

An den  
Wissenschaftsausschuss  
des Landtags Nordrhein-Westfalen

(per Mail übermittelt an [anhoerung@landtag.nrw.de](mailto:anhoerung@landtag.nrw.de))

**Stellungnahme des CHE  
zum Antrag der Fraktion der AfD**

**„Bologna-Prozess reformieren.  
Rückkehr zu bewährten Studienabschlüssen  
auch in NRW“**

– Drucksache 17/1284 –

## 1. Ausgangslage

---

Die AfD-Fraktion führt aus, im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses habe in Deutschland „die Umstellung auf Hochschulabschlüsse des anglo-amerikanischen Hochschulsystems“ gestanden. Die habe für die Universitäten [Fachhochschulen finden in dem Antrag der AfD keine Erwähnung] zur Folge gehabt, dass „vielfach nicht mehr Diplome erworben und Magisterarbeiten geschrieben werden können. [...] Bewährte Studienabschlüsse, die über Generationen zum Renommee des deutschen Universitätssystems beigetragen und national wie international einen ausgezeichneten Ruf genossen hatten, verschwanden in der Versenkung.“

Aus Sicht der AfD-Fraktion sind damit im Zuge des Bologna-Prozesses „international bedeutsame Studienabschlüsse aufgegeben worden, für die der Bachelor oder Masterabschluss zu keinem gleichwertigen Ersatz geworden ist“. Die Fraktion der AfD schlägt daher dem nordrhein-westfälischen Landtag vor, die Landesregierung aufzufordern, „von ihrer Landesautonomie im Bildungsbereich Gebrauch zu machen, das Staatsexamen, den Magister und das Diplom in Nordrhein-Westfalen schnellstmöglich wieder einzuführen und die im Bologna-Prozess eingeführten Studienabschlüsse mittelfristig auslaufen zu lassen.“

Die AfD-Fraktion verweist explizit auf Bayern und Baden-Württemberg – diese Länder hielten „an den bewährten Abschlüssen fest“, konkret am Staatsexamen. Auch Mecklenburg-Vorpommern habe im Dezember 2010 „von der Landesautonomie im Bildungsbereich Gebrauch gemacht und die Hochschulen des Landes wieder in die Lage versetzt, den akademischen Grad des Diplom-Ingenieurs zu verleihen.“ Zugleich habe Sachsen beschlossen, zum bisherigen vierjährigen Lehramtsstudium mit dem bewährten Staatsexamen als Abschluss zurückzukehren.

Die Darstellung des Sachverhalts durch die AfD-Fraktion thematisiert konkret folgende strukturellen und konzeptionellen Probleme:

- Die AfD-Fraktion bemängelt „zahlreiche Veränderungen im Studienaufbau, die sich durch das verschulte Bachelor/Mastersystem alsbald als **substanzielle Verschlechterungen der Studierbarkeit und der Studienqualität** herausstellten. Der Arbeitsdruck und die Prüfungsdichte wurden erhöht...“
- Seit der Einführung der Bologna-Reform habe sich die **Studienabbruchquote** im Durchschnitt von 25 Prozent auf 33 Prozent erhöht. In einzelnen Fächern, insbesondere „im Bereich der Bachelor-Ausbildung für allgemeinbildende Schulen“ [sic], liege die Abbruchquote bei 50 Prozent.
- Die **Auslandsmobilitätsquote** habe zugenommen, bei Studierenden mit niedriger Bildungsherkunft aber liege sie immer noch mit 9 Prozent weit hinter den Erwartungen.
- mit dem Masterabschluss sei „eine weitere **Bildungsschranke** innerhalb des Hochschulsystems geschaffen“ worden, die nach Erhebungen des Studentenerwerks zu einer neuen sozialen Selektion führe.
- Häufige auftretende Probleme bei der **Anerkennung von an anderen Hochschulen oder im Ausland erbrachten Studienleistungen** fachten die Kritik an den Ergebnissen der Bologna-Reform im Studienalltag zusätzlich an.

