

/// Theorie meets Praxis

BOLOGNA IN DEUTSCHLANDS UNIVERSITÄTEN

CHRISTIAN TAUCH /// Mit der Teilnahme an dem 1999 begonnenen Bologna-Prozess, der auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums zielt, ließ sich Deutschland auf eine besonders tiefgreifende und umfassende Hochschulreform ein. Auch wenn es dabei einige Fehlentwicklungen gab und gibt, versetzt der Bologna-Prozess doch die deutschen Hochschulen in die Lage, auf die umfassenden Veränderungen und Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren. Darunter fallen u. a. die stark gestiegene Studierneigung, zunehmend heterogene Zusammensetzung der Studierenden, lebenslanges Lernen und die Globalisierung des Arbeitsmarktes.

Die Reformziele

Als Italien im Frühjahr 1999 achtundzwanzig europäische Länder nach Bologna einlud, um über gemeinsame Reformziele für die nationalen Hochschulsysteme zu beraten, konnte niemand ahnen, welche enorme Dynamik und Aufbruchsstimmung die Konferenz und der damit angestoßene Prozess in kurzer Zeit generieren würden. Viele nationale Hochschulsysteme waren Ende der 1990er-Jahre mit ähnlichen Problemen konfrontiert, etwa langen Studienzeiten und hohen Abbrecher- bzw. Wechslerquoten¹, großer Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen, mangelnder internationaler Anziehungskraft und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, geringer Studierendenmobilität, mangelndem

Praxisbezug usw. Nach Jahrzehnten mehr oder weniger vergeblichen Experimentierens mit nationalen Reformansätzen entdeckten die europäischen Staaten mit Bologna, dass es für die vermeintlich rein nationalen Probleme ihrer Hochschulsysteme erfolgversprechende europäische Lösungsansätze gab. Die im Juni 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung² zielte nicht auf eine Vereinheitlichung der Hochschulstrukturen, sondern auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, u. a. durch eine bessere Vergleichbarkeit und Transparenz der Abschlüsse.

Deutschland gehörte zu den Erstunterzeichnern der Bologna-Erklärung, in der folgende Ziele genannt wurden:



Quelle: Flickr AP/Getty Images

In Bologna unterzeichneten im Juni 1999 die Bildungsminister aus 29 europäischen Ländern die Erklärung zur gemeinsamen Hochschulreform.

- die Einführung gestufter Studiengänge (d. h. Bachelor- und Master-Abschlüsse),
- die Vereinfachung der Anerkennung ausländischer Abschlüsse, u. a. durch die Verwendung des Diploma Supplements³,
- die Einführung eines Kreditpunktesystems wie ECTS⁴,
- europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung,
- die Förderung der Mobilität der Hochschulangehörigen und
- die Stärkung einer europäischen Dimension der Hochschulbildung.

In den folgenden Jahren kamen wesentliche Aspekte dazu, insbesondere

- die Fokussierung auf die Studierenden (shift from teaching to learning),

Die Bologna-Reform diente zur Schaffung eines Einheitlichen europäischen Hochschulraums.

- die Formulierung von Lernergebnissen, Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen,
- die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft als Herausforderung und als Chance für die Hochschulen sowie
- die soziale Dimension des Studiums.

Nationale Besonderheiten der Umsetzung

Zwar waren sowohl Genese als auch Zielsetzung des Bologna-Prozesses europäisch, aber es dauerte nicht lange, bis die europäische Agenda mit nationalen Zielen (etwa: Einsparungen im Hochschulbereich) verknüpft und teils überfrachtet wurde. Diese Entwicklung war in den meisten Ländern zu beobachten, auch in Deutschland. Vermutlich befördert durch die föderale Struktur Deutschlands und die daraus resultierende Interessenvielfalt der verschiedenen Akteure, wurden die durch Bologna eröffneten Spielräume oft zu wenig genutzt und durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung eingengt. Begründete Proteste der Studierenden gegen zu hohe Stoffdichte, fehlende Wahlmöglichkeiten, zu zahlreiche Prüfungen etc. – v. a. seit dem Sommer 2009 – führten dazu, dass Bund, Länder und Hochschulen gemeinsam nach Lösungen suchten, um die eigentlichen Reformziele besser umzusetzen und die nicht intendierten Nebeneffekte zu reduzieren.

