

Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess

Ulf Banscherus
Klemens Himpele
Sonja Staack
Dresden
Frankfurt am Main
Berlin

Im März 2010 haben die europäischen BildungsministerInnen in Wien den Europäischen Hochschulraum ausgerufen und somit den im Jahr 1999 angestoßenen Bologna-Prozess für vorläufig abgeschlossen erklärt. Die Erklärung der MinisterInnen macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass an vielen Stellen noch Nachbesserungen

erforderlich sind und auch elf Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung Anspruch und Wirklichkeit der Hochschulreformen weit auseinander liegen. Dieser Anspruch besteht zum Einen in der Etablierung eines Europäischen Hochschulraums: Studierende und WissenschaftlerInnen sollen auf Grund vergleichbarer Studienstrukturen leichter von einem Land in ein anderes wechseln können. Zum Anderen sollte durch die Umstellung der Studiengänge für eine bessere Praxisorientierung der Hochschulausbildung gesorgt werden. Drittens schließlich ist mit der Hochschulreform der Anspruch verbunden, die soziale Dimension des Studiums ins Zentrum der Studienreform zu rücken. Insbesondere bei der sozialen Dimension klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch weit auseinander. Anlässlich des Gipfels von Budapest und Wien ziehen die AutorInnen des offiziellen Evaluationsberichtes deshalb das ernüchternde Fazit: „Higher education across the EHEA countries looks substantially different from ten years ago – perhaps with the exception of the social dimension“ (Westerheijden et al. 2010: 107).

Im Sinne einer Zwischenbilanz stellt der vorliegende Beitrag diesen Aspekt des Bologna-Prozesses in den Fokus der Betrachtung.¹ Die

¹ Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack haben im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft die Ziele des Bologna-Prozesses und deren Umsetzung in Deutschland untersucht. Die

europäischen BildungsministerInnen haben den Begriff der sozialen Dimension recht weit definiert, indem sie hierunter nicht nur die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaften verstehen, sondern im Bergerer Kommuniké explizit auch die „Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen“ als Bestandteil der sozialen Dimension definiert haben (Europäische BildungsministerInnen 2005). Aus Sicht der MinisterInnen umfasst dies auch staatliche Maßnahmen zur Studienfinanzierung sowie Beratungs- und Betreuungsleistungen. Die soziale Dimension umfasst somit also einerseits die Frage, ob Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung besteht – die soziale Herkunft ist hierbei ebenso relevant wie das Geschlecht. Andererseits umfasst die soziale Dimension auch die Studierbarkeit als wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluss. Dieser Aspekt betrifft neben der Frage nach der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen, sozialen und familiären Verpflichtungen auch die Frage nach der individuellen Arbeitsbelastung sowie – daraus abgeleitet – die Ursachen des Studienabbruchs.

Sozial selektive Bildungssysteme

Eine vergleichende Untersuchung der sozialen Lage der Studierenden in 23 europäischen Ländern zeigt, dass die Bildungschancen im Europäischen Hochschulraum ungleich verteilt sind. Menschen, deren Vater nicht bereits über einen hohen Bildungsabschluss verfügt, sind in fast allen Ländern an den Hochschulen deutlich unterrepräsentiert. Lediglich in den Niederlanden und in Spanien gelingt es, Kinder aus bildungsfernen Milieus leicht überproportional an die Hochschulen zu bringen. Kinder, deren Väter über ein hohes Bildungsniveau verfügen, sind dagegen in allen betrachteten Staaten deutlich überproportional an den Hochschulen vertreten (Orr et al. 2008: 63). In Deutschland ist das Problem der sozialen Selektivität beim Hochschulzugang durch die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks lange bekannt. Beispielsweise nehmen die Kinder von Beamten mit Hochschulabschluss zu 84 Prozent ein Hochschulstudium auf, die Kinder von Beamten ohne akademischen Abschluss jedoch nur zu 43 Prozent. Bei den Angestellten sind es 64 Prozent der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss, aber nur 26 Prozent der Kinder von Eltern ohne Hochschulabschluss (Isserstedt et al. 2010: 72). An dieser Situation hat

aktualisierten Ergebnisse dieser Studie fließen in den vorliegenden Beitrag ein, vgl. Banscheraus et al. 2009.

auch die Bildungsexpansion nur wenig ändern können, da diese in erster Linie zu einer Höherqualifizierung innerhalb der höheren sozialen Milieus geführt hat, während die Angehörigen der unteren sozialen Milieus hiervon in deutlich geringerem Maße profitieren konnten. Insbesondere die Beteiligung an einem Hochschulstudium ist deshalb nach wie vor weitgehend ein Privileg höherer sozialer Milieus (Becker 2004; Becker 2006).

Ursächlich hierfür ist unter anderem, dass die beim Übergang zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu treffenden Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg in hohem Maße sozial determiniert sind, da sie in besonderer Weise vom familiären Status und den verfügbaren Ressourcen abhängen. Dies gilt für den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule genauso wie für den Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule. Menschen aus unteren sozialen Klassen entscheiden sich an dieser zweiten Schnittstelle häufiger für einen beruflichen Bildungsweg, da dieser weniger finanzielle Mittel erfordert und die kurz- und mittelfristigen Perspektiven klarer sind als bei einer Entscheidung für ein Hochschulstudium (Becker 2000, Becker/Hecken 2008). Jede Übergangsentscheidung führt also zur „Ablenkung“ eines Teils der Angehörigen unterer sozialer Klassen vom Ziel der Studienaufnahme. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass die Einführung einer zusätzlichen Übergangsentscheidung in einem gestuften Studiensystem mit einer sozial selektiven Wirkung verbunden ist.

Studienverzichtsgründe und weitere Schließung der Hochschulen durch Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen

Isserstedt et al. (2010: 96) weisen darauf hin, dass die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen, ein strukturelles Ungleichgewicht aufweist: Je bildungsferner das Elternhaus, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass von der Studienberechtigung kein Gebrauch gemacht wird. Die strukturellen Besonderheiten des neuen Studiensystems legen deshalb auf der konzeptionellen Ebene den Gedanken nahe, dass die gestuften Studiengänge zum Abbau der bestehenden sozialen Barrieren beitragen könnten, da das Studium durch den Bachelor als erstem Abschluss übersichtlicher und besser planbar werden sollte (bspw. Bargel et al. 2009: 15).

Aktuelle Umfrageergebnisse zeigen aber, dass unklare Perspektiven auch in einer gestuften Studienstruktur Studienberechtigte in relevantem

Umfang vom Studienbeginn abhalten. Der Anteil der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen wollen, lag zwischen 2002 und 2008 relativ stabil zwischen 21 und 26%. Im Jahr 2008 gaben 22% der Studienberechtigten an, kein Studium aufnehmen zu wollen, wofür sie verschiedene Gründe anführten (Heine et al. 2010: 97). Für 52 Prozent dieser Personengruppe ist die Dauer des Studiums ein Verzichtgrund. Weiterhin führen die Befragten finanzielle Gründe an, darunter 69 Prozent, dass sie sich die Studiengebühren nicht leisten können² und 71 Prozent, dass sie keinen Studienkredit aufnehmen wollen. Aber auch die unkalkulierbaren und unübersichtlichen Anforderungen eines Studiums (45 Prozent) werden als Verzichtgründe genannt. Ferner geben 39 Prozent Wartezeiten aufgrund von Zulassungsbeschränkungen als Grund dafür an, ihre Studienoption nicht einzulösen (ebd.: 37). Über Unsicherheiten hinsichtlich der Herausforderungen, die ein Studium mit sich bringt, berichten auch während des Studiums sehr häufig Studierende aus bildungsfernen Milieus, die bislang über geringe oder keine Erfahrungen mit dem „akademischen Habitus“ verfügen. Angehörige dieser Gruppe fühlen sich häufig fremd an der Hochschule und im Kontakt mit Studierenden aus anderen sozialen Milieus bzw. den Lehrenden teilweise unerwünscht oder missverstanden. Dies gilt auch für die Sozialwissenschaften, ein Fach mit einem vergleichsweise hohen Anteil von „BildungsaufsteigerInnen“ (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 180ff.; Schmitt 2010: 176ff.). Die Gründe für den Studienverzicht sind also wesentlich in finanziellen Restriktionen und individuellen Unsicherheiten über die Studienanforderungen zu finden, aber auch Regelungen der Hochschulzulassung tragen zum Studienverzicht bei. Der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge in den neuen Studiengängen ist höher als in den traditionellen. Nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bestanden im Wintersemester 2010/11 bei 52,4 Prozent der Bachelorstudiengänge lokale Zulassungsbeschränkungen, weitere 0,2 Prozent der Studiengänge wurden durch ein Auswahlverfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben (HRK 2010: 19.). Der Anteil der zulassungsbeschränkten Bachelorstudiengänge liegt damit über den Werten für andere Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen (siehe Tabelle 1). Bei Bachelorstudiengängen sind 52,5 Prozent zulassungsbe-

² Dieser Aspekt wurde gesondert untersucht mit dem Ergebnis, dass bis zu 18.000 Studienberechtigte des Jahrgangs 2006 wegen der Studiengebühren ihre Studienoption nicht einlösen (Heine et al. 2008: 15).

schränkt, bei den anderen Studiengängen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen, sind es dagegen nur 51,4 Prozent.³

Zulassungsbeschränkungen in traditionellen Studiengängen und beim Bachelor im Wintersemester 2010/11

	Studiengänge insg.	keine Zulassungs- beschränkung		lokale Zulassungs- beschränkung		ZVS-Auswahl- verfahren	
Alle Studiengänge	8.307	3.969	47,8%	4.234	51,0%	104	1,3%
Bachelorstudien- gänge	6.047	2.870	47,5%	3.166	52,4%	11	0,2%
andere grundständige Studiengänge*	2.260	1.099	48,6%	1.068	47,3%	93	4,1%

Quelle: HRK 2010: 19; eigene Berechnungen

Hierbei ist ein möglicher verstärkender Effekt, der aus der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge resultiert, noch nicht berücksichtigt. Denn vor allem Studiengänge mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen sind noch nicht auf die gestufte Studienstruktur umgestellt (ebd.: 5). Dies umfasst auch die Rechtswissenschaft und die Medizin, demnach Studiengänge mit traditionell hohen Zulassungsbeschränkungen. Nicht nur beim Bachelor, sondern auch beim Zugang zum Masterstudium sind Zulassungsbeschränkungen weit verbreitet. Hierbei sind neben dem „kapazitären“ Numerus Clausus auch definierte Mindestnoten beim ersten Studienabschluss vorzufinden. In der Folge ist ein Bachelorabschluss vielfach für die Zulassung zum Master nicht ausreichend, sondern dieser muss auch mit einer bestimmten Note abgeschlossen worden sein (exemplarisch Banscheraus et al. 2009: 22).

Geschlechtsspezifische Wirkungen der gestuften Studienstruktur

Seit der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahr 2003 ist die Geschlechtergerechtigkeit als Teilaspekt der sozialen Dimension in den Bologna-Dokumenten verankert. Ähnlich wie bei der Frage der sozialen Zu-

³ Hinzu kommen Probleme bei der Besetzung der vorhandenen Studienplätze in kapazitiven Mangelfächern durch die starke Rückführung der Aufgaben der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen. Zu dieser Problematik vgl. Keller (2009).

