

# Bologna: Zentral- und Sonderaspekte

## Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform

**Daniel Hechler**  
**Peer Pasternack**  
Halle-Wittenberg

Die Teilnehmer der Bologna-Konferenz 1999 hatten vereinbart, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dieses Ziel war in Bologna und auf diversen Nachfolgekonzferenzen durch einige Kernpunkte, die in allen beteiligten Ländern umsetzen sind, präzisiert worden: Es sollen vergleichbare akademische Abschlüsse und zweistufige Studiensysteme

eingeführt werden; zur Sicherung der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse sind nationale Qualifikationsrahmen, ein Leistungspunktsystem (ECTS), Diploma Supplements sowie Strukturen für die interne und externe Qualitätssicherung zu schaffen.<sup>1</sup>

Das zentrale Element bei all dem ist die flächendeckende Einführung einer vergleichbaren Studiengangsarchitektur in Gestalt gestufter Studiengänge. Dies wurde durch die deutsche Hochschulpolitik als Verpflichtung zur Einführung einer Bachelor/Master-Struktur interpretiert. Eine eher beiläufige Erwähnung, dass Hochschulbildung zu „employability“ – im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit – führen soll, und die Definition der ersten Abschlusstufe als „relevant to the European labour market“ (Bologna Declaration 1999: 2) wurden in Deutschland in die Verpflichtung zur berufsbefähigenden Gestaltung der Bachelor-Studiengänge übersetzt. Beide Deutungen sind fehlerhaft, gleichwohl in den Status der Unabweisbarkeit gerückt worden:

- In den Dokumenten des Bologna-Prozesses ist lediglich von der Verpflichtung zur *Stufung* der Studiengänge, nicht von einer Verpflichtung zur Bachelor/Master-Architektur die Rede; folgerichtig entsteht (bzw. besteht) in Europa auch eine bunte Studienstufenlandschaft, innerhalb

---

<sup>1</sup> Vgl. die Hauptdokumente unter <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> (Zugriff 12.5.2008); deutsche Fassungen in HRK (2004: 243-304).

derer erst durch andere, gleichfalls im Bologna-Prozess vereinbarte Maßnahmen – Modularisierung, Credit Points und ein entsprechendes Transfersystem sowie Diploma Supplements – Vergleichbarkeit hergestellt wird.

- Hinsichtlich der Berufsbefähigung wird das (deutsche) Ziel der Studienzzeitverkürzung mit dem vordergründigen Argument der Internationalisierung vorangetrieben, indem von „angloamerikanischen“ Studienabschlüssen gesprochen wird. Im anglo-amerikanischen Raum (der zumal intern uneinheitlich ist) ist indes der Bachelor-Abschluss nur ausnahmsweise berufsbefähigend. Im übrigen ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse – außer durch Mortalität – nicht zu finalisieren sind, dass es rational nicht begründbar ist, ob ein Studium drei, fünf oder neun Jahre dauern muss, um beispielsweise berufsbefähigend zu sein: Solche Festlegungen entspringen vielmehr gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen, die historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt sind.

Die Durchschlagskraft des Bologna-Prozesses in Deutschland verdankte sich dem Wirksamwerden eines Musters, das in der hiesigen Hochschulpolitik vertraut ist: In der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz haben hochschulpolitische Anliegen traditionell einen eher schweren Stand. Sie leiden unter dem Nachteil, in ihren Effekten nur unzulänglich vorhersagbar zu sein. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen diesbezüglich immer ein wenig handfester. Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehnanstrengungen hingegen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen diese Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten. Daher sind hochschulpolitische Anliegen, sollen sie durchgesetzt werden, typischerweise darauf angewiesen, dass sie von verschiedenen Interessengruppen gleichermaßen gewollt werden – aber aus unterschiedlichen, z.T. gegensätzlichen Gründen.

So treffen sich z.B. Konservative und Marktliberale in ihrer hochschulpolitischen Befürwortung von Leistungsorientierung und Differenzierung; die einen jedoch auf der Grundlage eines akademischen Exklusivitätsanspruchs, die anderen auf Basis einer leistungsgesteuerten Inklusionsorientierung. Oder: Marktliberale sind ebenso wie diejenigen, die Hochschulpolitik als sozialen Chancenausgleich betreiben, der Ansicht, dass

die Beteiligung an Hochschulbildung gesteigert werden solle; erstere aber aus Gründen der Standortsicherung, letztere hingegen aus Gründen der Verbreiterung sozialer Aufstiegschancen. Derart können sich technokratische Bedürfnisse einerseits und wertgeladene Motive andererseits auf der Basis gegenseitiger, wenn auch begeisterungsloser Unterstützung so weit stabilisieren, dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre. Dieses Muster kennzeichnete auch die politische Implementation des Bologna-Prozesses in Deutschland.

Die Motive unterschiedlichster Akteursgruppen, diesen Prozess für notwendig oder unterstützenswert zu halten, hätten unterschiedlicher kaum sein können. So wurde beispielsweise die Studienreform sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*. Die Veränderungen der Studienstruktur können ebenso auf die *Einschränkung* von Studieroptionen zielen, indem begrenzte Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium angestrebt werden, wie sie auch eine Flexibilisierung der Gestalt des Studiums, z.B. für Teilzeitstudien, also die *Erweiterung* von Studieroptionen anstreben können.

Mittlerweile – knapp zehn Jahre sind seit der Auftaktkonferenz vergangen – hat sich eine regelrechte Bologna-Depression breit gemacht. Aus wiederum ganz unterschiedlichen Interessensperspektiven werden zahlreiche Umsetzungsprobleme der Reform benannt:

- Die zur erfolgreichen Umsetzung notwendigen *finanziellen und personellen Ressourcen* würden den Hochschulen nicht zur Verfügung gestellt. Der Bologna-Prozess führe mithin zu einer Überlastung der Lehrenden.
- Insbesondere die Akkreditierung erzeuge eine *Bürokratisierung*, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung eines Studiengangs bei weitem übersteige – was sich noch dadurch verschärfe, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien.
- An manchen Universitäten werde der *Lehrstoff* neunsemestriger Diplom-Studiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme *komprimiert*, was zu Arbeitsüberlastung und Frustrationen bei den Studierenden führt.
- Der auf drei Jahre verkürzte Bachelor führe zu einem *geringeren Qualifikationsniveau* und zu einem weniger berufsqualifizierenden Ab-

schluss, z.B. durch den Wegfall von Praxissemestern und Auslandsaufenthalten.

- Wenn der Bachelor zum Regelabschluss werden sollte, bedeute dies zwangsläufig ein *Absinken des durchschnittlichen Bildungsniveaus* der künftigen Akademikerkohorten.
- Da die Leistungspunktvergabe sich allein am Student Workload, also einer Stundenzahl, orientiere, würden je nach Hochschule für qualitativ gleichwertige Leistungen *unterschiedliche Leistungspunkte* bzw. die gleiche Leistungspunktzahl für qualitativ unterschiedliche Leistungen vergeben.
- Den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten die Möglichkeit genommen, *eigene Interessenschwerpunkte* in ihrem Studium zu setzen.
- Die Forderung nach Employability führe dazu, dass die Bachelor-Programme *zu stark berufsbezogen* seien; statt allgemeiner Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikation und die Interessen des Marktes im Vordergrund.
- Der oktroyierte Anspruch, dass die Bachelor-Studiengänge berufsbefähigend zu sein hätten, erzeuge *für bestimmte Studiengänge* – insbesondere die frühprofessionalisierten, also Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Lehramt und Theologie – *unüberwindbare Hürden*.
- Das proklamierte Anliegen, durch die gestufte Studienstruktur, die Modularisierung und das Leistungspunktsystem die *internationale Mobilität* zu erleichtern und zu verbreitern, werde nicht erreicht.
- Die versprochene Erleichterung der überregionalen und -nationalen *Anerkennung von Studienteilleistungen* werde bislang keineswegs eingelöst. Was ursprünglich bessere internationale Vergleichbarkeit sichern sollte, habe zu Studiengängen geführt, die nicht einmal interregional vergleichbar sind.
- Ein Problem der gedrängten Studienprogramme und der gleichzeitigen organisatorischen Unmöglichkeit, bestimmte Module in jedem Semester anzubieten, bestehe darin, dass die hohe Zahl an *faktischen Teilzeitstudierenden* – also Studierenden, die für ihren Lebensunterhalt jobben müssen – unberücksichtigt bleibe.
- Die Einbeziehung der Promotion in die gestufte Studienstruktur – als dritte Studienstufe – mit dem Anspruch, auch hier strukturierte Angebote zu entwickeln, führe zur *Überlastung der Promovenden* mit disziplinationsfernen Studienanforderungen.