## 2. Stellungnahme des CHE

---

### 2.1 Einordnung

Bei aller Wertschätzung der Leistungen deutscher Hochschulen seit der Bildungsexpansion in den 70er Jahren: eine Glorifizierung der Vor-Bologna-Ära wäre fehl am Platze. In den Jahren vor der Jahrtausendwende bestand unübersehbarer Veränderungsbedarf:

- Das hohe Alter der Absolventen aufgrund überbordender Studiendauer stieß auf breite und nachhaltige Kritik.
- V.a. bei Geisteswissenschaften existierte kein strukturierter Lehrplan – entsprechend herrschte große Freiheit bei gleichzeitig großer Orientierungslosigkeit. Studierende mussten ihren Weg durch das curriculare Angebot weitgehend auf sich allein gestellt und in einem z.T. sehr zeitintensiven Prozess finden.
- Die Abbruchraten waren – fachlich sehr unterschiedlich – teilweise erschreckend hoch.
- In der Abschlussprüfung galt meist „alles oder nichts“ – es gab keine studienbegleitende Leistungsnachweise. Somit entschied die Tagesform der Studierenden bei den Abschlussprüfungen nahezu allein über die Abschlussnote.
- Enorme Probleme bei der Anerkennung von Leistungen, die im Ausland oder an einer anderen Hochschule erbracht wurden, erschwerten die Mobilität.

Vor diesem problematischen Hintergrund waren die Ziele des Bologna-Prozesses folgende:<sup>1</sup>

- Einführung eines Systems von verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen, um die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung einer gestuften Studienstruktur, die sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate).
- Herstellung größerer Transparenz über Studieninhalte durch Kreditpunkte und Diploma Supplement.
- Regelmäßige Anerkennung von Abschlüssen und Studienabschnitten.
- Verbesserung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal.
- Sicherung von Qualitätsstandards auf nationaler und europäischer Ebene.
- Umsetzung eines Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum.
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums auch für Drittstaaten.
- Förderung des lebenslangen Lernens.
- Verbindung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums.

---

<sup>1</sup> Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Online unter [https://www.bmbf.de/files/bologna\\_deu.pdf](https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf).

Die Ausführung der AfD-Fraktion, im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses habe in Deutschland „die Umstellung auf Hochschulabschlüsse des anglo-amerikanischen Hochschulsystems“ gestanden, ist insofern deutlich zu korrigieren und zu ergänzen. Der Bologna-Prozess hatte neben der Umstellung von einem einstufigen auf ein zweistufiges Studiensystem weitere weitreichende Implikationen. Er führte als Katalysator zu kulturellen Veränderungen in zentralen Bereichen der deutschen Universitätstradition. Bologna hat in verschiedenen Bereichen ein Umdenken, einen Paradigmenwechsel für das Hochschulsystem initiiert:

**Aufwertung von Lehre und Studium:** In der traditionellen akademischen Welt galt der Lehrende und Forschende als natürlicher Referenzpunkt, an deren Stelle ist nun der Lernende ins Zentrum der Überlegungen getreten. Dies führte zu einem didaktischen Paradigmenwechsel:

- Kompetenzorientierung trat an die Stelle reiner Wissensvermittlung.
- Die Orientierung an Bedürfnissen der Studierenden ersetzte angebotsorientierte Lehre (Definition von Lern-/Kompetenzziele statt Fokus auf Lehrinhalte/persönliche Vorlieben der Ordinarien; Aktivierung der Studierenden).
- größere Zusammenhänge werden jetzt durch Zusammenfassung zu Modulen vermittelt.
- Die „Standardwährung“ ECTS-Kreditpunkte richtet sich nach dem Zeitaufwand der Studierenden (mit Vor- und Nachbereitung), nicht wie SWS nach Lehraufwand der Professoren.
- „Produkt“-Verantwortung: Durch das Konzept von Modulen und Programmen, für die einzelne Personen explizit zuständig sind, entsteht eine höhere Verbindlichkeit und ein höheres Commitment bei den Verantwortlichen.

