





# 10 Jahre nach Bologna

Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform

Herausgeber:

**Prof. Rolf Wernstedt**

**Marei John-Ohnesorg**

ISBN: 978-3-86872-282-6

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abteilung Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Umschlag & Satz: minus Design, Berlin

Coverfoto: Benjamin Hanke

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2010

# Inhalt

Einführung <b>Rolf Wernstedt</b>	5
10 Punkte	7
Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen <b>Christoph Heine</b>	13
Ziele und Umsetzung klaffen weit auseinander. Vorschläge für eine Revision des Bologna-Prozesses <b>Gerd Köhler</b>	16
Zum Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Empfehlungen zur Weiterentwicklung <b>Peter A. Zervakis</b>	20
Das Steuerungsproblem in der Studienstrukturreform <b>Rainer Künzel</b>	23
Die ‚soziale Dimension‘ im Bologna-Prozess <b>Achim Meyer auf der Heyde</b>	28
Die Anforderungen der Wirtschaft an die Studienstrukturreform: Kompetenzorientierung und lebenslanges Lernen <b>Heiko Gintz</b>	31
Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht <b>Anja Gadow</b>	33
Bologna-Prozess 2020 <b>Erklärung der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven, April 2009</b>	35



# Einführung

Es war kein Zufall, dass sich die europäischen Kultur- und Wissenschaftsminister im Jahre 1999 in Bologna trafen und dort ein gesamteuropäisches Abkommen unterzeichneten, mit dem sie sich verpflichteten, in Europa einheitliche Rahmenbedingungen für die Hochschulstudien zu schaffen. In Bologna steht seit dem Jahre 1119 die älteste Universität des Kontinents. Das sollte Symbolkraft haben. Denn bis ins 18. Jahrhundert hinein war es in Europa keine Schwierigkeit, von einer Universität zu einer anderen, von einem Land in ein anderes zu wechseln, wenn man über die entsprechenden Finanzmittel verfügte (was bei den in der Regel begüterten Eltern der Studierenden vorausgesetzt werden konnte). Die einheitliche Wissenschaftssprache des Mittelalters war Latein. Der Zweck der Studien war die Berufsausbildung in Theologie, Medizin und Jura. Andere Fächer der Philosophischen Fakultät waren Beiwerk. Mit der sich ökonomisch und politisch zu größerer Einheit entwickelnden europäischen Welt wollte man 1999 die lokale Flexibilität und den Studienplatzwechsel erhöhen, die Vergleichbarkeit der Studiendauer vorschreiben, die Nachprüfbarkeit der erbrachten Studienleistungen garantieren und die Internationalität des Studiums fördern.

In Deutschland gingen die Länder-Kultusminister/innen mit Hilfe der Hochschulen und der Unterstützung von so genannten Akkreditierungsagenturen ans Werk und krepelten die Studien um. Es wurden fast alle Studiengänge auf das einheitliche Maß (Bachelor 6 Semester, Master 2-4 Semester) ausgerichtet, die Nachweispflicht erbrachter Leistungen in einem engmaschigen Netz von Klausuren, Tests und Prüfungen gesichert, der Zugang zu den Masterstudiengängen reglementiert, die Studienzeiten verkürzt, die Inhalte modularisiert, die Studienberatung verbessert.

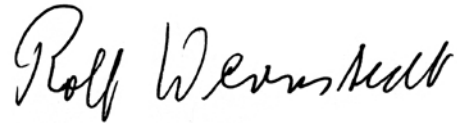
Dennoch blieben die Ergebnisse bis 2009 hinter den Erwartungen zurück. Obwohl die Studiengänge in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern schon immer stark reglementiert waren, die Bereiche Medizin und Jura straffe konsekutive Studienabläufe kannten und die Fachhochschulen ohnehin zielgerichteter auf unmittelbar verwertbare Praxisorientierung hin arbeiteten, kamen immer häufiger Klagen über zu enge Vorschriften, die kaum mehr Zeit ließen für die eigene Lektüre und längerfristige Bearbeitung von Themen. Vor allem aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten, deren Studienbestimmungen immer schon größere Spielräume zuließen, regte sich einheitlicher, wenn auch in Formen und Zielrichtung diffuser Protest. Im Sommer 2009 schien die gesamte deutsche Hochschullandschaft in protestierender Bewegung.

Denn sowohl die erhoffte größere Mobilität über Grenzen hinweg als auch die Akzeptanz der neuen Abschlüsse bei der abnehmenden Wirtschaft waren unbefriedigend. Ja, sogar die gegenseitige Anerkennung der erbrachten Zwischenleistungen an deutschen Hochschulen ließ zu wünschen übrig. Die Freiheit des Studiums schien zu sehr den unmittelbaren Verwertungsinteressen des globalisierten Marktes geopfert zu sein. Der „Bologna-Prozess“, wie dieser Vorgang beziehungsreich genannt wird, schien sich auf dem Weg des Scheiterns zu bewegen. Die KMK und die Wissenschaftsgremien reagierten mit der Zusage, eine Änderung vornehmen zu wollen.

In dieser Situation hat das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung im Dezember 2009 eine Tagung durchgeführt, auf der die Problematik diskutiert und über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht wurde. Denn die Zielsetzung,

den einheitlichen ökonomischen, politischen und kulturellen Raum Europa (und darüber hinaus) wieder erlebbar und erfahrbar zu machen, war 1119 genauso richtig wie 2010.

Die Ergebnisse der Konferenz sind hier dokumentiert.

A handwritten signature in black ink, reading "Rolf Wernstedt". The signature is written in a cursive style with a large initial 'R'.

Prof. Rolf Wernstedt  
Niedersächsischer Kultusminister a.D.  
Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung



# 10 Punkte

## 1. Bologna 1999: Startschuss für einen europäischen Hochschulraum.

Am 19. Juni 1999 unterzeichnete Deutschland gemeinsam mit 28 anderen europäischen Staaten die Bologna-Erklärung. Inzwischen sind es schon 46 Staaten, die durch gemeinsame Rahmenvorgaben einen europäischen Hochschulraum entwickeln, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden innerhalb Europas erhöhen und die europäischen Hochschulen im globalen Bildungswettbewerb attraktiver gestalten wollen. Dabei sollen die Einführung zweistufiger Studiengänge und des Leistungspunktesystems ECTS sowie die Erstellung von Studieninhalts- und -qualifikationsbeschreibungen (*Diploma Supplements*) die Abschlüsse und Studiengänge innereuropäisch vergleichbar machen. „Es war kein Zufall, dass sich die europäischen Kultur- und Wissenschaftsminister in Bologna trafen“, so Rolf Wernstedt. „In Bologna steht seit dem Jahre 1119 die älteste Universität des Kontinents. Das sollte Symbolkraft haben. Denn die Zielsetzung, den einheitlichen ökonomischen, politischen und kulturellen Raum Europa (und darüber hinaus) wieder erlebbar und erfahrbar zu machen, war 1119 genauso richtig wie 2010.“

Die in der Bologna-Erklärung und den Folgekonferenzen vereinbarten Rahmenvorgaben sind nicht rechtlich bindend, sondern müssen erst in nationales Recht umgesetzt werden. In Deutschland ist die Umstellung auf zweistufige Studiengänge mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (2002) ermöglicht worden. Die gegenüber der Bologna-Erklärung deutlich ausgeweiteten KMK-Beschlüsse „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ und „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ von 2000 und 2003 konkretisieren die formalen Aspekte der Umstrukturierungen an den Hochschulen.

⇒ Rolf Wernstedt: Einführung S.5

## 2. Ohne Partizipation der Betroffenen lassen sich Innovationen nicht verwirklichen.

Die Umstellung auf gestufte Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master ist nicht durch eine Umbenennung der alten Diplom- und Magisterstudiengänge und eine Aufteilung der beiden Abschlüsse auf das ehemalige Grund- und Hauptstudium getan: Die Hochschulen müssen für jeden Studiengang neue Konzepte und Strukturen ausarbeiten. Die neu entwickelten Studiengänge werden im *Peer-Review*-Verfahren – die Gutachtergruppen setzen sich aus Vertreter/innen der Hochschulen, Lehrenden und Studierenden, und aus Vertreter/innen der Berufspraxis zusammen – durch eine der bundesweit sechs Akkreditierungsagenturen begutachtet. Die Akkreditierungen erfolgen zeitlich befristet, nach Ablauf der Frist ist eine Reakkreditierung erforderlich. In der inhaltlichen Gestaltung der neuen Studiengänge sind die Hochschulen frei, weil die KMK auf eine Entwicklung inhaltlicher Rahmungen verzichtet hat. Vorgegeben wurden formale Kriterien wie die Einführung von Kompetenzorientierung, Modularisierung oder das Leistungspunktesystem. Durch die Kompetenzorientierung soll das Studium zielgerichteter gestaltet und die Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden in den Vordergrund gerückt werden. Modularisierung „ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und

mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten“ (KMK 2000: 3). Ziel ist, die Inhalte des Studiums transparenter zu gestalten und ihre Anrechenbarkeit bei einem Hochschulwechsel zu erleichtern. Die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) soll sich an internationalen Anforderungen orientieren. Dabei soll ein Leistungspunkt durchschnittlich 30 Stunden Arbeitszeit entsprechen, pro Semester sollen in der Regel 30 Leistungspunkte vergeben werden.

Zwar sind die Hochschulen für die Umsetzung der Bologna-Reformen zuständig, an der Erarbeitung der Bologna-Deklaration waren sie jedoch nicht beteiligt. Gerd Köhler, ehemaliges Vorstandsmitglied der GEW, sieht hier eine Ursache für die Unzufriedenheit mit der Studienstrukturreform: „Die Top-down-Strategie der Einführung der Bologna-Maßnahmen hat wesentlich dazu beigetragen, dass viele der geplanten Veränderungen noch immer auf der Suche nach Menschen sind, die sie tragen und engagiert umsetzen wollen. Ohne neue Formen der Partizipation der Betroffenen werden sich die gewollten Innovationen nicht verwirklichen lassen.“

⇒ Gerd Köhler: Ziele und Umsetzung klaffen weit auseinander. S.16

### 3. Quantitativer Erfolg mit qualitativen Mängeln: Bologna in Deutschland.

Nach Angaben des Akkreditierungsrats sind bislang 5826 Bachelor-Studiengänge und 5200 Master-Studiengänge akkreditiert worden (Stand Februar 2010). Damit führen mittlerweile 75 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zum Bachelor- oder Master-Abschluss. Der größte Anteil der noch nicht umgestellten Studiengänge sind solche, die Staatsexamen beinhalten oder zu kirchlichen Abschlüssen führen. Nach quantitativen Maßstäben ist die Umstellung auf die Bachelor- und Master-Studiengänge also gelungen. Die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen ist jedoch groß: Nach Untersuchungen des HIS Hochschul-Information-Systems empfinden die Studierenden der Bachelor-Studiengänge ihre Studienbedingungen als deutlich ungünstiger als die Studierenden der herkömmlichen Studiengänge. Sie bemängeln, dass die Studienvorgaben inhaltlich und zeitlich nur schwer zu erfüllen seien. „Insgesamt kann man sagen, dass aus Sicht der Studierenden die angestrebte durchgreifende Verbesserung der Studienqualität durch die Studienstrukturreform (noch) nicht erreicht worden ist“, fasst Christoph Heine die Ergebnisse der neuesten HIS-Untersuchungen zusammen.

Die Unzufriedenheit mit den neuen Studiengängen lässt sich an drei Kernbereichen festmachen. Kritisiert wird erstens die Konzeption des Bachelor-Abschluss als Regelabschluss und der damit verbundene selektive Übergang zum Master-Studium. Zweitens gilt die Ausgestaltung vieler neuer Studiengänge als überfrachtet, verschult und überfordernd. Und drittens sind die Ziele der Studienstrukturreform wie eine erhöhte Mobilität der Lehrenden und Studierenden, ein verbesserter Zugang zum Studium, eine Verringerung der Studienabbrecherquote und eine Steigerung der Qualität von Forschung und Lehre bislang noch nicht erreicht worden.

⇒ Christoph Heine: Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen S.13

### 4. Die Akzeptanz des Bachelor in Unternehmen muss erhöht werden und jeder sollte ein Master-Studium aufnehmen können.

In den neuen gestuften Studiengängen soll der Bachelor-Abschluss zum Regelabschluss werden und „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufsein-

mündung“ (KMK 2003: 4) führen. Deshalb gibt es in fast allen Bundesländern restriktive Zulassungsregeln zum Master, so dass nur für etwa die Hälfte der Bachelor-Absolventen Plätze zur Verfügung stehen. Nach Ergebnissen des Studierenden-Online-Panels HISBUS wollen aber fast vier Fünftel aller Studienanfänger nach dem Bachelor- ein Master-Studium beginnen. Mit der Quotierung des Übergangs zum Master ist eine weitere Selektionshürde im schon selektiven deutschen Bildungssystem geschaffen worden. Diese kann besonders für Studierende der Studiengänge, für die der Master-Abschluss der berufsqualifizierende ist – etwa Lehramtsstudiengänge – zum Problem werden. Welchen Berufs- und Lebensweg werden Bachelor-Absolventen dieser Studiengänge einschlagen, die keinen Master-Studienplatz erhalten? Es ist zu erwarten, dass das Verpassen des erzielten Studienabschlusses mit einer hohen Frustration einhergeht.

Auch die Studienbedingungen im Bachelor-Studium werden durch die Selektion beim Übergang beeinflusst: Wenn nur eine bestimmte Abschlussnote oder die Zugehörigkeit zu den besten 30 Prozent des Jahrgangs für die Aufnahme eines Master-Studiums berechtigt, führt dies zwangsläufig zu Druck, Angst und Stress bei den Bachelor-Studierenden, die Konkurrenz untereinander wird erhöht. Teamarbeit, Zusammenhalt oder die Freude am Studieren treten in den Hintergrund. „Unter diesen Voraussetzungen ist eine festgelegte Quote für den Übergang zum Master völlig unsinnig und kontraproduktiv“, urteilt Heiko Gintz, Volkswagen Coaching GmbH. Stattdessen plädiert er dafür, die Master-Studiengänge verstärkt als nicht-konsekutive Studiengänge zu gestalten. „Das würde dem Eindruck entgegen wirken, nur der Master sei der ‚wirkliche‘ Abschluss. Generell muss aber Absolventen, die sich nach dem Bachelor-Abschluss für den Einstieg in das Berufsleben entscheiden, die Möglichkeit gegeben werden, einen Master-Studiengang später und ggf. in Teilzeit zu absolvieren“, so Gintz weiter. So verstanden bieten die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge großes Potenzial im Bereich des lebenslangen Lernens: Nach einer ersten Berufphase kann durch ein Master-Studium eine weitere Qualifikation hinzugewonnen und der Austausch zwischen Wissenschaft und Berufspraxis verstärkt werden.