Mittlerweile ist festzustellen, dass Deutschland bei mehreren Bologna-Zielen viel erreicht hat: Es wurden externe Qualitätssicherungsverfahren (Programm- und Systemakkreditierung) aufgebaut, die Lissabon-Konvention zur akademischen Anerkennung⁵ ratifiziert, die Outgoing-Mobilität gesteigert etc.

Im europäischen Vergleich fällt indes die lange Parallelführung der alten und neuen Studienstrukturen auf, insbesondere das Festhalten an Staatsexamensstudiengängen. Deutschland gehört – mit der Schweiz, Österreich und Spanien – zu den wenigen Ländern im Europäischen Hochschulraum, in denen 2012 deutlich weniger als 70 % aller Studierenden in der neuen Studienstruktur eingeschrieben waren. Zu diesem Zeitpunkt betrug die entsprechende Zahl für 25 der Bologna-Länder bereits zwischen 90 und 100 %.⁶

Allerdings hat sich die Umstellung auf die neuen Studiengänge in den vergangenen Jahren in Deutschland sehr beschleunigt: Im WS 2014/15 studierten ca. 74 % der Studierenden in einem Bachelor- oder Master-Programm und über 90 % der Studiengänge an deutschen Hochschulen führen heute zu einem Bachelor- oder Masterabschluss.⁷ Die restlichen knapp 10 % entfallen vor allem auf Staatsexamensstudiengänge in Medizin, Pharmazie, Jura und, in einigen Bundesländern, auf das Lehramt / die Lehrerbildung ebenso wie die Studiengänge der Freien Kunst.

Gestufte Studienstruktur

Ein Kernelement der Bologna-Reform ist die Einführung der weltweit dominierenden Stufung in „undergraduate“ und „graduate studies“. Für viele kontinentaleuropäische Länder, auch für Deutschland, bedeutete dies eine Abkehr von unterschiedlich langen, meist einphasigen Studienstrukturen (Diplom, Magister u. a.), die sich in den nationalen Hochschulsystemen entwickelt hatten. Hochschulen, Studierende und der Arbeitsmarkt standen somit vor der Frage: Welche Qualifikation vermittelt der bislang unbekannte Bachelorab-

schluss nach drei bis vier Jahren Studium?

In Bezug auf Deutschland lässt sich sagen, dass man an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften rasch vom Wert der Bachelorgrade überzeugt

Deutsche Universitäten haben im europäischen Vergleich sehr lange PARALLEL alte und neue Studienabschlüsse angeboten.

war. Hingegen hing und hängt deren Wertschätzung in den Universitäten häufig von der Fachkultur und dem Studienziel ab. Die vielen Studierenden, die unmittelbar an ihr Bachelorstudium ein Masterstudium (häufig an derselben Hochschule) anschließen, schlagen diesen Weg nicht immer aus Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere ein, sondern weil sie den Bachelor nicht für einen vollwertigen Abschluss halten. In der Regel handelt es sich hierbei um eine Fehleinschätzung, in der die Studierenden durch manche Hochschullehrer bestärkt werden.

Mit dieser verengten Sicht verzichtet man indes auf einen der Hauptvorteile der gestuften Studienstruktur. Bachelorprogramme sollten nämlich polyvalent gestaltet sein und den Studierenden mindestens drei Wege eröffnen: 1) vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, 2) den Wechsel in ein Masterprogramm in einem angrenzenden Bereich oder aber 3) den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb

oder außerhalb der Hochschule, wobei ein Masterabschluss als Element des lebenslangen Lernens später erworben werden kann. Der Übergang in das Masterprogramm kann dabei durchaus mit einem Wechsel der Hochschule innerhalb des Europäischen Hochschulraums verbunden sein, also mit „vertikaler Mobilität“ (im Gegensatz zu „horizontaler Mobilität“, d. h. einem Auslandsaufenthalt während eines Studienprogramms).

Tatsächlich sind Bachelorprogramme inzwischen allerdings oft so spezialisiert, dass sie lediglich ein Studium in einem direkt daran anknüpfenden Masterprogramm ermöglichen und so „vertikale Mobilität“ erschweren. Die durch Bologna eröffneten vielfältigen Möglichkeiten bei der Gestaltung von Studiengängen geraten häufig in den Hintergrund und werden nicht gezielt genutzt. Stattdessen dominiert immer noch die konsekutive Anordnung von Bachelor- und Masterprogrammen, also innerhalb desselben Fachs an ein- und derselben Hochschule. Das widerspricht jedoch der Idee des lebenslangen Lernens. Hinzu kommt, dass es die wachsende studentische Vielfalt erforderlich macht, Studiengänge so zu gestalten, dass sie sich für ein Studium in unterschiedlichen Geschwindigkeiten eignen. Gerade die gestufte Studienstruktur bietet hier Möglichkeiten, die es im Prä-Bologna-System nicht gab.

Stärkerer Fokus auf Qualität von Lehre und Studium

Obwohl dieser Punkt in der Bologna-Erklärung nicht eigens erwähnt wurde, hat sich in der europäischen Diskussion recht früh ein Konsens darüber entwickelt, dass an Hochschulen neben Fachwissen und Fachkompetenzen auch (da-

mit in Verbindung stehende) überfachliche Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeiten vermittelt werden sollen. Zudem sollten Studiengänge nicht mehr in erster Linie anhand von „Input-Kriterien“ (Titel und Zahl von Lehrveranstaltungen, jeweilige Dauer), sondern mithilfe von zu erreichenden Lernergebnissen definiert werden: Was soll ein künftiger Absolvent eines bestimmten Studiengangs wissen und können?

Mit dem BACHELORABSCHLUSS kann man im eigenen oder angrenzenden Fachgebiet weiterstudieren oder sofort ins Berufsleben einsteigen.

Eine solche Orientierung an Kompetenzziele eröffnet den Lehrenden prinzipiell größere Handlungsspielräume als früher, da anstelle eines detaillierten Lehrplans in erster Linie die zu erreichenden Ziele vorgegeben werden. Der Weg dorthin kann dann relativ frei gestaltet werden und ist in hohem Maß vom Lern- bzw. Entwicklungsprozess der Studierenden her zu denken.

Ein Schlüsselbegriff bei diesem „shift from teaching to learning“ ist beispielsweise das forschende Lernen, bei dem die Studierenden, statt einfach Wissen anzuhäufen, sich Fakten und Erkenntnisse anhand eines von ihnen durchgeführten Forschungsprojekts aneignen.

Diese Veränderungen in der Lehre machen auch eine Anpassung der Prüfformate erforderlich. Beides ist von Bologna gewollt, stellt die Hochschulen aber auch vor neue kapazitäre und didaktisch-methodische Herausforderungen. Schließlich sind Kompetenzen auf-

wendiger zu bewerten als reine Wissensabfragen – erforderlich sind also zusätzliche Ressourcen, um die intensivere Betreuung ebenso wie die didaktische Weiterbildung der Lehrenden sicherzustellen.

Zunehmende Diversität der Studierenden

Die hochschulische Lehre steht heute auch deshalb unter besonderem Veränderungsdruck, weil die Zusammensetzung der Studierendenschaft sich seit einigen Jahren stetig wandelt und zunehmend heterogener wird.⁸ Gründe für die größere Vielfalt sind die stark gestiegene Studienanfängerquote – von 40,3 % im Jahr 2010 auf 58 % im Jahr 2015⁹ – und, damit zusammenhängend, die erfolgreichen Bemühungen der Hochschulen, das Studium durchlässiger und chancengerechter zu gestalten.

