

Martin Winter

Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren

Wenn im Folgenden von Ergebnissen der empirischen Hochschulforschung zum „neuen Studieren“ berichtet wird, sollte dabei das Wörtchen „neu“ in Anführungszeichen gesetzt werden. Denn die Befunde der empirischen Hochschulforschung sind – bis auf wenige Aussagen – wenig spektakulär. So viel Neues hat sich durch den Wechsel vom alten auf das neue Studiensystem nicht ergeben – abgesehen von den formalen Änderungen der Stufung und Modularisierung. Dies ist nach der jahrelangen, aufgeregten Debatte das eigentlich Spektakuläre: die oftmals angekündigte – je nach Sichtweise erhoffte oder befürchtete – Revolution blieb – vorerst – aus. Abzuwarten bleiben indes die langfristigen Effekte.

Mein Beitrag besteht aus zwei Abschnitten; im ersten berichte ich über ausgewählte Befunde aus der empirischen Forschung zum neuen Studiensystem, insbesondere zur Praxis des Studierens, also zur Art und Weise, wie tatsächlich studiert wird. Im zweiten Abschnitt konzentriere ich mich auf Befunde der empirischen Hochschulforschung zum Aspekt „Praxisbezug im Studium“.

Im Fokus meiner Ausführungen steht nicht nur das „neue Studieren“, also das Studieren im Rahmen von modularisierten und gestuften Studienstrukturen, sondern vorwiegend der Vergleich von alten und neuen Studiengängen. Ich konzentriere mich hierbei auf die empirische Hochschulforschung, die sich der Praxis des neuen Studierens widmet, und nicht auf die umfangreiche Debatte über das prinzipielle Für und Wider der Bachelor-Master-Studienreform.

Die Bologna-Reform ist nicht nur seit langem beschlossen, sondern zum überwiegenden Teil an den Hochschulen – formal – umgesetzt. Laut Statistik der Hochschulrektorenkonferenz vom Wintersemester 2010/11 weisen mittlerweile mehr als vier Fünftel der Studiengänge die Abschlüsse Bachelor und Master auf; die Hälfte aller eingeschriebenen Studierenden streben einen Bachelor- bzw. Master-Abschluss an und knapp ein Drittel der Absolventen hat bereits einen neuen Abschluss (Hochschulrektorenkonferenz 2010).¹ Um über empirische Befunde zu berichten, ist also mittlerweile die wichtigste Voraussetzung gegeben: Die Reform ist eingeführt und es gibt mittlerweile ausreichend Studiengänge, Studierende und Absolvent/innen, die untersucht werden können und auch untersucht werden – wie im Folgenden gezeigt wird.

Derzeit befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der die neuen Studienstrukturen die alten ablösen; es gibt gleichzeitig Studierende wie Absolvent/innen beider Systeme. Zum Teil werden die alten und die neuen

1 Diese Zahlen verzerren das statistische Verhältnis zwischen alten und neuen Studiengängen etwas, weil in der Regel dort, wo früher ein längerer alter Studiengang bestand, nun zwei kürzere Studiengänge angeboten werden.

Studiengänge noch parallel angeboten, die einen laufen aus, die anderen laufen an. Es besteht also die Gelegenheit, „neues und altes Studieren“, das heißt: alte und neue Studiengänge bzw. Studierende im alten und im neuen System zu vergleichen. Dieses Gelegenheitsfenster wird nicht lange geöffnet bleiben. Der Vorher-Nachher-Vergleich steht deshalb im Zentrum meiner Ausführungen.²

Sogleich muss eine – wichtige – Einschränkung betont werden: Auch wenn die Reform weitgehend realisiert ist und es bereits genügend Studiengänge, Studierende und Absolvent/innen des neuen Studiensystems gibt, handelt es sich doch nur um erste Ergebnisse. Die weitere Entwicklung bleibt abzuwarten.

Drei Arten von „Gegenständen“ (Daten) und damit zusammenhängend drei Herangehensweisen (Methoden) weisen die Untersuchungen zur Studienreform auf:

- erstens Dokumentenanalysen, die sich insbesondere auf Studiengänge und Curricula konzentrieren,
- zweitens statistische Daten zu den Quoten und Strukturdaten zum Studium (Quelle zumeist: Statistisches Bundesamt),
- sowie drittens in Befragungen erhobene Einschätzungen von Studierenden und Absolvent/innen zur Studien- bzw. Berufspraxis.

² Für einen Vorher-Nachher-Vergleich bietet sich auch an, Dozenten/innen und Studiengangsverantwortliche zu befragen, da diese diejenigen sind, die beides kennen, das alte und das neue Studiensystem (siehe beispielsweise Fischer/Minks 2008 oder Winter/Anger 2010).

1 Praxis des Studierens

1.1 Studienangebot und Studiengänge

Die vorhandenen Untersuchungen zu Studienangebot und Studiengängen basieren in erster Linie auf Analysen von Studiendokumenten, die zumeist flankiert werden von Experteninterviews. Unsere qualitative Studie (Winter/Anger 2010) zum Curricula-Vergleich von drei Fächern (Chemie, Maschinenbau und Soziologie) an drei Universitätsstandorten (Bochum, Chemnitz, Erlangen-Nürnberg) vor und nach der Bologna-Reform zeigt erstens, dass sich das Studienangebot der Fächer kaum geändert hat. Es kamen kaum neue Studiengänge dazu, es wurden auch kaum Studiengänge eingestellt. Vielmehr wurden die alten einphasigen Studiengänge in die neuen gestuften Formen überführt. Dies soll nicht wertend gemeint sein.

Neue Studiengänge mit neuen Bezeichnungen sind im Rahmen der Reform weniger oft entwickelt worden. Die von manch einem befürchtete Inflation der gegenstandsorientierten, multidisziplinären „Hybrid-Studiengänge“ ist bislang ausgeblieben. Wenn solche Studiengänge neu angeboten werden, findet dies offenbar unabhängig von der Umstellung auf die neuen Strukturen statt. Denkbar ist, dass in Zukunft ein derartiges Studienangebot insbesondere im Master-Bereich ausgeweitet wird, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung einen tatsächlich höheren Stellenwert an den Hochschulen gewinnen wird. Dies wird wohl auch mit der Möglichkeit für die Hochschulen zusammenhängen, entsprechende Mittel, sprich Gebühren, einzunehmen sowie die im Rahmen der Weiterbildung erbrachte Lehrleistung als Teil des Lehrdeputats anerkennen zu können, das Lehrdeputat also nicht komplett für die grundständige Lehre verwenden zu müssen.

Zweitens haben wir bei der Analyse der Studiengänge festgestellt, dass sich die Reformen weitgehend auf formale Aspekte beschränken und kaum zu

Neuerungen in den Studieninhalten und Lehrformen geführt haben.³ Studienangebot und Studiencurricula haben sich durch die Reform substantziell nur wenig geändert, wohl aber die formalen Strukturen der Studiengänge (Stufung, Module, Leistungspunkte).

Drittens entspricht ein Bachelor-Studiengang in Verbindung mit dem entsprechenden konsekutiven Master-Studiengang weitgehend dem alten Diplom-Studiengang: Aus dem Diplom Maschinenbau wurden die zwei Studiengänge Bachelor Maschinenbau und Master Maschinenbau. In die untersuchten sechssemestrigen Bachelor-Studiengänge wurden also nicht die neun oder zehn Semester Diplom-Studium komprimiert.⁴

Eine weitere Untersuchung zu den Studiengängen hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München (IHF) (Witte/Sandfuchs/Lenz/Brummerloh/Hartwig 2010) durchgeführt. Es wurden 20 Bachelor-Studiengänge unterschiedlicher Fachrichtungen an bayerischen Hochschulen in den Fokus genommen und dabei verschiedene Studiendokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Studienpläne und ähnliche Dokumente) analysiert. Das Resümee des Zwischenberichts lautet: Es herrscht Vielfalt im Studiengangsaufbau, im Verhältnis von Pflicht zu Wahlpflicht und Wahlanteilen, Modulgrößen, Prüfungsdichte, Prüfungsarten, Anerkennungsmodalitäten. Vielfalt – so wird kritisiert – führe insbesondere dann zu Unübersichtlichkeit, wenn die Informationen wenig transparent dargeboten werden.

3 In der Übergangszeit besuchten Studierende, die einen neuen Abschluss anstrebten, gemeinsam die Veranstaltungen mit Studierenden, die einen alten Abschluss anstrebten. Anders wäre der Übergang von den alten auf die neuen Studiengänge auch kapazitär nicht machbar gewesen. Dies mag auch ein pragmatischer Grund für den eher konservativen Umgang der Hochschulen mit der Reform gewesen sein.

4 Daraus ergibt sich ein methodischer Hinweis für den Vergleich von altem und neuem Studiensystem: Weil das alte Diplom-Studium dem Bachelor- plus Master-Studium entspricht, sollte nicht ein Diplom- nur mit dem Bachelor-Studiengang, sondern mit beiden gestuften Studiengängen verglichen werden. Dies gilt sowohl für Curricula-Vergleiche als auch für den Vergleich von Einschätzungen der Studierenden.