⇒ Heiko Gintz: Die Anforderungen der Wirtschaft S.31

## 5. Für den Bachelor sollten je nach Studieninhalt auch mehr als sechs Semester eingeräumt werden.

Bei der Gestaltung der Module und der damit verbundenen Festlegung der Leistungspunkte durch die Fachbereiche und Institute der Hochschulen sind Defizite in der Umsetzung festzustellen. Viele der neuen Studiengänge gelten als überfrachtet und verschult. Vielerorts ist es nicht gelungen, ein herausforderndes, aber die Studierenden dennoch nicht überforderndes Studienprogramm zu gestalten. Ursachen dafür sind die Festlegung der Regelstudienzeiten und das Festhalten an alten Inhalten: Nach den Vorgaben der KMK darf die Regelstudienzeit in den Bachelor-Studiengängen mindestens drei und höchstens vier Jahre, in den Master-Studiengängen mindestens ein und höchstens zwei Jahre betragen. Allerdings weisen 95 % der Bachelor-Studiengänge eine Regelstudienzeit von sechs Semestern auf. Vielfach wurde versucht, das alte Diplom- oder Magisterstudienfach in den neuen Studiengang zu pressen. Es kann nicht verwundern, dass Studierende von dem verdichteten Studienprogramm überfordert sind und nachhaltiges Lernen nicht möglich ist. Für eine bessere Studierbarkeit ist es entscheidend, dass der Bachelor, besonders der für sechs Semester konzipierte, als Grundlagenstudium verstanden wird – hier muss exemplarisch gelernt und Schlüsselkompetenzen vermittelt werden.

Zur Gestaltung eines neuen Studienganges gehört eine Auseinandersetzung innerhalb der Institute über seine Inhalte und Ziele, an denen alle Module ausgerichtet sein müssen. Dieser Abstimmungsprozess ist vielerorts vernachlässigt worden. Die

Fachbereiche und Institute sind aufgefordert, ihre Module zu prüfen und bei einer Neuausrichtung der Studiengänge die eigentliche Chance von Modularisierung und Leistungspunktesystem zu ergreifen. Denn aus ihnen ergibt sich ein anderer Blickwinkel auf das Studium: Im Mittelpunkt steht die Arbeitsbelastung und der Kompetenzerwerb der Lernenden. Die klassischen Magister- und Diplomstudiengänge sind hingegen an den Lehrenden und ihren Inhalten ausgerichtet.

## 6. Prüfungen und Überforderung dürfen nicht den Studienalltag bestimmen.

Die Überforderung der Studierenden ergibt sich nicht nur aus inhaltlich verdichteten Studienprogrammen, sondern auch aus dem kaum abgestimmten Einsatz des Leistungspunktesystems und einer deutlichen Verschulung der neuen Studiengänge. Diese drückt sich in restriktiven Anwesenheitspflichten und der vermehrten Abfrage von Prüfungsleistungen aus. Die Leistungspunktezahl, die jeweils erbracht werden muss, ist nicht davon abhängig, wie wichtig das Modul für das Studienziel ist, sondern nur davon, wie hoch der studentische Arbeitsaufwand ist. Hier liegt eine besondere Schwierigkeit: Die Lehrenden müssen den Arbeitsaufwand des durchschnittlichen Studenten bestimmen, neigen aber, wie die Kritik der Studierenden zeigt, zu Fehleinschätzungen.

Rainer Künzel, Wissenschaftlicher Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, sieht die Hochschulen in der Pflicht: „Sowohl die Bildung von sinnvollen Modulen wie die Konzipierung von geeigneten Prüfungen setzt die Kooperation der Lehrenden voraus, die den entsprechenden Studienabschnitt verantworten. Stattdessen finden in der Regel Lehrveranstaltungsprüfungen, im Allgemeinen also Klausuren, statt, und die Studierenden arbeiten vor allem auf diese Klausuren hin („Bulimie-Lernen“).“ Entscheidend ist, dass es sich bei der Verdichtung der Studiengänge um Mängel in der Umsetzung der Studienstrukturreform handelt. Weder die Bologna-Deklaration noch die KMK-Vorgaben schreiben die Einführung von restriktiven Anwesenheitspflichten oder die Abprüfung des Lernfortschritts ausschließlich durch Klausuren vor. Evaluationen und anschließende Revisionen der neuen Studiengänge bieten also die Möglichkeit, bestehenden Umsetzungsdefiziten unter Mitwirkung aller Akteure entgegenzuwirken.

⇒ Rainer Künzel: Das Steuerungsproblem in der Studienstrukturreform S.23

## 7. Die unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Studierenden müssen berücksichtigt werden.

Fünf Bologna-Folgekonferenzen haben die Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses aufgezeigt. In London etwa stand 2007 die Stärkung der ‚sozialen Dimension‘ des Bologna-Prozesses im Vordergrund. Hier haben die Bologna-Länder vereinbart, mit nationalen Aktionsplänen den Zugang zu den Hochschulen zu erleichtern, die Studienfinanzierung zu verbessern und die Beratungsangebote auszubauen. In Deutschland sind die Londoner Beschlüsse nicht in konkrete Maßnahmen überführt worden. Im Beschluss zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses der KMK von Oktober 2009 heißt es ebenfalls sehr vage: „Im Rahmen der ‚sozialen Dimension‘ des Bologna-Prozesses setzen sich die Länder für einen weiteren Ausbau des BAföG ein. Eine Stärkung der Studentenwerke hält die KMK für sinnvoll.“ Dabei ist angesichts des Leistungsdrucks die Studienberatung insbesondere in den neuen Studiengängen wichtig geworden. Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks, berichtet von einem „starken Anstieg der Beratungsnachfrage in den sozialen und psychologischen Be-

ratungsstellen der Studentenwerke“. Die Studierenden – laut dem 10. Studierenden-survey sind es 22 Prozent –, die sich als teilzeitstudierend bezeichnen, weil sie zur Finanzierung des Studiums einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, sind besonders auf Unterstützungsangebote angewiesen. Die bereits bestehenden Beratungsstellen müssen für eine Stärkung der ‚sozialen Dimension‘ ausgebaut und besser ausgestattet werden. „Darüber hinaus muss eine den Lebenslagen der Studierenden adäquate Gestaltung der Studienorganisation Lösungen für die Bewältigung des Zielkonfliktes von Zeit für das Studium und notwendiger Zeit zur Sicherung des Lebensunterhalts beinhalten“, fordert Meyer auf der Heyde. Dafür sind entsprechende Finanzierungsinstrumente erforderlich. Er ergänzt: „Die finanzielle Förderung eines Masters muss auch nach einer längeren Beschäftigungsphase im Anschluss an den Erwerb des Bachelors möglich sein.“

⇒ Achim Meyer auf der Heyde: Die soziale Dimension im Bologna-Prozess S.28

## 8. Nur durch flexiblere Studiengänge lässt sich die Mobilität der Studierenden erhöhen.

Mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes sollte der Wechsel von Studierenden und Lehrenden zwischen den Universitäten innerhalb Europas erleichtert werden. Auf der Bologna-Folgekonferenz in Leuven vereinbarten die Bologna-Länder 2009, dass bis 2020 europaweit 20% aller Graduierten einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben sollen. In Deutschland haben die Studierenden durch straffere Studienprogramme in den gestuften Studiengängen aber weniger Freiräume dafür. So nutzen viele Studierende erst den Übergang zum Master-Studium für ein Auslandssemester. Soll der Bachelor-Abschluss Regelabschluss werden, müssen trotzdem Auslandserfahrungen möglich sein und dürfen von den Studierenden nicht mit einer Verzögerung des Studienverlaufs erkauft werden. Partnerschaften mit anderen europäischen Universitäten helfen, die Studienprogramme abzustimmen, die Anerkennung von Studienleistungen im Ausland zu erleichtern und die Studierenden für einen Auslandsaufenthalt zu motivieren.

Der Wechsel des Studienortes innerhalb Deutschlands wird durch die unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen der neuen Studiengänge erschwert. Denn selbstverständlich setzen die Fachbereiche und Institute bei der Gestaltung der neuen Studiengänge für die gleichen Fächer unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und erarbeiten verschiedene Module. Das soll auch so sein, um Profilbildungen und eine Vielfalt an Forschungsrichtungen zu ermöglichen. Für die Studierenden sind diese unterschiedlichen Gewichtungen nur dann problematisch, wenn bei einem Wechsel des Studienortes oder bei Übertritt in ein Master-Programm einer anderen Universität Studienleistungen nicht anerkannt oder wiederholt werden müssen, weil das Modul, das an der einen Universität Pflicht ist, an der anderen Universität gar nicht oder in einem anderen Rahmen angeboten wird. Es kommt also darauf an, wie restriktiv die Universitäten bei der Anerkennung der Prüfungsleistungen der Studierenden bei einem Hochschulwechsel vorgehen. Nur wenn mit einem gewissen Maß an Flexibilität entschieden wird, kann die gewünschte Mobilität zwischen den Hochschulen erreicht werden – hier müssen viele Hochschulen noch das richtige Fingerspitzengefühl entwickeln.

⇒ Leuener Erklärung vom April 2009 S.35

## 9. Der Zugang zur Hochschulbildung muss erleichtert, die Lehrkapazitäten erhöht werden.

„Diversität der Studienangebote und ihre Modularisierung sind eine gute Grundlage, um unterschiedlichen Qualifikationswünschen Rechnung zu tragen“, meint Peter A. Zervakis, Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz. Damit könnten die neuen gestuften Studienstrukturen Möglichkeiten bieten, ein Studium flexibler und offener zu gestalten, um die Studienanfängerzahlen zu erhöhen und die Studienabbrecherquoten zu verringern – beides mit der Bologna-Reform verbundene politische Ziele. Bislang hat die Studienstrukturreform noch nicht dazu geführt, dass mehr Menschen ein Studium aufnehmen, im Bereich der Studienabbrecherquoten gibt es, je nach Studiengang, sehr unterschiedliche Ergebnisse. Zervakis sieht insbesondere bei der Gestaltung des Hochschulzugangs Handlungsbedarf. „Mehr Transparenz bei der Hochschulzugangsprüfung gewährleistet auch eine größere Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung. Hierzu bedarf es eines Ausbaus von Teilzeitstudiengängen sowie von weiterbildenden und berufsbegleitenden (Master-)Studiengängen und einer transparenten, qualitätsgesicherten Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen.“ Insbesondere die Zielsetzung, die Anzahl der Studienabbrecher zu verringern, ist ohne eine Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre nicht zu erreichen. Das ist, selbst wenn man einmal von den Defiziten in der Gestaltung der neuen Studiengänge absieht, die mittelfristig behoben werden können, mit den derzeitigen Kapazitäten der Hochschulen nicht möglich. „Erforderlich ist eine um mindestens 15 Prozent erhöhte Lehrkapazität, wie die HRK unter Berufung auf den Wissenschaftsrat dargelegt hat“, fordert Zervakis.

⇒ Peter A. Zervakis: Zum Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen S.20

## 10. Bologna 2010: Die Studienstrukturreform in der Revision

In Bologna ist ein Prozess angestoßen worden, der nicht nur nicht mehr aufzuhalten ist, sondern der auch viele Chancen bietet, die Studiengänge moderner zu gestalten und besser auf die Bedürfnisse der Studierenden zuzuschneiden. Derzeit werden diese Chancen noch unzureichend genutzt. Auch zehn Jahre nach Bologna ist die Studienstrukturreform in Deutschland noch lange nicht abgeschlossen. Anja Gadow, Vorstand freier Zusammenschluss von studentInnenschaften, zeigt die Perspektiven des Reformprozesses auf: „Die grundsätzliche und wichtigste Maxime für die nächsten Jahre sowohl auf Bologna- als auch auf nationaler Ebene muss die Nachsteuerung und Evaluation sein. Hierzu müssen die Reformansätze in den Ländern kompakt und informativ für die jeweiligen Zielgruppen aufbereitet werden, um in Kombination mit einer Entschleunigung des weiteren Vorgehens die wichtigen Reformen der letzten Jahre gut und richtig zu implementieren und gefällte Entscheidungen in der Umsetzung zu überdenken. Hierbei ist eine tatsächliche Beteiligung der Studierenden unabdingbar.“

⇒ Anja Gadow: Schwerpunkte aus studentischer Sicht S.33

# Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen

**Dr. Christoph Heine**

HIS Hochschul-Informationen-System

Aktuelle Studentenforschungen des HIS Hochschul-Informationen-Systems lassen eine Gegenüberstellung der Ergebnisse traditioneller Studiengänge mit denen der neuen Bachelor-Studiengänge zu. So konnten belastbare Daten zu den Bereichen Studienbedingungen, Persönliche Schwierigkeiten im Studium, Anforderungen des Studiums, Studienzufriedenheit sowie zu den Studienabbrecherquoten gewonnen werden.

## Studienbedingungen

Das HIS hat die Studierenden in den herkömmlichen und in den Bachelor-Studiengängen befragt, inwieweit ihr Studium durch bestimmte Kernmerkmale charakterisiert ist. Gefragt wurde nach folgenden Kriterien:

- Klare Prüfungsvorgaben
- Inhaltlich gut erfüllbare Studienvorgaben
- Zeitlich gut erfüllbare Studienvorgaben
- Gute Kurs-, Modulwahlmöglichkeiten
- Möglichkeiten, überfachliche Qualifikationen zu erwerben
- Gute Berufsvorbereitungen

Abgesehen von dem Punkt „Klare Prüfungsvorgaben“ – hier lassen sich keine Unterschiede feststellen – beurteilen die Studierenden in den herkömmlichen Studiengängen ihre Studienbedingungen als günstiger. Besonders den Kriterien „inhaltlich und zeitlich gut erfüllbare Studienvorgaben“ stimmen die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen deutlich weniger oft zu. Diese Befunde gelten sowohl für die Studierenden an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Bei einer weiteren Differenzierung ist zu erkennen, dass die Studienbedingungen an Fachhochschulen sowohl in den herkömmlichen als auch in den neuen Studiengängen als besser eingeschätzt werden und die Universitäten den Vorsprung der Fachhochschulen auch im Zeitablauf nicht einholen können. Insgesamt ist also festzustellen, dass eine Verbesserung der Studienbedingungen in den Bachelor-Studiengängen gegenüber den herkömmlichen Studiengängen aus Sicht der gegenwärtigen und der früheren Studierenden nicht erreicht worden ist. Dennoch sind für eine realitätsnahe Zwischenbilanz Differenzierungen angebracht: Schlechten Bewertungen stehen gute gegenüber; einige Bedingungen verbessern sich zudem im Zeitablauf – allerdings gilt auch das Gegenteil.

## Persönliche Schwierigkeiten im Studium

Auf den Kern des Studierens bezogene persönliche Schwierigkeiten werden von den Bachelor-Studierenden – und hier insbesondere von denen an Universitäten – häufiger genannt als von ihren Kommilitonen in den herkömmlichen Studiengängen. Die HIS-Untersuchung fragt die Studierenden nach ihren Schwierigkeiten mit folgenden Kernbereichen des Studiums:

- Auslandsaufenthalte ohne zeitliche Verzögerungen durchzuführen
- Bewältigung des Stoffumfangs im Semester
- Mangelnder Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken
- Sicherung der Studienfinanzierung

- Prüfung effizient vorbereiten
- Leistungsanforderungen im Fachstudium

Während sich der Anteil der Studierenden, die Probleme bei der Studienfinanzierung angeben, zwischen den traditionellen und den neuen Studiengängen kaum verändert hat, so sind die Probleme der Studierenden bei der Bewältigung des Stoffumfangs im Semester deutlich gestiegen. 51 Prozent (Fachhochschulen 38 Prozent) der Studierenden der universitären Bachelor-Studiengänge geben hier Schwierigkeiten an, in den traditionellen Studiengängen sind es 36 Prozent (Fachhochschulen 22 Prozent).

