

2 Die Studienreform

2.1 Der Bologna-Prozess als Reformagenda

Als die vorliegende Untersuchung begonnen wurde, die dieser Arbeit zugrunde liegt, war der Zeitplan für die europäische Reform der Hochschulausbildung bereits erfüllt. Im Rahmen des Bologna-Prozesses hatte sich Deutschland 1999 gemeinsam mit 28 weiteren europäischen Staaten die Aufgabe gestellt, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen.¹⁹ „Bologna“ gilt inzwischen als Synonym *„für die folgenreichsten Veränderungen in den europäischen Hochschulsystemen seit den Reformen nach 1968.“*²⁰ Die ehemalige Bundesbildungsministerin Bulmahn nannte „Bologna“ sogar die *„größte Reform des deutschen Universitätssystems.“*²¹ Die Reform wirkt sich sowohl auf die Studiengangsstruktur, die Studieninhalte als auch auf die Organisations- und Verwaltungsprozesse an den Hochschulen selbst aus.²² Übergeordnetes Ziel ist es, dass Europa durch die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Einführung und Verbesserung der Qualitätssicherung sowie die Steigerung der Mobilität stärker zusammenwächst und damit zugleich die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems gefördert wird.

Um das Potenzial an den europäischen Hochschulen besser zu nutzen, haben die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich am 25. Mai 1998 anlässlich der 800-Jahr-Feier der Universität von Paris in der sogenannten „Sorbonne-Erklärung“²³ ihren Willen bekundet, zur optimierten Ausschöpfung der verfügbaren Potenziale die Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung durch eine gemeinsame Hochschulreform zu schaffen. Im Fokus des Interesses stand dabei die Absicht, einen offenen europäischen Raum für Hochschulbildung zu entwickeln. Flankiert wird die Forderung nach der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums von der Absicht, das Studium in *„zwei große Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium“* aufzuteilen.²⁴ Ferner wurde das Vorhaben formuliert, ein System zur Anrechnung von Studienleistungen einzuführen:²⁵ *„Durch diese Maßnahmen sollen sowohl die internationale Attraktivität und Anerkennung des europäischen Bildungssystems gesteigert wer-*

19 Europäische Bildungsminister (1999)

20 Kohler (2008), S. 2

21 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004)

22 Hochschulrektorenkonferenz (2004), S. 7

23 Bildungsminister von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland (1998)

24 Bildungsminister von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland (1998)

25 Das „European Credit Transfer and Accumulation System“

den, als auch eine erhöhte Flexibilität innerhalb des Bildungssystems durch die internationale Anerkennung der Studienleistungen gewährleistet sein.“²⁶

Die Initiative der Unterzeichnerstaaten der Sorbonne-Deklaration wurde von anderen europäischen Staaten positiv aufgenommen. Bereits am 19. Juni 1999 unterzeichneten insgesamt 29 europäische Staaten die „Bologna-Erklärung“ und bekannten sich zu dem Ziel, einen „gemeinsamen europäischen Hochschulraum“ zu schaffen. Dieser Hochschulraum sollte insbesondere durch die folgenden sechs Bologna-Ziele²⁷ verwirklicht werden:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse,
- Gliederung der Hochschulausbildung in (im Wesentlichen) zwei Studienzyklen: in einen berufsqualifizierenden Zyklus, der zu einem ersten akademischen Abschluss nach mindestens drei Studienjahren führt sowie in einen zweiten Zyklus, der mit dem „Master“ oder einer Promotion abgeschlossen werden kann,
- Förderung der Mobilität von Studierenden, Hochschullehrern, Forschern und Verwaltungsmitarbeitern durch den Abbau von Mobilitätshindernissen aller Art,
- Einführung eines Leistungspunktesystems, das geeignet ist, die Mobilität der Studierenden zu fördern, indem die aufnehmende Hochschule andernorts erbrachte Studienleistungen auf einfache Weise anerkennen kann,
- Stärkung der europäischen Dimension des Hochschulstudiums durch Curriculumreform, Mobilitätsförderung, Hochschulkooperation, integrierte Studien- und Ausbildungsprogramme und Zusammenarbeit in der Forschung sowie
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung, um vergleichbare Kriterien und Verfahren zu etablieren.

Diese Ziele sind nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen. Die Frage nach der Anzahl von Zielen der Studienreform ist abhängig vom Grad der Abstraktion bei der Zielformulierung und der Differenzierung zwischen operativen und strategischen Zielen.²⁸ Ziele wie die Einführung eines Leistungspunktesystems oder eines Diploma Supplements sind eher als operative Ziele zu charakterisieren: „*These operational objectives were called for to serve the major strate-*

26 Brändle (2010), S. 18

27 Zusammengefasst in Künzel (2010b), S.3; modifiziert übernommen aus Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer (2012a), S. 12

28 Der Reformgegner Halang (2009) leitet aus dem Wortlaut der Bologna-Erklärung – jeden Satz auf die Goldwaage legend – insgesamt 14 Ziele ab, vgl. Halang (2009), S. 17-30

gic aim of contributing to student mobility.“²⁹ Teichler macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Bologna-Erklärung und ähnliche Erklärungen im Prozess „nicht immer Musterbeispiele analytischer Klarheit“ sind.³⁰ Er fasst insbesondere die folgenden vier (strategischen) Ziele zusammen, die relativ regelmäßig genannt werden:

- Transparenzerhöhung,
- Mobilitäts erleichterung,
- Wettbewerbsstärkung, Attraktivitätserhöhung und Qualitätssicherung sowie
- Sicherung bzw. Erhöhung der Beschäftigungsrelevanz.

Reformziele, -vorgaben und -maßnahmen sind in diesem komplexen System nicht immer leicht voneinander zu trennen. Die Darstellung von Zusammenhängen, Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen diesen ist eine besondere Herausforderung, da sich die Vorgaben und Maßnahmen auf unterschiedliche Ziele beziehen können und selber voneinander nicht immer eindeutig abgrenzbar sind (vgl. Kapitel 2.5). Die Erwartungen an die Reform sind größer als der tatsächliche Kern der Bologna-Reform, was insbesondere die Communiqués der regelmäßigen Ministertreffen widerspiegeln (vgl. Kapitel 2.2). Die meisten Autoren sehen den Kern der Reform insbesondere in der Struktur von Studiengängen und -abschlüssen,³¹ wohingegen andere den Kern in der Qualitätssicherung sehen.³² Üblicherweise enthält jedes Reformprogramm ein „Drehbuch“, auf das die Akteure bei der Reformumsetzung zurückgreifen können. Im Bologna-Prozess fehlt dieses Drehbuch – „vielmehr zirkulieren die Texte des Bologna-Prozesses und können je nach Kontext sehr unterschiedlich interpretiert werden.“³³ Die Bologna-Reform ist im Grunde keine Reform sondern eine „Aufforderung zur Reform“; sie hat daher einen Kreativität stiftenden Charakter.³⁴ Aus „Bologna“ wurde ein Label, in das sämtliche Reformexpectations projiziert wurden und werden. Parallel dazu dient das Label „Bologna“ (häufig zu Unrecht) als Blitzableiter für vieles was in Hochschulen kritisiert werden kann – vom Lamento über die Studiengebühren bis zu Raumproblemen (s. dazu Kapitel 4.5). Das komplexe Gefüge von tatsächlichen und dazu gedichteten Reformzielen und -vorgaben, sehr unterschiedlichen hochschulischen Reformumsetzungen sowie den individuellen Erwartungen, Zuschreibungen und Wahrnehmungen der unterschiedlichen Stakeholder (die wiederum unterschiedliche Agenden verfolgen) macht die

29 Teichler (2013), S. 5

30 Teichler (2005b), S. 130

31 z.B. Teichler (2008), S. 68

32 z.B. „Der Kern des Bologna-Prozesses (ist) in der Qualitätssicherung zu sehen, nicht in den zeitlichen Rahmenvorgaben“, Körner (2012), S. 4

33 Maeße (2010), S. 132

34 ebd.

Diskussionen um den Reformprozess und seinen Wirkungen so vielschichtig und abstrakt. Einen zusätzlichen Beitrag zur allgemeinen Verwirrung stiften die kontinuierlichen Ministertreffen, die regelmäßig neue Agenden mit „Bologna“ verbinden.

2.2 Wandel der Reform durch periodische Konferenzen

Der Bologna-Prozess wird durch periodische Konferenzen der für die Hochschulen zuständigen Minister strukturiert. Zur Prüfung, ob die vereinbarten Ziele in den Teilnehmerstaaten auch erreicht werden, wurde bereits in der Bologna-Erklärung beschlossen, alle zwei Jahre die erzielten Fortschritte auf gesonderten Konferenzen zu bilanzieren.³⁵ Durch die Communiqués der einzelnen Konferenzen kommen aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen auf die Reformagenda, wobei die Verbindlichkeit der Umsetzung der einzelnen Vorhaben und Wünsche nicht überschätzt werden sollte: *„Jede Reformintention soll dadurch heilig gesprochen werden, dass sie mit einem Spiegelstrich in einem der Communiqués der Bologna-Nachfolgekonferenzen der Minister aufgenommen wird.“*³⁶ Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der jeweiligen Konferenzen zusammengetragen werden, um den Wandel der Bologna-Reform und die permanente Erweiterung der Reformagenda zu verdeutlichen.

Die erste Nachfolgekonferenz zu Bologna fand mit 33 europäischen Unterzeichnerstaaten im Jahr 2001 in Prag statt.³⁷ Im Communiqué der Prager Konferenz wurden weitere Ziele formuliert:

- Förderung von lebenslangem Lernen,
- Berücksichtigung der sozialen Dimension von Hochschulbildung,
- Einbezug von Hochschuleinrichtungen und Studierenden sowie
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums.

Außerdem wurde beschlossen, eine Follow-up-Gruppe sowie eine Vorbereitungsgruppe zu etablieren, die die regelmäßigen Konferenzen vorbereiten sollen.³⁸ Auf der zweiten Folgekonferenz 2003 in Berlin wurden sieben weitere europäische Staaten aufgenommen.³⁹ Die bestehenden Ziele wurden insbesondere durch den Einbezug der Promotion als dritten Studienzyklus erweitert (wobei sich die deutsche Reformumsetzung bis heute lediglich auf die ersten beiden Zyklen bezieht). Die sogenannte „E4-Gruppe“, bestehend aus der European University Association (EUA), der European Association of Institutions in Hig-

35 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011a)

36 Teichler (2008), S. 68

37 Europäische Bildungsminister (2001)

38 Europäische Bildungsminister (2001), S. 9

39 Europäische Bildungsminister (2003)

her Education (EURASHE), der European Students' Union (ESIB inzwischen ESU) und der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) wurde im Rahmen der Berliner Konferenz beauftragt, ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Leitlinien zur Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln.⁴⁰

Die dritte Folgekonferenz fand 2005 in Bergen (Norwegen) statt.⁴¹ Im Bergen-Communiqué sprachen sich die Minister für die Entwicklung von allgemeinen „*Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen*“ für alle drei Stufen aus sowie für die Festlegung von Bandbreiten für die Leistungspunkte der ersten beiden Stufen. Zu diesem Zweck sollten nationale Qualifikationsrahmen erarbeitet werden (s. Kapitel 2.6).⁴² Die Minister stellten fest, dass alle beteiligten Staaten bereits damit begonnen haben, Vorkehrungen für ein System der Qualitätssicherung zu treffen. Sie stimmen den „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ zu. Zusätzlich verpflichteten sich die zuständigen Minister, „*das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung (peer review) von Qualitätssicherungsagenturen auf nationaler Ebene*“ einzuführen, wobei ein europäisches Verzeichnis der Qualitätssicherungsagenturen erstellt werden soll. Ein fester Bestandteil des Bologna-Prozesses ist seit der Konferenz in Bergen (2005) das sogenannte Stocktaking, eine kontinuierliche Bestandsaufnahme der Fortschritte der Reformumsetzung. Durch diese Form der Rechenschaftslegung sollte die Verbindlichkeit der Verabredungen erhöht werden.⁴³ Grundlage dafür bilden die nationalen Berichte aller Mitgliedsländer, die auf der Basis eines vorgegebenen Fragenkatalogs erstellt werden. Die Fragen berücksichtigen insbesondere den erreichten Stand der internen und externen Qualitätssicherung, der Anerkennung extern erbrachter Studien- und Ausbildungsleistungen, der Implementierung der gestuften Studienstruktur, der Mobilität sowie der Förderung von lebenslangem Lernen.⁴⁴ Die Ergebnisse der Stocktakings werden kontinuierlich zu den Ministerkonferenzen veröffentlicht.

Die vierte Folgekonferenz fand 2007 in London statt. Im entsprechenden Communiqué⁴⁵ konstatierten die Bildungsminister, dass „*ein Wandel von einer auf Hochschulelehrende zu einer auf Studierende ausgerichtete Hochschulbildung*“ zu beobachten ist.⁴⁶ Zu einer anderen Bewertung kamen die Minister be-

40 Toens (2009), S. 238f; übernommen aus Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer (2012a), S. 10

41 Europäische Bildungsminister (2005)

42 Weiterführende Informationen zu nationalen Qualifikationsrahmen z.B. in Kohler (2007) sowie Hopbach (2007)

43 Europäische Bildungsminister (2005), S. 2; Europäische Bildungsminister (2003), S. 7

44 Europäische Bildungsminister (2005), S. 2

45 Europäische Bildungsminister (2007)

46 ebd., S. 2

züglich der Mobilität. In diesem Bereich sei „noch vieles zu tun.“ Die Probleme beziehen sich hier auch auf die Anerkennung von Studienleistungen, mangelnde Mobilitätsanreize für Studierende und Wissenschaftler sowie unflexible Curricula. Die Unterzeichnenden forderten weitere Reformen der Curricula, die besser an die Anforderungen des Arbeitsmarktes und an weiterführende Studienmöglichkeiten angepasst sein sollten. Es wurde daran erinnert, dass die Lissabon-Konvention ("Lisbon Recognition Convention")⁴⁷ von 1997 noch nicht von allen Bologna-Staaten ratifiziert wurde (selbst in Deutschland hat die Ratifizierung zehn Jahre gedauert). In diesem Abkommen sind die Grundprinzipien zur Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen sowie außerhochschulisch erbrachten Leistungen festgelegt.⁴⁸ Es wurde außerdem festgehalten, dass die Umsetzung von nationalen Qualifikationsrahmen Probleme aufwirft. Aus diesem Grund verpflichteten sich die Minister, nationale Qualifikationsrahmen nach Maßgabe des übergreifenden Qualifikationsrahmens des europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 ohne Einschränkungen umzusetzen. Die positiven Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung (z.B. die Umsetzung der European Guidelines for Quality Assurance⁴⁹ und die stärkere Beteiligung von Studierenden) wurden gelobt. Die Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen aller Studienzyklen sowie die langfristige Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums nach 2010 sind als weitere Ziele im Communiqué genannt.

Im Londoner Communiqué erwähnten die Minister fast beiläufig, dass das Jahr 2010 „den Übergang vom Bologna-Prozess zum europäischen Hochschulraum“ markiert. Diese Formulierung markiert das Eingeständnis, dass das Bologna-Ziel, bis zum Ende der ersten Dekade des dritten Jahrhunderts einen europäischen Hochschulraum zu verwirklichen, nicht vollständig erreicht wurde. Die Stocktakings hatten gezeigt, dass 2010 der gemeineuropäische Hochschulraum weder konzeptionell noch tatsächlich realisiert worden war: „Politisch zwangsläufig, da Erfolg signalisiert werden muss, stand daher im Jahr 2010 die Proklamation der neuen Ära des Europäischen Hochschulraums (European Higher Education Area, kurz EHEA) an.“⁵⁰

Die fünfte Folgekonferenz fand 2009 in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve statt. Die zuständigen Minister der Bologna-Staaten beschlossen 2009 im Leuener Communiqué,⁵¹ die Zusammenarbeit miteinander und mit den beteiligten Institutionen auch in der nächsten Dekade fortzusetzen. Eine

47 Europarat (1997)

48 Weiterführende Informationen zur Lissabon Konvention findet sich z.B. in Kohler (2004) und Kasparovsky (2010)

49 European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009)

50 Kohler (2010), S. 3

51 Europäische Bildungsminister (2009)

weitere gemeinsame Arbeit an der vollständigen Umsetzung der Reform erschien erforderlich, um die Attraktivität der europäischen Hochschulen nachhaltig zu steigern, die Mobilität der Studierenden auszuweiten und die Anreize und Möglichkeiten für lebenslanges Lernen fortzuentwickeln. Die Minister stellten fest, dass sich durch den Bologna-Prozess die Vergleichbarkeit der nationalen Hochschulsysteme verbessert hat und dass die erwünschte Transparenz zwischen den europäischen Hochschulen durch das Diploma Supplement und ECTS weiter gefördert und optimiert wurde.⁵² Die Unterzeichnenden setzten sich für eine verstärkte Berücksichtigung einer sozialen Dimension ein.⁵³ Insbesondere Studierende aus bislang unterrepräsentierten sozialen Gruppen sollen künftig durch das Angebot von entsprechenden Rahmenbedingungen gefördert werden. Für diese Studierenden müsste das Lernumfeld und finanzielle Unterstützung verbessert werden. Außerdem wurde als Ziel vereinbart, dass bis zum Jahr 2020 europaweit 20 Prozent aller Graduierten einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben sollten.⁵⁴

Im Jahr 2010 veranstalteten Österreich und Ungarn in ihren jeweiligen Hauptstädten die Bologna-Jubiläumskonferenz, auf der die Minister aus den nunmehr 47 Bologna-Staaten den Europäischen Hochschulraum eröffneten. In der Budapest-Wien-Erklärung⁵⁵ zogen sie Bilanz über die bisherigen Erfolge des europaweiten Hochschulreformprozesses seit 1999 und stellten fest, dass noch weitere Arbeit erforderlich sei, um alle Ziele zu verwirklichen: *„Wir stellen fest, dass Anpassungen und weitere Arbeit unter Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden auf europäischer, nationaler und insbesondere institutioneller Ebene notwendig sind, wenn der Europäische Hochschulraum so wie von uns geplant verwirklicht werden soll.“*⁵⁶ Im Communiqué wurde außerdem festgehalten, dass es nach wie vor große Unterschiede bei der Reformumsetzung zwischen den einzelnen Bologna-Staaten gibt.

Die im Jahr 2012 durchgeführte Folgekonferenz in Bukarest stand im Zeichen der Weltwirtschaftskrise, die in verschiedenen europäischen Ländern zu Einsparungen im Hochschulsektor geführt hat. Im Communiqué wird deutlich, dass der Hochschulsektor eine entscheidende Rolle bei der Lösung der Krise spielen kann und daher nicht durch Einsparungen zusammengekürzt werden sollte. Die Minister bekräftigten auf deutsche Initiative hin den umfassenden Bildungsauftrag der Hochschulen, der in Entwicklung von intellektueller Unabhängigkeit und eigener Urteilskraft sowie in Persönlichkeitsbildung bestehe.

52 Mitchell (2005)

53 Weiterführende Darstellungen zur sozialen Dimension von Bologna s. Meyer auf der Heyde (2010)

54 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011a)

55 Europäische Bildungsminister (2010)

56 Europäische Bildungsminister (2010), S. 1

Diese Ziele sollen durch den Bologna-Prozess gezielt gefördert werden.⁵⁷ Es wurde festgestellt, dass die Bologna-Reform einheitlichere und vergleichbare Strukturen der Hochschulbildung geschaffen hat und dass die Qualitätssicherung Vertrauen in die Hochschulabschlüsse befördert hat, die mit einer besseren wechselseitigen Anerkennung von Leistungen einhergeht. Die Notwendigkeit für weitere Reformschritte wurde verdeutlicht, um die aktuellen Herausforderung adäquat meistern zu können. Die E4-Gruppe wurde aufgefordert, die „European Standards and Guidelines for Quality Assurance“⁵⁸ zu überarbeiten. Darüber hinaus betont das Communiqué die Notwendigkeit, junge Menschen aus nicht-akademischen Elternhäusern stärker zu fördern und zum Studium zu ermuntern.

Neben den Mitgliedsstaaten stellten die den Prozess beratenden supranationalen Mitglieder ein prägendes Element der Bologna-Reform bzw. des Bologna-Prozesses dar.⁵⁹ Zu ihnen gehören u.a. der Europarat, der Arbeitgeberverband BusinessEurope, der paneuropäische Gewerkschaftsverbund Education International (EI), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), die European Students' Union (ESU), die European University Association (EUA), die European Association of Institutions in Higher Education (EU-RASHE) und das European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES).⁶⁰ In der historischen Zusammenschau können prägende Kontinuitätslinien im Rahmen des Bologna-Prozesses nachgezeichnet werden. Die offensichtlichste Kontinuitätslinie ist die stetige Ausweitung der beteiligten Akteure: Während die Sorbonne-Erklärung⁶¹ lediglich von vier Bildungsministern unterschrieben wurde, sind im Jahr 2013 bereits 47 Nationalstaaten sowie zahlreiche andere Organisationen beteiligt – die Basis der reformwilligen Staaten wurde immer größer.⁶² Die zweite Kontinuitätslinie besteht in der Ausweitung der Zieldimensionen. In den Nachfolgekongressen wurde der vereinbarte Zielkatalog immer wieder ergänzt und aktualisiert. Dadurch wurde auch deutlich, dass sich der Charakter der Zielvorgaben geändert hat: Gehen die beiden ersten Deklarationen nicht über Absichtserklärungen hinaus, wurde im Prager Communiqué von 2001 auf Aufgabenzuweisungen ausdrücklich hingewiesen und Umsetzungsempfehlungen konkret benannt und empfohlen.⁶³

57 Europäische Bildungsminister (2012)

58 European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009)

59 Eine umfassende und umfangreiche Auflistung aller relevanten Akteure und Mitglieder mit Erläuterungen findet sich in Brändle (2010), S. 75ff

60 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011b)

61 Bildungsminister von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland (1998)

62 Brändle (2010), S. 70

63 ebd.

2.3 Die deutsche Interpretation der Studienreform

„Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts haben sich Europas Hochschulreformbemühungen zu einer ‚Bewegung‘ verdichtet. [...] Alles, was im Hinblick auf Lehre und Studium an Hochschulen für wünschenswert und reformierbar gehalten wird, soll – so die Tendenz – möglichst in den Bologna-Prozess integriert werden.“⁶⁴

Hochschulsysteme sind erstaunlich national⁶⁵, da Hochschularten, -abschlüsse, Studiengänge sowie die Regeln, die für sie gelten, vornehmlich auf nationaler Ebene bestimmt werden.⁶⁶ Dem entsprechend gibt es zwischen den Bologna-Staaten große Unterschiede bei der Umsetzung der Reformziele. In Deutschland verbanden die Bildungsminister mit dem Bologna-Prozess zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums spezifische nationale Zielsetzungen, die zugleich als Reaktionen auf Probleme im deutschen Hochschulsystem zu verstehen waren. Im internationalen Vergleich waren die durchschnittlichen Studienzeiten der deutschen Absolventen extrem lang, die Absolventenquoten fachspezifisch sehr unterschiedlich (aber im Durchschnitt eher niedrig) und die Bildungsbeteiligung noch deutlich steigerungsfähig.⁶⁷ Die Studienreform sollte über die Bologna-Ziele hinaus implizit vier weiteren Zielen dienen:⁶⁸

- der Verkürzung der Studienzeiten,
- der Begrenzung des Finanzbedarfs trotz steigender Studierendenzahlen,
- der Verstärkung der Ausbildungs- gegenüber den Bildungselementen sowie
- der Reduktion der Abbrecherquoten bzw. der Erhöhung der Erfolgsquoten.

In das deutsche Hochschulsystem wurden somit mehr Reformziele aufgenommen als in anderen Staaten, wobei insbesondere politische Ziele eine große Rolle spielten.⁶⁹ Die deutsche Interpretation der Bologna-Reform wird daher von verschiedenen Autoren treffend *„Huckepack-Agenda“*⁷⁰ genannt. Demnach war für die verantwortlichen Bildungspolitiker in Deutschland der Bologna-Prozess *„sowohl ein wichtiges Element zur Weiterentwicklung Europas als auch ein willkommenes Instrument zur Durchsetzung hochschulpolitischer Reformziele. Die Umsetzung der Bologna-Reform folgte einer Agenda, die durch die spezifi-*

⁶⁴ Teichler (2008), S. 68

⁶⁵ Kerr (1990)

⁶⁶ Teichler (2005b), S. 17

⁶⁷ Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer (2012a), S. 15

⁶⁸ Künzel (2010b), S. 4; Reuke (2010), S. 31

⁶⁹ Dittrich (2013), S. 32; Reuke (2010), S. 31

⁷⁰ z.B. Künzel (2010b), S. 5; Reuke (2010), S. 31

*schen Probleme des deutschen Hochschulsystems geprägt war.*⁷¹ Die traditionelle deutsche Studienstruktur (jedenfalls seit der Biedermeierzeit) hatte seine Schwächen: Weder für ausländische Bachelorabsolventen, die sich in Deutschland weiterqualifizieren wollten, noch für deutsche Diplomierte, die sich im Ausland weiterqualifizieren wollten, bestand eine hinreichende Anschlussfähigkeit ihrer Abschlüsse.⁷² Die Bologna-Reform sollte eine Synchronisierung und wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse zwischen den Ländern begünstigen. Sie führte zu einer tiefgreifenden Veränderung akademischer Wissensprozesse: Lernprozesse werden sequenziert in unterschiedliche Studienzyklen mit einer bestimmten Anzahl von Modulen sowie einer Fokussierung auf „Learning Outcomes.“ Die Quantifizierung von Wissen bildet dabei den Ausgangspunkt und die Grundlage der Reform.⁷³ Der Bologna-Prozess führt zu der Konstruktion eines internationalen Bildungsraums: Das vor allem im 19. und 20. Jahrhundert wirkmächtige Konstrukt eines nationalstaatlichen Bildungsraums wird transzendiert, was den Wettbewerb zwischen ausländischen und inländischen Bildungsanbietern befördern sollte.⁷⁴

Der Wettbewerb innerhalb inländischer Hochschulformen in Deutschland sollte durch die formal identischen Abschlüsse vergrößert werden: Fachhochschulen haben durch den Reformprozess eine Aufwertung erfahren. Dieses liegt daran, dass die Abschlüsse institutionell nicht mehr unterschieden werden, wie dies vormals beim Diplom der Fall war.⁷⁵ Die historisch gewachsene Trennung zwischen beiden Hochschulformen wurde aufgeweicht. Da das Fachhochschulsystem wegen seines traditionell eher begrenzten Fächerspektrums und der Schwierigkeit, akademisch hinreichend qualifiziertes und zugleich praxiserfahrenes Lehrpersonal zu rekrutieren, nicht schnell genug wachsen konnte, strebte ein großer Anteil der Studierenden einen Universitätsabschluss an. Das Universitätsstudium war jedoch in der großen Mehrzahl der Studiengänge traditionell weniger auf eine konkrete Berufspraxis als auf fachwissenschaftliche Grundlagen und Methoden sowie auf übergreifende Bildungsinhalte ausgerichtet. Der steigende Bedarf an Absolventen praxisorientierter Studiengänge mit einem Qualifikationsniveau unterhalb des Magisters, eines Staatsexamens oder eines Universitätsdiploms konnte daher zu vertretbaren Kosten nicht befriedigt werden.⁷⁶ Deshalb sollte auch der Bachelorabschluss an den Universitäten als Regelabschluss berufsqualifizierend ausgestaltet und der Zugang zu den Master- und Doktorandenprogrammen von spezifischen Qualifikationsvoraussetzungen ab-

71 Künzel (2010b), S. 4

72 Landfried (2009), S. 4

73 Serrano-Velarde (2008), S. 23

74 Krücken (2005), S. 5

75 Kaufmann (2012), S. 94

76 Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer (2012a), S. 15

Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna
Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit
der Akkreditierung

Pietzonka, M.

2014, XVIII, 288 S. 31 Abb., 11 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-06487-7