzu auch Kapitel 4). Darüber hinaus können die dargestellten Effekte der neuen Studienstrukturen auf das Beschäftigungssystem sowie auf die Qualifizierungswege der beruflichen Bildung auch als Appell gelesen werden, dem lebenslangen Lernen im Rahmen des Bologna-Prozesses insgesamt eine größere Aufmerksamkeit zu widmen und die bislang weitgehend unverbunden nebeneinander stehenden Bildungsteilsysteme Berufliche und Akademische Bildung enger miteinander zu verzahnen.

3.4. Einstufung des Bachelors im öffentlichen Dienst

In Bezug auf die Akzeptanz des Bachelors als neuem Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt spielt der öffentliche Dienst aufgrund seiner Vorbildfunktion für die Tarifentwicklung eine besondere Rolle. Hinzu kommt, dass Bund und Länder die Entwicklung der Tarifverträge für den öffentlichen Dienst (TVöD, TV-L) sowie die laufbahnrechtliche Einordnung bestimmter Bildungsabschlüsse unmittelbar beeinflussen und hiermit auch aktiv eine Vorbildfunktion für die Anerkennung des Bachelors als neuem Hochschulgrad forcieren können. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Einordnung des Bachelorabschlusses auch im Bereich des öffentlichen Dienstes weiterhin viele offene Fragen aufweist. Hinzu kommt, dass gerade in den Studienfächern, die traditionell mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden, besonders häufig StudienfachvertreterInnen anzutreffen sind, die die neue Studienstruktur offen ablehnen und sich für die Beibehaltung der traditionellen Studiengänge einsetzen (vgl. Rehburg 2006).

Der Dritte Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland stellt zur Einordnung der neuen Abschlüsse im öffentlichen Dienst fest: „Die Laufbahnen des öffentlichen Dienstes stehen den Absolventen/Absolventinnen des ersten Zyklus in gleichem Maße offen wie den sonstigen Absolventen/Absolventinnen“ (Deutscher Bundestag 2009). Die angesprochene Einstufung der neuen Abschlüsse im öffentlichen Dienst sichert die BachelorabsolventInnen insofern ab, als sie klarstellt, dass diese gegenüber den bisherigen FachhochschulabsolventInnen trotz der meist kürzeren Studiendauer nicht

schlechter gestellt werden. Dies bedeutet wiederum keineswegs, dass BachelorabsolventInnen im öffentlichen Dienst die gleichen Karrierechancen hätten wie AbsolventInnen der traditionellen Universitätsstudiengänge. Seit 2002 werden Bachelorabschlüsse (wie das traditionelle Fachhochschuldiplom) dem gehobenen Dienst zugeordnet, Masterabschlüsse dem höheren Dienst. Eine entsprechende Regelung ist mit dem Gesetz zur Neuordnung und Modernisierung des Bundesdienstrechts (Dienstrechtsneuordnungsgesetz – DNeuG) auch im Bereich der BeamtInnen getroffen worden: Die Zulassung zu Laufbahnen des höheren Dienstes setzt ein mit einem Master abgeschlossenes Hochschulstudium (oder einen gleichwertigen Abschluss) voraus (§17 Abs. 5 Satz 1 Nr. 1 DNeuG).

Als Neuerung ist hervorzuheben, dass auch Masterabschlüsse an Fachhochschulen den Zugang zu Laufbahnen des höheren Dienstes eröffnen. Dies war zunächst an die Bedingung geknüpft worden, dass in Akkreditierungsverfahren von Masterstudiengängen an Fachhochschulen ein Vertreter oder eine Vertreterin des zuständigen Innenministeriums beteiligt wird und der Studiengang nur bei Zustimmung der Akkreditierungsagentur sowie des beteiligten Vertreters bzw. der beteiligten Vertreterin der Dienstrechtsseite den Zusatz „eröffnet den Zugang zum höheren Dienst“ erhielt. Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz (20.09.2007) sowie der Innenministerkonferenz (07.12.2007) wurde allerdings eine neue Vereinbarung zum „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ geschlossen, welche nunmehr allen AbsolventInnen von akkreditierten Fachhochschulmasterstudiengängen den Zugang zum

höheren Dienst eröffnet. Durch die Knüpfung der Zulassung an die Akkreditierung von Fachhochschulmastern wird gleichwohl eine gewisse Ungleichbehandlung von Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen aufrechterhalten.

Die Zulassung zu bestimmten Laufbahnen bleibt bisher an bestimmte Bildungsabschlüsse gekoppelt. BachelorabsolventInnen müssen folglich – wollen sie sich die Möglichkeit eines Aufstiegs in den höheren Dienst aufrecht erhalten – einplanen, im Verlauf ihres Berufsweges einen Masterabschluss zu erwerben. Gegenüber den traditionellen Hochschulabschlüssen dürfte der Bachelor hierdurch an einem gewissen Attraktivitätsmangel leiden. Die Frage nach der Einstufung des Bachelors könnte sich noch dringender stellen, falls die Hochschulen in den kommenden Jahren stärker auf vierjährige Bachelorprogramme setzen, um die neuen Abschlüsse inhaltlich und qualitativ aufzuwerten – und näher an die Diplom- und Magisterabschlüsse heranzuführen. Bislang dominierte in Deutschland eine Orientierung auf sechsemestrige Bachelor (vgl. HRK 2009). Nach dem ‚Bologna-Gipfel‘ am 07. Juli 2009 allerdings erklärte Bundesbildungsministerin Schavan: „Für die Länge des Bachelorstudiums brauchen wir mehr Flexibilität. Es kann auch erforderlich sein, statt sechs auch sieben oder acht Semester im Bachelorstudiengang zu studieren“ (Pressemitteilung des BMBF vom 07.07.2009). Dies allerdings würde im Rahmen der bisherigen Laufbahnstruktur bedeuten, dass eine nur geringfügig verkürzte Studienzeit mit einer wesentlichen Einschränkung der Aufstiegschancen einherginge. Im Dritten Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses wird festgehalten, dass es Überlegungen zur Flexibilisierung der Lauf-

bahnen gäbe. Dies erscheint vor dem geschil-
derten Hintergrund als wichtige Aufgabe.

3.5. *Erwartungen des Arbeitsmarktes an ein praxisorientiertes Studium*

Eine mangelnde Praxisorientierung vor allem der Studiengänge an Universitäten wird in der hochschulpolitischen Debatte seit vielen Jahren beklagt. Im Verhältnis zu den bundesweiten AbsolventInnenquoten werden von den Unternehmen traditionell überproportional viele FachhochschulabsolventInnen und AbsolventInnen dualer Studiengänge bzw. von Berufsakademien eingestellt. Als Grund wird von den Unternehmen angegeben, dass diese AbsolventInnen eine besonders praxisnahe Ausbildung durchlaufen hätten (vgl. DIHK-Unternehmensbefragung; Pankow 2008). 38 Prozent der Unternehmen gaben außerdem an, dass die mangelnde Fähigkeit der HochschulabsolventInnen, ihre theoretischen Kenntnisse in die Unternehmenspraxis einzubringen, bereits in der Probezeit zu Personalentlassungen führt. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) empfiehlt den Hochschulen als Konsequenz der zitierten Unternehmensbefragung eine verstärkte Einbindung von Praxisanteilen in ihre Studiengänge. Ähnliche Plädoyers sind in der hochschulpolitischen Debatte zahlreich zu finden. Dabei ist die inhaltliche Ausgestaltung eines „Berufsbezugs“ für die akademische Ausbildung alles andere als einfach, denn ein klares Berufsbild lässt sich für Studiengänge in den seltensten Fällen definieren.

Auf der Grundlage der Daten des Mikrozensus‘ von 1995 bis 2005 hat das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) durch eigene Be-

rechnungen deutlich gemacht, dass Hochschulabschlüsse die Grundlage für einen sehr breiten beruflichen Einsatz bilden (vgl. Anger/Konegen-Grenier 2008). So arbeiten bspw. lediglich 59 Prozent der AkademikerInnen mit ingenieurwissenschaftlichem Abschluss in Ingenieursberufen. Eine geringe berufliche Flexibilität wurde nur bei ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen und MedizinerInnen festgestellt, eine besonders hohe berufliche Flexibilität weisen die VolkswirtschaftlerInnen auf – 5 Prozent von ihnen arbeiten sogar in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen (vgl. ebd., S. 11f). Insgesamt, so die Schlussfolgerung des IW, sei die Beziehung von studierter Fachrichtung und ausgeübtem Beruf als flexibel anzusehen. Die im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verlören damit auch bei einem Berufswechsel nicht an Verwertbarkeit. Praxisorientierung als Bildungsziel der neuen Studiengänge kann folglich nicht bedeuten, dass die Studieninhalte auf ein eng definiertes Berufsbild ausgerichtet sein müssen. Die Befunde können vielmehr als Signal gegen eine zu hohe Spezialisierung verstanden werden. Als Schlussfolgerung schlagen Anger und Konegen-Grenier vor, der Vermittlung von Methodenkompetenzen in den neuen Studiengängen großen Raum einzuräumen. Diese seien als beruflich wichtigste und gleichzeitig an den Hochschulen vergleichsweise gut vermittelte Kompetenz zu begreifen (vgl. ebd., S. 14).

Nach den konkreten Erwartungen der Unternehmen an die AbsolventInnen der neuen Studiengänge wurde im Rahmen der IW-Trendanalyse gefragt. Hier steht an erster Stelle die Fachkompetenz, wobei die Betriebe „Fachkompetenzen für einen bestimmten Beruf“ als etwas wichtiger einstufen als

„Fachkompetenzen für ein breites Berufsfeld“ (Konegen-Grenier 2004, S. 8). Als ähnlich wichtig wie die berufsbezogenen Fachkompetenzen stufen die Unternehmen auch das Grundlagenwissen in einem Studienfach ein. Man kann folglich davon ausgehen, dass die ArbeitgeberInnen neben berufsspezifischen Kenntnissen durchaus auch auf eine solide wissenschaftliche Grundausbildung Wert legen. Konkrete Produktkenntnisse und Spezialkenntnisse in verwandten Fachgebieten werden dagegen als deutlich weniger wichtig eingestuft. Aus Sicht der ArbeitgeberInnen scheint sich hier das Berufskonzept für die Organisation von Qualifikationen grundsätzlich zu bestätigen, seine – in der sozialwissenschaftlichen Forschung verschiedentlich angeführte – Auflösung zugunsten eines frei kombinierbaren Sets verschiedener Qualifikationen spiegelt sich in diesen Antworten der Unternehmen nicht wider. Der IW-Trend schlussfolgert: „Berufsfeldbezug bedeutet demnach nicht, dass die Hochschulausbildung bereits auf konkrete und demnach auch schnell veränderliche Produktkenntnisse Bezug nehmen sollte“ (ebd., S. 9). Die Aufnahme produktspezifischen und kurzfristig verwendbaren Fachwissens in die Curricula wäre folglich als eine Verkürzung der Forderung nach Praxisbezug zu begreifen und abzulehnen. Auch eine neuere Unternehmensbefragung des IW im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) kommt zu dem Ergebnis, dass die Unternehmen hohen Wert auf eine eher generalistisch ausgerichtete Ausbildung von BachelorabsolventInnen legen. Gleichzeitig allerdings werden Schwächen der BachelorabsolventInnen in der Breite der fachlichen Ausbildung gesehen (vgl. DAAD 2007, S. 70). Die AbsolventInnenbefragung des HIS kommt zudem

zu dem Ergebnis, dass gerade die Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, bei den BachelorabsolventInnen bislang weniger günstig beurteilt wird als bei den parallel befragten AbsolventInnen von Diplomstudiengängen (vgl. Minks/Briedis 2005, S. 18). Inwieweit die Einführung zahlreicher hochspezialisierter Bachelor- und Masterprogramme in den vergangenen zehn Jahren im Sinne einer stärkeren Orientierung an der beruflichen Praxis vor diesem Hintergrund tatsächlich zielführend ist, kann an dieser Stelle lediglich hinterfragt, nicht aber erschöpfend erörtert werden.

Als wichtigste überfachliche Fähigkeiten werden von den Unternehmen Team- und Kommunikationsfähigkeit benannt (vgl. Konegen-Grenier 2004, S. 10). Der IW-Trend benennt als zweitwichtigste überfachliche Kompetenz Lernfähigkeit. Die DIHK-Unternehmensbefragung nennt neben Team- und Kommunikationsfähigkeit die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, als zentrale Kompetenz (vgl. Pankow 2008, S. 5). Diese Lernziele legen nahe, im Rahmen der Studienreform hohe Anforderungen an neue Lehr- und Lernformen zu formulieren, die Teamarbeit erfordern und erfahrbar machen und die mit forschendem Lernen die Grundlage für die eigenständige Aneignung weiterer Tätigkeitsfelder legen. In einer Umfrage des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) unter Fachhochschulstudierenden gaben auch diese an, dass die Lehr- und Lernformen sowie kleine Gruppen und eine Verschränkung von Theorie und Praxis innerhalb der Lehrveranstaltungen eine wichtige Rolle für den Praxisbezug spielen (vgl. Gensch 2008, S. 74). Umso bemerkenswerter ist es, dass sich die neuen Studiengänge gerade durch eine weniger ei-

genständige Studiengestaltung, eine engere Orientierung an Prüfungsinhalten und vielfach auch durch vermehrten Frontalunterricht auszeichnen, wie insbesondere die Studierendenverbände beklagen (vgl. etwa fzs 2008).

Die üblichste Form der Integration von Praxiselementen in den Studienverlauf bilden betriebliche Praktika. Sie sollen der Studienplanung zufolge in den meisten Fällen in der vorlesungsfreien Zeit geleistet werden. Dies führt bei vielen Studierenden zu Problemen in der persönlichen Zeitplanung. So gaben in der zitierten Umfrage des IHF unter Fachhochschulstudierenden 32 Prozent an, es sei für sie ungünstig, die entsprechende Zeit nicht nutzen zu können, um für die Studienfinanzierung zu arbeiten. Jeweils ein weiteres Viertel der Studierenden bemängelte, dass man weder mit anderen KommilitonInnen Arbeitsprojekte realisieren könne, noch genügend Zeit zur Prüfungsvorbereitung bleibe (vgl. Gensch 2008, S. 68). Ein weiterer Kritikpunkt an Praktika als Lernform ist ihre häufig mangelnde wissenschaftliche Begleitung. In der zitierten Befragung gab lediglich ein Viertel an, während des Praktikums intensiv bzw. sehr intensiv betreut worden zu sein. Weit mehr als die Hälfte wurde wenig bzw. gar nicht betreut. Die Aufarbeitung der Erfahrungen im Anschluss an das Praktikum wurde nur von einem Drittel der Befragten als intensiv bzw. sehr intensiv bewertet (vgl. ebd., S. 72).

Eine Sonderrolle unter den Praxiselementen spielt das Praxissemester an Fachhochschulen. Von den Fachhochschulstudierenden wird dieses als mit Abstand wichtigstes Element zur Herstellung eines starken Praxisbezugs genannt (vgl. Gensch 2008, S. 74). Die in

Deutschland bislang dominierende Orientierung auf sechssemestrige Bachelorstudiengänge wurde von vielen Fachhochschulen beklagt, da sie sich damit in das Dilemma gebracht sehen, entweder das bisherige Praxissemester zu streichen und damit den Vorteil ihres Praxisbezugs abzugeben, oder aber bei den wissenschaftlichen Inhalten Abstriche zu machen und damit gegenüber dem Bachelor an den Universitäten für all diejenigen unattraktiv zu werden, die im Anschluss an den Bachelor ein Masterstudium ins Auge fassen (vgl. etwa Habermann/Lohaus 2006). Dobschat, Fischell und Rosendahl (2008, S. 51) vertreten die Auffassung, dass Praxisphasen im Bachelor aufgrund der verkürzten und festen Studienstruktur kürzer, dafür aber intensiver gestaltet werden sollten. Dies erfordere eine stärkere Kooperation zwischen Hochschulen und Betrieben, beispielsweise in semesterübergreifenden Praxisprojekten. Unabhängig von ihrer Länge bleibt das Verhältnis von Studium und Praxisphasen aber insgesamt auch in den neuen Studiengängen grundsätzlich problematisch, weil die Praxisphasen durch die Hochschulen zu wenig betreut werden (vgl. Minks/Briedis 2005).

3.6. Sicherung des Praxisbezugs durch Akkreditierung

Die stärkere Orientierung der neuen Studiengänge auf die berufliche Praxis soll aus Sicht der Unternehmen maßgeblich durch die Beteiligung von VertreterInnen der beruflichen Praxis im Akkreditierungsrat, in den Gremien der Akkreditierungsagenturen und in den Gutachtergruppen in Akkreditierungsverfahren gewährleistet werden (vgl. DAAD 2007). Die Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen bilden die ländergemeinsamen

Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. Kultusministerkonferenz 2008). Diese legen fest, dass der Bachelor gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil aufweisen muss. Hierzu gehört den KultusministerInnen zufolge auch die Vermittlung berufsfeldbezogener Qualifikationen (vgl. ebd., Abschnitt A 1). Der Bachelor soll als Regelabschluss für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung führen (vgl. ebd., Abschnitt A 2). Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben können durch länderspezifische Strukturvorgaben ergänzt werden (vgl. §2 Abs. 1 Nr. 2 Akkreditierungs-Stiftungsgesetz; Landtag Nordrhein-Westfalen 2005). So sieht die Bayerische Rahmenprüfungsordnung für Fachhochschulen zum Beispiel vor, dass Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen in der Regel ein praktisches Studiensemester umfassen, welches außerhalb der Hochschule abgeleistet, aber durch diese inhaltlich bestimmt, vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden soll (vgl. §2 Abs. 2 RaPO; Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2007). In den anderen Bundesländern gibt es derzeit keine spezifischen Vorgaben in Bezug auf die Praxisorientierung der Studiengänge.

Für die Umsetzung der ländergemeinsamen bzw. länderspezifischen Strukturvorgaben in handhabbare Kriterien für die Akkreditierungsverfahren ist der Akkreditierungsrat verantwortlich. Dieser formuliert in seinen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008) in Bezug auf die Praxisorientierung des Studiums allerdings lediglich die Anforderung, dass das Studiengangskonzept „vor allem unter der Berücksich-

tigung der [...] Ausgestaltung von Praxisanteilen“ studierbar sein muss (Kriterium 4). Etwas konkreter definiert er in einem gesonderten Beschluss die ECTS-Fähigkeit von Praxisanteilen. Demnach können für Praxiselemente im Studium nur dann Leistungspunkte vergeben werden, wenn sie in das Studium integriert sind und von der Hochschule geregelt werden. Hierzu gehört, dass sie einen betreuten Ausbildungsabschnitt darstellen, der in der Regel durch Lehrveranstaltungen begleitet und mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen wird (Akkreditierungsrat 2005). Praktika, die nicht von der Hochschule inhaltlich geregelt und begleitet werden, sind demnach nur als extracurriculare Option möglich, d.h. für sie dürfen keine Leistungspunkte vergeben werden und sie dürfen nicht verpflichtender Bestandteil des Studiengangs sein.

Weder die Darstellung der Praxisorientierung in den Anträgen zur Programmakkreditierung einzelner Studiengänge, noch die Debatten in den Gutachtergruppen und in den Gremien der Agenturen sind öffentlich zugänglich oder wissenschaftlich systematisch ausgewertet. Erfahrungsberichte und die hochschulpolitischen Debatten legen allerdings nahe, dass an den Hochschulen – insbesondere an den Universitäten – vielfach nach wie vor große Unsicherheit in Bezug auf die Identifikation von potenziellen Berufsfeldern und die Umsetzung eines praxisorientierten Studiums besteht. Vielfach wird in den Akkreditierungsanträgen entweder auf ein sehr eng begrenztes Tätigkeitsfeld fokussiert oder aber im Gegenteil für den gesamten sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich pauschal auf die vielfältigen möglichen Tätigkeiten in Institutionen des öffentlichen Lebens, Medien, Politik und Kultur verwiesen.

3.7. Offene Fragen zu den Zielen akademischer Qualifizierung und zum Begriff der Berufsqualifizierung

Auch die Gewerkschaften haben sich dafür stark gemacht, das Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung zu begreifen und der Berufsorientierung des Studiums eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen. In ihrem Beschluss „Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum. Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess“ aus dem April 2009 betont die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2009a), die Studierenden erwarteten von den Hochschulen zu Recht, dass die von ihnen angebotenen Studiengänge berufsbefähigend sind. Sie formuliert in diesem Rahmen allerdings auch eigene Anforderungen an ein praxisorientiertes Studium und erteilt dem von der europäischen Unternehmerlobby entwickelten Begriff der „Employability“ eine klare Absage.

Mit der Forderung nach einer Praxisorientierung von Studium und Lehre werden unterschiedlichste Studienkonzepte verbunden. Wenn die Grenzen zwischen den Teilbildungssystemen Akademische und Berufliche Bildung erodieren (vgl. Kimler 2007, S. 45) oder sich zumindest verschieben, wenn also eine Neuordnung des Verhältnis von wissenschaftlicher und beruflicher Qualifizierung ansteht, ist auch die Frage nach den Funktionen von Bildung und nach dem Verhältnis von Bildung und Praxis neu zu diskutieren (vgl. hierzu BdWi/fzs/GEW 2007). Hinzu kommt, dass die Logik der Chancen im Beschäftigungssystem bislang vielfach die binäre Logik des Hochschulsystems aus Universitäten und Fachhochschulen widerspiegelt. Die

einheitliche Einordnung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen in die Laufbahnen des öffentlichen Dienstes macht deutlich, dass diese binäre Logik durch den Bologna-Prozess grundlegend in Frage gestellt wird – unklar bleibt, an welchen Leitplanken sich Karrierewege künftig orientieren werden und ob das Aufbrechen überkommener Strukturen zu einer höheren Durchlässigkeit des Bildungs- und Beschäftigungssystems führen wird. Eine tiefergehende Diskussion darüber, was Bildung und Wissenschaft für die Gesellschaft leisten sollen, ist in der hochschulpolitischen Debatte – trotz der teils heftigen Umbrüche im Studiensystem sowie in seinem Bezug zur beruflichen Bildung und zum Arbeitsmarkt – bislang allerdings kaum zu vernehmen.

Die aktuelle Bildungspolitik in den europäischen Ländern ist insgesamt geprägt durch eine ökonomische Perspektive und Diktion (vgl. Prisching 2005). Auch die Bildungspolitik der Europäischen Union selbst orientiert sich wesentlich an ökonomischen Zielsetzungen und folgt dabei dem Leitbild, dass die Beschäftigten ihre Kompetenzen laufend aktualisieren, um sie dem im Wandel befindlichen Arbeitsmarkt „anzupassen“ und damit zu Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit beizutragen (vgl. EU-Kommission 2006). Dies hat in den letzten Jahren nicht unerhebliche Proteste in vielen europäischen Ländern hervorgerufen. Der unmittelbare Zugriff des ökonomischen Systems auf die Gestaltung von Bildung und Wissenschaft wird – von Studierendenschaften und sozialen Bewegungen, aber auch aus eher konservativer Perspektive – nicht zuletzt als Angriff auf die Freiheit von Forschung und Lehre gewertet. In diesem Zusammenhang wird teilweise jede Bezugnahme auf die Berufswelt als Versuch inter-

pretiert, die wissenschaftliche Unabhängigkeit, die humanistische Orientierung und/oder die kritische Funktion des Studiums zu untergraben. Demgegenüber weist etwa Teichler (2008, S. 70) darauf hin, dass eine stärkere Praxisorientierung auch von denjenigen gefordert wird, die hierunter eine Ergänzung der unabhängigen wissenschaftlichen Grundlegung und humanistischen Persönlichkeitsförderung durch berufsnützliche Befähigungen, durch Informationen über den Arbeitsmarkt und Beruf sowie durch beruflich wertvolle Werthaltungen und Verhaltensstile verstehen (vgl. zur Debatte auch: Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006, S. 105ff. sowie Banscheraus/Schewe/Staack 2007).

Die GEW (2009b) hat ihre Erwartungen an ein berufsqualifizierendes Studium in ihrem wissenschaftspolitischen Programm definiert: „Ziel der Studienreform im Europäischen Hochschulraum muss eine dauerhafte Berufsfähigkeit im Sinne einer kritischen Reflexion der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis sein. Maßstab für die Qualität eines Studiums ist der Erwerb selbstständiger wissenschaftlicher Urteils- und Handlungsfähigkeit.“ In ihrem Bologna-Beschluss aus dem April 2009 grenzt (GEW 2009a) sie sich außerdem klar von anderen Konzepten der Praxisorientierung ab: „Berufsbefähigung darf aber nicht auf die verkürzte Vorstellung reduziert werden, ein Hochschulstudium habe in erster Linie unmittelbar berufliche verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln.“ Ein gewerkschaftlicher Begriff der Praxisorientierung umfasst demzufolge nicht nur, dass das Studium auf die berufliche und gesellschaftliche Praxis Bezug nimmt, sondern auch, dass Studierende dafür qualifiziert werden, diese Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage kritisch zu hin-

terfragen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wäre diesem Anspruch folgend ein Begriff der Praxisorientierung zu entwickeln, der sich klar gegenüber einer geistigen Engführung auf die kurzfristige Verwertbarkeit von Lehrinhalten abgrenzt. Ulrich Teichler (2008, S. 77) schlägt hierzu vor, statt von „Employability“ von „professioneller Relevanz“ zu sprechen, und weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Employability in der europäischen Arbeitsmarktpolitik und -forschung ein feststehender Begriff für Probleme und Maßnahmen im Falle von Personen ist, die als kaum beschäftigungsfähig oder als größte Risikogruppen erscheinen, deren Aufnahme in das Beschäftigungssystem also enormer unterstützender Maßnahmen bedarf. Angesichts der deutlich unterdurchschnittlichen Arbeitslosenquoten von HochschulabsolventInnen und ihrer relativ privilegierten Situation im Beschäftigungssystem sei der Begriff „Employability“ im Rahmen des Bologna-Prozesses als „Entgleisung“ zu bewerten.

