

Studienreform nach Leuven
**Ergebnisse und Perspektiven
nach 2010**

Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums

März 2010

Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010

Das Bologna-Zentrum (BZ) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) den Reform und Modernisierungsprozess der deutschen Hochschulen auf ihrem Weg zu einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum. Damit begleitet das Team des BZ die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland mit Impulsen und guten Praxisbeispielen. Das umfassende Serviceangebot reicht von der Beratung bis zur Aufbereitung aktueller Informationen für die verschiedenen Zielgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010
HRK Bologna-Zentrum

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Verantwortlich:
Dr. Peter A. Zervakis

Redaktion:
Daniela Mager, Petra Martini, Monika
Schröder

Fotos: Brigitte Papayannakis

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

Bonn, März 2010
1. Auflage

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für die rechtliche Verbindlichkeit, Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen 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 legal obligation, topicality, accuracy and completeness of the printed documents.

ISBN 978-3-938738-77-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Professor Dr. Margret Wintermantel 7

Einführung

Professor Dr. Wilfried Müller 9

Grußworte

Ministerialdirigent Peter Greisler 17

Ministerialdirigent Dr. Birger Hendriks 23

1. Bologna 1999 bis 2010: Ergebnisse und Bilanz 29

1.1 ‚Bologna nach 2010‘ und die Bedeutung für Deutschland
Professor Dr. Reinhold R. Grimm 30

1.2 Podiumsdiskussion zu ‚Bologna 2020‘
Kate Maleike 45

1.3 Arbeitsgruppen 48

1.3.1 Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikations-
rahmen 48

Vortrag: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen
im Bologna-Prozess und in Deutschland: Einführung
Dr. Achim Hopbach 48

Vortrag: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen
Professor Dr. Michael H.W. Hoffmann 58

Zusammenfassung Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen
von Fachqualifikationsrahmen
Dr. Martina Röbbcke 66

1.3.2	Arbeitsgruppe B: Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten	69
	Vortrag: Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang ‚Business Administration‘ an der Universität Oldenburg Dr. Wolfgang Müskens	69
	Vortrag: Qualitätsmanagement und Verknüpfung nicht-akademischer und akademischer Ausbildung am Beispiel des Bachelorprogramms Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie an der Fachhochschule Osnabrück Professor Dr. Andreas Fischer	77
	Zusammenfassung Arbeitsgruppe B: Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten Ann-Kathrin Schröder	93
1.3.3	Arbeitsgruppe C: Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen	95
	Vortrag: Die Bedeutung der Lissabon-Konvention für die Hochschulen Dr. Birger Hendriks	95
	Vortrag: Die Lissabon-Konvention: Für eine bessere Anerkennungspraxis Imke Buß	103
	Zusammenfassung Arbeitsgruppe C: Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen Barbara Helling	105
1.4	Bericht über das erste europäische Bildungsministertreffen in Bologna 1999 Wolf-Michael Catenhusen	109

2.	Zur Zukunft des Bologna-Prozesses	116
2.1	Learning from Europe?! – The future of the Bologna Process after 2010 Nina Gustafsson Åberg	117
2.2	Arbeitsgruppen	125
2.2.1	Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potenzial für Hochschulen	125
	Vortrag: Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgabe von Hochschulen Professor Dr. Ute Klammer	125
	Vortrag: Vielfalt als Potenzial an Fachhochschulen Professor Dr. Dagmar Oberlies	135
	Zusammenfassung Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potenzial für Hochschulen Dr. Philipp Pohlenz	147
2.2.2	Arbeitsgruppe E: Qualifikation für gute Lehre	150
	Vortrag: Synergien bündeln – Expert/inn/enwissen nutzen! – Systematische Unterstützung für Lehrende durch die Interne Fortbildung und Beratung an der Ruhr-Universität Bochum Anja Tillmann	150
	Vortrag: Was braucht ein guter Dozent? Privatdozent Dr. Martin Baumann	158
	Zusammenfassung der Arbeitsgruppe E: Qualifikation für gute Lehre Professor Dr. Marco Winzker	163

2.2.3 Arbeitsgruppe F: Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept	167
Vortrag: Leuphana Professional School – ein Ort für Lebenslanges Lernen Professor Dr. Sabine Remdisch	167
Vortrag: Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept Professor Dr. Frank Ziegele	173
Zusammenfassung der Arbeitsgruppe F: Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept Michaela Wirsing	181
Teilnehmerverzeichnis	185
Programm der Tagung	190
Autorenverzeichnis	197

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

die deutschen Hochschulen haben bis heute über drei Viertel ihrer Studiengänge auf die gestufte Bachelor-/Masterstruktur umgestellt. Das ist eine große Leistung der Fachhochschulen und Universitäten, denn diese Umstellung bedeutet eine gravierende Umorganisation der gewachsenen Strukturen und des gesamten Studienangebots in jedem Fach.

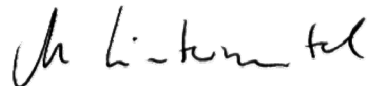
Die Ziele des Bologna-Prozesses sind weder in Deutschland noch in den anderen europäischen Ländern vollständig erreicht, wie das jüngste Ministertreffen in Louvain/Leuven festgestellt hat. Die gewünschte Auslandsmobilität der Studierenden hat sich eher auf die Masterebene verschoben, die Quote der Studienabbrecherinnen und -abbrecher ist in bestimmten Fachrichtungen nach wie vor zu hoch, Klagen über eine Überlastung der Studierenden und mangelnde Eigenverantwortung beim akademischen Studium werden nicht ohne Grund geführt. Studierende haben deshalb im bundesweiten ‚Bildungsstreik‘ unter anderem die soziale Öffnung der Hochschulen, das Ende von Verschulung und Dauerprüfungen sowie die Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen gefordert.

Um gewollte Entwicklungen anzustoßen, muss ein regelmäßiger und offener Austausch über Strategien, Konzepte und gelungene Beispiele stattfinden, wie dies die Treffen des Bologna-Zentrums für alle Hochschulangehörigen anbieten. Hochschulen, die in bestimmten Bereichen der Bologna-Umsetzung bereits positive Erfahrungen und gute Praxis gesammelt haben, nehmen hier eine ‚Vorreiterrolle‘ ein. Es muss zudem überprüft werden, wo der staatliche Rechtsrahmen besser an die Reformziele anzupassen ist bzw. wo Korrekturen sowie mehr Flexibilisierung notwendig sind. Auch der intensive Austausch auf europäischer Ebene darf nicht vernachlässigt werden. Viele Hochschulen haben längst begonnen, zusammen mit den Studierenden eigene Umsetzungsprobleme zu beheben und die vielfältigen Flexibilisierungsmöglichkeiten, die Bologna bietet, besser zu nutzen.

Daneben gibt es viele positive Ergebnisse über die Erfolge der Studienreform zu verzeichnen. Beispielsweise ermittelte die Konstanzer AG Hochschulforschung im 10. Studierendensurvey 2008 eine zunehmende Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten zu Lehrenden und Verbesserungen in der Lehrqualität. Zur steigenden Akzeptanz der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt hat das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) in der Absolventenbefragung 2008 festgestellt, dass rund 22 % der Bachelorabsolventinnen und –absolventen von Universitäten und sogar 59 % von Fachhochschulen einen schnellen sowie positions- und ausbildungsadäquaten Einstieg finden.

Die Teilnehmer der Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK zogen am 18. und 19. Juni 2009 nach zehn Jahren Umsetzungsarbeit eine ermutigende Zwischenbilanz. Eine flexiblere Gestaltung der Studiengänge, der intensivere Dialog mit den Studierenden und gemeinsame Anstrengungen zur weiteren sozialen Öffnung sind zentrale Themen, derer sich die Hochschulen nach 2010 annehmen werden. Schließlich wurden vor dem Hintergrund der Leuven-Erklärung und der Empfehlung der Mitgliederversammlung der HRK vom Januar 2009, ‚Zum Bologna-Prozess nach 2010‘, gemeinsam mit Hochschulexperten und Studierenden konkrete Aufgaben für die nächsten Jahre der Studienreform formuliert, die in diesem Band ausführlich dokumentiert werden: Anwendung von Fachqualifikationsrahmen, Wege zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung, Lebenslanges Lernen, Verfahren für eine liberale Anerkennung von Studienleistungen aus anderen Hochschulen, Nutzen der Vielfalt Studierender als Potenzial für gute Lehre und Qualifizierung Lehrender für neu entstandene Anforderungen.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!



Prof. Dr. Margret Wintermantel

Einführung



Professor Dr. Wilfried Müller

Bologna 1999 bis 2009: eine realistische Zwischenbilanz

Sehr geehrter Herr Ministerialdirigent Greisler,
sehr geehrter Herr Dr. Hendriks,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
meine sehr verehrten Damen und Herren.

1. Begrüßung und Einleitung

Ich freue mich, Sie zur diesjährigen Jahrestagung des HRK-Bologna-Zentrums begrüßen zu dürfen. Das Thema und der Anlass dieser Tagung sind der Geburtstag der Bologna-Erklärung, die morgen vor 10 Jahren von 29 europäischen Wissenschaftsministerinnen und –minister unterzeichnet wurde. Zudem werden wir über die fünfte Folgekonferenz der inzwischen 46 am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Mitgliedstaaten sprechen, die am 28. und 29. April 2009 in Leuven stattfand.

2. Das Leuener Kommuniké. Aktionslinien und Prioritäten der nächsten Jahre

Die Ministerinnen und Minister haben sich in Leuven darauf geeinigt, den Reformprozess für die nächste Dekade fortzuführen. Die Erklärung greift die zentralen Forderungen und Prioritäten sowohl der HRK-Mitglieder-

versammlung in ihrer EntschlieÙung ‚Zum Bologna-Prozess nach 2010‘ am 27.01.2009 auf, als auch die der EUA in ihrer ‚Prague Declaration‘ vom 21.03.2009. Insofern kann die Erklärung als hochschulnah bewertet werden.

Die zentralen Themen der Erklärung kommen in zwei Punkten zum Ausdruck:

- 1) Konsolidierung der bisherigen Aktionslinien aus der Bologna-Erklärung und
- 2) neue Prioritätenbestimmung für die Hochschulbildung bis 2020

1) Konsolidierung der Aktionslinien aus der Bologna-Erklärung

Die in der Bologna-Erklärung von 1999 fixierten Aktionslinien und Kernziele sind bisher nicht vollständig auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene umgesetzt worden. Deutschland schneidet in der europaweiten Bestandsaufnahme zwar gut sowohl in der Qualitätssicherung als auch – als eines von nur sechs Mitgliedsländern – in der Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens (mit Selbstzertifizierung) ab; aber wir sind bei der Umsetzung der gestuften Studiengänge eher mittelmäßig – zum einen, weil die deutschen Hochschulen relativ spät angefangen haben und die Verantwortung für die Staatsexamina und kirchlichen Abschlüsse, die nicht umgestellt sind, nicht in unserer Hand liegen. Darüber hinaus gibt es auch gewisse Defizite in der praktischen Umsetzung effektiver und transparenter Anerkennungsverfahren sowie bei der Ausstellung von ECTS und Diploma Supplement. Aus diesem Grund fordert das Kommuniké zu Recht ein verstärktes Engagement aller Beteiligten auf allen politischen und institutionellen Ebenen auch nach 2010. Nur so sind die verabredeten Ziele vollständig zu realisieren.

Wenn wir aus unserer Sicht realistisch ‚bilanzieren‘, also aus Sicht der Hochschulen, dann erkennen wir deutlich den angesprochenen Bedarf nach einer vollständigen Umsetzung der schon begonnenen Reformen. Gleichzeitig sollten wir eine tabufreie Bilanz ziehen. Dazu gehört auch die Einsicht, dass die Ministerkonferenzen Ziele vorgegeben haben, die unter den bestehenden Rahmenbedingungen nur schwierig zu erreichen sind.

Das Leuener Kommuniké setzt auch 2) neue Prioritäten für die europäische Hochschulbildung bis 2020. Hier unterteilt es, und das erscheint mir eine Stärke und Schwäche des Kommunikés gleichermaßen zu sein, in viele verschiedene Bereiche. Einzelne Prioritäten können darin nur schwer erkannt werden. Die Reihenfolge der Wichtigkeit benötigt in jedem Fall eine nationale Auslegung. Zu den einzelnen Prioritäten:

A. Um dem Charakter der Öffnung Rechnung zu tragen, soll der Zugang zu Hochschulen und das Studium für bisher unterrepräsentierte Gruppen erleichtert werden.

B. Um lebenslanges Lernen zu erleichtern, sollen Hochschulzugänge transparenter gestaltet werden, größere Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung geschaffen und Teilzeit- und berufsbegleitende Studienangebote ausgebaut werden. Um lebensbegleitendes Lernen zu fördern, müssen auch Anerkennung- und Qualitätssicherungsverfahren für außerhalb der Hochschulen erworbene Kompetenzen systematisch entwickelt werden.

C. Auch Beschäftigungsfähigkeit gehört zu den Themen, denen sich viele Hochschulen noch verstärkt widmen müssen. Die Gestaltungskompetenz für die Studiengänge liegt bei den Hochschulen, die auf Wissenschaft und Forschung aufbauende und berufsbefähigende Kompetenzen vermitteln und dadurch Absolventen für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt vorbereiten. Um den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern, sollten Hochschulen in einem intensiven Dialog mit Arbeitgebern und staatlichen Vermittlungsstellen gezielte Serviceangebote für Studierende und Absolventen bereitstellen. Hochschulen sollen Studierende aber nicht nur für den Arbeitsmarkt vorbereiten, sondern sie auch dazu befähigen, ihre Gestaltungschancen als Staatsbürger wahrzunehmen.

D. Lehr- und Lernaufträge müssen klarer als bisher auf die Studierenden fokussiert werden. Mit Hilfe neuer Lehr-/Lernformen und effektiver Unterstützungs- und Beratungsstrukturen müssen Curricula noch deutlicher auf Lernergebnisse und den Kompetenzerwerb von Studierenden ausgerichtet werden. Bei der Formulierung von Lernergebnissen ist es für eine zunehmende Anzahl von Fachgebieten sinnvoll, internationale Referenzsysteme stärker als bisher heranzuziehen. Die Umsetzung der European

Standards and Guidelines (ESG) für die Qualitätssicherung kann hierbei das Vertrauen zwischen Hochschulen, Politik und Wirtschaft auf internationaler Ebene aufbauen.

In der Leuener-Erklärung erneut genannt, und für den Bereich der Studienreform unabdingbar, ist natürlich auch

E. die Vergrößerung der Mobilität. Das Kommuniqué formuliert für Mobilität sogar das quantitative Ziel („benchmark“), dass bis 2020 mindestens 20 % der Studierenden in Europa einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren sollen. Mit der Festlegung soll dem Ziel, die Studierendenmobilität zu erhöhen, neue Dynamik verliehen werden. Dabei sollen Strategien zum Ausgleich von Ungleichgewichten der Mobilität innerhalb Europas („brain drain/gain“) im Dialog erarbeitet werden.

Darüber hinaus geht das Leuener Kommuniqué auf weitere Themen ein, (die Promotionsphase, internationale Öffnung, nachhaltige Entwicklung, Datensammlung, multidimensionale Transparentinstrumente und Hochschulfinanzierung), die ich jedoch heute, auf dieser Tagung nicht in den Mittelpunkt stellen möchte.

3. Handlungsfelder für die Hochschulen

Die bisher begonnenen Schritte der Strukturreform müssen zusammengeführt und im Interesse der Studierenden gut zu Ende gebracht werden. Dazu gehört zuallererst, dass die Umstellung auf ein System gestufter Studiengänge abgeschlossen wird, um die Zeit des Kräfte raubenden Übergangs zu beenden. Zudem sollen die gestuften Studienprogramme daraufhin geprüft werden, wie sie sich auf die bestehenden Qualifikationsrahmen beziehen, die auf Lernergebnissen und studentischer Arbeitsbelastung basieren und in Zukunft auch in der Qualitätssicherung der Studiengänge zu verankern sind. Schließlich sind Diploma Supplement und ECTS als wichtige Transparenz- und Anerkennungsinstrumente für alle Absolventen und in allen Studiengängen anzuwenden.

Die Kernaufgabe der Hochschulen im Bereich der Studienreform nach 2010 ist jedoch die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Studiengänge und Module. Die Beteiligung der Studierenden, insbesondere bei

Fragen der curricularen Weiterentwicklung (einschließlich der Prüfungsordnungen) ist notwendig, da sie für die Verbesserung der Studierbarkeit und für ein zufriedenstellendes Studium von großer Bedeutung ist. Auf die Verbesserung der Qualität der Lehre ist ebenso zu achten wie auf die Folgen aus den Nationalen Aktionsplänen für Anerkennung. Hierzu bedarf es neben einer höheren Flexibilisierung in der Ausgestaltung und einer klaren Prioritätensetzung der Hochschulen auch angemessener finanzieller und rechtlicher Rahmenbedingungen. Das hat die HRK in der Empfehlung zur weiteren Entwicklung des Bologna-Prozesses nach 2010 vom 27.1.2009 klar hervorgehoben.

1. Entsprechend der demographischen Entwicklung und aus Gründen der größeren gesellschaftlichen Chancengerechtigkeit soll der Zugang zu Hochschule und Studium für bisher unterrepräsentierte Gruppen durch verbesserte Beratungs- und Informationsangebote erleichtert werden. Hierzu können gut sichtbare Informationsangebote auf den Internetseiten der Hochschulen und individuelle Beratungsangebote beitragen.

2. Für das Lebenslange Lernen müssen unsere Studienangebote strukturell und inhaltlich auf beruflich qualifizierte und Berufstätige zugeschnitten werden. Auch didaktisch und inhaltlich erfordern Angebote mit dieser Zielsetzung eine andere Herangehensweise. Um dieser Zielgruppe gerecht zu werden, müssen wir zudem qualitätsgesicherte Anerkennungsverfahren entwickeln, damit bereits erworbenes Wissen und Kompetenzen angerechnet werden können.

Wir haben schon viele Fortschritte in der Entwicklung der Arbeitsmarkt-befähigung unserer Studiengänge gemacht, vor allem dadurch, dass Schnittstellen zur Praxis gestaltet worden sind. Trotzdem können wir die Beschäftigungsfähigkeit mancher Curricula noch stärker durch den Erwerb berufsbefähigender Kompetenzen sowie praktischer Arbeitserfahrungen (Praktika) verbessern. Insbesondere Career Services fördern den Austausch der Hochschulen mit der Wirtschaft. Damit motivieren wir gleichzeitig unsere Studierenden während des Studiums und bereiten sie für den Arbeitsmarkt vor.

Modularisierung und Kompetenzorientierung sind Ziele, die einige Hochschulen sehr konsequent und gut umgesetzt haben. Andererseits sind häufig alte Studiengangsstrukturen in ein neues Format gepresst worden. In der Studiengangsgestaltung ist eine Kompetenzorientierung nur dann wirklich umzusetzen, wenn ausgehend von den Zielen des Studiengangs Lernergebnisse von Modulen, Lehr- und Lernformen und Prüfungen aufeinander abgestimmt werden.

Eine Vergrößerung der Mobilität, eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses, ist leider bisher nicht erreicht worden. Zwar sind die mobilen Studierenden nicht zurückgegangen, wie manche beklagen, aber die Mobilität erreicht insbesondere in den Bachelorstudiengängen nicht die Erwartungen. Hier müssen vermehrt Mobilitätszeiten und Auslandspraktika in die Curricula beider Studienzyklen verankert werden. Eine Zunahme gemeinsamer Angebote mit ausländischen Partnerhochschulen ist ebenso empfehlenswert („Joint Programmes“, „Double Degrees“). Dazu sind Anerkennungsverfahren im Sinne einer Gesamtbewertung der Kompetenzen und nicht eines schematischen wissensbasierten Vergleichs zu gestalten und in die Qualitätssicherungsverfahren der Hochschulen einzubinden.

4. Lösungswege und Unterstützung

In den aufgezählten Handlungsfeldern ist noch viel zu tun. Aber es gibt schon heute viele Beispiele für Strategien und Konzepte an Hochschulen, die belegen, wie die einzelnen Aufgaben erfolgreich umgesetzt sind. Aber wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass sich der Beratungsbedarf an den einzelnen Hochschulen erhöht hat, seit wir mit der Einführung des zweistufigen Studiensystems begonnen haben. Da der Bologna-Prozess möglichst kostenneutral umgesetzt werden soll und die Hochschulen dafür keine zusätzlichen staatlichen Fördermittel erhalten, sind sie vielerorts stark auf eine externe Beratungsexpertise angewiesen. Um von vorhandenen Erfahrungen und guten Beispielen zu lernen, brauchen wir Veranstaltungen wie diese. Unterschiedliche Perspektiven können hier diskutiert und zu neuen Aufgaben formuliert werden. Erfahrungen werden ausgetauscht und dabei Probleme frühzeitig erkannt; Lösungsansätze werden gesammelt und gelungene Beispiele vorgestellt. Wir müssen verstärkt voneinander lernen und dabei eine Kultur der offenen Diskussion

und der ehrlichen Kommunikation entwickeln. Die Hochschulrektorenkonferenz und ihre Projekte übernehmen in diesem Rahmen die Aufgabe, die Universitäten und Fachhochschulen, die Kunst- und Musikhochschulen zu unterstützen, diese Entwicklungen erfolgreich zu bewältigen.

5. Schluss

Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, ich freue mich mit Ihnen auf diese zwei Tage, die wir der Bilanz und der Perspektive der Studienreform widmen. Zwar geht gegenwärtig die mediale Öffentlichkeit mit den Reformen scharf ins Gericht: Meines Erachtens ist die überwiegende Darstellung des Bologna-Prozesses nicht gerade von Objektivität und differenzierter Berichterstattung geprägt. Wir können jedoch Bewusstsein dafür schaffen, dass es, neben Mängeln, viele Erfolge im Bologna-Prozess gibt, z.B. die Verkürzung der Studienzeit. Was haben wir gelernt? Wo können wir die Reformen verbessern, wo brauchen wir einfach mehr Zeit?

Die Hochschulen können sowohl Defizite als auch Erfolge vorzeigen. Die Arbeitsgruppen werden sich den vorgenannten Themen mit guten Beispielen und offenen Diskussionen widmen. Und schließlich werden wir auch den Geburtstag der Bologna-Erklärung feiern.

Auf ein gutes Gelingen und vielen Dank!

Grußworte



Ministerialdirigent Peter Greisler



Ministerialdirigent Dr. Birger Hendriks

Ministerialdirigent Peter Greisler

HRK: Bologna-Bilanz

Die Aussage von Leuven ist: wir alle, die dabei waren (Mitgliedstaaten, Studierende und Hochschulen) meinen es ernst. Wir setzen um, was wir 1999 beschlossen haben.

„Konsequent zu Ende führen“ sind Ihre Worte in der Einladung zur heutigen Tagung.

Wie können wir das schaffen?

1. Mit einer ehrlichen Diskussion

Nicht jede Umfrage und Untersuchung nutzen, um das Pro und Contra zu belegen, sondern um herauszufinden, was genau schief läuft und wie man es verbessern kann. Nehmen Sie als Beispiel die Debatte um die Mobilität. Da wird gesagt, die Mobilität sei durch Bologna gesunken, im Bachelor sei sie geringer, als beim Diplom. Natürlich, die Mobilität war auch in Diplomstudiengängen regelmäßig in den letzten Studienjahren größer, als am Anfang. Nehmen Sie die Bachelor- und Masterstudiengänge zusammen, ist die Mobilität erheblich gestiegen. Die Mobilität deutscher Studierender ins Ausland hat zwischen 1999 und 2006 zugenommen von 49.000 auf 83.000 Studierende. Dennoch ist die Mobilität im Bachelor ein Thema, um das wir uns kümmern, weil ja nicht jeder Bachelor auch einen Masterstudiengang belegt. Also, lassen Sie uns nicht Scheindebatten führen, sondern Probleme lösen.

2. Die für die Reform gewinnen, die die Reform tragen müssen

Professoren und Studierende! Das ist zu wenig gelungen, obwohl die Lautstarken nicht immer die Mehrheit sind – es gibt zumindest eine verbreitete Skepsis in beiden Gruppen. Dafür müssen wir den Ursachen des Widerstands auf den Grund gehen.

A. Sie kennen alle die Befragung unserer Nachwuchswissenschaftler, bei der die Skepsis dieser Gruppe gegenüber dem Bologna-Prozess deutlich wird. Wenn unsere Nachwuchswissenschaftler skeptisch sind, dann kann

das ja nicht Dummheit sein und auch nicht rückwärtsgewandtes ‚Früher-war-alles-besser-Gerede‘.

B. Meine Interpretation der aktuellen Befragung: der Bologna-Prozess wirkt im Prinzip, wie gewollt, er zwingt die Hochschulen, sich mehr um Lehre zu kümmern. Das führt zu mehr Belastung durch Lehre und auch Verwaltungsabläufe. Das ist für Nachwuchswissenschaftler, die ihre wissenschaftliche Karriere vorbereiten und denen die Zeit zur Forschung auf einmal fehlt eine von niemandem beabsichtigte Negativfolge. Und es ist im Kern wahrscheinlich auch das Hauptproblem der skeptischen Professoren. Natürlich sagt keiner: ich bin gegen Bologna, weil ich mich jetzt so viel um die Lehre kümmern muss und keine Zeit mehr für die Forschung habe. Wir sollten aber versuchen, diese verdeckten Motive auf den Tisch zu legen, da wir sonst Scheindebatten führen ohne das Problem zu lösen. Wir sollten aber auch nicht Forschung und Lehre gegeneinander ausspielen.

C. Ich glaube, wenn wir das richtig thematisieren und fragen, wie man Professoren und Nachwuchswissenschaftler von der Bürokratie befreien kann und bei der Lehre unterstützen kann, dann tun wir der Forschung und der Lehre Gutes und kommen im Bologna-Prozess auf einen konstruktiven Pfad.

D. Das sollten wir tun, auch wenn es für Regierungen schwierig werden kann, weil es Forderungen nach mehr Personal geben wird, auch wenn die Hochschulleitungen sich fragen lassen müssen, ob die Verwaltungsabläufe sinnvoll sind. Es ist nicht nur eine Frage von mehr Geld. Manchmal wird es auch nur an der falschen Stelle eingesetzt. Das müssen wir sehr konkret analysieren und je besser wir aufzeigen, wie effektiv und wie effizient die Hochschulen arbeiten, umso besser können wir auch argumentieren, das mehr investiert werden soll. Wir haben mit dem 18-Mrd.-Paket einen schönen Erfolg errungen. Es ist ein guter Schritt in die richtige Richtung.

E. Die Studierenden protestieren. Für die machen wir Bologna, sie profitieren davon. Und ich nehme auch wahr, dass viele Studierende es

gut finden, dass es einen Abschluss nach drei Jahren gibt und auch die anderen Bologna-Ziele und Aktionslinien werden vielfach begrüßt. Die fundamentale Ablehnung, die manche sehen wollen, kann ich bei den Studierenden nicht erkennen. Sie haben zum Teil berechtigte Kritik, es gibt ja überfrachtete Studiengänge, das muss man korrigieren, aber dass man generell im Studium keine Zeit mehr zum freien Denken hat, das halte ich für übertrieben. Es ist ein Scheinargument und ich glaube auch nicht, dass es die Meinung der Mehrheit der Studierenden ist. – Da täten wir wohl auch den Briten Unrecht, die ja schon lange solche Studiengänge haben. Wir haben mit vielen Übertreibungen zu tun, aber warum verbreiten sich solche Scheinargumente so schnell? Diese protestierenden Studierenden fühlen sich unter Druck, sie spiegeln die Ängste der Gesellschaft wider. Wir dürfen diese Ängste nicht schüren, sondern müssen die Chancen weisen. Die Ängste sind auch tatsächlich nicht angebracht. Wenn man sich die Demographie anschaut, muss diese Generation keine Angst vor Arbeitslosigkeit haben, ihre Arbeit wird gefragter sein, als es unsere beim Studienabschluss war. Sie müssten allenfalls Angst vor Arbeit haben – aber das müssen sie auch nicht, denn Arbeit und erst recht erfolgreiche Arbeit macht ja bekanntlich glücklich. Wir müssen den jungen Leuten Mut machen, aber auch ihre Sorgen ernst nehmen und auf die *berechtigte* Kritik reagieren.

3. Ich glaube, wenn wir offen und ehrlich diskutieren, sind mit dem Bologna-Prozess gute Erfolge erreichbar.

Das ist eigentlich meine Haupt-Botschaft. Trotzdem will ich auch ein paar Beispiele nennen, wo es Handlungsbedarf gibt oder wo er fälschlicherweise behauptet wird:

A. ECTS – ich nenne das, weil wir hier beim stocktaking – das ist eine Übersicht, wie weit die 46 Mitgliedstaaten in den verschiedenen Aktionslinien des Bologna-Prozesses vorangekommen sind – in Leuven schlecht abgeschnitten haben – andere machen das besser: Module in angemessener Größe, nicht überfrachten. Das Diplom wird nicht durch den Bachelor ersetzt, ein dreijähriger Bachelor kann nicht den Stoff vermitteln, wie ein fünfjähriges Diplom und es reicht auch eine Prüfung pro Modul. Man kann viel transportieren, wenn man eine Tasche

vollpackt. Wenn man sie überlädt, dann reißt sie und man kann gar nichts mehr transportieren. Ein Punkt, der mit gutem Willen und gesundem Menschenverstand vernünftig in den Griff zu kriegen ist.

B. Diploma Supplement – ich frage mich, warum wir das nicht ausreichend umsetzen. Es sollte selbstverständlich sein, dass Leistungen ordentlich dokumentiert werden. Das können Studierende und Arbeitgeber wirklich verlangen. Ich habe in unserer Personalabteilung nachgefragt: Das BMBF fragt inzwischen danach. Natürlich nehmen wir gute Absolventen auch, wenn das DS fehlt, aber wenn Personalabteilungen sich so etwas ansehen, dann würde ich als Absolvent es schon gerne haben.

C. Gut abgeschnitten haben wir im stocktaking bei der Qualitätssicherung, aber ich befürchte, dass wir uns das auch noch mal genauer ansehen müssen. Ich höre von den Hochschulen immer wieder von Gängelung und Vorgaben, die ich in den ESG, das sind die vereinbarten europäischen Standards, nicht finde. Es darf danach keine inhaltlichen Vorgaben geben. Wenn das nicht funktioniert, muss man den Beschwerden nachgehen. Der Fortschritt der ESG ist, dass sie die Autonomie der Hochschule beachten. Das sollten wir ernst nehmen. Und ein vielleicht kleiner, aber richtig europäischer Punkt in der Qualitätssicherung: wenn zwei Hochschulen einen gemeinsamen Studiengang konzipieren, kann er dann nicht auch von einer gemeinsam bestimmten Agentur akkreditiert werden? Nicht einer deutschen und einer beispielsweise italienischen, sondern einer in Europa zugelassenen Agentur? Ein Punkt, den ich gerne auch mit unseren Nachbarstaaten diskutieren möchte.

D. Die Schnittstellen, die Mobilität verhindern:

- In Deutschland, zu viel Vielfalt?

Es gibt Exzesse, die wieder verschwinden werden, aber im Prinzip ist es doch so: was studiert wird, hat seine Berechtigung – es wäre falsch es der Einheitlichkeit halber abzuschaffen. Und wenn wir die sinkenden Bevölkerungszahlen bekommen – im Osten jetzt schon – werden überspezialisierte nicht nachgefragte Studiengänge schnell

verschwinden. Ich finde gut, dass Sie hierüber heute reden und manches kann man auch in den Fächern verabreden, aber einen staatlichen oder gar internationalen Handlungsbedarf sehe ich eher nicht.

- Schnittstellen in Europa?

Da ist etwas passiert, das aus meiner Sicht dem Geist des Bologna-Prozesses widerspricht. Der Bologna-Prozess hat Bandbreiten für die *Hochschulen* vorgegeben. Der Bachelor darf 180 – 240 ECTS-Punkte haben, der Master i.d.R. 90 – 120, aber mindestens 60. Wir haben sie als Bandbreite für die *Länder* verstanden. In den Niederlanden z.B. gibt es den Master mit 240 ECTS in Deutschland mit 300 ECTS. Ich meine aber, wenn die Universität von Amsterdam mit der Universität zu Köln einen gemeinsamen Studiengang durchführen will, dann sollten die beiden Universitäten sich auch ohne im Ministerium nachzufragen einigen können, einen Master-Studiengang durchzuführen, der dann für Absolventen beider Länder am Schluss zu einem 300-ECTS-Master führt. Oder umgekehrt der für Absolventen beider Länder zu einem 240-ECTS-Master führt. Die Nationalstaaten sollten die von Bologna vorgesehenen Bandbreiten möglichst an die autonomen Hochschulen weitergeben.

- Freier Zugang zum Master: Die Bologna-Erklärung sagt dazu:

„Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert.“ Da steht nicht, dass für einen einjährigen Master ein vierjähriger Bachelor verlangt wird. Da steht auch nicht, dass in jedem Fall immer jeder zugelassen werden muss, der einen dreijährigen Bachelor hat. Vernünftig wird es sein, den Zugang möglichst frei zu gestalten, in der Regel nur einen Bachelor zu verlangen und die Aspiranten gut zu beraten. Und wenn eines Tages – noch ist das gar nicht absehbar – Studienplätze im Masterbereich fehlen, dann müssen Staat und Hochschulen natürlich reagieren. Wenn es nicht ganz schlimm kommt mit der Finanzkrise, dann werden viele erst einmal nach dem Bachelor arbeiten gehen. Dann müssen die Hochschulen sich vorbereiten auf berufsbegleitende Masterstudiengänge. Auch ein wichtiges Thema

und so gibt es noch viele und uns allen wird die Arbeit nicht ausgehen.

4. Fazit

Es gibt noch viel zu tun. Wir müssen die Wurzeln der Probleme finden und das sind nicht die Bologna-Erklärungen. Wir müssen die Dreh-schrauben identifizieren und dann ein Tuning durchführen. Und das am besten alle zusammen: Professoren, Studierende, HRK und Ministerien. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen heute noch fruchtbare Diskussionen.

Ministerialdirigent Dr. Birger Hendriks

Meine sehr geehrten Damen und Herren!

Wie wichtig die sachlichen Informationen zum Bologna-Prozess und wie gefragt praktische Hinweise für eine angemessene Umsetzung der Reformen sind, zeigen die heftigen Diskussionen der letzten Monate und Tage besonders deutlich. Und es zeigt auch das große Interesse an der heutigen Veranstaltung. Das Bologna-Zentrum der HRK leistet auf besondere Weise einen wichtigen Beitrag zu einer fundierten Verständigung über Erfolge des Reformprozesses und Defizite in der Praxis an den Hochschulen. Dafür herzlichen Dank, auch im Namen des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und seiner Kolleginnen und Kollegen, die heute in Berlin tagen.

Der Europäische Hochschulraum ist bis 2010 nicht erreichbar, wenn man die 100-prozentige Realisierung der Kernziele des Bologna-Prozesses als Maßstab nehmen wollte. Dies schon deswegen nicht, weil die 46 europäischen Länder mit unterschiedlicher Schrittgeschwindigkeit vorangehen. Auch Deutschland gehört bei Weitem nicht in allem zu den Vorreitern. Doch der Prozess kommt kontinuierlich und zielgerichtet voran, sicher nicht immer störungsfrei. Wenn wir genau 10 Jahre zurückblicken, auf den 19.06.1999, da sah die Welt in Deutschland noch etwas anders aus: einstufige Studienstruktur, wenig Qualitätssicherung, die Anerkennungspraxis war offen, es gab Rahmenprüfungsordnungen. Manche sagen heute: Der Bologna-Prozess gab und gibt Impulse für weit reichende Reformen und ist für viele ein Synonym für die Modernisierung der europäischen Hochschullandschaft, für mehr Qualität in der Lehre, mehr Transparenz und wachsende Mobilität, kürzere Studienzeiten, geringere Abbrecherquoten. Der Europäische Hochschulraum ist also nicht voll erreicht, aber das Glas ist mehr als halb gefüllt – international wie national. Oder wie in der DUZ zu lesen war: Die Zukunft ist schon da, aber noch nicht überall.

Die internationale Bologna-Gemeinschaft der 46 europäischen Länder und zusammen mit EU, Europarat, Unesco, Verbänden von

Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Gewerkschaften: Diese Gemeinschaft ist engagiert und einigungsfähig. Sie beeinflusst und verändert die nationalen Strukturen und die Qualität der Hochschul-Ausbildung – ohne einen Staatsvertrag. Die Arbeitsstrukturen sind schlank und unbürokratisch, aber transparent und fair. Der Bologna-Prozess hat nicht nur innerhalb Europas die interkulturelle Verständigung verbessert. Er ist auch in der Welt anerkannt, das hat sich in dem Policy Forum während der Leuven-Konferenz gezeigt. Ich denke, all dies ist bemerkenswert und kann sich sehen lassen.

Doch die Fortschritte bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraums müssen auch an den nationalen Entwicklungen gemessen werden. Und hier geht es nicht um die Festlegung der Ziele des Bologna-Prozesses, sondern um deren Realisierung, um die Umsetzung durch die Beteiligten, insbesondere die Hochschulen.

Wie sieht es in Deutschland aus? Bachelor- und Masterstudiengänge machen hier inzwischen 75 % des gesamten Studienangebots aus. 2007 waren es 45 %. Studiengänge sollen kompetenzorientiert angelegt sein, basierend auf dem *workload*. 2007 wurde ergänzend zur Programmakkreditierung die Systemakkreditierung eingeführt. Der Akkreditierungsrat als nationale Qualitätssicherungseinrichtung ist erfolgreich, die Zertifizierung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse wurde abgeschlossen. Deutschland ist Mitglied im Europäischen Qualitätssicherungsregister EQAR und hat die Lissabon-Konvention ratifiziert. Ist das alles? Nein. Die Studierenden wettern gegen ein überfrachtetes Bachelorstudium und zu viele studienbegleitende Prüfungen, Vertreter des Mittelbaus äußern sich ähnlich, wie WINBOS gezeigt hat. Die Promotion dürfe nicht angetastet werden, so manche Professoren. Die Mobilität werde Studierenden unmöglich gemacht. Das ist die zum Teil massive und legitime Kritik. Darüber wird heute und morgen während dieser Tagung viel diskutiert werden. Nur so viel dazu: Der Bologna-Prozess kann nicht immer dafür haften, wenn er unzureichend umgesetzt wird. Er definiert Mindeststandards und lässt zugleich Spielraum für

die nationale Entwicklung. Das bedeutet: mehr Mut zur Vielfalt, aber Bereitschaft zur Einhaltung europaweit gemeinsamer Standards.

Der Bologna-Prozess hat eines vermocht: Die maßgeblichen ‚Stakeholder‘ sitzen auch in Deutschland immer häufiger an einem Tisch zusammen, wenn es um die weitere Entwicklung des Studiums oder um Qualifikationswege wie beim Qualifikationsrahmen geht. Das ist wichtig und markiert einen weiteren Unterschied zu der Zeit vor 10 Jahren. Es haben sich verlässliche nationale und internationale Strukturen der Zusammenarbeit herausgebildet und bewährt, etwa die nationale Arbeitsgruppe ‚Fortführung des Bologna-Prozesses‘, in der auch die HRK und das Bologna-Zentrum, Studierende, Arbeitgeber und Gewerkschaften vertreten sind. Dank auch der international besetzten Expertengruppe, die Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse geprüft und dessen Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum bestätigt hat.

Zur positiven Bilanz der vergangenen Jahre gehören auch die von der HRK ausgerichteten Bologna-Veranstaltungen. Die Tagung zur gestuften Studienstruktur in der Medizin am 10./11.10.2008 hat in interessanter Weise deutlich gemacht, dass und wie die Bologna-Struktur im medizinischen Studium realisierbar ist. Der Medizinische Fakultätentag hat allerdings vor einigen Tagen in Leipzig die Bachelor/Master-Struktur für das Medizin-Studium erneut klar abgelehnt. Aber ich bin überzeugt, dass wir in ein paar Jahren auch in Deutschland – wie heute in der Schweiz, in Österreich, in Dänemark – die Bologna-Ziele im Bereich der Medizin intensiver verfolgen werden.

Die Konferenz zur Mobilität von Hochschulpersonal ‚Penalized for Being Mobile?‘ kann stellvertretend genannt werden für die vielfältige und vertiefte Diskussion der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses. Sie hat Mobilitätshindernisse für Wissenschaftler benannt und insbesondere die vereinfachte und verbesserte Mitnahme von

Altersversorgungsansprüchen im Europäischen Hochschulraum gefordert.

2010 rückt näher und wir wissen alle auch nur zu gut, welche Probleme sich hinter Zahlen und Fakten des Nationalen Berichts und des Nationalen Aktionsplans ‚Soziale Dimension‘ verbergen. Es ist nicht akzeptabel, dass Nachwuchs aus sozial schlechter gestellten Familien nur in relativ geringer Zahl studiert. Doch dies ist ein deutsches Problem des Hochschulzugangs und der Möglichkeit zur (Weiter-)Qualifizierung für alle, es ist kein eigentliches Bologna-Thema. Die Ratifizierung der Lissabon-Konvention und die rechtlichen Rahmenbedingungen haben noch nicht zu befriedigender Praxis der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen geführt. Die Anerkennungspraxis muss verlässlicher und großzügiger werden, ohne die Qualität der Ausbildung zu verwässern.

Die Proteste der Studierenden in den letzten Tagen sprechen aus, was wir schon seit einiger Zeit wissen: Die jungen Bachelorstudiengänge sind z.T. überfrachtet und müssen überarbeitet werden. In diesem Zusammenhang ein Wort zum Thema Mobilität im Bachelorstudium: Insgesamt sind die Mobilitätszahlen für Deutschland nicht schlecht. Es gibt aber eine Mobilitäts-Zurückhaltung der Studierenden in Bachelorstudiengängen. Sie gilt den Kritikern des Bologna-Prozesses als deutliches Indiz für das umfassende Scheitern der Reformen. Man merkt, dass da manchen die ganze Richtung nicht gefällt. Natürlich ist ein Auslandsaufenthalt in einem neunsemestrigen Studium – bei faktischer durchschnittlicher Studiendauer von zwölf Semestern – viel entspannter unterzubringen als in einem viel kürzeren Bachelorstudiengang. Wenn allerdings dieser Bachelorstudiengang vollgefüllt wird wie ein Diplom-Studiengang und versehen mit vielen studienbegleitenden Prüfungen, dann ist vielleicht eben dies ein Mobilitäts-hindernis. Interessanterweise zeigt sich, dass Bachelorstudierende im Ausland zielstrebig studieren als frühere Studierende in Diplom-Studiengängen.

Ich möchte hervorheben und sehr respektieren, dass die Hochschulen und die Wissenschaftler in einem erheblichen Maße durch die inhaltlichen und organisatorischen Reformen belastet sind. Einige Wissenschaftler haben die Nase voll von dauernder Reform. Doch manchmal wünschte man sich trotz allem einen sachlicheren und differenzierten und offeneren Umgang mit Ergebnissen von Studierenden und Erhebungen insbesondere zur Mobilität und z.B. zur Akzeptanz von Bachelor-Absolventen in der deutschen Wirtschaft.

Nicht alle im Bologna-Prozess vereinbarten Ziele werden also bis 2010 erreicht sein. Dies gilt in der Gesamtschau und auch für Deutschland. Will man die Idee des Europäischen Hochschulraums nicht gefährden, gibt es für die Fortführung des Bologna-Prozesses keine Alternative! Dies ist ein zentrales Ergebnis von Leuven. Und die Bilanz von Leuven zeigt einmal mehr, wie wichtig es ist, die gesammelten Erfahrungen, z.B. bei Fragen der Anerkennung oder der Qualitätssicherung, auszuwerten und auch zu prüfen, ob sich staatliche Vorgaben – wie die ländergemeinsamen Strukturvorgaben – in der Praxis bewährt haben.

Für die Zeit nach 2010 sollten wir uns im Interesse von Mobilität und Qualität und unter dem Gesichtspunkt der Konsolidierung auf Schwerpunkte verständigen. Dazu gehören aus Sicht der Länder vor allem die sachgerechte Implementierung der gestuften Studienstruktur und der Qualitätssicherung. Die Verbesserung der Praxis der Anerkennung ist ein Schlüssel für die Zukunft. Lifelong learning: Das heißt auch berufsbegleitendes Studium.

Es ist wichtig, dass bei allen die Orientierung an einer guten Ausbildung und an der Zukunft der Studierenden die Richtung bestimmt.

Zu vielen der angesprochenen Punkte werden wir im Verlauf der Jahrestagung ins Gespräch kommen. Wir werden uns nicht in allen Punkten auf eine einheitliche Sicht verständigen können. Aber gerade in dieser kontroversen Betrachtung liegt das Potenzial für die weitere

Ausgestaltung des Europäischen Hochschulraums, die Aufgabe für alle Beteiligten bleibt. Und die Länder gehen selbstkritisch und offen in die Diskussion.

Ich wünsche uns eine ertragreiche Diskussion und den notwendigen Schwung für die gemeinsame Lösung der anstehenden Probleme.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

1. Bologna 1999 bis 2010: Ergebnisse und Bilanz



Professor Dr. Reinhold R. Grimm



1.1 ‚Bologna nach 2010‘ und die Bedeutung für Deutschland

Professor Dr. Reinhold R. Grimm, Akkreditierungsrat

Bologna nach 2010

Die Bedeutung der Ministerkonferenz von Leuven für Deutschland

1. Vorbemerkungen
2. Zwischenergebnisse des Bologna-Prozesses in Europa
3. Europäische Perspektiven für die nächsten Jahre
4. Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland

1. Vorbemerkungen

„Am 19. Juni 1999 verabredeten die Erziehungsminister von 26 europäischen Staaten in der italienischen Hochschulstadt Bologna die Einführung einer einheitlichen Studienstruktur. Doch der Traum von einem Studium ohne Grenzen ist bislang unerfüllt, vor allem in Deutschland überwiegt die Kritik an den Reformen.“ (HAZ 15.06.2009) Dieses ganz zufällig herausgegriffene Pressezitat zeigt, dass ‚Bologna‘ inzwischen berechtigt oder unberechtigt zur Chiffre schlechthin für die deutsche Hochschulpolitik im Bereich von Studium und Lehre geworden ist, in ihren positiven und in ihren negativen Aspekten. Der ‚Bildungsstreik 2009‘, der manchmal recht uninformiert das Bologna-Jubiläum zum Anlass nimmt, gegen viele Aspekte der deutschen Hochschulpolitik zu demonstrieren, zeigt dies deutlich. Die Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK mit dem Thema ‚Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven 2010‘ hat also allen Grund sich kritisch mit Erfolg und Misserfolg des so genannten Bologna-Prozesses zu befassen.

Auch wenn Sie das alle bereits wissen: Bologna-Kritik hat auch bei den weniger Informierten unter den Verächtern der Studienreform Konjunktur. Da für mich als Italianisten Bologna auch jenseits der Hochschulpolitik eine positive Konnotation behält, stört es mich schon, was unter dem Stichwort ‚Bologna‘ fast täglich in der deutschen Presse zu lesen ist. Das meiste lässt sich mit dem Stichwort

einer nicht wirklich angenommenen ‚Reform von oben‘ zusammenfassen, wobei das deutsche Akkreditierungssystem besondere Prügel zu beziehen pflegt.

Überhaupt wird unter ‚Bologna‘ alles verbucht, was in der Hochschulpolitik und im Studienalltag kritisierenswert ist oder als kritisierenswert gilt. Dabei können die subjektiven Analysen vermeintlich oder wirklich Betroffener kaum auf verifizierbare Daten zurückgreifen. Das gefühlte Wetter unterscheidet sich wie immer in dergleichen Situationen durchaus vom nachweisbaren Wetter. Wenig tröstlich ist es dabei, wenn ein Leserbriefschreiber der FAZ, deutscher Hochschullehrer in Frankreich, in der Ausgabe vom 13.06.2009 die französische Umsetzung des Bologna-Prozesses für noch missglückter hält als die deutsche. Auch bei ihm findet sich das Stichwort von der ‚verordneten Reform von oben‘, deren Ziele ‚rein bürokratisch-technisch definiert‘ seien. Die staatlich verordnete Autonomie der Universitäten sei reine Heuchelei. Die Regierenden verfolgten, zumindest in Frankreich, absurde Ziele mit ‚einer aus deutscher Sicht vielleicht unvorstellbaren Mischung aus Inkompetenz und Arroganz‘. Besonders betroffen macht dabei, dass im veröffentlichten hochschulpolitischen Diskurs (nicht nur in Deutschland) einige Verwirrung über die Bologna-Ziele zu bestehen scheint: Auf der einen Seite werden Wege und Ziele durcheinander gebracht: gestufte Studienorganisation und Leistungspunkte werden zum Selbstzweck. Studienzeitverkürzung und Studienreform landen auf der gleichen Ebene. Dabei gerät in Vergessenheit, dass erstere ein spezifisch deutsches Postulat bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses war. Nationale Umsetzungsstrategien unterscheiden sich in der Tat positiv wie negativ wesentlich voneinander, werden aber als solche nicht mehr wahrgenommen. Der Europäische Hochschulraum und die damit verbundene Studienreform werden als Zielmarke kaum mehr wahrgenommen. Vielmehr stehen in der Öffentlichkeit unbestreitbar zu bürokratisch geratene Umsetzungsstrategien im Vordergrund, die oft mit den eigentlichen Bologna-Zielen kaum etwas zu tun haben. Dazu gehört in Deutschland die viel zu kleinteilig geratene und detailgesteuerte Einführung der gestuften Studiengänge. Zehn Jahre

Bologna-Prozess bieten also genügend Anlass, ein vorläufiges Fazit zu ziehen und Perspektiven für die nächsten Jahre zu entwickeln.