sammensetzung der Studierenden werden auf der konzeptionellen Ebene zahlreiche Potenziale der neuen Studienstruktur gesehen, die insbesondere Frauen entgegenkommen könnten. Hering und Kruse (2004: 18) nennen die Erwartungen einer besseren Studierbarkeit, potentiell besserer Möglichkeiten des Teilzeitstudiums und eine Aufwertung der Lehre. Allerdings wird auch die Gefahr benannt, dass die Einführung einer zusätzlichen „Studienstufe zwischen Bachelor und Master [sich] negativ auf die Hochschullaufbahn von Frauen auswirken könnte“ (Inversin/Teichgräber 2009: 5). Diese Erwartung ist deshalb naheliegend, weil Frauen mit dem Fortlauf der Bildungs- und Qualifikationslaufbahn einen immer geringeren Anteil an den Studierenden bzw. an den WissenschaftlerInnen stellen: Im Jahr 2008 waren 53,4 Prozent aller Studienberechtigten weiblich, im ersten Hochschulsesemester betrug der Frauenanteil noch 49,6 Prozent, unter allen Studierenden 47,8 Prozent.⁴ Auf der Ebene der Abschlüsse sind zunächst 52,2 Prozent der AbsolventInnen eines Erststudiums weiblich. Bei der Promotion beträgt der Frauenanteil noch 41,9 Prozent bei der Habilitation nur noch 23,4 Prozent. Während 38,5 Prozent der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen weiblich sind, sind es bei den C4- bzw. W3-Professuren nur 13,3 Prozent (Statistisches Bundesamt 2009: 607). Die Frage nach dem geschlechtsspezifischen Übergangsverhalten zwischen dem Bachelor und dem Master drängt sich demnach auf. Dennoch differenziert eine entsprechende Untersuchung des Statistischen Bundesamtes – die Daten der Prüfungsstatistik und der Studierendenstatistik wurden über unveränderliche Merkmale zusammengespielt bzw. entsprechende Werte zugeschätzt – nicht nach Geschlecht (Scharfe 2009). Dass bei den Übergangsquoten jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten sind, zeigen aktuelle Daten für Österreich und die Schweiz. So wurde für Österreich die Übergangsquote von Männern mit 86,1 Prozent und von Frauen mit 76,4 Prozent beziffert (Gärtner/Himpele 2010), für die Schweiz wird beim Eintritt in ein Bachelorstudium ein Frauenanteil von 52 Prozent an allen Studierenden benannt, beim Eintritt in ein Masterstudium von 46 Prozent (Inversin/Teichgräber 2009: 10).

Auf Grund der fehlenden Daten zum Übergang zwischen Bachelor und Master an den Hochschulen in Deutschland werden für die Betrachtung des Übergangsverhaltens die verfügbaren Daten zu den Studienabschlüs-

⁴ Die Tatsache eines stärkeren Studienverzichts durch Frauen wird durch aktuelle Daten weiter bestätigt. So entscheiden sich 78 Prozent der männlichen aber lediglich 66 Prozent der weiblichen Studienberechtigten für ein Studium (Heine et al. 2010: 23).

sen herangezogen. Tabelle 2 zeigt, dass Frauen bei den Masterabschlüssen deutlich unterrepräsentiert sind.

Frauenanteil an Abschlussprüfungen Bachelor und Master sowie in traditionellen Studiengängen 2008

Fächergruppe	Insgesamt	Diplom u.ä.	Lehr- amtsprü- fungen	FH- Ab- schluss	Bachelor	Master
Sprach- und Kulturwissenschaften	75,9	75,7	79,1	74,6	75,9	73,3
Sport	48,5	40,3	54,7	---	52,1	57,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	52,1	48,7	58,1	54,0	56,9	47,5
Mathematik, Naturwissenschaften	39,9	40,2	67,8	20,2	35,4	30,0
Humanmedizin/Gesundheitswiss.	61,3	62,3	86,1	76,0	74,2	51,9
Veterinärmedizin	83,1	85,9	–	–	–	54,5
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	57,9	64,7	78,6	52,2	59,6	58,5
Ingenieurwissenschaften	22,6	23,8	34,2	19,8	26,6	24,6
Kunst/Kunstwissenschaften	65,0	62,6	80,1	61,3	63,2	65,3
Insgesamt	51,0	52,3	73,8	41,4	51,7	43,8

Quelle: Statistisches Bundesamt 2001: 12ff; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

Die Studienabschlüsse liegen nach Studienrichtung aufgeschlüsselt vor, so dass Verzerrungen auf Grund der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge nur geringe Auswirkungen auf das Ergebnis haben dürften. Tabelle 2 zeigt, dass der Frauenanteil bei Masterabschlüssen in allen Fächergruppen außer Sport und Kunstwissenschaften unter dem Frauenanteil bei den Bachelorabschlüssen liegt. Insgesamt liegt der Frauenanteil bei den Masterabschlüssen bei 43,8 Prozent und damit 8 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Wert bei den Bachelorabschlüssen (51,7 Prozent).

Es stellt sich eine weitere Frage: Haben Frauen in den alten Studienstrukturen ihr Studium überproportional häufig ohne Abschluss abgebrochen und bekommen jetzt „wenigstens“ den Bachelor? Bei aller notwendigen Vorsicht sprechen die bisher vorliegenden Daten gegen eine Verbesserung. Die traditionellen Universitätsabschlüsse weisen fast immer (Ausnahme: Sport, bei den Ingenieurwissenschaften ist der Wert fast

gleich hoch) einen höheren Frauenanteil aus als der Master. Es gibt also gute Gründe für die Annahme, dass die neue Studienstruktur eine weitere Benachteiligung der Frauen bei den Bildungsabschlüssen nach sich zieht und hier dringend gegenzusteuern ist. Hierbei müssten allerdings das andere Studierverhalten von Frauen – dessen Ursache nicht unbedingt im Hochschulsystem selbst zu finden ist – berücksichtigt und eventuelle Übergangshürden durch einen stärkeren Zugang zum Bachelor überkompensiert werden. Wie zuvor beschrieben sind jedoch die Zulassungsbeschränkungen in diesem Bereich ausgeweitet worden, was sich negativ auf die Beteiligung von Frauen auswirken kann, da Frauen deutlich häufiger als Männer Wartezeiten auf Grund von Zulassungsbeschränkungen als Studienverzichtsgrund angeben (42 zu 33 Prozent, vgl. Heine et al. : 40).

Studentische Erwerbstätigkeit und faktisches Teilzeitstudium

Wegen der Notwendigkeit für viele Studierende, das Studium mit einer Erwerbstätigkeit sowie sozialen und familiären Anforderungen zu vereinbaren, ist auch die Studierbarkeit ein wichtiges Element der sozialen Dimension. Auch hier entspricht die bestehende Situation den Anforderungen der Studierende nur unzureichend. In nahezu allen Ländern des europäischen Hochschulraums ist studentische Erwerbsarbeit weit verbreitet. Hierbei variiert der Anteil der erwerbstätigen Studierenden nach Angaben von Orr et al. (2008: 98) allerdings in Abhängigkeit vom Bildungsstand des Vaters. So waren beispielsweise in Irland im Jahr 2006 59 Prozent der Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater erwerbstätig, aber nur 48 Prozent der Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater. In den Niederlanden lag das Verhältnis bei 79 zu 72 Prozent, in Frankreich bei 48 zu 45 Prozent und in Schweden bei 50 zu 45 Prozent. Für Deutschland wurden Anteilswerte von 68 Prozent bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater und 62 Prozent bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater ermittelt. Deutlicher als bei der Erwerbstätigkeit selbst unterscheidet sich der Beitrag des selbst verdienten Einkommens zum studentischen Budget: So lag der Anteil des Erwerbseinkommens bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater im gleichen Jahr in Irland bei 23 Prozent, bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater dagegen lediglich bei 17 Prozent des verfügbaren Budgets. Für die Niederlande weisen Orr et al. (2008: 95ff.) Anteilswerte von 38 bzw. 32 Prozent, für Frankreich von 41 bzw. 27 Prozent und für Schweden von 27 bzw. 20 Prozent aus. In

Deutschland lag der eigene Beitrag von Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater bei 33 Prozent des Gesamtbudgets und von Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater immerhin noch bei 27 Prozent. Der ermittelte Einkommensmix verdeutlicht nach Einschätzung von Orr et al. die kompensatorische Funktion des Erwerbseinkommens für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern.

Der Umfang der studentischen Erwerbsarbeit schlägt sich unmittelbar im verfügbaren Zeitbudget für das Studium nieder. Ein hoher Anteil erwerbstätiger Studierender korrespondiert mit hohen Anteilswerten „faktischer“ Teilzeitstudierender, womit Studierende bezeichnet werden, die sich weniger als 20 Stunden pro Woche den Anforderungen des Studiums widmen (können). Für Irland weisen Orr et al. (2008: 50ff.) einen Anteil von 14 Prozent faktischer Teilzeitstudierender aus, für die Niederlande 20 Prozent, für Frankreich 23 Prozent und für Schweden 16 Prozent. In Deutschland waren im Jahr 2006 18 Prozent faktische Teilzeitstudierende, der Anteil von Studierenden in Teilzeitstudiengängen lag jedoch nur bei 4 Prozent.

Die vorgestellten Daten machen deutlich, dass sich eine notwendige Erwerbstätigkeit von Studierenden negativ auf das verfügbare Zeitbudget auswirkt. Die im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland vielerorts eingeführten Anwesenheitspflichten sowie eine Erhöhung des Anteils von Pflichtveranstaltungen und der Anzahl von geforderten Prüfungsleistungen führen somit insbesondere für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern zu einer wachsenden Zeitnot, was unter anderem auch die Entscheidung zum Studienabbruch befördern kann.

Studienabbrüche im neuen Studiensystem

Zur sozialen Dimension des Studiums gehört auch die Frage nach den Bedingungen des Studienerfolgs. Von der Einführung eines gestuften Studiensystems hatte man sich eine erhebliche Verbesserung der Erfolgsquote versprochen, da die Studierenden mit dem Bachelor bereits früher einen ersten Abschluss erwerben würden und ein Studienabbruch somit als unwahrscheinlicher gelten könne. Zuletzt ist – insbesondere im Kontext des Bildungstreiks des Jahres 2009 – jedoch verstärkt auf den steigenden Druck hingewiesen worden, dem sich Studierende ausgesetzt sehen, weshalb sich zunehmend die Frage stellt, ob das Ziel einer Senkung des Studienabbruchs im Gefolge der erfolgten Studienreformen tatsächlich erreicht worden ist.

In einer aktuellen Untersuchung zum Umfang und den Motiven des Studienabbruchs machen Heublein et al. (2010: 7) darauf aufmerksam, dass die Entwicklung in den einzelnen Fachrichtungen sehr unterschiedlich verläuft. Unterschiede bestehen auch zwischen den Hochschultypen. So wurden für die Bachelorstudiengänge an den Fachhochschulen mit 39 Prozent erheblich höhere Studienabbruchquoten als bei den Diplomstudiengängen ermittelt, bei denen die Abbruchquote bei 21 Prozent lag. Für die Universitäten wurden in Bachelorstudiengängen 25 Prozent und in den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen 29 Prozent ermittelt (ebd.: 9f.). Interessant sind auch die ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch: So ist die Überforderung durch das Studium mit 20 Prozent der wichtigste der genannten Gründe. Bei diesem Indikator liegt eine erhebliche Steigerung gegenüber der letzten Erhebung (2000, 12 Prozent) vor. Dies wird von Heublein et al. (2010: 21f.) auch auf die neue Studienstruktur zurückgeführt. „Jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges hat sein Studium in erster Linie abgebrochen, weil die im Studium abverlangten Leistungen über die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des Einzelnen hinausgingen.“ Dabei falle vor allem auf, dass der Einstieg in das Studium sich erheblich schwieriger gestaltet als in den traditionellen Studiengängen. Auch der Abbruchgrund „mangelnde Studienmotivation“ ist bei Bachelorstudierenden mit 23 Prozent deutlich stärker vertreten als bei den AbbrecherInnen der traditionellen Studiengänge mit 15 Prozent (ebd.: 28ff.).

Tabelle 3 ist ferner zu entnehmen, dass ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen in den Bachelorstudiengängen seltener anzutreffen ist als in den traditionellen Studiengängen. Heublein et al. (2010: 47ff.) führen dies auf den früheren Zeitpunkt der Abbruchentscheidung zurück: In traditionellen Studiengängen wird ein Studium im Durchschnitt nach 8,4 Semestern abgebrochen, bei den Bachelorstudiengängen jedoch bereits nach 2,9 Semestern. Insgesamt sind daher zwei Effekte zu beachten: Studierende der Bachelorstudiengänge geben häufiger Überforderung als Abbruchgrund an und der Abbruch erfolgt deutlich früher. Bei einer fächergruppenspezifischen Betrachtung von finanziellen Gründen als ausschlaggebendem Abbruchgrund fällt weiterhin die gestiegene Relevanz dieses Aspektes unter Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften und von Lehramtsstudiengängen auf. Die Bedeutung dieses Motivs stieg zwischen 2000 und 2008 jeweils deutlich von 16 auf 26 Prozent beziehungsweise von 12 auf 23 Prozent. Dies könnte ein Hinweis auf nicht-intendierte Wirkungen eines höheren Anteils verpflichtender Studieninhal-

te und einer höheren Prüfungsbelastung sein, da in diesen Fächergruppe traditionell besonders viele Studierende erwerbstätig sind (ebd., S. 24ff.).

Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08

	Insgesamt	Bachelor	herkömmliche Studiengänge
Leistungsprobleme	20%	25%	17%
finanzielle Probleme	19%	14%	22%
mangelnde Studienmotivation	18%	23%	15%
unzulängliche Studienbedingungen	12%	14%	10%
nicht bestandene Prüfungen	11%	8%	12%
berufliche Neuorientierung	10%	8%	10%
familiäre Probleme	7%	5%	8%
Krankheit	4%	3%	5%

Quelle: Heublein et al. (2010: 22, 26, 30, 33, 37, 39, 41, 43); eigene Darstellung

Fazit

Die soziale Dimension ist nach wie vor der blinde Fleck des Bologna-Prozesses. Es wurden weder die Erwartungen an eine soziale Öffnung der Hochschulen noch die Ziele einer besseren Studierbarkeit und einer nachhaltigen Senkung der Abbruchquote erreicht. Auch ist – sowohl auf der europäischen Ebene als auch in Deutschland – keine konsistente Strategie in Bezug auf die soziale Dimension erkennbar. Reformbedingte Umbrüche ohne ein gesondertes Augenmerk auf bestehende strukturelle Probleme bergen jedoch die Gefahr einer Fortschreibung oder gar Verschärfung der Situation in sich. So gingen mit der Umstellung auf ein konsekutives Studiensystems keine Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen einher. Vielmehr sind weitere formale Hürden (Zulassungsbeschränkungen zum Bachelor und zum Master) in das Hochschulsystem eingezogen worden, was sich mindestens auf die Bildungsbeteiligung von Frauen negativ auswirkt. Zudem haben sich die Probleme bei der Studierbarkeit verschärft, da sich insbesondere die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium

und Erwerbsarbeit vielfach verschlechtert haben. Um die hochschulpolitischen Ziele im Bereich der sozialen Dimension zu erreichen, gilt es hier also erheblich nachzusteuern. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Entwicklung einer übergreifenden Strategie als auch für die Notwendigkeit von Veränderungen beim Hochschulzugang sowie bei der Studienfinanzierung und der Studienorganisation.

Literatur

- Banscherus, Ulf / Gulbins, Annerose / Himpele, Klemens / Staack, Sonja 2009: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main: GEW.
- Bargel, Tino / Multrus, Frank / Ramm, Michael / Bargel, Holger 2009: Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre Eine Zwischenbilanz, Bonn und Berlin: BMBF.
- Becker, Rolf 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/2000, S. 450-474.
- Becker, Rolf 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-193.
- Becker, Rolf 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?, in: Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-61.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1/2008, S. 3-29.
- Europäische BildungsministerInnen 2005: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen, Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
- Europäische BildungsministerInnen 2010: Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.
- Gärtner, Kathrin / Himpele, Klemens 2010: Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium, in: Statistik Austria (Hg.): Statistische Nachrichten 9/2010, Wien, S. 744-751.
- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Spangenberg, Heike 2008: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hannover: HIS.

- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Beuße, Mareike 2010: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung, Hannover: HIS.
- Hering, Sabine / Kruse, Elke 2004: Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation, Siegen.
- Heublein, Ulrich et al. 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, Hannover: HIS.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2010: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010, Bonn: HRK.
- Inversin, Laurent / Teichgräber, Martin 2009: Frauen und Männer im Bologna-System. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen. Herausgegeben vom Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Kandulla, Maren / Borchert, Lars / Leszczensky, Michael 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin: BMBF.
- Keller, Andreas 2009: Gefahr in Verzug, in: BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung, Marburg: BdWi-Verlag, S. 59 – 61.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Engler, Steffani / Kraus, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim: Juventa, S. 159-187.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar 2008: Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scharfe, Simone 2009: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik 4/2009, S. 330 – 339.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt 2009: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 – 2008, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2010: Fachserie 11 Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2009, Wiesbaden.
- Westerheijden, Don F. et al. 2010: The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1 Detailed assessment report, o.O.