

Bettina Alesi und Nadine Merkator  
(Hg.)

## **Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen**

Internationalisierung, Strukturwandel,  
Berufseinstieg für Absolventen

**Reihe WERKSTATTBERICHTE**

**Bettina Alesi und Nadine Merkator**

**(Hg.)**

**Aktuelle hochschulpolitische Trends  
im Spiegel von Expertisen**

**Internationalisierung, Strukturwandel,  
Berufseinstieg für Absolventen**

WERKSTATTBERICHTE – Band 72

Internationales Zentrum  
für Hochschulforschung Kassel

Kassel 2010

## **WERKSTATTBERICHTE**

Copyright © Internationales Zentrum  
für Hochschulforschung Kassel  
Universität Kassel  
Mönchebergstr. 17, D-34109 Kassel

Redaktion: Christiane Rittgerott

Druck: Druckwerkstatt Bräuning + Rudert GbR, Espenau

ISBN: 978-3-934377-11-0  
Verlag Winfried Jenior  
Lassallestr. 15, D-34119 Kassel

## **Inhalt**

Einleitung: Der Stellenwert von Expertisen als begleitende Aktivität der Hochschulforschung <i>Barbara M. Kehm, Harald Schomburg und Ulrich Teichler</i>	5
Internationalisierung von Hochschule und Forschung: Politik, Instrumente und Trends in Europa und Deutschland <i>Bettina Alesi und Barbara M. Kehm</i>	13
Rascher Wandel mit offenem Ausgang: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems <i>Nadine Merkator und Ulrich Teichler</i>	77
Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland <i>Bettina Alesi, Harald Schomburg und Ulrich Teichler</i>	129



**Einleitung:**  
**Der Stellenwert von Expertisen als begleitende  
Aktivität der Hochschulforschung**

Barbara M. Kehm, Harald Schomburg und  
Ulrich Teichler

**I.**

Hochschulpolitik tut sich nicht ohne weiteres leicht mit Hochschulforschung. Nicht selten wird auf die Hoffnung gesetzt, dass politische Aussagen desto mehr überzeugen, je inbrünstiger und öfter sie wiederholt werden. Einzelbeobachtungen werden oft zu gesicherten Erkenntnissen hochstilisiert. Maßnahmen werden nicht selten als sichere Lösungen bisheriger Probleme gepriesen, ohne dass dafür viel mehr als die Hoffnung ihrer Protagonisten spricht. „Evidenzbasierte Politik“ ist keine Selbstverständlichkeit, und Spötter meinen, dass „politikbasierte Evidenz“ viel höher im Kurs stehe.

Ebenso tut sich Hochschulforschung nicht ohne weiteres leicht mit der Hochschulpolitik. Auf der einen Seite ist die Hochschulforschung in ein wissenschaftliches Umfeld eingebettet, in dem die Auseinandersetzung mit Fragen der Praxis oft als Mangel an Theoriebasiertheit gebrandmarkt wird und in dem nicht selten Finanzierung von Projekten aus Politik und Praxis als sicherer Indikator für zweitklassige Forschung abgetan wird. Auf der anderen Seite ist seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich auf Politik einlassen, nicht selten die Neigung ausgeprägt, sich expertokratisch zu gerieren und Politik als ignorant zu geißeln, wenn diese sich nicht umstandslos der vermeintlich richtigen wissenschaftlichen Einsicht anschließt.

**II.**

Bei näherem Hinsehen stellen wir jedoch fest, dass im Themenbereich „Hochschule“ günstige Voraussetzungen für einen Diskurs von Politik und Wissenschaft bestehen:

- Es gibt hochschulpolitische Akteure, die gerade wegen geringer direkter Macht- und Kontrollfülle den Stellenwert systematischer Analysen hoch schätzen, derartige Studien fördern und ihre Bedeutung daraufhin prüfen, ob sie An-

regungen für zukünftige Politiken implizieren. Dazu gehört zweifellos das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das seine hochschulpolitische Autorität stärker als die entsprechenden Länderministerien auf die Plausibilität seiner Konzepte stützen muss, und ebenfalls die Europäische Kommission, die bei gestaltenden Maßnahmen immer der Anforderung ausgesetzt ist, diese nach einiger Zeit evaluieren zu lassen, weil nur dann diese Maßnahmen – unverändert oder modifiziert unter anderem infolge der Ergebnisse der Evaluation – fortgeführt werden können.

- Hochschulen sind ein Ort reflektierender Praktiker. Obwohl wir im Hochschulalltag zuweilen erleben, dass die Akteure bei innerorganisatorischen Machtspielen ihre sonst gepflegten intellektuellen Mindestansprüche deutlich unterschreiten, gibt es doch auch viele Beispiele von besonders reflektierter Auseinandersetzung mit der eigenen Situation. Ein Zeichen dafür ist auch, dass die Grenzen zwischen Publikationen von Forschern einerseits und Praktikern andererseits im Themenbereich „Hochschulen“ besonders fließend sind.
- Hochschulforschung – wie auch andere gegenstandsdefinierte Bereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften – schöpft ihr Existenzrecht nicht ohne weiteres aus der Tradition von Disziplinen oder aus der Freiheit der Wissenschaft, sich jedem Gegenstand zuzuwenden. Sie verdankt ihre Entstehung und Förderung vielmehr dem Problembewusstsein, dass an den Hochschulen nicht alles naturwüchsig und selbstregulierend „läuft“. Auch wächst Hochschulforschung immer dann, wenn das Problembewusstsein über die Lage der Hochschulen zunimmt.
- In jüngster Zeit hat sich unter den Akteuren des Hochschulsystems die Vorstellung verbreitet, dass viele wichtige Fragen zu vielschichtig sind, um deren Analyse einfach auf Alltagsbeobachtungen zu stützen. Auch sind die Entscheidungsstrukturen so komplex geworden, dass genauere Aufarbeitungen der Situation immer häufiger für erforderlich gehalten werden. Auf der Suche nach Lösungen werden zwar immer Evaluationen aller Art etabliert, nimmt die Professionalisierung verschiedener Akteure an den Hochschulen zu und wird vermehrt der Rat von „Consultants“ gesucht, aber zweifellos wächst auch das Interesse an der Hochschulforschung.

### III.

Für die Hochschulforschung in Deutschland ist kennzeichnend, dass sie überwiegend anwendungsnah angesiedelt ist: Entweder außerhalb der Hochschulen (so das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München sowie die Forschungsbereiche innerhalb der Hochschul-Informationssysteme GmbH in Hannover und innerhalb des Centrums für Hochschulentwicklung in Gütersloh) oder innerhalb der Hochschulen in Verknüpfung mit praktischen Funktionen (so die Hochschuldidaktischen Zentren). Andererseits wird

innerhalb der wissenschaftlichen Einheiten der Hochschulen das Thema „Hochschule“ zumeist nur von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oder nur von kleinen Teams – und dann meistens auch nur für eine kurze Zeit – als Forschungsgegenstand gewählt.

Dass Hochschulforschung als ein Schwerpunktbereich einer Universität im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften gesehen und unterstützt worden ist, hat sich in Deutschland über mehrere Jahrzehnte hinweg nur an der Universität Kassel ergeben (und ist daneben an der Universität Halle-Wittenberg inzwischen für mehr als ein Jahrzehnt realisiert). Damit ist das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (vormals Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel) ein interessanter Fall, an dem beobachtet werden kann, wie Hochschulforschung operiert, die von der Unabhängigkeit der Forschung an Universitäten und von den Qualitätsansprüchen der Universität in Theorien und Methoden getragen wird und sich zugleich dem Anspruch der Praxisrelevanz ähnlich wie anwendungsnah institutionalisierte Forschung stellt.

#### IV.

Das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) ist eine zentrale interdisziplinäre Forschungseinrichtung der Universität Kassel. Die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. Teams sind für die Forschungsprojekte verantwortlich. In Kolloquien bzw. im gemeinsamen Entscheidungsgremium, dem Direktorium, kann gegenseitiger Rat erfolgen. Dass ein Projekt vor Beginn „grünes Licht“ vom Direktorium erhalten muss, wirkt nur selten hart eingrenzend, aber es erinnert an den Konsens über forschungsstrategische Grundsätze – und das heißt auch, zu eigenen oder von außen herangetragenem Ideen „nein“ zu sagen, wenn diese im Hinblick auf die Grundsätze voraussichtlich wenig ergiebig sein werden.

Das im Laufe der Jahre gewachsene forschungsstrategische Grundverständnis lässt sich als unabdingbare Verknüpfung von vier Elementen beschreiben:

- praxisrelevant,
- theoretisch ergiebig,
- empirisch anspruchsvoll und offen für überraschende Ergebnisse,
- zurückhaltend in der Formulierung praktischer Folgerungen.

*Praxisrelevant:* Diskurse von Politik und Praxis über Probleme der Hochschulen und über wünschenswerte Veränderungen werden ebenso wie externe Anfragen, ob das Internationale Zentrum für Hochschulforschung bestimmte Analysen durchführen könnte, mit Aufmerksamkeit geprüft, ob sie lohnenswerte Ausgangspunkte für eine zugleich theoretisch und methodisch anspruchsvolle wie auf Praxisrelevanz achtende Hochschulforschung sein können. Auch wird regelmäßig zu

klären versucht, welche Probleme „hinter dem Rücken“ des Bewusstseins der Akteure virulent sind. Schließlich wird versucht, sich anbahnende Probleme und neue Entwicklungsrichtungen so frühzeitig zu erkennen, so dass schon Untersuchungsergebnisse vorliegen, wenn ein entsprechendes öffentliches Problembewusstsein entsteht.

*Theoretisch ergiebig:* Aus der Fülle der verschiedenen potenziellen Forschungsthemen werden in der Regel von den Mitgliedern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung in Kassel nur diejenigen aufgegriffen, die interessante theoretische und methodische Erträge erwarten lassen. Dazu gehört erstens die Auseinandersetzung mit den Alltagstheorien der Akteure: Was wird als wichtiges Problem gesehen? Welche Ideen von einer wünschenswerten Funktionsfähigkeit der Hochschulen liegen dem zugrunde? Welche Ursachen für die wahrgenommenen Probleme werden vermutet? Welche Lösungen werden von den Maßnahmen erwartet, die zu ergreifen vorgeschlagen wird? Zweitens gehört es dazu, den Bestand wissenschaftlicher Konzeptionen daraufhin zu überprüfen, welches Erklärungspotenzial sie haben bzw. inwieweit sie durch ein zur Diskussion stehendes Forschungsprojekt weiterentwickelt werden können. Drittens wird in der Regel geprüft, wie ein Forschungsprojekt konzeptionell und methodisch so angelegt werden kann, dass es sich im Falle konkurrierender Konzeptionen zur Prüfung eignet, welche dieser Konzeptionen einen höheren Erklärungswert hat.

*Empirisch anspruchsvoll und offen für überraschende Ergebnisse:* Die Sicherung methodischer Qualität im Rahmen der bestehenden Bedingungen hat hohen Stellenwert – welche methodischen Vorgehensweisen auch immer gewählt werden. Aber darüber hinaus wird versucht, Forschungsprojekte so anzulegen, dass sie eine große Chance haben, Ergebnisse zu erbringen, die einerseits „Überraschungen“ sind gegenüber „conventional wisdom“ und andererseits „schneidend“ sind gegenüber kontroversen wissenschaftlichen „Lehrmeinungen“ und politischen Positionen.

*Zurückhaltend in der Formulierung praktischer Folgerungen:* Für die Diskussion der praktischen Folgerungen aus den gewonnenen Erkenntnissen empfiehlt sich Zurückhaltung, denn praktische Folgerungen lassen sich in der Regel nicht aus der wissenschaftlichen Interpretation von Forschungsergebnissen „ableiten“; sie sind im Diskurs der Akteure zu entwickeln, wobei sich die Plausibilität von Lösungsversuchen aber durchaus durch die Einbeziehung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Diskurs erhöhen kann.

## V.

Forschungsstrategische Grundsätze gelten im Prinzip als hilfreich, aber die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen sich im Forschungsalltag eingestehen, dass sie die an sich selbst gestellten Ansprüche nicht in allen Fällen erreichen. In der Hochschulforschung gibt es zweifellos viele im Prinzip interes-

sante Gegenstandsbereiche, für die die theoretischen Vorräte bescheiden sind. Auch verkünden seit zwei Jahrzehnten immer mehr potenzielle Förderer von Projekten aus Hochschulpolitik und -praxis, dass sie gerne „Evaluations-Studien“ hätten, bei denen es dann nicht ganz einfach ist, sich einer Dominanz der Bewertungsgesichtspunkte der Förderer bzw. der beobachteten Akteure zu entziehen. Hinzu kommen – das gilt nicht nur für die Hochschulforschung – die alltäglichen Insuffizienzen: Oft reichen die Mittel nicht für die volle Ausschöpfung der theoretischen und methodischen Potenziale, oder ein Forschungsprojekt „läuft halt schief“.

Forschungsstrategische Grundsätze helfen gerade bei solcher Forschung, die nach einer Balance von wissenschaftlichem Qualitätsanspruch und praktischer Relevanz sucht. Forschungsstrategie wirkt dann als Warnsignal, wenn Einseitigkeiten überhand zu nehmen drohen.

## **VI.**

Weitaus ungeschützter gegenüber verschiedenen Ansprüchen sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jedoch, wenn sie sich über das Terrain von Forschungsprojekten hinaus begeben. Expertisen sind das der Forschungsarbeit noch am nächsten liegende Genre. Denn ähnlich wie bei Forschungsarbeiten wird, ausgehend von leitenden Fragestellungen, der Fundus des vorhandenen Wissens durchforstet, sortiert und interpretativ eingeordnet. Aber es gibt doch klare Unterschiede: Eine Expertise mag durchgängig von einer externen Anfrage strukturiert sein. Sie kann in der Regel nicht da weniger gesicherte Aussagen vermeiden, wo die Ergebnisse der Forschung keinen sicheren Grund anbieten. Und die „Lehrmeinungen“ der Autorinnen und Autoren können ein höheres Eigengewicht bekommen als in der Forschung.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des INCHER-Kassel finden sich relativ häufig bereit, solche Expertisen zu erstellen. Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurden zum Beispiel Expertisen zu den folgenden Themen erstellt: Chancen und Probleme von „Credit Systems“; Studienkosten und –finanzierung; Tendenzen der Hochschulexpansion; die Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses; Wissenschaftskarrieren im internationalen Vergleich; Entwicklungen der Hochschulpolitik der Bundesregierung; Studiengangsentwicklung im Bologna-Prozess; die Datenlage über internationale Mobilität; Internationalisierungstrends; die Entwicklung der Hochschulforschung insgesamt oder in ausgewählten Bereichen, die professionelle Relevanz des Studiums und vorherrschende Konzepte von „Employability“, Akkreditierungssysteme und manche anderen Themen. Sie sind von einem bemerkenswert breiten Spektrum von Anregern und Förderern veranlasst worden.

Selbst wenn im einzelnen die Abgrenzung zwischen Forschungsprojekt und Expertise nicht eindeutig sein mag, zieht das Internationale Zentrum für Hoch-

schulforschung administrativ eine klare Trennlinie: Forschungsprojekte kommen nach gemeinsamer Beratung und mit gemeinsam getragenen „grünen Licht“ auf den Weg und erhalten auf verschiedene Weise institutionelle Unterstützung, während „Expertisen“ in der organisatorischen und wissenschaftlichen Verantwortung der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. der jeweiligen Teams erstellt werden.

Auf den ersten Blick könnten die Forschungsarbeit als dienstliche Tätigkeit und die Expertisen als „private“ Tätigkeit bezeichnet werden. Da das Feld der „Expertisen“ von „Gefälligkeitsgutachten“ und „Bekenner“-Texten vermint ist, bei denen bestimmte Wertungen und Thesen mit passenden Befunden unterlegt, aber nicht passendes „Sperrgut“ stiefmütterlich behandelt oder gar ignoriert werden, sehen sich die Expertisen schreibenden Mitglieder von INCHER-Kassel dem kollegialen Rat ausgesetzt, durch Expertisen nicht ihre Glaubwürdigkeit für die Forschungstätigkeit zu gefährden. Damit ist dann die Tätigkeit doch nicht mehr „privat“. Und so gehört es auch bei Expertisen dazu, trotz kräftigerer Entfaltung der eigenen Meinungen und trotz mancher kühner Thesen auf begrenzt gesichertem Terrain deutlich zu machen, wie weit der Stand des Wissens zu dem behandelten Thema bestimmte Positionen auch in Frage stellt und widerlegt. Insofern stellt sich die Frage nach der Plausibilität bestimmter Ausgangsthesen doch ähnlich wie in Forschungsprojekten.

## VII.

In dieser Publikation werden drei neuere Expertisen von Mitgliedern des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung vorgestellt. Sie werden hier vom INCHER-Kassel publiziert, weil auf spezifische externe Anfragen hin der Versuch unternommen worden ist, ausgiebige Sachstandberichte in Themenbereichen zu erstellen, in denen umfassende Forschungsarbeiten bisher fehlen. Sie bieten – bei sichtbar individuellen Herangehensweisen der Autorinnen und Autoren – einen breiten und keineswegs stromlinienförmigen Fundus an einschlägigen Informationen zu aktuell diskutierten Themen.

## VIII.

In der Expertise „Internationalisierung von Hochschule und Forschung“ zeigen Bettina Alesi und Barbara M. Kehm Trends der Internationalisierung von Hochschulen. Im Kern ihrer Expertise werden politische Diskussionen, Empfehlungen und Programme dargestellt. So werden auf der europäischen Ebene Aktivitäten von UNESCO, Europarat, OECD, der Europäischen Union und der im Bologna-Prozess kooperierenden nationalen Minister ebenso behandelt wie auf der deutschen Ebene die Aktivitäten verschiedener einflussreicher Akteure. Dabei diskutieren die Autorinnen, welche Folgen und Nebenfolgen die vorherrschenden Politi-

ken zeitigen. Die spezifischen Wertvorstellungen und Änderungswünsche der Autorinnen sind auf den letzten vier Seiten des etwa 60-seitigen Textes gebündelt. Die Expertise wurde im Jahre 2009 auf Anregung und mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung (HSB) erstellt. Sie war eine von zehn Expertisen, die von der HSB als Informations- und Diskussionsgrundlage für Überlegungen veranlasst wurden, die 2010 in ein Memorandum „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ mündeten. Die HSB veröffentlichte die Expertise 2010 als Arbeitspapier in ihrer Reihe „Demokratische und Soziale Hochschule“ (Alesi, Bettina und Kehm, Barbara M. Internationalisierung von Hochschule und Forschung Düsseldorf 2010 [Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 209]).

## **IX.**

In der Expertise „Rascher Wandel mit offenem Ausgang“ analysieren Nadine Merkator und Ulrich Teichler Entwicklungstrends, Diskussionen und Politiken zur Differenziertheit des Hochschulsystems in Deutschland im internationalen Vergleich. Behandelt wird dabei der Stellenwert von formalen Merkmalen wie Hochschularten und Stufen von Studiengängen und von informellen Merkmalen der Konfiguration des Hochschulwesens wie Ränge in der Reputation und Profile in der sachlichen Gestaltung. Durch die Expertise zieht sich die These, dass die Diskussion in Deutschland über Art und Maß wünschenswerter Differenziertheit sehr von der Befürchtung getrieben wird, dass die traditionelle moderate Differenziertheit ein großes Hindernis auf dem Wege zu internationalen Spitzenleistungen in der Forschung sei; dies erschwere eine offene Diskussion über vielfältige Lösungsmöglichkeiten für Art und Ausmaß struktureller Differenziertheit.

Die Expertise wurde im Jahre 2009 ebenfalls auf Anregung und mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung erstellt. Sie war eine von zehn Expertisen, die die HSB als Informations- und Diskussionsgrundlage für Überlegungen veranlasst wurden, die 2010 in ein Memorandum „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ mündeten. Die HSB veröffentlichte die Expertise 2010 als Arbeitspapier in ihrer Reihe „Demokratische und Soziale Hochschule“ (Merkator, Nadine und Teichler, Ulrich: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. Düsseldorf 2010 [Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 205]).

## **X.**

In der Expertise „Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland“ gehen Bettina Alesi, Harald Schomburg und Ulrich Teichler der Frage nach, welche quantitativen und qualitativen Änderungen sich in Deutschland im Gefolge der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse abzeichnen. Nach Auswertung verschiedener Arbeitgeber- und Hochschulabsolventenstudien werden insbesondere die Ergebnisse einer Studie von INCHER-Kassel über den Verbleib von Bachelor- und Master-Absolventen des Jahrgangs 2007 inner-

halb der ersten beiden Jahre nach Studienabschluss ausgewertet. Dabei werden weiteres Studium, die Übergänge von Studium zur Berufstätigkeit sowie Entwicklungen von Beschäftigung und beruflicher Tätigkeit in der Berufsstartphase untersucht. Die Expertise wurde angeregt und gefördert von der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), die die Bundesregierung zu den Themen Bildung, Forschung und Innovation berät. Die Expertise „Humankapital der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland“ war Teil der Vorarbeiten für das EFI-Jahresgutachten 2010. Die Expertenkommission fragte – ausgehend von der Einschätzung, dass die in Deutschland relativ geringe Akademikerquote die Innovationsfähigkeit auf die Dauer in Frage stellen würde – nach den Folgen des Bologna-Prozesses für die Entwicklung von Absolventenzahlen, Qualifikationsebenen, Kompetenzen und beruflicher Tätigkeit von Absolventen.

Die auf Veranlassung der Expertenkommission Forschung und Innovation erarbeiteten Studien wurden unter Herausgeberschaft der EFI im Rahmen der Reihe „Studien zum deutschen Innovationssystem“ veröffentlicht. Sie sind auf der Website der EFI (<http://www.e-fi.de>) unter dem jeweiligen Jahr der Veröffentlichung zugänglich.

## **XI.**

Die Überarbeitung der Expertisen für die vorliegende Publikation erfolgte mit Unterstützung des INCHER-Kassel. Dagmar Mann und Susanne Höckelmann übernahmen die Bearbeitung von Texten, Grafiken und sorgten für das Layout; Christiane Rittgerott war verantwortlich für editorische Qualität.

Besonderer Dank gilt den Verantwortlichen bei der Hans-Böckler-Stiftung und der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) für die Bereitschaft, die von ihnen publizierten Expertisen für eine erneute Veröffentlichung in überarbeiteter Fassung frei zu geben.

# **Internationalisierung von Hochschule und Forschung:**

## **Politik, Instrumente und Trends in Europa und in Deutschland**

**Bettina Alesi und Barbara M. Kehm**

### **1 Einleitung**

Das Thema Internationalisierung hat, selbst nach fast drei Jahrzehnten erhöhter Aufmerksamkeit, nichts von seiner Brisanz verloren und es scheint auch nichts darauf hinzudeuten, dass dieser „Höhenflug“ sich in naher Zukunft abschwächen wird. Verschiedene, zum Teil sich überlappende Entwicklungen haben insbesondere seit Beginn der 1990er Jahre verstärkt zur Relevanz des Themas beigetragen: die im Zusammenhang mit der fortschreitenden Globalisierung zu verzeichnenden Aktivitäten im Hochschulsektor, die Bemühungen um eine stärkere Koordinierung der europäischen Bildungssysteme im Zuge der Errichtung eines Europäischen Hochschul- und Forschungsraums unter Beteiligung der EU-Organen sowie die wachsende Präsenz weiterer internationaler Organisationen (OECD, Europarat, UNESCO), die mit je eigenen Zielsetzungen zunehmend die europäische Hochschulpolitik prägen.

Zugleich verdankt das Thema Internationalisierung seine Popularität aber auch der Tatsache, dass es als Querschnittsthema mit so vielen anderen Aspekten der Hochschulpolitik eng verknüpft ist (vgl. Teichler 2007, S. 11). Um nur einige Beispiele herauszugreifen: Reformen im Bereich der Qualitätssicherung, der Hochschulsteuerung oder der Ziele von Studium und Lehre mit Bezug zur Kompetenzentwicklung und dem Arbeitsmarktbezug sind an sich keine „internationalen“ Themen, sondern wurden in vielen europäischen Ländern auf nationaler Ebene ohne expliziten Rekurs auf „Internationalisierung“ behandelt – ihr Emporheben auf die intergouvernementale oder supranationale Ebene seit den Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie hat jedoch zur Erhöhung ihrer Relevanz beigetragen und der Druck, in diesen Bereichen messbare oder handfeste Ergebnisse zu erzielen, ist im Zuge der Errichtung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums mit Sicherheit deutlich gestiegen.

Internationalisierung wird daher die Funktion eines Katalysators zugeschrieben (Kehm 2002, S. 12), der Reformprozesse im Hochschulsektor beschleunigt. Zugleich werden unter dem Deckmantel der Internationalisierung aber vielfach auch strittige Themen auf die innenpolitische Tagesordnung gesetzt bzw. auch umgesetzt, die sonst nur schwer gegen den Willen der Opposition durchsetzbar wären (vgl. Teichler 2007, S. 27 und Martens und Wolf 2006). Internationalisierung kann daher in den nationalen Bildungssystemen auch eine Alibi-Funktion einnehmen.

Im Rahmen dieser Expertise werden zunächst die wichtigsten Entwicklungen der grenzüberschreitenden Hochschulkooperation in Europa seit den 1970er Jahren kurz skizziert. Anschließend werden Genese, Evolution und die wichtigsten Zielsetzungen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie als die aktuellsten und zugleich folgenreichsten Entwicklungen für die europäische Hochschulpolitik behandelt. Schließlich wird die in Deutschland verfolgte Internationalisierungsstrategie in den größeren Rahmen internationaler Trends und Entwicklungen im Hochschulbereich eingebettet.

Ziel der Expertise ist es, aufzuzeigen, wie die Internationalisierungsdiskussion und -praxis – und zwar insbesondere die Entwicklungen der letzten 20 Jahre – die Hochschulen geprägt haben. Es soll zunächst ein aktuelles Bild der Internationalisierungsdebatte entworfen werden, um auf dieser Basis Empfehlungen ableiten zu können.

Vorab noch eine kurze Anmerkung zur Terminologie:

In der Literatur findet sich häufig eine begriffliche Abgrenzung des Terminus „Internationalisierung“ vom Terminus „Globalisierung“, einhergehend mit der Zuordnung von Aktivitäten entweder zu der einen oder anderen Dimension (vgl. Teichler 2007, S 52; Knight 2004):

- Während Internationalisierung stärker die Dimension des Zwischenstaatlichen anspricht, wobei die Idee und die Aufrechterhaltung der Nation implizit mitgedacht ist – Respektierung kultureller Vielfalt ist eine Folge davon – wird der Terminus Globalisierung stärker dann verwendet, wenn die Überwindung von staatlichen Grenzen bis hin zur völligen Entstaatlichung gemeint ist. Eine mögliche Folge wäre die Homogenisierung von Kulturen (Scott 1998). Der Terminus „Internationalisierung“ wird daher in der Regel häufiger dann verwendet, wenn Kooperation gemeint ist, wohingegen bei „Globalisierung“ viel stärker der Aspekt des Wettbewerbs mitschwingt.
- Dementsprechend werden Aktivitäten, die stärker einen Kooperationsbezug aufweisen, der Internationalisierungsdimension zugeordnet (physische Mobilität, wissenschaftliche Kooperation, wissenschaftliche Traditionen des Wissenstransfers) und Aktivitäten, die eine Wettbewerbskomponente beinhalten, unter Globalisierung diskutiert (Marktsteuerung, transnationale Angebote von Studiengängen, kommerzieller Wissenstransfer).

Der Terminus „Europäisierung“ kann nach Teichler (2007, S. 52) beide Dimensionen aufweisen. Häufiger wird er jedoch als regionale Variante der Internationalisierung verwendet. Mit Bezug auf die Welt außerhalb Europas impliziert er aber zugleich häufig Abgrenzung (Teichler 2007, S. 52). Von Europäisierungspolitik wird auch im Zusammenhang mit dem wachsenden Einfluss supranationaler Organisationen gesprochen sowie mit der Absicht, einerseits „das Gemeinsame in Europa voranzutreiben, und andererseits, die Vielfalt Europas zu pflegen“ (Teichler 2010, S. 53).

Im Rahmen dieser Expertise wird der Begriff „Internationalisierung“ als Oberbegriff für alle Aktivitäten mit grenzüberschreitendem Bezug verwendet, also nicht nur für Aktivitäten, die dem Kooperationsparadigma verpflichtet sind, sondern auch für all jene Entwicklungen, die aus dem verstärkten internationalen Wettbewerb resultieren. Wann immer möglich, soll jedoch versucht werden, eine Präzisierung vorzunehmen.

## **2 Entwicklungen und Trends auf europäischer und internationaler Ebene**

### **2.1 Die Hochschulpolitik des Europarates, der UNESCO und der OECD**

#### *2.1.1 Die Politik von Europarat und UNESCO zu Anerkennungsfragen*

Der Europarat wurde 1949 mit dem Ziel, die Menschenrechte, die parlamentarische Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit in ganz Europa zu schützen, gegründet. Als Grundlage dafür gelten die Europäische Konvention für Menschenrechte sowie weitere Referenztexte zum Schutz des Einzelnen. Ein weiteres Ziel ist es auch, das Bewusstsein für die kulturelle Identität und Vielfalt Europas zu fördern. 1954 wurde das so genannte Europäische Kulturabkommen vom Europarat aufgelegt, das mittlerweile von 47 Staaten unterzeichnet wurde.

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) wurde 1946 als Sonderorganisation der Vereinten Nationen gegründet. Ihr Ziel ist es, die Zusammenarbeit auf den Gebieten Bildung, Erziehung, Kultur, Wissenschaft und Kommunikation weltweit zu fördern. Mittlerweile gehören ihr weltweit 191 Mitgliedstaaten an. Die Konventionen der UNESCO haben normativen Charakter und zielen darauf ab, in die Gesetzgebung der Mitgliedstaaten aufgenommen zu werden (Ischinger 2008, S. 3).

Beide Organisationen haben sich u. a. mit Fragen der Anerkennung im Hochschulbereich beschäftigt und im Laufe der Jahre insgesamt sechs Konventionen mit Relevanz für europäische Länder<sup>1</sup> aufgelegt:

---

<sup>1</sup> Darüber hinaus hat die UNESCO noch vier weitere Konventionen aufgelegt, die andere Regionen der Welt betreffen.

- Council of Europe 1953: European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities, European Treaty Series No. 15, Paris, 11 December 1953;
- Council of Europe 1956: European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No. 21, Paris, 15 December 1956;
- Council of Europe 1959: European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, European Treaty Series No. 32, Paris, 14 December 1959;
- UNESCO 1976: International Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States bordering on the Mediterranean, Nice, 17 December 1976;
- UNESCO 1979: Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the European Region, Paris, 21 December 1979;
- Council of Europe 1990: European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No 138, Rome, 6 November 1990.

Anfang der 1990er Jahre wurden Verhandlungen zwischen den beiden Organisationen aufgenommen, ihre Konventionen zusammenzuführen und zu novellieren – das Ergebnis war die 1997 unterzeichnete „Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region“, die auch unter der Bezeichnung Lissabon-Konvention bekannt ist (Council of Europe 1997). Neu an dieser Konvention ist u. a., dass die Mitgliedstaaten des Europarats und der UNESCO sich zu einer Transparenz und Gerechtigkeit der Anerkennungsverfahren verpflichteten und ein dafür geschaffenes Netzwerk (ENIC) mit der Überwachung beauftragt wurde (vgl. Walter 2006, S. 114).

Für die Teilnehmerstaaten am Bologna-Prozess ist die Ratifizierung der Lissabon-Konvention verpflichtend. Neben der Lissabon-Konvention sind die UNESCO und der Europarat auch noch anderweitig in den Bologna-Prozess involviert:

- die UNESCO gemeinsam mit der OECD mit Bezug auf die Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung (siehe unten).
- Der Europarat sieht sich als Brücke zwischen den bereits früh am Bologna-Prozess teilnehmenden europäischen Staaten und den Mitgliedstaaten des Europäischen Kulturabkommens, denen nach der Berlin-Konferenz die Möglichkeit zur Mitgliedschaft eröffnet wurde. Weiterhin möchte der Europarat eine Diskussionsplattform zwischen Regierungs- und Nichtregierungsvertretern im Rahmen des Bologna-Prozess bereitstellen, da sowohl ESIB<sup>2</sup> als auch die

---

2 National Unions of Students in Europe.

EUA<sup>3</sup> einen Beobachterstatus im Rahmen des Europarates innehaben (Reinalda und Kulesza 2006, S. 58).

### 2.1.2 Die Politik von UNESCO und OECD zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung

Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ist die Nachfolgeorganisation der OEEC (Organisation for European Economic Cooperation), eine mit Unterstützung der Vereinigten Staaten und Kanada 1947 gegründete Organisation zur Koordinierung des Marshall-Plans für den Wiederaufbau Europas nach dem Zweiten Weltkrieg. Da nach der Abwicklung des Marshall-Plans weiterhin Austauschbedarf in wirtschaftlichen Fragen zwischen den Mitgliedsländern bestand, wurde die OEEC 1961 in die OECD überführt. Die OECD hat 30 Mitgliedsländer, die zu den führenden Industrienationen zählen. Ihre Ziele sind die Förderung des nachhaltigen Wirtschaftswachstums, Erhöhung der Beschäftigung, Steigerung des Lebensstandards, Sicherung der finanziellen Stabilität, Unterstützung der Entwicklung anderer Länder und die Ausweitung des Welthandels auf multilateraler und nichtdiskriminierender Grundlage. Die OECD unterstützt aufgrund ihrer Expertise und ihrer umfassenden Forschungsprojekte, Analysen und statistischen Erhebungen Regierungen und berät sie in verschiedenen Angelegenheiten. Die Aktivitäten der OECD münden beispielsweise in formellen Übereinkommen oder Standards und Richtlinien. Die Arbeitsweise der OECD ähnelt der Offenen Methode der Koordinierung, die im Rahmen der Lissabon-Strategie eingeführt wurde (Reinalda und Kulesza 2006, S. 60).

Bildungsfragen im Rahmen der OECD sind im Laufe der Jahre zunehmend wichtiger geworden. Das Hauptanliegen der OECD ist es, „Strategien zu identifizieren, die das Humankapital erhöhen“ (Ischinger 2008, S. 4). 1968 wurde das CERi (Centre for Educational Research and Innovation) eingerichtet und 1992 folgte die Errichtung eines selbständigen Direktorats für Bildung. Die OECD entwickelt vornehmlich Indikatoren und erstellt regelmäßig Statistiken über das Bildungswesen. Seit 1992 wird „Education at a Glance“ durch die OECD jährlich herausgegeben, ein Standardwerk, das Vergleichsdaten über die Performanz der Bildungssysteme in den Mitgliedstaaten liefert. Mit Bezug auf die grenzüberschreitende Hochschulbildung hat die OECD verschiedene Untersuchungen durchgeführt, und im Ergebnis zu einer internationalen Initiative aufgerufen, einen Rahmen für die grenzüberschreitende Qualitätssicherung und Akkreditierung zu entwickeln.

Auch die UNESCO hat sich mit der Rolle der Hochschulbildung im Zusammenhang mit der Globalisierung beschäftigt und ihre Position u. a. in einem Dokument „Higher Education in a Globalized Society“ veröffentlicht (UNESCO

---

3 European University Association.

2004). Im Unterschied zum „kommerziellen Aspekt der GATS-Politik“ sei die Rolle der UNESCO mit Bezug auf die grenzüberschreitende Hochschulbildung in der Förderung der kulturellen Werte und der Vielfalt zu sehen (Ischinger 2008, S. 4).

OECD und UNESCO haben zwischen 2003 und 2005 gemeinsam Richtlinien für die grenzüberschreitende Hochschulbildung entwickelt, eine Kooperation, die, angesichts der sehr unterschiedlichen Ausrichtung beider Organisationen, als „historisches Ereignis“ betrachtet wird (Ischinger 2008, S. 5).

Die wichtigsten Ziele der Richtlinien sind (vgl. UNESCO 2005):

- Studierende sollen vor der Gefahr der Falschinformation, vor minderwertigen Angeboten und vor Hochschulabschlüssen mit begrenzter Anerkennung geschützt werden;
- die internationale Gültigkeit und Verwendbarkeit von Qualifikationen soll durch Lesbarkeit und Transparenz erhöht werden;
- transparente, kohärente, faire und zuverlässige Anerkennungsverfahren sollen geschaffen werden, um die Belastung für mobile Personen möglichst gering zu halten und
- die Kooperation zwischen nationalen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen soll intensiviert werden.

Die Richtlinien sprechen Empfehlungen für verschiedene Gruppen aus: für Regierungen, Hochschulen und andere Anbieter von grenzüberschreitender Hochschulbildung, Studierendenorganisationen, Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen, Agenturen, die sich mit Fragen der Anerkennung beschäftigen, und Berufsverbände. Die Richtlinien sind rechtlich nicht bindend, allerdings besteht die Erwartung, dass ihre Umsetzung durch die Mitgliedstaaten auch tatsächlich erfolgt.

## 2.2 Hochschulkooperation unter der Ägide der EG und EU

In den Gründungsverträgen zur Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) von 1951 und zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) von 1957 (so genannte „Römische Verträge“) wurden zunächst keinerlei Zuständigkeiten im Bereich der Hochschulpolitik auf supranationaler Ebene vorgesehen. Soweit (Berufs-)Bildung überhaupt erwähnt war, stand sie unter dem Vorzeichen ökonomischer Erwägungen, denn die Europäische Gemeinschaft verstand sich in ihren Anfängen als ein rein wirtschaftlicher Zusammenschluss:

- Artikel 56 des EGKS-Vertrags regelt Umschulungsmaßnahmen im Falle drohender Arbeitslosigkeit durch neue technische Verfahren in der Kohle- und Stahlindustrie;
- In Artikel 41 des EWG-Vertrags ist eine Koordinierung der Bestrebungen in der Landwirtschaft u. a. im Bereich der Berufsbildung vorgesehen;

- In Artikel 118 des EWG-Vertrags wird die Kommission aufgefordert, u. a. im Bereich der beruflichen Ausbildung und Fortbildung eine koordinierende Funktion zu übernehmen;
- Artikel 57 des EWG-Vertrags regelt die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise.

Die Zuständigkeiten der EG im Bereich der Berufsbildung wurden wiederholt vor dem Europäischen Gerichtshof verhandelt. Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielten die Artikel 128 und 235. Als Folge einiger Gerichtsurteile wurde später auch die allgemeine Bildung unter die Berufsbildung subsumiert, was den Gemeinschaftsorganen ermöglichte, auch in diesem Bereich in Form von Bildungsprogrammen tätig zu werden (vgl. Fahle 1989, S. 17ff.).

In Artikel 128 des EWG-Vertrags werden die Zuständigkeiten der EG in der Berufsbildung festgehalten. Demnach stellt der Rat „allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf“. Die Frage, was genau unter „allgemeine Grundsätze“ und „Durchführung einer gemeinsamen Politik“ zu verstehen ist, wurde wiederholt vor dem Europäischen Gerichtshof verhandelt. Für Bereiche, die durch Artikel 128 nicht abgedeckt waren – dazu gehörte nach Meinung einiger Mitgliedstaaten auch die Hochschulpolitik – konnte Artikel 235 hinzugezogen werden. Die „Generalklausel“ des Art. 235 war für diejenigen Fälle gedacht, die bei der Verabschiedung des EWG-Vertrages nicht bedacht wurden und für die im Nachhinein Regelungsbedarf festgestellt wurde (vgl. Fahle 1989, S. 21).

Erste Ansätze einer Kooperation im Hochschulbereich auf europäischer Ebene können frühestens auf Anfang der 1970er Jahre datiert werden. 1971 trafen die Bildungsminister der Mitgliedstaaten erstmalig zusammen, um Möglichkeiten der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene auch im Bereich der allgemeinen Bildung auszuloten. Es folgten zwei weitere Treffen sowie die Einrichtung eines permanenten Bildungsausschusses (bestehend aus Vertretern der Mitgliedsstaaten und der EG-Kommission). Das Ergebnis dieser Aktivitäten war das 1976 ins Leben gerufene „Aktionsprogramm für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich“. De Wit und Verhoeven (2001) sehen mit der Verabschiedung dieses Programms die erste von drei Phasen europäischer Zusammenarbeit im Hochschulbereich eingeläutet.

Das Aktionsprogramm zeigte die wichtigsten Ziele für eine Bildungspolitik auf Gemeinschaftsebene auf und bildete somit die Basis für die zukünftige Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen Bildung (de Wit und Verhoeven 2001, S. 180). Ein Teilbereich befasste sich mit der Hochschulbildung. Vorrangig ging es hier um die Erleichterung und Förderung der Mobilität, aber auch Fragen der Anerkennung von Studienphasen und Zeugnissen und die Entwicklung gemeinsamer Studien- und Forschungsprogramme wurden behandelt. Die EG-Kommission wurde beauftragt, die Zusammenarbeit zu fördern, allerdings wurden ihre Kompetenzen dahingehend beschränkt, „intergouvernementale und transnationale Kon-

sultationstreffen sowie Studien und Forschungen zu initiieren und durchzuführen“ (Schink 1993, S. 52).

Dieses Programm bildete die Vorlage für die 1976 gestarteten „Gemeinsamen Studienprogramme“ (GSP), dem Vorläuferprogramm von ERASMUS, dem Mobilitätsprogramm der Europäischen Union im Hochschulbereich. Hauptaugenmerk lag auf der Mobilität, es gab jedoch auch erste Ansätze für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und für gemeinsame Curriculumentwicklung, Aktivitäten, die später unter ERASMUS deutlich ausgebaut werden sollten.

In dieser ersten Phase bildungspolitischer Zusammenarbeit kam es nach de Wit und Verhoeven (2001) zu einer schrittweisen Annäherung zwischen den Mitgliedstaaten. Bildung auf gesamteuropäischer Ebene anzusiedeln war jedoch noch sehr umstritten, da in den Mitgliedstaaten die Vorstellung von der EG als einer primär wirtschaftlichen Gemeinschaft immer noch sehr dominant war. Zugleich aber bahnte sich auch ein Umdenkprozess an: So wurden auf dem Pariser Gipfel von 1972 umwelt-, regional-, sozial- und entwicklungspolitische Fragen thematisiert (Schink 1993, S. 44). Weiterhin wurde festgestellt, dass es sich bei der wirtschaftlichen Zusammenarbeit nicht um einen Selbstzweck handele, sondern sie „*dem übergeordneten Ziel einer Verbesserung der Lebensbedingungen*“ dienen müsste (Schink 1993, S. 45.)

Mit der Auflage von COMETT (1986)<sup>4</sup> und ERASMUS (1987) durch die EG-Kommission beginnt nach de Wit und Verhoeven (2001) die zweite Phase der Zusammenarbeit im Hochschulbereich in der EG. Neben der Absicherung der Rechtmäßigkeit, Bildungsprogramme auf gemeinschaftlicher Ebene zu lancieren,<sup>5</sup> fand zu diesem Zeitpunkt im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Unterzeichnung der Einheitlichen Europäischen Akte, EEA, 1986<sup>6</sup> auch ein Bewusstseinswandel auf allen Ebenen statt, dass zur Errichtung eines gemeinsamen Binnenmarktes Bereiche wie Sozial-, Umwelt- oder Bildungspolitik ebenfalls auf

---

4 Das Programm betrifft die Aus- und Weiterbildung im Technologiesektor.

5 Die EG-Kommission schlug Aktionsprogramme, auch im Hochschulbereich, unter Artikel 128 vor. Das hätte den Vorteil gehabt, dass eine einfache Mehrheit zur Verabschiedung der Programme genügt hätte, im Unterschied zu Artikel 235, der Einstimmigkeit im Ministerrat erforderte. In ihrer Interpretation, dass Hochschulbildung unter Berufsbildung subsumierbar sei, wurde die EG-Kommission zwar in einigen Urteilen vom Europäischen Gerichtshof unterstützt. Mit Bezug auf das ERASMUS-Programm, das auch Forschungsaktivitäten beinhaltete, sah der Europäische Gerichtshof in Artikel 128 jedoch keine ausreichende Grundlage, so dass die Hinzunahme von Artikel 235 für erforderlich befunden wurde (vgl. Fahle 1989, S. 82ff.; de Wit und Verhoeven 2001; Schink 1993).

6 In der Einheitlichen Europäischen Akte wurde die Schaffung des Binnenmarktes bis zum 1.1.1993 verpflichtend geregelt. Sie ist eine Vertragsreform der bestehenden EG-Verträge. Formalrechtlich wurden keine weiteren supranationalen bildungspolitischen Kompetenzen den bestehenden Verträgen hinzugefügt, allerdings kam es infolge des veränderten politischen Klimas zu einer „*extensiven Nutzung des bestehenden Gemeinschaftsrechts*“ (Fahle 1989, S. 15f.).

supranationaler Ebene verhandelt werden müssten (Fahle 1989, S. 15 f.; van der Wende und Huisman 2004, S. 19).

Im ERASMUS-Programm wurden bestehende Ansätze zur Mobilität<sup>7</sup> und Kooperation erweitert und im Rahmen von Pilotprojekten Maßnahmen entwickelt, die in der heutigen Internationalisierungsdiskussion eine zentrale Rolle spielen, wie beispielsweise das European Credit Transfer System (ECTS) zur Sicherung der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen oder gemeinsame Doppel-diplom-Programme.

Ein langjähriger Beobachter der Entwicklungen in der Internationalisierung kommt zu dem Schluss, dass nicht einfach ein regelmäßiger Trend zu einem „Mehr an Internationalisierung“ existiert, sondern Internationalisierung vielmehr in „*qualitativen Sprüngen*“ vonstatten geht (Teichler 2007, S. 28ff.). Einen solchen qualitativen Sprung habe auch das ERASMUS-Programm bewirkt:

- Mit der Ausweitung inhereuropäischer Mobilität im Hochschulbereich, u. a. durch das ERASMUS-Programm, wurde die in der Nachkriegszeit dominante Form der vertikalen Mobilität (Studienaufenthalte von Personen aus Entwicklungsländern in den Industrienationen) sukzessive durch horizontale Mobilität (Studienaufenthalte in Zielländern mit einem relativ ähnlichen Entwicklungsstand wie das Herkunftsland) verdrängt.
- Mobilität war nicht mehr eine „exotische Ausnahme“, sondern wurde zunehmend zu einer „normalen Option“ (Teichler 2010, S. 59).
- Vereinzelt internationale Aktivitäten der Hochschulen wurden mehr und mehr durch eine systematische Herangehensweise ersetzt.

Ergebnisse einer Studie Mitte der 1990er Jahre legen den Schluss nahe, dass ERASMUS und weitere EU-Bildungsprogramme auch die Politiken der Mitgliedstaaten beeinflusst haben, indem sie die Entwicklung von Internationalisierungsstrategien befördert haben (Kälvemark und van der Wende 1997).

De Wit und Verhoeven (2001) stellen auch für die zweite Phase bildungspolitischer Zusammenarbeit im Wesentlichen eine Fortführung des Kooperationsparadigmas der ersten Phase fest. Obwohl die EG-Kommission ihre Position deutlich ausbauen konnte (die Urteile des Europäischen Gerichtshofs haben eine rechtliche Grundlage für die Durchführung gemeinschaftlicher Aktivitäten, auch im allgemeinbildenden Bereich, geschaffen und die finanzielle Ausstattung der Programme konnte deutlich erhöht werden), so sind nach wie vor sowohl der Subsidiaritätsgedanke als auch der Respekt vor der Vielfalt der nationalen Hochschulsysteme unangefochtene Prinzipien hochschulpolitischer Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

---

<sup>7</sup> Außer über ERASMUS wurde die Mobilität im Hochschulbereich auch über andere Programme gefördert wie beispielsweise COMETT (Praktikantenplätze in Unternehmen) und LINGUA (Mobilitätsstipendien für Lehramtsstudierende).

Der Grund, weshalb im Vertrag über die Europäische Union (Maastricht-Vertrag) von 1992<sup>8</sup>, der nach de Wit und Verhoeven (2001) den Beginn der dritten Phase europäischer Hochschulkooperation markierte, es dennoch für wichtig befunden wurde, bildungspolitische Zuständigkeiten der EU-Organe nicht mehr nur auf Gerichtsurteile zu basieren, sondern sie formalrechtlich in einem Vertragswerk zu verankern, muss nach Ansicht von Experten auch in den taktischen Überlegungen der Mitgliedstaaten gesucht werden. Die Mitgliedstaaten wollten durch die eindeutige Festlegung von Kompetenzen weitergehende Ambitionen der Kommission unterbinden.

Im Maastricht-Vertrag wurde also die Zuständigkeit der Union für die allgemeine Bildung dadurch, dass sie erstmals kodifiziert wurde (Art. 126), einerseits erheblich erweitert, andererseits wurden ihre Kompetenzen zugleich aber auch deutlich auf bestimmte Bereiche beschränkt, nämlich auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen zu den Politiken der Mitgliedstaaten. Die Mitglieder bleiben souverän in der Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme und in der Wahl der Inhalte. Die EU-Organe sollen die Zusammenarbeit fördern und zu einer qualitativ hochstehenden Bildung in der Gemeinschaft beitragen. Neben Art. 126 für die allgemeine Bildung wurden im Maastricht-Vertrag in Artikel 127 auch die Zuständigkeiten der EU-Organe für die berufliche Bildung festgelegt. Artikel 126 und 127 ersetzen den früheren Artikel 128 des EWG-Vertrags. Im Vertrag von Amsterdam von 1997 wurden Artikel 126 und 127 mit geringfügigen Änderungen übernommen und fungieren seitdem als Artikel 149 und 150.

Eine Wende zeichnete sich jedoch bereits im Vorfeld des Maastricht-Vertrags ab. Zwischen 1991 und 2000 entstanden mehr als zehn Memoranden, Kommunikationen, Grünbücher, Weißbücher u. Ä., mit deren Hilfe die Kommission versuchte, „die europäische Debatte über Hochschulpolitik über eine Synthetisierung von Wissen zu beschleunigen“ (Walter 2007, S. 25). Das für den Hochschulbereich wohl wichtigste Dokument dieser Zeit war das „Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft“ von 1991 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1991). Hier wird, angesichts des zu realisierenden europäischen Binnenmarktes, ein wesentlich größerer Bedarf an Akademikern mit internationaler Erfahrung für die Gemeinschaft prognostiziert. Für diesen Personenkreis wird „das gesamte Europa im Gegensatz zu den einzelnen Nationalstaaten ein natürlicher Einsatzbereich“ sein. Unter Wahrung des Grundsatzes der Subsidiarität sieht sich die Kommission in der Rolle eines „Katalysators“, der „die Zusammenarbeit und gemeinsame Aktionen erleichtert“.

Im Unterschied zu den Anfängen europäischer Bildungszusammenarbeit in den 1970er Jahren, als noch die Sozialisationsfunktion von Bildung und ihr Beitrag zum kulturellen Zusammenhalt in Europa hervorgehoben wurde, stand in diesem

---

8 Der Maastricht-Vertrag wurde 1992 unterzeichnet und trat am 1.11.1993 in Kraft.

Dokument viel stärker die Qualifikationsfunktion von Bildung im Vordergrund: Schink (1993, S. 101) fasst die Entwicklung sehr treffend folgendermaßen zusammen:

„Das selbstverständlich schon vorher vorhandene Wissen um den Zusammenhang von Bildung und wirtschaftlicher Produktivität wird durch den anzustrebenden Binnenmarkt für Arbeitskräfte der nationalen Konkurrenzorientierung entzogen und auf europäischer Ebene reformuliert. Die aufgezeigte Verdichtung in der Semantik europäischer Hochschulpolitik folgt insofern den realen Verdichtungen wirtschaftlicher Verflechtung, wie sie durch das Binnenmarktprogramm vorangetrieben worden ist.“

Obwohl viele Vertreter von Hochschulen und Regierungen zunächst gegen das ökonomische Leitbild im Memorandum argumentierten (van der Wende und Huisman 2004, S. 20), zeigte sich in der Folge, dass etliche Mitgliedstaaten die wirtschaftliche Bedeutung von Hochschulbildung zunehmend selbst hervorhoben. Dies könne, so Neave und van Vught, an der Tatsache abgelesen werden, dass Hochschulen zunehmend mehr Autonomie gewährt wurde, um sie für die Herausforderungen der Zeit fit zu machen (Neave und van Vught 1991, zit. in Huisman und van der Wende 2004, S. 350).

In der Folge von Maastricht kam es Mitte der 1990er Jahre zu einer Rationalisierung, Reorganisation und Ausweitung der Gemeinschaftsprogramme (de Wit und Verhoeven 2001): Die bis dahin eigenständigen Programme sowie eine Reihe neuer Aktionslinien wurden unter dem Dach von drei übergreifenden Programmen zusammengefasst: SOKRATES für die allgemeine Bildung, LEONARDO DA VINCI für die berufliche Bildung und YOUTH für Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren. Nach einer zweiten Auflage wurden die Programme für allgemeine und berufliche Bildung zwischenzeitlich in einem einzigen übergreifenden Programm für lebenslanges Lernen zusammengeführt.

Anhand der Wirkung des SOKRATES-Programmes soll im Folgenden etwas genauer auf die Internationalisierungsimpulse, die die Gemeinschaftsprogramme ausgelöst haben, eingegangen werden (vgl. Kehm 2006). Das unter dem Dach des SOKRATES I-Programms weiterlaufende ERASMUS-Programm beinhaltete einerseits eine Fortschreibung alter Maßnahmen und Zielsetzungen (Förderung der Mobilität von Studierenden und Dozenten und – geknüpft an größere Erwartungen an deren Wirkung – Curriculumentwicklung und Anerkennung von Studienleistungen) und andererseits auch neue Aspekte in Bezug auf Antragstellung und Management der Fördermaßnahmen. Ab dem Wintersemester 1997/1998 wurde:

- zwischen den einzelnen, am Förderprogramm teilnehmenden Hochschulen und der Europäischen Kommission ein so genannter „Hochschulvertrag“ abgeschlossen, der ein Gesamtpaket sämtlicher internationaler Aktivitäten schnürte und die ehemals auf der Fachbereichsebene abgeschlossenen Verträge ersetzte.
- von den Hochschulen zudem die Formulierung einer Erklärung zur Europäischen Bildungspolitik („European Policy Statement“) angefordert, in der ver-

deutlich werden musste, wie die beantragten SOKRATES-Aktivitäten sich in die Gesamtstrategie europäischer Aktivitäten der Hochschulen einordnen. Damit sollte insbesondere die Leitungsebene der Hochschulen zur Verfolgung einer kohärenteren Internationalisierungsstrategie bewegt werden.

Kehm (2006, S. 75f.) spricht von einer „managerialistischen Wende des Sokrates-Programms“ infolgedessen eine stärkere strategische Ausrichtung, eine Professionalisierung der Strukturen und eine bessere finanzielle Ausstattung mit Bezug auf die Internationalisierungsaktivitäten zu beobachten waren:

- die Auswahl der Partnerhochschulen orientierte sich stärker an „gegenseitigem Vertrauen sowie Gleichheit und Qualität der Partnerschaften“;
- Anerkennungsfragen wurden wichtiger;
- es wurden mehr Ressourcen für die Internationalisierung seitens der Hochschulen zur Verfügung gestellt, die beispielsweise zu einer finanziellen und personellen Aufwertung der Akademischen Auslandsämter führte, oder es wurden Leitungsfunktionen für internationale Angelegenheiten geschaffen.

Mit Bezug auf die nationale Politikebene stellen van der Wende und Huisman (2004, S. 22) fest, dass im Unterschied zur Wirkung, die ERASMUS als eigenständiges Programm in den 1980er Jahren auf die nationalen Politiken ausgeübt hatte, die Wirkung von ERASMUS unter dem SOKRATES I-Programm eher bescheiden ausfiel. Zu diesem Zeitpunkt (Ende der 1990er Jahre) wurde im Rahmen der Programm-Evaluation festgestellt, dass die meisten Mitgliedstaaten bereits über Internationalisierungspolitiken verfügten und ERASMUS zumeist eine Ergänzung dieser Politiken darstellte.

Neben dem SOKRATES-Programm gab es in den 1980er und 1990er Jahren noch eine Reihe anderer Programme, die die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in Europa und auch weltweit förderten:

- das COMETT-Programm;
- die EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung;
- gemeinsame Mobilitätsprojekte von Unternehmen und Universitäten im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI;
- das TEMPUS-Programm für die Kooperation mit Universitäten aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion, Südosteuropa und der Mittelmeerregion.

Abschließend kann auch für die dritte Phase europäischer Hochschulkooperation festgehalten werden, dass sie, trotz Erstarkens des ökonomischen Leitmotivs im Zuge der Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes, in ihren Grundzügen weiterhin dem Kooperationsparadigma verpflichtet war und im Wesentlichen auf

der Förderung der Mobilität und der Netzwerkbildung fußte.<sup>9</sup> Dabei handelt es sich um Bereiche, die für die Souveränität der Mitgliedstaaten keine Bedrohung darstellen. Weil die Kommission diese eher randständigen Gebiete besetzt hat und weil sie damit so erfolgreich war, konnte sie vermutlich ihre Position sukzessive ausbauen (de Wit und Verhoeven 2001).

### **2.3 Hochschulkooperation im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie**

Angesichts des jahrzehntelangen Pochens auf nationalstaatliche Souveränität im Bildungsbereich seitens der Mitgliedstaaten und der systematischen Abwehr jeglicher Harmonisierungsbestrebungen durch die EU-Kommission, mögen die aktuellen Konvergenzbestrebungen, die mit dem Treffen der Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens in Paris-Sorbonne 1998 ihren Anfang genommen haben, verwunderlich erscheinen. Auch der etwas später vom Europäischen Rat initiierte Lissabon-Prozess weist Züge einer Koordinierung auf supranationaler Ebene auf, die bis vor kurzem undenkbar gewesen wäre.

Um diese neue Dynamik im Hochschulsektor nachvollziehen zu können, ist nicht nur der Rückblick auf die Einbettung beider Prozesse in die Geschichte europäischer Hochschulkooperation notwendig, sondern es müssen auch die aktuellen ökonomischen und politischen Entwicklungen in einer globalen Perspektive einbezogen werden.

#### *2.3.1 Die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu Beginn der Jahrtausendwende*

Zwei wichtige Aspekte, die über Europa hinausgehen, haben die europäische Hochschullandschaft in den letzten beiden Jahrzehnten wesentlich geprägt:

- ein sich weltweit entwickelnder Markt für Hochschulbildung;
- Reformen in der Steuerung und im Management der Hochschulen.

#### *Der globale Markt für Hochschulbildung*

Seit nunmehr ca. zwei Jahrzehnten ist eine verstärkte Zunahme des Wettbewerbs im Hochschulsektor festzustellen sowie eine damit einhergehende Deregulierung oder Entstaatlichung der Hochschulen. Die traditionell in vielen europäischen Ländern staatlich finanzierte und gesteuerte Hochschulbildung sieht sich zunehmend der Konkurrenz einer breiten Palette nichtstaatlicher Anbieter, auch auslän-

---

<sup>9</sup> Zwar wurde in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre mit mehr Nachdruck versucht, die Zusammenarbeit im Bereich der Curriculumentwicklung zu fördern, der Erfolg entsprechender Aktivitäten ist bis heute jedoch eher bescheiden geblieben (van der Wende und Huisman 2004, S. 22).

discher Provenienz, ausgesetzt (vgl. Hahn 2003): Firmenhochschulen und multinationale Unternehmen der Unterhaltungsbranche (z.B. Disney Corporation), die zumeist im Bereich der Weiterbildung tätig sind, virtuelle (Fern-)Universitäten, die ein breit differenziertes Klientel – vom klassischen jungen Studenten bis hin zum berufstätigen Teilzeitstudenten – ansprechen, oder Hochschulkonsortien, die Angebote verschiedener europäischer Mutteruniversitäten virtuell anbieten (beispielsweise EuroPace2000). Neben der „borderless education“ (Middlehurst u.a. 2000) von E-learning-Anbietern finden zunehmend auch andere Formen transnationaler Angebote Verbreitung wie beispielsweise „Offshore“- oder „Branch“-Campus (Errichtung von Hochschulniederlassungen im Ausland) oder Franchising (Lizenzieren der Verleihung akademischer Grade an ausländischen Hochschulen). Im Unterschied zu den klassischen Universitäten zeichnen sich diese neuen Anbieter durch eine wesentlich stärkere Gewinn- sowie Zielgruppenorientierung aus. Weltweit führend sind hier britische, australische und amerikanische Hochschulen, die überwiegend im asiatisch-pazifischen Raum, aber zunehmend auch in osteuropäischen Ländern tätig sind. Aber auch europäische Länder wie Dänemark, Deutschland, Frankreich und die Niederlande haben ihre Internationalisierungsstrategien stärker dem ökonomischen Kalkül untergeordnet und versuchen, auf dem Hochschulexportmarkt mitzumischen (van der Wende und Huisman 2004, S. 22).

Die rasanten Veränderungen im IKT-Bereich aber auch eine steigende Nachfrage nach Hochschulbildung weltweit bei entsprechend knappem Angebot, insbesondere in Schwellenländern, und nicht zuletzt die Aufnahme der Hochschulbildung in das GATS (General Agreement on Trade in Services), dem Regelwerk der Mitglieder der Welthandelsorganisation für eine fortschreitende Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen, können als Ursachen für diese zunehmende Denationalisierung und Kommerzialisierung von Hochschulbildung benannt werden (Hahn 2003).

Diese verstärkte Wahrnehmung eines globalen Aktionsfeldes in der Hochschulbildung und der Wille, auf dem globalen Hochschulmarkt auch zukünftig wettbewerbsfähig sein zu können,<sup>10</sup> wird als eine Hauptursache für die Bemühungen zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums gesehen. Dabei scheint die Überlegung im Raume gestanden zu haben, dass ein konzertiertes europäisches Agieren erfolversprechender ist: Nicht nur die Größenordnung<sup>11</sup> eines Eu-

---

10 Die EU hat nicht nur ihre führende Rolle als attraktivste Zielregion für studentische Mobilität an die USA verloren, sondern sieht sich zusätzlich auch mit einem „brain drain“ ihrer eigenen besten Köpfe in die USA konfrontiert (Marginson und van der Wende 2007, S. 45).

11 Der Europäische Hochschulraum ist von seiner Anzahl an Hochschulen und Studierenden in etwa zu vergleichen mit den beiden anderen wichtigen Konkurrenten: den USA und China. In der EU gibt es 3300 Hochschulen, europaweit sind es ca. 4000. Die Anzahl der Studierenden in der EU betrug 12,5 Millionen und europaweit ca. 17 Millionen im Jahr 2000. In den USA wurden im Jahr 2006 4216 Hochschulen (mit Zwei- und Vierjahresprogrammen) und 17,3 Millionen Studierende

ropäischen Hochschulraums, sondern auch die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs und des Austauschs guter Praxis werden als Vorteile im Vergleich zu einem isolierten Vorgehen einzelner Mitgliedstaaten gesehen. Der Bologna-Prozess kann daher sowohl als Konsequenz der als auch als Antwort auf die Globalisierung und einige ihrer negativen Implikationen gelesen werden (Cerych 2002).

Ein neues Phänomen der 1990er Jahre, das mit der fortschreitenden Globalisierung auch in Europa Einzug gehalten hat, ist, wie bereits erwähnt, die wettbewerbliche Ausrichtung einiger, v. a. forschungsintensiver Universitäten. Dadurch kommt es zuweilen zu einer Kreuzung zwischen Wettbewerbs- und Kooperationsparadigma: Während im europäischen Binnenverhältnis die Internationalisierungsstrategien weiterhin vornehmlich dem Kooperationsparadigma verpflichtet sind, werden Aktivitäten auf dem weltweiten Hochschulmarkt in viel stärkerem Maße durch das Wettbewerbsparadigma strukturiert (van der Wende 2001, Kehm 2006, S. 78).

#### *Reformen in der Steuerung und im Management der Hochschulen*

Eine zweite Entwicklung, die in den 1990er Jahren in einigen europäischen Ländern parallel zur beschleunigten Globalisierung erfolgte, war der partielle Rückzug des Staates aus der Steuerung und Finanzierung der Hochschulen.<sup>12</sup> In Deutschland beispielsweise fanden erste Überlegungen zu einer Deregulierung im Hochschulrecht Ende 1992 auf einer Tagung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) statt. Die hier in Gang gesetzte Debatte kulminierte in der Verabschiedung des neuen Hochschulrahmengesetzes 1998, das „einen deutlichen Rückzug des Staates aus der allzu engen Kontrolle und Regulierung der Hochschulen“ brachte (Kehm 2006).

Die Zunahme des Wettbewerbs auf dem globalen Hochschulsektor bei gleichzeitiger Sorge um die mangelnde Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende dienten auch hier u. a. als Motor des Reformprozesses. Hinzu kamen die Finanzkrise und eine Legitimationskrise der Universitäten gegenüber Staat und Gesellschaft. „Von einer gestärkten Hochschulleitung und einem managerialistischen Ansatz erhoffte man sich, die Hochschulen in strategische Akteure auf dem internationalen oder gar globalen Feld zu verwandeln“ (Kehm 2006, S. 67 ff.).

---

gezählt (de Wit 2008, S. 167 und 199f., zit. in Marginson 2009, S. 316). In China studierten im Jahre 2005 21,3 Millionen Studierende (World Bank 2007, zit. in Marginson 2009, S. 316).

<sup>12</sup> Neue Steuerungsinstrumente wurden eingeführt: Akkreditierung neuer Studiengänge, Qualitätssicherung durch Evaluation, Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Landesregierungen, Kontraktmanagement.

### 2.3.2 Der Bologna-Prozess

#### *Sorbonne-Erklärung 1998: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*

Was die Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens dazu bewogen hat, in Sorbonne-Paris die Schaffung eines „offenen europäischen Raums für Hochschulbildung“ zu fordern und die anderen europäischen Mitgliedstaaten dazu aufzurufen, sich ihnen anzuschließen und gemeinsam eine „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ (Sorbonne-Erklärung 1998) vorzunehmen, wird in der Literatur in der Regel unter zwei Aspekten diskutiert: Neben dem bereits erwähnten Argument, dass eine Einschätzung sich durchzusetzen begann, wonach eine gesamteuropäisch konzertierte Aktion die beste Strategie sei, um sich im globalen Hochschulmarkt zu positionieren – in der Sorbonne-Erklärung wird von der Verbesserung der „internationalen Anerkennung und Attraktivität<sup>13</sup> unserer Bildungssysteme“ gesprochen –, kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: wie Neave und Amaral (2008) es sehr treffend ausdrückten, bietet diese intergouvernementale Initiative eine „heaven-sent opportunity“, um innenpolitische Reformen anzustoßen.

In die gleiche Richtung geht auch die Argumentation von Martens und Wolf (2006, S. 156), die aufgrund einer Befragung politischer Akteure ihre Hypothese belegen konnten, dass die Bildungsminister die intergouvernementale Initiative in Paris-Sorbonne als strategisches Instrument genutzt haben, um „mit internationaler Hilfe Druck auf die innenpolitischen Gegner auszuüben“. Laut Martens und Wolf (2006, S. 156) wählten sie dabei bewusst einen intergouvernementalen Weg (die EU-Kommission wurde erst 2001 offiziell in den Bologna-Prozess eingebunden, zu einem Zeitpunkt, als die wesentlichen Zielsetzungen schon ausformuliert waren), um „den angestrebten Zugewinn an innenpolitischen Handlungsspielräumen nicht mit deren externer Einschränkung bezahlen zu müssen“.

In ähnlicher Weise argumentieren auch andere Hochschulforscher (Alesi u.a. 2005, Witte 2006), die für Deutschland beispielsweise die Thematik überlanger Studienzeiten oder hoher Studienabbrecherquoten als nationale Zugaben zum Bologna-Prozess und seiner Umsetzung in Deutschland identifizieren. Neave und Amaral (2008, S. 45) lassen die Frage offen, inwieweit den unterzeichnenden Staaten (der Bologna-Erklärung) diese Möglichkeit der Funktionalisierung des Bologna-Prozesses für heikle innerstaatliche Problemstellungen bereits im Vorfeld klar und deutlich vor Augen schwebte: „It remains unclear how far governments signed Bologna in full and prior awareness of the advantages that could be reaped on the home front from such leverage“.

---

13 Attraktivität kann als der „weniger konkurrenzorientierte Begriff für Wettbewerb“ gelesen werden (Teichler 2005, S. 134).

Die Sorbonne-Erklärung stellte bereits weitgehend die Weichen für die Maßnahmen und Zielsetzungen europäischer Zusammenarbeit, die später in der Bologna-Erklärung deutlicher ausformuliert wurden. Mit der Feststellung, dass Europa „nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist“, sondern auch ein „Europa des Wissens“ sein müsse, wird an das gewandelte Funktionsverständnis innerhalb der Gemeinschaft angeknüpft. Unter erneutem Rekurs auf die Wahrung nationaler Vielfalt und Unterschiede wird eine „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ anvisiert – damit war jedoch, wie zunächst befürchtet, nicht ein Einebnen der substanziellen Unterschiede in den Studiensystemen gemeint, sondern lediglich eine Angleichung der Strukturen. Die vier Bildungsminister verpflichteten sich, sich für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen „um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (Sorbonne-Erklärung 1998, S. 2). Dies sollte durch ein gestuftes Studiensystem – ein Modell, das sich nach Ansicht der Unterzeichnenden weltweit durchzusetzen scheint – realisiert werden.

*Bologna-Erklärung 1999: Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*

Auch in der Bologna-Erklärung, die von 29 europäischen Ländern unterzeichnet wurde, wird der europäische Integrationsgedanke – auch angesichts der anstehenden Osterweiterung der Gemeinschaft – hervorgehoben. Es gebe ein wachsendes Bewusstsein für die „Notwendigkeit der Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas“. In der Bologna-Erklärung wird zudem die doppelte Funktion von (Hochschul-)Bildung deutlicher ausformuliert als in der Sorbonne-Erklärung, nämlich die „Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften“ und die „arbeitsmarktbezogene Qualifizierung“. Sprach man in der Sorbonne-Erklärung noch von „internationaler Anerkennung und Attraktivität unserer Bildungssysteme“ so wird in der Bologna-Erklärung auch hier eine deutlichere Formulierung bezüglich eines der übergeordneten Ziele des Europäischen Hochschulraums gewählt: „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“.

In der Bologna-Erklärung wird statt von „Harmonisierung“ von „größerer Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ gesprochen. Zusätzlich wird auch die Achtung der Autonomie der Universitäten angesprochen. Die sechs Maßnahmen, auf die sich die 29 Unterzeichnerstaaten einigten, waren:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (auch durch die Einführung eines Diploma Supplements);
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (undergraduate und graduate);
- Einführung eines Leistungspunktesystems (beispielsweise das ECTS);

- Förderung der Mobilität durch Überwindung von Hindernissen;
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung durch Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden;
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich.

*Prag-Kommuniqué 2001: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum*

Neben der Aufnahme weiterer Staaten (insgesamt 33) wurde die Europäische Kommission als Vollmitglied in den Prozess einbezogen. Zwar wurde sie bereits im Vorfeld aufgrund ihrer Expertise und der langjährigen Erfahrungen mit den EU-Bildungsprogrammen konsultiert, allerdings hat sie mit dem Erlangen der Vollmitgliedschaft auch „erstmalig explizit Stellung zu ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess und zu dem Beitrag, den die EU insgesamt dazu leisten kann,“ bezogen (Walter 2006, S. 146). Die EU-Kommission ist beispielsweise finanziell an einigen Projekten beteiligt (z.B. Trends-Studien, verschiedene Tagungen und Workshops; zudem ist sie um die Herstellung von Synergien zwischen dem Bologna-Prozess und verschiedenen Fördermaßnahmen in den EU-Bildungsprogrammen bemüht). Die Aktivitäten und Initiativen, die sie in den Bologna-Prozess einbringen möchte, sind stärker wettbewerbsorientiert – beispielsweise Rankings – (vgl. Teichler 2010), weswegen Experten auch davon sprechen, dass „der Preis für die strategische Einbindung der Kommission in der Beschleunigung der Ökonomisierung der Hochschulpolitik“ besteht (Martens und Wolf 2006, S. 159).

Neben der EU-Kommission wurden 2001 in Prag noch vier weitere Organisationen als Konsultationspartner in den Bologna-Prozess einbezogen: der Europarat, die European University Association (EUA), die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) und die National Unions of Students in Europe (ESIB).

Auch das Prager Kommuniqué folgt im Wesentlichen den Leitideen der Sorbonne- und Bologna-Erklärungen. Neu ist die Selbstverpflichtung, „Hochschulausbildung als ein öffentliches Gut zu betrachten“, deren Förderung eine vom „Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist und bleibt“. Damit hat eine der zentralen EUA-Positionen, die auf der Konferenz der EUA in Salamanca (2001) festgeschrieben wurde – dort zwar nicht unter der Bezeichnung „public good“, sondern „public responsibility“ – Eingang in das Prag-Kommuniqué gefunden (vgl. Walter 2006, S. 142).

Zu den bereits bestehenden sechs Maßnahmen, die im Prager Kommuniqué noch weiter ausformuliert und konkretisiert wurden, sind drei weitere Maßnahmen hinzugekommen:

- die Förderung des lebenslangen Lernens;
- die Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden als „kompetente, aktive und konstruktive Partner“, einschließlich der Aufforderung, die soziale Dimension im Bologna-Prozess zu berücksichtigen. Diese Formulierungen

spiegeln zentrale Forderungen aus der Göteborg-Erklärung (2001) von ESIB wider (vgl. Walter 2006, S. 144);

- die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums: In diesem Zusammenhang wurde die Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens angeregt. Zudem wurden die Mitgliedstaaten zu einer „Zusammenarbeit bei der Bewältigung der möglichen Folgewirkungen und der Gestaltung der Perspektiven einer transnationalen Bildung“ aufgerufen.

Im Prager Kommuniqué wird ein höheres Gewicht auf die Qualitätssicherung gelegt. Unter dem Hinweis, dass „Qualität die grundlegende Bedingung für das Vertrauen in den europäischen Hochschulraum, für seine Relevanz, für Mobilität, Kompatibilität und Attraktivität ist“, rufen die Bildungsminister zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, nationalen Einrichtungen und dem European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) bei der Einführung gemeinsamer Rahmegrundsätze auf.

#### *Berlin-Kommuniqué 2003: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*

Die Zahl der teilnehmenden Staaten wuchs in Berlin auf 40. Zudem wurde eine weitere internationale Organisation, UNESCO/CEPES, als Konsultationspartner aufgenommen.

Inhaltlich bekannten sich die Mitgliedstaaten auch im Berlin-Kommuniqué zu den bekannten Grundsätzen europäischer Zusammenarbeit. Explizit ausformuliert wurde erstmals die Forderung, dass „die internationale Hochschulzusammenarbeit und der wissenschaftliche Austausch in erster Linie von akademischen Werten geprägt sein sollten“. Bekräftigt wird zudem erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses, die als „Stärkung des sozialen Zusammenhalts, Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“ expliziert wird. Zugleich wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass die soziale Dimension mit der „Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit in Einklang gebracht werden muss“. Unter dem Vorzeichen des parallel zum europäischen Hochschulraum entstehenden Forschungsraums wurde eine zehnte Maßnahme in den Bologna-Prozess aufgenommen: Doktorandenausbildung als dritter Zyklus. Hierbei erfolgte die Aufforderung, den Aufbau von Doktorandennetzwerken als Exzellenzzentren zu fördern und sie „zum besonderen Merkmal des Europäischen Hochschulraums zu machen“. Auch wurde davon ausgegangen, dass der Europäische Hochschulraum vom Europäischen Forschungsraum profitieren werde, „so dass die Grundlagen eines Europa des Wissens gefestigt werden“.

Bis zum Jahre 2005 wurden drei prioritäre Maßnahmen festgelegt: Qualitätssicherung, gestuftes Studiensystem und verbesserte Anerkennungsverfahren von Studienabschlüssen und -abschnitten. Für die am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten wurde die Ratifizierung des Lissabon-Abkommens verpflichtend festge-

legt und somit eine zentrale Forderung des Europarats in das Berlin-Kommuniqué aufgenommen (Walter 2006, S. 152).

*Bergen-Kommuniqué 2005: Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*

Das Treffen der Minister in Bergen zur Halbzeit des Bologna-Prozesses diente in weiten Teilen einer Bestandsaufnahme und Zwischenbilanz des Erreichten, insbesondere mit Bezug auf die drei prioritären Zielsetzungen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung. In der Erklärung wurde von erheblichen Fortschritten bei deren Umsetzung gesprochen:

- Das zweistufige Studiensystem sei weitgehend eingeführt und in den meisten Ländern seien mehr als die Hälfte der Studierenden in den neuen Studiengängen eingeschrieben;
- Fast alle Länder hätten Vorkehrungen für ein Qualitätssicherungssystem getroffen, das sich an den im Berlin-Kommuniqué festgelegten Kriterien orientierte;
- 36 der 45 teilnehmenden Staaten hätten inzwischen die Lissabon-Konvention ratifiziert.

Die Umsetzung der drei Maßnahmen solle auch in der nächsten Zukunft Vorrang haben. Als wichtigste Aufgaben wurden im Bergen-Kommuniqué festgelegt:

- Dem übergreifenden dreistufigen Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum wurde zugestimmt. Bis 2010 sollen nationale Qualifikationsrahmen erarbeitet werden, die mit dem übergreifenden dreistufigen Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum übereinstimmen. Bis 2007 soll mit der Arbeit daran begonnen werden. Auch die Abschlüsse auf Doktorebene sollen an den übergeordneten Qualifikationsrahmen angepasst werden. Die Entwicklung von strukturierten Promotions-Studiengängen wurde ange-regt, allerdings sollte eine Überregulierung vermieden werden.
- Den von ENQA vorgeschlagenen „Standards und Leitlinien für die Qualitätssi-cherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG) wurde zugestimmt. Das vor-geschlagene Modell für die Begutachtung von Qualitätssicherungsagenturen soll auf nationaler Ebene eingeführt werden.

Fünf neue Teilnehmerstaaten wurden aufgenommen, so dass der Teilnehmerkreis auf 45 stieg. Zudem wurden drei weitere Institutionen als Beobachter und Konsultationspartner aufgenommen: ENQA, Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) und Education International (EI).

*Londoner Kommuniqué 2007: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*

Auf der Londoner Ministerkonferenz rückte das Thema Mobilität wieder stärker in den Vordergrund. Dabei wurde trotz gewisser Fortschritte seit 1999 auch ein drin-

gender Handlungsbedarf in bestimmten Feldern festgestellt: Es gelte weiterhin, deutliche Anstrengungen zum Abbau der bekannten Mobilitätshindernisse zu unternehmen: Zuwanderungsbestimmungen (einschließlich Visa-Procédere, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis), Anerkennungsfragen, fehlende finanzielle Anreize und Ruhestandsregelungen. In diesem Zusammenhang rückte auch die soziale Dimension stärker ins Blickfeld. Erstmals wurden konkrete Maßnahmen in diesem Bereich angeregt wie die Erstellung von nationalen Aktionsplänen. Es wurde vorgesehen, dass die Länder auf der nächsten Ministerkonferenz über nationale Strategien und politische Leitlinien berichten. Auch die Datenlage in den Bereichen Mobilität und soziale Dimension sollte deutlich verbessert werden. Weitere zentrale Punkte waren die externe Dimension (hochschulpolitische Kooperation zwischen Ländern, die Teil des Bologna-Prozesses sind und anderen Regionen der Welt) und die Qualitätssicherung.

Auf der Londoner Ministerkonferenz wurde das Strategiepapier „Der Europäische Hochschulraum im globalen Rahmen“ angenommen. In folgenden zentralen Bereichen sollte die Arbeit fortgeführt werden:

- Verbesserung der Information über den Europäischen Hochschulraum;
- Ausbau der partnerschaftlichen Zusammenarbeit;
- Intensivierung des politischen Dialogs und
- Verbesserung der Anerkennung.

Eine Anlehnung an die gemeinsamen Richtlinien der OECD und der UNESCO zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung wurde vorgesehen.

Weiterhin einigten sich die Minister auf die Einrichtung eines „Europäischen Registers der Qualitätssicherungsagenturen“ durch die so genannte E4-Gruppe<sup>14</sup>: Das Register soll allen interessierten Akteuren objektive Informationen über Qualitätssicherungsagenturen zu Verfügung stellen, die im Einklang mit den ESG agieren.

Die Anzahl der teilnehmenden Staaten beläuft sich seit der Londoner Konferenz auf 46.

#### *Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué 2009: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*

Auf dem Treffen der für Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister in Leuven/Louvain-la-Neuve standen folgende Aspekte im Vordergrund: eine Bestandsaufnahme des im Rahmen des Bologna-Prozesses bereits Erreichten zehn Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und das Setzen von Prioritäten für das kommende Jahrzehnt.

---

14 EUA, EURASHE, ESU (vormals ESIB) und ENQA.

Sowohl die bereits gesetzten Ziele und Leitlinien als auch die Form der Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Studierenden und weiteren Akteuren wurden bestätigt und sollen weitergeführt werden. Auf dieser Konferenz wurden keine neuen Aktionslinien beschlossen, sondern es wurde dafür plädiert, verstärkt Anstrengungen zu unternehmen, um die bereits beschlossenen Maßnahmen umzusetzen:

- Der Fokus liegt weiterhin auf der Förderung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum: Weitere Anstrengungen zur Steigerung der Mobilität sollen unternommen werden, mit dem Ziel, bis 2020 mindestens 20 Prozent der Graduierten im Europäischen Hochschulraum einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland zu ermöglichen. Dabei sollte auf ein ausgewogeneres Verhältnis von so genannten Incoming- und Outgoing-Studierenden sowie auf eine ausgeglichene Beteiligung verschiedener Gruppen von Studierenden geachtet werden. Auch die Mobilität des wissenschaftlichen Personals sollte durch Maßnahmen zur Sicherstellung der Übertragbarkeit von (ergänzenden) Rentenansprüchen gesteigert werden.
- Die soziale Dimension, ein Aspekt, der erst relativ spät auf die Agenda des Bologna-Prozesses gesetzt wurde, steht im Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué an erster Stelle der Prioritätenliste, mit einer deutlichen Aufforderung an die Länder, die gesetzten Ziele einer Steigerung der Beteiligung an Hochschulbildung insgesamt sowie einer Steigerung der Beteiligung von Personen aus unterrepräsentierten Gruppen auch tatsächlich zu erreichen.
- Die Hochschulen werden aufgefordert, Fragen der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ernst zu nehmen und durch entsprechende Beratungsdienstleistungen für Studierende und Alumni noch stärker tätig zu werden.
- Weiterhin erfolgt der Appell an die Hochschulen, die Verbesserung der Lehre durch curriculare Reformen sowie weitere Maßnahmen studierendenzentrierten Lernens voranzutreiben.
- Bis 2012 soll die Ausarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen abgeschlossen sein und eine Selbstzertifizierung im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums erfolgen.
- Auf die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten (Behörden, Hochschulen, Arbeitgeber) bei der Umsetzung der politischen Strategien im Bereich des lebenslangen Lernens wird erneut hingewiesen.
- Die Verbesserung der europaweiten Datenlage soll vorangetrieben werden, insbesondere für die Bereiche Mobilität, soziale Dimension und Beschäftigungsfähigkeit.
- Die Rolle der Hochschulen im Innovationsprozess wird deutlich hervorgehoben und für eine Steigerung der Zahl der Personen mit Forschungskompetenz plä-

diert. Weiterhin wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Karrieremöglichkeiten für Nachwuchsforscher(innen) attraktiver zu gestalten.

- Die Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt soll durch die Initiierung von so genannten Bologna-Policy-Foren vorangetrieben werden.
- Schließlich wird auch im Rahmen dieses Kommuniqués betont, dass die Finanzierung des Hochschulwesens Aufgabe des Staates sei, zugleich erfolgt jedoch der Aufruf, zusätzliche Finanzierungsquellen zu erschließen.

### 2.3.3 Die Lissabon-Strategie

#### *Der Europäische Rat in Lissabon*

Auf dem Frühjahrsgipfel 2000 in Lissabon haben die Staats- und Regierungschefs sich das Ziel gesetzt, bis 2010 „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2000).

Der Internet-Hype sowie eine positive Entwicklung der Wirtschaftsdaten<sup>15</sup> in den 1990er Jahren gaben Anlass zur optimistischen Einschätzung, dass durch geeignete Reformmaßnahmen dieser positive Trend weiter in die Zukunft extrapoliert werden könnte. Zugleich gab es jedoch auch deutliche Warnsignale, dass die EU drohe, im Vergleich zu anderen führenden Wirtschaftsnationen noch weiter zurückzufallen.<sup>16</sup> In Kombination mit den Problemen, die zukünftig aufgrund der demographischen Entwicklung zu erwarten seien, wurden zum Teil sehr düstere Szenarien für die EU erstellt, bis hin zu einer Halbierung des Wirtschaftswachstums mit entsprechend verheerenden Folgen für die Lebensqualität der EU-Bürger (Wächter 2006, S. 15f.). Ähnliche Warnsignale gab es jedoch bereits Anfang der 1990er Jahre: In dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1993) wurde bereits eine ähnliche Problemanalyse vorgenommen, die jedoch weitgehend folgenlos blieb (Wächter 2006, S. 16).

Die Lissabon-Strategie setzt auf ein Drei-Säulen-Modell: ein tiefgreifender Umbau der Wirtschaft, eine Modernisierung des Wohlfahrtsstaates/der sozialen

---

15 Dazu zählten v. a. eine niedrige Inflationsrate, ein deutlicher Abbau der Defizite der öffentlichen Haushalte, die erfolgreiche Einführung des Euro, die weitgehende Vollendung des Binnenmarktes und eine allgemein hochqualifizierte Bevölkerung.

16 Zu den im Ratsbeschluss genannten problematischen Aspekten zählten: mehr als 15 Millionen Arbeitslose in der EU, eine zu niedrige Beschäftigungsquote (insbesondere mit Bezug auf Frauen und ältere Arbeitnehmer/Innen), ein unterentwickelter Dienstleistungssektor (insbesondere im Telekommunikations- und Internet-Bereich) und Qualifikationsdefizite mit Bezug auf die neuen Informationstechnologien.

Systeme und eine Strategie für eine nachhaltige Entwicklung, einschließlich der Umweltdimension. Es handelt sich dabei um ein weit gefächertes Reformprojekt, das im Grunde genommen sämtliche Politikbereiche tangiert. Als Kernstück hat sich im Laufe der Jahre immer stärker der Faktor „Wissen“ herauskristallisiert und damit die Notwendigkeit, in Bildung und Forschung zu investieren. Wächter (2006, S. 16f.) sieht das Rezept der Lissabon Strategie als „encapsulated in one single magic word: knowledge. It is the production, the dissemination and the application of knowledge that will save the continent“. Die EU könne also auf dem Weltmarkt nur dann langfristig konkurrenzfähig bleiben, wenn sie ihren wissenschaftlich-technischen Vorsprung ausbaut – nur so könne ein ausreichendes wirtschaftliches Wachstum und ein entsprechender Lebensstandard auch für die nächsten Generationen ermöglicht werden.

Im Folgenden wird zunächst ausführlicher auf die Aktivitäten im Bereich Bildung und Ausbildung eingegangen. Anschließend soll ein Ausblick auf den ebenfalls auf der Ratssitzung in Lissabon initiierten Europäischen Forschungsraum gegeben werden.

#### *Bildung und Ausbildung im Rahmen der Lissabon-Strategie*

Für den Bereich Bildung und Ausbildung wurden in Lissabon folgende Zielsetzungen und Maßnahmen ins Auge gefasst:

- eine substanzielle Steigerung der Investitionen in Humankapital;
- bis 2010 eine Halbierung der Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen;
- die Weiterentwicklung von Schulen und Ausbildungszentren zu lokalen Mehrzweck-Lernzentren, die allen Zielgruppen offen stehen; die Gründung von Lernpartnerschaften zwischen unterschiedlichsten Einrichtungen (Schulen, Ausbildungszentren, Unternehmen, Forschungseinrichtungen);
- eine Definition der neuen Grundfertigkeiten in einem europäischen Rahmen; die Förderung digitaler Kompetenz durch Einführung eines europäischen Diploms für grundlegende IT-Fertigkeiten;
- die Förderung der Mobilität von Studierenden, Schülern, Lehrern sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal durch Nutzung bestehender Programme, Beseitigung von Hindernissen sowie Verbesserung der Anerkennung;
- die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Musters für Lebensläufe.

Die Staats- und Regierungschefs haben in Lissabon einen Auftrag an die Bildungsminister, den Rat (Bildung), erteilt, innerhalb eines Jahres „allgemeine Überlegungen über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme“ anzustellen. Gemeinsame Anliegen und Prioritäten sollten – unter Wahrung der nationalen Vielfalt – herausgearbeitet werden. Bei diesem Dokument, das ein Jahr später dem

Europäischen Rat auf seinem Treffen am 23. und 24. März 2001 in Stockholm unterbreitet wurde, handelt es sich um „das erste Dokument, das ein umfassendes und kohärentes Konzept der nationalen Politiken im Bildungsbereich innerhalb der Europäischen Union aufzeigt“ (Rat der Europäischen Union 2001). Es enthält drei übergeordnete Ziele sowie 13 Unterziele, die ein breites Spektrum von Arten und Ebenen der Bildung tangieren (formelle, nicht-formelle und informelle Bildung sowie das lebenslange Lernen) (Rat der Europäischen Union 2001):

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme in der EU:
  - Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern,
  - Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft,
  - Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle,
  - Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien,
  - bestmögliche Nutzung der Ressourcen;
- leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle:
  - ein offenes Lernumfeld,
  - Lernen muss attraktiver werden,
  - Unterstützung für aktiven Bürgersinn, gleiche Chancen und gesellschaftlichen Zusammenhalt;
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt:<sup>17</sup>
  - engere Kontakte zur Arbeitswelt und Forschung wie auch zur Gesellschaft im weiten Sinne,
  - Entwicklung des Unternehmergeistes,
  - verstärktes Erlernen fremder Sprachen.

Auf Basis dieses Berichts erarbeiteten der Bildungsrat und die EU-Kommission ein Arbeitsprogramm, das im Jahr 2002 vom Europäischen Rat in Barcelona angenommen wurde. Das später unter dem Namen „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ laufende Programm bildet die Grundlage für weitgehende Reformen der Bildungssysteme, die, nach Vorstellung des Rates, von Barcelona bis 2010 zu einer „weltweiten Qualitätsreferenz“ werden sollen (Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2002). Der Bologna-Prozess und der Kopenhagen-Prozess (ein Reformvorhaben mit ähnlicher Ausrichtung für den Bereich der beruflichen Bildung) werden als Teilbereiche dieser umfassenden Strategie betrachtet (Gornitzka 2007).

---

<sup>17</sup> Insbesondere in diesem Abschnitt wurde eine Reihe von Zielen und Maßnahmen angesprochen, die die Internationalisierung des Hochschulwesens betreffen, wie beispielsweise die Förderung des Erlernens von Fremdsprachen, die Intensivierung von Mobilität und Austausch, die Intensivierung der Maßnahmen im Hinblick auf Transparenz und Anerkennung der Qualifikationen, die Förderung der Entwicklung von gemeinsamen Abschlüssen und Qualifikationen sowie von europäischen Anerkennungssystemen.

Im Arbeitsprogramm wurden u. a. für die 13 Ziele 43 Schlüsselthemen erarbeitet, eine Liste von Indikatoren entwickelt und ein detaillierter Zeitplan für die Umsetzung der konkreten zukünftigen Ziele der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung erstellt (Rat der Europäischen Union 2002).

#### *Die Offene Methode der Koordinierung (OMK)*

Die Umsetzung des Arbeitsprogramms erfolgt, wie andere Teilbereiche der Lissabon-Strategie auch, mit Hilfe der so genannten Offenen Methode der Koordinierung (OMK). Was genau dieses Verfahren ausmacht, soll am Beispiel der Zielsetzung „mehr und bessere Arbeitsplätze für Europa“, formuliert in den Schlussfolgerungen des Vorsitzes von 2000, verdeutlicht werden (vgl. ausführlicher Wächter 2006, Gornitzka 2007):

- zunächst legt der Europäische Rat gemeinsame Ziele, u. U. mit einem genauen Zeitplan für deren Umsetzung, fest (hier: Verringerung der Arbeitslosigkeit bis 2010);
- es folgt die gemeinsame Festlegung von Indikatoren und Benchmarks zwischen Mitgliedstaaten und EU-Organen, um die Zielerreichung messbar zu machen (hier wurde als Indikator die so genannte Beschäftigungsquote gewählt, also der Prozentsatz der Personen im erwerbsfähigen Alter, die in Beschäftigung sind. Als Benchmark wurde festgelegt, dass im europäischen Durchschnitt die Beschäftigungsquote von 61 Prozent auf 70 Prozent bis zum Jahr 2010 erhöht werden sollte);
- die auf der EU-Ebene festgelegten Ziele werden in nationale oder regionale Politiken umgesetzt;
- hinzu kommen Evaluationen, Monitoring und Peer-review-Verfahren sowie der Austausch guter Praxis zwischen den Mitgliedstaaten mit dem Ziel, einen wechselseitigen Lernprozess zu initiieren.

Für das Arbeitsprogramm „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ hat der Bildungsrat 2003, als Antwort auf einen Vorschlag der EU-Kommission, eine Liste von fünf Benchmarks angenommen (Schlussfolgerungen des Rates 2003), die bis 2010 erfüllt werden sollen (siehe Wächter 2006, S. 25):

- Senkung des Anteils früher Schulabgänger (d.h. der Personen zwischen 18 und 24 Jahren, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen) auf einen Durchschnittswert von höchstens zehn Prozent;
- Steigerung der Gesamtzahl der Absolventen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer um mindestens 15 Prozent, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen sollte;
- Erreichung einer Quote von mindestens 85 Prozent der 22-Jährigen, die die Sekundarstufe II abgeschlossen haben;

- Senkung des Anteils der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz schlechte Leistungen erzielen, um mindestens 20 Prozent im Vergleich zu 2000;
- Erreichung eines Durchschnitts der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25-64 Jahre), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, von mindestens 12,5 Prozent.

Ziel der OMK ist es, zu einer größeren Konvergenz der Systeme mit Blick auf die Ziele der EU beizutragen. Die Mitgliedstaaten sollen stärker in die Pflicht genommen werden, Reformprozesse in ihren Bildungssystemen in Gang zu setzen, ohne weitere formale Kompetenzen an die supranationale Ebene abgeben zu müssen (Gornitzka 2007). Die OMK beruht allerdings letztendlich auf freiwilliger Basis, da kaum Sanktionsmöglichkeiten existieren. Ihre Wirkungskraft beruht im Grunde genommen auf der so genannten „peer pressure“ (Wächter 2006, S. 22), auf Gruppenzwang, dem öffentlichen Anprangern nicht erfüllter Ziele sowie moralischem Druck (Collington 2008, S. 2).

Mit der Überwachung des Prozesses wurde die Europäische Kommission beauftragt: sie koordiniert Aktivitäten, überprüft regelmäßig den Fortschritt in den Mitgliedstaaten (anhand nationaler Berichte), berichtet periodisch dem Europäischen Rat über die Entwicklungen und schlägt Alarm, falls der Prozess in eine falsche Richtung laufen sollte.

#### *Die Neuauflage der Lissabon-Strategie*

Die ersten Warnungen, dass die Lissabon-Strategie in weiten Teilen die gesetzten Ziele nicht erreichen wird, kamen 2003 von der Europäischen Kommission. In einer Mitteilung rief sie zu beschleunigten Reformen und einem stärkeren politischen Engagement der Mitgliedstaaten auf (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003a). Ein Jahr später kam ein weiterer Bericht hinzu, der in ganz ähnlicher Weise ein Scheitern der Lissabon-Strategie voraussagte (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2004). Der Bericht stammte von einer hochrangigen Sachverständigengruppe unter der Leitung von Wim Kok (vgl. Wächter 2006, S. 26).

Beide Dokumente weisen deutliche Überschneidungen auf:

- Die EU bleibe weiterhin hinter den USA zurück; Konkurrenz drohe zudem verstärkt von einigen Ländern Südasiens.
- Es seien kaum Fortschritte mit Bezug auf die fünf festgelegten Benchmarks im Bereich Bildung und Ausbildung erzielt worden.
- Parallel laufende Reformvorhaben wie der Bologna-Prozess würden zwar gewürdigt, allerdings seien sie nicht ausreichend.
- Es erfolgte deutliche Kritik an die Mitgliedstaaten.

Besonders kritisch fiel die Einschätzung mit Bezug auf Forschung und Innovation aus. In allen aufgelisteten Bereichen bleibe Europa immer noch deutlich hinter den USA zurück:

- Zahl der Patentanmeldungen;
- Zahl der wissenschaftlichen Forschungskräfte;
- Position europäischer Universitäten in weltweiten Hochschul-Rankings;
- Zahl der Nobelpreisträger;
- Zitation in Wissenschaftsmagazinen;
- Ausgaben für Forschung und Entwicklung: Lediglich zwei Staaten haben die Zielvorgabe erfüllt, mindestens drei Prozent ihres BIP in Forschung und Entwicklung zu investieren.<sup>18</sup>

Auf der Basis des Kok-Berichts legte die Kommission im Jahr 2005 dem Europäischen Rat eine Mitteilung vor, in der sie vorschlug, die Lissabon-Strategie thematisch zu verschlanken, die Verfahren deutlich zu vereinfachen und eine genauere Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Union und Mitgliedstaaten vorzunehmen. Der Fokus sollte von nun an auf Wachstum und Beschäftigung liegen. Wächter (2006, S. 27) beurteilt diese Neuausrichtung folgendermaßen:

„Its proposed ‚partnership for growth and jobs‘ does not take the remaining Lisbon pillars, in particular social affairs and the environment, off the agenda. But they appear as subordinate to growth and employment, in the sense that the preservation of the European social model and progress in sustainable development are viewed as dependent on higher growth rates and more employment.”

Diese veränderte Agenda der Lissabon-Strategie wurde vom Europäischen Rat auf seiner Frühjahrstagung in 2005 bestätigt (Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2005).

#### *Hochschulbildung im Rahmen der Lissabon-Strategie*

Mit Bezug auf die Funktion und Rolle der Hochschulen im Rahmen der Lissabon-Strategie sind drei Mitteilungen der Kommission einschlägig:

- Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens (2003),
- Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissaboner Strategie leisten (2005),
- Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation (2006).

#### *Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens (2003)*

Mit dieser Mitteilung hat die EU-Kommission zunächst eine Debatte über die Funktion der Universitäten<sup>19</sup> in der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft

---

<sup>18</sup> Dieses Ziel wurde auf dem Treffen des Europäischen Rats in Barcelona in 2002 formuliert.

<sup>19</sup> Gemeint sind alle Hochschultypen.

angestoßen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003b). Es handelt sich dabei um ein Wiederaufgreifen und Weiterführen der Debatte, die im Rahmen des Hochschulmemorandums von 1991 begonnen wurde. Eine Analyse im Vorfeld benennt zunächst die Schlüsselrolle der Universitäten bei der Realisierung des Lissabon-Zieles, der Schaffung eines wissensbasierten Europas, resultierend aus der traditionellen Doppelfunktion von Lehre und Forschung, der wachsenden Bedeutung im Innovationsprozess, der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sowie ihrem allgemeinen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und zum sozialen Zusammenhalt.

Es werden folgende Problemfelder und Herausforderungen genannt, mit denen sich die europäischen Hochschulen konfrontiert sehen:

- Es stelle sich zunächst die Frage, wie die Qualität der Hochschulbildung angesichts der steigenden Nachfrage aufrechterhalten werden könne (in finanzieller und personeller Hinsicht). Ziel müsse es sein, Exzellenz in der Lehre und Forschung, Aufrechterhaltung des allgemeinen Qualitätsniveaus und einen breiten, gerechten und demokratischen Zugang zur Hochschulbildung miteinander zu verbinden.
- Die europäischen Hochschulen seien für ausländische Studierende und für Postgraduierte in den Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Informatik weniger attraktiv als Hochschulen in den USA.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und der Wirtschaft sei noch nicht optimal. Als die zwei Hauptmechanismen, die den Wissenstransfer in die Wirtschaft ermöglichen, werden genannt: das Lizenzieren von intellektuellem Eigentum der Universitäten (spin-offs) und das Ausgliedern und Gründen von Unternehmen (start ups).
- Die Zusammenarbeit dürfe sich dabei nicht mehr nur oder vorwiegend an regionalen Gesichtspunkten orientieren, da Wissen heutzutage immer mehr an unterschiedlichen Orten generiert werde.
- Die Reorganisation des Wissens (wachsende Diversifizierung und Spezialisierung bei gleichzeitiger Notwendigkeit, in größeren interdisziplinären Zusammenhängen zu denken) stelle Universitäten vor neue Herausforderungen: weg vom traditionellen Fächerkanon und hin zu mehr interdisziplinären Ansätzen sowie das Betreiben von Grundlagenforschung in einem praxisbezogenen Kontext.
- Hochschulen sähen sich zudem heutzutage mit einem erweiterten Aufgabenspektrum konfrontiert: Sie sollen Angebote für lebenslanges Lernen bereitstellen, die Dienstleistungen für Studierende verbessern und sich gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld stärker öffnen.

Für einen adäquaten Beitrag der Universitäten zu einem Europa des Wissens müsse „ein tiefgreifender Wandel“ stattfinden:

- Die Einnahmen der Universitäten müssten gesteigert, diversifiziert sowie effizienter genutzt werden:
  - Ein Vergleich mit den USA zeigt eine deutliche Unterfinanzierung der europäischen Universitäten<sup>20</sup>, und es wird auch für Europa eine stärkere Mischfinanzierung (staatliche Finanzierung, private Schenkungen, Einkünfte aus dem Verkauf von Leistungen und Beiträge der Studierenden) empfohlen.
  - Als nicht optimale Nutzung der Ressourcen, die es zu verbessern gelte, werden genannt: die hohe Studienabbrecherquote von 40 Prozent im europäischen Durchschnitt, das Ungleichgewicht zwischen angebotenen und nachgefragten Qualifikationen, die sehr unterschiedliche Studiendauer in Europa mit hoher Belastung der Staatshaushalte in Ländern mit langen Studienzeiten sowie die Intransparenz bei den Forschungskosten.
  - Weiterhin müssten Regelungen gefunden werden, die es den Universitäten erleichtern, ihre Forschungsergebnisse marktgerecht zu verwerten.
- Die Leistungen der europäischen Universitäten müssten verbessert werden:
  - Zunächst gelte es, gute Voraussetzungen für Spitzenleistungen zu schaffen, beispielsweise durch lange Planungszeiträume, finanzielle Absicherung, effiziente Managementstrukturen und -verfahren und durch eine stärkere Entwicklung der Interdisziplinarität.
  - Plädiert wird für die Einrichtung von europäischen Exzellenzzentren und -netzen durch Konzentration der Forschungsmittel auf wenige, vielversprechende Einrichtungen.
  - Exzellenz müsse auch mit Blick auf das wissenschaftliche Personal erreicht werden, u. a. durch die Steigerung des Frauenanteils in Naturwissenschaft und Technik, die Förderung der innereuropäischen Mobilität von Wissenschaftlerinnen, einschließlich gemeinsamer Doktorate (wie im Rahmen des Bologna-Prozesses erprobt) und die Verbesserung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.
  - Eine letzte Empfehlung richtet sich auf die stärkere Öffnung gegenüber der Außenwelt bzw. dem regionalen Umfeld (beispielsweise durch Gründung von Technologiezentren und Wissenschaftsparks) und die Steigerung der internationalen Attraktivität europäischer Hochschulen (beispielsweise durch die Beseitigung von Missständen mit Bezug auf Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen sowie Karriereaussichten).

---

<sup>20</sup> So beträgt beispielsweise die Bildungsfinanzierung in der EU lediglich 1,1 Prozent des BIP im Vergleich zu 2,3 Prozent des BIP in den USA, was an der stärkeren Mischform der Finanzierung (privat/staatlich) in den USA liegt. Weiterhin stehen in den USA viel mehr Mittel für Studierende zur Verfügung als in Europa (zwei- bis fünfmal so viel pro Studierenden). Dieser Unterschied kommt teilweise aufgrund des Eigenbetrags der Studierenden in den USA zustande.

*Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten (2005)*

In ihrer zweiten Mitteilung von 2005 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005) greift die Kommission die Ergebnisse des Konsultationsprozesses auf und unterbreitet Vorschläge und Maßnahmen, die in einer Arbeitsteilung zwischen Hochschulen, Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene umgesetzt werden sollen. Um die Qualität und Attraktivität der Hochschulen zu verbessern, werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- eine Differenzierung auf breiter Ebene, sprich der Zielgruppen, der Lehrmethoden, des Zu- und Abgangs, des Mix aus Disziplinen und der Kompetenzen. Die neuen gestuften Studiengänge, die im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführt werden, erlaubten eine solche Differenzierung der Profile und Lehrmethoden;
- eine Konzentration der Mittel in Bereichen, die sich sowohl in der Vergangenheit bereits bewährt haben, als auch in solchen, die das Potential zu Spitzenleistungen haben. Es soll eine Kultur der Spitzenleistung realisiert werden;
- eine Öffnung zur Welt (insbesondere zum Arbeitsmarkt) und eine größere Flexibilität durch die Nutzung der neuen IKT;
- die Ausweitung des Zugangs, u. a. durch folgende Maßnahmen: größere Programmvielfalt, verbesserte Begleitung und Orientierung, Flexibilisierung der Zulassung und Maßnahmen zur Verbesserung der Studienfinanzierung;
- die Verbesserung der Anerkennung der Hochschulabschlüsse durch eine kohärente Struktur von Abschlüssen, das ECTS-System, das „Diploma Supplement“ und zuverlässige Qualitätssiegel. Hier wird explizit auf die Instrumente im Bologna-Prozess Bezug genommen und diese werden in die Lissabon-Strategie integriert;
- die Stärkung der Humanressourcen durch die Schaffung eines positiven beruflichen Umfelds (offene, transparente und kompetitive Verfahren), das es ermöglicht, begabte junge Nachwuchswissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auszubilden und längerfristig zu halten. Verwiesen wird auch auf die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern (Europäische Kommission 2005).

Die Kommission richtete einen ausdrücklichen Appell an die Mitgliedstaaten, „eine neue Partnerschaft mit den Universitäten einzugehen“, Autonomie zu gewähren und Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft einzufordern. Die Universitäten sähen sich nicht in der Lage, die anstehenden Reformen umsetzen, ohne ein größeres Maß an Autonomie gewährt zu bekommen. Dieser Zugewinn an Autonomie (mit Bezug auf die Entwicklung der Studienprogramme, das Personalmanagement und das Management der Einrichtungen und Ressourcen) sei keinesfalls mit einem Rückzug des Staates gleichzusetzen, die Rolle des Staates

verschiebe sich jedoch stärker in Richtung einer „strategischen Ausrichtung für das Gesamtsystem“.

Mit Bezug auf den Aspekt der Finanzierung enthält die Mitteilung Folgendes:

- Die Europäische Kommission erachtet Investitionen von mindestens zwei Prozent des BIP durch die Mitgliedstaaten in das Hochschulsystem für notwendig und spricht sich für einen Mix aus öffentlichen und privaten Quellen aus – inklusive der Schaffung steuerlicher Anreize, um Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen zu fördern.
- Voraussetzung für den Erhalt neuer Mittel sei der Nachweis eines effizienten Umgangs mit den bereits vorhandenen Ressourcen.
- Zur Frage der Studiengebühren legt sich die EU-Kommission nicht fest und richtet den Appell an die Mitgliedstaaten, nach individuell passenden Ansätzen zu suchen. Wichtig sei jedoch, den gleichberechtigten Zugang zu gewährleisten, das heißt, im Falle der Einführung von Studiengebühren sollten Studierende aus niedrigeren Einkommensgruppen z. B. durch eine Umverteilung der Mittel unterstützt werden (einkommensabhängige Beihilfen oder Darlehen).
- Was ihre eigene Rolle anbelangt, so verpflichtet sich die Kommission, analog zu den Hilfen, die sie in der Vergangenheit für Sektoren wie Stahlindustrie oder Landwirtschaft geleistet hat, nun auch die Umstrukturierung der „Wissensindustrie“, speziell der Hochschulen, zu unterstützen: angedacht sind Gelder aus den Europäischen Strukturfonds und Darlehen der Europäischen Investitionsbank. Darüber hinaus will sie „alle im Rahmen des Arbeitsprogramms [Allgemeine und Berufliche Bildung 2010, d. A.] verfügbaren Instrumente ausschöpfen, um die Bemühungen der Mitgliedstaaten für die Modernisierung ihrer Universitäten zu unterstützen“ (ebd.). Es werden jedoch keine speziellen europäischen Benchmarks für den Hochschulbereich vorgeschlagen.

*Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation (2006)*

Kurze Zeit später publizierte die Kommission eine weitere Mitteilung, die Vorschläge für den Modernisierungsprozess an Hochschulen unterbreitet (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006). Als Hintergrund diente das informelle Treffen des Europäischen Rats in Hampton Court im Oktober 2005, auf dem der Universitäts- und Forschungssektor als Grundlage für die Wettbewerbsfähigkeit der EU gewürdigt wurde (siehe Press Conference 2005).

Die Mitteilung enthält im Wesentlichen bekannte Vorschläge, weswegen im Folgenden lediglich die Neuerungen genannt werden:

- Die Hürden um die Universitäten in Europa sollen abgebaut werden: Als Zielmarke für die Erhöhung der Mobilität wird eine Verdoppelung des Anteils der Absolventinnen und Absolventen sowie Forscher(innen) mit mindestens einem Semester Auslandserfahrung bzw. Erfahrung in Unternehmen genannt. Unter-

- stützende Maßnahmen seien der Bologna-Prozess und eine neue Richtlinie über die Anerkennung von Qualifikationen, die 2005 angenommen wurde (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2005).
- Wirkliche Autonomie und Verantwortlichkeit für die Universitäten sichern: Empfohlen wird die Einrichtung von nationalen Stellen zur Ausbildung für Hochschulmanagement und -leitung.
  - Anreize für strukturierte Partnerschaften mit Unternehmen bieten: Hier wird die Schaffung von Schnittstellen zu örtlichen und regionalen Akteuren in der Wirtschaft empfohlen wie Verbindungsbüros zur Wirtschaft oder Büros für gemeinsame Forschung oder Wissenstransfer.
  - Die richtige Mischung von Fertigkeiten und Können für den Arbeitsmarkt anbieten: Der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt sollte als Indikator für die Qualität der Ausbildung dienen und in die Regelungs-, Finanzierungs-, und Evaluationssysteme der Hochschulen Eingang finden.
  - Die Finanzierungslücke verringern und die Finanzierung für Bildung und Forschung effizienter einsetzen: Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, den richtigen Mix aus Grundlagenfinanzierung und Finanzierung nach wettbewerbliehen und ergebnisorientierten Kriterien zu finden (z.B. durch die Einführung von Evaluationssystemen, diversifizierten Leistungsindikatoren sowie Indikatoren, die sich auf internationale Leistungsvergleiche beziehen). Für die Finanzierung von forschungsaktiven Universitäten sollten gesonderte Kriterien gelten.
  - Interdisziplinarität und Transdisziplinarität verstärken: Es erfolgt der Aufruf, weniger auf wissenschaftliche Disziplinen, sondern stärker auf Forschungsfelder (z.B. grüne Energie, Nanotechnologie) zu setzen und dabei auch die vielfältigen Implikationen zu beachten, beispielsweise mit Bezug auf das Personalmanagement, die Evaluation und Finanzierung, die Lehre und die Curricula sowie die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.
  - Wissen im Zusammenspiel mit der Gesellschaft aktivieren: In der heutigen Wissensgesellschaft sei es unerlässlich, dass Universitäten ihr Wissen in vielfältiger Weise (Konferenzen, Tage der offenen Tür, Diskussionsforen) mit ihrem Umfeld teilen.
  - Exzellenz auf höchster Ebene anerkennen: Angesprochen wurden insbesondere die Möglichkeiten der stärkeren Vernetzung von nach bestimmten Kriterien ausgewählten Graduierten- und Doktorandenkollegs sowie die Angebote für Post-Docs. Exzellenz in Europa werde zudem durch zwei aktuelle Initiativen gefördert, durch den Vorschlag für ein Europäisches Technologieinstitut und durch den Europäischen Forschungsrat (siehe unten).
  - Die Sichtbarkeit und Anziehungskraft des europäischen Hochschul- und Forschungsraums in der Welt erhöhen: Hierfür wurden verschiedene Maßnahmen genannt:

- Ende November 2005 wurde das „Visapaket für Forscher“<sup>21</sup> verabschiedet: Es enthält eine Richtlinie und zwei Empfehlungen zur Zulassung von Drittlandangehörigen zu Forschungszwecken in der Europäischen Union. Die Mitgliedstaaten sind verpflichtet, innerhalb von zwei Jahren dieses Paket in die nationale Gesetzgebung zu überführen.
- Beteiligung an gemeinsamen Studien- oder Doppeldiplomprogrammen (u. a. auch Erasmus Mundus);
- Auf europäischer Ebene oder auf Ebene der Mitgliedstaaten könnte eine strukturierte internationale Zusammenarbeit (bi- oder multilaterale Abkommen) mit den Nachbarländern der EU oder auch weltweit entwickelt werden.
- Bei europäischen Forschern, die sich eine Zeitlang im Ausland aufhalten, sollte für „brain circulation“, also Rückkehr, geworben werden.

#### *Der Europäische Forschungsraum*

Die Schaffung eines Europäischen Forschungsraums (EFR) wurde im Jahr 2000 durch die Mitteilung der Europäischen Kommission „Hin zu einem Europäischen Forschungsraum“ initiiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Der Europäische Rat in Lissabon hat im selben Jahr diese Initiative bekräftigt und sich auf folgende Ziele geeinigt:

- Umsetzung der Ziele, die in der Mitteilung der Europäischen Kommission „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ formuliert wurden;
- eine bessere Verzahnung zwischen F&E-Aktivitäten auf Gemeinschafts- und auf Mitgliedstaatenebene;
- eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für private Forschungsinvestitionen, F&E-Partnerschaften und spitzentechnologieorientierte Neugründungen;
- Schaffung eines transeuropäischen Hochgeschwindigkeitsnetzes für elektronische wissenschaftliche Kommunikation bis 2001, das Forschungs- und Bildungseinrichtungen miteinander verbinden soll;
- Beseitigung der Hindernisse für die Mobilität von Forschern in Europa bis 2002 und zugleich Gewinnung und langfristiger Verbleib von Forschern aus anderen Regionen der Welt;
- Einführung eines Gemeinschaftspatents bis 2001.

Eine weitere zentrale Forderung, die auf dem Europaratgipfel in Barcelona im Jahr 2002 formuliert wurde, lautet, dass bis 2010 der Anteil der F&E-Ausgaben in

---

<sup>21</sup> Die drei Instrumente wurden im Amtsblatt veröffentlicht, siehe Empfehlungen des Rates vom 12. Oktober 2005.

den Mitgliedstaaten auf drei Prozent des BIP gesteigert werden sollte (Schlussfolgerungen des Vorsitzes 2002).

Das aktuell wichtigste Dokument über die erreichten Fortschritte und zukünftigen Aufgaben zur Realisierung des Europäischen Forschungsraums ist das von der Europäischen Kommission im Jahr 2007 veröffentlichte Grünbuch „Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven“ (Europäische Kommission 2007). Das Grünbuch rief zugleich zu einer öffentlichen Debatte zu ausgewählten Fragestellungen auf, um Initiativen für den nächsten Dreijahreszyklus (2008-2010) der erneuerten Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung entwickeln zu können.

Ausgehend von dem zugrunde liegenden Konzept des EFR, das die im Folgenden genannten drei Aspekte miteinander verknüpft (vgl. ausführlicher Europäische Kommission 2007), wurde zunächst eine Einschätzung des bisher Erreichten vorgenommen:

- ein europäischer „Binnenmarkt“ für Forschung, der den freien Austausch von Forschern, Technologie und Wissen ermöglicht,
- eine effektive europaweite Koordinierung der Aktivitäten zwischen Staaten und Regionen und
- Initiativen, die auf europäischer Ebene finanziert und umgesetzt werden,

Die wichtigsten bereits umgesetzten Aktivitäten sind:

- Bei der Konzipierung des 7. EU-Forschungsrahmenprogramms (Laufzeit: 2007-2013) wurde darauf geachtet, dass die Maßnahmen die Realisierung des EFR unterstützen. Neben einer Aufstockung der Mittel wurden zwei Institutionen geschaffen, die eine deutliche Innovationskraft für den EFR darstellen dürften: der Europäische Forschungsrat<sup>22</sup> und das Europäische Technologieinstitut<sup>23</sup>.

---

22 Durch den Europäischen Forschungsrat soll so genannte Pionierforschung gefördert werden. Dabei handelt es sich um Forschung in den „*Grenzbereichen des Wissens*“, sprich Forschung an den Grenzen zwischen angewandter Forschung und Grundlagenforschung. Gefördert werden hoch innovative und risikoreiche Forschungsprojekte. BMBF, Internet: URL: <http://www.bmbf.de/de/7554.php> [Zugriff: 10.4.2009]

23 Das Europäische Technologieinstitut besteht in seinem Kern aus so genannten Wissens- und Innovationsgemeinschaften, also Partnerschaften zwischen Universitäten, Forschungszentren und Unternehmen. Anders als bei klassischen Netzwerken sollen, neben der vereinbarten Kooperation, auch eigene Ressourcen in das Europäische Technologieinstitut eingebracht werden (Infrastruktur, Personal, Ausrüstung). Die Wissensgemeinschaften werden vorrangig in transdisziplinären und interdisziplinären Bereichen gebildet. Für die Anfangsphase wird das Institut aus Mitteln der EU-Kommission finanziert.

- Für die Koordinierung der Aktivitäten im EFR sind vornehmlich zwei Initiativen zu nennen: die Europäischen Technologieplattformen<sup>24</sup> und das „ERA-NET“-System<sup>25</sup>.
- Alle Mitgliedstaaten haben bereits nationale F&E-Investitionszielvorgaben definiert und Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Forschungsfinanzierung getroffen.
- Zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für F&E wurde eine Innovationsstrategie verabschiedet. Sie beinhaltet einen modernisierten Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation und Orientierungshilfen für die steuerliche Förderung von F&E. Zusätzlich wird an einer europäischen Patentstrategie gearbeitet.
- Im Rahmen der Strukturfonds wird die Entwicklung von F&E-Kapazitäten vorrangig unterstützt, insbesondere in strukturschwachen Regionen.

In Zukunft müsse noch verstärkt an den Fundamenten des EFR gearbeitet werden, insbesondere um die Fragmentierung der Forschungsförderung in Europa zu überwinden. Derzeit sei:

- die Mobilität von Forschern noch zu stark durch rechtliche und praktische Barrieren eingeschränkt;
- die europaweite Kooperation zwischen Unternehmen und Forschungseinrichtungen noch schwierig;
- die nationale und regionale Forschungsfinanzierung noch zu unkoordiniert;
- häufig keine europäische Perspektive der auf nationalstaatlicher Ebene geförderten Aktivitäten sichtbar.

Anschließend wird anhand von sechs Punkten eine Vision des EFR zur Diskussion gestellt, die um das Jahr 2020 verwirklicht sein sollte:

- angemessener Austausch kompetenter Forscher: Schaffung eines einheitlichen europäischen Arbeitsmarkts für Forscher, ungehinderter Austausch zwischen Fachrichtungen und zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor;
- Forschungsinfrastrukturen von Weltniveau: Aufbau von europäischen Joint-Ventures und Erleichterung des Zugangs zu weltweiten Infrastrukturen und Anlagen;
- Spitzenforschungseinrichtungen: Im EFR sollte ein leistungsstarkes Netzwerk aus Forschungs- und Innovationsclustern entstehen, die sich im Laufe der Zeit eher durch virtuelle denn durch geographische Konzentration bilden;

---

24 In den Europäischen Technologieplattformen sollen alle wichtigen Akteure (die Industrie, Verwaltung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, KMUs und die Endverbraucher) in einem Forschungsgebiet gebündelt werden, um gemeinsame Ideen zu erarbeiten.

25 ERA-NET ist ein Instrument zur Koordinierung nationaler und regionaler Programme.

- effektiver Wissensaustausch: Regelungssystem für Rechte an geistigem Eigentum, kostenwirksames Patentierungssystem, gemeinsame Grundsätze für den Wissenstransfer zwischen öffentlicher Forschung und Industrie, breiter Zugang der Öffentlichkeit zu wissenschaftlichen Erkenntnissen;
- gut koordinierte Forschungsprogramme und -schwerpunkte;
- eine breite Öffnung des EFR für die Welt: Priorität sollten jedoch Kooperationen mit den Nachbarregionen der EU haben.

### 3 Die Internationalisierungspolitik Deutschlands

#### *Die Anfänge der Internationalisierungspolitik: Förderung der Mobilität und Kooperation*

Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen wurde bereits im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976, bzw. in den Hochschulgesetzen der Länder verankert. In § 2, Abschnitt 5 des HRG heißt es beispielsweise:

„Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten“.

Einen größeren Schub in der Internationalisierung bewirkte auch in Deutschland, wie bereits oben erwähnt, die Auflage des ERASMUS-Programms. Interviewausagen im Rahmen der Abschlussevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland zeigen, dass ERASMUS zunächst eine „nette Ergänzung zu den bestehenden nationalen Programmen“ darstellte und später zunehmend als „Baustein in eine politische Gesamtstrategie“ eingebaut wurde (Kehm u.a. 2007, S. 35ff.). Um Doppelförderung zu vermeiden, wurden die nationalen Förderprogramme mit einer ähnlichen Zielrichtung wie ERASMUS sukzessive auf neue Bereiche ausgerichtet. Als grobe Regel gilt für Deutschland, dass Studierendennobilität innerhalb Europas durch ERASMUS und außerhalb Europas durch nationale Programme gefördert wird. Die nationalen Förderprogramme mit Blick auf Europa fördern diejenigen Bereiche, die durch ERASMUS nicht abgedeckt werden.

Das „Free-Mover-Programm“ beispielsweise richtet sich an Personen, die:

- einen Auslandsaufenthalt anstreben, der länger als 12 Monate dauert,
- ein zweites Mal ins Ausland möchten oder
- sich für einen Aufenthalt an ausländischen Gasthochschulen interessieren, mit denen keine bilateralen SOKRATES-Abkommen in den interessierenden Fachbereichen existieren.

Weiterhin findet ERASMUS, das eher als „Breitenprogramm“ gesehen wird, eine Ergänzung durch nationale Fördermittel im Rahmen eines so genannten Europäischen Exzellenzprogramms, das für besonders begabte Studierende einen Aus-

landsaufenthalt an einer herausragenden westeuropäischen Hochschule ermöglicht.

Eine dritte, durch ERASMUS nicht abgedeckte und daher durch nationale Mittel finanzierte Möglichkeit sind Studienaufenthalte, die kürzer als drei Monate sind, beispielsweise für die Anfertigung von Abschlussarbeiten.

*Paradigmenwechsel in der Internationalisierung seit den 1990er Jahren:  
Wettbewerb, Marketing und Bildungsexport*

Neben dieser auch heutzutage weiterhin wichtigen Zielsetzung, die Mobilität zu steigern,<sup>26</sup> sind seit etwa Anfang bis Mitte der 1990er Jahre in Deutschland die Weichen für eine neue Dimension der Internationalisierung gestellt worden. Etwa zeitgleich mit der auf europäischer Ebene in Gang gesetzten Diskussion in Folge des Memorandums zur Hochschulbildung von 1991 begann auch in Deutschland das Thema Internationalisierung immer wichtiger zu werden (Wuttig und Knabel 2003). 1992 veröffentlichte der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen (Wissenschaftsrat 1992). Mitte der 1990er Jahre folgte eine Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland (KMK 1996). Schließlich legte 1997 der DAAD ein Aktionsprogramm vor, in dessen Rahmen u. a. so genannte auslandsorientierte Studiengänge gefördert wurden (DAAD 1997). Die 13 Studiengänge, mit denen das Programm 1997 begann, waren die ersten, in deren Rahmen die Bachelor- und Master-Struktur entwickelt wurde. Zudem wurden hier englischsprachige Studienangebote erprobt. Ein weiteres Novum war die besonders gute Betreuung der ausländischen Studierenden.

Etwa Mitte der 1990er Jahre avancierte das Thema Internationalisierung sogar zum wichtigsten Thema der Hochschulpolitik. Zugleich fand eine häufige Verknüpfung von Internationalisierungsaspekten mit anderen Themen der Hochschulpolitik, ein so genanntes *Mainstreaming* der Internationalisierung, statt (Teichler 2007, S. 292). Das im Rahmen eines Forschungsprojekts Mitte der 1990er Jahre festgestellte *missing link* (van der Wende 1997) zwischen Internationalisierungspolitik und allgemeiner Hochschulpolitik in vielen Ländern Europas ist für Deutschland immer weniger zutreffend (Hahn 2004, S. 70).

Im Unterschied zu anderen hochschulpolitischen Themen lässt sich mit Bezug auf die Internationalisierungsdiskussion eine relativ ähnliche Einschätzung der Problempunkte und des daraus resultierenden Handlungsbedarfs bei den Hauptakteuren<sup>27</sup> feststellen (Teichler 2007, S. 292 f.):

---

26 Im Rahmen einer von BMBF und DAAD am 19. September 2006 eröffneten Kampagne „go out! Studieren weltweit“ wurde das Ziel gesetzt, dass bis zum Jahr 2010 50 Prozent der Studierenden eine Auslandserfahrung machen sollten. Näheres siehe unter: <http://www.go-out.de/>

27 Ministerien von Bund und Ländern, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche

- U. a. aufgrund der mangelnden internationalen Kompatibilität der deutschen Studienabschlüsse wurde ein Attraktivitätsverlust für deutsche Hochschulen befürchtet und zwar insbesondere mit Blick auf die begabten Studierenden aus Schwellenländern. Es bestand die Sorge, viele dieser Studierenden an die angloamerikanischen Konkurrenten, allen voran an die USA, zu verlieren.
- Die Problematik des zu geringen „brain gains“ sah man zudem noch verschärft durch die Gefahr der Abwanderung (brain drain) eigener hochbegabter Nachwuchswissenschaftler(innen), wieder insbesondere in die USA.

Die in der Folge lancierten Aktivitäten setzten daher an ganz unterschiedlichen Punkten an: Verbesserung der Service-Angebote an deutschen Hochschulen, Ausbau von Studienangeboten in englischer Sprache, gezieltes Marketing zur Anwerbung ausländischer Studierender, Export deutscher Studiengänge, Förderung strukturierter Doktorandenprogramme und die Ermöglichung der Einführung von international kompatiblen gestuften Studiengängen.

Viele der Maßnahmen wurden durch die Aktionsprogramme des DAAD gefördert. Nach dem ersten Aktionsprogramm von 1997 folgten weitere in den Jahren 2000, 2004 und 2008.

Zu den bekannteren Initiativen zählen die in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) getroffene Vereinbarung für eine konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ im Jahr 2000 sowie das Förderprogramm des DAAD „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ aus dem Jahr 2001.<sup>28</sup>

Aus der konzertierten Aktion entstanden folgende Initiativen:

- das Hochschulkonsortium „GATE-Germany“<sup>29</sup>, das deutsche Hochschulen bei Messe- und Informationsveranstaltungen im Ausland unterstützt;
- die Dachkampagne „Hi! Potentials - International Careers made in Germany“, die weltweit um Studierende und jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wirbt;
- das Internet-Portal „Campus Germany“<sup>30</sup>, das über Studieren, Forschen und den Alltag in Deutschland informiert.

Im Jahr 2001 wurde das Programm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ aufgelegt (vgl. ausführlicher Hahn und Lanzendorf 2005 und DAAD 2008). Ziel des Programms war es, konkurrenzfähige Aktivitäten deutscher Hoch-

---

Akademische Austauschdienst (DAAD), Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

28 Siehe Homepage: <http://www.daad.de/hochschulen/studienangebote-ausland/studienangebote-deutscher-hochschulen-im-ausland/05106.de.html>

29 <http://www.gate-germany.de/>

30 [www.campus-germany.de](http://www.campus-germany.de)

schulen im Ausland zu finanzieren, die sich nach einer gewissen Zeit selbst tragen sollten, beispielsweise durch Studiengebühren. Die Breite der geförderten Aktivitäten war recht groß und reichte von der Entwicklung einzelner Studienmodule über Summer Schools bis hin zum Aufbau eigenständiger Zentren bzw. Fakultäten. Mit Hilfe dieses Programms bezweckten die Förderer eine Steigerung des internationalen Prestiges deutscher Studienangebote, die Qualifizierung für Tätigkeiten in deutschen Firmen im Ausland und den Zugang zu interessanten Wirtschaftskooperationen. Zudem erhoffte man sich von den Auslandserfahrungen deutscher Hochschulen „einen nach Deutschland rückwirkenden Innovationseffekt und Reformschub“ (Hahn und Lanzendorf 2005, S. 9). Nach Angaben des DAAD befanden sich Mitte 2009 38 Projekte in der Förderung und die Zahl der weltweit geförderten Studiengänge belief sich auf 134.

Mit all diesen seit Mitte bis Ende der 1990er Jahre gestarteten Aktivitäten wurde im deutschen Hochschulwesen Neuland betreten. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es noch kein systematisches Hochschulmarketing und auch keine unternehmerisch ausgerichteten Exportaktivitäten deutscher Hochschulen. Zwar gab es auch in der Vergangenheit Auslandsinitiativen deutscher Hochschulen wie beispielsweise das Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg oder die vom DAAD geförderten deutschsprachigen Studiengänge in Mittel- und Osteuropa, allerdings waren hierbei kulturelle und nicht finanzielle Aspekte ausschlaggebend (Hahn und Lanzendorf 2005).

Mittlerweile scheint es, dass die Maßnahmen im Großen und Ganzen zu greifen beginnen. Aktuellere Daten zeigen Folgendes (vgl. BMBF 2008 und DAAD 2008):

- Deutschland nimmt hinter den USA und Großbritannien den dritten Platz als attraktives Zielland für ausländische Studierende ein;
- im Jahr 2006 waren 9,5 Prozent aller Studierenden in Deutschland Bildungsausländer;
- die Auslandsmobilität deutscher Studierender ist im Vergleich zu ähnlichen Ländern höher;
- die deutschen Hochschulen leisten einen wichtigen Beitrag bei der Entwicklung und Reform von Hochschulen in den Transformations- und Entwicklungsländern des Ostens und des Südens;
- negativer fällt hingegen die Bilanz mit Bezug auf die Anwerbung ausländischer Doktorandinnen und Doktoranden aus. Hier liegt Deutschland im OECD-Vergleich lediglich auf Rang 15;
- sowohl in den USA als auch in Großbritannien befinden sich deutsche Graduierte zahlenmäßig an der Spitze aller internationaler Doktorandinnen und Doktoranden. Fast die Hälfte aller deutschen PhD-Absolventinnen und -Absolventen in den USA haben feste Pläne, in den USA zu bleiben;
- alleine in den USA arbeiten an Forschungseinrichtungen so viele deutsche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (20.000) wie in Deutschland auslän-

dische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Letztere kommen vorwiegend aus europäischen und asiatischen Ländern.

#### *Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*

Parallel zu diesen Aktivitäten mit Schwerpunkt auf Wettbewerb, Marketing und Bildungsexport vollzog sich in Deutschland, wie auch in anderen europäischen Ländern, die Implementierung gestufter Studienstrukturen und anderer flankierender Maßnahmen im Rahmen des Bologna-Prozesses. In Deutschland begann die modellhafte Erprobung dieser Studiengänge bereits vor der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung bzw. wurde im gleichen Jahr das Hochschulrahmengesetz novelliert, um Möglichkeiten für die Einführung gestufter Studiengänge zu schaffen. Ebenfalls geregelt wurde, dass mit der Einführung gestufter Studiengänge eine Akkreditierung und die Vergabe von Credits verbunden sein muss.

Deutschland gilt zwar als „Schnellstarter“ (Alesi u.a. 2005, S. 26), allerdings hat sich der Implementierungsprozess hierzulande wesentlich länger hingezogen als in Ländern, die per Gesetz einen zeitlich fest definierten Rahmen für eine mehr oder weniger flächendeckende Einführung vorgesehen haben<sup>31</sup>. Deutschland zeichnete sich zudem in der Anfangsphase durch eine „beträchtliche Offenheit des Prozesses“ aus (Alesi u.a. 2005, S. 26): Erst 2003, also fünf Jahre nach der Änderung des HRG, erfolgten verbindliche Strukturvorgaben durch die Länder, an die sich die Hochschulen bei der Umstellung ihrer Studiengänge halten müssen, bzw. die ihnen auch einen verlässlichen Rahmen für die Umstellung bieten. Auch die in der Novelle des HRG von 1998 verbindlich festgelegte Akkreditierungspflicht neuer Studiengänge konnte de facto in der Anfangsphase nicht realisiert werden, da erst 1992 ein Organisationsstatut für den Akkreditierungsrat erlassen wurde und erst Ende 2004 das Akkreditierungssystem auch dauerhaft etabliert wurde (vgl. Alesi u.a. 2005). Bis heute gibt es zudem keine rechtlich verbindliche Regelung, die festlegt, dass gestufte Studiengänge (mehr oder weniger) flächendeckend einzuführen seien. Die Novelle des HRG von 2002 stellt lediglich fest, dass Bachelor- und Master-Abschlüsse das Regelangebot an deutschen Hochschulen darstellen sollten.

In einem jüngst vom Bundesministerium für Bildung und Forschung dem Kabinett vorgelegten Bericht (BMBF 2009) über den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wird von guten Fortschritten bei der Umstellung berichtet: 75 Prozent der Studiengänge in Deutschland seien bereits auf das Ba-

---

31 Eine wirklich flächendeckende Einführung gibt es auch in anderen Ländern nicht, da einzelne Fächer – häufig ist es die Medizin, zum Teil auch andere staatlich regulierte Fächer wie Jura oder Lehramtsstudiengänge – von der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur ausgenommen wurden.

chelor- und Master-Modell umgestellt und 30 Prozent aller Studierenden seien im Wintersemester 2007/2008 in den neuen Studiengängen eingeschrieben gewesen.

In der Pressemitteilung heißt es weiterhin, dass die Mobilität der Studierenden durch Maßnahmen der Bundesregierung gefördert worden sei, und zwar insbesondere durch die Möglichkeit, das BAföG leichter ins Ausland mitzunehmen und durch die Ratifizierung der Lissabon-Konvention, die die Voraussetzung für eine verbesserte Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienabschlüssen geschaffen habe.

Deutschland nehme zudem eine Vorreiterrolle ein, was die Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens und dessen Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum anbelangt. Auch mit Blick auf die soziale Dimension des Bologna-Prozesses habe Deutschland Fortschritte zu verzeichnen. Insbesondere durch die Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung seien beispielsweise das Stipendiensystem und die Aufstiegsstipendien ausgebaut worden und es habe damit ein Schritt zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems stattgefunden.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hingegen hat Bund und Länder zu einem Kurswechsel im Bologna-Prozess aufgefordert (GEW, Pressemitteilung 2009). Das für Hochschulfragen zuständige GEW-Vorstandsmitglied Andreas Keller konstatiert mit Blick auf die obige Erklärung, dass man derzeit noch weit davon entfernt sei, den in der Bologna-Erklärung anvisierten Europäischen Hochschulraum, „in dem sich Studierende und Hochschulbeschäftigte frei bewegen können und die Qualität von Lehre und Studium das bestmögliche Niveau erreicht“ (ebd.) zu verwirklichen.

Für die Fortsetzung des Bologna-Prozesses schlägt er eine „Entschleunigung“ vor. Qualität müsse vor Tempo gehen. Er sprach sich zudem für mehr Flexibilität bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses und erneut für die „uneingeschränkte Durchlässigkeit“ beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium aus. Die Stärkung der sozialen Dimension setze nicht nur ein Angleichen von Studienstrukturen, sondern auch eine „wirksame materielle Förderung“ voraus. Zur Förderung der Chancengleichheit gehöre „eine leistungsfähige Studienfinanzierung, der Ausbau von Mobilitätsstipendien und bolognataugliche Karrierewege für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Mobilität nicht bestrafen, sondern ermöglichen“ (ebd.).

Auch die Betreuung der Studierenden müsse deutlich verbessert werden: „Bund und Länder müssen endlich ihre Pläne für einen „Hochschulpakt II“ vorlegen“ (ebd.), so Keller. Nach Berechnungen der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates seien hierfür zusätzlich 3,7 Milliarden Euro jährlich notwendig.

*Aktuelle Internationalisierungsstrategie*

Im Februar 2008 hat das Kabinett die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegte Internationalisierungsstrategie für Wissenschaft und Forschung (BMBF 2008) verabschiedet, mit deren Hilfe sowohl die Erschließung des weltweit entstehenden Wissens für Deutschland verbessert werden soll als auch Deutschland sich als Motor für die europäische Forschungs- und Innovationspolitik positionieren will.

Die Internationalisierungsstrategie zielt in großen Teilen auf Forschung und Innovation ab. Vier prioritäre Ziele werden genannt:

- Stärkung der Forschungszusammenarbeit mit den weltweit Besten;
- internationale Erschließung der Innovationspotenziale;
- Stärkung der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern in Bildung, Forschung und Entwicklung;
- Übernahme internationaler Verantwortung und Bewältigung globaler Herausforderungen.

Zum Erreichen dieser Ziele sollen Maßnahmen insbesondere in folgenden Bereichen erfolgen:

- die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll internationaler werden (u. a. durch Freiräume für Auslandsphasen und den Einbau von „Mobilitätsfenstern“)<sup>32</sup>;
- zugleich sollen qualitative Aspekte bei der Anwerbung ausländischer Studierender zukünftig stärker berücksichtigt werden (mehr Master- und Promotionskandidaten, Gewinnung von Absolventen deutscher Schulen im Ausland, Verbesserung der Betreuung und der Studienergebnisse). Auch die Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen gehört dazu;
- weiterhin soll die Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erhöht werden: Hierfür sollen attraktive Rückkehrmöglichkeiten<sup>33</sup> und attraktive Karrierewege in Deutschland (angemessene Vergütung, kurze Berufungsverfahren) eröffnet werden. Stellenbesetzungsverfahren sollten grundsätzlich international sein;

---

32 Um 50 Prozent der Studierenden eine Auslandserfahrung zu ermöglichen (derzeit sind es etwa 31 Prozent), strebt der DAAD in seinem Aktionsprogramm von 2008 an, die Zahl der Stipendien von derzeit 24.000 auf 36.000 zu erhöhen. Die Kampagne „Go out“ soll zudem von weiteren Kampagnen flankiert werden: „Go East“ und „Go South“ (DAAD 2008).

33 Die Initiative GAIN (German Academic International Network) ist eine Maßnahme, die darauf abzielt, Kontakt zu deutschen (Post-)Docs in den USA herzustellen. Hier werden u. a. Informationen und Beratung über Rückkehrmöglichkeiten angeboten. Siehe Webauftritt unter: <http://www.gain-network.org/page/45718/>

- die Möglichkeiten für internationale Forschungsk Kooperationen sollen verbessert werden: Auf nationaler Ebene wird angestrebt, den Anteil ausländischer Partner an national geförderten Forschungsprojekten zu erhöhen. Auf europäischer Ebene soll sich Deutschland in verschiedenen Gremien stärker einbringen. Angestrebt wird zudem, die Erfolgsquote deutscher Antragsteller im 7. Forschungsrahmenprogramm der EU zu erhöhen;
- der internationale Zugang zu Forschungsinfrastrukturen, Großgeräten und Gemeinschaftsprojekten muss gesichert werden. Zugleich muss hier eine bessere Abstimmung zwischen nationaler, europäischer und globaler Ebene stattfinden;
- es gelte, Innovationsprogramme strategischer und auch internationaler auszurichten: So investiert die Bundesregierung beispielsweise im Rahmen der Hightech-Strategie bis 2009 insgesamt rund 15 Milliarden Euro in Spitzentechnologien und technologieübergreifende Querschnittsmaßnahmen. Darin wird ein wichtiger Beitrag zur Realisierung des Lissabon-Ziels, der Steigerung der Investitionen in Forschung und Entwicklung bis 2010 auf bis zu drei Prozent des BIP<sup>34</sup> gesehen. Zukünftig ist eine stärkere internationale Ausrichtung der Hightech-Strategie geplant;
- der Wissenstransfer zwischen öffentlichen Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Unternehmen soll verbessert werden;
- mit Bezug auf die Kooperation mit Entwicklungsländern ist erklärtes Ziel, die Abwanderung der wissenschaftlichen Eliten in die Industrienationen zu verhindern. Daher wird der Ausbildung bzw. Weiterqualifikation von Wissenschaftler(innen) sowie dem Aufbau von wissenschaftlichen Infrastrukturen Vorrang eingeräumt. Auch die Teilhabe am wissenschaftlichen Fortschritt durch Zugang zu aktuellem wissenschaftlichen und technologischen Wissen (sog. Open Access-Initiativen) soll verbessert werden;
- die Bundesregierung will sich in internationalen Gremien (z. B. G8, OECD, UNESCO) für die Bewältigung globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, der Lösung von Ressourcenproblemen, der Sicherheitsbedrohung und der Bekämpfung von Infektionskrankheiten einsetzen.

*Querschnittsaufgaben:*

- Als flankierende Maßnahmen sollen Werbeaktivitäten für den Studien- und Forschungsstandort Deutschland weitergeführt werden, eine koordinierte Präsenz der deutschen Wissenschaft im Ausland aufgebaut werden und die nationalen Akteure durch ein internationales Monitoring über wissenschafts- und innovationsstrategische Aktivitäten weltweit informiert werden;

---

<sup>34</sup> Im Jahr 2006, bei der Verabschiedung der Hightech-Strategie, betrug der Anteil noch 2,5 Prozent (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2006).

- konkret geplant ist, eine „Internationalisierungsstrategie für den Europäischen Forschungsraum“ sowie spezifische Länderstrategien (beginnend mit China, Indien und Brasilien) in Übereinstimmung mit den Zielen der Internationalisierungsstrategie zu entwickeln;
- eine regelmäßige Überprüfung des durch die Internationalisierungsstrategie für Deutschland gestifteten Nutzens soll alle drei bis fünf Jahre stattfinden.

Im Jahr 2009 hat das Auswärtige Amt mit der „Initiative Außenwissenschaftspolitik 2009“ auf die Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung von 2008 reagiert und in folgenden Bereichen Aktivitäten anvisiert (Auswärtiges Amt 2009):

- Erhöhung der Stipendienzahlen und -raten für Promotion und Forschung;
- Entwicklung von Exzellenzzentren der Forschung und Lehre in ausgewählten Partnerländern;
- Einrichtung von deutschen Wissenschafts- und Innovationshäusern, die die Repräsentanz der deutschen Wissenschaft im Ausland verbessern sollen;
- Intensivere Alumni-Vernetzung;
- Ausbau des weltweiten Zugangs zum Deutschlernen durch E-Learning.

## **4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

### **4.1 Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie im Vergleich**

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre bis zur Unterzeichnung der Bologna-Erklärung war Hochschulpolitik auf europäischer Ebene hauptsächlich Bildungsprogrammpolitik. Mit Hilfe der Bildungsprogramme sollten Mobilität, Innovationen und Erfahrungsaustausch in und zwischen den Mitgliedstaaten gefördert werden. Die parallel dazu laufenden Analysen, Konsultationsprozesse und Empfehlungen der Europäischen Kommission, die zumeist in Mitteilungen, Weißbüchern, Grünbüchern, Memoranden u. Ä. publiziert wurden, hatten keinen verbindlichen Charakter, haben jedoch die Diskussion in Gang gehalten und wichtige Themen vorbereitet, die später in den beiden Reformprozessen von Bologna und Lissabon zum Teil wieder aufgegriffen und systematischer angegangen wurden.

Mit den parallel zu den weiterlaufenden Bildungsprogrammen in Bologna und Lissabon in Gang gesetzten Reformprozessen hat sich eine neue Form der bildungspolitischen Zusammenarbeit vorwiegend zwischen den europäischen Staaten entwickelt, die, bei Aufrechterhaltung des Subsidiaritätsprinzips, eine stärkere Verbindlichkeit in Richtung einer Harmonisierung der Hochschulsysteme aufweist, auch wenn der Terminus nicht sehr beliebt ist und eher vermieden wird.

Vergleicht man beide Prozesse, so können noch weitere Gemeinsamkeiten festgestellt werden.<sup>35</sup>

- Es gibt relativ ähnliche übergeordnete Zielsetzungen (z.B. Steigerung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit, Erhöhung der innereuropäischen Mobilität, Qualitätssicherung);
- auch die Art und Weise der Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie weist Ähnlichkeiten auf: Wenngleich im Bologna-Prozess nicht explizit von der Offenen Methode der Koordinierung (OMK) gesprochen wird, so wird auch hier eine Vorgehensweise praktiziert, die stark an die OMK<sup>36</sup> erinnert (vgl. ausführlicher Bartsch 2008, S. 4ff., siehe auch de Wit 2007, S. 248):
  - in beiden Reformprojekten gibt es unterschiedliche Zielebenen (übergeordnete strategische/politische Zielsetzungen und konkrete Handlungsziele mit der Angabe von zeitlichen Rahmen für deren Umsetzung), einschließlich des gemeinsamen magischen Datums 2010 für die Verwirklichung des Gros der Reformmaßnahmen;
  - beide Reformprojekte sehen Mechanismen der Überwachung und Bewertung vor (regelmäßige Ministertreffen und Treffen der Staats- und Regierungschefs, nationale Fortschrittsberichte);
  - beiden Reformprojekten ist weiterhin der Gedanke des Austauschs auf europäischer Ebene und des wechselseitigen Voneinanderlernens inhärent;
  - beide Reformprojekte setzen auf bzw. nutzen zudem so genannte „naming-shaming-framing“-Mechanismen (Gornitzka 2007, S. 169), anstelle von formellen Sanktionen: Trotz freiwilliger Selbstverpflichtung entsteht durch den regelmäßigen Vergleich ein relativ großer normativer Druck, in den Reformbestrebungen nicht allzu stark vom Durchschnitt abzuweichen.

Es gibt jedoch auch eine Reihe von Unterschieden:

- Zentral ist der Unterschied, dass es sich beim Bologna-Prozess um eine intergouvernementale Initiative handelt und bei der Lissabon-Strategie um einen supranationalen Ansatz. Der Bologna-Prozess ist somit nicht Teil der EU-Bildungspolitik, auch wenn die EU-Kommission im Laufe der Jahre ihren Einfluss ausweiten konnte und wenn im Rahmen der Lissabon-Strategie der Bologna-Prozess als Teil der Strategie deklariert wurde;

---

35 Der Vergleich bezieht sich weitgehend auf den Bologna-Prozess und auf die Reformvorschläge für den Universitätssektor im Rahmen der Lissabon-Strategie.

36 Die OMK scheint etwas planvoller und strukturierter zu sein als die stärker evolutionäre Form der Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bartsch 2008, S. 4ff). Aber auch hierbei handelt es sich eher um einen graduellen Unterschied, denn auch im Rahmen der Lissabon-Strategie wurden Ziele sukzessive angepasst, reformuliert, priorisiert.

- Unterschiede gibt es auch mit Bezug auf die geographische Reichweite: Neben den 27 EU-Mitgliedstaaten, die in beiden Reformprojekten vertreten sind, beteiligen sich am Bologna-Prozess weitere 19 Staaten (teilnahmeberechtigt sind alle 47 Länder, die die Europäische Kulturkonvention des Europarates unterzeichnet haben);
- der Bologna-Prozess bindet eine größere Bandbreite von Akteuren ein als der Lissabon-Prozess. Diese Akteure haben – wie bereits oben erwähnt – die Agenda des Bologna-Prozesses zum Teil deutlich mitbestimmt. Dies gilt sowohl für die Regierungs- als auch für die Nichtregierungsorganisationen:
  - ESU, vormals ESIB, hat sich für Einbindung der Studierenden als gleichberechtigte Partner und die Berücksichtigung der sozialen Dimension eingesetzt;
  - die Wahrung traditioneller, akademischer Werte in der internationalen Hochschulzusammenarbeit und die Festschreibung der Hochschulbildung als öffentliches Gut sind durch die EUA vorangetrieben worden;
  - bezüglich der Anerkennungsproblematik hat der Bologna-Prozess von den Erfahrungen des Europarats und der UNESCO profitiert;
  - die Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung wurde durch die OECD und die UNESCO eingebracht;
  - die EU-Kommission hat den Bologna-Prozess durch ihre Erfahrungen mit der grenzüberschreitenden Mobilität bereichert.
- Im Rahmen des Bologna-Prozesses stehen zwar auch ökonomische Überlegungen an zentraler Stelle (Wettbewerb/Attraktivität, Hochschulautonomie, Employability), allerdings wird die Bologna-Agenda stärker von bildungsbezogenen (Hochschulbildung als öffentliches Gut) und sozialpolitischen Leitideen (soziale Dimension) flankiert als die Reformüberlegungen zum Hochschulsektor im Rahmen der Lissabon-Strategie (vgl. auch van der Wende und Huisman 2004, S. 34-35).
- Dem Bologna-Prozess inhärent sind eher Vorstellungen von „Kooperation“ und „einer möglichst geringen Stratifizierung des Hochschulsystems“, die aus der übergeordneten Zielsetzung der Mobilitätsförderung zwischen möglichst vielen Hochschulen ableitbar sind (Teichler 2010, S. 65)<sup>37</sup>. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wird stärker auf Konkurrenz und Stratifizierung gesetzt (europäische Hochschulen sollen beispielsweise stärker in weltweiten Hochschulrankings vertreten sein und es soll eine Konzentration der Finanzierung auf bewährte und erfolgversprechende Forschungsbereiche erfolgen) (van Vught, van der Wende und Westerheijden 2002, Teichler 2010).

---

<sup>37</sup> Dem Bologna-Prozess wird deshalb zuweilen der Vorwurf gemacht, dass der Tatsache, dass auch in Europa schon längst der Wettbewerb zwischen den Hochschulen Einzug gehalten hat, nicht genügend Rechnung getragen wird (Van Vught, van der Wende und Westerheijden 2002, S. 117).

Trotz aller Unterschiede wird in Zukunft eine zunehmende Überlappung beider Prozesse antizipiert (vgl. van der Wende und Huisman 2004, S. 34f.). Martens und Wolf sprechen von „wechselseitigen Verstärkereffekten“ (2006, S. 161) zwischen dem Bologna-Prozess und der Lissabon-Strategie.

#### **4.2 Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie: Kontinuität oder Bruch mit der Vergangenheit?**

Eine Reihe von Experten diskutierten die Frage, ob diese beiden Prozesse eine Kontinuität oder aber einen Bruch mit der Vergangenheit oder, milder ausgedrückt, ein Novum in der europäischen Bildungszusammenarbeit darstellen (siehe beispielsweise Walter 2007):

Für die Kontinuitätsthese spricht, dass viele Themen der Zusammenarbeit nicht neu sind:

- Themen wie Anerkennung, Mobilität, lebenslanges Lernen oder die europäische Dimension standen auch schon vor Bologna und Lissabon immer wieder auf der Agenda der europäischen Hochschulpolitik. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden sie allerdings systematischer miteinander verknüpft (Walter 2007).

Für die Novum-These sprechen folgende Aspekte:

- Die Koordinierungsbereitschaft auf Seiten der Mitgliedstaaten sowohl im Rahmen des Bologna-Prozesses als auch im Rahmen der Lissabon-Strategie geht weit über das hinaus, was in den 1980er und 1990er Jahren denkbar gewesen wäre, und es geht auch weit über die im Rahmen des Maastricht-Vertrags eröffneten Handlungsbefugnisse für die supranationalen Organe der EU hinaus (de Wit 2007, S. 250).
- Neben der verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten ist auch die sukzessive Ausweitung auf internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen einmalig. Walter fasst dies folgendermaßen zusammen: „Zur Erzeugung einer kompatiblen europäischen Hochschulstruktur werden alle relevanten Akteure konzertiert und über einen neu geschaffenen Koordinationsmechanismus in ihrem Handeln synchronisiert.“ (2007, S. 33)
- Auch mit Bezug auf die Themen, die heutzutage Gegenstand europäischer Hochschulpolitik sind, gibt es eine Verlagerung hin zu Aspekten, die stärker den Kern der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten betreffen, z. B. die Bemühungen um ähnliche Standards bei der Qualitätssicherung.
- Ein weiteres Novum ist der Blick von der „Festung Europa“ (Teichler 2002) nach außen: Während die Internationalisierungsbemühungen der Vergangenheit hauptsächlich den Prozess der europäischen Integration unterstützen sollten, so ist heutzutage ein weiteres Leitmotiv hinzugekommen: Die Hochschulen sollen durch Koordinierung auf europäischer Ebene für den globalen Wett-

bewerb gerüstet werden. Beide Prozesse können also als eine Antwort auf die Globalisierung im Hochschulsektor verstanden werden (Marginson und van der Wende 2007, S. 45f.).

- Auch im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leitideen gibt es eine Fokusverschiebung: Während in der Vergangenheit akademische und kulturelle Leitideen vorherrschten (vgl. Marginson und van der Wende 2007, S. 45) – wenn gleich im Zuge der Realisierung des Binnenmarktes auch stärker beschäftigungspolitische Überlegungen für die (Hochschul-)Bildung angestellt wurden – so wird die Funktion der Hochschulbildung für Wirtschaftswachstum, Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit in den neuen Reformvorhaben (insbesondere in der Lissabon-Strategie) an zentrale Stelle gerückt.

### 4.3 Wirkungen des neue Internationalisierungsparadigmas auf das Hochschulwesen

#### *Diversifizierung vs. Homogenisierung*

Ein diversifiziertes Hochschulsystem wird aus einer Reihe von Gründen einem homogenen System gegenüber als überlegen betrachtet (Huisman 2009, S. 248f.): Es sei besser mit der zunehmenden Heterogenität der Fähigkeiten und Berufswünsche von Studierenden, den Qualifikationsbedürfnissen seitens eines ebenfalls stark diversifizierten Arbeitsmarktes oder den Partikularinteressen bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen<sup>38</sup> vereinbar. Zudem sei es effizienter und besser gegen „Systemschocks“ gewappnet<sup>39</sup>.

Eine für die Beurteilung der Reformprozesse von Bologna und Lissabon zentrale Fragestellung ist daher, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Diversität und Homogenität in Europa verändert haben. Eingedenk der Tatsache, dass beide Reformvorhaben noch nicht vollendet sind bzw. die Studien, die im Weiteren zitiert werden, eher zur „Halbzeit“ durchgeführt wurden, können die Einschätzungen nur einen vorläufigen Charakter haben.

Es gibt eine Reihe von Anhaltspunkten, wonach der Bologna-Prozess in Teilbereichen die Vielfalt in den Studiensystemen sogar noch erhöht hat. Die gilt beispielsweise für Länder wie Deutschland, die eine parallele Führung von alten und neuen Studiengängen praktizieren. Ob die alten Diplom-Studiengänge im Laufe der Zeit ganz aussterben werden, ist noch immer nicht ganz klar. Vielfalt statt Konvergenz wurde auch für eine weitere Reihe von Aspekten in der Implementationsphase festgestellt: In einer international vergleichenden Studie konnte

38 In einem diversifizierten Hochschulsystem sei es für Kirchen beispielsweise einfacher, Hochschulen mit einem kirchlich-religiösen Ansatz zu gründen.

39 Huisman (2009, S. 248f.) verwendet zur Veranschaulichung eine biologische Metapher, wonach klimatische Veränderungen in artenreichen Regionen wie den Tropen weniger verheerend ausfallen als in weniger artenreichen Gebieten.

beispielsweise „keine einheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge festgestellt werden“ und von dem Grundmodell 3+2 (3-jährige Bachelor-Studiengänge gefolgt von 2-jährigen Master-Studiengängen) wurden „vielfältige Abweichungen“ festgestellt. Zudem gelte in jedem Land ein anderer Zeithorizont für die Einführung (Alesi u.a. 2005, S. 1). Zugleich wurde jedoch eine gegenläufige Tendenz festgestellt: Eine Entwicklung, die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde, sei die zunehmende Funktionsüberschneidung von Universitäten und Fachhochschulen (Alesi u.a. 2005).

Eine abschließende Beurteilung der Frage, ob der Bologna-Prozess oder die Lissabon-Strategie nun zu einer stärkeren Konvergenz der Hochschulsysteme in Europa beigetragen haben oder nicht, wird auch dadurch erschwert, dass weitere, parallel laufende Entwicklungen einen ebenso entscheidenden Einfluss darauf ausüben, ob Hochschulsysteme vielfältiger oder homogener werden: So werden Initiativen auf Seiten der Regierungen, die Hochschulfinanzierung auf bestimmte forschungsintensive Bereiche zu konzentrieren, zu einer stärkeren Stratifizierung der Hochschullandschaft führen. Auch der Bedeutungszuwachs internationaler Hochschulrankings hat eine ähnliche Wirkung. Im Zuge der Gewährung von mehr Autonomie hat sich auch das curriculare Angebotsspektrum erweitert (Witte 2006).

Um die Frage nach einer Zunahme der Konvergenz in Europa beantworten zu können, nennt Huisman (2009, S. 250) die Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen von Diversität, wie von Birnbaum (1983)<sup>40</sup> vorgenommen, hilfreich: Er gelangt zu dem Schluss, dass mit Bezug auf die Makroebene durchaus eine zunehmende Konvergenz feststellbar sei, nämlich durch die Einführung des gestuften Studiensystems, des ECTS, des Diploma Supplements und des Qualitätssicherungssystems – also im wesentlichen durch die Umsetzung struktureller Elemente. Auf der Meso- und Mikroebene sei die Vielfalt jedoch gleich geblieben, wenn nicht sogar gestiegen. Marginson und van der Wende (2007, S. 301) schlagen zudem vor, eine getrennte Betrachtung für die Bachelor- und Master-Ebene vorzunehmen: Letztere werden eine deutlich größere Vielfalt aufweisen, was nicht nur für den Europäischen Hochschulraum, sondern auch für den Rest der Welt charakteristisch sei.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, sich die Sichtweise der Europäischen Kommission noch einmal zu vergegenwärtigen: Wie bereits erwähnt, spricht sie sich für eine größere Stratifizierung der europäischen Hochschulsysteme aus, also für eine Erhöhung der Differenz. Zugleich aber begrüßt sie die Konvergenzbemühungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, die sie als ein Ordnen der Vielfalt deutet: „Die strukturellen Reformen innerhalb des Bologna-Prozesses

---

40 Birnbaum unterscheidet zwischen folgenden Formen von Diversität: systemic diversity, structural diversity, programmatic diversity, procedural diversity, reputational diversity, constitutential diversity, value and climate diversity.

sind ein Versuch, diese Vielfalt in einem kohärenteren und kompatibleren europäischen Rahmen zu organisieren, der gleichzeitig eine Bedingung der Lesbarkeit, und deswegen auch der Konkurrenzfähigkeit, der europäischen Universitäten, in Europa selbst sowie in aller Welt darstellt.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003b, S. 5).

Angesichts der Entstehung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums stellt sich für Marginson und van der Wende (2007, S. 47) die Frage nach der Arbeitsteilung zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs nun nicht mehr vorwiegend auf nationaler, sondern zunehmend auf europäischer Ebene. Dabei diskutieren sie kritisch ein mögliches zukünftiges Szenario, resultierend aus den Ergebnissen einer Delphi-basierten Studie von CHEPS, wonach die meisten Experten davon ausgehen, dass eine Konzentration der forschungsintensiven Einrichtungen in den Ländern im Nord-Westen stattfinden wird.

#### *Kooperation vs. Wettbewerb*

Eine weitere für die Beurteilung der Reformprozesse von Bologna und Lissabon zentrale Fragestellung ist, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb beeinflussen. Nach Marginson und van der Wende (2007, S. 53f.) gibt es zurzeit eine

„conceptual and political confusion (...) over strategies for cooperation and competition. On the one hand, the EU is considered as an ‚area‘ for higher education and research, (...) in which cooperation is seen as the pathway towards stronger global competitiveness of the EU as a whole. The EC’s traditional role is to stimulate such cooperation. On the other hand the EU is seen as an internal market subject to internal competition strategies, which were likewise introduced to achieve stronger global competitiveness (...).“

Die Herausforderung für Europa bestünde darin, eine effektive Kombination zwischen diesen beiden Strategien zu erreichen, denn einseitige Wettbewerbsansätze würden zu einer vertikalen Differenzierung führen: Einige wenige würden gestärkt und viele andere würden geschwächt werden. Zu dem auf politischer Ebene viel zitierten Vergleich mit den USA bleibt in diesem Zusammenhang anzumerken: Die USA belegen zwar in den weltweiten Hochschulrankings, wie jenem der Shanghai Jiao Tong-Universität in China von 2008 (Shanghai Ranking Consultancy 2009), Spitzenplätze (17 der weltweit führenden Universitäten sind amerikanische Universitäten), sind aber zugleich in geringerem Maße bei den Top 500 Universitäten vertreten, als ihre Wirtschaftskraft es nahelegen würde (Marginson 2009).

#### **4.4 Abschließende Bewertung der Reformprojekte**

Für eine abschließende Bewertung könnte, neben der nahe liegenden Fragestellung, ob die beiden Reformprojekte erfolgreich waren, ob sie also ihre intendierten

Wirkungen in dem festgelegten Zeitraum auch tatsächlich entfaltet haben, auch die Frage diskutiert werden, ob sie überhaupt in die richtige Richtung gehen. Da es für die erste Frage noch zu früh ist, soll im Folgenden die zweite Fragestellung behandelt werden. Simon Marginson (2009), ein australischer Hochschulexperte, wagt den Blick von außen auf die beiden europäischen Reformprojekte und gelangt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Er sieht zum einen die Gefahr, dass die verantwortlichen Akteure in Europa so sehr mit sich selbst und der intraregionalen Reform beschäftigt sind, dass sie darüber hinaus die globale Dimension, die sie ja ursprünglich zu Reformen angespornt hat, aus den Augen verlieren könnten. Das würde bedeuten, dass die Chance verpasst wird, langfristige Beziehungen zur Hochschul- und Forschungslandschaft außerhalb Europas zu knüpfen.
- Eine weitere Gefahr sieht Marginson in der Tatsache, dass die EU zu sehr damit beschäftigt ist, ihren relativen Stellenwert in der Welt zu bestimmen, ohne zu überlegen, wie sie selbst diese globale Hochschullandschaft bereichern könnte: Welches sind die charakteristischen europäischen Werte, Ziele und Praktiken von Lehre und Forschung und wie können diese weltweit verbreitet werden? Dies resultiere vornehmlich aus einer Interpretation der Globalisierung als Gefahr für die europäischen Hochschulen, die sich mit Hilfe des Europäischen Hochschul- und Forschungsraums davor schützen müssten.
- Insbesondere im Rahmen der Lissabon-Strategie habe man sich zu stark auf Benchmarks und Indikatoren fokussiert, und so getan, als ob ein Aufholen der USA allein beispielsweise durch die Steigerungen der Investitionen in Bildung und Forschung erfolgen könnte. Man habe übersehen, dass begabte Studierende und Forscher nicht aufgrund der Indikatoren die USA vorziehen, sondern weil zusätzlich zu den finanziell attraktiveren Rahmenbedingungen auch weitere Umweltfaktoren besser stimmen (z.B. Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen, Antidiskriminierungsmaßnahmen, Zugang zu nationalen Karrierestrukturen, Unterstützung bei der Integration, Arbeitserlaubnis). Für Europa gelte es daher, vor allem in diesen Bereichen verstärkt Anstrengungen zu unternehmen.
- Statt des (unrealistischen) Ziels, die wirtschaftlich potenteste Wissensgesellschaft der Welt werden zu wollen, müsste Europa vielmehr bestrebt sein, „the most creative, most innovative and most globally engaged higher education region“ (S. 317f) zu werden und sich um einen herausragenden Beitrag zum „global public good“ zu bemühen.

#### **4.5 Die Internationalisierungsstrategie Deutschlands und internationale Trends**

Ein Vergleich der in Deutschland praktizierten Bemühungen zur Internationalisierung des Hochschul- und Forschungssektors mit supranationalen Trends und Entwicklungen zeigt zunächst eine große Übereinstimmung sowohl in den normati-

ven Leitideen als auch in den Praktiken. Die traditionellen kulturellen und bildungsbezogenen Aspekte wurden auch in Deutschland sukzessive durch ökonomische Aspekte überdeckt und die seit Mitte bis Ende der 1990er Jahren lancierten Aktivitäten wie Wettbewerb, Marketing und Export von Studienangeboten haben auch in Deutschland zu einem Paradigmenwechsel der Internationalisierungspolitik geführt (Hahn 2005, S. 32).

Auch für Deutschland stellt sich zunehmend die Frage, wie durch Internationalisierungsaktivitäten ein spezieller Mehrwert für das eigene Land generiert werden kann (Hahn 2004, S. 56). Es geht nicht mehr einfach nur darum, die Mobilität zu erhöhen, sondern Anstrengungen müssen unternommen werden, um besonders begabte Studierende anzuziehen. Gleichzeitig wird bei den Bemühungen, die Auslandsmobilität des eigenen begabten Nachwuchses zu fördern, immer schon gleich mitgedacht, wie dieser Nachwuchs nach seiner Qualifizierung zu einer Rückkehr bewogen werden kann.

Deutschland gilt jedoch, insbesondere im Vergleich zu angloamerikanischen Ländern als wesentlich gemäßiger:

- Der Export von Bildungsangeboten bzw. die Anwerbung ausländischer Studierender wird nicht so stark als „big business“ betrachtet. Zum einen sind die Studiengebühren für ausländische Studierende hierzulande im Vergleich zu Großbritannien oder den USA wesentlich moderater. Zum anderen zielen die deutschen Aktivitäten zum Studienexport nicht so stark auf „Massenangebote“, sondern versuchen, „Marktnischen im qualitativ hochwertigen Segment des globalen Markts für Hochschulbildung“ zu besetzen (Hahn und Lanzendorf 2005, S. 9). Zudem sehen sie eine „Verknüpfung akademischer und unternehmerischer Aspekte mit kulturellen entwicklungspolitischen Zielsetzungen“ vor (Hahn und Lanzendorf 2005, S. 8).
- Damit einhergehend ist ein weiteres Charakteristikum deutscher Internationalisierungsstrategien zu nennen: Der Qualitätsaspekt steht bei Internationalisierungsbemühungen häufig im Vordergrund (vgl. auch Hahn 2004, S. 71), wie die Bemühungen zeigen, besonders begabte ausländische Studierende zu gewinnen, die Zusammenarbeit mit den weltweit Besten zu fördern und die Sichtbarkeit Deutschlands als attraktives Land für Forschung, Entwicklung und Innovation zu erhöhen.

Hahn (2004, S. 56) resümiert zudem, dass Vieles, was sich derzeit auf der politischen Ebene zum Thema Internationalisierung von Lehre und Forschung abspielt, reine politische Rhetorik sei und die Realität nicht angemessen widerspiegele. Das Gros der Internationalisierungsaktivitäten sei nach wie vor dem traditionellen Kooperationsparadigma verpflichtet.

#### 4.6 Empfehlungen

Zunächst gilt es festzuhalten, dass in den letzten Jahren in Deutschland verstärkt Anstrengungen unternommen wurden, um die Mobilität von Studierenden und (Nachwuchs-)Wissenschaftler(innen) zu fördern, dazu gehören z. B.:

- mehr und besser ausgestattete Stipendien;
- Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender;
- eine stärkere Strukturierung der Promotion;
- Verbesserungen mit Blick auf arbeits- und aufenthaltsrechtliche Regelungen (z.B. nationale Umsetzung der EU-Forscherrichtlinie, Meseberger Beschlüsse über den erleichterten Zugang ausländischer Hochschulabsolventen zum deutschen Arbeitsmarkt).

Aus den zentralen Positionspapieren der nationalen Akteure wird zudem deutlich, dass entsprechende Maßnahmen auch in Zukunft fortgesetzt werden sollen. Es gibt jedoch Aspekte, denen bislang nicht genügend Rechnung getragen wurde und die ebenso zentral für die Mobilitätsförderung sind:

- So haben sich mit Bezug auf die soziale Dimension die Bildungsminister erst auf der Londoner-Konferenz für eine verbindlichere Vorgehensweise ausgesprochen und sich beispielsweise zur Erstellung nationaler Aktionspläne verpflichtet. Für Deutschland dürfte in diesem Zusammenhang u. a. die Diskussion über Studiengebühren neu aufgeworfen werden;
- die Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Master-Stufe sowie die Zulassung von Fachhochschulabsolventen zur Promotion an einer Universität muss, im Sinne der Bologna-Erklärung, gewährleistet sein;
- die Promotionsphase sollte als erste Phase wissenschaftlichen Arbeitens und nicht als dritte Phase des Studiums verstanden werden. Die seit der Bergen-Konferenz verwendete Formulierung „early stage researchers“ für Doktorandinnen und Doktoranden in den ministeriellen Erklärungen des Bologna-Prozesses ist daher als ein wichtiger Schritt in diese Richtung zu sehen.

Die deutliche Positionierung der Bildungsminister im Prager Communiqué zur Hochschulbildung als „öffentlichem Gut“ im Europäischen Hochschulraum war ein wichtiger Schritt, um sich von der fortschreitenden Ökonomisierung im Hochschulsektor abzugrenzen. Gerade in Anbetracht der stärkeren Gewichtung der externen Dimension im Rahmen des Bologna-Prozesses sollte verstärkt darüber nachgedacht werden, wie europäische Hochschultraditionen ein Gegengewicht zum Typus der „unternehmerischen Hochschule“ bilden könnten.

Auch im Europäischen Hochschulraum gibt es jedoch zunehmend die Tendenz, strategische Allianzen mit statusgleichen Hochschulen einzugehen, um damit Stärken und Kapazitäten zu bündeln und für den internationalen Wettbewerb bes-

ser gerüstet zu sein.<sup>41</sup> Problematisch dabei ist, dass dadurch die Mobilitätschancen für Studierende eingeschränkt werden. Plädiert wird daher für eine breitere Vernetzung, die auch Kooperationen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen miteinschließt. Die „Netzwerkuniversität“ oder „vernetzte Universität“ könnte daher ein zukünftiges Leitbild sein.

## Literatur

- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. und Teichler, U. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn und Berlin: BMBF.
- Bartsch, T.-C. (2008): Europa der Projekte: Bildungspolitik im Rahmen der Lissabon-Strategie und des Bologna-Prozesses. In: Europa weitergedacht - Tübinger Studienpapiere, Nr. 1/2008, S. 1-6. Internet: URL: <http://www.gregorlandwehr.de/eu/down/12008tuebingerstudienpapiere.pdf> [Zugriff: 24.2.2009].
- Birnbaum, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cerych, L. (2002): Sorbonne, Bologna, Prague. Where do we go from here? In: Enders, J. und Fulton, O. (Hg.): *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht: Kluwer, S. 121-126.
- Collignon, S. (2008): Vorwärts mit Europa: Für eine demokratische und progressive Reform der Lissabon-Strategie. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Reihe Internationale Politikanalyse. Internet: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/05293.pdf> [Zugriff: 19.3.2009].
- Committee of Vice Chancellors and Principals (Hg.) (2000): *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*, Jg. 1-3, London.
- de Wit, K. und Verhoeven, J. C. (2001): The Higher Education Policy of the European Union: With or Against the Member States? In: Huisman, J., Maassen, P. und Neave, G. (Hg.): *The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam, London, New York, Oxford, Paris, Shannon, Tokyo: Pergamon/Elsevier Science, S. 175-231.
- de Wit, K. (2007): On Unity and Diversity; The EU, Bologna and Higher Education. In: Enders, J. und van Vught, F. (Hg.): *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), S. 245-253.

---

41 Die Konzentration öffentlicher Fördermittel auf ausgewählte Hochschulen zum Nachteil vieler anderer, weniger forschungsorientierter Hochschulen beflügelt diese Entwicklung.

- de Wit, H. (2008): International Student Circulation in the Context of the Bologna Process and the Lisbon Strategy. In: de Wit, H. et al. (Hg.): *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 167-198.
- Fahle, K. (1989): *Die Politik der Europäischen Gemeinschaften in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. Gutachten der Max-Traeger-Stiftung der GEW*. Frankfurt am Main: Max-Traeger-Stiftung der GEW.
- Gornitzka, Å. (2007): Policy – the Interception of the Open Method of Coordination. In: Enders, J. und van Vught, F. (Hg.): *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), S. 165-171.
- Hahn, K. (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services“ (GATS). In: Kehm, B. M. (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung. (Schwerpunktheft) die Hochschule*. *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 12. Jg., H. 1, S. 48-73.
- Hahn, K. (2004): Germany. In: Huisman, J. und van der Wende, M. (Hg.): *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens, S. 51-79.
- Hahn, K. und Lanzendorf, U. (2005): Einführung. In: Hahn, K. und Lanzendorf, U. (Hg.) (2005): *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, (Werkstattberichte; 62), S. 7-12.
- Hahn, K. (2005): Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands. In: Hahn, K. und Lanzendorf, U. (Hg.) (2005): *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, (Werkstattberichte; 62), S. 13-34.
- Haug, G. (2006): „Education & Training 2010: are Europe’s Universities on Track?“ In: Kelo, M. (Hg.): *The Future of the University – Translating Lisbon into Practice*. Bonn: Lemmens. (ACA Papers on International Cooperation in Education), S. 29-35.
- Huisman, J. und van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: Are Supra- and International Initiatives Threatening Domestic Agendas? In: *European Journal of Education*, 39. Jg., H. 3, S. 349-359.
- Huisman, J. (2009): The Bologna Process Towards 2010: Institutional Diversification or Convergence? In: Kehm, B. M., Huisman, J. und Stensaker, B. (Hg.): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers, S. 245-262.
- Ischinger, A.-B. (2008): UNESCO und OECD zu „Qualität und Mobilität“. In: Benz, W., Kohler, J. und Landfried, K. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*, Stuttgart: Raabe, Abschnitt B 2.2.
- Kälveborn, T. und van der Wende, M. (Hg.) (1997): *National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.

- Kehm, B. M. (2003): Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. In: Kehm, B. M. (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung. (Schwerpunktheft) die Hochschule. *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 12. Jg., H. 1, S. 6-18.
- Kehm, B. M. (2006): Regulierung und De-Regulierung in Europa. In: Simonis, G. und Walter, T. (Hg.): *LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, B. M., Alesi, B., Bürger, S. und Janson, K. (2007): Evaluierung des EU-Gemeinschaftsprogramms SOKRATES II in Deutschland im Rahmen eines Länderberichts. Endbericht, vorgelegt am 29.6.2007. Internet: URL: [http://www.incher.uni-kassel.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=210&Itemid=127](http://www.incher.uni-kassel.de/index.php?option=com_content&task=view&id=210&Itemid=127) [Zugriff: 8.5.2009].
- Knight, J. (2004): Internationalisation Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. In: *Journal of Studies in International Education*, 8. Jg., H. 1, S. 5-31.
- Marginson, S. und van der Wende, M. (2007): *Globalisation and Higher Education*. Paris: OECD (Education Working Paper No. 8). Internet: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf> [Zugriff: 28.1.09].
- Marginson, S. (2009): The External Dimension: Positioning the European Higher Education Area in the Global Higher Education World. In: Kehm, B. M., Huisman, J. und Stensaker, B. (Hg.): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers, S. 297-321.
- Martens, K. und Wolf, K. D. (2006): Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13. Jg., H. 2, S. 145-176.
- Neave G. und van Vught, F. A. (Hg.) (1991): *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Governments and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave, G. und Amaral, A. (2008): On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. In: *Higher Education Quarterly*, 62. Jg., H. 1/2, S. 40-62.
- Reinalda, B. und Kulesza, E. (2006): *The Bologna Process – Harmonizing Europe’s Higher Education*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. und Arnal, E. (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: OECD 2008, S. 235-309.
- Schink, G. (1993): *Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und „Policy Entrepreneurs“*. Eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Scott, P. (Hg.) (1998): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Teichler, U. (2002): Internationalisierung der Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50, H. 1, S. 3-9.

- Teichler, U. (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann-Verlag, Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.
- Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Teichler, U. (2010): Europäisierung der Hochschulpolitik. In: Simon, D., Knie, A. und Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-70.
- van der Wende, M. (1997): Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. In: Källemark, T. und van der Wende, M. (Hg.) (1997): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education, S. 10-41.
- van der Wende, M. (2001): The International Dimension in National Higher Education Policies: What has Changed in Europe in the Last Five Years? In: European Journal of Education, 36. Jg. Heft 4, S. 431-441.
- van der Wende, M. und Huisman, J. (2004): Europe. In: Huisman, J. und van der Wende, M. (Hg.): On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. Bonn: Lemmens.
- Vught, F. van und van der Wende, M. und Westerheijden, D. (2002): Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: Enders, J. und Fulton, O. (Hg.): Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Dordrecht: Kluwer, S. 103-120.
- Wächter, B. (2006): The Lisbon Strategy. Knowledge as the Key to Growth and Employment. In: Kelo, M. (Hg.): The Future of the University – Translating Lisbon into Practice. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags- und Mediengesellschaft, S. 13-28.
- Walter, T. (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Walter, T. (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. In: Die Hochschule, 16. Jg. H. 2, S. 10-36.
- Witte, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS.
- Wuttig, S. und Knabel, K. (2003): Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: Kehm, B. M. (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, Schwerpunkttheft der Zeitschrift: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12. Jg., H. 1, S. 31-46.

## Dokumente

- Auswärtiges Amt (2009): Die Initiative Außenwissenschaftspolitik 2009. Berlin: Auswärtiges Amt. Internet: URL: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/Aussenwissenschaftsinitiative2009/flyer.pdf> [Zugriff: 10.04.2009].
- Bergen- Kommuniké (2005): Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_German.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Berlin-Kommuniké (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_German.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_German.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2008): Deutschlands Rolle in der globalen Wissensgesellschaft stärken. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung. Berlin: BMBF. Internet: URL: <http://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf> [Zugriff: 10.04.2009].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2009): Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 18. März 2009: Bologna Prozess gewinnt an Fahrt. Internet: URL: <http://www.bmbf.de/press/2494.php> [Zugriff: 08.04.2009].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2006): Konstruktiver Dialog über das Erreichen des Lissabon-Ziels. Pressemitteilung 15/2006, 23.10.2006. Internet: URL <http://idw-online.de/pages/de/news181235> [Zugriff: 09.04.2009].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2000): Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland. Gemeinsame Initiative von Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft und Wirtschaft. Bonn: BLK. Internet: URL: [http://www.blk-bonn.de/papers/internationales\\_marketing.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/internationales_marketing.pdf) [Zugriff: 10.4.2009].
- Council of Europe (1953): European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities, European Treaty Series No. 15, Paris, 11 December 1953.
- Council of Europe (1956): European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No. 21, Paris, 15 December 1956.
- Council of Europe (1959): European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, European Treaty Series No. 32, Paris, 14 December 1959.
- Council of Europe (1990): European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No 138, Rome, 6 November 1990.

- Council of Europe (1997): Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, European Treaty Series No. 165, Lisbon, 11 April 1997, Internet: URL: [http://www.bologna.gov.tr/Bologna/documents/files/Lisbon\\_dec.pdf](http://www.bologna.gov.tr/Bologna/documents/files/Lisbon_dec.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (1997): Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland: Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (2008): Qualität durch Internationalität. Das Aktionsprogramm des DAAD 2008-2111. Bonn: DAAD. Internet: URL: [http://www.daad.de/presse/de/aktionsprogramm\\_9\\_07\\_08.pdf](http://www.daad.de/presse/de/aktionsprogramm_9_07_08.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Einheitliche Europäische Akte, Amtsblatt Nr. L 169 vom 29. Juni 1987.
- Empfehlungen des Rates vom 12. Oktober 2005 zur Erleichterung der Zulassung von Drittstaatsangehörigen in die Europäische Gemeinschaft zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung. ABl L 289 vom 3.11.2005. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:289:0026:0028:DE:PDF> [Zugriff: 10.04.2009].
- Europäische Kommission (2005): Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern. Internet: URL: [http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur\\_21620\\_de-en.pdf](http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur_21620_de-en.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Europäische Kommission (2007): Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven. Grünbuch 4.4.2007, KOM (2007) 161. Internet: URL: [http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-greenpaper\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-greenpaper_de.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2005): Richtlinie 2005/36/EC des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. ABl. L 255 vom 30.9.2005. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:DE:PDF> [Zugriff: 10.04.2009].
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabon), 23. und 24. März 2000. Internet: URL: [http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) [Zugriff: 17.03.2009].
- Europäischer Rat (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“. 5980/01EDUC 23. Brüssel, den 14.2.2001 Internet: URL [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf) [Zugriff: 17.03.2009].
- Europäischer Rat (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“. 5680/01 EDU 18. Brüssel, den 14.2.2001 Internet: URL [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_de.htm) [letzte Änderung: 27.08.2006].

- Europäischer Rat: (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. 2002/C142/01, 14.6.2002. Internet: URL: [http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614de00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf) [Zugriff: 17.03.2009].
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Barcelona), 15. und 16. März 2002. Internet: URL: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf) [Zugriff: 10.4.2009].
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für die allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Amtsblatt C 134 vom 7.6.2003.
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Brüssel), 22. und 23. März 2005. Internet: URL: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/84347.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/84347.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): Pressemitteilung vom 18.3.2009: GEW fordert Kurswechsel im Bologna-Prozess. Internet: URL: [http://www.gew.de/print/GEW\\_fordert\\_Kurswechsel\\_im\\_Bologna-Prozess.html](http://www.gew.de/print/GEW_fordert_Kurswechsel_im_Bologna-Prozess.html) [Zugriff: 08.04.2009].
- Hochschulrahmengesetz (HRG). Ausfertigungsdatum: 26.01.1976.  
„Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist“. Stand: Neugefasst durch Bek. v. 19.1.1999 I 18; zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 12.4.2007 I 506. Internet: URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> [Zugriff: 09.04.2009].
- Hochschulrahmengesetz (HRG): Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Internet: URL: <http://www.auswahlgespraeche.de/puretec/hrg.pdf> [Zugriff: 09.04.2009].
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138). Internet: URL: [http://www.bmbf.de/pub/hrg\\_20020815.pdf](http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf) [Zugriff: 09.04.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1991): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel, Dezember 1991, KOM (91) 349 endgültig.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1993): Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Brüssel, den 5. 12. 1993, KOM (93) 700 endgültig, EG Bulletin, Beilage.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Hin zu einem Europäischen Forschungsraum. Brüssel, den 18.1.2000, KOM (2000) 6, Internet: URL: [http://ec.europa.eu/research/era/pdf/towards-a-european-research-area\\_com\\_2000\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/research/era/pdf/towards-a-european-research-area_com_2000_de.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003a): Mitteilung der Kommission: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel, den 11.11.2003, KOM (2003) 685 endgültig. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:DE:PDF> [Zugriff: 10.04.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003b): Mitteilung der Kommission: Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Brüssel, den 5.2.2003, KOM (2003) 58 endgültig. Internet: URL [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang\\_Rolle\\_Unis.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang_Rolle_Unis.pdf) [Zugriff: 24.03.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004): Die Herausforderungen annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung. Bericht der Hocharangigen Sachverständigengruppe unter Vorsitz von Wim Kok. Luxemburg: Europäische Gemeinschaften. Internet: URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/kok\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/kok_de.pdf) [Zugriff: 10.4.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission: Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Brüssel, den 20.4.2005, KOM (2005) 152 endgültig. Internet: URL [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_de.pdf) [Zugriff: 24.03.2009].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel, den 10.6.2006, KOM (2006) 208 endgültig. Internet: URL <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:DE:PDF> [Zugriff: 24.03.2009].
- Kultusministerkonferenz KMK (1996): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland. Bericht vom 18. November 1996. Bonn: KMK.
- Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué 2009: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Internet: URL: [http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique\\_2009-dt.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf) [Zugriff: 10.12.2009].
- Londoner Kommuniqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_German.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Prag-Kommuniqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_German.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].

- Press conference at EU informal summit Hampton Court, 27 October 2005. Internet: URL: <http://www.number10.gov.uk/Page8393> [Zugriff: 10.04.2009].
- Shanghai Ranking Consultancy: Academic Ranking of World Universities (ARWU) (2009). Internet: URL: <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp> [Zugriff: 10.06.2010].
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Internet: URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998\\_Sorbonne\\_Erklaerung.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1976): International Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States bordering on the Mediterranean, Nice, 17 December 1976.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1979): Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the European Region, Paris, 21 December 1979.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2004): Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> [Zugriff: 10.4.2009].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005): Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. Paris: UNESCO. Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf> [Zugriff: 10.04.2009].
- Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), Paris, 18. April 1951.
- Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), Rom, 25. März 1957.
- Vertrag über die Europäische Union, Amtsblatt Nr. C 191 vom 29. Juli 1992, Internet: URL [http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/tif/JOC\\_1992\\_191\\_\\_1\\_DE\\_0001.pdf](http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/tif/JOC_1992_191__1_DE_0001.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Vertrag von Amsterdam, Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997, Internet: URL [http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/tif/JOC\\_1997\\_340\\_\\_1\\_DE\\_0005.pdf](http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/tif/JOC_1997_340__1_DE_0005.pdf) [Zugriff: 10.04.2009].
- Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen. Köln: Wissenschaftsrat.



# Rascher Wandel mit offenem Ausgang

## Strukturwandel des tertiären Bildungssystems

Nadine Merkator und Ulrich Teichler

### 1 Rascher Wandel mit offenem Ausgang

In der Bundesrepublik Deutschland sind im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts vier verschiedene Richtungen der strukturellen Veränderung des Hochschulsystems erkennbar:

- Größte Aufmerksamkeit zieht die bereits Ende der 1990er Jahre begonnene Einführung einer *gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen* auf sich. Im so genannten „Bologna-Prozess“ führen die meisten europäischen Länder eine ähnliche Struktur ein, bei der oft englischsprachige Titel verwendet werden und die deshalb als Bachelor-Master-Struktur bezeichnet werden kann.
- Mit der Einführung der Bachelor-Master-Struktur verliert die *Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen* als zuvor wichtigstes Element der formalen strukturellen Differenzierung des Hochschulwesens in Deutschland an Bedeutung; die Funktionsüberschneidung der beiden Hochschularten nimmt zu.
- Die einzelnen Hochschulen sehen sich einem zunehmenden Wettbewerb um Reputation und Attraktivität ausgesetzt; feine Unterschiede in informellen Merkmalen der Differenzierung ziehen – nicht zuletzt mit wachsender Popularität von nationalen oder internationalen Hochschul-„Rankings“ – immer mehr Aufmerksamkeit auf sich. Dies ist begleitet von Maßnahmen zur *Vergrößerung der informellen „vertikalen“ Unterschiede zwischen den Hochschulen*, unter denen die so genannte „Exzellenz-Initiative“ herausragt.
- Es gibt Anzeichen dafür, dass auch in Deutschland der in Lerndauer und Qualifikationsniveau anspruchsvollste Bereich der beruflichen Ausbildung sich zu einem *weiteren Bereich „tertiärer Bildung“* entwickelt, wie er in international vergleichenden Studien der OECD, der UNESCO und anderer supra-nationaler Organisationen seit den 1980er diagnostiziert bzw. gefordert wird.

Eine fünfte Richtung des Strukturwandels wird gelegentlich postuliert: Eine wachsende Herausbildung von *besonderen Profilen der einzelnen Hochschule oder der*

*einzelnen Studiengänge*. Allerdings ist in Deutschland bisher kein eindeutiger Trend einer deutlich zunehmenden Profilierung zu erkennen.

Die derzeitigen Entwicklungen in Deutschland sind besser zu verstehen, wenn die wichtigsten *Konzepte und Begriffe zur Strukturentwicklung* herangezogen werden – dabei nicht zuletzt die These eines säkularen Differenzierungstrends im Zuge der Hochschulexpansion. Zu beachten ist in jedem Fall, dass *europäische und weltweite Politiken und Trends* auf die deutsche Situation einwirken. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass die Strukturentwicklungen und -politiken *nationale Traditionen aufarbeiten und spezifische Akzente* setzen. Schließlich ist *kein eindeutiges Szenario der zukünftigen Struktur des Hochschulwesens* zu erkennen, auf die sich alles eindeutig zu bewegt: Zweifellos gibt es Offenheiten von Trends und Raum für gestalterische Optionen.

Die strukturelle Gestalt des Hochschulsystems kann nicht als ein isoliertes Phänomen betrachtet werden. Hier geht es darum, wer und wie viele die Chance zum Lernen auf den kognitiv und systematisch anspruchsvollsten Ebenen haben. Mit der strukturellen Gestaltung fallen zugleich Entscheidungen über die Verteilung unterschiedlicher Akzente von Studienangeboten und von Qualifikationen der Absolventen. Strukturpolitisch ist von großem Gewicht, in welchem Maße Forschung und Lehre miteinander verknüpft bzw. voneinander getrennt sind. Das Ausmaß und die Art der Differenzierung des Hochschulsystems schließlich ist nicht nur wichtig für die Distribution von Sozialchancen der Absolventen, sondern auch für die gesellschaftliche Struktur insgesamt: Sind wir auf dem Wege zu einer stärkeren Elitisierung oder zu einer „Weisheit der Vielen“?

## 2 Strukturen – was ist gemeint?

In Analysen zur Struktur oder darüber hinaus zu quantitativ-strukturellen Entwicklungen des „Hochschulwesens“ bzw. „Hochschulsystems“ werden in der Regel folgende Aspekte angesprochen:

- *Die Größe bzw. der Umfang des Hochschulwesens*, gemessen in absoluten Zahlen der Hochschulen, des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden oder in relativen Werten im Anteil der Studienanfänger, der Studierenden und der Absolventen an den entsprechenden Altersjahrgängen der Bevölkerung;
- die Stellung und Verankerung des Hochschulwesens im gesamten Bildungssystem;
- die wichtigsten *formalen Bereiche des Hochschulwesens*, etwa die Unterscheidung nach Arten von Hochschulen;
- *Strukturelemente von Studiengängen*, so zum Beispiel die erforderliche Studiendauer, formelle Stadien innerhalb eines Studiengangs (z.B. „Hauptstudium“), Möglichkeiten von Übergängen zwischen Studiengängen, Verläufe der

- Leistungsbewertung (z.B. „Credit-System“), Arten und ggf. Stufenordnungen von Studiengängen und -abschlüssen;
- *die quantitative Konfiguration*: Die Verteilung der Institutionen, Studierenden, Lehrenden, Finanzen usw. nach Hochschularten, Studienstufen, Fachrichtungen und anderen Gliederungsprinzipien;
  - *Zugang und Zulassung* zum Studium und deren Beziehungen zu anderen Strukturmerkmalen.

Abstrakt können wir dabei unterscheiden zwischen

- *formellen Strukturmerkmalen*, d.h. Merkmalen, die gewöhnlich in Gesetzen und anderen Regelungen festgeschrieben sind, wie z.B. Arten von Hochschulen, Studiengängen und Bezeichnungen von Abschlüssen, einerseits und
- *informellen Strukturmerkmalen*, d.h. Merkmalen, die nicht förmlich geregelt sind, jedoch gesellschaftlich bedeutsam sind, wie z.B. die „Qualität“ und das „Profil“ der einzelnen Hochschulen und Studiengängen andererseits.

Ebenso ist es sinnvoll, zu unterscheiden zwischen

- „horizontalen“ *Unterschieden*, so z.B. beim „Profil“ von Hochschulen und Studiengängen (z.B. „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“) und
- „vertikalen“ *Unterschieden*, so in der „Selektivität“, „Reputation“, „Qualität“ oder im „Arbeitsmarktwert“.

Konkret wird vor allem im Hinblick auf Lehre und Studium zwischen folgenden *Strukturdimensionen* unterschieden:

- Arten von Hochschulen,
- Arten von Studiengängen,
- Stufen von Studiengängen und -abschlüssen,
- in Ansehen, Qualität, Attraktivität o.ä. zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Studiengängen des gleichen Typs und
- Profil der einzelnen Hochschulen und Studiengänge.

Ergänzt sei, dass es auch Expertisen gibt, in denen der Begriff „Struktur“ weiter gefasst wird. Hier werden auch Unterschiede in der Trägerschaft und Finanzierung der Hochschulen (z.B. „staatlich“ und „privat“) sowie in der Organisationsstruktur einbezogen.

Dabei überrascht es nicht, wenn wir auf Übersichtspublikationen zum „Hochschulsystem in Deutschland“ stoßen. „System“ wird nach wie vor auf *nationaler Ebene* gesehen. Hochschulsysteme haben vielerlei supra-nationale Elemente – so z.B. universelle Wissenssysteme, weltweite Suche nach neuer Erkenntnis, internationale Kooperation, verbreitete kosmopolitische Werthaltungen von Wissenschaftlern, jedoch sind die formellen Regelungen, die Hochschularten, die Finanzierungslogik, die Wissenschaftlerkarrieren, die Studiengänge und -abschlüsse sowie die Beziehungen von Studium und Beruf in der Regel überwiegend national

geprägt. Auch föderative Systeme werden in der Regel als nationale bzw. als ganze Systeme beschrieben (z.B. in den USA, Kanada, Brasilien, Schweiz und Deutschland), selbst wenn regionale Besonderheiten eine bedeutende Rolle spielen; im Falle Deutschlands gilt dies für die Besonderheiten der Bundesländer.

### 3 Differenzierung – ein säkularer Trend?

In Diskussionen über die Struktur geht es um die Art und das Ausmaß der „Differenziertheit“ des Hochschulsystems. Dabei ist allerdings zumeist von „Differenzierung“ oder „Diversifizierung“ die Rede: Die Annahme, dass die „vertikalen“ und „horizontalen“ Unterschiede von Teilbereichen des Hochschulsystems ständig wachsen, ist verbreitet.

Häufig wird die These vertreten, dass die *Expansion des Hochschulsystems* eine wachsende Differenzierung nach sich zieht. Mit Blick auf Lehre und Studium wird gerne hervorgehoben, dass im Zuge der Expansion die Studierenden in ihren Motiven, Kompetenzen und Berufsperspektiven heterogener werden und dass dazu am besten eine entsprechende Differenzierung der Studienangebote und -bedingungen passe. Die Expansion kann als Verzehnfachung der Studierendenzahlen weltweit von den 1950er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhundert beschrieben werden. In den meisten Analysen werden jedoch Zunahmen in den Anteilen der Studienanfänger oder Absolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung herangezogen.

Am bekanntesten wurde die Entwicklungstheorie des amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow: „Elite education“ werde, wenn die Studienanfängerquote 15 Prozent überschreite, durch „mass higher education“ ergänzt, das zugleich den hinzukommenden Studierenden eher entspreche und „elite higher education“ vor einer Nivellierung bewahre. Ebenso sei – wenn es nicht zu wirklichkeitsfremden Interventionen käme – mit einem weiteren Sektor von „universal higher education“ zu rechnen, wenn die Studienanfängerquote schließlich 50 Prozent überschreite.

Die These eines *säkularen Trends wachsender Differenzierung* des Hochschulsystems ist jedoch umstritten. Zwei faktenbezogene *Einwände* werden häufig erhoben:

- *Dauerhafte Unterschiede zwischen Ländern*: Erstens habe es auch schon in dem Stadium, in dem weniger als 15 Prozent eines Jahrganges studierten, Länder mit einem sehr differenzierten Hochschulsystem gegeben (z.B. die USA und Japan) und andere Länder mit einem weniger differenzierten Hochschulsystem (z.B. Deutschland). Im Zuge der Hochschulexpansion habe sich international kein Angleichungstrend ergeben, sondern die Differenzierung sei unter den erstgenannten Ländern noch stärker gewachsen als unter den letztgenannten Ländern.

- *Academic drift*: Je mehr vertikale Differenzen im Hochschulwesen zunehmen, desto mehr scheint bei den nicht an der Spitze stehenden Institutionen der Versuch zuzunehmen, die Charakteristika der an der Spitze stehenden Institutionen zu imitieren. Als „academic drift“ wird die Tendenz zur Nachahmung der Spitzenreiter bezeichnet; demnach scheint vertikale Differenzierung in jedem Falle horizontale Differenzierung zu untergraben, und auch vertikale Differenzierung scheint im Wettbewerb um die besten Ränge unter Umständen in Grenzen zu bleiben, wenn ein Aufholen oder ein Abstand-Halten gelingt.

Die Kritik an der These eines säkularen Trends wird jedoch auch mit Blick auf das Verhältnis von Trend und Aktion formuliert. Es gibt offensichtlich unter den Akteuren im Hochschulsystem eine Suche nach den weltweit besten („modernsten“) Lösungen, ein Festhalten (selbst in der Ausprägung von Reformen) an nationalen Besonderheiten und die Wahl zwischen verschiedenen wissenschafts- und gesellschaftspolitischen Optionen. In diesem Nebeneinander mögen „Trends“ ein großes, jedoch kein determinierendes Gewicht haben.

#### **4 Expansion – die deutschen Entwicklungen im internationalen Vergleich**

In der Bundesrepublik Deutschland betrug die *Studienanfängerquote* zu Beginn der 1950er Jahre weniger als fünf Prozent. Das war für die ökonomisch fortgeschrittenen Länder zu dieser Zeit nicht ungewöhnlich; nur eine Studienanfängerquote von etwa 10 Prozent in den USA ragte heraus.

Ein deutliche Zunahme an Studienanfängern wurde seit den späten 1950er Jahren und stärker noch in den 1960er Jahren und zu Beginn der 1970er Jahre in öffentlichen Diskussionen immer mehr als wertvoll zur Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums und zur sozialen Öffnung begrüßt. In der Bundesrepublik Deutschland stieg die Studienanfängerquote von weniger als 10 Prozent um 1960 auf etwa 15 Prozent im Jahre 1970 und erreichte Mitte der 1970er Jahre etwa 20 Prozent (Universitäten und Fachhochschulen bzw. vor 1970 Vorgängereinrichtungen von Fachhochschulen).

Mitte der siebziger Jahre gehörten die Studienanfängerquoten in Deutschland, Österreich und Schweiz nach Angaben der OECD mit jeweils etwa 20 Prozent zu den niedrigsten unter den OECD-Mitgliedsländern. Sie lagen in der Mehrzahl der nordischen Länder Europas und in Großbritannien um 30 Prozent und in den USA und Japan um 40 Prozent.

Nach einer Stagnation der Studienanfängerquote in der Bundesrepublik Deutschland über ein Jahrzehnt bis Mitte der 1980er Jahre ergab sich wieder ein Anstieg auf etwa 30 Prozent im Jahre 1990. Der Expansionstrend setzte sich begrenzt fort; da jedoch in der DDR die Studienanfängerquote geringer gewesen war, betrug sie

für ganz Deutschland trotz weiterer Anstiege im Jahre 2000 ebenfalls nur 30 Prozent. 2005 erreichte sie schließlich 36 Prozent.

Dabei waren seit Bestehen der Fachhochschulen Anfang der siebziger Jahre jeweils mehr als zwei Drittel der Studierenden im ersten Semester an Universitäten und weniger als ein Drittel an Fachhochschulen eingeschrieben. Nach den vorläufigen Daten für 2007 und 2008 zeigt sich jedoch eine deutliche Zunahme der Studienanfänger an Fachhochschulen, wobei die Anfängerquote an dieser Institutionsart ein Drittel im Vergleich zu Universitäten überstieg.

Die Studienanfängerquote an deutschen Hochschulen war 2005 (36 %) – ähnlich wie drei Jahrzehnte zuvor – nur etwa zwei Drittel so hoch wie der Durchschnitt der OECD-Länder (54 % bei universitären Studiengängen, die mindestens zu einem Bachelor führen). In der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland geben die internationalen statistischen Vergleiche immer wieder Anlass dazu, einen Ausbau und eine weitere Öffnung der Hochschulen zu diskutieren. Bedenken wir jedoch, wie stark die deutlich weniger unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegenden Daten bei Schulleistungsvergleichen („PISA“) mit Beunruhigung und eiligen Aktionen registriert worden sind, so ist es eher bemerkenswert, wie gering sich die deutlich stärker unterdurchschnittlichen Daten zu den Studienanfängerquoten in Deutschland als „auftrüffelnd“ erweisen.

*Hochschulabsolventenquoten* sind niedriger als Studienanfängerquoten. Die *Erfolgsquoten* für Studierende betragen in der Bundesrepublik Deutschland im Laufe der Jahre zumeist etwa 70 Prozent oder etwas mehr und lagen damit zumeist etwas über dem OECD-Durchschnitt. Hinzu kommt, dass sich bei einem Expansionstrend die erreichte Anfängerquote in den Absolventenquoten erst mit *zeitlichem Verzug* entsprechend niederschlägt. In der Bundesrepublik Deutschland betrug die Absolventenquote 1960 etwa fünf Prozent und 1970 etwa 10 Prozent. 1975 erreichte sie 13 Prozent und stieg danach für lange Zeit kaum an; im Jahre 2000 betrug sie 19 Prozent und im Jahre 2005 20 Prozent. 2005 erreichte die Absolventenquote nicht einmal zwei Drittel der durchschnittlichen Quote in den OECD-Mitgliedsländern; bei etwa der Hälfte der westeuropäischen Länder lag die Absolventenquote (mindestens Bachelor-Abschluss) im Jahre 2005 sogar um 40 Prozent.

## **5 Der Wandel der institutionellen Konfiguration im internationalen Vergleich**

In den 1950er und 1960er Jahren bildete sich zwar mehr oder weniger ein Konsens heraus, dass die Hochschulexpansion ein wünschenswerter Prozess sei, der am besten auf dem Wege einer zunehmenden formalen Differenzierung des Hochschulsystems verwirklicht werde, aber es bildete sich kein international allgemein akzeptiertes Modell einer institutionellen Konfiguration heraus. In den Schriften der OECD, die sich in ihren Analysen und Empfehlungen mehr als jede andere

supranationale Organisation mit der Frage der institutionellen Differenzierung befasste, wurden von den 1970er bis zu den 1990er Jahren nacheinander Begriffe wie „short-cycle higher education“, „non-university higher education“ und „alternatives to higher education“ in den Vordergrund gerückt, ohne je als gelungene Begrifflichkeiten allgemein akzeptiert zu werden. Diese Begriffe machen deutlich, dass in den meisten Ländern die Universität mit einer engen Verbindung von Forschung und Lehre und mit relativ langen Studienzeiten eines Teils oder aller Studierenden die Norm prägende Institution ist; ihr stehen kürzere Studiengänge oder besondere Institutionen mit kürzeren und zum Teil auch substanziell anders profilierten Studiengängen in einem lehrorientierten Sektor des Hochschulsystems gegenüber.

Als wichtigste Gliederungsprinzipien erwiesen sich die

- Arten von Hochschulen und
- *Stufen von Studiengängen*, wobei zumeist die jeweiligen Studienjahre nach Studienbeginn (z.B. fünftes Studienjahr) und in anderen die Bildungsjahre seit Beginn der Pflichtschulzeit (z.B. 17. Schuljahr) zur Einordnung herangezogen werden.

Von Land zu Land hatten diese Gliederungsprinzipien ein unterschiedliches Gewicht. Die USA, die seit dem Zweiten Weltkrieg mehr als jedes andere Land der Welt in Hochschulfragen einen prägenden Einfluss auf andere Länder haben, sind in der institutionellen Konfiguration durch beide Gliederungsprinzipien geprägt. Ein zweijähriges Studium wird vor allem von Community Colleges und Junior Colleges angeboten und führt zu einem Associate Degree. Überwiegend vierjährige Studiengänge mit einem Bachelor-Abschluss werden entweder von Colleges (zumeilen auch als Vierjahres-Colleges beschrieben) angeboten oder von Universitäten, die weiterführende Studiengänge ebenfalls anbieten: Zumeist zweijährige Studienangebote, die zu einem Master bzw. einem Professional Degree führen, und längere Studienangebote, die auf einen Doktor-Abschluss zuführen („PhD“).

In den *westlichen Ländern Europas* verbreitete sich dagegen eine institutionelle Differenzierung; die neu entstehende Struktur wurde oft als „*binäre Struktur*“ oder *Zwei-Typen-Struktur* bezeichnet. Neben den Universitäten wurde zumeist ein weiterer Hochschultyp eingeführt. Dazu gehören z.B. die Polytechnics in Großbritannien, die Fachhochschulen in Deutschland und später auch in Österreich und der Schweiz, die Regionalhochschulen in Norwegen, die HBO (hoger beroepsonderwijs) in den Niederlanden und die Ammattikorkeakoulu in Finnland. In vielen Fällen war für den Zugang zu diesem zweiten Hochschultyp nicht, wie beim Zugang zu den Universitäten, der Abschluss eines wissenschaftsorientierten Sekundarschulzweiges erforderlich; die Studiengänge waren zumeist kürzer als an den Universitäten, die Curricula waren überwiegend anwendungsorientiert ausgerichtet; die zuständigen Hochschulen hatten nur eine begrenzte Forschungsfunktion; die Abschlüsse führten überwiegend nicht auf die gleiche Ebene von beruflichen

Positionen zu wie die universitären Abschlüsse. Ein Übergang von Studiengängen dieser zweiten Hochschulart war während des Studiums oder nach Abschluss des Studiums zu den universitären Studiengängen möglich, wurde jedoch als Ausnahme verstanden.

Das bedeutete aber keinesfalls, dass sich im westlichen Europa eine zweite Institution durchgängig durchsetzte. Es gab Hochschulsysteme, die sich als *Einheitssysteme* bezeichnen lassen (z.B. Italien); es gab Systeme, in denen lange Zeit ein übergreifender Name für alle Hochschularten Symbol dafür war, dass sich ein kooperatives *Gesamthochschulsystem* herausbilden sollte („högskole“ in Schweden), und es gab auch *heterogene Systeme* mit einem vielfältigen Nebeneinander von Stufen und Institutionstypen (z.B. die Grandes écoles, Universitäten, IUT und anderen Institutionen in Frankreich). Es gab eine „Beharrlichkeit vielfältiger Modelle“ (Teichler 1990).

In Großbritannien wurden die Polytechnics im Jahre 1992 in Universitäten umbenannt; damit erhielten sie mehr Möglichkeiten zum Ausbau von Forschungstätigkeiten und forschungsorientierten Studiengängen, während umgekehrt für die Universitäten der Zugang von Forschungsmitteln nicht mehr ohne weiteres gesichert war. Sicherlich hat sich die Funktionsüberschneidung zwischen den „neuen Universitäten“ und den „alten Universitäten“ damit erhöht. Alle „Rankings“ von britischen Universitäten nach ihrer Forschungsleistung zeigen jedoch, dass nur sehr wenige der höchstplatzierten „neuen Universitäten“ einige der „alten Universitäten“ überflügelt haben. Die Abschaffung der binären Struktur in Großbritannien hatte nicht zur Folge, wie einige Experten zunächst prognostiziert hatten, dass die Zweitypen-Strukturen in Europa in schneller Folge ebenfalls aufgegeben wurden; einige Länder – Österreich, Finnland und die Schweiz – etablierten sogar erst im Laufe der 1990er Jahre offiziell eine Zwei-Typen-Struktur.

Bemerkenswert ist, dass in Analysen und Empfehlungen von supranationalen Organisationen bis in die 1960er Jahre häufig von „*university systems*“ die Rede war. Danach trat „*higher education*“ und „*higher education systems*“ eindeutig in den Vordergrund; d.h., das Gemeinsame eines kognitiv anspruchsvollen und systematischen Studiums wurde nunmehr stärker herausgestrichen als etwaige Unterschiede im Ausmaß der Verknüpfung mit Forschung oder in einer „theoretischen“ oder „angewandten“ Orientierung. Seit den 1980er Jahren verwendet vor allem die OECD „*tertiary education*“ als Oberbegriff: Damit wird das Gemeinsame des (Alters-)Stadiums der Lernenden stärker als das Ausmaß der kognitiven und systematischen Ansprüche betont. Die Europäische Kommission ging einen ähnlichen Weg, indem sie den Begriff „Universitäten“ für alle tertiären Institutionen verwendete. Festzustellen ist allerdings, dass in der Mehrzahl der europäischen Länder weiterhin eine deutliche Abgrenzung von „higher education“ u.ä. gegenüber anderen „beruflichen“, „post-sekundären“ oder „tertiären“ Institutionen oder Ausbildungsgängen vorherrscht.

Die vergleichenden Statistiken von Studierenden werden seit den 1990er Jahren von UNESCO, OECD und der Europäischen Kommission (durch ihre statistische Agentur EUROSTAT) nach einem einheitlichen System erhoben. Unterschieden wird nach drei Kategorien von Studiengängen, die sich, da sie von den drei Instanzen nicht einheitlich bezeichnet werden, am besten wie folgt beschreiben lassen:

- (1) *Nicht-universitäre tertiäre Studiengänge*: Kurze (weniger als drei Jahre) bzw. auch stark anwendungsorientierte tertiäre Ausbildungen mit einer Dauer von bis zu drei Jahren;
- (2) *Universitäre Studiengänge* von drei bis sechs Jahren, darunter auch ggf. zweite Stufen (z.B. Master-Studiengänge);
- (3) *Forschungsorientierte bzw. weiterführende professionelle Studienangebote* über den Abschluss der zuvor genannten universitären Studiengänge hinaus (vor allem Promotionsstudien).

Wenn im europäischen Vergleich Wege gesucht wurden, die Äquivalenz von Studien für Zwecke der Anerkennung von Studienleistungen innerhalb des Bildungssystems und für Fragen der beruflichen Anerkennung zu bestimmen, so rückte die *Studiendauer* im Laufe der Zeit immer mehr als wichtigstes Kriterium in den Vordergrund. Am deutlichsten wurde das in dem Beschluss des Europäischen Rates, des höchsten Organs der Europäischen Gemeinschaft, vom Januar 1988 zur beruflichen Anerkennung von Studienabschlüssen. Danach soll ein erfolgreiches dreijähriges Studium an einer von den Mitgliedsstaaten anerkannten Hochschule die normale Eingangsstufe für hoch qualifizierte Berufe darstellen; wenn einzelne Länder in einzelnen Berufsbereichen ein längeres Studium als unabdingbar ansahen, sollten für Personen anderer Länder Wege einer leichten Ergänzung der Studien bzw. Prüfungen zur Feststellung der Äquivalenz angeboten werden.

## **6 Die strukturelle Entwicklung in Deutschland bis zu den 1990er Jahren**

Nach dem Zweiten Weltkrieg standen in den ersten hochschulpolitischen Dokumenten in der Bundesrepublik Deutschland die Universitäten im Vordergrund. Andere Hochschulen wurden erwähnt als Institutionen, die ebenfalls das „Abitur“ als Eingangsvoraussetzung zum Studium hatten, im Gegensatz zu den Universitäten aber nicht multidisziplinär waren, nicht in allen Fällen Forschung und Lehre als gleichberechtigte Funktionen hatten und für Habilitationen nicht zuständig waren. Im Laufe der 1950er und der 1960er Jahre fand eine *weitgehende Integration* der Technischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Theologischen Hochschulen in ein System „*Wissenschaftlicher Hochschulen*“, wie es damals genannt wurde, statt – sei es durch Fusion, Ausweitung des Fächerspektrums oder als Fortbestand einzelner Institutionen mit erweiterten Forschungsfunk-

tionen und Rechten der Titelvergabe. Lediglich die *Hochschulen für Kunst und Musik* blieben eine gesonderte Hochschulart.

Aus Planungsdokumenten des Wissenschaftsrats, des Deutschen Bildungsrats, der Kultusministerkonferenz, verschiedener Länderministerien und anderer Instanzen ist erkennbar, dass in den 1960er Jahren eine deutliche Hochschulexpansion erwartet und weitgehend befürwortet wurde und dass dieser mit formeller Differenzierung begegnet werden sollte. In den Dokumenten Mitte der 1960er Jahre stand eine *Differenzierung nach Studiendauer* im Vordergrund: Es bildete sich weitgehend ein Konsensus heraus, dass eine Verteilung von 60 Prozent *Kurzstudienabschlüssen* (weniger als vier Jahre, einschließlich der Grundschullehrer-Ausbildung) und 40 Prozent *universitären Langstudienabschlüssen* (vier oder mehr Jahre) wünschenswert sei.

Sehr bald wurde eine *inter-institutionelle Differenzierung* präferiert. 1968 fiel durch Beschluss der Ministerpräsidenten der Länder die Entscheidung, zu Beginn der 1970er Jahre Fachhochschulen einzurichten. Frühere Ingenieurschulen und höhere Fachschulen – letztere vor allem im Bereich der Betriebswirtschaftslehre und der Sozialarbeit/-pädagogik – wurden zu *Fachhochschulen* aufgewertet. Die Eingangsvoraussetzungen wurden angehoben, aber durch die Einführung der „Fachhochschulreife“ nicht mit denen zur Universität gleichgesetzt. Das Studium sollte drei Jahre betragen, eventuell ergänzt durch Praxisphasen und Prüfungszeiten. Diese zweite Hochschulart neben den Universitäten fand Zuspruch, weil die Etablierung durch Aufwertung von Vorgängerinstitutionen leicht zu bewältigen war, ein Profil anwendungsorientierter Studiengänge als dem Bedarf des Beschäftigungssystems und den Befähigungen der zunehmenden Zahl der Studierenden angemessen gesehen wurde und weil die Kosten für die neue Hochschulart dadurch gering gehalten werden konnten, dass ihr keine oder eine allenfalls marginale Forschungsfunktion zugeschrieben wurde.

In der 1970er Jahren fanden Modelle *intra-institutioneller Differenzierung* zunächst großen Zuspruch: In der ersten Version des Hochschulrahmengesetzes, die 1976 in Kraft trat, war vorgesehen, dass die bestehenden Hochschulen in der Regel zu *Gesamthochschulen* zusammenwachsen sollten. Tatsächlich verloren solche Vorstellungen aber bereits ab 1977 an hochschulpolitischer Popularität. Etabliert wurden nur fünf „kooperative“ (in Bayern) und sechs „integrierte“ Gesamthochschulen, wobei im letztgenannten Falle Studierende mit unterschiedlichen Abschlusszielen zeitweilig gemeinsam studierten: Fünf GHs in Nordrhein-Westfalen führten in Teilbereichen ein „*Y-Modell*“ ein, bei dem die Studierenden in der Mitte des Studiums zwischen einem weiteren kürzeren und einem langen universitären Studium zu wählen hatten; die Gesamthochschule Kassel schließlich führte in Teilbereichen ein „*Konsekutiv-Modell*“ ein, das in den Grundzügen den späteren Bachelor-Master-Modellen entsprach. Die GHs waren den Universitäten rechtlich gleichgestellt. Die Bezeichnung „Gesamthochschule“ wurde im Laufe der

Jahre aufgegeben – zuletzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts bei den integrierten Modellen, als überall Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt wurden.

Die in den 1970er Jahren etablierten Fachhochschulen wurden in den 1980er Jahren durch *Verwaltungsfachhochschulen* ergänzt. Diese ließen nur Studierende zu, die bereits im öffentlichen Dienst beschäftigt waren, und sie sahen Praxisphasen innerhalb der dreijährigen Studienzeit vor.

Insgesamt wurden die Fachhochschulen nicht auf eine Größenordnung ausgebaut, die eine Aufnahme von mehr als der Hälfte der Studienanfänger erlaubt hätte. Der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen wuchs von Anfang der 1970er Jahre bis Ende der 1990er Jahre kaum – nicht zuletzt auch deshalb, weil sich das Fächerspektrum an Fachhochschulen kaum erweiterte. Mitte der 1980er Jahre schlug der Wissenschaftsrat stattdessen vor, daneben an den Universitäten Kurzstudiengänge einzurichten; dies fand aber in der damaligen hochschulpolitischen Szenerie keinen hinreichenden Anklang.

Dauerhaft stand das *Ausmaß der Unterschiedlichkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten* zur Diskussion: Wieweit die Fachhochschulen sich deutlich von den Universitäten abheben bzw. an sie heranrücken sollten. So wurden fast alle Dozenten an den Fachhochschulen zu Professoren, wobei die Professoren an Universitäten allerdings durch die Einführung der Bezeichnung „Universitäts-Professoren“ hervorgehoben wurden. Die Absolventen an Fachhochschulen erhielten den Titel „Diplom“, allerdings mit dem Zusatz: „(FH)“. Im Laufe der Zeit wurde eine stärkere Beteiligung der Fachhochschulen an anwendungsorientierter Forschung gefördert, ohne dass allerdings Forschung zur Pflichtaufgabe von Fachhochschulprofessoren wurde. Seit etwa 1990 wurde die Studiendauer nicht mehr als dreijährig mit ggf. ergänzenden Prüfungs- und Praxisphasen bezeichnet, sondern als vierjährig einschließlich der Prüfungs- und Praxisphasen; etwa gleichzeitig wurde die Möglichkeit für Fachhochschulabsolventen geschaffen, in besonderen Fällen auf eine Promotion zuzugehen, ohne vorab einen universitären Abschluss erwerben zu müssen. Schließlich wurden in den 1990er Jahren die Praxis akzeptiert, dass sich die Fachhochschulen international als „Universities of applied sciences“ bezeichnen, obwohl sie sich in Deutschland nicht als „Universitäten“ bezeichnen können; auch nennen sich seitdem manche FHs in der deutschen Sprache nicht mehr „Fachhochschule“, sondern „Hochschule“.

Strukturell war schließlich von Bedeutung, welchen *Stellenwert die Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen für den Berufsweg von Absolventen* haben. Öffentlich wurde diese Thematik gerne mit den Worten dekoriert, die beiden Abschlüsse seien „nicht gleichartig“, aber „gleichwertig“. Im öffentlichen Dienst war dagegen festgelegt, dass der Universitätsabschluss die Voraussetzung für den Zugang zu dem „höheren Dienst“ darstellt, d.h. zur höchsten Karriereleiter, und der Fachhochschulabschluss die Voraussetzung für den „gehobenen Dienst“, d.h. zur zweithöchsten Karriereleiter; dabei übertreffen die Lebenseinkommen im höheren Dienst die im gehobenen Dienst um etwa 20 Prozent. Im privatwirtschaft-

lichen Bereich waren die Unterschiede der Karrierechancen zwischen den Absolventen der jeweils gleichen Fachrichtung nach Hochschulart im Durchschnitt geringer, und eine Minderheit von Fachhochschulabsolventen war beruflich erfolgreicher als ein Teil der Universitätsabsolventen des gleichen Faches. Nicht eindeutig sind die Befunde von Absolventenstudien im Hinblick auf die inhaltliche Nähe zwischen dem im Studium Erlernten und den beruflichen Aufgaben; während die intendierte Anwendungsorientierung erwarten ließ, dass für Fachhochschulabsolventen die substanziellen Beziehung von Studium und Beruf später enger sein werde, kommen manche Absolventenstudien zu dem Schluss, dass die Universitäts- und Fachhochschulabsolventen im Durchschnitt die Beziehungen von Studium und beruflichen Aufgaben als ähnlich nahe sehen.

## 7 Strukturelle Veränderungen seit den späten 1990er Jahren

Als größte strukturelle Veränderung in jüngster Zeit gelten zweifellos die europaweit abgestimmten Aktivitäten zur *Einführung einer weitgehend ähnlichen Stufung von Studiengängen und -abschlüssen*. Im so genannten „Bologna-Prozess“ wird eine solche Stufung – und damit ein Modell der „intra-institutionellen Differenzierung“ – zum wichtigsten Merkmal der formellen Struktur des Hochschulwesens.

In der hochschulpolitischen Diskussion wird mit weniger Aufmerksamkeit ein weiterer Schwerpunkt formeller struktureller Reformen beachtet: Bei den aktuellen EU-weiten Aktivitäten zur Zusammenarbeit im Rahmen von Reformen der beruflichen Ausbildung geht es auch um eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs, um eine deutlichere Ausprägung des nicht-hochschulischen Bereichs der *tertiären Bildung* und schließlich um ein näheres Zusammenrücken bzw. um eine höhere Überschneidung dieses tertiären Bereichs mit dem hochschulischen Bereich.

Die dritte strukturelle Veränderungstendenz ist informeller Natur und lässt sich in ihrem Ausmaß weniger eindeutig feststellen als die formellen Strukturreformen. Experten stimmen jedoch darin überein, dass die *vertikale Differenzierung – in der „Qualität“ bzw. „Reputation“ – zwischen den Hochschulen und Fachbereichen der gleichen Art* zunimmt.

Jede der hier genannten drei strukturellen Veränderungstendenzen hat zweifellos Folgen für die jeweils anderen beiden. Vorstellbar ist zum Beispiel, dass sich viele bisher nicht-hochschulische Ausbildungen im tertiären Bereich zu Bachelor-Studiengängen ohne eindeutige Abgrenzung zu anderen Studiengängen entwickeln und damit die bisherige Abgrenzung obsolet wird. Denkbar ist auch, dass im Wettlauf der einzelnen Universitäten um die höchsten Reputationsränge eine solche deutliche Stratifizierung entsteht, dass übergreifende „Bachelor“- und „Master“-Abschlüsse gar keine „Ebene“ von Abschlüssen bezeichnen, sondern eine so „schiefe Ebene“, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen alle anderen Strukturmerkmale völlig überschatten. So mag zum Beispiel die studenti-

sche Mobilität immer stärker auf immer engere „Zonen des gegenseitigen Vertrauens“ in ein ähnliches Leistungsniveau eingeschränkt werden: Im Falle einer deutlichen Stratifizierung mag jede Hochschule ihre Bereitschaft, Studierende aufzunehmen und die Studienleistungen von anderen Hochschulen anzuerkennen, auf jeweils nur wenige andere Hochschulen einschränken.

Bisher werden die drei strukturellen Tendenzen jedoch so sehr in der hochschulpolitischen Diskussion, in Expertengesprächen und in der Hochschulforschung getrennt, dass über deren Interaktion noch nicht viel gesagt werden kann. Die folgende Analyse wird sich daher weitgehend getrennt auf die drei genannten Veränderungstendenzen konzentrieren.

## 8 Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gewann in einigen Ländern Europas die Vorstellung an Boden, dass das jeweilige Land für Studierende aus anderen Weltregionen attraktiver werden könnte, wenn gestufte Studiengänge und -abschlüsse eingeführt würden. Deutschland gehörte zu den Ländern, in denen eine solche Vorstellung sich am schnellsten – schon vor der „Sorbonne-Erklärung“ – verbreitete. Bereits in der ersten Jahreshälfte 1998 wurde das Hochschulrahmengesetz entsprechend geändert: Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, gestufte Studiengänge und -abschlüsse neben oder anstelle der vorher dominierenden Studiengangstruktur einzuführen.

Anlässlich einer Jubiläumsfeier der Sorbonne-Universität in Paris beschlossen die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien am 25. Mai 1998 eine gemeinsame Erklärung, in der sie zu einer „Harmonisierung der Architektur des europäischen Hochschulsystems“ aufriefen. Nach dieser so genannten *Sorbonne-Erklärung* sollten alle Studiengänge in Zyklen aufgeteilt werden, und es sollten weitere Maßnahmen ergriffen werden, sodass alle Studierenden mindestens ein Semester in einem anderen europäischen Land studieren. Ziel sei es, einen „Europäischen Hochschulraum“ zu entwickeln, der zur höheren Transparenz der Studienangebote, zur wachsenden Mobilität der Studierenden und zu verbesserten Beschäftigungschancen von Absolventen beiträgt.

Nicht zuletzt als Reaktion auf die Kritik, dass eine kleine Zahl europäischer Länder durch die Sorbonne-Erklärung eigenwillig Richtungen von Hochschulreformen vorgibt, wurde Übereinkunft erzielt, eine zweite Erklärung mit Beteiligung einer größeren Zahl von Ländern vorzubereiten. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern in Bologna, der Stadt mit der ältesten Universität in Europa, die *Bologna-Erklärung*. Im Kern wurde für ganz Europa die Einführung eines Systems von leicht erkennbaren und vergleichbaren Studiengängen und -abschlüssen gefordert, die nach Zyklen von „undergraduate“-Studien und „graduate“-Studien gegliedert sind. Dies sollte vor allem dazu beitra-

gen, dass für Studierende anderer Kontinente ein Studium in Europa attraktiver und inner-europäische studentische Mobilität erleichtert wird. Daneben wurden einige unterstützende Maßnahmen – so die Einführung von Credit-Systemen und von Diploma Supplements – empfohlen und weitere Ziele – so die Stärkung europäischer Dimensionen und die Zusammenarbeit in Evaluationsfragen – genannt.

Die Sorbonne- und Bologna-Erklärungen stellten in verschiedener Hinsicht *eine große politische Überraschung* dar:

- In der Vergangenheit waren die größten europaweiten oder sogar darüber hinausgehenden hochschulpolitischen Initiativen von supra-nationalen Organisationen angestoßen und in vielen Fällen auch koordiniert worden: So die Bemühungen um die europaweite Anerkennung von Studienleistungen durch den Europarat und später auch durch die UNESCO, die Politiken der Expansion und Differenzierung durch die OECD und die Förderung der temporären Mobilität in Europa durch das ERASMUS-Programm der Europäischen Union. Im Bologna-Prozess dagegen – das war die erste Überraschung – erfolgten Initiative und Koordination durch die direkte *Zusammenarbeit der für Hochschulfragen zuständigen nationalen Ministerien*.
- Zweitens sollte ein *Ähnlicherwerden der Hochschulsysteme* in Europa erreicht werden – in der Sorbonne-Erklärung wird eine „Harmonisierung“ gefordert, und im Bologna-Prozess ist häufig von „Konvergenz“ die Rede. Dies überrascht, weil der Europäischen Union seit Mitte der 1970er Jahre – seitens der nationalen Regierungen europäischer Länder – Aktivitäten im Hochschulsystem nur unter der Bedingung zugebilligt worden waren, dass die *Variantevielfalt* der nationalen Hochschulsysteme dadurch unangetastet bliebe. Die Bedeutsamkeit der europäischen Vielfalt wurde allerdings auch im Bologna-Prozess dadurch unterstrichen, dass zwar eine strukturelle Konvergenz betrieben, dabei aber eine substantielle Vielfalt der Studienangebote erhalten werden sollte. Auch war zuvor bei den Entscheidungen innerhalb der einzelnen europäischen Länder zur strukturellen Gestaltung des Hochschulwesens kein Trend in Richtung eines bestimmten Modells erkennbar gewesen, sondern eher, wie bereits ausgeführt, eine „Beharrlichkeit der Vielfalt“.
- Drittens ist zweifellos überraschend, dass mit den Sorbonne- und Bologna-Erklärungen *einer Strukturreform* – und dabei Stufen von Studiengängen und -abschlüssen – eine *so zentrale Bedeutung* für die Gestaltung von Hochschulsystemen zugeschrieben wird; deutlich wird das nicht zuletzt dadurch, dass es nicht um irgendeine Teilmaßnahme gehen sollte, sondern um den Kern für die Etablierung eines „Europäischen Hochschulraums“ im Jahre 2010. Man hätte auch der Finanzierung des Hochschulsystems höchstes Gewicht beimessen können, wie das im Jahre 2000 bei der „Lissabon-Erklärung“ des Europäischen Rates (der Regierungen der EU-Mitgliedsländer) zur Etablierung eines „Europäischen Forschungsraums“ der Fall war; man hätte curriculare Koordination in

den Mittelpunkt stellen können. Schließlich ist auch gar nicht klar, ob ähnliche formale Strukturen sehr wirksam sein können, wenn gleichzeitig der Wettbewerb der einzelnen Hochschulen um Reputations- und Qualitätsvorsprünge vor anderen Hochschulen deutlich zunimmt.

- Viertens war überraschend, dass die strukturelle Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme vor allem mit dem *Argument begründet* wurde, dass *dadurch internationale studentische Mobilität gefördert werden sollte*. Denn in vorangehenden Analysen und Empfehlungen zur studentischen Mobilität wurden viele andere Barrieren als hinderlicher und viele andere Maßnahmen als förderlicher für studentische Mobilität genannt als die Struktur des Hochschulsystems. Es ist auch keineswegs klar, dass eine solche strukturelle Konvergenz sehr viel zur studentischen Mobilität beitragen kann. Zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung lassen die gewonnenen Erfahrungen darauf schließen, dass der Bologna-Prozess die inner-europäische Mobilität weder eindeutig erleichtert noch eindeutig behindert hat; allerdings hat sich für Studierende aus anderen Regionen der Welt durch die Einführung einer Master-Stufe die Attraktivität eines Studiums in Kontinentaleuropa eindeutig erhöht.

Tatsächlich haben die Sorbonne- und Bologna-Erklärungen einen enormen *Hochschulreform-Schub* in den europäischen Ländern ausgelöst. Begeisterte Zustimmungen, heftige Kritiken, ständige Reflexion und weit reichende Maßnahmen – all das unterstreicht ihre Bedeutung. Manche Experten vergleichen dies mit dem Reformschub um 1970, während andere im Bologna-Prozess die größten Umwälzungen des Hochschulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg sehen. Geschätzt werden kann, dass im Jahre 2010, in dem der „Europäische Hochschulraum“ verwirklicht sein sollte, etwa drei Viertel der Studiengänge Teil einer gestuften Struktur sind und dass viele andere Aktivitäten eine ähnlich weit reichende Wirkung entfaltet haben werden.

## 9 Europäische Vorgaben für die Studiengangsstruktur in Deutschland

In der Diskussion über die Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen ist vom „Bologna-Prozess“ die Rede. Die Wortwahl unterstreicht zweierlei:

Erstens sind die *Beratungen und Entscheidungen auf europäischer Ebene relativ locker koordiniert*. Die Minister – nicht nur der Unterzeichnerländer der Bologna-Erklärung von 1999, sondern auch von weiteren europäischen Ländern – trafen sich in Nachfolgekongressen (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007 und Leuven 2009) und beschlossen dabei Kommuniqués. Zwischen den Ministertreffen stimmt eine „Bologna Follow-up Group“ (BFUG) zwischenzeitliche Beratungen, Analysen und Vorbereitungen für die nächste Ministerkonferenz ab. Die BFUG koordiniert offizielle BFUG-Konferenzen (etwa vier im Jahr), auf

denen Entwicklungsprozesse beraten und Empfehlungen mit geringerer offizieller Verbindlichkeit formuliert werden.

Zweitens können die Ziele und Aktivitäten nicht als ein dauerhaftes Programm gesehen werden, das Schritt für Schritt mehr oder weniger konsequent implementiert wird. Vielmehr wurde die Programmatik, die in der Bologna-Erklärung erkennbar ist, im Laufe der Jahre immer wieder spezifiziert, ergänzt, modifiziert und neu interpretiert. Der Bologna-Prozess hat eine *Programmatik in Bewegung*.

Drittens erfolgen auf europäischer Ebene nur wenige detaillierte Vorgaben für die gestuften Studiengänge und -abschlüsse in Europa. Der größte Teil der Empfehlungen auf europäischer Ebene ist so offen formuliert, dass sie *großen Spielraum für die Konkretisierung innerhalb der einzelnen europäischer Länder und innerhalb der einzelnen Hochschulen* lassen.

In den hochschulpolitischen Diskussionen innerhalb der einzelnen europäischen Länder wird das Ausmaß der europaweiten programmatischen Festlegung der Bologna-Reformen gewöhnlich völlig überschätzt. Dazu trägt zweifellos bei, dass viele Protagonisten der Reform ihre jeweiligen Vorstellungen als unabdingbares Mandat des Bologna-Prozesses zu legitimieren suchen und dass viele Kritiker sichtbare Probleme im Bologna-Prozess als notwendigerweise von der Grundidee der Reform determiniert ausgehen wollen.

Tatsächlich gibt es so viele Lockerheiten in der Koordination, Widersprüche in den zentralen Texten, Offenheiten in den Empfehlungen und Veränderungen im Tenor der Beratungen und Empfehlungen, dass die meisten Aussagen, was der Bologna-Prozess auf europäischer Ebene für die Entscheidungen in den einzelnen europäischen Ländern und in den einzelnen Hochschulen vorgibt, Interpretationsleistungen in einem offenen Feld sind. Die folgende Interpretation kann lediglich für sich beanspruchen, dass sie auf reiche Erfahrung aus eigenen Analysen, aus eingehender Aufarbeitung vorliegender Texte und aus teilnehmender Beratung in vielerlei Arenen zurückgreifen kann.

Wir können erstens feststellen, dass die Einführung einer gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen – systemlogisch gesehen – bestimmte Mandate für die Implementierung setzt:

- Zu klären ist, *welche Stufen* von Studiengängen und -abschlüssen vorzusehen sind;
- Zu klären ist ebenfalls, was die *zentralen Merkmale zur Beschreibung einer Stufe* sind (etwa die normale *Studiendauer* auf der jeweiligen Stufe und die *curricularen Charakteristika* der jeweiligen Stufe);
- Es stellt sich auch die Frage, wie der *Übergang von einer Stufe zur nächsten* gestaltet ist (ob und ggf. in welcher Größenordnung es Grenzen für die Option für ein Studium auf der jeweils nächsten Stufe gibt und wie ggf. die Kriterien und Verfahren der Selektion aussehen);

- Eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen erhöht die Funktionsbreite der Universität als der Kerninstitution im Hochschulsystem. *Intra-institutionelle Differenzierung wird zum Prinzip*. Konkret bedeutet das, dass die Universitäten in den europäischen Ländern, die in der Vergangenheit nur universitäre Langstudiengänge angeboten hatten, nunmehr nicht nur eine positive Vision über Ziele, Inhalte und Erträge für individuelle Studienwege, die auf dem Master-Niveau enden, haben müssen, sondern auch eine *positive Vision für solche Studienwege, die mit einem Bachelor enden*.
- Schließlich ist infolge einer solchen Strukturreform *eine substantielle Umgestaltung unabdingbar*.

Auf europäischer Ebene sind seit der „Bologna-Erklärung“ von 1999 bis 2009 folgende Präzisierung bzw. Ergänzungen vorgenommen worden:

- Im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses steht die *Einführung eines zweistufigen Studiengangssystems*. „Bachelor“ und „Master“ sind die Termini, mit denen die beiden Stufen in der Regel bezeichnet werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine gestufte Struktur sich eindeutig an die vorfindbare Struktur eines Landes anlehnen soll, in dem traditionell Bachelor- und Master-Titel vergeben werden (etwa die USA oder England und Wales). Es wird auch nicht auf europäischer Ebene empfohlen, die nationalen Titel zu anglizieren (völlig eigenwillig ist die in Deutschland verbreitete Interpretation, dass deutsche Studienabschlüsse international eher anerkannt würden, wenn in Deutschland englischsprachige Titel verliehen würden).
- Im Laufe des Bologna-Prozesses hat auch das Gewicht von Empfehlungen zugenommen, die *Phase des Promovierens als eine dritte Stufe* einer gestuften Studiengangsstruktur zu verstehen. In Kommunikés der Nachfolgekonferenzen werden dazu seit 2003 Empfehlungen formuliert, wobei sich die Akzente im Laufe der Zeit verschoben haben. Empfohlen wird offensichtlich, dass die Strukturierung dieser Phase und das Angebot von Promotionsprogrammen zunehmen sollte; auch ein Lernen über die Erstellung einer Doktorarbeit hinaus wird als wichtig erachtet. Mit dem Plädoyer für eine dritte Studienstufe werden jedoch keinerlei Vorgaben zu Status und Finanzierung der Promovierenden gemacht (ob die Promovierenden in der Regel normale Beschäftigte, Beschäftigte mit einem besonderen Qualifizierungsmandat, Kandidaten ohne festgelegten Status oder Studierende sind). Im Kommuniké von Leuven 2009 wird konsequent der Begriff „early stage researcher“ verwendet; von „third cycle“ ist nicht mehr die Rede, weil dies zuweilen als eine Option für einen Status von „Studierenden“ missverstanden worden war.
- Der *substantielle Charakter der einzelnen Stufen* soll seit dem Kommuniké von Berlin im Jahre 2003 mit Hilfe von *Qualifications Frameworks* – d.h. allgemeinen Aussagen zu den inhaltlichen Schwerpunkten und der zu erreichenden Kompetenz auf der jeweiligen Stufe – beschrieben werden. Diese wurden

europaweit fächerübergreifend für den Hochschulbereich bis zur Ministerkonferenz in Bergen im Jahre 2005 für die Bachelor-, Master- und Doktoratsebene formuliert; darüber hinaus wurde für die Europäische Union ein Europäischer Qualifikationsrahmen entworfen, in dem das gesamte Bildungssystem auf acht Qualifikationsstufen klassifiziert wird. Den einzelnen Ländern steht es frei, diese auf nationaler Ebene und auch fachspezifisch zu präzisieren oder zu modifizieren.

- Die Bologna-Erklärung von 1999 fordert insbesondere die Universitäten auf, die *intra-institutionelle Differenzierung programmatisch ernst zu nehmen*: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“ (umstritten ist, ob die deutsche Fassung den gemeinten Sinn voll trifft: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“).
- Im Bologna-Prozess werden die einzelnen Länder und Hochschulen aufgefordert, die Studienangebote wirkungsbewusst zu gestalten: Mit Begriffen wie die bereits genannten „Qualifications Frameworks“ sowie „Competences“, „Learning Outcomes“ und „Employability“ wird gefordert, die zu erreichenden Ergebnisse bei Studienabschluss sowie die Wirkungen für die Beschäftigungschancen und die spätere berufliche Tätigkeit der Absolventen zu bedenken. Wiederum bleibt offen, ob es um eine Schärfung fachlicher Profile und eine Stärkung fachübergreifender Befähigungen, um eine Ausrichtung an vorherrschende Arbeitgebererwartungen oder um einen kritischen Umgang mit der vorfindbaren beruflichen Situation gehen soll, um nur einige Dimensionen der kontroversen Diskussionen zu benennen.

Zusätzlich wurden bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 zwei „ergänzende Maßnahmen“ zum Studium und eine weitere, die später wiederholt ausgebaut wurde, zum Kontext des Studiums empfohlen:

Die Hochschulen wurden aufgefordert, bei allen gestuften Studiengängen ein *Credit-System* einzuführen. Dies greift die im Rahmen der ERASMUS-Mobilitätsförderung gewachsene Initiative der Europäischen Kommission auf, mit Hilfe des sogenannten „European Credit Transfer System (ECTS)“ die Arbeitslasten für Studierende zu standardisieren und insgesamt eine höhere Transparenz für die Anerkennung von Studienleistungen im Mobilitätsfall zu sichern. Durch Einführung von Credit-Systemen (ECTS oder kompatibel zu ECTS) soll ein studienbegleitendes Prüfsystem, bei dem die Gewichtung nach der normalen zeitlichen Belastung der Studierenden durch Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Selbststudium erfolgt, für alle Studienwege gelten (nicht allein „transfer“, sondern auch „cumulative“). Dies ist zweifellos eine sehr einschneidende Anforderung an die Gestaltung des Studiums, die gerade den Ländern große Änderungen auferlegt, die

vorher auf große Zwischenprüfungen oder große Abschlussprüfungen Wert gelegt hatten (z.B. Italien und Deutschland).

- Den Hochschulen wurde empfohlen, am Schluss des Studiums nicht nur die üblichen nationalen Diplom-Dokumente zu vergeben, sondern auch ein sogenanntes „*Diploma Supplement*“. Dies greift eine bereits Ende der 1980er Jahre entstandene und von verschiedenen supra-nationalen Organisationen empfohlene Idee auf, Informationen über den Hintergrund von Studienabschlüssen „international lesbar“ zu machen. Damit werden also keinerlei Änderungen im Charakter der Studienangebote empfohlen; lediglich sollen Grundinformationen zum nationalen Studiengangssystem, zu dem studierten Studiengang und zu den Ergebnissen des Studiums seitens der einzelnen Absolventen in konzentrierter Form nach Kriterien gegeben werden, die auch von den Lesern verstanden werden können, die die Besonderheiten des einzelnen Landes und des einzelnen Studiengangs nicht kennen.
- Als indirekt studiengangsbezogene begleitende Maßnahme wird seit der Bologna-Erklärung empfohlen, dass die europäischen Länder in Fragen der Gestaltung von „*Quality Assurance*“ zusammenarbeiten. Die Vorschläge dazu wurden mit jedem neuen Kommuniqué der Minister ausgebaut.

Interessant ist aber auch, wozu im Bologna-Prozess auf europäischer Ebene *keine abgestimmten Vorgaben* gemacht werden:

- Die Schlüsseldokumente des Bologna-Prozesses sind offenkundig von dem Ziel getragen, die gestufte Studiengangsstruktur mehr oder weniger flächendeckend in Europa einzuführen. Es wird allerdings nicht explizit diskutiert, *ob manche Studiengänge aus diesem Modell ausgelassen werden sollten*, weil ein Eintritt in das berufliche Leben auf einer Bachelor-Stufe nicht adäquat erscheint.
- Es gibt auch keine Vorgaben, ob es auf der jeweiligen Stufe nur einen oder mehrere Typen von Studiengängen geben sollte.
- Nicht einmal für die *Dauer der Studiengänge* konnte auf der Ebene der Bologna-Erklärung oder der nachfolgenden Minister-Kommunikés eine Einigung erzielt werden. Mit Blick auf die BFUG-Konferenzen kann jedoch festgestellt werden, dass 3-4 Jahre Bachelor-Studien, 1-2 Jahre Master-Studien und 4-6 Jahre insgesamt als Rahmen offen stehen.
- Mit dem Bologna-Prozess wird die gestufte Studiengangsstruktur fraglos zur zentralen Dimension der formalen Differenzierung erhoben. Völlig offen bleibt jedoch, ob die einzelnen europäischen Länder *eine oder mehrere Arten von Hochschulen* haben bzw. behalten und ggf. *welche Hochschularten welche Stufen von Studiengängen anbieten*.
- Offen sind schließlich auch Fragen des *Übergangs* von einer Stufe zur nächsten.

## 10 Besonderheiten in der Gestaltung des Bologna-Prozesses in Deutschland

In Deutschland wurden die ersten grundlegenden Entscheidungen zur Etablierung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sehr frühzeitig getroffen: Bereits 1998 mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. Aber die Implementierung erfolgte relativ langsam: Erst im Studienjahr 2007/08 war es soweit, dass über die Hälfte der Studienanfänger ihr Studium in der neuen Struktur begannen. Im Vergleich zu manchen anderen Ländern war staatliches Drängen auf frühzeitige Implementierung in Deutschland zunächst nicht gegeben; die neuen Studiengänge wurden oft gründlich und nicht selten auch unter sehr kontroversen Diskussionen vorbereitet, und die Einführung eines Akkreditierungssystems in Verbindung mit der gestuften Struktur führte zu mancherlei Verzögerungen. Inzwischen legt die Mehrzahl der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Wert darauf, dass die Einführung der neuen Struktur bis 2010 erfolgt und dass die alten Studiengänge abgelöst werden.

In Deutschland war 1998 festgelegt worden, dass nur die neuen gestuften Studiengänge zu einer *Akkreditierung* verpflichtet werden sollten, wozu ein Akkreditierungssystem neu aufzubauen sei. Auch in vielen anderen europäischen Ländern wurde in den ersten Jahren des Bologna-Prozesses ein Akkreditierungssystem aufgebaut. Dabei ergaben sich unterschiedliche Regelungen, wieweit die Akkreditierung flächendeckend ist oder sich nur auf bestimmte Arten von Studiengängen bezog; auch ergaben sich Unterschiede, wieweit ein Studiengang mit der erfolgten Akkreditierung als anerkannt gilt oder einem anschließenden Anerkennungsverfahren unterworfen ist. Schließlich waren die Regelungen sehr vielfältig, ob und in welcher Weise staatliche Instanzen das Akkreditierungssystem beaufsichtigen bzw. selbst tragen.

Tatsächlich hinkte der Akkreditierungsprozess in Deutschland dem Prozess der Einführung gestufter Studiengänge deutlich hinterher. In verschiedenen Bestandserhebungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zeigte sich, dass nur weniger als die Hälfte der zu dem jeweiligen Zeitpunkt der Erhebung bestehenden neuen Studiengänge tatsächlich akkreditiert waren. Die Spannungen zwischen den Erwartungen und der Realität der Akkreditierungsprozesse hat inzwischen dazu geführt, dass eine Ablösung des Systems der Studiengangskkreditierung durch eine Institutions-Akkreditierung zur Diskussion steht.

*Offen* ist noch, ob die neue Studiengangsstruktur in Deutschland *völlig flächendeckend* eingeführt wird. In der Medizin, Zahnmedizin und Veterinär-Medizin, in der Rechtswissenschaft und in der Lehrerbildung wird häufig argumentiert, dass es keinen Bachelor-Abschluss geben sollte, weil es kaum Berufschancen für Bachelor-Absolventen gäbe. Auch in den künstlerischen Fächern ist ein Bachelor-Abschluss sehr umstritten.

Die *Studiendauer* wurde durch „Strukturvorgaben“ der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bachelor-Studiengänge auf drei bis vier Jahre und für die Master-Studiengänge auf ein bis zwei Jahre (eines Vollzeitstudiums) festgelegt. In manchen Texten werden analog 180 bis 240 Credits (ECTS) und 60 bis 120 Credits angegeben. Die „Gesamtregelstudienzeit“ soll „höchstens fünf Jahre“ betragen. Die letzte Formulierung öffnet die Tür zu Missverständnissen: Einerseits gibt es in einigen Fällen die Möglichkeit, einen Master nach insgesamt vier Studienjahren zu erlangen; andererseits wurde manchen Studiengängen die Akkreditierung verweigert, die weniger als 300 Credits vorsahen.

Erhebungen zeigen, dass in Deutschland sechssemestrige Bachelor-Studiengänge, viersemestrige Master-Studiengänge und eine Gesamtstudiendauer bis zum Master-Abschluss von zehn Semestern das klar überwiegende Modell sind. In einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist dies auch gesetzlich vorgegeben bzw. de facto die Regel. Es gibt jedoch auch sieben- bzw. achtsemestrige Bachelor-Studiengänge sowie zwei- oder dreisemestrige Master-Studiengänge.

In Deutschland ist einerseits für die Bachelor-Stufe lediglich ein Studiengangstyp vorgesehen. Andererseits gibt es für die *Master-Stufe* eine besonders starke *Verzweigung von Studiengangstypen*:

- Unterschieden wird erstens zwischen den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“. Die Profiltypen sind den Institutionsarten nicht fest zugeordnet: Auch Fachhochschulen können „stärker forschungsorientierte“ Studiengänge anbieten und umgekehrt Universitäten „stärker anwendungsorientierte“ Studiengänge.
- Zweitens können Bachelor- und Master-Studiengänge „konsekutiv“ sein, d.h. „inhaltlich aufeinander aufbauend“, oder nicht-konsekutiv.
- Drittens können Master-Studiengänge „weiterbildend“ sein – wobei zwischen dem Bachelor-Abschluss und dem Beginn des Master-Studiums mindestens ein Jahr Berufspraxis Voraussetzung ist – und nicht weiterbildend.

Somit kann es in Deutschland – in der Kombination der drei Merkmale – im Prinzip acht Arten von Master-Studiengängen geben. In einer 2009 von der European University Association veröffentlichten Studie „Survey on Master Degrees in Europe“ wird berichtet, dass drei Typen in Europa verbreitet sind: Programme (a) „with a strong professional development application“, (b) „research-intensive“ und (c) weiterbildend.

Schließlich ist in Deutschland vorgesehen, dass ein Master-Abschluss an Universitäten in jedem Falle den Zugang zum „höheren Dienst“ in der öffentlichen Verwaltung eröffnet. Für einen Master-Abschluss an einer Fachhochschule gilt das jedoch nur, wenn dies bei der Akkreditierung ausdrücklich festgestellt wird; dies wiederum ist nur möglich, wenn in der Akkreditierungskommission für den entsprechenden Studiengang ein Vertreter des öffentlichen Dienstes ist und dieser zustimmt, dass der Studiengang als Zugangsvoraussetzung für den höheren Dienst

eingestuft wird. Dagegen soll der Bachelor-Abschluss – gleichgültig ob dieser an einer Universität oder einer Fachhochschule erworben ist – die Eingangsvoraussetzung für den „gehobenen Dienst“ sein.

Im April 2005 wurde von der KMK nach gemeinsamen Vorarbeiten mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, der HRK und der KMK ein *Qualifikationsrahmen* für Studiengänge in Deutschland beschlossen. Dieser ist weitgehend an die drei Stufen der europäischen Vorgaben im Rahmen des Bologna-Prozesses angelehnt. Dazu gehört auch, dass keine Unterscheidungen zwischen Hochschularten vorgenommen werden; dazu heißt es: „Die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die neuen Strukturen nutzbar gemacht werden“. Im Qualifikationsrahmen ist zum Beispiel in der Kategorie „*Wissensvertiefung*“ formuliert:

- Zur Bachelor-Ebene: „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.“
- Zur Master-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.“
- Zur Doktoratsebene: „Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.“

Nennenswert ist auch die Kategorie „*Instrumentelle Kompetenz*“. Dort heißt es:

- Zur Bachelor-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.“
- Zur Master-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.“
- Zur Doktoratsebene: „Wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen.“

Der *Zugang zu Master-Studiengängen* in Deutschland ist für Bachelor-Absolventen *im Prinzip begrenzt, aber es sind keine einheitlichen Quoten und Regeln* für eine solche Begrenzung festgelegt. Zu Beginn des Bologna-Prozesses plädier-

ten viele für Hochschulfragen zuständige Minister mit Verweis auf die Situation in Ländern wie den USA und Großbritannien für bestimmte Übergangsquoten (zwischen 30 % und 50 %); dieses Argument verlor jedoch an Gewicht, weil erkennbar war, dass in den Vergleichsländern die Bachelor-Absolventenquoten an der gleichaltrigen Bevölkerung weitaus höher waren als die Hochschul-Absolventenquoten in Deutschland; insofern hätten ähnliche Übergangsquoten dazu geführt, dass die Master-Absolventenquoten an der gleichaltrigen Bevölkerung in Deutschland weitaus geringer sein würden als in diesen Vergleichsländern. Nach den Strukturvorgaben der KMK 2003 ist der Bachelor-Abschluss die Zugangsvoraussetzung für ein Master-Studium, aber die Zulassung zum Master-Studium soll „von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Die Zugangsvoraussetzungen sind Gegenstand der Akkreditierung. Die Länder können sich die Genehmigung der Zugangskriterien vorbehalten.“ Es wurde eine Fülle verschiedener Zulassungsverfahren entwickelt; sie stießen – abgesehen von der Frage, ob mit Aufwand tatsächlich die prognostische Validität der Auswahl erhöht wurde – nicht zuletzt deshalb auf Kritik, weil sie oft zu Verzögerungen im Übergang und somit zur Verlängerung der gesamten Studienphase führten. Nicht bekannt ist, wie hoch insgesamt die Selektivität beim Zugang zu Master-Studiengängen ist. Studien zum Absolventenjahrgang 2007 lassen den Schluss zu, dass über 70 Prozent der Bachelor-Absolventen in Deutschland ein Master-Studium aufnehmen.

Die Einführung eines *Credit-Systems* wurde für gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen *obligatorisch*; es wurde aber keine Einheitlichkeit in den Details des Credit-Systems vorgeschrieben. In den Strukturvorgaben der KMK heißt es dazu: „Zur Akkreditierung eines Bachelor- und Master-Studiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. Die Inhalte eines Moduls sind so zu bemessen, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können; in besonders begründeten Fällen kann sich ein Modul auch über mehrere Semester erstrecken.“ In Deutschland ist die jährliche Gesamtzahl der Stunden im Jahr, die dem Studium gewidmet wird, mit 1.800 besonders hoch angesetzt; im Falle von 60 Credits (ECTS) jährlich beträgt der normale Aufwand für ein Credit 30 Stunden; der Akkreditierungsrat gestattete im Jahre 2006 sogar bei „Intensivstudiengängen“ „in besonders begründeten Einzelfällen“ den jährlichen Erwerb von bis zu 75 ECTS (also unausgesprochen die Setzung eines Arbeitsaufwandes von jährlich 2.250 Studienstunden).

Die Einführung des *Diploma Supplements* an deutschen Hochschulen wurde von der HRK und der KMK bereits frühzeitig im Bologna-Prozess empfohlen. Das Diploma Supplement wird in Strukturvorgaben der KMK auch als ein Instrument der detaillierten Information über den Studiengang und die Studienleistungen der Studierenden erwähnt, das nicht allein im Falle der internationalen Mobilität bedeutsam ist. Auf die Einreichung des Diploma Supplements bei den Akkredi-

tierungsanträgen wird seitens der Akkreditierungsagenturen so viel Wert gelegt, dass es auf dem Weg ist, obligatorisch zu werden. Das Diploma Supplement in Deutschland scheint in der Regel den Vorgaben zu folgen, die auf europäischer Ebene im Kontext der Lissaboner Konvention von 1997 zur Anerkennung von Studienleistungen formuliert worden waren. Die Diploma Supplements sind in Deutschland in der Regel in englischer Sprache formuliert.

## **11 Tertiäre Bildung – der Wandel der Beziehungen zwischen dem Hochschulsystem und dem System beruflicher Ausbildung**

Das deutsche Bildungssystem lässt sich heute im Vergleich zur Mehrzahl der wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder durch ein besonders ausgebautes System beruflicher Ausbildung mit vielen dualen Ausbildungsprogrammen einerseits und durch geringe Studierquoten an Hochschulen andererseits kennzeichnen. Als größte Stärke dieses Systems wird in der Regel eine hohe fachliche Kompetenz von Facharbeitern und Berufstätigen in mittleren Positionen (Techniker, Gesundheitsberufe u.a.) hervorgehoben. Auf Kritik stoßen dagegen vor allem die Befunde, dass die *Durchlässigkeit von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium gering* bleibt und dass – beeinflusst durch die frühe Selektion der Bildungswege und die relativ starke Stellung der beruflichen Ausbildung – die *Unterschiede in der Studienbeteiligung nach sozialer Herkunft* in Deutschland besonders groß sind.

Die OECD – diejenige supranationale Organisation, die die meisten Analysen und Empfehlungen zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystemen in Europa und anderen ökonomisch fortgeschrittenen Ländern vorlegt – stellt seit mehr als zwei Jahrzehnten den Terminus „*tertiary education*“ anstelle von „*higher education*“ in den Vordergrund. Sie fordert damit auf, der weiterführenden Ausbildung und allen anderen Bildungsaktivitäten über etwa 12 Jahre der primären und sekundären Bildung hinaus (etwa auch generelle Programme wie zweijährige „*foundation degree programmes*“ in Großbritannien oder allgemein bildende Programme an Community and Junior Colleges in den USA und ähnlich in Japan und Korea) große Aufmerksamkeit zu schenken und in engerer Beziehung zu den Studien im Bereich „*higher education*“ zu sehen. In der 1998 publizierten Studie „*Redefining Tertiary Education*“ wird die These vertreten, dass in den vorangehenden Jahrzehnten diejenigen Länder im Durchschnitt wirtschaftlich erfolgreicher waren, die hohe Quoten der tertiären Bildungsbeteiligung hatten. Angenommen wurde, dass in den ersten Jahrzehnten des 21sten Jahrhunderts die tertiäre Bildungsbeteiligung auf drei Viertel der entsprechenden Altersjahrgänge steigen wird.

Die damals vorgelegten Statistiken zeigen allerdings, dass die einzelnen europäischen Länder unterschiedliche Wege im Hinblick auf den Charakter der Programme und die Art der Institutionen gehen. Der *nicht-hochschulische tertiäre*

*Bereich* – in Statistiken der UNESCO als „ISCED Vb“, von der OECD in den neunziger Jahren „Non-University Tertiary“ und in jüngster Zeit „Tertiary-Type B“ bezeichnet, wurde in manchen Ländern seit den 1980er Jahren ausgebaut, in anderen dagegen wurden Institutionen und Programme dieser Art zu Bachelor-Programmen im hochschulischen Bereich aufgewertet. So stieg in den europäischen Ländern, für die entsprechende Daten vorliegen, die Studienanfängerquote im hochschulischen Bereich (mindestens ein Bachelor-Studium) von durchschnittlich 24 Prozent im Jahre 1991 auf 49 Prozent im Jahre 2005, während sich im nicht-hochschulischen Bereich nur ein Anstieg von 14 Prozent auf 17 Prozent ergab.

In Deutschland hat sich bisher das Konzept einer „tertiären Bildung“ jenseits der Hochschulen nicht durchgesetzt. Lediglich die „Berufsakademien“ – in Baden-Württemberg neuerdings umbenannt in „Duale Hochschulen“ – wurden lange Zeit in diesem Kontext genannt; inzwischen sind ihre Studiengänge zur Bachelor-Studiengängen aufgewertet und somit als Teil von „higher education“ zu verstehen. In den Statistiken von UNESCO, OECD und EUROSTAT wird seit langem ein solcher nicht-hochschulischer tertiärer Sektor für Deutschland ausgewiesen (wobei zum Beispiel die Ausbildungen für Techniker, Erzieher, Gesundheitsberufe u.a. einbezogen werden, die in Deutschland als Teil des beruflichen Ausbildungssystems gesehen werden). Dieser Bereich erscheint bei den Studienanfänger- und Absolventenquoten in einer Größenordnung von etwa 12 bis 15 Prozent.

Innerhalb der Europäischen Union kamen im Jahre 2002 in Kopenhagen die für berufliche Ausbildung zuständigen Minister überein, die europäische Zusammenarbeit zu verstärken, um die berufliche Ausbildung attraktiver zu machen und um dabei auch in verschiedener Weise die Verknüpfungen von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung zu verstärken. Die hohe politische Aufmerksamkeit für den „Bologna-Prozess“ stand Pate für die Idee, im Bereich der beruflichen Ausbildung den „Kopenhagen-Prozess“ auszurufen.

Im Kommuniqué der nachfolgenden Konferenz in Maastricht im Jahre 2004 wurden als Ziele herausgestellt,

- die Attraktivität der beruflichen Bildung und Ausbildung (VET) in Europa zu erhöhen,
- die Anerkennung und Anrechnung in anderen Bereichen von Qualifikationen zu erleichtern und dabei Kompetenzen in „Learning Outcomes“ aus dem Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung zu dem Bereich der generellen (Sekundar- und Hochschul-)Bildung in Beziehung zu setzen,
- die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungssystemen zu erhöhen.

Im Gefolge dieser Diskussionen wurde ein Credit-System für den Bereich der beruflichen Ausbildung entwickelt („ECVET“).

In die nachfolgenden Aktivitäten innerhalb der Europäischen Union, einen Europäischen Qualifikationsrahmen für alle Bildungsebenen zu formulieren, waren Vertreter aller Bildungs- und Ausbildungsbereiche einbezogen. In dem Entwurf von 2005 heißt es zu Stufe 5, die den tertiären Bereich unterhalb des Bachelors charakterisiert, und zu Stufe 6, die die Bachelor-Qualifikation betrifft:

- „Qualifikationen der Stufe 5 umfassen breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- und Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme anzuwenden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist die Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Lern- und Arbeitssituationen einschließlich Personenführung und Projektleitung.“
- „Qualifikationen der Stufe 6 umfassen detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- und Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Die Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen im Bereich Formulierung und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.“

In Äußerungen von politischen Instanzen und Experten werden in Deutschland eher Befürchtungen gegenüber solchen internationalen Diskussionen und Aktivitäten laut als Zustimmung zu den Grundlinien. Erstens ist die Sorge weit verbreitet, dass die Heraushebung eines tertiären Bereichs außerhalb der Hochschulen eher das Ansehen des Bereichs der beruflichen Ausbildung insgesamt schwächen könnte. Zweitens wird befürchtet, dass bei den für Durchlässigkeit innerhalb der Länder und für Mobilität zwischen den Ländern erforderlichen Abklärungen über Äquivalenz die deutsche berufliche Ausbildung, die durch stärkere Elemente von Ausbildung am Arbeitsplatz gekennzeichnet ist, europaweit zu niedrig eingestuft wird.

Die OECD fordert in ihrem im Jahre 2008 veröffentlichten Bericht „Tertiäre Bildung für die Wissensgesellschaft“ eine Gesamtvision für die tertiäre Bildung:

„Durch Diversifizierung und Flexibilität kann eine breitere Basis geschaffen werden, um auf den vielfältigen Bedarf eines Landes in punkto Forschung und Innovation, qualifizierte Arbeitskräfte, soziale Inklusion und regionale Entwicklung einzugehen. Es ist daher zu bewerten, welche Art von Diversifizierung in welchem Umfang den strategischen Zielen am besten gerecht wird. Dabei sind im Rahmen dieser Diversifizierungsstrategien Auftrag und Profil der einzelnen Einrichtungen klar festzulegen.“

In Deutschland haben sich im Kontext der europäischen Diskussionen zum „Bologna-Prozess“ und zum „Kopenhagen-Prozess“ vielerlei *Diskussionen und Aktivitäten mit den Zielen* entwickelt, *den Abstand zwischen beruflicher Ausbildung und dem Hochschulstudium zu verringern und die Durchlässigkeit zu erhöhen*. Dazu gehören – dies sei hier kurz ohne Darstellung der Details skizziert:

- Schritte zur vermehrten Zulassung von Personen, die nicht die vorherrschenden Wege zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife und Fachhochschulreife gegangen sind, zu den Bachelor-Studiengängen;
- die Etablierung von *besonderen berufsintegrierten Studienprogrammen* an Fachhochschulen für Personen, die nicht vorher die Fachhochschulreife erworben haben;
- Sondierungen über eine mögliche Vergabe von *credits for prior learning* an Hochschulen für studienrelevanten beruflichen Qualifikationserwerb vor Studienbeginn;
- Initiativen aus dem politischen Kontextbereich der beruflichen Ausbildung, bei Abschluss von höherer beruflicher Ausbildung den Titel „*Bachelor (Professional)*“ zu vergeben; dieser Vorschlag – z.B. seitens der für die berufliche Ausbildung zuständigen Länderminister im Jahre 2007 – stieß allerdings auf deutlichen Widerspruch seitens der KMK.

Für „credits for prior learning“ bzw. für „credits for prior experience“ (oder „APEL [Accreditation of Prior Experiential Learning] for advanced standing“) wurde seitens der KMK ein Rahmenbeschluss gefasst. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen können bis zu 50 Prozent auf ein Studium angerechnet werden, wenn durch ein entsprechendes Verfahren festgestellt wird, dass die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll.

Derzeit ist es noch zu früh, einzuschätzen, wie einflussreich derartige Bestrebungen sein werden. Unter der Annahme, dass die tertiäre Bildung im Gefolge dieser Bestrebungen sicherlich expandieren wird, die institutionellen und programmatischen Schwerpunkte einer solchen Expansion aber sehr unterschiedlich ausfallen können, wurden in einer Studie für das Europäische Zentrum für berufliche Ausbildung (CEDEFOP) von Dunkel und le Mouillour (2008) zwei Szenarien entwickelt:

- „complimentary multiuniversity“: Danach erweitern die Universitäten in einem „friendly takeover“ ihre Funktionen in Richtung von aufstrebenden Bereichen der beruflichen Bildung. Dies mag auch mit Bemühungen seitens der Instanzen der beruflichen Ausbildung verbunden sein, ihre eigenen Aktivitäten in Richtung des Hochschulbereichs auszubauen; auch mögen von beiden Seiten Bemühungen um engere Kooperation vorangetrieben werden.
- „competitive diversity“: Jeder Bereich betreibt die Erhöhung seiner Attraktivität für sich. Da dies oft in Form der Imitation von Teilelementen der jeweils

höheren Ebene des Bildungssystems erfolgt, kam es im Gefolge zu kollektiven Aufwertungen. Höhere berufliche Ausbildung könnte sich als ein besonderer Bereich der tertiären Bildung etablieren oder in den Fachhochschulbereich hinein wachsen. Fachhochschulen könnten zu Universitäten werden; ein Teil der Universitäten könnte sich als Forschungsuniversitäten abgrenzen.

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass selbst für den Fall, dass es zu keiner eindeutigen politischen Option für ein bestimmtes Strukturmodell in diesem Bereich kommt, die Politik vor einem bestimmten Aufgabenkatalog steht: Die Durchlässigkeit zwischen den bisherigen Sektoren der beruflichen Ausbildung und dem Hochschulstudium zu erhöhen, mehr Brücken zwischen den Programmen in den beiden Bereichen zu bauen, die verschiedenen Qualifikationsziele übergreifend zu formulieren, Kooperationsbeziehungen zu fördern und zugleich für die Förderung bzw. die Erhaltung einer Vielfaltigkeit der Programme Sorge zu tragen.

Generell wird angenommen, dass in Zukunft die Heterogenität der Studierenden zunimmt. Insbesondere wird erwartet, dass die Zahl der Studierenden zunimmt, die nicht die übliche „Hochschulreife“ haben bzw. die nicht sofort nach dem Erwerb der Studiengangsvoraussetzung ein Studium aufnehmen. In einer neuen Studie nennen Nickel und Leusing (2009, S. 11) drei Typen von „non-traditional students“:

- „Studierende, die nicht auf dem direkten Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind.
- Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen.
- Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren.“

Bisher ist das Studium über den so genannten dritten Bildungsweg (im Gegensatz zu dem Zweiten Bildungsweg, also das Nachholen des Abiturs) in Deutschland nur sehr schwach ausgeprägt. Trotz einer Reihe von Maßnahmen (z. B. ANKOM [Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge] und „Aufstieg durch Bildung“) zur Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende liegt der Anteil der Studierenden ohne Abitur in Deutschland seit Jahren nur bei knapp einem Prozent. Der Trend ist jedoch leicht ansteigend, und es ist zu erwarten, dass durch den internationalen Wettbewerbsdruck (insbesondere durch internationale Vergleichsstudien) und die europäische Bildungsreform (Forderung nach lebenslangem Lernen) der Druck auf die Hochschulen wächst, Modelle zur Erleichterung des Studienzugangs für diese Gruppe einzurichten.

Bisher gibt es in Deutschland vier Wege zum Studium ohne Abitur:

- „Direkter Hochschulzugang für beruflich besonders Qualifizierte: Studienbewerber/innen mit einer bestandenen Meisterprüfung oder einem vergleichbaren

Abschluss können ohne besondere Prüfungen oder Zulassungsverfahren ein Hochschulstudium beginnen.

- Hochschulzugang über eine Zulassungsprüfung: Hochschulen unterziehen beruflich Qualifizierte einer Eignungsprüfung, in welcher die Studierfähigkeit der Bewerber/innen ohne HZB getestet wird.
- Hochschulzugang über ein Probestudium: Beruflich qualifizierte Bewerber/innen werden zum Studium zugelassen, nachdem sie ein Probestudium erfolgreich absolviert haben, welches in der Regel zwei bis vier Semester dauert.
- Hochschulzugang über die Begabtenprüfung: Berufserfahrene erwerben durch das Ablegen einer besonderen Prüfung das Abitur. Im Unterschied zum „Hochschulzugang über eine Zulassungsprüfung“, welcher nur zum Studium an einer bestimmten Hochschule bzw. in einem bestimmten Bundesland berechtigt, ermöglicht das Bestehen der Begabtenprüfung den unbeschränkten Hochschulzugang“ (Nickel, Leusing 2009, S. 35).

Trotz der Selbstverpflichtung der Bundesländer zu einer bundesweit einheitlichen Regelung des Hochschulzugangs für berufliche Qualifizierte, die 2009 durch einen Beschluss der KMK umgesetzt wurde, gibt es bisher nach wie vor in jedem Bundesland gesonderte Regelungen (z.B. muss in manchen Bundesländern ein Mindestalter erreicht sein, oder der Hauptwohnsitz seit mehreren Jahren in dem entsprechenden Bundesland sein).

## **12 Zunehmende vertikale Differenzierung der Universitäten in Deutschland?**

Wenn es um die informelle vertikale Differenzierung von Hochschulen geht, sind wir es gewohnt, auf die *Reputation und die angenommene Qualität berühmter Universitäten in anderen Ländern* zu sehen: Etwa die Universitäten Harvard oder Stanford in den USA, die Universität Oxford und Cambridge in England oder die Universitäten von Tokyo und Kyoto in Japan. In diesen Ländern sind extreme vertikale Differenzen zwischen den Universitäten eine so große Selbstverständlichkeit, dass sich Absolventen berühmter Universitäten in der Regel nicht als Physiker oder Historiker bezeichnen, ohne die Universität hinzuzufügen, an der der Studienabschluss erworben wurde. Tatsächlich gibt es von Land zu Land jedoch sehr große Unterschiede, wieweit vertikale Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen und Fachbereichen bestehen und wie bedeutsam diese sind. Auch ist es sehr unterschiedlich, an welchen Dimensionen sie vor allem festgemacht werden: Beispielsweise in den USA primär an der Forschungsreputation der Graduate Schools und in Japan an der Schwierigkeit, einen Studienplatz für ein Erststudium zu bekommen. Auch ist es unterschiedlich, wieweit mit der Nennung des Namens einer Universität in diesem Kontext die Universität als Ganzes gemeint ist oder nur einzelne Fachbereiche.

*In Deutschland gilt die Qualitäts- und Reputationshierarchie als ausgesprochen flach.* In den meisten Berufen war es traditionell von marginaler Bedeutung, von welcher Hochschule man kam. Im Bereich wissenschaftlicher Karrieren dagegen war man sich der Unterschiede seit langem sehr bewusst; die jeweils einzelnen Universitäten hatten den Ruf, dass sie in bestimmten Fachrichtungen qualitativ sehr gut, in anderen dagegen nicht herausragend seien. Wie groß die Unterschiede aber tatsächlich waren, wurde lange Zeit kaum untersucht.

Seit den 1970er Jahren ist von Differenzen in Qualität und Reputation in Deutschland mehr die Rede als zuvor. So äußerte der Wissenschaftsrat in seiner Publikation 1980 „Ausbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen“, dass die neu gegründeten Universitäten schwer mit den alten, etablierten Universitäten mithalten könnten. Auch wurde eine Reihe von Studien über die Hochschulränge durchgeführt, bei denen man die Attraktivität für Studierende, die Reputation in der wissenschaftlichen Welt, die Ressourcen, die Forschungserträge, die Präferenzen der Arbeitgeber und anderes mehr zu ermitteln suchte. So zeigte eine Befragung im Jahre 1975, bei der deutsche Abiturienten zu 34 Studienfächern um die Nennung von jeweils drei „Wunschuniversitäten“ gebeten wurden, dass zwei Universitäten jeweils 20mal unter den drei am meisten gewünschten Universitäten waren, während weitere 22 Universitäten sonst auf den Spitzenplätzen landeten; dies spricht mit zwei Ausnahmen für eine flache Hierarchie. Nach einer Befragung im Jahre 1981 legte nur jeder sechste Personalleiter bei der Bewerberauswahl auf die besuchte Hochschule großen Wert. Aufsehen erregte ein Bericht der Süddeutschen Zeitung im Jahre 1978, die über eine Arbeitgeberbefragung den Titel setzte: „Schlechte Noten für rote Unis“.

In den 1980er Jahren wuchs auch in Deutschland die Aufmerksamkeit für vertikale Differenzen zwischen den Universitäten. Es war weniger davon die Rede, dass die Beschäftigungsaussichten für alle Studierenden oder alle Studierenden eines Faches schlecht seien, sondern davon, dass die Auswahl der einzelnen Hochschule von Bedeutung sein dürfte; und mit der wachsenden Kritik, dass mehr Anstrengungen in Deutschland erforderlich seien, um in der Forschung auf den oberen Rängen mitzuhalten, wurde auch häufiger von Unterschieden in der Forschungsqualität der einzelnen Hochschulen geredet. Seitens der Bundesregierung und des Wissenschaftsrats wurden „Wettbewerb und Differenzierung“ Mitte der 1980er Jahre zentrale Kategorien. Eine Studie des Wochenmagazins „DER SPIEGEL“ im Jahre 1991, in der eine Rangstufung der Studiensituation an Hochschulen und Fachbereiche mit Hilfe von Strukturdaten und Bewertungen der Studierenden vorgenommen worden war, machte *Hochschulrankings* schließlich zu einem zentralen hochschulpolitischen Thema, wobei allerdings zugleich auch das Bewusstsein wuchs, dass Rangstufungen je nach dem Thema und der Art der Messung sehr unterschiedlich ausfallen. Letzteres wurde noch deutlicher in einer weiteren SPIEGEL-Untersuchung von 1999, nach der sich die Einschätzung der

Studiensituation an einzelnen Hochschulen durch die Studierenden als völlig unabhängig von der Einschätzung der Studiensituation durch die Professoren erwies.

Im Laufe der 1990er Jahre und noch stärker zu Beginn des 21. Jahrhunderts erreichten die so genannten Universitäts-„Rankings“ nicht nur noch mehr Aufmerksamkeit, sondern zunehmend auch eine hochschulpolitische Steuerungswirkung. Immer stärker setzte sich die Vorstellung durch – und wurde auch immer mehr durch finanzielle Steuerungsmaßnahmen unterstrichen –, dass sich die Hochschulen untereinander in einer starken Rivalität befänden. Ranking-Studien werden in Deutschland seit den 1990er Jahren regelmäßig vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), einem von der Bertelsmann-Stiftung eingerichteten „Think Tank“ (so die eigene Charakterisierung), durchgeführt: Nach einzelnen Fachrichtungen werden Rangordnungen der einzelnen Universitäten im Hinblick auf die Lehre und in jüngerer Zeit auch auf die Forschung erstellt. In der Lehre werden die verschiedenen Rangordnungen auch im Hinblick auf unterschiedliche Typen von Studierenden erstellt. Bezüglich der Forschung erreichten die „Förderrankings“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) große Aufmerksamkeit.

Die Rankings erhielten zwar große Beachtung – sie sind offenkundig „sexy“. Aber zunächst konnte noch vermutet werden, dass ihre hochschulpolitische Wirkung begrenzt sei. In einer Studie im Jahre 2000 wurde der Einfluss der „Ranking“-Studien auf das Wahlverhalten der Studierenden als gering eingestuft; der Autor, Hans-Dieter Daniel, meinte, dass die Studierenden bei der Hochschulwahl eher am „Hotel Mama“ klebten (vgl. Daniel 2000 sowie Schlicht 2000).

Die Fördererrankings ließen für das Jahr 2000 schließen, dass Wissenschaftler an durchschnittlichen deutschen Universitäten mehr als zwei Drittel der Mittel einwarben, die ihre Kollegen der gleichen Fachrichtungen an den deutschen Top 10-Universitäten verzeichneten. Dies belegt eine enorm flache Hierarchie der Hochschulen in Deutschland im internationalen Vergleich.

Eine große Steuerungswirkung von „Ranking-Studien“ setzte in Deutschland jedoch spätestens ein, als weltweite „Rankings“ von „World-Class Universities“ immer größere Aufmerksamkeit auf sich zogen. Dies regte nicht nur die einzelnen Universitäten an, sich mit den ihnen zugeschriebenen Positionen in irgendeiner Weise auseinander zu setzen, sondern löste auch die Sorge aus, dass wegen der flachen universitären Hierarchie kaum deutsche Universitäten auf den vorderen Listenplätzen vertreten seien und somit das deutsche Hochschulsystem insgesamt an Reputation verlöre.

Am bekanntesten wurden zwei regelmäßig durchgeführte Ranking-Studien:

- Academic Ranking of World Universities (ARWU-Ranking), das seit 2003 jährlich von einer Forschergruppe an der Shanghai Jiao Tong University publiziert wird;
- World University Ranking, das seit 2004 jährlich von Times Higher Education Supplement (THES-Ranking) in London publiziert wird.

Das ARWU-Ranking basiert fast ausschließlich auf Forschungserträgen in Form von Publikationen, Zitierungen und Preisen und dabei klar überwiegend im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften, wobei die Größe der Universität einen starken Einfluss auf die Rangposition hat. Das THES-Ranking nimmt ebenfalls Zitierungen auf, räumt jedoch den Befragungsergebnissen von Forschern und ergänzend von Arbeitgebern zur Reputation der Hochschule das größte Gewicht ein; schließlich werden auch Studierende-Wissenschaftler-Relationen sowie die Anteile ausländischer Studierender und Forscher berücksichtigt.

Die Europäische Union, die mit der Lissabon-Erklärung von 2000 ihre Mitgliedsländer aufforderte, bis zum Jahre 2010 die öffentlichen und privaten Forschungs- und Entwicklungsausgaben von durchschnittlich etwa zwei Prozent auf durchschnittlich drei Prozent des Brutto-Inlandsprodukts zu steigern, um Europa zur „wettbewerbsfähigsten Ökonomie der Welt“ zu machen, erstellt seit einiger Zeit *Bildungsrankings der europäischen Mitgliedsländer*. Für die Hochschulsysteme wurden in der 2008 veröffentlichten Studie Rangordnungen erstellt zu (a) der Quote der Ausgaben für tertiäre Bildung, (b) dem Anteil der Absolventen tertiärer Bildung an den entsprechenden Jahrgängen, (c) dem Anteil der Natur- und Ingenieurwissenschaften unter allen Absolventen, (d) dem Frauenanteil der Absolventen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften und dem Anteil der ausländischen Studierenden bzw. im Ausland Studierenden. In der EU-Publikation werden auch die Platzierungen der europäischen Länder bei den Universitäts-Rankings dargestellt.

Nach dem ARWU-Ranking von 2007

- liegt, wenn absolute Zahlen berücksichtigt werden, Großbritannien an erster Stelle mit elf Universitäten unter den Top 100 und 42 unter den TOP 500, gefolgt von Deutschland (6 bzw. 41) und Frankreich (4 bzw. 23) – zum Vergleich die USA: 54 bzw. 166; Japan: sechs bzw. 32;
- sind, wenn relative Zahlen herangezogen werden (Zahl der Universitäten unter den Top 500 per 100.000 Studierende), Österreich (2,77), Schweden (2,60) und die Niederlande (2,07) führend; erst danach folgen Großbritannien (1,80) und Deutschland (1,79); die entsprechenden Werte für die USA und Japan liegen jeweils unter eins und damit auch unter dem EU-Durchschnitt.

Die *Protagonisten von Ranking-Studien* zu einzelnen Universitäten stellen die *Leistungen* dieser Studien wie folgt dar:

- Ranking-Studien erhöhen die *Transparenz* für die am Hochschulsystem Interessierten: für die Studierenden, das Hochschulmanagement, die Arbeitgeber und weitere Kunden der Forschung sowie für die Hochschulpolitik;
- die Transparenz erhöht die Chance zu rationalem Handeln auf dem Hochschulmarkt; dadurch wird ein „gesunder“ *Wettbewerb* gesteigert, was insgesamt zu einer Erhöhung der Leistungen des Hochschulsystems führt;

- die Kritik an Rankings bezieht sich fast ausschließlich auf Schwächen der verwendeten Daten; daher kommt es vor allem darauf an, die Datenqualität zu erhöhen, um den Wert von Ranking-Studien weiter zu verbessern.

In der Tat gibt es eine Fülle von *Kritiken methodischer Art*. Beispielhaft dafür sind die Argumente, die 2008 in einem Artikel in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zu den beiden o.g. weltweiten Rankings vorgebracht wurden:

- Messprobleme bei den benutzten Literaturdatenbanken,
- mangelnde Berücksichtigung der Sozial- und Geisteswissenschaften,
- Bevorzugung großer Universitäten,
- ungeeignete Indikatoren für die Leistungen in der Lehre,
- Nobelpreisträger sind nur für wenige Fächer aussagekräftig,
- Schwächen von Reputations-Rankings im Hinblick auf Qualität,
- Messprobleme bei der Relation zwischen Lehrenden und Studierenden,
- Ausländeranteile als inadäquate Indikatoren für Qualität,
- inadäquate Gewichtung der Indikatoren,
- zu große Schwankungen in den Einstufungen der einzelnen Universitäten von Jahr zu Jahr (begrenzte Reliabilität).

*Grundlegende Kritiker der Ranking-Studien* verweisen jedoch nicht – wie die Ranking-Protagonisten behaupten – primär auf Schwächen der Daten und Methoden im engeren Sinne, sondern sie werfen den Produzenten und Protagonisten von Ranking-Studien vor, mit der Präsentation von scheinbar besten Daten *unterschwellig bestimmte normative Unterstellungen über den Charakter und die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems zu propagieren*.

Zu den normativen Unterstellungen vieler Ranking-Studien gehört zum Beispiel, dass

- die Geisteswissenschaften sehr geringe Bedeutung für die Zukunft von Hochschule und Gesellschaft haben,
- die vorherrschenden Beurteilungssysteme in der Wissenschaft ein hohes Potenzial für die Ermittlung und Belohnung wissenschaftlicher Innovationen bieten,
- die Zukunft von Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft vor allem von Spitzenleistungen im Hochschulsystem und nicht von der „Breite“ der Leistungen abhängt,
- die Forschung weitgehend die Qualität von Lehre und Studium bestimmt (das gilt insbesondere für die funktionsübergreifenden Rankings von Universitäten),
- die Studierenden am Besten in relativ homogenen Milieus lernen,
- die Forschungsleistung einzelner Wissenschaftler in starkem Maße von der Qualität der Fachkollegen in der gleichen Universität abhängt,

- die Forschungs- und Lehrqualität einzelner Fachbereiche stark von der Qualität anderer Bereiche der Universität abhängt (das gilt insbesondere für die funktionsübergreifenden Rankings von Universitäten),
- Forschungsqualität insgesamt durch eine starke Konzentration der Mittel und der personellen Potenziale auf wenige Universitäten und somit durch ein hoch stratifiziertes Hochschulsystem gefördert wird,
- die Motivation von Lehrenden und Forschenden durch einen hohen Grad von Ungleichheit gefördert wird,
- Wettbewerb im Hochschulwesen in der Regel keine destruktiven Konsequenzen hat, sondern eine positive Triebkraft ist,
- Hochschulen und Wissenschaftler in Datenlieferung und Selbstkritik auch dann überwiegend ehrlich bleiben, wenn durch Informationen über ihre Schwächen die Handlungsspielräume für zukünftige Qualitätssteigerung für sie eingegrenzt werden.

Rankings sind somit von spezifischen Ideologien und systematisch verzerrten Wahrnehmungen der Hochschulrealität geprägt. Sie scheinen zu einem überhitzten Wettbewerb beizutragen, der sich in vieler Hinsicht destruktiv auf die Erträge der Hochschulen auswirkt. Und obendrein üben sie Druck aus, dass die Hochschulsysteme sich in Richtung solcher Ideologien und Verzerrungen verändern.

Häufig sind die Informationen der Ranking-Studien von *symbolischem Pomp* umgeben. Ulrich Teichler schrieb im Jahre 2008 dazu:

„Jetzt könnt Ihr endlich mal sehen, wer im Licht zu stehen verdient, und wo die Schmuttelkinder sind.' Rankings sind sexy. Nun wird endlich der Schleier gehoben; wir dürfen das Schmuttelige sehen und uns zugleich empört davon abwenden. Die Stimmung hilft, die Aufmerksamkeit darauf zu konzentrieren, wer oben steht und wer unten, und sie ist notwendig, damit die objektive Unsicherheit der Bewertung und die oft erschütternden Schwächen der Informationsbasis oder der Distanz zwischen den ‚Indikatoren' und dem zu Induzierenden aus dem Blick geraten“ (Teichler 2008b, S. 16).

Nach Anstößen durch das BMBF im Jahre 2004 und erheblichen Kontroversen über Ziele und Modalitäten wurde 2005 von Bund und Ländern die so genannte *„Exzellenz-Initiative“* beschlossen. Ursprünglich sollten dadurch zehn ausgewählte Universitäten fünf Jahre lang besonders große Geldzuweisungen erhalten. Nach Diskussionen über Termini („Elite“, „Spitzen-“, und „Exzellenz“-Universitäten, „Brains up“) und über die Sinnhaftigkeit einer starken Konzentration der Mittel auf wenige Universitäten wurde ein Kompromiss geschlossen. Nur ein begrenzter Teil der insgesamt für fünf Jahre reservierten 1,9 Milliarden EURO sollte der Hochschule als Ganzes zur Verfügung gestellt werden, während andere Mittel für hochschulübergreifende Forschungsluster bzw. für Graduiertenprogramme reserviert wurde – also für Förderaktivitäten, wie sie im Prinzip schon vorher unter dem Dach der DFG bestanden hatten und auch in der Exzellenz-Initiative der DFG der Bewertung der Anträge zugeordnet wurden.

Ob die Exzellenz-Initiative mit ihrem Kern der besonderen Finanzierung von zehn Universitäten (tatsächlich wurden neun ausgewählt) über fünf Jahre in Höhe von jeweils etwa 50 Millionen Euro insgesamt diesen Universitäten unmittelbar einen „großen Sprung nach vorn“ bringt, kann derzeit noch nicht beurteilt werden. Da die ausgewählten Universitäten über fast ein Viertel des wissenschaftlichen Personals der deutschen Universitäten verfügen, und da die Geldsumme im Vergleich zum gewachsenen Reichtum von hervorragenden Hochschulen in Ländern mit langer Tradition einer ausgeprägten Stratifizierung des Hochschulsystems nicht besonders hoch erscheint, ist das nicht so sicher. Aber die Exzellenz-Initiative ist ein Anzeichen dafür, dass der Zeitgeist, der die Ranking-Studien treibt, in den bestetablierten Etagen des deutschen Hochschulsystems angekommen ist.

Die deutschen Universitäten ordnen sich viel mehr als zuvor selbst und werden von außen ebenfalls viel mehr als zuvor in Straten eingeordnet. Die meisten Beobachter werden darin übereinstimmen, dass mindestens vier *Straten* zu beobachten sind:

- Exzellenz-Universitäten: Die Universitäten, die institutionelle Förderung im Rahmen der Exzellenz-Initiative erhalten haben;
- Beinahe- bzw. Möchtegern-Exzellenz-Universitäten: Die Universitäten, die in den anderen Bereichen der Exzellenz-Initiative bemerkenswerte Förderung erhielten oder sonst meinen, gute Gründe dafür zu haben, dass sie ihre institutionelle Strategie auf einen Aufstieg in das oberste Stratum ausrichten können;
- „mittelgroße Universitäten“ oder anders bezeichnete Universitäten, die stärker in ihren institutionellen Strategien darauf setzen, andere Funktionen als Spitzenleistungen in der Forschung in den Vordergrund zu setzen;
- weitere Hochschulen: Zumeist kleinere Hochschulen – zum Teil mit interessanten und erfolgreichen Profilen, zum Teil „graue Mäuse“ in der Hochschullandschaft –, die für das Gesamtsystem zu randständig sind, um es deutlich mitzuprägen.

Bei den Fachhochschulen ist die Situation weniger eindeutig, da sie weniger große Anreize zu einer deutlichen Binnendifferenzierung erhalten haben. Kenner weisen jedoch auch auf eine wachsende Differenzierung in der Reputation der Fachhochschulen hin.

### 13. Zunehmende Profilbildung der Hochschulen in Deutschland?

Eine *horizontale Vielfalt der Hochschulen* gehört in der öffentlichen Diskussion über den Zustand des Hochschulsystems und über Reformfordernisse – in Deutschland wie noch mehr in manchen anderen Ländern – zu den Standardforderungen. Im Prinzip scheint sich die Idee einer *Entwicklung besonderer Profile von einzelnen Hochschulen* großer Beliebtheit zu erfreuen: Das verspricht Raum

für überraschende Innovationen, lässt ein stärkeres Eingehen auf die Vielfalt der Talente, Motive und Berufsperspektiven der Studierenden erwarten und setzt auf Flexibilität gegenüber der unsicheren Zukunft.

Es gibt auch Traditionen des deutschen Hochschulsystems, die zur Vielfalt ermutigten. Die Universitäten unterschieden sich zwar insgesamt wenig in ihrer Qualität, aber es galt als normal, dass die einzelnen Universitäten auf die Qualität einiger Fakultäten stolz sein konnten, während andere nicht herausragten. Auch bildeten sich an manchen Fakultäten für längere Zeiträume „Schulen“ heraus, d.h. paradigmatische oder thematische Schwerpunktsetzungen.

Insgesamt schien die Vielfalt der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche in Deutschland (und nicht allein hier) jedenfalls bis zum Ende des 20. Jahrhunderts *weitaus weniger ausgeprägt zu sein, als die Diskussion über die Wünschbarkeit verschiedener „Profile“ erwarten ließ*. Das belegt die im Jahre 1999 publizierte Bilanz von Olbertz und Pasternack sehr deutlich. Das kann bei näherem Hinblicken nicht überraschen:

- Die *Kräfte der Koordination des Systems* und des Eingrenzens besonderer Profile waren in der Vergangenheit sehr groß: Studentische Mobilität kann eher gewährleistet werden, wenn sich curriculare Eigenheiten in Grenzen halten; das Hochschulsystem ist transparenter, die Äquivalenz der Abschlüsse ist eher gesichert, und die Ansprüche auf besondere Finanzierungen sind eher in Grenzen zu halten, wenn ein hohes Maß von Einheitlichkeit besteht.
- Unter den Wissenschaftlern, aber auch im allmählich erstarkenden Hochschulmanagement ist die *Neigung, die Erfolgreichsten zu imitieren*, größer als die Bereitschaft, deutlich andere Wege einzuschlagen. „Academic Drift“ war nicht nur eine starke Kraft, wenn es um das Verhältnis zwischen verschiedenen Hochschularten ging, sondern auch, wenn es um das Für und Wider besonderer Profile ging.
- In Deutschland wurden Informationen über *Qualitätsdifferenzen* zwischen den Universitäten, die seit den 1970er Jahren die hochschulpolitische Diskussionen zunehmend prägten, zumeist sehr einseitig aufgenommen. Den Universitäten, die nicht an der Spitze auftauchten, wurde in Untertönen in der Regel *ein negatives Abweichen von der Norm* vorgehalten. Es wurde kaum, wie das zum Beispiel in den USA der Fall ist, zum Ausdruck gebracht, dass vertikale Differenzierung auch etwas Gutes haben könnte: z.B. mehr Konzentration von Mitteln für die Spitzenforschung, ohne andere Bereich als defizitär erscheinen zu lassen, die Forschungsbeziehung von Universität und Region zu stärken, periphere Regionen nicht „abzuhängen“, auch Stolz auf Leistungen jenseits der Spitze zu fördern u.a.m. Typisch für dieses „Top oder Flop“-Denken im Hinblick auf die vertikale Differenzierung in Deutschland war die Welle der Diskussionen Mitte der 1980er Jahre über „Wettbewerb und Differenzierung“: Der Wissenschaftsrat empfahl damals nur denjenigen Universitäten, die im Wettbewerb der Uni-

versitäten um hohe Qualität nicht ganz mithalten könnten, sich um ein besonderes Profil zu bemühen.

- Für die Herausbildung einer besonderen Profilierung einzelner Hochschulen und Fachbereiche kann es von Bedeutung sein, wie weit sich die Wissenschaftler mit der eigenen Institution verbunden fühlen. Eine repräsentative Befragung im Jahre 1992 hatte jedoch gezeigt, dass sich Wissenschaftler an deutschen Hochschulen weniger als ihre Kollegen in anderen Ländern mit der eigenen Institution verbunden fühlen. Dies wurde in einer Nachfolgestudie im Jahre 2007 erneut bestätigt.

In jüngster Zeit werden immer wieder drei *Argumente* – in Deutschland vielleicht noch stärker als in der internationalen Diskussion – vorgebracht, die *für größere Chancen* einzelner Hochschulen und Fachbereiche *zur Profilbildung* sprechen:

- Das erste Argument lässt sich als das „*Deregulierungsargument*“ bezeichnen: Der Staat sei in der Vergangenheit eine treibende Kraft für ein hohes Maß an Ähnlichkeit zwischen den Hochschulen der gleichen Art gewesen. Da der Staat zunehmend auf Detailsteuerung der Hochschulen verzichte, wachse der Spielraum für die Herausbildung von Profilen. In Deutschland scheint diese Einschätzung durch Aussagen über das neue Akkreditierungssystem bestätigt. Generell wird angenommen, dass in der Summe der Akkreditierungsentscheidungen zu einzelnen Studiengängen eine höhere substantielle Vielfalt der Studienprogramme entstanden sei, als das früher in der Summe der staatlichen Entscheidungen zur Genehmigung von Prüfungs- und Studienordnungen mit Blick auf bestehende Rahmenordnungen der Fall gewesen sei. Offenkundig wird diese Einschätzung auch von denjenigen geteilt, die bedauern, dass es durch die Akkreditierungsentscheidungen für die Studierenden schwerer geworden ist, im Laufe einer Studienstufe von einer Hochschule zu einer anderen zu wechseln.
- Das zweite Argument ist das „*Wettbewerbsargument*“: Manche Akteure der hochschulpolitischen Arena behaupten, dass vermehrter Wettbewerb – der zwischen den Hochschulen fraglos in jüngster Zeit gegeben ist – in der Regel zu mehr Profilvervielfalt führe. Andere bezweifeln das, so auch der Wissenschaftsrat (2006, S. 19): „Ob Wettbewerb, wie vielfach vermutet, in jedem Fall zu größerer Vielfalt führt, ist aus organisationstheoretischer Perspektive wiederholt bezweifelt worden“. Der Wissenschaftsrat verweist auch darauf, dass eine Differenzierung der Hochschulen durch „Verfahren des Leistungsvergleichs“ und durch finanzielle Anreize zu Spitzenleistungen besser gefördert werde. Ergänzen lässt sich, dass die Normenwelt der Wissenschaftler selbst eher eine Imitation der Besten fördert. So scheint es für Deutschland angebracht zu argumentieren, dass der gewachsene Wettbewerb zwischen den Hochschulen vertikale Differenzierung begünstigt, kaum jedoch horizontale Vielfalt.
- Das dritte Argument ist das „*Funktionsüberlastungsargument*“. Die im Jahre 1998 veröffentlichte Studie des bekannten Hochschulforschers Burton Clark mit

dem Titel „The Entrepreneurial University“ argumentiert, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an die Universitäten so sehr gewachsen und so vielfältig geworden seien, dass die einzelnen Universitäten diesen Ansprüchen immer weniger gewachsen sein können und deshalb zu selektiver Akzentsetzung gezwungen würden. Ähnlich argumentierte der Wissenschaftsrat im Jahre 2006:

„Der rapide Wandel der Gesellschaft führt dazu, dass immer neue Aufgaben und Erwartungen an die Universitäten herangetragen werden. Gleichzeitig bringt auch das Wachstum der Wissenschaft neue Spezialisierungen mit sich. Keine einzelne Universität kann allen Anforderungen, die an die Universität in ihrer Gesamtheit gestellt werden, gerecht werden. Zukunftsträchtig ist deshalb nur ein System, das Profilbildung zulässt, so dass sich die Aufgabenverteilung im Wettbewerb herausbilden kann. [...] Ziel der Hochschulpolitik muss es sein, Profilbildung und Wettbewerb zu fördern und mehr institutionelle Differenzierung zuzulassen“ (S.11).

Dass Profilbildung nicht automatisch zu einer stärkeren Diversifizierung des Hochschulsystems führt, wird auch in neueren Studien von Meier und Schimank (2002) betont. Für sie kommen vielmehr drei mögliche Szenarien in Betracht:

- *Profilbildung durch Talk*: Die Profilbildung ändert an der Realität der Hochschulen nicht viel, da die Hochschule als Organisation träge ist und eine strukturelle Beharrungsfähigkeit aufweist. Anstatt der Entwicklung neuer eigener Profile werden lediglich die Besonderheiten nach außen kommuniziert, die bereits vorhanden waren, in dem man „Stellen einrichtet“. Das Entwerfen von Logos und Broschüren hat nicht zwingend Konsequenzen für die Hochschulentwicklung, aber „Talk kann action initiieren, substanzielle Profilbildung lässt sich zu einem gewissen Grad herbeireden“ (S. 84).
- *Profilbildung und Nachahmung*: Die Hochschulen kopieren die Erfolgreichen. Die Vorbilder werden dabei zunehmend global gesucht. Academic Drift oder „Bandwagon“-Effekte (immer mehr Hochschulen springen auf einen Zug/auf ein Modethema auf) können die Folgen sein. Modethemen wechseln, und so gibt es keinen Endzustand bei der Profilbildung sondern einen ständigen Wandel.
- *Mikroprofilbildung*: Ebenso könnten die Hochschulen verstärkt nach Besonderheiten in ihrer internen Differenzierung suchen und weniger im Vergleich mit anderen Hochschulen. So genannte Patchwork-Profile könnten Makroprofile ablösen. Die dezentrale Entwicklung von Mikroprofilen würde dann zu einer gesunden Mischung unterschiedlichster Profilausrichtungen führen.

„Als Ganzes profillos, doch in jeder Einheit profiliert und leistungsfähig: Das wäre das Gegenmodell zur vorherrschenden Idee eines ganzheitlichen Hochschulprofils. Hochschulen wären dann nach wie vor ‚Gemischtwarenläden‘ – aber eben nicht mehr solche, die in ihrem Sortiment jede Menge Ramsch anbieten, sondern im Idealfall ‚Gemischtwarenläden‘, die für jedes ihrer Produkte ein Gütesiegel vorweisen können“ (S. 90).

#### 14 Zur zukünftigen Entwicklung des Systems gestufter Studiengänge und Abschlüsse

Die Einführung des Systems gestufter Studienstudiengänge und -abschlüsse ist auch 2010, dem Zeitpunkt, in dem ein „Europäischer Hochschulraum“ etabliert sein sollte, alles andere als abgeschlossen. Der Stand der Einführung eines solchen neuen Systems lässt sich ohnehin nicht allein daran messen, wie nahe der Anteil der gestuften Studiengänge der Hundert-Prozent-Grenze der bestehenden Studiengänge kommt. Es ist ganz normal bei einer Reform, an deren Beginn operative Veränderungen im strukturellen Bereich liegen, dass viele wichtige Änderungen (hier vor allem in der Substanz der Studiengänge) erst später eintreten. Ebenfalls scheint es normal, dass große Reformen Wellentäler von Reformeuphorien, „Katerstimmungen“ und verspäteter grundlegender Verarbeitung durchlaufen.

Im Bologna-Prozess lässt sich eine Reihe grundlegender Fragen benennen, die weiterer Präzisierung und „Vereinnahmung“ sowie bereits einer Revision bedürfen. Die wichtigsten solcher noch *offenen Fragen* seien genannt, ohne hier Antworten geben zu wollen.

- (1) *Ausweitung des Zugangs*: Die Idee, eine Bachelor-Master-Struktur einzuführen, wurde mit Blick auf Länder entwickelt, die Ende der 1990er Jahre kaum höhere Master-Absolventenquoten hatten als Deutschland eine Quote von Absolventen langer Studiengänge an Universitäten, jedoch eine wesentlich höhere Quote an Bachelor-Absolventen als in Deutschland die Quote aller Hochschulabsolventen. Daher steht für Deutschland die Frage an, ob Aktivitäten zur Erhöhung der Anfängerzahlen nahe liegen und ob dabei der anspruchsvollere Bereich des beruflichen Ausbildungssystems zu Bachelor-Ausbildungen aufgewertet werden sollte. Geht es dabei nicht nur um strukturelle Konvergenz, sondern in gewissem Maße um quantitative Konvergenz und damit auch um eine Konvergenz im Qualifikationsniveau der Bevölkerung?
- (2) *Übergang zum Master-Studium*: Bei der Gestaltung des Übergangs von Bachelor-Abschlüssen zu Master-Programmen ist noch keineswegs eine konsolidierte Situation gegeben. Am Anfang gab es isolierte Diskussionen über die wünschenswerte Höhe von Übergangsquoten, ohne dass deren Zusammenhang mit dem Anteil der Bachelor-Absolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung überhaupt gesehen wurde. Ein Experimentieren mit aufwändigen Zulassungsverfahren setzte ein, von denen man bisher noch nicht weiß, welches die besten Master-Studierenden auswählt, wohl aber, dass der unrealistisch hohe Aufwand für das Auswahlverfahren bereits zu Verzögerungen beim Übergang und damit insgesamt zu einer Verlängerung der Studienphase führt. Hier stehen offenkundig noch weitere Lernprozesse bevor.
- (3) *Akzeptanz des Modells der zwei Ebenen von Kompetenzen*: Aus vielen Kritiken insbesondere von Seiten der Professoren am Bologna-Prozess wird deutlich, dass das wichtigste Charakteristikum der gestuften Studiengangsstruktur,

das eigentlich allen – nicht zuletzt wegen des ständigen „Schielens“ auf die USA und zum Teil auch auf Großbritannien bei Fragen der Reform des Hochschulsystems – bekannt gewesen sein sollte, in Deutschland noch als neu erscheint bzw. auf Akzeptanzprobleme stößt. Konstitutiv für ein gestuftes System ist die intra-institutionelle Differenzierung und zwar konkret: Die aktive Bewältigung der Aufgabe, Studierenden auf zwei Ebenen Kompetenzen sinnvoll zu vermitteln und diese auf zwei Ebenen auf berufliche Ansprüche vorzubereiten. Bisher scheinen viele Lehrende zu glauben, sie könnten diesen Anspruch dadurch umgehen, dass sie den Bachelor als ein Ersatz-Zertifikat für einen Studienabbruch betrachten, dass sie curriculare Logik allein auf den Master-Abschluss auslegen und den Bachelor als einen „en passant“-Ausgang zu einem früheren Zeitpunkt betrachten, oder dass sie den Bachelor-Studiengang mit der Absicht voll stopfen, auf dieser Stufe fast das Qualifikationsniveau zu erreichen, das früher am Schluss eines universitären Langstudiengangs erreicht werden sollte – dass sie also den Bachelor zu einem „Bonsai“-Master machen wollen. Die letztere Umgehung des gemeinten Sinnes eines gestuften Studiengang-Systems, die in einer Studie der Österreichischen Qualitätsagentur als in Österreich verbreitet beschrieben wurde, aber sicherlich auch in Deutschland verbreitet ist, hat offenkundig eine Überfüllung der Curricula im Bachelor-Studium zur Folge; kurioserweise wird das dann als endemischer Fehler des Systems gestufter Studiengänge kritisiert, obwohl bekannt ist, dass in Ländern, in denen gestufte Studiengänge und Credit-Systeme seit langem bestehen, eine solche curriculare Überfüllung nicht festzustellen ist. Der verbreiteten „Bonsai“-Politik in Deutschland in der ersten Welle des Bologna-Prozesses muss offenkundig die Entrümpelung in der nächsten Entwicklungsphase folgen, die mit der Re-Akkreditierung ansteht.

- (4) *Typen von Master-Studiengängen*: Deutschland tut sich im Bologna-Prozess dadurch hervor, dass die Master-Studiengänge gezwungen werden, sich in einer ungewöhnlich großen Zahl möglicher Typen einzuordnen (z.B. ein „stärker theoretisch orientierter, konsekutiver, nicht weiterbildender Studiengang“). Ein solches System ist stärker von Vorstellungen geprägt, Unterscheidungen aus der Vergangenheit auch in Zukunft zu erhalten und bestimmte Studierende in homogene Umwelten zu platzieren, als kreative Potentiale für vielerlei Profile zu eröffnen. Es sollte nicht überraschen, wenn die anfänglichen Studiengangstypen in Zukunft als „Kinderkrankheit“ bewertet würden.
- (5) *Modularisierung und Credit-System*: Sicherlich wird auch eine kritische Bestandsaufnahme zu erfolgen haben, ob viele Entscheidungen „der ersten Stunde“ zu Credits und Modularisierung einer Revision bedürfen. Vorstellbar ist, dass die anfänglichen Entscheidungen über die Zuschneidung der Module als Beiträge zur Überfrachtung mit Prüfungen in die Kritik geraten. Wiederum kann aus der Perspektive des internationalen Vergleichs festgestellt werden,

dass die Mehrzahl der westeuropäischen Länder bereits vor Beginn des Bologna-Prozess ein Credit-System hatte und deshalb gar nicht auf die Idee gekommen ist, dem Bologna-Prozess einen Zwang zuzuschreiben, die Module so klein zu schneiden, dass es zur Überfrachtung mit Prüfungen kommt.

- (6) *Entwicklung eines Akkreditierungssystems*: Die Entscheidung in Deutschland, das Akkreditierungssystem gleichzeitig mit der gestuften Studiengangsstruktur einzuführen und von den neuen Studiengängen rasch eine Akkreditierung zu verlangen, hatte zur Folge, dass schon akkreditiert werden musste, bevor überhaupt eine neue Systemlogik der Bewertung und Genehmigung von Studiengängen durchdacht war. Deshalb kann es nicht erstaunen, dass die Summe der Akkreditierungsentscheidungen nicht als hoch konsistent empfunden wird; auch verwundert es nicht, dass die Frage, welches Ausmaß von Einheitlichkeit und Vielfalt der Studiengänge eine Faches insgesamt wünschenswert sei, erst relativ spät ernsthaft aufgeworfen wurde. Die Frage steht zur Diskussion, ob das Akkreditierungssystem curriculare Rahmenkonzepte braucht, die weniger detailliert sind als zuvor die Rahmenprüfungsordnungen, wohl aber detaillierter als die neuen fachspezifischen „Qualifikationsrahmen“.
- (7) *Neue substantielle Anforderungen an Curricula*: Im Zuge des Bologna-Prozesses haben sich – nicht als Folge der Einführung eines Systems von gestuften Studiengängen und -abschlüssen, sondern als Folge des gesellschaftlichen Funktionswandels von Wissen und eines wachsenden Interesses an der Identifikation der Wirkungen von Lernprozessen – große Veränderungen in den curricularen Konzeptionen ergeben. Dies zeigt die wachsende Diskussion über „Employability“, „Competences“ und „Learning Outcomes“ – ganz zu schweigen von der wachsenden Dynamik der Wissenssysteme. Daher geht es bei den anstehenden Re-Akkreditierungen darum, nicht nur die Schwächen der ursprünglichen curricularen Konzepte, sondern die sich schnell verändernden Handlungsbedingungen für die Hochschulen aufzuarbeiten.

Im Rahmen dieser Analyse können nicht alle Fragen erörtert werden, wie die „Kinderkrankheiten“ der Einführung der gestuften Studiengangsstruktur zu überwinden und welche neuen Herausforderungen zu bewältigen sind. Vielmehr soll hier vor allem geklärt werden, welche Bedeutung die Einführung gestufter Studiengänge für die gesamte strukturelle Konfiguration des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland hat und welche strukturellen Gestaltungsentscheidungen zur Diskussion stehen. Welche Konsequenzen hat die neue primäre formale Differenzierungsdimension (Stufung von Studiengängen) für die davor primäre Differenzierungsdimension (Unterscheidung nach Hochschularten und damit insbesondere für die Fachhochschulen)? Wie ändert sich die informelle Differenziertheit von Hochschulen der gleichen Art – in vertikaler Hinsicht (nach Qualität und Reputation) und in horizontaler Hinsicht (nach Profilen)? Was sind dabei wahrscheinliche Trends, und welche Gestaltungsoptionen stehen offen?

## 15 Zur zukünftigen formalen Differenzierung des Hochschulsystems

Vorstellbar wäre aus der internationalen Diskussion durchaus, dass sich in Deutschland in Zukunft – wie in manchen anderen ökonomisch fortgeschrittenen Ländern – *ein dritter Bereich des Hochschulsystems* formal etabliert: Ein tertiärer Sektor zwischen dem Bereich der beruflichen Ausbildung und dem Fachhochschulbereich. Signale in dieser Richtung waren in Deutschland früher die Existenz der Berufsakademien und sind neuerdings auch die „Dualen Hochschulen“ und die Bestrebungen zur Einführung eines „Bachelor (Professional)“. Insgesamt scheint die hochschulpolitische Stimmungslage einer solchen Vorstellung jedoch zu wenig fördernd gegenüber zu stehen, so dass es eher wahrscheinlich erscheint, dass die Fachhochschulen ihre Funktionen in diese Richtung erweitern. Daher liegt es nahe, an dieser Stelle der Überlegungen zur zukünftigen formalen Gestalt des Hochschulsystems besonders auf die Fachhochschulen einzugehen.

Mit dem Bologna-Prozess haben sich in verschiedener Hinsicht Annäherungen und stärkere *Funktionsüberschneidungen von Fachhochschulen und Universitäten* ergeben:

- Beide Institutionen bieten nunmehr als Erststudium Bachelor-Studien an, die sich offiziell weder im curricularen Profil noch in den vergebenen Titeln unterscheiden.
- Die Fachhochschulen bieten auch Master-Studiengänge an und führen damit nunmehr auch auf eine Qualifikationsebene, die in Deutschland in der Regel die Eingangsstufe für hoch qualifizierte Berufe der obersten Ebene ist.
- Bezogen auf die beiden wichtigsten Profilelemente der Master-Studiengänge, die sich in ihren Bezeichnungen „stärker forschungsorientiert“ und „stärker anwendungsorientiert“ an die traditionellen Profilunterschiede zwischen den Universitäten und Fachhochschulen anlehnen, wird nunmehr bestimmt, dass die Fachhochschulen auch stärker forschungsorientierte Studiengänge und die Universitäten auch stärker anwendungsorientierte Studiengänge anbieten können. Aus der Polarität der Profile ist ein weicher Kontrast geworden. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die Fachhochschul-Master-Studiengänge – insbesondere solche mit theoretischer Orientierung – bei der Reakkreditierung auf Probleme stoßen.

Da die Fachhochschulen bereits in den Jahrzehnten zuvor schrittweise näher an die Universitäten herangerückt waren (in den Titeln der Dozenten, in der erforderlichen Studiendauer, in der expliziten Zuschreibung einer – wenn auch angewandten – Forschungsfunktion, in der Beteiligung an Programmen der Internationalisierung und in der Ermöglichung der Promotion ohne vorangehenden universitären Studienabschluss), könnte man die zunehmende Funktionsüberschneidung durch den Bologna-Prozess nun als den Schritt betrachten, der die Zwei-Typen-Struktur endgültig in Frage stellt.

Allerdings wäre es falsch, in der Beschreibung der Charakteristika der Fachhochschulen nur die Schritte der Annäherung an das Profil der Universitäten in Betracht zu ziehen. Erstens hatten die Fachhochschulen in der Vergangenheit ihre Stärke nicht primär aus der Annäherung an die Universitäten bezogen, sondern aus der *Attraktivität ihrer Andersartigkeit*:

- Die besondere Attraktivität der anwendungsorientierten Studienangebote verringert sich mit der zunehmenden Betonung der Polyvalenz der Fachhochschulstudienangebote einerseits und der zunehmenden Betonung von Praxisnähe und Schlüsselqualifikationen an den Universitäten andererseits. Die Gleichartigkeit des Bachelor-Profiles an Universitäten und Fachhochschulen kann für die letztere Hochschulart auch ein Verlust sein.
- Die Fachhochschulen konnten in der Vergangenheit immer mit zumindest politischen Plädoyers für den Ausbau dadurch rechnen, dass es in vielen Fachrichtungen nur universitäre Langstudiengänge gab. Mit dem Bologna-Prozess ist dagegen der Aufbau kurzer anwendungsorientierter Studiengänge in den Fächern, die bisher nicht oder kaum an den Fachhochschulen vertreten waren, an den Universitäten viel aufwandsärmer zu realisieren als an den Fachhochschulen.
- Je mehr sich die Grenzen zwischen theoretisch orientierter und anwendungsorientierter Forschung verwischen, desto mehr besteht die Gefahr, dass die Forschung an Fachhochschulen nicht mehr als Forschung eigener Art, sondern als Forschung einer untergeordneten Güteklasse gesehen wird.

Zweitens rücken die Fachhochschulen nicht in allen wichtigen Bereichen stärker an die Universitäten heran:

- In den letzten Jahren hat sich die hochschulpolitische Aufmerksamkeit zunehmend von der Versorgung mit Studienplätzen zu Fragen der Qualität der Forschung verschoben. Selbst wenn die Forschungsaktivitäten der Fachhochschulen zunehmen, ist damit die Distanz der Funktionen zwischen Universitäten und Fachhochschulen stärker im Blick.
- Ähnliches gilt für die Internationalität der Hochschulen. Die Beachtung dieses Aspektes hat in den letzten Jahren so sehr zugenommen, dass die nach wie vor bestehenden Differenzen zwischen Universität und Fachhochschulen mehr ins Auge fallen als die zunehmende Internationalisierung der Fachhochschulen.
- Bei steigender Macht des Hochschulmanagements und zunehmenden strategischen Erwartungen an die einzelnen Hochschulen scheinen heute gewisse institutionelle Größenordnungen unabdingbar für eine Professionalisierung des Managements sowohl auf der Leitungsebene als auch im Ausbau von Professionen für Management-Unterstützung und wissenschaftsbezogenen Dienstleistungen zu sprechen. Auch wenn der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung von 2002 zum Ausdruck bringt, dass der Fachhochschulbereich in dieser Hinsicht gegenüber den Universitäten zumindest zeitweise eher schwächer geworden ist,

scheint die neuste Entwicklung auf einen deutlich wahrnehmbaren Ausbau von Professionen für die Managementunterstützung und wissenschaftliche Dienstleistungen hinzudeuten. Die Fachhochschulen übernehmen zunehmend auch Leistungen, die in den Randzonen zwischen beruflicher Ausbildung und dem Kernbereich der Fachhochschulen liegen, so etwa mehr berufsintegrierte Studiengänge mit weniger Zeit für Lehrveranstaltungen und selbständiges Lernen oder Studiengänge, bei denen viele Studierende zuvor nicht die Fachhochschulreife erworben haben. Auch ein Teil der neuen privaten Fachhochschulen ist in diesen Grenzbereich einzuordnen. Diese „Brückenfunktion“ zwischen dem Bereich der beruflichen Ausbildung und dem Fachhochschulbereich, die der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen von 2002 betont, ist sicherlich bedeutsam, verkennt aber, dass sich auch Universitäten um eine stärkere Verzahnung von Ausbildungs- und Berufsphasen kümmern müssen. Beide Hochschultypen müssen sich verstärkt in ihrer Gestaltung den individuellen Wünschen der Studierenden und den sich stetig veränderten Erfordernissen des Arbeitsmarktes annehmen.

- Nach wie vor ist die Rolle der Fachhochschulen für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses marginal. Das würde sich wohl nur ändern, wenn die Fachhochschulen Promotionsrecht erhielten und die Personalstruktur an diesen deutlich geändert würde.

So lässt sich insgesamt die These vertreten, dass durch die Elemente des Heranrückens der Fachhochschulen an die Universitäten im Zuge des Bologna-Prozesses die Argumente für eine Zwei-Typen-Struktur nicht obsolet geworden sind. Sie behalten ihre Kraft, weil es nicht nur Prozesse des Heranrückens, sondern auch Elemente stabiler Distanz und Prozesse der Abstandsvergrößerung gibt, weil man sich in Deutschland mit einer Profilbildung der einzelnen Hochschulen schwer tut und die Etablierung eines dritten, nicht-hochschulischen Sektors sehr umstritten ist.

Vorstellbar ist schließlich, dass in Zukunft die Zuordnung von Fachhochschulen und Universitäten nicht mehr kollektiv für den ganzen Bereich zur Diskussion steht, sondern dass einzelne Institutionen den Sektor wechseln – solche Bewegungen sind in Ländern wie den USA und Japan alltäglich und auch bei den privaten Hochschulen in Deutschland bereits auf dem Weg. Einzelne Fachhochschulen mit einem großen Spektrum von Master-Programmen und ausgebauter anwendungsorientierter Forschung werden sich in Zukunft voraussichtlich um die Anerkennung als Universitäten bemühen und damit allmählich zur Verschiebung der Grenzziehung zwischen den beiden Hochschularten beitragen.

## 16 Zur zukünftigen Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen

In Deutschland hat sich in den letzten Jahren die Vorstellung durchgesetzt, dass eine größere vertikale Differenzierung als bisher zwischen den Hochschulen wünschenswert sei, als sie in der Vergangenheit bestanden hatte. Die wachsende Popularität von Rankings, die Zunahme von gesonderten Forschungsfördermitteln zu Lasten der Grundförderung der Forschung innerhalb der Universitäten, eine stärkere Differenzierung in der staatlichen Zuweisung von Mitteln an die einzelnen Hochschulen und zuletzt die Etablierung der Exzellenz-Initiative zu Gunsten einer stärkeren finanziellen Stützung der Spitzenforschung sind Belege dafür.

Die eingeschlagene Richtung einer stärkeren vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems trifft jedoch auch auf verbreitetes Unbehagen. Fünf Richtungen von Kritiken sind vor allem laut geworden. Sie seien hier in Form von Fragestellungen resümiert:

- (1) *Verlust der Vorteile einer nur moderaten vertikalen Differenzierung*: Schreiten die Maßnahmen zu einer stärkeren vertikalen Differenzierung so weit voran, dass die bisher empfundenen Vorteile einer nur moderaten vertikalen Differenzierung (Vertrauen in Mindestqualität, gute Versorgung aller Regionen mit qualifizierten Absolventen, erfahrungsanreichernde Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen, Motivierung aller Wissenschaftler unabhängig von der institutionellen Zugehörigkeit u.a.m.) über Bord geworfen werden?
- (2) *Balance-Verlust zwischen den Funktionen*: Haben die primär auf vertikale Differenzierung in der Forschung und zur Stärkung der Spitzenforschung ausgerichteten Maßnahmen zur Folge, dass andere wichtige Leistungen der Hochschulen in ihrer Qualität untergraben werden, etwa in der Lehre oder in Dienstleistungen für das regionale Umfeld? Die Einführung von Preisen für Lehre, kleinere und mittlere Hochschulen, innovative Hochschulkonzepte u.a.m. sind Belege dafür, dass diese Sorge nicht nur bei einer marginalen Minderheit von „Bedenkenträgern“ besteht. Sie sind aber als Gegengewichte zu klein, um eine Balance zu sichern.
- (3) *Demotivierung der „Verlierer“*: Wird mit den neuen Ansätzen zu einer besseren finanziellen Ausstattung einer Minderheit von Universitäten mit vielen hervorragenden Leistungsträgern die Mehrheit der Hochschulen und Wissenschaftler demotiviert? Sinkt dadurch möglicherweise sogar die Gesamtqualität der Leistungen des Hochschulsystems? Sind wir auf dem Wege zu einer qualitätsuntergrabenden Überstratifizierung?
- (4) *Untergrabung einer Profilvielfalt*: Führt die Konzentration der Maßnahmen auf eine Förderung der „Spitze“ und damit auf eine Förderung vertikaler Differenzen dazu, dass sich alle auf eine Verbesserung ihrer Position in vertikalen Rangordnungen durch Imitation der Besserplatzierten konzentrieren, und dass dadurch die lauter werdenden Rufe nach einer stärkeren Profilbildung Makula-

tur sind? Wie sehr diese Sorge ausgeprägt ist, spiegelt sich in der bemerkenswerten Forderung des Wissenschaftsrats im Jahre 2006, dass eine Profilbildung „erlaubt“ werden sollte.

- (5) *Ablenkung von anderen Problemen*: Schließlich sind Kritiken laut geworden, dass die starken Bemühungen um die Erhöhung der Qualität der Spitzenforschung außer Acht lassen oder davon abzulenken versuchten, dass es wenig Gegenmaßnahmen in anderen Bereichen gibt, in denen die Probleme gravierender sind: z.B. relativ geringe Anfänger- und Absolventenquoten und große Ungleichheiten in der sozialen Herkunft der Studierenden.

Auch andere kritische Fragen lassen sich an das derzeit vorherrschende System zur Erhöhung der vertikalen Differenzen im deutschen Hochschulsystem richten: Werden mit der Betonung von innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien der Qualität Bemühungen um erhöhte technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz reduziert? Werden kulturelle Leistungen des Hochschulsystems in Frage gestellt? Hängen die neuen Förderungssysteme einem unrealistischen Glauben an, dass die Leistungen von Wissenschaftlern stark von Leistungen ihrer Kollegen in unmittelbarer Nachbarschaft abhängen, und werden damit die Leistungen von hoch qualifizierten Wissenschaftlern an den Orten untergraben, an denen Spitzenforscher nicht kumuliert sind? Gibt es eine neue Ideologie der gesamten Hochschule bzw. des gesamten Fachbereichs als Leistungsträger, die nicht nur die davon unabhängige Leistungsfähigkeit von Individuen und kleinen Gruppen unterschätzt, sondern sogar untergräbt?

Zweifellos gibt es für die Hochschulpolitik auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene genug zu tun, wenn nicht die Vorteile einer stärkeren Förderung von Spitzenforschung mit einer Fülle fragwürdiger Nebenfolgen erkauf werden sollen. Aber zu den Reformen der vergangenen Jahre gehört auch, dass die Verantwortung der einzelnen Hochschulen für die Gestaltung des Hochschulsystems wächst. Daher stellt sich auch die Frage: Was können die Hochschulen in dieser Situation selbst tun?

Die strukturelle Hauptfrage ist offenkundig: Wie kann es, wenn die Strukturpolitik primär auf eine höhere vertikale Differenzierung ausgerichtet ist, mehr *Kraft und Inspiration für Profilvielfalt* geben? Und wie kann es mehr Motivierung an den Hochschulen geben, die nicht die Gewinner der stärkeren finanziellen Förderung von Spitzenforschung sind?

Offenkundig gab auch es auch in der Vergangenheit immer wieder erfolgreiche Optionen für eine Profilbildung. Vielleicht sind Aussichten zu einer Profilbildung heute eher durch Verbünde von Hochschulen mit ähnlichen Voraussetzungen und ähnlichen Profilbestrebungen gegeben. Vielleicht entsteht anstelle einer eindeutigen Landschaftsbestimmung durch bestimmte Hochschularten oder durch eine ausgeprägte Stratifizierung der einzelnen Hochschulen eine Landschaft von Hochschulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen und ähnlichen Profilbestimmungen.

Dann mögen die großen Fachhochschulen in den Metropolen, die bemerkenswerte Größenordnungen von angewandter Forschung haben, nicht mehr primär fragen, was aus der Zweiteilung des Hochschulsystems von Universitäten und Fachhochschulen wird, sondern welchen Status ihre Gruppe in der Zukunft hat. Dann mögen die Hochschulen mit einem starken regionalen Bezug nicht mehr primär über die Stärken und Schwächen von zunehmender vertikaler Differenzierung des Hochschulsystems rasonieren, sondern vor allem über Wege nachdenken, die Kooperation zwischen Hochschule und Region zu stärken.

In diese Richtung verweisen auch die Beschlüsse der Europäischen Union, statt der traditionellen Universitäts-Rankings großflächig ein Informationssystem zu erproben, bei dem es um eine Klassifikation unterschiedlicher Hochschulprofile gehen soll. Der Initiator dieses Konzept, der niederländische Hochschulforscher Frans van Vught, bezeichnete in einer im Jahre 2008 erschienenen Publikation das Ziel eines solchen Systems zur „Klassifikation von Hochschulen“ als „Mapping Diversity“. Noch ist es allerdings zu früh zu beurteilen, ob ein solches Informationssystem tatsächlich Profilvielfalt unterstützen oder bei „Mapping Stratification“ enden wird.

Offenkundig ist, dass die Bedeutsamkeit der formellen strukturellen Gliederung des Hochschulsystems – gleichgültig, wie weit sie durch Hochschularten oder durch Stufen von Studiengängen geprägt ist – dadurch geringer wird, dass eine informelle vertikale Differenzierung vorangetrieben wird. Offenkundig ist aber auch, dass eine wachsende vertikale Differenzierung informeller Art die Schwäche hat, Profilvielfalt zu entmutigen, und die Stimmen mehren sich, die behaupten, dass Profilvielfalt für das Hochschulsystem wichtiger wird als je zuvor.

## Literatur

Berghoff, S. u.a. (2008): Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2008 Methodik - Auszug aus dem CHE Arbeitspapier Nr. 114 Dezember 2008. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH 2008. Internet: URL: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_\\_Forschungsranking\\_Methodik\\_2008\\_894.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE__Forschungsranking_Methodik_2008_894.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bolognaprozess. Berlin: 2005.  
Internet: URL: [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_master\\_gesamt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_gesamt.pdf) [Stand: 02.06.2009].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a): Bologna wirkt: Studienabbruch an Hochschulen nimmt ab. Pressemitteilung 07.07.2008 120/2008.  
Internet: URL: [http://www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20080707-120.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20080707-120.pdf) [Stand: 02.06.2009].

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b): Grund- und Strukturdaten 2007/2008: Daten zur Bildung in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).  
Internet: URL: [http://gus.his.de/gus/docs/GuS\\_Internet\\_2007\\_2008.pdf](http://gus.his.de/gus/docs/GuS_Internet_2007_2008.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2007): CHE-Excellence Ranking Methodik.  
Internet: URL: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=490> [Stand: 02.06.2009].
- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2008): Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions. Enschede: CHEPS 2008,  
Internet: URL: [http://www.u-map.eu/CHEPS\\_Mapping%20Diversity.pdf](http://www.u-map.eu/CHEPS_Mapping%20Diversity.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- Clark, B.R. (1998): *The Entrepreneurial University*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Daniel, Hans-Dieter (2000): „Was bewirken Rankings?“ In: *UniSpiegel*, H. 17.
- Davies, H. (2009): *Survey of Master Degrees in Europe*. Brüssel: European University Association.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2006): Förder-Ranking 2006-Institutionen – Regionen – Netzwerke- DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung. Weinheim: Wiley-VCH.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat (2008): Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative 11.07.2008.  
Internet: URL  
[http://www.dfg.de/aktuelles\\_presse/reden\\_stellungnahmen/download/eckpunktepapier\\_080709.pdf](http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/eckpunktepapier_080709.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2008): Bundesvorstand Bereich Bildung, Qualifizierung, Forschung: Bachelor und Master in Wirtschaft und Verwaltung - DGB-Themenheft. Berlin: 31.01.2008.  
Internet: URL:  
[http://www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/b/bachelor\\_master.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/b/bachelor_master.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2009): Bologna darf nicht scheitern – für eine Korrektur der Studienreform in Deutschland. Offener Brief 23.04.2009.  
Internet: URL:  
[http://www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/b/offener\\_brief\\_sehrbrock\\_bologna\\_folge.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/b/offener_brief_sehrbrock_bologna_folge.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- Deutscher Hochschulverband (DHV) (2008): Zur Reform des Bologna-Prozesses.  
Internet: URL:  
<http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> [Stand: 02.06.2009].
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (2009): Wir über uns.  
Internet: URL: <http://www.dhbw.de/die-duale-hochschule/wir-ueber-uns/> [Stand: 02.06.2009].

- Dunkel, T. und Le Mouillour, I. (2008): „Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa“. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43 – 2007/3; 2008/1, S. 218-239.
- Dunkel, T. und Le Mouillour, I., in Zusammenarbeit mit Teichler, U. (2009): „Through the Looking-Glass?: Diversification and Differentiation in Vocational Education and Training and Higher Education“. In: Descy, P. und Tessaring, M. (Hg.): Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe, Vol. 2. Luxembourg: EUR-OP (CEDEFOP Reference Series), S. 239-268.
- Enders, J. und Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995.
- Gaetgens, P.(2007): „Das Ende der Gleichmacherei“. In: Tagesspiegel 01.02.2007.  
Internet: URL: <http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/gesundheit/art300,1882948/> [Stand: 02.06.2009].
- Hochschulkompass (2009): Statistik weiterführender Studienangebote/Statistik grundlegender Studienangebote.  
Internet: URL: <http://www.hochschulkompass.de/> [Stand: 25.05.2009].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen; Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn: 10.10.2003.  
Internet: URL: [http://www.hrk.de/de/service\\_fuer\\_hochschulmitglieder/155\\_1501.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/155_1501.php) [Stand: 02.06.2009].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004a): Entschließung des 202. Plenums der HRK am 08.06.2004: Professionalisierung als Leitungsaufgabe - Zusammenfassung.  
Internet: URL: <http://www.hrk.de/de/presse/1964.htm> [Stand: 02.06.2009].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004b): Profilbildung an Hochschulen - Grundlage für Qualität und Exzellenz. Berlin: 30.06.2004.  
Internet: URL: [http://www.hrk.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/121\\_2067.php](http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2067.php) [Stand: 02.06.2009].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Service-Stelle Bologna (Hg.) (2004): Bologna-Reader - Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna Oktober 2006, 5. Auflage; Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Service-Stelle Bologna (Hg.) (2007): Bologna Reader II - Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna 2007; Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007.
- Kehm, B. M. (2008): „Ohne Breitenförderung keine Spitzenleistung: Profilbildung jenseits der Exzellenzinitiative“. In: Kehm, B., Mayer, E. und Teichler, U. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers?. Bonn: Lemmens Medien GmbH 2008, S. 245-246.
- Kehm, B. M., Huisman, J. und Stensaker, B. (Hg.) (2009): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Rotterdam/Taipeh: Sense Publishers 2009.

- Kraus, J. (2003): „Wo die OECD-Bildungsstudie danebenliegt - Es geht um Qualität, nicht um Quote!“. In: Bayerische Staatszeitung 10.10.2003.  
Internet: URL: <http://www.lehrerverband.de/oecdstud.htm> [Stand: 02.06.2009].
- Kroth, A. und Daniel, H.D. (2008): „Internationale Hochschulrankings: Ein methodenkritischer Vergleich“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S.545- 546.  
Internet: URL: <http://www.springerlink.com/content/31u426j068318466/fulltext.pdf> [Stand: 02.06.2009].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa – Auszug. Bonn: KMK 2008.  
Internet: URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/tertiaerer\\_bereich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf) [Stand: 02.06.2009].
- Lebherz, C.; Mohr, C.; Henning, M.; Seidlmeier, P. (2005): „Wie brauchbar sind Hochschulrankings? Eine empirische Analyse“. In: Teichler, U. und Tippelt R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S.188-208.
- Meier, F. und Schimank, W.(2002): „Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem – Einige Vermutungen“. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2002., Wittenberg: 2002, S. 82-91.
- Meyer-Guckel, V. (2008): „Mut zur Markenbildung: Exzellenzstrategien für kleine und mittlere Hochschulen“. In: Kehm, B. M., Mayer, E. und Teichler, U. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers?. Bonn: Lemmens Medien GmbH 2008, S. 257.
- Netzwerk Mittelgroße Universitäten: Selbstverständnis. Auf der Sitzung am 21.04.2008 beschlossene Fassung, vervielfältigtes Manuskript.
- Nickel, S.; Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenzial in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- OECD (1983): Policies for Higher Education in the 1980s. Paris: 1983.
- OECD (1998): Redefining Tertiary Education. Paris: 1998.
- OECD (2007a): Bildung auf einen Blick 2007. Paris: 2007.
- OECD (2007b): Education at a Glance. Paris: 2007.
- OECD (2008): Tertiäre Bildung für die Wissensgesellschaft - Zusammenfassung auf Deutsch.  
Internet: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/22/41314524.pdf> [Stand: 02.06.2009].
- Olbertz, J.-H.; und Pasternack, P. (Hg.) (1999): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999.

- Räbiger, J. (2007): „Integration beruflicher und hochschulischer Bildung- die dritte Dimension der Bologna Reform“. In: Schwarze, J. et al. (Hg.) (2007): *Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel- Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2007, S.192-213.
- Rosbach, J. (2005): „Mit Bachelor in den Schuldienst, Berlin streitet um „Lehrer light“. In: *Spiegel Online* 10. August 2005.  
Internet: URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,368160,00.html> [Stand: 02.06.2009].
- Schlicht, Uwe (2000): „Hotel Mama begünstigt das Studium zu Hause“. In: *Der Tagesspiegel* vom 27.09.2000.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2009): *Akkreditierte Studiengänge - Zentrale Datenbank - Statistik: Akkreditierung nach Abschluss*.  
Internet: URL: [http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr\\_nach\\_abschluss.htm](http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr_nach_abschluss.htm) [Stand: 02.06.2009].
- Taylor, J.S.; Brites Ferreira, J.; Lourdes Machado, M. de; Santiago, R. (Hg.) (2008): *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer Verlag 2008, *Higher Education Dynamics*, Vol. 23.
- Teichler, U. (1986): „Strukturentwicklung des Hochschulwesens“. In: Neusel, A. und Teichler, U. (Hg.): *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1986 (*Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Bd. 79), S. 93-143.
- Teichler, U. (1988): *Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich*. Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel (*Werkstattberichte*, 20) 1988.
- Teichler, U. (1990): *Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle*. Frankfurt a. M. and New York: Campus 1990.
- Teichler, U. (2005a): *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH 2005.
- Teichler, U. (2005b): *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann 2005.
- Teichler, U. (2008a): „Diversifizierung – eine von außen an Europa herangetragene Idee: Zwischen Diversifizierung und Überstandardisierung“. In: Kehm, B. M., Mayer, E. und Teichler, U. (Hg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers?*. Bonn: Lemmens Medien GmbH 2008, S. 223-224.
- Teichler, U. (2008b): „Exzellenz und Differenzierung: Auf der Suche nach einer neuen Systemlogik“. In: Hornbostel, S., Simon, D. und Heise, S. (Hg.): *Exzellente Wissenschaft: Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen*. Bonn: Bertelsmann 2008, S. 13-23.
- Teichler, U. und Bürger, S (2008): „Student Enrolments and Graduation Trends in the OECD Area: What Can We Learn from International Statistics?“. In: OECD (Hg.): *Higher Education 2030, Volume 1: Demography*. Paris: 2008, S. 151-172.

- Teichler, U. und Hildbrand, T. (2008): Analyse der Entwicklung und Umsetzung von Bachelor-Studien hinsichtlich der beruflichen Relevanz. Wien: Österreichische Qualitätsagentur 2008.
- Trow, M. (1974): „Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education“. In: OECD Policies for Higher Education, pp. 51–101. Paris: OECD 1974.
- Van Vught, F. A. (Hg.) (2008): Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions. Enschede, CHEPS.
- Wissenschaftsrat (1980): Aufbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen. Köln: 1980.
- Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln: 1985.
- Wissenschaftsrat (1988): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln: 1988.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Berlin: 18.01.2002.
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin: 2006.  
Internet: URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf> [Stand: 02.06.2009].
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin: 27.01.2006.
- Wissenschaftsrat (2007): Bachelor als akademischen Abschluss verteidigen!. Pressemitteilung 08.06.2007.  
Internet: URL: <http://idw-online.de/pages/de/news?print=1&id=212776#> [Stand: 02.06.2009].
- Zechlin, L. (2008): „Schwerpunktsetzung Profil bilden: Die Universität Metropole Ruhr“. In: Kehm, B., Mayer, E. und Teichler, U. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung: strategisch, überlastet, divers?. Bonn: Lemmens Medien GmbH 2008, S. 252-253.



# **Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse:**

Weiteres Studium, Übergang in das  
Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von  
Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland

Bettina Alesi, Harald Schomburg und  
Ulrich Teichler

## **1 Einleitung**

### **1.1 Vorbemerkung**

In ihrem Gutachten von 2008 hat die Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) auf das drängende Problem einer im internationalen Vergleich zu geringen Akademikerquote und die daraus resultierende Problematik für die Innovationsfähigkeit Deutschlands hingewiesen (EFI 2008). Es stellt sich die Frage, ob die aktuelle Reform im Hochschulwesen zur Umstellung der einstufigen Studiengänge auf ein zweistufiges Bachelor-/Master-Modell (Bologna-Prozess) an dieser Problematik etwas ändern wird.

Aus diesem Anlass hat die Expertenkommission Forschung und Innovation im Jahr 2008 Schwerpunktstudien zu Forschung und Innovation mit dem Titel „Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland“ in Auftrag gegeben. Deren Ziel war es, den Einfluss der Studienreform auf den Hochschulzugang, die Studienverläufe und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu klären.

Diese Fragestellungen wurden von zwei Institutionen bearbeitet: Das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) untersuchte primär Aspekte der Studienbeteiligung, des Studienabbruchs, der Mobilität und der Eingangsselektion (vgl. Mühlenweg, Sprietsma und Horstschräer 2010), das Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) den Übergang in ein weiteres Studium (einschließlich Promotion), in das Beschäftigungssystem sowie die frühe Berufsentwicklung.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Studie zusammen, die am INCHER-Kassel durchgeführt wurde. Die Ergebnisse basieren auf einer Befragung von ca. 77.000 Hochschulabsolventen, an der sich rund 37.000 Absolventen an 48 Hochschulen in Deutschland beteiligt haben (Rücklaufquote 50 %). Die Befragung fand im Wintersemester 2008/2009 statt. Die Absolventen wurden demnach etwa eineinhalb Jahre nach ihrem Studienabschluss befragt. Einbezogen wurden in den meisten Hochschulen alle Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2007 (Abschlusszeitraum: Oktober 2006 bis September 2007) – also auch Bachelor- und Masterabschlüsse sowie Promotionen.

Diese Absolventenstudie (im Folgenden als KOAB-Absolventenbefragung 2009 bezeichnet) stellt den derzeit umfangreichsten Datenbestand zu den weiteren Bildungs- und Berufswegen von Absolventen eines Bachelor- oder Master-Studiengangs in Deutschland dar. Sie entstand als Kooperationsprojekt des INCHER-Kassel mit den 48 beteiligten Hochschulen. Die Erhebung wurde vom INCHER-Kassel so koordiniert, dass ein Standard-Kernfragebogen in allen Fällen verwendet wurde, aber Ergänzungen durch die einzelnen Hochschulen möglich waren. Die Hochschulen finanzierten ihre Studien selbst; die Koordination seitens des INCHER-Kassel wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell unterstützt.

Für die EFI-Schwerpunktstudie zu Forschung und Innovation wurden aus den vorhandenen Daten folgende Aspekte herausgearbeitet:

- Zunächst wurden die Übergangsquoten von Bachelor-Absolventen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen in ein weiteres Studium (im Wesentlichen Master-Studium) ermittelt. Es wurde auch untersucht, ob im Sinne einer vielfach eingeforderten höheren Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen ihr Studium an einer Universität in höherem Maße als im traditionellen System fortsetzen.
- Die Daten wurden auch im Hinblick darauf analysiert, wie sich im neuen gestuften Studiensystem die Anzahl der Promotion geändert hat. Auch diesbezüglich wurde untersucht, ob sich die Anzahl der Fachhochschulabsolventen, die eine Promotion anstreben, im neuen gestuften System im Vergleich zum traditionellen System erhöht hat.
- Die mit Blick auf den Bologna-Prozess wohl brisanteste Frage ist die nach dem Übergang auf den Arbeitsmarkt und die Qualität der Beschäftigung. Im Rahmen der EFI-Ausschreibung wurde beispielsweise der Nachdruck auf die so genannte horizontale Adäquanz gelegt, also die Frage der Übereinstimmung von Studieninhalten und späteren Tätigkeitsinhalten. Diese und weitere Indikatoren sollten die Frage klären helfen, ob es signifikante Unterschiede in der Übergangs- und Beschäftigungssituation der neuen Absolventen, insbesondere der Bachelor-Absolventen im Vergleich zu Absolventen traditioneller Studiengänge gibt.

Um den Unterschieden nach Fächern bzw. Fächergruppen angemessen Rechnung tragen zu können, wurden die Daten der Absolventenbefragung zu sechs Fächern bzw. Fächergruppen zusammengefasst: Kultur- und Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Ingenieurwesen sowie Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaften. Diese Fächer- bzw. Fächergruppen wurden wiederum getrennt nach Hochschultyp (Universität – Fachhochschule) betrachtet. Damit wurde auch dem EFI-Auftrag entsprochen, Studiengängen, die für das Innovationssystem in Deutschland eine besondere Bedeutung haben, besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Das EFI-Gutachten von 2008 nennt in diesem Zusammenhang insbesondere Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie Informatik als wichtige Fächer (vgl. EFI 2008, S. 100). Staatsexamensabschlüsse wurden nicht berücksichtigt, da hier – ohne auf die Unterschiede in den einzelnen Studienrichtungen (Medizin, Jura, Lehramt, Pharmazie) einzugehen – bisher kaum eine Umstellung auf die Bachelor- und Master-Studiengänge stattgefunden hat bzw. zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht klar war, ob und – wenn ja – in welchem Umfang eine Umstellung stattfinden soll.

Der Bericht gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die Fragestellungen der EFI-Ausschreibung in einen breiteren Rahmen eingeordnet, der die durch den Bologna-Prozess ausgelösten neuen Herausforderungen der Beziehung von Studium und Beruf zum Gegenstand hat. Anschließend wird in einem Literaturüberblick der Stand der Forschung zum Thema „Berufschancen“ oder „Akzeptanz“, insbesondere der Bachelor-Absolventen, dargestellt. Es folgt eine Übersicht über methodische Anlage und Durchführung der KOAB-Absolventenbefragung 2009. Im folgenden Hauptteil behandelt Abschnitt 2 die Übergangsquoten in ein weiteres Studium (einschließlich Promotion) sowie in das Beschäftigungssystem. Der Prozess des Übergangs in das Beschäftigungssystem sowie die Beschäftigungssituation der neuen Absolventen eineinhalb Jahre nach Studienabschluss wird in Abschnitt 3 anhand von elf verschiedenen Indikatoren dargestellt. In Abschnitt 4 wird die Bewertung der praxis- und berufsbezogenen Elemente im Studium durch die Befragten dargestellt, und in Abschnitt 5 schließlich erfolgt eine Reflexion der zentralen Befunde der Studie anhand der eingangs formulierten Fragestellungen.

An dieser Stelle sei noch einmal all jenen gedankt, die zur erfolgreichen Durchführung der Absolventenbefragung beigetragen haben und damit eine breite Basis für kooperierende wissenschaftliche Absolventenbefragungen in Deutschland geschaffen haben: den Projektkoordinatoren, die an ihren jeweiligen Hochschulen Workshops für das Projekt organisiert haben, den Mitarbeitern des INCHER-Kassel, die an der Koordination, Fragebogenerstellung, Datenbearbeitung, Auswertung, Korrektur und Lektorat beteiligt waren sowie den zahlreichen Studierenden, die die Projektarbeit in all ihren Phasen unterstützt haben.

## 1.2 Neue Herausforderungen der Beziehungen von Studium und Beruf

Die oben genannten Fragstellungen der EFI-Ausschreibung werden im Folgenden in einen übergeordneten Rahmen eingebettet, der die Beziehung bzw. die Veränderung der Beziehung zwischen Studium und Beruf durch die aktuellen Reformen im Hochschulwesen zum Gegenstand hat.<sup>1</sup> Im Wesentlichen sind es folgende fünf Fragenkomplexe, die durch die aktuellen Reformen aufgeworfen werden:

### *(1) Dequalifizierung durch Zunahme der quantitativen Bedeutung kurzer Studienabschlüsse?*

Im Zuge der Einführung der Bachelor-Abschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen kommt es in Ländern wie Deutschland, in den zuvor die Mehrheit der Absolventen ein langes universitäres Studium (vier bis sechs Jahre) abgeschlossen hatte, zu einer Zunahme der quantitativen Bedeutung kurzer Studienabschlüsse. Die Frage, die sich unmittelbar daran anschließt, ist, welche Bedeutung dies für die Abschlüsse langer Studiengänge haben wird. Aus der im Rahmen der EFI-Ausschreibung verfolgten Perspektive des Humankapitalansatzes hätten beispielsweise geringe Übergangsquoten in ein weiterführendes Studium bei in etwa gleich bleibenden Studienanfängerzahlen eine Dequalifizierung der erwerbstätigen Bevölkerung zur Folge, sprich, der Anteil der Personen mit weiterführender akademischer Qualifizierung würde gegenüber der Situation vor der Studienreform sinken.

### *(2) Zunehmende Überlappung der Funktion und curricularen Ausrichtung von Universitäten und Fachhochschulen?*

In den Ländern Europas, in denen vor der Studienstrukturreform ein so genanntes binäres System aus Universitäten und Fachhochschulen vorherrschte, kommt nun ein neues Differenzierungsmerkmal hinzu: die Ebene von Studiengängen und Abschlüssen (auch Studienstufen oder Zyklen genannt). Damit stellt sich beispielsweise die Frage, inwieweit ein Bachelor-Abschluss an einer Fachhochschule sich von jenem an einer Universität unterscheidet bzw. unterschieden sollte. Das Gleiche gilt für die Master-Stufe. In Deutschland wurden beispielsweise für die Master-Stufe die Profile „stärker forschungsorientiert“ und „stärker anwendungsorientiert“ definiert, wobei beide Hochschultypen beide Profile anbieten können. Dadurch könnte es zu einer zunehmenden Verwischung der früheren Profile „praxisorientiert“ an Fachhochschulen und „forschungsorientiert“ an Universitäten kommen.

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen basieren auf Überlegungen, die bereits 2007 veröffentlicht wurden (vgl. Schomburg und Teichler 2007).

*(3) Fragliche Akzeptanz der universitären Bachelor bei Arbeitgebern?*

Wie bereits erläutert, wurden in so genannten binären Systemen in der Regel an Universitäten die längeren, stärker theoretisch ausgerichteten und an Fachhochschulen die kürzeren, stärker praxisorientierten Studiengänge angeboten. Berufsbefähigende Bachelor-Abschlüsse mit einer Studiendauer von überwiegend sechs Semestern scheinen sich daher problemloser in die Logik und Tradition des Fachhochschulsystems als des Universitätssystems einzufügen. Daher wurde von Beginn der Reform an die Berufsbefähigung der Bachelor-Abschlüsse an Universitäten mit einem Fragezeichen versehen.

*(4) Neuordnung der Beziehungen von Studienabschlüssen und beruflichen Laufbahnen?*

Eine starre Kopplung zwischen Hochschulabschluss und beruflicher Laufbahn fand in Deutschland in der Vergangenheit im öffentlichen Dienst statt. Fachhochschulabschlüsse eröffneten den Zugang zum gehobenen Dienst und Universitätsabschlüsse zum höheren Dienst. Einige Unternehmen der Privatwirtschaft haben sich an dieses Modell, zumindest für die Berufseinstiegsphase, angelehnt und Fachhochschulabsolventen ein etwas niedrigeres Einstiegsgehalt gezahlt als Universitätsabsolventen. Mit der Einführung gestufter Studiengänge an beiden Hochschultypen kommt eine weitere Differenzierungsebene hinzu und es stellt sich die Frage, ob die Bachelor-Abschlüsse sich im Allgemeinen als Eingangsqualifikation für „akademische“ Tätigkeiten etablieren werden. Es bleibt zudem abzuwarten, ob sich auch in der Privatwirtschaft eine ähnliche, wenngleich weniger starre Kopplung zwischen Hochschulabschluss und Laufbahn etablieren wird wie im öffentlichen Dienst: Hier wurde der Bachelor-Abschluss als Eingangsstufe für den „gehobenen Dienst“ und der Master-Abschluss als Eingangsstufe für den „höheren Dienst“ definiert.

*(5) Stärkere Praxisorientierung des Hochschulstudiums?*

Die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse in ganz Europa findet zu einer Zeit stand, in der verstärkt über die so genannte Praxisrelevanz eines Hochschulstudiums nachgedacht bzw. diese auch eingefordert wird. Studiengänge müssen sich immer stärker daran messen lassen, ob und – wenn ja – in welchem Maße sie Elemente einbezogen haben, die die Studierenden auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten (Praxisphasen, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Projektarbeit etc.).

### 1.3 Ergebnisse von Arbeitgeber- und Absolventenbefragungen

In Deutschland hat es seit Beginn der Studienreform empirische Studien gegeben, in denen entweder die Vertreter des Beschäftigungssystems über ihre Einschätzungen und Einstellungspraktiken in Bezug auf die neuen Bachelor- und Master-Absolventen oder aber die Absolventen selbst nach ihren Erfahrungen mit dem Übergang ins Berufsleben befragt wurden. Sie werden im Folgenden nach Arbeitgeberbefragungen und Absolventenbefragungen gegliedert.

#### 1.3.1 Arbeitgeberbefragungen

Zu Beginn der Studienstrukturreform wurden folgende drei Unternehmensbefragungen durchgeführt:

- List, Juliane: Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg? Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (2000)
- Grunert, Mathias: B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. Bochum: Winkler. Eine Studie der Ruhr-Universität Bochum (2001)
- Deutscher Industrie und Handelskammertag (DIHK): Bachelor- und Master-Studiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. Berlin: DIHK (2002)

Etwa zur Mitte des Reformprozesses folgten weitere Studien:

- Deutscher Industrie und Handelskammertag (DIHK): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen (2004).
- IHK Berlin, HWK Berlin und UVB: Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge (2004)
- Konegen-Grenier, Christiane: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. Eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (2004).
- VDI-Nachrichten und Fraunhofer IAO: Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom. Düsseldorf (2004).
- Judt, Antje: Wie wird der Bachelor von der Wirtschaft aufgenommen? Ergebnisse einer Studie mit den Personalverantwortlichen der Top-1000-Unternehmen in Deutschland. Eine Studie des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Frankfurt am Main (2006).

Schließlich gibt es noch zwei Studien jüngeren Datums:

- Sperling, Rouven: Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelorabsolvent(in)en. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2008).

- Geighardt, Christiane: Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e.V. zum Thema „Bachelor welcome!“ Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.) (2009).

Übersicht 1 zeigt Befragungszeitpunkte, Anzahl angeschriebener Unternehmen, Beteiligung und Rücklaufquoten der angesprochenen quantitativen Studien.

### Übersicht 1: Arbeitgeberbefragungen

<p><i>Studie:</i> List, Juliane: Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg? (2000)  <i>Befragungszeitpunkt:</i> Oktober 1999  <i>Anzahl angeschriebener Unternehmen:</i> 6.940 Unternehmen bundesweit  <i>Beteiligung absolut:</i> 281 Unternehmen, davon: bis zu 499 Mitarbeiter: knapp die Hälfte; 500 bis 1.999 Mitarbeiter: ein Viertel; mehr als 2.000 Mitarbeiter: ein Fünftel  <i>Rücklaufquote:</i> 4%</p>
<p><i>Studie:</i> Grunert, Mathias: B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. (2001)  <i>Befragungszeitpunkt:</i> September 1999  <i>Anzahl angeschriebener Unternehmen:</i> 500 Unternehmen in Nordrhein-Westfalen  <i>Beteiligung absolut:</i> 54 Unternehmen, davon: 1 bis 49 Mitarbeiter: 24%; 20 bis 99 Mitarbeiter: 20%; 100 bis 499 Mitarbeiter: 9%; 500 bis 2.499: 13%; 2.500 und mehr: 30%  <i>Rücklaufquote:</i> 11%</p>
<p><i>Studie:</i> Deutscher Industrie und Handelskammertag (DIHK): Bachelor- und Master-Studiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben (2002)  <i>Befragungszeitpunkt:</i> Nicht angegeben  <i>Anzahl angeschriebener Unternehmen:</i> Anzahl nicht angegeben, IHK-Mitgliedsunternehmen bundesweit  <i>Beteiligung absolut:</i> 832 Unternehmen  <i>Rücklaufquote:</i> 25 bis 30%</p>
<p><i>Studie:</i> Deutscher Industrie und Handelskammertag (DIHK): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen (2004)  <i>Befragungszeitpunkt:</i> Nicht angegeben  <i>Anzahl angeschriebener Unternehmen:</i> 19.125 Mitgliedsunternehmen bundesweit  <i>Beteiligung absolut:</i> 2.154 Unternehmen, davon: bis zu 49 Mitarbeiter: 27%; 50 bis 199 Mitarbeiter: 25%; 200 bis 999 Mitarbeiter: 29%; mehr als 1.000 Mitarbeiter: 17%  <i>Rücklaufquote:</i> 11%</p>

*Studie:* IHK Berlin, HWK Berlin und UVB: Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge (2004)

*Befragungszeitpunkt:* Nicht angegeben

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* 1.300 Unternehmen in Berlin

*Beteiligung absolut:* 134 Unternehmen, davon: bis 50 Mitarbeiter: 23%; bis 200 Mitarbeiter: 43%; bis 1.000 Mitarbeiter: 22%; über 1.000 Mitarbeiter: 12%

*Rücklaufquote:* 10%

*Studie:* Christiane Konegen-Grenier: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. Eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (2004)

*Befragungszeitpunkt:* Mai-Juni 2004

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* 4.800 Unternehmen bundesweit

*Beteiligung absolut:* 672 Unternehmen

*Rücklaufquote:* 14%

*Studie:* VDI nachrichten und Fraunhofer IAO: Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom (2004)

*Befragungszeitpunkt:* Nicht angegeben

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* Nicht angegeben

*Beteiligung absolut:* 286 Unternehmen, davon: unter 50 Mitarbeiter: 6%; 50 bis unter 150 Mitarbeiter: 17%; 150 bis unter 350 Mitarbeiter: 16%; 350 bis unter 1.000 Mitarbeiter: 21%; 1.000 und mehr Mitarbeiter: 40%

*Rücklaufquote:* Nicht angegeben

*Studie:* Judt, Antje: Wie wird der Bachelor von der Wirtschaft aufgenommen? Ergebnisse einer Studie mit den Personalverantwortlichen der Top-1000-Unternehmen in Deutschland. Eine Studie des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Frankfurt am Main (2006)

*Befragungszeitpunkt:* Dezember 2005 bis Januar 2006

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* 1.000 Unternehmen bundesweit

*Beteiligung absolut:* 155 Unternehmen (nur Großunternehmen)

*Rücklaufquote:* 16%

*Studie:* Sperling, Rouven: Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelorabsolvent(innen). Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.) (2008)

*Befragungszeitpunkt:* nicht angegeben

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* 3.600 Unternehmen und Organisationen bundesweit

*Beteiligung absolut:* 627 Unternehmen und Organisationen, davon: bis zu 499 Mitarbeiter: 61%; ab 500 Mitarbeiter: 39%

*Rücklaufquote:* 17%

*Studie:* Geighardt, Christiane: Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e.V. zum Thema „Bachelor welcome!?“ Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hg.). (2009)

*Befragungszeitpunkt:* November bis Dezember 2008

*Anzahl angeschriebener Unternehmen:* 713 Mitgliedsunternehmen der DGFP e.V.

*Beteiligung absolut:* 71 Unternehmen, davon: bis zu 49 Mitarbeiter: 8%; 50 bis 499 Mitarbeiter: 38%; ab 500 Mitarbeiter: 55%

*Rücklaufquote:* 10%

Darüber hinaus wurden auch einige qualitative Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse für diese Studie jedoch nicht detailliert aufbereitet wurden:

- Friske, Hans-Jürgen: Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Master-Programmen? Iserlohn 2004.
- Bergs, Christian und Konegen-Grenier, Christiane: Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen – Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen. Essen 2005.
- Feller, Carola und Stahl, Beate: Qualitative Anforderungen an die Ingenieurusbildung und die künftigen Bachelor- und Master-Studiengänge. Frankfurt am Main 2005.
- Kimmler, Johanna: Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Eine Untersuchung der Vorreiterunternehmen in der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse. Diplomarbeit. Bielefeld 2006.
- Rehbürg, Meike: Hochschule und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn 2006.
- Dresia, Jennifer u. a.: Arbeitsmarkt für Masterabsolventen. Eine Studie der Fachhochschule Düsseldorf 2008/2009.

In allen Studien wurden relativ ähnliche Themen bearbeitet:

- Kenntnisstand und Akzeptanz der neuen Abschlüsse im weitesten Sinne (einschließlich Veränderung von Personalkonzepten);
- Qualifikationserwartungen;
- berufliche Einstiegsmöglichkeiten (Positionen, Gehalt);
- längerfristige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.

In einigen Studien wurden auch weitere Themen bearbeitet, auf die in dieser knappen Übersicht jedoch nicht weiter eingegangen wird: die Wichtigkeit des Internationalitätsaspekts der Studienreform, Fragen nach einer Verbesserung vs. Verschlechterung des Ausbildungssystems, Möglichkeiten der (verbesserten) Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft etc.

*Ergebnisse*

- Die Akzeptanz (gemessen am Anteil der Unternehmen, die bereits Absolventen mit neuen Abschlüssen eingestellt haben bzw. dies bei geeignetem Bewerberprofil prinzipiell tun würden) hat sich im Zeitverlauf erhöht, ist aber selbst am Ende des anvisierten Umstellungszeitraums der Studiengänge (2010) noch auf relativ niedrigem Niveau. Wie in einer kürzlich von der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. durchgeführten Studie gezeigt werden konnte, messen die Unternehmen der personalpolitischen Auseinandersetzung mit dem Thema zwar eine große Wichtigkeit bei, diese geht im Alltagsgeschäft jedoch noch vielfach unter, nicht zuletzt, weil aufgrund noch relativ geringer Absolventenzahlen der unmittelbare Druck, sich des Themas konkret anzunehmen, noch nicht gegeben ist.
- In einigen Studien wurden Fragen der Akzeptanz in Abhängigkeit von Organisationsmerkmalen differenziert. Alle kommen einhellig zu dem Schluss, dass die Akzeptanz der Bachelor-Abschlüsse höher ist in Großunternehmen, in Unternehmen, die bereits Bachelor eingestellt haben, und in Unternehmen mit Auslandsbezug (z.B. List 2000, Konegen-Grenier 2004).
- In einer weiteren Studie (Sperling 2008) wurde untersucht, wie sich die Beschäftigung von Bachelor-Absolventen in Abhängigkeit von der Branche unterscheidet: Besonders häufig finden sich Bachelor-Absolventen in den Bereichen Transport/Logistik, Consulting und Handel/Vertrieb. Im Mittelfeld liegen die Branchen IT/Telekommunikation, Finanzdienstleistungen, Medien, Tourismus/Gastgewerbe, sonstige Dienstleistungen und Industrie. Selten werden sie in den Bereichen Forschung/Entwicklung, Kunst/Kultur, soziale/karitative Einrichtungen, öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen, Verbände/NGO und Land-/Forstwirtschaft/Umwelt beschäftigt.
- In derselben Studie wurde auch untersucht, wie sich die Beschäftigung von Bachelor-Absolventen in Abhängigkeit von bestimmten Arbeitsbereichen unterscheidet: Durch eine Faktorenanalyse wurden drei übergeordnete Bereiche herausgearbeitet: a) Entwicklung/Fertigung; b) Vertrieb, Service, Public Relations und c) Management, Personal, Controlling, Finanzen. Gute Einsatzmöglichkeiten für Bachelor-Absolventen gibt es in den Bereichen b und c, weniger gute im Bereich a.
- In allen Studien wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass Fachwissen/Fachkompetenzen sowohl für Bachelor- als auch für Master-Absolventen gleichermaßen wichtig sind. Das Gleiche gilt für die so genannten Schlüsselqualifikationen. Unternehmen erwarten hingegen von Bachelor-Absolventen deutlich seltener als von Master-Absolventen Forschungskompetenz, Auslandserfahrung, fachliche Spezialisierungen, ergänzendes Wissen aus anderen Disziplinen sowie Führungskompetenz.

- Die Frage, in welchen Positionen Bachelor-Absolventen in der beruflichen Hierarchie zu Beginn ihres Berufslebens eingesetzt werden, ist aufgrund der vorliegenden Studien schwer zu beantworten: Einerseits wurden die vorgegebenen Kategorien nicht näher spezifiziert, was zum Teil zu stark abweichenden Einstufungen seitens der Unternehmen geführt hat, andererseits wurden die Vergleichsgruppen nicht sauber getrennt: es wurden oft Bachelor- mit traditionellen Absolventen verglichen, ohne eine Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen vorzunehmen. Falls überhaupt Aussagen möglich sind, dann die, dass Bachelor-Absolventen in der Regel seltener zum Beginn ihrer beruflichen Laufbahn mit Führungspositionen betraut werden als Absolventen mit längeren Studienphasen.
- In allen Studien räumen, mit wenigen Ausnahmen, alle Befragten Bachelor-Absolventen gleiche Entwicklungschancen wie Absolventen mit längerem Studium ein.

Sowohl für die eher zur „Halbzeit“ des Bologna-Prozesses durchgeführten Studien als auch für die Studien jüngerer Datums gilt, dass der Aussagegehalt der Befunde durch den Zeitpunkt der Durchführung begrenzt ist. Die befragten Unternehmen hatten weder nennenswerte Erfahrungen mit den neuen Absolventen, noch waren sie über die curricularen und strukturellen Änderungen näher informiert. Schomburg und Teichler (2007, S. 28) resümieren die Situation folgendermaßen:

„In einer solchen Übergangssituation, in der die Unternehmen zu öffentlichen Festlegungen gedrängt werden, ohne in ihrer Personalpolitik dafür wirklich bereits Bedarf zu haben, kann eine Befragung von Unternehmensvertretern nur vorläufige Eindrücke eruieren und kaum die Gefahr vermeiden, dass die Ergebnisse als valider Beleg zum ‚Bedarf‘ überinterpretiert werden.“

#### *Akzeptanz und Auseinandersetzung mit dem Thema, Bekanntheitsgrad*

In allen Studien wurden die Unternehmen in unterschiedlicher Weise danach gefragt, ob sie bereit seien, Absolventen mit einem Bachelor- oder Master-Abschluss einzustellen, falls sie das nicht bereits getan haben. Die Werte streuen, in Abhängigkeit von der Fragestellung und den möglichen Antwortvorgaben, stark. Es lässt sich jedoch – mit aller Vorsicht – ein Trend zu einer höheren Akzeptanz im Laufe der Jahre feststellen.

In der Arbeitgeberbefragung jüngsten Datums, der Studie der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e. V. (Geighardt 2009),

- äußerten 45 Prozent der befragten Unternehmen, dass sie bereits Bachelor-Absolventen eingestellt hätten;
- 48 Prozent gaben an, dass sich noch keine geeigneten Bachelor-Absolventen bei ihnen beworben hätten, und

- sieben Prozent äußerten, dass sie erst einmal noch keine Bachelor-Absolventen einstellen würden.

Auch wurden die Unternehmen gefragt, ob sie eine typische Einstiegsposition für einen Absolventen mit einem Diplomabschluss eher einem Bachelor oder eher einem Master anbieten würden. Zwei Drittel würden sich eher zugunsten des Masters entscheiden.

In einer weiteren Arbeitgeberbefragung, die ebenfalls erst kürzlich stattgefunden hat (Sperling 2008), haben 19 Prozent der Befragten angegeben, bereits Bachelor-Absolventen zu beschäftigen. Weiterhin sagten 48 Prozent, dass sie sich gut vorstellen könnten, in Zukunft Bachelor-Absolventen einzustellen und 13 Prozent antworteten, dass sie solche Absolventen vermutlich einstellen werden, da sie eine Lücke am Arbeitsmarkt füllen. Der Rest war entweder unentschieden (31 %) oder lehnte eine Einstellung ab (8 %).

In den Studien, die eher zur Mitte des Reformprozesses durchgeführt wurden, zeigt sich folgendes Bild:

- Bereits konkrete Erfahrungen mit deutschen Bachelor- oder Master-Abschlüssen haben 14 Prozent der vom DIHK befragten Unternehmen (DIHK 2004). In der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) gaben 13 Prozent (in Bezug auf den Bachelor) und 20 Prozent (in Bezug auf den Master) der beteiligten Unternehmen an, Erfahrungen mit den neuen Absolventen zu haben. Die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 2004 (Konegen-Grenier 2004) ermittelte diesbezüglich einen Anteil von zwölf Prozent (in Bezug auf den Bachelor) und von zehn Prozent (in Bezug auf den Master). Bei den Unternehmen, die speziell zu den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen befragt wurden, betrug der Anteil 17 Prozent über beide Abschlüsse hinweg (VDI nachrichten und Fraunhofer IAO 2004).
- Eine generelle Akzeptanz der neuen Abschlüsse äußerten in den verschiedenen Studien: 54 Prozent in der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) (in Bezug auf Bachelor und Master); 77 Prozent in der Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (in Bezug auf den Bachelor) und 74 Prozent (in Bezug auf den Master)<sup>2</sup>; 39 Prozent für beide Abschlüsse in der Studie der VDI-Nachrichten und des Fraunhofer IAO (2004) (nur für Ingenieurwissenschaften); 56 Prozent (in Bezug auf Bachelor) und 71 Prozent (in Bezug auf den Master) in der Studie der Universität Frankfurt (Judt 2006) (nur für Wirtschaftswissenschaften).

In den drei Studien, die zu Beginn der Hochschulreform durchgeführt wurden, fallen die Werte noch etwas geringer aus:

---

<sup>2</sup> Konegen-Grenier 2004; diese Werte beziehen sich nur auf die Unternehmen, die noch keine Bachelor- oder Master-Absolventen eingestellt haben.

- In der Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 1999 (List 2000) wurden die Unternehmen gebeten, sich zu den Einstellungschancen für Bachelor-Absolventen im Vergleich zu traditionellen Absolventen zu äußern, vorausgesetzt, beide haben das gleiche Fach mit der gleichen Note abgeschlossen. Gleiche Chancen sahen 49 Prozent der Befragten beim Vergleich mit Fachhochschulabsolventen und 38 Prozent beim Vergleich mit Universitätsabsolventen. 13 Prozent beurteilten die Chancen als schlechter im Vergleich zu Fachhochschulabsolventen und 31 Prozent im Vergleich zu Universitätsabsolventen. Als besser wurden die Chancen nur von etwa jedem Zehnten beurteilt. Interessant ist auch der Vergleich der Einstellungschancen für Master-Absolventen im Vergleich zu traditionellen Absolventen, wiederum vorausgesetzt, beide haben das gleiche Fach mit der gleichen Note abgeschlossen. Hier schätzten 27 Prozent der Befragten den Master-Abschluss als höherwertig ein als einen Fachhochschulabschluss und zehn Prozent schätzten den Master-Abschluss höherwertig ein als einen Universitätsabschluss. Auch hier sieht jedoch etwa die Hälfte die Einstellungschancen als vergleichbar an.
- In einer weiteren Studie ging es um die Akzeptanz ausschließlich geisteswissenschaftlicher Abschlüsse (Grunert 2001). Die Unternehmen wurden gefragt, ob eine verstärkte Einführung des Bachelor-Abschlusses generell die Einstellungschancen von Geisteswissenschaftlern verbessern könnte.<sup>3</sup> 92 Prozent beantworteten diese Frage positiv. Auch wenn vor einer Überinterpretation dieses Ergebnisses gewarnt wird, so kann dennoch gefolgert werden, dass sich die Einstellungschancen für Geisteswissenschaftler in der Privatwirtschaft verbessern könnten, falls es gelingen sollte, sie im Zuge der Studienreform mit den erwünschten Qualifikationen auszustatten.
- In der Studie des DIHK (2002) könnten sich 20 Prozent der befragten Unternehmen vorstellen, Bachelor-Absolventen einzustellen (im Vergleich dazu Master: 23 %). 65 Prozent gaben an, der akademische Grad sei nicht wichtig, sondern die Persönlichkeit des Bewerbers und seine Eignung für die zu besetzende Position (ähnliches Ergebnis für Master).

In Bezug auf den Bekanntheitsgrad der neuen Abschlüsse bzw. der personalpolitischen Auseinandersetzung damit leitet die Autorin die zentralen Befunde mit folgendem Satz ein: „Nach wie vor steht die Vorbereitung auf die neuen Absolventengruppe nur in wenigen Unternehmen auf der personalpolitischen Agenda.

---

<sup>3</sup> In die Frageformulierung wurde jedoch folgender Zusatz aufgenommen: „Fürsprecher des B.A.-Studiums glauben, dieser Abschluss fördere die Einstellungschancen von Geisteswissenschaftlern in der Wirtschaft, weil sie erstens jünger sind, zweitens Zusatzqualifikationen aufweisen sowie drittens eine praxisnähere Ausbildung erfahren haben“ (Grunert 2001, S. 62). Der Autor weist darauf hin, dass diese suggestiv formulierte Fragestellung das Antwortverhalten beeinflusst haben könnte, weshalb das Ergebnis nicht überinterpretiert werden sollte.

Ein großer Anteil (46 %) der befragten Personalmanager hält das Thema zwar für wichtig, kommt aber zurzeit nicht dazu, sich konzeptionell damit auseinanderzusetzen“ (Geighardt 2009, S. 3). Lediglich acht Prozent haben bereits ihre Personalkonzepte angepasst und weitere 19 Prozent sind gerade dabei, dies zu tun. Für die Minderheit der Unternehmen, die sich bereits in strategischer Weise mit den neuen Abschlüssen befasst haben, stehen das Personalmarketing (53 %), die Anforderungsprofile (47 %) und die Entgeltstrukturen (47 %) im Vordergrund. Deutlich seltener wurden Integrationskonzepte – z.B. Trainee-Programme (35 %) –, Stellenbeschreibungen (29 %), Karriereentwicklungskonzepte (29 %), Weiterbildungskonzepte (24 %) und Mitarbeiterbindungskonzepte (18 %) angepasst.

In früheren Studien wurde in sehr unterschiedlicher Weise nach dem Bekanntheitsgrad gefragt, allerdings nicht danach, ob es zu Umstrukturierungen der Personalentwicklungskonzepte gekommen sei. Da die Frageformulierung sehr unterschiedlich war, lässt sich eine Vergleichbarkeit der Aussagen nur eingeschränkt realisieren:

- In der Studie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Sperling 2008) beispielsweise wurden die Unternehmen danach gefragt, inwieweit sie schon konkrete Vorstellungen von den erwünschten Qualifikationen der Bachelor-Absolventen hätten. 25 Prozent beantworteten diese Frage positiv, 54 Prozent hatten eine ungefähre Vorstellung und 21 Prozent hatten eine weniger genaue Vorstellung. In den Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelor-Absolventen hatten, lag die Quote derjenigen, die genaue Vorstellungen hatten, deutlich höher (52 %). Differenziert wurde diese Fragestellung weiterhin nach Branchen: Genaue Vorstellungen fanden sich am häufigsten in der Consulting-Branche (50 %), mit Abstand gefolgt von Transport/Logistik (32 %), Forschung und Entwicklung (27 %), Handel/Vertrieb (26 %), Finanzdienstleistungen (22 %), Industrie (22 %). Selten gab es genaue Vorstellungen im Tourismus und Gastgewerbe (7 %), bei Verbänden/NGO (8 %), in sozialen bzw. karitativen Einrichtungen (9 %), im Gesundheitswesen (10 %) sowie im öffentlichen Dienst (10 %).
- In den Studien, die mehr zur Mitte des Reformprozesses durchgeführt wurden, gab es folgende Einschätzungen: Fast 70 Prozent der Befragten der DIHK-Studie von 2004 gaben an, über die neuen Studiengänge Bescheid zu wissen – zum Teil über bereits beschäftigte Absolventen (37 %), zum Teil über Medien u. Ä. (30 %). In der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB von 2004 waren 52 Prozent der Befragten allgemein informiert und weitere 22 Prozent ausreichend informiert, um Personalentscheidungen zu treffen, wobei weiterer Informationsbedarf bestand hinsichtlich Einstiegs- und Zielpositionen (40 %), Studien- und Prüfungsinhalten (ca. 32 %), Einstiegsprogrammen (ca. 25 %). In der Studie der VDI nachrichten und des Fraunhofer IAO von 2004 fühlten sich 20 Prozent der Befragten ausreichend informiert, was die Umstellung der Diplom-Studiengänge im Ingenieurwesen auf das Bachelor- und Master-System

- angeht. Für die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge gaben 62 Prozent der Befragten an, gut informiert zu sein (Judt 2006).
- Im Vergleich dazu weist die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 1999 ein deutlich schlechteres Ergebnis auf. Lediglich 25 Prozent der Befragten gaben damals an, ihr Kenntnisstand sei (sehr) gut. In einer etwas späteren Studie äußerten 41 Prozent der Befragten, Bachelor- und Master-Studiengänge zu kennen (DIHK 2002).

#### *(Erwünschte) Qualifikationsprofile*

In manchen Arbeitgeberbefragungen wurden die bereits gemachten Erfahrungen bzw. die Zufriedenheit mit verschiedenen Qualifikationen erhoben, in anderen wurden Wunschvorstellungen abgefragt. Zudem wurden Kompetenzprofile unterschiedlich detailliert erstellt. In manchen Befragungen wurde ein identischer Fragenkatalog bzgl. der Erwartungen an Bachelor- und an Master-Absolventen vorgelegt, in anderen wurde hauptsächlich nach der Qualifikationsvorstellung in Bezug auf die Bachelor-Absolventen gefragt, in wieder anderen wurden die Bachelor-Qualifikationen mit den Qualifikationen traditioneller Diplom-Absolventen verglichen. Im Folgenden werden lediglich die Studien einbezogen, die auch explizit Kompetenzanforderungen bzgl. der neuen Abschlüsse bzw. die bereits gemachten Erfahrungen damit abgefragt haben.

In einigen Studien wurde zunächst eher allgemein danach gefragt, ob die Unternehmen der Ansicht seien, dass im Rahmen von kürzeren Bachelor-Studiengängen die in Unternehmen benötigten Qualifikationen vermittelt werden können, mit anderen Worten, ob Bachelor-Abschlüsse berufsbefähigend seien: Zu dieser Frage äußerten sich 56 Prozent der Befragten im Rahmen der DIHK-Studie (2004) und 59 Prozent der Befragten der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) positiv.

In einigen Studien wurde nach dem Qualifikationsniveau gefragt: In der Studie der VDI nachrichten und des Fraunhofer IAO von 2004 gaben beispielsweise von denjenigen Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit den Bachelor-Absolventen hatten, 56 Prozent an, dass sie genauso qualifiziert seien wie Diplom-Ingenieure von Fachhochschulen und 20 Prozent sahen sie als genauso qualifiziert an wie Diplom-Ingenieure von Berufsakademien. Von den Unternehmen, die im Rahmen der DIHK-Studie (2004) befragt wurden, erwarten 39 Prozent, dass Bachelor-Absolventen die gleichen Qualifikationen haben wie andere Absolventen. In der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) wurden Master-Abschlüsse weitgehend mit dem Universitätsdiplom gleichgesetzt.

Zu den verschiedenen Qualifikationsausprägungen:

- In der Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft von 1999 wurden die Unternehmen gebeten, auf einer Antwortskala von 1 = „sehr wichtig“ bis 4 = „unwichtig“ die gewünschten Qualifikationen künftiger Bachelor und Master zu beurteilen. Es stellte sich heraus, dass die erwünschten Qualifikationsmuster sehr ähnlich waren, wobei die Werte für die Master überwiegend etwas höher lagen. Lediglich die Wichtigkeit einer praxisnahen Ausbildung und von EDV-Kenntnissen wurde für Bachelor-Studiengänge etwas höher eingeschätzt. Die für beide Gruppen wichtigsten Aspekte sind: breites Fachwissen (Bachelor: 1,8 und Master: 1,6), praxisnahe Ausbildung (Bachelor: 1,4 und Master 1,6), analytische Leistungsfähigkeit (Bachelor: 1,7 und Master: 1,5), EDV-Kenntnisse (Bachelor: 1,6 und Master: 1,7) und Fremdsprachen (Bachelor: 1,9 und Master: 1,8). Eher im Mittelfeld liegen: fachliche Spezialisierung (Bachelor: 2,2 und Master: 1,9), Spezialkenntnisse in verwandten Gebieten (Bachelor: 2,6 und Master: 2,3), Vortragstechniken (Bachelor: 2,3 und Master: 2,1) und Industriepraktikum (für beide 2,0).<sup>4</sup>
- In der Studie der Ruhr-Universität Bochum (Grunert 2001) wurden die Unternehmen gefragt, ob sie in Bezug auf geisteswissenschaftliche Bachelor-Studiengänge eher einen fachübergreifenden oder eher einen vertiefenden Ansatz bevorzugten. Für Ersteren entschieden sich 65 Prozent und für Letzteren 24 Prozent.
- In der Studie des DIHK von 2004 wurde, wie in Bezug auf traditionelle Abschlüsse auch, beim Bachelor für einen starken Praxisbezug plädiert<sup>5</sup>. Auf einer Antwortskala von 1 = „unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“ äußerten sich die Unternehmen zu Anforderungen an Bachelor-Studiengänge<sup>6</sup> folgendermaßen (dargestellt sind die Mittelwerte): stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte (4,3), inhaltlich in das Studium integrierte Praktika (4,1), stärkere Ausrichtung auf die Vermittlung methodischer Kompetenzen (3,9). Worauf die Unternehmen im Bachelor-Studium am ehesten verzichten würden, sind: Forschungskompetenz (25 %), Auslandserfahrung (18 %), interkulturelle Kompetenz (17 %), ergänzendes Wissen aus anderen Disziplinen (11 %). Keine Abstriche werden bei sozialen und persönlichen Kompetenzen gemacht.
- In der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB von 2004 wurde ein ähnlicher Anforderungskatalog wie in der DIHK-Studie verwendet: Die wichtigsten Anforderungen an das Bachelor-Studium wären demnach (es werden die

---

4 Es handelt sich um Mittelwerte.

5 In dieser Studie wurde nicht nach Qualifikationsanforderungen für Master-Absolventen gefragt.

6 Bei den Formulierungen „stärkere“ ist nicht klar, ob ein Vergleich mit traditionellen Abschlüssen angestrebt ist. Im Folgenden werden auch die Mittelwerte dargestellt.

Antwortvorgaben „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ berücksichtigt): Anwendungsorientierung (nahezu 100 %), Praktika (ca. 90 %), Methodenkompetenz (knapp 80 %), Fachwissen in einer Spezialisierungsrichtung (knapp 70 %), breites Fachwissen (ca. 95 %), berufsspezifisches Wissen (ca. 90 %), ergänzendes Wissen anderer Fachdisziplinen (ca. 65 %), Forschungskompetenz (ca. 30 %). Auch in Bezug auf soziale und persönliche Kompetenzen wurden durchweg sehr hohe Werte erreicht.<sup>7</sup>

- Christiane Konegen-Grenier (2004)<sup>8</sup> kommt in ihrer Studie zu folgenden Ergebnissen: An erster Stelle wünschen sich die Unternehmen sowohl für Bachelor (3,37) als auch für Master (3,36) Fachkompetenz. An zweiter Stelle steht das Grundlagenwissen eines Studienfaches, wiederum sowohl für Bachelor (3,24) als auch für Master (3,33), gefolgt von der Fachkompetenzen für ein breites Berufsfeld (Bachelor: 3,16 und Master: 3,29). Als weniger wichtig werden für beide Gruppen Spezialkenntnisse eingestuft: konkrete Branchenkenntnisse (Bachelor: 2,97 und Master: 3,06), konkrete Produktkenntnisse (Bachelor: 2,72 und Master: 2,85) und Spezialkenntnisse in verwandten Gebieten (Bachelor: 2,63 und Master: 2,77). Überfachliche Kompetenzen sind für Bachelor und Master gleichermaßen wichtig: Kommunikations- und Teamfähigkeit (Bachelor: 3,67 und Master: 3,72), Lernfähigkeit (Bachelor: 3,66 und Master: 3,7). Kompetenzanforderungen, die zwar weiterhin für beide wichtig sind, jedoch in höherem Maße an den Master gestellt werden: Analysevermögen (Bachelor: 3,43 und Master: 3,7), Methodenkompetenz (Bachelor: 3,26 und Master: 3,55), Kenntnisse im Projektmanagement (Bachelor: 3,19 und Master: 3,43) und Führungsfähigkeit (Bachelor: 3,06 und Master: 3,39).
- Auch in der Studie der VDI nachrichten und des Fraunhofer IAO von 2004 wurden verschiedene Dimensionen der Qualifikation sowohl für Bachelor-Absolventen als auch für Master-Absolventen abgefragt, genauer, Erwartungen der Unternehmen bezüglich dieser Qualifikationen. Bei manchen Items wird eine Einschätzung im Vergleich zu traditionellen Absolventen verlangt, allerdings wird nicht zwischen Fachhochschulen und Universitäten unterschieden. Bezüglich einiger Items sind kaum Unterschiede zwischen den Erwartungen an Bachelor bzw. an Master festzustellen: Dass sie „praxisorientierter als bisher“ sein sollten, nannten 61 Prozent der Unternehmen für Bachelor- und 53 Prozent für Master-Absolventen. Auch über Teamfähigkeit sollten beide Absolvententypen in etwa gleichem Maße verfügen (39 % für Bachelor- und 41 % für Master-Absolventen). EDV-Kenntnisse wurden ebenfalls für beide Absolventen-

---

7 Ein Vergleich dieses Anforderungskatalogs mit Master-Abschlüssen oder traditionellen Abschlüssen fehlt.

8 Verwendet wird eine Vierer-Skala 1 = „unwichtig“ bis 4 = „wichtig“. Angegeben sind die Mittelwerte.

typen als ähnlich wichtig eingeschätzt (31 % für Bachelor- und 33 % für Master-Absolventen). Auch mehr Produktkenntnisse sollten – wenngleich nur von wenigen Unternehmen gefordert – die neuen Absolventen in etwa gleichem Maße mitbringen (10 % in Bezug auf die Bachelor- und 13 % in Bezug auf die Master-Absolventen). Deutliche Unterschiede zeigen sich bezüglich folgender Kompetenzen: Von Master-Absolventen wird deutlich häufiger ein größeres Fachwissen (39 %) erwartet als von Bachelor-Absolventen (9 %). Das Gleiche gilt für analytisches Denken (Master: 44 % im Vergleich zu Bachelor: 26 %), mehr betriebswirtschaftliches Verständnis (Master: 47 % im Vergleich zu Bachelor: 29 %), größere Vertriebs- und Marketingkenntnisse (Master: 20 % im Vergleich zu Bachelor: 12 %) und internationale Erfahrung (Master: 64 % im Vergleich zu Bachelor: 39 %).

- Auch in der Studie des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Frankfurt (Judt 2006) zeigt sich, dass nahezu alle Befragten Schlüsselqualifikationen eine sehr große Bedeutung beimessen. Auch die Fachkompetenz wird von 98 Prozent und die Methodenkompetenz (ca. 96 %) als (sehr) wichtig erachtet. Es folgen Praxiserfahrung (93 %), Mehrsprachigkeit (83 %), Auslandserfahrung (65 %) und außeruniversitäres Engagement (65 %).<sup>9</sup>
- Ein ähnlicher Befund gilt für die Studie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Sperling 2008). Auch hier haben (nahezu) alle Befragten verschiedene Kompetenzen, die im weitesten Sinne den Schlüsselqualifikationen zugeordnet werden können, als (sehr) wichtig erachtet. 95 Prozent bewerteten zudem die Fachkompetenz als (sehr) wichtig. Fremdsprachenkompetenz und Führungskompetenz/Entscheidungsvermögen wurden von knapp einem Viertel aller Befragten als (sehr) wichtig erachtet. In einer weiteren Frage wurde ausführlicher nach den überfachlichen Kompetenzen gefragt und hier zeigt sich, dass betriebswirtschaftliche Kenntnisse am wichtigsten sind, vor allgemeinen EDV-Kenntnissen und, mit großem Abstand, Fremdsprachenkenntnissen und juristischen Grundlagen. Weiterhin erachten mindestens 96 Prozent die Praxisorientierung, das Fachwissen und die Schlüsselqualifikationen als (sehr) wichtig. Verzichten können 14 Prozent auf Pflichtpraktika während des Studiums, 43 Prozent auf Auslandsaufenthalte und 45 Prozent auf außeruniversitäres Engagement.
- In der Studie der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. (Geighardt 2009) wurden die Personalmanager, die bereits Erfahrungen mit den neuen Bachelor-Abschlüssen hatten, gebeten, ihre Zufriedenheit mit bestimmten Aspekten der Kompetenz zu äußern. (Sehr) zufrieden waren 93 Prozent mit der Fachkompetenz, 90 Prozent mit der Sozialkompetenz und der Beschäftigungsfähigkeit und 69 Prozent mit der methodischen Kompetenz.

---

<sup>9</sup> Die Werte beziehen sich nur auf die Bachelor-Absolventen.

### *Einstiegspositionen*

Die meisten Studien sind nicht sehr aufschlussreich, was die Frage des beruflichen Einstiegs anbelangt. So wurden die Unternehmen in der Regel gebeten, mögliche Einstiegspositionen anhand vorgegebener Kategorien für Bachelor- und Master-Absolventen zu benennen. Problematisch ist, dass sowohl die Kategorien nicht aussagekräftig genug sind, um beurteilen zu können, ob es sich dabei um einen adäquaten Einstieg handelt oder nicht, als auch, dass die Kategorien von Unternehmen zu Unternehmen oder auch von Fachrichtung zu Fachrichtung unterschiedlich bewertet werden können, so dass ein Vergleich kaum möglich ist<sup>10</sup>. Das einzige relativ deutliche Signal ist die Tatsache, dass in allen Studien Unternehmen dazu tendieren, Führungspositionen eher mit Master- als mit Bachelor-Absolventen zu besetzen.

- In der Studie des DIHK (2002) zeigt sich, dass sowohl Bachelor- als auch Master-Absolventen beim Berufseinstieg für eine Position als Stabstelle/Teamleiter in Frage kommen (Bachelor: 70 % und Master: 73 %). Eine Sachbearbeiterfunktion wird bei Bachelor-Absolventen (65 %) etwas häufiger in Betracht gezogen als bei Master-Absolventen (44 %), wohingegen sich lediglich 33 Prozent Bachelor in Führungspositionen vorstellen könnten im Unterschied zu Master (54 %).
- Aus der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) wird deutlich, dass sowohl Positionen auf dem Niveau von Aufstiegsfortbildungen (gefragt wurde explizit nach der Meister-Position) als auch die Position des Geschäftsführers/Betriebsleiters für beide Absolvententypen kaum in Betracht kommen. Assistenten-Stellen kommen für beide Abschlüsse für etwa die Hälfte der Befragten in Frage. Beim Teamleiter (Bachelor: ca. 17 % im Vergleich zu Master: ca. 35 %) und beim Abteilungsleiter (Bachelor: ca. 12 % im Vergleich zu Master: ca. 22 %) gibt es schon gravierende Unterschiede. Die Kategorie Sachbearbeiter – für Bachelor-Absolventen sahen immerhin 40 Prozent der Befragten sie als mögliche Einstiegsposition – wurde in Bezug auf die Master-Absolventen gar nicht erst erhoben.
- Auch die Studie der VDI und des Fraunhofer IAO von 2004 erlaubt einen Vergleich der Einstiegspositionen zwischen Bachelor und Master. Gefragt wurde sowohl danach, wie bereits eingestellte Absolventen eingestuft wurden als auch, für welche Positionen Bachelor- im Vergleich zu Master-Absolventen zukünftig in Frage kommen: Gruppen-/Teamleitung (Bachelor: 22 % im Vergleich zu Master: 40 %), Projektleitung (Bachelor: 35 % im Vergleich zu Master: 54 %), Sachbearbeitung (Bachelor: 63 % im Vergleich zu Master: 31 %),

---

<sup>10</sup> Siehe besonders deutlich die sehr stark abweichenden Werte bezüglich der Einstiegsposition „Teamleiter“ in den Studien der DIHK von 2002 und der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB von 2004.

Trainee/Führungskräftenachwuchsprogramm (Bachelor: 56 % im Vergleich zu Master: 66 %). Gefragt wurde zudem nach den Unternehmensbereichen, allerdings ausschließlich für bereits beschäftigte Absolventen: In folgenden Bereichen werden etwa gleich viele Bachelor wie Master beschäftigt: Vertrieb/Marketing, Produktion, Materialwirtschaft/Logistik/Einkauf. In den Bereichen Konstruktion, Technischer Kundendienst/Service, Wartung/Instandhaltung werden wesentlich häufiger Bachelor als Master eingesetzt. In der Forschung und Entwicklung hingegen sind Bachelor kaum vertreten.

- Die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (Konegen-Grenier 2004) sticht insofern aus allen anderen Studien heraus, als hier nicht konkrete Einstiegspositionen, sondern Einstiegslevels abgefragt wurden. Unternehmen würden Bachelor-Absolventen demnach wie folgt einstufen: auf dem Level von Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (38 %), auf dem Level von Hochschulabsolventen – es wurde jedoch nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen unterschieden – (30 %), auf dem Level von Absolventen einer beruflichen Ausbildung (7 %). 37 Prozent antworteten, dass die Einstufung einzelfallbezogen geschehe. Als ein weiteres Ergebnis der Studie wurde festgehalten, dass die Einstufung auf Hochschullevel mit der Größe des Unternehmens, dem Akademikeranteil und der Erfahrung mit den neuen Abschlüssen deutlich ansteige.
- Eine etwas andere Herangehensweise wurde auch in der Studie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Sperling 2008) gewählt, indem mögliche Einstiegswege für Bachelor-Absolventen erfragt wurden: gut bzw. sehr gut vorstellbar sind: ein Praktikum (88 %), Einstiegsprogramme (72 %), befristeter Direkteinstieg (88 %), unbefristeter Direkteinstieg (70 %), freie Mitarbeit (38 %) sowie Projekt-/Werkvertrag (50 %).

#### *Einstiegsgehalt*

Auch bezüglich des Einstiegsgehalts variierten die Studien in ihrer Fragestellung deutlich. In manchen Studien wurden die Unternehmen gebeten, ein vorstellbares monatliches Bruttogehalt zu benennen, in anderen wurde nach gleicher oder unterschiedlicher Entlohnung zwischen unterschiedlichen Akademikergruppen gefragt.

- Zur ersten Kategorie zählen die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 1999 (List 2000) und die Studie des DIHK aus dem Jahr 2002. In Ersterer erfolgten die häufigsten Nennungen bezüglich eines Gehalts von 4001 bis 5000 DM für Bachelor-Absolventen (42 %) und 5001 bis 6000 DM für Master-Absolventen (35 %). In Letzterer gab die Mehrheit der Befragten ein Gehalt von 2000 bis 2500 Euro für Bachelor-Absolventen (49 %) und 2500 bis 3000 Euro für Master-Absolventen (44 %) an.
- In der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB wird die Schlussfolgerung gezogen, dass das Einstiegsgehalt von Bachelor-Absolventen in etwa auf dem

Niveau von jenem der Fachhochschulabsolventen und das Einstiegsgehalt von Master-Absolventen in etwa auf dem Niveau von jenem der Universitätsabsolventen liegt.

- Laut der Studie der VDI nachrichten und des Fraunhofer IAO (2004) würden 25 Prozent der Befragten Bachelor-Absolventen gleich entlohnen wie Diplom-Ingenieure von Fachhochschulen. Elf Prozent gaben an, Bachelor-Absolventen würden ein geringeres Gehalt als Diplom-Ingenieure von Fachhochschulen erhalten. Für die Mehrheit der Befragten entscheidet sich die Frage der Entlohnung nach Position und Funktion und für 25 Prozent nach individuellen Merkmalen.<sup>11</sup>
- In der Studie der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. (Geighardt 2009) wurden die Unternehmen, die bereits Bachelor-Absolventen beschäftigen, gefragt, ob sich das durchschnittliche Einstiegsgehalt von Bachelor-Absolventen und von Absolventen mit Diplom unterscheidet. Es wurde jedoch nicht zwischen dem Universitäts- und Fachhochschuldiplom unterschieden. 48 Prozent der Befragten antworteten, dass es keine Unterschiede gebe. 45 Prozent der Befragten gaben an, dass das Einstiegsgehalt der Bachelor-Absolventen etwas geringer sei (weniger als 20 %) und eine Minderheit (7 %) gab ein deutliches Gefälle von mehr als 20 Prozent an.

#### *Karrieremöglichkeiten*

Die Einschätzungen bezüglich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Bachelor-Absolventen fielen sehr ähnlich aus: Mehrheitlich wurde geantwortet, dass auch mit einem Bachelor-Abschluss Karrieren bis in die obersten Führungsetagen möglich seien.

- Während in der Studie der IHK Berlin, HWK Berlin und UVB (2004) bei den Einstiegspositionen deutlich häufiger Master-Absolventen genannt wurden, wenn es um Führungsfunktionen ging, gibt es in Bezug auf so genannte Zielpositionen kaum mehr Unterschiede: sowohl als Abteilungsleiter (Bachelor: etwa 50 % im Vergleich zu Master: etwa 55 %), als auch als Teamleiter (Bachelor: etwa 32 % im Vergleich zu Master: ca. 28 %) kommen sowohl Bachelor als auch Master beinahe gleichermaßen in Frage. Kleine Unterschiede gibt es lediglich bei der Position des Geschäftsführers/Betriebsleiters (Bachelor: ca. 25 % im Vergleich zu Master: ca. 36 %).
- Die Frage, ob Bachelor gleiche Chancen auf eine Führungsposition hätten wie traditionelle Absolventen, beantworteten im Rahmen der Studie des Instituts

---

<sup>11</sup> Aus der Fragestellung geht nicht eindeutig hervor, ob es sich um bereits praktizierte oder um geplante Entgeltstrukturen handelt. Zudem ist auch nicht eindeutig klar, ob es sich um Einstiegsgehälter handelt. Die Frage lautete: „Wie gruppieren Sie Bachelor-Absolventen in Ihr Vergütungssystem ein?“

- der deutschen Wirtschaft (Konegen-Grenier 2004) zwei Drittel der Befragten positiv. Größere Unternehmen und Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit den neuen Absolventen hatten, haben im Durchschnitt in höherem Maße zustimmend geantwortet. Die Unternehmen, die nicht die gleichen Chancen einräumen würden, wurden danach gefragt, an welche Bedingungen sie vergleichbare Karrieren für Bachelor und traditionelle Absolventen knüpfen würden: Erstere müssten sich länger bewähren, befanden 59 Prozent der Befragten, einen weiteren Hochschulabschluss erwerben, wurde von 51 Prozent der Befragten als Voraussetzung angegeben und 14 Prozent würden vergleichbare Karrierechancen von einem Zertifikat der internen Weiterbildung abhängig machen.
- Auch in der Studie der VDI Nachrichten und des Fraunhofer IAO von 2004 wurde der Aspekt der längerfristigen Karrierechancen angesprochen. Gefragt wurde allgemein, ob Bachelor-Absolventen nach Ansicht der Befragten die gleichen Karrierechancen wie Diplom-Ingenieure hätten (allerdings wurde nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschul-Diplom differenziert): Die meisten Befragten antworteten, dass dies noch nicht abzusehen sei (43 %), 30 Prozent waren der Ansicht, dass dies individuell beurteilt werden müsse, 13 Prozent sahen sie auch für Führungspositionen geeignet, und zehn Prozent waren der Ansicht, dass für gleiche Entwicklungschancen eine weitere Fortbildung nötig sei. Eine kategorische Absage erteilten lediglich drei Prozent. Eine weitere Frage zu dem Themenkomplex lautete, ob der Master-Abschluss für Führungspositionen auf jeden Fall notwendig sei: 48 Prozent der Befragten antworteten, Fachkarrieren seien immer möglich, für 32 Prozent hat der Master-Abschluss den gleichen Stellenwert wie andere Weiterbildungen und lediglich acht Prozent waren der Ansicht, dass ohne Master-Abschluss keine Führungskarriere möglich sei.
  - In der Studie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Sperling 2008) beantworteten 50 Prozent der Befragten die Frage nach gleichen Chancen auf Führungspositionen für Bachelor-Absolventen (im Vergleich zu bisherigen Hochschulabsolventen) positiv und 30 Prozent negativ.
  - In der Studie der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. (Geighardt 2009) wurde gefragt, ob sich Bachelor-Absolventen eher für eine Fach- oder Führungslaufbahn eignen würden. 71 Prozent der Befragten meinten sowohl als auch, 26 Prozent sahen eher die Fachlaufbahn und drei Prozent eher die Führungslaufbahn als geeignet. Zwei Drittel der Unternehmen, die bereits Bachelor beschäftigen, äußerten sich auch dazu, ob sie bereit seien, den Erwerb eines Master-Abschlusses zu unterstützen (Mehrfachnennungen möglich): 21 Prozent bieten keinerlei Unterstützung an, 37 Prozent bieten ihren Mitarbeitern an, in Teilzeit berufsbegleitend zu studieren, 16 Prozent bieten eine Rückkehroption nach einem Vollzeitstudium an, 53 Prozent beteiligen sich an den Kosten für das Studium und 16 Prozent bieten andere unterstützende Maßnahmen.

### 1.3.2 Absolventenbefragungen

Die erste große schriftliche Befragung von Bachelor-Absolventen in Deutschland wurde im Frühjahr 2004 durchgeführt (Minks und Briedis 2005; siehe dazu auch Rehburg 2006, S. 133-141). Es handelt sich um eine Befragung aller (ca. 4.000) Personen, die in den Jahren 2002 und 2003 einen Bachelor an einer deutschen Hochschule abgeschlossen haben. Davon beteiligten sich etwa 1.600 Personen an der Befragung. Parallel dazu erfolgte eine Vergleichsbefragung von Absolventen ausgewählter Fachrichtungen mit einem traditionellen Abschluss.

Neun Monate nach Studienabschluss befanden sich mehr als drei Viertel der Universitäts- und knapp 60 Prozent der Fachhochschul-Bachelor in einem weiteren Studium, größtenteils in einem Master-Studium. Für die meisten von ihnen stand der Entschluss für ein weiterführendes Studium schon lange fest, und mehr als 90 Prozent versprachen sich von einem weiteren Studium die Verbesserung der beruflichen Chancen. In Bezug auf die einzelnen Fachrichtungen waren es hauptsächlich die Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in der Informatik (ca. 71 %) sowie die Bachelor-Absolventen von Universitäten im Ingenieurwesen (ca. 85 %), den Naturwissenschaften (ca. 85 %) und den Agrar-/Forst- und Ernährungswissenschaften (ca. 95 %) mit hohen Übergangsquoten in ein weiteres Studium. Geringe Übergangsquoten gab es bei den Fachhochschul-Bachelor im Ingenieurwesen (ca. 51 %) und den gesundheitswissenschaftlichen Fächern (ca. 11 %). Im Mittelfeld lagen die Bachelor-Absolventen der Wirtschaftswissenschaften von beiden Hochschultypen, der Geistes- sowie der Sozial- und Politikwissenschaften.

Bezüglich der Erwerbstätigkeit wurden nur jene Bachelor-Absolventen betrachtet, die nicht parallel dazu auch noch ein weiteres Studium aufgenommen hatten, die so genannten regulär Erwerbstätigen. Gut ein Drittel der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen und 13 Prozent der Bachelor-Absolventen von Universitäten nahmen nach einem Dreivierteljahr eine reguläre Erwerbstätigkeit auf. Praktika wurden in der Phase unmittelbar nach Studienabschluss von deutlich mehr Universitäts-Bachelor als von Fachhochschul-Bachelor absolviert, im Verlauf der ersten Monate sind die Werte jedoch auch für die Universitäts-Bachelor stark zurückgegangen. Die Arbeitslosigkeit nach neun Monaten lag für alle Gruppen bei weniger als zwei Prozent. Der Anteil der Personen, die nach neun Monaten noch Übergangsjobs ausübten, war in etwa auf gleichem Niveau (berücksichtigt sind jedoch nicht die Personen, die parallel dazu noch weiterstudiert und somit zur Finanzierung des Studiums gejobbt haben: Der Anteil bei diesen Personen ist wesentlich höher). Die Stellensuche verlief für beide Gruppen weitgehend ähnlich, verglichen mit traditionellen Absolventen: Die am häufigsten genannten Probleme waren auch hier ein zu geringes Stellenangebot sowie der Wunsch der Unternehmen nach Praxiserfahrung. Die Unbekanntheit des Abschlusses stellte für fast die Hälfte der Befragten ein weiteres Problem dar. Als Schwierigkeiten in der Berufsstartphase wurden am häufigsten genannt: kaum Möglichkeiten, berufliche Vor-

stellungen durchzusetzen (32 % der Universitäts-Bachelor und 24 % der Fachhochschul-Bachelor), Gefühl der Unterforderung (32 % der Universitäts-Bachelor und 22 % der Fachhochschul-Bachelor), zu geringe Zuständigkeiten (26 % der Universitäts-Bachelor und 19 % der Fachhochschul-Bachelor).

Die Mehrheit der Personen, die eine Stelle gefunden haben, wird adäquat beschäftigt (volladäquat oder positions- und niveauadäquat).<sup>12</sup> Der Anteil der inadäquat Beschäftigten ist besonders groß in den Gesundheitswissenschaften (56 %). Als Begründung führen die Autoren der Studie an, dass es sich hierbei um eine Sondergruppe handele, da diese Absolventen größtenteils davor eine einschlägige Berufsausbildung absolviert haben und das Bachelor-Studium vermutlich als Option zur Höherqualifizierung genutzt haben, was jedoch offensichtlich nicht gelungen ist. Höhere Anteile inadäquater Beschäftigung gibt es darüber hinaus nur noch bei der aggregierten Gruppe der Sozial-, Geisteswissenschaften, Psychologie und Pädagogik an Universitäten.

Erhoben wurde zudem das durchschnittliche Brutto-Jahreseinkommen von regulär erwerbstätigen Bachelor- und Diplom-/Magister-Absolventen in der ersten Stelle.

- Die Fachhochschul-Bachelor der aggregierten Gruppe Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften verdienen im Durchschnitt etwa sechs Prozent weniger als traditionelle Absolventen der gleichen Fachrichtungen.
- Die universitären Bachelor der aggregierten Gruppe Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften verdienen im Durchschnitt etwa 18 Prozent weniger als traditionelle Absolventen der gleichen Fachrichtungen.
- Die Fachhochschul-Bachelor der aggregierten Gruppe Ingenieurwissenschaften, Informatik und Wirtschaftswissenschaften verdienen im Durchschnitt etwa neun Prozent mehr als die universitären Bachelor der gleichen Fachrichtungen.

Eine weitere HIS-Absolventenbefragung erfolgte 2005 (Briedis 2006). In einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Hochschulabsolventen wurde der Prüfungsjahrgang 2005 zu Studienverlauf und Berufseinmündung befragt. Es handelt sich dabei um die fünfte Befragung gleichen Typus, die seit 1990 durchgeführt werden (Längsschnittbefragungen in vierteljährlichem Turnus). Es ist zugleich der erste Jahrgang, für den die neuen Abschlüsse, insbesondere die Bachelor-Abschlüsse, berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse sind jedoch für die Bachelor-Abschlüsse weniger detailliert aufbereitet als in der obigen Untersuchung, so dass im Folgenden lediglich die wichtigsten Entwicklungen genannt werden:

---

12 In der Befragung wurden folgende Typen unterschieden: volladäquat Beschäftigte (Personen, die ihre Tätigkeit hinsichtlich aller Merkmale als adäquat bezeichnen); positions- und niveauadäquat (Personen, die hohe Werte hinsichtlich Position und Niveau aber niedrigere Werte hinsichtlich der fachlichen Nähe angeben), fachadäquat Beschäftigte (Personen, die lediglich eine große fachliche Nähe der Tätigkeit zum Studium sehen, allerdings nicht positions- und niveauadäquat beschäftigt sind) und inadäquat Beschäftigte (Personen, die alle Adäquanzmerkmale als niedrig bewerten).

- Im Vergleich zu obiger Untersuchung ist die Weiterstudierenden-Quote bei den Fachhochschulabsolventen leicht gesunken, bei Universitätsabsolventen hingegen auf etwa gleichem Niveau geblieben.
- Bei der detaillierten Darstellung des Verlaufs der Tätigkeiten der Bachelor-Absolventen in den ersten zwölf Monaten nach Studienabschluss nach Fachrichtungen und Abschlussarten (ebd., S. 140) zeigt sich, dass insbesondere Bachelor-Absolventen der Wirtschaftswissenschaften von Fachhochschulen eine niedrige Weiterstudierenden-Quote von nur knapp 30 Prozent aufweisen. In der Elektrotechnik und im Maschinenbau sowie in der Informatik an Fachhochschulen befindet sich hingegen die Mehrheit in einer weiteren akademischen Qualifizierung (Erstere ca. 60 % und Letztere ca. 55 %).
- An anderer Stelle wurde nach aufgenommener bzw. beabsichtigter weiterer akademischer Qualifizierung gefragt (ebd., S. 86). An Fachhochschulen sind es die Bachelor-Absolventen der Wirtschaftswissenschaften (64 %) und der Informatik (68 %), die am seltensten weiterstudieren oder beabsichtigen, dies zu tun. Höhere Werte weisen die Bachelor-Absolventen der Elektrotechnik und des Maschinenbaus an Fachhochschulen auf (76 %). An Universitäten liegen die diesbezüglichen Werte in allen Fachrichtungen höher.

Im Folgenden wird noch auf die zentralen Befunde zweier regionaler Studien hingewiesen: An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg fand im Jahr 2007 eine erste Befragung der Bachelor-Absolventen dreier Jahrgänge (Sommersemester 2004 bis Wintersemester 2006/2007) in drei Fachrichtungen statt: Bildungsplanung, Instructional Design, Sportwissenschaft und FrancoMedia (Bischof u. a. 2009). Diese drei Studiengänge wurden ausgewählt, weil mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden konnte, für eine fachspezifische Auswertung ausreichend hohe Fallzahlen zu erreichen. 125 Absolventen wurden von der amtlichen Statistik in den drei Studiengängen ausgewiesen, 94 Personen waren postalisch erreichbar und von diesen haben sich 64 an der Befragung beteiligt. Die dargestellten Ergebnisse werden als weitgehend repräsentativ für die Absolventen der untersuchten Studiengänge betrachtet. Ziele der Befragung waren: Retrospektive Bewertung des Studiums, Weiterbildungsbedarf, Erfassung des Arbeitserfolgs. Für Letzteres wurden fünf Indikatoren verwendet: Berufstätigkeit, Stellensuche, Art des Arbeitsverhältnisses, Wirtschaftsbereich, Einkommen.

- In der Sportwissenschaft war zum Befragungszeitpunkt etwa die Hälfte der Befragten berufstätig; die andere Hälfte studierte weiter. In Bildungsplanung bzw. Instructional Design studierten etwa zwei Drittel der Absolventen weiter und 29 Prozent wurden berufstätig. Knapp ein Drittel der Befragten im Studiengang FrancoMedia wurden berufstätig und etwas mehr als zwei Drittel studierten weiter. Aufgrund der geringen Anzahl der Berufstätigen wurden für den Studiengang FrancoMedia keine weiteren Auswertungen vorgenommen. Die Weiterstudierendenquote ist somit etwas geringer als in den beiden HIS-

- Studien (dieser Vergleich ist jedoch sehr problematisch, da im Rahmen dieser Studie lediglich drei Studiengänge an einer Hochschule betrachtet wurden).
- Im Mittel dauerte die Stellensuche etwa vier Monate (bei den Absolventen der Sportwissenschaft). Diese Suchdauer kann für Hochschulabsolventen im Allgemeinen als relativ normal angesehen werden. Als erfolgreichste Strategien der Stellensuche wurden die Initiativbewerbung (Sportwissenschaft) und Stellensuche über das Internet (Bildungsplanung/Instructional Design) genannt. Etwa ein Viertel bis die Hälfte der Personen berichtete von Schwierigkeiten bei der Stellensuche: Dies schien jedoch überwiegend daran zu liegen, dass Personen mit Berufserfahrung oder mit einem anderen Schwerpunkt gesucht wurden, Probleme also, die für traditionelle Absolventen gleichermaßen zutreffen. Nur in einer Minderheit der Fälle war es der Studienabschluss, der Schwierigkeiten bereitet hat. Ausschlaggebend für die Einstellung waren Faktoren, die auch für traditionelle Absolventen gleichermaßen gelten: Praxiserfahrung durch Praktika/Jobs, Persönlichkeit, Fachkenntnisse und gutes Auftreten im Bewerbungsverfahren.
  - Das Einkommen streut relativ stark, in der Sportwissenschaft beispielsweise zwischen weniger als 250 Euro und 2.500 bis 3.000 Euro im Monat. Es ist zu vermuten, dass im Rahmen dieser Studie auch Personen berücksichtigt wurden, die nicht im Sinne der HIS-Studie als regulär Erwerbstätige betrachtet werden können, weswegen die Ergebnisse schwer vergleichbar sind.

Eine weitere Absolventenbefragung, die speziell den Werdegang von Bachelor-Absolventen bzw. ihre rückblickende Einschätzung des Studiums untersucht hat, fand an der Universität Konstanz statt (Auspurg u. a. 2009). Befragt wurde im Jahr 2009 der letzte Jahrgang (Abschlüsse im Wintersemester 2007/2008 oder Sommersemester 2008). Bereits zwei weitere Absolventenjahrgänge wurden mit einem ähnlichen Instrument befragt.

Für diese ersten beiden Jahrgänge wurde eine Weiterstudierenden-Quote von etwa 75 Prozent ermittelt. Für den letzten Jahrgang gaben 72 Prozent an, bereits ein weiteres Studium aufgenommen zu haben und 15 Prozent studieren zwar noch nicht weiter, beabsichtigen aber, dies zu tun. Die Bachelor-Absolventen des letzten befragten Jahrgangs haben größtenteils geisteswissenschaftliche Fächer studiert (60 %), gefolgt von rechts-, wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Fächern (23 %). Die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion ist klein und beinhaltet lediglich Biological Sciences (17 %). Daher gilt auch für diese Studie, dass ein Vergleich mit der in der HIS-Studie (Briedis 2006) ausgewiesenen Übergangsquoten, die auf einer repräsentativen Stichprobe aller Hochschulabsolventen basieren, problematisch ist. Allerdings weisen die Autoren der Konstanzer Studie (Auspurg u.a. 2009) darauf hin, dass in der HIS-Studie für vergleichbare Studiengänge ähnlich hohe Weiterstudierendenquoten ermittelt wurden. Am höchsten lag die Übergangsquote in ein weiteres Studium auch bei der Konstanzer Studie in

den Naturwissenschaften (Biological Sciences: 94 %), gefolgt von Politik und Verwaltung (84 %). Etwas seltener studieren Absolventen der Deutschen Literatur (62 %), des Faches Literatur-Kunst-Medien (50 %), der Soziologie (67 %) und der Sprachwissenschaft (58 %) weiter. Ähnlich wie in der HIS-Befragung stand auch bei den Bachelor-Absolventen der Konstanzer Universität der Wunsch an vorderster Stelle (79 %), mit dem weiteren Studium die Berufschancen zu verbessern.

Bezüglich des Verbleibs des geringen Anteils von Personen, für die ein Weiterstudium nicht in Frage kommt (12 %), wurde Folgendes berichtet: Mehr als ein Drittel hat nach dem Bachelor-Abschluss zunächst ein Praktikum absolviert. Zum Befragungszeitpunkt war der Großteil erwerbstätig, jeder Fünfte war jedoch noch auf Stellensuche. Knapp die Hälfte der Erwerbstätigen war vorher schon bei ihrem Arbeitgeber beschäftigt gewesen. Die wöchentliche Arbeitszeit sowie der Verdienst weisen eine große Spannweite auf, sodass auch hier davon ausgegangen werden muss, dass etliche Befragte nicht als „regulär Erwerbstätige“ betrachtet werden können.

Eine aus der Logik der oben dargestellten Studien herausragende Untersuchung bildet eine international vergleichende Analyse über die Zusammenhänge von Studium und Beruf bei Absolventen, die die Hochschule besuchten, bevor Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses umgesetzt wurden (vgl. Schomburg und Teichler 2007). Für die Analyse wurden Daten aus der CHEERS-Studie<sup>13</sup>, in der rund 40.000 Hochschulabsolventen des Studienjahrgangs 1994/95 aus elf europäischen Ländern etwa vier Jahre nach Studienabschluss befragt wurden, und der REFLEX-Studie<sup>14</sup>, in der europaweit über 30.000 Absolventen des Studienjahrs 1999/2000 etwa fünf Jahre nach Studienabschluss befragt wurden, verwendet.

Diese Analyse lässt eindeutig den Schluss zu, dass die Absolventen, deren Studiengänge nicht an starker Berufsnützlichkeits ausgerichtet waren, in der Vergangenheit keineswegs deutlich höhere Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf hatten, sich eher als adäquat eingesetzt sahen und sogar häufiger einen großen Sachbezug von Studium und beruflicher Tätigkeit sahen als die Absolventen anderer Studiengänge. Auf der Basis dieser Befunde scheint es eher unwahrscheinlich, dass die neuen universitären Bachelor mit großen Problemen der Akzeptanz durch das Beschäftigungssystem rechnen müssen.

---

13 CHEERS = Careers after Higher Education: a European Research Study. Im Rahmen dieser Studie wurden mit Unterstützung durch die Europäische Kommission 40.000 Hochschulabsolventen aus elf europäischen Ländern und Japan befragt. Die Studie wurde vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) koordiniert.

14 REFLEX = The Flexible Professional in the Knowledge Society, eine ebenfalls von der Europäischen Kommission geförderte Studie. Das Projekt wurde von Rolf van der Velden (ROA, Niederlande) koordiniert.

## 1.4 Methodische Anlage und Durchführung der KOAB-Absolventenbefragung 2009

### 1.4.1 Überblick zur Anlage der Befragung

Im Wintersemester 2008/09 wurde bundesweit an 48 Hochschulen eine Absolventenbefragung im Rahmen des Kooperationsprojekts „Studienbedingungen und Berufserfolg – Kooperation deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung von Absolventenstudien“ durchgeführt. Ziel des Kooperationsprojekts war die bundesweite Abstimmung bei der Implementierung regelmäßiger Absolventenbefragungen, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Die Absolventenbefragungen dienten dazu, Informationen über verschiedene Aspekte von Studium und Beruf zu erlangen. Die Hauptfragen waren:

- In welchen Berufs- und Tätigkeitsfeldern werden die Absolventinnen und Absolventen tätig?
- Wie gestaltet sich der Übergang vom Studium in den Beruf?
- Welche Arbeitsbedingungen haben heutige Absolventinnen und Absolventen?
- Passt die berufliche Tätigkeit zu den Studieninhalten?
- Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen den Kompetenzerwerb durch das Studium und deren Nutzen im Berufsleben?
- Wie bewerten die Absolventinnen und Absolventen ihr Studium in der Retrospektive?

Die Befragung wurde als Vollerhebung durchgeführt: Es wurde keine Stichprobe gezogen, sondern alle Absolventinnen und Absolventen wurden befragt. An einigen Hochschulen haben sich jedoch nicht alle Fächer bzw. Fachbereiche beteiligt.

#### *Wer wurde befragt?*

Befragt wurden alle Absolventinnen und Absolventen, die im Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007 einen Abschluss an den am Kooperationsprojekt teilnehmenden Hochschulen gemacht hatten (Abschlussjahrgang 2007). Dies beinhaltete bei vielen Hochschulen auch abgeschlossene Promotionen und Lehramtsstudiengänge. Drei Hochschulen befragten mehr als einen Abschlussjahrgang, bei einigen Hochschulen wurden einige Fächer bzw. Fachbereiche oder Abschlussarten (wie z.B. Promotion) nicht in die Befragung einbezogen.

## Übersicht 2: Themen, Anlage und Durchführung der KOAB-Absolventenbefragung 2009

Zentrale Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbleib nach Studienabschluss</li> <li>• Beschäftigungssuche</li> <li>• Beschäftigungsbedingungen</li> <li>• Berufserfolg</li> <li>• Berufliche Tätigkeit und Kompetenzen</li> <li>• Retrospektive Bewertung des Studiums</li> <li>• Individuelle Studienvoraussetzungen</li> </ul>
Methode	Schriftliche Befragung (Online- und Papierversion); postalische Einladung zur Befragungsteilnahme und drei Erinnerungen.
Zeitraum der Feldphase	Wintersemester 2008/09 (14.10.2008 - 29.01.2009)
Grundgesamtheit	Ca. 90.000 Absolventinnen und Absolventen von 48 Hochschulen, davon ca. 85.000 mit Studienabschluss im Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007
Adressqualität	Ca. 12.000 fehlende oder nachweislich unzustellbare Adressen, davon ca. 11.000 von Absolventen des Jahrgangs 2007 (ca. 13 % der Grundgesamtheit),
Rücklauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 37.600 Befragte bundesweit, davon ca. 36.000 aus dem Abschlussjahrgang 2007</li> <li>• Rücklaufquote (bezogen auf die erreichten Personen) im Durchschnitt der beteiligten Hochschulen: 50%</li> <li>• Rücklaufquote bezogen auf die Anzahl der (erreichten) Absolventen bundesweit: 49 %</li> </ul>

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes haben von den bundesweit ca. 280.000 Absolventen des Jahrgangs 2007 ca. 99.000 Absolventen (35%) ihr Studium an den am Kooperationsprojekt beteiligten Hochschulen abgeschlossen. Dabei wurden etwa die Hälfte (47%) der Universitätsabschlüsse an den Universitäten erlangt, die sich am Kooperationsprojekt beteiligt haben (vgl. Tabelle 2).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Zu den folgenden Informationen zum Rücklauf vgl. Heidemann 2010.

**Tabelle 1: Grundgesamtheit und Rücklauf der Absolventenbefragungen 2009**  
(Anzahl und Prozent)

	Anzahl	Prozent
a Grundgesamtheit (Zielpopulation) der Befragung	89.733	100
b – Verfügbare Adressen	87.545	
c – Fehlende Adressen	2.188	
d Gültige Adressen	77.520	86
e Ungültige Adressen (Anschreiben waren unzustellbar)	10.025	14
f Rücklauf (Brutto) <sup>1</sup>	37.627	
g Brutto-Rücklaufquote bezogen auf die Grundgesamtheit der Absolventinnen und Absolventen		42
h Brutto-Rücklaufquote der teilnehmenden Hochschulen		45
i Netto-Rücklaufquote bezogen auf die postalisch erreichten Absolventinnen und Absolventen <sup>2</sup>		49
j Netto-Rücklaufquote der teilnehmenden Hochschulen		50

1) brutto: Auswertbare Fälle bezogen auf die gemeldete Zielpopulation, insgesamt 89.733 Absolventen, davon waren 84.764 aus dem Jahrgang 2007 und 4.969 Absolventen stammten aus vorherigen Jahrgängen, die an drei Universitäten mit befragt wurden.

2) netto: Auswertbare Fälle bezogen auf die wahrscheinlich mit einem Kontakt erreichten Personen, insgesamt 77.520 Absolventinnen und Absolventen, davon 73.927 aus dem Jahrgang 2007.

Quelle: Heidemann 2010

Obwohl nur 13 Prozent der bundesweiten Fachhochschulabschlüsse an den Hochschulen erworben wurden, die sich am Kooperationsprojekt beteiligt haben, werden die bundesweiten Anteile von Bachelor-, Master- und Diplom-Abschlüssen an Fachhochschulen durch die am Kooperationsprojekt beteiligten Hochschulen ebenfalls gut abgebildet. Die Bachelor-Abschlüsse sind bei den am Kooperationsprojekt beteiligten Fachhochschulen etwas häufiger vertreten als im Bundesdurchschnitt. Insgesamt sind die Abweichungen jedoch gering. Vier von fünf Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen erreichten einen Diplom-Abschluss. Insgesamt sind Fachhochschulen unter den am Kooperationsprojekt beteiligten Hochschulen unterrepräsentiert. Es sind auch keine Hochschulen aus Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen vertreten (in diesen Bundesländern wurden zeitgleich landesweite Absolventenstudien durchgeführt).

#### *Rücklauf und Datenbasis*

Insgesamt haben sich etwa 37.000 Absolventen an der Befragung beteiligt. Bezogen auf die Grundgesamtheit der Befragung (89.733) ist das eine Brutto-Rücklaufquote von 42 Prozent. Die Netto-Rücklaufquote, bezogen auf die postalisch erreichten Absolventinnen und Absolventen (77.520), beträgt 49 Prozent und

die Netto-Rücklaufquote, bezogen auf die teilnehmenden Hochschulen, 50 Prozent. Die Rücklaufquote ist damit erfreulich hoch. Bezogen auf die erreichten Absolventinnen und Absolventen konnten 12 der 48 beteiligten Hochschulen eine Rücklaufquote von mehr als 55 Prozent erreichen; 33 Hochschulen haben eine Rücklaufquote von mindestens 45 Prozent realisiert; zehn Hochschulen haben einen Rücklauf von mindestens 45 Prozent erreicht und bei lediglich fünf Hochschulen lag der Rücklauf unter 40 Prozent.

Da sich an Absolventenbefragungen nicht alle zur Teilnahme eingeladenen Absolventen beteiligen, stellt sich die Frage, inwieweit die Teilnehmenden die Gesamtheit der Eingeladenen repräsentieren. Dabei gilt für Vollerhebungen: Je höher die Rücklaufquote desto geringer ist der Anteil der „Unbekannten“, deren Merkmale durch die Befragten „repräsentiert“ werden. Der Grad der Repräsentativität der Befragten für die Grundgesamtheit lässt sich in Absolventenbefragungen prinzipiell nur näherungsweise bestimmen. Im Allgemeinen sind nur wenige Merkmale wie Geschlecht, Studienfachrichtung, Art der Hochschule und Abschlussart in der Hochschulstatistik enthalten, die zum Vergleich mit den Befragungsdaten herangezogen werden können. In die KOAB-Absolventenbefragung 2009 waren Hochschulen aus Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen nicht einbezogen, da in diesen Bundesländern eigene „Landesabsolventenstudien“ durchgeführt wurden. Aus der KOAB-Absolventenbefragung lassen sich daher keine Ergebnisse für diese Bundesländer direkt gewinnen. Damit ist die Repräsentativität für die Absolventen des Jahrgangs 2007 von Hochschulen in Deutschland insgesamt nicht generell in Frage gestellt. Nur wenn anzunehmen wäre, dass die Absolventen der Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen in jeder Hinsicht vollständig andere Studienbedingungen und Arbeitsmarktchancen hätten, könnte man die Repräsentativität der KOAB-Ergebnisse in Zweifel ziehen. Im Folgenden prüfen wir daher die Übereinstimmung der KOAB-Ergebnisse mit Merkmalen der Absolventen insgesamt unter Einschluss der Absolventen der Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen.

Die Fächergruppenverteilung der am Kooperationsprojekt teilnehmenden Hochschulen entspricht weitgehend derjenigen der Gesamtheit der Hochschulen in Deutschland (vgl. Tabelle 2). Bei den *Fachhochschulabsolventen* sind Abschlüsse der Fachrichtungsgruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften unter den Befragten der KOAB-Absolventenbefragung im Vergleich zur Grundgesamtheit überrepräsentiert (+5 Prozentpunkte), während die Absolventen der Ingenieurwissenschaften etwas unterrepräsentiert (-4 Prozentpunkte) sind.<sup>16</sup> Die Abweichungen bei den übrigen Fachrichtungen sind minimal (+/- 1 Prozentpunkt). Bei den Absolventen mit *Universitätsabschluss* sind die Unterschiede in der Verteilung der

---

16 Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Absolventenbefragung der Fachhochschulabsolventen der Jahrgänge 2003 und 2006 aus Baden-Württemberg (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2009, S. 10).

Absolventen auf die Fachrichtungsgruppen zwischen der Grundgesamtheit in Deutschland insgesamt, den am Projekt beteiligten Hochschulen und den Befragten der KOAB-Studie noch geringer. Die Unterschiede betragen maximal drei Prozentpunkte. Bei den Absolventen mit Universitätsabschluss sind die Absolventen der Mathematik und Naturwissenschaften leicht überrepräsentiert (+3 Prozentpunkte)<sup>17</sup>, während die Mediziner etwas überrepräsentiert sind (-2 Prozentpunkte).

An den *Fachhochschulen* dominieren im Prüfungsjahrgang 2007 immer noch die Diplomabschlüsse: 84 Prozent der Abschlüsse waren Diplomabschlüsse; bei den Befragten der KOAB-Studie war dieser Anteil mit 86 Prozent etwas höher (vgl. Tabelle 3). Insgesamt 16 Prozent der Abschlüsse an Fachhochschulen entfielen auf die neuen Abschlussarten Bachelor (insgesamt 10 %, KOAB 10 %) und Master (insgesamt 6 %, KOAB 4 %). Insgesamt ist damit eine recht hohe Übereinstimmung der Fachhochschulabschlüsse zwischen der Grundgesamtheit und den KOAB-Befragten gegeben. Ähnliches lässt sich auch für die *universitären Abschlüsse* feststellen. Hier entfielen im Prüfungsjahrgang 2007 41 Prozent der Abschlüsse auf die Diplomabschlüsse (KOAB 44 %) und nur 14 Prozent auf die neuen Abschlüsse Bachelor (insgesamt 9 %, KOAB 11 %) und Master (insgesamt 5 %, KOAB 4 %).

Es lässt sich feststellen, dass unter den am Projekt beteiligten Hochschulen die Universitäten deutlich überrepräsentiert sind. Innerhalb der Hochschultypen sind allerdings keine großen Abweichungen hinsichtlich der Abschlussarten und der Studienfächer erkennbar.

Unter den Befragten der KOAB-Studie finden sich insgesamt fünf Prozent Ausländer, während in der Grundgesamtheit der Absolventen des Jahrgangs 2007 bundesweit ihr Anteil 10 Prozent beträgt. Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft sind demnach deutlich unterrepräsentiert.

Frauen sind um 4 Prozentpunkte in der KOAB-Studie 2009 überrepräsentiert, wobei auffällig ist, dass bei den meisten Abschlussarten die Differenz maximal 3 Prozentpunkte beträgt. Lediglich bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen sowie den Master-Absolventen von Fachhochschulen ist die Differenz größer und beträgt 6 Prozentpunkte.

Dagegen zeigen sich keine großen Unterschiede bei der Abschlussnote.

Der Vergleich der Befragungsteilnehmer mit der Grundgesamtheit an den teilnehmenden Hochschulen zeigt eine große Übereinstimmung der Verteilungen bei den geprüften Variablen. Die Ausnahme bildet der Anteil von Absolventen mit ausländischer Staatsbürgerschaft, diese wurden zu selten erreicht.

Absolventinnen und Absolventen mit Promotionsabschluss sind etwas unterrepräsentiert, weil sie an einigen Hochschulen nicht mit in die Befragung einbezo-

---

17 Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch bei einer Befragung im Rahmen des Bayerischen Absolventenpanels (vgl. Falk, Reimer und Sarceletti 2009, S. 26).

gen wurden. Insgesamt ist jedoch eine zufrieden stellende Übereinstimmung der Verteilungen festzustellen.

**Tabelle 2: Bestandene Prüfungen (Prüfungsjahrgang 2007) an Fachhochschulen und Universitäten und Beteiligung an der Absolventenbefragung nach Fachrichtungsgruppen (Prozent)**

	Bestandene Prüfungen in Deutschland insgesamt	Bestandene Prüfungen an den am Kooperations- projekt beteiligten Hochschulen	Beteili- gung an der Ab- solventen- befragung
<i>Fachhochschule</i>			
Sprach- und Kulturwissenschaften	3	0	0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	45	49	49
Mathematik, Naturwissenschaften	11	12	12
Humanmedizin, Gesundheitswissen.	2	2	2
Agrar-, Forst- und Ernährungswissen.	3	6	8
Ingenieurwissenschaften	31	27	25
Kunst, Kunstwissenschaften	4	4	4
Gesamt Fachhochschule	100	100	100
Anzahl	(88.473)	(11.455)	(5.411)
<i>Universität</i>			
Sprach- und Kulturwissenschaften	27	26	28
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	26	27	26
Mathematik, Naturwissenschaften	19	20	23
Humanmedizin, Gesundheitswiss.	11	11	8
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	4	3	3
Ingenieurwissenschaften	9	9	8
Kunst, Kunstwissenschaften	5	3	3
Sonstige	0	0	1
Gesamt Universität	100	100	100
Anzahl	(186.593)	(86.904)	(28.646)

Quelle: Statistisches Bundesamt: Unveröffentlichtes Manuskript. Prüfungsstatistik Wintersemester 2006/2007 und Sommersemester 2007.

Quelle: Heidemann 2010.

**Tabelle 3: Bestandene Prüfungen (Prüfungsjahrgang 2007) an Fachhochschulen und Universitäten und Beteiligung an der Absolventenbefragung nach Abschlussart (Prozent)**

	Bestandene Prüfungen Deutschland insgesamt	Bestandene Prüfungen in den am Kooperationsprojekt beteiligten Hochschulen	Beteiligung an der Absolventenstudie
<i>Fachhochschule</i>			
Bachelor	10	14	10
Master	6	7	4
Diplom	84	79	86
Gesamt Fachhochschule	100	100	100
Anzahl	(88.473)	(11.455)	(5.435)
<i>Universität</i>			
Bachelor	8	8	11
Master	5	4	4
Diplom	36	33	40
Magister	9	10	10
Lehramt	17	17	14
Staatsexamen ohne Lehramt	13	15	14
Promotion	13	14	6
Gesamt Universität	100	100	100
Anzahl	(186.593)	(86.904)	(28.526)

Quelle: Statistisches Bundesamt: Unveröffentlichtes Manuskript. Prüfungsstatistik Wintersemester 2006/2007 und Sommersemester 2007.

Quelle: Heidemann 2010.

## 2 Bachelor, Master und dann?

In welchem Maße Bachelor-Absolventen ihr Studium fortsetzen oder mit dem erworbenen Abschluss erwerbstätig werden, ist sicherlich eine Kernfrage der aktuellen Diskussion um die Auswirkungen der Einführung der neuen gestuften Studiengänge.

In den für die Hochschulen verbindlichen Strukturvorgaben zur Umstellung der traditionellen Studiengänge auf das Bachelor/Master-Modell von 2003 spricht sich die Kultusministerkonferenz (KMK) dafür aus, den Bachelor-Abschluss als Regelabschluss im deutschen Hochschulsystem zu etablieren (KMK 2003). In dieser

Forderung sind ihr, zum Teil mit Einschränkungen, auch die Arbeitgeberverbände gefolgt.

- In seinem Memorandum zur gestuften Studienstruktur von 2003 spricht sich auch der BDA dafür aus, dass der Bachelor-Abschluss der erste berufsbefähigende Regelabschluss sein soll sollte.
- Für die chemische Industrie allerdings plädieren die führenden Berufsorganisationen (BAVC u. a. 2004) dafür, dass lediglich die an Fachhochschulen angebotenen anwendungs- und praxisorientierten Bachelor-Studiengänge zu berufsbefähigenden Abschlüssen führen sollten. Für Bachelor-Studierende an Universitäten wird die Aufnahme eines Master-Studiums empfohlen.
- Auch der Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (2004) vertritt eine ähnliche Position, indem er sich dafür ausspricht, dass an Fachhochschulen der anwendungsorientierte Bachelor und an Universitäten der forschungsorientierte Master der Regelabschluss sein sollte.
- Speziell für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften) haben sich Arbeitgebervertreter 2008 zu den Bachelor-Abschlüssen bekannt und „attraktive Berufseinstiegs- und Karrierewege“ zugesagt (Afting u. a. 2008).

### 2.1 Weiterstudierenden-Quote der Bachelor-Absolventen

Eineinhalb Jahre nach Ende des Studiums sind von den Bachelor-Absolventen an Universitäten des Studienjahres 2006/07 (vgl. Tabelle 4):

- 20 Prozent ausschließlich erwerbstätig,
- zwei Prozent in einer beruflichen Ausbildung (Referendariat u. a.),
- 22 Prozent zugleich erwerbstätig und studierend,
- 51 Prozent ausschließlich studierend,
- drei Prozent beschäftigungssuchend („arbeitslos“). Weitere drei Prozent gaben an, sonstigen Tätigkeiten nachzugehen wie beispielsweise Familienarbeit.

Zum gleichen Zeitpunkt sind von den Bachelor-Absolventen an Fachhochschulen:

- 58 Prozent ausschließlich erwerbstätig,
- ein Prozent in einer beruflichen Ausbildung,
- 12 Prozent zugleich erwerbstätig und studierend,
- 22 Prozent ausschließlich studierend,
- vier Prozent beschäftigungssuchend („arbeitslos“). Weitere zwei Prozent gaben an, sonstigen Tätigkeiten nachzugehen wie beispielsweise Familienarbeit.

Die Weiterstudierenden-Quote der Bachelor-Absolventen (ausschließlich Studierende sowie zugleich Studierende und Berufstätige) beträgt also nach den Ergebnissen dieser Studie:

- 72 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten und
- 34 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.

**Tabelle 4: Weitere akademische Qualifizierung und Beschäftigungssituation (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses (Prozent)**

Erwerbstyp	Abschlussart*						Gesamt
	Fachhochschule			Universität			
	BA	MA	Dipl.	BA	MA	Dipl./Mag.	
Regulär erwerbstätig	58	79	83	20	56	59	59
Berufliche Ausbildung	1	2	2	2	6	4	3
Studium und Erwerbstätigkeit	12	12	6	22	26	26	21
Nur Studium	22	1	4	51	7	7	12
Beschäftigungssuche	4	2	2	3	2	3	3
Sonstiges (Familienarbeit, usw.)	2	2	2	3	3	2	2
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(491)	(203)	(4361)	(2698)	(1043)	(13755)	(22551)

Frage H1: Sind Sie derzeit beschäftigt? Mehrfachnennungen möglich. Frage H2: Was trifft auf Ihre gegenwärtige Situation zu? Mehrfachnennungen möglich.

\* BA = Bachelor-Abschluss; MA = Master-Abschluss; Dipl.= Diplom an Fachhochschulen;

Dipl./Mag.= Diplom-/Magister-Abschluss an Universitäten.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Im Vergleich zu den Absolventenbefragungen des Hochschul-Informationssystem (HIS) (Minks und Briedis 2005b, Briedis 2007) zeigt sich im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung 2009 für den universitären Bereich ein leichter und für den Fachhochschulbereich ein deutlicher Rückgang der Weiterstudierendenquote. In der Befragung von Minks und Briedis (2005b) wurde für den universitären Bereich eine Weiterstudierendenquote von 78 Prozent und für den Fachhochschulbereich von 59 Prozent ermittelt (Abschlussjahrgang 2002/2003). In der späteren HIS-Absolventenbefragung (Briedis 2007) wird von etwas geringeren Werten für den Fachhochschulbereich und von gleich hohen Werten für den universitären Bereich (ohne genaue Angabe) berichtet. In der Absolventenuntersuchung an der Universität Konstanz (Auspurg u. a. 2009) schließlich wird von gleichen Werten wie in der KOAB-Absolventenbefragung 2009 berichtet (72 %).

Eine Ausnahme bildet lediglich eine Studie aus dem Statistischen Bundesamt (Scharfe 2009), die durch eine Verknüpfung von Individualdaten der Studierenden- und Prüfungsstatistiken Übergangsquoten in ein Master-Studium errechnet, die deutlich geringer sind als diejenigen, die den Absolventenstudien entnommen werden können (33 %). Allerdings sind die Weiterstudierendenquoten, die in den Absolventenstudien ermittelt wurden, umfassender und beziehen nicht nur das

Master-Studium, sondern auch weitere Studien ein (z.B. Zusatz-, Aufbau, Promotionsstudien).

**Tabelle 5: Art des derzeit angestrebten Studienabschlusses nach Art des Abschlusses 2006/2007** (Prozent; nur Absolventinnen und Absolventen, die ca. 1,5 Jahre nach dem Studienabschluss im Prüfungsjahr 2006/2007 studieren oder promovieren)

Angestrebter Abschluss	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Dipl.	BA	MA	Dipl./Mag.	
<i>Fachhochschule</i>							
Bachelor	0	4	3	0	0	0	0
Master	95	16	35	0	0	0	3
Diplom	2	0	6	0	0	1	1
<i>Universität</i>							
Bachelor	0	0	0	2	1	2	2
Master	0	0	17	85	11	3	27
Diplom	0	12	18	3	2	14	10
Magister	0	0	1	1	0	3	2
Lehramt	2	0	1	3	1	1	2
Staatsexamen	0	0	1	1	0	1	1
Promotion	2	32	8	4	72	66	45
Sonstige	0	36	10	2	12	10	8
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(114)	(25)	(343)	(1975)	(340)	(4351)	(7148)

Frage E4: In welchem Studiengang studieren/promovieren Sie derzeit?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Die in der KOAB-Absolventenbefragung 2009 ermittelten Daten können nicht als endgültige Weiterstudierendenquoten betrachtet werden. Auf der einen Seite ist nicht sicher, wie viele der zugleich Studierenden und Erwerbstätigen fest auf einen Studienabschluss zugehen und die Berufstätigkeit zur Finanzierung des Studiums betreiben bzw. wie viele primär erwerbstätig sind und das Studium eher als eine offene Option sehen. Auf der anderen Seite ist nicht geklärt, wie viele Bachelor-Absolventen zunächst berufstätig sind, um die Voraussetzungen für den Zugang zu weiterbildenden Master-Studienprogrammen zu erwerben. Absolventenbefragungen etwa fünf Jahre nach Studienabschluss würden ein valideres Bild erbringen.

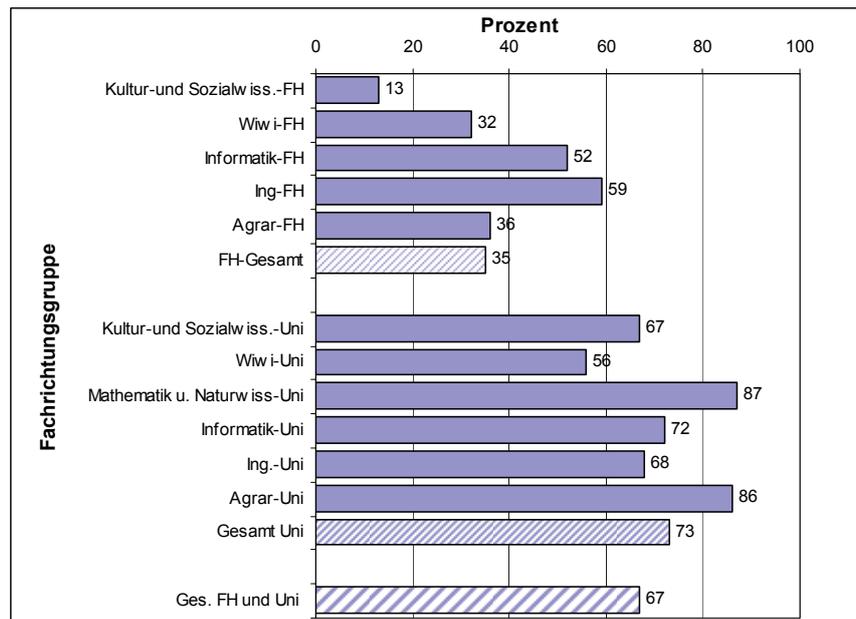
Überwiegend handelt es sich bei dem weiteren Studium um ein Master-Studium. Dies ist bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen fast ausschließlich ein Master-Studium an einer Fachhochschule. Ein Wechsel an eine

Universität findet nicht statt. Bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten dominiert zwar ebenfalls der Übergang in ein Master-Studium an einer Universität, es werden aber auch andere Studienabschlüsse angestrebt (vgl. Tabelle 5).

## 2.2 Weiterstudierendenquote der Bachelor-Absolventen nach Fachrichtungsgruppen

Die Weiterstudierendenquote der Bachelor-Absolventen (ausschließlich Studierende sowie zugleich Studierende und Berufstätige) variiert bemerkenswert nach Fachrichtungsgruppen (vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1: Weitere akademische Ausbildung (Studium oder Promotion) von Bachelor-Absolventen nach Fachrichtungsgruppe und Hochschultyp (in Prozent)**



Frage H1: Sind Sie derzeit beschäftigt? Mehrfachnennungen möglich. Frage H2: Was trifft auf Ihre gegenwärtige Situation zu? Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

- Im Falle der Universitäten beträgt sie 56 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 67 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 68 Prozent bei den Ingenieurwissenschaften, 72 Prozent in der Informatik, 87 Prozent in Ma-

thematik und Naturwissenschaften sowie 86 Prozent in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften.

- Im Falle der Fachhochschulen beträgt sie 13 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 32 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 36 Prozent bei den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, 52 Prozent in der Informatik und 59 Prozent in den Ingenieurwissenschaften.

### **2.3 Weiterstudierendenquote der Master-Absolventen/Übergang in die Promotion**

Master-Absolventen entscheiden sich ebenfalls relativ häufig für ein Weiterstudium (vgl. Tabelle 4).

- Von den Master-Absolventen an Universitäten setzen 33 Prozent eine Ausbildung bzw. ein Studium fort (26 % zugleich berufstätig). Die Werte sind exakt gleich hoch wie bei den Universitätsabsolventen des alten Systems.
- Von den Master-Absolventen an Fachhochschulen setzen 13 Prozent ein Studium fort (12 % zugleich erwerbstätig). Die entsprechenden Werte betragen bei Fachhochschulabsolventen mit Diplom zehn Prozent (6 % zugleich erwerbstätig).

Der Anteil der Master-Absolventen an Universitäten, die ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss promovieren, entspricht in etwa dem entsprechenden Anteil bei den traditionellen Abschlüssen Diplom oder Magister (siehe Tabelle 5).

### **2.4 Übergangsquote der Bachelor-Absolventen in das Beschäftigungssystem**

Die Übergangsquote in das Beschäftigungssystem kann auf dreierlei Weise definiert werden (vgl. Tabelle 4):

- (a) Die Quote der ausschließlich Berufstätigen bzw. der regulär Erwerbstätigen beträgt:
  - 20 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten und
  - 58 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.
- (b) Die Quote der ausschließlich Berufstätigen und derjenigen, die sich in einer beruflichen Ausbildung befinden, beträgt:
  - 22 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten und
  - 59 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.
- (c) Die Quote der Berufstätigen bzw. sich in Ausbildung Befindlichen insgesamt (also einschließlich der zugleich Berufstätigen und Studierenden) beträgt:
  - 44 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Universitäten,
  - 71 Prozent bei den Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.

### 3 Übergänge in den Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit

Eine der brisantesten Diskussionen im Rahmen der Umstellung eingliedriger Studiengänge auf ein zweistufiges Modell bezieht sich auf die Akzeptanz eines bislang auf dem deutschen Arbeitsmarkt weitgehend unbekanntem kürzeren akademischen Abschlusses. Ungeklärt ist derzeit auch, wo der Bachelor-Abschluss sich in der Hierarchie der Berufe positionieren wird: auf einer vergleichbaren Ebene wie Master-Abschlüsse, unterhalb der Master-Abschlüsse oder wird diese Frage fallweise oder von Fach zu Fach unterschiedlich beantwortet werden müssen (siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 1.2)?

Zunächst könnte, bildungsökonomischen Theorien folgend, prognostiziert werden, dass, zumindest für die Einstiegsphase bzw. für die frühe Berufsentwicklung sich die Arbeitsmarktchancen von Bachelor- und Master-Absolventen unterscheiden werden, da Arbeitgeber ein längeres Studium durch ein entsprechend höheres Gehalt bzw. anspruchsvollere Arbeitsaufgaben honorieren werden (zur Humankapitaltheorie siehe beispielsweise Becker 1964).

Aus den offiziellen Dokumenten des Bologna-Prozesses kann hierzu keine eindeutige Position bestimmt werden. In der Bologna-Erklärung beispielsweise heißt es, der Abschluss, der nach dem ersten Studienzyklus verliehen wird, „shall also be relevant to the European labor market as an appropriate level of qualification“ (Bologna Declaration 1999). Aus dieser Formulierung wird lediglich der Appell der Bildungsminister der Unterzeichnerstaaten des Bologna-Prozesses an die Hochschulen und insbesondere an die Universitäten deutlich, bei der Umstrukturierung ihrer eingliedrigten Studiengänge dafür Sorge zu tragen, dass die erste Stufe nicht lediglich als Vorstufe für ein weiteres Studium, sondern auch für den Eintritt ins Berufsleben konzipiert werden soll (vgl. Schomburg und Teichler 2007). Auf Empfehlungen für gleiche oder unterschiedliche Ebenen von Berufskarrieren für Bachelor- und Master-Absolventen haben sich die Bildungsminister weder in der Bologna-Erklärung, noch in späteren Kommuniqués festlegen wollen.

Eine weitere Quelle zur Beantwortung der Frage, ob der Bachelor-Abschluss im Prinzip auf ähnliche Berufe vorbereiten sollte wie der Master-Abschluss, sind öffentliche Positionierungen der deutschen Arbeitgeberverbände:

- In verschiedenen Stellungnahmen haben sich Arbeitgeber dazu verpflichtet, Bachelor-Absolventen attraktive Einstiegschancen zu eröffnen (Bensel u. a. 2004, Bake u. a. 2006 und, zuletzt für die MINT-Fächer, Afting u. a. 2008).
- Allerdings werden die Zusagen auch an bestimmte Bedingungen in Bezug auf die Ausgestaltung der Studiengänge gekoppelt. Welche Qualifikationsebene schließlich erreicht werden sollte, um Bachelor-Absolventen den Berufseinstieg zu ermöglichen, dazu geben die Positionspapiere mehr oder weniger deutlich Auskunft: BDI (2005) und VDMA (2004) stellen beispielsweise fest, dass mit einem Bachelor-Abschluss das Qualifikationsniveau jetziger Fachhochschulabschlüsse erreicht werden sollte. Die Verbände der Elektrotechnik und Informa-

tionstechnik (Scholz u. a. 2001) legen sich nicht so deutlich fest, sprechen sich jedoch dafür aus, dass Bachelor-Studiengänge sechs Semester Theorie und mindestens ein Semester Praktikum umfassen sollten. Wenn man alleine die Regelstudienzeit als Grundlage für die Qualifikationsebene heranzieht, lägen die Bachelor-Abschlüsse demnach unter Fachhochschulabschlüssen, die eine Regelstudienzeit von acht Semestern aufweisen.

- In den Stellungnahmen der Arbeitgeberverbände wird zudem deutlich, dass Bachelor-Abschlüsse für hochqualifizierte Tätigkeiten in Frage kommen, allerdings nicht für Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten. In dem Positionspapier der Verbände der Elektrotechnik und Informationstechnik wird dies folgendermaßen formuliert: „Der Bachelor-Grad kommt als Studienabschluss vorrangig für solche Studierende in Betracht, die eine Tätigkeit mit starker Anwendungsorientierung suchen und einen frühzeitigen Berufseinstieg bevorzugen. Einsatzschwerpunkte werden u.a. die anwendungsorientierte Entwicklung von Komponenten, Geräten und Systemen sein, die Projektierung, Fertigung, Montage, der Service und Betrieb sowie Vertrieb und Marketing“ (Scholz u. a. 2001, S. 4).
- Der BDA (2003) sagt hierzu: „Die Berufseinstiegsperspektiven werden sich von Fach zu Fach unterscheiden“ und: „Die Bezahlung und Einstufung der Bachelor- und Master-Absolventen hat sich an der Wertigkeit der übernommenen Aufgaben und den dafür erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu orientieren“ (S. 7).

Aus den Stellungnahmen der verschiedenen Arbeitgeberorganisationen wird deutlich, dass in der Privatwirtschaft, im Gegensatz zum öffentlichen Dienst<sup>18</sup>, eher ein „offenes Modell“ der Einstufung im Sinne von Teichler (2005a) favorisiert wird. Diese Einschätzung wird auch durch die bereits vorliegenden Arbeitgeberbefragungen erhärtet (siehe Abschnitt 1.3).

Im Folgenden wird anhand der Daten der KOAB-Absolventenbefragung 2009 in einem ersten Schritt zunächst der Übergang auf den Arbeitsmarkt untersucht. Ein möglichst glatter Übergangsprozess wäre ein guter Indikator für adäquate Berufschancen, auch und insbesondere für Absolventen mit einem Bachelor-Abschluss, und würde für eine allmähliche Durchsetzung der neuen Abschlüsse auf dem deutschen Arbeitsmarkt sprechen.

In einem zweiten Schritt werden verschiedene Aspekte der beruflichen Einmündung und frühen Phase der beruflichen Laufbahn (eineinhalb Jahre nach Stu-

---

18 Im öffentlichen Dienst ermöglichen Bachelor-Abschlüsse von beiden Typen von Hochschulen den Zugang zum gehobenen Dienst und Master-Abschlüsse den Zugang zum höheren Dienst (bei Master-Abschlüssen von Fachhochschulen ist dies jedoch nicht, wie bei Universitäten, automatisch der Fall, sondern die Zugangsberechtigung zur höchsten Karrierestufe muss im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens des entsprechenden Studiengangs geprüft und festgelegt werden).

dienabschluss) beleuchtet. Die Mischung aus subjektiven Indikatoren (beispielsweise Einschätzungen der beruflichen Relevanz des Studiums) und objektiven Indikatoren (beispielsweise Gehalt) soll dazu dienen, ein möglichst differenziertes Bild der Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zu zeichnen.

### 3.1 Wann beginnt die Suche?

In den vergangenen beiden Jahrzehnten ist bei den deutschen Hochschulabsolventen der Beginn der Beschäftigungssuche immer stärker nach vorne gerückt. Von den Befragten der KOAB-Absolventenbefragung 2009, die eine Stelle suchten, haben

- 43 Prozent schon vor dem Studienabschluss,
- ca. ein Drittel zur Zeit des Studienabschlusses und
- ein Viertel erst ein paar Monate nach dem Studienabschluss oder sogar später mit der Stellensuche begonnen.

Die Bachelor-Absolventen von beiden Hochschultypen unterscheiden sich dabei kaum von den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen.

#### **Tabelle 6: Beginn der Beschäftigungssuche nach Art des Abschlusses**

(Prozent; nur Absolventinnen und Absolventen, die eine Beschäftigung gesucht haben)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Dipl.	BA	MA	Dipl./Mag.	
Vor Studienabschluss	54	47	46	46	49	42	43
Ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses	27	28	30	31	29	33	32
Nach Studienabschluss	19	25	25	23	22	25	25
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(324)	(148)	(3581)	(923)	(811)	(10972)	(16759)

Frage F3: Wann haben Sie begonnen, eine Beschäftigung zu suchen? Bitte berücksichtigen Sie keine Jobs, d.h. vorübergehende, studienferne Tätigkeiten zum Geldverdienen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.2 Wege der Beschäftigungssuche

Bezüglich der Frage, auf welchem Wege die befragten Personen zu ihrer ersten Beschäftigung gekommen sind, gibt es vor allem folgende auffällige Befunde:

- Bachelor-Absolventen an beiden Hochschultypen haben nicht wesentlich seltener den Einstieg ins Berufsleben über die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle vollzogen als andere Absolvententypen (BA-FH: 38 % im Vergleich zu Dipl.-FH: 41 % und BA-Uni: 35 % im Vergleich zu Dipl./Mag.-Uni: 41 %).

Dieser Befund spricht dafür, dass sie im klassischen Bewerbungsverfahren im Vergleich zu traditionellen Absolventengruppen keine schlechteren Chancen haben. Ähnliches gilt, wenn man den Vergleich zwischen Master und traditionellen Absolventen an beiden Hochschultypen zieht.

**Tabelle 7: Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche nach Art des Abschlusses 2006/2007** (Prozent; nur Absolventinnen und Absolventen, die eine Beschäftigung gesucht und gefunden haben)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen	38	38	41	35	44	41	41
Eigenständiger Kontakt zu Arbeitgebern (Blindbewerbung/Initiativbewerbung)	18	12	15	19	14	14	15
Firmenkontaktmesse	2	0	1	1	2	2	2
Ein Arbeitgeber ist an mich herangetreten	12	7	10	11	9	11	10
Durch Praktika während des Studiums	9	10	7	10	6	8	8
Durch Praktika nach dem Studium	0	0	1	4	2	3	3
Durch das Arbeitsamt/ die Bundesagentur für Arbeit	1	0	2	1	1	1	1
Durch private Vermittlungsagenturen	0	5	2	1	1	1	1
Mit Hilfe der Hochschule	1	1	2	1	2	1	1
Durch Studien- oder Abschlussarbeit	4	11	7	2	4	5	5
Mit Hilfe von Freunden, Bekannten oder Kommilitonen	11	9	6	7	6	7	7
Mit Hilfe von Eltern oder Verwandten	1	0	1	2	2	1	1
Sonstiges	3	6	4	7	7	5	5
Gesamt Anzahl	100 (157)	100 (98)	100 (2273)	100 (675)	100 (600)	100 (8237)	100 (12040)

Frage F5: Welche Vorgehensweise führte zu Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss? Bitte tragen Sie die entsprechende Antwortnummer aus der Frage F4 ein.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

- Bachelor-Absolventen von beiden Hochschultypen scheinen etwas aktiver in der eigenständigen Kontaktaufnahme zu Arbeitgebern gewesen zu sein als traditionelle Absolventen (BA-FH: 18 % im Vergleich zu Dipl.-FH: 15 % und BA-Uni: 19 % im Vergleich zu Dipl./Mag.-Uni: 14 %).
- Praktika während des Studiums haben im Durchschnitt für acht Prozent aller Befragten den Weg in eine spätere Beschäftigung geebnet. Für Bachelor-Absolventen an beiden Hochschultypen waren Praktika sogar geringfügig hilfreicher bei der Beschäftigungssuche als für traditionelle Absolventen (BA-FH: 9 % im Vergleich zu Dipl.-FH: 7 % und BA-Uni: 10 % im Vergleich zu Dipl./Mag.-Uni: 8 %). Dieser Befund relativiert die häufig geäußerte Sorge, im Rahmen der stark verdichteten Bachelor-Studiengänge seien Möglichkeiten für Praktika deutlich eingeschränkt, was wiederum mit negativen Folgen für die spätere Berufstätigkeit verbunden sei.
- Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass so gut wie kein Absolvent seine spätere Beschäftigung mit Hilfe der Hochschule gefunden hat. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als zu erwarten gewesen wäre, dass mit der Einführung neuer Abschlüsse die Hochschulen deutlichere Anstrengungen unternehmen würden, um ihren Absolventen beim Übergang ins Beschäftigungssystem behilflich zu sein.
- Als ähnlich problematisch ist die Tatsache zu werten, dass auch kaum ein Absolvent (insbesondere mit einem neuen Bachelor-Abschluss) mit Hilfe der Bundesagentur für Arbeit seine spätere Beschäftigung gefunden hat. Auch von dieser Institution wäre mehr Unterstützung bezüglich der „Vermarktung“ der neuen Abschlüsse denkbar gewesen.

### 3.3 Dauer der Beschäftigungssuche

Ein weiterer Indikator für die „Sanftheit“ des Übergangs ins Berufsleben ist die Dauer der Suche nach einer Beschäftigung. Tabelle 8 gibt Auskunft darüber, wie lange Personen, die eine Beschäftigung gefunden haben, danach gesucht haben. Berücksichtigt werden also nur die „Erfolgreichen“ im Prozess der Beschäftigungssuche.

Die Ergebnisse lassen sich demnach folgendermaßen interpretieren: Wenn Personen mit einem Bachelor-Abschluss eine Beschäftigung gefunden haben, dann war die Suche danach etwa gleich lang wie bei Absolventen von traditionellen Studiengängen, die ebenfalls in Bezug auf die Beschäftigungssuche erfolgreich waren (BA-FH: 2,7 Monate im Vergleich zu Dipl.-FH: 2,9 Monate und BA-Uni: 3,2 Monate im Vergleich zu Dipl./Mag.-Uni: 3,3 Monate). Bei der Betrachtung der Suchdauer von Bachelor-, Master- und traditionellen Absolventen getrennt nach Fachrichtungsgruppen zeigen sich zwar in einigen Bereichen größere und in anderen kaum Unterschiede, allerdings handelt es sich bei Ersteren nur um wenige Wochen.

**Tabelle 8: Dauer der Beschäftigungssuche in Monaten nach Art des Abschlusses 2006/2007 und Fachrichtungsgruppe** (Mittelwerte; nur Absolventinnen und Absolventen, die eine Beschäftigung gesucht und gefunden haben)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissenschaften	3,1	.	3,0	3,3	3,8	4,0	3,8
Wirtschaftswissenschaften	2,6	2,7	3,4	2,9	3,0	2,9	3,0
Mathematik u. Naturwissenschaft	.	.	2,8	3,0	2,9	3,2	3,2
Informatik	2,6	.	2,4	2,5	2,2	2,2	2,2
Ingenieurwesen	2,4	4,0	2,4	2,6	3,1	2,5	2,5
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	2,5	.	3,7	4,5	3,4	4,7	3,8
Sonstige	3,1	.	2,9	.	3,4	4,3	3,7
Gesamt (arithm. Mittelwert)	2,7	3,3	2,9	3,2	3,2	3,3	3,2
Median	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Anzahl	(286)	(121)	(3324)	(678)	(730)	(10024)	(15163)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage F7: Wie viele Monate hat Ihre Suche nach einer ersten Beschäftigung insgesamt gedauert? Bitte berücksichtigen Sie keine Jobs, d.h. vorübergehende, studienferne Tätigkeiten zum Geldverdienen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.4 Befristeter oder unbefristeter Arbeitsvertrag?

Auffällig ist zunächst, dass Fachhochschulabsolventen eineinhalb Jahre nach ihrem Abschluss deutlich häufiger unbefristet beschäftigt sind als Universitätsabsolventen.

Tabelle 9 zeigt, dass Bachelor-Absolventen an Fachhochschulen nur etwas seltener unbefristet beschäftigt sind (70 %) als traditionelle Fachhochschulabsolventen (75 %).

Die weitaus höchste Quote unbefristeter Beschäftigung weisen allerdings die Master-Absolventen von Fachhochschulen auf. Bachelor-Absolventen von Universitäten sind in einem deutlich geringeren Maße unbefristet beschäftigt (55 %) als Absolventen traditioneller Studiengänge (69 %) und Master-Absolventen (71 %).

Besonders gering ist die Quote der unbefristet Beschäftigten unter den Bachelor-Absolventen der folgenden Fachrichtungsgruppen (vgl. Tabelle 9):

- Kultur- und Sozialwissenschaften (46 % an beiden Hochschultypen; diese ist jedoch nicht wesentlich niedriger als die Quote der traditionellen Absolventen, die 45 % bzw. 48 % beträgt). Auch hier ragt die Quote der unbefristet beschäftigten Master-Absolventen von Fachhochschulen deutlich aus dem Gesamtbild heraus (85 %).

- Mathematik und Naturwissenschaften (BA-Uni) (51 %); hier ist allerdings der Unterschied sowohl zu traditionellen Universitätsabsolventen (67 %) als auch zu Master-Absolventen desselben Hochschultyps (75 %) hoch.

**Tabelle 9: Unbefristete Beschäftigung (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Fachrichtungsgruppe** (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissenschaften	46	85	45	46	54	48	47
Wirtschaftswissenschaften	86	94	81	74	87	83	83
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	54	51	75	67	66
Informatik	88	.	89	89	88	89	89
Ingenieurwesen	80	88	84	83	74	84	83
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	.	.	70	.	65	57	66
Sonstige	47	.	81	.	68	54	63
Gesamt	70	88	75	55	71	69	70
Anzahl	(260)	(139)	(3247)	(449)	(506)	(7152)	(11753)

. = weniger als 20 Befragte.

Erläuterung der Tabelle: Dargestellt sind die Anteile der unbefristet Erwerbstätigen nach Hochschultyp, Abschlussart und Fachrichtungsgruppe; z.B. sind Bachelor-Absolventen der Fachrichtungsgruppe „Kultur- und Sozialwissenschaften“ von Fachhochschulen zu 46 % unbefristet beschäftigt.

Frage H6: Sind Sie derzeit unbefristet oder befristet beschäftigt?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.5 Teilzeit- oder Vollzeitbeschäftigung?

Hinsichtlich einer Beschäftigung in Vollzeit vs. in Teilzeit gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Absolventengruppen (vgl. Tabelle 10). Allerdings sind die Bachelor-Absolventen von Universitäten etwas seltener vollzeitlich beschäftigt (85 % gegenüber 90 bis 92 % aller anderen Teilgruppen).

In folgenden Fachrichtungsgruppen ist die Quote der Vollzeitbeschäftigten unter den Bachelor-Absolventen relativ gering (vgl. Tabelle 10).

**Tabelle 10: Vollzeitbeschäftigung (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses und Fachrichtungsgruppe** (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissenschaften	67	75	72	82	84	79	78
Wirtschaftswissenschaften	98	98	97	96	96	97	97
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	100	74	.	92	92
Informatik	100	.	99	100	98	99	99
Ingenieurwesen	90	85	97	93	93	98	97
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	.	.	89	.	93	78	88
Sonstige	94	.	92	.	86	79	86
Gesamt	90	91	92	85	92	90	90
Anzahl	(252)	(138)	(3187)	(432)	(478)	(6917)	(11404)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H7: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche? Angegeben sind die Werte für Vollzeitbeschäftigung.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

- Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten: 74 Prozent; sie ist zudem deutlich geringer als jene von Diplom-Absolventen (92 %),
- Kultur- und Sozialwissenschaften an beiden Hochschultypen: 82 Prozent der Bachelor-Absolventen an Universitäten sind vollzeitbeschäftigt; in diesem Fall gibt es kaum Unterschiede zu Master-Absolventen (84 %) und traditionellen Absolventen (79 %). Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen sind zu 67 vollzeitbeschäftigt, dies ist jedoch eine etwas geringere Quote als bei den Diplom-Absolventen von Fachhochschulen (72 %).

### 3.6 Einkommen

Das Brutto-Monatseinkommen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen des alten Systems sowie der Master-Absolventen von Universitäten beträgt einhalb Jahre nach Studienabschluss bei den regulär Erwerbstätigen im Durchschnitt jeweils etwa 3.000 Euro. Das Einkommen ist im Durchschnitt bei Bachelor-Absolventen von Universitäten etwa 20 Prozent geringer als bei den traditionellen Abschlüssen und bei Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen etwa sieben Prozent geringer als bei Diplom-Absolventen. Das Einkommen der Master-Absolventen von Fachhochschulen ist sogar im Durchschnitt um 14 Prozent höher als bei den zuerst genannten Gruppen (den Fachhochschul- und Universitätsabsol-

venten des alten Systems sowie den Master-Absolventen von Universitäten); dabei dürfte eine Rolle spielen, dass in vielen Fällen ein Master-Studium erst nach einiger Zeit der Berufserfahrung aufgenommen worden ist.

Viel aussagekräftiger sind allerdings hier Befunde nach Fächergruppen, weil die Durchschnittseinkommen sich zwischen den Fachrichtungsgruppen möglicherweise deutlich unterscheiden und berufstätige Bachelor-Absolventen in den Fachrichtungsgruppen unterschiedlich vertreten sind (vgl. Tabelle 11).

**Tabelle 11: Brutto-Monatseinkommen (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses und Fachrichtungsgruppe (EURO, arithm. Mittelwert; nur regulär Erwerbstätige)**

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissenschaften	2265	.	2430	2127	2689	2438	2422
Wirtschaftswissenschaften	3105	.	3063	2993	3263	3389	3292
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	2707	2501	.	3003	2983
Informatik	.	.	3295	3371	3300	3540	3454
Ingenieurwesen	.	3571	3241	3158	3237	3446	3346
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	.	.	2412	.	2596	2275	2413
Sonstige	2142	.	2464	.	.	2702	2571
Gesamt	2760	3440	2967	2438	3004	3057	3006
Anzahl	(198)	(92)	(2592)	(365)	(425)	(6103)	(9775)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H8: Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Die Hauptbefunde zum Einkommen sind:

- An Universitäten gibt es einige Fachrichtungen, in denen Master-Absolventen mehr (etwa 10 bis 14 %) verdienen als traditionelle Absolventen (Kultur- und Sozialwissenschaften; Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften) und andere Fachrichtungen, in denen Master-Absolventen geringfügig weniger verdienen (etwa 4 bis 7 %) als traditionelle Absolventen (Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Ingenieurwesen).
- Der Vergleich Master-Absolventen zu Diplom-Absolventen an Fachhochschulen kann aufgrund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Fachrichtungsgruppen (mit Ausnahme des Ingenieurwesens) leider nicht gezogen werden.

Insgesamt jedoch bezogen Master-Absolventen ein ca. 14 Prozent höheres Einkommen als traditionelle Absolventen.

- Für den universitären Bereich zeigt sich zudem, dass das Einkommen der Bachelor-Absolventen im Vergleich zum Einkommen der Master-Absolventen und der Diplom-Absolventen im Schnitt deutlich niedriger liegt.
- Für die einzelnen Fachrichtungsgruppen im Detail betrachtet, ist das Einkommen von Bachelor-Absolventen an den Universitäten gegenüber dem der traditionellen Absolventen im Durchschnitt:
  - 17 Prozent geringer in Mathematik und Naturwissenschaften,
  - 13 Prozent geringer in den Kultur- und Sozialwissenschaften,
  - 12 Prozent geringer in den Wirtschaftswissenschaften,
  - acht Prozent geringer in den Ingenieurwissenschaften,
  - fünf Prozent geringer in der Informatik.
- Das Einkommen von Bachelor-Absolventen an Fachhochschulen in den einzelnen Fachrichtungsgruppen ist gegenüber dem der traditionellen Absolventen im Durchschnitt im Detail betrachtet:
  - sieben Prozent geringer in den Kultur- und Sozialwissenschaften,
  - ein Prozent höher in den Wirtschaftswissenschaften.

Bei den übrigen Fachrichtungsgruppen lassen sich wegen der geringen Anzahl der Erwerbstätigen BA-Absolventen keine aussagekräftigen Vergleiche vornehmen.

### 3.7 Qualifikationsverwendung

Eineinhalb Jahre nach Studienende geben im Durchschnitt 84 Prozent der Befragten an, dass ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in ihrer derzeitigen Tätigkeit auch zum Einsatz kommen (die Werte 1 bis 3 auf einer Antwortskala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“). Die Quoten sind relativ ähnlich für alle Abschlussarten mit Ausnahme der Bachelor-Abschlüsse von Universitäten, die mit 73 Prozent einen etwas geringeren Wert aufweisen (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12: Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses**  
(Prozent; arithmetischer Mittelwert; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
<i>Qualifikationsverwendung</i>							
1 In sehr hohem Maße	5	19	13	5	13	11	11
2	38	41	38	28	45	38	38
3	37	29	35	40	26	35	35
4	18	9	13	21	14	14	14
5 Gar nicht	1	2	1	5	2	2	2
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(266)	(146)	(3390)	(493)	(532)	(7605)	(12432)
<i>Zusammengefasste Werte</i>							
Hohe bis mittlere Qualifikationsverwendung (Werte 1,2 und 3)							
	81	89	85	73	84	84	84
Geringe Verwendung (Werte 4 und 5)							
	19	11	15	27	16	16	16
Arithmetischer Mittelwert							
	2,7	2,3	2,5	2,9	2,5	2,6	2,6

Frage H15: Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Qualifikationen? Antwortskala von 1 = „in sehr hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Eine differenzierte Betrachtung nach einzelnen Fächergruppen zeigt, dass es zwei Absolventengruppen gibt, die deutlich seltener eine angemessene Qualifikationsverwendung (Werte 1,2 und 3) in ihrer derzeitigen Tätigkeit sehen als alle anderen Vergleichsgruppen an Universitäten (vgl. Tabelle 13):

- Bachelor-Absolventen von Universitäten in den Kultur- und Sozialwissenschaften (69 %) auch im Vergleich zu traditionellen Absolventen (79 %),
- Bachelor-Absolventen von Universitäten in Mathematik und Naturwissenschaften (70 %) auch im Vergleich zu traditionellen Absolventen (80 %).

Umgekehrt zeigt sich, dass es in der Fachrichtung Informatik kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Abschlüssen und Hochschultypen gibt.

**Tabelle 13: Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Abschlussart und Fachrichtungsgruppe (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)**

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwiss.	86	86	87	69	80	79	80
Wirtschaftswissenschaften	77	91	84	79	81	86	85
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	85	70	.	80	80
Informatik	89	88	90	89	91	90	90
Ingenieurwesen	85	92	83	97	86	89	87
Agrar-, Ernährungs- u. Forstwiss.	.	.	88	.	83	79	85
Sonstige	73	.	86	.	80	80	81
Gesamt	81	89	85	73	84	84	84
Anzahl	(266)	(146)	(3390)	(493)	(532)	(7605)	(12432)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H15: Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Qualifikationen? Antwortskala von 1 = „in sehr hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“.

Angegeben sind hier die Prozentzahlen, die auf die Skalenwerte 1 bis 3 (= hohe bis mittlere Qualifikationsverwendung) entfallen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.8 Studienfachnahe berufliche Aufgaben

Eine weitere Möglichkeit, die horizontale Affinität von Studium und beruflicher Tätigkeit zu bestimmen, besteht in der Betrachtung der Beziehung zwischen Studienfach und den beruflichen Aufgaben. In allen Fächergruppen zeigt sich, dass im Durchschnitt lediglich 17 Prozent der Befragten geantwortet haben, ihr Studienfach passe nicht zu den beruflichen Aufgaben, sei es, dass eine andere Fachrichtung nützlicher gewesen wäre, sei es, dass es auf die Fachrichtung gar nicht ankomme.

Hier schneiden die Bachelor-Absolventen von Universitäten (31 % kreuzten die beiden letztgenannten Antwortvorgaben an) schlechter ab als alle anderen Vergleichsgruppen, die in etwa auf gleichem Niveau liegen (vgl. Tabelle 14).

**Tabelle 14: Studienfachnahe berufliche Aufgaben (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)**

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
<i>Beziehung zwischen Studienfach und den derzeitigen beruflichen Aufgaben</i>							
Meine Fachrichtung ist die einzig mögliche/beste Fachrichtung für meine derzeitigen beruflichen Aufgaben	32	28	42	18	33	32	34
Einige andere Fachrichtungen hätten mich ebenfalls auf meine beruflichen Aufgaben vorbereiten können	50	57	45	50	48	50	49
Eine andere Fachrichtung wäre nützlicher für meine derzeitigen beruflichen Aufgaben	13	8	8	17	11	11	10
In meinem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld kommt es gar nicht auf die Fachrichtung an	5	7	4	14	8	8	7
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(253)	(141)	(3290)	(470)	(478)	(7296)	(11928)

Frage H16: Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihrem Studienfach und Ihrem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld charakterisieren? Bitte nur eine Angabe.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Bei der fächerspezifischen Betrachtung zeigt sich, dass die Beziehung zwischen Studienfach und den beruflichen Aufgaben bei zwei Absolventengruppen deutlich niedriger ist als bei allen anderen Vergleichsgruppen (vgl. Tabelle 15):

- Bachelor-Absolventen von Universitäten in den Kultur- und Sozialwissenschaften: Für 61 Prozent ist die eigene Fachrichtung die beste/einzig mögliche für ihre beruflichen Aufgaben bzw. sie ist eine neben anderen Fachrichtungen, die auch geeignet wären. Die Antworten der Master-Absolventen liegen hier allerdings auf ähnlichem Niveau;
- Bachelor-Absolventen von Universitäten in Mathematik und Naturwissenschaften (59 % antworteten entsprechend, während traditionelle Absolventen zu 77 Prozent solcherart ihre beruflichen Aufgaben charakterisieren).

Auffällig ist zudem, dass Bachelor-Absolventen der Fachrichtungsgruppe Wirtschaftswissenschaften von Fachhochschulen im Vergleich zu den Diplom-Absolventen (85 %) seltener über studienfachnahe berufliche Aufgaben berichten (73 %). Ähnliches gilt für die Bachelor-Absolventen der Informatik an Universitäten (Bachelor 86 % im Vergleich zu 95 % Diplom-Magister).

**Tabelle 15: Studienfachnahe berufliche Aufgaben (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses und Fachrichtungsgruppe**  
(Prozent; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwiss.	92	95	90	61	60	71	74
Wirtschaftswiss.	73	80	85	83	84	88	86
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	81	59	.	77	76
Informatik	85	88	91	86	94	95	93
Ingenieurwesen	.	92	88	94	89	91	90
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	.	.	85	.	88	78	84
Sonstige	87	.	87	.	78	77	81
Gesamt	82	85	88	68	81	82	83
Anzahl	(253)	(141)	(3290)	(470)	(478)	(7296)	(11928)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H16: Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihrem Studienfach und Ihrem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld charakterisieren? Bitte nur eine Angabe. Antwortvorgaben siehe Tabelle 14.

Dargestellt sind die zusammengefassten Werte für die Antwortvorgaben:

- „Meine Fachrichtung ist die einzig mögliche/beste Fachrichtung für meine beruflichen Aufgaben“.
- „Einige andere Fachrichtungen hätten mich ebenfalls auf meine beruflichen Aufgaben vorbereiten können“.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.9 Niveauadäquanz

Auf die Frage, welches Abschlussniveau für ihre Erwerbstätigkeit am besten geeignet sei, antworten im Durchschnitt 80 Prozent der Befragten nach eineinhalb Jahren wie folgt: „Ein höheres Hochschul-Abschlussniveau“ oder „Mein Hochschul-Abschlussniveau“. Lediglich 20 Prozent waren der Ansicht, dass ein geringeres Hochschul-Abschlussniveau oder kein Hochschulabschluss erforderlich sei. Insgesamt sehen sich die Universitätsabsolventen etwas seltener als die Fachhochschulabsolventen niveauadäquat eingesetzt. Die Unterschiede sind nach Abschlussart sehr gering (vgl. Tabelle 16).

**Tabelle 16: Geeignetes Abschlussniveau für gegenwärtige Erwerbstätigkeit (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)**

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
<i>Geeignetes Abschlussniveau</i>							
Ein höheres Hochschul-Abschlussniveau	10	10	7	14	6	4	5
Mein Hochschul-Abschlussniveau	73	76	77	61	71	76	75
Ein geringeres Hochschul-Abschlussniveau	5	13	8	5	16	12	11
Kein Hochschulabschluss erforderlich	12	1	8	20	6	8	9
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(173)	(115)	(2675)	(490)	(531)	(7608)	(11592)

Frage H17: Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Beim Blick auf die einzelnen Fachrichtungsgruppen (vgl. Tabelle 17) zeigt sich nur ein „Ausreißer“: Bachelor-Absolventen von Universitäten sehen sich im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften deutlich seltener angemessen eingesetzt als Absolventen des alten Studiensystems (58 % im Vergleich zu 83 %).

Bei den Absolventen der Kultur- und Sozialwissenschaften von Universitäten ist die niveauadaquate Beschäftigung insgesamt etwas seltener verbreitet als bei den anderen Fachrichtungsgruppen, mit Ausnahme der Mathematik und Naturwissenschaften.

Auch mit Blick auf die so genannte vertikale Adäquanz gilt, was bereits für die horizontale Adäquanz festgestellt wurde: In der Informatik kommen die Befragten, unabhängig von ihrem Abschluss, zu sehr ähnlichen Einschätzungen und betrachten sich zu einem sehr hohen Prozentsatz als niveauadaquat beschäftigt (Werte zwischen 80 und 89 %).

**Tabelle 17: Niveauadäquate Beschäftigung (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses und Studienfachrichtungsgruppe (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)**

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwiss.	88	82	86	73	70	74	75
Wirtschaftswissenschaften	90	81	80	86	81	83	82
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	63	58	.	83	82
Informatik	.	.	88	89	80	85	86
Ingenieurwesen	.	96	90	97	80	87	88
Agrar-, Ernährungs- u. Forstwiss.	.	.	76	.	80	67	75
Sonstige	60	50	74	.	69	71	70
Gesamt	83	86	84	75	77	80	81
Anzahl	(173)	(115)	(2675)	(490)	(531)	(7608)	(11592)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H17: Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit? Antwortvorgaben: „Ein höheres Hochschul-Abschlussniveau“; „Mein Hochschul-Abschlussniveau“; „Ein geringeres Hochschul-Abschlussniveau“; „Kein Hochschulabschluss erforderlich“. Dargestellt sind die Werte der Kategorie „Geeignet“, in der die ersten beiden Antwortvorgaben zusammengefasst sind.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

### 3.10 Berufszufriedenheit

Die größte Ähnlichkeit zwischen Hochschulabsolventen verschiedener Abschlussarten zeigt sich in Bezug auf die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation. Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an, zufrieden oder sehr zufrieden zu sein (vgl. Tabelle 18).

**Tabelle 18: Berufszufriedenheit (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses** (Prozent; arithmetischer Mittelwert; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
1 Sehr zufrieden	20	22	17	19	20	19	18
2	47	43	51	46	48	47	48
3	24	22	22	20	21	23	23
4	7	7	8	10	9	9	8
5 Sehr unzufrieden	1	6	2	5	3	3	3
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(274)	(152)	(3488)	(511)	(562)	(7928)	(12915)

Frage K3: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Beim Blick auf die einzelnen Fachrichtungen (vgl. Tabelle 19) zeigt sich wiederum, dass die universitären Bachelor-Absolventen im Vergleich zu traditionellen Absolventen kaum weniger zufrieden sind.

**Tabelle 19: Berufszufriedenheit (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Art des Abschlusses und Fachrichtungsgruppe** (Prozent; Werte 1, 2 und 3 zusammengefasst; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissen.	89	86	89	83	84	84	85
Wirtschaftswissenschaften	94	84	91	92	91	92	91
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	72	86	100	89	89
Informatik	93	.	94	94	96	95	94
Ingenieurwesen	100	93	92	94	89	93	93
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	.	.	85	.	88	80	85
Sonstige	83	.	87	.	74	85	84
Gesamt	92	88	90	85	88	89	89
Anzahl	(274)	(152)	(3488)	(511)	(562)	(7928)	(12915)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage K3: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden? Antwortskala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „sehr unzufrieden“; Antwortvorgaben 1, 2 und 3 zusammengefasst.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

So sind nur acht Prozent der Bachelor-Absolventen der Wirtschaftswissenschaften von Universitäten mit ihrer beruflichen Situation unzufrieden (92 % gaben an, „zufrieden“ zu sein, sprich, haben die Werte 1, 2 oder 3 angekreuzt). Bei den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen in dieser Fachrichtungsgruppe ergibt sich der gleiche Wert. Auch bei den meisten anderen Fachrichtungsgruppen sind die Unterschiede sehr gering.

### 3.11 Angemessenheit der beruflichen Situation zur Ausbildung

Die Frage, ob sie ihre berufliche Situation, gemessen an ihrer Ausbildung, insgesamt als angemessen betrachten, haben 86 Prozent der Befragten positiv beantwortet (Werte 1 bis 3 auf einer Antwortskala von 1 = „in sehr hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“, vgl. Tabelle 20). Die Bachelor-Absolventen von Universitäten fallen bei dieser Einschätzung ihrer beruflichen Situation gegenüber allen anderen Absolvententypen zurück (77 %). Man könnte jedoch auch positiv argumentieren, dass selbst diejenige Gruppe, deren Arbeitsmarkteinmündung mit größter Sorge betrachtet wurde, zu etwa drei Viertel angibt, sich in einer – entsprechend ihrer Ausbildung – angemessenen Beschäftigungssituation zu befinden.

**Tabelle 20: Übergreifende Beurteilung der Angemessenheit der beruflichen Situation (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) zur Ausbildung nach Art des Abschlusses** (Prozent; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
1 In sehr hohem Maße	13	28	16	13	20	17	17
2	48	34	47	37	43	43	44
3	27	23	26	27	23	25	25
4	9	8	8	14	12	11	10
5 Gar nicht	2	6	3	9	2	4	4
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	(267)	(145)	(3358)	(492)	(530)	(7611)	(12403)

Frage H18: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) bezogen auf Ihre derzeitige Beschäftigung berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrer Ausbildung angemessen?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Niedrigere Werte als der Durchschnitt weisen auch hier wiederum die Bachelor-Absolventen in Mathematik und Naturwissenschaften auf (79 %; auch etwas niedriger im Vergleich zu traditionellen Absolventen: 85 %; vgl. Tabelle 21).

Auch Bachelor-Absolventen von Universitäten in den Kultur- und Sozialwissenschaften (75 %) schätzen sich deutlich seltener als angemessen beschäftigt ein als andere Absolventengruppen, allerdings sind diese Werte ähnlich bei den Absolventen mit einem Master- oder traditionellen Abschluss in dieser Fachrichtungsgruppe.

**Tabelle 21: Übergreifende Beurteilung der Angemessenheit der beruflichen Situation (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) zur Ausbildung nach Art des Abschlusses und Studienfachrichtungsgruppe** (Prozent; Werte 1, 2 und 3 zusammengefasst; nur regulär Erwerbstätige)

	Fachhochschule			Universität			Gesamt
	BA	MA	Diplom	BA	MA	Dipl./Mag.	
Kultur- und Sozialwissenschaften	91	57	86	75	73	76	78
Wirtschaftswissenschaften	92	93	88	85	89	91	90
Mathematik u. Naturwiss.	.	.	77	79	.	85	85
Informatik	93	.	94	93	96	95	95
Ingenieurwesen	100	95	92	94	90	93	93
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften	83	.	84	.	90	71	82
Sonstige	66	.	87	.	72	78	79
Gesamt	88	86	89	77	86	85	86
Anzahl	(267)	(145)	(3358)	(492)	(530)	(7611)	(12403)

. = weniger als 20 Befragte.

Frage H18: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) bezogen auf Ihre derzeitige Beschäftigung berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrer Ausbildung angemessen? Antwortskala von 1 = „in sehr hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“. Dargestellt sind die zusammengefassten Werte 1, 2 und 3.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

#### 4 Praxis- und berufsbezogene Elemente im Studium

Wie erwartet, nennen Fachhochschulabsolventen das Vorhandensein verschiedener praxis- und berufsbezogener Elemente in ihrem Studium deutlich öfter als Universitätsabsolventen (vgl. Tabelle 22).

**Tabelle 22: Bewertung der praxis- und berufsbezogenen Elemente ( ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) nach Abschlussart (arithmetischer Mittelwert)**

	Fachhochschule			Universität			
	BA	MA	Dipl.	BA	MA	Dipl.	Mag.
Praxisorientierung (Index, 7 Items)	2,5	2,4	2,6	3,1	2,7	3,1	3,5
1) Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen	2,3	2,2	2,5	2,7	2,4	2,7	3,2
2) Verknüpfung von Theorie und Praxis	2,4	2,3	2,6	3,0	2,7	3,0	3,4
3) Pflichtpraktika/ Praxissemester	2,4	2,9	2,3	3,0	2,8	3,0	3,9
4) Praxisbezogene Lehrinhalte	2,4	2,3	2,6	3,2	2,8	3,1	3,5
5) Projekte im Studium/ Studienprojekte/ Projektstudium	2,6	2,6	2,6	3,2	2,6	3,0	3,5
6) Lehrende aus der Praxis	2,3	2,4	2,6	3,3	2,8	3,2	3,5
7) Vorbereitung auf den Beruf	2,9	2,8	3,1	3,5	3,1	3,4	4,0
Anzahl	(499)	(212)	(4431)	(2801)	(1067)	(11103)	(2850)

Frage D4: Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?

Antwortskala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung 2009 (Jg. 2007).

Vergleicht man anschließend die verschiedenen Abschlussarten innerhalb der beiden Hochschultypen so zeigt sich Folgendes:

- An Fachhochschulen bewerten die Bachelor-Absolventen die Praxisorientierung in den meisten Fällen etwas besser als traditionelle Absolventen. In den Master-Studiengängen wurden berufsorientierte Aspekte sogar noch deutlich häufiger integriert als in den Bachelor-Studiengängen, so dass für den Fachhochschulbereich zusammenfassend festgestellt werden kann, dass die Ziele der Studienstrukturreform, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen zu erhöhen, verwirklicht werden konnten.
- An Universitäten bewerten die Bachelor-Absolventen die Praxisorientierung im Studium gleich wie traditionelle Diplom-Absolventen, aber etwas besser als

Magister-Absolventen. Auch hier schneiden die Master-Studiengänge deutlich besser ab als traditionelle Diplom-Studiengänge und insbesondere Magister-Studiengänge, so dass auch für den universitären Bereich obiger Befund festgehalten werden kann.

## 5 Fazit

Der Bologna-Prozess wird zuweilen als das größte Hochschulreformwerk der Nachkriegszeit bezeichnet. Dass diese tief greifenden Veränderungen auch die Beziehung zwischen Hochschule und Beruf tangieren, ist nahe liegend. In Abschnitt 1.1 wurden fünf Fragenbereiche vorgestellt, die durch die Studienstrukturreform systemnotwendig aufgeworfen werden. Der für die EFI-Schwerpunktstudien zentrale Auftrag zu klären, wie sich infolge der Studienreform das akademische Humankapital in quantitativer und qualitativer Hinsicht verändern wird, lässt sich in die oben genannten Fragenkomplexe nahtlos einfügen.

Im Folgenden werden die für die Beantwortung der Fragenkomplexe relevanten Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragung 2009 dargestellt. Vorab sei noch angemerkt, dass, obschon diese Studie die derzeit aktuellste und ausführlichste Basis zur Beantwortung der Frage nach den Bildungs- und Berufswegen der neuen Bachelor- und Master-Absolventen darstellt, zwei Aspekte die Befunde relativieren: Zum einen war der Anteil der Absolventen mit einem Bachelor- und Master-Abschluss an der Gesamtabsolventenzahl zum Zeitpunkt der Befragung mit 14 Prozent immer noch sehr gering (HRK 2008)<sup>19</sup>. Zum anderen kann die Befragung der Absolventen eineinhalb Jahre nach ihrem Abschluss lediglich die Berufsstartphase beleuchten. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fragenbereich „Neuordnung der Beziehung von Studienabschlüssen und beruflicher Laufbahn“ ausgeklemmert, da für dessen Beantwortung längerfristige berufliche Entwicklungen notwendig sind.

### *Dequalifizierung durch Zunahme der quantitativen Bedeutung kurzer Studienabschlüsse?*

Die KOAB-Absolventenstudie 2009 kann zum einen die Frage beantworten helfen, welcher Anteil der Bachelor-Absolventen nach ihrem Abschluss in das Beschäftigungssystem übergeht, bzw. welcher Anteil das Studium fortsetzt.

Es wurde dargestellt, dass es verschiedene Varianten der Berechnung von Weiterstudierendenquoten gibt, je nachdem ob man Personen betrachtet, die ausschließlich studieren, oder Personen, die neben dem Studium erwerbstätig sind.

---

<sup>19</sup> Die Absolventenquote bezieht sich auf das Prüfungsjahr 2007, also das Wintersemester 2006/2007 und das Sommersemester 2007.

Die in diesem Bericht ausgewiesene Weiterstudierendenquote von 73 Prozent an Universitäten und 34 Prozent an Fachhochschulen bezieht beide Gruppen ein, sowohl ausschließlich Studierende als auch zugleich Studierende und Erwerbstätige. Diese Werte sind etwas niedriger als die Quoten, die in früheren Absolventenbefragungen ermittelt wurden.

Im internationalen Vergleich, besonders im Vergleich mit Ländern, in denen ein gestuftes Studiensystem schon länger existiert (USA, Großbritannien und Australien), erscheinen diese Quoten hoch. Es gilt jedoch zu bedenken, dass diese Länder eine wesentlich höhere Studienanfängerquote haben. Zieht man hingegen den Vergleich zwischen der Quote der Absolventen langer Studiengänge in Deutschland (ca. 10 bis 11 % eines Altersjahrgangs) und der Quote der Master-Absolventen in diesen Ländern (ca. 12 % eines Altersjahrgangs) heran, so werden die Unterschiede gering.

Da es nicht absehbar ist, dass in naher Zukunft die Studienanfängerzahlen in Deutschland massiv ansteigen werden (beispielsweise durch verstärkte Bemühungen, Personen aus so genannten bildungsfernen Schichten für ein Studium zu gewinnen oder durch die Aufwertung tertiärer Ausbildungen zu einem Hochschulstudium), ist eine Weiterstudierendenquote, wie sie im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung (und auch von früheren Absolventenbefragungen) ermittelt wurde, adäquat, um das Humankapital auf heutigem Niveau zu halten. Eine Dequalifizierung ist daher derzeit (noch) nicht zu befürchten, da ein hoher Anteil der Absolventen im neuen gestuften System nach wie vor einen Studienabschluss auf dem Niveau der traditionellen universitären Diplom- und Magister-Studiengänge anstrebt.

#### *Zunehmende Überlappung der Funktion und curricularen Ausrichtung von Universitäten und Fachhochschulen?*

Im Zuge der Umstellung der traditionellen Studiengänge auf das zweistufige Bachelor/Master-Modell wurde die Gesamtkonfiguration der Studiengänge und Abschlüsse um neue Typen erweitert. Insbesondere zwei dieser neuen Typen, nämlich Bachelor-Absolventen von Universitäten und Master-Absolventen von Fachhochschulen, repräsentieren im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem neue Qualifikationsebenen.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Zwar weisen die Bachelor-Studiengänge von Fachhochschulen, wie auch die Bachelor-Studiengänge von Universitäten eine geringere Studiendauer als die traditionellen Studiengänge auf (bei Ersteren ist der Abstand allerdings geringer als bei Letzteren) entscheidender ist jedoch, dass das Vertrauen in die berufliche Relevanz der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen größer zu sein scheint als an Universitäten. Es steht vielfach die Befürchtung im Raum, dass Universitätsangehörige sich der Aufgabe, ihre Bachelor-Absolventen auch auf den Übergang in das Berufsleben vorzubereiten, nur halbherzig annehmen und ihre Bachelor-Studiengänge vielfach als alleinige Vorstufe zum Master-Studium konzipieren würden.

Wird der berufliche Erfolg als Indikator herangezogen, so kann als Ergebnis der KOAB-Absolventenbefragung 2009 festgehalten werden, dass eine Annäherung zwischen den beiden Hochschultypen zumindest für die Master-Ebene zutrifft. Durch die Einführung von Master-Abschlüssen an Fachhochschulen sind den Absolventen dieses Hochschultyps nicht nur im öffentlichen Dienst Karriere-möglichkeiten eröffnet worden, die sich von jenen der Universitätsabsolventen nicht mehr unterscheiden, sondern auch in der Privatwirtschaft ist die berufliche Situation der Absolventen mit einem Fachhochschul-Master-Abschluss mit jener von Absolventen langer Studiengänge an Universitäten vergleichbar (beim Verdienst schneiden Erstere sogar noch etwas besser ab). Zudem ist die Weiterstudierendenquote der Master-Absolventen von Fachhochschulen leicht höher (13 %) als jene der traditionellen Fachhochschul-Absolventen (10 %). Der Anteil der Master-Absolventen innerhalb dieser Gruppe, die eine Promotion anstreben, ist sogar um das Vierfache höher als bei traditionellen Fachhochschul-Absolventen. Auch dadurch kann eine Annäherung der Berufswege von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen stattfinden, wenngleich bei letzteren die Weiterstudierendenquote viel höher ist (33 %: sowohl für traditionelle Universitäts- als auch für Master-Absolventen).

#### *Fragliche Akzeptanz der universitären Bachelor bei den Arbeitgebern?*

Die Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragung 2009 können die Befürchtungen über eine fragliche Akzeptanz der universitären Bachelor-Absolventen im Allgemeinen nicht stützen. Bei den elf hier verwendeten Maßen für Erfolge in der Berufsstartphase schneiden die universitären Bachelor-Absolventen nur in zwei Fällen deutlich schlechter ab als andere Absolventengruppen:

Sie sind eineinhalb Jahre nach dem Studienabschluss seltener unbefristet beschäftigt (55 % gaben an, eine unbefristete Beschäftigung zu haben, im Vergleich zu durchschnittlich 70 % aller Abschlussarten). Des Weiteren berichten sie häufig, dass ihr Studienfach wenig zu den beruflichen Aufgaben passt (68 % im Vergleich zu durchschnittlich 83 % aller Abschlussarten).

Bei vier anderen Maßen gibt es keine erwähnenswerten Unterschiede: Beginn der Suche nach einer Beschäftigung, Wege der Beschäftigungssuche, Dauer der Suche nach einer Beschäftigung sowie Berufszufriedenheit.

In weiteren fünf Fällen ist die Situation der universitären Bachelor ein wenig ungünstiger als der Durchschnitt. Sie sind etwas seltener in Vollzeit beschäftigt (85 %) als die Vergleichsgruppen (im Durchschnitt aller Abschlussarten: 90 %). Weiterhin gaben sie etwas seltener an, ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in ihrer jetzigen Tätigkeit zu verwenden (73 % gegenüber durchschnittlich 84 %). Auch bezüglich der vertikalen Entsprechung von erreichtem Bildungsabschluss und gefordertem Qualifikationsniveau fielen die Einschätzungen etwas schlechter aus (75 % gegenüber durchschnittlich 81 %). Die Bewertung der beruf-

lichen Gesamtsituation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) fiel bei Bachelor-Absolventen von Universitäten ebenfalls etwas schlechter aus als bei den anderen Absolventengruppen (77 % gegenüber 86 %).

Das Einkommen der universitären Bachelor-Absolventen liegt, je nach Fachrichtungsgruppe, um fünf bis 17 Prozent unter dem von traditionellen Absolventen. Dies kann angesichts der Unterschiede in der Studiendauer und der beabsichtigten Stufung als normal betrachtet werden und angesichts der oft geäußerten Sorge in der Bologna-Erklärung, dass die universitären Bachelor-Studiengänge nicht hinreichend beruflich relevant gestaltet werden könnten, als ein Erfolg angesehen werden. Allerdings verdienen die Bachelor-Absolventen von Universitäten eineinhalb Jahre nach Studienabschluss etwa zwölf Prozent weniger als die Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.

Ein Blick auf die einzelnen Fachrichtungen zeigt zwei Extreme (beides MINT-Fächer): Bachelor-Absolventen in Mathematik und Naturwissenschaften scheinen tatsächlich einen deutlich problematischeren Einstieg ins Berufsleben zu haben als traditionelle Absolventen. Sie schneiden über die meisten der oben genannten Indikatoren wesentlich schlechter ab als traditionelle Absolventen. Der Abstand vergrößert sich (bei einigen Indikatoren sogar deutlich), wenn man den Vergleich zu den Master-Absolventen zieht. Bei den Bachelor-Absolventen in der Informatik gibt es hingegen kaum Unterschiede, sowohl im Vergleich zu traditionellen Absolventen von Universitäten als auch zu Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen.

#### *Stärkere Praxisorientierung des Hochschulstudiums?*

Die Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragung 2009 ermöglichen schließlich auch die Beantwortung des letzten Fragekomplexes, und zwar ob die Studienreform dazu genutzt wurde, um mehr praxisbezogene Bausteine in die Studienangebote einzubauen. Auch in dieser Hinsicht scheint der Master-Abschluss der Gewinner der Studienreform zu sein, denn im Rückblick bewerten die Absolventen von Master-Studiengängen ihr Studium positiver als die Absolventen der traditionellen Abschlüsse an beiden Hochschultypen. An Universitäten ist dies besonders deutlich im Vergleich zu Magister-Abschlüssen. Auch die Bachelor-Absolventen von Universitäten gaben in höherem Maße als die Magister-Absolventen an, dass in ihrem Studium vielfältige praxisorientierte Elemente vorhanden waren, und sie taten dies in etwa gleich hohem Maße wie die Diplom-Universitätsabsolventen. An Fachhochschulen scheinen die Bachelor-Studiengänge in geringfügig höherem Maße mit praxisorientierten Elementen ausgestattet zu sein als Fachhochschul-Diplom-Studiengänge.

## Literatur

- Afting, M. u. a. (2008): Bachelor Welcome - MINT-Nachwuchs sichern! Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zum strukturellen Mangel an Hochschulabsolventen in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Berlin. Online-Publikation: <http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BachelorWelcome08.pdf> [Stand 20.10.2009].
- Auspurg, K. u. a. (2009): Studium und Verbleib der Bachelorabsolventen 2007/08 der Universität Konstanz. Konstanz. Online-Publikation: [http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/8278/pdf/BA\\_Absolventenstudie\\_2009\\_final.pdf](http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/8278/pdf/BA_Absolventenstudie_2009_final.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Bensel, N. (2004): Bachelor Welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland. Berlin. Online-Publikation: [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/bachelor\\_welcome\\_erklaerung\\_2004.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Bake, W. u. a. (2006): More Bachelors and Masters Welcome! Reformen konsequent umsetzen - Ausbildungsqualität deutlich steigern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen. Berlin. Online-Publikation: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/more\\_bachelors\\_welcome\\_erklaerung\\_2006.pdf](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/more_bachelors_welcome_erklaerung_2006.pdf) [Stand 20.10.2009].
- BAVC – Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V. u. a. (2004): Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen in der Chemie. Eine gemeinsame Stellungnahme der Chemieorganisationen. o.O.
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Berlin. Online-Publikation: <http://www.swt.informatik.uni-rostock.de/deutsch/gi/Dokumente/bda-bologna.pdf> [Stand 20.10.2009].
- BDI – Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (2005): Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nutzen. Berlin. Online-Publikation: [http://www.bdi-online.de/BDIONLINE\\_INEAASP/iFILE.dll/X9C5DA11A12F642B9B469BBD141D5A520/2F252102116711D5A9C0009027D62C80/PDF/Positionspapier%20Bachelor--Master-Stellungnahme%20Anlage%20RS%2047-04.PDF](http://www.bdi-online.de/BDIONLINE_INEAASP/iFILE.dll/X9C5DA11A12F642B9B469BBD141D5A520/2F252102116711D5A9C0009027D62C80/PDF/Positionspapier%20Bachelor--Master-Stellungnahme%20Anlage%20RS%2047-04.PDF) [Stand 20.10.2009].
- Becker, G.S. (1964): Human Capital. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bergs, C. und Konegen-Grenier, C. (2005): Die Akzeptanz von Bachelor-Absolventen in der deutschen Wirtschaft. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen. Essen, S. 24-41.

- Bischof, L. u. a. (2009): Der frühe Vogel fängt den Wurm. Verbleib und rückblickende Einschätzung des Studiums der ersten Bachelor-Absolvent/innen der Universität Freiburg – Ergebnisbericht Pilotprojekt Bachelor-Absolvent/innenstudie 2007. Freiburg. Online-Publikation:  
[http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/Ergebnisbericht\\_BA-Absolventen\\_Studie\\_2007.pdf](http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/Ergebnisbericht_BA-Absolventen_Studie_2007.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Online-Publikation:  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule, 13. Hannover: HIS.
- Bürger, S. und Teichler, U. (2004): „Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung“. In: Benz, W.; Köhler, J. und Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin, Teil E 3.1.
- DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (2002): Bachelor- und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie- und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser Studiengänge in der Wirtschaft. Online-Publikation: <http://www.htw-aalen.de/dokumente/ihk.pdf> [Stand 20.10.2009].
- DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Online-Publikation:  
[http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw\\_004.pdf](http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Dresia, J. u. a.: Arbeitsmarkt für Masterabsolventen. Eine Studie der Fachhochschule Düsseldorf. Düsseldorf. Online-Publikation: [http://www.fh-duesseldorf.de/a\\_fh/a\\_aktuelles/news/c20090414133725\\_PDF/Studienbericht\\_Arbeitsmarkt\\_fuer\\_Masterabsolventen.pdf](http://www.fh-duesseldorf.de/a_fh/a_aktuelles/news/c20090414133725_PDF/Studienbericht_Arbeitsmarkt_fuer_Masterabsolventen.pdf) [Stand 20.10.2009].
- EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation (2008): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit 2008. Berlin: EFI .
- Falk, S.; Reimer, M. und Sarcletti, A. (2009): Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.
- Feller, C. und Stahl, B. (2005): Qualitative Anforderungen an die Ingenieurausbildung und die künftigen Bachelor- und Masterstudiengänge. Frankfurt: Impuls-Stiftung.
- Friske, H.-J. (2004): Zwischen Hoffnung und Skepsis – Was erwarten die Unternehmensverbände von den neuen Bachelor- und Masterprogrammen? Iserlohn: Business and Information Technology School (BiTS). Online-Publikation:  
[http://www.bits-iserlohn.de/dateien/Bachelor\\_Studie.pdf](http://www.bits-iserlohn.de/dateien/Bachelor_Studie.pdf) [Stand 20.10.2009].

- Geighardt, C. (2009): Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e. V. zum Thema „Bachelor welcome!?!“. Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. Praxispapiere 1/2009. Online-Publikation: <http://www.dgfp.de/media/content-downloads/1116/bachelor2009.pdf?XSID=4f304fc60064fc8a7b4fe1cc768c9c00> [Stand 20.10.2009].
- Grunert, M. (2001): B.A. auf dem Prüfstand. Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. Bochum: Winkler.
- Haerdle, B. (2009): Die Vermessung des Outputs. In: *duz*MAGAZIN Nr. 9, S. 16-17.
- Heidemann, Lutz (2010): Methodische Anlage und Durchführung der Befragung. In: Schomburg, H. (Hg.): *Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007-2008*. Kassel, Universität Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (Werkstattberichte 71) (im Druck).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Wintersemester 2008/2009 - Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008*. Bonn: HRK.
- IHK Berlin, HWK Berlin und UVB – Industrie- und Handelskammer Berlin, Handwerkskammer Berlin und Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg (2004): *Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge*. Berlin: Institut für Personalmanagement. Online-Publikation: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1085.pdf> [Stand 20.10.2009].
- Initiative D21 e.V. (Hg.): *Memorandum. Für eine gemeinsame Bologna-Qualitätsinitiative von IKT-Unternehmen und Hochschulen*. Berlin. Online-Publikation: [http://old.initiaved21.de/fileadmin/files/60\\_1133176279.pdf](http://old.initiaved21.de/fileadmin/files/60_1133176279.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Judt, A.: *Wie wird der Bachelor von der Wirtschaft aufgenommen? Ergebnisse einer Studie mit den Personalverantwortlichen der Top-1000-Unternehmen in Deutschland*. Frankfurt am Main. Online-Publikation: [http://www.csc.unisg.ch/org/es/csc.nsf/SysWebResources/CSC-HSG\\_Uni+Frankfurt+Stand+B.A.+Deutschland+0506+deutsch/\\$FILE/CSC-HSG+-+Uni+Frankfurt+Stand+B.A.+Deutschland+0506+deutsch.pdf](http://www.csc.unisg.ch/org/es/csc.nsf/SysWebResources/CSC-HSG_Uni+Frankfurt+Stand+B.A.+Deutschland+0506+deutsch/$FILE/CSC-HSG+-+Uni+Frankfurt+Stand+B.A.+Deutschland+0506+deutsch.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Kimmler, J. (2006): *Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Eine Untersuchung der Vorreiterunternehmen in der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse*. Diplomarbeit, vorgelegt im SS 2006 an der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Online-Publikation: [http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Kimmler\\_Bachelor\\_Master\\_Arbeitsmarkt.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Kimmler_Bachelor_Master_Arbeitsmarkt.pdf) [Stand 20.10.2009].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003). Darmstadt. Online-Publikation: [http://iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/BachelorMaster/strukturvorgaben\\_KMK.pdf](http://iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/BachelorMaster/strukturvorgaben_KMK.pdf) [Stand 20.10.2009].
- Konegen-Grenier, C. (2004): *Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Master-Absolventen deutscher Hochschulen*. In: *iw-trends* H. 3, S. 1-18.
- List, J. (2000): *Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg?* Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.): *Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik* 240. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005a): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil I, Das Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A3/2005, Hannover: HIS.
- Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005b): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil II, Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A4/2005, Hannover: HIS.
- Mühlenweg, A.; Sprietsma, M. und Horstschräer, J. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hg.): Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14-2010. Berlin: EFI.
- Rehburg, M. (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Scharfe, S. (2009): „Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen“. In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik, H. 4., S. 330-339.
- Scholz, H.-E. u. a. (2001): Leitlinien für Bachelor und Master. Qualitätsanforderungen an Ingenieure der Elektrotechnik und Informationstechnik mit Bachelor- und Master-Abschlüssen. VDE, ZVEI, BITKOM und VDEW. Frankfurt am Main. Online-Publikation: [http://www.vde.com/de/Karriere/Ingenieurausbildung/Seiten/Leitlinien\\_Bachelor\\_und\\_Master.aspx](http://www.vde.com/de/Karriere/Ingenieurausbildung/Seiten/Leitlinien_Bachelor_und_Master.aspx) [Stand 20.10.2009].
- Schomburg, H. (Hg.) (2010): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007-2008. Kassel, Universität Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (Werkstattberichte 71) (im Druck).
- Schomburg, H. und Teichler, U. (2007): „Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs“. In: Das Hochschulwesen, 55. Jg., H. 1, S. 25-32.
- Schomburg, H. und Teichler, U. (2009): „Der Bachelor – besser als sein Ruf?“ In: *duz-Magazin*, Nr. 10, S. 22-23.
- Sperling, R. (2008): Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor-Absolvent(inn)en. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, BOK-Projekt.
- Statistisches Landesamt Baden Württemberg (2009): Ergebnisse der Absolventenbefragung 2008. Stuttgart, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Teichler, U. (2005a): Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In: Welbers, U. und Gaus, O. (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld, S. 314-318.
- UNICE – Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (2004): The Bologna Process. UNICE's Position and Expectations. Brüssel. Online-Publikation: [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen\\_conf/Part\\_org/041015\\_UNICE.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen_conf/Part_org/041015_UNICE.pdf) [Stand 20.10.2009].

VDI nachrichten und Fraunhofer IAO – Institut Arbeitswirtschaft und Organisation (2004): Studienreform in den Ingenieurwissenschaften. Bachelor und Master statt Diplom. Düsseldorf: VDI.

VDMA (2004): Zukunft der Ingenieurausbildung. VDMA Positionen. Bachelor- und Master-Studiengänge. 2004. Frankfurt am Main/Berlin.

**Publikationen des  
Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel)  
Universität Kassel**

**(A) Reihe "Hochschule und Beruf"  
(Campus-Verlag, Frankfurt/M. und New York)**

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

BRINCKMANN, Hans; HACKFORTH, Susanne und TEICHLER, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. Frankfurt/M. und New York 1980.

FREIDANK, Gabriele; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M. und New York 1980.

CERYCH, Ladislav; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt/M. und New York 1981.

HERMANN, Harry; TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. Frankfurt/M. und New York 1982.

HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen - Forschungsergebnisse und Folgerungen für das Studium. Frankfurt/M. und New York 1983 (vergriffen).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Eine biografie-analytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Frankfurt/M. und New York 1983.

CLEMENS, Bärbel; METZ-GÖCKEL, Sigrid; NEUSEL, Aylâ und PORT, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M. und New York 1986.

GORZKA, Gabriele; HEIPCKE, Klaus und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1988.

OEHLER, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik seit 1945. Frankfurt/M. und New York 1989 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York 1990.

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsverflechtung an Hochschulen - Determinanten der Entscheidungsfindung an deutschen und französischen Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1991.

EKARDT, Hanns-Peter, Löffler, Reiner und Hengstenberg, Heike: Arbeitssituationen von Firmenbauleitern. Frankfurt/M. und New York 1992.

NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Hochschule - Staat - Gesellschaft. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M. und New York 1993.

FUCHS, Marek: Forschungsorganisation an Hochschulinstituten. Der Fall Maschinenbau. Frankfurt/M. und New York 1994.

ENDERS, Jürgen: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt/M. und New York 1996.

TEICHLER, Ulrich, DANIEL, Hans-Dieter und ENDERS, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Politik und Gesellschaft. Frankfurt/M. und New York 1998.

ENDERS, Jürgen und BORNMANN, Lutz: Promotion und Beruf. Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2001.

SCHWARZ, Stefanie und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand – Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2003.

TEICHLER, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt/M. und New York: Campus 2003.

TEICHLER, Ulrich: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt/M. und New York: Campus 2005.

TEICHLER, Ulrich: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/M. und New York: Campus 2007.

KEHM, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt/M. und New York: Campus 2009.

#### **(B) Reihe "Werkstattberichte"**

**(Jenior Verlag, Lassallestr. 15, D-34119 Kassel,**

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. 1979 (Nr. 1).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinäre Routine? 1980 (Nr. 2) (vergriffen).

NEUSEL, Aylâ und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. 1980 (Nr. 3) (vergriffen).

HEINE, Uwe; TEICHLER, Ulrich und WOLLENWEBER, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. 1980 (Nr. 4) (vergriffen).

NERAD, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen. 1981 (Nr. 5).

- LIEBAU, Eckart und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf - Forschungsperspektiven. 1981 (Nr. 6) (vergriffen).
- EBHARDT, Heike und HEIPCKE, Klaus: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. 1981 (Nr. 7).
- HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich: Außerschulische Tätigkeitsbereiche für Absolventen sprach- und literaturwissenschaftlicher Studiengänge. 1981 (Nr. 8) (vergriffen).
- RATTEMEYER, Volker: Chancen und Probleme von Arbeitsmaterialien in der künstlerischen Aus- und Weiterbildung. Mit Beiträgen von Hilmar Liptow und Wolfram Schmidt. Kassel 1982 (Nr. 9).
- CLEMENS, Bärbel: Frauenforschungs- und Frauenstudieninitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983 (Nr. 10) (vergriffen).
- DANCKWORTT, Dieter: Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung - eine Literaturübersicht. Kassel 1984 (Nr. 11).
- BUTTGEREIT, Michael und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Probleme der Hochschulplanung in der Sowjetunion. Kassel 1984 (Nr. 12).
- Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hg.): Forschung über Hochschule und Beruf. Arbeitsbericht 1978 - 1984. Kassel 1985 (Nr. 13).
- DALICHOW, Fritz und TEICHLER, Ulrich: Anerkennung des Auslandsstudiums in der Europäischen Gemeinschaft. Kassel 1985 (Nr. 14).
- HORNBOSTEL, Stefan; OEHLER, Christoph und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten. Kassel 1986 (Nr. 15).
- TEICHLER, Ulrich: Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues. New York und Kassel: Center for European Studies, Graduate School und University Center of the City University of New York und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel. New York/Kassel 1986 (Nr. 16).
- KLUGE, Norbert und OEHLER, Christoph: Hochschulen und Forschungstransfer. Bedingungen, Konfigurationen und Handlungsmuster. Kassel 1986 (Nr. 17) (vergriffen).
- BUTTGEREIT, Michael: Lebensverlauf und Biografie. Kassel 1987 (Nr. 18).
- EKARDT, Hanns-Peter und LÖFFLER, Reiner (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel 1988 (Nr. 19).
- TEICHLER, Ulrich: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel 1988 (Nr. 20) (vergriffen).
- KLUCZYNSKI, Jan und OEHLER, Christoph (Hg.): Hochschulen und Wissenstransfer in verschiedenen Gesellschaftssystemen. Ergebnisse eines polnisch-deutschen Symposiums. Kassel 1988 (Nr. 21).
- KRÜGER, Heidmarie: Aspekte des Frauenstudiums an bundesdeutschen Hochschulen. Zur Studiensituation von Frauen im Sozialwesen und in den Wirtschaftswissenschaften - ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Kassel 1989 (Nr. 22) (vergriffen).

- KRAUSHAAR, Kurt und OEHLER, Christoph: Forschungstransfer, betriebliche Innovationen und Ingenieurarbeit. Kassel 1989 (Nr. 23) (vergriffen).
- STRÜBING, Jörg: "Technik, das ist das Koordinatensystem, in dem wir leben..." - Fallstudien zu Handlungsorientierungen im technikwissenschaftlichen Forschungstransfer. Kassel 1989 (Nr. 24).
- GORZKA, Gabriele; MESSNER, Rudolf und OEHLER, Christoph (Hg.): Wozu noch Bildung? - Beiträge aus einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Kassel 1990 (Nr. 25) (vergriffen).
- ENDERS, Jürgen: Beschäftigungssituation im akademischen Mittelbau. Kassel 1990 (Nr. 26) (vergriffen).
- WETTERER, Angelika: Frauen und Frauenforschung in der bundesdeutschen Soziologie - Ergebnisse der Soziologinnen-Enquête. Kassel 1990 (Nr. 27) (vergriffen).
- TEICHLER, Ulrich: The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany. Kassel 1990 (Nr. 28) (vergriffen).
- TEICHLER, Ulrich: Recognition. A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad. Kassel 1990 (Nr. 29).
- SCHOMBURG, Harald, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Studium und Beruf von Empfängern deutscher Stipendien am Asian Institute of Technology. Kassel 1991 (Nr. 30).
- JESKE-MÜLLER, Birgit, OVER, Albert und REICHERT, Christoph: Existenzgründungen in Entwicklungsländern. Literaturstudie zu einem deutschen Förderprogramm. 1991 (Nr. 31).
- TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students. Select Findings of the 1988/89 Survey. 1991 (Nr. 32).
- BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsprozesse an Hochschulen als Forschungsthema. 1992 (Nr. 33).
- STRÜBING, Jörg: Arbeitsstil und Habitus - zur Bedeutung kultureller Phänomene in der Programmierarbeit. Kassel 1992 (Nr. 34).
- BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Ayâ: Leitungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren. Eine Pilotstudie an zehn ausgewählten Hochschulen. Kassel 1992 (Nr. 35).
- TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): American and German Universities: Mutual Influences in Past and Present. Kassel 1992 (Nr. 36)
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS in its Year of Inauguration: The View of the Students. Kassel 1992 (Nr. 37).
- OVER, Albert: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studienganges Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992 (Nr. 38).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS dans l'Année de son Lancement: Le Regard des Etudiants. Kassel 1992 (Nr. 39).
- WINKLER, Helmut (Hg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1993 (Nr. 40).

- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1989/90 in the View of Their Coordinators. Select Findings of the ICP Coordinators' Reports. Kassel 1993 (Nr. 41) (vergriffen).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Les Programmes ERASMUS en Matière de Mobilité des Etudiants au Cours de l'Année 1989/90. Analyse présentée à partir des points de vue des coordinateurs. Kassel 1993 (Nr. 41a).
- Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang und Teichler, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42) (vergriffen).
- Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang und Teichler, Ulrich: Les expériences des étudiants ERASMUS en 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42a).
- OVER, Albert und TKOCZ, Christian: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern. Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Kassel 1993 (Nr. 43).
- FUCHS, Marek und OEHLER, Christoph: Organisation und Effizienz von Forschungsinstituten. Fallstudien zu technikwissenschaftlicher Forschung an westdeutschen Hochschulen. Kassel 1994 (Nr. 44).
- WINKLER, Helmut (Hg.): Kriterien, Prozesse und Ergebnisse guter Hochschulausbildung. Dokumentation eines Kolloquiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 45).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1991/92 in the View of the Local Directors. Kassel 1995 (Nr. 46).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: The First Years of ECTS in the View of the Students. Kassel 1995 (Nr. 47).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Die Lehrgestalt der Soziologie in anderen Studiengängen. Kassel 1995 (Nr. 48).
- MAIWORM, Friedhelm; SOSA, Winnetou und TEICHLER, Ulrich: The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation. Kassel 1996 (Nr. 49).
- KEHM, Barbara M. und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel 1996 (Nr. 50).
- KEHM, Barbara M.: Die Beteiligung von Frauen an Förderprogrammen der Europäischen Union im Bildungsbereich. Kassel 1996 (Nr. 51).
- TEICHLER, Ulrich: Higher Education und Graduate Employment in Europe. Select Findings from Previous Decades. Kassel 1997 (Nr. 52).
- KREITZ, Robert und TEICHLER, Ulrich: Teaching Staff Mobility. The 1990/91 Teachers' View. Kassel 1998 (Nr. 53).
- SCHRÖDER, Manuela und DANIEL, Hans-Dieter, in Zusammenarbeit mit Karin Thielecke: Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie. Kassel 1998 (Nr. 54).
- BARBLAN, Andris; KEHM, Barbara M.; REICHERT, Sybille und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions. Kassel 1998 (Nr.55).

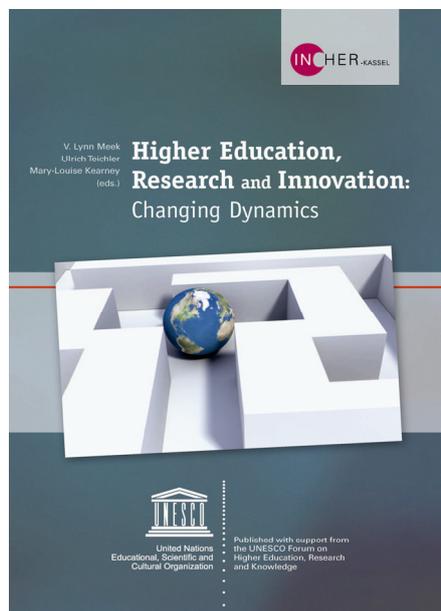
- WASSER, Henry: Diversity in Higher Education. Kassel 1999 (Nr. 56).
- BARBLAN, Andris; REICHERT, Sybille, SCHOTTE-KMOCH, Martina und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Implementing European Policies in Higher Education Institutions. Kassel 2000 (Nr.57).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Professionalisierung und Gesellschaftsbezug. Lehrgestalt der Soziologie in der Grundlagenausbildung von Lehramtsstudierenden. Kassel 2000 (Nr. 58).
- YALCIN, Gülsen: Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel 2001 (Nr. 59)
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich in Zusammenarbeit mit Annette Fleck: Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten. Kassel 2002 (Nr. 60).
- JAHR, Volker; SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen. Kassel 2002 (Nr. 61).
- HAHN, Karola und LANZENDORF, Ute (Hg.): Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung: Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Kassel 2005 (Nr. 62).
- KEHM, Barbara M. (Hg.): Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens - Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. Kassel 2005 (Nr. 63).
- ENDERS, Jürgen und MUGABUSHAKA, Alexis- Michel: Wissenschaft und Karriere. Erfahrungen und Werdegänge ehemaliger Stipendiaten der DFG. Kassel 2005 (Nr. 64).
- KOGAN, Maurice und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Key Challenges to the Academic Profession. Paris und Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge und International Centre for Higher Education Research Kassel 2007 (Nr. 65)
- LOCKE, William und TEICHLER, Ulrich (Hg.) The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries. Kassel 2007 (Nr. 66)
- KEHM, Barbara M.: Locking Back to Look Forward. Analyses of Higher Education after the Turn of the Millennium. Kassel 2008 (Nr. 67)
- ADAMCZAK, Wolfgang; DEBUSMANN, Robert; KRAUSE, Ellen and MERKATOR, Nadine: Traumberuf ForschungsreferentIn? Kassel (Nr. 68)
- MUGABUSHAKA, Alexis-Michel; SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich (Hg.) Higher Education and Work in Africa - A Comparative Empirical Study in Selected Countries Kassel 2008 (Nr. 69)
- LANZENDORF, Ute. (Hg.): Wegweiser Globalisierung –Hochschulsektoren in Bewegung II. Länderanalysen zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Kassel 2009 (Nr. 70)
- SCHOMBURG, Harald (Hg.): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007-2008. Kassel (im Druck) (Nr. 71).

# INCHER-Kassel NEUERSCHEINUNGEN 2009

**V. Lynn Meek, Ulrich Teichler,  
Mary-Louise Kearney (Hg.)**

## **Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics**

**Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung 2009**



Anlässlich der UNESCO-Weltkonferenz zur Hochschulbildung in Paris im Juli 2009 hat das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) zusammen mit dem *UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge* einen Bericht publiziert, der Expertenwissen zur weltweiten Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung versammelt. Der Band verdeutlicht die Dynamik der weltweiten Veränderungen in Hochschule und Forschung. Dabei greift er die zentralen Themen auf, mit denen sich das UNESCO Forum und die in ihm aktiven Experten seit 2001 beschäftigen, und be-

leuchtet aus einer Meta-Perspektive sowohl den Stand der Forschung als auch die öffentliche Debatte über Hochschule und Wissensproduktion.

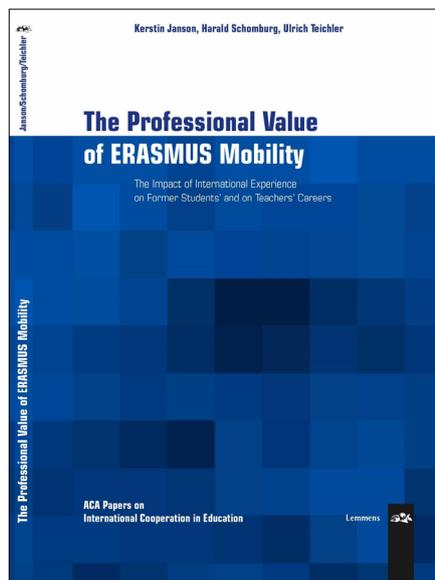
Die Autorinnen und Autoren geben Einblick in weltweite Dynamiken der Wissensgesellschaft und in die Rolle von Hochschule und Forschung

bei der Wissensproduktion, zeigen die wichtigsten Veränderungen in der Wissenslandschaft in den letzten 10 Jahren und deren politische und gesellschaftliche Einflüsse auf, beschreiben die Herausforderungen für wissenschaftliche Forschung besonders in Ländern mit mittlerem und niedrigem Einkommen und betonen die Notwendigkeit weiterer kontinuierlicher “Forschung über Forschung”.

Der Bericht ist sowohl als Druckfassung (bei der UNESCO) als auch als pdf im Internet erhältlich:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>

oder [http://www.uni-kassel.de/incher/v\\_pub/UNESCO\\_RR\\_09.pdf](http://www.uni-kassel.de/incher/v_pub/UNESCO_RR_09.pdf)



**Kerstin Janson  
Harald Schomburg  
Ulrich Teichler**

**The Professional Value  
of Erasmus Mobility**

**The Impact of International  
Experience on Former  
Students' and on  
Teachers' Careers**

**Bonn: Lemmens 2009 (ACA  
Papers on International  
Cooperation in Education).  
Mit einem Vorwort von Bernd  
Wächter.**

In diesem Band präsentieren Kerstin Janson, Harald Schomburg und Ulrich Teichler die wichtigsten Ergebnisse einer Studie des INCHER-Kassel zum langfristigen Einfluss von ERASMUS-Mobilität auf Beruf und

Karriere. Ehemals mobile Studierende und Hochschullehrer aus etwa 30 Ländern wurden in die Untersuchung einbezogen.

Das ERASMUS-Programm zur Unterstützung studentischer Mobilität in Europa ist das Flaggschiff unter den europäischen Programmen im Bildungsbereich, seit über 20 Jahren schreibt es Erfolgsgeschichte: Mehr als 2 Millionen Studierende konnten seit 1987 mithilfe von ERASMUS in einem anderen europäischen Land studieren.

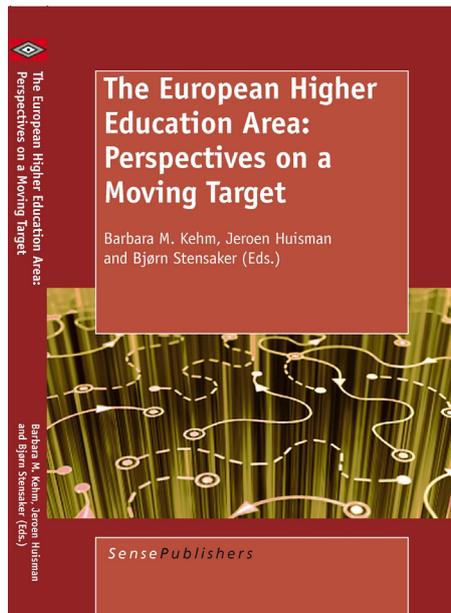
Die Programmpraxis ist in verschiedenen Aspekten umfassend untersucht – durch groß angelegte Evaluationsstudien des INCHER-Kassel lässt sich die Entwicklung der studentischen Mobilität und die Wirkung des Programms auf die Hochschulen über die Jahre hinweg gut beurteilen. Wie sieht es jedoch mit den Spätfolgen von ERASMUS aus? Wirkt sich eine Teilnahme an ERASMUS tatsächlich positiv auf den späteren Berufsweg der Geförderten aus, wie die Initiatoren des Programms erwarteten? Zur Beantwortung dieser Frage seitens der Europäischen Kommission unternahm ein Kasseler Forschungsteam (Ulrich Teichler Harald Schomburg, Oliver Bracht, Constanze Engel, Kerstin Janson und Albert Over) eine Studie mit dem Titel „The Professional VALue of ERAsmus Mobility“ (kurz VALERA). Die Studie wurde von der Europäischen Kommission finanziert. Die Academic Cooperation Association förderte die englischsprachige Publikation.

Preis: 29,80 €. Verlagsadresse: [www.lemmens.de](http://www.lemmens.de)

**Barbara M. Kehm, Jeroen Huisman,  
Bjørn Stensaker (Hg.)**

## **The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target**

**Rotterdam and Taipeh: Sense Publishers 2009**



This volume presents the state of the art with respect to the most important elements of the Bologna process. The reflections on the past are also used to fuel a debate about the next decade.

In 2008, the Flemish Ministry of Education and Training invited the editors to produce a volume with chapters discussing topics that are deemed to be most salient in the coming decade. Based on a tentative list of themes to be covered initially suggested by the Ministry, the editors have solicited contributions from appropriate scholars, experts on the specific topics. As a result this volume contains a rich set of chapters

which address the promises and perils of the Bologna process and its preliminary outcomes. A difficult task, given that the process is a target on the move and even changing in nature during the process. It is also a difficult task because evidence can be interpreted differently paving the way for new paradoxes and complex interactions between the actors in the field. Consequently we are faced with new questions every time we believe answers to old questions have been found. The contributors to the volume not necessarily agree in their analyses of the Bologna process, but there is – nevertheless – a fair amount of consensus. According to their analyses

governance, quality, mobility and diversity are the topics that have been most important to the Bologna process in the past, and will be at centre stage in future discussions.

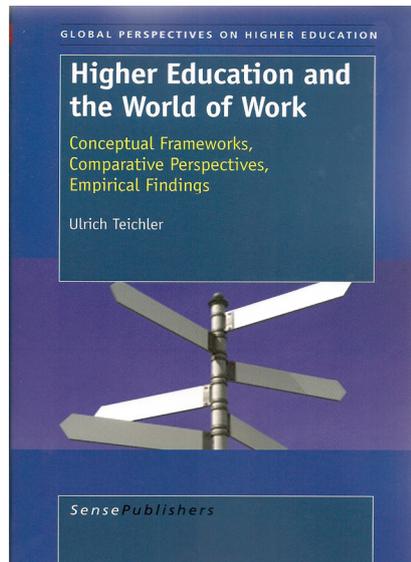
The book is meant to be a reflective exercise for those involved – in whatever way – in the Bologna process (researchers, teachers, managers, political decision-makers). The material is also relevant to those outside of the countries currently subscribing to the Bologna process.

Can be ordered at: [www.sensepublishers.com/](http://www.sensepublishers.com/); € 45,- (paperback).

**Ulrich Teichler**

## **Higher Education and The World of Work – Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings**

**Rotterdam und Taipeh: Sense Publishers 2009**



What does higher education offer to make students competent actors in the world of work and other life spheres? This question is more controversially debated in economically advanced countries since about four decades when higher education in these countries began to serve larger ranges of the occupational pyramid than merely the intellectually and professionally chosen few. In this volume Ulrich Teichler analyses a broad range of issues from over four decades of his academic career.

Employers' and graduate surveys, secondary analyses of education and employment statistics as well as analyses of policy and academic debates

form the basis of the key argument: Neither trust in expectations formulated by employers or in income and status as measures of successful study nor isolated claims for the pursuit of academic knowledge for its own sake and for the critical functions of higher education are a suitable reference frame for understanding the dynamic links between higher education and the world of work. A “match” between the number of graduates and the corresponding positions or between the competences acquired during study and job requirements cannot be expected. Students are more ambitious and strive for a broader range of goals than they can expect to be rewarded. Graduates have to be both highly qualified experts and sceptics as far as conventional wisdom is concerned, and they have to be prepared for indeterminate tasks. Key themes of this collection of essays are: the causes and consequences of an imperfect “match” between higher education and employment; the tensions between “employment” and “work” orientation in higher education; opportunities of a “highly educated society”; the dynamics of the variety of students, the patterns of the higher education system and the horizontal and vertical diversity of careers; different notions of higher education and the world of work among economically advanced countries; major controversial notions of professional relevance of study in policy and research debates.

Can be ordered at: [www.sensepublishers.com/](http://www.sensepublishers.com/); € 49,- (paperback)

**Informationen zu Publikationen des INCHER-Kassel:**

Christiane Rittgerott, Tel. 0561 804 2440, [rittgerott@incher.uni-kassel.de](mailto:rittgerott@incher.uni-kassel.de);  
URL: [www. http://www.uni-kassel.de/incher](http://www.uni-kassel.de/incher)

Politik und Forschung tun sich oft nicht leicht miteinander. Unterschiedliche Erwartungen, Anforderungen und Herangehensweisen an ein- und denselben Gegenstand offenbaren oft eine tiefe Kluft. Statt „evidenzbasierter Politik“ herrsche „politikbasierte Evidenz“ vor – so das (Vor-)Urteil der Wissenschaft. Zudem gibt es eine Neigung, Projektfinanzierung aus Politik und Praxis als Indikator für zweitklassige Forschung und geringe Theorieorientierung zu betrachten.

Dass Hochschulpolitik und Hochschulforschung trotz solcher Hindernisse in einem fruchtbaren Dialog stehen, zeigen die in diesem Band zusammengeführten Expertisen, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel auf Anfrage seitens der Hochschulpolitik erstellt haben.

In der Expertise „Internationalisierung von Hochschule und Forschung“ zeigen Bettina Alesi und Barbara M. Kehm Trends der Internationalisierung von Hochschulen. Dabei richten die Autorinnen ihr Augenmerk auf Politiken und Aktivitäten auf nationaler, europäischer und supranationaler Ebene und diskutieren Folgen und Nebenfolgen der vorherrschenden Politiken.

Nadine Merkator und Ulrich Teichler analysieren in der Expertise „Rascher Wandel mit offenem Ausgang“ Entwicklungstrends, Diskussionen und Politiken zur Differenziertheit des Hochschulsystems in Deutschland im internationalen Vergleich und stellen dabei eine geringe Offenheit für die Diskussion vielfältiger Lösungsmöglichkeiten für Art und Ausmaß der strukturellen Differenziertheit fest.

In ihrem Beitrag „Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland“ gehen Bettina Alesi, Harald Schomburg und Ulrich Teichler der Frage nach, wie sich die quantitative Zunahme kurzer Studienabschlüsse als Folge des Bologna-Prozesses auf das akademische Humankapital in Deutschland auswirkt und untersuchen qualitative Veränderungen des Übergangs in den Arbeitsmarkt und der beruflichen Situation von Hochschulabsolventen.