- Die *sozialen Auswirkungen* der Reform, insbesondere im Blick auf die Chancengleichheit der verschiedenen sozialen Gruppen und die Geschlechtergleichstellung, würden zu wenig berücksichtigt.

Prinzipiell, so lässt sich zusammenfassen, sind die einzelnen Bologna-Maßnahmen deutlich ambivalent.<sup>2</sup> In welche Richtung die Entwicklung geht, ist in hochschul- und organisationspolitischen Aushandlungsprozessen zu klären. Übersicht 1 stellt die Ambivalenzen in Stichworten dar.

*Übersicht 1: Potenzielle positive und negative Wirkungen der Bologna-Reform*

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Zwei- (bzw. Drei-)Stufigkeit	individuelle Überschaubarkeit der Studienabschnitte => Erhöhung der Studierneigung	Zugangshürden zum Master => durchschnittlich geringer qualifizierte Altersjahrgänge als bisher
	Strukturierung der Promotionsphase	Verschulung der Promotionsphase; Überlastung mit dissertationsfernen Studienanforderungen
Modularisierung	Strukturierung	Einengung
	Flexibilisierung durch Kombinationsmöglichkeiten	Deflexibilisierung durch nur seltenes Angebot bestimmter Module

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch eine jüngst vom Institut für Hochschulforschung (HoF) vorgelegte Zwischenbilanz (Winter 2009), deren Lektüre empfohlen werden kann, da dort in einer sehr strukturierten und prägnanten Weise die bereits tatsächlichen und die potenziellen *Dilemmata der Bologna-Reform* aufbereitet werden: historische Kontinuität vs. Singularität, De-Regulierung vs. Re-Regulierung, enge formale Vorgaben vs. inhaltliche Freiräume, Homogenisierung vs. Heterogenisierung, Mobilität vs. Diversität, Selektivität vs. Beiteinförderung, Reformen auf der Makro-Ebene vs. solcher auf der Mikro-Ebene. Im Anschluss wird die Studienstrukturreform durchdekliniert anhand ihrer *Chancen* (substanzielle Studienreform, verbesserte Studierbarkeit, formale Standardisierung, Teilzeit- und weiterbildende Studiengänge, Partizipation der Hochschulmitglieder), *Risiken* (Etikettenschwindel und Schmalstudiendium, Überfrachtung der Studiengänge, Verschulung, Prüfungsüberlastung, erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte, Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen, relatives Notensystem, vom Reformstau zur Reformflut) und *Nebenwirkungen* (Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren, Steuerung der Studentenströme, neue Wege der Kapazitätsberechnung, selektiver Übergang von Bachelor- zum Master-Studium, Reform der Organisationsstrukturen, grundrechtsproblematische Überwachung dank Verwaltungssoftware, Veränderung der Studiermentalität, Einebnung der Unterschiede zwischen FH und Universität, Studiengebühren).

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Modulbeschreibung mit Lehrveranstaltungszielen	erfolgreiche Bearbeitung des Stoffmengenproblems; Überprüfbarkeit des Zusammenhangs von Zielen und Durchführung der Lehrveranstaltung	vor allem in Bologna-Anfangsphase zeitliche Überbeanspruchung der Lehrenden
Berechnung Student Workload/ Credit Points/ ECTS	Einbeziehung der Vor- und Nachbereitungszeit neben der Lehrveranstaltungszeit selbst = Wechsel von Lehr- zu Lernorientierung; Realismus in der Frage, welche Studienanforderungen in welchem Zeitbudget zu bewältigen sind => Sicherstellung der Studierbarkeit; Mobilitäts erleichterung durch einfache Anrechenbarkeit bisheriger Studienleistungen	(notgedrungene) Abbildung eines real nicht existierenden Durchschnittsstudenten und statt der je individuellen Studienbelastungen; unterschiedliche Leistungspunktvergabe für qualitativ gleiche Leistungen bzw. gleiche Leistungspunktvergabe für qualitativ unterschiedliche Leistungen => weiterhin Prüfungsvorbehalt der Fachbereiche hinsichtlich der Anerkennung auswärtiger Studienleistungen
aktive Betreuung der Studierenden	Steigerung der Studienerfolgsquoten	unter Überlast- bzw. Unterfinanzierungsbedingungen Überbeanspruchung der Lehrenden
studienbegleitende Prüfungen	Vermeidung großer Abschlussprüfungen mit unüberschaubarem potenziellen Prüfungswissen	sofern die Prüfungen nicht im Sinne lehrveranstaltungsbegeleitender Leistungsnachweise, sondern als schriftliche oder mündliche Modulabschlussprüfung realisiert werden: Überbeanspruchung von Studierenden und Lehrenden, da statt zwei großen Prüfungsphasen für Zwischen- und Hauptprüfung (Gesamtaufwand ca. 3 Monate) dann sechs bzw. zehn kleinere Prüfungsphasen mit kumuliertem Aufwand von sechs bzw. zehn Monaten
Akkreditierung	Entstaatlichung; Verfahrensbeschleunigung gegenüber bisherigen staatlichen Genehmigungsverfahren	Bürokratisierung; hohe Kosten ohne staatlichen Finanzierungsausgleich; hoher Personalaufwand; Qualitätsmängel der Agenturen durch Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar

Elemente & Charakteristika eines Studiengangs im (deutschen) Bologna-System	(Mögliche) Wirkungen	
	positive	negative
Inhaltliche Differenzierung der Studiengänge: (a) forschungs-/praxisorientiert, (b) disziplinär/interdisziplinär	Eröffnung differenzierter Angebote für differenzierte Studienachfrage	Illusion einer bestimmten Berufsbild-Bindung des Studiengangs; Mobilitätshemmnis durch Unvergleichbarkeit der Curricula; Hyperspezialisierung; Hyperinterdisziplinarisierung

Hinzu tritt, dass die Studienstrukturreform in einen Reformkontext eingebettet ist, der einen „Overkill durch Parallelaktionen“ erzeugt: Es werden für Forschung, Lehre und Administration zahlreiche neue Verfahren eingeführt; allerdings treffen alle diese Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die dann „durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden“ (Pellert 2002: 25f.). Gleichwohl: Die Einführungsphase der Studienstrukturreform ist im Begriff, zum Abschluss zu gelangen. Damit ergibt sich die Chance, in die *Bologna-Reparatur-Phase* zu wechseln.

Festzuhalten ist dabei aber, dass die einzelnen Kritikpunkte an ganz unterschiedliche Verantwortliche adressiert werden müssen – nicht zuletzt die Hochschulen selbst. Insbesondere detaillierte Umstrukturierungsmaßnahmen der Universitäten werden zwar häufig mit „Bologna“ begründet, gehen jedoch auf das Konto entweder von Gesetzgebern, Ministerien oder Hochschulleitungen; im Rahmen des Bologna-Prozesses selbst sind strukturell nur grobe Rahmenvorgaben formuliert. Oder: Die schlichte Komprimierung der Studieninhalte – d.h. die Anforderungen eines Magisterstudiengangs weitgehend in ein Bachelorprogramm zu pressen – ist am jeweiligen Fachbereich zu verantworten und kann gleichfalls nicht dem Bologna-Prozess zugerechnet werden. Ebenso ist eine hohe Prüfungsbelastung, die aus zu kleinen (jeweils abzuprüfenden) Modulen resultiert, keine Folge der politischen Vereinbarungen zwischen den Bologna-Unterzeichnerstaaten. Auch gibt es keine formale Vorgabe, die als Leistungsnachweise allein schriftliche oder mündliche Abschlussprüfungen zulässt. Und schließlich resultiert die Unvergleichbarkeit zahlreicher neuer Studiengänge – und damit die eingeschränkte Möglichkeit des Hochschulwechsels – aus falsch verstandenen Profilierungsanforderungen: Jenseits eines „Interkulturellen Religionsinformatikers“ scheint mittlerweile nahezu jede Hyperspezialisierung oder/und Hyperinterdisziplinarisierung studier-