Es ist davon auszugehen, dass die Bologna-Reform der entscheidende Impuls ist, der die Lehre als zweite Kernmission der Hochschulen neben der Forschung wieder ins Blickfeld gerückt hat.

**Praxisnähe / Betonung von Anwendungsorientierung:** statt mindestens implizit auf eine klassische Wissenschaftskarriere sollen Studiengänge nun ganz explizit auch auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Dies stellt einen überfälligen Gegenimpuls zum historisch gewachsenen wissenschaftlichen Selbstverständnis, wonach Lehre und Forschung frei und nicht der unmittelbaren Verwertung verpflichtet seien, dar.

**Orientierung schaffende Organisation und stärkeres Management:** Mittels eines strukturierten Lehrplans und eines studienbegleitenden Prüfungssystems sollen möglichst alle Studierende in einem verlässlichen Zeitrahmen zum Abschluss geführt werden.

Ohne Frage ist in Deutschland gerade in der Einführungsphase nicht alles perfekt gelaufen. Ein Grund dafür war u.a., dass die Hochschulen die Veränderungen und Verbesserungen weitgehend kostenneutral bewältigen mussten. ‚Kinderkrankheiten‘ gab es viele – und möglicherweise konnten bis heute noch nicht alle restlos auskurieren werden. Aber der Grundansatz des Bologna-Prozesses ist sinnvoll und mehr als

erfreulich aus Sicht der Studierenden. Nach deutlichen Nachbesserungen in den letzten Jahren lässt sich festhalten, dass der Bologna-Prozess für positiven Veränderungsdruck sorgte: Er hinterfragte wirkungsvoll eingefahrene universitäre Muster.

## 2.2 Faktencheck der von der AfD kritisierten Punkte

Die Fraktion der AfD verweist in ihrem Antrag auf einige konkrete Kritikpunkte. Im Folgenden soll untersucht werden, ob die dort formulierte Problemeinschätzung zutrifft. Da mittlerweile in Deutschland (Stand WS 2017/18) 91,1 % der Studiengänge mit einem Bachelor- oder Masterabschluss abschließen (nicht nur „über 87 %“, wie der Antrag der AfD-Fraktion fälschlicherweise konstatiert), ist die Datenlage recht zuverlässig.<sup>2</sup>

### 2.2.1 Studierbarkeit und Studienqualität

Seitens der Hochschulen traten in der Umstellungsphase tatsächlich einige Anfangsprobleme auf. Mitunter kippten Hochschulen „alten Wein in neue Schläuche“, sprich: sie quetschten die bisherigen Inhalte des Diplomstudiengangs in den kürzeren Bachelor. Hinzu kamen in manchen Fällen Überregulierungen und übertriebene Verschulung und eine zu hohe Prüfungsbelastung der Studierenden.

Aber spätestens seit den Studierenden-Demonstrationen 2009/2010 gab es hier deutliche Nachbesserungen seitens der Hochschulen, v.a. beim Thema Prüfungslast. Der Überfrachtung wurde entgegengewirkt; studienbegleitende Prüfungen wurden reduziert (jetzt sind sie teilw. auch erst ab dem vierten Semester endnotenrelevant).

Es lässt sich empirisch nachweisen, dass die Studierenden diese Modifikationen honorieren. Zwar zeigt die 21. Sozialerhebung, dass von den Präsenz-Studierenden im Vollzeit-Studium 68% ihren zeitlichen Aufwand durch das Studium während der Vorlesungszeit immer noch als hoch oder sehr hoch betrachten (was nicht verwunderlich ist, stellt das Studium doch ihre Hauptbeschäftigung dar).<sup>3</sup> Der 13. Studierendensurvey belegt aber, dass im Zeitvergleich die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienstrukturen zugenommen hat: Eine große Mehrheit der Studierenden an Universitäten (81%) bescheinigt ihrem Fach 2016 eine zumindest teilweise gute Studienstruktur; 2001 betrug dieser Wert lediglich 70% (Fachhochschulen: 2016: 79; 2001: 74).<sup>4</sup>

Die Mehrheit der Studierenden bestätigt ihrem Studium, dass es zumindest teilweise gute Wahlmöglichkeiten für Kurse und Module bietet (75% an Universitäten bzw. 76 % an Fachhochschulen), die Vorgaben zeitlich gut erfüllbar seien (72% bzw. 81%)

---

<sup>2</sup> Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern vom 15.02.2018, Online unter [https://www.bmbf.de/files/2018-03-28\\_15-Nationaler\\_Bericht\\_Bologna\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf), S. 6.

<sup>3</sup> Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 58f. Online unter [http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21\\_hauptbericht.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf).

<sup>4</sup> Frank Multrus, Sandra Majer, Tino Bargel, Monika Schmidt (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin, BMBF, S. 26. Online unter: [https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_13\\_Hauptbericht.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf).

und sie ein auf die Lehrinhalte gut abgestimmtes Prüfungssystem erleben (75% bzw. 80%).<sup>5</sup> 67% der Studierenden bewerten den Studienaufbau positiv.<sup>6</sup>

Es wird deutlich, dass das Bologna-System nicht ursächlich für mangelhafte Studierbarkeit oder Studienqualität haftbar gemacht werden kann. Im Gegenteil belegen zahlreiche ältere Studien, die noch explizit Vergleiche anstellten zwischen Diplom- und BA/MA-Studiengängen, eine positive Entwicklung durch die Umstellung auf Bachelor und Master. Laut 12. Studierendensurvey<sup>7</sup> etwa berichten 81 % der Staatsexamens-Studierenden an Universitäten von einer starken Festlegung des Studiums durch Vorgaben, aber nur 70% der Master- und 75% der BA-Studierenden. Die 20. Sozialerhebung<sup>8</sup> aus dem Jahr 2012 widerlegt die pauschale Aussage, dass in BA/MA-Studiengängen eine höhere zeitliche Belastung vorherrsche. Je nach Fach investieren Bachelorstudierende etwas mehr oder etwas weniger Zeit als Diplomstudierende in ihr Studium (etwa 36 h / Woche im Durchschnitt).

## 2.2.2 Studienabbruchquote

Für die von der AfD-Fraktion genannte Abbruchquote von 50 % „im Bereich der Bachelor-Ausbildung für allgemeinbildende Schulen“ [sic] ist dem CHE kein empirischer Beleg bekannt. (Ein solcher Nachweis für die Bachelorphase im Lehramt dürfte auch schwer zu führen sein: Eine Abbruchquote ließe sich nur für Hochschulen errechnen, die keine polyvalenten Bachelorstudiengänge anbieten. Bei polyvalenten Bachelorstudiengängen, wie sie in Nordrhein-Westfalen zumindest für die Sekundarstufe II die Regel sind, kann nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden, ob der Studierende, der abgebrochen hat, in einem lehramtsbezogenen Studiengang eingeschrieben war oder in einem reinen Fachstudiengang, da eine solche Differenzierung erst im Masterstudiengang erfolgt.)

Die Studienabbruchquote für die deutschen Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Jahre 2010 und 2011 (Bezugsjahrgang: Absolventen 2014) in einem *Bachelorstudium* liegt über alle Hochschularten und Fächergruppen bei 29% (Universitäten im Bachelorstudium: 32%; Fachhochschulen: 27%). Die Abbruchquote liegt bezogen auf die *Masterstudienanfänger* des Jahres 2012 an Universitäten bei 15%. An Fachhochschulen beträgt die Abbruchquote bezogen auf das Masterstudium 19%. Die Studienabbruchquoten variieren seit jeher stark nach Hochschultyp und Disziplin. In den Staatsexamensstudiengängen Medizin und Lehramt ist nach wie vor mit 11% bzw. 13% ein unterdurchschnittlicher Studienabbruch zu registrieren. In den Rechtswissenschaften beträgt der Studienabbruch 24%.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> 13. Studierendensurvey, S. 27f.

