

der fast überall an der Grundsubstanz gespart werden muss, kaum noch aufrecht zu erhalten.

Insgesamt hat der Autor damit viele Probleme der aktuellen Hochschulreform treffend beschrieben und auch ein klares Modell zu deren Lösung entwickelt. Die Vorstellung, dieses Modell ließe sich auf die Praxis der Hochschulen übertragen, ist jedoch noch nicht überzeugend dargelegt. Damit bleibt die Arbeit eher ein theoretischer Anwendungsfall für volkswirtschaftliches Denken als eine realistische Studie zur Reform der Universitäten.

*Karsten König (Wittenberg)*

**Stefanie Schwarz-Hahn, Meike Rehbarg: Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin 2004, ISBN 3-8309-1370-2, 152 Seiten, € 19,90**

Die Diskussion um „ob“ oder „ob nicht“ von Bachelor und Master an deutschen Hochschulen scheint gelaufen; es geht lediglich noch um die Frage des „wie?“. In diesem Sinne konzentriert sich die Studie der beiden Hochschulforscherinnen Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehbarg vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel konsequent auf die Strukturmerkmale der neuen Studiengangskonzeptionen. Die Autorinnen haben in ihrer Studie aus dem Jahr 2003 insgesamt 569 Fragebögen ausgewertet. Erfasst sind mit den Fragebögen die Angaben, Meinungen und das Verständnis der Studiengangsverantwortlichen in den Hochschulen über strukturelle Merkmale wie Begrifflichkeit der Modularisierung, Internationalisierung, Dauer der neuen Studiengänge, Mehr oder Weniger von Schlüsselqualifikationen und Arbeitsmarktbezug der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge.

Die empirische Studie ist klar gegliedert. In einleitenden Vorbemerkungen werden Prämissen und methodische Vorgehensweise beschrieben; ein abschließendes Kapitel fasst die zwölf wichtigsten empirischen Befunde prägnant zusammen. Im Anhang finden sich umfassende

Literaturhinweise zur (hochschul-)politischen, konzeptionell-strukturellen sowie rechtlichen Dimension des so genannten „Bologna-Prozesses“.

Die beiden Autorinnen identifizieren zu Beginn fünf Leitideen, die aus ihrer Sicht die Zielrichtung des „Bologna-Prozesses“ vorgeben. Die Leitideen – Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium, der Kompatibilität, der Flexibilität, der Internationalität und nicht zuletzt der guten Anbindung an den Arbeitsmarkt (vgl. S. 19ff.) – sollen demnach für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und somit für die Reformbemühungen der deutschen Hochschulen besonders bedeutsam sein. Entlang dieser Zielvorstellungen entwickeln Schwarz-Hahn und Rehbarg ihre Forschungsfragen. Die empirischen Ergebnisse werden im Hinblick auf ihren möglichen und tatsächlichen Beitrag zur Zielerreichung bewertet. Die Ergebnisdarstellung differenziert binär nach den Hochschultypen Universität versus Fachhochschulen (Musik- und Kunsthochschulen werden nicht gesondert betrachtet, die Frage der Trägerschaft – privat, kirchlich oder staatlich – spielt nur bei dem Aspekt der Studiengebühren eine Rolle). Die Untersuchung beinhaltet eine weitere Aufschlüsselung der Ergebnisse nach dem Kriterium der Fachzugehörigkeit.

Wie sehen die Strukturen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge im Jahr 2003 aus? Welche Hinweise können all diejenigen erhalten, die an ihrer Hochschule die Entwicklung neuer Studienangebote noch vor sich haben? Wo positioniert sich der *mainstream* in den (neu) existierenden Wahl- und Gestaltungsspielräumen (etwa bei der Frage nach drei-, dreieinhalb- oder vierjährigen Bachelorangeboten)? Die Hochschulforscherinnen resümieren die folgenden „zwölf wichtigsten empirischen Befunde, die das Bild der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen in der Einführungsphase bestimmen“ (S. 127ff.):

- (1) Die Studienstrukturreform realisiert sich in drei unterschiedlichen Programmtypen: in eigenständigen Bachelorstudiengängen („Bachelor solo“), in eigenständigen Masterstudiengängen („Master solo“) und in konsekutiven Programmen („Bachelor/Master konsekutiv“).
- (2) Bachelor- und Masterstudiengänge werden an Universitäten und Fachhochschulen sowie in allen Fächergruppen angeboten.
- (3) Die Dauer (Regelstudienzeit) des Bachelorstudiengangs beträgt in den allermeisten Fällen drei Jahre.
- (4) In der Regel werden die neuen Studiengänge parallel zu den traditionellen Abschlüssen angeboten, oft auch längerfristig.

- (5) Studiengebühren werden vor allem in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen „Master solo“-Angeboten erhoben.
- (6) Bezogen auf das einzelne Studienangebot ist eine große Flexibilität und Transparenz zu verzeichnen.
- (7) Im Vergleich zwischen den Studienangeboten zeigt sich indes eine geringe Kompatibilität aufgrund verschiedener Modul- und Leistungspunktsysteme.
- (8) Viele Maßnahmen tragen zur Internationalisierung der Studienangebote bei.
- (9) Die Hälfte der Studiengänge befindet sich im Akkreditierungsverfahren oder hat es abgeschlossen.
- (10) In der Ausgestaltung der Studienangebote sind deutliche Bemühungen um eine gute Anbindung an den Arbeitsmarkt erkennbar.
- (11) Es gibt ein großes Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen, aber bisher nur wenige Studierende.
- (12) Obwohl die neuen Studiengänge viele Reformen im Detail umsetzen, sind unter den ausgewerteten Studienangeboten überraschend wenige echte Reformstudiengänge.

Wie sind diese Ergebnisse zu lesen? Der Studie liegt erkennbar ein Reformmodell mit normativen Setzungen zugrunde. Diese normativen Setzungen finden ihren Ausdruck einerseits in den oben referierten Leitgedanken, andererseits in der Definition dessen, was im Sinne der Autorinnen ein „echter Reformstudiengang“ (S. 110) ist. Schwarz-Hahn und Rehbarg meinen damit jenes Studienangebot, das sämtliche von ihnen in der Studie untersuchten Teilreformen (Modularisierung, ECTS-kompatible Punktevergabe, Einbindung von praktischen Anteilen etc., vgl. S. 134) gleichzeitig erfüllt. Die Studie ist somit selbst eine Auffächerung von „Reformerwartungen“ (S. 134) und die Feststellung, ob und inwieweit diese erfüllt sind. Doch wessen Reformerwartungen sind diese und wer befindet darüber ob diese erfüllt sind oder nicht?

Hier kristallisieren sich drei grundsätzliche Fragen beziehungsweise Anmerkungen zur Untersuchung, die folgende Aspekte betreffen: (1) die in der Untersuchung berücksichtigten Aussagen, (2) die Begrifflichkeit und die verwendeten Kriterien sowie (3) das Verhältnis von Objektivitätsanspruch und Subjektivität in der hermeneutischen Deutung der Ergebnisse.

(1) Die Studie basiert auf den Angaben, Meinungen und Einschätzungen der für den jeweiligen Studiengang Verantwortlichen. Die Aussagen sind eine Gesamtschau von Meinungen und Einschätzungen von Einzelpersonen: „Es sind diejenigen Fachvertreter, die eine besonders große Motivation aufweisen, die Lehre und das Lernen an deutschen Hochschulen zu verändern.“ (S. 23) Ein Meinungsbild anderer Statusgruppen – Absolventen, Studierende, Studieninteressenten, Hochschulleitungen, Berufspraxis, Fachbereichs- und Fakultätentage etc. – noch quasi-objektive Dokumente wie Prüfungs- und Studienordnungen sind damit nicht in die Untersuchung eingeflossen.

(2) Die Befragten machen Angaben zu Fragen, die das Konzept der beiden Hochschulforscherinnen widerspiegeln. Zum Beispiel: „Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen?“ (Frage C.04, S. 67). Dahinter verbirgt sich eine Wertung und entsprechende Definition des Modulbegriffs, den die Autorinnen in ihrer Interpretation deutlich machen: „Daher ist eine Modularisierung insbesondere dann sinnvoll, wenn mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst werden.“ (S. 67) Der Kern der Modularisierung, wie er bspw. in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zu Modularisierung und Leistungspunktsystemen deutlich beschrieben ist, wird dagegen nachgeordnet behandelt: So ist die Beschreibung von Modulen als Lerneinheiten mit definierten Lern- oder Studienzielen, also Kompetenzen und Qualifikationen, in der Befragung zwar mit erfasst, in der Ergebnisdarstellung jedoch in ihrer Bedeutung nicht angemessen präsentiert.

Ein zweites Beispiel: Mit den Kategorien „Bachelor solo“, „Master solo“ und „Bachelor/Master konsekutiv“ prägen Schwarz-Hahn und Rehbarg eine neue Begrifflichkeit. Sie überwinden damit die formaljuristischen Vorgaben, die einen Studiengang in der Zusammenschau von Abschlussgrad und Fach definieren. Die „Bachelor/Master konsekutiv“-Kategorie eines Studienprogramms scheint dabei ein problematischer Hinweis darauf zu sein, dass viele Verantwortliche in den Hochschulen den eigentlichen Hochschulabschluss erst mit dem Master erreicht sehen; ihr gestuftes Studienangebot ist deshalb als ein Durchgang konzipiert. Ungeklärt bleibt, wie dieses Programmkonzept mit der eingangs von den Autorinnen formulierten übergreifenden Zielsetzung der „Erhöhung der Flexibilität“ (S. 21) vereinbar ist. Was die Autorinnen aus der Verteilung in den Ergebnissen als legitime Kategorie sehen, wird dagegen in der Legitimität bezogen auf die übergreifenden Prozessziele nicht hinterfragt.

Die Gleichsetzung des Grades der Internationalisierung mit Prozentanteilen englischsprachiger Lehrveranstaltungen „als wesentlicher Beitrag zur Internationalisierung“ (S. 82) erscheint als ein weiteres Indiz für ein zugrunde liegendes Leitbild. Wie die Zusammenfassung relativiert, ergreifen die Hochschulen in ihren Internationalisierungsbemühungen dabei ein ganzes Bündel von Maßnahmen mit internationalen Kooperationen, verpflichtenden Auflandsaufenthalten in den Studiengängen, Auslandspraktika etc. (S. 132). Und auch der Arbeitsmarktbezug wird von den Hochschulen, wenn, auf vielfältige Art und Weise unternommen. Die Beteiligung der „Arbeitgeber“ am Studiengang (als eine Größe, die in der Fragestellung zentral gewichtet ist) ist nur ein kleiner Ausschnitt (S. 95).

(3) Die beispielhaft aufgeführten Begriffssetzungen beziehungsweise Fragestellungen und deren impliziter Verweis auf zugrunde liegende Modelle indiziert eine grundlegende Herausforderung eines solchen Projekts: das Spannungsverhältnis des Bemühens um methodische Objektivität einerseits und der in der hermeneutischen Deutung anklingenden Subjektivität andererseits (dies im Übrigen durch die Subjektivität der Befragten verstärkt). In der Darstellung vermischen sich die Abbildungen des empirischen *mainstream* mit dem, was die Autorinnen als Tendenz vermuten und dem deutschen Hochschulsystem unterstellen. Der Themenkomplex der Studiengebühren macht dies als ein weiteres Beispiel deutlich. Schwarz-Hahn und Rehburg beziehen Position: „[Es] ist zu vermuten, dass kostenpflichtige Studiengänge auf die potenziellen Studierenden abschreckend wirken“ (S. 59). Ihre Vermutung bleibt allerdings ungeprüft. Dagegen resümieren die Autorinnen, „dass die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht generell dazu genutzt wird, indirekt (sic!) Studiengebühren an deutschen Hochschulen einzuführen“. (S. 60)

Deshalb ist es den Autorinnen zugute zu halten, dass sie ihre subjektive Positionalität vorweg stellen, zumindest wenn sie Kennzeichen eines „echten Reformstudiengangs“ definieren: „Zu diesem Zweck haben wir einige Aspekte ausgewählt, die wir im Zuge der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen für besonders wichtig halten, und sie für die Analyse als Standards definiert.“ All diejenigen, die die Ergebnisse der Studie zu zitieren oder zu verwerten beabsichtigen, mögen sich diese gebundene Perspektive und die damit verbundene Subjektivität der Aussage stets vergegenwärtigen.

*Stefanie Hofmann (Bayreuth)*