

IM BLICKPUNKT

Zu viel Vielfalt?

Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge
kein Drama ist

Cort-Denis Hachmeister
Ulrich Müller
Frank Ziegele

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
Verler Straße 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 0

Telefax: ++49 (0) 5241 9761 40

E-Mail: info@che.de

Internet: www.che.de

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-71-1

Zu viel Vielfalt?
**Warum die Ausdifferenzierung der
Studiengänge kein Drama ist**

Cort-Denis Hachmeister
Ulrich Müller
Frank Ziegele

Zusammenfassung

Dem Eindruck mancher Kritiker zufolge haben die Studienprogramme an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren einen als kritisch anzusehenden Zuwachs und eine zu kleinteilige Ausdifferenzierung erfahren. Tatsächlich ist eine deutliche Zunahme der Anzahl der Studienangebote an deutschen Hochschulen beobachtbar, die sich im Wesentlichen auf die Einführung des gestuften Studiensystems im Rahmen des Bologna-Prozesses zurückführen lässt. Insgesamt ist erkennbar, dass die Gesamtzahl der Studienangebote im *grundständigen* Bereich in den letzten zehn Jahren gerade einmal um etwa 4 Prozent angestiegen ist (bei heterogener Entwicklung in den Fächern). Es ist jedoch aus verschiedenen Gründen eine Differenzierung des Studienangebotes erfolgt.

Im Papier werden verschiedene Muster der Veränderung des Studienangebotes identifiziert: Von der Eins-zu-eins-Umstellung des Studienangebotes vom Diplom auf jeweils einen gleichnamigen Bachelor- und Masterstudiengang über die Einführung von englischsprachigen Studiengangsbezeichnungen, die intradisziplinäre Ausdifferenzierung, die Akademisierung von Berufsfeldern, den themenfokussierten (statt fachzentrierten) Zuschnitt von Studiengängen bis hin zur Entwicklung von Hybrid-Fächern und von angewandten/FH-Varianten von traditionell universitären Studienfächern lassen sich verschiedene Ansätze erkennen. Die Ausdifferenzierung der Studiengänge erscheint dabei nicht willkürlich, sondern lässt sich auf plausible und rationale Faktoren zurückführen. Eine nicht zielführende Ausdifferenzierung ist dadurch im Einzelfall natürlich trotzdem nicht ausgeschlossen.

Dass sich wachsende Vielfalt der Angebote auch in einer größeren Vielfalt der Studiengangsbezeichnungen niederschlägt, stellt aus Sicht des CHE kein Problem dar – eine Vereinheitlichung der Bezeichnungen (obwohl die Studiengänge faktisch unterschiedlich sind) würde nicht zu mehr, sondern zu weniger Transparenz führen.

Auf Grundlage der Ergebnisse zur Differenzierung von Studiengängen empfiehlt das CHE,

- die Debatte über zu viele und zu differenzierte Studiengänge nicht pauschal und undifferenziert auf Basis vermeintlich kurioser Einzelbeispiele zu führen, sondern Fächerspezifika und Erklärungsmuster der Differenzierung mit einzubeziehen,
- an einer Hochschule die richtige Balance zwischen Spezialisierung und Generalisierung der Studienangebote fach- und standortspezifisch zu finden (wozu insbesondere auch die Möglichkeit gehört, in einer orientierenden Studieneingangsphase Studiengänge breit aufzustellen, sie zum Abschluss hin aber zu differenzieren),
- letztlich den Wettbewerb und die Nachfrage über die Sinnhaftigkeit von Studienangeboten entscheiden zu lassen,
- dabei aber dem Wettbewerb einen Rahmen zu setzen und den Verbraucherschutz durch Akkreditierungsverfahren zu sichern, die jenseits der Prüfung von Formalkriterien Studieninteressierte vor völlig abwegigen Studienentscheidungen schützen und dabei das Thema Studiengangsbezeichnung und -ausdifferenzierung aufgreifen,
- aus Sicht des Staates, die Ausdifferenzierung aufmerksam, jedoch zurückhaltend zu beobachten,
- die Ausdifferenzierung stärker mit der Einführung weiterbildender und berufsbegleitender Masterangebote zu verbinden anstatt sie wie bisher v.a. um Rahmen des konsekutiven Modells zu vollziehen.

Insbesondere erfordert größere Differenzierung eine hohe Angebotstransparenz, die durch die Hochschulen, zentrale Informationsquellen wie den HRK Hochschulkompass oder das CHE Ranking und durch die Vorbereitung/Begleitung der Studieninteressierten durch verschiedene Akteure (z.B. Schulen, Agentur für Arbeit, Ministerien) sichergestellt werden muss. Auch wenn sich rationale Muster der Ausdifferenzierung finden lassen, führt sie dennoch zu einem Transparenz- und Verständnisproblem bei den noch nicht mit dem Hochschulsystem vertrauten Studieninteressierten, welches dringend adressiert werden muss. Wenn solche Rahmenbedingungen geschaffen werden und wenn Hochschulen bei der Gestaltung von Studiengängen den aufgezeigten Rationalitäten folgen, dann ist die Ausdifferenzierung der Studiengänge ein grundsätzlich sinnvoller Prozess, dessen Risiken und Nebenwirkungen kontrolliert werden müssen. Sie ist jedoch kein Drama.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	3
2	Daten und Fakten	6
2.1	Zur Anzahl der Studiengänge	6
2.1.1	Anzahl der Studiengänge insgesamt	6
2.1.2	Anzahl der grundständige Studienangebote	7
2.1.3	Zahl der grundständigen Studiengänge nach Fächern.....	8
2.2	Zur Vielfalt der Studiengänge – Muster der Veränderung	11
2.2.1	Eins-zu-eins-Umstellung auf Bachelor/Master (bzw. Beibehaltung des Staatsexamens).....	12
2.2.2	Einführung von englischsprachigen Bezeichnungen/Studiengängen	13
2.2.3	Intradisziplinäre Ausdifferenzierung	15
2.2.4	Akademisierung von Berufsfeldern	16
2.2.5	Themenfokussierter statt fachzentrierter Studiengangszuschnitt	17
2.2.6	Hybrid-Fächer	18
2.2.7	Fachhochschul-Varianten bestehender Fächer.....	18
3	Schlussfolgerungen	19
4	Empfehlungen	21

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fachbereiche und Studiengänge je Fach im CHE Hochschulranking.....	10
Tabelle 2: Beispiele für eine Eins-zu-eins-Umstellung	12
Tabelle 3: Studienangebot der Universität Konstanz im Fach VWL, als Beispiel für die Einführung englischer Bezeichnungen / englischsprachiger Studiengänge.....	13
Tabelle 4: Auszug aus dem Studienangebot* der Universität Freiburg im Fach Informatik, als Beispiel für die Einführung englischer Bezeichnungen / englischsprachiger Studiengänge	14
Tabelle 5: Anzahl von Studiengängen aus dem Bereich der Gesundheits- und Medien-Studiengänge	16

„Habe nun, ach! Philosophie, Juristerei und Medizin, Und leider auch Theologie! Durchaus studiert, mit heißem Bemühn. Da steh ich nun, ich armer Tor! Und bin so klug als wie zuvor ...“ (Goethe, Faust I)

„Fachidioten erobern die deutschen Universitäten“ (DIE WELT Online, 27.09.2015)

1 Ausgangslage

Dem Eindruck mancher Kritiker zufolge haben die Studienprogramme an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren geradezu sprunghaft einen als kritisch anzusehenden Zuwachs und eine zu kleinteilige Ausdifferenzierung erfahren. In der Berichterstattung wird oft von „Wildwuchs an Studiengängen“ gesprochen. „Orchideenfächer schießen ins Kraut“¹ oder, wie die Welt im September 2015 titelte: „Fachidioten erobern die deutschen Universitäten“.²

In Folge des Bologna-Prozesses nahmen die Hochschulen die Umstellung auf gestufte Studienabschlüsse vielfach zum Anlass, den fachlichen Zuschnitt der Studiengänge zu überprüfen. Der Wunsch, möglichst nachgefragte Angebote zu generieren, gleichzeitig aber auch über Alleinstellungsmerkmale die jeweilige Profilbildung auszubauen, habe hier – so eine häufig zu hörende Kritik – die Tendenz zu immer größerer Spezialisierung vorangetrieben. Eine aktuelle Analyse zum Thema Studienangebot an deutschen Hochschulen spricht von einer „radikalen Differenzierung“.³

In der Tat: Eine deutliche Entwicklung ist erkennbar, blickt man ganz weit auf die mittelalterliche Universität zurück. Diese kannte – auf Ebene des Bakkalaureats – zunächst die „sieben freien Künste“: Grammatik, Logik und Rhetorik sowie Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie. Erst im Anschluss an das „Grundstudium“ dieser „septem artes liberales“ standen Studierenden die drei höheren Fakultäten zur Auswahl: Theologie, Jura oder Medizin. Dieses zuerst an der Pariser Universität umgesetzte Fakultätenschema „bedeutete den Durchbruch fachbezogener Spezialisierung gegenüber bisher betriebener enzyklopädischer Wissensvermittlung.“⁴

Im Laufe der Jahrhunderte kamen zwar weitere, vor allem sozialwissenschaftliche und technologische Disziplinen, hinzu, aber erst im 19. und 20. Jahrhundert vollzog das Hochschulsystem die Professionalisierungsprozesse der Arbeitswelt sowie der gesellschaftlichen Differenzierung und Spezialisierung in größerer Breite nach. Der Fächerkanon dehnte sich entsprechend weiter aus.⁵

Es fand jedoch nicht nur eine Differenzierung und Spezialisierung der bisherigen Studienangebote statt, sondern es wurden auch nach und nach weitere Bereiche „akademisiert“. So kamen etwa die Agrarwissenschaften, das Ingenieurwesen, oder in jüngerer Zeit Pflege- oder Gesundheitswissenschaften hinzu.

¹ <https://www.bayernkurier.de/kultur/6849-orchideenfaecher-schiessen-ins-kraut>.

² <http://www.welt.de/politik/deutschland/article146904583/Fachidioten-erobern-die-deutschen-Universitaeten.html>.

³ Schröder, Marco (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁴ Müller, Rainer A. (1996): *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. Hamburg: Nikol-Verlagsvertretungen, S. 19.

⁵ Müller (1996), S. 83.

Diese Entwicklung ging zum Teil mit der Überführung ganzer Bildungseinrichtungen in Hochschulen einher, wie z.B. der Umwandlung von Ingenieurschulen in Fachhochschulen oder der Erhebung der Baden-Württembergischen Berufsakademien zu Dualen Hochschulen. Neben den Trend der Spezialisierung trat der Trend, Fächerkombinationen anzubieten, z.B. die sogenannten „Bindestrich-Fächer“ (Wirtschafts-Ingenieurwesen, Geo-Informatik, usw.).

In den vergangenen Jahren stieg auch die Nachfrage nach akademischer Bildung dramatisch: Im Jahr 2013 lag der Anteil der Studienanfänger(inn)en an der altersspezifischen Bevölkerung bereits bei 53,1 Prozent (2005 noch 37,1 Prozent).⁶ Die geringe Arbeitslosigkeit unter Akademiker(inn)en von derzeit 2,5% (im Jahr 2013) ist ein Hinweis darauf, dass das System insgesamt funktional zu sein scheint, d.h. nach Bedarf ausgebildet wird.⁷

Seit Herbst 2015 äußern sich jedoch verschiedene Akteure des deutschen Hochschulsystems in zunehmender Deutlichkeit kritisch zu dem Trend der Zunahme und Ausdifferenzierung der Studienangebote. Die Kritik fokussiert sich auf die Entwicklungen der vergangenen Jahre nach Umsetzung der Bologna-Reform.

- Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Johanna Wanka, konstatierte in der *Welt am Sonntag* vom 27. September 2015 noch recht zurückhaltend, die Studierendenschaft sei vielfältiger geworden und die Hochschulen hätten mit ausdifferenzierten Angeboten reagiert, „eine Überspezialisierung ist jedoch zu vermeiden“.
- „Was einmal ein Hauptseminar war oder in zwei Semestern abgehandelt wurde, ist zum ganzen Studiengang erstarkt“, ließ sich Michael Hartmer, Geschäftsführer des Deutschen Hochschulverbandes, mit deutlich kritischerem Unterton zitieren.⁸
- Im Oktober 2015 hielt der Wissenschaftsrat fest, er sehe „die hohe Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Studiengänge im Bachelorbereich sehr kritisch.“ Er stellte fest, dass „die Bachelorprogramme nicht durch Überspezialisierung den Berufseinstieg und die berufliche Entwicklung erschweren dürfen“.⁹

Der Eindruck, mittlerweile habe eine zu große Spezialisierung von Studiengängen stattgefunden, spielte in dem betreffenden Empfehlungspapier zwar eigentlich nur eine Nebenrolle. Das Thema fand jedoch – auch aufgrund pointierter Statements des Wissenschaftsratsvorsitzenden bei der Pressekonferenz – in der folgenden medialen Berichterstattung eine erstaunlich große Resonanz. Heute.de fasste die wahrgenommene Botschaft zusammen, der Wissenschaftsrat werfe den Hochschulen vor, „dass sie mit der Spezialisierung vor allem Eines heranzüchten: Fachidioten.“¹⁰

⁶ Centrum für Hochschulentwicklung (2015): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Datenupdate 2015. Online unter http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf.

⁷ Bundesagentur für Arbeit (2014): Gute Bildung – gute Chancen – der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland. Online unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Akademiker/generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker-2014.pdf>.

⁸ <http://www.welt.de/print/wams/politik/article146898251/Die-Fachidioten.html>.

⁹ Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, S. 98. Online unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.

¹⁰ <http://www.heute.de/wissenschaftsrat-kritisiert-hochspezialisierte-studiengaenge-an-universitaeten-und-hochschulen-40614014.html>.

An Beispielen origineller bis vermeintlich skurriler Nischenstudiengänge fehlt es seitdem nicht. Heute.de verweist auf Studiengänge wie „Körperpflege“, „Abfall- und Altlasten“, „Space Science and Technology“ oder „Soziale Arbeit – Generationenbeziehungen in einer alternden Gesellschaft“.¹¹ Der Deutschlandfunk führt exemplarisch „angewandte Sexualwissenschaft“ und „ein Studium des Coffeemanagements“ an.¹² Die Welt verweist auf „Management für Kreuzfahrttourismus“ und das Studienziel „Eventmanager“.¹³ DeutschlandradioKultur äußert Unverständnis darüber, dass „Mensch-Computer-Interaktion“ oder „Popmusikjournalismus“ heute „vollwertige Bachelor-Studiengänge“ seien und warnt: „Manches Fach suggeriert eine große Berufsorientiertheit. Doch manche Nische könnte sich als zu klein erweisen.“¹⁴

Nicht nur die Differenzierung, selbst die schiere Anzahl an Studienangeboten steht in der Kritik. „Anscheinend wird jeden Tag irgendein neuer Bachelor erfunden“¹⁵ – aber stimmt dieser Eindruck? Lässt sich die Behauptung belegen, der Bologna-Prozess habe inzwischen zu insgesamt über 18.000 Studienangeboten geführt? Und: Ist die zunehmende Vielfalt der Studienangebote nun positiv oder negativ zu bewerten? Oder besser: Was ist daran positiv, was negativ – und entsteht daraus Handlungsbedarf?

Aus der oben dargelegten Situation ergeben sich aus unserer Sicht vier Fragestellungen, denen wir im Rahmen dieses Papers nachgehen wollen:

- In welchen Bereichen hat die Differenzierung/Zunahme der Angebote stattgefunden?
- Lassen sich Erklärungsmuster/Typologien und fachspezifische Unterschiede erkennen, d.h. warum findet Differenzierung/Zunahme der Angebote statt?
- In welchen Bereichen ist die beschriebene Differenzierung als sinnvoll, wo ist sie als dysfunktional zu bewerten?
- Welche Handlungsbedarfe und Empfehlungen lassen sich aus der Analyse und Bewertung ableiten?

¹¹ <http://www.heute.de/wissenschaftsrat-kritisiert-hochspezialisierte-studiengaenge-an-universitaeten-und-hochschulen-40614014.html>.

¹² http://www.deutschlandfunk.de/wissenschaftsrat-zu-viele-spezielle-studiengaenge.680.de.html?dram:article_id=334866. Der Studiengang „Coffeemanagement“ wird mittlerweile nicht mehr von der entsprechenden Hochschule angeboten.

¹³ <http://www.welt.de/print/wams/politik/article146898251/Die-Fachidioten.html>.

¹⁴ http://www.deutschlandradiokultur.de/bachelor-studiengaenge-nischenstudiengaenge-in-der-kritik.2165.de.html?dram:article_id=334425.

¹⁵ <http://www.aktiv-online.de/arbeitswelt/detailseite/news/immer-mehr-bachelor-studiengaenge-zu-viel-vielfalt-8879>

2 Daten und Fakten

Grundsätzlich müssen zwei Aspekte getrennt voneinander betrachtet werden: Einerseits die schiere *Anzahl* der Studienangebote (also die an den Hochschulen insgesamt angebotenen Studiengänge) und andererseits die *fachliche Vielfalt* der Angebote, also die Frage, wie viele verschiedene Studiengänge angeboten werden.

2.1 Zur Anzahl der Studiengänge

2.1.1 Anzahl der Studiengänge insgesamt

Insgesamt ist die Anzahl der im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz gelisteten Studienangebote deutscher Hochschulen in den letzten 10 Jahren (von WS 2005/06 auf WS 2015/16) tatsächlich von 11.186 auf 18.044 gestiegen¹⁶ – dies entspricht einem durchschnittlichen jährlichen Zuwachs von knapp 700 Studiengängen.

Hierbei muss aber die Umstellung der Studienangebote im Rahmen des Bologna-Prozesses in Betracht gezogen werden. Allein durch die inzwischen nahezu flächendeckend umgesetzte Umstellung und „Zerlegung“ von Diplom-, Magister- oder Staatsexamens-Studiengängen in eine gestufte Struktur aus jeweils einem Bachelor- und einem Master-Studiengang stieg die nominelle Anzahl der Angebote erheblich. Dies ist zunächst einmal unabhängig von der Entwicklung der *inhaltlichen Vielfalt* der Studienangebote zu betrachten.

Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterangebote erfolgte nicht bundesweit in einem Schwung oder zu einem bestimmten Stichtag, sondern gestaltete sich in mehreren Wellen – diese sorgten für ein konstantes Wachstum bei der Zahl der Studiengänge.

Dass die Bologna-Umstellung nicht schlagartig zu einem einmaligen Anstieg der Studienangebote führte, sondern diese schrittweise stiegen, lag auch daran, dass der Ausbau der Master-Studiengänge (insbesondere an Fachhochschulen) denen der Bachelor-Studiengänge zeitlich hinterher hinkte. Die Master-Studiengänge im jeweiligen Fach an der jeweiligen Hochschulen wurden z.T. erst ab dem Zeitpunkt eingerichtet, ab dem es erste eigene Bachelor-Absolventen gab.

An Universitäten entsprach die Anzahl der Master-Angebote der Anzahl der Bachelor-Angebote erstmals zum WS 2009/10 und liegt seitdem höher (WS 2015/16: 4.456 Bachelor-Studiengänge, 5.430 Master-Studiengänge). An Fachhochschulen gab es im WS 2004/05 auf niedrigem Niveau einen ungefähren Gleichstand (482 Bachelor-Studiengänge, 493 Master-Studiengänge), seitdem liegt die Zahl der Bachelor-Angebote um etwa 1000 höher als die der Master-Angebote (WS 2005/06: 3.414 Bachelor, 2.141 Master). Insgesamt halten sich Bachelor- und Masterangebote deutschlandweit etwa die Waage (WS 2015/16: 8.298 Bachelor-Studiengänge, 8.099 Master-Studiengänge).

¹⁶ Hochschulrektorenkonferenz (2015). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Wintersemester 2015/2016. Bonn: HRK. Online unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2015_WS_2015_16.pdf. Die vollständige Übersicht über Studienangebote nach Hochschularten (Wintersemester 2001/2002 bis Wintersemester 2011/2012) findet sich auf S. 34.

2.1.2 Anzahl der grundständige Studienangebote

Für Erststudierende kommen Masterstudiengänge allerdings zunächst nicht in Betracht. Zieht man daher die Anzahl der Masterstudiengänge von der Gesamtzahl aller Studienangebote ab, so erhält man die Anzahl der Angebote, unter denen Studieninteressierte für ein erstes, grundständiges Studium wählen können.

Die Anzahl dieser Studienangebote ist in den letzten 10 Jahren aber tatsächlich nur marginal gestiegen: Von 9.527 Angeboten zum WS 2005/06 auf 9.945 Angebote zum WS 2015/16 – ein Zuwachs von 418 Studiengängen oder gerade einmal 4,4 Prozent. Insofern lässt sich der Zuwachs der Zahl der Studienangebote *insgesamt* praktisch ausschließlich auf den Zuwachs bei den Masterstudiengängen zurückführen.

Die relativ gleichbleibende Anzahl von Studienangeboten ist dabei – auf den ersten Blick – vor dem Hintergrund erstaunlich, dass es einen starken zahlenmäßigen Zuwachs von Hochschulen in Deutschland gegeben hat: Derzeit gibt es insgesamt 427 Hochschulen, davon 107 Universitäten und 216 Fachhochschulen (ohne Verwaltungs-Fachhochschulen).¹⁷ Im Jahr 2004 waren es noch 88 Universitäten und 141 Fachhochschulen.¹⁸

Der Zuwachs an Institutionen hat aber offensichtlich nicht proportional zu einem Zuwachs der Studienangebote geführt. Möglicherweise, weil es sich bei den neu gegründeten Institutionen vermehrt um kleinere, oft private Fachhochschulen mit einem eingeschränkten Fächerspektrum und damit auch einer sehr begrenzten Anzahl an Studiengängen handelt. Während eine Volluniversität wie z.B. die LMU München allein schon 211 verschiedene grundständige Studiengänge anbietet, bieten die mittlerweile 106 im HRK Hochschulkompass gelisteten privaten Fachhochschulen bzw. Hochschulen ohne Promotionsrecht *zusammen* gerade einmal 722 grundständige Studiengänge an – also weniger als sieben Bachelor-Studiengänge pro Hochschule im Durchschnitt.¹⁹

Eine weitere Erklärung für den geringen Anstieg der Anzahl grundständiger Studiengänge ist, dass in einigen Fächern auch eine Reduktion der Anzahl der angebotenen Studiengänge zu beobachten ist, wie wir im folgenden Abschnitt zeigen.

¹⁷ Zum WS 2015/16, laut

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html>.

¹⁸ Zitiert nach Schiller, Natine, Mahmud, Fereschda, Kenkel, Eva (2015). Factsheet Fachhochschulen und Universitäten. Eine Auflistung auf Basis von statistischen Kennzahlen. Gütersloh: CHE. Online unter http://fifth-projekt.de/fileadmin/user_upload/Factsheet_Hochschultypen_Vergleich.pdf.

¹⁹ Quelle: HRK Hochschulkompass, Stand 08.04.2016.

2.1.3 Zahl der grundständigen Studiengänge nach Fächern

2.1.3.1 Methodik: Daten aus dem CHE Hochschulranking

Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf eine Auswertung von Daten des CHE Hochschulrankings. Im Rahmen des CHE Hochschulrankings werden für mehr als 30 der meiststudierten Fächer in einem Drei-Jahres-Turnus alle den Fächer zuzuordnenden Studienangebote erhoben. Ausgangspunkt der Recherche bilden jeweils die im HRK Hochschulkompass gelisteten Studienangebote. Im Zuge der Erhebungen werden die Listen der dem jeweiligen Fach an der jeweiligen Hochschule zugehörigen Studiengänge durch die Hochschulverwaltung (zumeist Studierendensekretariat/Immatrikulationsamt) sowie durch das zuständige Dekanat validiert. So entstehen Listen von Studiengängen, die verhältnismäßig scharf das Studienangebot im jeweiligen Fach abbilden.

Durch die regelmäßige Erhebung bzw. Aktualisierung der Daten ist es möglich, entsprechende Zeitreihen über das Studienangebot in einem Fach an der jeweiligen Hochschule zu bilden. Dies war nicht für alle Fächer in gleichem Maße möglich, weil sich über die Jahre – entsprechend der Entwicklung der Studienangebote – auch der Zuschnitt der Fächer im Ranking verändern musste. Insofern werden in der nachfolgenden Tabelle nur Daten für Fächer ausgewiesen, für die eine Aussage gut möglich ist.

Es sei auch noch einmal darauf verwiesen, dass sich das CHE Hochschulranking auf eine Auswahl meiststudierter Fächer in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, sowie den Naturwissenschaften (inkl. Medizin und Pflege) bezieht.²⁰ Insofern kann nur für diese Fächer eine Aussage getroffen werden. Der künstlerische Bereich (Kunst, Musik, Design), Philosophie und Theologie sowie zahlreichen „kleine“ Fächer (z.B. Archäologie) bleiben bei der Betrachtung leider außen vor.²¹

2.1.3.2 Ergebnisse

In Tabelle 1 wird je Fach und Erhebungszyklus die Anzahl der im Ranking erfassten, grundständigen Studiengänge dargestellt. Für die Erhebungszyklen ab 2007-2009 wird zusätzlich als Prozentangabe der Vergleich der Anzahl der Studiengänge je Fach zum Erhebungszyklus 2004-2006 dargestellt. Die Tabelle ist aufsteigend nach der letzten Spalte sortiert, in der die Anzahl der Studiengänge im Zyklus 2013-2015 prozentual auf die Anzahl der Studiengänge im Zyklus 2004-2006 bezogen wird.

Betrachtet man zunächst die der Zahl der im CHE Ranking erfassten grundständigen Studiengänge deutschlandweit je Fach, so offenbaren sich große Unterschiede:

- In einigen Fächern zeigt sich – zum Teil nach einem zwischenzeitlich leichten Anstieg, durch das parallele Angebot von Diplom und Bachelor – ein leichter Rückgang der Gesamtzahl der Studiengänge. Die Anzahl der Studiengänge im Ranking-Zyklus 2013-2015 beträgt in diesen Fällen nur noch rund 80% der Anzahl Studiengänge im Zyklus 2004-2006. Zu diesen Fächern gehörten Geowissenschaften, Politikwissenschaft,

²⁰ Eine Übersicht über alle im CHE Ranking enthaltenen Fächer findet sich unter <http://ranking.zeit.de/che2016/de/faecher>.

²¹ Zur (sehr unterschiedlichen) Entwicklung der Professorenzahlen den kleinen Fächern siehe auch <https://www.kleinefaecher.de/entwicklung-der-professuren-und-standortzahlen-in-den-kleinen-faechern/>.

Geografie, Anglistik/Amerikanistik, Germanistik, Geschichte, Mathematik, Erziehungswissenschaft und Architektur.

- Bei einem weiteren Teil der Fächer bleibt die Anzahl der Studiengänge verhältnismäßig stabil, bis hin zu einem leichten Anstieg. Auch hier zeigen sich z.T. zunächst eine zwischenzeitliche Erhöhung (um das Jahr 2010) und dann wieder ein leichter Rückgang. Zu diesen relativ stabilen Fächern gehören Physik, Wirtschaftsrecht, Human- und Zahnmedizin, Jura, Pharmazie und Biologie.
- Und schließlich gibt es eine Gruppe von (im Ranking erfassten) Fächern, bei denen z.T. sehr deutliche Zuwächse bei der Anzahl der Studiengänge sichtbar werden. Dazu gehören Soziale Arbeit, Wirtschaftsingenieurwesen, BWL, Wirtschaftsinformatik, Psychologie, Informatik und Pflegewissenschaft.
- Im Fach Informatik ist der Zuwachs bei der Anzahl der Studiengänge nicht so deutlich, wie das die oben berichteten Ergebnisse von Schröder (2015) vermuten lassen hätten (obwohl Schröder nicht die Anzahl der Studiengänge, sondern die Vielfalt der Namen gezählt hat).²² Dies liegt möglicherweise daran, dass zwar Informatik-Anteile nun auch vermehrt in Studiengängen anderer, z.T. nicht im Ranking geführter Studiengänge (z.B. Geoinformatik) zu finden sind, der „Kernbereich“ der klassischen Informatik-Studiengänge aber recht stabil geblieben ist.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass es in den im CHE Hochschulranking betrachteten Fächern keinen einheitlichen Trend der Zunahme an Studienangeboten über alle Fächer gibt. Vielmehr sind die fachbezogenen Situationen sehr unterschiedlich und reichen von hohen Zuwachsraten in neuen Fächern, in denen eine Akademisierung der Ausbildung stattfindet, über moderaten Zuwachs bzw. eine gleich bleibende Anzahl bis hin zu begrenztem Rückgang der Anzahl der Studiengänge.

Auf anderem Wege ist die oben beschriebene gleichbleibende Gesamtzahl der Studienangebote im grundständigen Bereich auch kaum erklärbar. Schon bei der bloßen zahlenmäßigen Betrachtung der Studiengänge wird deutlich, dass sich keine generellen, fächerübergreifenden Aussagen treffen lassen, sondern eine fundierte Beurteilung der Lage eine fachbezogene Sicht einnehmen muss.

