

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Barbora Škodová

2007

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

**Entwicklung der deutschen
Hochschulbildung im Rahmen des
Bologna-Prozesses**

**Development of a higher education in Germany within
the framework of the Bologna Process**

Vypracovala:

Barbora Škodová, 4. ročník (prodloužené studium)

AJ, NJ pro obchodní a hospodářskou sféru

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Vladimíra Květounová

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma

Entwicklung der deutschen Hochschulbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses

jsem vypracovala samostatně.

Použitou literaturu a podkladové materiály

uvádím v příloženém seznamu literatury.

Jindřichův Hradec, duben 2007

podpis studenta

Poděkování

Za cenné rady, náměty a inspiraci

bych chtěla poděkovat

PaedDr. Vladimíře Květounové

z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,

Fakulty pedagogické, katedry germanistiky.

Anotace

Cílem této práce je vylíčit průběh Boloňského procesu, popsat vývoj německého vysokoškolského systému v rámci vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, respektive v rámci realizace jednotlivých cílů Boloňského procesu. Dále tato práce poukazuje na důsledky zavedení nového studijního systému a na základě statistických údajů poskytuje přehled o kvantitativním vývoji německého vysokého školství.

Das Ziel dieser Arbeit ist eine Zusammenfassung des Verlaufes des Bologna-Prozesses, eine Darstellung der Entwicklungen der neuen Studienstruktur, die sich im Rahmen der Schaffung eines offenen europäischen Hochschulraumes bzw. im Rahmen Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen erkennen lassen. Dazu betrachtet die Arbeit Folgerungen der neuen Studienstruktur und gibt einen statistischen Überblick über ihre quantitative Entwicklung.

This Bachelor work is aimed to follow up the progress of the Bologna process, describing the developments of the new structure of studies to be recognized as a result of the establishment of the European higher education system; at German Universities in particular. Moreover this paper examines consequences of this new structure of higher education and offers a statistical overview of the quantitative development.

duben 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Zielsetzung	10
1.2	Vorgehensweise	11
2	Bologna-Prozess	12
2.1	Zentrale Dokumente des Bologna-Prozesses	13
2.1.1	Lissabon–Abkommen (1997)	14
2.1.2	Sorbonne–Erklärung (1998)	15
2.1.3	Bologna –Erklärung (1999)	16
2.1.3.1	Bachelor- Master- System	17
2.1.3.2	Leistungspunktsystem	18
2.1.3.3	Qualitätssicherung/Akkreditierung	19
2.1.4	Prager Communiqué (2001)	19
2.1.5	Berliner Communiqué (2003)	20
2.1.6	Kommuniqué von Bergen (2005)	21
3	Organisation des Hochschulbereichs in Deutschland.....	23
3.1	Rechtliche Grundlagen	23
3.2	Institutionelle Strukturen	23
3.3	Nationale Bologna-Struktur	24
3.4	Nationales Qualitätssicherungssystem	24
3.4.1	Akkreditierung	24
3.4.2	Evaluation	26
4	Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen.....	27
4.1	Stand der Umstellung	28
4.1.1	Akkreditierte Studiengänge	29
4.1.2	Doktorandenausbildung	29
4.1.3	ECTS an den deutschen Hochschulen	30
4.1.4	Diploma Supplement	30
5	Folgerungen der neuen Studiengänge	31
5.1	Studiendauer	31
5.1.1	Studiengebühren	32
5.2	Neue Studiengänge in den Unternehmen	33
5.2.1	Kenntnisstand	33
5.2.2	Erwartungen an HochschulabsolventInnen	34
5.2.3	Akzeptanz der AbsolventInnen mit Bachelor- oder Masterabschluss	34
5.2.4	Konkurrenz zum traditionellen Studium	35
5.3	Internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen	37
5.3.1	Ausländische Studierende in Deutschland	37

6	Zusammenfassung und Ausblick.....	39
7	Shrnutí	41
	Abkürzungsverzeichnis	44
	Literaturverzeichnis	45
	Abbildungen und Tabellen	48

Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Das bisherige deutsche Hochschulmodell	12
Abb. 2: Das angelsächsische Modell	17
Abb. 3: Die deutschen Hochschulen und das neue europäische Hochschulsystem.....	28
Abb. 4: Zielgruppe des Studienangebots nach Hochschultyp für ausgewählte Aspekte	36
Abb. 5: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote (WS 1999/2000 bis WS 2006/2007).....	48
Abb. 6: Anteil der ausländischen Studienanfänger und Studierenden	49
Abb. 7: Rangfolge der wichtigsten Herkunftsländer ausländischer Studierenden (2003)	50
Tab. 1: 10 Bologna Actions-Linien.....	51
Tab. 2: Studierende, Studienanfänger 1993 bis 2006.....	52
Tab. 3: Entwicklung der Bachelor und Masterstudienangebote (WS 1999/2000 bis WS 2006/2007).....	53
Tab. 4: Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen nach Hochschulart (WS 1970/1971 bis WS 2002/2003)	54

1 Einleitung

Motto:

„Wissen kennt keine Landesgrenzen“¹

Die fortgeschrittene Gesellschaft, in welcher wir leben und lernen, hat sich stark verändert. In immer mehr gesellschaftlichen Bereichen wird Wissen zu einer zentralen Ressource zur Lösung von immer spezifischeren Problemen, sowie von neuen sozialen Problemstellungen (Globalisierung, Umwelt, Arbeitsmarkt, Demografie, Migration, Demokratie) und zum Produktionsfaktor für die wissenschaftsbasierte Wirtschaft. Infolge dessen sind vor allem junge Menschen, die zum Hauptinstrument der Gesellschaft so wie der ökonomischen Globalisierung werden, angehalten, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich auszubauen und zu verbessern.

Auf Grund dieser Tatsache wurde die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes (EHR) bis zum Jahr 2010 „...in dem nationale Identitäten und gemeinsame Interessen interagieren und sich gegenseitig stärken können zum Wohle Europas, seiner Studenten und seiner Bürger allgemein“², als wichtiges Ziel nicht nur im akademischen Interesse, sondern auch im Interesse der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung Europas erkannt.

Zur Schaffung eines offenen europäischen Raumes für Hochschulbildung bzw. zur Realisation des Zieles des sog. „Bologna Prozesses“, wird von den Bildungsinstitutionen erwartet, dass sie die äußeren Anforderungen nachvollziehbar und einheitlich gestalten und dass sie auf den aktuellen gesellschaftlichen Wandel durch die Reformen in der Studienorganisation reagieren. Somit stehen die Hochschulen in dem Mittelpunkt der tief greifenden Veränderungen.

Auch in der Bundesrepublik Deutschland wurden im Rahmen des Bologna-Prozesses enorme Änderungen vom traditionellen Studium an deutschen Hochschulen durchgeführt. Gegen Ende der 80er Jahre mehrten sich die Anzeichen für eine Krise im deutschen Hochschulwesen. Es gab kaum gezielte Qualitätssicherungsmaßnahmen. Studierende klagten über schlechte Studienbedingungen und unprofessionelle

¹ Motto der Treffung der europäischen Bildungsminister 1998 in Paris.

² Der Gedanke einer entscheidenden Rolle der Hochschulbildung wurde in der Sorbonne-Erklärung 1998 betont (Sorbonne-Erklärung in: *Bologna-Reader*, S. 275).

Betreuung. Arbeitgeber kritisierten die im internationalen Vergleich langen Studienzeiten und die fehlenden praktischen Studienanteile. Geringe Zahl ausländischer Studierender an Hochschulen in Deutschland ließ auf die mangelnde Attraktivität des deutschen Hochschulwesens schließen. Die akademischen Ausbildungsstätten befanden sich „...in einem beklagenswerten Zustand.“, außerdem galten sie „... in der Öffentlichkeit als reformunwillig, wenn nicht sogar – unfähig.“³

1.1 Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit soll, ausgehend von den bildungspolitischen Zielen, Forderungen und Hoffnungen, die auf den Bologna-Prozess gesetzt werden, zu der Vergegenwärtigung beitragen, dass sich das deutsche Hochschulsystem im Rahmen des Bologna-Prozesses grundsätzlich verändert hat. Die Hochschulen sollten angesichts der Internationalität von Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe ihre Studiengänge so gestalten, dass ihre künftigen AbsolventInnen unter anderem auch für bessere berufliche Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt befähigt werden.⁴

Diese Chance erhöht sich vor allem auch durch die internationale Mobilität von Studierenden, die durch die Studienprogramme der Europäischen Union (LEONARDO DA VINCI, TEMPUS, u. a.) gefördert wird.

Zur Auswahl des Themas der vorliegenden Arbeit hat mich gerade meine eigene Erfahrung mit einem halbjährigen Studium an einer Universität in Deutschland gebracht bzw. einige Verschiedenheiten der deutschen und tschechischen Studienstruktur, wie z.B verschiedene Hochschulmodelle, erworbene akademische Titel, unterschiedliche Anrechnung der Studienleistungen.

Der Hintergrund bewegt mich zur Frage:

Welche Entwicklungen bzw. welche Fortschritte lassen sich an den deutschen Hochschulen und Universitäten in Rahmen der Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses bisher erkennen?

³ Rosigkeit, 1995, S. 19

⁴ Vgl. Erichse, 1996, S. 7

1.2 *Vorgehensweise*

Im Hinblick auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes wird in **Kapitel 2** der Verlauf des Bologna-Prozesses sowie die zentralen Dokumente und Ziele der Bologna-Erklärung beschrieben werden. Zugleich werden die Begriffe definiert, die sich an einschlägigen Bologna-Dokumenten orientieren.

Kapitel 3 befasst sich mit der Organisation des deutschen Hochschulbereichs. Kernpunkt dieses Kapitels ist ein Überblick über die rechtlichen Grundlagen des deutschen Hochschulsystems, institutionelle Strukturen, die Entwicklung des neuen Qualitätssicherungssystems an den deutschen Hochschulen sowie über die Akkreditierungsinstanzen.

In **Kapitel 4** werden die Veränderungen im deutschen Hochschulsystem beschrieben, die durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hervorgerufen wurden. Dieses Kapitel bietet auch einen statistischen Überblick über den aktuellen Stand der Umstellung der neuen Studiengänge, des ECTS und der Vergabe des Diploma Supplements.

Kapitel 5 stellt die Folgerungen der Umstellung auf die gestuften Studiengänge in Hinsicht auf die Verkürzung der Studiendauer, die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende dar.

In **Kapitel 6** erfolgt eine Zusammenfassung der Entwicklung der deutschen Hochschulbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses.

In **Kapitel 7** erfolgt eine tschechisch geschriebene Zusammenfassung der Entwicklung der deutschen Hochschulbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses.

2 Bologna-Prozess

Im Zentrum des Bologna-Prozesses steht die Studienreform. Bisher zeichnete sich die europäische Bildungslandschaft dadurch aus, dass jedes Land ein eigenes Hochschulsystem hatte, mit Studiengängen und Abschlüssen, die nicht mit denen anderer Länder vereinbar waren. Manche EU-Mitgliedsstaaten haben unterschiedliche Hochschulsysteme in den einzelnen Landesteilen und manche Länder haben gleichzeitig zwei Hochschultypen in einem Land, wie etwa Deutschland⁵ (siehe Abb. 1).

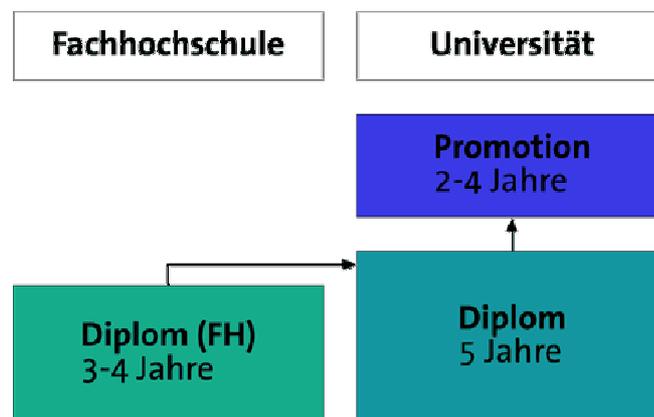


Abb. 1: Das bisherige deutsche Hochschulmodell

Quelle: Hermanns/ Vries, 2004

Das übergreifende Ziel des Bologna-Prozesses ist demnach die Einführung eines gestuften Studienkonzeptes, verbunden mit den Elementen eines modularisierten⁶ konsekutiv-Studiums mit einer Unterscheidung zwischen graduate- und undergraduate-Abschnitten, der Vergabe von Kreditpunkten, der Einführung eines Diploma Supplements⁷ und von Akkreditierungsverfahren.

⁵ Das deutsche Hochschulmodell zeichnet sich durch das Nebeneinander von zwei verschiedenen Hochschulformen aus, die nicht miteinander verkoppelt sind: Fachhochschulen und Universitäten. Als Universitäten werden alle Hochschulen bezeichnet, die über breites Fächerspektrum verfügen und das Recht der Verleihung von Doktorgrad und Habilitation haben. Die Fachhochschulen sind größtenteils aus den früheren Ingenieurschulen, Akademien und höheren Fachschulen hervorgegangen. Ihre Aufgabe ist es, eine stärker anwendungsbezogene Ausbildung auf wissenschaftlicher oder künstlerischer Grundlage zu vermitteln, vor allem in den Bereichen Ingenieurwissenschaft, Wirtschaft und Sozialwesen.

⁶ Modularisierung im Studium bedeutet eine Neuorganisation der Studienstruktur. Dabei werden Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Übungen, Praktika, Exkursionen oder Seminare zu thematischen Einheiten - Modulen, zusammengefasst.

⁷ Diploma Supplement - Diplomzusatz, der eine Beschreibung des Programms, des Niveaus und der Inhalte des absolvierten Studienganges enthält. Es soll - international und auch national - die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen sowohl für Studien- als auch für Berufszwecke erleichtern und verbessern.

Durch die Einführung eines gestuften und modularisierten Studienkonzeptes sollen:

- die internationale Mobilität von Studierenden, Lehrenden und AbsolventInnen verbessert werden,
- die internationale Wahrnehmung und Attraktivität des Europäischen Hochschulraums erhöht werden (unter anderen Ländern soll auch Deutschland als Studienstandort für ausländische Studierende wieder interessanter gemacht werden)⁸,
- eine Vielfalt von Bildungsangeboten unterschiedlichster wissenschaftskultureller Traditionen vergleichbar, gegenseitig transparent und anschlussfähig gemacht werden.

Für die Umsetzung der verschiedenen Konzepte auf Länderebene sind die BildungsministerInnen der Unterzeichnerstaaten verantwortlich. Unterstützt werden sie dabei von einer offiziell eingesetzten Arbeitsgruppe, der „Bologna Follow-Up Group“ (BFUG), und nationalen Komitees, den nationalen Bologna-Gruppen (siehe Kap. 3.3 Nationale Bologna-Struktur). In der BFUG arbeiten Vertreter der Bologna-Staaten und der EU an konkreten Plänen für die Umsetzung der Bologna-Ziele. BFUG wird von europaweiten Vereinigungen der Hochschulen (EUA, EURASHE und EI), der Studierenden (ESIB), der Wirtschaft (UNICE) und des Europarates beraten. Vorsitz führt die jeweilige EU Präsidentschaft. Vollmitglied der Gruppe ist auch die EU-Kommission. Empfehlungen für einzelne Bereiche arbeiten weitere Organisationen aus wie EURODOC, CESAER oder SEFI beraten. Die BFUG trifft sich mehrmals im Jahr.

Zurzeit sind 45 Länder am Bologna-Prozess beteiligt, die zugleich Mitglieder in der BFUG sind.

2.1 Zentrale Dokumente des Bologna-Prozesses

Je nach Betrachtungsweise kann der Anfang der europäischen Integrations- und Kooperationsbestrebungen im Bereich der Hochschulbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten angesetzt werden: mit der Sorbonne-Erklärung der BildungsministerInnen von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland (Mai 1998), der Lissabon-

⁸ Vgl. Hoyningen-Huene, 2005, S. 7-8

Erklärung zur Anerkennung der Hochschulqualifikationen innerhalb Europas (April 1997), der Deklaration Magna Charta Universitatum von 326 europäischen Hochschulen (September 1988), der Gründung des ERASMUS-Programms (1987), den gemeinsamen Studienprogrammen (Joint Study Programm), die von 1976 bis 1986 gefördert wurden oder mit den Römischen Verträgen von 1957, die allerdings nur die Grundlage für eine europäische Wirtschaftspolitik legten.⁹

Aber erst 1999 wird mit der Ministerkonferenz in Bologna bzw. mit Unterschreibung der Bologna-Erklärung, ein Prozess eingeleitet, der das BMBF als ein bislang einmaliges und einzigartiges europaweites Kooperationsprojekt bezeichnet. Der Bologna-Konferenz folgten Konferenzen der europäischen BildungsministerInnen in Prag (2001), Berlin (2003) und Bergen (2005), auf denen die Fortschritte und Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der Ziele analysiert und neue Prioritäten festgelegt werden.

2.1.1 Lissabon–Abkommen (1997)

In dem Lissabon-Abkommen einigten sich am 11. 4. 1997 die Mitgliedsstaaten des Europarats und der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) darauf, dass die in einem der unterzeichnenden Staaten erworbenen Zugangsberechtigungen, Qualifikationen oder Abschlüsse sollen in jedem anderen unterzeichnenden Staat als gleichwertig anerkannt werden. Außerdem sollten nationale Zentren errichtet werden, die Interessenten über europäische Hochschulsysteme sowie über Verfahren der Anerkennung informieren. Weiter einigen sich die unterzeichnenden Staaten des Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region darauf, dass weder Geschlecht, noch Herkunft (inklusive der sozialen Herkunft), Religion, Sprache oder politische Meinung beim Anerkennungsprozess eine Rolle spielen dürfen. Auch die Verwendung eines Diploma Supplements oder eines vergleichbaren Dokuments wird in der Lissabon-Konvention gefordert.¹⁰

⁹ Vgl. Schnitzer, 2005, S. 3-4

¹⁰ Vgl. Lissabon-Abkommen in: *Bologna-Reader*, S. 246-272

Das Lissabon-Abkommen, das die Anerkennung von Qualifikationen der Hochschulbildung in Europa anstrebt, ist am 1.2.1999 in Kraft getreten. Sie wird aber nur für diejenigen Staaten gelten, welche sie ratifiziert haben.

Nach dem Bericht des BMBF zu aktuellen europäischen Schwerpunkten in der Bildungspolitik vom 11.1.2006 haben mittlerweile 41 Staaten das Abkommen ratifiziert, um die Anerkennung der Abschlüsse und Studienzeiten sicherzustellen.

Deutschland sei einer von 8 Staaten, die das Abkommen zwar unterzeichnet, aber noch nicht ratifiziert haben.

2.1.2 Sorbonne-Erklärung (1998)

Der Bologna-Prozess nahm seinen Anfang in Paris, wo die BildungsministerInnen von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland¹¹ am 25.Mai 1998 anlässlich der 800-Jahrfeier der Universität von Sorbonne die „Sorbonne-Erklärung“ unterzeichneten, die auf die Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung abzielt.

Die BildungsministerInnen der Unterzeichnerstaaten bekannten sich zur Bildung eines offenen europäischen Raumes für Hochschulbildung, dessen Bildungssystem auf zwei großen Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium, beruhen soll. Die Erklärung betont, dass die internationale Anerkennung der ersten Abschlüsse als angemessene berufliche Qualifikation für den Erfolg dieses Systems wichtig sei, mit dem die Ausbildung an den Hochschulen für alle verständlich gemacht werden soll. Im Postgraduiertenzyklus sollten Studierende die Möglichkeit haben, zwischen einem kürzeren Master-Studium und einer längeren Promotion mit Übergangsmöglichkeiten zwischen beiden zu wählen.

In der Sorbonne-Erklärung einigten sich die BildungsministerInnen auch darauf, dass es erforderlich ist *„...sich stets darum zu bemühen [...] Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren zu schaffen, um die Mobilität zu steigern und einen noch engere Zusammenarbeit fördern zu können [...] sowie auch die Vermittelbarkeit der Studenten am Arbeitsmarkt.“*¹² Durch diese Vision sollten die StudentInnen sowohl vor als auch nach dem ersten Hochschulabschluss *„...dazu ermutigt werden, mindestens ein Semester*

¹¹ In Vertretung vom Jürgen RÜTTGERS, Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

¹² Sorbonne-Erklärung in: *Bologna-Reader*, S. 273-274

an einer Universität im Ausland zu studieren. Gleichzeitig sollten mehr Dozenten und Wissenschaftler in anderen europäischen Länder als ihren Herkunftsländern arbeiten.“¹³

Die Flexibilität des europäischen Bildungssystems soll insbesondere durch die Anrechnung von Studienleistungen und Semestern erzielt werden.

2.1.3 Bologna–Erklärung (1999)

Die Vision, einen gemeinsamen Studienrahmen einzusetzen, hat eine große Reaktion hervorgerufen. Am 19. Juni 1999 nahm die Vereinbarung des Jahres 1998 (Sorbonne-Erklärung) eine konkrete Form und Gestalt, als die sog. Bologna-Erklärung von 31 BildungsministerInnen aus 29 Staaten¹⁴ in Bologna unterzeichnet wurde.

Ziel der Bologna-Erklärung ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010. Dies soll durch die Umsetzung der so genannten Bologna-Ziele erreicht werden:

- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (sog. Bachelor-Master-Modell) zunächst parallel zu den traditionellen Studiengängen
- Einführung eines Leistungspunktesystems in Anlehnung an das European Credit Transfer System (ECTS)
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- Förderung größtmöglicher Mobilität von Studierenden, Lehrer/innen, Wissenschaftler/innen und Verwaltungspersonal
- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)

¹³ Sorbonne-Erklärung in: *Bologna-Reader*, S. 274-275

¹⁴ Die Bologna-Erklärung wurde von 29 europäischen Ländern unterzeichnet, darunter die damaligen 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien, Vereinigtes Königreich) sowie den zehn Staaten, die der EU am 1. Mai 2004 beigetreten sind (Zypern, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Litauen, Lettland, Malta, Polen, Slowenien, Slowakei). Unterzeichnet haben ferner Bulgarien, Island, Norwegen, Rumänien und die Schweizerische Eidgenossenschaft. Auf der Seite Deutschlands unterzeichnet von Frau Ministerin Uta Erdsiek-Rave (für das Land Schleswig-Holstein) für die KMK und von Herrn Parl. Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen für das BMBF.

- Förderung der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulbereich,

wobei die Einführung des zweistufigen Bachelor-Master-Systems mit der Promotionsphase als drittem Zyklus, die Reform der Studiengänge durch Modularisierung und die Implementierung eines mit dem ECTS kompatiblen Leistungspunktsystems als die zentralen Instrumente zur Umsetzung des Bologna-Prozesses betrachtet werden.¹⁵

2.1.3.1 **Bachelor-Master-System**

Im Rahmen der Vereinheitlichung der europäischen Studienabschlüsse wird an den Hochschulen die neue Studiengangstruktur eingeführt, dessen Vorbild das angelsächsische Modell wurde (siehe Abb. 2).

Das angelsächsische Modell stützt sich auf zwei Studienstufen; eine Studienstufe, sog. Bachelor, führt bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss („undergraduate“) und dauert im Regelfall drei Jahre (bis maximal 4 Jahre). Mit diesem Abschluss erwirbt man einen für den europäischen Arbeitsmarkt relevantes Zertifikat. Darauf folgt eine zweite Studienstufe von im Regelfall zwei Jahren, der sog. Masterstudiengang, die zu einem zweiten berufsqualifizierenden Abschluss („graduate“) führt. Die Voraussetzung für das Studium in der zweiten Studienstufe ist der erfolgreiche Abschluss der ersten Studienstufe. Für Masterabschlüsse ist festgelegt, dass sie den Promotionszugang eröffnen.



Abb. 2: Das angelsächsische Modell

Quelle: Hermanns/ Vries, 2004

¹⁵ Vgl. Bologna-Erklärung in: *Bologna-Reader* S. 277-282

2.1.3.2 *Leistungspunktsystem*

Das ECTS - ein Kreditsystem zur Anrechnung der Studienleistung - wurde 1989 im Rahmen von dem ERASMUS-Programm eingeführt. Es wurde von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft in Form eines Pilotprojekts entwickelt und getestet.

Das ECTS stellt einen Mechanismus zur Verfügung, mit dessen Hilfe Studienleistungen zu messen sowie zu vergleichen sind und der es auf einfache Weise ermöglicht, diese Studienleistungen von einer Hochschule zu einer anderen - national sowie international- zu übertragen. Die Gesamtbelastung des Studierenden wird durch die Leistungspunkte gemessen. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes, den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.

Nach dem European Credit Transfer System werden für den Arbeitsaufwand eines Studienjahres 60 Credit Points (CP) angesetzt (30 CP pro Semester). Für einen Leistungspunkt wird dabei eine Arbeitsbelastung der Studierenden von 30 Stunden für Präsenz- und Selbststudium angenommen. Die Gesamtbelastung pro Studienjahr darf 1.800 Arbeitsstunden nicht überschreiten.¹⁶

Der Bachelorabschluss setzt mit den Regelstudienzeiten mindestens 180 ECTS-Punkte voraus. Unter Einbeziehung des Studiengangs bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss sind für den konsekutiven Masterabschluss 300 ECTS-Punkte erforderlich.

Durch dieses System können einheimische und ausländische Studierende Studiengänge besser verstehen und vergleichen. Das System erleichtert die Anerkennung von Studienaufenthalten im Ausland, verbesserte damit Qualität und Umfang der Studierendenmobilität in Europa und macht die europäische Hochschulbildung für Studierende aus anderen Kontinenten attraktiver. Den Universitäten hilft dieses System, ihren Studiengang zu organisieren und zu überarbeiten. Es ist das einzige Kreditpunkte-System, das mit Erfolg getestet wurde und in ganz Europa verwendet wird.¹⁷

¹⁶ Vgl. FIBAA, 2005, S. 12

¹⁷ Vgl. Europäische Kommission, 2004

2.1.3.3 Qualitätssicherung/Akkreditierung

In der Bologna-Erklärung steht unter anderem auch die Qualitätssicherung im Hochschulsektor im Vordergrund als Maßnahme zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.

Aufgabe der Akkreditierung ist die Sicherstellung fachlich-inhaltlicher Standards, die mit der Überprüfung des Studiengangskonzeptes und der Studierbarkeit des Lehrangebots die Qualität der Lehre sowie die Überprüfung der Berufsrelevanz und die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit einschließt. Sie hat zum Ziel, Hochschulen, Studierende und Arbeitgebern verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen zu geben. Damit soll zugleich die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse gewährleistet werden

Die Akkreditierung als Verfahren der externen Qualitätssicherung und zugleich Voraussetzungen für Einführung und Erhaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge sollen auf dem Prinzip „peer review“ beruhen. Peer-review bedeutet eine Begutachtung durch gleichrangige GutachterInnen (Peers), die üblicherweise aus Hochschulen anderer Bundesländer kommen. Sie beurteilen das Studiengangskonzept aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen. Auch Studierende sollen nach den Standards des Akkreditierungsrates in diesen Gruppen vertreten sein.

2.1.4 Prager Kommuniqué (2001)

Knapp zwei Jahre nach der Konferenz von Bologna trafen sich am 18./ 19. Mai 2001 die europäischen BildungsministerInnen in Prag. Diesmal sollte der bisherige Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele die Richtung für das weitere Vorgehen in den Ländern bestimmen. Als Ergebnis dieser Konferenz wurde am 19.Mai 2001 das Prager Kommuniqué veröffentlicht. Darin wurden Fortschritte zu den sechs in Bologna vereinbarten Reformzielen festgestellt und Hinweise für weitere Maßnahmen gegeben.

Außerdem wurden mit der Prager Konferenz drei neue Punkte in das Bologna-Zielprogramm aufgenommen, durch die sich die 32 Unterzeichner des Prager Kommuniqués verpflichteten, in ihren Ländern:

- Strategien für das lebenslange Lernen zu entwickeln, das die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gewährleisten soll,

- Hochschulen und Studierende bei der Umsetzung der Reformen als gleichermaßen kompetente und aktive Partner zu betrachten. Die Beteiligung der Universitäten, der übrigen Hochschuleinrichtungen und insbesondere der Studierenden sei nach den MinisterInnen wichtig, um auf konstruktive Weise einen europäischen Hochschulraum zu errichten,
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums bei Studierenden aus Europa und aus anderen Teilen der Welt des Hochschulraums Europa zu erhöhen.¹⁸

2.1.5 Berliner Kommuniqué (2003)

Auf der Konferenz von Berlin haben die BildungsministerInnen aus 40 europäischen Staaten am 19. September 2003 ein Kommuniqué verabschiedet, das die Doktorandenausbildung und den Zusammenhalt zwischen dem europäischen Forschungs- und Hochschulraum in den Bologna-Prozess integriert. Die MinisterInnen halten es für erforderlich, „...über die gegenwärtige Beschränkung auf die zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung hinauszugehen und die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna Prozess einzubeziehen.“¹⁹

Die MinisterInnen betonen in dem Kommuniqué die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung sowie der Förderung der Interdisziplinarität, um die Qualität der Hochschulausbildung zu erhalten und zu verbessern und ihre Wettbewerbsfähigkeit zu stärken. Auch in der Promotionsphase fordern sie eine stärkere Mobilität und regen die Hochschulen an, ihre Zusammenarbeit in der Ausbildung von Doktoranden und wissenschaftlichem Nachwuchs auszubauen.

Zugleich forderten die Ministerinnen und Minister der Bologna-Unterzeichnerstaaten das Netzwerk für Qualitätssicherung im Hochschulbereich European (Network For Quality Assurance in Higher Education - ENQA)²⁰ auf, „...über ihre Mitglieder und in Zusammenarbeit mit der EUA, EURASHE und ESIB ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Leitlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln, Möglichkeiten

¹⁸ Vgl. Prager-Kommuniqué in: *Bologna-Reader*, S. 283-290

¹⁹ Berliner-Kommuniqué in: *Bologna-Reader*, S. 300

²⁰ ENQA befasst sich damit, europaweit harmonisierte Referenzrahmen für die neuen Studiengänge zu entwickeln.

zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (Peer-review) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen und durch die Bologna-Follow-up-Gruppe den Ministerinnen und Ministern bis 2005 darüber Bericht zu erstatten". Die Ministerinnen und Minister forderten ENQA weiterhin auf, „...die Fachkenntnis anderer Verbände und Netzwerke für Qualitätssicherung gebührend zu berücksichtigen.“²¹

2.1.6 Kommuniqué von Bergen (2005)

Am 19./ 20. Mai 2005 fand im Rahmen des Bologna-Prozesses in Bergen die Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen MinisterInnen statt. Ergebnis dieser Konferenz ist das Kommuniqué von Bergen, in dem ein Überblick über den gegenwärtigen Stand, die nächsten Herausforderungen und die längerfristigen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses dargelegt werden.

Im Kommuniqué von Bergen wird festgestellt, dass beträchtliche Fortschritte im Bologna-Prozess erzielt wurden.

Der Bologna-Prozess wurde auf keine neuen Ziele ausgedehnt.

Zusätzlich zu den 3 Prioritätszielen - Anerkennung, Qualitätssicherung und Studienstruktur - sollen die folgenden Bereiche erfasst werden, die in Zusammenhang mit den 10 Bologna-Ziele stehen (die Übersicht über die 10 Bologna-Aktionslinien, die laut Arbeitsprogramm der BFUG den Bologna-Prozess ausmachen, siehe Tab. 1, S. 51):

- Umsetzung der „Standards und Guidelines“²² für die Qualitätssicherung wie im ENQA - Bericht vorgeschlagen
- Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen
- Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse, auch für Doktorat

²¹ Berliner-Kommuniqué in: *Bologna-Reader*, S. 294

²² ENQA Standards and Guidelines gelten nun allen europäischen Staaten zur Richtschnur zur Weiterentwicklung der nationalen Qualitätssicherungssysteme

- Schaffung der flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse²³

²³ Vgl. Bergen-Kommuniqué

3 Organisation des Hochschulbereichs in Deutschland

3.1 *Rechtliche Grundlagen*

Die Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses liegt in Deutschland wegen der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen in der Verantwortung der Hochschulen, der Länder und des Bundes. Die Länder tragen gemeinsam dafür Sorge, dass die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsordnung gewährleistet wird.

Bereits 1998 haben die politischen Entscheidungsträger in Deutschland einen rechtlichen Rahmen geschaffen, der die Umsetzung der Ziele der Bologna-Erklärung ermöglicht. Mit der 6. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) (§19) vom 20.08.1998 hat Deutschland die rechtlichen Grundlagen für Bachelor- und Masterstudiengänge als Regelangebote der Hochschulen geschaffen. §15 Abs. 3 HRG sieht die Einführung eines Leistungspunktsystems zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen vor. Am 10.10.2003 hat die Kulturministerkonferenz (KMK) „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ verabschiedet.²⁴

3.2 *Institutionelle Strukturen*

Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes Deutschlands gab es in Deutschland im Wintersemester 2005/2006 376 staatliche und staatlich anerkannte (nicht-staatliche) Hochschulen, darunter 102 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen (53 Kunst- und Musichochschulen, 6 Pädagogische und 15 Theologische Hochschulen) sowie 200 Fachhochschulen einschließlich Verwaltungsfachhochschulen. Unter den 376 Hochschulen (die Zahl der Hochschulen hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre von 327 auf 379 bzw. um 16% erhöht) waren 69 nicht-staatliche Einrichtungen.

Nach ersten vorläufigen Ergebnissen des Statistischen Bundesamtes waren im Wintersemester (WS) 2006/2007 an den Hochschulen in Deutschland mit rund 1,979

²⁴ Vgl. BLK, 2005, S. 18

Millionen etwa genauso viele Studierende wie im Jahr zuvor eingeschrieben (siehe Tab.2, S. 52).

Im WS 2005/2006 studierten nach den Ergebnissen des Statistischen Bundesamts Deutschlands 1,383 Millionen (70%) an Universitäten oder vergleichbaren Hochschulen, 567 400 (29%) an Fach- oder Verwaltungsfachhochschulen und 32 000 (2%) an Kunsthochschulen.

3.3 Nationale Bologna-Struktur

Die nationale Bologna-Gruppe besteht in Deutschland aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kulturministerkonferenz (KMK), des freien Zusammenschlusses von Studentinnenschaften (fzs), der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), des Akkreditierungsrates (AR) und seit September 2006 aus des Deutschen Studentenwerkes (DSW).

Gemeinsam erarbeitet die nationale Bologna-Gruppe Lösungen zur Umsetzung der Bologna-Ziele auf Bundesebene, berichtet an die BFUG und führt Seminare zu den verschiedenen Inhalten des Bologna-Prozesses durch.

3.4 Nationales Qualitätssicherungssystem

Qualitätssicherung in Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland erfolgt durch die seit 1995 durchgeführten Verfahren der internen und externen Lehrevaluation und durch die seit 1998 durchgeführte Akkreditierung von Studiengängen.

3.4.1 Akkreditierung

Die Akkreditierung ist seit dem 1. Januar 2003 das Verfahren der Qualitätssicherung von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen. Mit dem Beschluss der KMK „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ vom 1. März 2002 wurde das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert.

Das Akkreditierungssystem in Deutschland ist gekennzeichnet durch dezentrale Agenturen, die Akkreditierung der Studiengänge durchführen, und eine zentrale Akkreditierungseinrichtung – Akkreditierungsrat. Akkreditierungsagenturen und Akkreditierungsrat entscheiden unabhängig von Staat und Hochschulen.

Das rechtliche Fundament des Akkreditierungssystems bilden das am 15. Februar 2005 verabschiedete Gesetz zur Errichtung einer Stiftung - „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ - sowie die zwischen Stiftung und Agenturen abzuschließenden Verträge, in denen die Rechte und Pflichten der Partner im Akkreditierungssystem definiert sind. Im Rahmen der Verträge verpflichten sich die Agenturen zur Anwendung der Kriterien und weiteren Beschlüssen des Akkreditierungsrates sowie zur Berücksichtigung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK in ihrer jeweils gültigen Fassung.

Akkreditierungsrat

Der 1998 eingerichtete Akkreditierungsrat ist eine unabhängige, länderübergreifende Einrichtung mit Sitz beim Sekretariat der KMK. In ihm wirken Vertreter und Vertreterinnen der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis zusammen. Der Akkreditierungsrat stimmt sich mit vergleichbaren Institutionen auf internationaler Ebene ab.

Der Akkreditierungsrat ist auf der Grundlage der Beschlüsse KMK und HRK mit dem Ziel eingerichtet worden, Qualität, Transparenz und Vergleichbarkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge im nationalen und im europäischen Rahmen zu gewährleisten, die Agenturen, die Mindestvoraussetzungen für Akkreditierungsverfahren regeln, akkreditieren und reakkreditieren sowie die von den Agenturen durchgeführten Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen überwachen.

Akkreditierungsagenturen

Derzeit sind in Deutschland sechs Agenturen berechtigt, im Auftrag der Hochschulen Akkreditierungsverfahren durchzuführen und das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates an Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master zu vergeben. Fachlich gebundene Agenturen sind dabei auf einzelne Fächer bzw. Fächergruppen spezialisiert, fächerübergreifende Agenturen akkreditieren Studiengänge aller Fachrichtungen.

3.4.2 Evaluation

Evaluation bezeichnet das Verfahren zur Qualitätssicherung bestehender Studienangebote. Zu unterscheiden ist zwischen internen und externen Evaluationen. Die interne Evaluation zielt auf einen Austausch und eine Diskussion über Stärken und Schwächen unter den Beteiligten vor Ort. Externe Evaluation ähnelt der Akkreditierung in Bezug auf das Verfahren. In der Regel entscheidet sie nicht allein über den Fortbestand des Studiengangs. Unverzichtbares Element von Evaluationsverfahren sind auch Studierendenbefragungen und gemeinsame Auswertungen der Ergebnisse durch Lehrende und Studierende.

Seit 1998 ist Evaluation als allgemeine Aufgabe der Hochschulen gesetzlich verankert. In Deutschland existiert keine nationale koordinierende Evaluationseinrichtung, aber es hat sich eine Infrastruktur von Einrichtungen auf Länderebene (Agenturen) oder auf regionaler bzw. regionenübergreifender Ebene (Netzwerke und Verbände) entwickelt.

4 Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen

Dr. Peter Wex, der Leiter der Arbeitsstelle Bildungsrecht und Hochschulentwicklung an der Freien Universität Berlin im Fach Erziehungswissenschaft, behauptet: „*Alles, was man sich vorgenommen hatte, um zukunftsorientierte Studiengänge zu realisieren, die auch im globalisierten Wettbewerb bestehen könnten, ist in Deutschland sehr zögerlich angegangen worden und wäre ohne den Bologna-Prozess nicht entwickelt worden.*“²⁵

Die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen (siehe auch Kap. 2.1.3.1 Bachelor-Master-System), durch welche vor allem mehr Durchlässigkeit zwischen den Hochschulen entstehen soll, ist seit 1998 gesetzlich möglich. Beruhend auf der Freiwilligkeit und Eigeninitiative der einzelnen Hochschulen ist der Umstellungsprozess derzeit in vollem Gange. Einzelne Hochschulen und Fächer sind unterschiedlich weit fortgeschritten.

Die Abb. 3 (S. 28) zeigt (im Vergleich zur Abb. 1, S. 12) folgende Neuerungen:

- An beiden Hochschultypen gibt es Bachelor- und Masterstudiengänge, die die gleichen Studiendauer aufweisen und zu den gleichen Abschlussbezeichnungen führen; im alten System unterschieden sich die Diplome der Fachhochschulen von denen der Universitäten durch den Zusatz „FH“.
- Die Übergänge von einem Fachhochschul-Bachelor-Studiengang zu einem Universitäts-Master-Studiengang und umgekehrt sind grundsätzlich möglich, Der Weg zu einem Promotionsstudium ist ebenso von einem Fachhochschulmaster- wie von einem Universitätsmasterabschluss machbar.
- Bei den Masterstudiengängen gibt es noch einen Unterschied zwischen anwendungsorientierten und theorieorientierten Studiengängen. Grundsätzlich können diese beiden Studiengangarten an Fachhochschulen wie an Universitäten angeboten werden. Der theorieorientierte Studiengang ist nicht auf die Universitäten beschränkt und der anwendungsorientierte Studiengang nicht auf die Fachhochschulen, wie das der Fall der alten Studienstruktur war.

²⁵ Ein Interview mit Dr. Peter WEX vom 19. 6. 2006 wurde auf der Webseite Bildung Plus veröffentlicht.

- Bei den Bachelor-Studiengängen wird diese Unterscheidung zwischen theorie- und anwendungsorientiert nicht gemacht. Bachelor-Studiengänge sind an Fachhochschulen, wie auch an Universitäten berufsqualifizierend, d.h. mit dem Bachelor-Examen hat man einen Berufsabschluss, der auf den europäischen Arbeitsmärkten Relevanz hat.
- Auch Inhaber eines Bachelorgrades können ohne Erwerb eines weiteren Grades im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens unmittelbar zur Promotion zugelassen werden (die Einzelheiten des Promotionszugangs sowie die Ausgestaltung des Eignungsfeststellungsverfahrens regeln die Universitäten in ihren Promotionsordnungen).

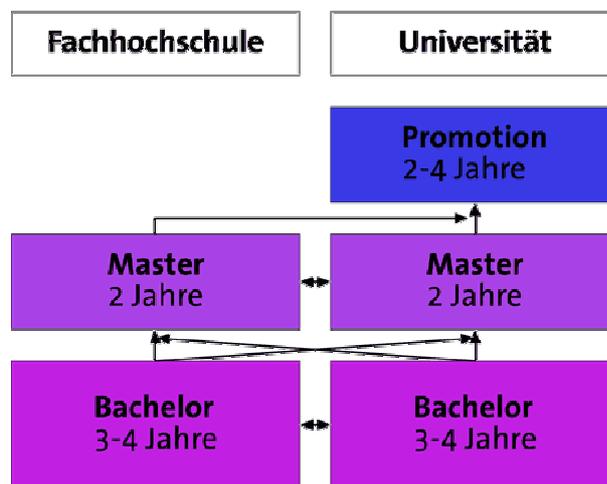


Abb. 3: Die deutschen Hochschulen und das neue europäische Hochschulsystem

Quelle: Hermanns/ Vries, 2004

4.1 Stand der Umstellung

Nach den Statistiken zur Hochschulpolitik vom HRK²⁶ bieten die deutschen Hochschulen im Wintersemester 2006/2007 3.075 Bachelor- und 2.113 Masterstudiengänge²⁷ an (Stand 1. 9. 2006). Damit führen 45 % des Studienangebots an deutschen Hochschulen, bei einer Gesamtzahl von 11.492 Studienmöglichkeiten (einschließlich 2.775 Staatsexamensstudiengänge im grundständigen und 162 im weiterführenden Bereich), zu den Abschlüssen Bachelor oder Master (siehe Tab. 3, S.

²⁶ Vgl. HRK, 2006, S. 7

²⁷ Die Zahl umfasst konsekutive, nicht-konsekutive sowie weiterbildende Masterangebote.

53). Die Zahl der umgestellten Studiengänge ist vergleichsweise um 27% gegenüber dem vorhergehenden Semester gestiegen.

Auf Grund dieser Ergebnisse ist zu behaupten, dass die Zuwächse im Sommersemester relativ moderat sind im Vergleich zum Wintersemester, wo die neuen Studiengänge sehr stark expandieren, und dies seit dem WS insbesondere im Bachelorbereich. Das Studienangebot der deutschen Hochschulen expandiert also mäßig (siehe auch Abb. 5, S. 48)

4.1.1 Akkreditierte Studiengänge

Im September 2006 wurde nach den statistischen Daten der HRK²⁸ 1.697 (33 %) der angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert, davon 882 Bachelor und 815 Master. Die Zahl verteilte sich auf Universitäten und Fachhochschulen. An Universitäten wurde bei 358 (21%) der Bachelor und 417 (32%) der Masterstudiengänge eine Akkreditierung durchgeführt. An Fachhochschulen sind 522 (40%) der Bachelorstudiengänge und 392 (51%) der Masterstudiengänge akkreditiert. Von den akkreditierten Masterstudiengängen an Fachhochschulen eröffnen 73% (283 von 392) den Zugang zum höheren Dienst.

Allerdings ergibt sich aus diesen Ergebnissen, dass die Akkreditierungsagenturen nehmen ihre Aufgabe im Ergebnis nur zögerlich wahr. *„Erst 30 Prozent aller Bachelor- und Master-Studiengänge sind akkreditiert (Stand März 2006), sei es, dass der Antrag von der Hochschule noch nicht gestellt ist, sei es, dass die Anträge noch in Bearbeitung sind. Das bedeutet, dass 70 Prozent aller Studiengänge studiert werden, ohne dass der Staat oder eine auswärtige Stelle dazu etwas gesagt haben. Dabei liegt es im ureigensten Interesse der Universität, die Studiengänge überprüfen zu lassen, denn Akkreditierung bedeutet immer auch Qualitätsnachweis.“*²⁹

4.1.2 Doktorandenausbildung

Das Promotionsrecht ist in Deutschland ein Kernstück universitärer Autonomie. Pro Jahr schließen etwa 24.000 DoktorandInnen die Promotion erfolgreich ab.

²⁸ HRK, 2006, S. 12

²⁹ Wex, 2006

4.1.3 ECTS an den deutschen Hochschulen

Im Sommersemester 2006 wurden Kreditpunktsysteme in 74 % der Bachelorstudiengänge und 67 % der Masterstudiengänge angewendet.

4.1.4 Diploma Supplement

Das Diploma Supplement soll allen Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, von den Hochschulen automatisch und gebührenfrei ausgestellt werden.

Im Sommersemester 2006 wurde in 63 % der Bachelorstudiengänge und in 55 % der Masterstudiengänge das Diploma Supplement vergeben. Die Muster in englischer und in deutscher Sprache entsprechen dem EU/ER/UNESCO-Standard. In der Regel wird das Diploma Supplement für die Studierenden kostenfrei erstellt.

5 Folgerungen der neuen Studiengänge

Mit der Einführung von gestuften Studiengängen wird eine ganze Reihe von Zielen und Folgewirkungen angestrebt. Die Verfechter der Bachelor- und Masterabschlüsse erhoffen sich hauptsächlich drei Ziele:

- Frühere Erreichbarkeit eines berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses bzw. Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer
- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der HochschulabsolventInnen
- Erhöhung der internationalen Attraktivität des „Hochschulstandorts Deutschlands“

5.1 Studiendauer

Die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen hängt in Deutschland unter anderem mit der festen Absicht zusammen, die Studiendauer so zu gestalten, dass die Mehrzahl der Studierenden in der festgelegten Studienzeit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erwerben wird. Denn zu lange Studienzeiten und deren stetiger Einstieg waren immer wieder ein beklagtes Thema in den letzten Jahren in Deutschland.

An deutschen Universitäten betrug die durchschnittliche Studiendauer der bundesdeutschen HochschulabsolventInnen vom des Jahrgangs 2002 betrug über alle Fächergruppen hinweg 6,8 Jahre und an den Fachhochschulen 5,4 Jahre. In einzelnen Fächergruppen waren sogar noch höhere Werte zu verzeichnen.³⁰

Ein ganz wesentlicher Grund der langen Studiendauer lag nach Rosigkeit (1995, S. 60) in der Gestaltung des Anreizsystems. *„StudentInnen genossen aufgrund ihres Status eine Vielzahl von Vergünstigungen, welche ihnen die Wahl, wie auch die zeitliche Ausdehnung dieses Status attraktiv machten oder zumindest erleichterten.“* Hierzu

³⁰ Vgl. Heublein, 2005, S. 1-2

trugen sowohl die Gebührenfreiheit (mehr zu diesem Thema siehe Kap. 5.1.1) der Hochschulen, als auch, z.B. eine Erwerbsarbeit während des Semesters.

Dies hat sich inzwischen verändert. Laut dem neuen HRG muss die Regelstudienzeit eines Bachelorstudiengangs auf einen Wert zwischen 3 und 4 Jahren festgelegt werden. Die Regelstudienzeit eines Masterstudiengangs liegt laut dem Hochschulrahmengesetz bei einem Wert zwischen 1 und 2 Jahren.

Vor allem aus Sicht der Unternehmen werden Vorteile in der kürzeren Studiendauer und dementsprechend im frühen Berufseinstieg der BachelorabsolventInnen gesehen. Denn in den Unternehmen besteht je nach Aufgabengebiet und Tätigkeit einerseits Bedarf an Mitarbeitern, die ihr Studium in kurzer Zeit absolviert haben und ihre weitere Ausbildung dann im Unternehmen erhalten. Andererseits gibt es Arbeitsbereiche, in denen eine akademische Qualifikation erforderlich ist und Ausbildung in Verbindung mit praktischer Anwendung im Studium ihnen wichtiger ist als ein besonders niedriges Berufseinstiegsalter. In diesen Bereichen werden AbsolventInnen mit einem Diplom oder Masterabschluss bevorzugt.³¹

5.1.1 Studiengebühren

Zu diesem Zeitpunkt waren Gebühren für Langzeitstudierende, Gasthörer (Studierende anderer Hochschulen) und Teilnehmer von Aufbau- und Mastes-Studiengängen erhoben worden, aber nicht für Personen im Erststudium. Private Hochschulen verlangen von ihren Studierenden schon immer kostendeckend Studiengebühren, die mehrere tausend Euro pro Semester betragen können. Die Einführung von Studiengebühren an staatlichen Hochschulen war auch nicht gestattet.

Am 26. Januar 2005 wurde mit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts offiziell beschlossen, dass die Bundesländer in Deutschland Studiengebühren einführen können. Das Gericht geht davon aus, dass Studiengebühren den Ländern die Chance geben, die Qualität ihrer Hochschulen zu verbessern. Außerdem würden die Gebühren bei den Studenten zu einer „wertebewussten Inanspruchnahme“ der Universitäten führen. Die Länder sollten die Gebühren sozialverträglich gestalten, damit auch

³¹ Vgl. Rehburg, 2006, S. 15

Studenten aus einkommensschwachen Familien ihre Chancen auf Bildung wahren könnten.

Ab dem WS 2006/2007 ist je nach Bundesland und Hochschule, wenn die Studiengebühren eingeführt wurden, mit einem Betrag von rund 500 Euro pro Semester zu rechnen.

5.2 Neue Studiengänge in den Unternehmen

Für das erfolgreiche Gelingen der Hochschulreform stellt sich die Frage, wie sich die beruflichen Chancen der AbsolventInnen und der neuen Studiengänge darstellen.

Die aktuelle Studie „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“ beleuchtet den Umwandlungsprozess der Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master und gibt Aufschlüsse über den Stellenwert und die aktuelle Situation der gestuften Studiengänge im deutschen Hochschulsystem. Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Reform von Seiten der Arbeitgeber wahrgenommen und beurteilt wird.

5.2.1 Kenntnisstand

Die Studie offenbart, dass die Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber zu Beginn dieses Jahrzehnts noch wenig über den Bolognaprozess und über die Studienreformen an deutschen Hochschulen informiert sind. Auch wenn einige Betriebe nicht einmal davon überzeugt sind, dass die neuen Studienoptionen eingeführt werden müssen, scheint den Befragten die Einschätzung der Master-Abschlüsse generell leichter zu fallen als die Einordnung des Bachelors, dessen Qualifikationsniveau zwar niedriger als das des Masters ist, aber es sei von dem nicht ganz klar, wie er sich in das System der bisherigen Fachhochschul- oder Berufsakademieabschlüsse einfügt.³²

Der Grund zu dieser Ungewissheit liegt nach Jahn (2001, S. 129) vor allem daran, dass sich viele Unternehmen aufgrund der geringen Informationen über die neuen Abschlüsse bei deren Einschätzung überfordert fühlen und deshalb möglicherweise zurückhaltend und mit Hinweisen auf die Qualität der traditionellen Studiengänge reagieren (siehe Kap. 5.2.4 Konkurrenz zum traditionellem Studium).

³² Vgl. Rehburg, 2006, S. 94

5.2.2 Erwartungen an HochschulabsolventInnen

Nach der oben erwähnten Studie wünschen sich Unternehmen von HochschulabsolventInnen im Allgemeinen, dass sie aus dem Studium folgende Qualifikationen mitbringen: grundlegendes theoretisches Fachwissen, methodische Kenntnisse, Anwendungswissen, praktische Erfahrungen, sowie analytisches und soziales Denken.

Dem Bachelor wurde allerdings häufig das Attribut „weniger Fachwissen“ und gleichzeitig selten die Fähigkeit „analytisches Denken“ zugeschrieben. Im Unterschied dazu wurde von den MasterabsolventInnen eher „größeres Fachwissen“, analytisches Denken sowie internationale Erfahrung erwartet, die zwar nicht als der zentrale Punkt für die Unternehmen betrachtet aber als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung geschätzt wird. Denn zwischen Auslandserfahrung und praktischer Erfahrung von AbsolventInnen wird der Praxis stets deutlich mehr Gewicht beigemessen.

5.2.3 Akzeptanz der AbsolventInnen mit Bachelor- oder Masterabschluss

Gerade in Deutschland wird mit der Einführung der zweistufigen Studienabschlüsse Neuland betreten. Die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse auf dem deutschen Arbeitsmarkt erscheint nach wie vor ungesichert zu sein. Wie bereits erwähnt wurde, bestehen von Seiten der potenziellen Arbeitgeber leichte Zweifel an der Qualifikationsfähigkeit eines Bachelorstudiums.

In der oben genannten Studie „Hochschulreform und Arbeitsmarkt“ wurde die Fachkompetenz im Hinblick auf das dreijährige Studium in Frage gestellt. Die Befragten waren nach der Schilderung ihrer Anforderungen an HochschulabsolventInnen unsicher, ob tatsächlich eine entsprechende Qualifikation in einem vergleichsweise kurzen Studium zu gewinnen ist. Nach dem Ergebnis der Studie liegt diese Skepsis vor allem darauf, dass die Unternehmen zum größten Teil bisher keine AbsolventInnen dieser Studiengänge kennen und deshalb die Qualität der Ausbildung kaum beurteilen können. Insofern ist die Frage nach der Akzeptanz von BachelorabsolventInnen vor allem eine Frage der Zeit und damit der zunehmenden Erfahrung.

Entscheidend für die Akzeptanz der Bachelor-Studienabschlüsse ist letztlich, welchen Stellenwert der Master-Abschluss im Verhältnis zu Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss erlangen wird, ob von der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes statt des Bachelors nicht doch der Master-Abschluss zum vorausgesetzten Regelabschluss für die Einstellung von akademisch ausgebildeten Arbeitskräften wird.

Wenn der Bachelor-Abschluss nur als zweitklassiger Studienabschluss mit begrenzten Entwicklungsperspektiven für die AbsolventInnen gehandelt wird und deswegen ein akademisch vollwertiges Qualifikationsniveau nur durch ein direkt anschließendes Master-Studium erreicht werden kann³³, wird dies die Attraktivität des Bachelors bei den nachrückenden Studienanfängern ungünstig beeinflussen und damit voraussichtlich die Erfolgsaussichten der neuen Studienstruktur auch insgesamt gefährden.³⁴

5.2.4 Konkurrenz zum traditionellen Studium

Da die herkömmlichen Abschlüsse neben den Neuen bestehen bleiben, konkurrieren die jeweiligen AbsolventInnen miteinander. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Frage und zwar, wie die Unternehmen die Einstellungschancen künftiger Bachelor und Master, verglichen mit den traditionellen AbsolventInnen, beurteilen?

Die Befürchtungen der Unternehmensvertreter gingen nach der oben genannten Studie teilweise Richtung Qualifikationsverlust.

Diese Antwort weist auf ein Missverständnis hin, weil der Grundgedanke des gestuften Studiums nicht nach Rehburg (2006, S. 199) darin liegt „...*beide Studienstufen als eine Art komprimiertes Diplomstudium zu gestalten und dabei zu sehen, was man vom traditionellen Studium in das neue Studium hinüberretten kann, sondern darin, die Studierenden ihrer Studienstufe angemessen wissenschaftlich und gleichzeitig berufsqualifizierend auszubilden. Ein Bachelor-Studium kann und soll nicht das leisten, was ein Diplomstudium im traditionellen System bietet; es hat im Idealfall ein neues Ausbildungsprofil.*“

³³ Nach dem nationalen Bericht von KMK und BMBF ergab eine Bestandsaufnahme zu Studium und Berufsübergang von BachelorabsolventInnen der Prüfungsjahrgänge 2002/2003, dass knapp 60% der BachelorabsolventInnen von Fachhochschulen sowie knapp 80% der BachelorabsolventInnen von Universitäten ein weiteres Studium anschließen.
BMBF/KMK, S. 11

³⁴ Vgl. Heine, 2005, S. 17

Auch nach dem Hinweis von der KMK/HRK (1999, S. 72-77) sollen die unterschiedlichen Bildungsziele der beiden Hochschultypen (FH, Universitäten) bei den neuen Studiengangsentwicklungen erhalten bleiben. Im Besonderen wird, wie auch Abb. 4 zeigt, von der Abschlussbezeichnung erwartet, dass sie zwischen stärker theorieorientierten Studiengängen (vor allem an Universitäten) und hauptsächlich anwendungsbezogenen Studiengängen (vor allem an Fachhochschulen) weiterhin differenzieren.

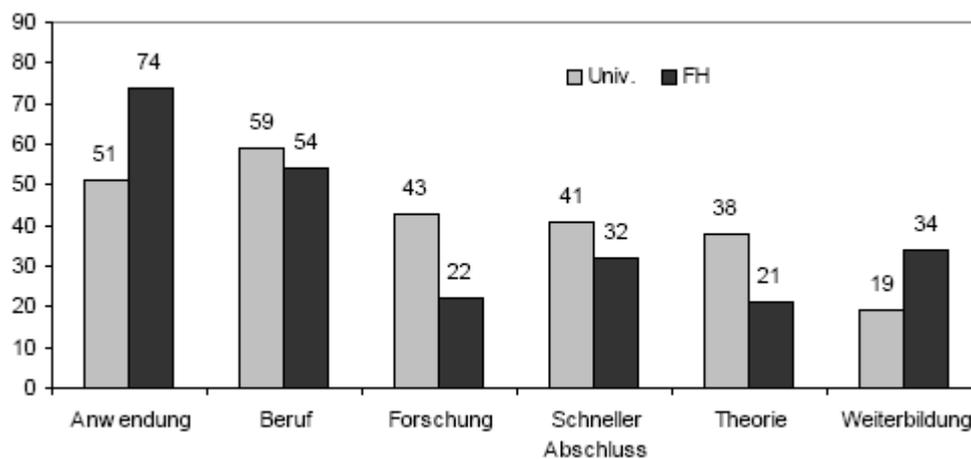


Abb. 4: Zielgruppe des Studienangebots nach Hochschultyp für ausgewählte Aspekte (in Prozent)

Quelle: Rehburg/Schwarz-Hahn, 2003

Immerhin setzen die Befragten der Unternehmen den Master mit einem Uni-Abschluss gleich. Gegenüber den FachhochschulabsolventInnen räumt die Mehrheit der befragten Firmen den Masterkandidaten bessere oder zumindest gleiche Jobchancen ein. Dagegen schnitt der Bachelor schlechter ab, weil fast die Hälfte der Befragten diese Qualifikation lediglich einem FH - Abschluss gleichsetzt. Die Transparenz der Angebote und die Informiertheit der Akteure, im Besonderen der Studierenden und der Arbeitgeber, ist sehr gering einzuschätzen; die Hochschulqualifikationen werden nicht in einem überzeugenden Konzept mit Endergebnis erworben.

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich die Vertreter der Universitäten vor einem einhergehenden Prestigeverlust für ihre Einrichtung fürchten, während die Fachhochschulvertreter darin eine besondere Chance für die Beseitigung alter Hierarchien

sehen.³⁵ Außerdem bestehen Befürchtungen, dass die Arbeitgeber die AbsolventInnen nicht nach der Stufe ihrer Qualifikationen, sondern nach der Reputation der Hochschuleinrichtung, an der der Abschluss erworben wurde, beurteilen werden.³⁶

5.3 Internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen

Die nationale und internationale Kompatibilität der neuen Studiengänge gilt als wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses.

Die deutschen Hochschulen scheinen vornehmlich durch die flächendeckende Einführung von Bachelor und Master, die mit Leistungspunkten und Modulen ausgestattet sind, sowie durch strategische Maßnahmen motiviert zu werden, sich an internationale Standards anzupassen, mehr ausländische Studierende zu gewinnen, die temporäre Studierendenmobilität zu fördern sowie die bestehenden Barrieren gegen eine berufliche Mobilität von hochqualifizierten Arbeitskräften abzubauen.³⁷ Diese Bemühungen haben vor allem die Überalterung der Gesellschaft und die Befürchtung eines zukünftigen Fachkräftemangels noch forciert. Denn wie es sich gezeigt hat, sei die direkte Anwerbung von hochqualifizierten Fachkräften schwieriger als die Maßnahme, ausländische Führungskräfte in Deutschland selbst auszubilden.³⁸

5.3.1 Ausländische Studierende in Deutschland

Die Einführung international kompatibler Studienstrukturen, Internationalisierung der Lehre und des Lernens (z. B. durch englischsprachige Lehrveranstaltungen), Einführung von Diploma Supplements und Transcripts of Records zur Darlegung der Studienleistungen finden zunehmendes Interesse bei den Bildungsausländern. Auch die Gründe für ein Studium in Deutschland sind vielfältig (z.B. Vertiefung der Sprachkenntnisse, Erwerbung der speziellen Fachkenntnisse, Verbesserung der eigenen Berufschancen durch das Studium in Deutschland)

Nach den Ergebnissen der 17. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks³⁹ studierten im WS 2002/2003 an deutschen Hochschulen rund 227.000 Studierende aus

³⁵ Vgl. Jahn, 2001, S. 131

³⁶ Vgl. Alesi et. al., 2005, S. 71

³⁷ Vgl. Teichler, 2001, S. 73

³⁸ Vgl. Issersteidt/ Schnitzer, 2005, S. 6

³⁹ Vgl. Issersteidt/ Schnitzer, 2005, S. 12-21

dem Ausland; das ist neunmal so viel wie im Jahr 1970. Ein besonders großer Sprung ist zwischen 2002 und 2003 von 206.000 auf 227.000 Auslandsstudierende erfolgt (siehe Tab. 4, S. 54). Dabei übertrifft Deutschlands Importquote von 10,1 % - gemessen an den Studienplätzen - die USA mit 3,7 % sehr deutlich (siehe Abb. 6, S. 49).

An einem Studium in Deutschland sind insbesondere junge Menschen aus den Entwicklungs- und Schwellenländern sowie den osteuropäischen Ländern interessiert. Insgesamt stammen die höchsten Zuwachsraten bei Bildungsausländern aus Ländern, wie China, Polen, Bulgarien, Ukraine und der Russischen Föderation. Die Zuwachsraten liegen zwischen 14% und 43% (siehe Abb. 7, S. 50). An dieser erfolgreichen Entwicklung haben vor allem die Marketingkampagnen für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland einen erheblichen Anteil.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem Bologna-Prozess verbindet sich eine ganze Reihe von Zielsetzungen und Erwartungen: mehr internationale Vergleichbarkeit, Kompatibilität und Mobilität, mehr Qualität und Qualitätssicherung, Verkürzung der Studienzeiten, Erhöhung der Studierbarkeit genauso wie eine Erleichterung der Arbeitskräftebewegung auf dem europäischen Markt oder eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit.

Im Rahmen der Vision der Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes ist es klar geworden, dass das traditionelle deutsche Hochschulsystem nicht mehr dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarf an Hochschulqualifikation entsprach.

Zum jetzigen Zeitpunkt wies das deutsche Hochschulsystem auf, dass sich nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung viel verändert hat, dass die deutschen Hochschulen und Universitäten aktiv und mit Interesse bei der Gestaltung eines neuen Hochschulraumes durch die Umsetzung der Bologna-Ziele mitwirken.

Als am entscheidendsten dürften die Veränderungen im Bereich der Studienstrukturen (die Einführung vom zweistufigen Studiensystem - Bachelor-Master-System) und der Qualitätssicherung (Akkreditierung) zu bewerten sein. Im Weiteren die Entwicklung eines „Diploma Supplements“ und die Implementierung eines Leistungspunktsystems. Auch wenn manche Menschen diese Veränderungen als ein wesentlicher Bruch der akademischen Tradition betrachten, scheue ich mich nicht auf Grund der Folgewirkungen der Studienreform (wie z.B. Verkürzung der Studiendauer, Verbesserung der nationalen und internationalen Arbeitsmarktchancen, Übergang in Berufstätigkeit mit evtl. späterer Rückkehr an die Hochschule, Erhöhung der Zahl der ausländischen Studierenden und damit auch Gewinn an der Attraktivität der deutschen Hochschulbildung) behaupten, dass diese Umwandlung vor allem positive Veränderungen auf das deutsche Hochschulraum mitgebracht hat.

Trotz diese bislang umstrittene und aus meiner Sicht erfolgreiche Einführung der neuen Studienstruktur sind immer noch viele Probleme und Fragen, offen geblieben oder sich neu stellen; wie z. B.: Welche Qualifikationen die Bachelor- und MasterabsolventInnen demnach in den Beruf mitbringen? Wie schnell werden sich die Arbeitgeber ein genaues Bild davon machen können, welche Kenntnisse und Fähigkeiten in den neuen

Studiengängen vermittelt werden? oder Wie verändern sich die Ausbildungsprofile von Fachhochschule und Universität in der Zukunft?

In Bezug auf diese Fragen ist sichtlich, dass die Hochschulen noch nicht genau wissen, was die Arbeitsumwelt erwartet; sowie die Arbeitsumwelt noch nicht weiß, was da auf sie zukommt und welche inhaltlichen Anforderungen sie stellen soll.

Ob die Studienreform lohnenswert ist, wird sich erst in den nächsten Jahren erweisen müssen. Wenn aber die Studierenden mehr in die Umgestaltung ihrer Ausbildung einbezogen werden, dafür Anerkennung erhalten und nicht an den Maßstäben der traditionellen, akademischen Studienabschlüsse gemessen werden und wenn die Arbeitgeber sich auf die neue Situation einlassen und die neuen Abschlüsse akzeptieren werden, kann die Reform des traditionellen Studiums gelingen.

Fest steht also, dass alle Beteiligten - Hochschulen, Arbeitsmarkt, Studierende - mitmachen und aufeinander zugehen müssen. Sonst werden es nur die AbsolventInnen sein, die die Last der Umstellung der Studienstruktur allein tragen und den Weg bahnen müssen.

Die nächste Ministerkonferenz ist für Mai 2007 in London einberufen worden. Dort müssen Antworten auf weitere Fragen, wie der Ausbau der Promotion zu einer „dritten Studienphase“, eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Dimension sowie die Steigerung der Mobilität gefunden werden.

7 Shrnutí

Obsah této práce vychází především z cílů tzv. Boloňského procesu, jehož hlavní myšlenkou je vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Nedílnou součástí práce je také přehled základních dokumentů Boloňského procesu, které stanovují a zároveň hodnotí jednotlivé kroky ministrů vedoucí ke sjednocení vysokoškolských systémů v Evropě.

Podepsáním Sorbonnské deklarace v květnu 1998 se ministři školství čtyř významných evropských zemí – Itálie, Německa, Francie, Spojeného království – přihlásili k vytvoření otevřeného prostoru vysokého školství v Evropě. Deklarace podchycuje důležitou výzvu zavedení strukturovaných programů na vysokých školách v Evropě. Jako podnět k tomuto rozhodnutí, sjednotit evropské vysokoškolské systémy, lze považovat mimo jiné změnu potřeb současné společnosti, její dynamický rozvoj, integraci evropských zemí, globalizaci hospodářství.

Základní myšlenka Boloňského procesu se setkala s velkým ohlasem. V červnu 1999 pak byla v Boloni podepsána tzv. Boloňská deklarace o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. V té se ministři 29 evropských zemí shodli na zcela konkrétních cílech a zásadách, které mají unifikovat vysokoškolské systémy. K hlavním rysům reformy patří přijetí tří srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělávání (bakalářského, magisterského, doktorského), vypracování systému kreditů v rámci podpory studentské mobility, vypracování srovnatelných kritérií a metodiky k zajištění kvality vysokoškolského vzdělávání.

Mezi další důležité mezníky Boloňského procesu se řadí podepsání Pražského komuniké (2001), jehož prioritami se stalo zvýšení atraktivity a konkurenceschopnosti vysokých škol, zajišťování kvality vzdělávání, spolupráce týkající se uznávání dokladů a využívání kreditů. Dále pak podepsání Berlínského komuniké (2003), v němž je zdůrazněno především zabezpečení kvality, zavedení prvních dvou stupňů studia, a Bergenského komuniké (2005), v němž se již nehovoří o konkrétních změnách, ale o konkrétních aktivitách v rámci dosažení cílů Boloňského procesu.

Realizace vytyčených cílů, jež sebou nesou celou řadu pozitivních aspektů, znamená provedení výrazných změn v tradičním vysokoškolském systému, jako je tomu v Německu.

Další část této práce se tedy věnuje vývoji německého vysokoškolského systému v rámci uskutečňování cílů Boloňského procesu a poukazuje na změny, které vyvolalo zavedení systému navazujících studijních modelů.

Tradiční vysokoškolský systém v Německu se vyznačuje různými typy vysokých škol, jakými jsou univerzity⁴⁰, vysoké školy technické, nestátní univerzity, pedagogické školy s učitelskými obory a vyšší odborné školy, tzv. Fachhochschulen⁴¹. Obvyklá struktura studia se skládá ze 3 stupňů: prvním stupněm je základní studium (Grundstudium - minimálně dvouleté); při studiu pro získání „diplomu“ je třeba na závěr složit zkoušku k získání předběžného diplomu (Vordiplomu), při magisterském studiu se skládá dílčí zkouška (Zwischenprüfung). Hlavní studium (Hauptstudium - dvou- až čtyřleté) je druhým stupněm; na závěr je při studiu technických oborů, ekonomických oborů nebo sociálních věd udělen „Diplom“ nebo titul „Magistera Artium“ (M.A.) pro humanitní obory; státní zkoušku musí složit ti, kteří chtějí pracovat ve státní správě nebo státním řízeném sektoru (učitelé, lékaři, právníci). Třetím stupněm studia je studium nástavbové (Aufbaustudium), popř. doplňující (Ergänzungstudium), které trvá další dva roky. Na závěr tohoto studia je možné promovat a při studiu doktoranských oborů pouze na univerzitách obdržet titul „Doktor“.

Pro mnohé byl tento tradiční vysokoškolský systém zárukou velmi dobré profesní kvalifikace. Z tohoto důvodu se tedy zavedení nových programů podle anglosaského systému setkává u mnohých s nepochopením.

Je však nutné si uvědomit, že reforma vyřeší nemálo problémů, se kterými se německé vysoké školství potýkalo. Doposud bylo v Německu mnoho mladých lidí, kteří si studium o několik let prodloužovali; do profesního života tak nastupovali v daleko vyšším věku, mnohdy bez jakýchkoliv praktických zkušeností. Mezi další problémy se řadí i velmi nízká atraktivita německého vysokého školství a tomuto stavu odpovídající

⁴⁰ Mezi univerzitní obory patří medicína, přírodní vědy, technické vědy, humanitní vědy, právo, teologie, ekonomie, sociální vědy, pedagogika a zemědělské a lesnické vědy. Se širokou nabídkou oborů, výzkumnými prostředky, často dlouhou tradicí i významnými knihovnami a archivy umožňují univerzity specializaci i v úzce vymezených oblastech určité vědy. Studium na německé univerzitě má sice svá pevná pravidla, avšak především ve vyšších semestrech není nutné volit předměty podle předem určeného rozvrhu.

⁴¹ Nelze zaměňovat s vyššími odbornými školami u nás. Tyto školy v Německu, na rozdíl od České republiky, nabízejí plnohodnotné vysokoškolské studium s dosažením akademického titulu. Vyšší odborné školy připravují akademicky vzdělané absolventy s praxí v technických profesích, podnikovém hospodářství, v oblasti designu a v sociální oblasti.

velmi malý zájem zahraničních studentů o studium v Německu, v neposlední řadě i často diskutovatelná kvalita vzdělávání.

Napomoci k vyřešení nejen těchto problémů by měl být i takzvaný European Credit Transfer System (ECTS) neboli evropský kreditní systém, který mimo jiné umožňuje mladým studentům strávit minimálně jeden semestr studia na vysoké škole v cizině. Absolventi mají tak díky sjednocenému procesu a zkušenosti se studiem v zahraničí lepší šanci uchytit se na mezinárodním trhu práce.

V souvislosti se zavedením modelu bakalářského, magisterského a doktorandského studia došlo již k šesté novelizaci vysokoškolského zákona. Zároveň byl zaveden proces akreditace institucionální a akreditace studijních programů. Každý absolvent obdrží navíc od roku 2005 Dodatek k diplomu vydaný v cizím jazyce, který usnadní uznávání dosaženého vzdělání/kvalifikace v případě dalšího studia v Německu i v zahraničí.

Dá se říci, že v současné době má německé vysoké školství zaváděcí období nového systému úspěšně za sebou. Statistické údaje mluví za své: podle údajů ze září 2006 vede 45% všech oborů k získání titulu bakalář nebo magister, zhruba 30% bakalářských a magisterských oborů získalo akreditaci, v letním semestru 2006 byly studijní výkony studentů 74% bakalářských a 67% magisterských oborů hodnoceny podle evropského kreditního systému, 63% bakalářů a 55% magistrů obdrželo Dodatek k diplomu, v období 2002-2003 byl také zaznamenán výrazný nárůst počtu zahraničních studentů především z východních zemí.

Každá mince má však dvě strany; jak již bylo řečeno, jsou někteří potencionální zaměstnavatelé často ještě vůči novému titulu bakalář skeptičtí. V rámci studia bakalářského a magisterského zůstává otevřená i otázka kvalifikace, odborných znalostí a schopností absolventů. Předmětem diskuzí je i obava ze ztráty prestiže univerzit ve prospěch vyšších odborných škol.

Zavedení nového vysokoškolského modelu znamená nejen pro řadu německých studentů a vysokých škol, ale i pro německý pracovní trh novou výzvu. K dosažení úspěšnosti reformy je však potřeba, aby tyto tři výrazné elementy dnešní evropské společnosti spolupracovaly. Domnívám se, že pokud tomu tak bude, dočká se reforma německého vysokoškolského systému v budoucnu zaslouženého uznání.

Abkürzungsverzeichnis

BFUG	Bologna Follow-Up Group
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur
CESAER	Conference of European Schools for Advanced Engineering
ECTS	European Credit Transfer System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EI	Education International
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education,
ESIB	National Unions of Students in Europe
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
EURODOC	European Council for Doctoral Candidates and Junior Researchers,
FH	Fachhochschule
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
fzs	Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften
HRG	Hochschulrahmgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kulturministerkonferenz
SEFI	Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs
SS	Sommersemester
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICE	Union des Industries de la Communauté européenne
WS	Wintersemester

Literaturverzeichnis

1. ALESI, Bettina et. al.: *Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland*, (Hrsg.) BMBF, 2005, http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf (Zugriff 28.3.2007)
2. BLK : *Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen*, Bonn, Heft 124/2005, ISBN 3-934850-63-4
3. BMBF : *Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu aktuellen europäischen Schwerpunkten in der Bildungspolitik*, Bonn, 2006, http://www.kaw-info.de/downloads/060111_BMBF_Bericht_zu_aktuellen_europaeischen_Schwerpunkten_in_der_Bildungspolitik.pdf (Zugriff 26. 1. 2007)
4. BMBF: *Der Bologna-Prozess*, <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (Zugriff 17. 1. 2007)
5. BMBF : *Kommuniqué von Bergen*, 2005, http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf (Zugriff 8. 2. 2007)
6. BMBF: *Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF*, http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf (Zugriff 4. 4. 2007)
7. Europäische Kommission : *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) - Kernpunkte*, (Hrsg.) Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, 2004, ISBN 92-894-4741-9 http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey_de.pdf (Zugriff 7. 2. 2007)
8. ERICHSE, Hans-Uwe in: *Internationalisierung der Hochschulbeziehungen*, (Hrsg.) HRK, Bonn, Heft 106/1996

9. FIBAA : *Dokumentensammlung*, Bonn, 2005
10. HEINE, Christoph in: *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS - Hochschulforschung – von Bologna nach Bergen*, (Hrsg.) LESZCENSKY, Michael/ WOLTER; Andrä, Hannover, HIS, Heft 6/2005, ISSN 1611-1966
11. HERMANN, Harry/ VRIES, Heijo : *Der Bologna-Prozess und die Entwicklung im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam*, 2004, <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fileadmin/FB1/dokumente/allgemein/bologna.pdf> (Zugriff 19. 2. 2007)
12. HEUBLEIN, Ulrich: *Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich*, (Hrsg.) HIS, Hannover, Heft A2/2005, ISSN 1611-1966
13. HOYNINGEN-HUENE, Dietmar in: *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Prozesses*, (Hrsg.) HRK, Bonn, 2006, ISBN:3-938738-16-2
14. HRK: *Bologna-Reader - Beiträge zur Hochschulpolitik*, Bonn, Heft 8/2004
15. HRK: *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, Bonn, Heft 2/2006, ISBN 3-938738-31-6
16. HRK/KMK: *Neue Studiengänge und Akkreditierung*, Bonn, 1999
17. ISSERSTEDT, Wolfgang/ SCHNITZER, Klaus: *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*, DSW/HIS 17. Sozialerhebung, (Hrsg.) BMBF, Berlin/ Bonn, 2005
18. JAHN, Heidrun in: *Studienreform mit Bachelor und Master*, (Hrsg.) WELBERS, Ulrich, Luchterhand, 2001, ISBN 3-472-04499-3
19. REHBURG, Meike : *Hochschulreform und Arbeitsmarkt*, (Hrsg.) Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2006, ISBN 3-89892-448-3, <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf> (Zugriff 19. 3. 2007)

20. REHBURG, Meike/ SCHWARZ-HAHN, Stephanie : *Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, 2003*,
http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (Zugriff 1. 4. 2007)
21. ROSIGKEIT, Andreas : *Reformdefizite der deutschen Hochschule*, Frankfurt am Main, 1995, ISBN 3-631-48769-X
22. SCADPlus: *Bologna-Process – Harmonisierung der Hochschulsysteme*
<http://www.europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11088.htm> (Zugriff 16. 1. 2007)
23. SCHNITZER Klaus in: *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS - Hochschulforschung – Von Bologna nach Bergen*, (Hrsg.) LESZCENSKY, Michael/ WOLTER; Andrä, Hannover, Heft 6/2005, ISSN 1611-1966
24. Statistisches Bundesamt Deutschlands: *Aktuelle Ergebnisse aus der Studentenstatistik für das Wintersemester 2005/2006*
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/hochtab1.php> (Zugriff 13. 2. 2007)
25. Statistisches Bundesamt Deutschlands: *Hochschulen*
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/hochtab1.php> (Zugriff 15. 3. 2007)
26. Statistisches Bundesamt Deutschlands: *Pressemitteilung vom 29. 11. 2006*
<http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p4990071.htm> (Zugriff 14. 2. 2007)
27. TEICHLER, Ulrich in: *Studienreform mit Bachelor und Master*, (Hrsg.) WELBERS, Ulrich, Luchterhand, 2001, ISBN 3-472-04499-3
28. WEX, Peter in einem Interview für Bildung Plus vom 19. 6. 2006
http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=531 (Zugriff 15. 3. 2007)

Abbildungen und Tabellen

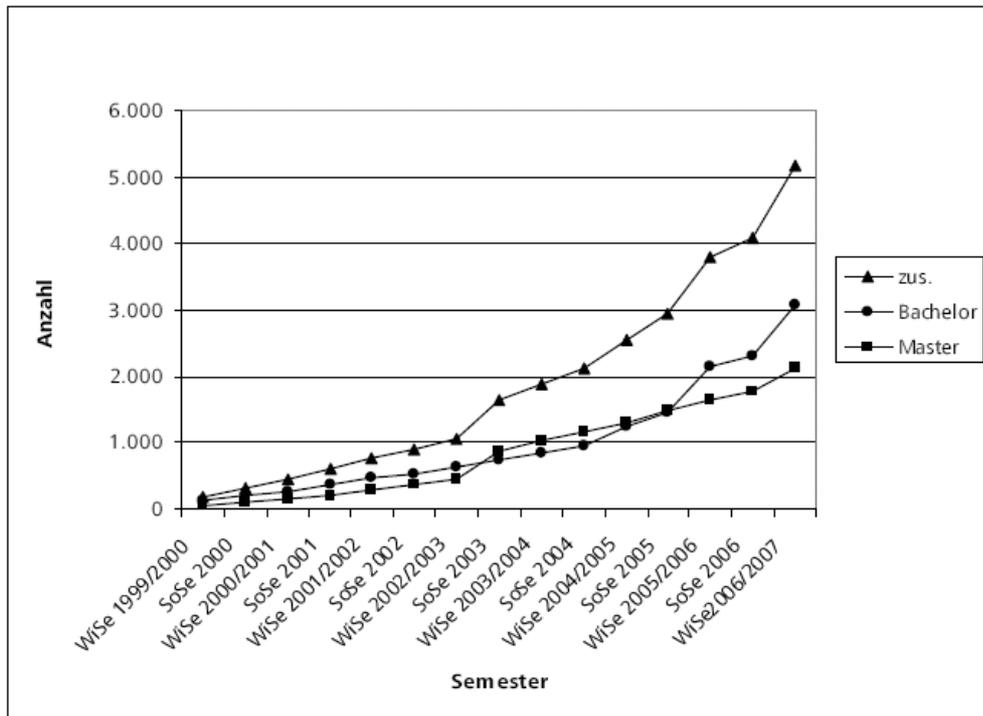


Abb. 5: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote (WS 1999/2000 bis WS 2006/2007)

