

**KURZ-  
INFORMATION**

**HIS**

HOCHSCHUL-INFORMATION-SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER

April 2005

**A 6 / 2005**

**Der Bologna-Prozess  
im Spiegel  
der HIS-Hochschulforschung**

Michael Leszczensky  
Andrä Wolter  
(Hrsg.)

**Der Bologna-Prozess  
im Spiegel  
der HIS-Hochschulforschung**

Michael Leszczensky  
Andrä Wolter  
(Hrsg.)



# Inhaltsverzeichnis

Seite

---

## ***Klaus Schnitzer:***

### **Von Bologna nach Bergen ..... 1**

1. Die Dynamik des Bolognaprozesses ..... 1
2. Zur Entstehung des Bolognaprozesses ..... 3
3. Kennzeichen des Kernprozesses ..... 5
4. Bologna- und Lissabonstrategie bis zum Jahre 2010 ..... 8

## ***Christoph Heine:***

### **Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studienanfängern..... 11**

1. Studienangebot ..... 11
2. Entwicklung der Zahl der Studienanfänger..... 13
3. Haltung gegenüber Bachelor-Studiengängen bei Studienanfängern..... 15

## ***Thorsten Lang:***

### **Studiengebühren und Fördersysteme im europäischen Raum ..... 19**

1. Der Bologna-Prozess und das Mobilitätsziel ..... 19
2. Europäische Regelungen zu Studiengebühren und Fördersystemen..... 20
3. Übertragbarkeit der Studienförderung ..... 21
4. Studienkosten und Studienförderung ..... 22
5. Ausblick ..... 23

## ***Astrid Schwarzenberger:***

### **Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – Ergebnisse eines internationalen**

### **Vergleichs ..... 27**

1. Einleitung ..... 27
2. Methodische Überlegungen..... 27
3. Wesentliche Merkmale der untersuchten Hochschulsysteme ..... 28
4. Wichtigste Ergebnisse ..... 28
  - 4.1 Studienverhalten..... 30
  - 4.2 Studienzugang ..... 30
  - 4.3 Studienbedingungen ..... 31
  - 4.4 Studienfinanzierung ..... 32
  - 4.5 Arbeitsmarkt..... 32
  - 4.6 Qualitätsbewertung..... 33
  - 4.7 Hochschulfinanzierung..... 34
5. Fazit ..... 34

**Harald Gilch, Susanne Meyer, Henning Cloes:**

**Modularisierung - Herausforderung für Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation..... 35**

- 1. Einleitung ..... 35
- 2. Effekt der Modularisierung: steigende Zahl von Einzelprüfungen ..... 36
- 3. EDV-Unterstützung unverzichtbar ..... 37
- 4. Rückwirkung auf Curricula und Organisation ..... 37
- 5. Der Weg ist das Ziel ..... 38

**Kolja Briedis:**

**Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen mit Bachelorabschluss..... 39**

- 1. Einleitung ..... 39
- 2. Die ersten Bachelorabsolventen ..... 40
- 3. Der Übergang in weitere Studien ..... 40
- 4. Der berufliche Einstieg ..... 43
  - 4.1 Der Übergang in den Beruf ..... 43
  - 4.2 Die erste Stelle: Adäquanz, Position, Einkommen, Betriebsgröße ..... 45
  - 4.3 Die berufliche Zufriedenheit und die Bewertung der Zukunftsperspektiven ..... 47
- 5. Die rückblickende Bewertung der Entscheidung für das Bachelorstudium ..... 48
- 6. Resümee ..... 48

**André Wolter:**

**Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess ..... 49**

- 1. Von Bologna nach Bergen: Lebenslanges Lernen als neues Element ..... 49
- 2. Was heißt eigentlich lebenslanges Lernen? ..... 50
- 3. Die Hochschule als Ort des lebenslangen Lernens ..... 52
  - 3.1 Qualifikationsstrukturwandel ..... 52
  - 3.2 Öffnung des Hochschulzugangs ..... 54
  - 3.3 Flexible Formen des Studierens ..... 55
  - 3.4 Akademische Weiterbildung ..... 56
- 4. Schlussbemerkung ..... 56

**Michael Leszczensky:**

**Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich ..... 61**

- 1. Einleitung ..... 61
- 2. Globalisierung als kontrastierende Entwicklung zu Europäisierung und Internationalisierung ..... 61
- 3. Faktische Entwicklung eines internationalen Hochschulmarktes ..... 62
- 4. Das General Agreement on Trade in Services (GATS) ..... 63
- 5. Voraussetzungen und Tendenzen einer stärkeren Ökonomisierung deutscher Hochschulen ..... 65

# Von Bologna nach Bergen

Klaus Schnitzer

## 1. Die Dynamik des Bolognaprozesses

Die deutsche Hochschullandschaft und Hochschulpolitik wird zunehmend durch europäische Vorgaben mitgestaltet. „Bologna“ ist das Stichwort, das für eine europäische Bildungspolitik, eine europäische Hochschulreform und die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes steht. Als Einleitung zu den folgenden Beiträgen dieser HIS-Kurzinformation sollen hier die Grundzüge des Bolognaprozesses beschrieben werden. Angesichts der jahrelangen Unbeweglichkeit der deutschen Hochschulreform muss die Tatsache, dass europäische Vorgaben es vermögen, den Reformstau aufzulösen, aufhorchen lassen. Diese Wirkung muss neugierig machen, wie diese neue Dynamik entstehen konnte und was sie ausmacht.

Der Fortschritt im Bolognaprozess wird nach den Stationen der Ministertreffen gemessen (HRK, Bologna-Reader, 2004, 245; s.a. Grafik). Zwischen Bologna und Bergen lagen die Ministertreffen von Prag und Berlin. Diese vier Stationen bilden den Kernprozess. Genauso wichtig aber wie die Dynamik dieses Kernprozesses sind die Frage der Entstehung des Bolognaprozesses und Überlegungen zur weiteren Entwicklung. Die Betrachtung gliedert sich daher in drei Punkte.

1. Entstehung des Bolognaprozesses
2. Kennzeichen des Kernprozesses
3. Bologna- und Lissabonstrategie bis zum Jahre 2010

Ein umfassender Überblick über die Dynamik des Bolognaprozesses scheint auch daher notwendig, weil in der Fachöffentlichkeit der Bolognaprozess nicht in seiner gesamten Tragweite wahrgenommen wird. Gesehen werden in der Regel nur bestimmte Aktionsfelder. Bei näherer Hinsicht entpuppt sich aber der Bolognaprozess als wesentlich mehr als lediglich ERASMUS-Mobilität und gestufte Studiengänge (Bachelor/Master). Auch geht der Prozess in seiner regionalen Ausstrahlung weit über die Länder der Europäischen Union hinaus. Der Bolognaprozess entwickelt sich zu einer umfassenden Reformbewegung, die nicht nur von den beteiligten Ländern bejaht wird, sondern in kaum gekannter Weise auch umgesetzt wird. Die Umsetzung ist umso erstaunlicher, als die Reformbewegung ohne klare politische Zuständigkeit der EU erfolgt. Der Bolognaprozess scheint auch von daher so erfolgreich in der Umsetzung zu sein, weil er sich auf bestimmte strategisch wichtige Gegenstandsbereiche konzentriert und in Reaktion auf neue Herausforderungen der Gesellschaft mit einem Paradigmen-Wechsel reagiert.

Diese erstaunliche Dynamik wirft Fragen nach der Entstehung, nach den Zielen, nach der Strategie, den Akteuren und den sachlichen Schwerpunkten dieses Prozesses auf.

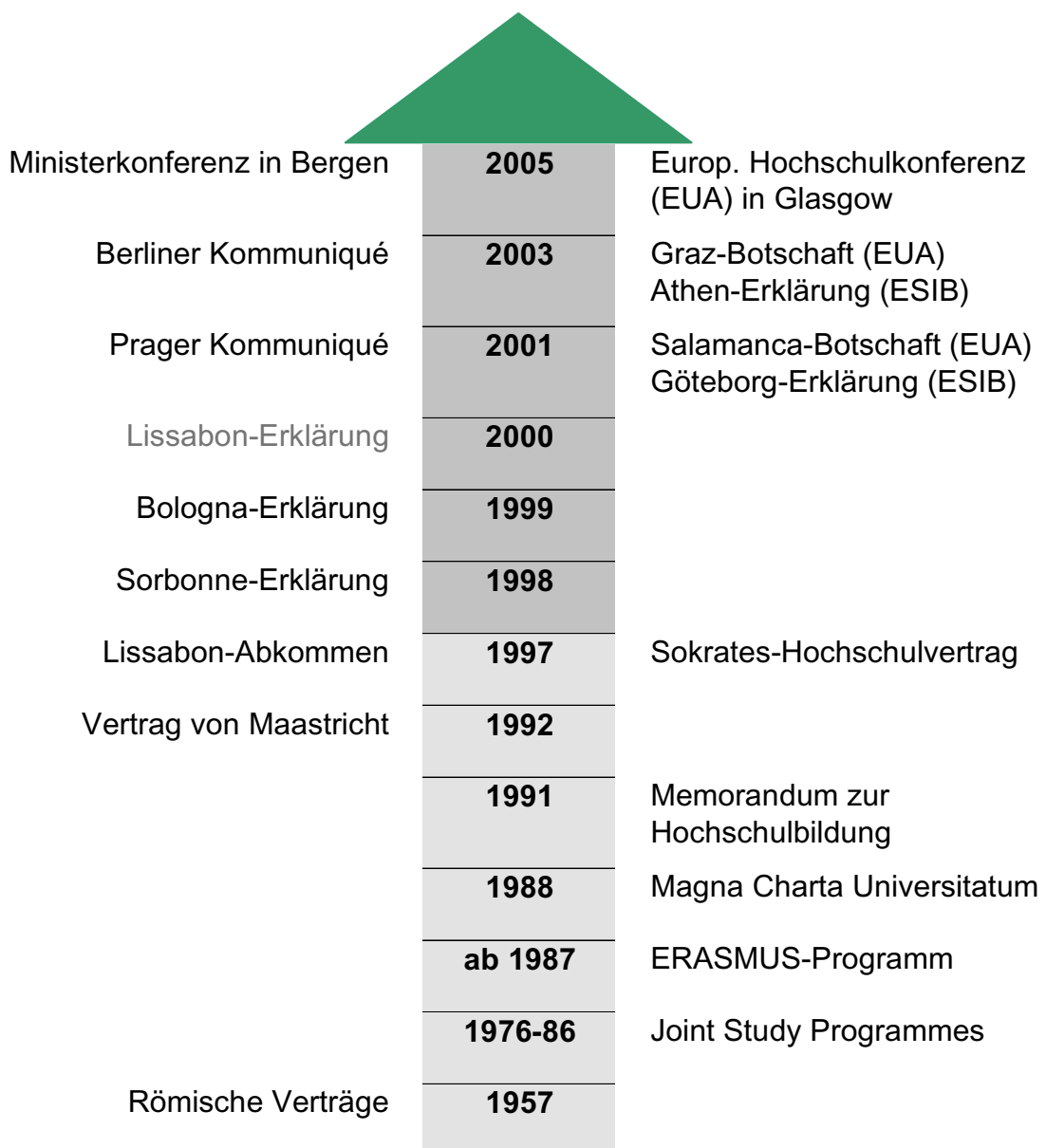
Sollte sich der Bolognaprozess als der Erfolgsweg zum einheitlichen europäischen Hochschulraum erweisen, so blickt dieser Prozess bereits auf eine fast 50-jährige Geschichte zurück. Die letztlich entscheidende Bolognaerklärung aus dem Jahre 1999 ist nur das Resultat zahlreicher Versuche, die bereits zu Anfang der Europäischen Gemeinschaft gemacht wurden. Ohne Kenntnis dieser Vorstufe, ist die Bolognaerklärung kaum zu begreifen.

Wichtig ist aber auch zu erkennen, dass die Bolognaerklärung nicht nur ein einmaliges Ereignis war, sondern den Namen gegeben hat für einen Kernprozess, der bereits bis in das Jahr 2010 durchstrukturiert ist. Bei den Zukunftsüberlegungen, in welche Form der einheitliche

europäische Hochschulraum einmündet, sind nicht nur die interne Zielrichtung zu beachten, sondern sind auch externe Vorgaben, die weniger durch Bildungskonzepte als durch Vorgaben der neuen Verfassung oder aber Notwendigkeiten des Wirtschaftswettbewerbs (Lissabon-Erklärung) bestimmt werden, zu berücksichtigen.

In der nicht zu leugnenden Bologna-Euphorie fällt es oft schwer, die letztlich entscheidende Frage nach der Sinnhaftigkeit dieses Prozesses zu beantworten. Voraussetzung für die Möglichkeit, die Entwicklung aus kritischem Abstand zu betrachten, sind Befunde empirischer Wirkungsanalysen, welche wesentlich stärker als bisher die Rezeption der Betroffenen ins Visier nehmen. Die nachfolgenden Beiträge der HIS-Kurzinformation sollen diese Perspektive auf dem Bolognaprozess stärker erhellen.

**Abb. 1: Auf dem Weg zum einheitlichen europäischen Hochschulraum**



## 2. Zur Entstehung des Bolognaprozesses

Erst mit der Bolognaerklärung von 1999 wird ein Prozess eingeleitet, den man als stringente europäische Hochschulpolitik bezeichnen kann. Alle früheren Aktionen und Entscheidungen, welche die europäische Hochschulpolitik betreffen oder tangieren, stellen Versuche dar, ohne eigentliche Zuständigkeit auf die nationalen Hochschulpolitiken im europäischen Sinne hinzuwirken. Berufen konnten sich solche Vorstöße auf die Römischen Verträge von 1957, die allerdings nur die Grundlage für eine europäische Wirtschaftspolitik legten. Nur soweit wirtschaftspolitische Ziele auf bildungspolitische Sachverhalte zurückgreifen mussten, wurden Bereiche der Bildungspolitik berührt. Im Artikel 128 der Römischen Verträge werden die berufliche Bildung und deren europäische Freizügigkeit als Voraussetzung für europäisches Wirtschaftswachstum erwähnt.

Aus dieser Vorgabe des Artikels 128 erwuchsen in den nächsten 20 Jahren umfangreiche Bildungsinitiativen auf europäischer Ebene. Konzeptionelle Anstöße lieferten nationale Organisationen im Bildungsbereich. So hatte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit seinem Programm der integrierten Studiengänge in kleinem Maße das vorweggenommen, was später durch das ERASMUS-Programm europaweit etabliert wurde. Als erste sichtbare europäische Offensive im Bereich der Bildungspolitik ist das EG-Aktionsprogramm „Joint European Studies“ von 1976 anzusehen. Unter Berufung auf das nur gemeinschaftlich zu erreichende Ziel des Austausches versuchte die Europäische Kommission ohne ausdrückliche Zuständigkeit, Grundlagen einer gemeinschaftlichen Bildungspolitik zu legen. Dadurch, dass sich dieser Versuch einer gemeinschaftlichen Bildungspolitik auf Mobilitätsförderung beschränkte und dieser scheinbar die nationalen Bildungspolitiken im Kern nicht berührten, konnte sich diese Offensive ohne großen Widerstand ausbreiten und schon im Jahre 1987 in das europaweite ERASMUS-Programm zur Förderung der Bildungsmobilität einmünden.

Mutig geworden durch ihren Erfolg mit den europäischen Mobilitäts-Aktionsprogrammen, versuchte die Kommission 1991 mit einem „Memorandum zur Hochschulbildung“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1993) in Europa einen weitergehenden Anspruch auf Zuständigkeit im europäischen Hochschulwesen zu erheben. Dieser Harmonisierungsversuch für das europäische Hochschulwesen, der weit über den bisherigen Aktionismus der Aktionsprogramme hinausging, stieß allerdings auf den vehementen Widerspruch der Länder und führte letztlich dazu, dass die Wahrung der kulturellen Vielfalt im europäischen Hochschulraum als explizites Gegenziel verankert wurde.

Ein Wendepunkt in dieser Ablehnung einer gemeinschaftlichen europäischen Bildungspolitik ergab sich im Zuge des Vertrags von Maastricht 1992. Die Geburtsstunde der Europäischen Union wurde genutzt, um auch im Bildungssektor Teilzuständigkeiten für eine gemeinschaftliche europäische Bildungspolitik einzufordern. Ähnlich wie in den Römischen Verträgen wird auch diese Zuständigkeit primär mit wirtschaftlichen Gemeinschaftsinteressen begründet. Ziel ist die Mobilisierung von Humanressourcen sowie die Steigerung der Qualität dieses Produktionsfaktors. Unter dieser Zielsetzung erhält die Europäische Union eine direkte Kompetenz in Bildungsfragen, und zwar sowohl hinsichtlich der allgemeinen Bildung als auch der beruflichen Bildung. Unter beruflicher Bildung wurde nach europäischem Verständnis auch das europäische Hochschulwesen subsumiert.

Dieses Zugeständnis wurde allerdings erheblich eingeschränkt durch das Prinzip der Subsidiarität. Nur soweit Aufgaben im Bildungssektor nicht allein durch nationale Regierungen zu lösen waren, konnte die Behandlung auch auf die höhere europäische Ebene gehoben werden. Aufgrund dieses Prinzips konnten alle Formen der grenzüberschreitenden Kooperation im Bildungssektor als europäische Frage und Aufgabe definiert werden. Auf diese Weise wurde „Mobilität“ zum Schlüsselbegriff und letztlich auch zum „Trojanischen Pferd“ für eine europäische Bildungspolitik.



Auf dieser Grundlage kam es 1997 zum Lissabon-Abkommen und zum Sokrates-Hochschulvertrag. Lissabon-Abkommen und Sokrates-Hochschulvertrag stehen für zwei unterschiedlich Programmkonzepte, die aber jeweils eine Säule des späteren Bologna-Prozesses bilden sollten. Im Lissabonner Abkommen von 1997 ging es um eine Anerkennungsstrategie des Europarates und des Ministerrates von formalen Qualifikationen im Hochschulbereich. Hier wurden formale Anerkennungen, die bereits früher punktuell getroffen wurden (1953 Reifezeugnis, 1956 Studienzeit, 1959 akademische Grade, 1979 Studiengänge, 1990 Studienzeit), zusammenfassend in so genannten „Conventions of the Recognition“ beschlossen. Gegenüber diesem formalen Ansatz zur Erleichterung der Bildungsmobilität verfolgte die EU-Kommission mit ihren Mobilitätsprogrammen eher eine Aktionsstrategie, welche direkt gestaltend in die Mobilitätsförderung eingriff. Wurden mit dem frühen ERASMUS-Programm individuelle Netzwerke zwischen Hochschulinstitutionen, die sich ihre gegenseitige Anerkennung selbst erarbeiteten, gefördert, so wurde mit dem späteren Mobilitätsprogramm unter weiterer Differenzierung (ERASMUS, LINGUA, TEMPUS, COMMET) eine Programmstruktur entwickelt, welche allen europäischen Hochschulinstitutionen und Studierenden offen stand. Mit dem Sokrates-Hochschulvertrag von 1997 wurde diese umfassende Aktionsstrategie der EU-Kommission europaweit institutionalisiert und von den europäischen Bildungsministern sanktioniert.

Rückblickend lässt sich feststellen, dass sich die Aktionsstrategie der EU-Kommission als wesentlich wirkungsvoller erwiesen hat als die formale Anerkennungsstrategie des Europarates bzw. des Ministerrates. Der Erfolg ist nicht nur in der quantitativen Ausweitung der europäischen Bildungsmobilität zu sehen (allein im ERASMUS-Programm 80.000 Mobilitätsfälle jährlich), sondern mehr noch in anderen Formen der Programmoptimierung, welche bereits einen subtilen Einfluss auf nationale Bildungszuständigkeiten nahmen. Mit der Begründung, dass logistische Verbesserungen zur Mobilitätsförderung notwendig seien, wurden mit dem europäischen Credit-System ECTS und dem gemeinsamen Beschreibungsmuster von Studiengängen, den „Diploma-supplements“, bildungsstrukturelle Maßnahmen getroffen, welche auf eine konvertible „Bildungswährung“ hinauslaufen.

Eine andere Form der Programmoptimierung stellte die Professionalisierung der nationalen Mobilitätsagenturen dar. Die dezentralen NARICS (nationale Büros für die Abwicklung des Sokrates-Programms) bildeten die Vor-Ort-Agenturen der Europäischen Kommission und machten aus den formalen Vorgaben des Sokrates-Programms ein schlagkräftiges Handlungskonzept. Unter der Begründung, dass integrierte Studienprogramme davon abhängig sind, dass alle Partner auf gleichwertige Qualität bauen, initiierte die EU-Kommission als eine weitere Form der Programmoptimierung die Pilotprojekte zur Einführung der Lehrevaluation. Mit diesem Vorstoß europäischer Qualitätssicherung wurden die äußersten Grenzen der Zuständigkeit getestet.

Allen Versuchen zum Trotz, die Grenzen der Zuständigkeit für eine europäische Bildungspolitik auszuweiten, war die Entwicklung vor der Bolognaerklärung 1999 dennoch durch klare nationale Prinzipien im Zaum gehalten. Ohne Subsidiarität gab es keine Handlungsermächtigung. Im weitesten Sinne musste sich hochschulpolitisches Handeln der EU immer auf Mobilitätsprobleme beziehen. Subsidiarität und Mobilität erwiesen sich dabei weniger als Gegensätze, sondern eher als unterstützende Dynamiken der nationalen Bildungspolitik. So wurde das Prinzip der Wahrung der nationalen Vielfalt dadurch unterstützt, dass durch Mobilitätsprogramme erst nationale Vielfalt erlebt werden konnte und sollte. Die wechselseitige Akzeptanz unterschiedlicher nationaler Studienstrukturen war ein wichtiger Grundsatz aller bilateralen Abkommen. Mit den Begriffen „Kohäsion“ und „Reziprozität“ wurden darüber hinaus soziale Anliegen verfolgt, welche auf den Abbau von Benachteiligung zwischen den einzelnen europäischen Bildungsregionen hinausliefen.

### 3. Kennzeichen des Kernprozesses

Der eigentliche Bologna-Prozess, dessen Beginn mit der Sorbonne-Erklärung vom Mai 1998 eingeläutet wurde, stellt programmatisch nur eine Fortsetzung der Aktionsprogramme der Europäischen Kommission dar. Das wesentlich Neue ist, dass angesichts des großen Erfolgs der Aktionsprogramme der Europäischen Kommission und der unerwartet hohen Akzeptanz dieser Programme unter den europäischen Hochschulen und Studierenden die Regierungspräsidenten der Mitgliedsländer das Zepter selbst in die Hand nehmen wollten. Durch diese Selbstinitiative wurde das Problem der limitierten Bildungskompetenz auf EU-Ebene volontaristisch überwunden und der durch die punktuelle Zuständigkeit bedingte Kommissionsaktivismus in eine stringente europäische Hochschulpolitik umgewandelt. Wenn auch der Sorbonne-Vorstoß zunächst nur von den Ländern Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien getragen wurde, so schlossen sich schon ein Jahr später fast alle europäischen Regierungen diesem Vorstoß an. In der Bolognaerklärung von Juni 1999 (European Ministers of Education, 1999) vereinbarten 30 Bildungsminister, wovon 15 Mitgliedsländer die Europäische Union vertraten und weitere 15 aus europäischen Ländern außerhalb der Europäischen Union hinzukamen, gemeinsame Ziele für eine gemeinschaftliche europäische Hochschulpolitik. Von Beginn an zeichnete sich der Bologna-Prozess durch eine klare operative Ausrichtung aus. Als zeitlicher Rahmen wurde das Jahr 2010 für die Zielerreichung vorgegeben. Zwei Hauptziele waren maßgebend für die Ableitung von Maßnahmen:

1. Förderung von Mobilität und „Employability“ durch Harmonisierung des europäischen Bildungsraums
2. Ausbau eines europäischen Bildungsraumes im Hochschulbereich

Beide Ziele verfolgten eine Binnenstärkung des europäischen Bildungsraums und einen internen Ausgleich von Strukturdisparitäten. Wenn auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulwesens als Hauptmotiv bereits zu erkennen ist, so waren Gedanken der wirtschaftlichen Blockbildung noch fremd.

Im Unterschied zu den früheren Aktionsprogrammen, die den Bildungsaustausch und die Mobilität durch direkte Fördermaßnahmen unterstützten, stellen die abgeleiteten Maßnahmen der Bologna-Erklärung deutliche strukturelle Eingriffe in die nationalen Bildungssysteme dar. Die Maßnahmen

3. vergleichbare Abschlüsse
4. gestufte Studienstruktur
5. ECTS im lebenslangen Lernen
6. europäische Dimension der Qualitätssicherung
7. Abbau von Mobilitätshemmnissen

konnten in den meisten Signatur-Staaten des Bologna-Prozesses nicht ohne grundlegende Veränderungen der Studienstruktur verwirklicht werden. Umso erstaunlicher ist es, dass diese anders als bei allen nationalen Reformbemühungen als Fortschritt willkommen geheißen wurden.

Zur Durchsetzung des Bologna-Gedankens in den Signaturstaaten trug auch die generalstabsmäßig organisierte Zielverfolgung dieses Prozesses bei. Von vornherein wurden turnusmäßige Ministertreffen zur Beobachtung und Diskussion der Zielumsetzung vereinbart. Als Zwischenstationen wurden Ministertreffen in Prag, Berlin und Bergen frühzeitig festgelegt. Durch die gezielte Partizipation von intermediären Akteuren am Bologna-Prozess wurden fast alle politisch relevanten europäischen Dachverbände zu Mitstreitern des Bologna-Prozesses gemacht. Als direkte Beobachter wurden der Europarat, die UNESCO, die Europäische Rektorenkonferenz (EUA) und der Europäische Studentenverband (ESIB) routinemäßig an den

Ministertisch geladen. Anderen Nicht-Regierungsorganisationen wie die Bildungsgewerkschaften (EI), der Dachverband der Auslandsämter (ACA), größere Berufsverbände, Qualitätsagenturen, die Vertretung Europäischer Studentenwerke (ECSTA) wurden Gelegenheit gegeben, ihre Interessen in den zahlreichen Bologna-Seminaren zu vertreten.

Durch die Einbeziehung aller hochschulpolitischen Interessengruppen wurde für diese nicht nur eine thematische Einflussnahme ermöglicht, sondern auch der Gegenstandsbereich um Themen erweitert, die weit über die ursprünglich vereinbarten Aktionsziele und Maßnahmen hinausgingen. Ohne dass es gleich zur Umsetzung in Aktionsziele kam, wurden nunmehr im Rahmen des Bologna-Prozesses Fragen der Hochschulautonomie, der Rechenschaftslegung, der Qualitätssicherung, der Einbeziehung der sozialen Dimensionen und die Forderung nach mehr Demokratisierung diskutiert. Ziele, die von außerhalb der Europäischen Union auf die nationale Bildungspolitik zukamen, sowie die Einbeziehung der Dienstleistungen in die GATS-Verträge wurden gemeinschaftlich diskutiert und unter Berufung auf das Argument, dass Bildung in Europa als öffentliches Gut zu wahren sei, abgewehrt. In der breiten Diskussion war es nicht zu vermeiden, dass auch die Begrenzung des Bologna-Prozesses auf die Ausbildungsfunktion in Frage gestellt und die Einbeziehung der Hochschulforschung in dem Diskussionsprozess gefordert wurde.

Eine zu große Ausbreitung des Diskussionsprozesses wurde dadurch vermieden, dass es sehr früh zu einer Quasi-Institutionalisierung des Bologna-Prozesses kam. Unter der Leitung der Generaldirektoren für Hochschulbildung wurde der Bologna-Prozess begleitet und strukturiert. Durch die Bologna-Follow-up-Group (BFUG) wurde eine fortlaufende Prozessevolution sichergestellt. Der sog. Stock-taking-Prozess soll den Fortschritt in der Umsetzung der Ziele beobachten. Im BFUG-Arbeitsprogramm wurden nicht nur die jeweils zu verfolgenden Aktionslinien festgelegt, sondern auch verschiedene Möglichkeiten diese Aktionslinien zu reflektieren, zu erweitern und zu erproben, vorgesehen. So umfasst das gegenwärtige Follow-up-Seminarprogramm 20 europaweite Veranstaltungen zu verschiedenen Themen (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

Unter der Überschrift „Bologna-Project“ wurden zusätzlich Unterstützungs- und Erprobungsaktivitäten projektiert:

8. ENQUA (Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards)
9. Qualification Framework
10. Supporting New Members

Unter der Überschrift „Andere Initiativen“ sollten neue Bildungsfelder bearbeitet werden. Die Einbeziehung der Doktorandenausbildung und die Herstellung angemessener Studien- und Lebensbedingungen sind gegenwärtige Themenvorgaben für diese Initiativen.

Die Übersicht über die 10 Bologna-Aktionslinien, die laut Arbeitsprogramm der BFUG den Bologna-Prozess ausmachen, veranschaulicht nicht nur die thematische Ausrichtung, sondern auch die Entwicklungslinien und Ausweitung zwischen den jeweiligen Ministertreffen (siehe Info-Box). Deutlich wird die Ausweitung von technokratischen Systemelementen des Hochschulwesens zu umfassenden Funktionsbereichen (Forschung). Mit der Erwähnung der sozialen Dimension wird das erste Mal eine nicht-curriculare Hintergrundfunktion als Aufgabe genannt. Wenn man darunter die Einbeziehung der nationalen bildungsrelevanten Sozialsysteme versteht, so geht diese Problematik weit über Fragen des Hochschulwesens hinaus. Mit der Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs zum Fall Bidar ist aber eine Befassung mit Fragen der sozialen Dimension unausweichlich geworden.

Man würde der allgemeinen Bologna-Euphorie erliegen, wenn man nicht auch absehbare Konflikte benennen würde. Grundlage für Widerspruch ist u.a. dadurch gegeben, dass die von

den Bildungsministern unterzeichneten Deklarationen nicht immer im Einklang mit den nationalen Hochschulgesetzen stehen. Zumindest in Deutschland sind in einigen Ländergesetzen die gestuften Abschlüsse noch nicht als verbindliche Grundformen gesetzlich verankert. Auch sammelt sich in einigen Fachkulturen durchaus Widerstand gegen die gestuften Abschlüsse.

## **Bologna-Kernprozess**

### **10 Bologna Action Lines**

*Six action lines were introduced in the Bologna Declaration:*

1. Adoption of a system of easily readable and comparable degrees;
2. Adoption of a system essentially based on two cycles;
3. Establishment of a system of credits;
4. Promotion of mobility;
5. Promotion of European co-operation in quality assurance;
6. Promotion of the European dimension in higher education.

*Three more were introduced in the Prague Communiqué:*

7. Lifelong learning;
8. Higher education institutions and students;
9. Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

*A tenth action line was introduced in the Berlin Communiqué:*

10. Doctoral studies and the synergy between the EHEA and the ERA

*The social dimension of higher education might be seen as an overarching or transversal action line.*

Der Widerstand beruft sich dabei nicht nur auf den Fortbestand nationaler akademischer Traditionen, sondern ist auch durch andere politische Befürchtungen begründet. Vor allem aus studentischer und gewerkschaftlicher Sicht kommt die Kritik, dass mit der Einführung gestufter Abschlüsse der Zugang zu höheren Qualifikationen eingeschränkt werden soll. Durch den engen Bezug zu „Employability“ wird auch befürchtet, dass die Einführung nur dem Primat der Ökonomie folgt (Keller, A., 2004, 24).

Besonders in den Mitgliedsländern mit einem attraktiven Hochschulwesen und einer ausgebauten nationalen Studienförderung wird eine Vorteilsnahme durch ausländische Studierende im Zuge der Freizügigkeit befürchtet (Vossensteyn, H., 2004, 11). Die Probleme sozialer Ungleichheit im europäischen Hochschulraum wiegen umso schwerer, als man befürchten muss, dass diese Reformen nicht ohne massive monetäre Eingriffe gelingen können. Europäische Strukturfonds im Bildungsbereich, die für einen Ausgleich von Ungleichheit im europäischen Bildungsraum genutzt werden könnten, ähnlich wie die Agrar- und Sozialfonds, sind allerdings noch nicht in Sicht.

Die Mitgliedsländer, welche soziale Mitnahmeeffekte besonders befürchten müssen, hoffen zwar, dass durch die Durchsetzung des Heimatlandprinzips soziale Ansprüche von mobilen Studierenden anderer Länder abgewehrt werden können, doch lässt das Urteil des Europäi-

schen Gerichtshofs bereits erkennen, dass eine völlige Abschaffung nationaler sozialer Studienförderungssysteme nicht mit der europäischen Verfassung und dem europäischen Bürgerstatus zu vereinbaren ist. Sollte das Gastlandprinzip sich durchsetzen, so sind die Folgen auf europäische Bildungsmobilität und entsprechende Belastung nationaler Studienfördersysteme nicht abzusehen.

#### **4. Bologna- und Lissabonstrategie bis zum Jahre 2010**

Es ist bereits zu erkennen, dass die Ausrichtung des Bologna-Prozesses auf reine Bildungsfragen in Zukunft nicht mehr durchzuhalten ist. Mit der Lissabon-Erklärung vom März 2000 des Europäischen Rates ist es zwar nicht zu einem Paradigmenwechsel gekommen, wohl aber zur einer konkurrierenden Zielsetzung, welche als Lissabon-Prozess den Bologna-Prozess begleitet und zunehmend beeinflusst. Das erklärte Ziel der Lissabon-Erklärung, den Wirtschaftsraum Europa zu stärken, beschränkt sich keineswegs auf wirtschaftspolitische Maßnahmen. Schon mit der Erklärung, „Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ bis zum Jahre 2010 (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, 2003) zu entwickeln, wird deutlich, dass die Lissabon-Strategie die Bildungspolitik einbezieht und wirtschaftspolitisch instrumentalisieren will. Unter dem Primat der Ökonomie soll es zu einer Bündelung wirtschafts-, sozial-, bildungs- und umweltpolitischer Bereiche kommen, wobei es jetzt nicht mehr allein um eine binnenpolitische Europapolitik geht, sondern um das außenwirtschaftliche Ziel der wirtschaftlichen Blockbildung in der globalen Auseinandersetzung.

Ohne dass dieser Einfluss explizit ausgesprochen wird, lassen sich einige Veränderungen im Bolognaprozess durchaus als Auswirkung der Lissabon-Strategie begreifen. Die Ausweitung des Bologna-Prozesses auf nunmehr 45 europäische Länder incl. Russland, die Ergänzung der europäischen Mobilitätsprogramme um Erasmus-Mundus mit dem Ziel, die Schwellenländer in die Mobilitätsprogramme stärker einzubeziehen, die Förderung der Doktorandenmobilität sowie der Aufbau von Exzellenz-Netzen im Forschungsraum Europa kann man als strategische Auswirkungen begreifen. Statt der früheren Netzwerke, die immer auch das Ziel der Kohäsion verfolgten, sind einige der Veränderungen durchaus unter wirtschaftspolitischem Kalkül getroffen worden. Auf jeden Fall haben Effizienzvorstellungen nunmehr Vorrang vor den früher mit Nachdruck verfolgten emanzipatorischen Zielen des Bologna-Prozesses.

Der wirtschaftspolitische Druck auf dem Bologna-Prozess dürfte sich in nächster Zeit sogar noch erhöhen. Die Europäische Kommission ist dabei, die Lissabon-Agenda zu „erneuern“ (Finetti, M., 21.03.2005). Um ihr mehr Schwung zu verleihen, will sie sich auf konkrete Schritte beschränken, die das EU-Wirtschaftswachstum erhöhen. Zu den herausragenden Initiativen im Hochschulbereich, zu der die Kommission ihren Anteil beitragen will, zählt auch eine europäische Eliteuniversität (Institute for Technology). Ob mit dieser punktuellen Förderung eine Abwendung von der Breitenförderung eingeläutet werden soll, muss abgewartet werden.

Wie weit sich beide Strategien bis zum Jahre 2010 gegenseitig durchdringen, wie die dadurch entstehenden Widersprüche gelöst werden, lässt sich jetzt noch nicht absehen. Auf jeden Fall ist es angebracht, beide Prozesse in ihren Wechselwirkungen zu beobachten und nicht darauf zu vertrauen, dass sich die auf Bildungsfragen beschränkte Eigendynamik des Bologna-Prozesses weiterhin unabhängig im europäischen Hochschulraum entwickelt.

## Literatur

Bologna-Follow-up-Group (BFUG): <http://www.Bologna-Bergen2005.no>.

European Ministers of Education (1999): Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999 (<http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna/html>).

Finetti, M.: Neue Leuchttürme in der alten Welt, in: Süddeutsche Zeitung, 21.03.2005.

Keller, Andreas: alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Hrsg. GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1993): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. (KOM) (1991) 349. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19.09.2003 in Berlin, Kommunique „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“.

Vossensteyn, H.: Portability of student financial support – An inventory in 23 European countries, in: Beleidsgerichte Studies 106, Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek.



## Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studienanfängern

Christoph Heine

Die Einführung von konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengängen als Regelangebot durch die sechste Novelle des Hochschulrahmengesetzes (2002) bzw. die sukzessiv angepassten Landeshochschulgesetze stellt nicht nur ein zentrales Element in Hinsicht auf den sog. Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes dar, sondern führt auf mittlere Sicht auch zu einer grundlegenden Umstrukturierung des traditionell einstufigen deutschen Studiensystems. Im Folgenden soll anhand empirischen Datenmaterials sowohl die Seite des *Angebots* an als auch die der *Nachfrage* nach neuen Studiengängen dargestellt werden:

- Welche Relevanz haben die neuen Studienstrukturen an den Hochschulen gegenwärtig schon, d.h. wie groß sind die bereits bestehenden *Möglichkeiten* zum Bachelor-/ Master-Studium und wieweit ist die hochschulische Lehre schon auf die neuen Studienmodelle umgestellt worden?
- Auf welche *Akzeptanz* treffen die neuen Studienangebote bei den Studienanfängern gegenwärtig, d.h. wie viele der Studienanfänger entscheiden sich für die neuen Studiengänge und welche Gründe machen sie *für* (aber auch: welche macht die große Mehrheit der Studienanfänger *gegen*) die Wahl) von Bachelor-Studiengängen geltend?

### 1. Studienangebot

Mit der Novellierung des HRG von 1998 war den Hochschulen erstmals die Möglichkeit eingeräumt worden, Bachelor-/ Master-Studiengänge zur Probe einzuführen. Seither (Wintersemester 1999/2000) steigt das Angebot an konsekutiven Studiengängen stetig an (s. Tab. 1). Gab es zu diesem Zeitpunkt erst 123 Bachelor- und 60 Master-Studienangebote, so werden aktuell, im Wintersemester 2004/05, etwa 1.450 Studiengänge mit einem Bachelor-Abschluss – das sind 16 Prozent aller 9.160 grundständigen Studienmöglichkeiten – und etwa 1.300 weiterführende Studiengänge mit einem Master-Abschluss – das sind 63 Prozent aller 2.060 weiterführenden Studienmöglichkeiten – angeboten. Starke Zuwächse sind für Bachelor-Studiengänge im laufenden Studienjahr 2004 und für Master-Studiengänge im Studienjahr 2003 zu beobachten.

Semester	Bachelor	Master
WS 1999/2000	123	60
SoSe 2000	202	104
WS 2000/2001	277	165
SoSe 2001	382	217
WS 2001/2002	471	293
SoSe 2002	544	367
WS 2002/2003	633	439
SoSe 2003	747	886
WS 2003/2004	854	1044
SoSe 2004	951	1173
WS 2004/2005	1447	1308

Quelle: HRK, Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen -Wintersemester 2004/2005, Mskr. Bonn 2004 / eigene Auswertungen aus dem HRK-Hochschulkompass



Von den gegenwärtigen Bachelor-Studienmöglichkeiten entfallen 39 Prozent auf Fachhochschulen und 61 Prozent auf Universitäten und gleichgestellte Hochschulen; für die Master-Studiengänge sind die Relationen ähnlich (41 Prozent vs. 59 Prozent). Die ganz überwiegende Mehrheit der Bachelor-Studienangebote sieht eine Regelstudienzeit von sechs Semestern, die der Master-Studienangebote von 4 Semestern vor.

Von den aktuell 1.450 Bachelor-Studiengängen entfallen die größten Anteile auf Sprach- und Kulturwissenschaften (29 %), Mathematik/ Naturwissenschaften (24 %) und auf die Ingenieurwissenschaften (23 %); zusammen genommen sind das drei Viertel aller Bachelor-Angebote. Auf Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Kunst und Musik und Medizin/ Gesundheitswissenschaften entfallen dagegen nur insgesamt 11 %. In den vergangenen fünf Jahren ist in allen Fächergruppen eine steigende Zahl von Bachelor-Studienmöglichkeiten offeriert worden. Nach anfänglich nur wenig veränderter Verteilungsstruktur gehen seit 2003 – wegen unterschiedlicher Zuwachsdynamiken in den einzelnen Fächergruppen – die zunächst hohen Anteile der Ingenieurwissenschaften und Mathematik/ Naturwissenschaften zurück, und zwar besonders zugunsten der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Noch stärker ausgeprägt ist diese Entwicklung bei den weiterführenden Master-Angeboten: Hier gingen die Anteile der Fächergruppen Mathematik/ Naturwissenschaften von anfänglichen 22 Prozent auf zuletzt 17 Prozent und die der Ingenieurwissenschaften erheblich von zunächst 48 Prozent auf jetzt 27 Prozent zurück; dagegen steigt der Anteil für Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nach anfänglich weitgehender Konstanz bei etwa einem Viertel seit dem Sommersemester 2003 sprunghaft auf 35 Prozent an.

Fächergruppe	Bachelor-Studiengänge	Anteil der BA-Studiengänge an allen Studiengängen
Agrar-, Forst- u. Ernährungswissenschaften	3	23
Gesundheitswissenschaften, Medizin	5	12
Ingenieurwissenschaften	23	22
Kunst und Musik	3	5
Mathematik, Naturwissenschaften	24	17
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften	19	20
Sprach- und Kulturwissenschaften	29	9

1) ein Studiengang kann mehreren Fächergruppen zugeordnet sein

HRK/ Hochschulkompass, eigene Berechnungen

Berechnet man die jeweiligen Anteile der Bachelor-Studiengänge am gesamten grundständigen Studienangebot in den einzelnen Fächergruppen, erhält man einen Indikator dafür, wie stark das Gesamt-Studienangebot in den einzelnen Fächergruppen bereits durch Bachelor-Studiengänge geprägt ist („Grad der Bachelorisierung des Studiums“). Bei einem durchschnittlichen Anteil von 16 % an allen grundständigen Studienangeboten ist der Grad der Bachelorisierung mit knapp einem Viertel (23 %) am höchsten in den Agrar-,

Forst- und Ernährungswissenschaften - bei einem Anteil am gesamten Bachelor-Studienangebot von nur 3 %; stark geprägt ist das Studienangebot durch BA-Angebote bereits auch in den Ingenieurwissenschaften (22 Prozent) und in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (20 Prozent). Umgekehrt zu den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ist die Situation in den Sprach- und Kulturwissenschaften: Der hohe Anteil von nahezu einem Drittel aller Bachelor-Studienangebote macht nur knapp ein Zehntel (9 %) aller Studienmöglichkeiten in dieser Fächergruppe aus. Sofern eine zügige Umstellung der Studienstruktur und ein überdurchschnittlicher Anteil von Bachelor-Studienangeboten in einer Fächergruppe *auch* als Reaktion auf eine hohe Nachfrage verstanden werden kann, treffen die neuen Studienmodelle

vermutlich besonders in Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf eine relativ große Akzeptanz.

Die Befunde über Stand und Entwicklung der Zahl der Angebote in den neuen Studienmodellen sagen allerdings wenig über deren Qualität im Sinne einer konsequenten Umsetzung der spezifischen Merkmale von Bachelor-/ Masterstudiengängen aus. Da die konsequente Einführung von gestuften Studiengängen eine durchgreifende inhaltliche, formale und organisatorische Studienreform voraussetzt, besteht das Risiko, dass aus Gründen etwa der Unterschätzung des damit verbundenen Aufwandes seitens der Hochschulen oder nicht ausreichender hochschulischer Kapazitäten nur eine Umetikettierung der vorhandenen traditionellen Studiengänge vorgenommen wird und so die mit den neuen Studienmodellen verbundenen Ziele verfehlt werden. Entsprechend heißt es anlässlich des zur Unterstützung der Hochschulen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gegründeten HRK-Kompetenzzentrums: „Die unveränderten und bislang schon unzureichenden Lehrkapazitäten der Hochschulen stehen in direktem Widerspruch zu den Anforderungen einer wirklichen inhaltlichen Studienreform.... . Überlegungen der Länder, die Kapazitäten der Diplom- und Magisterstudiengänge einfach fortzuschreiben, ignorieren die Tatsache, dass die Umsetzung der inhaltlichen Anforderungen der Reform unmittelbare Auswirkungen auf die Lehre, auf Lehr- und Betreuungsformen und auf die Studienkonzeptionen hat.“<sup>1</sup>

So zeigt eine international vergleichende HIS-Studie über die Studiendauer in Ländern mit konsekutiven Studienstrukturen, dass deren Einführung allein nicht zu einer Reduzierung der durchschnittlichen Studienzeiten führt.<sup>2</sup> Die Erreichung einer kürzeren Studiendauer als Kernelement der Einführung von Bachelor-Studiengängen ist vielmehr abhängig von einer parallelen Umgestaltung des Studiums hinsichtlich einer größeren Verbindlichkeit des Studienablaufs, einer strikten Leistungskontrolle, der Einrichtung von Teilzeitstudienmöglichkeiten, einer guten Betreuung und Beratung während des Studiums und den Modalitäten der Studienfinanzierung. Das im Resultat der Qualitätsprüfung und -sicherung zu vergebende Gütesiegel der *Akkreditierung* haben bislang auf jeden Fall erst 310 oder 21 % der Bachelor-Studiengänge – das sind 3,4 % *aller* grundständigen Studiengänge – und 360 von 1.310 Master-Studiengängen erhalten. Möglicherweise liegt hier ein wichtiger Grund für die insgesamt vergleichsweise nur geringe Zahl der Studienanfänger als den primären Adressaten der neuen Studienmodelle.

## 2. Entwicklung der Zahl der Studienanfänger

Da in faktisch allen Studienfächern noch alternativ zwischen traditionellen und neuen Studienstrukturen gewählt werden kann, ist es nicht übertrieben, wegen der starken *Zunahme* der Zahl der BA-Studienanfänger von einer erheblich *steigenden* („freiwilligen“) Akzeptanz der Bachelor-Studiengänge bei den nachrückenden Studienanfängern zu sprechen: Zwischen 1999 und 2003 hat sich die Zahl der Bachelor-Studienanfänger im 1. Hochschulsemester von 2.000 auf 28.500, einschließlich der Quereinsteiger und Fachwechsler (= Studienanfänger im 1. Fachsemester) von 3.500 auf 41.000 vervielfacht.<sup>3;4</sup> Bezogen auf alle Erstimmatrikulierten

<sup>1</sup> „Unterstützung für die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum – HRK erhält Kompetenzzentrum“; Pressemitteilung der HRK vom 2. Nov. 2004

<sup>2</sup> U. Heublein, A. Schwarzenberger: Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich HIS-Kurzinformation A 2/2005, Hannover 2004; s. auch den Beitrag der Autoren in diesem Band.

<sup>3</sup> Dabei steigt der Anteil der Studienanfänger im 1. Hochschulsemester an allen Studienanfängern von 58 % auf zuletzt 71 %; d.h. die Studienanfänger steigen in die neuen Studiengänge zunehmend mit ihrer Erstimmatrikulation ein. Damit ist bei Bachelor-Studienanfängern die gleiche Relation zwischen Studienanfängern im ersten Hochschul- und im ersten Fachsemester erreicht wie bei allen Studienanfängern.

stellen die Bachelor-Studienanfänger allerdings nach wie vor nur eine kleine Minderheit dar: Im Studienjahr 2003 lag die Bachelor-Quote, also der Anteil an allen Studienanfängern im 1. Hochschulsemester, bei knapp 8% - vier Jahre zuvor waren es allerdings nicht einmal 1 Prozent. Männer und Frauen unterscheiden sich sowohl in den Anteilen wie auch in der Entwicklung der Bachelor-Quoten faktisch nicht voneinander, jedoch liegt die der Frauen 2003 erstmals geringfügig über der der Männer (vgl. Tab. 3).

<b>Tab. 3: Anteil der Studienanfänger im 1. Hochschulsemester in Studiengängen mit Bachelor-Abschluss an allen Studienanfänger („Bachelor-Quote“)</b> (in v.H.)					
	<b>Studienjahr</b>				
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
insgesamt	0,7	1,8	3,2	5,1	7,6
männlich	0,8	2,0	3,6	5,3	7,4
weiblich	0,6	1,6	2,8	4,9	7,7

Stat. Bundesamt/HIS-ICE-Datenbank/eigene Berechnungen

Ähnlich wie die Bachelor-Quote für die Studienanfänger insgesamt haben auch die für die einzelnen Fächergruppen – mit Ausnahme von Medizin – kontinuierlich zugenommen. Dabei bestätigt sich der obige Befund, dass die Akzeptanz der Bachelor-Studienangebote offensichtlich in Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften besonders groß ist: Erstimmatrikulierte dieser Studienrichtung haben sich zu allen Zeitpunkten erheblich überdurchschnittlich für einen Bachelor-Studiengang entschieden; im Studienjahr 2003 zu fast einem Fünftel (19 %) (vgl. Tab. 4).

<b>Tab. 4: Anteil der Studienanfänger im 1. Hochschulsemester in Studiengängen mit Bachelor-Abschluss an allen Studienanfänger der jeweiligen Fächergruppe („fachspezifische Bachelor-Quote“)</b> (in v.H.)					
<b>Fächergruppe</b>	<b>Studienjahr</b>				
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport	0,6	1,4	2,4	5,1	8,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	0,4	1,2	2,2	3,5	6,2
Humanmedizin, Veterinärmedizin	--	--	--	--	0,3
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	1,6	6,9	11,3	13,7	18,9
Kunst, Kunstwissenschaft	0,2	0,9	2,2	3,7	3,9
Mathematik, Naturwissenschaften	1,5	3,4	6,2	9,0	11,1
Ingenieurwissenschaften	0,8	1,6	2,9	4,5	6,2

Stat. Bundesamt/HIS-ICE-Datenbank

Das Gleiche gilt – wenn auch mit deutlichem Abstand – für die Studienanfänger in Mathematik/ Naturwissenschaften (und hier wiederum für den Studienbereich Informatik) mit einer aktuellen Bachelor-Quote von 11 %, nicht aber für die Ingenieurwissenschaften und die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit unterdurchschnittlichen Anteilen von 6,2 Prozent (aber zugleich hohen Anteilen der Bachelor-Studienangebote am jeweiligen Gesamtangebot der Fächergruppen). Die Anteile der Bachelor-Studienanfänger in den Kultur- und

<sup>4</sup> Die Zahl der Studienanfänger in Studiengängen mit Master-Abschluss stieg in den Studienjahren 1999 bis 2003 kontinuierlich von 2.400 auf 18.000. Hierbei handelt es sich überwiegend um Studienanfänger im ersten Fachsemester, die bereits ein Studium abgeschlossen haben; bei den Master-Studienanfängern im ersten Hochschulsemester handelt es sich ganz überwiegend um (bildungs)ausländische Studienanfänger.

Sprachwissenschaften entsprechen durchgängig den Durchschnittswerten für alle Studienanfänger; erstmals 2003 ist die Bachelor-Quote leicht überdurchschnittlich. Festzuhalten ist, dass der starke Anstieg der Bachelor-Quote in den vergangenen Jahren überproportional von den Entscheidungen für bzw. von der relativ großen Bachelor-Akzeptanz bei den Studienanfängern in nur zwei Fächergruppen getragen wurde.

**Tab. 5: Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester insgesamt, nach Wahl eines Bachelor-Studiengangs und nach Fächergruppen („Fächerstrukturquoten“)** (in v.H.; vertikale Prozentuierung)

Fächergruppe	Studienanfänger insgesamt					Studienanfänger in Bachelor-Studiengängen				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport	21,1	20,9	21,8	21,9	21,5	18,6	16,2	16,5	22,0	24,2
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften	35,5	34,0	33,7	34,4	33,2	21,4	22,3	23,4	23,8	27,1
Humanmedizin, Veterinärmedizin	4,3	4,0	3,8	3,7	3,5	--	--	--	--	0,1
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	2,2	2,0	1,9	2,0	2,1	5,2	7,7	6,6	5,3	5,3
Kunst, Kunstwissenschaft	3,6	3,5	3,4	3,4	3,2	1,1	1,8	2,4	2,4	1,7
Mathematik, Naturwissenschaften	16,3	18,7	18,6	17,7	18,1	34,5	36,4	36,0	31,6	26,6
Ingenieurwissenschaften	16,9	16,8	16,7	16,8	18,4	19,2	15,5	15,1	14,9	15,2

Stat. Bundesamt/HIS-ICE-Datenbank

Dieser Befund wird bestätigt, wenn man die Fächerstrukturquoten für *alle* Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester mit der *nur* für die Bachelor-Studienanfänger vergleicht: Die Anteile der *Bachelor-Studienanfänger* in Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und in Mathematik/ Naturwissenschaften sind durchgängig erheblich höher, als es ihren Anteilen an allen Studienanfängern entsprechen würde (vgl. Tab. 5).

Allerdings werden die Differenzen gegenwärtig kleiner: Dies gilt besonders für Mathematik/ Naturwissenschaften, wo der Bachelor-Anteil bis 2003 doppelt so hoch lag wie bei den Studienanfängern insgesamt; zuletzt betrug der Vorsprung aber nur noch 9 Prozentpunkte. Dies ist Resultat der jüngsten Anteilssteigerungen besonders in Sprach- und Kulturwissenschaften und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

### 3. Haltung gegenüber Bachelor-Studiengängen bei Studienanfängern

Von den Studienanfängern im ersten Hochschulsesemester, die sich für ein Bachelor-Studium entschieden haben, werden in der ganz überwiegenden Mehrheit und mit Abstand am häufigsten die Merkmale „international verbreiteter Studienabschluss“ und „Möglichkeit zur Fortsetzung des Studiums mit einem Master-Studiengang“ als Gründe für ihre Wahl genannt (vgl. Tab. 6). Dies gilt auch im Zeitvergleich, wobei allerdings die Häufigkeit der Nennungen etwas abnimmt. Noch stärker ist der Rückgang bei dem Aspekt „gute Arbeitsmarktchancen“ – sicher *auch* ein Reflex auf die gegenwärtig *allgemein* ungünstige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. Unverändert in der Wichtigkeit ist die kurze Studienzzeit (45 Prozent); noch seltener werden spezifische Merkmale der Bachelor-Studiengestaltung, Leistungspunktsysteme und Modularisierung der Lehrveranstaltungen, als wichtiger Entscheidungsgrund genannt (33 %).

**Tab. 6: Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester im WS 2000/01 und WS 2003/04 mit Wahl eines Bachelor-Studiengangs nach Gründen für diese Wahl**  
in v.H.; Stufen 1 + 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“

Gründe für die Wahl	WS 2000/01	WS 2003/04
international verbreiteter Studienabschluss	81	75
Möglichkeit der Studienfortsetzung mit einem Master-Studiengang	79	76
gute Arbeitsmarktchancen	60	51
kurze Studienzeit	45	46
Art der Studiengestaltung (Leistungspunkte, Modularisierung)	--	33
HIS-Studienanfängerbefragungen		

Festzuhalten ist, dass zwei Kernmerkmale der neuen Studienmodelle – die kürzere Studienzeit und die neue Gestaltung des Studiums – für die Studienanfänger als Entscheidungskriterien nur vergleichsweise wenig ins Gewicht fallen. Weder das durch die kurze Studiendauer mögliche frühere Berufseintrittsalter noch die durch die neuen Studienstrukturen mögliche bessere „Studierbarkeit“ besitzen demnach einen besonders hohen „Eigenwert“ für die Mehrzahl der Studienanfänger. Hinsichtlich der Studiendauer wird vielmehr (noch) von der ganz überwiegenden Zahl der Bachelor-Studienanfänger die Option der *Fortsetzung* des Studiums nach dem Bachelor-Abschluss *von vornherein* als entscheidungsrelevant in Betracht gezogen.

Studienanfänger, die ein Bachelor-Studium *erwogen*, letztlich aber doch *nicht* gewählt haben – das sind im Wintersemester 2000/2001 15 Prozent und im Wintersemester 2003/2004 18 Prozent aller Studienanfänger – , haben sich überwiegend deswegen dagegen entschieden, weil sie die Arbeitsmarktchancen von Bachelor-Absolventen nicht ausreichend beurteilen konnten: Für etwa zwei Drittel dieser potenziellen Bachelor-Studierenden ist dies ein wichtiger oder sogar sehr wichtiger Grund für die letztliche Nicht-Wahl der neuen Studienmodelle (vgl. Tab. 7). Hieran hat sich zwischen den beiden zuletzt durchgeführten HIS-Studienanfängerbefragungen faktisch nichts geändert. Ein im engeren Sinne direkt studienbezogener Grund – „in Bachelor-Studiengängen ist das wissenschaftliche Niveau zu niedrig“ – wird nur von etwa einem Fünftel dieser Gruppe als wichtiger Grund für die Nicht-Akzeptanz genannt.

**Tab. 7: Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester im WS 2000/01 und WS 2003/04 mit erwogenem Bachelor-Studiengang nach Gründen für die Ablehnung eines Bachelor-Studiengangs**  
in v.H.; Stufen 1 + 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“

Gründe gegen die Wahl	WS 2000/01	WS 2003/04
Chancen für Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht beurteilbar	63	65
in meiner Studienrichtung gibt es keine Bachelor-Studiengänge	44	40
in BA-Studiengängen ist das wissenschaftliche Niveau zu niedrig	19	18
dieser Studienabschluss ist mir unbekannt	12	11
HIS-Studienanfängerbefragungen		

**Tab. 8: Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester im WS 2000/01 und WS 2003/04 mit *nicht erwogenem* Bachelor-Studiengang nach Gründen für die *Ablehnung* eines Bachelor-Studiengangs**

in v.H.; Stufen 1 + 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“

Gründe gegen die Wahl	WS 2000/01	WS 2003/04
Chancen für Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht beurteilbar	75	73
in meiner Studienrichtung gibt es keine Bachelor-Studiengänge	60	56
dieser Studienabschluss ist mir unbekannt	53	29
In BA-Studiengänge ist das wissenschaftliche Niveau zu niedrig	20	25
HIS-Studienanfängerbefragungen		

Bei den Studienanfängern, die *kein* Bachelor-Studium gewählt haben und dies auch *nicht erwogen* haben, ist die gleiche Hierarchie der wichtigen Ablehnungsgründe wie bei der Gruppe mit zumindest erwogenem Bachelor-Studium zu beobachten – allerdings werden die jeweiligen Gründe erheblich häufiger als „wichtig“ benannt (vgl. Tab. 8). Das gilt besonders für die angebliche fehlenden Studienangebote in der eigenen Studienrichtung – ein Grund, der auch im Wintersemester 2003/04 noch mit nahezu gleich großer Häufigkeit als wichtig genannt wird. Immerhin hat sich der Anteil derjenigen, die „Unbekanntheit“ als wichtigen Grund für die Nicht-Wahl benannt haben, erheblich reduziert (von 53 % auf 29 %). Festzuhalten ist dennoch, dass für die ganz überwiegende Mehrheit der noch immer sehr großen Gruppe derjenigen, die sich gegen einen Bachelor ausgesprochen haben, die unklaren Arbeitsmarktperspektiven *der* zentrale Grund für die Nicht-Wahl eines Bachelor-Studiums sind und bleiben – entweder von vornherein oder im Ergebnis von Abwägungen. Sowohl formale Gründe – fehlendes Angebot, unzureichender Bekanntheitsgrad – wie auch fachliche Gründe – zu niedriges wissenschaftliches Niveau – sind letztlich sekundär.