Im Folgenden sind deshalb zunächst (2) die *Zwischenergebnisse* des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene aus hochschulpolitischer Sicht zusammenzufassen. Danach möchte ich (3) die europäischen *Perspektiven* für das kommende Jahrzehnt darzustellen. Schließlich möchte ich (4) auf die *Umsetzung* des Bologna-Prozesses in Deutschland eingehen und um Nachsicht dafür bitten, wenn ich hier den Aspekt der Qualitätssicherung besonders berücksichtige.

2. Zwischenergebnisse des Bologna-Prozesses

Zehn Jahre nach der Konferenz in Bologna kamen am 28. und 29. April 2009 in Leuven und Louvain-La-Neuve die für Hochschulbildung zuständigen Ministerinnen und Minister der Bologna-Mitgliedstaaten zu ihrer 6. Ministerkonferenz im Rahmen des Bologna-Prozesses zusammen. Von Konferenz zu Konferenz vergrößerte sich die Zahl der Teilnehmerstaaten (heute 46). Bekanntlich sollte das Ziel eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums, dessen Entstehung bisher jede der Bologna-Nachfolgekonferenzen beschworen und neu konkretisiert hat, bis 2010 erreicht sein. In Leuven stand deshalb eine Zwischenbilanz und ein Ausblick auf das zweite Jahrzehnt des Bologna-Prozesses nach 2010 im Mittelpunkt. Ergebnisse und Feststellungen der Konferenz und Ausblick sind einigermaßen realistisch und kritisch, allerdings nur wenn man die Abstraktheit und diplomatische Ausdrucksweise solcher Dokumente in Rechenschaft zieht – freilich muss der Beobachter die Schlüsse jenseits der vorsichtigen Formulierungen des Dokuments selbst formulieren.

Zehn Jahre Bologna haben die europäische Hochschullandschaft unzweifelhaft gründlich verändert, auch wenn noch nicht alle Etappenziele erreicht wurden. Dies lässt sich an einigen Ergebnissen der Ministerkonferenz verdeutlichen, wenn man sie kritisch genug liest. In den Teilnehmerländern hat sich die gestufte Studienorganisation weitgehend durchgesetzt. Das Erreichen des Ziels einer gemeinsamen zweistufigen *Studienstruktur* dürfte nur noch eine

Frage der Zeit sein. Allerdings ist festzustellen, dass in vielen Ländern regulierte Studiengänge noch nicht in die Bachelor/Master-Struktur überführt wurden. Auf Vorbehalte stößt es weiterhin, die *Promotion* als dritte Studienphase zu etablieren; in einigen Staaten, nicht zuletzt in Deutschland ist dieses Ziel (zu Recht) weiterhin umstritten. Aber selbst wenn man von diesen Vorbehalten absieht, verbergen sich hinter der strukturellen Vergleichbarkeit der neuen Studiengänge in Europa doch noch erhebliche Differenzen, die die angestrebte Mobilität beschränken. Eine wichtige Rolle spielt hier im Übrigen der Übergang von der Bachelor- zur Master-Studienphase. Auf den ersten Blick ist der *Zugang* zur zweiten Studienphase scheinbar überall im Europäischen Hochschulraum ohne Schwierigkeiten möglich. Bei genauerer Betrachtung gibt es aber weiterhin erhebliche Probleme. In vielen Ländern werden beim Übergang zum zweiten Studienzyklus Aufnahmebedingungen wie Prüfungen oder Zusatzkurse verlangt, selbst wenn das Studienfeld nicht gewechselt wird. In einer großen Zahl von Ländern gibt es im ersten Zyklus verschiedene Abschlusstypen, die nicht den gleichen Zugang zum nächsten Zyklus erlauben; dies gilt bekanntlich auch für Deutschland. Eine strukturell vergleichbare Ausrichtung der Bachelor- und der Masterstudiengänge hat sich nicht durchgesetzt. Zu erwarten wäre etwa gewesen, dass der erste Studienzyklus breiter, der zweite spezialisierter angelegt wird. Die bisher genannten Problemfelder, reglementierte Studiengänge und national verschieden geregelte Übergänge zwischen den Studienphasen zeigen die grundsätzlichen Probleme der Bologna-Umsetzung.

Über andere wichtige Themen der neuen Studienstruktur lassen sich noch keine verifizierbaren Aussagen machen. Dazu gehört die *Beschäftigungsbefähigung* der Absolventinnen und Absolventen insbesondere des ersten Studienzyklus. Die Situation variiert stark zwischen den Staaten. Hier spielen offensichtlich Gewohnheiten und die übergreifende Akzeptanz der Studienreform eine wichtige Rolle. Bei der Einrichtung von *Qualifikationsrahmen* ist das Bild noch heterogener. Noch immer gibt es eine große Zahl von Ländern ohne Qualifikationsrahmen. Von den Übrigen haben erst sechs Länder,

darunter Deutschland, im Wege der Selbstzertifizierung bestätigt, dass ihr Qualifikationsrahmen mit dem europäischen übereinstimmt. Offensichtlich verlangt die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens einige Jahre; Fortschritte sind deshalb erst mittelfristig zu erwarten. Auch die *Anerkennung* früher erbrachter hochschulischer Leistungen ist in vielen Ländern noch immer ein Desiderat. Hier konnten die Ministerinnen und Minister nur wenig Fortschritt in den letzten beiden Jahren feststellen. Noch weniger gelungen ist die Zusammenführung einzelner Bologna-Elemente. Hier macht es sich negativ bemerkbar, dass die Reformelemente getrennt eingeführt und umgesetzt wurden und werden. So bleibt die *Verknüpfung* von Qualifikationsrahmen, studentischen Lernergebnissen und ECTS in vielen Ländern unzulänglich.

Ein ähnlich gemischtes Bild zeichnet sich im Bereich der Qualitätssicherung ab. Zwar haben alle Länder Systeme *externer Qualitätssicherung* eingeführt; sie sind allerdings sehr unterschiedlich. Immerhin werden fast überall die Ergebnisse veröffentlicht und Überprüfungen (*follow-up-Verfahren*) durchgeführt. Doch haben erst 15 Länder ihre Agenturen extern evaluieren lassen und damit nachgewiesen, dass sie die *European Standards and Guidelines* anwenden. Die Einführung *hochschulinterner* Systeme der *Qualitätssicherung* ist noch sehr unterschiedlich weit vorangeschritten. Auch Deutschland wird hier ein Nachholbedarf bescheinigt. Die Konferenz von Leuven gesteht insbesondere zu, dass die Orientierung der Studiengänge an studentischen Lernergebnissen, immerhin ein entscheidendes Element der Bologna-Reform, eine noch nicht wirklich gelöste Aufgabe ist, vor allem im Hinblick auf die Prüfungsverfahren. Auch hier wird noch einige Zeit ins Land gehen, bis das Ziel in allen Ländern annähernd erreicht sein wird. Die *Beteiligung* von Studierenden und internationalen Experten in der Qualitätssicherung hat sich zwar verbessert, weist aber in einigen Ländern immer noch große Lücken auf. In Deutschland gilt dies sicherlich nicht für die Studierenden, wohl aber für die internationalen Gutachterinnen und Gutachter in Akkreditierungsverfahren. Selbst relativ einfache Bologna-Aufgaben wie die Einführung von *Diploma Supplements*

sind durchaus noch nicht eingelöst. Erst die Hälfte der Länder bieten sie an. Zwar ist die *Lissabon-Konvention* für Anerkennung inzwischen fast überall in nationales Recht überführt worden (selbst in Deutschland), die Praxis der Anerkennung bleibt aber in sehr vielen Ländern verbesserungsbedürftig und intransparent.

Ein Jahr vor der vereinbarten Zielmarke 2010 des Europäischen Hochschulraums kommt die Konferenz von Leuven zu einem bei genauerem Hinsehen durchaus differenzierten Ergebnis, das sich ebenso optimistisch wie skeptisch zusammenfassen lässt.

- Die europäischen Hochschulen und die nationalen Hochschulsysteme sind zwar auf dem Weg, die angestrebten Ziele zu erreichen, allerdings durchaus nicht so schnell wie geplant.
- Der Ansatz, durch freiwillige Kooperation auf der Regierungsebene zu einer gemeinsamen Konzeption des Europäischen Hochschulraums zu gelangen und für seine Verwirklichung Instrumente und Verfahren zu entwickeln, war jedenfalls teilweise erfolgreich.
- Mit Hilfe dieser Instrumente und Verfahren haben die Bologna-Staaten weit reichende Reformprozesse in ihren Hochschulsystemen angestoßen, die allerdings je nach den nationalen Voraussetzungen variieren.
- Das Verfahren, durch eine peergestützte Selbstevaluierung eine Bestandsaufnahme und Inventur (*stock-taking*) der Zwischenergebnisse festzuhalten und kritisch zu analysieren, hat sich bewährt und dürfte die Staaten bei der Umsetzung der Bologna-Ziele motivieren und Bologna ermutigen.

Man kann diese Zwischenergebnisse aber auch weniger optimistisch formulieren und damit die Gründe für die Verzögerungen im Bologna-Prozess aufzählen:

- Verzögerungen im Bologna-Prozess erklären sich durch das Prinzip der freiwilligen Kooperation.
- Die Instrumente des Bologna-Prozesses wurden einzeln entwickelt und nicht aufeinander abgestimmt. Die Umsetzung in den Teilnehmerstaaten führte deshalb zu nicht immer stimmigen Ergebnissen (etwa in der Anwendung der Leistungspunkte).

- Die Reformanstöße in den Bologna-Staaten gingen unterschiedlich weit und mussten sich mit den nationalen Hochschultraditionen auseinandersetzen.
- Immer neue Aktionslinien und Aktivitäten wurden nach 1999 hinzugenommen, was den Umsetzungsprozess erschwerte. Nicht zuletzt die lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen waren eine erhebliche zusätzliche Herausforderung.
- Der Umsetzungsprozess begann in den Bologna-Staaten zu sehr unterschiedlichen Zeiten und vollzieht sich in unterschiedlichen Geschwindigkeiten.
- Vor allem aber: Hinter gemeinsamen Begriffen verstecken sich durchaus unterschiedliche Sachverhalte und Umsetzungsstrategien.

Zehn Jahre nach der Konferenz von Bologna hat der Bologna-Prozess eine erhebliche Dynamik entwickelt. Das Vorhaben eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit vergleichbaren Studienstrukturen und verständlichen Abschlüssen, in dem studentische Mobilität und die Anerkennung von Abschlüssen nicht nur erleichtert, sondern die Regel sind, hat auch zehn Jahre nach der Konferenz von Bologna nichts von ihrer visionären Kraft verloren. Die 1999 formulierten Ziele sind auch heute noch erstrebenswert.

Die Bestandsaufnahme der Ministerkonferenz von Leuven zeigt bei kritischer Lektüre aber auch, dass die unbestreitbaren Fortschritte in der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums oft nur die Studienorganisation betreffen und durchaus nicht automatisch zu den eigentlich intendierten Bologna-Zielen führen. Ein Teil des Widerstands gegen den Bologna-Prozess in vielen Teilnehmerstaaten erklärt sich durch das verbreitete technokratische Missverständnis, gemeinsame Organisationsformen im Europäischen Hochschulraum (aufeinander folgende Studienphasen, ECTS, Diploma Supplement etc.) führten von selbst zum zentralen Bologna-Ziel, einer europäischen Studienreform. Die Konstruktion eines Europäischen Hochschulraums ist kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, die angestrebte europäische Studienreform zu verwirklichen. Unabdingbare Voraussetzung ihres Gelingens ist dabei die „Selbstverpflichtung aller Teilnehmerstaaten,

in Studienqualität zu investieren“, um die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz zu zitieren.

Die Konferenz von Leuven strebte eine offene und realistische Bestandsaufnahme des Bologna-Prozesses an. Damit bietet sich die Chance, nun wieder die *Studienreform* in den Mittelpunkt des Bologna-Prozesses zu stellen. Alle Teilnehmerstaaten haben sich verpflichtet, in *Studienqualität* zu investieren. Dies wird nur möglich sein, wenn der gesamtpolitische Zusammenhang, der über allem Streit um Bologna gelegentlich vergessen wird, in Erinnerung gerufen wird. Wenn Hochschulbildung der Motor der sozialen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung in Europa sein soll, bedarf sie der entschiedenen und verlässlichen Unterstützung der Politik. Damit sind die Aspekte genannt, die über 2010 hinaus im Mittelpunkt der europäischen Hochschulpolitik stehen müssen: Studienreform und Studienqualität, aber auch die *gesamtgesellschaftlichen, sozialen Rahmenbedingungen europäischer Hochschulpolitik*. Was von vielen leider nur als Organisationsreform der europäischen Hochschulen verstanden wurde, muss eine gesamtpolitische Aufgabe werden.

3. Europäische Perspektiven für die nächsten Jahre

Mit den eben erwähnten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen der europäischen Hochschulpolitik ist bereits die neue Akzentuierung des Bologna-Prozesses nach Leuven und über das Stichjahr 2010 hinaus angedeutet. Die zukünftigen Handlungsfelder lassen sich genauer bestimmen, wenn wir von den gemeinsamen Zielen der Bologna-Staaten ausgehen, die ich noch einmal kurz nennen will. Das Ziel bleibt die Errichtung eines Europäischen Hochschulraums, der gekennzeichnet ist durch

- eine gemeinsame und durchlässige, gestufte Studien- und vielleicht auch Forschungsstruktur,
- die uneingeschränkte Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden,
- eine flexible Studiengestaltung mit individuell gestalteter Kombination von Bachelorstudium, Masterphase und Berufstätigkeit und

- studierendenbezogene und berufsfeldorientierte Studienprogramme.

Es steht ganz außer Frage, dass Mobilität von Studierenden, Nachwuchsforschern und Lehrenden ein zentrales Qualitätsmerkmal in Lehre und Forschung darstellt und deshalb das Kennzeichen des Europäischen Hochschulraums sein sollte. Implizit bestätigt die Konferenz von Leuven eine durchaus berechtigte Kritik am Bologna-Prozess: er hat bisher ein wichtiges Ziel, die Mobilität im Europäischen Hochschulraum, noch keineswegs erreicht. Im Gegenteil: oft hat die nationale Umsetzung der gestuften Studienstruktur geradezu mobilitätshemmend gewirkt, in Deutschland sogar auf der nationalen Ebene.

Nun lassen sich dafür mannigfache Gründe nennen. Sie liegen überwiegend in der Verantwortung der Bologna-Staaten und ihrer sehr verschieden akzentuierten Umsetzung der Vorgaben, die natürlich durch die nationalen Hochschultraditionen geprägt bleibt. Gleichwohl zeigt schon die Reaktion im Communiqué von Leuven, dass die Bologna-Staaten noch immer keine schlüssige Antwort auf diese Kritik gefunden haben. Zwar wurden in Leuven alle Bologna-Staaten aufgefordert, die Mobilität zu verbessern; spätestens 2020 sollen mindestens 20 % aller Absolventen im Europäischen Hochschulraum eine Auslandsphase während ihres Studiums absolviert haben. Bei genauerem Hinsehen stellt sich auch hier wieder heraus, dass Beschlüsse im Bologna-Prozess immer das Ergebnis schwieriger Aushandlungsprozesse sind. Die Zielmarke von 20 % bezieht sich auf den gesamten Europäischen Hochschulraum und nicht etwa auf jedes einzelne Land. Eine solche, überaus sinnvolle und notwendige Zielmarke wurde gerade von Ländern verhindert, die den größten Nachholbedarf in der Mobilität haben (wie Großbritannien). Die Folge des diplomatischen Kompromisses ist, dass es nun keinen verantwortlichen Akteur für das Erreichen der Zielmarke mehr gibt und Erfolg oder Nicht-Erfolg kaum mehr verifiziert werden kann.

Immerhin entwickelt das Communiqué von Leuven einige Maßnahmen, die über die gewohnten Bologna-Instrumente

hinausgehen, deren Fortführung allerdings angemahnt wird. In den ersten zehn Bologna-Jahren wurde die Entstehung des Europäischen Hochschulraums vor allem als gemeinsame Veränderung der Studienorganisation verstanden, was den Verdacht auslöste, eine bürokratisch-technische Struktur werden von oben, unsachgemäß und nivellierend über die nationalen, historisch gewachsenen Universitätssysteme gestülpt. Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich die Bologna-Ziele nur durch eine gemeinsame ressortübergreifende Hochschulpolitik verwirklichen lassen, die Detailsteuerung möglichst vermeidet.

Es wird den Bologna-Prozess in der näheren Zukunft kennzeichnen, dass ins Zentrum des Prozesses neben den allseits bekannten Instrumenten zum Erreichen der Ziele neue treten. Bei der angestrebten Mobilität sind die wichtigsten Instrumente zur ihrer Förderung die altbekannten: einheitliche Abschlussstruktur, ECTS, Diploma Supplement, gegenseitige Anerkennung. Daneben werden nun aber Instrumente genannt, die darüber hinaus führen und die Rahmenbedingungen für Mobilität betreffen, nicht die Studiengänge selbst. So werden jetzt „attraktive Arbeitsbedingungen und Karrierewege“ verlangt. Es wird darauf hingewiesen, dass „internationale Stellenbesetzungsverfahren“ notwendig sind, wenn Hochschulen hoch qualifizierte Lehrende und Forscher gewinnen sollen. Es wird endlich hervorgehoben, dass die wichtigsten Akteure die Lehrenden sind; deshalb müssen in Zukunft Karrierewege so ausgestaltet werden, dass sie die Mobilität der Lehrenden, der Nachwuchsforscher und der anderen Beschäftigten fördern. Dazu sind Rahmenbedingungen notwendig, die weit über die bisherigen Erwartungen hinausgehen. Es wird anerkannt, dass die Reforminstrumente in Studium und Lehre nicht ausreichen, wenn sie nicht durch flankierende Maßnahmen ergänzt werden, die die zwingende Voraussetzung dafür sind, sollen die hochschulpolitischen Ziele erreicht werden. Dazu gehören die Öffnung der nationalen sozialen Sicherungssysteme, die Mitnahme von Anwartschaften auf Altersbezüge und vieles andere mehr.

Eine Strukturreform kann nur Erfolg haben, wenn sie in eine weiter gefasste *Hochschulpolitik* integriert wird. Im zweiten Jahrzehnt des Bologna-Prozesses wird es nicht mehr nur um die vertrauten Reforminstrumente in Studium und Lehre im engeren Sinne gehen, sondern auch um geeignete nicht-hochschulpolitische Rahmenbedingungen, die zwingende Voraussetzung sind, soll der Europäische Hochschulraum ein Erfolg werden. Dies ist deshalb eine hoffnungsvolle Erweiterung des ursprünglichen Ansatzes, weil nun auch flankierende Politikfelder genannt werden und die bisherige (vielleicht doch technokratische) Engführung überwunden zu werden scheint. Mobilität, soziale Dimension und Berufsfeldorientierung gehören zusammen.

So tritt nun die in früheren Beschlüssen eher beiläufig erwähnte *soziale Dimension* des entstehenden Europäischen Hochschulraums konkreter und präziser in das Gesichtsfeld der europäischen Hochschulpolitik. Wenn in Leuven gefordert wurde, dass die Zusammensetzung der Studierendenschaft die Diversität der europäischen Bevölkerung widerspiegeln müsse und gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung zu schaffen seien, wenn der Hochschulzugang durch die Förderung von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen und durch die Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen für den erfolgreichen Abschluss ihres Studiums ausgeweitet werden soll, wenn die soziale Ausgewogenheit in der Hochschulbildung erreicht werden soll, geht dies weit über eine Studienstrukturreform hinaus. Wenn die Öffnung der Hochschulbildung durch Maßnahmen in anderen Bildungsbereichen ergänzt werden soll, geht es um grundlegende hochschulpolitische Entscheidungen, die bisher unterrepräsentierten sozialen Gruppen verbesserte Zugangschancen zur Hochschulbildung eröffnen sollen. Der Bologna-Prozess erhält damit eine soziale Erweiterung. Es geht nicht mehr nur um die Vergleichbarkeit (und Kombinierbarkeit) von Studienstrukturen, sondern um erste Ansätze einer gemeinsamen Hochschulpolitik.

Demgegenüber sind andere Passagen des Leuven-Kommuniqués immer noch mehr technischer Natur. Sie könnten auch als Rückfall in

den technokratischen Aspekt des Bologna-Prozesses gewertet werden. Es ist gewiss richtig, dass die soziale Dimension des Bologna-Prozesses, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden und jungen Forscher ebenso wie die Mobilität in den europäischen Wissenschaftssystemen nicht ohne eine Verbesserung und Vereinheitlichung der Datenerhebung möglich ist. Man mag immerhin anstreben, „europaweit vereinheitlichte Verfahren zur Erhebung und Verarbeitung relevanter Daten im Hochschulsektor“ zu entwickeln. Bedenklicher ist schon das im Kommuniqué von Leuven etwas vage entwickelte europäische Ranking-Projekt (*multidimensional transparency tools*), das die verschiedenen bereits existierenden Rankings offenbar zusammenführen soll. Das Kommuniqué ist an dieser Stelle ebenso verworren wie der sehr umstrittene Sachverhalt. Allseitige Zustimmung konnte erst nach einer ganzen Reihe von Überarbeitungen erreicht werden; selbst in der Minister-Sitzung wurde noch über diesen Abschnitt diskutiert, da es viele Vorbehalte gegenüber Sinn und Zweck von Rankings und Klassifizierungen von Hochschulen gab und gibt. Dieser langwierige Diskussionsprozess ist umso bemerkenswerter, als hier ein Ziel beschrieben wird, das mit dem eigentlichen Ziel der Studienreform nichts zu tun hat. Dass das Ranking-Projekt nur in Zusammenarbeit mit den wichtigsten Interessenträgern entwickelt werden und sich eng auf die Prinzipien des Bologna-Prozesses beziehen soll, ändert nichts daran, dass es zwar der Qualitätssicherung und der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse (den Grundlagen des Bologna-Prozesses also) dienen soll, gleichwohl aber ein einigermaßen verworrenes Projekt zur Klassifizierung von Hochschulen darstellt und einen Rückfall in den technokratischen Aspekt des Europäischen Hochschulraums bedeutet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Bologna-Prozess sich gewandelt hat. Aus einem zunächst eng umgrenzten Reformprozess der Studienstrukturen entwickelt sich allmählich und nicht ohne Widerstände eine umfassende Koordinierung zentraler Fragen der Hochschulpolitik in Europa. Diese kann allerdings nur gelingen, wenn die bisherigen Aktionslinien in einer modifizierten und mehr nationale und regionale Spielräume zulassenden Form fortgeführt werden. Um

die ursprünglichen Ziele (Transparenz, Anerkennung, Mobilität) zu erreichen, genügen Studienstrukturreformen und Reformen in der Qualitätssicherung nicht. Begleitende Maßnahmen in anderen Bereichen (Soziale Dimension: Studienfinanzierung, Visapolitik, etc) sind erforderlich. Soll der Weg zu einer gemeinsamen Hochschulpolitik gelingen, muss gefragt werden, ob das Verfahren der bisherigen Bologna-Konferenzen (*open coordination*) für einen solchen umfassenden Ansatz der politischen Koordinierung noch adäquat ist, wenn Fragen ohne Beziehung zur Studienstrukturreform, aber mit politischer Sprengkraft wie Rankings und Hochschulfinanzierung in den Maßnahmenkatalog aufgenommen wurden.

4. Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland

Aus der Konferenz von Leuven ergeben sich natürlich auch Konsequenzen für Deutschland. Wenn die allgemeinpolitischen Rahmenbedingungen für den Erfolg des Bologna-Prozesses stärker in den Vordergrund rücken, muss auch in Deutschland geprüft werden, ob der Kreis der ständig zu konsultierenden politischen und gesetzgeberischen Akteure zu erweitern ist. Wenn es um den sozial ausgewogenen Hochschulzugang geht, muss auch die Schulpolitik und die Sozialpolitik an den weiteren Schritten beteiligt werden. Aber auch für die noch nicht erreichten Bologna-Ziele gilt es zu überprüfen, wie der nationale Umsetzungsprozess beschleunigt werden kann. Die Einführung gestufter Abschlüsse in der Medizin und in der Jurisprudenz lassen noch auf sich warten. Die Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland hat sich noch keineswegs durchgesetzt. Eine Studierendenbefragung hat 2007 ergeben, dass nur in 41 % der Fälle im Ausland erbrachte Studienleistungen ganz anerkannt werden, bei 23 % gab es keine Anerkennung und bei den übrigen nur eine teilweise Anerkennung. Im Bereich der *Mobilität* scheint zwar das Bild nicht so negativ zu sein, wie vielerorts behauptet wird. Gleichwohl müssen gerade in Bachelorstudiengängen die Rahmenbedingungen für geplante Auslandsaufenthalte noch deutlich verbessert werden.

Überhaupt hat die Umsetzung der Bologna-Studenstruktur in Deutschland zu einer ausufernden *Detailsteuerung* geführt, an der alle Beteiligten, vor allem auch die am lautesten Klagenden beteiligt sind. Dies gilt für die Länder, die neben den allen Ländern gemeinsamen Strukturvorgaben oft noch eigene formuliert haben. Dies gilt für die Akkreditierungsagenturen, die über die Vorgaben des Akkreditierungsrates hinaus steuernd in die Entwicklung neuer Studiengänge eingreifen. Die Hochschulen ihrerseits haben die Bologna-Studiengänge mit eng geführten Modulen und einem Prüfungsregime überfrachtet, das von den Studierenden zu Recht als unnötige Verschulung beschrieben wird. Der Akkreditierungsrat versucht, dieser Entwicklung gegenzusteuern, indem er Ursachen der Detailsteuerung und Überregulierung beseitigt. Auf der einen Seite ist er dabei, sein Regelwerk zu überarbeiten und auf das Wesentliche zu konzentrieren. Auf der anderen Seite eröffnet er den Hochschulen durch die Einführung einer institutionellen Akkreditierung (Systemakkreditierung) Spielräume zur eigenen Gestaltung ihrer Studiengänge.

Der offenen Koordination auf der europäischen Ebene vergleichbar, muss auch in der Koordination der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses eine Rückbesinnung auf das Wesentliche einsetzen: Studienprogramme und Studiengänge, ihr Aufbau und ihre Zielsetzung (Module und Berufsfeldorientierung) sollen in der Struktur vergleichbar, aber nicht identisch sein. Sie sollen auf die von den Hochschulen selbst formulierten Ziele konzentriert sein und nicht im Detail reglementiert werden. Die Bologna-Struktur ermöglicht eine flexible Studiengestaltung mit individuell gestalteter Kombination von Bachelorstudium, Masterphase und Berufstätigkeit. Dem entspricht die Struktur des Studienangebots in Deutschland noch längst nicht überall.

Viele der berechtigten Einwände gegen den Bologna-Prozess kritisieren in Wirklichkeit Aspekte seiner Umsetzung in Deutschland. Dies gilt für die Verschulung des Studiums und die Einengung des Freiraums für Studierende, aber auch für die Belastung durch ein zu

eng geführtes Prüfungsregime. Auch ist es zutreffend, dass die Studierbarkeit der neuen Studiengänge im Rahmen ihrer Reakkreditierung im Lichte der dann gewonnenen Erfahrungen überprüft werden muss. Nur so kann verhindert werden, dass an die Stelle einer Neuorientierung der Studiengänge eine bürokratische Überregulierung tritt.

Darüber hinaus könnten institutionelle Akkreditierungen die Autonomie der Hochschulen stärken und in der Entwicklung und Umgestaltung der Bologna-Studiengänge mehr Spielräume schaffen. Zwar haben die Programmakkreditierungen dazu beigetragen, dass viele Studiengänge in Deutschland umfassend überarbeitet und neue Studienangebote entwickelt wurden. Doch konterkarierte gleichzeitig die oft zu weit gehende Detailsteuerung durch alle an den Akkreditierungsverfahren Beteiligten wichtige Ziele der Studienreform. Nicht immer zu Unrecht entstand deshalb in den Hochschulen der Eindruck eines allzu bürokratisierten und reglementierten Verfahrens. Die Systemakkreditierung könnte hingegen Selbststeuerungsprozesse in Gang setzen und Reglementierungen auf das notwendige Mindestmaß zurückführen. Die Studienreform endet nicht 2010. Wir haben mit der Reform vieles verbessern können, aber bei weitem noch nicht alles Angestrebte erreicht.

1.2 Podiumsdiskussion zu ‚Bologna 2020‘

Podiumsteilnehmer:

Anja Gadow, Vorstandsmitglied fzs
 Dr. Birger Hendriks, MinDirig. Wissenschaftsministerium Schleswig-Holstein und Bologna-Beauftragter der Länder
 Michael Hörig, European University Association
 Professor Dr. Karin Luckey, Rektorin der Hochschule Bremen
 Professor Dr. Wilfried Müller, Vizepräsident der HRK

Moderation/Text: Kate Maleike, Deutschlandfunk

Nach Leuven

Die Konferenz im belgischen Leuven im April 2009 hat nach Ansicht der Podiumsteilnehmer bewiesen, dass der Wille fortbesteht, auf europäischer Ebene zu kooperieren und den Bologna-Prozess voranzutreiben. Das Signal lautet: „Wir wollen weitermachen, müssen aber gleichzeitig das, was wir schon beschlossen haben, besser umsetzen.“ Für Deutschland heißt das, dass vor allem die Hochschulen bis 2020 Nachbesserungsarbeit leisten müssen. Sie sind aufgefordert, ihr Handeln zu überdenken, eine Qualitätskultur zu etablieren und die aktuellen Probleme schnellstmöglich zu beseitigen.

Publikumsstimmen:

„Der Informationsfluss in Deutschland ist mangelhaft, die Reform ist von oben angeordnet worden.“

„Wir leiden unter Überregulierung“

„...man kann nicht etwas verlangen und keine Gelder bereitstellen!“

Wenig Zeit, wenig Geld, nicht genug Information – aber viel Mühe, und Bürokratie – einige Wortmeldungen aus dem Publikum gehen in diese Richtung, wenn nach den Gründen für die aktuellen Probleme gesucht wird. Bologna sei allerdings, entgegnet Professor Müller, von niemandem verordnet worden. Es gebe kein Bundesgesetz, das

zunächst mehr gemacht habe, als eine Experimentierklausel einzuführen und auch kein Landesgesetz. Die Überregulierung ist nach Müllers Meinung „in der Regel ein selbst gemachtes Leid“. Aufgrund der relativen Gestaltungsfreiheit bei Modulen empfiehlt es sich, diese so groß zu konstruieren, dass Prüfungsvolumen und Verwaltungsaufwand geschmälert werden können, ohne die Mehrheit der Studierenden einzuengen. Das sei zudem eine Steilvorlage für die Selbstorganisation des Studiums. Dies kommt auch den Reformwünschen der Studierenden entgegen. Sie wollen künftig, sagt Anja Gadow, wieder flexibler und weniger verschult studieren. Viele Studierende fühlten sich momentan wie ‚Versuchskaninchen‘. Es gebe strikte Regeln, den Zeitrahmen von drei Jahren und die Frage, ob der Abschluss anerkannt wird. „Man darf nicht vergessen, dass hinter der Strukturveränderung auch Menschen stehen, die mit dem Ergebnis leben müssen.“ Gadow plädierte für eine Verringerung der Prüfungslast, um im Studium wieder mobiler zu sein und kritische Wissenschaft betreiben zu können. Die mangelnde Mobilität, die sich im deutschen Bachelorstudium zeigt, wurde vom gesamten Podium als ernstes Problem benannt, das dringend angegangen werden müsse. Professor Luckey betonte: „Es ist wichtig, die Studierenden mit curricular verankerten Modulstrukturen und Anerkennungsverfahren zu unterstützen, damit sie erkennen, dass ihr Auslandssemester kein ‚add on‘ ist, sondern eine anerkannte Studienleistung.“

Publikumsstimme:

„Bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses haben wir außerdem ein Problem mit der Kompetenzorientierung.“

Für jedes Modul, beschreibt ein Teilnehmer aus dem Publikum, müssten Prüfungen so gestaltet werden, dass sie klagesicher sind. Hinzu komme, dass bei der Modulentwicklung häufig alte Lernstoffe belassen wurden. Man habe mehr oder weniger ernsthaft Kompetenzen übergestülpt und dies den Studierenden als Ziel vorgeben, was letztere nun zu Recht als nicht valide kritisieren. Für Professor Müller trifft diese Beschreibung das Kernproblem der mangelhaften Umsetzung von Bologna in Deutschland. „Viel zu spät haben wir uns

in Abstimmung mit bestimmten Berufsverbänden Gedanken gemacht, wie man von der Vermittlung, von den Inhalten zum Erwerb von Kompetenzen kommt.“ Die HRK werde genau dieses Problem in den nächsten Monaten in das Zentrum ihrer Aktivitäten stellen.

Publikumsstimme:

„Bologna erfordert dringlich mehr, intensivere und professionellere Beratungsstrukturen. Dafür müssen wir mehr tun!“

Diesem Appell aus dem Publikum schloss sich das Podium ausdrücklich an. Mit Coaching, Mentoring und Programmen von Studierenden für Studierende müsse auch im Studium mehr unterstützt werden, finanzielle Prioritäten ließen sich selbst in einem schmalen Haushalt setzen. „Wir haben Beratung bisher zu kurz gesehen“, räumt Professor Luckey ein. „Gerade wenn man den Aspekt des lebenslangen Lernens betrachtet, kommt man möglicherweise zu ganz anderen Beratungskonzepten“. In eben dieser stärkeren Ausrichtung auf ein lebenslanges Lernen liegt denn wohl auch eine der größten Herausforderungen für Deutschlands Hochschulen auf dem Weg zu Bologna 2020. Studienprogramme sollten künftig flexibler, finanzierbarer und besser vereinbar sein mit der Lebenssituation der Studierenden.

Doch oberstes Ziel ist, wie im Abschlusskommuniqué von Leuven formuliert, die *soziale Öffnung* der Hochschulen. Berufsgruppen, die momentan nicht an den Hochschulen teilhaben, sollen zum Studium kommen. „Wenn ein durchlässiges und lebenslanges Bildungssystem entstehen soll, dann muss auch stärker sektorübergreifend gedacht und geplant werden“, unterstreicht Professor Luckey. Das habe auch Konsequenzen für die Prozesse, die in der beruflichen, der allgemeinen Bildung und in den anderen Akteursebenen eine Rolle spielen. Nur so könne eine ganze Bildungslandschaft gestaltet werden und nicht nur ein Bildungsleuchtturm, der mit dem Titel ‚Hochschule‘ oder ‚Universität‘ ausgestattet ist.

1.3 Arbeitsgruppen

1.3.1 Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Vortrag: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland: Einführung

Dr. Achim Hopbach, Akkreditierungsrat

Qualifikationsrahmen im Bologna-Prozess

Für die Entwicklung des Europäischen Hochschulraums war die Bologna-Folgekonferenz im Mai 2005 in Bergen ein wichtiger Meilenstein. Dies gilt nicht nur für die Qualitätssicherung, die durch die von den Ministerinnen und Ministern angenommenen ‚Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area‘ seither von einem gemeinsamen Verständnis und gemeinsamen Prinzipien getragen wird.¹ Dies gilt vor allem für die Entwicklung von Studiengängen. Denn die Verabschiedung des ‚Framework for Qualifications of the European Higher Education Area‘ ermöglicht gemeinsam mit seiner Unterfütterung durch nationale Qualifikationsrahmen seither eine einheitliche Beschreibung der Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum nach Qualifikationsniveau und -profil. Innerhalb dieses Rahmenwerkes sollen Abschlüsse zu unterschiedlichen, festgelegten Ergebnissen führen und die Studiengänge sollen unterschiedliche Ausrichtungen und Profile aufweisen, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktan

¹ [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf); siehe hierzu auch Jürgen Kohler, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA. Wesentliche Inhalte und Folgen und ihre Bewertung, in: ders. u.a. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2005ff, F 7.2; Achim Hopbach/Kathia Serrano-Velarde, From Transnational Co-operation to National Implementation. European politics of quality assurance and the introduction of the Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher education Area, in: The Quality Assurance System for Higher education at European and National Level (Beiträge zur Hochschulpolitik 13, 2007, hg. v. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 2007, S. 29-62.

forderungen entsprechen zu können.² Auf der Ministerkonferenz in Leuven und Louvain-La-Neuve im Mai 2009 konnten die Ministerinnen und Minister feststellen, dass bereits 18 Bolognastaaten Nationale Qualifikationsrahmen für den Hochschulsektor besaßen. Von diesen 18 nationalen Qualifikationsrahmen haben sechs, darunter auch der deutsche, das ebenfalls in Bergen vereinbarte Verfahren zur Zertifizierung als mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen übereinstimmend erfolgreich durchlaufen.³

Qualifikationsrahmen sind jedoch keine Erfindung des Bologna-Prozesses, sondern vielmehr Kennzeichen einer Entwicklung in vielen Regionen der Welt seit den Achtzigerjahren.⁴ Das Motiv zur Entwicklung von Qualifikationsrahmen ist eng verbunden mit der zunehmenden Komplexität von Bildung und Ausbildung, vor allem der Diversifizierung von Bildungswegen, der zunehmenden horizontalen Mobilität zwischen Bildungsbereichen und der Sequenzierung von Bildungsbiographien im Rahmen des immer bedeutender werdenden lebensbegleitenden Lernens.⁵ In diesem Kontext entstand daher dieselbe Struktur aus europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen wie im Europäischen Hochschulraum auch in der Europäischen Union. Im Jahr 2008 verabschiedete die Kommission mit Zustimmung des Europäischen Parlaments den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen der Europäischen Union, der alle Stufen und

² Realising the European Higher Education Area. Comminqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.bologna-bergen2005.no>; siehe hierzu auch Jürgen Kohler, Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) – Qualificationsframework for the European higher education Area (QF- EHEA), in: ders. u.a. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2005ff, D 1.4.

³ Bologna Process Stocktaking Report 2009, S. 7; http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (03.08.2009)

⁴ Michael F. Young, National Qualification Frameworks as a Global Phenomenon, in: Journal of Education and Work, 16, 2003, S. 223-237.

⁵ Siehe hierzu auch. „Allgemeine und berufliche Bildung – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie“, Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Europäischen Kommission, 03.03.2004, siehe http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/misc/79604.pdf; OECD, The Role of National Qualification Systems in Promoting Lifelong learning. Background Report for Germany, Paris 2003

Sektoren der Bildung umfasst. Dieser wird auf nationaler Ebene durch entsprechende bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen ergänzt.⁶

Ebenfalls auf europäischer Ebene setzte bereits im Jahr 2000 mit dem Projekt ‚TUNING Educational Structures‘ eine Entwicklung ein, welche die Beschreibung von Qualifikationen und den dazugehörigen Studiengängen anhand von Lernergebnissen fächerspezifisch umsetzte, zunächst für neun Disziplinen. Hauptziel dieses Projekts war die Förderung der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse.⁷ In der zweiten Hälfte des Jahrzehnts setzte sich dieser Prozess fort, als die Europäische Kommission die Entwicklung von so genannten Quality Labels unterstützte, die ebenfalls studiengangbezogene Deskriptoren entwickeln und so eine Homogenisierung der Studiengänge auf europäischer Ebene beabsichtigen. Zu nennen sind hier die so genannten Eurobachelor® und Euromaster® in Chemie, Ingenieurwissenschaften und Informatik, sowie die Initiative von Musikhochschulen ‚Quality assurance and accreditation in higher music education: characteristics, criteria and procedures‘ 2008 entwickelt von der ‚Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen‘ (AEC).⁸

Im Jahr 2009 erkannten die Ministerinnen und Minister der Bologna-Staaten die Dynamik auf diesem Sektor und äußerten die Erwartung, dass „academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for a growing number of subject areas.“⁹

⁶ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm;
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=Ddefault/gateway&xref=http%3A//www.google.de/search%3Fq%3Ddqr%26ie%3Dutf-8%26oe%3Dutf-8%26aq%3Dt%26rls%3Dorg.mozilla%3Ade%3Aofficial%26client%3Dfirefox-a>
 (03.08.2009)

⁷ <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

⁸ <http://ectn-assoc.cpe.fr/eurobachelor/>;
<http://www.eurace.org/index.php?TopMenuId=1§ion=47>

⁹ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf; S. 3f
 (03.08.2009)

Qualifikationsrahmen in Deutschland

Im Zuge der Umsetzung der Beschlüsse der Ministerkonferenz in Berlin 2003 entwickelten KMK und HRK unter Beteiligung der relevanten Interessenträger und weiterer Experten den ‚Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse‘, der 2005 verabschiedet wurde.¹⁰ Beide Organisationen betonten vor allem die Funktion des Transparenzinstrumentes, indem sie folgende Ziele definierten:

- Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Studienabschlüsse durch Beschreibung der Qualifikationsarten und –niveaus.
- Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten.
- Unterstützung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens.
- Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Für die Gestaltung der Studiengänge erhielt dieser Qualifikationsrahmen sofort eine bestimmende Bedeutung, da der Akkreditierungsrat noch im selben Jahr die Bestimmung von erwarteten Lernergebnissen und Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen zu verbindlichen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen machte.

Fachqualifikationsrahmen sind in Deutschland ein neues Phänomen. Den Anfang machte 2006 der Fachbereichstag Soziale Arbeit mit dem ‚Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit‘, der „die Möglichkeit (eröffnet), von verschiedenen fachlichen Formulierungen auf gemeinsame Qualifikationsziele zu schließen.“ Dabei verzichtet er ausdrücklich auf die Festlegung auf bestimmte fachliche Positionen oder curriculare

¹⁰ http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf; siehe hierzu auch Achim Hopbach, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: Jürgen Kohler u.a. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2005ff, D 1.5.

Entwürfe.¹¹ Ihm folgten weitere Initiativen, von denen der ‚Qualifikationsrahmen und Curricula für Studiengänge der Verfahrenstechnik, des Bio- und des Chemieingenieurwesens‘ von der VDI Gesellschaft Verfahrenstechnik und Chemieingenieurwesen 2008 abgeschlossen wurde und der im Gegensatz zum Fachqualifikationsrahmen Soziale Arbeit auch um Empfehlungen für die Gestaltung der Curricula ergänzt wurde.¹²

Die Parallelität zur europäischen Ebene wird komplettiert durch die jüngste Initiative von Bund und Ländern zur Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen der seit dem Frühjahr 2009 im Entwurf vorliegt und nach einer Testphase bis 2010 endgültig verabschiedet werden soll.¹³

Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Nutzen

Fachqualifikationsrahmen bieten vor allem für die Curriculumgestaltung einen Zusatznutzen. Der fächerübergreifende Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse enthält keinerlei Beschreibungen von fach- oder disziplinspezifischen Qualifikationen. Bei der Curriculumgestaltung spielt dieser Qualifikationsrahmen daher vor allem eine zentrale Rolle hinsichtlich des Qualifikationsniveaus sowie struktureller Aspekte wie etwa Gesamtworkload des Studiengangs und der Bereiche in denen Teilqualifikationen erworben werden, aus denen sich die Qualifikation zusammensetzt, also

¹¹ Ulrich Bartosch u.a., Der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRSArb 4.0), in Peter Buttner (Hrsg.), Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen, Berlin 2007, S. 215-220, hier S. 219; siehe auch Fachbereichstag Soziale Arbeit, Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. http://www.fbts.de/Downloads/Qualifikationsrahmen_Soziale_Arbeit.pdf (04.05.2007) (Zugriff 27.07.2009)

¹² VDI (Hrsg.), Qualifikationsrahmen und Curricula für Studiengänge der Verfahrenstechnik, des Bio- und des Chemieingenieurwesens an Universitäten und Fachhochschulen. Empfehlungen zur Gestaltung konsekutiver Bachelor- und Masterstudiengänge. Düsseldorf, 2. Aufl. 2008

¹³ Siehe hierzu <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=#default/gateway&xref=> (Zugriff 27.07.2009)

‚Wissen und Verstehen‘ und ‚Können (Wissenserschließung)‘. Da er keine fachspezifischen Deskriptoren enthält, bietet er für die *inhaltliche* Gestaltung des Studiengangs keine Hilfe. Dies könnte ein Fachqualifikationsrahmen tun, indem er Deskriptoren aufführt, welche die Qualifikationen in einem bestimmten Fach auf einer bestimmten Qualifikationsstufe benennt und zwar in den beiden Bereichen ‚Wissen und Verstehen‘, ‚Können (Wissenserschließung)‘. Einem Fachqualifikationsrahmen käme somit eine Orientierungsfunktion zu. Diese Orientierungsfunktion könnte ein Fachqualifikationsrahmen auch für die Akkreditierung von Studiengängen haben.

Nicht zu unterschätzen ist dabei die orientierende und selbst vergebende Wirkung, welche bereits der Prozess zur Erstellung eines Fachqualifikationsrahmens für die Disziplin selber entwickelt. Eine intensive Diskussion der Disziplin über Deskriptoren zu den fachspezifischen erwarteten Lernergebnissen wird vielfach als wichtige Komponente der Studienreform eingeschätzt. Wenn auf diesem Wege ein von der Disziplin getragenes Verständnis von den zu erwerbenden Qualifikationen über den Studiengang am einzelnen Standort hinaus entsteht, erleichtert dies eine transparente Bewertung von Studiengängen und ihren Spezialisierungen erheblich.

Grenzen

Eine Grenze des Nutzens von Fachqualifikationsrahmen liegt im notwendigerweise beschränkten Gegenstandsbereich eines solchen Rahmens im Vergleich zur disziplinären Breite eines Faches. Für viele wissenschaftliche Disziplinen gilt, dass sie eine relevante Zahl von Spezialisierungen aufweisen, die nur schwerlich alle in einem Fachqualifikationsrahmen abgebildet werden können. Dieser kann sich in solchen Fällen somit eher auf den ‚Kernbestand‘ einer Disziplin beziehen, ohne die Gesamtheit der fachlichen Qualifikationen abzubilden. Insbesondere auf der Ebene der Masterstudiengänge ist diese Entwicklung unübersehbar. Angesichts dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie weit die Zuordnung von Kompetenzbündeln zu spezialisierten Studiengängen aus pragmatischen Erwägungen

hinsichtlich des hierfür zu betreibenden Aufwands getrieben werden sollte und könnte. Dies muss kein Argument gegen die Erstellung eines Qualifikationsrahmens sein, sollte bei der Zweckbestimmung vor seiner Erstellung aber berücksichtigt werden.

Die Frage nach der Nützlichkeit eines solchen Fachqualifikationsrahmens führt direkt zu einem grundsätzlichen Problem, das zwar keine Grenze des Nutzens darstellt, aber bei der Entwicklung eines Fachqualifikationsrahmens zwingend zu beachten ist, der Aufwand. Geht man von dem Standard aus, dass ein Fachqualifikationsrahmen im Konsens einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt werden soll, wird sofort deutlich, dass dies mit einem erheblichen Aufwand verbunden ist. Die Aufwand-Nutzen-Betrachtung weist aber für eine kleine Disziplin mit wenigen Studiengängen ein schlechtes Verhältnis zwischen dem Aufwand und dem Nutzen aus.

Einen nur begrenzten Nutzen können Fachqualifikationsrahmen in solchen Fällen besitzen, in denen der Zweck der Orientierungsfunktion verfehlt wird und er stattdessen stark normativ vereinheitlichend wirkt. Die Erfahrung zeigt, dass Qualifikationsrahmen normative Wirkungen entfalten. Im Falle des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse ist dies hinsichtlich des Qualifikationsniveaus ja ausdrücklich erwünscht, da auf diesem Wege das einheitliche Abschlussniveau gesichert wird. Eine normative Wirkung wird aber dann zum Risiko, wenn sie neben solchen formalen Aspekten auch Festlegungen inhaltlicher Art mit sich bringt, was zu ungewünschter Vereinheitlichung von Studiengängen führen kann. Ein gutes Beispiel für die Vermeidung dieser Gefahr ist der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, der auf die Beschreibung eines einheitlichen Kompetenzbündels verzichtet, sondern einen Rahmen abgibt, „innerhalb dessen einzelne Kompetenzen abgebildet werden können.“¹⁴

Schon diese kurze Betrachtung von Nutzen und Grenzen der Fachqualifikationsrahmen zeigt, dass es sich um zwei Seiten derselben Medaille handelt. Die Kernfrage lautet daher nicht „Überwiegt der

¹⁴ Ulrich Bartosch u.a., a.a.O. S. 217

Nutzen von Fachqualifikationsrahmen seine eingegrenzte Anwendbarkeit?“ sondern viel eher „Wie lassen sich die Potenziale von Fachqualifikationsrahmen nutzen? Welche Anforderungen müssen erfüllt sein, um einen Nutzen aus Fachqualifikationsrahmen zu ziehen?“ Zunächst ist hierfür der Zweck des Fachqualifikationsrahmens zu klären. Soll er in einer eher homogenen Disziplin eine Orientierungsfunktion für eher ähnliche Studiengänge haben? Soll er in einer eher diversifizierten Disziplin eine Referenzfunktion für eher weitläufig verwandte Studiengänge haben? Die Antwort bezieht sich sodann auf die konkrete Ausgestaltung.

Anforderungen an Fachqualifikationsrahmen

Aus der Abwägung von Nutzen und Grenzen lassen sich fünf Anforderungen an Fachqualifikationsrahmen ableiten:

1. Verantwortung durch Hochschulen/Disziplinen

Die Verantwortung für Entwicklung und ‚Pflege‘ von Fachqualifikationsrahmen muss bei den Hochschulen, genauer den Fakultäten und Fachbereichen liegen. Ausgehend von dem im Kommuniké der Berliner Bolognakonferenz 2003 festgeschriebenen Prinzip, wonach die primäre Verantwortung für Qualität in Studium und Lehre bei den Hochschulen selbst liegt, muss auch die Verantwortung für die Ausgestaltung der Studiengänge in der akademischen Welt liegen. In Deutschland wurde mit der Abkehr von den Rahmenordnungen die Verantwortung für die staatlich nicht regulierten Studiengänge alleine den Hochschulen übertragen, um so deren Gestaltungsfreiheit in Studium und Lehre zu vergrößern. Eine den Hochschulen von außen aufgezwungene Standardisierung, sei es international, sei es durch interessierte berufsständische Organisationen, ist demzufolge abzulehnen. Im Jahre 10 nach der Konferenz in Bologna ist es überflüssig zu betonen, dass dies nicht mit Außerachtlassung internationaler oder arbeitsmarkbezogener Expertise bei der Ausgestaltung von Fachqualifikationsrahmen zu verwechseln ist, deren Berücksichtigung heute einen selbstverständlichen Standard darstellt.

2. Breitestmögliche Legitimation

Ein Fachqualifikationsrahmen kann nur dann seine Potenziale entfalten, wenn er von der gesamten Fachgemeinschaft anerkannt ist. Eine Referenzfunktion für Curriculumgestaltung und Qualitätssicherung ist nicht möglich, wenn der Fachqualifikationsrahmen in wesentlichen Teilen strittig ist oder es sogar konkurrierende Modelle gibt. In einem solchen Fall würden Fachqualifikationsrahmen eher zu Dogmatisierung beitragen als Orientierung bieten. In der Anforderung nach breitestmöglicher Legitimation steckt implizit die Notwendigkeit, den Fachqualifikationsrahmen so auszugestalten, dass profilbildende Elemente in Form von Spezialisierungen möglich sind. Nur auf diesem Wege dürfte es möglich sein, innerhalb einer Fachdisziplin überhaupt einen breiten Konsens über einen Fachqualifikationsrahmen zu erzielen.

3. Orientierung an Lernergebnissen/ohne Vorgaben für Studienganggestaltung

Eine notwendige Konsequenz aus dem Primat der Hochschulen für die Gestaltung der Studiengänge und aus der Notwendigkeit zur Profilbildung ist die strikte Beschränkung von Fachqualifikationsrahmen auf die Darstellung von erwarteten Lernergebnissen. Ein Qualifikationsrahmen verfehlt seinen Zweck, wenn er Vorgaben für die Studienganggestaltung in Form von Mustercurricula macht. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, auf wie unterschiedlichem Weg Hochschulen bei der Gestaltung von Studiengängen vorgehen. Mustercurricula würden diese innovative Entwicklung behindern und einen Schritt zurück bedeuten.

4. Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Eine Selbstverständlichkeit liegt in der Übereinstimmung jedes Fachqualifikationsrahmens mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse und zwar hinsichtlich der Bereiche, in denen Studierende Kompetenzen erwerben und hinsichtlich des Qualifikationsniveaus. Da Fachqualifikationsrahmen im Unterschied zum übergreifenden Qualifikationsrahmen keine rechtliche Bindungs-

wirkung besitzen, würde ein Abweichen lediglich zu Verwirrung in den Hochschulen sorgen. Außerdem wäre ein solcher Fachqualifikationsrahmen für Studienganggestaltung nutzlos, da der entsprechende Studiengang nicht akkreditierungsfähig wäre.

5. Regelmäßige Evaluierung

Angesichts der dynamischen Entwicklung in Wissenschaft und Arbeitswelt müssen auch Fachqualifikationsrahmen regelmäßig dahingehend überprüft werden, ob ihr Katalog der erwarteten Lernergebnisse noch dem aktuellen Stand der Wissenschaft und dem Anforderungsprofil von Wirtschaft und Gesellschaft entspricht. Auch hier gilt: je detaillierter der Fachqualifikationsrahmen ist, desto größer ist die Notwendigkeit einer regelmäßigen Überarbeitung.

Fazit

Qualifikationsrahmen nehmen unter den Instrumenten in der aktuellen Studienreform eine Schlüsselrolle ein. Durch eine verlässliche und transparente Festlegung von Qualifikationsniveaus und -beschreibungen fördern sie in entscheidendem Maße die Umorientierung von der Lehrenden- zur Lernendenperspektive. Die fachspezifische Ergänzung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Qualifikationsrahmen werden aber nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn die ihrem Wesensgehalt entsprechend ausgestaltet und angewendet werden. Mit Blick auf Fachqualifikationsrahmen bedeutet dies in erster Linie die strikte Beschränkung auf eine Orientierungs- und Transparenzfunktion und eine strikte Beschränkung auf die Beschreibung von Qualifikationen ohne Vorgaben für die konkrete Ausgestaltung der Curricula. Positive Beispiele zeigen, dass Fachqualifikationsrahmen bei Beachtung dieser Grundprinzipien eine nützliche Ergänzung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse darstellen. Insofern ist es an der Zeit, die anfänglich von Hochschuleseite mit großem Argwohn geführte Diskussion – angesichts der Erfahrungen mit den Rahmenordnungen sicherlich verständlich – über für und wider von Fachqualifikationsrahmen etwas entspannter zu führen. Sie können einen positiven

Beitrag zur Studienreform leisten und werden im Übrigen sicherlich nicht in sehr vielen Disziplinen entstehen.

Vortrag: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Professor Dr. Michael H.W. Hoffmann, 4ING, FTEI

Einleitung

Zu den wesentlichen Reformergebnissen des Bologna-Prozesses gehört die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt¹⁵. Seine Abschlussqualifikationen haben sich mittlerweile als Bachelor- und Mastergrade etabliert.

In Fortsetzung des Bologna-Prozesses und des an den Hochschulen weniger bekannten Kopenhagen-Prozesses¹⁶, der sich mit der europäischen Harmonisierung der beruflichen Bildung befasst, sind nun starke Bestrebungen im Gange, innerhalb Europas *alle* für den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft relevanten Berufsqualifikationen vergleichbar zu machen. Dazu haben das Europäische Parlament und die Europäische Kommission ein Rahmenwerk, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) erstellt¹⁷, welches acht verschiedene Niveaus von Abschlüssen auf der Basis von Beschreibungen (Deskriptoren) für Anforderungen an Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen formuliert.

Ähnlich wie mit den Forderungen der Bologna-Deklaration verhält es sich mit den Forderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens: Sie stellen ein Idealbild dar, dem man nur zupflichten kann. Schwierigkeiten ergeben sich aber in der Umsetzung des Idealbilds in

¹⁵ Europäische Bildungsminister 1999

¹⁶ European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission 2002

¹⁷ Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008

die Realität. Damit bei der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) nicht dieselben schwer wiegenden Fehler gemacht werden wie bei der Umsetzung der Bologna-Ziele in die deutsche Hochschulwirklichkeit, muss eine sorgfältige Analyse, und aufbauend auf dieser, eine von allen Betroffenen getragene sanfte Reform des deutschen Qualifikationssystems erfolgen. Die vorliegende Schrift soll einen Beitrag zur Diskussion bilden.

Ziele des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens

Die politischen Ziele des Europäischen Qualifikationsrahmens sind klar umrissen. In den Empfehlungen des Europäischen Parlaments heißt es: „Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Qualifikationsteilsysteme und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des fortschreitenden Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.“

Es lohnt sich, solche Ziele genau zu lesen. Die Einrichtung von Qualifikationsrahmen soll dem Arbeitsmarkt nutzen, aber eben nicht ausschließlich, sondern in gleichem Maße der Zivilgesellschaft. Das bedeutet, dass den kurzfristigen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes die langfristigen Ziele der Zivilgesellschaft gegenüber gestellt werden müssen. Was kurzfristig zur Befriedigung von arbeitsmarktspezifischen Bedürfnissen dient, kann lang- oder mittelfristig gesellschaftlich unerwünscht sein.

Daraus ergibt sich implizit, dass bereits in der Zielsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens Konfliktpotenzial enthalten ist, das von den politisch tätigen Akteuren in den Prozess der Umsetzung des Europäischen in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) getragen wird. Dies wird auch deutlich, wenn man sich die Zusam-

mensetzung des DQR-Arbeitskreises betrachtet¹⁸. Hier agieren Vertreter der Arbeitgeberorganisationen ebenso wie Vertreter der Arbeitnehmerorganisationen, Vertreter der Kammern und kommerziell Interessierter ebenso wie solche der Ministerialapparate und Verwaltungen.

Dass sich Vertreter der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen an der Erstellung eines Qualifikationsrahmens beteiligen ist gut so: es entspricht bester demokratischer Tradition. Wenig demokratisch, zum Mindesten wenig transparent, war aber die Berufung der Mitglieder der Arbeitsgruppen zur Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Wohl gemerkt, hier werden nicht die Mitglieder dieser Arbeitsgruppen kritisiert, sondern die Art und Weise, wie diese Mitglieder in die Arbeitsgruppen berufen wurden.

Hier wiederholt sich einer der wesentlichen Fehler in der Umsetzung des Bologna-Prozesses: *Rechtzeitig* wird Wissen und Information über politisch motivierte Prozesse nur in geringen Dosen und nur an handverlesene Personen weiter gegeben. Die vollständige Information wird oft erst dann zur Verfügung gestellt, wenn Entscheidungen gefallen sind. Ein Schelm, wer Böses dabei denkt.

Man muss sich fragen, welche Ziele damit verfolgt werden. Offenbar versteht man nicht, dass ein so wichtiger Prozess von der Mehrheit der Betroffenen getragen werden muss, und dass dies nur dann reibungsarm von sich geht, wenn ein weitgehender Konsens erzielt wird.

Aber auch andere Ziele scheinen bei der Erarbeitung von Vorschlägen für einen deutschen Qualifikationsrahmen verfolgt zu werden. Anders nämlich ist es nicht zu erklären, warum im neuesten Diskussionsvorschlag des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen ein

¹⁸ Siehe auch <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1247829971211>

Ansatz¹⁹ verfolgt wird, der zu den Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens inkompatibel ist. Statt auf den drei Säulen ‚Kenntnisse‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Kompetenzen‘ in den Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens aufzubauen und diese gegebenenfalls genauer zu definieren, führt man hier vier konkurrierende Säulen, nämlich ‚Wissen‘, ‚Fertigkeiten‘, ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbstkompetenz‘ auf, ohne diese – wie etwa im EQR – zu definieren und gegeneinander abzugrenzen.

Man hat den Eindruck, dass hier wissenschaftliche Meinungsstreitigkeiten zwischen unterschiedlichen Fachdisziplinen ausgetragen werden, welche insbesondere den Kompetenzbegriff je nach Fach verschieden ausdeuten. Über diesem Streit wird sogar vergessen, eine Kategorie einzuführen, welche die nachgewiesene Fähigkeit adäquat beschreibt, fachliche Kenntnisse, fachliche Fertigkeiten sowie fachspezifisch-methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen systematisch zur Erarbeitung von Vorgehensweisen einzusetzen, und gegebenenfalls auf veränderte Situationen anzuwenden. Diese Kategorie ist weder unter ‚Wissen‘ noch unter ‚Fertigkeiten‘ einzuordnen (weil sie ja Kenntnisse und Fertigkeiten nutzen muss), noch ist sie unter ‚Sozialkompetenz‘ oder ‚Selbstkompetenz‘ zu fassen. Man stelle sich einen Ingenieur ohne diese Kompetenzen vor!

Zusammenfassend muss also konstatiert werden, dass die unterschiedlichen Interessenkonflikte die Gefahr bergen, den *praktischen Nutzen* des Qualifikationsrahmens aus den Augen zu verlieren. Es ist daher dringend nötig, sich auf die praktischen Ziele des Qualifikationsrahmens als Vergleichsinstrument für Arbeitsmarkt und Zivilgesellschaft zu konzentrieren!

Praktische Anwendung von Qualifikationsrahmen

Auf den Internetseiten des DQR²⁰ ist der wesentliche Zweck eines Deutschen Qualifikationsrahmens unter anderem wie folgt beschrieben: „[Der Deutsche Qualifikationsrahmen soll] zur

¹⁹ Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009

²⁰ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen.“

Dem wäre nichts hinzu zu fügen, gäbe es nicht einige unrealistische Vorstellungen über die Anwendung in der Praxis. So hört man Wunschvorstellungen, die an folgenden zwei Beispielen ausgeführt werden sollen. Angenommen, ein Elektrikermeister mit sehr gutem Abschluss seiner Meisterprüfung, eigener Fachwerkstatt mit Angestellten, sei eingestuft in Level 6 des EQR. Weiter angenommen, er bewerbe sich für die Position eines Gemeinderats und trete gegen einen weiteren Kandidaten an. Dieser, ein Diplom-Psychologe mit gutem Notendurchschnitt sei angestellt in einem Gemeindekrankenhaus und in Level 7 des EQR eingestuft. Die beiden dokumentbasierten EQR-Einstufungen können aber *nicht für den Vergleich* herangezogen werden, obwohl die Qualifikationen der beiden Personen für den Nutzen der Zivilgesellschaft verglichen werden sollen, und damit eindeutig in die Absichten des EQR passen würden. Der Grund für die Unvergleichbarkeit liegt darin, dass zwei Qualifikationen miteinander verglichen werden sollen, die sich auf gänzlich verschiedene Fächer beziehen. Selbst, wenn innerhalb der Bildungsbiographien der beiden Personen für die Gemeinderats-tätigkeit nützliche Kompetenzen erworben worden sind, dann sind diese in den Qualifikationsdokumenten wahrscheinlich nicht einmal messbar erfasst.

Während dieses erste Beispiel unmittelbar einleuchtet, wird eine weitere Problematik erst auf den zweiten Blick klar. Dies wird an einem weiteren Beispiel erläutert. Angenommen, der Elektrikermeister aus dem ersten Beispiel mit *sehr gutem* Abschluss seiner Meisterprüfung und Einstufung in Level 6 des EQR bewerbe sich um Zulassung in einem zulassungsbeschränkten Master-Studiengang für Elektrotechnik und Informationstechnik an einer Hochschule. Weiter angenommen, er stehe in Konkurrenz zu einem jungen Ingenieur, der gerade seinen Bachelorabschluss in dieser Fachrichtung mit *guter* Note absolviert hat. Als Bachelor ist er ebenfalls in EQR-Stufe 6 eingestuft. Beide Kandidaten hätten also gleiche EQR-Einstufung, der

Meister mit sehr gutem Abschluss, der Bachelor mit gutem Abschluss. Dennoch könnte eine bevorzugte Zulassung des Meisters nicht auf Grund der Papierqualifikation ausgesprochen werden. Der Grund dafür liegt in den unterschiedlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die beide Personen trotz ähnlich lautender Fachbezeichnung erworben haben. Der Meister wird aller Wahrscheinlichkeit nach ein erheblich besseres Wissen in Gebieten wie Hauselektrik, Gesetzeskunde und Betriebsführung haben als der Bachelor. Er wird wahrscheinlich erheblich bessere Fertigkeiten in der Hausinstallationstechnik besitzen und er wird wahrscheinlich komplizierte Reparaturfälle kompetenter handhaben können als der Bachelor. Er wird aber wahrscheinlich erheblich geringere mathematische Kenntnisse haben als dieser. Und er wird wahrscheinlich die für den Masterstudiengang wichtigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf den Gebieten der Physik, der Theorie der Signale und Systeme, der Informatik, der Regelungstechnik, der Hochfrequenztechnik und vieler anderer Teilgebiete vermissen.

Dieses Beispiel zeigt, dass trotz der Ähnlichkeit der Fachnamen ein Vergleich auf Grund der Zeugnisurkunden, also der Qualifikationen, nicht möglich oder wenigstens sehr problematisch ist. Bevor ein Vergleich stattfindet, muss also geklärt werden, ob Vergleichbarkeit vorliegt. Dies kann aber, wie das obige Beispiel zeigt, ausschließlich von Fachkundigen vorgenommen werden. Genau in dieser noch ungelösten Problematik liegt aber der größte und für die Volkswirtschaft gefährlichste Schwachpunkt der Qualifikationsrahmen. Diese Schwachpunkte gilt es im Konsens auszuschalten, damit Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen einen Nutzen haben.

Fachqualifikationsrahmen

Nach den bisherigen Ausführungen kann folgender Forderungskatalog aufgestellt werden:

Handhabbare Qualifikationsrahmen müssen

1. fachbezogen sein,
2. tatsächlich messbare Kriterien angeben für
 - a) Kenntnisse,

- b) Fertigkeiten,
- c) Kompetenzen,

3. Verzweigungen erlauben, welche den in unterschiedlichen Fachdisziplinen erworbenen Qualifikationen Rechnung tragen.

Forderung 1 mündet unmittelbar in die Forderung so genannter Fachqualifikationsrahmen (engl.: sectoral qualifications frameworks), das sind Qualifikationsrahmen, welche sich auf ein Fach oder eine Fachgruppe beziehen. Man kann sich leicht vorstellen, dass die Erstellung solcher Fachqualifikationsrahmen erheblichen Arbeitsaufwand mit sich bringt. Daher muss hier im Interesse der Aufwands-optimierung ein Kompromiss zwischen Breite einerseits und Spezifität der Fachgruppe oder des Fachs andererseits gefunden werden. 4ING, die Dachorganisation der vier deutschen Fakultätentage für Ingenieurwissenschaften und Informatik an Universitäten hat im Februar 2008 erstmalig einen solchen Fachqualifikationsrahmen für die Gesamtheit der 4ING-Fächergruppe auf den Niveaus sechs, sieben und acht erstellt²¹. Einen vergleichbaren Fachqualifikationsrahmen hat es nach Wissen des Autors vorher nicht gegeben, übrigens auch nicht von Seiten der TUNING-Gruppe²². Dabei wurde strikt auf die Erstellung von Deskriptoren im Bereich der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in den Definitionen des EQR geachtet. Damit ist auch Forderung 2 Rechnung getragen.

Bei der Erstellung der Deskriptoren wurde festgestellt, dass die Abgrenzung der Definitionen der Begriffe ‚Fertigkeiten‘ und ‚Kompetenzen‘ wenigstens für die 4ING-Fächergruppe nicht sehr überzeugend war. Für die Zukunft würde man sich eine griffigere Definition wünschen, etwa wie in folgendem *Vorschlag*.

a) Kenntnisse

Innerhalb eines Arbeits- oder Lernbereichs abrufbares Wissen über Fakten, den Kontext, in dem die Fakten stehen, und Regeln, welche die Fakten im Kontext verknüpfen.

²¹ auszugsweise unter http://www.4ing.net/fileadmin/PDF/Seiten_aus_ASIIN-Newsletter_02_Mai_2008.pdf

²² González, Wagenaar 2003

b) Fertigkeiten

die Fähigkeit, Kenntnisse auf Standardsituationen anzuwenden und einzusetzen, um Standardaufgaben auszuführen und Standardprobleme zu lösen.

c) Kompetenzen

die nachgewiesene Fähigkeit, selbständig Regeln und Zusammenhänge hinter Fakten in Kontexten zu erkennen, diese systematisch zur Erarbeitung von Vorgehensweisen einzusetzen und gegebenenfalls auf veränderte Situationen anzuwenden. Dies umfasst neben den rein fachbezogenen Zusammenhängen auch die Anwendung auf Arbeits- und Lernsituationen zur Weiterentwicklung im persönlichen, beruflichen und sozialen Umfeld. Eine Umstellung der Deskriptoren im 4ING-Fachqualifikationsrahmen auf diese Definitionen wurde bislang nicht vorgenommen, um einen möglichst großen Konsens auf der Basis des EQR zu ermöglichen.

Punkt 3 des Forderungskatalogs ist im Europäischen Qualifikationsrahmen noch nicht vorgesehen. Hier ist also dringender Nachbesserungsbedarf. Es ist in der Tat ein wenig naiv, komplexe Bildungsprofile mit genau einer Niveauezahl erfassen zu wollen. Vielmehr müssen Qualifikationsprofile erstellt werden.

Nutzen und Grenzen

Welchen Nutzen ein Fachqualifikationsrahmen haben kann, dürfte nach den voran gegangenen Ausführungen klar sein: Ein adäquat aufgebauter Fachqualifikationsrahmen hilft, in Europa erworbene Qualifikationen eines Fachs oder einer Fächergruppe untereinander zu vergleichen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, wo die Grenzen von Fachqualifikationsrahmen liegen:

- Qualifikationen wesentlich unterschiedlicher Fachausrichtungen können nicht mit einander verglichen werden.
- Fachqualifikationsrahmen geben das Niveau von Lernzielen an und, dass bei Erteilung der Qualifikation die Mindestanforderungen zur Erreichung dieser Lernziele erreicht wurden. Sie geben keine detaillierte Auskunft über die Qualität individueller Kenntnisse,

Fertigkeiten und Kompetenzen, obwohl sie deren Beschreibung erleichtern.

- Sie sind keine Vorlage zum Design einzelner Curricula, bilden aber ein Gerüst, an dem sich Curricula orientieren können.
- Sie geben keine Vorgaben von Regeln für Akkreditierungen, aber vernünftige Akkreditierungsregeln geben Richtlinien für Fachqualifikationsrahmen.
- Sie sind kein Ersatz von Schul- oder Studienordnungen, vielmehr präzisieren Letztere im Einzelfall Qualifikationsrahmen.
- Sie geben kein Urteil über die gesellschaftliche Wertigkeit von Individuen, Fachrichtungen, Plänen, etc. Vielmehr bestätigen sie, dass eine Person die notwendigen Voraussetzungen für eine bestimmte Tätigkeit erworben hat.
- Sie können keine zwingende Auskunft darüber geben, ob mit Aufnahme einer Tätigkeit, für deren Ausübung eine bestimmte Qualifikation erforderlich ist, auch die Eingruppierung in eine bestimmte Tarifgruppe erforderlich ist. Dies ist Sache der Tarifpartner. Allerdings können Formulierungen der Arbeitsmerkmale, die in ähnlicher Weise im Qualifikationsrahmen zu finden sind, diese Verhandlungen erleichtern.

Zusammenfassung Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Dr. Martina Röbbeke, acatech

Welche Herausforderungen müssen bei der Entwicklung eines Fachqualifikationsrahmens bewältigt werden, und wie nützlich ist ein Fachqualifikationsrahmen (FQR)? Was ist bei der Weiterentwicklung eines FQR zu beachten, und welche Verbindlichkeit sollte er haben? Diese Fragen standen im Mittelpunkt der Diskussionen über die Beiträge von Achim Hopbach (Geschäftsführer des Akkreditierungsrats) und Michael Hoffmann (Vorstandsmitglied von 4ING).

Die beiden Referenten hatten sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Nutzen und den Grenzen von Fachqualifikationsrahmen auseinandergesetzt. Während Achim Hopbach sich auf den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse bezog, erläuterte Michael Hoffmann den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und schilderte dessen Konsequenzen für die Entwicklung eines Fachqualifikationsrahmens im Bereich der Ingenieurwissenschaften. Entsprechend unterschiedlich fiel das Urteil über die Nützlichkeit von FQR aus – nicht im Grundsatz, wohl aber im Detail. So hob Achim Hopbach aus der Sicht des Akkreditierungsrates hervor, dass ein FQR einen Orientierungsrahmen bei der Curriculumentwicklung und bei der Qualitätssicherung darstelle. Michael Hoffmann betonte die Chance, durch die Entwicklung von FQR die Vergleichbarkeit von Studiengängen und die Transparenz zu verbessern.

In der Diskussion wurde dieser überwiegend positiven Bewertung weitgehend zugestimmt und betont, dass mit der Entwicklung von FQR große Chancen verbunden seien, manche derzeit viel diskutierte Schwierigkeiten bei der Einführung von gestuften Studiengängen zu überwinden (wie etwa die nicht immer überzeugende Modularisierung und mangelnde internationale Anerkennung der Studiengänge sowie damit verbunden eine unzureichende Mobilität der Studierenden).

Zugleich jedoch wurde eine Reihe von Problemen und offenen Fragen angesprochen, die sich zusammenfassen lassen als

- Verfahrensaspekte

Ein FQR soll ‚tatsächlich messbare Kriterien‘ angeben für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Hier zeigt sich, dass die Entwicklung eines FQR auf Schwierigkeiten stößt, die aus der Einführung von gestuften Studiengängen bereits bekannt sind. So ist klärungsbedürftig, welche Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil eines FQR sein sollten, wie diese Kompetenzen auf den unterschiedlichen Levels eines FQR ausgestaltet und in welcher Weise sie gemessen werden

könnten. Ebenso schwierig ist die Definition der zu erwerbenden Kenntnissen, die weder zu abstrakt noch zu detailliert ausfallen sollte: Wenn der FQR eine Orientierungshilfe für verschiedene Studiengänge sein soll, müssen die Kenntnisse auf einem vergleichsweise abstrakten Niveau formuliert werden – dann aber lassen sich fachkulturelle Besonderheiten nur schwer abbilden. Für die Entwicklung eines einzelnen Studiengangs wiederum dürfte ein differenzierter FQR eine gute Orientierungshilfe darstellen. Dann jedoch stellt sich die Frage, wodurch sich ein FQR von den ehemaligen Rahmenprüfungsordnungen unterscheidet, deren Detaillierungsgrad in der Vergangenheit immer wieder massiv kritisiert wurde.

- Zweifel an dem Nutzen

Vor allem angesichts des Verhältnisses zwischen Aufwand und Ertrag wurde in der Diskussion der Nutzen von FQR kritisch betrachtet. So wird es absehbar aufwändig sein, die nationalen und die europäischen Qualifikationsrahmen kompatibel zu gestalten. Die Anwesenden waren sich einig, dass gleichwohl die Entwicklung von FQR als Orientierungsrahmen für große Fächer hilfreich sein kann. Anders verhält es sich jedoch bei kleinen Fächern, bei denen angesichts des Missverhältnisses von Aufwand und Ertrag von FQR abgesehen werden sollte.

- Modalitäten der Weiterentwicklung

Deutlich wurde, dass die Befürworter der Einführung von FQR auf Unterstützung und auf Kooperationspartner angewiesen sind. Derzeit ist klärungsbedürftig, welche weiteren Akteure gewonnen werden müssten, um die Legitimation des Verfahrens zu sichern und um den Entwicklungsprozess auf eine breitere Grundlage zu stellen, welche Informationsquellen es gibt und wie sich Doppelarbeit verhindern bzw. die Koordinierung der Weiterentwicklung verbessern lässt.

- Ungeklärte Verbindlichkeit

Zurzeit haben FQR zwar keine rechtliche Bindung, entfalten aber gleichwohl eine hohe faktische Wirksamkeit. Sie beruhen auf

Diskussions- und Einigungsprozessen in den scientific communities und werden bereits in Akkreditierungsverfahren eingesetzt. Daher gewinnen sie möglicherweise eine ‚schleichende Normativität‘, der sich einzelne Hochschulen kaum entziehen können. Die Anwesenden waren sich einig, dass dem entgegengewirkt werden müsse und die vorhandenen Spielräume bei der Entwicklung von Studiengängen extensiver genutzt werden sollten als bisher.

Als Fazit der Diskussionen empfahlen die Mitglieder der Arbeitsgruppe mehrheitlich eine Weiterentwicklung von Fachqualifikationsrahmen. Die große Herausforderung wird darin bestehen, einen pragmatischen Umgang mit ihnen einzuüben. Die FQR sollten als Orientierungsrahmen und Reflexionsinstrument behandelt und keinesfalls zu einem weiteren Regelwerk werden.

1.3.2 Arbeitsgruppe B: Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten

Vortrag: Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang ‚Business Administration‘ an der Universität Oldenburg

Dr. Wolfgang Müskens, Universität Oldenburg

Der Studiengang

Seit 2003 bietet die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit dem Bachelor ‚Business Administration‘ einen speziell auf die Bedürfnisse Berufstätiger aus kleinen und mittleren Unternehmen ausgerichteten Studiengang an. Der Studiengang folgt einem ‚Blended-Learning‘-Design, d.h. jedes Studienmodul enthält aufeinander bezogene Online- und Präsenzphasen. Neben einer Klausur beinhaltet jedes der 20 Studienmodule eine Projektarbeit, die die Studierenden in Kleingruppen bearbeiten. Die Studierenden können die Reihenfolge, in der sie die Einzelmodule des Studiums belegen, weitgehend frei

wählen. Dadurch wird es möglich, die Anzahl der Module pro Semester und damit die Studiengeschwindigkeit selbst zu bestimmen. Aufgrund des hohen Praxisbezuges und der flexiblen Studienorganisation wird der Studiengang fast ausschließlich in Teilzeitform von berufstätigen Führungskräften studiert. Derzeit sind rund 50 Studierende in den Studiengang eingeschrieben, davon verfügen nur rund 60 % über eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (Abitur bzw. Fachabitur). Ein Großteil der Studierenden verfügt bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung und darüber hinaus über Abschlüsse beruflicher Fortbildungsqualifikationen (insbesondere Fachwirt/in-Abschlüsse der Kammern). Durch ihre langjährige berufliche Erfahrung verfügen die Studierenden darüber hinaus i.d.R. über umfassende informell erworbene Kompetenzen.

Der Qualifikationsverbund Nord-West

Von 2005 bis 2007 beteiligte sich die Universität Oldenburg an der BMBF-Initiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge; Hartmann und Stamm-Riemer, 2006). Dabei bildete der Bachelor ‚Business Administration‘ den Zielstudiengang für die Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren. In Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern der Region, dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen und weiteren Weiterbildungseinrichtungen wurden im so genannten ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘ individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren für diesen Studiengang entwickelt (Müsens, 2006). Seit Anfang 2008 wird die Förderung der Arbeit des Qualifikationsverbundes vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) weitergeführt, seit April 2009 im Rahmen der ‚Offenen Hochschule Niedersachsen‘.

Beschlüsse von KMK und HRK

Möglich wurde die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Kompetenzen durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002. Darin heißt es: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein

Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK, 2002). In einem Beschluss aus dem Jahr 2009 bekräftigt die Kultusministerkonferenz diesen Beschluss zur Anrechnung und „bittet die Hochschulen, hiervon verantwortungsvoll und stärker Gebrauch zu machen.“ Zusammen mit der Wirtschaftsministerkonferenz fordert die KMK in diesem Beschluss „weit reichende Anrechnungsmöglichkeiten für außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten“ (WMK und KMK, 2009). Auch die HRK hat mehrfach die Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen gefordert, zuletzt 2008 in einer gemeinsamen Erklärung mit der DIHK, in der es heißt: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. [...] Grundlage der Anrechnung sollen daher die in der Berufspraxis und der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen sein. [...] Ziel muss es sein, möglichst ganze Studienabschnitte (so genannte Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen“ (HRK und DIHK, 2008).

Individuelle Anrechnung

Für den Bachelorstudiengang ‚Business Administration‘ wurden im Projekt ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘ sowohl individuelle als auch pauschale Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen. Diese beiden Anrechnungswege können auch miteinander kombiniert werden, so dass eine Anrechnung von bis zu 50 % der ECTS-Kreditpunkte des Studiengangs (d.h. 90 KP) erreicht werden kann. Das im Rahmen des Projekts entwickelte individuelle Anrechnungsverfahren bezieht sich in erster Linie auf informell erworbene Kompetenzen. Es spielt für diese Art der Anrechnung keine Rolle, wann, in welchem Zusammenhang und auf welche Art und Weise die anzurechnenden Kenntnisse und Kompetenzen erworben wurden. Da informell erworbene Kompetenzen i.d.R. nicht durch Zertifikate nachgewiesen werden können, erfordert ihre Anrechnung eine individuelle Kompetenzerfassung. Diese Erfassung erfolgt beim Bachelorstudiengang ‚Business Administration‘ gegenwärtig durch ein zweistufiges

Verfahren, in dem der bzw. die Studierende nachweisen muss, dass er bzw. sie tatsächlich über die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt. Das Verfahren muss für jedes anzurechnende Studienmodul gesondert durchlaufen werden.

In der ersten Stufe des individuellen Anerkennungsverfahrens erstellt der/die Studierende ein Portfolio, das sich auf (meist berufliche) Lernerfahrungen im Zusammenhang mit dem Gegenstandsbereich des Studienmoduls bezieht. Das Portfolio, das anhand eines vorgegebenen Leitfadens zusammenzustellen ist, kann authentische Dokumente aus dem Lern- bzw. Arbeitsprozess sowie persönliche Reflexionen (beruflicher) Erfahrungen beinhalten. Bei positiver Begutachtung des Portfolios durch die/den jeweilige/n Fachdozent/in/en wird der/die Studierende zur zweiten Stufe der individuellen Anerkennung zugelassen. Hierbei handelt es sich um eine praxisnahe Fallaufgabe (so genannte ‚komplexe Aufgabe‘) aus dem Gegenstandsbereich des anzurechnenden Studienmoduls, die schriftlich als Hausarbeit zu bearbeiten ist. Für die Bearbeitung der Aufgabe soll der/die Studierende auf die eigenen Praxiserfahrungen zurückgreifen. Anhand der Bearbeitung dieser komplexen Aufgabe entscheidet der/die Lehrende über die Anrechnung des jeweiligen Studienmoduls.

Erfahrungen mit individueller Anrechnung

Obwohl bereits 2006 eingeführt, wurde die individuelle Anrechnung bislang nur von wenigen Studierenden erfolgreich genutzt. Als Gründe für das vergleichsweise geringe Interesse an dieser Möglichkeit der Anrechnung können genannt werden:

- Die Teilnahme am zweistufigen Verfahren der Kompetenzerfassung ist für die Studierenden zeit- und arbeitsaufwändig. Wird die Anrechnung vom Fachdozenten bzw. von der Fachdozentin aufgrund unzureichender informell erworbener Kompetenzen nicht gewährt, so steht dem Aufwand für die Studierenden kein Nutzen entgegen.
- Die Studierenden sind mit den hier verwendeten authentischen Verfahren der Kompetenzerfassung (Portfolio, komplexe Aufgabe)

- nicht vertraut. Die ungewohnte Reflexion eigener Lernprozesse und die Anwendung in der Praxis erworbener Kenntnisse auf fiktive Fallbeispiele fallen ihnen daher schwer.
- Auch die Lehrenden haben Schwierigkeiten mit der ungewohnten Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Es fällt ihnen darüber hinaus schwer, eine praxisnahe authentische Aufgabe in Abgrenzung zu klassischen wissenschaftlichen Hausarbeiten zu stellen und zu bewerten.

Pauschale Anrechnung

Als Alternative und Ergänzung zur individuellen Anrechnung wurden im Rahmen des Modellprojektes ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘ auch pauschale Anrechnungsverfahren für die Studierenden des Bachelorstudiengangs ‚Business Administration‘ entwickelt. Bei der pauschalen Anrechnung werden keine individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Kompetenzen einer Studierenden oder eines Studierenden betrachtet sondern die Lernergebnisse einer beruflichen Qualifikation, die auf das Studium angerechnet werden soll. Die durch eine pauschale Anrechnung eingeführten Anrechnungsmöglichkeiten gelten somit kollektiv für alle Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aus- oder Fortbildung.

Um festzustellen, welche Studienmodule aufgrund einer beruflichen Qualifikation angerechnet werden können, wird einmalig im Rahmen eines so genannten ‚Äquivalenzvergleichs‘ geprüft, inwieweit die Lernergebnisse der beruflichen Qualifikation mit den Lernergebnissen des Studiengangs übereinstimmen. Der Äquivalenzvergleich bildet die Grundlage für eine Anrechnungsempfehlung, die dem Prüfungsausschuss des Studiengangs vorgelegt wird. Seit 2007 hat der Prüfungsausschuss des Studiengangs ‚Business Administration‘ eine ganze Reihe derartiger Anrechnungsbeschlüsse für berufliche Aufstiegsfortbildungen gefasst (siehe Abb. 1). Studieninteressentinnen und Studieninteressenten, die über einen der entsprechenden Fortbildungsabschlüsse verfügen, können bei Aufnahme des Studiums sicher sein, dass ihre Qualifikation entsprechend dem jeweiligen Anrechnungsbeschluss anerkannt wird. Dabei genügt es, das

entsprechende Fortbildungszeugnis beim Prüfungsamt einzureichen. Für die anzurechnenden Module müssen die Studierenden, wie von der HRK gefordert, keinerlei Prüfungen ablegen. Auf der Internetseite des Studiengangs²³ stehen detaillierte Tabellen zur Verfügung, aus denen hervorgeht, welche Studienmodule unter welchen Bedingungen angerechnet werden.

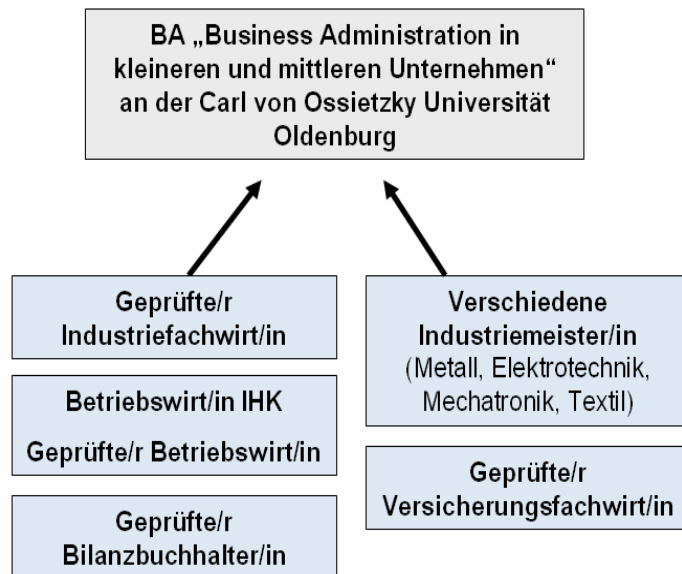


Abb. 1: Pauschale Anrechnungsmöglichkeiten auf den Bachelorstudiengang ‚Business Administration‘ (Stand: Juli 2009)

Der Äquivalenzvergleich

Die Grundlage für die pauschalen Anrechnungsbeschlüsse des Prüfungsausschusses bilden an der Universität Oldenburg die so genannten ‚Äquivalenzvergleiche‘. Ziel der Vergleiche ist es, wie von der KMK (2002) gefordert, festzustellen, inwieweit die Lernergebnisse von beruflichen Fortbildungen und Studiengang nach Inhalt und Niveau übereinstimmen (vgl. Abb.2). Die Äquivalenzvergleiche werden im Oldenburger Modell der Anrechnung von externen

²³ <http://www.bba.uni-oldenburg.de/>

Gutachter/inne/n durchgeführt, die speziell für diese Aufgabe geschult werden. Die Gutachten beinhalten einen detaillierten inhaltlichen Abgleich der Lernergebnisse der zu vergleichenden Bildungsgänge sowie eine Bewertung des Niveaus jeder einzelnen Lerneinheit (Studienmodul, Fortbildungsfach, Lernfeld, etc.). Für diese Niveaubewertung von Lerneinheiten wurde mit dem ‚Module Level Indicator‘ ein testtheoretisch fundiertes, quantifizierendes Messinstrument entwickelt (Gierke und Müskens, 2009).

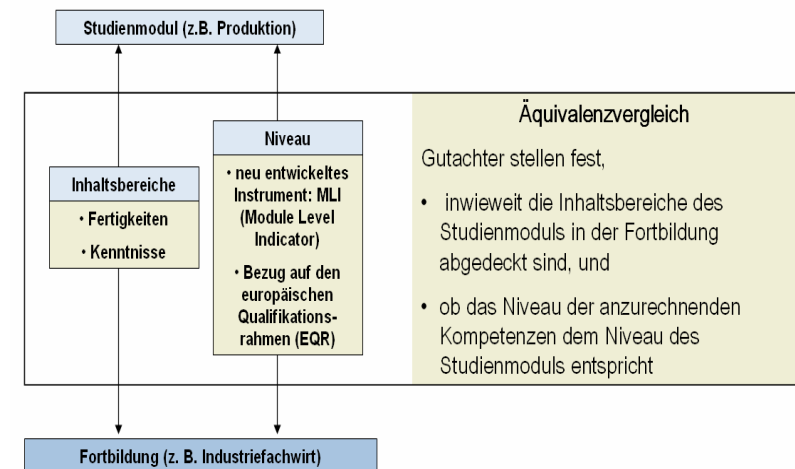


Abb. 2: Äquivalenzvergleich als Grundlage einer pauschalen Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen

Der Äquivalenzvergleich kapselt innerhalb des Anrechnungsprozesses die komplexen Elemente der Lernergebnisbestimmung und des Niveauvergleichs ein. Der oder die Anrechnungsinteressierte, das Prüfungsamt und die Fachdozent/inn/en müssen sich nicht mit den Details der Äquivalenzbestimmung befassen. Auch für den/die Gutachter/in ist durch die stark strukturierte Methodik des Äquivalenzvergleichs dessen Durchführung mit einem überschaubaren Aufwand verbunden. Üblicherweise kann der Vergleich innerhalb von vier bis sechs Wochen abgeschlossen werden.

Erfahrungen mit pauschaler Anrechnung

Das Oldenburger Modell der pauschalen Anrechnung ist nicht für alle Formen von Übergängen zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudiengängen geeignet. Probleme bereitet insbesondere die große Vielzahl beruflicher Aus- und Fortbildungsabschlüsse. Verfügen die Studieninteressent/inn/en über eine sehr heterogene Vorbildung, so wird die Durchführung von Äquivalenzvergleichen unökonomisch. Darüber hinaus setzt ein Äquivalenzvergleich voraus, dass die zu vergleichenden Bildungsgänge auch tatsächlich bereits existieren. Bei der Neueinrichtung eines Studiengangs fehlt meist noch die Dokumentenbasis, die eine Bestimmung von Lernergebnissen erst ermöglicht.

Verfügen jedoch bei einem bereits eingeführten Studiengang mehrere Studierende bzw. Studieninteressentinnen und Studieninteressenten über die gleiche Fortbildungsqualifikation, so kann die Durchführung eines Äquivalenzvergleichs nach dem Oldenburger Modell sehr ökonomisch sein (vgl. Hanft et al., 2008). Liegt einmal der entsprechende Anrechnungsbeschluss des Prüfungsamtes vor, verursacht die Anrechnung nur noch einen sehr geringen Aufwand für alle Beteiligten. Ein weiterer Vorteil der pauschalen Anrechnung liegt in der Transparenz der so gewährten Anrechnungsmöglichkeiten. Ein Großteil der Studieninteressenten für den Studiengang ‚Business Administration‘ erkundigen sich bereits vor ihrer Einschreibung über den Umfang einer möglichen Anrechnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen. Bei pauschalen Anrechnungsverfahren kann diese Information sehr einfach auf der Webseite des Studiengangs ermittelt werden.

Durch transparente pauschale Anrechnungssysteme kann beruflich qualifizierten Studieninteressentinnen und Studieninteressenten deutlich gemacht werden, dass sie bereits über Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die gleichwertig zu den Lernergebnissen von Studienmodulen sind. Diese Darstellung von Äquivalenzen ermöglicht es den beruflich Qualifizierten auch, den Umfang und die Anforderungen eines möglichen Studiums besser einzuschätzen. Insgesamt konnten daher durch die Einführung der Anrechnung von Aufstiegs-

fortbildungen neue Zielgruppen für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang ‚Business Administration‘ angesprochen werden und damit ein Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung geleistet werden.

Vortrag: Qualitätsmanagement und Verknüpfung nicht-akademischer und akademischer Ausbildung am Beispiel des Bachelorprogramms Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie an der Fachhochschule Osnabrück

Professor Dr. Andreas Fischer, Fachhochschule Osnabrück

Durch die Richtlinie 89/48 EWG des Rates der Europäischen Union (21.12.1988), wurde klar, dass Deutschland das einzige Land Europas ist, dessen Erstausbildung der Medizinalfachberufe selbst durch landeseigenes Recht nicht als akademische Ausbildung anerkannt wird (European Network of Occupational Therapists in Higher Education 2000, EU-Richtlinien 89/48 und 92/51). Die Arbeitsgemeinschaft Medizinalfachberufe in Therapie und Geburtshilfe (1999) hat festgestellt, dass bei zunehmender Komplexität des Arbeitsfeldes der Therapeuten die Verknüpfung der bisher üblichen Ausbildung mit wissenschaftlichen Inhalten notwendig wird. Neben therapeutischen Methodenkenntnissen werden vermehrt eine eigene therapeutische Modellvorstellung sowie betriebs- und gesundheitswissenschaftliche Fragestellungen zu berücksichtigen sein. Berufsfachschulabsolventen fehlen weiterhin zumeist die Befähigung zur Leitung therapeutischer Teams und die Kompetenz zur Implementierung neuer betrieblicher Abläufe. Mit der Entwicklung des Studienganges wurde genau auf diese Forderungen eingegangen und damit den Berufsgruppen Absolventen bereitgestellt, welche besser auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen eingehen können.

1. Die Integration von Berufsfachschulausbildung und Studium

Zurzeit ist in Deutschland die Erstausbildung der Berufe Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie gesetzlich an Berufsfachschulen delegiert (3 Jahre, Abschluss Staatsexamen). Durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur wurde in Umsetzung eines KMK-Beschlusses vom 28.6.2002 verfügt, dass der Studiengang auf die Berufsfachschulausbildung aufbaut. Dabei kann die Ausbildung von Berufsfachschulen, welche besondere Qualitätsstandards aufweisen, auf das Studium angerechnet werden. Voraussetzung hierfür ist, dass die Absolventen erfolgreich an ausbildungsbegleitenden Veranstaltungen der Fachhochschule teilgenommen haben, welche auf den Einstieg in ein höheres Semester des Studienprogramms vorbereiten. (Abb. 1)

Als weitere Rahmenbedingung wurde durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsens folgendes verfügt:

- a) Jede Schule muss als Kooperationspartner aufgenommen werden, wenn sie den Qualitätsanforderungen genügt (Wettbewerbsneutralität). Von der Hochschule wurde hierfür ein Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem entwickelt (Abb. 2). Voraussetzung für die Akkreditierung als kooperierende Berufsfachschule ist der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an Qualitätssicherungsmaßnahmen der zuständigen Berufsverbände der Physiotherapie, Ergotherapie bzw. Logopädie oder die Anwendung entsprechender institutionseigener Instrumente. Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens wird ein weiteres Qualitätsaudit durch die Fachhochschule vorgenommen, durch welches die Erwartungen seitens der Hochschule an ihre Kooperationspartner sichergestellt werden. Das Auditinstrument ist durch die Arbeitsgemeinschaft der Studiengänge unter Einbeziehung der Berufsverbände entwickelt worden. Ein Informationspaket zum Akkreditierungsprozess schulischer Kooperationspartner sowie die Qualitätskriterien für das Audit werden Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Die Zertifizierung und Rezertifizierung der Kooperationspartner wird durch einen externen Auditor durchgeführt.

- b) Geeignet qualifizierten Absolventen anderer Schulen muss der Zugang zum Studium ermöglicht werden (Chancengleichheit). Für qualifizierte Bewerber anderer nicht kooperierender Berufsfachschulen besteht die Möglichkeit über eine Einstufungsprüfung in das vierte Fachsemester eingestuft zu werden. Beide Gruppen (Absolventen von Kooperationshochschulen und Absolventen anderer Schulen) erhalten für ihre Leistungen in den ausbildungsbegleitenden Zusatzmodulen bzw. in der Einstufungsprüfung sowie für weitere Leistungen Boni auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung und werden in einer gemeinsamen Rankingliste zusammengeführt (siehe Abb. 3).

2. Bildungsziele des Studiengangskonzepts

Zur Bestimmung der Ausbildungsziele und der Schnittstelle zu der Berufsfachschulausbildung mussten verschiedene Teilaspekte bearbeitet werden:

- a) Outcome des Studiengangs (Qualifikations- und Rollenprofil) bestimmen
- b) Bestimmung der Kompetenzen der Absolventen kooperierender Berufsfachschulen
- c) Eingangskriterien viertes Semester entwickeln
- d) Schnittstelle definieren
 - Fehlende Outcomes (prozedurale Kompetenzen) nach der Berufsfachschulausbildung definieren
 - Mindestoutcomes der Berufsfachschulen neu festlegen, Auditkriterien für Kooperationspartner festlegen
 - Ausbildungsbegleitende Zusatzmodule definieren
- e) Weitere zu vermittelnde Kompetenzen des Studiengangs bestimmen
 - Kompetenzbereiche des Studiums zusammenfassen (siehe Abb. 4)
 - Prozedurale Kompetenzen als Lernergebnisse für Module definieren
 - Zu vermittelnde Lerninhalte und Didaktik bestimmen.