„Vielfalt“ ist auch der Kernbefund der Studie von Schneijderberg und Steinhardt (2010), die Bachelor-Studiengänge in den Politikwissenschaften in Deutschland und in der Schweiz hinsichtlich ihrer Wahlmöglichkeiten untersucht haben. Es handelt sich leider nicht um einen Vorher-Nachher-Vergleich. Die Autoren/innen fanden heraus, dass es sehr unterschiedlich ausgeprägte Wahlmöglichkeiten an den verschiedenen Studienstandorten gibt. Ich vermute, dass dies bei den alten Studiengängen der Politikwissenschaft auch nicht anders war.

Vorsichtig lässt sich folgendes Zwischenresümee formulieren: Eine substanzielle Studienreform fand nicht flächendeckend statt. Abgesehen von den formalen Änderungen (deren Umsetzung den Hochschulen viel Arbeit machte), hat sich nicht sehr viel getan.⁵

1.2 Quoten und Strukturdaten zum Studium

Befunde zu Quoten und Strukturdaten basieren auf der Analyse von statistischem Datenmaterial (aus Vollerhebungen, die beim Statistischen Bundesamt zusammenlaufen) oder auf repräsentativen Befragungen (oder gar Vollerhebungen) von Studierenden und Absolventen. Es dreht sich hier nicht um abgefragte Einschätzungen und Urteile, sondern es wird nach „harten“ Fakten gefragt, wie zum Beispiel: Wie lange haben Sie studiert? Haben Sie die Hochschule gewechselt? Wie lange haben Sie eine Stelle gesucht? Was verdienen Sie?

Das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) Mannheim hat Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes aufbereitet sowie ausgewertet

5 Um diese Aussage zu verallgemeinern, wären – wie bereits erwähnt – systematische, flächendeckende Untersuchungen – insbesondere auch in anderen Fächern – vonnöten. Meine eigenen praktischen Erfahrungen im Reformprozess und der Austausch mit anderen Bologna-Beauftragten im Rahmen des Bologna-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz bestätigen den in unserer qualitativen Tiefenanalyse ermittelten Befund (siehe auch Winter 2008). Eine systematische, empirische Überprüfung ersetzen solche Erfahrungen indes nicht.

und kommt zu dem Schluss, dass sich die Studierquoten im neuen Studiensystem – Studienanfänge, Studienabbrüche, räumliche und soziale Mobilität – gegenüber den alten Studiengängen kaum geändert haben. Die präsentierten Zahlen erwecken den Eindruck, „dass die beobachteten Entwicklungen eher von generellen Zeittrends als durch den Reformprozess selbst getrieben sind“ (Mühlenweg/Sprietsma/Horstschräer 2010: S. 9). Dass derartige, langfristige Trends besondere Beachtung bei der Interpretation der Daten verdienen, ist ein Argument, das sich durch meinen Beitrag zieht. Für eine abschließende Bewertung ist es indes noch zu früh. Die aggregierten Zahlen vom Bundesamt hinken der aktuellen Entwicklung zwangsläufig etwas hinterher, sie müssen quasi „bottom-up“ gesammelt werden. Der weitere Verlauf bleibt folglich abzuwarten. Aktuell sind beispielsweise die *Studienanfängerzahlen* in den letzten Jahren stark angestiegen (2000: 314.956, 2005: 356.076, 2010: S. 442.607); ebenso hat sich die *Studierquote* (Anzahl der Studienanfänger im Verhältnis zur Anzahl der studienberechtigten Schulabgänger) stark nach oben entwickelt: auf den Rekordwert von 46 % (2000: 33,5 %, 2005: 37,9 %).⁶ Die Frage ist, ob diese Entwicklungen (auch) mit der Einführung der neuen Kurzzeitstudiengänge zusammenhängen? Oder müssen beide Trends – Erhöhung der Studierquote und Zunahme der Studienanfängerzahlen – weniger dem neuen Studiensystem als vielmehr den gestiegenen Abiturientenzahlen zugeschrieben werden?

Zu den einzelnen Quoten gibt es auch Befunde aus Studierenden- bzw. Absolventenbefragungen. Eine wichtige Quelle sind die Absolventenbefragungen des International Center for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel (Schomburg (Hg.) 2009). Im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) werden breit angelegte Absolventenbefragungen an rund 50 Hochschulen in Deutschland durchgeführt.

6 Pressemeldung des Bundesamtes für Statistik vom 25.11.2009 im Internet: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10_432_213.psml Pressemeldung des Bundesamtes für Statistik vom 24.11.2010 im Internet: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09_450_213.templateId=renderPrint.psml
Auf alle angegebenen Internetadressen erfolgte der letzte Zugriff am 12.01.2011.

Dort werden Urteile der Absolvent/innen unterschiedlicher Abschlüsse und Hochschultypen über ihr Studium gegenübergestellt. Verglichen werden also unterschiedliche Personengruppen und ihre Aussagen über ihren Studien- und Berufsverlauf.

Ein erster bemerkenswerter Befund der Kasseler Absolventenbefragung betrifft die *Quote zur Auslandsmobilität*. Es wird eine gemischte – genauer: eine zwischen den Hochschultypen Universität und Fachhochschulen zu differenzierende – Bilanz gezogen: 35 Prozent der Bachelor-Absolvent/innen von Fachhochschulen geben an, sich während des Studiums im Ausland aufgehalten zu haben – im Vergleich zu 29 Prozent der Diplom-Absolvent/innen und 20 Prozent der Master-Absolventen. An den Universitäten wird von weniger Auslandsaufhalten der Bachelor-Absolvent/innen (32 Prozent) und Master-Absolvent/innen (35 Prozent) im Vergleich zu 39 Prozent der Diplom-Absolventen berichtet (Schomburg 2009a: S. 41).

Im Vergleich zum alten Studiensystem weisen die Bachelor-Absolvent/innen der Fachhochschulen mehr, die der Universitäten weniger Auslandsaufhalte auf. Das Bachelor-Studium an den Universitäten dauert in der Regel sechs Semester, das Bachelor-Studium an Fachhochschulen oftmals ein Semester länger. Je länger die Regelstudienzeit, desto leichter wäre es prinzipiell, ein Auslandsaufenthalt in den Studienplan zu integrieren. Generell wird bedauert, dass im Kurzzeitstudium weniger Zeit für Auslandsaufhalte vorhanden sei.

Nach dem Erwerb des Abschlusses sind hingegen relativ mehr Bachelor- und Master-Absolventen im Ausland gewesen als Diplom- oder Magister-Absolventen (Schomburg 2009a: S. 44). Hier sind auch die längerfristigen Tendenzen zu beachten, die bei einem direkten Vergleich von altem und neuem Studiensystem etwas unterzugehen drohen. Dies haben die Kasseler Hochschulforscher/innen im Blick; wohl unter Bezugnahme auf die Daten des Statistischen Bundesamtes stellen sie fest, dass der Anteil der Studierenden mit einem temporären Auslandsaufenthalt während des Studiums im Laufe der Jahre gestiegen ist: von 21 % 1995 auf 34 % im Jahr 2007, das

heißt also: in 12 Jahren um 13 Prozent. Generell ist die Quote an den Universitäten höher als an den Fachhochschulen; nach wie vor sind allerdings diese Unterschiede zwischen den Hochschultypen beachtlich:

„Nur 22 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit einem Fachhochschulabschluss berichten über einen Auslandsaufenthalt während des Studiums gegenüber 36 Prozent derer mit einem Universitätsabschluss. 12 Jahre zuvor lagen die Werte bei 11 Prozent und 26 Prozent“ (Schomburg 2009a: S. 41).

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus der Absolventenbefragung ist, dass die faktische *Studiendauer* der Master-Absolvent/innen, sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen, die Regelstudienzeit weit übertrifft: An den Universitäten liegt die durchschnittliche Studiendauer bei 6,7 Semestern, an den Fachhochschulen bei 6,2 Semestern (Schomburg 2009a: S. 37). Sind diese langen Studienzeiten darin begründet, dass – wie die Autoren/innen feststellen – ein großer Anteil der Weiterstudierenden berufsbegleitend studiert?

Das HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover analysierte ebenfalls statistisches Material vom Bundesamt und befragte zusätzlich Studienabbrecher (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010: S. 9f.). Sie stellen fest, dass sich die *Studienabbruchquote* in den neuen Studiengängen an der Universität im Vergleich zu den alten Studiengängen Diplom und Magister nicht erhöht hat, aber es mehr frühe Studienabbrüche im Vergleich zu vorher gibt: Während in den herkömmlichen Studiengängen die Studienabbrecher nach durchschnittlich 7,3 Fachsemestern die Hochschule ohne Examen verlassen, ist dies in den Bachelor-Studiengängen nach durchschnittlich 2,3 Fachsemestern der Fall (Heublein et al. 2010: S. 48). Das könnte meines Erachtens auch daran liegen, dass häufig bereits die Ergebnisse von Modulprüfungen in den ersten Semestern in die Examensnote eingehen. Zusätzlich zu diesem Trend könnten Prüfungen in der Studieneingangsphase (sogenannte Orientierungsprüfungen) beigetragen haben, wie sie beispielsweise in Bayern und Baden-Württemberg hochschulgesetzlich verlangt werden.

