Wird der Bachelor eine Missgeburt?
Eine kritische Zwischenbilanz zur Halbzeit des Bologna-Prozesses

Prof. Dr. Bernhard Bergmans
FB Wirtschaftsrecht, FH Gelsenkirchen, Abt. Recklinghausen

Zur Zeit wird das deutsche Hochschulbildungssystem - im Rahmen eines als unumkehrbar proklamierten[1] Bologna-Prozesses[2] - der seit Humboldt grundlegendsten Reform unterzogen, deren Kernbestandteil die Einführung gestufter Studiengänge mit dem Bachelor als neuem Hochschulregelabschluss ist. Schenkt man dabei den politischen Verlautbarungen Glauben, werden hierdurch nunmehr (endlich) alle wesentlichen Probleme der Hochschulbildung in Deutschland gelöst.
Zu befürchten ist jedoch, dass nach einer in-vitro-Fertilisation und Zwangsbefruchtung die Hochschulen mit einem neuen Bachelor-Master-System schwanger gehen (bzw. gegangen sind), das nach zu kurzer Reifezeit als Frühgeburt zur Welt kommt (bzw. gekommen ist) und aufgrund mangelhafter Konzeption sowie einer Umsetzung im trial-and-error-Verfahren erhebliche Missbildungen aufweist, die in zahlreichen Einzeloperationen im Laufe der Jahre ‚geheilt' werden müssen, ohne die Gewissheit zu haben, dass hieraus ein vitales, auch im internationalen Wettbewerb vorzeigbares Produkt werden wird.
Der folgende Beitrag wird in der Tat am Beispiel des Bachelors aufzeigen, dass den Hochschulen in übereilte Weise Undurchdachtes aufoktroyiert wird, das keine Vorteile gegenüber dem bisherigen System aufweist, sondern z.T. sogar kontraproduktiv wirkt.

A. Reformnotwendigkeit und Lösungsansatz

1. Grundmodell

Primäre Gründe für die Reformbemühungen, die zur Einführung des Bachelor-Master-Systems geführt haben, sind die als zu lang empfundene durchschnittliche tatsächliche Studiendauer, zu hohe Abbrecherquoten bzw. im internationalen Vergleich zu geringe Absolventenzahlen, zu wenig Innovationen bei Studieninhalten und -methoden und in einigen Fächern[3] ein zu geringer Praxisbezug.
Diesbezügliche Verbesserungen sollen insbesondere durch die Einführung gestufter Studiengänge erreicht werden, bei denen das Studium grundsätzlich durch eine Bachelor-Prüfung abgeschlossen wird, und zwar möglichst nach einer kürzeren Regelstudienzeit als bei den bisherigen Diplomstudiengängen, d.h. in den meisten Bundesländern nach 3 Jahren, in den anderen nach maximal 4 Jahren. Für eine noch genauer zu quantifizierende Anzahl erfolgreicher Bachelor-Absolventen sollen dann Master-Studiengänge mit einer Dauer von 1-2 Jahren offen stehen, die an den Bachelor anschließen (konsekutiver Master) bzw. hierauf aufbauen (nicht konsekutiver Master).
Mit diesem neuen abgestuften Studienangebot sollen zudem weitere Vorteile realisiert werden:[4]

---

1 S. K. ADAM, Der Siegeszug der Häppchenkultur, *Die Welt* 20. Mai 2005, S. 4.

2 S. die verschiedenen Erklärungen unter http://www.bologna-berlin2003.de. Aktueller Stand nach der Konferenz vom 19. - 20. Mai 2005 unter http://www.bolgna-bergen2005.no. Die wichtigsten Texte findet man auch in HRK (Hrsg.), *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, 3. Aufl., Bonn 2005).

3 Insbesondere in den Geisteswissenschaften an den Universitäten: F. BUCH, T. SCHMIDT, Die neuen Studiengänge und der Arbeitsmarkt, *zeitenblicke* 4 (2005), Nr. 1, Abs. 3, 13 ff.

4 CHE, *Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen* (Positionspapier 1, Gütersloh April 2003) (http://www.che.de).

- Lern- und Lebenswege sollen flexibler werden, da die (erfolgreichen) Studierenden wählen können, ob sie beim Bachelor-Abschluss aufhören oder (sofort bzw. ggf. auch später) einen Master-Abschluss zwecks Vertiefung, interdisziplinärer Erweiterung, wissenschaftlicher Berufsvorbereitung oder fachlicher Neuausrichtung anstreben.
- Das Studienangebot kann insbesondere durch spezialisierte Studienangebote sehr unterschiedlicher Ausrichtung und Anlage im Master-Bereich ausgedehnt und differenzierter gestaltet werden.
- Die Umstellung auf international gebräuchliche Grade soll die transnationale Anerkennung von Studienleistungen beim Hochschulwechsel nach dem Bachelor-Abschluss und auf dem internationalen Arbeitsmarkt erleichtern. Zugleich soll sie deutsche Studienangebote für ausländische Studierende transparenter und attraktiver machen.
- Die Umstellung auf Bachelor und Master bietet eine Gelegenheit zur inhaltlichen Überprüfung und ggf. Neuausrichtung des Studienangebots.

Vorbild für dieses gestufte Modell ist das Bildungssystem der angelsächsischen Länder, das in unterschiedlichen Varianten auch in anderen europäischen Ländern existiert. Bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes durch den Bologna-Prozess wurde es im übrigen als wesentliche gemeinsame Grundlage definiert.

Bereits durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 wurde probeweise die Möglichkeit geschaffen, neben den Diplom- und Magisterstudiengängen (§ 18 HRG) auch Bachelor- und Master-Studiengänge (§ 19 HRG) einzuführen. Hiervon haben die Hochschulen auch in unterschiedlichem, insgesamt aber beschränktem Maße Gebrauch gemacht.[5]

Es mag diese Zögerlichkeit gewesen sein, die die Politik veranlasst hat, durch die HRG-Novelle von 2002 Bachelor- und Master-Studiengänge als das Regelangebot der Hochschulen zu definieren und nicht nur eine generelle Umstellungspflicht auf gestufte Studiengänge mit Bachelor- und Master-Abschluss zu dekretieren, sondern damit gleichzeitig die Abschaffung von Diplom- und Magisterstudiengängen.[6] Entsprechende ländergemeinsame Strukturvorgaben wurden im Oktober 2003 konkretisiert.[7]

Gleichzeitig wurden - i.w. auch bedingt durch den Bologna-Prozess - weitere Neuerungen verfügt, insbesondere die Pflicht zur Akkreditierung aller neuen Studiengänge, die Einführung des Diplomzusatzes ‚Diploma Supplement', die Modularisierung der Lerninhalte, die Einführung eines Leistungspunktesystems und das Studienkontenmodell.

2. Bewertung

Man würde erwarten, dass einer so grundlegenden Neugestaltung des Hochschulbildungssystems ausführliche Diskussionen - vor allem auch mit den Betroffenen - und eine gründliche Vorbereitung vorangehen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Bereits die Lektüre offizieller Verlautbarungen über die Vorteile gestufter Studiensysteme lässt erahnen, dass hier etwas schön geredet werden soll, das inhaltlich zwar durchaus gangbar ist, aber keineswegs zwingend jene Vorteile gegenüber dem bisherigen System

---

[5] 2001 besaßen ca. 10 % der Studiengänge in Deutschland einen Bachelor- oder Master-Abschluss, aber nur wenige davon lösten Diplomstudiengänge ab und nur ca. 1 % der Studierenden war hierin eingeschrieben, davon ein überproportional hoher Anteil ausländischer Studierender: CHE/CHEPS, *Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen* (Gütersloh, Februar 2002), S. 21, 26, 28, 39 (http://www.che.de). S. auch K. VÄHNING, *Karrieren unter der Lupe: Bachelor und Master* (Würzburg 2002), H. JAHN, Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen, in: U. WELBERS (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (Bielefeld 2003), S. 128 ff., HRK, *Mit dem Bachelor ins Unternehmen* (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2004) (Bonn 2004).

[6] Ausgenommen von der Zwangsbachelorisierung sind z.Zt. nur Studiengänge mit Staatsexamensabschluss.

[7] KMK, *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss vom 10. Oktober 2003, ergänzt durch Beschluss vom 16. Dezember 2004 für künstlerische Studiengänge) (http://www.kmk.org).

