

# Bologna 2.0?

## Vermeintliche, vermeidbare und echte Probleme der Studienstrukturreform

| MARTIN WINTER | Obwohl noch in vollem Gange, ist die Bolognaform bereits Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse. Was sind aus Sicht der Hochschulforschung die Kernelemente der Reform? Welche Entwicklungslinien sind erkennbar? Welche Kurskorrekturen wurden in den letzten Jahren vorgenommen?

Nicht alles am europäischen Prozess der Studienstrukturreform, der den Namen Bologna trägt, ist gelungen, wie man bislang so hört und liest - und das sind viele Einzelstimmen, jedoch noch wenige empirische Studien. Vieles ist gut geworden, vieles aber auch nicht. Dabei hätte es eine brauchbare Studienreform werden können. Wenn sie also nicht überall so recht gelungen ist, stellt sich die Frage nach dem Warum. Das aus meiner Sicht zentrale Argument, das für „Bologna“ spricht, liefert hierzu die Antwort: Die Studienstrukturreform bot den Hochschulen die Chance, ihre Studiengänge neu zu überdenken und neu zu gestalten. Dabei waren sie relativ frei. Sie mussten lediglich einige formale Gestaltungsprinzipien beachten, von denen die meisten durchaus sinnvoll, andere dagegen weniger hilfreich erscheinen. Die beiden wichtigsten sind die Stufung in grundständige und darauf aufbauende Studiengänge sowie die Einteilung des Studiums in Module, also die Schaffung von in sich geschlossenen Lehr- und Lerneinheiten.

Wenn man die Freiheit hat, etwas zu verändern, so kann dies zu Verbesserungen oder auch zu „Verschlimmbe-

rungen“ führen. Von daher war „Bologna“ auch ein Test dafür, wie es die immer selbständiger werdenden Hochschulen tatsächlich schaffen, sich in dem einen ihrer beiden „Kerngeschäfte“, nämlich Studium und Lehre, selbst grundlegend zu reformieren. Konkret stand u.a. für die Universitäten die Herausforderung an, ein hochschulweit einheitliches Studienmodell (Beispiel siehe unten) zum richtigen Zeitpunkt

»Sinn und Zweck der formalen Vorgaben zu erkennen, sie großzügig umzusetzen: Das ist doch einigen nicht so recht gelungen.«

zu realisieren und damit die Verflechtung der Fächer – zum Beispiel in Kombinations-Studiengängen – gewährleisten zu können.

### Gelegenheitsfenster zur inhaltlichen Studienreform

„Bologna“ bot die Gelegenheit zu einer substantiellen Studienreform. War diese denn überhaupt nötig? Sicherlich war nicht alles Alte schlecht, und es war naheliegend, dass viele neue Studiengänge auf Bewährtem aufbauten: Physik bleibt Physik, Germanistik Germanistik, könnte man meinen, wobei erstens Fächer sich ja auch selbst verändern (der Forschung sei Dank) und zweitens auch ohne Studienreform danach gefragt werden kann, warum beispielsweise die Abbrecherquoten so hoch ausfallen oder warum ein Studienfach vorwiegend nur für Männer beziehungsweise

für Frauen attraktiv zu sein scheint oder warum viele Absolventen keine abschlussadäquaten Arbeitsplätze finden. Was im Einzelfall gut oder schief läuft, das hätte bereits in einer Studienfachevaluation Thema sein können, wie sie an vielen Hochschulen durchgeführt werden. Auf diesen Erkenntnissen wiederum hätte eine substantielle Studienreform gut aufbauen können.

Anstatt die Chance zur weitgehend selbstbestimmten Reform zu ergreifen, sahen viele Hochschulangehörige den erneuten Untergang der Universität gekommen und beklagten den abermaligen Abschied vom Humboldt'schen Bildungsideal. Und was wurde nicht über die formalen Vorgaben gelästert! Der Krampf mit den Modulen, diese Bürokratie der Modulbeschreibungen, das Prokrustes-Bett des Leistungspunktesystems und so weiter und so fort. Sinn und Zweck dieser formalen Vorgaben zu erkennen, sie großzügig – ! – umzusetzen und hierbei nicht päpstlicher als der Papst zu werden, das ist doch einigen nicht so recht gelungen, wobei eine akribische Akkreditierung dies nicht gerade erleichtert.