Ein weiterer bemerkenswerter Befund dieser Studie des HIS-Instituts ist, dass sich die Abbruchquote bei den Bachelor-Studierenden der Fachhochschulen im Vergleich zu den Diplom-Studierenden fast verdoppelt hat (Heublein et al. 2010: S. 10).

Festgehalten werden kann, dass zwar der Zeitpunkt des Studienabbruchs an den Universitäten deutlich nach vorne verschoben wurde, die Quote an den Universitäten – im Gegensatz zu den Fachhochschulen – sich allerdings wenig verändert hat.

Das HIS-Institut hat in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz eine Studie auf Basis einer Umfrage unter Studierenden zur Mobilität im Studium durchgeführt. Darin ist meines Erachtens ein Ergebnis zur *Hochschulmobilität* besonders erwähnenswert: Im Vergleich zu den Bachelor-, Magister- und Diplom-Studierenden haben rund doppelt so viele Master-Studierende die Hochschule gewechselt, nämlich ungefähr ein Viertel, Bachelor-Studierende nur zu 10 Prozent:

„24 % der Studierenden in einem Master-Studiengang verweisen darauf, dass sie in ihrer Studienlaufbahn mindestens einmal die Hochschule gewechselt haben. Studierende in höheren Semestern der traditionellen Studiengänge Diplom, Magister und Staatsexamen weisen nicht annähernd entsprechende Quoten [12 bzw. 13 Prozent, MW] auf“ (Krawietz/Marian/Özkilic/Papayannakis/Rathjen 2008: S. 7).

Nicht im Bachelor-Studium wird die Hochschule gewechselt, sondern offenbar später beim Übergang zum Master. Das Mobilitätsscharnier zwischen Bachelor und Master funktioniert offensichtlich wie politisch gewünscht: Das Bachelor-Studium wird an der einen und das Master-Studium an einer anderen Hochschule absolviert. Vielleicht ist eine schwierige und langwierige Anerkennung der Module ein Grund dafür, dass in der Bachelor-Phase weniger ausgiebig gewechselt wird; vielleicht ist für die Bachelor-Studierenden auch das Studium zu kurz, als dass bereits innerhalb der ersten drei Jahre die Hochschule gewechselt wird.

Mit dieser ausgeprägten Wechselfreude der Bachelor-Absolvent/innen ist eine große Befürchtung der weniger gefragten Fächer und Standorte verbunden: Sie sorgen sich darum, wie sich ihre Master-Studiengänge – insbesondere mit guten Studierenden – füllen können. Einzelgespräche mit Fachvertretern nähren die Vermutung, dass an vielen Standorten und Fächern weniger die fehlenden Master-Plätze, sondern vielmehr die fehlenden Master-Studieninteressenten das Problem sein werden. Weist der Studiengang zu wenige Studierende auf, droht dessen Schließung. Dies wurde in einigen Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und ihren Hochschulen so vereinbart (vgl. Winter 2011). Die Folge ist ein sich verschärfender Wettbewerb um Studieninteressenten auf Master-Ebene. Diese Überlegungen basieren nur auf Eindrücken und Einzelinformationen und nicht auf systematischer, empirischer Forschung. Hier ist also Forschungsbedarf angezeigt; es fehlen empirisch tragfähige Zahlen.

Den brisantesten Befund liefert meines Erachtens die Kasseler Absolventenstudie zu den *Übergangsquoten Bachelor-Master* bzw. zur *Weiterbildungsquote*:

„Eineinhalb Jahre nach Studienabschluss befinden sich 72 Prozent der Bachelor-Absolventen von Universitäten und 34 Prozent der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einem weiteren Studium. Darunter sind Personen, die ausschließlich studieren sowie zugleich Studierende und Berufstätige. [...]“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010: S. 1, siehe auch S. 30f.).

In der aktuellen Befragungswelle sind diese Zahlen nochmals gestiegen, der Trend hat sich aber nicht geändert: 78 % der Absolvent/innen der Universitäten und 43 % der Absolvent/innen der Fachhochschulen haben ein Master-Studium aufgenommen (Schomburg 2010: S. 3). Die Weiterstudierquote der Bachelor-Absolvent/innen variiert in Abhängigkeit von den Fachrichtungsgruppen.

„Im Falle der Universitäten beträgt sie 55 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 66 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 67 Prozent bei den Ingenieurwissenschaften, 70 Prozent in der Informatik und je 86 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften. Im Falle der Fachhochschulen beträgt sie 14 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 30 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 36 Prozent bei den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, 52 Prozent in der Informatik und 58 Prozent in den Ingenieurwissenschaften“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010: S. 33f.).

Die befürchtete bzw. erhoffte starke Selektion bzw. Selbstselektion zwischen Bachelor- und Master-Phase findet zwar an den Fachhochschulen statt. Dort scheint für die Mehrzahl der Absolvent/innen der Bachelor an die Stelle des bisherigen FH-Diploms zu treten. An den Universitäten muss dagegen nach Fachgebieten unterschieden werden: In einigen, vor allem in den Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften, scheint sich eine gewisse Selektivität abzuzeichnen, auch wenn die Mehrheit nach dem Bachelor-Abschluss das Studium fortsetzt. In anderen, vor allem naturwissenschaftlichen, Studiengängen scheint der Trend zum konsekutiven Bachelor-Master-Studium hingegen ziemlich ungebrochen zu sein.

Wenn sich dieser Trend der „weiterstudierenden Universitätsstudenten/innen“ und der FH-Studierenden, die bereits mit dem Bachelor-Grad ihr Studium abschließen, stabilisieren sollte, hieße das auf lange Sicht, dass der Durchschnittsabsolvent der Universität einen Master-Abschluss und der Durchschnittsabsolvent der Fachhochschule einen Bachelor-Titel aufweist. Der Bachelor wäre der typische Fachhochschul- und der Master der typische Universitätsabschluss. Oder noch prägnanter auf eine Formel gebracht: BA = FH, MA = Uni (Winter 2010).

Das wäre ein wahrlich unintendierter, gar paradoxer Effekt der Studienstrukturreform: Nicht nur die Regelstudienzeiten (wie im alten Studiensystem) sind an Fachhochschule und Universität unterschiedlich – nun heißen auch die Abschlüsse nicht mehr einheitlich Diplom, sondern der Bachelor ist in

der Regel der FH-Studienabschluss und der Master der universitäre Regelabschluss (Winter 2010). Wolff-Dietrich Webler (2010: S. 56) nennt diese „hochschulpolitisch brisante Schlussfolgerung“ eine „Schreckensvision“: Fachhochschulen fungierten als eine Art „College-Gürtel“ um die Universitäten.

Dabei drängt sich folgender Zusammenhang auf: Je länger ein Bachelor-Studium in der Regel dauern darf, desto eher gewinnt es den Charakter eines selbständigen Abschlusses. Mit einer Verlängerung der Regelstudienzeit von sechs auf sieben oder acht Semester wird folglich der Bachelor-Abschluss aufgewertet. Oder im Umkehrschluss: Wenn die Hochschule im Master den eigentlichen Regelabschluss und im Bachelor-Grad nur ein Etappenziel sieht, dann dürfte sie eher das Modell 3 plus 2 wählen.

Mit der Weiterbildungsquote hängt die *Beschäftigungsquote* direkt zusammen. Absolvent/innen mit Bachelor-Abschluss sind laut den Befragungen von INCHER nicht mehr von Arbeitslosigkeit betroffen als die Absolvent/innen anderer Abschlüsse. Nur 3 Prozent der Uni- und nur 4 Prozent der BA-Absolventen aus den Fachhochschulen (Schomburg 2009b: S. 74) sind arbeitslos bzw. beschäftigungssuchend, bei den Master-Absolventen sind es gar nur 2 Prozent. Diese Zahlen liegen nicht höher als die Quoten der Absolventen der traditionellen Abschlüsse – weshalb Schomburg und Teichler (2009: S. 115) die Zahlen mit einem optimistisch-trotzigen „Bachelor – geht doch“ kommentieren. Vielleicht aber ist die Quote der Bachelor-Absolvent/innen auch deshalb so niedrig, weil potenziell arbeitslose Absolventen weiterstudieren, da sie am Arbeitsmarkt nicht unterkommen bzw. meinen, nicht unterzukommen?