bar zu sein – aber immer nur an jeweils einer Hochschule. Um es positiv zu wenden: Manches vermeintliche Bologna-Problem kann schon deshalb vergleichsweise einfach repariert werden, weil es in der Zuständigkeit der Bundesländer bzw. der Hochschulen und ihrer Fachbereiche bearbeitbar ist.

Es bleibt dennoch eine Reihe von Problemen, die sich aus den Zielambivalenzen des Bologna-Prozesses ergeben. Deren wichtigste ist die programmatische Doppeldeutigkeit des Prozesses, die sich mit dem Ziel der gestuften Studienarchitektur ergibt: Die Stufung kann sowohl inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen für potenzielle Studierenden das Erfolgsrisiko mindern können; ebenso kann sie aber auch exklusiv wirken, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird. Im weiteren entstanden Zielambivalenzen auch daraus, dass fast jede Folgekonferenz den bereits bestehenden Zielen zusätzliche Ziele hinzufügte. So ergänzte das Prager Kommuniqué (2001) die ursprünglich sechs Ziele des Bologna-Prozesses um drei weitere: die Förderung des lebenslangen Lernens, die Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums. Das Berliner Kommuniqué (2003) integrierte die Verbesserung der Beziehungen zwischen Hochschul- und Forschungssystemen sowie die Doktorandenausbildung in den Bologna-Katalog. Auf der Konferenz von Bergen (2005) wurde eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Belange von Studierenden, insbesondere bei solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, angemahnt. Fokussierte die Ministerkonferenz in London (2007) vornehmlich auf die Konsolidierung bestehender Aktionslinien, so einigte man sich auf der Konferenz in Leuven (2009) darauf, dass jedes Land quantifizierbare Ziele für die Teilnahme an der Hochschulbildung und eine stärkere Teilhabe bislang unterrepräsentierter Gruppen erarbeitet.

Damit ist den ursprünglichen Zentralanliegen des Bologna-Prozesses unterdessen eine Reihe von – je für sich keineswegs abwegigen – Sonderaspekten zur Seite getreten. Diese stehen häufig nicht im Mittelpunkt der Reformaufmerksamkeit, werden teils ‚nebenher‘ mit bearbeitet, teils allein von Interessengruppen vorangetrieben. Das vorliegende Heft widmet sich genau solchen Aspekten, die sonst eher am Rande verhandelt werden:

- Mit dem Bologna-Prozess hat sich eine neue Art und Weise politischen Handelns etabliert, gehen doch die Reformen auf europäische Initiativen zurück, ohne dass sich die Reformakteure auf europäisches Recht berufen könnten. Da der Reformprozess in Deutschland die traditionel-



len hochschulpolitischen Konfliktlinien zwischen Bund und Ländern oder Hochschule gegen Landesregierung unterläuft, scheint eine politische Auseinandersetzung um Bologna nie wirklich stattgefunden zu haben. Vor diesem Hintergrunde setzt sich *Jens Maeße* mit der Frage auseinander, wie sich der Bologna-Prozess als transnationaler Prozess ohne völkerrechtliche Verankerung als Reforminitiative etablieren konnte. Mit den Mittel der äußerungstheoretischen Diskursanalyse entschlüsselt er anhand der Untersuchung zentraler Texte die Etablierung des Bologna-Prozesses als „weiche Disziplinierung“.

- Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde dem Begriff der Qualität eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. In diesem Kontext wurden neue Gouvernance-Strukturen an den Hochschulen mit dem Ziel eingeführt, die Effizienz und Effektivität von Lehrveranstaltungen zu steigern. *Uwe Wilkesmann* und *Grit Würmseer* beleuchten in ihrem Beitrag die Frage, ob die dafür zumeist in Anschlag gebrachte Verstärkung extrinsischer Anreize tatsächlich die Motivation der Lehrenden erhöht oder es nicht vielmehr zu einer Verdrängung intrinsischer Motivation kommt.
- Im Rahmen der aktuellen Hochschulreform wird zum Zwecke der Qualitätsverbesserung auch die Förderung von Kompetenzen als „implizites Bildungsziel“ formuliert. Die Evaluation der Kompetenzvermittlung innerhalb von Lehrveranstaltungen ist Voraussetzung ihrer Etablierung als Qualitätskriterium. Eine solche Evaluation leistet das „Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen“ – kurz BEvaKomp. Hier beurteilen Studenten, wieviel sie durch einen Lehrveranstaltungsbesuchs in bestimmten Kompetenzbereichen hinzu gelernt haben. *Edith Braun* und *Dries Verwecken* setzen sich mit den Vor- und Nachteilen der kompetenzorientierten Evaluation auseinander.
- Die Konzeption und Implementierung des Bologna-Prozesses fand vor allem mit Fokus auf die Universitäten und Fachhochschulen und die dort angebotenen Studiengänge statt. Wenig Beachtung seitens der Politik und der Hochschulforschung fanden hingegen Hochschultypen mit Ausbildungszielen sowie Unterrichtsinhalten und -methoden, die vom wissenschaftlichen Typus abweichen: die Kunst-, Musik- oder Sporthochschulen. Diese Ausbildungsstätten weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, etwa in Bezug auf das spätere Tätigkeitsfeld ihrer AbsolventInnen oder die Lehrenden und Studierenden. *Anna Katharina Jacob* beleuchtet auf der Grundlage zweier Studien an deutschen Musikhochschulen, inwiefern die durch den Bologna-Prozess formu-

lierten Kriterien und die daran ansetzenden Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Hochschulstudiums für den bisher weniger untersuchten Typus der Musikhochschule relevant bzw. praktikabel sind.

- Die Berufsakademien gelten in Hinblick auf Berufs- bzw. Anwendungsorientierung, Studienzeit und Studienerfolg als ein spezifisches Erfolgsmodell tertiärer Bildung. Die im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgte Umstellung der Abschlüsse hat auch dort zu verstärkten Bestrebungen geführt, Bachelor-Abschlüsse einzuführen, um den Zugang zu Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen zu ermöglichen. Die anvisierte Passfähigkeit zum forschungs- und wissenschaftsorientierten Studium der Universitäten lässt sich theoretisch als *upward academic drift* fassen und droht in der Praxis, das besondere Profil der Berufsakademien zu verwässern. Um eine Strategie zur Balancierung beider Ziele entwickeln zu können, ist eine systematische Aufarbeitung und die Institutionentypen vergleichende Auswertung der verfügbaren Daten unumgänglich. So lassen sich Stärken und Schwächen dieses Ausbildungsmodells herausarbeiten. *René Kremmkow* und *Mandy Pastohr* legen in ihrem Beitrag eine SWOT-Analyse der sächsischen Berufsakademien vor, die nicht nur eine Bestandsaufnahme dieses hochschulforscherisch eher unterbelichteten Institutionentyps liefert, sondern vor dem Hintergrund von Bologna auch mögliche Entwicklungsrichtungen für diese Ausbildungsstätten aufzeigt.
- Mit dem Ziel, einen Europäischen Hochschuleraum zu schaffen, rückt die Frage der Internationalität und der Internationalisierung von Hochschulen ins Zentrum der hochschulpolitischen Reformbestrebungen. In absoluten Zahlen scheint Deutschland als drittwichstigstes Zielland ausländischer Studierender weltweit bereits einen hohen Grad an Internationalität aufzuweisen. Dieses Ergebnis wird allerdings deutlich relativiert, setzt man die momentan hierzulande lebende Viertelmillion Bildungsausländer ins Verhältnis zu dem einheimischen Studierenden. Vor dem Hintergrund solcher Divergenzen zielt der Beitrag von Gerd Grözinger auf eine adäquate Erfassung der Internationalität von deutschen Hochschulen. Damit ist in einem ersten Schritt eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Argumenten möglich, die sich auf positive ökonomische Effekte, die durch ausländische Studierende entstünden, berufen. Zweitens wird der recht unterschiedliche Umfang der realisierten ausländischen Bildungsnachfrage in Bezug auf verschiedene Hochschuleinrichtungen in Deutschland deutlich. Das sehr

