

Klemens Himpele | Andreas Keller | Sonja Staack | Hrsg.

116 |

Endstation Bologna?

Zehn Jahre
Europäischer
Hochschulraum



Materialien aus Hochschule und Forschung

116 |

Klemens Himpele | Andreas Keller | Sonja Staack | Hrsg.

Endstation Bologna?

**Zehn Jahre
Europäischer
Hochschulraum**



Herausgeber der Reihe „**GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung**“ ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.d-db.de> abrufbar.



Gefördert mit freundlicher Unterstützung der
Max-Traeger-Stiftung

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 9 11 01-11, Telefax: 05 21 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN (Print) 978-3-7639-4365-4 **Best.-Nr. 6001591**

ISBN (E-Book) 978-3-7639-4366-1

© 2010, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind

Inhalt

Einleitung	7
<i>Klemens Himpele, Andreas Keller und Sonja Staack</i>	
Wie weiter im Bologna-Prozess?	13
<i>Grußwort von Wojciech Pillich, NSZZ Solidarność</i>	

A Zehn Jahre Bologna – Bilanz und Perspektiven

A 1	Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess	19
	<i>Eva Hartmann</i>	
A 2	Bologna in Deutschland – Reform der ungenutzten Chancen	27
	<i>Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack</i>	
A 3	Operation gelungen, Patient tot? Ein Einwurf zu zehn Jahren Europäischen Hochschulraum	41
	<i>Klaus Landfried</i>	
A 4	Die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums	47
	<i>Dominic Orr</i>	

B Studienstrukturreform im Bildungsföderalismus

B 1	„Schön, dass wir darüber gesprochen haben ...“ Was kann und wird der Bund noch tun?	57
	<i>Peter Greisler</i>	
B 2	Kurskorrektur oder Kurs halten? Die KMK als Rahmengerberin der Bologna-Umsetzung	61
	<i>Birger Hendriks</i>	
B 3	Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Weiterentwicklung	65
	<i>Peter A. Zervakis</i>	

B 4	Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration <i>Achim Meyer auf der Heyde</i>	69
B 5	Der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt: Erfahrungen der Wirtschaft mit einem neuen Studienabschluss <i>Henning Dettleff</i>	75
B 6	Mobilität im Europäischen Hochschul- und Forschungsraum: Rahmenbedingungen und Hindernisse für Studierende und Beschäftigte <i>Walter Mönig</i>	81
B 7	Mobilität ohne Ende oder das Ende der Mobilität? Studierenden- mobilität im Zeichen von Bologna <i>Siegbert Wuttig</i>	87
B 8	Studium Internationale – Wie viel Mobilität wollen wir wirklich? <i>Sarina Jessica Schäfer</i>	93
B 9	Akademische Wanderarbeit – Leitbild für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im 21. Jahrhundert <i>Anja Mihr</i>	97
C	„best practice“- oder „worst practice“-Beispiel?	
C 1	Kompetenz als Maßstab – die Reform der Lehrerbildung aus Hochschulperspektive <i>Ulrich Druwe</i>	105
C 2	Weiterentwicklung ohne Bachelor und Master: Lehrerausbildung in Baden-Württemberg <i>Ulrich Lübke</i>	109
C 3	Studierende ins Zentrum – studentische Erwartungen an die Lehrerbildung <i>Sven Lehmann</i>	113
C 4	Gewerkschaftliche Anforderungen an eine zukunftsfähige Lehrerbildung <i>Doro Moritz</i>	117

D Zwischen Bologna und Brüssel

- D | 1** Qualitätssicherung auf europäischer Ebene – ein Handlungsfeld für Studierendenvertretungen und Gewerkschaften 123
Colin Tück
- D | 2** Bologna 2010 – was kommt danach? 131
Bastian Baumann
- D | 3** Der Europäische Hochschulraum als Handlungsfeld für Gewerkschaften und Studierende 137
Nina Gustafsson Åberg
- D | 4** Zwischen Konvergenz und Vielfalt: Zur Rolle neuer Transparenz-instrumente im Europäischen Hochschulraum 141
Christiane Gaehtgens

E Empfehlungen für „Bologna 2.0“

- E | 1** Der Bologna-Prozess und Lebenslanges Lernen: Die Durchlässigkeit des zweistufigen Studiensystems 149
Katrin Heyl
- E | 2** Promovieren im Europäischen Hochschulraum – Impulse für eine Weiterentwicklung der Promotionsphase 155
Alexander Katzer
- E | 3** Qualitätssicherung und Akkreditierung: Erwartungen an Bologna nach 2010 161
Achim Hopbach
- E | 4** Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre – Forderungen und Empfehlungen 167
Beate Kortendiek
- E | 5** Gute Arbeit – gute Bildung: Personelle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Studienreform 173
Roland Bloch und Carsten Würmann

E 6	Von Bologna nach Bad Wildbad – Erwartungen und Empfehlungen an die Bildungsgewerkschaft GEW	179
	Qualitätssicherung und Akkreditierung <i>Margret Bülow-Schramm</i>	179
	Die soziale Dimension im Bologna-Prozess <i>Sabine Kiel</i>	181
	Promovieren im Europäischen Hochschulraum <i>Anne Krüger</i>	183
E 7	Gute Bildung – gute Arbeit: Verbesserung der Betreuung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienreform <i>Carmen Ludwig</i>	187
E 8	Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre <i>Dorothea Mey, Lydia Kocar und Klemens Himpele</i>	191
E 9	Durchlässigkeit der Studienstrukturen und lebensbegleitendes Lernen <i>Uta Sändig</i>	195
F	Bologna: Endstation oder Wegmarke?	
F 1	Jetzt die Weichen für den Kurswechsel stellen <i>Andreas Keller</i>	199
	Autorinnen und Autoren	209

Einleitung

Klemens Himpele, Andreas Keller und Sonja Staack

Die europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister haben im März 2010 in Budapest und Wien den Europäischen Hochschulraum ausgerufen. Damit ist ein mehr als zehnjähriger Prozess zu einem ersten Ergebnis gelangt, war doch die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums das erklärte Ziel der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung. Gleichzeitig haben die Proteste gegen die Umsetzung des groß angelegten Reformprogramms in vielen europäischen Ländern einen Höhepunkt erreicht. Auch gemessen an den eigenen Ansprüchen sind die Ergebnisse der zehnjährigen Reformen unzureichend. So fiel denn auch die Erklärung der Bildungsministerinnen und Bildungsminister in Wien und Budapest durchwachsen aus. Darin heißt es: „Die jüngsten Proteste in einigen Ländern [...] haben uns daran erinnert, dass einige der Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden.“

Es ist – dies belegen die studentischen Proteste einerseits aber auch die Budapest-Wien-Erklärung andererseits – inzwischen unstrittig, dass es bei der Umsetzung der in den Bologna-Dokumenten formulierten Zielstellungen erhebliche Probleme gibt. Die Proteste haben auch deshalb so viel Widerhall gefunden, weil sie den Finger in offene Wunden gelegt haben. Die Potenziale der Bologna-Reformen sind nicht nur nicht genutzt worden, in vielen Bereichen hat sich der Zustand sogar verschlechtert. Die Studierenden haben zu Recht Probleme mit einem Übermaß an Prüfungen, einer mangelnden Durchlässigkeit zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium, steigenden Zugangshürden bei der Aufnahme eines ersten Studiums, rigorosen Anwesenheitspflichten und fehlenden Mobilitätsfenstern angesprochen sowie eine vielerorts zu beobachtende inhaltliche Engführung in den neuen Studiengängen kritisiert. Dabei wird deutlich, dass das Ziel einer Öffnung der Hochschulen im Sinne einer größeren Durchlässigkeit des Bildungssystems – einerseits für Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, andererseits für Personen, die bereits im Erwerbsleben stehen und drittens für internationale Studierende im Zuge einer gesteigerten Mobilität – nicht erreicht worden ist. Bevor die Proteste von Studierenden, Schülerinnen und Schülern sowie Beschäftigten einsetzten, war dieses Ziel oft nicht einmal thematisiert worden.

Die Umsetzung der Bologna-Ziele ist Aufgabe der nationalen Institutionen, in Deutschland also der Hochschulen, der Länder und des Bun-

des. Dabei haben sich die Akteurinnen und Akteure zunehmend von einem verengten Bildungsverständnis leiten lassen, welches die Zielsetzung eines Studiums auf die Frage der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen reduzierte („Employability“). Dabei ist die politische Umsetzung in internationale Prozesse eingebettet, wurde der Bologna-Prozess doch zunehmend an die Lissabon-Strategie der Europäischen Union angelehnt, die das Ziel hat, Europa zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Diesem Ziel haben sich die verschiedenen Politikfelder unterzuordnen, auch die Bildungs- und Forschungspolitik der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten. Damit verbunden ist eine Sichtweise auf Bildung als abhängige Variable der ökonomischen Entwicklung, die Reduzierung von Hochschulbildung auf eine eng verstandene berufliche Ausbildung mit dem primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit; andere Ziele von Bildungspolitik – wie die Förderung der sozialen, kulturellen und politischen Teilhabe als Voraussetzung für einen demokratischen und sozialen Rechtsstaat – traten dagegen in den Hintergrund.

So zielten die Reformen auch in Deutschland in erster Linie auf mehr Praxisbezug des Studiums und die Verkürzung der Studienzeiten ab. Eine Öffnung der Hochschulen oder qualitative Studienreformen spielten hingegen bei der Implementierung der gestuften Studienstruktur fast keine Rolle. Die Öffnung der Hochschulen wurde durch den mangelnden Ausbau der Studienplätze verhindert, die geforderte Öffnung des Masterstudiums für alle Bachelorabsolventen und -absolventinnen, die ihr Studium fortsetzen möchten, widerspricht dem erklärten Ziel der Kultusministerkonferenz, den Bachelor zum Regelabschluss des deutschen Hochschulsystems zu machen und so die Studienzeiten zu verkürzen. Wenn die Dauer des Studiums ein entscheidendes Kriterium ist, dann wird außerdem selbst der so häufig eingeforderte Auslandsaufenthalt zu einem netten Plus, das man sich leisten können muss. Gegen die einseitige Fixierung des Studiums auf den Arbeitsmarkt richteten sich auch die Proteste der Studierenden, Schülerinnen und Schüler sowie der Beschäftigten. Dabei wird in vielen Fällen kaum zwischen der mangelhaften Umsetzung der im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Ziele und der ihrer Überlagerung durch andere – national geprägte – Ziele unterschieden. Dies ist wenig verwunderlich – war es doch für viele Hochschulleitungen und Ministerialbürokratien bequem, die Alternativlosigkeit ihrer Politik mit *Bologna* oder „Brüssel“ zu begründen. Es sollte folglich – gerade weil die Proteste inhaltlich gut begründet sind – nicht der Fehler gemacht werden zu glauben, dass ein Ausstieg aus dem Bologna-Prozess die Probleme des Hochschulsystems lösen könnte.

Die in den Bologna-Dokumenten formulierten Ziele verdienen in weiten Teilen die Unterstützung auch von Gewerkschaften und Studierendenvertretungen: die Stärkung der sozialen Dimension der Hochschulen, die Vereinfachung von nationaler und internationaler Mobilität oder eine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Menschen u. a. durch die Anerkennung von außerhalb der Hochschulen erbrachten Leistungen sind anzustrebende Veränderungen. Diese Potenziale zu nutzen ist die Herausforderung für die zweite Phase des Bologna-Prozesses, die in Wien und Budapest eingeleitet wurde. Nachdem die Proteste der Studierenden zunächst noch als „gestrig“ (Bundesbildungsministerin Annette Schavan) bezeichnet wurden, ist inzwischen allgemein anerkannt, dass die Defizite der Umsetzung des Bologna-Prozesses behoben werden müssen. Gleichzeitig hat eine Debatte über die Frage der Verantwortlichkeiten eingesetzt, die relativ typisch ist für das deutsche Hochschulsystem: Die Fehler haben immer die anderen gemacht. So weisen sich die Hochschulen und die Politik wechselseitig den Schwarzen Peter zu. Allerdings sind inzwischen auch ernsthafte Debatten über Veränderungen in Gang gesetzt worden, wobei sich deren Tragfähigkeit in den kommenden Jahren erst noch erweisen muss. Dank der Proteste der Studierenden ist das politische Feld jedenfalls bei der Ausrufung des Europäischen Hochschulraums offener als in den vergangenen Jahren. Daher kommt es zunehmend darauf an, die Ziele, die *Bologna* bzw. eine weitere Hochschulreform in Deutschland erreichen soll, auszuformulieren.

Hierzu wollte auch die dritte Wissenschaftskonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 9. bis 12. September 2009 in Bad Wildbad im Schwarzwald einen Beitrag leisten. Unter dem Titel *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* diskutierten Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften, der Wissenschaft, der Hochschulen, der Studierenden und der Politik die Frage, ob und wie es weitergehen soll mit den Hochschulreformen in Deutschland. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge zu und Ergebnisse der dritten GEW-Wissenschaftskonferenz.

Der Sammelband wird mit einem Grußwort von Wojciech Pillich von der polnischen Gewerkschaft NSZZ „Solidarność“ eröffnet. Aus diesem Beitrag lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen der deutschen und der polnischen Debatte herauslesen. In Abschnitt A werden vier grundsätzliche Fragestellungen behandelt. Eva Hartmann beleuchtet die internationale Bedeutung des Bologna-Prozesses auch in der Abgrenzung nach außen. Der Bologna-Raum ist dabei eben auch als neuer Bildungsmarkt zu betrachten, auf dessen Funktion und Bedeutung Hartmann eingeht. Ulf Banscheraus, An-

nerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack stellen ihre im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellte Studie *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland* vor. Hierin wird anhand der Bereiche soziale Dimension, lebenslanges Lernen, Praxisbezug des Studiums und Mobilität aufgezeigt, welche Potenziale der Bologna-Prozess hätte und dass diese Potenziale in weiten Teilen nicht genutzt wurden. Klaus Landfried geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie krank der Patient Bologna-Prozess tatsächlich ist und welche Therapie notwendig wäre. Dominic Orr schließlich stellt die Ergebnisse von EUROSTUDENT III vor. In dieser Studie wird die soziale Lage der Studierendenschaft in zahlreichen europäischen Ländern verglichen.

In Abschnitt B kommen die Stakeholder des Bologna-Prozesses zu Wort. Peter Greisler vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geht in seinem Beitrag der Frage nach, was der Bund künftig noch tun kann, um die Implementierung der Reformen besser zu ermöglichen. Birger Hendriks beschreibt die Rolle der Kultusministerkonferenz und geht auf mögliche Weiterentwicklungen ein. Der Leiter des Bologna-Zentrums der Hochschulrektorenkonferenz, Peter Zervakis, benennt die Erfolge der Bologna-Umsetzung an den Hochschulen ebenso wie Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks, geht der Frage nach, inwieweit das neue Studiensystem besonderen Druck auf die Studierenden ausübt. Die Erfahrungen der Wirtschaft mit den neuen Abschlüssen beschreibt Henning Dettleff von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Er greift damit eine zentrale Frage auf: Wie bewährt sich der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt? Walter Mönig (BMBF) benennt Fortschritte und Hindernisse bei der Mobilität der Studierenden und der Beschäftigten an den Hochschulen im Europäischen Hochschulraum. Auch Siegbert Wuttig vom Deutschen Akademischen Austauschdienst setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Bologna-Reformen Mobilität fördern oder sogar verhindern. Die Probleme der Mobilität aus studentischer Sicht werden von Sarina Jessica Schäfer behandelt, während Anja Mihr als Wissenschaftlerin die zunehmende Bedeutung grenzüberschreitender Arbeitserfahrungen für die Karriere im Wissenschaftssystem beleuchtet.

Der Abschnitt C beschäftigt sich mit dem Spezialthema der Lehrerbildung im Rahmen der Bologna-Reformen. Ulrich Druwe benennt Kompetenz als Maßstab der Lehrerbildung und beschreibt Probleme und Möglichkeiten aus der Perspektive der Hochschulen. Ulrich Lübke geht auf die Lehrerbildung in Südwestdeutschland ein. Baden-Württemberg ist bei der Umstellung der Lehramtsstudiengänge zurückhaltend, was Lübke in seinem Beitrag auf-

arbeitet. Sven Lehmann betrachtet die Probleme der der Umstellung insbesondere auch mit Blick auf die Ausbildung für verschiedene Schulformen. Doro Moritz schließlich formuliert die gewerkschaftlichen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die vierte Abschnitt (Abschnitt D) befasst sich mit der Qualitätssicherung: Colin Tück beschreibt die Funktion des europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen. Bastian Baumann benennt die Notwendigkeit der Fortführung der Reformen und Nina Gustafsson Åberg geht der Frage nach, inwieweit der Europäische Hochschulraum auch ein Handlungsfeld für Gewerkschaften und Studierendenvertretungen sein kann. Der Frage nach Ranking, Benchmarks und dem Wettbewerb widmet sich Christian Gaegtens.

Im Abschnitt E wird der Frage der Durchlässigkeit – auch verbunden mit der Frage der Qualität der Bildung – nachgegangen. Mit dem Lebensbegleitenden Lernen und der Durchlässigkeit der Strukturen setzt sich Kathrin Heyl auseinander. Alexander Katzer beleuchtet die Promotion im Europäischen Hochschulraum und Achim Hopbach geht auf die Akkreditierung und die Qualität der Bildung ein. Inwiefern die Frage der Geschlechtersensitivität eine Rolle bei den Akkreditierungen spielt und welche Verbesserungsmöglichkeiten es gibt, arbeitet Beate Kortendiek heraus. Roland Bloch und Carsten Würmann schließlich betrachten die Arbeitsverhältnisse an den Hochschulen und benennen eine bessere Betreuungsrelation als Voraussetzung für eine bessere Lehre. Ebenfalls in Abschnitt E finden sich die Dokumentationen aus den Arbeitsgruppen. Am Schluss des Sammelbandes fasst Andreas Keller die Debatte zusammen und formuliert die Erwartungen an die Fortsetzung des Bologna-Prozesses aus gewerkschaftlicher Perspektive. Er geht dabei auch auf Herausforderungen der folgenden Jahre ein und bewertet den Wandel, der in der Politik als Reaktion auf die Bildungsproteste teilweise schon angegangen wurde.

Weder die Wissenschaftskonferenz 2009 noch dieser Sammelband wären möglich gewesen ohne die freundliche Unterstützung durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* sowie das *Bildungs- und Förderungswerk der GEW*, ebenso wenig ohne die aktive Mitwirkung der Referentinnen und Referenten, Autorinnen und Autoren sowie die tatkräftige Unterstützung der Kolleginnen im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der GEW. Ihnen allen gilt unser herzlichster Dank. Bei der *Max-Traeger-Stiftung* bedanken wir uns für die Förderung der vorliegenden Publikation. Wir wünschen uns und allen, die dieses Projekt unterstützt haben, dass unsere Debatten, Denkanstöße und Konzepte nicht ohne Widerhall in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung bleiben.

Wie weiter im Bologna-Prozess?

Grußwort von Wojciech Pillich, NSZZ Solidarność

Die Realisierung des Bologna-Prozesses sollte bis 2010 abgeschlossen sein. Dass der Prozess in diesem Jahr bei Weitem nicht beendet sein wird, ist allerdings unschwer absehbar. In der polnischen Gewerkschaft – und Partnerorganisation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – NSZZ „Solidarność“ stehen daher bereits jetzt Überlegungen im Vordergrund, wie die Bildungssysteme in Europa weiter verbessert werden können.

1999 wurden in Bologna einige Instrumente, mit welchen man den Europäischen Hochschulraum errichten wollte, konkret definiert: Die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS), die Einteilung des Studiums in zwei Stufen, eine flächendeckende Qualitätskontrolle der Bildung (System der Akkreditierung, Zertifizierung etc.), der Ausbau der Mobilitätsprogramme für Studierende, Wissenschaftler/-innen und Verwaltungspersonal sowie die Förderung des lebenslangen Lernens. Im technischen Sinne, so ließe sich feststellen, sind diese Instrumente im Jahr 2010 tatsächlich realisiert worden. Doch inhaltlich ist der Europäische Hochschulraum nicht im Ansatz vollendet. Außerdem wirft die Umsetzung in den einzelnen Ländern weiterhin zahlreiche Fragen und Probleme auf, wie sie etwa in dem Appell des 26. Gewerkschaftstags GEW zur Bologna-Folgekonferenz in Leuven deutlich werden.¹ Das Londoner Communiqué (2007) ist daher zu unterstützen, wenn es darin heißt: „Wir nehmen 2010 zum Anlass, die Vision, die uns bewogen hat, den Bologna-Prozess 1999 in Gang zu setzen, erneut zu formulieren, und für einen *Europäischen Hochschulraum (EHR)* einzutreten, der auf Werten und Visionen beruht, die über die Fragen von Strukturen und Instrumenten hinausweisen.“

Um diese Aufgabe zu erfüllen, lohnt es sich, einen Blick auf diejenige Universität zu werfen, die dem Bologna-Prozess als Namenspatin zur Seite steht: Was zeichnete die bereits 1088 gegründete Universität Bologna aus?

1. Sie war international, denn sie bestand aus zwei Bereichen: Einem Bereich für Studierende aus Italien und einem zweiten für ausländische Studierende, die fernab der Alpen wohnten. Die Studierenden

1 Der Appell ist online verfügbar unter http://www.gew-gewerkschaftstag.de/Binaries/Binary46829/3_01_003_DS_15_gew.pdf.

- bildeten hierbei nationale Gemeinschaften, sogenannte *Nationes*. So war die polnische Nation – sie zählte allein mehrere Hundert Personen – im 13. und 14. Jahrhundert eine von 30 *Nationes* insgesamt.
2. Sie war autonom. Die Bildungsfreiheit war ebenso gesichert wie die Aufenthaltssicherheit – mit Ausnahme allerdings der Studierenden ohne Stadtrechte. Die Höhe der Honorare der Professoren und Professorinnen war nicht von den Zahlungen der Studierenden abhängig, denn die Honorare wurden von der Stadt bezahlt. Der Rektor wurde aus dem Kreis der Studierenden gewählt, z. B. waren zwölf polnische Studierende Rektoren.
 3. Sie war humanistisch. Die ersten Studienrichtungen waren das römische und das kanonische Recht. Im 14. Jahrhundert kamen folgende Fachrichtungen hinzu: Medizin, Philosophie, Arithmetik, Astronomie, Logik, Rhetorik, Grammatik, Griechisch, Hebräisch und Theologie. Naturwissenschaften wurden erst im 16. Jahrhundert eingeführt.

Diese Prinzipien wurden 1988 in der Magna Charta Universitatum, die im Jahr 1999 als Grundlage des Bologna-Prozess angenommen wurde, genauer formuliert. In der Herangehensweise der Bologna-Erklärung jedoch kommt ein bedeutender Unterschied zur Magna Charta zum Ausdruck: Sie beschäftigt sich vielfach mit technischen Einzelheiten, während wichtige Zukunftsfragen der europäischen Zivilisation, für welche die Bildung eine fundamentale Bedeutung hat, der Aufmerksamkeit entgleiten. Man kann den Eindruck gewinnen, dass hier der Schwanz mit dem Hund wedelt.

Die Universität von Bologna bildete Intellektuelle aus – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in gesellschaftlicher Verantwortung die Entwicklung der damaligen Zivilisation bestimmten. Wenn wir uns weiterhin auf Universität von Bologna berufen möchten, müssen wir einen Weg finden, um Intellektuelle auszubilden. Europa braucht diese Intellektuellen mit Blick auf die gegenwärtigen Anforderungen – und nicht nur Europa. Die Forschung ist weit fortgeschritten, sie schafft sich nicht nur eine sich „unterwürfige“ Erde, sondern hat grundlegenden Einfluss auf das Wesen des Lebens selbst. Gleichzeitig ist sie nicht in der Lage, die existenziellen Probleme der Menschheit zu lösen. Daher ist zu überlegen, wie Wissenschaft für die gesellschaftliche Entwicklung nutzbar gemacht werden kann. Wie könnte das Programm aussehen, um die Idee der ersten europäischen Universität fortzusetzen? Was ist heute eine zeitgemäße Vision dieser Idee des 11. Jahrhunderts? Welche Perspektive können wir den

europäischen Hochschulen eröffnen, damit sie sich den großen Fragen des 21. Jahrhunderts stellen können?

Um diese Fragen zu beantworten, wollen wir international im Dialog bleiben. Ich wünsche den Kolleginnen und Kollegen der GEW, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wissenschaftskonferenz sowie den Leserinnen und Lesern dieses Sammelbandes gute Ideen und Debatten, um die Zukunft des Bologna-Prozesses erfolgreich zu gestalten.

A

**Zehn Jahre Bologna –
Bilanz und Perspektiven**

Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess²

Eva Hartmann

Der Begriff Imperialismus stand in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zentrum vieler kritischer Analysen der Weltordnung, um allerdings in den nachfolgenden Jahrzehnten dem Modewort Globalisierung Platz zu machen. Erst in den letzten Jahren erfuhr der Begriff ein *Comeback*, um die Herrschaftsstrukturen der gegenwärtigen Globalisierung wieder vermehrt in den Blick zu nehmen. Sind wir nach dem Ende des Kalten Krieges in eine neue imperiale Phase eingetreten? Wenn ja, welches Machtzentrum ist hierbei auszumachen? Einige sehen in den gegenwärtigen Veränderungen eine Konsolidierung der USA als einzige Weltmacht, der es auf ungeahnte Art und Weise gelungen ist, ihre Macht, aber auch ihr neoliberales Entwicklungsmodell auf dem ganzen Globus zu verbreiten (vgl. z. B. Panitch und Gindin 2003; Harvey 2003). Andere betonen wiederum einen grundlegenden Wandel der globalen Weltordnung, in der die USA nicht mehr länger das Machtzentrum bilden (vgl. Hardt und Negri 2001). Sie sehen vielmehr die Herausbildung eines netzwerkartigen Imperiums, das viele Parallelen zum römischen Imperium aufweist. Dieses Imperium ist jedoch nicht mehr länger einem einzigen Staat zuzuordnen, sondern umspannt die ganze Welt. In diesem Sinn besitzt es kein Zentrum. Wiederum andere sehen gerade in den Römischen Verträgen der Europäischen Union den Grundstein für eine neue Weltmacht, die eine europäische sein wird. Trotz ihrer Differenzen vereint diese Überlegungen die Betonung, dass die Weltmacht sich nicht alleine durch eine militärische und ökonomische Überlegenheit auszeichnet, sondern auch durch eine normative Macht, die die eigenen Standards zum Weltstandard erheben kann. In diesem Beitrag möchte ich diese Debatte aufgreifen und zeigen, dass eine Analyse der außereuropäischen Dimension des Bologna-Prozesses interessante Einsichten in die sich verändernde globale Architektur gibt. Eine solche Untersuchung arbeitet zugleich die geopolitische Bedeutung des Bologna-Prozesses heraus, die in der kritischen Reflexion des Prozesses bislang wenig Beachtung erhalten

2 Dieser Beitrag ist eine aktualisierte und überarbeitete Fassung eines Textes, der unter dem Titel „Europa als neue Imperialmacht oder im Schatten der USA?“, in *Forum Wissenschaft* 2/2008, Schwerpunkt: Mythos „Wissengesellschaft“ erschienen ist.

hat.³ Im Zentrum steht die Frage, ob es dem Bologna-Prozess gelungen ist, seine eigenen Normen weltweit zu diffundieren. Dies würde die These von Europa als einer neuen normativen Weltmacht bestätigen.

Die globale Dimension des Bologna-Prozesses

Bereits 1998, als der französische Bildungsminister seine Amtskollegen und Kolleginnen aus Deutschland, England und Italien einlud, wurde ein Bezug auf das außereuropäische Umfeld gemacht, mit dem Ziel „to consolidate Europe’s standing in the world“ (Sorbonne Declaration 1998: 3). Deutlicher wurden die Worte bereits ein Jahr später, als die Minister/-innen in Bologna eine „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (Bologna Deklaration 1999: 3) einforderten, mit dem Ziel, sicherzustellen, dass „die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen“ (ebd.). Zwei Jahre später war man bereit, sich in das ökonomische Konkurrenzprojekt des Europäischen Rates einzuschreiben, mit seinem globalen Anspruch, Europa als die „most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world“ (Berlin Communiqué 2003: 2) zu positionieren. Damit stellten die Minister/-innen den Bologna-Prozess in den Dienst der Lissabonner Strategie, die die Führungsrolle der USA als die bislang stärkste wissensbasierte Wirtschaft infrage stellen will.

Seit der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen (2005) begannen die Minister/-innen zunehmend eine eigene Internationalisierungsstrategie zu formulieren, um die Kooperationsbeziehungen mit den Hochschulen in anderen Regionen der Welt auszubauen (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005: 6). 2007 konkretisierten sie das Vorhaben und verabschiedeten in London die Strategie „Europäischer Hochschulraum in einem globalen Setting“ (London Communiqué 2007: Art. 2.20). Die Schaffung des Bologna-Policy-Forums zwei Jahre später auf der Nachfolgekonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve hat dieser globalen Strategie bislang am explizitesten Ausdruck verliehen. Am zweiten Treffen dieses Forums, das am 12. März 2010 im Rahmen der Jubiläumsfeier des Bologna-Prozesses in Wien stattfand, nahmen 25 nicht-europäische Regierungen teil und traten so in Austausch mit den 47 Bildungsministern und Ministerinneninnen der Bologna-Länder (Bologna Policy Forum 2010). Mit 72 Ländern versammelte sich somit rund ein Drittel

3 Für eine ausführliche Analyse dieser Veränderung siehe die neue Spezialausgabe der Zeitschrift *Globalisation, Societies and Education* zur Internationalisierung der Hochschulbildung.

aller Staaten dieser Welt in Wien. Das Interesse der anderen Regierungen am Bologna-Prozess teilzunehmen zeigt, dass die europäischen Normen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelt wurden, mittlerweile weltweite Aufmerksamkeit auf sich ziehen (für einen guten Überblick, siehe Zgaga 2006: 53; Robertson 2008). So stellt ein Bericht des australischen Bildungsministeriums fest: „The scale of the process and the importance of the countries involved may lead non-European countries to align their system to the Bologna Process. To some extent this is already happening. The Latin American countries, for example, have expressed interest in emulating the Bologna Process (...) and there has been interest in the process in Asian countries“ (Australian Department of Education 2006: 9).

Der Bologna-Prozess ist insbesondere auch zum Vorbild geworden für das Vorhaben, regionale Hochschulräume in den anderen Weltregionen zu schaffen. Zentral hierfür ist die Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung von Hochschulqualifikationen, um so die studentische und akademische Mobilität zu erleichtern. Zum Referenzrahmen für die anderen Regionen ist hierbei das Lissabonner Abkommen zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen in der europäischen Region geworden, das die europäischen Staaten am 11. April 1997 in Lissabon unterzeichnet hatten; ein Jahr bevor der Bologna-Prozess in Paris initiiert wurde. Dieses Abkommen, das eine Revision des europäischen Anerkennungsabkommens der UNESCO⁴ aus dem Jahre 1979 ist, macht weitreichende Auflagen bei der Überprüfung ausländischer Hochschulqualifikationen mit dem Ziel, die Anerkennung und damit die akademische Mobilität zu verbessern (für eine ausführliche Diskussion zu diesem Abkommen Hartmann 2009).⁵ Ähnlich wie Europa wollen nun auch die anderen Regionen ihre alten Anerkennungsabkommen, die aus der gleichen Zeit datieren wie das erste europäische Anerkennungsabkommen, novellieren. Oder wie es in der Vorlage der UNESCO-Generalversammlung heißt, auf der grünes Licht für das Revisionsvorhaben für die asiatisch-pazifische respektiv afrikanische Region gegeben wurde: „The Lisbon Recognition Convention will stimulate and guide revisions of UNESCO’s other regional conventions, which must also respond to new developments in higher education.“ (UNESCO 2009: no. 5)

So ist es nicht verwunderlich, dass gerade die USA die neue Rolle Europas als globale Stichwortgeberin mit Unbehagen beobachten. Oder

4 Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation.

5 Bei dieser Revision wurde zugleich der Europarat integriert, sodass es sich nun um ein Doppelabkommen handelt: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, ETS 165.

in den Worten der Leiterin des US-amerikanischen Bildungsministeriums Margret Spellings: „The good news is that we still have the finest system of higher education in the world. But we’re at a crossroads. The world is catching up“ (Spellings 2005). Ist Europa somit auf dem Weg, zu einer neuen Konkurrenzmacht aufzusteigen, die mit ihren eigenen Normen den Führungsanspruch der USA streitig machen möchte? Die bisherigen Ausführungen scheinen diese Einschätzung zu bestätigen. Eine genauere Analyse der Normbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses zeichnet jedoch ein differenzierteres Bild.

Die transatlantische Dimension des Bologna-Prozesses

Dem Bologna-Prozess wohnt in mehrfacher Hinsicht eine transatlantische Dimension inne. So orientiert sich die Neustrukturierung des Studiums entlang zweier Zyklen – Bachelor und Master – wie auch deren Feingliederung in Kreditpunkte an einer angloamerikanischen Tradition (vgl. kritisch hierzu Langan 2004). Die USA sind zudem auch Unterzeichnerstaat der zentralen gesetzlichen Grundlage des Bologna-Prozesses, des Lisabonner Anerkennungsabkommens. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, ist jedoch auf die Geschichte der UNESCO zurückzuführen. Die USA hatten bereits das erste UNESCO-Abkommen zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen für die Europaregion aus dem Jahre 1979 unterzeichnet, das damals im Rahmen von vertrauensbildenden Maßnahmen zwischen Ost und West Teil des Helsinki-Prozesses wurde, an dem auch die USA teilnahmen (vgl. ausführlicher hierzu Hartmann 2009). Dass die USA 1997 das Lisabonner Abkommen unterzeichneten, ist allerdings nicht alleine aus dieser historischen Besonderheit zu erklären. Zumal zu diesem Zeitpunkt die USA kein Mitglied der UNESCO mehr waren. Sie hatten 1984, unter Reagan, ihre Mitgliedschaft aufgekündigt, um ihrer Unzufriedenheit mit der Organisation Ausdruck zu verleihen, die seit den 1970er-Jahren zu einem wichtigen Sprachrohr der Kritik der Länder des Südens am Norden geworden war (Schmitz 1995). Die USA unterzeichneten somit 1997 das neue Anerkennungsabkommen für die europäische Region, ohne selbst UNESCO-Mitglied zu sein, was auf das große Interesse dieser Regierung verweist, von diesem Prozess nicht ausgeschlossen zu werden (Thompson 1996).

Allerdings war diese „stille“ Teilhabe der USA innerhalb Europas durchaus umstritten. So betonten die Bildungsminister/-innen in Berlin die Wichtigkeit des Lissabonner Anerkennungsabkommens, um zugleich

Teilnahmekriterien für den Bologna-Prozess festzulegen, die sicherstellten, dass diese stille Teilhaberin nicht offiziell am Bologna-Prozess teilnehmen konnte. Seit Berlin gelten als Zulassungskriterien die Beitrittskriterien zur Kulturkonvention des Europarates. Der Zugang ist somit nur für europäische Staaten möglich. Ein Experte begründete in einem Interview die Wahl: „With the Lisbon Convention you would have a European North-American higher education area, because the US and Canada are potential parties to the Lisbon convention. They are not parties to the European Cultural Convention. The reason to make the reference to the European Cultural Convention was that in a sense the Bologna reform is a response to what many European countries see as competition especially to the US higher education system. So in a sense, it is the European alternative to the US higher education system“ (Expert Interview, October 2005). Somit bezieht der Bologna-Prozess die USA ein, wie er sie zugleich von der weiteren Konkretisierung europäischer Normen ausschließt. Diese ambivalente Bezugnahme auf die USA durchzieht den gesamten Standardisierungsprozess des Bologna-Prozesses. Sehr deutlich wird dies bei der Akkreditierung und Qualitätssicherung durch intermediäre Organisationen, auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

Qualitätssicherung im europäischen Kontext

Die Einführung einer intermediären Qualitätssicherungsstruktur ist als einer der wichtigsten Meilensteine des Bologna-Prozesses zu bewerten. Der damit verbundene höhere Autonomiegrad der Hochschulen verändert qualitativ das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen (Neave 1998). Hochschulen werden nicht mehr länger als Teil der staatlichen Bürokratie betrachtet. Zugleich wird durch die Delegation staatlicher Kontrolle an Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen ein privates Glied in die Kontrollkette eingeführt. Damit übernahmen die kontinental-europäischen Länder letztlich ein System, das in den USA und dem Vereinten Königreich dominiert.

Die Einführung dieses Systems leistete zunächst einer weiteren Amerikanisierung europäischer Hochschulen Vorschub, da sich die private Kontrollstruktur durch Qualitätssicherungsagenturen leicht internationalisieren lässt. In Reaktion auf eine steigende Nachfrage europäischer Hochschulen nach ihren Gütesiegeln begannen angloamerikanische Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagenturen ihre Präsenz in Kontinental-europa auszubauen, vor allem im Rahmen von betriebswirtschaftlichen und

ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.⁶ Zentral- und osteuropäische Hochschulen zeigten sich besonders interessiert an solchen Gütesiegeln, in der Hoffnung hierdurch den Zugang ihrer Absolventen und Absolventinnen zu den Arbeitsmärkten in den Hochlohnländern zu verbessern. Dieses Interesse brachte die europäischen Kernländer unter Zugzwang, wollten sie die Definitionshoheit darüber, was die Qualität einer Hochschule ausmacht, nicht US-amerikanischen Agenturen überlassen (Surssock 2001: 7). Die europäischen Wirtschafts- und Berufsverbände reagierten postwendend mit der Gründung eigener Agenturen.⁷ Der verstärkte Einfluss von – wenn nun auch europäischen – Wirtschaftsverbänden auf das Hochschulstudium stieß wiederum bei vielen Regierungen und Teilen der Hochschulgemeinde auf Vorbehalte. Auf diese Gemengelage reagierte die Europäische Kommission, indem sie 2000 ein europäisches Netzwerk für Qualitätssicherungsagenturen ins Leben rief und so die Frage nach europäischen Qualitätsstandards wieder stärker in den staatlichen Einflussbereich zurückholte, nicht zuletzt um die Akzeptanz dieser externen Kontrollstruktur an sich zu verbessern.

Nachdem die Minister/-innen die Entwicklung von europäischen Qualitätsstandards in Berlin 2003 in Auftrag gaben, verpflichteten sie sich 2005 in Bergen zu deren Berücksichtigung. Schließlich wurde 2008 das Europäische Register für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (EQAR) ins Leben gerufen, das auf europäischer Ebene die Einhaltung dieser Standards überwachen und fördern soll.⁸ Qualitätssicherungsagenturen, die die europäischen Standards nachweislich einhalten, können eine Aufnahme in dieses Register beantragen und so ein zusätzliches europäisches Gütesiegel erwerben. Ziel dieser Metakontrolle ist die Förderung einer Vereinheitlichung der externen Qualitätskontrolle innerhalb Europas, um so die gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen zu erleichtern.

Zugleich aber erlaubt diese Struktur, die Dominanz US-amerikanischer Qualitätsnormen in Europa zu schwächen. Denn sie schafft Anreize für nicht europäische Qualitätssicherungsagenturen, europäische Standards zu übernehmen, um ins Register aufgenommen zu werden und so den Wert ihrer Gütesiegel zu erhöhen. Hochschulen, die von einer im Register auf-

6 Bekanntestes Beispiel einer solchen Agentur ist die bereits 1916 gegründete *American Assembly of Collegiate Schools of Business* (AACSB). Eine weitere Agentur ist die 1967 im Vereinten Königreich gegründete AMBA, die *Association of MBAs*.

7 So wurde die *Foundation for International Business Administration Accreditation* (FIBAA) 1994 von deutschen und österreichischen Wirtschaftsverbänden gegründet. Das *Consortium of European Management Schools* (CEMS) kam durch eine Initiative von Hochschulen und Wirtschaftsverbänden zustande.

8 Siehe www.eqar.eu (Zugriff am 30.03.10).

genommenen Agentur ausgezeichneten werden, können davon ausgehen, dass ihre Qualifikationsnachweise von den anderen europäischen Ländern anerkannt werden. Diese Sicherheit ist insbesondere wichtig für zentral- und osteuropäische Länder, die wohl am Bologna-Prozess teilnehmen, aber nicht zur EU gehören und entsprechend nicht gleichermaßen vom Personenfreizügigkeitsimperativ der EU profitieren können. Entsprechend steigert die Aufnahme einer Agentur ins Register den Wert ihrer Zertifizierung. Für die kerneuropäischen Regierungen, die maßgeblich in die Normbildung involviert waren, bedeutet das Register wieder stärker Einfluss auf die Normbildung zu nehmen, wenn nun auch nicht mehr auf nationaler, sondern auf europäischer Ebene. Die Rechnung scheint aufzugehen und das Interesse von nicht europäischen Qualitätssicherungsagenturen zu wecken. So meldete zum Beispiel Australien sein Beitrittsinteresse bereits früh an. „The Australian quality assurance system generally fits within the broad guidelines established by the Bologna Process, but a documented audit of comparability may be useful as a tool for marketing and dealing with future recognition issues in Europe. It is a question of whether AUQA [Australian Universities Quality Agency, E.H.] should seek admission to the (...) European Register of Quality Assurance Agencies (...)“ (Australian Department of Education 2006: 10).

Fazit

Die Analyse der Normbildungsprozesse im Rahmen des Bologna-Prozesses gibt eine differenzierte Antwort auf die Frage, ob Europa aus dem Schatten der USA getreten ist, um eine eigene normative Weltmacht zu werden. Sie zeigt, dass der Bologna-Prozess nicht auf eine Imitation US-amerikanischer Normen zu reduzieren ist. Nichtsdestoweniger spielen diese eine zentrale Rolle als gemeinsamer Nenner für die europäischen Länder und bilden so den Ausgangspunkt der Konstitution europäischer Normen. In diesem Sinn ist die Amerikanisierung eine zentrale Konstitutionsbedingung der normativen Macht Europas, die nun an globaler Ausstrahlungskraft gewinnt. Diese Ausstrahlung mag wohl von der Nähe zu den US-amerikanischen Normen profitieren. Durch die wirtschaftliche Stärke Europas, verbunden mit einer guten Hochschulbildung und einem attraktiven Arbeitsmarkt, speist sie sich jedoch aus eigenen Ressourcen. So bestätigt diese Entwicklung die These von Europa als einer aufsteigenden normativen Weltmacht, die dabei ist, ihre eigenen Standards als Weltstandard zu setzen, auch wenn diese stark mit US-amerikanischen Elementen durchsetzt sind. Der Bologna-Prozess ist

somit Teil einer Reorganisation der globalen Architektur, in der Europa eine neue Rolle einnimmt. Offen bleibt die Frage, wie sich die kritischen Kräfte Europas und der Rest der Welt zu diesen Entwicklungen verhalten.

Literatur

- Australian Department of Education, Science and Training 2006:** The Bologna Process and Australia: Next Steps, April 2006, Australian Government.
- Australian Department of Education, Science and Training 2006:** The Bologna Process and Australia: Next Steps, April 2006, Australian Government.
- Bergen-Kommuniqué 2005:** Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005.
- Berlin Communiqué 2003:** „Realising the European Higher Education Area“, Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin on 19 September.
- Bologna Deklaration 1999:** „Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna.“
- Bologna Policy Forum 2010:** „Bologna Policy Forum Statement, Vienna, March 12, 2010.“
- Hardt, Michael/Negri, Antonio 2001:** *Empire*. Cambridge, London, Harvard University Press.
- Hartmann, Eva 2009:** *Die Entstehung eines globalen Arbeitsmarktregimes, Interdependenzen zwischen der WTO und der UNESCO*. Kassel, Kobra.
- Harvey, David 2003:** *The new imperialism*. Oxford et al., Oxford University Press.
- Langan, Elise 2004:** „France & the United States: The Competition for University Students-Bologna and Beyond.“ *Higher Education Policy* 17(7): 445–455.
- London Communiqué 2007:** Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London, 18 May 2007.
- Neave, Guy 1998:** „The evaluative State reconsidered.“ *European Journal of Education* 33(3): 265–284.
- Panitch, Leo/Gindin, Sam, Eds. 2003:** *Global Capitalism and the American Empire*. The imperial Challenge. London, Merlin.
- Robertson, Susan L. 2008:** Europe/Asia Regionalism, Higher Education and the Production of World Order. Centre for Globalisation, Education
- Schmitz, Hans Peter 1995:** „Konflikte in der UNESCO. Eine Überprüfung der neorealistischen Thesen zum Nord-Süd-Verhältnis.“ *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 2(1): 107–139.
- Sorbonne Declaration 1998:** Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.
- Spellings, Margret 2005:** A National Dialogue: Commission on the Future of Higher Education. Prepared Remarks for Secretary Spellings at the Meeting of the Commission on the Future of Higher Education in Charlotte, North Carolina, U.S. Department of Education.
- Sursock, André 2001:** Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe?, Final Project Report February 2001, Association of European Universities (CRE).
- Thompson, Timothy S. 1996:** „A brief Commentary on the U.S. Perspective in regard to the Joint Council of Europe/UNESCO Convention on the Recognition of Qualification concerning Higher Education in the European Region.“ *Higher Education in Europe* 21(4): 57–63.
- UNESCO 2009:** Item 8.4 of the provisional agenda, Revision of the 1981 Regional Convention on the Recognition of Studis, Certificates, Diplomas, Degrees and other academic Qualifications in Higher Education in the African States and the 1983 Regional Convention on the Recognition of Studis, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific, General Conference, 35th session, 35 C/48, 7 September 2009. Paris, UNESCO.
- Zgaga, Paul 2006:** Looking out! The Bologna Process in a Global Setting. Oslo, The Norwegian Ministry of Education and Research.

Bologna in Deutschland – Reform der ungenutzten Chancen

Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack

Der 1999 in Bologna eingeleitete Prozess zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums umfasste vor allem die Ziele einer Vereinheitlichung der Studienabschlüsse, einer Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung sowie die Förderung der Mobilität. Bei den seither zweijährig stattfindenden Bologna-Nachfolgekongressen sind der Zielkatalog und der hochschulpolitische Instrumentenkasten regelmäßig ergänzt und konkretisiert worden, unter anderem um die wenig bekannten, aber hochschulpolitisch in besonderer Weise relevanten Bekenntnisse zur Geschlechtergerechtigkeit (Berlin 2003) und zum Verständnis von Bildung als öffentlichem Gut (prominent in Leuven 2009). Spätestens durch den Bildungsstreik und die Hörsaalbesetzungen des Jahres 2009 ist der Bologna-Prozess passend zum „Jubiläumsjahr“ wieder stärker in den Mittelpunkt der medialen und politischen Aufmerksamkeit gerückt. Eine nähere Betrachtung der europäischen Ziele ist zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung also nicht nur eine rituelle Pflichtübung, sondern durchaus von einer gewissen wissenschaftlichen und politischen Relevanz.⁹

In der hochschulpolitischen Debatte in Deutschland werden die Ziele des Bologna-Prozesses häufig auf den Aspekt der gestuften Studiengänge reduziert, deren Vor- und Nachteile aus guten Gründen immer wieder diskutiert und kritisiert wurden, während andere Elemente kaum oder nur sehr selten tiefere Betrachtung erfahren haben. Aus Sicht der Autor/-innen sollte jedoch weniger die instrumentelle Diskussion um Abschlussgrade, Module und Punkte im Zentrum der Betrachtung stehen – auch wenn diese nachvollziehbarerweise die Debatten in den Hochschulen maßgeblich bestimmt. Andere Reformelemente sind aber von höherer Relevanz, wenn es darum gehen soll, die institutionell und sozial hochgradig exklusive Hochschullandschaft in Deutschland in relevanter Weise aufzubrechen. Hierzu gehören auch ein fundamentales Infragestellen der bürgerlichen Universitätstradition und die Entwicklung einer zeitgemäßen

9 Der vorliegende Beitrag basiert auf dem von der Max-Traeger-Stiftung geförderten Bericht „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit“, der im September 2009 bei der GEW-Wissenschaftskonferenz in Bad Wildbad präsentiert wurde. Vgl.: Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009.

Aufgabenbeschreibung der Hochschulen, die Forschung, Bildung und Ausbildung nicht gegeneinander ausspielt, sondern produktiv verbindet. (Vgl. Banscheraus/Schewe/Staack 2007, Jaraus 2008) Der vorliegende Beitrag befasst sich demnach nur am Rande mit den bekannten Problemen der neuen Strukturinstrumente wie Modulen und Leistungspunkten, genauso wenig leistet er eine kritische Auseinandersetzung mit der Bologna-Erklärung und den daran anschließenden Kommunikatés. Die vorliegende Analyse konzentriert sich stattdessen auf vier Teilziele des Bologna-Prozesses, denen ein weitgehendes Reformpotential zukommen könnte – sofern der politische Wille hierfür vorhanden ist. Dabei handelt es sich um folgende vier Problemfelder, die jedes für sich einen Beitrag zur Öffnung des deutschen Hochschulsystems leisten könnten:

- die *soziale Dimension* des Bologna-Prozesses als Beitrag für die soziale Öffnung der Hochschulen;
- die Definition einer *nachhaltigen Berufsqualifizierung* der Bachelor- und Masterstudiengänge als Beitrag für eine Öffnung in die gesellschaftliche und berufliche Praxis;
- die *Förderung des lebenslangen Lernens* als Beitrag für eine weitergehende Öffnung der Hochschulen in die Gesellschaft;
- die *Förderung der Mobilität* der Studierenden als Beitrag für eine räumliche Öffnung der deutschen Hochschullandschaft gegenüber Europa.