3.8. Fazit und Perspektiven

Eine stärkere Praxisorientierung der akademischen Bildung war von Beginn an ein wichtiges Motiv der Umstellung der Studienstrukturen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Gleichwohl steht die Etablierung des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt erst ganz am Anfang. Gerade kleine und weniger akademisch geprägte Unternehmen begegnen dem kürzeren Studium mit Skepsis. Während führende Großunternehmen ihre Unterstützung für die Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen in öffentlichen Erklärungen verdeutlichen, hat sich die Mehrzahl der PersonalmanagerInnen mit dem Thema noch nicht konzeptionell auseinandergesetzt.

Das Vertrauen der StudienanfängerInnen in die Arbeitsmarktchancen mit einem Bachelorsabschluss ist im Laufe der letzten zehn Jahre deutlich zurückgegangen. Die große Mehrheit der BachelorabsolventInnen setzt derzeit das Studium mit einem Master fort.

Ein klar definiertes Einstiegslevel für BachelorabsolventInnen ergibt sich aus den vorliegenden Daten bislang nicht. Viele Unternehmen sehen die neue AbsolventInnengruppe auf dem Niveau beruflicher Aufstiegsfortbildungen. Tariflich sind die BachelorabsolventInnen auch den AbsolventInnen traditioneller Fachhochschulstudiengänge nicht unbedingt gleichgestellt. Wenn BachelorabsolventInnen die gleichen Chancen der beruflichen Entwicklung haben wollen wie AbsolventInnen traditioneller Studiengänge, müssen sie sich darauf einstellen, zu einem späteren Zeitpunkt das Masterstudium nachzuholen. Die Attraktivität des Bachelors steht damit auch im Zusammenhang mit der Etablierung von attraktiven Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen.

Mit der Umstellung der Studienstruktur geht ein Umbruch im Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung einher. Hierin liegt die Chance einer engeren Verzahnung dieser beiden bislang eher unverbundenen Bildungsteilsysteme. Eine Verdrängung beruflicher Fortbildungswege durch BachelorabsolventInnen könnte allerdings auch dazu führen, dass die Durchlässigkeit aus beruflichen in akademische Qualifizierungswege weiter zurückgedrängt wird. Die Auswirkungen der neuen Studienstrukturen auf das Beschäftigungssystem sowie auf das System der beruflichen Qualifizierung verdienen daher im Rahmen der Umsetzung des Bologna-

Prozesses eine größere Aufmerksamkeit. Hierzu gehört auch, dass das Verhältnis von akademischer Bildung und beruflicher Praxis neu diskutiert wird. Das ist nicht trivial. Die Beziehung von studierter Fachrichtung und ausgeübtem Beruf ist für AkademikerInnen als sehr flexibel anzusehen. Eine Praxisorientierung der Studiengänge kann folglich nicht bedeuten, dass diese auf ein eng definiertes Berufsfeld ausgerichtet werden.

Der Anspruch nach einer stärkeren Praxisorientierung von Studium und Lehre beinhaltet gleichzeitig Anforderungen an eine Reform der Lehr- und Lernformen. Von den ArbeitgeberInnen werden Team- und Kommunikationsfähigkeit, Lernfähigkeit und die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, als zentrale Kompetenzen hervorgehoben. Diese Anforderungen legen nahe, Lehr- und Lernformen in den Vordergrund zu stellen, die Teamarbeit erfordern und erfahrbar machen und die mit forschendem Lernen die Grundlage für die eigenständige Aneignung neuer Tätigkeitsbereiche legen. Von gewerkschaftlicher Seite wird hierüber hinaus formuliert, eine dauerhafte Berufsfähigkeit müsse die kritische Reflexion der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis umfassen. Zahlreiche konzeptionelle Fragen zur Verankerung einer stärkeren Praxisorientierung in den neuen Studiengängen sind nach wie vor ungeklärt, einige umstritten. Eine Aufgabe der kommenden Debatten müsste sein, einen Begriff der Praxisorientierung zu entwickeln, der sich gegenüber einer geistigen Engführung auf die kurzfristige Verwertbarkeit von Lehrinhalten deutlich abgrenzt und klare konzeptionelle Perspektiven für die akademische Bildung umfasst.

4. Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess

Mit dem Ziel der Öffnung der Hochschulen für Formen des lebenslangen Lernens ist nicht nur die Forderung einer Öffnung für nicht-traditionelle Bildungsbiografien, sondern gerade auch die Hoffnung auf eine soziale Öffnung verbunden. Dabei umfasst der Begriff des lebenslangen Lernens an Hochschulen mehrere Dimensionen, denen aber die Absicht gemeinsam ist, Menschen den Weg an die Hochschulen zu eröffnen, die nicht dem klassischen Bild des „Normalstudenten“ entsprechen, weil sie älter sind, nicht über das Abitur als „traditionelle“ Form der Studienberechtigung verfügen, nach einer längeren Phase der Berufs- oder Familientätigkeit ein Studium aufnehmen oder sich im Rahmen einer individuellen Weiterbildungsstrategie für einzelne Module oder Kurse interessieren, die von den Hochschulen angeboten werden.

4.1. Lebenslanges Lernen im Zentrum internationaler Reformdiskussionen

Die Ursprünge der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen führen zurück in die 1970er Jahre. Zu dieser Zeit bildete der Begriff den Kontext für die umfangreiche Forderung der UNESCO nach einem individuellen Recht auf Bildung, das neben dem Recht auf eine Beteiligung an der Schul-, Hochschul- und Berufsausbildung auch ein Recht auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung beinhalten sollte. Anknüpfend an den „Faure-Report“ (UNESCO 1972) rief die UNESCO eine „Lerngesellschaft“ aus, mit der sich umfassende Erwartungen sowohl an eine Modernisierung als auch eine Demokra-

tisierung der weltweiten Bildungssysteme verbanden (vgl. Singh 2002; Wiesner/Wolter 2005). Parallel hierzu diskutierte mit der OECD eine weitere internationale Organisation über das lebenslange Lernen. Auch das von der OECD propagierte Konzept der „Recurrent Education“ war stark geprägt von der Idee der Förderung der Chancengleichheit und einer Erweiterung des Bildungsverständnisses auf den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Instance/Schuller/Schuetze 2002).

Die Diskussion um das lebenslange Lernen wurde in den 1980er Jahren nicht weiter verfolgt, da die Idee eines Rechts auf Bildung in der internationalen politischen Landschaft keine entsprechende Rolle mehr spielte. Seit den 1990er Jahren lässt sich jedoch eine zweite Phase der internationalen Reformdiskussion feststellen, in deren Zentrum wiederum der Ansatz des lebenslangen Lernens steht. Die im Auftrag der UNECSO arbeitende Delors-Kommission (UNESCO 1996) legte als Leitbild für das „Bildungssystem des 21. Jahrhunderts“ ein umfassendes Konzept des lebensbegleitenden Lernens vor, das das klassische Verständnis des (formalen) Lernens in Schule, Hochschule und Berufsausbildung um Aspekte wie Umwelt und Nachhaltigkeit, Gesundheit und soziale Sicherung, Menschenrechte und Frieden und einige weitere Punkte erweiterte (vgl. Knoll 1998; Singh 2002). Auch die OECD legte zeitgleich einen ausführlichen Bericht zum Stand des lebenslangen Lernens in den einzelnen Mitgliedsstaaten vor und betonte hierbei besonders das informelle Lernen, das vor allem im Prozess der Arbeit erfolgt (vgl. Knoll 1998).

Seit den 1990er Jahren ist das lebenslange Lernen auch in den Gremien der EU ein wichtiges Thema. Bereits mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ legte die EU-Kommission (1995) ihr Verständnis und ihre Ziele im Bereich des lebenslangen Lernens dar. Im Unterschied zu den Diskussionen bei der UNESCO und der OECD steht im Konzept der EU allerdings die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der Innovationsfähigkeit des Europäischen Wirtschaftsraums eindeutig im Vordergrund. Dieser Grundtenor findet sich überaus deutlich auch im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission (2000). Lebenslanges Lernen wird so nicht als demokratisches Recht, sondern als individuelle Pflicht zur Anpassung der eigenen Qualifikationen an die gewandelten Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft verstanden, wie sie sich beispielsweise aus den Trends zur Globalisierung, Tertiarisierung und Informatisierung von Wirtschaft und Arbeit ergeben (vgl. Castells 2001).

Die bedeutende Rolle, die die EU aus einer stark ökonomisch geprägten Perspektive der Bildung zuweist, findet sich auch in der vom Europäischen Rat (2000) formulierten „Lissabon-Strategie“, durch die die EU binnen eines Jahrzehnts zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden sollte; ein Ziel, das nicht erst seit der aktuellen Weltfinanzkrise als außerordentlich ambitioniert gelten muss und deshalb seit seiner Formulierung in der Zeit des „New Economy“-Optimismus bereits deutlich relativiert worden ist (vgl. Kok et al. 2004). Aus- und Weiterbildung – und somit auch das lebenslange Lernen – werden in dieser Sicht-

weise auf die Funktion einer Rahmenbedingung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit reduziert und dienen der Anpassung an die Strukturen des Arbeitsmarkts. Der Gedanke der Employability findet sich demnach nicht nur im Bereich des grundständigen Studiums (siehe Kapitel 3), sondern verstärkt auch in der Weiterbildung wieder. Folgerichtig sind Investitionen in Bildung und Forschung aus dieser Perspektive nur insoweit legitim als sie einen konkreten Beitrag zur Sicherung der erforderlichen „Humankapitalinvestitionen“ und der „Innovationsfähigkeit“ einer Volkswirtschaft leisten (EU-Kommission 2000).

Um die bildungspolitischen Ziele der Lissabon-Strategie umzusetzen, legten die EU-BildungsministerInnen ein umfangreiches Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ vor, das sich ausdrücklich auch auf die Hochschulen bezieht (Europäischer Rat 2002). Darüber hinaus wird aus mehreren Dokumenten deutlich, dass sowohl die EU-Kommission (2005) als auch der Europäische Rat (2005) den Bologna-Prozess als geeignetes Instrument betrachten, um die Ziele der Lissabon-Strategie zu erreichen. In diese Richtung geht auch das Berliner Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2003), in dem die BildungsministerInnen die Lissabon-Strategie positiv würdigen und betonen, dass ein Erreichen dieser Ziele auch eine intensivere Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses erfordere. Diese explizite Verschränkung mit der Lissabon-Strategie ist bei der Betrachtung des Ziels der Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses somit unbedingt zu berücksichtigen.

4.2. Förderung lebenslangen Lernens in den Erklärungen des Bologna-Prozesses

Das Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen ist implizit bereits in der Sorbonne-Erklärung enthalten (vgl. BildungsministerInnen von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland 1998). Dort findet sich die allerdings eher vage Formulierung, dass Studieninteressierte zu jedem Zeitpunkt ihrer Berufstätigkeit einen Zugang zu den Hochschulen erhalten sollen. Auch die Bologna-Erklärung (vgl. Europäische BildungsministerInnen 1999) wird nicht viel konkreter: Hier wird lediglich in einem Nebensatz darauf hingewiesen, dass es möglich sein solle, ECTS-Credits auch außerhalb der Hochschulen zu erwerben. Mit dem Prager Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2001) wurde die Förderung des lebenslangen Lernens dann ausdrücklich in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses aufgenommen. Zunächst blieb die konkretere Ausgestaltung dieses Ziels aber offen. Im Dokument finden sich nur sehr allgemeine Aussagen zur vermeintlich hohen Relevanz des lebenslangen Lernens für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der teilnehmenden Staaten.

Die fehlende Operationalisierung des Ziels der Förderung des lebenslangen Lernens änderte sich allerdings mit dem Berliner Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2003), in dem sich konkrete Hinweise auf eine mögliche Umsetzung der Ziele im Bereich des lebenslangen Lernens finden. Hierzu gehört nicht nur die Aufforderung an die Teilnahmestaaten und die Hochschulen, Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompeten-

zen (prior learning) zu schaffen, sondern auch der Appell, mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen neue Möglichkeiten für flexible Studienverläufe zu eröffnen. Implizit verbunden damit ist die Forderung nach einer besseren Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Im Bergener Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2005) wurde die Aufforderung zur Schaffung verbesserter Anrechnungsmöglichkeiten bestätigt und auf den Hochschulzugang erweitert. Auch hierbei soll nunmehr die Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens in verstärktem Maße erfolgen.

Mit dem Londoner Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2007) wurden die Möglichkeiten zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen sowie von außerhochschulischen Kompetenzen (prior learning) zu einem wesentlichen Element des europäischen Hochschulraums erklärt. Lebenslanges Lernen wurde auf diese Weise zumindest auf der rhetorischen Ebene zu einem Eckpfeiler des Bologna-Prozesses. In Bezug auf die konkrete Umsetzung in den Teilnahmestaaten fällt die Bilanzierung im Londoner Kommuniqué allerdings sehr pessimistisch aus, denn der Bericht zur Bestandsaufnahme zeige, dass es in den meisten Ländern zwar einige Elemente flexiblen Lernens gebe, sich ein systematischer Ausbau flexibler Ausbildungswege zur Unterstützung lebenslangen Lernens jedoch noch in den Anfängen befinde. Auch könne man nur von wenigen Ländern behaupten, dass die Anerkennung von Vorkenntnissen für den Hochschulzugang und die Anrechnung von Studienteilleistungen weit entwickelt sei.

Die bisher umfassendste Würdigung des lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-

Prozesses findet sich schließlich im Leuener Kommuniqué (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2009). Vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft und dem Übergang zu einer wissensbasierten Ökonomie wird in diesem Kommuniqué emphatisch eine zentrale Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Sicherung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zukunftsfähigkeit Europas postuliert. Neben den bereits bekannten Instrumenten der Anrechnung von Kompetenzen (nunmehr auf der Basis von „learning outcomes“) und des nicht-traditionellen Hochschulzugangs finden sich im Leuener Kommuniqué mit der Forderung nach einem Ausbau flexibler Lernwege, konkret von Teilzeitstudienangeboten und berufsbegleitenden Studiengängen, und der Forderung einer angemessenen Organisation und Finanzierung von Angeboten des lebenslangen Lernens neue Empfehlungen zur Umsetzung dieses Bologna-Ziels. Besonders hervorzuheben ist ebenfalls das in diesem Dokument enthaltene klare Bekenntnis zur Beteiligung von Hochschulen und Studierenden sowie von VertreterInnen der ArbeitgeberInnen und der ArbeitnehmerInnen bei der Implementierung einer Politik des lebenslangen Lernens. Hinzu kommt eine inhaltliche Erweiterung des Zieles der Förderung des lebenslangen Lernens dahingehend, dass auf diese Weise eine deutliche Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich insgesamt erreicht werden soll. Auf diese Weise tritt neben das Ziel der Öffnung der Hochschulen für individuelle Bildungsbiografien zumindest implizit auch das Ziel einer sozialen Öffnung der Hochschulen durch eine Politik des lebenslangen Lernens.

4.3. Der Europäische Qualifikationsrahmen

Eine besondere Rolle in der Diskussion über lebenslanges Lernen im Kontext des Bologna-Prozesses nimmt der Europäische Qualifikationsrahmen ein, der erstmals im Prager Kommuniqué erwähnt wurde (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2001) – zunächst als Instrument zur Förderung der Transparenz hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Abschlussniveaus und somit als Instrument zur Förderung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum. Seit der Berliner Konferenz 2003 wird dem Europäischen Qualifikationsrahmen und den diesen ausgestaltenden nationalen Qualifikationsrahmen aber auch eine Bedeutung für die Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme zugeschrieben (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2003). Neben das Ziel der „horizontalen“ Mobilität ist also gewissermaßen das Ziel der „vertikalen“ Mobilität getreten. Hierbei setzt der Qualifikationsrahmen bei dem Gedanken an, dass eine möglichst präzise Beschreibung der individuellen Kompetenzen eine institutionelle Anerkennung dieser erleichtern würde (vgl. Wolter 2005, S. 52ff.). Die europäischen BildungsministerInnen haben im Rahmen der Bergen-Konferenz einen „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ verabschiedet, der sich jedoch ausschließlich auf die drei Zyklen bezieht, die Gegenstand des Bologna-Prozesses sind, nämlich Bachelor, Master und Doktorat (vgl. Ministry of Science, Technology and Innovation 2005, S. 193ff.).

Parallel zur Diskussion der Idee des Qualifikationsrahmens unter dem Dach des Bologna-Prozesses hat die EU-Kommission ab 2004 einen Prozess initiiert, an dessen Ende

die Verabschiedung der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Europäischen Rates für einen „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ im April 2008 stand (vgl. Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008). Im Unterschied zum „Bologna-Qualifikationsrahmen“ sieht der „EU-Qualifikationsrahmen“ acht Qualifikationsniveaus vor, die weit über den Hochschulbereich hinausgehen. Mit dem Qualifikationsrahmen verbindet die EU-Kommission die explizite Erwartung, dass „Einzelpersonen [...] vom EQR durch Verbesserung des Zugangs und der Teilnahme am lebenslangen Lernen profitieren“ (EU-Kommission 2008, S. 4). Dies soll möglich sein, indem Lernergebnisse verschiedener Kontexte und verschiedener Länder besser kombiniert werden und „so zum Abbau von Hindernissen zwischen Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung beitragen können, [...], die ansonsten getrennt voneinander agieren“ (ebd.). Ob dieses Ziel erreicht werden kann, wird von der Ausgestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen (vgl. DGB 2009), aber in besonderer Weise auch von einer weitgehenden Änderung der Anerkennungspraxis der Einrichtungen des Bildungssystems und hier insbesondere der Hochschulen, abhängen.

In konsequenter Umsetzung einer stark ökonomisch geprägten Perspektive auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen fokussiert die Beschreibung einzelner Kompetenzniveaus im Europäischen Qualifikationsrahmen stark auf kognitive Fähigkeiten und ihre Anwendbarkeit im Sinne einer Erwerbsarbeit. Diese einseitige Ausrichtung wurde insbesondere von den Gewerkschaften kritisiert, welche stattdessen einfordern, Berufsbildung nicht auf eine Teilstrategie der Sozial- und

Wirtschaftspolitik zu reduzieren, Humanisierung, Demokratisierung und Partizipation als Leitziele der beruflichen Qualifikation zu verankern und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe mit in den Fokus zu nehmen (vgl. etwa Nehls 2008). Mit der Formulierung eines Entwurfs für einen Deutschen Qualifikationsrahmen wurde hierzu innerhalb des Arbeitskreises DQR ein Kompromiss formuliert (vgl. AK DQR 2009), der seine Tragfähigkeit in der laufenden Validierungsphase im Rahmen des Entwicklungsprozesses für einen DQR erst beweisen muss.

Mit der Ausrichtung auf die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung geht allerdings auch eine Fixierung auf Zertifikate einher. Felix Rauner und Philipp Grollmann (2006) machen darauf aufmerksam, dass noch bis Mitte der 1990er Jahre die berufliche Praxis im Mittelpunkt der europäischen Debatten stand, und von dieser ausgehend Ausbildungsanforderungen formuliert wurden. Diese Herangehensweise sei im Folgenden allerdings durch die – weniger aufwändige – Orientierung an zertifizierten Qualifikationen in den Hintergrund gedrängt worden. Im Verhältnis zwischen beruflicher Tätigkeit, Kompetenz und formalem Bildungsabschluss habe somit eine Umkehrung stattgefunden, indem die formale Bildung zum Leitkriterium wurde. Die Anerkennung dessen, dass Professionalität auch ein Produkt des reflektierten Umgangs mit situativen Herausforderungen der beruflichen Praxis und des Hineinwachsens in eine berufliche Praxisgemeinschaft ist, wird demgegenüber in den Hintergrund gedrängt (zur Debatte um die Berücksichtigung lernprozessbezogener Komponenten in den Deskriptoren des DQR vgl. auch Staack 2009). Diese Entwicklung stellt die Anerken-

nung informell erworbener Kompetenzen vor neue Herausforderungen. Gleichzeitig haben sich Bund und Länder entschieden, die Erarbeitung des DQR zunächst anhand der formalen Bildungsabschlüsse zu orientieren und erst in einem zweiten Schritt die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen zu diskutieren. Demgegenüber vertritt etwa Michael Young (2006) die Auffassung, dass bereits die Annahme, dass formell und informell erworbene Kompetenzen anhand der gleichen Kriterien bewertet werden könnten, einige Probleme bereite. Welche Potenziale die Entwicklung von Qualifikationsrahmen für eine verbesserte Anerkennung informell erworbener Kompetenzen tatsächlich mobilisieren kann, sollte vor dem Hintergrund des geschilderten Debattenverlaufs nicht allzu euphorisch betrachtet werden. Erst in den kommenden Jahren wird sich zeigen, ob mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen „Bildungshürden zementier[t]“ (fzs 2005) werden, hiervon sogar eine „Zerstörung des Dualen Systems“ (Drexel 2005) der Berufsbildung ausgehen und er somit „spezifische nationale Traditionen auslöschen“ (Odenwald 2006) wird, oder ob vom Europäischen Qualifikationsrahmen tatsächlich Impulse für eine höhere Durchlässigkeit und eine Verbesserung der Anrechnungspraxis ausgehen werden, wie es die EU-Kommission verspricht. Sicher ist allerdings, dass es vielfältige Wechselwirkungen zwischen dem Qualifikationsrahmen und den verschiedenen Instrumenten zur Förderung lebenslangen Lernens geben wird, die in den Dokumenten des Bologna-Prozesses genannt werden.

4.4. Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses

Aus den Dokumenten des Bologna-Prozesses lassen sich für den Bereich des lebenslangen Lernens insgesamt vier Vorschläge für konkrete Maßnahmen destillieren. Dies sind neben der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und einer Förderung nicht-traditioneller Hochschulzugangsmöglichkeiten die Ermöglichung von flexiblen Lernwegen wie eines Teilzeitstudiums oder berufsbegleitender Studiengänge sowie die angemessene Ausgestaltung des lebenslangen Lernens an Hochschulen in Bezug auf die Organisation und die Finanzierung der Angebote der Hochschule sowie die Information potenzieller Interessierter. Gegenüber diesen konkreten Vorschlägen bleibt das Ziel der sozialen Öffnung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, das mit dem Leuener Kommuniqué zu diesem Maßnahmenkatalog hinzu gekommen ist, sehr unspezifisch. Aus diesem Grund wird auf eine eigene Bewertung der sozialen Dimension bei der Betrachtung der Umsetzung des Ziels der Förderung lebenslangen Lernens verzichtet und auf Kapitel 2 in diesem Bericht verwiesen.

4.4.1. Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Mit einem Beschluss vom Juni 2002 hat die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2002) festgelegt, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig

sind, der ersetzt werden soll. Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können dabei jedoch höchstens 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen. Im September 2008 hat die KMK diesen Beschluss bekräftigt und die Hochschulen aufgefordert, von den Anrechnungsmöglichkeiten stärker Gebrauch zu machen, da die Resonanz bisher sehr zurückhaltend geblieben sei. Eine Ausnahme bilden die elf Hochschulen, die sich an dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM“ beteiligt haben. Im Rahmen dieses Modellprojektes sollten die Anrechnungsmöglichkeiten in zwölf Studiengängen verbessert werden, indem unter anderem VertreterInnen der Hochschulen und der Ausbildungsinstitutionen gemeinsam nach inhaltlichen Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen suchen. Hierzu erfolgte insbesondere ein ausführlicher Abgleich der Ausbildungspläne und der Studienordnungen (vgl. Stamm-Riemer et al. 2008).

Im internationalen Vergleich ist die Reichweite des ANKOM-Projektes begrenzt, dies gilt insbesondere für den Umfang der Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten durch die Hochschulen. So wurde in Frankreich bereits im Jahr 1934 (!) ein Gesetz verabschiedet, das es Einzelnen ermöglichte, ein Ingenieursdiplom auf der Grundlage beruflicher Erfahrungen zu erlangen. Heute kann durch das Konzept der „Validation des Acquis de l'Expérience“ nicht-formales und informelles Lernen als Grundlage für die Vergabe aller Arten von Bildungsabschlüssen anerkannt werden, dazu gehört auch die Vergabe vollwertiger Qualifikationen bis hin zum Hochschulabschluss. In Großbritannien nutzen etwa 25

Prozent aller Universitäten die bereits seit den 1980er Jahren bestehenden Möglichkeiten des „Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)“, bei dem Studieninteressierte mittels einer Portfolio-Methode, einer Zusammenschau der formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen einer Person, entweder eine Studienberechtigung und/oder die Anrechnung eines Teils der Prüfungsanforderungen erreichen können. Auch Dänemark und Finnland verfügen bereits seit den 1990er Jahren über eine umfassende Struktur zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in allen Bereichen des Bildungssystems. Hervorzuheben ist bei den europäischen Beispielen, dass sie im Unterschied zu Deutschland nicht auf einem Abgleich der Inhalte bereits absolvierter formaler Qualifikationen basieren, sondern aufgrund der Kompetenzorientierung auch nicht-formale und informelle Lernergebnisse einbeziehen (vgl. Souto Otero/ Hawley/Nevala 2007).

4.4.2. Nicht-traditioneller Hochschulzugang

In Deutschland handelt es sich beim nicht-traditionellen Hochschulzugang vor allem um den Hochschulzugang ohne Abitur, auch als „Dritter Bildungsweg“ bezeichnet. Dieser wird durch die Landeshochschulgesetze geregelt. Die KMK (2007) hat die verschiedenen Regelungen in einer Synopse dokumentiert. Hiernach bestanden in den 16 deutschen Bundesländern im Oktober 2007 insgesamt rund 30 Zugangsregelungen, nach denen beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine fachgebundene, teilweise zusätzlich hochschulgebundene, Studienberechtigung erwerben konnten. Trotz aller Unterschiede im Detail

lassen sich die Regelungen zu drei Grundmodellen zusammenfassen:

1. der Zuerkennung einer Studienberechtigung, die zu diesem Zeitpunkt in zehn Bundesländern praktiziert wurde,
2. der Zugangsprüfung, die in 14 Bundesländern angeboten wurde und
3. dem Probestudium, wozu in fünf Ländern die Möglichkeit bestand.

Dabei erfolgt die Zuerkennung der Studienberechtigung in der Regel für AbsolventInnen einer beruflichen Fortbildung (Meisterbrief etc.) ohne weitere Prüfung, während im Rahmen der Zugangsprüfung eine Eignungsfeststellungsprüfung durchgeführt wird, deren Inhalte in den meisten Bundesländern weitgehend den Inhalten der Abiturprüfung entsprechen. Für die Zulassung zur Zugangsprüfung werden in der Regel eine einschlägige Berufsausbildung und eine entsprechende Berufstätigkeit vorausgesetzt. Demgegenüber bedeutet das Probestudium eine befristete Zulassung zum Studium auf der Basis eines Beratungsgesprächs. Nach zwei bis vier Semestern folgt dann eine Prüfung, auf deren Grundlage eine unbefristete Zulassung zum Studium ausgesprochen werden kann. Auch für das Probestudium sind die einschlägige Berufsausbildung und -tätigkeit zwingende Voraussetzung.

Im März 2009 hat die KMK einen Beschluss gefasst, der einen Rahmen für die Regelungen der Länder zur Ausgestaltung des nicht-traditionellen Hochschulzugangs darstellen soll (vgl. KMK 2009). Auf diese Weise sollen die bisher disparaten Zulassungswege bundesweit vergleichbarer und die Mobilität der nicht-traditionellen Studierenden erhöht

werden. Der letzte Punkt soll dadurch gewährleistet werden, dass die Länder zugesichert haben, die nicht-traditionellen Studienberechtigungen nach dem ersten Studienjahr gegenseitig anzuerkennen. Der Beschluss sieht als mögliche Zugangswege die bereits vielfach praktizierten Instrumente der Zuerkennung, der Zugangsprüfung und des Probestudiums vor. Weiterhin enthält er Regelungen zur erforderlichen beruflichen Vorbildung und ist begrenzt auf fachlich affine Studienfächer. Somit stellt der KMK-Beschluss im Wesentlichen eine Fortschreibung des in vielen Bundesländern bestehenden Status quo dar, auch wenn er für einzelne Länder wie Baden-Württemberg einen deutlichen Beitrag zur Öffnung des Hochschulsystems für beruflich Qualifizierte bedeutet. Dies ist aber in Bezug auf die konkreten Vorgaben eher die Ausnahme, weshalb bereits einige Länder wie Rheinland-Pfalz die Absicht erklärt haben, weitergehende Regelungen treffen zu wollen. In Rheinland-Pfalz besteht beispielsweise bereits in Einzelfällen die Möglichkeit zur direkten Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden zu einem Masterstudium. Insgesamt hat aber nur ein sehr geringer Anteil der Studierenden in Deutschland die Studienberechtigung über einen nicht-traditionellen Hochschulzugangsweg erworben. Der entsprechende Wert liegt seit vielen Jahren stabil bei etwa einem Prozentpunkt (vgl. Heine et al. 2008).

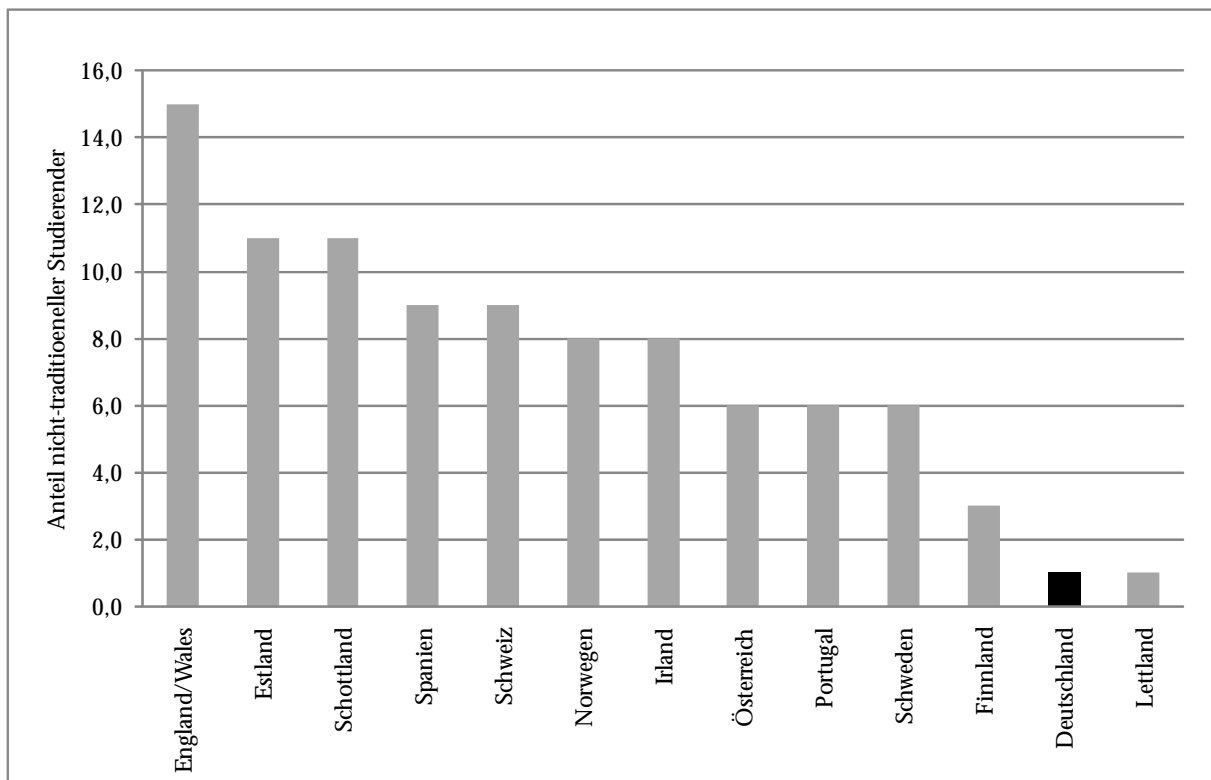
Dieses Ergebnis bestätigen auch die Ergebnisse der internationalen Studie Eurostudent III für 23 europäische Länder. Für den Aspekt des nicht-traditionellen Hochschulzugangs in einer engen Definition, die weitgehend den in Deutschland als Dritter Bildungsweg bezeichneten Zulassungswegen entspricht, weist die Studie Anteilswerte von „nicht-

traditionellen“ Studierenden an allen Studierenden im universitären Bereich (ISCED 5A), der auch die deutschen Fachhochschulen einschließt, zwischen 0 Prozent und 15 Prozent aus. In Deutschland ist der Anteil „nicht-traditioneller“ Studierender mit einem Prozent im Vergleich der europäischen Länder sehr gering (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a, S. 42). Einen Überblick über die Ergebnisse gibt Abbildung 4.

Der im Vergleich größte Anteil nicht-traditioneller Studierender in England und Wales liegt wesentlich in der Open University begründet, die mit etwa 200.000 Studierenden die größte britische Universität ist und ihr Studienangebot fast vollständig im Fernstudium anbietet. Für ein grundständiges

Studium an der Open University bestehen keinerlei formale Zugangsvoraussetzungen, die Studiengänge sind international akkreditiert und den Abschlüssen anderer Universitäten gleichgestellt. An der Open University wird den Studierenden eine intensive Betreuung durch persönliche TutorInnen angeboten, wobei für das Studium vergleichsweise maßvolle Gebühren (3.500 £ oder rund 4.100 € für ein fünfjähriges grundständiges Studium) anfallen.

Auf den ersten Blick überrascht der geringe Wert von 3 Prozent nicht-traditioneller Studierender für Finnland, ein Eindruck, der sich aber vor dem Hintergrund einer Studienberechtigtenquote an einem Altersjahrgang von rund 90 Prozent deutlich relativiert.



Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; eigene Darstellung

Abbildung 4: Anteil nicht-traditioneller Studierender (enge Definition) 2006 in Prozent nach ausgewählten Staaten

In Finnland bieten die Universitäten im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung Kurse auf Universitätsniveau an, die mit Prüfungen abschließen, durch die Credits erworben werden, die für ein Studium angerechnet werden können. Wie in England/Wales bestehen keinerlei formale Voraussetzungen für die Teilnahme. Eine Anrechnung aus „VHS-Kursen“ ist in Finnland im Umfang von bis zu 50 Prozent der für den Abschluss nötigen Credits möglich.

Einen innovativen Weg zur Erweiterung der Beteiligung an Hochschulstudien geht auch Irland mit dem „Back to Education“-Programm, bei dem BezieherInnen von Sozialtransfers ihren Anspruch während des Hochschulbesuchs behalten können. Weiterhin wurden Quoten für nicht-traditionelle StudienanfängerInnen nach Universität und Fach als Zielgrößen festgelegt. Durch umfangreiche Werbemaßnahmen des Bildungsministeriums, die Einrichtung von Beratungsbüros an allen Universitäten und das Angebot von Vorbereitungskursen für die Zugangsprüfung sollen Interessierte für ein Studium motiviert werden.

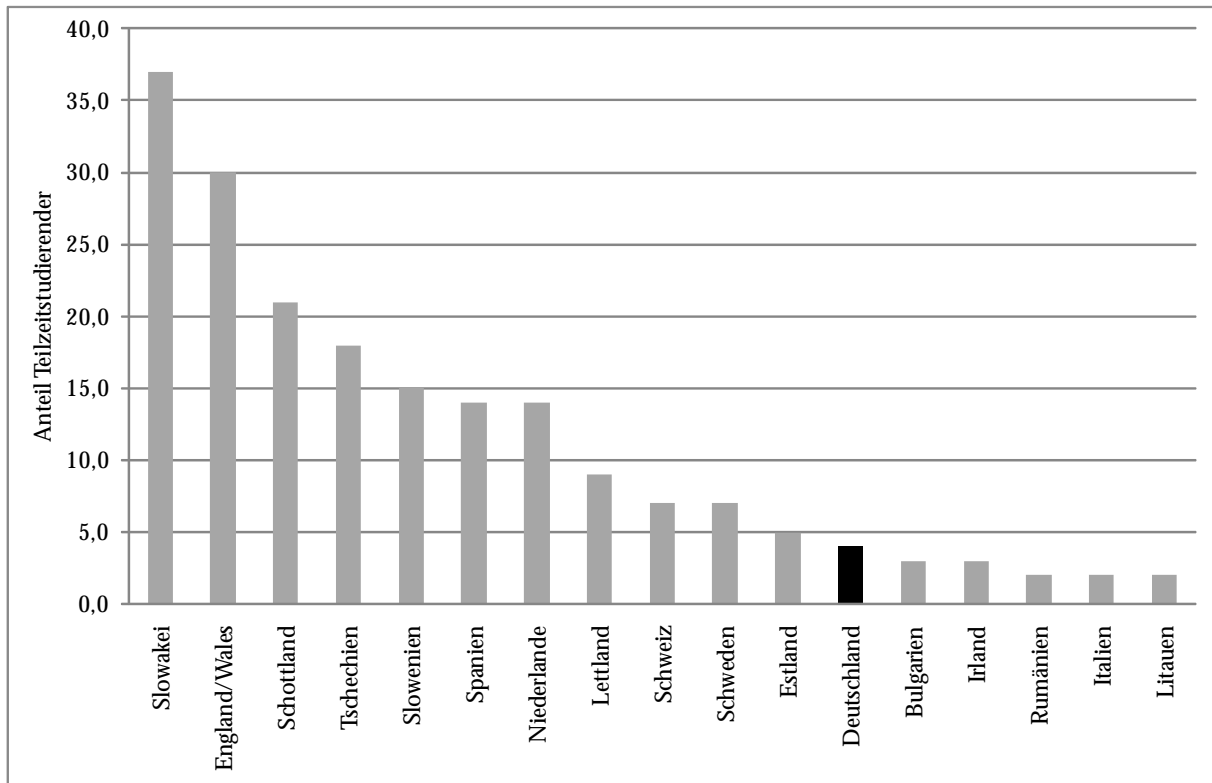
Dass auch ein Land mit einer relativ niedrigen Studienberechtigtenquote nicht-traditionelle Studierende an die Hochschulen führen kann, zeigt Österreich, wo sich die Zulassungsbedingungen nicht wesentlich von der deutschen Regelung unterscheiden, aber deutlich stärker auf diese Möglichkeit des Hochschulzugangs hingewiesen wird als in Deutschland – von öffentlichen Einrichtungen, aber auch von den Bildungs- und Infor-

mationseinrichtungen der Sozialpartner sowie den Studierendenvertretungen und den Hochschulen. In Österreich werden auch landesweit abgestimmte Vorbereitungslehrgänge angeboten, die gut nachgefragt sind.

4.4.3. *Flexible Lernwege*

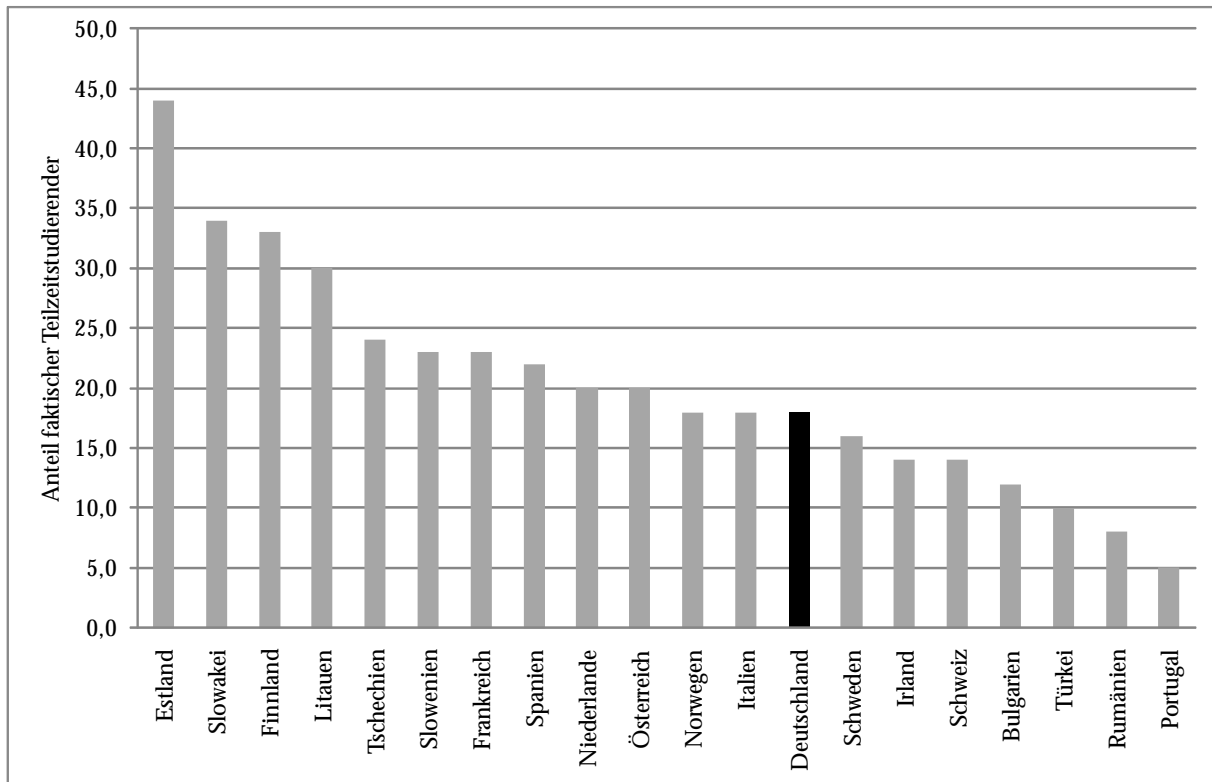
Die deutschen Hochschulen bieten nach wie vor nur in geringem Umfang Studiengänge an, die in Teilzeitform studiert werden können. Somit bleibt Deutschland auch beim Angebot flexibler Lernwege im europäischen Vergleich deutlich hinter anderen Ländern zurück. Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie Eurostudent III (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a, S. 50ff.) zeigen, dass in Deutschland nur 4 Prozent aller Studierenden in einem Teilzeitstudiengang studieren, während dies beispielsweise für 30 Prozent der Studierenden in England und Wales zutrifft. Einen Überblick über die Situation in den verschiedenen europäischen Ländern gibt Abbildung 5.

Der geringen Zahl von Studierenden in Teilzeitstudiengängen steht in Deutschland ein deutlich größerer Anteil faktischer Teilzeitstudierender gegenüber. Als „faktische Teilzeitstudierende“ gelten Studierende, die weniger als 20 Wochenstunden für ihr Studium tätig sind. Den Angaben von Eurostudent III zufolge traf dies im Jahr 2006 auf 18 Prozent aller Studierenden in Deutschland zu. Eine ähnlich große Diskrepanz zwischen „offiziell“ und „faktischem“ Teilzeitstudium weisen aber auch andere Länder auf, wie Abbildung 6 verdeutlicht.



Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; eigene Darstellung

Abbildung 5: Anteil Studierender in Teilzeitstudiengängen 2006 in Prozent



Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; eigene Darstellung

Abbildung 6: Anteil faktischer Teilzeitstudierender 2006 in Prozent

Empirische Daten für die andere in den Dokumenten des Bologna-Prozesses geforderte Form des flexiblen Studiums, das berufs begleitende Studium, sind weder für Deutschland noch für die europäische Ebene bekannt. In Deutschland dominieren hierbei zwei Formen: das „duale“ grundständige Studium, das von der Hochschule gemeinsam mit einem Praxispartner durchgeführt wird, und das Fernstudium, das sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote umfasst.

Nach Angaben der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) nahmen im Wintersemester 2008/2009 rund 66.000 Personen an Fernstudien teil, davon 17 Prozent als GasthörerInnen, die nicht das Ziel verfolgen, einen Abschluss zu erwerben. Somit entfielen in diesem Zeitraum auf Studierende im Fernstudium, die in Studiengängen immatrikuliert sind, rund 55.000 Personen. Dies entsprach rund 2,7 Prozent aller Studierenden.

4.4.4. Angemessenheit der Rahmenbedingungen

In Deutschland ist der Begriff des lebenslangen Lernens in den vergangenen Jahren auch von vielen Hochschulen aufgenommen worden, ist allerdings häufig weniger von operativer als vielmehr von programmatischer Bedeutung. Dabei liegt der Fokus in der Regel bei der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Wolter et al. (2003) stellen hierbei trotz des für die meisten Hochschulen ähnlichen Handlungsrahmens stark differenzierte, teilweise sogar divergierende Entwicklungen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung fest – abhängig von der „Institutional Policy“ der jeweiligen Hochschule. Insgesamt

tue sich die Hochschule, und insbesondere die Universität, als Institution schwer damit, die Weiterbildung als dritten, gleichwertigen Pfeiler neben Forschung und Lehre zu etablieren (vgl. Wolter et al. 2003).

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist allerdings weder rechtlich noch fachlich eindeutig definiert, die Definitionen der einzelnen Hochschulen und Bundesländer folgen aber größtenteils der Definition der KMK aus dem Jahr 2001, der zufolge wissenschaftliche Weiterbildung definiert ist als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft dabei in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (zitiert nach: Faulstich et al. 2007, S. 90). Aus dieser Definition ergeben sich nach Einschätzung von Faulstich et al. (2007) Abgrenzungsfragen z.B. zu Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien sowie nicht-konsekutiven Masterstudiengängen. Umstritten sei auch, ob auch grundständige Studiengänge als Weiterbildung anerkannt werden müssen, wenn sie auf eine bestimmte berufstätige Zielgruppe ausgerichtet sind.

Ein weiteres Abgrenzungsproblem ergibt sich nach Einschätzung des Akkreditierungsrates daraus, dass auch konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen als weiterbildende Studiengänge genutzt würden, auch wenn sie nicht den besonderen Profilanforderungen weiterbildender Masterstudiengänge entsprechen. Gleiches gelte auch für

Bachelorstudiengänge. Die Hochschulen sollten diese Entwicklung dem Akkreditierungsrat zufolge verstärkt bei der Konzeption und der Organisation ihres Studienangebots berücksichtigen, beispielsweise durch ein verstärktes Angebot von Teilzeit- und berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die KMK in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben ein weiterbildendes Studiengangprofil für Bachelorstudiengänge ausdrücklich nicht vorsieht. Ebenfalls ergeben sich Abgrenzungsfragen aus der Tatsache, dass ein wichtiger Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen nicht in Form von Studiengängen, sondern in Form von Zertifikatsstudien, Programmen oder einzelnen Kursen angeboten wird, wobei zwischen den verschiedenen Formen der Weiterbildung an vielen Hochschulen vielfältige Verknüpfungen inhaltlicher oder personeller Art bestehen (vgl. Akkreditierungsrat 2007).

Eine Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung IX zum Nutzungsverhalten bei wissenschaftlicher Weiterbildung ergab, dass im Jahr 2004 6 Prozent der Befragten mit Hochschulabschluss angaben, in den vergangenen 12 Monaten an einer Maßnahme der Hochschulweiterbildung teilgenommen zu haben, Personen ohne Hochschulabschluss nahmen demgegenüber nur zu 2 Prozent an Hochschulweiterbildung teil. Einer europäischen Vergleichsstudie zufolge nahmen HochschulabsolventInnen in einer vierjährigen Referenzperiode sogar zu 21 Prozent an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil. Insgesamt repräsentiert die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen mit hoher Wahrscheinlichkeit nur ein kleines Teilsegment des allgemeinen Weiterbildungssystems, wobei hierfür allerdings nur Schätz-

ungen vorliegen, die zwischen 2 und 10 Prozent der Gesamtnachfrage schwanken (vgl. Wolter et al. 2006; Faulstich et al. 2007).

Entgegen der weit verbreiteten Einschätzung, dass im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung immer mehr Hochschulen zum Unterlaufen der Regelungen des Haushalts- und Arbeitsrechts auf externe privatrechtliche Ausgründungen setzten, zeigen die empirischen Daten von Faulstich u.a., dass ca. 64 Prozent der Weiterbildungsbereiche unmittelbare Teileinrichtungen der Hochschulen sind. Etwa 20 Prozent sind als Verein verfasst, weniger als 10 Prozent als GmbH bzw. gGmbH und nur 1 Prozent als AG. Weitere rund 7 Prozent entfallen auf die Rechtsformen einer gemeinnützigen Stiftung oder einer Teileinrichtung einer Fakultät. Dabei sind die Organisationsformen der Weiterbildung als wissenschaftliches Zentrum (18 Prozent), Zentrale Betriebseinheit (18 Prozent) und als Arbeitsbereich der Zentralverwaltung (17 Prozent) die häufigsten. Diese Einrichtungen bilden den Schwerpunkt der Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung. Allerdings geben 61 Prozent der Befragten an, dass auch andere Stellen der Hochschule, insbesondere die Fakultäten und Fachbereiche, zusätzliche Weiterbildungsangebote durchführen. Rund 85 Prozent der Hochschulen setzen bei der Auswahl der Lehrenden überwiegend auf das eigene wissenschaftliche Personal, das hierfür in aller Regel ein Honorar erhält. Die Nutzung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ist zum überwiegenden Teil (86 Prozent) gebührenpflichtig. Dabei orientiert sich die Höhe der Gebühren in der Regel (80 Prozent) an den Durchführungskosten. Dies führt dazu, dass etwa 70 Prozent der befragten Hochschulverantwortlichen angeben, dass Investitionsmittel (u.a. zur (Neu-)Konzeption

der Angebote) zumeist nicht in ausreichender Höhe zur Verfügung stehen. Damit korrespondiert, dass mehr als 49 Prozent der Befragten es für sehr unwahrscheinlich halten, dass ihre Einrichtung eine Vollkostendeckung überhaupt erreichen kann (vgl. Faulstich et al. 2007).

Derzeit sind Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen weitgehend entkoppelt von den Aufgaben der Hochschulen in Forschung und Lehre. Dabei repräsentiert die Hochschulweiterbildung insgesamt nur einen kleinen Teil des gesamten Weiterbildungsbereichs. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote fast ausschließlich auf die Zielgruppe der HochschulabsolventInnen hin ausrichten. Andere Personengruppen fühlen sich von den Weiterbildungsangeboten der Hochschulen kaum angesprochen (vgl. Faulstich et al. 2007; Wolter et al. 2006). Vor dem Hintergrund des fortschreitenden Übergangs zu einer wissensbasierten Ökonomie wird jedoch allgemein eine stark wachsende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten vor allem als Instrument der Anpassungsqualifizierung an die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt erwartet, was auch ein höheres Engagement der Hochschulen in diesem Bereich erforderlich mache (vgl. Wolter et al. 2003).

4.5. Fazit und Perspektiven

Im Bereich des lebenslangen Lernens besteht an den Hochschulen in Deutschland deutlicher Nachholbedarf. Zwar gibt es formale Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen und zum nicht-traditionellen Hochschulzugang, die enge Kopplung an die traditionellen Studien-

inhalte beziehungsweise an das traditionelle Abiturwissen erschweren eine Nutzung dieser Möglichkeiten durch beruflich oder anderweitig qualifizierte Menschen aber erheblich, wie die geringen Werte in der Statistik belegen. Ebenfalls unbefriedigend ist die Situation beim Teilzeitstudium. Hier besteht aus individuellen Gründen ein deutlich höherer Bedarf nach entsprechenden Angeboten als sie tatsächlich angeboten werden. Dies belegen die Zahlen zum Anteil faktischer Teilzeitstudierender eindrücklich (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6). Weiterhin stimmt die Einschätzung vieler Verantwortlicher für Weiterbildungsangebote an den Hochschulen nachdenklich, dass in ihren Einrichtungen Investitionsmittel fehlen und eine Vollkostendeckung nicht als erreichbar gilt. Dies stellt perspektivisch auch die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Insgesamt haben die Hochschulen auf dem Weg zu Trägerinstitutionen des lebenslangen Lernens, zu denen sie nicht nur, aber auch aufgrund der demografischen Entwicklung werden müssen, noch viele Schritte vor sich. Hierzu gehört auch eine Lösung vom Verständnis des lebenslangen Lernens als wissenschaftliche Weiterbildung von HochschulabsolventInnen und eine Anerkennung des Faktums, dass im Rahmen einer individuellen Lernbiografie auch ein grundständiges Bachelorstudium Weiterbildung sein kann. Zur Verankerung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen sind Politik und Hochschulen, aber auch die Sozialpartner gefordert, um durch entsprechende gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen, eine gute Beratung und Betreuung von „life-long Learners“ sowie eine ausreichende Finanzierung eine solide Basis dafür zu legen, dass das Ziel einer Förderung des lebenslan-

gen Lernens im europäischen Hochschulraum keine Randnotiz der feierlichen Erklärungen im Rahmen des Bologna-Prozesses bleibt. Maßnahmen zur wirksamen Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen könnten unter anderem sein:

1. Die verbindliche Regelung des nicht-traditionellen Hochschulzugangs durch ein Bundesgesetz, wobei sich die Zugangsprüfungen zwingend am beruflichen Vorwissen der BewerberInnen und an den Anforderungen des Studienfachs – und nicht am traditionellen Wissenskanon des Abiturs – orientieren müssen und ExpertInnen aus der Weiterbildung und von beruflichen Schulen an der Durchführung der Prüfungen und der Festlegung der Inhalte zu beteiligen sind.
2. Die Formulierung des gemeinsamen Ziels von Bund und Ländern, den Anteil nicht-traditioneller StudienanfängerInnen auf 5 Prozent im Jahr 2015 und 10 Prozent im Jahr 2020 zu erhöhen. Dies wäre nicht nur ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit, sondern auch eine sinnvolle Reaktion auf die Herausforderungen des demografischen Wandels.
3. Eine Flexibilisierung der KMK-Strukturvorgaben dahingehend, dass auch bei Bachelorstudiengängen eine Berücksichtigung des besonderen Studienprofils von berufsbegleitenden Studiengängen und de facto-Weiterbildungsstudiengängen, wie sie beispielsweise in den Bereichen Gesundheit und frühkindliche Bildung bereits in der Praxis vielfach vorkommen, erfolgt.
4. Die Verpflichtung der Hochschulen auf die Anrechnung von außerhalb der

Hochschule erworbenen Kompetenzen. Hierbei sollte die Anrechnung allerdings nicht nur bei einer inhaltlichen Übereinstimmung der Ausbildungs- und Studienpläne möglich sein, was einer Beschränkung auf den Bereich des formalen Lernens entspricht, sondern im Rahmen einer Erstellung von individuellen Kompetenzportfolios auch für non-formale und informelle Kompetenzen gelten.

5. Die Schaffung von Finanzierungsmöglichkeiten für das lebenslange Lernen an Hochschulen unter Berücksichtigung der biografischen Situation der Studieninteressierten. Hierzu gehört neben einer Aufhebung der Altersgrenze beim BAföG und der Gewährung von bedarfsgerechten Zuschlägen auch eine flexible Nutzung der Möglichkeiten einer aktiven Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Dies bedeutet, dass nicht der formale Status über die verfügbaren Fördermöglichkeiten entscheiden darf, sondern die individuelle soziale und biografische Lage angemessen gewürdigt werden muss. Auch ein formal grundständiges Studium eines vierzigjährigen Menschen kann eine berufliche Weiterbildung darstellen und muss entsprechend gefördert werden können.
6. Eine Verpflichtung der Hochschulen auf das Angebot von Teilzeitstudienmöglichkeiten, bei denen auch die besonderen Anforderungen der Teilzeitstudierenden an Didaktik, Betreuung und Studienorganisation berücksichtigt werden. Hierzu gehören beispielsweise Blockkurse, Wochenend- und Abendangebote, Elemente des Fernstudiums und des E-

- Learnings, aber auch flankierende Maßnahmen wie der Ausbau von Kinderbetreuungsmöglichkeiten an den Hochschulen.
7. Der gezielte Ausbau von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen für Personen ohne einen akademischen Abschluss. Dabei sollten sich die Hochschulen am Ziel des Transfers akademischen Wissens orientieren und hierzu geeignete didaktische und organisatorische Durchführungsformen entwickeln. Ein Versuch, etablierten AnbieterInnen von Weiterbildungskursen, die spezifische Fertigkeiten vermitteln (z.B. Sprachkurse, EDV-Schulungen) mit ähnlich ausgerichteten Kursangeboten Konkurrenz zu machen, wäre dagegen kaum sinnvoll, da ein solches Angebot an der inhaltlichen Ausrichtung der Hochschulen vorbei läuft.
 8. Die Einrichtung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen bzw. entsprechenden Profilen innerhalb der Studiengänge, die sich besonders an Personen richten, die nach dem ersten Abschluss längere Zeit eine Berufstätigkeit ausgeübt haben. Für diese Menschen ist ein Masterstudiengang unabhängig vom definierten Profil eine Weiterbildung. Dies muss bei der curricularen und didaktischen Konzeption sowie bei der Studienorganisation berücksichtigt werden.
 9. Die Weiterentwicklung von sogenannten Seniorenuniversitäten in „Universitäten des dritten Lebensalters“, um ältere Hochschulinteressierte zu motivieren, über die „passive“ ZuhörerInnenrolle hinaus zu gehen und ihre Erfahrungen und ihre besondere Perspektive aktiv in den Hochschulalltag einzubringen, zum Beispiel durch selbstorganisierte Tagungen oder Seminare, die sich sowohl an Ältere als auch an „traditionelle“ Studierende und Lehrende richten.
 10. Die Einrichtung von angemessen ausgestatteten „Zentren für lebenslanges Lernen“ an jeder Hochschule, die die Weiterbildungsangebote und das Studienangebot für Menschen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung koordinieren. Weiterhin sollten die Zentren das Angebot von auf diese Zielgruppe ausgerichteten Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten auf der Ebene der Hochschulen und der einzelnen Fächer gewährleisten sowie die TrägerInnen der Angebote bei der curricularen Entwicklung, der didaktischen Konzeption und der operativen Durchführung unterstützen.
 11. Eine bessere Vernetzung der Weiterbildungsangebote der Hochschulen mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und den TrägerInnen beruflicher Fortbildungsangeboten. Dies umfasst eine Abstimmung und Abgrenzung der jeweiligen Profile, die Definition von Schnittstellen im Sinne von Übergängen zur Erhöhung der Durchlässigkeit und deren konkrete Ausgestaltung – z.B. durch das Angebot von anerkannten Vorbereitungslehrgängen auf die Zugangsprüfung für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung durch die Volkshochschulen nach österreichischem Vorbild.

12. Die Begleitung der Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen durch gezielte Evaluationen und entsprechende Forschungsprojekte, unter anderem zur Studierfähigkeit und zum Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden, zu den „ex-

ternen Effekten“ des lebenslangen Lernens analog zu den britischen Arbeiten zu “Wider Benefits of Learning” sowie zu den Wechselwirkungen der demografische Entwicklung und von Maßnahmen lebenslangen Lernens.

5. Mobilität und Bologna-Prozess

5.1. Mobilität in den Dokumenten des Bologna-Prozesses

Bereits in der Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 verpflichteten sich die BildungsministerInnen Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens „die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studierenden [...] zu fördern“ und die Lissabon-Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich im europäischen Raum zu ratifizieren (Europäische BildungsministerInnen 1998). In der Bologna-Erklärung wurde bekräftigt, dass die „Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Weg stehen“ sowohl Studierenden als auch Personal den Aufenthalt im europäischen Ausland erleichtern sollte. Als geeignetes Mittel wird die Einführung eines Leistungspunktesystems vorgeschlagen (vgl. Europäische BildungsministerInnen 1999). Im Prager Kommuniqué wird die Mobilität als von „größter Bedeutung“ gewürdigt und der Wille zur Beseitigung aller Hindernisse bekräftigt. Es wird explizit auch die soziale Dimension der Mobilität hervorgehoben und der Beitrag der EU-Programme zur Mobilitätsförderung gewürdigt. Bereits im Prager Kommuniqué wird die Anerkennung der vielfältigen Qualifikationen thematisiert und die nationalen Einrichtungen zu stärkeren Anstrengungen aufgerufen. Auch die Ausgestaltung des European Credit Transfer System (ECTS) für eine „größere Flexibilität beim Lernen“ wird gefordert: gemeinsame Eckpunkte und gegenseitig anerkannte Qualitätssicherungssysteme sollen ein Leistungspunktesystem ermöglichen, das leicht zum Transfer, aber auch zur Akkumu-

lation von Studienleistungen geeignet sein soll. Dazu soll auch das Diploma Supplement beitragen (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2001). Auf der Berliner MinisterInnenkonferenz wurden die ersten Anstrengungen der Teilnahmestaaten gewürdigt, diese aber auch gleichzeitig zu „verbesserte[n] Anerkennungsverfahren von Studienabschlüssen und –abschnitten“ aufgerufen. Neben der Forderung nach besseren statistischen Daten über Mobilität wurde als Förderungsinstrument insbesondere die Ermöglichung der Mitnahme von Studienbeihilfen ins Ausland vereinbart. Auch die zentrale Rolle des Leistungspunktesystems für die studentische Mobilität wurde erneut hervorgehoben (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2003). Im Jahr 2005 mussten die MinisterInnen zur Kenntnis nehmen, dass die Lissabon-Konvention auch acht Jahre nach ihrer Verabschiedung von lediglich 36 der 45 damals am Bologna-Prozess beteiligten Länder ratifiziert worden war. Sie verpflichteten sich daraufhin zur vollständigen Umsetzung der Konvention und aller ihrer Prinzipien. Zur Konkretisierung der Arbeit wurden nationale Aktionspläne erarbeitet, über die bei der nächsten Konferenz Bericht zu erstatten war. Auch die Portabilität von Förderungsleistungen wurde als wichtige Aufgabe bekräftigt, „damit Mobilität im Europäischen Hochschulraum Realität wird“ (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2005). Daneben wurden erstmals weitere Fördermaßnahmen wie „die Ausstellung von Visa und Arbeitserlaubnis und die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen“ explizit genannt (ebd.). Die BildungsministerInnen mussten 2007 in London dennoch erneut feststellen, dass im Mobili-

tätsbereich noch viel zu tun bleibt – insbesondere bezüglich Einwanderungsrecht, Anerkennung akademischer Leistungen, unzureichender Finanzierung und unflexibler Rentensysteme. Die BildungsministerInnen bekräftigten dort die Notwendigkeit, bei der Lösung dieser Probleme über den rein bildungspolitischen Bereich hinauszugehen. Im akademischen Bereich wurde insbesondere auf die Schaffung gemeinsamer Programme (joint programmes) und flexibler Curricula verwiesen. Bei der Anerkennung wurden die einzelnen Länder zu kohärenteren Maßnahmen aufgefordert und erneut die vollständige Umsetzung der Lissabon-Konvention eingefordert (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2007).

Auf der BildungsministerInnenkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve schließlich begründeten die MinisterInnen erneut die Bedeutung von Mobilität für den europäischen Hochschulraum sowie für die persönliche Entwicklung und den europäischen Arbeitsmarkt. Daher müsse Mobilität ein Markenzeichen des Bologna-Prozesses sein und ein Mobilitätsfenster in mehr Studienprogrammen verankert werden. Alle bereits in den vorangegangenen Kommuniqués genannten Instrumente in Anerkennung, flexibler Curricularentwicklung und sozialer Dimension wurden erneut als unbedingte Voraussetzungen eingefordert. Daneben wurden eine ausgewogene soziale Beteiligung an Mobilität sowie ein ausgewogenes Verhältnis der Mobilitätsströme angemahnt (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2009).

Die Betonung der Mobilität als europäisches Thema im Zuge des Bologna-Prozesses kann auf eine gewisse Tradition zurückgreifen: Seit spätestens Ende der 1980er Jahre gehört die

Förderung von Austausch und Mobilität im akademischen Raum zum anerkannten Betätigungsfeld europäischer Politik. So wurde bereits 1987 das ERASMUS-Programm begründet und bis heute oft als erfolgreichstes Bildungsprogramm der Europäischen Union beschrieben, „das zeitlich befristete Studienaufenthalte in einem andern [sic!] EU-Mitgliedstaat zu einem Kennzeichen der europäischen Hochschulbildung werden ließ“ (Hackl 2005, S. 103) und bereits weit vor dem Bologna-Prozess Impulse für einen europäischen Hochschulraum aussendete. Dabei ging es zunächst nicht originär um die Förderung der politischen und kulturellen Einheit Europas, sondern um wirtschaftspolitische Ziele der Europäischen Kommission. Alan Smith, der Direktor des ERASMUS-Büros in Brüssel, formulierte dies 1990 folgendermaßen: „Um den Binnenmarkt der EG in die Wirklichkeit umzusetzen, um ihn nicht nur als Papiertiger dastehen zu lassen, wird die Gemeinschaft entsprechende Humanressourcen (wie es so häßlich im EG-Jargon heißt [Einschub im Original]) brauchen, Menschen also, die im Stande sind, in anderen europäischen Ländern zu ‚funktionieren‘: unter anderem auch Hochschulabsolventen, die wissen, wie der Wissenschaftsbetrieb in anderen Ländern aussieht, die die notwendigen Sprachkompetenzen haben, um sich dort durchzusetzen, und die vor allen Dingen wissen, was es bedeutet, in einem anderen europäischen Land zu leben“ (Smith 1990, S. 159). Im gleichen Vortrag beschrieb Smith, dass die EG neben den „großen Programme[n], von denen ständig die Rede ist“, auch Anstrengungen unternahme um „Barrieren abzubauen, die der Mobilität im Wege stehen“ und dass dazu z.B. „die EG-Politik im Bereich der Anerkennung der Diplome“ gehöre (ebd., S. 161).

Entsprechend dieser Stoßrichtung wurde knapp zehn Jahre später in der Bologna-Erklärung „die Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Weg stehen“ als bis 2010 zu erreichendes Ziel verankert (vgl. Europäische BildungsministerInnen 1999).

5.2. Instrumente zur Mobilitätsförderung im Bologna-Prozess

Das European Credit Transfer System (ECTS) und das Diploma Supplement (DS) – auch Diplom-Zusatz genannt – sind die zwei strukturellen Instrumente, die im Rahmen des Bologna-Prozesses die Mobilität wesentlich fördern sollen und in allen Kommuniqués der BildungsministerInnen benannt werden. Das ECTS soll dabei vor allem Flexibilität und die leichtere Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen ermöglichen. Das Diploma Supplement soll durch eine verbesserte Lesbarkeit sowohl den Berufseinstieg auf dem europäischen Arbeitsmarkt ermöglichen als auch zur akademischen Mobilität beitragen, indem es zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse herangezogen wird.

5.2.1. European Credit Transfer System (ECTS)

In Deutschland wurde die ECTS-Einführung bereits mit den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen der Kultusministerkonferenz im Jahr 2000 sowie der Verankerung in §15 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 2002 in die nationale Gesetzgebung aufgenommen (vgl. KMK 2000

und Bundesgesetzblatt 2002). Im Bericht zur BildungsministerInnenkonferenz in Leuven 2009 teilte die Bundesregierung eine ECTS-Anwendung in 50 bis 75 Prozent der Studienprogramme mit (vgl. BFUG 2008, S. 26). Im Vergleich dazu listet ein Bericht des europäischen Informationsnetzwerks EURYDICE über 20 Bologna-Teilnahmestaaten auf, in denen ECTS vollständig implementiert ist.⁹ In 13 dieser Staaten haben dabei ECTS und die Orientierung an Lernergebnissen (learning outcomes) andere Systeme der Studienleistungserfassung bereits abgelöst. Weitere 13 Staaten haben ECTS vollständig implementiert, nutzen aber noch immer die Kontaktzeit oder eine Mischung aus Kreditpunkten und Kontaktzeiten zur Erfassung oder Angabe von Studienleistungen. Lediglich in 18 Staaten – Deutschland eingeschlossen – ist ECTS noch nicht vollständig implementiert. Von diesen 18 Staaten haben jedoch mehrere ein mit dem ECTS vollständig kompatibles Kreditsystem. Trotz einer weiten Verbreitung von ECTS zeigt der EURYDICE-Bericht auf, dass eine vollständige und abgestimmte ECTS-Implementation noch nicht gelungen ist (vgl. EACEA 2009, S. 28). Daher stellt der Bericht auch fest, dass zwar 37 Länder von Hilfs- und Informationsmaßnahmen zur ECTS-Einführung berichten, aber nur neun davon auch finanzielle Unterstützung für die Reformmaßnahmen bereitgestellt haben (vgl. ebd., S. 30).

⁹ ECTS gilt in diesem Kontext als vollständig implementiert „when it applies to almost all programmes offered by almost all higher education institutions for the purposes of both credit transfer and accumulation, and when it satisfies the requirements of credit points based on learning outcomes and student workload“ (EACEA 2009, S. 28).

5.2.2. *Diploma Supplement*

Das Diploma Supplement wurde von der Europäischen Kommission, dem Europarat und der UNESCO/CEPES entwickelt und wird den Hochschulen als standardisierte Vorlage zur Verfügung gestellt, damit alle AbsolventInnen zusätzlich zu ihrer Abschlussurkunde eine detaillierte einordnende Beschreibung ihres Abschlusses erhalten können. Im Berliner Kommuniqué haben sich die BildungsministerInnen darauf verständigt, das Diploma Supplement „automatisch und gebührenfrei“ allen AbsolventInnen ab 2005 mit dem Abschluss auszustellen (Europäische BildungsministerInnen 2003). EURYDICE stellt im Jahr 2008 denn auch eine Implementierung in der großen Mehrzahl der Bologna-Teilnahmestaaten fest und nennt ausschließlich Aserbaidschan, Frankreich, Irland, Montenegro, Russland, die Slowakei und das Vereinigte Königreich als noch im Einführungsprozess begriffen. Lediglich in der Ukraine wurden noch keine Maßnahmen zur Einführung des Diploma Supplements ergriffen (vgl. EACEA 2009, S. 31). In fast allen europäischen Staaten wird das Diploma Supplement gebührenfrei und automatisch ausgestellt; zumeist in der Unterrichtssprache sowie in Englisch oder einer anderen offiziellen EU-Sprache. Auch zur Einführung des Diploma Supplements wurden vielfältige Werbe- und Informationskampagnen von den Ländern durchgeführt; Maßnahmen oder Pläne zur Untersuchung der Nutzung und daraus resultierender Weiterentwicklungsnotwendigkeiten wurden jedoch nur von 14 Staaten berichtet. So verwundert es nicht, dass viele Staaten berichten, dass das Diploma Supplement im privaten Sektor kaum bekannt sei oder genutzt würde (vgl. ebd., S. 33ff.).

5.2.3. *Verbesserung der Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen*

Bereits in der Sorbonne-Erklärung wurde die Anrechnung von im Ausland erworbenen Studienleistungen als zentrales Element zur Mobilitätsförderung genannt. Die unterzeichnenden BildungsministerInnen wollten auf dem 1997 beschlossenen Lissabon-Abkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region „aufbauen und noch weiter gehen“ (Europäische BildungsministerInnen 1998). Obwohl auch in den folgenden Erklärungen der Abbau von Anerkennungshindernissen betont wurde, änderte sich bis 2005 wenig. Reichert und Tauch (2005, S. 5) ziehen in einer Untersuchung zum Bologna-Prozess den Schluss, dass vor allem eine systematischere Anwendung von ECTS und Diploma Supplement nötig sei. Auf der Bergerer MinisterInnen-Konferenz wurde schließlich die Erstellung Nationaler Aktionspläne zur Anerkennung beschlossen (vgl. Europäische BildungsministerInnen 2005). Erst in Folge dieser Beschlüsse ratifizierte Deutschland die Lissabon-Konvention im Herbst 2007.

Hauptziel der Lissabon-Konvention ist die verbindliche und transparente Regelung zur Anerkennung von im europäischen Ausland erworbenen Qualifikationen. Dazu erkannten die Vertragsparteien an, dass „die Anerkennung von in einem anderen Staat der europäischen Region durchgeführten Studien und erworbenen Zeugnissen, Diplomen und Graden eine wichtige Maßnahme zur Förderung der akademischen Mobilität zwischen den Vertragsparteien darstellt“ und sahen die „Notwendigkeit, die gegenwärtige Anerken-

nungspraxis zu verbessern, durchschaubarer zu machen und besser an die gegenwärtige Lage im Bereich der Hochschulbildung in der europäischen Region anzupassen“ (Europarat 1997). Kernelement – besonders aus studentischer Sicht – ist Artikel III.3 Absatz 5: „Die Beweislast, dass ein Antrag nicht die entsprechenden Voraussetzungen [zur Anerkennung, Anm. d. Verf.] erfüllt, liegt bei der die Bewertung durchführenden Stelle“ (ebd.). Mit dieser Beweislastumkehr müssten die Studierenden nicht mehr den mitunter komplizierten Nachweis der Gleichwertigkeit einer Qualifikation antreten, sondern die Hochschulen müssten nachweisen, wieso die Qualifikation nicht den Anforderungen eines bestimmten Studienprogrammes entspricht. Trotz dieser neuen Vorgehensweise gaben KMK und BMBF im Nationalen Bologna-Bericht 2007 an, dass keine Gesetzgebungsmaßnahmen nötig seien, um die Umsetzung der Lissabon-Konvention in Deutschland zu erreichen. Stattdessen würde den Hochschulen der Wortlaut der Konvention von den Ministerien der Länder zur Kenntnis gebracht, woraufhin die Hochschulen sich zur Umsetzung und Einhaltung der Konvention im Rahmen ihres Qualitätsmanagements verpflichten würden (vgl. KMK/BMBF 2006, S. 16). Damit sei Artikel II.1, in der sich die Unterzeichnenden zur Ergreifung sämtlicher Maßnahmen zur Umsetzung der Konvention verpflichten, erfüllt. Im Auswertungsbericht der Nationalen Aktionspläne zur Anerkennung wird diese Art der Herangehensweise und die Verwendung veralteter Begriffe wie Äquivalenz jedoch als „not so good practice or unacceptable practice“ zurückgewiesen (vgl. Rauhvargers/Rusakova 2008, S. 69). Auch Vorspel (2008) führt am Beispiel der Lehrerbildung aus, dass der deutsche Umgang

mit den Bologna-Reformen unter den Bedingungen von Föderalismusreform einerseits und Lehrermangel andererseits eher zu einer weiteren Ausdifferenzierung des bereits vorher unübersichtlichen Zustands in der Lehrerbildung geführt hat. Auch wenn diese „chaotisch anmutende Situation schon älter als die Bologna-Erklärung“ sei, verhalte sich die Kultusministerkonferenz im Rahmen des Bologna-Prozesses „widersprüchlich, bremsend“ und wirke „hilflos“ (Vorspel 2008, S. 186 und 188). Hier wäre also durchaus Bedarf für die Schaffung kohärenter gesetzlichen Regelungen im Bereich der Anerkennung akademischer Qualifikationen gegeben.