Ein anderer Befund der Kasseler Absolventenbefragung in diesem Zusammenhang scheint mir hier besonders erwähnenswert zu sein: Relativ wenige der Bachelor-Absolvent/innen aus den Universitäten – nämlich nur 55 Prozent – sind eineinhalb Jahre nach dem Abschluss unbefristet beschäftigt. Die anderen Abschlüsse weisen hier mindestens 70 Prozent und bis zu 88 Prozent auf (Schomburg/Teichler 2009: S. 121).

Nach dem *Einkommen* der Absolvent/innen wurde in der Kasseler Absolventenstudie ebenfalls gefragt. Das Einkommen ist im Durchschnitt bei Bachelor-Absolvent/innen von Universitäten etwa 20 Prozent geringer und bei Bachelor-Absolvent/innen von Fachhochschulen etwa 15 Prozent geringer als das Durchschnittseinkommen aller Hochschulabsolvent/innen (2800 Euro brutto⁷) (Schomburg/Teichler 2009: S. 125).

1.3 Einschätzungen zur Studienpraxis

Einschätzungen zur Studienpraxis werden anhand von Befragungen von Studierenden und Absolvent/innen getroffen, die gleichzeitig die oben referierten „harten Fakten“ (Quoten) liefern. Es sind v. a. die Untersuchungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung, der Arbeitsgruppe AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (zum Teil in Zusammenarbeit) und wiederum die Absolventenbefragungen von INCHER, die im Folgenden herangezogen werden. Es gibt noch eine weitere flächendeckende Absolventenbefragung aus Bayern für Bayern vom IHF München, deren Ergebnisse aber nicht vorliegen.

Wieder muss betont werden: Es werden die Aussagen verschiedener Gruppen von Befragten gegenübergestellt. Mit einem derartigen Untersuchungsdesign misst man weniger die Unterschiede in den Studiengängen, sondern vielmehr die Unterschiede in den Aussagen und Bewertungen der Absolventen- bzw. Studierendengruppen, die allerdings ein Hinweis auf die Unterschiede in den Studiengängen sein können. Da es um Bewertungsfragen geht, erscheint diese Herangehensweise auch angebracht. Denn wie sollten Unterschiede in der Studienpraxis – außer durch Expertenurteile von Fachvertretern – auch sonst gemessen werden?

7 „Das Brutto-Monatseinkommen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen des alten Systems wie der Master-Absolventen von Universitäten beträgt eineinhalb Jahre nach Studienabschluss bei den (ausschließlich) Beschäftigten im Durchschnitt jeweils etwa 2800 Euro“ (Schomburg/Teichler 2009: S. 125).

Im Folgenden soll nur auf Befunde zur Studienqualität und zum Zeit- und Prüfungsaufwand – drei der meistgenannten Hauptkritikpunkte an der Reform – eingegangen werden, die grundsätzlich die Studierbarkeit der neuen Studiengänge in Frage stellen können.

1.3.1 Zeitaufwand

Die Auswertung der Studierendensurveys der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009) – bestätigt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung (Isserstedt/Middendorff/Kandula/Borchert/Leszczensky 2010: S. 25) – zeigt, dass der Zeitaufwand für das Studium nicht bzw. nur leicht größer geworden ist, vergleicht man die Aussagen von Bachelor- und von Magister- bzw. Diplom-Studierenden. Die Studie des HIS-Instituts stellt zudem fest, dass Bachelor-Studierende mehr Zeit für Lehrveranstaltungen als Diplom-, Magister- und Master-Studierende verwenden. Das ist auch nicht so verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in den ersten Semestern schon immer relativ viele Veranstaltungen belegt werden müssen, in denen v.a. Grundlagenwissen vermittelt wird.

Erste publizierte Ergebnisse aus dem Projekt ZEITLast „Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge“ deuten ebenfalls darauf hin, dass relativ wenig Zeit effektiv für das Studium verwendet wird (siehe Dworschak 2010). Allerdings wird kein Vorher-Nachher-Vergleich zum alten Studiensystem durchgeführt. Das Resultat ist: Im Endeffekt verwenden die Studierenden relativ wenig Zeit für ihr Studium, je nach Fachgruppe zwischen 20 und 27 Stunden pro Woche; die jeweilige Abschlussart ist hierbei offensichtlich relativ ohne Bedeutung.

„Befragungen im Rahmen von ZEITLast ergaben, dass sich nicht wenige Studierende subjektiv durchaus belastet fühlen: Den Studierenden sind die Bologna-Vorgaben z.T. nicht einmal bewusst, vielen ist auch nicht klar, dass sie wenig Zeit in ihr Studium investieren. Obwohl sie tatsächlich wenig Zeit aufwenden, geben sie an, dass sie viel Zeit

investieren, klagen über Stress und Belastung und sehen ihre hohen Ansprüche an sich selbst als erfüllt an. Die subjektiv empfundene Belastung und der objektiv gemessene Zeitaufwand weichen extrem voneinander ab. Worin ist denn der Grund für die Diskrepanz zwischen subjektivem Empfinden und objektiv festgestellter Leistung zu suchen? Unseres Erachtens liegt die Ursache dafür in der kleinteiligen Semesterorganisation, einer Lehrorganisation, nach der die Studierenden pro Woche mehrere vorwiegend zweistündige Veranstaltungen zu besuchen haben, wodurch sie es mit bis zu 10-12 Themenwechseln pro Woche zu tun haben“ (Metzger/Schulmeister 2010: S. 4).

Die allentorten kritisierte Steigerung der zeitlichen Belastung wird in den empirischen Studien so nicht bestätigt. Neu ist offensichtlich der subjektive Eindruck der gestiegenen Belastung, des gewachsenen Zeitdrucks und – damit bin ich beim zweiten Punkt – des erhöhten Prüfungsdrucks bzw. der überbordenden Prüfungsbelastung. Jedenfalls liest und hört man dies immer wieder. Ob es tatsächlich ein verallgemeinerbares Phänomen des „neuen Studierens“ ist, wäre genauer zu untersuchen.

1.3.2 Prüfungsbelastung

Der These von der Überforderung durch Prüfungsfülle widerspricht das Untersuchungsergebnis der AG Hochschulforschung. Die Autoren können nach der Auswertung von repräsentativen Studierendenbefragungen nicht erkennen, „dass solche Belastungen [durch Prüfungen und Leistungsanforderungen, MW] generell mit der Einführung des Bachelor unter den Studierenden zugenommen haben: sie haben stets ein hohes Niveau aufgewiesen – mit ausgeprägten Fachdifferenzen“ (Bargel et al. 2009: S. 8).

Laut der Kasseler Studie verbringen die Bachelor-Absolvent/innen der Fachhochschulen mehr Zeit während der Vorlesungszeit für ihre Prüfungsvorbereitung als die Diplom-Absolvent/innen (FH), aber weniger Zeit in den Semesterferien (Schomburg 2009a: S. 39f.). Das heißt, die Prüfungen wurden in die Vorlesungszeit verlagert. Dieser Befund basiert – wie oben schon

betont – auf Aussagen der Studierenden. Aussagen der Lehrenden dazu wurden von unserer Studie zum Curricula-Vergleich erhoben, allerdings können diese nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Angewachsen ist laut Aussagen der von uns befragten Fachvertreter der Prüfungsaufwand (Winter/Anger 2010).⁸ Insbesondere liegt der Grund darin, dass Prüfungen vielerorts veranstaltungsbezogen absolviert werden müssen. Module, die zumeist aus mehreren Veranstaltungen bestehen, haben entsprechend viele Prüfungen, obgleich eigentlich eine pro Modul reichen würde – wie das nun auch die modifizierten Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) verlangen.

1.3.3 Beurteilung des Studiums

Nicht nur hinsichtlich der Zeit- und Prüfungsbelastung, sondern auch hinsichtlich ihrer Beurteilung des Studiums werden Studierende alljährlich durch das HIS-Institut befragt. Diese Daten werden im Rahmen der Online-Befragung „Studienqualitätsmonitor“ erhoben. In diesem Band stellt Christoph Heine aktuelle Ergebnisse vor, weshalb die Einschätzung der Studienqualität hier nicht ausführlicher behandelt werden soll – mit Ausnahme der studentischen Bewertungen des Praxisbezugs des Studiums, auf die ich in Abschnitt 2.2 näher eingehen werde.

Grundsätzlich – so lautet der Befund von Heine in diesem Band – schneiden die neuen Studiengänge im Urteil der Studierenden an beiden Hochschultypen nicht besser ab als die alten. Eine weitere Publikation des HIS-Instituts,

8 Es stellt sich indes die methodische Frage, wie Veränderungen in der Prüfungsbelastung gemessen werden könnten. Sind Anzahl und Dauer der Prüfungen (was gilt als Prüfung – auch die Leistungsnachweise?) und/oder die Dauer der Prüfungsvorbereitungen ein hinreichender Indikator für Prüfungsbelastung? Eine Möglichkeit wäre, zeitlichen Prüfungsaufwand bzw. zeitlichen Vorbereitungsaufwand – wenn vorhanden – anhand der Angaben in den Modulbeschreibungen direkt zu ermitteln. Die Schwere der Prüfungen, die auch einen Teil der Belastung ausmacht, ist hier allerdings nur indirekt zu ermesen.

die anhand des Studienqualitätsmonitors (von 2008) studentische Einschätzungen zu alten und neuen Studiengängen vergleicht, kommt zu einem ähnlichen Schluss. Diese bezieht sich allerdings nur auf Baden-Württemberg. Das Ergebnis in einem Satz: Die „neuen“ Fachhochschul-Studierenden sind nicht zufriedener und die Universitäts-Studierenden sind etwas zufriedener mit der Studienqualität als ihre Kommilitonen/innen im alten System:

„Alles in allem hat sich die Zufriedenheit der Studierenden an Fachhochschulen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur nicht verbessert. Während in der traditionellen Studienstruktur die Studierenden an den Fachhochschulen zufriedener mit ihren Studienbedingungen waren als Studierende an Universitäten, kommt es durch die neue einheitliche Studienstruktur in dieser Beziehung zu einer Verbesserung der Studienqualität an den Universitäten“ (Griga/Leszencki 2009: S. 44f.).

1.3.4 Resümee

Generell verfestigt sich aber der Eindruck, dass die inhaltlichen Unterschiede – nicht die formalen – zwischen alten und neuen Studiengängen und die Unterschiede in der Einschätzung der Studienpraxis nicht allzu groß sind. Die angekündigte, erhoffte oder befürchtete „Bologna-Revolution“ fand offenbar so nicht statt. Der Umbruch in der formalen Studiengangsgestaltung bedingt also kein gänzlich neues Studieren.

Bei all den Vergleichen von „vor und nach Bologna“ kann es passieren, dass längerfristige Entwicklungen nicht treffend eingeordnet werden, sondern festgestellte Effekte einfach der Bologna-Reform zugeschrieben werden. Die Vermutung ist aber vielmehr, dass sich langfristige Entwicklungen, die schon vor „Bologna“ begonnen haben, im neuen System fortsetzen und eventuell auch forciert werden – was genauer zu untersuchen wäre. Deshalb ist ein Augenmerk auf diese längerfristigen Entwicklungstendenzen zu legen. Dazu gehört zum einen die Art und Weise des Studierens und zum anderen

die Denk- und Verhaltensmuster der Studierenden (Studiermentalität) und schließlich auch die der Lehrenden (vgl. Winter 2009: S. 77f.).

2 Praxisbezug im Studium

Im zweiten Abschnitt meines Beitrags konzentriere ich mich auf einen speziellen Aspekt der Studienpraxis: den Praxisbezug im Studium. Ein Studium sollte – so wird sowohl von Studierenden (mehr dazu siehe unten) als auch von Politik und Ministerialbürokratie gefordert – Bezüge zur beruflichen Praxis aufweisen und so der Berufsqualifizierung bzw. der Beschäftigungsbefähigung der Studierenden dienen.⁹ Dies drückt sich beispielsweise in der Formulierung des alten Hochschulrahmengesetzes zur Studienreform aus, in dem von „Bedürfnissen der beruflichen Praxis“ die Rede ist, nach denen die Hochschulen Inhalte und Formen des Studiums zu überprüfen hätten.¹⁰

Im Rückblick auf die letzten Jahrzehnte der Studienreformdebatte fällt auf, dass eine Diskussion um den Praxisbezug offensichtlich nicht an Aktualität verloren hat. Insbesondere in den 1970er Jahren hatte dieses Thema Hochkonjunktur; so erschien im Jahr 1975 ein umfangreicher Tagungsband zum Thema, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Herz 1975). In diesem Buch werden sehr verschiedene Aspekte von Praxis erörtert. Dabei besteht die Gefahr, dass der Praxisbegriff so stark entgrenzt wird, dass er schließlich alles umfasst und zugleich nichtssagend und beliebig wird. Je weiter er gefasst wird, desto mehr verschwimmen seine Konturen. Andererseits sollte der Praxisbegriff auch nicht zu stark

9 Zum Begriff „employability“ im Allgemeinen siehe Teichler (2008), zum Begriff „employability“ im Kontext von Praktika siehe Bloch (2007).

10 § 8 HRG im Wortlaut: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“

eingeeengt werden, um nicht wesentliche Aspekte außer Acht zu lassen. Zwischen erwünschter begrifflicher Offenheit und analytisch problematischer Unbestimmtheit muss folglich abgewogen werden. Wie könnte eine Definition von Praxis und Praxisbezug in Studiengängen lauten? Praxisbezug in Studium und Lehre kann als Bezug zu einer Tätigkeit in möglichen Berufsfeldern definiert werden. Mögliche Berufsfelder kann es wiederum viele geben. Ein mögliches Berufsfeld können auch Wissenschaft und Forschung sein. Wissenschaftliche Praxis ist in diesem Sinne auch berufliche Praxis.

Oftmals werden die beiden Begriffspaare ‚Theorie-Praxis‘ und ‚Theorie-Anwendung‘ gleichgesetzt. Doch Praxis ist mehr als nur eine Anwendung von Theorie oder von Wissen. Unter Praxisphasen im Studium sollen im Folgenden Phasen verstanden werden, in denen Studierende selbst etwas tun – etwas praktizieren – müssen und diese Tätigkeit eben einen Bezug zu einer Tätigkeit in einem möglichen Berufsfeld aufweist. Die Studierenden wenden dabei nicht nur an, sondern sie entwickeln auch Konzepte und generieren Wissen. Praxis bedeutet demnach nicht, dass nur unhinterfragtes ‚Rezeptwissen‘ erfolgreich angewendet werden soll. Reflexivität und Praxis müssen kein Widerspruch sein; Handeln und Denken schließen sich ja nicht aus. Eine praktische Tätigkeit kann das Denken und damit den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durchaus anregen. Umgekehrt braucht man vielleicht auch nicht unbedingt die vielzitierte „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001: S. 74), um konzeptionell und strukturiert zu denken und diese Gedanken in die Praxis umzusetzen; Hochschulen und andere Wissenschaftsorganisationen besitzen sicherlich kein Monopol auf Reflexivität und systematisches Denken. Erkenntnisprozesse bei Wissenschaftlern und Nicht-Wissenschaftlern sind – wie die Theorie der Laienepistemologie behauptet (Kruglanski/Baldwin/Towson 1985) – durchaus ähnlich strukturiert. Wenn sich also Theorie und Praxis gegenseitig befruchten können, dann kommt es im Studium – hier herrscht weitgehend Einigkeit – auf eine Verschränkung von Theorie und Praxis an, wie Pasternack, Bloch, Hechler und Schulze (2008: S. 17) schreiben:

„Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: ‚Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen‘ (Baecker 1999: S. 64). Darin liegt der Kern des hochschulischen Bildungsauftrages, der mit dem Ausbildungsauftrag zu vermitteln ist: Praxisorientierung im Studium, die mit einer Schwächung der Theorieorientierung einherginge, wäre fahrlässig. Stattdessen geht es um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende und Absolvent/innen müssen in die Lage versetzt werden, theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen zu können – und genau damit die Blindheit des Praktikers nicht zu teilen.“

Dem Zitat ist hinzuzufügen, dass nicht nur „schauen“, sondern auch „praktizieren“, also „handeln“, der Bildung dienen kann. Auf die konkrete Studiengangsgestaltung bezogen läuft diese Diskussion auf die Frage hinaus, wie die Kontaktstudienzeit in der Hochschule und Praxisphasen miteinander verknüpft werden können.

Um zum Praxisbezug im Studium empirische Befunde zu erhalten, werden in der Hochschulforschung zwei Herangehensweisen gewählt: Zum einen werden Studierende oder Absolvent/innen in repräsentativen Umfragen oder in Vollerhebungen zum Thema befragt und zum anderen werden Studiencurricula im Rahmen von Dokumentenanalysen untersucht. Ergebnisse hierzu sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.1 Praxisanteile im Curricula-Vergleich

Die Diskussion zum Praxisbezug des Studiums tangiert eine wesentlich umfassendere Debatte, nämlich die zum Verhältnis von Ausbildung und Bildung an der Universität. Das Studium der klassischen Professionen (Ärzte, Richter, Priester, aber auch Lehrer) an der Universität ist im Grunde Berufsausbildung. In diesen dezidiert berufsqualifizierenden Studiengängen (Medizin, Jura, Theologie, Lehramt) sind Praxisphasen integraler Bestandteil, so beispielsweise in der Lehrerausbildung mit ihren Orientierungspraktika, schulpraktischen Übungen, Schulpraktika und – nach dem Studium –

dem Vorbereitungsdienst. In der Lehrerausbildung sind weitere „Integrationsprobleme“ virulent, zum einen die fehlende Verbindung zwischen den Lernphasen in der Hochschule und den Übungsphasen in der Schule und zum anderen die defizitäre Verschränkung von fachwissenschaftlicher (also schulferner) und pädagogisch-didaktischer (also stärker schulbezogener) Elemente im Studium. In der Mediziner Ausbildung stellt sich das Problem der Verbindung von Universitätsstudium mit Famulatur und Praktischem Jahr; ein weiteres Problem ist zudem die Verschränkung von Vorklinik- und Klinik-Phase im Studium; insgesamt wird seit Jahren die Verstärkung problem- bzw. patientenorientierten, also praxisbezogenen Lernens gefordert.

Nicht nur in den „klassischen“ berufsausbildenden Studiengängen stellt sich das Problem der Verknüpfung von Studium und Praxis. Generell können vier „praxisrelevante“ Bereiche im Studium (curricular) unterschieden werden, Bereiche also, die einen Praxisbezug in Studium und Lehre herstellen (sollen):

- Projektstudium
- Laborpraktika
- Betriebspraktika, Institutspraktika (auch im Ausland)
- Abschlussarbeiten in Betrieben/Instituten

Schließlich ist noch der Sonderaspekt „Lehrende aus der beruflichen Praxis“ zu nennen, der insbesondere an Fachhochschulen große Relevanz aufweist. Befunde zu den ersten drei Aspekten liefert unsere bereits erwähnte Studie zum Curricula-Vergleich (Winter/Anger 2010). In dieser Untersuchung wurden Studiengänge in Chemie, Maschinenbau und Soziologie an drei Universitäten (Bochum, Chemnitz, Erlangen-Nürnberg) vor und nach der Bologna-Reform im Detail miteinander verglichen und zudem die entsprechenden Verantwortlichen in den Fachbereichen dazu befragt.

2.1.1 Projektstudium

Das Projektstudium kommt als Lehr- bzw. Lernform der wissenschaftlichen Praxis am nächsten, auch deshalb, weil Wissenschaft heutzutage vornehmlich in Projekten organisiert ist (vgl. Torka 2006). Generell sind in den untersuchten Studiengängen keine großen Änderungen in den Studienplänen vor und nach der Reform hinsichtlich der Verankerung des Projektstudiums festzustellen: Es gibt Ansätze im Einzelfall, zu installierende, projektartige Module – insbesondere gilt dies für das untersuchte Fach Soziologie/Sozialwissenschaften, wobei Lehrforschungsprojekte auch in den alten Studiengängen durchgeführt worden sind. Neu ist indes, dass diese im Zuge der Formalisierung des Studiums, insbesondere im Rahmen der Modularisierung – nicht aber im Rahmen der Stufung der Studiengänge – in den Ordnungen und Modulbeschreibungen als solche auch festgeschrieben wurden. Generell wurde in der Gestaltung der Master-Phase „curricular etwas mehr ausprobiert“, so dass hier mehr Veränderungen in Richtung Projektartigkeit des Studiums realisiert wurden als in der Bachelor-Phase.

2.1.2 Laborpraktika

Eine zentrale Veranstaltungsform in den Experimentalwissenschaften, so auch im Chemie-Studium, ist das Laborpraktikum. Ziel ist ein im Studienverlauf immer eigenständigeres Arbeiten im Labor. Der Grad der Eigenständigkeit der Aufgabebearbeitung steigt mit dem Studienfortschritt, wie der Chemnitzer Studiendekan im Interview erläutert:

„Aber traditionell ist der Sinn dieser Praktika, die Studenten stufenweise zum Forscher zu machen. Das fängt mit Schütt-Kipp-Versuchen im ersten Praktikum an, also wirklich, kipp A und B zusammen, es wird trübe oder es wird bunt. Geht dann immer weiter in komplexere Versuche [über].“

Das Problem aus Hochschul-, Fachbereichs- bzw. Institutsperspektive ist das begrenzte Zeitbudget der Lehrenden und der hohe Betreuungsaufwand

der Laborpraktika. In Chemnitz beispielsweise habe man den Anteil dieser Veranstaltungsform deshalb deutlich herunterschrauben müssen. Der Lehraufwand und damit der effektive Personeneinsatz für Laborpraktika sei – so der Interviewpartner – effektiv größer als es das Kapazitätsrecht vorsehe. Das sei – „im Bruch mit der bisherigen Tradition in der Chemie“ – in den neuen Studiengängen an allen Universitäten so, nicht nur in Chemnitz. Traditionell bestehe der Sinn dieser Praktika darin, die Studierenden stufenweise zu Forschern zu machen. Die Freiheitsgrade der Studierenden im Labor würden im Laufe des Studiums größer und die Aufgaben immer komplexer und damit immer forschungsähnlicher. Folgt man dieser Aussage, dann können Laborpraktika für fortgeschrittene Studierende als eine Art Projektstudium gelten.

Auch in Erlangen musste die Zahl der Praktikumsstunden drastisch reduziert werden. In der Chemie sei es immer üblich gewesen, so der Erlangener Vorsitzende der Studienreformkommission, dass den Studierenden „extreme Freiheit“ eingeräumt wurde – mit dem Ausbildungsziel des selbständig arbeitenden Chemikers. Dies hatte zur Folge, dass Praktika und Praktikumszeiten wenig definiert waren. Es wurde eine Aufgabe gestellt und der Student/die Studentin musste diese erfüllen, was ein hohes Maß an Initiative und Eigenverantwortung erforderte. Dies habe sich mit dem neuen Studiengang geändert, wie der Erlangener Befragte erklärte:

„Das haben wir ersetzen müssen durch Praktika, die im Inneren sehr stark durchkonstruiert sind in der Gestalt, dass jetzt wirklich streng definierte Aufgaben da sind, von denen ich weiß, dass ich sie in einem definierten Zeitintervall erledigen kann. Sonst schaffen wir die Zeitvorgabe nicht.“

Die Konsequenz sei eine Verschlechterung der Ausbildung:

„Der Laborstandard ist in Deutschland wirklich führend gewesen. Ich rede jetzt wirklich in der Vergangenheit. Wir haben da eine Spitzenposition leider Gottes geräumt.“

Laborpraktika schaffen offenbar beides: sowohl Praxisorientierung als auch Forschungsorientierung im Studium. Hier wird deutlich, dass sich die Trennung von (beruflicher) Praxis und Wissenschaft nicht so deutlich vollziehen lässt, wie oftmals behauptet wird.

2.1.3 Betriebspraktika

Zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit bzw. Berufsqualifizierung gelten Praktika an hochschulexternen Einrichtungen als probates Mittel. Bloch stellt in seiner Studie fest, dass es für die – in leitfadengestützten Interviews befragten – Studierenden selbstverständlich sei, dass das Fachstudium allein nicht den Beschäftigungserfolg garantiere. Deswegen versuchten sie, „Anforderungen des Arbeitsmarktes zu antizipieren und durch Praktika zu erfüllen“ (Bloch 2007: S. 103). Wie derartige Betriebspraktika in die Studienpläne integriert sind, ob diese obligatorisch oder fakultativ sind und welchen Umfang sie aufweisen, soll im Folgenden anhand der drei untersuchten Fächer Soziologie, Chemie und Maschinenbau erörtert werden (Winter/Anger 2010).

a) Soziologie

In der Soziologie ist hinsichtlich der curricularen Integration von Betriebspraktika ein gewisser Ausbau bzw. eine Institutionalisierung festzustellen. Sowohl in Bochum als auch in Erlangen gab es in den „alten“ Studiengängen keine obligatorischen Berufspraktika – das heißt nicht, dass von den Studierenden keine Praktika gemacht wurden; diese waren nur nicht in den Studiensatzungen fixiert. An der TU Chemnitz ist hingegen im 7. Diplom-Semester ein Praktikum im Umfang von 120 Arbeitsstunden vorgeschrieben. Dieses Berufspraktikum wurde in den Bachelor-Studiengang übertragen und zeitlich erweitert. In Erlangen und Bochum wurde in das Curriculum des jeweiligen Bachelor-Studiengangs ein Praxismodul integriert. An der Ruhr-Universität Bochum wurde ein derartiges Praxiselement – im Gegensatz zu Chemnitz und Erlangen – sogar in den Master-Studiengang

aufgenommen. Demnach hat Bochum die meisten Praxisanteile in die neuen Studiengänge integriert; die Erlangener Soziologie implementiert erstmals ein Berufspraktikum in das Bachelor-Curriculum, während die Soziologie der TU Chemnitz das Praktikum aus dem Diplom-Studiengang beibehält und ausbaut.

	U Erlangen-Nürnberg	U Bochum	TU Chemnitz
Diplom/Master	–	–	120 Arbeitsstunden (ca. 3 Wochen à 40h)
Bachelor/ 2-Fach-Bachelor	8 Wochen	6 Wochen	8 Wochen
Master	–	8 Wochen	–

Tabelle 1: Praxisanteile im Studium der Soziologie/Sozialwissenschaft

b) Chemie

In den Diplom-Studiengängen aller drei Universitäten gibt es keine obligatorischen Praxisanteile im Sinne eines Industriepraktikums oder einer Industrieexkursion. Sowohl an der Universität Erlangen als auch an der TU Chemnitz wurde dies im Zuge der Studienstrukturreform geändert. Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs an der Erlangener Universität besteht die Möglichkeit, 50 Prozent eines experimentellen Fortgeschrittenen-Praktikums durch ein mindestens dreiwöchiges Industriepraktikum zu ersetzen. In das Curriculum des Master-Studiengangs an der TU Chemnitz wurde demgegenüber eine Industrieexkursion formal integriert. Einzig die Bachelor- und Master-Studiengänge an der Ruhr-Universität beinhalten – wie schon das Bochumer Chemie-Diplom-Studium – keine derartigen Praxisanteile.

Im Chemie-Studium sind Industriepraktika eher unüblich. Das liege auch an der Art und Weise, wie sich die Unternehmen der Chemie-Branche regional verteilen, erläuterte ein interviewter Fachvertreter: Die räumliche Konzentration der chemischen Industrie auf – im Vergleich beispielsweise zum Maschinenbau – wenige Großbetriebe erschwere die Bereitstellung, Organisation und Durchführung der Betriebspraktika. Gegen obligatorische Praktika spreche außerdem, dass ein praktikumsbedingter temporärer Wohnortwechsel für die Studierenden mit hohen Kosten verbunden wäre. Von daher seien Betriebspraktika – wenn überhaupt – fakultativ möglich, aber nicht integraler Bestandteil des Studiums.

Generell sind in der Chemie die Grenzen zwischen Laborpraktikum und Betriebspraktikum fließend. Vertiefende Laborpraktika an einem außeruniversitären Forschungsinstitut oder in einer Forschungsabteilung der Großindustrie können auch als Betriebspraktika gelten.

c) Maschinenbau

Im Maschinenbau sind Praktika im neuen wie im alten Studiensystem ein üblicher und integraler Bestandteil des Studiums. An allen drei Universitätsstandorten werden im Rahmen der Diplom-Studiengänge Industriepraktika im Umfang von 26 Wochen absolviert, wie es auch die ‚Rahmenprüfungsordnung Maschinenbau‘ vorsieht. Daran lässt sich erkennen, wie stark standardisiert das Maschinenbau-Studium zu „vergangenen Diplom-Zeiten“ aufgebaut war. Nun, im neuen Studiensystem, wird der Umgang mit diesen Praxisanteilen im Rahmen der neuen Studiengänge an allen Standorten unterschiedlich geregelt: In Erlangen müssen die Bachelor-Studierenden eine berufspraktische Tätigkeit im Umfang von zwölf Wochen absolvieren, wobei empfohlen wird, diese sechs Wochen vor Aufnahme des Studiums abzuleisten. Die Erlanger Master-Studierenden müssen einer berufspraktischen Tätigkeit über einen Zeitraum von acht Wochen nachgehen. Demgegenüber ist für die Master-Studierenden in Bochum kein Industriepraktikum vorgesehen. Lediglich die Bachelor-Studierenden müssen ein Praktikum von insgesamt 20 Wochen absolvieren. Die Bachelor-Studierenden in Chemnitz

sind wiederum nur sechs Wochen im Praktikum; zum Master-Studiengang an der TU können keine Angaben gemacht werden, da dieser zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht eingeführt worden war.

Insgesamt hat sich, fasst man die jeweiligen Bachelor- und Master-Studiengänge zusammen, der Umfang der Praxisanteile im Zuge der Studienstrukturreform an der Bochumer und an der Erlangerer Universität auf maximal 20 Wochen reduziert. Die diesbezügliche Veränderung kann in Chemnitz noch nicht abschließend beurteilt werden, da noch keine Studiendokumente zum Master-Studiengang verfügbar sind. Insgesamt ist der Anteil der Praktika in den neuen Studiengängen im Vergleich zu den alten gesunken, wie folgende Übersichtstabelle zeigt:

	U Erlangen-Nürnberg	U Bochum	TU Chemnitz
Diplom	26	26	26
Bachelor	12	20	6
Master	8	0	–

Tabelle 2: Praxisanteile im Studium des Maschinenbaus in Wochen

d) Resümee

Eine fächerübergreifend einheitliche Tendenz zu mehr, weniger oder gleichbleibenden Praktika-Anteilen ist in den untersuchten Studiengängen nicht festzustellen – wohl aber gibt es fachspezifische Tendenzen. In der Soziologie ist der Anteil gewachsen, im Maschinenbau gesunken und in der Chemie ist das Bild uneinheitlich.

Ein offensichtliches Konstruktionsproblem der neuen Studiengänge besteht in der Frage, wie Praktika in die, im Vergleich zum Diplom-Studium, kürzeren Studiengänge integriert werden können. Weil die neuen Studiengänge –

Bachelor wie Master – kürzer sind, bieten sie, sowohl im Rahmen der Studiengangsgestaltung als auch in der Praxis des Studierens, weniger Raum und damit weniger Flexibilität für die Einbindung von Betriebspraktika als die alten Studiengänge.

2.2 Einschätzung des Praxisbezugs im Studium

Im vorherigen Abschnitt wurde darüber berichtet, inwieweit Praxisanteile tatsächlich in die neuen Studiengänge integriert wurden. In diesem Abschnitt soll danach gefragt werden, wie der Stellenwert des Praxisbezugs im Studium eingeschätzt wird. Generell scheint diesbezüglich eine Einhelligkeit in der Politik zu herrschen, wie die oben zitierten Hochschulgesetze sowie die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) nahelegen. Die Arbeitgeberseite stimmt dem zu: Die Firmenvertreter fordern ebenfalls mehr Praxisbezug im Studium (Cleuvers 2010). Dieser Forderung kommen die Hochschulen offenbar nach, wie die empirische Bestandsaufnahme der vielfältigen, studienbezogenen Hochschule-Praxis-Kooperationen in Ostdeutschland von Pasternack/Bloch/Hechler/Schulze (2008) belegen.

Die Frage, wie die Studierenden den Praxisbezug einschätzen, kann unterteilt werden in: Erstens, was ist den Studierenden allgemein hinsichtlich ihres Studiums wichtig, und zweitens, wie schätzen sie konkret den Praxisbezug ihres Studiums ein? Zur Meinung der Studierenden allgemein zum Thema gibt es auch systematische und repräsentative Erhebungen (siehe dazu auch den Beitrag von Heine in diesem Band).

2.2.1 Einschätzung des Studiums generell

Die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz stellt einen langfristigen Trend fest (Bargel et al. 2009: S. 4ff., S. 19ff.): Den Studierenden seien eine gute Examensnote, ein möglichst früher Abschluss, Praxisbezug und

Berufsvorbereitung im Studium wichtig. Arbeitsplatzsicherheit und Einkommenschancen haben aus Sicht der befragten Studierenden im Vergleich zu früher einen höheren Stellenwert erhalten. Die Studierenden sind also – aus Sicht einer langfristigen Perspektive und nicht erst seit „Bologna“ – generell erfolgsorientierter geworden. Dies gilt sowohl für ihr Studium als auch für ihre zukünftige Beschäftigung.

Frank Multrus (2009) von der Konstanzer AG hat eine Sonderauswertung zum Forschungs- und Praxisbezug im Studium veröffentlicht, die ebenfalls auf repräsentativen Studierendenbefragungen basiert (u. a. Bewertung der Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihres Praxisbezugs). Darin sind zwei Ergebnisse besonders bemerkenswert: Zum einen sind Praxisbezüge „fast allen Studierenden wichtig, da sie auch als Berufsvorteil gelten“ (Multrus 2009: S. 16). Zum anderen hält die Mehrheit der Studierenden „die Einrichtung von festen Praktika zur Weiterentwicklung der Hochschulen für wichtig (Survey). An Universitäten unterstützen diese Forderung 65 %, an Fachhochschulen 73 % vehement“ (Multrus 2009: S. 18). Studierende wünschen mehr Praxisrelevanz und mehr Berufsbezogenheit im Studium. Diese Forderung ist indes nicht neu, sie wurde auch vor der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen genannt.

2.2.2 Einschätzung des Studiums konkret

Bei der ersten Frage ging es um eine generelle Einschätzung der Studierenden. Die zweite Frage betraf die Beurteilung der konkreten Studiengänge durch die Studierenden. Wie wird von den Studierenden die Integration von Praxisanteilen in ihre (neuen) Studiengänge eingeschätzt?

Die ersten, Mitte der 2000er Jahre befragten Bachelor-Absolvent/innen sahen Defizite in der Integration von Praxisphasen und in der Einübung beruflich-professionellen Handelns, wie Minks/Briedis (2005: S. 44f.) feststellen. An den Fachhochschulen entfielen gar Praxisanteile der alten Studiengänge durch die neue, nun straffere Studienorganisation (Minks/Briedis

2005: S. 34). Aussagekräftiger dürfte indes die Auswertung neuerer Daten des HIS-Instituts sein (siehe der Beitrag von Heine über Befunde des Studienqualitätsmonitors in diesem Band).

Christoph und Roessler (2010) vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) untersuchten die Bewertungen der verschiedenen Studienabschlüsse durch Studierende verschiedener Fachrichtungen. Die Daten stammen aus den Befragungen im Rahmen des CHE-Hochschulrankings. Verglichen wurden die Urteile von Bachelor-, Magister- und Diplom-Studierenden zum Studium (Studiensituation, Betreuung, Auslandsstudium, Arbeitsmarkt- und Berufsbezug, Praxisbezug): Deutlich besser ist der Durchschnitt der Urteile von Bachelor- und Master-Studierenden in den Gesellschaftswissenschaften an Universitäten im Vergleich zu Magister- bzw. Diplom-Studierenden geworden – dies gilt für alle fünf Aspekte, also auch für den Praxisbezug. Bei allen anderen Fächergruppen (Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaft, Geisteswissenschaften, Sprachwissenschaft) sind die Unterschiede zwischen den Resultaten der Erhebungen vor und nach der Reform nicht sehr groß und in ihrer Richtung uneindeutig. Das Urteil zu den neuen fällt gegenüber den Urteilen zu den alten Studiengängen in Einzelaspekten mal etwas besser und mal etwas schlechter aus. Dies gilt sowohl für Fachhochschulen als auch für Universitäten.

In der Absolventenbefragung von INCHER Kassel wurde auch nach Einschätzungen der Praxisorientierung des absolvierten Studiums gefragt. Dafür wurde ein Index aus folgenden Items gebildet: Praxisbezogene Lehrinhalte, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen, Vorbereitung auf den Beruf, Lehrende aus der Praxis, Projekte im Studium/Studienprojekte/Projektstudium sowie Pflichtpraktika/Praxissemester. Das Ergebnis lautet zusammengefasst: An den Fachhochschulen gibt es nur kaum bessere Urteile, an Universitäten leicht bessere Urteile der Absolventen der neuen Studiengänge (Schomburg 2009a: S. 51); v. a. der Magister schnitt aufgrund seiner nur als gering eingeschätzten Praxisorientierung schlechter, der Master dagegen besser ab.

2.2.3 Resümee

Wie schon im ersten Abschnitt festgestellt wurde, so lautet auch im zweiten Abschnitt das Resümee: So groß wie eigentlich erwartet, sind die inhaltlichen – nicht die formalen – Unterschiede zwischen alten und neuen Studiengängen und auch die Unterschiede in der Einschätzung der Studienpraxis nicht. Trotz „Bologna-Revolution“ – oder weniger pathetisch: trotz der formalen Umstrukturierung der Studiengänge – findet offenbar kein gänzlich „neues Studieren“ statt. Auch hinsichtlich des Praxisbezugs des Studiums hat sich nicht viel geändert. Es wäre allerdings ein Fehler, langfristige Entwicklungstrends zu übersehen, die schon vor der Studienstrukturreform begonnen haben und nun im neuen Studiensystem, durch „Bologna“ forciert oder gebremst, fortgesetzt werden.

Literatur

ALESI, BETTINA/SCHOMBURG, HARALD/TEICHLER, ULRICH 2010: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Studien zum deutschen Innovationssystem 13-2010. Berlin.

URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf

BARGEL, TINO/RAMM, MICHAEL/MULTRUS, FRANK/BARGEL, HOLGER 2009: Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. URL: <http://cms.uni-konstanz.de/fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/Bachelorbericht2009.pdf>

BLOCH, ROLAND 2007: „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“. Bedeutungen des Praktikums für Studierende. S. 82-106 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 29, Heft 4. URL: http://www.ihf.bayern.de/?download=4-2007_Bloch.pdf

CHRISTOPH, GABRIELA/ROESSLER, ISABEL 2010: Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-Hochschul-Ranking. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 134. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf

CLEUVERS, A. Birgitt 2010: Die neuen Studiengänge aus Sicht der Arbeitgeber und Fachverbände – Befragung von Experten. S. 280-423 (Kapitel 9) in: Winter, Martin/Cleuvers, A. Birgitt/Anger, Yvonne 2010: Implikationen der gestuften Hochschul-Curricula auf die Innovationsfähigkeit Deutschlands. Qualitative Untersuchungen zur Umstellung der Studien-Curricula in Deutschland. Studien zum deutschen Innovationssystem 12-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/12_2010_Studien_Curricula_HOF_FiBS.pdf

DAXNER, MICHAEL 2001: Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung. S. 71-75 in: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel: Beltz

DWORSCHAK, MANFRED 2010: Erschöpft vom Bummeln. S. 156-157 in: Der Spiegel, Heft 38. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-73892424.html>

FISCHER, LARS/MINKS, KARL-HEINZ 2008: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover. Hochschulinformationssystem HIS: Forum Hochschule 3/2008. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf

GRIGA, DORIT/LESZCZENSKY, MICHAEL 2009: Studienqualität und Studiengebühren. Studienqualitätsmonitor 2008. Baden-Württemberg. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS-Projektbericht Mai 2009. URL: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/HIS_SQM_2008.pdf

HERZ, OTTO (ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK) (Hg.) 1975: Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20.-22. November 1974 im Congress Centrum Hamburg. Hamburg: Blickpunkt Hochschuldidaktik 35

HEUBLEIN, ULRICH/HUTZSCH, CHRISTOPHER/SCHREIBER, JOCHEN/SOMMER, DIETER/BESUCH, GEORG 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS Forum Hochschule, Nr. F2/2010. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2010: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/11. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010. URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf

ISSERSTEDT, WOLFGANG/MIDDENDORFF, ELKE/KANDULA, MAREN/BORCHERT, LARS/LESZCZENSKY, MICHAEL 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin/Bonn. URL: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf

KRAWIETZ, MARIAN/ÖZKILIC, MURAT/PAPAYANNAKIS, BRIGITTE/ RATHJEN, JAN 2008: Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. Statistik zur Hochschulpolitik 2/2008. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf

KRUGLANSKI, ARIE M./BALDWIN, MARK W./TOWSON, SHELAGH M.J. 1985: Die Theorie der Laienepistemologie. S. 293-314 in: Frey, Dieter/Irle Martin (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern: Huber

KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003/2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

MINKS, KARL-HEINZ/BRIEDIS, KOLJA 2005: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil 1. Das Bachelorstudium. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS-Kurzinformation A3/2005. URL: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf

MÜHLENWEG, ANDREA/SPRIETSMAN, MARESA/HORSTSCHRÄER, JULIA 2010: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion. Studien zum deutschen Innovationssystem 14-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/14_2010_Bologna_ZEW.pdf

MULTRUS, FRANK 2009: Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. Konstanz Universität Konstanz / Arbeitsgruppe Hochschulforschung: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1880.pdf>

PASTERNAK, PEER/BLOCH, ROLAND/HECHLER, DANIEL/SCHULZE, HENNING 2008: Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 4/2008. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2008.pdf

SCHNEIDERBERG, CHRISTIAN/STEINHARDT, ISABEL 2010: Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz. S. 74-81 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 3

SCHOMBURG HARALD 2010: Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Berlin. URL: http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitrag_DE_Schomburg_2003.pdf

SCHOMBURG, HARALD (Hg.) 2009: Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Studienbedingungen und Berufserfolg". Befragung Jahrgang 2007. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung. URL: http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download/_dateien/studieren_in_nrw/Bachelor/KOAB_BERLIN_BERICHT_Okt_2009.pdf

SCHOMBURG, HARALD 2009a: Studium und Kompetenzerwerb. S. 33-58 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

SCHOMBURG, HARALD 2009b: Vielfältige Wege nach dem Studium. S. 59-82 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

SCHOMBURG, HARALD/TEICHLER, ULRICH 2009: Bachelor – Geht doch. S. 115-128 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

TEICHLER, ULRICH 2008: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. S. 68-79 in: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 3

TORKA, MARC 2006: Die Projektförmigkeit der Forschung. S. 63-83 in: die hochschule, Vol. 15, Heft 1. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1494.pdf>

WEBLER, WOLFF-DIETRICH 2010: Eine Schreckensvision? Universitäten als Master- und Promotions-Stufe sowie Fachhochschule als künftiger „College-Gürtel“ des Tertiären Systems? Schreiben die Studierenden mit ihrem Studienwahlverhalten Geschichte? S. 56-62 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2

WINTER, MARTIN 2008: Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. S. 78-98 in: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) 2008: Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag

WINTER, MARTIN 2009: Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2009. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf

WINTER, MARTIN 2010: Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. S. 45-55 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1954.pdf>

WINTER, MARTIN 2011: Studium und Studienreform im Vergleich der Bundesländer. In: Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulföderalismus. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt (in Vorbereitung)

WINTER, MARTIN/ANGER, YVONNE 2010: Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2010. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf

WITTE, JOHANNA/SANDFUCHS, GABRIELE/LENZ, THORSTEN/BRUMMERLOH, SVEN/HARTWIG, LYDIA 2010: Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. Zwischenbericht an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Stand 01.07.2010. München: IHF. URL: http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht_IHF_Bachelorstudiengaenge.pdf