Quelle: HRK: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2006

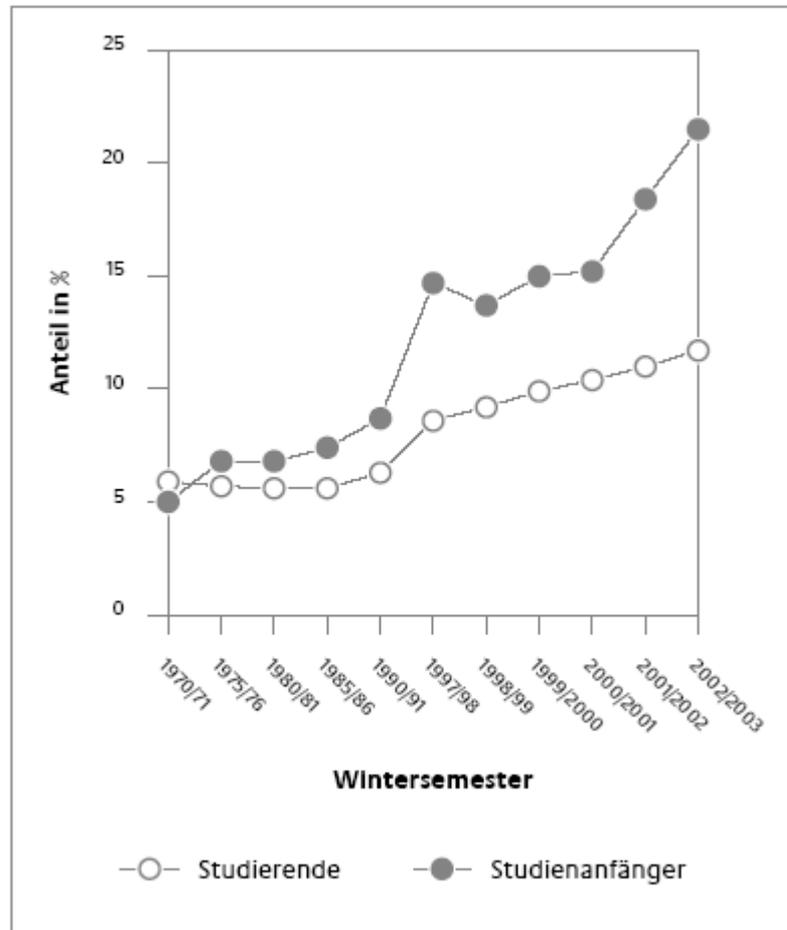


Abb. 6: Anteil der ausländischen Studienanfänger und Studierenden (WS 1970/1971 bis WS 2002/2003)

Quelle: DSW/HIS 17. Sozialerhebung, 2005

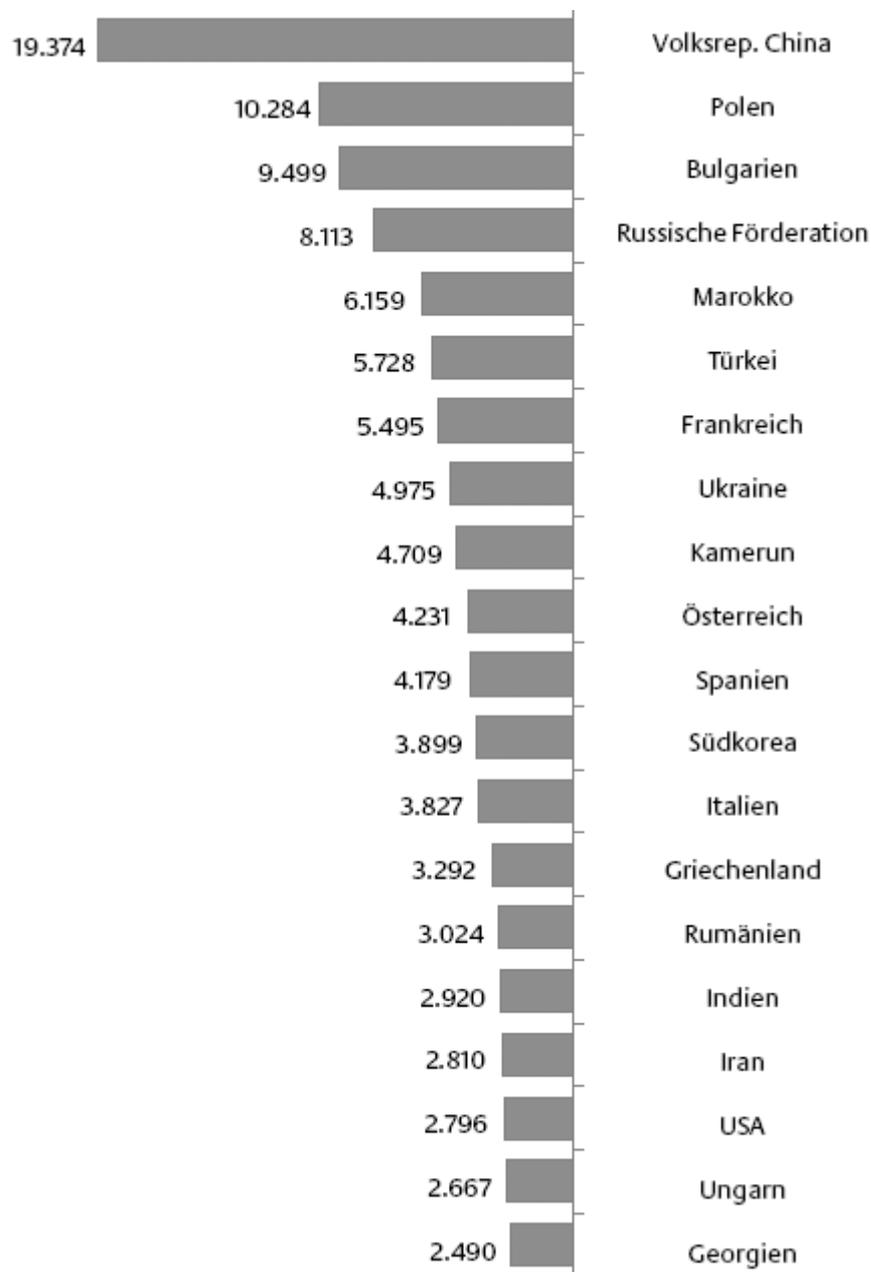


Abb. 7: Rangfolge der wichtigsten Herkunftsländer ausländischer Studierenden (2003)

Quelle: DSW/HIS 17. Sozialerhebung, 2005

Nr.	Aktionslinie	Ort und Jahr der Verlautbarung
1	System mit allgemein verständlichen und vergleichbaren Abschlussgraden schaffen, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (<i>Diploma Supplement</i>)	Bologna 1999
2	Studienstruktur: Studiensystem mit zwei Studienstufen einrichten (<i>undergraduate/graduate</i>)	Bologna 1999
3	Einführung eines Leistungspunktsystems, dem <i>European Credit Transfer System</i> (ECTS) und eine Modularisierung	Bologna 1999
4	Mobilität fördern, Mobilitätshindernisse abbauen	Bologna 1999
5	Qualitätssicherung: Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung durch Akkreditierung der Studiengänge, Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Stärkung der Qualitätssicherung	Bologna 1999
6	Die europäische Dimension in der Hochschulbildung stärken	Bologna 1999
7	Strategien für das Lebenslange Lernen entwickeln	Prag 2001
8	Hochschulen und Studierende bei der Umsetzung der Reformen als gleichermaßen kompetente und aktive Partner betrachten	Prag 2001
9	Attraktivität des Hochschulraums Europa erhöhen	Prag 2001
10	Verbindung zwischen Europäischem Hochschulraum und Europäischen Forschungsraum stärken. Doktorandenstudium als dritte Studienstufe einbeziehen	Berlin 2003

Tab. 1: 10 Bologna Actions-Linien

Berichtszeitraum 1)	Studierende insg.	Studienanfänger insg.
1993/94	1 867 264	279 631
1994/95	1 872 490	267 946
1995/96	1 857 906	262 407
1996/97	1 838 099	267 469
1997/98	1 824 107	267 445
1998/99	1 801 233	272 473
1999/00	1 773 956	291 447
2000/01	1 799 338	314 956
2001/02	1 868 666	344 830
2002/03	1 939 233	358 946
2003/04	2 019 831	377 504
2004/05	1 963 598	358 870
2005/06	1 986 106	356 076
2006/07 2)	1 979 102	343 712

1) Studierende: WS; Studienanfänger: Studienjahr, z.B. 2002=SS 2002 plus WS 2002/03

2) Erste vorläufige Ergebnisse

Tab. 2: Studierende, Studienanfänger 1993 bis 2006

Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschlands: Aktuelle Pressemitteilungen vom 29. 11. 2006

Semester	Studiengänge insg.	davon			
		Bachelor	Master	Zus.	% von insg.
WS 1999/00	k.A.	123	60	183	k.A.
SS 2000	k.A.	202	104	306	k.A.
WS 200/01	k.A.	277	165	442	k.A.
SS 2001	k.A.	382	217	599	k.A.
WS 2001/02	k.A.	471	293	764	k.A.
SS 2002	k.A.	544	367	911	k.A.
WS 2002/03	k.A.	633	439	1.072	k.A.
SS 2003	k.A.	747	886	1.633	k.A.
WS 2003/04	k.A.	854	1.044	1.898	k.A.
SS 2004	11.183	951	1.173	2.124	19,0
WS 2004/05	11.097	1.253	1.308	2.561	23,1
SS 2005	11.286	1.453	1.481	2.934	26,0
WS 2005/06	11.186	2.138	1.659	3.797	33,9
SS 2006	11.283	2.317	1.777	4.094	36,3
WS 2006/07	11.492	3.075	2.113	5.188	45,1

Tab. 3: Entwicklung der Bachelor und Masterstudienangebote (WS 1999/2000 bis WS 2006/2007)

Quelle: HRK : Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, 2006

Jahr ³⁾	Ausländische Studierende					
	Universität		FH ¹⁾		Insgesamt	
	In Tsd.	% ²⁾	In Tsd.	% ²⁾	In Tsd.	% ²⁾
1970/71	25	6	-	-	25	6
1975/76	40	6	7	5	47	6
1980/81	48	6	10	5	58	6
1985/86	61	6	14	5	75	6
1990/91	82	7	18	5	100	6
1991/92 ⁴⁾	89	7	19	5	108	7
1992/93	103	7	22	5	125	7
1993/94	111	8	23	5	134	7
1994/95	116	8	25	6	142	8
1995/96	120	9	27	6	147	8
1996/97	124	9	29	7	152	8
1998/99	128	9	30	6	158	9
1999/00	141	11	35	8	175	10
2000/01	150	11	37	9	187	10
2001/02	164	12	42	10	206	11
2002/03	180	13	47	12	227	12

1) mit Verwaltungsfachhochschulen

2) an allen (deutschen und ausländischen) Studierenden

3) jeweils WS

4) ab 1992 einschließlich neue Länder

Tab. 4: Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen nach Hochschulart (WS 1970/1971 bis WS 2002/2003)

Quelle: DSW/HIS 17. Sozialerhebung, 2005