

Ein Modell für alle?

Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa

Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums
Bologna

Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Zentrum: Service für die Hochschulen

Diese Publikation dokumentiert die Abschlusskonferenz des Projekts Kompetenzzentrum Bologna der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) "Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa", die im März 2007 im Gustav Stresemann Institut in Bonn durchgeführt wurde.

This publication contains the documentation of the conference „Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa“, organised by the Bologna Expertise Centre of the German Rectors' Conference (HRK), held in March 2007 at the Gustav Stresemann Institut in Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007
HRK Bologna-Zentrum

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Kompetenzzentrum Bologna entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Patrick A. Neuhaus
Barbara Kleinheidt

Gestaltung:
Waldemar Dreger
www.service-ums-wort.de

Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228/ 887-0
Telefax: 0228/ 887-110
bologna@hrk.de
www.hrk-bologna.de

Bonn, Dezember 2007
1. Auflage

Stand der Internet-Verbindungen
(Links, E-Mail-Adressen): Januar 2008

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für die Richtigkeit der abgedruckten Texte.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference. The German Rectors' Conference does not guarantee the accuracy of the printed documents.

ISBN 978-3-938738-45-0

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 1. | Grußworte | 7 |
| 1.1. | Min. Dirig. Christoph Ehrenberg Bundesministerium für Bildung und Forschung | 8 |
| 1.2. | Dr. Birger Hendriks Ministerium für Wissenschaft Wirtschaft und Verkehr Schleswig-Holstein | 10 |
| 2. | Einführung | 15 |
| 2.1. | Der Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz Prof. Dr. Margret Wintermantel Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz | 16 |
| 2.2. | Nachsteuerungsbedarf im Bologna-Prozess Dr. Christiane Gaehtgens Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz | 23 |
| 3. | Bologna-Boston und zurück: Vom europäischen zum transatlantischen Hochschulraum? | 27 |
| | Dr. Sybille Reichert Reichert Consulting, Zürich | 28 |
| 4. | Bologna und Boston – ein transatlantischer Hochschul(t)raum? | 39 |
| | Dr. Ulrich Schreiterer Yale University | 40 |
| 5. | Bologna – von der Form zum Inhalt? | 55 |
| | Dr. Stephan Bieri Verwaltungsratspräsident next consulting group AG (Luzern) | 56 |
| 6. | Innerdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechseln deutscher Studierender | 61 |
| | Dr. Christoph Heine Peter Müßig-Trapp Hochschul-Informations-System GmbH | 62 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 7. | Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen: „structure follows function“? | 73 |
| 7.1. | Impulsreferat | |
| | Prof. Dr. Uwe Schimank, FernUniversität Hagen | 74 |
| 7.2. | Bericht | |
| | Dr. Martin Winter, HoF Universität Halle-Wittenberg | 79 |
| 8. | Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft? | 99 |
| 8.1. | Impulsreferat | |
| | Prof. Dr. Wilfried Müller, Universität Bremen | 100 |
| 8.2. | Bericht | |
| | Dr. Sibel Vurgun, Universität Konstanz | 107 |
| 9. | Bologna als Mobilitätshindernis? | 111 |
| 9.1. | Bericht | |
| | Christoph Fischer, Deutsche Sporthochschule Köln | |
| | Marina Steinmann, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) | |
| | Dr. Jochen Hellmann, Leiter der Abteilung Internationales der Universität Hamburg | 112 |
| 9.2. | Impulsreferat | |
| | Marina Steinmann, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) | 118 |
| | Dr. Jochen Hellmann, Leiter der Abteilung Internationales der Universität Hamburg | 125 |
| 10. | Bologna-Instrumente: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung? | 131 |
| 10.1. | Impulsreferat | |
| | Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt | 132 |
| | Prof. Volker Gehmlich, Fachhochschule Osnabrück | 135 |
| | Kerstin Mucke, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) | 142 |
| 10.2. | Bericht | |
| | Christine Speth, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt | 148 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 11. | Resümee und Ausblick: Wie geht es weiter mit der Studienreform in Deutschland und Europa? | 153 |
| | Jan-Martin Wiarda | |
| | Die Zeit | 154 |
| 12. | Zur Zukunft der Bologna-Projekte der HRK | 159 |
| 12.1. | Service-Stelle und Kompetenzzentrum Bologna stellen sich vor | 160 |
| 12.2. | Zur Zukunft der Bologna-Projekte | |
| | Dr. Peter A. Zervakis | |
| | Leiter des Bologna-Zentrums der HRK | 163 |
| | Anhang | 167 |
| I. | Modellhochschulen der HRK | 168 |
| II. | Posterausstellung | 174 |
| | Fachhochschule Aachen | 175 |
| | RWTH Aachen | 176 |
| | Freie Universität Berlin | 177 |
| | Universität der Künste Berlin | 178 |
| | Fachhochschule Bielefeld und Fachhochschule Lippe und Höxter | 179 |
| | Universität Bochum | 180 |
| | Universität Bremen | 181 |
| | Universität Erfurt | 182 |
| | Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder) | 183 |
| | Universität Halle-Wittenberg | 184 |
| | Technische Universität Ilmenau | 188 |
| | Fachhochschule Jena | 189 |
| | Universität Konstanz | 190 |
| | Deutsche Sporthochschule Köln | 191 |
| | Universität Leipzig | 192 |
| | Universität Lüneburg | 193 |
| | Fachhochschule Osnabrück | 194 |
| | Universität Regensburg | 195 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| | Universität Rostock | 196 |
| | Fachhochschule Trier | 197 |
| | Bauhaus Universität Weimar | 198 |
| | Das Thüringer Netzwerk | 199 |
| III. | Pressestimmen | 200 |
| | HRK Pressemitteilung zur Abschlusskonferenz | |
| | Kompetenzzentrum Bologna | 200 |
| | Beitrag zur Abschlusskonferenz in den ARD-Tagesthemen | 202 |
| | academics: Masterplan ohne Mastermind? | 203 |
| IV. | Teilnehmerverzeichnis | 209 |
| V. | Programm der Tagung | 215 |
| VI. | Abstracts der Workshops | 223 |
| | Workshop 1: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen? | 223 |
| | Workshop 2: Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung: eine unbekannte Zukunft? | 225 |
| | Workshop 3: Bologna als Mobilitätshindernis? | 227 |
| | Workshop 4: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung? | 229 |
| VII. | Autorenverzeichnis | 231 |

1. Grußworte



1.1. Min. Dirig. Christoph Ehrenberg

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sehr geehrte Damen und Herren,

von Frau Bundesministerin Dr. Annette Schavan, die aus Termingründen an dieser Tagung nicht teilnehmen kann, darf ich Ihnen herzliche Grüße ausrichten. Dass ich heute für das BMBF auf dieser Tagung sprechen darf, ist für mich eine große Freude und Ehre. Aus zwei Gründen:

- Zwischen der HRK und der damals von mir geleiteten Hochschulabteilung des BMBF ist die Gründung des Kompetenzzentrums vorbereitet und vereinbart worden. Dieses geschah aus der gemeinsamen Einschätzung, dass die politischen Beschlüsse der Bologna-Mitgliedstaaten durch die eigentlichen Akteure – die Hochschulen – in Selbstverantwortung umgesetzt werden müssen. Jedem, der die Hochschulwirklichkeit kennt, war klar, dass dieses nicht ohne Unterstützung gehen konnte, zumal die Akzeptanz der Reform begrenzt war und ist, vor allem im Hinblick auf die Umstellung der Studiengänge auf gestufte mit Bachelor- und Master-Abschlüssen. Es ging dem BMBF um nichts anderes als eine Hilfestellung für die Hochschulen. Vor dem Hintergrund dieser Entstehungsgeschichte war nicht zu erwarten, dass ein Bundesland gegen die Förderung durch den Bund ein Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe anstrengen würde. Nach der Einigung über die Föderalismusreform sollte diese Streitfrage nun endgültig ausgeräumt sein.
- Anschließend war ich bei der Auswahl der zu fördernden Hochschulen beteiligt. Die Antragsflut war für die Auswahlkommission nicht ganz einfach zu bewältigen. Herrn Professor Müller-Böling und mir wurde ein Drittel der Anträge zur Vorsichtung überlassen. Dass wir dabei wirklich nur nach der Qualität der Anträge vorgegangen sind, mögen Sie daraus ersehen, dass weder seine noch meine frühere Universität zum Zuge gekommen sind.

Nach allem, was ich höre, sind die Mittel für das Bologna-Kompetenzzentrum gut angelegt. Die Kenntnis über die Kernbereiche des Bologna-Prozesses ist spürbar gewachsen, ebenso die Bereitschaft, aus den in die

Wege geleiteten Reformen eine positive Veränderung der deutschen Studienstrukturen zu machen.

Dennoch gibt es nach wie vor Abwehrhaltungen und Missverständnisse. So hält sich beispielsweise hartnäckig die Fehlwahrnehmung, durch den Bologna-Prozess sei ein 6-semesteriges Bachelor-Studium verpflichtend vorgeschrieben. Eine solche Position findet sich aber in keinem der Bologna-Kommuniqués. Im Hochschulrahmengesetz ist vielmehr, eigentlich unübersehbar, festgelegt, dass das Bachelor-Studium 6 bis 8 Semester dauern kann. Diejenigen Bundesländer, die dann ihrerseits diese Bandbreite eingeengt und enge Vorgaben gemacht haben, sollten sich an ihre eigenen Aussagen zur Hochschulautonomie erinnern und den Hochschulen diesen Gestaltungsspielraum belassen.

Andere Bologna-Mitgliedstaaten machen uns vor, dass die Umsetzung der Bologna-Reformen viel schneller und unproblematischer erfolgen kann. In Deutschland hingegen sind aufgrund unseres besonderen Verständnisses des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschulen die Mühen der Ebene besonders mühsam. Hier ist noch viel Detailarbeit in den Bundesländern und den Hochschulen erforderlich. Die Grundzüge des Bologna-Prozesses stehen aber fest, nämlich die Einführung einer zweistufigen Studienstruktur und die Steigerung der Studentenmobilität. Sie sollten gegenüber den Skeptikern mit Nachdruck vertreten werden. Nachsteuerungsbedarf sehe ich hier nicht.

Betonen möchte ich abschließend, dass die Zusammenarbeit zwischen dem Vertreter der Länder in der Bologna-Follow-Up-Group, Herrn Birger Hendriks und mir als damaligem Vertreter des BMBF immer sehr gut funktioniert hat. Vielen Dank dafür und vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

1.2. Dr. Birger Hendriks

Ministerium für Wissenschaft Wirtschaft und Verkehr
Schleswig-Holstein

Das Kompetenzzentrum der HRK – eine Bilanz

Sehr geehrte Frau Präsidentin,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

die HRK hat sich um die Entwicklung des Bologna-Prozesses in Deutschland verdient gemacht. Mit Kreativität, mit Intelligenz und guten Konzepten gibt sie Anleitungen, Empfehlungen für die Realisierung der Bologna-Ziele und trägt selbst zu deren Umsetzung bei. Sie bekennt sich zum Bologna-Prozess. Schon deswegen bin ich heute sehr gern hierher gekommen, um Ihnen als Vertreter der Länder im Bologna-Prozess für Ihr Engagement ausdrücklich zu danken. Das Projekt Q, die Bologna-Berater für die Hochschulen, die Servicestelle Bologna haben viel bewirkt: von Veröffentlichungen über Veranstaltungen bis hin zur Schaffung eines Kompetenzzentrums Bologna, alles mit starkem Rückenwind auch vom Bund. Für die HRK ist dies heute insgesamt eine erfreuliche Bilanz.

Es freut mich, dass Herr Ehrenberg aus dem BMBF heute anwesend ist. Wir beide haben in Sachen Bologna sehr gut zusammengearbeitet.

Im Bologna-Prozess bereiten wir die nächste Sitzung der Bildungsministerinnen und -minister vor. Sie soll, wie Sie alle wissen, Mitte Mai 2008 in London stattfinden. Was steht dort an? Die Zeiten, in denen immer neue Ziele entwickelt wurden, sind längst vorbei. Es geht darum, die in den vergangenen Jahren beschlossenen Ziele des Bologna-Prozesses mit Leben zu erfüllen und in die Praxis umzusetzen. Das ist natürlich viel härteres Brot und weniger gemütlich, wie wir an den Diskussionen sehen, vermutlich auch bei dieser Veranstaltung sehen werden. Das London-Communiqué wird dennoch den Prozess weiterentwickeln können. Es gilt,

- den Europäischen Hochschulraum für 2010 ins Auge zu fassen,
- ein Europäisches Register für Qualitätssicherungsagenturen zu etablieren,

- mit einer Bestandaufnahme der 45 Mitgliedstaaten über den erreichten Stand aus der Periode der letzten zwei Jahre zu berichten,
- zugleich für 2010 eine breitere Bestandaufnahme vorzubereiten.

Dabei wollen wir das eigentliche Ziel nicht aus den Augen verlieren, nämlich die Mobilität der Studierenden und der Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter zu fördern. Hier geht es sich um ein ganzes Bündel von Aktivitäten, auch im Bereich dessen, was im Bologna-Prozess unter dem Stichwort „Social dimension“ angesprochen wird. Wir wollen die Wettbewerbsfähigkeit Europas stärken und damit die Wettbewerbsfähigkeit eines jeden einzelnen Landes, seiner Hochschulen und der Studierenden und Absolventen. Die Qualität der akademischen Ausbildung soll sich steigern, das Studium soll flexibler und dynamischer werden können. Wesentlicher Bezugspunkt sollen die Lernergebnisse der Studierenden sein, basierend auf ihrer „workload“. Deswegen streben wir europaweit nach Qualifikationsrahmen, nach mehr Qualitätssicherung, danach, dass unser Nachwuchs internationale Erfahrungen im Studium sammelt und die notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen für eine Beschäftigungsfähigkeit erwirbt.

Wer dies – wie kürzlich in einer überregionalen Tageszeitung geschehen – mit der „Universität à la Bolognese“ titulierte und dann noch Kritik an der Hochschulsteuerung und an den Ländergesetzen hineinrührt, kennt die Rezepte nicht. Ich will damit nicht Kritik abschmettern, die in dem einen oder anderen Punkt berechtigt sein kann. Aber wir sollten nicht verkennen, dass wir nicht mehr in einer Welt der 60er oder 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts leben. Auch bei Lehre und Forschung besteht globaler Wettbewerb, und auf den Arbeitsmärkten und bei den Unternehmen allemal.

Das sehen andere auch. Die europäische Entwicklung des Bologna-Prozesses ist nicht nur innerhalb Europas attraktiv, sondern sie entwickelt Anziehungskraft auch nach außen hin. Die Ministerinnen und Minister werden sich in London mit fünf weiteren Aufnahme-Anträgen befassen: mit denen von Montenegro, Kosovo und Nord-Zypern, aber auch mit Anträgen von Israel und Kirgisien. Und in Ländern wie China, den USA, Canada oder Neu-Seeland, aber auch in Afrika und Süd-Amerika wird

dieser Prozess mit großer Aufmerksamkeit verfolgt. Das sollten wir nicht vergessen, wenn wir uns in Deutschland als einer der wichtigsten Exportnationen der Welt mit diesen Fragen befassen. Die Konkurrenz schläft nicht.

Der Bologna-Prozess will weder ein Einheitsgericht zubereiten noch gar die unterschiedlichen Kulturen schleifen. Die kulturellen Eigenheiten und Profile der europäischen Staaten und Systeme sollen in ihrer Vielfalt erhalten bleiben. Das macht ja gerade den Reiz Europas aus im Vergleich zu manchen anderen Teilen der Welt. Aber für einen Europäischen Hochschulraum brauchen wir gemeinsame Grundstandards wie die zweistufige Studienstruktur, wie Qualitätssicherung und eine großzügige Anerkennung von mitgebrachten Studienabschnitten und Studienabschlüssen.

Die Hochschulen stehen bei manchem vor großen Herausforderungen, und sie sind zum Teil zu Recht ärgerlich darüber, dass sie alles auf einmal bewältigen sollen: die Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur, die Akkreditierungsverfahren, den demografisch bedingten Anstieg der Studierenden-Zahlen. Und jede Disziplin hat dann auch ihre speziellen Ausprägungen, die sie beachtet sehen möchte: etwa die technischen Fächer, die theologischen Fakultäten, von Rechtswissenschaft, Pharmazie und Medizin nicht zu reden. Ich will eines hinzufügen, aber dies ist nur meine persönliche Auffassung: Die Länder sollten bei der Umstrukturierung der Studiengänge für die Lehrämter in Bachelor und Master das Ziel im Auge behalten, mehr Flexibilität und Mobilität im Studium zu schaffen.

Die Sorgen der Hochschulen sind verständlich und wir müssen und wollen sie auch ernst nehmen. Und wir sollten noch mehr versuchen, die Umstellungsprozesse transparent und verständlich zu machen. Dies sind, denke ich, wesentliche Punkte, um zu ermessen, wie wichtig die Arbeit der HRK und des Kompetenzzentrums Bologna ist: Hier sind alle von dem gemeinsamen Interesse geleitet, diese Umstellungsprozesse zu bewältigen und daraus Empfehlungen für andere abzuleiten. Ich bin deswegen sehr gespannt darauf, von den Vertretern der beteiligten Hochschulen zu erfahren, was sie zu berichten haben.

Mein Eindruck ist: Der Bologna-Prozess hat im positiven Sinne so viel bewegt, wie es kaum einer erwartet hat. Und die europäischen Staaten handeln alle auf freiwilliger Basis. Wenn wir bei diesen Veränderungen, die begonnen haben und die auch noch weitergehen werden, die eigentlichen strategischen Ziele nicht aus den Augen verlieren, werden wir gute Ergebnisse erzielen. In Deutschland wird die HRK daran einen wesentlichen Anteil haben.

2. Einführung



2.1. Der Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz

Prof. Dr. Margret Wintermantel
Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Sehr geehrter Herr Staatssekretär, sehr geehrter Herr Ehrenberg, sehr geehrter Herr Dr. Hendriks, meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich freue mich sehr, Sie zur Abschlusskonferenz unseres HRK-Projekts Kompetenzzentrum Bologna begrüßen zu dürfen.

Heute im Frühjahr 2007 blicken wir bereits auf acht Jahre Bologna-Prozess zurück. Weitere drei Jahre haben wir nach dem Willen der europäischen Bildungsminister noch vor uns, bis der Europäische Hochschulraum Wirklichkeit werden soll. Wir wissen, dass die Tradition der europäischen Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie die nationale Studienreform als fortlaufende Aufgabe der Hochschulen viel älter sind.

„Bologna“ jedoch ist in vielerlei Hinsicht einzigartig, weil es für eine so konzentrierte und umfassende Reformanstrengung aller mittlerweile 46 europäischer Staaten steht. Diese haben sich für eine weitere Öffnung und für die umfassende Modernisierung aller Studienangebote ihrer nationalen Hochschulsysteme verpflichtet. Es geht um international verständliche Studienabschlüsse und um einen wirklichen Perspektivenwechsel hin zum Lernenden, zu den Kompetenzen, die er oder sie während des Studiums erwirbt. Darum sind Lernziele und Lehrinhalte ganz neu zu bestimmen. Bei „Bologna“ geht es auch um die erleichterte Anerkennung von Studienleistungen aus dem europäischen Ausland, um klarere Strukturen für die in Deutschland Studierenden und darum, die tatsächlichen Studienzeiten und die hohen Abbrecherquoten zu senken, das Studium insgesamt damit zu verbessern.

Was haben wir bisher erreicht? Die Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge ist nach einem verhaltenen Start zum Wintersemester 2006/2007 gegenüber dem Vorjahr um mehr als ein Drittel gestiegen. Ihr Anteil an allen Studiengängen liegt inzwischen bei fast über 60 Prozent. Die

Universitäten bieten mittlerweile über 50 Prozent ihres umfangreichen Gesamtstudienangebots in der gestuften Studienstruktur an; in den Fachhochschulen sind es sogar über 80 Prozent. Die Umstellung der übrigen Studiengänge ist in Arbeit. Wer die schwierige Umstellungsarbeit an den neuen Studiengängen kennt, weiß, dass sie neben der Bewältigung des laufenden Hochschulbetriebs viel Zeit und Anstrengung erfordert. Die Hochschulleitungen, die Lehrenden und Forschenden in den Fakultäten und Fachbereichen und die Hochschulverwaltungen arbeiten intensiv an der Reform, und wir sind stolz auf das Erreichte.

Gleichzeitig sehen wir auch die noch nicht abgeschlossenen Baustellen, die deutlich hervortreten und die unsere gemeinsame Arbeit in den nächsten Monaten und Jahren bestimmen müssen.

Hier ist aus meiner Sicht zu sagen, dass Bologna von den Hochschulen ganz wesentlich auch als Chance zur Qualitätsverbesserung begriffen wird. Dass der Lernprozess in den Hochschulen tiefgreifend ist, von der Umsetzung der Kompetenzorientierung bis hin zu Kommunikations- und Leitungsstrukturen. Er verläuft nicht allerorten gleich schnell, und entsprechend unterscheiden sich im ersten Schritt die Lehrangebote auch in ihrer Qualität. Der Bologna-Prozess ist aber unaufhaltsam und wichtig.

Aus diesem Grund hat die HRK mit finanzieller Unterstützung des BMBF vor zweieinhalb Jahren im Nachgang zur erfolgreichen Berlin-Konferenz neben der Service-Stelle Bologna auch das Kompetenzzentrum Bologna ins Leben gerufen. Nach einer offenen Ausschreibung, an der sich über 120 Hochschulen aller Typen beteiligt hatten, prämierte die HRK die besten Reformkonzepte an 22 so genannten Modellhochschulen in ganz Deutschland. Seither haben insgesamt 27 Bologna-Beraterinnen und -Berater den Reformprozess vor Ort intensiv begleitet und mitgestaltet. Dieses Beratungsprojekt ermöglichte uns erstmals, die vielfältigen Eindrücke aus dem Inneren des Wals über unsere Netzwerkaktivitäten auch anderen Hochschulen zu vermitteln. Der Umgang der Beraterinnen und Berater an den beteiligten Modellhochschulen mit den konkreten Herausforderungen vor Ort, beispielsweise in der Studiengangsentwicklung oder in der Qualitätssicherung, kam auf diese Weise auch anderen Hochschulen zugute. Die Vielfalt von Hochschultypen unter den Modell-

hochschulen – von Fachhochschulen über technische und künstlerische Hochschulen bis hin zu großen Volluniversitäten – und ihre flächendeckende geografische Verteilung lieferte die nötige Differenzierung und erlaubte zugleich die Verallgemeinerung der Umsetzungsprobleme. Dies kann als Erfolgsrezept für die kompetente Beratung der Mitgliedshochschulen angesehen werden.

Auf Grundlage der systematischen Beobachtung der Modellhochschulen und ihrer Berater konnte ein über diese Hochschulen hinaus gültiger Überblick über die Chancen und die vielfältigen Herausforderungen der Bologna-Reformen innerhalb der Hochschulen gewonnen werden.

Als wesentlicher Beschleunigungsfaktor für eine funktionierende Reformumsetzung innerhalb des Mikrokosmos Hochschule erweist sich beispielsweise die zentrale Steuerung des Umstellungsprozesses auf möglichst hoher Leitungsebene. Es zeigt sich in den beteiligten Hochschulen: In der Organisation des Umstellungsprozesses ist die Verbindung von klaren Entscheidungen der Hochschulleitung für die Reformen mit größtmöglichem Freiraum für die Gestaltung in den Fachbereichen Erfolg versprechend. Hochschulweite Vorgaben sollten kombiniert werden mit der persönlichen Beratung von Lehrenden, Verwaltungsmitarbeitern und Curriculumsplanern. Die Beratungsinstitution ist idealerweise unparteilich und an einer kommunikativen Schnittstelle angesiedelt mit direktem Draht zur Hochschulleitung.

Wir wissen aus unserem Projekt, dass wesentlich für den Erfolg der Beratung die persönliche Bereitschaft der Bologna-Experten zur Erbringung einer Dienstleistung ist, wie z. B. die Aufbereitung von Informationen und Handreichungen für die Hochschullehrer, die mit der Erstellung der neuen Studiengänge beschäftigt sind. Als besonders effektiv stellte sich darüber hinaus die Einbindung der Beraterinnen und Berater in ein professionelles bundesweites Netzwerk dar, wie es vom Kompetenzzentrum der HRK gesteuert wird. Ermöglichte es doch den Hochschulen durch einen regelmäßigen Austausch, von den Erfahrungen der anderen zu profitieren.

Ein weiterer, so nicht unbedingt erwarteter Erfolg der Studienreform verdient unsere besondere Aufmerksamkeit: Der vom Bologna-Prozess ausgehende Reformimpuls befördert den Diskurs über die Profilierung von Studiengängen, über Studieninhalte und über Curricula sowie überhaupt die Kommunikation zwischen den Beteiligten. Lehre wird jetzt von den Lehrenden ernster genommen und weiterentwickelt. Die Hochschule begreift sich zunehmend als lernende Organisation und ihre Mitglieder beschäftigen sich aktiv mit der Prozesssteuerung.

Diese kurze Bestandsaufnahme unseres Modellprojekts wäre aber unvollständig ohne den Verweis auch auf die Probleme und die zukünftigen Herausforderungen:

Grundsätzlich sind für die Umsetzung der Reform zusätzliche Finanzmittel unerlässlich, die von der Politik auf Länder- wie Bundesebene bisher nicht oder nur unzureichend zur Verfügung gestellt wurden.

Zur Verzögerung des Umsetzungsprozesses tragen auch widersprüchliche staatliche Vorgaben in Deutschland bei. Zudem wäre eine „Entschleunigung“ des Reformtempos im Interesse erhöhter Nachhaltigkeit wünschenswert, denn die Hochschulen müssen die Reformen parallel zu vielen anderen Veränderungsprozessen, wie Zielvereinbarungen, Globalhaushalte und Profilbildung stemmen. Dabei ist jedoch der grundsätzlich heilsame Reformdruck auf die Hochschulen, der von Bologna ausgeht, unbedingt aufrechtzuerhalten.

Vielerorts gibt es kaum zentrale Verwaltungseinheiten, die aber Voraussetzung für eine sinnvolle EDV-Unterstützung der Reformen sind. Im Kontext der Reform der Lehre ist das meistgenannte Problem die Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Studien- und Prüfungsplänen. Der viel beschworene Paradigmenwechsel in der Lehre hat häufig noch zu wenig stattgefunden: Weder die Orientierung an Lernergebnissen noch an Qualifikationszielen ist bisher systematisch in den Fächerkulturen angegangen worden. Zudem kann die für erfolgreiche Studiengänge notwendige verbesserte Betreuungsrelation nur bei einer Ausweitung des Lehrpersonals eintreten.

Und schließlich möchte ich auf die eigentliche, bisher aber noch zu wenig angegangene Problematik der unzureichenden Förderung der Mobilität sowohl innerhalb Deutschlands als auch ins Ausland hinweisen. Voraussetzung für einen voll funktionierenden Europäischen Hochschulraum ist aber neben der Angleichung der Studienabschlüsse die entsprechende Gestaltung der Studiengänge, eine qualitätsbewusste, nicht übertrieben bürokratische Anerkennungspraxis von Studienleistungen, enger abgestimmte Beziehungen der Hochschulen mit ihren ausländischen Partnern sowie eine internationale Vernetzung aller Hochschulmitglieder.

Das Wirken der Beraterinnen und Berater an den beteiligten Hochschulen hat die anfänglichen Zweifel an diesem Projekt widerlegen können. Unabhängig von ihrer jeweiligen institutionellen Anbindung werden sie heute als impulsgebende und vermittelnde Instanz wahrgenommen, die zum Umsetzungserfolg an ihren Hochschulen entscheidend beitragen.

Wie sich in den kommenden zwei Tagen zeigen wird, ist die inhaltliche Bandbreite der Umsetzungsfelder, in denen die Beraterinnen und Berater an Lösungsmodellen und Konzepten arbeiten, enorm. Und das zu einem Zeitpunkt, in dem auch unsere Modellhochschulen noch offenen Baustellen gleichen, die noch lange mit den Reformfolgen beschäftigt sein werden.

Unser Projekt hat daher nach knapp zwei Jahren weniger fertige Umsetzungsmodelle hervorbringen können, die von unseren anderen Mitgliederhochschulen übernommen werden könnten. Vielmehr wurden bisher mehr Umsetzungsideen für eine große Vielfalt von Handlungsfeldern entwickelt, die zunächst von uns als gelungene Beispiele in einer Veröffentlichung gesammelt und zum Erfahrungsaustausch verbreitet werden. Nicht zuletzt haben sich die Bologna-Berater an ihren Modellhochschulen als wichtige Implementierungsinstanz für die Studienreform eingebracht. Auf diesem Weg müssen wir weitergehen.

Die Hochschulen haben akzeptiert, dass es eine breite politische Mehrheit für eine Verlagerung der Verantwortung für die Hochschulpolitik in die Länder gab. Allerdings sehen wir es als unsere Aufgabe an, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit zu werben, das wir im Interesse von

Lehrenden und Lernenden brauchen und das für unsere Position im entstehenden europäischen Hochschulraum unerlässlich ist. Und wir müssen auch in der neuen Konstellation die Rahmenbedingungen für die Lehre an den Hochschulen weiterentwickeln. Die Stichworte dabei lauten: Autonomie, ein neues Kapazitätsrecht, wie es die HRK bereits vorgeschlagen hat, wissenschaftsnahe und -adäquate Qualitätssicherung sowie eine angemessene Finanzierung der neuen Studiengänge. Die Einigung im Hochschulpakt hat in Bezug auf Bologna überhaupt keine Probleme gelöst. Und eines muss doch klar sein: Es darf keine Billigstudienplätze zu Dumpingpreisen geben. Dabei stehen insbesondere die Länder in der Verantwortung. Hier erhalten wir erste ermutigende Signale: als erstes Bundesland hat Thüringen unser dort entstandenes regionales Bologna-Beraternetzwerk auf alle seine Hochschulen ausgedehnt und will es auf unsere Empfehlung hin fördern! Wir wünschen uns weitere solche Initiativen auf Länderseite! Denn der Bund konnte mit unserem Projekt auch vor der Föderalismusreform nur eine Anschubfinanzierung leisten.

Meine Damen und Herren! Auch nach acht Jahren Reformprozess – die sicherlich nicht immer einfach waren – wollen die Hochschulen den Bologna-Prozess. Wir müssen die anstehenden Herausforderungen gemeinsam und partnerschaftlich meistern, um die Qualität und die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems national und international zu erhalten und zu steigern.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich dem BMBF danken, dass es die Arbeit unseres Kompetenzzentrums Bologna in den letzten zwei Jahren großzügig unterstützt hat und nunmehr auch die Weiterförderung der bisherigen „Service-Stelle Bologna“ in Abstimmung mit den Ländern in Aussicht gestellt hat. Ich bin mir sicher, dass die Beratung und Unterstützung der deutschen Hochschulen bei der Bewältigung des Bologna-Umsetzungsprozesses mit dem neuen „Bologna-Zentrum“ erfolgreich fortgeführt werden kann! Auf diese Weise wird die HRK ihren Mitgliedshochschulen bei den Herausforderungen der Studienreform auch in den nächsten Jahren mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Für den heutigen Tag erwarte ich, dass Sie im Anschluss über Chancen und Grenzen der aktuellen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, Europa und der Welt vor dem Hintergrund der Modellprojekte diskutieren und auch über geeignete Empfehlungen zur Entwicklung des Bologna-Prozesses sprechen. Sie werden morgen die Gelegenheit erhalten, in vier Workshops zusammen mit den Bologna-Beratern die Themen zur langfristigen Sicherung der Nachhaltigkeit der Bologna-Umsetzung zu identifizieren, um auch nach der Föderalismusreform und in Vorbereitung auf die London-Konferenz die begonnenen Reformbaustellen erfolgreich zu Ende führen zu können. Dazu wünsche ich Ihnen und uns allen eine fruchtbare Diskussion!

2.2. Nachsteuerungsbedarf im Bologna-Prozess

Dr. Christiane Gaehtgens

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat die Rolle der Hochschulen als autonome Akteure gefestigt. Die staatliche Verantwortung – insbesondere die Finanzierungsverantwortung – für den Hochschulbereich bleibt aber weiterhin bestehen. Die deutschen Hochschulen unterziehen sich einer tief greifenden Studienstrukturreform, indem sie vergleichbare gestufte Studienabschlüsse vorantreiben, um die akademische Lehre zukunftsfähig zu machen. Die Resultate der Reformarbeit sind beachtlich, offenbaren jedoch zugleich strategische Zukunftsaufgaben.

1. Flexiblerer Umgang mit Strukturvorgaben

Die Hochschulen müssen die entstandenen Gestaltungsspielräume stärker als bisher nutzen. Die Struktur der Studienprogramme, deren Dauer sowie Lehr- und Prüfungsformen sind noch flexibler zu handhaben. Sinn der Studienreform ist und bleibt es, völlig neue Formen von Studiengängen zu entwickeln. Dafür müssen einzelne Fächer stärker als bisher und entgegen dem derzeit vorherrschenden Trend ihr Studienangebot auf dreieinhalb bis vier Jahre ausdehnen, um ihren Studierenden den Erwerb von Grundlagenwissen oder Sprachkenntnissen im Ausland zu ermöglichen.

2. Stärkung der Qualität von Lehre und Forschung

Gemeinsame, überprüfbare Qualitätsstandards in der Lehre sind Voraussetzung für das Entstehen des Europäischen Hochschulraums (EHR). Wichtige Instrumente hierfür sind eine europaweit akzeptierte Akkreditierung durch unabhängige Agenturen und der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements in den einzelnen Hochschulen. Der angekündigte Rückzug einiger Bundesländer aus dem aufwendigen Akkreditierungsverfahren bereitet Sorge, weil dieses als Voraussetzung für die Anerkennung der neuen Studiengänge im In- und Ausland gilt. In Deutschland wird sich die Qualität der Lehre nur verwirklichen lassen durch die Reform des Kapazitätsrechts, das qualitätssteigernde Betreuungsrelationen erlaubt, und eines modernisierten Dienst- und Tarifrechts,

das die leistungsorientierte Bezahlung und die Flexibilisierung der Lehrverpflichtungen gestattet, sowie durch die konsequente Ausrichtung auf den Erwerb von Kompetenzen und am studentischen Arbeitsaufwand. Besonders während der Promotionsphase muss die eigene, unabhängige Forschungsarbeit im Zentrum stehen, die Akkreditierung von Promotionsprogrammen ist dabei hinderlich.

3. Erhöhung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum (EHR)

Die niedrige Mobilitätsrate von Studierenden ebenso wie von Forschenden und Lehrenden stellt als messbarer Erfolgsindikator auch für die Zukunft eine große Herausforderung für den EHR dar. Ziel ist es, angemessene Anerkennungsverfahren auf Grundlage der Gleichwertigkeit fachlicher Kompetenzen einzuführen. Nachholbedarf besteht aus internationaler Perspektive bei der flächendeckenden, korrekten Verwendung von ECTS und dem Ausstellen von Diploma Supplements an deutschen Hochschulen. Hinzu kommen die Berücksichtigung möglicher Auslandszeiten in der Studiengangplanung über feste „Mobilitätsfenster“ und die Koordination mit ausländischen Partnern zur gemeinsamen Studiengangsentwicklung; sowie die Möglichkeit zur Mitnahme der Studienfinanzierung, etwa BAföG, und von Pensionsansprüchen über die EU hinaus. Handlungsbedarf besteht auch in Bezug auf die Mobilität zwischen akademischer Welt und der Berufsbildung: Der Nationale Qualifikationsrahmen muss dieser Forderung Rechnung tragen, ohne auf theoriebasierte Forschungs- und Methodenkompetenz für wissenschaftliche Studiengänge zu verzichten.

4. Finanzierung der Studienreform

Um die durch den Reformprozess gesteigerten Qualitätsansprüche zu sichern, benötigen die Hochschulen eine ausreichende Finanzierung. Der Bund aber sieht sich in der Folge des Hochschulpaktes nicht mehr dazu verpflichtet, den finanziellen Mehrbedarf in Höhe von mindestens 15 Prozent für die Hochschulen zu decken. Da der Hochschulpakt bereits unterfinanziert ist, wird sich das Problem infolge der Föderalismusreform in den Ländern noch erheblich verschärfen. Zwar wollen einige Bundesländer Studienbeiträge für eine bessere Betreuung einsetzen, in anderen soll das Studium aber gebührenfrei bleiben. Die Studienbeiträge dürfen

nicht für Mehrkosten verwandt werden, die als Folge der Umsetzung der Bologna-Reformen an den Hochschulen entstehen. Vor allem von der Lösung der Finanzierungsfrage wird der Erfolg der Reformen in Deutschland abhängen.

3. Bologna-Boston und zurück: Vom europäischen zum trans- atlantischen Hochschulraum?



Dr. Sybille Reichert

Reichert Consulting, Zürich

Bachelor, Master, Graduate Schools in ganz Europa – sind die Bologna-Reformen wirklich Geburtshelfer eines europäischen Hochschulraums oder entsteht nicht viel mehr ein transatlantischer Hochschulraum? Können wir Bologna auf den transatlantischen Hochschulraum ausweiten?

Zunächst lässt sich festhalten, dass der Bologna-Prozess als multinationaler Reformprozess und politisches Vorgehensmodell auf einen transatlantischen Hochschulraum sicherlich übertragen lässt. Im amerikanischen Hochschulraum sind weder von oben von der Regierung verordnete curriculare Reformen denkbar, noch teilen wir mit den Vereinigten Staaten nationale Reformagenden mit ähnlich strukturierten Systemproblemen, wie wir dies mit einigen anderen europäischen Ländern tun. Schwer vorstellbar ist, aus den gleichen Gründen staatlicher Enthalttsamkeit und Regulierungsferne aufseiten der USA, ein Prozess von gemeinsam inszenierter Peer Pressure unter Ministern und multinationalem Fortschrittsmonitoring. Gemeinsame Reformvorhaben und Strukturvorstellungen ließen sich höchstens zwischen den einzelnen Hochschulen austauschen, was noch lange nicht in parallele Reformvorhaben münden muss.

Aber können wir dennoch von einer Annäherung der beiden Hochschulräume oder sogar von dem Zusammenwachsen der Hochschulräume sprechen? Wie wirkt sich Bologna auf unser Verhältnis zum transatlantischen Hochschulraum aus?

Die Bologna-Reformen stehen seit Anbeginn unter einem doppelten Vorzeichen. Zum einen basieren sie auf intensivem Austausch und enger Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern. Viele der Ziele – wie die verbesserte Vergleichbarkeit und Transparenz der Strukturen, erhöhte Mobilität und Qualitätssicherung – aber auch einige der Instrumente wie das Europäische Kreditpunktesystem ECTS entspringen Jahrzehnten erfolgreicher durch die EU geförderter Zusammenarbeit zwischen europäischen Hochschulen, deren Erfolge die Hoffnung auf einen gemeinsamen durchlässigen europäischen Hochschulraum entstehen ließen. Zum anderen stehen die Bolognareformen aber auch unter dem

Vorzeichen des Wettbewerbs Europas mit dem Rest der Welt: Die Bologna-Deklaration verschreibt sich an oberster Stelle der „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems.“ Gerade die USA wurden in politischen Reden und Strategiepapieren immer wieder als bedrohlicher Gewinner auf dem Markt der mobilen Studierenden, der Wissenschaftler und hochqualifizierten Arbeitskräfte beschworen, ein Wettbewerber, dem es gilt die Stirn zu bieten.

Vor dem Hintergrund dieser doppelten Optik von Hochschulzusammenarbeit und Wettbewerb lassen sich hinsichtlich Lehre und Forschung sowohl eine gewisse Angleichung der Wettbewerbsfähigkeit als auch eine zunehmende Durchlässigkeit der beiden Hochschulräume feststellen.

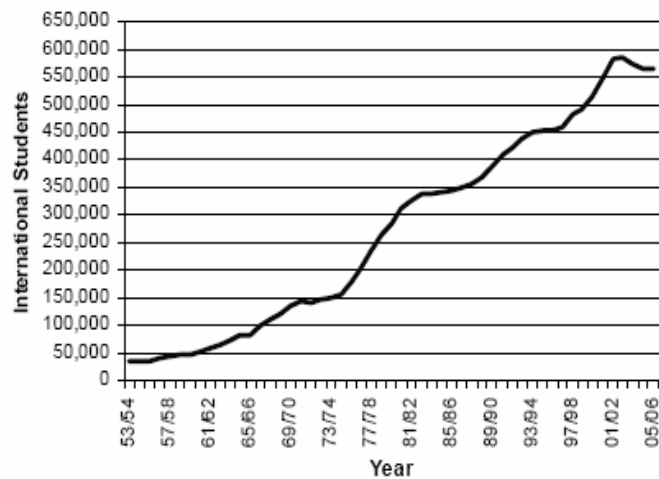
Im Bereich der Lehre bringt Bologna tatsächlich eine stärkere Angleichung der Studienphilosophie, allerdings mit immer noch deutlichen strukturellen Unterschieden und Ansätzen mit sich. Zunächst versuchen die meisten europäischen Länder den Bachelor als ersten Studienabschluss auch in dem Sinne zu etablieren, dass ein Arbeitsmarktzugang langfristig zur Norm wird, so dass dies als erste Annäherung zwischen beiden Hochschulräumen verstanden werden kann. Auch die neuesten Daten zeigen allerdings, dass die Akzeptanz des Bachelor sowohl aufseiten der Universitäten und ihrer Studierenden als auch aufseiten der Arbeitgeber beschränkt ist. Gleichzeitig werden auf amerikanischer Seite Rufe nach einem wachsenden Bedarf von Master-Studiengängen und höher qualifizierten Absolventen lauter. Struktureller Unterschied bleibt der Grad der Spezialisierung des Bachelorstudiums, der in Europa hoch ist und bleibt, während in den Vereinigten Staaten der allgemeinbildende Anteil vor allem in den ersten zwei Jahren vergleichsweise groß ausfällt. Eine zweite Annäherung findet sich im Grundsatz, dass nicht nur Fachwissen sondern auch Kompetenzen gezielt gefördert werden sollen und dass es sich lohnt, die Studienabschnitte und Module nach den zu erreichenden Lernzielen darzustellen. Die Diskussion um die Wünschbarkeit und Durchführbarkeit einer Studienstrukturierung mithilfe der zu fördernden Kompetenzen ist allerdings weder hier noch dort abgeschlossen. Auch die Betonung der Wichtigkeit selbstständigen Lernens und interaktiver Lehre und das Abwenden von dem Primat des Frontalunterrichts nähert die Hochschulräume einander an. Die entsprechende Begleitung

und Betreuung durch tutors und counsellors, welche in den USA verbreiteter Usus ist, nimmt auch in Europa zu. Schließlich werden in Europa mit ECTS akkumulierte Leistungsnachweise eingeführt, nur koexistieren diese an vielen Hochschulen noch mit den alten Ganzjahres- oder Endprüfungen, so dass ProfessorInnen und Studierende über (vermeidbare) Doppelbelastung klagen. So können wir doch auf eine deutliche Annäherung durch die Bologna-Reformen verweisen und Peter Scott recht geben, der da sagt: „Bologna is designed to have a global rather than simply European or national impact, to enhance the attractiveness of European universities and compete with other emerging blocs and the higher education super-power, the United States. A number of Bologna action lines were chosen for that reason.“ (Peter Scott, Lisbon Reader for EUA University Convention, 2007)

Eine weitere allerdings sehr langsame Annäherung lässt sich vielleicht nicht allein auf Bologna zurückführen, wird aber sicherlich durch die Bolognareformen befördert: die sich annähernde Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulräume als Importeure ausländischer Studierender. Bekannt ist vor allem die herausragende Attraktivität der USA als Importeur ausländischer Studierender, deren globaler (wenn auch langsam sinkender Marktanteil) sich auf 22 % beläuft. Dabei stammen mehr als 56 % der ausländischen Studierenden aus Asien; nur 13 % kommen aus Europa. Die Befürchtung, der dreijährige europäische Bachelor könnte dort auf Anerkennungsschwierigkeiten stossen, bewahrheitet sich nicht. Nicht nur hatten auch die Engländer seit Jahren keine Probleme mit ihren z.T. dreijährigen Bachelor-Titeln. Noch entscheidender ist, dass die amerikanischen Hochschulen qualifizierte europäische Graduates angesichts ihrer eigenen rückläufigen inländischen Bewerber und stagnierenden Bewerbungen aus dem Ausland (siehe Grafik 1) nach wie vor brauchen. Die beliebtesten Destinationen europäischer Studierender (Columbia University, New York University, Harvard University, University of California - Los Angeles, MIT, Boston University, University of Pennsylvania, University of Chicago, University of Southern California, and University of California Berkeley) deuten auch darauf hin, dass vor allem die Leistungselite gerne in die USA zieht.

TOTAL INTERNATIONAL STUDENT ENROLLMENT TRENDS

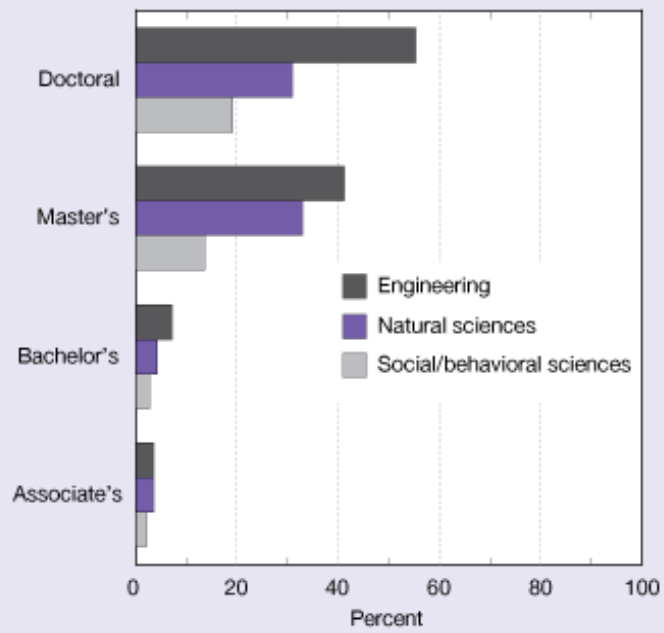
In 2005/06, the number of international students studying in the U.S. remained steady from the previous year, totaling 564,766.



Grafik 1

Die USA brauchen diesen Leistungsinflux heute mehr denn je: In einigen exakten Wissenschaften beläuft sich der Ausländeranteil auf über 50 %, so dass die Anerkennung ausländischer Abschlüsse von anerkannten Hochschulen kein Hindernis darstellen darf (Grafik 2). In stark expandierenden Bereichen ist die Abhängigkeit von ausländischem Nachwuchs besonders groß, wie immer wieder und manchmal mit zunehmender Sorge von amerikanischen Wissenschaftlern kommentiert wird: „Progress in biomedical research depends upon the intellectual and physical effort of talented scientists. In the U.S., the composition of this essential resource has undergone substantial change over the past three decades. Postdocs have become the largest segment of the workforce in biomedical science and in recent years, foreign postdocs have accounted for all of the growth in the postdoctoral population. This workforce has helped fuel our extraordinary progress in biomedical research, but over-reliance on a temporary workforce may have far-reaching, negative consequences for our research enterprise.“ (Howard Garrison et al. From Federation of American Societies for Experimental Biology, Dec 2005)

Figure 2-20
Foreign share of U.S. S&E degrees, by degree and field: 2002 or 2003



NOTES: Doctoral degree data are for 2003; other data are for 2002. Foreign includes temporary residents only. Natural sciences include physical, biological, agricultural, computer, earth, atmospheric, and ocean sciences and mathematics.

SOURCES: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System, Completions Survey; and National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics, Survey of Earned Doctorates, WebCASPAR database, <http://webcaspar.nsf.gov>. See appendix tables 2-25, 2-27, 2-29, and 2-31.

Science and Engineering Indicators 2006

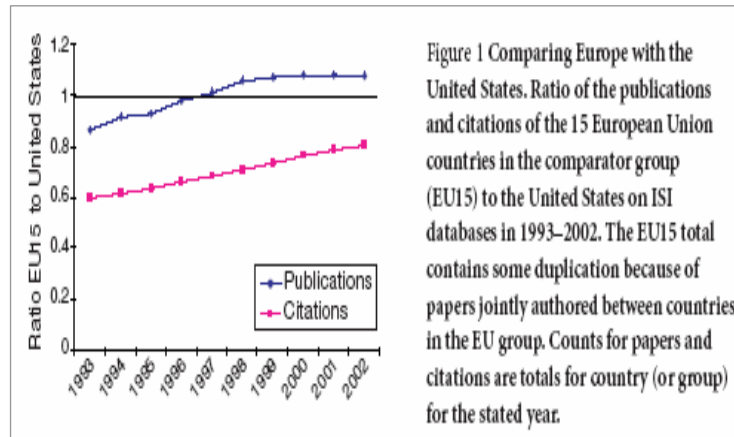
Grafik 2

In die andere Richtung gesehen, bleibt Europa die beliebteste Studiendestination amerikanischer Studierender, die allerdings häufig an dortigen Programmen ihrer eigenen Hochschulen studieren. Der Anteil der US-Studierenden, welcher im Ausland studiert, hat sich in den letzten acht Jahren verdoppelt. Gleichzeitig sind unter den europäischen Ländern nur wenige Nettoimporteure von ausländischen Studierenden zu verzeichnen (an erster Stelle Großbritannien und Deutschland). Die neuen Studienabschlüsse und die wachsende Anzahl englischsprachiger Programme haben aber bereits an vielen Hochschulen einen deutlichen Anstieg ausgelöst, wie die neue Trends 5 Umfrage der EUA bestätigt, allerdings weniger unter Studierenden aus den USA als vor allem unter Studierenden aus Asien. Bedenkenswert bleibt nur, dass nur wenige europäische Länder die Profiteure sind, die meisten osteuropäischen Länder eher einen massiven Brain Drain (vor allem nach Westeuropa, aber auch in die USA) zu verzeichnen haben.

Insgesamt erweist sich die Mobilität der europäischen Graduierten, welche sowohl der Forschungslandschaft als auch der Lehrlandschaft zugeordnet werden können, vor allem als europäischer Brain Drain (aus West- und Osteuropa): 1998 - 2001 wollten 57 % der europäischen Graduierten, welche in den USA ihren Dokortitel erwarben, auch dort bleiben. Auch wenn in den letzten Jahren Amerika bei vielen Zielgruppen an Anziehungskraft verloren hat, muss in Europa noch viel passieren, um den europäischen Doktoren ein Forschungsumfeld oder andere Berufsumfelder zu bieten, welche mit den dortigen Möglichkeiten mithalten können. Die Bemühungen zur Steigerung der Attraktivität wissenschaftlicher Laufbahnen sind zahlreich und (gerade in Deutschland) intensiv, aber die Liste des Erneuerungsbedarfs bleibt lang: dazu gehören z.B. nicht nur durchlässige nationale Wissens- und Leistungsmärkte sondern auch stärkere Leistungsbelohnung, bessere Bedingungen für unternehmerische Initiativen der Wissenschaftler, mehr Kooperation zwischen Industrie und akademischer Wissenschaft. Die USA wirken in dieser Beziehung doch noch eher als transatlantisches Vorbild denn als Austauschpartner. Zum transatlantischen

Verhältnis der Bildungsräume lässt sich also festhalten, dass diese strukturell: immer durchlässiger und vergleichbarer werden und auch die akademischen Mobilitätsflüsse insgesamt etwas reziproker erscheinen. Die besonders qualifizierte Leistungselite bewegt sich jedoch nach wie vor nur in eine Richtung, nämlich aus Europa weg. Exzellente anschließende Bedingungen bewegen viele Nachwuchswissenschaftler zur Immigration. Der große Importüberschuss der USA beim wissenschaftlichen Nachwuchs bleibt eine Herausforderung für den europäischen Bildungsraum, der durch die Bologna-Reformen kaum beeinflusst scheint. Die USA bleiben doch noch mögliches Modell und Brain Drainer eher als Partner auf der anderen Seite des großen Teichs. Interessant wird der diesbezügliche Vergleich vielleicht wieder in einigen Jahren, wenn die vielfachen Bemühungen einiger europäischer Länder um ihre Nachwuchsförderung und zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Forschungslandschaften Resultate zeitigen konnten.

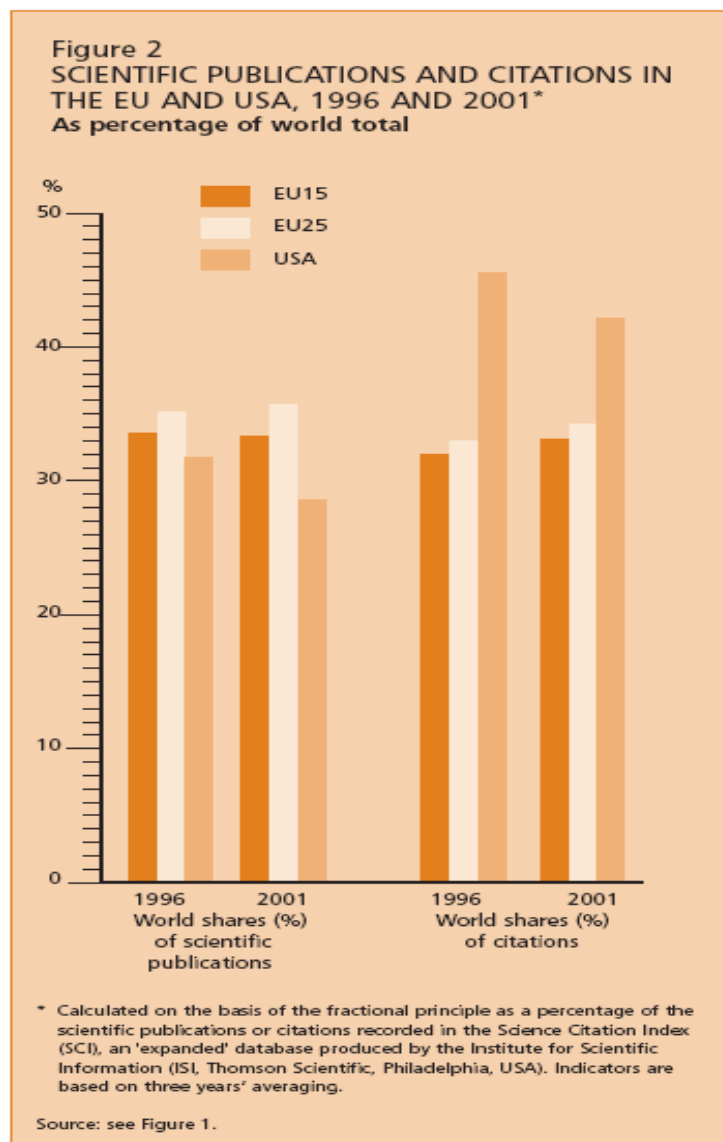
In anderer Hinsicht lässt sich jedoch durchaus von einem gemeinsamen Hochschulraum sprechen: Die Forschungsproduktion selbst wird zunehmend verschränkter und gleicht sich auch in ihren Wirkungsmechanismen zunehmend an. So entsteht seit einigen Jahren im Rahmen der immer enger werdenden Forschungszusammenarbeit und des konvergierenden Publikationsverhaltens der Wissenschaftler nicht nur ein transatlantischer sondern vielmehr ein globaler Forschungsraum. Nicht nur hat die EU die USA hinsichtlich der Anzahl der Publikationen seit 1997 überflügelt und sich dem amerikanischen Anteil an Zitationen – dem geläufigen Indikator wissenschaftlicher Wirkung – stetig angenähert (Grafik 3 und 4).



Quelle: David King, Nature, July 2004

Grafik 3

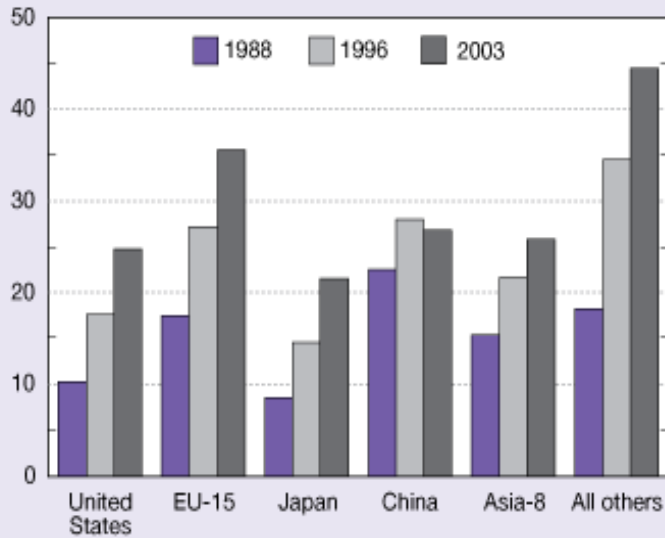
Noch bemerkenswerter ist aber vielleicht die Tatsache, dass der Anteil internationaler Publikationen, in denen Wissenschaftler aus verschiedenen Ländern kooperiert haben, weltweit stetig wächst (Grafik 5). In ihrer wachsenden internationalen Verschränktheit orientieren sich die Wissenschaftssysteme zunehmend an gemeinsamen Erfolgskriterien und an denselben global anerkannten Zeitschriften. In den meisten europäischen Hochschulsystemen nehmen gerade in der Forschung die Wettbewerbsanteile nehmen zu und die internationale Wirkung der Forschung wird immer gewichtiger. Entsprechende Anreizsysteme orientieren sich an international etablierten Standards. Der Trend zur Konzentration der Forschungsressourcen ist in den vorwiegend international ausgerichteten Forschungssystemen besonders stark. Gleichzeitig streben immer mehr Produktionsorte (Länder und Institutionen) an, im globalen Forschungswettbewerb mitzuhalten. All dies trägt zur Herausbildung sowie zur wachsenden Verschränkung und Verdichtung eines nicht nur transatlantischen sondern auch globalen Forschungsraums bei.



Grafik 4

Figure O-19
Share of scientific and technical articles with international coauthorship, by country/region: 1988, 1996, and 2003

Percent



EU = European Union

NOTE: Asia-8 includes South Korea, India, Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore, Taiwan, and Thailand.

SOURCES: Thomson ISI, *Science Citation Index* and *Social Sciences Citation Index*, <http://www.isinet.com/products/citation/>; iplQ, Inc.; and National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics, special tabulations. See appendix tables 5-47, 5-48, and 5-49.

Science and Engineering Indicators 2006

Grafik 5

Ob nun Brain Drainer, Vorbild oder Partner, die USA werden uns durch Bologna, aber bei weitem nicht nur durch Bologna, sondern noch viel mehr durch die wachsende Verschränkung der Wissenschaft, immer näher gebracht. Aber ein wirklicher transatlantischer Hochschulraum gedeiht nur in einer Logik des Wettbewerbs. Zu hoffen bleibt also vor allem, dass der europäische Erneuerungswille weit über Bologna hinauswächst, und dass sich neben dem Willen zur Zusammenarbeit auch die Lust am Wettbewerb verstärkt. Erst dann könnte ein transatlantischer Hochschulraum entstehen, in dem die Gewinnchancen etwas ausgewogener auf beiden Seiten winken.

4. Bologna und Boston – ein transatlantischer Hochschul(t)raum?



Dr. Ulrich Schreiterer

Yale University

Mit dem Bologna-Prozess gehen viele Hoffnungen auf einen veritablen Quantensprung in der Hochschulbildung einher. Europaweit sollen Studienstrukturen kompatibel und Studienprogramme transparenter werden, damit sich Studenten ohne Zeitverlust und bürokratische Hürden in einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum bewegen und begegnen können. Aber mehr internationale Mobilität, Abstimmung oder gar Zusammenarbeit ist nicht das einzige Ziel, und wahrscheinlich nicht einmal das wichtigste. In einigen Ländern, darunter auch in Deutschland, erwartet man von gestuften Studiengängen, von mehr Transparenz und dem Paradigmenwechsel zu einer „Kompetenzorientierung“ offen oder auch klammheimlich weitere Wunderdinge – vor allem eine grundlegende Reform der Hochschulausbildung, die nach vielen vergeblichen Anläufen endlich kürzere Studienzeiten und eine bessere Qualität verspricht. Doch „Bologna“ soll die Hochschulen Europas nicht nur besser machen, sondern auch für den immer schärferen globalen Wettbewerb um Studieninteressenten, Doktoranden und Wissenschaftler stärken. Hier sind die USA eindeutig Marktführer – und noch viel mehr, nämlich eine Art Benchmark für die Hochschulentwicklung, gleichermaßen beneideter wie bewunderter Angstgegner. Zu einer Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses gehört daher auch ein Blick über den großen Teich: Was trennt und was verbindet die Hochschulwelten auf beiden Seiten des Atlantik? Gibt es begründeten Anlass zur Hoffnung, dass die Karten im transatlantischen Hochschul-Poker jetzt neu gemischt werden und europäische Hochschulen amerikanischen Einrichtungen auf gleicher Augenhöhe begegnen können? Wird der „akademische Euro“ mehr amerikanische Studenten nach Europa locken und es, zum Beispiel, für deutsche Studenten einfacher machen, eine Zeitlang in den USA zu studieren oder dort einen zweiten Abschluss zu machen? Gibt es vielleicht sogar Anzeichen für eine Konvergenz der Hochschulräume diesseits und jenseits des Atlantik?

Ich will diesen Fragen in drei Schritten nachgehen. Zuerst scheint es mir nötig und sinnvoll, einige der wichtigsten Konturen, politischen Achsen und aktuellen Probleme der US-Hochschulwelt zu skizzieren, um deren besondere Dimensionen, Spielregeln und Anliegen zu verdeutlichen.

Anschließend möchte ich einen Blick auf die internationale, insbesondere transatlantische Studierendenmobilität sowie das setting des internationalen Hochschulwettbewerbs werfen, um mich an einer Antwort darauf zu versuchen, ob der Weg von Bologna nach Boston oder von Berkely nach Berlin einfacher geworden ist oder bald einfacher werden könnte. Zum guten Schluss erlaube ich mir aus US-amerikanischer Perspektive einen Rückblick auf ein Kernelement des Bologna-Prozesses in Deutschland, nämlich die Einführung von Bachelor-Studiengängen, um meine Skepsis gegenüber regelgetriebenen Studienreformen und den Aussichten für einen gemeinsamen transatlantischen Hochschulraum zu erläutern.

1.

Dem amerikanischen Hochschulsystem fehlt jede Systematik. Die Hochschullandschaft ist riesig groß, hoch differenziert und extrem unübersichtlich. Die Gestalt und Arbeit ihrer einzelnen Einrichtungen wird nicht – oder nur in ganz geringem Maße – durch gesetzliche Bestimmungen, staatliche oder andere Rahmenvorgaben geprägt. Jede entscheidet selbständig, was sie wie tut, wie sie sich organisieren, Studenten rekrutieren, Professoren bezahlen will, Entscheidungen trifft und finanziert. Gemeinsame Planungen, Spielregeln oder Geschäftsgrundlagen für Hochschulen sind weitgehend unbekannt, ebenso das Institut einer staatlichen Anerkennung. Die Koexistenz privater und öffentlicher Einrichtungen limitiert die Aufsichtsansprüche und Gestaltungsrechte des Staates. Aber niemand verlangt überhaupt, ihm eine regulative Gesamtverantwortung für den Hochschulbereich zuzuweisen, am wenigsten staatliche Akteure und Organe. Selbst dort, wo die Einzelstaaten ein ausbalanciertes, differenziertes System öffentlicher Hochschulen besitzen, bleiben die Regelungskompetenzen und Steuerungsmöglichkeiten der staatlichen Administration und der Parlamente beschränkt, denn die Landeszuweisungen an die Hochschulen sind seit den 80er Jahren überall dramatisch gesunken und machen inzwischen oft nur noch weniger als die Hälfte von deren Budgets aus.

Was eine Hochschule ist bleibt offen, welche sich university nennen darf undefiniert. Klar scheint lediglich, dass es sich um Einrichtungen handelt, deren Kernaufgabe irgendeine Art postsekundärer Ausbildung ist. For-

schung kann, muss aber nicht dazu kommen. Alle Typen-Bezeichnungen mit Ausnahme von community college sind schlicht gewohnheitsrechtlich. Hinsichtlich der institutionellen Trägerschaft von Hochschulen bestehen keinerlei Auflagen oder Anforderungen – ihre owner sind Kirchen und Stiftungen, Einzelstaaten oder Städte, gemeinnützige corporations oder gewinnorientierte, teilweise börsennotierte Unternehmen, anything goes. Die einzige Gemeinsamkeit dieser regellosen institutionellen Agglomeration ist eine durchgängige wettbewerbliche Orientierung sämtlicher Institutionen am Markt. Ihr verdankt das „System“ seine besondere Prägung und Färbung, seine enorme Größe, Vielfalt und Dynamik, aber auch etliche Schattenseiten wie die institutionelle Zersplitterung oder seine nur für Eingeweihte verständliche Segmentierung in verschiedene „Ligen“ von Hochschulen, hohe Betriebs- und Studienkosten sowie fehlende Qualitätsstandards.

Auf dem bunten, wettbewerbsgetriebenen Markt der higher education tummeln sich derzeit mehr als 4.300 Institutionen. Allerdings verleihen nur etwa 2.500 von ihnen einen Hochschulgrad i.e.S., nämlich mindestens den Bachelor. In öffentlicher Trägerschaft befindet sich nur eine Minderheit von 40 Prozent, doch von den fast 17 Millionen Studenten studieren die allermeisten, mehr als 70 Prozent, an staatlichen Hochschulen. Lediglich 125 bis maximal 250 der etwa 2.500 degree awarding institutions gelten als research universities; für den großen Rest spielt Forschung so gut wie keine Rolle. Das Recht – und die in der Öffentlichkeit mit großer Aufmerksamkeit verfolgte Praxis – jeder Hochschule, ihre Studenten selbst auszuwählen, bildet den vielleicht wichtigsten Bereich ihrer institutionellen Autonomie neben der Lehrfreiheit und Freiheit in der Rekrutierung des Lehrkörpers und spielt eine herausragende Rolle bei der Profilierung der einzelnen Einrichtungen: Je schärfer Colleges oder Graduate Schools unter den Studienbewerbern sieben, desto höher ist ihr Ansehen. Viele setzen alles daran, eine selective school zu werden, d.h. so viele Bewerber anzulocken, dass nur weniger als die Hälfte von diesen einen Studienplatz erhalten kann. Etwa 200 Colleges haben dieses Ziel erreicht, und die Top 20, darunter alle acht Universitäten der Ivy League, halten sich viel darauf zugute, ihre Zulassungsquote mittlerweile unter 10 Prozent gedrückt zu haben.

Während etwa 85 Prozent eines Altersjahrgangs ein High School Diploma erwerben, das im Unterschied zum deutschen Abitur keine „Hochschulzugangsberechtigung“ darstellt, verfügen lediglich 27,2 Prozent über eine mit dem Bachelor abgeschlossene Hochschulausbildung. Dieses Studium dauert vier Jahre und ist zumindest am Anfang weder fachlich noch berufsorientiert spezifiziert. Studienbewerber müssen sich in der Regel nicht für eine Fachrichtung entscheiden und keinen Berufswunsch angeben, und Studienanfänger haben mindestens ein Jahr Zeit, um ihren Weg oder ihr Fach zu wählen. Darüber hinaus besteht aber kein Konsens darüber, was genau diesen Hochschulgrad ausmacht, welche Kompetenzen ein Bachelorstudium vermitteln soll und wie es auszusehen hat – außer eben, dass es vier Jahre dauert. An anspruchsvolleren Hochschulen ist es gängige Praxis, die ersten beiden Studienjahre inhaltlich breit anzulegen und mit dem eigentlichen Fach- oder Berufsfeldstudium, dem so genannten major, erst im dritten Studienjahr zu beginnen. Eine weitere amerikanische Besonderheit darf nicht übersehen werden: Jura und Medizin, aber auch Business oder Erziehungswissenschaften fallen unter die so genannten professional studies, die man nicht grundständig, direkt nach der Schule, studieren kann, sondern erst mit einem Bachelorgrad in der Tasche. Drei Viertel derjenigen, die direkt im Anschluss an das Bachelorstudium oder auch erst ein paar Jahre danach weiter studieren, wählen eine dieser professional Richtungen. Die große Mehrzahl der College-Studenten, 70 Prozent, begnügt sich freilich mit dem Bachelor, so dass dieser in der Tat den Regelabschluss eines Hochschulstudiums in den USA darstellt.

Was die governance – d.h. die Entscheidungsfindung und Führung – der Hochschulen angeht, hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass Rahmengesetze oder -abkommen im amerikanischen „System“ genau so wenig zu finden sind wie eine Steuerungszentrale oder Masterpläne. Statt dessen setzt man dort auf die Konsumentensouveränität in einem differenzierten Hochschulausbildungsmarkt. Die Hochschulfinanzierung des Bundes, der Millionen von Studenten Stipendien und günstige Darlehn verdanken, folgt genau diesem Gedanken: Statt direkter Zuwendungen erhalten die Hochschulen indirekt Geld vom Staat für ihre Studienangebote, indem er bedürftigen Studenten eine Unterstützung anweist, damit sie ihre Studiengebühren bezahlen können. Um Gelder aus dem

großen Topf unter dem Higher Education Act zu erhalten, müssen Hochschulen daher weder Anträge schreiben noch Haushaltsverhandlungen führen, sondern Studenten rekrutieren, die ihre Gebühren aus staatlichen Mitteln bezahlen. Dafür gibt es allerdings eine notwendige Voraussetzung: Der Bund springt Studenten nur dann bei, wenn sie an einer institutionell akkreditierten Hochschule studieren. Mit dieser Auflage will man Missbrauch und der Verwendung öffentlicher Mittel für Veranstaltungen von zweifelhafter Qualität einen Riegel vorschieben. Das bildet die Grundlage für die die einzige – noch dazu indirekte – Form einer gesetzlich geforderten staatlichen Aufsicht und Gewährleistung in der amerikanischen Hochschullandschaft sowie für das bisher einzige verbindliche Instrument zur Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung: Die regelmäßige institutionelle Akkreditierung von degree awarding Colleges durch eine von insgesamt sechs anerkannten regionalen Agenturen.

Bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme für undergraduates haben die Hochschulen völlig freie Hand. Programmakkreditierungen und –evaluationen kennt man nur für professional studies, während sie im Bachelorbereich, dem College, im Belieben der Hochschule stehen und nur sehr selten vorkommen. Audits und assessments von Studiengängen sind unbekannt, Verfahrensaufgaben zur Qualitätssicherung nach dem Muster der „Quality Assurance Agency“ in England nicht durchsetzbar. Trotz der erkennbaren Schwächen dieses Nicht-Systems sind bisher alle Vorschläge hochschulpolitischer Akteure und Expertengruppen gescheitert, dem Missbrauch und Wildwuchs entschiedener entgegenzuwirken und endlich einen national accrediting body einzusetzen. Paradoxerweise bleibt es damit den Hochschulrankings von Zeitschriften wie US News and World Report vorbehalten, für Transparenz und, wenn man so will, eine minimale Qualitätssicherung bei den Studienangeboten auf dem College Level zu sorgen. Neben anderen Schwächen haben sie allerdings den großen Nachteil, dass sie nur inputs wie Schulnoten und Textergebnisse der Studienanfänger oder das Prestige eines College messen, aber keine outcomes berücksichtigen.

Wenn es – zumindest auf den ersten Blick – hinsichtlich aktueller hochschulpolitischer Themen und Problemlagen im europäischen Hochschulraum und in den USA parallele Entwicklungen gibt, dann sicherlich im

allseits artikulierten Verlangen nach mehr und besserer accountability. Im Prinzip sind sich alle Beobachter und Kommentatoren einig darüber, dass die tatsächlichen Ausbildungsleistungen der Hochschulen unklar bleiben, Studienstrukturen und -programme undurchsichtig sind, die üblichen Berichtssysteme schwerfällig, wenig informativ und steuerungspolitisch ziemlich nutzlos und dass die prestigeorientierten Rankings falsche Anreize und Signale setzen. Geringe Studienerfolgsquoten (an amerikanischen Colleges erreichen insgesamt nur gut 60 Prozent der Studienanfänger innerhalb von sechs Jahren einen Bachelorabschluss), die große Zahl von Studienabbrechern und die rasant steigenden Kosten eines Studiums bieten auf beiden Seiten des Atlantik Anlass zu Besorgnis. Doch während man in Europa an immer ausgefeilteren Verfahren zur Qualitätssicherung und einer Verrechenbarkeit von Studienleistungen bastelt, setzt man in den USA auf Datenbanken und ein umfassendes System zum Monitoring von Lernergebnissen und der „Wertschöpfung“ durch die Hochschulen, um dieser Probleme Herr zu werden. Es sei dringend nötig, heißt es immer wieder, Studenten bessere Informationen für ihre Studien- und Hochschulwahl zu geben und sie in die Lage zu versetzen, eine informed choice zu treffen, damit sie nicht von Rankings in die Irre geführt werden – das sei der Weg zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lage. Mit entsprechenden Vorschlägen meldeten sich jüngst nicht nur die „üblichen Verdächtigen“ zu Wort, also etwa die Firma ETS (Educational Testing Services), die einen Großteil der berühmt-berüchtigten Tests zum Hochschulzugang (SAT, GRE oder auch TOEFL) anbietet und betreibt, sondern auch Organisationen wie der „Präsidentenkreis“ staatlicher Hochschulen (SHEEO – eine Schwesterorganisation der HRK) oder eine von Bundesregierung eingesetzte hochrangige Kommission zur Zukunft der Hochschulbildung. In einem viel beachteten Arbeitspapier der SHEEO mit dem schönen Titel „Accountability for Better Results – A National Imperative for Higher Education“ vom März 2005¹ heißt es etwa: „A better system of accountability will rely on pride, rather than fear, aspirations rather than minimum standards as its organizing principles.“

¹ National Commission on Accountability, SHEEO (State Higher Education Executive Officers), March 10, 2005: <http://www.sheeo.org/account/accountability.pdf> (accessed July 4, 2007)

Unterschiedlicher kann eine hochschulpolitische Agenda kaum aussehen: Geht es im Bologna-Raum um Verfahren und Standards, ruft man in den USA nach Kennzahlen und Tests, um die Hochschulausbildung zu verbessern. Zwischen den „Standards and Guidelines“ zur Qualitätssicherung, wie sie auf der Bergen-Konferenz im Mai 2005 verkündet worden sind, und den Diskussionen in den USA über die Qualität der Hochschulausbildung und notwendige Reformen liegt ein tiefer atlantischer Graben. Was wir sehen, sind zwei völlig unterschiedliche „Kulturen“ der Hochschulausbildung und -politik. Setzt man hier auf staatlich moderierte Verhandlungen, um die von Absolventen geforderten „Kompetenzprofile“ zu eruieren, schert sich dort niemand um „Berufsbefähigung“, sondern alle versuchen, der „Qualität“ einer Hochschulausbildung empirisch habhaft zu werden und mehr Licht in das „System“ zu bringen, ohne die institutionellen Akteure auf verbindliche Absprachen zu verpflichten. Im empfindlichen Ökosystem der amerikanischen Hochschulen hätte ein solches Vorgehen ohnehin kaum Chancen, denn an der Autonomie der einzelnen Einrichtungen kann und will kein Ministerium und keine noch so wichtige Kommission rütteln. Ob Datensätze und standardisierte Tests deren Verhalten beeinflussen oder gar zum Positiven verändern können bleibt abzuwarten.

Aber was heißt das alles für die transatlantischen Hochschulbeziehungen? Trotz mancher Ähnlichkeiten in der politischen Rhetorik – etwa im geforderten Paradigmenwechsel in der Hochschulausbildung weg von Lehrangeboten hin zu Lernergebnisse – ist von einer Annäherung, geschweige denn Konvergenz der beiden Hochschulwelten wenig zu sehen. Warum der europäische Hochschulraum und europäische Hochschulen durch die neuen Rahmenregeln und Verfahrensabsprachen zur Gestaltung der Hochschulausbildung in den Bologna-Ländern aus Sicht der USA attraktiver und die transatlantische Studentenmobilität einfacher werden sollten, liegt jedenfalls nicht auf der Hand.

2.

Nach den Statistiken des amerikanischen „Institute for International Education“ war die Zahl „internationaler“ Studenten, die außerhalb ihres Heimatlandes oder des Landes studieren, in dem sie die Schule besucht haben, 2004 mit 2,7 Millionen weltweit viereinhalb mal so groß wie

1974 mit 0,6 Millionen.² Alle Anzeichen deuten darauf hin, dass sie im nächsten Jahrzehnt nicht etwa langsamer, sondern eher noch schneller wachsen wird. Auf dem globalen Bildungsmarkt spielen US-Hochschulen quantitativ und qualitativ eine herausgehobene Rolle, insbesondere als Anbieter hochwertiger Graduiertenstudien. 2004 hatten sie mit 565.000 internationalen Studenten einen Marktanteil von insgesamt knapp 22 Prozent – halb so viel wie die 25 Mitgliedsstaaten der EU und die sieben ihr assoziierten Länder. Damit waren die USA das mit Abstand wichtigste einzelne Zielland in der internationalen Studentenmobilität. Nach den Ereignissen vom September 2001, in deren Gefolge sie die Visabestimmungen für ausländische Studenten und Wissenschaftler massiv verschärfte und die Einreise deutlich erschwerten, ging die Zahl ausländischer Studenten in den USA zunächst zurück. Inzwischen steigt sie wieder, aber viel langsamer als in Großbritannien, Deutschland, Australien oder Japan. Doch für eine bestimmte Klientel ist Amerika nach wie vor sehr attraktiv: Seine premium end Elite-Universitäten sind, sieht man einmal von einer Handvoll englischer Hochschulen ab, nahezu konkurrenzlos, und ähnliches gilt für die Doktorandenausbildung, insbesondere in den Naturwissenschaften.

2005/06 waren nur circa 3,4 Prozent aller Studenten in den USA Ausländer, aber knapp acht Prozent aller undergraduates an den renommierten Universitäten der Ivy League und sogar zwölf Prozent der graduate students, die sich an etwa 100 Forschungsuniversitäten konzentrieren. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften stellen Ausländer inzwischen gut 40 Prozent der Doktoranden – ein Brain Gain für die USA, ohne den diese Fächer dort ausbluten und kaum noch Spitzenforschung betreiben könnten, weil gute amerikanische Bachelorabsolventen ihnen den Rücken kehren und einträglichere Gebiete wie Jura oder Medizin vorziehen.

Blickt man nun auf die internationale Mobilität der amerikanischen Studenten, zeigt sich, dass es damit nicht weit her ist: Derzeit absolvieren nur weniger als drei Prozent aller undergraduates irgendeine Art von studienbezogenem Auslandsaufenthalt, meist in Form von Sommerkursen, Praktika oder study abroad Programmen ihrer alma mater. Nur ganz

² So die vom IIE herausgegebenen ausgezeichneten Statistiken und Berichte „open doors“, hier für 2006: <http://opendoors.iienetwork.org/> (accessed July 7, 2007)

wenige unternehmen ein echtes mehrmonatiges Auslandsstudium, und der institutionelle Studentenaustausch ist annähernd bedeutungslos. Knapp ein Drittel derer, die sich in die Ferne wagen, entscheidet sich für das englischsprachige Ausland. Die Gründe dafür sind leicht benannt: Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse, die oft horrenden Studiengebühren, die ein Auslandsstudium als teure Zeitverschwendung erscheinen lassen, und eine Studienkultur, in der undergraduates umsorgt und gepöppelt werden, wie es in kaum einem anderen Land üblich oder auch nur vorstellbar ist. Allerdings beginnt sich das Bild langsam zu ändern. Viele Colleges – nicht nur Eliteunis – wollen „internationaler“ werden und haben sich in diesem Zusammenhang vorgenommen, alle ihre undergraduates während des Studiums mindestens einmal ins Ausland zu schicken, und die Bundesregierung hat soeben ein neues Förderprogramm aufgelegt, das solche Vorhaben unterstützen soll.

Wie nimmt sich nun vor diesem Hintergrund der Bologna-Prozess aus? Vereinfachen die damit einher gehenden Features eine Bewertung und Anerkennung von Studienleistungen in den USA und die Zulassung europäischer Absolventen zu weiterführenden Studien? Wird es für Amerikaner attraktiver, in Europa zu studieren? Die higher education community der USA ist ausgesprochen selbstgenügsam – und selbstbewusst, was bei der Größe, Vielfalt und anerkannten Leistungsfähigkeit des „Systems“ kein Wunder sein sollte. Entsprechend der Spielregeln, die innerhalb der USA gelten, richtet sich ihr ganzes Augenmerk auf den Markt, mit Marktanteilen und akademischen Prestige als den wichtigsten Parametern. Kooperation ist nett, aber Wettbewerb besser, so lautet, etwas vereinfacht, ihr Leitmotiv. Gut ist, was die Wettbewerbsfähigkeit der US amerikanischen Hochschulen stärkt und ihrer internationalen Stellung und Reputation zuträglich ist. Dementsprechend findet sich in den abschließenden strategischen Überlegungen eines Memorandums des Hochschul-Dachverbandes „American Council for Education“ (ACE) vom Oktober 2006 zum Bologna Prozess lediglich der Hinweis, er werde voraussichtlich Europas „position as a leading destination for international students“ stärken, for better or worse.³ Über neue Chancen und Perspektiven für

³ www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Search§ion=issue_briefs&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentFileID=2026, Seite 12

eine Zusammenarbeit schweigt sich das Memorandum dagegen beredt aus.

Das ist kein Wunder. Spitzenuniversitäten wie Yale, das MIT, Ann Arbor oder Wisconsin, von solchen an der Westküste ganz zu schweigen, richten ihre Augen und Aufmerksamkeit seit einigen Jahren vor allem nach Asien. Die boomende Wirtschaft Chinas und Indiens, die ehrgeizigen Pläne dieser Länder zum Ausbau ihrer Hochschulen und Forschungskapazitäten und die dort winkenden, scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten haben die geopolitischen Koordinaten der amerikanischen Hochschul- und Wissenschaftsszene deutlich verschoben und sie neue Prioritäten setzen lassen. Die Musik spielt heute nicht mehr in Europa. In einem Artikel in der „Newsweek“ vom 21. August 2006 über Globalisierung und den globalen Wettbewerb der Hochschulen⁴ schwärmte zum Beispiel Richard Levin, Präsident der Yale University, von der enormen Kraft, den wuchernden Talente und großen wissenschaftlichen Potentialen Japans und Chinas, während er Europa in Götterdämmerung versinken sah: „Europe, by contrast, has lost its competitive edge... European governments have systematically weakened their top-universities, once the pride of the world.“

Egal, ob die Diagnose stimmt oder nicht: Was zählt ist die Wahrnehmung. Und die der europäischen Hochschulen könnte kaum negativer sein. Überlastet seien sie, unterfinanziert, über-evaluiert, kraftlos, ausgeblutet – immer wieder begegnet man solchen und ähnlichen Stereotypen. Memoranden und Deklarationen zu einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum prallen daran einfach ab. Im amerikanischen zählt nichts mehr als Prestige – und das ist nun einmal ein sehr delikates, flüchtiges Vertrauensgut. Formale Regelungen und Äquivalenzversicherungen können es nicht ersetzen oder wiederherstellen, zumal Hochschulfunktionäre die schöne neue Welt der ECTS, die Kompetenzen attestieren sollen, sehr skeptisch zu betrachten scheinen.⁵ Die Idee eines gemeinsamen Qualifi-

⁴ „Universities Branch Out“,

http://www.law.yale.edu/documents/pdf/Public_Affairs/Newsweek_GlobalUniversities.pdf

⁵ Vgl. Den Bericht über eine gemeinsame Tagung der „European University Association“ (EUA) mit dem ACE im Juli 2001: „The Brave New World of Higher Education: A Transatlantic View“

<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf>

kationsrahmens passt einfach nicht in die US-Landschaft. „Easily readable and comparable degrees“, eines der wichtigsten Produkte des Bologna-Prozesses, machen eine individuelle Bewertung von Studienabschlüssen und Studienleistungen für eine Zulassung zum Studium an einer amerikanischen Hochschule keineswegs hinfällig. Bologna, so meine Prognose, wird am knallharten Auswahlprozess für graduate studies nicht viel ändern. Die Unis mögen ECTS und Diploma-Supplements hilfreich finden, aber es steht nicht zu erwarten, dass sie sich auf einen irgendwie vereinbarten Anerkennungs-Algorithmus an Stelle der Einzelfallprüfung einlassen werden, also eine carte blanche geben, geschweige denn sich selbst dieser oder vergleichbarer Features bedienen werden. Ob sich die Qualität der Hochschulausbildung in Europa dank des Bologna-Prozesses verbessert, ist alles andere als ausgemacht. Nach wie vor werden sich amerikanische Hochschulen, Spitzen-Unis zumal, ihre Partner für den Austausch von Studenten oder auch für joint degree Studienprogramme daher genau anschauen und auf einen institutional fit achten, Abkommen hin oder her.

3.

Dieses kurze – und leider etwas ernüchternde – Fazit der amerikanischen Ansicht von „Bologna“ lässt noch etwas anderes deutlich werden, nämlich wie weit das, was im europäischen Hochschulraum passiert, gefordert und gefeiert wird von dem entfernt ist, was auf der anderen Seite des Atlantik auf der Tagesordnung steht und passiert. Hat die Einführung gestufter Studiengänge und damit vor allem des Bachelor als einen neuen Typs von Hochschulausbildung die Distanz zwischen den USA und dem europäischen Kontinent verkürzt, sind die deutschen (spanischen, griechischen...) Studienstrukturen gar „amerikanischer“ worden? Egal, wie man den Ausgang des Großexperiments beurteilt, zeigt die inhaltliche Ausrichtung des Reformpfades, mit amerikanischen Augen betrachtet, bedenkliche Schlagseiten. Das betrifft weniger formale und organisatorische Fragen wie zum Beispiel die unterschiedliche Dauer eines Bachelor-Studiums und die grundverschiedene Architektur und Verwendung von credits – 120 credit points in drei Jahren im Bologna-Raum versus 28-36 credits (d.h. Kurse) in vier Jahren an amerikanischen Top-Universitäten. Viel wichtiger, und folgenreicher, sind die massiven Differenzen in

der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienprogramme und in ihrer Zielbestimmung.

Für den Bachelor als faktischen Regelabschluss einer Hochschulausbildung und Grundlage weiterführender (wissenschaftlicher oder berufsorientierter) Studien zählt in den USA, grosso modo zumindest, die Vermittlung allgemeiner Denk- und Urteilsfähigkeit und unspezifischer social skills weit mehr als der Erwerb berufsrelevanter Kenntnisse oder Kompetenzen. Gilt „Bildung“ in Deutschland inzwischen als Selbstzweck, nutzloser Zeitvertreib ohne Qualifikationsrelevanz, sieht man eine möglichst umfassende „education of the mind“ dort als Vorstufe und Bewährungsprobe für anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten und Karrieren. Je rigoroser die Anforderungen, desto besser. Das starke Prestigegefälle zwischen den Hochschulen unterstreicht und verstärkt diesen „Signalwert“ des Bachelor-Abschlusses. Wer bei einer der großen Wall Street Firmen sein Glück versuchen oder eine professional school besuchen will, muss seine Neugier, Beweglichkeit und intellektuelle Durchsetzungskraft, methodisches Geschick und klare Gedankenführung in Wort und Schrift in einem anspruchsvollen Studienprogramm unter Beweis gestellt haben, selbstverständlich neben anderen leadership Qualitäten. Obwohl die große Mehrheit der amerikanischen Studenten seit Mitte der 90er Jahre lieber einen berufsfeldbezogenen major (Studienschwerpunkt) wählt statt die klassischen arts and sciences, steht die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer breiteren general education für alle Studenten gleich welcher Fachrichtung außer Frage, wenigstens in den oberen Rängen der Hochschulwelt. Dass ein von gesellschaftlichen Interessengruppen, Arbeitgebern, Verbänden, Gewerkschaften und staatliche Agenturen ausgehandeltes „Kompetenzprofil“ für die inhaltliche Ausrichtung und Bewertung eines Studienprogramms verbindlich sein soll, würde in den USA nicht akzeptiert, obwohl sich Unternehmensverbände gelegentlich auch dort mit ähnlichen Forderungen vernehmen lassen. Für die Forderung des britischen Erziehungsministers Alan Johnson auf der fünften Bologna-Konferenz in London im Mai 2007, der Sinn und Zweck eines Studiums müsse die Heranbildung von Absolventen sein „with the right skills to do the job“⁶, hätte man in den USA, wenn ich es Recht sehe, wohl nur Kopf-

⁶ Zitiert nach: The Guardian, 17. Mai 2007

schütteln übrig. Europa und Amerika passen offenbar einfach nicht zueinander.

Was vor diesem Hintergrund an den derzeit anhängigen Reformen in Deutschland auffällt ist die generalstabsähnliche Implementation der neuen Studiengänge – mit dem kleinen Webfehler, dass Weg und Prozess alles zu sein scheinen, während von einer Verständigung über inhaltliche Ziele wenig zu vernehmen ist. An die Stelle einer Vision und inhaltlichen Agenda treten Formeln und administrative Vorgaben, die an den Hochschulen grummelnd „abgehakt“ und ausgefüllt werden – Studienreform im DIN-Format, in ingenieurmäßig zu bearbeitenden, mit (noch) wenig überzeugenden, geschweige denn erfreulichen Ergebnissen. Soweit es die Inhalte betrifft, gähnt im Zentrum des ambitionierten Projektes eine Leerstelle, denn schließlich ist bislang noch immer völlig unklar, was „Kompetenz“ meint, woraus sie sich bilden soll, und wie sich die verschiedenen Module zu einem schnittigen, unterscheidbaren „Kompetenzprofil“ der Absolventen fügen sollen. Der new speak könnte sich leicht als Chimäre, die Berufsbefähigung per Dekret als Holzweg und reiner Etikettenschwindel entpuppen.

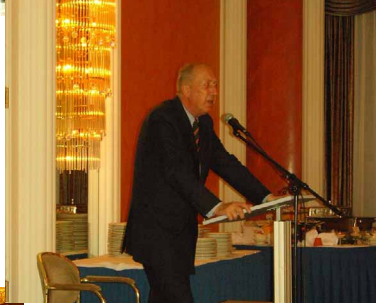
Doch was dann? Man fordert mehr Wettbewerb, aber scheint sich gleichzeitig davor zu fürchten. Jedenfalls erkennen viele von den institutionellen Akteure darin keine Vorteile, sondern starren auf seine mögliche negativen fall outs, die sie tunlichst vermeiden oder wenigstens abpuffern wollen. Ratlosigkeit und Risikoscheu geben dem Verlangen nach staatlicher Regulierung und Protektion somit neuen Auftrieb, mit der irritierenden Folge eines Wechselbades von Freiheit und Zwang. Ein Konsens über den Sinn und Zweck, die wichtigsten Ziele und notwendigen Anforderungen einer Hochschulausbildung scheint der Flut von Memoranden, Resolutionen und Standortbestimmungen im Bologna-Umfeld zum Trotz heute weiter entfernt zu sein denn je zuvor.

In jedem Hochschulausbildungssystem der Welt spiegeln sich teils explizit, teils implizit normative Erwartungen und gesellschaftliche Einstellungen, die über die ganz offensichtlichen Anforderungen bestimmter beruflicher Karrieren hinaus weisen und trotz vieler Parallelen in jedem Land verschieden ausfallen. Es ist ein großer Unterschied, ob Hochschulen vor

allem Staatsdiener heranbilden, wie es bis weit in die 70er Jahre in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern der Fall war, oder educated citizen, die verschiedenste Berufswege einschlagen können, und ob die Abschlussgrade, die sie verliehen, Berechtigungspatente für bestimmte Ämter und Berufe oder allgemeine Befähigungsausweise sind, die alle Optionen offen lassen. Was besser ist, lässt sich kaum entscheiden – eben weil mit diesen unterschiedlichen Modellen unterschiedliche kulturelle Vorstellungen und Präferenzen einher gehen. Dass man die Hochschulwelt in einer Zeit, in der berufliche Karrieren zunehmend unkalkulierbarer und fluider werden, strikt auf berufsvorbereitende Ziele und Aufgaben trimmt, will mir indes immer weniger einleuchten. In seiner berühmten Studie zur Hochschulentwicklung in Amerika, Deutschland, Frankreich und Großbritannien⁷ kam Joseph Ben-David vor 30 Jahren zu dem Schluss, die Hochschulausbildung in Europa müsse viel flexibler und breiter angelegt werden, wenn sie den künftigen Anforderungen gerecht werden wolle. Wenn ein Hochschulstudium nur beruflich unmittelbar relevante Wissensbestände und Kompetenzen vermitteln sollte, ende man beim sowjetischen Modell, d.h. einer Ausdehnung der beruflichen Bildung durch einen „semiprofessionellen“ Bereich. Ich hoffe sehr, dass Ben-David nicht Recht behält und dass Europa diese Art von Konvergenz erspart bleibt.

⁷ Centers of Learning, New York etc. 1977 (McGraw-Hill/Carnegie Foundation)

5. Bologna – von der Form zum Inhalt?



Dr. Stephan Bieri

Verwaltungsratspräsident next consulting group AG (Luzern)

„Bologna“ und einen Dinner-Speech zusammenzubringen: das schafft man kaum. Denn ein förmliches Nachtessen und die Bologneser Sauce beißen sich. Es ändert sich auch nichts, wenn wir beachten, dass diese Zutat südlich der Alpen eigentlich ragù heißt, lange köchelt und oft überraschende Spielarten aufweist. Kein Fast Food also, aber doch eher etwas für ein Mittagessen.

Um mich unserem hochschulpolitischen Phänomen kulinarisch zu nähern, müsste ich also andere Brücken bauen – zu Marcel Proust etwa, der in „À la recherche du temps perdu“ solche Bezüge herstellt. Essenformen, Atmosphäre und gesellschaftliche Bedingtheit. Auf einzelne dieser Elemente komme ich später zurück, bleibe indessen in der Gegenwart.

Qualität als Reformzugabe

Die Minister, die seinerzeit in Bologna die Weichen stellten, schickten die europäischen Hochschulen auf einen normierten Weg – in eine vorge-dachte Menustruktur. Diese Ausgangslage weckte Ängste und provozierte die Abwehrreflexe besonders jener, welche in Lehre und Forschung auf Individualität, auf Haute Cuisine oder Cuisine du marché setzen wollten. Viele befürchteten, dass nun eine schale Einheitsküche Einzug halten würde. Um dieser Gefahr zu begegnen, formulierten aufgeschlossene Hochschulverantwortliche eine Gegenposition – der Bologna-Prozess als qualitative Reform.

Die gestufte Ausbildung sollte von inhaltlichen Neuerungen begleitet, ja eigentlich dominiert werden. Thematisch angepasste und besser zugeschnittene Studiengänge mit einem lebendigen Bezug zu F&E – das war die Grundidee. Heute, bei der Bilanzierung müssen sich Träger und Hochschulleitungen fragen, ob ihnen neben der Reorganisation des Studiums effektiv eine Akzentsetzung, eine Profilierung gelungen ist.

Natürlich besteht kein einheitliches Bild – an verschiedenen Hochschulen laufen die Reformen ja noch. Bei einigen Institutionen scheint die Übung auf Antrieb zu gelingen. Doch gibt es auch viele Fragezeichen. Schwierig-

keiten haben vor allem zwei Gruppen: die Strukturkonservativen und jene, die vor allem modern, windschnittig sein wollen.

Um zur Küche zurückzukommen: einigen Hochschulen geht es offensichtlich wie traditionellen Bahnhofsgaststätten – sie heißen neu „Da Capo“ oder „Bona Dea“, und statt des Zürcher Geschnetzellen wird nun eine leichte italienische Küche zelebriert. Doch keiner weiß so recht, wonach die neuen Gerichte schmecken.

Das Menü als Fokus

Kochen kann eigentlich jeder, meinte einmal ein großer Chef. Vielleicht, aber die Kunst besteht darin, eine Vielzahl von Tätigkeiten zu koordinieren und die Abfolge der Gänge und Gerichte unverwechselbar zu gestalten. Kochen lebt nicht nur von effizienten Prozessen, sondern mehr noch von eigentlichen Produktinnovationen. Überraschende Rohstoff- und Geschmackskombinationen, ausgesuchte Weine und eine unterstützende Ambiance machen das Gesamtkunstwerk aus. Für mich ist aus dieser Optik auch klar, wie der Siegeszug von Spitzenköchinnen (ich kenne zwei typische Vertreterinnen in unserem Land) zu erklären ist: Methode und Intuition.

Heute findet in der Gastronomie eine Art Portfoliodiskussion statt. Mit jener der Hochschulen hat sie einiges gemein: Neues Wissen, wirksamere Technologien und veränderter Kundengeschmack erzwingen Anpassungen bei der Menugestaltung, in der Speisenzubereitung und in der Weinauswahl. Allerdings zeigt das Beispiel der Bahnhofsgaststätten, dass Ressourcenengpässe und ungeeignete Kundenstruktur den Wechsel erschweren.

Ähnliches kann man auch bei Hochschulen feststellen, die über ungenügende Ressourcen oder eine schwache Führung verfügen. Der Bologna-Prozess als qualitative Reform kann Anbieter überfordern.

Anpassungsprobleme

Eine gute Küche und eine gute Lehre haben einige Dinge gemeinsam – sicher die Notwendigkeit der sorgfältigen Vorbereitung und die Fähigkeit,

situativ handeln zu können. Und für beide gibt es Versuchungen und Stolpersteine:

- den undifferenzierten Einsatz von Technik,
- nicht aufeinander abgestimmte Menü- bzw. Curriculumbestandteile,
- vom Chef oder von der Chefin ausgehende Qualitätsschwankungen.

Der Bologna-Prozess bietet die Chance, neue Unterrichtsformen und Lehrgefäße auszuprobieren. Aber er zwingt die Hochschulen auch dazu, die Spezialisierung auf der Bachelorstufe zurückzunehmen und „Praxisnähe“ neu zu definieren. Dies gehört nach meiner Erfahrung zum Schwierigsten, was Hochschulführung bietet.

Differenzierung und Profilierung auf der Master- und PhD-Stufe setzen voraus, dass der Bachelor methodische Stabilität und thematische Offenheit aufweist. Er soll – ähnlich einer raffinierten Vorspeise – die Magensäfte anregen und die Lust auf mehr provozieren.

Die Frage lautet nicht, was ein Bachelor in Geomatik, in literarischem Schreiben oder in medizintechnischer Analytik ist, sondern was den verwöhnten Mäulern anschließend noch serviert werden kann. Kirchhoff I und II nach dem Dessert (will sagen: nach dem Versuch, Stromnetze zu modellieren) macht wenig Sinn.

Profilierungsangst

Ich verstehe jeden Gast, der nicht komplizierte Menükarten ergünden und unbekannte Gerichte kosten möchte. Er ist mit einer einfachen, vielleicht auch „schnellen“ Kost zufrieden – will keine Risiken eingehen.

Ganz ähnlich ist die Ausgangslage bei jenen, die der Hochschulprofilierung den Kampf angesagt haben. Sie überdehnen das Mobilitätsziel und versuchen, die Bologna-Strukturvorgaben zu einer eigentlichen (inhaltlichen) Außensteuerung der Hochschulen zu benutzen. Leistungsaufträge, Lehrstuhlschreibungen und Akkreditierungskriterien müssen dazu erhalten.

Mich erinnert diese Haltung an das Verpflegungskonzept großer US-Airlines: In allen Klassen wird das gleiche vorgekochte Rindsteak gereicht – der Unterschied besteht allenfalls noch in einer eintönigen Vorspeise oder einem tropfenden Premium-Eis.

Kultur des Hauses

A propos USA: Ich kenne eine amerikanische Graduate School, die ein mehrwöchiges Seminar in Europa mit einem kleinen Esskurs einleitet. Den Studierenden wird beigebracht, dass nicht zu jeder Zeit und überall gegessen wird, sondern dass es Mahlzeiten mit einem geordneten Ablauf, einem Menü gibt. Letzten Sommer war ich am Tag vier anwesend und erlebte aus der Nähe eine unglaubliche Verhaltensänderung – Essen als gemeinsamen Anlass. Das Wunder vollbrachte eine drahtige Tessinerin, die ebenfalls zwei beliebte Professoren einzubinden wusste.

Ein Studium darf bis in den Prüfungsbetrieb hinein eigene Akzente setzen, wenn es die Metrik des Bologna-Prozesses respektiert. Hochschulen sind aber keine Selbstbedienungsläden, in denen einfach frei gewählte Shopping Lists abgearbeitet werden. Wer Studiengänge gestaltet, positioniert sich, nolens volens, und nimmt eine Gesamtverantwortung wahr, die sowohl Ausrichtung als auch Verträglichkeit der angebotenen Module betrifft. Die Menükarte muss einen verständlichen Aufbau haben, natürlich, und niemand soll einen Zwang verspüren, bis zum Nachtisch zu bleiben.

„Viele loben dich: Hast du Grund, mit dir zufrieden zu sein, wenn du einer bist, den viele verstehen?“, fragt Seneca (7/12). Nein, meine ich, mit Blick auf „Bologna“: Profil und Risikobereitschaft sind entscheidend. Und es darf auch in Zukunft gute und weniger gute Küchen geben.

6. Innerdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechselln deutscher Studierender



Dr. Christoph Heine

Peter Müßig-Trapp

Hochschul-Informationssystem GmbH

Unter Mitarbeit von Marian Krawietz, Murat Özkilic, Natalie Pape

Ergebnisse im Überblick

Handout zum Vortrag auf der Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna der HRK "Ein Modell für alle? – Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa" vom 26.-27. März 2007 in Bonn

Anlass der Studie ist die Vermutung, dass die nach Bachelor und Master gestufte Studienstruktur die studentische Mobilität nicht erleichtert, sondern erschwert, z.B. durch Einflüsse, die ihre Ursachen in der konsekutiven Studienstruktur selber haben oder durch zu spezialisierte Studiengänge, die zu Inkompatibilitäten zwischen den Hochschulen führen.

Hauptergebnis: Bachelor-Studierende weisen unter allen Studierenden die geringsten Mobilitätsaktivitäten auf. Master-Studierende präsentieren sich hingegen als die mobilste Gruppe. Die Studie weist aber auch Ansatzpunkte für eine Erhöhung der Mobilität bzw. der Mobilitätsbereitschaft auf.

Hauptergebnisse

Studierende nutzen für die Erweiterung von Studienkenntnissen eher temporäre Studienaufenthalte außerhalb der eigenen Hochschule als die Möglichkeit eines Wechsels an eine andere Hochschule: Knapp die Hälfte (46%) hat schon mindestens einmal einen studienbezogenen Aufenthalt im Inland durchgeführt (z.B. einen vorübergehenden Seminar-Besuch an einer anderen Hochschule, einen Aufenthalt an einer so genannten Summer-School oder ein Praktikum), um Erfahrungen oder Wissen für das Studium zu sammeln oder auszubauen. Einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland haben 24% aller Studierenden durchgeführt. Innerdeutsche Hochschulwechsel sind dagegen weit seltener. Lediglich 14% der

Studierenden haben während ihrer Studienzzeit mindestens einmal die Hochschule innerhalb Deutschlands gewechselt. Die neuen Studiengänge Bachelor und Master erweisen sich in diesem Kontext teils als hinderlich, teils als förderlich: Während Bachelor-Studierende nur vergleichsweise selten Hochschulwechsel und studienbezogene Aufenthalte durchführen, sind Master-Studierende am mobilsten, insbesondere auch im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen Magister und Diplom. Dies sind Hauptergebnisse einer im Januar 2007 von HIS Hochschul-Informationssystem im Auftrag der HRK durchgeführten repräsentativen Online-Befragung, an der 5074 Mitglieder des virtuellen Studierendendorfes HISBUS zum Thema „Mobilität im Studium“ teilgenommen haben (weitere Informationen zur Studie in den Kästen unten).