²² Schröder, Marco (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tabelle 1: Fachbereiche und Studiengänge je Fach im CHE Hochschulranking

	Anzahl Studiengänge	Anzahl Studiengänge	Anzahl Studiengänge im Vergleich zu 2004-2006	Studiengänge	Anzahl Studiengänge im Vergleich zu 2004-2006	Studiengänge	Anzahl Studiengänge im Vergleich zu 2004-2006
Veröffentlichungszyklus	2004-2006	2007-2009		2010-2012		2013-2015	
Fach							
Geowissenschaften	66	50	76%	55	83%	46	70%
Politikwissenschaft	107	82	77%	178	166%	78	73%
Geografie	68	91	134%	53	78%	52	76%
Anglistik / Amerikanistik	109	158	145%	107	98%	84	77%
Germanistik	121	157	130%	141	117%	97	80%
Geschichte	113	142	126%	108	96%	93	82%
Mathematik	147	197	134%	114	78%	121	82%
Erziehungswissenschaft	77	62	81%	60	78%	64	83%
Architektur	90	63	70%	69	77%	76	84%
Physik	98	103	105%	93	95%	91	93%
Wirtschaftsrecht	37	35	95%	34	92%	35	95%
Humanmedizin	49	56	114%	63	129%	47	96%
Zahnmedizin	31	34	110%	35	113%	30	97%
Jura	54	60	111%	57	106%	57	106%
Pharmazie	27	33	122%	30	111%	29	107%
Biologie*	80	150	188%	87	109%	87	109%
Soziale Arbeit	87	93	107%	93	107%	96	110%
Wirtschaftsingenieurwesen	168	163	97%	165	98%	188	112%
BWL	503	434	86%	545	108%	566	113%
Wirtschaftsinformatik	119	95	80%	134	113%	146	123%
Psychologie	48	55	115%	57	119%	62	129%
Informatik	264	311	118%	351	133%	352	133%
Pflegewissenschaft	39	35	90%	52	133%	59	151%
Nicht einbezogene Fächer aus dem Ranking				Begründung			
Angewandte Naturwissenschaften; Maschinenbau/Material-/Werkstoff und Prozessingenieurwesen; Medien-/Kommunikationswissenschaft/Journalistik				Sehr unscharfe Fächergrenzen, über die Jahre nicht vergleichbar			
Chemie; Elektrotechnik und Informationstechnik				Wechselnder Fächerzuschnitt zwischen den Ranking-Zyklen			
Romanistik; Sport/Sportwissenschaft				Erst ab dem Zyklus 2007-2009 im Ranking, daher kein Vergleich mit Zyklus 2004-2006 möglich			

* Die Angaben zum Ranking-Zyklus 2013-2015 für die Biologie wurden dem CHE Hochschulranking 2016/17 entnommen, da für die Biologie aufgrund einer Verschiebung der Erhebung um ein Jahr in den Jahren 2013-2015 keine Veröffentlichung neuer Daten stattfand.

2.2 Zur Vielfalt der Studiengänge – Muster der Veränderung

In der einschlägigen Studie von Schröder (2015) macht der Autor die „radikale Differenzierung“ des Studienangebotes am Anstieg der Anzahl der *Studienalternativen* fest – also der Anzahl unterschiedlicher Namen von (grundständigen) Studiengängen. Während vor dem Bologna-Prozess 70 bis 180 Studienalternativen wählbar gewesen seien, seien es im Jahr 2011 bereits 3059 Studienalternativen. Am Beispiel der Informatik (und verwandter Studiengänge) illustriert Schröder diese Differenzierung: Während es früher maximal die Differenzierung zwischen Informatik und Elektrotechnik gegeben habe, könne bzw. müsse man alleine bei den grundständigen Studiengängen derzeit zwischen 140 verschiedenen Angeboten, d.h. verschiedenen Studiengangsnamen wählen. Seine Auswertungen basieren auf einer Auswertung der Studienangebote im HRK Hochschulkompass.

Trotz ungefähr gleichbleibender Anzahl der grundständigen Studienangebote ist eine Veränderung hinsichtlich der Vielfalt der Namen der Studiengänge nicht von der Hand zu weisen. Insofern sollen die Befunde von Schröder hier auch nicht in Abrede gestellt werden.²³ Es stellen sich aus unserer Sicht aber folgende Fragen, denen wir im Folgenden nachgehen möchten:

- Gelten diese Befunde für alle Fächer gleichermaßen?
- Lassen sich Muster und damit evtl. auch nachvollziehbare Begründungen finden, wie die Ausdifferenzierung der Studiengangsbezeichnungen stattgefunden hat?

Mithilfe der bereits oben beschriebenen Daten aus dem CHE Hochschulranking kann auch die Veränderung der Studienangebote je einzeltem Fachbereich (also das jeweilige Fach an der jeweiligen Hochschule) sichtbar gemacht werden. So wird insbesondere erkennbar, wie die Fachbereiche mit der Umstellung von Diplom auf Bachelor/Master umgegangen sind, ob sie z.B. den Namen des Diplomstudiengangs für den Bachelor und Master weiterverwenden oder ob sie die Umstellung für eine zumindest namentliche Veränderung des Studienangebotes genutzt haben.²⁴ Neben den Daten des CHE Rankings wird an einzelnen Stellen zusätzlich auf Daten aus dem HRK Hochschulkompass zurückgegriffen. Die im Folgenden beschriebenen **Muster / Differenzierungs-Typen** sind erkennbar, wobei die beschriebenen Muster auch an ein und demselben Fachbereich gleichzeitig auftreten können.

²³ Im Gegenteil: Eine CHE-eigene Auswertung der Daten des HRK Hochschulkompass (Datenstand: 22.3.2016) ergab zu diesem Zeitpunkt 4293 unterschiedliche Studiengangsbezeichnungen im grundständigen Bereich. Eine vergleichbare Auswertung mit Daten vom Frühjahr 2003 ergab „nur“ 2554 verschiedene Bezeichnungen.

²⁴ Eine sicher lohnenswerte Analyse der Veränderung der tatsächlichen *Inhalte* der Studiengänge (und nicht nur der Namen) war leider mit den Daten aus dem CHE Hochschulranking nicht möglich. Ein weiterer (auch oben schon beschriebener) „Blinder Fleck“ der Untersuchung sind Veränderungen hin zu Studiengängen, die nicht mehr in das Fächerschema des CHE Hochschulrankings fallen. Es können daher lediglich die Namensänderungen *innerhalb* der im Ranking gezogenen Fächergrenzen betrachtet werden.

2.2.1 Eins-zu-eins-Umstellung auf Bachelor/Master (bzw. Beibehaltung des Staatsexamens)

Beschreibung: Die „einfachste“ Art der Umstellung: Die Bezeichnung des Diplom-Studiengangs wird als Name für den Bachelor- und Master-Studiengang weitergeführt.

Vorkommen: Dieses Muster zeigte sich in den im Ranking enthaltenen Disziplinen besonders häufig in Physik, Chemie und auch in der Psychologie und der Architektur. In den Staatsexamen-Fächern (Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie, Jura) blieb ebenfalls alles beim Alten – dort wurde aufgrund des beibehaltenen Staatsexamens ohnehin keine Umstellung auf ein zweistufiges System realisiert. Hier hat sich das Studienangebot also nicht durch die Aufteilung in zwei Studiengänge (B/M) verdoppelt.

Die Beispiele in Tabelle 2 zeigen u.a. den Verlauf der Bologna-Umstellung im Fach Physik an der Universität Heidelberg.

Tabelle 2: Beispiele für eine Eins-zu-eins-Umstellung

Hochschule	2003 / 2004	2006 / 2007	2009 / 2008	2012 / 2013	2015 / 2016
Universität Heidelberg	Physik (D)	Physik (D)			
			Physik (B.)	Physik (B.)	Physik (B.)
Universität Jena	Pharmazie (St)	Pharmazie (St)	Physik (M)	Physik (M)	Physik (M)
			Pharmazie (St)	Pharmazie (St)	Pharmazie (St)
Universität Bielefeld	Psychologie (D)	Psychologie (D)			
		Psychologie (B)	Psychologie (B)	Psychologie (B)	Psychologie (B)
		Psychologie (M)	Psychologie (M)	Psychologie (M)	Psychologie (M)
Fachhochschule Erfurt	Architektur (D)				
		Architektur (B)	Architektur (B)	Architektur (B)	Architektur (B)
		Architektur (M)	Architektur (M)	Architektur (M)	Architektur (M)

Quelle: Sonderauswertung aus den Daten des CHE Hochschulrankings 1999-2016

Zwischen der Ranking-Veröffentlichung des Jahres 2006 und 2009 wurde vom Diplomstudiengang Physik ohne Änderung der Fachkennzeichnung auf Bachelor und Master „Physik“ umgestellt. Für die anderen in der Tabelle enthaltenen Beispiele aus der Pharmazie, Psychologie und Architektur gilt dasselbe. Die Zahl der Studiengänge verdoppelt sich hier rechnerisch, aber nur wenn das gestufte Studiensystem das Studium in zwei Abschlüsse teilt (also z.B. nicht bei der Pharmazie in Jena, wo der Abschluss unverändert blieb). Der Differenzierungsgrad bleibt unverändert.

Diskussion: Die Vielfalt der Studiengangsnamen wird durch diese Art von Umstellung praktisch nicht erhöht. Diese Variante ist häufig in Fächern zu finden, bei denen eine einheitliche, breite Ausbildung (im Staatsexamen sogar mit einheitlicher Prüfung, zum Teil durch Approbationsordnungen reglementiert) Konsens im Fach ist.

2.2.2 Einführung von englischsprachigen Bezeichnungen/Studiengängen

Beschreibung: Englische Studiengangsbezeichnungen wurden eingeführt, meist zusätzlich zu auf Deutsch benannten Studiengängen und häufiger auch in den Master-Studiengängen.

Vorkommen: Englischsprachige Studiengangsbezeichnungen / Studiengänge sind in den Wirtschaftswissenschaften verhältnismäßig häufig (z.B. „International Management“, „General Management“). Sie finden sich aber ebenfalls häufiger in Informatik (z.B. „Embedded Systems Engineering“, „Computer Science“), Elektrotechnik und Maschinenbau (verschiedene Studiengänge mit „...Engineering“) sowie im Bereich Life Sciences, der im Ranking in Chemie, Biologie und den Angewandten Naturwissenschaften (an Fachhochschulen) enthalten ist (z.B. „Life Science Engineering“, „Biomedical Engineering“, „Polymer Science“, „Molecular Science/Biology“, „Neuroscience“).

Tabelle 3: Studienangebot der Universität Konstanz im Fach VWL, als Beispiel für die Einführung englischer Bezeichnungen / englischsprachiger Studiengänge

2002	2005	2008	2011	2014
Volkswirtschaftslehre (D)	Volkswirtschaftslehre (D)	Economics (B)*	VWL/Economics (B)*	VWL/Economics (B)*
Mathematische Finanzökonomie (D)	Mathematische Finanzökonomie (D)	Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance (B)	Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance (B)	Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance (B)
	International Economic Relations (M)	International Economic Relations (M)	International Economic Relations (M)	
		Quantitative Economics and Finance (M)	Quantitative Economics (M)	(Quantitative) Economics (M)
			Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance (M)	Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance (M)

* mittlerweile wird nur noch ein Bachelor „Wirtschaftswissenschaften“ mit 6 verschiedenen Vertiefungsrichtungen angeboten; Quelle: Sonderauswertung aus den Daten des CHE Hochschulrankings 1999-2016

Am Beispiel des VWL-Angebotes der Universität Konstanz (Tabelle 3) werden verschiedene Aspekte der Internationalisierung der Angebote erkennbar: Aus den ursprünglich nur auf Deutsch bezeichneten Diplom-Studiengängen („Volkswirtschaftslehre“ und „Mathematische Finanzökonomie“) wurden die deutsch und englisch bezeichneten Bachelor-Studiengänge „VWL / Economics“ und „Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance“. Die Hochschule verleiht z.B. den zweisprachigen Grad „Bachelor of Science in Mathematischer Finanzökonomie / Mathematical Finance (B.Sc.)“. Laut Website der Hochschule *können* die Lehrveranstaltungen in Absprache mit den Dozenten auch in englischer Sprache gehalten werden – eine eher „weiche“ Internationalisierung im Bachelor.

Im Master-Bereich ist die Internationalisierung stärker: Im Master „Mathematische Finanzökonomie / Mathematical Finance“ *werden* die Lehrveranstaltungen auf Deutsch oder Englisch gehalten, die Prüfungsleistungen *können* auch auf Englisch erbracht werden. Der Master, der mittlerweile nur noch „Economics“ heißt, wird dagegen ausschließlich auf Englisch angeboten. Der zwischenzeitlich eingeführte Master „International Economic Relations“ wird mittlerweile nicht mehr angeboten. Die TU München plant, bis 2020 durchgehend die Unterrichtssprache der Master-Angebote auf Englisch umzustellen.

Es gibt (laut HRK Hochschulkompass) aber auch rein deutschsprachige, grundständige Studiengänge, die z.B. „Automation and Electronics Engineering“, „Computer- oder Software Engineering“, Electrical Engineering oder auch „Pharmaceutical Science“ heißen. Die Unterrichtssprache ist demnach nicht der einzige Grund für eine englischsprachige Studiengangsbezeichnung.

Auch im Fall der Freiburger Informatik (Tabelle 4) sind ebenfalls englischsprachige Studiengangsbezeichnungen eingeführt worden. Zumindest beim Bachelor „Embedded Systems Engineering“ handelt es sich aber um einen weitestgehend deutschsprachigen Studiengang. „Embedded Systems Engineering“ ist in den entsprechenden Fachkreisen vermutlich geläufiger (und auch weniger umständlich) als die deutsche Übersetzung. Der gleichnamige Master ist dagegen explizit zweisprachig (dt./eng.).

Bei dem mit der deutschen Übersetzung von Embedded Systems – „Intelligente Eingebettete Mikrosysteme“ – bezeichneten Studiengang handelt es sich um die Online-Variante dieses Studiengangs. Der „normale“ Informatik-Master wurde über die Jahre zum fast ausschließlich englischsprachigen Master „Informatik/Computer Science“.

Tabelle 4: Auszug aus dem Studienangebot* der Universität Freiburg im Fach Informatik, als Beispiel für die Einführung englischer Bezeichnungen / englischsprachiger Studiengänge

1999	2003	2006	2009	2012	2015
Informatik (D)	Informatik (D)	-	-	-	-
	Informatik (B)	Informatik (B)	Informatik (B)	Informatik (B)	Informatik (B)
				Embedded Systems Engineering (B)	Embedded Systems Engineering (B)
		Informatik (M)	Informatik (M)	Informatik (M)	Informatik/Computer Science (M)
			Intelligente Eingebettete Mikrosysteme (M)	Intelligente Eingebettete Mikrosysteme (M)	Intelligente Eingebettete Mikrosysteme (M)
					Embedded Systems Engineering (M)

* Darüber hinaus wurden z.B. zwischenzeitlich noch ein Master „Angewandte Informatik“ und „Bioinformatik und Systembiologie“ angeboten; Quelle: Sonderauswertung aus den Daten des CHE Hochschulrankings 1999-2016

Diskussion: Es lassen sich mehrere (zum Teil sich überschneidende) Gründe identifizieren, warum Hochschulen englischsprachige Studiengangsbezeichnungen einführen:

- Ist Englisch die Hauptunterrichtssprache, wird dies natürlich mit einer englischsprachigen Bezeichnung des Angebotes nach außen deutlicher.
- Wenn eine Hochschule generell eine internationale Ausrichtung als Profilelement pflegt, kann sie mit englischsprachigen Studiengangsbezeichnungen ausländische Studierende leichter attrahieren.

Da Englisch weltweit die dominierende Sprache in Wissenschaft und internationalem Austausch auf globalisierten Arbeitsmärkten ist, prägt diese auch in Studiengängen, die überwiegend auf Deutsch unterrichtet werden, Begriffe und Bezeichnungen. In Fällen wie „E-Business“ verwenden die Hochschulen Bezeichnungen, die im Englischen schlicht und einfach geläufiger sind als im Deutschen. Auch sprachliche Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft („Human Resources Management“ statt „Personalwesen“; „Accounting“ statt „Rechnungswesen“) gehen nicht spurlos an entsprechenden Ausbildungsangeboten vorbei, die natürlich Wert darauf legen müssen, hier klare Bezüge auf entsprechende Zielpositionen kommunizieren zu können.

2.2.3 Intradisziplinäre Ausdifferenzierung

Beschreibung: Es findet eine Differenzierung bzw. Spezifizierung der Studiengänge innerhalb der Disziplin bzw. innerhalb des Fachbereiches statt. Das kann sich z.B. auf Teilaspekte des Fachs beziehen, aber auch auf bestimmte Branchen oder Zielgruppen. Dabei gibt es zwei mögliche Varianten: a) Die Bezeichnung und inhaltliche Ausrichtung des einzigen (grundständigen) Studiengangs des Fachbereichs wird näher spezifiziert, es findet also eine Ausdifferenzierung innerhalb des Faches statt; b) es werden unterschiedliche (grundständige) Studiengänge an einem Fachbereich parallel angeboten, d.h. schon innerhalb des jeweiligen Fachbereichs entsteht Ausdifferenzierung.

Vorkommen Variante a): Der Studiengang an der Fachhochschule Südwestfalen (Standort Hagen), der vorher nur unter „Elektrotechnik (Diplom)“ firmierte, heißt z.B. nun „Elektrotechnik für Energie, Licht, Automation (Bachelor)“ und orientiert sich inhaltlich nach Aussage der Hochschul-Website an der regionalen Industrie („Unternehmen der Licht- und Gebäudetechnik, viele Automobilzulieferer sowie Firmen der Automatisierungstechnik“).²⁵

Vorkommen Variante b): Hier lassen sich insbesondere in der BWL viele Beispiele finden. Allerdings war hier eine Ausdifferenzierung z.T. auch schon vor der Bologna-Umstellung erkennbar. Waren 2002 im CHE Hochschulranking für die HS Pforzheim im Bereich BWL immerhin schon zwei verschiedene Diplom-Studiengänge gelistet, bietet die Hochschule heute zwölf verschiedene Bachelor-Studiengänge an. Hinter dem Präfix „BWL/“ folgen z.B. „Marketing“, „Einkauf und Logistik“, oder „International Business“.²⁶

Wie aufgezeigt, ist diese Art der Differenzierung in der BWL weit verbreitet, was sicherlich auch mit der Nachfrage (BWL ist in Deutschland das am stärksten nachgefragte Fach) zusammenhängt. Je größer das „Feld“ ist, das ein Fach(gebiet) „beackert“, desto eher bilden sich offensichtlich auch wahrnehmbare Subeinheiten mit Ausrichtung auf spezielle Berufsbilder. Zudem lässt sich die BWL gut nach den betriebswirtschaftlichen Funktionsbereichen strukturieren. Ebenfalls starke Differenzierung weisen die Fächer Maschinenbau und Elektrotechnik und Informationstechnik im CHE Hochschulranking auf, wobei die Abgrenzung zwischen intradisziplinärer Differenzierung des Faches und Interdisziplinären Angeboten nicht ganz trennscharf ist.

Diskussion: Hochschulen bemühen sich zunehmend, Schwerpunkte in Bezug auf die Studieninhalte zu setzen und über die Studiengangsbezeichnung Transparenz bezüglich der Studieninhalte und Schwerpunktsetzungen sicherzustellen. Unterschiedliche Profilierungsrichtungen sollen deutlich werden.

Zu Variante a): Teilweise bestanden entsprechende Schwerpunktsetzungen bereits vorher, wurden aber aufgrund des profilunabhängig standortübergreifend einheitlich gebrauchten Oberbegriffs bislang nach außen nicht deutlich. Teilweise wurden sie im Zuge stärkerer Profilierung aber auch erst umgesetzt bzw. geschärft. In beiden Fällen steht eine Spezialisierung im Vordergrund, also eine profilbildende Vertiefung von Teilaspekten.

Auch in Variante b) steht als Motivation der Wunsch nach größerer Transparenz des Studienschwerpunktes hinter der Auffächerung von Studiengangsbezeichnungen.

²⁵ http://www4.fh-swf.de/de/home/studieninteressierte/studienangebote/stg_ha/ela/index.php.

²⁶ <http://www.hs-pforzheim.de/DE-DE/WIRTSCHAFT-UND-RECHT/BACHELOR/Seiten/Inhaltseite.aspx>.

Frühere Vertiefungsrichtungen werden zu eigenständigen Studiengängen; Spezialisierungen erhalten eigene, schärfer bezeichnete Abschlüsse.

In beiden Varianten spielt offensichtlich auch die (tatsächliche oder von den Hochschulen wahrgenommene) Differenzierung des Arbeitsmarktes (zunehmende Spezialisierung von Berufsbildern) eine Rolle. Eine hochschulinterne Erklärung könnte zudem darin liegen, dass Professor(inn)en ihre Spezialisierungen in Studienprogrammen verankert sehen wollen.

2.2.4 Akademisierung von Berufsfeldern

Beschreibung: Es entstehen Studiengänge in Feldern, die früher nicht an Hochschulen angeboten wurden, sondern Bestandteil der dualen Ausbildung waren.

Vorkommen: In den vergangenen Jahren wurden vermehrt diverse „medizinunterstützende“ Studiengänge (Pflege, Gesundheits-Studiengänge, Rehabilitationswissenschaften, Sport), Kindheitspädagogik (Bildung/Erziehung im Kindesalter) und auch der weitere Bereich der Medien-Studiengänge akademisiert.²⁷ Eine Auswahl von Studienbereichen und die entsprechende Anzahl von grundständigen und weiterführenden Studienangeboten ist in Tabelle 5 zu finden.

Tabelle 5: Anzahl von Studiengängen aus dem Bereich der Gesundheits- und Medien-Studiengänge

Fach	Anzahl grundständige Angebote	Anzahl weiterführende Angebote
Pflege (-management/-pädagogik/-wissenschaft)	44	33
Gesundheit (Gesundheitsmanagement/-ökonomie/-pädagogik/-wissenschaft)	150	142
Rehabilitationswissenschaften (z.B. Logotherapie, Ergotherapie, Physiotherapie)	28	21
Sport/Sportwissenschaft) (inkl. Fitnesstraining oder Sportmanagement)	73	61
Kindheitspädagogik (z.B. Bildung und Erziehung im Kindesalter)	39	12
Medienwissenschaften (inkl. Digitale Medien, Multimedia)	110	100
Journalistik, Publizistik	110	115

Quelle: [HRK Hochschulkompass](#) (Stand 8.6.2016)

Diskussion: Es gibt insgesamt einen Trend zur Akademisierung der Gesellschaft, der nicht nur Beteiligung eines immer größeren Anteils eines Altersjahrgangs an Hochschulbildung umfasst („Hochschulbildung als Normalfall“), sondern eben auch die Akademisierung eines immer größeren Anteils der Berufswelt. Beides bedingt sich gegenseitig: Mit der Nachfrage steigt das Angebot, mit dem Angebot steigt die Nachfrage.

Die Sinnhaftigkeit und die Grenzen dieser Akademisierung sollen an dieser Stelle nicht erörtert werden, aber es ist klar, dass diese Akademisierung weiterer Berufsfelder zwangsläufig zu einer größeren Vielfalt von Angeboten führen muss – es werden Studiengänge eingerichtet, die es bislang nicht gab. Der Akademisierungs-Boom begründet sich in folgenden Entwicklungen:

- die Wirtschaft ist durch den Wandel der Anforderungsprofile in der Berufswelt zunehmend auf Akademiker angewiesen,

²⁷ Es sind sogar neue Hochschulen entstanden, die sich auf diese Bereiche konzentrieren, wie z.B. die Medical School Berlin/Hamburg (2012) oder die Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (2001).

- Hochschulbildung ist für den Einzelnen entsprechend attraktiv – ein Studium rentiert sich langfristig und der Arbeitsmarkt absorbiert seit Jahrzehnten die steigende Zahl von Hochschulabsolventen,
- der Staat schafft fördernde Rahmenbedingungen – etwa die Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur und
- das Hochschulsystem nutzt die Chance zum Wachstum.²⁸

2.2.5 Themenfokussierter statt fachzentrierter Studiengangszuschnitt

Beschreibung: Es entstehen neue Studiengänge, die sich nicht mehr entlang akademischer Disziplinen orientieren, sondern entlang von Themen oder Berufsfeldern. Im Studiengang werden die für das Thema/Berufsfeld wichtigen Inhalte aus verschiedenen Disziplinen vermittelt. Dieser Trend hat zum Teil Überschneidungen mit dem vorherigen Punkt der Akademisierung von Professionen, ist aber nicht deckungsgleich mit ihm: Während es beim vorherigen Punkt um die Akademisierung von Professionen ging (z.B. die Akademisierung von Krankenpflege in Richtung Pflegemanagement) geht es bei diesem Punkt hier um eine stärkere auf das spätere Tätigkeitsfeld zugeschnittene Mischung aus Teilaspekten etablierter akademischer Disziplinen.

Vorkommen: Auch hier gibt es sowohl etablierte als auch neuere Kombinationen. Zu den lange etablierten und im Prinzip als eigene Disziplinen wahrgenommene Kombinationen verschiedener Disziplinen gehören Medizin, Erziehungswissenschaften und auch die Ingenieurwissenschaften. Etwas neuere Kombinationen sind z.B. Sportwissenschaft, Soziale Arbeit oder Europawissenschaften. In jüngster Zeit sind aber weitere neue themenzentrierter Studiengänge entstanden, etwa Kosmetikwissenschaften, Erneuerbare Energien, Mobilität und Verkehr, Umweltschutz, Pferdewissenschaft, Gerontologie.

Diskussion: Hinter dem Trend hin zu themenfokussiertem Studiengangszuschnitten und Studiengangsbezeichnungen lassen sich mehrere Faktoren vermuten:

- Zum einen sehen sich Hochschulen zunehmend der Anforderung ausgesetzt, Beiträge zur Lösung gesellschaftlicher Fragestellungen und Probleme zu leisten. Diese wiederum lassen sich meist nicht in das Korsett der klassischen Fächeraufteilung pressen, sondern lassen sich nur im interdisziplinären Zusammenspiel erforschen.
- Zum Teil erfolgt eine Umbenennung von Studiengängen unter Bezugnahme auf „spannende Themen“ auch schlicht aus marketingtechnischen Gründen, um bestimmte Zielgruppen mit attraktiveren Bezeichnungen anzusprechen. Der TU Stuttgart etwa gelang es, durch die Umbenennung des Studiengangs „Energietechnik“ in „Erneuerbare Energien“ eine zunehmende Anzahl weiblicher Studierende zu rekrutieren.²⁹ Die im neuen Namen transportierte gesellschaftliche Relevanz spricht offensichtlich gezielt Frauen an.
- Trotz oder gerade wegen des Trends hin zu größerer Spezialisierung (s.o.) wächst auch der Bedarf an Methodengeneralisten. Diese werden etwa benötigt, um in projektförmigen Berufskontexten zwischen den Spezialisten zu vermitteln.

²⁸ Vgl. dazu: Dräger, Jörg; Ziegele, Frank; Thiemann, Jan; Müller, Ulrich; Rischke, Melanie; Khodaei Dolouei, Samira: Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen, Gütersloh, CHE, 2014. Online unter http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf.

²⁹ <http://www.zeit.de/2014/47/klischee-geschlecht-rolle/komplettansicht>.

- Nicht zuletzt nehmen Hochschulen wahr, dass Studienberechtigte mit eher diffusen Studienwünschen auf sie zukommen. Insofern reagieren themenorientierte Studienangebote auch auf die Nachfrage nach „irgendwas mit“ Informatik, Wirtschaft oder Medien.

Insgesamt darf unterstellt werden, dass die Hochschulen gerade thematisch zentrierte Studienangebote vor dem Hintergrund einer entsprechenden Bedarfsanalyse konzipieren.

2.2.6 Hybrid-Fächer

Beschreibung: Es entstehen Studiengänge aus einer Kombination von in der Regel zwei zuvor losgelöst voneinander existierenden akademischen Disziplinen. Zum Teil haben sich diese Kombinationen mittlerweile schon selbst als „Fach“ etabliert.

Vorkommen: Beispiele für etablierte Fächerkombinationen sind Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsinformatik, aber auch Wirtschaftswissenschaften (BWL und VWL), Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft und Soziologie) oder Biochemie. Neuere Kombinationen sind z.B. Wirtschaftsrecht und Wirtschaftspsychologie oder Mechatronik (Elektrotechnik und Maschinenbau). Noch etwas neuer sind viele „Bindestrich-Informatik“-Kombinationen wie z.B. Medieninformatik, Bioinformatik, Geoinformatik.

Diskussion: Die oben genannten Fächerkombinationen sind weder zufällig entstanden und als Studiengänge auch nicht singulär an einzelnen Hochschulen, sondern sind Reaktionen auf einen allgemein erkannten Bedarf (z.B. die Mechatronik als Antwort auf die vermehrte Einführung elektronisch gesteuerter Maschinen). Der Arbeitsmarkt benötigt Absolventen, die über eine entsprechende Kombination von Kompetenzen verfügen. Ebenso lässt sich beobachten, dass wissenschaftlicher Fortschritt besonders an den Schnittstellen von Disziplinen erfolgt.³⁰

2.2.7 Fachhochschul-Varianten bestehender Fächer

Beschreibung: Bislang universitär verortete Fächer diffundieren durch neuartige Angebote in den Hochschultyp „Fachhochschule“. Fachhochschulen nehmen „angewandte“, d.h. an der Berufspraxis ausgerichtete Varianten klassischer Studiengänge auf.

Vorkommen: Die oben aufgeführten Beispiele Wirtschaftsrecht und Wirtschaftspsychologie (oder auch „Angewandte Psychologie“ können auch für diese Rubrik gelten. Es gibt aber z.B. auch „Angewandte Chemie“, „Angewandte Biologie“, oder „Pharmazeutische Chemie“ im Angebot von Fachhochschulen.

Diskussion: Die Fachhochschulen haben hier berufsorientiertere Varianten von ausgewählten sich klassischen Fächern entwickelt, was weiter zur Vielfalt der Angebote beiträgt. Sie greifen dafür beliebte universitäre Studienfächer (oder Teilgebiete derselben) auf und „interpretieren sie auf ihre Art“, d.h. mit ausgeprägtem Anwendungsbezug. Die Herausforderung besteht darin, die Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede zwischen diesen und den universitären Angeboten für die Studienanfänger herauszustellen (z.B. dass man als Wirtschaftsjurist kein Staatsexamen ablegt).

³⁰ Vgl. dazu die Aussage des ehemaligen DFG-Vorsitzenden Matthias Kleiner im Vorwort dieser Publikation: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/management_forschungsverbuende.pdf.

3 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lassen sich aus den oben vorgestellten Daten und Eindrücken zur Ausdifferenzierung aus unserer Sicht die folgenden Erkenntnisse ableiten:

a. Die gravierende quantitative Zunahme von Studiengängen ist ein Mythos. Die zu beobachtende Steigerung der Anzahl von Studienangeboten ist im Wesentlichen durch die Umstellung auf ein zweistufiges Modell (Bachelor + Master) bedingt. Betrachtet man nur die grundständigen Studienangebote, ist der Zuwachs marginal.

b. Die Kritik an der Ausdifferenzierung der Studienangebote ist überzogen. In der öffentlichen Diskussion dominiert die Kritik, dass die Hochschulen aus kurzfristigen Marketinginteressen heraus zu kleinteilige Studienangebote schaffen, die vielversprechende Beschäftigungsmöglichkeiten verheißen („Coffeemanagement“), aber durch die Engführung die längerfristige Beschäftigungsfähigkeit gefährden. Zunächst ist zu konstatieren, dass sich diese Kritik nur auf eines von sieben oben aufgezeigten Mustern der Veränderung bezieht; die anderen Muster, bei denen die Kritik überhaupt nicht greift, werden übersehen.

Auch innerhalb des Musters „intradisziplinäre Ausdifferenzierung“, welches im Fokus der Kritik steht, finden sich wiederum zweckrationale Entwicklungen: Einer berufsfeldorientierten Spezialisierung zum Ende des Studiums kann eine generalisierende Studieneingangsphase gegenüber stehen. Im obigen Beispiel der BWL an der HS Pforzheim findet in allen Bachelorstudiengängen eine umfassende generelle BWL Ausbildung in den ersten Semestern statt. Zudem findet diese Form der Ausdifferenzierung vielfach im Master statt, wenn Studierende bereits ein breites Erststudium absolviert haben.

Insofern ist nicht ausgeschlossen, dass die geäußerte Kritik in Einzelfällen zutrifft, es gibt jedoch keine generellen und dramatischen Fehlentwicklungen.

c. Die Vielfalt der Studienangebote hat zugenommen – und es lassen sich dafür gute Gründe finden. Wie eben erläutert sind in manchen Bereichen tatsächlich Ausdifferenzierungsprozesse zu beobachten – der Fokus wird konzentrierter und kleinteiliger, entsprechende Studienangebote gehen eher in die Tiefe als in die Breite. Zum anderen lässt sich auch genauso der gegenteilige Ansatz beobachten, bei dem der Fokus von Studiengängen nicht verengt, sondern geweitet wird (siehe etwa neu entstehende Hybrid-Fächer).

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Muster und Gründe, die diese Entwicklungen begründbar und rational erscheinen lassen. Diese Logiken und Rationalitäten sind nachvollziehbar und – soweit erkennbar – in der Regel orientiert an Dynamiken, die sich in der Wissenschaft und /der in Arbeitsmärkten abbilden. Als Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe erscheinen Ausdifferenzierungsprozesse im Studienangebot insofern durchaus zweckrational und begrüßenswert.

Studiengänge werden von Hochschulen nicht „aus heiterem Himmel“ oder „nach Lust und Laune“ eingerichtet oder umbenannt – zumal beides mit entsprechendem Verwaltungs- und Organisationsaufwand verbunden ist: Studiengänge müssen entsprechend konzipiert, genehmigt, akkreditiert werden, Studien- und Prüfungsordnungen müssen erarbeitet und die Lehre organisiert werden. Hochschulen suchen Nischen, Ausbildungsbedarfe und natürlich auch Kombinationen, die von Studieninteressierten nachgefragt werden (z.B. Wirtschaftspsychologie).

- d. Es steht inzwischen zunehmend „drauf“, was „drinsteckt“.** Das Bemühen der Hochschulen, mit der Namensgebung der Studiengänge die Inhalte der Studiengänge näher zu benennen, ist positiv zu bewerten – denn diese soll letztlich eine bessere Orientierung ermöglichen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich machen. Faktisch existierende Schwerpunktsetzungen im Sinne der Spezifizierung innerhalb eines Studiengangs bzw. innerhalb einer Disziplin finden sich mittlerweile häufiger als Profilierungsmerkmal in der Studiengangbezeichnung wieder. Im Sinne wünschenswerter Klarheit und Transparenz ist dieser Ansatz zu begrüßen.

Die Vielfalt der Angebote (rein gemessen an der Zahl der Namen) stellt aus Sicht des CHE kein Problem dar. Eine reine Vereinheitlichung der Bezeichnungen (obwohl die Studiengänge faktisch unterschiedlich sind) würde nicht zu mehr, sondern zu weniger Transparenz führen. Die Herausforderung ist allerdings, die Angebotsvielfalt für die Studieninteressierten erschließbar zu machen.

- e. Innovative Angebote schließen Lücken.** Im Zuge zunehmender Akademisierung entstehen neuartige Studienangebote: Einerseits ist hier die Akademisierung von Berufsfeldern, die bis dahin nicht in diesem Maße professionalisiert waren (also die Herausbildung ganz neuer Studienfächer, angelehnt an neue Professionen wie etwa „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“) zu nennen, andererseits die Akademisierung von Berufsfeldern, die bislang klar in der beruflichen Ausbildung verortet waren. Innovativ sind ebenfalls Kombinationen aus zwei oder mehr vorhandenen Disziplinen. Unter diese Kategorie fallen Hybrid-Studiengänge, die mehrere Disziplinen kombinieren oder Studienangebote, die auf einer thematisch definierten gemeinsamen Schnittfläche verschiedener Fächer bewegen (themenzentrierte Studiengänge). Englischsprachige oder in bestimmten Fällen deutschsprachige Studiengänge mit geläufigen englischen Bezeichnungen können ebenfalls ihren Platz in der Angebotsvielfalt der Hochschulen finden. Es gilt jeweils: Das Studienangebot muss das Ergebnis einer entsprechenden (bestehenden / zukünftigen) Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt sein.
- f. Die Probleme im Einzelfall müssen angegangen werden, aber nicht durch generelle Entdifferenzierung.** Es lassen sich durchaus Konstellationen finden, in denen die Differenzierung der Studienangebote für den einzelnen Studierenden zum Problem wird: Man hatte falsche Erwartungen an ein vorab schwer durchschaubares Studienangebot, die Spezialisierung geht am Arbeitsmarkt vorbei (bzw. Arbeitsmärkte verändern sich), man merkt im Laufe des Studiums, dass man eine andere Richtung vertiefen möchte, usw. Aufgrund der aufgezeigten Vorteile der Differenzierung kann die Lösung nicht in der Entdifferenzierung liegen. Vielmehr geht es um die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für Ausdifferenzierung (z.B. durch Akkreditierung, Transparenz, Studieneingangsphase, usw. – siehe die folgenden Empfehlungen).

4 Empfehlungen

Aus den vorangehenden Schlussfolgerungen können aus unserer Sicht die folgenden Empfehlungen für das deutsche Hochschulsystem bzw. die Hochschulen abgeleitet werden:

- a. Die richtige Balance zwischen Spezialisierung und Generalisierung ist jeweils fach- und standortspezifisch zu finden.** Die Frage, wie die widerstreitenden Ausrichtungen Profilierung/Verschiedenheit vs. die Vorstellung eines einheitlichen Grundkanons an Wissen zu gewichten sind, lassen sich nicht allgemeingültig, sondern nur fach- und standortspezifisch klären. Im Übrigen würde auch eine pauschale Zuordnung der Spezialisierung zum Master und der Generalisierung zum Bachelor zu kurz greifen. Die Einschätzung des Wissenschaftsrates, dass „die Bachelorprogramme nicht durch Überspezialisierung den Berufseinstieg und die berufliche Entwicklung erschweren dürfen“³¹, erscheint diesbezüglich aus Sicht des CHE als zu enggeführt und der „mit Nachdruck“ vorgebrachte Appell des Wissenschaftsrates an die Hochschulen, im Bachelorbereich „ihre Studienangebote entsprechend zu prüfen und sie verstärkt auf fachlich breit angelegte Studiengänge – die einen guten Überblick über eine gesamte Disziplin bieten – zu beschränken“,³² als zu weit gehend. Stattdessen sollten sich Bewertungen und Empfehlungen an den oben beschriebenen Mustern der Ausdifferenzierung orientieren. Eine Kritik, die sich auf nur eines der Muster bezieht (nämlich die intradisziplinäre Differenzierung) kann nicht für alle Entwicklungen pauschalisiert werden. Die oben beschriebenen beobachtbaren Rationalitäten lassen sich prinzipiell erst einmal positiv als Reaktion auf Marktgegebenheiten interpretieren.³³

Es ist natürlich nicht gänzlich auszuschließen, dass die Wahrung der Rationalität nicht per se für jeden Einzelfall gegeben ist, also etwa

- die englische Studiengangsbezeichnung nur ein irreführendes Kommunikationslabel ist, das das Angebot faktisch nicht einlösen kann,
- die Konzeption eines Studienangebotes im Einzelfall nicht von profunder Bedarfs- und Marktanalyse, sondern von Einzelinteressen handelnder Akteure getrieben ist oder
- die Bedeutung eines kaum eigenständig überlebensfähigen Teilsegmentes völlig überschätzt wird und aufgrund einer zu engen Spezialisierung innerhalb einer Disziplin kaum noch ein genügend großes Beschäftigungsfeld vorhanden ist.

Es sollten Vorkehrungen getroffen werden, die solche Fälle verhindern, z.B. im Rahmen der Akkreditierung und der Schaffung von Transparenz (s.u.).

³¹ Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, S. 98. Online unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.

³² A.a.O..

³³ Dabei kann diese „Reaktion auf Marktgegebenheiten“ u.E. die gesamte Bandbreite von der Spezialisierung auf ein zukunftssträchtiges Marktsegment bis hin zu überfachlich angelegten „Liberal Arts-Bachelors“ (z.B. Liberal Arts and Sciences an der Universität Freiburg) abdecken.

- b. Letztlich entscheiden der Wettbewerb und die Nachfrage über die Sinnhaftigkeit von Studienangeboten.** Auch wenn sich plakative Beispiele ungewöhnlich erscheinender Studienangebote problemlos finden lassen: Die Innovation wäre gehemmt, wenn neuartige Angebote (sofern sie elementaren Anforderungen genügen, siehe dazu den folgenden Absatz) keine Umsetzungschance erhielten. Auch das Scheitern von ungewöhnlichen Ansätzen muss erlaubt sein. Vereinheitlichung kann auch ein Kreativitätskiller sein. Der Wettbewerb braucht allerdings Rahmenbedingungen.
- c. So sehr die Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen auch konstitutiv für ein funktionierendes Hochschulsystem ist – es reicht auch nicht in jedem Fall aus, sich blind auf die Weisheit der Hochschulen zu verlassen. Akkreditierungsverfahren haben den Verbraucherschutz zu sichern.** Um Studierende so weit wie möglich vor völlig abwegigen Studienentscheidungen zu schützen, sollten in Akkreditierungsverfahren (Programmakkreditierung, Systemakkreditierung sowie ggf. institutionelle Akkreditierung im Fall nichtstaatlicher Hochschulen) folgende Aspekte prioritärer Teil des Qualitätssicherungs- und Prüfverfahren sein:
- Stimmigkeit mit Profilierung: Kongruenz von Studiengangsausrichtung und -bezeichnung sowie strategischer Fokussierung von Fachbereich und Hochschule.
 - Klärung der Nachfrage: Pflicht zur fundierten Markt- und Konkurrenzanalyse.
 - Keine „heiße Luft“: Faktische Untermauerung der durch die Studiengangsbezeichnung vermittelten Marketingversprechen.
 - Anschlussfähigkeit offenlegen: es muss geklärt und plausibel begründet werden, welche Anschlussoptionen bestehen (akademischer und außerakademischer Arbeitsmarkt, weiterführende Studiengänge, Promotionsmöglichkeiten). Die sich öffnenden (und verschlossen bleibende!) Perspektiven müssen Studieninteressierten transparent gemacht werden. In Einzelfällen können sogar „Orchideenfächer“ mit beschränkten Anschlussmöglichkeiten auch sinnvoll sein, wenn von vorne herein klar ist, dass die Absolvent(inn)en eine konkrete entsprechende Berufsperspektive haben (z.B. Internationale Weinwirtschaft an der Hochschule Geisenheim).

Im Prinzip sind die dafür notwendigen Ansätze vorhanden, die entsprechenden Prüf- und Genehmigungsprozesse sollten jedoch weniger auf Formalia hin ausgerichtet sein, sondern konsequenter auf die relevanten Aspekte konzentriert werden.

- d. Die Ausdifferenzierung sollte den Blick auf die Bedeutung der Studieneingangsphase nicht verstellen.** Gerade im Bachelor spielt angesichts der zunehmenden Heterogenität der Studierenden die Studieneingangsphase eine wichtige Rolle, u.a. auch durch die Vermittlung von Orientierung. Es erscheint in diesem Kontext durchaus plausibel, eine intradisziplinäre Ausdifferenzierung in den Studienanschlüssen mit einer sehr breiten Ausrichtung der Studieneingangsphase zu verbinden.
- e. Der Staat sollte die Ausdifferenzierungsprozesse aufmerksam, jedoch zurückhaltend beobachten.** Während auf Ebene der einzelnen Hochschulen die Akkreditierungsverfahren Mindeststandards und Rationalität sicherstellen, haben auf übergeordneter Perspektive die Länder und ggf. Institutionen wie der Wissenschaftsrat im Blick zu halten, inwieweit sich Studienplätze ggf. schneller entwickeln als die korrespondierenden Arbeitsmärkte und zu schnell zu viele Hochschulen auf einen Zug aufspringen. Insgesamt sollte der Staat sich jedoch auf ein Monitoring beschränken und

nur in Ausnahmefällen eingreifen – in der Vergangenheit hat sich steuernder Einfluss des Staates in der Regel nicht bewährt („Schweinezyklus“).

- f. **Das bislang prägende konsekutive „Standardmodell“ für alle (Master in unmittelbarem Anschluss an den identisch ausgerichteten Bachelor) sollte aufgebrochen werden.** Eine höhere Flexibilität beim Übergang in den Master sollte in Zukunft gewährleistet werden – auch und gerade der Zugang auch zu fachfremden Masterstudiengängen. Dies würde nicht nur aus individueller Perspektive auch die Auswahl möglicher Masterangebote deutlich erhöhen, sondern auch individuell gestaltete Studienbiografien ermöglichen. Der Einstieg in ein Masterstudium sollte individuell auch als Chance genutzt werden können, sich fachlich breiter aufzustellen. Diese Möglichkeit einer komplementären Abrundung kann nicht genutzt werden, wenn hochspezialisierte Masterangebote lediglich auf ebenso fokussierten Bachelorstudiengängen aufbauen.
- g. Hochschulen sollten zudem ihre Studierenden mehr als bisher ermutigen, mit dem Bachelor erste Erfahrungen im Berufsleben zu sammeln – und gleichzeitig **weiterbildende Masterangebote (auch zeitlich flexibel, berufsbegleitend oder in Teilzeit gestaltet) forcieren.** So würde nicht nur Praxisrelevanz gesichert, sondern auch lebenslanges Lernen gefördert. Dazu müsste allerdings der Bachelor (bis auf wenige Fälle wie etwa Jura oder Medizin) als Regel- oder zumindest akzeptierter Abschluss für den Berufseinstieg etabliert werden; der Arbeitsmarkt müsste differenzierte Berufsangebote offerieren. Im weiterbildenden Studium erscheint Spezialisierung, z.B. eines MBA-Angebots auf eine bestimmte Branche, noch einmal in einem anderen Licht: Ein berufsbegleitendes Studium kann Interessierte in der bereits eingeschlagenen beruflichen Karriere gezielt voranbringen. Eine Ausrichtung von Studiengängen auf Branchen oder sehr spezifische Themen ist im berufsbegleitenden Studium eine naheliegende Option, da sich die Studierenden bereits für ein Berufsfeld entschieden haben.
- h. **Größere Differenzierung erfordert mehr Transparenz.** Zu Recht fordert der Wissenschaftsrat, „für Studieninteressierte wie für Arbeitgeber“ müsse „klar erkennbar sein, welches Absolventenprofil in einem Studiengang erworben werden kann und soll.“³⁴ Unter einem Absolventenprofil versteht der Wissenschaftsrat das „Kompetenzprofil und die mit ihm einhergehenden Entwicklungsmöglichkeiten, die im Rahmen eines Studienangebotes erworben werden können.“³⁵ Damit eine Steuerung des Angebotes durch die Nachfrage funktionieren kann, ist Angebotstransparenz nötig:
- Hochschulen müssen über *ihre eigenen Informationskanäle* ihre Angebote, deren Inhalte, die vermittelten Kompetenzen sowie die Anschlussfähigkeit der Studiengänge im akademischen und außerakademischen Bereich transparent machen.
 - Die Hochschulen müssen diese erweiterten Informationen *zentralen Informationsquellen*, wie z.B. dem HRK Hochschulkompass *zu Verfügung stellen*, um sie für Studieninteressierte leicht zugänglich zu machen.
 - Studieninteressierte müssen *in die Lage versetzt* werden, die notwendigen Informationen *zu finden und zu interpretieren*. Dazu sind Anstrengungen von verschiedenen Seiten wie z.B. Schulen, Hochschulen, Agentur für Arbeit, Ministerien und Medien notwendig.

³⁴ Wissenschaftsrat (2015), S. 99.

³⁵ Wissenschaftsrat (2015), S. 129.

ISSN 1862-7188

ISBN 978-3-941927-71-1