Selbst für den Fall, dass das deutsche Studiensystem weitgehend auf die neuen Studienstrukturen umgestellt ist und nur noch wenig Wahlalternativen bestehen: Entscheidend für die Akzeptanz der Bachelor-Studienabschlüsse ist letztlich, welchen Stellenwert der Master-Abschluss in Relation zum Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss erlangen wird, ob von der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes statt des Bachelors nicht doch der Master-Abschluss zum faktisch vorausgesetzten Regelabschluss für die Einstellung von *akademisch* ausgebildeten Arbeitskräften wird. Wenn der Bachelor-Abschluss nur als zweitklassiger Studienabschluss mit begrenzten Entwicklungsperspektiven für die Absolventen „gehandelt“ wird und deswegen ein akademisch vollwertiges Qualifikationsniveau nur durch ein *direkt anschließendes* Master-Studium erreicht werden kann, wird dies die Attraktivität des Bachelors bei den nachrückenden Studienanfängern ungünstig beeinflussen und damit voraussichtlich die Erfolgsaussichten der neuen Studienstruktur auch insgesamt gefährden.



# Studiengebühren und Fördersysteme im europäischen Raum

Thorsten Lang

## 1. Der Bologna-Prozess und das Mobilitätsziel

In Bologna einigten sich 1999 die Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten, bis 2010 einen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen. Das Zusammenwachsen Europas auf dem Gebiet der Hochschulbildung wird seitdem auch „Bologna-Prozess“ genannt (Hochschulrektorenkonferenz 2004). Zu den Zielen des Bologna-Prozesses, dem sich mittlerweile 39 Staaten angeschlossen haben, zählt u. a. die Förderung der Mobilität. Dazu sollen sämtliche Hindernisse, die der Freizügigkeit der Studierendenmobilität in der Praxis im Wege stehen, überwunden werden (Bologna-Erklärung 1999). Im Berliner Kommuniqué aus dem Jahr 2003 bekräftigen die Bildungsminister, dass die Mobilität der Studierenden Grundlage für die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums sei. Weiterhin unterstrichen die Ministerinnen und Minister ihre Absicht, ihr Möglichstes zu tun, um alle Mobilitätshindernisse im Europäischen Hochschulraum abzubauen. Zur Förderung der studentischen Mobilität wollen sie u. a. die erforderlichen Schritte unternehmen, um die Mitnahme der im eigenen Land gewährten Darlehen und Beihilfen zu ermöglichen (Berlin Kommuniqué 2003).

Vor dem Hintergrund des Mobilitätsziels stellen sich hinsichtlich Studiengebühren und Fördersystemen im europäischen Raum drei Fragen, denen im Folgenden nachgegangen wird:

1. Welche Regelungen sieht das europäische Recht hinsichtlich Studiengebühren und Fördersystemen vor?
2. Können die nationalen Fördersysteme für ein Studium im Ausland übertragen werden?
3. Reicht die Übertragbarkeit aus, um die Mobilität zu sichern?

Die meisten Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses sind spätestens seit der im Jahr 2004 erfolgten EU-Osterweiterung auch Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Deshalb stellt das europäische Recht eine wesentliche Rahmenbedingung dar, die von den Mitgliedsstaaten bei der Gestaltung von Studiengebühren und Fördersystem und damit bei der Gestaltung des Bologna-Prozesses zu beachten ist. Daher wird der Einfluss des europäischen Rechts auf Studiengebühren und Fördersysteme dargestellt. In diesem Zusammenhang wird erläutert, ob Studiengebühren in Abhängigkeit vom Herkunftsstaat der Studierenden erhoben werden dürfen und ob die Studierenden die Studienfördersysteme im EU-Ausland in Anspruch nehmen können.

Angesichts des im Berliner Kommuniqué geforderten Abbaus sämtlicher Mobilitätshindernisse und der Mitnahme der Studienförderung ins Ausland wird danach gefragt, inwieweit mit der nationalen Studienförderung ein Studium im Ausland absolviert werden kann. Dazu werden die nationalen Studienfördersysteme in den verschiedenen Staaten betrachtet.

Die Studienkosten fallen in den Teilnahmestaaten des Bologna-Prozesses unterschiedlich hoch aus. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Mitnahme nationaler Förderbeträge ausreicht, um ein Studium im Ausland finanzieren zu können. In diesem Zusammenhang soll ein kurzer Überblick über Förderung und Studienkosten in ausgewählten Teilnahmestaaten des Bologna-Prozesses gegeben werden.

Angesichts des im Bologna-Prozess verfolgten Ziels, bis 2010 einen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, wird am Ende ein Ausblick gegeben, welche Entwicklungen bei Studiengebühren und Fördersystemen vor dem Hintergrund des Mobilitätsziels in der Zukunft zu erwarten sind.



## 2. Europäische Regelungen zu Studiengebühren und Fördersystemen

Grundlage des europäischen Rechts ist der EG-Vertrag und das daraus abgeleitete Recht. Im Zusammenhang mit der Hochschulbildung ist das Diskriminierungsverbot zu nennen, das in Artikel 12 (ex-Artikel 7) EG-Vertrag (Konsolidierte Fassung 2002) verankert ist. Danach ist eine unterschiedliche Behandlung aufgrund der Staatsbürgerschaft in vergleichbaren Situationen unzulässig. Allerdings stellt sich die Frage, ob das Diskriminierungsverbot tatsächlich auf Studiengebühren und Fördersysteme angewendet werden kann. In Bezug auf Studiengebühren war dies schon früh der Fall. Bereits 1985 untersagte der Europäische Gerichtshof die Erhebung von Studiengebühren in Abhängigkeit von der Staatsangehörigkeit. Danach verstößt eine Abgabe, eine Einschreibe- oder Studiengebühr gegen das Diskriminierungsverbot, wenn sie von Studierenden aus anderen Mitgliedsstaaten, nicht aber von inländischen Studierenden erhoben wird (EuGH 1985). Des Weiteren hat der Europäische Gerichtshof 1992 geurteilt, dass Studierende aus dem EU-Ausland hinsichtlich der Studienförderung, die auf die Finanzierung von Studiengebühren abzielt, gleiche Ansprüche haben wie inländische Studierende (EuGH 1992a). Bei Studiengebühren und Fördersystemen zur Finanzierung von Studiengebühren gelten somit für inländische Studierende und EU-Ausländer die gleichen Regeln.

Ein anderes Bild zeigt sich bislang bei der Finanzierung der Lebenshaltungskosten. Im Urteil zum Fall *Raulin gegen die Niederlande* zeigt der Europäische Gerichtshof die Grenzen der Anwendung des Diskriminierungsverbots auf. Danach können sich Studierende nicht auf den EG-Vertrag und das Diskriminierungsverbot berufen, um eine Beihilfe zu den Lebenshaltungskosten zu beanspruchen (EuGH 1992a). Diese Rechtsauffassung hat in der Richtlinie 93/96, die bis Mitte 2004 das Aufenthaltsrecht der Studierenden im EU-Ausland geregelt hat, ihren Niederschlag gefunden. In der sechsten Begründungserwägung der Aufenthaltsrichtlinie heißt es, die Aufenthaltsberechtigten dürften die öffentlichen Finanzen des Aufnahmemitgliedsstaates nicht über Gebühr belasten. Weiterhin besagt Artikel 3, dass durch die Aufenthaltsrichtlinie kein Anspruch der aufenthaltsberechtigten Studierenden auf die Gewährung von Unterhaltsstipendien durch die Aufnahmemitgliedsstaaten begründet wird (Richtlinie 93/96/EWG). Nach dem bislang geltenden europäischen Recht hatten Studierende demnach keinen Anspruch auf Unterhaltsbeihilfen des jeweiligen Ziellandes. Konnten ihre Eltern die Lebenshaltungskosten, die im Rahmen des Auslandsstudiums angefallen sind, nicht finanzieren, waren sie auf die nationalen Fördersysteme des Herkunftslandes angewiesen. Angesichts dieses rechtlichen Hintergrundes wird deutlich, warum die Minister die Übertragbarkeit der nationalen Studienfördersysteme für ein Studium im Ausland gefordert haben. Innerhalb der EU gelten bislang zwar gleiche Regeln bei Studiengebühren, jedoch ungleiche Regeln bei der Studienförderung im Bereich der Lebenshaltungskosten.

Dennoch gibt es auch im bislang geltenden Recht einen Tatbestand, nach dem Studierende aus dem EU-Ausland auch bei der Finanzierung der Lebenshaltungskosten Anspruch auf die Unterhaltsstipendien des Aufnahmestaates haben und damit mit den inländischen Studierenden gleichgestellt sind. Besitzen die Eltern der Studierenden einen Arbeitnehmerstatus im Aufnahmeland, greift das Diskriminierungsverbot auch bei den Unterhaltsbeihilfen, so dass ein vollständiger Anspruch auf die Unterhaltsbeihilfen besteht.<sup>1</sup>

Eine der wichtigsten Weiterentwicklungen der jüngsten Vergangenheit im europäischen Recht ist die Einführung der Unionsbürgerschaft, die sich aus der Weiterentwicklung von der wirtschaftlichen zur politischen Union ergibt. In einer 2004 in Kraft getretenen Richtlinie wird geregelt, dass die Unionsbürger und ihre Familienangehörigen das Recht haben, sich in der EU frei zu bewegen und aufzuhalten. Diese Richtlinie hebt die Aufenthaltsrichtlinie 93/96 auf, so dass sich die Frage stellt, ob die Studierenden dadurch auch das Recht auf Unterhaltsstipendien im EU-Ausland erhalten. Eine solche Entwicklung ist angesichts der zehnten Begründungser-

<sup>1</sup> Artikel 7 Abs. 2 Verordnung (EWG) Nr. 1612/68, EuGH (1988a), EuGH (1988b), EuGH (1992b)

wägung zur Unionsbürgerschaft allerdings nicht zu erwarten. Dort heißt es, dass Unionsbürger, die ihr Aufenthaltsrecht ausüben, während ihres ersten Aufenthalts die Sozialleistungen des Aufnahmestaates, zu denen auch Unterhaltsstipendien gezählt werden, nicht unangemessen in Anspruch nehmen sollten. Nach Artikel 7 dieser Richtlinie ist daher ein Aufenthalt über drei Monate an die Bedingung geknüpft, dass die Unionsbürger für sich über ausreichende Existenzmittel verfügen, so dass sie während ihres Aufenthalts keine Sozialleistungen des Aufnahmestaates in Anspruch nehmen müssen. Des Weiteren besagt Artikel 24 Abs.2 dieser Richtlinie, dass die Aufnahmestaaten nicht verpflichtet sind, vor Erwerb des Rechts auf Daueraufenthalt Studienbeihilfen in Form von Stipendien oder Studiendarlehen zu gewähren (Richtlinie 2004/38/EG).

Der Europäische Gerichtshof könnte in Zukunft ebenfalls zur Weiterentwicklung des europäischen Rechts beitragen. Im Frühjahr 2005 wird das Urteil im *Bidar-Fall* erwartet. Es geht auch hier um die Frage, ob das Diskriminierungsverbot des EG-Vertrags in Zukunft auch auf Unterhaltsstipendien anzuwenden ist. In seinem Schlussantrag hat der Generalanwalt, dessen Anträgen der Europäische Gerichtshof in ca. 80 Prozent der Fälle folgt, für eine Ausweitung des Geltungsbereichs des Diskriminierungsverbots auf die Unterhaltsförderung für Studierende plädiert. Allerdings kann der Anspruch der Unionsbürger nach Ansicht des Generalanwalts an eine Wohnortfordernis, die eine echte Verbindung zum nationalen Bildungssystem nachweist, geknüpft werden, um einen Missbrauch der Studienförderung zu verhindern. So sei die echte Verbindung zum nationalen Bildungssystem offenkundig, wenn der Unionsbürger seine höhere Schulbildung im Aufnahmeland erhalten hat.<sup>2</sup>

Die Weiterentwicklung des europäischen Rechts kann in Zukunft auch von ganz anderer Seite Einfluss auf die Studienförderung nehmen, die zunächst nicht im engen Zusammenhang mit der Hochschulbildung steht. Sollte der Europäische Gerichtshof die Anforderungen an den Arbeitnehmerstatus senken und z. B. auch Wanderarbeitern und Saisonkräften den Arbeitnehmerstatus zusprechen, dürfte der Kreis der Studierenden aus dem EU-Ausland, der Anspruch auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu den nationalen Fördersystemen hat, erweitert werden (Vossensteyn 2004a). Somit haben Urteile des Europäischen Gerichtshofs zum Arbeitnehmerstatus mittelbar Einfluss auf den Kreis der Zugangsberechtigten zu den nationalen Fördersystemen.

### 3. Übertragbarkeit der Studienförderung

Vor dem Hintergrund des bislang geltenden europäischen Rechts wird deutlich, warum die Minister die Übertragbarkeit der nationalen Studienfördersysteme für ein Studium im Ausland fordern, um das Mobilitätsziel zu verwirklichen. Dieses Ziel wird derzeit offensichtlich verfehlt. Im Trend III Report zu den Fortschritten bei der Verwirklichung des Europäischen Hochschulraumes gaben 80 Prozent der befragten Studierenden an, finanzielle Belastungen seien das Haupthindernis für Mobilität (Trends 2003).

Bei der Beantwortung der Frage, ob die Übertragbarkeit der nationalen Fördersysteme gewährleistet ist, erscheint eine Unterscheidung zwischen einem kurzen und einem langen Auslandsaufenthalt zweckmäßig. Für diese beiden Formen des Auslandsstudiums gelten in vielen Ländern unterschiedliche Regeln.

Die Übertragbarkeit der nationalen Fördersysteme für ein kurzes Auslandsstudium, das nur einige Semester umfasst, ist in fast allen Ländern der Europäischen Union sichergestellt. Lediglich in Portugal ist die Übertragbarkeit der Studienfinanzierung für ein kurzes Auslandsstudium nicht gewährleistet (Vossensteyn 2004a). In einigen Ländern ist nicht nur die Übertragbarkeit

---

<sup>2</sup> Schlussanträge des Generalanwalts L.A. Geelhoed (2004)

gesichert, darüber hinaus werden auch noch Zusatzkosten, die durch ein Auslandsstudium verursacht werden, durch eine zusätzliche Förderung abgedeckt. Dies ist insbesondere in den skandinavischen Ländern und in Deutschland der Fall. In anderen Ländern ist dagegen die Übertragbarkeit nicht vollständig gewährleistet. So ist z. B. in Estland, Lettland und der Slowakei die Übertragbarkeit an internationale Austauschprogramme wie SOKRATES/ERASMUS gebunden (Vossensteyn 2004a).

Ein anderes Bild ergibt sich bei der Übertragbarkeit der nationalen Studienförderung für ein langes bzw. vollständiges Auslandsstudium. In vielen Ländern stehen die nationalen Fördersysteme für ein vollständiges Studium im EU-Ausland nicht zur Verfügung. So können Studierende aus der Tschechischen Republik, Italien, Lettland, Litauen, Portugal und dem Vereinigten Königreich nicht auf die nationalen Fördersysteme zurückgreifen, wenn sie ein langes Auslandsstudium planen. Möchten die Studierenden aus diesen Ländern trotzdem ein solches Studium durchführen, müssen sie auf andere Finanzierungsquellen, in der Regel die Familien, zurückgreifen. In vielen weiteren Ländern wird die staatliche Unterstützung nur für bestimmte Studienfächer, Studienphasen oder Länder gewährt. In Belgien kann die Studienförderung ins Ausland übertragen werden, wenn im Inland keine vergleichbaren Programme angeboten werden. In Dänemark wird ein Auslandsstudium maximal 4 Jahre gefördert, es sei denn, in Dänemark existiert kein vergleichbares Programm. Die maltesische Studienförderung für ein langes Auslandsstudium ist relativ hoch, jedoch nur nach dem Erwerb eines ersten Abschlusses in Malta sowie für bestimmte Studienprogramme und -orte erhältlich. In Österreich wird ein langes Auslandsstudium nur in Südtirol und anderen grenznahen Universitäten unterstützt, und auch die Niederlande fördern nur dann ein langes Studium, wenn es in einem Anrainerstaat durchgeführt wird (Vossensteyn 2004a).

Nur in wenigen Ländern besteht eine weitgehend unbegrenzte Übertragbarkeit der Studienförderung für ein langes Auslandsstudium. Dazu zählen die skandinavischen Länder und Deutschland. In Deutschland können nach dem zweiten Semester das Studium im Ausland fortgesetzt und dazu BAföG-Leistungen in Anspruch genommen werden (§ 5 Abs. 2 Nr. 3 BAföG).

#### **4. Studienkosten und Studienförderung**

Selbst wenn die Übertragbarkeit gewährleistet ist, bedeutet dies noch nicht, dass die Fördersysteme ausreichen, um die Mobilität zu fördern. Trotz der Gewährung von Mobilitätsbeihilfen liegt die Ursache für mangelnde Mobilität in unzureichenden finanziellen Mitteln, um die durch die Mobilität verursachten Kosten zu tragen (Trends 2003). Um die Frage zu beantworten, ob die Übertragbarkeit der nationalen Fördersysteme ausreicht, um einen „Europäischen Hochschulraum“ mit hoher Mobilität der Studierenden zu schaffen, können die Studienkosten mit der gewährten Studienförderung verglichen werden.

Bei den Studienkosten kann zwischen Studiengebühren und Lebenshaltungskosten unterschieden werden. Ein erster Blick auf die Studiengebühren zeigt, dass nicht in allen europäischen Staaten Gebühren erhoben werden. Neben Deutschland sind z. B. auch in den skandinavischen Ländern, in Polen und der Tschechischen Republik keine Studiengebühren zu entrichten. Die höchsten Studiengebühren werden in England und Wales von den Studierenden verlangt (Vossensteyn 2004b).

Allerdings führen die unterschiedlichen Gebührenhöhen nicht zwangsläufig zu einer Einschränkung der Mobilität. Studierende aus wirtschaftlich schwächeren Ländern dürften z.B. in England und Wales regelmäßig Anspruch auf die Förderung haben, die dort zur Absicherung der Sozialverträglichkeit von Studiengebühren gewährt wird. Gleiches gilt auch für bedürftige Studierende aus wirtschaftlich stärkeren Staaten. Wählen Studierende aus den vergleichsweise wirtschaftlich stärkeren Staaten dagegen ein Zielland, in dem sie keinen Anspruch auf Studien-

förderung haben, weil die dortigen Studierenden bedürftiger sind, kann ihre Mobilität durch Studiengebühren eingeschränkt werden. Dies wäre aber nur der Fall, wenn sie im Rahmen der übertragbaren nationalen Förderung keine Zusatzmittel erhalten, um die Gebühren im Zielland zu bezahlen.

Zur Höhe der Lebenshaltungskosten liegen kaum exakte Angaben vor. Schwarz-Hahn und Rehbürg weisen durchschnittliche monatliche Lebenshaltungskosten zwischen 426 Euro (Portugal) und 856 Euro (Dänemark) aus. Dazwischen liegen u. a. Irland (519 Euro), Finnland (602 Euro), Deutschland (734 Euro) und die Niederlande (788 Euro). Zu den osteuropäischen Ländern liegen keine Angaben vor (Schwarz-Hahn, Rehbürg 2004). Nach Euro Student 2000 betragen die direkten monatlichen Ausgaben in Hochschulorten mit über 500.000 Einwohnern zwischen 353 Euro (Italien) und 750 Euro (Irland). In den Niederlanden belaufen sich die direkten monatlichen Ausgaben auf 508 Euro, in Deutschland auf 626 Euro und in Finnland auf 650 Euro. In den kleineren Hochschulorten fallen geringere monatliche Ausgaben an (HIS 2002). Johnstone weist, umgerechnet in Euro, monatliche Lebenshaltungskosten zwischen ca. 100 Euro (Ungarn) und 1.000 Euro (Lettland) aus. Für Schweden betragen die monatlichen Lebenshaltungskosten demnach 930 Euro, für die Niederlande 855 Euro und für Deutschland 856 Euro (Johnstone 2004). Angesichts des sehr hohen Wertes für Lettland, der sich nach der Umrechnung in Euro ergibt, sind diese Angaben jedoch mit entsprechender Vorsicht zu behandeln. Dennoch kann trotz der teils voneinander abweichenden Aussagen über die konkrete Höhe der Lebenshaltungskosten in den einzelnen Ländern festgestellt werden, dass die Lebenshaltungskosten in Europa unterschiedlich hoch ausfallen und zwischen „teuren“ und „günstigen“ Ländern unterschieden werden kann.

Die Studienförderung fällt in Europa ebenfalls unterschiedlich hoch aus. Vossensteyn hat im Auftrag der niederländischen EU-Ratspräsidentschaft Studienfördersysteme in Europa erfasst und diese nach Reichweite und Höhe der Förderung klassifiziert. Danach finden sich u. a. mit der Tschechischen Republik, Frankreich, Ungarn, Italien, Litauen, Lettland, Malta, Portugal, Polen, Slowenien und der Slowakei Länder, in denen nur geringe Zuschüsse und geringe Darlehen an die Studierenden vergeben werden. Meist ist die Vergabe von Zuschüssen und Darlehen darüber hinaus hoch selektiv, wobei die Förderung an Bedürftigkeits- und/oder Leistungskriterien geknüpft ist (Vossensteyn 2004b, Vossensteyn 2004c). Bei einem Vergleich der Studienkosten mit der Studienförderung kann vermutet werden, dass insbesondere Studierende aus den genannten Ländern allein mit der staatlichen Unterstützung, die ihnen ihre nationale Studienförderung gewährt, ein Studium in „teuren“ Ländern nicht durchführen können, sondern auf zusätzliche Förderung angewiesen sind. Selbst wenn in diesen Ländern eine völlige Übertragbarkeit der nationalen Fördersysteme gegeben wäre, erscheinen diese nicht ausreichend, um ein Auslandsstudium in allen Ländern im Europäischen Hochschulraum durchzuführen.

## 5. Ausblick

Wie sich die Übertragbarkeit der nationalen Fördersysteme und die Höhe der Förderung in Zukunft entwickeln werden, ist angesichts der Absichtserklärungen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses abgegeben worden sind, und der Weiterentwicklung des europäischen Rechts ungewiss. Hinsichtlich der weiteren Entwicklung sind aber verschiedene Szenarien denkbar, die in unterschiedliche Richtungen weisen:<sup>3</sup>

Im ersten Szenario wird die Übertragbarkeit der Studienfinanzierung in allen Herkunftsländern vollständig verwirklicht. Die Studienförderung deckt die vollständigen Studienkosten im jeweiligen Zielland ab. Mobilität scheitert in diesem Szenario nicht mehr an finanziellen Restriktionen.

---

<sup>3</sup> Zu den offenen Fragen der Studienförderung in Europa ähnlich auch Vossensteyn (2004a und 2004c).

Im zweiten Szenario führt die Unionsbürgerschaft dazu, dass die Unterhaltsbeihilfen zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten in Zukunft im höheren Maße zum sachlichen Bereich des EG-Vertrags zählen. Das Diskriminierungsverbot findet damit auch Anwendung auf die Studienförderung. Allerdings können EU-Bürger im EU-Ausland nur dann finanzielle Beihilfen zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten in Anspruch nehmen, wenn sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen. So kann der Bezug von Förderleistungen z. B. voraussetzen, dass die Studierenden bereits vor dem Studium im Zielland gewohnt und dort ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. EU-Ausländer können demnach nicht in einem anderen Land Studienförderung beantragen, um im eigenen Land zu studieren. Rechtliche Grundlage wäre das im Frühjahr 2005 erwartete Urteil im Bidar-Fall.

In einem dritten Szenario wird das Diskriminierungsverbot vollständig auch auf die Beihilfen zu den Lebenshaltungskosten angewandt. EU-Bürger haben dann das Recht, in einem EU-Mitgliedsstaat ihrer Wahl Studienbeihilfen zu beantragen. Erfüllen sie die Voraussetzungen, die nicht von der Staatsangehörigkeit abhängig sein dürfen, haben sie Anspruch auf die Beihilfen.

In einem vierten Szenario wird die Studienförderung in Europa zentralisiert: Die Mitgliedsstaaten finanzieren entsprechend ihrer wirtschaftlichen Leistungskraft eine europäische Studienförderung, die Studierenden aus allen Mitgliedsstaaten offen steht und die Studienkosten im jeweiligen Zielland abdeckt. Voraussetzung ist eine Änderung des Europäischen Vertrags, die der EU-Kommission das Recht für eine europäische Lösung bei der Studienförderung einräumt.

Oder ein letztes Szenario: Der Europäische Gerichtshof senkt die Anforderungen an die Arbeitnehmereigenschaft. Auch Saisonarbeiter wie Erntehelfer oder vor langem in ihr Heimatland zurückgekehrte Gastarbeiter erhalten den Arbeitnehmerstatus im Sinne des EG-Vertrags. Bei einer vollständigen Übertragbarkeit können dann polnische oder italienische Studierende, in deren Heimatländer nur eine geringe Förderung gewährt wird, im Extremfall z.B. in den Niederlanden oder Deutschland Unterstützung für ein vollständiges Studium in Polen oder Italien beanspruchen, ohne jemals in Deutschland oder den Niederlanden gewesen zu sein. Angesichts der finanziellen Risiken verzichten die Staaten daher auf eine vollständige Übertragbarkeit der Studienförderung, wie sie im Bologna-Prozess angestrebt wird, und nur begüterte Studierende, die von ihren Eltern genügend finanzielle Unterstützung erhalten, können weiterhin ihr vollständiges Studium im EU-Ausland absolvieren.

## Literatur

- BAföG, Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAföG) vom 26. August 1971 (BGBl. I S. 1409), in der Fassung der Bekanntmachung vom 6. Juni 1983 (BGBl. I S. 645, ber. 1680), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 19.03.2001 (BGBl. I S. 390)
- EuGH (1985), Rechtssache 293/83, Françoise Gravier gegen Stadt Lüttich, Sammlung der Rechtsprechung 1985, 593
- EuGH (1988a), Rechtssache 39/86, Sylvie Lair gegen Universität Hannover, Sammlung der Rechtsprechung 1988, 3161
- EuGH (1988b), Rechtssache 197/86, Steven Malcom Brown gegen Secretary of State for Scotland, Sammlung der Rechtsprechung 1988, 3205
- EuGH (1992a), Rechtssache C-357/89, V.J.M. Raulin gegen Minister van Onderwijs en Wetenschappen. Sammlung der Rechtsprechung 1992, I-1027
- EuGH (1992b), Rechtssache C-3/90, M.J.E. Bernini gegen Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Sammlung der Rechtsprechung 1992, I-1071
- HIS (2002), Euro Student – Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000
- Hochschulrektorenkonferenz (2004), Bologna-Reader – Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 8/2004
- Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 325 vom 24.12.2002
- Richtlinie 93/96/EWG des Rates vom 29. Oktober 1993 über das Aufenthaltsrecht der Studenten; Amtsblatt L 317 vom 18.12.1993, S. 59
- Richtlinie 2004/38/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 29. April 2004 über das recht der Unionsbürger und ihrer Familienangehörigen, sich im Hoheitsgebiet der Mitgliedsstaaten frei zu bewegen und aufzuhalten; Amtsblatt der Europäischen Union L 158 vom 30.4.2004, S. 77
- Schlussanträge des Generalanwalts L.A. Geelhoed (2004) vom 11.11.2004 in der Rechtssache C-209/03 The Queen auf Antrag von Dany Bidar gegen 1. London Borough of Ealing 2. Secretary of State for Education, URL: <http://curia.eu.int/jurisp/cgi-bin/form.pl?lang=de&Submit=Suchen&docrequire=alldocs&numaff=C-209+%2F+03&datefs=&datefe=&nomusuel=&domaine=&mots=&resmax=100>
- Schwarz-Hahn, Rehburg (2004), Wie wird das Thema „Chancengleichheit junger Bürger“ für 16 Länder des europäischen Hochschulraums verwirklicht? Eine empirische Vergleichsstudie, in: Das Hochschulwesen, Nr. 4/2004, S. 122-129
- Trends 2003 Progress towards the European Higher Education Area, Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe, A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch
- Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 des Rates vom 15. Oktober 1968 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft, Amtsblatt L 257 vom 19.10.1968, S. 2
- Vossensteyn (2004a), Portability of student financial support – An inventory in 23 European countries (main report), Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 106, URL: <http://www.minocw.nl/bhw/106/bgo106.pdf>

Vossensteyn (2004b), Student financial support – An inventory in 23 European countries (Background report for the project on the portability of student financial support), Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 107, URL: <http://www.minocw.nl/bhw/107/bgo107.pdf>

Vossensteyn (2004c), Student support & portability for study abroad: practice and issues, Vortrag auf der Dutch EU Presidency Conference Designing policies for mobile students am 10-12 October 2004 in Noordwijk, URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041011\\_St-2.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041011_St-2.pdf)

## **Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – Ergebnisse eines internationalen Vergleichs**

**Astrid Schwarzenberger**

### **1. Einleitung**

Ein Kernstück des in 1999 eingeleiteten Bologna-Prozesses ist die Einführung eines gestuften Studiensystems, das in Deutschland wie in den meisten beteiligten Ländern in Form von Bachelor- und Master-Studiengängen seine Umsetzung findet. Mit dieser Reform wird an den deutschen Hochschulen neben der europaweiten Harmonisierung der Studienstrukturen auch eine Reduzierung der für zu lang befundenen Studienzeiten angestrebt.

Die Studienzeiten in Deutschland nehmen sich im internationalen Vergleich relativ lang aus. So betrug die durchschnittliche Studiendauer der Absolventen des Jahrgangs 2002 an deutschen Universitäten über alle Fächergruppen hinweg 6,8 Jahre und an den Fachhochschulen 5,4 Jahre. In einzelnen Fächergruppen waren sogar noch höhere Werte zu verzeichnen.<sup>1</sup>

In diesem Zusammenhang stellt sich konkret die Frage, welche Bedingungen dazu beitragen, die Einhaltung der vorgegebenen Studiendauer in konsekutiven Studiengängen zu gewährleisten. Ein internationaler Vergleich bietet entsprechende analytische Möglichkeiten, das Vorgehen und die Erfahrungen anderer Länder in dieser Hinsicht zu untersuchen und dort Bewährtes als Anregung für das deutsche Hochschulsystem weiterzugeben.

In einen von HIS durchgeführten internationalen Vergleich<sup>2</sup> wurden zum einen solche Länder einbezogen, in denen das Studium traditionell in Bachelor- und Masterphase untergliedert ist, dafür wurden England und Kanada ausgewählt. Zum anderen wurden solche Länder mit einbezogen, in denen die zweistufige Studienstruktur erst in den letzten Jahren eingeführt worden ist: Dänemark, die Niederlande und Österreich. In Dänemark hat diese Umstellung vor zwölf Jahren stattgefunden, so dass inzwischen davon auszugehen ist, dass sich die Verhältnisse stabilisiert haben. In den Niederlanden hingegen wurde die neue Struktur erst vor zwei Jahren eingeführt, dabei sind aber gleich *sämtliche* Studiengänge umgestellt worden. Anders ist dies in Österreich, wo sich die Umstellung ähnlich wie in Deutschland sukzessive vollzieht und wo die Studienzeiten ebenfalls als relativ lang gelten.

### **2. Methodische Überlegungen**

In den fünf ausgewählten Ländern wurde neben einer Betrachtung der tatsächlichen Studiendauer untersucht, welche Faktoren unter den Bedingungen konsekutiver Studienstrukturen wesentlich auf die Anzahl der tatsächlich studierten Semester Einfluss nehmen können.

Ein umfassender internationaler Vergleich liegt bislang weder zu den Studienzeiten noch zu deren Bedingungen vor. Entsprechende statistische Berechnungen der OECD sind auf das typische Eintritts- und Abschlussalter fokussiert; die Unterschiede zwischen Regelstudienzeit und tatsächlicher Studiendauer werden dabei nicht beachtet.<sup>3</sup>

Im Rahmen der Erarbeitung der Analysemethodik aufgrund der mangelnden Voruntersuchungen wurde unter Beachtung der bisherigen Studien ein Set von hypothetischen Faktoren

<sup>1</sup> Statistisches Bundesamt, HIS ICE-Informationssystem, eigene Berechnungen.

<sup>2</sup> Vgl. Heublein, Ulrich/Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS-Kurzinformation A2/2005. HIS: Hannover.

<sup>3</sup> In dieser Studie wird u.a. auf den Begriff Regelstudienzeit zurückgegriffen, obwohl er in den untersuchten Ländern nicht gebräuchlich ist. Regelstudienzeit wird hier verstanden als die für die einzelnen Studiengänge vorgesehene bzw. vorgegebene Studienzeit.



zusammengetragen, die zur Erklärung der Studienzeiten in Deutschland mehr oder minder bedeutsam sind. Auf der Basis der Annahmen über die studienzeitrelevanten Bedingungen wurde ein standardisierter Fragebogen erarbeitet, der sich dabei neben dem Entwicklungsstand gestufter Studiengänge all den Bereichen zuwendet, denen in Hinblick auf die deutschen Verhältnisse mehr oder minder Bedeutung für die Regulierung von Studienzeiten beizumessen ist.

Der Fragebogen richtete sich an ausgewiesene Hochschulexperten der untersuchten Länder, die aufgrund von Forschungsarbeiten, ihrer beruflichen Stellung und ihrer beruflichen Erfahrungen profunde Auskunft über die betreffenden Hochschulsysteme geben konnten. Dabei wurden pro Land mindestens zwei Experten befragt, um aus unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshintergründen Auskünfte zur Problematik der Studienzeiten zu erhalten. Bei den in die Untersuchung einbezogenen Experten handelt es sich um Vertreter von Hochschulvereinigungen, Forschungseinrichtungen und Hochschulen.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich nicht um eine Kausalanalyse in einem strengen empirischen Sinne. Vielmehr hat sie durch ihre Fokussierung auf Experteneinschätzungen eher qualitativ-explorativen Charakter.

### **3. Wesentliche Merkmale der untersuchten Hochschulsysteme**

Die Hochschulsysteme der untersuchten Länder weisen trotz sich ähnlich entwickelnder Studienstrukturen erhebliche Unterschiede auf. Diese Spezifika und häufig historisch bedingten Eigenarten begründen nicht minder große Differenzen in den Studienbedingungen und im Verhalten der Studierenden. Strukturelle Merkmale nehmen damit – direkt oder indirekt – wesentlichen Einfluss auf die Dauer des Studiums. Den Erörterungen zu den Determinanten der Studienzzeit wird daher eine tabellarische Kurzcharakteristik der betreffenden Hochschulsysteme vorangestellt (Tabelle 1).

In dieser Übersicht sind auch die ermittelten statistischen Angaben zur Studiendauer zusammengefasst.<sup>4</sup> Es fällt auf, dass Überschreitungen der Regelstudienzeit in Dänemark und England vor allem in der Master-Phase stattfinden, während in den Niederlanden und Österreich Überschreitungen nur im universitären Sektor anfallen. Welche Gründe es dafür geben mag, wird in den Ausführungen zu den jeweiligen Einflussbereichen diskutiert.

### **4. Wichtigste Ergebnisse**

Dass die in dieser Untersuchung betrachteten Einflussbereiche nicht unbedingt direkt auf die Studiendauer einwirken, wird in Abbildung 1 deutlich: Zunächst wird die Studiendauer durch das Verhalten der Studierenden bestimmt. Die externen Faktoren, die wiederum Einfluss auf das Verhalten der Studierenden haben, sind unter anderem Hochschulzugang, Studienbedingungen, Studienfinanzierung und der Arbeitsmarkt. Auf die Studienbedingungen wiederum können insbesondere Qualitätsbewertungen der Hochschulen und öffentliche Hochschulfinanzierung einwirken. Rechnet man der Hochschulfinanzierung neben der öffentlichen Finanzierung auch die Studiengebühren zu, so kann diese auch direkten Einfluss auf das Verhalten der Studierenden haben.

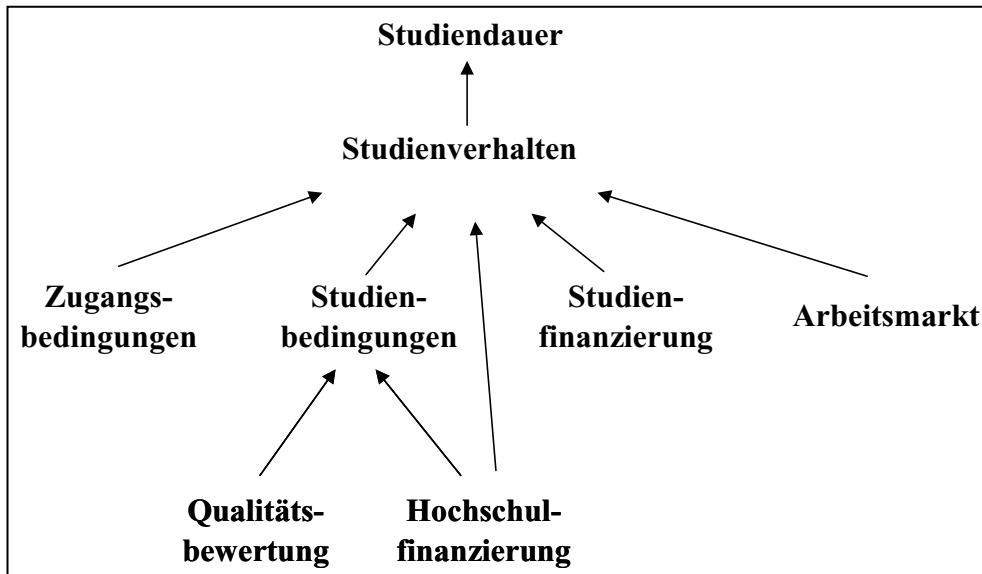
---

<sup>4</sup> Caveat: In dieser Arbeit werden statistische Informationen der Higher Education Statistics Agency HESA (UK) verwendet. HESA übernimmt keine Verantwortung für die mit diesen Daten angestellten Berechnungen und die Schlussfolgerungen, die seitens HIS daraus abgeleitet wurden. Für diese Berechnungen und Schlussfolgerungen ist ausschließlich HIS verantwortlich.

**Tabelle 1: Charakteristika der untersuchten Hochschulsysteme**

	<b>Dänemark</b>	<b>England</b>	<b>Kanada</b>	<b>Niederlande</b>	<b>Österreich</b>
Berücksichtigte Hochschularten	Universitäten	Universitäten	Universitäten	Hogescholen und Universitäten	Fachhochschulen und Universitäten
Hochschulzugangsbestimmungen über den Schulabschluss hinaus	Hochschule trifft Auswahl; entscheidend: Anspruchsniveau der belegten Kurse und Notendurchschnitt; ggf. bestimmte Fächerkombination	Hochschule trifft Auswahl; je nach Ermessen der Hochschule, z.B. Notendurchschnitt, bestimmte Schulfächer, außerschulische Qualifikationen; Auswahlverfahren durch die Hochschulen möglich	Hochschule trifft Auswahl; je nach Ermessen der Hochschule, v.a. Notendurchschnitt und belegte Schulfächer, ggf. auch außerschulische Aktivitäten; Auswahlverfahren durch die Hochschulen möglich	Je nach Hochschulart unterschiedlicher Sekundarschulabschluss; bei Zulassungsbeschränkung gewichtete Lotterie (bei besseren Noten bessere Chancen) und Direktzulassung für exzellente Schulabsolventen	Je nach Hochschulart unterschiedlicher Sekundarschulabschluss; Uniabschlüssen; Universitäten: keine Beschränkungen; Fachhochschulen: wenn Nachfrage übersteigt, sind Auswahlverfahren durch die Hochschulen möglich
Einführung der zweistufigen Studienstruktur	1992/93	traditionell	traditionell	2002/03	seit 2000
Regelstudienzeit	3 + 2 Jahre	am üblichsten: 3 + 2 Jahre	3 + 1 Jahre 3 + 2 Jahre 4 + 1 Jahre 4 + 2 Jahre	Universitäten: neu: 3 + 1 oder 3 + 2 Jahre (alt: 4 oder 5 Jahre) Hogescholen: neu: 4 Jahre + ggf. 1 bis 2 Jahre (alt: 4 Jahre)	Universitäten: neu: 3 + 1 bis 2 Jahre 4 + 1 bis 2 Jahre (alt: 5 Jahre) Fachhochschulen: neu: 3 + ggf. 1 bis 2 Jahre (alt: 3 Jahre)
Übergangsquote von 1. zu 2. Phase	ca. 95%	ca. 50%	ca. 20%	Prognose für Universitäten ca. 90%; für Hogescholen 15 - 40%	k.A.
Studiendauer (Vollzeit)	Bachelor-Phase 3,3 Jahre; Master-Phase 3,3 Jahre	Bachelor-Phase 3,3; Master-Phase 1,7 Jahre	Bachelor-Phase 3,3; Master-Phase 2,2 Jahre	Altes System: Universitäten 5,5 Jahre; Hogescholen 3,8 Jahre	Altes System: Universitäten 6,5 Jahre; Fachhochschulen 3,1 Jahre
Studienerfolgsquote	69% (OECD-Wert)	83% (OECD-Wert)	73% (Ontario; nur Bachelor)	69% (OECD-Wert)	59% (OECD-Wert)
Studiendauer als Kriterium der Hochschulfinanzierung	nein	ja (Finanzierung der Lehre nach Anzahl der „aktiven“ Studierenden)	nein	Universitäten: nein Hogescholen: ja (Finanzierung der Absolventen und Abgänger nur für bestimmte Zeit)	nein
Studiengebühren pro Jahr	-	einheitlich, rund 1.700 €	unterschiedlich, Ø rund 2.500 €	einheitlich, 1.445 €	einheitlich, 727 €
Studienunterstützung	Stipendium für alle Studierenden; Darlehen	Stipendium selten; Darlehen	Stipendium; Darlehen	Stipendium für alle Studierenden; Darlehen	Stipendium für bedürftige Studierende; Darlehen nur für Studiengebühren

**Abbildung 1: Verhältnis der verschiedenen Einflussbereiche zueinander**



#### 4.1 Studienverhalten

Ein Hinauszögern des Studienendes zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit kommt in den untersuchten Ländern kaum vor, allenfalls in Dänemark könnte dies eine gewisse Rolle spielen. Dass ein Studium nur als „Parkstudium“ aufgenommen wird, um von dort aus in ein anderes Studienfach zu wechseln, in dem man zuvor etwa aufgrund strengerer Zugangsbedingungen keinen Platz bekommen hatte, ist in den betrachteten Ländern ebenfalls nicht von Bedeutung. Auch durch freiwillige Praktika oder Vergünstigungen aus dem Studierendenstatus wird das Studium dort nicht verlängert. Hingegen ist unbestritten, dass Elternschaft studienverlängernd wirkt; es liegen aber keine ausreichend präzisen Daten vor, um diesen Effekt genauer untersuchen zu können. Andere Faktoren werden in Hinblick auf Studiendauer als wichtiger angesehen.

#### 4.2 Studienzugang

In allen betrachteten Ländern stehen umfassende Beratungsangebote zum Thema Studienwahl zur Verfügung; eine Vielzahl von Trägern ist daran beteiligt und bietet die Beratung in verschiedensten Formen an. Die Experten gehen auch davon aus, dass eine gute Beratung unerlässlich für eine fundierte Studienwahl ist und sich positiv auf Studienabbruch und Studiendauer auswirkt.

Allerdings reicht die alleinige Bereitstellung solcher Beratungsangebote offensichtlich nicht aus; ihre Nutzung muss auch stimuliert werden. Neben verpflichtenden Veranstaltungen in der Schule gelten unter den Experten vor allem strengere, d.h. über das Abitur bzw. vergleichbare Abschlüsse hinausgehende Zulassungsvoraussetzungen und hochschuleigene, leistungsorientierte Auswahlverfahren als geeignete Mittel, die Nutzung von solchen Angeboten zu befördern. Damit sind insbesondere studiengangsspezifische Zulassungsvoraussetzungen wie etwa das Belegen bestimmter Schulfächer und / oder das Erreichen bestimmter Mindestnoten gemeint. Die Experten gehen davon aus, dass solche Maßnahmen dazu führen, dass die aufgenommenen Studierenden sich als überdurchschnittlich leistungsstark und motiviert erweisen, was sich auch auf die Studiendauer auswirken kann.

Zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen gibt es in den untersuchten Systemen überall außer an den österreichischen Universitäten. Hochschuleigene Auswahl ist in England und Kanada

ein grundsätzliches Recht der Hochschulen; in Dänemark, den Niederlanden und an österreichischen Fachhochschulen ist sie nur begrenzt möglich; nur an den österreichischen Universitäten gibt es keine Möglichkeiten dazu.

### 4.3 Studienbedingungen

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung ist, dass allein die Gliederung des Studiums in ein oder mehrere Stufen keinen Einfluss auf die Studiendauer hat.<sup>5</sup> Ganz explizit wird dies von den dänischen Experten im Rückblick auf die erfolgte Umstellung geäußert.

Was die sonstige zeitliche Organisation des Studiums betrifft – Einteilung in Jahre, Semester oder Trimester; Dauer der Vorlesungszeit und Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Woche – sind im Ergebnis hinsichtlich der Gesamtstunden pro Jahr praktisch keine Unterschiede feststellbar, so dass hier kein Einfluss auf die Studiendauer vermutet wird.

Hingegen scheint der Strukturierungsgrad eine wesentliche Rolle zu spielen: In den Hochschulsystemen, in denen viele feste Vorgaben für den Ablauf des Studiums gemacht werden – bis hin zu festen Stundenplänen – wird die Studiendauer in der Regel eingehalten. Das gilt insbesondere für den Bachelor-Bereich in England und Kanada sowie für die österreichischen Fachhochschulen. Dort ist die Studienorganisation so gestaltet, dass die vorgegebene Studienzeit eingehalten wird. Im Master-Bereich hingegen sind solche festen Vorgaben weniger üblich bzw. weniger strikt. Dies liefert wichtige Erklärungsansätze für die in Tabelle 1 aufgezeigten Unterschiede zwischen Überschreitungen in der Bachelor- bzw. Masterphase sowie zwischen Abweichungen von der Regelstudienzeit an Universitäten bzw. Fachhochschulen.

Weiterhin kann die Gestaltung der Prüfungsorganisation disziplinierenden Einfluss auf die Studierenden nehmen, indem z.B. für nicht bestandene Prüfungen nur ein oder höchstens zwei Nachschreibtermine angeboten werden, wie es in England und Kanada oft der Fall ist. In Kanada ist es zudem üblich, dass eine Übersicht über sämtliche im Studium besuchten Kurse als Teil der Zeugnisunterlagen verwendet wird; aus dieser Übersicht geht auch hervor, welche Kurse und Prüfungen die Studierenden nicht abgeschlossen bzw. nicht bestanden haben. Auch diese Regelung hat eindeutig disziplinierende Wirkung.

Eine weitere wesentliche Möglichkeit, Einfluss auf die Studiendauer zu nehmen, ist die offizielle Einrichtung von Kursen im Teilzeitstudium. An österreichischen Universitäten werden keine Teilzeitstudienmöglichkeiten angeboten; es ist aber davon auszugehen, dass ein gewisser Anteil der Studierenden aus Mangel an anderen Möglichkeiten offiziell als Vollzeitstudierende geführt wird, während sie tatsächlich aufgrund sonstiger Verpflichtungen auf Teilzeit-Basis studieren. Die offizielle Anerkennung des Teilzeit-Status' könnte somit zu einer Bereinigung der Statistik beitragen. Zudem wird damit ein gewisses Risikopotenzial minimiert: Denjenigen Studierenden, die im Vollzeitmodus ihr Studium verlängern würden, kann es im Teilzeitmodus gelingen, ihr Studium in der dem Teilzeitstudium entsprechend angepassten Regelstudienzeit abzuschließen.

Dass eine angemessene Beratung der Studierenden nicht nur vor Beginn, sondern auch während des Studiums große Bedeutung hat, haben alle befragten Experten bestätigt. Auch wurde deutlich gemacht, dass der Beratungsbedarf als umso größer angesehen wird, je weniger Vorgaben für das Studium gemacht werden. Dies gilt z.B. in Kanada auch in Hinblick auf die Unterschiede zwischen Bachelor- und Master-Phase.

Dementsprechend wichtig ist auch die Betreuungsorientierung der Lehrkräfte, d.h. ihre Bereitschaft, sich Zeit für die Beratung und Betreuung der Studierenden zu nehmen. Diese kann auch einen gewissen Einfluss auf die Studiendauer nehmen. Hinsichtlich des quantitativen

---

<sup>5</sup> Dabei ist diese Beobachtung auf die Studierenden bezogen, die auch den Abschluss über die zweite Studienstufe erwerben.

Betreuungsverhältnisses hingegen wurden keine wesentlichen Unterschiede zwischen den betrachteten Ländern festgestellt, so dass Unterschiede in der Studiendauer dadurch nicht erklärbar sind.

#### **4.4 Studienfinanzierung**

Was die Finanzierung des Studiums betrifft, sind sowohl die Anteile der unterschiedlichen Einnahmequellen am studentischen Budget zu berücksichtigen als auch die Bedingungen, zu denen entsprechende Mittel zu bekommen sind.

Hinsichtlich der Anteile der verschiedenen Quellen sind insbesondere staatliche Darlehen und Stipendien sowie Erwerbstätigkeit im Zentrum der Aufmerksamkeit. Aus Tabelle 2 geht hervor, dass Erwerbstätigkeit während des Studiums in allen Ländern eine wichtige Rolle für den Lebensunterhalt der Studierenden spielt. Die Experten gehen grundsätzlich davon aus, dass eine umfangreiche Erwerbstätigkeit tendenziell studienzeitverlängernd wirkt. Allerdings spielen andere Faktoren wie vor allem Studienbedingungen offenbar eine noch größere Rolle. Andernfalls könnten die kanadischen Studierenden, die mit durchschnittlich 19 Stunden pro Woche das höchste Maß an Erwerbstätigkeit aufweisen, wohl kaum so gut die Studiendauer einhalten.

Was Darlehen bzw. Stipendien betrifft, sind vor allem zwei Werte besonders auffällig: Während in Dänemark 40% des studentischen Einkommens aus dem an alle Studierenden gezahlten staatlichen Stipendium stammen, wird fast die Hälfte des Budgets englischer Studierender aus einem Darlehen finanziert.

Darlehen haben offensichtlich stärkere studienzeitbegrenzende Wirkung als Stipendien, weil der finanzielle Druck aus der Verschuldung größer ist. Durch entsprechende Bedingungen für den Erhalt beider Arten von Unterstützungsleistungen können dabei noch zusätzliche Anreize für ein zügiges Studium gegeben werden. Zwar sind solche Leistungen in allen betrachteten Ländern an die Regelstudienzeit gebunden, es gibt aber deutliche Unterschiede hinsichtlich des tolerierten zeitlichen Rahmens: In Dänemark ist ein Stipendium während der Regelstudienzeit zuzüglich eines Jahres erhältlich; auch ein Darlehen kann nach Ablauf der Regelstudienzeit noch bezogen werden. In den Niederlanden kann das Stipendium nur innerhalb der Regelstudienzeit, ein Darlehen hingegen noch bis zu drei Jahren darüber hinaus in Anspruch genommen werden. In England wiederum ist auch das Darlehen auf die Regelstudienzeit begrenzt. Die Datenlage legt daher folgenden Schluss nahe: Je großzügiger die Angebote für Studienunterstützung auch nach Ende der Regelstudienzeit, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass entsprechende Überschreitungen stattfinden.

#### **4.5 Arbeitsmarkt**

Obwohl die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt hochschulpolitisch im Grunde nicht beeinflussbar sind, müssen doch auch die Wirkungen dieses Einflussbereiches auf das Verhalten der Studierenden bedacht werden.

**Tabelle 2: Durchschnittliche Anteile verschiedener Einnahmequellen am studentischen Budget (in %)**

	<b>Dänemark</b>	<b>England</b>	<b>Kanada</b>	<b>Niederlande</b>	<b>Österreich</b>
Erwerbstätigkeit	44	20	40	42	43
Familie <sup>6</sup>	- <sup>7</sup>	24	17	26	37
Staatl. Darlehen	10	49	15	5	- <sup>8</sup>
Stipendium	40	3	10	15	9
Sonstige Einnahmequellen	6	4	18	11	12
<b>Summe</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

In den untersuchten Ländern ist die Studiendauer kein Selektionskriterium auf dem Arbeitsmarkt. Das hat unterschiedliche Gründe: In England und Kanada hat dieses Kriterium deswegen keine Bedeutung, weil Überschreitungen dort praktisch nicht vorkommen; in Dänemark wiederum spielt Arbeitserfahrung während des Studiums – der durchaus ein gewisser studienzeitverlängernder Effekt zugetraut wird – eine wesentlich größere Rolle.

Durch die Anerkennung bzw. Ablehnung des Bachelor-Abschlusses aber hat der Arbeitsmarkt durchaus einigen Einfluss auf die Entscheidung der Studierenden, nach dem Bachelor- ein Masterstudium aufzunehmen oder direkt in den Beruf überzugehen. Damit wird letztlich auch die Gesamtstudiendauer beeinflusst. In England und Kanada, wo es traditionell Bachelor- und Master-Abschlüsse gibt, sind diese natürlich auch auf dem Arbeitsmarkt etabliert. Der Bachelor ist dort – besonders deutlich in Kanada – der übliche Hochschulabschluss. Anders sieht es in den Ländern aus, die nicht immer schon ein zweistufiges System verfolgt haben. In Dänemark, wo die Einführung der zweistufigen Struktur nun schon mehr als zehn Jahre zurück liegt, sind Übergangsraten von 95% vom Bachelor- ins Master-Studium festzustellen, obwohl der Bachelor ein offiziell anerkannter berufsqualifizierender Abschluss ist. Auch in den Niederlanden zeichnet sich im universitären Bereich ab, dass dort ähnlich hohe Übergangsraten zu erwarten sind, derzeit gibt es Schätzungen von 84% bis 93%. Zumindest im universitären Bereich scheint also nicht der Bachelor-, sondern der Masterabschluss der Regelabschluss zu sein bzw. zu werden. Das hieße, dass auch in Deutschland kaum mit einer niedrigeren durchschnittlichen Gesamtstudiendauer als bisher zu rechnen wäre, es sei denn, der Zugang zu Master-Studiengängen würde staatlicherseits limitiert.

#### **4.6 Qualitätsbewertung**

Die Studiendauer wird offenbar nur dort als Bewertungskriterium in Evaluationen, Akkreditierung, Rankings etc. aufgenommen, wo sie als problematisch betrachtet wurde oder wird. So wird sie in Dänemark, in den Niederlanden und bei den österreichischen Fachhochschulen<sup>9</sup> mit einbezogen. Selbst wenn sie mit berücksichtigt wird, sind bei schlechtem Abschneiden die

<sup>6</sup> Für die Niederlande und Österreich wurden Geld- und Naturalleistungen zusammengefasst, dabei wurde der Einfachheit halber unterstellt, dass die in den Niederlanden nicht weiter spezifizierten Naturalleistungen den Familien der Studierenden zuzurechnen sind.

<sup>7</sup> Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Familien dänischer Studierender an deren Lebenshaltungskosten beteiligen – solcherlei Unterstützungsleistungen sind aber eher unüblich und fallen nach Experteneinschätzung auch nur unregelmäßig an. In den hier verwendeten Daten sind derlei Zahlungen nicht mit berücksichtigt; es gibt auch keine Informationen zu ihrem Umfang.

<sup>8</sup> Es sind für Österreich keine separaten Werte zum Anteil des ausschließlich für Studiengebühren vergebenen Darlehens an studentischen Durchschnittseinnahmen verfügbar. Dieser Anteil dürfte aber ohnehin nur sehr gering ausfallen; er ist vermutlich in der Kategorie „Sonstiges“ enthalten.

<sup>9</sup> An den österreichischen Fachhochschulen wird die Studiendauer deswegen mit berücksichtigt, weil die Einhaltung der avisierten Studiendauer bei der Gründung von Fachhochschulen zu einem der kennzeichnenden Elemente dieses Hochschultyps bestimmt wurde – nicht, weil dort die Regelstudienzeit überschritten würde.

daraus resultierenden Konsequenzen unterschiedlich weitreichend. Trotzdem kann durch die Qualitätsbewertung ein Anreiz für die Hochschulen gesetzt werden, dem Thema Studiendauer mehr Beachtung zu schenken und die Studienbedingungen entsprechend zu ändern.

#### **4.7 Hochschulfinanzierung**

Bei der Hochschulfinanzierung sind die öffentliche Finanzierung und die Finanzierung über Studiengebühren voneinander zu unterscheiden.

Die öffentliche Hochschulfinanzierung ist wie auch die Hochschulbewertung ein Bereich, der nicht direkt auf das Verhalten der Studierenden einwirkt, sondern erst auf dem Umweg über die von den Hochschulen ermöglichten Studienbedingungen Auswirkungen auf das Verhalten der Studierenden und mithin die Studiendauer hat. In England richtet sich ein Teil der öffentlichen Finanzierung nach der Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, in Österreich nach der Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit zuzüglich einem Jahr. An niederländischen Fachhochschulen spielt Studiendauer eine besonders große Rolle bei der Finanzierung: Für Schwund und für Absolventen werden jeweils nur für eine bestimmte Anzahl von Jahren öffentliche Mittel zur Verfügung gestellt; wird diese Grenze überschritten, erhält die Hochschule für die betreffenden Studierenden keine weiteren staatlichen Mittel. Da an den niederländischen Fachhochschulen sämtliche öffentlichen Mittel nach diesen beiden Indikatoren vergeben werden, ist der für die Hochschulen gesetzte Anreiz, der Studiendauer entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen, besonders groß.

Studiengebühren wirken wiederum direkt auf das Verhalten der Studierenden. Der Einfluss auf die Studiendauer wird von den Experten als ambivalent gesehen: Einerseits gehen sie davon aus, dass Studiengebühren studienzeitbegrenzende Wirkung haben, andererseits wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden sich die Studiengebühren oft erst durch zusätzliche Erwerbstätigkeit erarbeiten müssen, was wiederum die Gefahr der Studienzeitverlängerung in sich birgt.

### **5. Fazit**

Ziel dieser Studie war es, für die fünf untersuchten Länder zu ermitteln, welche Faktoren die Studiendauer beeinflussen, d.h. verlängern oder begrenzen können. Es sind sieben Einflussbereiche betrachtet worden, die jedoch nicht alle die gleiche Bedeutung für die Studiendauer haben.

Die Studienbedingungen scheinen den stärksten Einfluss auf die Studiendauer auszuüben. Vor allem der Umfang, in dem verbindliche Vorgaben für einen Studiengang gemacht werden und in dem der Studiengang fest vorstrukturiert ist, nimmt großen Einfluss auf die Studiendauer, während die bloße Unterteilung in ein oder mehrere konsekutive Stufen keinen Effekt hat. Zugangsbedingungen und Studienfinanzierung können ebenfalls eine gewisse Rolle spielen. In Bezug auf den Arbeitsmarkt ist die Frage, ob der Bachelor breite Akzeptanz als berufs befähigender Abschluss findet und ob dementsprechend der Bachelor- oder der Masterabschluss zum Regelabschluss wird. Was die in dieser Arbeit untersuchten Facetten des Verhaltens der Studierenden betrifft, konnten keine grundsätzlichen Unterschiede festgestellt werden. Qualitätsbewertungen von Hochschulen und die öffentliche Finanzierung der Hochschulen spielen nur eine untergeordnete Rolle, da ihr Einfluss nicht auf die Studierenden, sondern auf die Hochschulen gerichtet ist, welche dann ihre jeweiligen Studienbedingungen entsprechend anpassen können.

Alles in allem gibt es damit spezifizierbare Erfahrungen anderer Länder, aus denen in Deutschland in der gegenwärtigen Übergangsphase gelernt werden kann.

# **Modularisierung - Herausforderung für Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation**

**Harald Gilch, Susanne Meyer, Henning Cloes**

## **1. Einleitung**

Mit der flächendeckenden Einführung der modularisierten Studiengänge kommen auf Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation enorme Herausforderungen zu. Wie diesen begegnet werden kann, welche Strategien eingeschlagen werden können und welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um diese Herausforderungen zu bewältigen, soll hier diskutiert werden.