Studienbezogene Aufenthalte und Hochschulwechsel – eine Definition

Im Zentrum der Analyse stehen Mobilitätsbewegungen während des Studiums, die innerhalb Deutschlands stattgefunden haben. Auf Mobilitätsbewegungen vom Ort der Hochschulzugangsberechtigung zur gewählten Hochschule wurde in der HIS Studie nur kurz und randläufig eingegangen. Im Fragebogen wurden Hochschulwechsel und studienbezogene Aufenthalte auch für das Ausland abgefragt. Weiterführende Analysen werden aktuell durchgeführt und demnächst veröffentlicht.

Hochschulwechsel

Diese Mobilitätskategorie wird definiert als ein dauerhafter Wechsel an eine andere deutsche Hochschule.

Studienbezogene Aufenthalte

Studienbezogene Aufenthalte im Inland bezeichnen **zirkuläre Bewegungen** der Studierenden, die sowohl ihren Ausgangspunkt als auch ihren Endpunkt am selben Hochschulort haben. Die Studierenden kehren also nach einem "Intermezzo" außerhalb ihrer Hochschule wieder an die "Heimathochschule" zurück. Zu den studienbezogenen Aufenthalten zählen (Pflicht-) Praktika, Seminarbesuche, Parallel-Studium und Summer-Schools sowie sonstige studienbezogene Aufenthalte außerhalb der Hochschule.

Grafische Hilfsmittel im Fragebogen

Hochschulwechsel



Studienbezogene Aufenthalte



Ausland



Inland



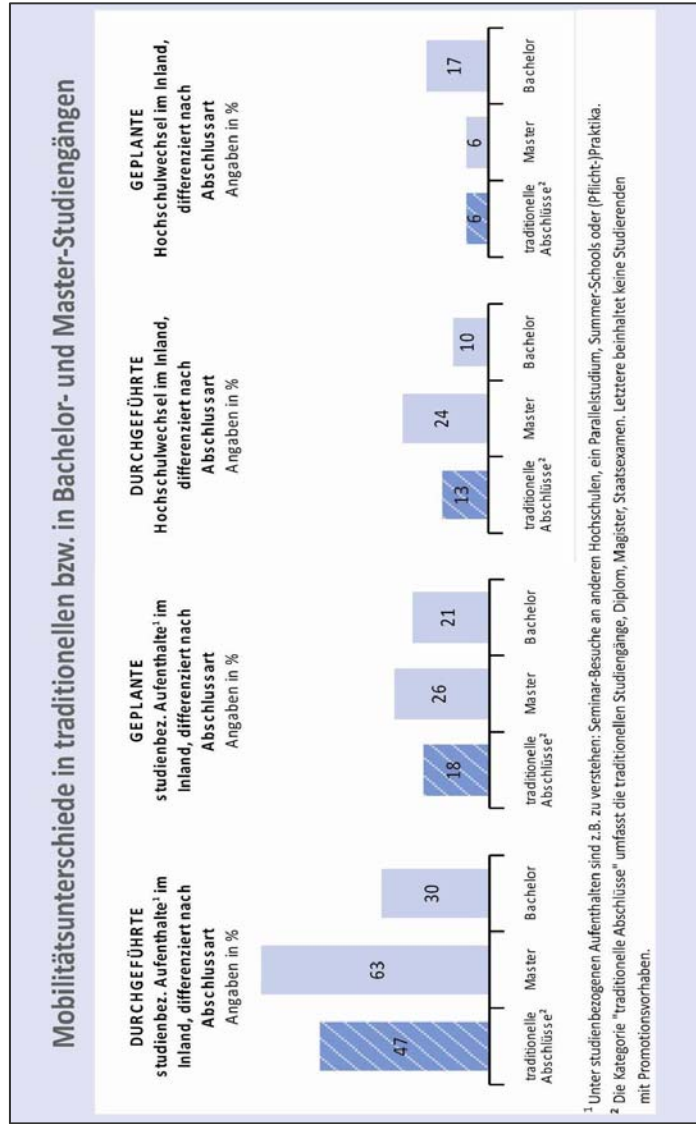
Zur besseren Orientierung während des Ausfüllens wurden Symbole in der Online-Befragung eingesetzt. Vor Beginn der Befragung wurden diese Symbole auf einer vorgeschalteten Internet-Seite den Befragten erläutert. Die Symbole wurden für das entsprechende Szenario jeweils miteinander kombiniert: Zum Beispiel standen die Symbolkombination "Hochschulwechsel" und "Inland" für Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands. In ihrer Kombination dienen die Symbole vor allem bei den verschiedenen Motiv- und Hindernisbatterien für die Befragten immer wieder als Bezug zum aktuell abgefragten Szenario.

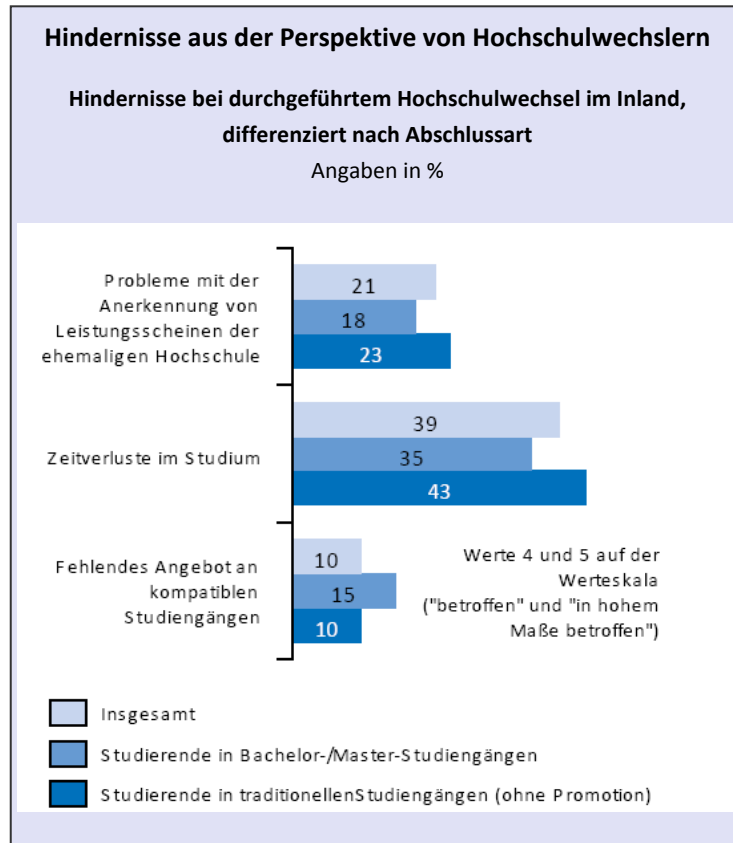
Bachelor- und Master-Studierende

Bislang zeigt sich das Bachelor-Studium für die Durchführung von studienbezogenen Mobilitätsaktivitäten als eher abträglich. Nur 10% unter den Bachelor-Studierenden verfügen über die Erfahrung eines Hochschulwechsels (der Durchschnitt beträgt 14%). Auch haben nur 30% der Bachelor-Studierenden einmal einen studienbezogenen Aufenthalt absolviert (der Durchschnitt beträgt 46%), etwa ein Praktikum oder einen Seminar-Besuch an einer anderen Hochschule. Ihre Quote der durchgeführten Auslandsaufenthalte gehört mit knapp 12% gar zu den niedrigsten im gesamten Feld (der Durchschnitt beträgt 24%). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es an der Mobilitätsbereitschaft der Bachelor-Studierenden an sich nicht mangelt: 17% von ihnen planen "(ganz) sicher" im Inland einen Hochschulwechsel, wobei sie dabei auch den Master im Visier haben werden (siehe hierzu Abbildungen auf S. 65 und 66).

Um ein Vielfaches mobiler erweisen sich Studierende in einem Master-Studiengang: Unter ihnen hat fast ein Viertel einen Hochschulwechsel im Inland durchgeführt – sie liegen damit 10 Prozentpunkte über dem Gesamtdurchschnitt (14%) – und nahezu zwei Drittel absolvierte einen studienbezogenen Aufenthalt im Inland (der Durchschnitt beträgt 46%). Mit einem Anteil von 34% sind sie auch in der Kategorie der studienbezogenen Auslandsaufenthalte stark vertreten (Durchschnitt 24%).

Eine Erklärung für dieses „Mobilitätsungleichgewicht“ findet sich vor allem in der konsekutiven Studienstruktur: Bachelor-Studiengänge sind auf einen kurzen und kompakten Studenumfang angelegt (meist 6 Semester), womit die Möglichkeiten, während des Studienverlaufes studienbezogen mobil zu werden, etwa im Rahmen von Praktika, von vorn herein (zeitlich) begrenzter sind als in traditionellen bzw. kombinierten Bachelor-/Master-Studiengängen. Die höhere Mobilität in Master-Studiengängen, insbesondere in den beruflich orientierten, dürfte auch auf die häufig in den Curricula festgeschriebenen Praxisphasen zurückzuführen sein. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass wegen des noch nicht flächendeckenden Angebots an Master-Programmen beim Übergang vom Bachelor zum Master ein Hochschulwechsel häufig geradezu vorprogrammiert ist und dass die Schnittstelle Bachelor-/Master sich unter biografischen Aspekten für einen Hochschulwechsel anbietet.





Geringere bürokratische Hindernisse

In Bachelor- und Master-Studiengängen sind weniger strukturelle und bürokratische Mobilitätshindernisse für die Studierenden zu beobachten, als in den traditionellen Studiengängen. Insbesondere klagen weniger Bachelor- und Master-Studierende, die bereits einen Hochschulwechsel durchgeführt haben, über damit verbundene Probleme durch Zeitverluste und Hindernisse bei der Anerkennung von Leistungsnachweisen: 23% der Studierenden in traditionellen Studiengängen, die bereits einen Hochschulwechsel durchgeführt haben, gaben an, von „Problemen mit der Anerkennung von Leistungsscheinen der ehemaligen Hochschule“ betroffen gewesen zu sein. Der Anteil unter den Bachelor- und Master-Studierenden beträgt dagegen nur 18%. „Zeitverluste im Studium“ erlitten 43%

der Studierenden in traditionellen Studiengängen, aber nur 35% der Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen. Andererseits darf nicht übersehen werden, dass Studierende in den neuen Studiengängen derzeit noch häufiger als Studierende in traditionellen Studiengängen über die Kompatibilität des Lehrangebotes an anderen Hochschulen klagen (s. Überblick auf S. 68 und 69).

Bedeutung von Hochschulwechsell für Studierende

In einem Katalog von verschiedenen berufsqualifizierenden Maßnahmen wird ein Hochschulwechsel von den Studierenden mit Abstand am seltensten als wichtig erachtet. So geben lediglich 14% der deutschen Studierenden an, dass Hochschulwechsel „gut“ auf eine künftige Berufstätigkeit vorbereiten. Weit mehr Studierende stimmen hingegen zu, wenn es um ein Auslandssemester (47%), besondere fachliche Spezialisierung (66%), eine längere Praktikumsphase während des Studiums (65%) oder individuelle Betreuung (73%) geht.

Motive für Mobilität

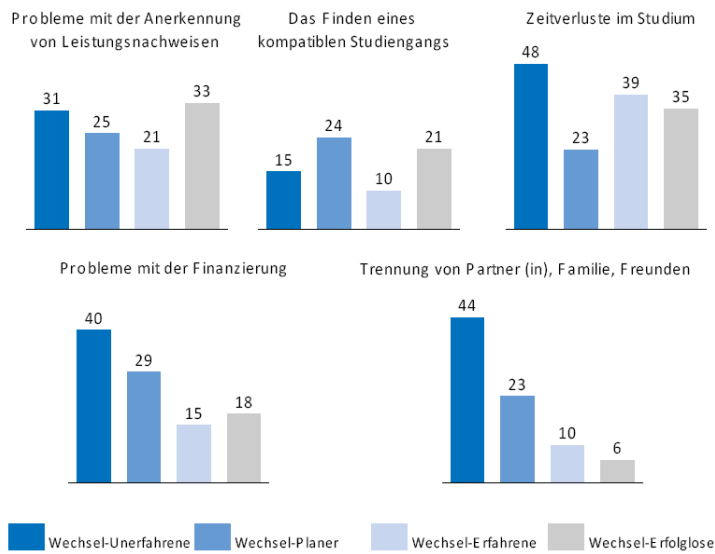
Die Motive für Hochschulwechsel finden sich meist im Bereich Studienorientierung: Für 68% der Studierenden, die mindestens einen Hochschulwechsel durchgeführt haben, war das „Interesse für andere Studienschwerpunkte“ ein „(sehr) wichtiger“ Grund. 48% haben die Hochschule gewechselt, weil ihnen das „Sammeln neuer Erfahrungen“ „(sehr) wichtig“ war und für 47% war es „(sehr) wichtig“, „bessere Studienbedingungen“ zu bekommen. Einen nicht unwesentlichen Einfluss haben auch soziale Bindungen: 29% gaben an, dass es ihnen „(sehr) wichtig“ war, „näher zu Partner(in), Familie bzw. Freunden“ zu kommen.

Studienbezogene Aufenthalte werden dagegen meist durchgeführt, weil Studierende ihre studienspezifischen bzw. berufspraktischen Kenntnisse verbessern wollen. Die höchsten Quoten entfallen auf die Gründe „fachliche Kenntnisse erweitern“ und „berufspraktische Fähigkeiten erwerben“ – diese erachteten 84% und 82% unter den Studierenden, die schon einmal mindestens einen studienbezogenen Aufenthalt durchgeführt haben, als „(sehr) wichtig“.

Perspektivwechsel: Die Bedeutung von Hindernissen bei Hochschulwechseln, differenziert nach Mobilitätstypen

Hindernisse bei Hochschulwechseln aus verschiedenen Perspektiven

Angaben in %



Wechsel-Unerfahrene (72%), die weder planen noch versucht haben, einen Wechsel im Inland durchzuführen, empfinden Mobilitätshindernisse am stärksten. Für sie scheint jedes in der Befragung erhobene Hindernis "recht und billig" zu sein, um damit ihre Immobilität zu begründen. Zu vermuten ist, dass Heimatverbundenheit, Persönlichkeitsmerkmale oder die soziale Herkunft eine distanzierte Haltung gegenüber Mobilität fördern.

Bei den **Wechsel-Planern (8%)** sind die erhöhten Nennungshäufigkeiten bei Problemen teilweise aus der momentanen Studiensituation heraus zu erklären. Die Planer „quälen“ sich aktuell mit Fragen der Wohn- und Lebenshaltungskosten, mit der Trennung von ihrer sozialen Umgebung und mit dem Finden eines für sie passenden Studienganges herum.

Diese stattfindende Auseinandersetzung sensibilisiert die Studierenden für Hindernisse. Die der aktuellen Situation geschuldete gesteigerte Sensibilität für Mobilitätshindernisse drückt sich darin aus, dass Wechsel-Planer die im Fragebogen angeführten Hindernisse verhältnismäßig oft als solche bestätigen.

Wechsel-Erfahrene (14%): Für Wechsel-Erfahrene haben die angeführten Hindernisse eine geringere Bedeutung - schließlich sind sie es, die diese Hindernisse überwunden und einen Hochschulwechsel durchgeführt haben. Erwähnenswert ist jedoch der auffällig hohe Wert bei den Zeitverlusten im Studium: Wechsel-Erfahrene geben zu 39% an, (in hohem Maße) davon betroffen gewesen zu sein.

Wechsel-Erfolgreiche (4%) sind Studierende, die versucht haben, einen Hochschulwechsel durchzuführen, die aber an Hindernissen letztendlich gescheitert sind. Die größten Probleme bereiten ihnen ebenfalls "Zeitverluste" (35%) sowie die "Anerkennung von Leistungsnachweisen" (33%).

Resumée: Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine gezielte Förderung eines Hochschulwechsels insbesondere dann erfolgsversprechend erscheint, wenn die jeweiligen Studiensituationen berücksichtigt sind und entsprechende, zielgruppenspezifische Strategien entwickelt werden.

Wechsel-Unerfahrene sind beispielsweise ungleich schwerer zu überzeugen als Studierende, die bereits in ihrem Handeln eine gewisse Affinität zu Mobilität während des Studiums haben erkennen lassen. Ein Aspekt in der "Überzeugungsarbeit" in Richtung der Wechsel-Unerfahrenen könnte zum Beispiel eine Gegenüberstellung der Zahlen der Wechsel-Erfahrenen und Wechsel-Unerfahrenen sein, um damit die praktische Lösbarkeit der empfundenen Probleme und Hindernisse zu transportieren und Mobilitätshemmnisse in der Gruppe der Wechsel-Unerfahrenen abzubauen.

Immobilie vs. mobile Studierende

Studierende, die gegen alle möglichen Mobilitätsformen "resistent" sind – sie haben keine studienbezogenen Aufenthalte und Hochschulwechsel im Inland und ins Ausland durchgeführt und planen es auch nicht –, machen unter allen Studierenden 12% aus. Die Gruppe der mobilen Studierenden – sie haben sich im Inland mindestens zweimal studienbezogen „bewegt“ (Aufenthalt oder Wechsel) oder waren einmal im Ausland – beträgt unter allen Studierenden dagegen 42%.

Der typische „Nesthocker“ ist männlich, hat eine einfache soziale Herkunft und studiert Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach an einer Fachhochschule mit dem Ziel Bachelor. Typisch mobil hingegen bedeutet "weiblich sein", eine hohe soziale Herkunft haben und in einem Master-Studiengang in der Fachrichtung Sprach- und Kulturwissenschaften an einer Universität studieren.

Hochschulwechsel kosten Zeit

Hochschulwechsel kosten Zeit. Dies bestätigen die Analysen verschiedener Mobilitätsgruppen. Studierende, deren Versuch, einen Wechsel durchzuführen, erfolglos war, beklagen zu 35% Zeitverluste. Unter Studierenden, die einen Wechsel durchgeführt haben, wiegt das Problem sogar noch schwerer. Hier sind es 39%, die in der Retrospektive Zeitverluste durch den Wechsel angeben. Hingegen scheint unter Studierenden, die einen Hochschulwechsel planen (Wechsel-Planer), der Zeitfaktor unterschätzt zu werden. Hier sind es „nur“ 23%, die angeben, dass Zeitverluste für sie ein Problem sein könnten (s. auch Grafik S. 71).

Über das Studierendendorf HISBUS

HISBUS ist ein von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH durchgeführtes und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt. Ziel des Projekts ist es, Kenntnisse und Erfahrungen der Studierenden aktuell und schon im Vorfeld von Entscheidungen in die Diskussion in Parlamenten, Ministerien und Hochschulen einfließen zu lassen.

Das HISBUS- Panel ist als virtuelles Studierendendorf konzipiert und verfügt derzeit über ca. 9000 potenzielle Befragungsteilnehmer: Die Panelisten sind so ausgewählt, dass sie möglichst exakt die Wirklichkeit der Studierenden insgesamt abbilden. In jedem Semester werden mehrere HISBUS- Online- Befragungen durchgeführt.

Repräsentativität

Das HISBUS- Projekt erbringt repräsentative, verallgemeinerbare Ergebnisse. Dies ist nur möglich, weil die Mitglieder des Online- Panels aus dem Teilnehmerkreis anderer von HIS durchgeführter repräsentativer, schriftlicher Befragungen – also offline – gewonnen werden. Die Stichprobenziehung ist methodisch abgesichert, alle potenziellen Teilnehmer haben die gleiche Chance, HISBUS- Mitglied zu werden. Medienspezifische Verzerrungen wurden vermieden. Die Daten des HISBUS- Panels werden gewichtet. Das Verfahren wurde in Abstimmung mit ZUMA Mannheim entwickelt. Zur Berechnung geeigneter Gewichte werden die Angaben der zukünftigen HISBUS- Mitglieder mit denen der Teilnehmer der schriftlichen Befragung verglichen. Mögliche Unterschiede in den Verteilungen einzelner Variablen werden identifiziert und in die Berechnung von Gewichten einbezogen. Durch die Gewichtung der Daten wird die bestmögliche Anpassung des Panels an die Grundgesamtheit erreicht.

Sicherheitskonzept

Die Erhebung von personenbezogenen Daten über das WWW wie auch deren Speicherung erfordert besondere Vorkehrungen im Bereich des Datenschutzes. Im HISBUS- Projekt wurde ein umfangreiches Datenschutzkonzept entwickelt und umgesetzt.

--> weitere Informationen zum Projekt und Berichte aus dem Projekt finden Sie unter <http://www.hisbus.de>



7. Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen: „structure follows function“?



7.1. Impulsreferat

Prof. Dr. Uwe Schimank
FernUniversität Hagen

Führen Veränderungen der Studiengangsstrukturen durch den Bologna-Prozess, die andere funktionale Anforderungen an die Hochschulen als studiengangsbetreibende Organisationen stellen, dadurch zu Veränderungen der Organisationsstrukturen? Etliche Beispiele dafür werden in den anderen Beiträgen zu dieser Arbeitsgruppe geschildert – und trotz nicht verschwiegener Komplikationen im Tenor von Erfolgsgeschichten: Sinnvoll erscheinende neue Organisationsstrukturen wurden eingerichtet. Ohne dies in Frage stellen zu wollen, will ich auf einige der nur angedeuteten Komplikationen der Strukturanpassungen etwas genauer eingehen – nicht im Duktus der Bedenkenträgerei oder des Miesmachens, sondern als Reflexion von Schwierigkeiten, die typisch für solche Reformprozesse sind. Sechs organisationssoziologische Merkmale erscheinen mir erwähnenswert, die allesamt aus der für sich genommen banalen Tatsache herrühren, dass die organisatorische Umgestaltung der Hochschulen nicht von einem allwissenden, unbeschränkt durchsetzungsfähigen und allein am Gemeinwohl der Hochschule orientierten Alleinherrscher betrieben wurde und wird.

1. Kein „one best way“

Es geht um eine höchst komplexe Entscheidungsmaterie, weil der Bologna-Prozess ja keineswegs eine neue Studienstruktur aus einem Guss propagiert, sondern ein Konglomerat von nicht zwangsläufig zusammengehörenden Veränderungserfordernissen darstellt, die noch dazu gleichzeitig umzusetzen sind. Man kann eben nicht heute die Modularisierung einführen, nächstes Jahr damit beginnen, den workload vom Studierenden her zu denken, übernächstes Jahr gestufte Studiengänge mit berufsorientierender Ausrichtung konzipieren und noch ein Jahr später Mechanismen der Qualitätssicherung installieren. Sondern alles soll wenigstens halbwegs aufeinander abgestimmt auf einen Schlag passieren! Zudem werden zeitgleich noch weitere Reformen wie die Einführung von Globalbudgets oder von Zielvereinbarungen vorangetrieben.

Politisch ist diese Holterdipolter-Reform gut verständlich. Zu lange hatten die Hochschulen sich verweigert, und auch ein Stück Überrumpelungstaktik ist mit dabei. Aber das erforderliche change management ist überkomplex und kann schon deshalb nicht auf eine sich aus der Sache heraus aufdrängende, überall gleich umgesetzte Lösung hinauslaufen. Stattdessen finden sich an den Hochschulen ganz unterschiedliche Ansatzpunkte, je nach selektiver Wahrnehmung der komplexen Problemmaterie und je nach lokalen Gelegenheitsstrukturen und Koinzidenzen – einschließlich persönlichen Steckenpferden von Rektoren: mal Studiengangskommissionen, mal zentrale Prüfungsämter, mal Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, mal Erneuerung des IT-Systems der Studierendenverwaltung u.s.w. Weil jede Hochschule woanders anfängt, stellen sich je eigene Pfadabhängigkeiten des Weitermachens ein. Natürlich ergibt sich daraus eine Zersplitterung der Reformlandschaft. Doch es wäre falsch gewesen, wenn – etwa über die Bologna-Berater – ein Erfahrungsaustausch derart stattgefunden hätte, dass man überall auf die gleiche Weise und mit den gleichen Lösungsansätzen vorgegangen wäre. Das überall praktizierte situative Sich-Durchwursteln war der Sachlage angemessen.

2. Keine „one best solution“

Nicht nur aufgrund von Pfadabhängigkeiten, sondern auch aus anderen Gründen gibt es bei solchen komplexen Organisationsveränderungen nicht die eine einzig richtige Lösung. Denn man muss multiple Kriterien für die Güte einer Problemlösung beachten – etwa bei Studiengangskonzeptionen neben der fachlichen Qualität weiterhin die Passung zu den Anforderungen der außerwissenschaftlichen Praxis, die Effizienz des Studierens (Studierbarkeit!), die Effizienz des Anbietens des Studiengangs (Betreuung etc.), die Einfügung in die Profilbildung des Faches und der Hochschule u.s.w. Je nach dem, wie man die Konzeption organisiert, wer wie einbezogen wird und mitentscheiden darf, erhalten diese Kriterien ganz unterschiedliches Gewicht.

Hinzu kommen typische funktionale Spannungen, die bei der Gestaltung von Organisationsstrukturen unweigerlich auftreten – etwa zwischen Standardisierung und der Beachtung von Spezifika, zwischen Dezentralisierung und Zentralisierung, zwischen Stab und Linie. Wie man sich auch entscheidet: Man kann im Vorhinein schon sicher sein, dass trade offs

eintreten werden, die irgendwann Korrekturen in die jeweils andere Richtung erforderlich machen.

Schließlich kann die Zeitknappheit des Reformprozesses gar nicht genug betont werden. Eine nicht zu spät gefundene befriedigende Lösung ist allemal besser als eine zu spät gefundene optimale. Also begnügt man sich mit „satisficing“ (Herbert Simon), also der erstbesten zufriedenstellenden Lösung – und wie die aussieht, wird stark durch Routinen der selektiven Wahrnehmung, aber auch durch pure Zufälle bestimmt.

3. Isomorphismen

Aus 1. und 2. erklärt sich die Buntheit des Bildes, das der Bologna-Prozess organisatorisch zeigt; und dass das nicht nur ein Übergangsphänomen ist, sondern so bleiben wird. Neben diesen Faktoren, die auf eine Heterogenität der Strukturanpassungen hinauslaufen, gibt es aber auch eine gegenläufige Dynamik in Richtung Homogenisierung. Vorrangig spielt hierbei „mimetischer Isomorphismus“ (Powell/diMaggio 1983) eine Rolle: das wechselseitige Beobachten zwischen den Hochschulen und das Kopieren dessen, was die allgemein als gut oder die speziell als reformfreudig eingestuften Hochschulen tun. Die HRK als Veranstalter des Erfahrungsaustauschs stellt dafür eine Arena zur Verfügung. Unterstützt wird der „mimetische“ durch „normativen Isomorphismus“: Man tut, was Experten empfehlen – und die empfehlen im Zweifelsfalle überall das Gleiche. Schließlich kommt auch noch „Zwangs-Isomorphismus“ in Gestalt von für alle Hochschulen geltenden Vorgaben rechtlicher oder anderer Art – wenn z.B. Gesetze und Verordnungen Lehrevaluationen und deren Ausgestaltung vorschreiben oder Akkreditierungsagenturen sukzessiv immer detaillierte Regeln und Prozeduren der Reakkreditierung festschreiben.

4. Mikropolitik

Noch gar nicht zur Sprache gekommen ist, dass Organisationsgestaltung alles andere als eine rein sachlich orientierte Suche nach möglichst guten Problemlösungen ist. Bekanntermaßen geht es auch und nicht selten primär um Interessen, insbesondere Interessen am Erhalt der eigenen Macht, an Autonomie, an Wachstum der eigenen Ressourcen. Hierzu finden sich viele Hinweise in den Berichten der Bologna-Berater – ein-

schließlich der Reflexionen darüber, wie wichtig es für die Durchsetzung bestimmter Organisationsveränderungen ist, politisch richtig plziert zu sein, etwa Rückendeckung durch den Rektor zu haben oder eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung zu pflegen. Wer denkt, Sachgerechtigkeit setze sich von selbst durch, tut seiner Sache keinen guten Dienst.

Klar ist, dass identische Problemlagen je nach mikropolitischen Konstellationen höchst unterschiedliche Problemlösungen hervorbringen – oder auch gar keine Lösung finden, sondern im unbefriedigenden, aber politisch festgefressenen Status quo verharren.

5. Garbage cans

Das herkömmliche Bild eines Entscheidungsvorgangs sieht bekanntlich so aus: Wann immer sich ein Entscheidungsproblem stellt, wird es in dafür eingerichteten Verfahren von den vorgesehenen Beteiligten in der Weise bearbeitet, dass alternative Problemlösungen gesucht und gegeneinander abgewogen werden und die beste dieser Alternativen sodann gewählt und umgesetzt wird. Einige Abstriche davon wurden bereits behandelt. Nun sind noch die prozessualen Verwicklungen herauszustellen, die gerade in Organisationen wie Hochschulen auftreten, die durch „loose coupling“ ihrer Einheiten und durch interne Machtzersplitterung – man spricht auch von „Demokratie“ – gekennzeichnet sind. Hier wird nach Problemlösungen gesucht, obwohl gar keine echten Probleme vorliegen, weil man z.B. Kommissionen hat, die regelmäßig tagen und sich irgendwie beschäftigen müssen. Umgekehrt stellen sich Probleme, für die keine passenden Verfahren der Problembearbeitung existieren; diese Probleme werden dann in ungeeigneten Runden traktiert – z.B. Bologna-Anpassungen verlegenheitshalber in Prüfungsausschüssen, die mit ihren Routinen auf ganz andere Fragen ausgerichtet sind. In den Gremien entscheidet mit, wer gerade da ist, und das fluktuiert erheblich; und Verantwortung übernimmt keiner. Manche Problemlösungen flottieren auf der Suche nach Problemen, und wenn kein passendes auftaucht, wird eine Lösung auch einem unpassenden Problem aufgepfropft. Dann beschließt man z.B. auf studentischen Druck übereilt Modulevaluationen, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wer denn was mit den Ergebnissen tun

soll und kann. Echte Probleme hingegen werden endlos überspielt, verschoben, „ausgesessen“.

6. Vom An- zum Umbau

Angesichts all dieser Schwierigkeiten ist es oftmals rational, das Neue zunächst neben dem Existierenden aufzubauen, möglichst isoliert gegeneinander, so dass beides einander nicht stört. So kann sich das Neue erst einmal entfalten und bewähren und dann erst – hinreichend erstarkt – den Status quo herausfordern. Solche Parallelstrukturen mögen, kurzfristig betrachtet, ineffizient aussehen und sind in diesem Punkt natürlich auch leicht von Gegnern kritisierbar. Das ist die Achillesferse eines solchen Vorgehens. Dennoch: Wo es machbar und durchhaltbar ist, kann man so vorgehen.

Insgesamt zeigen diese Hinweise: „structure follows function“ ist alles andere als selbstverständlich, einen Sachzwang des Erforderlichen gibt es nicht. Das „Vernünftige“ wird keineswegs automatisch oder auch nur in the long run „wirklich“. Dennoch lässt sich das „Wirkliche“ mit ein bisschen Glück ein wenig „vernünftiger“ machen.

7.2. Bericht

Dr. Martin Winter

HoF Universität Halle-Wittenberg

Zur Einführung in das Thema

Folgt der neuen Studienstruktur eine neue Organisationsstruktur an den Hochschulen? Die Themenstellung dieses Workshops handelt – im Gegensatz zu den anderen Arbeitsgruppen dieser Tagung – von einem „Nebenprodukt“ der Studienreform, nämlich ihren Auswirkungen auf die Organisation Hochschule. Generell zeigen unsere Erfahrungen aus den Reformprojekten der Bologna-Expert/inn/en, dass sowohl im Einführungsprozess als auch im „Alltagsbetrieb“ des neuen Studiensystems tief in die Abläufe und Arbeitsinhalte der Hochschulen eingegriffen wird und damit zwangsläufig auch neue Anforderungen an die Leitung, die Administration und generell an die Organisation von Hochschulen gestellt werden. Das beginnt schon bei der Entwicklung und Planung neuer Studienprogramme und deren Koordination. Im Studienbetrieb selbst stellt insbesondere die Organisation und Verwaltung der studienbegleitenden Prüfungen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Auch die Planung der konkreten Module für das jeweilige Semester einschließlich der zeitlichen und räumlichen Koordination der einzelnen Veranstaltungen, die Modulverwaltung bis hin zu Berichts-, Evaluierungs- und Akkreditierungsanfragen stellen die vorhandenen Organisationsstrukturen (und das Personal!) auf harte Belastungsproben. Die Hochschulen reagieren darauf unterschiedlich. So werden neue Kommissionen (z.B. zur Lehrplanung) eingerichtet, Studienprogrammverantwortliche bestimmt, aber auch Studiendekane ernannt und mit – mehr oder weniger – weitreichenden Kompetenzen versehen.

Bedingen also die neuen Herausforderungen neue Strukturen gemäß der Devise "structure follows function"? Folgt also der neuen Studienstruktur eine neue Organisationsstruktur? Diese Frage ist sowohl empirisch zu betrachten – wie verändern sich die Hochschulen tatsächlich? – als auch normativ: Welche Strukturen mit welcher Aufgaben- und Kompetenzverteilung sind tatsächlich hilfreich, um den Anforderungen eines modularisierten und gestuften Studiensystems gerecht zu werden.

Diesen Fragen soll in dem Workshop nachgegangen werden. In sieben Kurzbeiträgen werden exemplarisch Neuerungen im Organisationsgefüge der geförderten Hochschulen vorgestellt. Diese konkreten Fallbeispiele partieller Organisationsreformen werden von Kolleg/inn/en erläutert, die als Bologna-Experten der Hochschulrektorenkonferenz an den Hochschulen vor Ort Reformprozesse begleitet, vorangetrieben und umgesetzt haben.

Die zuerst vorgestellten Beispiele betreffen den Umstellungsprozess, die nachfolgenden den Dauerbetrieb im neuen Studiensystem. Aufbauend auf diesen „empirischen Stimuli“ wird Uwe Schimank, Professur für Soziologie und Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung an der FernUniversität Hagen, den Zusammenhang von Studienstruktur und Organisationsstruktur bzw. von Studienreform und Organisationsreform in den Fokus seines Vortrags stellen. Mit der Einladung von Uwe Schimank konnte ein Redner gewonnen werden, der zum einen zum einen als Soziologe und als Organisations- und Hochschulforscher wissenschaftlich renommiert ist, der zum anderen als Leitungsmitglied der FernUniversität Hagen auch Möglichkeiten und Zwänge der Hochschulreform und Hochschulpolitik selbst erfahren hat und erfährt. Nach dem Vortrag von Uwe Schimank besteht für alle Teilnehmenden des Workshops Gelegenheit zur Diskussion.

Beispiele neuer Organisationseinheiten im Rahmen der Studienstrukturreform

Martin Winter – Universität Halle-Wittenberg: Stabsstellen „Studienstrukturreform“

Im Zuge der Einführung der neuen Studienstrukturen wurden und werden an vielen Hochschulen neue Stabsstellen geschaffen und mit Personen besetzt, die diese Prozesse konzeptionell vorbereiten und die Umsetzung der Reformen koordinieren. Dazu zählen insbesondere die von der Hochschulrektorenkonferenz eingestellten und den Hochschulen zur Verfügung gestellten Referenten (die sog. Bologna-Experten oder Bologna-Berater).

Als Stabsstellen haben die Experten selbst keine Weisungsbefugnisse und Vorgesetztenfunktionen. Sie sind den Leitungsgremien, zumeist der Hoch-

schulleitung, zumeist dem Prorektor oder Vizepräsident für Studium und Lehre (so auch an der Universität Halle-Wittenberg) direkt zugeordnet und arbeiten dieser qua ihrer Fachkompetenz zu. Eigentlich sind sie vor allem beratend und konzeptionierend tätig. Die Stabsstelle des Prorektors für Studium und Lehre der Universität Halle-Wittenberg entwickelte unter anderen die Entwürfe zum BA-MA-Studienmodell und zum Modell für die Lehramtsstudiengänge, den Ordnungsentwurf für das Zentrum für Lehrerbildung und einen Vorschlag zur Kapazitätsberechnung. De facto sind diese Stabsstellen auch an der Realisierung dieser Konzepte, der Umsetzung der Reform beteiligt, sprich der tatsächlichen Umstellung der Studiengänge. Sie arbeiten also nicht nur der Leitung zu, sondern sie sind auch in ständigem Kontakt mit den verschiedenen Gliederungen der Hochschule. An der Universität Halle-Wittenberg initiiert, betreut und koordiniert die Stelle die Runde der Bachelor-Master-Fakultätsbeauftragten (das sind zumeist die Studiendekane der Fakultäten) und die an der Reform beteiligten Kollegen der Verwaltung. Sie ist ferner Ansprechpartner der Vertreter der vielen Studienfächer der Universität. Mit diesem Engagement werden die Bologna-Experten auch für die Reformfortschritte (wie die Modularisierung der Studienprogramme oder die Entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen) mit verantwortlich gemacht; allerdings verfügen sie über keinerlei Durchsetzungsmacht. Daher steht und fällt der Erfolg der Stabsstellen mit der Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung oder zumindest mit der Rückendeckung durch die Hochschulleitung.

Die Studienstrukturreform ist ein so tiefgreifender Umstellungsprozess, der nur mit großer Unterstützung der Leitung erfolgreich bewältigt werden kann. Aus Hallenser Sicht hat sich eine direkte und enge Anbindung des Projekts an die Hochschulleitung, insbesondere im täglichen Arbeitsablauf, bewährt. Die starke Verbindung zur Leitung bedingt auch eine starke Abhängigkeit der Stelle vom jeweiligen Linienvorgesetzten. Das persönliche Verhältnis von Vorgesetzten und Stabsstelleninhaber ist damit ausschlaggebend für den Projekterfolg. An einigen Hochschulen wurden/werden die Stellen auch in der Verwaltungsorganisation (z.B. im Dezernat Studienangelegenheiten) angesiedelt. Solange akademische Leitung und Verwaltung gut zusammenarbeiten, können die Stelleninhaber damit auch eine hilfreiche Brückenfunktion wahrnehmen. Bei – den

an deutschen Hochschulen nicht unüblichen – Konflikten zwischen akademischer Leitung und Verwaltung, sitzen diese Kollegen allerdings zwischen den Stühlen; es ist unklar, welchen Herren (oder auch Damen) sie in umstrittenen Angelegenheiten dienen sollen.

Im besonderen Falle der HRK-Bologna-Experten an den Hochschulen kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: Da sie von der HRK und nicht der jeweiligen Hochschule angestellt, nehmen viele Kollegen einen Sonderstatus im Organisationsgefüge ein (dessen Ausgestaltung ist wiederum abhängig davon, ob sie bereits an der Hochschule gearbeitet haben und neu hinzugekommen sind). Die beschriebene prekäre Position von Stabsstellen wird durch eine temporäre Aufgabenzuweisung (die Studienstrukturreform ist ja keine Daueraufgabe) und damit Organisationszugehörigkeit der Stabsstellen nochmals etwas komplizierter. Auf der anderen Seite konnten sich die HRK-Bologna-Referenten auch als externe Experten an ihren Hochschulen profilieren. Sie waren damit nicht – wie viele Fakultätsgeschäftsführer – „graue Eminenzen“ mit organisationsinternen Herrschaftswissen ausgestattet, wohl aber wurde ihnen als Quasi-Externe ein Expertenstatus zugerechnet, der bei Beratungen und Umsetzungen durchaus hilfreich sein kann.

Eine Variante, wie derartige Stabsstellen organisatorisch in die Hochschulstruktur eingebettet werden können, zeigt das folgende Beispiel der Universität Rostock, das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung.

Heike Scheidemann – Universität Rostock: Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung und Reformkommissionen zur Studiengangsentwicklung

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur müssen an den Hochschulen innerhalb kurzer Zeit relativ viele Studiengänge neu eingerichtet oder überarbeitet werden. Gleichzeitig ist die Qualität der Studienangebote zu sichern. Die Antwort der Universität Rostock auf diese Herausforderung ist die Gründung neuer Einrichtungen und Gremien sowie deren Einbindung in Entscheidungsstrukturen.

Regelungen und Entscheidungsstrukturen zur Reformierung bestehender und zur Einrichtung neuer Studiengänge hat die Universität Rostock in einer Verfahrensordnung getroffen. Im hochschulinternen Genehmigungsverfahren hat eine neu gegründete Einrichtung, das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) eine wesentliche Funktion. Auf die weiteren Aufgaben des ZQS als Stabsstelle des Rektors möchte ich hier nicht eingehen, sondern mich auf das Genehmigungsverfahren beschränken.

Das hochschulinterne Genehmigungsverfahren umfasst u.a. die rechtliche Vorprüfung durch den Justitiar und eine Kapazitätsprüfung durch die Controlling-Stelle. Wesentlich für die Qualitätssicherung des Studienangebots im Bologna-Prozess ist jedoch dessen inhaltliche Prüfung durch das ZQS.

Im Mittelpunkt steht dabei nicht nur die Einhaltung von externen und internen Vorgaben, sondern auch das Erreichen von Bologna- und Qualitätszielen. Wichtige Fragen sind beispielsweise: Orientiert sich das Studienangebot an Kompetenzzielen? Ist transparent, welche Kompetenzen Studierende erwerben? Stehen Lernprozesse und nicht das Lehren und die Fachinhalte im Vordergrund? Wurde sinnvoll modularisiert? Ist der Studiengang in der Regelstudienzeit studierbar? Wie ist die Qualität des Studienangebots zu beurteilen? Zu diesen und ähnlichen Aspekten der Studienreform berät das ZQS. Im Idealfall begleitet es die Entwicklung der Studiengänge vom Konzept über das hochschulinterne Genehmigungsverfahren bis zur Genehmigung durch das Ministerium.

Bei komplexen Projekten, wie interdisziplinären und damit fakultätsübergreifenden Studiengängen, wird neben dem ZQS eine weitere neue Struktureinheit eingebunden: die Reformkommissionen. Reformkommissionen diskutieren und koordinieren die Entwicklung von der Idee für einen Studiengang bis zum Abschluss des hochschulinternen Genehmigungsverfahrens. Aufgaben und Besetzung der Reformkommissionen sind in der Reformkommissionsordnung festgelegt.

Die Mitglieder einer Reformkommission werden von den Fakultäten vorgeschlagen und durch die Senatskommission für Studium, Lehre und

Evaluation gewählt. Die Geschäftsführung der Reformkommissionen liegt bei ZQS. Darüber hinaus nimmt das ZQS seine beratende Funktion auch in den Reformkommissionen wahr.

Mit der Einsetzung einer Reformkommission erhält diese einen konkreten Arbeitsauftrag. Dazu gehört typischerweise die Begleitung der Studiengangsentwicklung von der Begutachtung des Konzept, über die Diskussion von Realisierungsmöglichkeiten, die Abstimmung der beteiligten Fakultäten bis zur Weitergabe in das hochschulinterne Genehmigungsverfahren.

Wichtig ist festzuhalten, dass sowohl das ZQS als auch die Reformkommissionen keine eigene Entscheidungskompetenzen haben, sondern vorbereitend, begleitend und beratend in Entscheidungsstrukturen der Universität eingebunden sind.

Die Gründung neuer Einrichtungen oder Gremien und deren geregelte Einbindung in Entscheidungsstrukturen hat sich an der Universität Rostock als eine insgesamt erfolgreiche Strategie gezeigt, auch wenn – wie in jedem anspruchsvollen Veränderungsprozess – Schwierigkeiten und Hemmnisse auftreten.

Simone Schmidt – Fachhochschule Bielefeld: Themenspezifische Arbeitsgruppen

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind vielfältige Reformmaßnahmen umzusetzen. Dabei sind verschiedene Vorgaben bzw. Richtlinien zu berücksichtigen. Vorgaben der Europäischen Union, von Bund und Ländern und hier insbesondere die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sind bei der Studienreform von Bedeutung. Ihre Umsetzung wird in Akkreditierungsverfahren überprüft. Einerseits müssen diese Rahmenbedingungen in den Hochschulen transparent gemacht werden, um so eine gemeinsame Basis für die weitere Arbeit zu schaffen und Verständnis für die Vorgaben zu wecken. Andererseits sind für einige Aspekte hochschulspezifische Lösungen zu entwickeln.

Die Ausgangslage der Fachhochschule Bielefeld ist eine flache Gremienstruktur. Für hochschulweit relevante Entscheidungen und Beschlüsse

sind bisher insbesondere das Rektorat und der Senat verantwortlich. Kommissionen, wie zum Beispiel eine Kommission für Lehre und Studium, existieren derzeit nicht. Die gegenseitige Information und der Austausch erfolgt u.a. durch regelmäßige Besprechungen von Rektorat und Dekanen.

Zur Umsetzung der Studienreform wurden darüber hinaus z.B. themenspezifische, fachbereichsübergreifende Arbeitsgruppen eingerichtet, um so Transparenz zu schaffen und sich fachbereichsübergreifend mit den Verantwortlichen der Fachbereiche über Reformfragen abzustimmen. So wurden beispielsweise zu Beginn der Reform Eckpunkte für Bachelor-Studiengänge gemeinsam von Vertretern der Wirtschaft, der Fachbereiche und dem Rektorat erarbeitet. Im Wintersemester 2005/2006 wurde eine Arbeitsgruppe „Diploma Supplement“ eingerichtet. Basierend auf der Vorlage des Diploma Supplements der HRK wurde von der Leiterin der zentralen Prüfungsverwaltung in Zusammenarbeit mit der Bologna-Beraterin eine fachhochschulspezifische Vorlage erarbeitet. Diese wurde den Vertreterinnen und Vertretern der Fachbereiche vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Dadurch konnte neben der Information über das Diploma Supplement eine weitgehende Akzeptanz erzielt werden.

Susanne Lippold – Ruhr-Universität Bochum: Fakultätsübergreifende gemeinsam beschließende Ausschüsse

Der Bologna-Prozess hat an den Hochschulen nicht nur zur Einführung neuer Studienstrukturen geführt, sondern hat auch zur Veränderung von Organisationsstrukturen. Ein prägnantes Beispiel für diese Veränderung lässt sich bei interdisziplinären und / oder fakultätsübergreifenden Studiengängen beobachten, wenn die Planungsphase abgeschlossen ist und das Alltagsgeschäft beginnt. Für das Funktionieren eines Studiengangs ist nicht nur ein schlüssiges Curriculum erforderlich, sondern funktionierende Organisationsstrukturen für z.B. die Lehrangebotsplanung, das Prüfungswesen, die Studienberatung etc. Bei fakultätsübergreifenden Studiengängen, besonders, wenn mehr als zwei Fakultäten beteiligt sind, stoßen die bisherigen Strukturen an ihre Grenzen. So ist zum Beispiel die Prüfungsordnung von mindestens zwei Fakultätsräten zu beraten und zu beschließen. Die bisher bestehenden Organisationsstrukturen funktionieren nur, solange alles reibungslos abläuft. Was passiert, wenn die Fakultäten

jeweils unterschiedliche Beschlüsse zur gemeinsamen Prüfungsordnung treffen? Im besten Fall löst sich dies nach einigen zusätzlichen Beratungsschleifen in den beteiligten Fakultätsräten. Im schlimmsten Fall hingegen gibt es keine Einigung und das Projekt eines gemeinsamen Studiengangs platzt.

Die Ruhr-Universität ist bei fakultätsübergreifenden Studiengängen einen neuen Weg gegangen und hat eine neue Organisationsstruktur eingeführt, die so genannten beschließenden Ausschüsse. Es handelt sich dabei um gemeinsame Ausschüsse der am Studiengang beteiligten Fakultäten. Der Unterschied zu den bislang bekannten Koordinierungsgremien liegt darin, dass die neuen Ausschüsse verbindliche Entscheidungen für das gemeinsame Projekt z.B. den Studiengang treffen können. An diese Beschlüsse sind die beteiligten Fakultäten dann auch gebunden. Dies funktioniert über das Prinzip „Delegation“: Die beteiligten Fakultätsräte übertragen dabei klar definierte und klar umrissene Aufgaben, zugehörige Entscheidungskompetenzen und ggf. Ressourcen auf den gemeinsamen beschließenden Ausschuss. Hierzu sind entsprechende Beschlüsse der Fakultätsräte sowie eine Satzung erforderlich. Die Satzung ist dabei so eindeutig wie möglich zu formulieren, damit keine Doppelstrukturen zu den bestehenden Fakultätsräten und letztlich ineffiziente Strukturen geschaffen werden. Die Mitglieder des gemeinsamen beschließenden Ausschusses müssen dabei aus den Reihen der Fakultätsratsmitglieder der beteiligten Fakultäten gewählt werden. Der Ausschuss muss außerdem gruppenparitätisch besetzt sein. Wenn diese drei Bedingungen erfüllt sind, fungiert der neue Ausschuss vergleichbar einem Fakultätsrat. Da die Fakultätsräte ihre Entscheidungskompetenz für bestimmte Fragen und ggf. Ressourcen an den Ausschuss delegiert haben, sind die beteiligten Fakultäten an die Entscheidungen des gemeinsamen beschließenden Ausschusses gebunden. Der Vorteil dieser gemeinsamen beschließenden Ausschüsse ist darin zu sehen, dass die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Fakultäten sich in der Organisationsstruktur widerspiegelt und die Entscheidungswege klar definiert sind. Trotz der offensichtlichen Vorteile kann eine solche Struktur aus der Sicht der einzelnen Fakultät nachteilig erscheinen, da damit Entscheidungskompetenzen abgegeben werden. Aus sechs Jahren Erfahrung mit diesen Organisationsstrukturen

an der Ruhr-Universität kann festgehalten werden, dass die Einführung dieser neuen Organisationsform erfolgreich verlaufen ist.

Martin Winter – Universität Halle-Wittenberg: Zentralisierung der Prüfungsverwaltung

An einigen Hochschulen, die bislang ihre Prüfungsämter auf Fachbereichsebene angesiedelt hatten, wurde und wird im Kontext der Studienstrukturreform die Debatte um eine Zentralisierung der Prüfungsverwaltung geführt – so auch an der Universität Halle-Wittenberg.

Zwei Umstände forcieren diese Diskussion. Erstens: Hat eine Hochschule über alle Fachbereiche hinweg ein einheitliches Studienmodell (also mit einer standardisierten Programmgröße, Regelstudienzeiten etc.) beschlossen, und bietet im Rahmen dieses Modells Kombinationen mit zwei (oder mehr) Fächern an (analog zum alten Magister-Studiengang bzw. zum Lehrer-Studium), dann liegt es nahe, die Prüfungsverwaltung zu zentralisieren, um die administrative Abstimmung zwischen den Studienfächern zu erleichtern.

Zweitens – dieser Punkt betrifft alle Hochschulen, die auf das neue Studiensystem umstellen – ist der Verwaltungsaufwand im modularisierten studienbegleitenden Prüfungssystem gewachsen. Es muss nicht unbedingt so sein, dass die Prüfungsbelastung von Lehrenden und Studierenden im neuen Studiensystem insgesamt steigt, wie oftmals behauptet wird; gewachsen ist indes – dank studien- bzw. modulbegleitender Prüfungen – die Anzahl der Prüfungen, die gemäß der Landeshochschulgesetze als „Hochschulprüfungen“ fungieren. Hochschulprüfungen unterliegen besonderen Regelungen zur Anmeldung (Termine, Fristen, An- und Abmeldeprozeduren), da deren Ergebnisse in die Examensnote mit eingehen. Bisher hatten nur die Zwischen- und die Abschlussprüfungen den Status von Hochschulprüfungen; die anderen Prüfungen fungierten als Leistungsnachweise, die nur für die Zulassung zur Hochschulprüfung unabdingbar waren, nicht aber in die Berechnung der Examensnote mit einfließen. Nun aber sind ein großer Teil der Modulprüfungen (wenn nicht alle) examensrelevant, haben also den Status einer Hochschulprüfung.

Die quantitativ erhöhte Anzahl an Hochschulprüfungen und die gestiegene Komplexität der Abläufe verlangen eine effiziente Verwaltung und Verarbeitung der Verfahren. Zwei Konsequenzen ergeben sich hieraus: Es ist eine Studien- und Prüfungsverwaltungssoftware einzuführen (insbesondere bei hochschuleinheitlichen Studiensystemen auch hochschulweit), und es ist ein erhöhter Schulungsaufwand für die Verwaltungsmitarbeiter/innen vonnöten – insbesondere bei Einführung der neuen Software.

Gegen eine Zentralisierung der Prüfungsverwaltung wird die mangelnde „Kundennähe“ einer zentralen Serviceeinrichtung zu den Studierenden und den Lehrenden ins Feld geführt: Fachspezifische Prüfungsämter würden ihre Studienprogramme und auch die Beteiligten besser kennen, außerdem sei – bei dislozierten Hochschulstandorten eine größere räumliche Nähe zum Studienbetrieb von Vorteil. „Kundennähe“ könnte jedoch auch bei einer zentralisierten Prüfungsverwaltung über feste Verantwortlichkeiten von Prüfungsamtmitarbeitern für bestimmte Studienfächer geregelt werden (bspw. wäre die Mitarbeiterin XY für die Studienfächer A, B, C und D verantwortlich). Weil das Amt eine organisatorische Einheit bildet, kann sie aber auch als Ansprechpartnerin für die Studierenden und Lernenden anderer Fächer einspringen, wenn Kollegen urlaubs- oder krankheitsbedingt ausfallen.

Letztlich ist der Streit um die Zentralisierung versus Dezentralisierung der Prüfungsverwaltung ein Streit um Ressourcen und Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten und Machtpotenzialen) zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung bzw. zentraler Verwaltung.

An der Universität Halle-Wittenberg endete diese Diskussion mit einem Kompromiss: Weil die Universität ein hochschulweit geltendes einheitliches Studiensystem hat (das auch mit den modularisierten Lehramtsstudiengängen eng verknüpft ist), wird universitätsweit ein elektronisches, internetbasiertes Studien- und Prüfungsverwaltungssystem eingeführt. Für die Pflege der technischen Infrastruktur wie auch für die Schulung der Prüfungsamtmitarbeiter der Fachbereiche ist die Universitätsverwaltung verantwortlich; die Prüfungsämter in den Fachbereichen bleiben indes bestehen. Über sinnvolle Fusionen von einzelnen Prüfungsämtern (z.B. im

geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich) beraten derzeit die zuständigen Fachbereiche.

Stephan Märkt – Universität Lüneburg: General Studies (Bereich fachübergreifende und Schlüsselkompetenzen)

Im Zuge des Bologna-Prozesses kommt der Beschäftigungsfähigkeit und damit auch der Vermittlung von Schlüssel- und fachübergreifenden, die Beschäftigungsfähigkeit erhöhenden Kompetenzen ein besonderer Wert zu. So auch an der Universität Lüneburg, an der ein eigener und obligatorisch zu belegender Bereich General Studies mit den Schwerpunkten „Orientierung in Wissenschaft und Gesellschaft“, „Fachbezogene Fremdsprachen“ und „Schlüsselkompetenzen“ eingerichtet worden ist. Dieser soll zudem die Persönlichkeitsbildung der Studierenden fördern. Im Zuge einer umfassenden Neuausrichtung und Studienreform an der Universität Lüneburg wird der Bereich fachübergreifende und Schlüsselkompetenzen künftig Komplementärstudium heißen und aus sechs Perspektiven bestehen.

Die General Studies wurden maßgeblich durch den ehemaligen Vizepräsidenten für Lehre, Studium und Weiterbildung sowie den ehemaligen Bologna-Berater der HRK an der Universität Lüneburg aufgebaut. Das Konzept zu den General Studies wurde extern begutachtet und auf Basis von neuen Erkenntnissen mehrmals weiterentwickelt. Diesbezüglich wurde auch das Wissen von Hochschulmitgliedern genutzt, die im Rahmen von Workshops zur Diskussion des General Studies-Konzepts eingeladen wurden. Ziel dieser Workshops war auch die Erhöhung der hochschulinternen Akzeptanz der General Studies.

Einige General Studies-Module werden zentral eingeworben, einige werden dezentral – durch die Fächer und einige Einrichtungen (z. B. Fremdsprachenzentrum, Rechen- und Medienzentrums) – angeboten. Die Schlüssel- bzw. fachübergreifenden Kompetenzen werden meist additiv zu den Fachveranstaltungen in gesonderten Modulen (meist in der einheitlichen Modulgröße von 5 Credit Points) vermittelt. Die zentral eingeworbenen Module unterlagen in der Vergangenheit einer direkten Qualitätssicherung durch den Bereich General Studies. In diesem Zusammen-

hang kamen besondere Kriterien für die Auswahl der Dozentinnen und Dozenten sowie der Konzeption der Seminare zur Anwendung.

Als besondere Erfolgsfaktoren für die Einführung und den laufenden Betrieb eines Bereichs fachübergreifende- und Schlüsselkompetenzen können meiner Meinung nach angesehen werden: 1) der Mut seitens einzelner Personen, strukturelle Neuerungen sowie neue Studienphilosophien auch gegen eine bei einigen Hochschulmitgliedern bestehende ablehnende Grundhaltung einzuführen, 2) eine klare Kompetenzzuweisung an die Anbieter von Modulen zu Schlüssel- und fachübergreifenden Kompetenzen, 3) die Ausstattung eines zentralen Bereichs Schlüssel- und fachübergreifende Kompetenzen mit einem eigenverantwortlich zu verausgabenden Budget, 4) das Vorhandensein einer eigenen und spezifisch auf das Angebot von Schlüssel- und fachübergreifenden Kompetenzen zugeschnittenen Qualitätssicherung, 5) Strukturen, die die Generierung neuer Ideen für innovative Lehr- und Lernkonzepte fördern sowie eine (immer wieder zu reproduzierende und ggf. an neue Umstände anzupassende) Kultur, die die betroffenen Akteure zur Ideengewinnung und Kooperation motiviert.

Markus Lorenz – Universität Leipzig: Studiengangsverantwortliche und Modulverantwortliche, Studienkommission und Prüfungsausschüsse

An der Universität Leipzig wurde für die Verfahren der Umstellung und der Akkreditierung beschlossen, die bestehenden Gremienwege unverändert bestehen zu lassen, um neben dem Umstellungsprozess nicht noch eine Reform der Entscheidungswege vorzunehmen und damit eingespielte Prozesse zu verändern. Der Gremienweg – fakultätsintern: Institut, Studienkommission, Fakultätsrat und universitär: Senatskommission, Lehre, Studium und Prüfungen, Akademischer Senat – musste durch zeitliche Vorgaben bedingt, mit weiteren strukturellen Elementen flankiert werden. Neben Ad-hoc-Arbeitskommissionen und neuen fakultätsübergreifenden Strukturen (z.B. für das Lehramt das Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung als koordinierender Stelle), wurden Modulverantwortliche und Studiengangsverantwortliche benannt sowie zusätzliche Studienkommissionen in den Fakultäten eingerichtet. Für einige Studiengänge waren fakultätsübergreifende Prüfungsausschüsse zu gründen.

Modulverantwortliche

Für jedes Modul ist eine Institution bzw. ein Hochschullehrer zu benennen, der für die Organisation und die Durchführung des Moduls Sorge trägt. Von besonderer Bedeutung ist dieser Modulverantwortliche bei einer Beteiligung von mehreren Einrichtungen bzw. Hochschullehrern an einem Modul. Als Beispiel seien hier die fakultätsübergreifenden Schlüsselqualifikationsmodule genannt. Der/die Modulverantwortliche war für sein betreffendes Modul im Umstellungsprozess der Ansprechpartner bei der Erstellung des Moduls, bei notwendigen Änderungen und als Vertreter in den Gremiensitzungen. Im Studienbetrieb trifft er/sie die organisatorischen Absprachen mit den beteiligten Kollegen/-innen (z.B. Ringvorlesungen) für das Studienangebot und koordiniert die Inhalte und die Vermittlung der Ziele des Moduls. Bei der Durchführung ist er letztverantwortlich für die Prüfungen und die Notenübermittlung an den Prüfungsausschuss bzw. das Prüfungsamt.

Studiengangverantwortliche

Die Einrichtung eines Studiengangverantwortlichen wurde aufgrund der Organisation innerhalb der zeitlichen Fristen, aber auch wegen der Erstellung eines elektronischen Datenverarbeitungssystems (Moduldatenbank, elektronisches Vorlesungsverzeichnis, Prüfungsverwaltung etc.) notwendig. Der/die Studiengangverantwortliche ist eine mit bestimmten Kompetenzen ausgestattete Lehrperson der Einrichtung, die den Studiengang trägt. Der Gremienweg sollte mit der Einführung von Studiengangverantwortlichen nicht verlassen werden; doch ist damit ein Ansprechpartner/in auf Institutebene gegeben, der/die in allen den Studiengang betreffenden Fragen übergreifend informiert ist. Er/sie koordiniert den Studiengang zwischen den Institutsangehörigen, steht für Rückfragen zur Verfügung und hat eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten bei Änderungen an Modulen bzw. der Struktur des Studiengangs. Daneben wurde die Position eines Studiengangsadministrators eingerichtet, der für die Eingabe in die elektronischen Verwaltungssysteme verantwortlich ist. Im Idealfall stimmen Studiengangverantwortliche/r und Systemadministrator/in personell überein.

Studienkommissionen

Die den Reformprozess begleitende Spezialisierung und Definition von Inhalten und Kompetenzziele bis auf die Modulebene erforderte in großen Fakultäten mit vielen Studiengängen, d.h. mehrheitlich in den Geisteswissenschaften, auch eine Professionalisierung in den Beratungsgremien der Fakultät. Die steigende Anzahl von zu beachtenden Vorschriften und Empfehlungen sowie die notwendigen Änderungen aufgrund der Verabschiedung der Bachelor-Master-Novelle des Sächsischen Hochschulgesetzes und der Anforderungen aus der Akkreditierung während des Reformprozesses forderte von den Mitgliedern der Kommissionen einen großen Arbeitseinsatz; viel Papier war zu lesen.

Waren vor Reformbeginn eine Studienkommission für die Magisterstudiengänge und eine für die Lehramtsstudiengänge für eine Fakultät ausreichend, so ist nun eine Ausdifferenzierung aus den oben genannten Gründen erforderlich, um die Arbeit in den gesetzten Fristen bewältigen zu können.

Prüfungsausschüsse

Parallel hierzu ist die Entwicklung der Prüfungsausschüsse zu betrachten. Mit der Reform steigt die Zahl der Prüfungen und jede Modulprüfung ist nun Bestandteil der Abschlussprüfung. Daraus resultiert ein erhöhter Arbeitsaufwand für die Prüfungsausschüsse, da die Zulassung zur Modulprüfung gleichzeitig ein Zulassen zur Abschlussprüfung bedeutet. Eine Zulassung zur Abschlussprüfung beinhaltet somit besondere Sorgfaltspflichten der Hochschule und wird juristisch eng gefasst. Dies bedeutet für die Prüfungsausschüsse, dass sie im Vergleich zum alten System eine größere Verantwortung zu tragen und eine größere Arbeitsbelastung zu leisten haben. Zusätzlicher Zeitaufwand ist in der Tätigkeit von fakultätsübergreifenden Prüfungsausschüssen zu sehen, die einen Studiengang über mehrere Fakultäten betreuen. Die im Bologna-Prozess gerne gesehenen interdisziplinären Studienangebote sind damit von neuen administrativen Strukturen in der Hochschule zu begleiten.

Uwe Schimank – Fernuniversität Hagen: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen: „structure follows function“?

Führen Veränderungen der Studiengangsstrukturen durch den Bologna-Prozess, die andere funktionale Anforderungen an die Hochschulen als studiengangsbetreibende Organisationen stellen, dadurch zu Veränderungen der Organisationsstrukturen? Etliche Beispiele dafür werden in den anderen Beiträgen zu dieser Arbeitsgruppe geschildert – und trotz nicht verschwiegener Komplikationen im Tenor von Erfolgsgeschichten: Sinnvoll erscheinende neue Organisationsstrukturen wurden eingerichtet. Ohne dies in Frage stellen zu wollen, will ich auf einige der nur angedeuteten Komplikationen der Strukturanpassungen etwas genauer eingehen – nicht im Duktus der Bedenkträgerei oder des Miesmachens, sondern als Reflexion von Schwierigkeiten, die typisch für solche Reformprozesse sind. Sechs organisationssoziologische Merkmale erscheinen mir erwähnenswert, die allesamt aus der für sich genommen banalen Tatsache herrühren, dass die organisatorische Umgestaltung der Hochschulen nicht von einem allwissenden, unbeschränkt durchsetzungsfähigen und allein am Gemeinwohl der Hochschule orientierten Alleinherrscher betrieben wurde und wird.

1. Kein „one best way“

Es geht um eine höchst komplexe Entscheidungsmaterie, weil der Bologna-Prozess ja keineswegs eine neue Studienstruktur aus einem Guss propagiert, sondern ein Konglomerat von nicht zwangsläufig zusammengehörenden Veränderungserfordernissen darstellt, die noch dazu gleichzeitig umzusetzen sind. Man kann eben nicht heute die Modularisierung einführen, nächstes Jahr damit beginnen, den workload vom Studierenden her zu denken, übernächstes Jahr gestufte Studiengänge mit berufsorientierender Ausrichtung konzipieren und noch ein Jahr später Mechanismen der Qualitätssicherung installieren. Sondern alles soll wenigstens halbwegs aufeinander abgestimmt auf einen Schlag passieren! Zudem werden zeitgleich noch weitere Reformen wie die Einführung von Globalbudgets oder von Zielvereinbarungen vorangetrieben.

Politisch ist diese Holterdipolter-Reform gut verständlich. Zu lange hatten die Hochschulen sich verweigert, und auch ein Stück Überrumpelungstaktik ist mit dabei. Aber das erforderliche change management ist über-

komplex und kann schon deshalb nicht auf eine sich aus der Sache heraus aufdrängende, überall gleich umgesetzte Lösung hinauslaufen. Stattdessen finden sich an den Hochschulen, wie die Erfahrungsberichte dokumentieren, ganz unterschiedliche Ansatzpunkte, je nach selektiver Wahrnehmung der komplexen Problemmaterie und je nach lokalen Gelegenheitsstrukturen und Koinzidenzen – einschließlich persönlichen Steckenpferden von Rektoren: mal Studiengangskommissionen, mal zentrale Prüfungsämter, mal Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, mal Erneuerung des IT-Systems der Studierendenverwaltung u.s.w. Weil jede Hochschule woanders anfängt, stellen sich je eigene Pfadabhängigkeiten des Weitermachens ein. Natürlich ergibt sich daraus eine Zersplitterung der Reformlandschaft. Doch es wäre falsch gewesen, wenn – etwa über die Bologna-Berater – ein Erfahrungsaustausch derart stattgefunden hätte, dass man überall auf die gleiche Weise und mit den gleichen Lösungsansätzen vorgegangen wäre. Das überall praktizierte situative Sich-Durchwursteln war der Sachlage angemessen.

2. Keine „one best solution“

Nicht nur aufgrund von Pfadabhängigkeiten, sondern auch aus anderen Gründen gibt es bei solchen komplexen Organisationsveränderungen nicht die eine einzig richtige Lösung. Denn man muss multiple Kriterien für die Güte einer Problemlösung beachten – etwa bei Studiengangskonzeptionen neben der fachlichen Qualität weiterhin die Passung zu den Anforderungen der außerwissenschaftlichen Praxis, die Effizienz des Studierens (Studierbarkeit!), die Effizienz des Anbietens des Studiengangs (Betreuung etc.), die Einfügung in die Profilbildung des Faches und der Hochschule usw. Je nach dem, wie man die Konzeption organisiert, wer wie einbezogen wird und mit entscheiden darf, erhalten diese Kriterien ganz unterschiedliches Gewicht.

Hinzu kommen typische funktionale Spannungen, die bei der Gestaltung von Organisationsstrukturen unweigerlich auftreten – etwa zwischen Standardisierung und der Beachtung von Spezifika, zwischen Dezentralisierung und Zentralisierung, zwischen Stab und Linie (Halle-Wittenberg, Rostock). Wie man sich auch entscheidet: Man kann im Vorhinein schon sicher sein, dass trade offs eintreten werden, die irgendwann Korrekturen in die jeweils andere Richtung erforderlich machen.

Schließlich kann die Zeitknappheit des Reformprozesses gar nicht genug betont werden. Eine nicht zu spät gefundene befriedigende Lösung ist allemal besser als eine zu spät gefundene optimale. Also begnügt man sich mit „satisficing“ (Herbert Simon), also der erstbesten zufriedenstellenden Lösung – und wie die aussieht, wird stark durch Routinen der selektiven Wahrnehmung, aber auch durch pure Zufälle bestimmt.

3. Isomorphismen

Aus 1. und 2. erklärt sich die Buntheit des Bildes, das der Bologna-Prozess organisatorisch zeigt; und dass das nicht nur ein Übergangsphänomen ist, sondern so bleiben wird. Neben diesen Faktoren, die auf eine Heterogenität der Strukturanpassungen hinauslaufen, gibt es aber auch eine gegenläufige Dynamik in Richtung Homogenisierung. Vorrangig spielt hierbei „mimetischer Isomorphismus“ – wie das im soziologischen Neo-Institutionalismus genannt wird – eine Rolle: das wechselseitige Beobachten zwischen den Hochschulen und das Kopieren dessen, was die allgemein als gut oder die speziell als reformfreudig eingestuften Hochschulen tun. Die HRK als Veranstalter des Erfahrungsaustauschs stellt dafür eine Arena zur Verfügung, und die „Bologna-Berater“ sind dabei wichtige Multiplikatoren. Unterstützt wird der „mimetische“ durch „normativen Isomorphismus“: Man tut, was Experten empfehlen – und die empfehlen im Zweifelsfalle überall das Gleiche. Schließlich kommt auch noch „Zwangs-Isomorphismus“ in Gestalt von für alle Hochschulen geltenden Vorgaben rechtlicher oder anderer Art – wenn z.B. Gesetze und Verordnungen Lehrevaluationen und deren Ausgestaltung vorschreiben oder Akkreditierungsagenturen sukzessiv immer detailliertere Regeln und Prozeduren der Reakkreditierung festschreiben.

4. Mikropolitik

Noch gar nicht zur Sprache gekommen ist, dass Organisationsgestaltung alles andere als eine rein sachlich orientierte Suche nach möglichst guten Problemlösungen ist. Bekanntermaßen geht es auch und nicht selten primär um Interessen, insbesondere Interessen am Erhalt der eigenen Macht, an Autonomie, an Wachstum der eigenen Ressourcen. Hierzu finden sich viele Hinweise in den Berichten der Bologna-Berater – einschließlich der Reflexionen darüber, wie wichtig es für die Durchsetzung bestimmter Organisationsveränderungen ist, politisch richtig platziert zu

sein, etwa Rückendeckung durch den Rektor zu haben (Halle-Wittenberg) oder eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung zu pflegen. Wer denkt, Sachgerechtigkeit setze sich von selbst durch, tut seiner Sache keinen guten Dienst.

Klar ist, dass identische Problemlagen je nach mikropolitischen Konstellationen höchst unterschiedliche Problemlösungen hervorbringen – oder auch gar keine Lösung finden, sondern im unbefriedigenden, aber politisch festgefressenen Status quo verharren.

5. Garbage cans

Das herkömmliche Bild eines Entscheidungsvorgangs sieht bekanntlich so aus: Wann immer sich ein Entscheidungsproblem stellt, wird es in dafür eingerichteten Verfahren von den vorgesehenen Beteiligten in der Weise bearbeitet, dass alternative Problemlösungen gesucht und gegeneinander abgewogen werden und die beste dieser Alternativen sodann gewählt und umgesetzt wird. Einige Abstriche davon wurden bereits behandelt. Nun sind noch die prozessualen Verwicklungen herauszustellen, die gerade in Organisationen wie Hochschulen auftreten, die durch „loose coupling“ ihrer Einheiten und durch interne Machtzersplitterung – man spricht auch von „Demokratie“ – gekennzeichnet sind. Hier wird nach Problemlösungen gesucht, obwohl gar keine echten Probleme vorliegen, weil man z.B. Kommissionen hat, die regelmäßig tagen und sich irgendwie beschäftigen müssen. Umgekehrt stellen sich Probleme, für die keine passenden Verfahren der Problembearbeitung existieren; diese Probleme werden dann in ungeeigneten Runden traktiert – z.B. Bologna-Anpassungen verlegenheitshalber in Prüfungsausschüssen, die mit ihren Routinen auf ganz andere Fragen ausgerichtet sind. In den Gremien entscheidet mit, wer gerade da ist, und das fluktuiert erheblich; und Verantwortung übernimmt keiner. Manche Problemlösungen flottieren auf der Suche nach Problemen, und wenn kein passendes auftaucht, wird eine Lösung auch einem unpassenden Problem aufgepfropft. Dann beschließt man z.B. auf studentischen Druck übereilt Modulevaluationen, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wer denn was mit den Ergebnissen tun soll und kann. Echte Probleme hingegen werden endlos überspielt, verschoben, „ausgesessen“.

6. Vom An- zum Umbau

Angesichts all dieser Schwierigkeiten ist es oftmals rational, das Neue zunächst neben dem Existierenden aufzubauen, möglichst isoliert gegenüber, so dass beides einander nicht stört (Lüneburg). Ein Mittel kann hierbei auch die Einrichtung von Stabsstellen oder Reformkommissionen sein (Halle-Wittenberg, Bielefeld, Bochum). So kann sich das Neue erst einmal entfalten und bewähren und dann erst – hinreichend erstarkt – den Status quo herausfordern. Solche Parallelstrukturen mögen, kurzfristig betrachtet, ineffizient aussehen und sind in diesem Punkt natürlich auch leicht von Gegnern kritisierbar. Das ist die Achillesferse eines solchen Vorgehens. Dennoch: Wo es machbar und durchhaltbar ist, kann man so vorgehen.

Insgesamt zeigen diese Hinweise: „structure follows function“ ist alles andere als selbstverständlich, einen Sachzwang des Erforderlichen gibt es nicht. Das „Vernünftige“ wird keineswegs automatisch oder auch nur in the long run „wirklich“. Dennoch lässt sich das „Wirkliche“ mit ein bisschen Glück ein wenig „vernünftiger“ machen.

8. Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft?



8.1. Impulsreferat

Prof. Dr. Wilfried Müller
Universität Bremen

1. Zur Erinnerung

Die Idee, das tradierte Verfahren der Genehmigung neuer Studiengänge durch Akkreditierungsverfahren zu ersetzen, ist im Zusammenhang mit der Einführung der konsekutiven Studienstruktur mit Bachelor- und Masterprogrammen entstanden. An die Stelle der bisherigen staatlichen Genehmigungsverfahren, die im Grunde lediglich aus der Überprüfung der Einhaltung der bundesweit geltenden – von der Kultusministerkonferenz mit der Hochschulrektorenkonferenz abgestimmten – jeweiligen Rahmenordnungen bestanden, sollte die Akkreditierung durch eine nicht-staatliche Institution treten. Das jeweils zuständige Bundesland sollte sich bei seiner Genehmigung auf das Terrain der Prüfung von Landesinteressen zurückziehen.

Die im folgenden Text vorgestellten Überlegungen basieren auf den Erfahrungen der Universität Bremen mit ca. 75 Akkreditierungsverfahren, von denen gegenwärtig bereits 40 erfolgreich durchlaufen sind und weitere 35 Verfahren vor dem Abschluss stehen, und der Beteiligung an der pilothaften Erprobung eines „alternativen“ Akkreditierungsverfahren, der so genannten „Prozessakkreditierung“. Ich erwähne diesen Erfahrungshintergrund der Universität Bremen nur deshalb, um zu verdeutlichen, dass ich als Rektor und vormaliger Konrektor für Lehre und Studium der Universität Bremen umfassende Erfahrungen mit Akkreditierungsverfahren habe und daher Vor- und Nachteile der verschiedenen Verfahren bewerten kann.

Die Rektorate und Präsidien, die sich vor Jahren für den Systemwechsel von der „klassischen“ staatlichen Genehmigung zur Programmakkreditierung ausgesprochen hatten, führten damals folgende Argumente ins Feld:

- a) Qualitätsverbesserung des Urteils über Studienprogramme im Verhältnis zur bekannten staatlichen Genehmigung,
- b) Chance zur universitätsspezifischen Profilbildung bei der Gestaltung von Studienprogrammen,

- c) Zuwachs der Hochschulen an Autonomie gegenüber der staatlichen Verwaltung.

Die heutige Realität wird jedoch nur partiell diesen „alten“ Hoffungen gerecht. So ist der staatliche Einfluss auf Akkreditierungsverfahren größer als vor einigen Jahren gedacht. Für selbstverständlich halte ich in einem öffentlichen finanzierten Hochschulsystem, dass die staatlichen Institutionen im Akkreditierungsrat, der die Auflagen für die Agenturen zu formulieren und auf deren Einhaltung zu achten hat, Einfluss haben – zumal Bund und Länder auch den Akkreditierungsrat finanzieren. Aber mit zwei Formen staatlicher Kontrolle haben die Befürworter/-innen des Akkreditierungssystems nicht gerechnet: mit den sehr engen Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Gestaltung von Bachelor- und Masterprogrammen und der unmittelbaren Beteiligung der Bildungs- und Wissenschaftsminister bei der Akkreditierung lehrerbildender Studiengänge.

In der hochschulpolitischen Diskussion über die Gestaltung von Akkreditierungsverfahren war von Anfang an klar, dass die so genannte Programmakkreditierung sich durchsetzen würde, weil mit der Akkreditierung die staatliche Genehmigung einzelner Studienprogramme quasi ersetzt werden sollte. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Universität Bremen sehe ich heute tatsächlich den entscheidenden Vorteil der Programmakkreditierung darin, dass die Studiengänge bzw. Fachbereiche einer Universität programmspezifisch detailliert Auskünfte über Ziele, Konzepte, Ressourcen und mögliche Resultate (zu erwartende Kompetenzen der Absolventen etc) geben und sich anschließend dem Urteil einer Gruppe von Gutachter/-innen, die eben nicht nur aus wissenschaftlichen Experten, sondern auch aus Studierenden und Berufsverbänden besteht, stellen müssen.

Aber die Programmakkreditierung hat auch Nachteile. Und diese möchte ich im folgenden kurz erwähnen, bevor ich über Alternativen spreche: Zum einen ist der zeitliche und finanzielle Aufwand der Hochschulen immens; im Grunde müssen Universitäten mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft in der zentralen Verwaltung einstellen, die die Grundprinzipien und Regeln der Programmakkreditierung im Detail kennt, ein institutionelles Gedächtnis im Umgang mit Akkreditierungsver-

fahren herausbildet und auf der Basis dieser Kompetenz die betroffenen Studiengänge und Fachbereiche berät. Darüber hinaus müssen in den zu akkreditierenden Studiengängen aus dem Kreis der Hochschullehrer/-innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Verwaltungsangestellten semiprofessionelle Akkreditierungsspezialisten herausgebildet werden, die die verantwortlichen Kommissionen des Studiengangs bzw. des Fachbereichs bei der Formulierung der Akkreditierungsunterlagen unterstützen können. Dass bei ca. 12 000 Euro pro Verfahren die Kosten für Akkreditierungsverfahren bei Hochschulen mit vielen Studienprogrammen sich schnell auf 250 000 Euro pro Jahr belaufen können, soll hier nicht nur am Rande erwähnt werden.

Auf der einen Seite sind mit der Programmakkreditierung außerordentlich viel Arbeit und hohe Kosten für die Universitäten verbunden, auf der anderen Seite kann die Programmakkreditierung aber nicht „versprechen“, dass die reale Alltagspraxis der Studienprogramme nur auch noch ein oder zwei Jahre nach der Akkreditierung der alten „Papierform“ gerecht wird. Die Akteure vor Ort können einige Ziele vergessen, die interne Verbindlichkeit in der Abstimmung des Konzeptes kann sinken, und die Erfahrungen der Studierenden im Studium und in der Berufspraxis nach dem Studium können evtl. nicht systematisch ausgewertet werden. Diese Gefahren entstehen nur dann nicht, wenn klare Entscheidungsstrukturen existieren, kompetente Verantwortliche eindeutig benannt sind sowie gute kommunikative Beziehungen zwischen den Statusgruppen etc. bestehen. Es gibt m.E. viele Hinweise darauf, dass die zugesagte Qualität der Studienprogramme nur dann langfristig gesichert ist, wenn die kulturellen Gepflogenheiten und alltäglichen Handlungsweisen der Studiengänge und Fachbereiche die Realität der Programme immer wieder in Richtung „Planungsunterlagen“ korrigieren; und genau hier setzt das Pilotprojekt „Prozessakkreditierung“ an.

In der in der Regel nach 5 Jahren durchzuführenden Re-Akkreditierung der Studienprogramme werden mit Sicherheit die Anforderungen an die Akkreditierungsunterlagen noch einmal steigen, denn in dieser zweiten Phase müssen die Studierbarkeit (hierzu ist in der ersten Akkreditierung aus einsichtigen Gründen nur wenig zu sagen) und die ersten Erfahrungen der Studierenden mit dem Arbeitsmarkt geprüft werden. Für die

Akzeptanz der Programmakkreditierung an den Hochschulen ist es angesichts des bisherigen Arbeitsaufwandes daher wichtig, dass auch über eine Verschlankung der Verfahren nach gedacht wird: So bieten sich Clusterakkreditierung in der zweiten Akkreditierung eher als in der ersten an, weil die Gesamtkonzeption einer Universität für Bachelor- und Masterprogramme vorliegt und damit präzise festzulegen ist, welche Cluster ohne Vernachlässigung fachwissenschaftlicher Standards gebildet werden dürfen. Evtl. könnten auch Ergebnisse der Evaluation kompletter Studiengänge in der Re-Akkreditierung berücksichtigt werden.

Zur Prozessakkreditierung

In den letzten beiden Jahren hat die so genannte Prozessakkreditierung große hochschulpolitische Aufmerksamkeit auf sich gezogen. So ist hierüber mehrere Male im Plenum bzw. im Senat der Hochschulrektorenkonferenz kontrovers diskutiert worden. Der Ansatz dieser Akkreditierung – wie im Pilotprojekt der Universitäten Bayreuth und Bremen, den Fachhochschulen Erfurt und Münster sowie der Agentur ACQUIN und dem Projekt Q der HRK umgesetzt – besteht darin, dass nicht in erster Linie Programme (Ziele, Konzepte, Ressourcen, Resultate) bewertet werden, sondern die Qualität der sozialen Prozesse, die zur Sicherung der zugesagten Qualität der Studienprogramme beitragen, d.h. zur Entwicklung und Einführung neuer Programme, zur Revision bestehender Studiengänge etc. In der Prozessakkreditierung geht es also um die Qualität der Entscheidungsstrukturen, Abläufe, Verantwortlichkeiten. Und hierüber soll die Qualitätskultur einer organisatorischen Einheit gefördert und gestärkt werden, d.h. einer Kultur, in der alle für die Qualität eines Programms relevanten Akteure sich um die Einhaltung der theoretisch verabredeten Ziele und Standards bemühen. Im Projekt der Universität Bremen zielt Prozessakkreditierung in erster Linie darauf ab, einen Qualitätskreis von der Zielbestimmung, über Entwicklung, Einführung, Durchführung und Revision der Programme unter Beteiligung aller relevanten Akteure verbindlich zu realisieren.

Auf die Akkreditierung einzelner Programme kann aber auch in der Prozessakkreditierung nicht ganz verzichtet werden, da die sozialen Prozesse, die zur Umsetzung und Durchführung eines Programms beitragen sollen, für die Sicherung der Qualität von Studium und Lehre zwar von

großer Bedeutung sind, aber diese nicht ersetzen können. Man kann sich abstrakt durchaus vorstellen – auch wenn es unwahrscheinlich ist –, dass schlechte Produkte bei hoher Qualität der Prozesse entstehen. Die Prozessakkreditierung schlägt daher vor, eine begrenzte Auswahl der unter den Bedingungen des akkreditierten Qualitätssicherungskonzeptes realisierten Studienprogramme einer Programmakkreditierung zu unterziehen (Stichprobe).

Die Prozessakkreditierung ist im letzten Jahr, seit Zwischen- und Endergebnisse des obigen Projektes vorliegen, einer spezifischen hochschulpolitischen Kritik ausgesetzt worden (z.B. das Centrum für Hochschulentwicklung). Diese Kritik speist sich in erster Linie aus der Befürchtung, die Prozessakkreditierung könne einen neuen Schub der hochschulinternen Bürokratisierung befördern bzw. den internen Aufwand zur Dokumentation von Verfahrensabläufen etc. vergrößern, z.B. durch die Erstellung von Handbüchern, an deren Regeln und Maßnahmen sich alle Beteiligten bei der Gestaltung, Durchführung und Revision der Curricula zu halten hätten. Schließlich müsse auch noch teures Personal eingestellt werden, um diesen neuen Dokumentationsverpflichtungen gerecht zu werden – ohne dass daraus in jedem Fall eine Qualitätsverbesserung der Programme resultiere. Im Übrigen – so geht diese Kritik weiter – würde über die Prozessakkreditierung das organisatorische Binnenleben der Hochschulen noch intensiver von „außen“ durchleuchtet werden können, als es schon heute bei der Programmakkreditierung der Fall sei. Zusammengefasst: Die der Prozessakkreditierung zugrunde liegende Hoffnung auf Stärkung der universitären Autonomie (bei der Gestaltung von Studienprogrammen) würde nur zu leicht unter den gegenwärtigen politischen Verhältnissen vieler Bundesländer in ihr Gegenteil verkehrt werden können.

Die obigen Befürchtungen sind zwar m. E. übertrieben, aber auch nicht ganz von der Hand zu weisen. Vorteile und Nachteile der Prozessakkreditierung müssen sorgfältig gegeneinander abgewogen werden. Sowohl Chancen als auch Risiken für die Hochschulen sind in der Tat größer als bei der Programmakkreditierung, denn je nach Verhalten der Agenturen und Vorgaben der staatlichen Verwaltungen der Länder kann die Prozessakkreditierung zur Vergrößerung der Eigenständigkeit der Hochschulen als auch zur stärkeren Intervention in das Qualitätssicherungssystem

der Hochschulen beitragen. Ich halte die erste Alternative für wahrscheinlicher. Und im Übrigen: Sollte es gelingen, über diesen Weg die Qualitätskultur der Universitäten zu stärken, so wäre das ein entscheidender Vorteil.

Vorstellungen zu der in der Kritik vom CHE ins Spiel gebrachte so genannte Systemakkreditierung – auch gewünscht von der Landesrektorenkonferenz der nordrhein-westfälischen Hochschulen – liegen jedoch bis zum heutigen Tage inhaltlich nicht detailliert vor, so dass ein Vergleich der verschiedenen Verfahren schwer fällt. Auf der Basis meiner heutigen Kenntnisse über diesen Ansatz sind die hiermit verbundenen Risiken für die Autonomie der Hochschulen und für steigenden bürokratischen Aufwand eher größer als bei der Prozessakkreditierung. Denn die Systemakkreditierung beinhaltet in jedem Fall ein gesamtuniversitäres Qualitätssicherungskonzept, das Lehre, Forschung und Verwaltung einschließt, und beinhaltet damit eine neue Stufe des internen Qualitätsmanagements. Der interne Aufwand zur Entwicklung, Durchsetzung und Pflege solcher Systeme dürfte im Verhältnis zur Prozessakkreditierung noch einmal deutlich ansteigen, insbesondere dürfte der Änderungsaufwand wachsen, weil bei jeder Korrektur eines Elements ein gesamtuniversitär durchstrukturiertes Programm im Prinzip mit geändert werden muss. Daneben sollte bei einer Bewertung dieses Ansatzes die Frage beantwortet werden, mit welchen Sanktionen Hochschulen evtl. rechnen müssen, deren komplettes Qualitätssicherungssystem bei einer System-Akkreditierung durchgefallen ist. Vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen fürchte ich aber vor allem, dass bei steigendem Aufwand für die Einhaltung der Vorschriften des Qualitätsmanagementsystems sich die wissenschaftliche „Basis“ in den Studiengängen und Fachbereichen gegenüber diesem umfassenden „System“ verweigern könnte (und sei es nur durch das Schreiben von nichts sagenden Rechenschaftsberichten) und dadurch faktisch die Qualitätskultur vor Ort in den Fachbereichen unterminiert wird. Generell sollte bei jeder Form der Qualitätssicherung in Institutionen, die neues Wissen zu schaffen oder auch nur neu zu interpretieren haben, in erster Linie darauf geachtet werden, dass dies „von außen“ (außen kann auch das Rektorat einer Hochschule sein) in das „Binnenleben“ eingreifende Qualitätssicherungssysteme die selbstorganisierbare und -organisierte Qualitätssicherung stützt.

Zurück zu den anfänglichen Zielen der Debatte

Die Bewertung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Ansätze der Akkreditierung müssen die Hochschulen eigenständig aus ihrem spezifischen Verständnis von Autonomie, ihren Wünschen nach eigenständiger Profilbildung und ihren Vorstellungen nach einer internen Qualitätskultur vornehmen. Entscheidend ist m.E., dass das ausgewählte Verfahren die Autonomie der Hochschulen und in diesem Rahmen die Chancen zur Profilbildung vergrößert und die mit einem Verfahren verbundenen internen und externen Kosten in einer angemessenen Beziehung zum Qualitätsgewinn der Studiengänge stehen. Abschließend möchte ich darauf verweisen, dass für mich ein weiteres wichtiges, vielleicht das entscheidende Bewertungskriterium darin besteht, mit welchem Ansatz vor Ort in den Fachbereichen und Studiengängen die Lehrenden und Lernenden ermutigt werden, eine Kultur der Qualitätssicherung aus eigenem Antrieb zu entwickeln. Qualitätssicherungssysteme sollten – so meine Erfahrungen – an Hochschulen dem Grundsatz folgen: So dezentral wie möglich, so zentral wie nötig.

8.2. Bericht

Dr. Sibel Vurgun
Universität Konstanz

Der Bologna-Prozess hat einen Wandel hinsichtlich des Qualitätsbewusstseins ausgelöst und zu mehr Transparenz der Hochschulstrukturen und -organisation geführt. Evaluation, Akkreditierung und Re-Akkreditierung sind dabei wesentliche Instrumente zur Messung des „Learning Outcomes“, die z.Zt. an den deutschen Hochschulen den Qualitätsprozess einleiten, unterstützen und richtungsweisend befördern.

Trotz umfangreicher Erfahrungen mit Akkreditierungen, ersten Erfahrungen mit Re-Akkreditierungen, ausgewählten Erfahrungen mit Prozessakkreditierung (Projekt „Prozessqualität in Studium und Lehre“) und Systemakkreditierung (Mainzer Modell) bleiben zahlreiche Fragen offen und erfordern Reflexion:

- Wie ist der aktuelle Stand in den genannten Themenfeldern?
(Ablauf, Kriterien und erste Erfahrungen)
- Welche Problembereiche sind bekannt?
- Ist Akkreditierung der richtige Weg?
- Sind die Akkreditierungsverfahren ressourcen- und autonomieschonend?
- Gäbe es andere denkbare Möglichkeiten?
- Welche Rolle können und sollen Akkreditierungsagenturen zukünftig spielen?
- Wie können/müssen angelegte Kriterien nachgewiesen werden?
- Welche Chance und Risiken für die Hochschulen ergeben sich mittel- und langfristig?
- Was geschieht in den Bundesländern bei nicht erfolgter Re-Akkreditierung?
- Akkreditierung und Re-Akkreditierung: Ablösung oder Verzahnung der Verfahren?
- Welche weiteren zukünftigen Entwicklungen zeichnen sich ab? Auch im Hinblick auf die Föderalismusreform?

Die Arbeitsgruppe 2 auf der Abschlusstagung des HRK-Projekts „Kompetenzzentrum Bologna“ hat zu einer Diskussion dieser Fragen eingeladen. Im Folgenden ein kurzer Bericht.

Der Workshop, moderiert von Dr. Gangolf Braband, Bologna-Berater an der Universität Erfurt, wurde getragen von der Frage: Was sind die Chancen des Bologna-Prozesses? Vor diesem Hintergrund wurde das deutsche Akkreditierungssystem mit seinen Möglichkeiten und Problemen diskutiert.

Als Einstieg in das Thema stellte Herr Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen, aus seiner Sicht und auf Grundlage gemachter Erfahrungen wertneutral die Vorteile, Nachteile und Gefahren von Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozess- und Systemakkreditierung dar. Er plädierte dafür, sich wieder auf die ursprünglichen Ziele zu besinnen, die am Anfang des Prozesses standen: Die größere Autonomie der einzelnen Hochschulen, die Profilbildung als Chance für Hochschulen (und zugleich Befreiung von Rahmenordnungen) sowie die Einbindung der Studierenden und der Berufsverbände in die Entwicklung an Hochschulen.

Zwei Zitate aus dem Vortrag bringen die Aussagen Herrn Müllers auf den Punkt. Zum einen „So dezentral wie möglich, so zentral wie nötig“. Damit ist gemeint, dass die Formulierung zentraler Ziele seitens der Hochschulleitung zwar notwendig ist, dass diese aber in fachspezifische Kontexte übersetzt werden müssen. Spezifische und umsetzbare Qualitätsziele lassen sich dezentral, nämlich in den Fächern, sinnvoll definieren. Das zweite Zitat lautet „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist schlechter“, als Warnung vor drohender Bürokratisierung. Die Verfahren und Vorgaben sollten nicht einhergehen mit einer Überfrachtung an Maßnahmen, sondern eine verschlankte Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen erlauben.

Den Vortrag Müllers ergänzten zwei Bologna-Beraterinnen durch einen Kommentar, der auf ihren Erfahrungen der letzten zwei Jahre beruhte, Frau Claudia Haaßengier (Technische Universität Ilmenau) und Frau Lucia Vennarini (RWTH Aachen). Beide konnten auch von positiven Erfahrun-

gen an ihren Hochschulen und in einzelnen Studiengängen berichten und sahen die durch den Prozess gebotenen Chancen zum Teil gut genutzt.

Allen Meinungen und Kommentaren, auch in der anschließenden Diskussion, war ein Kritikpunkt gemeinsam: Die Akkreditierung erfülle momentan nicht die Kernaufgabe der Qualitätssicherung in den angebotenen Studiengängen. Vielmehr treibe sie vorerst den Bologna-Prozess an. Mit anderen Worten: Die Akkreditierung beförderte in Deutschland bislang ‚nur‘ die Umstellung der traditionellen Studiengänge auf Bachelor- und Master-Abschlüsse.

In der Diskussion herrschte unter den Rednern weitgehend Einigkeit darüber, dass mehr über Qualität geredet werden müsste und weniger über die Verfahren. Es wurde festgehalten, dass der Qualitätsbegriff stark variieren kann, nicht nur von Hochschule zu Hochschule, sondern auch zwischen verschiedenen Fakultäten. Das führte zur Forderung nach größerer Selbstreflexion und mehr Selbstbewusstsein der Hochschulen. Diese sollten sich nicht an Verfahren und Vorgaben klammern, sondern die Individualität der eigenen Hochschule betonen, um einen eigenen, dem Profil angepassten Weg zu finden.

Offen blieb am Ende die Frage, welche Rolle dem Staat unter den neuen Bedingungen zukomme und ob er nicht größeren Einfluss habe als es ursprünglich gedacht war. Auch die Rollen der Hochschulen und des Akkreditierungsrates im gesamten Prozess konnten aus Zeitgründen leider nicht mehr hinterfragt werden.

Abschließend nochmals zurück zur Frage, die den Workshop beherrschte: Was sind die Chancen des Bologna-Prozesses? Antwort: Alle Chancen, welche die Hochschulen für sich nutzen. Unter Berücksichtigung der fehlenden Fehlerkultur in Deutschland, auf die Herr Müller in seinem Vortrag ebenfalls hinwies, bedeutet das: Die Hochschulen können und dürfen Fehler machen und aus diesen negativen Erfahrungen lernen – auch das ist eine Chance, die der Bologna-Prozess bietet.

9. Bologna als Mobilitätshindernis?



9.1. Bericht

Christoph Fischer

Deutsche Sporthochschule Köln

Marina Steinmann

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD)

Dr. Jochen Hellmann

**Leiter der Abteilung Internationales der Universität
Hamburg**

Einleitung

Die „Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, (...)“ ist eine der zentralen Zielvorgaben, die sich der Bologna-Prozess in der Erklärung von 1999 gesetzt hat. Die Entwicklung des ECTS vom Transfer- zum Akkumulationssystem, die Modularisierung der Studienstruktur und der (intendierte) Wandel hin zur Kompetenzorientierung sind Maßnahmen, die in ihrer Grundüberlegung eine Erleichterung der Mobilität erreichen sollen. In der Hochschulpraxis wird aber aktuell befürchtet, zumindest in Deutschland, dass mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Mobilität der Studierenden zurückgehen könnte. An vielen Hochschulen kristallisiert sich heraus, dass die „alte“, offenere Mobilität sich nicht mehr auf die neuen Studienstrukturen anwenden lässt. Vielmehr stellt sich mehr und mehr heraus, dass die Studierendenmobilität im Hinblick auf die Bachelor- und Masterstudiengänge einiger Anpassungen bedarf.

Wie kann die Mobilität in den neuen Studiengängen gefördert werden? Welche Wege und Lösungsansätze sind denkbar? Wie kann die Anerkennung von an anderen Hochschulen erbrachten Studienleistungen erleichtert werden? Wie können Auslandsstudienaufenthalte in die Curricula integriert werden? Mit diesen und weiteren Fragen hat sich die Arbeitsgruppe unter der Maßgabe beschäftigt, möglichst konkrete Lösungsansätze und Verfahren bzw. Mechanismen aufzuzeigen.

Neben einem Fokus auf den Problem- bzw. Lösungsfeldern Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und curriculare Umsetzung von Mobilität galt ein besonderer Augenmerk dem Life-long Learning

Programm der EU, das neue weitreichende Möglichkeiten der Mobilitätsförderung bereit hält.

Die Impulse

Durch zwei einleitende Impulsreferate durch Marina Steinmann (DAAD) und Dr. Jochen Hellmann (Universität Hamburg) wurden die Teilnehmer(innen) des Workshops über aktuelle Aspekte und Problemlagen der Auslandsmobilität informiert. Dabei fokussierte Frau Steinmann auf zwei Studien zur Auslandsmobilität in den neuen gestuften Studiengängen, einer nationalen und einer internationalen. Herr Dr. Hellmann konzentrierte sich darauf, grundlegende Probleme, die sich der Auslandsmobilität gegenwärtig entgegenstellen, zu beschreiben.

Auslandsmobilität in Bachelor- und Masterstudiengängen

Die zuerst von Frau Steinmann vorgestellte internationale Studie „Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes“ wurde in elf europäischen Ländern⁸ im Zeitraum Oktober 2005 bis Februar 2006 durchgeführt. Die Untersuchung hatte zum Ziel, die tatsächlichen und die erwarteten Entwicklungen von Studierendenmobilität in Bachelor- und Master-Studiengängen zu ermitteln und gegenüberzustellen.

Die vorgestellte Studie setzt sich insbesondere mit folgenden Aspekten auseinander:

- Auswirkungen curricularer und anderer Faktoren auf die Mobilität von Studierenden
- Maßnahmen der Hochschulen zur Förderung der Mobilität der eigenen Studierenden
- Entwicklung der studentischen Mobilität: Vergangenheit und Zukunft.

Als die wichtigsten Erkenntnisse der Studie wurde zum einen herausgestellt, dass die Einführung der gestuften Studiengänge bisher insgesamt keine negativen Auswirkungen auf die Auslandsmobilität der Studierenden gehabt hat. Zum anderen ergaben sich als wichtigste Vorkehrungen zur Sicherung und Steigerung der Auslandsmobilität die curriculare Einbindung von Auslandsphasen und die verbesserte akademische Anerkennung.

⁸ Untersuchte Länder waren Deutschland, Frankreich, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Schweiz, Spanien, Ungarn und Vereinigtes Königreich.

Die bei der Untersuchung erfragten Erwartungen zur künftigen Entwicklung zeigten, dass in den betreffenden Ländern generell mit einem leichten Rückgang der Outgoing-Mobilität gerechnet wird (10 % im Bachelor und 8 % im Master). In Deutschland sind die Erwartungen deutlich negativer: 39 % der Antwortenden erwarten einen Rückgang im Bachelor- und 29 % im Masterbereich.

In einem weiteren Punkt waren deutsche Befragte pessimistischer: Während in der Gesamtgruppe 33 % der Befragten mit einer kürzeren Dauer der Mobilitätsphasen rechneten, waren dies in Deutschland 47 %. Trotz der Aufteilung in zwei Studiencyklen wurde von 66 % aller Befragten keine Steigerung der vertikalen Mobilität („Bachelor at home – Master abroad“) erwartet.

Eine zweite Studie des DAAD untersuchte im Wintersemester 2005/2006 alle BA-/MA-Studiengänge deutscher Hochschulen. Im Gegensatz zur internationalen Studie wurden dabei nur Studiengangsleiter befragt, die einen bestehenden Studiengang bereits auf Bachelor oder Master umgestellt hatten und somit über Erfahrungswerte verfügen. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie sind

- ... 83% der umgestellten Studiengänge sehen Auslandsmobilität zumindest als Option vor;
- ... durch die Umstellung auf neue Studienstrukturen ist keine Reduktion der Mobilitätszahlen erfolgt. Eine höhere Mobilität ist in den Master-Studiengängen zu verzeichnen.
- ... Erwartungen: Von den befragten StudiengangsleiterInnen gehen nur wenige von einem künftigen Rückgang der Mobilität (BA 14%, MA 6%) aus;
- ... die überwiegende Dauer der Auslandsaufenthalte in Bachelor- und Master-Studiengängen (65% bzw. 71%) beträgt ein Semester und weniger;
- ... nur wenige Studiengänge (Bachelor 7%, Master 10%) haben ein mit einer oder mehreren ausländischen Hochschulen vereinbartes gemeinsames Curriculum (ggf. mit Doppelabschluss);
- ... die im Ausland erbrachten Leistungen werden meistens anerkannt und das ECTS findet dabei nahezu durchgängig Anwendung (Bachelor 94%, Master 93%);

... die wichtigsten Mobilitätshindernisse sind seit langem bekannte Probleme, wie z.B. soziale Bedingungen, Einhaltung der Regelstudienzeit, akademische Anerkennung, die mit der Studienreform nicht gelöst sind, aber auch nicht von ihr verursacht werden.

Bologna als Mobilitätshindernis?

Im zweiten Impulsreferat ging Herr Dr. Hellmann auf drei Problemfelder ein, die er für die Mobilität im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess sah. Als erstes Problem stellte er heraus, dass es durch die Vielfalt der Mobilitätsformen oft zu Missverständnissen komme, weil jeder über etwas anderes rede. Als Beispiele nannte er:

- Programmgestützte Mobilität (z. B. Erasmus)
- In die Studiengänge „integrierte“ Mobilität
- Frei organisierte Langzeit-Mobilität (z. B. 1 Semester, 1 Jahr)
- Studienbezogene Kurzaufenthalte (Summer Schools, Sprachkurse, Exkursionen etc.)
- Vertikale Mobilität („Bachelor at home – Master abroad“)

Das zweite Problem, das von ihm beschrieben wurde, war die mangelnde statistische Erfassung der Mobilität in Europa. Ein systematisches Mobilitäts-Monitoring sei momentan nicht existent. Es würden gegenwärtig nur Teile der Mobilität erfasst werden.

Die Erwartung, dass die verschiedenen Mobilitätsformen durch die Bologna-Reform an Bedeutung gewinnen bzw. verlieren werden, stellte Dr. Hellmann als drittes Problemfeld vor. Hierbei sah er alle Versuche, diese Entwicklungen vorab zu saldieren, als spekulativ an.

Im Anschluss an die Beschreibung des Problemszenarios präsentierte Dr. Hellmann in zwei Thesen seine Erwartungen für die weitere Entwicklung der Auslandsmobilität in Deutschland. Zum einen ging er davon aus, dass sowohl die integrierte als auch die vertikale Mobilität zunehmen werden. Zum anderen erwartete er, dass die bisher in Deutschland verbreitete freie Mobilität zurückgehen wird.

Im Rahmen eines Fazits wurden dann Handlungsempfehlungen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Auslandsmobilität vorgestellt. Dr. Hell-

mann mahnte an, die aufkommenden Diskussionen nüchtern zu führen. Zudem forderte er – beziehend auf das zweite der beschriebenen Problemfelder – statistische Werkzeuge für die Messung der Mobilität zu entwickeln, da diese im Zentrum des Bologna-Prozesses steht. Die Ermittlung dieser Kennzahl sei deshalb entsprechend wichtig. Des Weiteren stellte er heraus, dass die mobilitätsfördernden Maßnahmen gesteigert werden müssen, um eine negative Entwicklung zu vermeiden. Als Beispiele wurden unter anderem integrierte Programme und Joint Degrees sowie obligatorische Mobilitätsphasen und studienbezogene Kurzaufenthalte genannt.

Abschließend wies Dr. Hellmann daraufhin, dass die Hochschulen die Gelegenheit nutzen sollten, die Mobilität in die Studiengänge zu integrieren, solange die neuen Curricula noch nicht festgezurrert seien.

Zusammenfassung und Fazit der Diskussion

Im Rahmen des Workshops konnten folgende Ergebnisse und Forderungen entwickelt werden:

1. Die Einführung von Instrumenten zur vereinfachten Anerkennung von Studienleistungen wie ECTS, Modularisierung und Learning Agreements ist sehr wichtig und hilfreich. Im Besonderen wurde aber während der Diskussion herausgestellt, dass die richtige Anwendung und Umsetzung der Instrumente ein noch weit verbreitetes Problem darstellt. Als Beispiel hierfür wurde der unsachgemäße Umgang mit dem Learning Agreement genannt. An manchen Hochschulen werden nur die Studieninhalte der entsendenden (eigenen) Institution eingetragen, die dann nur schwer an der Gasthochschule gelernt werden können. In diesem Bereich besteht noch intensiver Beratungsbedarf für Studierende, Lehrende und Verwaltungspersonal.
2. Bei der Konzeption und Umsetzung der neuen Studiengänge muss die Auslandsmobilität von Anfang an mitgedacht werden. Dies kann insbesondere gemacht werden, indem man Wahlbereiche in das Curriculum integriert, die einen Auslandsaufenthalt ermöglichen und somit "Mobilitätsfenster" schafft, in denen die Auslandsmobilität optional oder auch obligatorisch im Studienverlauf vorgesehen ist. Bei der Entwick-

- lung von Joint Degrees steht die studentische Mobilität sogar im Vordergrund.
3. Die erfolgreiche und unkomplizierte Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen hängt in hohem Maße davon ab, mit welchen Kenntnissen welche Stelle der Hochschule sie vornimmt bzw. wie stark die einzelnen Akteure Einfluss nehmen können.⁹ Zudem wurde darauf hingewiesen, dass entscheidend ist, ob versucht wird, die Studienleistungen auf Grundlage der unterrichteten Inhalte oder der erworbenen Kompetenzen anzuerkennen. Vor allem die Professorinnen und Professoren der entsendenden Hochschule neigten dazu, nur auf Basis der eigenen Unterrichtsinhalte anzuerkennen, da die eigene Lehre – auch im internationalen Vergleich – sowieso die „Beste“ sei.
 4. Der Tendenz, die Auslandsmobilität in die Masterstudiengänge oder auf die vertikale Mobilität zu verlagern, sollte entgegengewirkt werden. Vielmehr sollte sowohl für die Bachelor- als auch die Masterstudiengänge die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes eingeplant werden.

Insgesamt wurde konstatiert, dass die Stärkung von Internationalisierung und Auslandsmobilität an den Hochschulen bewusst als Zielsetzung gewählt werden muss, um die Prozesse besser zu organisieren und förderlich zu gestalten.

⁹ Als zentrale Akteure, bei denen die Anerkennung angesiedelt sein kann, wurden die Prüfungsämter, die Auslandsämter und die Fachbereiche genannt.

9.2. Impulsreferat

Marina Steinmann

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD)

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Auslandsmobilität

in Bachelor- und Masterstudiengängen

Marina Steinmann

The slide features a dark blue header with the DAAD logo and name. Below this, the title 'Auslandsmobilität' is prominently displayed in white, followed by the subtitle 'in Bachelor- und Masterstudiengängen'. The presenter's name, 'Marina Steinmann', is written in a smaller font. The background of the slide includes a faint image of a globe. At the bottom, there is a horizontal strip showing a diverse group of ten young people of various ethnicities and genders, all smiling, which symbolizes international mobility and student exchange.

| | | |
|---|---|--|
| DAAD | Deutscher Akademischer Austausch Dienst German Academic Exchange Service |  |
|  | Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes Ergebnisse der internationalen Studie | |
| <p>Eckdaten der Studie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elf Länder: Deutschland, Frankreich, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Schweiz, Spanien, Ungarn und Vereinigtes Königreich - Untersuchungszeitraum: Oktober 2005 bis Februar 2006 - Zielsetzung: Untersuchung der tatsächlichen und der erwarteten Entwicklung von Studierendenmobilität in Bachelor- und Master-Studiengängen <p>Zentrale Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stand der Implementierung von Bachelor- und Master-Studiengängen - Auswirkungen curricularer und anderer Faktoren auf die Mobilität von Studierenden - Maßnahmen der Hochschulen zur Förderung der Mobilität der eigenen Studierenden - Entwicklung der studentischen Mobilität: Vergangenheit und Zukunft | | |
| <i>März 2007</i> | <i>Marina Steinmann, 330</i> | 2 |

| | | |
|---|---|--|
| DAAD | Deutscher Akademischer Austausch Dienst German Academic Exchange Service |  |
|  | Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes Ergebnisse der internationalen Studie | |
| <p>Wichtigste Erkenntnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung gestufter Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen insgesamt ohne negative Auswirkungen auf die Auslandsmobilität von Studierenden - Wichtigste Vorkehrungen zur Sicherung und Erhöhung der Auslandsmobilität: <ol style="list-style-type: none"> 1. curriculare Integration von Auslandsphasen 2. Verbesserung der akademischen Anerkennung z.B. durch ECTS <p>Instrumente zur Förderung der Mobilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> Integrierte Studiengänge (z.B. joint degrees) "Fenster" für Mobilität Flexible Module Verbesserung der Anerkennungspraxis | | |
| <i>März 2007</i> | <i>Marina Steinmann, 330</i> | 3 |

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes
Ergebnisse der internationalen Studie

Erwartungen

„Outgoing-Mobilität“ :
10% Rückgang in Bachelor-Studiengängen und 8% in Master-Studiengängen
(Deutsche Hochschulen überdurchschnittlich negativ: 39% für Bachelor, 29% für Master)

Positive Auswirkungen der Modularisierung:
Auslandsmobilität der eigenen Studierenden (outgoings) ca. 66 %
Zulassung internationaler Studierender (incomings) 60 %

Verkürzung der Dauer von Auslandsaufenthalten in Bachelor und Master gegenüber traditionellen Studiengängen ca. 33%
(aber in Ungarn 54% und in Deutschland 47%)

Keine Zunahme der vertikalen Mobilität 66%

März 2007 Marina Steinmann, 330 4

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen (nat. Studie)

Obligatorischer Auslandsaufenthalt im Studiengang

| Kategorie | Anteil |
|--------------------------------|--------|
| Nein | 79% |
| Ja, Studienphase | 8% |
| Ja, Praxisphase | 3% |
| Ja, Studien- u./o. Praxisphase | 6% |
| Keine Angaben | 4% |

März 2007 Marina Steinmann, 330 5

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen (nat. Studie)

Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen 2005/2006

Dauer der obligatorischen Auslandsmobilität

| Dauer | Anteil |
|--------------------------|--------|
| ein Semester | 41% |
| weniger als ein Semester | 25% |
| zwei Semester | 18% |
| keine Angaben | 14% |
| länger als zwei Semester | 2% |

Dauer der nicht obligatorischen Auslandsmobilität

| Dauer | Anteil |
|--------------------------|--------|
| ein Semester | 51% |
| weniger als ein Semester | 25% |
| zwei Semester | 5% |
| keine Angaben | 19% |
| länger als zwei Semester | 0% |

März 2007 Marina Steinmann, 330 **6**

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

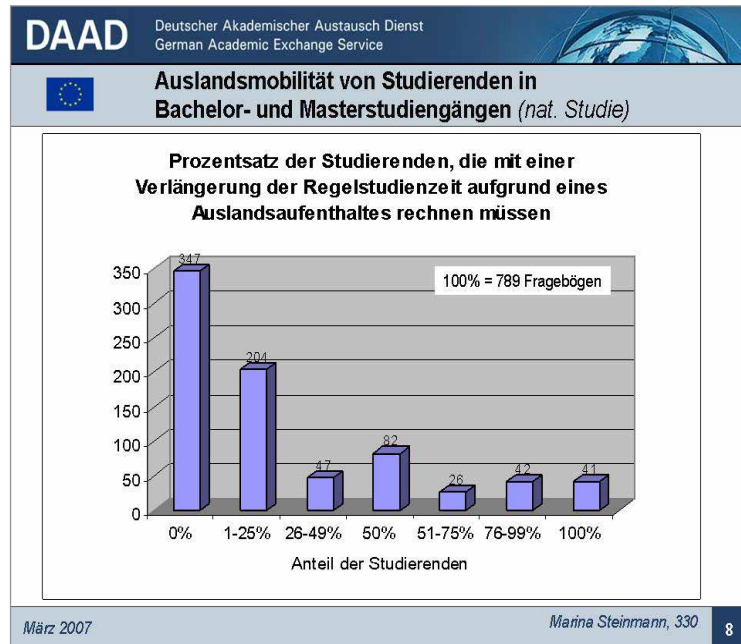
Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen (nat. Studie)

Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen 2005/2006

Anerkennung der Auslandsstudienleistungen


| Anerkennung | Anteil |
|--|--------|
| in vollem Umfang ohne größere Schwierigkeiten anerkannt | 72% |
| keine Angaben | 14% |
| in vollem Umfang, aber verbunden mit erheblichen Schwierigkeiten anerkannt | 3% |
| nur teilweise anerkannt | 10% |
| überhaupt nicht anerkannt | 1% |

März 2007 Marina Steinmann, 330 **7**



- DAAD** Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service
- Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen (nat. Studie)**
- Die wichtigsten Ergebnisse:**
1. Klarer Trend zum 3+2-Modell: 74% der deutschen BA-Studiengänge sind 3-jährig, 63% der MA-Studiengänge sind 2-jährig
 2. Vorsorge für Auslandsmobilität: 83% der bereits umgestellten Studiengänge mit Auslandsmobilität zumindest als Option
 3. Keine Reduktion der Mobilitätszahlen durch Umstellung auf neue Studienstrukturen. Höhere Mobilität vor allem im MA. Für die Zukunft erwarten nur wenige Studiengangsleiter einen Rückgang der Mobilität (BA 14%, MA 6%)
 4. In BA- und MA-Studiengängen (65% bzw. 71%) überwiegen kürzere Auslandsaufenthalte (1 Semester und weniger)
- März 2007 Marina Steinmann, 330 9

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service


 **Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen** (*nat. Studie*)

Die wichtigsten Ergebnisse (2):

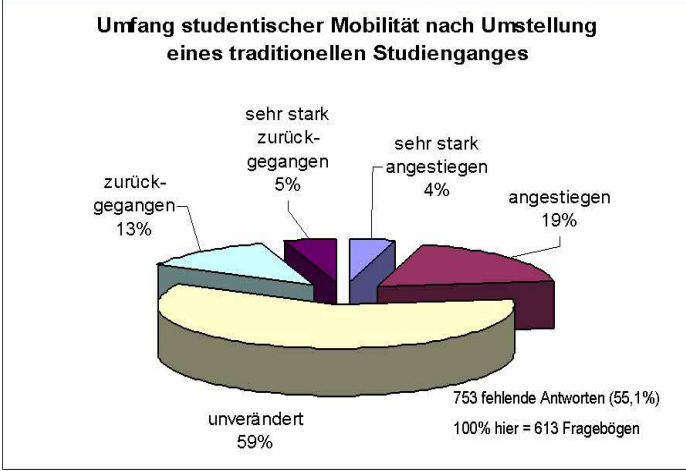
5. Gemeinsame Studiengänge (ggf. mit Doppelabschluss) eher selten (BA 7%, MA 10%)
6. Im Ausland erbrachte Leistungen werden meist anerkannt, Nutzung von ECTS dabei nahezu vollständig (BA 94%, MA 93%)
7. Zunahme der vertikalen Mobilität (BA at home, MA abroad) nur in bestimmten Fächern (Jura und Lehrerausbildung) erwartet
8. Bekannte Probleme bleiben bestehen (soziale Bedingungen, Regelstudienzeit, Anerkennung)

März 2007 Marina Steinmann, 330 **10**

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

 **Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen** (*nat. Studie*)


Umfang studentischer Mobilität nach Umstellung eines traditionellen Studienganges



| Kategorie | Prozent |
|----------------------------|---------|
| unverändert | 59% |
| zurückgegangen | 13% |
| sehr stark zurückgegangen | 5% |
| sehr stark angestiegen | 4% |
| angestiegen | 19% |
| 753 fehlende Antworten | 55,1% |
| 100% hier = 613 Fragebögen | |

März 2007 Marina Steinmann, 330 **11**

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

 **Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen (nat. Studie)**

Erwartung: Entwicklung der studentischen Mobilität in den kommenden fünf Jahren

| Entwicklung | Anteil |
|-----------------------------|--------|
| bleibt unverändert | 42% |
| wird zurückgehen | 9% |
| wird sehr stark zurückgehen | 2% |
| wird sehr stark ansteigen | 5% |
| 42% wird ansteigen | 42% |

170 fehlende Antworten (12,4%)
100% hier = 1196 Fragebögen

März 2007 Marina Steinmann, 330 **12**

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Beide Publikationen
und weitere Informationen finden Sie unter
eu.daad.de

 towards the european higher education area
bologna process

März 2007 Marina Steinmann, 330

Dr. Jochen Hellmann
Leiter der Abteilung Internationales der Universität Hamburg



Bologna als Mobilitätshindernis?



Dr. Jochen Hellmann
Leiter der Abteilung Internationales
Universität Hamburg

Bonn, 27.03.2007

 Universität Hamburg

 Abteilung Internationales

Problem 1

Es gibt so unterschiedliche Formen der Mobilität, dass jeder über etwas anderes redet:

- Programmgestützte Mobilität (z. B. Erasmus)
- In die Studiengänge „integrierte“ Mobilität
- Frei organisierte Langzeit-Mobilität (z. B. 1 Semester, 1 Jahr)
- Studienbezogene Kurzaufenthalte (Summer Schools, Sprachkurse, Exkursionen etc.)
- „Vertikale Mobilität“ (BA in Land A, MA in Land B)

 Universität Hamburg

 Abteilung Internationales

Problem 2

**Es gibt kein zuverlässiges Mobilitäts-Monitoring
in Europa**
(Erfasst werden nur Teile der Mobilität)

Problem 3

**Während einige Mobilitäts-Formen durch
„Bologna“ unterstützt werden, verlieren andere
an Bedeutung**

Der Versuch, diese Wirkung vorab zu saldieren, ist
spekulativ.

**Bologna erleichtert die „Vertikale Mobilität“
und die „Integrierte Mobilität“!**

**Bologna erschwert die für Deutschland
typische „frei organisierte Langzeit-Mobilität“!**

Fazit 1

Die Diskussion nüchtern führen.

Der pragmatische Ansatz ist:

- Die positiven Wirkkräfte aktiv nutzen
- Die negativen Faktoren erkennen und ihre Auswirkungen reduzieren

Fazit 2

Wir benötigen statistische Werkzeuge zur Messung der tatsächlichen Mobilität

- Mobilität steht im Zentrum von „Bologna“
- Eine so entscheidende Kennzahl muss messbar sein

Fazit 3

Zur Vermeidung negativer Entwicklungen sind mobilitätsfördernde Maßnahmen erforderlich.

- Integrierte Programme und „Joint Degree Courses“
- Obligatorische Mobilitätsphasen
- Durch frei wählbare Credit-Anteile wird Mobilität erleichtert
- Studienbezogene Kurzaufenthalte
- Angebot von internationalen Brückenkursen außerhalb der eigentlichen Degrees

Sind die neuen Studienordnungen und Studienpläne erst fertig, könnte sich das „window of opportunity“ wieder schließen.

Wir haben keine Zeit zu verlieren.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



10. Bologna-Instrumente: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung?



10.1. Impulsreferat

Prof. Dr. Ulrich Bartosch

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Qualifikationsrahmen als Grenzziehung oder Grenzüberschreitung?

1. Grundsätzlich können Qualifikationsrahmen eine zentrale und konstruktive Rolle im Bologna-Prozess einnehmen.
2. Zu einem späteren Zeitpunkt würden dann unterschiedliche internationale, nationale und fachliche Rahmenwerke zu einer weitergehenden Vergleichbarkeit verschiedener Qualifikationsprofile, die durch Hochschulstudium erworben werden, führen können.
3. Durch eine Orientierungsmöglichkeit an vorliegenden Qualifikationsrahmen, können Studiengangskonstrukteure die disziplinären Vorgaben des Studiums an den Anforderungen der Profession orientieren.
4. Ein QR erleichtert somit – prinzipiell – den Aufbau von Studiengangsangeboten, weil die Formulierung in Lernergebnissen, d.h. als Elemente eines Qualifikationsprofils, zu konkreten Leitfragen führt: Wie werden die positiv formulierten Qualifikationselemente durch das Hochschulstudium ‚erzeugt‘ bzw. ‚hergestellt‘? Wie wird das Vorhandensein der spezifischen Qualifikationselemente ‚überprüft‘ bzw. ‚nachgewiesen‘? Die Verknüpfung z.B. zur Hochschuldidaktik und zum Prüfungsgeschehen ist damit offensichtlich.
5. Ein QR erleichtert – ebenfalls prinzipiell – die Anrechenbarkeit von Qualifikationselementen die außerhalb des Hochschulstudiums erworben wurden/werden. Dabei muss nachgewiesen werden können, dass jene Qualifikation, die im Studium erworben und nachweislich auch geprüft wird, adäquat in anderen Lern- und Erfahrungszusammenhängen, hergestellt wird.
6. Das Instrument QR ist eine entscheidende ‚Schnittstelle‘ zwischen dem Bologna-Prozess als Reformprozess des Europäischen Hoch-

schulraumes und der Lissabon-Strategie als Effizienzsteigerung des europäischen Wirtschaftsraumes. Zwischen beiden politischen Prozessen ist selbstverständlich kein unüberbrückbarer Widerspruch, vielmehr sollten sie sich ergänzen. Aber die unterschiedlichen Logiken von ‚Wissenschaft‘ und ‚Wirtschaft‘ müssen sorgsam gewahrt bleiben, wenn eine insgesamt fruchtbare Weiterentwicklung erreicht werden soll.

7. Ein fachlicher QR für Hochschulstudiengänge hat daher als Instrument die wichtige Funktion, die spezifische Qualifikation durch ein Hochschulstudium auszuweisen. Er wird sich dabei am Nationalen QR für Hochschulabschlüsse ausrichten und mit dem Europäischen QR kompatibel bleiben sollen. Letzterer unterscheidet nicht zwischen den Orten bzw. Institutionen des Qualifikationserwerbes.
8. Hochschulstudium qualifiziert sich im Kern durch die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen und die Aneignung von Methoden zur Gewinnung wissenschaftlichen Wissens und die zunehmende Beteiligung an Prozessen wissenschaftlicher Wissensgewinnung. Damit ist nicht behauptet, dass sich Hochschulstudium darin erschöpft. Vielmehr sind drei notwendige, aber keinesfalls alle hinreichenden Bedingungen beschrieben.
9. Qualifikationsprofile, die ohne eine konstitutive Bezugnahme auf den Besitz und die nachgewiesene Befähigung zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens auskommen, sind nicht zwingend an den ‚Ausbildungsort‘ Hochschule gebunden.
10. Die Anerkennung von Qualifikationselementen, die außerhalb des Hochschulstudiums erworben wurden, erleichtert der fachliche QR, wenn er die entsprechenden Elemente ausweist und diese nicht zwingend an wissenschaftliche Prozesse bindet. Vice versa gilt, dass die Aneignungsprozesse außerhalb des Hochschulstudiums ggf. einer wissenschaftlichen Arbeitsweise entsprechen können, wenn exakt diese Bereiche des Profils betroffen sind.

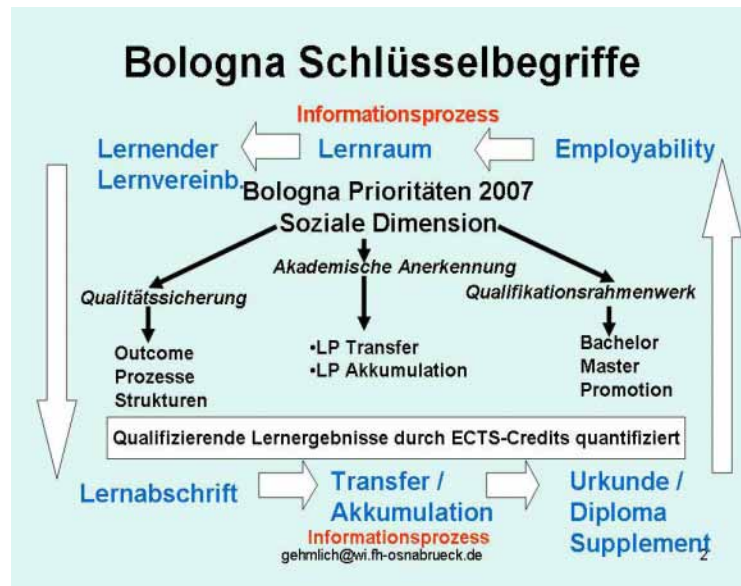
11. Der Allgemeine QR für deutsche Hochschulabschlüsse also (als Bologna-Instrument) bewegt sich selbstverständlich in der wissenschaftlichen Logik. Der fachliche QR muss als Brücke zwischen Bologna und Lissabon dienen. Folgerichtig orientiert er sich ggf. an einer professionellen und an einer disziplinären Zielsetzung.
12. Der QR SArb bedient die professionellen Ansprüche, in dem er die Befähigung zu professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit durch spezifische Deskriptoren beschreibt. Er bezieht dabei die Befähigung zur Erzeugung wissenschaftlichen Wissens explizit mit ein und erlaubt damit eine Unterscheidung von Ausbildungen, die nicht auf Hochschulebene erworben werden.
13. Der QR SArb bedient die disziplinären Ansprüche, in dem er die Levelsetzung der Ausbildung als erweiterte, wissenschaftliche (und damit disziplinäre) Befähigung beschreibt. Die – ausstehende – Beschreibung auf der Promotionsebene wird dies besonders deutlich machen müssen. Wiewohl die wissenschaftliche Forschung unmittelbar nützlich (wirtschaftlich, professionell etc.) Wissen erbringen kann, so ist doch diese Form von Nützlichkeit und Verwertungsmöglichkeit nicht die Voraussetzung für Wissenschaft. Die Lissabon-Strategie könnte in dieser Hinsicht aber zu starken Verzerrungen führen.
14. Fachliche QRs sind keine nur mögliche oder gar überflüssige Ergänzung des Bologna-Instrumentariums. Sie sind notwendig, weil sie die Gefahren von Grenzverwischung ins Auge fassen und Durchlässigkeit von Ausbildungssystemen – bei Belassung der jeweiligen Differenzen und Stärken – ausbauen und beschleunigen.

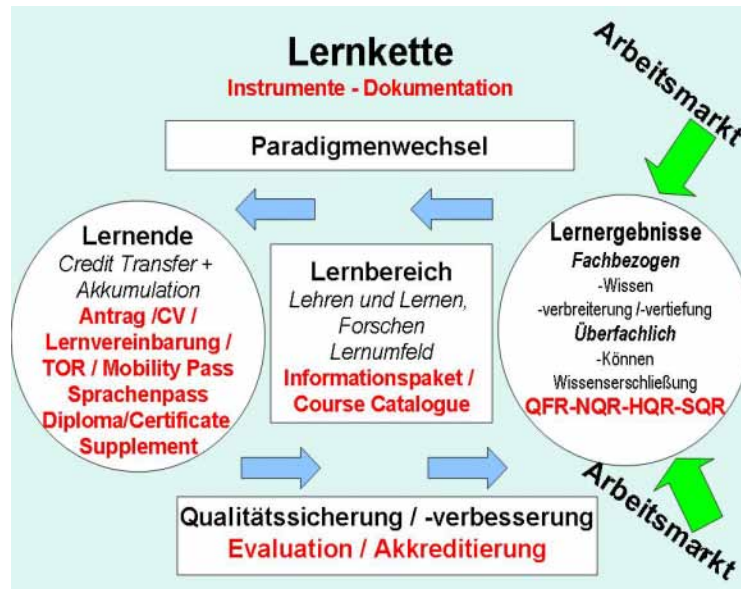
Prof. Volker Gehmlich
 Fachhochschule Osnabrück

**Wohin geht der Weg?
 Die Instrumente des Bologna-Prozesses**

**Abschlussveranstaltung des
 Kompetenzzentrums Bologna,
 Bonn 26./27. März 2007**

gehlich@wi.fh-osnabrueck.de 1





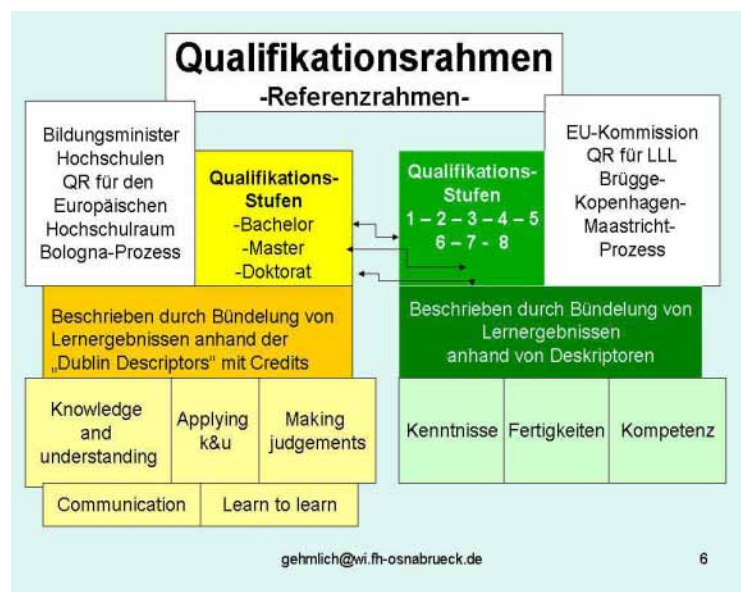
Durchlässigkeit Hochschule – Berufliche Bildung



Instrumente – Dokumentation

Bologna-Prozess | Kopenhagen-Prozess

- Qualitätssicherung/-verbesserung
 - Qualifikationsrahmen EHEA
- Qualitätssicherung/-verbesserung
 - Qualifikationsrahmen LLL



Lesbarkeit – horizontal / vertikal

| | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenz |
|--------|--|--|--|
| N 6 | advanced knowledge of a field of work or study involving a critical understanding of theories and principles | advanced skills, demonstrating mastery and innovation, in a complex and specialised field of work or study | manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work and study contexts - lead groups in work and study |
| N 7 | highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields | specialist research and problem-solving skills, including analysis and synthesis, to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields | demonstrate leadership and innovation in work and study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for continuing personal professional development, for contributing to professional knowledge and practice and for reviewing the strategic performance of teams |

Instrumente – Dokumentation

• ECTS

- Definition der Lernergebnisse
- Arbeitsbelastung
- Zuweisung von Credits
- Lokale Note / ECTS Rating
- Informationspaket
- Studienbewerbung
- Lernvereinbarung
- Transcript of Records
- Transfer / Akkumulation
- APL / APEL / LLL
- Diploma Supplement

• ECVET

- Definition der Lernergebnisse
- Relativität
- Zuweisung von Credits
-
- Berufsbilder / Broschüren
- Bewerbung Aus-/Weiterbildung
- Lernvereinbarung
- EUROPASS LLL
 - CV
 - Mobilitätspass
 - Sprachenpass
 - Certificate Supplement
 - Diploma Supplement

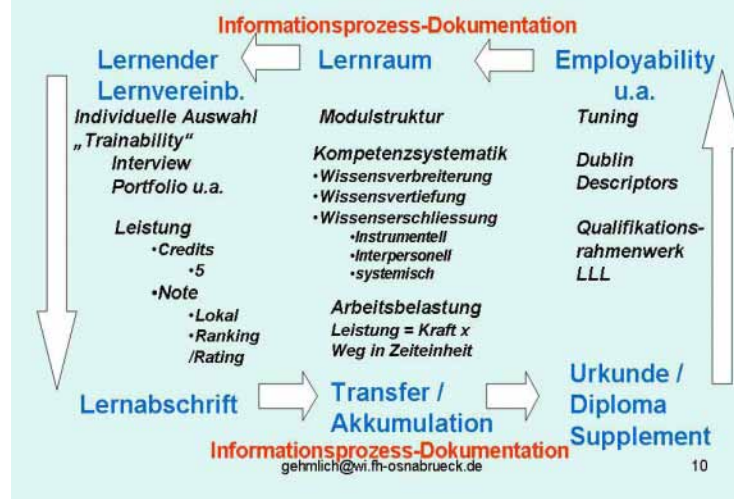
Nationaler – Europäischer Weg?

- Instrumente / Dokumentation
 - Bottom-up Entwicklung (gemeinsam)
Akkreditierung/Evaluation (Peer-Review),
Grenzüberschreitend: offen für europäische
Entwicklungen)
 - Dynamischer Prozess (vgl. ECTS) – „Auf dem
laufenden bleiben“
 - Überwindung der „Uncertainty Avoidance“
 - „Mit Leben füllen“

gehmlisch@wi.fh-osnabrueck.de

9

Schlüsselbegriffe



„ECTS-Grades“ = Rating

- Credits = Der Lernende war erfolgreich
- Grades = Wie war der Lernende erfolgreich
- Ansatz: Ranking / Rating

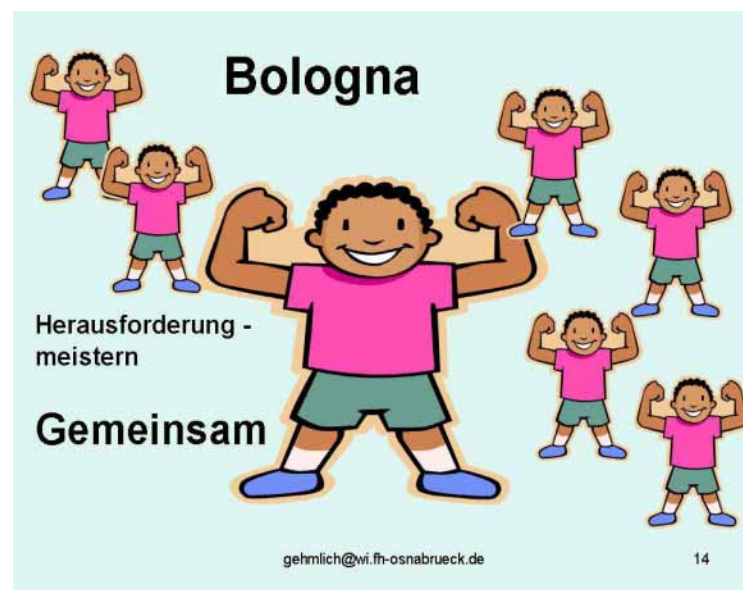
Leistungsbewertung / Rating

Der erfolgreichen Studierenden • *Rate*

- Die besten 10% • *A*
- Die folgenden 25% • *B*
- Die folgenden 30% • *C*
- Die folgenden 25% • *D*
- Die folgenden 10% • *E*

Leistungsbewertung / Rating

- *Der nicht erfolgreichen Studierende* • *Rate*
- Verbesserungen sind erforderlich, bevor die Leistung als „bestanden“ angesehen werden kann
- Wesentliche Steigerung ist erforderlich
- FX
- F



Kerstin Mucke
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Mittelpunkt dieser HRK-Veranstaltung war der Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Hochschulen in Deutschland. Vor allem die Mobilität der Studierenden und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Abschlüssen Bachelor und Master innerhalb des hochschulischen Bereichs wurden angesprochen, die jedoch ohne geeignete Instrumente nicht gewährleistet werden können. Welche Instrumente das im Einzelnen sind, wie sie funktionieren und angewendet werden können, war Thema dieser Arbeitsgruppe.

Mein Beitrag verfolgte das Ziel, über den hochschulischen Bereich hinaus zu blicken und eine im Bologna-Beschluss von 1999 verankerte, bislang aber weitgehend vernachlässigte Zielsetzung zu diskutieren: Die Schaffung von Möglichkeiten der Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen und damit die Durchlässigkeit zwischen dem hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich zu befördern. Dass die Bologna-Instrumente auch hier eine wesentliche Rolle spielen, liegt auf der Hand. In welche komplexe Übergangsproblematik sie eingebettet sind und wie sie im Zusammenspiel mit weiteren Instrumenten Anwendung finden können, wurde exemplarisch gezeigt.

Mobilität schaffen, indem eine wechselseitige Lesbarkeit (Transparenz) der Abschlüsse durch eine Lernergebnis-Betrachtung (learning outcome) ermöglicht wird, ist sowohl Ziel im hochschulischen als auch im beruflichen Bildungsbereich, was die Bildungsminister 2002 in Kopenhagen manifestierten. Nicht nur innerhalb der Bildungsbereiche sondern auch dazwischen flexible Übergänge schaffen zu wollen, ist insbesondere vor dem Hintergrund lebensbegleitenden Lernens nur konsequent. Im Maasticht-Kommuniqué 2004 verankert, sind dafür Verfahren zu entwickeln, die auf der Grundlage von Lernergebnissen bestehende Äquivalenzen (nicht Identitäten von Inhalten!) zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten ermitteln helfen – etwa mit Hilfe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) oder nationaler Qualifikationsrahmen – und zudem Anrechnungen mit einem Leistungspunktsystem möglich machen sollen.

Es sei ausdrücklich erwähnt, dass es bei diesen Bemühungen nicht um eine Grenzverwischung zwischen den Bildungsbereichen, weder im nationalen noch im europäischen Raum geht, sondern – bei Beibehaltung der jeweiligen Alleinstellungsmerkmale in den jeweiligen Bildungssystemen – um die Anerkennung und Anrechnung von individuell vorhandenen Kompetenzen/Lernergebnissen und die darauf aufbauende Weiterqualifizierung, ob nun im beruflichen oder hochschulischen Bereich. Die Vermeidung von inhaltlichen sowie zeitlichen Reibungsverlusten und damit Reduzierung finanzieller Aufwendungen ist dabei primäres Ziel. Es geht also um Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten!

Sowohl im europäischen als auch im nationalen Kontext sollte die Schaffung von Durchlässigkeit und damit Mobilität nicht nur innerhalb eines einzelnen Bildungsbereiches, sondern im Zusammenhang mit dem gesamten Bildungssystem betrachtet werden. Allein im deutschen Bildungssystem sind fünf Schnittstellen zu berücksichtigen:

1. zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsvorbereitung / vollzeitschulischer / dualer Berufsausbildung;
2. innerhalb der dualen Berufsausbildung (z.B. zwischen verschiedenen Angeboten; sektorübergreifend);
3. zwischen der dualen Berufsausbildung, beruflicher Nachqualifizierung, beruflicher Weiterbildung (gem. §53, §54 BBIG, Anrechnung von Zusatzqualifikationen; Weiterbildungen außerhalb BBIG);
4. zwischen der beruflichen Fortbildung / Weiterbildung und dem hochschulischen Bereich;
5. innerhalb des hochschulischen Bildungsbereiches.

Grundlegende Voraussetzung für die Durchlässigkeit an diesen Schnittstellen ist neben der Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen und der Entwicklung von neuen, aufeinander aufbauenden (Aus- und Weiter-)Bildungsangeboten in besonderem Maße die Herstellung von Transparenz der bereits vorhandenen „Abschlüsse“ in den unterschiedlichen Bildungsbereichen, indem die dort zu erwerbenden Kompetenzen anhand von Lernergebnissen beschrieben werden. Was die jeweiligen Absolventen wissen, können und in veränderten Situationen anwenden

sollen, ist deutlich zu machen. Nur so werden ein sich anschließender Äquivalenzvergleich und eine Anrechnung möglich. Die Bologna-Instrumente (learning outcome-Modulbeschreibungen, Qualifikationsrahmen, Punktesystem, Diploma supplement) können, werden sie – wie ursprünglich vorgesehen – angewendet, für alle Schnittstellen orientierend sein und für die Durchlässigkeit im gesamten Bildungssystem einen wesentlichen Beitrag leisten.

Als ein Beispiel dafür gilt die BMBF – Förderinitiative "Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (ANKOM), die an der vierten Schnittstelle angesiedelt ist. Hier werden 11 Regionalprojekte, aus den Bereichen Information- und Telekommunikation (TU Darmstadt; TU Braunschweig), dem gewerblich-technischen (IHK Bildungszentrum Stralsund; TU Ilmenau; Uni Hannover) und kaufmännischen Bereich (Uni Duisburg-Essen; Uni Oldenburg; FH Bielefeld) sowie im Bereich Soziales und Gesundheit (ASFH Berlin; Uni Lüneburg; FH Bielefeld) bis Dezember 2007 gefördert. Eine wissenschaftliche Begleitung (HIS; VDI/VDE-IT) unterstützt die Projekte und soll generalisierbare Lösungen von Anrechnungsverfahren bis Dezember 2008 entwickeln. Im Prinzip arbeiten die Projekte an drei Aufgabenstellungen:

- Beschreibung beruflicher und hochschulischer Kompetenzen anhand von Lernergebnissen (learning outcomes) ausgewählter Fortbildungs- und Hochschulabschlüsse;
- Bewertung der Lernergebnisse unter Einbeziehung der Bologna-Instrumente und der aktuellen Diskussionen über EQF/Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) und der Leistungspunktvergabe (ECTS) und Äquivalenzvergleich;
- Vorschlag für pauschale/individuelle Anrechnungsverfahren.

Nicht zu unterschätzen und gleichzeitig eine Grundvoraussetzung für die Bearbeitung dieser Aufgaben ist die Zusammenstellung eines Projektteams und unterstützenden Gremiums, welches sich aus geeigneten, wenn möglich mit beiden Bildungsbereichen vertrauten, und relevanten Akteuren beider Bildungsbereiche zusammensetzt. Das ist sehr zeitintensiv und bereits eine Herausforderung für sich. Gleiches trifft für das Finden eines gemeinsamen Sprach-Verständnisses zu. In ANKOM musste z.B. zunächst grundlegend geklärt werden, was unter dem Begriff „Lern-

ergebnis“ verstanden wird. Danach können Lernergebnisse beschrieben werden als (deklaratives) Wissen („... kennt Wissenskörper x“), Fertigkeiten („... beherrscht Methode y“), Qualifikationen („... befähigt, Tätigkeit x auszuüben; Position y einzunehmen“) oder Kompetenzen im engeren Sinne (handlungsbezogen; fachlich, methodisch, sozial bzw. personal). Für die Erfassung der Lernergebnisse wurden in der Regel Aus- und Fortbildungsverordnungen, Prüfungsordnungen, – soweit vorhanden – Modulhandbücher, Befragungen von beruflichen und hochschulischen Absolventen, Unternehmen sowie beruflichen und hochschulischen Lehrkräften herangezogen. Hilfreich für die Beschreibung der Lernergebnisse war die Verständigung auf einheitliche Taxonomien/-stufen, etwa die von der Fachhochschule Aachen empfohlene oder die nach Anderson/Krathwohl („Wissensstufen“ – Kennen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Gestalten; die nächst höhere Kategorie schließt die Befähigung der jeweils darunter liegenden Kategorie ein). Ebenso unterstützen eigens dafür vorbereitete (Informations-)Materialien den Beschreibungsprozess.

Die ermittelten und beschriebenen Lernergebnisse galt es im zweiten Schritt qualitativ zu bewerten, wobei die Instrumente hochschulischer Qualifikationsrahmen und EQF als Grundlage dienten. Die einzelnen Lernergebnisse in ihrem Niveau nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu bestimmen, erforderte wiederum einen zeitintensiven Prozess, in welchem die Vertreter der beruflichen Bildung und der Hochschulen in einen intensiven Austausch treten mussten. Offenheit und die Bereitschaft, sich überhaupt auf den jeweils anderen Bildungsbereich einzulassen, sowie gegenseitiges Vertrauen sind Grundvoraussetzungen für authentische Einschätzungen. Das trifft zwar ebenso innerhalb der Bildungsbereiche zu – etwa zwischen den Studiengängen verschiedener (Fach-)Hochschulen, bedarf jedoch durch die jahrelangen Abschottungsbemühungen im Übergangsbereich zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung besonderer Anstrengungen. Zwingend notwendig für die Vertrauensbildung ist zudem die Abmilderung von Subjektivität der Bewertungen. Insofern kommt der Evaluierung der Lernergebnis-Bewertungen eine besondere Rolle zu. Im Vergleich zur qualitativen erscheint die quantitative Bewertung der Lernergebnisse mittels Vergabe von ECTS-Leistungspunkten durch die Anwendung ihrer Proportionalität geradezu einfach.

Die qualitativen und quantitativen Aussagen zu den einzelnen Lernergebnissen sind wiederum Grundlage für den Äquivalenzvergleich und die Entscheidung der Anrechnungspotentiale. Hier befinden sich die ANKOM-Projekte noch in der Diskussion. Es ist zu klären, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, um entweder ein pauschales bzw. individuelles Anrechnungsverfahren oder aber ein kombiniertes Verfahren anzuwenden. Es zeichnet sich ab, dass es durchaus möglich ist, pauschale Verfahren zu etablieren, wenn z.B. Kooperationsvereinbarungen zwischen den Einrichtungen bestehen, gegenseitige Beteiligungen an Prüfungsverfahren ermöglicht werden und gemeinsame Zielsetzungen eine vertrauensvolle Zusammenarbeit prägen. Zudem scheint die Anrechnung formal erworbener Lernergebnisse über das pauschale Verfahren eher möglich zu sein, als informell Erworbenes, was zunächst einer individuellen „Messung“ durch die aufnehmende Hochschule unterzogen werden wird. Wie das im Einzelnen umgesetzt werden kann, ist noch offen, ebenso wenn Hochschulen sich generell für individuelle Anrechnungsverfahren entscheiden.

Unabhängig davon, für welches Anrechnungsverfahren sich die einzelnen ANKOM-Projekte entscheiden, es ist noch eine Reihe Fragen zu klären. Es müssen z.B. Lösungen gefunden werden, wenn anrechnungsfähige Module im Studiengangsverlauf unterschiedlich verteilt oder nur Teilanrechnungen möglich sind. Ebenso sind fehlende Modul-Noten ein Problem für die Ermittlung einer Gesamtnote und den davon abhängigen Fortgang in ein Masterstudium. Geltungszeiträume sind zu vereinbaren und Anrechnungspotentiale verbindlich zu etablieren. Die mit den Anrechnungsverfahren verbundenen Kapazitäten an den Hochschulen sind zu diskutieren und bereitzustellen. Zudem kristallisiert sich immer mehr heraus, dass es nicht leistbar ist, neben den laufenden Aufgaben Anrechnungsverfahren zu entwickeln, zu etablieren, umzusetzen und zu evaluieren. Zusätzliche personelle Kapazitäten sind erforderlich.

Die Implementierung der bis zum Jahresende durch die ANKOM-Projekte entwickelten Anrechnungsverfahren ist bislang offen. Sie wird davon abhängen, inwieweit die Länder ihrer eingeforderten Verantwortung in dieser Frage nachkommen werden und ob es gelingt, in Kooperation mit dem Bund das bildungspolitische Ziel nach lebenslangem Lernen und

Mobilität zu unterstützen und damit umsetzen zu können. In jedem Fall hat die BMBF-Förderinitiative einen ersten Schritt in diese Richtung getan. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass es möglich ist, über Bildungsbereichsgrenzen hinweg Anrechnungen und damit Mobilität zu ermöglichen und können andererseits auch für den Hochschulbereich selbst beispielgebend sein. Offensichtlich ist zudem, dass die Bologna-Instrumente auch im Zusammenwirken mit weiteren Instrumenten und über die Grenzen hinaus anwendbar sind. Voraussetzungen für ihre Nutzung sind neben der Überzeugung, dass damit die Qualität der Lehre und die Wettbewerbsfähigkeit gesichert werden kann, auch die Bereitschaft, den Blick zu erweitern und mit anfänglichen Unsicherheiten kreativ umzugehen. Neue Wege zu suchen und sie zu bahnen ist eine Herausforderung für sich, sie auch zu gehen erfordert Mut.

10.2. Bericht

Christine Speth

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Die Arbeitsgruppe 4 „Bologna-Instrumente: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung“ wurde mit drei Impulsreferaten eröffnet. Kerstin Mucke vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Vorsitzender des Fachbereichstages Soziale Arbeit und Prof. Volker Gehmlich von der Fachhochschule Osnabrück konnten als Redner gewonnen werden. Die Moderation führte Frau Alice Peters-Burns, Bologna-Beraterin der HRK an der Fachhochschule Aachen.

Fr. Mucke gab ihrem Beitrag den Titel „Konvergenz und Divergenz der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa.“ Ihr zentraler Hinweis war, dass vor dem Hintergrund der Schaffung von Durchlässigkeit die komplexe Übergangsproblematik nicht aus dem Auge verloren werden darf. Dabei ginge es nicht nur um Bachelor und Master, sondern auch darum, den Übergang zum Bereich der beruflichen Bildung zu beachten.

Sie unterschied dabei sowohl die angestrebte Mobilität innerhalb des hochschulischen Bildungsbereiches, als auch zwischen

- allgemeinbildenden Schulen und der Berufsvorbereitung, vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung
- innerhalb der dualen Berufsausbildung,
- zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung und
- zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Als notwendige Voraussetzung für Mobilität benannte Frau Mucke die Transparenz der Bildungsangebote und der dabei zu erwerbenden Kompetenzen sowie die Schaffung flexibler Übergangsmöglichkeiten. Nicht die Inhalte sollten einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden, sondern die Lernergebnisse/Kompetenzen, also das Können, das am Ende erreicht wird bzw. werden soll. Die Bologna-Instrumente können somit zur Erleichterung von Durchlässigkeit beitragen.

Frau Mucke stellte das Projekt ANKOM „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ vor. Dieses beschäftigt sich intensiv mit der Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben worden sind. (Näheres zum Projekt unter URL: <http://ankom.his.de/> Stand: 26.04.2007) Im Einzelnen beschäftigen sich die Projektteilnehmer mit der Beschreibung von beruflichen und hochschulischen Kompetenzen / Lernergebnissen, deren Bewertung und der Entwicklung von Vorschlägen für mögliche Anrechnungsmodelle. Es erwies sich – so die Referentin – als Problem, geeignete Akteure zu finden, die im Idealfall aus dem beruflichen und hochschulischen Bereich Erfahrungen mitbringen. Es war und ist notwendig, eine gemeinsame Sprache zu finden und Vertrauen für das jeweils andere System aufzubauen.

Im Anschluss an Kerstin Mucke stellte Ulrich Bartosch den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb) vor. Dessen Entwicklung war durch finanzielle Mittel der HRK Bologna-Aktivitäten unterstützt worden. Der QR SARb wurde von einer kleinen Arbeitsgruppe konzipiert und mit den Fachbereichstagsmitgliedern diskutiert und fortgeschrieben. Nach ca. einem dreiviertel Jahr wurde der QR SARb in einer sog. 4.0 Fassung einstimmig vom Fachbereichstag Soziale Arbeit verabschiedet. Seine Weiterentwicklung durch kontinuierliches Monitoring ist vereinbart.

Der QR SARb orientiert sich an einem Prozessablauf innerhalb der Sozialen Arbeit und definiert die Bachelor- und Master-Ebene. Das PhD-Level wurde – u.a. mit deutschen Universitätsvertretern – diskutiert, aber bisher noch nicht formuliert.

Die Fachvertreter formulieren mit dem QR SARb ein Ausbildungsversprechen an Arbeitgeber und Studierende. Auch wenn der Rahmen zeitlich gesehen zu spät kam, viele Programme sind bereits entwickelt, kann er in den weiteren Schritten unterstützend wirken. Der QR SARb entstand im Abgleich mit dem nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen sowie mit weiteren fachlichen, internationalen Rahmenwerken. Daher kann er als ein Übersetzungsinstrument genutzt werden. (Nähere Informationen zum QR SARb befinden sich im Bologna-Reader II der Hochschulrektorenkonferenz oder unter URL:

<http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles.de>
Stand: 26.04.2007)

Im dritten Beitrag stellte Volker Gehmlich die einzelnen Instrumente des Bologna Prozesses vor, verbunden mit dem leidenschaftlichen Appell, die Entwicklungen voranzutreiben. Er betonte die Möglichkeit, durch „peer review“ im Rahmen der Akkreditierungen direkt aktiv zu werden. Die verschiedenen Bologna-Instrumente, wie Course Catalogue, Modulhandbuch, Qualifikationsrahmen usw., sollen nicht als Belastung empfunden werden. Vielmehr bilden sie die Grundlage für Transparenz und somit auch für Vertrauen in das neue System. Der Bologna-Prozess, als dynamischer Prozess sei eine Chance und soll mit Leben gefüllt werden.

Volker Gehmlich verglich die Instrumente im beruflichen und hochschulischen Bereich und zeigte Parallelen, die eine Mobilität zwischen diesen beiden Bereichen erleichtern können.

In der anschließenden Diskussion wurden unter anderem diskutiert, ob es nicht Sinn mache, die berufliche und hochschulische Ausbildung anzupassen. Die Referenten waren sich einig, dass das nicht sein sollte, da es sich um einerseits Berufs- und andererseits Hochschulausbildung handle. Es gäbe zwar Parallelen zwischen diesen Bereichen, jedoch seien sie nicht identisch. Das Bachelorstudium ist eine akademische Ausbildung, die an der Wissenschaft partizipiert und somit keine Berufsausbildung. Wichtig ist es, dass Schnittmengen erkannt und gegenseitig anrechenbar werden. „Es geht nicht darum, ein Besser oder Schlechter darzustellen, auch nicht darum, zu prüfen wer was, wo und wie vermittelt, sondern es geht darum, was der Einzelne an Fähigkeiten mitbringt“, so der Tenor der Aussagen.

Ulrich Bartosch wurde auf den ‚Mehrwert‘ eines fachlichen Qualifikationsrahmens angesprochen. Diesen sieht er darin, dass eine disziplin- und professionsorientierte Achse entstand, die sich über verschiedene Hochschultypen zieht. Zugleich diene er als ‚Verfassungsrahmen‘, in dem man sich verorten kann. Als Beispiel hierfür nannte er die Frage einer möglichen oder unmöglichen Zuordnung der Elementarpädagogik innerhalb des QR SARb. Für das Fach Soziale Arbeit sei der QR SARb außerdem die

herausragende Möglichkeit im fachlichen Bereich deutschlandweit – auch mit Unabhängigkeit zu den Länderregelungen – zu agieren. Die Wirtschaft könne einen fachlichen Qualifikationsrahmen dazu nutzen, sich im Vorfeld zu informieren, was der BA- oder MA-Absolventen am Ende des Studiums beherrscht, welche Kompetenzen er besitzt. Für die Hochschulen könne er als Instrument für Mobilität, aber auch für die Reakkreditierung genutzt werden.

Zusammenfassend konnte man durch die Beiträge der Referenten und Arbeitsgruppenteilnehmer feststellen, dass

- die Bologna-Instrumente hilfreich für die Mobilität, Anerkennung von Leistungen usw. sein können;
- durch einzelne Instrumente Gespräche zwischen Hochschultypen und Fächern stattfinden;
- immer wieder die Herausforderung angenommen werden sollte und mit Unsicherheiten kreativ umgegangen werden sollte, um Durchlässigkeit zu erlangen und nicht das Gefühl der Grenzverwischung zu vermitteln.

11. Resümee und Ausblick: Wie geht es weiter mit der Studienreform in Deutschland und Europa?



Jan-Martin Wiarda

Die Zeit

Wie geht es weiter mit der Studienreform in Deutschland und Europa?

Eine Frage, die für das Podium am Nachmittag weit mehr war als nur ein vager Ausblick in die nahe Zukunft. Die sechs Experten nahmen sie zum Anlass, zugleich eine Bilanz zu ziehen dessen, was bisher erreicht worden ist.

Dass der Blick nach vorne nur über eine kritische Auseinandersetzung mit der Gegenwart möglich ist, wurde schon im Impulsreferat von HRK-Vizepräsident Prof. Dr. Helmut Ruppert deutlich. Ausgehend vom bevorstehenden Wegfall des Hochschulrahmengesetzes, sagte er der deutschen Hochschullandschaft eine weitere Ausdifferenzierung voraus. Die Hochschulen müssten sich gegen ein weiteres Auseinanderdriften der Ländergesetzgebung zu Wehr setzen, ansonsten drohten unerwünschte Entwicklungen, wie sie sich bereits bei den Lehramtsstudiengängen abzeichneten. „Wir haben zwar eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, auch gegenüber den politischen Institutionen, aber wir haben auch eine Verantwortung gegenüber uns selbst im Rahmen unserer autonomen Bestrebungen“, sagte Ruppert.

Gleichzeitig wies er einmal mehr darauf hin, dass die Umstellung der Studiengänge auf die gestuften Abschlüsse eine zusätzliche Betreuungsleistung von den Hochschulen abverlange, und forderte die dafür nötigen Mittel von den Länderregierungen ein. Selbstkritisch merkte er an, dass die Hochschulen sich selbst innerhalb Deutschlands noch häufig schwer täten mit der Anerkennung von Studienleistungen. „Hier müssen wir ehrlich genug sein zu sagen: Nicht das, was jemand selbst tut, ist der Weisheit letzter Schluss, sondern auch das, was andere tun zum Erreichen eines bestimmten, jetzt geforderten Kompetenzzieles, ist vernünftig.“

Anschließend wandte sich Prof. Ruppert dem Thema „internationale Mobilität“ zu. Derzeit fänden die meisten Hochschulwechsel im Übergang zwischen Bachelor und Master statt, und das sei auch richtig so. Zusätzlich regte der HRK-Vizepräsident jedoch die verstärkte Entwicklung von

Joint Degrees in Form von Abkommen zwischen deutschen und ausländischen Universitäten an, um so die internationale Mobilität zu erleichtern und abzusichern. Grundsätzlich müssten die deutschen Hochschulen jedoch auch bei der Anerkennung ausländischer Studienleistungen großzügiger werden, forderte Ruppert: „Genauso wie ich erwarte, dass jemand aus einem anderen europäischen Land anerkennt, dass wir in Deutschland eine eigene Bildungstradition, eine eigene Bildungskultur haben, müssen wir auch umgekehrt bereit sein, dies bei anderen zu akzeptieren. Dieses Grundverständnis muss da sein.“

Was die Zukunft der deutschen Hochschulen anging, nannte Prof. Ruppert am Ende seines Referats noch ein paar weitere Trends: So müsste das Spannungsfeld zwischen der Autonomie der Hochschulen und der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft immer aufs Neue ausgehandelt werden. Stärker als bislang müssten die Hochschulen dabei der Gesellschaft gegenüber die Berufsqualifizierung der neuen Studienabschlüsse unter Beweis stellen, also die Relevanz des Gelernten. Besondere Herausforderungen zur Verbesserung sah Ruppert in diesem Zusammenhang im Bereich der Hochschuldidaktik. „Wir haben völlig neue Lehrformen, Lernformen, neue Lehrsysteme in den gestuften Ausbildungssystemen, die wir bisher in den traditionellen Ausbildungssystemen nicht in dieser Form haben. Hier muss die Hochschulleitung auch Anreize geben.“

Nach der sehr umfassenden Einführung ins Thema durch Prof. Helmut Ruppert äußerte jeder Podiumsteilnehmer seine eigene Vision dessen, wie die deutsche Hochschullandschaft in einigen Jahren aussehen könnte. Dr. Stefan Bieri, Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission in Bern, sagte voraus, dass in vier Jahren der Anteil der Bachelor-Studenten, die direkt in den Masterbereich übergangen, niedriger liegen werde als heute. „Die Angst, etwas zu verpassen, ist in diesen vier, fünf Jahren wegerodiert worden.“ Dafür werde es mehr Master of Advanced Studies geben, denn die Hochschulen hätten den Weiterbildungsmarkt für sich entdeckt. Darüber hinaus prognostizierte Bieri eine geringere Spezialisierung im Bachelorbereich als bislang, ähnlich dem Schweizer Vorbild, die allgemeinbildenden, fächerübergreifenden Studieninhalte würden auch in Deutschland an Bedeutung gewinnen. Schließlich, so Bieri weiter, würden die Universitäten in einigen Jahren gegenüber ande-

ren Forschungseinrichtungen wesentlich konkurrenzfähiger als heute dastehen, da sie die guten Studenten gleich nach dem Bachelor in die neuen Graduiertenschulen zulassen könnten.

Elke Michauk vom Studentenverband fzs kritisierte wie zuvor schon Helmut Ruppert die Übergangshürden, die die deutschen Hochschulen untereinander aufgebaut hätten. „Den Studierenden erscheint im Augenblick die Mobilität von Berlin nach Osnabrück schwieriger erscheint als die Mobilität von Berlin nach Bologna.“ Ein zweites wichtiges Thema der nächsten Jahre bestehe ihres Erachtens darin, den Staat immer wieder davor zu warnen, sich nicht aus seiner Verantwortung für die Bildungsfinanzierung zurückzuziehen.

Ministerialdirigent Peter Greisler vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sagte voraus, dass es die Foren des Bologna-Prozesses auch noch in fünf Jahren, also nach dem Jahr 2010 weitergeben werde. „Ich weiß nicht, wie er heißen wird nach 2010, aber der Bologna-Prozess ist das wichtigste hochschulpolitische Forum, das wir haben in Europa. Und ich glaube, darauf werden wir nicht mehr verzichten.“ Das Besondere am Bologna-Prozess sei, dass er vor allem in den Händen der Hochschulen liege, die ihn gestalten könnten. Entsprechend, sagte Greisler weiter, erwarte er wie Ruppert eine weiter differenzierte Hochschullandschaft. „Die Hochschulen werden sich mehr Autonomie vom Staat verschafft haben und sie auch nutzen.“ Nur so sei die erwünschte Internationalisierung und der internationale Wettbewerb zwischen den Hochschulen wirklich möglich. Um mehr Geld zu bekommen, müssten die Hochschulen allerdings in Zukunft private wie staatliche Geldgeber viel stärker als heute davon überzeugen, dass die jeweilige Hochschule funktioniere, also stärker als heute ihre Relevanz vor Augen führen.

Herr Senatsrat Roland Thierfelder von der Kultusministerkonferenz betonte, bis 2010 werde die Umstellung aller Studiengänge auf die neuen gestuften Abschlüsse im Großen und Ganzen pünktlich abgeschlossen sein. Für das Akkreditierungswesen sagte Thierfelder ein Nebeneinander von Systemakkreditierung, Prozessakkreditierung und Programmakkreditierung voraus. Anders als seine Vorredner bestritt Thierfelder entschieden, dass es ein starkes Auseinanderdriften der Hochschullandschaft

geben werde, da selbst beim Wegfall des Hochschulrahmengesetzes alle wesentlichen Bestandteile in die Gesetzgebung der Länder erhalten blieben. Allerdings würden die Hochschulen unterschiedlich gut ausgestattet sein.

Dr. Volker Meyer-Guckel vom Stifterverband sagte voraus, es werde anders als heute mehr unterschiedlich lange Bachelorprogramme geben, darunter auch achtsemestrige Studiengänge, die ein Auslandsjahr als obligatorischen Bestandteil integriert hätten. Auf die Weise werde das System zur Beseitigung gegenwärtiger Mobilitätshemmnisse nachjustiert werden. Er träume davon, dass auf diese Weise bis in einigen Jahren 30 Prozent der Studenten Auslandserfahrungen gemacht hätten. Dr. Meyer-Guckel führte weiter aus, von den Studiengebühren erwarte er sich eine deutliche Verbesserung der Betreuungssituation dank zusätzlicher Tutorien. „Das wird einen ganz gewaltigen Qualitätssprung hervorrufen.“ Schließlich betonte Dr. Meyer-Guckel noch, er stimme Greisler in der Prognose zu, dass die Hochschulen in Zukunft zunehmend in Rechenschaftspflicht genommen würden. „Wenn ihnen kein professionelles Monitoringverfahren gelingt, werden sie auch keine Transparenz schaffen über das, was sie tatsächlich an Leistungen bieten können. Und dann werden sie Rechenschaftsprobleme bekommen, sowohl bei den öffentlichen Geldgebern als auch bei den privaten.“

H.-H. Retzlaff-Schröder von der Lufthansa Technik knüpfte an Dr. Meyer-Guckels Einschätzung an und sagte, der Nachfragedruck durch die Studiengebühren werde dazu führen, dass Hochschullehrer zunehmend in Abhängigkeit von der Qualität ihrer Lehre vergütet würden. Gleichzeitig werde die stärkere Autonomie den einzelnen Hochschulen und ihren Instituten dabei helfen, ihre Entscheidungsprozesse deutlich effizienter und effektiver gestalten zu können. „Ich sehe also eine Entschlackung und eine Zusammenarbeit mit den beiden Marktteilnehmern, den Studenten, aber auch der Wirtschaft. Und insgesamt gefällt mir das alles, was ich sehe.“

In der verbleibenden knappen Zeit entstand eine angeregte Diskussion über die Frage, ob der Bachelor, wie von Bieri prognostiziert, in einigen Jahren stärker als heute der Regelabschluss sein solle. Greisler bestritt,

dass es in irgendeiner Form staatlich vorgeschriebene Maximalquoten beim Übergang in den Master gebe, und betonte, letzten Endes würden die Berufschancen der Bachelor-Absolventen entscheiden, wie viele direkt den Weg in den Master suchten. Meyer-Guckel betonte, auch im alten System sei das Uni-Diplom nicht der Regelfall gewesen, sondern 30 Prozent eines Jahrgangs hätten nur das FH-Diplom gemacht, das von Niveau her mit dem Bachelor vergleichbar sei. Retzlaff-Schröder entgegnete seinem Vorredner an dieser Stelle, ein sechs-semesteriger FH-Bachelor bedeute jedoch eine faktische Reduzierung des Diploms um zwei Semester, also eine Dequalifizierung: „Wir stellen fest, dass die Praxisanteile sich deutlich reduzieren.“ Es komme also darauf an, mehr sieben- oder sogar achtsemestrige Bachelorprogramme anzubieten.

Innerhalb von nur etwas mehr als einer Stunde spannte die Podiumsrunde den Bogen weit von Schwierigkeiten der Auslandsmobilität über die Sicherung der Praxisanteile in den Bachelor-Programmen und die soziale Dimension des Bologna-Prozesses bis hin zur Etablierung eines europaweiten Qualitätsrahmens – wobei bei aller Kritik im Detail an den Versäumnissen der Vergangenheit doch die Zufriedenheit der Redner über das bereits Erreichte überwog – ebenso wie der Optimismus, dass in fünf Jahren einige der angesprochenen Probleme längst beseitigt sein könnten.

12. Zur Zukunft der Bologna-Projekte der HRK

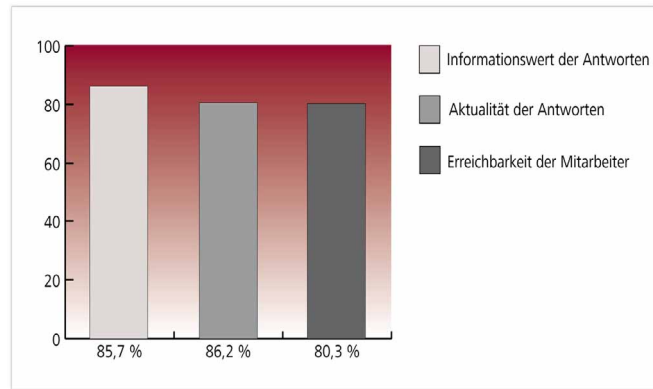


12.1. Service-Stelle und Kompetenzzentrum Bologna stellen sich vor



Die Hochschulrektorenkonferenz unterstützt die deutschen Hochschulen nachhaltig bei der konkreten Reformumsetzung. Service-Stelle Bologna und Kompetenzzentrum Bologna, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, bieten vielseitige Dienste an. Die beiden Projekte sind komplementär aufgestellt und daher in ihren Aktivitäten und Themen aufeinander abgestimmt. Während das Kompetenzzentrum insbesondere 22 ausgewählte Modellhochschulen unterstützt, steht die Service-Stelle allen Hochschulen und Interessierten zur Verfügung.

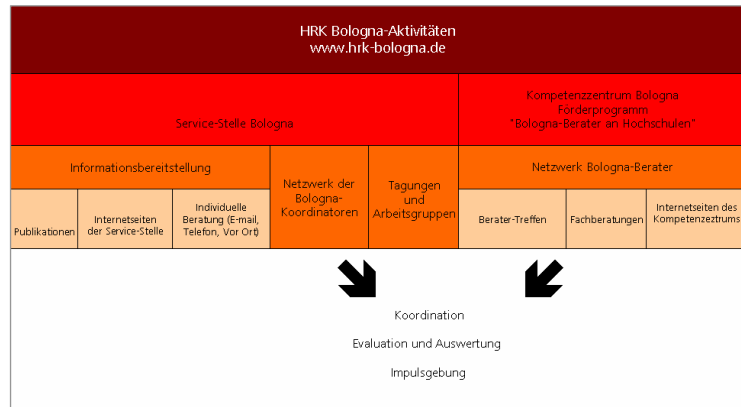
Die Service-Stelle Bologna berät zu allen Bereichen des Bologna-Prozesses. Kostenfreie Informationsmaterialien gehören ebenso zum Service wie ein breites Veranstaltungsangebot und die Betreuung von Netzwerken. Unsere bundesweite Nutzerumfrage im Sommer 2006 hat gezeigt, dass die Service-Stelle als die fachkompetente Informationsquelle in Deutschland gilt, die nicht nur Hintergrundwissen, sondern auch konkrete Problemlösungen anbietet.



Quelle: Umfrage der Service-Stelle Bologna 2006

Defizite in der Umsetzung des Bologna-Prozesses treten vor allem dann auf, wenn Lehrende den Reformprozess „nebenher“ und ohne zusätzliche Kapazitäten bewältigen müssen. Denn die Entwicklung der neuen Studiengänge bindet zahlreiche Ressourcen an den Hochschulen. Außerdem sind Bachelor- und Masterstudiengänge in der Regel betreuungsintensiver als die alten Diplom- und Magisterstudiengänge. Nachhaltige Erfolge werden erfahrungsgemäß nur dort erzielt, wo qualifiziertes Verwaltungspersonal den Reformprozess vor Ort koordinierend und beratend begleitet.

Deshalb hat die HRK das europaweit einmalige Kompetenzzentrum Bologna eingerichtet. Wesentlicher Kernbereich ist hier das Förderprogramm „Bologna-Experten für deutsche Hochschulen“. 22 Hochschulen wurden in einem offenen, nationalen Wettbewerb aufgrund ihres überzeugenden Umsetzungskonzeptes ausgewählt. An diesen Modellhochschulen – 13 Universitäten, 7 Fachhochschulen, 2 Kunsthochschulen – arbeiten die Bologna-Beraterinnen und -Berater der Hochschulrektorenkonferenz. Sie unterstützen wirkungsvoll den Reformprozess innerhalb der Modellhochschulen, indem sie beraten und koordinieren. Die Bologna-Beraterinnen und -Berater sind von der HRK geschult und arbeiten vernetzt. Sie entwickeln *best practice* Beispiele und Lösungsstrategien. Die HRK führt diese zusammen und stellt sie allen Interessierten zur Verfügung. Neben den Modellhochschulen werden 4 weitere Hochschulen durch Sachmittel gefördert, weil sie mit der Reformumsetzung bereits weit vorangeschritten sind.



12.2. Zur Zukunft der Bologna-Projekte

Dr. Peter A. Zervakis

Leiter des Bologna-Zentrums der HRK

Die Ergebnisse des Förderprogramms „Bologna-Berater für deutsche Hochschulen“ sind eindeutig: Die Bologna-Berater an den 22 Modellhochschulen tragen zur Modernisierung der Studiengänge wesentlich bei, indem sie als bevorzugte Ansprechpartner und Koordinatoren die Debatte über Studium und Lehre innerhalb der Hochschulen neu beleben. Zugleich sorgen sie in dem von der HRK betriebenen bundesweiten Netzwerk für einen engen Erfahrungsaustausch. Es zeigt sich, dass auch nach dem Auslaufen der Anschubfinanzierung das Berufsbild des Bologna-Beraters sich an den Hochschulen etabliert hat und die Berater zudem an der hochschulinternen Qualitätssicherung beteiligt werden. Darüber hinaus haben sich auf Länderebene, wie z. B. in Thüringen, Hessen oder Nordrhein-Westfalen, effiziente regionale Beratungsnetzwerke mit staatlicher Unterstützung herausgebildet, die als Zeichen der Nachhaltigkeit der Aktivitäten des Kompetenzzentrums gelten können.

Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) setzt ihre Unterstützung der Hochschulen bei der nachhaltigen Umsetzung der zentralen Inhalte der Studienreform in neuer Organisation fort. Seit Juli 2007 hat der Aufbau des neuen Bologna-Zentrums begonnen. Das Zentrum knüpft unmittelbar an die erfolgreichen HRK-Projekte ‚Service-Stelle-Bologna‘ (seit 2004) und ‚Kompetenzzentrum Bologna‘ (seit 2005) an und ist komplementär zum Projekt ‚Qualitätsmanagement‘ aufgestellt. Es wird wie schon seine Vorgänger vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Das *Bologna-Zentrum* der HRK setzt sich mit Nachdruck für die erfolgreiche Umsetzung der Inhalte der Studienreform ein, die den Namen Bologna trägt. Es will die kreativen Potentiale für die Stärkung der Lehre in den deutschen Hochschulen, für die Verbesserung der Qualifikationsprofile der Bachelor- und Masterabsolventen sowie für mehr Internationalität freisetzen. Dieser Modernisierungsprozess ist eine enorme Herausforderung für die deutschen Hochschulen. Aber noch längst sind nicht alle Fragen im Prozess der Umsetzung der Studienreform gelöst und nicht alle

Hindernisse überwunden. Die Glaubwürdigkeit und der Erfolg unseres Engagements hängen von der effizienten Unterstützung der Hochschulen ab, fach- und hochschulübergreifende Lösungen für die Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu finden.

Das *Bologna-Zentrum* unterstützt die Hochschulen zielorientiert, praktisch und anhaltend bei der Bewältigung dieser großen Aufgaben. Es agiert als zentrale Beratungs-, Koordinations- und Vermittlungsinstanz der deutschen Hochschulen, um unerwünschten Fragmentierungstendenzen auf Hochschul- und Länderebene frühzeitig entgegenzusteuern. Zum seinem Auftrag zählt die umfassende Beratung zu den Instrumenten des Bologna-Prozesses unter Berücksichtigung der besonderen Fragestellungen in den einzelnen Fächerkulturen. Das Projekt vernetzt die Akteure und Partner im Bologna-Prozess zur Verbesserung der für den Erfolg der Studienreform notwendigen Rahmenbedingungen, begleitet mit empirischen und qualitativen Datenanalysen kritisch den Umsetzungsprozess in den Hochschulen und gibt Impulse für die weitere Steuerung der Studienreform. Mit seinen weit gefächerten Veranstaltungs-, Veröffentlichungs- und Beratungsaktivitäten unterstützt es die Hochschulen, die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium dauerhaft zu verankern und das Innovationspotential der Hochschulen für die Gesellschaft überzeugend zu begründen.

Langfristig verfolgt das *Bologna-Zentrum* das Ziel, mit eigenen Reformvorschlägen die Vision des gemeinsamen Europäischen Hochschulraums jenseits von 2010 zu konkretisieren. Hierzu gehört die Förderung der Veränderungsbereitschaft an den Hochschulen, damit sie ihren Bildungsauftrag in der sich rasch wandelnden Wissensgesellschaft entsprechend wahrnehmen können. Sie erhalten Unterstützung bei der kontinuierlichen Verbesserung der Lehre in den unterschiedlichen Fächern im Sinne von mehr Transparenz, Flexibilität, Qualitätsbewusstsein und Nachhaltigkeit. In der bildungsbereichübergreifenden Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen setzen wir uns für eine stärkere Gewichtung von Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung ein. Zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen fördert das Projekt das Verständnis für die praktische Vermittlung von Methoden- und

Schlüsselkompetenzen als sinnvolle Ergänzung zur fachwissenschaftlichen Qualifikation.

Das Bologna-Zentrum trägt zum inhaltlichen Erneuerungsprozess von Lehre und Studium bei durch die Identifikation neuer Ansätze für gelungene Umsetzungsbeispiele („good practice“) in der Lehre, z. B. durch Umsetzung interdisziplinärer Lehr- und Lernformen und wissenschaftlicher Weiterbildung, durch Förderung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung der Studierenden und durch Optimierung der hochschulinternen Organisationsstrukturen und Abläufe.

Gleichzeitig werden Länder und Bund aufgefordert, die finanziellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Studienreform realisiert werden kann. Auch dürfen durch Regelungen unterhalb der Gesetzesebene keine Restriktionen aufgebaut werden, die den Prozess durch Überregulierung in Frage stellen.

Anhang

| | |
|------------------------------|-----|
| I. Modellhochschulen der HRK | 168 |
| II. Posterausstellung | 174 |
| III. Pressestimmen | 200 |
| IV. Teilnehmerverzeichnis | 209 |
| V. Programm der Tagung | 215 |
| VI. Abstracts der Workshops | 223 |
| VII. Autorenverzeichnis | 231 |

I. Modellhochschulen der HRK



Fachhochschule Aachen

Margret Schermutzki, Dipl.-Betriebsw. (FH)

Kalverbenden 6

52066 Aachen

0241 - 6009 1901

schermutzki@fh-aachen.de

Alice Peters-Burns, Dipl.-Betriebsw. (FH)

Eupener Str. 70

52066 Aachen

0241 - 6009 1938

peters-burns@fh-aachen.de

RWTH Aachen

Lucia Vennarini M.A.

RWTH Aachen - Zentrale Hochschulverwaltung

Dezernat Planung, Entwicklung und Controlling

Abt. 6.2 - Lehre

Templergraben 55

52062 Aachen

0241 - 80 94036

lucia.vennarini@zhv.rwth-aachen.de

Internet: [RWTH Aachen Abt.6.2 - Lehre](#)

Freie Universität Berlin

Maren Ebert M.A.

ZE Sprachenzentrum

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

030 - 838 54648

ebertm@zedat.fu-berlin.de

Universität der Künste Berlin

Christian Fischer, Dipl.-Polit.

Referat für Studienangelegenheiten

Einsteinufer 43 - 53

10587 Berlin

030 - 3185 2280

christian.fischer@intra.udk-berlin.de

Universität Bielefeld

Dr. Lisa Strübel

Universitätsstraße 25

33615 Bielefeld

Tel: 0521 - 106-2600

lisa.struebel@uni-bielefeld.de

Fachhochschule **Bielefeld**
Dipl.-Päd. Simone Schmidt
Fachhochschule Bielefeld
Kurt-Schumacher-Straße 6
33615 Bielefeld
0521 - 106 7783
simone.schmidt@fh-bielefeld.de

Universität **Bochum**
Susanne Lippold
Referat Lehre
44780 Bochum
0234 - 32 27719
susanne.lippold@uv.rub.de

Universität **Bremen**
Astrid Bernek M.A., MBA
Dezernat 1
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
0421 - 218 9568
abernek@uni-bremen.de

Universität **Erfurt**
Dr. Gangolf Braband
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt
0361 - 737 5050
gangolf.braband@uni-erfurt.de

Fachhochschule **Frankfurt am Main**
Anita Maile M.A.
Nibelungenplatz 1
60318 Frankfurt am Main
069- 1533 3216
maile@hsl.fh-frankfurt.de

Europa Universität Viadrina **Frankfurt (Oder)**
Ursula Dohme M.A.
Große Scharrnstrasse 59
15230 Frankfurt (Oder)
0335 -5534 2344
dohme@euv-frankfurt-o.de

Universität **Freiburg**
Lisa Jaritz, Ass. jur
Beratungsstelle für Studiengangentwicklung
Raum 203, Alte Universität
Bertoldstr. 17
79098 Freiburg
0761 - 203 8892
jaritz@verwaltung.uni-freiburg.de

Universität **Halle-Wittenberg**
Dr. Martin Winter
Prorektorat für Studium und Lehre
Universitätsplatz 8/9
06099 Halle
0345 - 55 24253
martin.winter@hof.uni-halle.de

Technische Universität **Ilmenau**
Dipl.-Ing. Claudia Haaßengier
Rektorat/Prorektor Bildung
Ehrenbergstr. 29 (EAZ)
98693 Ilmenau
03677 - 692744
claudia.haassengier@tu-ilmenau.de

Fachhochschule **Jena**
Katja Borowski M.A.
Carl-Zeiss-Promenade 2
07745 Jena
03641 - 205 137
Katja.Borowski@fh-jena.de

Hochschule für Musik **Karlsruhe**
Katrin Mayer, LL.M
Postfach 6040
76040 Karlsruhe
0721 - 6629 272
katrin.mayer@hfm-karlsruhe.de

Universität **Konstanz**
Dr. Thilo Raufer
Akademische Abteilung
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
07531 - 884 243
Thilo.Raufer@uni-konstanz.de

Dr. Sibel Vurgun
Akademische Abteilung
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
07531 - 884 987
Sibel.Vurgun@uni-konstanz.de

Deutsche Sporthochschule **Köln**
Christoph Fischer, Dipl.-Sportwiss.
Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung
Carl-Diem-Weg 6
50933 Köln
0221 - 4982 2690
c.fischer@dshs-koeln.de

Universität **Leipzig**
Markus Lorenz M.A.
Goethestraße 6
04109 Leipzig
0341 - 97 300 05
lorenzm@uni-leipzig.de

Fachhochschule **Lippe und Höxter**
Dipl.-Psych. Bernd Schiebel
Fachhochschule Lippe und Höxter
Liebigstraße 87
32657 Lemgo
05261 - 702 370
bernd.schiebel@fh-luh.de

Universität **Lüneburg**
Dr. Stephan Markt
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg
04131 - 6771522
markt@uni-lueneburg.de

Fachhochschule **Osnabrück**
Prof. Dr. Thomas Steinkamp
Fak. für Gesellschaft und Technik
Am Wall Süd 16
49808 Lingen/Ems
0541 - 969 2100
t.steinkamp@fh-osnabrueck.de

Dipl.-Kff. Christine Bräuer, M.A.
Hochschulleitung
Caprivistr. 30 A
49076 Osnabrück
0541 - 969 3799
c.braeuer@fh-osnabrueck.de

Universität **Regensburg**
Matthias Baderschneider M.A.
Universität Regensburg
Referat I/1 - Koordinierungsstelle LP
Bologna-Berater der HRK
PT 1.1.6
93040 Regensburg
0941 - 943-1531
Matthias.baderschneider@verwaltung.uni-regensburg.de

Universität **Rostock**
Dipl.-Soz. Heike Scheidemann
Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung
Universitätsplatz 1
18055 Rostock
0381 - 498 1238

Fachhochschule **Trier**
Barbara Helling M.A.
Schneidershof
54208 Trier
0651 - 8103 284
hellinge@fh-trier.de

Bauhaus Universität **Weimar**
Dipl.-Soz. Andreas Baderschneider
Bauhaus-Universität Weimar
Coudraystr. 7
99423 Weimar
03643 - 58 23 72
andreas.hoefelmayr@uni-weimar.de

II. Posterausstellung

| | |
|---|-----|
| Fachhochschule Aachen | 175 |
| RWTH Aachen | 176 |
| Freie Universität Berlin | 177 |
| Universität der Künste Berlin | 178 |
| Fachhochschule Bielefeld und Fachhochschule Lippe und Höxter | 179 |
| Universität Bochum | 180 |
| Universität Bremen | 181 |
| Universität Erfurt | 182 |
| Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder) | 183 |
| Universität Halle-Wittenberg | 184 |
| Technische Universität Ilmenau | 188 |
| Fachhochschule Jena | 189 |
| Universität Konstanz | 190 |
| Deutsche Sporthochschule Köln | 191 |
| Universität Leipzig | 192 |
| Universität Lüneburg | 193 |
| Fachhochschule Osnabrück | 194 |
| Universität Regensburg | 195 |
| Universität Rostock | 196 |
| Fachhochschule Trier | 197 |
| Bauhaus Universität Weimar | 198 |
| Das Thüringer Netzwerk | 199 |

Im Hinblick auf die Dateigröße dieser PDF-Datei werden die folgenden Plakate in minderer Auflösung dargestellt. Die Originale finden Sie auf den Seiten des Bologna-Zentrums unter:

http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/2966_3022.php

Hochschule im Wandel: Modul-IT

Veränderungsprozesse

Im Rahmen des Bolognaprozesses stellt die RWTH Aachen ihr Studienangebot bis zum Wintersemester 2007/08 auf gestufte modularisierte Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master um. Zu dieser Umstellung gehört die Einführung studienbegleitender Prüfungen. Außerdem erhalten alle Studierenden das Diploma Supplement sowie das Transcript of Records. Die neue Studienstruktur bedingt einen signifikanten Mehraufwand im Bereich der Prüfungsverwaltung und macht die kontinuierliche Erfassung der Studien- und Prüfungsleistungen über den gesamten Studienverlauf notwendig.

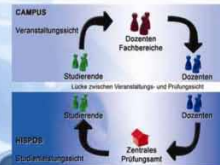
Die vordergründige Erarbeitung von IT-Lösungen zur Bewältigung der mit dem Bolognaprozess verbundenen Aufgaben ist dabei nur Teil eines meist umfassenden Veränderungsprozesses, der alle Bereiche der Hochschule umfasst.

Was ist Modul-IT?

Bei dem Projekt Modul-IT an der RWTH Aachen handelt es sich um ein zentrales, durchgängig online-unterstütztes und transparentes System von der Anmeldung zu einer Veranstaltung über die Erfassung von Prüfungsleistungen bis zur Ausstellung des Abschlusszeugnisses. Dahinter steht ein Kooperationsprojekt zwischen den Abteilungen 1.1 Akademische Angelegenheiten, 1.3 Zentrales Prüfungsamt, 6.2 Lehre, 7.0 Datenverarbeitung und dem Rechen- und Kommunikationszentrum mit den Fachbereichen der RWTH Aachen. Im Rahmen dieses Projektes wurden die gegenwärtigen Prozesse an der Hochschule erfasst, um diese neu zu systematisieren und transparenter zu gestalten. Nur durch diese Zusammenarbeit war es möglich, – bei gleichzeitiger Abfrage der Anforderungen – das erforderliche Know-how zur Zielerreichung abzurufen.

Welche Vorteile bietet Modul-IT?

Durch die Errichtung der sogenannten „Brücke“ zwischen Veranstaltungswelt (CAMPUS) und Prüfungswelt (HISPOS), also der Verknüpfung bisher voneinander getrennter unabhängiger Abläufe und Systeme, wird die individuelle Erfassung und Dokumentierung des gesamten Studienverlaufs einer/eines Studierenden möglich.



Ab dem Sommersemester 2007 gehören Mehrfachverfahren bzw. -wege für Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge der Vergangenheit an. Modul-IT stellt erweiterte Anmeldeverfahren zu gleichzeitiger Veranstaltungs-/Prüfungsanmeldung zur Verfügung. Die Anmeldung erfolgt online über das CAMPUS-Informationssystem.

Neben Vorteilen für Studierende bietet Modul-IT auch Lehrenden und Verwaltung Unterstützung:

- Erweiterung des elektronischen Vorlesungsverzeichnisses (CAMPUS) um Module. Die nach Regelstudienplänen strukturierte Darstellung liefert Orientierung für Studierende.
- An- und Abmeldung zu Veranstaltungen und Prüfungen online:
 - Auswahl und Verteilung von Studierenden auf Teilveranstaltungen
 - Berücksichtigung der Präferenzen der Studierenden
 - Voraussetzungsprüfung
- Benotung durch Prüfer online
- Bescheinigung (Zeugnisse, Diploma Supplement, Transcript of Records)

Informationen zur Hochschule


- 9 Fakultäten mit Schwerpunkten in den Ingenieur- und Naturwissenschaften
- 30.180 Studierende, davon 5.555 aus dem Ausland
- 92 Studiengänge (Bachelor, Master, Staatsexamen - ohne auslaufende Diplom-/Magisterstudiengänge)
- 6796 Beschäftigte: 2400 AkademikerInnen, davon 400 ProfessorInnen

Kontakt


RWTH Aachen University
 Templergraben 55
 52062 Aachen

Bei Fragen wenden Sie sich bitte per Email an die Modul-IT Projektgruppe:
modul-it@lists.rwth-aachen.de

Freie Universität Berlin



Freie Universität Berlin



• 35.500 STUDIERENDE, DAVON 15 % AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE
 • ELF FACHBEREICHE UND DIE MEDIZINISCHE FAKULTÄT »CHARITÉ« (KOOPERATION VON FREIER UNIVERSITÄT UND HUMBOLDT-UNIVERSITÄT)
 • EINRICHTUNG DER »DAHLEM RESEARCH SCHOOL« ALS HOCHSCHULWEITES DACH ZUR FÖRDERUNG STRUKTURIERTER PROMOTIONSSTUDIEN

GROSSE SCHRITTE IN DER UMSETZUNG DES BOLOGNA-PROZESSES

| | |
|--|--|
| Umstellung der ersten Studiengänge auf die Bachelor/Master-Struktur, u.a. in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen ab 2001 | Einführung weiterer Bachelor-Studiengänge, u.a. im gesamten Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften WS 2005/2006 |
| Einführung von Bachelor-Studiengängen in der Lehrerbildung sowie im gesamten Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften WS 2004/2005 | Einführung von lehrerbildenden und anderen Master-Studiengängen WS 2007/2008 |

DIE FREIE UNIVERSITÄT BERLIN NUTZT DIE BOLOGNA-REFORMEN, UM IHR EUROPÄISCHES UND INTERNATIONALES PROFIL ZU SCHÄRFEN

EUROPÄISCHE DIMENSION / INTERNATIONALISIERUNG / MOBILITÄT

- **Internationale Ausrichtung als Profilelement der Freien Universität Berlin**
- **Verstärkung der europäischen/internationalen Komponente des Studienangebotes**
 - a) Berücksichtigung in der Curriculums-Entwicklung *
 - b) Ausbau der Studierenden-Mobilität **
- **Große Bedeutung der Fremdsprachen**
 - a) »Modulangebote« (= Nebenfächer) mit 30 bzw. 60 Leistungspunkten wählbar
 - b) Studienbereich »Allgemeine Berufsvorbereitung« (ABV): für Fremdsprachenerwerb können bis zu 15 von 30 Leistungspunkten verwendet werden

* Revision der Bachelor-Studiengänge auch im Hinblick auf die Ermöglichung eines vollständig anerkannten bzw. integrierten Auslandsaufenthaltes • Erhöhung der Internationalität der Studiengänge (integrierte Auslandsaufenthalte, Joint Degrees) • Mobilitätsfenster
 ** Wegen der Studienreform ist eine Neuorganisation der Studierenden-Mobilität erforderlich! • Regelmäßige Arbeitsgruppe Mobilität • Neue Qualität der Anerkennungsfrage: Studienleistungen gehen in die Endnote ein; Ziel: vollständige Anerkennung auf der Grundlage von Qualitätszielen • Konsequente Nutzung der europäischen Instrumente (Lernvertrag, Datenabschrift, ECES)

KOMPETENZZENTRUM BOLOGNA – UMSETZUNG DER ZIELE DES BOLOGNA-PROZESSES AN DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN • WWW.FU-BERLIN.DE

Universität der Künste Berlin

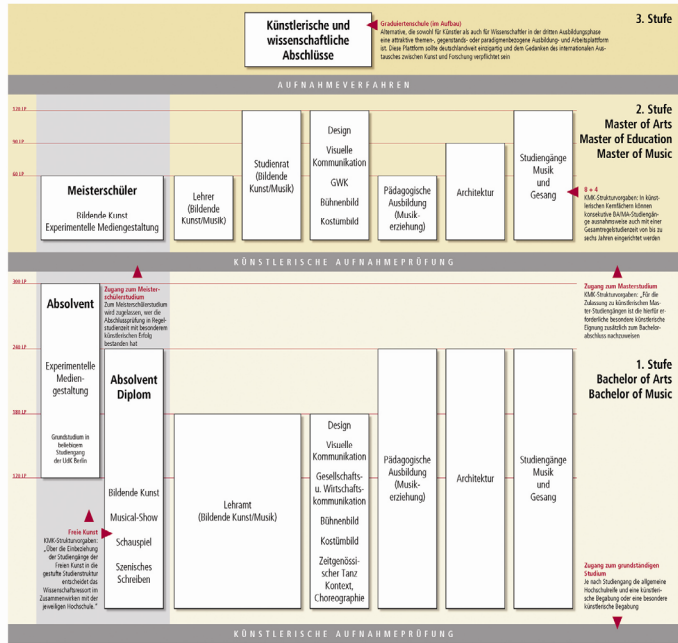

Universität der Künste Berlin


HRK Hochschulrektorenkonferenz
 Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen


Über 3700 Studierende, vier Fakultäten und alle Künste unter einem Dach

Universität der Künste Berlin


Strukturmodell der konsekutiven BA/MA-Studiengänge und der Studiengänge der Freien Kunst



Fachhochschule Bielefeld und Fachhochschule Lippe und Höxter



Fachhochschule Bielefeld
University of Applied Sciences



Fachhochschule
Lippe und Höxter
University of Applied Sciences



HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

ZWEI HOCHSCHULEN. EIN PROZESS.

Was hat der Bologna-Prozess mit der Kooperation zweier Hochschulen zu tun?

Was hatten wir vor?

Das Ziel ist die abgestimmte Umsetzung des Bologna-Prozesses und die Nutzung von Synergien durch Kooperationen in verschiedenen anderen Handlungsfeldern

Was haben wir unternommen?

- Regelmäßige Abstimmungsgespräche der beiden Rektorate, Erfahrungsaustausch auf der Verwaltungsebene
- Kontinuierliche Treffen der Bologna-BeraterInnen der beiden Hochschulen
- Hilfestellung bei der Umstellung durch Rektoratsvorgaben, Senatsbeschlüsse, Musterordnungen, etc.
- Abstimmung des Angebotes an Bachelor- und Masterstudiengängen
- Gemeinsame Gespräche über die Anrechnung von Prüfungsleistungen
- Gemeinsame Programmdurchführung des Leonardo-Stipendienprogramms in Verantwortung der FH Bielefeld
- Planung einer gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltung

Welche Ergebnisse haben wir erzielt?

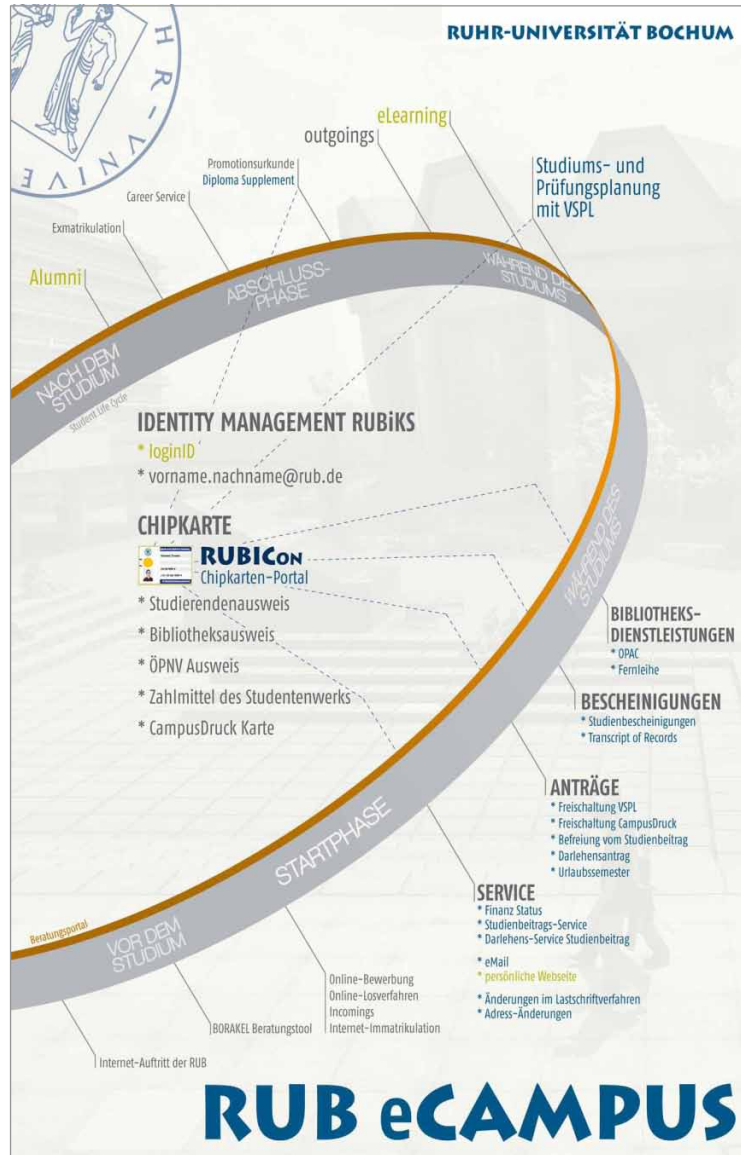
- Die Umstellung des Studienangebotes ist abgeschlossen, es werden keine Einschreibungen mehr in Diplomstudiengänge zum WS 2007/2008 vorgenommen.
- Die Vorgaben und Beschlüsse zu Modulgrößen und Credits waren orientierend und dienten den Fachbereichen als Anhaltspunkte im Umstellungsprozess.
- Das Lehrangebot ist weitgehend abgestimmt, insbesondere das Angebot von Masterstudiengängen mit Alleinstellungsmerkmal in der Region.
- Für einzelne Studiengänge werden Prüfungsleistungen problemlos anerkannt.
- Im Mai wird eine gemeinsame Weiterbildungsveranstaltung durchgeführt, die sich mit Fragen der Qualifikationsrahmen (z.B. EQF, NQF, ECTS, ECVET) und Problemen der Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung befasst.

Informationen:


Fachhochschule Bielefeld:
6300 Studierende
155 Professorinnen/Professoren
15 Lehrkräfte für bes. Aufgaben
8 Fachbereiche
Bologna-Beraterin:
Simone Schmidt

Fachhochschule Lippe & Höxter:
5100 Studierende
155 Professorinnen/Professoren
3 Lehrkräfte für bes. Aufgaben
9 Fachbereiche
Bologna-Berater:
Bernd Schliebel

Universität Bochum



Universität Bremen



Universität Bremen

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

Schritt für Schritt zur Bologna-Universität

Schrittmacher und Pionier im Bologna-Prozess
Die Reform- und Forschungsuniversität Bremen

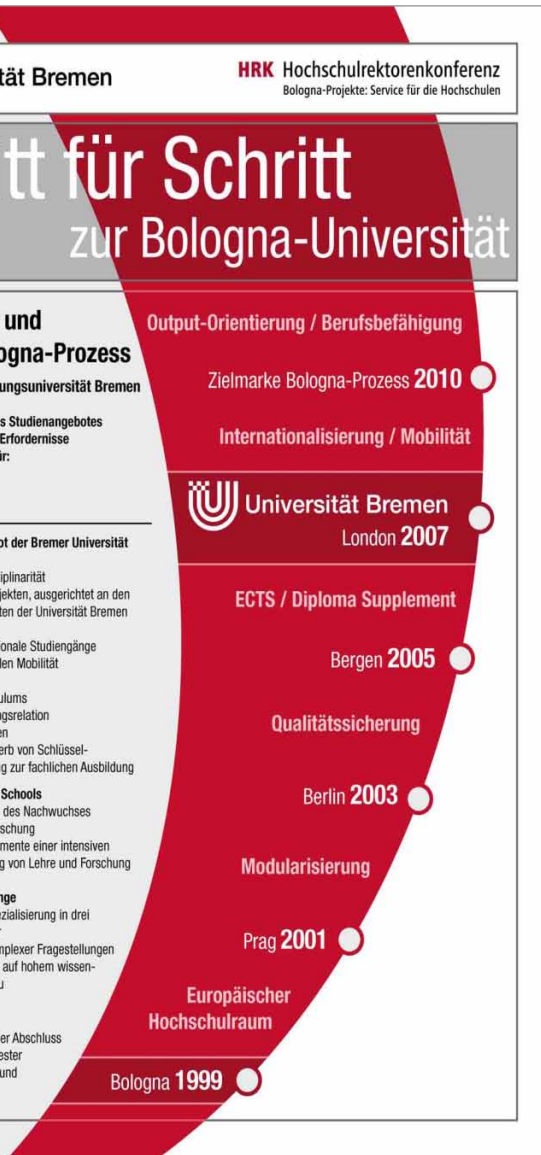
Schrittweise Umstellung des Studienangebotes bis 2007 auf internationale Erfordernisse der gestuften Ausbildung für:

- Bachelor
- Master
- Doktorandenprogramm

Das gestufte Studienangebot der Bremer Universität zeichnet sich aus durch:

- Ein hohes Maß an Interdisziplinarität
- Forschendes Lernen in Projekten, ausgerichtet an den Wissenschaftsschwerpunkten der Universität Bremen
- Praxisnähe
- Englischsprachige internationale Studiengänge
- Förderung der internationalen Mobilität in allen Studiengängen
- Modernisierung des Curriculums
- Verbesserung der Betreuungsrelation in den neuen Studiengängen
- General Studies – den Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ergänzung zur fachlichen Ausbildung


- **Graduate Schools**
Förderung des Nachwuchses für die Forschung
 - Kernelemente einer intensiven Verbindung von Lehre und Forschung
- **Masterstudiengänge**
Vertiefung und Spezialisierung in drei oder vier Semester
 - Bearbeitung komplexer Fragestellungen und Anwendungen auf hohem wissenschaftlichen Niveau
- **Bachelorstudiengänge**
Erster berufsqualifizierender Abschluss in sechs oder sieben Semester
 - Erwerb von fundiertem und vernetztem Basiswissen



Output-Orientierung / Berufsbefähigung

Zielmarke Bologna-Prozess 2010

Internationalisierung / Mobilität



Universität Bremen
London 2007

ECTS / Diploma Supplement

Bergen 2005

Qualitätssicherung

Berlin 2003


Modularisierung

Prag 2001

Europäischer Hochschulraum


Bologna 1999

Universität Erfurt



Erfurt School of Education

Neue Wege in der Lehrerbildung nach Bologna



Die Struktur der Erfurt School of Education

Leitung Professional School of Education

Die Erfurt School of Education ist eine zentrale Einrichtung der Universität Erfurt. Sie ist als Professional School organisiert. Sie verbindet in einer handlungsfähigen Arbeitsseinheit alle Aufgaben der Lehrerbildung und schafft Raum für vielfältige Kooperationen mit Institutionen der Lehrerbildung.

Prüfungsausschuss

Er achtet darauf, dass die Bestimmungen der Studiengänge eingehalten werden und gibt auf der Grundlage der Standards der Kultusministerkonferenz Anregungen zur Reform der Lehrerbildung.

Bildungsforschung

Die Forschung ist interdisziplinär angelegt. Es arbeiten Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler zusammen. Sie werden von externen Experten unterstützt. Eine Aufgabe ist die Betreuung von Doktoranden.

Zentrum Technische Bildung

Kompetenzen und Ressourcen für die Ausbildung von Lehrern im technischen Bereich sind hier gebündelt. Durch die Vernetzung der beteiligten Universitäten werden Synergien für die Ausbildung erreicht.

Praktikumsreferat


Die neuen Formen der praktischen Ausbildung im BA-/MA-Studienmodell werden koordiniert organisiert und entwickelt. Experten aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik arbeiten in der praktischen Ausbildung zusammen.

Fort- und Weiterbildung


Es werden unterschiedliche Formen der Fort- und Weiterbildung entwickelt und angeboten. Dazu gehören Sommerkurse, Weiterbildungsangebote mit Zertifikat, Weiterbildungsstudiengänge und Graduiertenangebote.

Qualitätssicherung und Evaluation

Die Universität Erfurt bündelt alle Maßnahmen, um eine konstante Verbesserung in Studium und Lehre sowie in der Forschung sicherzustellen. Die Erfurt School of Education konzentriert sich dabei auf die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Lehrern und nutzt Ergebnisse der Evaluation der Lehrerbildung und der zentralen Erhebungsgruppe. Regelmäßig werden Berater im Rahmen einer externen Evaluation in Entwicklungs- und Auswertungsprozesse einbezogen.




Die Erfurt School of Education (ESE) besteht seit dem Sommersemester 2006. Mit der Gründung dieser strukturell innovativen Einrichtung hat sich die Universität Erfurt zum Ziel gesetzt, die Lehrerbildung in den BA-/MA-Strukturen weiterzuentwickeln. Des Weiteren verbindet die ESE die Lehrerbildung mit Forschung, Weiterbildung, wissenschaftlicher Nachwuchsförderung und Qualitätssicherung. In Forschung und Lehre baut die ESE vielfältige Kooperationen mit nationalen und internationalen Trägern der Lehrerbildung auf.



Die Lehrerbildung im B.A./M.A.-Studienkonzept

Die Reform der Lehrerbildung ist an der Universität Erfurt mit der Integration in das konsekutive Studienmodell 2003 umgesetzt worden. Wesentliche Zielsetzung ist eine grundlegende, wissenschaftliche Ausbildung in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften mit neu-konzipiertem Praxisbezug in den BA-/MA-Modulen.



Neben der deutlichen Erweiterung der praktischen Anteile wurden die Inhalte, Ziele und Aufgaben der einzelnen Praktika grundlegend überarbeitet. Alle Praktika sind in die Module integriert.

Forschungsbasierte Lehrangebote, insbesondere in den berufswissenschaftlichen Feldern, stützen die neue Lehrerbildung. Das Modell der Lehrerbildung erhielt einen Preis des Deutschen Stifterverbandes und der Stiftung Mercator.

Abschluss: Magister im Lehramt (MaL)
 Professionalisierung zum Lehrer für eine bestimmte Schulart

| | |
|-----------------|--|
| 3. Semester | programmbezogene, anwendungsorientierte Magisterarbeit (18 LP) |
| 2. Semester | 4 bis 5 Module Fachdidaktik inklusive je eines fachdidaktischen Schulpraktikums |
| 1. Semester | ergänzende Fachwissenschaft (6 LP) |
| | 6 bis 7 Module Erziehungswissenschaften / Wahlschwerpunktergänzung inklusive Blockpraktika |
| insgesamt 90 LP | |

Abschluss: Baccalaureus Artium (B.A.)
 Fachwissenschaftliche Grundlagen für Unterrichtsfächer und
 Kompetenzentwicklung in den Schlüsselqualifikationen

| | Hauptstudienrichtung | Nebenstudienrichtung | Studium Fundamentale | Berufsfeld |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| 3.-6. Semester Qualifizierungsphase 120 LP | 57 LP | 27 LP | 24 LP | 12 LP |
| 1.-2. Semester Orientierungsphase 60 LP | 27 LP | 27 LP | 6 LP | |
| insgesamt 180 LP | | | | |

Universität Erfurt
Erfurt School of Education
Nordhäuser Straße 63 / Pf. 3
99089 Erfurt

Telefon: +49-361/7 37-17 50
Fax: +49-361/7 37-17 59
E-Mail: ese@uni-erfurt.de
Internet: <http://www.uni-erfurt.de/ese>

© Erfurt School of Education
Stand: März 2007

Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder)



HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

Viadrina - Zahlen und Fakten

- Alma mater Viadrina (1526-1871), erste brandenburgische Landesuniversität, (Wieder-)Gründung 1991
- 5000 Studierende aus 76 Nationen studieren an 3 Fakultäten: Kultur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

Profil

- Internationalität und Interdisziplinarität
- Die Viadrina (lat., die an der Oder gelegene) versteht sich als Brückenuniversität zwischen Ost und West
- grenzüberschreitende Forschung mit polnischen Partneruniversitäten, insbesondere mit der polnischen Adam-Mickiewicz-Universität Poznan
- zur Zeit Verhandlungen zur Umwandlung der Viadrina in eine Stiftungsuniversität

Der Bologna-Prozess an der Viadrina

- WS 1998/99 erstes postgraduales Masterprogramm Master of European Studies
- Seit WS 2002/03 ausschließlich BA- und MA-Angebot an der kulturwissenschaftlichen Fakultät, keine Neumatrikulation im Diplomstudiengang
- Seit SoSe 2004 erster postgradualer Masterstudiengang Mediation an der rechtswissenschaftlichen Fakultät
- Seit WS 2005/06 ausschließlich BA- und MA-Angebot an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, keine Neumatrikulation in Diplomstudiengängen, neues BA- und MA-Angebot im Bereich des deutschen und polnischen Rechts
- Seit WS 2006/07 wird der generalisierende Master Kulturwissenschaften in fünf spezialisierte Masterprogramme überführt

Studienangebot

- BSc Betriebswirtschaftslehre
- BSc Internationale Betriebswirtschaftslehre
- BSc Volkswirtschaftslehre
- BSc International Business Administration
- Master Business Administration (ab WS 2007/08)
- Master Economics (ab WS 2007/08)
- Master Management und Marketing für Mittel- und Osteuropa (MBA)
- International Master of Business Informatics
- Master International Business Administration

BA Kulturwissenschaften

- MA (konsekutiv) Europäische Kulturgeschichte
- MA (konsekutiv) Intercultural Communication Studies
- MA (konsekutiv) Kultur und Geschichte Mittel- und Osteuropas
- MA (konsekutiv) Soziokulturelle Studien
- Master (nicht-konsekutiv) of European Studies (MES)
- Master (nicht-konsekutiv) Medien - Kommunikation - Kultur
- Master (weiterbildend) European Cultural Heritage / Schutz Europäischer Kulturgüter
- Master (weiterbildend) Kulturmanagement und Kulturtourismus

Juristisches Staatsexamen

- LLB German and Polish Law
- LL.M German and Polish Law
- LL.M Deutsches Recht für ausländische Juristen
- LL.M Völkerrechtlicher Individualschutz - internationale Menschenrechte und humanitäres Völkerrecht (ab WS 2007/08)
- MA Mediation

Arbeitschwerpunkte

- Umfassende strategische Beratung sowie organisatorische und konzeptionelle Betreuung des Umwandlungsprozesses an den drei eigenständig agierenden Fakultäten
- Aufbau eines universitätsweiten Konzepts für Schlüsselqualifikationen in Kooperation mit Fakultäten, Career Center und internationaler Abteilung

Aktivitäten

- Mitarbeit u.a. in der AG Qualitätssicherung in der Kommission für Stiftungsuniversität und trinationale Studiengänge sowie in Studiengangskommissionen
- Ständiger Kontakt mit Dekanaten, Studiendekanen, Fakultätsassistenten
- Initiierung und Durchführung einer Employability-Studie Kulturwissenschaften und einer Absolventenverbleibstudie des Master of German and Polish Law
- Betreuung aktueller Akkreditierungsanträge
- Förderung von Projekten zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und im Bereich Hochschulmarketing

Erfolge

- Konzeption und Studienbeginn der fünf neuen Masterprogramme Kulturwissenschaften
- Gesamtkonzept aller BA/MA-Programme, Modularisierung aller neuen Studiengänge
- Überarbeiten der Studien- und Prüfungsordnungen in Kooperation mit dem Dezernat für Studentische Angelegenheiten und Recht
- Einführung des Diploma Supplement an allen Fakultäten
- Aufbau einer universitätsweiten ECTS-Struktur

EUROPA-UNIVERSITÄT VIADRINA FRANKFURT (ODER)

www.europa-uni.de

Universität Halle-Wittenberg



HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

Das Bachelor-Master-Studienmodell der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Die Entwicklung

Im Dezember **2003** fällte der Akademische Senat der Universität Halle-Wittenberg den **Grundsatzbeschluss**: Die Martin-Luther-Universität wird zum Wintersemester 2006/07 Bachelor- und Master-Studiengänge einführen – und zwar (wie es in dem Beschluss heißt) „in allen dafür geeigneten Bereichen“.

Grundlage der weiteren Entwicklung war der Entwurf eines Eckwertepapiers aus dem Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg. Darauf aufbauend wurde in der ersten Hälfte des Jahres **2004** eine breite Diskussion über ein universitätsweit geltendes Studienstrukturkonzept in der Universität geführt. Schließlich fand das Eckwertepapier am 14. Juli 2004 auch die Zustimmung des Akademischen Senats. Die **Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur** legen die formalen Prinzipien zur Gestaltung der neuen Studiengänge Bachelor und Master an der Universität fest. Diese Rahmenvorgaben sollen die Kompatibilität und Kombinierbarkeit der Studienfächer an der gesamten Universität gewährleisten.

Die Eckwerte des neuen Studienmodells wurden in der ersten Jahreshälfte **2005** in **Allgemeine Bestimmungen zu den Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Master-Studium** übersetzt. Diese Satzung wurde nach intensiver und konstruktiver Diskussion vom Akademischen Senat am 8. Juni 2005 beschlossen; sie gelten für jedes Bachelor- und Master-Studienprogramm an der Universität.

Nachdem diese konzeptionellen Weichen gestellt waren, wurden in einem intensiven Beratungsprozess die Studienangebote entwickelt, **Modulbeschreibungen** und **Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnungen** zu den einzelnen Studienprogrammen verfasst und verabschiedet.

Mit Beginn des **Wintersemesters 2006/07** wurden dann auch in den meisten Fakultäten die neuen Studienstrukturen eingeführt; insgesamt wurde in **66 Bachelor-Programme** und **14 Master-Programme** immatrikuliert. Im darauf folgenden **Wintersemester 2007/08** werden auch die übrigen Fächer auf Bachelor umgestellt sein.

Universität Halle-Wittenberg (2)

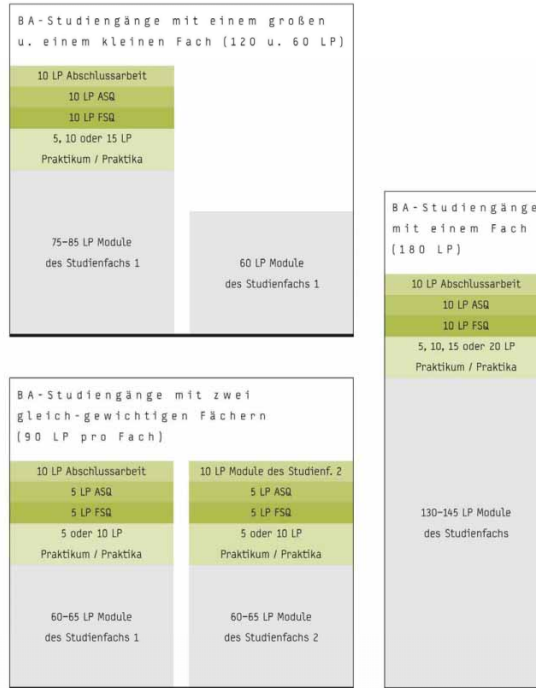
Die Eckwerte

Was sind nun die wichtigsten Eckwerte der neuen Studienstruktur an der Universität Halle-Wittenberg?

1. Das **Bachelor-Studium** umfasst insgesamt **180 Leistungspunkte (LP)**; dies entspricht sechs Semestern Regelstudienzeit. Ein Leistungspunkt entspricht 30 Stunden studentischer Arbeitszeit. Das **Master-Studium** weist insgesamt **120 LP** auf, also vier Semester Regelstudienzeit. Der weiterbildende, berufsbezogene Master kann auch nur 60 LP, also zwei Semester umfassen.
2. **Ein Bachelor- bzw. ein Master-Studiengang besteht aus einem oder zwei Studienprogrammen.** Ein Studienprogramm regelt das Studium einer wissenschaftlichen Disziplin und entspricht einem Studienfach. Ein Studienprogramm kann aber auch interdisziplinär angelegt sein.
3. **Drei Varianten des Bachelor-Studiums** sind möglich: Studiengänge mit einem Studienprogramm (180 LP), Studiengänge mit zwei gleichgewichtigen Studienprogrammen (90 LP pro Fach) und Studiengänge mit einem großen und einem kleinen Studienprogramm (120 LP und 60 LP).

Universität Halle-Wittenberg (3)

Grafik 1: Varianten des Bachelor-Studiums



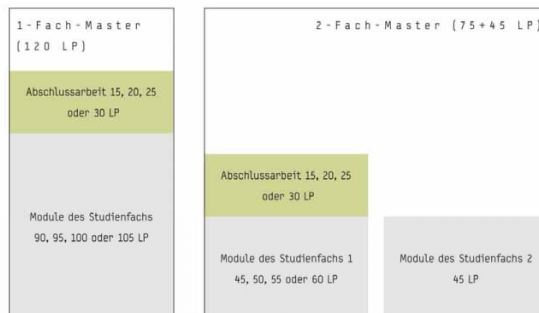
4. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: Es wird zwischen zentral angebotenen allgemeinen Schlüsselqualifikationen (ASQ) und in den Fächern angebotenen Schlüsselqualifikationen (FSQ) unterschieden. Die „Allgemeinen Schlüsselqualifikationen“ (ASQ) werden zentral angeboten. Die Vermittlung der FSQ wird von den Fächern selbst übernommen und steht damit in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit dem fachwissenschaftlichen Studium. ASQ wie FSQ haben jeweils ein Volumen von zehn Leistungspunkten. Praktika, in denen die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, sind nicht Teil des ASQ-Bereichs, sollten aber – ebenfalls zum Zwecke der Verbesserung der Berufsqualifizierung – angeboten werden.

Universität Halle-Wittenberg (4)

5. Der Master-Studiengang besteht entweder aus einem oder zwei

Studienprogrammen: Bei den 2-Fach-Studiengängen sind im ersten Fach 75 LP (davon 30, 25, 20 oder 15 LP für die Abschlussarbeit), im zweiten 45 LP vorgesehen. Bei den 1-Fach-Studiengängen weist die Abschlussarbeit ebenfalls 30, 25, 20 oder 15 LP der insgesamt 120 LP auf.

Grafik 2: Varianten des Master-Studiums



6. Es gibt **zwei Standardgrößen für Module: fünf Leistungspunkte** (dies entspricht 150 Arbeitsstunden, knapp vier Wochen) **und zehn Leistungspunkte** (dies entspricht 300 Arbeitsstunden, knapp acht Wochen). Größere Module weisen immer ein Vielfaches von fünf Leistungspunkten auf.

7. Im Bachelor- und im Master-Studiengang werden **Studien- und Prüfungsleistungen ausschließlich modulbezogen** erbracht. Prüfungsleistungen werden als **Modulleistungen** bezeichnet. Modulleistungen können in verschiedenen Formen erbracht werden, z.B. durch Klausuren, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen.



Tradition, Gegenwart und Zukunft

Die Technische Universität Ilmenau steht für eine über 100-jährige Tradition in der Ingenieurausbildung. Sie begann 1894 mit dem „Thüringischen Technikum“, einer privaten Bildungseinrichtung, und führte über die Hochschule für Elektrotechnik und die Technische Hochschule zur heutigen Technischen Universität.

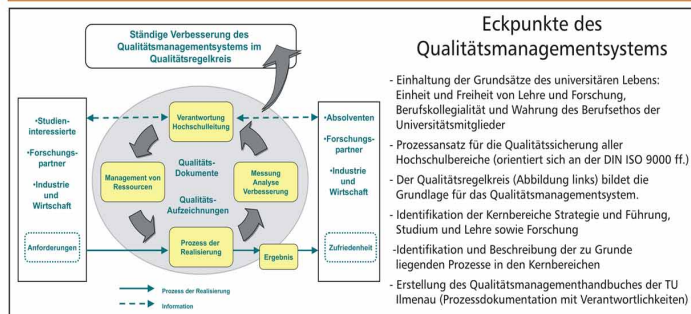
Technik, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Medien sind die vier Säulen der Ilmenauer Ausbildung. Die ausgewiesenen Lehr- und Forschungskompetenzen in den Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften wurden ergänzt durch eine interdisziplinäre Medienausbildung.

An den fünf Fakultäten Elektrotechnik und Informationstechnik, Maschinenbau, Informatik und Automatisierung, Mathematik und Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften werden 15 Bachelorstudiengänge angeboten, die konsekutiven sowie nichtkonsekutiven Masterstudiengänge und Weiterbildungsmaster befinden sich in Planung.

Zum WS 2006/2007 waren 6612 Studierende an der TU Ilmenau immatrikuliert.

Umsetzung des Bologna-Prozesses an der TU Ilmenau, Projektziele im Rahmen der Projektstelle Bologna-Beraterin

- Senatsbeschluss zur Umstellung auf eine gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen am 07.12.2004
- Erstellung eines verbindlichen Meilensteinplanes für die zeitliche und organisatorische Planung des Prozesses
- bis WS 2007/08 werden alle Studiengänge auf die zweistufige BA/MA-Struktur umgestellt
- begleitender Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagementsystems (Anpassung der bzw. neue organisatorische Strukturen)
- Vorbereitung auf eine Prozessakkreditierung, Durchführung von Stichprobenprogrammakkreditierungen



Fachhochschule Jena

HRK



Fachhochschule Jena
University of Applied Sciences Jena

Zahlen und Fakten zur Fachhochschule Jena:

- 1991 gegründet, größte Fachhochschule in Thüringen
- 3 Ausbildungsrichtungen: Betriebswirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Sozialwesen
- 8 Fachbereiche, 18 Bachelor- und 15 Masterstudiengänge
- ca. 4.900 Studierende, 125 ProfessorInnen, 50 Drittmittelbeschäftigte
- seit 2004 „Projekt Modularisierung“ (inzwischen HRK-Förderprogramm)
- seit 2005 „Partnerhochschule des Spitzensports“
- ausgewählter Ort im „Land der Ideen 2007“

Schwerpunkte im Bologna-Prozess:

- Hochschulweite Umstellung aller Diplomstudiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur bis zum WS 07/08.
- Einbeziehen aller Hochschulangehörigen in den Umstellungsprozess.
- Systematische Umstellung anhand eines „Meilensteinplanes zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an der FH Jena“.
- Information der internen und externen Öffentlichkeit über den Bologna-Prozess im Allgemeinen und dessen Ausgestaltung an der FH Jena.
- Aktive Mitarbeit in regionalen und nationalen Bologna-Netzwerken.
- Einführung eines Qualitätsmanagementsystems.

Ergebnisse des Bologna-Prozesses:

- ✓ Hochschulweite Umstellung vor der selbst gesetzten Frist vom WS 07/08.
- ✓ Erfolgreiche Akkreditierung aller neuen Studiengänge.
(75 % aller Studiengänge wurden ohne Auflagen akkreditiert!)
- ✓ Viele gemeinsame Aktivitäten des Thüringer Bologna-Netzwerks
(u.a. Workshops, Tagungen, Hochschulinformationstage).
- ✓ Neue Projekte an der Hochschule (z.B. AG Modularisierung und AG Hochschulmarketing).









► **Kontakt:**
 Prof. Dr.-Ing. Thomas Reuter, Prorektor für Studium und Lehre
 Katja Borowski, Bologna-Beraterin der HRK an der FH Jena
 Tel.: 03641-205-106 (Prorektorat), Fax: 03641-205-105
 Mail: thomas.reuter@fh-jena.de, katja.borowski@fh-jena.de

www.fh-jena.de

Universität Konstanz



Universität
Konstanz



HRK Hochschulrektorenkonferenz
- Die Stimme der Hochschulen

| | |
|--|--|
| <p>WS 2006/2007 Studierende gesamt: 10.076, davon BA: 2.950 MA: 332 Diplom: 2.631 Magister: 511 Staatsexamen: 2.975 (1.452 Jura)</p> | <p>Stand: 30.09.2006 Promovierende gesamt: 150 Abgeschlossene Promotionen: WS 2005/06: 150 WS 2004/05: 166 WS 2003/04: 132 WS 2002/03: 162</p> |
|--|--|


Ziel: Doktorandenausbildung und Bologna-Prozess
Konzept: Strukturierung der Doktorandenausbildung auf verschiedenen Ebenen
Erfolge und Aktivitäten...

Angebote für alle Doktorandinnen

- **Ziele der Workshops:** Individuelle Unterstützung nach Bedarf sowie zur Karriereentwicklung (vorrangig Wissenschaft) Weiterbildung in der Lehre abgedeckt durch Angebot des Hochschuldidaktikzentrum
- **Veranstaltungstypen:** einmalige mehrtägige Veranstaltungen zu verschiedenen Themen sowie regelmäßig angebotene begleitende Veranstaltungen

Promotionsstudiengang Politik-/Verwaltungswissenschaften: Public Policy and Management

- Aktuell: **30 Doktoranden**. Neu geplante Ordnung **verpflichtend für alle Promotionen im Fachbereich**.
- Dauer: 6 Semester/ **3 Jahre**. Beginn **jederzeit** möglich.
- Bislang engeres Curriculum (zu umfangreich und restriktiv), wurde von Promovierenden nur schlecht angenommen.
→ Daher neue Promotionsordnung geplant (s.u.)
- **180 Credits** werden vergeben: 120 Cr Anfertigung der Dissertation, 8 Cr Disputation, 52 Cr Lehrveranstaltungen.
- 36 Cr können durch **alternative wiss. Leistungen** ersetzt werden (Drittmittelprojekte, Lehre, Veröffentlichungen, Teilnahme an fachlich einschlägigen Konferenzen mit Präsentation eines Papiers)



| G E P L A N T ab SS 2007 | | |
|--|---|--|
| 1. Jahr | 2. Jahr | 3. Jahr |
| 2 Doktorandenseminare Kurse der Hochschuldidaktik/SQ Dissertationskonzept (2. Sem.) | 2 Doktorandenseminare mit Forschungspapieren | Vorlage der Dissertation Disputation |
| Regelmäßiges Doktorandenkolloquium (4 Cr pro Semester) | | |

Promotionsstudiengang Wirtschaftswissenschaften: Quantitative Economics and Finance

- Aktuell: **42 Doktoranden**. 70% der Promotionen im Fachbereich. 38% aus dem Ausland. 38% weiblich.
- Zulassung: **beschränkt/ Bewerbung**.
- Erstes strukturiertes Programm in Baden-Württemberg. 1. Absolvent im März 2007.
- Dauer: 6 Semester/ **3 Jahre**, jeweils **zum WS**. Vorbereitungsjahr möglich.
- Regelmäßige Teilnahme der Doktoranden an internationalen **Fachtagungen/** Darstellung der ersten **Forschungsergebnisse**.
- Beteiligung renommierter **internationaler Gastdozenten** an Lehrveranstaltungen und Seminaren des Programms.

| 1. Jahr | 2. Jahr | 3. Jahr |
|-----------------------------|---|--|
| 6 Vorlesungen 2 Seminare | Dissertationsentwurf 1 Seminar Arbeitsbericht | 1 Seminar Arbeitsbericht Vorlage der Dissertation Disputation Abschluss |


Doktorandenkolloquium „Brown Bag Seminar“
zu dem auch externe Wissenschaftler eingeladen werden

Psychologie / Post-Graduate Program

- Individuelle Beratung und Zusammenstellung der Veranstaltungen nach Profil und Hintergrund.

Graduiertenschulen

- Konstanz Research School „Chemical Biology“ (beantragt): Chemie, Biologie, Informatik und Informationswissenschaft
- **Multi-Disciplinary Study of Social Issues** (beantragt): Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Informationswissenschaft, Mathematik und Statistik, Psychologie, Soziologie, Politik- und Verwaltungswissenschaften, Philosophie



Graduiertenkollegs

- Biologie: **Cell-based Characterization of Disease Mechanisms in Tissue Destruction and Repair** (Konstanz, Zürich)
- Physik: **Soft Condensed Matter** (Grenoble, Konstanz, Straßburg)
- Literaturwissenschaft: **Die Figur des Dritten**
- Informatik und Informationswissenschaft: **Explorative Analysis and Visualization of Large Information Spaces**

Individualpromotionen

Deutsche Sporthochschule Köln



KOMPETENZZENTRUM BOLOGNA

Der Bologna-Berater der Deutschen Sporthochschule Köln

Ausgangssituation
 Zum Zeitpunkt der Antragstellung befand sich die DSHS Köln in der Konzeptionsphase der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. Erste Schritte im Bereich der Einführung von qualitätssichernden Maßnahmen wurden mit der Erarbeitung einer Evaluationsordnung unternommen. Das Arbeitsfeld Internationalisierung und Auslandsmobilität in den neuen Studiengängen war zu diesem Zeitpunkt erkannt aber noch nicht bearbeitet worden.

Die Hauptaufgaben des Bologna-Beraters
 Als wesentliche Aufgaben aus dem Antrag wurden neben der generellen Unterstützung des Umstellungsprozesses folgende Schwerpunkte festgelegt:

- Erstellung und Sicherung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung
- Sicherstellung der internationalen Ausrichtung und Kompatibilität der Studienkonzepte
- Unterstützung des nationalen und internationalen Tuning-Prozesses in der Sportwissenschaft

 Deutsche Sporthochschule Köln

Qualitätssicherung

- Entwicklung eines Qualitätsmanagementkonzepts
- Beschluss einer Evaluationsordnung
- Einführung von systematischer Lehrveranstaltungsbeurteilung
- Betreuung der Evaluationskommission
- Entwicklung eines Qualitätsmanagementhandbuchs

Internationalisierung & Mobilität

- Mitarbeit im TNP AEHESIS (Harmonisierung von Ausbildungsstrukturen im Sport in Europa)
- Planung und Durchführung einer Arbeitstagung zur Auslandsmobilität in BA / MA Studiengängen
- Befragung der Partnerschaftsbeauftragten und StudiengangsleiterInnen

Wissens-
transfer

↔

Wissens-
transfer

↔

HRK Hochschulrektorenkonferenz

AG Qualitätssicherung / QuEAK

- Entwicklung eines Arbeitspapiers zur systematischen Qualitätssicherung an Hochschulen
- Genereller Informationsaustausch

AG Auslandsmobilität

- Entwicklung eines Arbeitspapiers zur Institutionalisierung von Internationalisierung und Auslandsmobilität an Hochschulen
- Vorbereitung des Workshops „Bologna als Mobilitätshindernis?“ für die Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums

Fazit

- der Wissens- und Erfahrungsaustausch im Netzwerk der BeraterInnen war sehr aufschlussreich
- für die betreffenden Hochschulen war die/der Bologna-Berater/in ein Gewinn. Er / Sie konnte sowohl als Generalist/in in allen Bereichen sowie als Spezialist/in in bestimmten Bereichen der Studienreform eingesetzt werden. Als Richtschnur diente hier nur der Antrag der Hochschule;
- für die Bologna-Berater/innen entwickelte sich hieraus die Schwierigkeit eines nicht immer klar umrissenen Arbeitsfeldes;
- die HRK konnte (ohne dem Abschlussbericht vorzugreifen) durch das Netzwerk Bologna-Berater/innen und deren Integration in die Hochschulen, wichtige Erkenntnisse über den Stand der Reform vor Ort gewinnen;
- als Wermutstropfen bleiben (u.a.),...
 ..., dass nur wenige Hochschulen davon profitieren konnten;
 ..., dass durch die Föderalismusreform eine mögliche Weiterführung des Projekts nur in eingeschränkter Form betrieben werden kann.

Kontakt: Christoph Fischer - c.fischer@dshs-koeln.de

 © Christoph Fischer Deutsche Sporthochschule Köln Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeittforschung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

DER BOLOGNA-PROZESS AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG BEISPIELE STRUKTURANPASSUNGEN

Zusätzliche strukturelle Informationsschnittstellen

Studiengangsverantwortliche

Im Gremienauftrag verantwortliche Hochschullehrende für einen Studiengang; Schnittstelle für Informationen und Ansprechpartner für Hochschulleitung, Zentralverwaltung und Fakultät. Definierte Entscheidungskompetenzen für den Reformprozess.

Modulverantwortliche

Für ein Modul verantwortlicher Hochschullehrer. Gesamtverantwortung bei Koordination des Lehrangebots, der Inhalte, der Prüfungen, der Evaluation.

Flankierende Struktureinheiten

Evaluation/Qualitätssicherung

Fortentwicklung der Geschäftsstelle Evaluation; Übernahme von Aufgaben der Qualitätssicherung; Anbindung an das Prorektorat für Lehre und Studium (vorher: Zentralverwaltung Dezernat Akademische Angelegenheiten)

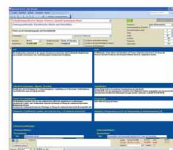
Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung

Einrichtung 2005; Querschnittsaufgabe der Universität im Bereich Lehramt; Vernetzung von Fachwissenschaft, Didaktik und Bildungswissenschaften; Koordination der Schulpraktischen Studien sowie der an die Universität abgeordneten Lehrer

Career Center

Einrichtung 2006; koordinative Aufgaben zur Vernetzung bestehender Einrichtungen und zur Betreuung neuer Querschnittsaufgaben aus dem Reformprozess, hier vor allem der Schlüsselqualifikationen. Weiteres Kursangebot für Studierende für ergänzende Kompetenzen.

Die Universität Leipzig hat ca. 30.000 Studierende und ist eine klassische Volluniversität mit 14 Fakultäten. Zum WS 2006/07 wurde fast das komplette Studienangebot auf das gestufte Studiensystem Bachelor und Master umgestellt.

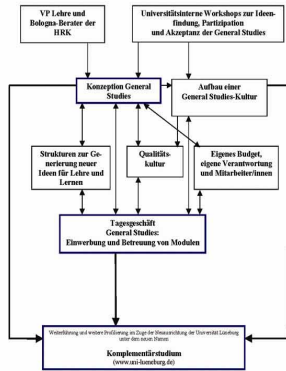


UNIVERSITÄT LEIPZIG

Universität Lüneburg



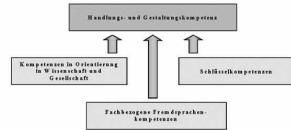
Institutionalisierung von General Studies an der Universität Lüneburg



General Studies – Ziele, Inhalte und Aufbau

Ziel: Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit

Erwerb von Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsprozesses in meist gesonderten, nicht angebotenen Modulen



Inhalte der General Studies

- Orientierung in Wissenschaft und Gesellschaft: Trans- und Interdisziplinarität am Beispiel von klassischen und aktuellen Fragestellungen
- Fachbezogene Fremdsprachen: Sprache und Kultur
- Schlüsselqualifikationen: Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen

Curriculare Verankerung

- 15% in Bachelorstudiengängen
- 10% in Masterstudiengängen
- Modultypen: 5 CP bzw. 10-5 CP
- I.d.R. Bewertung der erbrachten Leistungen.

Lehr- und Lernformen und zeitliche Verankerung

- In nach Lernziel unterschiedliche Lehr- und Lernformen wie Vorlesung, Seminar, Projekt, Selbststudium, Rezension, Rollenspiele, eLearning und Blended Learning
- Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz sollten in den ersten Semestern des Studiums erworben werden.

Professional Credit Points

- Erwerb zusätzlicher Schlüsselkompetenzen über das obligatorische Curriculum hinaus
- Ausweis im Zeugnis als zusätzliche Qualifikation.

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Deutscher Hochschulrat

Bologna-Berater der HRK an der Universität Lüneburg
- Projekte und Erfolge -

Bologna-Berater der HRK: Dr. Stephan Markt

Wichtigste Ziele

- 1. Umfassende Begleitung des Reformprozesses innerhalb der Hochschule**
 - inhaltliche Beratung und Unterstützung der Fachbereiche bzw. der Fakultäten
 - Begleitung aller Akkreditierungsverfahren
 - Unterstützung der Ausrichtung des Fremdsprachenzentrums auf die Ziele des Bologna-Prozesses.
- 2. General Studies**
 - Erstellung einer Konzeption General Studies innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen
 - Initiierung und „Einnischung“ von Modulen für den Bereich Schlüsselqualifikationen, den Bereich fachfremder/fachfunder Inhalte aus Wissenschaft und Gesellschaft sowie den Bereich Fremdsprachen
 - Mitwirkung bei der Entwicklung von Angeboten, für die ergänzend Professional Credit Points (im Bereich zusätzliche Schlüsselqualifikationen) vergeben werden.
- 3. Rückbindung des Reformprozesses an nationale und internationale Erfahrungen**
 - Vernetzung mit anderen Bologna-Beraterinnen
 - Vermittlung von Best-Practice-Projekten.

Wichtigste Erfolge

- Akkreditierung**
- Akkreditierte Studiengänge im Bereich Bachelor, Master und Weiterbildung
 - Inhaltliche Beratung in Bezug auf Vorbereitung einer Prozessakkreditierung

Beratungsleistungen zum Bologna-Prozess

- Umfassende Beratung innerhalb der Universität (z.B. zu Bachelor-Master-Konzeptionen, zum Aufbau eines Double-Degree-Studiengangs)

Förderung für die Fremdsprachenzentrum

- Mit dem Ziel, Fremdsprachen-Module auf die Erfordernisse seitens des Bologna-Prozesses auszurichten (Kompetenzorientierung, autonomes Selbstlernen etc.)

Aufbau eines Bereichs General Studies

- Konzeption: im Rahmen eines bundesweiten Wettbewerbs des Spitzenverbands für die Deutsche Wissenschaft im Jahr 2006 von einer Faculty unter die besten 10 Konzeptionen bei 19 Bewerberinnen gewählt; Veröffentlichung der Konzeption im „Journalschichtbildung und Beschäftigungsfähigkeit“, Universität Verlag Wehr 2006 (Hrsg. von Gent Mecklen und Stephan Markt)
- Implementierung: Einwerbung von Modulen und laufendes Tagesschiff
- „General Studies-Kultur“ Universitätsinterne Workshops (partizipative Einbindung) unter Beteiligung von externen Experten, Qualitätsicherung, thematisches Programm
- Professional Credit Points, Konzeption eines Organisationsmodells sowie Mitwirkung bei der Zusammenstellung des Veranstaltungsprogramms

Daten zur Universität Lüneburg

Fakultäten

Fakultät I – Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften
Fakultät II – Wirtschafts-, Verhaltens- und Rechtswissenschaften
Fakultät III – Umwelt und Technik

Studierendenzahl

ca. 10.000 Studierende an der Universität Lüneburg

Bachelorstudienfächer

- Angewandte Automatisierungstechnik (B.Eng.)
- Betriebswirtschaftswirtschaftsinformatik (B.A.)
- Bildungswissenschaften (B.A.)
- Empirische Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (B.Sc.)
- Informatik (B.Sc.)
- Lehrerbildung Berufsbildende Schulen Sozialpädagogik (B.A.)
- Lehrerbildung Grund-, Haupt- und Realschulen (B.A.)
- Sozialarbeit Sozialpädagogik (B.A.)
- Umweltwissenschaften (B.Sc.)
- Wirtschaftsinformatik (B.Sc.)
- Wirtschaftsinformatik (B.Sc.)
- Wirtschaftspsychologie (B.Sc.)
- Wirtschaftsrecht (LL.M.)

Masterstudienfächer

Start der Masterstudiengänge ab Wintersemester 2008/09

Neuwerkzeuge der Universität Lüneburg

www.uni-lueneburg.de

Fachhochschule Osnabrück



Fachhochschule Osnabrück
University of Applied Sciences

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen


Stiftung Fachhochschule Osnabrück - rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts

7 600 Studierende
35 BA-Studiengänge
20 MA-Studiengänge
4 MBA-Studiengänge
200 Professorinnen und Professoren
446 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

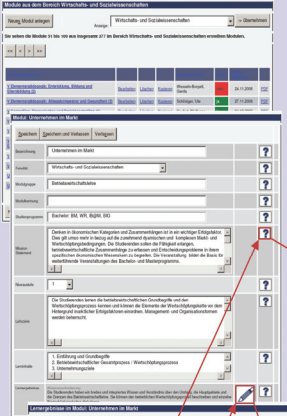
3 Fakultäten: „Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur“, „Ingenieurwissenschaften und Informatik“ und „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“,
2 Departments: „Management und Technik“ und „Kommunikation und Gesellschaft“
1 Institut: „Musikpädagogik“.



Die Akkreditierung aller Studiengänge in den neuen Strukturen wurde Ende 2006 erfolgreich abgeschlossen



MoPPS
Modul Programm Planungs System



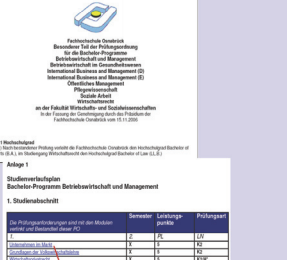
Das Modul Programm Planungs System MoPPS liegt internetbasiert als Redaktionssystem zur Erfassung von Modulen und Modulbeschreibungen und zur Entwicklung von Studienprogrammen vor :

Lehrangebote insbesondere Lehr- und Lernkonzepte werden unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und Transparenz anhand von Lehrzielen, Lehrmethoden, Lehrinhalten, Lernergebnissen u. v. m. differenziert beschrieben.

Bezeichnung
Bezeichnung der Lehrpläne auf einer stabilen Ebene

Ausführweise
Durch die Bezeichnung von Lehrinhalten und das Lernergebnis ist eine zielorientierte Arbeit. Die Lehrpläne sind nach der möglichen Reihenfolge in der Lern- und Lernprozesse zu bezeichnen.

Beispiel
Die Bezeichnung der Lehrpläne orientiert sich an den Fachinhalten der Lehrpläne und ist in der Reihenfolge der Lernprozesse zu bezeichnen. Die Lehrpläne sind nach der möglichen Reihenfolge in der Lern- und Lernprozesse zu bezeichnen.



Hilfexte/ Ausfüllassistenten

Hinterlegtes Qualitätsrahmenwerk:
Hilfexte zu den Dimensionen „Wissen“ (Wissensvertiefung und –verbreitung) und „Können“ (instrumentale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und systemische Kompetenz)

Verbindung zwischen Prüfungsordnung und MoPPS

Weitere Verbindungen bestehen zwischen MoPPS und der Studierendenverwaltung zur Erstellung von Diploma-Supplement und Transcript of Records

Ausblick: Mehrsprachigkeit von MoPPS, Lehrveranstaltungsplanung, Prüfungsverwaltung u. v. m.

Hilfexte/ Ausfüllassistenten


Hinterlegtes Qualitätsrahmenwerk:
Hilfexte zu den Dimensionen „Wissen“ (Wissensvertiefung und –verbreitung) und „Können“ (instrumentale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und systemische Kompetenz)

Verbindung zwischen Prüfungsordnung und MoPPS

Weitere Verbindungen bestehen zwischen MoPPS und der Studierendenverwaltung zur Erstellung von Diploma-Supplement und Transcript of Records

Ausblick: Mehrsprachigkeit von MoPPS, Lehrveranstaltungsplanung, Prüfungsverwaltung u. v. m.

Universität Regensburg



Universität Regensburg

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

Die Universität Regensburg ist eine Volluniversität mit 12 Fakultäten (über 50 verschiedene Fächer) und derzeit ca. 18000 Studierenden. Mit Ausnahme der Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen (Medizin, Jura, Pharmazie und Lehramt), sind bereits ca. 90 % aller Universitätsabschlüsse auf das gestufte Studiensystem (Bachelor/Master) umgestellt. Darüber hinaus wurden neue interdisziplinäre Studiengänge eingeführt (4 Binationale Bachelorabschlüsse, mehrere Masterstudiengänge).
 Die Universität arbeitet bereits seit 1998 an der Einführung eines Leistungspunktsystems und der Modularisierung der Studiengänge. Die ersten Bachelorabschlüsse werden bereits seit dem Sommersemester 2000 angeboten.
 Der Reformprozess wird vom Bologna-Berater an zentraler Stelle koordiniert und unterstützt.

Verwaltung:
Beratung bei der allgemeinen Prüfungsverwaltung. Unterstützung bei der Einführung einer softwaregestützten Prüfungsverwaltung. Mitarbeit an der Konzeption eines umfassenden Qualitätssicherungssystems für Studium und Lehre.

Hochschulleitung:
Beratung bei strategischen Fragen und Rahmenvorgaben der Universitätsleitung

Fachbereiche:
Beratung sowohl bei der Konzeption als auch beim Betrieb der neuen Studiengänge (Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen und Änderungsvorschläge). Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den Philosophischen Fakultäten.

**Koordinierungsstelle
Leistungspunkte / Modularisierung
(Bologna-Berater)**

Studierende:
Regelmäßiges Angebot einer Studienberatung zu allen Fragen rund um die neue Studienstruktur. Ausstellung von Diploma Supplement und Transcript of Records für alle Studiengänge der Philosophischen Fakultäten.

Frei Kombinierbares Nebenfach:
Die modulare Studienstruktur wurde dazu genutzt ein völlig neues Konzept für die interdisziplinäre Weiterbildung und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu schaffen. Im Frei Kombinierbaren Nebenfach werden zum Teil Module bestehender Studiengänge zu neuen thematischen Studieneinheiten kombiniert und zum Teil neue Module aus interdisziplinär zusammengestellten Lehrveranstaltungen geformt. Momentan sind 27 verschiedene Themengebiete angeboten. Die Koordinierungsstelle organisiert und verwaltet das Veranstaltungsangebot und die Studierendendaten.

Der Bologna-Berater ist auf allen Ebenen an der Umsetzung der Hochschulreform beteiligt. Die Koordinierungsstelle Leistungspunkte / Modularisierung wird dabei als Service- und Beratungseinrichtung von allen Beteiligten der Hochschule genutzt und geschätzt.
 Während der Projektlaufzeit wurden zusätzlich zu den bereits bestehenden Bachelorprogrammen 17 teils interdisziplinäre Bachelor- und 17 Masterprogramme eingerichtet. Dabei wurde, ebenfalls mit Unterstützung des Bologna-Beraters, für alle gestuften Studiengänge ein elektronisches Prüfungsverwaltungssystem eingeführt.
 Darüber hinaus wurde intensiv an der Konzeption eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre gearbeitet.

Universität Rostock

Studienstrukturreform an der Universität Rostock

**Curricula neu denken:
Von Fachinhalten zur
Kompetenzentwicklung**

**Studiengänge einrichten:
Von der Idee zur
Genehmigung**

**Diploma Supplement
erstellen**

**Studien- und Prüfungs-
ordnung ausarbeiten**

Studienplan festlegen

Module bilden

- Modulinhalte bestimmen
- Notwendige Vorkenntnisse klären
- Module beschreiben
- Lehrveranstaltungs- & Lernformen auswählen
- Über Prüfungsformen & Prüfungsleistungen entscheiden
- Studentischen Arbeitsaufwand & Leistungspunkte bestimmen
- Dauer & Häufigkeit der Module festlegen
- Module ggf. zur Mehrfachnutzung freigeben

Curriculum konzipieren

**Kompetenzziele bestimmen:
Gesamtkompetenz & Teilkompetenzen**

Studiengang definieren

**Einrichtung des
Studiengangs & In- Kraft-
Treten der Ordnungen**

**ggf. Einstellen des
Diplomstudiengangs**

**Genehmigung durch
das Ministerium**

**hochschulinternes
Genehmigungs-
verfahren**

- Antrag auf Einrichtung oder Reformierung des Studiengangs
- Vorprüfung Nachfrage, Kapazitäten, Recht
- Inhaltliche Prüfung, insbesondere Umsetzung der Kompetenzziele und Studierbarkeit
- Ggf. Überarbeitung und erneuter Fakultätsratsbeschluss/Fakultätsratsbeschlüsse
- Empfehlung der Senatskommission für Studium, Lehre und Evaluation
- Beschluss des Akademischen Senats
- Genehmigung durch den Rektor

**Fakultätsratsbeschluss/
Fakultätsratsbeschlüsse**

**Fakultätsübergreifende
Koordination:
Reformkommission**

**Abstimmung in
der Fakultät**



HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

**UNIVERSITÄT
ROSTOCK**
Universitätsplatz 1
18051 Rostock
Tel: 0381 / 498-0
<http://www.uni-rostock.de>



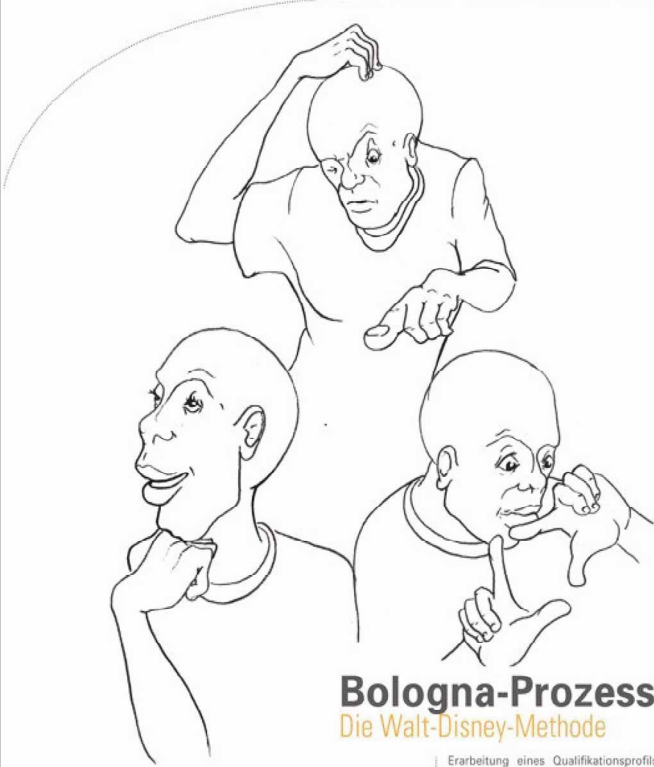
Studierende: 14.000

Studiengänge:
Bachelorstudiengänge: 19
Masterstudiengänge: 24
strukturierte
Promotionsstudiengänge: 2

Fakultäten:
Agrar- und Umweltwissen-
schaftliche Fakultät
Fakultät für Informatik und
Elektrotechnik
Fakultät für Maschinenbau und
Schiffstechnik
Juristische Fakultät
Mathematisch-
Naturwissenschaftliche Fakultät
Medizinische Fakultät
Philosophische Fakultät
Theologische Fakultät
Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftliche Fakultät

ZOS
Zentrum für
Qualitätssicherung in Studium
und Weiterbildung
Universitätsplatz 1
18051 Rostock
Tel: 0381 / 498 -12 42
Fax: 0381 / 498 -12 41
<http://www.uni-rostock.de/ZOS>

Fachhochschule Trier



FACHHOCHSCHULE TRIER
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung
University of Applied Sciences

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen

Bologna-Prozess

Die Walt-Disney-Methode

Erarbeitung eines Qualifikationsprofils
für Kommunikationsdesigner/-innen

Der Bologna-Prozess konstruiert die neue gestufte Studienstruktur innerhalb einer KOMPETENZORIENTIERTEN Curriculumentwicklung. Diese wurde an der FH Trier mit Hilfe der Walt-Disney-Methode erfolgreich umgesetzt.

Bauhaus Universität Weimar

BOLOGNA UND BAUHAUS

ERGEBNISSE & BAUSTELLEN

Bauhaus-
Universität
Weimar

ENTWICKLUNG VON AKKREDITIERTEN BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGEN

| 2004 / 2005 | 2005 / 2006 | 2006 / 2007 |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| ↓ | ↓ | ↓ |
| 20 % des Gesamtstudienangebots | 36 % des Gesamtstudienangebots | 77 % des Gesamtstudienangebots |

REFORMZIELE UND ERGEBNISSE

| | |
|--|----------------------------|
| Differenzierung und Flexibilisierung der Studienangebote | In hohem Maße verwirklicht |
| Internationalisierung der Studienangebote | |
| Modularisierung des Projektstudiums | |
| Kooperation in der Ausbildung mit anderen Hochschulen | |
| Optimierung der Studienberatung und des Studierendenservices | |
| Umstellung künstlerischer und gestalterischer Studiengänge | In Ansätzen verwirklicht |
| Fakultätsübergreifende und interdisziplinäre Studiengänge | |
| Englischsprachige Studiengänge | |
| Doppelabschlüsse / Integrierte Studienprogramme | Start Sommersemester 2007 |
| Einführung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems | |

BAUSTELLEN

EINFÜHRUNG EINES QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEMS

Die Bauhaus-Universität Weimar entwickelt aufbauend auf den Vorbereitungen des Bologna-Beraters in einem Projekt des Thüringer Innovationsfonds 2007 ein System des Qualitätsmanagements. Dieses System verzahnt die unterschiedlichen Aktivitäten an der Universität unter der Leitidee der Qualitätssicherung und -entwicklung und ergänzt sie um fehlende, notwendige Instrumente. Aktuell umfasst dies den Aufbau und die Implementierung eines Evaluationsprozesses.

ANPASSUNG STUDIENRELEVANTER ORDNINGEN AN DAS NEUE THÜRINGER HOCHSCHULGESETZ

Mit der Einführung des neuen Hochschulgesetzes ist eine umfangreiche Überarbeitung vor allem der Studien- und Prüfungsordnungen und eine damit verbundene Beratung notwendig geworden. Exemplarisch ist hier die Erweiterung des Studienzugangs und der veränderte Ablauf des Genehmigungsverfahrens der jeweiligen Ordnungen zu nennen.

GENERAL STUDIES

Das Projekt, als Bestandteil des Thüringer Innovationsfonds 2007, hat zum Ziel, ein Konzept für ein transdisziplinäres Studium Generale als eine Organisations- und Integrationsform zur Vermittlung von fundamentalen überfachlichen Kompetenzen an der Bauhaus-Universität umzusetzen und kontinuierliche Angebote abzusichern. Die Studierenden sollen so die Möglichkeit erhalten, gezielt in die Systematik eines anderen Faches oder einer Fächergruppe eingeführt zu werden.



CAREERS SERVICE


Neben der klassischen Studienberatung betrachtet es die Bauhaus-Universität Weimar als ihre Aufgabe, die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und sie bezüglich ihrer beruflichen Karriereplanung zu beraten sowie frühzeitig Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern herzustellen. Im Schwerpunkt sind Maßnahmen und Angebote zur Berufsorientierung im Studium, des berufsnahe Kompetenzerwerbs, zum Berufseinstieg und zur Stellenfindung vorgesehen.

BAUHAUS-STUDIENGANG

Der Idee des klassischen Bauhauses verpflichtet, möchte die Bauhaus-Universität ein Studium anbieten, welches dem Studierenden ermöglicht, sich nicht mehr nur disziplinär, sondern thematisch zu orientieren und sein Studium aus einem großen Angebot untereinander kompatibler Module frei zusammenzustellen. Der Studierende wird während seines Studiums individuell von den Lehrenden beraten und betreut (Mentorensystem). Je nach Begabung, Kenntnisstand und Zielvorstellungen können so unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsprofile ausgeprägt werden.

Bologna-Information der Bauhaus-Universität Weimar -> <http://www.uni-weimar.de/studium/reform/index.de.html>



Das Thüringer Netzwerk

HRK

Thüringer
Bologna-Netzwerk

DAS THÜRINGER BOLOGNA-NETZWERK ...
bilden die zentralen Bologna-Akteure aller Thüringer Hochschulen und die »Informationskampagne Bachelor und Master in Thüringen«

STRATEGIE

- > Bündelung von Kompetenzen der einzelnen Hochschulen und Berater bei gleichen politischen Rahmenbedingungen
- > Stärkung der Thüringer Hochschulen im bundesweiten Wettbewerb
- > Überwindung regionaler »Befindlichkeiten«

NORDHAUSEN
FH Nordhausen

WEIMAR
Bauhaus-Universität
Hochschule für Musik

ERFURT
Universität Erfurt
FH Erfurt

JENA
Friedrich-Schiller-Universität
FH Jena

SCHMALKALDEN
FH Schmalkalden

ILMENAU
TU Ilmenau

WICHTIGE GEMEINSAME AKTIVITÄTEN

- / Vernetzung
 - 01 Regelmäßige Arbeitstreffen
 - 02 Punktuelle Kooperationen
 - 03 Austausch mit Thüringer Kultusministerium
- // Veranstaltungen
 - 01 Workshop »Bologna in Thüringen«, 2005
 - 02 Informationslage »Studieren in Thüringen – Neue Studiengänge und Abschlüsse«, 2006 und 2007
 - 03 Tagung »Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im gestuften Studiensystem an deutschen Hochschulen«, 2006
 - 04 Regionale Lehrerfortbildungen, 2006
- /// Aufbau eines Thüringer Zentrums »Bologna-Folgeprojekte«, 2007

WEBADRESSEN

Bauhaus-Universität Weimar (www.uni-weimar.de/studium/reform/index.de.html)
 Universität Erfurt (www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/start.html)
 Fachhochschule Jena (www.fh-jena.de/index.php/browse/632)
 Technische Universität Ilmenau (www.tu-ilmenau.de)
 Informationskampagne Bachelor und Master in Thüringen (www.campus-thueringen.de)

III. Pressestimmen

HRK Pressemitteilung zur Abschlusskonferenz Kompetenzzentrum Bologna

Bonn, 26. März 2007 – 10/07

HRK-Präsidentin Wintermantel spricht sich für eine nachhaltige Organisation der Studienreform an den Hochschulen aus – Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna zieht Bilanz der Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland und Europa

„Die Modellhochschulen haben im Rahmen des HRK-Projekts Kompetenzzentrum Bologna große Erfahrungen mit den Herausforderungen der Studienreform sammeln können. Sie betrachten die Studienreform als Chance zur Qualitätsverbesserung und Internationalisierung des Studiums in einem europäischen Hochschulraum“, erklärte heute Prof. Dr. Margret Wintermantel, die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), anlässlich der Abschlusskonferenz des mit Mitteln des BMBF geförderten Kompetenzzentrums Bologna in Bonn. „Als herausragend für eine erfolgreiche Umsetzung auf Bachelor und Master hat sich die zentrale Steuerung des Umstellungsprozesses auf möglichst hoher Leitungsebene erwiesen. Spezielle Bologna-Koordinatoren sind die kommunikative Schnittstelle von der Hochschulleitung zu den Fachbereichen. Die Länder sind hier nach der Föderalismusreform in der Verantwortung, solche Beraterstellen in den Hochschulen zu schaffen bzw. zu erhalten.“

Wintermantel zog eine positive Bilanz: „In Deutschland werden mittlerweile bereits 48 Prozent der Studiengänge im international-kompatiblen Bachelor-/Master-System angeboten, in den übrigen Studiengängen ist die Umstellung weit vorangeschritten. Drei Jahre vor dem Abschluss der Reform ist das ein beachtlicher Wert und viel besser als noch vor zwei Jahren zu hoffen war. Die deutschen Hochschulen blicken somit auf einen erfolgreichen absolvierten ersten Abschnitt des Bologna-Prozesses zurück. Dennoch erwartet uns in den nächsten Jahren noch viel Arbeit an den verbleibenden Reformbaustellen.“

Die Generalsekretärin der HRK, Dr. Christiane Gaehtgens, machte in ihrem Beitrag deutlich, dass es in der abschließenden Phase der Umsetzung Bolognas einen erheblichen Nachsteuerungsbedarf gebe, wenn die Reform Erfolg haben soll. Sie forderte von den Hochschulen „einen flexibleren Umgang mit den Strukturvorgaben“. Sie sollten die ihnen gegebenen „Spielräume mit der Dauer und Struktur sowie den Lehr- und Prüfungsordnungen nutzen, denn die Erfahrungen in einigen Fächern zeigten, dass „die Hochschulen auch vierjährige Bachelor-Studiengänge benötigen, wenn z. B. Sprachen erlernt oder Regionalkompetenz erworben werden muss. Es darf keine Denkverbote geben. Mit den strengen Vorgaben sind wir noch nicht richtig aufgestellt.“

Gaehtgens mahnte allerdings auch die Länder zu mehr finanziellem Engagement an: „Um die durch den Reformprozess gesteigerten Qualitätsansprüche zu sichern, benötigen die Hochschulen eine ausreichende staatliche Finanzierung.“ Denn es habe sich gezeigt, dass entgegen den politischen Erwartungen die Bologna-Reformen an den Hochschulen keine Entlastung ohne Qualitätsverlust brächten. „Wer gehofft hat, die akademische Ausbildung werde durch die Bologna-Reform billiger, hat sich nicht mit ihr befasst.“

Beitrag zur Abschlusskonferenz in den ARD-Tagesthemen



Beitrag zur Abschlusskonferenz in den ARD-Tagesthemen am
26.03.2007 um 22:15h

<http://www.tagesschau.de/multimedia/sendung/sendung3432.html>

(Stand Januar 2008)

academics: Masterplan ohne Mastermind?**Von Felix Grigat****Aus Forschung & Lehre 05/2007**

Berichte und Nachrichten Von der Bologna-Nachfolgekonzferenz am 17. und 18. Mai

2007 in London trafen sich unter dem Dach der Hochschulrektorenkonferenz "Bologna-Berater" von Hochschulen und Hochschulforscher, um eine kritische Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses zu ziehen. Auch ein Gast aus den USA trug vor. Ein Bericht.

Der in den vergangenen Jahren an den Hochschulen neu eingeführte Bachelorabschluss erhöht entgegen der Ziele des Bologna-Prozesses weder die Mobilität der Studenten noch führt er zwangsläufig zu kürzeren Studienzeiten. Der wichtigste Grund für Studienanfänger, diesen Abschluss zu wählen, ist nach Erkenntnissen, die Hochschulforscher unlängst bei einer Bonner Tagung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) präsentierten, die Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelor. Das wiederum führe zu einem klaren bildungspolitischen Zielkonflikt zwischen dem Bachelor als Regelabschluss, wie ihn die Kultusministerkonferenz definiert hat, und dem Ziel der höheren Mobilität. Auch werde der Bologna-Prozess weder die studentische Mobilität in die USA erleichtern, noch würden die Länder des Bologna-Raums und die Kooperation mit deren Hochschulen aus Sicht der USA attraktiver. Eine Konvergenz der hochschulpolitischen Entwicklungen auf beiden Seiten des Atlantiks gebe es nicht.

Innerdeutsche Mobilität

Einer aktuellen Studie der Hochschulinformationssystem GmbH (HIS) zufolge fördert das Bachelorstudium die innerdeutsche Mobilität der Studierenden nicht. Sie liege deutlich unter der Mobilität in den traditionellen Studiengängen. Beim Master habe sie sich erhöht, allerdings nicht innerhalb des Studiums, sondern beim Übergang vom Bachelor zum Master ("Schnittstellenmobilität"). Die gegenwärtige Bachelorstruktur führe die Bachelorstudenten "in eine Sackgasse". Eine mögliche "Stell-

schraube" sei die Einrichtung von "Mobilitätsfenstern" und das Offenhalten der Masterprogramme.

"Zerfaserung des Prozesses"

Vor diesem Hintergrund zeigte sich die Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz, Christiane Gaehtgens, "einigermaßen besorgt". Viele an der Reform Beteiligte hätten das Gefühl, dass nichts besser werde als vorher. Die Studenten wollten den Master, die Neustrukturierung der Studiengänge habe nichts vereinfacht, die Kosten für die im Bolognaprozess vorgesehene bessere Betreuung der Studenten seien nicht gedeckt und die Mobilität der Studenten sei nicht gewachsen, wie es "in der Rhetorik" behauptet wurde. Gaehtgens wies auch darauf hin, dass es keinen Automatismus bei der Anerkennung der Studienabschlüsse gebe. "Individuelle Vereinbarungen sind weiter nötig", sagte sie. Die Kompatibilität von Studienabschlüssen bedeute nicht deren Gleichwertigkeit. Kompatibilität könne kein "Blankoscheck" auf eine Zulassung sein. Gaehtgens bezeichnete die Fragen der Anerkennung der Studienabschlüsse als eine "Großbaustelle". Auch sei die Anerkennung der Akkreditierung weder europaweit noch darüber hinaus gelungen. Hier könne das geplante europäische "Register europäischer Akkreditierungsagenturen" hilfreich sein, das wiederum zur Qualitätskontrolle der Agenturen dienen soll. Dazu komme, dass nicht alle am Prozess beteiligten Länder unter "Qualität" das Gleiche verstünden. Es gebe Stimmen, die von einer "Zerfaserung des Prozesses" sprächen. Die Strukturreform sei "nicht durch". "Wir müssen darauf achten, dass sie unumkehrbar bleibt", unterstrich Gaehtgens. Bedenklich seien Entscheidungen aus einzelnen Fächern wie der Theologie und der Rechtswissenschaft, die bei ihren alten Abschlüssen bleiben wollten. Nun sei es wichtig, die Ziele der Reform im Auge zu behalten und nicht an den alten Zustand anzuknüpfen. HRK-Präsidentin Margret Wintermantel forderte eine "Entschleunigung des Reformtempos im Interesse höherer Nachhaltigkeit".

Der Bologna-Prozess aus Beratersicht

In einer von der HRK herausgegebenen "Bestandsaufnahme des Förderprogramms 'Bologna-Berater für deutsche Hochschulen' " bemängeln die Autoren, dass die neue Kompetenzverteilung von Bund und Ländern den Reformprozess verlangsamt. Auch habe man die Folgen von politischen

Entscheidungen zu wenig vorhergesehen. Kritisiert wurden gleichfalls die wechselnden politischen Vorgaben der Landesregierungen bei der Einführung der Bachelor und Masterabschlüsse. Die Gleichzeitigkeit vieler Prozesse wie der Einführung von Zielvereinbarungen, von Globalhaushalten und Mittelreduktionen für Hochschulen behindere nach Ansicht der HRK oft den "Reformwillen der Hochschulakteure". Viele Hochschulmitglieder betrachteten den Bolognaprozess als Einsparmaßnahme durch die Hintertür und assoziierten ihn mit Sparzwängen, Bürokratisierung und Formalisierung.

Nach Ansicht einiger Berater könne der Prozess auf der curricularen Ebene die Vielfalt der Studiengänge beschneiden. Wahrscheinlich würden die Studenten zukünftig weniger außerfachliche und außerhalb des Studiums erlangte Qualifikationen erlangen, als es früher der Fall war. Die Regelstudienzeiten würden zwar verkürzt, aber durch zu intensive Curricula könne sich die reale Studiendauer sogar verlängern. Zudem seien diese Curricula oft zu stark vorstrukturiert und reglementiert.

Die Reform werde verzögert durch die in Deutschland uneinheitliche Umsetzung verschiedener Bolognainstrumente wie ECTS, Diploma Supplement und der Modularisierung.

Das meistgenannte Problem in der Lehre ist nach Erkenntnissen der HRK die Einführung der Orientierung der Curricula an Kompetenzen, die die Absolventen erwerben müssten. Der vielbeschworene "Paradigmenwechsel" in der Lehre habe noch zu wenig stattgefunden, weder die Orientierung an "Learning Outcomes" noch an "Qualifikationszielen" sei bisher "flächendeckend" vollzogen worden. Dennoch sei bereits zu erkennen, dass die Lernzielorientierung bei der Notenvergabe zu Mobilitätsproblemen führe, da die Hochschulen verschiedene Inhalte trotz vergleichbarer Kompetenzen in den Curricula häufig nicht anerkannten. Auch die verschiedenen Modelle (6+4, 7+3, 8+2) in der konsekutiven Struktur von Bachelor- und Master-Semesterzeiten mit der Vorgabe der zu erreichenden 300 Credits erschwerten den Wechsel, da dieser aus einem dreijährigen Bachelor in einen einjährigen Master formal gesehen nicht möglich sei. Es müsse nach Lösungen wie z.B. Brückensemestern und die Anrechnung von außeruniversitären Praxisphasen gesucht werden.

Die Strukturen der Datenverarbeitung in den Hochschulverwaltungen müssten den Studienstrukturen angepasst werden, doch seien die Schnittstellen zwischen den verschiedenen vorhandenen Systemen für die Studierenden-, die Prüfungs- oder Moduldaten-Verwaltung kaum kompatibel.

Die ECTS-Noten-Vergabe ist nach Ansicht der HRK immer noch eine große Herausforderung, weil für die Berechnung von relativen Noten keine entsprechenden vergleichbaren Daten gesammelt worden seien. Die Akkreditierungsverfahren seien bürokratisch zu aufwendig und zu teuer. Auch die widersprüchlichen Vorgaben der Akkreditierungsagenturen führten zu Unmut.

Die Reform aus amerikanischer Sicht

Ulrich Schreiterer von der Yale University kritisierte vor dem Hintergrund des amerikanischen Hochschulsystems die Durchführung der Reform in Deutschland als einen "Masterplan ohne Mastermind". Es gebe eine hohe "Prozessgläubigkeit". Statt einer "Vision von Qualität" gebe es in Deutschland Prozessbeauftragte. Schreiterer sagte, der Bologna-Prozess werde weder die studentische Mobilität in die USA erleichtern, noch die Länder des Bologna-Raums und die Kooperation mit deren Hochschulen aus Sicht der USA attraktiver machen. Auch gebe es keine Konvergenz hochschulpolitischer Entwicklungen auf beiden Seiten des Atlantiks. Stattdessen sei ein "tiefer atlantischer Kulturgraben" zu beobachten. Den amerikanischen Hochschulen gehe es um die Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Bildungsmarkt. "Eine Kooperation mit europäischen Hochschulen ist interessant, sofern es den amerikanischen etwas bringt, aber kein akademischer Selbstzweck." Der Austausch müsse für die amerikanischen Hochschulen eine "win-win-Situation" sein. Auch sei der europäische Hochschulraum für die Amerikaner weniger attraktiv als der asiatische. Schreiterer zitierte aus einem Artikel der amerikanischen Zeitschrift Newsweek: "Europe, by contrast, has lost its competitive edge... European governments have systematically weakened their top-universities, once the pride of the world." Die europäischen Hochschulen seien "überlastet, unterfinanziert, überevaluiert, ausgeblutet", laute die harte Diagnose. Der Wert des Bildungsangebotes einer Hochschule bemesse sich für Amerikaner nicht an einer einheitlichen Nomenklatur oder formalen

Kompatibilität. "Was zählt, ist institutionelles Prestige und wissenschaftliche Reputation." Auch bewerteten amerikanische Hochschulvertreter den Paradigmenwechsel von Studienprogrammen hin zum Kompetenzerwerb, der sich mit dem Bologna-Prozess verbindet, sehr viel kritischer als ihre Kollegen aus der EU. Auch die "schöne neue Welt der ECTS" finde nicht nur Beifall.

Schreiterer wies darauf hin, dass amerikanische Studenten bisher so gut wie kein Interesse an einem Auslandsstudium oder einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt hätten. Die Gründe hierfür seien erstens der Glaube, die US-Hochschulen seien die besten der Welt, zweitens eklatante Fremdsprachendefizite und drittens "pure Ignoranz".

Individuelle Anerkennung

Schreiterer sagte weiter, wie im amerikanischen Binnenverkehr entscheide jede Hochschule eigenverantwortlich über die Zulassung von Studienbewerbern, auf jeder Stufe neu. Eine entsprechende staatlich-administrative Vereinbarung, Agenturen oder verbindliche Plattformen zur Regelung von Äquivalenzfragen passten nicht in die US-Landschaft. "Easily readable and comparable degrees", ein erhofftes Produkt des Bologna Prozesses, machten aber die individuelle Bewertung von Studienabschlüssen und -leistungen aus Sicht der US-Hochschulen nicht überflüssig. Formale Äquivalenz sei nur eine notwendige, aber keine hinreichende Zulassungsbedingung. Es gebe keinen "anerkannten Algorithmus für die Validierung". US-Universitäten begrüßen ECTS und Diploma-Supplements, werden diese aber "sicherlich NICHT" übernehmen. Dies sei in den unterschiedlichen Sichtweisen der Qualitätssicherung und der hohen Bedeutung einer eingehenden "credential evaluation" für Auswahlverfahren begründet.

"Erhebliche Mängel" aus amerikanischer Sicht konstatierte Schreiterer in der inhaltlichen Ausrichtung der Reform. In den USA zähle für den Bachelor die allgemeine Denk- und Urteilsfähigkeit viel mehr als der Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten. Gelte "education of the mind" in Deutschland als Selbstzweck oder "nutzlose Bildung ohne Qualifikationsertrag", sei sie in den USA eine Vorstufe oder Voraussetzung für anspruchsvolle berufliche Karrieren. Durch das starke Prestigegefälle zwischen den Uni-

versitäten werde dieser "Signalwert" des Abschlusses besonders deutlich. Ein gesetzlich verordnetes Kompetenzprofil, in dessen Mittelpunkt die "Berufsbefähigung" stehe, passe nicht in die US-Landschaft. Es gebe einen "neuen Frühling" der Liberal Arts und General Education.

Planung im DIN-Format

Nach Ansicht Schreiterers zeichnet sich die Reform in Deutschland durch eine "ingenieurmäßige Planung im DIN-Format" aus nach der Formel "Bachelor + Berufsbefähigung = Studienreform".

Hiermit verbunden sei eine Reihe von Paradoxa:

- Eine große "Prozessgläubigkeit" ohne eine Vision oder inhaltliche Agenda;
- "Top down"-Planungen und Vorgaben, die "unten" abgehakt und aufgefüllt würden. Die Studienreform stehe im Fadenkreuz von Regulations- und Vertretungsinteressen und führe vielfach zu einer schlechten Form des "Sich-Durchwurstelns";
- Sehnsucht nach Vorgaben und Normenbegeisterung, Risikoscheu und Homogenisierungsdruck bildeten ein Wechselbad von Freiheit (Deregulierung) und Zwang;
- im Zentrum der Reform gebe es eine Leerstelle: Was bedeute Kompetenz, was ist ein Modul? Wie wird aus den Modulen ein Ganzes, gar ein "Kompetenzprofil"? Wie könne Kompetenz transferiert werden, wenn sie berufsorientiert definiert werde?
- Ist die "Berufsbefähigung per Dekret" nicht ein Etikettenschwindel?
- Organisation: Es gebe viele tausend Module, aber keinen institutionellen Ort mit einer inhaltlich-operativen "Gesamtverantwortung", sondern nur "Schaltstellen" und Software-Programme für die "Credit-Sparkonten".

Schreiterer sagte, die Hochschulausbildung in Europa müsse viel flexibler und breiter angelegt werden. Sollte das Studium lediglich für den Beruf unmittelbar relevante Wissens Elemente und Kompetenzen vermitteln, ende man beim sowjetischen Modell, also einer Ausdehnung der beruflichen Bildung um einen "semiprofessionellen" Bereich. "Besteht heute die Gefahr, dass es durch die Hintertür doch noch in Europa siegt?" fragte Schreiterer.

IV. Teilnehmerverzeichnis

Ralf **Alberding**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Friedrich **Albrecht**, Hochschule Zittau/Görlitz
Christian **Alscher**, InWEnt
Matthias **Baderschneider**, Universität Regensburg
Ulf **Banscherus**, Akkreditierungsrat
Carsten **Bartels**, HIS GmbH
Prof. Dr. Ulrich **Bartosch**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Dr. Andreas **Barz**, Universität Heidelberg
Dr. Yvonne **Bauer**, HIS GmbH
Sabrina **Baur**, Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes
Nordrhein-Westfalen
Gregor **Bechtold**, Hochschule Darmstadt
Anna **Beise**, Fachhochschule des Mittelstands Bielefeld (FHM)
Astrid **Berneke**, Hochschule für Künste Bremen
Prof. Dr. Andreas **Bertram**, Fachhochschule Osnabrück
Stefan **Bienefeld**, Hochschulrektorenkonferenz
Dr. Stephan **Bieri**, next consulting group AG Luzern
Janina **Biller**, Fachhochschule Aachen
Dr. Margot **Bock**, Technische Universität Ilmenau
Natalie **Böddicker**, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Katja **Borowski**, Fachhochschule Jena
Dr. Gangolf **Braband**, Universität Erfurt
Claus **Brandt**, Bundesministerium für Bildung und Forschung
Christine **Bräuer**, Fachhochschule Osnabrück
Christoph **Bruns**, Pädagogische Hochschule Freiburg
Christine **Burbulla**, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Prof. Dr. Holger **Burckhart**, Universität zu Köln
Véronique **Czáka**, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)
Gabriele **Diewald**, Universität Hannover
Dr. Mario **Domann-Käse**, Universität Bremen
Dr. Stefan **Drees**, Fachhochschule Düsseldorf
Maren **Ebert**, Freie Universität Berlin

Annette **Ehinger**, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
Dr. Marie-Luise **Ehls**, Technische Universität Berlin
Min. Dirig. Christoph **Ehrenberg**, Bundesministerium für Bildung und Forschung
Prof. Dr. Lorenz **Engell**, Universität Weimar
Dr. Markus **Ficzko**, Freie Universität Berlin
Dr. Bastian **Filaretow**, Universität Paderborn
Christian **Fischer**, Universität der Künste Berlin
Christoph **Fischer**, Deutsche Sporthochschule Köln
Florian P. **Fischer**, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover
Prof. Dr. Holger **Fischer**, Universität Hamburg
Dr. Heike **Franz**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Prof. Dr. Peter **Frings**, Fachhochschule Koblenz
Johannes **Gabriel**, Berufsakademie Sachsen
Dr. Christiane **Gaeltgens**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Volker **Gehmlich**, Fachhochschule Osnabrück
Peter **Greisler**, Bundesministerium für Bildung und Forschung
Prof. Dr. Petra **Gruner**, Hochschule Coburg
Prof. Dr. Helmut **Günther**, SRH Hochschule Calw
Andreas **Gutmann**, Fachhochschule Ansbach
Dr. Rainer **Haarbusch**, Ludwig-Maximilians-Universität München
Claudia **Haaßengier**, Technische Universität Ilmenau
Dr. Christoph **Heine**, Hochschul-Informationssystem GmbH
Dr. Jochen **Hellmann**, Universität Hamburg
Dr. Birger **Hendriks**, Ministerium für Wissenschaft Wirtschaft und Verkehr
Schleswig-Holstein
Birgit **Hennecke**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Ingeborg **Henzler**, Fachhochschule Koblenz
Prof. Dr. Sabine **Hering**, Universität Siegen
Prof. Dr. Liesel **Hermes**, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Dr. Holger **Heubner**, EDS Business Solutions GmbH
Gisa **Heuser**, Universität Lüneburg
Prof. Dr. Horst **Hipler**, Universität Karlsruhe (TH)
Stefan **Hofbeck**, Universität Dortmund
Andreas **Höfelmayr**, Universität Weimar

Prof. Dr. Bert **Hofmann**, Fachhochschule Trier
André **Höhne**, Technische Universität Dresden
Dr. Achim **Hopbach**, Akkreditierungsrat
Prof. Dr. Karl-Heinz **Huber**, Fachhochschule Regensburg
Ernst **Hunkel**, Merkur Internationale Fachhochschule Karlsruhe
Désiree **Jäger**, Universität Zürich
Ulrike **Jeschke**, International University Bremen
Diana **Kargl**, FernUniversität in Hagen
Ulla **Kasten**, Thüringer Kultusministerium
Walter **Keens**, Fachhochschule Köln
Elvira **Klausmann**, AHPG - Akkreditierungsagentur
Dr. Claudia **Kleinwächter**, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Christine **Kowalski**, Verband der Restauratoren
Marian **Krawietz**, HIS GmbH
Prof. Dr. Bernd **Kritzman**, HafenCity Universität
Simone **Kroschel**, AQAS
Verena **Kukuk**, AQAS
Wiebke **Lamprecht**, Universität Paderborn
Dr. Josef **Lange**, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
Prof. Dr. Martin **Leitner**, HIS GmbH
Bernhard M. **Lippert**, Hochschulrektorenkonferenz
Susanne **Lippold**, Universität Bochum
Markus **Lorenz**, Universität Leipzig
Tabea **Maciolek**, Folkwang Hochschule
Prof. Dr. Wolfgang **Mackiewicz**, Freie Universität Berlin
Dr. Stephan **Märkt**, Universität Lüneburg
Harald **Märtel**, Bayerisches Staatsinstitut für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Harald **Melcher**, AKAD. Die Privat-Hochschulen
Dr. Volker **Meyer-Guckel**, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Elisabeth **Michaelis**, Verbund Norddeutscher Universitäten
Barbara **Michalk**, Hochschulrektorenkonferenz
Elke **Michauk**, fzs freier Zusammenschluss von studentInnenschaften
Antje **Möller**, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Kerstin **Mucke**, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Ralph-Walter **Müller**, Universität Stuttgart
Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Universität Bremen
Peter **Müßig-Trapp**, HIS GmbH
Dr. Klaus **Murmann**, Universität Ulm
RA Patrick A. **Neuhaus**, Hochschulrektorenkonferenz
Anneliese **Nottebaum**, Universität Bremen
Brigitte **Oberle**, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Anita **Panknin**, Universität der Künste Berlin
Jessica **Pehlke-Milde**, Alice-Salomon-Fachhochschule
Rolf **Peter**, Hochschulrektorenkonferenz
PD Dr. Kerstin **Petzoldt**, Technische Universität Ilmenau
Venio Piero **Quinque**, TU 9 German Institutes of Technology
Alice **Peters-Burns**, Fachhochschule Aachen
Urte **Pohl**, Fachhochschule Schmalkalden
Prof. Dr. Klaus Erich **Pollmann**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Dr. Sybille **Reichert**, Reichert Consulting Policy and Strategy Development in Higher Education
Markus **Rempe**, Fachhochschule des Mittelstands Bielefeld (FHM)
Hans-Helmuth **Retzlaff-Schröder**, Lufthansa Technik AG
Prof. Dr. Thomas **Reuter**, Fachhochschule Jena
Prof. Dr. Martina **Roes**, Hochschule Bremen
Prof. Dr. Uwe **Rössler**, Fachhochschule Bielefeld
Jürgen **Roth**, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Andrea **Ruppert**, Fachhochschule Frankfurt am Main
Prof. Dr. Dr. Helmut **Ruppert**, Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Dr. Thomas **Ruster**, Universität Dortmund
Dr. Bettina **Sandt**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Henning **Schäfer**, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover
Heike **Scheidemann**, Universität Rostock
Mascha **Schepers**, International University Bremen
Margret **Schermutzki**, Fachhochschule Aachen
Bernd **Schiebel**, Fachhochschule Lippe und Höxter
Michaela **Schießl**, Universität Regensburg
Prof. Dr. Uwe **Schimank**, Fernuniversität Hagen

Bernd **Schlömer**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
A. **Schmaltz**, Fachhochschule Jena
Prof. Dr. Ernst **Schmeer**, Universität Potsdam
Dr. Georg-Andreas **Schmidt**, Hochschule der Sparkassen-Finanzgruppe
Prof. Dr. Michael **Schmidt**, Brandenburgische Technische Universität Cottbus
Simone **Schmidt**, Fachhochschule Bielefeld
Heike **Schmitt**, 4ING
Dr. Heike **Schorcht**, TU Ilmenau
Dr. Ulrich **Schreiterer**, Yale University
Prof. Dr. Manfred **Schulte-Zurhausen**, Fachhochschule Aachen
Dr. Friederike **Schulz**, Brandenburgische Technische Universität Cottbus
Bastian **Simon**, Universität Bielefeld
Dagmar **Sinsbeck**, Fachhochschule Münster
Rudolf **Smolarczyk**, Hochschulrektorenkonferenz
Christine **Speth**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Ida **Stamm-Riemer**, HIS GmbH
Dr. Siegfried **Stangl**, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Marina **Steinmann**, DAAD
Elisabeth **Sundermann**, Technische Universität Darmstadt
Dr. Sabine **Teichmann**, Universität Rostock
Doris **Ternes**, Fachhochschule Koblenz
Roland **Thierfelder**, Kultusministerkonferenz KMK
Dr. Kathrin **Toens**, Universität Hamburg
Birgit **Tümmers**, Universität Ulm
Prof. Dr. Sonja **Ulmer**, AKAD-Fachhochschule Leipzig
Lucia **Vennarini**, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
Katrin **Vogt**, Lufthansa Technik AG
Steffen **Voigt**, Hochschule für Bildende Künste Hamburg
Dr. Sibel **Vurgun**, Universität Konstanz
Prof. Dr. Georg **Westermann**, Hochschule Harz
Jan-Martin **Wiarda**, DIE ZEIT
Katharina **Wilsdorf**, Bauhaus-Universität Weimar
Dr. Martin **Winter**, Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Margret **Wintermantel**, Hochschulrektorenkonferenz

Dirk **Wirth**, Private Universität Witten/Herdecke GmbH

Prof. Dr. Frank H. **Witt**, Merkur Internationale Fachhochschule Karlsruhe

Claudia **Wolf**, Fachhochschule Dortmund

Dr. Nikolaus **Zahnen**, Universität Konstanz

Volker **Zehle**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Dr. Peter **Zervakis**, Hochschulrektorenkonferenz

V. Programm der Tagung

Ein Modell für alle?

Konvergenzen und Divergenzen
der Umsetzung des Bologna-
Prozesses in Deutschland und
Europa

Abschlusskonferenz des
Kompetenzzentrums Bologna

**26. – 27. März 2007
in Bonn**



Kompetenzzentrum Bologna

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen

Zum Thema der Tagung:

Die deutschen Hochschulen blicken Anfang 2007 auf acht Jahre Bologna-Umsetzungsprozess zurück. In weiteren vier Jahren soll der europäische Hochschulraum Realität werden. Bis dahin wird von ihnen aber die Fortsetzung ihrer Reformanstrengungen im Hinblick auf die weitere Öffnung und Modernisierung ihrer Studienangebote verlangt. In einzigartiger Weise unterstützt die HRK mit Förderung des BMBF seit 2005 die Aktivitäten von 22 ausgewählten Hochschulen bei ihrer Umsetzung der Ziele aus dem Bologna-Prozess im Rahmen des Förderprogramms „Bologna-Berater für deutsche Hochschulen“. 127 Hochschulen bewarben sich um die Unterstützung durch spezielle Bologna-Berater/innen für die Vor-Ort-Koordination des Bologna-Prozesses und wurden aufgrund ihres jeweils überzeugenden Umsetzungskonzeptes ausgewählt. Innerhalb einer großen Bandbreite von Hochschultypen – 13 Universitäten, 7 Fachhochschulen, 2 Kunsthochschulen – arbeiten die Bologna-Berater seither im Kontext der Umsetzung der Bologna-Reformen, beraten Fachbereiche, Hochschulleitungen und Lehrende, erstellen Materialien und sorgen für den notwendigen Kommunikationsfluss innerhalb ihrer Hochschulen. Unter dem Dach des Kompetenzzentrums Bologna der HRK arbeiten sie innerhalb dieser Modellhochschulen als Netzwerk eng zusammen. Nach fast zwei Jahren Projektlaufzeit und vor dem planmäßigen Ende der Anschubfinanzierung am 30. Juni soll in dieser Abschlusskonferenz zunächst umfassend Bilanz gezogen werden: Wo stehen die deutschen Hochschulen und insbesondere die HRK-Modellhochschulen heute? Welche Chancen haben die Hochschulen im deutschen wie auch im europäischen und transatlantischen Rahmen bisher nutzen können, um international verständliche Studienabschlüsse einzuführen und einen Perspektivenwechsel hin zum Lernenden einzuleiten? Vor allem wie weit haben es die ausgewählten Hochschulen mit Unterstützung der HRK-Bologna-Berater geschafft, vor dem Hintergrund sich weiter ausdifferenzierender Rahmenvorgaben nach der Föderalismusreform überzeugende Modellbeispiele zu den Umsetzungslinien der Bologna-Reformen zu entwickeln und für andere Hochschulen gewinnbringend verwerten zu lassen? Wo sind Umsetzungsdefizite feststellbar und wie kann effizient nachgesteuert werden? Ausgehend von den Ergebnissen der HISBUS-Befragung zur studentischen Mobilität werden am zweiten Tag die HRK-Bologna-Berater mit Experten in vier Arbeitsgruppen Lösungsansätze zu den Herausforderungen der Studienreform diskutieren. Die abschließende Podiumsdiskussion stellt sich die Frage nach der Zukunft der Studienreform in Deutschland und Europa.

Kontakt:

Dr. Peter Zervakis
Leiter des Kompetenzzentrums und der
Service-Stelle Bologna
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Ahrstr. 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228 / 887 – 190
Fax: 0228 / 887 – 194
E-Mail: zervakis@hrk.de

RA Patrick A. Neuhaus
Referent im Kompetenzzentrum Bologna
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Ahrstr. 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228 / 887 – 192
Fax: 0228 / 887 – 194
E-Mail: neuhaus@hrk.de

Tagungsprogramm

26. – 27. März 2007

Ort: **Gustav-Stresemann-Institut, Bonn****Montag, 26. März 2007****Das Kompetenzzentrum Bologna der HRK – eine Bilanz**

- ab 12.00 Uhr** Anreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
Registrierung und Imbiss
- 13.00 Uhr –
13.45 Uhr**
- Begrüßung und Einführungsrede durch die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz **Prof. Dr. Margret Wintermantel**
 - Grußwort des **Ministerialdirigenten Christoph Ehrenberg**, Bundesministerium für Bildung und Forschung
 - Grußwort des Bologna-Beauftragten der KMK **Dr. Birger Hendriks**, Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein
- 13.50 Uhr –
15.30 Uhr** Podiumsdiskussion:
„Chancen und Grenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland“
- Dr. Josef Lange**, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur
Dr. Birger Hendriks, Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein und Bologna-Beauftragter der Länder
Prof. Dr. sc.tech. Horst Hippler, Rektor der Universität Fridericiana zu Karlsruhe (TU)
Prof. Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing Manfred Schulte-Zurhausen, Rektor der Fachhochschule Aachen
Prof. Dr. Charlotte Schubert, ehem. Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Leipzig
Dr. Gangolf Braband, Bologna-Berater der Universität Erfurt
- Moderation: **Dr. Christiane Gaehtgens**, Generalsekretärin der HRK

HRK Hochschulrektorenkonferenz

Die Stimme der Hochschulen

Kompetenzzentrum Bologna

- 15.30 Uhr –** Einführung in die Posterausstellung der HRK-Modellhochschulen
15.45 Uhr durch **Prof. Dr. Lorenz Engell**, Prorektor für Studium und Lehre der Bauhaus-Universität Weimar
- 15.45 Uhr –** Kaffeepause und
17.00 Uhr Rundgang durch die Posterausstellung der HRK-Modellhochschulen
- 17.00 Uhr –** „Vom europäischen zum transatlantischen Hochschulraum?“
18.30 Uhr Impuls: **Dr. Sybille Reichert**, Reichert Consulting, Zürich
Impuls: **Dr. Ulrich Schreiterer**, Yale University
- mit anschließender Diskussion,
Moderation: **Dr. Peter Zervakis** (HRK)
- 18.30 Uhr –** Nachsteuerungsbedarf im Bologna-Prozess
19.30 Uhr Impuls: **Dr. Christiane Gaehtgens**, Generalsekretärin der HRK
- 20.00 Uhr** Abendessen im Hotel Maritim, Bonn
- Tischrede: „Bologna und kein Ende?“
- Dr. Stephan Bieri**, Verwaltungsratspräsident
next consulting group AG, Luzern; Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission EFHK, Bern

Dienstag, 27. März 2007

Studienreform in Deutschland: Herausforderung und Perspektiven

09.00 Uhr Eröffnung

09.00 Uhr –
09.45 Uhr Vorstellung der Ergebnisse aus der HRK-HIS-Befragung zur innerdeutschen Mobilität von Studierenden durch
Dr. Christopher Heine (HIS) und **Peter Müssig-Trapp** (HIS)
Moderation: **Dr. Peter Zervakis** (HRK)

09.45 Uhr –
11.45 Uhr Parallele thematische Arbeitsgruppen zur Zukunft des Bologna-Prozesses:

Workshop 1: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen?

Impuls: **Prof. Dr. Uwe Schimank**, Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung der FernUniversität Hagen
Moderation: **Dr. Martin Winter**, HoF Universität Halle-Wittenberg
Berichterstatterin: **Katja Borowski**, Fachhochschule Jena

Workshop 2:

Akkreditierung/Reakkreditierung/Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft?

Impuls: **Prof. Dr. Wilfried Müller**, Rektor der Universität Bremen
Moderation: **Barbara Helling**, Fachhochschule Trier
Berichterstatterin: **Dr. Sibel Vurgun**, Universität Konstanz

Workshop 3: Bologna als Mobilitätshindernis?

Impulse: **Dr. Jochen Hellmann**, Leiter der Abteilung Internationales der Universität Hamburg; **Marina Steinmann**, DAAD
Moderation: **Christine Bräuer**, Fachhochschule Osnabrück
Berichterstatter: **Christoph Fischer**, Deutsche Sporthochschule Köln

Workshop 4: Bologna-Instrumente: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung?

Impulse: **Prof. Dr. Ulrich Bartosch**, KU Eichstätt-Ingolstadt; **Prof. Volker Gehmlich**, Fachhochschule Osnabrück; **Kerstin Mücke**, Bundesinstitut für Berufsbildung
Moderation: **Alice Peters-Burns**, Fachhochschule Aachen
Berichterstatterin: **Christine Speth**, KU Eichstätt-Ingolstadt

11.45 Uhr –

12.00 Uhr

Kaffeepause

12.00 Uhr –

13.00 Uhr

Berichte aus den Arbeitsgruppen

Moderation: **Jan-Martin Wiarda**, DIE ZEIT

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen

Kompetenzzentrum Bologna

| | |
|----------------------------------|--|
| 13.00 Uhr – 14.00Uhr | Mittagessen |
| 14.00 Uhr – 15.30 Uhr | <p>Podiumsdiskussion: Resümee und Ausblick „Wie geht es weiter mit der Studienreform in Deutschland und Europa?“</p> <p>Impuls: HRK-Vizepräsident für Lehre, Studium und studentische Angelegenheiten Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Ruppert, Präsident der Universität Bayreuth</p> <p>MinDirig Peter Greisler, Bundesministerium für Bildung und Forschung Ltd. SenR Roland Thierfelder, KMK Dr. Volker Meyer-Guckel, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft Dr. Stephan Bieri, Verwaltungsratspräsident <i>next consulting group</i> AG, Luzern; Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission EFHK, Bern H.-H. Retzlaff-Schröder, Teamleiter Hochschulkontakte und Nachwuchsprogramme Lufthansa Technik AG Elke Michauk, freier Zusammenschluss von studentInnenschaften fzs</p> <p>Moderation: Jan-Martin Wiarda, DIE ZEIT</p> |
| 15.30 Uhr – 16.00 Uhr | Zusammenfassung und Ausblick durch Dr. Christiane Gaehtgens , Generalsekretärin der HRK |
| anschl. | Abreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer |

Arbeitsgruppenbeschreibungen:

AG 1: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen?

Mit der Einführung des neuen modularisierten und gestuften Studiensystems werden auch neue Anforderungen an die Leitung, die Administration und die Organisation von Hochschulen gestellt (Entwicklung und Planung neuer Studienprogramme und deren Koordination). Im Studienbetrieb selbst stellt insbesondere die Organisation und Verwaltung der studienbegleitenden Prüfungen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Auch die Planung der konkreten Module für das jeweilige Semester einschließlich der zeitlichen und räumlichen Koordination der einzelnen Veranstaltungen, die Modulverwaltung bis hin zu Berichts-, Evaluierungs- und Akkreditierungsanfragen stellen die vorhandenen Organisationsstrukturen (und das Personal!) auf eine harte Belastungsprobe. Die Hochschulen reagieren darauf unterschiedlich. So werden neue Kommissionen (z.B. zur Lehrplanung) eingerichtet, Studienprogrammverantwortliche bestimmt, aber auch Studiendekane ernannt und mit mehr oder weniger weitreichenden Kompetenzen versehen. Bedingen die neuen Herausforderungen neue Strukturen gemäß der Devise "structure follows function"? Folgt der neuen Studienstruktur eine neue Organisationsstruktur? Welche Strukturen mit welcher Aufgaben- und Kompetenzverteilung sind tatsächlich hilfreich, um den Anforderungen eines modularisierten und gestuften Studiensystems gerecht zu werden? Exemplarisch werden Neuerungen im Organisationsgefüge der geförderten Hochschulen vorgestellt und diskutiert.

AG 2: Akkreditierung/Reakkreditierung/Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft für die Hochschulen?

Der Bologna-Prozess hat einen Wandel hinsichtlich des Qualitätsbewusstseins ausgelöst und zu mehr Transparenz der Hochschulstrukturen und -organisation geführt. Evaluation, Akkreditierung und Re-Akkreditierung sind dabei wesentliche Instrumente zur Messung der „Learning Outcomes“, die z.Zt. an den deutschen Hochschulen den Qualitätsprozess einleiten, unterstützen und richtungweisend befördern sollen. Trotz Erfahrungen mit Akkreditierungen, Re-Akkreditierungen, Prozessakkreditierung und Systemakkreditierung bleiben zahlreiche Fragen offen, die erörtert werden müssen.

AG 3: Bologna als Mobilitätshindernis?

Die Förderung der Mobilität ist eine der zentralen Zielvorgaben im Bologna-Prozess. Die Erhebung des ECTS vom Transfer- zum Akkumulationssystem, die Modularisierung der Studienstruktur und der (intendierte) Wandel hin zur

Kompetenzorientierung sind – größtenteils umgesetzte – Maßnahmen, die in ihrer Grundüberlegung eine Erleichterung der Mobilität erreichen sollen. In der Hochschulpraxis scheint es aber aktuell, zumindest in Deutschland, als würde mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Mobilität der Studierenden zurückgehen. An vielen Hochschulen kristallisiert sich heraus, dass die „alte“, offener Mobilität sich nicht mehr auf die neuen Studienstrukturen anwenden lässt. Vielmehr stellt sich mehr und mehr heraus, dass die Studierendenmobilität im Hinblick auf die Bachelor- und Masterstudiengänge einiger Anpassungen bedarf (z.B. im Hinblick auf Anerkennung von im Ausland erbrachter Studienleistungen, curriculare Umsetzung von Mobilität sowie das Lifelong Learning Programm der EU).

AG 4: Bologna-Instrumente: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung?

In der Arbeitsgruppe sollen die Instrumente des Bolognaprozesses vorgestellt und diskutiert werden. Durch die einheitliche Verwendung der Instrumente sollen insbesondere Transparenz geschaffen und Vergleichbarkeit, Kompatibilität und Anerkennung von (außerhochschulisch erworbenen) Kompetenzen in Europa und auf den verschiedenen Qualifikationsebenen ermöglicht werden. Dies schließt auch das Lebenslange Lernen mit ein. Die grundlegenden Bausteine der meisten Bologna-Instrumente sind Lernergebnisse („Learning outcomes“). Anhand von ihnen können Module, Studiengänge, Qualifikationen (Diploma Supplement/Europass) und ganze Qualifikationsrahmenwerke (Europäischer Qualifikationsrahmen, Nationaler Qualifikationsrahmen und fachbezogene Qualifikationsrahmen) entwickelt, dokumentiert und die Ergebnisse evaluiert werden. Lernergebnisse und Arbeitsbelastung (Workload) bilden im ECTS eine Einheit in der Planung, Umsetzung und Evaluierung von Modulen und Studiengängen. Fördern die Bologna-Instrumente tatsächlich die Durchlässigkeit der Qualifikationen zwischen Hochschule und beruflicher Bildung oder ist eine Verwischung zu befürchten? Zur besseren Veranschaulichung werden gute Umsetzungsbeispiele vorgestellt.

VI. Abstracts der Workshops

Workshop 1: Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen?

Mit der Einführung des neuen modularisierten und gestuften Studiensystems werden auch neue Anforderungen an die Leitung, die Administration und die Organisation von Hochschulen gestellt. Das beginnt schon bei der Entwicklung und Planung neuer Studienprogramme und deren Koordination. Im Studienbetrieb selbst stellt insbesondere die Organisation und Verwaltung der studienbegleitenden Prüfungen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Auch die Planung der konkreten Module für das jeweilige Semester einschließlich der zeitlichen und räumlichen Koordination der einzelnen Veranstaltungen, die Modulverwaltung bis hin zu Berichts-, Evaluierungs- und Akkreditierungsanfragen stellen die vorhandenen Organisationsstrukturen (und das Personal!) auf eine harte Belastungsprobe. Die Hochschulen reagieren darauf unterschiedlich. So werden neue Kommissionen (z.B. zur Lehrplanung) eingerichtet, Studienprogrammverantwortliche bestimmt, aber auch Studiendekane ernannt und mit mehr oder weniger weitreichenden Kompetenzen versehen. Bedingen also die neuen Herausforderungen neue Strukturen gemäß der Devise "structure follows function"? Folgt also der neuen Studienstruktur eine neue Organisationsstruktur? Diese Frage ist sowohl empirisch zu betrachten – wie verändern sich die Hochschulen tatsächlich? – als auch normativ: Welche Strukturen mit welcher Aufgaben- und Kompetenzverteilung sind tatsächlich hilfreich, um den Anforderungen eines modularisierten und gestuften Studiensystems gerecht zu werden.

Diesen Fragen soll im Workshop 1 auf den Grund gegangen werden. Als empirischen Stimulus werden exemplarisch in einigen Kurzbeiträgen Neuerungen im Organisationsgefüge der geförderten Hochschulen vorgestellt. Aufbauend auf diesen konkreten Fallbeispielen einer partiellen Organisationsreform wird Uwe Schimank, Professor für Soziologie und Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung an der FernUniversität Hagen, den Zusammenhang von Studienstruktur und Organisationsstruktur bzw. von Studienreform und Organisationsreform

in den Fokus seines Vortrags stellen. Danach besteht für alle Teilnehmenden des Workshops Gelegenheit zur Diskussion.

| | |
|--------------------|--|
| Referent: | Uwe Schimank (FernUniversität Hagen) |
| Kurzbeiträge: | Martin Winter (Universität Halle-Wittenberg) |
| | Katrin Mayer (Hochschule für Musik Karlsruhe) |
| | Heike Scheidemann (Universität Rostock) |
| | Simone Schmidt (Fachhochschule Bielefeld) |
| | Susanne Lippold (Ruhr-Universität Bochum) |
| | Markus Lorenz (Universität Leipzig) |
| | Stephan Märkt (Universität Lüneburg) |
| Moderation: | Martin Winter (Universität Halle-Wittenberg) |
| Berichterstattung: | Katja Borowski (Fachhochschule Jena) |

Workshop 2: Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung: eine unbekannt Zukunft?

Der Bologna-Prozess hat einen Wandel hinsichtlich des Qualitätsbewusstseins ausgelöst und zu mehr Transparenz der Hochschulstrukturen und -organisation geführt. Evaluation, Akkreditierung und Re-Akkreditierung sind dabei wesentliche Instrumente zur Messung des „Learning Outcomes“, die z.Zt. an den deutschen Hochschulen den Qualitätsprozess einleiten, unterstützen und richtungsweisend befördern.

Trotz umfangreicher Erfahrungen mit Akkreditierungen, ersten Erfahrungen mit Re-Akkreditierungen, ausgewählten Erfahrungen mit Prozessakkreditierung (Projekt „Prozessqualität in Studium und Lehre“) und Systemakkreditierung (Mainzer Modell) bleiben zahlreiche Fragen offen und erfordern Reflexion:

- Wie ist der aktuelle Stand in den genannten Themenfeldern? (Ablauf, Kriterien und erste Erfahrungen)
- Welche Problembereiche sind bekannt?
- Ist Akkreditierung der richtige Weg?
- Sind die Akkreditierungsverfahren ressourcen- und autonomieschonend?
- Gäbe es andere denkbare Möglichkeiten?
- Welche Rolle können und sollen Akkreditierungsagenturen zukünftig spielen?
- Wie können/müssen angelegte Kriterien nachgewiesen werden?
- Welche Chance und Risiken für die Hochschulen ergeben sich mittel- und langfristig?
- Was geschieht in den Bundesländern bei nicht erfolgter Re-Akkreditierung?
- Akkreditierung und Re-Akkreditierung: Ablösung oder Verzahnung der Verfahren?
- Welche weiteren zukünftigen Entwicklungen zeichnen sich ab? Auch im Hinblick auf die Föderalismusreform?

In diesem Workshop wird Herr Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen, eine kurze Einschätzung aus Hochschulsicht geben, die

durch einen Kurzkomentar aus Sicht der Bologna-BeraterInnen ergänzt wird, um in einer Plenumsdiskussion Erfahrungen, Meinungen und Ideen zu diesen Fragen zusammenzuführen.

| | |
|--------------------|---|
| Referent: | Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor Universität Bremen |
| Kommentar: | Lucia Vennarini (RWTH Aachen) Claudia Haaßengier (Technische Universität Ilmenau) |
| Moderation: | Barbara Helling (Fachhochschule Trier) |
| Berichterstattung: | Dr. Sibel Vurgun (Universität Konstanz) |

Workshop 3: Bologna als Mobilitätshindernis?

Die „Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen,(...)“ ist eine der zentralen Zielvorgaben, die sich der Bologna-Prozess in seiner gleichnamigen Erklärung von 1999 gesetzt hat. Die Erhebung des ECTS vom Transfer- zum Akkumulationssystem, die Modularisierung der Studienstruktur und der (intendierte) Wandel hin zur Kompetenzorientierung sind – größtenteils umgesetzte – Maßnahmen, die in ihrer Grundüberlegung eine Erleichterung der Mobilität erreichen sollen. In der Hochschulpraxis scheint es aber aktuell, zumindest in Deutschland, als würde mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Mobilität der Studierenden zurückgehen. An vielen Hochschulen kristallisiert sich heraus, dass die „alte“, offenere Mobilität sich nicht mehr auf die neuen Studienstrukturen anwenden lässt. Vielmehr stellt sich mehr und mehr heraus, dass die Studierendenmobilität im Hinblick auf die Bachelor- und Masterstudiengänge einiger Anpassungen bedarf.

Wie kann die Mobilität in den neuen Studiengängen gefördert werden? Welche Wege und Lösungsansätze sind denkbar? Wie kann die Anerkennung – von an anderen Hochschulen erbrachten – Studienleistungen erleichtert werden? Wie können Auslandsstudienaufenthalte in die Curricula integriert werden? Mit diesen und weiteren Fragen wird sich die Arbeitsgruppe unter der Maßgabe beschäftigen, möglichst konkrete Lösungsansätze und Verfahren bzw. Mechanismen aufzuzeigen.

Neben einem Fokus auf den Problem- bzw. Lösungsfeldern Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und curriculare Umsetzung von Mobilität gilt ein besonderer Augenmerk dem Life-long Learning Programm der EU, das neue weitreichende Möglichkeiten der Mobilitätsförderung bereit hält.

Referenten: Dr. Jochen Hellmann, Leiter der Abteilung Internationales der Universität Hamburg
Marina Steinmann, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD)

Moderation: Christine Bräuer (Fachhochschule Osnabrück)
Berichterstattung: Christoph Fischer (Deutsche Sporthochschule
Köln)

Workshop 4: Durchlässigkeit oder Grenzverwischung?

In der Arbeitsgruppe sollen die Instrumente des Bolognaprozesses vorgestellt und diskutiert werden.

Durch die einheitliche Verwendung der Instrumente soll insbesondere Transparenz und Vergleichbarkeit geschaffen werden. Kompatibilität und Anerkennung sollen von (außerhochschulischer erworbenen) Kompetenzen in Europa und auf den verschiedenen Qualifikationsebenen ermöglicht werden. Dies schließt auch das Lebenslange Lernen mit ein.

Die grundlegenden Bausteine der meisten Bolognainstrumente sind die Lernergebnisse („Learning outcomes“).

Anhand von Lernergebnissen können Module, Studiengänge, Qualifikationen (Diploma Supplement/Europass) und ganze Qualifikationsrahmenwerke (Europäischer Qualifikationsrahmen, Nationaler Qualifikationsrahmen und fachbezogene Qualifikationsrahmen) entwickelt, dokumentiert und die Ergebnisse evaluiert werden.

Lernergebnisse und Arbeitsbelastung (Workload) bilden im ECTS eine Einheit in der Planung, Umsetzung und Evaluierung von Modulen und Studiengängen.

Im Einzelnen wird auf folgende Instrumente eingegangen werden:

Lernergebnisse

Qualifikationsrahmen

ECTS – Dokumente:

Modulbeschreibung – (Outcomeorientiert, workloadbasiert, Angabe der Lehr-, Lern- und Prüfungsmethode)

Studiengangsbeschreibung

Fachbereichsbeschreibung

Hochschulbeschreibung

Ratgeber für Studierende

Diploma Supplement/Europass/Transript of Records/Learning Agreement/ECTS-Ranking

Zur besseren Veranschaulichung werden gute Umsetzungsbeispiele vorgestellt.

| | |
|--------------------|--|
| Referenten: | Prof. Dr. Ulrich Bartosch (KU Eichstätt- Ingolstadt) Prof. Volker Gehmlich (Fachhochschule Osnabrück) Kerstin Mucke (Bundesinstitut für Berufs- Bildung) |
| Moderation: | Alice Peters-Burns (Fachhochschule Aachen) |
| Berichterstattung: | Christine Speth (KU Eichstätt-Ingolstadt) |

VII. Autorenverzeichnis

Dr. Stephan **Bieri**
Verwaltungsratspräsident
next consulting group AG (Luzern)

Prof. Dr. Ulrich **Bartosch**
Prodekan
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Min. Dirig. Christoph **Ehrenberg**
Leiter der Abteilung Hochschule und Weiterbildung
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Christoph **Fischer**
Bologna-Berater der HRK
Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung
Deutsche Sporthochschule Köln

Dr. Christiane **Gaetgens**
Generalsekretärin der
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Prof. Volker **Gehmlich**
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Fachhochschule Osnabrück

Dr. Christoph **Heine**
Leiter der „Studierendenforschung“
Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS GmbH)

Dr. Jochen **Hellmann**
Leiter der „Abteilung Internationales/Akademisches Auslandsamt“
Universität Hamburg

Dr. Birger **Hendriks**
Leiter der „Abteilung VII 5 – Wissenschaft“
Ministerium für Wissenschaft Wirtschaft und Verkehr Schleswig-Holstein

Susanne **Lippold**
Referat Lehre
Ruhr-Universität Bochum

Markus **Lorenz**
Dekanatsrat der „Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und
Psychologie“
Universität Leipzig

Stephan **Märkt**
Bologna-Berater der HRK
Dezernat für Strategische und Hochschulentwicklungsplanung
Universität Lüneburg

Kerstin **Mucke**
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. Wilfried **Müller**
Rektor der Universität Bremen und
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Peter **Müßig-Trapp**
Leiter „Informationssysteme und Online-Forschung“
Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS GmbH)

Dr. Sybille **Reichert**
Reichert Consulting, Zürich

Heike **Scheidemann**
Bologna-Beraterin der HRK
Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung
Universität Rostock

Prof. Dr. Uwe **Schimank**
Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung
FernUniversität Hagen

Simone **Schmidt**
Bologna-Beraterin der HRK
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Fachhochschule Bielefeld

Christine **Speth**
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Dr. Ulrich **Schreiterer**
Yale University

Marina **Steinmann**
Abteilung „Bologna-Prozess“
Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD)

Dr. Sibel **Vurgun**
Bologna-Beraterin der HRK
Akademische Abteilung
Universität Konstanz

Jan-Martin **Wiarda**
DIE ZEIT

Dr. Martin **Winter**
Bologna-Berater der HRK
Prorektorat für Studium und Lehre
HoF Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Margret **Wintermantel**
Präsidentin der
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Dr. Peter A. **Zervakis**
Projektleiter Bologna-Zentrum der
Hochschulrektorenkonferenz (HRK)