### Erstes Beispiel Leistungspunkte-Berechnung

Mit dem europaweit vereinbarten Credit-Transfer- und Accumulation-System wird u.a. bezweckt, bereits bei der Gestaltung der Einzelbausteine des Studiums, der Module, auf zeitliche Studierbarkeit zu achten. Das Studium soll auch tatsächlich in der vorgegebenen Zeit studierbar bleiben, um eben eine Verlängerung der Studiendauer und Studienabbruch zu vermeiden. Eine angemessene und großzügige Umsetzung könnte wie folgt aussehen: nach Ge-

#### AUTOR

**Martin Winter** ist Mitarbeiter des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg. Seine Arbeitsgebiete sind Studienreform, Qualitätssicherung, Hochschulorganisation und -steuerung.



sprächen mit Dozenten und Studenten sehr grob, mit sehr vielen Spielräumen (damit auch noch für etwas anderes Muße bleibt) einen Zeitansatz wählen und diesen kurz – in der Modulbeschreibung – begründen. Die tatsächliche Umsetzung lief jedoch oftmals auf das Gegenteil hinaus: Möglichst viel Stoff beziehungsweise viele Veranstaltungen wurden in die einzelne Module gepackt. Dies geschah in manchen Fällen auch, um das alte Diplom-Studium, das alte Magister-Studienfach weitgehend in den (kürzeren) Bachelor-Studiengang zu pressen.

### Zweites Beispiel Studienbegleitende Modulprüfungen

Studienbegleitende Prüfungen haben im Vergleich zu den bislang praktizierten Abschlussprüfungen den Vorteil, dass sich die Prüfungslast gleichmäßig über das gesamte Studium verteilen lässt. Eine intelligente Umsetzung wäre gewesen: maximal eine Prüfung pro Modul – und bitte nicht nur Klausuren! Tatsächlich wurde vielerorts für jede einzelne Veranstaltung innerhalb eines Moduls mindestens eine Prüfung angesetzt. Manchmal könnte man den Eindruck gewinnen, die heimliche Leidenschaft des Hochschullehrers sei die Prüfung und nicht Forschung und Lehre. Diese Prüfungsinflation mag auch der Überzeugung geschuldet sein, dass Prüfungen als Ausweis der Wichtigkeit des eigenen Fachgebietes dienen. Weil diese Prüfungen als Leistungskontrolle in manch einem Studiengang immer noch nicht ausreichten, wurde in vielen Modulen zusätzlich eine Anwesenheitspflicht eingeführt. Diese gab es früher auch schon, aber seit „Bologna“ denken wohl viele, dass sie neuerdings zum akademischen Studium dazugehöre. Klagen über eine „Verschulung“ des Studiums durch „Bologna“ sind dann nichts anderes als Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen. In keinem der Kommunikés des Bologna-Prozesses, ja nicht einmal in den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz ist die Rede von studentischer Anwesenheitspflicht. Wenn Studenten tatsächlich diese Art von Disziplinierung benötigen sollten, dann müsste dies auch so deutlich gesagt werden – mit „Bologna“ selbst hat das nichts zu tun.

### Sinn und Unsinn formaler Vorgaben

Die meisten der formalen Vorgaben sind durchaus sinnvoll, aber so eng wie sie

vieleorts von Hochschulangehörigen beziehungsweise von Hochschuladministrationen ausgelegt wurden, pervertieren sie ihr ursprüngliches Ziel: statt verbesserter Studierbarkeit Überfrachtung, statt Prüfungsgleichverteilung Prüfungsdauerstress. Abgesehen von den formalen Vorgaben gab es bei der Reform – und dies war eben ihr großer Pluspunkt – kaum inhaltliche Aspekte zu beachten,

### »In keinem der Kommunikés des Bologna-Prozesses ist die Rede von studentischer Anwesenheitspflicht.«

die alten Rahmenprüfungsordnungen mussten nicht mehr berücksichtigt werden. Im Zentrum der Diskussion stand (und steht immer noch) das Studienziel der Beschäftigungsfähigkeit. Aber auch

hier kann die Debatte etwas gelassener betrachtet werden. Zum einen war „Berufsqualifizierung“ oder „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ schon immer eine hochschulgesetzliche Vorgabe. Zum anderen ermahnt sie in erster Linie zu einer bewussteren Zielorientierung: Die Studiengangsgestalter sollten die Studienziele klar bestimmen, sich darüber Gedanken machen und auch nachforschen, vielleicht auch auf Basis von Absolventenverbleibstudien, was aus den Studenten geworden ist beziehungsweise werden

kann und werden sollte, und dies dann auch – etwa in der Studiensatzung – festhalten. Dass dies in Zeiten eines permanent in Bewegung befindlichen Arbeitsmarktes und einer schnellen technologi-