Die Aussagen von Studierenden zur akademischen Anerkennung von Auslandsaufenthalten zeichnen ein noch deutlicheres Bild (siehe auch Kapitel 5.3.1): Im Rahmen der HIS-Studie „Internationale Mobilität 2009“ berichten insgesamt 36 Prozent der Studierenden von leichten (18 Prozent) oder sogar größeren (18 Prozent) Problemen mit der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen. Auch die „schwierige Vereinbarkeit des Aufenthalts mit den Vorgaben und Anforderungen meines Studienganges“, die 21 Prozent als Problem nannten und weitere 17 Prozent als teilweise problematisch einstufen, spricht nicht für einen großzügigen Umgang mit der Anerkennung der von Studierenden im Ausland geleisteten Studienarbeit (vgl. Heublein/Hutzsch 2009, S. 10). Auch laut EUROSTUDENT III ist die mangelnde Unterstützung im Heimatland (zu der auch die Anerkennungsfragen gehören) ein Mobilitätshindernis, das doppelt so oft genannt wird wie Sprachprobleme oder unzureichende Unterstützung im Gastland. Nach Finanzierungsschwierigkeiten mit 57 Prozent steht die unzureichende Unterstützung im

Heimatland mit 49 Prozent an zweiter Stelle der Mobilitätshindernisse überhaupt (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b, S. 160ff.).

5.2.4. Entwicklung der Mobilitätsförderung in Deutschland

Die bestehenden Mobilitätsförderungsprogramme der EU wurden im Jahr 2006 zum „Programm für lebenslanges Lernen“ zusammengefasst. Diese Bezeichnung ist insofern irreführend als sich das Programm im Wesentlichen aus Teilprogrammen zur Förderung der Mobilität zusammensetzt, wenn sich diese auch an Personen unterschiedlichen Alters richten. So richtet sich das Teilprogramm COMENIUS an vorschulische Einrichtungen und Schulen bis zur Sekundarstufe II, das Teilprogramm LEONARDO DA VINCI an Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und das Teilprogramm GRUNDTVIG an AkteurInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Das vierte Teilprogramm ERASMUS, das bereits auf eine mehr als zwanzigjährige Geschichte zurückblickt, richtet sich an die Hochschulen. Allen Teilprogrammen ist gemeinsam, dass sie auf Partnerschaften von Schulen, Hochschulen und weiteren Einrichtungen des Bildungssystems setzen, in deren Rahmen die europäische Mobilität der Lehrenden und Lernenden der jeweiligen Einrichtungen gefördert werden soll (vgl. Nationale Agenturen 2007, S. 5ff.).

Im Rahmen des ERASMUS-Programms sind für Studierende sowohl Auslandsaufenthalte zum Zweck des Studiums als auch (seit 2007) für die Durchführung von Praktika möglich. Studierende können für das Auslandsstudium Mobilitätzuschüsse bis zu einer Höhe von 300 Euro erhalten. Der durchschnittliche Satz des Zuschusses lag im Jahr 2007 jedoch deutlich unterhalb von 200 Euro (vgl. ebd., S. 8f.). Für das Studienjahr 2007/2008 standen in Deutschland für ERASMUS-Aktivitäten rund 43 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. DAAD 2008, S. 11). Nach Angaben der EU-Kommission hat sich die Zahl der geförderten Studierenden aus Deutschland zwischen 1999 und 2008 deutlich von 15.715 auf 23.553 erhöht. Einen Überblick über die Entwicklung gibt Tabelle 5. Hinzu kamen im Studienjahr 2007/2008 2.733 geförderte Praktika (vgl. EU-Kommission o.J.a).

Insgesamt wurde im Studienjahr 2007/2008 der Auslandsaufenthalt von 26.286 Studierenden von deutschen Hochschulen gefördert. Dem standen 20.822 Studierende von ausländischen Hochschulen gegenüber, deren Aufenthalt in Deutschland gefördert wurde (EU-Kommission o.J.b). Der Anteil der Studierenden, deren Mobilität durch das ERASMUS-Programm gefördert wurde, lag somit im Studienjahr 2007/2008 bei lediglich 1,15 Prozent aller Studierenden (EU-Kommission o.J.c).

Studienjahr	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008
Geförderte Studierende	15.715	15.872	16.626	18.482	20.688	22.427	23.848	23.884	23.553
Veränderung zum Vorjahr		1,0%	4,8%	11,2%	11,9%	8,4%	6,3%	0,2%	-1,4%

Quelle: EU-Kommission; eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Anzahl im Rahmen des ERASMUS-Programms geförderter Studierender von Hochschulen in Deutschland 1999/2000 bis 2007/2008.

Die zentrale Einrichtung zur Förderung der Mobilität von Studierenden ist in Deutschland der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). Er bietet verschiedene Förderprogramme an, die wichtigsten sind Individualstipendien für studienbezogene Auslandsaufenthalte unterschiedlicher Länge, die Förderung von Auslandspraktika sowie von Fach- und Sprachkursen. Die Angebote des DAAD richten sich sowohl an Angehörige deutscher Hochschulen als auch an AusländerInnen, die einen akademischen Aufenthalt in Deutschland durchführen wollen. Im Jahr 2008 standen dem DAAD Mittel in Höhe von 84 Millionen Euro zur Förderung von Angehörigen deutscher Hochschulen und 71 Millionen Euro zur Förderung von ausländischen Gaststudierenden und –wissenschaftlerInnen zur Verfügung (vgl. DAAD 2009, S. 18ff.). 2008 wurden damit 57.514 Personen vom DAAD gefördert, was deutlich mehr waren als im Jahr 2000. Damals waren es 46.659 Geförderte. Die deutliche Zunahme liegt allerdings vor allem an der Entwicklung der Zahl der Geförderten aus dem Ausland, die sich von 26.596 im Jahr 2000 auf 36.192 im Jahr 2008 erhöhte. Demgegenüber stagnierte die Zahl der Geförderten aus Deutschland weitgehend: Im Jahr 2000 wurden 20.063 Auslandsaufenthalte von Angehörigen deutscher Hochschulen gefördert, 2008 waren es 21.322 nur leicht mehr (vgl. ebd., S. 15). Im Jahr 2008 verteilte sich die Zahl der Geförderten aus Deutschland auf 15.531 Studierende und Graduierte sowie 5.791 Wissen-

schaftlerInnen (vgl. ebd., S. 31). Der Anteil der DAAD-Geförderten an allen Studierenden in Deutschland betrug im Jahr 2008 somit 0,76 Prozent.

Eine spezifische Form der Mobilitätsförderung stellt das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) dar. War es zunächst bereits möglich, BAföG-Leistungen im Ausland für bis zu zwei Semester zu erhalten, besteht seit 2001 die Regelung, dass ein Auslandsstudium in Staaten der EU bis zum Abschluss gefördert werden kann. Die zunächst vorgeschriebene Studienzeit von zwei Semestern an einer Hochschule in Deutschland vor Beginn der Auslandsförderung wurde nach einer Entscheidung des Europäischen Gerichtshofes im Jahr 2008 aufgehoben. Dem 17. BAföG-Bericht der Bundesregierung zufolge standen im Jahr 2005 rund 47 Millionen Euro für die Auslandsförderung bereit (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 19). Die Zahl der Studierenden, die im Ausland BAföG-Leistungen erhalten, hat sich zwischen 1999 und 2007 von 6.343 auf 15.563 mehr als verdoppelt (siehe Tabelle 6).

Bei der Betrachtung der Zahl der Studierenden, die von den unterschiedlichen öffentlichen Programmen zur Mobilitätsförderung profitieren, wird deutlich, dass diese immer noch weit unter 60.000 Personen pro Jahr liegt. Dem standen im Wintersemester 2008/2009 rund zwei Millionen Studierende an den Hochschulen in Deutschland gegenüber.

Studienjahr	1999*	2000*	2001*	2002**	2003**	2004**	2005**	2006**	2007**
Geförderte Studierende	6.343	6.646	7.370	9.695	11.299	12.879	13.919	14.585	15.563
Veränderung zum Vorjahr		4,8%	10,9%	31,5%	16,5%	14,0%	8,1%	4,8%	6,7%

Quelle: 17. BAföG-Bericht der Bundesregierung (*); Statistisches Bundesamt, Statistik der Bundesausbildungsförderung, verschiedene Jahrgänge (**); eigene Berechnungen.

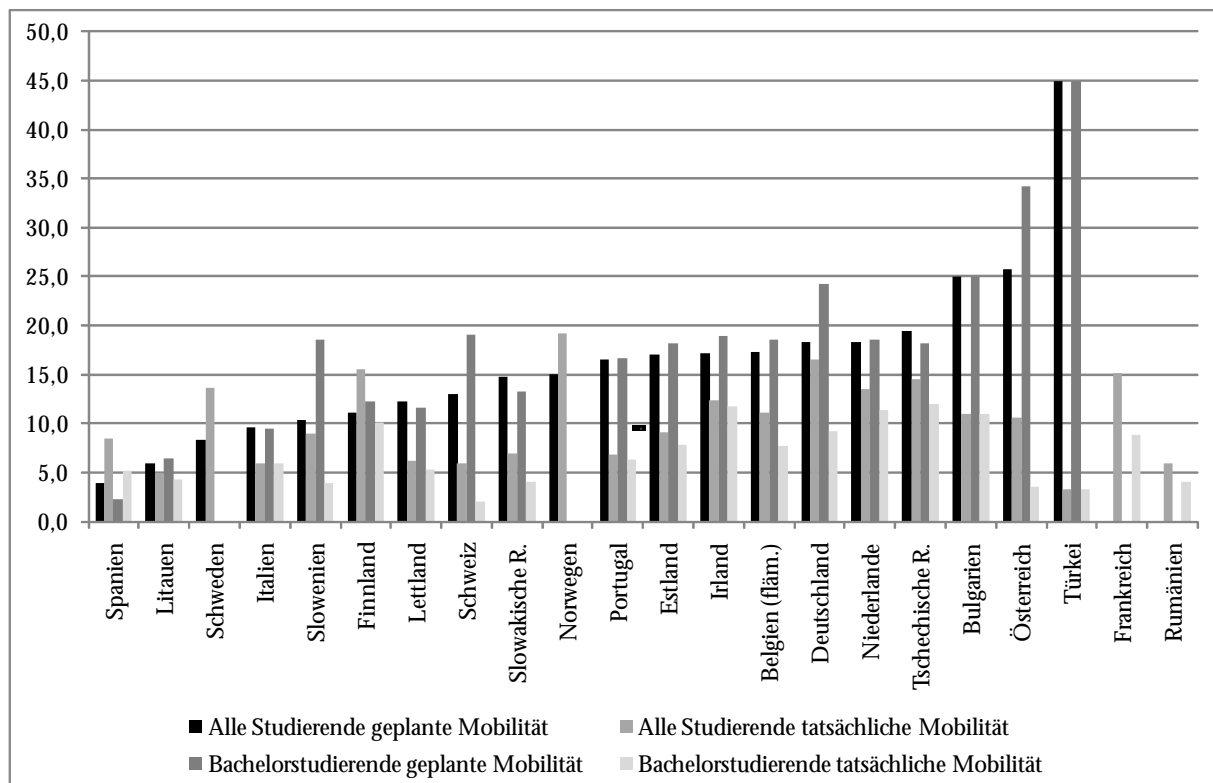
Tabelle 6: Anzahl der geförderten Studierenden nach BAföG in Ländern der EU

5.3. Studierendenmobilität in Europa

Angesichts der hohen Bedeutung, die der Mobilität in den Bologna-Dokumenten zugemessen wird, sind die Ergebnisse ermutigend. Der Abschlussbericht von EUROSTUDENT III (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b), einer europaweiten Befragung und Datenerhebung zu den Studienbedingungen, ermittelte ein hohes Mobilitätspotenzial unter den Studierenden und insbesondere unter Studierenden in Bachelorstudiengängen. Der Anteil der mobilitätswilligen Studierenden liegt in der Mehrzahl der Länder zwischen 10 und 25 Prozent. Im Kontrast dazu liegt aber nur in zehn der 23 an EUROSTUDENT III teilnehmenden Ländern die tatsächlich realisierte Mobilitätsquote ober-

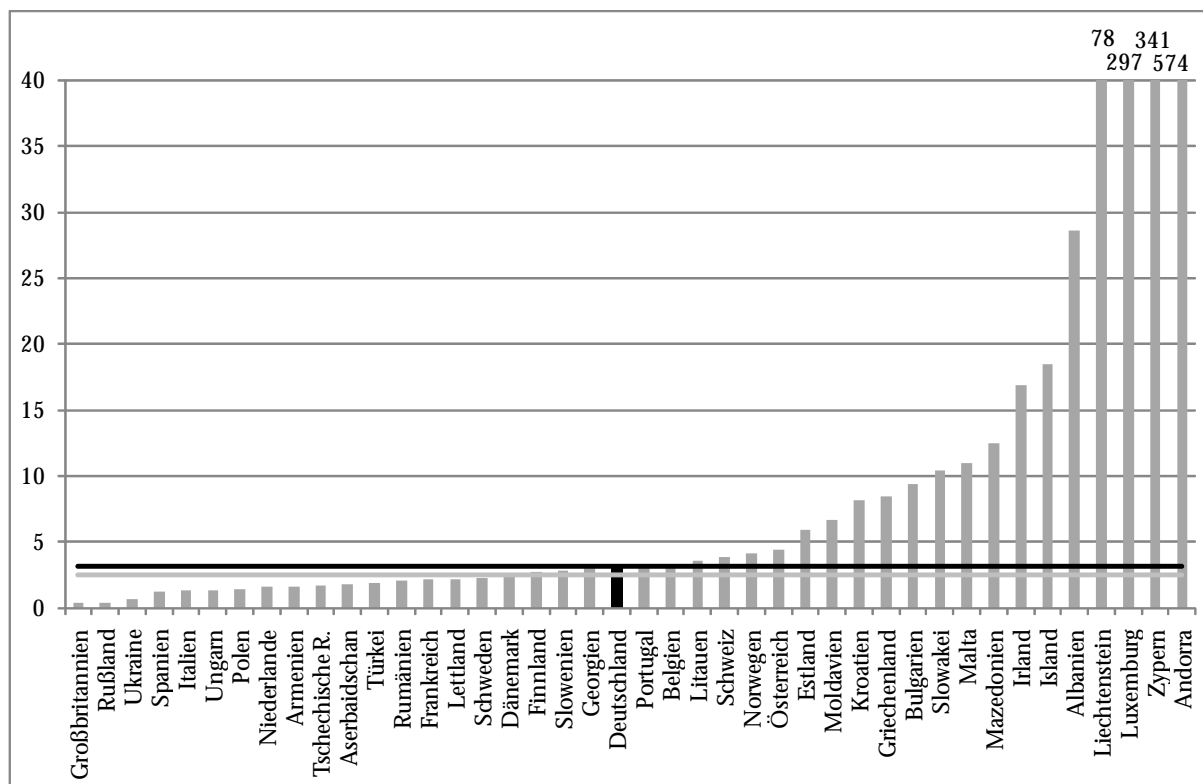
halb von 10 Prozent. Lediglich in vier Bologna-Ländern haben mehr als 15 Prozent der Studierenden einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert: Norwegen (19 Prozent), Deutschland (17 Prozent), Finnland (16 Prozent) und Frankreich (15 Prozent) (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b, S. 141).

Hohe Mobilitätsraten sind also vor allem in Westeuropa zu verzeichnen. EUROSTUDENT III stellt dazu fest: „In den meisten neuen EU-Mitgliedsstaaten, mit Ausnahme von Bulgarien und der Tschechischen Republik, liegt die Auslandsmobilitätsrate allerdings [...] unter 10 Prozent“ (ebd., S. 133). Eine Gegenüberstellung der Mobilitätsabsichten und der tatsächlich realisierten Auslandsaufenthalte ist Abbildung 7 zu entnehmen.



Quelle: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b; eigene Darstellung.

Abbildung 7: Gewünschte und realisierte Auslandsaufenthalte



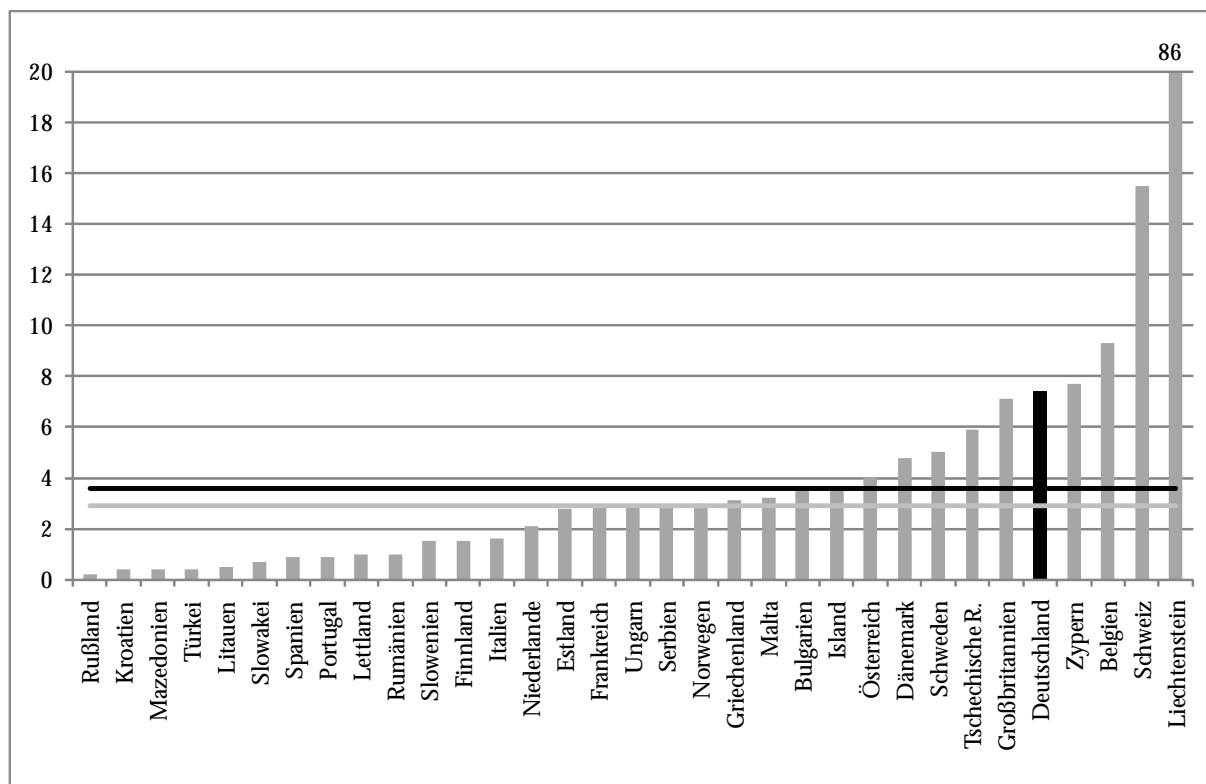
Quelle: Eurostat 2009, Tab. C1a, b, S. 210; eigene Darstellung

Abbildung 8: Studierende eines Landes, die 2006 in einem anderen europäischen Land immatrikuliert sind (EU-27, EFTA und Kandidatenländer) als prozentualer Anteil der Studierendenpopulation im jeweiligen Gastland (ISCED 5A und 6)

Anlässlich des Bologna-Jubiläums hat Eurostat ein statistisches Jahrbuch mit umfangreichen Mobilitätsdaten herausgegeben (vgl. Eurostat 2009, S. 97-111). Die hier verzeichneten Mobilitätsraten innerhalb des europäischen Hochschulraumes sind außerordentlich gering. Aus der Hälfte der Bologna-Staaten waren 2006 lediglich 3,2% und weniger der Studierenden in anderen Bologna-Staaten immatrikuliert. Für den EU-27-Bereich liegt der Median¹⁰ mit 2,5% noch geringer, da vermutlich mehr Studierende aus den EU-Staaten Europa bzw. das Bologna-Gebiet für einen Auslandsaufenthalt ganz verlassen. In

Abbildung 8 sind der Median für die Bologna-Staaten und die EU-27 eingezeichnet. Der gleichen Abbildung ist auch zu entnehmen, dass sehr hohe Auslandsraten in Europa lediglich kleine Staaten mit wenig tertiären Angeboten wie Zypern, Liechtenstein, Andorra und Luxemburg aufweisen. Weiterhin sind mehr als 15 Prozent der Studierendenpopulationen Albaniens, Irlands und Islands im europäischen Ausland immatrikuliert, 95 Prozent der irischen Auslandsstudierenden allerdings im Vereinigten Königreich und fast 75 Prozent der albanischen Auslandsstudierenden in Italien. Zahlreiche Staaten weisen demgegenüber eine sehr geringe Quote an Studierenden aus, die einen Teil des Studiums im Ausland verbringen. Rumänien, das Vereinigte Königreich und die Ukraine haben hier Werte von unter einem Prozent.

¹⁰ Eurostat verwendet den Median (Zentralwert). Dies ist der Wert, der eine Verteilung halbiert, so dass die Hälfte der Verteilung – hier: der Länder – über und die andere Hälfte unter dem Median liegt. Der Median ist gegenüber dem Mittelwert (Durchschnitt) weniger anfällig für Ausreißer (vgl. Eurostat 2009, S. 101).



Quelle: Eurostat 2009, Tab. C1c, d, S. 211; eigene Darstellung

Abbildung 9: Ausländische Studierende aus dem Bologna-Gebiet als prozentualer Anteil aller Studierenden des Gastlandes (ISCED 5A und 6), 2006

Zudem befinden sich viele westeuropäische Länder wie Schweden, Finnland oder Frankreich unterhalb des Median, während Deutschland und Portugal sehr nah bei 3 Prozent – dem Wert des Median – liegen und die beiden deutschsprachigen Länder Österreich und Schweiz innereuropäische Mobilitätsraten von gut 4 Prozent haben. Eurostat konstatiert im Trendverlauf sogar eine leichte Abnahme der Mobilität innerhalb des Bologna-Gebiets (vgl. Eurostat 2009, S. 103).

Gleichzeitig ist eine gewisse Unausgeglichenheit der Mobilitätsströme sichtbar: Abbildung 9 zeigt Studierende, die aus anderen Bologna-Staaten kommen als Anteil der Studierenden im Gastland. Der Median für den Bologna-Raum liegt bei 2,9%, der für die EU-27 bei 3,6%. Beide Quoten steigen im Trendverlauf leicht an. Die zehn Staaten mit den höchsten

Anteilen ausländischer Studierender aus dem Bologna-Raum liegen überwiegend in Nord- und Westeuropa. Demgegenüber weisen insbesondere einige osteuropäische Staaten sehr geringe Quoten aus. Diese Art von Ungleichgewicht zeigt deutlich, dass der Bologna-Raum noch weit von einer ausgewogenen akademischen Mobilität entfernt ist (vgl. Eurostat 2009, S. 102).

5.3.1. Situation in Deutschland

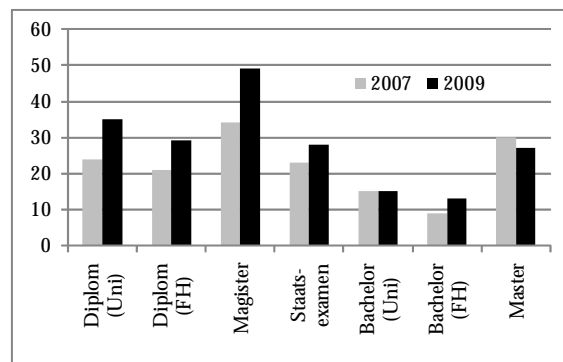
Der 10. Studierendensurvey der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung, der im Wintersemester 2006/07 durchgeführt wurde und mit Daten aus den Jahren 2001 und 2004 verglichen werden kann, macht deutlich, dass Mobilität für einen großen Teil der Studierenden (noch) keine Realität ist, obwohl festzustellen ist, „dass von den Studierenden das Auslandsstudium eine hohe Wertschätzung

erfährt: sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die beruflichen Chancen“ (Multrus/Bargel/Ramm 2008, S. 213). An den deutschen Universitäten berichteten 9 Prozent der Befragten von Auslandsstudienereferenzen, an den Fachhochschulen 7 Prozent. In den ersten sechs Semestern waren allerdings lediglich 3 (Universitäten) bzw. 5 Prozent (Fachhochschulen) der Studierenden im Ausland; im 9. bis 12. Semester dagegen beträgt die Quote für Universitäten 18 und Fachhochschulen 8 Prozent. Zu Studienbeginn planen laut Studierendensurvey etwa 40 Prozent der Universitäts- und 24 Prozent der Fachhochschulstudierenden ein Auslandsstudium fest ein. Würde das Potenzial mobilitätswilliger Studierender tatsächlich realisiert, dann läge die Quote derjenigen mit Auslandsstudienereferenzen beim Studienabschluss bei etwa 38 Prozent. Dabei sind Auslandspraktika, Sprachkuraufenthalte o.ä. noch nicht berücksichtigt (vgl. ebd.).

Die erwartete Mobilitätssteigerung der Studierenden auf Grund der Umstellung auf das konsekutive Studiensystem zeichnet sich allerdings nicht ab, da die „gegenwärtigen Auskünfte der Studierenden zur realisierten und zur geplanten Studienphase im Ausland [...] für die Bachelorstudierenden keine höhere Quote an Auslandsstudium erwarten (lassen)“ und die Studierendenmobilität eher zurückgehen könnte, denn Bachelorstudierende geben an den Universitäten signifikant seltener an, einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen zu wollen. Sie planen jedoch doppelt so oft einen Auslandsaufenthalt nach der ersten Studienphase ein, und in der Zusammenschau ergibt sich immer noch für über 50 Prozent der Studierenden an Universitäten (42 Prozent an Fachhochschulen) eine fest eingeplante Auslandstätigkeit im oder

nach dem Studium. Genauso stellt sich fast die Hälfte der Studierenden im Berufsleben eine (meist zeitlich befristete) Auslandstätigkeit vor (vgl. ebd.).

Auch die HIS-Studie „Internationale Mobilität 2009“ konstatiert ein signifikantes Gefälle zwischen traditionellen und neuen Studiengängen bezüglich des Mobilitätsverhaltens: So nahmen seit 2007 die Auslandsaufenthalte in allen Abschlussgruppen zu außer bei Bachelorstudierenden an Universitäten sowie Masterstudierenden (siehe Abbildung 10). Während von den Diplomstudierenden an Universitäten 35 und an Fachhochschulen 29 Prozent studienbezogen im Ausland waren und für Magisterstudiengänge sogar 49 Prozent erreicht wurden, liegen die Mobilitätsquoten im Bachelor an Universitäten bei 15 und an Fachhochschulen bei 13 Prozent sowie im Master (leicht gesunken seit 2007) bei 27 Prozent (vgl. Heublein/Hutzsch 2009, S. 2).



Quelle: Heublein/Hutzsch 2009; eigene Darstellung

Abbildung 10: Studienbezogene Auslandsaufenthalte deutscher Studierender nach Abschlussart (in Prozent) 2007 und 2009

Diese Zahlen werden auch durch den Studierendensurvey bestätigt: Hier sehen nur 26 Prozent (Universitäten) bzw. 36 Prozent (Fachhochschulen) der Studierenden eine Möglichkeit zum Auslandsstudium. Diese

Zahlen erhöhen sich für Bachelorstudierende kaum. Interessanterweise sehen FH-Studierende die Mobilitätsmöglichkeiten des Bologna-Prozesses – auch in den neuen Bachelorstudiengängen – jeweils stärker umgesetzt als Studierende der Universitäten. Generell betrachten Bachelorstudierende den Bologna-Prozess häufiger als verwirklicht als Studierende in den traditionellen Studiengängen. Bei den Mobilitätszielen unterscheiden sich die beiden Studierendengruppen dagegen kaum. So verwundert es nicht, dass die Studierenden die mobilitäts- und internationalisierungsbezogenen Ziele des Bologna-Prozesses zwar in sehr großem Umfang befürworten und für wichtig halten, sich durch die Studienstrukturen jedoch keine großen Erwartungen in diese Richtung machen. Im Jahr 2001 erwartete noch fast die Hälfte der Studierenden eine Erleichterung für Auslandstätigkeiten durch den Bologna-Prozess, im Jahr 2007 ist diese Erwartung auf 36 Prozent zurückgegangen. Die negative Erwartung, dass durch den Bologna-Prozess individuelle Spielräume der Studiengestaltung eingeschränkt werden, äußerten dagegen vor acht Jahren nur 27 Prozent der Studierenden, 2007 sind es bereits 49 Prozent (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008, S. 195-218).

Auch wenn die zur Mobilität vorliegenden Daten angesichts der erst kürzlich erfolgten Einführung der neuen Studiengänge vorsichtig interpretiert werden müssen, geben die Antworten der Studierenden zu den größten Problemen im Zusammenhang mit ihrem Auslandsaufenthalt Hinweise auf Ansatzpunkte für Verbesserungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Erleichterung von Mobilität: So nennen Studierende als wichtigstes Problem den Zeitverlust im Studium durch Auslandsaufenthalte. JedeR dritte auslandsaktive Stu-

dierende war davon stark betroffen. Auch Finanzierungsschwierigkeiten betrafen 27 Prozent der Studierenden stark, und insgesamt 25 Prozent nennen eine zu geringe Unterstützung der Heimathochschule als großes Problem (vgl. Heublein/Hutzsch 2009, S. 10). Insgesamt fühlte sich von den vorgenannten Problemen fast die Hälfte aller auslandsaktiven Studierenden teils-teils oder in starkem Maße betroffen. Die größten Probleme – neben dem Finanzierungsaspekt – bestanden für mobile Studierende also in der Studienorganisation. Auch bei denjenigen, die nicht im Ausland waren, rangieren direkt nach den finanziellen Schwierigkeiten (49 Prozent) die Hinderungsgründe mangelnde Unterstützung der Hochschule (45 Prozent), schwierige Vereinbarkeit mit den Vorgaben und Anforderungen des Studienganges (43 Prozent), Zeitverluste im Studium (39 Prozent), mangelnde Informationen (37 Prozent), zu viel Mühe bei der Organisation des Studienaufenthaltes (35 Prozent) und Probleme mit der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen (33 Prozent). Weniger relevant sind dagegen Sprachschwierigkeiten, die Trennung von PartnerIn oder FreundInnen oder ein möglicherweise nur geringer Nutzen fürs Studium (vgl. ebd., S. 13).

Eine durch den Deutschen Akademischen Austausch Dienst in Auftrag gegebene Vergleichsstudie zur studentischen Mobilität, die in elf europäischen Staaten durchgeführt wurde, offenbart für Deutschland ebenfalls eine mobilitätshemmende Umsetzung der Bologna-Reformen. Nur 36 Prozent der befragten Hochschulverantwortlichen geben die Einschätzung ab, dass die Modularisierung es für Studierende einfacher macht, ein Auslandsstudium durchzuführen. Das war der niedrigste Wert; in allen anderen Teilnahme-

staaten lagen die Erwartungen deutlich über 50 Prozent. Negativer Spitzenreiter ist Deutschland wiederum bei der Aussage, dass die Studienpläne zu dicht gefüllt sind als dass Studierende ins Ausland gehen könnten. Dieser Aussage stimmten 45 Prozent der befragten Hochschulverantwortlichen zu – während es in Norwegen, Frankreich oder Österreich nur zwischen 9 und 14 Prozent Zustimmung zu dieser Erwartung gab (zur Studierbarkeit der Studiengänge siehe auch Kapitel 2.5). Gemeinsam mit den Hochschulverantwortlichen aus Italien, Norwegen, Polen und dem Vereinigten Königreich halten rund 35 Prozent der in Deutschland Befragten die neuen Bachelor- und Masterprogramme für nicht flexibel genug für eine einfache Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen (vgl. Bürger et al. 2006, S. 21ff.).

Die vorliegenden Daten erlauben die Schlussfolgerung, dass es in Deutschland bei der strukturellen Dimension von Mobilität noch erhebliches Verbesserungspotenzial z. B. bei den Anerkennungsprozeduren gibt. Die Studienstrukturereformen müssen zur Öffnung von „Mobilitätsfenstern“ genutzt werden und dürfen nicht zu Mobilitätshemmnissen werden.

5.3.2. Die soziale Dimension der Mobilität

Ein Problem im Zusammenhang mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten tritt in den EUROSTUDENT-Berichten deutlich hervor: Mobilität ist vom sozialen Hintergrund abhängig und damit ein Privileg von kulturell und materiell besser ausgestatteten Akademikerkindern. Dies lässt sich für Deutschland und für Europa nachweisen. In einigen Bologna-Staaten lagen die Auslandsquoten für

Studierende aus bildungsnahem Hintergrund dreimal so hoch wie diejenigen für Studierende aus bildungsferneren Schichten (vgl. Eurostat 2009, S. 97). Auch in Deutschland ist die Teilnahme am Auslandsstudium sozial hochselektiv: Studierende aus hochschulfernen Elternhäusern gehen zu Studienzwecken weniger als halb so oft ins Ausland wie Akademikerkinder (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b, S. 145).

Die Ungleichheit der Lebensverhältnisse in den europäischen Staaten befördert ein ebensolches Ungleichgewicht in der Verteilung der Mobilitätsströme: Die höchsten Quoten für das Auslandsstudium haben Finnland, Österreich, Deutschland, Norwegen und Schweden, wo 8 bis 11 Prozent der Studierenden im Ausland studieren; die niedrigsten Quoten die Türkei, Rumänien, Slowakei, Portugal und Italien, wo nur 1 bis 3 Prozent zum Studium ins Ausland gehen (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008b, S. 138). Ein Grund für dieses Ungleichgewicht sieht EU-ROSTUDENT III in der unterschiedlichen staatlichen Unterstützung. Während in Finnland, Norwegen, Estland, Schweden und Bulgarien der Staat mehr als die Hälfte der im Ausland entstehenden Lebenshaltungskosten finanziert, müssen portugiesische Studierende 73 Prozent der Kosten aus privaten Mitteln bestreiten; tschechische (94 Prozent) und türkische Studierende (100 Prozent) noch deutlich mehr (vgl. ebd., S. 153). Da Erwerbsarbeit für mobile Studierende mit ausländerrechtlichen und anderen Einschränkungen verbunden ist, spielt die staatliche Finanzierung von Auslandsmobilität eine noch bedeutendere Rolle als für die allgemeine Studienfinanzierung. Bei einem Einkommensgefälle in Europa von ca. 400 Euro monatlichem studentischem Budget in Rumänien, Bulga-

rien, Litauen, der Türkei, Estland und der Slowakei bis über 1.200 Euro im Vereinigten Königreich oder der Schweiz müssten Studierende z.B. aus Litauen, Rumänien oder Estland in Schweden oder Spanien ein mehrfaches ihres heimatlichen Budgets aufbringen um den heimatlichen Lebensstandard halten zu können (vgl. ebd., S. 154). EUROSTUDENT III kommt zu folgendem Ergebnis: „Es ist zu befürchten, dass die internationale Mobilität von Studierenden aus einkommensschwachen Ländern weiterhin auf niedrigem Niveau verharrt, wenn die Einkommensunterschiede zwischen den Ländern bestehen bleiben“ (ebd., S. 155). Mit 57 Prozent führt die Kategorie Finanzierungsschwierigkeiten mit weitem Abstand die in EUROSTUDENT III genannten Einflussfaktoren auf die Pläne für Auslandsaufenthalte an und somit ist die „finanzielle Unterstützung [...] das maßgebliche Instrument, um die Pläne von Studierenden für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 161).

Auf den Bologna-Nachfolgekonferenzen wurde zwar die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraumes – nicht zuletzt auf Drängen von Studierenden und Gewerkschaften – als Bologna-Ziel verankert (siehe hierzu Kapitel 1). Konkrete Maßnahmen, die materiellen und finanziellen Aufwendungen von Mobilität gerechter zu verteilen, wurden bisher jedoch europaweit nicht angegangen.

Auch die für deutsche Bachelorstudierenden zu beobachtende Verschiebung von (geplanten) Auslandsaufhalten auf die Zeit nach dem Bachelor bzw. die Verlagerung der kompletten Masterphase ins Ausland (siehe Kapitel 5.3.1) stellt keine Entlastung für die genannten Probleme dar. Zum Einen ist die

Mobilität von HochschulabsolventInnen nicht zwangsläufig akademische Mobilität. Zum anderen besteht angesichts der Anerkennungsprobleme die Gefahr, dass das Ost-West-Gefälle der akademischen Mobilität eher größer werden könnte, wenn der Auslandsaufenthalt auch noch von der Bedingung geprägt würde, dass der Abschluss von einer ausländischen Institution vergeben würde. Der Zulauf zu prestigeträchtigeren Hochschulen und in beliebtere Länder könnte auf Kosten einer ausgeglichenen europäischen Mobilität zunehmen und somit die Chance vertan werden, akademische Mobilität auch als Beitrag zum europäischen Zusammenwachsen zu nutzen. Weiterhin würden die Anerkennungsprobleme von im Bologna-Raum erworbenen Qualifikationen nur an andere Institutionen oder auf einen späteren Zeitpunkt verlagert und stünden spätestens beim Zugang zu Weiterbildung o.ä. wieder im Raum.

5.4. Fazit und Perspektiven

Die Bedeutung akademischer Mobilität für die Schaffung eines tatsächlichen europäischen Hochschulraumes wird in den Bologna-Dokumenten deutlich ausgeführt. Wenn auch viele konkrete Maßnahmen der Studienstrukturreform von Studierenden oder Hochschulangehörigen in Frage gestellt wurden, so besteht doch Einigkeit darin, dass akademische Mobilität ein legitimes Ziel für die Entwicklung eines zukunftsfähigen europäischen Hochschulraumes ist (vgl. fzs 2002b; HRK 2005). Die Debatte über die Erhöhung der Mobilität wurde dabei in Deutschland oft ohne Berücksichtigung der materiellen und sozialen Situation der Studierenden geführt. So benannte Ulrich Teichler (2003, S. 22f)

zwar ganze fünf „Gegenstandsbereiche von Internationalisierungspolitiken und –maßnahmen“, keiner davon setzte sich jedoch mit der Finanzierung der Mehrkosten, die durch Auslandsaufenthalte entstehen, auseinander. Der Studierendendachverband fzs machte demgegenüber bereits 2002 deutlich: „ECTS ist als Mittel zur Unterstützung von Mobilität ungenügend, solange nicht auch die sozialen Rahmenbedingungen geschaffen werden“ (fzs 2002a) und identifizierte „neben Anerkennungsproblemen und Mobilität verhindernde ausländer- und einwanderungsgesetzliche(r) Bestimmungen, überwiegend (Hindernisse) kultur- und sozialpolitischer Natur“, wie Studienfinanzierung, Beratung, sprachliche und kulturpolitische Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt und Integration in Studierendenschaften, Alltag und Studienbetrieb (fzs 2002b).

Um allen Studierenden, die es wünschen, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen, muss daher in der Einführung und Weiterentwicklung von ECTS und Modularisierung darauf geachtet werden, dass Flexibilität tatsächlich ermöglicht wird. Dazu gehört die Einplanung sogenannter „Mobilitätsfenster“ in allen Bachelor- und Masterstudiengängen, die eine unproblematische Integration von Auslandserfahrung in ein Studium ermöglichen.

Flexible Studienverläufe werden erst möglich, wenn die Anerkennung von Qualifikationen, die an anderen Hochschulen oder im Ausland erworben wurden, substantiell vereinfacht werden. Hier ist auch eine Abkehr von dem Gedanken nötig, dass es über Auswahl gelingen kann, passgenaue Studierende für spezifische Studiengänge zu gewinnen – stattdessen tut Großzügigkeit in der Anerkennung und ein positiver Umgang mit Diversität not.

Angesichts der massiv hemmenden Wirkung finanzieller Unsicherheiten ist eine verlässliche und kostendeckende Absicherung der Kosten akademischer Auslandsaufenthalte anzustreben. Während Anerkennungsprobleme allen Studierenden zu schaffen machen, ist die Bedeutung finanzieller Probleme für Studierende bildungsferner Herkunft signifikant höher (vgl. EUROSTUDENT III, S. 164).

Auf europäischer Ebene ist weiterhin eine Angleichung der Lebensverhältnisse von Studierenden und Hochschulpersonal bzw. eine Abstimmung der Mobilitätsförderungsmaßnahmen dahingehend nötig, dass eine geographisch ausgeglichene Mobilität im gesamten Bologna-Raum möglich wird.

6. Schlussbetrachtung

Der vorliegende Bericht hat zahlreiche Schwächen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland aufgezeigt. Diese Unzulänglichkeiten sind ein zentraler Grund, warum die Bologna-Reformen auf starken Widerspruch der Studierenden und der Gewerkschaften stoßen, welcher im Bildungstreik 2009 seinen vorerst stärksten Ausdruck fand. Gleichzeitig zeigen die Problemfelder der aktuellen Hochschulreform Herausforderungen und Perspektiven für eine Neuorientierung der Reformprozesse auf.

6.1. Problemfelder der Bologna-Reform

Bei der Umsetzung der Reformen wurde in Deutschland nicht ausreichend Rücksicht auf die *soziale Dimension* genommen. Zwar ist der Bologna-Prozess nicht Ursache der hohen sozialen Selektivität des Bildungssystems, diese existiert vielmehr schon seit Jahrzehnten. Durch die Nichtbeachtung dieser Dimension wurden bestehende Probleme aber perpetuiert und zum Teil noch verschärft, da einerseits nach dem Bachelor als erstem berufsqualifizierendem Abschluss eine weitere Hürde in das Bildungssystem eingezogen wurde und andererseits bereits beim Eintritt in die Hochschule zunehmend Zulassungsbeschränkungen greifen. Der Bologna-Prozess wird insofern auch genutzt, die engen Grenzen des Kapazitätsrechts zu umgehen, wenn gleich die Debatte über die Frage der Kapazitätsberechnungen noch zu führen sein wird (vgl. Winter 2009a). Zudem ist die bekannte Problematik, dass Frauen am Ende der jeweiligen Bildungsstufe eher den Bildungsweg beenden als Männer – ein Verhalten, das

angesichts der Arbeitsmarkt- und Einkommenssituation durchaus rational sein kann (vgl. Schröder/Geyer 2009) – nicht berücksichtigt worden. Die Konsequenz ist eine weitere Verschärfung schon bestehender Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern bei fortschreitendem Bildungsweg. Schließlich ist die Frage der Studierbarkeit unzureichend gestellt worden. Anstatt qualitativer Studienreformen, die eine Generalüberprüfung der Studieninhalte einschließen, wurden die Studiengänge oft stark überladen. Durch Anwesenheitspflichten und enge Prüfungsrythmen hat ferner eine Disziplinierung der Studierenden in die Hochschulen Einzug gehalten, was zugleich Leistungsdruck, Stress und damit verbundene Probleme deutlich erhöht hat.

Die Frage der *Berufsqualifizierung* durch die neuen Studiengänge ist in vielen Fällen ebenfalls ungeklärt. Zum einen ist der Begriff der Praxisnähe oft auf eine kurzfristige „Arbeitsmarktbefähigung“ reduziert und damit als inhaltliche Engführung interpretiert worden, vielfach auf Kosten des wissenschaftlichen Anspruchs und einer umfassenden Qualifizierung für breite, sich im Wandel befindliche Tätigkeitsfelder. Zum anderen sind die Wechselwirkungen zwischen dem Hochschulsystem und dem System der beruflichen Bildung weitgehend ungeklärt. Auch die Erwartungen der ArbeitgeberInnen scheinen in vielen Fällen verkürzt umgesetzt worden zu sein, da etwa eine breite wissenschaftliche Qualifikation genauso wie das selbständige Erarbeiten von Lösungen nach wie vor zentrale geforderte Qualifikationen sind. Die Kenntnis konkreter Praxisanwendungen wird dagegen deut-

lich seltener erwartet (vgl. Konegen-Grenier 2004). Damit ist es auch im Bereich der Möglichkeiten zur Berufsqualifizierung durch ein Studium weitgehend versäumt worden, qualitative Reformen umzusetzen, neben der Befähigung zur (Re-)Produktion auch einen aufklärerischen Anspruch in den neuen Studiengängen zu verankern und einen zeitgemäßen Begriff der professionellen Relevanz akademischer Bildung zu entwickeln (vgl. Teichler 2008; Banscheraus/Schewe/Staack 2007).

Neue Lernbiografien im Sinne des *lebenslangen Lernens* sind bis heute weder institutionell noch konzeptionell abgesichert. Die Realitäten an Hochschulen müssen der Forderung nach lebenslangen Lernphasen stärker Rechnung tragen, indem einerseits die formalen Voraussetzungen geschaffen werden. Dies bedeutet vor allem die Öffnung der Hochschulen für Personen mit nicht-traditionellen Bildungsbiografien und die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Andererseits bedeutet dies jedoch auch, die Studiengänge so auszugestalten, dass eine sinnvolle Nutzung der Institution Hochschule für Menschen mit unterschiedlichen Lernbiografien sinnvoll ist. Die Flexibilisierung der Bildungswege ist jedoch durch die Reformen bisher kaum unterstützt worden, da lebenslanges Lernen zwar gefordert wird, das Konzept aber von den entscheidenden AkteurInnen noch nicht verinnerlicht wurde.

Im Zuge eines sich einenden Europas kommt der *Mobilität* der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu. Hier reicht es jedoch nicht aus, Studienabschlüsse gleich zu benennen. Die Anerkennung von Qualifikationen, die an anderen Hochschulen im In- und Ausland erworben wurden, ist nach wie vor unzurei-

chend. Zwar stellen die europäischen Absprachen in Anerkennungsfragen einen Fortschritt dar, ohne die Berücksichtigung der sozialen Dimension (Finanzierung des Auslandsaufenthalts) und ohne die Ermöglichung von entsprechenden Zusatzzeiten – ein Auslandsaufenthalt ist zeitintensiver als das „Durchstudieren“ an einer Hochschule – sind diese Erleichterungen jedoch für zahlreiche Studierende wirkungslos. Es wird vor allem darum gehen müssen, soziale und zeitliche Aspekte stärker im Kanon der Hochschulreformen zu verankern, um die vorhandenen Wünsche der Studierenden nach einem Auslandsstudium zu unterstützen (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008). Der temporäre Auslandsaufenthalt kann nur zur selbstverständlichen Studienoption werden, wenn er kein zusätzliches Plus bleibt, das nur durchgeführt wird, wenn ausreichend Geld und Zeit vorhanden sind. Hierzu allerdings müssten bürokratische Hürden an den Hochschulen, aber auch im Ausländerrecht abgebaut und weitere Unterstützungsleistungen für die Studierenden etabliert werden.

Trotz dieser Kritik bietet der Bologna-Prozess Ansatzpunkte für progressive Interventionen, da die Konzepte für solche Forderungen zumindest teilweise anschlussfähig sind.

6.2. Ansatzpunkte und Perspektiven

Der Bologna-Prozess kann genutzt werden, um neue Möglichkeiten für **individuelle Bildungsbiografien** zu eröffnen. Menschen sind unterschiedlich und haben unterschiedliche Lebensplanungen. Biografische Entwicklungen, zu denen auch die Zeit an den Hochschulen gehört, sind unterschiedlich, sei es

aus freien Stücken oder aus materiellen beziehungsweise sozialen Notwendigkeiten heraus. Eine ausreichende soziale Sicherung ist Voraussetzung für die Entwicklung von Individualität (vgl. hierzu und zu den folgenden Punkten auch: Recht/Himpele 2009). Übertragen auf den Bologna-Prozess bedeutet dies, dass eine strukturelle Änderung des Studienablaufs nicht genügen wird, um individuelle Bildungsverläufe zu ermöglichen. Vielmehr ist auf die soziale Dimension und die Durchlässigkeit gerade auch für Menschen mit nicht-traditionellen Bildungsbiografien zu achten. Die Individualität der Menschen braucht Freiräume, eine Überfrachtung der Studiengänge gepaart mit Disziplinierungen über Anwesenheitspflichten und enge Prüfungsrhythmen sind hierbei hinderlich. Orientierungen und Hilfestellungen im Studium – deutlich stärker als in der Zeit vor der Studienstrukturreform – sind bereitzuhalten, um Menschen Hilfestellungen anzubieten.

Gleichwohl könnte die neue Modulstruktur des Studiums auch dazu genutzt werden, das Lernen flexibler und freier zu gestalten. Die Anerkennung des Bachelors als Abschluss – im Gegensatz zu den vorherigen Zwischenprüfungen – kann ebenfalls die Spielräume der Studierenden erhöhen, sei es zur verbesserten Möglichkeit eines Studiengang- oder Hochschulwechsels, sei es durch eine Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wenn kein weiteres (Master-)Studium angeschlossen wird. Auch hierbei ist die Umsetzungsweise der Reformen zentral. Solange diese unter dem Dogma der Studienzeitverkürzung und der Selektion bei der Zulassung zum Master stehen werden die positiven Möglichkeiten ungenutzt bleiben.

Die Verbesserung der *Chancengleichheit* steht insbesondere bei Gewerkschaften und Studierendenvertretungen schon lange auf der Tagesordnung. Menschen sind ungleich. Eine formal gleiche Behandlung von Ungleichem schreibt diese Ungleichheit somit fort. Chancengleichheit im Bologna-Prozess muss daher auch Förderung benachteiligter Gruppen heißen, dies gilt umso mehr, als mit dem ersten Abschluss (Bachelor) eine weitere Bildungshürde implementiert wird, die erst einmal überwunden werden will. Zulassungsschranken sowie Hemmnisse bei der Mobilität und der Durchlässigkeit sind ebenfalls zu überwinden. Bologna bietet hierbei Ansatzpunkte, an denen weitergearbeitet werden kann – vorausgesetzt der politische Wille ist vorhanden, und das heißt auch: Die Bereitstellung öffentlicher Ressourcen muss ausgebaut werden.

Ein weiteres Ziel der Bologna-Reformen war und ist die Verbesserung der **Berufsqualifizierung**. Ein stärkerer Praxisbezug kann hierbei durchaus Ausgangspunkt für eine qualitative Studienreform sein. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass eine hochschulpolitische Auseinandersetzung über das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sowie von Studium und Beruf stattfindet und ein Begriff professioneller Relevanz der akademischen Bildung entwickelt wird, der sich von der vielfach zu beobachtenden Engführung der Studieninhalte auf eine vermeintlich besonders unmittelbare Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt deutlich abgrenzt. Bildung muss sich immer der Herausforderung stellen, die Produktionsbedingungen der Menschen zu verbessern *und* Aufklärung über die Bedingungen menschlichen Lebens voranzubringen. Eine Praxisorientierung der Bildung ist ebenso wichtig wie eine Verwissenschaftli-

chung des Berufslebens, besondere Reformpotenziale könnten eröffnet werden, wenn beides stärker miteinander einherginge. Gerade auch die Gewerkschaften können an dieser Stelle ihr Wissen und ihre Erfahrung aus der Arbeitswelt einbringen. Praxisbezug muss schließlich auch bedeuten: Öffnung der Hochschulen für Menschen, die nach ihrer Berufsausbildung über längere Zeit berufstätig waren.

Eine *qualitative Studienreform* ist seit Jahren überfällig. Die Umstellung der Studiengänge wurde in den wenigstens Fällen genutzt, Lehrpläne und Lehrinhalte umfassend zu beleuchten und zu reformieren. Hierbei müssen Studierende und WissenschaftlerInnen gemeinsam mit PartnerInnen aus der Zivilgesellschaft Studiengänge anhand der aktuellen gesellschaftlichen Situation und Herausforderungen neu gestalten. Leitplanken einer solchen Reform sind die Relevanz der Inhalte für das Beschäftigungssystem und seine Weiterentwicklung sowie für gesellschaftlichen Fortschritt, die Neustrukturierung der Studiengänge zur Überwindung sozialer Hürden, die Integration neuer Lehr-/Lernmethoden und die Ermöglichung der Studierbarkeit unter quantitativen Aspekten.

6.3. Entschleunigung und Neuorientierung

Eine Studienreform braucht Zeit, eine Entschleunigung des Bologna-Prozesses mit

dem Ziel einer Nach- und Neujustierung ist deshalb zwingend geboten. Dieser leidet unter dem Konstruktionsfehler einer verengten Sichtweise zur „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (Europäische BildungsministerInnen 1999). Dennoch wurden progressive Forderungen durch den Bologna-Prozess in Ansätzen aufgegriffen, wenngleich sie oft unter widersprüchlichen Vorzeichen umgesetzt worden sind. Nicht Studienzeitverkürzung und Employability, sondern qualitative Studienreform, soziale Durchlässigkeit und wissenschaftlicher Praxisbezug sind in den Mittelpunkt der Bemühungen zu stellen.

Der Status quo ante ist dabei kein anstrebenswerter Zustand. Die Probleme, die durch den Bologna-Prozess zum Teil verschärft wurden, bestanden auch vor 1999 im deutschen Bildungssystem. Eine symbolische Bildungspolitik mit dem Ziel, den gesamten Prozess rückgängig zu machen, wäre eine Umsetzung der konservativen Utopie der Restauration der zwar unterfinanzierten, aber durch vorgeblich meritokratische, faktisch aber soziale Selektion exklusiven und wenig in gesellschaftliche Prozesse eingebundenen Universität. Dem ist die Forderung qualitativer Reformen mit den im vorliegenden Bericht genannten Perspektiven entgegensetzen. Der Status quo muss überwunden werden, der Status quo ante kann hierfür keine Richtlinie sein.

Abkürzungsverzeichnis

ABS	Aktionsbündnis gegen Studiengebühren
AG	Aktiengesellschaft
AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
ANKOM	Projekt "Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge"
Anm.	Anmerkung
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BdWi	Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
BFUG	Bologna Follow-Up Gruppe
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BR	Bayerischer Rundfunk
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung.
CEPES	European Centre for Higher Education / Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DLF	Deutschlandfunk
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DSW	Deutsches Studentenwerk
EACEA	Education, Audiovisual & Culture Executive Agency
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EFTA	European Free Trade Association
EG	Europäische Gemeinschaft
EI	Europainstitut
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
EU-27	Bezeichnung für die EU-Mitgliedsstaaten in statistischen Publikationen

fzs	freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
gGmbH	Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hg.	HerausgeberIn(nen)
HIS	Hochschul-Informationssystem GmbH
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.d.F.v.	in der Fassung vom
ISCED	International Standard Classification of Education
IW	Institut der Wirtschaft Köln
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
TV-L	Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst der Länder
TVöD	Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst
UCLA	University of California, Los Angeles
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Verf.	VerfasserInnen
VHS	Volkshochschule
ZUS	Zusammenfassung
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen

Literatur

- Achelpöhler, Wilhelm (o.J.): Gutachten zur Frage der Vereinbarkeit einer Regelung, die die Zulassung zu einem (konsekutiven) Masterstudiengang von einer Mindestnote (des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses) abhängig macht, mit Art. 12 Grundgesetz, Fundstelle: https://www.asta.uni-potsdam.de/dokumente/downloads/gutachten_zvmaster.pdf, Zugriff am 05.07.2009).
- Akkreditierungsrat (2005): ECTS-Fähigkeit von Praxisanteilen im Studium, Beschluss vom 19.09.2005.
- Akkreditierungsrat (2007): Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 14. Oktober 2007, Bonn.
- Akkreditierungsrat (2008): Regelung eines Verfahrens bei Widerspruch zwischen ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge, Beschluss vom 17.07.2006 i.d.F.v. 29.02.2008.
- Anger, Christina / Konegen-Grenier, Christiane (2008): Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung, IW-Trends 1/08, Köln.
- Arbeitsgemeinschaft der 24 technischen Universitäten und Hochschulen in Deutschland (2004): Klare Antworten zum universitären Master und Bachelor, Stellungnahme vom 09.11.2004.
- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (Hg., 2006): Memorandum 2006. Mehr Beschäftigung braucht eine andere Verteilung, Köln.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR, 2009): Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Beschluss aus dem Februar 2009.
- Bake, Wolfgang Th. et al. (2006): More Bachelors and Masters welcome! Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen, Berlin, 30.05.2006.
- Banscherus, Ulf (2005): Modularisierung und Leistungspunkte. Qualitative Studienreform oder Verschulung des Studiums?, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (Hg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg, S. 42-44.
- Banscherus, Ulf (2007): Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland, in: Wende, Wara / Bollenbeck, Georg (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, Heidelberg, S. 71-88.
- Banscherus, Ulf (2008): Wer hat's erfunden...? Zur Diskussion über die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland seit den 1960er Jahren, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Hochschule und Demokratie. Debattenbeiträge zu 40 Jahren StudentInnenbewegung, Hochschulreform und außerparlamentarische Opposition, Marburg, S. 45-47.

- Banscherus, Ulf / Schewe, Lars / Staack, Sonja (2007): Praxisorientierung als Studienreform, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, Marburg, S. 36-38.
- Bargel, Tino / Ramm, Michael / Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn und Berlin.
- Bartz, Olaf (2007): Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957-2007, Stuttgart.
- Bayerischer Rundfunk (BR, 2008): Studenten Krank durch Stress, Fundstelle: <http://www.br-online.de/wissen/bildung/studium-psychische-krankheiten-bachelor-master-ID1213876141434.xml> (Zugriff: 19.07.2009).
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2009): Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen (RaPO) vom 17.10.2001 i.d.F.v. 20.07.07.
- Bensel, Norbert et al. (2004): Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in Deutschland, Berlin, 07.07.2004.
- Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hg., 2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim.
- BildungsministerInnen von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung vom 25. Mai 1998, Paris.
- Briedis, Kolja (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, HIS: Forum Hochschule 13/2007, Hannover.
- Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg., 2007): Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, Marburg.
- Bundesgesetzblatt (2002): Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (5. HRGÄndG). Vom 16. Februar 2002, in: 693 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002.
- Bundesgesetzblatt (2004): Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG). Vom 28. August 2004, in: 2298 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004.
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB, 2006): Geschäftsbericht 2005, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2009): Schavan: „Bologna-Reform gemeinsam weiterentwickeln“. Bundesministerin will Anregungen der Studierenden aufgreifen, Pressemitteilung vom 07.07.2009, Berlin.
- Bürger, Sandra / Günther, Maren / Kehm, Barbara M. / Maiworm, Friedhelm / Schelewsky, André (2006): International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD, Hg.): Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. Bonn, S. 1-65, Fundstelle: http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/transnational_mobility.pdf (Zugriff am 23.7.2009).
- Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen.

- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP, Hg., 2009): Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e.V. zum Thema „Bachelor welcome!“, Düsseldorf.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD, 2007): Bachelor, Master und Auslandserfahrungen. Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen, Bonn.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD, 2008): ERASMUS Jahresbericht 2008, Bonn.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD, 2009): Jahresbericht 2008, Bonn.
- Deutscher Bundestag (2007): Unterrichtung durch die Bundesregierung: Siebzehnter Bericht nach §35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach §21 Abs. 2, Drucksache 16/4123, Berlin.
- Deutscher Bundestag (2009): Dritter Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Unterrichtung durch die Bundesregierung, Drucksache 16/12552.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB, 2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht, Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK, 2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt, Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.
- Deutschlandfunk (DLF, 2009): Mit den Studierenden den Bologna-Prozess optimieren, Campus & Karriere vom 15.07., Fundstelle <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/999752/> (Zugriff am 17.07.2009).
- Dobischat, Rolf / Fischell, Marcel / Rosendahl, Anna (2008): Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem. Eine Problemskizze, Düsseldorf.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall, München.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA, 2009): Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. Fundstelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf (Zugriff am 15.08.2009).
- Engle, Sheana (2004): Political Interest on the Rebound Among the Nation's Freshmen, UCLA Survey Reveals, Fundstelle: <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/Political-Interest-on-the-Rebound-4860.aspx?RelNum=4860> (Zugriff: 03.05.2009).
- Engler, Steffani / Kraus, Beate (Hg., 2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim.
- EU-Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel.
- EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK/2000/1832, Brüssel.
- EU-Kommission (2005): Mitteilung der Kommission: Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, KOM/2005/152, Brüssel.
- EU-Kommission (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, KOM/2006/481, Brüssel.

- EU-Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg.
- EU-Kommission (o.J.a): Erasmus-Statistics. Annex 1: Outgoing Erasmus students from 1987/1988 to 2007/2008, o.O.; Fundstelle: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf> (Zugriff am 14.08.2009).
- EU-Kommission (o.J.b): Erasmus-Statistics. Annex 2: Outgoing and incoming Erasmus student mobility for studies and placements combined in 2007/2008, o.O., Fundstelle: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table108.pdf> (Zugriff am 14.08.2009).
- EU-Kommission (o.J.c): Erasmus-Statistics. Annex 4: Outgoing Erasmus students as a share of student population in 2007/2008 by country, o.O.; Fundstelle: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table208.pdf> (Zugriff am 14.08.2009).
- Europäische BildungsministerInnen (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna.
- Europäische BildungsministerInnen (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001, Prag.
- Europäische BildungsministerInnen (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ – Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003, Berlin.
- Europäische BildungsministerInnen (2005): Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 19.-20. Mai 2005, Bergen.
- Europäische BildungsministerInnen (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die herausforderungen der Globalisierung, 18. Mai 2007, London.
- Europäische BildungsministerInnen (2009): The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on 28-29 April 2009, Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Europäisches Parlament / Europäischer Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 2008/C 111/01, Brüssel.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000, o.O.
- Europäischer Rat (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, 2002/C 142/01, Brüssel.
- Europäischer Rat (2005): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über die Mobilisierung des intellektuellen Potenzials Europas: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, 2005/C 292/01, Brüssel.
- Europarat (1997): Lissabon-Abkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, Lissabon, 11.4.1997.
- Eurostat Statistical books (Eurostat, 2009): The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility, Luxembourg, Fundstelle:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-653/EN/KS-78-09-653-EN.PDF
(Zugriff am 23.7.2009).

Fach, Wolfgang (2009): Kritik an der Bologna-Reform. Schwach – oder sinnig?, in: Süddeutsche Zeitung vom 10. Juli 2009.

Faulstich, Peter / Graeßner, Gernot / Bade-Becker, Ursula / Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland, in: Hanft, Anke / Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Oldenburg, S. 85-170.

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs, 2002a) ECTS – Verbessern und Weiterentwickeln, Beschluss der 22. Mitgliederversammlung, Münster, Fundstelle: <http://www.fzs.de/positionen/985.html> (Zugriff am 23.7.2009).

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs, 2002b) Sozialpolitische Impulse und Herausforderungen durch die Europäisierung der Hochschulsysteme, Beschluss der 22. Mitgliederversammlung, Münster, Fundstelle: <http://www.fzs.de/themen/sozialpolitik/1547.html> (Zugriff am 23.7.2009).

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs, 2003): Failing Bologna. State of Implementation of the Bologna Objectives in Germany. Students' National Report for the Berlin Summit on Higher Education, Bonn.

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs, 2004): Für eine qualitative Studienreform, Beschluss der 25. Mitgliederversammlung in Passau, Mai 2004.

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs, 2005): Durchlässigkeit fördern, nicht Bildungshürden zementieren!, Beschluss der 28. Mitgliederversammlung in Köln, August 2005, o.O.

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (2008): Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht, Berlin.

Gensch, Kristina (2008): Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, München, S. 56-84.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, 2009a): Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum. Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess. Dokumente Hochschule und Forschung Dok-HuF-2009/08, Frankfurt/Main.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, 2009b): Wir können auch anders! Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. Das wissenschaftspolitische Programm der GEW, Frankfurt/Main.

Gulbins, Annerose (2005): Geschichte und Funktion des dreigliedrigen Schulsystems, in: Bund demokratischer WissenschaftlerInnen / freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (Hg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg, S. 14-16.

Gulbins, Annerose (2009): 10 Jahre Bologna – Was ist vom eigentlichen Projekt übriggeblieben?, in: Perspektiven ds 1/2009, Berlin (im Erscheinen).

Habermann, Wolfgang / Lohaus, Daniela (2006): Bachelor ante portas, in: Personal. Zeitschrift für Human Resource Management, Heft 3, Düsseldorf, S. 6-8.

- Hackl, Elsa (2005): A healthy university system? in: Prisching, Manfred/Lenz, Werner /Hauser, Werner (Hg): Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Wien, S. 101-115.
- Hans-Böckler-Stiftung (2008): Bachelor – neue Konkurrenz für Meister, Böckler-Impuls 12/08.
- Heine, Christoph / Kerst, Christian / Sommer, Dieter (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/2006. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover.
- Heine, Christoph / Krawietz, Marian (2007): Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/2007, Hannover.
- Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule 16/2008, Hannover.
- Hering, Sabine / Kruse, Elke (2004): Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation, Siegen.
- Heublein, Ulrich (2009): HIS-Studie zu Studienabbruchquoten 2008, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009, Bonn, S. 62-70.
- Heublein, Ulrich / Hutzsch, Christopher (2009): Internationale Mobilität im Studium 2009 (Projektbericht). Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Berlin, Fundstelle: http://www.his.de/pdf/21/Konferenz_2009-05-14.pdf (Zugriff am 15.08.2009).
- Heublein, Ulrich / Schmelzer, Robert / Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, HIS:Projektbericht, Hannover.
- Himpele, Klemens (2009): Vom Bildungstreik zur Bewegung?, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2008, Berlin, S. 11-15.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2005): Zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Graduierten im Rahmen des Bologna-Prozesses. Empfehlung vom 15.2.2005.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2009a): Zum Bologna-Prozess nach 2010. Beschluss der HRK-Mitgliederversammlung am 27.1.2009, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2009b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009, Bonn.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln, 2007): Numerus clausus schreckt ab, in Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Jg. 33, 25. Januar 2007, S. 1.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Fabian, Gregor / Wolter, André (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin.
- Istance, David / Schuetze, Hans G. / Schuller, Tom (Hg., 2002): International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society, Buckingham.

- Keller, Andreas (2009): Bologna: „Radikaler Kurswechsel“, in: *Erziehung und Wissenschaft* 6/2009, Frankfurt/Main, S. 30-31.
- Kimler, Johanna (2007): Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen, Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, München.
- Knoll, Joachim (1998): Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen, in: Brödel, Rainer (Hg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, Neuwied, S. 35-50.
- Kok, Wim et al. (2004): Die Herausforderung annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung, Bericht der Hocharangigen Sachverständigenkommission unter Vorsitz von Wim Kok, Luxemburg.
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen, *IW-Trends* 2/04, Köln.
- Krawietz, Marian (2007): Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im Wintersemester 2006/2007, Hannover.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, o.O.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand: Oktober 2007), Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) / Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2006): Bologna Process. 2005 to 2007 National Report for Germany and National Action Plan for Recognition of Foreign Qualifications, Fundstelle: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/GermanyNationalReport.doc> (Zugriff am 14.08.2009)
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2005): Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15.02.2005.
- Lieb, Wolfgang (2009a): Bundesregierung sieht Korrekturbedarf bei der Bologna-Reform – Korrekturen allein reichen aber nicht, Fundstelle: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=4128> (Zugriff am 15.08.2009).

- Lieb, Wolfgang (2009b): Hochschulzulassung: Vom Versagen der Politik und der Scheu vor Verantwortung, in: Zeitschrift für Beratung und Studium 2/2009, S. 35-39.
- Lub, Anneke / Wende, Marijk van der / Witte, Johanna (2003): Bachelor-Master-Programmes in the Netherlands and Germany, in: Tertiary Education and Management, Nr. 9, Dordrecht, S. 249-266.
- Markard, Morus (1998): Begabung. Motivation. Eignung. Leistung. – Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulregulierung aus kritisch-psychologischer Sicht, in: Forum Wissenschaft 1/1998, S. 36-40.
- Markard, Morus (2005) Das Konzept der (Hoch-)Begabung, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (Hg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg, S. 67-68.
- Meier, Sabine / Milz, Simone / Krämer, Alexander (2007): Projektbericht. Gesundheitssurvey für Studierende in NRW (Laufzeit 11.2005 - 12.2007), Bielefeld.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (Dänemark) (Hg., 2005): A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area, Kopenhagen.
- Minks, Karl-Heinz / Briedis, Kolja (2005): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, HIS-Kurzinformation, Hannover.
- Multrus, Frank / Bargel, Tino / Ramm, Michael (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn und Berlin.
- Nationale Agenturen für das Programm für lebenslanges Lernen in Deutschland (Hg.) (Nationale Agenturen, 2007): Das Programm für lebenslanges Lernen in Deutschland. Innovation, Partnerschaft, Zusammenarbeit und Mobilität in Europa, Bonn.
- Nehls, Hermann (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Nr. 2/08, Bonn.
- Odenwald, Stephanie (2006): Position der GEW zum europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), o.O.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar (2008a): Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar (2008b): Soziale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen des Studiums im europäischen Hochschulraum. Synopsis of Indicators, Deutsche Übersetzung des Abschlussberichts, EUROSTUDENT III 2005-2008, o.O.
- Pankow, Franziska (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.
- Petzina, Dietmar (2005): Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, 27. Jahrgang, S. 18-36.
- Prisching, Manfred (2005): Bildungstrends in Europa, in: Prisching, Manfred / Lenz, Werner / Hauser, Werner: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven, Wien, S. 19-32.
- Projektgruppe Studierbarkeit (2007): Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Wie läuft das Experiment „Studienreform“?, Berlin.

- Rauhvargers, Andrejs / Rusakova, Agnese (2008): Report to the Bologna Follow Up Group on the analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition. Strasbourg / Riga, Fundstelle: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf (Zugriff am 15.08.2009).
- Rauner, Felix / Grollmann, Philipp (2006): Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge/Kopenhagen-Prozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz, in: Grollmann, Philipp / Spöttl, Georg / Rauner, Felix: Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Münster et al.
- Recht, Alexander / Himpele, Klemens (2009): Grenzen und Möglichkeiten gleicher Bildungschancen – Kritik der Neosozialdemokratie, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): (Menschen-)Recht auf Bildung. Bildungszugänge – Bildungseinstiege – Bildungsausschluss im deutschen System, Marburg (im Erscheinen).
- Redaktionsgruppe der Bologna Follow-Up Gruppe (BFUG, 2008): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht für Deutschland 2007-2009, Fundstelle: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf (Zugriff am 15.08.2009).
- Rehburg, Meike (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Kassel.
- Reichert, Sybille / Tauch, Christian (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna, Fundstelle: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf (Zugriff am 15.8.2009).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.
- Scholz, Christian / Stein, Volker (Hg., 2009): Bologna-Schwarzbuch, Herausgegeben im Auftrag des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes, Bonn.
- Schröder, Stefanie / Geyer, Stefanie (2009): Geschlechtsspezifische Auswirkungen von Studiengebühren: Diskriminierung, Ökonomisierung und die ungleiche Verteilung von Verschuldungsrisiken, in: Himpele, Klemens / Bultmann, Torsten (Hg.): Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick, Marburg, S. 97-104.
- Schwarz-Hahn, Stefanie / Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturereform, Kassel.
- Sehrbrock, Ingrid (2009): Bologna darf nicht scheitern – für eine Korrektur der Studienreform in Deutschland. Offener Brief an Bundeskanzlerin Angela Merkel, o.O.
- Seifert, Michaela (2004): Rechtliche Grundlagen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie – Europaweite Vereinheitlichung der Studienstrukturen und Maßnahmen zur Erleichterung der Anerkennung von Diplomen. EI Working Paper Nr. 56, Wien.
- Smith, Alan (1990): Die europäische Hochschulzusammenarbeit im Rahmen der Öffnung Europas. in: Eisenmann, Peter / Schmirber, Gisela (Hg.): Deutsche Hochschulen und Europa: Das Zusammenwachsen der deutschen Hochschulen im Rahmen der europäischen Einigung, Regensburg, S. 156-169.

- Singh, Madhu (2002): The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO, In: Harney, Klaus / Heikkinen, Anja / Rahn, Sylvia / Schemmann, Michael (Hg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems, Frankfurt/Main, S. 11-22.
- Souto Otero, Manuel / Hawley, Jo / Nevala, Anne-Mari (2007): European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission, Birmingham.
- Staack, Sonja (2009): Bildung zwischen Standortwettbewerb und Statussicherung. Zur Entwicklung von Qualifikationsrahmen in der Europäischen Union, in: Forum Recht 02/09, Hamburg, S. 57-59.
- Staack, Sonja / Bretschneider, Falk (2003): Offener Brief an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Frau Ministerin Karin Wolff, von Sonja Staack und Falk Bretschneider, studentische Mitglieder des Akkreditierungsrates, Fundstelle: http://www.fzs.de/themen/studienreform/bachelor_master/901.html (Zugriff am 15.08.2009).
- Stamm-Riemer, Ida / Loroff, Claudia / Minks, Karl-Heinz / Freitag, Walburga (Hg., 2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung, HIS: Forum Hochschule 13/2008, Hannover.
- Statistisches Bundesamt (2008a): Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 – 2007, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2008b): Fachserie 11 Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2007, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2008c): Fachserie 11, Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2007/2008, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (verschiedene Jahrgänge): Fachserie 11, Reihe 7, Bildung und Kultur: Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), Wiesbaden.
- Techniker Krankenkasse (Hg., 2007): Gesund studieren. Befragungsergebnisse des Gesundheitssurvey und Auswertungen zu Arzneiverordnungen, Hamburg.
- Teichler, Ulrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung - quo vadis, Hochschule? in: Kehm, Barbara (Hg.) Grenzüberschreitungen: Internationalisierung im Hochschulbereich, Halle-Wittenberg, S. 19-29.
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 03/08, Bielefeld, S. 68-79.
- Tillmann, Heinrich / Blötz, Ulrich (2002): Berufliche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung – Stand und Perspektiven, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 3, Bonn, S. 24-28.
- UNESCO (Hg.) 1972: Learning to be. The world of education today and tomorrow, Paris.
- UNESCO (Hg.) 1996: Learning: The Treasure within, Paris 1996.
- Universität zu Köln (o.J.): Zulassungsordnungen, Fundstelle: <http://www.wiso-zulassung.uni-koeln.de/> (Zugriff am 06.07.2009).
- Vorspel, Luzia (2008): Föderalismus(reform) in der Lehrerbildung. in: Gützkow, Frauke / Quaißer, Gunter (Hg): Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft. Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Bielefeld, S. 181-192.

- Voßkamp, Rainer / Nehlsen, Heiko / Dohmen, Dieter (2007): Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder. Studie im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin.
- Wernicke, Jens (2009): Hochschulen im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht, Berlin.
- Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (2005): Einleitung, in: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim und München, S. 7 – 44.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsberichte 1'09, Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Berlin, Fundstelle: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (Zugriff am 3.8.2009).
- Wolter, Andrä (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Leszczensky, Michael / Wolter, Andrä (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung, HIS-Kurzinformation A 6/2005, Hannover.
- Wolter, Andrä / Herm, Beate / Koepernik, Claudia / Leuterer, Verena / Richter, Katrin (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, Essen.
- Wolter, Andrä/Schaeper, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht, Hannover.
- Young, Michael (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen, in: Grollmann, Philipp / Spöttl, Georg / Rauner, Felix: Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Münster et al, S. 81-93.

Dokumentiert: GEW-Beschluss „Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum“

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat auf ihrem Gewerkschaftstag im April 2009 in Nürnberg einen Appell an die 5. Bologna-Folgekonferenz in Leuven und Louvain-la-Neuve gerichtet. Dieser Appell ist im Folgenden dokumentiert.

Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess

Appell des 26. Gewerkschaftstags der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) an die 5. Bologna-Folgekonferenz am 28. und 29. April 2009 in Leuven und Louvain-la-Neuve.

Zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung stellt die Bildungsgewerkschaft GEW fest, dass viele der in der Bologna-Erklärung von 1999 und auf den Folgekonferenzen 2001 in Prag, 2003 in Berlin, 2005 in Bergen und 2007 in London formulierten Zielsetzungen nicht realisiert worden sind. Von einem Europäischen Hochschulraum, der auf der Förderung der Internationalisierung von Forschung, Lehre und Studium, der Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität von Studierenden und Hochschulbeschäftigten sowie der Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium beruht, sind wir noch weit entfernt.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und vielen anderen Unterzeichnerstaaten ist unbefriedigend:

- Statt Mobilität zu fördern und die Studienbedingungen zu verbessern, erschweren die neuen Studienstrukturen den Studienortwechsel und steigern in vielen Studiengängen die Abbrecherquoten. Für viele Bachelorstudiengänge ist der Nachweis der Berufsbefähigung noch nicht erbracht.
- Eine falsch verstandene Modularisierung führt zur Verschulung und Verdichtung des Studiums. Ein Übermaß an Prüfungen und Klausuren entmündigt die Studierenden und lässt keinen Platz mehr für Selbststudium, Projektstudium und forschendes Lernen – ganz zu schweigen vom politischen und kulturellen Engagement der Studierenden, das konstitutiv nicht nur für den Bildungsauftrag der Hochschulen, sondern für Zivilgesellschaft und Demokratie ist.
- Statt die Betreuung der Studierenden zu verbessern, führt die Umsetzung der Studienstrukturreform bei gleichbleibender oder sinkender personeller und finanzieller Ausstattung der Hochschulen zu einer höheren Arbeitsbelastung sowohl für das in Lehre und Verwaltung tätige Personal als auch für die Studierenden selbst. Das Übermaß an „Workload“ sorgt für Verdruss bei Lernenden und Lehrenden gleichermaßen.

Die GEW tritt daher für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess ein. Sie fordert die in Leuven und Louvain-la-Neuve versammelten europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister sowie die deut-

sche Kultusministerkonferenz und die Hochschulen auf, bei der Fortführung des Bologna-Prozesses auf die Umsetzung der folgenden Forderungen zu orientieren.

1. Die GEW fordert, die soziale Dimension des Bologna-Prozesses zu stärken. Sie fordert Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum.

Die GEW fordert eine soziale Öffnung der Hochschulen im Europäischen Hochschulraum, d. h. gleiche Chancen für alle – unabhängig sozialer Herkunft, Geschlecht, Nationalität, ethnischer Zugehörigkeit, Weltanschauung, Behinderung und sexueller Identität. Die Zusammensetzung von Studierendenschaft und Lehrkörper muss die Diversität der Bevölkerung widerspiegeln. Hierzu bedarf es eines bedarfs- und nachfragegerechten Ausbaus der Hochschulen und einer bedarfsdeckenden Ausbildungsförderung ohne Rückzahlungsverpflichtung ohne Altersgrenzen ab der Sekundarstufe II bis zum erfolgreichen Abschluss des Masterstudiums. Darüber hinaus ist der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zu fördern.

Die GEW fordert daher einen studiengebührenfreien Europäischen Hochschulraum. Sie fordert die Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung auf, die Realisierung des im Internationalen Pakts für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) verbürgten Rechts auf Bildung im gesamten Europäischen Hochschulraum zu realisieren – auch dadurch, dass „der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht

werden muss“ (Artikel 13 Absatz 2 Buchstabe c UN-Sozialpakt).

Zur sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraums gehört eine leistungsfähige soziale Infrastruktur an allen Hochschulen. Die Hochschulen müssen familienfreundlich werden.

2. Die GEW fordert eine uneingeschränkte Durchlässigkeit beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium.

Die Akzeptanz der neuen Bachelorstudiengänge bei den Studierenden, Lehrenden und in der beruflichen Praxis muss von unten wachsen – sie kann nicht von oben verordnet werden.

Die GEW fordert daher in konsekutiven Studienprogrammen eine uneingeschränkte Durchlässigkeit beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Weder Quote noch Note dürfen die Zulassung zum Masterstudium beschränken.

Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiengangs sollen selbstverständlich in den Arbeitsmarkt eintreten können, wenn sie dies wollen. Sie sollten auch die Möglichkeit haben, zu einem späteren Zeitpunkt mit ihrer beruflichen Erfahrung an die Hochschulen zurückzukehren und ein Masterstudium aufzunehmen.

3. Die GEW fordert mehr Flexibilität bei der Einführung der zweistufigen Studienstrukturen.

Die flächendeckende Umstellung aller Studiengänge auf zweistufige Studienstrukturen wird in Deutschland und einer Reihe anderer europäischer Staaten bis 2010 nicht abge-

geschlossen sein. Einige Fachrichtungen sind schon heute sehr weit gekommen, andere stehen erst ganz am Anfang der Umstellung, in wieder anderen wird es für eine längere Übergangszeit ein Nebeneinander von neuen und traditionellen Studienstrukturen geben.

Nur eine Studienreform, die von der Überzeugung und Akzeptanz der Lehrenden, Lernenden und der beruflichen Praxis getragen ist, wird nachhaltigen Erfolg haben. Der Phase der Umstellung der Studienstruktur muss endlich eine Phase der inhaltlichen Studienreform folgen. Bereits umgestellte Studiengänge müssen weiter entwickelt werden. Für die Fortsetzung des Reformprozesses, der über 2010 hinaus weitergehen wird, muss daher der Grundsatz gelten: Qualität geht vor Tempo. In diesem Sinne fordert die GEW eine Entschleunigung des Bologna-Prozesses.

Die GEW fordert Bund, Länder und Hochschulen auf, bei der Einführung der neuen Studiengänge in Deutschland die Flexibilität zu nutzen, die die Bologna-Erklärung zulässt: Bachelorstudiengänge können und sollten in vielen Fällen statt 180 Kreditpunkten (sechs Semester) 210 oder 240 Kreditpunkte (sieben oder acht Semester) umfassen.

4. Die GEW fordert, für alle Studiengänge die Studierbarkeit und Studierfreiheit zu gewährleisten.

Die GEW steht zum ursprünglichen Ziel der Modularisierung, die Orientierung an einzelnen Lehrveranstaltungen durch Studienbausteine zu ersetzen, welche durch komplexe Lernziele definiert sind. Dieses Ziel darf aber nicht im Gegensatz zur Studierbarkeit der neuen Studiengänge und zur Studierfreiheit der Studierenden stehen.

Die GEW spricht sich für ein Recht auf Teilzeitstudium aus.

Die GEW fordert, die Lehre in den Mittelpunkt der Hochschulen und die Studierenden ins Zentrum von Lehre und Studium zu stellen. Die Struktur von Studiengängen hat sich nicht am Stoff, den die Lehrenden in den Lernprozess einspeisen, sondern an den Lernergebnissen, die Studierende hervorbringen, zu orientieren. Die GEW fordert eine studierendenzentrierte Lehre, in deren Mittelpunkt wissenschaftliche Qualifizierung und kritische Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studienfachs sowie der Erwerb weiterer Kompetenzen stehen, welche die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Praxis benötigen.

Die GEW fordert die Geschlechtergerechtigkeit der neuen Studiengänge auf allen Ebenen. Studentinnen wie Studenten müssen in allen Studiengängen gefördert und an eine wissenschaftliche Laufbahn herangeführt werden. Die Erkenntnisse der Genderforschung sind sowohl in allen Studiengängen und Fachrichtungen zu verankern als auch zum Gegenstand spezieller Gender-Studiengänge zu machen.

Das Studium lässt sich nur dann als einen Prozess organisieren, in dem die Studierenden sich ihr Wissen nicht nur aktiv aneignen, sondern dieses selbstständig produzieren, wenn Lehr- und Lernformen diesen Anforderungen gerecht werden. Die GEW tritt daher für die Förderung innovativer Lehr- und Lernformen ein: Problemorientiertes Lernen ist die Voraussetzung dafür, Studium und Lehre an den in der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis benötigten

Kompetenzen auszurichten; im Projektstudium überwinden die Studierenden die scharfe Abgrenzung von Lehrveranstaltungen, Zeiteinheiten und Semester, lernen, im Team zusammenzuarbeiten und eigenständig Problemlösungen zu entwickeln; durch forschendes Lernen sind die Studierenden frühzeitig an die eigenständige Gestaltung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heranzuführen; die Anerkennung autonomer Seminare und Kleingruppen fördert das Innovationspotenzial von Studierenden.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienreform ist eine angemessene Personalausstattung – mit Lehrenden ebenso mit qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für Verwaltung, Management, Beratung, Service und Infrastruktur.

5. Die GEW fordert, die Promotion nicht als dritten Abschnitt des Studiums, sondern als erste Phase wissenschaftlicher Berufstätigkeit zu organisieren.

Die GEW erwartet von den Hochschulen und Forschungseinrichtungen Konzepte für eine nachhaltige Entwicklung ihres Personals, die dem wachsenden Bedarf der wissensbasierten Gesellschaft an forschungsqualifizierten Fachkräften gerecht werden. Sie müssen die Gleichstellung von Frauen und Männern auf allen Ebenen der Personalstruktur tatsächlich durchsetzen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verlässliche Perspektiven im Rahmen planbarer Karrierewege geben.

Wie zuletzt der von der Bundesregierung vorgelegte „Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN)“ zeigt, hat Deutschland dabei im internationa-

len Vergleich ein besonders großen Handlungsbedarf. Die GEW fordert, jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern frühzeitiger die Möglichkeit zu geben, selbstständig forschen und lehren zu können. Tenure Tracks sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nach Abschluss der Promotion die Perspektive eines dauerhaften Verbleibs im Wissenschaftssystem eröffnen. Die GEW fordert in Deutschland kurzfristig die Schaffung von 10.000 zusätzlichen Stellen mit Tenure Track für promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler durch ein Bund-Länder-Programm.

Die GEW fordert eine bessere materielle Absicherung der Doktorandinnen und Doktoranden und eine bessere Strukturierung der Promotionsphase. Die Promotion ist nicht die letzte Phase des Studiums, sondern die erste Phase eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit. Dem ist dadurch Rechnung zu tragen, dass für die Promotion ausreichend tarifvertraglich geschützte und sozialversicherungspflichtige Qualifikationsstellen bereitgestellt werden. Promovierenden sollten mindestens drei Viertel der Arbeitszeit für eigenständige Qualifizierung eingeräumt werden. Die GEW ist gegen eine Verschulung, aber für eine bessere Strukturierung der Promotion und tritt daher für die Einrichtung von fächerübergreifenden Graduiertenzentren an den Hochschulen ein.

Die GEW fordert die Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Förderorganisationen im Europäischen Hochschul- und Forschungsraum auf, die Empfehlungen der Europäischen Kommission für eine „Europäische Charta für Forscher“ und für einen „Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern“ zu unterzeichnen und umzuset-

zen. Die GEW unterstützt die Forderung der Europäischen Kommission, mehr Stabilität in der Beschäftigung zu ermöglichen sowie Arbeitsbedingungen zu schaffen, die es Forscherinnen und Forschern ermöglichen, Familie und Arbeit, Kinder und Karriere zu verbinden.

6. Die GEW fordert, die Berufsbefähigung der Studiengänge zu gewährleisten.

Als wissenschaftliche Berufsausbildung hat ein Hochschulstudium beides zu leisten: sowohl Bildung als auch Ausbildung. Die Studierenden erwarten von den Hochschulen zu Recht, dass die von ihnen angebotenen Studiengänge berufsbefähigend sind. Berufsbefähigung darf aber nicht auf die verkürzte Vorstellung reduziert werden, ein Hochschulstudium habe in erster Linie unmittelbar beruflich verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln. Insofern erteilt die GEW dem von der europäischen Unternehmerlobby entwickelten Begriff der „Employability“ eine Absage. Umgekehrt würden die Hochschulen ihren Aufgaben aber auch nicht gerecht, wenn sie völlig losgelöst von beruflichen Anforderungen an die Hochschulausbildung einen zweckfreien Wissenskanon vermitteln wollten.

Die GEW fordert die Berufsbefähigung des Studiums in der Weise, dass es einerseits auf die berufliche und gesellschaftliche Praxis Bezug nimmt und andererseits die Studierenden dafür qualifiziert, diese Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage kritisch zu hinterfragen. Das Studium muss die Studierenden auch befähigen, die gesellschaftlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der beruflichen Praxis sowie die Folgen der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis

für Menschen und Umwelt kritisch zu reflektieren.

7. Die GEW fordert für alle Studierenden und Hochschulbeschäftigten, einschließlich des wissenschaftlichen Nachwuchses und des technischen und Verwaltungspersonals, Hindernisse bei der Gewährleistung eines Rechts auf Mobilität zu beseitigen.

Niemand darf dafür bestraft werden, im Ausland studieren, forschen oder lehren zu wollen. Dies gilt für kurzfristige Auslandsaufenthalte im Rahmen eines Austauschprogramms ebenso wie für langfristige und dauerhafte Aufenthalte. Ebenso muss der Wechsel des Studie- oder Arbeitsorts die Grenzen der deutschen Bundesländer hinaus problemlos möglich sein.

Die Gewerkschaften erwarten von allen europäischen Hochschulen, die Lissabon-Konvention über die Anerkennung von Hochschulqualifikationen umzusetzen und den Rechtsanspruch aller Studierenden auf Anerkennung ihrer im Ausland erbrachten Studienleistungen und Hochschulabschlüsse zu erfüllen. Studierende müssen ihre Ausbildungsförderungsleistungen ins Ausland mitnehmen können und dort wie im Inland während des Studiums jobben dürfen. Jede Studentin und jeder Student muss es sich leisten können, einen Teil des Studiums im Ausland zu verbringen. Die GEW fordert Mobilitätsstipendien für mindestens ein Viertel aller Studierenden, die alle durch den Auslandsaufenthalt bedingten Mehrkosten vollständig decken.

Die GEW fordert die Hochschulen auf, ihre institutionelle Verantwortung für die Beratung und aktive Unterstützung sowohl von

ins Land kommenden als auch von ins Ausland gehenden Beschäftigten wahrzunehmen. Sie fordert die Hochschulen und ihre Sitz-Kommunen auf, eine weltoffene Atmosphäre auf den Campi und in den Hochschulstädten zu garantieren, in der Fremdenfeindlichkeit keinen Platz hat.

Die GEW fordert die uneingeschränkte Mitnahmefähigkeit (Portabilität) von erworbenen Altersversorgungsansprüchen. Einmal erworbene Ansprüche mobiler Hochschulbeschäftigter dürfen unter keinen Umständen verfallen oder eingeschränkt werden. Das gilt auch für nicht zur EU gehörende Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung. Um für einzelne Staaten Nachteile aufgrund unausgewogener Mobilitätsbilanzen oder unterschiedlicher wirtschaftlicher Leistungsfähigkeiten zu vermeiden, sollten die EU und die weiteren Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung für einen fairen Lastenausgleich zwischen Outgoing- und Incoming-

Ländern, leistungsstarken und leistungsschwachen Ländern sorgen.

Die GEW fordert die Reform der Karrierewege in Hochschule und Forschung dahin gehend, dass Lücken in der Altersversorgung vermieden werden. Das bedeutet, dass bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses Stellen vor Stipendien gehen sollen, und, wo Stipendien im Einzelfall notwendig sind, auch für Stipendiatinnen und Stipendiaten ein wirksamer Sozialversicherungsschutz einschließlich einer Beitragszahlung zur Rentenversicherung gewährleistet werden muss. Prekäre Arbeitsverhältnisse sind zu Gunsten von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen aufzulösen. Ausbildungs- und Studienzeiten müssen wieder in vollem

Umfang als Beitragszeiten für die Rentenversicherung anerkannt werden.

Die GEW unterstützt die „Petition on Staff and Student Mobility“ der Bildungsinternationale (Education International – EI) und des europäischen Dachverbands der Studierendenvertretungen (European Students Union – ESU) und ruft ihre Mitglieder zur Unterzeichnung der Petition auf (www.lets gocampaign.net).

8. Die GEW fordert die Weiterentwicklung des Europäischen Hochschulraums zu einem Europäischen Bildungsraum mit einem integrierten und durchlässigen tertiären Bildungsbereich.

Die GEW fordert, die Abschottung der Universitäten von den Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs zu überwinden. Darüber hinaus ist im Rahmen eines Systems lebensbegleitenden Lernens sowohl der Übergang von der Hochschule zur Weiterbildung als auch der Übergang von der beruflichen Bildung zur Hochschule durchlässiger zu gestalten. Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen soll nicht nur der Weg an die Hochschule offen stehen, darüber hinaus sind ihre in der beruflichen Bildung erbrachten Leistungen anzuerkennen.

Die GEW fordert die Integration der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses in die bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen, um die internationale Mobilität in Europa und die Durchlässigkeit zu fördern sowie Gleichwertigkeit zwischen beruflichen und akademischen Bildungswegen sicher zu stellen.

9. Die GEW fordert, dass alle Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Europäischen Hochschulraum als partizipatorisch und transparent organisiert werden.

Was im Einzelnen die Qualität eines Studiengangs ausmacht, kann nicht autokratisch dekretiert werden – weder von der Kultusbürokratie noch von den wissenschaftlichen Fachvertretern an den Hochschulen. Qualitätsentwicklung ist vielmehr als ein partizipatorischer Aushandlungsprozess zu verstehen, an dem sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden und die berufliche Praxis zu beteiligen sind. Die berufliche Praxis muss dabei von beiden Seiten repräsentiert werden: sowohl von den Arbeitgebern als auch von den Gewerkschaften als Vertreterinnen der Beschäftigten.

Die GEW und die anderen in Education International zusammengeschlossenen Bildungsgewerkschaften sind dabei in doppelter

Hinsicht gefragt. Sie repräsentieren zum einen Beschäftigten in der beruflichen Praxis von Bildung, Erziehung, Jugendhilfe, Sozialarbeit, Weiterbildung und Wissenschaft. Zum anderen organisieren sie die Lehrenden an den Hochschulen und damit diejenigen, die vor Ort in den Studiengängen die Lehre und die Studienreform schultern. Die GEW fordert daher die Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung auf, die Bildungsinternationale auf europäischer Ebene und ihre Mitgliedsorganisationen auf nationaler Ebene als Vertretungen der beruflichen Praxis und der Hochschulbeschäftigten und damit als Stakeholder im Europäischen Hochschulraum zu akzeptieren und mit Sitz und Stimme in den Willenbildungs- und Entscheidungsgremien des Bologna-Prozesses sowie der Qualitätsentwicklung (Akkreditierungsräte) zu beteiligen.

AutorInnen

Ulf Banscherus, geboren 1979, hat Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftspolitik und Angewandte Kulturwissenschaften in Münster und Berlin studiert und sein Diplom im Fach Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin erworben. Seit 2006 ist er Mitglied des Graduiertenkollegs „Lebenslanges Lernen“ der Hans-Böckler-Stiftung an der TU Dresden. Von 2007 bis 2008 war er im Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst tätig und seit 2009 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter des Sächsischen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden. Er war und ist in zahlreichen hochschulpolitischen Gremien aktiv, unter anderem im Ausschuss Studienreform des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften und im Akkreditierungsrat sowie derzeit im Fachausschuss Systemakkreditierung der Agentur ACQUIN.

Kontakt: ulf.banscherus@mailbox.tu-dresden.de

Annerose Gulbins, geboren 1981, studiert Lehramt für Gymnasien mit den Fächern Englisch und Französisch an der TU Dresden. Sie hat sich im Vorstand des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften, als Bologna-Promotorin des DAAD sowie im Rahmen ihrer Tätigkeit in einer Akkreditierungskommission und zahlreichen Akkreditierungsverfahren mit Studienreform und Bologna-Prozess beschäftigt. Zuletzt hat sie in einem Projekt des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst zur Entwicklung der sächsischen Hochschulen mitgewirkt und ist studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Englische Sprache und ihre Didaktik an der TU Dresden.

Kontakt: annerose.gulbins@mailbox.tu-dresden.de

Klemens Himpele, geboren 1977, hat an der Universität zu Köln Volkswirtschaftslehre sozialwissenschaftliche Richtung studiert. Er war Geschäftsführer des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren und Bildungspolitikreferent des AStA der Universität zu Köln. Nach dem Studium arbeitet er in der Bildungsforschung in Köln und Berlin. Seit September 2007 arbeitet er im öffentlichen Dienst in Wien. Er hat zahlreiche Beiträge zu hochschulpolitischen Fragestellungen veröffentlicht und zuletzt gemeinsam mit Torsten Bultmann den Sammelband "Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick" im BdWi-Verlag herausgegeben. Er ist Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Kontakt: himpele@gmx.de

Sonja Staack, geboren 1977, hat in Hamburg Chemie und Journalistik studiert. Sie hat sich in verschiedenen Gremien der Akademischen Selbstverwaltung und der Verfassten Studierendenschaften engagiert, unter anderem im freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) sowie als studentische Vertreterin im Akkreditierungsrat. Heute arbeitet sie als Fachreferentin für allgemeine und berufliche Bildung in der Bundestagsfraktion DIE LINKE und bildet sich hierneben im Masterstudiengang Bildungsmanagement an der TU Berlin weiter. Sie hat diverse Beiträge zur Hochschulpolitik veröffentlicht, zuletzt hat sie gemeinsam mit Andreas Keller den Tagungsband "Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert" herausgegeben. Sie ist Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie im Vorstand von ver.di Berlin.

Kontakt: sonja.staack@hamburg.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Persönliches

Frau / Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von bis (Monat/Jahr)

Name / Ort der Bank

Kontonummer / Bankleitzahl

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- Beamtinnen und Beamte zahlen 0,75 Prozent der 6. Stufe
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Berufliches

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel)
Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsbeginn

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe

Stufe

seit

Bruttoeinkommen € monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle

Träger des Betriebs / der Dienststelle

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle

Beschäftigungsverhältnis:

- Honorarkraft
- angestellt
- beurlaubt ohne Bezüge
- beamtet
- teilzeitbeschäftigt mit ____Std./Woche
- teilzeitbeschäftigt mit ____Prozent
- in Rente/ pensioniert
- im Studium
- Altersteilzeit
- in Elternzeit
- befristet bis _____
- Referendariat/Berufspraktikum
- arbeitslos
- Sonstiges _____

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KV/-OV

Dienststelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Fachgruppe _____ Kassiererstelle

Mitgliedsbeitrag €

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand. Die Anschriften finden Sie auf der Rückseite.

Vielen Dank!
Ihre GEW

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Fachgruppe
Nach § 11 der GEW-Satzung bestehen folgende
Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderschulen
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Betrieb/Dienststelle
Hierunter versteht die GEW den jeweiligen Arbeitsplatz des
Mitglieds.

Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/
der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des
Fachbereichs/Fachs angeben.

Berufsbezeichnung

Geben Sie hier bitte Ihren Beruf oder Ihre Tätigkeit an,
eingetragen werden sollen auch Arbeitslosigkeit oder
Ruhestand.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben Ihrer Vergütungs- oder Besoldungsgruppe
ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungs-
gemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder keine
Vergütung nach TVöD/TV-L oder BAT erhalten, bitten wir
Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Unsere Anschriften

GEW Baden-Württemberg
Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstraße 64, 80336
München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
E-Mail: info@bayern.gew.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin
Ahornstraße 5, 10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestraße 6a, 14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Lönningstraße 35, 28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15,
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12,
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern
Lübecker Straße 265a, 19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
E-Mail: landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16, 30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11, 45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8, 55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland
Mainzer Straße 84, 66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstraße 58, 04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6, 39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
E-Mail: info@gew-isa.de
www.gew-isa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstraße 22-24, 24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann--Straße 22,
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

**Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft**
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

**GEW-Hauptvorstand,
Parlamentarisches Verbindungsbüro**
Berlin
Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de