<sup>6</sup> 13. Studierendensurvey, S. 60.

<sup>7</sup> Michael Ramm / Frank Multrus / Tino Bargele / Monika Schmidt: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, BMBF; Berlin, S. 156. Online unter [https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_12\\_Langfassung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf).

<sup>8</sup> Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online unter [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SE-Hauptbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf), S. 317.

<sup>9</sup> Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW. Online unter [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf). S. XV, XVI.

Auch der Vergleich zur „Vor-Bologna-Zeit“ muss differenziert gezogen werden. Im Vergleich zu Werten vor der Umsetzung des Bologna-Prozesses wird deutlich, dass zuvor keine deutlich besseren Abbruchquoten zu verzeichnen waren. Bezogen auf die Absolventen 1999 etwa betrug die Studienabbruchquote für die Universitäten 24% und für die Fachhochschulen 20% (insgesamt: 23%). Auch damals waren fachliche Unterschiede nachweisbar: Die Sprach- und Kulturwissenschaften wiesen bei den Absolventen 1999 an den Universitäten eine Abbruchquote von 41% auf; die Sozialwissenschaften an Universitäten 42%.<sup>10</sup> Unbestritten ist, dass insbesondere an den Universitäten die Studienabbrüche seit Einführung des Bachelor-/Mastersystems vor allem in den Sozial- und Geisteswissenschaften spürbar gesunken sind.

Die fundierte und umfangreiche Abbruchstudie des DZHW aus dem Jahr 2017 konstatiert: „Die Untersuchung zeigt, dass es sich bei der Studienaufgabe um ein komplexes Phänomen handelt, das sich nicht auf einen einzelnen Grund zurückführen lässt.“<sup>11</sup> Die Studienbedingungen spielen mit 5 % (Staatsexamen: 6%) bei der Frage nach ausschlaggebenden Studienabbruchmotiven eine eindeutig untergeordnete Rolle.<sup>12</sup> Die Ergebnisse der DZHW-Studie widersprechen deutlich der Annahme, in Fächern mit Staatsexamina sei die Abbruchquote aufgrund einer besseren Studiengestaltung geringer als in Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Forscher führen den vergleichsweise geringen Studienabbruch in Staatsexamensstudiengängen wie etwa Medizin auf einen hohen Numerus clausus, die starke intrinsische Motivation der Studierenden, ein klares Berufsbild sowie günstige berufliche Aussichten zurück.<sup>13</sup>

Der zusammenfassenden Einschätzung Heubleins aus dem Jahr 2008 ist immer noch zuzustimmen: Die fachlich sehr unterschiedlichen Abbruchraten „können dabei nicht dazu dienen, das Konzept der neuen Studienstrukturen oder sogar den gesamten Bologna-Prozess in Frage zu stellen. Vielmehr weisen die fächergruppenspezifischen Differenzen darauf hin, dass der Studienerfolg in den Bachelor-Studiengängen im Zusammenhang zu sehen ist mit der Art und Weise, wie die Bachelor-Master-Strukturen umgesetzt wurden. Deshalb ergibt sich ein hoher Handlungsbedarf besonders für bestimmte Studienbereiche an den Hochschulen.“<sup>14</sup>

### 2.2.3 Auslandsmobilitätsquote

Die 2017 vom DAAD und dem DZHW veröffentlichten „Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland“<sup>15</sup> bestätigen eine Zunahme der internationalen Mobilität deutscher Studierender. Für 2017 wird über alle Hochschul- und Studienarten eine Mobilitätsquote von 38 % für Studierende in höheren Semestern ermittelt.<sup>16</sup> Das 20%-Ziel der EU- und Bologna-Staaten aus den Jahren

---

<sup>10</sup> Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. <http://www.dzhw.eu/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf>.

<sup>11</sup> Heublein et al. (2017), S. XVI.

<sup>12</sup> Heublein et al. (2017), S. 21 / 23.

<sup>13</sup> Heublein et al. (2017), S. 269.

<sup>14</sup> Heublein et al. (2008), S. 16.

<sup>15</sup> DAAD / DZHW: Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2017. Online unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2017\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2017_verlinkt.pdf).

<sup>16</sup> DAAD / DZHW, Wissenschaft weltoffen, S. 76.

2011/2012 ist damit erreicht, das anspruchsvollere 50%-Ziel von Bund, Ländern und DAAD aus dem Jahr 2013 dagegen noch nicht.

Die 20. Sozialerhebung – darauf bezieht sich offensichtlich die 9%-Angabe des AfD-Antrags – weist in der Tat darauf hin, dass die Bildungsherkunft einen starken Einfluss darauf hat, ob im Studienverlauf ein Auslandsaufenthalt realisiert wird. Studierende der Bildungsherkunft „hoch“ haben anteilig mehr als doppelt so häufig wie Studierende der Bildungsherkunft „niedrig“ studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt.<sup>17</sup> Die aktuellere 21. Sozialerhebung belegt, dass diese Disparität weiter besteht.<sup>18</sup>

Eine 2017 erschienene CHE-Studie, die bisher unveröffentlichte Daten für Deutschland aus der Erasmus Impact Studie der EU-Kommission von 2014 analysiert,<sup>19</sup> kommt zu dem Schluss, dass die Barrieren, die Nicht-Akademikerkinder daran hindern, ins Ausland zu gehen, v.a. organisatorischer und finanzieller Art sind. Besonders abschreckend wirkt neben mangelnder Unterstützung bei der Wohnungssuche vor allem die Unsicherheit über die Kosten. Hier besteht also durchaus Handlungsbedarf – er hat jedoch nicht an der Studienstruktur und der Bologna-Reform anzusetzen.

#### **2.2.4 Masterabschluss als „eine weitere Bildungsschranke“**

Die Fraktion der AfD bemängelt, der „Masterabschluss“ stelle eine weitere „Bildungsschranke“ auf. Da der Abschluss das Ziel darstellt und vermutlich die Schranke vor dem Weg zum Ziel gemeint ist, darf behutsam korrigierend interpretiert werden, dass die AfD eigentlich eher den *Übergang* zum Master meint.

Der Zugang zum Master ist in der Tat in manchen Fächern stark limitiert, v.a. durch hochschuleigene Auswahlverfahren. Drei Viertel aller Masterstudiengänge unterliegen jedoch keiner Zulassungsbeschränkung.<sup>20</sup>

Die Bewertung der Übergangsregulierung sollte ausgewogen folgende Aspekte berücksichtigen: Einerseits erscheint es nicht sinnvoll, geeigneten jungen bzw. berufserfahrenen wissenshungrigen und weiterbildungswilligen Menschen einen Masterplatz zu verweigern. Es kann andererseits aus Sicht des CHE aber auch nicht jeder BA-Absolvent automatisch ein Recht darauf haben, einen Masterstudiengang kostenlos, im unmittelbaren Anschluss an den Bachelor, im selben Fach und am gleichen Ort wie zuvor den Bachelor wahrzunehmen.

Angesichts der abnehmenden Halbwertszeit des Wissens und der daraus resultierenden Zunahme der Notwendigkeit lebenslangen Lernens erscheint es elementar, Übergänge zwischen Fächern und Hochschultypen flexibler als bisher zu gestalten. Häufig kommt für BA-Absolventen derzeit nur ein fachlich vollständig affiner Master in Frage (aufgrund persönlicher Vorlieben und aus Gründen der Zugangsvoraussetzungen seitens der Hochschulen). Nicht zuletzt sollte die im Bologna-Prozess angelegte Sollbruchstelle zwischen Bachelor und Master stärker als bisher für erste Berufserfahrungen genutzt werden – in vielen Fällen wäre ein sich daran anschließender berufsbegleitender Studiengang ideal. Problematisch ist aus Sicht des CHE, dass in

<sup>17</sup> 20. Sozialerhebung, S. 172.

<sup>18</sup> 21. Sozialerhebung, S. 20.

<sup>19</sup> Key, Olivia; Milatova, Pavla; Horstmann, Nina: Herkunft macht mobil. Soziale Selektivität bei Auslandsstudium und Auslandspraktikum, Gütersloh 2017. Online unter [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_196\\_Soziale\\_Selektivitaet\\_bei\\_Auslandsaufenthalten.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_196_Soziale_Selektivitaet_bei_Auslandsaufenthalten.pdf).

<sup>20</sup> Nationaler Bericht, S. 6f.

vielen Fächern der „konsekutive“ Master (ein international nicht übliches Konzept) der Standard ist. Hier bleiben Chancen ungenutzt, dass Studierende nach dem Bachelor in den Arbeitsmarkt einsteigen und später berufsbegleitend das Studium fortsetzen (ggf. auch mit fachlicher Neuausrichtung). Hier bleibt die Chance, die das Bologna-System ermöglicht, indem es eine gute Struktur für lebenslanges Lernen liefert, weitgehend ungenutzt. Hier sind die Angebote zumindest der staatlichen Hochschulen noch ausbaufähig.

Auch hier lässt sich festhalten: Das Bologna-System muss adäquat umgesetzt werden und bedarf sinnvoller Gestaltung, ist aber nicht ursächlich verantwortlich für eventuelle Missstände. Ein generelles Problem bezüglich des Übergangs zum Master ist nicht erkennbar.

### 2.2.5 Probleme bei der **Anerkennung von Studienleistungen**

Tatsächlich bestehen noch Probleme bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Leistungen an der Heimathochschule – insbesondere an Universitäten.<sup>21</sup> Auch bei einem Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands bestehen in Einzelfällen Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen.

Einzelne Probleme in der Praxis dürfen jedoch nach Ansicht des CHE nicht darüber hinwegtäuschen, dass der durch die Ratifizierung der Lissabon-Konvention 2007 und der entsprechenden Umsetzung in den Landeshochschulgesetzen etablierte Grundsatz der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen als Regelfall und die Begründungspflicht bei Versagung der Anerkennung als große Errungenschaft anzusehen ist. Das Bologna-System ist hier Teil der Lösung, nicht Teil des Problems. Es liefert ideale Bedingungen von der technischen Seite her (es liefert ein Rechenchema für die Anerkennung), die Handhabung bleibt aber immer Sache der Professor(inn)en. Diese müssen selbstverständlich auch die Möglichkeit haben, Unterschiede in der Qualität der Studienleistungen und im Leistungsniveau – sofern sie faktisch vorhanden und nicht bloß vorgeschoben sind – in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen. Bologna hat Vorteile bei der technischen Anerkennung von Studienleistungen gebracht, aber noch keine vollständige Angleichung bei der Qualität zwischen den Ländern.

## 3. Resümee

---

Die seitens der AfD vorgebrachte Grundsatzkritik an der Bologna-Reform lässt sich empirisch nicht erhärten. Im Gegenteil ist festzuhalten, dass sie als Katalysator für überfällige und positiv zu bewertende Reformen gewirkt hat.

Vehemente Kritik am Bologna-Prozess (bei Einzelnen dient er immer noch als Projektionsfläche für Missstände aller Art) lässt sich entweder mit Unkenntnis bezüglich der empirischen Fakten erklären oder – was bedauerlicher wäre – mit fehlender Be-

---

<sup>21</sup> DAAD / DZHW, Wissenschaft weltoffen, S. 86 sowie DAAD (2016): „Anerkennung – (k)ein Problem?“ – Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2015 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen. Online unter [https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/erkennung\\_-\\_k\\_ein\\_problem\\_2015.pdf](https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/erkennung_-_k_ein_problem_2015.pdf).

reitschaft, den vollzogenen Paradigmenwechsel zu akzeptieren und die Studierendenperspektive in den Mittelpunkt der Hochschule zu rücken (und Fakten zu diesem Zweck falsch zu interpretieren bzw. nicht zur Kenntnis zu nehmen).

Selbst wenn das CHE die von der AfD genannten Problembeschreibungen in ihrer Pauschalität für wenig überzeugend hält, ist es zutreffend, dass in manchen Bereichen noch Nachsteuerungsbedarf besteht. Dies gilt insbesondere für die Beseitigung sozialer Hürden beim Auslandsstudium, für einen Ausbau weiterbildender Studiengänge und generell bei der Schaffung leichter Übergänge zwischen Fächern und Hochschultypen. Aber auch hier gilt das oben Gesagte: Die durch den Bologna-Prozess zur Verfügung stehenden Mittel und Wege sind Teil der Lösung, nicht Teil des Problems.

Aus Sicht des CHE erstaunt es ohnehin, dass die AfD-Fraktion in ihrem konkreten Beschlussvorschlag lediglich das Thema „Studienabschluss“ thematisiert. Immerhin konstatierte sie doch zuvor in der Problembeschreibung, dass „die Studienqualität in Nordrhein-Westfalen“ verbessert werden müsse. Ein Wechsel der Abschlussbezeichnung allein dürfte dazu keinen relevanten Beitrag leisten,<sup>22</sup> zumal das „Diplom“ im Ausland eher für einen niedrigeren Abschluss steht (vgl. etwa den Schulabschluss „High School Diploma“ der secondary education schools in den USA). Der Glaube, eine Abschlussbezeichnung trage zum internationalen Ruf bei, ist daher wenig plausibel. Absolvent(inn)en des deutschen Ingenieurstudiums profitieren vom Ruf des „made in Germany“, aber keineswegs von der Abschlussbezeichnung „Diplom“.

Im Übrigen geht der von der Fraktion der AfD genannte Verweis auf die Länder Bayern und Baden-Württemberg fehl: beide halten mitnichten „an den bewährten Abschlüssen“ im Lehramtsstudium fest. Baden-Württemberg hat seit dem Wintersemester 2015/16 keine grundständigen Lehramtsstudiengänge mit Staatsexamen mehr, sondern nur noch gestufte BA/MA-Studiengänge. In Bayern bietet die Mehrzahl der Hochschulen entweder ausschließlich (TU München, Universität Bayreuth) oder auch (Erlangen-Nürnberg, Würzburg, Eichstätt, Passau) BA/MA-Studiengänge bzw. Abschlüsse in allgemeinbildenden Lehrämtern an. Lediglich an der LMU München sowie den Universitäten in Bamberg, Augsburg und Regensburg wird ausschließlich das Staatsexamen angeboten.<sup>23</sup>

Gütersloh, 10. April 2018

Ulrich Müller, Prof. Dr. Frank Ziegele, Bianca Brinkmann

Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH

Verler Str. 6, 33332 Gütersloh

---

<sup>22</sup> Am Rande sei darauf verwiesen, dass bereits jetzt die Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsvertrag der KMK (Beschluss der KMK vom 7.12.2017; Online unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK\\_Musterrechtsverordnung.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf)) die Möglichkeit eröffnet, die lateinischen Bezeichnungen Baccalaureus/Baccalaurea und Magister/Magistra zu verwenden (S. 7 der Begründung). Über den Nutzen dieser Alternativbezeichnungen ließe sich streiten. Ferner nennt die Musterrechtsverordnung die Option, im Diploma Supplement eine Äquivalenzbescheinigung bezüglich der Gleichwertigkeit des Bachelor-/Masterabschlusses im Vergleich zum Diplomabschluss im einstufigen System auszustellen (§ 6 Abs. 3). Auch hier ist aus Sicht des CHE der Nutzen dieser Maßnahme mehr als fraglich.

<sup>23</sup> Details siehe <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/studienverlauf#blfrage3>.