2.1 Outcome: Ausbildungsziele und Qualifikationsprofil der Absolventen

Eine Besonderheit des Studienganges ist die Nutzung eines tätigkeits- und kompetenzbezogenes Rollenmodells als Grundlage für die Curriculumsentwicklung. Das Curriculum wurde anhand von typischen Rollenmustern, welche in der zukünftigen Arbeitsumgebung erwartet werden, bestimmt. Das Ergebnis der Teilnahme an einem Modul ist somit die Kompetenz zur Anwendung eines Wissensbereichs im Rahmen von bestimmten Handlungsmustern, welche typischerweise im beruflichen Kontext vorkommen. Die curriculare Arbeit ist zu großen Teilen publiziert (Fischer 2002 a, 2002b, 2003, 2004, 2007) und auch international anerkannt.

Das Studienprogramm definiert die Ausbildungsziele im Sinne von auf bestimmten Kompetenzniveaus zu übernehmenden Rollen. Folgende Rollenmuster sollen durch die Absolventen erfüllt werden:

- Wissenschaftlich fundierte Berufspraktikerinnen und -praktiker (Forschungskonsumentinnen), die einen Therapieprozess so gestalten können, dass sie die Kriterien der Wissenschaftlichkeit einhalten. Praktischer Therapeut, welcher eine theoretisch fundierte Befunderhebung, Therapieplanung und Evaluation durchführt. Forschungskonsument, der wissenschaftliche Informationen aus verschiedensten Quellen erheben, in ihrer Güte beurteilen und in die eigene Arbeit integrieren kann und zur Entscheidungsfindung im Therapieprozess nutzen kann.
- Assistenten von Wissenschaftlern, die in enger Kooperation mit einem Wissenschaftler an Teilen von Forschungsaufgaben mitarbeiten können und unter Leitung durch einen erfahrenen Wissenschaftler (i. d. R. Promotion) an Forschungsprojekten mitarbeiten und einzelne Arbeitsschritte unter Einhaltung vorgegebener Protokolle selbstständig durchführen können.
- Der anfängliche Wissenschaftler, der in der Lage ist, einfache Studiendesigns, so wie sie für die klinische interne Wirksamkeitsforschung im Rahmen der Qualitätssicherung angewendet werden, unter Anleitung zu entwickeln und zu nutzen.

2.2 Wissenschaftliche Befähigung

Insbesondere durch den Ausbildungsstrang um die wissenschaftliche Methodik, die sich durch alle Studienabschnitte bzw. Semester zieht, lernen Absolventinnen und Absolventen wissenschaftlich fundierte Untersuchungen durchzuführen und so beispielsweise einen Beitrag zur Wirksamkeitsbelegung in den Therapieberufen zu leisten. Ebenso lernen sie wissenschaftliche Studien im Hinblick auf Aussagekraft und Gültigkeitsbereich einschätzen. Konkret erwerben die Studierenden zusätzliche berufsspezifische Kompetenzen auf dem Niveau des Bachelor of Science (B.Sc.), die neben den bisherigen Rollen der Berufsfachschulausbildung im Wesentlichen folgende drei Rollen definieren:

- a) Wissenschaftlich fundierter Berufspraktiker mit systemischen Kenntnissen und Forschungskonsument
 - Rollen und Funktionen – anwenden des Wissens aus der Ergotherapie / Logopädie / Physiotherapie und benachbarter Disziplinen und Aufbau der eigenen therapeutischen Arbeit auf etablierten Prinzipien die durch Forschung und Theorie begründet werden.
 - Kompetenzen – Ressourcenidentifikation in Hinblick auf ein Problem der klinischen Praxis, Wissen zeigen über anerkannte Experten in bestimmten Bereichen, evaluieren und kritisieren von Forschungsartikeln. Identifizieren, evaluieren und Schlüsse ziehen aus der Theorie und den zugänglichen Daten im Hinblick auf ein bestimmtes praktisches Problem.
 - Evaluation – Die eigenen praktischen Entscheidungen auf aktueller Forschung und Theorie aufbauen.
- b) Assistenz eines Wissenschaftlers
 - Rollen und Funktionen – ausführen bestimmter Forschungsfunktionen als Assistent
 - Kompetenzen – Alle Kompetenzen zeigen, die unter Eingangsebene (Berufsfachschulausbildung) aufgeführt sind sowie die Reflexion über Daten und ihre Bedeutung (Bearbeiten von Teilaspekten eines empirischen Forschungsprozesses wie Erkundungsphase, Theoriebildung; Teilnahme an Studiendurch-

führung und Auswertung; Überlegung, welche Aspekte der Datenerhebung zu den Ergebnissen beigetragen haben).

- Evaluation – Die Fähigkeit zeigen, kompetent die selbst durchgeführten Forschungsanteile schriftlich und mündlich darzustellen.

c) Anfänglicher Wissenschaftler

- Rollen und Funktionen – zeigen der Fähigkeit Forschungsstudien zu entwickeln und zu implementieren, welche die klinische Praxis der Dienstleistungsabgabe evaluieren (z.B. einfache Outcome-Evaluation im Rahmen von Therapie-Evaluation und QM).
- Kompetenzen – Die Entwicklung von *Basiskompetenzen*, welche für die Durchführung von praxisbezogenen Forschungsstudien notwendig sind. Zu wissen, wie man einen erfahrenen Forscher bezüglich Forschungsdesign und Datenanalyse konsultiert. Entwicklung grundlegender Fertigkeiten, um Forschungsberichte zu veröffentlichen. Die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses der Fördermitteleinwerbung.
- Evaluation – Klinische Praxis evaluieren können und auf Grund von vorliegenden Outcome-Studien oder externen Forschungsergebnissen ändern können. Die Fähigkeit zeigen, kompetent die selbst durchgeführten Evaluationsstudien schriftlich und mündlich darzustellen.

2.3 Sicherung der Berufsgruppenspezifität und Möglichkeit der Integration individueller Interessen

Im Studiengangmodell werden drei verschiedene Berufsgruppen integrativ unterrichtet. Aus diesem Grunde wurden verschiedene Maßnahmen zur Sicherstellung der Vermittlung berufsgruppenspezifischer Kompetenzen in das Studiengangmodell einbezogen. Weiterhin wurde Wert darauf gelegt dass die Studenten ihre individuellen Interessen in den Studiengang integrieren können und ihr persönliches Profil individuell weiterentwickeln können. Dies hat Konsequenzen für den Aufbau der Module und für die Form der Prüfungsleistungen (Abb. 5 und 6).

2.4 Berufsbefähigung und Positionierung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt

Die Absolventen des Programms können in folgenden Arbeitskontexten positioniert werden:

- freiberufliche Praxen, Kliniken, andere therapeutische Institutionen, innovative freiberufliche Tätigkeiten (z.B. Qualitätsmanagement)

Die Absolventen sind in folgenden Funktionen einsetzbar:

- berufsfeldbezogen fundiert arbeitender Therapeut mit direktem Klientenkontakt im Rahmen therapeutischer Aktivitäten
- Mitarbeiter mit besonderen Funktionen (z.B. Qualitätsmanagement, Fortbildungen, Therapieprozessgestaltung, Einführung neuer Messverfahren, Standards für Therapiedokumentation)
- bei geeigneter beruflicher Erfahrung Leitungsfunktionen therapeutischer Teams, selbstständige Tätigkeit auf dem Gesundheitsmarkt
- Mitarbeit in Verbänden, Non-Profit Unternehmen, Behörden und Krankenkassen, insbesondere in beratenden Positionen

Den Absolventen bieten sich durch den Erwerb des Bachelors of Science folgende weitere Möglichkeiten:

- Mitarbeit in wissenschaftlichen Einrichtungen, Institutionen und Hochschulen, sowie die Mitarbeit in Forschungsprojekten
- Aufnahme eines weiterqualifizierenden Masterstudiums mit ggf. anschließender Promotion

Prinzipiell bewegen sich die Absolventen auf dem gleichen Arbeitsmarkt wie die Absolventen der Berufsfachschulen. Auf Grund ihrer vertieften Methoden-, Theorie- und Prozesskompetenzen werden sie leichter Sonderfunktionen ausfüllen und Leitungskompetenz entwickeln.

2.4.1 Bisherige Evaluation des Modells

In drei Studien wurde die Praxisrelevanz der Studieninhalte und die Employability bzw. der Verbleib der Absolventen untersucht und eine retrospektive Bewertung des Studienganges durchgeführt (Ramke

2006, Krunk 2008, Hluchy 2009). Es zeigte sich, dass die wesentlichen Studiengangskonzepte die Marktbedürfnisse getroffen haben. In einzelnen Bereichen wurden Studieninhalte den Erfordernissen angepasst. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein deutlicher Anteil der Absolventen in Führungspositionen und Sonderfunktionen begeben hat (Teamleitungen, Selbstständigkeit mit z. T. neuartigen Aufgabenbereichen, Schulleitung, Dozententätigkeit), aber auch, dass, wie ursprünglich geplant, die meisten Absolventen sich als Multiplikatoren in Teams etabliert haben und selbst noch praktisch arbeiten (80 %).

2.5 Curriculum

2.5.1 Ausbildungsbereiche des Studienprogramms

Die Ausbildung umfasst folgende Kompetenzbereiche / Ausbildungsstränge (Abb. 4 und 7, siehe auch Jehn 2007):

- Professionelle Kommunikation und Interaktion (Module: Schlüsselqualifikationen und Gesprächsführung für Therapeuten, Professionelle Kontakt- und Beziehungspflege)
- Reflektierte Anwendung der wissenschaftlichen Methodik in Forschungs- und Therapieprozessen (Einführung in die wissenschaftliche Methodik für Therapeuten, Methoden der empirischen Sozialforschung, Quantitative und qualitative Datenerhebung)
- Qualitätsmanagement von Therapieprozessen (Qualitätsmanagement – Grundlagen, Qualitätsmanagement – Therapeutische Anwendungen)
- Anwendung von Gesundheitsförderungs-, Präventions- und Rehabilitationskonzepten sowie von Prinzipien des motorischen Lernens im Therapieprozess (Rehabilitationswissenschaften und Modelle menschlicher Gesundheit)
- Kritische Anwendung professioneller Kernkonzepte, Urteilsbildungsstile und Methoden (Klinische Urteilsbildung 1 und 2, Ergotherapeutische Praxismodelle, Physiotherapeutische Behandlungsverfahren, Spracherwerbs- und Sprachverarbeitungsmodelle)
- Professioneller Umgang mit sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Leistungsabgabe (zwischen dem Gesundheits- und Wirtschaftssystem)

- Unterstützung professionellen Verhaltens und der beruflichen Entwicklung: (Professionalisierungsthemen in den Therapieberufen)

2.5.2 Sicherstellung der berufsgruppenspezifischen Ausbildung

Durch die multiprofessionelle Auslegung des Studienprogramms besteht der Vorteil, dass sich die beteiligten Berufsgruppen besser kennen lernen, was letztendlich im Beruf zu einer engeren Zusammenarbeit führen wird. Auf der anderen Seite muss die Ausbildung einer professionellen Identität und der professionsspezifischen Methoden- und Urteilsbildungskompetenz sichergestellt werden. Um dieses Ziel zu erreichen wurden verschiedene Mechanismen in den Studiengang implementiert (Abb. 5 und 6):

- Die Implementierung berufsgruppenspezifischer Kernmodule.
Folgende Module werden berufsgruppenspezifisch angeboten:

Ergotherapie (ET)	Logopädie (LP)	Physiotherapie (PT)
Klinische Urteilsbildung 1 (ET)	Klinische Urteilsbildung 1 (LP)	Klinische Urteilsbildung 1 (PT)
Klinische Urteilsbildung 2 (ET)	Klinische Urteilsbildung 2 (LP)	Klinische Urteilsbildung 2 (PT)
Praxismodelle der Ergotherapie	Konzepte zur Förderung des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung (LP)	Klinische Urteilsbildung 2 (PT) Behandlungsverfahren (PT)

- Alle weiteren Module werden berufsgruppenübergreifend angeboten.
- Professionsspezifische vertiefende Lerneinheiten / Seminare in denjenigen Modulen, wo dieselben Theorien und Bezugsrahmen durch die Berufsgruppen verwendet werden, welche aber professionsspezifisch genutzt werden (siehe Abb. 6).
- berufsgruppen- und interessenspezifische Prüfungsleistungen zu den Modulen (Projektberichte, Hausarbeiten, Referate) (siehe Abb. 5).
- professionsspezifische Themen im wissenschaftlichen Projekt und der darauf folgenden Bachelorarbeit (siehe Abb. 5).

2.6 Franchising

Auf Grund wiederholter Nachfrage wurde die Entscheidung getroffen, das Studiengangsmodell als Franchising-Konzept in Zusammenarbeit mit geeignet qualifizierten Kooperationspartnern auf andere Studienstandorte zu übertragen. Im Rahmen eines Pilotprojekts wurden die Rahmenbedingungen für das Franchising etabliert.

2.7 Qualitätsmanagement des Studiengangs

Die Qualitätsentwicklung wird auf verschiedenen Ebenen durchgeführt, welche in Abb. 8 zusammengefasst sind. Qualitätssicherungsverfahren beziehen sich a) auf den Studiengang, b) auf die Kooperationspartner und c) auf Franchisenehmer. Für die Franchisenehmer wurde ein Qualitätshandbuch entwickelt, welches die Grundlage der Zusammenarbeit bildet. Die wichtigsten Kontrollparameter des Qualitätsmanagement-Systems für das Franchising werden in Abb. 9 zusammengefasst.

Abbildungen

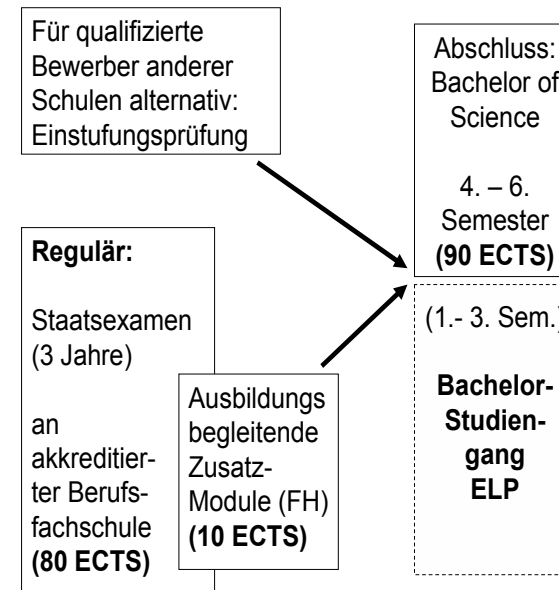


Abb. 1: Das Strukturmodell des Studiengangs

- Umfassende Ausstattung
- Existierendes, ‚aktives‘ QM-System, möglichst nach Empfehlungen der Berufsverbände
- Teilakademisierung des Lehrpersonals
- Bibliothek, Internetabeitsplätze
- Englische Fachliteratur in Unterricht integriert
- Dozenten sind national / international in Gremien / Berufsverbänden aktiv
- Dozenten publizieren Fachartikel oder Lehrbücher
- ‚gelebte‘ internationale Kontakte
- Schüler-Mitbestimmung, ‚Schulverfassung‘ ect.

Abb. 2: Ausgewählte Anteile des Auditinstruments für Kooperationsschulen

Absolventen Kooperationschulen	Absolventen anderer Schulen
Note Hochschulzugangsberechtigung + Bonus Note Staatsexamen (max. 0,3)	
+ Bonus Note Zusatzmodule (max. 0,5)	+ Bonus Einstufungsprüfung (max. 0,5)
+ Sonstige Boni Berufstätigkeit (0,1) Kindererziehung (0,2) Arbeit in sozialen Brennpunkten (0,1) Weitere relevanten Leistungen (0,2)	
Zusammenführen in gemeinsame Rankingliste	

Abb. 3: Rankingverfahren zur Wahrung der Chancengleichheit für besonders qualifizierte Absolventen von Nicht-Kooperationsschulen

Kompetentes Qualitätsmanagement von Therapieprozessen
Reflektierte Anwendung der wissenschaftlichen Methodik in Forschungs- und Therapieprozessen
Kritische Anwendung professioneller Kernkonzepte, Urteilsbildungsstile und Methoden im Therapieprozess
Anwendung von Gesundheitsförderungs-, Präventions- und Rehabilitationskonzepten sowie von Prinzipien des motorischen Lernens im Therapieprozess
Professionelle Kommunikation und Interaktion mit Klienten und Gesundheitsprofessionen
Fähigkeit zur aktiven Entwicklung professionellen Verhaltens und Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung
Professioneller Umgang mit sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Leistungsabgabe

Abb. 4: Kompetenzbereiche des Studiums (Farbcodierung wie in Abb. 5 und 8)

Qualitätsmanagement	2, 3	1 berufsgruppen- spezifisches Modul 2 berufsgruppenspezifische Vertiefungsseminare 3 berufsgruppen- und interessenspezifische Prüfungleistungen 4 berufsgruppen- und interessenspezifisches wissenschaftliches Projekt
Wissenschaftliche Methodik	3	
Berufliche Kernkonzepte und Urteilsbildung	1, 3	
Gesundheit, Gesundheitsförderung, Rehabilitation, motorisches Lernen	3	
Kommunikation & Interaktion	2	
Professionalisierung	2, 3	
Ökonomische Rahmenbedingungen		
Wissenschaftliches Projekt & Bachelorarbeit	4	

Abb. 5: Sicherung der Berufsgruppenspezifität und der Möglichkeit individuelle Interessen in das Studium zu integrieren (Farbliche Codierung wie Kompetenzbereiche in Abb. 4 und 7)

Im Anschluss an die gemeinsame Theorievermittlung wird der Stoff in berufsgruppenspezifischen Vertiefungsseminaren an für die einzelne Berufsgruppe relevanten Themen aufgearbeitet (hier am Beispiel des Moduls Qualitätsmanagement – Grundlagen; LE Lehreinheit, ET Ergotherapie, PT Physiotherapie, LP Logopädie)

Modul: Qualitätsmanagement - Grundlagen

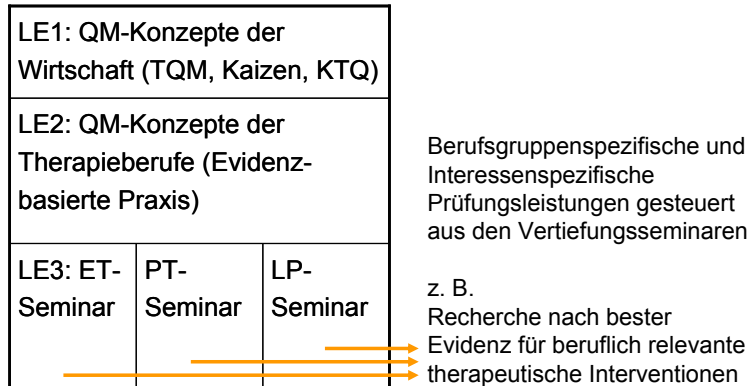


Abb. 6. Vertiefungsseminare als Methodik zur Sicherung der Berufsgruppenspezifität

Semester						
1-3	Schlüsselqualifikation und Gesprächsführung für Therapeuten	Einführung in die wissenschaftliche Methodik für Therapeuten				
4	Professionelle Kontakt- und Beziehungspflege	Methoden der empirischen Sozialforschung	Qualitätsmanagement - Grundlagen	Rehabilitationswissenschaften & Gesundheitsmodelle	Interdependenzen zwischen dem Gesundheits- und Wirtschaftssystem	Klinische Urteilsbildung 1 Ergotherapie Logopädie Physiotherapie
5	Professionalisierungsthemen in den Therapieberufen	Quantitative u. qualitative Datenerhebungsmethoden in den Therapieberufen	Qualitätsmanagement - Therapeutische Anwendungen und Evidenzbasierte Praxis (EBP)	Gesundheitsförderung und Bewegungslernen	Berufsgruppenspezifische Theorien und Verfahren LP-Theorien ET-Modelle PT-Verfahren	Klinische Urteilsbildung 2 Ergotherapie Logopädie Physiotherapie
6	Wissenschaftliches Projekt (20 ECTS)			Bachelor-Arbeit (10 ECTS)		

Abb. 7: Die Modulstruktur des Studiengangs, (Farbcodierung wie Kompetenzbereiche in Abb. 4 und 5)

Studiengang ELP	<ul style="list-style-type: none"> >ZEvA >Studentische Evaluation (Lehrveranstaltungen) >Studenten-Befragung durch GST-Mitarbeiter 1x / Semester >Hochschulweite Alumni-Befragung (CHE) >Systematische themenspezifische Studien (Studenten-Verbleib, Nutzen von Studieninhalten, Änderungsvorschläge) unter Alumnis
-----------------	--

Kooperationspartner (eigene Kooperationspartner und Kooperationspartner von Franchisenehmern)	<ul style="list-style-type: none"> >Externer Auditor, >FH-eigenes Auditinstrument
Franchisenehmer	<ul style="list-style-type: none"> >QM-Handbuch, Input, Output- und Prozesskontrolle, >Peer Auditing durch FH (GST ELP) >Prozesskontrolle durch Verwaltung FH-Os

Abb. 8: Qualitätsmanagement des Studiengangs GST Geschäftsstelle des Studiengangs

Prozess	Input-Kontrolle	Prozesskontrolle	Output-Kontrolle
Akkreditierung von Kooperationspartnern (Berufsfachschulen)	Struktur-, Prozess- und Ergebnisevaluation der Kooperationspartner durch die Firma ParamedicConsultance (auditiert auch die Kooperationspartner der FH Osnabrück), Qualitätszertifikate und Genehmigung der Kooperation durch die FH Osnabrück, Kooperationsvertrag zwischen Franchisepartner und Berufsfachschule	Überwachung der Implementierung durch FH Os im Rahmen von Begehungen und Einzelgesprächen	Qualitätsaudits der Kooperationspartner der FH Osnabrück.
Gesamt-Programm	Der Rahmenprozess und die Modulstruktur hat vollständig dem Bachelorprogramm ELP zu entsprechen (Qualitätsmanagement-Handbuch Franchisepartner ELP, Ordnungen)		
Dozentenauswahl	Personal muss durch FH Os im Vorfeld genehmigt werden		Aufbau und Inhalte konkreter Prüfungen müssen eingeschätzt werden, exemplarische Beispiele der Prüfungsleistungen samt Bewertung werden durch FH geprüft.
Einstufungsprüfung für Studenten	Struktur und Inhalte incl. Musterklausuren und Prüfungsthemen von der FH Osnabrück vorgegeben		Zertifikate und Zeugnisse durch FH Osnabrück
Studiengangprozess, Prüfungsangelegenheiten, Zertifikate & Zeugnisse	Zugangskriterien der FH Os zu den Modulen (Modulbeschreibungen, ergänzende Materialien und Skripte), Vorgaben zu Lehrinhalten, Prüfungsinhalten und Notenschlüssel inklusive Musterklausuren und Bewertungen	Gesamtprozess läuft unter den Ordnungen und der Überwachung durch die FH Osnabrück (Verwaltung)	exemplarische Beispiele der Prüfungsleistungen samt Bewertung werden durch FH geprüft, Lehrevaluation (Selbstreports) an FH Osnabrück
Ausbildungsbegleitende Zusatzveranstaltungen für Berufsfachschulen	Lehrinhalte: Vorgabe FH Osnabrück (Modulbeschreibungen und ergänzende Materialien, Skripte) Evaluation: Nach Rahmenprozess der FH Os, Prüfungsinhalte und Notenschlüssel inklusive Musterklausuren und Bewertungen		exemplarische Beispiele der Prüfungsleistungen samt Bewertung werden durch FH Os geprüft, Lehrevaluation (Selbstreports) an FH Osnabrück
Module	Vorgaben zu Inhalten und Bereuung der Bachelorarbeiten, Prüfungsvorgaben Muster-BA-Arbeiten aller Notenbereiche incl. Gutachten Vorlagen Bewertungsbögen und Mustergutachten,		exemplarische Beispiele von BA-Arbeiten aller Notenbereiche werden durch FH Os gegen geprüft, exemplarische Bachelorkolloquien können unter Anwesenheit von Vertretern der FH Osnabrück durchgeführt werden
wiss. Projekt und Bachelorarbeit			

Abb. 9: Qualitätsmanagement für Franchisenehmer.

Zusammenfassung Arbeitsgruppe B: Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten

Ann-Katrin Schröder, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Die Bolognareform ermöglicht eine enorme Flexibilisierung und Individualisierung von Bildungsbiographien. Um den Anforderungen der heutigen Arbeitswelt und der Entfaltung der Potenziale des Einzelnen noch besser gerecht werden zu können als bislang, muss das Bildungssystem durchlässig gestaltet werden. Im internationalen Vergleich gehört Deutschland jedoch (noch) zu den Ländern mit der geringsten Durchlässigkeit. Der Anteil der so genannten nicht-traditionellen Studierenden, die ein Studium auf der Basis ihrer beruflichen Qualifikation aufnehmen, liegt bundesweit bei unter einem Prozent. Lediglich in Niedersachsen konnte dieser Anteil auf fünf Prozent erhöht werden – und die dort gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass dies ohne Absenkung der Qualität und des Niveaus der im Studium erzielten Lernergebnisse möglich ist. Die beiden im Workshop vorgestellten Praxisbeispiele sind demnach nicht zufällig an Niedersächsischen Hochschulen angesiedelt.

Nachdem die Kultusministerkonferenz 2002 die Möglichkeit eröffnet hat, berufliche Qualifikationen im Umfang von bis zu fünfzig Prozent der Studienleistungen auf ein Hochschulstudium anzurechnen, rief das BMBF 2005 ein Programm ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen‘ (ANKOM) ins Leben, um entsprechende Pilotprojekte zu fördern. Das im Workshop vorgestellte Beispiel der Universität Oldenburg, ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Studiengang ‚Business Administration‘ ist eines der elf ANKOM-Pilotprojekte. Hier wurden Verfahren entwickelt, in denen die individuelle und pauschale Anrechnung beruflicher oder informell erworbener Kompetenzen möglich ist. Ziel beider Verfahren ist es, Doppelungen an der Schnittstelle von beruflicher und Hochschulbildung zu vermeiden und damit den Weg zum Hochschulabschluss um maximal die Hälfte der Semesteranzahl zu verkürzen.

Die Erfahrungen in Oldenburg zeigen, dass durch die Möglichkeit berufliche Kompetenzen anzuerkennen, neue Zielgruppen für ein Studium gewonnen werden können. Über die Hälfte der Studierenden im B.A. Business Administration kommen auf dem ‚Anrechnungsweg‘ in die

Hochschule. Der Studiengang ist für sie aus zwei Gründen attraktiv: Sie können durch ihre bereits im Beruf erworbenen Kompetenzen die Studienzzeit signifikant verkürzen, und sie können den Studiengang berufsbegleitend absolvieren. Die Workshopteilnehmer waren sich einig, dass Durchlässigkeit nicht nur eine Frage des Zugangs und der Anrechnung ist, sondern dass das Angebot berufsbegleitender Studiengänge eine mindestens ebenso wichtige Voraussetzung für die Erhöhung der Durchlässigkeit darstellt – und damit auch zur Erfüllung des politischen Ziels, den Anteil an Hochschulabsolventen zu erhöhen.

Das Modell der Fachhochschule Osnabrück gestaltet die Schnittstelle zwischen beruflicher Bildung und Hochschule auf einem anderen Weg: Hier werden nichtakademische und akademische Ausbildung in einem Bachelorprogramm ‚Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie‘ integriert. Das Bachelorstudium baut ergänzend auf der Berufsfachschulausbildung auf, so dass die Studierenden direkt im vierten Semester des sechssemestrigen Studiengangs starten. Bei der Konzeption des Studiengangs wurde Bologna vorbildlich umgesetzt, da man konsequent von vorab definierten Kompetenzprofilen der Absolventen ausgegangen ist und anschließend ‚top down‘ den Studiengang und die Verbindung zur Berufsfachschulausbildung konzipiert hat. Ziel des Osnabrücker Modells ist es, Berufsgruppen zu akademisieren, die international akademisch ausgebildet werden, und ihnen die Möglichkeit zur Übernahme wissenschaftlich orientierter Tätigkeiten oder den Anschluss eines Masterstudiums zu ermöglichen.

Die beiden im Workshop vorgestellten Praxisbeispiele zeigen modellhafte Lösungsansätze auf, die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen gestalten. Beide haben sich gleichermaßen erfolgreich in der Praxis bewährt, verfolgen dabei jedoch unterschiedliche Herangehensweisen. Es wird deutlich: So verschieden die Anforderungen in den einzelnen Fächern und Fachgebieten sind, so unterschiedlich ist auch die Gestaltung der jeweiligen Übergänge und Anschlüsse. Dies stellt Hochschulen vor besondere Herausforderungen, die sie im Rahmen ihrer Autonomie eigenverantwortlich und nach transparenten Kriterien meistern sollten.

Die Diskussion im Workshop kam deshalb zu dem Ergebnis: Durchlässigkeit wird nicht durch radikale Normierung der Bildungsbereiche hergestellt, sondern durch Öffnung, Flexibilität und die Bereitschaft, anderswo und in anderer Weise erworbene Kompetenzen anzuerkennen und anzurechnen. Diese Bereitschaft ist jedoch noch nicht an allen Hochschulen und bei allen Hochschulangehörigen vorhanden. Wichtig scheint es dann zu sein, ihnen die Vorteile zu verdeutlichen (Gewinnung neuer Zielgruppen, Vielfalt der Studierendenschaft, Verkürzung der Studienzeiten, Akademisierung von Ausbildungsbereichen, Profilschärfung der Hochschule) und sie von Anfang an in die Verfahrensentwicklung einzubeziehen.

Wenn lebenslanges Lernen über das Stadium der Beschwörungsformel in politischen Sonntagsreden hinausgelangen soll, dann müssen wir in allen Bildungsbereichen weg von einem abschlussorientierten hin zu einem kompetenz- und damit auch anschlussorientierten Denken kommen und das Angebot berufsbegleitender Studiengänge signifikant erhöhen.

1.3.3 Arbeitsgruppe C: Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen

Vortrag: Die Bedeutung der Lissabon-Konvention für die Hochschulen

Dr. Birger Hendriks, Bologna-Beauftragter der KMK

Deutschland hat im Jahr 2007 – ungefähr 10 Jahre nach der Unterzeichnung – die Lissabon-Konvention von Europarat und UNESCO durch Bundesgesetz in nationales Recht transformiert. Damit ist die Konvention entsprechend ihrem Inhalt auch in Deutschland verbindlich. Wie sich die Regelungen der Konvention insbesondere auf die Hochschulen auswirken, erschließt sich zum Teil erst bei genauerer Betrachtung. Deswegen ist es sinnvoll, sich dies einmal genauer anzusehen. In meinem Beitrag geht es also darum, Ziel, Inhalt und Adressierung der Konvention in wesentlichen Punkten zu beschreiben und in ihren Auswirkungen und Anforderungen für den Hochschulbereich in

Deutschland zu erläutern. Natürlich ist es im Rahmen dieses kurzen Statements nicht möglich, die Konvention bis in jedes Detail auszu-leuchten. Es sollen nur die wesentlichen Gruppen von Anerkennungs-fällen und -regelungen beschrieben werden. Ergänzen möchte ich, dass ich hier nur meine persönliche Analyse wiedergebe.

Ziel und Aufbau der Konvention

Die Lissabon-Konvention befasst sich mit Fragen und Problemen der Anerkennung von Qualifikationen und Studienzeiten, die in einem jeweils anderen Unterzeichner-Staat erworben bzw. absolviert worden sind. Dazu zählen heute nahezu alle europäischen Länder. Die Konvention soll damit die grenzüberschreitende Mobilität der Hochschulzugangsberechtigten, der Studierenden und der Hochschulabsolventen erleichtern. Sie zielt nicht nur auf die Verbesserung der Mobilität der Studierenden ab, sondern ist auch für den Zugang der Absolventen zu einem jeweils ausländischen Arbeitsmarkt von Bedeutung. Es kann nicht überraschen, dass die Kommunikés des Bologna-Prozesses auf die Konvention immer wieder Bezug nehmen und die Bologna-Mitgliedstaaten auffordern, die Konvention zu unterzeichnen bzw. zu ratifizieren, soweit noch nicht geschehen. Denn auch der Bologna-Prozess zielt im Kern auf die Mobilität der Studierenden und hat demzufolge zu einem seiner Hauptziele eine gesicherte Anerkennung von Studienzeiten und -abschlüssen erklärt.

Die Lissabon-Konvention ist so konzipiert, dass die Anerkennung der Leistungen der Studierenden und derjenigen, die studieren wollen oder studiert haben, quasi automatisch gewährleistet sein soll, ohne dass es einzelner Vereinbarungen zwischen Ländern oder Hochschulen bedürfte. Doch sie schließt den Weg solcher Vereinbarungen nicht aus, wenn sie denn für die Betroffenen günstigere Regelungen enthalten als die Konvention. Die Lissabon-Konvention ist klar gegliedert. Allgemeine übergreifende Definitionen und Grundsätze für Verfahren und Fragen der Zuständigkeiten werden vor die Klammer gezogen (Abschnitte I, II und III): Dann folgen Bestimmungen über die Anerkennung von Qualifikationen für den Hochschulzugang (Abschnitt IV), über die Anerkennung von Studienzeiten (Abschnitt V) und diejenige von ‚Hochschulqualifikationen‘, also von Hochschulabschlüssen (Abschnitt VI). Weitere

Abschnitte betreffen Informationspflichten (Abschnitt VII) und die Einrichtung eines Informationszentrums (Abschnitt IX).

Allgemeine Geltung der Bestimmungen

Über ihren Geltungsbereich und ihre Bindungswirkung trifft die Lissabon-Konvention nicht für alle Bereiche eine klare Entscheidung. Und das Transformationsgesetz des Bundes führt als Zustimmungsgesetz naturgemäß zu keiner weiteren Konkretisierung. Ein Bundes- oder ein Landesgesetz in Deutschland kann und wird die Verpflichtungen für die jeweiligen Adressaten klar ansprechen. Das geschieht in der Konvention nur zum Teil. Diese Unschärfe liegt darin begründet, dass die Konvention die unterschiedliche Behörden- und Zuständigkeitsstruktur in den einzelnen Vertragsstaaten nicht verändern, dennoch aber erfassen will. Soweit dabei Hochschulen angesprochen werden, haben sie in manchen Ländern ein hohes Maß an Unabhängigkeit, die sich einschlägigen kategorischen Gesetzes-Regelungen entzieht, insbesondere dann, wenn es sich um private Hochschulen handelt. Dieses Spannungsverhältnis haben die Verfasser der Konvention durch eine teilweise relativ offene Ausgestaltung der Regelungen gelöst, die manche Spielräume gewährt.

Die Konvention knüpft bei der Frage der Lösung von Anerkennungs-fällen zunächst an die Zuständigkeit von Behörden in dem jeweiligen Unterzeichnerstaat an. Dabei geht es um die konkrete administrative Zuständigkeit, nicht um Zuständigkeit für die Gesetzgebung. Die Konvention legt als überstaatliche Vereinbarung also die gegebene Rechtslage des jeweiligen Landes zugrunde und differenziert danach allgemein in der Bindungswirkung (Art. II 1.):

- Bei einer gegebenen zentral-staatlichen Zuständigkeit einer Behörde für Anerkennungs-fälle ist die Vertragspartei unmittelbar gebunden – das wäre in Deutschland theoretisch der Bund, wenn er denn zuständig wäre.
- Bei einer rechtlichen Zuständigkeit der Gliedstaaten – in Deutschland sind das die Länder – haben die dort jeweils verantwortlichen Behörden die notwendigen Maßnahmen zu treffen, um die Durchführung der Konvention zu gewährleisten.
- Soweit die Entscheidung in Anerkennungsangelegenheiten einer einzelnen Hochschule oder einer anderen Stelle nach dem inländischen

Recht obliegt, gilt folgendes: In diesem Fall muss die zentralstaatliche oder die gliedstaatliche Behörde alle möglichen Schritte ergreifen, um zu erreichen, dass die Bestimmungen der Konvention von Seiten der Hochschule wohlwollend geprüft und zur Anwendung gebracht werden.

Nach der geltenden deutschen Rechtslage sind für Anerkennungsfälle im Wesentlichen die Hochschulen zuständig, wenn es um die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen geht. Die Anerkennung von Qualifikationen für den Hochschulzugang ist überwiegend gesetzlich geregelt; aber auch hier müssen die Hochschulen prüfen, ob die Zugangsvoraussetzungen erfüllt sind. Im Rahmen der heutigen Veranstaltung sind dies die wesentlichen Fallgruppen.

Um die differenzierte Bindungswirkung im Verhältnis zwischen den staatlichen Behörden und den Hochschulen zu unterstreichen, führt die Konvention in Art. II Ziff. 1 Abs. 3 noch eine Ergänzung an: Allein zentralstaatliche (Bundes-) oder gliedstaatliche (Landes-) Behörden sind direkt oder sinngemäß an die Verpflichtungen aus den einzelnen Artikeln des Übereinkommens gebunden und haben sie zu erfüllen. Die Hochschulen werden nur mittelbar verpflichtet. Vor diesem Hintergrund ist nachstehend zu untersuchen, welche Regelungen welche Wirkung entfalten und welche Konsequenzen sich dabei für das jeweilige Land oder die jeweilige Hochschule ergeben.

Hinzugefügt sei, dass die Konvention jeweils ein rechtsstaatliches Verfahren bei der Behandlung der Anerkennungsfälle verlangt:

- Entscheidungen müssen binnen angemessener Frist getroffen und mitgeteilt werden (Art. III Ziff. 5). Die Frist muss im Voraus und allgemein festgelegt werden.
- Ablehnende Entscheidungen sind zu begründen; gegen sie müssen Rechtsmittel möglich sein (Art. III Ziff. 5).
- Verfahren und Kriterien für Bewertungsentscheidungen müssen transparent, einheitlich und zuverlässig sein (Art. III Ziff. 2).
- Es gilt das Verbot der Diskriminierung (Art. IV Ziff. 6).

Dies sind rechtsstaatliche Verfahrensgrundsätze, die in Deutschland nicht nur für Behörden, sondern auch für öffentlich-rechtliche oder private

Hochschulen gelten und eigentlich selbstverständlich sind. Auf sie werde ich deswegen nur kurz am Ende des Statements eingehen.

Die Konvention sieht aber einen tragenden Grundsatz vor, der bei uns keineswegs selbstverständlich ist und deswegen gesonderte Beachtung finden muss: In Art. III Ziff. 3 Abs. 5 der Konvention wird die Beweislast dafür, dass ein Antrag auf Anerkennung nicht die entsprechenden Voraussetzungen erfülle, der Stelle übertragen, die die jeweilige Bewertung durchführt. In Deutschland sind dies – wie gesagt – überwiegend die Hochschulen bzw. bei den Staatsprüfungsfächern die staatlichen Prüfungsämter. Also nicht der Antragsteller muss die Voraussetzungen beweisen.

Allgemeine Folgerungen für Deutschland

Was müssen wir in Deutschland allgemein noch tun oder verändern, um diesen Anforderungen der Konvention zu genügen? Die Länder sind gehalten, in den einschlägigen rechtlichen Regelungen zum Thema Anerkennung – insbesondere den Hochschulgesetzen –, die Lissabon-Konvention adäquat umzusetzen. Sie sind ferner gehalten, die Hochschulen über die Regelungen der Konvention zu informieren und sie bei Bedarf bei der Umsetzung zu unterstützen. Diese Information und Unterstützung haben die Länder realisiert. Ferner: Die Länder haben die Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen (ZAB) geschaffen. Sie ist bei der Kultusminister-Konferenz angesiedelt. Als die zentrale Stelle für die Bewertung ausländischer Qualifikationen in Deutschland erbringt sie in dieser Eigenschaft Dienstleistungen für die Bildungseinrichtungen, die Behörden und auch für Privatpersonen. Sie beantwortet im Jahr annähernd 30.000 Anfragen. Die ZAB ist außerdem Teil des Netzwerkes der Äquivalenz-Zentren in den Mitglied-Staaten der EU (NARIC) und der UNESCO (ENIC) und arbeitet eng mit den entsprechenden ausländischen Stellen zusammen (siehe: www.kmk.org/zab/).

Die KMK hat in den zurückliegenden Jahren – vor Übernahme der Lissabon-Konvention – mit mehreren europäischen Ländern bilateral so genannten Äquivalenzabkommen über die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen abgeschlossen (zu den Abkommen siehe: www.anabin.de). Angesichts der Konvention haben die Länder diese

Abkommen daraufhin überprüft, ob sie auch in Zukunft Geltung beanspruchen können. Dies ist in allen Fällen bejaht worden, weil die Abkommen über alles betrachtet günstigere und detailliertere Regelungen enthalten als die Konvention. Deutschland ist also, allgemein betrachtet, in Strukturen und Verfahren der Lissabon-Konvention entsprechend aufgestellt. Auf Einzelaspekte wird noch einzugehen sein.

Vor diesem Hintergrund komme ich nun zu den für heute interessanten Fallgruppen der Anerkennung in der Anwendung der Konvention auf die deutsche Situation.

Anerkennung von Zugangsqualifikationen zum Hochschulstudium

Die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung eines anderen Landes bzw. einer Vertragspartei, die ein Studienbewerber mitbringt, gewährt auch Zugang zu einem Studium hier in Deutschland – und umgekehrt. Dies sind insbesondere dem Abitur/Fachabitur entsprechende Abschlüsse. Aber auch dann, wenn man die weiteren Hochschulzugangsberechtigungen in Deutschland heranzieht, wie zum Beispiel die eines Handwerksmeisters oder eines Technikers bzw. gleichgestellte Qualifikationen, wie sie in Hochschulgesetzen der Länder geschaffen werden, hat aufgrund der Lissabon-Konvention ein Bewerber oder eine Bewerberin mit vergleichbaren Abschlüssen aus dem eigenen (ausländischen) Herkunftsland entsprechende Zugangsberechtigungen zum Studium. Kurz: Ausländische Bewerberinnen und Bewerber sind bezogen auf den Hochschulzugang grundsätzlich so zu stellen wie inländische (Art. IV Ziff. 3,4). Darüber entscheidet in der Regel die deutsche Hochschule im Rahmen des regulären Zulassungs- und Immatrikulationsverfahrens. Entsprechende Regelungen dafür finden sich in den so genannten Studienqualifikationsverordnungen (vgl. zum Beispiel StudienqualifikationsVO Schleswig-Holstein GVObI. 2009, S. 392), die auf der Grundlage des jeweiligen Hochschulgesetzes erlassen werden.

Besondere Beachtung muss eine Regel in der Konvention finden, die dann eingreift, wenn eine ausländische Zugangsqualifikation nicht der deutschen entspricht. Hier verlangt die Konvention, diese Qualifikation anzuerkennen, wenn nicht *ein wesentlicher Unterschied* zwischen den

allgemeinen Zugangsvoraussetzungen des ausländischen Herkunftslandes und Deutschland *nachgewiesen* werden kann. Es geht also nicht nach den Maßstäben von Gleichartigkeit oder Gleichwertigkeit. Und die Nachweispflicht für einen wesentlichen Unterschied trifft gegebenenfalls, wie oben dargestellt, die Hochschule (Art. III Ziff. 3 Abs. 5). Auch zu NC-Studiengängen, zu denen ja Bewerber/innen aus dem Inland nur eingeschränkt zugelassen werden, haben ausländische Bewerber/innen Zugang. Die Zulassung soll hier nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit und der Nicht-Diskriminierung gestaltet sein (Art. IV Ziff.6). Die deutschen Regelungen sind damit vereinbar.

Anerkennung von ausländischen Studienzeiten: Kriterien und Verfahren

Wenn es um die Anerkennung von Studienleistungen geht, ist dies das eigentliche Entscheidungsfeld der Hochschulen und zum Teil auch dasjenige mit manchen wenig befriedigenden Ergebnissen für mobile Studierende. Studierende, die mit entsprechenden Studienleistungen aus dem Ausland an ihre oder zumindest eine Hochschule in Deutschland zurückkehren, möchten nach Möglichkeit alles anerkannt und angerechnet bekommen. Zuständig dafür ist nach den Landesgesetzen in Deutschland die Hochschule. Überwiegend entstehen dabei keine Probleme. Manche Professorinnen und Professoren gehen mit den entsprechenden Anerkennungen jedoch recht zurückhaltend um, so dass Studierende dann die jeweilige Studienleistung an der inländischen Hochschule ganz oder teilweise noch einmal absolvieren müssen. Inwieweit dies gerechtfertigt ist, obliegt natürlich einer fachkundigen Bewertung durch die Hochschule. Dabei spielt der Bewertungsmaßstab eine wesentliche Rolle. Und dieser Maßstab ist in manchen deutschen Hochschulen ebenso wie das dabei praktizierte Verfahren nicht immer hinreichend transparent. Dies wiederum führt zu mancher Unzuträglichkeit bei Studierenden und – was besonders bedauerlich ist – dann bei anderen in manchen Fällen zu einer Zurückhaltung gegenüber einem Auslandsaufenthalt während des Studiums. Dies hat sich in letzter Zeit verschiedentlich bei Umfragen unter Studierenden gezeigt. Auch im Sinne des Bologna-Prozesses, innerhalb dessen das Thema Anerkennung von Studienleistung im Ausland – wie erwähnt – ein zentraler Punkt ist, verdient dieser Aspekt besondere Aufmerksamkeit.

Zunächst zur rechtlichen Regelung der Konvention. Sie verlangt die Anerkennung von im Ausland verbrachten ‚Studienzeiten‘, die an der ausländischen Hochschule zum Abschluss eines Studiengangs führen. Der Begriff ‚Studienzeiten‘ meint dabei eben ‚Teil eines Studiengangs‘ (siehe Art. V Ziff.1 in Verbindung mit Art. I Definition ‚Studienzeit‘). Zu der Frage des Bewertungsmaßstabes sagt Art. V Ziff. 1, die Anerkennung könne verweigert werden, wenn ein *wesentlicher Unterschied* zwischen den jeweiligen Teilen der ausländischen und inländischen Studienprogramme *nachgewiesen* werden könne. Also auch hier wird erneut nicht auf Gleichartigkeit oder Gleichwertigkeit, sondern auf wesentliche Unterschiede abgestellt (wie schon oben bei dem Hochschulzugang). Und auch bei diesen Anerkennungsfällen trägt die Hochschule die Beweislast. Wenn ein solcher wesentlicher Unterschied festgestellt wird, kann die oder der Studierende eine Bewertung der erbrachten Studienleistungen beantragen. Ferner soll die inländische Hochschule die Anerkennung erleichtern, wenn eine Vereinbarung zwischen den beteiligten Hochschulen besteht oder wenn die ausländische Hochschule den Erfolg der Studienleistungen ausdrücklich bescheinigt hat.

Die deutsche Rechtslage und Praxis weicht dann davon ab, wenn und soweit nicht mit diesen beschriebenen Maßstäben der Bewertung, sondern mit Gleichwertigkeit oder anderen Kriterien gearbeitet wird. Teilweise sehen die deutschen Landesgesetze für die Anerkennung von ausländischen Studienleistungen den Maßstab der Gleichwertigkeit vor. Es wird dabei die Auffassung vertreten, diese Regelung sei gleichbedeutend mit dem Kriterium des wesentlichen Unterschieds aus der Lissabon-Konvention. Ich muss sagen, dass auch ich dieser Auffassung war, jetzt aber durch eine genauere Betrachtung zu dem Ergebnis gelange, hier müssten die entsprechenden Gesetze geändert werden. Denn Gleichwertigkeit ist ein schärferer Maßstab für die Anerkennung als die Feststellung *wesentlicher* Unterschiede. Und ferner wird hier auch die Beweislast-Regelung der Konvention tangiert: Gleichwertigkeit müsste naturgemäß derjenige beweisen, der ihr Vorliegen anstrebt – dies ist der oder die Studierende. Einen wesentlichen Unterschied muss aber die Hochschule belegen können, um die Anerkennung abzulehnen.

Die Hochschulen sollten sich im Sinne der Lissabon-Konvention auch um ein transparentes Verfahren der Anerkennung kümmern. Zum Teil sind hier Verbesserungen möglich. Wenn etwa eine einzelne Professorin oder ein Professor über die Anerkennung entscheidet, ohne dass es dafür in der Hochschule entsprechend festgelegte Kriterien und die Möglichkeit eines Beschwerdeverfahrens gibt, kann es an hinreichender Transparenz und Einschätzungsmöglichkeit ex ante fehlen, die für die Studierenden wichtig sind, bevor sie den Auslandsaufenthalt antreten. Sie müssen im Vorhinein wissen und einschätzen können, unter welchen Voraussetzungen ihre auswärtigen Studienleistungen anerkannt werden.

Diese Betrachtung sollte einen kurzen Einblick in die Anforderungen der Lissabon-Konvention und die Umsetzung in der Praxis in Deutschland geben.

Vortrag: Die Lissabon-Konvention: Für eine bessere Anerkennungspraxis

Imke Buß, DAAD

Die Anerkennung von Studienleistungen nach einem Auslandsstudium oder auch nur einem Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands stellt Studierende oft vor eine Zerreißprobe. Werden die Leistungen anerkannt oder muss jetzt doch ein Semester länger studiert werden, da der Professor keine Veranstaltungen anerkennt, die er nicht selbst gegeben hat?

Seit Jahren werden Hochschulen, Studierende und Gesetzgeber mit diesem Problem konfrontiert. Seit dem 01.10.2007 gibt es nun – nachdem schon mit der Einführung von ECTS und dem Bologna-Prozess die Wichtigkeit der Thematik deutlich gemacht wurde – eine neue gesetzliche Regelung zur Anerkennung. Die Lissabon-Konvention, welche von einer Großzahl der Zielländer für Auslandssemester ratifiziert wurde, gilt zwischenstaatlich und ist nach der Ratifizierung in Bundesrecht übergegangen. Somit gelten die Regelungen nun für alle Hochschulen.

Die Hochschulen müssen die Standards ihrer Anerkennungsverfahren deutlich verbessern. Besonders die Transparenz, Einheitlichkeit und Verlässlichkeit der Verfahren und Kriterien zur Anerkennung und Bewertung der Studienleistungen werden in den Mittelpunkt gerückt. Die heute noch häufig anzutreffenden komplizierten und undurchsichtigen Kompetenzen müssen bald der Vergangenheit angehören. Klare Ansprechpartner, kurze Wege und zeitnahe Entscheidungen müssen nun der Maßstab sein. Eine Praxis, in der lediglich über das Schwarze Brett des Prüfungsamtes die Anerkennungsregelungen einer Fakultät zu finden sind, darf im Sinne der Transparenz nicht mehr vorkommen.

Wenn all diese Kriterien erfüllt sind, so gibt es eine weitere neue inhaltliche Regelung für das Verfahren und die Zuständigkeit. So gilt ab jetzt die *Beweislastumkehr* – falls die Heimathochschule bzw. die anerkennende Stelle die Leistung nicht anerkennen will, muss sie beweisen, dass die an einer anderen Hochschule erbrachte Leistung nicht gleichwertig ist. Dies ist eine deutliche Verbesserung gegenüber der bisherigen Praxis, in der die Studierenden für die Anerkennung ihrer Leistungen kämpfen mussten und bei einer Verwehrung der Anerkennung kaum Handlungsmöglichkeiten bestanden. Wenn die Anerkennung versagt wird, müssen außerdem Möglichkeiten zur späteren Anerkennung aufgezeigt werden. Da es sich hier um ein Bundesgesetz handelt, können die Studierenden im Ernstfall ebenfalls Rechtsmittel einlegen. Voraussetzungen für die Gleichwertigkeitsprüfung sind in der Lissabon-Konvention und ihren ergänzenden Dokumenten näher geregelt. Kurz umrissen steht die fachlich-inhaltliche Gleichwertigkeit im Mittelpunkt, es sollen vergleichbare (nicht gleiche!) Lernergebnisse vorliegen. Ein schematische Abgleich nach ECTS reicht nicht aus, eine abweichende Kredit-Anzahl kann somit kein Grund für eine Verwehrung der Anerkennung sein.

Die Hochschulen stehen in den nächsten Jahren vor der Aufgabe, die Inhalte der Lissabon-Konvention tatsächlich umzusetzen. Die derzeitige Praxis ist noch weit davon entfernt, die Anforderungen der Konvention zu erfüllen. Die Wege hin zur Anerkennung müssen transparent und einheitlich gestaltet werden, Ansprechpartner mit entsprechender Kompetenz müssen festgelegt werden. Die Sicherstellung einer guten,

verlässlichen und umfassenden Beratung gehört ebenso zu der To-Do-Liste wie die Einrichtung einer Beschwerdestelle für die Studierenden. Schließlich müssen die Lehrenden und Studierenden über die Neuerungen informiert werden. Denn nur wenn alle Beteiligten die Regelungen kennen und sie tatsächlich nutzen, kann die Anerkennungspraxis verbessert werden!

Zusammenfassung Arbeitsgruppe C: Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen

Barbara Helling, Fachhochschule Trier

Aufgrund der Bedeutung der Lissabon-Konvention für das unmittelbare Umsetzungserfordernis der Hochschulen erfolgt an dieser Stelle – neben einer zusammenfassenden Diskussionsdarstellung – eine Zusammenfassung dessen, was ich aus den beiden Referaten von Imke Buß und Dr. Birger Hendriks sowie aus deren sehr informativen Diskussionsbeiträgen als wesentliche Lernergebnisse mitgenommen habe.

1. Die Lissabon-Konvention²⁴

stellt unmittelbar bindendes Recht für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Hochschulbereich dar. Es bedarf also keinerlei Transformationen in Ländergesetzgebung oder Prüfungsordnungen.

Letztendlich formuliert sie *Standards für Anerkennungsverfahren* von

- Hochschulzugängen
- Studienperioden/Studienprogrammen/Teilprogrammen
- Abschlüssen.

²⁴ In Deutschland: „Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ vom 16. Mai 2007; Bundesgesetzesblatt Jahrgang 2007 Teil II Nr. 15, ausgegeben zu Bonn am 22. Mai 2007. s. www.bundesgesetzesblatt.de

Ihre *Hauptmerkmale* bestanden für mich in

- einer Verpflichtung zur diskriminierungsfreien Anerkennung (Art. III.1; Abs. 2)
- einer Verpflichtung zur Qualitätssicherung (Art. III.2)²⁵:
- der Verpflichtung eines jeden Unterzeichnerstaates zur Zusammenstellung umfassender Informationen zwecks Bewertung von Hochschuleinrichtungen und -programmen.

In Deutschland werden diese Informationen in der ZAB (Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen) zusammengetragen und den Hochschulen zur Verfügung gestellt.²⁶

Die Grundphilosophie der Lissabon-Konvention beruht auf der Vorstellung von Studierenden als ‚free-mover‘, deren Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen der Normalfall ist: Nichtanerkennung oder Teil-Anerkennung ist also eine Abweichung vom Normalfall und muss erklärt und sogar gerechtfertigt werden. Während früher die Studierenden die Gleichwertigkeit der von Ihnen erbrachten Leistungen nachweisen mussten, ist es jetzt – bei Nicht- oder Teilanerkennung ihrer Leistungen – Pflicht der jeweiligen Hochschule, zu beweisen, dass die zur Anerkennung beantragte Qualifikation/Leistung nicht gleichwertig ist²⁷: „Die Beweislast, dass ein Antrag nicht die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt, liegt bei der die Bewertung durchführenden Stelle.“²⁸ Es darf nur dann nicht anerkannt werden, wenn es ‚wesentliche Unterschiede‘ (substantial differences)²⁹

- in den Lernergebnissen und/oder
- in der Struktur von Lehrveranstaltungen oder Studienprogrammen gibt, sowie bei
- großen Qualitätsunterschieden und

²⁵ „Jede Vertragspartei stellt sicher, dass die Verfahren und Kriterien, die bei der Bewertung und Anerkennung von Qualifikationen angewendet werden, *durchschaubar, einheitlich und zuverlässig sind.*“

²⁶ s. Homepage der Kultusministerkonferenz <http://www.kmk.org/zab.html> sowie die Datenbank **anabin** <http://www.kmk.org/zab/datenbank-anabin.html>

²⁷ Ausführliche Informationen dazu sowie weitere, die Lissabon-Konvention ausführende Dokumente finden sich auf der homepage des fzs: http://www.fzs.de/themen/internationales/erkennung_studienleistungen/index.html

²⁸ Artikel III.3 (5)

²⁹ Artikel IV.1

- unterschiedlichen akademischen oder berufsrechtlichen Berechtigungen, zu denen ein Studienprogramm führt³⁰

gibt. Sollten sich solche Unterschiede erweisen, ist vor einer Ablehnung zu prüfen, ob zumindest Teile der Qualifikation anerkannt oder durch Nachholen von Teilleistungen „anerkenntbar“ werden können.

Jan Rathjen (HRK) fasste die gewünschte Anerkennungspraxis mit den Worten „Die Hochschulen sollten immer einen Weg suchen, ob es nicht doch geht“ zusammen.

2. Die Diskussion

In der bereits während der Referate einsetzenden Diskussion wurden im Wesentlichen die folgenden Problemfelder diskutiert:

- *Die Anerkennungspraxis ausländischer Qualifikationen innerhalb der deutschen Hochschulen*
- Innerhalb ihres Referats identifizierte Imke Buß mehrere unterschiedliche und z.T. sehr aufwendige Verfahren: Die Dokumente ‚Learning agreements‘ und ‚Transcripts of records‘ als Teile der ‚Information Packages‘ innerhalb der ERASMUS-Mobilität; die Anerkennung durch Beauftragte der Fachbereiche für die Anerkennung; individuelle Anerkennungsverfahren durch jeweilige Fachprofessuren; kombinierte Verfahren individueller Anerkennungen durch jeweilige Fachprofessuren + Fachbereichs-Kommission oder Prüfungsausschussvorsitz; die generelle Anerkennung durch die International Offices. Die Diskussionsbeiträge der Gruppenmitglieder bestätigten diese Praxis.
- *Die Anerkennungspraxis zwischen deutschen Hochschulen von an deutschen Hochschulen erworbenen Qualifikationen*
- Anhand der Frage nach den Grenzen einer großzügigen Anerkennungspraxis aus Hochschulsicht diskutierten die Arbeitsgruppenmitglieder

³⁰ Dokument des Europarats: „Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Roma, 6 June 2001)“ http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp

- die *Verantwortung deutscher Hochschullehrerinnen und Hochschul-lehrer* für ihre ‚Prognose-Entscheidung‘ bei der Anerkennung ausländischer Qualifikationen sowie
- *Spielräume der Anerkennungspraxis* z.B. für Elite-Hochschulen, „die nur die jeweils besten Studierenden haben wollen“: „eine elitäre Position ist mit der Lissabon-Konvention nicht vereinbar“ (Dr. Birger Hendriks).

Abschließend wurden folgende *Vorschläge für eine systematische Anerkennungspraxis und eine adäquate Umsetzung der Lissabon-Konvention in den Hochschulen* gemacht:

Die deutschen Hochschulen sollten die jeweiligen Anerkennungsprozesse definieren, Zuständigkeiten regeln und Kriterien der Anerkennung darlegen; dies sollte durch die Schaffung einheitlicher Verfahren geschehen. Solche Verfahren können z.B. sein:

1. die Zuweisung der Anerkennungspraxis an die International Offices der Hochschulen mit Ausformulierung von ‚Learning agreements‘ und/oder³¹ ‚Transcripts of records‘
2. die Schaffung hochschuleigener Satzungen.

³¹ Die Lissabon-Konvention nennt lediglich das Dokument des „Transcript of academic records“ in Artikel V.2 (b)

1.4 Bericht über das erste europäische Bildungsministertreffen in Bologna 1999

Wolf-Michael Catenhusen



Gerne will ich als Bologna-Augenzeuge, als Mitunterzeichner der Bologna-Erklärung für den Bund im Juni 1999 im Rückblick Anmerkungen zum Start des Bologna-Prozesses und seine Folgen nach 10 Jahren machen. Ich tue dies besonders gern auf einer Tagung des vom Bund geförderten Bologna-Zentrums der HRK. Denn mir war von Anfang an klar, dass die Universitäten in vielfacher Weise, auch durch professionelle Beratung, Unterstützung auf ihrem Weg in die Bologna-Strukturen brauchen würden. 2004 stand die Entscheidung des BMBF über den Antrag der HRK auf Bundesförderung für das Projekt ‚Kompetenzzentrum Bologna‘ an. Es ging um eine bundesweite Unterstützung und Beratung der Hochschulen bei der Umsetzung der Ziele von Bologna durch die HRK mit Mitteln des Bundes. Direkte politische Einflussnahme des Bundes war und ist mit dieser Förderung nicht verbunden. Dennoch geriet die Frage einer Bundesförderung in die Wirbel des Föderalismus-Reform-Kampfes. Ministerin Bulmahn und ich haben 2004 die Entscheidung für eine Bundesförderung getroffen, in Kenntnis der Ankündigung des hessischen Ministerpräsidenten Koch, wegen einer Verfassungswidrigkeit einer solchen Bundesförderung Klage vor dem

Bundesverfassungsgericht einzureichen. Leider wurde er dabei von der CDU-Seite in der KMK nicht gebremst. Die 2005 eingereichte Verfassungsklage wurde nach der Bundestagswahl zurückgezogen. Mittlerweile wird – das erfüllt mich heute mit Befriedigung – diese Bundesförderung breit akzeptiert und wurde 2007 verlängert.

Nun zur Geschichte: Im Frühjahr 1999 traf die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, mit ihrem Parlamentarischen Staatssekretär die Absprache, dass sie schwerpunktmäßig an den Sitzungen des Forschungsministerrates der EU, u.a. zum Forschungsrahmenprogramm, teilnimmt. Meine Aufgabe wurde die Vertretung des Bundes in den Sitzungen des Bildungsministerrates, zusammen mit der Vertreterin der KMK, Ministerin Erdsiek-Rave. Daraus ergab sich auch meine Teilnahme an der Bologna-Konferenz im Juni 1999 und an der Nachfolgekonferenz 2001 in Prag.

Mir war durchaus klar, dass es in Bologna zu einem beispiellosen Vorgang kommen würde: Unter bewusster Umgehung der EU-Strukturen schickten sich Bildungsminister in Absprache mit den Verbänden Europäischer Universitäten an, gemeinsame Strukturen für das Hochschulsystem im größer gewordenen Europa vorzulegen. Von Anfang an wies die Perspektive von Bologna über den EU-Kernbereich hinaus, der Europarat ist die räumliche Bezugsebene. Ungewöhnlich ist der Charakter einer Deklaration. Sie stellt ‚nur‘ eine Selbstverpflichtung der national für Hochschulpolitik verantwortlichen Unterzeichnerstaaten dar, ist aber kein Dokument mit völkerrechtlicher Qualität. Nach 10 Jahren können wir die europaweit starke Bindungswirkung der Bologna-Deklaration für die Hochschulpolitik aller teilnehmenden Staaten konstatieren. Bei meinem Eintritt in die Leitung des BMBF im Oktober 1998 waren im Bildungsministerrat der EU die notwendigen Absprachen zur Vorbereitung einer hochschulpolitischen Erklärung gerade getroffen, Italien als Ausrichter der Konferenz bestätigt worden. Die Konferenz der Abteilungsleiter Bildung der EU-Mitgliedstaaten kümmerte sich um den Text. Abteilungsleiter Friedrich war mit Informationen an die neue Leitung des BMBF über die Vorbereitung auf Bologna zunächst durchaus zurückhaltend. Sah er in Ministerin Bulmahn, in der neuen Leitung einen potenziellen Störfaktor im Vorbereitungsprozess? Völlig grundlos: Ich sah und sehe im Bologna-Prozess die große Chance,

den in den 90er Jahren zögernd beginnenden neuen Überlegungen und Initiativen zur Hochschulreform Schubkraft zu verleihen. In den 90er Jahren ging es um

- Konsequenzen aus den deutlicher Schwächen Deutschlands im internationalen Hochschulraum mit fehlender Attraktivität für ausländische Studierende
- Einbeziehung Deutschlands in die nach 1989/90 einsetzende Neustrukturierung der gesamteuropäischen Hochschullandschaft. Damals schon bauten weltweit mehr als 75 % der nationalen Hochschulsysteme auf dem System gestufter Studienabschlüsse Bachelor/Master auf. Viele osteuropäische Staaten überlegten eine Adaption von Hochschulstrukturen der Vereinigten Staaten. Als Antwort bot sich das Konzept europaweit kompatibler Strukturen der Hochschulausbildung an. Die Bologna-Erklärung ist keine Kopie amerikanischer Strukturen!
- Ein erster Anlauf zur Studienreform war in den 70er Jahren gescheitert. Auch in den 90er Jahren waren unsere Probleme klar, u.a. zu lange Studienzeiten, unakzeptable Studienabbrecherquoten, unattraktive Laufbahn des wissenschaftlichen Nachwuchses.

1997/98 erfolgten in Deutschland erste Schritte hin zu einer Öffnung unserer Hochschulen für gegliederte Studiengänge. Erste Universitäten wie Bochum gingen an den Start. 1998 begann ein Bund-Länder-Sonderprogramm für gegliederte Studiengänge unter Beteiligung von 26 Hochschulen. Und 1998 wurde mit breiter Zustimmung vor der Bologna-Konferenz eine Bachelor/Master-Experimentierklausel im HRG verankert, unterstützt durch Erklärungen von Wissenschaftsrat und Kultusministerkonferenz. Für mich war das Engagement von HRK-Präsident Professor Landfried für den Bologna-Prozess wichtig. Vor allem bestärkte mich der 1999 als Präsident der Confederation of European Union Rectors Conferences amtierende Professor Erichsen in meiner Einschätzung der strategischen Richtigkeit des Projektes der Bologna-Deklaration.

Nicht ideal fand ich die weitgehend öffentlich abgeschottete Vorbereitung auf die Bologna-Konferenz. Ein breiter öffentlicher Kommunikationsprozess in die Universitäten hinein, wie er für die Nachfolgekonferenz in Berlin 2003 erfolgte, war europaweit nicht Bestandteil der Vorbereitung auf Bologna, die die neue Leitung des BMBF Anfang 1999 vorfand. Die

Sorbonne-Erklärung der Hochschulminister von Frankreich, Großbritannien und Deutschland vom Sommer 1998 war ‚Top Down‘ als Überraschungscoup organisiert worden. Hier hat man Chancen des Mitnehmens der deutschen Hochschulen nicht ausgeschöpft. Dies allein erklärt aber nicht die Erfahrung, dass die Perspektive einer deutschen Umsetzung der Bologna-Strategie vielen Hochschullehrern erst Jahre später aufging. Bemerkenswert die Distanz, die Ignoranz vieler Hochschullehrer gegenüber diesem Prozess. Viele rieben sich verdutzt die Augen, als die Botschaft von Bologna in ihre Hochschule überkam.

Die Bologna-Erklärung war zwischen Bund und KMK im Konsens, das war schon etwas Besonderes. Die Bologna-Erklärung sagt: „Für einen Europäischen Hochschulraum brauchen wir gemeinsame Grundstandards wie die zweistufige Studienstruktur, wie Qualitätssicherung und eine großzügige Anerkennung von mitgebrachten Studienabschnitten und Studienabschlüssen.“ Es wurden Rahmenbedingungen für die Hochschulentwicklung verabredet, die die europaweite Kompatibilität der Studienanforderungen, vergleichbare Maßstäbe und Instrumente zur Qualitätssicherung und Strukturen der Studienabschlüsse herstellen/gewährleisten sollten: Dabei wurde kein Bachelor/Master-Modell in engerem Sinne vorgegeben. Die Bologna-Erklärung lässt bewusst Spielraum für nationale Konzepte der Ausfüllung der Bologna-Erklärung. Deshalb fehlt im Dokument auch der Begriff ‚Harmonisierung‘, den die Sorbonne-Erklärung noch enthalten hatte.

Meine Vorfreude, am historischen Prozess der Bologna-Erklärung teilzunehmen, wurde aber schon im Vorfeld mit der Frage verknüpft: Kriegen wir durch den Bologna-Anschub wirklich eine strategische Verständigung der Akteure in Deutschland über eine neue Phase der Hochschulreform mit dem Schwerpunkt Studienreform hin? Denn notwendig war die schnelle Verständigung über hochschulübergreifende und länderübergreifende Eckpunkte zur nationalen Konkretisierung der Bologna-Ziele.

Als Historiker mit Schwerpunkt Stadtgeschichte genoss ich am 15. Juni das Eintreffen in der frisch restaurierten Altstadt von Bologna. Diskussionsrunden werteten einen Statusreport zum europäischen Hochschulraum aus. Abends standen Absprachen zur letzten Verhandlungsrunde der Arbeits-

ebene zum Text der Abschlusserklärung an. Am Dienstagmorgen machte die Unterzeichnungszereemonie in einer alten Kirche in der Altstadt von Bologna, die Beteiligung von Hochschulrektoren in Talaren auch visuell deutlich, dass wir in der Bologna-Erklärung wieder an die transnationalen Anfänge der Universität anknüpften, die im Mittelalter als europäisches Modell entstand – anders als das Schulwesen.

Nach Bologna stiegen Bund, Hochschulen, Wissenschaftsorganisationen und einige Länderminister aktiv in das Werben für das Einlassen auf Bologna ein. Der Bund bemühte sich auf den Folgekonferenzen als in der Vertretung Deutschlands federführende Instanz, die Reformkraft des Bologna-Prozesses in den weiteren Beschlüssen abzusichern. Die Länder machten ansonsten bei der nationalen Umsetzung gegenüber dem Bund dicht. Das begann bei der Etablierung eines Akkreditierungssystems. Angebote der Bundesregierung zur finanziellen Unterstützung des nationalen Bologna-Prozesses wurden brüsk abgelehnt, zuletzt mein Angebot an die KMK 2004, die Akkreditierungskosten, die den Hochschulen entstehen, aus Bundesmitteln zu bezuschussen. Und die KMK stellte, nicht zuletzt unter dem Druck der Länderfinanzminister, – die die Umsetzung des Bolognaprozesses finanziell als Nullsummenspiel, ja sogar als Chance zur Reduzierung der Hochschulfinanzierung sahen – 2001/2003 eine falsche Weichenstellung durch ihren Beschluss: „In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Bei den Zugangsvoraussetzungen für den Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als *weiterer* berufsqualifizierender Abschluss betont werden“.

Damit wurden Vorgaben an Strukturen und Kapazitäten des deutschen Hochschulsystems dahingehend gemacht, dass direkt (Übergangsquote) oder indirekt (Kapazitätsbegrenzungen, Numerus-Clausus, Verteilung der Personalmittel) eventuelle Mehrkosten im Grundstudium durch eine Reduzierung der Ausgaben/Kapazitäten im Master-Studiengang auf deutlich unter 50 % aufgefangen werden sollten. Zur selben Zeit erwartete man übrigens in den Niederlanden, dass 70 - 80 % der Studierenden einen Master machen werden. Man verdrängte bewusst die zu erwartende

Entwicklung, dass nicht zuletzt der Arbeitsmarkt über die Anteile von Bachelor- und Master-Abschlüssen wichtige Vorgaben entwickeln wird. Man war kein Prophet, wenn man schon Anfang des Jahrzehntes davon ausging, dass beispielsweise in der Chemie oder in der Ingenieursausbildung natürlich auch mittelfristig weit überwiegend mit Masterabschlüssen als vorrangigem Studienabschluss zu rechnen sein dürfte. Hier wird es in den nächsten Jahren zu dramatischen Problem kommen, wenn die Mehrzahl der dann 70-80 % eines Jahrgangs umfassenden Bachelorabsolventen bei ihrem Anspruch auf Fortsetzung der akademischen Qualifizierung durch ein Masterstudium vor verschlossenen Türen steht. Leider wird auch das Hochschulsonderprogramm hier nicht wirksam, da es nur neue Studienplätze für Studienanfänger nach dem Abitur schaffen soll.

Und man verdrängt bis heute, dass wir in unserem System der beruflichen Ausbildung eine Reihe von Ausbildungsgängen haben, die zum Teil heute nur noch Abiturienten offen stehen. Andererseits zeigt das Beispiel der Erzieher/innen-Ausbildung, dass in fast allen europäischen Ländern diese Ausbildung im Hochschulsystem vorgenommen wird. Deutschland hat bislang den Begriff ‚employability‘ in der Deklaration nicht zum strategischen Überdenken der im Deutschen Bildungssystem zentralen Schnittstelle Hochschulsystem – Berufsbildungssystem genutzt. Am Beispiel der Erzieher wird deutlich, dass es eine Reihe von Berufsausbildungen gibt, die sinnvollerweise – wie in vielen anderen Staaten – in den Bereich der Hochschulausbildung zu überführen sind. Daraus ließe sich ein neuer Typ dualer Bachelorausbildung entwickeln, in dem ‚employability‘ weiter konkretisiert werden kann.

Im Übrigen kann man aus dem Bologna-Prozess auch für die Bund-Länder-Zusammenarbeit in der Hochschul- und Bildungspolitik in Deutschland lernen. Die EU hat hier – anders als der Bund – keine Kompetenzen. Beschlüsse können nur einstimmig im Bildungsministerrat getroffen werden. Dennoch ist es lange, europaweit begrüßte Praxis, – wenn man mal von ein paar Attacken deutscher Bundesländer absieht – dass im Rahmen der ‚Offenen Koordinierung‘ die EU mit dem Bildungsministerrat abgestimmte Programme zur Unterstützung des Bologna-Prozesses in den EU-Mitgliedsstaaten mit einem Schwerpunkt der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auflegt.

Ich bin sicher, die Bologna-Konferenz mit ihrer Erklärung zum Europäischen Hochschulraum hat historische Bedeutung für das Zusammenwachsen Europas. Sie hat heute schon weltweite Ausstrahlung. Ich habe nach 1999 meine Arbeit im Bildungsministerrat der EU bis 2005 fortgesetzt und eine Vielzahl von bilateralen Kontakten genutzt, um mich über die Bologna-Praxis in anderen Teilnehmerstaaten zu informieren: Niederlande, Österreich, Norwegen, Ukraine, Großbritannien, Schweiz. 10 Jahre nach Bologna sollten wir auch in Deutschland eine auf Evaluation gestützte Zwischenbilanz ziehen und bald in Zusammenarbeit aller hochschulpolitischen Akteure für das nächste Jahrzehnt eine Anpassung und Optimierung unserer Umsetzung der Ziele von Bologna vornehmen. Das wird nicht zum Nulltarif zu haben sein.

2. Zur Zukunft des Bologna-Prozesses



Nina Gustafsson Åberg

2.1 Learning from Europe?! – The future of the Bologna Process after 2010

Nina Gustafsson Åberg, Uppsala University

This contribution to the Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK focused on the future of the Bologna Process after 2010 and also aimed at shedding some light on the matter of learning, or even policy spread, among the countries being part of what is to become the 'European Higher Education Area' (EHEA).

The main messages of this contribution are that there is further need for work on the social dimension, lifelong learning and the three-cycle system agreed on in the Bologna Process and that much of the work still needed must be carried out on the national level, however with inspiration and in cooperation across country borders. At the same time, on the European level, there is a need to balance the urge to include new aims into the Bologna Process, with the need for continued focus on older priorities that are still not fulfilled. Furthermore, actors at the European level need to carefully consider whether to work on new matters, such as rankings of higher education institutions, which contradict ideas and instruments agreed on earlier in the Bologna Process.

As a starting point, it is important to remember and keep in mind that the Bologna Process is a voluntary, non-European Union process in which the central actors in higher education have been part of the work almost from the beginning. Even if only the institutional leaders and rectors were *invited* to participate, and students, and even more so academic and other staff in higher education, had to fight rather strongly to become respected partners in the Bologna Process, the importance of these actors has now been recognised as important and positive. This feature makes the Bologna Process very special and in some countries very unique and also clearly sets it apart from how higher education policy is formulated by actors such as the European Union or the OECD.

The Bologna Process aims at creating an EHEA, in which higher education is of high quality, accessible for all no matter their social or economic

background, where students and staff are mobile and where it is possible to move between education types and systems, but also to move in and out of education during life.

The work remaining to achieve these Bologna Process aims need to be discussed on two levels. The first one is the European level, where politicians, civil servants, NGOs and other actors are trying to drive forward changes they see as important. The second level is the national/regional/institutional level, where institutional leaders, staff and students have to deal with the realities of the political aims. These two levels seem to move not always at the same speed, or even always exist in the same reality. The future of the Bologna Process at the national levels appears different than the future on the European level, which, naturally, leads to problems that will be discussed further below.

National level

On the national level, the main issues that need further work and that in some sense constitute the 'heart and soul' of the Bologna Process, are the social dimension, lifelong learning and the three-cycle system.

The aim of the Social dimension is that *the student body entering, participating in and graduating from higher education should reflect the social make up of our societies.*

During the first day of this conference it was clearly stated that there is a need to work on the social dimension, at the same time this matter was presented as a new feature of the Bologna Process, which is not at all the case. The social dimension has been an explicit part of the Process since Prague, 2001. There, Ministers stated that the social dimension is crucial and asked the Bologna Follow-up Group (BFUG) to work on the matter. In Berlin, 2003, Ministers reaffirmed "the importance of the social dimension of the Bologna Process. The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at European level." Proper study conditions were also pointed out as important to work on.

In Bergen, in 2005, Ministers again stressed the need for making it possible for all students to study, no matter their background, and also underlined that proper study conditions are to be put in place. The Communiqué contains a section which starts: "The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA". In London, 2007, Ministers again made this clear and asked the BFUG to produce national action plans for the social dimension to be presented in Leuven/Louvain-la-Neuve in 2009.

Despite these repeated affirmations of the importance of the social dimension, this is an area of work in which limited follow-up takes place. Furthermore, there are very different patterns of development and work in different Bologna Process countries and it is uncertain how much the social dimension is really associated with the Bologna Process and worked with in the same intensive manner as for example quality assurance. When studying the so-called national action plans for the social dimension, coordinated action at the national level is absent, and most work seems to be of the type 'information campaign' or 'recommendations'. Furthermore, few countries seem prepared to undertake drastic changes of their systems and to really look at good examples from other countries. This is so, despite the fact that the social dimension is an area in which a real possibility to learn from each other exists. Of course countries can not copy systems from others, but there are vast possibilities to get inspiration and study how, for example, student financing systems have been built up around Europe, how housing for students is provided and how disabled students are supported – the list of examples can be made long.

Another area where the trend of rather limited action also is the case is the matter of lifelong learning. While the European University Association (EUA) has taken an initiative to write a charter on lifelong learning, and there exists a discussion about recognition of prior learning as a way forward in this area, very few of the known practices are being used in most countries. One good example of learning in this area that could push work forward was provided by one of the workshops held on the first day of this conference. It was a concrete discussion tackling the very real problems that exist in the area of lifelong learning.

The third area of crucial importance is the three-cycle system – this is of course a core matter in the Bologna Process and one that has attracted large amount of attention in all countries. There are also some real changes happening in this area. However, this is also an area in which there is a real risk that the present action stops, with only a partially implemented system as a result.

As can be seen from the Eurydice report that was presented at the Ministerial meeting in Leuven/Louvain-la-Neuve, the two-cycle system is somewhat in place all around Europe. From the report it is possible to detect that countries have given their degrees slightly different amounts of credits, however they all lay within a certain credit-span.

What the report, however, does not reveal, is to which extent the old system is still in place. In many countries, the situation is such that the old system still exists more or less in parallel with new degrees. In almost all countries, long one-cycle programmes still exist in all or some of the areas medicine, law, veterinary science, teacher education and a few others.

However, these differences in structure might not be such a great problem. Firstly, the discussion about if a bachelor degree should be 180, 210 or 240 ECTS credits long is superfluous. If a programme is properly designed, along the ideas of the Bologna Process, and is not an old programme just cut in half or, perhaps even worse, a long programme squeezed into three years instead of six or seven, the matter of length will solve itself, when the discussion about elements needed in the programme for graduates to reach the foreseen skills and competences has been held.

What is important, however, is that programmes all over Europe, in *all* subject areas are made up of learning outcomes that define skills, competences and knowledge that a graduate should possess, and that these learning outcomes are connected to the workload that is assessed to be needed to reach a certain learning outcome. The learning outcomes must, in turn, be connected to a national qualifications framework. In this area, Germany needs to work more to catch up with large parts of Europe. Recently, I was presented with a so called 'Modulhandbuch' where 'Semesterwochenstunden' were still used, and met students who did not

know how, how many or if at all they get credits for their work. Furthermore, when being in Germany I constantly hear discussions about 'Regelstudienzeit' being measured in semesters and not in credits. This all indicates that the road is still rather long at many higher education institutions before the use of learning outcomes and workload making up credits, has really become common practice in Germany.

A proper use of credits could help to overcome some of the inflexibilities that are present in the German system today. Credits can, when they are properly constructed – that means consists of learning outcomes – also simplify recognition and mobility. Credits can also be used to obtain a system in which students much more freely can steer their own progress through a programme. However, Europe is obsessed with asking exactly how long a bachelor or master programme is in another country. Rather than being obsessed by this, actors should look at the level the learning outcomes are at in the national or European qualifications frameworks and the workload expected for those outcomes to be reached.

European level

At the European level, however, the developments and challenges are a bit different. Even if Ministers and civil servants are presented with an overview of the present situation, where most of the action lines agreed on in the process show progress, there are a number of areas where work is still needed. Despite this, a feeling is spreading within the Bologna Follow-up Group that there is a need for new visions and new actions to keep the interest of politicians alive. On the first day of this conference, EUA stated that the Communiqué is good since it does not add new actions and Ministers showed that they are still committed to the Bologna Process. This is partly correct, however, we stand before an increasing risk of Ministers losing interest in the present work and wanting to add new aims to the Process. Such a development would have a severe impact on how the work at the national level can function.

At the ministerial meeting in Leuven/Louvain-la-Neuve, this ambivalent situation resulted in a very long list of matters to work with. This list reflects the fact that some Ministers, and the academic community, are aware that much work remains to be done, while at the same time actors

are increasingly worrying that interest and energy dedicated to this work is decreasing.

The headings in the Communiqué reflect a number of matters that Ministers want to work on, a number of these have been listed already earlier. These are, for example, mobility, qualifications frameworks, quality assurance, the social dimension and recognition. Much of the work that is still needed should be done on the national or regional level and national actors need to take more initiatives to make this happen. Here HRK, but also GEW, are good German examples of national actors taking initiative.

Among the priorities in the new Communiqué are, however, also a number of matters that so far have not been included in the Bologna Process. These are the issues of funding, the so-called 'transparency tool' and the promise to work with experts from other policy areas regarding matters such as immigration rules and employment. On the one hand, this development is to be expected. Funding of higher education is a pressing issue that needs to be developed, and it is also crucial to liaise with experts from other policy areas in order to move work forward in some of the most central action lines, such as mobility and the social dimension.

On the other hand, the matter of funding has, up to now, been deliberately avoided in the Process. The debate about funding has, of course, been going on anyway, outside of the Bologna Process frame in all countries as well as on the international level. By not addressing it in the Bologna Process, however, it has been possible for students, staff, institutional leaders and the ministries of education to sit down together and talk about other matters that are important for education, without getting caught in a fight about how to fund it. This strategy can be classified as naïve, but it has given the actors in the Bologna Process an excellent opportunity to constructively work together.

The way in which the question of funding will be handled in the future will be of major importance for the Bologna Process. In the Communiqué it is stated that public funding remains the main priority, at the same time it says that greater attention should be paid to seeking new and diversified sources of funding. Student and staff representatives will not be able to

continue to work with the Process if it, after 10 years of avoiding it, will open the door to student tuition fees. Student protests in Germany against fees are not unique and isolated, but represent a widespread opinion on tuition fees among the European student body.

The 'transparency tool' is another such non-Bologna type of question that has managed to sneak its way into the Process. What is now being discussed is the matter of rankings and typologies for higher education. The use of rankings is highly controversial, the proposal that public authorities should get involved in the business of rankings and that public money should be spent on this, is also highly controversial, especially in times of financial crisis. Instead of looking into how to develop new rankings, actors should focus on how to develop quality assurance, diploma supplement, national qualifications frameworks and so on, in such ways that the systems become easy to compare and understand. To include a discussion on rankings within the frame of the Bologna Process is a mistake, and can jeopardise the smooth functioning of the cooperation, which is crucial for the general development of European higher education.

The fact that the matter has, despite strong resistance from several actors – including all the actors representing the academic community in the Bologna Follow-up Group – and several countries, made it into the Communiqué could signal that we are moving into a new phase or working dynamic of the Bologna Process on the European level. Instead of being a highly consensual process in which most actors are recognised and listened to, the process risks becoming an arena similar to that of the OECD, or the EU, where weaker governments or non-governmental actors are being ignored to a large extent. This can have a long-term impact on how strong the Bologna Process can be, also in its core reform areas, in the future.

The additions to the list of matters that should be discussed within the Bologna Process are small, but very significant. They symbolise areas where actors have profoundly different opinions, and where a compromise will be very hard to find.

Furthermore, these additions of areas to work with, risk drawing focus away from matters that still have not been resolved. If the actors on the

European level move forward and add new ideas to the list of the Bologna Process, there is a risk of ending up with two things; firstly, the Bologna Process becomes not a reform of higher education, but the all-inclusive pick-and-choose policy arena for European debate on all higher education topics, secondly, it might have the result that the good work that is ongoing on the national level is lost out of sight, because it is getting old and less exciting, consequently good and needed reforms end up only half-done.

However, if actors are strong and intelligent in their way to act on the European level, there could also be a chance of really finding a good way to finance higher education and research, which is not based on student fees and to which all can agree, and to prove to the actors pushing for rankings of higher education institutions that this is dubious and shady matters, in which the state should absolutely not get involved and which should under no circumstances be used as a ground on which research or education is funded. If this happens, staff and students 'on the ground' might be given the support and attention needed to really turn the holistic Bologna package into good and functional practice.

2.2 Arbeitsgruppen

2.2.1 Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potenzial für Hochschulen

Vortrag: Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgabe von Hochschulen

Professor Dr. Ute Klammer, Universität Duisburg-Essen

Diversity Management als Zukunftsaufgabe deutscher Hochschulen

Hochschulen in Deutschland zeichnen sich bis heute durch eine Tendenz zur Monokulturalität aus: Der Weg zum Studium und zu einem erfolgreichen Studienabschluss steht im deutschen Bildungssystem vor allem deutschstämmigen Jugendlichen aus bildungsnahen, begüterten Haushalten offen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Standardisierte wissenschaftliche Karrierewege begünstigen die Rekrutierung eines bestimmten Typs von (meist männlichen) Wissenschaftlern und tragen ihrerseits zum selektiven Charakter der universitären Lehre und Forschung bei. Inzwischen ist jedoch offensichtlich, dass sich deutsche Hochschulen zukünftig stärker für neue Zielgruppen öffnen müssen: Angesichts einer ‚bunter‘ gewordenen Gesellschaft wie auch der zunehmenden internationalen Verflechtung von Universitäten gilt es, die Heterogenität der Studierenden wie auch der Beschäftigten stärker in den Blick zu nehmen und adäquat zu berücksichtigen. Ebenso stellt sich vor dem Hintergrund der Alterung der (Erwerbs-) Gesellschaft und des Wandels der Arbeitswelt die Aufgabe, neue Studierendengruppen zu rekrutieren. Durch die Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung – auch parallel zur Berufstätigkeit – können Hochschulen die Möglichkeiten einer breiteren Partizipation an universitärer Bildung verbessern und einen Beitrag zu den gestiegenen Anforderungen an das lebenslange Lernen leisten, einer zentralen Säule der Europäischen Beschäftigungsstrategie. Wie sich bereits an Hochschulen in den europäischen Nachbarländern zeigt, kann ein neuer, bewusster und wertschätzender Umgang mit Diversität, der diese als Potenzial begreift, als Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung gesehen werden – nicht nur im Hinblick auf das gesellschaftliche Ziel einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, sondern auch als Qualitäts-

merkmal einer Universität im Hochschulwettbewerb und damit als Beitrag zur Exzellenz (s. Abb. 1).

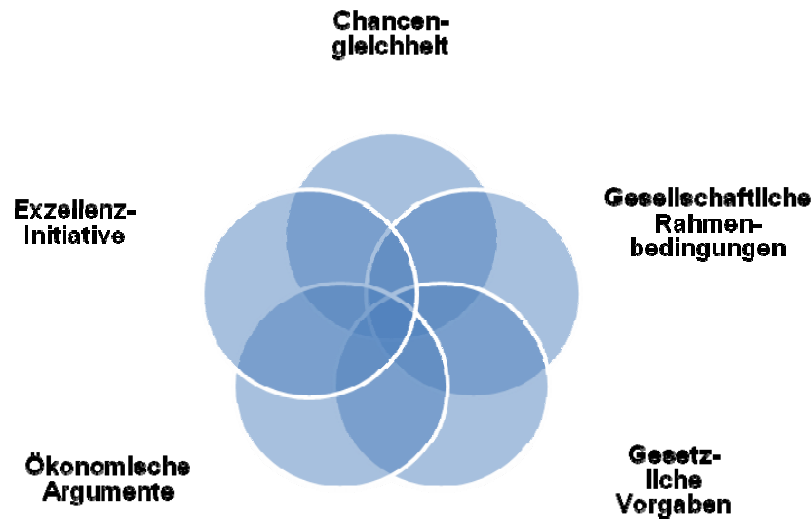


Abb. 1: Argumente für DiM an Hochschulen

Verpflichtung und Chance: Die Universität Duisburg-Essen als Vorreiterin im Feld des Diversity Managements

Als Universität des Ruhrgebiets mit starker regionaler Verankerung, deren Studierende zu einem überdurchschnittlichen Anteil aus der Region kommen, verzeichnet die Universität Duisburg-Essen (UDE) den vorliegenden Daten zufolge einen im Vergleich zu anderen Universitäten höheren Anteil von Studierenden mit Zuwanderungshintergrund sowie aus ökonomisch schlecht gestellten und/oder bildungsfernen Schichten. Einige Zahlen illustrieren den hohen Anteil nicht-deutschstämmiger Studierender: So befanden sich im Januar 2009 unter den rund 31.000 eingeschriebenen

Studierenden 3.565 (11,5 %) Studierende mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung und fast 5.000 (16 %) Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, darunter fast 1.100 Studierende mit türkischer und rund 770 Studierende mit chinesischer Staatsangehörigkeit.

Obgleich die Zahlen nur einen Teil der Studierenden mit Zuwanderungshintergrund erfassen (über deren gesamte Gruppe bisher deutschlandweit keine verlässlichen Daten vorliegen), liegt die UDE bezüglich der Anzahl der ausländischen Studienabsolvent/innen hiermit bundesweit auf Platz drei. Ebenso ist der Anteil der Studierenden, der neben dem Studium erwerbstätig ist bzw. sein muss, überdurchschnittlich hoch. Als Region mit starkem Strukturwandel ist das Ruhrgebiet zudem in besonderem Maße auf Möglichkeiten zur Um- und Weiterbildung der Wohnbevölkerung angewiesen. In vielen Punkten kann die Struktur der Region wie auch der Studierendenpopulation an der UDE als Vorwegnahme der zukünftigen Situation in anderen Regionen und an anderen deutschen Hochschulen angesehen werden; sie hat damit Laborcharakter.

Die UDE ist sich dieser Verantwortung bewusst und betrachtet die Heterogenität ihrer Mitglieder als Verpflichtung und Chance. Mit der Einrichtung eines Prorektors für Diversity Management (DiM) im Oktober 2008 – des ersten DiM-Prorektors an einer deutschen Hochschule – ist diesem Selbstverständnis Rechnung getragen worden. Die Ansiedlung des Arbeitsfeldes ‚Diversity Management‘ in der Hochschulleitung bietet der UDE die Möglichkeit, sich in den kommenden Jahren in einem Zukunftsfeld zu profilieren und eine Vorreiterrolle in der deutschen Hochschullandschaft einzunehmen. Um diese Orientierung auch nach außen zu dokumentieren, hat die Universität Duisburg-Essen als eine der ersten deutschen Hochschulen Anfang 2009 die so genannte ‚Charta der Vielfalt‘ unterzeichnet.³² Das Anliegen, Vielfalt durch Maßnahmen des DiM zu fördern, kommt inzwischen in den überarbeiteten Leitlinien der UDE sowie in dem im Mai

³² Die Ende 2006 von der Bundesregierung initiierte, unter Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel stehende „Charta der Vielfalt“ ist ein grundlegendes Bekenntnis zu Fairness und Wertschätzung von Menschen in Unternehmen. Durch die Unterzeichnung verpflichten sich Unternehmen dazu, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das frei von Vorurteilen und Ausgrenzung ist. Ziel ist es, eine offene Unternehmenskultur zu etablieren, die auf Einbeziehung unterschiedlicher Talente der Mitglieder beruht und zum Nutzen aller Beteiligten beitragen kann.

2009 verabschiedeten ‚Hochschulentwicklungsplan 2009 – 2014‘ zum Ausdruck³³, auf den sich die folgenden Ausführungen beziehen.

Vielfalt fördern – Zentrale Handlungsfelder

Im Rahmen des Prorektorats Diversity Management sollen zukünftig die vielfältigen, bereits existierenden einschlägigen Aktivitäten an der UDE gebündelt, in ein übergreifendes Konzept des Diversity Managements eingebettet und besser nach außen sichtbar gemacht werden (s. Abb. 2). Um das Arbeitsfeld DiM als Anliegen und Charakteristikum der UDE besser nach außen zu kommunizieren, werden bereits laufende und geplante einschlägige Aktivitäten aufbereitet um im Rahmen eines in der Entwicklung befindlichen PR-Konzepts über die Website der UDE (DiM-Portal) und andere Kommunikationswege in die Öffentlichkeit transportiert zu werden.

1. **Die Basis:** Empirische Bestandsaufnahme und Entwicklung eines DiM-Monitoring
2. **Das Commitment festschreiben:** Berücksichtigung von DiM in den Leitlinien der Universität, in der Hochschulentwicklungsplanung und in den ZLV mit den Fachbereichen
3. **„community outreach“:** Zugangschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten verbessern
4. **Im Fokus:** Verbesserung der Studienbedingungen für unterschiedliche Gruppen von Studierenden
5. **Organisationsentwicklung:** Diversity-gerechte Personalentwicklung und Sensibilisierung von Beschäftigten, v.a. Lehrenden, für Diversität
6. **Gleichstellung** als integraler Bestandteil des DiM; Maßnahmen zur Verbesserung von **Familienfreundlichkeit** und Work-Life-Balance
7. **„widening participation“:** Neue Zugangswege zur Universität für beruflich Qualifizierte, wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen
8. **DiM kommunizieren:** Öffentlichkeitsarbeit zu DiM, Web-Auftritt (DiM-Portal)
9. **Verbündete gewinnen:** Fundraising und Alumni-Arbeit gezielt für DiM nutzen
10. **Wissenschaftliche Fundierung:** Forschung zu Diversity-Themen

Abb. 2: Wichtige Bausteine und aktuelle Vorhaben des DiM an der UDE (Auswahl!)

³³ Downloadbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2009/hochschulentwicklungsplan_2009-14.pdf.

Im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen (zunächst) die Studierenden der Hochschule. Da weder über die objektive Struktur und Heterogenität der Studierendenschaft, noch über ihre subjektive Wahrnehmung der Studienbedingungen bisher ausreichend Informationen vorliegen und der Erfassung auf der Basis von Pflichtangaben in Deutschland enge datenschutzrechtliche Grenzen gesetzt sind, ist im Frühsommer 2009 eine umfangreiche Studierenden-Vollerhebung auf freiwilliger Basis durchgeführt worden, die bei einem beachtlichen Rücklauf von rund 20% für die nähere Zukunft die *notige Datenbasis* für die Entwicklung spezifischer DiM-Angebote und Maßnahmen für unterschiedliche Studierendengruppen liefert. Auf der Basis dieser Erhebung und der sekundäranalytischen Auswertung bereits vorliegender Teilerhebungen (z.B. zu Studienverläufen und –abbrüchen) wird ein Indikatorensystem entwickelt, das zukünftig als Grundlage für ein periodisches *DiM-Monitoring* verwendet werden kann. So können Fortschritte im Feld des Diversity Managements überprüft und dokumentiert werden.

Ein besonderes Augenmerk bei der Entwicklung neuer Maßnahmen im Rahmen des Prorektorats DiM gilt der *Integration weiterer Bevölkerungskreise bzw. neuer Zielgruppen in die Universität* („widening participation“). Dies setzt über die Universität hinausgehende Initiativen voraus („community outreach“). In Kooperation mit Schulen, Förderern sowie engagierten Studierenden und Bürgerinnen und Bürgern sollen begabte Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund und/oder aus bildungsfernen Elternhäusern identifiziert und in ihrer schulischen Entwicklung sowie bei einem späteren Studium ideell und materiell unterstützt werden. Bei der ideellen Förderung der in das Programm aufgenommenen Jugendlichen kann die UDE an bestehende Programme und Erfahrungen (Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Förderung des gesellschaftlichen Engagements von Studierenden durch Uni-Aktiv, Mentorenprogramme des ZfH etc.) anknüpfen. Stipendien sollen den geförderten Jugendlichen die Finanzierung eines Studiums an der UDE erleichtern. Das geplante Förderprogramm verfolgt das Ziel, die Bildungschancen benachteiligter Jugendlicher zu verbessern und die Bildungspotenziale der Region besser zur Entfaltung zu bringen. Mit der geplanten Zweistufigkeit (Schule – Studium), die über bisher bestehende Programme anderer Institutionen (z.B. Start-Stiftung, Robert Bosch-Stiftung, Roland-

Berger-Stiftung) hinausgeht, wird eine Lücke geschlossen und ein Grundstein für eine Förderkette in der Bildungsbiografie gelegt, deren spätere Ausweitung durch andere Akteure denkbar ist. Über das geplante Förderprogramm hinaus soll eine (noch) bessere Aufbereitung der Informationen zu den unterschiedlichen Studienmöglichkeiten und Unterstützungsangeboten die Transparenz in der Übergangphase zwischen Schule/Berufswelt und Studium verbessern. Die Präsentation von erfolgreichen Beispielen (Alumni) kann dazu beitragen, den Zugang zur Universität niedrigschwelliger zu gestalten.

Zur *Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Lernbedarfe verschiedener Studierendengruppen* an der UDE werden spezielle Lehrangebote, z.B. Brücken- und Sprachkurse, ausgebaut. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Eingangsphase der Bachelorstudiengänge zu, in der die Grundlagen für die Studierfähigkeit gelegt werden. Ein organisatorischer Rahmen für entsprechende Angebote ist durch das ‚Institut für optionale Studien‘ (IOS) bereits gegeben. Zur Verbesserung der Erfolgchancen im Studium und des Studienverlaufs werden die Fachbereiche gegenwärtig in der Entwicklung von an den fachbereichsspezifischen Bedingungen orientierten, flächendeckenden Mentoringprogrammen unterstützt. Entsprechende Vorhaben sind bereits in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu Beginn des Jahres 2009 mit den Fachbereichen vereinbart worden. Der Ausbau von Teilzeitstudiengängen – ebenfalls orientiert an den Bedarfen und den Möglichkeiten einzelner Fachbereiche – wird im Hinblick auf die Situation und die Möglichkeiten von Studierenden mit Fürsorgeaufgaben und/oder paralleler Berufstätigkeit angestrebt und durch das Rektorat unterstützt. Hier besteht eine enge Kooperation des Prorektorats DiM mit dem Prorektorat ‚Studium und Lehre‘. Weitere Angebote sind zur Förderung besonders begabter Bachelor und Masterstudierender zu entwickeln sowie im Hinblick auf die bessere Integration von Studierenden aus dem Ausland. Gleichzeitig besteht das Ziel, die bisher nur geringe Auslandsmobilität der inländischen Studierenden der UDE – insbesondere der inländischen Studierenden aus weniger einkommens- und bildungsstarken Haushalten – zu verbessern.

Auch in der Phase des Promovierens als ‚third cycle‘ der Universitätsausbildung im Sinne des Bologna-Prozesses gilt es, die Heterogenität der

Promovierenden zu berücksichtigen. So können sich die Voraussetzungen und Bedarfe von Promovierenden, die direkt im Anschluss an ein Bachelor/Masterprogramm eine Dissertation beginnen, von solchen unterscheiden, die später berufsbegleitend promovieren; Promovendinnen und Promovenden mit einem ausländischen Studienabschluss müssen u.U. in besonderer Weise mit dem deutschen Universitätssystem vertraut gemacht werden, Studierende, die einen praxisnahen Fachhochschul-Masterstudiengang durchlaufen haben, evtl. als Vorbereitung für die Promotion bestimmte theoretische oder methodische Studien absolvieren. Im Rahmen der durch das Rektorat unterstützten Entwicklung strukturierter Promotionsprogramme und eines Angebots fachübergreifender, auf die besonderen Bedürfnisse von Promovierenden zugeschnittener Einzelveranstaltungen im Rahmen des im Aufbau befindlichen ‚Promovierendenforums‘ (ProFoR), kann den unterschiedlichen Bedarfen unterschiedlicher Promovierendengruppen zukünftig noch besser Rechnung getragen werden. Betreuungsvereinbarungen zwischen Betreuerin und Betreuer und Promovendin und Promovend können gezielt zur Ermittlung und Festbeschreibung des individuell in der Promotionsphase zu absolvierenden Programms genutzt werden.

Schulungsangebote für Lehrende sollen den bewussteren und informierteren Umgang mit Heterogenität in Lehre und Forschung fördern. Dies betrifft z.B. Möglichkeiten und Methoden im Hinblick auf einen adäquaten Umgang mit Studierenden mit unterschiedlichem kulturellem und sprachlichem Hintergrund, aber auch Strategien zur optimalen Förderung unterschiedlich leistungsstarker Studierender. Schließlich gilt es die Genderperspektive in Studium und Lehre, insbesondere bei der Studiengangsentwicklung sowie in der Forschung, angemessen zu berücksichtigen. Neuberufenen bzw. neu eingestellten KollegInnen mit Lehraufgaben soll der Besuch einschlägiger Veranstaltungen, die sie mit den Zielen der UDE im Feld des DiM vertraut machen, zukünftig nahe gelegt werden („welcome package“). Im Bereich der Forschung kann die UDE, so z.B. im Rahmen des Profilschwerpunkts ‚Empirische Bildungsforschung‘, eigene Beiträge zur Erforschung von Heterogenität in Bildung und Erziehung (bzw. in Bildungsinstitutionen) leisten.

Einen weiteren praktischen Schwerpunkt im Bereich des DiM werden *Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Studium bzw. Beruf* und damit die weitere Verbesserung der Familienfreundlichkeit der UDE darstellen. Im Bereich der Kinderbetreuung wurden in den letzten Jahren bereits – getrennt voneinander – die Angebote für studierende Eltern und Beschäftigte der UDE mit Kindern ausgebaut. So konnte am Campus Duisburg im Dezember 2008 eine neue Tagespflegeeinrichtung für 10 - 15 Kleinkinder von UDE-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern ihren Betrieb aufnehmen; die Einrichtung eines vergleichbaren Angebots in Essen ist geplant. Ein weiterer, bedarfsgerechter Ausbau der Kinderbetreuung und die Entwicklung eines Gesamtkonzepts für die Familienfreundlichkeit der UDE im Rahmen einer Beteiligung an dem ‚Audit familiengerechte Hochschule‘ wird angestrebt bzw. gegenwärtig vorbereitet. Hierzu sind zahlreiche mögliche Maßnahmen von familienfreundlichen Arbeits-, Seminar- und Prüfungszeiten über Eltern-Kind-Zimmer, kindergerechtem Essen in der Mensa etc. auf ihre Praktikabilität und die Möglichkeiten einer Einführung hin zu prüfen. Dabei sind auch die besonderen Bedarfe von Studierenden und Beschäftigten der UDE, die Angehörige pflegen, in den Blick zu nehmen.

Im Feld der *Gleichstellung der Geschlechter* soll der erfolgreiche Weg der vergangenen Jahre, der u.a. durch die Zuerkennung des ‚Total-E-Quality‘-Prädikats im Jahr 2007 anerkannt worden ist, weiterverfolgt werden. Gleichstellung und Frauenförderung sind an der UDE bereits flächendeckend in die Instrumente der Hochschulentwicklung und -steuerung integriert. Gender Mainstreaming ist als Querschnittsaufgabe in der Personal- und Organisationsentwicklung sowohl für das wissenschaftliche als auch für das wissenschaftsunterstützende Personal umgesetzt. Die Gleichstellung findet Berücksichtigung in den Bereichen Controlling und Budgetierung. In der Entwicklungsplanung mit den Fachbereichen wird sie als Querschnittskategorie abgefragt und in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgeschrieben. Dennoch klafft die Beteiligung von Frauen auf den verschiedenen Ebenen der Qualifizierung und Beschäftigung – wie an anderen deutschen Universitäten – bisher auseinander: Während die Männer- und Frauenanteile bei Studienbeginn und Studium gleichgewichtig sind, sinken die Frauenanteile in der akademischen Karriere von Stufe zu Stufe ab. Die Bedeutung der konsequenten Berücksichtigung von

Gleichstellungszielen in Forschung und Lehre ist durch die Verabschiedung der ‚forschungsorientierten Gleichstellungsstandards‘ durch die DFG im Sommer 2009 noch einmal mit Nachdruck unterstrichen worden. An der UDE werden sich die Bemühungen vor diesem Hintergrund in den kommenden Jahren vor allem auf die folgenden Ziele konzentrieren:

- Steigerung der Frauenanteile bei den Professuren und bei den Neuberufungen auf mindestens 25 %,
- Steigerung der Frauenanteile an den Post-Docs und Promotionen entsprechend der Absolventinnenanteile,
- Erhöhung der Frauenanteile an den Masterstudiengängen entsprechend der Anteile an den Bachelorabschlüssen,
- Gewinnung von Studentinnen für natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge sowie
- Erhöhung der Anzahl an Frauen aus den Gruppen des wissenschaftlichen wie auch des wissenschaftsunterstützenden Personals in Führungs- und Leitungspositionen.

Hierfür soll die Implementierung des Gender Mainstreaming in das Hochschulmanagement und seiner Instrumente Controlling, Berichtswesen, Gender-Budgeting verstetigt und konsequent weiterentwickelt werden. Die Frauenförder- und Entwicklungspläne der Fachbereiche müssen besser aufeinander abgestimmt und das gleichstellungsorientierte Personalmanagement weiterverfolgt werden. Die Chancengleichheit muss auf allen Stufen der akademischen Qualifizierung im Rahmen der akademischen Personalentwicklung ausgebaut werden.

Im Rahmen der Personalrekrutierung und -entwicklung hat die UDE zur Verbesserung der Transparenz und des Qualitätsmanagements *strukturierte Auswahlverfahren* eingeführt. Diese können im Hinblick auf eine bessere Berücksichtigung von unterschiedlichen Qualifikationswegen der Bewerberinnen und Bewerber ausgebaut werden und auch zur Unterstützung von Berufungsverfahren unter DiM-Aspekten eingesetzt werden.

Traditionelle Bildungsverläufe (Abitur, Studium, Beruf) werden zunehmend aufgebrochen und durch sich abwechselnde Phasen von Berufstätigkeit und wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung abgelöst. Als Universität in einer der größten Industrieregionen Europas steht die UDE vor der Heraus-

forderung, sich für qualifizierte Berufstätige und nicht-traditionell Studierende zunehmend zu öffnen sowie umgekehrt deren berufliche Erfahrungen, Kenntnisse und Kontakte für die Studierenden besser zu nutzen. Hierzu kann sie durch die Ausweitung ihrer Weiterbildungsangebote beitragen und zugleich ihre Drittmitteleinnahmen erhöhen. Im Bereich des *lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung* richtet sich das Augenmerk daher zum einen auf die Verbesserung von Zugangswegen von Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung zur Universität (Stichwort: Studieren ohne Abitur), v.a. durch die Anerkennung beruflicher Erfahrungen und Kompetenzen sowie durch Eingangsprüfungen. Des Weiteren geht es – trotz nach wie vor bestehender struktureller Schwierigkeiten in diesem für Hochschulen noch recht neuen Geschäftsfeld – um die Entwicklung neuer Angebote (Weiterbildungsstudiengänge, aber auch einzelner zertifizierter Module) in Abstimmung mit Unternehmen und anderen mit potenziellen Nachfragern. Die Modularisierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses bietet hier neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Weiterbildungsstudiengängen. Bei der methodischen Ausgestaltung kann die UDE von umfangreichen Erfahrungen im Bereich der Kombination von Präsenzphasen mit virtuellen Lehr-/Lernformen (blended learning) profitieren. Die gegenwärtige organisatorische Abwicklung von Weiterbildungsangeboten über die gGmbH ‚Ruhr Campus Akademie‘ (RCA) ermöglicht eine flexible Ausgestaltung der Angebote und Verträge bei gleichzeitiger Drittmitteleinnahme (LOM) der Einnahmen. In Zukunft wird es darauf ankommen, ein sichtbares Weiterbildungsprofil für die UDE zu entwickeln und die Angebote so auszugestalten, dass sie sich nach einer Phase der Anschubfinanzierung selbst tragen. Im Hinblick auf dieses Ziel sollen Angebote vorrangig in solchen Feldern entwickelt werden, in denen die UDE anerkanntermaßen über besondere Kompetenzen verfügt (Profilschwerpunkte, Lehrerbildung etc.); gegenwärtig wird u.a. an einem Programm zur Weiterbildung in der Logistik gearbeitet. Alumni der UDE stellen eine bedeutende potenzielle Interessentengruppe für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Daneben können sie wichtige Aufgaben als Vorbilder und Mentorinnen und Mentoren von Studierenden wie auch als Sponsoren der UDE übernehmen. Die Unterstützung, die Bündelung und der professionelle Ausbau der Alumni-Arbeit an der UDE stellt daher eine wichtige weitere Zukunftsaufgabe im Umfeld

des Diversity Managements dar. Zu diesem Zweck verstärkt die UDE gegenwärtig personell den Bereich ‚Fundraising und Alumni-Arbeit‘.

Insgesamt ist das Feld des Diversity Managements somit durch eine Kette von inneruniversitären und über die Universität hinausgehenden Handlungsfeldern charakterisiert, die bei potenziellen künftigen Studierenden ansetzen, die verschiedenen Studien- und Karrierestufen in der Universität begleiten und sich schließlich auch, beispielsweise, über die Alumniarbeit, über die Studienphase hinaus erstrecken. Angesichts der durch die Verankerung im Rektorat gegebenen Möglichkeit, DiM bei der Weiterentwicklung der Universität Duisburg-Essen als umfassende Querschnittsaufgabe zu berücksichtigen, könnten die Erfahrungen der UDE für die Entwicklung eines DiM-Audits/-Zertifikats für Hochschulen genutzt werden. Ein entsprechendes Projekt wird auf seine Realisierbarkeit hin in Kooperation mit CHE Consult geprüft.

Vortrag: Vielfalt als Potenzial an Fachhochschulen

Professor Dr. Dagmar Oberlies, Fachhochschule Frankfurt am Main

Bologna entdeckt eine soziale Dimension: die Fachhochschulen bieten sie. Am Beispiel der Fachhochschule Frankfurt am Main, und aus dem Blickwinkel des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit, soll die soziale Dimension beschrieben und ein Plädoyer für Vielfalt als Potenzial – und Projekt – von (Fach-) Hochschulen gehalten werden. Dies ist schwer möglich, ohne zunächst einen Blick auf die Hochschullandschaft in Deutschland zu werfen.

Die Hochschullandschaft

Im WS 2008/09 waren etwa 1,4 Mio. Studierende an den 104 Universitäten und knapp 600.000 Studierende an den 189 Fachhochschulen eingeschrieben. Gegenüber dem Jahr 2003 verzeichneten die Fachhochschulen einen Anstieg um 21 %, die Universitäten dagegen einen Rückgang um etwa 5 %. Während der Frauenanteil an Universitäten über 50 % liegt, ist

er an Fachhochschulen – wegen der anderen Fächerzusammenstellung – nur um die 40 %.³⁴

Etwa 15 % der Studienanfänger sind *Bildungsausländer*, wobei Universitäten für ausländische Studierende attraktiver zu sein scheinen als Fachhochschulen (18 %:10 %).³⁵ Hessen nimmt nur halb so viele Bildungsausländer auf wie Berlin (12 %:24 %). Es fällt auf, dass sich der Anteil ausländischer Studierender im Laufe des Studiums reduziert (durchschnittlich 9 %), etwas stärker bei den Universitäten als bei den Fachhochschulen (10 %:7 %). Fehlanzeige allerdings, wenn man in den Bildungsstatistiken nach dem berückichtigten ‚Migrationshintergrund‘, der uns doch seit PISA so beschäftigt, oder nach dem vornehmeren ‚Bildungsinländer‘ sucht.

Bekannt – und im Überblick des Statistischen Bundesamtes nochmals bestätigt – ist die Tatsache, dass die Frauenquoten bei den Studiengangsberechtigungen (49 %:41 %), am Studienbeginn (37 %:31 %) und beim Studienabschluss (25 %:21 %) höher liegen als die der männlichen Vergleichsgruppe.³⁶ Nur bei den Professorinnen sind die Quoten weiterhin beschämend (in Hessen bei derzeit 18 %). Die Unterscheidung nach Besoldungsgruppen tut dann nur noch weh.

Nimmt man die Art der Hochschulzugangsberechtigung als Indikator für Bildungswege, dann steigt die Abiturquote (derzeit 31 % einer Alterskohorte), während der Anteil der fachgebundenen Hochschulreife stagniert (ca. 14 % eines Jahrgangs). Hinzu kommt, dass Menschen, die eine fach-

³⁴ Siehe dazu Statistisches Bundesamt (2009): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht – Wintersemester 2008/2009. Fachserie 11 Reihe 4.1, Tabelle 1 [zitiert: Vorbericht]:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.psm> [11.08.2009 14:21:38].

³⁵ Zum Folgenden: Statistisches Bundesamt (2009): Hochschule auf einen Blick, abzurufen unter:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/HochschulenAufEinenBlick.property=file.pdf> [11.08.2009 09:43:23].

³⁶ Ausführlich zur Situation in Hessen: Göttert/Schüller (2009): Statistische Auswertung der Studierendenzahl unter Genderaspekten, Veröffentlichung des gFFZ. Zum Download unter: <http://www.gffz.de/data/downloads/107176/ZahlenberichtEndmanuskript.pdf> [11.08.2009 10:25:48].

gebundene Hochschulreife erwerben, seltener ein Studium aufnehmen (drei Jahre nach dem Abschluss 43 %:70 %).

Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks weist entsprechend deutliche soziale Unterschiede aus:³⁷ „Fachhochschulen bzw. die von ihnen angebotenen Studiengänge [werden] vorzugsweise von hochschulferneren Schichten zum bildungsbezogenen Aufstieg genutzt.“³⁸ Beliebte sind Fächergruppen wie Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Pädagogik, Psychologie oder Ingenieurwissenschaften. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Menschen, die eigene Migrationserfahrungen aufweisen, (relativ) häufiger Abitur machen und ein Universitätsstudium abschließen als Menschen ohne solche Erfahrungen. Problematisch ist bekanntermaßen die Gruppe ohne eigene Migrationserfahrung, aber mit ‚Migrationshintergrund‘³⁹ – und hier vor allem die Jungs.⁴⁰ Gerade für sie ist die Fachhochschule eine Chance: „Während 28 % aller Studierenden an einer Fachhochschule eingeschrieben sind, gilt das für 34 % der Studierenden mit Migrationshintergrund. Nahezu vier von zehn Bildungsinländern/ Bildungsinländerinnen (39 %) und jeder dritte eingebürgerte Studierende (34 %) studiert an einer Fachhochschule.“⁴¹ Dazu passt, dass mehr Studierende mit einem Migrationshintergrund (nur) über eine fachgebundene bzw. Fachhochschulreife verfügen.

Aus der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wissen wir auch, dass ein signifikanter Anteil der Studierenden unter (gesundheitlichen) Beeinträchtigungen leidet.⁴² 10 % aller befragten Studierenden berichten von starken bis sehr starken Studieneinschränkungen. Neben Allergien handelt es sich vor allem um Sehschädigungen (16 %) und Bewegungs-

³⁷ BMBF (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Seite 17 [Zitiert: Sozialerhebung]. Zum Download unter:

http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2006_kurzfassung.pdf [11.08.2009 13:47:52].

³⁸ So haben 47% der Eltern von Fachhochschulstudierenden einen Hochschulabschluss, gegenüber 62% der Studierenden an Universitäten [Sozialerhebung, Seite 17].

³⁹ Siehe dazu: Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007 –, Abbildungen 15 und 16, Seite 28.

⁴⁰ Dazu Oberlies in: Degener u.a. (2008): Antidiskriminierungsrecht. Fachhochschulverlag, Frankfurt am Main, Seite 53.

⁴¹ Sozialerhebung, Seite 54.

⁴² Sozialerhebung, Seite 48.

beeinträchtigungen (11 %). In den offiziellen Bildungsstatistiken wird nicht nach diesem Merkmal differenziert.

Kaum zu erwähnen, dass selbst die Sozialerhebung des Studentenwerks keine Aussagen zur sexuellen Orientierung enthält. Allenfalls findet sich dieses Thema als Gegenstand von (sozialwissenschaftlicher) Forschung und Lehre (Stichwort: Queer-Theorie und Intersektionalität). Aber auch das wohl nur in bescheidenem Umfang, denn nach einer neueren Untersuchung unterstützen nur 11 von 16.500 Stiftungen – mit gerade mal 47 Projekten – die Erforschung schwul-lesbischer Themen.⁴³

Die Fachhochschule Frankfurt am Main

Zielgruppe (Studierende)

Die Situation in Frankfurt ist beispielhaft für die derzeitige Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft: Am 24.01.2008 beschloss der Senat der Goethe-Universität, nur noch Studierende mit Abitur zuzulassen. Damit wird § 63 Abs.2 HHG außer Kraft gesetzt, der bei Bachelorstudiengängen auch einen Hochschulzugang mit fachgebundener oder Fachhochschulreife vorsieht. In der Presseerklärung des Präsidenten der JWG-Universität heißt es dazu fürsorglich: „Durch die Neuregelung bliebe Studierenden, die aufgrund der Fachhochschulreife mit falschen Voraussetzungen an die Universität kämen, ein womöglich frustrierender Studienablauf erspart.“⁴⁴ Die (Elite-) Universitäten auf den Weg zur Universität für Eliten (= Akademikerkinder), während die Fachhochschulen – mit ihrer Praxis- und Anwendungsorientierung – nicht nur die etwas anderen Hochschulen, sondern irgendwie auch die Hochschule für ‚alle Anderen‘ sind. Ich persönlich wünschte mir, Fachhochschulen würden diesen Platz selbstbewusst einnehmen und bewusst ausfüllen. Ihr Leitbild sollte Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sein. Soziale und ethnische Vielfalt, Geschlechterdemokratie und Barrierefreiheit sind deshalb für Fachhochschulen keine Frage des Marketings, sondern eine des ‚Brandings‘. Damit ist kein Verzicht auf Exzellenz verbunden, sondern die bewusste Entscheidung, mit etwas anderem glänzen zu wollen.

⁴³ Ein beschränkter Horizont in: TAZ vom 18.8.2009 <http://www.taz.de/1/leben/alltag/artikel/1/ein-beschaenker-horizont/> [18.08.2009 10:37:03]

⁴⁴ <http://www.muk.uni-frankfurt.de/pm/pm2008/0108/016/index.html> [12.08.2009 08:18:45]

An der Fachhochschule Frankfurt am Main waren im Sommersemester 2009 8.869 Studierende immatrikuliert, darunter 40 % Frauen (N = 3.608), 23 % ausländische Studierende (N = 2.035), davon 63 % ohne Abitur.⁴⁵ Frauen- und Ausländeranteile variieren in den Studiengängen. In den vergangenen Jahren konnten die Frauenanteile insbesondere dort gesteigert werden, wo Studiengänge inhaltlich neu ausgerichtet wurden (z.B. durch die Einbeziehung von Umwelt- oder sozialen Komponenten).

Während die technischen Fachbereiche zukünftig noch mehr Frauen ansprechen wollen, sollen die sozialen Studiengänge für Männer attraktiver werden. Wie das gelingen kann, hat ein Hochschultag diskutiert. Politische Anreizsysteme sind gesetzt: Ersteres ist budgetwirksam, letzteres nicht.⁴⁶ Um die Studienwahl zielsicher zu gestalten, wird ein Online-Assessment entwickelt und vorhandene Beratungskonzepte überdacht. In einigen, kleineren Studiengängen, so dem Masterstudiengang ‚Beratung in der Arbeitswelt – Supervision und Coaching‘, wird bewusst auf die Zusammensetzung der Studierenden geachtet (Geschlecht, kultureller und beruflicher Hintergrund). Ein Forschungsprojekt (gemeinsam mit dem CHE) befasst sich gleichzeitig mit der Frage, welche Gründe Studienabbrüche verursachen. Eine Vermutung geht dahin, dass diskriminierende Selektionen dabei eine Rolle spielen. Für ihre ausländischen Studierenden bietet die Fachhochschule Frankfurt am Main integrative Module an, um den Studieneinstieg zu unterstützen.⁴⁷

Mit einem Ausländeranteil von 23 % hat die Fachhochschule Frankfurt die höchste Ausländerquote aller hessischen Hochschulen.⁴⁸ Insgesamt sind 99 Nationen vertreten.⁴⁹ In Frankfurt sind mehr Bildungsinländer als Bildungs-

⁴⁵ Studierendenstatistik der Fachhochschule Frankfurt am Main: http://www.fh-frankfurt.de/de/media/abteilung_s/statistiken/studentenstatistik_aktuell.pdf

⁴⁶ In Hessen ist die Studentinnenquote in technischen Fächern eine budgetwirksame Qualitätskennzahl: <http://www.hessen.de> [12.08.2009 18:52:35].

⁴⁷ <http://www.fh-frankfurt.de/de/international/integrationsmodul.html> [12.08.2009 20:45:33]

⁴⁸ Siehe die hochschulbezogenen Kennzahlen des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst: http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=ae714fa30977c35e2aa898d1140bed8c [12.08.2009 20:16:43].

⁴⁹ Ausländerstatistik der Fachhochschule Frankfurt am Main: http://www.fh-frankfurt.de/de/media/abteilung_s/statistiken/auslaenderstatistik_ss_2009.pdf [12.08.2009 20:35:30]

ausländer immatrikuliert – bei fast allen anderen hessischen Hochschulen ist es umgekehrt.⁵⁰ Nur Bildungsausländer bringen den Hochschulen – über die so genannten ‚Qualitätskennzahlen‘ – zusätzliches Geld. Warum auch immer.

Anders als bei der Frauenförderung oder der Internationalisierung sind ethnisch-kulturelle Aspekte (aber auch Barrierefreiheit) oft noch kein integraler Bestandteil von Hochschulkonzepten. Dadurch werden auch Chancen vergeben: Das Potenzial zeigt ein Projekt an der Fachhochschule Frankfurt zur kultursensiblen Existenzgründung.⁵¹ Glaubhaft wird ein Anspruch auf Inklusion aber erst dann, wenn er alles und alle einbezieht: Studierende wie Lehrende, Forschung und Lehre, internationale und Praxis-Kooperationen.⁵²

Gleichstellungskonzepte

Wie an vielen anderen Hochschulen auch, setzt die Fachhochschule Frankfurt am Main schon seit 1994 mit und durch ihre Frauenbeauftragte (inzwischen: Gleichstellungsbeauftragte) Frauenförderrichtlinien und Gleichstellungskonzepte um. Sie haben als akzeptierte Zielsetzung Eingang in das Leitbild und die Zielvorgaben gefunden und sind Grundlage der leistungsbezogenen Mittelvergabe sowie integraler Bestandteil des Qualitätsmanagements. Diese Maßnahmen haben in den vergangenen Jahren u.a. zu einem Anstieg des Professorinnenanteils geführt.⁵³ Seit 2001 gibt es an der Fachhochschule Frankfurt ein – vom hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördertes – Gender- und Frauenforschungszentrum aller hessischen Fachhochschulen (gFFZ). Dieses verleiht u.a. einen Preis für gelungene Abschlussarbeiten im Bereich der Frauen- und Genderforschung. Seine Namensgeberin, Henriette Fürth, war die erste Frau die in

⁵⁰ Planungsverband Ballungsraum Frankfurt/Rhein-Main (o.J.): Wissensatlas FrankfurtRheinMain <http://www.wissensportal-frankfurtrheinmain.de> Stichwort: Hochschule [11.08.2009 11:14:47].

⁵¹ Näheres unter: <http://www.ife-frankfurt.de/index.html> [18.08.2009 12:33:23]

⁵² Ausführlich Oberlies, Dagmar (2006): Überlegungen zu einem internationalen Profil der Fachhochschule Frankfurt am Main, FHZ 98, Seite 49ff. Zum Download unter: <http://www.fh-frankfurt.de/de/media/pressestelle/ffzarchiv/ffz98.pdf> [12.08.2009 19:07:02].

⁵³ Kennzahlen der hessischen Hochschulen im Bereich Frauenförderung: http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HMWK/HMWK_Internet/med/301/3010c095-249f-d11f-3efe-f97ccf4e69f2.22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf [12.08.2009 22:07:22].

die Deutsche Gesellschaft für Soziologie aufgenommen wurde. Ein weiterer Preis ehrt Maßnahmen der Frauenförderung. Er erinnert an die Mathematikerin Laura Bassi. Der Ermutigung von Frauen in den Naturwissenschaften dient ein Mentorinnenprogramm oder die Labortage am Girl's Day. Als Anerkennung für ihre Anstrengungen im Bereich der Frauenförderung wurden der Fachhochschule Frankfurt am Main im letzten Jahr im Rahmen des Professorinnenprogramms des BMF drei Professorinnenstellen zugebilligt.

Ein weiterer Schwerpunkt der konzeptionellen Arbeit liegt auf der Vereinbarkeit von Studium und Familie: Seit 2007 hat die Fachhochschule Frankfurt als erste hessische Hochschule ein Zertifikat im ‚Audit familien-gerechte Hochschule‘. Derzeit wird das Kinderhaus auf dem Campus umgebaut. Es bietet Kinderbetreuungen an und soll gleichzeitig zu einem Ort sozialwissenschaftlicher Forschung werden (Stichwort: Forschungsorientiertes Kinderhaus).

Barrierefreiheit

Während die Fachhochschule Frankfurt am Main im Bereich der Frauenförderung durchaus vorbildlich ist, ist sie im Hinblick auf ihre Barrierefreiheit eine Hochschule wie jede andere – oder auch wieder nicht, denn sie betreibt einen interdisziplinären Masterstudiengang ‚Barrierefreie Systeme‘. Trotzdem Barrierefreiheit bleibt ein Thema: Der automatische Türöffner ist – Luftlinie – etwa 100 Meter vom Behindertenparkplatz entfernt. Die Anschaffung einer Braillezange hat immerhin dazu geführt, dass der Name des Halters der Zange jetzt in Blindenschrift an der Tür steht. In den Aufzügen findet sich der – alternativlose – Hinweis, dass diese im Brandfall nicht zu nutzen seien. Immerhin: durch die Kontaktschranke in der Bibliothek passen jetzt auch Rollstühle, das war nicht immer so. Vieles beruht auf Unachtsamkeit: Aushänge sind – schon bei Altersblindheit – kaum zu lesen, Rollstühle und blinde Studierende sind unerwartete Ereignisse, die zu Stühle rücken, Tische schieben u.ä. führen. Immerhin: Texte stehen inzwischen ‚in Moodle‘ und können – mittels Spracherkennungsprogramm – so auch ‚gelesen‘ werden. Auf diese Weise bleibt unsere Hochschule wohl noch für einige Zeit ein geeignetes Lernfeld für unsere Studierenden.

Beauftragte und Beschwerdemanagement

Ein wichtiges institutionelles Feld bleibt der Umgang mit individuellen Benachteiligungen und Diskriminierungen. Für fast alle Gruppen gibt es inzwischen gesetzliche Regelungen und Beauftragte. Noch am Anfang steht ein transparentes Beschwerdemanagement wie es in den anglo-amerikanischen Universitäten üblich ist. In Frankfurt gibt es – neben den Behinderten- und Frauenbeauftragten – auch ein Queer-Referat im AstA, das sich am Tag gegen Homophobie beteiligt hat. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz hat zu Personalschulungen geführt – und hoffentlich auch zu einer Sensibilisierung für das Thema. Inwieweit darüber hinaus Hochschulen rechtlich verpflichtet sind, Benachteiligungen zu verhindern und Diskriminierungen entgegenzuwirken, ist eine interessante juristische Frage.⁵⁴ Glaubhaft wird das Engagement jedenfalls nur dann, wenn die Hochschule – durch ihr Personal – Vielfalt lebt und sie nicht nur predigt.

Forschung

Gerade für Fachhochschulen wird wichtig sein, mit welchen Fragen sie sich forschend beschäftigen. Ihr ‚Markenzeichen‘ liegt in der wissenschaftlichen Ausbildung für die Praxis. Das meint mehr als bloße ‚employability‘: Studierende an Fachhochschulen brauchen aus meiner Sicht ‚Weltverbesserungskompetenz‘.⁵⁵ Es ist deshalb vielleicht kein Zufall, dass die Forschung an der Fachhochschule Frankfurt der Erforschung der Vielfalt von Lebenslagen und der Vielschichtigkeit sozialer Problemlagen verpflichtet ist: Im Aufbau befindet sich ein forschungsorientiertes Kinderhaus. Seit 2001 gibt es das Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Fachhochschulen (gFFZ), darüber hinaus gibt es ein Forschungszentrum Demographischer Wandel (FZDW), das Institut für Suchtforschung (ISFF), das Institut für Migrationsstudien und interkulturelle Kommunikation (IMiK) sowie das Hessische Institut für Pflegeforschung (HeSSIP).

Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit gibt es seit Sommersemester 2007. Im Sommersemester 2009 waren dort 873 Studierende

⁵⁴ Siehe zu diesem Problem Dorothee Frings in: Degener u.a. (2008): Antidiskriminierungsrecht, Fachhochschulverlag Frankfurt, Seite 352 bis 355.

⁵⁵ Jean-Pol Martin: „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel? In: „Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog“, 6. Jahrgang, 2002, Heft 1, Seite 71-76, <http://www.lfd.de/material/aufsatz/aufsatz2002-2.pdf> [19.08.2009 18:02:45].

immatrikuliert, drei von vier Studierenden waren Frauen, jede/r Zehnte ist ohne deutsche Staatsangehörigkeit, nicht einmal jede/r Dritte hatte Abitur. 64 % der Studierenden werden aufgrund ihres Notendurchschnitts,⁵⁶ weitere 16 % aufgrund der Wartezeit ausgewählt. 10 % der Studienplätze sind ausländischen Studierenden vorbehalten; 5 % werden aufgrund von Härtefallanträgen vergeben. Weitere 5 % der Studienplätze sind Studierenden vorbehalten, die ein Zweitstudium absolvieren wollen.

Entsprechend der Erkenntnis, dass ‚unsere‘ Studierenden aus anderen sozialen (= ‚hochschulfernen‘) Schichten kommen als an den Universitäten und in der Regel kein Abitur haben, stellen sich für einen Studiengang der Sozialen Arbeit ganz spezifische Probleme: Aus Untersuchungen der Allensbachstudie `09 wissen wir, dass die finanzielle Belastung einer der Hauptgründe ist, die gegen ein Studium sprechen.⁵⁷ In einer Befragung der Erstsemesterstudierenden des Bachelor Soziale Arbeit gaben 65% der Studierenden an, dass sie sich das Studium durch Arbeit finanzieren müssen. Wollen wir diese Studierenden halten, was wir wollen, dann müssen wir Ihnen Studienbedingungen bieten, die ihrer Realität Rechnung tragen.

Auf diese Probleme versuchen wir, auf vielfältige Weise zu reagieren:

- Wir gestalten den *Studieneinstieg*.

Zum Einstieg bietet die Hochschule und der Studiengang eine Erstsemestereinführung, in der die Studierenden die Hochschule und ihre Einrichtungen, ihre Mits Studierenden sowie ihre Tutoren und Tutorinnen kennen lernen, die sie durch das gesamte erste Semester begleiten. Der daran anschließende Einführungsworkshop zum ästhetischen Arbeiten nähert sich einem Thema (wie ‚Zeit‘ oder ‚Erfolg‘) mit verschiedenen Medien und reflektiert die persönlichen Erfahrungen. Er ist bewusst als Gruppenevent konzipiert: Studierende lernen sich (selbst und andere) über die Auseinandersetzung mit Themen und Medien kennen, manchmal – wie in den Musikworkshops – sprachlos. Die (öffentliche)

⁵⁶ Dazu: http://www.fh-frankfurt.de/media/abteilung_s/auswahlgrenzen/56.pdf [18.08.2009 13:06:33].

⁵⁷ Allensbachstudie (2009): Chancengerechtigkeit in der Studienfinanzierung? http://www.begabtenfoerderungswerk.de/170609_summary.pdf [13.08.2009 08:35:47].

Präsentation der Arbeitsergebnisse verschafft ein Erfolgs- und Gruppen-erlebnis.

- Wir fördern soziale Kontakte:

Die Herstellung sozialer Kontakte scheint uns zu wichtig, um sie allein den Studierenden zu überlassen. Das erste Semester wird deshalb in einem Gruppenzusammenhang studiert. Tutoren und Tutorinnen begleiten die Erstsemestergruppen. Eine eigene Kommunikationsplattform ermöglicht den Austausch und verbreitet wichtige Informationen an alle.

- Wir fragen nach:

Dazu haben wir gemeinsam mit dem Evaluationsteam der Fachhochschule eine Erstsemesterbefragung entwickelt. Diese erlaubt uns, besser zu verstehen, in welchen Lebenssituationen und Zwängen ‚unsere‘ Studierenden stecken. Wollen wir langfristig erfolgreich sein – wobei ‚Erfolg‘ für uns darin besteht, Menschen, die ein Studium aufnehmen auch zum Abschluss zu bringen, ohne dabei unsere Standards an eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung zu relativieren – dann muss sich das Studium auch den (Möglichkeiten von) Studierenden anpassen und nicht nur von Studierenden verlangen, dass sie sich dem Studium anpassen.⁵⁸

- Wir können *wissenschaftliches Arbeiten* nicht voraussetzen, deshalb leiten wir es an:

Dazu wurden konkrete Wochenziele ‚verordnet‘ sowie Arbeitsplanung und Zeitmanagement zu integralen Bestandteilen gemacht. Die Übungen finden in kleinen Gruppen statt. In einer dreitägigen Schreibwerkstatt, müssen eigene Texte her- und vorgestellt werden. Studierende, die von Hochschulen mit anderen Lehr- und Lernstilen kommen, können so mit unserer Art des wissenschaftlichen Arbeitens bekannt gemacht werden. Für ausländische Studierende steht – neben den Integrationskursen, die die Hochschule anbietet – ein spezielles Tutorium zur Verfügung.

⁵⁸ Das ja vornehmlich anhand der Interessen und Bedürfnisse von Lehrenden organisiert wird, die das Studium maßgeblich konzipieren. Zu dem Problem nach wie vor wegweisend: Luhmann, Niklas (1992): Die Universität als Milieu, Haux-Verlag.

- Wir *beraten* die Studierenden vom ersten bis zum letzten Semester – und, wenn nötig, darüber hinaus:

Studierenden steht ab dem ersten Semester eine Ansprechperson in Fragen des Studiums zur Seite. Diese berät bei der Schwerpunktwahl, aber auch noch beim Übergang ins Anerkennungs Jahr. Darüber hinaus bieten Studierende des Masterstudiengangs ‚Beratung in der Arbeitswelt‘ ein zusätzliches individuelles Coaching an. Auf diese Idee kamen wir, als uns Muslima von ihren Erfahrungen bei der Suche nach Praktikumsplätzen berichtet haben. Wir fanden, dass sie eine persönliche Stärkung verdient hatten!

- Wir versuchen den Druck zu reduzieren, nicht aber die Anforderungen: Die Auswertung des Mentoringprogramms hat gezeigt, dass Studierende – mehr noch als mit den Anforderungen des Studiums – mit dessen *Finanzierung* beschäftigt sind.⁵⁹ Unsere Befragung der Erstsemester hat ergeben, dass mehr als die Hälfte das Studium durch Erwerbsarbeit finanziert; nur 16% arbeiten nicht. Damit ergibt sich eine klassische Win-Win-Situation, wenn Studierende ihr Studium – trotz Erwerbstätigkeit – in der Regelstudienzeit bewältigen können. Im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit versuchen wir dies durch größtmögliche Wahlfreiheit und verlässliche Zeitstrukturen zu erreichen, mit anderen Worten: Studierende können ihr Studium planen und sie können es so organisieren, dass es mit anderen Verpflichtungen vereinbar ist.

- Uns interessiert jede/r einzelne Studierende:

Dazu gehört, dass das Kinderhaus eine Notfallbetreuung anbietet, aber auch dass wir häufig individuelle Lösungen suchen: so im Fall ausländischer Studierender, denen wir studentische Hilfskraftstellen anbieten, damit sie nicht durch Schwarzarbeit ihren *Aufenthaltsstatus* riskieren.

- Vielfalt und Unterschiede sind Thema:

Das versteht sich in einem ‚sozialen‘ Studiengang wahrscheinlich von selbst: Soziale Unterschiede und Problemlagen sind Gegenstand der

⁵⁹ Siehe dazu auch die Allensbachstudie 2009, Fußnote 57.

Lehre.⁶⁰ Zwei Module befassen sich ausschließlich mit den Querschnittsthemen der Sozialen Arbeit wie Lebensalter, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung und ethnisch-kulturelle Unterschiede. Jede/r Studierende muss – als Teil der Prüfungsleistung – mit einer von Diskriminierung betroffenen Person sprechen. Gerade konzipieren wir ein Praxisprojekt in unserem Schwerpunkt ‚Ausgrenzung und Integration‘, wo Studierende der Sozialen Arbeit als ‚Integrationslotsen‘ für ausländische Studierende ausgebildet werden sollen.

- Differenz wird wertgeschätzt:
Am deutlichsten zeigt sich das in der Realisierung des Konzeptes von der Internationalisierung at home.⁶¹ Statt Studierenden den Erwerb einer weiteren Sprache (nämlich Englisch) abzuverlangen, wird ihre Zweitsprache als Kompetenz anerkannt.
- Nachteile werden nicht geleugnet, sondern, wo möglich, kompensiert:
Ein solches Beispiel sind ‚gleiche‘ Prüfungsbedingungen für alle. Hier sehen die allgemeinen Bestimmungen der Fachhochschule für behinderte Studierende – auf Antrag – verlängerte Bearbeitungszeiten oder alternative Prüfungsformen vor. Dorothee Frings ist der Auffassung, dass dies auch für ausländische Studierende zu gelten habe.⁶² Mangels einer entsprechenden Regelung empfehlen wir, auf relative Bestehensgrenzen zurückzugreifen, wie sie das Bundesverfassungsgericht entwickelt hat,⁶³ um Unterschiede in der Leistungsfähigkeit auszugleichen. Unterstützt wird die Empfehlung durch ‚selbst rechnende‘ Beurteilungsbögen.

⁶⁰ Näheres auf unserer Web-Seite: http://www.fh-frankfurt.de/de/fachbereiche/fb4/studiengaenge/soziale_arbeit_ba.html [18.08.2009 16:37:53].

⁶¹ Straub, Ute (2006): Jenseits der Mobilität oder Internationalisierung fängt zuhause an, FHZ 97: 26ff, <http://www.fh-frankfurt.de/de/media/pressestelle/ffzarchiv/ffz97.pdf>.

⁶² Siehe Dorothee Frings, Fußnote 54. Die Fachhochschule Niederrhein, an der sie lehrt, hat deshalb beschlossen, auch ‚Bildungsausländern‘ (in den ersten Semestern) auf Antrag eine Verlängerung der Bearbeitungszeit zu gewähren.

⁶³ BVerfGE 80, 1. Die Relative Bestehensgrenze legt die durchschnittliche, in einem Kurs erreichte Punktzahl zugrunde (=befriedigend) und ermittelt die anderen Noten in Relation zu diesem Wert.

- Vorurteile und diskriminierende Erfahrungen machen wir (auch) zu unserer Sache:
So hat auch die Soziale Arbeit ein Thema mit dem Kopftuch: Studentinnen berichteten bei einem Erfahrungsaustausch von den vielen Ablehnungen auf der Suche nach Praktikumsplätzen, und den wenigen Erklärungen, die Raum für Vermutungen lassen. Als besonders kränkend wurde erlebt, wenn vom Kopftuch auf Person und/oder Haltung geschlossen wird (und sich niemand die Mühe macht, die Frau unter dem Kopftuch wirklich kennen zu lernen. Hier sind auch die Ausbildungseinrichtungen gefragt: Wir fragen bei den Praktikumsstellen nach, stärken aber auch die Studierenden dies selbst zu tun und bieten ihnen (vorher) ein Bewerbungscoaching an, in der Hoffnung, dass ihnen solche Erfahrungen erspart bleiben.

Zusammenfassung Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potenzial für Hochschulen

Dr. Philipp Pohlenz, Universität Potsdam

Das Communiqué der Bologna-Folgekonferenz in Leuven 2009 thematisiert die soziale Dimension des Hochschulstudiums und die Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Gruppen. Derzeit wird die zunehmende Heterogenität der Studierenden und Studieninteressierten von den Hochschulen eher noch als Problem gesehen, insbesondere insofern sie eine ‚Individualisierung der Studienstrukturen‘ und die Anpassung der Studienangebote an die Lebenswirklichkeit verschiedener Gruppen von Studierenden erfordert. Die bewusste Wahrnehmung und Nutzung sozialer Vielfalt als Chance und Potenzial ist derzeit eher die Ausnahme als die Regel im deutschen Hochschulbetrieb.

Diversity Management als Steuerungsinstrument, welches die unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnisse heterogener Studierendengruppen aufgreift und in expliziten Agenden für die gruppenspezifische Förderung und Chancengleichung umsetzt, wird bislang kaum eingesetzt. Insbesondere fehlt das Thema als Ressort in den meisten

Hochschul- und/oder Fachbereichsleitungen. Ausnahme ist hier die Universität Duisburg-Essen, die als erste und bislang einzige deutsche Hochschule das Amt einer Prorektorin für Diversity Management besetzt hat.

Unter dem Leitsatz „viel Diversity aber wenig Management“ wurden im Forum Fragen zu Möglichkeiten einer Operationalisierung des Phänomens der sozialen Heterogenität für das konkrete Hochschulmanagement diskutiert. Dabei wurden sowohl die Handlungsmöglichkeiten der zentralen Steuerungsebenen, als auch die Frage nach den nötigen Studienbedingungen auf Fächer- und Studiengangsebene in den Blick genommen.

Der Handlungsspielraum der zentralen Leitungsebenen, auf den Professor Ute Klammer, Universität Duisburg-Essen, in ihrem Impulsreferat einging, bezieht sich dabei vor allem auf Festlegungen und Steuerungsentscheidungen, wie etwa bezüglich eines Commitment für das Diversity Management in Leitbildern und seine Berücksichtigung in konkreten Vereinbarungen.

Zudem stellen Hochschulleitungen einen wichtigen Akteur bei der empirischen Bestandsaufnahme zu den tatsächlichen Bedingungen und Bedürfnissen der verschiedenen Studierendengruppen dar. Vielfach scheint schon die reine (statistische) Information über die zahlenmäßige Größe unterschiedlicher Studierendengruppen – mit ausländischer Herkunft, mit Handicap, mit Pflichten in der Familienarbeit, etc. – kaum systematisch vorhanden zu sein. In einer verlässlichen Informationsbasis ist aber der Ausgangspunkt für den Aufbau eines wirksamen ‚Diversity Management Monitoring‘ zu sehen.

Auf der dezentralen Ebene stehen eher Parameter der konkreten Studiengangsgestaltung im Vordergrund. Exemplarisch stellte Professor Dagmar Oberlies, FH Frankfurt/Main, Maßnahmen zur Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensentwürfe und Lebensbedingungen von Studierenden auf der Ebene eines Studiengangs in einem zweiten Impulsreferat vor. Diese bestehen in Regelungen zum Teilzeitstudium und dem Angebot von Studiengängen in fester Zeitstruktur, so beispielsweise in dem flächendeckenden Angebot von Lehrveranstaltungen in den Abendstunden. Ziel

dabei ist es, zu einer flexiblen und langfristig für die Studierenden planbaren Einteilung der Arbeitszeit zu kommen.

Ungeachtet aller Individualisierung der Studienstruktur wird ein Gruppenstudium in der Studieneingangsphase als förderlich für den Zusammenhalt und damit für die Identifikation mit dem Studium gesehen. Inwiefern entsprechende Angebote dem Studienabbruch von unterrepräsentierten Studierendengruppen vorzubeugen helfen ist zwar noch nicht empirisch belegt, ein entsprechender Wirkzusammenhang lässt sich aber vermuten. Ebenfalls integrierend wirken Tutorenprogramme und Integrationskurse. Weitere wichtige Themen der Studiengangsgestaltung bestehen in einer nicht exkludierenden Gestaltung von Prüfungen, im Sinne einer Gestaltung von Prüfungen ohne kulturellen Bias (z.B. Egalisierung von Chancenungleichheiten durch Sprachschwierigkeiten mittels der Verlängerung der zur Verfügung gestellten Prüfungszeit). Ferner gehört ein Monitoringsystem zur Analyse des Studienfortschritts zu den zur Sprache gebrachten Maßnahmen.

Im Zentrum der Diskussion stand der Bedarf, die verschiedenen Aspekte von Heterogenität und ihre Auswirkungen auf das Studium sowie den Studienerfolg zukünftig zum Gegenstand der Hochschulforschung zu machen. In diesem Zusammenhang wurden große Wissenslücken über die durch das Diversity Management adressierten Studierendengruppen zur Sprache gebracht. Gleichzeitig scheint es offenkundig zu sein, dass wirkungsvolles Diversity Management auf einer zuverlässigen Datenbasis geplant und eingesetzt werden muss.

Ein weiterer Schwerpunkt der Debatte lag auf rechtlichen Fragen der Individualisierung von Studiengängen und insbesondere von Prüfungen. Hier wurde die Gefahr gesehen, dass durch den Versuch, Startbedingungen zu egalisieren, neue Ungerechtigkeiten geschaffen werden, etwa, wenn durch eine zu großzügige Gewährung von Prüfungsnachlässen oder längeren Prüfungszeiträumen zur Berücksichtigung von Sprachschwierigkeiten, über Gebühr Vorteile gewährt werden, in deren Genuss nur ganz bestimmte Subgruppen Studierender kommen.

Einigkeit herrschte in der zusammenfassenden Feststellung, dass Hochschulen schon angesichts des demographischen Wandels zukünftig in höherem Maße bemüht sein müssen, sich neue Zielgruppen zu erschließen und die verschiedenen Potenziale der unterschiedlichen Studieninteressierten und Studierenden für die eigene Entwicklung und Profilierung zu nutzen.

2.2.2 Arbeitsgruppe E: Qualifikation für gute Lehre

Vortrag: Synergien bündeln – Expert/inn/enwissen nutzen! – Systematische Unterstützung für Lehrende durch die Interne Fortbildung und Beratung an der Ruhr-Universität Bochum,
Anja Tillmann, Interne Fortbildung und Beratung der RUB

Was hat die Interne Fortbildung und Beratung (IFB) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) eigentlich mit dem Bologna-Prozess zu tun? Sehr viel, denn auch Lehrende, die in ihrem Arbeitsalltag tagtäglich mit der Umsetzung dieses Prozesses beschäftigt sind und ihn in konkreten Lehrveranstaltungen gemeinsam mit ihren Studierenden ‚leben‘, sind Beschäftigte der Universität. Sie haben daher Anspruch auf eine passgenaue und bedarfsorientierte Unterstützung – gerade im anspruchsvollen Bereich der Lehre. Die Herausforderungen im Lehralltag sind groß: Freiräume für selbstorganisiertes Lernen zu gestalten, Forschendes Lernen zu integrieren und Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, übergreifende Kompetenzen zu erwerben – das alles z.T. unter großem Zeitdruck und hoher Arbeitsbelastung – sind nur einige von vielfältigen Anforderungen, die an Lehrende gerichtet werden.

Die IFB hat sich zum Ziel gesetzt, *nicht nur für die Lehrenden, sondern mit ihnen gemeinsam auf der Basis ihres Expert/inn/enwissen* solche passgenauen Angebote zu konzipieren und durchzuführen. Im folgenden Beitrag werden Arbeitsweise und ‚Philosophie‘ der IFB anhand von konkreten Projekten dargestellt und verdeutlicht.

„Was macht die RUB aus?“ Diese Frage beantwortet das erste Kapitel, denn ohne Kenntnis des universitären Kontexts ist die Arbeit der IFB nicht einzuordnen. Im zweiten Kapitel geht es um die IFB als Institution und ihre Arbeit für die RUB als Organisation: Was sind ihre Aufgaben? Wer arbeitet mit? Und was macht den IFB-Ansatz zu einem besonderen? Daran schließt sich eine genauere Beschreibung der Angebote für Lehrende an, denn ein wichtiger Part der Arbeit in der IFB ist der Bereich ‚Lehren und Lernen‘. Hier hat sich die IFB in der Fusion von Personalentwicklung und Hochschuldidaktik mit einer neuen Struktur und Philosophie auf unbekanntes Terrain gewagt und damit gute Erfahrungen gemacht. Wie genau dieser neue Ansatz sich in konkreten Projekten operationalisieren lässt, macht das nächste Kapitel deutlich: Im Projekt ‚Lehren in der Fakultät – Kompetent von Anfang an‘ werden die theoretischen Überlegungen und konzeptionellen Hintergründe aufgegriffen und neue Ideen und Maßnahmen entwickelt. Im Ausblick am Ende dieses Artikels finden Sie Überlegungen, in welche Richtungen sich die IFB weiter entwickeln könnte.

1. Was macht die RUB als Universität aus?

Als erste ‚neue Universität‘ nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnet, ist die Ruhr-Universität Bochum seit 1965 ein integraler Bestandteil der deutschen Hochschullandschaft und eine feste Größe in der Ballungsmetropole ‚Ruhrgebiet‘. Sie kann mit beeindruckenden Zahlen aufwarten: Ca. 33.000 Menschen studieren an 20 Fakultäten, die das gesamte Fächerspektrum von den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften über die Ingenieurwissenschaften bis zu den Naturwissenschaften und der Medizin abdecken. Studierende können aus dem breiten Angebot von über 150 Studiengängen auswählen. Ihr größtes Kapital sind die Menschen, die die RUB als Institution ausmachen: Von den über 4.500 Beschäftigten sind rund 2.600 in der Lehre tätig, darunter ca. 400 Professorinnen und Professoren.

Soweit die ‚harten Fakten‘ – doch was macht die RUB als Institution darüber hinaus aus? Sie legt traditionell Wert auf eine offene Diskussionskultur, die alle ihre Mitglieder einbezieht: So werden z.B. die Studierenden der RUB nicht als ‚Kundinnen und Kunden‘ wahrgenommen, sondern als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner im Gestaltungsprozess der Universität: Der ‚Universitas‘-Gedanke findet hier als Gemeinschaft von Forscher/inne/n bzw. Lehrenden und Lernenden über die Fächergrenzen

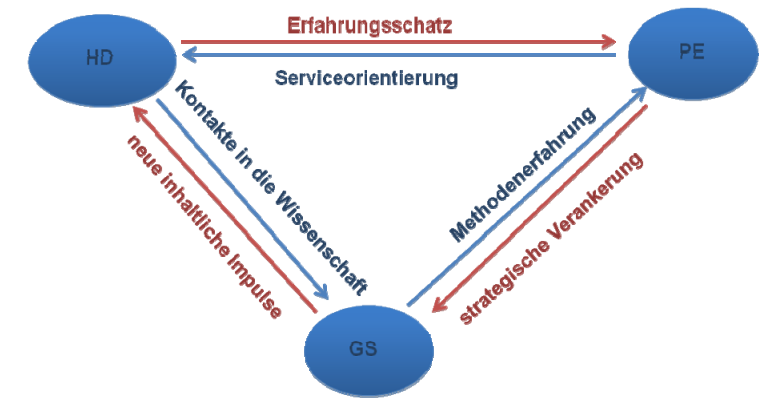
hinweg seine Umsetzung. Schon immer war diese Kultur des offenen Umgangs verknüpft mit großer Experimentierfreudigkeit – gerade auch in Bezug auf die Verbesserung der Lehre: So hat die RUB bereits 2001/2002 in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie im naturwissenschaftlichen Bereich komplett auf die gestuften Studiengänge umgestellt. Jüngere Entwicklungen sind z.B. die vielfältigen Maßnahmen, die an der RUB im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive in der Lehre‘ seit Juli 2008 durch die Neueinführung der Studienbeiträge ermöglicht werden: Bisher wurde ein Bündel von Maßnahmen in Bezug auf die Verbesserung der Lerninfrastruktur, auf das Qualitätsmanagement in der Lehre sowie auf die Studierendenservices und -beratung auf den Weg gebracht. Die RUB hat bereits früh erkannt, dass ihr wichtigstes Pfund, mit dem sie wuchern kann, die Menschen sind, die ihr ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen: Sie kann daher auf eine Tradition der Personalentwicklung zurückblicken, auf die sie als strategischen Erfolgsfaktor setzt. Hier beginnt die Arbeit der IFB – nicht nur, aber auch für Lehrende.

2. Eine für alle: Die Interne Fortbildung und Beratung der RUB

Ebenso wie die RUB selbst ist die Interne Fortbildung und Beratung eine ‚junge Institution‘: Sie wurde im Januar 2007 als Stabsstelle des Rektorats gegründet und setzt sich seitdem zum Ziel, ein *ganzheitliches Personal- und Fortbildungskonzept für alle Beschäftigten der RUB aus einer Hand* zu gewährleisten. Aus der damaligen Perspektive war die damit verbundene Fusion der Bereiche ‚Personalentwicklung in der Verwaltung‘, Hochschuldidaktik bzw. Angebote für Lehrende und ‚Gleichstellung‘ ein Wagnis, aber dieses Wagnis hat sich rentiert: Die ‚Einzelteile‘ sind zu einer Arbeitseinheit zusammengewachsen, die vielfältige Synergie-Effekte ermöglicht und großes Innovationspotenzial bereithält. Dieses erwächst gerade aus der differenzierten Zusammensetzung: Die zwölf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den drei Bereichen bringen ihre spezifischen Erfahrungen aus ihren Arbeitsgebieten ein und schaffen gemeinsam etwas Neues. So gewinnt z.B. die Personalentwicklung stark durch den Erfahrungsschatz und die bewährten Kontakte der Hochschuldidaktik im wissenschaftlichen Feld. Im Gegenzug konnte die Hochschuldidaktik ihre Angebote unter der Prämisse der ‚Serviceorientierung‘, die aus der Personalentwicklung

kommt, neu aufstellen⁶⁴. Ein weiteres Element ist die Gleichstellung, die bereits in den Anfängen der Personalentwicklung an Hochschulen eine Vorreiterinnenrolle eingenommen hat und viele heute etablierte Personalentwicklungsinstrumente bereits in ihrem Kontext erprobt hatte, bevor sie Breitenwirkung erreichten.

Das folgende Schaubild stellt die Synergieeffekte zwischen Hochschuldidaktik (HD), Personalentwicklung (PE) und Gleichstellung (GS) noch einmal in systematischer Weise vor.



Welche Implikationen der institutionelle Zuschnitt der IFB, der in der deutschen Hochschullandschaft in dieser Form ein Alleinstellungsmerkmal der RUB darstellt, auf die Angebote für Lehrende hat, wird im folgenden Kapitel erläutert.

3. Angebote für Lehrende: Das 3-Säulen-Programm der IFB

Exemplarisch lässt sich die Struktur der IFB an dem Bereich ‚Lehren und Lernen‘ gut verdeutlichen – so ist das 3-Säulen-Modell, das sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Arbeitsschwerpunkte der IFB zieht, auch in diesem Bereich richtunggebend. Interdisziplinäre, institutionsbezogene und individuelle Angebote – mit diesen drei Säulen stellt die IFB

⁶⁴ So haben sich z.B. neben den bewährten Tagesveranstaltungen im Bereich „Lehren und Lernen“ auf Wunsch der Lehrenden alternative Formate wie Abendveranstaltungen oder individuelles Coaching für Lehrende in der Hochschuldidaktik zunehmend etabliert.

sicher, dass passgenaue Angebote für jeden Bedarf bereitgestellt werden können. Diese Ausrichtung wird im Folgenden an der Struktur der Angebote für Lehrende konkretisiert.

Im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ findet sich als erste Säule, die die interdisziplinären Angebote beinhaltet, das etablierte Hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm ‚Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule‘, das mit einem Arbeitspensum von 200 Arbeitseinheiten à 45 Minuten für Lehrende die Möglichkeit bietet, ein breites hochschuldidaktisches Grundwissen zu erwerben und mit einem landesweit anerkannten Zertifikat ihre hochschuldidaktische Eignung nachzuweisen. In jedem Jahr können Lehrende hier aus einem Kanon von über 20 interdisziplinären, hochschuldidaktischen Veranstaltungen auswählen.⁶⁵

Zur zweiten Säule im Bereich ‚Lehren und Lernen‘, die die ‚institutionsbezogenen Angebote‘ umfasst, gehört z.B. das Projekt ‚Lehren in der Fakultät – Kompetent von Anfang an‘, das im Rahmen der Qualitätsoffensive in der Lehre im September 2008 gestartet ist. Dieses fakultätsbezogene Entwicklungsprojekt wird im vierten Kapitel dieses Artikels ausführlicher beschrieben.

Die dritte Säule, die sich auf individuelle Angebote bezieht, wird durch Beratungsangebote für Professorinnen und Professoren, in deren Fokus die Lehre steht, abgedeckt: Hier kann zwischen Lehrcoaching, einem Methodencheck, der Möglichkeit eines Video-Feedbacks oder einem Stimm- und Körpersprachetraining ausgewählt werden. Auch dieses Projekt ist im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive in der Lehre‘ neu konzipiert worden.⁶⁶

Allen Angeboten im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ liegt eine besondere ‚Philosophie‘ zu Grunde, die sich von einer traditionellen hochschuldidaktischen Ausrichtung unterscheidet: Zum einen geht die IFB davon aus, dass – analog zum Thema Führung – auch im Bereich der Lehre für diejenigen, die dort agieren, Rollenklarheit innerhalb der individuellen Situation von

⁶⁵ Mehr Informationen hierzu unter http://www.uv.rub.de/ifb/angebote_le/seminare_hd.htm.

⁶⁶ Mehr Informationen hierzu unter http://www.uv.ruhr-unibochum.de/ifb/angebote_le/profs/start.htm.

essentieller Bedeutung ist. Was bedeutet es für mich, in der Lehre tätig zu sein? Welches Aufgabenspektrum gehört dazu? Wo liegen Grenzen und wo Möglichkeiten der Rolle als Lehrende/r – gerade im Verhältnis zu den Studierenden? Neben Methodenkenntnissen und didaktischem Hintergrund ist die Reflexion und persönliche Beantwortung solcher Fragen ein Erfolgsfaktor für gelingende Lehre. Ein weiteres Element der ‚Philosophie‘ der IFB ist ein bisher von der Hochschuldidaktik noch nicht umfassend ‚gehobener Schatz‘: das Einbeziehen des Expert/inn/enwissens von Lehrenden und auch von Studierenden über die Lehrkultur in ihren Fächern, das Erfahrungswissen aus ihrem Lehr- und Lernalltag sowie die eigenen Bedarfe, Vorstellungen und Interessen. Die systematische Reflexion und Systematisierung des eigenen Erfahrungswissens führt in der Arbeit der IFB zu neuen, passgenaueren Angeboten – denn nicht die IFB als zentrale Institution weiß, was Lehrende an Unterstützung brauchen – das wissen sie selbst!

Wie kann dieser weitgehend ‚ungehobene Schatz‘ für die RUB als Institution nutzbar gemacht werden? Die IFB hat hierzu u.a. zwei Projekte entwickelt, die genau dieses Ziel verfolgen: Im Projekt ‚Gut gelernt – gut gelehrt!‘ haben zwölf Studierende als Lernexpertinnen und Lernexperten die IFB zur Weiterentwicklung ihres Fortbildungsangebots beraten. Von März bis Juni 2009 haben sie Ideen dazu entwickelt, was Lehrende können sollten, damit studentisches Lernen gelingt – diese Überlegungen werden in das Fortbildungsangebot der IFB für Lehrende eingebunden.⁶⁷

Das Projekt ‚Lehren in der Fakultät – kompetent von Anfang an‘ setzt auf der anderen Seite, nämlich bei den Lehrenden an – was es konkret beinhaltet, wird im nächsten Kapitel erläutert.

⁶⁷ Mehr Informationen hierzu unter http://www.uv.ruhr-unibochum.de/ifb/angebote_le/kompetenzorientiert/gut_gelernt_gut_gelehrt/konzept.html.

4. Kompetent von Anfang an: Fakultätsspezifische Qualifizierung für neue Lehrende

Das Projekt ‚Lehren in der Fakultät – Kompetent von Anfang an‘ hat sich im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive in der Lehre‘ zum Ziel gesetzt, das Expert/inn/enwissen erfahrener Lehrender über ‚gute Lehre‘ in der eigenen Fakultät für neue Lehrende nutzbar zu machen und so den Einstieg in die Lehre zu erleichtern. Unter der Fragestellung „Was müssen neue Lehrende in der Fakultät wissen, damit Lehre gelingt?“ haben sechs erfahrene Lehrende als ‚Lehrexperthen und -expertinnen‘ gemeinsam mit externen Trainerinnen und Trainern im Tandem verschiedene, genau auf den Fakultätsbedarf zugeschnittene Angebote zur Verbesserung der Lehre entwickelt und so einen fakultätsinternen Wissensaustausch über gute Lehre zwischen den Lehrgenerationen angeregt. Das Besondere an dem Projekt liegt in der Verankerung in den einzelnen Fakultäten: Jedes der sechs entstandenen Konzepte trägt die individuelle Handschrift der unterschiedlichen Fakultäten, die von der Physik und Astronomie über die Philologie, die Geschichtswissenschaften, die Psychologie und die Juristische Fakultät bis zu den Geowissenschaften reichen.

Auch hier hat die Reflexion über die eigene Rolle und die Haltung als Lehrende/r eine besondere Bedeutung – profan erscheinende, aber für neue Lehrende durchaus drängende Fragen wie z.B. „Duze oder sieze ich meine Studierenden?“ oder „Was unterscheidet bei mir eine ausgezeichnete Leistung von einer guten?“ werden hier thematisiert und reflektiert. Der Lehrexperte bzw. die Lehrexpertin kann vielfältige Hintergründe zur Lehrkultur in der eigenen Fakultät liefern und hat bei der Durchführung der Workshops im Teamteaching mit den externen Trainerinnen und Trainern eine tragende Rolle. Der externe Trainer/die Trainerin ist zuständig für die methodische Umsetzung und die Moderation der Formate.

Diese Fakultätsverankerung erzeugt Vielfalt – zum einen in Bezug auf die Inhalte: Erstellung eines Seminarplans, ‚Startpaket für den Lehrbetrieb‘ oder auch Themen wie Gruppendynamik und Leistungsbeurteilung von Studierenden sind nur einige Beispiele. Ebenso vielfältig sind die Formate: Tages- oder Halbtagesworkshops ebenso wie Kleingruppenarbeit, Hospitationen, Beratung, Projektaufgaben und Mentoring werden im Rahmen des

Projekts umgesetzt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit beginnen sich nach Ende der ersten Projektphase im Sommersemester 2009 Qualitätszirkel, Lehrsprechstunden sowie kollegiale Peer-Beratungsgruppen zu etablieren. Die erste Evaluation des Projekts ist so erfolgreich ausgefallen, dass ein weiterer Durchgang mit vier neuen Fakultäten für das nächste Jahr bereits in Planung ist.

5. Ausblick – wie geht es weiter in der IFB?

In der IFB hat sich seit ihrer Gründung vor zwei Jahren viel ereignet: Neue Ansätze sind erprobt, Fusionsprozesse umgesetzt und positiv genutzt worden. Doch wir sind mit dem Prozess der konzeptionellen Schärfung unseres Profils noch lange nicht am Ende. Das wichtigste konzeptionelle Ziel der IFB im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ wird zukünftig sein, das Wissen der Lehrenden und Studierenden als Expertinnen und Experten ihres eigenen Lehr- und Lernprozesses konsequent als Querschnittsaufgabe für alle Säulen und alle Projekte der IFB nutzbar zu machen. Im Projekt ‚Gut gelernt – gut gelehrt!‘, in dem Studierende als Lernexpertinnen und -experten beratend tätig wurden, ist ein Anfang für die Berücksichtigung der studentischen Perspektive gemacht worden. Auch ‚Lehren in der Fakultät‘ hat mit der Einbindung der erfahrenen Lehrenden als Lehrexperthen und -experten viele neue, innovative Maßnahmen auf den Weg gebracht.

Doch wie kann das Expert/inn/enwissen von Lehrenden und Studierenden in *alle* Projekte der IFB im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ quasi als Querschnittsaufgabe analog zur Gleichstellung einbezogen werden? Diese Frage muss sicherlich für jedes Projekt individuell beantwortet werden und wird für uns noch einige Herausforderungen für die Zukunft beinhalten. Wir sind gespannt, wohin uns unser neuer Ansatz noch führen wird!

Vortrag: Was braucht ein guter Dozent?

Privatdozent Dr. Martin Baumann, RWTH Aachen

Wir brauchen gute Dozenten⁶⁸. Dozenten sind aber nur dann gut, wenn sie gute Lehre machen. Jedoch ist die Antwort auf die Frage, wodurch eine qualitativ hochwertige Lehre überhaupt definiert und damit messbar wird, nicht trivial. Eine Vielzahl von Aspekten und deren jeweilige Wichtung beeinflussen die Bewertung der Güte der Lehre, von denen nur einige sind:

- Die Evaluationsergebnisse (aber: Evaluationsergebnisse hängen wesentlich u.a. von der Art der Evaluation, deren Zeitpunkt und der Art der Fragestellungen ab.)
- Die Prüfungsergebnisse (aber: Zu zeigen ist dann ebenso, dass die Veranstaltung kausal für die Lösung der Prüfungsaufgaben war, und nicht etwa das konkurrenzlos gute Lehrbuch oder die Einfachheit der Prüfungsfragen.)
- Der Besuch der Veranstaltung (aber: Der Veranstaltungsbesuch hängt auch vom logistischen Umfeld, der Attraktivität des Faches und des Dozenten ab sowie davon, ob es alternative Weiterbildungsmöglichkeiten gibt. Und natürlich vom Wetter.)

Da die Frage nach der absoluten Bewertung von Qualität der Lehre an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, ändert dieser Artikel nun den Blickwinkel und fokussiert auf den Dozenten, um einen relativen Maßstab anlegen zu können. Anhand der folgenden sechs Kriterien wird untersucht, wie ein Dozent die Qualität seiner eigenen Lehre kritisch beleuchten kann, um individuelles Verbesserungspotenzial zu identifizieren.

Ein solider Forschungshintergrund

Der Begriff ‚Hochschullehre‘ impliziert nicht allein die Vermittlung des anerkannten (Hoch-)Schulbuchwissens, sondern darüber hinaus auch die aktive Partizipation der Studierenden an der aktuellen Forschung und deren Umsetzung. Hochschullehrer sind üblicherweise nominell in ‚Forschung und Lehre‘ beschäftigt; ihre Qualifikationen, mit denen sie sich auf die gewünschte Position bewerben und die Kriterien, anhand derer ihre

⁶⁸ Im Sinne einer guten Lesbarkeit verzichtet dieser Text zumeist auf die Verwendung von Partizipialformen und die explizite Nennung von maskulinen und femininen Formen. Es werden stets beide Geschlechter adressiert.

Eignung für eine ausgeschriebene Stelle bewertet wird, orientieren sich aber allzu oft fast ausschließlich an Forschungserfolgen oder was dafür gehalten wird (z.B. Drittmittel, Impact-Punkte, Patente). Fragen in Berufungskommissionen nach umgesetzten innovativen Lehrkonzepten, Verteilung der Taxonomieebenen in durchgeführten Prüfungen oder Publikationen im didaktischen Bereich sind eher die Ausnahme denn die Regel. Für den optimalen Transfer aktueller (eigener und fremder) Forschungsergebnisse in die Lehre ist die Kombination aus erfolgreichem Forscher und engagiertem Dozenten sinnvoll und daher die Stärkung der jeweilig identifizierten Schwächen – im Bereich der Forschung sowie im Bereich der Lehre – ein Gebot.

Kenntnisse des Anforderungsprofils

In einer Anfang 2009 vom Handelsblatt durchgeführten Umfrage unter 500 Personalern aller Branchen zum Thema „Welche Hochschulen bereiten ihre Studierenden gut auf die Praxis vor?“ wurden zeitgleich diejenigen Qualifikationen erhoben, die von den Personalern am meisten gesucht sind. An den obersten Positionen finden sich die ‚Persönlichkeit‘ mit 87,4 %, die ‚Praxiserfahrung‘ (70,5 %), ‚Englischkenntnisse‘ (57,0 %), ‚EDV-Kenntnisse‘ (35,6 %), ‚Engagement neben dem Studium‘ (32,4 %) oder ‚Auslandserfahrung‘ (26,7 %). Für die Entwicklung eines Curriculums nach Kern (1998, 2009) ist die Kenntnis eines solchen Anforderungsprofils unabdingbare Voraussetzung für die Definition der übergeordneten und spezifischen Lehrziele. Unter Berücksichtigung der o.g. Umfrage müsste daher ein am Markt orientiertes Curriculum, neben den reinen Fachkenntnissen, auch die Fächer ‚Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Praxisarbeit‘ (nicht: Praktikum), ‚Einsatz englischer Sprache‘, ‚Einsatz von EDV‘ (nicht: Programmierung) sowie ‚Kulturrekunde‘ umfassen. Die von Absolventen erwartete Kompetenz besteht nicht nur aus Fachkenntnissen, sondern auch aus überfachlichen Fähigkeiten.

Didaktisch motivierende Vortragsweise

Der Großteil der Hochschullehre findet in der Form persönlicher Weitergabe von Informationen statt, d.h. als Vortrag oder in Dialogform. Zumindest seit den Untersuchungen von Mehrabian (1967) ist deutlich geworden, dass die Nachhaltigkeit oder Wirkung eines Vortrags im Wesentlichen auf Körpersprache und Stimmeinsatz beruhen und nur zum

kleinsten Teil (< 10 %) auf der reinen Sachinformation. Zur Erhöhung der Lehreffizienz ist es daher sinnvoll, dass Dozenten das Handwerk des Vortragens beherrschen, welches unter anderem aus folgenden Teilbereichen besteht:

- Der bewusste Einsatz und Kenntnisse über die Wirkung von Augenkontakt, Gestik, Mimik, Stand und Standortwechsel
- Motivierendes Einleiten und aktivierendes Beenden eines Vortrags
- Einsatz von Klein- und Großgruppentechniken zur Aktivierung von Mitarbeit sowie Methoden des Konfliktmanagements
- Das Stellen verständlicher Fragen und der Fünfschritt der Fragenbeantwortung
- Die Kenntnis von Grundzügen der Mediengestaltung und des sinnvollen Einsatzes von Medien

Jeder Dozent, der bereits an Kongressen und Workshops teilgenommen hat, weiß, dass Lehren mehr ist als Vortragen allein. Aber: Eine gute Präsenzlehre braucht eine gute Vortragstechnik.

Nicht jeder aktive Dozent kann oder will die inzwischen vielerorts angebotenen Seminare und Workshops zur Verbesserung der Vortragstechnik annehmen. Das Individualcoaching stellt ein Mittel zur Verfügung, diese Dozenten dennoch in den Genuss der Vorteile eines solchen Trainings kommen zu lassen, indem es den Betreuungsgedanken umkehrt: Nicht der Dozent kommt zum Trainer, sondern der Trainer (= Coach) kommt zum Dozenten.

Ein schizophres Wesen

Wenn man sich die Betreuungsrelation an so genannten Massenhochschulen anschaut, erhält das Wort ‚Multiplikatoreffekt‘ eine gar überwältigende Dimension. Nicht selten wird die Lehrinformation eines Dozenten ver Hundertfach, bisweilen sogar vertausendfach. Daran wird deutlich, dass der Erfolg der Lehrveranstaltung nicht am Dozenten gemessen werden kann – in diesem Sinne ist der Dozent für den Erfolg der Lehrveranstaltung also tatsächlich unwichtig. Der Wert einer Veranstaltung wird *immer* an den Teilnehmern gemessen. Wenn diese die Veranstaltung mit dem Eindruck verlassen, dass sie ihnen einen echten Mehrwert beschert hat, dann erst war die Veranstaltung wahrscheinlich gut. Daher

kann es nicht schaden, sich als Dozent an die Tage des eigenen Studentenlebens zu erinnern und sich selbst einige Kernfragen zu stellen, wie z.B. „Warum bin ich damals nicht in die *eine* Vorlesung gegangen, in die *andere* aber schon?“, oder „Warum habe ich die eine Seminararbeit *abgeschrieben*, die andere aber *selber verfasst*?“, oder „Warum habe ich mich zu einer Prüfung *krank gemeldet*, für eine andere aber *gerne gelernt*?“ Dies hilft, sich in die Situation der heutigen Studierenden hineinzuversetzen und die Kriterien, die die heutigen Dozenten an ihre ehemals besuchten Veranstaltungen gestellt haben, auf heute zu übertragen. Es schadet also nicht, als Dozent ein wenig schizophren zu werden (genauer: eine dissoziative Identitätsstörung zu simulieren) und sich kritisch von außen zu beobachten.

Fachlich und überfachlich motivierte Studierende

Die Bloomschen Taxonomiestufen (1973) geben neben operationalisierten Lehrzielen eine erste Orientierung über den Erwartungshorizont des Dozenten bezüglich der Fähigkeiten seiner Studierenden. Diese beschränken sich aber oft auf das Kennen und Verstehen – also Basiskenntnisse – und das Anwenden, Umsetzen, Analysieren und Beurteilen – also Basisfähigkeiten. Wie wichtig das Erfassen der Hintergründe des vermittelten Stoffes (Warum ist es wichtig, dies zu erlernen?) und der Zielsetzung des Vermittlungsprozesses sind (Wo und wie kann der Studierende später den vermittelten Stoff einsetzen, und wo nicht?), ist intuitiv verständlich, zumal bereits Kleinkinder nicht ohne Grund ihre Erziehungsberechtigten mit rekursiven ‚Warum-Fragen‘ löchern und sie damit bisweilen an intellektuelle Grenzen treiben können. Der hohe Wert der Motivation für einen Lehrstoff wird besonders einprägsam von Richard P. Feynman in seinem Buch „Sie liebten wohl zu scherzen, Mr. Feynman!“ anhand seiner Arbeit als Leiter einer Gruppe von Hochschulabsolventen im 2. Weltkrieg beschrieben. Ohne Kenntnis der Hintergründe der zu lösenden kalkulatorischen Probleme bestand deren Arbeit aus dem Lochen von Karten mit Zahlen, deren Bedeutung sie nicht verstanden. Nachdem Feynman die Erlaubnis für einen erklärenden Vortrag erhalten hatte, waren die Absolventen begeistert und begannen zu sehen, worum es bei ihrer Arbeit ging und was die Zahlen bedeuteten; mit der Folge, dass sie ihrerseits angingen, methodische und organisatorische Verbesserungen zu implementieren, nachts und ohne Aufsicht zu arbeiten. Dies resultierte

letztendlich in einer Effizienzsteigerung um fast den Faktor 10 – wohlgeerntet, ohne zusätzliches Personal, ohne zusätzliche Infrastruktur und ohne zusätzlich vermittelte Fachkenntnisse.

Studierende, die gelernt haben, zu lernen

Eine Vielzahl von Anekdoten thematisiert die Lernkulturen von Studierenden verschiedener Fachrichtungen⁶⁹. Dies drückt nicht die Überlegenheit einer Herangehensweise über eine andere aus, sondern, dass es, gemessen an den späteren Einsatzszenarien, prinzipielle Unterschiede in der Aufnahme und dem Abruf von Wissen gibt, die sich teilweise in den unterschiedlichen Fachgebieten widerspiegeln. Während in einer Situation Wissen unmittelbar zur Verfügung stehen muss („Ich muss sofort nach einem anerkannten Schema richtig handeln, ansonsten kann der Notfallpatient Schaden nehmen. Warum das Schema anerkannt wurde, ist in dieser Situation unwesentlich.“), sind in einer anderen Situation Zeit und Verständnis erforderlich, um das vorhandene Wissen ausweiten zu können („Die Brücke muss 200m frei überspannen. Die geologischen Daten liegen mir vor, aus den meteorologischen Daten, den zur Verfügung stehenden Baustoffen und Konstruktionsalternativen, den Lieferfristen, Bauzeiten, Kosten und architektonischen Vorgaben berechne ich die optimale Konstruktion.“). Weiterhin hängt der Ablauf des Lernvorgangs auch vom zu lernenden Fach selber ab, von der zur Verfügung stehenden Zeit, den Lernhilfsmitteln und nicht zuletzt vom Wissen des Studenten um Lernmethoden, -strategien und -taktiken sowie um seine individuell optimalen Lernansätze. Die Angebote zur Vermittlung dieser Metafähigkeiten („Lernen zu lernen“) finden sich mittlerweile auch an den meisten Hochschulen in Form von Seminaren zur Lerntechniken, Prüfungsmanagement oder Gedächtnistraining. Das Angebot einer Lernsprechstunde sticht etwas aus diesem Portfolio heraus, da hier die Betreuungsrelation umgekehrt wird, indem sich ein oder mehrere Dozenten um die Lernanamnese und -beratung jeweils nur eines Studenten kümmern. Der Erfolg dieses Angebots spricht für sich wie auch der oft geäußerte Wunsch der Studierenden, es möglichst frühzeitig im Studium anzubieten.

⁶⁹ Als Beispiel sei hier nur eine erwähnt: „Ein Student der Physik, ein Human- und ein Zahnmediziner erhalten das Telefonbuch von Berlin mit der Aufgabe, es auswendig zu lernen. Der Physiker fragt: „Warum?“. Der Humanmediziner fragt „Bis wann?“. Der Zahnmediziner reicht das Buch zurück und sagt „Fertig!“.

Fazit

Die eingangs gestellte Frage nach der Definition guter Lehre kann dieser Artikel nicht beantworten, da keine hinreichenden Bedingungen definiert werden können. Zu den notwendigen Bedingungen für eine qualitativ hochwertige Lehre jedoch können die sechs genannten Kriterien gezählt werden. Sie unterstützen einen Dozenten, indem sie seine Lehre effizienter gestalten und damit seine Studierenden in die Lage versetzen, mehr Wissen in kürzerer Zeit aufzunehmen und länger präsent zu halten. Die ersten drei Kriterien ‚Einen soliden Forschungshintergrund‘, ‚Kenntnisse des Anforderungsprofils‘ und ‚Didaktisch motivierende Vortragsweise‘ können zusammengefasst werden zu ‚gutem Lehren‘; die letztgenannten drei Kriterien ‚Ein schizophreses Wesen‘, ‚Fachlich und überfachlich motivierte Studierende‘ und ‚Studierende, die gelernt haben, zu lernen‘ zu ‚gutem Lernen‘.

Hochschulen sind also gut beraten, wenn sie den Wert ihres Produktes, dem ‚kompetenten, verantwortungsbewussten, weiterbildungsfähigen und -willigen Absolventen‘ für ihre Kunden, die späteren Arbeitgeber, steigern, indem sie sein nachhaltiges Kompetenzniveau erhöhen. Die dafür erforderliche hochqualitative Lehre rekrutiert sich aus beiden Bereichen: einem guten Lehren *und* einem guten Lernen.

Zusammenfassung Arbeitsgruppe E: Qualifikation für gute Lehre

Professor Dr.-Ing. Marco Winzker, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Übersicht

Eine von insgesamt sechs Arbeitsgruppen der Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums 2009 beschäftigte sich mit dem Themenbereich ‚Qualifikation für gute Lehre‘. Nach zwei Impulsvorträgen diskutierten die Teilnehmer, wie Hochschulangehörige noch stärker als bisher für die Lehre qualifiziert werden können.

Impulsvortrag „Synergien bündeln – Expert/inn/enwissen nutzen!“

Frau Anja Tillmann berichtete über die Arbeit der Internen Fortbildung und Beratung an der Ruhr-Universität Bochum. Die Unterstützung der Lehrenden erfolgt in drei Konstellationen. Interdisziplinär für alle Lehrenden werden allgemeine Didaktikthemen angeboten. Fakultätsbezogen finden sich fachspezifische Themen. Und Lehrende können einzeln individuell beraten werden.

Wesentlich für die Arbeit der Internen Fortbildung und Beratung ist das Selbstverständnis als Moderatoren. Den Lehrenden wird nicht vorgegeben, wie gute Lehre stattfinden muss, sondern die Moderation geht davon aus, dass die Lehrenden dies bereits selbst wissen. Es findet eine Reflexion statt, bei der Erfahrungswissen systematisiert und ausgetauscht wird. Insbesondere soll ein Austausch zwischen ‚Lehrgenerationen‘ stattfinden, also zwischen erfahrenen und neuen Lehrenden.

Durch diesen Ansatz werden auch erfahrene Hochschullehrende zum Nachdenken über ihre Lehre bewegt und die erforderliche Akzeptanz für die ständige Weiterentwicklung der Lehrqualifikation geschaffen.

Impulsvortrag „Was braucht ein guter Dozent?“

Herr Martin Baumann vom Institut für Angewandte Medizintechnik der RWTH Aachen betonte in seinem Vortrag die Wichtigkeit der Wechselbeziehung von Lehre und Lernen. Der erste Aspekt, die Lehre, basiert zunächst auf dem Fachwissen welches die Dozenten notwendigerweise besitzen müssen. Es ist jedoch auch erforderlich, dass Lehrende das Anforderungsprofil kennen, welches in der beruflichen Praxis an die Studierenden gestellt wird. Denn nur dann können die wesentlichen Lehrinhalte ausgewählt und vermittelt werden. Und diese Vermittlung erfordert als ‚Handwerkszeug‘ eine didaktisch motivierende Vortragsweise.

Für den zweiten Aspekt, das Lernen, sollte sich ein Lehrender in die Perspektive der Studierenden versetzen. Als Rückblick auf die eigene Studentzeit wird empfohlen, sich in Erinnerung zu rufen, welche Vorlesungen gerne besucht wurden und welche nicht, und welche Gründe hinter dieser Bewertung stehen. Eine solche Selbstreflexion kann auch auf

die Fragestellung zusammengefasst werden: „Würde ich selbst gerne in meine Vorlesung gehen?“

Ebenfalls wurde vorgeschlagen, das Lernverhalten der Studierenden zu verbessern, indem in Vorlesungen Lerntechniken thematisiert werden. Als besonderes Angebot wurde eine Lernsprechstunde vorgestellt, in der einzelne Studierende individuell zu ihrem Lernverhalten beraten werden. Dieser Ansatz ist aufwändig, stellt aber für Studierende mit Lernschwierigkeiten eine große Hilfe dar.

Diskussion

Die anschließende Diskussion wurde von Frau Monika Schröder vom Bologna-Zentrum der HRK moderiert.

Mehrere Diskussionsbeiträge befassten sich mit der Frage, wie der Bedarf an Qualifikationsthemen identifiziert werden kann. Eine Möglichkeit hierzu bietet zunächst die Lehrevaluation, die im Rahmen des Qualitätsmanagements eingesetzt wird. Es gab jedoch auch Stimmen, die eine einfache Fragebogenabfrage als nicht angemessen einschätzten. Hier wurde vorgeschlagen, in den Dialog mit den Studierenden und ihren Vertretungen zu treten. Gute Erfahrungen wurden auch mit Anregungen der Fakultäten gemacht, die bedarfsorientiert fachspezifische Themen für Weiterbildungsmaßnahmen benennen.

Aber auch die Frage, wie Lehrende zur Qualifikation bewegt werden können, wurde thematisiert. Eine Kritik an einzelnen Lehrenden motiviert diese sicher nicht zur Weiterqualifikation und ein Fehlen von guter Lehre sollte nicht einfach als ‚schlechte Lehre‘ abgewertet werden. Eine Weiterbildungsverpflichtung der Lehrenden als Ergebnis einer Lehrevaluation wird der Stellung und dem Selbstverständnis von Hochschullehrer nicht gerecht.

Aus der Erfahrung wurde berichtet, dass eine geringe Beteiligung an hochschuldidaktischen Angeboten oft nicht Desinteresse als Ursache hat, sondern vielfach einer hohen Arbeitsbelastung geschuldet ist. Hier ist ein flexibles Eingehen auf individuellen Bedarf sinnvoll. Ein Beispiel hierfür ist

der oben geschilderte Austausch erfahrener und neuer Lehrender, bei dem sich alle Beteiligten weiterqualifizieren.

Weiterhin wurde die finanzielle Unterstützung der Lehre angemahnt. Im Vergleich zur Forschungsförderung werden für die Lehre nur geringe Investitionen getätigt. Zwar werden Mittel aus Studienbeiträgen eingesetzt, allerdings können diese nur für befristete Maßnahmen verwendet werden.

Betont wurde auch die intrinsische Motivation für gute Lehre. Eine angenehme Lernatmosphäre und erfolgreiche Lehrveranstaltungen machen nicht nur den Studierenden Spaß, sondern sorgen auch bei den Lehrenden für Freude an der Lehre. So wurde von offenkundig positiven Auswirkungen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Zufriedenheit von Lehrenden berichtet.

Neben neuen Lehrformen sollten auch neue Prüfungsformen unter didaktischen und rechtlichen Gesichtspunkten diskutiert werden. Dies wurde für zukünftige Tagungen angeregt.

Zusammenfassung

Für eine Förderung guter Lehre ergeben sich somit zwei wesentliche Ansätze, die sich gleichwertig ergänzen. Zum einen muss für gute Lehre finanziell investiert werden. Zum anderen führt gute Lehre zu hoher Arbeitszufriedenheit für die Lehrenden.

Eine Anerkennung der Lehre, die der Anerkennung von Forschungsleistungen nahe kommt, steht allerdings noch aus.

2.2.3 Arbeitsgruppe F: Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept

Vortrag: Leuphana Professional School – ein Ort für Lebenslanges Lernen

Professor Dr. Sabine Remdisch, Leuphana Universität Lüneburg

1. Die Leuphana im Wandel

Die Leuphana Universität Lüneburg stellt sich ganz im Sinne des Lebenslangens Lernens auf. Dazu führt sie seit Mai 2006 den Prozess einer grundlegenden inhaltlich-fachlichen, strukturellen und organisatorischen Neuausrichtung durch, der mittlerweile fast vollständig abgeschlossen ist. Im Mittelpunkt dieser Entwicklung steht der Gedanke einer umfassenden, humanistischen, nachhaltigen und handlungsorientierten Bildungsidee. Die Universität stellt sich darüber hinaus auf die vielseitigen Bedarfe des Lebenslangens Lernens ein und orientiert die Wissenschaftsorganisation an den jeweiligen Zielgruppen. Das Lüneburger Modell strukturiert die Universität in vier transdisziplinäre Gefäße für unterschiedliche Aufgaben: drei in die Forschungspraxis eingebettete ‚Schools‘ setzen den Gedanken Lebenslangens Lernens konsequent in Strukturen um, die Forschung findet übergreifend statt.

Die Leuphana hat eine eigene Antwort gefunden auf die Anforderungen an akademische Bildung und Ausbildung im 21. Jahrhundert. Mit dem Leuphana College bietet sie ein bisher in Deutschland einzigartiges Studienmodell aus Major- und Minor-Modulen für Bachelor-Interessierte an. Die Graduate School ermöglicht Master-Interessierten die Erforschung und praktische Anwendung weiterführender Fragen in drei Master- und Promotionsprogrammen: Arts and Sciences, Management and Entrepreneurship sowie Education. Auch für die Graduiertenausbildung hat die Leuphana ein eigenes Studienmodell entwickelt: Master und Promotion können hier direkt miteinander verzahnt werden. Als eine der ersten Universitäten in Deutschland hat die Leuphana Universität Lüneburg darüber hinaus eine eigene Professional School eingerichtet – der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft zeichnete das Konzept 2008 als ‚Best Practice Modell‘ aus.

Die Leuphana Professional School richtet sich an Zielgruppen in der Quartären Bildung und bietet berufsbegleitende akademische Weiterbildung an – der Bedarf an solchen Maßnahmen wächst, staatliche Hochschulen nutzen diese Chancen aber bisher kaum. Alle Aktivitäten der Universität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, des Wissenstransfers sowie bei Firmengründungen und Unternehmenskooperationen sind in der Professional School gebündelt. Die gesamte Kompetenz der Leuphana steht den Praxispartnern damit auch disziplinenübergreifend zur Verfügung. Die Professional School bietet verschiedene Kooperationsprojekte im Bereich Wissenstransfer sowie eine ganze Reihe weiterbildende Studiengänge. In berufsbegleitenden Bachelor- und Masterprogrammen erwerben berufserfahrene Studierende auf universitärem Niveau weitere Qualifikationen. Die Professional School koordiniert und nutzt die Schnittstellen zur Praxis und entwickelt mit den Forschungseinrichtungen maßgeschneiderte Lösungen für die Anforderungen der Partner. Das Lebenslange Lernen ist damit über die Leuphana Professional School fest in der Hochschulstruktur verankert. Die Leuphana ist die erste deutsche Universität, die die berufsbegleitende Weiterbildung als eigenständigen und profilbildenden Bereich – die Professional School – aufgestellt hat.

Die Leuphana Professional School

Der qualitätsgesicherte und nachhaltige Aufbau einer universitären Weiterbildungseinheit kann nur gelingen, wenn folgende Erfolgsfaktoren berücksichtigt werden:

1. Der Stellenwert der Weiterbildung muss deutlich werden, indem sie institutionalisiert und durch einen eigenständigen Universitätsbereich nach außen sichtbar gemacht wird. Diese strategische Ausrichtung muss mit internen Maßnahmen unterlegt werden: Es gilt Zielvereinbarungen zu treffen, Personal für den Bereich einzustellen und nicht zuletzt ein Budget festzulegen.
2. Die Partnerschaft mit der Praxis muss gelebt werden: Das Vertrauensverhältnis zu Partnern aus Wirtschaft und Organisationen sollte durch langfristige Kooperationen und Kommunikation auf gleicher Augenhöhe aufgebaut werden. Zentrale Partner sollten auch institutionell in die Hochschulstruktur integriert werden (z.B. über Transferzentren).

3. Das Angebot muss Qualität in besonderer Form liefern: Die Weiterbildungsprogramme basieren inhaltlich auf den Ergebnissen der Forschung, müssen aber zielgruppenspezifisch aufbereitet werden, eine hohe Servicequalität bieten sowie stark auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen. Wünschenswert ist darüber hinaus eine strukturelle Qualitätssicherung durch eine Systemakkreditierung des Anbieters.

Zielgruppen und Angebote

Die Angebote der Leuphana verfolgen eine gemeinsame Zielrichtung und richten sich an vielfältige Zielgruppen:

- ‚Professionals‘, Teilnehmende der Quartären Bildung
 - in unterschiedlichen Altersstufen (Lebenslanges Lernen)
 - in verschiedenen Bildungsstufen (Durchlässigkeit)
 - mit individuellen Anforderungen (passgenaue Module)
- Unternehmen und Praxispartner
 - institutionalisierte Kooperationen
 - strategische Partnerschaften
- Wissenschaft
 - Angewandte Forschung und Auftragsforschung
 - Wissens- und Technologietransfer

Die Leuphana Professional School bietet einige speziell für die Anforderungen berufstätiger Fach- und Führungskräfte entwickelte MBA- und Masterprogramme an, die in zwei thematischen Clustern organisiert sind: Wirtschaft und Management sowie Gesundheit und Soziales. Eine Reihe berufsbegleitender Bachelorprogramme befindet sich aktuell in der Entwicklung. Die Ausgestaltung aller Angebote richtet sich nach den konkreten Bedarfen der Weiterbildungsteilnehmenden, die u.a. durch regelmäßige Evaluationen überprüft und weiter entwickelt wird. Der Bereich des Wissenstransfers wirkt übergreifend und vernetzt sowie verbindet alle handelnden Akteure – dazu ist die Entwicklung einer eigenen Innen- und Außenidentität der Professional School ein wichtiges Handlungsfeld.

Aufbau der Markenidentität

Zum Markenaufbau der Leuphana Professional School sind nicht nur eine Reihe externer Maßnahmen erforderlich, es muss zuvor auch intern eine gemeinsame Kultur der Identifikation geschaffen werden. Dies geschieht unter anderem durch:

- Regelmäßige Abstimmungsrunden („AG Professional School“) mit Studiengangleitern und Mitarbeitern der Unterstützungsbereiche
- Eine eigene Senatskommission für Weiterbildung und Wissenstransfer
- Gemeinsamer Dozierendentag und Informationen über Dozierendenhandbuch
- Institutionalisierte Feedbacks und Evaluationen über die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Leistungsangeboten
- Regelmäßige Events: Informationstag Weiterbildung, Veranstaltungen mit der regionalen Wirtschaft, Podiumsdiskussionen, Pressetermine, etc.
- Einheitlich gestaltete Drucksachen, eigener Inter/Intranet-Auftritt.

Leitgedanken und Arbeitsprinzipien der Professional School

Die Innen- und Außenidentität der Marke Professional School setzt sich natürlich in der Ausgestaltung der Angebote, der Vernetzung mit Kooperationspartnern, der Auswahl und Gründung von Forschungsprojekten sowie der Umsetzungsqualität fort. Dies bedingt folgende Leitgedanken und Prinzipien für den Aufbau der Professional School:

- a) Kombination aus fachlichen und überfachlichen Weiterbildungsinhalten:
Die Leuphana Professional School steht im ständigen Dialog mit Verantwortlichen aus Wirtschaft und Gesellschaft. Vielseitige Erfahrungen aus der Praxis bilden die Grundlage für ein empirisch fundiertes Kompetenzprofil, mit dem Fach- und Führungskräfte ihre Potenziale erschließen können: Das Leuphana Weiterbildungsmodell verbindet jeweils spezifisch fachliche mit grundlegenden überfachlichen Qualifikationen. Denn nur wer kompetent agieren, Prozesse effizient organisieren und gesellschaftsverantwortlich führen kann, wird berufliche Chancen bestmöglich nutzen.

Alle Fachmodule der Leuphana Weiterbildung sind deshalb in drei überfachliche Module eingebettet, die der Vermittlung von Sozial-, Organisations- und Gesellschaftskompetenz dienen: Person und Interaktion, Organisation und Veränderung sowie Gesellschaft und

Verantwortung. Studiengangübergreifende Lerngruppen bieten hier zusätzlich vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten. Auf Wunsch unterstützt individuelles Coaching die persönliche Entwicklung und rundet damit die Modulstruktur der Leuphana Weiterbildung sinnvoll ab.

- b) Berufsbegleitende und maßgeschneiderte Programme für die betriebsinterne Qualifizierung:
Die Leuphana Professional School bietet auch speziell entwickelte Master-Programme für den praktischen Bedarf einzelner Unternehmen an – so beispielsweise den geschlossenen Masterstudiengang MBA Strategic Management für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Otto Group. Diese konsequente Reaktion auf geänderte gesellschaftliche Anforderungen wurde seither mehrfach als Best-Practice-Modell ausgezeichnet – die Leuphana Professional School dient u. a. dem Stifterverband der deutschen Wissenschaft als Referenz für die Weiterentwicklung quartärer Bildung und ist Kooperationspartner im Forschungsprojekt Quartäre Bildung II.
- c) Unternehmensübergreifende Vernetzung durch interdisziplinäre Lerngruppen an neuen Lernorten:
Insbesondere bei überfachlichen Lerneinheiten legt die Professional School Wert darauf, den Lernerfolg durch Orts- und Perspektivenwechsel zu unterstützen. Die Lerneinheit ‚Führung und Verantwortung‘ beginnt beispielsweise in der Hamburger Kunsthalle. Hier nähern sich die Studierenden der Thematik anhand äußerlich erkennbarer Kennzeichen von Führung: Anhand von Meisterwerken werden Führungssymbolik, Führungsgesten und äußere Führungswirkung wahrgenommen und reflektiert. Im zweiten Teil der Lerneinheit werden im Rahmen von seminaristischen Vorlesungssequenzen die theoretischen Grundlagen des Themenfeldes behandelt. Dabei werden insbesondere aktuelle Führungstheorien und -konzepte aus psychologischer und betriebswirtschaftlicher Perspektive beleuchtet und entsprechende Forschungsergebnisse diskutiert. Drei langjährige Führungskräfte bereichern die Diskussion mit ihrem persönlichen Erfahrungsschatz und betrachten Führung aus ihrer jeweiligen Praxisperspektive. Der dritte Teil der Lerneinheit fokussiert auf das persönliche Führungsverhalten der Studierenden. Die Studierenden erhalten die Gelegenheit, das eigene

Führungsverhalten im Rahmen von Rollenspielen in Kleingruppen mit Videofeedback-Analysen zu analysieren und zu reflektieren.

- d) Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Hochschulweiterbildung („Offene Hochschule“):

Die Grundidee des Lebenslangen Lernens als gesellschaftliche Aufgabe verlangt eine bessere Verzahnung und Integration von verschiedenen Bildungswegen. Der europäische Wissenschaftsraum wächst zusammen, Karrieren und Bildungswege verlaufen zunehmend nicht-linear, der demografische Wandel verschärft den Fachkräftebedarf in der Wirtschaft. All diese Faktoren erfordern mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und möglichst weitgehende Gleichwertigkeit von hochschulisch und beruflich erworbenen Kompetenzen.

Deutschland verfügt über ein international anerkanntes Berufsausbildungssystem, das aber mit dem Hochschulsystem noch vergleichsweise gering vernetzt ist. Die Öffnung und stärkere Verzahnung der Bildungssysteme wird gesamtgesellschaftlich befürwortet, erfordert aber spezifische Angebote der Offenen Hochschule. Diese können nur als gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Beteiligten aus den unterschiedlichen Bildungssystemen und der Wirtschaft sowie der Politik auf europäischer, nationaler und landesspezifischer Ebene verwirklicht werden.

An der Leuphana Universität Lüneburg wird von 2008 bis 2013 mit Mitteln des Landes Niedersachsen das Modellvorhaben Offene Hochschule gefördert und in Kooperation mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung (nbeb) e. V. durchgeführt. Hier gilt es, systematisch Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Hochschulweiterbildung zu erproben.

- e) Institutionalisierte und langfristige, strategische Partnerschaften: Strategische Partnerschaften mit Unternehmen und Verbänden bilden ein wichtiges Handlungsfeld der Professional School. Mit der Gründung des Transferzentrums für Sozialwirtschaft an der Leuphana Universität Lüneburg wurde am 19.03.2008 die Möglichkeit geschaffen, langfristig strategische Praxisk Kooperationen u.a. mit dem Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. zu institutionalisieren. Das Transferzentrum hat eine konstruktive Dialogstruktur zwischen Forschung und Praxis etabliert und konnte sich in seinem Gründungsjahr erfolgreich strategisch ausrichten. Es wurden die Grundsteine für alle maßgeblichen Zielsetzungen (Weiterbildung, gemeinsame Forschung und Wissenstransfer) gelegt.

Die Leuphana Professional School ist – insgesamt betrachtet – nicht nur ein institutionalisierter Ort für Lebenslanges Lernen, Wissenstransfer und Weiterbildung auf akademischem Niveau, sondern auch inhaltlich sowie kulturell auf Augenhöhe mit den Praxispartnern sowie den Teilnehmenden in der Weiterbildung. Dies setzt die Bereitschaft voraus, für den bidirektionalen Wissenstransfer offen zu sein und eine grundlegende Service-Orientierung zu leben, mit der die Weiterbildung und der Wissenstransfer optimal ausgestaltet werden können.

Vortrag: Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept

Professor Dr. Frank Ziegele, CHE GmbH

Im Frühjahr 2008 hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft über eine Unternehmensbefragung konkrete Bedarfe für hochschulische Weiterbildungsangebote ermittelt.⁷⁰ Die Auswertung dieser Befragung und die Ableitung von Handlungsempfehlungen war u.a. meine Aufgabe. Die Ergebnisse dieser nicht-repräsentativen Befragung wurden anschließend in

⁷⁰ Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin; Ziegele, Frank (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Edition Stifterverband, Essen.

Experteninterviews und Workshops konkretisiert. Entstanden ist eine interessante Sammlung relevanter Eindrücke und Informationen.

Eine erste grundlegende Erkenntnis der Befragung ist, dass je nach thematischem Gegenstand 82 bis 96 % der befragten Unternehmen für die nächsten 3 bis 5 Jahre von einem steigenden Weiterbildungsbedarf ausgehen. Sie verorten diesen Bedarf sowohl in den Bereichen Markt- und Organisationsentwicklung als auch in der individuellen Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Damit wird bereits die Situationsspezifität des Weiterbildungsbedarfs in den Unternehmen deutlich, der sich naturgemäß vorrangig an betrieblichen Prozessen orientiert. Davon abzugrenzen ist der Weiterbildungsbedarf, der von den zu Qualifizierenden selbst artikuliert wird und zumeist eher überbetriebliche, nicht-branchenspezifische Schlüsselqualifikationen beinhaltet.

Wechseln wir die Akteursperspektive von den Unternehmen zu den Hochschulen. Für sie gilt es, mit neuen Bildungsangeboten neue Zielgruppen zu erschließen, um den demographisch bedingten Rückgang der ‚traditionellen‘ Studierenden zu kompensieren. Gelingt den Hochschulen dieser Öffnungsprozess nicht, müssen sie nach dem Studierendenhoch 2013/14 von Jahr zu Jahr mit rückläufigen Bewerberzahlen rechnen. Lebenslanges Lernen ist somit, zugespitzt formuliert, eine Überlebensstrategie über das Studierendenhoch hinaus.

Warum kann aber Lebenslanges Lernen auch zu einem maßgeblichen profilbildenden Konzept werden? Zunächst wird im internationalen Institutionen-Wettbewerb nur wahrgenommen, wer ein eigenständiges Profil mit spezifischen Stärken entwickelt. Die Exzellenzinitiative hat diesen Profilbildungsprozess in Gang gesetzt – jedoch kennt er für die meisten Hochschulen bisher nur ein Ziel: die grundlagenorientierte Forschungsexzellenz, da nur sie bisher finanziell honoriert und mit Reputation belohnt wird. Ein nüchterner Blick auf die Ergebnisse der ersten beiden Runden der Exzellenzinitiative zeigt, dass sich die Hoffnung auf zusätzliche Mittel nur für einen kleinen Teil der Hochschulen erfüllt hat: 37 von 104 Universitäten dürfen sich zu den Gewinnern des Wettbewerbs zählen, nur 9 von ihnen gelten in der öffentlichen, auf die dritte Linie fokussierten Wahrnehmung als ‚Eliteuniversitäten‘ – eine geringe Zahl im Verhältnis zu den rund 400

deutschen Hochschulen insgesamt. Alternative Profilierungen sind also für die meisten Hochschulen ein Muss, um im Wettbewerb zu bestehen. Hier erweist sich der Schwerpunkt ‚Weiterbildung/Lebenslanges Lernen‘ als eine hochinteressante Option für die hochschulische Strategieentwicklung. Entscheidend wird sein, solche Optionen selbstbewusst zu vertreten, um sie vom Image der Zweitklassigkeit gegenüber der Forschungsexzellenz zu befreien.

Optionen der Hochschulen für die Strategieentwicklung

Mit welchen Strategien können sich die Hochschulen erfolgreich über das Lebenslange Lernen profilieren? Ausgehend von der Feststellung, dass die Zielgruppen sehr unterschiedliche Produktanforderungen stellen und es daher eine universelle Profilierungsstrategie nicht geben kann, sollen hier fünf Strategieoptionen skizziert werden. Nicht jede dieser Optionen steht allen Hochschulen offen – der gewählte Profilierungspfad muss zur hochschulischen Gesamtstrategie und ihren spezifischen Stärken passen.

- Strategieoption 1: Interdisziplinarität

Über die Verknüpfung traditioneller Kernkompetenzen mit aktuellen Nachfrage-Trends können Hochschulen neue, interdisziplinäre Programme entwickeln.

Beispiel: Eine Hochschule hat in den Bereichen Betriebswirtschaftslehre / Volkswirtschaftslehre sowie Kultur- und Medienwissenschaften ausgewiesene Stärken in der Lehre (und Forschung). Über die Verbindung der Disziplinen in einem neuen Programm ‚Interkulturelle Wirtschaftskommunikation‘ adaptiert die Hochschule einen Nachfragetrend im Weiterbildungsbereich. Im Idealfall entsteht mit dem neuen Studienangebot ein Alleinstellungsmerkmal, das ihr auf den Angebotsmärkten eine besondere Aufmerksamkeit garantiert. Zugleich kann die Hochschule über die neue Einnahmequelle ‚Weiterbildung‘ das Drittmittelpotenzial ihres kultur- und medienwissenschaftlichen Zweigs deutlich erweitern.

- Strategieoption 2: Branchenkompetenz

Die Definition fachbereichsübergreifender Querschnittsthemen gibt der strategisch-inhaltlichen Ausrichtung des Weiterbildungsangebots Richtung und Ziel.

Beispiel: Eine Hochschule mit vier starken Fachbereichen Medizin, Sozialwissenschaften, Technikwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften definiert den Bereich Gesundheit als Kernbereich ihres Engagements im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Im Zusammenwirken aller involvierter Disziplinen können nun bestimmte Branchen-Märkte (Pharma, Medizintechnik, Anbieter von Gesundheits- und Pflegeversicherungen) marktlich erschlossen werden. Das zentrale Vermarktungs-Argument der Hochschule ist die fachliche Breite und damit verbundene Flexibilität in der Angebotsgestaltung.

- Strategieoption 3: Akademisierung

Als Alternative zu einer Spezialisierung in einzelnen Disziplinen bietet die Fokussierung auf die Zielgruppe ‚Berufserfahrene ohne Hochschulzugangsberechtigung‘ für einige Hochschulen interessante Perspektiven.

Beispiel: Eine Hochschule, die bereits über umfangreiche Erfahrungen mit Studierenden ohne Abitur verfügt, nutzt dieses Wissen für die Profilierung im Bereich des Lebenslangen Lernens. Vorhandene Expertise im Ausgleich individueller Defizite der Studierenden, in der Anrechnung von Vorqualifikationen und Flexibilisierung des Studienablaufs adaptiert sie erfolgreich für weiterbildende Programme. Auf diese Weise erwirbt sie in der gewählten Zielgruppe über die verschiedenen Fächerstrukturen hinweg Renommee. Insbesondere für regional orientierte Hochschulen in ländlichen Regionen mit vielen kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) erscheint diese Profilierungsoption interessant: Viele KMU rekrutieren vorrangig Fachkräfte ohne akademischen Abschluss, die sie im Zuge wachsender Anforderungen ihrer Kunden auf akademischem Niveau weiterqualifizieren möchten.

- Strategieoption 4: Forschungsexzellenz

Hochschulen mit anerkannten Stärken in der Forschung stellen ihren Wissens- und Innovations-Vorsprung in den Mittelpunkt ihrer Weiterbildungsstrategie.

Beispiel: Eine Eliteuniversität bietet Unternehmen im Hightech-Bereich den exklusiven Transfer neuester Forschungsergebnisse über entsprechende Weiterbildungsangebote in die unternehmerische Praxis

an. Sie trägt damit zu einer optimalen Verwertung ihres Forschungspotenzials bei und erschließt sich zugleich einen neuen Markt in der Lehre. Die Weiterbildungsstudierenden werden zu Botschafter/innen des herausragenden wissenschaftlichen Know-hows der Universität.

- Strategieoption 5: Personalentwicklung

Der eingangs angesprochene Bedarf in der individuellen Kompetenzentwicklung wird in Form umfassender Beratungsangebote zur Profilierung der Hochschule als Partner der Unternehmen im Bereich Personalentwicklung genutzt.

Beispiel: Ihre besonderen Stärken in den Bereichen Sozialwissenschaften, Psychologie oder Human Resource Management kombiniert eine Hochschule zu einem attraktiven Gesamtkonzept für Unternehmen, die ihre strategische Personalentwicklung ausgliedern möchten. Zu den Angeboten der Hochschule an potenzielle Kunden zählt die Analyse von Entwicklungsbedarfen und Personalentwicklungstrends ebenso wie die Planung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen (insb. Akademische Weiterbildungsangebote) sowie auch deren Begleitung und Evaluation.

Für die erfolgreiche Umsetzung dieser hochschulischen Strategieoptionen sollen zu vier zentralen Herausforderungen (Angebotsentwicklung, Modularisierung, Organisation/Management und interne Steuerung) wichtige Empfehlungen entwickelt werden.

Empfehlungen für die Umsetzung von Profilierungsstrategien

Auch angesichts stark expandierender Weiterbildungsmärkte sollten Hochschulen nicht der Versuchung unterliegen, auf jeden Bedarf einzugehen, den Unternehmen artikulieren: Eher langfristig angelegte Prozesse der Profilbildung und Qualitätsentwicklung dürfen nicht durch kurzfristiges Expansionsstreben gefährdet werden. Stattdessen sollten Hochschulen die Angebotsentwicklung auf ihre spezifischen Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen, nicht akademischen Anbietern ausrichten – insbesondere auf den Gebieten Wissenschaftlichkeit und Problemorientierung. Nicht für alle Hochschulen und Strategieoptionen gleichermaßen zu beantworten ist hingegen die Frage des optimalen Verhältnisses zwischen exklusiv auf

bestimmte Kunden zugeschnittenen (customized) Programmen und allgemein zugänglichen (open enrolment) Angeboten. Hier müssen die Hochschulen eine individuell tragfähige Balance finden, die ihnen den kontinuierlichen Marktzugang und eine günstige Nachfrageentwicklung sichert.

Modularisierung: Für die erfolgreiche Profilierung von Hochschulen im Bereich des Lebenslangen Lernens ist der Bologna-Prozess ein entscheidender Faktor. Ein Beispiel: Im Vergleich zur Inflexibilität ‚traditioneller‘ Studienprogramme öffnen sich moderne, ‚Bolognafähige‘ Programme über ihre Strukturierung in Modulen breiteren Zielgruppen mit unterschiedlichen Vorqualifikationen, Zeitbudgets oder Zielorientierungen. Die Modularisierung ist hier als Chance zur ‚Versöhnung‘ von individuellen Mitarbeiter-Interessen und Erwartungen der Arbeitgeber an den Weiterbildungsprozess zu begreifen: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Unternehmens können über den erfolgreichen Abschluss einzelner Module auf einen vollwertigen Studienabschluss hinarbeiten. Der Arbeitgeber finanziert dieses Studium (bzw. die einzelnen Module) jedoch nur in dem Umfang, wie es seinen Anforderungen an die Personalentwicklung entspricht.

Am praktischen Beispiel des MBA-Programms „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ der FH Osnabrück können die wesentlichen Vorzüge der Modularisierung demonstriert werden:

- Wenn das gesamte Studium nach Modulen und nicht nach Semestern organisiert ist (inkl. Buchung und Gebührenzahlung pro Modul), dann kann berufsbegleitend flexibel mit individuellen Zeitbudgets studiert werden.
- Der Studieneinstieg und die Fördermöglichkeiten durch die Arbeitgeber werden erleichtert, wenn einzelne Module als ‚Schnupperstudium‘ gebucht werden können. Die erfolgreiche Teilnahme an diesen Modulen wird zertifiziert.
- Bei Belegung des gesamten Studiengangs werden individuelle Vorleistungen angerechnet. Studierende mit entsprechenden Vorqualifikationen müssen somit einzelne Module nicht (erneut) absolvieren.

Angebotsentwicklung und Rollenteilung: Das folgende Schaubild (Abb. 1) illustriert die optimale Aufgabenverteilung in der Angebotsentwicklung

zwischen Fakultäten bzw. persönlich verantwortlichen Lehrenden auf der einen sowie Weiterbildungsinstituten bzw. speziellen Serviceeinrichtungen auf der anderen Seite. Während erstere schwerpunktmäßig für die Auswahl der Inhalte zuständig sind, obliegt letzteren das Management der Weiterbildungsprogramme. Gemeinsam richten sie die Curricula an der Nachfrage von Unternehmen bzw. Studierenden aus und nehmen die modulare Strukturierung vor.

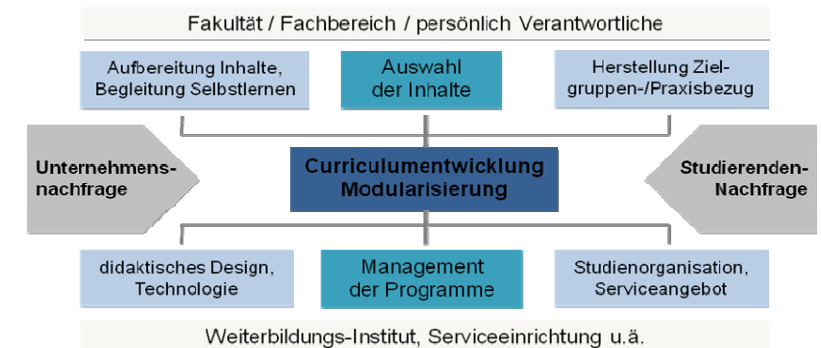


Abb. 1: Entwicklung neuer Angebote: zentrale Faktoren

Organisation/Management: Mit Blick auf die Entwicklung und das Management von Weiterbildungsangeboten hat die eingangs erwähnte Studie die Vorteile einer zentralen Organisations- und Serviceeinheit an den Hochschulen herausgearbeitet. Zentrale Aufgaben wie Marktanalyse und Akquise, Marketing und Branding, Angebotsentwicklung und Implementierung sowie das Qualitätsmanagement können hier effektiver, qualitäts- und zielorientierter bewältigt werden als in den einzelnen Fachbereichen und Instituten. Zugleich ermutigen zentrale Einheiten über ihre Entlastungsfunktion die dezentrale Initiative in der Entwicklung neuer Weiterbildungs-Ideen, dürfen allerdings die Kreativität und Initiative der Fakultäten und Wissenschaftler/-innen auch nicht hemmen. In welcher Organisationsform sollte die zentrale Bündelung idealerweise erfolgen? Auch auf diese Frage ist keine eindeutige Antwort möglich. Fünf verschiedene Optionen können unterschieden werden:

1. Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung in der Hochschule: Diese ‚klassischste‘ aller Optionen zeichnet sich durch eine besondere Nähe zu den anderen hochschulischen Einheiten aus. Zugleich besitzt sie

jedoch die geringste Flexibilität, z.B. in der Adaption von Markttrends oder bei der leistungsorientierten Bezahlung des Personals. Sie sichert aber, dass Erfahrungen in der Weiterbildung auf das grundständige Studienangebot rückwirken (und umgekehrt).

2. Die staatlich anerkannte Weiterbildungshochschule als Public Private-Partnership: Sie führt die Expertise privater Partner in Marketing und Vertrieb mit der inhaltlichen Kompetenz einer staatlichen Hochschule zusammen. Jedoch besitzt sie keine eigene wissenschaftliche Reputation, die Effekte für die Profilbildung der initiierenden Hochschule bleibt gering. Die DUW in Berlin baut beispielsweise wissenschaftliche Reputation durch eigene Professuren auf.
3. Die staatlich anerkannte Weiterbildungshochschule als Tochter einer öffentlichen Hochschule: Im Hinblick auf Nachfrageorientierung und Reputation kombiniert sie die Stärken der vorgenannten Varianten. Jedoch birgt sie zugleich die Gefahr mangelnden Sicherung von Identität mit der ‚Mutter‘-Hochschule.
4. Die Weiterbildungsakademie als privatrechtliche Ausgründung aus der Hochschule: Sie richtet die hochschulischen Ressourcen unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten neu aus und erfüllt gleichzeitig die Service-Funktion ähnlich gut wie die erstgenannte Option. Da sie jedoch keine eigenen akademischen Grade vergeben kann, bleibt sie teilweise an die inneren administrativen Abläufe der Hochschule gebunden.
5. Das Netzwerk als Zusammenschluss mehrerer staatlicher Hochschulen. Über die Bündelung der Kompetenzen der beteiligten Partner kann sie eine starke Marktposition aufbauen. Dies geschieht jedoch um den Preis eines hohen Koordinationsaufwands.

Interne Steuerung: Abschließend soll die Frage erörtert werden, wie es Hochschulen gelingt, intern Impulse für den Profilierungsprozess im Bereich des Lebenslangen Lernens zu setzen. Hier sind sowohl monetäre als auch nicht-monetäre Anreizsetzungen denkbar. Zu den nicht-monetären Anreizen zählt die Integration des Aufgabenfeldes Lebenslanges Lernen in die internen Zielvereinbarungen der Hochschulleitung mit den Fakultäten. Weiterhin können Hochschulen das Engagement der Lehrenden im Weiterbildungsbereich bei Berufungen berücksichtigen und somit zu einem wichtigen Karrierefaktor entwickeln. Eine Option auf der

monetären Anreizenebene ist die Zusicherung an die Lehrenden, dass sie über die Verwendung der erzielten Einnahmen frei entscheiden können. Weiterhin kann die Hochschule das Engagement ihrer Professorinnen und Professoren im Bereich des Lebenslangen Lernens in die Zulagekriterien der W-Besoldung integrieren.

Insgesamt zeigt sich also: Weiterbildungsangebote können zum wichtigen Aspekt der hochschulischen Profilbildung werden. Dafür braucht eine Hochschule aber ein klares, zielgruppenbezogenes Konzept und darauf abgestimmte operative Umsetzung in verschiedenen Bereichen. Es gibt für die Umsetzung in Angebote, Strukturen und Anreize nicht die eine ‚Musterlösung‘; es gibt jedoch erfahrungsgestützte Varianten, deren Vor- und Nachteile sich beschreiben lassen und aus denen Hochschulen eine situationsgerechte Umsetzung entwickeln müssen.

Zusammenfassung der Arbeitsgruppe F: Lebenslanges Lernen

Michaela Wirsing, ACQUIN

Welches Potenzial in der Umsetzung der Ideen des Lebenslangen Lernens für die Hochschulen liegt und wie dies konkret in der Praxis aufgegriffen werden kann, wurde in den beiden einführenden Vorträgen von Professor Dr. Frank Ziegele (Geschäftsführer des CHE) und Professor Dr. Sabine Remdisch (Vizepräsidentin für Lebenslanges Lernen an der Leuphana Universität Lüneburg) eindrucksvoll deutlich. Die daran anschließende lebhaft und konstruktive Diskussion zeigte jedoch auch, wie groß noch immer die Herausforderungen in Fragen von Anerkennung, Einbindung der Lehrenden und Organisation und Finanzierung von weiterführenden und/oder berufsbegleitenden Studiengängen sind – nicht ohne auch Lösungsansätze aufzuzeigen.

„Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept“ (Professor Dr. Ziegele)

Angesichts der bevorstehenden rückläufigen Zahlen der ‚traditionellen Studierenden‘ birgt das Konzept des Lebenslangen Lernens eine große

Chance für die Hochschulen, sich angesichts des demographischen Wandels auf dem Bildungsmarkt zu behaupten. Neben dem gesellschaftlichen und individuellen Bedarf nach Weiterbildung sind es vor allem die Unternehmen, die durch die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre betrieblichen Prozesse verbessern und gleichzeitig die Bindung an das Unternehmen selbst stärken wollen. Hochschulen, die entsprechende Konzepte entwickeln, sollten dafür neben ihrer eigenen Gesamtstrategie ihre individuellen Stärken berücksichtigen und sich zwischen verschiedenen Strategieoptionen entscheiden. Die große Herausforderung besteht vor allem darin, eine Ausgewogenheit zwischen den Bedarfen zu finden, die die Unternehmen formulieren und gleichzeitig offenere Zielgruppen anzusprechen. Es sind dann gerade die Bologna-spezifischen Instrumente wie die zertifizierten Abschlüsse, Angebote von Teilzeitstudiengängen oder flexible Kombinationen von Modulen, die diese Entwicklungen wirkungsvoll unterstützen können.

„Leuphana Professional School – ein Ort für Lebenslanges Lernen“ (Professor Dr. Remdisch)

Im Lüneburger Modell wurde die Fachbereichsstruktur zugunsten einer Orientierung nach ‚Schools‘ aufgegeben. Im Rahmen der ‚Professional School‘ tritt die Weiterbildung gleichberechtigt neben das Angebot an traditionellen Bachelor- und Masterstudiengängen. Auch die Besetzung des Amtes einer Vizepräsidentin für Lebenslanges Lernen spricht für die hohe Bedeutung, die diesem Bereich eingeräumt wird. Die Zielgruppen der quartären Bildung unterscheiden sich dabei grundsätzlich: in unterschiedlichen Altersstufen – was im Begriff des ‚Lebenslangen Lernens‘ bereits zum Ausdruck kommt – und in den verschiedenen Bildungsstufen, für die entsprechend die Durchlässigkeit von großer Bedeutung ist. Aus diesen Parametern ergeben sich wiederum Forderungen nach individueller Passgenauigkeit von Studiengängen oder Modulen sowie Fragen der Anerkennung. Darüber hinaus ergänzen berufsbegleitende Studiengänge, die grundsätzlich von den weiterbildenden zu unterscheiden sind, das Angebot und erfüllen abermals spezielle Anforderungen, die beispielsweise berufstätige Fach- und Führungskräfte an die eigens für sie entwickelten Programme stellen.

Gemeinsame Diskussionspunkte

Wie wichtig die Unterscheidung zwischen berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen ist, zeigte die anschließende Diskussion. Zwar gehören beide Studiengangsformen in den Bereich des ‚Lebenslangen Lernens‘, doch sie stellen unterschiedliche Aspekte und Ausprägungen dar, die mit jeweils unterschiedlichen Herausforderungen einhergehen.

Zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Studiengängen im Bereich des Lebenslangen Lernens gibt es bereits verschiedene strategische Lösungsansätze. So bieten einige Nordrhein-Westfälische Fachhochschulen gemeinsam Studiengänge an. An anderen Hochschulen können sich die Studierenden statt in Semester in auswählbare Module einschreiben (Fachhochschule Osnabrück, berufsbegleitender Studiengang ‚Hochschul- und Wissenschaftsmanagement‘). Berücksichtigt werden sollte auch die Möglichkeit, grundständige Studiengänge berufsbegleitend anzubieten.

Bei einem gemeinsamen Erfahrungsaustausch unter Hochschulen müssen immer auch die unterschiedlichen Landeshochschulgesetze berücksichtigt werden. Zwar ist hier in allen Bundesländern Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen verankert, sie ist jedoch meist nicht kapazitär anrechenbar, was als klarer Widerspruch empfunden wird. Darüber hinaus tut sich eine Vielfalt von Hemmnissen oder Förderungen auf – die Unterschiede sind beträchtlich. In der Regel kreisen sie um Fragen der Deputatsanrechnung oder rechtliche Fragen wie etwa die Ausübung einer nebenamtlichen Lehrtätigkeit für verbeamtete Professorinnen und Professoren an der eigenen Hochschule. Hinzu kommt die Forderung nach Erfüllung der 300 ECTS-Punkte für die Studierenden oder generell die Frage der Finanzierung – sowohl für die Hochschule selbst als auch für die Studierenden.

Wege zum Lebenslangen Lernen

Erst das klare Bekenntnis einer Hochschule zum Lebenslangen Lernen eröffnet reelle Umsetzungsmöglichkeiten – und diese sollten nicht erst bei mangelnder Auslastung in Erwägung gezogen werden. Dazu gehört auch eine gemeinsame Weiterbildungskultur, in die alle Beteiligten, vom Organisationsteam bis zu den externen Lehrenden, mit eingebunden werden. Anreizsysteme wie Zielvereinbarungen oder Zulagen im Rahmen der W-Besoldung könnten dabei förderlich sein. Welches Grundmodell der

Organisation – zentral oder in den Fachbereichen – eine Hochschule dabei wählt, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, in jedem Fall aber sollte eine zentrale Anlaufstelle zur Unterstützung eingerichtet werden.

Neben dem eigentlichen Grundbekenntnis ist die strategische Entwicklung von entscheidender Bedeutung: Nicht von den (rechtlichen) Möglichkeiten, sondern von den Bedarfen sollte bei der Planung ausgegangen werden. Diese Entwicklung wird durchaus in den Ministerien erkannt: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versprachen sich von der aktuellen Novellierung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes eine weitere Förderung des Lebenslangen Lernens, die auch andere Landeshochschulgesetze positiv beeinflussen könnte.

Teilnehmerverzeichnis

Katja **Anacker**, Universität Hamburg
 Tino **Bargel**, Universität Konstanz
 Dr. Steffan **Baron**, Humboldt-Universität zu Berlin
 RA Christian **Bauch**, Wirtschaftsprüferkammer
 PD Dr. rer. nat. Martin **Baumann**, RWTH Aachen
 Gregor **Bechtold**, Hochschule Darmstadt
 Dr. Patrick **Becker**, Agentur AKAST e. V.
 Prof. Dr. Klaus **Becker**, Fachhochschule Bingen
 Uta-M. **Behnisch**, Nationales Europass Center (NEC), Nationale Agentur für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
 Jeannette **Bergmann**, Universität Bonn
 Anna **Bergstermann**, HRK Projekt Qualitätsmanagement
 MinDirig. Dr. Rolf **Bernhardt**, Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst
 Dr. Helga **Beste**, Technische Universität Berlin
 Prof. Dr.-Ing. Jutta **Binder-Hobbach**, Fachhochschule Worms
 Michael **Blum**, Atos Worldline Processing GmbH
 Helga **Boemans**, Universität Kassel
 Prof. Dr. Franz **Bosbach**, Universität Duisburg-Essen
 Dr. Heike **Brand**, FernUniversität in Hagen
 Marcus **Breyer**, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
 Dr. Elfriede **Brinker**, Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft
 Jann **Bruns**, Hochschule für Musik und Theater Hannover
 Stephanie **Brunschede**, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft
 Imke **Buß**, AStA Göttingen
 Wolf-Michael **Catenhusen**, Staatssekretär a. D.
 Prof. Dr. Elisabeth **Cheauvré**, Philosophischer Fakultätentag, Freiburg
 Prof. Christiane **Deneke**, HAW, Hamburg
 Gabriele **Dick**, AHPG – Akkreditierungsagentur
 Prof. Dr. Gabriele **Diewald**, Universität Hannover
 Prof. Dr. Peter **Drewek**, Universität Mannheim
 Dr. Gerhard **Duda**, Hochschulrektorenkonferenz
 Michael **Endemann**, Institut für Verbundstudien der Fachhochschulen NRW
 Cay **Etzold**, Deutscher Akademischer Austauschdienst

Sabine **Felder**, CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
 Prof. Dr. Beate Finis **Siegler**, Fachhochschule Frankfurt am Main
 Prof. Dr. Andreas **Fischer**, Fachhochschule Osnabrück
 Dr. Anselm **Fremmer**, Deutsche Forschungsgemeinschaft
 Anja **Gadow**, freie Zusammenschluss von studentInnenchaften (fzs)
 Markus **Ganter**, Friedrich-Schiller-Universität Jena
 Matthias **Gaugele**, Universität Stuttgart
 Dr. Andrea **Geisler**, Universität Duisburg-Essen
 Prof. D.Min. Johann **Gerhardt**, Theologische Hochschule Friedensau
 Dorothea **Gieselmann**, Ruhr-Universität Bochum
 Prof. Dr. Volkmar **Gieselmann**, Universität Bonn
 Prof. Dr. Stefan **Göbel**, Universität Rostock
 Elena **Golofast**, Georg-August-Universität Göttingen
 MinDirig. Peter **Greisler**, Bundesministerium für Bildung und Forschung
 Professor Dr. Reinhold R. **Grimm**, Allgemeiner Fakultätentag
 Petra **Gruner**, Pädagogische Hochschule Heidelberg
 Birgit **Grunschel**, Hochschule Vechta
 Nina **Gustafsson Aberg**, Education International
 Andreas **Gutmann**, Hochschule für angewandte Wissenschaften – FH Ansbach
 Kaja **Haeger**, Hochschulrektorenkonferenz
 Dirk **Häger**, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf
 Kirsten **Handschack**, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
 Dr. Georg **Hanf**, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Anja **Hartmann**, Fachhochschule Jena
 Dr. Ernst Karl **Hauswirth**, Technische Universität Wien
 Kevin **Heidenreich**, DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag
 Prof. Dr. Hans-Ulrich **Heiß**, Technische Universität Berlin
 Barbara **Hellinge**, Fachhochschule Trier
 MinDirig. Dr. Birger **Hendriks**, Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein
 Katharina **Hochfeld**, Technische Universität Berlin
 Prof. Dr.-Ing. Michael **Hoffmann**, Universität Ulm
 André **Höhne**, Technische Universität Dresden
 Philipp **Höllermann**, European Business School
 Dr. Achim **Hopbach**, Akkreditierungsrat
 Michael **Hörig**, European University Association (EUA)

Prof. Dr. Wolfgang **Hörner**, Universität Leipzig
 Theresia **Jansen**, Agentur für Arbeit Bonn
 Tanja **Jost**, Deutsch Sporthochschule Köln
 Prof. Dr. Peter **Kammerer**, Hochschule München
 Diana **Kargl**, FernUniversität in Hagen
 Dr. Thomas **Kathöfer**, Hochschulrektorenkonferenz
 Prof. Dr. Manfred **Kaul**, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
 Sylvia **Keusch**, Akademie für Wirtschaft und Verwaltung GmbH
 Petra **Kienle**, Philipps-Universität Marburg
 Marita **Kirchner**, Universität Rostock
 Prof. Dr. Ute **Klammer**, Universität Essen-Duisburg
 Prof. Dr. Georg **Klaus**, HAWK Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst
 Gerd **Köhler**, Universität Frankfurt am Main Hochschulrat
 Prof. Dr. Richard **Korff**, Fachhochschule Münster
 Detlef **Kran**, Educationconsult
 Prof. Dr.-Ing. Klaus Peter **Kratzer**, Hochschule Ulm
 Beate **Kriegler**, Technische Universität Darmstadt
 Dr. Ekkehard **Kroll**, Verband Hochschule und Wissenschaft
 Hanna **Kümmerle**, Steinbeis-Hochschule Berlin
 Dr. Carsten **Kumoll**, Wissenschaftsrat
 Prof. Dr. Klaus **Lang**, Fachhochschule Bingen
 Guido **Laun**, AQAS e. V. Agentur für Qualitätssicherung
 Friedericke **Leetz**, Universität Karlsruhe (TH)
 Hannah **Leichsenring**, CHE Consult
 Prof. Dr. Michael **Lent**, Hochschule Niederrhein
 Susanne **Lippold**, Ruhr-Universität Bochum
 Prof. Dr. Karin **Luckey**, Hochschule Bremen
 Sieglinde **Machocki**, Alice Salomon Hochschule Berlin
 Kate **Maleike**, Deutschlandfunk
 Christiane **Mateus**, Ludwig-Maximilians-Universität München
 Björn **Mehlhorn**, Technische Universität Braunschweig
 Dr. Wolfgang **Meier**, Thüringer Kultusministerium
 Dr. Susanne **Meyer**, Hochschul-Informationssystem GmbH
 Barbara **Michalk**, Hochschulrektorenkonferenz
 Anna **Mikulcova**, Universität Potsdam
 Ralph-Walter **Müller**, Universität Stuttgart

Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Universität Bremen
 Prof. Dr. Georg **Müller-Christ**, Universität Bremen
 Eva **Mundanjohl**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 Dr. Klaus **Murmann**, Universität Ulm
 Franz **Muschol**, Ludwig-Maximilians-Universität München
 Dr. Wolfgang **Muskens**, Universität Oldenburg
 Prof. Dr.-Ing. Gerhard **Muth**, Fachhochschule Mainz
 PD Dr. Jürgen **Nelles**, Wissenschaftsrat
 Natalie **Nicol**, Freie Universität Berlin
 Prof. Dr. R. Peter **Nippert**, Medizinischer Fakultätentag
 Prof. Dr. Dagmar **Oberlies**, Fachhochschule Frankfurt
 Dr. Alois **Palmeshofer**, Universität Würzburg
 Prof. Dr. Reinhard **Paulsen**, Verband Biologie, Biowissenschaften und Biomedizin in Deutschland e.V. (VBIO)
 Prof. Josef **Pfeilschifter**, Johann Wolfgang Goethe-Universität
 RA Ulrich **Pietsch**, Hochschule Mittweida (FH)
 Lina **Pilypaityte**, Technische Universität Darmstadt
 Dr. Stefan **Plasa**, Universität des Saarlandes
 Dr. Philipp **Pohlenz**, Universität Potsdam
 Stefan **Prange**, Justus-Liebig-Universität Gießen
 Venio Piero **Quinque**, German Institutes of Technology e.V. TU9
 ORR' Ricarda **Rabenbauer**, Universität Bayreuth
 Jan **Rathjen**, Hochschulrektorenkonferenz
 Dr. Volker **Rein**, BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung
 Prof. Dr. Sabine **Remdisch**, Leuphana Universität Lüneburg
 Dr. Udo **Rempe**, Verband Hochschule und Wissenschaft im DBB
 Prof. Jürgen **Resch**, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
 Hans-Helmuth **Retzlaff-Schröder**, Lufthansa Technik AG
 Sabine **Richter**, Beratung für Studiengangsentwicklung (BfS)
 Dr. Anke **Rigbers**, Evaluationsagentur Baden-Württemberg
 Dr. Martina **Röbbecke**, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften
 Dr. Lukas **Rölli**, Forum Hochschule und Kirche e.V.
 Dr. Horst **Rörig**, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
 Dr. Joachim **Sailer**, Steinbeis-Hochschule Berlin
 Kurt **Schanné**, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Patrick **Schauff**, Europäische Fachhochschule Rhein / Erft GmbH
 Margret **Schermutzki**, Fachhochschule Aachen
 Regina **Schmeer**, Medizinische Hochschule Hannover
 RAin Heike **Schmitt**, Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten e.V.
 Ann-Katrin **Schröder**, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
 Monika **Schröder**, Hochschulrektorenkonferenz
 Jutta **Schulze**, Japan Society for the Promotion of Science Bonn Office
 Dr. Beatrix **Schwörer**, Wissenschaftsrat
 Kathrin **Sevink**, VDI Verein deutscher Ingenieure e. V.
 Carola **Sonnet**, Handelsblatt/Junge Karriere und Perspektiven
 Julia **Sosna**, Freie Universität Berlin
 Dr. Robert **Steevers**, Deutsche Physikalische Gesellschaft
 Dr.-Ing. Karl-Heinrich **Steinheimer**, ver.di-Bundesvorstand
 Prof. Dr. Jens **Strackeljan**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
 Anja **Tillmann**, Ruhr-Universität Bochum
 RA Henning **Tüffers**, Wirtschaftsprüferkammer
 Regierungsdirektorin Birgit **Tümmers**, Universität Ulm
 Prof. Dr. Sonja **Ulmer**, AKAD-Fachhochschule Leipzig
 Jan **Vogt**, Universität Freiburg
 Dr. Monika **Völker**, Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst
 Prof. Dr. Ulrich von **Alemann**, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
 Peter **Wagner**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Prof. Dr. Andreas **Weber**, Fachhochschule Flensburg
 Prof. Dr. Karin **Welkert-Schmitt**, Fachhochschule Düsseldorf
 Birgit **Wien**, Hochschul Informations System GmbH
 Prof. Dr.-Ing. Marco **Winzker**, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
 Michaela **Wirsing**, ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut e. V.
 Verena **Wirwohl**, Medizinischer Fakultätentag
 Claudia **Wolf**, Fachhochschule Dortmund
 Ayuko **Yokoyama**, Japan Society for the Promotion of Science Bonn Office
 Dr. Peter **Zervakis**, Hochschulrektorenkonferenz
 Prof. Dr. Frank **Ziegele**, Centrum für Hochschulentwicklung
 Prof. Dr. Rainer **Ziegler**, Bundesdekanekonferenz

Programm der Tagung

Donnerstag, 18. Juni 2009:

Bologna 1999 bis 2010: Ergebnisse und Bilanz

09.30 Uhr - Begrüßung

10.30 Uhr

Prof. Dr. Wilfried Müller, Vizepräsident der HRK

Ministerialdirigent Peter Greisler, Abteilungsleiter Hochschulen im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dr. Birger Hendriks, MinDirig. Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein und Bologna-Beauftragter der Länder

10.30 Uhr - Einführungsvortrag in das Thema:

11.30 Uhr „Bologna beyond 2010“ und die Bedeutung für Deutschland

Prof. Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrats

12.30 Uhr - Podiumsdiskussion zu Bologna 2020:

14.00 Uhr

Prof. Dr. Wilfried Müller, Vizepräsident der HRK

Dr. Birger Hendriks, MinDirig. Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein und Bologna-Beauftragter der Länder

Michael Hörig, European University Association

Prof. Dr. Karin Luckey, Rektorin der Hochschule Bremen

Anja Gadow, Mitglied des Vorstandes des fzs

Moderation:

Kate Maleike, Deutschlandfunk

14.30 Uhr - Bestandsaufnahme für Deutschland, Einleitung der

15.00 Uhr Arbeitsgruppen

Prof. Dr. Wilfried Müller, Vizepräsident der HRK

15.00 Uhr - Parallele Arbeitsgruppen:

17.00 Uhr

A. Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Impulse:

Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats

Prof. Dr. Michael Hoffmann, Vorstandsmitglied von 4ING

Moderation:

Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz

Berichterstattung:

Dr. Martina Röbbcke, acatech

B. Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten

Impulse:

Dr. Wolfgang Müskens, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg

Prof. Dr. Andreas Fischer, Programmbeauftragter Bachelorstudiengang Physio- und Ergotherapie, Fachhochschule Osnabrück

Moderation:

Kaja Haeger, Hochschulrektorenkonferenz

Berichterstattung:

Ann-Katrin Schröder, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

C. Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen

Impulse:

Dr. Birger Hendriks, MinDirig. Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein und Bologna-Beauftragter der Länder

Imke Buß, Bologna-Expertein beim DAAD

Moderation:

Jan Rathjen, Hochschulrektorenkonferenz

Berichterstattung:

Barbara Helling, Fachhochschule Trier

18.00 Uhr - Tischrede: „Augenzeugenbericht“ des ersten europäischen

21.00 Uhr Bildungsministertreffens in Bologna 1999

Wolf-Michael Catenhusen, ehem. Staatssekretär im BMBF, stellvertretender Vorsitzender des Nationalen Normenkontrollrats

**Freitag, 19. Juni 2009:
Zur Zukunft des Bologna-Prozesses**

09.15 Uhr - **Speech: „Learning from Europe?! – The Future of Bologna“**

10.00 Uhr

*Nina **Gustafsson Åberg**, Uppsala University, former member of the European Students' Union*

10.30 Uhr - **Parallele Arbeitsgruppen:**

12.30 Uhr

D. Vielfalt als Potenzial für Hochschulen

Impulse:

*Prof. Dr. Ute **Klammer**, Prorektorin für Diversity Management Universität Duisburg-Essen*

*Prof. Dr. Dagmar **Oberlies**, Fachbereich 4, Fachhochschule Frankfurt*

Moderation:

*Dr. Gerd **Duda**, Hochschulrektorenkonferenz*

Berichterstattung:

*Dr. Philipp **Pohlenz**, Universität Potsdam*

E. Qualifikation für gute Lehre

Impulse:

*Anja **Tillmann**, Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung, Ruhr-Universität Bochum*

*Priv.-Doz. Dr. Martin **Baumann**, RWTH Aachen*

Moderation:

*Monika **Schröder**, Hochschulrektorenkonferenz*

Berichterstattung:

*Prof. Dr.-Ing. Marco **Winzker**, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg*

F. Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept

Impulse:

*Prof. Dr. Sabine **Remdisch**, Vizepräsidentin für Lebenslanges Lernen, Leuphana Universität Lüneburg*

*Prof. Dr. Frank **Ziegele**, Geschäftsführer Centrum für Hochschulentwicklung GmbH*

Moderation:

*Kaja **Haeger**, Hochschulrektorenkonferenz*

Berichterstattung:

*Michaela **Wirsing**, ACQUIN*

12.30 Uhr - **Ergebnisse der Arbeitsgruppen und**

13.15 Uhr **Resümee der Tagung**

Moderation:

*Dr. Thomas **Kathöfer**, designierter Generalsekretär der HRK*

13.15 Uhr

ENDE DER VERANSTALTUNG

Beschreibungen der Arbeitsgruppen:

A. Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen

Die Vielfalt der Studienprogramme erschwert den Überblick über die Studienmöglichkeiten und deren „Einordnung“. Hier können Rahmenwerke, wie zum Beispiel Fachqualifikationsrahmen, sowohl als Hilfsmittel bei der Studiengangsentwicklung und Kompetenzorientierung dienen, als auch die Anerkennung bei Studien(orts-)wechsel und die Zuordnung von Abschlüssen für Arbeitgeber erleichtern. Durch Fachqualifikationsrahmen können auch internationale Sichtbarkeit und Vernetzung der Fächer möglich werden sowie die Attraktivität der Studiengänge steigern.

In der Arbeitsgruppe soll unter Berücksichtigung schon bestehender Fachqualifikationsrahmen diskutiert werden, welchen Nutzen diese haben können und wo ihre Grenzen liegen.

B. Durchlässigkeit in Studiengängen gestalten

Um Durchlässigkeit im Bildungssystem zu unterstützen, müssen transparente Verfahren entwickelt werden, um außerhochschulisch, bzw. beruflich erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anzurechnen. Zudem ist die Lebenssituation beruflich Qualifizierter in der Regel eine andere als die von Schulabgängern. Auch hierauf müssen Hochschulen verstärkt eingehen. Übergänge zwischen Arbeits- und Lernwelt werden zu einer neuen Herausforderung.

In der Arbeitsgruppe wird anhand zweier Beispiele gezeigt, welche verschiedenen Lösungen Hochschulen entwickelt haben.

C. Bedeutung der Lissabon-Konvention für Hochschulen

Die Anerkennung von Studienleistungen im europäischen Hochschulraum ist ein unverzichtbares Element der studentischen Mobilität. Seit der Ratifizierung der Lissabon-Konvention am 1. Oktober 2007 wurde diese auch in Deutschland in geltendes Recht überführt. Dadurch soll sich die „Beweislast“ bei der Anerkennung umkehren. Was bedeutet dieses neue Recht für die Anerkennungspraxis in den Hochschulen? Welche faktischen Konsequenzen kann und soll die Lissabon-Konvention bewirken?

In der Arbeitsgruppe wird die Umsetzung durch die Länder den Forderungen der Studierenden gegenübergestellt und eine vorläufige Bilanz gezogen.

D. Vielfalt als Potenzial für Hochschulen

Das Verständnis für Heterogenität in den Hochschulen befindet sich im Wandel. Vielfalt wird zunehmend als zu erschließendes Potenzial und nicht mehr als Hindernis betrachtet. Die Vielfalt der Studierendenbiografien kann zum übergreifenden strategischen Ziel einer Profilbildung erklärt werden. Dazu sind jedoch systematische Steuerungsinstrumente zu entwickeln und einzusetzen.

In der Arbeitsgruppe wird vorgestellt, wie Vielfalt als Strategie von Hochschulen genutzt werden kann, um Leistungsreserven zu erschließen.

E. Qualifikation für gute Lehre

Studiengänge sind systematisch aus der Perspektive der zu erreichenden Lernergebnisse und der gewünschten Kompetenzen der Absolventen zu planen. Dazu müssen Curricula und Lehr-/Lernformen ausreichend Freiräume geben, um selbst organisiertes Arbeiten und Lernen zu stimulieren und den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen.

In der Arbeitsgruppe wird die Weiterbildung Lehrender vorgestellt und diskutiert.

F. Lebenslanges Lernen als profilbildendes Konzept

In der heutigen Lebens- und Arbeitswelt muss permanent neues Wissen erworben und daher akademische Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen ausgeweitet werden. Mit Bologna und seinen gestuften, modularisierten Studienstrukturen sind bereits Instrumente zur Umsetzung des lebenslangen Lernens vorhanden. Diese Instrumente können von Hochschulen eingesetzt werden, um erfolgreich und im Austausch mit Arbeitgebern lebensbegleitende Bildung anzubieten.

In der Arbeitsgruppe wird erstens ein Kooperationsprojekt zwischen Land, Hochschule und Träger der beruflichen Bildung vorgestellt. Im zweiten Beispiel wird Weiterbildung als Element zur hochschulischen Profilbildung erörtert.

Autorenverzeichnis

Dr. Martin Baumann
RWTH Aachen

Imke Buß
Bologna-Expertin beim DAAD

Wolf-Michael Catenhusen
Nationaler Normenkontrollrat

Prof. Dr. Andreas Fischer
Fachhochschule Osnabrück

MinDir Peter Greisler
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Prof. Dr. Reinhold R. Grimm
Universität Jena, Akkreditierungsrat

Nina Gustafsson Åberg
Uppsala University

Barbara Helling
Fachhochschule Trier

MinDir Dr. Birger Hendriks
Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein

Dr. Achim Hopbach
Akkreditierungsrat, Bonn

Prof. Dr. Michael Hoffmann
4ING

Prof. Dr. Ute Klammer
Universität Duisburg-Essen

Kate Maleike
Deutschlandfunk

Prof. Dr. Wilfried Müller
Vizepräsident der HRK
Universität Bremen

Dr. Wolfgang Müskens
Universität Oldenburg

Prof. Dr. Dagmar Oberlies
Fachhochschule Frankfurt

Dr. Philipp Pohlenz
Universität Potsdam

Prof. Dr. Sabine Remdisch
Leuphana Universität Lüneburg

Dr. Martina Röbbcke
acatech

Ann-Katrin Schröder
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Anja Tillmann
Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr.-Ing. Marco Winzker
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Michaela Wirsing
ACQUIN

Prof. Dr. Frank Ziegele
CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH