

Sonderheft

Hans Rainer Friedrich Bologna-Raum 2010: Stand und Perspektiven

Heidrun Jahn Vergleichbarkeit der Abschlüsse

Siegbert Wuttig Das Bologna-Ziel Mobilität

Martin Leitner Zur Frage der Employability

Jan Rathjen Qualitätssicherung

Alexandra Bitusikova Doctoral Education in Europe

Christian Berthold Grüße aus der Zukunft

Günter Buchholz Kritische Anmerkungen

**Bernd H. Mühlbauer, Joachim Jürgens, Patrick A. Oelfke
und Ji Li** Bachelor- und Masterangebote im Gesundheitswesen

für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst



Die Fachhochschulen nach Bologna

**h/b-Kolloquium 2008
am 11. November 2008 in Bonn**

*Die Durchführung der Tagung sowie die hiermit vorgelegte Dokumentation wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert
(Förderkennzeichen M 300 600)*

Bologna: Wo stehen wir?

*Prof. Dr. Nicolai Müller-Bromley
Präsident des Hochschullehrerbundes*

Wurden die Ziele des Bologna-Prozesses erreicht?

- **Vergleichbarkeit der Abschlüsse**
*Dr. Heidrun Jahn
Consultingagentur für Bachelor,
Master und Akkreditierung
Akkreditierungskommission der AHPGS*
- **Mobilität**
*Dr. Siegbert Wuttig
Leiter der Nationalen Agentur für
EU-Hochschulzusammenarbeit
Deutscher Akademischer
Austauschdienst – DAAD*
- **Employability**
*Prof. Dr. Martin Leitner
Geschäftsführer Hochschul-
Informations-System GmbH (HIS)*
- **Qualitätssicherung**
*Dipl.-Ing. Jan Rathjen
Referatsleiter Studium, Lehre und
Prüfungswesen
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*

- **Ein, zwei oder drei Zyklen**
*Dr. Alexandra Bitusikova, PhD
Senior Adviser and
Programme Manager
EUA Council for Doctoral Education
European University Association*

Perspektiven für die Hochschullandschaft

- **Das Hochschulsystem der Zukunft**
*Dr. Christian Berthold
Geschäftsführer CHE Consult GmbH
Centrum für Hochschulentwicklung*
- **Anwendungsorientierte
Hochschulausbildung
im Bologna-Raum 2010:
Stand und Perspektiven**
*Prof. Hans Rainer Friedrich
Mitglied im Stiftungsrat der
Fachhochschule Osnabrück, bis 2003
Leiter der Hochschulabteilung im
BMBF
Hochschule Bremen*

Perspektiven für die deutschen Fachhochschulen nach 2010

Offene Podiumsdiskussion zwischen den Referenten und den Teilnehmern



Wir haben den Bologna-Prozess nicht gewollt. Die Wissenschaftsminister waren es, die 1999 ohne Absprache mit den Hochschulen beschlossen, innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen – ein klassischer „Top-Down“-Prozess.

DIE FACHHOCHSCHULEN ALS GEWINNER?

Erst auf der Bologna-Folgekonferenz 2001 wurde als weiteres Ziel die „enge Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden“ benannt – doch da ging es nur noch um die Umsetzung, die eigentlichen Entscheidungen waren schon gefallen. Und das Gespräch wurde nun allenfalls mit den Hochschulleitungen geführt, nicht aber mit den Professorinnen und Professoren. Anders als wir es beim aktuellen „Change-Management“ lehren, fand eine frühzeitige Einbeziehung der Betroffenen nicht statt. Wen wundert es also, wenn Minister oder Rektoren Widerstände in den Hochschulen beklagen?

Dennoch haben die Fachhochschulen – genauer: ihre Professorinnen und Professoren – den Ersatz ihrer bis dato erfolgreichen Studiengänge durch neu konzipierte Bachelor- und Master-Studienprogramme, deren Akkreditierung und nahezu flächendeckende Einführung nebst Modularisierung und Credit Points – fast möchte man sagen: wie stets – vorbildlich bewältigt. Brav tragen wir die Konsequenzen der gestiegenen Prüfungsbelastung, mühen uns um den Erhalt des Praxisbezuges und der durch die Modularisierung gefährdeten Mobilität, intensivieren unsere Forschung und bereiten uns auf die Re-Akkreditierung vor.

Im Ergebnis wird den Fachhochschulen oft bescheinigt, sie seien die Gewinner des Bologna-Prozesses: Die leidige Frage der Gleichwertigkeit ihrer Abschlüsse mit denen der Universitäten sei bei Bachelor und Master vom Tisch. Auch hätten sie es verstanden, attraktive und qualitativ überzeugende Master-Angebote zu konzipieren und ihre Forschung auszubauen. Damit hätten sie zu den Universitäten aufgeschlossen – als sei das unser Hauptziel gewesen.

Das Ergebnis könnte auch ein ganz anderes sein – das Verschwinden „der“ Fachhochschule als Hochschulart. Symptomatisch ist der grassierende Verlust des Namens: In 9 (ab 1. April 2009 in 10) von 16 Bundesländern ist die Bezeichnung „Fachhochschule“ bereits der „Hochschule“ gewichen.

Der offene Wettbewerb aller Hochschulen hat begonnen. Welche neuen Hochschultypen in diesem Prozess entstehen und welche davon „unser“ Segment der „anwendungsorientierten“ Lehre und Forschung bedienen, ist noch unklar. Sicher ist allerdings: Jede Hochschule wird künftig ihre Zielgruppe bei Studierenden, deren potentiellen Arbeitgebern und möglichen Partnern in Forschung und Praxis eigenständig definieren müssen. Da kommen auf uns Professoren als tragende Gruppe der Hochschule neue und wichtige Aufgaben zu – um so wichtiger, als die ganze Härte des Wettbewerbs sich erst nach dem Studierenden in 5 bis 10 Jahren zeigen wird.

Wettbewerb funktioniert nur, wenn der Staat die Bedingungen nicht verzerrt. Wir brauchen daher faire Rahmenbedingungen für die Hochschulen, die unsere Kernkompetenz der anwendungsorientierten – und das heißt nicht zweitklassigen – Hochschulausbildung erhalten möchten. Auch wenn an Universitäten erste „Lehrprofessuren“ mit einer Lehrverpflichtung von 12 SWS eingerichtet wurden und Fachhochschulen umfassend von den Möglichkeiten einer Verringerung der Lehrverpflichtung für Forschungsaufgaben Gebrauch machen, bleibt doch ein institutionenbezogener Unterschied bei der zeitlichen Aufteilung von Lehr- und Forschungsaufgaben bestehen, der sachlich immer weniger zu rechtfertigen ist. Der Ausschluss von der Promotion wird jedenfalls für die Hochschulen, die auf Master-Programme setzen, zum Problem. Gleiches gilt für die viel zu geringe Zahl wissenschaftlicher Mitarbeiter. Und die W-Besoldung ist zwar in ihrer Grundstruktur für alle Hochschulen gleich, doch stehen den meisten Universitäten deutlich höhere Vergaberahmen zur Verfügung als anwendungsorientierten Hochschulen – und das, obwohl gerade diese darauf angewiesen sind, qualifizierte und gut verdienende Personen aus der Praxis für Professuren zu begeistern.

Gewinner müssen wir also erst noch werden.

Ihr Nicolai Müller-Bromley



- 03 Leitartikel
Die Fachhochschulen als Gewinner?
Nicolai Müller-Bromley

Vorträge des Kolloquiums

- 08 Anwendungsorientierte Hochschul-
ausbildung im Bologna-Raum 2010:
Stand und Perspektiven
Hans Rainer Friedrich
- 14 Vergleichbarkeit der Abschlüsse
Heidrun Jahn
- 18 Bologna – eine Mobilitätsbremse?
Siegbert Wuttig
- 21 Bildergalerie
- 22 Zur Frage der Employability im Rah-
men des Bologna-Prozesses
Martin Leitner
- 24 Entwicklung und Perspektiven der
Qualitätssicherung im
Bologna-Prozess
Jan Rathjen



Heidrun Jahn

Foto: Eric Lichtenscheidt

- 28 Doctoral Education in Europe:
Trends and Challenges
Alexandra Bitusikova
- 31 Bildergalerie

- 32 Grüße aus der Zukunft – Aspekte der
Entwicklung des deutschen Hoch-
schulsystems von 2008 bis 2028
Christian Berthold
- 41 Bildergalerie



Alexandra Bitusikova

Foto: Eric Lichtenscheidt



Foto: Eric Lichtenscheidt

52 Impressum

Hans Rainer Friedrich

Beiträge zum Thema

- 42** Die Fachhochschulen nach Bologna –
Kritische Anmerkungen zum
h1b-Kolloquium am
11. November 2008
Günter Buchholz
- 45** Bildergalerie
- 46** Bachelor- und Masterangebote im
Gesundheitswesen
*Prof. Bernd H. Mühlbauer, Joachim
Jürgens, Patrick A. Oelfke und Ji Li*
- 51** Europapolitische Konsequenzen
der Föderalismusreform im Bildungs-
bereich



Foto: Eric Lichtenscheidt

Nicolai Müller-Bromley

Anwendungsorientierte Hochschulausbildung im Bologna-Raum 2010: Stand und Perspektiven



Hans Rainer Friedrich

Prof. Hans Rainer Friedrich
Mitglied im Stiftungsrat
der Fachhochschule
Osnabrück,
bis 2003 Leiter der Hoch-
schulabteilung im BMBF,
Hochschule Bremen
hansrf@gmx.de

1. Ausgangslage

1.1 Stand des Bologna-Prozesses

Seit Prag 2001 gehört – auf deutschen Vorschlag hin – auch die EU-Kommission dem Bologna-Prozess als Vollmitglied an und ist seitdem eine der Stützen und Promotoren des Prozesses, oft in zielstrebigere und systematischer Weise als die Nationalstaaten.

Hauptinstrument des Bologna-Prozesses sind Ministerkonferenzen in zweijährigem Rhythmus, die die vergangene Entwicklung bewerten, neue Ziele für die nächsten zwei Jahre setzen und die Bologna-Erklärung (das „Grundgesetz“) durch Minister-Kommuniqués nach jedem Treffen fortschreiben und der Entwicklung anpassen („Änderungs- und Ergänzungsgesetze“). In den zweijährigen Zwischenräumen zwischen den Ministertreffen führen hochrangige Regierungsvertreter und Expertenorganisationen die Arbeiten fort und treffen Vorbereitungen für das nächste Treffen.

Der Bologna-Prozess hat eine große Dynamik entfaltet und hohe Aufmerksamkeit in Europa und weltweit gefunden.³⁾ 16 weitere europäische Staaten sind seither nach Aufnahmesuchen dem Bologna-Prozess beigetreten, so dass die Gesamtzahl der Mitglieder inzwischen 46 Staaten plus EU-Kommission beträgt. Darunter sind sämtliche Mitglieder der Europäischen Union (EU-27) bzw. des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR, „EU-30“), aber auch die Russische Föderation, die Türkei, Staaten Südosteuropas und des Mittelmeerraumes sowie der Vatikan. Zugleich sorgt diese Konstruktion für eine enge Koppelung zwischen der

Hochschul- und Forschungspolitik der EU und der teilnehmenden Staaten, und es wird eine internationale Komponente in die Hochschulpolitik eingebaut, die in so systematischer Weise früher nicht bestanden hat.⁴⁾

Die nächste Ministerkonferenz wird am 28./29. April 2009 als Gemeinschaftsveranstaltung der drei Benelux-Staaten in Leuven (flämischsprachiger Teil) bzw. in Louvain-la-Neuve (französischsprachiger Teil) in Belgien stattfinden.⁵⁾ Dem zweijährigen Rhythmus folgend, wäre die dann folgende Ministerkonferenz erst wieder in 2011. Dazwischen liegt aber das politisch gesetzte gradzahlige erste Zieldatum von 2010. Hierfür haben sich Österreich und Ungarn beworben und den Zuschlag erhalten, diese erste „Jubiläumsveranstaltung mit politischer Bewertung des Erreichten“ gemeinsam in Wien und Budapest auszurichten. Es hängt vom Ergebnis der Bundestagswahl im September 2009 ab, wer von deutscher Seite auf Bundesebene daran teilnehmen wird.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird zwischenzeitlich ein unabhängiges, externes Gutachten erarbeitet, das die Zielsetzungen und die Zielerreichungsgrade des Bologna-Prozesses in politischer und praktischer Hinsicht bewerten und kommentieren soll („Gesamtevaluation“); es wird Gegenstand der Tagung in Wien und Budapest sein.

Während der Ministertagung in Leuven (2009) wird die Tschechische Republik, während der „Jubiläumsveranstaltung“ in Wien und Budapest (2010) wird Spa-

Der sog. Bologna-Prozess wurde am 19. Juni 1999 durch die für das Hochschulwesen verantwortlichen Minister von 30 europäischen Staaten in Gang gesetzt.¹⁾ Sie unterzeichneten die Bologna-Erklärung „Hin zu einem Europäischen Hochschulraum“²⁾ und verabredeten ein Procedere für die weiteren Arbeiten, das in seinen Grundsätzen weiter besteht und sich bewährt hat.

Der Bologna-Prozess strebt eine konvergente Entwicklung (keine Vereinheitlichung) der Hochschulsysteme der teilnehmenden Staaten auf der Basis gemeinsamer Grundprinzipien und Basisstrukturen bis zum Jahr 2010 an. Er hat sich hierfür in drei Schritten (Bologna 1999, Prag 2001 und Berlin 2003) zehn Hauptzielsetzungen gegeben, an deren Konkretisierung und Umsetzung seither gearbeitet wird. Die drei wichtigsten davon sind: Umsetzung der dreistufigen Studienstruktur (Bachelor, Master, Promotion), Aufbau und Umsetzung einer systematischen Qualitätssicherung, Förderung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern.

nien die EU-Präsidentschaft innehaben (die jeweilige EU-Präsidentschaft teilt sich mit dem Gastgeberland den Tagungsvorsitz). Es gibt inzwischen fortgeschrittene Überlegungen für die Zeit nach 2010, für ein „Bologna 2020“. Darüber wird in Leuven und Wien/Budapest beraten und vorher natürlich das Ergebnis der Gesamtevaluation abgewartet werden. Im Vorgriff darauf wird wohl das Mandat des derzeit bestehenden Bologna-Sekretariats der Benelux-Staaten in Brüssel um mindestens ein Jahr verlängert werden.

Diese Ausgangssituation ist ein wesentlicher Anlass für die Tagung des Hochschullehrerbundes (*hlb*) „Die Fachhochschulen nach Bologna“ am 11.11.2008 im Wissenschaftszentrum in Bonn. Bereits heute ist klar, dass die fachlichen, europäischen und globalen Auswirkungen des Bologna-Prozesses weit über den Kontext der Hochschulpolitik im engeren Sinne hinaus gehen und mehr an positiver Entwicklungsdynamik – vor allem im curricularen und international kooperierenden und vergleichenden Bereich – bewirkt haben, als die gemeinsame Vereinbarung eines dreistufigen Hochschulsystems (Bachelor, Master, Doctorate) allein erwarten ließ.⁶⁾

Es geht jetzt darum, die Ziele des Bologna-Prozesses zügig weiter umzusetzen und die Entfaltungs- und Entwicklungschancen dieses größten, nach

gemeinsamen Grund- und Strukturprinzipien arbeitenden Hochschulraumes der Welt zu nutzen – je nach Hochschultyp, Profil und spezieller Ausrichtung der einzelnen Hochschulinstitution.

1.2 Die Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem

Die deutschen Fachhochschulen sind ein eigenständiger Hochschultyp mit besonderer Betonung des Praxisbezugs in Lehre und Weiterbildung und der angewandten Forschung und Entwicklung (aFuE). Die Regelungen über die Fachhochschulen treffen – nach dem Untergang des Hochschulrahmengesetzes des Bundes (HRG) am 01.10.2008 als Folge der Föderalismusreform – die Hochschulgesetze der Länder. Professoren an Fachhochschulen verfügen über einen in der wirtschaftlichen Praxis sehr relevanten Vorteil: Sie müssen – neben ihrer wissenschaftlichen Qualifizierung – eine mindestens fünfjährige Berufspraxis in dem Berufsfeld nachweisen, das sie in Lehre und angewandter Forschung vertreten wollen.

Die Fachhochschulen haben (bisher) kein eigenes Promotionsrecht; sie können besonders begabte FH-Absolventen

aber in sog. kooperativen Verfahren zusammen mit einer Universität promovieren. Die entsprechenden Zahlen nehmen langsam zu; die Verfahren stoßen aber immer noch auf – eher institutionell als fachlich begründete – Widerstände auf Seiten der Universitäten.⁷⁾ Die Fachhochschulen erhalten bisher keine Förderung aus den neuen Sonderprogrammen/Mischfinanzierungen im Forschungsbereich, die während bzw. direkt nach der Föderalismusreform aufgelegt wurden;⁸⁾ sie erhalten aus strukturellen Gründen keinen bzw. nur einen verschwindend geringen Anteil der umfangreichen Forschungsmittel der DFG, und es gibt auch keine „DFG für die angewandte Forschung an Fachhochschulen“ (sondern nur ein seinerzeit von mir initiiertes Bundesprogramm – hat inzwischen den Namen „FHprofUnd“⁹⁾ – und einige kleinere Landesprogramme). Am Exzellenzprogramm für die Hochschulen können die Fachhochschulen nicht teilnehmen.¹⁰⁾

Dabei sind die Leistungen der Fachhochschulen durchaus beeindruckend: Ca. zwei Drittel der in Deutschland tätigen Ingenieure und ca. die Hälfte der hier tätigen Betriebswirte sind Fachhochschulabsolventen. Wenn Deutschland trotz gestiegenem Euro-Kurs, hoher Energiepreise wegen gravierender Abhängigkeit von ausländischen Öl- und Gas-Lieferanten und zunehmender

Schwellenländer-Konkurrenz es schafft, zum fünften Mal in Folge Export-Weltmeister bei Waren (vor USA, Japan und China)¹¹⁾ zu werden, hat das auch etwas mit der Leistung dieser Absolventen (und vieler anderer fleißiger Erwerbstätiger) zu tun. Warum die politisch Verantwortlichen den Fachhochschulen trotzdem weiterhin große strukturelle Nachteile in der Ausgangs- und Entfaltungssituation zumuten, bleibt unverständlich.

In Großbritannien hat man da schon 1992 mehr Mut bewiesen und die Hochschultypen vereinheitlicht: Aus den praxisbezogenen Polytechnics wurden über Nacht sog. „New Universities“ (das Promotionsrecht hatten sie übrigens schon vorher auch als Polytechnics, ohne dass dies Oxford oder Cambridge geschadet hätte). In den weltweit bekannten Hochschulrankings kommen unter den ersten 25 Unis auch in 2008 weiterhin 14 aus den USA, 6 aus Großbritannien und 2 aus Japan, keine aus Deutschland vor. Unter den Top-100 gibt es ganze drei deutsche Hochschulen, unter den Top-200 ganze elf.¹²⁾ Vielleicht wäre es für den Wirtschaftsstandort Deutschland und die benötigte Wertschöpfung hier effizienter, die strukturellen Rahmenbedingungen der Fachhochschulen etwas zu verbessern.

Dass so etwas auch in Deutschland ganz schnell geht, wenn nur die politische Lobby da ist, belegen einige Beispiele: Die (frühere) Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg, die European Business School in Schloss Reichartshausen oder die School of Finance and Management in Frankfurt.

1.3 Kenngrößen der deutschen Fachhochschulen

Nach dieser allgemeinen Beschreibung und Einordnung der deutschen Fachhochschulen kann die Ausgangslage noch durch den (vergleichenden) Blick auf einige Kenngrößen vervollständigt werden:

	Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)	Universitäten (einschl. TU's und TH's; ohne Kunst- und Musikhochschulen)	nachrichtl.: alle Hochschulen
Anzahl Einrichtungen	189	109	353
darunter private	70	9	80
darunter kirchliche	20	12	40
Studienanfänger	119.082,00	229.219,00	361.459,00
darunter weiblich in %	40,60	54,40	49,80
darunter Ausländer in %	13,40	20,10	17,70
Studierende	546.013	1.338.556	1.941.763
darunter weiblich in %	37,50	51,60	47,70
darunter Ausländer in %	10,50	12,50	12,00
Bestandene Prüfungen 06	77.968	128.548	256.820
darunter weiblich in %	43,30	49,00	50,90
darunter Ausländer in %	7,10	11,50	11,50
Studienangebote insg.	3.777	9.060	13.587
darunter Bachelor	2.094 (55,4 %)	3.049 (33,7 %)	5.257 (38,7 %)
davon akkreditiert in %	60,50	26,80	39,71
darunter Master	1.280 (33,9 %)	2.814 (31,1 %)	4.188 (30,8 %)
davon akkreditiert in %	66,70	33,10	43,00
FH-Master			
höh. Dienst akkr.	660		
gestufte Studienangebote	3.374	5.863	9.445
in % der Studienangeb.			
insgesamt	89,30	64,70	69,51
davon akkreditiert in %	62,80	19,30	41,20
Studienabbrecherquote (vorläufig; nach HIS)	22,00	20,00	21,00
D-Studienzeit Bachel. (Sem.)			8,0
D-Studienzeit Master (Sem.)			9,0
D-Studienzeit Übrige (Sem.)			11,4
Erasmus-Studenten 2006/07			
incoming (D=Gastland)			17.881 (Platz 3)
outgoing (D=Entsendeland)	4.856 (20,3 %)	18.488 (77,4 %)	23.884 (Platz 1)
Hochschulkooperationen			
international (Anzahl)	5.589	12.939	19.159
(in Prozent)	29,17	67,53	100,00
dar. im Bologna-Raum			
in %	76,11	77,41	76,75
Art der Forschung	aFuE	Grdlagen- u. aFuE	
Promotion	(nur) kooperativ	ja	
eig. wiss. Nachw.-Ausb.	nein	ja	

Quellen: Statistisches Bundesamt; HRK-Hochschulkompass; Akkreditierungsrat

Fazit: Die Fachhochschulen sind gut aufgestellt; auf die Studienabbrecherquote müssen sie aufpassen und bei der ERASMUS-Beteiligung könnten sie noch ein bisschen zulegen (hängt aber mit der noch eher technisch geprägten Fächerstruktur zusammen; die Frauenquote bei den ERASMUS-outgoings ist zufriedenstellend hoch).

Die Fachstudien dauern an Fachhochschulen bemerkenswert kürzer als an Universitäten; die Betreuung ist besser; die Zufriedenheit der Studierenden – vor allem mit der fachlichen Darbietung des Lehrstoffs – ist höher als an Universitäten und steigt seit Jahren stetig (auch wenn es trotzdem noch viel zu verbessern gibt).¹³⁾

Eigentlich müsste all dies dazu führen, dass die Fachhochschulen von der Hochschulpolitik in Bezug auf ihre Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten (Lehrdeputat, Forschungsmöglichkeiten, Mitarbeiter) besser ausgestattet würden. Verbal ist da auch einiges festzustellen, faktisch gehen aber die großen Brocken – vor allem die alten und neuen Mischfinanzierungen – weiterhin überwiegend an die Universitäten.

2. Einschränkungen des Vortragsthemas

Es geht um die Fachhochschulen mit ihrer spezifischen Ausrichtung (praxisorientierte Lehre und anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung (aFuE) und ihre Einbettung und Entfaltungschancen, auch zusammen mit ganz oder annähernd äquivalenten ausländischen Einrichtungen im entstehenden Europäischen Hochschulraum (EHEA). Dazu könnte man einen ähnlichen Blick auf die Ausgangslage für alle fachhochschul-äquivalenten Einrichtungen im Bologna-Raum erwarten. Dies trifft jedoch noch auf erhebliche statistische und Einordnungsschwierigkeiten und ist im Rahmen der zeitlichen und sonstigen Vorgaben dieses Vortrags nicht zu leisten.

Das führt mich zu einer kleinen Reminiszenz: als damaliger Leiter der Hochschulabteilung im BMBF habe ich bereits im Jahr 1996 zu einer Fachtagung und einem Erfahrungsaustausch „Fachhochschulen in Europa“ nach Köln eingeladen.¹⁴⁾ Die Tagung war – am alten europäischen Standort Köln –

erstens schön und zweitens erfolgreich. Es wäre vielleicht an der Zeit – auch unter den speziellen Gesichtspunkten des Bologna-Prozesses – nach vielen Jahren einmal erneut eine Tagung dieser Art zu veranstalten (könnte eine Aufforderung an BMBF oder EU-Kommission – oder gemeinsam ? – sein...).

2.1 Statistische Einschränkungen

Die Lage für eine statistische Übersicht der fachhochschulähnlichen Hochschuleinrichtungen im Bologna-Raum ist nach wie vor recht schwierig. Zwar verfügen wir mit der von der UNESCO entwickelten „International Standard Classification of Education (ISCED)“¹⁵⁾ über ein hinreichendes statistisches Instrument und die OECD macht daraus auch hinreichend verständliche Übersichten, z. B. die neue Ausgabe von „Education at a Glance 2008“.¹⁶⁾ Aber nicht einmal alle EU-Länder sind OECD-Länder und nicht alle Bologna-Länder sind EU- oder OECD-Mitgliedsstaaten. So gibt es weder bei Eurostat, dem Statistischen Amt der Europäischen Union,¹⁷⁾ noch bei der OECD verständlich aufbereitete statistische Übersichten über alle oder einzelne Hochschultypen im Bologna-Bereich.

Die von den Bologna-Mitgliedsstaaten seit 2003 eingereichten „National Reports“ sind eher legalistisch aufgebaut und geben dazu nichts her. Der Versuch, 46 nationale Quellen (nicht alle in Englisch verfügbar) aufzuspüren und vergleichbar darzustellen, wäre vom Arbeitsaufwand her sehr groß und würde die Vorlaufdimensionen dieses Kolloquiums sicher sprengen.

Die Datenlage ist jedoch für die Beschreibung eines sehr dynamischen und interessanten Prozesses wie den Bologna-Prozess sehr unbefriedigend. Das haben auch die Minister erkannt und auf ihrer Tagung in London den Auftrag an Eurostat und Eurostudent gegeben, sich um eine Verbesserung der



Foto: Eric Lichtenscheidt

Spektrum von Hochschuleinrichtungen nach Leistungsmerkmalen

Bezeichnung	Bezeichnung	Lehre	Master-Angebote ?	Weiterbildung ?	Eigene aFuE ?	Pro-motion ?	Dauer in Jahren
Universities	Unis	x	x	x	x	x	> 3
Non-University-sector	FH's	x	x	x	x	koop.	> 3
	?	x	x	x			> 3
	?	x		x			= 3
	?	x					= 2

Datenlage zu bemühen;¹⁸⁾ bislang liegen aber noch keine konkreten Ergebnisse vor (für die Ministertagung 2009 in Leuven soll ein Bericht vorgelegt werden).

2.2 Ungereimtheiten der politisch verwendeten Hochschul-Nomenklatur

Obwohl vorhandene statistische Instrumente (wie das oben erwähnte ISCED) trennschärfer – allerdings für den „Normalbürger“ weniger verständlich – sind, wird die politische Diskussion über den Hochschulbereich auf nationaler und europäischer Ebene meist grob in zwei (umgangssprachlichen) Blöcken geführt:

„Universities“ einerseits und „Non-University-Sector“ andererseits. Die Fachhochschulen werden dabei – obwohl sie sich in der englischen Bezeichnung mit Zustimmung von KMK und HRK „Universities of Applied Sciences“ nennen, überwiegend dem „Non-University-Sector“ zugeordnet. Dies ist zunehmend unbefriedigend und wird dem Profil und der fachlichen Leistungsfähigkeit der Fachhochschulen nicht mehr gerecht.

Wenn man die verschiedenen Hochschuleinrichtungen – wie z. B. in Broschüren von Automobilherstellern – nach Ausstattungs- und Leistungsmerkmalen beschreiben würde, käme etwa folgendes Bild zustande (s. o.).

Nur die oberste Zeile läuft unter „Universities“. Alles andere – obwohl im Leistungsspektrum überaus unterschied-

lich – wird unter „Non-University-Sector“ zusammengefasst. Das ist ungefähr so, als würden Reiseveranstalter 1-Sterne-Hotels bis 4-Sterne-Hotels unter einer einzigen Kategorie „gehobenes Hotelangebot“ zusammenfassen. Natürlich wird das keinem vernünftigen Hotelmanager einfallen, aber bei Hochschul-, Innen- und Finanzpolitikern geht es.

Das ist in den USA anders. Das vorhandene breite Spektrum an Hochschuleinrichtungen – mit je eigenen Verdiensten, sozialen Zugangsmöglichkeiten und weiteren Entfaltungschancen – wird nach verschiedenen, klar nachvollziehbaren Kriterien nach der sog. „Carnegie Classification“¹⁹⁾ in derzeit 6 Klassen eingeteilt. Interessenten wissen dann bei jeder Einrichtung, wo im Spektrum sie sich befinden und was die Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Vor- und Nachteile betrifft. Vielleicht brauchten wir eine Art „Carnegie Classification“ auch auf europäischer Ebene oder der des Bologna-Raums. ...

3. Entwicklungs- und Kooperationsmöglichkeiten der Fachhochschulen im Bologna-Raum

Wenn (siehe oben) eine statistische Übersicht der fachhochschul-äquivalenten Einrichtungen im Europäischen Hochschulraum mit ihren auch BIP-relevanten besonderen Merkmalen (Praxisbezug der Lehre und Anwendungsorientierung der Forschung) auf die Schnelle noch nicht möglich ist, kann

man sich dem Thema trotzdem hilfsweise mit Indikatoren von anderer Seite nähern.

Das betrifft zum ersten einen Blick auf die (bei der HRK registrierten) Hochschulkooperationen (Tabellenkürzel: „coops“). Hier kann man sehen, mit den Hochschulen welcher Länder derzeit besonders intensive Beziehungen bestehen und mit welchen Bologna-Ländern die HS-Beziehungen derzeit noch eher dünn sind.

Wenn man die sachlich nicht mehr hinreichende (s. o.) Trennung in „Universities“ und „Non-University-Sector“ für einen Moment noch einmal akzeptiert, müssten in dem „Non-University-Block“ einige fachhochschulähnliche Einrichtungen zu finden sein. Auf europäischer Ebene (und insbesondere gegenüber der willigen EU-Kommission, die einfache Partner mit Sitz in Brüssel sucht) behaupten zwei Organisationen, die Hochschulen im Bologna-Raum umfassend zu vertreten: die „European University Association (EUA)“ für die Universitäten und die „European Association of Higher Education Institutions (EURASHE)“ für den Non-University-Sector. Deshalb ist zum zweiten vielleicht ein kurzer Blick auf die Mitgliederstruktur und den Vertretungsanspruch von EURASHE lohnend, zumal es hier in den letzten Jahren erhebliche Veränderungen gegeben hat. (Die deutschen Fachhochschulen sind bisher (nur) über ihre HRK-Mitgliedschaft institutionell in der EUA vertreten.

HS-Kooperationen von Fachhochschulen im Bologna-Raum

A	B	BG	CY	CZ	DK	EST
FIN	F	D	GR	H	IRL	I
LV	LT	L	M	NL	PL	P
RO	SK	SLO	E	S	GB	(EU-27)
IS	FL	N				(„EU-30“)
HR	TR	AL	AND	AR	AZ	BIH
GE	V	MD	RUS	SRB	MNE	CH
MK	UA					(Non-EU)
plus EU-Kommission ... (und „Consultative Partners“)						
EUA	CoE	EURASHE	ESU	CEPES	ENQA	
E.I.	BusinessEurope					

Anzahl der bei der HRK registrierten HS-Kooperationen (www.hrk.de):



Zum Vergleich:



EURASHE-Mitglieder sind sie – mit einer Ausnahme: Fachhochschule Frankfurt – nicht, weil nach ihrer Ansicht zu viele, im Leistungsspektrum zu unterschiedliche Institutionen (siehe Tabelle oben) in EURASHE zusammengefasst sind).

3.1 Hochschulkooperationen der Fachhochschulen

Im Hochschulkompass der HRK wird seit geraumer Zeit die Zahl der registrierten Hochschulkooperationen mit anderen Staaten der Welt bereit gestellt (www.hrk.de oder www.hochschulkompass.de). Nach dem Stand vom Ende September 2008 gab es insgesamt 19.159 Kooperationen weltweit, davon 5.581 (29,1%) an Fachhochschulen und 12.918 (67,4%) an Universitäten. 76,11% bei den Universitäten und 77,41% bei den Fachhochschulen finden allein im Bologna-Raum statt.

Etwas komprimiert und nach Größenklassen eingeteilt ergibt sich für die Fachhochschulen für den Bologna-Raum oben stehendes Bild.

Danach zeigt sich: die Zusammenarbeit konzentriert sich stark auf die „etablierten“ Staaten. 68,5% aller Kooperatio-

nen werden allein in der EU, fast 78% im Bologna-Raum abgewickelt. Starke Zusammenarbeit (über 100 Kooperationen) konzentriert sich auf nur 12 von 46 Staaten (B, FIN, F, H, IRL, I, NL, PL, E, S, GB, RUS).

Unter den „nur“ 22,59% für den gesamten „Rest der Welt“ ist ebenfalls eine starke Konzentration (Brasilien, China, Indien, Japan, USA) zu beobachten.

3.2 Mitgliederstruktur von EURASHE

EURASHE hat mit inzwischen 828 Institutionen (davon nur 7 außerhalb des Bologna-Raums), eine in den letzten Jahren stark gewachsene und veränderte, aber nach wie vor recht unterschiedliche Mitgliedschaft. Die größte Gruppe stellt inzwischen Russland mit 263 Institutionen (meist „Academies ... oder Institutes of ...“), die zweitgrößte Frankreich mit 145 Einrichtungen (offenbar alle „Instituts Universitaires de Technologie/IUT, zweijährige Ausbildungsgänge) und die drittgrößte Dänemark mit 80 Einrichtungen (überwiegend die nicht-universitären 3-jährigen Colleges). Der Rest ist eine ziemlich heterogene Gruppe mit unterschiedlichem Leistungsspektrum. 20 Bologna-Mitgliedsstaaten sind (noch) nicht mit Einrichtungen vertreten (BG, CY, I, L, SK, S, IS, TR, AL, AND, AR, AZ, BIH, GE, V, MD, SRB, MNE, MK, UA). Einzige deutsche Fachhochschule, die Mitglied ist, ist die Fachhochschule Frankfurt.

Ebenfalls komprimiert und nach Größenklassen ergibt sich folgendes unten stehende Bild.

Innerhalb der EURASHE-Mitgliedschaft gibt es einige fachhochschulähnliche

EURASHE: Institutionelle Mitglieder im Bologna-Raum (821)

A	B	BG	CY	CZ	DK	EST
FIN	F	D	GR	H	IRL	I
LV	LT	L	M	NL	PL	P
RO	SK	SLO	E	S	GB	(EU-27)
IS	FL	N				(„EU-30“)
HR	TR	AL	AND	AR	AZ	BIH
GE	V	MD	RUS	SRB	MNE	CH
MK	UA					(Non-EU)
plus EU-Kommission ... (und „Consultative Partners“)						
EUA	CoE	EURASHE	ESU	CEPES	ENQA	
E.I.	BusinessEurope					

Anzahl der bei der HRK registrierten HS-Kooperationen (www.hrk.de):





Foto: Eric Lichtenscheidt

Einrichtungen (einige Hogescholen, einige britische New Universities), die mögliche Partner sein könnten. Im Ganzen scheint aber aufgrund der starken Unterschiedlichkeit der Mitglieder die bisherige Haltung der deutschen Fachhochschulen richtig, in EURASHE nicht vertreten zu sein. Sie sollten – soweit auf der Ebene der einzelnen Einrichtung möglich – versuchen, künftig durch einen weiteren systematischen Ausbau ihres Leistungsspektrums Mitglieder der „European University Association (EUA)“ zu werden (siehe hierzu „Empfehlungen“ weiter unten).

Angesichts von 20 nicht vertretenen Bologna-Staaten muss die EU-Kommission sich fragen, ob der Anspruch von EURASHE, den ohnehin unscharfen „Non-University-Sector“ umfassend zu vertreten, aufrecht erhalten werden kann.

4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Verankerung im Bologna-Raum mit gemeinsamen Grund- und Strukturprinzipien (größter kohärenter Hochschulraum der Welt) gibt den Fachhochschulen ein zusätzliches Standing, auch global selbstbewusst als interessanter Partner auftreten zu können.

Die Fachhochschulen sind mit Hochschulkooperationen qualitativ und quantitativ gut vertreten, sollten sie aber gleichwohl weiter ausbauen – und zwar sowohl im Bologna-Raum wie darüber hinaus. Angesichts der zunehmenden Bedeutung Asiens und Südamerikas ist der Prozentanteil der Kooperationen für den „Rest der Welt“ eigentlich zu gering.

Dabei bieten sich zwei Strategien an:

- Kooperation mit starken Partnern weiter ausbauen (profil- und disziplinenorientiert)

- „Länderexperte“ werden (bisher unterversorgte Regionen erschließen; kulturell und fachlich für bestimmte Länder „sprechen“ können).

Nur „Vollanbieter“ können die Entfaltungschancen des Bologna-Raumes voll nutzen. Die Fachhochschulen sollten deshalb ihre Bemühungen verstärken, zu systematischeren Vereinbarungen über kooperative Promotionen mit in- und ausländischen Partnern für ihre guten Absolventen (fakultäts- bzw. disziplinenorientiert) zu kommen.

Vieles im Bologna-Raum wird auf europäischer Ebene angestoßen oder vorbereitet. Die EU-Kommission arbeitet – auch projektbezogen – eng mit den beiden europäischen Organisationen „European University Association (EUA)“ und „European Association of Higher Education Institutions (EURASHE)“ zusammen, die beanspruchen, die Hochschulen umfassend zu vertreten. Zugleich sitzen diese Organisationen als sog. „Consultative Partners“ unmittelbar mit am „Bologna-Tisch“, erhalten alle Dokumente und beraten über Vorschläge der weiteren Entwicklung mit.

Fachhochschulen konnten bisher nicht individuelle Mitglieder der EUA werden. Das soll sich jetzt ändern, wenn sie

- a) Forschungsaktivitäten (in der angewandten Forschung und Entwicklung) in größerem Umfang durchführen und nachweisen (z. B. durch Listen und/oder einen hinreichend aktuellen Forschungsbericht, Beteiligung am 7. EU-Forschungs-Rahmenprogramm)²⁰⁾
- b) (kooperative) Promotionen nicht nur unregelmäßig, sondern systematisch zusammen mit Partnern betreiben.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) muss solche Aktivitäten bestätigen.

Es erscheint sinnvoll, dass möglichst viele Fachhochschulen, die über entsprechende Voraussetzungen verfügen, sich jetzt um eine Mitgliedschaft in der EUA bemühen (Antragsformulare bei der EUA erhältlich).²¹⁾ Der Jahresbeitrag beträgt ca. 2.800 Euro für eine Hochschule mit 7.500 Studierenden. ■

- 1) Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, Bonn, 1. Auflage Februar 2007, ISBN: 3-938738-22-7, siehe auch www.hrk-bologna.de und die derzeitige Homepage des Bologna-Prozesses: www.bologna2009benelux.org und www.ond.vlaanderen.be/hogeonderwijs/bologna/
- 2) Unterzeichnet haben die Bologna-Erklärung am 19.06.1999 die Vertreter von 29 Staaten. Liechtenstein, das auch unterzeichnen wollte, wurde aus Versehen der italienischen Gastgeber nicht eingeladen. Dieses Versehen wurde – auf deutschen Antrag hin – in der Ministerkonferenz in Prag 2001 geheilt, so dass von einem Ausgangsbestand von 30 Gründungsmitgliedern des Bologna-Prozesses auszugehen ist.
- 3) Pavel ZGAGA: „Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. On the External Dimension of the Bologna Process“, Report for the Norwegian Ministry of Education and Research, Oslo, Dec. 2006 (Bologna-Dokument, elektronisch verfügbar)
- 4) German Rectors' Conference (HRK): „Educating for a Global World. Reforming German Universities toward the European Higher Education Area“, HRK-Broschüre, Bonn 2008 (elektronisch verfügbar)
- 5) Vgl. die derzeit aktuelle offizielle Homepage des Bologna-Prozesses, die auch alle relevanten Dokumente und Verweise auf die wichtigsten Teilnehmerorganisationen enthält: www.bologna2009benelux.org und www.ond.vlaanderen.be/hogeonderwijs/bologna/
- 6) So auch die Bewertungen der letzten vorliegenden „Trends-Berichte“ der EUA und in einem kürzlichen Gutachten des Wissenschaftsrates, siehe: Sybille REICHERT, Christian TAUCH: „Trends IV: Universitäten setzen Bologna-Reform um“, EUA-Report im Auftrag der EU, elektronisch verfügbar (www.eua.be), Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“, WR-Drs. 8639-08 vom Juli 2008, Köln, ISBN: 978-3-935353-44-1 (www.wissenschaftsrat.de). Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa“, Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007, Bonn, Dez. 2007, ISBN: 978-3-938738-45-0
- 7) Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Ungeöhnliche Wege zur Promotion? Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelorabsolventen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2007, Bonn, Dez. 2006, ISBN: 3-938738-33-2, Hans-Wolfgang WALDEYER: „Das kooperative Promotionsverfahren“, Die Neue Hochschule Bd. 48 Heft 2/07, S. 08 – 11, Bad Honnef 2007, ISSN: 0340-448 x, Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2007, Bonn, Jan. 2007, ISBN: 3-938738-38-3
- 8) Eine der Begründungen für die Durchführung der Föderalismusreform war, dass wieder klare Verantwortlichkeiten für bestimmte Bereiche hergestellt und Mischfinanzierungen abgebaut werden sollten. Seither gibt es eine zunehmende Zahl von Mischfinanzierungen und der Ruf nach einer Bundesmitfinanzierung im Bildungsbereich wird – auch aufgrund schlechter internationaler Vergleichszahlen (Pisa; OECD-Education at a glance) ständig lauter. Auf die Notwendigkeit einer Föderalismusreform im Hochschulbereich bezogen kann man – pardon – davon sprechen, dass der Wahlbürger offensichtlich „auf den Arm“ genommen wurde.
- 9) Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): „Angewandte Forschung an Fachhochschulen im Verbund mit der Wirtschaft (FH3)“, Evaluation des BMBF-Förderprogrammes 2004-2006, Bonn 2008, BMBF: „FHprofUnd – Forschung an Fachhochschulen mit Unternehmen“, BMBF-Aktuell, www.bmbf.de/de/1952.php, „Forschung an Fachhochschulen – Erfolgreich in die Zukunft“, vhw-Mitteilungen Heft 4/2007, S. 31, Düsseldorf 2007 (www.vhw-bund.de)
- 10) Näheres zur Exzellenzinitiative unter www.wissenschaftsrat.de/exini_start.html
- 11) World Trade Organisation (WTO): „World Trade Report 2007“, Genf 2007, ISBN: 978-92-870-3401-4 (www.wto.org), WTO: „International Trade Statistics 2007“, Genf 2007, ISBN: 978-92-870-3407-6
- 12) Weltweites Ranking der Times Higher Education Supplement (THES), www.welt.de/topunis. Bei aller berechtigten Detailkritik an solchen Rankings ergibt sich auch bei weiteren weltweit bekannten Rankings wie dem der Shanghai Jiaotong University kein für die deutschen Universitäten strukturell besseres Bild (www.wikipedia.org/wiki/Academic_Ranking_of_World_Universities)
- 13) Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“, WR-Drs. 8639-08, Köln, Juli 2008, ISBN: 978-3-935353-44-1, S. 20, 21, 23, 37-38
- 14) Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „Fachhochschulen in Europa. Internationale Fachtagung „Information, Kooperation und Anerkennungsfragen“, Bonn, Dez. 1997
- 15) UNESCO: „International Standard Classification of Education (ISCED 1997)“, www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isc_ed_1997.htm
- 16) Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): „Education at a Glance 2008: OECD Indicators“, OECD-CERI, Paris 2008, ISBN: 9264046283 (www.oecd.org)
- 17) Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat), Luxemburg, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/>
- 18) London Communiqué „Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world“, London, 18 May 2007, p. 6, para. 3.4 „Data collection“ (www.bologna2009benelux.org)
- 19) The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 51 Vista Lane, Stanford CA 94305, 650-566-5100 (www.carnegiefoundation.org/)
- 20) Die Koordinierungsstelle für die Wissenschaftsorganisationen (KOWI) führt am 13.11.2008 an der Fachhochschule Potsdam einen Informationstag zu den Beteiligungsmöglichkeiten am 7. EU-Forschungs-Rahmenprogramm durch; Teilnahme kostenlos, Anmeldung erforderlich (www.kowi.de/infotag-potsdam)
- 21) EUA Brüssel, www.eua.be

Vergleichbarkeit der Abschlüsse



Heidrun Jahn

Dr. Heidrun Jahn
Consultingagentur für
Bachelor, Master und
Akkreditierung
Akkreditierungskommission
der AHPGS
heidrun.jahn@berlin.de

Ansprüche und Prinzipien des Bologna-Prozesses

Bereits in der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 gehört die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ zu den Zielen, die für die Errichtung des europäischen Hochschulraums und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit für vorrangig gehalten werden. Durch die Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt, einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate), soll vor allem die bessere Anerkennung von Qualifikationen der europäischen Bürger erreicht und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems gefördert werden.¹⁾

Für die Entwicklung des europäischen Hochschulraums wurden weitere Ziele vereinbart, auf den Bologna-Folgekonferenzen ergänzt und der Stand ihrer Erfüllung wurde bilanziert. Einige dieser gemeinsamen europäischen Vereinbarungen sind bezogen auf die Einschätzung der Vergleichbarkeit der Abschlüsse und der damit verbundenen Qualifikationen besonders bedeutsam. Das ist einmal die „Einführung eines Diploma Supplements“, das den Hochschulabschluss ergänzen soll. Es liefert nach einer auf europäischer Ebene entwickelten Vorlage zusätzliche Informationen zu dem Studiengang, den die in Zeugnis und Urkunde genannte Person erfolgreich abgeschlossen hat. Das Diploma Supplement soll die Transparenz der Hochschulabschlüsse und der damit verbundenen Qualifikationen erhöhen.

Zum anderen sind es europäische Vereinbarungen, die sich vor allem auf die Qualität der Hochschulausbildung beziehen. Hervorzuheben ist die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung“. Diese ist auf die Erarbeitung vergleichbarer und wechselseitig anerkannten Kriterien und Methoden gerichtet. Die Wissenschaftsminister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Auf europäischer Ebene werden Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung vereinbart, die in den nationalen Qualitätssicherungssystemen umgesetzt werden sollen und ein europäisches Register der Qualitätssicherungsagenturen wird eingerichtet.

Als Vergleichsbasis für die Hochschul Ausbildung aber auch zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen haben die europäischen Wissenschaftsminister die „Entwicklung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen“ vereinbart. Gemeinsame Bezugsrahmen, in denen Qualifikationsniveaus beschrieben werden, sollen die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen erleichtern und verbessern.²⁾

Mit den erläuterten Ansprüchen des Bologna-Prozesses sind vor allem folgende **Prinzipien** für deren Umsetzung verbunden:

- a) Die Vereinbarungen des Bologna-Prozesses stellen einen entwicklungsorientierten Referenzrahmen dar, der vielfältige Ausgestaltungen auf nationaler Ebene ermöglicht. Die im Bologna-

Ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses ist die Kompatibilität der Hochschulabschlüsse. Um einschätzen zu können, inwieweit diese Zielvereinbarung der europäischen Wissenschaftsminister bisher erreicht wurde, soll von den damit verbundenen Ansprüchen und Prinzipien für ihre Umsetzung ausgegangen werden. Darauf basierend wird der Stand der Umsetzung vergleichbarer Abschlüsse an deutschen Hochschulen gekennzeichnet.

Prozess vereinbarten Ziele und Referenzstrukturen sollen zu mehr Transparenz und besserer Vergleichbarkeit der nationalen Hochschulsysteme führen ohne nationale Besonderheiten zu nivellieren. Der durch den europäischen Referenzrahmen eröffnete Handlungsspielraum ist unter Beachtung nationaler Spezifika zu erschließen.

- b) Für die Umsetzung der Bologna-Vereinbarungen auf nationaler Ebene sind Strategien und Gestaltungsvarianten zu wählen, die sowohl Vergleichbarkeit als auch Vielfalt, Erfüllung vereinbarter Kriterien als auch Autonomie der Hochschulen gewährleisten. Die Wissenschaftsminister verabredeten z. B. auf der Berlin-Konferenz, auf europäischer Ebene ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln. Gleichzeitig unterstrichen sie, dass die Hauptverantwortung für Qualitätssicherung entsprechend dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt und dass dieses die Grundlage für eine tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet.³⁾

- c) Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse ist mit einer Orientierung an Lernergebnissen verbunden, die in unterschiedlichen Studienzeiten, an verschiedenen Hochschultypen und auch außerhalb der Hochschule erworben werden können. Es soll ein Paradigmenwechsel in der Hochschulausbildung stattfinden: Von der traditionellen Orientierung am „input“, an Lehraufwand und Inhaltsangebot, zu einer stärkeren Orientierung am „out-come“, an Lernaufwand und Qualifikationsergebnis. Das Prinzip der Orientierung an Lernergebnissen unter Vernachlässigung von Lerndauer und Lernort ist insbesondere bei der Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium umzusetzen.

Stand der Umsetzung an deutschen Hochschulen

In Deutschland wurde parallel zum traditionellen Studiengangs- und Graduiertensystem ein gestuftes System von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor (erster Abschluss) und Master (zweiter bzw. weiterer Abschluss) eingeführt. Die Abb. 1 zeigt die Bachelor- und Masterstudienangebote im Winter-

semester 2008/09 nach Hochschularten. Es wird erkennbar, dass die Mehrzahl der Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor und Master führt (ca. 70 Prozent). Zwischen den Hochschularten gibt es deutliche Unterschiede im Stand der Einführung gestufter Studiengänge. Die Fachhochschulen sind in der Umstellung ihrer Studienangebote auf ein gestuftes System am weitesten fortgeschritten: Etwa 90 Prozent ihrer Studiengänge führen zu den Abschlüssen Bachelor und Master.

Die Zahl der Studierenden und insbesondere der Studienanfänger in Bachelor- und Masterstudiengängen ist deutlich gestiegen: Bezogen auf die Studienanfänger insgesamt z. B. von 44% im Wintersemester 2006/07 auf 65% im Wintersemester 2007/08.⁴⁾ Bemerkenswert ist der Anteil der Bacheloranfänger an Fachhochschulen: Im Wintersemester 2007/08 befinden sich 75% der Studienanfänger in einem Bachelorstudiengang, an Universitäten sind es 49% der Studienanfänger.⁵⁾

Neben den gekennzeichneten positiven Tendenzen werden auch Probleme bei der Einführung eines gestuften Systems

Abb. 1: Bachelor- u. Masterstudienangebote nach Hochschularten im WS 2008/09

Hochschulart	Studiengänge insgesamt	davon			
		Bachelor	Master	zusammen	% von insg.
Universitäten	8.970	3.067	2.729	5.796	64,6
Kunst- u. Musikhochschulen	751	122	97	219	29,2
Fachhochschulen	3.737	2.118	1.232	3.350	89,6
Hochschularten insgesamt	13.458	5.307	4.058	9.365	69,6

Quelle: <http://www.hochschulkompass.de>, Stand: 3.10.2008

Abb. 2: Akkreditierte Bachelor- u. Masterstudienangebote nach Hochschularten im WS 2008/09

Hochschulart	Bachelor u. Master insgesamt	davon			
		Bachelor	Master	zusammen	% von insg.
Universitäten	5.796	861	897	1.758	30,3
Kunst- u. Musikhochschulen	219	6	14	20	9,1
Fachhochschulen	3.350	1.281	784	2.065	61,6
Hochschularten insgesamt	9.365	2.148	1.695	3.843	41,0

Quelle: <http://www.hochschulkompass.de>, Stand: 3.10.2008

verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse an deutschen Hochschulen erkennbar. So korrespondiert die niedrige Bachelor-Quote an Universitäten mit einer zögerlichen Einführung dieser Studiengänge und mit kritischen Stimmen von Universitätsvertretern zum Wert von Bachelorabschlüssen. Zwei Beispiele sollen diese Einschätzung verdeutlichen. Der Deutsche Hochschulverband plädiert in seiner Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland für eine Reform der Bologna-Reformen. An erster Stelle seiner „Vorschläge“ steht: „Nicht mehr der Bachelor, sondern der Master muss der Regelabschluss des universitären Studiums sein.“⁶⁾ Auf der homepage der TU9 (German Institutes of Technology e.V., gegründet von den 9 Mitgliedsuniversitäten) ist unter der Rubrik „TU9 Standpunkte, Bachelor/Master“ hervorgehoben: „Der Bachelor ist die Drehscheibe, der Master das Ziel“. In Grundsätzen der TU9 zur universitären Ingenieurausbildung wird festgestellt: „Der universitäre Bachelor ... kann im Hinblick auf seine Kenntnisse und Fähigkeiten kein professioneller Abschluss sein.“⁷⁾

Die im Auftrag des BMBF durchgeführte 10. Erhebung zur Studiensituation lässt sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen vor allem zwei Probleme bei der Einführung eines gestuften Systems verständlicher und akzeptierter Abschlüsse erkennen: Einen unzureichenden Informationsstand der Studierenden (auch über das Masterstudium) und die Unsicherheit über die Folgen eines Bachelorabschlusses für ihre Berufschancen.⁸⁾

Ein weiterer Anspruch des Bologna-Prozesses, dessen Umsetzung in Deutschland eingeschätzt werden soll, ist die im Abschnitt 1 hervorgehobene Vereinbarung zur Qualitätssicherung nach vergleichbaren Kriterien und Methoden. Für die Qualitätssicherung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde in Deutschland ein neues Verfahren eingeführt, die Akkreditierung. Die Vergleichbarkeit dieses Verfahrens wird einmal dadurch gewährleistet, dass die Akteure der Akkreditierung, Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen, gut europäisch vernetzt sind. Zum anderen basieren die Akkreditierungsverfahren und die dabei angewendeten Kriterien auf den auf europäischer Ebene vereinbarten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG).⁹⁾

Die Abb. 2 zeigt die akkreditierten Bachelor- und Masterstudienangebote im Wintersemester 2008/09. Gegenwärtig sind ca. 40% aller angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen akkreditiert. Der Anteil der akkreditierten Studiengänge an Fachhochschulen ist mit ca. 60% deutlich größer. Bemerkenswert ist der hohe Anteil an akkreditierten bzw. qualitätsgesicherten Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten.

Als positive Tendenz bei der Umsetzung dieser Bologna-Vereinbarung ist einzuschätzen, dass mit der Qualitätssicherung durch Akkreditierung der Studiengänge folgende für die Vergleichbarkeit von Abschlüssen bedeutsame Grundsätze realisiert werden:

1. Bachelor- und Masterstudiengänge an Fachhochschulen und Universitäten führen zu den gleichen Qualifikationsniveaus und zu denselben Berechtigungen. Ein Beispiel dafür ist die überarbeitete bzw. neue Vereinbarung von Innenminister- und Kultusministerkonferenz zum „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. IMK und KMK stellen fest: „Die studienangabezogenen Akkreditierungen stellen derzeit im erforderlichen Umfang sicher, dass Masterabschlüsse an Fachhochschulen die Bildungsvoraussetzungen für den höheren Dienst erfüllen. Einer gesonderten Feststellung bedarf es insofern nicht mehr.“¹⁰⁾
2. Die Anwendung der im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse den Qualifikationsniveaus bzw. Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren erfolgt hochschultypunabhängig. Bereits 2005 wurde von der KMK im Ergebnis des Zusammenwirkens mit HRK und BMBF ein nationaler Qualifikationsrahmen beschlossen. Er bezieht sich zunächst auf den Hochschulbereich und schließt die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein. Zu den Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen gehört, dass der zu akkreditierende Studiengang den Anforderungen dieses Qualifikationsrahmens entspricht.¹¹⁾ Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wird unter Einbeziehung

anderer Bereiche des Bildungssystems und dafür relevanter Akteure weiterentwickelt und soll 2010 als deutscher Qualifikationsrahmen beschlossen werden.

3. In der Akkreditierung wird auch geprüft, dass es keine Differenzierung der Abschlussgrade nach Hochschultyp, Dauer der Regelstudienzeit oder unterschiedlichen Studiengangprofilen gibt. Auskunft dazu erteilt das Diploma Supplement.

KMK und BMBF stellen in ihrem Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses an die London-Konferenz 2007 fest, dass die Verfahren der Qualitätssicherung auf der Grundlage der ESG flächendeckend angewendet werden müssen und dabei die Optimierung der Akkreditierungsverfahren besondere Beachtung verdient.¹²⁾ Kritisiert wird an der Akkreditierung der Studienprogramme vor allem ihre nicht ausreichende Effizienz. Die Kritik bezieht sich einmal auf die Tatsache, dass erst weniger als die Hälfte der an deutschen Hochschulen angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert sind (s. Abb. 2). Zum anderen beklagen Hochschulen den hohen Aufwand, der für sie mit einem Akkreditierungsverfahren verbunden ist. Nicht zuletzt um die Autonomie der Hochschulen bei der Qualitätssicherung zu stärken, wurde in Deutschland ergänzend zur Programmakkreditierung die Möglichkeit für eine sogenannte Systemakkreditierung eröffnet. Die Hochschulen können selbst entscheiden, ob sie einzelne Studiengänge oder ihr internes Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre akkreditieren lassen.

Die europäischen Wissenschaftsminister vereinbarten auf der Berlin-Konferenz, dass alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, automatisch ein Diploma Supplement erhalten sollen. Sie appellierten an Hochschulen und Arbeitgeber, die Anwendungsmöglichkeiten des Diploma Supplements voll auszuschöpfen, um Nutzen aus der grö-

ßeren Transparenz der Hochschulabschlüsse zu ziehen sowie die Beschäftigungschancen zu fördern und die akademische Anerkennung für weitere Studien zu erleichtern.¹³⁾ Der erreichte Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen entspricht noch nicht dieser europäischen Vereinbarung. Ein Vergleich der Umfrage des Bologna-Zentrums der HRK zur Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen aus dem Jahr 2007 mit der entsprechenden Umfrage aus dem Jahr 2004 zeigt aber zumindest eine positive Entwicklung. Der Anteil der Hochschulen, die in allen Studiengängen automatisch Diploma Supplements ausstellen, ist gestiegen (von 13% auf 29%). Der Anteil der Hochschulen, die bisher keine Diploma Supplements ausstellen, ist gesunken (von 34% auf 14%). 81% der Hochschulen geben an, dass sie für 2010 planen, hochschulweit für alle Studiengänge Diploma Supplements auszustellen.¹⁴⁾

Ausblick

Die erläuterten positiven Tendenzen und Probleme sollten sichtbar machen, inwieweit die europäischen Vereinbarungen zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse bisher an deutschen Hochschulen umgesetzt wurden. In diesem Kontext soll noch auf eine weitere Entwicklung aufmerksam gemacht werden.

Vergleichende Untersuchungen zu Veränderungen von Studienstrukturen und Hochschulsystemen in verschiedenen Bologna-Ländern zeigen einen generellen Trend zur Annäherung der Hochschultypen in den nationalen Systemen. In Deutschland haben sich Fachhochschulen und Universitäten vergleichsweise stark angenähert.¹⁵⁾ Für die Hochschulabschlüsse bedeutet das: Beide Hochschultypen vergeben Abschlüsse auf Bachelor- und Master-

niveau. Sie vergeben gleiche Grade. Die Profile „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ spiegeln sich nicht in verschiedenen Abschlussbezeichnungen wider.

Erkennbar wird eine größere Funktionsüberschneidung der beiden Hochschultypen.¹⁶⁾ Die daraus resultierenden Unsicherheiten führen zu Konflikten und neuen Abgrenzungsversuchen der Universitäten. Das wird z. B. in Zulassungseinschränkungen für Fachhochschulabsolventen zu Masterstudiengängen an Universitäten oder in hochschulpolitischen Positionen der TU9 sichtbar. Die Fachhochschulen sollten selbstbewusst damit umgehen und auf Profilbildung – ausgehend von den Stärken der eigenen Hochschule – und auf Kooperationen in hochschulübergreifenden Verbänden setzen. ■

Literatur

- 1) Der Europäische Hochschulraum (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf
- 2) Der europäische Hochschulraum - die Ziele verwirklichen (2005): Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf
- 3) Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen (2003): Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf
- 4) HRK (2008): Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008, <http://www.hrk.de>
- 5) Statistisches Bundesamt (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008, <http://www.destatis.de>
- 6) Deutscher Hochschulverband (2008): Zur Reform des Bologna-Prozesses, <http://www.hochschulverband.de/cms1/index.php?id=grundaussagen>

Fortsetzung der Literaturangaben auf Seite 20

Bologna – eine Mobilitätsbremse?



Siegbert Wuttig

Dr. Siegbert Wuttig
DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst
Leiter der Nationalen Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit
Kennedyallee 50
53175 Bonn
eMail: wuttig@daad.de
<http://eu.daad.de>

Bereits in der so genannten Sorbonne-Erklärung der britischen, deutschen, französischen und italienischen Bildungsminister von 1998, die den Bologna-Prozess vorbereitete, ist die Erleichterung und Steigerung der Studierendenmobilität ein zentrales Thema. Dieses Ziel findet sich in erweiterter Form dann 2003 im Berlin- Communiqué der zu dieser Zeit 40 Bologna-Unterzeichnerländer wieder: „Mobility of students and academic and administrative staff is the basis for establishing the European Higher Education Area“. Der damalige Unterabteilungsleiter „Hochschule“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Hermann Müller-Solger, hatte unmittelbar nach der Berlin-Konferenz in einem Interview mit dem *DAADeuroletter* (Ausgabe Nr. 26) festgestellt, dass „der eigentliche Lackmus-Test für das Gelingen des europäischen Hochschulraums die Mobilität der Studierenden sein“ wird. „Nur wenn bis zum Jahr 2010 die Mobilitätsrate der deutschen Studierenden auf mindestens 20 Prozent und der ausländischen Studierenden, die in Deutschland studieren, auf wenigstens 10 Prozent steigt, hat der europäische Hochschulraum aus Sicht der Bundesregierung seine Nagelprobe bestanden“.

Der DAAD hat in seinem dritten Aktionsprogramm eine ähnliche quantitative Zielmarke formuliert und fordert, dass 20 Prozent der deutschen Studierenden wenigstens ein Semester im Ausland absolviert haben sollen und jeder zweite deutsche Studierende einmal im Laufe seines Studiums im Ausland war (auch zu einem Praktikum oder Sprachkurs). Eine deutliche europaweite Steigerung der Studierendenmobilität in den kommenden Jahren fordert auch

die Europäische Kommission. Für die neue Generation des ERASMUS-Programms (2007 – 2013) nennt sie auch zur Unterstützung des Bologna-Prozesses als Ziel eine Verdopplung der mobilen ERASMUS-Studierenden auf drei Millionen bis zum Jahre 2012 (d. h. über 280.000 mobile Studierende im Jahr 2012). Noch anspruchsvoller ist das High Level Expert Forum der EU, das Mitte 2008 eine deutliche Erhöhung der Studierendenmobilität empfiehlt und eine Zielmarke von 450.000 mobilen Studierende im Jahr 2012 nennt.

Die geo-politischen Konzepte von Europa klaffen allerdings im intergouvernementalen Bologna-Prozess und bei der EU auseinander. Während sich Bologna zurzeit auf 46 europäische Unterzeichnerländer bezieht, meint die EU in der Regel nur die 31 Länder des ERASMUS-Programms (27 EU-Länder, Island, Liechtenstein, Norwegen und die Türkei). 15 Bologna-Länder können somit nicht vom größten europäischen Mobilitätsprogramm profitieren und unterliegen zudem Visaregelungen, die mobilitätserschwerend sind.

Damit der bildungspolitische Traum einer grenzenlosen Mobilität in einem erweiterten Europa verwirklicht werden kann, müssen aber nicht nur die finanziellen und visarechtlichen Rahmenbedingungen für die Studierenden und Hochschulen stimmen, sondern auch die neuen Bologna-konformen Studiengänge eine deutliche Mobilitätssteigerung ermöglichen. Ob aber insbesondere die neuen dreijährigen Bachelor-Programme und einjährigen Master-Programme den Studierenden noch Zeit für eine Auslandsphase lassen (übrigens

Der quantitative Ausbau und die qualitative Verbesserung der Mobilität von Studierenden in Europa ist eines der wichtigsten Ziele verschiedener europäischer und nationaler bildungspolitischer Agenden. Damit der bildungspolitische Traum einer grenzenlosen Mobilität in einem erweiterten Europa verwirklicht werden kann, müssen die neuen Bologna-konformen Studiengänge eine deutliche Mobilitätssteigerung ermöglichen. Der Autor untersucht die Sach- und Datenlage.

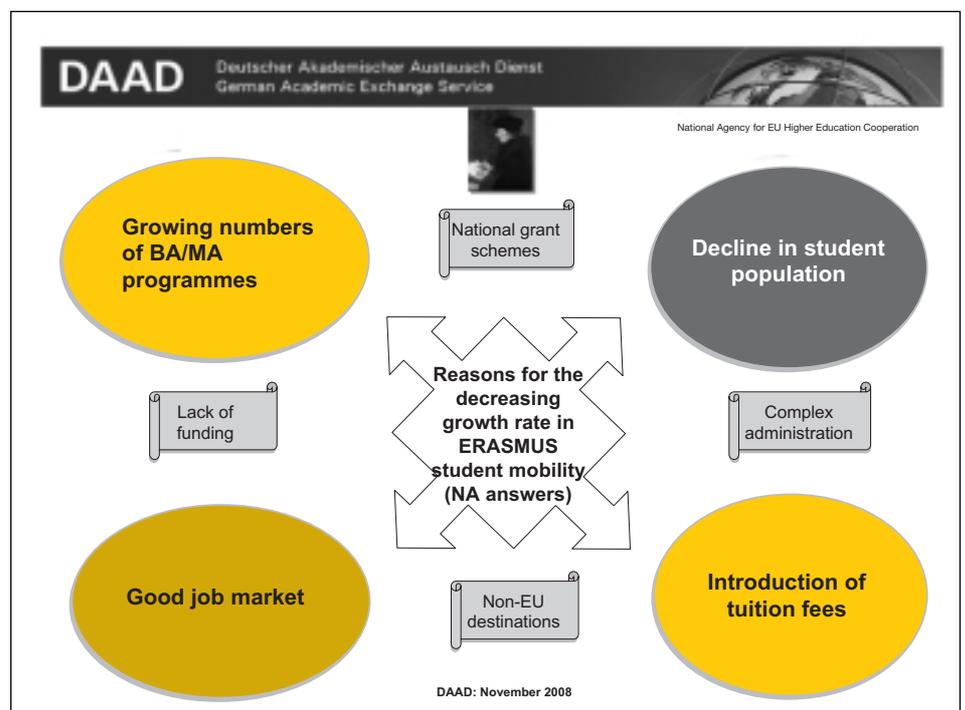
auch für einen Studienplatzwechsel innerhalb Deutschlands), wird gerade von einer Reihe von deutschen Hochschulen zur Diskussion gestellt.

Schafft somit der Bologna-Prozess neue Hürden für die Mobilität, anstatt sie zu erleichtern? Und sind damit die bildungspolitischen Ziele einer deutlichen Mobilitätssteigerung gefährdet? Ein Blick auf die weltweite Mobilität zeigt eine deutliche Zunahme der Studierendemobilität in den letzten Jahren. Auch der Trend der europäischen Studierenden zu einem Studium in Europa hält an (rund 80% der mobilen Studierenden bleiben in Europa). Die Gesamtzahl der deutschen outgoings stieg in den letzten Jahren ebenfalls kontinuierlich an (zuletzt von 77.300 im Jahr 2005 auf 83.000 im Jahr 2006).

Während diese Zahlen (noch) keinen Effekt der neuen Bachelor- und Masterstruktur auf die Mobilität erkennen lassen, zeigt die Entwicklung der europäischen ERASMUS-Zahlen in den letzten Jahren eine deutliche Abflachung der Zuwachsraten (von 9,2% im Hochschuljahr 2003/2004 auf 3,4% im Hochschuljahr 2006/2007). Besonders auffällig sind dabei Stagnationen bzw. Rückgänge der Mobilität in Ländern wie Deutschland, dem Vereinigten Königreich, Spanien und den skandinavischen Ländern. Die Nationalen ERASMUS-Agenturen in Europa haben mögliche Ursachen dieser Entwicklung im größten europäischen Mobilitätsprogramm (rund 160.000 mobile Studierende pro Jahr) diskutiert und festgestellt, dass die Bologna-Strukturen alleine dafür nicht verantwortlich sein können (siehe Abbildung).

Auch gibt es in jedem Land unterschiedliche Gründe für die Stagnation oder den Rückgang der Mobilität. So

gute Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle, der viele Studierende zu einem schnellen Studium und Wechsel in ein Beschäftigungsverhältnis motivierte.



machte beispielsweise Spanien (wo es im Jahr 2006/2007 kaum Studierende in Bachelor- und Masterprogrammen gab) den allgemeinen Rückgang der Studierendenpopulation für die niedrigere Mobilitätsrate verantwortlich. Die skandinavischen Länder nannten die wachsende Beliebtheit außereuropäischer Destinationen für den Rückgang in der innereuropäischen Mobilität. Auch in Deutschland kann aufgrund der noch geringen Studierendenzahl in den neuen Studiengängen die Bachelor- und Masterstruktur nicht als Grund für die Stagnation in der Mobilität geltend gemacht werden (nur 16% der deutschen ERASMUS-Studierenden strebten einen BA- oder MA-Abschluss an). Möglicherweise spielte in Deutschland der

Gleichwohl gibt es inzwischen einige wenige Studien, die zum Teil vom DAAD in Auftrag gegeben wurden und auf erste Effekte von Bologna auf die Auslandsmobilität von Studierenden hinweisen. Zwei HIS-Studien aus dem Jahr 2007 legen nahe, dass die Auslandsmobilität in Bachelor-Programmen (insbesondere bei Fachhochschulen) deutlich geringer ist als in Studiengängen mit traditionellen Abschlüssen und in Master-Studiengängen. Allerdings sind auch die Ergebnisse dieser Studien möglicherweise noch nicht belastbar, da viele Bachelor-Studierende zu dieser Zeit noch in unteren Semestern studierten und Auslandsmobilität bisher eher zu

einem späteren Zeitpunkt stattfand (in traditionellen Studiengängen im dritten oder vierten Studienjahr). Folglich wird es erforderlich sein, diese Studien zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen.

Unbestritten dürfte allerdings die Erkenntnis sein, dass sich die Dauer der Auslandsaufenthalte in den kürzeren und kompakteren Bachelor- und Masterprogrammen gegenüber den traditionellen Studiengängen durchschnittlich auf 4 – 6 Monate verringert. Auch scheint es einen Trend zu geben, den einsemestrigen Auslandsaufenthalt beim dreijährigen BA im fünften Semester und beim zweijährigen Master im dritten Semester zu absolvieren. Zwei andere Studien (Bürger et al. 2006 und DAAD 2008) zeigen zudem, dass die Studiengangsleiter erwarten, dass künftig etwa ein Drittel der Auslandsaufenthalte „vertikal“ durchgeführt werden (BA at home – MA abroad). Beide Studien unterstreichen ferner, dass die Studiengangsleiter die Entwicklung der Mobilität unter den Bedingungen von Bologna durchaus positiv sehen. Die wenigsten erwarten eine Abnahme der Mobilität.

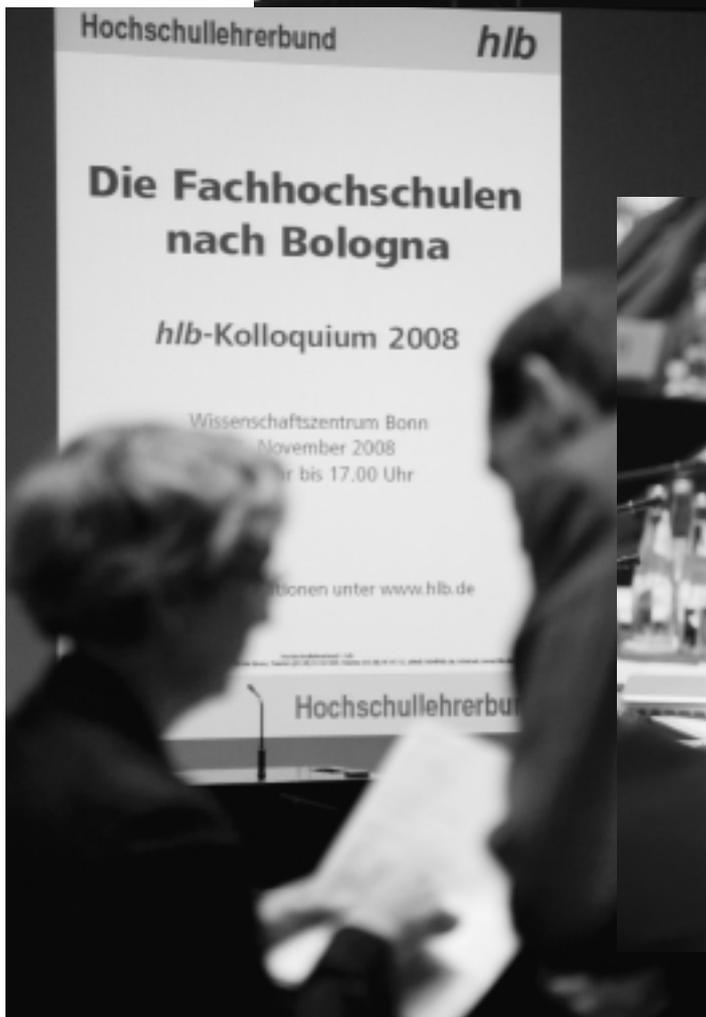
Zusammenfassend lässt sich somit für die Entwicklung der Studierendenmobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses festhalten:

1. Die Datenlage ist noch unsicher: Die vorliegenden Daten lassen aufgrund der noch geringen Einschreibezahlen noch keine eindeutige Schlussfolgerungen auf eine mögliche negative Wirkung von BA und MA auf die Studierendenmobilität zu. Die bisherigen Studien müssen zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt werden.
2. Der momentane Abschwung des Zuwachses in der ERASMUS-Studierendenmobilität ist nicht allein auf Bologna zurückzuführen. Künftige Studien müssen auch andere negative Wirkungsfaktoren deutlich herausarbeiten.
3. Viele aktuelle Probleme in der Studierendenmobilität sind nicht durch Bologna verursacht, sondern werden dadurch nur verstärkt (z. B. akademische Anerkennung, unterschiedliche akademische Kalender in Europa).
4. Einige Mobilitätstrends sind allerdings durch Bologna bedingt: kürzere Aufenthalte (Trend zum einsemestrigen Aufenthalt) und mehr vertikale Mobilität

5. Bologna führt nicht automatisch zu mehr Mobilität: Um den politischen Traum von einer grenzenlosen Mobilität im Europäischen Hochschulraum zu verwirklichen, müssen die Hochschulen entsprechende curriculare Rahmenbedingungen schaffen (Einbau von „Mobilitätsfenstern“, Entwicklung von integrierten Studienprogrammen möglicherweise mit *double* oder *joint degrees*). Die Bedeutung der „organisierten Mobilität“ wird vor diesem Hintergrund wachsen.
6. Bologna öffnet die Chance zu einer besseren Qualität der Mobilität: Selbst wenn die quantitative Entwicklung der Studierendenmobilität für eine gewisse Zeit stagnieren sollte und damit die bildungspolitischen Ausbauziele der Mobilität kurzzeitig gefährdet scheinen, ist dies kein „Unglück“, denn der Bologna-Prozess bietet den Hochschulen auch die Gelegenheit, sich stärker der qualitativen Verbesserung der Mobilität zu widmen (z. B. Entwicklung von mobilitätsfreundlichen Curricula, Verbesserung der Vorbereitung der Studierenden auf den Auslandsaufenthalt und der akademischen Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen). ■

Fortsetzung der Literaturangaben von Seite 17

- 7) TU9 (2006): Grundsätze der universitären Ingenieurausbildung im zweizyklischen Studiensystem, http://www.tu9.de/media/img/designelemente/TU9_Position_BaMa.pdf
- 8) BMBF (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf
- 9) ENQA (2006): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, <http://www.enqa.eu>
- 10) IMK/KMK (2007): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“, <http://www.kmk.org/doc/pub/laufbahn.pdf>
- 11) Akkreditierungsrat (2008): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen, <http://www.akkreditierungsrat.de>
- 12) KMK/BMBF (2007): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses, http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf
- 13) Den europäischen Hochschulraum verwirklichen (2003): Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf
- 14) Schröder, M. (2008): Stand der Einführung des Diploma Supplements, http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Schroeder_DiplomaSupplement.pdf
- 15) Witte, J. (2005): Change of Degrees and Degrees of Change, www.che.de/downloads/C6JW144_inal.pdf
- 16) BMBF (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland, http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf



Alle Fotos: Eric Lichtenscheidt

Zur Frage der Employability im Rahmen des Bologna-Prozesses



Martin Leitner

Prof. Dr. Martin Leitner
Geschäftsführer
Hochschul-Informationen-
System GmbH (HIS)
Leitner@his.de

Die Forderung an die Hochschulen, eine berufsbefähigende Ausbildung zu gewährleisten, ist 35 Jahre alt. Im ersten Hochschulrahmengesetz haben Formulierungen Eingang gefunden, die auf ein neues, verändertes Verständnis zur Funktion des Hochschulstudiums hinausliefen. In der Begründung des Regierungsentwurfs des HRG (1973) hieß es: „Die Hochschulen sind – und sind es immer gewesen – auch Stätten der Berufsausbildung. Selbstverständlich darf die berufsbefähigende Funktion des Studiums nicht mit einer spezifischen Einübung in bestimmte Berufe verwechselt werden; diese hat in der Anfangsphase des Berufslebens zu erfolgen. Das Studium soll sich demgegenüber an breiteren beruflichen Tätigkeitsfeldern orientieren, um den Studenten – auch unter den ständigen Veränderungen in der Berufswelt – vielfältige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Diese Zielsetzung nötigt einerseits zum bewussten Verzicht auf eine allzu vollständige Wissensvermittlung und richtet sich andererseits neben der Vermittlung des notwendigen Grundwissens immer stärker auf eine Förderung des exemplarischen Lernens, auf das kritische Verständnis von Zusammenhängen, auf die Kenntnis methodischer Möglichkeiten und auf die Bereitschaft zu ‚lebenslangem Lernen‘.“

Wieso haben wir – im Zusammenhang mit Bologna – das Thema neu entdeckt? Das hat etwas damit zu tun, dass man dem Bachelor-Abschluss von vielen Seiten und von Anfang an unterstellte, dass er akademisch minderwertig sei und dass folglich die Industrie mit den Bachelor-Absolventen nicht viel anfangen könne. Zu erwähnen sind hier etwa die TU9, die betonten, dass „der Master-

abschluss insbesondere für die Ingenieurstudiengänge der universitäre Regelabschluss sei“.

Die Professoren haben sich, insbesondere an den Universitäten, mit der Frage Employability schwer getan. Ein Beispiel: Vor vier Jahren fand unter Beteiligung von HIS eine Anhörung des Wissenschaftsrats zum Thema Berufsbefähigung von Geisteswissenschaftlern statt. Die Veranstaltung war wenig ertragreich, und zwar deswegen, weil die Vortragenden Professoren durchwegs eine Forscherlaufbahn im Kopf hatten, wenn sie über Beruf sprachen. Dabei sollte man wissen, dass damals schon 80 Prozent der Geisteswissenschaftler im späteren Berufsleben nicht gemäß ihrer fachlichen Ausbildung eingesetzt waren.

Viele Professoren sind heute der Meinung, dass die Forderung an die Hochschulen, die Employability der Absolventen zu gewährleisten beziehungsweise zu erhöhen, ein Synonym dafür sei,

- die wissenschaftliche Unabhängigkeit
- die humanistische Orientierung und
- die kritische Funktion

des Studiums zu brechen und die Hochschulen zu Berufsschulen unter der Kuratel der Arbeitgeberverbände umzufunktionieren.

Der Begriff Employability ist innerhalb der wissenschaftlichen Community unbeliebt. Er wird von vielen erstens als denunzierend empfunden, weil er die Leistungen der Hochschulen in der Summe durch Einengung degradiere. Und er ist zweitens angstbesetzt, weil er die Möglichkeit, dass die Hochschulabsolventen mangelhaft ausgebildet sein

Der Autor zeigt, dass die Forderung nach der Berufsbefähigung des Bachelors, nach der Einschränkung der Wissensvermittlung auf exemplarische Gebiete, nach der Bereitschaft, lebenslang zu lernen, schon 1973 in der Begründung des Regierungsentwurfs des HRG formuliert wurde und keineswegs erst für den Bachelor im Rahmen der Einführung der gestuften Studiengänge. Er untersucht, inwieweit die Forderung durch die Wirklichkeit erfüllt wird.

könnten, qua Wortbildung einräumt. Ich werde den Begriff trotzdem verwenden.

Berufsaussichten

Über die Berufsaussichten von Bachelor-Absolventen im Vergleich zu Diplom-Absolventen zu befinden, ist aktuell schwierig, weil es derzeit quasi keine Akademikerarbeitslosigkeit gibt. Ein Jahr nach Studienabschluss haben praktisch alle Absolventen einen Arbeitsplatz oder sie qualifizieren sich weiter. Alle kommen derzeit auf dem Arbeitsmarkt unter, der Elektroingenieur ebenso wie der Theologe. Der eine zwar leichter als der andere, und der eine fachnah, der andere fachfremd, aber fünf Jahre nach Hochschulabschluss hat praktisch jeder deutsche Hochschulabsolvent eine Anstellung. Es gibt bis dato keine empirischen Hinweise, dass Bachelor-Absolventen hier größere Probleme haben könnten als die Absolventen der alten Abschlüsse.

Kompetenzen

Die Fachkompetenzen sind bei den Bachelor-Absolventen messbar niedriger ausgebildet als bei den alten Abschlüssen. Die Schlüsselkompetenzen

- Methoden
- Sozialkompetenz
- Selbstorganisation
- Präsentation

sind bei den Bachelor-Absolventen ebenso stark ausgebildet wie bei den alten Diplom-Abschlüssen – tendenziell sogar eher stärker als schwächer. Letzte-

res ist insbesondere an den Fachhochschulen feststellbar. Diese Kompetenzmessung findet in den Befragungen von HIS ausschließlich durch Selbsteinschätzung der Befragten statt. Allerdings ist in der einschlägigen Literatur deutlich belegt, dass eine starke Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und objektiver Kompetenz existiert.

zum Tragen. Kultur- und Geisteswissenschaftler verfügen verdienststatistisch über deutlich geringere Einkommen als etwa Ingenieure. Geisteswissenschaftler verdienen beispielsweise nach einem Jahr Berufstätigkeit bei Vollerwerb im Schnitt gerade einmal 22.000 €/a.



Foto: Eric Lichtenscheidt

Gehalt

Das Anfangsgehalt eines Fachhochschul-Bachelors beträgt derzeit 34.700 €/a. Das entspricht ziemlich genau dem Einstiegsgehalt der alten Fachhochschul-Diplomanden. Das Einstiegsgehalt eines Universitäts-Bachelors beträgt derzeit 26.500 €/a. Das ist rund 4.000 € weniger als bei den alten Universitäts-Diplomen und -Magistern.

Das ist insofern plausibel, als wir berücksichtigen müssen, dass die Angebote an den Fachhochschulen andere sind als an den Universitäten. An den Universitäten kommen die Kultur- und Geisteswissenschaften anteilig stark

Ob es Einkommensunterschiede zwischen Fachhochschul-Master und Universitäts-Master gibt, wird bei HIS erst in einem Jahr fundiert bekannt sein, da die Fallzahlen derzeit noch nicht für Repräsentanz ausreichen. Bisher war es so, dass bei direktem Fachvergleich die Universitätsabsolventen mehr verdienen als die Fachhochschulabsolventen. Beispielsweise liegt das Einstiegsgehalt eines Diplom-Wirtschaftsingenieurs (FH) derzeit im Mittel bei 37.800 €/a, während das Einstiegsgehalt eines

Fortsetzung folgt auf Seite 27

Entwicklung und Perspektiven der Qualitätssicherung im Bologna-Prozess



Jan Rathjen

Dipl.-Ing. Jan Rathjen
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Referatsleiter Studium,
Lehre und Prüfungswesen
Ahrstraße 39
D-53175 Bonn
rathjen@hrk.de

Qualitätssicherung in der deutschen Diskussion

Zu Beginn der 1990er Jahre wurde eine intensive Diskussion um die Qualität der akademischen Lehre geführt, in der die Einsicht entstand, dass Instrumente zu ihrer Sicherung und Weiterentwicklung entwickelt und systematisch eingesetzt werden müssen. Verfahren der internen und auch externen Evaluation wurden entwickelt, sie wurden in den Landesgesetzen als gesetzlicher Auftrag definiert und hochschulinterne sowie hochschulübergreifende Organisationsformen wurden geschaffen. Die Akkreditierung als formalisierte Prüfung und Zertifizierung von Qualitätsstandards entstand dann im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Nachdem sie zunächst auf einzelne Studienprogramme ausgerichtet war, hat man im Jahr 2008 die Option geschaffen, ganze Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen zu akkreditieren, die dann ihrerseits die Qualitätsstandards für die einzelnen Studiengänge sichern. Parallel entstehen Qualitätssicherungssysteme in der Forschung, die jedoch deutlich andere Konzepte, Methoden und Bewertungsstandards nutzen. Im Verwaltungsbereich entstehen ebenfalls Aktivitäten, und die Integration der Strategien in umfassende Qualitätssicherungskonzepte beginnt.

Qualitätssicherung im Spiegel der Qualität der Lehre

In empirischen Studien zur Qualität der Lehre wird deutlich, dass sie sich im Urteil der Studierenden seit Beginn der 1990er Jahre kontinuierlich und deut-

lich zum Besseren entwickelt hat. Auch wenn kausale Beziehungen zwischen den Strategien der Qualitätssicherung in der Lehre und den Bewertungen der Studierenden nicht nachgewiesen sind, darf der positive Trend sicher dennoch als Hinweis auf deren positive Effekte gelten. Der Studierendensurvey von Konstanzer Hochschulforschern im Auftrag des BMBF ist eine solche Quelle. Demnach schätzen Studierende heute eine gute bis sehr gute fachliche und wissenschaftliche Qualifikation, würdigen aber ebenso die überfachlichen Qualifikationsanteile. Sie halten die Hochschulbildung für anspruchsvoll und durchaus auch anstrengend, aber nicht für zeitlich überlastend. Diese Bewertungen sind zwar nach Fächern und teilweise auch nach Hochschularten zu differenzieren. Insgesamt bewerten die Studierenden Lehre und Studium aber zunehmend positiv. Mängel sehen die Studierenden immer noch im Kontakt mit dem Lehrenden, der individuellen Ansprache und im Feedback, das sie als Lernende erfahren.

Qualitätssicherung im Bologna-Prozess

Im Bologna-Prozess ist von Beginn an klar gewesen, dass nur ein gemeinsames Qualitätsverständnis im Europäischen Hochschulraum das gegenseitige Vertrauen in die nationalen Bildungssysteme schaffen kann, das für mehr Mobilität und die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen erforderlich ist. So sah das Bologna-Communiqué von 1999 die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien

Die Qualitätssicherung in der Lehre der deutschen Hochschulen ist keine Erfindung des Bologna-Prozesses. Sie hat in der heutigen Form und Intensität ihre Wurzeln in den früheren 1990er Jahren. Allerdings war der Bologna-Prozess in den vergangenen zehn Jahren Anlass und Rahmen, wesentliche neue Strukturen in Deutschland und Europa zu schaffen. Es wurde – ganz im Sinne der Bologna-Erklärung – nicht nur die wissenschaftsnahen Qualitätssicherung als Aufgabe der Hochschulen gestärkt. In der Qualitätssicherung ist auch eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene entstanden, die internationalen Voraussetzungen schafft für gegenseitiges Vertrauen in die Qualität der Studiengänge und damit für mehr Mobilität und eine erleichterte Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen.

und Methoden“ als eine der zentralen Aufgaben an. Erwünscht war also ausdrücklich nicht, überall gleiche Qualitätskriterien und identische Verfahren zu implementieren, wie es ja insgesamt erklärtes Ziel des Prozesses ist, nationale Eigenheiten zu respektieren und eine Transparenz und Vergleichbarkeit im Ergebnis zu erreichen. Die eigentliche Verantwortung für die Qualitätssicherung sieht das Berlin-Communiqué dementsprechend in den Hochschulen als autonomen Institutionen, die auf diese Weise innerhalb des nationalen Bildungssystems Rechenschaft hinsichtlich der Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags ablegen.

Strukturbildung im europäischen Hochschulraum

Um diese Ziele der europäischen Zusammenarbeit und Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden im Zusammenwirken aller Stakeholder (Hochschulen, Studierende, Qualitätssicherungseinrichtungen, Staat) für den europäischen Hochschulraum Standards für Qualitätssicherungssysteme entwickelt, gemeinsame Zielvorstellungen für die Abschlussniveaus bestimmt und Transparenz über die nationalen Akteure der Qualitätssicherung geschaffen. Die „European Standards and Guidelines“ benennen Ansprüche an Strukturen und Prozesse der Qualitätssicherung, aber auch an die (Unabhängigkeit ihrer) Akteure. Sie wurden von Vertretern der Hochschulen und der Studierenden

sowie von Qualitätssicherungsexperten in Europa erarbeitet und von den europäischen Bildungsministern in Bergen 2005 verabschiedet. Die Standards and Guidelines beziehen sich sowohl auf die hochschulinterne als auch auf die externe Qualitätssicherung. Sie sind – in deutschen Begriffen gesprochen – nicht auf die Akkreditierung begrenzt, sondern verlangen auch eine systematische Evaluation, die sowohl hochschulintern zu organisieren ist als auch die Außenperspektive einbeziehen muss. Diese letztgenannten Anforderungen sind für Deutschland noch eine Herausforderung. Insgesamt werden die Standards and Guidelines in den zum großen Teil neu entstandenen nationalen Qualitätssicherungssystemen sehr unterschiedlich umgesetzt, sichern aber gemeinsame Verfahrensstandards. Ein materielles Einvernehmen über die Qualität der Abschlüsse oder genauer: das Niveau

der Abschlüsse stellt der Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum dar. Er beschreibt für die drei Abschlussniveaus Bachelor, Master und Promotion über welches Wissen und welche Fähigkeiten die Absolventen verfügen sollen. In Deutschland wird das Erreichen dieser Niveaus in der Akkreditierung überprüft. Schließlich entsteht ein Register der Organisationen, die in den jeweiligen Staaten für Qualitätssicherungsverfahren verantwortlich sind. Für Deutschland sind dies die Akkreditierungsagenturen.

Strukturbildung in Deutschland

Der Aufbau des Akkreditierungssystems in Deutschland hat seine Wurzeln auch in der Kritik an dem System der Rah-



Foto: Eric Lichtenscheidt

menprüfungsordnungen, die zuvor Vertreter von Staat und Fachdisziplinen in lang andauernden Verfahren entwickelt und die Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz verabschiedet haben. An die Stelle dieser sehr detaillierten und schwerfällig zu aktualisierenden Regelwerke, an denen der Staat wesentlich mitwirkte, sollte ein wissenschaftsnahes Qualitätssicherungssystem treten, in dem unabhängige Expertengruppen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Studierenden die Studiengänge begutachten. Institutioneller Rahmen dieser Verfahren ist ein zweistufiges Akkreditierungssystem, in dem der Akkreditierungsrat über die Arbeit von Agenturen wacht, die ihrerseits die Begutachtungen durchführen und das Akkreditierungssiegel des Rates vergeben. Standards dabei sind einerseits die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ für Bachelor- und Masterstudiengänge, die einige Länder noch um spezifische Vorgaben ergänzen. Andererseits wurde ein Qualifikationsrahmen für die deutschen Hochschulabschlüsse verabschiedet, der ebenfalls von den Fächern abstrahierend Abschlussniveaus definiert. Neben die Programmakkreditierung trat zuletzt im Jahr 2008 die Option der Systemakkreditierung. Entstanden ist insgesamt ein relativ konsistentes und formalisiertes System der Qualitätssicherung, in dem bisher etwa die Hälfte aller Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert wurden. Die Akkreditierung ist dabei nicht allein externe Kontrolle, sondern auch Anlass und Unterstützung der Weiterentwicklung der Studiengänge. Die Einführung der Systemakkreditierung hat neben anderem das Ziel, dieses hochschulinterne Vermögen zur Qualitätssicherung und -entwicklung weiter zu vertiefen.

Aufgaben für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung

Die Entwicklung der Qualitätssicherung hat im Rahmen des Bologna-Prozesses große Schritte genommen, aber einige Entwicklungsschritte sind noch zu vervollständigen und zu vertiefen. Hochschulen werden ihre internen Strukturen und Prozesse zur Sicherung von Qualität zu einem umfassenden System integrieren und ergänzen. Dabei ist im Hinblick auf die Lehre – im Sinne der European Standards and Guidelines – insbesondere die Evaluation weiterzuentwickeln und sowohl hochschulintern als auch hochschulübergreifend zu stärken. Routinen in der Evaluation werden helfen, Studiengänge laufend im Sinne aller Beteiligten zu verbessern, aber auch Akkreditierungsverfahren vorzubereiten und Qualität zu belegen. Als weitere wichtige Herausforderung in Deutschland stellt sich die Frage der



Qualitätssicherung von Prüfungsverfahren und Bewertungsstandards. Jenseits der Gestaltung von Verfahren sind die Qualifikationsrahmen mit ihrer Beschreibung der Qualifikationsniveaus und -bestandteile (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) stärker zu nutzen. Sie liefern nicht zuletzt Hinweise für die Abgrenzung der Abschlussniveaus. Diese Systematisierung und Vervollständigung der Systeme wird helfen, den zum Teil sehr hohen Aufwand für Akkreditierung und Evaluation für den Einzelnen abzumildern und Routinen zu entwickeln.

Es steht schließlich noch aus, den Bogen zu den Zielen der Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses zu schlagen: Die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung hat ja zum Ziel, das gegenseitige Vertrauen in die Qualität der nationalen Hochschulsysteme zu stärken. Denn Studienleistungen und Abschlüsse werden in den Hochschulen nur dann anerkannt und angerechnet werden, wenn dieses Vertrauen vermittelt werden kann. Gerade die kritische Diskussion um die Entwicklung der Mobilität in den neuen Studiengängen zeigt, dass dieser letzte Schritt vielerorts noch zu tun ist, nämlich die unübersehbaren Fortschritte in ganz Europa hinsichtlich der Qualitätssicherung umzumünzen in eine liberalere Anerkennungspraxis. Transparenzinstrumente wie ECTS und Diploma Supplement erleichtern schon heute die Bewertung ausländischer Studienleistungen, ebenso wie die Annäherung der Studienstrukturen in Europa. Mobilitätsfördernde Wirkung werden sie jedoch erst dann entfalten können, wenn sich die Anerkennungsentscheidungen selbst ändern. Sie müssen sich konsequent vom schematischen Abgleich der Inhalte und Prüfungsformen hin zu Vergleichen der Lernergebnisse entwickeln – im Vertrauen auf die Qualität der ausländischen Studienangebote. ■

Fortsetzung von Seite 23

Diplom-Wirtschaftsingenieurs (Uni) 41.200 €/a beträgt. Ob sich diese Unterschiede auch beim Masterabschluss wieder finden, ist eine spannende Frage und wird von Bedeutung für das künftige Verhältnis Universitäten – Fachhochschulen sein.

Was sagen die Professoren?

HIS hat dazu vor einem Jahr eine repräsentative Befragung unter den Professoren des Maschinenbaus und der Elektrotechnik durchgeführt, und zwar mit einer für Professorenbefragungen ausgezeichneten Rücklaufquote von 35%. Das Ergebnis in punkto Employability lässt sich wie folgt zusammenfassen: 48% der Bologna-Skeptiker sind der Meinung, dass ein Bachelor-Studium nicht geeignet ist, Ingenieure berufsbefähigend auszubilden, aber nur 12% der Bologna-Aufgeschlossenen teilt diese Auffassung. Dabei zählen 57% aller Professoren zu den Bologna-Skeptikern und 43% zu den Bologna-Aufgeschlossenen. Summa summarum ist also rund ein Drittel der Maschinenbau- und Elektrotechnik-Professoren der Meinung, Bachelor-Absolventen seien nicht berufsbefähigend ausgebildet.

Lassen Sie mich abschließend etwas zum Thema Bologna und Fachhochschulen sagen. Die Diskussion um Bologna war ab ovo von der Befürchtung geprägt, dass die Hochschulen das Bachelor-Segment von vorneherein nur als Teil-Studium ausgestalten würden, um damit in Self-fulfilling-prophecy-Manier nachweisen zu können, dass der Bachelor wertlos sei, dass Employability beim Bachelor nicht gegeben sei, und dass der Bachelor folglich nur als Zwischenetappe zum Master angesehen werden könne.

Viele Fachhochschulen haben auch deswegen viel in neue Master-Programme investiert. Möglicherweise zu viel, denn Auslastungsprobleme im Master-Seg-



ment und Betreuungsprobleme im Bachelor-Segment sind weit verbreitet. Ebenfalls bekannt sind die Versuche, Bachelorstudiengänge komprimiert mit derselben Wissensmenge anzulegen wie die alten Diplomstudiengänge. Beide Ansätze haben die Employability nicht erhöht, wohl aber die Studienabbruchquoten – insbesondere auch an den Fachhochschulen.

Bei der Kritik an den Fachhochschulen in diesem Zusammenhang muss man jedoch vorsichtig sein. Die Fachhochschulen waren gezwungen, die Master-Chance entschlossen zu ergreifen. Sie haben nicht vergessen, dass vor zehn Jahren noch nicht einmal feststand, ob es überhaupt Masterstudiengänge an Fachhochschulen geben würde. Jetzt sollte aber nachkorrigiert werden, und man sollte hierbei die alten Stärken der Fachhochschulen nicht vergessen:

- gute Betreuung
- hohe Erfolgsquoten
- hervorragende Berufsaussichten.

Vor dem Hintergrund der Fakten und des noch laufenden Prozesses bin ich zusammenfassend persönlich der Meinung, dass das Bologna-Ziel Erhöhung beziehungsweise Sicherung von Employability erreicht werden wird und dass wir bis dato bereits ein gutes Stück vorangekommen sind. ■

Literatur

Fischer, L., Minks, K.-H.: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. HIS:Forum Hochschule 3/2008.

Briedis, K., Egorova, T., Heublein, U., Lörz, M., Middendorff, E., Quast, H., Spangenberg, H.: Studienaufnahme, Studium und Berufsverbleib von Mathematikern. HIS:Forum Hochschule 9/2008.

Briedis, K., Fabian, G., Kerst, Ch., Schaeper, H.: Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. HIS:Forum Hochschule 11/2008.

Briedis, K.: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahres 2005. HIS:Forum Hochschule 13/2007.

Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D., Wank, J.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006.



Alle Fotos: Eric Lichtenscheidt

Doctoral Education in Europe: Trends and Challenges¹⁾



Alexandra Bitusikova

Dr. Alexandra Bitusikova,
PhD
Senior Adviser and Programme Manager
EUA Council for Doctoral Education
European University Association
Alexandra.Bitusikova@eua.be

Sustainable supply of highly qualified researchers with doctoral degrees, capable of working in different sectors of global economy, is the only way to meet ambitious goals of the EU strategies and policies. Are European higher education institutions prepared to change from conservative ivory towers to modern institutions that are able to actively participate both in the global competition and cooperation?

European higher education institutions are key actors in the production of young researchers and as such play a crucial role in the reform of doctoral education. Many of them have been involved in debates and activities initiated by the European University Association (EUA), the independent representative body of higher education institutions in Europe based in Brussels with almost 800 members. Since 2003, EUA has run several projects and organised a series of conferences, workshops and intense discussions on the development and reform of doctoral education in Europe. The main objective of EUA initiatives is to promote the exchange of good practice examples among institutions and to encourage institutional, national and European cooperation in doctoral education and training. Results of EUA doctoral projects have contributed to the Bologna policy dialogues of education ministers in Bergen 2005 and London 2007. Major trends and challenges in doctoral education in Europe that reflect conclusions of debates among higher education institutions are briefly presented in the following paragraphs.

The key word: diversity

Diversity in structure and organisation of doctoral education across different countries, but also diversity within different countries and higher education institutions seems to be the most common characteristics of the third cycle in Europe. It can be understood as a strength reflecting rich and diverse academic traditions, but also as a weakness that may lead to fragmentation. The Bologna process is a useful instrument for managing diversity in doctoral education. „Bologna“ does not mean uniformity, but it is a way to harmonisation that can be achieved through different flexible routes tailored for and by each institution. EUA's position on diversity stresses that it is important to avoid any overregulation in doctoral education. The third cycle differs significantly from the first and second cycles. Its main component is and has to remain original research performed by each doctoral candidate in a unique way. Higher education institutions should realise this uniqueness of the third cycle and to offer doctoral candidates a high quality research and transferable skills training preparing young researchers for their different careers in all sectors of the society.

Organisation and structure of doctoral education

The development of doctoral education in Europe in recent years has shown the trend towards structured doctoral programmes that include both the taught (course) part and the research part. Individual study programmes based on a model of a working alliance between

Doctoral education in Europe has been undergoing major changes in recent years, driven by European policy objectives (mainly the Lisbon strategy of 2000) and the intergovernmental Bologna Process. Doctoral education was included into the Bologna process as the third cycle at the meeting of education ministers in Berlin in 2003. This decision initiated academic debates about the importance of reforms in the training of young researchers and the necessity of improving their career options.

the doctoral candidate and the supervisor (Doctorvater) without a coursework phase (often called „a Master-slave model or „an apprenticeship model“), are being increasingly challenged (although individual study programmes still may prevail in social sciences and humanities). Recent developments across Europe clearly demonstrate an increasing trend in many European countries towards the establishment of doctoral/graduate/or research schools. According to EUA surveys, about 30% of universities have introduced this new model of structured doctoral training either exclusively or alongside traditional existing models. Although there are many models of the organisation of these structures, a doctoral/graduate/research school can be described as an

independent organisational institutional unit with a clear effective administration, strong leadership and specific funding supporting this structure. It creates and stimulates research environment, provides critical mass and overcomes isolation of young researchers, and enhances opportunities for mobility, international and intersectorial collaboration as well as interdisciplinarity.

Supervision

Supervision is a crucial measure of quality in doctoral education. Numerous academic debates with scholars and doctoral candidates, and several national reports convey a clear message that there is an urgent great need to im-

prove standards of supervision and to develop new supervision practices in doctoral training. Arrangements based upon a transparent contract of shared responsibilities and rights signed by the doctoral candidate, the supervisor and the institution; double or multiple supervision models; and continuous professional development or training for supervisors are new ways how to tackle the challenge.

Transferable/ generic/ life skills development

Evidence-based research on employability of doctoral holders shows that the traditional doctorate with a purely research focus does not always meet the challenges of careers outside academia. There is a group of core skills and competencies (called transferable, generic or life skills) common to all disciplines that make a doctoral holder more employable in any sector of economy. They are related to communication, management and negotiation skills, to the ability to apply creative innovative thinking and the capacity to adapt to industry/business contexts, and to deal with complex and multidisciplinary work. Some European countries and higher education institutions have introduced and developed training in transferable skills for doctoral candidates (courses, summer schools, colloquia, workshops etc.). At the level of the third cycle the objective is not only to teach these skills, but mainly to raise awareness among doctoral candidates of the importance of both recognising and enhancing the skills that they develop and acquire through research („learning by doing“ approach).



Organisation of Doctoral Education in 46 Bologna countries (EUA Survey 2006)

Overall trend – move away from individual based to structured programmes. The main trend: towards a mix of different organisational type or towards doctoral schools.

Doctoral education as	Number	Country
Individual based (1)	5	Bosnia-Herzegovina, Cyprus, Georgia, Malta, Montenegro
Structured programmes only (2)	4	Croatia, Estonia, Lithuan, Spain
Doctoral/graduate research schools only (3)	3	France, Liechtenstein, Turkey
Mixed (1) and (2)	11	Andorra, Austria, Belgium-Flanders, Czech Rep, Greece, Iceland, Latvia, Poland, Romania, Russia, Slovakia
Mixed (2) and (3)	2	Italy, Norway
Mixed (1) and (3)	2	Belgium-Wallonia, Netherlands
Mixed (1), (2) and (3)	9	Albania, Armenia, Denmark, Germany, Finland, Sweden, Switz, UK incl separate reply from Scotland



Access and Admission (Cont.)

■ Diversity of entry requirements:

- ✓ Diploma (Master or relevant equivalent education, can be 300 ECTS, Bachelor or excellent longer practice)
- ✓ CV
- ✓ Outline of the research project
- ✓ Work plan and time schedule
- ✓ Proof of funding
- ✓ Proof of acceptance in the research project/ team (France)
- ✓ Entry exam in relevant field
- ✓ Foreign language test or certificate
- ✓ List of publications
- ✓ Motivation letter
- ✓ Personal interview (often with presentation of the research project)
- ✓ Agreement form the proposed supervisor (rare)

1. Promoting cooperation and exchange of good practices on issues of common concern;
2. Encouraging and supporting the development of institutional policies within member institutions;
3. Identifying and monitoring the trends in doctoral education, inside and outside Europe;
4. Acting as a representative voice for doctoral education in European universities in dialogue with stakeholders;
5. Contributing to strengthening the international dimension of doctoral programmes/ schools, and enhancing the visibility of doctoral education in Europe and internationally;
6. Improving the availability of data on doctoral education in Europe.

Internationalisation and mobility

Higher education institutions should make internationalisation and mobility (both international and transsectorial) of staff and students a key component of institutional strategies. Mobility across European countries, support of intercultural understanding, respect, dialogue and multilingualism is one of the main objectives of the Bologna process.

However, mobility and internationalisation does not necessarily mean only rather costly travelling abroad, it can also happen inside the institution by recruiting more international staff; organising international events; or a more efficient use of new technologies, teleconferences and e-learning. European and international joint doctoral programmes and co-tutelle arrangements are also more and more encouraged in order to achieve better international co-operation.

Remaining challenges

Despite a remarkable development in doctoral education in recent years, there are still some challenges that need

to be further discussed among higher education institutions. The emergence of new doctorates (such as Professional Doctorates in the UK and Ireland; Industrial doctorates or a European doctorate); Master – PhD transition; status of the doctoral candidate (student status vs. an employee status with all commensurate rights); and funding of doctoral education and of doctoral candidates remain open challenges for all higher education institutions in Europe.

EUA Council for Doctoral Education²⁾

The intense interest of European higher education institutions in the reform of doctoral education has led the EUA to an innovative initiative. In January 2008 a new structure – the EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE) – was established. It builds upon continuous efforts to provide a forum for cooperation and exchange of good practices among doctoral programmes and schools across universities in Europe. EUA-CDE wants to contribute to the development, advancement and improvement of doctoral education and research training in Europe by:

EUA-CDE organises diverse events in order to achieve its objectives: annual conference, thematic and regional conferences and workshops, and working groups on selected topics; it runs a Hotline Forum and publishes EUA-CDE News as well as other publications on doctoral education. By creating a platform for co-operation and exchange of good practices among higher education institutions, EUA-CDE wants to contribute to the reform of doctoral education in Europe and to the improvement of its quality across the whole higher education sector. ■

- 1) This article is based on the results of the European University Association projects, published in two reports: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society (2005) and Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges (2007). The author was involved in both projects as their coordinator as well as co-author of the reports. All documents can be found on www.eua.be.
- 2) More information about the EUA-CDE activities can be found on www.eua.be/cde.



Alle Fotos: Eric Lichtenscheidt

Grüße aus der Zukunft – Aspekte der Entwicklung des deutschen Hochschulsystems von 2008 bis 2028



Christian Berthold

Christian Berthold
Geschäftsführer
CHE Consult Dortmund
E-Mail:
Christian.Berthold@che-consult.de

Vor ziemlich genau 20 Jahren hat hier in Bonn im November 2008 eine Tagung des „*h1b*“ stattgefunden, die sich mit der Umsetzung des sogenannten Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen auf die deutschen Hochschulen befasst hat. Ich selbst war damals Geschäftsführer von CHE Consult und habe auch ein Referat gehalten. Heute bin ich gebeten worden, Ihnen in der Rückschau einen kurzen Überblick darüber zu geben, wie sich das Hochschulsystem seither verändert hat. Dazu werde ich teilweise auch die Grafiken und Diagramme verwenden, die ich damals nutzte.

Man hat in dieser Zeit in Deutschland in der hochschulpolitischen Debatte vor allem fünf Themen diskutiert, denen man den größten Einfluss auf die Veränderungen des Systems zutraute. Das waren die Themen *Wissenszeitalter – Bologna-Prozess – demographischer Wandel – Hochschulreform – internationale Nachfrage*. Ich will im Folgenden auf diese Themenfelder kurz eingehen und skizzieren, was man darunter im Jahre 2008 verstanden hat und wie die Entwicklung seither verlaufen ist. Beim Nachzeichnen der Entwicklungslinien beschränke ich mich auf grobe Striche.

Wissenszeitalter

Das war ein Stichwort dieser Jahre zu Beginn des Jahrtausends, mit dem man generell die zunehmende Bedeutung von Wissen in allen gesellschaftlichen, aber gerade auch wirtschaftlichen Zusammenhängen beschreiben wollte. Parallel dazu sprach man von der „*wissensbasierten Gesellschaft*“. In Bezug auf den Arbeitsmarkt wurden damals

etwa Konsequenzen diskutiert, nach denen sich das Arbeitsplatzrisiko für unqualifizierte Kräfte binnen 25 Jahren verfünffacht hatte, das für dual qualifizierte Kräfte sich in demselben Zeitraum lediglich verdreifacht, während das entsprechende Risiko für akademisch qualifizierte Kräfte sich nur geringfügig erhöht hatte – von ca. 3 auf etwa 5%.

Vor diesem Hintergrund, dass man die zunehmende Bedeutung des Wissens damals überall diskutiert hat – ein damals teils umstrittener Begriff hierfür war der des Humankapitals –, wurde mit größerer Sorge betrachtet, dass Deutschland im internationalen Vergleich auf dem Felde der höheren Bildung seit Jahrzehnten an Boden verloren hatte. Die OECD hatte bereits seit vielen Jahren immer wieder entsprechende Vergleiche aufbereitet (siehe Abbildung 1). Dabei ist von Belang, dass die Daten damals noch sehr schwer zu vergleichen waren. Für viele Berufe erfolgte in anderen Ländern bereits eine akademische Qualifikation, die in Deutschland noch vorwiegend der dualen Ausbildung unterlagen (ein eher amüsanter Beispielsfall aus deutscher Sicht war der britische *Funeral Bachelor*). Insofern ist nicht so sehr die absolute Länge der Säulen relevant in der Grafik, sondern der geringe Zuwachs für Deutschland. Das Qualifikationsniveau war in Deutschland dank des als vorbildlich angesehenen Systems der dualen Ausbildung noch immer hervorragend, aber im Bereich der akademischen Bildung

Der Autor berichtet in einer Rückschau von 2028, wie er sich die Entwicklung von 2008 bis 2028 vorstellt. Dabei berichtet er umfassend über frühere tatsächliche Entwicklungen und plausiblen Prognosen in den Bereichen Wissenszeitalter, Bologna-Prozess, demographischer Wandel, Hochschulreform und internationale Nachfrage nach Bildungsleistungen.

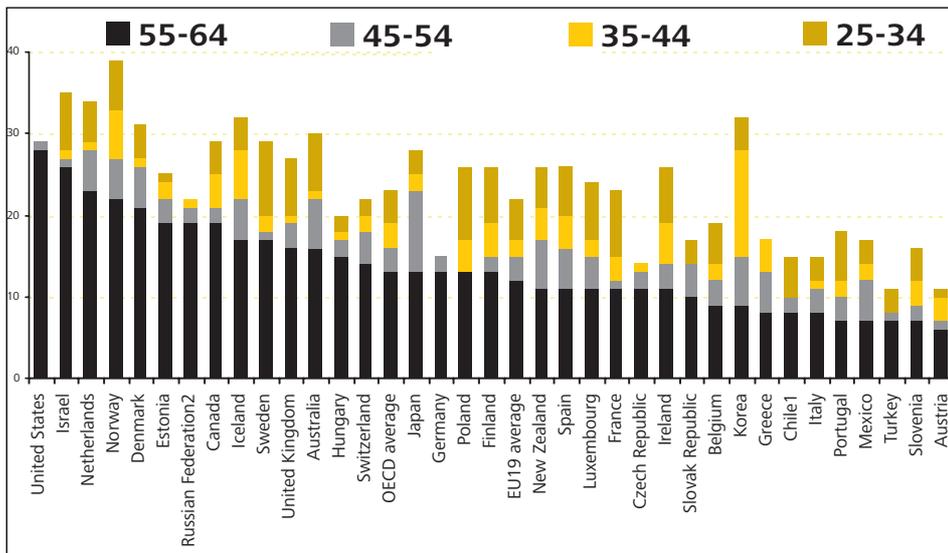


Abbildung 1 – Zuwachs an Akademikern nach ISCED-Klassifizierung 5a, OECD 2006

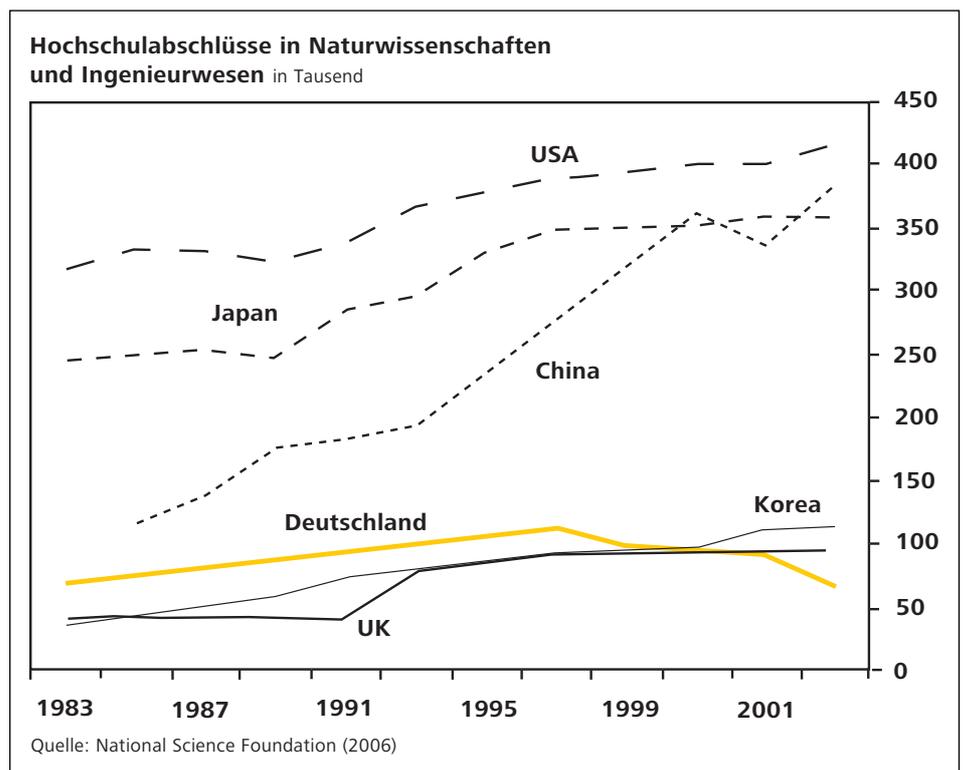
fiel Deutschland seit Jahrzehnten zurück, weil in anderen Industrieländern – und dann auch mehr und mehr in den sogenannten Schwellenländern – die tertiäre Bildung massiv ausgebaut wurde.

Diesen Zusammenhang diskutierte man damals intensiv unter dem Stichwort des Fachkräftemangels. Nach Jahren großer Probleme auf dem Arbeitsmarkt zog in der Wachstumsperiode 2006 – 2008 der deutsche Arbeitsmarkt erheblich an. Dabei fand die Industrie nicht die gewünschte Zahl an Fachkräften, namentlich an Ingenieuren. Dem war eine zunehmende Zurückhaltung der Studienanfänger vorausgegangen. Anfang der 1990er Jahre waren die Studienanfängerzahlen in den Ingenieurdisziplinen erheblich eingebrochen. Ab 1996 etwa sank dann ebenso die Zahl der Absolventen. Auch hier konnte man bei vielen anderen Ländern noch deutliche Wachstumsraten erkennen, obwohl man über längere Zeiträume bei allen Industrieländern eine gewisse Müdigkeit in den technischen und

ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern erkennen konnte. In Deutschland folgte daraus ein wirkliches Problem

erst, als die Nachfrage nach Ingenieuren aus der Industrie wieder markant zunahm – und das war 10 Jahre später (2006 bis 08). Deutschland spürte diesen Mangel deutlicher als andere hochentwickelte Länder, weil der Prozess, den man vorher *Deindustrialisierung* genannt hatte, hierzulande ein viel geringeres Ausmaß hatte als etwa in Großbritannien, wo in den 1990er Jahren der Markt der Finanzdienstleistungen vielfach geradezu an die Stelle der Industrie getreten war.

Immerhin führten diese Daten und die intensiven Debatten in jenen Jahren dazu, dass Deutschland eine gewisse Trendwende einleitete. Gerade auch vor dem Hintergrund der Finanzkrise begann Deutschland nun wieder, massiv in die akademische Qualifizierung zu investieren. Mit Blick auf andere Länder, die zum Teil sehr ehrgeizige



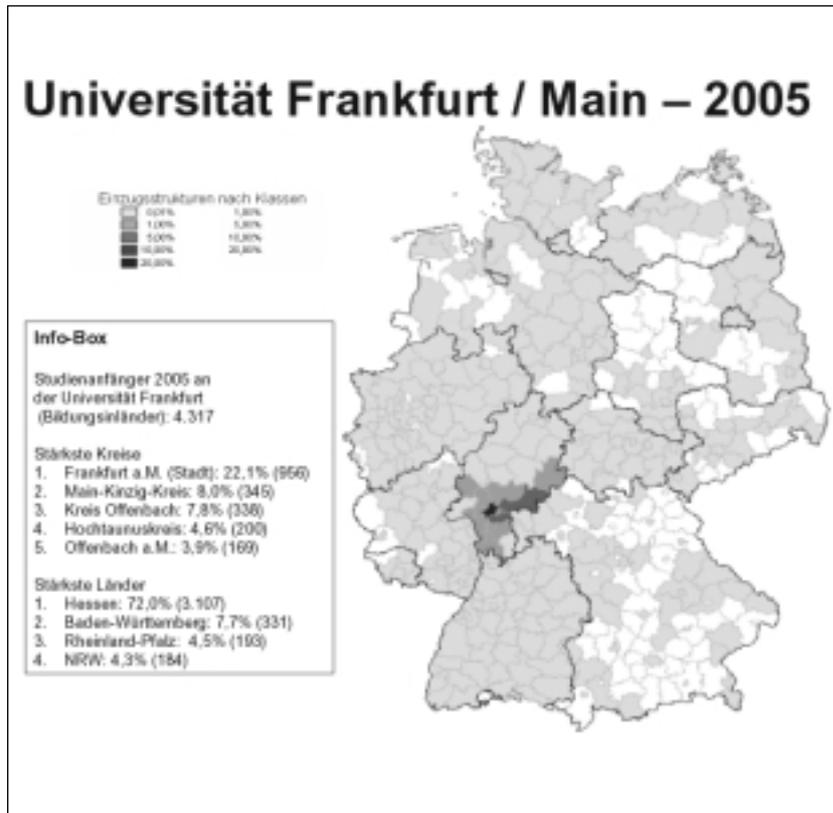


Abbildung 3 – Einzugsstrukturen Studienanfänger, Datenatlas CHE Consult

Ziele verfolgten (Schweden strebte damals bereits eine Akademikerquote von 80% an), besann sich Deutschland, dass der Technologievorsprung, der bisher den Wohlstand gesichert hatte, nun verteidigt werden musste.

In diesem Kontext änderte sich der Diskurs. Hatte man gerade erst in der sogenannten Exzellenzinitiative die Idee überwunden, dass in Deutschland die Ausbildung doch überall qualitativ sehr ähnlich sei, so wurde jetzt immer mehr betont, wie sehr die Bildung nicht nur der Allerbesten von hohem gesellschaftlichen Wert sei. Hier half der Begriff des Humankapitals, mit dem sich der gesellschaftliche Wert von Bildung fassen ließ. Das war eine Entwicklung, die den Universities of applied Sciences (UaS), die seinerzeit meist noch Fachhochschulen hießen, besonders half. Es hob eine Diskussion unter dem Stichwort „added value“ an, in der der Beitrag zur Steigerung des Humankapitals durch Hochschulen wertvoller sein

könnte, die gerade nicht zur ‚Exzellenz‘ gehören und nur die besten Schulabgänger anziehen, sondern die sich sozusagen der Qualifikation des Mittelfeldes widmen. Von dieser Betrachtung haben die Fachhochschulen profitiert, bei denen der anhebende Ausbau des Hochschulsystems überproportional realisiert wurde in den Jahren 2007 und folgende. In der Folge näherten sich im Zuge weiterer Diversifizierung und Profilbildung innerhalb des deutschen Hochschulsystems einige Universitäten stärker dem Profil des Regionalversorgers an. Schon immer waren die Einzugsstrukturen der deutschen Hochschulen eher regional geprägt gewesen, nun erhoben dies aber auch einige Universitäten direkt zu ihrem erklärten Profil.

CHE Consult hatte damals in dem so genannten Datenatlas Analysen über die Einzugsstrukturen der Hochschulen

vorgelegt. An dem hier in Abbildung 3 gezeigten Beispiel kann man erkennen, dass selbst eine so renommierte Hochschule wie die Universität Frankfurt am Main doch noch sehr stark regional ihre Studienanfänger/innen rekrutierte. Dieses Bild sah damals für die meisten deutschen Hochschulen ganz ähnlich aus. Erstaunlicherweise gab es auch meist keine ausgeprägten Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Bologna

Im Rahmen dieser Tagung ist schon viel über den sogenannten Bologna-Prozess gesprochen worden. Daher muss ich jetzt nicht mehr die wesentlichen Elemente dieser systematischen Umstellung der Studienangebote in Deutschland auf die Anforderungen eines dreizyklischen europäischen Systems erläutern. Für die damalige Debatte war von Belang, dass sich allmählich herausstellte, wie sehr die früheren Fachhochschulen von der Umstellung profitierten. Anfang des Jahrtausends, als der Prozess in Deutschland noch vor allem hochschulpolitisch diskutiert worden war, hatte eine große Sorge bei den Fachhochschulen geherrscht, dass die Universitäten ihnen den Rang ablaufen würden, weil die Universitäten mittels kürzerer und stärker auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichteter Studienangebote – eben der Bachelor – in die ureigensten Gebiete der Fachhochschulen eindringen würden.

2008 dagegen zeigte sich immer deutlicher, dass die Fachhochschulen eher gewonnen hatten in dem Wettbewerb. Sie hatten an ihre guten Erfahrungen mit den FH-Diplomstudiengängen anknüpfen können und ihre Kernkompetenzen eher verteidigt. Erste Ratings und vergleichende Bewertungen zeig-

ten, dass die Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen eher den Anforderungen an ‚Employability‘ genügten als die universitären Bachelor.¹⁾ So hatten die Fachhochschulen überwiegend eine gute Ausgangsposition für die beginnende stärkere Diversifizierung des Hochschulsystems, die auf die formale Angleichung (keine Unterscheidung mehr zwischen FH und Uni) folgte. Im Kontext des Bologna-Prozesses war die Anwendungsorientierung der Studiengänge, die Frage der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt erheblich aufgewertet worden. Das Qualifikationsprofil der Fachhochschulstudiengänge hatte dem sehr viel deutlicher entsprochen als das der Universitäten, deren Angebote bis dahin vielfach doch eher an der wissenschaftlichen Laufbahn als am Arbeitsmarkt ausgerichtet waren.

Die formale Gleichstellung der Hochschulen war eine der Voraussetzungen dafür gewesen, dass unter den immer deutlicher wettbewerblich ausgestalteten Bedingungen die Profilierung der Hochschulen voranschritt. In der Folge konnten einige Fachhochschulen teilweise das Promotionsrecht erlangen. Mit der Gründung des Rhein-Main-Colleges 2021, der Fusion der früheren Fachhochschulen in Wiesbaden und Frankfurt, wurde ein ganz neuer Hochschultyp geschaffen. Auch die Fusion der früheren Hochschule Mannheim mit der Mannheimer Medizin 2018 hatte schon einen Meilenstein der Entwicklung markiert und ein markantes Signal für bis dahin ganz undenkbar Konstellationen in einem früher starren Hochschulsystem bedeutet. Andere Hochschulen (schon 2008 nannte sich mehr als die Hälfte der Fachhochschulen *Hochschule*, auch wenn der formale Status damals noch unverändert war) sind inzwischen zu reinen Regionalversorgern geworden. Aber vor 20 Jahren hatte ein solches Profil noch einen negativen Beigeschmack – mittlerweile bringen wir der akademischen Qualifikation auch in der Breite mehr Anerkennung entgegen und schätzen nicht allein mehr nur die Spitzenqualifikation („Elite“).

Die früheren Fachhochschulen hatten anfangs überwiegend dreijährige Bachelor-Studiengänge eingerichtet. Das war im internationalen Kontext mit Überraschung zur Kenntnis genommen worden, weil es im Rahmen der Fünf-Jahres-Beschränkung zur Ausbildung von meist zweijährigen Mastern führte. Das war nur vor dem Hintergrund der in Deutschland herrschenden Konkurrenzsituation zwischen Fachhochschulen und Universitäten zu verstehen. Die Fachhochschulen hatten geglaubt, sie seien auf Dauer nur konkurrenzfähig, wenn sie auch auf der Masterebene etwas den Universitäten Gleichwertiges anbieten könnten. Die Universitäten wiederum hatten dem Master die größere Bedeutung eingeräumt und dementsprechend dreijährige Bachelor eingerichtet. Das hatten die Fachhochschulen zunächst nachgemacht. 2010 allerdings begann eine Entwicklung des sukzessiven Umstiegs auf vierjährige Bachelor-Angebote, mit denen man international erheblich kompatibler wurde. Parallel setzte man auf einjährige Master – und das wiederum führte dann auch dazu, dass die Master besser angenommen wurden als zunächst.

Den wirklichen Schub in der Dynamisierung des Systems brachte natürlich die eigentliche Europäisierung des Hochschulsystems. Hatte der Bologna-Prozess in gewissem Sinne die formale Angleichung der Studienangebote ermöglicht, so bewirkte die Übertragung der nationalen Kompetenzen an die Europäische Union große Veränderungen und eröffnete Chancen, noch mehr Vorteile aus wettbewerblichen Steuerungsansätzen zu ziehen. Dabei kamen diese Reformen wirklich spät, erst seit 2025 gibt es kein nationales Hochschulrecht mehr in Europa (mit Ausnahme Frankreichs bekanntlich). Die Überführung des nationalen Akkreditierungsgeschehens in den europäischen Rahmen dagegen hatte sich ja schrittweise über ein Jahrzehnt hingezogen.

Demographischer Wandel

Die Auswirkungen des demographischen Wandels auf das Hochschulsystem sind widersprüchlicher Natur gewesen. CHE Consult hatte sich in den Jahren 2006 – 2009 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung mit diesen Fragen befasst. Generell war und ist der demographische Wandel in Deutschland durch drei übergreifende Trends gekennzeichnet, dass die Menschen älter werden, dass wir weniger werden und dass wir heterogener werden. Dabei waren die Konsequenzen des Alterns der Gesellschaft für die höhere Bildung eher gering – hier sind dagegen besonders die Folgen für die Stabilisierung der Sozialsysteme und der Rente gravierende, aber für die Hochschulen konnte vor allem eine gesteigerte Nachfrage beim Seniorenstudium beobachtet werden.

Das Schrumpfen der Bevölkerung war der Tatsache geschuldet, dass die Geburtenrate bei gleichzeitigem Ansteigen der Lebensdauer der Menschen kräftig zurückging. Das wiederum bedeutete, dass die Entwicklung noch viel dramatischer für die Hochschulen war, als es die Entwicklung der allgemeinen Bevölkerungszahl erkennen ließ. Denn die jungen Menschen wurden immer weniger – und das war in Deutschland nun mal die klassische Klientel für die Hochschulen. Gerade das deutsche Hochschulsystem war in extremem Maße auf ‚den traditionellen Studierenden‘ ausgerichtet (männlich, jung, vollzeitstudierend). Wenn diese Zielgruppe kleiner wird, dann muss sich ein Land darüber Gedanken machen, wie und woher es Menschen für die akademische Qualifikation gewinnen kann. In der Folge hat man sich verstärkt um das intellektuelle Potenzial von Menschen und Gruppen bemüht, das bisher unterrepräsentiert war an den Hochschulen: junge Menschen aus bildungsfernen und/oder sozial schwachen Milieus, Ausländer/innen, die bis dahin zwar schon reichlich an deutschen Hochschulen studierten, aber mit wenig Erfolg. Daneben stieg die Bedeutung von Angeboten für Berufstätige – das Stichwort lautete damals ‚lebenslanges Lernen‘, man entwickelte Teilzeitangebote, nahm auch

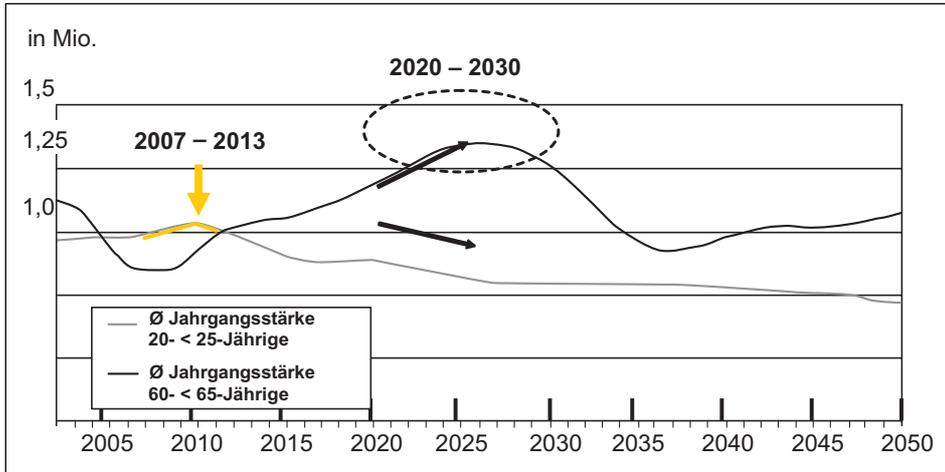


Abb. 4- Jahrgangsstärke Junge (20 - 25) und Alte (60 - 65)
 Quelle StBA 2004 - 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Variante 5

in anderen, zum Teil organisatorischen Hinsichten Rücksicht auf neue Zielgruppen (z. B. Eltern).

Für die deutsche Entwicklung im demographischen Wandel war zudem von Belang, dass es zwischen Ost- und Westdeutschland Diskrepanzen in den großen Trends gab. Nach der Wiedervereinigung ist in Ostdeutschland kurzfristig die Geburtenrate dramatisch gesunken. Zusätzlich sind viele junge Menschen, gerade auch die gut qualifizierten jungen Frauen, in den Westen oder gar ins Ausland abgewandert. Zwar stieg die Geburtenrate bald wieder langsam an – weil es sich vor allem um eine Verschiebung der Geburten in der individuellen Biographie handelte –, aber auch heute sind die Geburtenraten in Ostdeutschland nicht über denen des Westens. So sank die Stärke der für die Hochschulen relevanten Alterskohorten in den klassischen Einzugsregionen ostdeutscher Hochschulen auf 50 – 60% ab. Das stellte für die einzelnen Hochschulen in den ‚neuen Bundesländern‘, wie sie 2008 immer noch genannt wurden, eine nur schwer zu kompensierende Einbuße dar.

Gleichzeitig aber wuchs die Zahl der potenziellen Studienanfänger/innen in Westdeutschland. Das lässt sich an Abbildung 4 nachvollziehen. Die sogenannten *Babyboomer* (siehe den schwar-

zen Ring), also die Geburtsjahrgänge zwischen 1955 und 1965, hatten zu wenig Kinder, um die Bevölkerungszahl zu stabilisieren. Sie waren aber selbst so viele, dass sie eine Art demographischen Echos erzeugten. Das lässt sich an dem leichten Anstieg der jungen Kohorte um die Jahre 2010 erkennen (*gelbe Markierung*). Aus dieser leichten Erholung wurde durch den politischen Entschluss in den meisten Bundesländern, die gymnasiale Schulzeit auf acht Jahre zu verkürzen und damit eine Abfolge von doppelten Abiturjahrgängen zu provozieren, ein starker Anstieg von *potenziellen* Studierenden. Auf der Abbildung 5 kann man die Prognose der damaligen Kultusministerkonferenz

erkennen. Das gelbe *Gebirge* markiert die Prognose aus dem Jahr 2005 über die Entwicklung der künftigen studienberechtigten Schulabgänger/innen.

Die Besonderheit des deutschen Hochschulsystems war damals noch, dass es nicht nachfrageorientiert ausgerichtet war, sondern rein angebotsgetrieben. Damit hing zusammen, dass die Hochschulen vor allem Abwehrmechanismen gegen zu viele Studienanfänger/innen nutzten – die Zulassungsbeschränkungen des sogenannten Numerus Clausus. Daraus folgte, dass in Deutschland aus zusätzlichen studienberechtigten Schulabgängern nicht automatisch mehr Studierende wurden. Vielmehr musste zunächst in den Hochschulen mehr Kapazität aufgebaut werden. Obendrein gab es damals die erwähnten ungleichen Nachfrageentwicklungen in Ost- und Westdeutschland. Auf diese Herausforderungen versuchte der sogenannte „Hochschulpakt 2020“ zu reagieren. Er setzte mit Bundesmitteln für die westlichen Länder einen Anreiz, mehr Studierende aufzunehmen und gab den ostdeutschen Ländern Anreize, ihre Studienkapazitäten nicht abzubauen und für einige Jahre die Studienanfängerzahlen stabil zu halten.

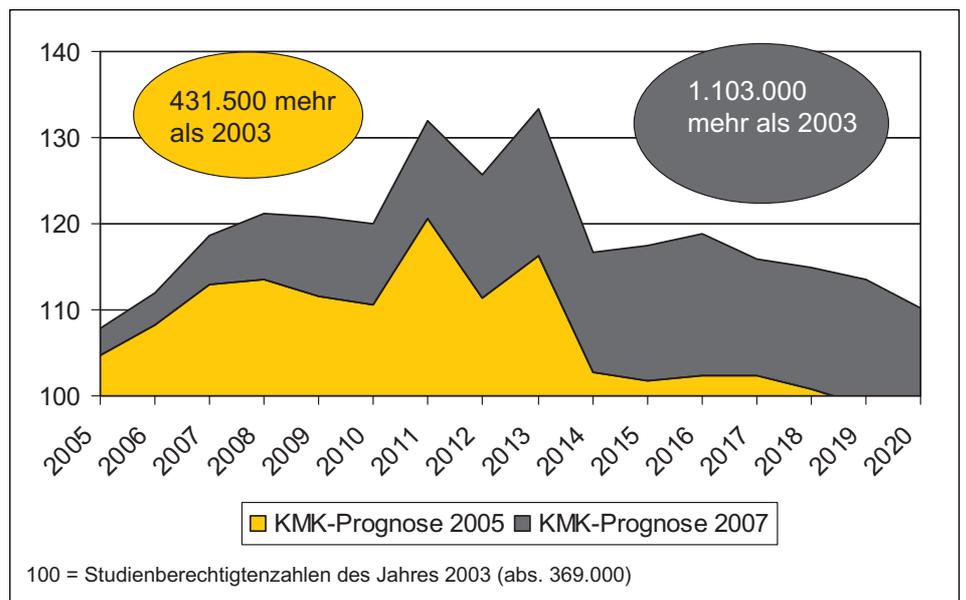


Abbildung 5: Prognosen der Kultusministerkonferenz zu der Entwicklung der Hochschulzugangsberechtigten

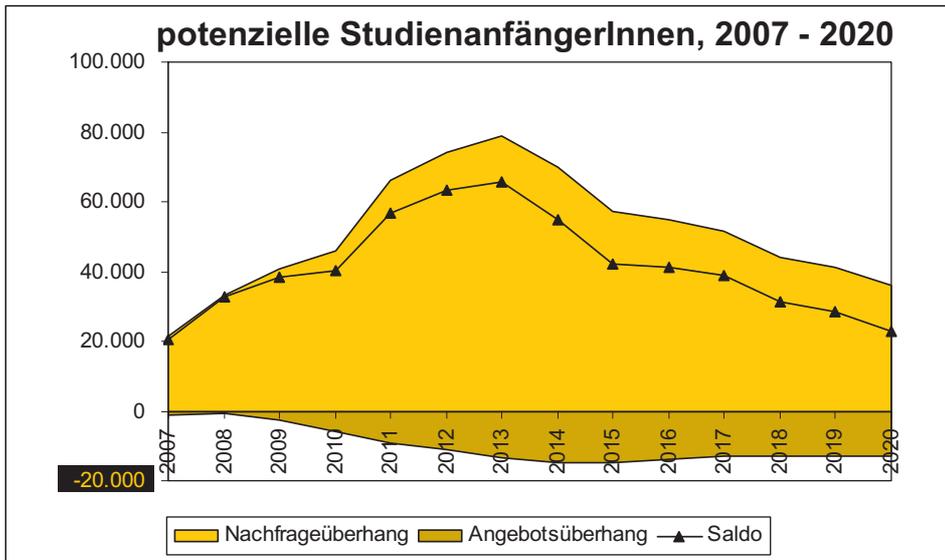


Abbildung 6 – Prognose CHE Consult 2007

Kaum nachdem dieser Pakt geschlossen war, legte die Kultusministerkonferenz eine erneuerte Prognose über die Entwicklung der Zahl der studienberechtigten Schulabgänger vor. Diese Prognose aus 2007 unterschied sich drastisch von der vorhergehenden – das ist in Abbildung 4 an den dunklen Gebirgen zu erkennen. Nun wurde ein mehr als doppelt so hoher Zuwachs bei den Hochschulzugangsberechtigten erwartet. Das hing vor allem mit einer gestiegenen Bildungsbeteiligung innerhalb der Schule zusammen (also mehr Übergänge in der fünften und der elften Klasse ins Gymnasium). Aus diesen Daten hatte CHE Consult 2007 dann eine sehr konservative Prognose über die zu erwartenden Studienanfänger/innen ermittelt. Bei dieser Prognose wurde der verzögerte Übertritt der Schulabgänger/innen in die Hochschulen berücksichtigt. Zudem wurde die letzte belastbare Übertrittsquote ohne jede Trendannahmen ceteris paribus fortgeschrieben. Und schließlich wurden ebenfalls die Wanderungsbewegungen zwischen den Ländern fortgeschrieben.²⁾

Aus diesen Annahmen ergaben sich die in Abbildung 6 dargestellten Erwartungen über die Entwicklung der Studienanfänger/innen, wobei die Grafik lediglich das Plus gegenüber dem Jahr 2005 abbildet. Die schwarze Saldolinie markiert die Annahme, es wäre gelungen,

alle in den ostdeutschen Ländern freibleibenden Studienplätze mit Hochschulzugangsberechtigten aus dem Westen aufzufüllen. Der Hochschulpakt hatte zudem finanzielle Größen festgesetzt. So hatte man als durchschnittliche Kosten für ein Studium in Deutschland 5.500 € angesetzt und eine rechnerische Studiendauer von vier Jahren³⁾ unterstellt, was zu Gesamtkosten von 22.000 € führte. Die Verknüpfung der Prognose mit diesen Kostenannahmen des Hochschulpaktes führte zu Kostenerwartungen von 15,7 Mrd. € für den Zeitraum von 2007 bis 2020. In dieser Summe ist die Erwartung berücksichtigt, dass es gelingen würde, mit einer Übertrittsquote von knapp 73% die zusätzlichen Hochschulzugangsberechtigten in das Hochschulsystem einmünden zu lassen. Das war im Jahre 2007, als CHE Consult diese Zahlen zuerst präsentiert hatte, noch viel Geld gewesen. Im Jahr drauf erreichte die Finanzkrise ihren vorläufigen Höhepunkt – und nun setzten auch die staatlichen Rettungspakte von gleich mehreren hundert Milliarden Dollar oder Euro ein. Vor diesem Hintergrund waren die 15,7 Mrd. eine recht bescheidene Summe geworden. Man verständigte sich dann auch noch auf ein Konjunkturprogramm zugunsten des Hochschulbaus.

Ein damals viel diskutiertes Thema war die Frage nach der Entwicklung der Studierendenzahlen. Die waren prognostisch sehr schwer zu ermitteln, weil sich das deutsche Hochschulsystem eben gerade im Übergang befand zwischen den bisherigen Langstudiengängen Diplom und Magister und den neuen Kurzstudiengängen Bachelor und Master. Niemand traute sich zunächst Vorhersagen darüber zu, wie sich dieser Übergang auf die durchschnittliche Studiendauer auswirken würde. Ohne Annahmen über die Verbleibszeiten konnte man aber nicht die Studierendenzahlen prognostizieren. Als in den ersten Jahren die Anfängerzahlen nicht so deutlich stiegen wie zunächst vorhergesagt, gab es Stimmen, die alle Prognosen für falsch und übertrieben hielten – und im Kern argumentierten, die Verkürzung der Studienzeiten durch Bachelor und Master werde zu hinreichenden Entlastungen in den Hochschulen führen, so dass der Anstieg gar nicht so groß ausfallen werde und leichter von den Hochschulen bewältigt werden könne als behauptet. Doch dieser Bezug auf die Studierendenzahlen in einem im Übergang befindlichen System war methodisch unzulässig und vernachlässigte, dass ein kürzeres Studium im Großen und Ganzen den Hochschulen dieselbe Betreuungsleistung abverlangte.

Je mehr der Peak der Studienanfängerzahlen näher rückte, desto mehr wurde der Blick auf die eigentliche Dimension des demographischen Wandels und seiner Auswirkungen auf das Hochschulsystem frei: dass die jungen Menschen eben weniger werden. Im Nachhinein kann man fast sagen, es bedeutete ein historisches Glück, dass diese Entwicklung in den ostdeutschen Ländern bereits früher erkennbar wurde. So konnte Deutschland sozusagen schon einmal üben. Auch die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems, die bis dahin immer wieder massiv kritisiert worden war, erwies sich nun geradezu als ein Vorteil. Denn Deutschland war mit seinen intellektuellen Ressourcen höchst verschwenderisch umgegangen – und das hieß nun aber auch, dass man beginnen konnte, die Potenziale gezielt zu nutzen.

Man kann sich den Unterschied zu vielen anderen Industrienationen damals kaum größer vorstellen. Während im Jahr 2008 etwa in den USA rund 80% der Studierenden nicht mehr als ‚traditional students‘ galten, weil sie älter als 25 Jahre alt waren oder nicht vollzeit studierten oder ein Fernstudium absolvierten, konzentrierte sich die deutsche Hochschule noch immer vollständig auf diese klassische Zielgruppe. Auch Studierende ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung hatten an den deutschen Hochschulen bis dahin kaum eine Rolle gespielt (mit unter 1% der Studierenden).

Besonders markant aber war die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems überhaupt, das ‚Königswege für Königskinder‘ bereit hielt. Es war in Jahrzehnten nicht gelungen, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen, im Gegenteil hatten die in diesen Jahren aufkommenden PISA-Studien Deutschland bescheinigt, dass es zu den sozial selektivsten Industrieländern gehörte; in anderen OECD-Studien wurde der Befund entsprechend auch für die tertiäre Bildung erhärtet. Das Ironische daran war, dass es in Deutschland eine sehr heftige Debatte um die Gebührenfreiheit der Bildung gegeben hatte – und ausgerechnet zum Beispiel die USA, die vielen wegen der hohen Gebühren dort als ein besonders kaltes und unsoziales Beispiel gegolten hatte, zeigten eine deutlich höhere Durchlässigkeit auch in der höheren Bildung für sozial Benachteiligte und Minderheiten.

Ein besonderes Phänomen des demographischen Wandels in Deutschland war die zunehmende Heterogenität der Bevölkerung. Vor allem die Kinder aus Einwandererfamilien gehörten lange Zeit in der Bildung zu den benachteiligten Gruppen (allerdings mit deutlichen Unterschieden je nach Nationalität bzw. Herkunftsregion). Nachdem sich Deutschland jahrzehntelang dagegen gesperrt hatte, sich als Einwanderungsland zu verstehen, konnte es nicht überraschen, dass viele Migrantengruppen sowohl sozial als auch in der Bil-

dung benachteiligt geblieben waren. Dies aber bedeutete auf der anderen Seite zugleich, dass man hier noch großes Potenzial für den Hochschulzugang heben konnte. Das Stichwort, unter dem dies damals zunächst eingeleitet wurde, hieß *Diversity Management*.

Diversity Management versuchte, auf die Tatsache einzugehen, dass immer mehr Menschen mit ganz verschiedenen Bildungsvoraussetzungen und auch kulturellen Hintergründen bereits an den Hochschulen waren und studierten. Auf diese Gruppen sollte anders eingegangen werden, die Studienangebote sollten so modifiziert werden, dass sie besser zum Studienerfolg geführt werden konnten. Gleichzeitig zielte Diversity Management auch darauf ab, neue Zielgruppen für die Hochschulen zu erschließen. Dies setzte für viele Hochschulen die schmerzhaft Einsicht voraus, dass sie sich nicht mehr in einem ‚Verkäufermarkt‘ befanden, wo man nur die Tore schließen muss, wenn genug ‚Kunden‘ gekommen sind, sondern dass sie es nun mit einem ‚Käufermarkt‘ zu tun hatten, bei dem Studierende zu einem selteneren und umso kostbareren Gut wurden.

Konkret hieß das: Immer mehr Hochschulen bemühten sich gezielt um Migranten, sowohl im Studierendenmarketing als auch in den Betreuungskonzepten. Daneben wurde vielfach ein Übergangsmanagement aufgebaut, mit dem ganz dezidiert zusätzliche Bewerber/innen zum Studium motiviert werden sollten. Vielfältige Formen des Teilstudiums, aber auch Angebote für ‚adult students‘ – in Deutschland hieß der geläufige Terminus damals noch „Weiterbildung“ – wurden eingerichtet. Und darüber hinaus besann sich Deutschland auch auf die ausländischen Studierenden. Die waren bisher zwar schon zahlenmäßig reichlich vertreten, doch kamen sie nur selten auch zum Studienerfolg. In der Summe kann man sagen, dass sich die Hochschulen in einer bis dahin nicht vorstellbaren Intensität um die Attrahierung neuer

und zusätzlicher Studieninteressenten sowie um andere Formen der Betreuung der Studierenden bemühten.

Das alles führte dazu, dass die Prognosen Lügen gestraft wurden. Die Anfeindungen stiegen nicht nur bis 2014 und sanken von da ab kontinuierlich, vielmehr konnten die Zahlen auch ab 2015 auf dem viel höheren Niveau gehalten werden. Wie das eigentlich gelang, will ich Ihnen im Folgenden kurz schildern.

Hochschulreform

Seit Ende des 20. Jahrhunderts war unter Konzepten des sogenannten neuen Steuerungsmodells in Deutschland in allen Bundesländern Hochschulreform betrieben worden. Zwar waren die Reformansätze mit verschiedenem Tempo und zum Teil auch mit leicht differierenden Akzenten verfolgt worden. Aber im Großen und Ganzen zielten die Veränderungen alle in dieselbe Richtung. Man gewährte den dezentralen Einheiten mehr Handlungsspielräume (mehr ‚Autonomie‘), verlangte aber gleichzeitig eine stärkere Orientierung an den Resultaten („Output“). Globalbudgets traten an die Stelle der alten kameralen Haushaltsführung, die kaufmännische Buchführung wurde sukzessive eingeführt. Vor allem wurden überall wettbewerbliche Modelle eingeführt oder simuliert.

Dieser Reformtrend wurde meist begleitet von zum Teil beträchtlichen finanziellen Einschnitten und Sparauflagen. Dadurch wurde die Glaubwürdigkeit der reformerischen Ansätze erheblich beeinträchtigt. Dennoch konnte man beobachten, dass einige Hochschulen trotz erheblicher Budgetkürzungen nach einigen Jahren eher besser da standen als zuvor. Das wurde von etlichen Finanzministern als Beleg dafür genommen, dass in den Hochschulen sozusagen noch ‚Speck‘ säße. Allerdings war dies ab 2008 etwa vorbei.

Nun hatten die Hochschulen über viele Jahre Einbußen hinnehmen müssen oder waren doch jedenfalls nicht proportional zu ihren Aufgaben im Etat gewachsen. Gleichzeitig hatten die Hochschulen für die Bologna-Reform keine finanzielle Entschädigung erhalten, obwohl, zumal an den Universitäten, nun ganz neue Betreuungskonzepte realisiert werden mussten. Dann zeigten die immer solideren Vergleichszahlen der OECD, dass Deutschland über zu viele Jahre sein Bildungssystem vernachlässigt hatte und daher große Gefahr lief, seinen Bedarf an Fachkräften nicht mehr decken zu können. Und schließlich war deutlich geworden, dass der demographische Wandel nur bewältigt werden konnte, wenn insgesamt wieder mehr Geld ins Hochschulsystem kommen würde.

Allerdings war dazu noch das Problem des Föderalismus zu lösen. Denn die Bildungspolitik war ja Ländersache – und die Perspektive jedes einzelnen Landes war eine ganz andere. Die Stadtstaaten hatten das Gefühl, dass sie ohnehin völlig überproportional Studierende qualifizierten. Die ostdeutschen Länder wiederum dachten eher an ihre eigene Haushaltskonsolidierung, als dass sie die Schulabgänger aus dem Westen ausbilden wollten, wussten sie doch, dass ein Großteil der Absolventen nach dem Studium wieder in den Westen ging. Deshalb war angesichts der geschilderten Großwetterlage die Situation reif für die Einführung eines länderübergreifenden nachfrageorientierten Finanzierungssystems.

Die Grundidee eines solchen Systems war die, dass es einen zentralen Pool geben sollte, in den die Länder nach dem Vorteil einzahlen sollten, den sie selbst von den Akademikern, deren höherer Produktivität und deren höheren Steuerleistungen haben. Die Hochschulen sollten aus dem Pool direkt anhand der Lehrleistungen Mittel erhalten. Daneben sollte eine Finanzierung durch das Sitzland bleiben. In dem zentralen Pool sollten immerhin so viel

Finanzmittel zur Verfügung stehen, dass davon ein echter Anreiz für die Hochschulen – und damit mittelbar auch für die Länder – ausging. Immerhin hatte man in der DFG wie auch in der Exzellenzinitiative schon Beispiele dafür, dass die von solchen gemischt finanzierten bundesweiten Töpfen ausgehenden Anreizwirkungen massiv sind. Und zwar fühlten sich dann nicht nur die Hochschulen herausgefordert, um diese zusätzlichen Mittel zu konkurrieren, sondern auch die Länder, die ihre eigenen Hochschulen in die Lage versetzen wollen, dort erfolgreich zu sein.

Der Stifterverband hatte zusammen mit Wirtschaftsverbänden ein solches Modell vorgeschlagen.⁴⁾ Das CHE hatte einen ähnlichen Vorschlag vorgelegt und sein Modell „aktivierende Hochschulfinanzierung“ genannt.⁵⁾ Damit war vor allem der Aspekt gemeint, dass das föderale System in diesem Modell auch für den Bereich der Hochschulfinanzierung wettbewerblich ausgelegt werden konnte. Ab 2010 wurde ein sol-

ches Modell mit Modifikationen eingeführt – zunächst bezogen auf die zweite Etappe des Hochschulpaktes 2020. Dieses Modell war der Motor, über den die Hochschulfinanzierung in Deutschland grundsätzlich verändert werden konnte. Allerdings hat die damalige Finanzkrise auch ein wenig beigetragen – nachdem man den Banken mit ein paar hundert Milliarden geholfen hatte, war die Idee, die eigene Zukunft durch massive Investitionen in die Bildung zu sichern, plötzlich gar nicht mehr so kühn, wie sie kurz zuvor noch geklungen hatte. Daher war es dem Bund nicht so schwer gefallen, anfangs einige Milliarden zusätzlich einzubringen – und das hatte den Ländern den Einstieg erheblich erleichtert.

Internationale Nachfrage

Seit den 1960er Jahren hatten die Industrieländer damit begonnen, den Anteil der Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen systematisch zu erhöhen. Diese Entwicklung ist bis heute nicht zum Ende gekommen, wurde aber in den letzten Jahren durch die nachge-

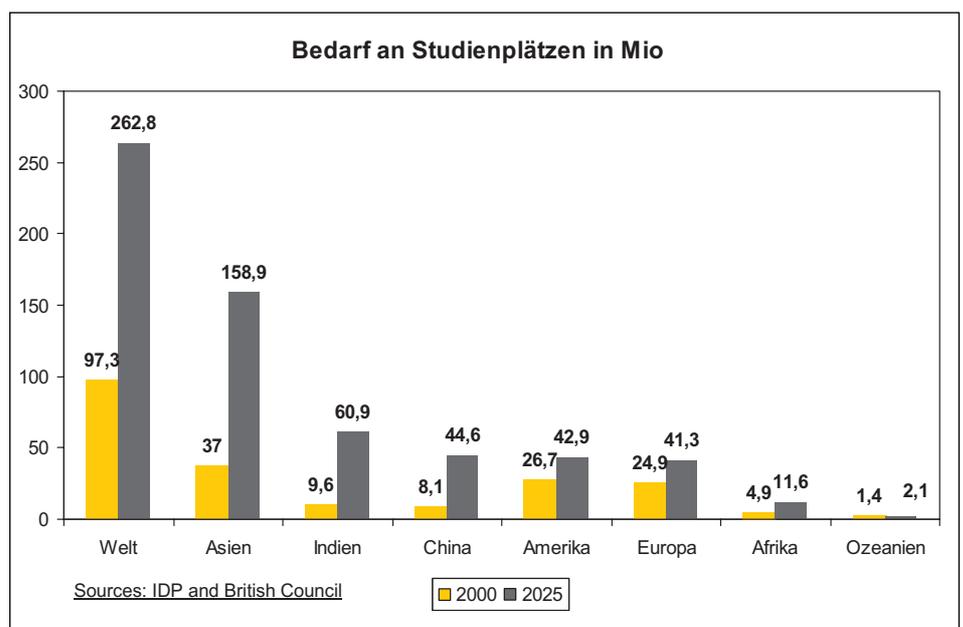


Abbildung 7 – Prognose internationale Nachfrage

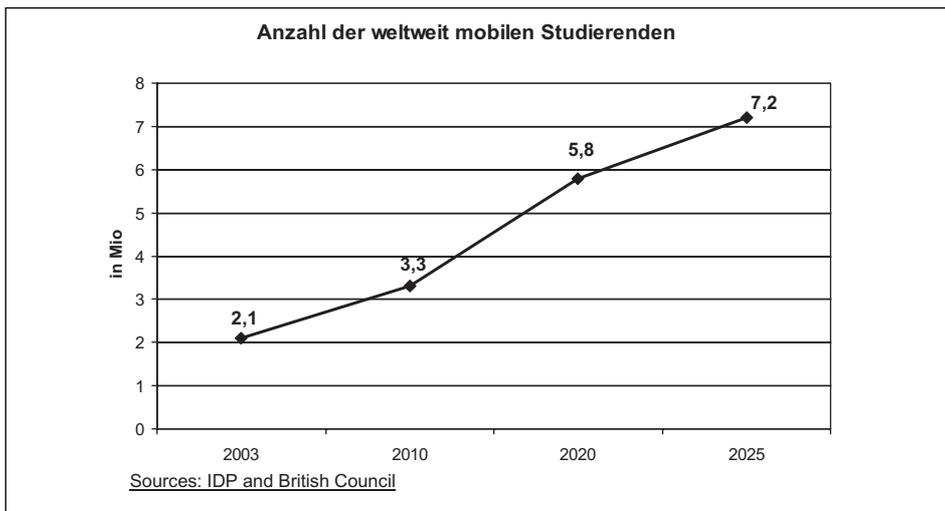


Abbildung 8 – Prognose international mobile Studierende

kommenen Industrienationen wie China und Indien vorangetrieben. Das deutsche Hochschulsystem hatte in dieser Entwicklung eine besondere Rolle eingenommen. Zum einen war diese ‚massification‘ in Deutschland nur begrenzt betrieben worden – den Anteil von 20 – 22% Akademikern hatte Deutschland über Jahrzehnte nicht gesteigert, wie oben geschildert. Zum anderen hatte Deutschland die höhere Bildung nie als Markt begriffen. Während die angelsächsischen Länder die internationale Nachfrage nach höherer Bildung nutzten, um ihre Studienangebote zu verkaufen und gleichzeitig sich die besten Talente zu sichern, hielt sich Deutschland in diesen Hinsichten dezente zurück. Weder wurden die besten Studieninteressenten gezielt gesucht, noch vermarktete man das deutsche Studium, noch gründete man in nennenswertem Umfang Hochschulen im Ausland, noch betreute man die ausländischen Studierenden so, dass sie zu einem angemessenen Anteil auch das Examen ablegten. Die folgende Grafik des British Council aus dem Jahre 2005 zeigt die damaligen Vorhersagen:

Immerhin konnte man an dieser Prognose noch eine deutliche Zunahme des Bedarfs nach Studienangeboten auch in Europa und Amerika erkennen, die Entwicklung aber erhielt ihre Dynamik aus Asien. Parallel zu diesen Trends war

damals viel aufrüttelnder noch die Vorhersage über die Entwicklung der international mobilen Studieninteressenten.

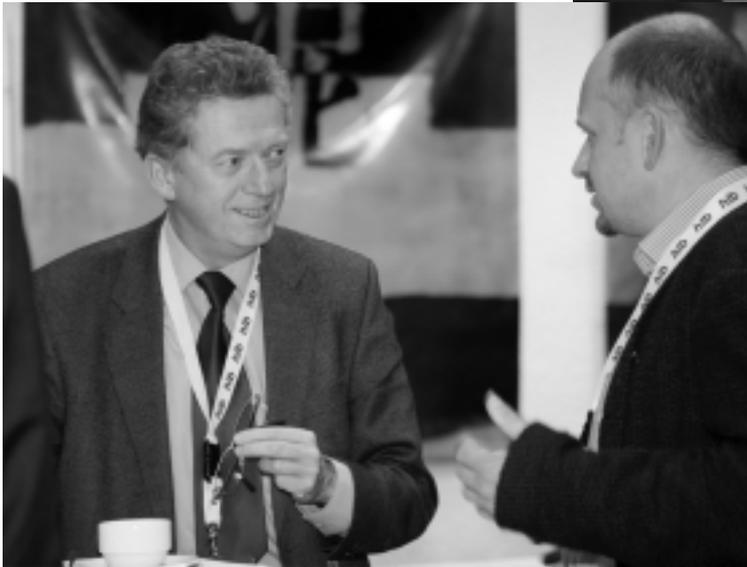
Man kann leicht erkennen, dass diese Steigerung überproportional zu der Entwicklung des Bedarfs nach Studienplätzen verläuft. Mit anderen Worten: Viele Länder kamen und kommen mit dem Ausbau des eigenen Hochschulsystems nicht nach. Das war eine prägende Erkenntnis für Deutschland, das als traditionelle Exportnation nun auch begann, Bildung zu vermarkten.

In der Summe kann man festhalten, meine Damen und Herren, dass von den fünf im Jahre 2008 erörterten großen Trends drei sich in den letzten zwei Jahrzehnten als für das Hochschulsystem prägend erwiesen haben. Das sind zunächst die Folgen des sogenannten Wissenszeitalters. Dieser Trend hat der Bedeutung der Hochschulen und der akademischen Qualifikation größeren Auftrieb gegeben. Das hat sich schließlich auch in materiellen Akzentverschiebungen ausgedrückt – auf die blumigen Ankündigungen der Bundeskanzlerin des Jahres 2008, dass Deutschland eine Bildungsrepublik sei, sind tatsächlich massive finanzielle Verschiebungen in Richtung Bildung gefolgt.

Die Auswirkungen des demographischen Wandels für die Gesellschaft kann man mit ‚dramatisch‘ nur unzureichend beschreiben. Aber auch die Konsequenzen für das Hochschulsystem waren intensiv und vielfältig. Allerdings konnten viele der vorhergesagten Entwicklungen konterkariert werden. Am Ende haben wir heute mehr Studierende und eine deutlich höhere Akademikerquote als vor 20 Jahren, obwohl die jungen Alterskohorten zahlenmäßig tatsächlich schwächer geworden sind. Aber auch durch den konsequenteren Umgang mit der weltweiten Nachfrage hat sich das Hochschulsystem stabilisieren können.

Was 2008 als Ansammlung kaum lösbarer Probleme gelten konnte, ist aus unserer heutigen Sicht nur eine Summe beantworteter Fragen, sehen wir uns doch heute zum Teil ganz anderen Herausforderungen ausgesetzt – aber das ist eine andere Geschichte, über die vielleicht in 20 Jahren jemand berichten wird. ■

- 1) Siehe etwa <http://www.concept.de/cms/?getObject=527&getLang=de>
- 2) Dabei ist natürlich klar, dass es zu Veränderungen in Folge der doppelten Abiturjahrgänge kommen wird. Bildungsausländer waren in den Prognosen nicht berücksichtigt, weil der demographische Wandel sich hier kaum in prognostizierbaren Formen auswirkte.
- 3) Damals galt die durch die Bologna-Regeln definierte Obergrenze von fünf Jahren für Bachelor und Master zusammen noch recht strikt. So hatte man bei einer Studienzeit von drei Jahren für ein Bachelorstudium und einer durchschnittlichen Studiendauer im Master von zwei Jahren und einer Übertrittsquote von 50% dann die rechnerische Studiendauer von vier Jahren ermittelt.
- 4) Siehe: Eckpunkte einer investitionsorientierten Hochschulfinanzierung. Ressourcen – Freiheit – Wettbewerb, http://www.stifterverband.de/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/investitionsorientierte_hochschulfinanzierung/investitionsorientierte_hochschulfinanzierung.pdf.
- 5) Siehe Christian Berthold, Gösta Gabriel, Frank Ziegele: Aktivierende Hochschul-Finanzierung (AktiHF). Ein Konzept zur Beseitigung der Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen



Alle Fotos: Eric Lichtenscheidt

Die Fachhochschulen nach Bologna

Kritische Anmerkungen zum *h/b*-Kolloquium am 11. November 2008 im Wissenschaftszentrum Bonn 13.11.2008



Günter Buchholz

Prof. Dr. Günter Buchholz
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre & Consulting
Fachhochschule Hannover
Fakultät IV - Abteilung
Wirtschaft
Postfach 92 02 51 - 30441
Hannover - Germany
+49(0)511 92 96 1564 -
www.fh-hannover.de

Die Tagung war gut besucht und ihr Verlauf ist sicherlich als erfolgreich einzuschätzen. Sie stand unter den Leitfragen: Wurden die Ziele des Bologna-Prozesses erreicht? Sowie: Perspektiven für die Hochschullandschaft? Die Darstellungen vollzogen sich im Rahmen des laufenden Bologna-Prozesses in Deutschland und waren daher überwiegend technokratisch und affirmativ geprägt. Es klang aber auch mancherlei Kritik an, besonders in der abschließenden Diskussionsrunde.

Die vom HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH Hannover) erhobenen empirischen Daten verdienen in diesem Zusammenhang als kritische Kontrollinstanz Beachtung; hier insbesondere der Hinweis auf die „Gefährlichkeit“ der gestiegenen Abbrecherquoten im Bachelor-Studium der Fachhochschulen. Den Fachhochschulen ist dringend zu empfehlen, sich mit diesem Problem analytisch und praktisch zu befassen! Insgesamt sieht das HIS die Fachhochschulen als Gewinner des Bologna-Prozesses.

Durch die Auswahl der Themen und der Referenten war inhaltlich eine implizite Vorentscheidung getroffen worden. Die Frage, weshalb und mit welcher Absicht die Bologna-Hochschulreform eigentlich eingeleitet wurde, beantwortete deren Hauptinitiator (Prof. Hans Rainer Friedrich) mit dem Stichwort europäisches „Strukturangleichungsprogramm“ (d. h. „Harmonisierung“).

Gegen diese europapolitische Zielsetzung ist im Prinzip wenig zu sagen, außer vielleicht, dass es problematisch ist, alles „über einen Leisten zu schlagen“ und ohne sachlichen Grund Bewährtes aufzugeben. Aber: der Sach-

verhalt, dass die Hochschulen zunächst jahrzehntelang finanziell unterversorgt und dann in einer medialen Kampagne „niedergeschrieben“ wurden, ist damit nicht erklärbar. Es muss immer schon weitere, tiefere und wichtigere Motive gegeben haben (vgl. hierzu: Günter Buchholz, Die Zukunft der Hochschulen – Politische Ökonomie der Hochschulpolitik in der Ära des Finanzmarkt-Kapitalismus.)¹⁾

Eine europäische Harmonisierung als bildungspolitisches Ziel sollte zumindest eine Anpassung zum Schlechteren hin ausschließen, und dazu hätte vor der Bologna-Entscheidung Klarheit darüber bestehen müssen, welche Studienstrukturen aus welchen Gründen als „besser“ bzw. „schlechter“ zu beurteilen sind. Es ist zweifelhaft, ob das überhaupt der Fall war; im Grunde hätte sich eine rationale Politik in ihrer Entscheidungsbegründung auf vergleichende wissenschaftliche Studien beziehen müssen. Auffällig ist demgegenüber, dass anscheinend von vornherein eine Anpassungsbereitschaft in Richtung auf das offenbar als Vorbild wahrgenommene angelsächsische Modell des zweistufigen Studiums existiert hat.

Zwar gab es universitäre Bereiche, in denen das Bachelor-Master-Modell als vorteilhaft erscheinen mochte, z. B. vermutlich im Bereich der Geisteswissenschaften mit ihren hohen Abbrecherquoten, aber in den Ingenieurwissen-

Der Autor gibt ein kurzes Resümee der Tagung und fügt einige kritische Anmerkungen zum Bologna-Prozess und seinen Auswirkungen auf die deutsche Hochschullandschaft und die Hochschulausbildungsqualität hinzu.

schaften (Dipl.-Ing.) und auch in den Wirtschaftswissenschaften (Dipl.-Kfm. usw.) existierten bewährte Abschlüsse, die – so könnte man argumentieren – ohne hinreichende Gründe verändert wurden. Daher erklärt sich z. B. der politisch relevante Widerstand von neun Technischen Universitäten (TU9).

Mit dem Harmonisierungsargument wurde fast „alles über einen Leisten geschlagen“; Ausnahmen sind bisher die Juristenausbildung und die Medizinerbildung – aber welche Erklärungen gibt es hierfür?

Im Sinne eines internationalisierten Arbeitsmarktes mag der Übergang auf das BM-Modell als sinnvoll beurteilt werden, vermag aber inhaltlich nicht zu überzeugen, weil nunmehr etwa 2/3 der bisherigen Vollabschlüsse auf (verkürzte) Bachelor-Abschlüsse zurückgestuft wurden. Das Ausbildungs- und Bildungsniveau wird dadurch gewiss nicht angehoben, sondern vielmehr abgesenkt. Im Hinblick auf den Arbeitsmarkt, auf dem die Absolventen sich mit ihren neuen Abschlüssen „verkaufen“ müssen, werden sie verbilligt. Darin wird das Interesse der Unternehmen erkennbar.

Die Art und Weise der Umsetzung des Bologna-Prozesses ist allerdings durch den weiten und unverbindlichen Verhandlungsrahmen der Bologna-Erklärung rechtlich nicht vorgegeben worden, sondern eine Frage deutscher Politik auf der Ebene des Bundes, der Länder und auch der Hochschulleitungen, die hier über Gestaltungsspielräume verfügen.

Zu fragen ist hier, welche impliziten Zielsetzungen zusätzlich, über das Harmonisierungsziel hinaus, in den „Reformprozess“ eingeflossen sind.

Es sind zwei Ziele erkennbar: zum einen „Masse und Klasse“. Diese Zielsetzungen stehen offenkundig in einem Spannungsverhältnis mit den Bildungs- und Ausbildungsinteressen der großen Mehrheit der Studierenden.

Denn sie meint das Ziel, erstens, statt eines wissenschaftlichen Vollstudiums auf bisherigem Niveau für die Masse der Studierenden (mind. 2/3) nur ein verkürztes Studium zu ermöglichen, das auf „employability“ ausgerichtet ist, das also auf betriebswirtschaftlich reibungs- und kostenlos integrierbare qualifizierte Arbeitskräfte zielt („Masse“), sowie, zweitens, die anspruchsvolleren Leitungsfunktionen im Mittleren Management in der Regel durch Master-Absolventen zu besetzen („Klasse“). Nebenbei: „employability“ war sicherlich ein Problem für manche Universitätsabsolventen, aber selten für FH-Absolventen, für die daher eine gegenwärtig noch stärkere Betonung dieses Aspektes nur

eine Absenkung der – für das Niveau der Fachhochschulen besonders wichtigen – wissenschaftlichen Komponente bedeuten kann.

Zum anderen lässt diese Aufteilung, insbesondere in Verbindung mit der „Modularisierung“ (Verschulungseffekt) neben der Austauschbarkeit der Arbeitskraft („Vergleichbarkeit der Abschlüsse“) eine – explizit nie erwähnte – betriebswirtschaftliche Rationalisierungsabsicht erkennen. Die einfache akademische Arbeitskraft soll möglichst schnell und damit möglichst billig hergestellt werden, wobei die empirische Untergrenze nach übereinstimmender Einschätzung bei mindestens drei Jahren Ausbildung bzw. Studium liegt. Sie soll, dabei stets vergleichbar und daher austauschbar, aus einer möglichst großen internationalen Grundgesamtheit ausgewählt werden können. Ein maximaler Wettbewerb auf dem internationalen Arbeitsmarkt wird dann automatisch die Kosten (d. h. die Jahresgehälter) minimieren.



Foto: Eric Lichtenscheidt

Für den eigentlichen Führungsnachwuchs existieren neben den Universitäten auch einige neu gegründete private „Business Schools“ bzw. Fachhochschulen, von denen einige offenbar ohne eine besondere Akkreditierung sogar das Promotionsrecht, das den öffentlichen Fachhochschulen noch verwehrt ist, bereits verliehen bekommen haben. Es ist dies ein bemerkenswerter Vorgang, der eine genauere Recherche und Aufklärung erfordert. Denn derartige „Business Schools“ bzw. Privathochschulen dienen durch hohe Studiengebühren, durch privilegierende soziale Netzwerke und durch möglicherweise erleichterte akademische Abschlüsse der Exklusivität und der Selbstprivilegierung von Angehörigen der sozialen Oberschicht, also als „Königsweg“, der allen anderen verschlossen bleibt (man vgl. hierzu die soziologische Eliteforschung von M. Hartmann).

Eine Verstärkung der Forderung nach dem Promotionsrecht durch Fachhochschulen setzt voraus, dass es den Fachhochschulen gelingt, eine institutionelle Verbindung zwischen profilierten und anerkannten Master-Studiengängen und Forschungsaktivitäten herzustellen, weil nur durch diese Forschungsaktivitäten eine Lehrqualität sichergestellt werden kann, die auf ein Promotionsniveau führt.

Promotionen können auch als kooperative Promotionen unter Beteiligung einer Universität durchgeführt werden, und wegen der Rivalität zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen in Deutschland können dies auch ausländische Universitäten sein. Der Weg ist gangbar und für Fachhochschulen der Weg der Wahl, weil er relativ schnell und rechtlich einwandfrei und sicher zum gewünschten Ergebnis führen kann; man vgl. hierzu auch die Publikationen des Wissenschaftsrats.

Foto: Eric Lichtenscheidt



Der Widerstand deutscher Universitäten gegen das Promotionsrecht von Fachhochschulen kann damit einfach und komplett umgangen werden, und er ist damit im Grunde obsolet. Aber das Promotionsniveau der Fachhochschulen muss vorab gewährleistet sein, d. h. die Hochschulleitungen und die Fakultäten können und müssen die Voraussetzungen hierfür schaffen, wenn sie sich im vorderen Teil des Konvois, also auf einem gehobenen Leistungsniveau bewegen wollen. Ein Verzicht hierauf bedeutet auch, sich zukünftig im mittleren oder hinteren Feld bewegen zu wollen.

Die parallel fahrenden engen Konvois der Universitäten einerseits und der Fachhochschulen andererseits ziehen sich durch die verstärkte Autonomie der Hochschulleitungen in ein weites Feld auseinander. Innerhalb des Konvois der Universitäten bilden sich, politisch gewollt, scheinbare oder reale qualitative Differenzierungen heraus (mit Geldprämien und zugleich mit symbolischem Kapital ausgestattete Exzellenz-Universitäten; vgl. hierzu kritisch: Richard Münch), und auch im Konvoi der Fachhochschulen kann sich das

Feld im Sinne der Leistungsniveaus auseinanderziehen, so dass auf denselben Leistungsniveau voraussichtlich jeweils zwei Hochschultypen konkurrierend existieren werden.

Auch eine Vermischung beider Hochschultypen auf unterschiedlichen Niveaus – und damit gleichsam eine Verschmelzung der beiden jetzt noch getrennten Konvois – ist zu erwarten (Konvergenz). Dies legt dann die Frage nahe, ob die institutionelle Trennung der beiden Hochschularten langfristig aufrechterhalten werden wird (Bsp. Lüneburg).

Dafür spricht allerdings die unbestritten außerordentlich bewährte anwendungsorientierte Konzeption der Fachhochschulen mit einem Profil, das als solches, egal in welchem institutionellen Rahmen, soweit erkennbar völlig unbestritten als erhaltenswert gilt.

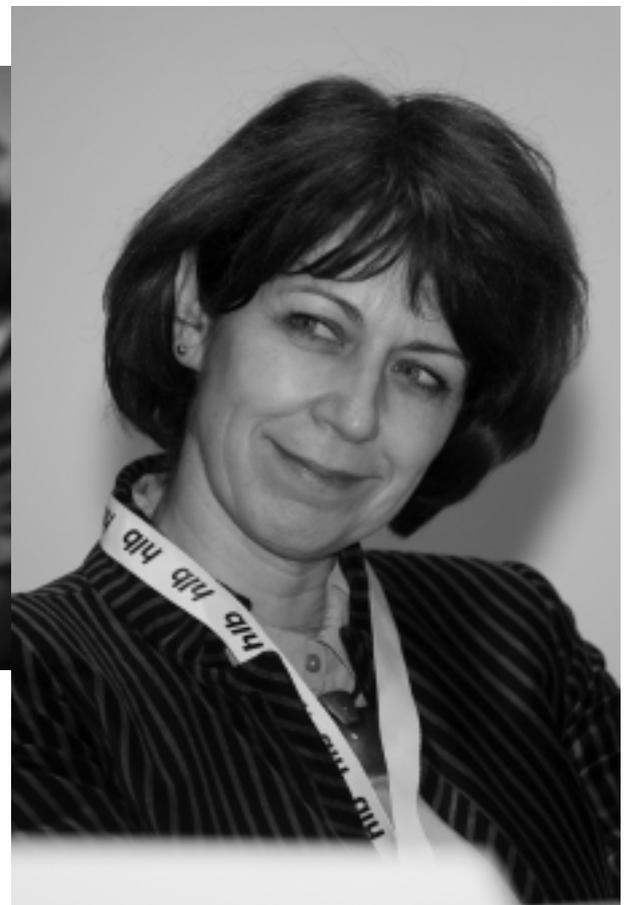
Zusammenfassend ist zu erwarten,

- dass sich bei Fortsetzung der bisherigen Tendenzen das Feld der Universitäten und das Feld der Fachhochschulen im Hinblick auf Leistungsniveaus intern ausdifferenzieren wird, nämlich in einen vorderen, einen mittleren und in einen hinteren Bereich,
- dass sich auf bestimmten Leistungsniveaus eine Konvergenz zwischen beiden Hochschultypen einstellen wird, sodass – bezogen auf das jeweilige gemeinsame Leistungsniveau im vorderen, mittleren und hinteren Bereich – die Art des Hochschultyps an Bedeutung verlieren wird. Auf jedem Leistungsniveau wird es dann tatsächlich zwei gleichwertige, aber nicht gleichartige Hochschultypen geben. ■

1) Arbeitspapier 176/2006 PDF-online: FH Hannover / Fakultät IV / Personen / Lehrende / Buchholz / Veröffentlichungen oder Zeitschrift Sozialismus, Nr. 12, 2007, S. 10 – 17.



Alle Fotos: Eric Lichtenscheidt



Bachelor- und Masterangebote im Gesundheitswesen



Prof. Bernd H. Mühlbauer,
Joachim Jürgens,
Patrick A. Oelfke und Ji Li

Prof. Bernd H. Mühlbauer lehrt an der FH Gelsenkirchen, Fachbereich Wirtschaft, und betreut Studierende im Schwerpunkt „Management im Gesundheitswesen“.

Dipl. Betriebswirt Joachim Jürgens ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am gleichen Schwerpunkt.

Dipl. Betriebswirt Patrick Oelfke übernahm die Konzeption der Studie im Jahr 2005, die vom Studenten cand. Dipl. Betriebswirt Ji Li im Jahr 2007 zeitvergleichend ausgewertet wurde.

s.muehlbauer@bhm-beratung.de.

Der Schwerpunkt „Management im Gesundheitswesen“ an der FH Gelsenkirchen hat in Zusammenarbeit mit der Prof. Bernd H. Mühlbauer Krankenhaus- und Unternehmensberatung und mit Unterstützung der BAAS-Business-Academy-of-Applied-Science in Lünen ein Projekt über die Entwicklung der neuen Studienabschlüsse in Deutschland durchgeführt. Auf der Grundlage einer intensiven Internet-Recherche, der Studie „Studiengänge des Gesundheitswesens in Deutschland“, der KU-Studienführer sowie der vorhandenen Informationen über die Pflege- und Gesundheitsstudiengänge in Deutschland über www.pflegestudium.de wurden die nachfolgenden Ergebnisse zusammengestellt. Soweit möglich untersuchten die Wissenschaftler über telefonische Interviews oder über spezielle E-mail-Nachfragen die Höhe der Studiengebühren, die jeweilige Größe des Studienganges und die Anzahl der tätigen Professoren in den Studiengängen. In die Untersuchung konnten zunächst alle Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland einbezogen werden, die auf ihren Internet-Seiten Studiengänge, Schwerpunkte oder Vertiefungen im Bereich des Gesundheitswesens nachgewiesen haben. Teilweise wurden auch eine Vielzahl von Akademien und Weiterbildungseinrichtungen auf die gleiche Weise untersucht. Bachelorstudiengänge im Gesundheitswesen oder speziell in den Pflegewissenschaften, die

- keinen Studienschwerpunkt „Management in der Pflege/Gesundheitswesen“ hatten,
- ausschließlich auf die Zielgruppe der Krankenschwestern/Ärzte/Mediziner ausgerichtet sind,
- einen Abschluss für ein Lehramt avisieren,

- weniger als 600 Stunden Lehre und Ausbildung beinhalten,
 - deren Ausbildungszeit weniger als ein Jahr beträgt oder
 - nur ein trägerinternes Zertifikat ausstellen,
- wurden in der Studie nicht berücksichtigt.

Die Auswertung der Professorenzahl sowie die wünschenswerte Korrelation zwischen Studierendenzahl und Professoren konnten mangels genauer Informationen durch die Hochschulen nicht erfolgen.

Konzeption der Bachelor- und Master-Studiengänge

112 Studiengänge, von denen 34 mit einem Masterdegree und 42 mit einem Bachelordegree abschließen, wurden für Deutschland identifiziert. Es dominiert der Abschluss „Master of Business Administration“ (13) und der „Master of Arts“ (11). Viermal wird der „Master of Public Health“ und fünfmal der „Master of Arts“ vergeben. An der Hochschule Neubrandenburg erwerben Studierende den Master-Abschluss „Nursing & Administration“. Daneben bieten auch 19 Hochschulen und Universitäten einen Diplomabschluss im Gesundheitswesen an. An 17 sonstigen Bildungseinrichtungen können Studierende einen Abschluss erwerben, dessen Gleichstellung mit den Graden an staatlichen oder anerkannt privaten Bildungseinrichtungen nicht immer identifizierbar ist. 76% (32) der Bachelorstudiengänge (42 insgesamt) in den betrachteten Schwerpunktbereichen werden an Fachhochschulen, 12% (5) an Universitäten und 12% (5) von sons-

Leitende Mitarbeiter im Gesundheitswesen werden immer häufiger ihre Hochschulausbildung mit einem Bachelor- oder Mastergrad abschließen. Die Möglichkeiten eine akademisch grundständige und weiterqualifizierende Ausbildung sowohl als Vollzeit- als auch als Teilzeitstudium durchführen zu können, wachsen in Deutschland zunehmend. Für Personalchefs der Institutionen im Gesundheitswesen gehören damit Informationen über die Inhalte zu den einzelnen Bildungsabschlüssen auf die Agenda der zukünftigen Personalauswahlkriterien. Grund genug sich über die Ergebnisse der neuen Studie „Bologna liegt auch in Deutschland“ zu informieren.

tigen Weiterbildungsinstitutionen, Akademien usw. angeboten. Die meisten Studiengänge schließen dabei mit einem Grad „Bachelor of Arts“ (31), nur 8 Studienangebote mit einem „Bachelor of Science“ ab.¹⁾ Inzwischen konnten demgegenüber 34 Masterstudiengänge im Gesundheitswesen nachgewiesen werden, von denen 24 an Fachhochschulen und 9 an Universitäten durchgeführt werden. Ein Studiengang wurde für bestimmte Zielgruppen (z. B. Mediziner) angeboten. 10 Masterstudiengänge beginnen unmittelbar nach der Bachelor-Qualifikation als Konsekutivmaster, 24 Studiengänge sind als Weiterbildungsstudiengänge konzipiert.

Insgesamt wuchs damit das Studienangebot für das Gesundheitsmanagement und nahe stehenden Gebiete in der deutschen Hochschullandschaft beträchtlich. 2005 waren es noch 31 Diplomstudiengänge, die nachvollziehbar etabliert waren. Mehr und mehr stellen aber auch einige Studiengänge ihre Arbeit wieder ein, weil sich die meisten Studierenden jetzt für die zweistufige Bachelor-Master-Kombination entscheiden müssen. Aus diesem Grund haben sich die Bachelorstudiengänge innerhalb der letzten zwei Jahre vervierfacht. Auf der anderen Seite bleiben die Masterstudiengänge in diesem Zeitintervall mit geringen Schwankungen konstant (dabei Ein- und Austritt einiger Anbieter, Anzahl aller Angebote konstant: Stand: 29.05.2007). Sechs Masterstudiengänge mit unterschiedlichen technischen oder mathematisch-betriebswirtschaftlichen Schwerpunktsetzungen konnten hier für Deutschland ermittelt werden. Die darstellbaren Studienangebote verteilen sich auf ganz Deutschland (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Standorte der Masterstudiengänge im Gesundheitswesen (2007)

Studienbedingungen

Die Studienbedingungen, gemessen an der Zahl der Studienplätze pro Semester, sind höchst unterschiedlich, wie die Abbildung 2 zeigt.

Gebühren für das Studienangebot

In 99% der Fälle wird das Bachelor-Studium als Vollzeitstudium angeboten. Die Gebühren liegen in den meisten Fällen zwischen € 300 und € 500 (20), in einer kleinen Gruppe unter € 300 (3)

10 ≤ x < 15 Studienplätze	4
15 ≤ x ≤ 20 Studienplätze	12
20 < x ≤ 25 Studienplätze	7
25 < x ≤ 30 Studienplätze	2
30 < x ≤ 50 Studienplätze	5
Summe	30

Abbildung 2: Masterstudiengänge im Gesundheitswesen in Deutschland nach der Anzahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze pro Jahr (n = 30).

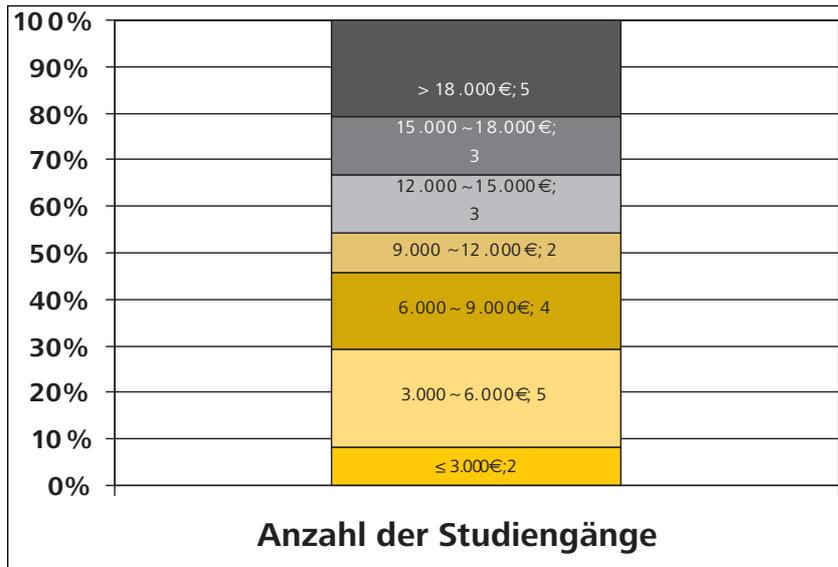


Abbildung 3: Gebührenstaffelung für Masterstudiengänge (Weiterbildungsmaster)

Fachhochschule des Mittelstandes Bielefeld (W)	Master of Arts Starke BWL-Ausrichtung (erstes Master-Studium in Deutschland mit dem Schwerpunkt Controlling)
Fachhochschule Dortmund (K)	Master of Science Starke Informatik-Ausrichtung
International School of Management Dortmund (W)	Master of Business Administration Starke BWL-Ausrichtung Unterrichtssprachen: Englisch)
Katholische Fachhochschule Köln (W)	Master of Science Starke BWL-Ausrichtung
Universität Bielefeld (K)	Master of Public Health Gesundheitswissenschaften
Universität Münster (W)	Master of Business Administration Starke BWL-Ausrichtung

Abbildung 4a: Studiengänge im Gesundheitswesen in NRW nach Abschlussgrad und thematischem Schwerpunkt – Masterstudiengänge –



Foto: Kath. FH Freiburg

oder über € 1.100 (8). Das Maximum der Studiengebühren für ein Bachelorstudium wurde für die Accadis-Hochschule Bad Homburg mit € 3.666 pro Semester (insgesamt € 22.000) ermittelt. Für insgesamt 24 Weiterbildungsmaster-Studiengänge konnten folgende Gebühren ermittelt werden (vgl. Abbildung 3).

Immer mehr Hochschulen bzw. Universitäten erheben inzwischen Studiengebühren. Für die Weiterbildungsmaster zeigt sich eine Spannweite zwischen € 28.000 an der Nations Health Career School in Berlin und € 1.800 an der FH Oldenburg. Der Median der Gesamtkosten liegt bei € 12.000. Studienbewerber sind gut beraten, sich über die konkreten Studieninhalte, die Qualität des Lehrangebotes, die Zahl und Qualifikation der Lehrenden sowie die konkreten Studienbedingungen genau zu informieren, da sie nicht nur proportional zu den unterschiedlichen Gebühren variieren. Die Durchschnittskosten für ein Masterstudium sind seit 2006 deutlich gestiegen, was allerdings auf das breitere und differenziertere Angebot zurückzuführen ist. Gleichzeitig sinkt an manchen Hochschulen die Zahl der Studieninteressierten oder Bewerber. In manchen Fällen ist der Studiengang „Management im Gesundheitswesen“ sogar über einen numerus clausus beschränkt.

Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen

Insgesamt verteilen sich die 21 Studienangebote in Nordrhein-Westfalen auf 21 Institutionen, 11 auf Fachhochschulen und 8 auf Universitäten. Zwei Angebote offerieren sonstige Institutionen. In Nordrhein-Westfalen bieten erst, und dies war überraschend festzustellen, vier Fachhochschulen Bachelorstudiengänge an (FH des Mittelstandes Bielefeld, FH Bielefeld, ISM-FH Dortmund und FH Münster) und 2 Universitäten (Bielefeld und Münster). Nur vier Fachhochschulen und 2 Universitäten bieten im Bundesland mit der höchsten Krankenhauszahl, einer sehr hohen Ärztedichte und vielen Unternehmen der Gesund-

heitswirtschaft einen Masterstudien- gang an. Münster, Bielefeld, Köln und Dortmund bilden hier die Ausbildungs- zentren. Die Studiengänge sind dabei unterschiedlich akzentuiert. So wird vorrangig eine BWL-Ausbildung mit dem Schwerpunkt Controlling als Wei- terbildungsmaster an der FH des Mittel- standes in Bielefeld angeboten. Ebenso bietet die Universität Münster einen Weiterbildungsstudiengang mit starker BWL-Ausrichtung. In die gleiche Grup- pe zielt die Katholische FH Köln oder die International School of Manage- ment ISM in Dortmund. An der FH Dortmund wird ein Konsekutivmas- ter mit eindeutiger Informatik-Ausrich- tung veranstaltet. Die Universität Biele- feld zeigt sich traditionell stark im Bereich Public-Health/Gesundheitswis- senschaften aufgestellt. Eine Konkur- renz zwischen den Studiengängen nach den Inhalten kann weitgehend ausge- schlossen werden.

Bachelorstudiengänge

Die Studierendenzahl wird ab Sommer- semester 2007 mit den Aufnahmekapa- zitäten angegeben. So studieren in Bie- lefeld und Dortmund 40 Studierende, in Münster 25 und an der Universität Bie- lefeld und Münster maximal 75 bzw. 30 Studierende im Bachelorstudiengän- gen. In den Masterangeboten werden die Teilnehmerzahlen mit 10, 15, 20 oder 50 angegeben. Einige Fachhoch- schulen oder die ISM starten ihr Stu- dienangebot erst im SS 2007 bzw. WS 2007/2008.

Die Spannweite der Gesamtkosten für ein Bachelorstudium variiert zwischen € 2.442 in Münster und € 16.920 an der FH des Mittelstandes in Bielefeld. Wei- terbildungsmaster lassen sich gegen Gebühren zwischen € 6.900 und € 24.000 besuchen. Bei einer Hochschule kommen bei einer Gebühr in Höhe von € 13.500 noch die Kosten für ein

Fachhochschule des Mittelstandes Bielefeld	Bachelor of Arts: Gesundheitswirtschaft: 2 Schwerpunkte: Controlling & E-Health
Fachhochschule Bielefeld	Bachelor of Science Pflege und Gesundheit 50 % BWL; 50 % Pflege- und Gesundheitswissenschaften
Fachhochschule Dortmund	Bachelor of Science Medizinische Informatik: Informatik im Gesundheitswesen
Fachhochschule Münster	Bachelor of Arts: Pflege und Gesundheitsmanagement 75 % Gesundheitsmanagement; 25 % Pflegerische Versorgung
Universität Bielefeld	Bachelor of Science: Health Communication Medizin, Informatik und BWL
Universität Münster	Vertiefungsfach innerhalb des BWL- studiums, Starke BWL-Ausrichtung Bachelor of Science

Abbildung 4b: Studiengänge im Gesundheitswesen in NRW nach Abschlussgrad und thematischem Schwerpunkt –

Institution		Fachhochschulen	Universitäten	Sonstige
Abschluss- grad				
Master	2005	24	9	1
	2007	24	9	1
Bachelor	2005	9	1	0
	2007	32	5	5
Diplom	2005	22	9	0
	2007	14	4	1
Sonstige	2005	0	3	15
	2007	5	4	9

Abbildung 5: Entwicklung der Studiengänge im Gesundheitswesen in Deutschland

Auslandssemester hinzu. Dabei sind die Gebühren allein nicht vergleichbar. In den Studiengängen werden unterschiedliche Leistungen angeboten, die das Preisgefüge rechtfertigen können.

Wird die Entwicklung der Studiengänge im Gesundheitswesen insgesamt verglichen, dann steigt die Zahl der an Fachhochschulen, Universitäten und sonstigen Einrichtungen angebotenen Studi-

enmöglichkeiten deutlich an (vgl. Abbildung 5).

Außerdem ist eine Verschiebung in den Studiengebühren ermittelt worden. Die Zahl der hochpreisigen Masterstudien- gänge nimmt deutlich zu, während sich sehr unterschiedliche Preisgefüge im mittleren bis unteren Preissegment identifizieren ließen. Eine deutliche internationale Orientierung der Master- studiengänge war dabei ebenfalls festzu- stellen.

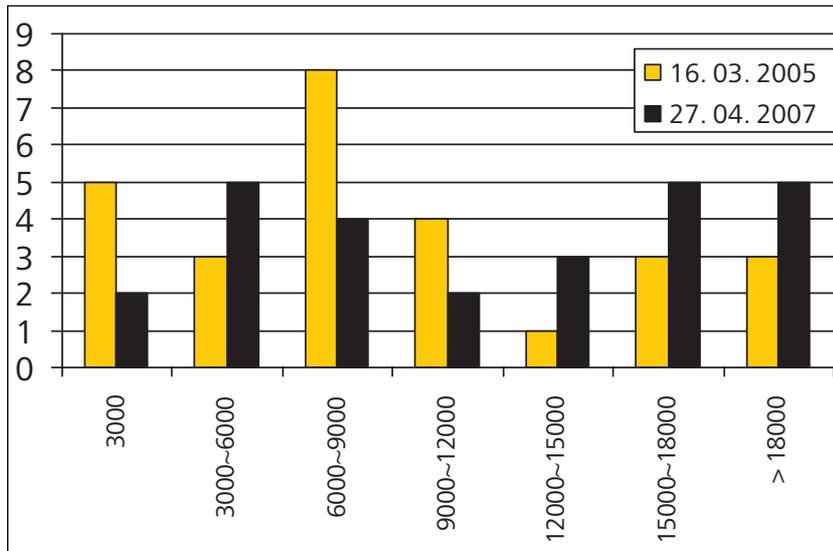


Abbildung 6: Entwicklung der Gesamtkosten der Weiterbildungs-Masterstudiengänge (Einheit: Euro)

Kundenorientierung und Marketing

Die Kundenorientierung ist an allen Hochschulen unterschiedlich ausgeprägt. Einerseits sind alle Studiengänge im Internet vertreten und zeigen teilweise sehr anspruchsvolle Darstellungsformen. Allerdings ist es nicht immer einfach, die verschiedenen Bachelor- und Masterangebote auf den Internet-Seiten zu finden. Der Aufbau der Internet-Seiten geschieht immer noch im Spiegel der „eigenen Suchroutine“ der Hochschulbetreiber oder der programmierenden Informatiker. Hier wäre eine

Richtungsänderung zugunsten der Informationsinteressen der Interessenten zu wünschen. Viele Institutionen, die einen berufsbegleitenden Master anbieten, verfügen über ein e-learning-Modul im Internet und halten dort Studienbriefe und andere Materialien sowie interaktive Lernformen vor.

Sobald an Universitäten und Fachhochschulen telefonisch nachgefragt wird, verfügen viele Einrichtungen über keinen oder nur einen einzigen Mitarbeiter, der sich – sofern er präsent ist – als auskunftsfähig erweist. Teilweise wur-

den unfreundliche Mitarbeiter angetroffen, die selbst auf E-Mails der Interessenten nicht reagieren. Besonders positiv fiel die FH Osnabrück auf, die eine gemeinsame Studienberatungsstelle gemeinsam mit der Universität betreibt. In einigen Hochschulen konnten Auskünfte über das Studium über ein Kompetenz-Center mit geschulten und freundlichen Mitarbeitern erfragt werden. Fast alle privaten Anbieter haben das Interesse nach weiterem Informationsmaterial abgefragt. Ferner interessierte vor allem diese Anbieter, über welchen Informationsweg die Interessenten auf das Studienangebot aufmerksam geworden sind. ■

- 1) Bei manchen Studiengängen war der Abschlussgrad nicht genau identifizierbar, weil sich die Abschlussbezeichnung nicht vollständig aus der Namensgebung erlesen lässt.



Foto: TFH Berlin

Europapolitische Konsequenzen der Föderalismusreform im Bildungsbereich

Auszüge aus der Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage, Drucksache 16/798 vom 3. 3. 2006

Vorbemerkung der Fragesteller:

Mit der von den europäischen Regierungschefs in Lissabon entworfenen Strategie zum Ausbau von Bildung, Erziehung und Wissenschaft spielt Bildungspolitik auf europäischer Ebene eine immer bedeutendere Rolle. Auch die Gestaltung des 1999 initiierten Bologna-Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes bis 2010 und der nachfolgende Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung ist mit einschneidenden Konsequenzen für die nationale Bildungspolitik verbunden. Die Gestaltung und Umsetzung der angestoßenen Reformen muss zwischen Bund und Ländern koordiniert erfolgen. Mit der angekündigten Föderalismusreform der Großen Koalition scheint die Europatauglichkeit bildungspolitischer Abstimmungsprozesse in der Bundesrepublik jedoch weiter eingeschränkt zu werden.

...

2.a) Welche rechtliche Verbindlichkeit werden die im Bologna-Prozess verabredeten Ziele nach dem geplanten Wegfall des Hochschulrahmengesetzes nach Kenntnis der Bundesregierung in der Bundesrepublik haben?

b) Inwieweit können die Bundesländer nach dem geplanten Wegfall des Hochschulrahmengesetzes und durch die in der Föderalismusreform vorgesehenen Möglichkeit von Ausnahmeregelungen bei Zugang und Abschlüssen von den im Bologna-Prozess vereinbarten Zielen nach Kenntnis der Bundesregierung zukünftig abweichen?

c) Wie bewertet die Bundesregierung vor diesem Hintergrund die Konsequenzen für die erfolgreiche Fortsetzung des Bologna-Prozesses?

Die Fragen 2a,2b und 2c werden im Zusammenhang beantwortet.

Die Länder können zwar nach Wirksamwerden der geplanten Föderalismusreform die auf die bisherige Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für die allgemeinen

Grundsätze des Hochschulwesens (Artikel 75 Abs.1 S.1 Nr.1a GG) gestützten Regelungen des HRG durch Landesrecht ersetzen sowie von auf die für Artikel 74 Abs.1 Nr. 33 GG vorgesehene konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse gestütztem Bundesrecht abweichende landesrechtliche Regelungen treffen. Die Bundesregierung geht jedoch davon aus, dass sich hieraus keine nachteiligen Auswirkungen für den Bologna-Prozess ergeben werden. Die in diesem Kontext auf europäischer Ebene bzw. von den 45 Bologna-Staaten gefassten Beschlüsse und verabredeten Ziele wurden in guter Zusammenarbeit von Bund und Ländern erarbeitet und sind für Bund und Länder gleichermaßen verbindlich.

...

- 5.a) Welche Einflussmöglichkeiten stehen dem Deutschen Bundestag auf die Gestaltung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums zurzeit zu?
- b) Inwieweit werden sich seine Einflussmöglichkeiten mit der geplanten Föderalismusreform verändern?
- c) Inwieweit hält die Bundesregierung die jetzigen und zukünftigen Einflussmöglichkeiten des Deutschen Bundestages in dieser Frage für ausreichend?

Die Fragen 5a,5b und 5c werden im Zusammenhang beantwortet.

Bund und Länder haben die Erklärung von Bologna gemeinsam unterzeichnet und zuletzt in der Bergen-Erklärung 2005 bekräftigt. Sie arbeiten bei der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses eng zusammen. Die Bundesregierung geht davon aus, dass sich die geplanten Änderungen der Kompetenzen nicht auf das Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes auswirken und Bund und Länder angesichts der internationalen Herausforderungen im Bildungs- und Hochschulbereich auch weiterhin gemeinsam Verantwortung übernehmen und ergebnisorientiert bei der Umsetzung der gesteckten Ziele zusammenarbeiten werden. Die Bundesregierung informiert den Bundestag – entsprechend dessen Entschließung vom

24.September 2003 zur Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin (Bundestagsdrucksache 15/1579) – regelmäßig und umfassend über die auf nationaler Ebene erzielten Fortschritte. Ein nationaler Umsetzungsbericht auf Grundlage der von Bund und Ländern gemeinsam durchgeführten Bestandsaufnahme wurde vor der Nachfolgekonferenz in Bergen 2005 vorgelegt. Darüber hinaus haben bereits mehrere Bundestagsanhörungen zum Thema Bologna stattgefunden. Den entsprechenden Anliegen des Bundestages wird die Bundesregierung auch künftig entsprechen.

...

- 8.a) Welchen Einfluss kann der Bund nach der Föderalismusreform auf die weitere Entwicklung und Evaluation eines Europäischen Qualifikationsrahmens nehmen?
- b) Welchen Einfluss kann der Bund nach der Föderalismusreform auf die Entwicklung und Evaluation eines nationalen Qualifikationsrahmens als Referenzrahmen für den Europäischen Qualifikationsrahmen nehmen?
- c) Inwieweit hält die Bundesregierung diese Einflussmöglichkeiten für ausreichend?

Die Fragen 8a, 8b und 8c werden im Zusammenhang beantwortet.

Die Kommission wird voraussichtlich im Herbst 2006 eine Empfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) dem Rat der Europäischen Union und dem Europäischen Parlament vorlegen. Die Wahrnehmung der Rechte der Bundesrepublik würde sich nach Inkrafttreten der Föderalismusreform nach dem in der Antwort zu Frage 3 dargestellten Verfahren richten. Diese würde eine ausreichende Einflussmöglichkeit des Bundes sichern.

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens würde sich nach Inkrafttreten der Föderalismusreform nach den dann geltenden Regelungen zur innerstaatlichen Kompetenzverteilung im Grundgesetz richten. Auch diese gewährleisten eine ausreichende Einflussnahme des Bundes.

Konferenz in Prag 2001



Konferenz in Bologna 1999



Konferenz in Berlin 2003



Konferenz in London 2007



Konferenz in Bergen 2005

Herausgeber: Hochschullehrerbund – Bundesvereinigung – e.V. (*h/b*)
Verlag: *h/b*, Postfach 2014 48, 53144 Bonn

Telefon 0228 352271, Fax 0228 354512
E-Mail: h/b@h/b.de
Internet: www.h/b.de

Chefredakteurin: Prof. Dr. Dorit Loos
Buchenländer Str. 60, 70569 Stuttgart,
Telefon 0711 682508
Fax 0711 6770596
E-Mail: d.loos@t-online.de

Redaktion: Dr. Hubert Mücke
Titelbildentwurf: Prof. Wolfgang Lüftner

Herstellung und Versand:
Wienands PrintMedien GmbH,
Linzer Straße 140, 53604 Bad Honnef

Erscheinung: zweimonatlich

Jahresabonnements für Nichtmitglieder
45,50 Euro (Inland), inkl. Versand
60,84 Euro (Ausland), zzgl. Versand
Probeabonnement auf Anfrage

Erfüllungs-, Zahlungsort und Gerichtsstand ist Bonn.

Anzeigenverwaltung:

Dr. Hubert Mücke
Telefon 0228 352271, Fax 0228 354512
E-Mail: h/b@h/b.de

Verbands offiziell ist die Rubrik „*h/b*-aktuell“.
Alle mit Namen des Autors/der Autorin versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des *h/b* sowie der Mitgliedsverbände.