aufweist, die man darin zu erblicken glaubt. Insbesondere ist nicht zu erkennen, warum das bisherige System radikal und vollständig abgelöst werden muss, statt es kontinuierlich in Richtung eines gestuften Modells weiter zu entwickeln.
Bei der Vorgehensweise bestätigt sich auch eine typisch deutsche Untugend, sich auf die Studienstrukturreform zu fokussieren, statt Inhalte zu prüfen und nach spezifischen Lösungen zu suchen. Gestufte Studiengänge werden in der Tat als Problemlöser ziemlich jeder denkbaren Schwierigkeit und Unregelmäßigkeit im Hochschulbereich angesehen. Dabei sollte bekannt sein, dass *„Studiengangsstrukturen (...) Lehren und Lernen bis zu einem gewissen Grad unterstützen, fokussieren und stabilisieren [können]. Quasi automatisch und zu den Strukturen in Art und Verlauf korrespondierend entsteht Lernen nach solcher Struktursetzung aber keineswegs. Neben Studiengangsstrukturen spielen vor allem Motivation, Fachkultur, Lernstrategien u.v.a.m. - natürlich und vor allem auch die Qualität des Lehrens in den einzelnen Veranstaltungen im Hinblick auf Didaktik und Methodik - eine wichtige Rolle bei der Initiierung und dem Gelingen von Lernsituationen und Lernprozessen. Die Frage der Studiengangsstrukturen allein spielt im Konzert der vielen zu berücksichtigenden Parameter eher eine untergeordnete Rolle.“*[8]
Angesichts dieser dominierenden strukturellen Ausrichtung ist zu befürchten, dass wichtige Probleme in den Hintergrund gedrängt und nicht aufgegriffen werden, obwohl oder vielleicht gerade weil diese Reform so durchgeführt wurde.
Verstärkt wird das Unbehagen durch die fehlende inhaltliche Unterfütterung der neuen Strukturen (s. Abschnitt B) und durch die Tatsache, dass die Umsetzung in einem reinen Top-down-Prozess mit zahlreichen Vorgaben und in einer in dieser Zeitenge durch keinerlei Notwendigkeit gerechtfertigten Übereilung erfolgt. Dies mag umsetzungstaktisch aus politischer Sicht ratsam sein und angesichts der Reformunwilligkeit einzelner Hochschulakteure sogar verständlich. Aber es geht hier um eine so grundlegende Bildungsreform, dass dies die gesamte Gesellschaft nicht nur kulturell, sondern auch wirtschaftlich erheblich tangiert. Angesichts der langen Reaktionszeiten in der Hochschulpolitik sind Fehler nur mit erheblicher Verzögerung wettzumachen, und mit entsprechend viel Bedacht sollte bei so einer Reform vorgegangen werden.
Diese Umstände, die eine kritische Auseinandersetzung mit den Vorgaben und eine durchdachte Gestaltung gar nicht erst erlauben, lassen befürchten, dass die Einführung der gestuften Studienform zwar einen enormen Aufwand verursacht, letztlich aber allenfalls wirkungsneutral sein wird, und dass nur die Schwächen des früheren Systems in das neue System übertragen werden.[9] Denn bei genauerer Betrachtung ist es sehr fraglich, ob die mit den Veränderungen angestrebten Ziele überhaupt erreicht werden und ob nicht mögliche Vorteile durch andere Verwerfungen wettgemacht werden (s. Abschnitt C).

B. Konzepte und Inhalte

Bei dem in Deutschland von offizieller Seite vorgelegten Reformtempo verwundert es nicht, dass Inhalte und Konzepte zu kurz gekommen sind. So war bis vor kurzem allenfalls ansatzweise klar, was ein Bachelor eigentlich ist (s. 1). Aber auch zwischenzeitliche Fortschritte haben nicht dazu geführt, das zentrale Merkmal der Berufsqualifizierung zu einem hilfreichen Kriterium werden zu lassen (s. 2 und 3). Und ob die gewünschten wissenschaftlichen Grundlagen sowie Methodenkompetenz in einer verkürzten Studiendauer in ausreichendem Maße vermittelt werden können, ist ebenfalls fraglich (s. 4).

---

8 U. WELBERS, Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen, in: WELBERS, *a.a.O.*, S. 1 ff. (11).

9 H. SCHMOLL, Hochschulpolitische Fiktion, *FAZ* 16. Juni 2004, S. 1. S. auch WELBERS, *a.a.O.*, S. 2: *„Es müssen Antworten her, und zwar zügig, billig, einfach und das schnell, preiswert und unkompliziert.“*

1. Was ist ein Bachelor?

Offizielle Leitlinien

Trotz seiner Bedeutung als *dem* neuen Abschlusstypus, der sogar für Berufsakademien Geltung erlangen kann,[10] lag lange Zeit kein klares Konzept vor, welchem Qualifikationsprofil ein Bachelor-Abschluss eigentlich entsprechen sollte. Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK sagen hierzu lediglich: *„Er hat ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln.“* (Nr. 1 und 3.1.).

Mangels weitergehender Hilfestellung haben die Hochschulen sich ersatzweise an den Anforderungen orientiert, die für die obligatorische Akkreditierung erfüllt werden müssen. Aber auch die Akkreditierungsagenturen verfügen diesbezüglich nicht über detaillierte Kriterien. Beispielhaft seien hier die Standards der FIBAA genannt:[11] *„Ein Bachelor Studiengang soll die intellektuellen Fähigkeiten der Studierenden entwickeln. Von den Absolventinnen und Absolventen werden neben einer grundlegenden Befähigung in der wissenschaftliche Arbeitsweise insbesondere Fähigkeiten zum analytischen Denken, zum Verständnis auch komplexer Sach- und Denkzusammenhänge, zur Synthese von Wissenszusammenhängen und zum Einbeziehen größerer Zusammenhänge, sowie zum Transfer erworbenen Wissens auf andere Problemstellungen erwartet.“* (Standard PI-2).

Andere Agenturen haben keine genaueren Kriterien, oder sie haben ihre Leitlinien noch nicht an die Strukturvorgaben (z.B. die Ablehnung einer Unterscheidung zwischen „stärker anwendungs- bzw. theorieorientiert“ bei Bachelor-Studiengängen) angepasst. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass auch *„die Qualitätskontrolleure überfordert sind. So wurden schon mehrfach Studiengänge bei der einen Akkreditierungsagentur abgelehnt, bei der nächsten aber als solide anerkannt.“*[12]

Auch die Arbeiten im Rahmen des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene haben die Bedeutung dieses Themas erst spät gewürdigt. Im Abschlusskommuniqué der Konferenz von Berlin (September 2003) empfahlen die Minister, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse zu entwickeln, der darauf abzielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichteten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Innerhalb eines derartigen Rahmens sollen Abschlüsse zu unterschiedlichen, festgelegten Ergebnissen führen. Die beiden Studiengänge des zweistufigen Systems sollen dabei unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktforderungen zu entsprechen.[13]

Die Bologna Follow Up Group und in ihrer Folge die Minister haben dann erst im Mai 2005 die sogen. Dublin-Deskriptoren, die durch eine Arbeitsgruppe verschiedener europäischer Evaluations- und Akkreditierungsagenturen[14] entwickelt wurden, als übergreifenden Qualifikationsrahmen definiert.[15] Parallel dazu haben HRK, KMK und BMBF einen nationalen

---

[10] S. KMK, *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur* (Beschluss vom 15. Oktober 2004) (http://www.kmk.org).

[11] *Qualitätsstandards für Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor/Bakkalaureus* (Bonn März 2002), (http://www.fibaa.de).

[12] T.R. STOLDT, Der Campus Europa wird teuer, *WamS* 15. Mai 2005, Rubrik ‚Politik', S. 7.

[13] *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*, S. 4 (http://www.bologna-berlin2003.de).

[14] http://www.jointquality.org. Deutsche Übersetzung im *Bologna-Reader, a.a.O.*, S. 39-40.

[15] *From Berlin to Bergen. General Report of the BFUG to the Conference of European Ministers responsible for Higher Education* (Bergen, May 3, 2005), S. 3, 25 ff., 37; *The European higher Education Area - Achieving the goals* (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen

Qualifikationsrahmen erstellt, der sich in den übergeordneten Rahmen einfügt, und im April d.J. verabschiedet wurde.[16] Dieser Rahmen enthält für die einzelnen Abschlusstypen Bachelor, Master und Promotion insbesondere eine fachunspezifische und hochschultypen-unabhängige Auflistung der jeweils angestrebten Lernergebnisse und eine Beschreibung des Qualifikationsprofils der Absolventen solcher Abschlüsse.
Diese längst überfällige Richtschnur, so begrüßenswert sie sein mag, ist jedoch bei genauerer Betrachtung nur eine Grobskizze, die dringend der weiteren Vertiefung und fachspezifischen Ausdifferenzierung bedarf, wenn das Ziel der erhöhten Transparenz, Verständlichkeit und besseren Vergleichbarkeit der Abschlüsse erreicht werden soll.
Eine Gegenüberstellung des Bachelors mit dem Master zeigt, dass hier weiterhin Ambivalenzen bestehen. Und ein Vergleich mit dem Diplom macht deutlich, was man tatsächlich vom Bachelor wird erwarten können.

Bachelor und Master

Mit den Merkmalen des Masters hat man sich früher und intensiver beschäftigt als mit jenen des Bachelors, aber auch dies hat nur wenig zum Verständnis der Natur des letzteren beigetragen. Gemäß den Strukturvorgaben der KMK ist der Master ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss. *‚Im Interesse der internationalen Reputation und der Akzeptanz durch den Arbeitsmarkt ist ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau, das mindestens dem der eingeführten Diplomabschlüsse entsprechen muss, zu gewährleisten.'* (Nr. 2.1) Außerdem sind Master-Studiengänge nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert" und „stärker forschungsorientiert" zu differenzieren, (Nr. 3.2)[17] während diese Unterscheidung für den Bachelor abgelehnt wird.
Wesentlich ausführlicher ist das Anforderungsprofil, das für die Akkreditierung von Master-Studiengängen mit Zugangsberechtigung zum höheren Dienst durch die IMK/KMK definiert worden ist.[18] Aber es ist nicht klar, welche Rückschlüsse hierauf in Bezug auf den Bachelor gezogen werden können. Folglich hat man sich an allgemeineren Formulierungen orientieren müssen, wie z.B. dass die Studierenden eines Master-Studienganges im Vergleich zum Bachelor also *„eine spürbare Förderung ihres wissenschaftlichen Niveaus und ihrer Berufsfeld bezogenen Befähigungen erfahren und insgesamt ihr Persönlichkeitsbild entwickeln"*[19] sollen.
Aus alledem wurde jedoch insbesondere nicht deutlich, ob der Master etwas qualitativ anderes ist als der Bachelor - und worin diese Unterschiede genau bestehen - oder nur mehr vom Gleichen. Der neue Qualifikationsrahmen beantwortet diese Frage implizit mit einem ‚sowohl-als auch' (s. Tabelle nächste Seite). Denn obwohl sich der Master in manchen Aspekten eindeutig vom Bachelor unterscheidet, sind andere Formulierungen so allgemein gehalten, dass der Master (vor allem die anwendungsorientierte Variante) auch als verlängerter Bachelor gestaltet werden kann.

May 19-20, 2005), S. 2. (http://www.bologna-bergen2005.no). Auf dieser Grundlage sollen bis spätestens 2010 nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden, wobei erste Schritte bis zur Folgekonferenz 2007 einzuleiten sind (Communiqué S. 2).

16 *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (Im Zusammenwirken von HRK, KMK und BMBF erarbeitet und von der KMK am 21.4.2005 beschlossen) (http://www.kmk.org).

17 S. im einzelnen Akkreditierungsrat, *Deskriptoren für die Zuordnung der Profile ‚forschungsorientiert' und ‚anwendungsorientiert' für Masterstudiengänge gemäß den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003* (verabschiedet am. 1. April 2004, Drs. 2/2004) (http://www.akkreditierungsrat.de).

18 *Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen*, (Gemeinsamer Beschluss der IMK v. 6. Juni 2002 und der KMK vom 24. Mai 2002) (http://www.kmk.org). S. auch H.J. BRACKMANN, Akkreditierung. Ein Arbeits- und Lernprozess, *Die neue Hochschule* 5/2003, S. 9 ff. (11).

19 FIBAA, *Qualitätsstandards für Studienprogramme mit dem Abschluss Master/Magister* (Bonn, März 2002), Standard PI-4, mit weiteren Einzelheiten.

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Auszug)		
	Bachelor	**Master**
	Wissen und Verstehen	
Wissens-verbreiterung	Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschul-zugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.	Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor - Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.
Wissens-vertiefung	Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.	Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigen-ständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungs-orientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.
	Können (Wissenserschließung)	
	Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:	
Instrumentale Kompetenz	Ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problem-lösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiter zu entwickeln.	Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrau-ten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.
Systemische Kompetenzen	- Relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren. - Daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissen-schaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen. - Selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.	- Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen. - Auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben. - Selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen. - Weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungs-orientierte Projekte durchzuführen.
Kommunikative Kompetenzen	- Fachbezogene Positionen und Problem-lösungen zu formulieren und argumen-tativ zu verteidigen. - Sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen. - Verantwortung in einem Team über-nehmen.	- Auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln. - Sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszu-tauschen. - In einem Team herausgehobene Verant-wortung zu übernehmen.

Nicht aufgenommen wurde in den Bachelor-Kompetenzkatalog das Interdisziplinäre und Fachübergreifende, das in der ersten Experimentierphase der neuen Studiengänge zu einem wesentlichen Kennzeichen erhoben worden war. Dies platziert man nunmehr in den Master

und beschränkt sich im Bachelor grundsätzlich auf das Lern- oder Fachgebiet, was jedoch vom Konzept her interdisziplinär angelegte Studiengänge nicht ausschließt.
Für die Konzeption von Bachelor-Studiengängen kann man aus dieser Gegenüberstellung schließen, dass zumindest aus dieser Perspektive der Bachelor durchaus anspruchsvoll gestaltet werden kann,[20] dass er aber auch so modelliert sein kann, als stelle er faktisch ein Vordiplom dar, das zu einem Master-Regelabschluss führt, vorausgesetzt, das Erfordernis der Berufsqualifizierung wird erfüllt (s. Abschnitt 2).

Bachelor und Diplom

Im Vergleich zu den bisherigen Diplomstudiengängen sollen die neuen Bachelor-Abschlüsse i.d.R. nicht nur kürzer, sondern vor allem auch qualitativ anders sein. Eine Umetikettierung bisheriger Diplomstudiengänge soll - auch wenn dies in der Praxis offenbar trotzdem erfolgt - vermieden werden.
Folglich haben die Hochschulen nicht nur die Chance, sondern die Pflicht, sich hier mit neuen Ideen und Konzepten auseinander zu setzen und im Wettbewerb zu profilieren. Trotz dieser Erwartungen bzw. Anforderungen werden sie gleichzeitig in vielen Bundesländern in ihren Gestaltungsmöglichkeiten durch die vorgegebene - i.d.R. verkürzte - Regelstudienzeit in bedenklicher Weise eingeschränkt. Denn diese ist meist unabhängig vom Studienfach einheitlich einzuhalten. Insbesondere für die erzwungene Begrenzung auf 3 Jahre ist eine sachliche Notwendigkeit nicht zu erkennen, auch nicht aufgrund des Bologna-Prozesses,[21] dessen bisherige Umsetzungspraxis im Ausland auch keiner einheitlichen Logik folgt und durchaus auch 4jährige Bachelor-Studiengänge zutage bringt.[22] Bereits eine genauere Betrachtung des angelsächsischen Systems zeigt im übrigen, dass sich selbst dort mit der Bachelor-Master-Struktur kein besonderes und schon gar kein einheitliches Studienmodell verbindet. Vielmehr gibt es eine Tendenz zur weiteren Diversifizierung. Außerdem hängen die verschiedenen Modelle je nach Land auch eng mit der Art des Schulabschlusses zusammen.[23] Insofern ist die deutsche Kopie der angelsächsischen Studiengänge angelsächsischer als das Original.[24]
Diese Verkürzung der Regelstudienzeit konkretisiert dabei gleichzeitig ein selten ausgesprochenes, de facto aber entscheidendes Ziel, das sich zwangsläufig auch auf die Inhalte auswirken muss, nämlich die Ausweitung der Hochschulbildungsbeteiligung auf 50 % eines Jahrgangs. Dies *„führt [nämlich] unvermeidlich dazu, dass auch immer mehr weniger Begabte zum Studium kommen werden. Zu meinen, man könne allen, die dann zum Studium kommen, das Gleiche abverlangen wie heute für das Diplom an Fachhochschulen, ist eine*

---

[20] S. auch U. WELBERS, Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen, in: DERS. (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (Bielefeld 2003), S. 1 ff. (11): *„Betrachtet man z.B. als eine der wichtigsten Aufgaben des Hochschulunterrichts die Förderung forschenden Lernens als offenes Fragen, eigenverantwortetes Bearbeiten und damit vor allem intrinsisch motivierten Lernens, so kann keine exklusive Aufgabe für den Master sein.“*

[21] In diesem Rahmen sind die Staaten nur die Selbstverpflichtung (ohne rechtliche Bindungswirkung) eingegangen, den ersten Zyklus auf maximal 4 Jahre zu beschränken.

[22] S. BMBF, *Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland* (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, Februar 2005), S. 5, 19, 36-37 (http://www.bmbf.de); S. REICHERT, C. TAUCH, *Trends IV. European universities implementing Bologna* (EUA, Brussels 2005), S. 14 (http://www.eua.be), sowie die Nationalen Berichte zur Konferenz von Bergen (http://www.bologna-bergen2005.no).

[23] CHE, *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?* (Arbeitspapier Nr. 55, Gütersloh Mai 2004), S. 6. Für einen Überblick über die Vielfalt der Abschlüsse in Großbritannien s. auch z.B. http://www.anabin.de unter Land: ‚Großbritannien'.

[24] STOLDT, *a.a.O.*

Illusion. Man muss für die neue breitere Studienbeteiligung einen Abschluss vorsehen, der deutlich weniger verlangt, aber dennoch auf einer mittleren Ebene berufsqualifizierend ist, eben den dreijährigen, berufsqualifizierenden Bachelor. ... Jetzt für alle das Diplomniveau beibehalten zu wollen ist kurzsichtig und ohne Sinn für die strategischen Entwicklungsnotwendigkeiten des Bildungssystems in Deutschland."[25]
Ob dies wirklich wünschenswert ist, ist noch keineswegs überzeugend dargelegt worden (s. hierzu auch unten Abschnitt C. 2). Aber es macht auf der inhaltlichen Ebene deutlich, dass die Anforderungen an die Studierenden zum Erreichen eines Bachelor-Abschlusses im Vergleich zum Diplom abnehmen sollen und auch werden.

2. Berufsqualifizierung

Zu den wenigen von Beginn an ausdrücklich festgelegten inhaltlichen Anforderungen an Bachelor-Studiengänge zählt, dass sie berufsqualifizierend sein sollen. Genauer gesagt stellt der Bachelor den *ersten* berufsqualifizierenden Abschluss dar, während der Master als *weiterer* berufsqualifizierender Abschluss bezeichnet wird (KMK Strukturvorgaben Nr. 2, 5.2). Was darunter zu verstehen ist wird jedoch nirgendwo erläutert, und auch die Standards der Akkreditierungsagenturen helfen diesbezüglich nicht weiter.[26]
Eine genauere Betrachtung ergibt, dass dieser grundlegende Begriff letztlich eher problematisch als hilfreich ist, was auch erklären würde, warum der Qualifikationsrahmen dazu kaum Verwertbares enthält.

Berufsausbildung
Zunächst dürfte es unstrittig sein, dass die Hochschulen jetzt nicht in die Berufsausbildung einsteigen,[27] auch wenn diese Abgrenzung im (insbesondere 3-Jahres-)Bachelor-Bereich in der Praxis bei einigen Berufsbildern zu Problemen und Anpassungserfordernissen führen kann. Letzteres wird erst recht der Fall sein, wenn der Bachelor-Grad auch durch Institutionen außerhalb des Hochschulbereichs für duale Bildungsgänge des tertiären Bereichs einschließlich der Berufsakademien vergeben wird.[28] Auf dem Arbeitsmarkt werden die Bachelor-Absolventen nunmehr jedenfalls in zahlreichen Beschäftigungsfeldern in direktem Wettbewerb mit jenen der beruflichen Bildung stehen, wobei letztere dabei den Vorteil der Berufserfahrung bieten,[29] der auch durch Praxisphasen (s. Abschnitt 3) nicht wettgemacht werden kann.

Berufsfelder und Praxisbezug
Da es beim Bachelor also nicht um die Befähigung für einen spezifischen Beruf gehen kann, wird oft auch von der Qualifizierung für Berufsfelder gesprochen, ohne dass jedoch deutlich

---

[25] W. WAGNER, Bologna ohne Bologna - oder das Studium neu denken, *Die neue Hochschule* 4-5/2004, S. 33.

[26] Der FIBAA Standard G-4 z.B. besagt: Programmweit sind sowohl die Berufsqualifizierung des Studiengangs als Teil des Studiengangkonzeptes als auch die curricularen Maßnahmen zur Berufsbefähigung der Absolventen nachzuweisen. Im übrigen liegen nur Aussagen zur Praxisphase vor (s.u.).

[27] S. auch C. EBEL-GABRIEL (HRK-Generalsekretärin): Der Bachelor kann bzw. soll nicht berufsqualifizierend sein. Das würde eine Zweckentfremdung der Hochschule bedeuten. (Statement auf der Fachtagung *‚Bachelor und Master - zum Erfolg verdammt'*, Düsseldorfer Landtag 2.7. 2004).

[28] S. KMK, *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur* (Beschluss vom 15. Oktober 2004) (http://www.kmk.org). S. auch die diesbezügliche Kritik der HRK, Bonn, Pressemitteilung 69/04 vom 10. November 2004 (http://www.hrk.de) sowie die Ausführungen von J. METZNER (Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz NRW), *Hochschulpolitische Folgen des Bologna-Prozesses* (Rede beim 2. Forum Lehre in Hagen am 6. April 2005) (http://www.hlb-nrw.de, Achiv Email-Dienst Nr. 27/2005), S. 8-9.

[29] H. HORSTKOTTE, Turbostudium auf Bachelor. Lieber den Stift als den Gesellen, *Spiegel-Online* 18. Mai 2005 (http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,355518,00.html).

würde, was damit im einzelnen gemeint ist. Der BDA[30] z.B. fordert, dass die angestrebten Berufsfelder beschrieben sein müssen und das Curriculum darauf ausgerichtet sein muss, den Studierenden eine Befähigung für die typischen Arbeitsbereiche der jeweiligen Berufsfelder zu vermitteln. Dazu zählt insbesondere, dass die Studierenden einen Einblick in das relevante Berufsfeld erhalten und Praktika verbindlich vorgeschrieben werden. Sichergestellt werden soll dies offensichtlich durch Einbindung von Vertretern der Berufsfelder bei Konzeption und Implementierung des Studiengangs, Berufspraxis der Lehrenden und praxisbezogene Forschungsprojekte.
In dieser Sichtweise dominiert die Idee des Praxisbezugs in einem eher grob umrissenen beruflichen Tätigkeitsbereich oder Fachgebiet.[31] Der Bachelor soll sich m.a.W. nicht auf Theorie und Allgemeinqualifikation beschränken, sondern fachbezogen und arbeitsmarktnah ausbilden (z.B. durch Praxisphasen, Fallbeispiele, praxisorientierte Projektarbeit und Einbezug von Praktikern aus Wirtschaft und Gesellschaft) und somit die Arbeitgeber entlasten, Absolventen durch zusätzliche Ausbildungsprogramme praxistauglich zu machen.

Berufsfähigkeit und lebenslanges Lernen

Der Begriff der Berufsqualifizierung suggeriert die Existenz bzw. Definierbarkeit von Berufen bzw. Berufsbildern, auf die die Hochschulausbildung gezielt vorbereiten kann und soll. Das mag in manchen Bereichen möglich, sein, in vielen - wenn nicht den meisten - ist dies nicht der Fall und auch nicht wünschenswert.
Denn die Berufswelt ist unendlich differenziert und ständigen Veränderungen unterworfen. Entsprechend dürfen Bachelor-Studiengänge nicht in beruflichen Einbahnstraßen enden, sondern müssen breit anschlussfähig sein, womit sich eine übermäßige Prägung durch ein einzelnes Fach und eine ausschließliche Ausrichtung auf konkrete berufspraktische Fertigkeiten und Berufsfelder verbietet.
Dies würde der Sichtweise im angelsächsischen Ausland entsprechen, wo sich mit dem Bachelor-Grad meist kein spezifisches Berufsbild verbindet, sondern ein verhältnismäßig umfassendes Verständnis von Berufsfähigkeit, das auch auf Arbeitgeberseite akzeptiert ist. Im wesentlichen wird dabei von Bachelor-Absolventen erwartet, dass es sich um intelligente Menschen mit einer guten Allgemeinbildung handelt, die sich schnell in neue Zusammenhänge eindenken, sich neues Wissen aneignen und Probleme strukturieren und lösen können.[32]
Da das Erlernte nur in den wenigsten Berufsfeldern für das ganze Berufsleben reichen wird, muss das Bachelor-Studium zentrale theoretische und methodische ‚Handwerkszeuge' in einer Fachrichtung vermitteln und damit Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich die Absolventen bei Bedarf sowohl spezielle Anwendungen als auch übergreifende Zusammenhänge selbständig erschließen können.
Das Bachelor-Studium muss also die Lernfähigkeit der Studierenden entwickeln und ein belastbares Fundament für lebenslanges Lernen legen, damit sie den Anforderungen ständiger Weiterqualifikation zum Erhalt ihrer Berufsfähigkeit in einer wissensbasierten Arbeitswelt und Gesellschaft Rechnung tragen können.[33] Gute Bachelor-Studiengänge wirken somit berufsvorbereitend, indem sie im besten Sinne akademisch sind: problem- und methodenorientiert, auf fachliche wie außerfachliche Kernkompetenzen konzentriert.[34]

---

[30] BDA, *Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der ‚Berufsbefähigung' im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen* (3. März 2004) (http://www.bda-online.de).

[31] Diese Sichtweise scheint auch der Qualifikationsrahmen zu vertreten: Bachelor-Absolventen sollen die instrumentale Kompetenz erworben haben *„ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln."*

[32] CHE, *Arbeitspapier Nr. 55, a.a.O.*; BMBF, *a.a.O.*, S. 30.

[33] Dieser Aspekt wird auch im Qualifikationsrahmen berücksichtigt.

[34] WELBERS, *a.a.O.*, S. 7.

In dieser Sichtweise wird die Berufsqualifizierung also noch allgemeiner definiert und letztlich als Vorbereitung auf die eigentliche Berufsbefähigung betrachtet, die nach dem Studium am Arbeitsplatz und später ggf. im Rahmen der Weiterbildung erfolgt, wie dies z.B. in Großbritannien der Fall ist, wo der Bachelor mit Erfolg als Einstieg in firmenspezifische Trainingsprogramme konzipiert wird.[35]
Folglich wären hier die Arbeitgeber weiterhin gefordert, durch Trainingsprogramme u.ä. Absolventen jobreif zu machen, angesichts der Verkürzung der Studiendauer in manchen Fällen sogar in Bereichen, wo dies bisher nicht der Fall war.

Beschäftigungsfähigkeit und Akzeptanz des Arbeitsmarktes
Angesichts dieser definitorischen Probleme ist davon auszugehen, dass sich auch in Deutschland der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit (employability) im Sinne der Akzeptanz des Bachelors bzw. der Bachelor-Absolventen durch potenzielle Arbeitgeber durchsetzen wird. In diesem Verständnis wird eine Berufsqualifizierung angenommen, wenn die Absolventen tatsächlich eine Arbeitsstelle finden. Entscheidend ist also nicht die Übereinstimmung mit einem vordefinierten Berufsbild, sondern die Akzeptanz des Arbeitsmarktes.[36]
Für die Konzeption von Bachelor-Studiengängen bedeutet dies, dass das Erfordernis der ‚Berufsqualifizierung' dann als erfüllt betrachtet werden wird, wenn ein einigermaßen konkretes Berufsfeld anvisiert wird, ein ausreichender Praxisbezug gegeben ist und die Absolventen vom Arbeitsmarkt angenommen werden. Für die Fachhochschulen dürfte dies weniger problematisch sein als für die Universitäten, für die dieses Kriterium in den ‚Orchideenfächern' eine erhebliche Umstellung erfordert.

3. Praxisphase

Die Praxisphase ist gemäß Strukturvorgaben zwar nicht zwingend vorgeschrieben, scheint sich aber als Standardbestandteil von Bachelor-Studiengängen durchzusetzen, nicht nur an den Fachhochschulen, sondern auch an den Universitäten. Während dies bei ersteren angesichts ihrer bisherigen Profilbildung nahe liegt, dürften letztere darin eine geeignete Maßnahme sehen, die geforderte berufsqualifizierende Eigenschaft leichter unter Beweis stellen zu können, da diese Phase Praxisbezug bzw. die Gelegenheit bietet, das erworbene Fachwissen im Arbeitsprozess zur Anwendung zu bringen.[37]
Angesichts einer i.d.R. verkürzten Studienzeit wird man sich jedoch von einer einsemestrigen Praxisphase verabschieden. Eine reduzierte Dauer wirft jedoch - neben organisatorischen Problemen[38] - die Frage auf, welchen Lernbeitrag sie überhaupt noch liefern kann, und speziell für die Fachhochschulen, ob diese heilige Kuh nicht doch geopfert werden soll. Hier werden hochschulpolitische Überlegungen, insbesondere mit Blick auf eine mögliche Abgrenzung zum einen zwischen FH- und Uni-Bachelor, zum anderen von Berufsausbildungsgängen, eine Rolle spielen. Eine Abschaffung der Praxisphase hätte dann jedoch den paradoxen Effekt, dass durch die Verkürzung auf drei Jahre ein wichtiger Bestandteil der Berufsqualifizierung, die ja eigentlich gefordert ist bzw. verbessert werden soll, wegfällt.[39]

---

35 WAGNER, *a.a.O.*, S. 33.

36 Vgl. ASIIN, *Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik* (Düsseldorf, Mai 2004), Nr. 3.4.1: Arbeitsmarktchancen sind ein zentraler Indikator, um die Qualität eines Studienangebotes zu beurteilen (http://www.asiin.de).

37 S. z.B. FIBAA, Standards für Bachelor-Studiengänge, GI-4 und PI-4.

38 Um eine Verbindung mit dem Theoriestudium zu ermöglichen, wird eine Praxisphase z.B. maximal Mitte Juli-Ende September (ohne Urlaub) zwischen dem 4. und 5. Semester, oder während des 5. Semesters, begleitet von e-Learning-Einheiten, angedacht: WAGNER, *a.a.O.*, S. 34.

39 HORSTKOTTE, *a.a.O.*

4. Methodenkompetenz und Schlüsselqualifikationen

Die Methodenkompetenz wird in den Bachelor-Studiengängen von primärer Bedeutung sein. Denn wo weniger Zeit für die Wissensvermittlung bleibt, gleichzeitig feste Typisierungen sich auflösen und fachliche Anforderungen sich stetig ändern, kommt es um so mehr darauf an, das fachspezifische und allgemeine Instrumentarium zu erlernen.[40] Fraglich bleibt jedoch, ob man in allen Studienrichtungen in der Kürze der Zeit die fachliche Methodik so vermitteln kann, dass ihre Anwendung auch ohne vertiefte Fachkenntnisse möglich ist, da diese in der Kürze der Zeit nicht ausreichend vermittelt werden können.
Hinzu kommt, dass bisher Methodenkompetenz und die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit entscheidend in einer Diplomarbeit unter Beweis gestellt wurden. Gemäß den KMK-Strukturvorgaben (Nr. 1.4) wird diese jedoch erheblich an Bedeutung verlieren (max. 12 ECTS), so dass auch hier neue Standards mit reduzierten Anforderungen definiert werden müssen.
Anderseits fordert der Qualifikationsrahmen nicht nur, dass Bachelor-Absolventen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms verfügen sollen, sondern dass ihr Wissen und Verstehen über den Stand der Fachliteratur hinaus einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließt. Dies dürfte jedoch in vielen Fällen nur dadurch zu erreichen sein, dass die Begriffe ‚Studienprogramm' und ‚Lerngebiet' eng genug definiert werden und kein ganzes ‚Fachgebiet' umfassen.
Mit der Methodenkompetenz häufig in einen Topf geworfen werden Schlüsselqualifikationen oder Soft Skills, obschon sie de facto der überfachlichen Qualifikation mit Schwerpunkt auf der Persönlichkeitsentwicklung dienen. Diese sollen in Zukunft einen breiteren Raum einnehmen. Das ist grundsätzlich zu begrüßen, führt gleichzeitig aber zu einem Verdrängungsphänomen, da die ohnehin schon reduzierte fachlich orientierte Studienzeit hierdurch zusätzlich beschnitten wird.
Die Hochschulen werden diesem Themenbereich den gebührenden Platz einräumen müssen, aber nicht mehr. Sie werden gefordert sein, die für jede Studienrichtung relevanten überfachlichen Qualifikationen zu identifizieren, zu gewichten und sinnvoll in den Studienablauf zu integrieren. Der Qualifikationsrahmen erwähnt Problemlösungsfähigkeit und kommunikative Kompetenz (wozu auch die Teamfähigkeit gerechnet wird), aber auch Fremdsprachenkenntnisse werden in vielen Studiengängen berücksichtigt werden müssen, erst recht dann, wenn man das Ziel der internationalen Mobilität ernst nimmt (s.u.).

C. Zielerreichung

Wie oben ausgeführt soll die Einführung gestufter Studiengänge einige wesentliche Verbesserungen bringen, und gemäß den offiziellen Verlautbarungen besteht kein Zweifel, dass sie dies auch wird.[41]
Eine nähere Prüfung ergibt jedoch, dass dies keineswegs zwangsläufig so sein wird, sondern dass möglicherweise die alten Probleme unter veränderten Vorzeichen weiterbestehen werden. In manchen Aspekten ist sogar zu befürchten, dass das neue System kontraproduktiv wirken wird.

---

[40] S. auch KMK, *Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG* (Beschluss vom 14. April 2000) (http://www.kmk.de) im Anschluss an Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalauereus/Bachelor - Magister/ Master) in Deutschland* (Drs. 4418/00, Januar 2000) (http://www.wissenschaftsrat.de).

[41] S. z.B. KMK, *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland* (Beschluss vom 12. Juni 2003), S. 1 (http://www.kmk.org).

1. Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer

Die Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer soll offensichtlich dadurch erreicht werden, dass die Regelstudienzeit im Bachelor-Studiengang in den meisten Bundesländern nur noch drei statt vier Jahre beträgt.
Diese simple Überlegung lässt jedoch außer Betracht, dass dies - wenn überhaupt[42] - nur für jene gilt, die lediglich einen Bachelor-Abschluss anstreben. Für zukünftige Master-Absolventen hingegen kann die Studiendauer sich sogar verlängern, und die Anzahl derer, die anschließend ein solches Studium in Angriff nehmen, sollte nicht unterschätzt werden.[43]
Denn die Entwertung des ersten Hochschulabschlusses, sei es durch inhaltliche Defizite, sei es durch die Tatsache, dass noch mehr Absolventen auf den Arbeitsmarkt drängen, wird erfahrungsgemäß zu einem Verdrängungswettbewerb führen. Und dies wird viele veranlassen, aus Verlegenheit (wegen eines fehlenden Arbeitsplatzes) und aus dem Wunsch, sich von der Masse absetzen zu können, einen Master-Abschluss anzustreben, was im klassischen 3+2-System die Studienzeit für die meisten de facto verlängert.
Diese Tendenz wird noch verstärkt durch die Tatsache, dass es zu einem reichhaltigen Angebot an Master-Studiengängen kommen dürfte[44] und dass es zahlreiche interessante Spezialisierungsmöglichkeiten geben wird, die einen besseren Berufseinstieg zumindest erhoffen lassen, so dass sich viele Bachelor-Absolventen dazu entscheiden werden, noch einen Master ‚anzuhängen'. Dies gilt erst recht, wenn interdisziplinäre Inhalte vermittelt werden sollen oder komplexe Fähigkeiten gefordert sind.
Die Erfahrung aus dem Ausland zeigt im übrigen, dass in manchen Berufszweigen der Master auch offiziell zum Regelabschluss erhoben werden muss,[45] da durch den Bachelor die erforderliche Qualifikation nicht erreicht werden kann. Auch in Deutschland gibt es bereits zahlreiche diesbezügliche Überlegungen bzw. Forderungen, und es ist wenig wahrscheinlich, dass hier eine 3+1-Lösung greifen wird, und sei es nur, weil in den Master-Studiengängen typischerweise eine umfangreiche Abschlussarbeit gefordert wird.
Vor diesem Hintergrund wirkt sich demnach die zwingende Begrenzung der Bachelor-Studiendauer auf drei Jahre kontraproduktiv aus. Denn wenn bisher bestimmte Studiengänge 4 oder 5 Jahre dauerten (und nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland), dann geschah dies i.d.R. nicht zufällig oder willkürlich, sondern entsprach einer sachlichen Notwendigkeit. Und diese entfällt nicht plötzlich dadurch, dass ein Studium per Dekret auf drei Jahre beschränkt wird. Dort, wo ein Bachelor nicht ausreichend berufsqualifizierend ist und kein Master offen steht, verkürzt sich zwar (statistisch) die Studienzeit, de facto aber nicht die Ausbildungszeit; diese verschiebt sich dann lediglich z.T. zum Arbeitgebertraining und ähnlichen Maßnahmen.
Die Formel 3+2 ist als vorgegebene Standardlösung demnach zu unflexibel. Es muss sachlich begründete Abweichungen geben können.[46] *‚Welche Dauer und Strukturierung der Hochschulausbildung in einem Bereich angemessen ist, sollte jeweils fachspezifisch entschieden werden und sich in erster Linie daran orientieren, innerhalb welchem Zeitrahmen der Anspruch der Berufsqualifizierung inhaltlich eingelöst werden kann.'*[47] Auch in Großbritan-

[42] Auch die BMBF-Studie, *a.a.O.*, S. 7, 33, 59 kommt zu dem Ergebnis, dass eine Verkürzung der Studiendauer keineswegs sicher ist.
[43] Lt. BMBF, *a.a.O.*, S. 5, 29-30 erwarten die Universitäten auf internationaler Ebene, dass zwei Drittel bis 90 % der Bachelor-Absolventen in ein Master-Studium übergehen. Für die Fachhochschulen dürfte der Anteil geringer ausfallen.
[44] S. BMBF, *a.a.O.*, S. 29.
[45] CHE, *Arbeitspapier Nr. 55, a.a.O.*, S. 8.
[46] CHE, *Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben* (Positionspapier 2, Gütersloh Juni 2003), S. 3.
[47] CHE, *Positionspapier 2, a.a.O.*, S. 7.

nien z.B. dauert der Bachelor 4 Jahre, wenn ein Sprachen- oder Austauschjahr vorgesehen ist, oder bei interdisziplinären Studiengängen.[48]
Um den zu erwartenden Ansturm auf Master-Studiengänge (und damit die Zielverfehlung) zu vermeiden, sollen diese in einigen Bundesländern kontingentiert werden. Diese Verlegenheitslösung beweist, dass nicht die Einführung eines gestuften Systems per se zum angestrebten Ziel führt, sondern hierfür Zwangsmaßnahmen erforderlich sind. Dass dies hochschul- und bildungspolitisch nicht wünschenswert sein kann, dürfte außer Zweifel stehen. Vor allem aber wertet dies den Master weiter auf und damit den Bachelor ab, was den beschriebenen Druck weiter erhöhen wird.
Statt dieser Zwangsmaßnahmen wäre es zielführender gewesen, z.B. den formalen Status des Teilzeitstudierenden zu schaffen.[49] Denn die tatsächliche Studiendauer hängt nur zu einem Teil von der Regelstudienzeit ab. Mindestens so wichtig ist die Tatsache, dass ein hoher Anteil der Studierenden während des Studiums nebenher arbeitet und de facto ein Teilzeitstudium absolviert. Und dies wird auch im neuen System zu Überschreitungen der Regelstudienzeit führen. Auch das Studienkontenmodell ist ein Lösungsansatz, der die wirtschaftliche Bedeutung der Studiendauer bewusst macht und damit eine Steuerungsfunktion ausübt.
Insgesamt wird durch die Reformen der Druck auf die Studierenden wachsen, zügig zu studieren. Damit dies unter den gegebenen Umständen jedoch gelingen kann, ist eine enge Betreuung und Begleitung erforderlich, die in vielen Fällen zusätzliche Ressourcen erfordert, die kaum zur Verfügung gestellt werden können. Dies zeigt auch die Erfahrung aus dem Ausland, wo kürzere Studienzeiten im übrigen vor allem durch klare und verpflichtende Studienstrukturen, einen durchdachten Studienaufbau, Kohortenbildung sowie eine an den Studienfortschritt gekoppelte finanzielle Unterstützung erreicht werden.[50]
Negative Auswirkungen wird die Verkürzung der Studiendauer außerdem auch auf die Bereitschaft bzw. Möglichkeit haben, einen Teil des Studiums an einer ausländischen Hochschule zu verbringen (s. hiernach). Und schließlich ist zu befürchten, dass der Zeitdruck zu einem noch geringeren Engagement der Studierenden für die Selbstverwaltung der Hochschule führen wird.

2. Erhöhung der Absolventenzahlen

Durch das gestufte Modell soll die Studienerfolgsquote signifikant erhöht werden. *‚Langfristiges Ziel muss es [dabei] sein, dass bei einer Ausweitung der Bildungsbeteiligten zur Befriedigung des qualifizierten Fachkräftebedarfs etwa gleich viele Studierende den Mastergrad erreichen wie heute das Diplom. Die zusätzlichen Studierenden gehen mit dem Bachelor ab.'*[51]
Dabei wäre es jedoch verfehlt zu glauben, dies könne signifikant alleine durch eine Verkürzung der Regelstudienzeit erreicht werden. Denn Studierende brechen ihr Studium i.d.R. nicht wegen der Länge der regulären Studiendauer ab, sondern wegen der tatsächlich benötigten Zeit, und hierbei spielen andere Faktoren eine wichtigere Rolle (s. hiervor). Außerdem zeigt die Erfahrung, dass sich bereits relativ früh im Studienverlauf entscheidet, ob jemand erfolgreich studieren wird. Und diese Misserfolgsquote wird sich auch durch die verkürzte Regelstudienzeit nicht reduzieren lassen, sondern dazu sind andere Maßnahmen erforderlich.
Zielführender ist es z.B., wenn die Hochschulen mehr Freiheit, aber auch Verantwortung bei der Beratung und Auswahl ihrer zukünftigen Studierenden haben. Werden ihnen

---

48 S. vorige Fußnote.

49 S. auch CHE, *Arbeitspapier Nr. 55, a.a.O.*, S. 4; U. HEUBLEIN, A. SCHWARZENBERGER, Studiendauer von mehreren Bedingungen abhängig. HIS-Studie zeigt: Neue Studienstrukturen allein gewährleisten noch keine kürzeren Studienzeiten (HIS, Hannover, Pressemitteilung vom 25. April 2005, http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pm-kia0205); BUCH, SCHMIDT, *a.a.O.*, Abs. 11.

50 CHE, *Arbeitspapier Nr. 55, a.a.O.*, S. 8; HEUBLEIN, SCHWARZENBERGER, *a.a.O.*

51 WAGNER, *a.a.O.*, S. 33.

entsprechende Anreize geboten, ist zu erwarten, dass sie sich intensiver insbesondere auch um jene kümmern, die zwar Probleme haben, aber das Potenzial zum Erfolg besitzen. Denn letztlich kann die wirkliche Erfolgsquote nur durch diese Studierendengruppe verbessert werden. Daneben tragen die Maßnahmen, die zu einer Verkürzung der tatsächlichen Studiendauer führen, auch zu einer höheren Erfolgsquote bei.

Wenn der Bachelor vor allem dazu dient, das Ziel möglichst hoher Studierendenzahlen mit dem fiskalischen Ziel möglichst geringer zusätzlicher Bildungsinvestitionen zu verbinden,[52] dann ist die Absenkung der durchschnittlichen Anforderungen (s. oben) in diesem Zusammenhang sicher ein effizientes Mittel, den gewünschten statistischen Erfolg zu erzielen, aber keineswegs wünschenswert. Gesamtgesellschaftliches Ziel muss es im Gegenteil sein, die nötigen Absolventen mit der jeweils erforderlichen Qualifikation zu ‚produzieren', nicht irgendeine abstrakte Zahl. Und individuell sollte jedem Studierenden eine faire Chance gegeben werden, eine geeignete Hochschulqualifikation zu erwerben, die ihm zwar auch ein Diplom, vor allem aber eine ernsthafte Berufsperspektive bietet. Nicht die größtmögliche Zahl von Hochschulabsolventen ist relevant, sondern was diese mit dem Erlernten tatsächlich anfangen können. Für manche bietet der Bachelor hier in der Tat neue Chancen, für andere aber auch Risiken, die bisher nicht bestanden.

3. Internationale Studien- und Arbeitsmobilität

Gegenstand des Bologna-Prozesses ist die ‚Errichtung eines europäischen Hochschulraumes'. Einer der Kernpunkte dabei ist die Harmonisierung der Studienabschlüsse, wobei die Abstimmung sich bisher i.w. auf das Prinzip der gestuften Studiengänge und deren zeitliche Eingrenzung bezieht. Dabei wird jedoch keineswegs Uniformität angestrebt, sondern Kompatibilität, so dass sowohl 3+2 als auch 4+1 erlaubt sein sollen.

Dass man sich hierzulande überwiegend für 3+2 entschieden hat, wurde lange Zeit mit einer behaupteten Übereinstimmung mit dem angelsächsischen System begründet. Inzwischen ist jedoch offenkundig, dass es dort keinerlei Einheitlichkeit gibt[53] und Großbritannien trotz Bologna offensichtlich an der Einführung eines viergliedrigen Systems arbeitet. Betrachtet man darüber hinaus die nicht-angelsächsischen Länder, so herrschten dort typischerweise 4-Jahresstudiengänge vor, die mit dem Diplom durchaus vergleichbar waren und dort z.T. auch in Zukunft mit veränderten Bezeichnungen und Inhalten beibehalten werden. Insofern resultiert aus dem Bologna-Prozess keinerlei Zwang zur Beschränkung des Bachelor auf 3 Jahre, noch ist damit im europäischen Kontext ein Vorteil verbunden. Sollte sich europaweit der 4-Jahres-Bachelor durchsetzen, würde die deutsche Lösung im Gegenteil sogar ein ernsthaftes Problem darstellen.

Das Ziel der Harmonisierung stellt natürlich kein Selbstzweck dar, sondern soll den internationalen (d.h. primär europäischen) Austausch von Studierenden und Absolventen erleichtern. Hier muss man jedoch differenzieren.

Ein Wechsel nach einem abgeschlossenen Bachelor, um im Ausland einen Master-Abschluss zu erreichen, wird wegen der möglicherweise uneinheitlichen Dauer der Bachelor-Studiengänge, unterschiedlicher Fächerabgrenzungen und vor allem ihrer nicht harmonisierten Inhalte keineswegs einfacher als bisher.[54] Lediglich durch das Diploma Supplement werden die Inhalte jetzt transparenter.

Bei einem Auslandssemester oder endgültigen Wechsel während des Studiums wird die Anerkennung einzelner Leistungen nicht einfacher sein als in der Vergangenheit. Denn der formale Rahmen ist letztlich sekundär im Vergleich zur inhaltlichen Gestaltung der einzelnen

---

52 So J. KAUBE, Abspeisung des Bachelors, *FAZ* 8. April 2005, S. 33.

53 S. z.B. C. KIEMLE, *Hochschulabschlüsse nach dem ‚Bologna-Prozess' im Vergleich zu angloamerikanischen Bachelor- und Master-Abschlüssen* (Schriften zur wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsausbildung, hlb forum Band 9, Bonn 2003); CHE, *Arbeitspapier Nr. 55, a.a.O.*

54 BMBF, *a.a.O.*, S. 5, 19-20, 36-37.

Studiengänge. Und hier gibt es ebenso wenig Einheitlichkeit wie bisher und auch keinerlei automatische Pflicht zur Anerkennung. Hier hilft allenfalls das Leistungspunktesystem in gewisser Weise weiter. Dieses hätte man jedoch auch ohne Bachelorisierung einführen können.[55]

Außerdem ist zu beachten, dass sich im Rahmen des Bologna-Prozesses die Staaten zwar zur Anwendung des Lissabonner Abkommens[56] verpflichten. Aber diesem zufolge müssen Studienzeiten und Qualifikationen anderer Staaten nur anerkannt werden, wenn keine wesentlichen Unterschiede bestehen (Art. V.1, VI.1). Die Beschränkung der europäischen Zusammenarbeit alleine auf formale Elemente der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit ist angesichts dieser Umstände nicht ausreichend. Hinzutreten müssen Bewertungen des Substanz- und Anspruchsniveaus[57] sowie fachbezogene Abstimmungen und Angleichungen.

Insofern wird die Einführung der Zweistufigkeit alleine kaum nennenswerte Verbesserungen bringen, denn schon bislang konnten die Studierenden während des Studiums oder anschließend mit einem heimischen Abschluss ins Ausland gehen - und haben es auch getan. Zielführendere Maßnahmen wären da schon z.B. die Verbesserung der Sprachkenntnisse im Rahmen des Curriculums und großzügigere Finanzierungshilfen, oder auch eine inhaltlich internationale Ausrichtung der Studiengänge.[58]

Zu erwarten ist im Gegenteil, dass nicht nur das angestrebte Ziel durch die Bachelorisierung nicht (zwingend) erreicht wird, sondern dass sogar negative Konsequenzen drohen.

Zum einen wird es wegen der kurzen Studiendauer schwieriger, während des (Bachelor-) Studiums ins Ausland zu gehen.[59] Schon die für solche Entscheidungen benötigte Orientierungs- und Bedenkzeit, die Prüfung des Vorliegens aller Voraussetzungen (insbesondere bestandene Klausuren) und der organisatorische Vorlauf lassen sich ohne Verlängerung des Studiums kaum in den Studienablauf integrieren (mit Ausnahme ggf. von vornherein international angelegten Studiengängen). Selbst offizielle Stellen erkennen an, dass längere Auslandsaufenthalte nur möglich sein werden, wenn diese systematisch in das Curriculum eines Studiengangs integriert sind und sichergestellt ist, dass die im Ausland erbrachten Studienleistungen anerkannt werden.[60]

Zum anderen führt die Fokussierung auf Europa dazu, dass die Kompatibilität mit Asien und Amerika[61] vernachlässigt bzw. sogar verschlechtert wird. Dies mag von dem einen oder anderen sogar gewünscht werden was den Auslandsaufenthalt deutscher bzw. europäischer Studierender betrifft. Der gewünschte Brain-drain ausländischer Studierender nach Europa

---

55 *„Was das internationale Anerkennungssystem flexibel und alltagstauglich hält und in Zukunft noch wichtiger werden wird, ist neben einer Weiterentwicklung und Verbreiterung verschiedener Instrumentarien, wie z.B. des ECTS, vor allem eine höchst ‚unpreußische' Großzügigkeit in der konkreten Vorgehensweise vor Ort und im Einzelfall, die auf Vertrauen in das jeweils fremde Bildungssystem beruht."*: WELBERS, *a.a.O.*, S. 7.

56 Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 11.4.1997 (von Deutschland noch nicht ratifiziert). S. *Bologna-Reader*, *a.a.O.*, S. 246 ff.

57 BMBF, *a.a.O.*, S. 6. Dies wird seit der Bergen-Konferenz auch angestrebt (s. o. Qualifikationsrahmen).

58 S. z.B. FIBAA, *a.a.O.*, Standard G-3: Der Bachelor-Studiengang sollte (im Bereich Business Administration: muss) eine internationale Ausrichtung enthalten, die den Teilnehmern den Zugang zu globalen wirtschaftlichen Zusammenhängen verschafft.

59 S. auch BMBF, *a.a.O.*, S. 7, 34.

60 KMK/BMBF, *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland*, S. 22. Weitere Hindernisse sind komplizierte Bewerbungsverfahren und unterschiedliche Semesterzeiten: REICHERT, TAUCH, *a.a.O.*, S. 24-25.

61 S. T. SCHULZ, Bachelor from Germany, *SZ* 16. August 2004, Deutscher Bachelor in Amerika nicht anerkannt, *FAZ* 13. Oktober 2004, S. 1. Für eine differenzierende ausländische Sichtweise s. M. ASSEFA, R. SEDGEWICK, Evaluation the Bologna degree in the U.S., *World Education News & Review* March/April 2004 (http://www.wes.org/ewenr/04March/Feature.htm); DIES., The Bologna Bachelor's degree: An overview, *World Education News & Review* Jan/Feb 2004 (http://www.wes.org/ewenr/04Jan/Feature.htm); N. Clark, A practical guide to Bologna tools and instruments, *World Education News & Review* Jan/Feb 2005 (http://www.wes.org/ewenr/05Jan/practical.htm).

bzw. Deutschland, ein weiteres ausdrückliches Ziel der Reformen, wird dadurch jedoch sicherlich nicht gefördert.
Schließlich wird argumentiert, dass Bachelor- und Master-Abschlüsse auch die Chancen deutscher Absolventen auf dem internationaler Arbeitsmarkt verbessern werden. Zunächst ist keineswegs nachgewiesen, dass hier überhaupt ein Problem besteht. Und auch dem Laien dürfte klar sein, dass die Nutzung englischsprachiger Abschlussbezeichnungen alleine niemanden verleitet, deutsche Absolventen einzustellen. Vielmehr spielt dabei die Qualität der Ausbildung eine entscheidende Rolle, und hier war das deutsche Diplom eher ein Qualitätsmerkmal als ein Problem.[62] Im übrigen ist das zukünftig zu erstellende Diploma Supplement für einen Arbeitgeber inhaltlich wesentlich aussagefähiger als ein gestuftes Studiensystem, das angesichts der beschriebenen Uneinheitlichkeit kaum Hilfestellung bietet.

4. Verbesserung der Berufsqualifizierung

Auch wenn dies im Katalog der offiziellen Ziele kaum Niederschlag findet,[63] so soll die Bachelorisierung auch eine bessere Vorbereitung auf das Berufsleben und eine größere Praxisnähe bewirken. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften an den Universitäten. Dass hier Verbesserungen erforderlich sind, wird kaum bestritten. Aber es droht die Gefahr, dass Bachelor-Studiengänge zu einem ‚Studium light' im Vergleich zur bisherigen wissenschaftlichen Ausbildung werden, wenn nicht eine tatsächliche Neukonzeption, eine wirkliche Straffung und Fokussierung jeweils klar zu bestimmender Kerninhalte mit der Verkürzung der Studiendauer Hand in Hand geht.[64]
Für die Fachhochschulstudiengänge und Universitätsfächer mit stärkerer Berufsorientierung besteht jedoch die Gefahr, dass sich die derzeitige Situation verschlechtert. Während die Universitäten die Praxisanteile erhöhen, vergrößern die Fachhochschulen ihre Theorieanteile, da sie nicht nur auf den Beruf, sondern auch auf ein Masterstudium vorbereiten müssen und wollen.[65] Außerdem führt die Reduzierung der Studiendauer für viele Absolventen zu einer geringeren Qualifikation (s.o.), insbesondere wenn sie nicht die Chance erhalten, einen Master-Abschluss zu erreichen. Denn es sieht so aus, als ob im Zuge der Reform die zwar wichtigen, aber besonders zeitaufwändigen Studienelemente gekürzt würden, um überhaupt das Ziel eines Kurzstudiengangs erreichen zu können.[66]
In die gleiche Richtung weist die verringerte inhaltliche Bedeutung der Praxisphase. Diese wird im übrigen für die Studierenden schwerer zu organisieren sein, da das Zeitfenster enger ist, erst recht, wenn die Praxisphase im Ausland absolviert werden soll oder auch noch ein Auslandssemester damit zu kombinieren ist. Zu erwarten ist außerdem ein geringeres Interesse der Unternehmen, da die Dauer dieser Phase so kurz ist, dass die Praktikanten kaum produktiv eingesetzt werden können, so dass sie vor allem einen ‚Lästigkeitsfaktor' darstellen.
Die Folge ist ein Wettbewerbsnachteil für Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt (und vermutlich schlechtere Einstiegsgehälter[67]). Bislang rangierten deren Berufsmöglichkeiten irgendwo zwischen denen von Absolventen etablierter Ausbildungsberufe im dualen System

---

62 Akkreditierungsrat, *Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge* (verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung am 20. Juni 2001), S. 2.

63 S. z.B. KMK, *Laufbahnrechtliche Zuordnung. a.a.O.*: Diese weitreichende Reform des Studiums hat jedoch nur Aussicht auf Erfolg, wenn der Bachelor zu demjenigen Abschluss wird, an den sich i.d.R. eine erste berufliche Tätigkeit anschließt.

64 BUCH, SCHMIDT, *a.a.O.*, Abs. 10.

65 BMBF, *a.a.O.*, S. 29-30.

66 F. GRIGAT, Keine einheitliche Logik des Systems. Zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen, *Forschung und Lehre* 6/2005 (http://www.forschung-und-lehre.de).

67 METZNER, *a.a.O.*, S. 2, GRIGAT, *a.a.O.*

und denen von Diplom-, Magister- oder Staatsexamensabsolventen.[68] Und man kann davon ausgehen, dass im unmittelbaren Wettbewerb mit Diplominhabern der gleichen Studiengänge die meisten (zumindest 3-Jahres-) Bachelor-Absolventen ceteris paribus den kürzeren ziehen würden. Unter diesen Umständen wäre es kaum anzunehmen gewesen, dass die Studierenden Bachelor-Studiengänge wählen. Da Akzeptanz durch Studierende jedoch der entscheidende Erfolgsfaktor bei der Parallelität von Bildungsangeboten ist[69] verwundert es demnach nicht, dass alle Diplomstudiengänge abgeschafft und durch Bachelor-Studiengänge ersetzt werden. Denn wenn es nur noch den Bachelor gibt, wird die Wahlmöglichkeit ausgeschlossen und der Arbeitsmarkt sich zwangsläufig anpassen und die Absolventen aufnehmen müssen. Bis dahin müssen jedoch die nicht nur in Deutschland bestehenden Vorbehalte seitens der Arbeitgeber (inkl. der öffentlichen Hand)[70] insbesondere gegenüber verkürzten Studiengängen erst einmal überwunden werden.

Die Tatsache, dass derselbe Studiengang in einem Bundesland ggf. in 3 Jahren, in einem anderen in 4 Jahren absolviert werden kann, wird im übrigen das beschriebene Problem perpetuieren, wenn damit nicht eindeutig differenzierte Qualifikationen verbunden sind (der Qualifikationsrahmen differenziert nicht zwischen 3- und 4-Jahres-Bachelor). Nimmt man in dem Zusammenhang die Vorgabe der Berufsqualifizierung ernst und bezieht darin noch die ebenfalls berufsqualifizierenden Master ein, dann bedeutet dies, dass die Berufsbilder für viele Bachelor-Studiengänge überhaupt erst noch erfunden oder zumindest angepasst werden müssen.[71]

Die dem oft entgegen gehaltene Feststellung, dass bisherige Bachelor-Graduierte ihren Platz im Berufsleben gefunden haben, beweist zunächst einmal nichts, außer dass es auch für sie einen Arbeitsmarkt gibt. Denn welche Stellen ihnen qualitativ offen stehen und zu welchen Konditionen, ob nicht ein anderer Abschluss (z.B. Diplom) für sie vorteilhafter gewesen wäre, bleibt dabei wohlweislich außer Betracht. Vor allem aber müssen die Absolventen jener Studiengänge ihre Qualifikation erst noch unter Beweis stellen, deren Bachelorisierung besonders kritisch bewertet wird.[72]

D. Fazit

Am Ende dieser Analyse steht die ernüchternde Erkenntnis, dass die Jahrhundertreform der Einführung eines gestuften Hochschulsystems durch fehlende inhaltliche Auseinandersetzung, übereilte Umsetzung und starre Vorgaben keinen guten Start genommen hat. Dass bei solchen Vorhaben nicht alles rund laufen kann, ist verständlich. Aber die Art des Blindflugs, mit dem hier angebliche Ziele angesteuert werden, muss zwangsläufig zu Verwerfungen führen.

Dass die deutsche Hochschulbildung in vielen Bereichen der Entrümpelung und Neubesinnung bedarf, dürfte außer Zweifel stehen. Und dass hierbei ein gewisser Druck nicht schädlich ist, lehrt die Erfahrung. Aber dies alles hätte auch mit viel weniger Aufwand und Radikalität, mit weitaus größerer Autonomie der Hochschulen und besserer Begleitung durch die hochschulpolitischen Akteure bewerkstelligt werden können.

Insbesondere die Einführung des Bachelor als Regelabschluss führt zu einem grundlegenden Systemwechsel[73] mit weitreichenden und tiefgreifenden Veränderungen, die nicht nur in ihrer Tragweite offenbar nicht vorhergesehen wurden, sondern für die es auch kein klares Konzept

---

68 CHE, *Positionspapier 2, a.a.O.*, S. 4.

69 CHE/CHEPS, *a.a.O.*, S. 78-79.

70 BMBF, *a.a.O.*, S. 59 ff; *Bergen General Report, a.a.O.*, S. 3, 37-39, 52, *Communiqué, a.a.O.*, S. 2.

71 CHE, *Positionspapier 2, a.a.O.*, S. 2, SCHMOLL, *a.a.O.*, S. 1, J. KAUBE, Ihr geht alle in die Medien. Die deutschen Universitäten basteln an Berufsattrapen, *FAZ* 8. Mai 2004.

72 S. GRIGAT, *a.a.O.*

73 Zur Tragweite s. Z.B. REICHERT, TAUCH, *a.a.O.*, S. 47 ff.

gibt. Was daraus wird, bleibt dann im Zeitablauf den Zufällen politischer Mehrheiten überlassen.

Vor diesem Hintergrund ist die zynische Feststellung verständlich, dass *„Hochschulen und Wissenschaftspolitik am besten davon ausgehen sollten, dass gut die Hälfte dessen, was im Augenblick entschieden wird, sich in einigen Jahren als falsch herausstellen wird.“*[74] Aber angesichts der damit verbundenen enormen Ressourcenverschwendung ist es kein Trost, wenn langfristig offenkundige Fehler wie z.B. der Versuch, jeden noch so ungeeigneten Studiengang in ein dreijähriges Bachelor-Format hineinzuzwingen, oder der Staatsdirigismus einer Master-Quote, vor der geballten Expertenkritik einknicken werden.[75] Und schon gar nicht ist es hinnehmbar, eine Generation studentischer Versuchskaninchen die Fehler der Umstellung spüren zu lassen.[76]

Insgesamt erwecken die bisherigen offiziellen Aktivitäten den Eindruck, dass sie eigentlich vor allem auf die Schaffung eines auch international konkurrenzfähigen Master-Systems abzielten. Um den Master möglichst flexibel gestalten zu können, ist ein kürzerer erster Abschluss von Vorteil. Damit war das Grundgerüst für den Bachelor praktisch vorgegeben und auch für die Politik interessant, da sich hiermit scheinbar weitere wünschenswerte Nebenziele verwirklichen ließen.

Viel mehr Gedanken hat man sich aber offenbar lange Zeit zum Bachelor nicht gemacht, obschon gerade seine Einführung die einschneidensten Veränderungen nach sich zieht. So verwundert es nicht, dass zwar Einigkeit darüber herrscht, dass dieser Abschluss nur objektiv sinnvoll und subjektiv akzeptabel ist, wenn er tatsächlich berufsqualifizierend ist, aber keineswegs klar ist, was damit genau gemeint ist, zumal auch der Master diesem Anspruch genügen muss. Denn im Ergebnis impliziert die Bachelorisierung der Hochschulabschlüsse ein vollständig neues Verständnis von beruflicher Qualifizierung[77] und die Anpassung der anderen Ausbildungsangebote - Schule, Duales System, Fortbildung in Unternehmen -, um in das Bachelor-Master-System integriert zu werden.[78]

In der offiziellen Idealvorstellung ist das Bachelor-Studium geradezu ein echtes Bildungswunder. Denn es soll in sechs Semestern immer mehr Studierwillige nicht nur in das wissenschaftliche Arbeiten einführen (und damit auf ein Master-Studium vorbereiten), sondern auch erfolgreich all das vermitteln, was sie nicht für den ersten Job, sondern für eine lebenslange Berufskarriere benötigen, was offensichtlich vorher bei längeren Studien- (und Schul-)Zeiten nicht möglich war.[79]

In der Realität besteht hingegen die Gefahr, dass der Bachelor ein Billigstudium wird, das nicht nur den Studierenden, sondern der deutschen Gesellschaft und Wirtschaft insgesamt einen Bärendienst erweist, wenn die Hochschulen es nicht schaffen, das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit der Reduktion von Studieninhalten einerseits und einer zunehmenden inhaltlichen Komplexität und Entgrenzung anderseits erfolgreich zu überwinden.

Im Vergleich zum Master wird er sich deshalb nur dann als ernst zu nehmender Abschluss etablieren können, wenn er den Bedürfnissen der Wirtschaft entspricht und echte berufliche Perspektiven bietet. Zu befürchten ist jedoch, dass in vielen Kurzstudiengängen die Berufsqualifizierung allenfalls auf dem Papier besteht und eben viele Berufseinstiegsproblemfälle produziert werden wie früher, nur auf einem geringeren Bildungsniveau und entsprechend eingeschränkter Vielseitigkeit.

---

[74] METZNER, *a.a.O.*

[75] So STOLDT, *a.a.O.*

[76] S. KAUBE (2004), *a.a.O.*

[77] CHE, *Positionspapier 2, a.a.O.*, S. 4; METZNER, *a.a.O.*

[78] Der in Bergen verabschiedete *europäische* Qualifikationsrahmen erlaubt auch Zwischenabschlüsse (z.B. nach 2 Jahren).

[79] KAUBE (2005), *a.a.O.*

Die gleichzeitige Existenz von 6-, 7- und 8-semestrigen Bachelor-Abschlüssen für gleiche Studiengänge wird trotz der grundsätzlich wünschenswerten Flexibilität zudem den Umgang hiermit nicht erleichtern. Dabei wird abzuwarten sein, welche Rolle von Nicht-Hochschulen vergebene Bachelor-Abschlüsse spielen werden. Der Qualifikationsrahmen setzt hier bestimmte Standards fest, die jedoch noch genügend Spielräume lassen, sowohl für eine anspruchsvolle Gestaltung als auch für eine Nivellierung nach unten.
Die Hochschulen sind somit gefordert, ihren Bildungsauftrag und damit ihre Stellung in der Gesellschaft zu überdenken und ggf. neu festzulegen. Die im Rahmen des Bologna-Prozesses bis 2010 eingeräumten zeitlichen Spielräume sollten genutzt werden, die inhaltliche Aufarbeitung voranzutreiben statt sich einer schnellen, aber mangels ausreichender Vorbereitung in absehbarer Zeit revisionsbedürftigen Umsetzung zu rühmen. Dies würde es auch erlauben, Erfahrungen zu sammeln und hieraus zu lernen, statt das gesamte Hochschulbildungssystem als Experiment zu betrachten und damit ohne Not weitreichende negative Konsequenzen in Kauf zu nehmen.

Juni 2005