Die größere Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierendenschaft ist eine Chance für die Hochschulen. Um diese Chance zu nutzen, sind allerdings gewisse Anstrengungen seitens der Hochschulen erforderlich. So sind beispielsweise berufliche und fachliche Kompetenzen sowie die persönliche Reife bei beruflich Qualifizierten, interkulturelle Kompetenzen bei Lernenden mit Migrationshintergrund und Vorkenntnisse von Studierenden, die direkt aus der Schule an die Hochschule kommen, oft auf einem unterschiedlichen Niveau. Viele Studierende benötigen zudem flexible Rahmenbedingungen wie z. B. Studienangebote, die in unterschiedlicher Geschwindigkeit, in Teilzeit oder berufsbegleitend zu studieren sind.

Fest steht, dass der demographische Wandel die Zahl der Studierenden mit traditioneller Studienbiographie in den

kommenden Jahren weiter sinken lassen wird, während der Mangel an hochqualifizierten Fachkräften für die deutsche Wirtschaft weiter zunehmen wird. Auch aus diesem Grund sollten bisher unterrepräsentierte Gruppen speziell gefördert werden. Allerdings konnten die erforderlichen Veränderungen an vielen Hochschulen aus Finanzgründen bisher nicht erfolgen. Die Hochschulen dürfen vom Staat in der Übernahme dieser Aufgabe nicht allein gelassen werden.

Mobilität und Anerkennung

Eines der Hauptanliegen von Bologna war und ist die Realisierung des Europäischen Hochschulraums durch eine Steigerung der Mobilitätserfahrung von Studierenden und anderen Hochschulangehörigen. Die Mobilität im Europäischen Hochschulraum wird vor allem durch das Erasmus-Programm der EU ermöglicht und finanziert. Seit 1988 leistet es einen wichtigen Beitrag zur europäischen Verständigung und zur Entstehung einer europäischen Identität unter Hochschulangehörigen. Im Studienjahr 2013 unternahmen insgesamt ca. 270.000 Studierende einen Studiums- oder Praktikumsaufenthalt im Rahmen dieses Programms. Die Zahl der Teilnehmer hat sich damit in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt, auch von 2012 auf 2013 war wieder ein Anstieg von 6 % zu verzeichnen.¹⁰

Deutschland zählt hierbei, zusammen mit Spanien, Frankreich und Großbritannien, zu den beliebtesten Gastländern, die im Studienjahr 2013 insgesamt 47 % aller Erasmus-Teilnehmer aufnahmen. Deutschland liegt dabei als Gastland erstmals knapp vor Frankreich. Zugleich steht Deutschland mit Spanien und Frankreich auch bei den Herkunftsländern an der Spitze: Diese drei Länder

stellen zusammen 41 % aller Erasmus-Teilnehmer. Insgesamt verfügt Deutschland über eine zahlenmäßig relativ ausgeglichene Bilanz von „incoming“ und „outgoing“ Studierenden, wenngleich in Bezug auf die einzelnen Länder oft große Ungleichgewichte bestehen – Zielländer der deutschen Studierenden und Herkunftsländer der Gaststudierenden weichen stark voneinander ab.¹¹

Deutschland hat längst das Bologna-Ziel aus dem Jahr 2009 übertroffen, demzufolge bis 2020 mindestens 20 % der Absolventen über Auslandserfahrung verfügen sollten. Das von der Bundesregierung formulierte Mobilitätsziel von 50 % wurde hingegen noch nicht erreicht, und die Mobilitätshindernisse

Anstatt eines Lehrplans sind die zu erreichenden ZIELE vorgegeben, was den Lehrbeauftragten einen hohen Gestaltungsspielraum lässt.

müssen auch weiterhin analysiert werden. Zwei der Hauptgründe, die aus Sicht der Studierenden gegen einen Auslandsaufenthalt sprechen, sind die finanzielle Belastung und die befürchtete Verlängerung des Studiums.¹² Allerdings werden auch Anerkennungsprobleme nach wie vor als abschreckend empfunden. Insbesondere bei diesem Punkt liegt es in erster Linie in der Macht der Hochschulen selbst, die Situation zum Besseren zu wenden. Rechtliches Hauptinstrument für die Anerkennung im Europäischen Hochschulraum ist die „Lis-

sabon-Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich“ und ihre Grundsätze, insbesondere der „wesentliche Unterschied“: Anerkennung darf nur dann verwehrt werden, wenn ein wesentlicher Unterschied zwischen der ausländischen und der nationalen Qualifikation bzw. Prüfungsleistung vorliegt. Dies ist zugunsten der mobilen Studierenden eine völlige Abkehr von früheren Anerkennungskonzepten, bei denen die Gleichwertigkeit, ja sogar die Gleichartigkeit von in- und ausländischer Qualifikation überprüft wurde. Deutschland gehört zu der kleinen Gruppe von 11 Bologna-Ländern, in denen alle Grundsätze der Lisbon Recognition Convention (LRC) explizit in der Hochschulgesetzgebung verankert sind.¹³ Allerdings scheint die Anerkennungspraxis in den deutschen Hochschulen auch neun Jahre nach der Ratifizierung durch die Bundesregierung noch nicht flächendeckend an den Prinzipien der LRC ausgerichtet zu sein.

Wissenschaftsgeleitete Qualitätssicherung

Grundlegende Neuerungen ergaben sich für die Hochschulen im Zusammenhang mit Bologna auch im Bereich der Qualitätssicherung der Lehre. Nach Aussage vieler europäischer Hochschulen gingen aus diesem Bereich besonders viele Reformimpulse in den vergangenen Jahren hervor. Bereits 2003 hatten die europäischen Bildungsminister in Berlin betont, „dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung nach dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt“¹⁴.

Diesem Prinzip folgend, gestalten die Hochschulen Studium und Lehre eigenverantwortlich. Mit den neuen Ba-

**Vor allem durch das Erasmus-
Programm der EU konnte die Zahl
der Absolventen mit **AUSLANDSERFAH-
RUNGEN** massiv gesteigert werden.**

chelor- und Masterprogrammen wurde zugleich ein neues Verfahren der formalen Qualitätsüberprüfung eingeführt: Die ministerielle Feststellung eines Studiengangs als konform mit der jeweiligen Rahmenprüfungsordnung wurde abgelöst durch die „Akkreditierung“, also die Überprüfung der Einhaltung von Qualitätsstandards durch eine Gruppe aus Hochschullehrern, Studierenden und Vertretern der Sozialpartner. Das neue Verfahren bietet den Hochschulen die Möglichkeit, ihre unterschiedlichen Ziele, Strategien und Profile bei der Formulierung der Qualifikationsziele ihrer Studiengänge zu berücksichtigen. Die Akkreditierung ist aber nur die externe Überprüfung von Qualitätsstandards. Noch wichtiger ist, dass sich die Erkenntnis durchsetzt, dass auf allen Ebenen innerhalb der Hochschule ihre Angehörigen die Verantwortung dafür tragen, dass das interne Qualitätsmanagement – als Qualitätskultur der gesamten Hochschule – eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium anstößt und aufrechterhält.

So wird gewährleistet, dass die hochschulinternen Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung die Qualität von Lehre und Studium tatsächlich verbessern. In Deutschland ist als Alternative zur Programmakkreditierung (die in

manchen Fächern und für manche Hochschulen sinnvoll bleibt) vor einigen Jahren die Systemakkreditierung eingeführt worden. Diese zielt darauf, die Fähigkeit der Hochschule zu überprüfen, ihre eigenen Studienprogramme selbst zu akkreditieren und ggf. zu bestätigen. Dieser Schritt, der einer europaweit zu beobachtenden Entwicklung entspricht,¹⁵ trägt der Verantwortung der Hochschule für ihre Qualitätssicherung Rechnung, und die ersten systemakkreditierten Hochschulen äußern sich überwiegend sehr positiv über ihre Erfahrungen: Die Systemakkreditierung erlaubt es den Hochschulen deutlicher als bei der Programmakkreditierung, an ihre selbstgesteckten Ziele, Strategien und Programme anzuknüpfen und so ihre Autonomie und Profilierung zu fördern.

Bologna: Die Sicht der Lehrenden und der Studierenden

Dem Bologna-Prozess war anfangs vorgeworfen worden, eine Kopfgeburt der beteiligten Regierungen zu sein und die Sicht der unmittelbar Betroffenen, also der Lehrenden und der Studierenden, nicht einzubeziehen. Das hat sich seit langem geändert, wie viele Projekte, Veranstaltungen und Veröffentlichungen belegen. Aber eine kritische Distanz ist insbesondere bei manchen Hochschullehrern immer noch zu spüren.

Einer von der Hochschulrektorenkonferenz in Auftrag gegebenen Studie¹⁶ zufolge identifizieren sich Lehrende an deutschen Hochschulen mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform, sehen aber Nachbesserungsbedarf bei der tatsächlichen Umsetzung. Dabei zeigen sich erhebliche Meinungsunterschiede zwischen den Hochschultypen, Fachrichtungen und Personalgruppen: Professoren an Fachhoch-

schulen sind deutlich zufriedener mit der Studienstrukturreform als ihre Kollegen an Universitäten. Den größten Handlungsbedarf für die Hochschulentwicklung sehen die Lehrenden in der Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal, um den steigenden Zahlen von Studierenden gerecht zu werden. Andere von den Hochschullehrern geforderten Maßnahmen indes

Die Hochschule übernimmt selbst die Hauptverantwortung für die Überprüfung der Einhaltung von QUALITÄTSSTANDARDS.

fallen in ihre eigene Zuständigkeit, etwa die Verbesserung der Studierbarkeit von Studienprogrammen oder die Einrichtung von verbindlichen Praxisphasen.

Auch die Studierenden begrüßen grundsätzlich die Ziele des Bologna-Prozesses.¹⁷ Allerdings hatten sie bei der Umsetzung der Studienreform laut 11. Studierenden-survey, veröffentlicht im Jahr 2011, noch über verschiedene Missstände geklagt, wie einer Verdichtung des Studiums durch eine zu starre Strukturierung, zu geringe Wahl- und Wahlpflichtanteile und zu häufige Leistungsüberprüfungen, vor allem im Bachelor-Bereich.¹⁸ Nicht zuletzt dank der studentischen Proteste von 2009 scheint sich hier allerdings vieles zum Guten gewendet zu haben: Im 12. Studierenden-survey, drei Jahre später, hält die Mehrheit der Studierenden die Umsetzung der neuen Bachelor- und Masterprogramme für „eher gut“ oder sogar „sehr gut“ gelungen.¹⁹ 73 % der Befragten „studieren gern“. Eine häufig gehörte Klage bezieht sich indes auf die ungenügende Zahl von Masterstudienplätzen in

Fächern wie Psychologie, wo es für Bachelorabsolventen keinen Arbeitsmarkt gibt.

Fazit

Die 16 Jahre seit Beginn des Bologna-Prozesses waren in Deutschland und den anderen EU-Ländern von zahlreichen Herausforderungen im Hochschulbereich geprägt. Dazu zählen in erster Linie die stark gestiegene Studierneigung, die damit zusammenhängende Diversifizierung der Studierendenschaft sowie die sich rasch wandelnden Anforderungen eines zunehmend europäischen, ja globalen Arbeitsmarktes. Teils wurden diese Herausforderungen durch genuine Bologna-Maßnahmen adressiert, teils entwickelten sich im Kontext von Bologna neue Strategien und Konzepte. Dazu zählt insbesondere die Aufwertung der Lehre gegenüber der Forschung („mehr Ehre für die Lehre“), also die Neuausrichtung von Lehre, Lernen und Prüfen. Auf diese Weise gehen die Hochschulen auf die zunehmend differenzierten Erwartungen der Studierenden ein, was die Studienangebote, -formen und -bedingungen angeht.

Die nach wie vor bestehenden Probleme in Studium und Lehre werden

von Bologna-Kritikern gerne diesem Reformprozess angelastet, aber das ist eine Verdrehung der Tatsachen. Dass „Studieren zum Normalfall“ wird, um den Titel einer Konferenz des Stifterverbands und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) aus dem Jahr 2014 zu zitieren, verändert grundlegend die Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Hochschulen, aber daran ist nicht Bologna schuld. Wenn man die gestiegene Studierneigung aus grundsätzlichen Gründen ablehnt und sich nach Zeiten zurücksehnt, in denen ein Hochschulstudium einer Elite von 5 oder 10% eines Jahrgangs vorbehalten war, sollte man sich zu dieser Einstellung auch bekennen und nicht Bologna für eine angebliche Verflachung und Entakademisierung des Hochschulstudiums verantwortlich machen. Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Erst der vor über zehn Jahren begonnene grundlegende Umbau von Studium und Lehre versetzt die Hochschulen in die Lage, mit den genannten Herausforderungen umzugehen – vorausgesetzt, sie erhalten die dazu erforderliche Grundfinanzierung.

Und hätte Italien 1999 nicht nach Bologna eingeladen, hätte es früher oder später einen anderen europäischen Prozess geben müssen, der nach europäischen Lösungen für die Probleme der nationalen Hochschulsysteme sucht. Forschung wurde seit den Anfängen der Universitäten im Mittelalter grenzüberschreitend betrieben und es war höchste Zeit, dass mit dem Bologna-Prozess auch die Hochschullehre sich anschickte, die nationalen Einengungen und Sonderwege zu überwinden, die sich v. a. im 19. Jahrhundert entwickelt hatten. Und zwar unter anderem durch die Rückbesinnung auf die genuin europäi-

Die AKZEPTANZ mit der Studienreform ist bei den Studenten seit 2009 gestiegen, bei Fachhochschulprofessoren ist sie höher als bei Universitätsprofessoren.

schen Hochschulgrade Bakkalaureus und Magister, die keineswegs in den USA erfunden wurden, wie immer wieder von Warnern vor der „Amerikanisierung“ der deutschen Hochschulen behauptet wird. ///



/// CHRISTIAN TAUCH

ist Leiter des Bereichs „Bildung“ bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie des Projekts Nexus, Bonn.

Anmerkungen

- ¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.
- ² Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna, http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf
- ³ Diploma Supplement: http://ec.europa.eu/education/tools/diploma-supplement_de.htm
- ⁴ European Credit Transfer and Accumulation System: http://ec.europa.eu/education/ects/ects_de.htm
- ⁵ Lisbon Recognition Convention: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp
- ⁶ European Commission / EACEA / Eurydice: The European Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report, Luxemburg 2015, S. 49, http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf
- ⁷ Hochschulrektorenkonferenz: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Wintersemester 2015/16: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2015_WS_2015_16.pdf
- ⁸ Wilkesmann, Uwe / Virgillito, Alfiedo / Bröcker, Tobias u. a.: Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende?, in: Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum

lebenslangen Lernen an Hochschulen, hrsg. von Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann u. a., Münster / New York / München / Berlin 2012, S. 59-81.

- ⁹ Statistisches Bundesamt (Hrsg.): H201 – Hochschulstatistik, 25.11.2015.
- ¹⁰ Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) / Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Wissenschaft weltweit, Bielefeld 2015, http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2015_verlinkt.pdf
- ¹¹ European Commission / EACEA / Eurydice: The European Higher Education Area in 2015, S. 237.
- ¹² Deutsches Studentenwerk: 20. Sozialerhebung, http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt, S. 179
- ¹³ European Commission / EACEA / Eurydice: The European Higher Education Area 2015, S. 78.
- ¹⁴ Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, Berlin, 19. September 2003, S. 3, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf
- ¹⁵ Surssock, Andrée: Trends 2015 – Learning and Teaching in European Universities, hrsg. von der European University Association, Brüssel 2015, S.38 ff., http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
- ¹⁶ Schomburg, Harald / Flöther, Choni / Wolf, Vera: Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Kassel 2013.
- ¹⁷ Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs): Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht, Positionspapier, Berlin 2008, http://www2.fzs.de/uploads/bologna2010_fzs.pdf
- ¹⁸ Ramm, Michael / Multrus, Frank / Bargel, Tino: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Berlin 2011, https://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_elf_lang.pdf
- ¹⁹ Ramm, Michael / Multrus, Frank / Bargel, Tino u. a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Berlin 2014.