### Anforderungen des Studiums

In den Bachelor-Studiengängen werden die Studienanforderungen im Hauptfach teilweise deutlich häufiger als in den herkömmlichen als „sehr hoch“ oder sogar „zu hoch“ bewertet. Die Befragten beurteilen folgende Anforderungen des Studiums:

- Stofffülle
- Selbstständigkeit in der Studiengangsgestaltung
- Fachliches Anforderungsniveau
- Analyse komplexer Sachverhalte
- Verstehen grundlegender Prinzipien

Auch hier zeigt sich, dass die Belastungen von den Studierenden an Fachhochschulen günstiger bewertet werden. Wichtig ist, dass sich in diesem Bereich große Unterschiede zwischen den Fächergruppen ergeben. Gerade in den Ingenieurwissenschaften werden die neuen Studiengänge als erheblich belastender empfunden als die traditionellen. Im Zeitablauf gehen die Belastungen durch sehr hohe oder zu hohe Studienanforderungen aber zurück. Das gilt für das Studium an Universitäten und an Fachhochschulen.

### Alles in allem: Zufriedenheit mit ...

Die resümierenden Beurteilungen fallen für die verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen und der Studienqualität sehr unterschiedlich und mit wenigen Ausnahmen zugunsten der traditionellen Studiengänge und der Fachhochschulen aus. Gefragt wird nach folgenden Kriterien:

- Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen
- Betreuung durch die Lehrenden
- sachlich-räumliche Ausstattung im Studiengang
- bisher erreichtes Wissen und Können, Studiertrug insgesamt
- Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen
- didaktische Vermittlung des Lehrstoffs
- Serviceleistung der Hochschule
- Aufbau, Struktur des Studiengangs
- Bedingungen des Studiums insgesamt

In der Gesamtbetrachtung haben sich einige Studienbedingungen in einer Reihe von Fächergruppen im direkten Zusammenhang mit der Studienstruktureform verbessert, andere dagegen verschlechtert – hier besteht zweifellos großer Handlungsbedarf. Neben der eher kleiner werdenden Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums insgesamt verweist besonders die schlechte und im Zeitvergleich noch schlechter werdende Bewertung von Aufbau und Struktur der Bachelor-Studiengänge gegenüber der herkömmlichen Studienstruktur auf erhebliche Defizite in der Umsetzung des Reformziels einer besseren Studierbarkeit. Differenziert nach Fächergruppen ist in den Ingenieurwissen-



schaften eine sehr deutliche negative Entwicklung festzustellen. In Sozialwissenschaften/Sozialwesen ist zwar die gleiche Entwicklung zu beobachten, sie ist jedoch nicht so stark ausgeprägt.

## Studienabbrecher

Hinweise auf eine verbesserungswürdige Studierbarkeit ergeben sich auch aus den Abbruchquoten: Gegenüber den herkömmlichen sind die Bachelor-Studiengänge durch gestiegene Abbruchquoten gekennzeichnet. Bezogen auf den Absolventenjahrgang 2006 liegt die durchschnittliche Abbruchquote bei 21 Prozent. In den Bachelor-Studiengängen an Universitäten gibt es eine (vorläufige) Abbruchquote von 25 Prozent. Zu betonen ist, dass hier die Studiengänge mit den traditionell hohen Abbruchquoten wie die Ingenieur- und Naturwissenschaften bislang nur unterproportional in die Berechnungen einbezogen worden sind.

Auch hier ist zwischen Fächergruppenzugehörigkeit zu differenzieren. Sowohl in den Sprach- und Kulturwissenschaften als auch in Sozialwissenschaften/Sozialwesen sind die Abbruchquoten gesunken, in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten liegen sie aber noch immer über dem Durchschnitt. In den Ingenieurwissenschaften ist die Abbruchrate allerdings deutlich gestiegen. Dabei ist anzumerken, dass der durchschnittliche Zeitpunkt des Studienabbruchs in den Bachelor-Studiengängen vorgezogen worden ist – von 7,3 Fachsemestern in den herkömmlichen Studiengängen zu nun 2,3 Semestern. Dieser frühere Zeitpunkt des Studienabbruchs ist ambivalent zu bewerten, denn er geht einher mit steigenden Abbruchquoten. Das muss ein Warnsignal sein. Es ist anzunehmen, dass Studenten durch Überforderung vorzeitig aus dem Studium gedrängt werden, weil sie keine Zeit mehr haben, Defizite nachzuholen. Die entscheidenden Abbruchgründe sind in den Bachelor-Studiengängen vermehrt unzureichende Leistung und mangelnde Studienmotivation.

Insgesamt kann man sagen, dass aus Sicht der Studierenden die angestrebte durchgreifende Verbesserung der Studienqualität (Studierbarkeit, Studienerfolg) durch die Studienstrukturreform (noch) nicht erreicht worden ist.

## Ziele und Umsetzung klaffen weit auseinander – Vorschläge für eine Revision des Bologna-Prozesses

**Gerd Köhler**

Bis 2006 Vorstandsmitglied der GEW

Bei allen kritischen Bemerkungen, die ich zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen machen werde, ist für mich klar, dass die Grundaussagen der 1999 verabschiedeten Bologna-Erklärung richtig und unterstützenswert sind: die Forderung nach mehr internationaler Mobilität für Studierende und WissenschaftlerInnen, die europaweite Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, die Erweiterung der internationalen Beschäftigungsmöglichkeiten von HochschulabsolventInnen, die Entwicklung eines europäischen ‚Arbeitsmarkts Wissenschaft‘, der schrittweise Aufbau eines europäischen Hochschulraums, in dem frei von nationalen Beschränktheiten Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, in solidarischer Kooperation betrieben werden soll. Wer will diese Ziele ernsthaft in Frage stellen? Lernen von und mit den Nachbarn, Betonung der gemeinsamen europäischen Identität bei Respektierung der kulturellen Vielfalt, Stärkung der sozialen Kohäsion, um eine friedliche, wirtschaftliche und soziale Entwicklung Europas zu fördern. Dafür lohnt das Engagement. Was hat dazu beigetragen, dass der Bologna-Prozess trotzdem so in Misskredit geraten ist?

Anfangs wollten sich weder die Hochschulen noch die Politiker/innen in Bund und Ländern ernsthaft mit der Europäisierung der Hochschul- und Forschungspolitik befassen: „Wir sind gegen jede Form der europäischen Harmonisierung“, „Bildungs- und Wissenschaftspolitik sollen in nationaler Verantwortung bleiben“. Erst als die Bildungspolitik einsehen musste, dass vorrangig ökonomische Interessen den europäischen Integrationsprozess dominierten, versuchte sie auf die Entwicklung aufzuspringen. Großen Einfluss hatte die deutsche Politik (zunächst) nicht in Brüssel, weil sich Bund und Länder mit ermüdenden Hinweisen auf den deutschen Kulturföderalismus gegenseitig auf den Füßen standen. Auch die großen Wissenschaftsorganisationen brauchten viel Zeit, um Europa als wichtige Ebene der politischen Auseinandersetzung zu betreten. Heute agiert dort jeder allerdings zunächst einmal für sich selbst, nur in seltenen Fällen ist gemeinsames, strategisch angelegtes Handeln zu erkennen. Erst die Furcht, nicht dabei zu sein, hat viele in Bewegung gebracht.

### Den europäischen Hochschulraum als Teil des sozialen Europas gestalten

Zehn Jahre sind seit der Konferenz von Bologna vergangen. Fünf Folgekonferenzen fanden in Prag, Berlin, Bergen, London und Leuven statt. Im März 2010 soll in einer Doppelkonferenz in Budapest und Wien Bilanz gezogen werden: Was ist verändert, was auf den Weg gebracht worden? Was ist offen geblieben? Der Bologna-Prozess hat eine, die Nationalstaatsgrenzen überschreitende Diskussion über die künftige Rolle der Hochschulen für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung in Europa in Gang gesetzt – nicht nur in den 27 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, sondern – darüber hinausgehend – in den 46 europäischen Staaten, die inzwischen dem Bologna-Prozess beigetreten sind. In anderen Teilen der Welt wird diese Europäisierung der Hochschulpolitik, auch unter Wettbewerbsgesichtspunkten, genau beobachtet.

Der Bologna-Prozess hat vergleichbare Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung und der Forschung angestoßen. Der europäische Forschungs-

raum, über den die europäische Forschungs- und Technologiepolitik finanziert und koordiniert werden soll, ist auf die Mitgliedsstaaten der EU begrenzt, weil seine Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen rechtsverbindlich organisiert sind. Im europäischen Hochschulraum dagegen erarbeitet man gemeinsame Politik mit Hilfe einer *open method of coordination*: Man informiert sich gegenseitig im Rahmen eines *stocktaking* (vergleichbare Bilanzierung) und übernimmt das, was man für richtig hält – oder auch nicht.

Die Gewerkschaften kritisieren das unverbundene Nebeneinander beider ‚Räume‘ und fordern seit Jahren die Entwicklung eines einheitlichen ‚europäischen Hochschul- und Forschungsraums‘, den sie im Rahmen des ‚Sozialen Dialogs‘ mitgestalten wollen. Im Bologna-Prozess spielen die Hochschulen eine besondere Rolle: In Kooperation mit den nationalen Regierungen bemühen sie sich, den Einfluss der Europäischen Kommission zu begrenzen und die eigenen Forderungen nach verstärkter Hochschulautonomie durchzusetzen. Sie wollen weniger eine gemeinsame europäische Hochschul- und Forschungspolitik, sie glauben ihre politischen Ziele eher in einem Konzept durchsetzen zu können, das sich auf die Kooperation nationaler Hochschul- und Forschungspolitiken in einem Europa beschränkt, das über die Europäische Union hinausgeht.

### Ohne Partizipation keine Innovationen

Die ersten Empfehlungen des Bologna-Prozesses – sie werden in den Communiqués der Bologna-Konferenzen festgehalten – sind noch von den Regierungsvertreter/innen allein erarbeitet worden, obwohl doch die Zeit des ‚aufgeklärten Absolutismus‘ schon lange vorbei ist. Erst später wurden mit der *European University Association* (EUA) und der *European Student Union* (ESU) Repräsentant/innen der Betroffenen in die Arbeit mit einbezogen. Seit der Bergen-Konferenz sind auch die europäischen Arbeitgeber und Gewerkschaften (*Education International*) beteiligt: Zaghafte Ansätze einer Partizipation gesellschaftlicher *Stakeholder*. Auch wenn dadurch die Agenda des Bologna-Prozesses erweitert wurde (‚soziale Dimension‘, Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal), sind viele der beschlossenen Maßnahmen eher an den Zielen des *New Public Management* und den damit eng verbundenen Interessen der Hochschulleitungen orientiert.

Die Top-down-Strategie der Einführung der Bologna-Maßnahmen hat wesentlich dazu beigetragen, dass viele der geplanten Veränderungen noch immer auf der Suche nach Menschen sind, die sie tragen und engagiert umsetzen wollen. Ohne neue Formen der Partizipation der Betroffenen werden sich die gewollten Innovationen nicht verwirklichen lassen.

Auch auf der nationalen Ebene hat es lange gedauert, bis Studierende, Wissenschaftler/innen und die Gewerkschaften in die Arbeit der deutschen Bologna-Follow-up-Gruppe mit einbezogen wurden, die die nationalen Bologna-Aktivitäten koordinieren soll. Eine gemeinsame Implementationsstrategie wurde nicht entwickelt. In den Bundesländern wurden stattdessen unterschiedliche Politiken verfolgt: Im Norden wurden die Anstöße des Bologna-Prozesses aktiv umgesetzt. Der Süden hat versucht, die Reformen auszusitzen: Je weniger getan wurde, desto lauter war die Kritik. Einzelne Landesregierungen drohten gar mit Verfassungsbeschwerden gegen eine finanzielle Unterstützung des Bundes für die Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Maßnahmen: Der Aufbau eines nationalen Bologna-Zentrums wurde genauso erschwert wie ein ausreichendes Angebot von Werkstattgesprächen, die u.a. die Einführung der Modularisierung und der Kompetenzorientierung in den neuen Studiengängen oder eine konstruktive Debatte über das Verhältnis von Studium und Beruf vorbereiten sollten.

Die mangelnde Partizipation der Betroffenen in den Hochschulen bei der Entwicklung und Umsetzung hat wesentlich dazu beigetragen, dass Ablehnung und Desinteresse am Bologna-Prozess – auch heute noch – so weit verbreitet sind. Hier muss angesetzt werden, wenn eine Evaluation des Bologna-Prozesses ernsthaft in Angriff genommen werden soll. Der von der Bundesregierung vorgeschlagene ‚Bologna-Gipfel‘ wird nichts bewegen, wenn nicht vorher die entstandenen Probleme aufgearbeitet werden. Dafür muss man sich Zeit nehmen.

## Bologna-Diskurs

Ich schlage einen ‚Bologna-Diskurs‘ vor, der etwa ein Jahr lang dauern sollte: eine (selbst-)kritische Bestandsaufnahme im Sommersemester und eine Diskussion über demokratische und soziale Alternativen im darauf folgenden Wintersemester. ‚Bologna-Werkstätten‘ sollen auf Fachbereichs- und Hochschulebene veranstaltet werden, Wissenschaftler/innen und Studierende dabei federführend sein. Die den Bologna-Prozess wesentlich mitbestimmende ‚neue Administration‘ der Berater/innen, Controller/innen, Evaluator/innen und Haushälter/innen soll genauso dazu gehören wie Vertreter/innen der gesellschaftlichen *Stakeholder*. Die Ergebnisse der lokalen Veranstaltungen sollen auf Landesebene gebündelt und bundesweit zusammengetragen werden.

Die Bologna-Werkstätten sollen im Wintersemester mit der Suche nach Verbesserungsvorschlägen und Alternativen fortgesetzt und dann auf Landes- und Bundesebene so zusammengefasst werden, dass daraus ‚Vorschläge für die Revision des Bologna-Prozesses‘ entwickelt und dann an die Hochschulen, Parlamente und Regierungen weitergegeben werden können. Das wäre eine ‚nationale Anstrengung‘, die sich lohnen könnte.

Ohne dem Diskurs im Einzelnen vorgreifen zu wollen, sollten in den ‚Bologna-Werkstätten‘ folgende Themen besprochen werden:

1. Wie können Studien- und Lehrbedingungen geschaffen werden, die forschendes Lernen in kleinen Gruppen möglich machen? (Materielle und personelle Ausstattung der Hochschulen)
2. Wie kann die soziale Selektion beim Hochschulzugang wie im Studium abgebaut werden? (Beendigung des Hochschulzulassungschaos, Tutorien für die Eingangsphase des Studiums, *Recognition of Prior Learning*)
3. Wie kann gesichert werden, dass auch die geburtenstärkeren Altersjahrgänge eine faire Chance zum Studium erhalten? (Hochschulpakt, Orientierungsdaten für die in Ost und West sehr unterschiedlich verlaufende Hochschulentwicklung, Bedarf an hochschulqualifizierten Arbeitskräften)
4. Wie kann die durch eine missverstandene Modularisierung verursachte stoffliche Überfrachtung der Studiengänge rückgängig und die didaktisch nicht zu rechtfertigende Explosion von studienbegleitenden Leistungsnachweisen abgebaut werden? (das sollte im Rahmen der anstehenden Re-Akkreditierung geschehen)
5. Wie können die Studienstrukturen so weiterentwickelt werden, dass ihre gegenseitige Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in einem gemeinsamen tertiären Bereich gewährleistet werden? (Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen, die Übergänge zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen sollen nicht durch ‚Quoten oder Noten‘ verbaut werden, die Stu-

dierenden sollen – auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt – selbst entscheiden, mit welchem Abschluss sie die Hochschule verlassen wollen)

6. Wie können Praxis- und Auslandssemester so in die Studiengänge integriert werden, dass die dabei gemachten Erfahrungen die Lehr- und Lernprozesse mitgestalten? (Praxisbezug, ‚Auslandsfenster‘ während des BA-Studiums, inhaltliche Studienreform)
7. Eine Debatte über das Verhältnis von Studium und Beruf soll sich mit der Frage auseinandersetzen, ob und wie das Studium eine ‚wissenschaftliche Berufsausbildung‘ werden kann, die sich nicht vorrangig an den kurzfristigen Bedarfen des Status quo auf dem Arbeitsmarkt orientiert (Diskussion über die Bildungsziele des Studiums, Verbleibsstudien)
8. Wie können die in einigen Bundesländern eingeführten Studiengebühren wieder abgeschafft, wie muss die Studienförderung ausgebaut werden, damit sich die Studierenden – materiell abgesichert – auf ihr Studium konzentrieren können? (BAföG-Novellierung, Studiengebühren, Kredite und Darlehen)
9. Wie können die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Studierenden, der Wissenschaftler/innen, des technischen und administrativen Personals so ausgebaut werden, dass sie ‚ihre Hochschule‘ mitgestalten können? Diskussion über das *New Public Management*, über das Verhältnis von Management und Mitbestimmung, über die Rolle von Hochschulräten)
10. Wie muss die Finanzierung der Hochschulen geordnet werden, damit diese nicht in die Abhängigkeit von ‚Markt und Mode‘ geraten, nicht zu einer handelbaren Ware werden, sondern ein öffentliches, vom Sozialstaat zu finanzierendes Gut bleiben? (Privatisierung der Hochschulen, wettbewerbsgebundene Programm- und Projektförderung, leistungsorientierte Mittelvergabe und Vergütung, GATS)
11. Wie soll der ‚Arbeitsplatz Hochschule‘ organisiert werden, damit alle am Wissenschaftsprozess Beteiligten ihren Aufgaben gerecht werden und gute Arbeit leisten können? (Personalentwicklung, Tarifvertrag Wissenschaft, Promotion als erste Phase eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit)
12. Wie soll das Verhältnis von Hochschulen, Staat und Gesellschaft gestaltet werden, damit an den Hochschulen eine solidarisch betriebene wissenschaftliche Arbeit in sozialer Verantwortung geleistet werden kann? (Autonomie für die Hochschulen oder für die Hochschulleitungen, Rechenschaftspflicht der Hochschulen, Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung)

Die Hochschulen stehen an einem Scheideweg: Wenn sie nicht wollen, dass sich die Konzepte der ‚entfesselten Hochschule‘ oder der ‚unternehmerischen Hochschule‘ durchsetzen, dann müssen sie eigene Antworten auf die hier gestellten (und weitere) Fragen finden und sie aktiv vertreten. Das wäre eine konstruktive Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Die Hochschulen dabei zu unterstützen, könnte eine sinnvolle Arbeit werden.

# Zum Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Empfehlungen zur Weiterentwicklung

**Dr. Peter A. Zervakis**

Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Die Bologna-Reform ist die umfassendste und tiefgreifendste Studienreform der letzten Jahrzehnte. Sie fordert die europäischen Universitäten und Fachhochschulen in einer Situation heraus, in der ein stetig wachsender Anteil eines Altersjahrgangs einen Hochschulabschluss erwerben soll, den Hochschulen immer vielfältigere und anspruchsvollere Aufgaben gestellt werden, gleichzeitig jedoch die Ausstattung und insbesondere die Grundfinanzierung in keiner Weise mit den wachsenden Anforderungen Schritt hält.

Die deutschen Hochschulen haben bis heute fast 80 Prozent ihrer Studiengänge auf die neue gestufte Bachelor-/Masterstruktur umgestellt. Ausnahmen sind neben den kirchlichen Abschlüssen und nur noch wenigen ‚alten‘ Studiengängen vor allem die Staatsexamensfächer (Rechtswissenschaften/Medizin), die nicht in den alleinigen Verantwortungsbereich der Hochschulen fallen. Mittlerweile sind beinahe 3/4 der Studienanfänger in den neuen Studiengängen eingeschrieben. Den Hochschulen ist es gelungen, ihre Studiengänge auf eine neue, international verständliche Struktur umzustellen und die Curricula sowie die Lehre noch stärker auf die Perspektive der Studierenden hin auszurichten.

Für eine empirisch gesicherte Bilanz der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ist es noch zu früh, weil die großen Bachelor- und Master-Absolventenjahrgänge erst in den nächsten Jahren die Hochschulen verlassen werden. Dennoch lässt sich eine ermutigende Zwischenbilanz ziehen.

## Erfolge

Bei der Umstellung sind vielerorts positive Ergebnisse sichtbar:

- Die konsequente Kompetenz- und Lernergebnisorientierung sowie Lernendenzentrierung in den Studiengängen haben dazu geführt, dass in Teilbereichen die Studienabbrecherquote erheblich gesenkt werden konnte. Besonders bei der Abbrecherrate in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten sind erfreuliche Rückgänge in den Abbrecherzahlen zu verzeichnen. Eine positive Tendenz zeigt sich auch bei den Fächern mit stagnierenden Abbruchquoten wie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Im Gegensatz zu den traditionellen Studiengängen wird heute eine ungünstige Studienfachwahl frühzeitig in den ersten Semestern erkannt. Die Studieneingangsphase gewinnt vor dem Hintergrund heterogener Bildungsverläufe immer mehr an Bedeutung, um motivierten Studierenden die Möglichkeit zu geben, bestehende Defizite nachzuholen.
- Die akademische Lehre hat weiter an Bedeutung gewonnen. Wurde früher in vielen Fächern vor allem Wissen vermittelt, so werden heute verstärkt auch methodische, soziale und persönliche Kompetenzen möglichst fachbezogen gefördert. In vielen Hochschulen beurteilen die Studierenden die

Methodik und Fachdidaktik der Lehrenden in den modularisierten Studiengängen deutlich besser als in den traditionellen Studiengängen.

- Für Bachelor-Absolventen zeigt sich schon heute, dass ihre tatsächliche Fachstudiedauer (6,7 Semester) erstmals nahe an der durchschnittlichen Regelstudienzeit ihrer Studiengänge (6,2 Semester) liegt, was ein enormer Fortschritt im Vergleich zur Vergangenheit ist.
- Erfreulich positiv sind die Daten der neuesten Absolventenbefragung des Instituts für Hochschulforschung in Kassel (INCHER). Danach sind die deutschen Bachelor-Studierenden mobiler als bislang angenommen: So nutzten 35 % der befragten Bachelor-Absolventen der Fachhochschulen sowie 32 % aus Universitäten im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit eines – wenn auch immer kürzeren – Auslandsaufenthalts. Innerhalb von Deutschland wechseln 14 % aller Studierenden ihre Hochschule. Offensichtlich nutzen die meisten Studierenden das ‚Mobilitätsscharnier‘ zwischen Bachelor und Master für einen Hochschulwechsel.
- Durch die Einführung des ECTS-Punktesystems hat man europaweit eine gemeinsame Sprache gefunden, um auf Grundlage von Lernergebnissen die Mobilität der Studierenden und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Hochschultypen erheblich zu erleichtern.
- Nicht zuletzt Transparenzinstrumente wie das *Diploma Supplement* verhelfen den neuen Studienabschlüssen zu besserer Verständlichkeit und mehr Anerkennung auch auf dem Arbeitsmarkt.
- Zur steigenden Akzeptanz der Abschlüsse, besonders des Bachelors, auf dem Arbeitsmarkt hat das INCHER in seiner Absolventenbefragung 2008 vor kurzem festgestellt, dass rund 22 % der Bachelor-Absolventen von Universitäten und sogar 59 % von Fachhochschulen den Direkteinstieg in den Beruf wählen, und dies nach ähnlichen Suchzeiten und auf ebenso zufrieden stellende Positionen wie Absolventen traditioneller Abschlüsse.
- Schließlich ist die Qualitätssicherung über die in Deutschland praktizierte Akkreditierung fest in den Hochschulen verankert worden und ergänzt dort sinnvoll die internen Qualitätssicherungsmaßnahmen (z. B. Studienbefragungen). Durch die Vereinbarung vergleichbarer Mindeststandards und das Erfordernis der externen Begutachtung wird Vertrauen in ganz Europa geschaffen, das die Grundlage ist für grenzüberschreitende Hochschulkooperationen und bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen.

### Empfehlungen zur Weiterentwicklung: Konsolidierung der Reformergebnisse und Flexibilisierung der staatlichen Vorgaben

Obwohl die grundlegenden Reformelemente sich in der Umsetzung befinden, sind in keinem europäischen Mitgliedsland alle Ziele des Bologna-Prozesses vollständig umgesetzt worden, wie die letzte Bildungsministerkonferenz in Louvain/Leuven resümieren konnte. Die HRK hat schon früh auch mit Hilfe ihrer Bologna-Projekte begonnen, den Umsetzungsstand der Reform in den deutschen Hochschulen offen und kritisch zu diskutieren und zu begleiten.

Klagen über eine Überlastung der Studierenden und mangelnde Eigenverantwortung im akademischen Studium wurden auch im Bildungsprotest thematisiert. Obwohl Studien belegen, dass in den neuen Studiengängen die Arbeits-

zeit der Studierenden nicht oder nur geringfügig gestiegen ist, greift der Schutz vor zeitlicher Überlastung noch nicht überall. Einige Curricula wurden zu dicht und starr strukturiert. In manchen Fällen sind in den Modulen entweder zu viele Prüfungen vorgesehen oder bestehen faktisch aus mehreren Teilprüfungen. Die Quote der Studienabbrecher ist in bestimmten Fachrichtungen nach wie vor zu hoch. Um ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten, müssen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen stärker aufeinander sowie unter den Lehrenden abgestimmt werden. Hier gilt es, die Studierbarkeit und Attraktivität der Curricula sicher zu stellen. Sie müssen ausreichend Freiräume geben, um auch selbst organisiertes Arbeiten und Lernen zu stimulieren. Die gestuften Studienstrukturen gewinnen nur dann an Attraktivität, wenn in ihrer Gestaltung die studentische Arbeitszeit, die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und die Einrichtung von flexiblen Modellen für Vollzeit- und Teilzeitstudierende hinsichtlich der vielfältigen Bildungswege systematisch berücksichtigt werden.

Die Hochschulen haben diese Defizite erkannt und sind dabei, ihre Studiengänge zu überarbeiten und die vielfältigen Flexibilisierungspotenziale, die Bologna anbietet, zu nutzen. Allerdings besteht weiterhin das Problem, dass die Reform nicht kostenneutral durchgeführt werden kann. Erforderlich ist eine um mindestens 15 Prozent erhöhte Lehrkapazität, wie die HRK unter Berufung auf den Wissenschaftsrat dargelegt hat.

Es gibt keine Alternative zur Bologna-Reform, wenn der europäische Hochschulraum verwirklicht werden soll. Nachdem die Hochschulen ihre Prioritäten für die Weiterentwicklung des Reformprozesses gesetzt und in der HRK geeignete Strategien zu deren Umsetzung diskutiert und verabredet hatten, die sie sukzessive umsetzen, haben auch die Länder reagiert. In einer Erklärung mit der HRK vom 10.12.2009 versprechen sie, gemeinsam für „ein qualitativvolles Studium“ zu sorgen und „die internationale Mobilität der Studierenden zu fördern“. Dies setze „gute Studienbedingungen“ voraus. Die KMK will hierzu die ländergemeinsamen Strukturvorgaben „weitgehend“ flexibilisieren und in Zukunft keine spezifischen Länderregelungen gelten lassen, „die die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen einengen“.

Nach dem Willen der HRK sollte zudem die ‚soziale Dimension‘ des Bologna-Prozesses deutlicher hervortreten, indem das Studium insgesamt flexibilisiert und angemessen finanzierte Zusatzangebote ermöglicht werden. Die Zugänge zum Studium müssen transparenter und offener werden, sowohl für Studierende aus dem In- und Ausland als auch aus ‚klassischen‘ Bildungsverläufen und aus Bildungsbiographien, die heute noch als ungewöhnlich erachtet werden. Diversität der Studienangebote und ihre Modularisierung sind eine gute Grundlage, um unterschiedlichen Qualifikationswünschen Rechnung zu tragen. Mehr Transparenz bei der Hochschulzugangsprüfung gewährleistet auch eine größere Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung. Hierzu bedarf es eines Ausbaus von Teilzeitstudiengängen sowie von weiterbildenden und berufs begleitenden (Master-)Studiengängen und einer transparenten, qualitätsgesicherten Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen. Ergänzende Beratungsangebote, Brückenkurse und familiengerechte Infrastrukturen sind im Interesse der Studierenden unerlässlich.

Der europäische Hochschulraum kann nur in einem intensiven Austausch mit den Hochschulen und den nationalen Hochschulsystemen in Europa verwirklicht werden und über einen kontinuierlichen Prozess der Koordinierung, Weitergabe und Übernahme von Beispielen erfolgreicher Reformpraxis.



# Das Steuerungsproblem in der Studienstrukturreform

## Prof. Dr. Rainer Künzel

Wissenschaftlicher Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

### Einleitung

Die Ziele der Bologna-Reform sind in Deutschland um eine zusätzliche Agenda erweitert worden, die durch die spezifischen Probleme des deutschen Hochschulsystems geprägt war. Es ging nicht allein um die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, sondern um

- Verkürzung der effektiven Studienzeiten
- Reduktion der Abbrecherquoten
- Begrenzung des Finanzbedarfs trotz steigender Studierendenzahlen und
- Verstärkung der Ausbildungs- gegenüber den Bildungselementen auch in den Studiengängen, die nicht auf ein umschriebenes Berufsbild ausgerichtet waren.

Von diesem umfassendsten Reformprogramm in der Geschichte des tertiären Bildungssystems waren vor allem die Universitäten betroffen. Trotz der dort absehbaren Widerstände wurde dem Problem der Steuerung des Reformprozesses wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Man verließ sich auf die Zwangswirkung der Programmakkreditierung, die nach Vorgaben der KMK von einem Akkreditierungsrat mit Hilfe von ihm zertifizierter Agenturen durchgeführt werden sollte. Zweifellos hat der Reformprozess erhebliche und dauerhafte positive Wirkungen in den Hochschulen entfaltet. Die Programmakkreditierung hat aber nicht verhindern können, dass neben alten Problemen in neuem Gewande auch neue Probleme entstanden sind. Bevor diese bearbeitet sind, wird nun mit der Systemakkreditierung ein Fluchtweg eröffnet. Aber das ist bereits eine vorgreifliche Schlussfolgerung aus dem vierten Teil meiner Ausführungen. Im zweiten Teil gebe ich einen kursorischen Überblick über die Probleme, die zum Teil die gegenwärtige Konfliktlage begründen. Im dritten Teil gehe ich auf die Ursachen für die Widerstände und Fehlentwicklungen ein und im Schlussteil ziehe ich einige Konsequenzen für die bisher vernachlässigte Systemsteuerung.

### Umsetzungsprobleme

Zu den folgenschwersten Fehlern bei der Umsetzung der Studienstrukturreform zählt zweifellos die vielfach völlig verfehlte Modularisierung. Hier hätte es einer umfassenden Diskussion in den Fachgesellschaften bedurft, um wesentliche Inhalte, Kompetenzziele, Kern- und Wahlbereiche sowie sinnvolle Modulgrößen und Modulabfolgen abzustimmen. Die TUNING-Projekte konnten hierfür kein Ersatz sein. Diese Diskussion muss nachgeholt werden. In Verbindung mit der Modularisierung stehen die studienbegleitenden Prüfungen, die als Modulprüfungen kompetenzorientiert ausgestaltet sein sollen. Das ist ein besonders finsternes Kapitel - und keineswegs erst seit Bologna. Sowohl die Bildung von sinnvollen Modulen wie die Konzipierung von geeigneten Prüfungen setzt die Kooperation der Lehrenden voraus, die den entsprechenden Studienabschnitt verantworten. Stattdessen finden in der Regel Lehrveranstaltungsprüfungen, im Allgemeinen also Klausuren, statt, und die Studierenden arbeiten vor allem auf diese Klausuren hin („Bulimie-Lernen“).

Übertroffen wird diese abschreckende Form der Studienorganisation, wenn sie nicht auf die Aktivierung der Studierenden im Sinne des sich Bemühens um Erkenntnis und Kompetenzentwicklung (*studere!*) ausgerichtet ist (*learner centered education*), sondern auf die Vermittlung von Stoff und Rezepten. Stoffhuberei ist häufig ein Charakteristikum von Studienprogrammen mit großem Pflichtkatalog und (fast) keinen Wahlmöglichkeiten. Dort wird nicht nur das Prinzip des exemplarischen Lernens verletzt, sondern Schlüsselkompetenzen werden – wenn überhaupt – nicht integriert, sondern in separaten Modulen vermittelt. Findet das Ganze außerdem noch in einem hoch spezialisierten, statt breit und grundlagenorientiert angelegten Bachelor-Programm statt, sind gleich drei Probleme die Folge:

1. ein Master-Programm ist nur ‚konsekutiv‘ und an derselben Hochschule anschließbar,
2. die Basis für Weiterbildung nach einer – ebenfalls relativ speziellen Berufstätigkeit – ist schmal und
3. die Anerkennung von Studienleistungen, die an einer anderen Hochschule im In- oder Ausland oder gar außerhalb des Hochschulwesens erbracht wurden, scheitert an der Gleichwertigkeitsbedingung, die ja immer noch als Vergleichbarkeits- oder Ähnlichkeitsbedingung interpretiert wird.

Der letzte Umsetzungsfehler, den ich hier erwähnen möchte, ist der Umgang mit dem Kreditpunktesystem ECTS. Bei den Kreditpunkten handelt es sich um ein planerisches Belastungsmaß, das gleichzeitig für die Messung erreichter Qualitätsniveaus verwendet wird. Zu diesem Zweck wird ein Normstudent unterstellt, der durch den Erwerb von 180 bis 240 ECTS-Punkten das Qualifikationsniveau eines Bachelors und durch den Erwerb von 270 bis 300 ECTS-Punkten das Qualifikationsniveau eines Masters erreicht. Da Qualifikationserwerb Arbeit voraussetzt, wird der Normstudent durch eine Arbeitszeitnorm von 30 Stunden pro ECTS-Punkt definiert (im Ausland traut man ihm dieselbe Leistung in nur 25 Stunden zu). Es wird darüber hinaus behauptet, dass er oder sie nicht mehr als 60 Punkte pro Jahr, bei Aufbietung aller Kräfte und geeigneter Studienorganisation seitens der Hochschule maximal 75 Punkte, erwerben kann. (Der letzte Fall setzt einen sogenannten Intensivstudiengang voraus, obwohl ihn gerade nicht größere Intensität der Lehr-Lern-Leistung, sondern größere Extension charakterisiert).

In der planerischen Fiktion des Normstudenten – dass es sich nicht um ein empirisches Konzept handeln kann, liegt ja auf der Hand! – stecken also nicht nur Annahmen über Kompetenzniveaus, die mit verschiedenen Abschlüssen verbunden sind, sondern auch Annahmen über die Leistungsfähigkeit der Studierenden. Wenn unterstellt wird, dass Bachelor und Master tatsächlich bestimmte Qualitätsniveaus messen, folgt aus dieser Konstruktion die Behauptung, die Leistungsfähigkeit der realen Studierenden weiche nicht wesentlich vom Normstudenten, also einem Durchschnittsleister ab. Hochleister, wie sie durch Auswahl in anspruchsvollen Intensivstudiengängen oder kombinierten Master- und Doktorandenprogrammen mit *fast track* vorkommen, werden genauso unterdrückt wie Studierende mit unterdurchschnittlichen Bildungsvoraussetzungen in weniger anspruchsvollen Studienprogrammen. Die Folge ist, dass ECTS-Punkte und Module in aller Regel rein mechanistisch miteinander verbunden werden, und die Forderung des Akkreditierungsrats und der Agenturen, dass von den Hochschulen eine Überprüfung des *workload*-Konzepts bei der Reakkreditierung nachgewiesen werden muss, geht vollkommen in die Leere.

## Ursachen: Kontraproduktive Vorgaben und Motivationsprobleme

Der gravierendste Systemfehler in der deutschen Bologna-Reform steckt in der fünfjährigen Zeitbeschränkung und den Finanzierungsvorgaben für sogenannte ‚konsekutive‘ Studiengänge. Da zweisemestrige Master-Programme für die Verwirklichung eines eigenständigen Qualifizierungsprofils zu kurz sind, haben die Universitäten (und manche Landesrichtlinien) die Bachelor-Programme auf sechs, in Ausnahmefällen auf sieben Semester beschränkt. Von der KMK wurde aber erwartet, dass diese Programme nach einer auf 12 Jahre verkürzten Schulzeit die Persönlichkeitsentwicklung fördern, auf die bürgerschaftliche Teilhabe vorbereiten, internationale, vor allem europäische Studenerfahrungen ermöglichen und durch eine Verbindung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen berufsqualifizierend sind. Zugleich wurde (folgerichtig) der Bachelor zum Regelabschluss für die Masse der Studierenden erklärt, da man nicht 35 - 50% eines Altersjahrgangs für Führungspositionen oder forschungsnahe Tätigkeiten ausbilden kann.

Neben den objektiven Problemen, die aus undurchdachten Vorgaben resultieren, bestehen aber auch subjektive Schwierigkeiten, diese umfassende Strukturreform umzusetzen. Vor Bologna wurde das individuelle Lehrangebot im Rahmen weitgesteckter Rahmenordnungen von einzelnen Hochschullehrern selbst bestimmt und verantwortet. Hochschuldidaktik, Prüfungsverfahren, Benotung, curriculare Verbindung mit anderen Lehrangeboten, Qualifizierungsziele des Studiengangs, Erfolgs- bzw. Abbrecherquoten, Vergleichbarkeit mit den Bildungs- und Ausbildungsniveaus anderer Hochschulen des In- und Auslands usw. wurden nirgends explizit zu Kriterien für qualifizierte Hochschullehrertätigkeit gemacht. Die Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses hat dies in Deutschland durch die Einführung der Programmakkreditierung radikal verändert. Jetzt werden Anforderungen an zeitgemäße Studienprogramme und Lehr-Lern-Prozesse formuliert und ihre Erfüllung eingefordert.

Die damit verbundenen massiven Zusatzbelastungen der Hochschullehrer werden aber weder durch eine Verbesserung der Personalausstattung aufgefangen, noch durch alternative Karrierewege oder finanzielle Anreize kompensiert. Die Veränderung ist besonders für die Universitätsprofessoren gravierend. Die Fachhochschulprofessoren waren schon vorher in stark reglementierten Studiengängen überwiegend in der Lehre tätig und sahen sich durch die Einführung von Master-Programmen eher aufgewertet. In der Zielsetzung, auch an den Universitäten den Bachelor zum Regelabschluss zu machen, sahen dagegen die Universitätsprofessoren eine Abwertung ihrer Hochschullehrerrolle.

Es ist doch frappierend zu sehen, dass eine personenscharfe Forschungsevaluation (mit den damit verbundenen Berichtspflichten), wie wir sie in Niedersachsen haben, sowie das Erfordernis des Antragsschreibens zur Einwerbung von Drittmitteln und die Gutachtertätigkeit für die DFG und andere Forschungsförderer voll akzeptiert sind, die Lehrevaluation oder Programmakkreditierung aber nicht. Die Forschungsevaluation findet eben auf einem Tätigkeitsfeld statt, über das sich der/die Wissenschaftler /in definiert, das reputationsstiftend und karriererelevant ist und auf dem individueller Wettbewerb herrscht und Geld verteilt wird. Gute Lehre stiftet dagegen keine Anerkennung in der *scientific community*, Geldzuteilungen sind dort nicht oder kaum leistungsbestimmt, und die Evaluation oder Akkreditierung muss vor allem die Gemeinschaftsleistung der Wissenschaftler/innen erfassen, die einen Studiengang tragen. Während also die Forschungstätigkeit auf intrinsischer und extrinsischer Motivation zugleich beruht, ist die intrinsische Motivation in der Lehre im Allgemeinen schwach, die extrinsische gleich Null.

Wegen der engeren Verbindung von Forschung und Lehre in den Master- und Doktorandenstudien ist die Motivationsschwäche dort weniger ausgeprägt. In der Massenausbildung auf Bachelor-Niveau ist jedoch neben hoher Betreuungsichte vor allem lernerzentrierte Lehrkompetenz gefragt. Die fachliche Spezialisierung muss zugunsten einer kompetenzorientierten, an den Universitäten auf breite Grundlagenausbildung und an den Fachhochschulen auf eine stärkere Berufsorientierung zielende Lehre aufgegeben werden. Daraus müsste also – gegen die KMK-Vorgaben – eine hochschulartenspezifische Differenzierung folgen! Vor allem aber ist Eignung und Neigung für die Lehre gefragt, ohne dass genuine Forschungsleistungen im Sinne einer Erweiterung des weltweit verfügbaren Wissens hierfür eine notwendige Voraussetzung wären. Das kann nicht ohne Konsequenzen für die Personalstruktur und die Organisation der Hochschulen sein! Hierauf will ich abschließend kurz eingehen.

### Schlussfolgerungen für die Systemsteuerung

Im Rahmen dieses Beitrags behandle ich die Bedingungen für eine gelungene Reform, nicht die Bedingungen für eine sozialverträgliche Studiengestaltung. Meine Schlussfolgerungen betreffen deshalb nur einen Teilbereich der Gesamtproblematik.

1. Der in den KMK-Vorgaben, d.h. eigentlich schon im HRG, unterstellte Normalfall konsekutiver Studiengänge ist ein Prokrustesbett, in dem sich gestufte Studiengänge vielfach nicht sinnvoll unterbringen lassen. Die Vorschriften müssen deshalb gestrichen werden, so dass berufsqualifizierende Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen erweiterter Zeitgrenzen an spezifischen Ausbildungszielen ausgerichtet werden können. (Bachelor 6 - 8 Semester oder 180 -240 CP, Master 2 - 6 Semester oder 60 - 180 CP, Master kombiniert mit Promotion 6 - 10 Semester oder 60 - 90 CP).
2. Bei Studiengängen mit besonderen Leistungsanforderungen und hoher Eingangsselektivität (Bachelor: Abiturnote < 1,5, Master: B-Abschluss ‚sehr gut‘) sollten bis zu 75 CP/Jahr bei 25 Stunden/CP vergeben werden können; bei entsprechenden studienorganisatorischen Voraussetzungen (Intensivstudiengängen) sollten in diesen Fällen bis zu 90 CP/Jahr erreichbar sein.
3. Unterhalb der Bachelor-Programme sollten Zertifikatsprogramme angeboten werden, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verbessern. Demselben Ziel dient die strikte Durchsetzung der Lissabon-Konvention zur Anerkennung in anderen Hochschulen oder außerhalb des Hochschulsystems erworbener Qualifikationen.
4. Master-Studiengänge ohne ausreichende wissenschaftliche Basis sollten konsequent abgebaut werden.
5. Die Verpflichtung zur Programmakkreditierung und -reakkreditierung sollte – unabhängig von der Systemakkreditierung – erst entfallen, wenn die heute noch verbreiteten Mängel der gestuften Studiengänge nachweislich beseitigt sind.
6. Die hochschulinterne Organisationsstruktur sollte durch die Bildung von *Undergraduate Schools* an die neue Studienstruktur angepasst werden.
7. Beim wissenschaftlichen Personal muss eine verstärkte Arbeitsteilung durch die Einführung eines Karrierepfades vom *Lecturer* über den *Senior Lecturer* zur Lehrprofessur herbeigeführt werden.

- 8.** Die externe Begutachtung von Lehre und Studium muss Folgen für die Hochschule, ihre Fakultäten und die einzelnen Lehrenden haben:
- Auditierung oder Systemakkreditierung mit Auflagen und Empfehlungen  
-> Zielvereinbarungen mit dem Hochschulträger -> Nachbegutachtung  
-> finanzielle u.a. Folgen
  - Leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) auch im Bereich Lehre
  - W-Besoldung, Preise, Forschungssemester auch gemäß Kriterien der Belastung und Leistung in der Lehre.

## Die ‚soziale Dimension‘ im Bologna-Prozess

### Achim Meyer auf der Heyde

Generalsekretär Deutsches Studentenwerk

10 Jahre nach Bologna gilt für die damaligen Intentionen der Bildungsminister weiterhin uneingeschränkt: die Ziele waren und sind richtig. Dies darf den Blick auf die massiven Umsetzungsprobleme und deren Ursachen jedoch nicht verklären. Auf die weltweite Globalisierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist die beabsichtigte Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums mit gestuften, international vergleichbaren Abschlüssen, die Förderung der Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal sowie die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums gegenüber konkurrierenden Bildungsregionen anderer Kontinente die richtige Antwort.

Stiefkind des Bologna-Prozesses ist jedoch weiterhin die 2001 in Prag erstmals ins Spiel gebrachte ‚soziale Dimension‘, die 2003 mit einer der Ministerkonferenz vorgeschalteten und unter Regie des Deutschen Studentenwerks durchgeführten Stakeholdertagung nochmals bekräftigt wurde. Ihren Höhepunkt erreichte sie mit einer Absichtserklärung der europäischen Bildungsminister in London 2007, „sich zu verpflichten, adäquate *Student Services* bereit zu stellen“ und in Aktionsplänen konkrete Maßnahmen bis 2009 zu definieren. Die Aktionspläne blieben recht unkonkret, das formulierte Ziel des gleichen Zugangs zur Hochschulbildung, die Förderung in der Hochschulbildung bislang unterrepräsentierter Herkunftsgruppen und insbesondere die Bereitstellung ‚adäquater *Student Services*‘ wurden – wenn überhaupt – unzureichend realisiert bzw. verschwanden im letztgenannten Fall in Leuven 2009 gar von der Tagesordnung. ‚Soziale Dimension‘ kann aber nicht nur auf die Beteiligung der Studierenden und die Mitnahmefähigkeit von Zuschüssen bzw. Darlehen ins Ausland reduziert werden. Dies ist gewiss nicht das einzige Manko, das die Studierenden berechtigterweise auf die Straße treibt. Worin liegen also die Ursachen für die große Unzufriedenheit mit dem Umsetzungsstand des Bologna-Prozesses in Deutschland?

Ein Hauptgrund liegt im Versuch, über eine Studienstrukturreform nahezu alle im Bildungs- und Hochschulsystem existierenden, mit der Studienstruktur aber keineswegs zusammenhängenden Probleme gleich mitlösen zu wollen. Die vorgesehene Studienstrukturreform war zunächst richtig, zu sehr war die Systemineffizienz inzwischen auch Hochschulen und Hochschulleitungen deutlich geworden. Diese zweifelten zunehmend an der Effizienz der Ausbildungsangebote, belegt durch hohe Abbruchquoten, auch wenn dafür unterschiedliche Gründe ursächlich sind – wie eine nicht ausreichende Studienfinanzierung, mangelnde Studienorientierung, falsche Erwartungen der Studierenden gegenüber Studieninhalten, illusorische Beschäftigungsperspektiven sowie unrealistische Einkommensvorstellungen (HIS).

Gegenüber Neuausrichtungen resistente Fachbereiche sowie eine Drift zwischen Lehrangebot und sich verändernden Arbeitsmarktanforderungen kamen als weiterer Ausdruck der Systemineffizienz hinzu. Zum Teil mangelte es fachlich gut ausgebildeten Hochschulabsolventen derart an Sozialkompetenzen, dass sie über öffentlich geförderte spezialisierte Weiterbildungsprogramme oder nachgelagerte MBA-Programme zunächst erst einmal arbeitsmarkt- bzw. betriebsfähig gemacht werden mussten. Auch wurden polyvalent ausgerichtete Studiengänge, die z.B. bei den Berufsschulpädagogen arbeitsmarktrelevante Einsatzfelder innerhalb und außerhalb der Berufsschulen hätten eröffnen können, gezielt von einer hochschulübergreifenden Selbsterhaltungssolidarität der Fakultäten verhindert.

In der Folge hat das aufnehmende Beschäftigungssystem selbst die Initiative zur Rekrutierung von Fachkräften ergriffen, wie die Gründung privater Hochschulen durch Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände (Nordakademie), die Konzeption und Akkreditierung von (dualen) Studiengängen und Bachelor-Angebote seitens der Kammern bzw. der Wirtschaftsverbände sowie seitens der aus den Unternehmen ausgegliederten betrieblichen Fort- und Weiterbildungseinrichtungen oder durch unternehmensnahe Stiftungen geförderte private Hochschulen belegen.

Die Zauberformel Bologna-Prozess sollte in Deutschland diese Komplexität unterschiedlicher systemineffizienter Problemlagen und vieles mehr lösen, am besten alles zugleich, umfassend und schnell: die Optimierung der Übergänge vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, demographiebedingte Probleme, die Integration aus der Verkürzung der Schulzeit sich ergebender doppelter Abiturjahrgänge, die ‚Entfesselung‘ und der Wettbewerb der Hochschulen, die staatliche Deregulierung etc. Positiv bewirkte Bologna, dass Hochschulen und Hochschulleitungen mittels des fälschlichen Begriffs ‚Employability‘ als erste das für alle Bildungsstufen geltende Prinzip ‚Nach mir die Sintflut‘ verlassen haben und eine Anschlussorientierung forcieren. Demgegenüber hat die sinnvolle Profilbildung zu einem heiteren Studiengangbasteln mit zum Teil seltsamen Abschlussstilblüten (z.B. Pferdewissenschaft) geführt. Und die mit Bologna notwendigen und mehr als sinnvollen Verbesserungen der Betreuungsrelationen in der Lehre wurden von der Fiskalpolitik unter der Annahme kassiert, die Verkürzung der Studiendauer auf 6 Semester und eine Quotierung beim Übergang zum Master würde den demographiebedingten Ansturm auf die Hochschulen trotz Kapazitätsbeschränkungen reduzieren bzw. mit der Zeit untertunneln. Allerdings sollten auch Hochschulen und Hochschullehrer ihre Hände nicht in Unschuld waschen. Die nahezu sklavische Unterwerfung unter die statischen Strukturvorgaben der KMK führte in vielen Studiengängen zu einer nicht zu bewältigenden inhaltlichen Überfrachtung und falschen Akzentuierung. Achtsemestrige Studiengänge wurden ohne inhaltliche Abstriche in sechssemestrige umgewandelt, die Prüfungsintensität hoch geschraubt, die gegenseitige Anrechnung erbrachter Leistungen zwischen den Hochschulen durch die abgrenzende Profilbildung stark reduziert. Für manche der Studierenden hatte die Strukturierung aber auch etwas Gutes, wie sich in reduzierten Abbruchquoten in den geisteswissenschaftlichen Fächern zeigt.

Vor allem bei Studierenden der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an Fachhochschulen dagegen sind die Abbruchquoten gestiegen, kein Wunder – handelt es sich hier doch eher um Studierende aus bildungsferneren und einkommensschwächeren Elternhäusern, die zur Finanzierung ihres Studiums stärker auf Erwerbsarbeit angewiesen sind und so in einen gravierenden Zielkonflikt geraten. Dieser Konflikt findet seinen Ausdruck auch im starken Anstieg der Beratungsnachfrage in den sozialen und psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke zu Themen der Studienfinanzierung, Stressbewältigung, Lern-, Leistungs- und Arbeitsstörungen, Prüfungsängsten, depressiven Verstimmungen, Identitäts- und Selbstwertproblemen etc. Für das Drittel der Studierenden, die zur Finanzierung ihres Studiums zwingend auf Erwerbsarbeit angewiesen sind, ist die Inkongruenz von notwendiger Lernzeit und prekärer Lebenslage kaum noch zu bewältigen. Und was die Förderung der Mobilität der Studierenden betrifft, so gehen Binnen- und Auslandsmobilität vielmehr zurück, letztere verlagert sich stark in den Master. Damit erfährt das Credo des Bologna-Prozesses – ein Hochschulraum für mobile Studierende in Europa – einen herben Legimitationsverlust. Und nicht zuletzt haben die verkürzten, anschlussorientierten Studiengänge zu einem Zuwachs an Schlüsselqualifikationen, aber einer teilweisen Reduktion an Fachkompetenz geführt – weshalb die aufnehmende Wirtschaft verstärkt mit vorangeschalteten Traineeprogrammen reagiert. Dies und die zurückgehende Mobilität entwerfen den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss erheblich.

## Was also ist in der Weiterentwicklung der neuen Studienstruktur zu tun?

Unstrittig hat ein Bachelor – soll er denn tatsächlich erster berufsqualifizierender Abschluss sein – eine breite Handlungskompetenz zu sichern, die den für eine anschließende, unmittelbare und qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit – ohne zuvor zu durchlaufendes Traineeprogramm – notwendigen Erwerb von Fachkompetenz, sozialer Kompetenz und wissenschaftlicher Methodenkompetenz beinhaltet und es insoweit den Absolventen ermöglicht, sich den Anforderungen eines flexiblen, alternierende Phasen von Beschäftigung und berufsbefähigender (wissenschaftlicher) Qualifizierung beinhaltenden Beschäftigungssystem stellen zu können. Dazu wird es schnellstens erforderlich sein, die Studiengänge so zu überarbeiten, dass dafür notwendige Lehrinhalte identifiziert und der zu ihrer Durchdringung erforderliche Zeitrahmen angemessen gestaltet wird, kurz: sächliche und zeitliche Anforderungen wesentlich besser aufeinander bezogen werden. Dazu gehört auch, die neuen Studiengänge soweit an den Studierenden auszurichten, dass sie ihre jeweiligen unterschiedlichen Lebenslagen und Voraussetzungen hinreichend berücksichtigen.

Dazu sind die Studienberatung und -orientierung, vor allem aber auch die soziale und psychologische Beratung auszubauen, die Studienfinanzierung zu verbessern, insbesondere durch die Ausweitung förderberechtigter Studierender. Darüber hinaus muss eine den Lebenslagen der Studierenden adäquate Gestaltung der Studienorganisation Lösungen für die Bewältigung des Zielkonfliktes von Zeit für das Studium und notwendiger Zeit zur Sicherung des Lebensunterhalts beinhalten. Und auch die gegenseitige Anerkennungspraxis von im In- und Ausland erbrachten Studienleistungen muss verbessert werden, um die Binnen- und Auslandsmobilität nachhaltig zu fördern. Konkret ist dazu die seitens KMK und HRK angekündigte Flexibilisierung der Studiendauer von den (autonomen) Hochschulen zügig umzusetzen und um eine, den neuen Studiengängen adäquate Verbesserung der Lehr- und Betreuungsrelationen zu ergänzen. Dies ist nur möglich, wenn die Hochschulen finanziell wesentlich besser ausgestattet werden, eine direkte Adressierung an die zuständigen Länder.

Und wenn generell mehr Studierende und zugleich eine Verbesserung des Hochschulzugangs aus nicht traditionell in die Hochschulen strömenden Herkunftsgruppen gewollt sind, dann muss das bisherige Stiefkind ‚soziale Dimension‘ ganz schnell zum Lieblingskind des Bologna-Prozesses werden. Ein Weg ist der schon eingeschlagene, über die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks bzw. über Eurostudent kontinuierlich die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden zu analysieren und daraus Schlüsse für geeignete Maßnahmen zu ziehen. Ein zweiter ist, auch die Studienfinanzierung Bologna-tauglich zu gestalten. Dies beinhaltet, einem mit der Studienstrukturereform intendierten System alternierenden Lernens und Arbeitens künftig gerecht zu werden und dafür entsprechende Finanzierungsinstrumente zu entwickeln: die finanzielle Förderung eines Masters muss auch nach einer längeren Beschäftigungsphase im Anschluss an den Erwerb des Bachelors möglich sein. Und drittens wird internationale Mobilität der Studierenden vor allem dann nachhaltig gefördert, wenn die Service- und Beratungsangebote für Studierende auch international vergleichbar sichergestellt sind. Dazu ist die 2007 seitens der europäischen Bildungsminister in London avisierte Bestandsaufnahme zu *Student Services* endlich anzugehen und, wie es so schön in der englischen Version des Kommuniqués 2007 hieß, „to continue our efforts to provide adequate student services“. Nur so nähern sich die Service- und Beratungsangebote den sozialen Lebenslagen der Studierenden an, und nur so wird der europäische Hochschulraum zugleich weltweit wettbewerbsfähig, in dem die in den USA oder Asien bereits bestehenden hohen Standards von *Student Affairs* als *Benchmarks* begriffen werden.



# Die Anforderungen der Wirtschaft an die Studienstrukturreform: Kompetenzorientierung und lebenslanges Lernen

**Heiko Gintz**

Volkswagen Coaching GmbH

Im vorliegenden Beitrag soll die Sicht der Unternehmen auf die Bologna-Reform im Allgemeinen und die Auswirkungen auf den Einstieg junger Hochschulabsolventen bei Volkswagen im Besonderen dargestellt werden. Ein hoher Anteil dieser Absolventen durchläuft das Programm ‚Studium im Praxisverbund (StiP)‘, in dem das Studium an einer Hochschule mit einer IHK-Berufsausbildung verknüpft ist. Auch hier mussten die Studieninhalte und der Ablauf gemeinsam mit den Hochschulen an die neuen Bachelor-Studiengänge angepasst werden.

Im Folgenden sollen besonders zwei Punkte vertieft werden: Zum einen soll die Frage aufgegriffen werden, ob der Bachelor bereits eine in der Industrie anerkannte Einstiegsqualifizierung im akademischen Bereich ist, bzw. was dazu noch notwendig ist. Darüber hinaus soll eine Verbindung vom Bachelor-Master-System zu den Anforderungen eines lebenslangen Lernens hergestellt und Ansätze einer Strategie entwickelt werden, die sowohl den Hochschulen entgegen kommt, als auch die Unternehmen in ihrer Personalentwicklung unterstützt.

## Bachelor als anerkannte Einstiegsqualifizierung

In der ‚Bachelor Welcome!‘-Erklärung<sup>1</sup> haben führende deutsche Unternehmen bereits 2004 die Zusage gegeben, Bachelor-Absolventen attraktive Einstiegschancen und Entwicklungsmöglichkeiten in Fach- und Führungsfunktionen zu bieten. Mit dieser Zusage verbunden waren aber schon zu diesem Zeitpunkt Forderungen an Inhalt, Struktur, Qualität und Vergleichbarkeit der Studiengänge und Abschlüsse. Die Mindestanforderung an die Bachelor-Absolventen sei die Beherrschung des Kernwissens ihrer Disziplin sowie das Erlangen methodischer und sozialer Schlüsselkompetenzen. Für die Organisation eines Studiengangs sei es wichtig, Spielräume für die Integration von Praxisphasen zu haben, und nicht zuletzt wurde bereits zu diesem Zeitpunkt die Gefahr erkannt, dass alte Studiengänge lediglich umetikettiert (und verdichtet!) werden könnten. Dazu wurde gefordert, dass die Studiengänge erneuert und die Inhalte weiterentwickelt werden müssen. Diese Zusagen und Forderungen wurden 2006 noch einmal bekräftigt („More Bachelors and Masters Welcome!“<sup>2</sup>).

Die Unternehmen begrüßen die Strukturreform also grundsätzlich, sehen aber auch, dass es Defizite bei der Umsetzung gibt, besonders, was die ‚Employability‘ angeht, d.h. die Vorbereitung auf die im beruflichen Alltag notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Bei Volkswagen fand konkret eine Anpassung der Personalmarketingkonzepte statt: Beispielsweise in Stellenbeschreibungen richten wir uns allgemein an Hochschulabsolventen, ohne zwischen Diplom, Magister, Bachelor oder Master zu unterscheiden. Unsere Konzepte sind kom-

1 [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/bachelor\\_welcome\\_erklaerung\\_2004.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf)

2 [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/more\\_bachelors\\_welcome\\_erklaerung\\_2006.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/more_bachelors_welcome_erklaerung_2006.pdf)

petenzorientiert ausgelegt, also outcome-orientiert, und zielen weniger auf die Formalqualifikation ab. Es existiert bei Volkswagen ein Integrationskonzept für alle Berufseinsteiger (Hochschulabsolventen und *Young Professionals*) in zwei Ausprägungen: *StartUp* (parallel zur Tätigkeit im Fachbereich; 24 Monate) und *StartUp cross* (mit integriertem Auslandsaufenthalt).

Diese Programme gelten nicht für die anfangs erwähnten StiP-Absolventen, da diese sich bereits während der Präsenz-Phasen im Unternehmen eingehend mit seiner Struktur und möglichen Zielbereichen vertraut machen und Netzwerke aufbauen. Dass wir die Umstellung auf die neuen Abschlüsse frühzeitig angegangen sind, beweist die Tatsache, dass Anfang November 2009 die ersten 76 Absolventen des Programms ‚Studium im Praxisverbund‘ mit dem akademischen Grad Bachelor Volkswagen-intern geehrt wurden. Und auch mit diesem Abschluss stehen ihnen alle Wege im Unternehmen offen.

## Lebenslanges Lernen

Noch einen zweiten wichtigen Aspekt möchten wir in die Diskussion geben: Bildung und Qualifikation sind nicht mehr auf die Vorbereitung des Erwerbslebens beschränkt, sondern werden zu einem dauerhaften Begleitfaktor. Weiterbildung – in den unterschiedlichsten Formen – ist für viele Menschen täglich gelebte Praxis. Anders kann dem bevorstehenden (und in einigen Bereichen bereits realen) Fachkräftemangel nicht begegnet werden. Darauf muss sich das Bildungssystem einstellen, dem müssen – auch und besonders – die Hochschulen Rechnung tragen. Dabei ist der Begriff ‚Fachkräfte‘ sehr weit gespannt, was Aufgaben und Anforderungen betrifft, und ein hoher Anteil dieser Stellen kann über das Berufsausbildungssystem gedeckt werden.

Die Erfahrung bei Volkswagen zeigt, dass sehr viele Fachkräfte und Know-how-Träger bis hin ins Management ihre Karriere mit einer Berufsausbildung begonnen haben und ggf. nach dem Erlangen der Hochschulreife an einer Abend- oder Fernschule ein Vollzeitstudium abgeschlossen haben. Dazu wurden sie in der Regel von der Arbeit freigestellt und teilweise durch ein Stipendium unterstützt. An dieser Stelle bietet die Strukturreform ein enormes Potenzial. Um dies zu entfalten, müssen die Bachelor- und Master-Studiengänge aber so entwickelt werden, dass sie auch nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit aufgenommen und berufsbegleitend absolviert werden können. Das kommt denjenigen ‚klassischen‘ Studierenden entgegen, die aus unterschiedlichsten Gründen real nur in Teilzeit studieren. Das bedeutet, dass Master-Angebote auch nicht-konsekutiv möglich sein müssen. Das würde dem Eindruck entgegen wirken, nur der Master sei der ‚wirkliche‘ Abschluss. Unter diesen Voraussetzungen ist eine festgelegte Quote für den Übergang zum Master völlig unsinnig und kontraproduktiv. Hier darf im Gegenteil einzig und allein die Qualifikation der Bewerber über einen Zugang entscheiden, denn ansonsten bleibt ein großes Potenzial an Spitzen-Fachkräften ungenutzt. In dieser Form bietet die Reform auch die Möglichkeit, besonders die MINT-Fächer attraktiver zu machen (was dringend notwendig ist). Kritisch sehen wir in der Umsetzung aber beispielsweise, dass das Thema Praktika noch nicht befriedigend gelöst ist.

Generell muss aber Absolventen, die sich nach dem Bachelor-Abschluss für den Einstieg in das Berufsleben entscheiden, die Möglichkeit gegeben werden, einen Master-Studiengang später und ggf. in Teilzeit zu absolvieren. Wir erwarten von jedem Mitarbeiter die Bereitschaft, sich entsprechend seiner Fähigkeiten weiter zu entwickeln, und erwarten von den Hochschulen, dass sie die Rahmenbedingungen dafür setzen.

# Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht

## Anja Gadow

Vorstand freier Zusammenschluss von studentInnenschaften

Der freie Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) sieht alle derzeitigen Aktionslinien als wichtige Bereiche des Bologna-Prozesses an. So ist es essentiell, die begonnenen Reformen in allen Bereichen fortzuführen und umzusetzen. Nichtsdestotrotz müssen die am Bologna-Prozess Beteiligten bei dessen weiterer Gestaltung nach dem Jahre 2010 Schwerpunkte setzen, um die größten Probleme im europäischen Hochschulraum zu lösen. Aus Sicht des fzs müssen folgende Punkte Schwerpunkte in den kommenden Jahren sein:

**„Soziale Dimension“:** Die formulierten Ziele, u.a. aus dem Kommuniqué in London (2007), müssen erreicht werden! Es müssen alle Anstrengungen unternommen werden, damit Studierende unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ein Studium aufnehmen und abschließen können. Die seit 2007 zu erstellenden Aktionspläne können ein Weg sein, um dieses Ziel zu erreichen – hierzu müssen sie von allen Staaten formuliert und umgesetzt werden. Ein besonderes Augenmerk ist auf die Wirksamkeit der Pläne und damit in Verbindung stehender Maßnahmen zu legen – hier muss eine landes- und europaweite Prüfung und ggf. Korrektur vorgenommen werden.

**Öffnung des Hochschulzugangs und Erhöhung der Bildungsbeteiligung:** Die Bologna-Länder sollen sich gemeinsam zu einer Öffnung der Hochschulen bekennen. So sollen Maßnahmen auf nationaler Ebene gefunden werden, um mehr Zugänge zur Hochschule zu schaffen und mehr Menschen einen Abschluss zu ermöglichen.

**Anrechnungsmöglichkeiten:** Es soll Ziel der Bologna-Staaten sein, den hochschulspezifischen Qualifikationsrahmen mit dem Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen abzustimmen und zu verzahnen. Eine Verzahnung von Hochschulstudium und Berufsausbildung ist nötig, um Anrechnung zu ermöglichen.

**Teilzeitstudium:** Das Teilzeitstudium ist eine wichtige Komponente hin zu einer flexiblen Studien- und Lebensgestaltung. Daher soll angestrebt werden, Teilzeitstudiengänge in allen Bologna-Ländern anzubieten. Wichtig ist hierbei die Möglichkeit der Studierenden, zwischen Voll- und Teilzeitstudium flexibel wechseln zu können.

**Promotionsphase:** Die Funktion der Promotionsphase und die Stellung der Promotionsstudierenden während derselben muss geklärt werden.

**Anzahl der Studienplätze:** Die Bologna-Länder sollen das im UN-Sozialpakt formulierte ‚Recht eines jeden auf Bildung‘ verwirklichen und entsprechend für alle Studienberechtigten einen Studienplatz zur Verfügung stellen. Ein Augenmerk ist hier insbesondere auf die ausreichende Anzahl an Master-Studiengängen zu richten.

**Mobilität:** Neben der horizontalen Mobilität ist es Aufgabe der Länder, die innerstaatliche Mobilität zu verbessern und sicherzustellen! Im Bereich Visa sind Möglichkeiten zu prüfen, für Nicht-EU-Studierende ein Visum für alle am europäischen Hochschulraum beteiligten Länder zu vergeben. Nach Meinung des fzs darf es auch für ausländische Studierende keine Hindernisse bei

der Teilnahme an einem Auslandssemester (ausgehend vom schon im Ausland liegenden Studienort) geben.

**Partizipation der SozialpartnerInnen:** Die umfangreiche Beteiligung der SozialpartnerInnen, u.a. in den Qualitätssicherungsprozessen der Hochschulen, muss weiter gefördert werden. Ein Ziel muss sein, dass Studierende tatsächlich gleichberechtigte PartnerInnen in Hochschulsteuerungsprozessen werden!

**Nachsteuerung und Evaluation:** Die grundsätzliche und wichtigste Maxime für die nächsten Jahre sowohl auf Bologna- als auch auf nationaler Ebene muss jedoch die Nachsteuerung und Evaluation sein. Hierzu müssen die Reformansätze in den Ländern kompakt und informativ für die jeweiligen Zielgruppen aufbereitet werden, um in Kombination mit einer Entschleunigung des weiteren Vorgehens die wichtigen Reformen der letzten Jahre gut und richtig zu implementieren und gefällte Entscheidungen in der Umsetzung zu überdenken. Hierbei ist eine tatsächliche Beteiligung der Studierenden unabdingbar.

**Finanzierung:** Ein weiterer Grundsatz, dem in allen Bologna-Ländern Rechnung getragen werden muss, ist, dass die Reformen nicht kostenneutral sein können. Wenn eine Reform erfolgreich und umfassend umgesetzt werden soll, kann dies nicht ohne zusätzliche Gelder und zusätzliches Personal geschehen. Insbesondere bedarf es geeigneter Maßnahmen und Mittel für die Information und Weiterbildung der an der Umsetzung Beteiligten. Dies betrifft insbesondere die konkrete Umsetzung vor Ort. Um die Ziele im Bereich der ‚sozialen Dimension‘ zu verwirklichen, müssen Gelder für weitere ausfinanzierte Studienplätze und eine ausreichende Studienfinanzierung bereitgestellt werden. Eine wissenschaftliche Begleitung der Reformen ist ebenfalls unabdingbar.

**Studierendenzentrierung und Kompetenzorientierung:** Auch für die Umsetzung in Deutschland stehen für den fzs die oben genannten Schwerpunkte auf der Agenda, weiterhin muss im Bereich Studierendenzentrierung sowie Kompetenzorientierung nachgesteuert werden: Beide werden in Deutschland oftmals nur formal umgesetzt. Auch individuelle Lernstrategien, die im Prinzip durch eine gute Studierendenzentrierung ermöglicht würden, können daher kaum entfaltet werden. Die Möglichkeit, verschiedene Lern- und Prüfungswege anzubieten, wird bisher kaum genutzt. Das Stichwort Flexibilisierung ist in diesem Kontext ein sehr wichtiges – ein individueller Studienverlauf, flexible Auslandssemester und Teilzeitstudium sind bisher leider nur in zu geringem Umfang möglich. Eine Nachsteuerung muss ebenfalls im Bereich der Prüfungslast geschehen!

# **Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt**

## **Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister**

Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009

Wir, die für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister in den 46 am Bologna-Prozess beteiligten Ländern, sind am 28. und 29. April 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve, Belgien, zusammengetroffen, um eine Zwischenbilanz über die im Bologna-Prozess erzielten Erfolge zu ziehen und die Prioritäten für den Europäischen Hochschulraum (EHR) im kommenden Jahrzehnt zu definieren.

### Präambel

**1.** In den zehn Jahren bis 2020 kommt der europäischen Hochschulbildung bei der Realisierung eines höchst kreativen und innovativen Europas des Wissens eine wichtige Rolle zu. Die Herausforderung einer alternden Bevölkerung kann Europa nur bewältigen, indem es die Talente und Fähigkeiten aller seiner Bürgerinnen und Bürger so gut wie nur möglich ausschöpft und das lebenslange Lernen sowie den verbesserten Zugang zur Hochschulbildung entschlossen vorantreibt.

**2.** Weitere bedeutende Herausforderungen für die europäische Hochschulbildung sind die Globalisierung und die sich beschleunigende technologische Entwicklung in Bezug auf neue Bildungsanbieter, neue Lernende und neue Lernformen und die damit entstehenden neuen Möglichkeiten. Studierenden-zentriertes Lernen und Mobilität werden den Studierenden dabei helfen, sich jene Kompetenzen anzueignen, die ihnen in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt abverlangt werden, und sie befähigen, ihre Rolle als aktive und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger wahrzunehmen.

**3.** Unsere Gesellschaften sind gegenwärtig mit den Folgen einer globalen Finanz- und Wirtschaftskrise konfrontiert. Eine dynamische und flexible europäische Hochschulbildung, die durch die Integration von Bildung und Forschung auf allen Ebenen die Innovation vorantreibt, kann zu einer nachhaltigen wirtschaftlichen Erholung und Entwicklung beitragen. Wir sind uns bewusst, dass die Hochschulbildung bei der erfolgreichen Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen und bei der Förderung der kulturellen und sozialen Entwicklung unserer Gesellschaften eine Schlüsselrolle spielt. Angesichts dessen messen wir öffentlichen Investitionen in die Hochschulbildung oberste Priorität bei.

**4.** Wir verpflichten uns, uns voll und ganz für die Ziele des EHR einzusetzen, in dem die Hochschulbildung als eine vom Staat wahrzunehmende Aufgabe betrachtet wird und in dem alle Hochschulen mit ihrem vielfältigen Angebot auf die breit gefächerten Bedürfnisse der Gesellschaft eingehen. Das Ziel lautet, dafür zu sorgen, dass die Hochschulen über die erforderlichen Ressourcen verfügen, um auch künftig alle ihre Aufgaben erfüllen zu können; dazu gehören die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft und auf das Berufsleben, die Schaffung der Voraussetzungen für persönliche Entfaltung, die Errichtung und der Erhalt einer breiten und fortschrittlichen Wissensbasis und die Förderung von Forschung und Innovation. Die dazu erforderliche laufende Reform der

Hochschulsysteme und -strategien wird auch in Zukunft den europäischen Werten der institutionellen Autonomie, der akademischen Freiheit und der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet sein und wird eine umfassende Mitwirkung der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals erfordern.

## I Erfolge und Konsolidierung

**5.** Während des vergangenen Jahrzehnts haben wir bei der Entwicklung des EHR sichergestellt, dass dieser fest im intellektuellen, wissenschaftlichen und kulturellen Erbe und in den Ambitionen Europas verankert und von einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Studierenden, Lehrenden und übrigen wissenschaftlichen Personal, Arbeitgebern und weiteren Akteuren geprägt ist. Europäische Institutionen und Organisationen haben ebenfalls einen bedeutenden Beitrag zu diesem Reformprozess geleistet.

**6.** Der Bologna-Prozess führt zu einer verstärkten Kompatibilität und Vergleichbarkeit der verschiedenen Hochschulsysteme; er erleichtert so die Mobilität der Studierenden und unterstützt die Hochschulen dabei, Studierende und wissenschaftliches Personal aus anderen Kontinenten zu gewinnen. Mit der Einführung einer dreistufigen Struktur – die innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes die Möglichkeit von Zwischenstufen innerhalb der ersten Studienstufe umfasst –, der Verabschiedung von europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, der Errichtung eines europäischen Registers von Qualitätssicherungsagenturen und der Schaffung nationaler auf Lernergebnisse und Arbeitspensum basierter Qualifikationsrahmen, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR kompatibel sind, wird die Hochschulbildung modernisiert. Außerdem hat der Bologna-Prozess im Hinblick auf verbesserte Transparenz und vereinfachte Anerkennung den Diplomzusatz (Diploma Supplement) und das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Kreditpunkten (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) gefördert.

**7.** Die in der Bologna-Erklärung dargelegten Ziele und die in den darauffolgenden Jahren entwickelten Leitlinien haben auch heute noch Gültigkeit. Da bis heute nicht alle Vorgaben vollständig erreicht wurden, sind über das Jahr 2010 hinaus eine verstärkte Dynamik und ein zusätzliches Engagement erforderlich, damit diese Zielsetzungen auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene verwirklicht werden können.

## II Lernen für die Zukunft: Prioritäten in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt

**8.** Wir stellen uns den Herausforderungen der Zukunft, indem wir in sämtlichen Bereichen der Hochschulbildung nach Exzellenz streben. Dies erfordert ein unablässiges Bemühen um Qualität. Darüber hinaus hat die öffentliche Hand dafür zu sorgen, dass die hoch geschätzte Vielfalt unserer Bildungssysteme bewahrt und der Wert der verschiedenen Aufgaben der Hochschulbildung – von der Lehre und Forschung über Dienste zugunsten der Gemeinschaft bis hin zum Engagement für den sozialen Zusammenhalt und die kulturelle Entwicklung – vollumfänglich anerkannt wird. Alle Studierenden und das wissenschaftliche Personal der Hochschuleinrichtungen sollten befähigt sein, auf die veränderten Erwartungen der sich rasch wandelnden Gesellschaft einzugehen.

### *Soziale Dimension: Gerechtigkeit beim Hochschulzugang und bei der Vollendung des Studiums*

**9.** Die Studierendenschaft der Hochschulen sollte die europäische Bevölkerungsvielfalt widerspiegeln. Aus diesem Grund betonen wir die soziale Dimension der Hochschulbildung und streben danach, die Chancengleichheit in Bezug auf qualitativ hochstehende Bildung zu gewährleisten. Der Zugang zur Hochschulbildung ist zu verbreitern, indem das Potenzial von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen gefördert wird und angemessene Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums geschaffen werden. Dazu zählen eine Verbesserung des Lernumfeldes, der Abbau von Hindernissen für ein Studium sowie die Schaffung angemessener ökonomischer Voraussetzungen, damit Studierende die Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen nutzen können. Jedes beteiligte Land setzt messbare Ziele, die innerhalb des kommenden Jahrzehnts bei der Erweiterung der gesamthaften Beteiligung und bei der Steigerung der Beteiligung von unterrepräsentierten Gruppen an der Hochschulbildung erreicht werden müssen. Die Bemühungen im Hinblick auf Beteiligungsgerechtigkeit im Hochschulwesen sind durch Maßnahmen in anderen Bereichen des Bildungssystems zu ergänzen.

### *Lebenslanges Lernen*

**10.** Auch das lebenslange Lernen als wesentlicher Bestandteil unserer Bildungssysteme muss einen Beitrag zur Erweiterung der Beteiligung leisten. Das lebenslange Lernen unterliegt dem Prinzip der öffentlichen Verantwortung. Es gilt, die Zugänglichkeit, die Qualität der Leistungserbringung und die Informationstransparenz zu gewährleisten. Das lebenslange Lernen umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend.

**11.** Die Umsetzung der politischen Strategien im Bereich des lebenslangen Lernens erfordert eine solide Partnerschaft zwischen Behörden, Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Die von der European University Association entwickelte European Universities' Charter on Lifelong Learning liefert nützliche Anstöße für die Ausgestaltung solcher Partnerschaften. Erfolgreiche Strategien für das lebenslange Lernen müssen auch grundlegende Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen, die auf die Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht-formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden. Das lebenslange Lernen ist durch angemessene organisatorische Strukturen und Finanzmittel zu unterstützen. Das durch die nationale Politik geförderte lebenslange Lernen sollte in die institutionellen Praktiken der Hochschulen einfließen.

**12.** Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen ist ein wichtiger Schritt hin zur Implementierung des lebenslangen Lernens. Unser Ziel ist es, bis 2012 die Ausarbeitung dieser nationalen Qualifikationsrahmen abzuschließen und die Selbstzertifizierung im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR vorzubereiten. Dazu ist eine kontinuierliche Koordination auf der Ebene des EHR und mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen erforderlich. Innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes können Zwischenqualifikationen innerhalb der ersten Studienstufe dazu beitragen, den Zugang zur Hochschulbildung zu verbreitern.

### *Beschäftigungsfähigkeit*

**13.** Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen die Möglichkeiten, die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen. Wir wollen die Ausgangsqualifikationen erhöhen und durch enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft sicherstellen. Dies wird es den Hochschulen erlauben, verstärkt auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber einzugehen, und bei den Arbeitgebern wird das Verständnis für die Bildungsperspektive gestärkt. Zusammen mit Regierungen, Behörden und Arbeitgebern müssen die Hochschulen die Bereitstellung, die Zugänglichkeit und die Qualität ihrer Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni verbessern. Wir unterstützen in Studiengänge eingebettete Praktika sowie die Ausbildung am Arbeitsplatz.

### *Studierendenzentriertes Lernen und der Lehrauftrag der Hochschulen*

**14.** Wir bekräftigen die Bedeutung des Lehrauftrags der Hochschulen und die Notwendigkeit einer fortlaufenden Reform der Studienpläne, die auf eine Weiterentwicklung der Lernergebnisse abzielt. Studierendenzentriertes Lernen erfordert eine Befähigung der einzelnen Lernenden sowie neue Lehr- und Lernansätze, wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen und auf allen drei Stufen Curricula, die verstärkt auf die Lernenden ausgerichtet sind. Curriculaformen sind als kontinuierliche Prozesse zu verstehen, die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen. In enger Zusammenarbeit mit Studierenden- und Arbeitgebervertreter und -vertreterinnen entwickeln die Hochschulen auch in Zukunft Lernergebnisse und internationale Referenzpunkte für eine steigende Anzahl von Fachgebieten. Wir fordern die Hochschulen auf, der Verbesserung der Qualität der Lehre in den Programmen aller Stufen besondere Beachtung zu schenken. Dies sollte im Rahmen der weiteren Umsetzung der Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (European Standards and Guidelines for quality assurance) eine Priorität genießen.

### *Bildung, Forschung und Innovation*

**15.** Die Hochschulbildung hat sich auf allen Ebenen am neuesten Stand der Forschung und Entwicklung zu orientieren, um so die Innovation und Kreativität in der Gesellschaft anzuregen. Wir anerkennen das Potenzial von Hochschulbildungsprogrammen, einschließlich solcher im Bereich der angewandten Wissenschaft, die Innovation voranzutreiben. Dementsprechend ist eine Erhöhung der Zahl der Personen mit Forschungskompetenzen anzustreben. Doktoratsprogramme sollten disziplinäre Forschung von hoher Qualität hervorbringen und sind vermehrt durch interdisziplinäre und sektorenübergreifende Programme zu ergänzen. Darüber hinaus haben öffentliche Institutionen und Hochschulen die Karrieremöglichkeiten für Nachwuchsforscherinnen und -forscher attraktiver zu gestalten.



## *Internationale Offenheit*

**16.** Wir rufen die europäischen Hochschulen auf, die internationale Ausrichtung ihrer Tätigkeiten weiter zu verstärken und sich in einer weltweiten Zusammenarbeit für eine nachhaltige Entwicklung zu engagieren. Gemeinsame europaweite Tätigkeiten unterstreichen die Attraktivität und Offenheit der europäischen Hochschulbildung zusätzlich. Der weltweite Wettbewerb ist durch einen verstärkten politischen Dialog und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt zu ergänzen, namentlich durch die Organisation von Bologna Policy Foren unter Einbeziehung verschiedenster Akteure.

**17.** Für die transnationale Bildung gelten neben den europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, die innerhalb des EHR maßgebend sind, auch die gemeinsamen Richtlinien der OECD und der UNESCO zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung (Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education).

## *Mobilität*

**18.** Wir sind überzeugt, dass die Mobilität von Studierenden, wissenschaftlichem Nachwuchs und von wissenschaftlichem Personal die Qualität der Programme und die Exzellenz der Forschung fördert und die akademische und kulturelle Internationalisierung der europäischen Hochschulbildung stärkt. Die Mobilität ist ein wichtiges Element der persönlichen Entfaltung und der Beschäftigungsfähigkeit und begünstigt den Respekt vor der Vielfalt und die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen. Sie fördert die Mehrsprachigkeit, unterstreicht so die Tradition der Vielsprachigkeit des EHR und intensiviert die Zusammenarbeit und den Wettbewerb unter den Hochschulen. Aus diesem Grund muss die Mobilität ein prägendes Merkmal des EHR sein. Wir fordern alle Länder auf, die Mobilität zu erhöhen, ihre hohe Qualität zu gewährleisten und ihre Ausprägungen und ihre Ausdehnung zu diversifizieren. Bis 2020 sollen mindestens 20 Prozent der Graduierten im EHR einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben.

**19.** In den Studienprogrammen aller drei Stufen sollen strukturelle Möglichkeiten für die Mobilität geschaffen werden. Gemeinsame Abschlüsse und Studiengänge sowie Mobilitätsfenster sollten vermehrt zu einer gängigen Praxis werden. Außerdem müssen Mobilitätsstrategien eine Reihe praktischer Maßnahmen in Bezug auf Finanzierung, Anerkennung, verfügbare Infrastruktur sowie Regelungen betreffend Aufenthalts- und Arbeitsbewilligungen umfassen. Flexible Studienpfade, eine aktive Informationspolitik, die volle Anerkennung von Studienleistungen, Studienunterstützung und die uneingeschränkte Übertragbarkeit von Stipendien und Darlehen sind hierfür unverzichtbar. Bei der Mobilität sollte auf ein ausgewogeneres Verhältnis von Studierenden (incoming und outgoing) über den gesamten EHR hinweg hingewirkt werden, und wir streben eine ausgeglichene Beteiligung verschiedener Gruppen von Studierenden an.

**20.** Attraktive Arbeitsbedingungen und Karrieremöglichkeiten sowie eine offene, international ausgerichtete Rekrutierung sind unverzichtbar, damit die Hochschulen hoch qualifizierte Lehrende und Forschende gewinnen können. In Anbetracht dessen, dass die Lehrenden eine zentrale Rolle innehaben, sind die Karrierestrukturen so anzupassen, dass die Mobilität von Lehrenden, wissenschaftlicher Nachwuchs und weiterem Personal erleichtert wird. Es sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die unter Ausschöpfung der bestehenden gesetzlichen Möglichkeiten einen angemessenen Zugang zur sozialen Sicherheit gewährleisten und die Mitnahmemöglichkeit von Pensionsansprüchen und ergänzenden Rentenansprüchen für mobile Mitarbeitende sicherstellen.

### *Datenerhebung*

**21.** Eine verbesserte und verstärkte Erhebung von Daten erleichtert es, die Fortschritte bei der Erreichung der Ziele in Bezug auf die soziale Dimension, die Beschäftigungsfähigkeit und die Mobilität sowie im Hinblick auf andere Politikbereiche zu überwachen, und dient als Grundlage für die Bestandsaufnahme und das Benchmarking.

### *Multidimensionale Transparenzinstrumente*

**22.** Wir nehmen Kenntnis von verschiedenen Initiativen zur Entwicklung von Mechanismen, die detailliertere Informationen über Hochschulen im gesamten EHR bereitstellen, um deren Vielfalt transparenter darzustellen. Wir sind überzeugt, dass solche Mechanismen – einschließlich jene, die Hochschulsysteme und Hochschulen bei der Identifizierung und beim Vergleich ihrer jeweiligen Stärken unterstützen – in enger Absprache mit den wichtigsten betroffenen Akteuren entwickelt werden sollten. Diese Transparenzinstrumente müssen sich eng an den Grundsätzen des Bologna-Prozesses orientieren, besonders an jenen der Qualitätssicherung und der Anerkennung, und müssen zur Beschreibung der vielfältigen Profile der Hochschulen und ihrer Programme auf vergleichbare Daten und zweckmäßige Indikatoren abstellen.

### *Finanzierung*

**23.** Die Stärkung der Autonomie der Hochschulen ging einher mit rasch wachsenden Erwartungen in Bezug auf die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedürfnisse und die Rechenschaftspflichten. Wir anerkennen, dass die öffentliche Finanzierung des Hochschulwesens als Aufgabe des Staates nach wie vor die wichtigste Maßnahme ist, um einen gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung und auch in Zukunft eine nachhaltige Entwicklung autonomer Hochschulen sicherzustellen. Der Suche nach neuen und diversifizierten Finanzierungsquellen und -methoden ist vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken.

## III Organisationsstruktur und Follow-up

**24.** Die Zweckmäßigkeit der gegenwärtigen Organisationsstruktur des Bologna-Prozesses, die durch die Zusammenarbeit zwischen Regierungen, den Hochschuleinrichtungen mit ihren Interessenvertretungen und weiteren Akteuren gekennzeichnet ist, wird bestätigt. Der Vorsitz des Bologna-Prozesses wird künftig von dem Land, das die EU-Ratspräsidentschaft innehat, und einem Nicht-EU-Mitgliedsland gemeinsam wahrgenommen.

**25.** Um die Kooperation mit anderen Politikbereichen sicherzustellen, pflegt die BFUG den Kontakt zu Experten/Expertinnen und politischen Entscheidungsträgern und -trägerinnen aus anderen Gebieten wie zum Beispiel Forschung, Einwanderung, soziale Sicherheit und Beschäftigung.

**26.** Wir betrauen die BFUG mit der Ausarbeitung einer Arbeitsplanung bis ins Jahr 2012, die die im vorliegenden Kommuniké identifizierten Prioritäten und die Empfehlungen der dieser Ministerkonferenz vorgelegten Berichte aufgreift und gewährleistet, dass die Ergebnisse der unabhängigen Bewertung zum Fortschritt des Bologna-Prozesses berücksichtigt werden.

Die BFUG wird insbesondere gebeten:

- die Indikatoren zur Messung und Überwachung der Mobilität und der sozialen Dimension in Verbindung mit der Datenerhebung zu definieren;
- zu prüfen, wie innerhalb des EHR eine ausgeglichene Mobilität erreicht werden kann;
- die Entwicklung der Transparenzmechanismen zu überwachen und anlässlich der Ministerkonferenz im Jahr 2012 darüber Bericht zu erstatten;
- unter optimaler Nutzung vorhandener Strukturen ein Netzwerk zu errichten, das außerhalb des EHR eine verbesserte Information und Öffentlichkeitsarbeit über den Bologna-Prozess erlaubt;
- das Follow-up zu den Empfehlungen der Analyse der nationalen Aktionspläne zur Anerkennung sicherzustellen.

**27.** Die Berichterstattung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat koordiniert zu erfolgen.

- Die datenbasierte Methodik wird im Zuge der Bestandsaufnahme weiter verfeinert.
- Eurostat und Eurostudent werden gebeten, in Zusammenarbeit mit Eurydice für diesen Zweck relevante Daten zu beschaffen.
- Die Berichterstattung erfolgt unter der Aufsicht der BFUG und mündet in einen Gesamtbericht für die Ministerkonferenz im Jahr 2012, der die Informationen aus allen genannten Quellen darlegt.

**28.** Wir bitten die E4-Gruppe (ENQA, EUA, EURASHE und ESU), ihre Zusammenarbeit im Hinblick auf die Weiterentwicklung der europäischen Dimension der Qualitätssicherung fortzusetzen und insbesondere dafür zu sorgen, dass das Europäische Register von Qualitätssicherungsagenturen einer externen Evaluation unterzogen wird, die die Sichtweise der betroffenen Akteure berücksichtigt.

**29.** Unser nächstes Treffen findet im Rahmen der Bologna-Jubiläumskonferenz statt, die von Österreich und Ungarn gemeinsam am 11. und 12. März 2010 in Wien und Budapest durchgeführt wird. Zur nächsten ordentlichen Ministerkonferenz lädt Rumänien als Gastgeberland am 27. und 28. April 2012 nach Bukarest ein. Die weiteren Ministerkonferenzen finden in den Jahren 2015, 2018 und 2020 statt.

## Bisher erschienen:

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Der Lehrerberuf im Wandel – Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können** (2010)

Jürgen Oelkers:

**„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland** (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Schulstruktur – Bestandsaufnahme, Bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven** (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand** (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung** (2009)

Elisabeth M. Krekel, Joachim Gerd Ulrich:

**Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung** (2009)

Klaus Klemm:

**Bildungsausgaben im föderalen System – Zur Umsetzung der Beschlüsse des „Bildungsgipfels“** (2009)

Marei John-Ohnesorg:

**Lehren. Lernen. Neugier wecken.** (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Neue Medien in der Bildung – Lernformen der Zukunft** (2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III** (2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

**Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln** (2008)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)



Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist  
im Qualitätsmanagement zertifiziert  
nach EFQM (European Foundation  
for Quality Management):  
Committed to Excellence