heterogene Bild erlaubt wiederum, Rückschlüsse auf die Handlungsspielräume der hochschulpolitischen Akteure und die Wirksamkeit der gewählten Strategien zur Förderung von Internationalität zu ziehen.

- Im Bologna-Prozess wurde auf dem Berliner Hochschulgipfel 2003 die Promotion neben Bachelor und Master als dritter Zyklus des Hochschulstudiums definiert. Der Bergener Hochschulgipfel 2005 wiederum hat diese eindeutige Festlegung relativiert: Gilt die Promotion auch weiterhin als Bestandteil des Hochschulstudiums, so haben Promovierende nun zugleich den Status von Studierenden als auch von Nachwuchswissenschaftlern inne. Getragen von einem allgemeinen Konsens, die bestehende Vielfalt von Promotionswegen in Europa zu erhalten, wird eine stärkere Strukturierung der Promotionsphase und die Steigerung der Promovierendenquoten eingefordert. Neben ökonomischen Gründen legimiert auch die Steigerung der sozialen Durchlässigkeit diese Reformbestrebungen: Die Erhöhung der Promovierendenquote könne einen Beitrag zu Verbesserung sozialer Mobilität darstellen. Wie allerdings *Alexander Lenger* in seiner empirischen Untersuchung zur sozialen Herkunft der Promovierenden zeigen kann, kommt auch der Promotion nicht ausschließlich die Rolle einer sozial neutralen, meritokratischen Institution zu, über die der Doktorand die Autonomie des Wissenschaftlers erwirbt. Im Anschluss an Bourdieu lässt sich die Promotion ebenso als ein Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit entschlüsseln, wird doch auch hier das Versprechen der Chancengleichheit systematisch durch soziale Faktoren untergraben.
- Der im Bologna-Prozess sichtbare Gestaltungswille hinsichtlich der Promotionsphase schließt zugleich unmittelbar an seit Anfang der 1990er Jahre in Deutschland bestehende Bemühungen zur nachhaltigen Verbesserung des Promotionsgeschehens an. Auffällig ist dabei, dass diesen Reformbestrebungen nur wenig differenzierte empirische Kenntnisse zur Situation der Promovierenden gegenüberstehen. So wird häufig implizit davon ausgegangen, das Promotionsgeschehen in verschiedenen Fächergruppen weise massive Unterschiede und somit gänzlich verschiedene Problemlagen auf. Eine empirische Überprüfung dieser Hypothese bildet den Fokus der von *Boris Schmidt* vorgenommenen Befragung von Promovierenden mit dem „Arbeitsplatz Hochschule“. Diese Bestandsaufnahme zu Gründen für die Wahl einer wissenschaftlichen Tätigkeit, den Verlauf der Promotionsphase und die „gefühlten“ Zukunftsaussichten der Promovenden zeigt neben

gelegentlichen fächerspezifischen Unterschieden vor allem große Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Problemlagen von Doktoranden. Diese Schnittmengen, aber auch deutlich werdende Differenzen sollten weitere politische Reformbestrebungen in Rechnung stellen.

### **Literatur**

- Bologna Declaration (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education, URL [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) (Zugriff 12.5.2008).
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.
- Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld, S. 21-29.
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, Wittenberg 2009; auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2009.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf)