
WZBrief Bildung

10 | November 2009

Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss

Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon

Bachelor-Absolventen finden bei Arbeitgebern zunehmend Akzeptanz, werden aber vor allem wegen ihrer praktischen Erfahrungen eingestellt – ein klares Profil zur Abgrenzung von Fachhochschulabsolventen fehlt.

Der Bologna-Prozess macht eine neue, verbesserte Aufgabenteilung zwischen Fachhochschulen und Universitäten nötig.

Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss

Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon

Vor nunmehr zehn Jahren wurde mit der Erklärung von Bologna ein Prozess angestoßen, der die Ausbildung an europäischen Hochschulen grundlegend verändert. Kern der Reform ist die Einführung von sogenannten gestuften Studiengängen: In ganz Europa sollte fortan in zwei Zyklen studiert werden, der erste schließt mit dem Bachelor und der zweite mit dem Master ab. Für die Zulassung zum Masterstudium ist der erfolgreiche Abschluss des Bachelor erforderlich. Die europäischen Bildungsminister verpflichteten sich damit auf das Ziel, „Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ im Sinne eines Europäischen Hochschulraums zu stärken.

„Bologna“ ist nun Alltag geworden – auch in Deutschland. Über Umsetzung und Auswirkungen der Reform wird derzeit allerdings heftig gestritten. Der „Bildungsstreik“ im Sommer dieses Jahres und die aktuellen Proteste haben die große Unzufriedenheit bei Studierenden und Lehrenden öffentlich gemacht. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht dabei insbesondere die Gestaltung des Bachelor-Studiums. Von den Kritikern werden zu volle Curricula, ein zu hoher Formalisierungsgrad und zu wenig Flexibilität bemängelt, aber vor allem: zu wenig Akzeptanz des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt. Aus Sorge um Karriereperspektiven strebt daher ein Großteil der Studierenden ein Masterstudium an, was allerdings durch Zulassungsbeschränkungen erschwert wird.

Bereits im Frühjahr hatte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Entschließung „Zum Bologna-Prozess nach 2010“ auf erheblichen Änderungsbedarf hingewiesen. Die Reform der Reform steht offenbar an und war entsprechend auch Thema im Bundestagswahlkampf. In der Diskussion sind nun zahlreiche Feinjustierungen: Regelstudienzeiten sollen überprüft, hochschulübergreifende Anerkennung von Prüfungen verbessert, Zulassungsbeschränkungen zum Master gelockert oder auch ganz abgeschafft werden.

Notwendig jedoch ist eine Perspektivenerweiterung: ein Blick auf das Gesamtsystem Hochschulbildung. Die Einführung gestufter Ausbildung und insbesondere die Idee eines universitären Regelabschlusses „Bachelor“ bedeuten einen grundlegenden Eingriff in die langjährig etablierte Aufgabenteilung im deutschen Bildungssystem. Reibungen in der Umsetzung sind daher einerseits selbstverständlicher Bestandteil der Reform, sind aber andererseits nicht allein durch Feinjustierungen am Instrument zu überwinden. Gefragt ist vielmehr eine breite strategische Auseinandersetzung darüber, welche Funktion der Bachelor in der Hochschulbildung in Deutschland erfüllen soll und welche weitergehenden Neuordnungen von Aufgaben und Regelungskompetenzen möglicherweise erforderlich sind.

Bachelor und Master in Deutschland: große Unterschiede in Umsetzung und Akzeptanz

Im Sommersemester 2009 wurden an deutschen Hochschulen 5.309 Bachelor- und 4.201 Masterstudiengänge angeboten. Damit sind 76 Prozent des gesamten Studienangebots umgestellt, und etwa zwei Drittel der Studienanfänger und Studienanfängerinnen schreiben sich für einen Bachelor-Studiengang ein. Der Stand variiert allerdings nach Fächergruppen und liegt in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften mit 92 Prozent am höchsten, in Kunst und Musik mit 42 Prozent am niedrigsten. Korrespondierend finden sich Unterschiede zwischen den Hochschultypen: Während an den Fachhochschulen im Wintersemester 2009/10 rund 95 Prozent aller Studiengänge als Bachelor und Master angeboten werden, sind dies an Universitäten 72 Prozent und an Kunst- und Musikhochschulen lediglich 31 Prozent. Kirchliche und staatliche Abschlüsse, so etwa das juristische Staatsexamen, sind bislang von der Umstellung ausgenommen, für die Lehrerausbildung entscheiden die Länder, ob das Staatsexamen durch einen Master ersetzt wird – in Berlin ist dies beispielsweise zu 100 Prozent, im Saarland überhaupt nicht der Fall (Hochschulrektorenkonferenz 2009).

Die Rahmenbedingungen regeln „Ländergemeinsame Strukturvorgaben“, die auch die Voraussetzungen für eine Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen durch entsprechende Agenturen bilden. Hier ist festgelegt, dass der Bachelor der „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ ist und ein „eigenständiges berufsqualifizierendes Profil“ haben soll. Dafür müssen die Studiengänge „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln“. Ein Masterstudiengang dagegen soll „ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau, das mindestens dem der eingeführten Diplomabschlüsse entsprechen muss“, gewährleisten (Kultusministerkonferenz 2005, S. 3 und 5).

Bachelor und Master können als „konsekutive“ Studiengänge eingeführt werden, das heißt, der Master baut unmittelbar auf den Bachelorstudiengang im selben Fach auf. Möglich sind aber auch Master als eigenständige Weiterbildungs- und Spezialisierungsstudiengänge. Die Regelstudienzeit für konsekutive Studiengänge ist auf insgesamt fünf Jahre festgelegt. In der Praxis werden die meisten Bachelorstudiengänge (73 Prozent) drei- und der aufbauende Master zweijährig angeboten (75 Prozent) (HRK 2009). Mindestvoraussetzung für die Zulassung zu einem Masterstudiengang ist der Abschluss eines Bachelors, zusätzlich können aber Hochschulen eigene Zulassungskriterien entwickeln. In der Regel legen Hochschulen Mindestnoten fest, in einigen Fällen werden auch gesonderte Aufnahmeprüfungen vorgeschrieben oder der Nachweis von Praxiserfahrung verlangt.

Zur Akzeptanz des Bachelor am Arbeitsmarkt liegen bislang keine umfassenden Studien vor. Erste Ergebnisse der größten Absolventenstudie zu den neuen Abschlüssen des Hochschulforschers Harald Schomburg zeigen, dass es für die Bachelor-Absolventen einen „fast normalen“ Übergang in den Arbeitsmarkt gibt. Sie suchen ca. drei Monate nach einer Stelle, genauso lange wie Magister- oder Diplom-Absolventen (vgl. Schomburg 2009). Auch eine 2004 gestartete und 2008 erneuerte Initiative namhafter Großunternehmen unter dem Titel „Bachelor Welcome“ deutet darauf hin, dass die Reform im Prinzip Unterstützung findet. Dass 2004 eine große Mehrheit deutscher Unternehmen angibt, den Bachelor prinzipiell in gleichem Maße wie den Master zu akzeptieren (Konegen-Grenier 2004), kann allerdings auch darauf hindeuten, dass die spezifischen Aufgaben, Funktionen und Zielsetzungen des Bachelor damals noch weitgehend unklar waren. Aktuellere Erhebungen zeigen, dass Unternehmen zunehmend Bachelorabsolventen einstellen (Stifterverband 2008). Die unterschiedlichen Kompetenzen der Absolventen finden bei den Arbeitgebern zunehmende Beachtung, jedoch spielt hier die Differenz zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen nach wie vor eine große Rolle. Bei den Fachhochschulabsolventen stehen die praktischen/beruflichen Erfahrungen im Vordergrund – und

zwar bei Bachelor- und Master-Absolventen. Universitätsabsolventen werden vor allem aufgrund ihrer Examensnoten, Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen eingestellt (Schomburg 2009).

Für Studierende ist heute noch nicht klar, was drin ist, wenn Bachelor drauf steht. Genau diese Unklarheit scheint aber den gesamten Reformprozess (nicht nur in Deutschland) zu begleiten und ist Teil des Umsetzungsproblems. Als Vorbilder für den Bologna-Prozess wurden immer wieder die Hochschulsysteme in Großbritannien, den USA und zum Teil auch Kanada herangezogen. Ein Blick in diese Länder zeigt aber, dass auch hier mit dem Schlagwort „gestufte Ausbildung“ sehr unterschiedliche Bedeutungen und Realitäten verbunden sind (für einen ausführlichen internationalen Vergleich der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft siehe auch Buchholz et al. 2009).

Bachelor ist nicht gleich Bachelor – ein Blick in die Referenzländer

In **Großbritannien** ist der Bachelor traditionell der übliche für einen akademischen Beruf qualifizierende Abschluss. Ganz überwiegend dauert das Studium bis zum Bachelor drei Jahre, ist stark strukturiert und fachlich spezialisiert. Vierjährige Bachelorstudiengänge werden fast ausnahmslos in anwendungsnahen Fächern angeboten, im Curriculum dieser sogenannten „sandwich courses“ ist ein Praxisjahr vorgesehen.

Das System aus Bachelor und Master wurde in **Großbritannien** vor dem Bologna-Prozess nicht als gestufte Ausbildung verstanden – an den traditionellen Universitäten wie Oxford und Cambridge wird der Mastertitel bis heute ehrenhalber und nicht aufgrund eines zusätzlichen Studiums verliehen. Insgesamt schließen in Großbritannien nur 12 Prozent der Bachelorabsolventen direkt ein Masterstudium an. Das Masterstudium selbst kann berufsqualifizierend sein, alternativ können sich Absolventen für einen sogenannten „research master“ entscheiden (Heublein/Schwarzenberger 2005).

Ein klassischer Collegeabschluss (Bachelor) in den **USA** soll weniger berufliche Qualifizierung vermitteln, sondern vielmehr allgemeine, traditionell auch die demokratische und bürgerschaftliche Bildung. Das Studium dauert vier Jahre, wobei die ersten beiden häufig fachlich sehr breit angelegt sind. Fachliche Spezialisierung ist im dritten und vierten Jahr vorgesehen, aber ein Universitätsabschluss in den USA bedeutet traditionell weniger fachspezifische Festlegung, als dies in Europa der Fall ist. Durchlässigkeiten sowohl zwischen den Disziplinen als auch zwischen Wissenschaft und Praxis sind größer.

Masterstudiengänge sind wissenschaftlich orientiert und in der Regel auf zwei Jahre angelegt, sie werden in *Graduate Schools* der Universitäten organisiert. Berufsorientierte Ausbildung in den Fächern Jura oder Medizin findet in den sogenannten *Professional Schools* statt, die einen Collegeabschluss voraussetzen. Nur ein knappes Viertel der Bachelor-Absolventen setzt ihr Studium an einer *Graduate* oder *Professional School* fort.

Das Studiensystem in **Kanada** ähnelt weitgehend dem in den USA. Analog dazu werden auch hier zunächst eine allgemeine Ausbildung und dann eine Spezialisierung innerhalb des Bachelors vorgenommen. Die Studienprogramme sind weitgehend durchstrukturiert und lassen nur wenige Wahlmöglichkeiten zu.

Gemeinsam ist allen Ländern, dass die Hochschulen selber entscheiden können, welche Bachelorabsolventen sie für die zweite Studienphase zulassen. Darüber hinaus werden in allen genannten Hochschulsystemen Studiengebühren erhoben, und

über eine sehr heterogene Gebührenstruktur für Masterstudiengänge bilden sich zusätzliche Selektionskriterien.

Argumente für eine Perspektiverweiterung

Der kurze Blick ins Ausland zeigt: Bachelor ist nicht gleich Bachelor, und Master nicht gleich Master. Auch für den Bologna-Prozess kann entsprechend nicht davon ausgegangen werden, dass ein einheitliches Konzept gestufter Ausbildung etwa im Sinne inhaltlicher Einheitlichkeit praktisch umsetzbar oder auch normativ wünschenswert wäre. Vielmehr erfüllen die Studiengänge spezifische Funktionen innerhalb des jeweiligen nationalen Ausbildungs- und Wissenschaftssystems. Dies führt zur eingangs erwähnten strategischen Frage: In welchem Verhältnis stehen die Ziele von Bologna zur Tradition der deutschen Hochschulbildung auf der einen und zu aktuellen Reformaktivitäten auf der anderen Seite? Drei Aspekte seien hier – im Sinne eines Impulses zur Perspektiverweiterung in der Debatte – hervorgehoben:

1. Die Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist neu zu justieren

In Deutschland ist eine traditionsreiche, aber auch komplizierte Aufgabenteilung in der berufsbezogenen Ausbildung etabliert. Die duale Ausbildung galt über Jahrzehnte als Vorbild für andere Länder und hat nach wie vor ihren festen Platz für viele Berufsbilder. Insbesondere im IT-Sektor wird eine Reihe von hochqualifizierten Ausbildungsgängen im dualen System angeboten. Im Hochqualifiziertenbereich sind dann die Fachhochschulen für ein anwendungsorientiertes Studium zuständig. Die Studiengänge sehen hier in der Regel Praxiszeiten vor, das Lehrpersonal verfügt vielfach über langjährige Berufserfahrung, und viele Studiengänge werden in direkter Kooperation mit Unternehmen entwickelt und umgesetzt. Neben diesen etablierten Institutionen existieren zudem Berufsakademien, die ebenfalls eine akademische Berufsausbildung nah an der Praxis realisieren.

Die deutsche Universität dagegen steht in der Tradition des Humboldt'schen Ideals der Einheit von Forschung und Lehre. Der Ausbildungsauftrag ist ursprünglich am Bedarf der Wissenschaft und nicht am Arbeitsmarkt orientiert. Diese Tradition ist zwar sicherlich spätestens seit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren vielfach gebrochen, die Stärkung der Praxis- und Arbeitsmarktnähe von Universitäten ist seit Jahrzehnten ein Thema in wissenschaftspolitischen Strategiepapieren. Aber die grundlegende Aufgabenteilung – Fachhochschule mit größerer, Universitäten mit geringerer Arbeitsmarktnähe – hat sich kaum geändert. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess ist eine neue Auseinandersetzung mit dieser Aufgabenteilung nötig. Konkreter als je zuvor sind nun Universitäten gefordert, Curricula am Bedarf des Arbeitsmarktes auszurichten, und dies in Abgrenzung bzw. Ergänzung zu den Fachhochschulen.

2. Die gewachsenen Anerkennungssysteme an Universitäten sind nicht ohne weiteres mit dem Bachelor kompatibel

Mit der beschriebenen traditionellen institutionellen Aufgabenteilung unmittelbar einher geht ein strukturelles Problem bei der Umsetzung von gestuften Studiengängen an deutschen Universitäten. Auch in Zeiten der Massenuniversität haben die traditionellen Anerkennungssysteme noch starken Einfluss: Hochschullehrer verfügen über ein hohes Maß an Autonomie, und ihre Reputation in der Wissenschaftsgemeinschaft richtet sich primär nach ihren Forschungs-, nicht nach ihren Lehrleistungen. Dies zeigt sich insbesondere in Evaluationen, so beispielsweise in jüngster Zeit im Forschungsrating des Wissenschaftsrats. Entsprechend spielen bei der Curriculumsentwicklung für einen Studiengang die Forschungsperspektiven ei-

nes Fachs eine wesentliche Rolle und werden durch die am Fachbereich vertretene Forschungsorientierung mit bestimmt. Professoren haben ein rationales Interesse daran, ihr eigenes Forschungsgebiet auch prominent im Lehr- und Prüfungsangebot platziert zu sehen.

Die Entwicklung eines Curriculums für ein berufsqualifizierendes Studium dagegen müsste von diesen Forschungsinteressen weitgehend abstrahieren und vor allem auf die Konsistenz und Passfähigkeit des Lehrangebots achten. Dies allerdings wäre nur mit einer durchgreifenden Aufwertung der Lehre und einer Einschränkung der Autonomie in der Hochschullehre möglich.

3. *Das Verhältnis von Differenzierung und Vergleichbarkeit bedarf der Klärung*

Parallel zum Bologna-Prozess gibt es derzeit Reformaktivitäten, die auf eine stärkere vertikale und horizontale Differenzierung gerichtet sind. Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind gefordert, sich in einem immer umfassenderen Wettbewerb zu behaupten. Die Exzellenzinitiative mit der Idee, „Leuchttürme“ der Hochschullandschaft zu identifizieren, ist nur ein prominentes Beispiel. Begriffe wie „Profilbildung“ oder „Alleinstellungsmerkmal“ finden sich mittlerweile in allen Katalogen zur Evaluation. Entsprechend sind alle Hochschulleitungen um eine besondere Sichtbarkeit bemüht. Dies geschieht zum Teil über fachliche Spezialisierung, über die Akzentuierung von Praxisnähe oder über neue Lehrinhalte.

Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master vollzieht sich zeitgleich mit diesen Bemühungen um Unterscheidung. Entsprechend ist zu beobachten, dass neben Forschungsprofilen insbesondere die Masterstudiengänge und die in dem Zusammenhang eingerichteten Gradiertenschulen ein wichtiges Element der Profilierungsstrategien bilden. Ein ähnlicher Trend zeichnet sich auch international ab. In einer erweiterten Perspektive auf den Bologna-Prozess wäre daher eine Auseinandersetzung darüber erforderlich, wie sich die Ziele „Differenzierung“ und „Vergleichbarkeit und Kompatibilität“ zueinander verhalten.

Zusammenfassend zeigt sich: Die Einführung gestufter Hochschulausbildung kann nicht nach einem einheitlichen Muster erfolgen – institutionelle Pfadabhängigkeiten erzeugen Reibungen. Diese Reibungen beinhalten allerdings die große Chance zu Erkenntnissen für eine Modernisierung, die dem jeweiligen System angemessen ist. Eine Debatte zur Reform der Reform, die in Feinjustierungen haften bleibt, würde diese Chance für das deutsche Hochschulsystem ungenutzt lassen.

Zu den Autoren

Silke Gülker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der WZB-Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik, die von Dagmar Simon geleitet wird. Andreas Knie, ebenfalls Mitarbeiter der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik, lehrt Soziologie an der Technischen Universität Berlin und ist Geschäftsführer der InnoZ GmbH.

Der WZBrief **Bildung** erscheint mehrmals im Jahr in unregelmäßigen Abständen. Er bietet knappe Analysen von WZB-Forscherinnen und -Forschern zu einem Thema aus dem Bereich Bildung.

Der WZBrief **Bildung** wird elektronisch versandt. Abonnieren unter:
wzbriefbildung@wzb.eu

Literatur

Kai Buchholz/Silke Gülker/Andreas Knie/Dagmar Simon (2009): Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich: Wie erfolgreich sind die eingeleiteten wissenschaftspolitischen Initiativen und Programme? Studie 12-2009 für die Expertenkommission für Forschung und Innovation. Berlin (http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/StuDIS2009/EFI-Bericht-WZB_rev_Febr09.pdf).

Ulrich Heublein/Astrid Schwarzenberger (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS Kurzinformationen A2/2005. Hannover: HIS.

Hochschulrektorenkonferenz (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Bonn: HRK.

Christiane Konegen-Grenier (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. iw-trends, 3/2004 (<http://www.iw-koeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf>).

Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 22.09.2005 (http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf).

Harald Schomburg (Hg.) (2009): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse, vorgelegt auf der Tagung „Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg“ am 8./9. 10.2009 in Berlin.

Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2008): „Bachelor Welcome?!“. In: Wirtschaft & Wissenschaft, Heft 3/2008, S. 10-25.

Impressum

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung
Herausgeberin
Prof. Jutta Allmendinger Ph.D.
Redaktion
Dr. Paul Stoop
Wiebke Peters

Reichpietschufer 50
D-10785 Berlin
www.wzb.eu
Telefon: +49 30 25 491-0
Telefax: +49 30 25 491-684