Anzeige

## deutsches literatur archiv marbach

Das Deutsche Literaturarchiv Marbach ist eine der bedeutendsten literarischen und geisteswissenschaftlichen Institutionen in Deutschland und weit darüber hinaus. Der Marbacher Campus bietet ein einmaliges Ensemble aus Forschungsbibliothek, Archiv und Museum. Die Originaldokumente aus über 1200 Nachlässen und die Fülle gedruckter Quellen in der größten Spezialbibliothek zur Neueren Deutschen Literatur bieten einzigartige Forschungsbedingungen.

Das Deutsche Literaturarchiv Marbach fördert bestandsbezogene Forschungsprojekte mit einem umfangreichen Programm, das der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung vom 13. Juli 2007 als »vorbildlich« bezeichnete:

**Marbach-Stipendien**

**Marbach-Kolleg-Stipendien**

**C.H. Beck-Stipendien**

**Gerda-Henkel-Stipendien für Ideengeschichte**

**Bernhard-Zeller-Stipendien**

**Hilde-Domin-Stipendien**

**Norbert-Elias-Stipendien**

**DVjs-Stipendien**

**Stipendien für Magister-, Master- und Staatsexamenskandidaten**

**Freiburger Förderpreise**

**Internationaler Marbacher Sommerkurs**

**Internationale Marbacher Sommerschule**

Information, Ausschreibung, Formblatt:

<http://www.dla-marbach.de/dla/stipendien/index.html>

Weitere Auskünfte: [osswald@dlam-marbach.de](mailto:osswald@dlam-marbach.de)

Anträge sind jeweils bis zum 30. September 2009 zu richten an den Direktor des Deutschen Literaturarchivs Marbach: Prof. Dr. Ulrich Raulff, Schillerhöhe 8-10, D-71672 Marbach am Neckar.

schen wie sozialen Entwicklung nicht unbedingt auf nur ein festes Berufsbild hinauslaufen sollte, liegt auf der Hand. Wenn die Studienziele feststehen, dann kann auch definiert werden, was die Studenten nach jedem einzelnen Modul dazu gelernt haben sollten, um am Ende diese Studienziele auch zu erreichen. Zu dieser Ergebnisorientierung („learning outcome“) zwingt die Modularisierung – und darin liegt ein wesentlicher Fortschritt dieser Reform.

### Strukturelles Dilemma der Studienreform

Ein echtes Problem der Studienstrukturreform ist ihre Zielfdivergenz. Zwei Anliegen sollten in Einklang gebracht werden, die prinzipiell nicht miteinander vereinbar sind. Zum einen sollte eine neue Vielfalt an Studiengängen im Hochschulwesen im Sinne einer Profilbildung in Studium und Lehre geschaffen werden. Die Hochschulen waren hierbei, abgesehen von den formalen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und – wenn vorhanden – den jeweiligen Landesvorgaben, relativ frei in der Gestaltung. Das Ergebnis ist eine differenzierte, aber auch unübersichtliche „Studienlandschaft“ in der Republik und auch in Europa.

Zum anderen sollte „Bologna“ auch die Mobilität der Studierenden innerhalb Europas – und damit eigentlich auch innerhalb Deutschlands – erleichtern. Mobilität benötigt jedoch Standardisierung. Je stärker die Studiengänge nicht nur hinsichtlich ihrer Studiendauer, sondern auch der Module und ihrer Leistungsanforderungen bundes- wie europaweit standardisiert sind, desto einfacher gelingt der Hochschulwechsel.

Maximale Standardisierung ermöglicht also maximale Mobilität; die Konsequenz wären europäische (oder gar globale) Studien- und Prüfungsordnungen für einzelne Studiengänge. Weil überall gleich gestrickt, könnten Module dann ohne Probleme beim Wechsel von der aufnehmenden Hochschule anerkannt werden.

Die sich aufdrängende Frage ist nun, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß standardisierte oder unterschiedliche Lösungen zugelassen werden sollten. Hierbei sind zwei Dimensionen der Standardisierung zu unterscheiden: die formale, dazu zählen Abschlussarten, Vorgaben zur Regelstudienzeit, zur Modulgröße etc. und inhaltliche Vorgaben zu den Kompetenzen, die im Studium zu

erwerben sind. Gewisse formale Standardisierungen können durchaus zum Zweck der Studierbarkeit oder auch der Erleichterung von Mobilität hilfreich sein; heikler sind dagegen inhaltliche Vorgaben, weil sie die Autonomie der Hochschulen und die Freiheit ihrer Angehörigen tangieren.

Nach einer liberalen Phase im Studienreformprozess droht das Pendel langsam wieder Richtung inhaltliche Standardisierung auszuschlagen. Dies lassen Bemühungen um fachspezifische Qualifikationsrahmen zur inhaltlichen Festlegung von Studiengängen und die im Oktober 2008 von der Kultusminister-

»Zwei Anliegen sollten in Einklang gebracht werden, die prinzipiell nicht miteinander vereinbar sind.«

konferenz beschlossenen gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fächer im Lehrerstudium befürchten. Dies mag sicherlich auch die Mobilität erleichtern – nur: zu welchem Preis?

### Universitätsweite Studienmodelle

Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge ist an einer mittelgroßen bis großen Universität weitgehend den Fächern überlassen geblieben. Für die gesamtuniversitären Entscheidungsorgane bleiben damit aber auch noch viele gewichtige Aufgaben: Erstens ist ein hochschulweites Studiensystem mit einheitlichen formalen Vorgaben (und auch Formularen wie Modulbeschreibungen, Diploma Supplements, Transcript of Re-

»Die Frage ist nun, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß standardisierte oder unterschiedliche Lösungen zugelassen werden.«

cords und so weiter) einzuführen. Von großem Vorteil ist auch ein einheitliches Raster für die Modulgrößen (empfohlen werden fünf, zehn, 15 Leistungspunkte), so dass ein Austausch von Modulen zwischen den Instituten und Fachbereichen möglich ist. Dies ist aber nur durchzuhalten, wenn – wie oben gezeigt – entsprechend großzügig mit der Berechnung der Leistungspunkte umgegangen wird. Als sehr sinnvoll haben sich ferner einheitliche Größen für Studienfächer (beispielsweise 60, 90, 120, 180 Leistungspunkte im Bachelor-Studium) herausgestellt, damit auch weiterhin zwei oder mehr Fä-

cher in einem Studiengang frei kombiniert werden können – analog zum alten Magister-Studium. Dies ist gerade an einer Universität mit vielen kleinen und mittelgroßen Fächern, die keine eigenständigen Studiengänge anbieten können, von großem Belang. Derartige formale Vorgaben bieten folglich die Gewähr dafür, dass die Studienreform „allobolognese“ auch universitätsverträglich gelingen kann.

### Der aktuelle Reformdiskurs

Rund drei Viertel aller in Deutschland angebotenen Studiengänge schließen mittlerweile mit dem Titel Bachelor oder

Master ab. Knapp ein Drittel der Studenten und zwei Drittel der Studienanfänger sind in den gestuften Studiengängen eingeschrieben. Zehn Jahre nach der ersten Konferenz der europäischen Bildungsminister in Bologna und einige Wochen vor und nach der fünften Nachfolgekonferenz in Leuven und Louvain-la-Neuve findet seltsamerweise wieder eine Grundsatzdiskussion über die neue Studienstruktur statt, die in dieser Form eigentlich vor einigen Jahren, bevor die Reform flächendeckend realisiert werden würde, hätte geführt werden können. Die Bologna-Reform ist, wie die obigen Zahlen zeigen, Realität im deutschen Studiensystem. Zum jetzigen Zeitpunkt sollte – auf den ersten praktischen Erfahrungen im gestuften Studienbetrieb aufbauend – besser über vermeintliche, vermeidbare und echte Probleme der Studienstrukturreform gesprochen und über eventuelle Korrekturen nachgedacht werden. Ob nach all dem Reformstress

an den Hochschulen der letzten Jahre daraus allerdings sogleich eine Reform der Reform folgen muss, wenn man so will ein „Bologna 2.0“, das kann bezweifelt werden. Es wird wohl eher so sein, dass Feinkorrekturen, wie eine Eindämmung der Prüfungsinflation oder eine großzügige Neubestimmung des studentischen Zeitaufwands, also kontinuierliche Weiterentwicklungen der Studiengänge anstehen.

*Dieser Beitrag stützt sich auf den von Martin Winter verfassten Arbeitsbericht „Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland“. Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg 2009; abrufbar unter [www.hof.unihalle.de/dateien/ab\\_1\\_2009.pdf](http://www.hof.unihalle.de/dateien/ab_1_2009.pdf)*