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse und der vollständigen Modularisierung der Studiengänge an immer mehr Hochschulen rücken zunehmend die damit verbundenen Herausforderungen an die Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation in den Fokus der Betrachtung. Obwohl bereits mehrere tausend Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen angeboten werden, hat sich dadurch bisher der grundsätzliche Charakter der Hochschulausbildung, die von klassischen Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen geprägt wird, nur wenig verändert. Neue Anforderungen an die Prüfungsverwaltung hielten sich genauso wie der Mehraufwand für die parallele Verwaltung modularer und konventioneller Studiengänge in Grenzen, da es sich bislang nur um kleine Fallzahlen handelte, die in den neuen Studiengängen studierten. Außerdem wurde der Mehraufwand aus neuen Studiengängen und Parallelverwaltung der alten Studiengänge meist als unvermeidbar akzeptiert, da sich bisher die Umstellung noch vielfach in der Experimentierphase befindet, und die Beteiligten und Vorreiter auch mit zusätzlicher finanzieller und personeller Unterstützung rechnen durften. Da die Modularisierung und Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse jetzt aber flächendeckend erfolgt, müssen nun grundsätzliche Fragestellungen diskutiert werden.

Diese resultieren in erster Linie daraus, dass die Umstellung in großem Maßstab verwaltungstechnisch und organisatorisch bewältigt werden muss, wobei sich die neuen Anforderungen an die Hochschulverwaltung und Prüfungsorganisation in drei zentralen Aspekten zusammenfassen lassen:

- Mit der Modularisierung ist eine starke Zunahme der Fallzahlen verbunden. Hieraus resultiert die Notwendigkeit, verstärkt EDV einzusetzen und auch die technischen Voraussetzungen derart zu verbessern, dass z. B. Selbstbedienungsfunktionen eingesetzt werden können.
- Inhalte und Strukturen der neuen Prüfungsordnungen beeinflussen direkt oder indirekt den Aufwand für die Prüfungsverwaltung. Vor allem zwischen den Ansprüchen an höchste Flexibilität in den Prüfungsordnungen und gleichzeitig der Notwendigkeit einer umfassenden Automatisierung der daraus resultierenden Verwaltungsvorgänge müssen vernünftige Kompromisse gefunden werden.
- Die Aufgaben der Prüfungsverwaltung verändern sich u. a. im Zuge der fortschreitenden Automatisierung und verstärkten EDV-Anwendung, so dass auch die Organisation und Aufgabenzuordnung in der Prüfungsverwaltung dem entsprechen oder ggf. angepasst werden muss.



## 2. Effekt der Modularisierung: steigende Zahl von Einzelprüfungen

Mit der Modularisierung ist eine europaweite Vereinheitlichung der Studienabschlüsse angestrebt. Die neuen Prüfungsordnungen enthalten wie auch die herkömmlichen eine Vielzahl von Differenzierungen und Reglementierungen z. B. hinsichtlich der Festlegung bei Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfächern, der Zahl der notwendigen Prüfungsleistungen mit Vor-, Neben-, Haupt- und Zusatzleistungen, Freischuss-, Bonus- und Malusregelungen, u. v. a. m.

Da überdies Regelungen aus den alten Prüfungsordnungen in die modularisierten Bachelor- und Masterprüfungsordnungen hinüber gerettet werden, entsteht nicht selten eine bisher nicht da gewesenen Komplexität aus neu und alt, so dass das Neue der Anforderungen aus dem Bologna-Prozess in der Praxis an den neuen Prüfungsordnungen nicht immer leicht zu erkennen ist.

Für die Prüfungsverwaltung entscheidend ist dabei die Frage, das Dickicht dieser Regelungen, die zudem einer stetigen Weiterentwicklung unterworfen sind, so zu strukturieren, dass Prüfungen trotzdem korrekt geplant, organisiert und verarbeitet werden können. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei der dramatischen Zunahme der zu bearbeitenden und verwaltenden Fälle zu widmen. Aus einzelnen Hochschulen wird gegenüber dem bisherigen Zustand von einer über 30-fachen Anzahl von Prüfungen und Prüfungsleistungen berichtet, die zukünftig geplant, organisiert, bewertet, erfasst, verarbeitet und letztlich zu Noten und Zeugnissen inkl. Diploma Supplement zusammengefasst werden müssen.

Weniger betroffen von dieser stark ansteigenden Zahl der Einzelprüfungsleistungen sind Hochschulen und Studiengänge, die schon seit langem studienbegleitende Prüfungen in großer Anzahl durchführen. Hier werden mit der Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen neben der neuartigen Struktur der Studiengänge, die sich auf die Prüfungsplanung und -organisation auswirken, vor allem die Anforderungen an die Prüferinnen und Prüfer steigen, die Bewertung der Prüfungsleistungen in einem oft eng begrenzten zeitlichen Rahmen durchzuführen, um z. B. die Belegung aufeinander aufbauender Module zu ermöglichen.

Wesentlich mehr werden von diesem enormen Zuwachs an Fallzahlen die Hochschulen und Studiengänge betroffen sein, in denen bisher nur Zwischen- und Endprüfungen durchgeführt worden sind. Die jetzt einzuführenden kleinteiligen Lehr- und Prüfungseinheiten verändern dort die Bedingungen erheblich, wobei hier nur die organisatorischen und technischen Auswirkungen thematisiert werden:

- Statt nur zu Zwischen- und Endprüfung müssen sich dann alle Studierenden in jedem Semester zu einer Vielzahl von Prüfungsleistungen verbindlich an-, ab-, oder ummelden.
- Statt der Organisation von einzelnen Zwischen- und Endprüfungen müssen in jedem Semester (manchmal sogar mehrmals pro Semester) eine Vielzahl von Modul- und Lehrveranstaltungsprüfungen möglichst überschneidungsfrei sowohl hinsichtlich der Prüferinnen, Prüfer und Studierenden als auch hinsichtlich der Raumbelugung organisiert werden.
- Statt einer Zulassungsentscheidung z. B. anhand der Zahl der Leistungsnachweise („Scheine“) muss die Prüfungsverwaltung jetzt im Detail anhand von Prüfungsversuchen, -leistungen und -vorleistungen etc. für jede Einzelprüfung die Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen überprüfen, wobei dies insbesondere bei Prüfungen für Studierende mit mehreren Studiengängen und unterschiedlichen Prüfungsordnungen kompliziert werden kann.

### 3. EDV-Unterstützung unverzichtbar

Um diese vor allem fallzahlenbedingte Steigerung des Verwaltungsaufwands zu bewältigen, ist eine Intensivierung des EDV-Einsatzes mit der Tendenz zu weitgehender Automatisierung in der Prüfungsverwaltung unverzichtbar. Dabei muss die Nutzung der EDV über eine bloße Notenerfassung mit Tabellenverarbeitung und Listendruck weit hinausgehen.

Noch mehr als bisher wird es unverzichtbar sein, die Logik der Prüfungsordnungen in der EDV abzubilden, um es dann möglich zu machen, mit Hilfe von Selbstbedienungsfunktionen den Mehraufwand z. B. für Prüfungsanmeldung, Notenerfassung oder Abfrage von Notenspiegeln auf alle Beteiligten zu verteilen. D. h., zukünftig können sich die Studierenden z. B. über das Internet selbst zu Prüfungen an- und abmelden, Prüferinnen und Prüfer können die Ergebnisse aus den Prüfungsleistungen selbst direkt in das EDV-System eingeben, und die Studierenden können sich jederzeit und von jedem Ort ihren ganz persönlichen Notenspiegel ausdrucken. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Prüfungsverwaltung werden dadurch von vielen Standardaufgaben, die heute häufig noch einen Großteil ihrer Zeit beanspruchen, entlastet. In noch größerem Maße als bisher werden auf sie aber Beratungsaufgaben zukommen, wobei auch der zusätzliche Aufwand für Software-Pflege und EDV-Administration nicht unterschätzt werden darf.

### 4. Rückwirkung auf Curricula und Organisation

Die notwendige Intensivierung des EDV-Einsatzes in der Prüfungsverwaltung wirkt sich jedoch auch auf die curricularen und organisatorischen Aspekte aus:

- Mit EDV-Systemen ist es prinzipiell möglich, jegliche formale Regelungen und Strukturen von Prüfungsordnungen nachzubilden und damit die Datenerfassung und -verarbeitung effektiv zu unterstützen. Zwangsläufig steigt aber der Pflege-, Wartungs- und Betreuungsaufwand eines Systems mit der Zunahme der Regelungsdichte, wobei erfahrungsgemäß vor allem durch die Implementierung von Sonder-, Ausnahme- und Übergangsregelungen besonders viel Zusatzaufwand erforderlich ist. Es stellt sich daher die Frage, wie die Aufwendungen für die Betreuung des Softwaresystems so zu begrenzen sind, dass dennoch eine effiziente Prüfungsverwaltung ohne den dauerhaften Aufbau zusätzlicher Kapazitäten in der Prüfungsverwaltung möglich ist. Als Ausweg aus diesem Dilemma böte sich eine hochschulweite Einigung über gemeinsame Strukturen für Prüfungsordnungen an, die zugleich die fachlichen Zusatzregelungen auf ein handhabbares Maß begrenzen, ohne die fachlich zwingenden Erfordernisse einzuschränken, so wie es bereits jetzt mit vorhandenen Rahmenprüfungsordnungen an vielen Hochschulen Praxis ist.
- Für die Organisation der Prüfungsverwaltung zieht ein intensivierter EDV-Einsatz fast zwangsläufig eine Neuorientierung der Aufgabenverteilung zwischen zentralen und dezentralen Funktionen nach sich. Während die Pflege und die Administration der jeweiligen EDV-Systeme sowie die Abbildung von formalen Strukturen der Prüfungsordnungen in die EDV sinnvoll zentral zu organisieren ist, sollte die Betreuung der Studierenden, die Bearbeitung von Sonderfällen sowie die Beratung und Mitwirkung bei der Gestaltung der Prüfungsordnungen dezentral erfolgen. Diese dezentrale Betreuung sollte gleichzeitig so strukturiert sein, dass vor allem in kleineren Organisationseinheiten immer die notwendige Stabilität gewährleistet ist, auch wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter urlaubs- oder krankheitsbedingt vorübergehend vertreten werden müssen. Außerdem muss der zunehmenden Möglichkeit eines fächer-, fachbereichs- und hochschulübergreifenden Studiums Rechnung getragen werden, wie es sich ja aus dem Grund-

gedanken von Bologna ergibt. Insgesamt bedeutet dies, dass eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit sowohl zwischen „Verwaltung“ und „Akademischem Bereich“ als auch zwischen möglicherweise vorhandenen verschiedenen dezentralen Verwaltungsbereichen notwendig ist, um mit gemeinsamem Bemühen den zusätzlichen Aufwand für alle Beteiligten in Grenzen zu halten.

## 5. Der Weg ist das Ziel

Die Erfahrungen zeigen, dass zur Bewältigung der organisatorischen und technischen Anforderungen eine in der Hochschule einheitliche Strategie zu empfehlen ist, wobei folgende Punkte zu beachten sind:

- Neue Prüfungsordnungen bedürfen nicht nur der Regelung fachlich-inhaltlicher Fragen, sondern auch der begleitenden technischen und organisatorischen Aspekte.
- Formale Strukturen und rechtsfolgenrelevante Regelungen der Prüfungsordnungen sollten möglichst ähnlich sein. Dies gilt auch für den Aufbau von Auswertungen, Berichten, Teilnehmerlisten, Notenspiegeln etc.
- Der Aufwand für die Erstellung neuer Prüfungsordnungen in relativ kurzer Zeit und deren Abbildung im EDV-System sowie die Mehrbelastung durch zeitlich begrenztes paralleles Fortbestehen der alten Prüfungsordnungen darf nicht unterschätzt werden – hierfür müssen ggf. zusätzliche Personalkapazitäten für eine Übergangszeit vorgehalten werden.
- Eine adäquate EDV-technische Ausstattung muss – sofern sie noch nicht vorhanden ist – geplant und ein Fachkonzept für dessen Einführung erstellt werden.
- Ein hochschulinternes Projektmanagement sollte den gesamten Prozess koordinieren. Bedarf es dabei einer Reorganisation der Prüfungsverwaltung, ist diese als Organisationsentwicklungsprozess im Sinne eines Change-Managements vorzunehmen. Dies heißt zugleich, den Prozess möglichst partizipativ zu gestalten, d. h. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die Prüfungsausschüsse und deren Vorsitzende, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Prüfungsverwaltung und auch die Studierenden in den Umstellungsprozess einzubeziehen.
- Das Personal der Prüfungsverwaltung muss auf die neuen Anforderungen vorbereitet werden. Dies sollte auf Basis eines Personalentwicklungskonzeptes mit den notwendigen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen geschehen, wobei hier insbesondere Wert darauf zu legen ist, auch die noch wichtiger werdenden Kenntnisse im qualifizierten Umgang mit EDV-Systemen zu vermitteln.

## **Der Bachelor als Sprungbrett?**

### **Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen<sup>1</sup> mit Bachelorabschluss**

**Kolja Briedis**

#### **1. Einleitung**

Die deutsche Hochschullandschaft befindet sich derzeit in einer Umbruchphase. Die alten Abschlüsse Diplom und Magister (und z. T. auch das Staatsexamen) werden abgeschafft, an ihre Stelle treten Bachelor und Master (vgl. den Text von Chr. Heine in diesem Heft). Mit dieser Veränderung gehen zahlreiche Verunsicherungen einher; so auch über die beruflichen Chancen und Perspektiven von Absolventen dieser neuen Studiengänge. Bisher waren die Aussagen über die beruflichen Einstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten gerade von Bachelorabsolventen eher spekulativ, zumindest aber durch wenig empirische Informationen gestützt.

Im Jahr 2004 konnte HIS mit der finanziellen Unterstützung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft die erste Befragung von Bachelorabsolventen durchführen. Bundesweit wurden mit Ausnahme weniger Hochschulen sämtliche Bachelorabsolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 befragt. Die Untersuchung wurde mittels eines schriftlichen und weitgehend standardisierten Fragebogens durchgeführt. Zu Vergleichszwecken wurden parallel Absolventen ausgewählter Fachrichtungen traditioneller Abschlüsse befragt. Die Ergebnisse dieser Vergleichsbefragung sollen dazu beitragen, dort, wo es sinnvoll erscheint, das Profil der Bachelorstudiengänge deutlicher zu konturieren.

Die Befunde dieser Untersuchung stellen eine Momentaufnahme zu Beginn eines längeren Veränderungsprozesses mit hoher Dynamik dar. Insofern wäre es nicht Ziel führend, auf der Basis dieser ersten Ergebnisse zum Verbleib nach dem Bachelorabschluss bereits Schlussfolgerungen über den Erfolg oder Misserfolg der gestuften Studienstrukturen zu ziehen. Vielmehr soll die Gesamtstudie<sup>2</sup> zu diesem frühen Zeitpunkt erste Erfahrungen und Probleme, aber auch Erfolge bei der Einführung der Bachelorstudiengänge aus der Perspektive der Bachelorabsolventen dokumentieren. Den Fachbereichen, die schon Bachelorabsolventen haben, können sie als Feedback dienen, denjenigen, die in der Planungsphase sind, hoffentlich einige Hilfe geben. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse konzentrieren sich auf den Verbleib von Bachelorabsolventen nach dem Abschluss. Zunächst sollen jedoch kurze Angaben zum Rücklauf gemacht werden und eine knappe Beschreibung der ersten Bachelorabsolventen anhand verschiedener soziobiographischer Merkmale erfolgen.

Im Rahmen der Bachelorbefragung wurden rund 4.000 Absolventen angeschrieben, davon haben mehr als 1.600 geantwortet. Der Rücklauf beträgt brutto 40 Prozent. Erfahrungsgemäß sind ca. 15 Prozent der Angeschriebenen postalisch nicht erreichbar. Eine genaue Zahl ist wegen des aus Datenschutzgründen gewählten Versandweges über die Prüfungsämter der Hochschulen nicht ermittelbar. Demnach läge die Beteiligungsquote bei etwa 47 Prozent. 1.435 Fragebogen konnten in die Auswertungen einbezogen werden. Je nach dem letzten Prüfungsdatum besteht bei der Befragung der Abschlussjahrgänge 2002 und 2003 ein zeitlicher Abstand zum Abschluss von sechs bis 30 Monaten. Im Durchschnitt beträgt er ca. 16 Monate.

---

<sup>1</sup> Auf die jeweils weibliche und männliche (Absolventinnen bzw. Absolventen) bzw. die verlängerte geschlechtsneutrale Form (AbsolventInnen) Schreibweise wird verzichtet. Wenn nicht ausdrücklich auf Absolventinnen oder Absolventen hingewiesen wird, sind unter der maskulinen Schreibweise sowohl weibliche als auch männliche Befragte zusammengefasst.

<sup>2</sup> Der vollständige Bericht ist kürzlich mit dem Titel „Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen.“ erscheinen.

## 2. Die ersten Bachelorabsolventen

Etwas mehr als die Hälfte der Bachelorabsolventen ist weiblich (56 %). Das Durchschnittsalter zum Prüfungszeitpunkt betrug etwas mehr als 25 Jahre. Knapp zwei Drittel (64 %) der Absolventen haben ihren Abschluss an einer Universität erworben, das verbleibende Drittel hat das Bachelorstudium an einer Fachhochschule abgeschlossen. Berufliche Vorerfahrungen in Form einer Ausbildung vor dem Studium haben überwiegend Absolventen der Fachhochschulstudiengänge (44 % gegenüber 15 % Uni). Die Zusammensetzung der Bachelorabsolventen nach der Bildungsherkunft unterscheidet sich (aktuell noch) von der der Absolventen traditioneller Abschlüsse: Etwa zwei Drittel (64 %) der Bachelorabsolventen stammen aus Elternhäusern mit akademischer Vorerfahrung. In der letzten Befragung von Absolventen traditioneller Abschlüsse des Jahrgangs 2001 lag dieser Anteil bei etwa der Hälfte.

**Tab.1 Anteile der Fachrichtungen an der Bachelorstichprobe (in %)**

Fachrichtung	
Wirtschaftswissenschaften FH	5,7
Informatik FH	8,4
Ingenieurwissenschaften FH (ohne Architektur und Bauingenieurwesen)	5,1
Gesundheitswissenschaften FH	7,5
Sonstige FH	9,5
Wirtschaftswissenschaften Uni	7,1
Informatik Uni	8,9
Ingenieurwissenschaften Uni (ohne Architektur und Bauingenieurwesen)	7,1
Naturwissenschaften Uni	4,0
Psychologie/Pädagogik Uni	4,1
Sozial-/Politikwissenschaften Uni	6,3
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften Uni	12
Geisteswissenschaften Uni	11,2
Sonstige Uni	3,1

HIS Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Dass es sich bei der aktuellen Befragung um eine Momentaufnahme einer sich wandelnden Hochschullandschaft handelt, verdeutlicht die Fächerzusammensetzung in der Gruppe der Bachelorabsolventen, die sich erheblich von der Fächerstruktur in der gesamten Hochschullandschaft unterscheidet (s. Tab. 1). So sind die Anteile an Bachelorabsolventen in den Fachrichtungen Informatik, Wirtschaftswissenschaften und Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften verhältnismäßig hoch. Darüber hinaus haben auch viele Bachelorabsolventen einen Abschluss in gesundheitswissenschaftlichen (insbesondere ergo- und physiotherapeutischen) Fachrichtungen erworben.

Dieses etwas ungewohnte Bild zeigt in erster Linie Fächer, die bereits früh mit der Umstellung auf die neuen Abschlüsse begonnen haben.

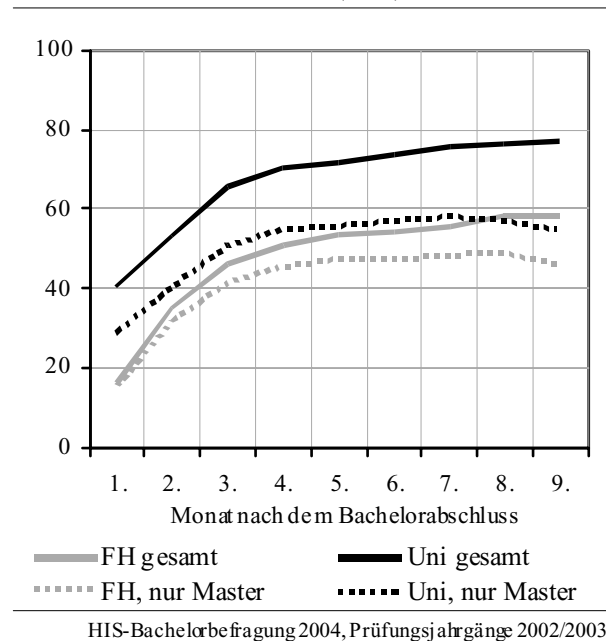
## 3. Der Übergang in weitere Studien

Nach dem Ende des Studiums stehen die Bachelorabsolventen vor einer Entscheidung, die Absolventen traditioneller Studiengänge seltener als zu treffen haben. Die zentrale Frage, die sich ihnen stellt, lautet: weiterstudieren oder eine Erwerbstätigkeit aufnehmen? In der Vergangenheit hatte ein weiteres Studium unter schwierigen Arbeitsmarktbedingungen häufig eine "Pufferfunktion" gehabt. Diese wird vermutlich in Zukunft ebenfalls zumindest teilweise

erhalten bleiben, jedoch sind die Überlegungen der Bachelorabsolventen in der Umstellungsphase auf die neuen Abschlüssen auch von Fragen nach der Konkurrenz von Bachelor- und traditionellen Abschlüssen sowie dem Vertrauen in den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss geprägt. Diese Überlegungen haben erheblichen Einfluss auf die Übergangsquoten in das Masterstudium.

Eine der hochschulpolitisch wohl brisantesten Fragen in der Umstellungsphase auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist die nach den anzustrebenden Übergangsquoten in das Masterstudium. Das Ziel der Etablierung des Bachelors als berufsqualifizierendem Regelabschluss impliziert, dass dieses Qualifikationsniveau für Hochschulabsolventen der Regelfall und somit für die Mehrheit das Höchste sein soll. Sofern derzeit Übergangsquoten diskutiert werden, liegen diese – je nach Standpunkt – etwa zwischen 25 und 35 Prozent. Diese scheinen unter den aktuell gegebenen Umständen ohne rigide Einschränkungen der Übergangsmöglichkeiten in das Masterstudium schwer erreichbar zu sein, denn von den ersten Bachelorabsolventen befinden sich neun Monate nach dem Abschluss 77 Prozent der Universitäts- und 58 Prozent der Fachhochschulbachelors in einem weiteren Studium (s. Abb. 1).

**Abb. 1: Übergänge in weitere Studien in den ersten neun Monaten nach der letzten Prüfung nach Hochschulart (in %)**

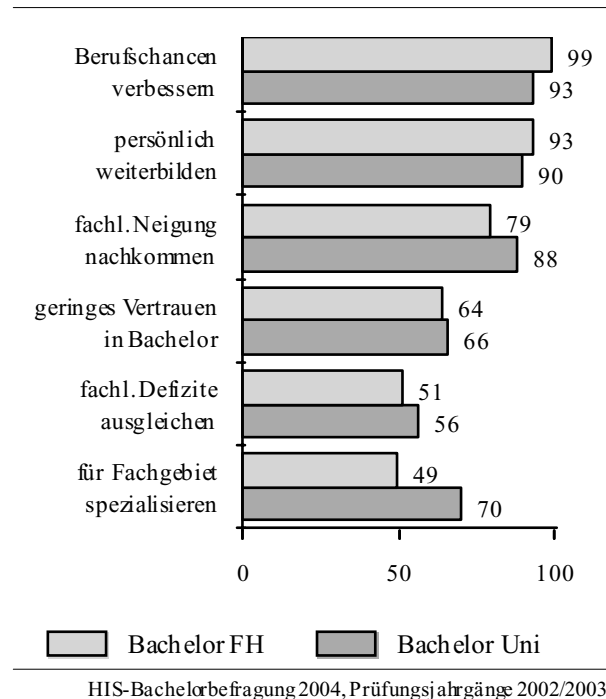


Die meisten Bachelorabsolventen, die weiterstudieren, streben den Master an (83 %). Darüber hinaus wechselt ein beachtlicher Teil (17 %) auch in Studiengänge mit anderen Abschlüssen. In der Hauptsache handelt es sich dann um die Aufnahme eines Diplomstudiums in einem höheren Semester. Diese Wechsel sind eher ein Phänomen der Übergangsphase und treten vor allem dort auf, wo im Zuge der Umstellung Studierende aus Diplom-/Magisterstudiengängen in Bachelorstudiengänge "überführt" wurden. Ein Teil dieser Studierenden ist nach dem Bachelorabschluss wieder in das ursprüngliche Studium gewechselt. Für diese Personen dürfte der Bachelor eine Art Zwischenabschluss im eigentlich angestrebten Diplomstudium darstellen. Dies gilt insbesondere für die Ingenieurwissenschaften an Universitäten; Absolventen dieser Fachrichtung wechseln besonders häufig in ein Diplomstudium.

Der Wechsel in das weitere Studium ist zumeist mit dem Verbleib an der Hochschule des Bachelorabschlusses verbunden. Rund drei Viertel der Universitäts- und zwei Drittel der Fachhochschulbachelors, die weiterstudieren, verbleiben an der Hochschule ihres Erstabschlusses. Die häufigeren Hochschulwechsel der Fachhochschulbachelors sind hauptsächlich mit der Art des weiteren Studiums zu erklären: So studieren nur drei Prozent aller weiter studierenden Universitätsbachelors an einer Fachhochschule, aber 24 Prozent der weiter studierenden Fachhochschulbachelors an einer Universität. Ein Teil der Hochschulwechsler geht für das weitere Studium ins Ausland. So nehmen zehn (Uni) bzw. sieben Prozent (FH) der weiter Studierenden ein Folgestudium außerhalb Deutschlands auf. Diese Zahlen lassen erkennen, dass die Aufnahme von deutschen Bachelorabsolventen an ausländischen Hochschulen offensichtlich reibungsloser erfolgt als mitunter in der öffentlichen Diskussion befürchtet wird.

Nur sehr wenige Bachelorabsolventen, die im Masterstudium weiterstudieren, haben sich erst nach dem Bachelorabschluss dazu entschieden (Uni: 7 %; FH: 14 %). Die Entscheidung fiel meist entweder während des Bachelorstudiums oder stand bereits vor der Studienaufnahme fest. Mit Blick auf diese Befunde lassen sich auch die hohen Übergangsquoten in das weitere Studium erklären. Dahinter sind vor allem langfristige Festlegungen zu vermuten. Dies bedeutet aber auch, dass das Masterstudium nur selten als Ausweg aus drohender Arbeitslosigkeit gewählt wird. Aus den bisherigen Übergangsquoten in das weitere Studium kann somit nicht unmittelbar auf die tatsächlichen Berufschancen von Bachelorabsolventen geschlossen werden. Sollten auch zukünftige Bachelorabsolventen diese langfristige Studienperspektive teilen, wird sich auch das Niveau der Übergangsquoten in weitere Studien nur durch Verknappung der Studienplätze in den Masterangeboten reduzieren lassen.

**Abb. 2: Hauptmotive für die Aufnahme eines Masterstudiums nach Hochschulart** (Werte 1 und 2 einer fünfstufigen Skala von 1 = "sehr wichtig" bis 5 = "unwichtig", in %)



Die Aufnahme eines Masterstudiums basiert auf zahlreichen Motiven. An vorderster Stelle steht die Absicht, damit die beruflichen Chancen zu verbessern (s. Abb. 2). Offenkundig schätzen viele der Masterstudenten die beruflichen Chancen mit dem Bachelorabschluss, gemessen an ihren langfristigen Absichten, als nicht ausreichend groß ein. Inwiefern sich diese zurückhaltende Einschätzung mit zunehmender Akzeptanz des Bachelorabschlusses verändern wird, ist noch nicht abzusehen.

Ein ähnlich hohes Niveau an Zustimmung erfährt der Beweggrund, sich persönlich weiterzubilden. Die Bachelorabsolventen haben bei der Aufnahme eines Masterstudiums also nicht nur die berufliche Verwertbarkeit des Abschlusses im Blick, sondern sind in nahezu gleichem Umfang auch daran interessiert, etwas für die persönliche Entwicklung zu tun.

An dritter Stelle der Motive für das Masterstudium steht die Absicht, den fachlichen Neigungen besser nachkommen zu können. Dieser Wunsch ist bei den Universitätsbachelors stärker ausgeprägt als bei den Fachhochschulbachelors.

Für etwa zwei Drittel der Masterstudierenden ist das geringe Vertrauen in den Bachelorabschluss ein wichtiger Grund gewesen, das Studium fortzusetzen. Nur gut die Hälfte gibt dagegen an, dass die Aufnahme des Masterstudiums dadurch motiviert war, fachliche Defizite auszugleichen. Das geringe Vertrauen ist also nicht zwangsläufig durch Zweifel an der fachlichen Qualität des Bachelorstudiums bedingt, sondern hat seinen Ursachen auch in anderen Bereichen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Naturwissenschaftler, für die das geringe Vertrauen vergleichsweise häufig ein Grund für die Aufnahme eines Masterstudiums darstellt (74 %). Da die bisherigen Berufsbilder in diesen Fächern überwiegend mit einer Promotion verknüpft sind, ist es einleuchtend, dass Tätigkeiten auf dem Qualifikationsniveau des Bachelors kaum in die beruflichen Pläne einbezogen werden und das Vertrauen in den Bachelorabschluss somit eher gering ist.

Schließlich ist für viele Bachelorabsolventen die Aufnahme eines Masterstudiums auch durch die Absicht motiviert, sich für ein Fachgebiet zu spezialisieren. Bei den Universitätsbachelors erfährt dieser Beweggrund eine höhere Zustimmung als bei den Fachhochschulbachelors.

Weitere Motive stehen in der Rangliste weiter unten. So wird ein Masterstudium nur selten aufgenommen, um einer drohenden Arbeitslosigkeit aus dem Weg zu gehen (Uni: 17 %; FH: 18 %). Eine etwas größere Rolle spielen forschungsorientierte Motive (wie z. B. später promovieren oder an einem interessanten Thema forschen zu können) – vor allem für die Naturwissenschaftler.

## 4. Der berufliche Einstieg

### 4.1 Der Übergang in den Beruf

Im Hinblick auf den beruflichen Übergang und Verbleib sind vor allem die Bachelorabsolventen interessant, die einen beruflichen Einstieg mit dem Bachelorabschluss versucht haben. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Bachelorabsolventen außer Acht gelassen, die

- a) ein weiteres Studium begonnen haben und deswegen bisher noch gar nicht erwerbstätig geworden sind (dabei handelt es sich um 73 % der Universitäts- und 49 % der Fachhochschulbachelors);
- b) zwar erwerbstätig sind, diese Erwerbstätigkeit jedoch parallel zum Studium ausüben (Uni: 9 %; FH: 8 %);<sup>1</sup>
- c) bereits einen weiteren Abschluss (z. B. Master oder Diplom) erlangt haben (Uni: 5%; FH: 3 %).<sup>2</sup>

Somit verbleiben insgesamt 22 Prozent (Uni: 13 %; FH: 40 %), die nach dem Bachelorabschluss entweder eine Erwerbstätigkeit angestrebt haben oder bereits ausüben.<sup>3</sup> Die im Kapitel 4 dargestellten Befunde konzentrieren sich auf diese Gruppe. Durch diese Darstellungsweise sind Vergleiche mit beruflichen Übergängen und mit beruflichen Merkmalen von Absolventen traditioneller Abschlüsse möglich.<sup>4</sup>

Die Tätigkeiten dieser Bachelorabsolventen beschränken sich nicht allein auf reguläre Erwerbstätigkeiten.<sup>5</sup> Ebenso werden Übergangsjobs, Werk- oder Honorarverträge oder Praktika aufgeführt. Schließlich wird auch das Ausmaß der Arbeitslosigkeit und die Aufnahme eines weiteren Studiums zu einem späteren Zeitpunkt (nämlich frühestens ein halbes Jahr nach dem Studienabschluss) dargestellt. Die Übergänge der Bachelorabsolventen, die einen direkten Einstieg in den Beruf angestrebt haben, in die Erwerbstätigkeit und andere Tätigkeiten unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Hochschulart des Abschlusses deutlich (s. Abb. 3). So nehmen im Laufe des ersten Dreivierteljahres nach dem Abschluss rund drei Viertel der Fachhochschul-, aber nur knapp ein Drittel der Universitätsbachelors eine reguläre Erwerbstätigkeit auf. Dennoch ist die Arbeitslosigkeit auch bei den Universitätsbachelors gering. Nur

<sup>1</sup> Die Tätigkeiten derjenigen, die studieren und gleichzeitig erwerbstätig sind, haben zum weit überwiegenden Teil jobähnlichen Charakter und ermöglichen daher keine Aussagen über den beruflichen Einstieg von Bachelorabsolventen.

<sup>2</sup> Zweitabschlüsse würden das Bild verfälschen, weil die Erwerbstätigkeit ggf. auf der Basis dieses weiteren Abschlusses aufgenommen wurde.

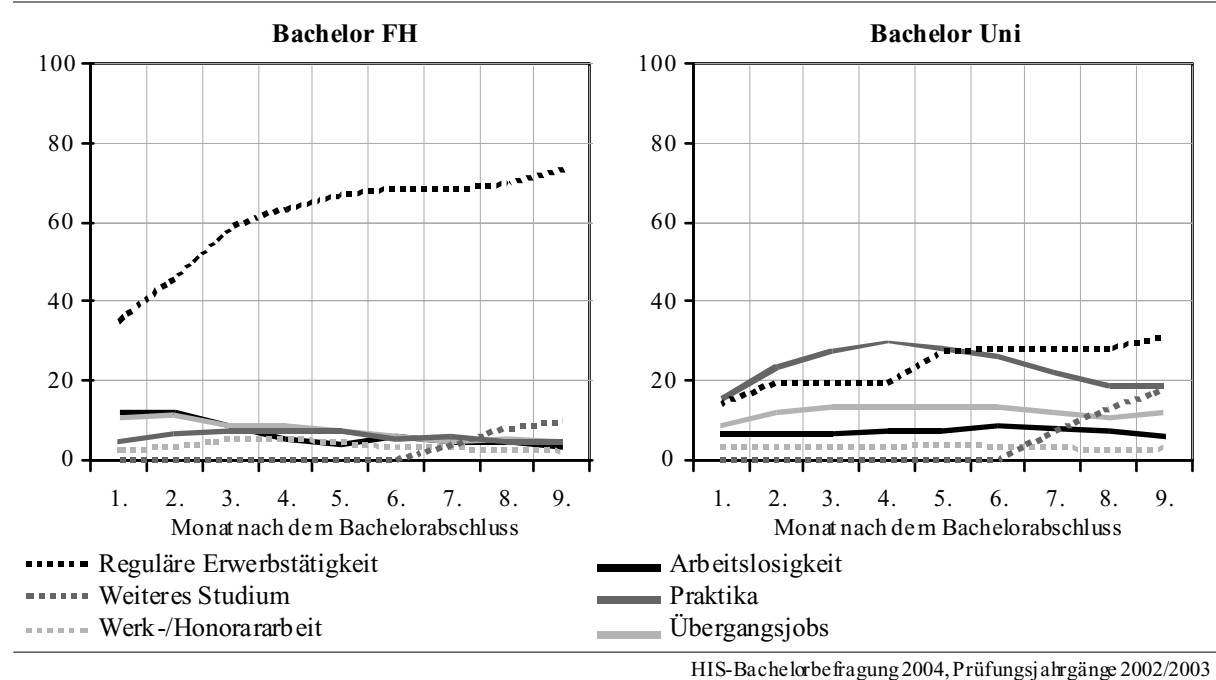
<sup>3</sup> Diese Gruppe ist u. a. dadurch charakterisiert, dass keine der Personen in den ersten sechs Monaten nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium aufgenommen hat.

<sup>4</sup> Diese Vergleiche wurden in dem bereits erwähnten Gesamtbericht „Der Bachelor als Sprungbrett?“ vorgenommen.

<sup>5</sup> Reguläre Erwerbstätigkeit ist hier definiert als reguläre Anstellung, Beschäftigung als Trainee oder vollwertige Selbständigkeit.



**Abb. 3: Übergänge derjenigen Absolventen, die direkt nach dem Bachelorabschluss eine Erwerbstätigkeit aufgenommen bzw. angestrebt haben, in den ersten neun Monaten nach dem Studienabschluss nach Fachrichtung und Abschlussart (in %)**



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

wenige Bachelorabsolventen haben keine Erwerbstätigkeit bzw. keine Alternative zu einer regulären Beschäftigung gefunden.

In der Regel handelt es sich bei Arbeitslosigkeit kurz nach dem Studium um Sucharbeitslosigkeit. Dementsprechend tritt sie in größerem Umfang vor allem in den ersten Monaten nach dem Bachelorabschluss auf. Bei den Fachhochschulbachelors sinkt sie bereits nach wenigen Monaten deutlich ab und erreicht zum Ende des Beobachtungszeitraums nach einem Dreivierteljahr drei Prozent. Bei den Universitätsbachelors steigt sie zwischenzeitlich kurz an, weil nicht immer eine berufliche Kontinuität gewährleistet ist. Darauf deutet u. a. die Entwicklung von Praktika und Übergangsjobs hin.

Übergangsjobs sind im Normalfall von kurzer Dauer und gehen häufig mit unterqualifizierter Beschäftigung einher. Ihre Zunahme in den ersten Monaten ist ein typisches Phänomen der Übergangsphase zwischen Studium und Beruf; weniger typisch ist hingegen die geringe Abnahme solcher Jobs bei den Universitätsbachelors in der Folgezeit. Neun Monate nach dem Abschluss üben noch zwölf Prozent von ihnen Tätigkeiten dieser Art aus (FH: 5 %).

Werk- und Honorararbeit hat in der ersten Phase nach dem Studium ebenfalls den Charakter von Überbrückungstätigkeiten. Generell ist diese Form der Beschäftigung unter den Bachelorabsolventen, die nicht direkt an den Abschluss ein weiteres Studium anschließen, selten.

Eine neue Entwicklung, bei der es sich aber auch um eine besondere Erscheinung während der Umstellungsphase auf die neuen Abschlüsse handeln kann, deutet sich bei den Praktika an. Während Praktikumsphasen nach dem Studienabschluss bei Befragungen von Absolventen mit traditionellen Abschlüssen keine nennenswerte Rolle gespielt haben und auch unter Fachhochschulbachelors eher selten auftreten, sind relativ viele Absolventen mit einem universitären Bachelor bereits im ersten Monat nach dem Abschluss als Praktikanten tätig (16%). Nach einem deutlichen Zuwachs in den folgenden Monaten (auf bis 30 %) sinken die Anteile ebenso rapide wieder ab.

Zwar hat keine der Personen, die nach dem Bachelorabschluss direkt in den Beruf einsteigen wollten, im ersten halben Jahr nach dem Examen ein weiteres Studium aufgenommen, aller-

dings steigen die Anteile derjenigen, die zu einem späteren Zeitpunkt wieder studieren, in den folgenden drei Monaten auf zehn (FH) bzw. 18 Prozent (Uni) an.

Der deutliche Anstieg weiterer Studien und die parallel dazu sinkenden Anteile von Praktika vor allem bei Universitätsbachelors lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Aufnahme eines weiteren Studiums in dieser Gruppe entweder erfolgt, weil der berufliche Einstieg nicht so erfolgreich verlaufen ist wie erhofft oder weil ein Praktikum Zulassungsvoraussetzung für das weitere Studium ist. Weiter gehende Analysen deuten darauf hin, dass es sich bei der verzögerten Aufnahme eines weiteren Studiums in der Hauptsache um eine Reaktion auf einen nicht gelungenen beruflichen Einstieg handelt: Immerhin über die Hälfte der Bachelorabsolventen, die ein weiteres Studium zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommen haben, hat sich erst nach dem Bachelorstudium dazu entschlossen. Die Studienentscheidung ist hier also auch von den Erfahrungen nach dem Bachelorabschluss geprägt.

Die Ergebnisse zum beruflichen Übergang legen die Vermutung nahe, dass Universitätsbachelors sich offenbar noch stärker darum bemühen müssen, ihr Kompetenzprofil und die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten im Beruf unter Beweis zu stellen und dies zu einem beachtlichen Anteil über betriebliche Praktika versuchen. Ob es sich dabei um eine vorübergehende Erscheinung handelt, die auch in Zusammenhang mit der Umstellung auf die neuen Abschlüsse steht, kann aufgrund der bisher einmaligen Befragung von Bachelorabsolventen nicht aufgeklärt werden. Jedoch liegt die Vermutung nahe, dass mit steigender Bekanntheit des Bachelorabschlusses auch Unsicherheiten über Einsatzmöglichkeiten von Bachelorabsolventen, die eine der Ursachen für die hohen Praktikumsquoten sein können, abnehmen werden.

Fragen nach den Ursachen des unterschiedlichen Gelingens des Berufseinstiegs von Universitäts- und Fachhochschulbachelors sind noch nicht abschließend zu beantworten. Allerdings dürften die häufigeren beruflichen Vorerfahrungen der Fachhochschulbachelors ihnen den Berufseinstieg erleichtern. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass sich ebenfalls die höheren Praxisanteile im Studium, bei denen sich frühzeitig Kontakte zu möglichen Arbeitgebern entwickeln können, positiv auswirken – und diese sind im Fachhochschulstudium zu meist größer als im Universitätsstudium.

Eine bachelortypische Schwierigkeit bei der Stellensuche ist der geringe Bekanntheitsgrad des Abschlusses. Rund die Hälfte der Bachelorabsolventen (Uni: 43 %; FH: 50 %) gibt an, dass sich die geringe Kenntnis über den Bachelorabschluss auf Seiten der Arbeitgeber bei der Stellensuche als problematisch herausgestellt hat. Damit eng verbunden ist auch das Problem, dass häufig ein anderer Abschluss verlangt wurde (Uni 30 %; FH: 24 %). Ansonsten sind die Schwierigkeiten von Bachelorabsolventen bei der Stellensuche überwiegend vergleichbar mit denen von Absolventen traditioneller Abschlüsse: Häufig erwarten die Arbeitgeber bei der Besetzung der Stellen beruflich erfahrene Bewerber (50 % der Universitäts- und 43 % der Fachhochschulabsolventen geben dies an), ebenso nennen viele ein geringes Stellenangebot als Problem (Uni: 46 %; FH: 40 %). Allerdings gibt es auch zahlreiche Bachelorabsolventen, die überhaupt keine Probleme bei der Stellensuche hatten: Der Anteil liegt bei den Universitätsbachelors bei immerhin rund einem Viertel, bei den Fachhochschulbachelors sogar bei rund einem Drittel.

## **4.2 Die erste Stelle: Adäquanz, Position, Einkommen, Betriebsgröße**

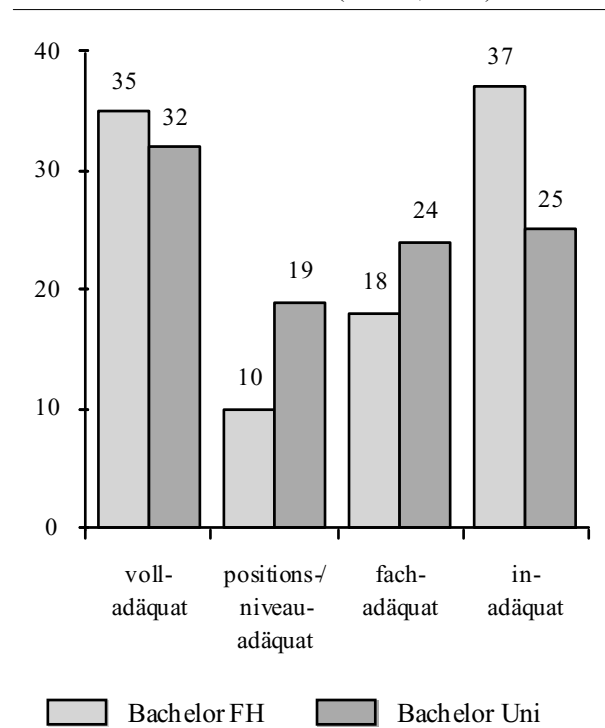
Die berufliche Positionierung gelingt den meisten der erwerbstätigen Bachelorabsolventen bereits in der ersten Stelle gut. Die Befürchtung, der Bachelorabschluss führe geradewegs in eine unterqualifizierte Beschäftigung, lässt sich für die erste Absolventengeneration nicht beobachten. Überwiegend nehmen sie Positionen ein, die traditionelle Einstiegspositionen von

Hochschulabsolventen sind, nämlich entweder als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktionen (Uni: 29 %; FH: 30 %) oder als qualifizierte Angestellte (Uni: 22 %; FH: 35 %). Mit eindeutig unterqualifizierten Positionen müssen nur relativ wenige Bachelorabsolventen Vorlieb nehmen (Uni: 6 %; FH: 9 %). Leitende Positionen sind zu Beginn der beruflichen Karriere erwartungsgemäß selten (3 % bzw. 5 %). Zahlreiche Bachelorabsolventen arbeiten selbständig, und zwar auf der Basis von Werk- und Honorarverträgen (Uni: 10 %; FH: 7 %) bzw. als Freiberufler/Unternehmer (Uni: 15 %; FH: 6 %). Darüber hinaus sind die Absolventen in nennenswertem Ausmaß als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte mit Leitungsfunktion (Uni: 14 %; FH: 6 %) oder als qualifizierte Angestellte (Uni: 22 %; FH: 35 %) tätig.

Die Bewertung der Adäquanz einer Beschäftigung anhand eines einzelnen Merkmals, wie z. B. der beruflichen Position, wäre problematisch. Deswegen sollten die Bachelorabsolventen neben einer Einschätzung ihrer beruflichen Position ebenfalls Bewertungen ihrer Tätigkeit hinsichtlich des Niveaus der Arbeitsaufgaben und der fachlichen Nähe zum Studium vornehmen. Anhand dieser Antworten konnten vier verschiedene Adäquanztypen ermittelt werden:

- volladäquate Beschäftigungen (die Tätigkeit wird hinsichtlich aller drei Merkmale als hoch adäquat bezeichnet),
- positions- und niveauadäquate Beschäftigungen (die Tätigkeit wird hinsichtlich der beruflichen Position und dem Niveau der Arbeitsaufgaben als hoch adäquat bezeichnet),
- fachadäquate Beschäftigungen (die Tätigkeit wird lediglich hinsichtlich der fachlichen Nähe zum Studienfach als hoch adäquat eingeschätzt),
- inadäquate Beschäftigungen (die Tätigkeit wird hinsichtlich aller drei Adäquanzmerkmale niedrig bewertet).

**Abb. 4: Einschätzung der Adäquanz der ersten Beschäftigung von erwerbstätigen Bachelorabsolventen (ohne paralleles Studium) nach Hochschulart (Cluster, in %)**



HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003

Schon in der ersten beruflichen Tätigkeit sieht sich bereits rund jeder dritte Bachelorabsolvent volladäquat beschäftigt (s. Abb. 4). Gemeinsam mit den positions- und niveauadäquat Beschäftigten stellen sie die Gruppe derjenigen Bachelorabsolventen dar, die auf jeden Fall einer hochschulischen Ausbildung angemessen beschäftigt sind. Auch wenn die fachliche Nähe fehlt, so sind es doch vor allem Transferkompetenzen und Fähigkeiten zum komplexen Denken, die für diese Tätigkeiten vonnöten sind. Bei etwa jedem fünften Fachhochschul- und jedem vierten Universitätsbachelor ist die fachliche Nähe das einzig erfüllte Adäquanzmerkmal der Beschäftigung. Damit ist die berufliche Situation für diese Personengruppe schon etwas problematischer, weil typische Merkmale der Beschäftigung von Hochschulabsolventen fehlen. Noch größer sind allerdings die Anteile an Personen, die sich als inadäquat beschäftigt bezeichnen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Bachelorabsolventen in Bereichen des Beschäftigungssystem eingestellt werden, die bisher keine oder kaum Erfahrung mit der Ein-

stellung von Hochschulabsolventen haben (dies gilt z.B. für die Bachelorabsolventen gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge, die den hohen Anteil sich als inadäquat beschäftigt sehender Absolventen maßgeblich bestimmen).

Insgesamt weisen die Beschäftigungsmerkmale noch nicht in eine eindeutige Richtung, allerdings muss bei der Bewertung der Ergebnisse auch in Rechnung gestellt werden, dass die Bachelorabsolventen rund zwei Jahre früher in den Beruf einsteigen als Absolventen traditioneller Studiengänge. In dieser Zeit können sie berufliche Erfahrungen sammeln, die ihnen zu einem späteren Zeitpunkt im Vergleich zu den Absolventen mit Diplom- und Magisterabschlüssen einen Vorteil verschaffen können.

Das durchschnittliche Jahreseinkommen der direkt in den Beruf eingestiegenen Fachhochschulbachelors liegt in der ersten Stelle bei 31.500 Euro und damit um 2.500 Euro höher als das der Universitätsabsolventen. Damit sind die Einstiegsgehälter zwar geringer als die der Diplom-/Magisterabsolventen, allerdings nehmen die Bachelorabsolventen ihre Erwerbstätigkeit nach einer kürzeren Ausbildungszeit auf. Die noch offene Frage ist, ob sie den Vorsprung des früheren Berufseinstiegs gegenüber Absolventen traditioneller Studienabschlüsse dazu nutzen können, diese Differenzen auszugleichen. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass das Gehalt auch von den Vorerfahrungen (und somit auch den beruflichen Fähigkeiten) der Bachelorabsolventen abhängt: Die Einstiegsgehälter hängen mit dem Nachweis beruflicher Erfahrungen vor dem Bachelorstudium zusammen und sind bei denjenigen, die vor dem Studium eine berufliche Ausbildung absolviert haben, höher.

In den bisherigen Diskussionen über den Bachelorabschluss wird davon ausgegangen, dass dieser gerade in international agierenden Großkonzernen bereits bekannt und akzeptiert ist. Allerdings arbeiten überraschend viele Bachelorabsolventen in Unternehmen kleiner und mittlerer Größe. Immerhin rund 60 Prozent der Absolventen mit einem Fachhochschul- und 64 Prozent derjenigen mit einem Universitätsbachelor sind in Betrieben mit weniger als 100 Mitarbeitern tätig. Jeweils etwa ein Viertel arbeitet in Unternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten. Ebenso hat rund die Hälfte der Betriebe, in denen die Bachelorabsolventen tätig sind, keine Standorte im Ausland. Die Annahme, dass vor allem internationale Großkonzerne Abnehmer der ersten Bachelorabsolventen sein würden, bestätigt sich somit nicht.

### **4.3 Die berufliche Zufriedenheit und die Bewertung der Zukunftsperspektiven**

Die berufliche Zufriedenheit der Bachelorabsolventen bewegt sich weitgehend auf dem Zufriedenheitsniveau von Absolventen traditioneller Abschlüsse. Besonders zufrieden sind die Bachelorabsolventen mit den Möglichkeiten, eigene Ideen einbringen zu können (Uni: 76 %; FH: 65 %) und auch mit den Tätigkeitsinhalten (Uni: 68 %; FH: 63 %) sowie den Arbeitsbedingungen (Uni: 67 %; FH: 61 %). Deutlich seltener sehen die Bachelorabsolventen ihr Einkommen (Uni: 37 %; FH: 34 %) und die Aufstiegsmöglichkeiten (Uni: 43 %; FH: 25 %) als zufrieden stellend an.

Die Bewertung der beruflichen Zukunftsperspektiven, die anhand zweier Merkmale – nämlich der Beschäftigungssicherheit und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten – erfolgte, fällt überwiegend positiv aus. So bezeichnet eine knappe Mehrheit der Bachelorabsolventen die Beschäftigungssicherheit als (sehr) gut. Auch wenn die Bewertung dieses Merkmals berufliche Perspektiven widerspiegeln soll, ist der Einfluss der aktuell eingenommenen Stelle dennoch sehr stark, und es verwundert nicht, dass die Beschäftigungssicherheit dann häufiger als gut eingestuft wird, wenn unbefristete Beschäftigungsverhältnisse vorliegen. Die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten werden insgesamt noch besser bewertet als die Beschäftigungssicherheit. Die ersten beruflichen Erfahrungen veranlassen die Bachelorabsolventen also nicht, pessimistisch in die persönliche berufliche Zukunft zu schauen.

## **5. Die rückblickende Bewertung der Entscheidung für das Bachelorstudium**

Die rückblickende Bewertung der Bildungsentscheidungen fällt überwiegend positiv aus. Nur wenige Bachelorabsolventen würden sich aus heutiger Sicht nicht noch einmal für ein Bachelorstudium entscheiden. Nur etwa jeder achte Bachelorabsolvent spricht sich nach den bisherigen Erfahrungen gegen die getroffene Entscheidung aus. Ein Teil dieser wenigen ablehnenden Haltungen geht einher mit einer Ablehnung grundlegender Bildungsentscheidungen (wie z. B. der Ablehnung eines erneuten Erwerbs der Hochschulreife oder der erneuten Aufnahme eines Studiums überhaupt). Bleiben diese Haltungen unberücksichtigt, liegen die Anteile derjenigen, die nicht noch einmal den gleichen Studienabschluss erwerben würden, auf noch niedrigerem Niveau. Die Aufnahme eines Studiums und der Erwerb des Bachelorabschlusses stellen aus Sicht der Absolventen insgesamt keine Fehlinvestition dar.

## **6. Resümee**

Bisher ist das Ziel der meisten Bachelorabsolventen ein weiterer Studienabschluss. Da dieses Ziel überwiegend schon zu Beginn des Bachelorstudiums feststand, verwundern die hohen Übergangsquoten in weitere Studien wenig.

Die beruflichen Übergänge derjenigen, die nicht direkt weiterstudieren, unterscheiden sich je nachdem, ob der Bachelor an einer Fachhochschule oder Universität erworben wurde, deutlich und verweisen u. a. auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Bachelorabsolventen vor und während des Studiums.

Die berufliche Positionierung und die Adäquanz der Tätigkeiten lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Bachelor durchaus Möglichkeiten bietet, einen guten Einstieg in das Erwerbsleben zu finden. Gleichwohl sind noch Schwierigkeiten vorhanden, die auch auf den geringen Bekanntheitsgrad des Abschlusses und Unsicherheiten über die Kompetenzprofile von Bachelorabsolventen zurückzuführen sind.

Die berufliche Zufriedenheit und der überwiegend positive Ausblick in die berufliche Zukunft lassen unter den erwerbstätigen Bachelorabsolventen eine Grundstimmung erkennen, die durch deutlich mehr Optimismus als Pessimismus gekennzeichnet ist.

Bachelorabsolventen bereuen den Sprung in die Ungewissheit, den die Aufnahme eines Bachelorstudiums zum damaligen Zeitpunkt darstellte, nur in Ausnahmefällen.

## Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess

Andrä Wolter

### 1. Von Bologna nach Bergen: Lebenslanges Lernen als neues Element

In der Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom Juni 1999 spielt das Thema lebenslanges Lernen noch keine Rolle. Als Maßnahmen zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums stehen die Reform der Studienstrukturen und Studienabschlüsse, die Förderung der europäischen Zusammenarbeit und Mobilität sowie die Qualitätssicherung im Hochschulsektor im Vordergrund. Die Nachfolgekonferenz vom Mai 2001 in Prag hat in ihrer Abschlusserklärung „Towards the European Higher Education Area“ den in der Bologna-Deklaration aufgeführten Zielen und Maßnahmen einige neue Punkte hinzugefügt, darunter jetzt auch das Thema „Lifelong Learning“. Die Ausführungen dazu bleiben allerdings recht vage. Sie greifen im wesentlichen einige Stichworte und Ideen aus dem „Memorandum on Lifelong Learning“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 auf und reklamieren diese nunmehr auch als hochschulpolitische Ziele, während die Hochschulen noch im EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen nur ganz am Rande vorkommen. Die entsprechende Kernaussage der Prager Erklärung lautet:

„Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life“ (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19<sup>th</sup> 2001).

Dieses Zitat umfasst nahezu alle Slogans und Topoi, die in der europäischen Bildungsdebatte angesagt sind. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens ergibt sich, so wird argumentiert, aus der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierten Ökonomie. Den eher ökonomisch-technisch ausgerichteten Zielen wie Wettbewerbsfähigkeit – es fehlt eigentlich nur noch die sonst übliche Formel der Beschäftigungsfähigkeit (employability) – und den neuen Technologien werden die „sozialverträglichen“ Motive der sozialen Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität hinzugefügt. Ansonsten bleibt die Rolle der Hochschule im Prozess lebenslangen Lernens in dieser Erklärung eher unscharf. Immerhin wird dieses Thema jetzt mit der Schaffung eines europäischen Hochschulraums verknüpft.

Die Abschlusserklärung der europäischen Hochschulminister zur Berliner Nachfolgekonferenz vom September 2003 unter dem Titel „Realising The European Higher Education Area“ hat das Thema des lebenslangen Lernens wieder aufgegriffen und in einem längeren Abschnitt weiter präzisiert. Das Berliner Kommuniqué betont dann unter anderem, dass

- auch den Hochschulen eine zentrale Rolle für die Realisierung lebenslangen Lernens zukommt: „Ministers underline the important contribution of higher education in making lifelong learning a reality“,
- sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen dieser Aufgabe zu stellen haben,
- dies die Anerkennung von „prior learning“ einschließt,
- wie überhaupt das weite Spektrum flexibler Bildungs- bzw. Lernwege, Lernmöglichkeiten und –techniken zu berücksichtigen sei und hierfür das ECTS-Verfahren zu nutzen sei,
- und dass es primär darum geht, „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education“.

Man wird nicht ernsthaft behaupten können, die Realisierung lebenslangen Lernens oder die Öffnung der Hochschulen für lebenslange Lernprozesse seien bislang Kernpunkte des Bologna-Prozesses gewesen, weder für die nationalen Regierungen noch für die Mehrzahl der Hochschulen. In der öffentlichen Wahrnehmung wird der Bologna-Prozess vermutlich nicht nur in Deutschland mit anderen Themen assoziiert. Im Zentrum stehen nach wie vor die Einführung gestufter Studiengänge und entsprechender Studienabschlüsse, von modularisierten Programmen, eines Kreditpunktesystems, die Qualitätssicherung sowie die Förderung europäischer Mobilität und Kooperation. Das Thema lebenslanges Lernen rangiert auf der hochschulpolitischen Agenda weit unten.

## 2. Was heißt eigentlich lebenslanges Lernen?

Bemerkenswert ist jedoch, dass im europäischen Kontext die Bedeutung lebenslangen Lernens offenkundig wesentlich weiter gefasst wird, als es dem traditionellen Verständnis von Weiterbildung in Deutschland entspricht. Hier wird lebenslanges Lernen, wenn es nicht nur als Modebegriff abgetan wird, weithin mit (beruflicher) Weiterbildung oder mit virtuellem (Weiter-) Lernen identifiziert. Für viele schrumpft das Schlagwort vom lebenslangen Lernen auf den banalen Sachverhalt, dass Menschen ständig weiterlernen und sich weiterbilden müssen, um sich den immer schneller wandelnden Anforderungen anzupassen.

Wie zu zeigen sein wird, ist die Idee des lebenslangen Lernens wesentlich breiter angelegt und kann inzwischen auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Entwicklungsgeschichte zurückblicken, die bis heute vor allem von internationalen Institutionen und Organisationen geprägt und vorangetrieben wurde (vgl. die Beiträge von Singh, Schemmann und Kraus, in: Harney u.a. 2002). Im Zuge seiner Entwicklungsgeschichte hat das Konzept des lebenslangen Lernens ohne Zweifel einen starken Bedeutungs- und Gestaltwandel erfahren (Field/Leicester 2000; Istance/Schuetze/Schuller 2002; Harney u.a. 2002). Immer noch bleibt lebenslanges Lernen häufig eine vage rhetorische Floskel; auf der anderen Seite ist, vor allem im internationalen wissenschaftlichen Diskurs, eine theoretische Differenzierung unübersehbar. Es ist hier nicht der Ort, die einzelnen Stufen dieses Prozesses detailliert nachzuzeichnen.

In den beiden „Boomphasen“ lebenslangen Lernens (Schemmann 2002), zunächst in den 70er Jahren und dann wieder in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, sind es vor allem zwei internationale Organisationen gewesen, die OECD und die UNESCO, seit Anfang der 90er Jahre dann mehr und mehr auch die EU, die hier eine maßgebliche Rolle gespielt haben (Gerlach 2000; Knoll 1998). Die etwa seit Mitte der 90er Jahre zu beobachtende Aufnahme dieses Themas durch die EU hat dann wohl dazu geführt, lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess einzufügen. Es scheint, als ob dieses Konzept inzwischen als eine Art „global policy consensus“ anerkannt wird (Field 2002, S. 3). Gleichwohl kann nicht davon ausgegangen werden, dass der nationale oder internationale Diskurs über lebenslanges Lernen zu einem konsensfähigen Konzept geführt hätte.

Lebenslanges Lernen als Idee weist nicht nur unterschiedliche theoretische Stränge und Auslegungen auf; damit verbinden sich auch divergierende gesellschaftspolitische Ziele und Ordnungsvorstellungen. Mindestens vier unterschiedliche Konzepte lebenslangen Lernens lassen sich unterscheiden (vgl. Wiesner/Wolter 2005):

- (1) ein egalitäres, partizipatorisches, an sozialen Gerechtigkeits- oder Gleichheitsvorstellungen orientiertes Modell, in dessen Mittelpunkt die Allokation von Bildungs- und Lebenschancen durch lebenslange Lernprozesse steht und durch Weiterlernen mit kompensatorischer Absicht ein Chancenausgleich erfolgen soll;
- (2) ein eher traditionelles kulturelles, „humanistisches“ Modell, in dem lebenslanges Lernen als ein Weg der kontinuierlichen Aneignung von Bildungswissen und kulturellen Be-

ständen, der individuellen Selbstverwirklichung, „Reifung“ („Selbstverkommenng“), persönlichen Weiterentwicklung und Identitätsfindung gilt;

- (3) ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes netzwerkförmig organisiertes, offenes Lernsystem entwickelter Gesellschaften sieht, das selbstgesteuertes Lernen und die Potentiale der neuen Medien und Informationstechnologien einschließt; sowie
- (4) schließlich der Humankapitalansatz, der die Erneuerung der beruflichen Qualifikation durch permanentes (Weiter-)Lernen zum einen makroökonomisch als Faktor steigender Arbeitsproduktivität, wirtschaftlichen Wachstums und volkswirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit, zum anderen als eine individuelle Strategie gegen Dequalifizierung und damit als Voraussetzung für den Erhalt der individuellen Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit sieht.

In der internationalen Debatte hat lebenslanges Lernen inzwischen mehr und mehr die Konturen eines systemischen oder systemtheoretischen Konzeptes gewonnen, das eine bildungspolitische Perspektive oder Vision enthält, die sich in vielen Aspekten wie ein Gegenentwurf zu real existierenden Bildungssystemen – nicht zuletzt auch dem deutschen – liest. Lebenslanges Lernen erweitert nicht nur den Blick auf die biographische Extension und Anschlussfähigkeit von Lernprozessen über alle Lebenszyklen („lebenslang“) hinweg, sondern auch auf verschiedene Formen und Orte des Lernens („lebensweit“). Damit ist die Vorstellung verbunden, dass sich der Brennpunkt von den Institutionen und Angeboten zu den lernenden Individuen und ihren Lernbedürfnissen und Lerninteressen hin verschiebt. Diese weit ausgreifende Ambition, die das Konzept des lebenslangen Lernens enthält, hat John Field zu Recht veranlasst, von einer „new educational order“ zu sprechen - lifelong learning as „a way of thinking about and structuring our society’s approach to education“ (2002, S. VIII).

Der mit lebenslangem Lernen verbundene Perspektivenwechsel, „the shift in perspective from an institutional and formal one to a learner-centred one“ (Schuetze 2004, S. 97), hat eine Reihe von Konsequenzen. Die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege sollen möglichst offen, flexibel und transparent sein. Bildungsinstitutionen sollen vielfältige Eingänge und Ausgänge ohne Sackgassen aufweisen, so dass ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Beweglichkeit ebenso auf der vertikalen, biographischen Achse wie auf der horizontalen, strukturellen Achse gewährleistet ist. Lebenslanges Lernen als ein systemisches Konzept zielt dann

- erstens auf die Schneidung und die Koordination aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen und auf die Auflösung starrer institutionell vorgegebener Bildungswege nach einem Bildungslaufbahnmodell,
- zweitens auf die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z.B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) erlauben,
- drittens auf die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg einschließlich der Ausformung einer über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft,
- viertens auf die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, so dass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten in einem stärkeren Maße, als dies heute der Fall ist, miteinander „verrechenbar“ sind bis hin zur formellen Anerkennung.



### 3. Die Hochschule als Ort lebenslangen Lernens

Nach der Bedeutung der Hochschule als einer Institution des lebenslangen Lernens zu fragen, führt nicht nur dazu, der Weiterbildung eine wesentlich größere Bedeutung im Aufgabenspektrum der Hochschulen einzuräumen, sondern die Rolle der Hochschule auch wesentlich weiter zu fassen, als es dem traditionellen Verständnis akademischer Weiterbildung entspricht. Zwar erfährt die akademische Weiterbildung als – neben der Erstausbildung und der Forschung – eine der drei Kernaufgaben der Hochschule durch den Diskurs über lebenslanges Lernen eine zusätzliche Aufwertung und Legitimation. Das ist nicht gering zu schätzen, führt die Weiterbildung bislang doch immer noch eher eine Randexistenz im Leistungsverständnis der Hochschule (und in der akademischen Reputationsrangskala) (Herm u.a. 2003; Wolter 2004).

Durch einen erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen jedoch zwei weitere Aspekte in den Blick: nämlich der Zugang zu den Hochschulen und die Organisation des Studiums. Beide Aspekte werden direkt in dem oben zitierten Berliner Kommuniqué angesprochen. Hier ist ausdrücklich die Rede von den „lifelong learning paths *into and within* higher education“, ebenso wird die Anerkennung von „prior learning“ (beim Hochschulzugang) und unterschiedlicher Qualifikationen und Qualifizierungswege innerhalb eines studienbezogenen Kreditpunktesystems (also die Anrechenbarkeit biographischer Vorleistungen auf Studienanforderungen) gefordert.

In Übereinstimmung mit dem internationalen Diskurs wird damit – zumindest in Umrissen – lebenslanges Lernen als ein inklusives, systemisches Konzept deutlich, das alle Elemente und Übergangsstellen des Hochschulsystems, von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, den Studienverlauf, die Organisation des Lehrens und Lernens, den Berufseintritt, die berufliche Weiterbildung bis hin zur nachberuflichen Weiterbildung umgreift. Durch lebenslanges Lernen verschiebt sich der Brennpunkt von der im deutschen Hochschulsystem tief verankerten Angebotsorientierung hin zu einer stärkeren Nachfrage- bzw. Bedarfsorientierung.

Deshalb stellt das Konzept des lebenslangen Lernens gerade für die traditionell an den internen Regulativen des Wissenschafts- und Erkenntnisprozesses und dem Fachprinzip orientierten deutschen Hochschulen eine weitreichende Herausforderung dar, die tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebote, der Formen des Lehrens und Lernens und des Studiums eingreifen wird. Vier Aspekte sollen in den folgenden Ausführungen hervorgehoben werden: (1) der Qualifikationsstrukturwandel, der „prior learning“ in einem neuen Licht erscheinen lässt, (2) die mangelnde Offenheit der Zugänge zur Hochschule im Hinblick auf differenziertere Studienvoraussetzungen, (3) das geringe Angebot an flexiblen Lehr- und Lernformen im Studium sowie (4) das trotz zunehmender Aktivitäten immer noch zu geringe Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung.

#### 3.1 Qualifikationsstrukturwandel

Im Zuge des Bologna-Prozesses deutet sich als nächste Stufe für die Teilnehmerstaaten bereits die Ausarbeitung eines „national qualification framework“ an, welcher Anforderungen, Profile, Niveaus, Qualifikationen, Ergebnisse und Abschlüsse zunächst innerhalb eines nationalen Hochschulsystems, dann aber auch international vergleichbar machen soll. Der Grundidee nach soll ein solcher Qualifikationsrahmen über die Hochschule hinausreichen und alle Qualifikationswege und –stufen mit ihren jeweiligen Anforderungen und „learning outcomes“ (in kompetenztheoretischen Beschreibungen) darstellen und aufeinander beziehen. Das heißt: Er soll Zugänge ebenso wie „Ausgänge“ innerhalb des ganzen Bildungssystems markieren, Überschneidungen und Verbindungslinien zwischen Ausbildungsverläufen aufzeigen und insgesamt die Transparenz des Bildungssystems und der Pfade durch das System hindurch erhöhen.

Damit wird auch das Problem der Durchlässigkeit innerhalb eines Bildungssystems bzw. zwischen den Institutionen thematisiert. Für Deutschland könnte dieses zur Folge haben, dass an die Stelle der hier traditionell ausgeprägten Segmentierung unterschiedlicher Bildungseinrichtungen und -wege mehr und mehr solche Konzepte wie die Kooperation oder Verbindung zwischen einzelnen Institutionen treten könnten, die jetzt eher als miteinander vernetzte, offenere Strukturen und nicht als von einander abgeschottete Einrichtungen verstanden werden. Anerkennung von „prior learning“ in diesem Rahmen bedeutet in Deutschland in erster Linie, nach der Rolle der beruflichen Bildung beim Hochschulzugang zu fragen.

In Deutschland wird der Hochschulzugang an den Universitäten traditionell über den Erwerb des Reifezeugnisses im Gymnasium gesteuert. Ca. 95 % der Studienanfänger an den Universitäten verfügen über eine entsprechende Studienberechtigung. Selbst im Bereich der Fachhochschulen, die mit der Fachhochschulreife und den dahinführenden Wegen (z.B. FOS) einen zusätzlichen Zugangsweg aufweisen, den etwa 30 % der Studienanfänger absolviert haben, beträgt die Abiturientenquote immer noch etwa 60 %. Die alte, im frühen 19. Jahrhundert durchgesetzte Legitimation für diese Bindung des Zugangs zu den Universitäten an das Abitur lautete, nur das Gymnasium könne durch seine Ausrichtung auf allgemeine Persönlichkeitsbildung eine Vorbildungsfunktion für das akademische Studium übernehmen, während berufliche Bildung und Arbeit dazu qualitativ nicht in der Lage seien.

Dieses Argument konnte sich historisch nicht nur auf die von den verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus propagierte strikte Differenzierung zwischen allgemeiner Bildung (mit einem höheren Bildungswert) und beruflicher Erfahrung stützen, sondern entsprach damals durchaus der Realität vorindustriell-ständischer Berufserziehung und Berufsausübung, in der es kaum ein systematisches, wissensorientiertes berufliches Training gab. Berufliches Erfahrungswissen und theoretisches Reflexionswissen gründeten sich auf ganz unterschiedliche kognitive Strukturen. Diese alte bildungstheoretisch legitimierte Differenzierung lässt sich jedoch heute nicht mehr aufrechterhalten, obgleich sich an der Dominanz formeller schulischer Bildung beim Hochschulzugang kaum etwas verändert hat.

Berufliche Bildung und berufliche Arbeit haben heute mit ihrer Gestalt und Realität im frühen 19. Jahrhundert, zur Zeit der Einführung des Abiturs, nur noch den Namen gemeinsam. Der tief greifende Wandel der Arbeitslandschaft und der beruflichen Qualifikationsanforderungen ebenso wie der Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung hat dazu geführt, dass dieser intellektuelle „Vorsprung“ des Gymnasiums immer geringer geworden ist. Mehrere Entwicklungen haben dazu beigetragen:

- die fortschreitende Institutionalisierung der beruflichen Bildung, die dazu geführt hat, dass heute die ganz überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen über eine berufliche Qualifikation verfügt,
- die gerade in den letzten beiden Jahrzehnten vollzogene Revision der Berufsbilder und inhaltliche Neuordnung der Berufsausbildung, die ein deutliches „upgrading“ in den Qualifikationsanforderungen erkennen lässt,
- Ausbau und Zunahme der verschiedenen Varianten einer (vollzeit-)schulischen Berufsausbildung,
- die Etablierung neuer Berufe bzw. Ausbildungsgänge (z.B. der IT-Berufe), in denen Grundausbildung und Fortbildung von vornherein eng miteinander verknüpft sind und die bereits bis an die Schwelle des Hochschulzugangs heranführen,
- die Differenzierung vielfältiger beruflicher Fort- und Weiterbildungsangebote, die einen kumulativen Prozess der Höherqualifizierung ermöglichen.

Das zentrale Entwicklungsmuster, das diesen Wandel der beruflichen Bildung bestimmt, lässt sich als „Wandel von erfahrungs- zu wissensbasierten Qualifikationen“ beschreiben, in die Erfahrungs-, Fach-, Schlüssel- und Handlungskompetenzen in neuen Formen und Kombinationen eingehen (Baethge 2003, S. 574). Der Trend zu mehr „Wissensarbeit“ verändert Kompetenzprofile und Verhaltensanforderungen in einer Weise, dass die überlieferte Scheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung dem nicht mehr gerecht wird. Durch biographisch kontinuierliche Kumulation von Wissen und Kompetenzen ist es inzwischen möglich, zumindest in anspruchsvolleren Tätigkeiten ein Qualifikationsniveau zu erwerben, das bis an die Hochschule heran oder sogar in sie hinein führt.

Die bildungstheoretische Differenzierung verläuft nicht mehr entlang der Grenze zwischen wissenschaftspropädeutischer Bildung im Gymnasium und nicht-wissenschaftsbezogener Berufs- und Weiterbildung, sondern quer durch das gesamte Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem. Damit trifft jedoch die traditionelle Unterstellung, nur das Gymnasium könne angemessen auf Hochschule und Wissenschaft vorbereiten und die berufliche Ausbildung sei dazu qualitativ nicht in der Lage, empirisch immer weniger zu. Zugespitzt könnte man auch sagen: Die Realität lebenslangen Lernens hat die auf das Gymnasium fokussierte Organisation des Hochschulzugangs inzwischen überholt. Innerhalb eines „national qualification framework“ wäre die Bedeutung von „prior learning“ für den Hochschulzugang ganz neu zu justieren.

### **3.2 Öffnung des Hochschulzugangs**

Im internationalen Vergleich ist Deutschland bislang bei der Anerkennung von „prior learning“ kein Vorreiter, was in dem sehr niedrigen Anteil „nicht-traditioneller Studierender“ zum Ausdruck kommt (Wolter 2001, 2002; Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004). Zwar existieren hier verschiedene Wege und Angebote, die berufserfahrenen Erwachsenen die Möglichkeit eröffnen, auch nach der regulären Schulzeit noch eine Studienberechtigung zu erwerben; diese sind quantitativ aber eher bedeutungslos. Dabei ist nach schulrechtlichen und hochschulrechtlichen Institutionen zu differenzieren. Zu den schulrechtlichen Wegen zählen die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges wie Abendgymnasien, Kollegs oder die sogenannte Nicht-Schüler-Reifeprüfung (Externenabitur). Diese Einrichtungen sind schon von ihrer ganzen Konstruktion, von ihren Anforderungen oder vom Fächerkanon her dem Gymnasium nachgebildet.

Zu den hochschulrechtlichen Möglichkeiten gehören die inzwischen in den meisten Bundesländern vorhandenen Sonderzugangswege für berufserfahrene Erwachsene, die zum Teil über Zulassungsprüfungen an der Hochschule, zum Teil auch über prüfungsfreie Zugänge (wie z.B. das Probestudium) führen, gelegentlich sogar die automatische Zuerkennung einer Studienberechtigung in Abhängigkeit von der beruflichen Qualifikation vorsehen (z.B. Fachhochschulreife für Meister). Diese hochschulrechtlichen Möglichkeiten, häufig unter dem Begriff „Dritter Bildungsweg“ zusammengefasst, unterscheiden sich stark von Land zu Land und stellen sich sehr heterogen dar. Zwar sind die meisten Länder nicht der Versuchung erlegen, die Anforderungen solcher Zugangswege wieder eindeutig an den Anforderungen des Abiturs zu normieren. Dennoch wird in diesen verschiedenen Wegen „prior learning“ – also den im Medium der beruflichen Ausbildung und Arbeit erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen – allenfalls eine randständige Bedeutung für die Studierfähigkeit zugemessen.

Größere Aktivitäten und Maßnahmen zu einer stärkeren Öffnung des Hochschulzugangs lassen sich in Deutschland nur in dem kurzen Zeitabschnitt zwischen Ausgang der 80er und Mitte der 90er Jahre beobachten. In dieser Zeit wurden in denjenigen Bundesländern, die nicht schon – wie etwa Niedersachsen – seit langem über solche Einrichtungen verfügten, spezielle Zugangswege zur Hochschule für Berufstätige etabliert. Dies ging wesentlich auf berufsbil-

dungspolitische Impulse zurück, insbesondere die kurzfristige Konjunktur, welche die Vorstellung (oder das Konzept) einer Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in den frühen 90er Jahren erlebte (Wolter 2003, S. 85 f.). In diesem Zeitraum schien die betriebliche Berufsausbildung angesichts der Expansion des gymnasialen Bildungswegs unter Auszehrung zu leiden, der durch eine formale Aufwertung der beruflichen Bildung mittels einer Studienoption entgegen gewirkt werden sollte. Dieses Motiv hatte sich jedoch erledigt, als sich seit Mitte der 90er Jahre ein manifestes Angebotsdefizit auf dem Ausbildungsstellenmarkt ausbildete.

Die Attraktivität dieser neuen Zugangswege, gemessen an ihrer quantitativen Inanspruchnahme, hielt sich in sehr engen Grenzen. Der Anteil der Studienanfänger, die auf einem dieser länderspezifischen Wege zugelassen wurden, liegt bundesweit unter 1 % und nur in ganz wenigen Bundesländern (z.B. in Niedersachsen) oberhalb dieser Marke. In einer neuen noch unveröffentlichten Übersicht beziffert das Statistische Bundesamt die Zahl nicht-traditioneller Studierender in Deutschland auf ca. 16.000, ihr Anteil an allen Studierenden ist in den letzten fünf Jahren von ca. 0,5 auf 0,7 % gestiegen. Für diesen geringen Zuspruch lassen sich mehrere Ursachen identifizieren:

- Erstens steht die Anerkennung von „prior learning“ hochschulpolitisch ganz im Hintergrund der Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren für Abiturienten. Hochschulen, die der Öffnung für lebenslanges Lernen einen strategischen, nicht nur einen rhetorischen Stellenwert einräumen, stehen in einer zunehmend wettbewerblich verfassten Hochschullandschaft eher unter Legitimationsdruck.
- Zweitens sind in Deutschland nur wenige Anstrengungen unternommen worden, valide kompetenzorientierte Evaluations- und Anerkennungsverfahren für die „learning outcomes“ beruflicher Bildung und Erfahrung zu entwickeln. Das angelsächsische Modell der APEL-Verfahren („assessment/ accreditation of prior experiential learning“), gleichsam einer bildungswegunabhängigen Kompetenzprüfung, hat hier bislang nur wenig Resonanz gefunden.

### 3.3 Flexible Formen des Studierens

Der dritte Grund besteht darin, dass in Deutschland – in deutlichem Unterschied zu vielen anderen Ländern – die Studienstrukturen bislang wenig flexibel im Hinblick auf die besonderen Lernbedürfnisse, Lebensbedingungen und Zeitbudgets Erwachsener organisiert sind. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, solche flexiblen Studienformen einzurichten: in Form spezieller Hochschulen, die flexibles Studieren als Profil und Markenzeichen einbringen (also eine Art Hochschulen des lebenslangen Lernens), oder in Form flexiblerer Studienprogramme an „regulären“ Hochschulen. In beiden Fällen geht es in erster Linie um eine zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Studierens, die in der Regel durch Teilzeit- und Fernstudienmöglichkeiten gewährleistet wird. In Deutschland gibt es zwar einige ganz wenige Anbieter flexiblen Studierens - wie z.B. die FernUniversität Hagen oder die private AKAD-Hochschule. Es besteht jedoch ein eklatantes Defizit an Fern- und Teilzeitstudienmöglichkeiten an den „regulären“ Hochschulen. So fällt im internationalen Vergleich immer wieder der sehr niedrige Anteil der „offiziellen“ Teilzeitstudierenden in Deutschland auf, der vor allem darauf zurückzuführen ist, dass es hier außerhalb der wenigen Fern- und weiterbildenden Studienangebote praktisch kaum entsprechende Programme gibt. Durch die Modularisierung von Studiengängen, verbunden mit der Etablierung von Leistungspunktesystemen, wird die Einführung von Teilzeitstudiengängen eher erleichtert. Auch der Anteil der Fernstudierenden stellt sich in Deutschland im internationalen Vergleich nicht gerade üppig dar. Zwar sind in den letzten Jahren einige Fernstudienverbände und dezentrale Fernstudienangebote neu eingerichtet worden, aber doch eher in bescheidenem Umfang, meist nur in wenigen Fächern und oft eher als Pilotprojekte.

Das traditionelle Studienmodell – in der Kombination von Präsenz- und Vollzeitstudium – dominiert weitgehend ungebrochen. Die empirische Studentenforschung zeigt seit langem immer wieder, dass das alte „Ideal“ des allzeit präsenten Vollzeitstudierenden mit dem Studium als einzigem Lebensinhalt schon unter den „regulären“, erst recht unter den „nicht-traditionellen“ Studierenden einen abnehmenden Teil der Studierenden beschreibt. Zeitbudgetuntersuchungen belegen nicht nur eine breite Spannweite des studentischen Zeitaufwandes für das Studium (Anwesenheit in der Hochschule und Selbststudium), sondern auch einen über die Jahre wachsenden Anteil von de facto Teilzeitstudierenden, der nach den Ergebnissen der von HIS durchgeführten Sozialerhebung im Jahr 2003 inzwischen beinahe ein Viertel aller Studierenden umfasste (Isserstedt u.a. 2004, S. 275).

Von daher werden Berufstätige, die sich mit einer Studienabsicht mit dem Ziel tragen, einen akademischen Erstabschluss zu erwerben, in Deutschland mehr oder weniger vor die Alternative Beruf oder Studium gestellt; die dritte Option, ein Studium neben dem Beruf, ist praktisch nicht gegeben. Unter eher prekären Arbeitsmarktverhältnissen ist ein Studium für Berufstätige meist wenig attraktiv, welche ja allein aufgrund ihres Lebensalters oft Studienfinanzierung, Erwerbstätigkeit und soziale Verpflichtungen (Familie, Kinder) ausbalancieren müssen. Die starre, inflexible Studienorganisation ist wahrscheinlich für den äußerst geringen Zuspruch berufserfahrener Erwachsener von weit größerer Bedeutung als die Zugangsschwellen, die mit der fehlenden formalen Anerkennung von „prior learning“ verbunden sind. Hinzu kommt, dass Verfahren bislang weitgehend fehlen, mittels Leistungspunktesysteme berufliche Erfahrungen und Kompetenzen mit dem Hochschulzugang und dem Studium – durch stärkere Modularisierung begünstigt – zu „verrechnen“ (Stamm-Riemer 2004).

### **3.4 Akademische Weiterbildung**

Die Idee des lebenslangen Lernens führt auch dazu, die akademische Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen auf die Tagesordnung zu setzen. Nachdem weiterbildende Studienangebote jahrzehntelang ein Dasein eher ganz am Rande des Hochschulsystems fristeten, ist hier in den letzten Jahren eine neue Dynamik, eine Art Aufbruchstimmung eingekehrt (vgl. Wolter 2004). An verschiedenen Indizien kann abgelesen werden, dass das Volumen an wissenschaftlicher Weiterbildung in den letzten Jahren zugenommen hat (Herm u.a. 2003). Gleichwohl kann man noch nicht davon sprechen, die Weiterbildung sei schon im Zentrum der Hochschule und ihrer Aktivitäten angekommen. Dabei zeichnet sich eine deutliche Akzentverlagerung von der traditionell ausgeprägten Angebotsorientierung, einen universitären Bildungs- und Wissenschaftsauftrag nach außen zu vermitteln, zugunsten einer stärkeren Markt- und Bedarfsorientierung ab.

Die Motive und Gründe für diesen Entwicklungsschub hängen aber nicht unmittelbar mit dem Bologna-Prozess zusammen. Angesichts des Wachstumsmarktes Weiterbildung, gerade auch bei Hochschulabsolventen als einer besonders weiterbildungsaktiven Gruppe, dominieren hier vor allem Expansions- und Geschäftserwartungen, die den Hochschulen angesichts stagnierender Budgets neue Einnahmequellen versprechen (was sich oft leider als eine unrealistische Hoffnung entpuppt). Auch wird die Weiterbildung immer wieder als ein Instrument der Studienreform gesehen und mit der Erwartung konfrontiert, einige der traditionellen Effektivitätsprobleme des Studiums lösen zu können (z.B. das der langen Studienzeiten). Andere Motive für den Ausbau der Weiterbildung, z.B. das der regionalen Vernetzung oder des Wissens- und Technologietransfers, kommen hinzu.

Gleichwohl wird der Bologna-Prozess die Bedeutung, mehr noch aber die Organisation und Steuerung der akademischen Weiterbildung innerhalb des Hochschulsystems stark verändern. Dies gilt mindestens in zwei Hinsichten. Erstens kommt durch die Einführung konsekutiver Studiengangmodelle die herkömmliche Differenzierung zwischen grundständigen und weiterbildenden Angeboten ins Rutschen. Und zweitens gewinnen Akkreditierung und Evaluati-

on als zentrale Postulate des Bologna-Prozesses über den Bereich der Erstausbildung hinaus nunmehr auch für die Weiterbildung als Verfahren des Qualitätsmanagements an Bedeutung.

So wird durch den Bologna-Prozess die überfällige Reform der akademischen Erstausbildung vorangetrieben, in deren Folge auch die „Schneidung“ zwischen erster (Bachelor) und zweiter Stufe (Master) der Erstausbildung und der Weiterbildung als dritter Stufe (die Promotion bleibt hier unberücksichtigt) im Rahmen modularisierter konsekutiver Studiengänge neu gestaltet wird bzw. werden kann. Der Gedanke liegt ja nahe, die Reform der Erstausbildung und den Ausbau der Weiterbildung unter der Maxime des lebenslangen Lernens im Zusammenhang zu organisieren und dafür die Instrumente des Bologna-Prozesses (Abschlüsse, Modularisierung, Leistungspunkte usw.) zu nutzen. Gegenwärtig ist ein regelrechter Boom an weiterbildenden Masterstudiengängen zu beobachten. Drei Fragen dürften hier zukünftig eine Rolle spielen:

- (1) die Frage des Zugangs und der Durchlässigkeit zu weiterbildenden Programmen, z.B. für Berufstätige, die noch über keinen Hochschulabschluss verfügen; auch hier könnten Leistungspunktesysteme eine konstruktive Rolle spielen;
- (2) die der inhaltlichen, curricularen Verknüpfung zwischen den ersten beiden Studienabschnitten und weiterbildenden Programmen, so dass tatsächlich eine „Entlastung“ grundständiger Studien zugunsten der Weiterbildung zu erwarten ist, sowie
- (3) die Frage, ob konsekutive Masterprogramme auch als weiterbildende Programme angeboten werden können, wie dies in solchen Ländern der Fall ist, die schon traditionell über gestufte Studiengangsstrukturen verfügen.

Bislang sind allerdings nur wenige Ansätze zu einer solchen systematischen Verknüpfung zwischen diesen – unter Einschluss der Weiterbildung – drei Stufen einer akademischen Qualifizierung zu registrieren. Vor allem hat sich aufgrund der Vorgaben der Kultusministerkonferenz eine Unterscheidung zwischen einem weiterbildenden und einem konsekutiven Master eingebürgert, was zum Teil mit der Gebührenfrage, zum Teil mit der von den Universitäten favorisierten Forschungsorientierung von Masterprogrammen zusammenhängt. Damit wird aber die Chance vertan, die zweite Stufe eines konsekutiven Studiums, vor allem im Bereich der berufsbezogenen Programme, nicht nur in den herkömmlichen Formen, sondern auch in flexiblen, berufs begleitenden, weiterbildenden Formen anzubieten.

Zur Zeit umfassen die Angebote der Hochschulen in der Weiterbildung eine äußerst große Varianz und weisen sehr unterschiedliche Grade der Institutionalisierung auf – von kurzzeitigen Formen (Vorträge, Wochenendkurse) über verschiedene Zwischenformen bis hin zu weiterbildenden Studiengängen (Willich/Minks 2004). So vielfältig wie die Angebotsformen sind auch die Abschlüsse. Verfahren der Qualitätssicherung spielten in der Vergangenheit noch keine große Rolle. Weiterbildende Angebote werden aber zukünftig wie die Erstausbildung bestimmten Anforderungen und Standards genügen müssen. So wird der Bologna-Prozess vermutlich zu einer „Sortierung“ dieses weiten Spektrums durch Verschiebung oder Bündelung der Angebote in Richtung größerer Module oder eben zu längerfristig angelegten Studiengängen führen.

Der wachsende Druck zur Evaluation, Akkreditierung und Zertifizierung von Weiterbildung – entweder auf der Ebene von Programmen oder auf der Ebene von Institutionen (Träger, Anbieter) – unterstützt diesen Klärungsprozess. Angesichts eines nicht unbeträchtlichen „Wildwuchses“ in der gesamten Weiterbildungslandschaft werden die Hochschulen die neuen Instrumente der Evaluation und Akkreditierung vermutlich als eine Chance der Profilbildung auf diesem hoch kompetitiven Markt nutzen. Bislang waren Evaluation und Akkreditierung in der akademischen Weiterbildung weitgehend unüblich. Letztlich entschied der Markterfolg, vor allem Nachfrage und Finanzierung, über die „Güte“ von Weiterbildungsangeboten. Zu-

künftig werden jetzt auch in der Weiterbildung neue Standards und Verfahren des Qualitätsmanagements entwickelt werden (müssen) – verbunden mit dem Zwang, die Kriterien und Anforderungen an ein qualitativvolles wissenschaftliches Weiterbildungsangebot genauer zu spezifizieren.

#### **4. Schlussbemerkung**

Es zeigt sich also – zusammenfassend – , dass mit dem Stichwort lebenslanges Lernen eine Herausforderung nachträglich in den Prozess der europäischen Harmonisierung der Länderhochschulsysteme eingefügt worden ist, die sehr weitreichende Konsequenzen vom Hochschulzugang über das Studium bis hin zur akademischen Weiterbildung haben wird. Die Hochschule wird dann nicht nur einen Anbau namens Weiterbildung erhalten; eher deutet sich an, dass ein massiver Umbau der Hochschule im Zeichen des lebenslangen Lernens notwendig wird. Ob dies den hochschulpolitischen Akteuren bewusst war und ob sie tatsächlich bereit sind, die praktischen Konsequenzen aus dieser Erweiterung des Bologna-Prozesses zu ziehen, lässt sich gegenwärtig noch nicht abschließend beurteilen.

## Literatur

- Baethge, M.: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: K. Cortina/ J. Baumert u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2003. S. 525-580.
- Bourgeois, E./Duke, C./Guyot, J.-L./Merrill, B.: The Adult University. Buckingham 1999.
- Field, J.: Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent 2002.
- Field, J./Leicester, M. (Hrsg.): Lifelong Learning. Education Across the Lifespan. London 2000.
- Gerlach, C.: Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen. Köln 2000.
- Harney, K./Heikkinen, A./Rahn, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt 2002.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A.: Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen 2003 (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft).
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn 2004.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Schnitzer, K./Wolter, A.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin 2004.
- Istance, D./Schuetze, H.G./Schuller, T. (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society. Buckingham 2002.
- Knapper, C.K./Cropley, A.J.: Lifelong Learning in Higher Education. 3. ed. London 2000.
- Knoll, J.: Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen. In: R. Brödel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998. S. 35-50.
- Kraus, K.: Lifelong Learning between Educational Policy and Pedagogy. An Analysis of Concepts of Lifelong Learning from European and International Organisations. In: K. Harney/A. Heikkinen/S. Rahn/M. Schemmann (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt 2002. S. 33-44.
- Schemmann, M.: Lifelong Learning as a Global Formula. In: K. Harney/A. Heikkinen/S. Rahn/M. Schemmann (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt 2002. S. 23-32.
- Schuetze, H.G.: Universities, Continuing Education, and Lifelong Learning. In: W. Fröhlich/W. Jütte (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster 2004. S. 93-103.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.): Higher Education and Lifelong Learners – International Perspectives on Change. London 2000.
- Schuetze, H.G./Wolter, A.: Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen, 51 (2003). S. 183-189.
- Singh, M.: The Global and International Discourse of Lifelong Learning from the Perspective of UNESCO. In: K. Harney/A. Heikkinen/S. Rahn/M. Schemmann (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt 2002. S. 11-22.
- Stamm-Riemer, I. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin 2004.
- Teichler, U./Wolter, A.: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. 13. Jahrgang Heft 2 (2004). S. 64-80.



- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. München 2004.
- Willich, J./Minks, K.-H.: Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen – Sonderauswertungen der HIS-Absolventenbefragung. HIS-Kurzinformation A 7/2004.
- Wolter, A.: Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London 2000. S. 48-66.
- Wolter, A.: Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen, in: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Regensburg 2002. S. 138-152.
- Wolter, A.: Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. In: G.A. Straka (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003. S. 83-102.
- Wolter, A.: Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? In: B. Christmann/V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Hamburg 2004. S. 17-36.

# Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich

Michael Leszczensky

## 1. Einleitung

Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung sind auf den ersten Blick Begriffe mit ähnlicher Konnotation, weisen aber tatsächlich auf sehr unterschiedliche Sachverhalte und Entwicklungen hin, die im Folgenden vorangestellt werden (siehe Teichler 2004). Anschließend werden insbesondere einige Entwicklungen, die mit dem Begriff der Globalisierung verbunden sind, hervorgehoben und mit Blick auf mögliche künftige Konsequenzen für das europäische und insbesondere das deutsche Hochschulsystem analysiert. Dabei spielt vor allem die Frage eine Rolle, in welchem Maße eine stärkere Ökonomisierung der Hochschulen zu erwarten sein wird und welche Aspekte diese Entwicklung beeinflussen.

## 2. Globalisierung als kontrastierende Entwicklung zu Europäisierung und Internationalisierung

Der Begriff der *Globalisierung* ist eng verknüpft mit der Vorstellung der Öffnung nationaler Hochschulmärkte und der entsprechenden rechtlichen Regelungen, die gegenwärtig Gegenstand der GATS-Verhandlungen sind. Um die besonderen Charakteristika dieser Entwicklung herauszuarbeiten, ist eine Kontrastierung zu den Begriffen der Europäisierung und der Internationalisierung hilfreich.

Unter *Europäisierung* wird i.d.R. der politisch gewollte Vereinheitlichungsprozess innerhalb der EU verstanden. Dazu gehört die Vereinheitlichung des Wirtschaftsraumes einschließlich der Etablierung einer einheitlichen Währung ebenso wie die Vereinheitlichung des politischen Raumes, die im Bedeutungszuwachs europäischer politischer Institutionen ihren Ausdruck findet. Diese Prozesse durch das Bemühen um eine stärkere Vereinheitlichung im Bildungsbereich zu unterstützen, erscheint als sehr nachvollziehbare Strategie. Europäische Integration verlangt nach mehr Mobilität, und diese zu fördern, ist primär eine Herausforderung an die Bildungssysteme der einzelnen Nationen. Diese Herausforderung haben die Regierungschefs der EU-Länder angenommen, als sie 1998 in Bologna eine gemeinsame Erklärung unterschrieben mit dem Ziel, die Mobilität im Hochschulbereich maßgeblich zu befördern. Seitdem wird der Prozess der Europäisierung im Hochschulbereich als Bologna-Prozess etikettiert. Dabei geht es um die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 vor allem durch Vereinheitlichung von

- Studienstrukturen (Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen)
- gegenseitiger Anerkennung von Prüfungsleistungen (Einführung des ECTS-Systems)
- Dokumentation von Prüfungsleistungen (Diploma Supplement) und
- Verfahren der Qualitätssicherung.<sup>1</sup>

Die hochschulpolitisch unterstützte Tendenz zur *Internationalisierung* im Hochschulbereich beinhaltet i.w. den Aufbau von Kooperationsbeziehungen zwischen in ihren nationalen Kontexten verankerten Hochschulen und Hochschulsystemen. Diese Beziehungen sind gekennzeichnet durch gegenseitiges Vertrauen, persönlichen Kontakt und die Bereitschaft zu gemeinsamer Reflexion (Lanzendorf/Teichler 2003, S. 220.) Kooperationen gibt es sowohl im Bereich des Stu-

---

<sup>1</sup> Vgl. die Bologna-Erklärung von 1999 und das Prager Kommuniqué von 2001, abgedruckt in: HRK 2004.

dierenden- wie auch des Wissenschaftlernaustausches, letzteres sowohl im Rahmen von fachbezogenen Forschungs Kooperationen als auch von Hochschulkooperationen, die die gesamte Institution einbeziehen. Immer steht dabei das Ziel der Verständigung, des Voneinanderlernens im Vordergrund.

**Globalisierung** bedeutet allgemein gesprochen grenzüberschreitende Erweiterung wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Handlungs- und Wirkungsgefüge. Begünstigt wird diese Entwicklung u.a. durch Fortschritte im Gütertransport, in der Kommunikationstechnik, durch Öffnung von Märkten und gemeinsame Währungspolitik sowie weitere Prozesse der politischen und kulturellen Entdifferenzierung (Lenzen 2004).

Mit Bezug auf die Hochschulen wird mit dem Begriff der Globalisierung die Entstehung eines internationalen Bildungsmarktes bzw. die Ökonomisierung der Beziehungen zwischen Hochschulen und Hochschulsystemen in den Fokus gerückt, gekennzeichnet durch

- die Intensivierung gegenseitiger Abhängigkeit zwischen den Staaten
- die Erosion nationaler Grenzen und
- die Nivellierung kultureller Differenzen.

Im Hochschulbereich lassen sich unter dem Aspekt der Globalisierung i.w. zwei Trends erkennen (Lanzendorf/Teichler 2003, a.a.O.):

- die faktische Entwicklung eines globalen Hochschulmarktes, gekennzeichnet durch die rasch zunehmende Präsenz von Studienangeboten und Studienanbietern außerhalb ihrer Ursprungsländer. Entsprechende Angebote werden unter dem Begriff transnational education zusammengefasst.
- Die rechtliche Einbettung dieser Entwicklung durch einen globalen Versuch der Deregulierung. Vom General Agreement on Trades in Services (GATS) sind auch die Hochschulen bzw. die nationalen Hochschulsysteme betroffen, die sich – so die Intention der WTO – soweit wie möglich für ausländische Anbieter öffnen sollten.

### 3. Faktische Entwicklung eines internationalen Hochschulmarktes

Das wesentliche Motiv der Exporteure von Bildungsangeboten auf Hochschulniveau ist wirtschaftlicher Art: es geht um die Erzielung zusätzlicher Einnahmen. Daneben kann es aber auch zunächst nur um die Ausdehnung von Einflussbereichen und die Verbesserung des internationalen Renommees gehen, gute Vorbedingungen für künftige Marktvorteile. Auch sind Synergieeffekte vorstellbar: im Prinzip ließen sich für PhD-Programme renommierter Hochschulen auch im Ausland geeignete Potentiale abschöpfen, was zugunsten der Forschungskapazität im Inland genutzt werden kann.

Ausländische Anbieter von Studienprogrammen bedienen sich unterschiedlicher Methoden, um in den Zielländern Fuß zu fassen. Grob unterschieden werden können Kooperationen mit inländischen Hochschulen (collaborative arrangements) und die Errichtung eigener Außenstellen im Zielland (non-collaborative arrangements).

Folgende Kooperationsformen mit inländischen Hochschulen werden unterschieden (Lanzendorf/Teichler 2003, S. 223 f.):

- **Validierung:** hierbei handelt es sich um die Anerkennung eines Studienprogramms oder eines einzelnen Ausbildungsmoduls einer „kooperierenden“ Hochschule als gleichwertig mit dem Programm oder Modul der eigenen Hochschule gegen eine entsprechende Gebühr.
- **Franchising:** eine inländische Einrichtung wird autorisiert, ein Studienangebot einer ausländischen Hochschule gegen Gebühr anzubieten und einen Abschluss zu vergeben. In

Deutschland gibt es bereits einige private Fachhochschulen, die ausländische Studiengänge mit entsprechender Abschlussmöglichkeit anbieten.

- **Twining:** nach diesem Modell werden Studiengänge in zwei Phasen unterteilt, die erste Studienphase in der ausländischen Partnerhochschule und die zweite in der Herkunftshochschule absolviert.

Auch für die Einrichtung von Außenstellen im Zielland gibt es unterschiedliche Modelle:

- **Auslandscampus:** hierbei handelt es sich um eine selbständige Einrichtung, die sich langfristig selbst tragen soll, aber in enger Verbindung zur „Mutterhochschule“ bleibt. Ein Beispiel ist die GISMA, 1999 in Hannover gegründet, die amerikanische MBA-Programme anbietet und mit der Purdue University in den USA verbunden ist.
- **Off-shore Institution:** solche im Ausland eingerichteten Hochschulen sind autonome Institutionen und als solche nicht notwendigerweise mit einer „Mutterhochschule“ verbunden. Im südasiatischen Raum eingerichtete australische Hochschulen gehören z. B. zu dieser Kategorie.
- **Fliegende Fakultät:** bei einer solchen Einrichtung wird das Lehrpersonal der „Mutterhochschule“ auf begrenzte Zeit ins Ausland abgesandt, um Blockveranstaltungen, Prüfungen etc. durchzuführen.

In Europa konzentrieren sich viele ausländische Anbieter zurzeit im Süden, vor allem in Griechenland, wo Ende der 90er Jahre 130 ausländische Anbieter von transnational education aktiv waren. Die meisten Anbieter kommen – bezogen auf Europa – aus Großbritannien (Lanzendorf/Teichler 2003, S. 227).

In Deutschland ist das Engagement ausländischer Anbieter bisher sehr gering, ebenso wie die Aktivitäten deutscher Hochschulen im Ausland. Deutscher Exporteur von Hochschulangeboten ist bisher nur die Fernuniversität Hagen, die Außenstellen in Österreich, der Schweiz, Lettland, Ungarn und Russland unterhält. Seit 2001 existiert ein vom BMBF aufgelegtes Programm „Export deutscher Studienangebote“, das mit 10 Mio. € gefördert wird und ein Teilprogramm der „Zukunftsinitiative Hochschulen“ ist.

#### 4. Das General Agreement on Trade in Services (GATS)

Der Handel mit Dienstleistungen, wovon hochschulbezogene Dienstleistungen bisher nur einen kleinen Teil ausmachen, hat sich in den letzten Jahren dynamisch entwickelt. Im Jahr 2000 hatte der Handel mit Dienstleistungen immerhin einen Anteil von 20% am Welthandel insgesamt (Barth 2000).

Um die bestehenden Handelsbarrieren zu lockern und einen internationalen rechtlichen Rahmen für den stark zunehmenden Handel mit Dienstleistungen zu schaffen, hat die World Trade Organisation (WTO) ein den Dienstleistungssektor betreffendes Handelsabkommen auf den Weg gebracht, das 1994 von 124 Staaten unterschrieben worden ist: das General Agreement on Trade in Services (GATS).<sup>2</sup>

GATS umfasst alle kommerziellen Dienstleistungssektoren; das Abkommen gliedert Dienstleistungen nach 12 Sektoren und 155 Subsektoren. Dienstleistungen in Ausübung hoheitlicher Gewalt sind nicht Gegenstand von GATS. Ein wichtiges Kriterium für die Einordnung einer Dienstleistung als kommerzielle ist, ob es ausschließlich öffentliche oder auch private Anbieter gibt. Nach dieser Definition gehört der Bildungsbereich mehr oder weniger zu den kommerziellen Dienstleistungssektoren.

<sup>2</sup> GATS ist damit eines von drei Handelsabkommen der WTO und steht neben dem GATT und dem TRIPS.

Von den 12 genannten Sektoren des GATS betrifft Sektor 5 den Bildungsbereich. Dieser untergliedert sich in folgende fünf Subsektoren:

- Kindergarten/Grundschule
- Sekundarbereich
- Tertiärer Bereich (u.a. Hochschulen)
- Erwachsenenbildung
- andere Bildungsdienstleistungen.

Zweifelsfrei wird der Bereich der Erwachsenenbildung am stärksten durch private Anbieter mit gestaltet. Aber auch im Hochschulbereich nimmt die Zahl privater Einrichtungen deutlich zu. Zu Beginn des Jahres 2005 gab es 54 private, staatlich anerkannte Hochschulen in Deutschland, davon 14 Universitäten (HRK 2005). Insgesamt gab es im Bereich privater Hochschulen in den 90er Jahren 29 und allein zwischen 2000 und 2003 weitere 21 Neugründungen (Brauns 2003). Die beiden genannten Bildungssektoren dürften am stärksten von einer zunehmenden Liberalisierung des globalen Marktes betroffen sein.

Im Rahmen des GATS gehen die Mitgliedsstaaten allgemeine und spezifische Verpflichtungen ein. Zu den wichtigsten allgemeinen Verpflichtungen gehört der Grundsatz der Meistbegünstigung: danach müssen Handelsvergünstigungen, die einem Land gewährt werden, automatisch auch allen anderen WTO-Mitgliedsländern gewährt werden (Jaeger 2003, S. 3f.). Ausnahmeregelungen gibt es allerdings für regionale Integrationsabkommen, so dass Handelsvorteile des EU-Binnenmarktes nicht automatisch auch Drittländern gewährt werden müssen.

Relevanter sind die spezifischen Verpflichtungen, die sich jeweils auf den Grad der Liberalisierung in den einzelnen Sektoren und Subsektoren von Bildungsdienstleistungen beziehen. Diese gelten im Unterschied zu den allgemeinen Verpflichtungen nur insoweit, als tatsächlich konkrete Verpflichtungen eingegangen wurden, die in einer sog. Länderliste dokumentiert sind. Außerdem beziehen sich diese Verpflichtungen selektiv auf spezifische Erbringungsarten (s.u.). In den spezifischen Verpflichtungen werden insbesondere Aspekte des Marktzugangs – wie viele Anbieter bzw. Angebote werden zugelassen? – und der Gleichbehandlung von in- und ausländischen Anbietern geregelt. Sie werden in vertraulichen bilateralen Verhandlungen vereinbart, was angesichts der Vielzahl der Mitgliedsländer mehrjährige Verhandlungszeiträume mit sich bringt. Sind die Ergebnisse nach Abschluss der Verhandlungen allerdings in der o.g. Länderliste dokumentiert, sind sie rechtlich verbindlicher Teil des GATS (a.a.O., S. 5). Die derzeit noch laufende Verhandlungsrunde soll innerhalb des Jahres 2005 abgeschlossen werden.

Die EU-Staaten treten im Rahmen der GATS-Verhandlungen mit einer Stimme auf. Insofern betreffen die von der EU eingegangenen GATS-Verpflichtungen auch Deutschland. Die EU hat zu vier Bildungssektoren Verpflichtungen übernommen; eine Ausnahme stellt lediglich der Bereich der *anderen Bildungsdienstleistungen* dar. Am weitestgehenden liberalisiert wurde der Bereich der Erwachsenenbildung. Für primäre, sekundäre und tertiäre Bildungsdienstleistungen ist die EU im Vergleich mit anderen Mitgliedstaaten recht umfangreiche Verpflichtungen eingegangen; dennoch gelten die Liberalisierungen nicht durchgängig, sondern i.w. nur für die Erbringungsart 2 (Konsum im Ausland, s.u.).

Grenzüberschreitende Dienstleistungen im Hochschulbereich können auf unterschiedlichen Wegen erbracht werden; deshalb unterscheidet das GATS vier sog. Erbringungsarten von Dienstleistungen (a.a.O., S. 2f.):

1. Dienstleistungen aus dem Gebiet eines Mitglieds werden auch im Gebiet eines anderen Mitglieds erbracht (Beispiel: E-Learning).

2. Dienstleistungen innerhalb eines Landes werden auch für Nachfrager aus anderen Ländern erbracht (Beispiel: Angebote für ausländische Studierende).
3. Dienstleistungen werden durch kommerzielle Präsenz in einem anderen Mitgliedsland erbracht (Beispiel: Transnational Education).
4. Dienstleistungen von Personen, die sich zu diesem Zweck zeitweilig in ein anderes Land begeben.

Die spezifischen Verpflichtungen der EU gelten darüber hinaus nur für privat finanzierte Bildungsdienstleistungen. Ausgenommen sind demnach Dienstleistungen, die als öffentliche Aufgaben betrachtet werden. Die EU-Mitgliedsländer behalten sich vor, was als öffentliche Aufgabe zu klassifizieren ist.

Von großer Bedeutung für die Wettbewerbssituation deutscher Hochschulen ist die Erschwerung des Marktzugangs für Anbieter aus Nicht-EU-Staaten durch den sog. Subventionsvorbehalt (Enders u.a. 2003, S. 16). Danach haben weder Unternehmen noch einzelne Bildungsnachfrager aus Nicht-EU-Staaten ein Anrecht auf staatliche Unterstützung innerhalb eines der EU-Länder. M.a.W.: Innerhalb der EU können z.B. inländische Anbieter von Dienstleistungen im Hochschulbereich staatlich subventioniert werden, ohne dass daraus ein Subventionsanspruch auch für Anbieter aus Nicht-EU-Staaten entsteht. Gleiches gilt auch für Bildungsnachfrager.

## **5. Voraussetzungen und Tendenzen einer stärkeren Ökonomisierung deutscher Hochschulen**

Die wirtschaftliche Bedeutung der o.g. Arten der Erbringung von Dienstleistungen im Hochschulbereich ist aus deutscher Sicht recht unterschiedlich, auch unter dem Aspekt des internationalen Wettbewerbs und der Positionierung der deutschen Hochschulen.

Für die Erbringungsart 1 (E-Learning etc.) besteht ein Wettbewerbsvorteil von Hochschulen angelsächsischer Länder. Letztere haben im Bereich von E-Learning-Angeboten nicht nur einen Reputationsvorsprung, sondern auch einen erheblichen Sprachvorteil (Jaeger 2003, S. 10).

Erbringungsart 2 stellt die derzeit dominante Form der Bildungsdienstleistungen im Hochschulbereich dar. Bei Studienangeboten für ausländische Studierende sind die USA bisher führender Anbieter: 31% der international mobilen Studierenden nehmen ein Studium in den USA auf, je 12% in England und Deutschland (Isserstedt/Schnitzer 2005). Obwohl sich damit ein erheblicher Teil international mobiler Studierender auch an deutschen Hochschulen immatrikuliert, ist dies im Sinne eines Dienstleistungsmarktes aufgrund bisher nicht erhobener Studiengebühren (für ein Erststudium) nicht relevant. Der Anteil an ausländischen Studierenden an einzelnen Hochschulen ist zwar ein häufig verwendeter Indikator zur Bemessung von staatlichen Zuschüssen, hat aber bisher nur eine geringe wirtschaftliche Bedeutung für die Hochschulen. Dies könnte sich mit der Einführung von Studiengebühren ändern.

Erbringungsart 3 ist weltweit von zunehmender wirtschaftlicher Bedeutung, aber stark von staatlichen Rahmenbedingungen abhängig, die mehr oder weniger förderlich sein können. Im Jahr 2000 haben z.B. 35 australische Universitäten Off-Shore-Programme für insgesamt 30 Tausend Studierende angeboten. In Großbritannien unterhielten 1996 3 von 4 Universitäten Programme im Ausland (Fritz/Scherrer 2002, S. 63). Solche Programme können unterschiedlich finanziert werden, teilweise durch Gebühren, aber auch durch Erträge aus Stiftungsvermögen, Spenden etc. Deutsche Universitäten haben in diesem Kontext noch erhebliche Wettbewerbsnachteile, teilweise aufgrund fehlender internationaler Reputation, aber auch aufgrund ihrer Finanzierungsstruktur – Dominanz des staatlichen Zuschusses – und der im Vergleich zu angelsächsischen Hochschulen geringeren Finanzautonomie. Außerdem mag ein noch vorhandener Mangel an betriebswirtschaftlichen Kenntnissen bzw. Management Erfahrungen eine Rol-

le spielen. Deutschland war umgekehrt für ausländische Universitäten bisher noch uninteressant, da aufgrund noch nicht vorhandener Studiengebühren ein Wettbewerbsnachteil für Gebühren erhebende ausländische Anbieter besteht.

Zur Erbringungsart 4 sind an dieser Stelle keine differenzierten Aussagen möglich.

Ein ökonomisches Motiv für Hochschulen, sich auf ausländischen Hochschulmärkten zu engagieren, besteht vor allem dann, wenn in den Zielländern eine unbefriedigte Nachfrage nach Studienabschlüssen diagnostiziert wird. Dies dürfte z. B. eine wesentliche Rolle für die Entscheidung gespielt haben, australische Off-shore Institutions in Südostasien anzusiedeln. Ein zentrales Motiv, ausländische Anbieter am inländischen Hochschulmarkt zuzulassen, könnte in der Einsicht bestehen, dass die eigenen Kapazitäten in einer für die wirtschaftliche und technologische Entwicklung entscheidenden Periode nicht ausreichen, um Hochqualifizierte für den inländischen Markt auszubilden. Malaysia hat aus diesem Grund seine Grenzen für ausländische Anbieter von Studienprogrammen geöffnet (Lanzendorf/Teichler 2003, S. 226).

Zusätzliche Einnahmen lassen sich vermutlich am ehesten durch Kooperationsformen wie Validierung und Franchising erzielen. Bei der Errichtung von Außenstellen dürften eher langfristige Zielperspektiven eine Rolle spielen. Es darf bezweifelt werden, ob sich die entstehenden Kosten immer decken lassen. Nichtmonetäre Motive dürften für die Errichtung von Außenstellen zumindest gleichrangig sein: Profil als global player sowie eine gute Platzierung im globalen Wettbewerb um die besten Köpfe zu gewinnen.

Durch grenzüberschreitende Studienangebote, die unter dem Terminus „transnational education“ zusammengefasst werden (s.o.), ist Hochschullehre in den letzten Jahren zu einer prinzipiell handelbaren Dienstleistung geworden. Damit ist ein internationaler Hochschulmarkt entstanden, auf dem entsprechende Einrichtungen nicht nur aus akademischem, sondern auch aus wirtschaftlichen Gründen agieren (siehe dazu auch Morey 2002). Diese Tendenz der Ökonomisierung von Hochschulen hat Deutschland bisher nur in sehr geringem Umfang erfasst. Allerdings ist zu erwarten, dass sich diese Situation verändern würde, wenn der sog. Subventionsvorbehalt noch in diesem Jahr im Rahmen der GATS-Verhandlungen entfiel. Dann könnten ausländische Anbieter von Studiengängen unter bestimmten Qualitätsvoraussetzungen ebenso staatliche Zuschüsse beanspruchen wie deutsche Hochschulen. Eine Reaktionsmöglichkeit wäre, die staatlichen Subventionen nicht mehr an die Einrichtungen, sondern direkt an die Nachfrager zu vergeben nach dem Prinzip „Geld folgt den Studierenden“. Aber auch dann besteht das Problem, dass die Gastlandregelungen ggf. neu ausgelegt werden und Studienförderung auch Ausländern zugestanden werden muss (Lang 2005).

Von Seiten anderer Mitgliedsstaaten der WTO wird zurzeit Druck ausgeübt, dass die EU Handelshemmnisse für Bildungsdienstleistungen noch stärker zurück nimmt (Jaeger 2003, S. 15). Dazu zählt sowohl der Subventionsvorbehalt als auch die Einordnung als hoheitliche Aufgabe.

Der durch das Bundesverfassungsgericht am 26.01.2005 beschlossene Wegfall des Gebührenverbots dürfte dafür sorgen, dass Deutschland durch die in vielen Bundesländern zu erwartende Einführung von Studiengebühren als Markt für ausländische Anbieter interessanter wird. Beispielsweise könnten gebührenpflichtige Franchising-Angebote ausländischer Hochschulen in Deutschland konkurrenzfähiger werden, wenn auch die von deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge nicht mehr kostenlos sind.

Umgekehrt würden die ausländischen Studierenden zunehmende ökonomische Bedeutung für deutsche Hochschulen erhalten, wenn sie Gebühren zahlen müssten.

Durch fortschreitende Globalisierung, insbesondere aber durch eine eventuell stärkere Limitierung von Handelshemmnissen im Rahmen der aktuellen GATS-Verhandlungen, könnte die Rede vom Wettbewerb zwischen den Hochschulen eine ganz neue Bedeutung bekommen. Geht es heute in diesem Zusammenhang vor allem um Drittmittel für Forschungsprojekte und ge-

ringfügige Haushaltsverschiebungen aufgrund leistungsorientierter Mittelverteilungsverfahren innerhalb eines abgeschotteten deutschen Hochschulraumes, könnte morgen u.U. die Wettbewerbsfähigkeit gegenüber ausländischen Anbietern darüber entscheiden, ob nicht zunehmend staatliche Mittel in deren Richtung abfließen (im Falle der Abschaffung des Subventionsvorbehalts) und ob genügend zahlende Studierende (In- und Ausländer) gewonnen werden können, damit die deutschen Hochschulen in die Lage versetzt werden, qualitativ hochwertige Angebote zu machen.

Nach einem zwischenzeitlichen Stocken der aktuellen GATS-Verhandlungen bilden für Mai 2005 erwartete neue EU-Forderungen den Anfang einer neuen Verhandlungsphase (Weed 2005). Vermutlich wird es im laufenden Jahr noch entscheidende Weichenstellungen für die aktuelle Welthandelsrunde geben, die im nächsten Jahr abgeschlossen werden soll. Eine wichtige Bedeutung wird der 6. WTO-Ministerkonferenz in Hong Kong im Dezember 2005 zugesprochen. Bis dahin bleiben noch viele Fragen offen.



## Literatur

- Barth, D.:** Die GATS 2000-Verhandlungen zur Liberalisierung des internationalen Dienstleistungshandels, in: Zeitschrift für europarechtliche Studien, 3, S. 273-292.
- Brauns, H.-J.:** Private Hochschulen in Deutschland – eine Bestandaufnahme, Oktober 2003, [www.wiso-gruppe.de/download/wiso-private\\_hochschulen\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.wiso-gruppe.de/download/wiso-private_hochschulen_in_deutschland.pdf) (Abruf: 13.04.05)
- Enders, J./ Haslinger, S./ Rönz, G./ Scherrer, C.:** GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, [www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/GATS\\_Scherrer\\_II.pdf](http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/GATS_Scherrer_II.pdf) (Abruf: 18.08.03).
- Fritz, T./ Scherrer, C.:** GATS: Zu wessen Diensten? Öffentliche Aufgaben unter Globalisierungsdruck, Hamburg 2002.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.):** Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, Bonn 2004.
- HRK Hochschulkompass,** [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) (Abruf: 13.04.05)
- Isserstedt, W./Schnitzer, K.,** Internationalisierung des Studiums – ausländische Studierende in Deutschland – deutsche Studierende im Ausland, hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Berlin 2005.
- Jaeger, M.:** GATS und die Bildung als Dienstleistung (unveröffentlicht), Osnabrück 2003.
- Lang, T.:** Studiengebühren und Fördersysteme im europäischen Raum, in: KI A..2005, Hannover 2005.
- Lanzendorf, U./Teichler, U.:** Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung?, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S. 219-238.
- Morey, A.I.:** Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education, paper presented at the Annual Meeting of the Consortium of Higher Education Researchers, Vienna 2002.
- Teichler, U.:** The changing debate on internationalisation of higher education, in: Higher Education 48, 5-26, 2004.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.):** Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, München 2004.
- World Economy, Ecology & Development (Weed):** Neue GATS-Forderungen der EU offenbaren weiterhin eine aggressive Liberalisierungsagenda, [www.weed-online.org/themen/gats/64011.html](http://www.weed-online.org/themen/gats/64011.html), (Abruf: 13.04.05).



**Impressum:**

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,  
Goseriade 9, 30159 Hannover  
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250  
E-Mail: [ederleh@his.de](mailto:ederleh@his.de)

ISSN 1611-1966

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

Erscheinungsweise: 8 x jährlich

*"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, dass wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adressaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."*