Für jede dieser potenziellen Reformdimensionen werden im Folgenden die im Bologna-Prozess angelegten Zielsetzungen operationalisiert und die bestehende empirische Realität wird mit diesen Zielen abgeglichen. Ohne die Ergebnisse im Detail vorwegzunehmen, kann doch bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Ziele in den genannten Teilbereichen aus der Sicht der Autoren und Autorinnen bisher nicht erreicht worden sind und die Implementierung des Bologna-Prozesses in Deutschland daher auch als eine „Reform der vertanen Chancen“ zu begreifen ist.

Soziale Öffnung der Hochschulen (Soziale Dimension)

Ein zentrales Problem des deutschen Bildungssystems ist die hohe soziale Selektivität. Diese ist nicht alleine dem Hochschulsystem zuzuschreiben, dennoch verschärft sich auch beim Hochschulzugang noch die bereits im Schulsystem angelegte soziale Segregation. So weisen Isserstedt et al. (2007, S. 95) darauf hin, dass die soziale Zusammensetzung der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, die ihre Studienoption nicht einlösen,

eine strukturelle Unausgewogenheit aufweist: Je bildungsferner das Elternhaus, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass von der Studienoption kein Gebrauch gemacht wird. Insgesamt besteht ein besonders enger Zusammenhang zwischen einem akademischen Abschluss der Eltern und der Aufnahme eines Studiums (vgl. ebd., S. 114). Beispielsweise nehmen die Kinder von Beamten mit Hochschulabschluss zu 95 Prozent ein Hochschulstudium auf, die Kinder von Beamten ohne akademischen Abschluss aber nur zu 37 Prozent. Bei den Angestellten sind es 76 Prozent mit Hochschulabschluss der Eltern, aber nur 17 Prozent ohne (vgl. ebd.). Auch im europäischen Vergleich wird deutlich, dass die Studierwahrscheinlichkeit in Deutschland erheblich vom Bildungsabschluss des Vaters abhängt. Dieser Zusammenhang ist auch in zahlreichen anderen Ländern festzustellen (vgl. Orr et al. 2008), weshalb die Aufnahme der sozialen Dimension in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses im Jahr 2001 – welche wesentlich auf Drängen der Studierenden hin erfolgte – überfällig war.

Die Ursachen für die soziale Ungleichheit an den Hochschulen sind vielseitig. Für Deutschland ist jedoch besonders auf die Kontinuität einer starken Differenzierung zwischen den Systemen der allgemeinen und der beruflichen Bildung hinzuweisen, zwischen denen nur wenige Schnittstellen bestehen. Diese Trennung beginnt im Prinzip bereits beim Übergang auf die weiterführenden Schulen, da lediglich das Gymnasium direkt zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung führt, die anderen Schulformen jedoch eher auf einen beruflichen Bildungsweg vorbereiten. Eine einmal eingeschlagene Bildungslaufbahn ist in Deutschland deshalb nur schwer zu revidieren. Gerade vor diesem Hintergrund ist der niedrige Anteil der Studierenden, die ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung den Weg an die Hochschulen finden, problematisch: Ein Vergleich unter 23 europäischen Ländern zeigt, dass der Anteil nicht traditioneller Studierender in Deutschland mit einem Prozent sehr niedrig ist (vgl. Orr et al. 2008, S. 42). Der mit 15 Prozent größte Anteil nicht traditioneller Studierender ist in England und Wales zu verzeichnen, was wesentlich auf die Open University zurückzuführen ist, die mit etwa 200000 Studierenden die größte britische Universität ist und ihr Studienangebot fast vollständig im Fernstudium anbietet. Für ein grundständiges Studium an der Open University bestehen keinerlei formale Zugangsvoraussetzungen, die Studiengänge sind den Abschlüssen anderer Universitäten gleichgestellt. Ein entsprechendes Angebot des offenen Hochschulzugangs besteht auch in den Niederlanden, was mit einem Anteil nicht traditioneller Studierender von 10 Prozent korrespondiert. Dass auch ein Land mit einer relativ niedrigen

Studienberechtigtenquote nicht traditionelle Studierende in einer relevanten Größenordnung an die Hochschulen führen kann, zeigt Österreich, wo der entsprechende Anteil bei 6 Prozent liegt.

Es bestehen somit auch an der Schwelle zur Hochschule noch Möglichkeiten, eine andere soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft zu erreichen, auch wenn die soziale Schieflage des Bildungssystems an dieser Stelle nicht mehr vollständig korrigiert werden kann. *Bologna* bietet jedoch die Chance, genau hier einzugreifen und durch verschiedene Maßnahmen gegenzusteuern:

- Die gestufte Studienstruktur könnte die Entscheidung für ein Studium gerade für Menschen mit geringeren ökonomischen Ressourcen aufgrund der besseren Planbarkeit zumindest bis zum Bachelor begünstigen.
- Die Öffnung von Hochschulen für Menschen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung könnte durch die modulare Studienstruktur erleichtert werden.
- Eine höhere Interdisziplinarität könnte durch die Modularisierung ermöglicht werden und so Studiengänge inhaltlich attraktiver machen.
- Neue Lern- und Lehrformen könnten genutzt werden, um mehr Menschen an akademische Arbeitsweisen heranzuführen.

Die aus den diskutierten Modellen heraus entstandene Hoffnung, dass die Einführung gestufter Studiengänge der sozialen Segregation entgegenwirken könnte, wurde bisher nicht erfüllt. Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass die politische Stoßrichtung der Reformen regelmäßig an der sozialen Dimension vorbeiging und vor allem das Ziel der Studienzeiterverkürzung verfolgte. Anstatt die Umstellung der Studienstruktur zu einer Öffnung zu nutzen ist die Anzahl der zulassungsbeschränkten Studiengänge weiter gestiegen. Im Sommersemester 2009 waren 50,3 Prozent der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge zulassungsfrei; bei den Bachelorstudiengängen waren dies lediglich 46,0 Prozent (vgl. HRK 2009).

Auch die Beteiligung von Frauen im Wissenschaftsbetrieb – schon immer mit dem strukturellen Ungleichgewicht versehen, dass mit fortschreitender Karriere der Frauenanteil kontinuierlich sinkt – ist im Master (40,7 Prozent Frauenanteil bei der Abschlussprüfung) deutlich geringer als im Bachelor (53,9 Prozent), sodass die zusätzliche Hürde offensichtlich für Frauen problematischer ist als für Männer – womit sich alte Erfahrungen wiederholen. Dies legen die zitierten Daten der amtlichen Prüfungsstatistik zumindest nahe (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Frauenanteil Abschlüsse 2007						
Fächergruppe	Insgesamt	Diplom u. Ä.	Lehramtsprüfungen	FH-Abschluss	Bachelor	Master
Sprach- und Kulturwissenschaften	75,7	74,9	80,8	72,0	76,6	67,5
Sport	51,2	43,6	59,3		56,8	31,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	51,6	48,8	62,2	54,9	55,8	46,0
Mathematik, Naturwissenschaften	39,6	41,1	70,6	21,8	33,9	31,3
Humanmedizin/ Gesundheitswiss.	58,5	59,6	84,0	74,7	75,7	50,1
Veterinärmedizin	82,7	85,4				53,8
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	57,2	62,2	81,0	52,4	63,6	57,5
Ingenieurwissenschaften	22,3	23,8	33,3	21,5	29,2	23,4
Kunst/Kunstwissenschaften	65,4	62,9	78,5	65,5	59,1	69,6
Insgesamt	50,8	52,2	75,9	43,4	53,9	40,7

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008, ZUS 02; eigene Darstellung

Tabelle 1: Frauenanteile bei Hochschulabschlüssen nach Abschlussart und Fächergruppe 2007

Mit Blick auf die soziale Dimension ist der Bologna-Prozess in Deutschland insgesamt als verpasste Chance zu betrachten. Die Überlagerung der Reform mit sachfremden Überlegungen – insbesondere die fehlende Ausstattung der Hochschulen und die Fokussierung auf die Studienzeiterkürzung – haben das Reformpotential erdrückt und die bestehenden sozialen Ungleichgewichte weiter fortgeschrieben.

Öffnung der Hochschulen zur beruflichen und gesellschaftlichen Praxis (Berufsbefähigung)

Ähnlich wie bei der Einführung des Bachelors als erstem Studienabschluss in Deutschland das Thema Studienzeiterkürzung die Frage der sozialen Dimension überlagert hat, wird die Debatte um eine zeitgemäße akademische Berufsqualifizierung überlagert durch Forderungen aus Politik und Wirtschaft nach einer stärkeren Orientierung des Studiums an den unmittelbaren Verwertungsinteressen der Unternehmen. Die Debatte darüber, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Studium vermitteln soll und welches Verständnis von Praxis eigentlich die Grundlage der Diskussion

bildet, wurde erst gar nicht eröffnet, die Chance auf eine qualitative Studienreform mithin verspielt. In der Bologna-Erklärung wird als zentrales Vorhaben die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse formuliert und dies mit dem Ziel verknüpft, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“. Schon an dieser Stelle bricht sich eine Engführung der Berufsbefähigung auf kurzfristige ökonomische Interessen Bahn, die im Rahmen der Folgekonferenzen im Begriff der *Employability* als wesentlichem Qualifikationsziel eines Studiums gipfelt. Von umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit, wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit, Gegebenheiten nicht einfach hinzunehmen, sondern kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern, ist in den Bologna-Debatten dagegen kaum etwas zu vernehmen. Die *Employability* der Absolventen und Absolventinnen soll zudem grundsätzlich bereits mit dem Bachelor erreicht werden.

Diese Engführung der Diskussion hat eine ernsthafte Debatte über eine Öffnung des Hochschulsystems hin zur Berufswelt verhindert. Umfragen bei Arbeitgebern machen zudem deutlich, dass es nach wie vor an einer konzeptionellen Einordnung der Bachelorabsolventen und -absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt fehlt (vgl. DGFP 2009). Ferner droht den Bachelorabsolventen und -absolventinnen eine neue „gläserne Decke“, da ihnen die gleiche Chance zum Erreichen von Führungspositionen, wie sie Akademikern und Akademikerinnen mit einem traditionellen Hochschulabschluss haben, nach Auffassung der Mehrheit der Unternehmen (51 Prozent) nur dann zusteht, wenn sie im Verlauf ihrer Karriere einen weiteren Hochschulabschluss erwerben (vgl. Konegen-Grenier 2004, S. 15). Da Bachelorabsolventen und -absolventinnen zudem oft in Bereichen eingestellt werden, die früher den Absolventen und Absolventinnen einer Aufstiegsfortbildung vorbehalten waren, droht auch Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung eine Verschlechterung ihrer Berufschancen.

Die bestehende Unsicherheit bezüglich der Praxistauglichkeit insbesondere der Bachelorstudiengänge spiegelt sich auch in entsprechenden empirischen Daten wieder: So haben sich die wichtigsten Gründe für die Wahl eines Bachelorstudiums im Laufe der Zeit verändert (vgl. Heine/Kerst/Sommer 2007; Heine/Krawietz 2007; Heine et al. 2008). Während sich der Anteil derjenigen, die den Bachelor begrüßten, weil sie die Möglichkeit sahen, einen Masterstudiengang anzuschließen (im Wintersemester 2007/2008 73 Prozent) seit der ersten Befragung im Wintersemester

2000/2001 nur geringfügig verändert hat, ist die Zustimmung in Bezug auf andere wichtige Argumente für einen Bachelorstudiengang deutlich zurückgegangen. Dies betrifft neben der kürzeren Studienzeit und der Art der Studiengestaltung mit Modulen und Leistungspunkten auch die internationale Verbreitung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Arbeitsmarktchancen. Die Bedeutung des Motivs der kurzen Studienzeit sank zwischen dem Wintersemester 2000/2001 und dem Wintersemester 2007/2008 von 45 Prozent auf nur noch 29 Prozent, bei der Betonung der Internationalität des Bachelors sank die Zustimmung von 81 Prozent auf 53 Prozent. Auch die Zustimmung zur Studienorganisation lag im Wintersemester 2007/2008 nur noch bei 20 Prozent. Ein entsprechender Trend lässt sich auch bei der Bewertung der Arbeitsmarktchancen beobachten. Im Wintersemester 2000/2001 wählten noch 60 Prozent der Anfänger/-innen im Bachelor ihren Studiengang aufgrund erwarteter positiver Arbeitsmarktchancen, im Wintersemester 2007/2008 waren es lediglich noch 37 Prozent – wobei dieser Anteil an Fachhochschulen mit 46 Prozent deutlich höher ist, während an den Universitäten nur 31 Prozent der Befragten vom Bachelor gute Berufsaussichten erwarten (vgl. Heine et al. 2008, S. 172). Andersherum betrachtet, bilden die unklaren Arbeitsmarktchancen und beruflichen Perspektiven weiterhin den wichtigsten Grund für Studienanfänger/-innen, sich gegen ein Bachelorstudium zu entscheiden: 64 Prozent derjenigen, die einen Bachelorstudiengang nicht in Betracht ziehen, geben diese Begründung an – das entspricht 22 Prozent aller Studienanfänger/-innen (vgl. Krawietz 2007). Auch die Daten des aktuellen Studierendensurveys sind eindeutig: Haben im Jahr 2001 noch 25 Prozent der befragten Studierenden mit dem Bachelor gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden, lag dieser Wert 2007 nur noch bei 12 Prozent. Damit korrespondiert die Einschätzung, dass der Bachelorabschluss zu Hochschulabsolventen und -absolventinnen „zweiter Klasse“ führe. Dieser Aussage stimmte mit 52 Prozent die Mehrheit der befragten Studierenden zu (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008, S. 43).

Um die nötige Öffnung der Hochschulen für die gesellschaftliche und berufliche Praxis als Element einer qualitativen Studienreform tatsächlich zu erreichen, müssten Politik und Hochschulen zunächst einen Begriff der Praxisorientierung entwickeln, der sich gegenüber einer Engführung auf die kurzfristige Verwertbarkeit von Lehrinhalten deutlich abgrenzt und klare konzeptionelle Perspektiven für die akademische Bildung umfasst. Diese Chance wurde bisher nicht genutzt.

Öffnung in die Gesellschaft (Lebenslanges Lernen)

Mit dem Ziel der Öffnung der Hochschulen für Formen des lebenslangen Lernens ist nicht nur die Forderung einer Öffnung für nicht traditionelle Bildungsbiografien, sondern gerade auch die Hoffnung auf eine soziale Öffnung verbunden. Dabei umfasst der Begriff des lebenslangen Lernens an Hochschulen mehrere Dimensionen, denen die Absicht gemeinsam ist, Menschen den Weg an die Hochschulen zu eröffnen, die nicht dem klassischen Bild des „Normalstudenten“ entsprechen, weil sie älter sind, nicht über das Abitur als „traditionelle“ Form der Studienberechtigung verfügen, nach einer längeren Phase der Berufs- oder Familientätigkeit ein Studium aufnehmen oder sich im Rahmen einer individuellen Weiterbildungsstrategie für einzelne Module oder Kurse interessieren, die von den Hochschulen angeboten werden. In Deutschland ist der Begriff des lebenslangen Lernens in den vergangenen Jahren auch von vielen Hochschulen aufgenommen worden, allerdings weniger von operativer als vielmehr von programmatischer Bedeutung. Auch liegt der Fokus in der Regel bei der (wissenschaftlichen) Weiterbildung für Akademiker/-innen. Wolter (2003) stellt trotz des für die meisten Hochschulen ähnlichen Handlungsrahmens stark differenzierte, teilweise sogar divergierende Entwicklungen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung fest – abhängig von der jeweiligen Entwicklungsstrategie der jeweiligen Hochschule. Insgesamt tut sich insbesondere die Universität als Institution schwer damit, die Weiterbildung als dritten, gleichwertigen Pfeiler neben Forschung und Lehre zu etablieren (vgl. Wolter et al. 2003).

Neben dem bereits diskutierten nicht traditionellen Hochschulzugang (ohne Abitur) und der Anrechnung von Kompetenzen ist das Angebot von flexiblen Lernwegen, wozu unter anderem das Teilzeitstudium gehört, ein in den Erklärungen des Bologna-Prozesses genanntes Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens. Die deutschen Hochschulen bieten jedoch nach wie vor nur in geringem Umfang Studiengänge an, die in Teilzeitform studiert werden können. Somit bleibt Deutschland auch beim Angebot flexibler Lernwege im europäischen Vergleich deutlich hinter anderen Ländern zurück. Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie Eurostudent III (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a, S. 50 ff.) zeigen, dass in Deutschland nur 4 Prozent aller Studierenden in einem Teilzeitstudiengang studieren, während dies beispielsweise für 30 Prozent der Studierenden in England und Wales zutrifft. Der geringen Zahl von Studierenden in Teilzeitstudiengängen steht in Deutschland allerdings ein deutlich grö-

Berer Anteil faktischer Teilzeitstudierender gegenüber. Als *faktische Teilzeitstudierende* gelten Studierende, die weniger als 20 Wochenstunden für ihr Studium tätig sind. Den Angaben von Eurostudent III zufolge traf dies im Jahr 2006 auf 18 Prozent aller Studierenden in Deutschland zu.

Auch im Bereich des lebenslangen Lernens besteht an den Hochschulen in Deutschland ein deutlicher Nachholbedarf. Zwar gibt es formale Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und zum nicht traditionellen Hochschulzugang, die enge Kopplung an die traditionellen Studieninhalte beziehungsweise an das traditionelle Abiturwissen erschweren eine Nutzung dieser Möglichkeiten durch beruflich oder anderweitig qualifizierte Menschen aber erheblich, wie die geringen Werte in der Statistik belegen. Wie dargestellt ist die Situation beim Teilzeitstudium ebenfalls unbefriedigend. Hier besteht aus individuellen Gründen ein deutlich größerer Bedarf nach entsprechenden Angeboten als tatsächlich vorhanden. Weiterhin stimmt die Einschätzung vieler Verantwortlicher für Weiterbildungsangebote an den Hochschulen nachdenklich, dass in ihren Einrichtungen Investitionsmittel fehlen und eine Vollkostendeckung nicht als erreichbar gilt. Dies stellt perspektivisch auch die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen (Vgl. Faulstich u. a. 2007). Insgesamt haben die Hochschulen auf dem Weg zu Trägerinstitutionen des lebenslangen Lernens noch viele Schritte vor sich.

Internationale Öffnung (Mobilität)

Die Steigerung der Mobilität war und ist eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses, da der akademische Austausch zwischen den Ländern als konstituierend für einen Europäischen Hochschulraum angesehen wird. Daher nimmt das Thema bei der Bologna-Erklärung genauso einen prominenten Platz ein wie in allen Kommuniqués der Folgekonferenzen. In der konkreten Umsetzung sind im Bereich der Mobilität vergleichsweise konkrete Instrumente entwickelt worden – das *European Credit Transfer System* (ECTS) und das *Diploma Supplement* sind hier ebenso zu nennen wie die strukturelle und finanzielle Förderung von Auslandsaufenthalten der Studierenden.¹⁰ Dennoch bleibt gerade die Anrechnung von erbrachten

10 Das Ziel der Mobilität im Bologna-Prozess bezieht sich neben den Studierenden auch auf das akademische Personal und das Personal in Technik und Verwaltung. Eine Behandlung der Mobilität des Hochschulpersonals ist in diesem Rahmen leider nicht möglich.

Leistungen in der Praxis ein Problem, ebenso ausländerrechtliche Bestimmungen und die Möglichkeiten zur Mitnahme von Transferleistungen.

Bei der Anerkennung von Studienleistungen in einem technischen Sinne hat sich in den vergangenen Jahren in den europäischen Ländern viel getan, wobei die Implementation in Deutschland etwa bei der Umsetzung von ECTS und Diploma Supplement deutlich langsamer und unvollständiger verläuft als in anderen Ländern (vgl. EACEA 2009). Vielfach werden auch die tatsächlichen Stärken des Systems nicht genutzt, da in vielen Fällen nicht auf *Learning Outcomes* abgestellt wird, sondern zur Berechnung der ECTS-Punkte noch immer Kontaktstunden und Veranstaltungsinhalte ausschlaggebend sind. Gerade eine Umstellung auf Lernergebnisse und Kompetenzen jedoch würde den tatsächlichen Erfahrungen im Rahmen eines Auslandsstudiums besser gerecht. Ein zentrales Problem bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen ist die in Deutschland immer noch weit verbreitete *Beweislastumkehr*: Nicht die Hochschule muss begründen, warum eine Leistung aus dem Ausland nicht anerkannt wird, sondern der Studierende muss mühsam nachweisen, dass die Leistung aus dem Ausland tatsächlich mit einer inländischen Leistung vergleichbar ist. Dies widerspricht der auch von Deutschland ratifizierten Lissabon-Konvention aus dem Jahre 1997. Hier heißt es in Artikel III.3 Absatz 5: „Die Beweislast, dass ein Antrag nicht die entsprechenden Voraussetzungen [zur Anerkennung, Anm. d. Verf.] erfüllt, liegt bei der die Bewertung durchführenden Stelle“ (Europarat 1997).

Untersuchungen in Deutschland stellen eine gestiegene Mobilitätsneigung der Studierenden fest, die jedoch häufig nicht realisiert wird. Die hochschulpolitisch erwartete höhere Mobilität der Studierenden im Europäischen Hochschulraum aufgrund der Umstellung auf das konsekutive Studiensystem und der Modularisierung zeichnet sich allerdings nicht ab, da die „gegenwärtigen Auskünfte der Studierenden zur realisierten und zur geplanten Studienphase im Ausland [...] für die Bachelorstudierenden keine höhere Quote an Auslandsstudium erwarten (lassen)“ (Multrus et al. 2008, S. 213). Auch eine HIS-Studie konstatiert ein signifikantes Gefälle zwischen traditionellen und neuen Studiengängen bezüglich des Mobilitätsverhaltens: So nahmen zwischen 2007 und 2009 die studienbezogenen Auslandsaufenthalte (Studium, Praktika etc.) in allen Abschlussgruppen zu – außer bei Bachelorstudierenden an Universitäten sowie Masterstudierenden. Während von den Diplomstudierenden an Universitäten 35 und an Fachhochschulen 29 Prozent studienbezogen im Ausland waren und für Magisterstudiengänge sogar ein Wert von 49 Prozent erreicht wurde, liegen die Mobilitätsquoten im Bachelor an Universitäten bei 15 und an Fach-

hochschulen bei 13 Prozent sowie im Master (leicht gesunken seit 2007) bei 27 Prozent (vgl. Heublein/Hutzsch 2009, S. 2).

Wie lassen sich diese widersprüchlichen Ergebnisse – gestiegenes Interesse an Mobilität aber sinkende tatsächliche Auslandsaufenthalte – erklären? Einerseits nennen die Studierenden konkrete Probleme bei der Finanzierung und der Studienorganisation, andererseits hat dies mit der bereits genannten Überlagerung des Bologna-Prozesses mit anderen Zielen zu tun: Wenn die Studienzeitverkürzung ein elementarer Bestandteil der Reformen sein soll, gleichzeitig die Studienpläne mit engen Prüfungsrhythmen einhergehen, dann fehlen schlicht die Mobilitätsfenster, da ein Auslandsstudium sehr häufig eine Studienzeitverlängerung nach sich zieht. Dies bedeutet jedoch auch, dass die Einführung mobilitätsfördernder Maßnahmen ins Leere läuft, wenn das Auslandsstudium eine Entscheidung bleibt, die den nötigen finanziellen und zeitlichen Freiraum voraussetzt. Um das Potenzial eines Europäischen Hochschulraums tatsächlich zu nutzen, ist bei der Weiterentwicklung von Bologna auf folgende Punkte zu achten:

- Um allen Studierenden, die dies wünschen, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen, muss in der Einführung und Weiterentwicklung von ECTS und Modularisierung auf eine hinreichende Flexibilität geachtet werden. Dazu gehört die Einplanung sogenannter *Mobilitätsfenster*.
- Die Anerkennung von Qualifikationen, die an anderen Hochschulen oder im Ausland erworben wurden, muss substantiell vereinfacht werden. Hier tun Großzügigkeit in der Anerkennung und ein positiver Umgang mit Diversität not.
- Angesichts der massiv hemmenden Wirkung finanzieller Unsicherheiten ist eine verlässliche und kostendeckende Absicherung der Kosten akademischer Auslandsaufenthalte anzustreben.

Fazit

In diesem Beitrag konnten zahlreiche Schwächen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland aufgezeigt werden, ebenfalls konnte gezeigt werden, dass gerade die anhaltende Gültigkeit der hochschulpolitischen Traditionen der deutschen Universität, die von den gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die instrumentelle Ausgestaltung der gestuften Studienstruktur nur überlagert wird, sich als massives Hindernis für eine Öffnung der Hochschulen erwiesen hat. Eine weitgehende qualitative Studienreform braucht Zeit und auch den Mut, konzeptionell die gewohnten

Pfade zu verlassen. Eine *Entschleunigung* des Bologna-Prozesses mit dem Ziel einer Nach- und Neujustierung ist deshalb zwingend geboten. Nicht Studienzeitverkürzung und Employability, sondern qualitative Studienreform, soziale Durchlässigkeit und wissenschaftlicher Praxisbezug sollten zukünftig im Mittelpunkt der Reformbemühungen stehen.

Die Probleme, die durch den Bologna-Prozess zum Teil verschärft wurden, bestanden überwiegend auch vor 1999 im deutschen Bildungssystem. Eine Umsetzung der Forderung, den gesamten Prozess rückgängig zu machen, würde eine Restauration der vorgeblich meritokratischen, faktisch vor allem sozial ausschließenden und damit in weiten Teilen elitären und wenig in gesellschaftliche Prozesse eingebundenen „alten“ Universität bedeuten. Dem ist die Forderung qualitativer Reformen mit den genannten potenziellen Reformdimensionen entgegenzusetzen. Der Status quo muss überwunden werden, der Status quo ante kann hierfür keine Richtlinie sein.

Literatur

- Banscherus, Ulf/Gulbins, Annerose/Himpele, Klemens/Staack, Sonja 2009:** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Frankfurt/Main.
- Banscherus, Ulf/Schewe, Lars/Staack, Sonja 2007:** Praxisorientierung als Studienreform, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, Marburg, S. 36–38.
- DGFP – Deutsche Gesellschaft für Personalführung 2009:** Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e.V. zum Thema „Bachelor welcome!?!“, Düsseldorf.
- EACEA – Education, Audiovisual & Culture Executive Agency 2009:** Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. Fundstelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf (Zugriff am 15.08.2009).
- Europarat 1997:** Lissabon-Abkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, Lissabon, 11.4.1997.
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca 2007:** Länderstudie Deutschland, in: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Oldenburg, S. 85–170.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher 2009:** Internationale Mobilität im Studium 2009 (Projektbericht). Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Berlin.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2009:** Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009, Bonn.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, André 2007:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin.
- Jarusch, Konrad H. 2008:** Demokratische Exzellenz? Ein transatlantisches Plädoyer für ein neues Leitbild deutscher Hochschulen, in Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Heft 1, S. 34–52.

- Konegen-Grenier, Christiane 2004:** Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen, IW-Trends 2/04, Köln.
- Multrus, Frank/Bargel, Tino/Ramm, Michael 2008:** Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn und Berlin.
- Orr, Dominic/Schnitzer, Klaus/Frackmann, Edgar 2008:** Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005–2008, Bielefeld.
- Statistisches Bundesamt 2008:** Fachserie 11 Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2007, Wiesbaden.

Operation gelungen, Patient tot? Ein Einwurf zu zehn Jahren Europäischer Hochschulraum

Klaus Landfried

Es stimmt: in Politik und Verwaltungen der deutschen Provinzen, auch unter Professores, mögen viele, zu viele den *Bologna-Prozess* als chirurgische Operation verstanden haben. Obwohl eigentlich zu deren Mentalität eher das Wort *Maßnahme* passen würde, die rechtsförmig und ständig überprüfbar, da durchkodifiziert, damit keiner für persönliche Entscheidungen haften muss, nur noch *durchgeführt* werden muss. Und der *Patient*: etwa die Humboldtsche Universität? Dass ich nicht lache. Wann soll es denn die gegeben haben? Das Grundprinzip des forschenden Lernens? Ja, das muss das Leitbild bleiben. Aber aus meiner Sicht sind die vor allem von den vielen professoralen Maßnahmen gefesselten Studierenden der Patient. Insoweit, noch einmal kurz medizinisch: Die Diagnose der vielen Väter und Mütter der Bologna-Erklärung war zutreffend, ihre sehr allgemeinen Therapie-Empfehlungen waren es auch. Aber dann ist – in Deutschland, nicht freilich z. B. in den Niederlanden – die Umsetzung der Therapie in die Hände von vor allem ängstlichen und detailversessenen Vorschriften-Spezialisten und Belehrungs-Fetischisten geraten. Und nun bekommt der Patient kaum noch Luft. Tot ist er Gott sei Dank nicht. Der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ist zu danken, dass sie nun nicht zu einem schulmedizinisch vielleicht indizierten Luftröhrenschnitt ansetzt, sondern zu einer ganzheitlichen, systemorientierten Wiederherstellung des Patienten.

Die Studierenden protestieren (zu Recht) gegen die überflüssige Gängelung, gegen ein Übermaß an Belehrung und Ab-Prüfung. An der Reform der Studienreformen wollen sie (zu Recht) aktiv mitwirken. Auf der anderen Seite jammern viele Professoren und Professorinnen, mental gefangen in ihrer selbstreferenziellen, akademischen Subkultur, über die Ergebnisse ihres eigenen Reform-Pfuschs. Die inzwischen lautstark in die Öffentlichkeit dringenden Klagen der Studierenden über unzumutbare Studienbedingungen und ebenso unzumutbare Prüfungsexzesse wurden von den Universitäten bisher entweder ignoriert oder für professorale Positionen instrumentalisiert. Und es werden die Initiatoren des Europäischen Hochschulraumes für den Pfusch bei der Umsetzung haftbar gemacht.

Öffnung zur Berufswelt

Schon vor 15 Jahren war klar, dass unter den Rahmenbedingungen von 30 bis 40 Prozent, eventuell sogar später 50 Prozent einer Altersgruppe im tertiären Sektor des Bildungssystems, dessen universitärer Teil ja einst auf weniger als 2 Prozent bis maximal 5 Prozent einer Altersgruppe zugeschnitten war, die in der subjektiven Erinnerung der verehrten Kollegen und Kolleginnen so tolle Universität des 19. und 20. Jahrhunderts *ruiniert* wird, freilich sich vor allem selbst ruiniert, weil sie auf die Herausforderungen einer sich differenzierenden Gesellschaft mit enorm gewachsenen, aber ganz unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen an die große Mehrheit der Erwerbsbevölkerung nicht angemessen reagiert. In den Klagen der verehrten Freunde angeblich *bewährter* Abschlüsse, mit denen allerdings gerade internationale Mobilität mehr als schwerfiel, lässt sich leider nicht erkennen, dass über jene Herausforderungen der globalisierten Welt ernsthaft nachgedacht wurde. Jedenfalls habe ich von ihnen bisher außer der immer berechtigten Forderung nach mehr Geld keine konzeptionellen Überlegungen dazu gehört, *wie* denn künftig und mit welchen Zielen die Hochschulbildung stattfinden solle. Die zu Recht endlich sogenannten *Universities of Applied Sciences* haben sich deutlich schneller und wirkungsvoller auf die neue Studienarchitektur eingelassen als die *vornehmen* Universitäten. Haben Sie einmal mit einem richtigen Universitätsprofessor alter Schule über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert? Über die Anerkennung von außerhalb *seiner* fachlichen Universitas erbrachten Bildungs- und Ausbildungsleistungen? Da aber liegt der Prüfstein dafür, wie weit wir mit einem allgemein zugänglichen Europäischen Bildungsraum gelangt sind.

Zu Recht werden *Entgleisungen* des Bologna-Prozesses beklagt, vor allem die in der praktizierten Form überflüssige (und vermeidbare), bürokratisch-mechanische Klein-Klein-Portionierung von Lehr-Bruchstücken (vulgo *Module*) und die damit angeblich zwangsläufig einhergehende *Ver-schulung* der Lehrinhalte. Gerade Letztere ist, wie gute Gegenbeispiele zeigen, leicht zu vermeiden, wenn man über didaktische Kompetenz verfügt und nicht nur aus Finanzgründen darauf achtet, mit wie viel Stunden das eigene Fach im Studienplan verankert ist. Auch der Formular- und Gremienaufwand angesichts (ebenso überflüssiger, aber auch vermeidbarer) überbordender Berichtspflichten gegenüber Ministerien und Agenturen wird zu Recht als unvertretbar hoch kritisiert. Schließlich kann auch die manchmal fliegenbeinzählerische Attitüde gegenüber dem forschenden Lernen in der Wissenschaft und das rechthaberische Gehabe seitens mancher Qualitäts-

Bürokraten und Bürokratinnen niemanden überzeugen. All diese ärgerlichen und – ich wiederhole es noch einmal: überflüssigen – Entgleisungen des Wissenschaftsbetriebs wurzeln aber ausschließlich in der offensichtlichen Unfähigkeit vieler von Fantasie-Armut und Verantwortungsscheu geprägter Fachbereiche, Landesministerien und Qualitäts-Mess-Einrichtungen, die einfachen Prinzipien jener Erklärung von Bologna zu verstehen und sie in kreative *neue* Lern- bzw. Lehrformate zu übersetzen.

Die Welt der kurzen Horizonte

Der Weg nach Bologna begann schon in den Jahren 1995 bis -98 bei den Tagungen der Conference des Recteurs des Universités Europeennes (CRE; heute European Universities Association – EUA). Auf Staatsebene hatten 1997/98 Gespräche zwischen einigen Wissenschaftsministern und -ministerinnen aus EU-Ländern stattgefunden. Eine wesentlich stärkere Orientierung der ja zahlenmäßig überwiegenden Teile der akademischen Ausbildung, die nicht auf die Heranbildung des professoralen Nachwuchses gerichtet sein sollte, an der Qualifikationsnachfrage der Arbeitsmärkte, eine bessere internationale Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der Abschlüsse, eine bessere, das heißt über die bloße Fixierung auf das spezielle Dissertationsthema hinausgehende, Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch geeignete Promotionsstudien, Karriereberatung und Post-Doc-Phasen, eine stärkere Berücksichtigung des Bedarfes der Unternehmen an wissenschaftlicher Weiterbildung durch in den Hochschulen im Dialog mit der Wirtschaft entwickelte Programme und eine europaweit vergleichbare Sicherung von Mindestanforderungen an das Können der Absolventen und Absolventinnen bei den verschiedenen Abschlüssen des gesamten Bildungssystems, das waren die Ziele.

In den deutschen Provinzen (die sich als *Länder*, die sie nach dem deutschen Grundgesetz ja sind, oft wie souveräne Staaten gerieren) und in manchen ihrer Hochschulen – wie auch in manchen Unternehmensführungen – ist die gnadenlose Schärfe des globalen Wettbewerbs um die *Nutzung* der einzigen und – unter günstigen Umständen – erneuerbaren und vermehrbaren *Ressource Bildung* im Kampf um Produkt- wie Verfahrensinnovationen, im Kampf um die Besetzung der Themen des medial ausgetragenen Wettbewerbs um die Dominanz kultureller Leitbilder (und der ihnen wieder folgenden Produkte), noch immer nicht überall bewusst geworden. Natürlich wird in den üblichen Sonntagsreden das Lippenbekenntnis zur zentralen Bedeutung von Bildung und Forschung für das Überleben des jeweiligen Landes abgelegt. Aber die meisten der Bekenntnisse blieben in Deutschland

bisher fast folgenlos. Das *Megathema Bildung* gebar in Deutschland zwar neue Programme wie *Elite-Universitäten* oder zwei *Hochschulpakte*. Rechnet man aber einmal netto die bei den Hochschulen insgesamt ankommenden Mittel zusammen und rechnet noch die Inflationsraten der letzten sechs Jahre heraus, so bleibt nicht viel mehr als Umverteilung zugunsten weniger. Insbesondere der bauliche Zustand der meisten Hochschulen erfordert milliardenschwere Sanierungen. Von dem Betrug an der jungen Generation gar nicht zu reden, der gerade wieder durch das Gerede von Hunderttausenden neuen Studienplätzen begangen wird, indem nämlich nur rund 70 Prozent der tatsächlichen Kosten dieser Studienplätze überhaupt finanziert werden. Die zu schmale Studienfinanzierung hat ihre Folgen: Angesichts der Tatsache, dass viele Studierende heute ohnehin während des ganzen Studiums Geld verdienen müssen, kann das sogenannte Vollzeitstudium allenfalls von einer privilegierten Minderheit wahrgenommen werden. Das Erwerbsleben begleitende Studienprogramme der Hochschulen haben aber leider noch Seltenheitswert.

Flexible Studienwege ermöglichen

Die bisher in einigen deutschen Ländern (nicht etwa von der Bologna-Erklärung) verordnete oder einfach von den Fachbereichen so umgesetzte, törichte Einheitlichkeit von Bachelorstudiengängen mit drei Jahren Regelstudienzeit und einem nur in zweijähriger Form erwünschten Master muss überprüft werden. Dort, wo eine direkte Berufsqualifizierung angestrebt wird, also z. B. bei den Ingenieuren und Ingenieurinnen, müssen auch drei- und vierjährige Bachelorprogramme möglich sein, wie sie in Indien, Schottland, Australien oder in den USA üblich sind. Das schafft Zeit für eine projektgestützte Propädeutik der Wissenschaftsmethodik, Raum für überfachliche Bildung, internationale Mobilität und für die unerlässlichen Praktika. Ein im Schnitt etwa vier Jahre dauerndes Programm, das erkennbar den Anforderungen an Methoden- wie Fachkompetenz gerecht wird, wäre eine bessere Alternative als die bisher von den meisten deutschen Hochschulen verordneten drei Jahre mit ihrer oft nur mechanischen Zählung von ECTS-Punkten, also *erledigten* Zeiteinheiten und *abgeprüften* Wissensfetzen. Kompetenzen, also Können (und Lernen Können) auf der Basis von Wissen, sind das Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung, nicht scheinbar gesicherte *Inhalte*. Dabei müssen wir eine Form des Studierens oder Weiterstudierens erleichtern, die ohnehin in einigen Jahren auch in Deutschland der Normalfall sein wird: das den Beruf begleitende Studium.

Die aus dem Bologna-Gedanken in Deutschland fälschlich als zwingend abgeleitete Stufung unmittelbar aufeinanderfolgender Studien und ihrer Abschlüsse (Konsekutivität), bei der in den ersten drei Jahren die Grundlagen des Faches durch Eintrichtern des Prüfungsstoffes gelegt werden sollen – oft leider, ohne die Methoden selbstständig zu üben und zu reflektieren –, an die danach die groteskerweise noch immer an der Heranbildung des professoralen Nachwuchses orientierte Magister-/Masterausbildung an den Universitäten *angehängt* wird, kann man nur als Etikettenschwindel und als Pervertierung der Bologna-Idee bezeichnen. Es ist vor allem die didaktische Einfallslosigkeit vieler Professoren und Professorinnen, die außer Referieren und Referieren-Lassen andere Lernformate entweder nicht zu kennen oder für unter ihrer Würde zu betrachten scheinen, die das Leiden der Studierenden hervorruft. Forschendes Lernen im Sinne Humboldts ist dagegen immer dann möglich, wenn man die ausgetretenen Wege veralteten akademischen Unterrichts verlässt: z. B. durch Projekt-Studium, gerade auch in Natur- und Technikwissenschaften, moderiertes E-Learning in Gruppen, Mentoring und Coaching, Planspiele, Rollenspiele oder Praktika in Unternehmen mit theoretischer Auswertung, am besten alles auch noch fächerübergreifend. Dass solche *Sperenzien* unter den Bedingungen der vom staatlichen Vorschriftenkorsett getragenen, sogenannten *Massen-Universität* nicht gehen würden, kann ich nicht glauben. Es fehlt ja oft schon am Willen, es zu versuchen.

Vom Patienten zum Marathonläufer

Bildung ist mehr als Wissen und mehr als Qualifikation. Bei Bildung und Ausbildung geht es um *Weltaneignung*, um einen Lernprozess, der streng systematisches Analysieren, ganzheitliches Verstehen von Zusammenhängen, gekonntes und verantwortbares Handeln und Gestalten im Sport wie in der Kunst, in der Wirtschaft wie beim Staat ebenso einschließt wie auch die emotional geprägte Suche nach Antworten auf die Frage nach den *letzten Dingen*: nach dem Woher und Wohin des menschlichen Lebens, auch nach der Bedeutung des eigenen Todes. Das heißt aber auch zu erkennen, dass Bildung durch aktives, eigene Erfahrungen machendes, erprobendes, auch emotional bewegtes Lernen geschieht, nicht aber durch jene Art der Wissensverabreichung, die nicht zu Unrecht mit dem Nürnberger Trichter und mit dem für deutsche Prüfungsordnungen so typischen Bürokratenwort *Stoffabprüfen* verbunden wird.

So wenig eine auf bloße Fertigkeiten für bestimmte Berufe sich richtende *Ausbildung* sinnvoll wäre, weil heute niemand die sich ständig

weiterentwickelnden Anforderungen der Arbeitswelt in zwanzig Jahren kennen kann, so weltfremd wäre auch die *Verabreichung* eines scheinbar humanistischen Bildungskanons a la Schwanitz. Einmal, weil dieser Kanon bloß Halbbildung darstellt. Denn er unterdrückt mit seinem geisteswissenschaftlichen Monopolanspruch andere, zentrale Wege der Weltaneignung: Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, auch die gehören zur Bildung. Zum anderen aber, weil er mit seiner belehrenden Besserwisserei den schon vom Philosophen Fichte vor 200 Jahren erkannten Kern von Bildung vergisst: „Bildung beruht auf Selbsttätigkeit und zielt auf Selbsttätigkeit ab.“ Wenn wir diesen Bildungs-Begriff ernst nehmen, können wir den *Patienten* Bologna-Prozess für die Stärkung einer neuen Lernkultur zum Marathonläufer machen.

Die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums¹¹

Dominic Orr

Im GEW-Appell aus dem April 2009 wurde ein radikaler Kurswechsel in der Umsetzung des Bologna-Prozesses gefordert.¹² Als erster Punkt wurde dabei die Notwendigkeit der Stärkung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses und damit der Chancengerechtigkeit genannt. Gleichzeitig haben auch die Minister/-innen bei der fünften Bologna-Folgekonferenz in Leuven die soziale Dimension zum Fokus des Bologna-Prozesses gemacht. Dabei haben sie die soziale Dimension auch im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung (vgl. Vlasceanu/Grünberg 2008) sowie mit der steigenden Nachfrage für Hochqualifizierte am Arbeitsmarkt (vgl. CEDEFOP 2008) gesehen:

„Angesichts der Herausforderung einer alternden Gesellschaft kann Europa nur dann erfolgreich sein, wenn es die Talente und Fähigkeiten seiner Bürgerinnen und Bürger maximiert und sich vollständig dem lebenslangen Lernen sowie der Öffnung der Hochschulen widmet.“ (Leuven Communiqué 2009)

Es geht also darum, Talente unabhängig vom sozialen Hintergrund und dem bisherigen persönlichen Bildungsweg zu fördern. Die Herausforderung für Europa ist die Gewinnung von Gruppen für ein Studium, die an Hochschulbildung bisher kaum partizipiert hatten. Empirische Daten zeigen, dass dies in der Regel Schulabgänger/-innen ohne die für ein Land typische Hochschulberechtigung, ältere Studienberechtigte, die sich häufig nach Schulabgang zunächst gegen die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, und Personen, die den hochschulfernen Schichten angehören, sind (vgl. Miclea 2008; Orr et al. 2008).

Um sicherzustellen, dass die Rahmenbedingungen des Studiums die Bedürfnisse und Möglichkeiten von Studierenden berücksichtigen, ist durchaus eine Reform der Bologna-Reformen erforderlich. Hierbei muss

11 Der Autor möchte sich bei Dorit Griga (HIS) und den Herausgebern und Herausgeberinnen dieser Publikation für die Unterstützung bei der Erstellung dieses Beitrags bedanken.

12 Der Appell ist im Anhang der folgenden Publikation dokumentiert: http://www.gew.de/Binaries/Binary52190/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf

nicht nur darauf geachtet werden, dass Studierende die Fähigkeit mitbringen, um ein Studium erfolgreich abzuschließen (Studierfähigkeit) sondern auch, dass die Organisation des Studiums angemessen ist (Studierbarkeit). Dass dieses Problem bisher vernachlässigt wurde, zeigen auch die Proteste in Deutschland und Österreich im Herbst 2009.

Rahmenbedingungen: Interaktion zwischen Studienfinanzierung und Zeitbudget

Die Finanzierung des Studiums ist ein grundlegendes Merkmal der Studienbedingungen und der Studierbarkeit. Studierenden muss eine ausreichende finanzielle Unterstützung zur Verfügung stehen, um ihr Studium durchführen und innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen zu können. Es existieren drei wesentliche Finanzierungsquellen, mit denen Studierende die Kosten für ihr Studium und ihren Lebensunterhalt decken: Familien, staatliche Förderung und Erwerbstätigkeit neben dem Studium (vgl. Orr et al. 2008, S. 92; Schwarz/Rehburg 2002).

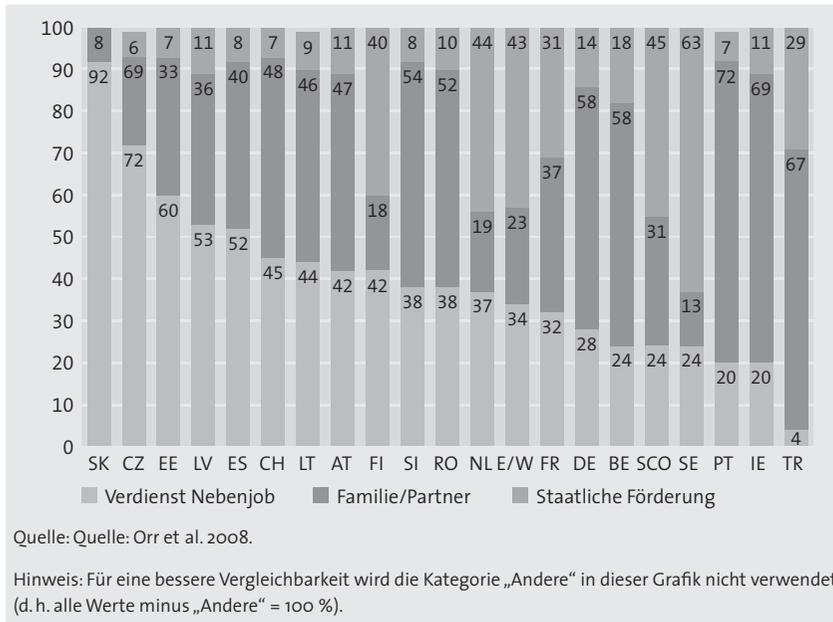


Abbildung 1: Zusammensetzung des Gesamteinkommens nach Einkommensquelle für Nichtelterntwohner/-innen

Neben Differenzen in Bezug auf die Aufteilung der Kosten zwischen dem Staat und den Eltern lässt sich in Abbildung 1 erkennen, dass Erwerbstätigkeit durchweg zu den Standpfeilern der europäischen Studienfinanzierung gehört. Festzustellen ist weiterhin, dass in der Hälfte der im Rahmen der Studie EUROSTUDENT III betrachteten Länder mehr als die Hälfte der Studierenden arbeitet (vgl. Orr et al. 2008, S. 119 f.). In Deutschland liegt der Anteil erwerbstätiger Studierender mit 65 Prozent aller Studierenden besonders hoch; unter Studierenden aus hochschulfernen Schichten beträgt er sogar 68 Prozent.

Um den Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Studienintensität zu untersuchen, analysiert EUROSTUDENT die Zeit, die Studierende für ihr Studium aufwenden, im Vergleich zum Zeitaufwand für den Nebenjob. In der Mehrheit der Länder ist ein klarer, inverser Zusammenhang erkennbar, d. h. ein hoher Zeitaufwand für den Nebenjob (mehr als 11 Stunden Erwerbstätigkeit pro Woche während des Semesters, vgl. ebd., S. 122) führt zu einer Reduktion der Zeit, die für das Studium aufgewendet wird. Die vier Fallbeispiele in Abbildung 2 – Türkei und Irland einerseits sowie Österreich und Deutschland andererseits – zeigen detailliert, dass die Flexibilität des Studiums von Studierenden ausgereizt wird, wenn ihre Erwerbstätigkeit neben dem Studium besonders hoch ist. Bisher waren die Möglichkeiten dazu in der Türkei und in Irland eng begrenzt und – vor der Bologna-Reform – in Deutschland und Österreich besonders günstig. Dennoch bringt diese Flexibilität in Bezug auf den Studienaufwand pro Woche nichts, wenn sie nicht im Studienprogramm berücksichtigt ist. Anders gesagt: Die Gestaltung von Studienprogrammen muss sowohl Bedürfnisse und Möglichkeiten der Studierenden als auch Möglichkeiten und Erwartungen der Hochschulen, ein qualitativ anspruchsvolles Studium effektiv anzubieten, vereinbaren.¹³

13 Genau in diesem Kontext mahnt die Kultusministerkonferenz die Sicherung von Studierbarkeit als zentralen Aspekt der Akkreditierung von reformierten Studiengängen in Deutschland an (vgl. KMK 2009).

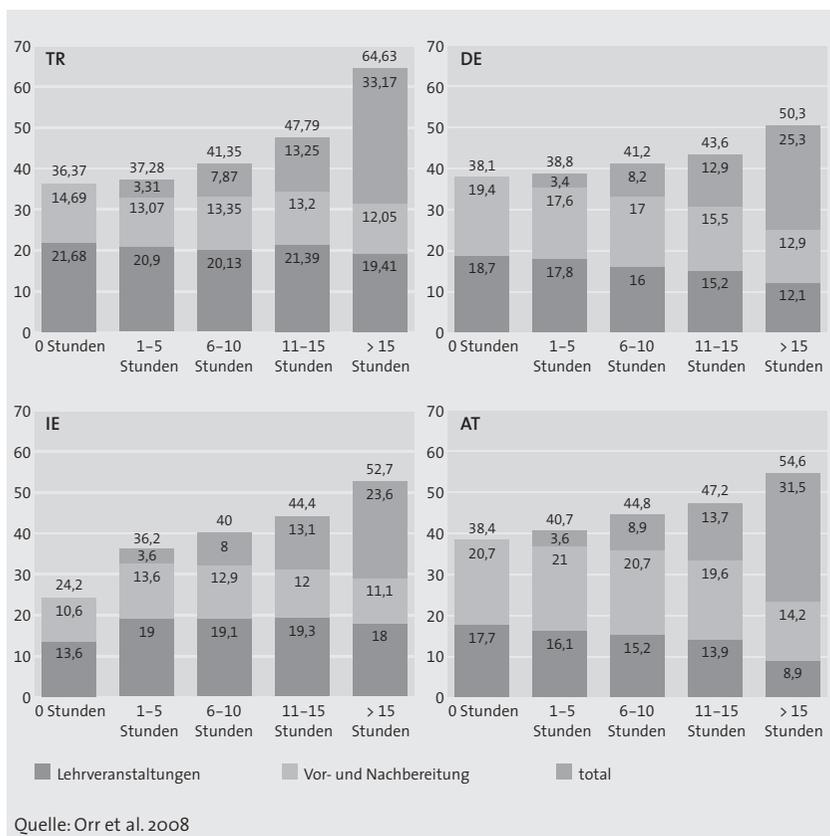


Abbildung 2: Gesamtzeitbudget einer typischen Studienwoche nach unterschiedlichem Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit – ausgewählte Länder (in Stunden pro Woche)

Aktuelle Herausforderung: die Vereinbarung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit

Der dritte deutsche Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses nimmt auch Stellung zur sozialen Dimension der Studienreform. Demnach müsste es eine „verstärkte Berücksichtigung der Belange von Studierenden in besonderen Lebenslagen bei Zulassung, Workload und Prüfungen ...“ geben (Deutscher Bundestag 2009).

Die Daten von Studien wie EUROSTUDENT zeugen davon, dass Studierende ihre Wochenzeit zwischen verschiedenen Aktivitäten aufteilen.

Wenn Studieren nur eine unter vielen weiteren Aktivitäten ist, hängt der Erfolg eines solchen Balanceaktes von der Flexibilität der Studienorganisation ab. Diese Interaktion kann als Matrix dargestellt werden (Abbildung 3).

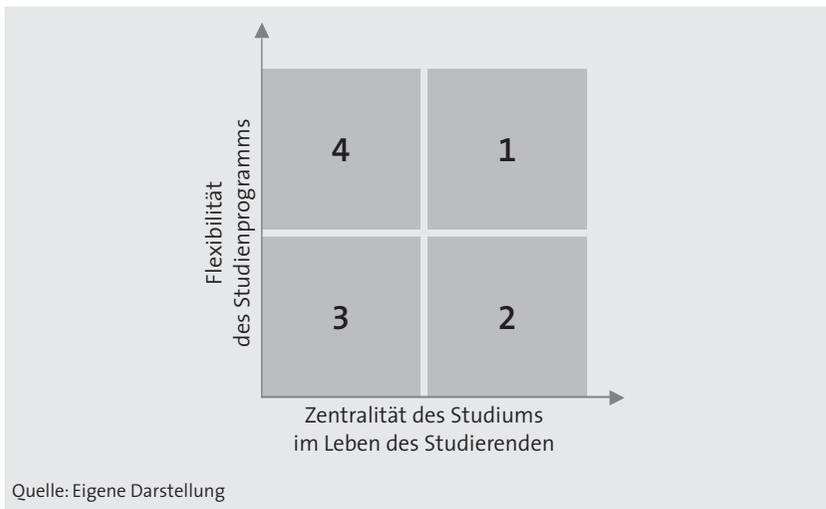


Abbildung 3: Matrix zur Einordnung geeigneter Formen der Studienorganisation

Auf der horizontalen Achse der Matrix in Abbildung 3 wird eine steigende Zentralität des Studiums für die Studierenden dargestellt. Dabei führt eine hohe Zentralität zu einem hohen Engagement für das Studium. Studien haben gezeigt, dass ein hohes Engagement seitens der Studierenden die Chancen auf einen Studienerfolg verbessern (vgl. Kuh et al. 2008). Diese exklusive Bindung an das Studium ist für viele Studierende jedoch nicht wünschenswert oder schlicht nicht möglich. Aktuell gibt es kaum vergleichbare Daten zu diesem Aspekt (erst der nächste Bericht von EU-ROSTUDENT im Jahr 2011 wird hierzu Daten bereitstellen). Die deutsche Sozialerhebung zeigt jedoch, dass selbst Studierende, die Vollzeit studieren und nur wenige Stunden pro Woche erwerbstätig sind, zu 37 Prozent das Studium nur als gleichwertige Aktivität unter anderen Aktivitäten einschätzen. Dieser Anteil steigt auf 48 Prozent bei Studierenden, die neben dem Studium regelmäßig arbeiten. Des Weiteren schätzen 22 Prozent der Teilzeitstudierenden ihr Studium als anderen Aktivitäten untergeordnet ein, und nur 22 Prozent beurteilen das Studium als Fokus ihres Alltags (vgl. Wolter et al. 2007, S. 305).

Die vertikale Achse stellt eine zunehmende Flexibilität in der Studienorganisation zwischen zwei extremen Zuständen dar: einer starren, schulähnlichen Struktur und einer Struktur, die zum großen Teil vom Lernenden selbst bestimmt wird. Es lässt sich hierbei fragen, welcher Grad an Flexibilität und Selbstbestimmung ohne Nachteile für die Vermittlung einer höheren Bildung möglich ist (vgl. Brennan et al. 2008). Ferner gibt es auch das Problem einer fehlenden Orientierung bei einer unklaren Studienstruktur. Insbesondere am Anfang des Studiums müssen Studierende das Lernen erlernen und Fähigkeiten entwickeln, um geeignete Entscheidungen hinsichtlich ihres akademischen Fortschritts zu treffen (vgl. Orr et al. 2008, S. 165).

Insgesamt ergeben sich vier Organisationsformen oder „Lernszenarien“; jedes mit positiven und negativen Aspekten und mehr oder minder geeignet für einen bestimmten Typ von Studierenden.

1. Hohe Zentralität des Studiums, hohe Flexibilität des Studienprogramms: Studierende, die sich für einen bestimmten Zeitraum fast ausschließlich ihrem Studium widmen, sind häufig die Kernzielgruppe von Konzepten der höheren Bildung. Insbesondere die Humboldt'sche Tradition geht von Studierenden als jungen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus, die Freiheit brauchen, um zu experimentieren und um sich intellektuell weiterzuentwickeln. Dieses Konzept setzt ein hohes Engagement hinsichtlich Energie und Zeit sowie eine reife intellektuelle Fähigkeit voraus, um von diesen Rahmenbedingungen zu profitieren.
2. Hohe Zentralität des Studiums, niedrige Flexibilität des Studienprogramms: Im Unterschied zur ersten Konstellation ist das Studienprogramm hier nicht flexibel, sondern eng vorstrukturiert. Dies kann sowohl mit dem Konzept des studentischen Lernens als auch mit dem Studienfach zusammenhängen. Im ersten Fall wird davon ausgegangen, dass die Studierenden mehr Unterstützung beim Lernen brauchen. Daher wird ein solches Studium oft als schulähnlich charakterisiert. Allerdings können sich auch die Lehrpläne zwischen den Fachbereichen stark unterscheiden, etwa, wenn von einem klar definierten Curriculum ausgegangen wird, das abuarbeiten ist (z. B. Ingenieurwesen, Medizin, Jura). Der Vorteil dieser starren Organisationsform liegt in einem geringen Zeitverlust durch die Organisation des Lehrplans; zudem werden weniger stark entwickelte Lernkompetenzen vorausgesetzt. Auch für die Hochschulen ist es leichter, solche Programme effizient zu planen, jedoch bieten sie we-

- niger Gelegenheiten zum Experimentieren während des Studiums. In vielen Bologna-Staaten (mitunter Deutschland) wird die bisherige Umsetzung der Bologna-Strukturen in diesem Sinne kritisiert.
3. Niedrige Zentralität des Studiums, niedrige Flexibilität des Studienprogramms: Eine niedrige Zentralität des Studiums im Vergleich zu den anderen Aktivitäten eines Studierenden gepaart mit einer niedrigen Flexibilität des Studienprogramms wird das Finden eines Gleichgewichts zwischen Studium und Alltag erschweren. Wie bereits erläutert gibt es viele Studierende, die entweder aufgrund individueller Motivationen oder persönlicher Umstände – wie Arbeit und Familie – die erwartete Zeit und Energie für ein normales Studium nicht aufbringen können. Studierende, die unter diesen Rahmenbedingungen einen Abschluss erwerben wollen, stellen gleichzeitig auch die größte Risikogruppe für einen Studienabbruch dar. Eine solche Konstellation wird in Ländern wie Deutschland erst jetzt zum ersichtlichen Problemfall, da die Bologna-Reformen eine engere Studienstruktur vorschreiben als dies bisher in den meisten Fächern der Fall war.
 4. Niedrige Zentralität des Studiums, hohe Flexibilität des Studienprogramms: Eine geeignete Form des Studienangebots für nicht traditionelle Studierende kann ein flexibles Studienprogramm sein. Dies meint allerdings nicht nur das Angebot eines Teilzeitstudiums. Vielmehr ist ein solches Angebot durch flexible, modularisierte Studieninhalte zu erreichen, wie sie häufig in Skandinavien zu finden sind. Diese Konstellation ist besonders geeignet für ältere Studienberechtigte, die spät zum Hochschulstudium kommen. Wie bei der anderen Konstellation flexibler Studienorganisation besteht jedoch die Gefahr einer fehlenden Orientierung für die Studierenden. Auch die Integration in das Hochschulleben, das neben Lehrveranstaltungen auch die sozialen Kontakte einschließt, ist in dieser Konstellation schwierig.

Der radikale Kurswechsel, der von der GEW gefordert wird, liegt nicht im Bologna-Prozess selbst, sondern vielmehr im Unterschied zwischen den Zielen des Bologna-Prozesses und deren Umsetzung begründet (vgl. Bancherus et al. 2009). Im vorliegenden Beitrag wurde argumentiert, dass die Verwirklichung eines „Europas des Wissens“ (Bologna-Deklaration 1999) insbesondere von der Verbesserung der sozialen Dimension des Studiums abhängt. Angesichts der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt sowie der demografischen Strukturen in Europa können Hochschulsysteme nur dann

nachhaltig sein, wenn sie effektiver mit der Ressource „Studierende“ umgehen. Daher ist es besonders wichtig, Studierfähigkeit und Studierbarkeit in einem Kontext zu denken. Damit kann die Effektivität der nationalen und institutionellen Bologna-Reformen evaluiert und verbessert werden. EUROSTUDENT sieht seine Aufgabe darin, eine international vergleichende Datenlage hierzu beizutragen.

Literatur

- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. 2009:** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt/Main.
- Brennan, J.L./Edmunds, R./Houston, M./Jary, D./Lebeau, Y./Little, B./Osbourne, M./Richardson, J./Shah, T. 2008:** What is learnt at university? The social and organisational mediation of university learning, London.
- CEDEFOP 2008:** Skill needs in Europe. Focus on 2020, Luxemburg.
- Deutscher Bundestag,** Drucksache 16/12552 2009: Dritter Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, Berlin.
- Kuh, G. D./Kinzie, J./Buckley, J. A./Bridges, B. K./Hayek, J. C. 2006:** What matters to student success: A review of the literature, Bloomington u. a.
- KMK – Kultusministerkonferenz 2009:** Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009 – Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses, zugänglich über: [http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews\[tt_news\]=137&cHash=45cf13fo71](http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews[tt_news]=137&cHash=45cf13fo71) (Zugriff: 10.11.2009).
- Leuven Communiqué:** The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, beschlossen von den europäischen Bildungsminister/-innen am 28./29.04.2009 in Leuven und Louvain-la-Neuve.
- Miclea, M. 2008:** Mediating variables, institutional responses and public policies. In: Vlasceanu, L./Grünberg, L. (Hrsg.): Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives. Bukarest.
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. 2008:** Social and economic conditions of student life in Europe [EUROSTUDENT III], Bielefeld.
- Schwarz, S./Rehburg, M. 2002:** Studienkosten und Studienfinanzierung in Europa, Frankfurt/Main.
- Vlasceanu, L./Grünberg, L. (Hrsg.) 2008:** Demographics and Higher Education in Europe – Institutional Perspectives. Bukarest.
- Wolter, Ä./Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G. 2007:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Berlin.

B

**Studienstrukturreform im
Bildungsföderalismus**

„Schön, dass wir darüber gesprochen haben ...“ Was kann und wird der Bund noch tun?

Peter Greisler

Als die GEW mir angeboten hat, in diesem Tagungsband einen Beitrag unter obigem Titel zu veröffentlichen, wollte ich das zunächst ablehnen, weil dieser Titel falsche Vorurteile transportiert. In etwa: Debattieren nutzt nichts, zentral regeln kann der Bund nichts, aber darauf käme es eigentlich an. Tatsächlich ist das eine wunderbare Gelegenheit, dieser Sicht zu widersprechen und zwar in allen drei Punkten.

Der Bologna-Prozess, den wir auf der Tagung „Endstation Bologna?“ gründlich erörtert haben, ist selbst der beste Beweis dafür, dass Debatten etwas bewirken. Die Bologna-Erklärungen sind alle völkerrechtlich nicht verbindlich und dennoch halten sich die Staaten weitgehend daran, weil in langen Debatten auf verschiedenen Ebenen Ministerien, Hochschulrektoren, Studierende, Gewerkschaften und Arbeitgeber/-innen einen Konsens gefunden haben, den sie richtig finden und nun auch durchsetzen wollen. Die Debatten vermehren auch das Wissen übereinander und führen zu Lernerfolgen, die die Beteiligten in ihren Ländern umsetzen. Inspiriert durch das niederländische Beispiel haben wir zum Beispiel die Auslandsförderung ab dem ersten Semester für Auszubildende mit ständigem Wohnsitz im Inland eingeführt. Das regelmäßige Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Staaten bringt neue Erkenntnisse, ebenso wie der Datenvergleich zwischen den nationalen Bildungssystemen: Woran liegt es, dass in Deutschland die an ausländischen Hochschulen erbrachten Leistungen relativ schlecht anerkannt werden? In langen Debatten mit ausländischen Kollegen und Kolleginnen fiel eine unterschiedliche Herangehensweise auf. Die Kollegen und Kolleginnen sagten, man habe die Studienleistung anerkannt, da sie sich von der in der inländischen Universität verlangten Leistung nicht wesentlich unterscheidet, während die Deutschen meinten, man könne sie nicht anerkennen, da sie nicht gleichwertig sei. Hier ist die gleiche rechtliche Grundlage, nämlich die Lissabon-Konvention, einmal so und einmal so verstanden worden. Tatsächlich soll die Anerkennung nur verweigert werden, wenn sich die Leistung wesentlich unterscheidet.

Neue Debatten, neue Perspektiven

Neue Begrifflichkeiten, die in der Debatte entstehen, eröffnen neue Perspektiven. Der Begriff „participative equity“ wird verwendet für das Ziel, das wir in London beschlossen haben: „(...) that the student body entering, participating in and completing higher education should reflect the diversity of our populations“ (London Communiqué 2007). Die deutschen Begriffe Gleichheit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit haben lange den Blick darauf verstellt, dass wir bestimmte Gruppen unserer Gesellschaft ungleich behandeln müssen, damit sie ausreichend an Bildung teilhaben können. Werden alle gleich behandelt, dann kann es immer noch passieren, dass eine große Gruppe einer Religionsgemeinschaft oder von Migrantinnen und Migrantinnen nicht ausreichend an der Hochschulbildung teilhat, was für die Gesellschaft langfristig schädlich ist. Das definierte Ergebnis (Teilhabe aller Gruppen der Gesellschaft) müssen wir mit allen geeigneten Maßnahmen anstreben. In der Dresdner Erklärung der Bundesregierung und der Regierungschefs der Länder vom 22.10.2008 finden sich Beispiele für gezielte Förderung bestimmter unterrepräsentierter Gruppen, um gleiche Teilhabe an Bildung und Arbeit zu erreichen. Zwei Beispiele: „die Länder wollen ... mehr Männer als Fachkräfte für die Erziehung ... der Kinder gewinnen“, „der Bund will mit dem nationalen Pakt für mehr Frauen in MINT-Berufen ... gezielt junge Frauen für diese Berufe“ gewinnen – Felder, in denen pure Gleichberechtigung (jeder Mann hat das gleiche Recht wie Frauen, sich auf die Stelle im Kindergarten zu bewerben, jede Frau hat das gleiche Recht wie Männer, sich im Fach Maschinenbau einzuschreiben) nicht zum gewünschten Ergebnis führte.

Und auch die Debatten in Deutschland verändern etwas. Bei der GEW-Tagung spürte man die Ungeduld derjenigen, die im Sommer protestiert haben und bei einigen gab es die Wahrnehmung, außer Worten sei nichts gewesen. Diese Wahrnehmung teile ich nicht. Insbesondere vor Ort sind viele aufgewacht und haben gemerkt, dass der Unmut sich schnell nicht nur gegen die große Politik richtet, sondern auch an die örtlich Verantwortlichen. Es gibt noch einiges, was wir in der „großen“ Politik verbessern können und auch dafür geben die öffentlichen Debatten Rückenwind, aber die Hauptkritik richtete sich in Wirklichkeit gegen die an manchen Orten nicht sehr studierendenfreundliche Umsetzung, z. B. die Überfrachtung von Studiengängen und die übertrieben kleinteiligen Prüfungen. Hier wird es Verbesserungen geben.

Zentralstaatliche Vorgaben oder Hochschulautonomie?

So weit zum Wert der Debatten. Nun zur Frage, ob es darauf ankommt, etwas zentral zu regeln und ob der Bund das kann. Schon vor, aber erst recht nach der Föderalismusreform, nehmen die Länder ihre gesamtstaatliche Verantwortung auch dadurch wahr, dass sie bestimmte Dinge gemeinsam bundesweit regeln. Mit Blick auf den gemeinsamen Europäischen Hochschulraum frage ich mich: Macht eine zentral-deutsche Regelung überhaupt noch Sinn? Ist ein Laissez-faire unter den Bundesländern nicht effektiver? Würde größere Flexibilität der Hochschulen im Rahmen der sehr großzügigen Bologna-Regeln nicht zu ebenso guten oder langfristig sogar besseren Lösungen führen?

Ein Beispiel aus den ländergemeinsamen Strukturvorgaben: „... Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen ‚stärker anwendungsorientiert‘ und ‚stärker forschungsorientiert‘ zu differenzieren. Die Hochschulen legen für jeden Masterstudiengang das Profil fest. Masterstudiengänge können nur akkreditiert werden, wenn sie einem der beiden Profiltypen zugeordnet sind ...“. Was würde passieren, wenn diese Regelung nicht existieren würde? Wie ist ein Studiengang einzuordnen, in dem sich Professoren mit ihren Studierenden der angewandten Forschung widmen wollen? Welche Entscheidungshilfe geben wir Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, die nun auf deutsche Absolventen und Absolventinnen treffen, die klar dem Profil anwendungsorientiert (= für die Praxis brauchbar?) oder forschungsorientiert (= sollte an der Uni bleiben?) zugeordnet sind und bei denen sich zugleich englische, niederländische und österreichische Absolventen und Absolventinnen bewerben, die „einfach nur Master sind“? Ich sage gar nicht, dass diese Profilierung sinnlos ist. Wenn eine Hochschule im Diploma supplement den potenziellen Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen ein treffendes und klar profiliertes Bild von den erworbenen Kompetenzen der Absolventen und Absolventinnen verschaffen kann, dann ist das sinnvoll, aber dafür reicht völlig aus, den Hochschulen vorzuschreiben, dass sie ein aussagekräftiges Diploma supplement erstellen sollen. Das ist das, was Bund und Länder, die European University Association, die European Student's Union, Arbeitgeber/-innen und Gewerkschaften sowie 45 andere Staaten in Europa beschlossen haben. Die Vorgabe bestimmter Profiltypen ist Überregulierung, die Beschränkung auf zwei Typen ein völlig unnötiger Eingriff in die Hochschulautonomie.

Paradoxerweise ist es in Zukunft zunehmend im nationalen Interesse, Hochschulpolitik nicht nur national, sondern vor allem hochschulspezifisch und europäisch zu denken. Dabei bleibt für die Regierungen von Bund und Ländern genügend zu tun, denn natürlich müssen wir im

gemeinsamen Interesse zu den europäischen Fragen nationale Positionen entwickeln, die wir in Brüssel und im Bologna-Prozess vertreten. Die Förderung von Mobilität, die Werbung für den Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland, die Förderung einer möglichst großen Teilhabe an Bildung sind Aufgaben, die das volle Engagement von Bund und Ländern verdienen. Dabei hat der Bund, insbesondere mit seinen Zuständigkeiten aus Artikel 74 Absatz 1 Ziffer 13 GG (Regelung der Ausbildungsbeihilfen) und Artikel 91b Ziffer 2 GG (Zusammenwirken von Bund und Ländern bei Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen) sowie durch die Wahrnehmung der Rechte als Mitgliedstaat der EU im Hochschulbereich ganz wichtige Aufgaben. Dass der Bund in allen genannten Bereichen eng mit den Ländern zusammenarbeiten muss, um erfolgreich zu sein, ist eine Chance, denn erst die Zusammenschau aus den verschiedenen Perspektiven ermöglicht eine gute Gesamtbeurteilung.

Rahmenbedingungen schaffen für einen fairen Wettbewerb

National besteht die Herausforderung heute nicht mehr darin, zu bestimmen, was die Hochschulen im Einzelnen tun oder lassen sollen. Die Herausforderung, vor der wir stehen, ist die Gestaltung der Rahmenbedingungen in einer Weise, die den Hochschulen einen fairen Wettbewerb um Studierende und um Forschungsergebnisse und natürlich gute Studienbedingungen ermöglicht. Wenn Mobilität durch BAföG und Stipendien, Anerkennung von Studienleistungen und liberale Reisebedingungen erleichtert wird, dann muss eine deutsche Hochschule vor allem attraktiv für deutsche und ausländische Studierende sein, um langfristig Erfolg zu haben. Das erfüllt im Ergebnis alle Forderungen, die Studierende haben – natürlich Studierbarkeit und Qualität des Studiums. Wenn unsere Forschungsförderung die vollen Kosten der Forschung deckt, dann ist eine Universität erfolgreich, wenn sie im Wettbewerb um Forschungsmittel die besten Leistungen bringt. Wir fordern von den Hochschulen nicht Wohlverhalten, sondern Ergebnisse. Zwei unserer wichtigen Ziele für die nächste Legislaturperiode sind deshalb wieder die Förderung der Mobilität, Stärkung der Lehre und eine bessere Erstattung der Forschungskosten. Schön, dass wir darüber im Gespräch bleiben, ... es lohnt sich.

Literatur

London Communiqué 2007: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, beschlossen von den europäischen Bildungsminister/-innen am 18.05.2007 in London.

Kurskorrektur oder Kurs halten? Die KMK als Rahmengeberin der Bologna-Umsetzung

Birger Hendriks

Das ehrgeizige Ziel des Bologna-Prozesses, bis zum Jahr 2010 einen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, ist zwar nicht voll erreicht – schon deswegen nicht, weil ein Teil der jetzt 46 Mitgliedstaaten erst vor wenigen Jahren hinzugekommen ist. In vielen Ländern, auch in Deutschland, hat sich aber eine Menge getan: Mehr als drei Viertel der Studiengänge sind bei uns auf die zweistufige Struktur umgestellt, die Qualitätssicherung ist wesentlich vorangekommen, auch bei Themen wie der Orientierung der Studiengänge an Lernergebnissen oder der Anerkennung von Studienleistungen hat es Fortschritte gegeben. Überhaupt: Die Lehre an Hochschulen zu verbessern, ist weit mehr in den Focus gerückt als dies noch vor 10 Jahren der Fall war.

Doch bei der Realisierung der Bologna-Ziele sind auch Fehler gemacht worden, sei es in bester Absicht, sei es aus Gleichgültigkeit. Die Kritik von Studierenden richtet sich nicht nur gegen Studiengebühren und nicht ausreichende Betreuungsverhältnisse, sondern auch auf Punkte wie:

- eine sachgerechte Umsetzung der Bachelor-/Masterstruktur mit Modularisierung, definierten Lernergebnissen, ECTS,
- die Beachtung des „Workload“ und einer angemessenen Prüfungsbelastung der Studierenden,
- eine Orientierung an den Belangen der Studierenden bei der Lehre („student centered learning“),
- die aus ihrer Sicht mangelnde Beteiligung an den Reformen,
- einen Mangel an transparenten Zugängen zu Masterstudiengängen.

Daneben gibt es weitere Kritik, insbesondere an der Förderung der Mobilität der Studierenden. Hierbei geht es vor allem um eine entsprechende Gestaltung der Curricula, die das Studieren von Teilen des Studiums im Ausland ermöglichen, und um eine transparente Anerkennungspraxis der im Ausland erbrachten Studienleistungen.

Anmerkungen zur öffentlichen Kritik

Die Hochschulen in Deutschland haben (im internationalen Vergleich) relativ spät damit begonnen, die Bologna-Ziele umzusetzen. Deshalb ist es nicht

verwunderlich, dass Deutschland innerhalb der 46 Bologna-Staaten zu den unteren 30 Prozent zählt, so weit es um die Zahl der Studierenden in Bachelor-/Masterstudiengängen geht (vgl. DUZ-Magazin 2010). Rechtswissenschaft ist als eines der Staatsprüfungsfächer in Deutschland noch nicht umgestellt – nur in sechs weiteren europäischen Staaten ist dies ebenso. Zudem haben erst einige Länder Deutschlands die Lehramtsausbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt.

Die erwähnte Kritik betrifft im Wesentlichen nicht die Bologna-Ziele selbst, sondern ihre Umsetzung. Sie weist in der Tat Defizite auf. Diese Defizite festzustellen war keine Selbstverständlichkeit, weil sie längere Zeit überlagert wurden von einer verbreiteten Ablehnung der Bologna-Reform als solcher. Manchen passte die ganze Richtung nicht – begleitet von entsprechenden Presseartikeln und dem einen oder anderen Verband. Dabei spielt möglicherweise auch der Umstand eine Rolle, dass manche Professoren und Professorinnen sich durch die Forschung definieren, die Lehre dagegen keine zentrale Rolle spielt. Der Bologna-Prozess betrifft nun aber nahezu ausschließlich die Lehre. Dies war und ist kein leichtes Umfeld für die Schritte der Bologna-Reform. Notwendig ist ein Bewusstseinswandel bei allen Beteiligten. Man muss allerdings zugleich positiv hervorheben, dass die Hochschulen trotz der komplexen Herausforderungen die Bologna-Reform zu vielen erfolgreichen Ergebnissen geführt haben, wie der hohe Grad an Akzeptanz seitens der Studierenden zeigt: Sie sind weit überwiegend zufrieden mit den Studiengängen. Untersuchungen CHEPS, INCHER und ECOTEC (o. J.) zufolge sind Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen in der Wirtschaft ähnlich akzeptiert wie Diplomierte, und sie verdienen nach wenigen Jahren vergleichbare Gehälter.

Die Studiengänge weiterentwickeln

Die Bundesländer hatten sich bereits im Jahr 2003 auf Strukturvorgaben für die Umsetzung des Bologna-Prozesses verständigt und damit ihre Hausaufgaben gemacht. In diesen Vorgaben waren wesentliche Punkte angesprochen, die als Orientierung für die Hochschulen wie für die Akkreditierungsagenturen (bei den Akkreditierungsverfahren) von Bedeutung sind. Diese Vorgaben waren verfasst nach dem damaligen Stand. Heute bedürfen sie vor dem Hintergrund der inzwischen gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen in manchen Punkten einer Nachbesserung. Dies sind Aufgaben der Länder.

Bei der notwendigen Umsetzung kommt es vor allem auf die Weiterentwicklung der Studiengänge, insbesondere der Bachelorprogramme an. Sie sollten als Basisausbildung eine breite Plattform ohne Spezialisierung bieten, klar und transparent modularisiert (mit 5 oder 6 Credits oder einem Mehrfachen davon) und an Lernergebnissen orientiert sein (vgl. Europäische Kommission 2009). Für Spezialisierung und Profilierung (der Hochschule) ist Raum bei den Masterstudiengängen. Die Hochschulen sollten sich bei dieser Ausgestaltung an den Studierenden, weniger an den Interessen der Professoren und Professorinnen orientieren. Dies führt von allein zu einer befriedigenden Berücksichtigung des angemessenen „workload“, zu angemessener Prüfungsbelastung und zu verbesserten Möglichkeiten der inländischen und ausländischen Mobilität innerhalb des Studiums (vgl. KMK 2010). Dies sind Aufgaben der Hochschulen.

Auch die Anerkennung von Studienleistungen liegt im Interesse der Studierenden und der Mobilität. Bestandsaufnahmen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD 2007) und Befragungen von Studierenden durch Hochschulen¹⁴ haben gezeigt, dass hier einiges verbessert werden sollte. Maßgeblich kommt es bei der Anerkennung von auswärtigen Studienleistungen nicht auf Gleichwertigkeit mit den heimischen Anforderungen sondern darauf an, ob wesentliche Unterschiede festzustellen sind. Und dies – so sieht es die Lissabon-Konvention vor – muss die Hochschule den Antragstellern und Antragstellerinnen beweisen. Die Studierenden sollten schon vor dem Auslandsaufenthalt wissen, worauf sie bei dem auswärtigen Studium für dessen Anerkennung achten müssen, und sie brauchen entsprechende Informationen und Beratung.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses, nicht seine Ziele, gilt es also zu verbessern. In diesem Sinne geht es für mich als Antwort auf das mir gegebene Thema um Kurskorrekturen, damit wir wieder Kurs halten können. Diese Korrekturen bleiben eine fortwährende Aufgabe, etwa beim Thema Qualitätssicherung. Das gestiegene Bewusstsein der Hochschulen für Qualität ist erfreulich, die zum Teil unbefriedigende Programmakkreditierung ist aber nur ein Durchgangsstadium auf dem Weg zu effektivem internem Qualitätsmanagement einer jeden Hochschule. Hier ist auch der Akkreditierungsrat nach Weiterentwicklung gefragt.

14 Siehe www.uni-kiel.de/stud/umfragen/index.shtml

Literatur

- Center for Higher Education Policy Studies (cheps)/International Center for Higher Education Research (INCHER)/ECOTEC (o. J.): The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Executive summary, overview and conclusions, o. O.
- DAAD – Deutsche Akademischer Austauschdienst 2007: Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen, Bonn.
- DUZ-Magazin 2009 Nr. 10/2009, S. 22–23.
- Europäische Kommission 2009: ECTS Users' Guide, Brüssel.
- KMK – Kultusministerkonferenz 2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010).

Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Weiterentwicklung

Peter A. Zervakis

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

Die Hochschulen haben fast 80 Prozent ihrer Studiengänge auf die neue gestufte Bachelor-/Masterstruktur umgestellt (vgl. HRK 2009, S. 5). Ausnahmen sind neben den kirchlichen Abschlüssen und wenigen „alten“ Studiengängen die Staatsexamensfächer (vor allem Rechtswissenschaften und Medizin), die nicht in den alleinigen Verantwortungsbereich der Hochschulen fallen. Mittlerweile sind drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger in den neuen Studiengängen eingeschrieben. Obwohl es für eine empirisch gesicherte Bilanz noch zu früh ist, weil die ersten großen Bachelor- und Masterabsolventenjahrgänge erst in den nächsten Jahren die Hochschulen verlassen werden, lässt sich eine ermutigende Zwischenbilanz ziehen.

Erfolge

Bologna steht für klare wissenschaftliche Qualifikationsziele und vielerorts sind positive Ergebnisse sichtbar:

- Die konsequente Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung sowie Studierenden-Zentrierung in den Studiengängen haben dazu geführt, dass in Teilbereichen die Studienabbrecherquote erheblich gesenkt werden konnte. Besonders bei der Abbrecherrate in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten sind erfreuliche Rückgänge zu verzeichnen. Eine positive Tendenz zeigt sich auch bei den Fächern mit stagnierenden Abbruchquoten wie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Im Gegensatz zu den traditionellen Studiengängen wird heute eine ungünstige Studienfachwahl frühzeitig in den ersten Semestern erkannt. Die

Studieneingangsphase wird als Folge heterogener Bildungsverläufe immer wichtiger, um motivierten Studierenden die Möglichkeit zu geben, bestehende Defizite nachzuholen.

- Die akademische Lehre gewinnt weiter an Bedeutung. Wurde früher in vielen Fächern vor allem Wissen vermittelt, so werden heute verstärkt auch methodische, soziale und persönliche Kompetenzen gefördert. In vielen Hochschulen beurteilen die Studierenden die Methodik und Fachdidaktik der Lehrenden in den modularisierten Studiengängen deutlich besser als in den traditionellen Studiengängen.
- Für Bachelor-Absolventinnen und Absolventen zeigt sich schon heute, dass ihre tatsächliche Fachstudiendauer (6,7 Semester) erstmals nahe an der durchschnittlichen Regelstudienzeit ihrer Studiengänge (6,2 Semester) liegt, was ein enormer Fortschritt im Vergleich zur Vergangenheit ist.
- Erfreulich positiv sind die Daten der neuesten Absolventenbefragung des Kasseler Instituts für Hochschulforschung (INCHER). Demnach sind die deutschen Bachelorstudierenden mobiler als bislang angenommen: So nutzten 35 Prozent der befragten Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen der Fachhochschulen sowie 32 Prozent aus Universitäten im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit eines – wenn auch immer kürzeren – Auslandsaufenthalts. Innerhalb von Deutschland wechseln 14 Prozent aller Studierenden ihre Hochschule. Offensichtlich nutzen die meisten Studierenden das „Mobilitätsscharnier“ zwischen Bachelor und Master für einen Hochschulwechsel.
- Durch die Einführung des ECTS-Punktesystems wurde europaweit eine gemeinsame Sprache gefunden, um auf Grundlage von Lernergebnissen die Mobilität der Studierenden und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Hochschultypen erheblich zu erleichtern.
- Nicht zuletzt Transparenzinstrumente wie das Diploma Supplement verhelfen den neuen Studienabschlüssen zu besserer Verständlichkeit und mehr Anerkennung auch auf dem Arbeitsmarkt.
- Zur steigenden Akzeptanz der Abschlüsse, besonders des Bachelors, auf dem Arbeitsmarkt hat das INCHER in seiner Absolventenbefragung 2008 vor Kurzem festgestellt, dass rund 22 Prozent der Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen von Universitäten und sogar 59 Prozent von Fachhochschulen den Direkteinstieg in den Beruf wählen, und dies nach ähnlichen Suchzeiten und auf ebenso zufriedenstellende Positionen wie Absolventen und Absolventinnen traditioneller Abschlüsse.

- Die Qualitätssicherung ist über die praktizierte Akkreditierung fest in den Hochschulen verankert und ergänzt dort sinnvoll die internen Qualitätssicherungsmaßnahmen. Durch die Vereinbarung vergleichbarer Mindeststandards und das Erfordernis der externen Begutachtung wird Vertrauen in ganz Europa geschaffen, das die Grundlage ist für grenzüberschreitende Hochschulkooperationen und für die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen.

Weiterentwicklung der Bologna-Reformen: Konsolidierung und Flexibilisierung

Da sich die grundlegenden Strukturelemente der Reform noch in der Umsetzung befinden, sind in keinem europäischen Mitgliedsland alle Ziele des Bologna-Prozesses vollständig erreicht worden, wie das Ministertreffen im Jahr 2009 festgestellt hat. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat früh auch mithilfe ihrer Bologna-Projekte begonnen, die Umsetzung der Reform in den deutschen Hochschulen offen und intensiv zu diskutieren und zu begleiten (vgl. Zervakis 2010, S. 174 ff.).

Klagen über eine Überlastung der Studierenden und mangelnde Eigenverantwortung wurden auch im Rahmen der Bildungsproteste durch die Studierenden thematisiert. Obwohl Umfragen belegen, dass in den neuen Studiengängen der allgemeine zeitliche Arbeitsaufwand aller Studierenden durchschnittlich nicht oder nur geringfügig gestiegen ist, wird der gefühlte „Notendruck“ besonders in den ersten Semestern von den Studierenden stark wahrgenommen. Um ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten, müssen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen stärker aufeinander sowie unter den Lehrenden abgestimmt werden. Hier gilt es, auf „Studierbarkeit“ und Attraktivität der Curricula zu achten. Sie müssen ausreichend Freiräume geben, um auch selbst organisiertes Arbeiten und Lernen zu stimulieren. Die gestuften Studienstrukturen gewinnen besonders dann weiter an Attraktivität, wenn in ihrer Gestaltung die studentische Arbeitszeit, die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und die Einrichtung von flexiblen Modellen für Vollzeit- und Teilzeitstudierende hinsichtlich der vielfältigen Bildungswege systematisch berücksichtigt werden.

Die Hochschulen haben diese Defizite erkannt und sind dabei, ihre Studiengänge zu überarbeiten und die vielfältigen Flexibilisierungspotentiale, die die Bologna-Reform anbietet, zu nutzen. Allerdings benötigt die Reform eine um mindestens 15 Prozent erhöhte Lehrkapazität, wie die HRK unter Berufung auf den Wissenschaftsrat dargelegt hat.

Nachdem die Hochschulen ihre Prioritäten für die Weiterentwicklung des Reformprozesses gesetzt und in der HRK geeignete Strategien zu deren Umsetzung diskutiert und verabredet haben (vgl. ebd., S. 180 f.), die sie sukzessive umsetzen, reagieren auch die Länder. In einer gemeinsamen Erklärung von HRK und KMK vom 10.12.2009 wird zugesagt, für „ein qualitativvolles Studium“ zu sorgen und „die internationale Mobilität der Studierenden zu fördern“. Dies setze „gute Studienbedingungen“ voraus. Die Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben flexibilisieren und keine spezifischen Länderregelungen gelten lassen, „die die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen einengen“.

Die HRK drängt darauf, die soziale Dimension von Bologna deutlicher zu machen, in dem das Studium flexibilisiert und angemessen finanzierte Zusatzangebote ermöglicht werden. Die Zugänge zum Studium müssen transparenter und offener werden: für Studierende aus dem In- und Ausland, aus „klassischen“ Bildungsverläufen und aus Bildungsbiografien, die heute noch als ungewöhnlich gelten. Eine große Diversität der modularisierten Studienangebote ist eine gute Grundlage, um unterschiedlichen Qualifikationswünschen zu entsprechen. Mehr Transparenz bei der Hochschulzugangsprüfung gewährleistet außerdem größere Durchlässigkeit aus der beruflichen Bildung. Hierzu bedarf es eines Ausbaus von Teilzeitstudiengängen sowie von weiterbildenden, berufsbegleitenden (Master-)Studiengängen und einer verstärkten qualitätsorientierten Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen. Ergänzende Beratungsleistungen, Brückenkurse und familiengerechte Infrastrukturen sind unerlässlich. Der Europäische Hochschulraum kann nur in einem intensiven Austausch mit den Hochschulen und den nationalen Hochschulsystemen in Europa verwirklicht werden und über einen kontinuierlichen Prozess der Koordination, Weitergabe und Übernahme von Beispielen erfolgreicher Reformpraxis.

Literatur

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2009: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010, Bonn.
- Zervakis, Peter 2010: Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland, in: Hochschul-Informations-System (Hrsg.), Perspektive Studienqualität, Bielefeld 2010, S. 174–181.

Macht der Bachelor krank?

Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration

Achim Meyer auf der Heyde

Zwei Vorbemerkungen und eine Klarstellung vorweg: Je nach Perspektive und persönlicher Haltung zum Bologna-Prozess mag es eine Enttäuschung sein – oder eine Erleichterung: Nein, der Bachelor macht nicht krank. Zumindest nicht nach den heute vorliegenden empirischen Studien – und derer gibt es leider nicht sehr viele. Nein, der Bachelor macht nicht krank, aber es gibt auch keinen Grund, die Hände in den Schoß zu legen.

Erste Vorbemerkung: Im September 2009, als die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu ihrer Wissenschaftskonferenz „Endstation Bologna?“ eingeladen hatte, war die erste Welle der Studierenden-Proteste gegen den Bachelor in seiner deutschen Form etwas abgeklungen, die zweite Welle lief gerade an. Seitdem hat sich einiges getan. Die Kultusministerkonferenz, die Hochschulrektorenkonferenz, selbst der Akkreditierungsrat – alle geloben als Reaktion auf die Proteste Besserung bei Bachelor, sprich: weniger Stoff, weniger Prüfungen, eine Lockerung der Anwesenheitskontrollen, mehr „Studierbarkeit“, größere Zeitfenster. Wenn dieser Tagungsband erscheint, ist der Bachelor vielleicht ein anderer – hoffentlich: besserer! –, als der Bachelor vom Sommer 2009.

Zweite Vorbemerkung: „Der Bachelor“, das ist schon eine arge Verkürzung, wenn man bedenkt, dass ungefähr drei Viertel der mehr als 11000 Studiengänge an mehr als 350 Hochschulen in Deutschland ihre Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt haben. Die hochschulpolitische Debatte des Jahres 2009 nahm teilweise groteske Züge an. Alles, was an Deutschlands Hochschulen schlecht läuft; alle Versäumnisse und Probleme der letzten Jahrzehnte wurden nach dem Prinzip *pars pro toto* „dem Bachelor“ zugeschrieben. Diese Debatte hatte teilweise hysterische Züge; eine sachlichere Auseinandersetzung ist dringend geboten.

Druck? Welcher Druck?

Im Gegensatz zur Physik, wo Druck gemessen werden kann, ist der „Druck“ in einem Bachelor-Studium nicht ganz so einfach zu quantifizieren. Auch wenn unterstellt wird, dass viele Bachelorstudiengänge stofflich überfrachtet sind, dass die Prüfungsdichte zu hoch und der Leistungsdruck von Anfang an hoch ist, weil jede Prüfungsnote in die Examensnote einfließt – wie stark sich die Betroffenen in einem solchen Studiensystem unter Druck fühlen, kann individuell unterschiedlich sein.

Die regelmäßigen „Studierendensurveys“ der Bundesregierung (zuletzt Bargel et al. 2008) zeichnen ein differenziertes Bild. Tino Bargel, Mitautor der Studien, brachte es beim Jahrestreffen der Beraterinnen und Berater aus den Studentenwerken im November 2009 auf den Punkt: „Die gegenwärtigen Studierenden haben mehr Druck, fühlen mehr Druck und machen sich selbst mehr Druck“ (Bargel 2009). Dieser Druck wirkt sich insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an den Fachhochschulen aus: diese verzeichnen steigende Studienabbrüche. Demgegenüber wirkt sich die Strukturierung der geisteswissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen was die Zahl der Studienabbrüche betrifft, positiver aus (vgl. Heublein et al.).

Der objektive Druck

Bachelor-Studierende stehen unter Finanzierungsdruck: Wie die regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (DSW, zuletzt Isserstedt et al. 2007) belegen, gehört das Jobben noch immer zu den wichtigsten Säulen der Studienfinanzierung, neben dem Elternunterhalt und dem BAföG. 63 Prozent der Studierenden jobben derzeit; ohne den Nebenjob könnte ein Drittel der Studierenden sich das Studium schlicht nicht leisten. In fünf Bundesländern werden Studiengebühren von 500 Euro im Semester erhoben, auch das setzt viele Studierende und ihre unterhaltsverpflichteten Eltern unter Druck, vor allem das gute Drittel der Studierenden, das mit weniger als dem aktuellen BAföG-Höchstsatz von 648 Euro im Monat auskommen muss. Für 40 Prozent der Studierenden ist die Studienfinanzierung nicht gesichert. Die Sozialberatungsstellen der Studentenwerke verzeichneten im Jahr 2008 gegenüber dem Vorjahr einen Anstieg der Beratungskontakte um 27 Prozent; die Studienfinanzierung ist das Thema, zu dem die Studierenden den größten Beratungsbedarf haben (vgl. DSW 2009).

Zeitliche Konflikte zwischen Bachelorstudium und notwendiger Erwerbsarbeit zur Studienfinanzierung bleiben da nicht aus. Schon das alte Studiensystem war auf die wirtschaftliche und finanzielle Lage der Studierenden schlecht eingestellt, der Bologna-Prozess hat diesen Konflikt verschärft. Im Sommer 2006, als die jüngste Sozialerhebung durchgeführt wurde, lagen die Bachelorstudierenden bei der zeitlichen Belastung mit 36 Stunden pro Woche an zweiter Stelle, hinter den Staatsexamens-Studiengängen (ohne Lehramt), für die die Studierenden im Schnitt 41 Stunden die Woche aufwenden müssen, und vor den alten Diplom- (34 Stunden) bzw. Magister-Studiengängen (30 Stunden). Die zeitliche Belastung ist gestiegen, allerdings dürfte der Zeitaufwand nicht der ausschließliche Grund für den „Druck“ sein.

Der gefühlte Druck

Für Bargel (2009) ist es vor allem die Art der Leistungserbringung im Bachelorstudium, die die Studierenden subjektiv belastet: permanente Leistungskontrollen, Präsenzpflcht und Sanktionen, eine enge Folge der Prüfungsabläufe und hohe Intransparenz. Viele Bachelorstudierende scheinen sich ausgeliefert zu fühlen, die Steuerung über ihr Studium ist ihnen aus der Hand genommen.

Der selbst gemachte Druck

Studierende stehen heute unter einem ganz anderen gesellschaftlichen Erwartungsdruck als frühere Generationen. Beste Noten, ein rasches Studium, attraktive Praktika, ein Auslandsaufenthalt, dazu bitte etwas soziales Engagement, mehrere Fremdsprachen – solche Idealbilder, oder vielleicht Zerrbilder eines „idealen Studenten“ sind vorherrschend und werden vor allem von der Wirtschaft kräftig genährt. Man sollte die Macht solcher Bilder und ihre Wirkung auf junge Menschen nicht unterschätzen. Bis zur weltweiten Finanzkrise war der gesellschaftliche Diskurs über die Globalisierung von neoliberalen hypertrophen Dogmen dominiert, denen zufolge Staaten, aber auch der Einzelne, sich in einem globalen Wettstreit um Ressourcen, Märkte, Jobs und Chancen befinde. Für die heutige Generation von Hochschülern und Hochschülerinnen ist Konkurrenz kein bloßer Begriff, sondern tägliche Realität, genauso wie die Sorge um den späteren Arbeitsplatz angesichts der Wirtschaftskrise und der noch nicht hinreichenden Klarheit, ob das Beschäftigungssystem die Absolventen und Absolven-

tinnen auch adäquat aufnimmt. Die Studierenden von heute wollen eine kürzere Studiendauer, sie nehmen sich eine höhere Intensität vor und streben einen sehr guten Abschluss an (vgl. Bargel 2009).

Macht dieser Druck krank?

19 Prozent der Studierenden haben gesundheitliche Probleme, und wiederum 11 Prozent von ihnen – also zwischen 1 und 2 Prozent der Studierenden insgesamt – leiden an einer psychischen Erkrankung (vgl. Isserstedt et al. 2007). Ob und in welchem Ausmaß die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge zu mehr psychischen Erkrankungen oder Erkrankungen generell führen, muss erst erforscht werden. Die 19. Sozialerhebung des DSW, die im Frühjahr 2010 vorgestellt werden soll, kann vielleicht erste Antworten liefern. Zudem ist zwischen psychischen Erkrankungen und Not- bzw. Krisensituationen unterscheiden, in die die Studierenden vorübergehend geraten und die sie psychisch belasten. In den neuen Studiengängen mit ihrer hohen Prüfungsichte werden Studierende im Vergleich mit vielen alten Studiengängen sehr früh und sehr deutlich mit hohen Anforderungen bezüglich ihres Umgangs mit Stress, Prüfungen, Zeit- und Selbstmanagement konfrontiert.

Mit fast 80000 Beratungskontakten verzeichnen die psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke im Jahr 2008 einen deutlichen Anstieg von mehr als 20 Prozent gegenüber dem Jahr 2007. Die häufigsten Themen: Lern- und Arbeitsstörungen, Leistungsprobleme, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, Prüfungsangst, depressive Verstimmungen, Identitäts- und Selbstwertprobleme. Mehr als 23000 Studierende ließen sich 2008 in Einzel- oder Gruppengesprächen bei den Studentenwerken psychologisch beraten (vgl. DSW 2009). Daraus nun aber den Schluss zu ziehen, „der Bachelor“ mache per se krank, depressiv oder er überfordere die Studierenden generell, ist zu kurz gegriffen. Die Studierenden nehmen psychologische Beratung heute viel selbstverständlicher in Anspruch als früher, gleichzeitig hat sich auch das Angebotsspektrum der Studentenwerke deutlich erweitert. Sie bieten den Studierenden über die psychologischen Beratungsstellen Kurse und Coachings, etwa zu Stressmanagement oder zu Lerntechniken. Das Studentenwerk Oldenburg zum Beispiel summiert unter dem Titel „Starker Start ins Studium“ Kurse und Workshops, in denen die Studierenden Lerntechniken vermittelt bekommen und sich in Einzel- und Gruppenvorträgen üben.

Fazit: Bachelor brauchen Beratung

Der Bachelor macht nicht krank, aber der Beratungsbedarf der Bachelor-studierenden nimmt definitiv zu. Sie brauchen nicht nur mehr fachliche Betreuung und Beratung, sondern auch deutlich mehr studienbegleitende Beratung, vor allem zur Studienfinanzierung und zum Umgang mit Stress und Prüfungen. Diese Entwicklung wird sich noch verschärfen, sollten die Hochschulen weiterhin die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Lernenden nicht verbessern können und sollten die Studentenwerke weiterhin keine zusätzliche Unterstützung der Länder für mehr Beratungsangebote erhalten. An die neuen Studierendengenerationen stellen die neuen Studiengänge hohe Leistungsanforderungen. Die gesellschaftlichen Erwartungen sind ebenfalls hoch, wenn nicht unerfüllbar, und die Studierenden setzen sich selbst unter Druck. Der Bachelor ist damit Ursache und Symptom zugleich.

Literatur

- Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank 2008:** Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn und Berlin.
- Bargel, Tino 2009:** Was Studierende bewegt – empirischer Beitrag zur Adressatenanalyse der psychosozialen Beratungseinrichtungen [der Studentenwerke]. Unveröffentlichtes Vortragsmanuscript.
- DSW – Deutsches Studentenwerk 2009:** Studentenwerke im Zahlenspiegel 2008/2009, Berlin.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter:** Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen – Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, HIS-Projektbericht, Hannover 2008.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, André 2007:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin.

Der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt: Erfahrungen der Wirtschaft mit einem neuen Studienabschluss

Henning Dettleff

Was neu ist, stößt manchmal auf hartnäckiges Misstrauen. Dies zeigte sich auch bei der Diskussion um den Bachelor. Zur Kritik an der Gestaltung der Studiengänge selbst gesellte sich immer wieder die Behauptung, Bachelorabsolventen und -absolventinnen hätten nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sie würden als Sachbearbeiter/-innen beschäftigt und weit unterdurchschnittlich entlohnt. Den Unkenrufen folgte auch die Selbsteinschätzung der Absolventen und Absolventinnen: Nur 37 Prozent der Studienanfänger/-innen nehmen ihr Bachelorstudium mit der Überzeugung auf, dass sie als Absolventen gute Einstiegsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben (vgl. HIS 2008, S. 172). Von allen Studierenden glauben gar nur 12 Prozent, dass der Bachelorabschluss auf das Berufsleben vorbereite (vgl. BMBF 2008, S. 44).

Unbestritten ist die Bologna-Reform ein Lernprozess sowohl für die Hochschulen, die Studierenden und die Absolventen und Absolventinnen, als auch für die Unternehmen. Die Arbeitgeber/-innen haben jedoch in der öffentlichen Diskussion von Anfang an besonders auf die damit verbundenen Chancen hingewiesen. Sie haben daher nicht nur den Bologna-Prozess und seine Ziele unterstützt, sondern auch die Bachelorabsolventen und -absolventinnen ausdrücklich zum frühen Einstieg in eine Berufstätigkeit ermuntert. Dazu dienten die drei Erklärungen „Bachelor Welcome!“, die von führenden deutschen Unternehmen erstmals 2004 und dann erneut 2006 und 2008 veröffentlicht wurden.¹⁵ Diese Erklärungen sind von der Überzeugung getragen, dass die Stufung der Studienstruktur dem differenzierten Bedarf des Arbeitsmarktes an wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften entspricht. Gerade für Bachelorabsolventen und -absolventinnen entstehen zudem neue Berufsmöglichkeiten durch steigende Qualifikationsanforderungen in vielen Tätigkeitsfeldern (Stichwort Akademisierung), etwa in den Bereichen Gesundheit und Pflege, Erziehung und Soziale Arbeit. Darüber hinaus können sie sich zu einem späteren Zeitpunkt noch für ein Masterstu-

15 Die Erklärungen sind abrufbar unter http://www.stifterverband.de/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/index.html

dium entscheiden, das sie in Vollzeit oder parallel zu einer Berufstätigkeit absolvieren. Die Entscheidung, ob das Studium fortgesetzt werden soll, muss in Zeiten des lebenslangen Lernens eben nicht unwiderruflich am Ende des Bachelorstudiums getroffen werden, sondern kann auch später erfolgen.

Erwartungen der Wirtschaft

Die Aussichten auf dem akademischen Arbeitsmarkt hängen entscheidend vom Kompetenzprofil der Absolventen und Absolventinnen ab. Unabhängig von Hochschultyp, Abschlussart und Studienfach erwarten Arbeitgeber von Hochschulabsolventen und -absolventinnen wissenschaftliches Fach- und Methodenwissen, die Fähigkeit zur Anwendung des Wissens im beruflichen Handeln sowie Schlüsselkompetenzen, die im besten Fall integriert und im fachlichen Kontext vermittelt wurden (vgl. Pankow 2008). Gewünschte Schlüsselkompetenzen sind vor allem Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Eigeninitiative und Kommunikationsfähigkeit. Auch interkulturelle Kompetenzen, die durch Auslandsaufenthalte erworben werden, haben für Unternehmen große Bedeutung.

Wissenschaftlichkeit, Praxisbezug und die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zeichnen also ein Studium aus, das Hochschulabsolventen und -absolventinnen erfolgreich auf den Arbeitsmarkt vorbereitet. Beschäftigungsfähigkeit heißt für sie eben nicht, dass berufspraktisches Wissen und Arbeitsroutinen beherrscht werden. Arbeitgeber/-innen erwarten von den Hochschulen vielmehr, dass sie ihre Studierenden breit auf komplexe Herausforderungen in Gesellschaft und Arbeitsleben vorbereiten. Genau das tun sie, wenn sie sie zum eigenständigen methodengeleiteten und reflektierten Handeln in neuen Kontexten anleiten. Nicht umsonst haben Vertreter/-innen der Arbeitgeber, Industrie und Hochschulen zum Thema Beschäftigungsfähigkeit ein gemeinsames Verständnis formuliert, das den Anforderungen der Wirtschaft und der Wissenschaft gleichermaßen Rechnung trägt (vgl. BDA 2008).

Speziell von Bachelorabsolventen und -absolventinnen erwarten Unternehmen eine breite wissenschaftliche Grundlagenbildung ohne starke fachwissenschaftliche Spezialisierung, ausgeprägte Schlüsselkompetenzen und einen souveränen Umgang mit wissenschaftlichen Methoden. Einer starken fachlichen Ausdifferenzierung der Studiengänge stehen sie daher eher skeptisch gegenüber. Je nach Branche und Aufgabenbereich sind diese Erwartungen unterschiedlich gewichtet. Auch der Anteil neu eingestellter

Absolventen und Absolventinnen mit Bachelor- oder Masterabschluss oder mit Promotion ist branchen- und tätigkeitsabhängig. Dies ist nicht neu: Auch schon vor Bologna gab es etwa in den Naturwissenschaften einen erheblichen Anteil promovierter Berufseinsteiger/-innen. Der Vorteil der gestuften Studienstruktur liegt jedoch gerade darin, den zunehmend differenzierten Akademikerarbeitsmarkt besser abdecken zu können.

Ein wichtiges Erfolgskriterium ist eine positive Grundstimmung für Bologna an den Hochschulen. Der Bachelorabschluss erfährt gerade aus der Mitte der Hochschulen scharfe und oft unberechtigte Kritik, die in der Presse vielfältig aufgegriffen wird. Dass dies bei den Studierenden bereits deutliche Wirkung zeigt, belegen die erwähnten Zweifel an den eigenen Beschäftigungschancen. Hieraus erwächst ein Imageproblem, das auch Unternehmen nicht unberührt lässt. Verunsichert sind vor allem viele kleine und mittelständische Unternehmen. Wer dagegen bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen und -absolventinnen gemacht hat, weiß viel Positives zu berichten. Ein Blick in die jüngste Vergangenheit relativiert viele der vorgebrachten Prophezeiungen. Düstere Aussichten waren bereits das Schicksal der Absolventen und Absolventinnen in den 1960 eingeführten Magisterstudiengängen. Auch der Magister hatte das Image, für die Arbeitslosigkeit zu qualifizieren. Gute Stellen haben die Absolventen und Absolventinnen dennoch bekommen.

Die ersten Erfahrungen

Im Prüfungsjahr 2008 haben etwa 13 Prozent aller Hochschulabsolventen und -absolventinnen ihr Studium mit einem Bachelor beendet.¹⁶ Nach wie vor liegt der Anteil der Bachelorabsolventen und -absolventinnen damit deutlich unter dem der Diplom- und Magisterabsolventen und -absolventinnen (63 Prozent), ist aber in den vergangenen Jahren erheblich gestiegen (2006: 5,7 Prozent; 2007: 8,2 Prozent). Da die absolute Zahl der verliehenen Bachelorabschlüsse 2007 bereits bei über 23000 und 2008 gar bei fast 40000 lag, lassen sich nunmehr auch erste empirisch fundierte Aussagen zu deren Akzeptanz am Arbeitsmarkt machen.

Der DIHK hat zu diesem Thema 2007 eine Umfrage durchgeführt, an der sich mehr als 2000 Unternehmen beteiligt haben (vgl. Pankow 2008). Demnach hatten 25 Prozent der 2007 eingestellten Hochschulabsolventen und -absolventinnen einen Bachelor. Zwei Drittel der Unternehmen waren

¹⁶ Diese und die folgenden Angaben basieren auf Daten des Statistischen Bundesamtes.

mit den Leistungen ihrer neu eingestellten Bachelorabsolventen und -absolventinnen zufrieden. Dieser Wert liegt nur geringfügig unter der entsprechenden Quote für Masterabsolventen und -absolventinnen (70 Prozent). Bei den Schlüsselkompetenzen haben sie nach Einschätzung der Unternehmen – und auch nach Selbsteinschätzung der Absolventen und Absolventinnen – sogar eine besondere Stärke und liegen mindestens gleichauf mit den Absolventen und Absolventinnen anderer Studiengänge (vgl. Briedis 2007, S. 63 ff.).

Doch nicht nur die Unternehmen, auch die Bachelorabsolventen und -absolventinnen selbst berichten über gute Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt. Nur drei Monate brauchen sie im Durchschnitt, um nach ihrem Abschluss eine Berufstätigkeit zu finden. Die Arbeitslosigkeit liegt bei ihnen mit 3 Prozent so niedrig wie bei anderen Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Bei einem deutlich geringeren Durchschnittsalter ist ein großer Teil nach 18 Monaten bereits unbefristet beschäftigt. Ebenfalls in gleichem Maße wie andere Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind Berufseinsteiger und -einsteigerinnen mit Bachelorabschluss mit ihrer Tätigkeit zufrieden und empfinden sie als ausbildungsadäquat (vgl. Teichler/Schomburg 2009). Bachelorabsolventen und -absolventinnen erhalten zudem attraktive Einstiegsvergütungen. Im Durchschnitt erhalten sie zwar etwas geringere Einstiegsgehälter als die Absolventen und Absolventinnen der Diplom- bzw. Magisterstudiengänge. Es deutet sich jedoch an, dass die Gehaltsentwicklung gerade bei zielgerichteter Weiterbildung positiv verläuft. In den Ingenieurwissenschaften und der Informatik gibt es derzeit kaum Unterschiede zwischen den Abschlussgruppen.

Im Jahr 2007 haben sich bereits drei von fünf Bachelorabsolventen und -absolventinnen der Fachhochschulen für den direkten Einstieg in eine Berufstätigkeit entschieden. Bei den Universitäten ist dies bisher nur einer von fünf. Es bleibt zu hoffen, dass nach Konsolidierung des Reformprozesses noch mehr junge Menschen frühzeitig den Schritt in die Arbeitswelt wagen. Die Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt sind hierfür bereits gegeben.

Fazit

Die vorliegenden Studien belegen, dass der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt eine hohe Akzeptanz erfährt und diejenigen, die an einer Berufstätigkeit interessiert sind, attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten finden. Die Unternehmen haben geeignete Beschäftigungsfelder entwickelt,

die von Berufseinsteigern mit Bachelorabschluss als im Niveau angemessen und zufrieden stellend empfunden werden. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse hat sich damit als arbeitsmarktpolitischer Erfolg erwiesen.

Literatur

- Briedis, Kolja 2007:** Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahres 2005. HIS-Forum Hochschule 13/2007, Hannover.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008:** Studiensituation und studentische Orientierungen (10. Studierendensurvey), Berlin.
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2008:** Beschäftigungsfähigkeit stärken. Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums, gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK, Berlin.
- HIS – Hochschul Informations System GmbH 2008:** Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008, Hannover.
- Pankow, Franziska 2008:** Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.
- Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich 2009:** Studienbedingungen und Berufserfolg: Ergebnisse des Jahrgangs 2007. Ausgewählte Ergebnisse, Kassel.

Mobilität im Europäischen Hochschul- und Forschungsraum: Rahmenbedingungen und Hindernisse für Studierende und Beschäftigte

Walter Mönig

Die Europäisierung unserer Lebens- und Arbeitsbedingungen ist in den vergangenen zehn Jahren mächtig vorangeschritten, ohne dass uns dies immer bewusst wird. Hierfür stehen die Einführung des Euro, Fortschritte bei der Verwirklichung des Binnenmarktes, Initiativen zum Europäischen Forschungsraum, das Schengener-Abkommen, die EU-Erweiterung, die Einigung auf den Lissabon-Vertrag und eben auch der Bologna-Prozess.

Die Mobilität von Studierenden und Beschäftigten ist ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses und zugleich eine notwendige Voraussetzung für die Qualitätssteigerung von Lehre und Forschung. Um an der vordersten Front der Wissenschaften mitwirken zu können, müssen Forschung und Lehre hoch spezialisiert sein, sodass die ganze Breite der Wissenschaften in der Regel nicht an einer Institution zu finden sein wird. Zusammenarbeit – auch über nationale Grenzen hinweg – prägt daher die Arbeit in der Wissenschaft, der zeitweise Aufenthalt an mehreren wissenschaftlichen Einrichtungen auch im Ausland sollte ein unerlässliches Element von Wissenschaftskarrieren sein. Die Bundesregierung hat sich daher das Ziel gesetzt, dass bis 2020 20 Prozent der Hochschulabgänger/-innen wenigstens einen Studienabschnitt im Ausland verbracht haben.

ERA-Vision 2020

Dass die Forschungspolitik nicht mehr als eine isolierte nationale Angelegenheit angesehen werden kann, gehört inzwischen zum Allgemeinwissen. Mit den Forschungsrahmenprogrammen der EU stehen substanzielle Finanzmittel für die europäische Forschungszusammenarbeit zur Verfügung. Der europäische Binnenmarkt mit seinen Grundfreiheiten für den Waren- und Dienstleistungsverkehr sowie für die Niederlassungsfreiheit steckt einen Rechtsrahmen ab, der auch Forschern und Forscherinnen und Universitäten Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit bietet. Gleichwohl gibt es noch rechtliche, administrative und sonstige tatsächliche Probleme, die die Zusammenarbeit und Mobilität behindern. Das Europäische Parlament und der Rat haben deshalb eine Langfriststrategie

beschlossen, um einen echten Europäischen Forschungsraum zu schaffen, in dem Freizügigkeit für Forscher/-innen herrscht und wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien frei ausgetauscht werden. Das Konzept eines *Europäischen Forschungsraums* hat sich zum Referenzmodell der Europäischen Forschungspolitik entwickelt. Die Schaffung eines solchen Forschungsraums gehört zu den Zielen der EU und ist im Lissabon-Vertrag festgeschrieben.

Der Ministerrat hat im Dezember 2008 die ERA-Vision 2020 angenommen. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Vision ist die Verwirklichung einer „fünften Grundfreiheit“, dem freien Verkehr von Wissen. Diese tritt zu den Grundfreiheiten des Binnenmarktes (freier Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr sowie die Freizügigkeit für Personen) hinzu. Zur Verwirklichung der fünften Grundfreiheit sollen insbesondere folgende Elemente beitragen

- die Verbesserung der grenzüberschreitenden Mobilität von Forschern und Forscherinnen, von Studierenden und von akademischem Personal an den Hochschulen;
- die stärkere Öffnung und wettbewerbliche Ausrichtung des Arbeitsmarkts für europäische Forscher/-innen, bessere Karrierestrukturen und mehr Familienfreundlichkeit;
- die optimale Nutzung des geistigen Eigentums und der Wissenstransfer von der Forschung in die Industrie;
- der freie Zugang zu Wissen;
- die bessere gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen und Diplomen.

Zur Vision des Europäischen Forschungsraums gehören weitere Grundprinzipien, die hier nur kurz genannt werden sollen:

- Forschung soll die großen gesellschaftlichen Herausforderungen angehen und somit den Bürgerinnen und Bürgern nützen.
- Der Europäische Forschungsraum soll den Weg zu Spitzenforschung frei machen und damit die Wettbewerbsfähigkeit Europas in der Welt stärken.
- Gleichzeitig soll der EFR offen für die Welt sein. Wir kapseln uns nicht ab, sondern suchen Dialog, Austausch und Zusammenarbeit.

Solche Visionen sind notwendig, damit klar wird, was erreicht werden soll. Zudem sorgen solche Verständigungen für Klarheit, dass die Nachbarländer in etwa das Gleiche anstreben. Sie geben uns Orientierung für unser konkretes Handeln.

Förderung der Mobilität von Forscherinnen und Forschern

Mobilität ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere. Förderprogramme der deutschen Wissenschaftsorganisationen und die europäischen Marie-Curie-Maßnahmen bieten dem wissenschaftlichen Nachwuchs und erfahrenen Forschern und Forscherinnen seit vielen Jahren eine breite Palette von Unterstützungsmöglichkeiten, die hier nicht im Detail dargestellt werden kann.

Neue Möglichkeiten zur Unterstützung von grundlagenorientierter Forschung bietet der Europäische Forschungsrat. Unterstützt werden Forscher/-innen, die mit einem visionären Forschungskonzept bahnbrechende Ergebnisse erzielen wollen. Dabei sollen die Grenzen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung, zwischen klassischen Disziplinen und zwischen Forschung und Technologie aufgehoben werden.

Rahmenbedingungen der Mobilität

Mobilitätsförderprogramme für Wissenschaftler/-innen allein reichen nicht aus, auch die Rahmenbedingungen der Mobilität müssen stimmen. Ein Meilenstein war hier die Mitteilung „Bessere Karrieremöglichkeiten und mehr Mobilität: Eine europäische Partnerschaft für die Forscher“, die im Mai 2008 von der Europäischen Kommission veröffentlicht wurde. Diese umfasst vier Handlungsfelder:

1. Offene Einstellungsverfahren;
2. Sozialversicherung und zusätzliche Altersversorgung mobiler Forscher/-innen;
3. Attraktive Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen;
4. Verbesserung der Ausbildung, Fähigkeiten und Erfahrung europäischer Forscher/-innen.

Offene Einstellungsverfahren:

Die Offenheit der Einstellungsverfahren für Beschäftigte im Öffentlichen Dienst, in dem ein Großteil der Forscher/-innen beschäftigt ist, wird vor allem durch den Grundsatz der Bestenauslese verwirklicht. Gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung und Gleichbehandlung sorgen darüber hinaus dafür, dass persönliche Merkmale nicht zu Benachteiligungen führen. Auf diesem Feld sind wir bereits gut aufgestellt. Wissenschaftlerstellen werden in der Regel international ausgeschrieben. Was zu tun bleibt ist die bessere Verknüpfung der verschiedenen Plattformen, auf denen Stellen ausge-

schrieben werden. Es ist bspw. schwer nachvollziehbar, wieso die deutsche Arbeitsverwaltung zwar ohne Probleme arbeitssuchende Bäcker/-innen oder Maurer/-innen nach Schweden oder Spanien vermitteln kann, sich aber schwertut, Wissenschaftler/-innen zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern zu vermitteln.

Sozialversicherung und Altersvorsorge für mobile Forscherinnen und Forscher:

Ungeklärte Fragen der Sozialversicherung und Altersvorsorge gehören aus Sicht der Forscher/-innen heute zu den höchsten Mobilitätshürden, das haben zahlreiche Untersuchungen gezeigt. Ein zentrales Problem ist hierbei die Portabilität der Rente. Zu Recht fordert die GEW daher, dass wir der „sozialen Dimension“ des Europäischen Forschungsraums größeres Gewicht beimessen müssen. Verbesserungen können erreicht werden

1. durch einen intensiveren Informationsaustausch zwischen den für Forscher/-innen zuständigen Zusatzversorgungseinrichtungen in den einzelnen europäischen Ländern,
 2. durch die Förderung der privaten Alterssicherung von Stipendiaten und Stipendiatinnen im Postdocbereich durch die Forschungsförderorganisationen
 3. und durch die Ausweitung bilateraler Sozialversicherungsverträge.
- Ziel ist es, Lücken zu schließen, damit möglichst niemand durchs Netz fällt.

Attraktive Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen:

Gute Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sind eine wichtige Voraussetzung, damit eine wissenschaftliche Laufbahn auch attraktiv ist. Hier ist in den letzten Jahren bereits viel erreicht worden. Es sollen nur einige Stichworte angeführt werden:

1. Gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen ermöglichen heute eine leistungsorientierte und marktorientierte Bezahlung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen.
2. Die Einführung von Tenure-Track-Modellen und Juniorprofessuren in den Landeshochschulgesetzen eröffnet dem wissenschaftlichen Nachwuchs klare Karriereperspektiven, die es in der Vergangenheit bei uns in Deutschland nicht gab.
3. Gleichstellungsmaßnahmen tragen dazu bei, dass der Anteil von Frauen in Wissenschaft und Forschung steigt.

An zahlreichen Hochschulen und Forschungseinrichtungen werden Modelle zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie Dual-Career-Programme erprobt.

In Zukunft kommt es darauf an, gute Beispiele in der Breite umzusetzen und so die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen an unseren Hochschulen und Forschungseinrichtungen weiter zu verbessern.

Verbesserung der Ausbildung und Fähigkeiten der Forscher/-innen:

Dieses Handlungsfeld bezieht sich auf alles, was über die fachliche Qualifikation einer Forscherin oder eines Forschers im engeren Sinne hinausreicht, beispielweise den Umgang mit geistigem Eigentum, die Einwerbung von Drittmitteln, die Gründung eines Unternehmens, die Leitung eines Teams oder die Wahrnehmung von Managementaufgaben in der Einrichtung. Solche Kompetenzen sind heute wichtige Erfolgskriterien in einer wissenschaftlichen Laufbahn und müssen integraler Bestandteil einer wissenschaftlichen Ausbildung und Laufbahn auf allen Ebenen sein. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die Doktorandenphase, die eine Zwitterstellung einnimmt. Sie ist einerseits die letzte Phase der akademischen Ausbildung und andererseits die erste Phase der eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit. In Deutschland nimmt die Zahl strukturierter Doktorandenprogramme zu. Gerade in diesen Programmen wird großer Wert auf Interdisziplinarität, auf eine intensive fachliche Betreuung und auch auf die Vermittlung von Schlüssel- und Zusatzkompetenzen gelegt. Diese Entwicklung soll im Zuge der von der Europäischen Kommission entworfenen „Forscherpartnerschaft“ weiter vorangetrieben werden.

Ausblick

Wo stehen wir bei der Gestaltung der „Forscherpartnerschaft“ heute? Nach der Veröffentlichung der Kommissionsmitteilung und der Ratsschlussfolgerungen im vergangenen Jahr war zunächst zu fragen: Was haben wir in Deutschland schon erreicht? Wo sind wir gut? Und wo müssen wir noch besser werden? Erste Schritte und Maßnahmen sind in diesem Beitrag benannt. Weitere Schritte müssen folgen! Und dazu müssen alle, die für Wissenschaft und Forschung Verantwortung tragen, an einem Strang ziehen.

Mobilität ohne Ende oder das Ende der Mobilität? Studierendenmobilität im Zeichen von Bologna

Siegbert Wuttig

Der quantitative Ausbau und die qualitative Verbesserung der Mobilität von Studierenden in Europa ist eines der wichtigsten Ziele verschiedener europäischer und nationaler bildungspolitischer Agenden. Bereits in der Sorbonne-Erklärung der britischen, deutschen, französischen und italienischen Bildungsminister/-innen von 1998 ist die Erleichterung und Steigerung der Studierendenmobilität ein zentrales Thema. Dieses Ziel findet sich später in erweiterter Form im Berlin-Communiqué (2003) der zu dieser Zeit 40 Bologna-Unterzeichnerländer wieder: „Mobility of students and academic and administrative staff is the basis for establishing the European Higher Education Area“. Im Leuven Communiqué (2009) haben die europäischen Bildungsminister/-innen erneut die wichtige Rolle der Mobilität für die Ausgestaltung des Europäischen Hochschulraums (EHEA) unterstrichen und die Studierendenmobilität als „hallmark of the EHEA“ bezeichnet. Erstmals wurde auch eine quantitative Zielmarke festgelegt: Bis 2020 sollen 20 Prozent der Hochschulabsolventen und -absolventinnen zu Studien- oder Praktikumszwecken einmal im Ausland gewesen sein.

Bereits der ehemalige Unterabteilungsleiter „Hochschule“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Hermann Müller-Solger (2004), hatte unmittelbar nach der Berlin-Konferenz in einem Interview mit festgestellt, dass „der eigentliche Lackmустest für das Gelingen des Europäischen Hochschulraums die Mobilität der Studierenden sein“ wird und eine ähnliche benchmark für Deutschland genannt: „Nur wenn bis zum Jahr 2010 die Mobilitätsrate der deutschen Studierenden auf mindestens 20 Prozent und der ausländischen Studierenden, die in Deutschland studieren, auf wenigstens 10 Prozent steigt, hat der Europäische Hochschulraum aus Sicht der Bundesregierung seine Nagelprobe bestanden.“ Auch der DAAD (2008a) hat in seinem dritten Aktionsprogramm (2008–2011) ein solches quantitatives Ziel formuliert und fordert, dass mittelfristig 20 Prozent der deutschen Studierenden wenigstens ein Semester im Ausland absolviert haben sollen und jeder zweite deutsche Studierende einmal im Laufe seines Studiums im Ausland war (auch zu einem Praktikum oder Sprachkurs).

Eine deutliche europaweite Steigerung der Studierendenmobilität in den kommenden Jahren fordern auch der Rat und die Europäische

Kommission (vgl. EU 2006). Für die aktuelle Generation des ERASMUS-Programms (2007–2013) nennt die Kommission zur Unterstützung des Bologna-Prozesses als Ziel eine Verdopplung der mobilen ERASMUS-Studierenden auf drei Millionen bis zum Jahre 2012 (d. h. über 280000 mobile Studierende im Jahr 2012). Noch ambitionierter ist das High Level Expert Forum (2008) der EU, das Mitte 2008 eine deutliche Erhöhung der Studierendenmobilität empfiehlt und eine Zielmarke von insgesamt 450000 mobilen Studierende im Jahr 2012 nennt. Die geopolitischen Konzepte von Europa klaffen allerdings im zwischenstaatlichen Bologna-Prozess und bei der EU auseinander. Während sich Bologna zurzeit auf 46 europäische Unterzeichnerländer bezieht, meint die EU in der Regel nur die 31 Länder des ERASMUS-Programms (27 EU-Länder, Island, Liechtenstein, Norwegen und die Türkei). 15 Bologna-Länder können somit finanziell nicht vom größten europäischen Mobilitätsprogramm profitieren und unterliegen zudem Visaregelungen, die mobilitätserschwerend sind.

Studienorganisation und Mobilität

Damit der bildungspolitische Traum einer grenzenlosen Mobilität in einem erweiterten Europa verwirklicht werden kann, müssen aber nicht nur die finanziellen und visarechtlichen Rahmenbedingungen für die Studierenden und Hochschulen stimmen, sondern auch die neuen Bologna-konformen Studiengänge eine deutliche Mobilitätssteigerung ermöglichen. Ob aber insbesondere die dreijährigen Bachelorprogramme den Studierenden noch Zeit für eine Auslandsphase lassen (übrigens auch für einen Studienplatzwechsel innerhalb Deutschlands), wird nicht zuletzt anlässlich der Studierendenstreiks in Deutschland heftig diskutiert.

Schafft also der Bologna-Prozess neue Hürden für die Mobilität anstatt sie zu erleichtern? Und sind damit die bildungspolitischen Ziele einer deutlichen Mobilitätssteigerung gefährdet? Ein Blick auf die weltweite Mobilität zeigt eine deutliche Zunahme der Studierendenmobilität in den letzten Jahren. Auch der Trend bei den europäischen Studierenden zu einem Auslandsstudium innerhalb von Europa hält an. Die Gesamtzahl der deutschen Outgoings stieg in den letzten Jahren ebenfalls kontinuierlich an (von 77300 im Jahr 2005 auf 90000 im Jahr 2007, vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Da diese Zahlen aber viele Studierende enthalten, die ihr gesamtes Studium im Ausland absolvieren, lässt sich daraus keine gesicherte Aussage zu Effekten der Bachelor- und Masterstruktur auf die Mobilität in einem Studienzyklus („horizontale Mobilität“) ableiten. Das europaweit größte Mobilitätspro-

gramm, das ausschließlich die horizontale Mobilität fördert, ist ERASMUS. Die Entwicklung der europäischen ERASMUS-Zahlen in den letzten Jahren zeigt eine deutliche Abflachung der Zuwachsraten beim Auslandsstudium (von 9,2 Prozent im Hochschuljahr 2003/04 auf 3,2 Prozent im Hochschuljahr 2006/07 und 2,1 Prozent im Hochschuljahr 2007/08). Besonders auffällig sind dabei Stagnationen bzw. Rückgänge der Mobilität in Ländern wie Deutschland, Frankreich und den skandinavischen Ländern. Der aktuelle leichte Abwärtstrend in Deutschland ist allerdings statistisch kaum signifikant (um 0,6 Prozent von 23556 im Hochschuljahr 2007/08 auf 23414 im Hochschuljahr 2008/09). Gleichzeitig konnten in Europa rund 20000 Studierende, darunter 2733 aus Deutschland, erstmals ein im Rahmen von ERASMUS gefördertes Auslandspraktikum absolvieren und damit mehr als vorher im LEONARDO-Programm. Die Zahl der deutschen Praktikanten und Praktikantinnen stieg im Hochschuljahr 2008/09 sogar überproportional auf fast 4500. Damit stieg die Gesamtzahl der deutschen ERASMUS-Studierenden in den letzten beiden Jahren um 6,5 Prozent von 26300 auf fast 28000.

Gleichzeitig ist der Anteil der Bachelorstudierenden beim ERASMUS-Auslandsstudium und Auslandspraktikum in den letzten Jahren gestiegen und beträgt inzwischen in beiden Bereichen etwa ein Drittel der geförderten Studierenden. Dies könnte bei der beschriebenen unterschiedlichen qualitativen Mobilitätsentwicklung darauf hindeuten, dass Bachelorstudierende zurückhaltender bei der Durchführung eines Auslandsstudiums sind, jedoch ein Auslandspraktikum sogar stärker nachfragen.

Die Nationalen ERASMUS-Agenturen in Europa haben den gebremsten Zuwachs beim Auslandsstudium im größten europäischen Mobilitätsprogramm (rund 160000 mobile Studierende pro Jahr) diskutiert und festgestellt, dass die Bologna-Strukturen dafür nicht alleine verantwortlich sein können. Dies zeigen die unterschiedlichen Erklärungsversuche der einzelnen Länder. So machte beispielsweise Spanien (wo es noch im Jahr 2006/07 kaum Studierende in Bachelor- und Masterprogrammen gab) den allgemeinen Rückgang der Studierendenpopulation für die niedrigere Mobilitätsrate verantwortlich. Die skandinavischen Länder nannten die wachsende Beliebtheit außereuropäischer Destinationen für den Rückgang in der innereuropäischen Mobilität. Andere machten den guten Arbeitsmarkt dafür verantwortlich, der viele Studierende zu einem schnellen Studium und Wechsel in ein Beschäftigungsverhältnis motiviert.

Gleichwohl gibt es zumindest in Deutschland inzwischen einige wenige Studien, die zum Teil vom DAAD in Auftrag gegeben wurden und auf negative Effekte vor allem des Bachelor-Studiums auf die Auslandsmobili-

tät von Studierenden hinweisen. So legen etwa zwei HIS-Studien aus den Jahren 2007 und 2009 nahe, dass die Auslandsmobilität in Bachelorprogrammen (insbesondere bei Fachhochschulen) deutlich geringer ist als in Studiengängen mit traditionellen Abschlüssen (vgl. Heublein et al. 2007, DAAD/BMBF 2009). Im Unterschied dazu weist eine Absolventenstudie von INCHER viel positivere Mobilitätszahlen für Bachelorstudierende aus (vgl. Schomburg o. J.).

Mobility Data HIS (2009) and INCHER (2009)			
	HIS	INCHER	Differenz
Bachelor FH	13	35	+22
Bachelor Uni	15	32	+17
Diplom FH	29	20	-9
Diplom Uni	35	39	+4
Magister	49	49	0
Master	27	35	+8
Staatsexamen	28	31	+3

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 1: Anteil der Studierenden, die einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt im Ausland absolvieren, an der Gesamtzahl der Studierenden an Fachhochschulen bzw. Universitäten (in Prozent)

Die Datenlage ist somit uneinheitlich. Inwieweit die Unterschiede möglicherweise auf verschiedene methodische Ansätze (Befragung während des Studiums bei HIS und nach dem Studium bei INCHER) zurückzuführen sind, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

Unbestritten dürfte allerdings die Erkenntnis sein, dass sich die Dauer der Auslandsaufenthalte in den kürzeren und kompakteren Bachelor- und Masterprogrammen gegenüber den traditionellen Studiengängen durchschnittlich auf 4 bis 6 Monate verringert. Auch scheint es einen Trend zu geben, den einsemestrigen Auslandsaufenthalt beim dreijährigen Bachelor im fünften Semester und beim zweijährigen Master im dritten Semester zu absolvieren. Zwei andere Studien (Bürger et al. 2006 und DAAD 2008b) zeigen zudem, dass die Studiengangsleiter/-innen erwarten, dass künftig etwa ein Drittel der Auslandsaufenthalte „vertikal“ durchgeführt wird (Bachelor at home – Master abroad). Beide Studien unterstreichen ferner, dass

die Studiengangsleiter/-innen die Entwicklung der Mobilität unter den Bedingungen von Bologna durchaus positiv sehen.

Für die Wirkung von Bologna auf Studierendenmobilität lässt sich festhalten:

1. Die Datenlage ist unsicher. Die vorliegenden Daten lassen (auch aufgrund der noch geringen Studierendenzahlen in den neuen Studiengängen) noch keine eindeutigen Schlussfolgerungen auf mögliche Wirkungen von Bachelor und Master auf die Studierendenmobilität zu.
2. Der momentane Abschwung des Zuwachses in der „horizontalen“ ERASMUS-Studierendenmobilität ist nicht monokausal auf Bologna zurückzuführen.
3. Viele aktuelle Probleme in der Studierendenmobilität sind nicht durch Bologna verursacht, sondern werden dadurch nur verstärkt (z. B. Finanzierung, akademische Anerkennung, unterschiedliche akademische Kalender in Europa).
4. Einige Mobilitätstrends sind allerdings durch Bologna bedingt, wie etwa die Verkürzung von Aufenthalten (Trend zum einsemestrigen Aufenthalt), aber auch die erwartete Zunahme der vertikalen Mobilität.
5. Bologna führt nicht automatisch zu mehr Mobilität. Um den politischen Traum von einer grenzenlosen Mobilität im Europäischen Hochschulraum zu verwirklichen, müssen die Hochschulen entsprechende curriculare Rahmenbedingungen schaffen (Einbau von „Mobilitätsfenstern“, Entwicklung von integrierten Studienprogrammen möglicherweise mit *double* oder *joint degrees*). Die Bedeutung der „organisierten Mobilität“ wird vor diesem Hintergrund wachsen.
6. Bologna eröffnet die Chance zu einer besseren Qualität der Mobilität. Selbst wenn die quantitative Entwicklung der Studierendenmobilität für eine gewisse Zeit stagnieren sollte und damit die bildungspolitischen Ausbauziele der Mobilität kurzzeitig gefährdet scheinen, ist dies kein „Unglück“, denn der Bologna-Prozess bietet den Hochschulen auch die Gelegenheit, sich stärker der qualitativen Verbesserung der Mobilität zu widmen (bspw. durch die Entwicklung von mobilitätsfreundlichen Curricula, durch eine Verbesserung der Vorbereitung der Studierenden auf den Auslandsaufenthalt und durch die akademische Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen).

Literatur

- Bildungsminister von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland 1998:** Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der Europäischen Hochschulbildung vom 25. Mai 1998, Paris.
- Bürger, S./Günther, M./Kehm, B./Maiworm, F./Schelewsky, A. 2006:** International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. In: DAAD (Hrsg.). Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes. Bonn, S. 1–114.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst 2008a:** Qualität durch Internationalität – Das Aktionsprogramm des DAAD (2008–2011), Bonn, Fundstelle: http://www.daad.de/presse/de/aktionsprogramm_g_07_08.pdf (Zugriff am 07.02.2010).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) 2008b:** Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen. Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen im Hochschuljahr 2007/2008, Bonn.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst/BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2009:** 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Internationale Mobilität im Studium 2009. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Berlin.
- Europäische Bildungsminister/-innen 1999:** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister/-innen. 19. Juni 1999, Bologna.
- Europäische Bildungsminister/-innen 2009:** The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on 28–29 April 2009, Leuven/Louvain-la-Neuve.
- EU – Europäische Union 2006:** Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens, Amtsblatt der Europäischen Union L327/45.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D. 2007:** Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern, Bonn.
- High Level Expert Forum 2008:** Making learning mobility an opportunity for all, Fundstelle: http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf (Zugriff am 07.02.2010).
- Müller-Solger, Hermann 2004:** Interview, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): DAADeuroletter 26, Bonn.
- Schomburg, Harald (Hrsg.):** Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007–2008. Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Werkstattbericht Nr. 71, Kassel (noch nicht veröffentlicht).
- Statistisches Bundesamt 2009:** Deutsche Studierende im Ausland – Statistischer Überblick 1997–2007, Wiesbaden.

Studium Internationale – Wie viel Mobilität wollen wir wirklich?

Sarina Jessica Schäfer

Er ist jung, spielt lächelnd seine Schlüsselkompetenzen aus, während er von einem erfolgreichen Praktikum berichtet, das er in den Semesterferien noch unterbringen konnte. Und natürlich war er im Ausland. Alles in läppischen sechs Semestern: der Parade-Bachelorstudent, wie er einigen vorzuschweben scheint. Mobil, flexibel und damit auch immer ein glänzendes Beispiel für die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums. Die Mobilität zwischen den beteiligten Staaten ist nicht nur explizites Ziel in den Deklarationen seit „Bologna“, auch viele der anderen Ziele wie die Einführung des ECTS (European Credit Transfer System), eine verbesserte Anerkennung von Abschlüssen oder der Qualifikationsrahmen sind Instrumente, um die Mobilität zu erhöhen. Doch Auslandsaufenthalte bleiben meist ein Privileg von Studierenden aus finanziell besser gestellten Familien (vgl. ESN 2007, S. 12), zusätzlich wird eine Tendenz zu immer kürzeren Auslandsaufenthalten festgestellt (vgl. DAAD 2009, S. 13). Erkennen die Studierenden einfach nicht, welche Chancen ein Auslandsaufenthalt für sie bereit hält – oder was hält sie davon ab?

Zumindest die erste Frage, ob Studierende den Nutzen eines Auslandsaufenthaltes nicht erkennen, ist schnell beantwortet: nein. Bei einer Befragung von ca. 12750 Studierenden gaben 81 Prozent an, dass Auslandsaufenthalte durchaus für nützlich gehalten werden. Aber was hält die Studierenden dann davon ab, ins Ausland zu gehen? Folgende Hemmnisse sind die von den Studierenden selbst am häufigsten genannten: zuerst ist auf die Finanzen zu verweisen. „Generelle Probleme bei der Finanzierung“ werden von 80 Prozent der Befragten als Hemmnis angegeben, eng damit zusammen hängt der „Wegfall von Verdienstmöglichkeiten und Leistungen“ im Ausland, was über die Hälfte der Studierenden als Hemmnis angeben. Als zweithäufigste Angabe finden wir „Erwartete Zeitverluste im Studium“, was 77 Prozent der Studierenden als Argument anführen. Und als drittes wird die „Trennung von Freunden und Familie“ von 51 Prozent der Studierenden angegeben (vgl. Schäfer/Sauerwein, 2010).

Individuelle Prioritäten respektieren

Gerade der letzte Punkt wird in doppelter Hinsicht oft nicht berücksichtigt. Zum einen muss Mobilität von Studierenden auch Mobilität von Familien bedeuten können. Ich kann als Studentin mein Neugeborenes schlecht für die drei Monate beim Vater lassen, genauso wenig wird mein Partner sich bereit erklären seine Familie zu verlassen. Wir gehen also gemeinsam – oder gar nicht. Selbiges gilt natürlich auch für Verantwortungen gegenüber anderen Familienmitgliedern oder Freunden. Zweitens greift dieser Punkt eine wichtige Realität auf: Nicht alle Studierende setzen sich die gleichen Lebensziele. Genauso wichtig wie die Forderung, Mobilität für alle Studierenden zu ermöglichen, scheint es – vor allem angesichts der Zunahme von verpflichtenden Auslandsaufenthalten im Studium – auch auf die Freiheit der individuellen Prioritätensetzung zu pochen. Auch lokal gebundene Lebensentwürfe müssen in einer offenen Gesellschaft akzeptiert werden.

Anerkennungsprobleme und Studienzeitverluste

Wollen Studierende jedoch ins Ausland, stellen die weiteren genannten Aspekte unnötige Hürden dar. Zuerst die Angst vor Studienzeitverlusten: Diese ist durchaus gerechtfertigt, gerade in den neuen Studiengängen. In diesen geben 46 Prozent der Studierenden – und damit rund neun Prozent mehr als in den traditionellen Studiengängen – einen Auslandsaufenthalt als Grund für eine Studienzeitverlängerung an (vgl. DAAD 2009, S. 31). Wichtigstes Problem bleibt hier weiterhin die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen (vgl. ebd., S. 27), obwohl die Einführung des ECTS in der Zwischenzeit selbstverständlich umgesetzt worden sein sollte und die Lissabon-Konvention, welche die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen regelt, seit 2007 auch von Deutschland ratifiziert ist. Hier ist interessant, dass Bachelorstudierende um 12 Prozentpunkte häufiger „Angst vor Studienzeitverlusten“ angeben als Studierende im alten Diplom (vgl. Schäfer/Sauerwein, 2010). Zum einen müssen sie tatsächlich öfter mit Studienzeitverlängerungen rechnen, falls sie ins Ausland gehen, zum anderen spiegelt dies ein Phänomen wieder, das im Dialog mit Studierenden immer wieder auftaucht: Der zunehmend wahrgenommene Druck, möglichst schnell zu studieren. Gerade in der Öffentlichkeit wurde die Umstellung auf den Bachelor unter dem Motto propagiert, dass mit dem früheren Abschluss auch die Berufschancen gesteigert würden. Zusätzlich erschweren die Einführung von Studiengebühren und Ungewissheiten im

Übergang vom Bachelor in den Master die Finanzierung des Studiums und drängen dazu, möglichst schnell den gewünschten Abschluss zu erreichen.

Finanzierungsprobleme als häufigstes Mobilitätshemmnis

Hier fügt sich auch das am häufigsten genannte Hemmnis auf dem Weg ins Ausland ein, Probleme bei der Finanzierung. Ängste vor dem „Wegfall von Verdienstmöglichkeiten oder Leistungen“ betonen noch einmal die unzureichende allgemeine Studienfinanzierung. Die fehlende finanzielle Unterstützung für Auslandsaufenthalte unterstreicht, dass Forderungen nach Mobilitätssteigerungen, wie alle Aspekte der Studienreform, unter der mangelnden Bereitschaft des Bundes und der Länder leiden, ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen. So können sie, wenn überhaupt, nur auf Kosten vor allem der sozialen Gerechtigkeit umgesetzt werden. Denn auch hier sind die Bedenken der Studierenden durchaus gerechtfertigt: Nur 3 Prozent der Studierenden können Auslandsaufenthalte ausschließlich durch Stipendien finanzieren, bei 81 Prozent müssen die Eltern eine Unterstützung leisten (vgl. DAAD 2009, S. 14 f.). Wenn dies auch nicht das einzige Problem bei der Umsetzung von Mobilität ist, so ist es doch wenig überraschend, dass eine bessere Finanzierung auch von 83 Prozent der Studierenden als Möglichkeit der Förderung von Auslandsaufenthalten genannt wird.

Verbesserungsmöglichkeiten

Nach der Betrachtung der wichtigsten Hemmnisse für Studierende und daraus abgeleiteten Forderungen soll abschließend noch ein Blick auf die Frage geworfen werden, welche Aspekte für eine weitere Entwicklung beachtet werden sollten, wenn der Bologna-Prozess tatsächlich etwas zur internationalen Mobilität beitragen soll. Hierzu sollen zunächst zwei Aspekte benannt werden, die in der Umsetzung an den Hochschulen kaum angekommen sind: Das „student-centered-learning“ (Studierendenzentrierung) und die Ausrichtung der Studienorganisation an „learning-outcomes“ (Lernergebnissen). Hiermit legt „Bologna“ Konzepte vor, die entgegen aller Phänomene in Deutschland durchaus zu einer deutlichen Flexibilisierung des Studiums beitragen sowie die Probleme in der Anerkennung angehen könnten. Der Bologna-Prozess selbst stellt entsprechende Instrumente also durchaus bereit – die allerdings viel zu wenig genutzt werden. Stattdessen verkommt Mobilität in den Debatten um die Studienreform vielfach zu einer

platten Pauschale. Hinzu kommt: Mobilität darf nicht nur international (und damit horizontal) gedacht werden, sondern auch vertikale Mobilität (wie etwa der Übergang vom Bachelor in den Master) muss eine wichtige Rolle in der Umsetzung des Bologna-Prozesses spielen.

Doch selbst wenn wir uns nur auf die internationale Mobilität konzentrieren, muss dazu aufgerufen werden, diese Forderung mit Inhalten zu füllen. Warum sollen Studierende überhaupt ins Ausland? Welche Kompetenzen sollen sie dabei entwickeln? Einige Aspekte, die sicherlich auf die zweite Frage geantwortet werden könnten, wären beispielsweise eine Erweiterung des Weltbildes über die eigene Heimat hinaus, die Vertiefung einer Fremdsprache, aber auch das selbstständige Zurechtfinden in einer fremden Kultur. Betrachten wir hier selbst wohlgemeinte Vorstöße zur Unterstützung von Auslandsaufenthalten, so muss doch wenigstens kritisch hinterfragt werden, ob gerade normierte, überstrukturierte „Pauschalangebote“ angemessen sind, um diese Kompetenzen zu entwickeln, oder ob Förderprogramme in der Zukunft nicht auch weitaus größere Unterstützung für den Bereich der „Free-Mover“ in den Blick nehmen sollten.

Über den Bologna-Raum hinaus

Auch wenn wir eines der originären Ziele für Mobilität betrachten, den Einblick in andere Kulturen und internationale Kommunikation, müssen im Zusammenhang mit „Bologna“ Fragen aufkommen. Es muss konstatiert werden, dass Mobilität zwar als Ziel auf die Flaggen des Bologna-Prozesses geschrieben wurde. Diese Mobilität konzentriert sich jedoch nur auf die am Bologna-Prozess beteiligten Staaten. Im selben Zug geraten die Grenzen um den Bologna-Raum bestenfalls aus dem Blick, wenn sie nicht sogar weiter aufgebaut werden. Mobilität muss global gedacht werden und bedeutet auch eine tatsächliche Öffnung der deutschen Hochschulen für internationale Studierende, nicht nur aus Bologna-Ländern.

Literatur

- DAAD – Deutscher Akademischer Austausch Dienst (Hrsg.) 2009: Anerkennung – (k)ein Problem?, Bonn.
- ESN – Erasmus Student Network 2007: Results of ESNSurvey, 07 Generation Mobility. <http://www.esn.org/documents/files/ESNSurvey2007-report.pdf> (Zugriff am 24.11.2009).
- Schäfer, Sarina J./Sauerwein, Markus N. 2010: www.bolognaumfrage.de – Der Bolognaprozess aus Sicht der Studierenden, <http://www.bolognaumfrage.de>

Akademische Wanderarbeit – Leitbild für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im 21. Jahrhundert

Anja Mihr

In Europa stehen sich in der Hochschul- und Forschungslandschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts zwei Realitäten gegenüber. Auf der einen Seite die junge Nachwuchswissenschaftlerin, die im eigenen Land keine weiterführende Anstellung geschweige denn eine Professur erhält, ohne eine langjährige Auslandserfahrung vorzuweisen – wenn möglich in Nordamerika oder einem nordeuropäischen Land. Ohne diese Erfahrung gibt es kaum eine Chance, bei Bewerbungsverfahren auf die begehrten ersten Plätze der sogenannten „shortlist“ – also in die engere Auswahl – zu kommen.

Auf der anderen Seite steht dieselbe Nachwuchswissenschaftlerin im Ausland vor der Herausforderung, dort besser als alle ihre einheimischen Mitbewerber/-innen abzuschneiden. Der neue Arbeitgeber, der Dekan einer Fakultät in Schweden, muss rechtfertigen, warum er die 37-jährige deutsche Wissenschaftlerin auf eine Stelle beruft, wo doch so viele eigene Nachwuchswissenschaftler/-innen auf den begehrten Platz hoffen. Im eigenen Land also keine Chance auf eine Festanstellung, und im Ausland müssen diese Wanderarbeiter/-innen häufig einheimische Mitbewerber/-innen durch weitaus höhere Qualifikation ausstechen.

Ein Zurück gibt es nicht, die Karawane der jungen Akademiker/-innen, die durch die Welt wandern, hat erst ihren Anfang genommen. Wenn es nach den Bildungsministern und -ministerinnen von 46 europäischen Ländern geht, soll dies sogar gefördert werden: Mehr Bologna-Prozess, weniger nationale Hochschulpolitik. Bürokratische Hürden sollen abgebaut, der Austausch von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und universitären Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, vom Prüfungsamtsleiter bis zum Bibliothekar, gefördert werden.

Gleichwohl steht die Generation der akademischen Wanderarbeiter/-innen vor neuen Herausforderungen. Englisch ist zwar weitläufig Unterrichts- und Forschungssprache, aber nicht unbedingt universitäre Amtssprache. Wer also zunächst in Frankreich, dann in Italien und später in Großbritannien lehrt und forscht, wird sich zwangsläufig die entsprechenden Sprachkenntnisse aneignen müssen. Auch hier will der Bologna-Prozess ansetzen: Eine Universität, die sich „international“ nennt und da-

mit wirbt, auf Englisch zu lehren und zu forschen, soll ihre Gastdozenten und -dozentinnen und ausländischen Professuren beim einfachen Ausfüllen der Reisekostenformulare nicht in „Sprachschwierigkeiten“ bringen. Häufig ist der Gang ins Ausland aber für viele nach wie vor mehr Not als Tugend. Hinzu kommt die unterschiedliche Besoldung in vielen EU-Ländern. Wer in Tartu oder Budapest lehrt, wird keinesfalls das Gehalt der Kollegin in München oder London erhalten – auch abzüglich der unterschiedlichen Lebenshaltungskosten.

Die eben erwähnte junge Frau wird dennoch in den nächsten Jahren von einem Land ins andere wechseln, an verschiedenen Hochschuleinrichtungen arbeiten. Bologna und der gemeinsame Hochschulraum sowie europaweit angepasste Arbeitsregelungen, Pensionsansprüche und Versicherungsleistungen erleichtern diesen Wechsel. Darüber hinaus hat schon längst die Globalisierung die Wissenschaftlerin eingeholt. Auf drei Kontinenten in drei Jahren an drei verschiedenen Hochschuleinrichtungen angestellt zu sein ist keine Frage der Qualifikation oder der Sprachkenntnisse, es ist eine Frage der Logistik sowie der persönlichen Lebens- und Karriereplanung. Wanderarbeit ist längst Teil dieser Lebensplanung geworden.

Wer nicht zu den sehr wenigen Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen in Deutschland oder anderswo gehört, die gleich nach der Promotion von ihren Fakultäten und Instituten gefördert werden, wird sich zwangsläufig auf die Wanderschaft begeben. Das hat freilich Vor- und Nachteile. Die Dauer des Aufenthaltes ist ungewiss und bei einer einjährigen Gastprofessur in der Partneruniversität der eigenen Einrichtung wird es nicht bleiben. Je nachdem können die Vorteile überwiegen, so etwa die Kontakte zu Kollegen und Kolleginnen und Einrichtungen in der ganzen Welt, ohne die heute keiner der großen EU-Töpfe oder Drittmittelgeber mehr angezapft werden können; Kolleg/-innen mit Auslandserfahrung bringen Ideen für die Umgestaltung von Instituten mit; Universitäten, die international besetzt sind, bieten einen größeren Anreiz für Masterstudierende aus der ganzen Welt, die viel lieber (für hohe Einschreibgebühren) dort studieren wollen als an jenen Hochschulen ohne internationales Profil. Die weit gereisten akademischen Wanderarbeiter/-innen bringen eine größere Flexibilität und Ideenreichtum für Lehre und Forschung mit. Wer einmal für ein paar Jahre den eigenen Hochschulraum verlassen hat, wird selten zu seiner gewohnten Form der Lehre oder Forschung zurückkehren. D. h. auch, dass derjenige Nachwuchswissenschaftler, der sich für „nationale Karrierewege“ in Forschung und Lehre entscheidet, im Nachteil sein wird bei der Forschungsmittelvergabe, bei der Spitzenforschung, beim Ein-

werben von „zahlenden“ Masterstudierenden und Doktoranden und Doktorandinnen. Denn die sehen sich die Vitae der Dozenten und Dozentinnen genau an, bevor sie bis zu 25.000 Euro für einen Studiengang investieren. Akademische Wanderarbeit ist daher auch ein Teil der Konkurrenzfähigkeit auf dem heimischen Hochschulmarkt geworden. Letztlich geht es hier nicht nur um Spitzenforschung und die kreativere Lehre, sondern auch schlicht um Geld für die Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Europäischer Binnenmarkt

Vom „Binnenmarkt“ der Forschung und Lehre ist die Rede und vom gemeinsamen Europäischen Forschungs- und Hochschulraum mit dem Ziel, bis 2010 der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu sein (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007). Sieht man sich das World University Ranking an, so wird man mit diesem hehren Wunsch noch einige Zeit warten müssen. Das Ziel 2010 ist sehr optimistisch gedacht; 2020 scheint realistischer. Denn im Ranking zeigt sich, dass sich unter den Top-50-Universitäten der Welt gerade einmal elf europäische Universitäten befinden, die meisten davon in Großbritannien. Deutsche Universitäten haben ihre Plätze auf den mittleren Rängen im Ranking, so auf Platz 60 die Universität Heidelberg oder auf Platz 65 die Ludwig-Maximilians-Universität in München (vgl. World University Ranking 2007). Obgleich Deutschland mit knapp 500 staatlichen und privaten Universitäten und Fachhochschulen die größte Hochschulichte in Europa hat, sind diese nicht die internationalsten wie etwa die Topuniversitäten in Großbritannien oder der Schweiz. Dem Ranking zum Trotz, ein Zurück in die nationale Hochschulisolierung ist keine Alternative. Das haben auch die Hochschulrektoren und -rektorinnen in Deutschland und anderswo in Europa erkannt. Über die Hälfte aller deutschen Hochschulen haben bereits internationale Kooperationen, nicht nur in Europa. Doch die Angaben der Hochschulrektorenkonferenz zeigen auch, dass nach wie vor eine Vielzahl der deutschen Hochschulen ihre Kooperationen und die Rekrutierung von Studierenden auf Deutschland allein konzentrieren.

Seit dem Beginn des Bologna-Prozesses 1999, der Umstellung auf einheitliche Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen sowie der ein Jahr später getroffenen Entscheidung des Europäischen Rats von Lissabon, einen gemeinsamen Europäischen Forschungsraum (EFR) zu schaffen, ist eine Kehrtwende in nationales Hochschuldenken nicht mehr vorstellbar. Wenn Europa im Zuge der Globalisierung in der Forschung, Wissenschaft und Lehre Weltspitze sein will, muss der Austausch von Wis-

senschaftlern und Wissenschaftlerinnen nicht nur befürwortet, sondern auch gefördert werden. Paradox erscheint, dass es für eine/n deutsche/n Hochschullehrer/-in nach wie vor eine Auszeichnung ist, wenn sie oder er als Gastdozent/-in an eine derjenigen renommierten Universitäten im Ausland berufen wird, die ihr Renommee durch die Förderung kluger Köpfe mit außeruniversitären Karrierelaufbahnen erhalten; umgekehrt aber das deutsche System die gleichen wissenschaftlichen Karrieren, die besagte Universitäten wie Harvard oder Oxford so attraktiv machen und im Ranking nach vorne bringen, gerade nicht fördert (vgl. Mihr 2009).

Akademische Wanderarbeit wird sich lohnen

Diese und andere Denkweisen werden sich im Laufe der nächsten Jahre ändern müssen, will Deutschland als Teil Europas und der Welt konkurrenzfähig werden. Vorstellbar muss sein, dass Wissenschaftler/-innen an mehreren Universitäten in Europa gleichzeitig angestellt sind und arbeiten, dass sie gegebenenfalls semesterweise pendeln zwischen den Universitäten und so beispielsweise in Athen lehren und in Hamburg forschen. Diese und andere Modelle sind möglich. Berufungskommissionen an Hochschulen sollten in ihre Bewertungskriterien einbeziehen, dass ein/e angehende/r Professor/-in einige Jahre im Ausland gelehrt oder gearbeitet haben muss; Kandidatinnen und Kandidaten, die aus dem (europäischen) Ausland kommen, könnten bevorzugt eingestellt werden. Es muss einen Anreiz für die Hochschulen geben, damit sich Berufungskommissionen anders als bislang entscheiden und bei Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen nicht zuerst und allein auf das Alter und die Publikationsliste schauen, sondern auf den europäischen oder internationalen Werdegang. Denn solche Kandidaten und Kandidatinnen könnten den notwendigen *added value* in die Fakultät bringen, den diese wiederum braucht, um im Wettstreit um die besten Studierenden zu bestehen, oder um sich erfolgreich um hochdotierte europäische Forschungsgelder zu bewerben, deren Voraussetzung eine Kooperation mit Einrichtungen in anderen Ländern ist. Damit wird der längerfristige Austausch von Forschern und Forscherinnen sowie Dozenten und Dozentinnen innerhalb wie außerhalb Europas Grundvoraussetzung für den Erfolg des europäischen Forschungs- und Hochschulraums sein.¹⁷

17 Die Europäische Union hat dazu bereits 1998 ein Kommuniqué herausgegeben: Tätigkeitsbereiche der Europäischen Union, Qualität der Hochschulbildung. Empfehlung des Europäischen Rates 561/98EG vom 24. September 1998, online: <http://europa.eu>

Literatur

- Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007:** Grünbuch. Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven, KOM 161, Brüssel April.
- Mihr, Anja 2009:** Von der deutschen zur europäischen Perspektive: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zukunft in: Guzy, Lidia/Mihr, Anja/Scheepers, Rajah (Hg.), Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zukunft, Frankfurt/Berlin, S. 73–83.
- Times Higher Education, World University Rankings 2007:** The Top 200 World Universities, online: www.timeshighereducation.co.uk

C „best practice“- oder
„worst practice“-Beispiel?

Kompetenz als Maßstab – die Reform der Lehrerbildung aus Hochschulperspektive

Ulrich Druwe

Am 19.06.1999 wurde von den europäischen Bildungsministern und -ministerinnen die sogenannte Bologna-Erklärung verabschiedet, deren Umsetzung bis 2010 bewerkstelligt sein sollte (vgl. Europäische Bildungsminister/-innen 1999). Die Erklärung dient der Förderung der Mobilität und der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der europäischen Bürger/-innen, der Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulsystems, der Entwicklung eines europäischen Forschungsraumes und der Entwicklung des europäischen Kontinents. Im studienbezogenen Zentrum der Erklärung steht die Schaffung flexibel studierbarer Studiengänge und vergleichbarer Abschlüsse. Flexibilität bedeutet sinnvolle Modularisierung, damit mobil und/oder in Teilzeit studiert werden kann. Und worauf sollte sich ein Vergleich stützen, wenn nicht auf gestufte, transparent kommunizierte Kompetenzen?

Damit wird die Realität von Studium und Lehre massiv infrage gestellt:

- Niemand musste bisher erklären, welche Kompetenzen Studierende nach der Absolvierung einer bestimmten Vorlesung haben.
- Niemand musste bisher begründen, weshalb die eigenen Veranstaltungen Teil des Curriculums sein sollen.
- Kaum jemand musste sich der Frage stellen, welches didaktische Konzept seinen Veranstaltungen zugrunde liegt.
- Kaum jemand sah sich mit der Herausforderung konfrontiert, ihre oder seine Prüfungsstrukturen evaluieren zu lassen.

Die Gegenwart der akademischen Lehre ist – kurz gefasst – *summativ input-orientiert*. Die oder der Lehrende gibt ihr oder sein forschend-disziplinär erworbenes Wissen weiter. Das didaktische Konzept – wobei der Begriff *Didaktik* in den Hochschulen immer noch verpönt ist – lässt sich mit Marie von Ebner-Eschenbach zusammenfassen: Wissen ist das einzige Gut, das sich vermehrt, wenn man es teilt. Deswegen reicht es im Selbstverständnis vieler auch aus, wenn – wie es der ehemalige Zürcher Rektor Akert formuliert – der Professor „seinen Unterricht so gestaltet, dass er die Studierenden mitreißt“. Aber haben sie dann auch etwas gelernt?

Die *Vision* der Zukunft von Lehre und Studium – oder besser: vom Lernen – im Bologna-Projekt ist dagegen *formativ outputorientiert*. Der Lernende rückt ins Zentrum und mit ihm seine Fähigkeiten, Wissen und Handlungskompetenzen zu erwerben und zu verwenden. Nachdem weit mehr als 90 Prozent der Studierenden keine Forscher/-innen werden, ist der Verwendungskontext ihres Studiums der außeruniversitäre Arbeitsmarkt. Und nachdem Berufstätigkeiten selbst auch flexibel werden – weder arbeitet man in Zukunft lebenslang im gleichen Beruf, noch im gleichen Unternehmen – sind insbesondere im Bachelor nicht nur disziplinäre, sondern vor allem auch interdisziplinäre und generische Kompetenzen verlangt, kurz: inhaltlich flexible und wissenschaftlich eher breite Angebote. Diese sind dann die Vorstufe für wissenschaftsbasierte Karrieren jeder Art.

Das didaktische Konzept muss vorsehen, die Lernenden zu begleiten und individuell zu fördern. Dies geht nur durch die angemessene Gestaltung der Lernsituation, und wenn die oder der Lehrende auf die Lerngruppe eingeht, seine Didaktik entsprechend anpasst und moderne Medien zur Unterstützung verwendet. Die Bildungsvision von Bologna ergänzt zudem die Aufgaben der Hochschulen in der grundständigen Lehre um die wissenschaftliche Weiterbildung.

Umsetzung in Deutschland

In Deutschland ist die Umsetzung der Bologna-Reform lediglich formal erfolgt und dies auch nicht in allen Studiengängen. Weitgehend ausgenommen sind bisher die Lehramtsstudiengänge, Medizin und Rechtswissenschaft. Damit unterläuft ausgerechnet der Staat den Bologna-Prozess, was weder ein motivierendes noch ein politisch überzeugendes Signal darstellt.

Bei genauerer Betrachtung der deutschen Umsetzung sieht man schnell die Defizite:

1. Die neuen Studiengänge führen nicht zu mehr Mobilität, da die neuen, im Rahmen der Profilbildung entstandenen Studiengänge häufig zu spezialisiert und auf Einmaligkeit hin konzipiert sind.
2. Die straffere Organisation des Bachelorstudiums mit seinen zahlreichen Prüfungen hat nichts mit dem Geist von Bologna zu tun.
3. Es ist nicht gelungen, die Zahl der Studienabbrecher/-innen zu verringern. Aus dem aktuellen Bildungsbericht von Bund und Ländern geht hervor, dass an Universitäten 25 Prozent der Bachelorstudierenden ihr Studium aufgeben, an Fachhochschulen sind es sogar 39 Prozent – auch das spricht für eine wenig gelungene Umsetzung.

4. Zu der erhofften mehr oder weniger automatischen Anerkennung erworbener Kreditpunkte ist es nicht gekommen – im Gegenteil haben wir fast wieder Verhältnisse wie vor 20 Jahren, da es nur um eine Inputbetrachtung geht (Liest der Kollege an Uni X Goethe so wie ich?).
5. Die Studierenden beklagen zudem, dass der Übergang vom Bachelor in ein Masterprogramm an Bedingungen, z. B. eine bestimmte Note, geknüpft ist. Auch das ist nicht Bologna, sondern vielmehr die deutsche Interpretation von Bologna.
6. Schließlich erschwert die Vollzeitstruktur des Studiums den Studierenden die Finanzierung, da die allermeisten (ca. 80 Prozent) nebenher arbeiten müssen.

Zwei Hauptgründe sind für die defizitäre Umsetzung zu nennen:

1. die problematische politische Anreizstruktur, die in den Vorgaben für die Umsetzung des Bologna-Prozesses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2003 in Verbindung mit der immer noch gültigen Kapazitätsverordnung sowie der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen bestehen;
2. die wenig professionelle konkrete Umsetzung in den Hochschulen selbst.

Kompetenzorientierte Lehrerbildung

Wie oben erwähnt, ist die Vision vom Lernen im Bologna-Projekt formativ outputorientiert. Nirgendwo ist diese Vision so nötig wie in der Lehrerbildung, denn hier geht es mit der Orientierung an Kompetenzen und Standards um die Professionalität des Lehrerberufs. Über die konkreten Anforderungen gibt es weitgehende Einigkeit. Mittlerweile liegen seitens der KMK sowohl Kompetenzformulierungen in den Bildungswissenschaften als auch in allen Schulfächern vor, Letzteres von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe. Um diese Standards in der Lehrerbildung einzuhalten ist ein Kerncurriculum zu entwickeln, das generell verbindlich sein müsste.

Dessen Umsetzung würde Folgendes bedeuten:

1. Die Lehramtsstudiengänge haben sich am Leitbild der Lehrerin bzw. des Lehrers und nicht des Faches zu orientieren.
2. In allen Lehramtsstudiengängen sind Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften sowie Schulpraxis zu verbinden.

3. Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung, einschließlich der Sicherung von Forschungsfähigkeit, insbesondere im Hinblick auf die empirische Lehr-Lern-Forschung ist zu gewährleisten.
4. Die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sind zu integrieren.
5. Die Ausbildung sollte für alle Schulstufen gleichermaßen zu einem Master führen, wie es auch international als Einstieg in die Lehrtätigkeit üblich ist.

Dergestalt reformiert muss sich auch die Qualitätssicherung der Lehrerbildung ändern: Die Instrumente der Lehrprüfungsordnungen und des Staatsexamens sind zu ersetzen durch die Definition von Standards für die Lehrerbildung – in Kooperation von Staat und Experten und Expertinnen – und die Überprüfung der Einlösung dieser Standards durch entsprechende Studiengänge im Rahmen der Akkreditierung. Es bleibt zu wünschen, dass diese Ziele in den nächsten Jahren mit großem Ernst begonnen werden.

Literatur

Europäische Bildungsminister/-innen 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna.

Weiterentwicklung ohne Bachelor und Master: Lehrerausbildung in Baden-Württemberg

Ulrich Lübke

Die Reform der Lehrerbildung ist – unabhängig vom Bologna-Prozess und lange vor dessen Beginn – eine Art „Dauerbrenner“ der bildungspolitischen Diskussion in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Das galt – und gilt nach wie vor – sowohl für inhaltliche wie für strukturelle Fragen. Beispielhaft für diese Diskussion seien folgende Dokumente genannt:

- der Bericht der Strukturkommission Lehrerbildung 2000 aus dem Jahr 1993, der die Integration der baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen (PH) als Erziehungswissenschaftliche Fakultäten in die Universitäten empfahl,
- der oft zitierte Bericht der Terhart-Kommission aus dem Jahr 1999 zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, der u. a. die Beibehaltung der äußeren Rahmenstrukturen (universitäre Lehrerbildung, Zweiphasigkeit, zwei Staatsexamina) empfahl,
- die Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2001 zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, die Bachelor-/Masterstrukturen für die Lehrerausbildung empfahlen
- und schließlich in Baden-Württemberg zahlreiche Novellierungen von Prüfungsordnungen der ersten und der zweiten Phase, so etwa für das gymnasiale Lehramt mit der Wissenschaftlichen Prüfungsordnung von 2001 und der aktuellen gymnasialen Prüfungsordnung, gültig ab dem Wintersemester 2010/11, für das Grund- und Hauptschullehramt mit den Prüfungsordnungen von 1997, der derzeit geltenden Ordnung von 2003 und in absehbarer Zeit einer neuen Prüfungsordnung, die anstelle des Verbundlehramts Grund- und Hauptschule zwei neue Lehrämter Grundschule bzw. Haupt-, Werkreal- und Realschule enthalten soll.

Alle diese Reformen und Empfehlungen, deren Liste sich fortsetzen ließe, hatten und haben zum Ziel, die Ausbildung junger Lehrerinnen und Lehrer, im Blick auf die Belange der Schulen, aber auch auf der Grundlage von Forschungsergebnissen qualitativ voranzubringen. Deshalb wurde z. B. in Baden-Württemberg 2001 das Praxissemester für Studierende des gymnasialen Lehramts eingeführt, deshalb wurden erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile im gymnasialen Lehramtsstudium moderat er-

hört, dem dient die geplante, gezielte Ausrichtung der PH-Lehramtsstudiengänge auf die Grundschule bzw. auf die Haupt-, Werkreal- und Realschule.

Wesentlich intensiviert hat sich diese Diskussion nach dem Beschluss von Bologna zur Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums, in dessen Folge die Frage nach den künftigen Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen, zeitweise aber auch in der sogenannten zweiten Phase in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Zwar waren die Staatsexamensstudiengänge in den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Neustrukturierung der Studiengänge im Sinne von Bachelor und Master ausdrücklich ausgenommen, erste Modellstudiengänge einzelner Universitäten und unterschiedliche Konzepte in den Ländern haben aber bald die Notwendigkeit von Vereinbarungen in der KMK auch zur Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die Bachelor-/Masterstruktur deutlich gemacht.

Wichtige Vereinbarungen der KMK in diesem Kontext sind etwa

- die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von 2003,
- die Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von (Lehramts-) Bachelor- und Masterstudiengängen (der Quedlinburger Beschluss von 2005),
- mehrfache Überarbeitungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben in den Jahren 2007 und 2008 und
- der Beschluss vom Juni 2008 zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung durch Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes.

Auch die Liste dieser Beschlüsse ist mittlerweile sehr lang. Alle Vereinbarungen der KMK haben allerdings nicht verhindern können, dass die Lehrerbildung in den Ländern in den vergangenen Jahren zunehmend unüberschaubar geworden ist. Es gibt, z.T. innerhalb eines Landes, so viele unterschiedliche Ausgestaltungen von Lehramtsstudiengängen, dass die Frage berechtigt ist, ob das von Bologna angestrebte Ziel einer verbesserten Mobilität und einer Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums bislang jedenfalls nicht verfehlt worden ist.

Baden-Württemberg hat die Diskussionen und Entwicklungen aufmerksam verfolgt und begleitet. Wir haben im Blick auf die universitären Lehramtsstudiengänge vor allem auf Wunsch der Universitäten zunächst die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstruktur ins Auge gefasst, uns dann jedoch für die Beibehaltung des Staatsexamens entschieden, weil vor allem Fragen des Übergangs vom Bachelor in die Masterphase und der sogenann-

ten Polyvalenz des Bachelorabschlusses nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten. Allerdings werden die universitären Lehramtsstudiengänge nun modularisiert und mit ECTS-Punkten versehen, ebenso werden die entsprechenden studienbegleitenden Modulprüfungen eingeführt.

Wir haben dort, wo die universitäre Ausbildung künftiger Berufsschullehrer/-innen über viele Jahre nicht ausreichend angenommen wurde, nämlich im gewerblichen Bereich, an mehreren Standorten in Kooperation von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen gemeinsame Bachelor-/Masterstudiengänge eingeführt, die gut angenommen werden. Für die Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen steht nun die grundlegende Entscheidung über die Einführung eines eigenen Grundschullehramtsstudiengangs und eines Lehramtsstudiengangs für die Haupt-, Werkreal- und Realschule an. Auch hier soll es beim Staatsexamen bleiben, auch diese Studiengänge werden modularisiert, mit ECTS-Punkten und studienbegleitenden Prüfungen versehen. Ziel ist es, in der Ausbildung künftiger Grundschullehrkräfte sehr viel stärker die Altersgruppe der 5- bis 10-jährigen Kinder, ihre Entwicklung und ihre Lernvoraussetzungen in den Blick zu nehmen und andererseits die Ausbildung künftiger Haupt-, Werkreal- und Realschullehrer an den Erfordernissen dieses Jugendalters auszurichten.

Der bereits von der Terhart-Kommission, aber auch vom Wissenschaftsrat oder in der OECD-Lehrerstudie von 2004 angemahnten besseren Abstimmung vor allem zwischen erster und zweiter Phase bringt uns die gegenwärtige Arbeit an Konzepten für die neuen PH-Lehramtsstudiengänge mit Sicherheit ein gutes Stück näher, zumal es hier seit gut einem Jahr einen intensiven Austausch zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Lehrerbildungsseminaren gibt. Auch in der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Seminaren werden wir vorankommen, nicht zuletzt weil die Seminare ausdrücklich in die nunmehr anstehende Entwicklung der neuen Studienordnungen einzubeziehen sind.

Bundesweit stellen schließlich – ungeachtet der zunehmenden Vielfalt in der Lehrerbildung – die Vereinbarungen zu Standards in den Bildungswissenschaften aus dem Jahr 2004 und die Vereinbarungen zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten vom vergangenen Jahr einen großen Fortschritt dar, weil durch sie ein gewisses Maß an inhaltlicher Gemeinsamkeit in der Lehrerbildung gewährleistet wird. Die Diskussion über die Lehrerbildung wird uns weiter begleiten, zumal die Forschung sich erst seit wenigen Jahren mit diesem Thema und mit den Wirkungen von Lehrerausbildung zu befassen beginnt und erste Ergebnisse jetzt auch an die Öffentlichkeit gelangen.

Studierende ins Zentrum – studentische Erwartungen an die Lehrerbildung

Sven Lehmann

Studienreformen in der Lehrerbildung sind immer in doppelter Hinsicht zu betrachten: Erstens als Reform von Studienbedingungen und -inhalten in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen sowie zweitens als konstitutives Element von Schulentwicklung. Denn wie Lernen im Lehramtsstudium praktiziert und reflektiert wird, ist auch der Erfahrungshorizont, vor dessen Hintergrund angehende Lehrer/-innen schulische Lernprozesse später selbst gestalten. Will man eine Entwicklung von Schule hin zu Lernprozessen unterstützen, die die Lernenden in den Mittelpunkt rücken, so muss auch Studienreform die Lernenden als Subjekte ihrer individuellen Lernprozesse gesellschaftlich handlungsfähig werden lassen. Vom Standpunkt der lernenden Subjekte aus ist Studienreform so zu gestalten, dass sie Lernbedingungen schafft, die „expansives Lernen“ ermöglichen. Das heißt: Die Lernenden sollen ihre eigene Handlungsfähigkeit in der Welt erweitern, anstatt sie mit den Bedingungen einer groß angelegten Fremdanforderung zu konfrontieren, vor deren Hintergrund sie sich mit einem Begründungszusammenhang konfrontiert sehen, der „defensives Lernen“ begründet. Dieses ist vor allem ausgerichtet auf die „Vermeidung von Bedrohungen und Benachteiligungen [...], wobei der Gegenstandsbezug zugunsten bloß aktueller Situationsbewältigung [...] zurücktritt“ (Holzkamp 1995: 336).

Im Zuge der derzeitigen Umstellung der Lehramtsstudiengänge ist zweierlei zu hoffen: erstens, dass im Zuge weiterer Reformbestrebungen nicht die Fehler bereits bestehender Bachelor- und Masterstudiengänge wiederholt werden; zweitens, dass sich verhindern lässt, dass die Studienreform im Rahmen von ökonomischen Interessenkonflikten zu einer bloßen Studienstrukturreform verkürzt wird und stattdessen tatsächlich eine qualitative Studienreform in den Fokus rückt.

Qualitative Studienreform statt Instrumentendebatte

Die Vereinbarungen, die die Kultusministerkonferenz (KMK) im sogenannten Quedlinburger Beschluss¹⁸ getroffen hat, lesen sich eher als Bekenntnis

18 Vgl. Beschluss der KMK vom 02.06.05 zur Einführung der gestuften Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen.

zu 16 verschiedenen deutschen Schulsystemen denn als Orientierung auf einen Europäischen Hochschulraum. Entsprechend gestaltet sich die Umstellung der Lehramtsstudiengänge: als Flickenteppich. Im bunten Potpourri verschiedener Modelle lässt sich keine wirklich konsistente Reformtendenz ausmachen. Eine hochschulübergreifende Debatte über die Inhalte und Methoden des Studiums findet nicht statt. Die Veränderungsresistenz vor Ort hat dabei vielfach noch eine weitere Ursache: Hauptträger/-innen von Studienreformen sind Studierende und Mittelbau – und damit zwei Gruppen, die sich in den Hochschulgremien im Zweifel gegen die absolute Mehrheit an Professoren und Professorinnen nicht durchsetzen können. Ihre maßgebliche Beteiligung wäre aber eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Studienreform.

Zur Entwicklung einer Perspektive ist von der bloßen Instrumenten- debatte zu einer Auseinandersetzung um eine qualitative Studienreform zu wechseln. Soll die Lehrerbildung den gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen gerecht werden, muss sie Studienbedingungen schaffen, in denen qualitative Lernprozesse möglich sind. Die Wirklichkeit des Bologna- Prozesses in der BRD ist davon weit entfernt: Eine Prüfungsinflation im Rahmen unechter Modularisierung mit diversen Einzelveranstaltungs- statt Modulprüfungen, die Examensrelevanz von Noten ab dem ersten Semester und ein Fehlverständnis von ECTS-Punkten¹⁹ als (Ab-)Leistungspunkte führen vielfach zu Lernverhältnissen, unter denen sich Bulimie-Lernen²⁰ als adäquate Lernstrategie und Bewältigungsmöglichkeit erweist.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis bildet einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Entwicklung qualitativer Studienreformen. Ein Königsweg, der diese in ihrer Verknüpfung zum Gegenstand von Lernprozessen macht, scheint bisher nirgends gefunden. Das lose Nebeneinander von Schulpraxis einerseits und Fachwissenschaft sowie theoretischer Reflexion andererseits ist mehr als beunruhigend: Wo die verschiedenen Instanzen sich mit der Absteckung ihres je eigenen Zuständigkeitsbereichs begnügen und keine Verknüpfung, ja nicht einmal eine systematische Kooperation stattfindet, bleibt die Möglichkeit der Verbindung und gegenseitigen Reflexion der Bereiche ein letztlich uneingelöstes Versprechen.

19 European Credit Transfer System – europäisches System für eine vergleichbare Messung der Arbeitsbelastung von Studierenden.

20 Auswendig lernen, bei der Klausur auskotzen, wieder vergessen.

Wo Hochschule der Praxis mit Humboldtscher Praxisfeindlichkeit begegnet, bleibt Theorie nur mehr Dementi von Praxis. Es käme dagegen auf das Begreifen von Theorie und Praxis in ihrer Verknüpfung an. Erfahrung könnte hierbei als ein ideologiekritisches Moment nutzbar gemacht werden, um eine kritische Praxisorientierung zu erreichen. Ziel ist es, die Verknüpfung von Praxis und Theorie in Lernprozessen für die künftigen Lehrkräfte sowohl begreif- als auch änderbar zu machen.

Die Einrichtung von Lehrbildungszentren mag eine Möglichkeit sein, das lose Nebeneinander von Theorie und Praxis in Verbindung zu bringen. Dazu müssten die Zentren jedoch mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden und sie müssten über eine entsprechende Stellenausstattung befähigt werden, nicht nur zu organisieren, sondern aktiv Lehr-Lern-Prozesse zu erforschen. Ferner sind sie als Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems einer mit Lehramtsausbildung betrauten Hochschule zu begreifen. Dass man hierbei nicht bei Lehrbildungszentren stehen bleiben muss, hat die TU München mit der Gründung einer eigenen Lehramtsfakultät deutlich unterstrichen.

Gleich langes Studium für alle Lehrämter

In zweistufigen Studiengängen ist beim Übergang Durchlässigkeit zu gewährleisten: Dies gilt nicht nur angesichts der umstrittenen Frage, inwiefern etwa ein Lehramtsbachelor berufsqualifizierend ist, sondern ganz grundsätzlich als Frage der Durchsetzung des Menschenrechts auf (den Zugang zu) Bildung. Wer einen Abschluss erreicht hat, darf weder durch Quote noch Note von der Möglichkeit abgehalten werden, einen weiteren Abschluss anzustreben. Auch der politische Versuch, ein *kleines Studium für kleine Kinder* und ein *großes Studium für große Kinder* durchzusetzen, darf mehr als finanz- denn als bildungspolitische Entscheidung interpretiert werden: Die qua Regelstudienzeit gesetzte Anzahl an Semestern regelt die Besoldung künftiger Lehrkräfte. Eine breite wissenschaftliche Basis der Lehramtsausbildung stellt allerdings die Voraussetzung für Schulentwicklung dar. Auch die Festlegung der angehenden Lehrer/-innen auf eine bestimmte Schulform sollte nicht bereits zum ersten Semester erfolgen, sondern als bewusste Entscheidung auf Basis im Studium entwickelter Lernerfahrungen möglich sein.

Neue Lernsubjekte?

Lernprozesse sind Subjektivierungsprozesse. Wie Lernendenzentrierung stattfindet und was als Kompetenzorientierung umgesetzt wird, entscheidet

darüber, ob die Individuen in Lernprozessen gesellschaftlich handlungsfähig werden, anstatt als Unternehmer/-in der eigenen Arbeitskraft ihr Wollen mit Marktzwängen zu identifizieren. Um die Subjekte gesellschaftlich handlungsfähig zu machen gilt es, Studienbedingungen zu schaffen, die auf gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit zielen. Orientierende Veranstaltungen von Studierenden für Studierende, interdisziplinäre Projekt tutorien, Projekte an Schulen und in der Jugendarbeit wären als elementare Bestandteile des Studiums zu stärken, damit Studierende gemeinsam an Gegenständen ihres je eigenen Interesses forschend lernen können.

Ausblick

Die momentane Praxis festgelegter Stundenpläne und verschulter Studiengänge erfordert ein Alternativprojekt. Sowohl im Studium wie in der späteren Praxis in Bildungseinrichtungen gilt es dabei mindestens Folgendes zu beachten. Erstens: Lernende müssen für ein lebensbegleitendes Lernen qualifiziert werden, das nicht mit der Schule endet. Voraussetzung hierfür sind sowohl eine breite Grundbildung als auch die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung. Zweitens: Lernen auf Basis eigener Erfahrung, die von Subjekten ausgeht und zunehmend auch in informellen Lernprozessen stattfinden kann, muss möglich sein. Drittens: Die Lernendenzentrierung muss auf handlungsfähige Subjekte abzielen. Angesichts verplanter Stundenpläne wäre also aktuell weniger Literatur um Kompetenz lesenswert, als eher um Entschulung.

Literatur

GEW (Hauptvorstand) 2009: Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa.

Holzkamp, Klaus 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/Main, New York.

Gewerkschaftliche Anforderungen an eine zukunftsfähige Lehrerbildung

Doro Moritz

Die aktuelle Situation der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist durch eine extreme föderale Zersplitterung und Uneinheitlichkeit geprägt. In jedem Bundesland existiert heute eine andere Organisation der Lehrerbildung, teilweise existieren in einem Bundesland sogar mehrere Systeme nebeneinander. Hier zeigen sich die Auswirkungen der Föderalismusreform und der Rückzug des Bundes aus seiner Verantwortung in ihrer ganzen Unsinnigkeit. Die Mobilität von Lehramtsstudierenden zwischen den Bundesländern wird dadurch behindert und somit eines der Hauptziele des Bologna-Prozesses nachhaltig unterminiert. Einen guten Überblick über die Situation bietet eine aktuelle Broschüre der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW-Hauptvorstand 2009a).

Sonderweg Baden-Württemberg

Dieser Beitrag befasst sich beispielhaft mit der Lehrerbildung in Baden-Württemberg und will vor allem Möglichkeiten für deren Verbesserung aufzeigen. Die aktuelle Situation in Baden-Württemberg ist durch eine bundesweit einmalige Zweiteilung geprägt. Ein Teil der angehenden Lehrer/-innen (Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer/-innen) wird an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, angehende Gymnasial- und Berufsschullehrer/-innen dagegen an den Universitäten des Landes. Für beide Bereiche der Lehrerbildung ist aber weiterhin das erste Staatsexamen der angestrebte Abschluss. Alle Debatten über eine Umstellung auf Bachelor/Master sind bislang im Sande verlaufen (so für den Bereich der Universitäten) oder wurden noch nicht einmal wirklich geführt (so für die Pädagogischen Hochschulen). Einzige Ausnahme hiervon – und ebenfalls ein Sonderfall – ist ein Bachelor-/Masterstudiengang für Berufsschullehrer/-innen im gewerblichen Bereich: An einen fachlichen Bachelor an einer Fachhochschule kann ein pädagogischer Master an einer Pädagogischen Hochschule angeschlossen werden. Dieser Studiengang fällt quantitativ jedoch kaum ins Gewicht. Die Umstellung auf eine Bachelor-/Masterstruktur scheiterte nicht zuletzt an der Forderung der Hochschulen nach Selektion

beim Übergang ins Masterstudium. Für die GEW ist klar: Es darf weder eine Selektion durch Note noch durch Quote geben.

Für die Frage nach der Qualität und/oder Strukturierung der Lehrerbildung ist aber nicht der Aspekt *Staatsexamen oder Bachelor/Master* entscheidend. Entscheidend ist, ob eine mögliche Umstellung auf Bachelor/Master in den Lehramtsstudiengängen in Baden-Württemberg zu einer qualitativen Aufwertung der Ausbildung bei gleichzeitiger Verbesserung der Studierbarkeit genutzt wird. Nur dann macht eine solche Umstellung Sinn und kann von der GEW unterstützt werden.

Nicht nur die Zweiteilung in Pädagogische Hochschulen und Universitäten sowie die Weigerung, über eine flächendeckende Umstellung auf Bachelor/Master ernsthaft nachzudenken, machen Baden-Württemberg zum Sonderfall. Auch bei der Studiendauer ist Baden-Württemberg bundesweites Schlusslicht. Insbesondere die aktuell existierenden Studiengänge für das Lehramt für Grund- und Hauptschulen, für Realschulen und für Sonderschulen (alle an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt) hinken weit hinter den GEW-Forderungen, aber auch weit hinter den Istzuständen in anderen Bundesländern hinterher. Auch die aktuelle Diskussion um die Umstrukturierung der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen wird dieses Manko wohl nicht durchgängig beheben.

	Aktuelle Regelstudienzeiten	Geplante Regelstudienzeiten
Lehramt für Grund- und Hauptschulen	6 Semester	8 Semester
Lehramt für Realschulen	7 Semester	8 Semester
Lehramt für Sonderschulen	8 Semester	8 Semester
Lehramt für Gymnasien	10 Semester	10 Semester
Lehramt für kaufmännische Berufsschulen	10 Semester	10 Semester
Quelle: Kultusministerium Baden-Württemberg 2009, eigene Darstellung		

Tabelle 1: Regelstudienzeiten der Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg: Aktuelle Situation und Planungsstand

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl in den aktuellen Studiengängen als auch in der Planung für die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg der Stellenwert der Bildung kleiner Kinder deutlich niedriger ist als derjenige der Bildung in den Sekundarstufen. Es gilt offenbar nach wie vor der Grundsatz *kleine Kinder – kurzes Studium* und daraus resultierend *kleine Kinder –*

kleines Gehalt (vgl. GEW 2009b). In der frühkindlichen Bildung bestätigt sich diese politische Fehlbewertung in noch höherem Maße. Auch vor dem Hintergrund der von der GEW geforderten Offensive hin zu längerem gemeinsamen Lernen ist es wichtig, parallel die Lehrerbildung entsprechend weiterzuentwickeln. Ziel muss es sein, nicht mehr wie bislang eine Ausbildung nach Schularten, sondern eine Ausbildung entsprechend dem Alter der zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen zu etablieren. Die Lehrerbildung der Primarstufe und der Sekundarstufen ist nicht gleichartig, aber gleichwertig zu gestalten. Die GEW-Forderung nach einer einheitlichen Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkte) für alle Lehramtsstudiengänge wird aktuell nur von Nordrhein-Westfalen und Sachsen erfüllt. Interessanterweise wurde die sehr begrüßenswerte Verlängerung des Lehramtsstudiums in beiden Bundesländern jeweils unter einer CDU-geführten Landesregierung beschlossen.

Notwendige Qualitätsdebatte

Alle (notwendigen) Diskussionen über Studienstrukturen und Studiendauer dürfen die Notwendigkeit einer Qualitätsdebatte nicht verdecken. Bereits im Studium brauchen wir ein ausgewogenes Verhältnis von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen. In Baden-Württemberg mangelt es bei den Studiengängen an den Universitäten tendenziell an fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten, während den Studiengängen an den Pädagogischen Hochschulen, teilweise bedingt durch die viel zu kurze Studiendauer, mehr fachwissenschaftliche Inhalte und eine ausgeprägtere Wissenschaftlichkeit guttun würden. Der gesamten Lehrerbildung fehlt eine konsequent gestaltete Verzahnung der ersten Phase (Hochschulstudium) mit den weiteren Phasen der Lehrerbildung. Dies bezieht sich sowohl auf das Referendariat als auch auf den Berufseinstieg sowie die Fort- und Weiterbildung während der gesamten beruflichen Tätigkeit. Angebote für den Berufseinstieg sowie für die Fort- und Weiterbildung müssen allerdings erst konzipiert bzw. massiv ausgeweitet werden.

Für eine grundlegende Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg favorisiert die GEW ein integratives Studienmodell, das bereits in der ersten Studienphase bzw. im Bachelorstudium fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Elemente nebeneinander enthält. So kann zu einem möglichst frühen Zeitpunkt eine Verbindung dieser drei Elemente erlernt und erprobt werden. Dieser Weg ist

einer gestuften Struktur, bei der auf einen rein fachwissenschaftlichen Bachelor ein erziehungswissenschaftlicher Master aufbaut, klar vorzuziehen. Unterentwickelt sind bisher auch die Wechselmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen Lehramtsstudiengänge. Sie böten eine gute Möglichkeit um einerseits auf wechselnden Personalbedarf des Schulsystems, andererseits insbesondere auch auf Umorientierungen von Studierenden während ihres Studiums reagieren zu können. Die frühe definitive Festlegung führt in nicht unerheblicher Zahl zu nicht optimalen Berufswahlentscheidungen.

Schließen möchte ich mit einem Zitat aus einer gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Bildungs- und Lehrgewerkschaften, das hoffentlich bei den Entscheidungsträgern in den Bundesländern bei allen Reformbemühungen im Bereich der Lehrerbildung berücksichtigt werden wird. Bislang sind wir in Baden-Württemberg von einer Ausbildung, die dieses Ziel im Blick hat, noch weit entfernt: „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen, ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbstständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ (KMK u. a. 2000). Qualitativ hochwertige Lehrerbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für Chancengleichheit in der Bildung – eine Bildung, die jedes Kind und alle Jugendlichen in ihrer Entwicklung optimal begleitet und unterstützt.

Literatur

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (Hrsg.) 2009a:** Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. www.gew.de/Binaries/Binary44314/090327_GEW-Bologna_FINALExport.pdf (Zugriff am 15.03.10).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (Hrsg.) 2009b:** Wir können auch anders! Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. Das wissenschaftspolitische Programm der GEW, S. 12 f. www.gew.de/Binaries/Binary39662/Wipop.pdf (Zugriff am 15.03.10).
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion (Hrsg.) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000:** Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. www.gew.de/Binaries/Binary37777/Gemeinsame_Erkla%3%A4rung_2000.pdf (Zugriff am 15.03.10).
- Kultusministerium Baden-Württemberg 2009:** Informationsblatt zum Berufsziel Lehrerin/Lehrer – Ausbildung zum Lehramt in Baden-Württemberg, Seite 4 f. www.km-bw.de/servlet/PB/-s/jivkly3qwinfdowvsd86cgm1r6tga6/show/1208759/ausbildung_lehramt_10-2006.pdf (Zugriff am 15.03.10).

D

Zwischen Bologna
und Brüssel

Qualitätssicherung auf europäischer Ebene – ein Handlungsfeld für Studierendenvertretungen und Gewerkschaften

Colin Tück

Die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung²¹ war von Anfang an eine der im Bologna-Prozess vereinbarten Maßnahmen. Konkretere Gestalt hat dies aber erst 2003 angenommen, als die Minister/-innen einen Arbeitsauftrag an ENQA²², EUA²³, EURASHE²⁴ und ESIB²⁵ (gemeinsam bekannt als „E4-Gruppe“) erteilten, „ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln [und] Möglichkeiten zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (peer review) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen [...]“ (Berliner Kommuniqué 2003, S. 4). Auch haben sich die Minister/-innen in Berlin dazu bekannt, dass „die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt“ (ebd.) und damit dem Europäischen Hochschulraum einen Leitgedanken für die Ausjustierung des Verhältnisses zwischen interner und externer Qualitätssicherung gegeben.

European Standards and Guidelines (ESG)

Bei der Folgekonferenz in Bergen (2005) wurde der Vorschlag der E4-Gruppe für Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, kurz: ESG) von den Minister/-innen verabschiedet (vgl. ENQA 2005 und Bergen Kommuniqué 2005). Diese bestehen aus drei Teilen, die die interne Qualitätssicherung an den Hochschulen (Teil 1), Verfahren der

- 21 Im Rahmen des gesamten Beitrages bezieht sich der Begriff „Qualitätssicherung“ auf sämtliche systematische, interne oder externe Aktivitäten mit dem Zweck der Überprüfung und/oder der Weiterentwicklung der Qualität der Hochschulbildung, also beispielsweise auf Akkreditierung, Evaluation oder Audits.
- 22 European Network (heute: Association) for Quality Assurance in Higher Education – Verband der Qualitätssicherungsagenturen
- 23 European University Association – Universitäten und Rektorenkonferenzen
- 24 European Association of Institutions in Higher Education – nicht universitäre Hochschulen
- 25 Heute: European Students' Union, ESU – europäischer Dachverband der Studierendenvertretungen

externen Qualitätssicherung von Hochschulen und Studiengängen (Teil 2) sowie externe Qualitätssicherungsagenturen in organisatorischer Hinsicht (Teil 3) betreffen (vgl. ENQA 2005). Die *Standards* sind dabei weniger als detaillierte Normen zu verstehen, sondern vielmehr als grundlegende Prinzipien, die je nach spezifischem Kontext der einzelnen Hochschule bzw. Qualitätssicherungsagentur auf verschiedenste Weise umgesetzt werden können (vgl. Kohler 2007, S. 24).

European Quality Assurance Register (EQAR)

Ausgehend von dem bereits im Berliner Kommuniqué angedachten *Peer-review-System* für Qualitätssicherungsagenturen hat die E4-Gruppe den Ministern und Ministerinnen auch die Errichtung eines europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen vorgeschlagen (vgl. ENQA 2005, S. 30 ff.). In der Folge hat die E4-Gruppe verschiedene Möglichkeiten und offene Fragen erörtert, um den Ministern und Ministerinnen schließlich einen konkreten Vorschlag für Aufbau und Organisation eines Registers vorlegen zu können (vgl. Tück 2008, S. 4, und E4 2007). Dieses Modell wurde von den Minister/-innen begrüßt und die E4-Gruppe gründete schließlich im März 2008 das *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) als eigenständige Organisation zur Verwaltung des Registers der Qualitätssicherungsagenturen (vgl. EQAR 2008). Die Entscheidung über die Aufnahme einer Agentur in das Register obliegt dem Register Committee, dessen Mitglieder von den europäischen Verbänden der Hochschulen (EUA, EURASHE), Studierenden (ESU), Qualitätssicherungsagenturen (ENQA), Hochschulangestellten (Education International) sowie der Wirtschaft (BUSINESSEUROPE) benannt werden.

Europäische Prinzipien in der Qualitätssicherung?

Der Bologna-Prozess muss eine beeindruckende Vielfalt unterschiedlicher akademischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hintergründe unter einem Dach vereinen. In Anbetracht dessen ist es wenig überraschend, dass sich kaum eine einheitliche, europäische Herangehensweise in der externen Qualitätssicherung festmachen lässt. Einige Länder betreiben Akkreditierung auf Studiengangebene, während andere Evaluationen auf Hochschulebene durchführen; mancherorts dient externe Qualitätssicherung primär der Kontrolle von Mindeststandards, anderswo steht die Qualitätsentwicklung im Vordergrund; es gibt Länder mit einer nationalen Qualitätssicherungsagentur ebenso wie solche mit mehreren im Wettbewerb

stehenden Agenturen usw. Gleichwohl ziehen sich einige grundlegende Prinzipien durch die ESG und die europäischen Debatten zur Qualitätssicherung. Neben der bereits eingangs erwähnten zentralen Verantwortung der Hochschulen sind dies unter anderem die Unabhängigkeit der externen Qualitätssicherung(-agenturen) von Hochschulen und anderen Interessensgruppen, Transparenz und Konsistenz der eingesetzten Verfahren sowie die Einbindung der verschiedenen Stakeholder in Verfahren zur Qualitätssicherung. Letzteres Prinzip ist auch in EQAR verankert und spiegelt sich beispielsweise in der gemeinsamen Trägerschaft durch die E4-Organisationen wieder.

Qualität – ein objektiver Begriff?

Vor der Diskussion der Rolle von Studierenden und Gewerkschaften in der Qualitätssicherung lohnt ein kurzer Blick auf die Frage, *warum* die verschiedenen Stakeholder im Hochschulwesen überhaupt eingebunden sein sollen. In der Literatur und in Normen finden sich verschiedenste Definitionen von „Qualität“. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich direkt oder indirekt auf Erwartungen, Wünsche oder Zufriedenheit von Kunden oder interessierten Parteien, oder allgemein auf Ziele oder Anforderungen beziehen. Auch auf den Bereich der Hochschulbildung bezogen gibt es verschiedenste Qualitätsverständnisse (vgl. Harvey 2009). Der verbreitete *fitness for purpose* Ansatz führt schnell zu der Frage nach dem Zweck der Hochschulbildung selbst – nach der *fitness of purpose*. Für Hochschulen lassen sich jedoch schwer eindeutig und universell Zweck, Anforderungen und Erwartungen definieren. Mit Studierenden, Professoren und Professorinnen, Angestellten, Regierungen, Hochschulleitungen, dem Arbeitsmarkt und der Gesellschaft als Ganzem gibt es eine Vielzahl von Interessensgruppen („*stakeholder*“) mit teils überlappenden, teils widersprüchlichen Erwartungen an die Hochschulbildung.

Der Versuch, eine allgemeingültige Definition *guter Hochschulbildung* unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Interessenlagen zu finden, dürfte aussichtslos sein, ist aber auch entbehrlich, sofern die relevanten Stakeholder auf jeder Ebene und in jeder Phase eines Qualitätssicherungssystems eingebunden sind. Ihre aktive Teilnahme vom Entwurf eines Qualitätssicherungssystems über die Erarbeitung von Kriterien und Standards bis hin zu dessen praktischer Umsetzung stellt sicher, dass die verschiedenen Interessen und Erwartungen artikuliert werden können und letztlich in die Bewertung einer Hochschule oder eines Studienganges einfließen.

Spannungsfeld Unabhängigkeit und Stakeholder-Beteiligung

Es stellt sich jedoch die Frage, wie die beiden Prinzipien *Stakeholder-Beteiligung* und *Unabhängigkeit* externer Qualitätssicherungsagenturen miteinander in Einklang gebracht werden können. Hierzu sind zwei Dinge anzumerken: Zum einen kann die Einbindung verschiedener Stakeholder in die Gremien einer Qualitätssicherungsagentur auch deren Unabhängigkeit stärken, indem eine einseitige Beeinflussung durch die Sichtweise nur einer Gruppe verhindert wird. Zum anderen sollte hierzu zwischen der Anwesenheit von *offiziellen Vertretern und Vertreterinnen* bestimmter Organisationen und der Teilnahme von *Experten und Expertinnen mit einer Stakeholder-Perspektive* unterschieden werden. Letztere repräsentieren den spezifischen Blickwinkel der jeweiligen Interessengruppe, aber als nicht weisungsgebundene Einzelperson anstatt als mandatierte Vertreterin oder mandatierter Vertreter einer bestimmten Organisation. Während in der Praxis die grundlegende Diskussion über das Design eines Qualitätssicherungssystems meist zwischen offiziellen Organisationsvertretern und -vertreterinnen geführt wird, nehmen an Begutachtungsverfahren in der Regel unabhängige Stakeholder-Experten und -Expertinnen teil (vgl. ENQA 2008, S. 34 ff.). Das EQAR Register Committee ist ein Beispiel für ein Gremium unabhängiger Stakeholder-Expert/-innen. Seine zehn Mitglieder werden von den europäischen Interessenvertretungen der Studierenden, Hochschulen, Qualitätssicherungsagenturen, des Hochschulpersonals sowie der Wirtschaft benannt, agieren dann aber unabhängig von den Organisationen und dürfen dort auch keine Funktionen innehaben. So fließen die Sichtweisen der verschiedenen Stakeholder-Gruppen in Bewertung und Entscheidungsfindung ein, gleichzeitig wird eine sachfremde Beeinflussung von Entscheidungen durch Interessenlagen externer Organisationen verhindert (vgl. Tück 2008, S. 12 f.).

Handlungsfeld für Studierendenvertretungen und Gewerkschaften

Die aktive Teilnahme von Studierenden und Hochschulpersonal bzw. ihrer Vertretungen an der Qualitätssicherung bietet die Chance, ihre Rolle als aktive und gleichberechtigte Partner im Hochschulsystem wahrzunehmen, was auch über den Bereich der Qualitätssicherung hinaus Vorbildwirkung haben kann. Studierende können so auch aus der ihnen häufig zugeschriebenen passiven Kunden- oder Konsumentenrolle hinaustreten. Für die Qualitätssicherung macht die aktive Beteiligung von Studierenden und Personal

deren Expertise und Erfahrungen nutzbar, sodass Bewertungen auf einer breiteren Basis vorgenommen werden können. Eine höhere Akzeptanz der Maßnahmen zur Qualitätssicherung bei Studierenden und Personal ist zu erwarten, wenn deren Vertreter/-innen in die Gestaltung einbezogen sind. Natürlich dürfen Einfluss und Möglichkeiten der Qualitätssicherung andererseits auch nicht überschätzt werden, schließlich kann sie nicht alle Probleme des Hochschulsystems lösen. Insbesondere die externe Qualitätssicherung durch Akkreditierung oder Evaluation hat durch ihren punktuellen Charakter begrenzte Möglichkeiten. Sie kann lediglich begutachten, was die Verantwortlichen in der jeweiligen Hochschule umgesetzt haben, und dabei Unstimmigkeiten aufzeigen oder Anregungen zur Verbesserung machen – es ist aber kaum möglich und auch nicht wünschenswert, einer begutachteten Hochschule eigene, konträre Vorstellungen aufzuzwängen, solange sich diese im Rahmen des durch Kriterien und Standards aufgespannten Spielraumes bewegt.

Ein Mindestmaß an Offenheit für andere Sichtweisen ist bei allen Beteiligten erforderlich. Es geht in der Qualitätssicherung schließlich nicht darum, der eigenen Meinung zum Durchbruch zu verhelfen, sondern in einem angemessenen Rahmen Vielfalt zuzulassen und faire Bewertungen vorzunehmen. Gerade bei der Erarbeitung und Vereinbarung von Verfahren, Standards und Kriterien ist die Kompromissbereitschaft aller Beteiligten ein Schlüssel zum Erfolg. Dies gilt umso mehr, je informeller die Zusammenarbeit ist: Während in einem offiziellen Gremium im Zweifel abgestimmt werden kann, leben weniger formelle Organisationsformen wie etwa die E4-Gruppe auf europäischer Ebene vom Willen zum Konsens. Würde nur ein Beteiligter auf seinen Maximalforderungen beharren, käme vermutlich wenig zustande. Letztlich ist es essentiell, im Vorfeld die eigenen Prioritäten zu klären, um zu verhindern, dass man bei Nebensächlichkeiten hart verhandelt und bei den wichtigsten Punkten zurückstecken muss.

Herausforderungen

Für Studierendenschaften und Gewerkschaften, ebenso wie für andere Akteure, besteht hierin eine wesentliche Herausforderung. Schließlich muss ein mitgetragener Kompromiss den eigenen Mitgliedern „verkauft“ werden, um diese zu überzeugen, dass es vernünftig war, nicht den Verhandlungstisch zu verlassen – und schlimmstenfalls ohne jede Gestaltungsmöglichkeit dazustehen. Wie immer gilt auch hier, dass ein Kompromiss, mit dem jeder gleich unglücklich ist, vermutlich der beste ist. Allgemein

bringt eine gleichberechtigte Teilnahme von Studierenden und Personal in der Qualitätssicherung eine größere Verantwortung mit sich. Es ergibt sich nicht nur die Möglichkeit, die eigene Meinung einzubringen, sondern gleichzeitig auch eine Teilhabe an der Verantwortung für das Funktionieren eines Qualitätssicherungssystems. Dieser sollten sich die beteiligten Akteure bewusst sein. Für Gutachter/-innen sollte daher beispielsweise eine angemessene Schulung sichergestellt sein, bevor sie tatsächlich in einem Qualitätssicherungsverfahren tätig werden. Hier stehen die jeweiligen Organisationen der Stakeholder mit in der Verantwortung, entsprechende Schulungsmöglichkeiten zu planen und anzubieten – freilich nicht allein, sondern mit Unterstützung der jeweiligen Hochschule oder Qualitätssicherungsagentur(en).

Insbesondere Hochschulen müssen auch dafür Sorge tragen, dass angemessene Rahmenbedingungen Studierenden und Personal eine Teilnahme an Qualitätssicherungsverfahren gestatten, etwa in der angemessenen Entbindung von anderen Aufgaben oder allfälligen Anwesenheitspflichten o. Ä. Es sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die aktive Teilnahme an Qualitätssicherungsverfahren kein Privatvergnügen ist, sondern zu den üblichen Tätigkeiten der Hochschulmitglieder zählt. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die aktive Teilnahme an der Qualitätssicherung Studierendenschaften und Gewerkschaften vielfältige Chancen eröffnet, sofern man sich über die Grenzen und Herausforderungen im Klaren ist. Jedenfalls wäre es bedauerlich, dieses Handlungsfeld nicht zu nutzen.

Literatur

- Bergen Kommuniqué 2005:** Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Minister/-innen, Bergen, 19.–20. Mai 2005,
- Berlin Kommuniqué 2003:** Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der Europäischen Hochschulminister/-innen am 19. September 2003 in Berlin,
- E4 2007:** Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies, http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ENQA_occasional_papers_13.pdf (Zugriff am 25.12.09).
- ENQA 2005:** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Zugriff am 25.12.09); deutsche Fassung: HRK 2006: Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, Bonn, http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitrag-2006-Standards_Leitlinien_QS.pdf (Zugriff am 25.12.09); Seitenangaben beziehen sich auf die deutsche Fassung.
- ENQA 2008:** Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey, Helsinki, <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Occasional%20papers%2014.pdf> (Zugriff am 25.12.09).

- EQAR 2008:** Europe launches Quality Assurance Register for Higher Education. Press release of 4 March 2008, Brussels, http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/press/EQAR_Press-Release.pdf (Zugriff am 15.12.09).
- Harvey, Lee 2009:** Deconstructing quality culture, <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf> (Zugriff am 15.12.09).
- Kohler, Jürgen 2007:** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA. Content and Consequences, Pros and Cons, in: Froment, Eric/Kohler, Jürgen/Purser, Lewis/Wilson, Lesley: EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work, Stuttgart.
- Quality Digest:** Quality. How do you define it? <http://www.qualitydigest.com/html/qualitydef.html> (Zugriff am 09.12.09).
- Tück, Colin 2008:** Für mehr Transparenz und Vertrauen: das Europäische Register für Qualitätssicherung (EQAR), in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Stuttgart.

Dieser Sammelband ist der Frage *Endstation Bologna?* gewidmet. Ich wohne seit geraumer Zeit in Bologna und kenne die verkehrstechnischen Gegebenheiten recht gut. Bologna liegt schon seit dem Römischen Reich an der Kreuzung wichtiger Straßen, auf der Nord-Süd- und der Ost-West-Route. Mithin ist Bologna in keinem Fall als Endstation zu verstehen. Dass Bologna an wichtigen Verkehrsstraßen liegt, ist einer der Gründe dafür, dass Bologna eine relativ reiche Stadt ist. Aber der eigentliche Reichtum fing im 11. Jahrhundert an, als die Universität Bologna gegründet wurde. Dass der Begriff Bologna im Hochschulbereich mit Reichtum assoziiert wird, geschieht allerdings recht selten. Auch dass Universitäten Reichtum begründen würden, ist nicht das Erste, woran Leute denken. Wenn nun aber anzunehmen ist, dass Bologna keine Endstation ist, liegt die Frage nahe, was denn nach Bologna kommt. Diese Frage beinhaltet die Frage, was nach 2010 kommt. Hochschulgeschichtlich betrachtet könnte man sagen, dass Bologna auf Bologna folgt. Dabei drehen wir uns jedoch keineswegs im Kreis sondern entwickeln uns fort. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, was als Anfangspunkt des Bologna-Prozesses gilt. Manche meinen die Sorbonne-Erklärung von 1998, andere benennen das Lissabonner Anerkennungsabkommen von 1997. Wiederum einige vertreten die Auffassung, dass die Magna Charta Universitatum, die 1988 in Bologna erstmals unterzeichnet wurde, der eigentliche Startpunkt war.

Die Wurzeln von Bologna

Nicht nur aufgrund meines Amtes teile ich die Auffassung, dass 1988 der Grundstein für den Bologna-Prozess gelegt wurde. Damals kamen zur Feier des 900-jährigen Bestehens der Universität Bologna fast 400 Rektoren und Rektorinnen zusammen, um ein kurzes aber prägnantes Papier zu unterzeichnen – die Magna Charta Universitatum. In ihr wurden die Grundwerte und -prinzipien der Universität festgehalten. Darunter finden sich

- die Autonomie der Universität,
- die Wissenschaftsfreiheit,
- die Verknüpfung von Forschung und Lehre und
- die Förderung von Mobilität.

Diese Grundwerte und -prinzipien bilden die Grundbedingungen für wissenschaftlichen, technologischen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Fortschritt. Die Magna Charta wurde ein Jahr vor dem Fall der Berliner Mauer unterzeichnet, es waren aber schon viele Universitäten aus Osteuropa anwesend. Die Magna Charta sollte auch ein Zeichen setzen, dass die Universitäten eine eigene Tradition besitzen, die rein akademischer Natur und unabhängig von politischen Systemen ist. Daher handelte es sich auch um eine Initiative der Universitäten selbst.

Im Jahr 1999 kamen dann die Minister/-innen zusammen, um ein etwas längeres Papier zu unterzeichnen – die Bologna-Erklärung. Wiederrum war es keine reine Initiative Westeuropas bzw. der Europäischen Union; insgesamt waren 30 Länder (bei damals 15 EU-Mitgliedsstaaten) in Bologna vertreten. 1999 war dies, also 100 Jahre nach Gründung der TSG Hoffenheim. Das hat eigentlich nichts miteinander zu tun, aber es gibt doch einige Parallelen: 1999 waren die Bologna-Erklärung und die TSG Hoffenheim ungefähr gleich bekannt, nämlich nur einem sehr kleinen Kreis von Personen. Auch hatten beide in etwa gleiche Erfolgsprognosen. Die wenigsten Menschen, auch nicht die unterzeichnenden Minister/-innen, haben damals auch nur annähernd die Entwicklung erwartet, die wir in den letzten zehn Jahren gesehen haben.

Nun aber, im akademischen Jahr bzw. der Fußballsaison 2009/10 ist die Situation eine erheblich andere. Alle kennen Hoffenheim, sehr viele kennen die Hintergründe, relativ viele kennen gar Details. Vom Bologna-Prozess haben inzwischen mehr Menschen gehört, aber nicht alle kennen ihn, wenige kennen die Hintergründe und kaum jemand Details. Auch der größte Teil der Lehrenden und Studierenden hat kein umfassendes Wissen über den Bologna-Prozess. Die TSG Hoffenheim hat also mehr Erfolg als der Bologna-Prozess, ist weitaus populärer, auch wenn beide wahrscheinlich gleichermaßen polarisieren. Die Gründe hierfür sind unterschiedlicher Natur. Zum einen ist das Interesse, insbesondere das Medieninteresse, an Fußball weitaus größer; Bildung ist ein Nischeninteresse. Zweitens kosten Reformen und Entwicklung Geld. Die TSG Hoffenheim und ihr Mäzen haben das recht gut verstanden. Im Bologna-Prozess scheint hingegen bis auf wenige Ausnahmen das Verständnis im Vordergrund zu stehen, dass Reformen ein Euphemismus für Kostenreduzierung sind. Drittens ist es notwendig, an seine Visionen zu glauben und die Ziele ehrgeizig zu verfolgen. Dies ist wiederum unübersehbar bei der TSG Hoffenheim. Im Bologna-Prozess geben sich viele schon früher zufrieden, denn schließlich ist es ja schon eine Errungenschaft, überhaupt etwas Derartiges in Bewegung gesetzt zu ha-

ben. Die größte Vision von damals war es, einen gemeinsamen und einheitlichen Hochschulraum zu begründen und die Maßnahmen, die dafür nötig sind, bis 2010 umzusetzen. Es ist auch viel erreicht worden. Der Bologna-Prozess ist die größte Reform, die vielleicht jemals, mit Sicherheit aber in den letzten 40 Jahren, stattfand.

Die Bologna-Vision ist noch nicht erreicht

Warum aber ist die Vision des Europäischen Hochschulraums trotzdem beim besten Willen (noch) nicht erreicht worden? Wenn man sich umhört, heißt es oft, „die da in Brüssel oder Bologna haben Schuld“. In jedem Fall kommt das Übel von der europäischen Ebene. Dabei sind im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses fast alle Probleme hausgemacht, also Fehler der nationalen bzw. Länderebene. Jammern allein hilft aber nicht; Lösungen müssen her. Und diese Lösungen müssen das Hauptanliegen der Zeit nach 2010 sein. Im März 2010 ist der Europäische Hochschulraum als gegründet ausgerufen worden. Es gab eine große Party bzw. – der akademischen Tradition standesgemäßer – einen großen Ball, allerdings auch Proteste und einen studentischen Gegengipfel. Doch handelt es sich wirklich um einen *einheitlichen und gemeinsamen* Hochschulraum? Weit gefehlt! Sowohl strukturell als auch inhaltlich sind wir noch ein großes Stück davon entfernt.

Einheitlich und gemeinsam würde bedeuten, dass alle Länder alles umgesetzt haben, was es umzusetzen galt. In sämtlichen Untersuchungen wird schnell ersichtlich, dass es zum Teil noch großen Umsetzungsbedarf gibt. Selbst wenn die Umsetzung erfolgt ist, gibt es erheblichen Verbesserungsbedarf, da die Umsetzung häufig problembeladen und der Vision nicht zuträglich ist. Allerdings sind die Probleme weit grundsätzlicher, als dass bisher 25 Prozent der Länder noch keine rechtlichen Grundlagen für Joint Degrees geschaffen haben: Wir haben einen Zweiklassenhochschulraum. Auf der einen Seite stehen die Länder der Europäischen Union bzw. des Europäischen Wirtschaftsraums, auf der anderen die Länder Ost- und Südosteuropas. Wir können nicht von einem gemeinsamen Hochschulraum sprechen, wenn es in Europa keinen einzigen Studenten und keine einzige Studentin gibt, der oder die visafrei im gesamten Europäischen Hochschulraum studieren könnte. Bei den Lehrenden sind die Probleme in Bezug auf internationale Mobilität noch größer: Arbeitsrechtliche und pensionsrechtliche Bestimmungen machen Mobilität für die Mehrzahl der Lehrenden faktisch unmöglich.

Das wichtigste Mobilitätsprogramm, Erasmus, ist für Studierende aus 13 Bologna-Ländern nicht zugänglich. Es gibt große Ungleichgewichte bei der Mobilität zwischen verschiedenen Ländern und auch Brain-Drain ist ein großes Problem; die Europäische Kommission unterstützt dies sogar durch verschiedene Projekte, beispielsweise wird auf Hochschulmessen in Russland mit finanzieller Unterstützung der EU dafür geworben, doch im Europäischen Hochschulraum zu studieren, dabei ist Russland bereits seit Längerem im Bologna-Prozess dabei. Eine der Aktionslinien im Bologna-Prozess heißt *Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area*. Aber keins der beteiligten Länder macht dies, es geht allen Ländern einzig und allein um die Lobpreisungen des nationalen Hochschulsystems. Organisationen wie der DAAD, der British Council, Nuffic etc. organisieren ihre Kampagnen auf dieser Basis. Es wird zwar gesagt, dass Bologna das jeweilige nationale System verbessert hat, aber es gibt keine Worte zur Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit im Europäischen Hochschulraum.

Die Praxis bei der Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen legt ebenfalls nahe, dass noch kein Verständnis für einen gemeinsamen und einheitlichen Hochschulraum vorherrscht. Die Verfahren sind weiterhin sehr langwierig und oft nicht Erfolg versprechend. Dabei sollte insbesondere dies durch den Bologna-Prozess vereinfacht werden. Es gibt die notwendigen Bestimmungen und jenseits der Tatsache, dass die nationale Umsetzung oft noch nicht geschehen ist, bleibt das Hauptproblem in den Köpfen bestehen: Die jeweiligen nationalen Systeme und Akteure sind nicht so weit, dass sie den Nationalstaat im Bildungsbereich überwinden können und wollen.

Aufgaben für das nächste Bologna-Jahrzehnt

Das Hauptanliegen im Bologna-Prozess in der Zeit nach 2010 sollte es sein, durch Kooperation, Hilfe, Austausch und Überwindung von Vorurteilen daran zu arbeiten, dass der Europäische Hochschulraum auch wirklich ein solcher wird und von allen Ländern mitgetragen wird. Gemeinsam wird etwas nicht dadurch, dass alle das Gleiche machen; die Gemeinsamkeit kommt erst durch ein gemeinsames Ziel. Dabei sind wir noch nicht einmal so weit, dass alle das Gleiche machen. Kaum jemand kennt und nutzt das Konzept von *Learning Outcomes*, an kaum einer Hochschule wird das *European Credit Transfer System* (ECTS) richtig umgesetzt. In vielen Studiengängen hat Bologna nicht zu mehr, sondern

zu weniger Flexibilität geführt, obwohl Flexibilität eins der Hauptziele im Bologna-Prozess ist.

Gerade bei der Flexibilität tun sich viele Hochschulen sehr schwer. Beispielsweise passiert im Bereich der *recognition of prior learning* sehr wenig. Aufgrund der demografischen Entwicklung gibt es eigentlich gar keine Alternative dazu, Kompetenzen anzuerkennen, auch wenn sie außerhalb der Hochschule erworben wurden, sei es durch formelle, informelle oder nicht formelle Bildung. Aber die Hochschulen wehren sich, in den Ministerien kämpfen Hochschul- und Berufsbildungsabteilungen gegeneinander, sodass es zu Stillstand kommt, obwohl sich alle Länder im Bologna-Prozess dazu verpflichtet hatten bis 2007 ein nationales System hierzu zu errichten. Leider fehlen oft schon die Vorschläge. Es reicht nicht, Kritik zu üben, wir müssen alle proaktiver werden, reaktiv zu sein, bringt keinen Fortschritt. Die soziale Dimension im Bologna-Prozess wurde 2001 aufgenommen, weil es damals großen Druck und konstruktive Vorschläge seitens der Studierenden gab.

Die Magna Charta Universitatum wurde in der Präambel der Bologna-Erklärung benannt. Der Europäische Hochschulraum sollte auf der Basis der Werte und Prinzipien der Magna Charta errichtet werden. Allerdings scheint es angemessen zu fragen, ob diese Aspekte auch bei der Umsetzung beachtet werden und ob sie die Grundlage der Reformen bilden. Dies sollte bei den Nachbesserungen auch mitbedacht werden. Hierfür ist neben einem breiteren Wissen über den Bologna-Prozess auch ein tieferes Verstehen notwendig, das über die nationale Diskussion hinausgeht. Dies setzt wiederum einen Mentalitäts- oder Paradigmenwechsel voraus. Insofern muss alles darangesetzt werden, dass dieser Wandel bei allen ankommt, und zwar nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Selbst die Akteure, die ganz nah am Geschehen sind, setzen in ihrer eigenen Praxis auf die Tradition. Wann wird es die ersten Stellenausschreibungen von GEW, HRK, BMBF, fzs oder der BDA geben, in denen nicht mehr nach formalen Qualifikationen sondern nach Kompetenzen (auf Grundlage von Qualifikationsrahmen) gefragt wird?

Die nötigen Nachbesserungen sind nur möglich, wenn gemeinsam daran gearbeitet wird. Die Hochschulleitungen müssen mit den Lehrenden und den Studierenden an einem Strang ziehen. Aber auch das Verwaltungspersonal muss eingebunden werden. Die Verwaltung ist bislang bei den Diskussionen völlig außen vor, hat aber tagtäglich mit den Problemen der Umsetzung zu tun. Aufgrund der bisherigen Nichteinbindung und des damit einhergehenden Wissensmangels beruft sich die

Verwaltung oft auf die Praxis der Vergangenheit, die aber wiederum nicht mit der neuen Bologna-Mentalität zu vereinbaren ist. Die Magna Charta Universitatum gründet sich gerade auf Gemeinsamkeiten. Bei Bologna müssen wir alles daransetzen, ab 2010 die Entscheidungen zu treffen, um wirklich einen gemeinsamen Hochschulraum zu gründen; in Theorie und Praxis. Dies muss die Richtung für die Zukunft sein.

Der Europäische Hochschulraum als Handlungsfeld für Gewerkschaften und Studierende

Nina Gustafsson Åberg

Qualitätssicherung ist ein zentrales Thema im Bologna-Prozess. Es hat viel Aufmerksamkeit genossen seit 1999 als der Bologna-Prozess eingeleitet wurde. In diesem Artikel geht es um die Frage, ob und wie Studierendenvertretungen und Gewerkschaften in und mit der Qualitätssicherung arbeiten können und sollten. Hierbei ist die Frage, ob wir uns überhaupt mit Qualitätssicherung beschäftigen sollten, für mich sehr einfach mit einem *Ja* zu beantworten, sodass ich mich im Folgenden auf das *Wie* konzentrieren kann. Der Ansatzpunkt für diesen Artikel sind meine Erfahrungen im Bereich der Qualitätssicherung teils als Studierendenvertreterin, teils durch meine Position bei der Bildungsinternationalen *Education International*. Einleitend möchte ich ein paar Grundprinzipien der Qualitätssicherung benennen. Solange diese Prinzipien nicht erfüllt sind, sollten Studierendenvertretungen und Gewerkschaften aus meiner Sicht zunächst an ihrer Realisierung arbeiten, bevor sie sich in die Institutionen der Qualitätssicherung hinein begeben:

1. Qualitätssicherung von Hochschulen und Hochschulausbildung liegt in staatlicher Verantwortung.
2. Das System der Qualitätssicherung muss auf *Peer-review-Verfahren* aufgebaut werden.
3. Studierende, Lehrende und Forscher/-innen müssen die Hauptakteure und -akteurinnen der Qualitätssicherung sein.
4. Qualitätssicherung muss von einer akademischen und pädagogischen Perspektive ausgehen und akademische und pädagogische Ziele als Kriterien haben – nicht politische oder private Interessen erfüllen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Prinzipien erfüllt werden, erhöht sich selbstverständlich auch, wenn Studierende und Lehrende sich in die Debatten um die Qualitätssicherung aktiv einbringen. Auf der Grundlage der genannten Prinzipien ist Qualitätssicherung meiner Auffassung nach aus mehreren Gründen wichtig: Qualitätssicherung stellt zum einen einen wichtigen Schutz für Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie dar. Die Freiheit von Forschung und Lehre ist eine zentrale Grundlage für Bildung und Forschung insgesamt, leider muss diese Freiheit ständig verteidigt

werden. Durch die Schaffung eines öffentlich gesicherten Rahmenwerks, innerhalb dessen die Hochschulen Verantwortung dafür übernehmen, dass Forschung und Lehre von hoher Qualität sind, können Wissenschaftsfreiheit und Autonomie vor politischen und privaten Interessen geschützt werden. Damit dies gelingt, muss die Allgemeinheit Vertrauen in das Funktionieren des Qualitätssicherungssystems der Hochschulen haben. Deshalb muss es auf transparente Art und Weise ausgearbeitet werden.

Konkurrierende Konzepte für Transparenzinstrumente

Hierüber hinaus ist ein gut funktionierendes Qualitätssicherungssystem eines der besten Argumente gegen diejenigen, die als Transparenzinstrumente Rankings und Typologisierungen ausbauen möchten. Sowohl die OECD, als auch die EU arbeiten derzeit an Projekten, die sehr unangenehme Dimensionen enthalten und die im schlimmsten Fall zu Einschränkungen der Wissenschaftsfreiheit und der Autonomie der Hochschulen sowie damit auch zu Verschlechterungen der Qualität von Forschung und Lehre führen können. Die EU hat gerade den Auftrag zur Erarbeitung eines multidimensionalen Rankings an ein Konsortium aus CHERPA-Network, dem Centre for Higher Education Policy Studies der Universität Twente und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) vergeben. Das Projekt wird zwei Jahren dauern und ungefähr 1,1 Millionen Euro kosten. Die Philosophie hinter dem Ranking und die Vorstellungen darüber, welche Informationen man durch Rankings und Typologisierung erhalten könne, widersprechen stark den dargestellten Grundgedanken, die hinter Peer-review-Verfahren, der Qualitätssicherung und der Akkreditierung von Hochschulausbildung und Hochschulen stehen. Rankings nehmen keine Rücksicht auf die unterschiedlichen Aufgaben und Zielsetzungen (*missions*) verschiedener Hochschulen. Rankings können außerdem dazu führen, dass Rektoren und Rektorinnen und andere Mitglieder der Hochschulleitung nur noch auf die Rankingkriterien schauen und dabei die eigentliche Zielsetzung der Hochschule vergessen. Schließlich ist es auch sehr schwierig zu sagen, wer das Recht haben soll, die Kriterien für ein Ranking zu bestimmen. Zudem möchte ich daran erinnern, dass viele Rankings mit Top-100- oder Top-500-Listen arbeiten, was dazu führen kann, dass Politiker/-innen, Studierende, Eltern und die breite Allgemeinheit glauben, dass alle Hochschulen, die nicht auf der Top-500-Liste sind, schlecht seien – dabei repräsentieren aber auch die Top 500 nicht einmal drei Prozent aller Hochschulen weltweit.

Die OECD wiederum arbeitet an einem System, mit dem sich die *Learning Outcomes* der Studierenden evaluieren lassen sollen. Auch dieses Projekt droht dazu zu führen, dass die Lehre sehr eindimensional, eingeschränkt und konform wird. Lehrende könnten das Gefühl oder auch direkte Hinweise bekommen, dass sie insbesondere dafür unterrichten, sicherzustellen, dass die Hochschule eine gute Note bei den OECD-Prüfungen erhält – *teaching to the test*. Hierüber hinaus gibt es zudem noch eine ganze Reihe guter Argumente gegen standardisierte Prüfungen. Auch wenn wir die Initiativen der EU sowie der OECD leicht als ideologische Vorschläge klassifizieren können, so müssen wir sie andererseits auch als Ausdruck dafür verstehen, dass die Öffentlichkeit wissen möchte, was in den Hochschulen passiert. Eine gewisse Kontrolle der Hochschulen durch die Allgemeinheit ist hierbei durchaus legitim und aus meiner Sicht auch erwünscht. Es muss aber eine Balance geben zwischen Kontrolle und Freiheit, um das akademische Niveau und die Inhalte, nicht zu beschädigen. Ein gut funktionierendes Qualitätssicherungssystem, in dem alle Akteure und Akteurinnen beteiligt sind, kann eine solche Balance schaffen. Rankings oder international standardisierte Prüfungen können diese Balance hingegen nicht schaffen. Wir sollten aus meiner Sicht folglich stark hinter der Qualitätssicherung stehen, um die Durchsetzung von Modellen wie die beschriebenen Rankings zu verhindern bzw. solchen Initiativen zumindest Kraft und Legitimität zu entziehen.

Aufgaben für die Gewerkschaften

Gute Qualitätssicherung lebt von einer aktiven Beteiligung der Gewerkschaften und der Studierendenvertretungen. Lehrende, Forscher/-innen und Studierende müssen die Initiative ergreifen und gemeinsam diskutieren und entscheiden, was Qualität in der Hochschullehre bedeutet – sonst wird Qualitätssicherung zu einer lästigen und bürokratischen Aufgabe. Für die Gewerkschaften gibt es hierbei zwei spezifische Herausforderungen. Erstens: Auf europäischer Ebene, aber auch in vielen Ländern, haben die Studierendenvertretungen bereits eine starke Rolle in den Systemen der Qualitätssicherung erobern können. Sie sind anerkannt als wichtige Akteurinnen und eingebunden in viele Qualitätssicherungsaktivitäten auf verschiedenen Ebenen. Gewerkschaften dagegen haben es auf europäischer, sowie in die meisten Fällen auch auf nationaler Ebene bisher nicht geschafft, eine entsprechende Anerkennung zu gewinnen. Das hängt aus meiner Sicht zum einen damit zusammen, dass Gewerkschaften bei vielen Fragen Probleme

haben, sich nicht nur als Sozialpartner, sondern als wichtige hochschulpolitische Akteure darzustellen. Gerade die Qualitätssicherung ist allerdings ein Thema, in dem sich „klassische“ Gewerkschaftsfragen und wissenschaftspolitische Kompetenz gut miteinander verbinden lassen.

Zweitens: Die Gewerkschaften haben im Hochschulbereich bislang sehr vereinzelte Mitglieder, die noch dazu auf ganz unterschiedlichen Ebenen der Hochschulen arbeiten. Folglich ist es nicht immer leicht zu erklären, warum nicht einzelne Akademiker/-innen, sondern die Gewerkschaften als Institutionen in Systeme der Qualitätssicherung eingebunden werden sollten. In dieser Frage haben es die Studierendenvertretungen einfacher – sie haben gleichwohl andere Probleme, ernst genommen zu werden. Aus meiner Sicht sollten die Gewerkschaften daran arbeiten, eine positive Einstellung zu Qualitätssicherung unter ihren Mitgliedern zu verbreiten und einen kreativen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten. Wenn wir immer wieder betonen, dass Lehrende und Forscher/-innen auf allen Ebenen beteiligt sein müssen, bedeutet dies auch, dass wir selbst einen entsprechenden Beitrag zu leisten haben.

Fazit

Die Gewerkschaften könnten genauso wie die Studierendenvertretungen noch einiges mehr tun, um andere – und für uns wichtige – Aspekte in die Qualitätssicherung der Hochschulbildung einzubringen. Beratung und andere Arten der Unterstützung von Studierenden, Wohnheimplätze und Mensen sowie auch andere Kategorien der Sozialen Dimension könnten viel stärker als derzeit als Kriterien der Qualitätssicherung fungieren. Die Arbeitsbedingungen für Studierende, Lehrende und Forscher/-innen sollten eine zentrale Rolle spielen, wenn Qualität beurteilt wird, Möglichkeiten zu Weiterbildung, Mobilität etc. ebenso. Die Qualitätssicherung gibt uns damit auch eine Möglichkeit, der Kommerzialisierung der Hochschullandschaft entgegenzuwirken oder diese zumindest zu kontrollieren. Sie ist ein gutes Mittel, die Wissenschaftsfreiheit zu stärken und gleichzeitig der Öffentlichkeit Rechenschaft darüber abzulegen, was an den Hochschulen passiert – insbesondere dann, wenn die Qualitätsberichte auch veröffentlicht werden. Last but not least bildet die Qualitätssicherung eine gute Möglichkeit, Dinge in den Hochschulen wirklich zu verändern, wenn wir daran mitwirken, die richtigen Qualitätskriterien zu entwickeln und zu nutzen.

Zwischen Konvergenz und Vielfalt: Zur Rolle neuer Transparenzinstrumente im Europäischen Hochschulraum

Christiane Gaehtgens

Eigentlich war es gar nicht Bologna. Die Revolution, die Europas Hochschulen verändern sollte, ging auch diesmal von Frankreich aus: 1998 verabschiedeten die Wissenschaftsminister/-innen von Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien in Paris die *Sorbonne-Erklärung*, in der die Eckpunkte für eine gemeinsame europäische Hochschulpolitik vereinbart wurden. Nur ein Jahr später, 1999, beschlossen insgesamt 29 europäische Staaten in der sogenannten *Bologna-Erklärung* die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums. Inzwischen ist der Europäische Hochschulraum auf 47 Mitglieder angewachsen und damit deutlich größer als die Union selbst. Man kann mit einigem Recht annehmen, dass die erweiterte europäische Mobilität der künftigen akademisch qualifizierten Führungskräfte sich bald als ein wesentlicher Motor der europäischen Erweiterung und Integration erweisen wird.

Rückblick: Die Europäische Hochschulreform als nationale Herausforderung

Doch hinter dem erklärten Willen zur Integration werden in einzelnen nationalen Bildungssystemen Fliehkräfte von erheblicher Wirkung spürbar, die die Umsetzung der Reform erschweren. In den meisten europäischen Ländern ist die Bologna-Reform zunächst nicht in erster Linie als Internationalisierungsstrategie verstanden worden, sondern als „Initialzündung“ für eine längst überfällige Reform der akademischen Lehre im nationalen Hochschulsystem (Witte 2006). Auch in Deutschland war dies so. Lange bevor sich die Mehrzahl der Hochschulen Mitte des Jahrzehnts auf den Weg zur Einführung von Bachelor und Master machten, entstanden Modellstudiengänge in der neuen Struktur, die zum Teil außerordentlich erfolgreich waren. Doch erstaunlicherweise machten diese Beispiele keine Schule. Stattdessen wird immer wieder berichtet, dass trotz positiver Bilanzen mit zufriedenen Studierenden, guten Lernerfolgen, integrierten Auslandsaufenthalten und geringen Abbrecherquoten selbst in der eigenen Fakultät das Interesse an den Erfolgskonzepten der Kollegen und Kolleginnen gering ist. Dabei wäre wechselseitiges Lernen durch

Good-Practice-Exchange eine große Hilfe für eine erfolgreiche, die Gesetze der Hochschulautonomie respektierende Realisierung der Studienreform. Doch es fehlt an wichtigen Voraussetzungen. Bisher krankt die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland trotz vielversprechender Ansätze an einem eklatanten Mangel an Geld, Personal, handwerklichem Wissen und vor allem an Vertrauen. Die Unzufriedenheit und Hilflosigkeit kulminiert in letzter Zeit im Ruf nach staatlicher Intervention. Unsere europäischen Nachbarn schütteln den Kopf über diese Selbstentäußerung der sonst so auf Autonomie bedachten deutschen Hochschulen. Wir wären gut beraten, ihrer Warnung zu folgen und die Realisierung der Studienreform soweit als irgend möglich in die Verantwortung der Hochschulen zurückzuholen.

Doch die Gründe für das Misstrauen gegenüber einer gemeinsamen europäischen Hochschulreform reichen noch tiefer. Zwar ist die mittelalterliche Universität von Bologna über Prag und Heidelberg bis Halle eine europäische, keine nationale Angelegenheit, schon weil es in dem heutigen Sinne keine nationalen Staaten gab, und auch die Humboldt'sche Universitätsreform hat ihre Wirkung weit über die Grenzen Deutschlands hinaus entfaltet. Doch spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts überwiegt eine andere, regionalere Betrachtungsweise. Das idealistisch geprägte Bildungsverständnis trug in den einzelnen europäischen Staaten mehr nationale als europäische Züge, die neuen Universitäten waren Gründungen der Regierender, die ihre Macht deutlich spüren ließen. In der Folge wurden Universitäten in erster Linie Teil der geistigen Tradition des Bürgertums und seines kulturellen Selbstverständnisses. Die Freiheit der Wissenschaft wird zum Sinnbild der Freiheit des Bürgers im Staat. So steht etwa das Denkmal der *Göttinger Sieben*, jener aufrechten Professoren, die trotz Repressionen 1837 gegen die Aufhebung der Verfassung im Königreich Hannover protestierten, heute als moralische Mahnung vor dem Niedersächsischen Landtag. In Frankreich wie in Großbritannien findet die Aneignung der Universität durch die Gesellschaft (oder umgekehrt?) eine andere Ausprägung. Hier lässt sich beobachten, dass über einzelne Universitäten bzw. Colleges Netzwerke nationaler Eliten entstehen, die die politischen und wirtschaftlichen Geschicke des Staates bestimmen.

Konvergenz und Divergenz: Gegenläufige Kräfte im Europäischen Hochschulraum

Wenn man die aktuellen Auseinandersetzungen um die Studienreform einen Augenblick hinter sich lässt, muss man feststellen, dass die Ausrufung

der Bologna-Reform vor nunmehr 10 Jahren trotz aller Schwierigkeiten einen gewaltigen Veränderungsprozess in Gang gesetzt hat. Als wesentlicher Baustein zur Schaffung des Europäischen Hochschulraums wird die Bologna-Studienreform zu Recht in erster Linie als Mittel zur Annäherung und Vereinheitlichung der Strukturen und Standards der akademischen Lehre in Europa verstanden. Sie ist Bestandteil eines intendierten, durch Regelungen und Anreize kaum merklich gelenkten Konvergenzprozesses, dessen Ziele viel weiter gesteckt sind. Der Europäische Wissenschaftsraum umspannt neben der *European Higher Education Area* auch die universitäre, außeruniversitäre und industrielle Forschung in der *European Research Area*. Er überschreitet damit den Bereich der öffentlich geförderten Institutionen. Das wirkt auf das Verständnis der Lehre zurück. Immer wieder betonen die Verlautbarungen der Kommission die Bedeutung akademischer Qualifizierung für den Wirtschaftsstandort Europa. Begriffe wie Arbeitsmarktorientierung, Kompetenzprofile und Beschäftigungsfähigkeit werden in Brüssel und in einer Reihe anderer Mitgliedsländer anders als in Deutschland nicht als Gefährdung des akademischen Selbstverständnisses verstanden. Dies bildet sich in der Begrifflichkeit für die Konzepte zur Reform der Universitäten ab. Ihnen liegen die Grundgedanken von institutioneller Autonomie und strategischer Entwicklungsfähigkeit, Wettbewerb und gesellschaftlich/wirtschaftlicher Innovation durch Wissen zugrunde.

Diesem umfassenden Streben nach einer Annäherung der Strukturen und einer Kompatibilität der Wettbewerbs- und Entwicklungsvoraussetzungen in Europa stehen Kräfte entgegen, die in die umgekehrte Richtung wirken. So steht dem allgemeinen Ziel erleichterter studentischer Mobilität zurzeit eine wachsende Zahl von Mobilitätshemmnissen entgegen, deren Ursachen in dem unterschiedlichen Implementierungsgrad der Bologna-Reformen und in der Ausdifferenzierung der Studienangebote liegen. Die erleichterte Anerkennung von Studienleistungen, eine der wesentlichen Voraussetzungen für verbesserte Mobilität, hat eine Welle rivalisierender oder paralleler Akkreditierungsverfahren notwendig gemacht. Der Weg zu einer einheitlichen europäischen Qualitätssicherung für die Lehre an den Universitäten Europas ist trotz deutlicher Fortschritte noch weit. Ähnlich verhält es sich mit der Mobilität von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen. Internationale Berufungen sind zu einem wichtigen Qualitäts- und Wettbewerbsfaktor geworden, doch die Zersplitterung der Pensions- und Sozialsysteme innerhalb Europas macht die Realisierung eines einheitlichen europäischen Arbeitsmarktes für Wissenschaftler/-innen schwierig.

Zum Teil ist die wachsende Divergenz durchaus intendiert, denn sie ist Folge des verstärkten Wettbewerbs unter den Hochschulen. So steht der Vereinheitlichung der Abschlussgrade (Bachelor und Master) eine wachsende inhaltliche Vielfalt der Studienangebote gegenüber. Dies gilt nicht nur für die Masterkurse, die ein erhebliches Maß an Spezialisierung aufweisen und damit oft das Forschungsprofil der Universität widerspiegeln. Es gilt überraschend oft auch schon für die grundständigen Bachelorprogramme, deren curriculare Inhalte von einer breit angelegten Grundlagenkompetenz in einer Disziplin bis hin zu ausgefeilten Nischenangeboten für hochspezialisierte Zielgruppen alle Optionen aufweisen. Die Annahme, dass man Physik, Literaturwissenschaft oder Betriebswirtschaft an allen Hochschulen gleich (gut) studieren könne, war schon lange ein Mythos. Mit der Bologna-Reform ist sie endgültig überholt.

Nicht nur bei den Studienangeboten, auch bei den institutionellen Hochschulprofilen bildet sich unter der Decke der Integration im Europäischen Hochschulraum eine neue Vielfalt heraus, und auch diese hat ihre Ursache im wachsenden Wettbewerb. Die binäre Struktur, die die Hochschulwelt in lehrende Fachhochschulen und forschende Universitäten unterteilt, bildet die Wirklichkeit nicht mehr angemessen ab. Das gilt besonders in Ländern wie Deutschland, wo viele Fachhochschulen schon seit Längerem den Anspruch haben, auch in der Forschung Leistung zu zeigen. In einigen Bereichen sind konvergierende Tendenzen über die Grenzen der binären Systeme erkennbar: Die Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen wurden mit der Bologna-Reform formal gleichgesetzt. Die europäische Rektorenkonferenz *European Universities Association* (EUA) nimmt seit Neuestem auch Fachhochschulen auf, wenn sie ein Minimum an Forschungserfolg nachweisen können. In Deutschland können Fachhochschulen Forschungsmittel bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) beantragen, in Österreich wird gerade ein einheitliches Qualitätssicherungsgesetz für Universitäten und Fachhochschulen auf den Weg gebracht.

Neue Transparenzinstrumente

Die Klassiker kennt jeder: die Rankings von CHE, THES, Shanghai oder wie sie sonst noch heißen haben bei allen methodischen und qualitativen Unterschieden eines gemeinsam: Sie werden gelobt, wenn man gut darin abschneidet, und geschmäht, wenn man – was weitaus häufiger der Fall – schlecht oder mittelmäßig davonkommt. Rankings sind, obwohl als Wett-

bewerbsinstrument eingeführt, in ihrer Wirkung eher systemkonservativ, denn sie fördern durch die Auswahl der Indikatoren und Kriterien das *Streamlining* der strategischen Profilentwicklung auf ein einziges Ziel: den internationalen Erfolg der *großen Forschungsuniversität*. Damit bleiben wesentliche Aufgabenbereiche der Hochschulen in Rankings unsichtbar: die Erfolge in der Lehre, das Innovationspotenzial angewandter Forschung, der Einfluss auf die regionale Wirtschaftsentwicklung oder die Bedeutung erfolgreicher Weiterbildungsangebote für den Arbeitsmarkt. Das hat auch zur Folge, dass es für Hochschulen überall in Europa viel schwieriger ist, durch Leistungen in anderen Bereichen als der Forschung Anerkennung, politische Unterstützung und Finanzierung zu gewinnen. Denn Rankings dienen in erster Linie der Reputationsbildung, als Steuerungs- oder Analyseinstrumente sind sie viel zu undifferenziert.

Diesen Defiziten versucht ein neues Beschreibungsmodell abzu- helfen. Unter dem Namen *U-Map* wurde im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts ein neues Transparenzinstrument entwickelt, das es erlauben soll, die unterschiedlichen Schwerpunkte und Leistungsspektren der Hochschulen systematisch zu beschreiben. Mit dieser Klassifikation ist erstmals die Grundlage für eine Vergleichbarkeit von Hochschulprofilen unabhängig von den immer noch gravierenden Unterschieden in den Wissenschaftssystemen aller Länder des Europäischen Hochschulraums gelegt. Angelehnt an die weiterentwickelte Carnegie-Classification in den USA haben Hochschulen aus ganz Europa mit U-Map die Möglichkeit, ihre Profile anhand von 6 Dimensionen und mehr als 20 Indikatoren selbst zu beschreiben. Die Dimensionen und Indikatoren wurden in einem umfangreichen, mehrjährigen Konsultationsprozess mit Hochschulen und externen Stakeholdern entwickelt. Sie umfassen die wesentlichen Zukunftsbereiche der Hochschulen in Europa: *Educational Profile, Student Profile, Research Involvement, Involvement in Knowledge Transfer, International Orientation, Regional Orientation*. Das Ergebnis wird in einer Art von weiterentwickelter *flower-chart* dargestellt. So ergeben sich charakteristische Profile mit zum Teil großen, zum Teil marginalen Abweichungen untereinander, aber kein Ranking. Gleichzeitig sind die zugrunde liegenden Daten für die am Programm beteiligten Hochschulen über eine Datenbank abrufbar, sodass Profilvergleiche auch auf ausgewählte Profilbereiche begrenzt werden können. Damit wird das Programm zu einem nützlichen Instrument für Benchmarking-Verfahren und profilbezogene Rankings. Die U-Map-Klassifikation selbst ist ausdrücklich kein Mittel des Leistungsvergleichs. Sie misst bei allen Dimensionen und Indikatoren den Grad der Aktivität (*involvement*),

nicht deren Qualität. Zu qualitativen Aussagen führt die Klassifikation erst, wenn die Ergebnisse der Selbstbeschreibung mit individuellen Prioritäten, mit der *Messlatte im Kopf des Betrachters* korreliert werden. Dies kann die traditionelle Höherbewertung von Forschungsaktivitäten sein, aber auch die Perspektive institutioneller Strategien: eine Hochschule, die sich das Ziel gesetzt hat, möglichst international zu werden, wird ihr Augenmerk auf andere Aspekte richten als eine, die ihr Angebot auf bestimmte studentische Zielgruppen ausrichtet oder die besonderen Ehrgeiz in den regionalen Wissenstransfer investiert.

Für die erfolgreiche Entwicklung des Europäischen Hochschulraums sind Transparenzinstrumente wie U-Map von entscheidender Bedeutung. Sie machen es möglich, eine Integration der Hochschulsysteme nicht allein durch zentral gesteuerte Vereinheitlichung der Strukturen zu realisieren, sondern innerhalb der gemeinsamen Strukturen eine Vielfalt der Lehrangebote und Forschungsprofile sowie institutionelle Autonomie zu ermöglichen. Der Schlüssel zu diesem Weg ist Transparenz: die Möglichkeit, die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten zu erfassen und zu verstehen, um sie dann gestalten zu können. So verstanden wird auch der Bologna-Prozess in Europa zum Erfolg führen.

Literatur

Witte, Johanna Katharina 2006: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Enschede.

E

Empfehlungen für
„Bologna 2.0“

Der Bologna-Prozess und Lebenslanges Lernen: Die Durchlässigkeit des zweistufigen Studiensystems

Katrin Heyl

Von zentraler Bedeutung für die tatsächliche Möglichkeit des Lebenslangen Lernens im Bologna-Raum ist die Durchlässigkeit der Studienstrukturen. Zwei Instrumente für die Regelung von Übergängen im zweistufigen Studiensystem werden im Folgenden betrachtet: Die ECTS-Punkte als Voraussetzung, um von einem Bachelor- zu einem Masterstudium zu wechseln, und die Anrechnung außerhalb der Universität erworbener Kompetenzen.

Die Hindernisse beim Zugang zum und den Übergang zwischen den Stufen im Hochschulsystem sollen beseitigt und eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorkenntnissen einschließlich der Anerkennung nicht formellen und informellen Lernens erreicht werden, heißt es im Londoner Communiqué. Im Memorandum über Lebenslanges Lernen ist die Aussage zu finden, dass ein ständiger und umfassender Zugang zum Lernen gewährleistet sein soll, auch um Menschen durch die Anerkennung bereits erworbener Qualifikationen zum Weiterlernen zu motivieren (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 2 ff.).

Leistungspunkte als Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium

In der Realität – zumindest der Erziehungswissenschaft – ist ein umfassender Zugang nicht gegeben: Die Anzahl der Plätze für ein Masterstudium sind deutlich geringer als für ein Bachelorstudium (vgl. Scharz-Hahn/Rehburg 2004, S. 47 f.; Horn et al. 2008, S. 30). Es müssen daher Auswahlverfahren (meist Mindestnoten im Bachelor, vgl. Rehn 2007, S. 94, aber auch Tests oder Auswahlgespräche) geschaffen werden. Dabei können die Voraussetzungen bei den Absolventen und Absolventinnen der eigenen Hochschule andere sein als bei Absolventen und Absolventinnen anderer Hochschulen. Teilweise wird zudem vorgeschrieben, wie groß bestimmte fachliche Studienanteile des Bachelors sein müssen, um zum Masterstudiengang zugelassen zu werden. So werden etwa an der FU Berlin für den Zugang zum erziehungswissenschaftlichen Master mindestens 90 Leistungspunkte im

Studienbereich Erziehungswissenschaften gefordert (vgl. Horn et al. 2008, S. 30). Hierdurch werden einige Bachelorabsolventen und -absolventinnen beim Zugang zum Master systematisch ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Wenn die Leistungspunkte als Referenz für die Zulassung zum Master herangezogen werden, dann stellt sich die Frage nach der Verlässlichkeit, mit der sie tatsächlich das gleiche Wissen, die gleiche Intensität der Bearbeitung eines Themas oder den gleichen Arbeitsaufwand abbilden. Im Zuge einer Forschungsarbeit untersuchte Ein-Fach-Bachelorstudiengänge Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung²⁶ zeigen exemplarisch, wie unterschiedlich Bewertungen im Rahmen des ECTS erfolgen: An der Universität Tübingen (2007, S. 30) haben die Studierenden neun Wochen Zeit für ihre Abschlussarbeit, die ca. 40 Seiten umfassen soll und für die es 16 Leistungspunkte gibt. In Marburg und Köln beträgt die Bearbeitungszeit dagegen zehn Wochen, die Seitenanzahl soll zwischen 30 und 40 bzw. 35 und 40 Seiten liegen und es werden zwölf bzw. 14 Leistungspunkte vergeben (vgl. Universität Marburg 2008, S. 9; Universität Köln 2007, S. 7 ff.). Die Universität Augsburg (2006a, S. 11 und 2006b, S. 4) gibt ihren Studierenden drei Monate Zeit um 40 bis 50 Seiten zu schreiben und vergibt dafür zwölf Leistungspunkte. Das heißt, es spielt keine Rolle, ob man neun oder 13 Wochen Zeit hat, der geforderte Umfang der Arbeit ist gleich. Unterschiedlich ist jedoch die Anzahl der Leistungspunkte, die dafür vergeben werden.

Einige Universitäten sind sehr um Transparenz bemüht und geben genauen Aufschluss darüber, für welche Leistung welche Anzahl von Leistungspunkten vergeben werden. Vergleicht man diese Angaben miteinander, ergeben sich auch hier Unterschiede: Für eine 60-minütige Klausur werden an der Universität Augsburg (2006b, S. 4) vier, an der Universität Münster (2009, §8) zwei Punkte vergeben. Für eine 15-seitige Hausarbeit werden den Studierenden in Augsburg sechs, in Tübingen drei Punkte gutgeschrieben (vgl. Universität Augsburg 2006b, S. 4, Universität Tübingen 2007, S. 17).

Zieht man dann noch in Betracht, dass ein Leistungspunkt nicht überall in Europa mit einem etwa 30-stündigen Arbeitsaufwand gleichgesetzt wird (in Österreich sind es beispielsweise 25 Stunden) wird die Forderung nach einer bestimmten Anzahl von Leistungspunkten als Zulassungsvoraussetzung endgültig fragwürdig. Eine derartige Verwendung von Leistungspunkten kann auch nicht im Interesse des Bologna-Prozesses sein,

26 Schwerpunkt ist hier als pragmatischer Begriff zu verstehen. Erwachsenenbildung wurde immer dann als Schwerpunkt des Studiengangs angesehen, wenn die Universität diesen Bereich besonders herausstellt, etwa durch die Bezeichnung „Vertiefungsrichtung“, „Vertiefungsgebiet“, „Studienschwerpunkt“ oder Ähnliches.

der ja die Hindernisse beim Übergang zwischen den einzelnen Stufen nicht verstärken, sondern beseitigen will.

Anerkennung außerhalb von Hochschulen erworbener Kompetenzen

In ihrem Memorandum über Lebenslanges Lernen geht die Europäische Kommission (2000, S. 9) davon aus, dass Menschen nicht weiterlernen wollen, wenn ihre bereits erworbenen Kompetenzen nicht anerkannt werden. Außerdem lautet ein Ziel der Bologna-Erklärung, dass Leistungspunkte auch außerhalb der Hochschulen erworben werden können sollen (vgl. für Deutschland auch KMK 2002, S. 2).

Neben den Bachelorstudiengängen wurden auch Masterstudiengänge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung²⁷ oder einer teildisziplinären Ausrichtung auf Erwachsenenbildung in der Forschungsarbeit untersucht. Bei den elf betrachteten Masterstudiengängen ist festzustellen, dass nur in wenigen Fällen eine berufliche Qualifikation (Aus- und Weiterbildungen), geschweige denn informell oder nonformal erworbene Kompetenzen angerechnet werden können, bzw. diese Möglichkeit überhaupt in den Studien- bzw. Prüfungsordnungen oder Modulhandbüchern erwähnt würde. Dort, wo es möglich ist, reicht die Spanne der Anerkennung von anderen formalen Ausbildungen bis zu informell erworbenen Kompetenzen.

Von 2005 bis 2008 lief das Modellprojekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ziel war es, die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems zu erhöhen. Zwei Methoden der Anrechnung von Kompetenzen wurden hierin erprobt: Einerseits die pauschalierte Anrechnung, bei der Abschlüsse der Aus- und Weiterbildung einmalig auf Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit geprüft werden. Alle Personen mit diesem Abschluss können sich diese Aus- oder Weiterbildung dann auf ein Hochschulstudium anrechnen lassen. Andererseits wurde die individuelle Anrechnung, bei der Kompetenzen mithilfe von Assessments oder Portfolios bewertet werden, erprobt (vgl. Freitag 2008, S. 19). Beide Methoden sind kombinierbar: An der Alice-Salomon-Hochschule Berlin beispielsweise wird die Weiterbildung zur Erzieherin/zum Erzieher auf den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ teilweise pauschal, teilweise individuell angerechnet (vgl. Hartmann 2007, S. 80). Diese und die weite-

27 s. Fußnote 26

ren Beispiele des Modellprojektes zeigen, dass eine Anrechnung durchaus möglich ist. Sie ist aber auch aufwendig und geht mit Fragen einher: Wer entwickelt die Methoden für die Anrechnung und wer führt sie schließlich durch? Diese Frage ist gerade im Hinblick auf die hohe Lehr- und Prüfungsbelastung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Tippelt 2008, S. 158) sehr berechtigt. Zudem müssen Konzepte entwickelt werden, um mit einer stärker als bisher gemischten Gruppe von Studierenden mit und ohne Berufserfahrung umgehen zu können.

Insgesamt gibt es im Bereich der Durchlässigkeit im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen noch viel zu diskutieren und zu erarbeiten. Gerade weil die Durchlässigkeit einer der Vorteile des Bachelor-/Mastersystems ist bzw. sein könnte, ist es wichtig, sich diesen Diskussionen und der damit einhergehenden Arbeit zu stellen. Hierfür müssen allerdings auch die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen stimmen. Ist dies nicht der Fall, dann bleibt auch keine Zeit und Energie, um die Bachelor- und Masterstudiengänge zu verbessern.

Literatur

- Europäische Kommission 2000:** Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel.
- Freitag, Walburga 2008:** Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, in: PADUA 1. Februar 2008, S. 18–20.
- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar/Züchner, Ivo 2008:** Standorte und Studiengänge, in: Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Opladen, S. 19–40.
- Hartmann, Ernst 2007:** Bericht der Fachtagung „Perspektive Durchlässigkeit – Anrechnung gestalten! Chancen für die berufliche und hochschulische Bildung“, in: DGFW 2/2007, S. 80.
- Kultusministerkonferenz 2002:** Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf, Zugriff am 15.11.2009.
- Rehn, Karin 2007:** Der Übergang vom Bachelor zum Master (HRK 2006), in: Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, S. 93–104.
- Scharz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike 2004:** Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.
- Tippelt, Rudolf 2008:** Erziehungswissenschaft im Vergleich mit Nachbarfächern – eine Bilanz, in: Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Opladen, S. 153–162.
- Universität Augsburg 2006a:** Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg vom 28. August 2006. <http://www.zv.uni-augsburg.de/de/sammlung/download/604.pdf> (Zugriff am 20.11.2009).
- Universität Augsburg 2006b:** Studienordnung für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg vom 28. August 2006. <http://www.zv.uni-augsburg.de/de/sammlung/download/607.pdf>, (Zugriff am 20.11.2009).

- Universität Köln 2007:** Prüfungsordnung für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft (Ein-Fach-Bachelor) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 10.09.2007. http://www.hf.uni-koeln.de/data/sscpaedallg/File/BachelorEZW/Pruefungsordnung/UzK_HF_PO_BA_EZW_1Fach_070910.pdf (Zugriff am 20.11.2009).
- Universität Marburg 2009:** Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ (mit den Schwerpunkten Sozial- und Rehabilitationspädagogik/ Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung) „Educational Science“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaften mit dem Abschluss Bachelor of Arts (B.A.) an der Philipps-Universität Marburg vom 11.Juni 2008. <http://www.uni-marburg.de/fb21/studium/studiengaenge/ba-erbi/pdf/stPoErBi> (Zugriff 20.11.2009).
- Universität Münster 2009:** Prüfungsordnung für den Bachelor „Erziehungswissenschaft“. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2009/ausgabe30/beitrag1.pdf (Zugriff 26.11.2009).
- Universität Tübingen 2007:** Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft. Modulhandbuch. http://www.fakultaet-soz-ver.uni-tuebingen.de/pics/MB_Erz.pdf (Zugriff 20.11.2009).

Promovieren im Europäischen Hochschulraum – Impulse für eine Weiterentwicklung der Promotionsphase

Alexander Katzer

Der Europäische Hochschulraum (EHEA) wurde 1998 durch die Unterzeichnung der Sorbonne Joint Declaration von den Bildungsministern und -ministerinnen Frankreichs, Englands, Italiens und Deutschlands (1998) initiiert. Mit der Aufnahme des §19 ins Hochschulrahmengesetz noch vor dem Regierungswechsel 1998 wurde es den Hochschulen ermöglicht, Studiengänge einzuführen, „die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen“. 1999 wurden die in der Sorbonne-Erklärung vereinbarten Ziele durch die Bologna-Erklärung von 29 Unterzeichnerstaaten geografisch und inhaltlich erweitert. Im Mittelpunkt stand die Schaffung des *Europäischen Hochschulraums* durch die Umsetzung von sechs (später zehn) Kernelementen, die sich dadurch auszeichneten, eher dass sie nur gemeinsam und integriert zum Erfolg führen können. Die aktuelle Praxis in den Unterzeichnerstaaten ist jedoch eher durch Ignoranz, Reduktion, Selektion und Redefinition dieser Elemente geprägt (vgl. Crosier et al. o. J.; ESU 2009; EI o. J.). In Deutschland ist nach wie vor eine träge technokratische Strukturreform kennzeichnend, die sich durch eine rigide Verschulung, die Fehlinterpretation des *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), die Leugnung der sozialen, finanziellen und pädagogischen Rahmenbedingungen, eine Prüfungsüberlast und eine sich fortführende Fokussierung auf Lehrinhalte, Präsenzzeiten und Selektion auszeichnet (vgl. fzs 2008; GEW 2009). Der Anspruch eines doppelten Paradigmenwechsels, der Lernendenzentriertheit, Lernendenzentrierung und Kompetenzorientierung als Grundsatz einer qualitativen Studienreform versteht, wird bisher vernachlässigt.

Zusätzlich zum Europäischen Hochschulraum wurde der *Europäische Forschungsraum* (ERA) als Bestandteil der Lissabon-Strategie ausgerufen. Letztere hat das „Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Laut EU fordert der globale Konkurrenzkampf eine Stärkung gegenüber den Wirtschaftsmächten Asiens sowie der USA. Der ERA als Binnenmarkt für Forschung und Innovation soll die „Ent-

wicklung von Humankapital“ fördern und durch gezielte Abstimmung und Vernetzung einzelstaatlicher Maßnahmen die Attraktivität Europas für die weltweit besten Forscher/-innen steigern.

Die Promotion im Kontext des Bologna-Prozesses

Die Ausgestaltung der Promotionsphase ist in den Unterzeichnerstaaten des Bologna-Prozesses vielfältig. Hinzu kommen die Einflüsse unterschiedlicher Fachkulturen (vgl. EUA 2007, GEW 2004). Promovierende werden dabei nicht einheitlich betrachtet: Teilweise werden sie der Statusgruppe der Studierenden zugerechnet, teilweise den Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen und teilweise beidem, abhängig davon, ob die Promotionsphase als dritter Studienzyklus (Promotionsstudiengang), als eigenständige Forschungsarbeit oder als Mischform aus beidem angeboten wird. Die Bologna-Folgeerklärungen legen dies nicht endgültig fest, geben aber mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005, S. 68 f.) grundsätzliche Kompetenzbeschreibungen vor, über die ein/e Absolvent/-in am Ende dieser Qualifikationsphase verfügen soll.

Im Februar 2005 widmete sich ein offizielles Bologna-Seminar erstmalig den spezifischen Bedingungen der Promotionsphase und formulierte folgende Prinzipien (vgl. Koch-Christensen 2005, S. 2 ff.): Doktoranden und Doktorandinnen sind als vollwertige und professionelle Forscher/-innen mit eigenen Rechten anzusehen. Ihre Forschung steuert einen Beitrag zu neuen Erkenntnissen bei. Die Betreuung und Bewertung basiert auf transparenten, verbindlichen Richtlinien, die alle Beteiligten miteinander vereinbaren. Die Promotion ist finanziell abgesichert, wobei insbesondere die soziale Dimension und die Möglichkeit der geografischen, interdisziplinären und intersektoralen Mobilität berücksichtigt werden soll. Im Herbst 2008 fand ein zweiter Workshop statt (vgl. Centre for International Mobility 2009), der sich mit den inhaltlichen Anforderungen und der Ausgestaltung der Promotionsphase sowie mit Karriereperspektiven von Promovierten auseinandersetzte und versuchte, Lernziele zu definieren, um so die Vergleichbarkeit, Transparenz und Durchführbarkeit von Programmen zu gewährleisten. Hierbei wurde als wichtiger Aspekt auch über Durchlässigkeits- und Exitstrategien diskutiert. Im Mittelpunkt stand jedoch die Übertragung der Grundphilosophie des Bologna-Prozesses, der Lernendenzentrierung und der Kompetenzorientierung auf die Doktorandenbildung.

Die Abschlusserklärung der Bologna-Folgekonferenz in Leuven und Louvain-la-Neuve (2009) greift diese Empfehlungen auf und fordert explizit bessere Karrierechancen, eine Strukturierung und Verlässlichkeit der Promotionsphase sowie den Abbau von Mobilitätsbarrieren bspw. durch die Portabilität von Renten- und Sozialversicherungsansprüchen. Die Europäische Kommission hat mit der *Europäischen Charta für Forscher* und dem *Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern* (Europäische Kommission 2005) einen Katalog von Richtlinien verabschiedet, der „allgemeine Grundsätze und Anforderungen, die die Rollen, Zuständigkeiten und Ansprüche von Forschern wie auch von Arbeitgebern und/oder Förderern von Forschern fest[legt]“. Im Gegensatz zur deutschen Praxis, bis zur Professur als wissenschaftlicher Nachwuchs zu gelten, wird hier ein Zeitfenster von maximal vier Jahren Forschungstätigkeit als ausreichend angesehen, um vom Nachwuchswissenschaftler bzw. von der Nachwuchswissenschaftlerin zum vollwertigen Wissenschaftler bzw. zur vollwertigen Wissenschaftlerin aufzusteigen. Der Kodex und die Charta enthalten überdies spezifische Aussagen zur Mitbestimmung, zu Betreuung, ethischer und sozialer Verantwortung, Arbeitsbedingungen und Mobilität sowie zum Zugang und zu Übergängen in die Promotion und im Anschluss an die Promotion.

Eine Umsetzung des Kodex und der Charta in Rechtsvorschriften ist in Deutschland mehrfach abgelehnt worden (vgl. Bundesrat 2005). Dies wird auch im den ERA bilanzierenden Grünbuch kritisiert (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007). In diesem Grünbuch wird eine Weiterentwicklung der im Jahr 2000 gefassten Ziele durch eine tiefe Verwurzelung in der europäischen Gesellschaft als Ziel formuliert. Instrumente hierzu sind die „Förderung der Mobilität zwischen Einrichtungen, Fachrichtungen, Sektoren und Ländern“, die „Verknüpfung und Vernetzung von Forschungseinrichtungen auf Weltniveau“ und der „effektive Wissensaustausch zwischen Wissenschaft und Industrie wie auch der breiten Öffentlichkeit“ (ebd., S. 2 f.). Der Rat der Europäischen Union hat diese Initiativen durch den Ljubljana-Prozess zur Erreichung der Vision 2020 (vgl. Rat der Europäischen Union 2008) gebündelt, um als *fünfte Grundfreiheit*, den freien Verkehr von Forschern, Wissen und Technologie zu ermöglichen.

(Heraus-)Forderungen

Neben kurzfristigen und wettbewerbsorientierten Zielen sollte auch national) eine ernsthafte und verbindliche Diskussion über die Ziele und Rahmenbedingungen sowie über die Ausgestaltung der Promotionsphase

geführt werden. Die *Europäische Charta für Forscher* setzt hier wichtige Standards. Des Weiteren lohnt sich auch ein Blick in die national wenig rezipierte Abschlusserklärung der UNESCO-Weltkonferenz 2009, die die Hochschulbildung in den Dienst gesellschaftlicher Entwicklungen stellt und auf die Millenniums-Entwicklungsziele, die Menschenrechte, auf Bildung für alle, auf eine nachhaltigen Entwicklung, auf Solidarität und Frieden orientiert. Hieraus lässt sich ein völlig anderes Selbstverständnis eines Forschers bzw. einer Forscherin im Sinne einer Wissenschaft in globaler Verantwortung herleiten, welches dringend in den Bologna-Prozess überführt werden muss. Hierzu gehört auch der Perspektivwechsel hin zu einer Promovierendenzentrierung als konsequente Weiterführung der Idee des doppelten Paradigmenwechsels in der Studienreform. Das Verständnis der Promotion als dritter Studienzyklus ist dabei abzulehnen. Wichtige Elemente wie Hochschuldidaktik, Lebensbegleitendes Lernen und eine sensible und reflektierte Haltung zur Weiterentwicklung des Systems Wissenschaft sind zu integrieren. Die Neugierde der Forscher/-innen darf nicht am Horizont des spezifischen fachlichen Erkenntnisprozesses enden. Sie muss einen ganzheitlichen Anspruch haben und sich auch an der Weiterentwicklung des eigenen Rollenverständnisses im System Wissenschaft und am System Wissenschaft als solches beteiligen. Hierzu bedarf es verlässlicher und transparenter Rahmenbedingungen, einer demokratischen Partizipation und finanzieller sowie sozialer Absicherung.

Literatur

- Bildungsminister/-innen Frankreichs, Englands, Italiens und Deutschlands 1998:** Sorbonne Joint Declaration, Paris.
- Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:** A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Kopenhagen.
- Bundesrat 2005:** Empfehlung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern, Drucksache 2002/05 (Beschluss).
- Centre for International Mobility 2009:** 3rd Cycle Degrees: Competences and Researcher Career, Bologna Seminar, Helsinki.
- Crosier, David/Purser, Lewis/Smidt, Hanne (o. J.):** Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area, EUA Report, o. O.
- EI – Education International (o. J.):** What is the Bologna Process? <http://www.ei-ie.org/highereducation/en/bologna.php> (Zugriff am 04.03.2010).
- ESU – European Students' Union 2009:** Bologna with Student Eyes 2009, Leuven.
- EUA 2007:** Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges, Brüssel.
- Europäische Kommission 2005:** Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern, Brüssel.
- fzs – freier Zusammenschluss von studentInnenschaften 2008:** Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht, Berlin.

- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2004** (Kupfer, Antonia/Moes, Johannes): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main 2004 (GEW Materialien aus Hochschulen und Forschung 104).
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2009**: Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess. Beschluss des 26. Gewerkschaftstags der GEW am 28. April 2009, Nürnberg.
- Koch-Christensen, Kirsti 2005**: General Rapporteur's Report, Bologna Seminar Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, 03.–05.02.05, Salzburg.
- Rat der Europäischen Union 2000**: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Lissabon.
- Rat der Europäischen Union 2008**: Vision 2020, Brüssel.
- UNESCO 2009**: 2009 World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development, Communiqué, Paris.

Qualitätssicherung und Akkreditierung: Erwartungen an Bologna nach 2010

Achim Hopbach

Zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses, des wohl tiefgreifendsten Reformprozesses der deutschen und Europäischen Hochschulen in den letzten Jahrzehnten, ist es an der Zeit, ein Zwischenfazit zu ziehen und einen kurzen Blick in die Zukunft zu wagen; im folgenden Beitrag im Bereich der Qualitätssicherung. Wo steht Deutschland mit Blick auf die Qualitätssicherung im Hochschulsektor und in welche Richtung wird sich der Reformprozess weiterentwickeln?

Qualitätssicherung im Bologna-Prozess

Qualität in Studium und Lehre ist der Dreh- und Angelpunkt des Bologna-Prozesses. Die meisten Reformziele, also die Schaffung eines Systems verständlicher Abschlüsse, die Förderung der Mobilität und Anerkennung von Abschlüssen etc., kreisen um die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Ausbildung für die Studierenden. Es ist daher selbstverständlich, dass auch die Systeme und Verfahren der Qualitätssicherung in das Zentrum des Bologna-Prozesses gerückt sind.

Ein Meilenstein in der Entwicklung der Qualitätssicherung auf europäischer Ebene ist die Verabschiedung der „*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*“ (ESG) auf der Bologna-Folgekonferenz in Bergen im Mai 2005.²⁸ Diese Prinzipien sollen auf alle Arten der Qualitätssicherung anwendbar sein: für interne wie externe, für Evaluation wie Akkreditierung, sowie für alle Akteure, also für Hochschulen wie Agenturen. Die Bedeutung der ESG kann kaum überschätzt werden. Qualitätssicherung im sich entwickelnden Europäischen Hochschulraum wird heute auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses von unabdingbaren Prinzipien für interne und externe Qualitätssicherung und eines gemeinsamen Verständnisses von Seriosität und Professionalität im Bereich Qualitätssicherung gestaltet.

Qualitätssicherung in Deutschland

In Deutschland begann die systematische Qualitätssicherung an Hochschulen 1994 in Form der Evaluation der Lehre. Mit dem EU-Projekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ wurde das Instrumentarium der zweistufigen Evaluation – bestehend aus interner Selbstbewertung und externer Begutachtung (Peer Review) – erstmals in Deutschland für Lehre und Studium erprobt (vgl. HRK 1995). In der Folge des Projekts wurden in vielen Hochschulen und auch auf der Ebene einiger Länder Evaluationsverfahren und -agenturen oder -netzwerke etabliert.²⁹

Als Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 1998 daneben die Einführung eines Systems der Akkreditierung von Studiengängen beschlossen, markierten diese Entscheidungen einen Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. Aus Anlass der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verabredeten beide Organisationen eine Reform des Verfahrens der staatlichen Zulassung von Studiengängen, indem die Prüfung der Güte des Studiengangs und die Einhaltung formaler Vorgaben nicht mehr ministeriell, auf der Grundlage von Rahmenprüfungsordnungen, sondern in einem Akkreditierungsverfahren durch hierfür zugelassene Agenturen unter maßgeblicher Beteiligung unabhängiger Gutachterinnen und Gutachter vorgenommen wird.

Ein spezifisches Merkmal der externen Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland ist seither die Parallelität von Verfahren der Akkreditierung und externer Evaluation. Für beide Verfahren unterscheiden sich Grad und Konkretisierung der rechtlichen Regelungen erheblich voneinander: Während die Akkreditierung von Studiengängen auf der Grundlage von Landeshochschulgesetzen, Beschlüssen der KMK und diese umsetzenden Beschlüssen des Akkreditierungsrates für alle Hochschulen einheitlich geregelt ist, bestehen keine ländergemeinsamen Regelungen von Zielen und Methodik der Evaluation von Studium und Lehre.

Die erste grundlegende Reform im deutschen Akkreditierungssystem folgte erst 2008, als die KMK auf Empfehlung des Akkreditierungsrates in Ergänzung zur inzwischen etablierten Studiengangakkreditierung das neue Verfahren der Systemakkreditierung einführte. Gegenstand der Systemakkreditierung ist das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre. Die für Lehre und Studium

29 Vgl. Entschließung des 176. Plenums vom 3. Juli 1995 (<http://www.hrk.de/beschluesse/18o8.htm>, Zugriff am 08.03.10).

relevanten Strukturen und Prozesse werden darauf überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und die hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten, wobei die ESG, die Vorgaben der KMK und die Kriterien des Akkreditierungsrates Anwendung finden. Studiengänge, die nach der Systemakkreditierung eingerichtet werden oder bereits Gegenstand der internen Qualitätssicherung nach den Vorgaben des akkreditierten Systems waren, sind somit akkreditiert. Die Hochschulen haben seither die Wahl zwischen beiden Verfahren.³⁰

Der Entwicklungsstand der Qualitätssicherung

Wie die Entwicklung der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem zu bewerten ist, lässt sich gut anhand von zwei Einschätzungen aus den Jahren 2005 und 2009 veranschaulichen.

Empfehlungen zur Umsetzung der ESG in Deutschland (2005)³¹

... an Hochschulen:

„Die Hochschulen sollten – wo dies noch nicht geschehen ist – ihre Verfahren der internen Qualitätssicherung aufeinander abstimmen und zu einem konsistenten hochschulweiten System der internen Qualitätssicherung weiterentwickeln, das die Standards der ESG erfüllt.“

... an Agenturen:

„Die Agenturen und Verbände im Bereich der Evaluation sollten – falls nicht bereits geschehen – Leitfäden veröffentlichen, in denen Ziele, Verfahren, Instrumente und die Kriterien dokumentiert sind und der Bezug zu den ESG hergestellt wird. [...] Für Verbände im Bereich der Evaluation in Deutschland wird es daher notwendig, entweder eine eigenständige Rechtsform zu entwickeln, oder eine Gremienstruktur zu implementieren, die ihnen die Unabhängigkeit von einzelnen Hochschulen sichert.“

... an Länder:

„Die Länder sollten Verfahren zur formalen Anerkennung von Agenturen im Bereich der externen Evaluation durch dafür zuständige öffentliche Einrichtungen entwickeln.“

30 Nähere Informationen unter www.akkreditierungsrat.de

31 Bericht an die Nationale Bologna-Arbeitsgruppe (unveröffentlicht)

Während also im Jahr 2005 die methodologische Entwicklung in der Qualitätssicherung offenbar keinen Anlass zur Klage gibt, wird hier ein Umsetzungsdefizit im Bereich der internen Qualitätssicherung konstatiert und eine Regelungslücke im Bereich der externen Evaluation im Gegensatz zur Akkreditierung.

Bologna-Prozess: Nationaler Bericht für Deutschland 2007–2009³²

9.1. Interne Qualitätssicherung an den Hochschulen

„Ein Teil der Hochschulen verfügt über ein kohärentes und die gesamte Institution umfassendes System, das unterschiedliche Verfahren der Qualitätssicherung verknüpft. Wo Verfahren interner Qualitätssicherung angewendet werden, entsprechen sie weitgehend den ESG.“

In Kap. 10.1 wird bestätigt, dass die Verfahren der externen Qualitätssicherung in der Regel den ESG entsprechen, was auch durch internationale Gutachtergruppen bestätigt wurde.

Vier Jahre später kommt der Nationale Bericht für die Ministerkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve zu einem sehr ähnlichen Ergebnis: Die Hochschulinterne Qualitätssicherung nach Maßgabe der ESG ist noch nicht überall eingeführt.

Fazit

Ein Fazit lässt sich stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- Qualitätssicherung an Hochschulen ist in Deutschland methodisch hoch entwickelt.
- Ein abgestimmtes System der externen Qualitätssicherung existiert nur teilweise: Evaluation und Akkreditierung sind unverbunden.
- In der Umsetzung gibt es erhebliche Unterschiede zwischen interner und externer Qualitätssicherung sowie zwischen Evaluation und Akkreditierung.

Was bedeutet das für die Zukunft? Wie sollte die Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem 2020 aussehen? Wo besteht Handlungsbedarf? Offensichtlich besteht in methodischer Hinsicht kein Handlungsbedarf. Das bedeutet nicht, dass sich die Verfahren nicht weiterentwickeln können und sollen – im Gegenteil. Es bedeutet aber, dass die Verfahren

den europäischen Standards entsprechen. Handlungsbedarf besteht aber offensichtlich in der Umsetzung der ESG im Bereich der hochschulinternen Qualitätssicherung. Im Übrigen sei hier erwähnt, dass die Akkreditierung von Studiengängen auch erst bei etwa der Hälfte aller Bachelor- und Masterstudiengänge angeht.

Handlungsbedarf besteht außerdem in systemischer Hinsicht: Zum einen muss die unverbundene Koexistenz von externer Evaluation und Akkreditierung zugunsten eines umfassenden Konzeptes der externen Qualitätssicherung überwunden werden. Alles andere ist eine Vergeudung von Ressourcen. Zum anderen muss die Verbindung von interner und externer Qualitätssicherung gestärkt werden. Entsprechend den ESG sollte sich die externe Qualitätssicherung stärker auf die institutionelle Ebene beziehen und die Effektivität der hochschulinternen Qualitätssicherung auf Studiengangebene im Fokus haben.

Literatur

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 1995: Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland – Nationaler Bericht (Dokumente zur Hochschulreform 105), Bonn.

Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre – Forderungen und Empfehlungen

Beate Kortendiek

In ihrem Berliner Kommuniqué beschlossen die Europäischen Bildungsminister/-innen (2003), dass im Bologna-Prozess auch der *„Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“* von entscheidender Bedeutung ist. Diesen Beschluss setzte der Akkreditierungsrat um, indem er den Agenturen Kriterien an die Hand gab, die u. a. Zielvorgaben zum Studiengangskonzept enthalten. Unter diesen findet sich auch das Kriterium, die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zu verfolgen: *„Das Studiengangskonzept ... setzt die Konzeption der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit um.“*³³

Inwiefern die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Zuge des Bologna-Prozesses realisiert wurde, war Gegenstand einer Studie des Netzwerks Frauenforschung NRW (vgl. Becker u. a. 2007). Die Datenbasis der Studie bildet die Befragung von Vertretern und Vertreterinnen von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierungsrat, von Geschlechterforscherinnen sowie Gleichstellungsbeauftragten. Die Ergebnisse der Untersuchung sind u. a. in die Datenbank: www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de eingeflossen und werden im Folgenden anhand ausgewählter zentraler Ergebnisse und Handlungsempfehlungen vorgestellt.

Zur Bedeutung von Gender-Aspekten in der Praxis der Akkreditierung

Für eine erste Einschätzung des Stellenwerts von Geschlechteraspekten lohnt ein Blick auf die Beteiligung von Frauen am Akkreditierungsprozess. Das Ergebnis spiegelt deutlich die marginalisierte Position von Frauen im Wissenschaftssystem wider: Auf der obersten Ebene, im Akkreditierungs- und Stiftungsrat, auf der Leitungsebene der Agenturen, in den Akkreditierungskommissionen und bei den Repräsentanten der Hochschulen sind Frauen unterrepräsentiert.

33 Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008), siehe http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf, Zugriff 29.11.2009

Akkreditierungsstiftung	Frauen	Männer
Vorstand	0	3
Geschäftsstelle	2	3
Akkreditierungsrat	5	12
Stiftungsrat	1	10

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland nach Geschlecht (Stand 9/2009)

Die am Beispiel der Stiftung zur Akkreditierung dargestellte Geschlechterungleichheit steht im starken Gegensatz zu dem Beschluss „Gender Mainstreaming in der Akkreditierung“ vom 02/2006, in dem es u. a. heißt: *„Der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit dient auch die angemessene Repräsentanz beider Geschlechter auf allen Ebenen und in allen Stufen des Akkreditierungssystems und der Akkreditierungsverfahren. Bei der Zusammensetzung kollektiver Organe ist dem Rechnung zu tragen.“*³⁴

Die mangelnde Beteiligung von Frauen in den Entscheidungsgremien des Akkreditierungsprozesses stellt, für sich genommen, noch keinen ausreichenden Indikator für den geringen Stellenwert von Gender-Aspekten dar. Im Sinne des Gender-Mainstreaming ist die Beachtung von Gender-Aspekten jedoch Aufgabe aller am Prozess Beteiligten. Deshalb ist ein entscheidender Indikator für die Relevanz von Gender-Aspekten die Praxis der Umsetzung des Kriteriums. In dem Beschluss zum Gender-Mainstreaming in der Akkreditierung heißt es hierzu: *„Die Überprüfung der Implementierung von Konzepten der Hochschulen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit ist daher ein unverzichtbares Kriterium in der Programmakkreditierung.“*³⁵

Im Rahmen der Studie kamen wir zu dem Ergebnis, dass dieser Beschluss von den Akkreditierungsagenturen folgendermaßen ausgelegt wird: *„Wir prüfen das Konzept der Hochschule. Wenn die Hochschule kein Konzept zur Geschlechtergerechtigkeit hat, dann prüfen wir diesen Aspekt auch nicht.“* Hier ist der Akkreditierungsrat gefordert, eine andere Anwendung in der Umsetzung von Gender-Mainstreaming einzufordern und herbeizuführen.

34 http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/b_Gender_Mainstreaming.pdf, Zugriff 29.11.2009

35 ebd.

Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs

Ein geschlechtergerecht organisierter und gestalteter Studiengang

- ist für weibliche und männliche Studierende gleichermaßen attraktiv und zugänglich;
- führt weibliche und männliche Studierende gleichermaßen zu einem erfolgreichen Abschluss;
- berücksichtigt spezifische Interessen und Lernformen weiblicher und männlicher Studierender;
- bezieht Spezifika geschlechtssegregierter Arbeitsmärkte in die Studienplanung mit ein;
- bezieht unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven in die Lehrinhalte ein und entwickelt diese kontinuierlich fort;
- berücksichtigt die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Studierenden, minimiert soziale Selektivität;
- richtet seine Beratungs-, Betreuungs-, Förderungs- und Mentoringprogramme auf die spezifischen Bedürfnisse weiblicher und männlicher Studierender aus;
- verhindert durch ein entsprechendes Qualitätssicherungsmanagement offene und versteckte Diskriminierungen eines Geschlechts, überprüft diese Kriterien durch ein kontinuierliches Monitoring und
- stellt die hierfür notwendigen materiellen, personellen und organisatorischen Ressourcen auf Dauer sicher.

Geschlechtergerechtigkeit bezieht sich dementsprechend auf

- den Zugang zum Studium: Attraktivität, Zulassungsverfahren, Studiengebühren;
- Studierbarkeit, zeitliche Organisation des Studiums, Vereinbarkeit von Studium, Familie und Erwerbsarbeit;
- Hochschuldidaktik: Lehre, Betreuung, Beratung und Mentoring;
- Übergang in den Beruf und vom Bachelor zum Master;
- Integration der Frauen- und Geschlechterforschung.

Bei all diesen Kriterien ist Geschlechtergerechtigkeit derzeit nicht gewährleistet, sollte jedoch im Akkreditierungsprozess überprüft und eingefordert werden.

Vorschläge zur besseren Integration von Gender-Aspekten in die Akkreditierung

Unsere Befragungen haben eindeutig ergeben, dass den Hochschulleitungen bei der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Zuge des Bologna-Prozesses eine Schlüsselrolle zukommt. Denn Gleichstellungsbeauftragte und Geschlechterforscherinnen bezweifeln in großer Zahl die Fähigkeit der Fachbereiche/Fakultäten, im Sinne des Gender-Mainstreaming (selbst-)steuernd zu handeln. Andererseits zeigen vielversprechende Ansätze an einigen Hochschulen, dass auf Leitungsebene durchaus die Bereitschaft und Möglichkeit bestehen kann, Gender-Aspekte bei der Entwicklung der neuen Studiengänge als unverzichtbare Kriterien einzubeziehen. Insbesondere diese Bereitschaft sollte vom Akkreditierungsrat durch die Präzisierung der Kriterien für die Agenturen gefördert werden. Die wichtigste Maßnahme des Akkreditierungsrats ist daher die Einforderung der Vorlage eines Konzepts der Hochschule zur geschlechtergerechten Ausgestaltung gestufter Studiengänge. Eine verbindliche Empfehlung könnte demzufolge lauten: *„Unverzichtbarer Bestandteil des Akkreditierungsantrags ist ein Konzept der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang. Die Agentur überprüft die Umsetzung dieses Konzepts.“*

Zur Unterstützung eines geschlechtergerechten Bologna-Prozesses wären folgende flankierende Maßnahmen hilfreich: Zunächst müsste die Repräsentanz von Frauen in allen Gremien deutlich in Richtung einer paritätischen Verteilung verbessert werden. Zudem ist die Kooption einer Vertreterin der Bundeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten (BuKoF) kurzfristig umzusetzen. Bei der (Re-)Akkreditierung von Agenturen ist zu überprüfen, inwieweit von der Agentur die Integration von Gender-Aspekten bei der Akkreditierung beachtet wurde und Gender-Experten und -Expertinnen in die Akkreditierungsverfahren einbezogen wurden. Die Bedeutung von Gender-Aspekten ist in allen Stellungnahmen und in der Kommunikation mit den Agenturen, den Fachverbänden, den Hochschulen und der Politik angemessen zu kommunizieren.

Das Konzept der Hochschulen zur Integration von Geschlechteraspekten sollte folgende Elemente enthalten: Erstens eine Beschreibung der Kriterien, an denen nach dem Verständnis der Hochschule „Geschlechtergerechtigkeit“ zu operationalisieren und zu definieren ist, zweitens ein Organisationskonzept, wie die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Entwicklung von Studiengängen in den Fachbereichen und Fakultäten sichergestellt wird und drittens ein Konzept zur Information, Beratung und

Weiterbildung aller an der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung von Studiengängen auf Hochschuleseite Beteiligten (Vermittlung von Gender-Kompetenz).

Die Agenturen sollten bezüglich der Zusammensetzung der Gremien auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in allen Gremien achten sowie die Bedeutung der Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen in allen Stellungnahmen und insbesondere mit der Berufspraxis und den Fachverbänden kommunizieren. Bei der Gewinnung von Gutachtern und Gutachterinnen sollte grundsätzlich ein/e Gender-Expert/-in hinzugezogen werden. Gender-Aspekte müssen in die Leitfragen an die Hochschulen integriert und geschlechtsdifferenzierte Daten einfordert werden. Die Curricula müssen überprüft werden, ob sie hinsichtlich der Frauen- und Geschlechterforschung dem aktuellen Stand der Wissenschaften entsprechen und gegebenenfalls die Integration dieser Aspekte einfordern. Bei den Prozessakkreditierungen sind die Gender-Mainstreaming-Konzepte in dem von der Hochschule vorgelegten Konzept insbesondere zu überprüfen und zu bewerten.

Die Agenturen sollten darüber hinaus die folgenden Aspekte prüfen:

- Maßnahmen zur Sicherstellung ausreichender Gender-Kompetenz bei allen am Studiengang Beteiligten;
- das Konzept der Hochschulen zur Qualitätssicherung unter Gender-Aspekten;
- bei der Reakkreditierung der Studiengänge die Geschlechtergerechtigkeit ex post auf Basis geschlechterdifferenzierter Daten.

Ergänzend sollten eigene (qualitative) Daten zur Arbeitsbelastung, zu Aspekten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zu den Möglichkeiten eines Teilzeitstudiums bei Studierenden erhoben und ausgewertet werden. Eine von den Akkreditierungsagenturen weitere zu prüfende Dimension unter Gleichstellungsaspekten sind die hochschuldidaktischen Ansätze, die einen erheblichen Einfluss auf das Lernverhalten und die Lehrsituation haben.

Empfehlungen an die Politik auf Bundes- und Landesebene

Das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit ist auf allen ministeriellen Ebenen als zentrales Anliegen der Wissenschafts- und Hochschulpolitik im Rahmen des Bologna-Prozesses zu benennen und umzusetzen. Hierunter fällt auch die Kommunikation der Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit bei der Einführung gestufter Studiengänge.

Die Bedeutung der Frauen- und Geschlechterforschung für die Weiterentwicklung der Wissenschaft ist zu betonen und mit den jeweiligen

Fachgesellschaften zu kommunizieren. Im Akkreditierungsrat hat die Bundes- und Landespolitik Einfluss in Richtung einer verstärkten Beachtung von Gender-Aspekten zu nehmen und sollte mit den Hochschulen Zielvereinbarungen über die Integration von Gender-Aspekten in die Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge einschließlich der Festlegung von Standards der Integration verbindlich erarbeiten. Diese Vereinbarungen sind mit der leistungsbezogenen Mittelvergabe bzw. anderen Anreizen und Sanktionen zu verbinden, die Hochschulen bei der Sicherstellung der für den Prozess notwendigen Ressourcen zu unterstützen.

Obwohl die Berücksichtigung von Gender-Aspekten trotz einschlägiger Beschlüsse noch am Anfang steht, ist hier insbesondere der Wille aller am Bologna-Prozess Beteiligten zur Anerkennung von Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre sowie ihr Einsatz zur Umsetzung gefordert und gefragt.

Literatur

- Europäische Bildungsminister/-innen 2003:** „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“
Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.
- Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun 2007:** Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. 2. erweiterte Auflage, cews.publik.nog, Bonn

Gute Arbeit – gute Bildung: Personelle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Studienreform

Roland Bloch und Carsten Würmann

Gute Arbeit – gute Bildung: Dieser Zusammenhang drückt zunächst eine Erwartung an diejenigen aus, deren Aufgabe an den Hochschulen es ist, Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln. Er markiert als Anspruch einen zentralen und integralen Bestandteil dessen, was Wissenschaft als Beruf ausmacht, nämlich nicht nur zu forschen, sondern eben auch zu lehren. Die legitime Forderung an eine Profession, ihren Beruf ordentlich auszuüben, d. h. gute Arbeit zu liefern, setzt allerdings voraus, dass diese gute Arbeit auch möglich ist. Die Qualität von Bildung ebenso wie die Qualität von Lehre sind untrennbar mit den Arbeitsbedingungen der Lehrenden an den Hochschulen verbunden.

Qualität der Lehre und Unterfinanzierung

Die Verbesserung der Lehre an den Hochschulen gilt über Partei- und Interessengruppen hinweg als Gebot der Stunde. Mit mehr Qualität in der Lehre soll der breiten Kritik an der Umsetzung der Bologna-Reformen begegnet werden. Dabei ist die Klage über schlechte Betreuungsrelationen nicht neu. Die in vielen Studiengängen des Prä-Bologna-Systems existierenden Freiräume in der Studiengestaltung insgesamt machten es allerdings leichter, die Bewältigung des Mangels zu individualisieren und den einzelnen Studierenden und Lehrenden zu überlassen. In der Logik des neuen Studiensystems soll die Studierbarkeit hingegen durch die Studienstruktur garantiert werden. Wenn aber die vorgeschriebenen Module und Prüfungen nicht absolviert werden können, weil es an dem nötigen Lehrpersonal und -angebot fehlt, ist die Studierbarkeit strukturell gefährdet. Die mit den Bologna-Reformen versprochene größere Transparenz, die sich vor allem auf Studieninhalte und -anforderungen beziehen sollte, lässt so vor allem die finanzielle Unterausstattung der deutschen Hochschulen schärfer zutage treten.

Die Unterfinanzierung der Hochschulen besteht seit Jahrzehnten und wird ebenso lang politisch ignoriert. Die vielfältigen Reformaktivitäten, die im letzten Jahrzehnt im Bereich der Hochschulen angegangen wurden, präsentieren sich zwar geradezu als ein Reformalphabet, das „von Akkre-

ditierungsagentur über Bachelor-Master-Studiengänge, Credit-Point-Systeme, Dienstrechtsreform, Evaluierung, Flexibilisierung, Globalhaushalt und Hochschulmarketing ... bis hin zu Modularisierung, Profilbildung, Qualitätsmanagement, Wettbewerbsorientierung und Zielvereinbarung“ (Kreckel 2004: 13) reicht. Sie haben allerdings bei allem erklärten Willen zu tiefgreifenden Umgestaltungen gemeinsam, dass sie möglichst kostenneutral bzw. effizienzsteigernd umgesetzt werden sollen. Die genannten Reformen betreffen maßgeblich auch die Lehre an den Hochschulen. Doch schlägt sich dieser Fokus nicht in besonderer finanzieller Zuwendung nieder. Die beiden großen, für die Finanzierung der Hochschulen bedeutsamsten Programme der letzten Jahre – die Exzellenzinitiative und der Hochschulpakt 2020 – zielen nicht auf die Verbesserung der Lehre, bleiben aber nicht ohne Konsequenzen für diese.

Über die Exzellenzinitiative verteilten Bund und Länder 1,9 Milliarden Euro an in der Forschung als besonders herausragend bewertete Universitäten resp. Fachbereiche. Abgesehen davon, dass hiermit – explizit gewollt – der Trend zu einer Differenzierung der deutschen Hochschulen verstärkt und die Ausbildung forschungsstarker „Spitzen-Universitäten“ befördert wird, sorgt diese Mittelmassierung mittelbar auch auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt und in der inneruniversitären Arbeitsteilung zwischen Forschung und Lehre für Verschiebungen. Nicht nur mussten die neu geschaffenen Stellen, erste Berechnungen gehen von 4000 bis 5000 aus (vgl. Hornbostel/Sondermann 2009), erst einmal mit adäquatem akademischen Personal besetzt werden. Dieses Personal soll zudem auch exklusiv in der Forschung tätig sein, nicht zuletzt mit Blick auf künftige Wettbewerbschancen. Gelehrt werden muss aber trotzdem, auch an den „Spitzen-Universitäten“. Zumindest solange das Kapazitätsrecht noch vereinheitlichend wirkt, verändert das zusätzliche Forschungspersonal vielleicht das Renommee und die Struktur akademischer Arbeit dieser Hochschulen, nicht aber ihre Lehr- und Betreuungsverhältnisse. Und wenn die zusätzlichen Stellen kapazitätswirksam werden sollten und die in Exzellenzprojekten beschäftigten Wissenschaftler/-innen nicht allein der Forschung vorbehalten blieben, müssten die „Spitzen-Universitäten“ sogar mehr Studierende aufnehmen.

Die zweite, mit erheblichen zusätzlichen finanziellen Mitteln verbundene Initiative von Bund und Ländern ist der Hochschulpakt 2020. Mit ihm soll dem durch die doppelten Abiturjahrgänge erwarteten Anstieg der Studierendenzahlen Rechnung getragen und bis 2020 rund 275000 zusätzliche Studienplätze geschaffen werden. Die Modalitäten, nach denen diese Plätze finanziert werden, schreiben allerdings die derzeitigen Curricularberechnungsmodalitäten fort. Für diese neugeschaffenen Studienplätze

gelten daher die gleichen guten bzw. schlechten Bedingungen wie für die bisherigen. Die für den Erfolg der Bologna-Reformen nunmehr als unumgänglich konstatierte erhöhte Lehr- und Betreuungsintensität kann somit nicht durch das über den Hochschulpakt 2020 neu beschäftigte Personal gewährleistet werden.

Anforderungen an eine bessere Lehre

Wie aber soll die Lehre an deutschen Hochschulen verbessert werden? Auch der Wissenschaftsrat hatte in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium betont, dass ohne zusätzliche Mittel für die Universitäten³⁶ kaum etwas erreicht werden könne. Insgesamt benötigen die Universitäten jährlich 1,1 Milliarden Euro an zusätzlichen Mitteln. Mit diesen will der Wissenschaftsrat aber nicht lediglich die gegebenen Verhältnisse fortschreiben lassen. Gefordert wird vielmehr eine „veränderte Lehrkultur“ an den Hochschulen, „die sich durch einen erhöhten Stellenwert von Studium und Lehre, durch die Wertschätzung für ein Engagement in diesem Bereich und durch ein permanentes Streben nach Verbesserungen auszeichnet“ (Wissenschaftsrat 2008: 54). Erreicht werden soll dies unter anderem durch die Schaffung eines eigenständigen Karriereweges in der Lehre, und zwar durch die Einführung von Professuren und Juniorprofessuren mit Schwerpunkt Lehre. Der Wissenschaftsrat schlägt vor, für verbesserte Betreuungsrelationen knapp 4000 zusätzliche Professuren zu schaffen, die Hälfte davon als Lehrprofessuren mit einem Lehrdeputat von 12 SWS anstatt der bisher üblichen 8 bis 9 SWS. Auf diese Weise könnten die Universitäten selbst einen Beitrag zur kostenneutralen Erhöhung der Lehrkapazitäten leisten (ebd.: 97).

Akteure des Wandels sollen somit die Professoren und Professorinnen sein. Für das restliche Lehrpersonal, etwa wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen, aber auch Privatdozenten und -dozentinnen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte sieht der Wissenschaftsrat keinen Handlungsbedarf. Zweifel sind allerdings angebracht. Ist es nicht möglicherweise dieses restliche Lehrpersonal, das einen wesentlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung des Lehrangebots leistet? Die Antwort auf diese Frage ist nicht einfach, da die Datenlage zur Lehrtätigkeit des akademischen Personals als unzureichend gelten muss: Weiß in der Regel die Verwaltung eines Fachbe-

36 Gesonderte Empfehlungen des Wissenschaftsrats für die Fachhochschulen wurden angekündigt, stehen aber noch aus (Stand Dezember 2009).

reiches noch mehr oder weniger genau, wer bei ihnen was unter welchen Bedingungen lehrt, so bildet die offizielle Personalstatistik die Verteilung der Lehrtätigkeit weit weniger deutlich ab. Zwar wird von den statistischen Ämtern das haupt- und nebenberuflich tätige Personal nach Personalkategorien differenziert erfasst. Nicht erhoben werden aber die Anteile einzelner Personalgruppen an der akademischen Lehre. Variierende Lehrverpflichtungen des Mittelbaus werden ebenso wenig berücksichtigt wie Forschungssemester und Lehrdeputatsreduktionen von Professoren und Professorinnen. Auch die tatsächliche Zahl der Lehrbeauftragten ebenso wie deren Vergütung bzw. Nichtvergütung bleiben im Dunkeln. Zwar existieren verstreut lokale Erhebungen der Lehrtätigkeit des Personals. Diese sollen aber die Lehrauslastung dokumentieren und zielen auf den Nachweis der Einhaltung kapazitätsrechtlicher Vorgaben, nicht auf eine möglichst reale Abbildung der Lehrtätigkeit. Solange nicht bekannt ist, wer was unter welchen Bedingungen lehrt, sind gezielte Personalentwicklung ebenso wie systematische Qualitätsverbesserung der Lehre an den Hochschulen kaum möglich.

Dass ein Großteil der akademischen Lehre tatsächlich von nicht-professoralem Personal erbracht wird, zeigen erste Ergebnisse einer Kompletterhebung des Lehrangebots an acht Hochschulen.³⁷ Die erhobenen Daten zeichnen ein Bild hoher Differenzierung der Lehrtätigkeit an den untersuchten Hochschulen. Die Verteilung der Lehrtätigkeit variiert nicht nur zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie Fächer- und Personalgruppen, sondern auch innerhalb der Personalgruppen zum Teil erheblich. Es kann von einer zunehmenden Arbeitsteilung in der *scientific community* gesprochen werden: Fehlende Lehrkapazitäten der Professoren und Professorinnen müssen vom Mittelbau oder, insbesondere wenn dieser wie an den Fachhochschulen nicht existiert, durch Lehrbeauftragte kompensiert werden. Dadurch werden Ungleichheiten verschärft, beispielsweise zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, deren Lehrtätigkeit unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots ist, und jenen, die sich hauptsächlich der Forschung und damit ihrer Weiterqualifizierung widmen können.

37 Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojektes „Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen“ haben wir die Lehrenden an acht Hochschulen über die konkreten Lehrveranstaltungen, die sie in einem Semester durchgeführt haben, erfasst. Auf diese Weise wird der reale Lehrkörper anhand der tatsächlich geleisteten Lehre bestimmt. Die Auswertung dieser Strukturdaten gibt Aufschluss darüber, wer die Träger der akademischen Lehre sind, welchen Status- und Beschäftigungsgruppen sie angehören, ob sie haupt- oder nebenberuflich tätig sind, über welche akademische Qualifikation sie verfügen und zu welchen Anteilen diese Gruppen den Lehrbedarf abdecken.

Anforderungen an gute Arbeit in der Lehre

Soll die Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium gelingen, muss gute Arbeit als Voraussetzung für gute Bildung anerkannt werden und sich in einer bedarfs- und aufgabengerechten Personalstruktur und -entwicklung niederschlagen. Dabei muss zweierlei in Rechnung gestellt werden: Erstens muss eine bestimmte Grundausstattung gegeben sein, die Qualität in der Lehre überhaupt erst möglich macht. Zweitens dürfen Reformen der Personalstruktur nicht durch die reale Arbeitsteilung in der Lehre konterkariert werden. Denn *die Lehrenden* gibt es nicht und die Verteilung der Lehrtätigkeit korrespondiert nicht mit der jeweiligen Personalstruktur. Der reale Lehrkörper setzt sich vielmehr aus Akteuren und Akteurinnen unterschiedlicher Provenienz zusammen, die sich in ihrer Lehrtätigkeit und ihrer Beschäftigungssituation stark unterscheiden. Weil nachweisbar gute Lehrleistungen für eine Hochschulkarriere nachrangig, Forschungsleistungen aber entscheidend sind, verweist eine hohe Lehrtätigkeit auf befristeten Mittelbaustellen oder gar im Rahmen von Lehraufträgen auf ungleiche berufliche Erfolgchancen und damit auf strukturelle Ungleichheiten.

Literatur

- Hornbostel, Stefan/Sondermann, Michael 2009:** Personalrekrutierung in der Exzellenzinitiative, <http://www.forschungsinfo.de/iq/agora/ExIn/ExIn.asp> (Zugriff am 29.11.09).
- Kreckel, Reinhard 2004:** Die Universität im Zeitalter ihrer ökonomischen Rationalisierung. In: ders. (Hg.): Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung, Bonn, S. 11–18.
- Wissenschaftsrat 2008:** Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (Zugriff am 07.07.08).

Von Bologna nach Bad Wildbad – Erwartungen und Empfehlungen an die Bildungsgewerkschaft GEW

Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Qualitätssicherung und Akkreditierung

Margret Bülow-Schramm

In der Entwicklung der Qualitätssicherung an Hochschulen entlang den Bologna-Vorgaben ist eine Schiefelage zu beobachten: Der enorme Schwung, den Evaluationen im letzten Jahrzehnt des alten und in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends als peer review in der Regie der Hochschulen hatten, ist abgeflaut, die externe Qualitätssicherung ist inzwischen methodisch und in der Umsetzung sehr viel weiter fortgeschritten als die interne, die von den Hochschulen gemäß den ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, 2005 von der Bologna-Konferenz angenommen) zu gestalten wäre, um in der externen Qualitätssicherung Berücksichtigung finden zu können. Eine Schiefelage, die für eine Weiterentwicklung der Akkreditierung – sei es als reformierte Programm- oder als Systemakkreditierung – hinderlich ist und selbstbestimmte Evaluation in den Händen der Akteure als Pendant zur externen Qualitätssicherung in weite Ferne rückt.

Auf der Grundlage dieser Feststellung, die Achim Hopbach in seiner Analyse auf der Wissenschaftskonferenz wohl begründete, wurden in der Arbeitsgruppe die Entwicklungslinien für die Qualität von Lehre und Studium in den nächsten 10 Jahren diskutiert und folgende Empfehlungen zur Stärkung einer partizipatorischen und folgenreichen Qualitätsentwicklung an die GEW formuliert, die zugleich die Position der GEW in diesem Prozess stärken sollen.

1. Das Verhältnis von Akkreditierung als externer und Evaluation als interner Qualitätssicherung ist nur dann nachhaltig und synergetisch zu verbessern, wenn
 - a. die Lehre als zentraler Funktionsbereich in den Hochschulen und in der bildungspolitischen Öffentlichkeit eine massive ideelle und materielle Aufwertung erfährt. Dazu gehört vor allem eine

hochschuldidaktische Ausbildung aller Lehrenden. Hier muss der von der GEW eingeschlagene Weg wirksam und nachhaltig weiter verfolgt werden.

- b. eine engere Verzahnung der internen und externen Qualitätssicherung eine Aufwandsminderung für die Akkreditierung nach sich zieht, die eine Ressourcenumsteuerung möglich macht.
 - c. die Bestimmung dessen, was Qualität von Lehre und Studium ist, von allen Beteiligten getragen und unterstützt wird. Dieser Dialog muss vor dem Beginn der Evaluation zu einem tragfähigen Konsens führen.
 - d. die Folgen von Evaluationen sichtbar und nachvollziehbar sind und sich im Akkreditierungsergebnis niederschlagen: Evaluation ohne Folgen ist sinnlos.
2. Die Ausgestaltung der Partizipation bedarf folgender besonderer Vorkehrungen, um nicht zur Farce zu verkommen:
 - a. Damit Studierende in allen Verfahren ihre Mitbestimmung qualifiziert ausüben können, müssen Ressourcen für den studentischen Akkreditierungspool bereitgestellt werden.
 - b. Das Studium muss auch solches Engagement zulassen, das nicht unmittelbar dem Erfüllen der Prüfungsordnung dient, und überdies die Mobilität der Studierenden fördern.
 3. Zur Stärkung der GEW als Player in der Qualitätsentwicklung sollte die GEW auf Vorstandsebene ein Diskussionsforum zur Weiterentwicklung der Akkreditierung einrichten, das auch das Problem der Gutachterschulung für die Akkreditierung insbesondere lehrerbildender Studiengänge bearbeitet.
 4. Aus den drei Schwerpunkten ergeben sich als weitere Themenfelder, die nachgeordnet, aber nicht -rangig zu behandeln sind:
 - a. Die Klärung von Reichweite und Inhalt des Akkreditierungsauftrags.
 - b. Die Bestimmung des Verhältnisses von Hochschulen und Akkreditierungsagenturen.
 - c. Die Inangriffnahme einer Wirkungsanalyse der Qualitätsprozesse.

Die lebhaften und frequentierten Arbeitsgruppenrunden zum Thema Qualitätsentwicklung zeigen, dass der Bologna-Prozess in diesem Feld seine besonderen Schwächen, aber auch potentielle Stärken hat: Die Qualität von Lehre und Studium ist endgültig aus der Grauzone von Tabus und unhinterfragten Überzeugungen ans Licht der Forderung nach demokratischer Teilhabe aller Beteiligten getreten.

Die soziale Dimension im Bologna-Prozess

Sabine Kiel

Christian Berg, Vizepräsident des Deutschen Studentenwerks (DSW), stellte in seinem Eingangsstatement die aktuelle Diskussion und Entwicklung über die soziale Dimension im Bologna-Prozess dar. Die verschiedenen Ziele der sozialen Dimension werden erst seit dem Bologna-Kommuniqué von 2001 (Prag) thematisiert und erst im Londoner Kommuniqué (2007) wurde eine gemeinsame Definition formuliert: „Wir teilen den gesellschaftlichen Anspruch, dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten. Wir bekräftigen, dass es wichtig ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können. Daher setzen wir unsere Bemühungen um angemessene Betreuung der Studierenden, die Schaffung flexiblerer Ausbildungswege hin zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung und um verstärkte Beteiligung auf allen Ebenen auf der Grundlage der Chancengleichheit fort.“ Überdies wurde vereinbart, dass bis zur nächsten Ministerkonferenz in Leuven (2009) über die nationalen Strategien und politischen Leitlinien berichtet wird.

In Deutschland wurde eine Arbeitsgruppe zur sozialen Dimension eingesetzt, der neben Bund und Ländern auch Hochschulen, Studierende, Gewerkschaften und das DSW angehörten. Die erste Sitzung im Dezember 2007 befasste sich mit den Themen Chancengleichheit und Integration und steckte den Rahmen für die weitere Arbeit ab. In weiteren Sitzungen standen die Themen Studienfinanzierung sowie Betreuung und Mobilität im Mittelpunkt. Im November 2008 wurden diese Ergebnisse im Nationalen Bericht für Deutschland 2007–2009 zusammengefasst (vgl. Deutscher Bundestag 2009). Insgesamt wird dabei deutlich, dass in Deutschland die soziale Dimension vor allem an Kriterien wie Hochschulzugang, soziale Herkunft und Studienkosten gemessen wird. Des Weiteren machte Christian Berg auf die Studie EUROSTUDENT III (vgl. Orr et. al 2008) aufmerksam, die einen guten Überblick über die soziale Situation der Studierenden in Europa gibt. Unter anderen wird bei diesem Vergleich deutlich, dass die Studierenden in Deutschland im europäischen Vergleich relativ stark durch staatliche Maßnahmen gefördert bzw. unterstützt werden, insbesondere durch das BAföG.

In der folgenden Diskussion wurde ausführlich über eine Öffnung der Hochschulen, Chancengleichheit und Bildungsreserven diskutiert. Mig-

ranten und Migrantinnen, beruflich Qualifizierte und Studierende mit nicht akademischem Hintergrund standen hierbei im Mittelpunkt der Debatte. Die Möglichkeiten eltern(-un)abhängiger staatlicher Förderung, Studiengebühren, Zugangshürden (NC), Möglichkeiten des Teilzeitstudiums, die Studierbarkeit der neuen Studiengänge und viele weitere Aspekte wurden im Hinblick auf neue Studierendentypen und der daraus folgenden Diversifizierung der Beratungs- und Lehrangebote betrachtet. Dabei wurde deutlich, dass die soziale Dimension des Bologna-Prozesses gerade in Verbindung mit dem Aspekt „neue Studierendentypen“ vielfältiger diskutiert und weiterentwickelt („diversity“, soziales Management, etc.) werden sollte.

Aus der Arbeitsgruppendifkussion resultieren folgende Anforderungen an die Weiterentwicklung der sozialen Dimension:

- Hochschule für alle (offen für alle Menschen, die studieren wollen);
- Lebensraum Hochschule für alle gestalten – Lebensraum ist nicht mehr ausschließlich der Lebensmittelpunkt;
- Grundrecht auf freien Hochschulzugang (Rückkehr zum Kapazitätsrecht im Sinne des Urteils des BVerfG-Urteils 1972);
- Mehr Studienplätze schaffen, den Hochschulpakt II nutzen, um durch eine Quote (10 Prozent) Studienplätze für Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zu schaffen;
- Studienfinanzierung ausbauen (Grundsicherung).

Literatur

- Deutscher Bundestag 2009:** Dritter Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, Bundestagsdrucksache 16/12552
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. 2008:** Soziale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen des Studiums im Europäischen Hochschulraum. Synopsis of Indicators, Deutsche Übersetzung des Abschlussberichts, EUROSTUDENT III 2005–2008, o. O.

Promovieren im Europäischen Hochschulraum

Anne Krüger

Der Bologna-Prozess fokussiert die akademische Ausbildung, die Promotion ist dagegen zwar ein wesentlicher Qualifikationsschritt, vor allem aber eine eigenständige Forschungsleistung. Zudem sind es gerade Promovierende, die an den Hochschulen selbst zur akademischen Ausbildung von Studierenden beitragen. Sie leisten sowohl in der Lehre, als auch in der Forschung ganze Arbeit.

Dieses Problem ist im Laufe des Bologna-Prozesses zunehmend erkannt worden, wie ein Vergleich der Erklärungen der Bildungsminister/-innen von Bologna (1999) bis Leuven (2009) zeigt. Der wissenschaftspolitische Trend seit Bergen 2005 tendiert dahin, die Promotionsphase verstärkt als wichtigen Bestandteil des Europäischen Forschungsraums zu denken. Dennoch wird die Promotionsphase weiterhin nach Bachelor und Master als „third cycle“ der Hochschulausbildung betrachtet. So kommt es zu dem Paradox, dass Promovierende gleichzeitig als Studierende und als „early stage researchers“ bezeichnet werden (vgl. Bergen Communiqué, 2005).

Ausgangspunkt der Diskussion in der Arbeitsgruppe waren Überlegungen, welche Inhalte und Ziele die Promotionsphase kennzeichnen. Zum einen wurden Forschung und Lehre als die entscheidenden inhaltlichen Tätigkeiten von Promovierenden benannt. Im Sinne einer *Berufsbefähigung* wurde darüber hinaus als ein wichtiges Ziel der Promotionsphase die Weiterbildung für (außer-)universitäre Berufe benannt. Darunter fallen zum einen bspw. didaktische Fortbildungen, die die Lehrtätigkeit unterstützen. Gleichzeitig müssen aber weiterführende Angebote gemacht und wahrgenommen werden können, die sich nicht allein auf den Verbleib im akademischen System konzentrieren. Die Promotionsphase muss zudem eine kritische Reflexion des Wissenschaftssystems beinhalten, die eine Auseinandersetzung mit der fächerspezifischen Wissenschaftspraxis ermöglicht. Nur so können innovative Ansätze entwickelt und ein notwendiges und umfassendes Selbstverständnis gebildet werden.

Ausgehend von diesen inhaltlichen Ansprüchen wurden in der Arbeitsgruppe Forderungen an die Promotionsbedingungen formuliert: Diese beginnen bereits bei der Zulassung zur Promotion: Gefordert werden transparente Zugangskriterien, die vor allem die auch im Bologna-Prozess geforderte *Chancengleichheit* berücksichtigen. Eine wesentliche Rolle spielt hier das ebenfalls im Bologna-Prozess geforderte *Lebensbegleitende Ler-*

nen. Nicht nur Altersbeschränkungen müssen fallen, sondern damit verbunden muss die Durchlässigkeit zwischen der Wissenschaft und anderen Berufsfeldern ermöglicht und gefördert werden. Dazu gehören die Promotion mit einem Fachhochschulabschluss und die berufs- oder aber familienbegleitende Teilzeitpromotion. Gleichzeitig ist hier die im Bologna-Prozess angestrebte *Mobilität* zu berücksichtigen. *Vergleichbarkeit* als zentrales Kriterium im Bologna-Prozess muss hier besonders für die Zugangsvoraussetzungen gelten. Hinzukommen müssen zudem Finanzierungsmöglichkeiten und die Schaffung zeitlicher Freiräume.

Die wissenschaftliche Unabhängigkeit von Promovierenden gehört zu den wesentlichen Voraussetzungen für die Qualität ihrer Forschungstätigkeit. Entscheidend dafür ist, dass von vornherein keine einseitige Abhängigkeit der Promovierenden zu Doktormutter oder -vater besteht. Deshalb wird eine durch Promotionsvereinbarungen und Ombudspersonen professionalisierte und partnerschaftliche Betreuung gefordert. Mittlerweile ist auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2007 in London die Heterogenität innerhalb der strukturierten Promotionsprogramme festgeschrieben worden (vgl. London Communiqué 2007). Dies steht im Einklang mit der Forderung, *nicht* eine „Verschulung“ durch Pflichtcurricula und ECTS zu fördern, sondern eine Strukturierung durch freiwillige, promotionsunterstützende Angebote und Promotionsvereinbarungen zu ermöglichen.

Die Promotion ist *nicht* eine dritte Studienphase, sondern die erste Phase wissenschaftlicher Arbeit. In der Praxis allerdings werden viele Promovierende entgegen ihrer tatsächlichen Arbeitstätigkeit über Stipendien finanziert und unterliegen damit nicht dem Sozialversicherungsschutz. Besonders wenn Promovierenden in der Lehre tätig sind, fällt noch ein weiteres Problem ins Gewicht: Zwar erbringen sie damit eine Arbeitsleistung für die jeweilige Hochschule. Verfügen sie jedoch nicht über einen Arbeitsvertrag als Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen, haben sie keinen Anspruch auf Personalvertretung. Promovierende ohne Arbeitsvertrag bleiben bislang auch in anderen Hochschulgremien ohne Vertretung.

Die benannten Probleme sind nicht neu. Zwar werden sie von den Bildungsministern und -ministerinnen im Rahmen des Bologna-Prozesses bislang kaum wahrgenommen, doch hat bereits 2005 die Europäische Kommission reagiert. Sie fordert: „Alle Forscher, die eine Forschungslaufbahn eingeschlagen haben, sollten als Angehörige einer Berufsgruppe angesehen und entsprechend behandelt werden. Dies sollte bereits zu Beginn ihrer Laufbahn, d. h. nach ihrem Hochschulabschluss, der Fall sein und sämtliche Gruppen umfassen – unabhängig von ihrer Klassifizierung auf

einzelstaatlicher Ebene“ (Europäische Charta für Forscher, 2005). Die Arbeitsgruppe war sich darin einig, diese Forderungen zu unterstützen und aus diesem Grund eine Ratifizierung der *Europäischen Charta für Forscher* zu fordern.

Literatur

- Europäische Bildungsminister/-innen 1999:** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna.
- Europäische Bildungsminister/-innen 2005:** Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 19.–20. Mai 2005, Bergen.
- Europäische Bildungsminister/-innen 2009:** The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on 28–29 April 2009, Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Europäische Kommission 2005:** Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern, Brüssel.

Gute Bildung – gute Arbeit: Verbesserung der Betreuung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienreform

Carmen Ludwig

Im Wintersemester 2009 haben bundesweit Studierende im Rahmen des Bildungsstreiks demonstriert, gestreikt und Hörsäle sowie Hochschulgebäude besetzt. Statt zunehmender Fremdbestimmung im Studium fordern die protestierenden Studierenden das Ende von Verschulung und Dauerüberprüfung, die Umsetzung freier alternativer Bildungskonzepte und die Einheit von Forschung und Lehre.³⁸ Die kritische Diagnose der Studierenden zur Entwicklung von Studium und Lehre im Bologna-Prozess wurde in der Arbeitsgruppe weitgehend geteilt: Auch aus Sicht der Lehrenden hat die Lehre durch Standardisierung und Orientierung auf Wissensvermittlung statt kritischer Reflexion an Attraktivität und Potenzial verloren. Dies steht im Widerspruch zur politisch proklamierten Bedeutung der Lehre als „Dreh- und Angelpunkt“³⁹ im Bologna-Prozess. Deutlich wird jedenfalls, dass gerade angesichts des Bologna-Prozesses eine Diskussion über die Bedingungen für gute Lehre notwendig ist. Doch wie kann die Lehre an den Hochschulen verbessert werden und welche (Mindest-)Bedingungen braucht es dafür? Die Arbeitsgruppe konnte die Thematik zwar nicht abschließend behandeln, aber dennoch einige Kernpunkte festhalten:

Einheit von Forschung und Lehre gewährleisten

Akademische Lehre unterscheidet sich von anderen Lehrformen durch das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, die nicht bloß eine abstrakte Idee sein darf, sondern im gelungenen Fall bedeutet, dass an der Hochschule Menschen lehren, die zugleich aktive Forscher/-innen sind und die ihre Forschungserfahrungen in die Lehrveranstaltungen einfließen lassen. Die Forderung nach der Verbindung von Forschung und Lehre – auch unter veränderten Bedingungen – wird im Mittelbau an den Hochschulen vielfach geteilt. So erklärten etwa wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der Goethe-

38 Vgl. <http://www.bildungsstreik.net/aufwurf/forderungen-der-studierenden/> (Zugriff: 06.02.10)

39 Vgl. bspw. Pressemitteilung des Kultusministers Jan-Hendrik Olbertz zur Bologna-Nachfolgekonferenz in Leuven 2009: <http://bildungsklick.de/pm/68018/qualitaet-der-lehre-ist-dreh-und-angelpunkt/> (Zugriff: 06.02.10)

Universität Frankfurt 2008: „Wir sind überzeugt, dass universitäre Lehre nur dann ihre eigentliche Funktion erfüllt, wenn sie im Anschluss an die internationale wissenschaftliche Gemeinschaft durch individuelle Forschung gestützt wird.“⁴⁰

Aufwertung der Lehre und der hochschuldidaktischen Qualifizierung

Statt einer einseitigen Dominanz von Forschungsleistungen in Berufungsverfahren ist als Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur ebenso die Kompetenz zu guter Lehre nachzuweisen – nicht allein durch Lehrerfahrung und nicht durch fragwürdige Evaluationsergebnisse, sondern durch den professionellen Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen. Die Vermittlung und Entwicklung von Lehrfähigkeiten muss folglich gleichermaßen wie die Forschung von Anfang an Gegenstand der wissenschaftlichen Laufbahn sein. Deshalb sollten Angebote u. a. zur Hochschuldidaktik und Studierendenberatung von den wissenschaftlich Beschäftigten während der Arbeitszeit und vom Arbeitgeber bezahlt wahrgenommen werden können.

Personalstruktur an den Hochschulen

Wie auch die Untersuchung von Roland Bloch und Carsten Würmann⁴¹ zeigt, nimmt die Ausdifferenzierung der Stellen an den Hochschulen immer weiter zu – mit weitreichenden Konsequenzen für die Lehre. Mit der zunehmenden Einrichtung von Stellen mit einem hohen Lehrdeputat wird Lehre wie am Fließband abgehalten, womit weder eigene Forschungsarbeiten noch eine Weiterqualifizierung vereinbar sind. Zudem wird ein relevanter Anteil der Lehre von prekär beschäftigten Lehrbeauftragten abgedeckt. Die GEW hat eine Vielzahl von Vorschlägen zur Personalstruktur unterbreitet: Sie lehnt Personalkategorien, die auf einer Trennung von Forschung und Lehre basieren, ab. Daueraufgaben an den Hochschulen sind von Beschäftigten auf unbefristeten Funktionsstellen wahrzunehmen. Der Geltungsbereich der Tarifverträge ist um bisher ungeschützte Beschäftigte zu erwei-

40 Stellungnahme von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Goethe-Universität Frankfurt: „Entwicklungsperspektiven für den wissenschaftlichen Mittelbau an der Universität Frankfurt – für hervorragende Lehre und Forschung“, 25.01.2008.

41 Vgl. hierzu den Beitrag von Roland Bloch und Carsten Würmann in diesem Band.

tern und die Lehrverpflichtung tarifvertraglich zu regeln.⁴² Vorgeschlagen wurde in der Arbeitsgruppe, für aus gewerkschaftlicher Sicht wünschenswerte Personalkategorien Mustertätigkeitsbeschreibungen u. a. mit einer Quantifizierung der Arbeitszeitbestandteile zu erarbeiten.

Alternative Lehr- und Lernformen integrieren

Die Möglichkeit zur eigenständigen und kritischen Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studienfaches gilt es an den Hochschulen (wieder) zu eröffnen. Die GEW kann ihre Stärke nutzen und Lehrende und Lernende zusammenbringen, um Vorschläge zur Umsetzung forschenden Lernens an den Hochschulen zu unterbreiten. Neben kleineren Seminargruppen bedarf es in erster Linie Zeit und Raum, und dies gilt für Studierende und Lehrkräfte gleichermaßen.

Finanzierung

Last but not least hängen ein gutes Studium und eine gute Lehre mit einer entsprechenden Hochschulfinanzierung zusammen. Die chronische Unterfinanzierung der Hochschule muss beendet und die Absicherung aller Fächer über eine tatsächlich tragfähige Grundausrüstung, die nicht der Ökonomisierung und leistungsbezogenen Mittelvergabe unterliegt, gewährleistet werden. Dies und nicht die verordnete Kostenneutralität bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses sind die elementaren Voraussetzungen für eine Verbesserung der Lehre – darauf ist angesichts der politischen Lippenbekenntnisse zur Bedeutung der Lehre immer wieder hinzuweisen.

42 Vgl. u. a. die Stellungnahme der GEW „Die Lehre in den Mittelpunkt“: http://www.gew.de/Binaries/Binary39385/FB_Hochschule_08.09?SID=096e66aeb5cc338ad337203c7f9399bc (Zugriff: 06.02.10).

Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre

Dorothea Mey/Lydia Kocar/Klemens Himpele

Grundlage der Arbeit in der AG war ein Vortrag von Beate Kortendiek, der große Zustimmung fand. Im Anschluss befasste sich die AG mit der grundsätzlichen Frage, in welcher Beziehung Gesetze zur Geschlechtergerechtigkeit einerseits und die tatsächliche Einsicht in die nach wie vor bestehenden Barrieren andererseits stehen.

Andiskutiert wurde das problematische Verhältnis zwischen Geschlechtergerechtigkeit und Diversity.

Verordnungen und deren Umsetzung

Rechtliche Rahmenbedingungen für die Gleichstellung von Frauen sind zwingend notwendig. Rein formal ist der Hochschulzugang frei von Geschlechterdiskriminierung, ebenso wie die Wahl des Studienfachs und die Erfolgsaussichten auf einen Studienabschluss. Defizite in diesem Bereich sind eher indirekt vorhanden, d. h. Tatbestände, die in der derzeitigen Gesellschaftskonstellation Frauen deutlich stärker treffen als Männer werden nicht hinreichend berücksichtigt (etwa: Kinderbetreuung). Dennoch: Die Wissenschaftskarrieren sind eben nicht geschlechtsneutral. Grob betrachtet kann man feststellen, dass mit Fortschreiten der wissenschaftlichen Karriereleiter der Frauenanteil kontinuierlich zurückgeht. Auch hier sind formaljuristisch an jeder Stufe gleiche Voraussetzungen vorhanden, es gilt aber, dass die Gleichbehandlung von Ungleichelem ebendiese Ungleichheit fortschreibt.

Daraus folgt zweierlei: Erstens sind die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Förderung von Frauen weiter auszubauen. Zweitens, und dies schien der AG fast das Wichtigere, sind die Verhaltensweisen und das Bewusstsein zu verändern – denn was nicht reflektiert wird, wird kaum überwunden werden. Die AG war sich außerdem einig, dass die Gleichstellungspolitik an den Hochschulen einen Beitrag zu einer größeren Geschlechtergerechtigkeit leisten kann, dass sie letztlich aber auch auf umfassendere gesellschaftliche Veränderungen angewiesen ist, um erfolgreich zu sein.

Geschlechtergerechtigkeit und Akkreditierung

In ihrem Impulsreferat hat Beate Kortendiek einen profunden Einblick in die gegenwärtige Situation gegeben und Vorschläge entwickelt, das Thema Geschlechtergerechtigkeit wirkungsmächtiger in Akkreditierungsverfahren zu verankern. Rasch wurde deutlich, dass die Diskrepanz zwischen Normen und realer Umsetzung sich an diesem Beispiel geradezu exemplarisch veranschaulichen lässt. Das Thema Geschlechtergerechtigkeit ist in den Richtlinien für die Akkreditierung als Kriterium 10.4 bereits enthalten: „Die Agentur überprüft die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang.“ Die reale Berücksichtigung dieses Aspekts verdeutlicht hingegen die geringe faktische Akzeptanz: „Wir prüfen das Konzept der Hochschule. Wenn die Hochschule kein Konzept hat, dann prüfen wir diesen Aspekt auch nicht.“ Offensichtlich gibt es keinen Konsens bzw. allgemeingültig definierte Kriterien, was Geschlechtergerechtigkeit konkret ist oder wie sie gemessen werden könnte.

Diesen Deutungsspielraum sollte die GEW nutzen, um eigene Ansprüche an die entsprechenden Konzepte der Hochschulen zu formulieren. Neben der Wissensvermittlung – was ist Geschlechtergerechtigkeit überhaupt? – ist außerdem auf eine Neuformulierung des Kriteriums 10.4 zu drängen, die Konzepte zur Förderung Geschlechtergerechtigkeit zu einer zwingenden Voraussetzung der Akkreditierung macht. Darauf aufbauend ergeben sich konkrete Maßnahmen auf vier Ebenen:

Hochschulen

Die Hochschulen müssen für die Studiengänge ein Konzept zur Geschlechtergerechtigkeit entwickeln, welches mit dem Hochschulentwicklungsplan korrespondiert. Daher bietet es sich an, im Rahmen eines Organisationskonzeptes für die gesamte Hochschule zu beschreiben, anhand welcher Kriterien Geschlechtergerechtigkeit definiert und umgesetzt werden soll.

Akkreditierungsrat

Bei der Zusammensetzung des Akkreditierungsrates fällt die geringe Beteiligung von Frauen auf, deren Repräsentanz ist zu erhöhen. Durch die Kooptation einer Vertreterin der BuKoF könnte das erforderliche Fachwissen in die Gremien hineingetragen werden. Dieses könnte insbesondere bei der

(Re-)Akkreditierung der Agenturen genutzt werden, um die Berücksichtigung von Gender-Aspekten durch die Agenturen und deren Gender-Kompetenz zu überprüfen.

Akkreditierungsagenturen

Neben der Erhöhung des Frauenanteils müssten Gender-Experten und -Expertinnen integriert werden, um die für die (Re-)Akkreditierung erforderliche Kompetenz nachweisen zu können.

Politik

Veränderung sind notwendig bei den Vorgaben für die Formulierung von Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule, bei der Gewichtung der Kriterien der leistungsbezogenen Mittelvergabe, in der Bereitstellung der für die Umsetzung von Konzepten zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit erforderlichen Ressourcen sowie in der Gestaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen.

Durchlässigkeit der Studienstrukturen und lebensbegleitendes Lernen

Uta Sändig

In dieser Arbeitsgruppe fanden sich Vertreter/-innen aller hochschulischen Statusgruppen sowie Beschäftigte aus Forschungsinstituten und aus dem Verwaltungsbereich ein. Die hauptsächlichen Diskussionsergebnisse wurden in einem Forderungskatalog zusammengefasst, der im Folgenden vorgestellt werden soll.

Großzügige Anerkennungspraxis beim Übergang Bachelor – Master etablieren

Grundsätzlich gilt: Bachelor ist Bachelor, egal wo er erworben wurde, und er ist als Regelvoraussetzung für ein Masterstudium nicht nach dem Belieben einzelner Hochschulen bzw. Fächer infrage zu stellen. In bestimmten Fällen, die in ihrer jeweiligen Spezifik weiter zu diskutieren sind, kann es aber notwendig sein, den Übergang in ein anschlussfähiges Masterstudium an „Nachauflagen“ zu binden oder sogenannte Brückenkurse anzubieten.

Leistungspunkte nicht überinterpretieren

Leistungspunkte sind weder als Allheilmittel noch als Fetisch geeignet; sie sind vor allem keine taugliche Maßeinheit, um Studieninhalte zu strukturieren und Kompetenzen zu messen. Sie sind lediglich ein diskutables Hilfsmittel, um den geschätzten Arbeitsaufwand (1 Leistungspunkt entspricht 30 Stunden) abzubilden. Unrealistische Schätzungen, wie sie in vielen Studienordnungen vorkommen, müssen umgehend korrigiert werden.⁴³

Personale und soziale Kompetenzen der Studierenden würdigen

Neben solchen Kompetenzen, die im Rahmen bzw. als Ergebnis von hochschulischen Lehrveranstaltungen erworben werden, sollen für eine gerechte Beurteilung studentischer Leistungen auch solche Kompetenzen angemessen gewürdigt werden, die das professionelle Tätigkeitsprofil der Studierenden bereichern. Die Tätigkeitsfelder, für die Kompetenzen ange-

43 Vgl. hierzu auch den Text von Katrin Heyl in diesem Band.

rechnet werden können/sollen, und die Anrechnungsmodalitäten sind aber bislang im Einzelnen nicht ausdiskutiert.

Neue Konzepte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung erarbeiten

Auf die Hochschul- und Forschungseinrichtungen kommen Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu, auf die sie kaum oder gar nicht vorbereitet sind. Insbesondere geht es um Studienangebote für Lebensältere sowie um berufsbegleitende und berufsintegrierende Maßnahmen, auch für Menschen ohne akademischen Abschluss. Entsprechende Konzepte, ggf. unter Einbeziehung der entsendenden Arbeitgeber/-innen, müssen entwickelt werden.

Personal und Kapazitäten für Weiterbildungsmaßnahmen bereitstellen, geeignete Lehrformen entwickeln

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind originäre Aufgaben der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, deren Realisierung personell und kapazitativ sicherzustellen ist. Eine besondere Herausforderung stellt die Entwicklung geeigneter Lehrformen dar. Zu denken ist hier z. B. an projektförmige Lehr-Lern-Arrangements, die die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen umfassend einbeziehen, und an elektronisch gestützte Unterrichtsmaterialien, nicht zuletzt im Selbstlernmodus.

Studierwillen von Berufstätigen durch geeignete Regelungen unterstützen

Für berufsbegleitende und berufsintegrierende Studienmaßnahmen sind Beurlaubungsregelungen und Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium zu entwickeln. Für die Möglichkeit, während einer Phase der Erwerbslosigkeit zu studieren, sind generell die arbeits- und steuerrechtlichen Regelungen zu reformieren.

Gebührenfrage klären

Die GEW-Forderung, dass Bildung gebührenfrei sein muss, ist im Zusammenhang mit dem lebensbegleitenden Lernen unter diversen Aspekten neu zu diskutieren und ggf. zu relativieren. Eine hemmungslose Privatisierung der Weiterbildungskosten ist allerdings klar abzulehnen.

F

**Bologna: Endstation oder
Wegmarke?**

Es herrscht Wechselstimmung in Bonn. Nach dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das bereits im Juli 2009 mit einer Pressemitteilung zur Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium für Aufsehen gesorgt hatte, folgten die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, im November 2009), der Akkreditierungsrat (im Dezember 2009) und die Kultusministerkonferenz (KMK, im Dezember 2009 bzw. Februar 2010) mit Beschlüssen, die Kurskorrekturen in der Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland zum Gegenstand haben. Noch bei der 3. Wissenschaftskonferenz der GEW unter dem Motto „Endstation Bologna?“ im September 2009 in Bad Wildbad im Schwarzwald war das nicht absehbar. „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“, lautete die Diagnose der Bildungsgewerkschaft,⁴⁴ nachdem Ulf Banscheraus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack (2009) in ihrer im Auftrag der *Max-Traeger-Stiftung* erstellten Expertise zur Umsetzung der europäischen Ziele in Deutschland nachgewiesen hatten, dass das enorme Reformpotenzial des Bologna-Prozesses in Deutschland nicht nur nicht genutzt wurde, sondern im Gegenteil sogar Rückschritte zu verzeichnen sind, was die soziale Dimension im Europäischen Hochschulraum, die Berufsqualifizierung durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge, das Lebenslange Lernen sowie die Mobilität von Studierenden angeht.⁴⁵ Die alle in Bonn ansässigen deutschen Akteure des Bologna-Prozesses – die KMK, das BMBF, die HRK und der Akkreditierungsrat – zeigten sich zu diesem Zeitpunkt noch weitgehend unbeeindruckt.

Für Aufsehen hatte lediglich die Erklärung von Bundesbildungsministerin Annette Schavan vom 7. Juli 2009 gesorgt. „Der Übergang vom Bachelor zum Master muss problemlos möglich sein. Studierende sollten selbst entscheiden können, ob sie einen Master machen wollen oder nicht. Ich bin gegen eine Quote“, hatte die Ministerin im Beisein des Vizepräsidenten der KMK, Jan-Hendrik Olbertz, und der Präsidentin der HRK, Margret Wintermantel, im Anschluss an einen Runden Tisch mit protestierenden

44 Pressemitteilung vom 10.09.2009, http://www.gew.de/GEW_Nicht_Bologna_ist_gescheitert_sondern_Bonn.html (Zugriff am 09.03.2010).

45 Siehe auch den Beitrag der Autoren und Autorinnen in diesem Band.

Studierenden, Schülern und Schülerinnen und bildungspolitischen Organisationen, darunter die GEW, ausgeführt.⁴⁶

Der Übergang vom Bachelor zum Master

Der freie Zugang zum Masterstudium für alle Bachelorabsolventen und -absolventinnen war eine der zentralen Forderungen des *Bildungsstreik 2009* von Studierenden und Schülern und Schülerinnen, der im Sommersemester 2009 bundesweit Bewegung in die fest gefahrene Bologna-Debatte gebracht hatte. Die GEW, die die Bildungsproteste von Anfang an aktiv unterstützte, hatte ebenfalls eine „uneingeschränkte Durchlässigkeit“ beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium gefordert, u. a. in ihrem vom 26. ordentlichen Gewerkschaftstag der GEW im April 2009 in Nürnberg beschlossenen wissenschaftspolitischen Programm (GEW 2009). Die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der KMK* von 2002 sahen indes gerade vor, dass das Masterstudium – über den Bachelorabschluss hinaus – „von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen“ abhängig gemacht werden sollte (Ziffer 2.1. der Strukturvorgaben, dokumentiert in HRK 2007, S. 9 ff.).⁴⁷ Grundlage dafür war das Verständnis der KMK vom Bachelor als dem „Regelabschluss“, der „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ führen sollte (ebd.).

Die unter dem Eindruck der Bildungsproteste gemachte Forderung der Ministerin nach einer Öffnung des Masterstudiums für alle Bachelorabsolventen und -absolventinnen sorgte bei den Ländern allenfalls kurzfristig für Irritationen. Der Bund hatte zwar nach der ersten Föderalismusreform von 2006 für Hochschulabschlüsse und den Hochschulzugang eine Gesetzgebungskompetenz, tatsächlich deutete aber nichts darauf hin, dass er von dieser Kompetenz tatsächlich Gebrauch machen würde. Zugleich setzten die Länder darauf, dass die Bildungsproteste nach der Sommerpause nicht so einfach wieder zu beleben wären. Das sollte sich als Irrtum erweisen. Das Ende der Sommerpause und die Fortsetzung der Bologna-Debatte läutete zunächst die GEW mit ihrer Wissenschaftskonferenz ein. Dass es dann ab November zu einer zweiten Welle der Bildungsproteste kam, hat nicht nur,

46 Pressemitteilung vom 07.07.2009, <http://www.bmbf.de/press/2614.php> (Zugriff am 09.03.2010).

47 Ziffer 2.1. der Strukturvorgaben, zitiert nach der Fassung vom 22.09.2005. Diese Formulierung ist nicht mehr in der neuesten Fassung der Strukturvorgaben vom 04.02.2010 enthalten (siehe unten).

aber auch mit der Ausstrahlungswirkung der Proteste der österreichischen Studierenden zu tun, die unter dem Motto *Uni brennt* im Oktober startete. Anlass in Österreich war eine neue Leistungsvereinbarung zwischen Bund und Universitäten, die eine Umstellung der lehrerbildenden Studiengänge auf Bachelor und Master verlangte, ohne dass zu diesem Zeitpunkt dafür ein Konzept vorgelegen hätte.

Mit zeitgleichen und inhaltlich aufeinander abgestimmten Protesten nicht nur in Deutschland und Österreich, sondern auch in benachbarten Ländern wie Frankreich, der Schweiz oder Kroatien erschloss sich die Protestbewegung erstmals selbstbewusst den durch den Bologna-Prozess geschaffenen Europäischen Hochschulraum als politische Handlungsarena. Dies unterstreicht die gemeinsame Erklärung von 23 Bildungsgewerkschaften aus 19 Ländern, in der sich in der Bildungsinternationale (Education International – EI) zusammenarbeitende Bildungsgewerkschaften auf gemeinsame Initiative der GEW und der österreichischen GÖD (Gewerkschaft öffentliche Dienste) mit den protestierenden Studierenden solidarisch erklärten und die gemeinsame Interessenlage von Studierenden und Schülern und Schülerinnen auf der einen Seite und Beschäftigten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen auf der anderen Seite hervorhoben.⁴⁸

Bewegung bei HRK und KMK

Die zweite Welle der Bildungsproteste erzeugte schließlich so viel Druck, dass sich im Herbst 2009 nach dem BMBF auch die anderen Bonner Akteure des Bologna-Prozesses bewegten. Am 8. Dezember 2009 beschloss der Akkreditierungsrat (2009) die Überarbeitung seiner Grundsätze für die Akkreditierung, die erklärtermaßen auf eine Verbesserung der Studierbarkeit und eine Reduzierung der Prüfungslasten abzielte. Deutlich schwerer hatte sich zuvor die Mitgliederversammlung der HRK getan, die am 24. November 2009 in Leipzig tagte. Die versammelten Präsidenten und Präsidentinnen und Rektoren und Rektorinnen weigerten sich, der vom HRK-Präsidium vorgelegten Entschließung *Weiterentwicklung der Bologna-Reform – Agenda für Länder und Hochschulen* zuzustimmen. Stattdessen wurde die wesentlich zahllosere Erklärung *Die Stimme der Hochschulen: pro Bologna* beschlossen, die im Kern die Länder dafür kritisierte, dass diese den Hoch-

48 Presseerklärung vom 14.12.2009 mit dem Wortlaut des Aufrufs im Anhang, http://www.gew.de/Aufruf_von_23_Bildungsgewerkschaften.html (Zugriff am 10.03.2010).

schulen „wesentliche Rahmenbedingungen für eine optimale Fortsetzung der Reform“ vorenthielten.⁴⁹ Der ursprüngliche Entschließungsentwurf war hingegen in gleicher Weise an die Hochschulen selbst adressiert. Curricula wurden als „zu dicht und zu starr strukturiert“ angeprangert, Anwesenheitspflichten sollten nur noch dort eingesetzt werden, „wo sie didaktisch unbedingt erforderlich sind“. Bemerkenswert ist außerdem die Forderung, dass sich Lehrende „noch häufiger neue Lehr- und Prüfungsformen aneignen“ müssten, „idealerweise im kollegialen Austausch im Studiengang und ergänzt durch Weiterbildungen“. Ferner wurde ein Ausbau von Angeboten „zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und zur Anrechnung von Wissen und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschule erworben wurden“, gefordert. Selbst die von der KMK eingeführte Modulmindestgröße, von der die HRK später nichts mehr wissen wollte, wird im Entschließungsentwurf vorgeschlagen. Doch der Mitgliederversammlung fehlte im November noch der Mut für diesen Befreiungsschlag.

Die KMK gab am 10. Dezember dem Druck nach. Während vor dem Wissenschaftszentrum in Bonn-Bad Godesberg 10000 Studierende demonstrierten, berieten hinter verschlossenen Türen die Präsidien von KMK und HRK über Kurskorrekturen im Bologna-Prozess. In ihrer Presseerklärung gaben KMK und HRK als gemeinsame Ziele an, die „Prüfungsbelastungen zu reduzieren“, „die Arbeitsbelastung für die Studierenden zu überprüfen und ein realistisches und vertretbares Maß zu gewährleisten“, „die Anerkennung der Prüfungsleistungen zwischen den Hochschulen national und international zu vereinfachen, um die Mobilität der Studierenden zu gewährleisten“, „die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge weitgehend zu flexibilisieren“ sowie „keine über die ländergemeinsamen Strukturvorgaben hinausgehenden spezifischen Länderregelungen zu treffen“, die die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen einengen.⁵⁰ Kultusminister/-innen und Hochschulrektoren und -rektorinnen stellten fest, „damit Kritikpunkte der Studierenden zum Bologna-Prozess aufgenommen und Entscheidungen getroffen“ zu haben, sodass „es an der Zeit ist, wieder zu einem geregelten Studienbetrieb überzugehen“. Im direkten Anschluss beschloss die KMK ihre „Eckpunkte zur Korrektur der *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudien-*

49 http://www.hrk.de/109_5207.php?datum=7.+Mitgliederversammlung+am+24.11.2009 (Zugriff am 18.03.2010).

50 Pressemitteilung vom 10.12.2009, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-und-hochschulrektorenkonferenz-handeln-gemeinsam.html> (Zugriff am 18.03.2010).

gängen und der *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung*⁵¹, die am 04.02.10 in einer Überarbeitung der Strukturvorgaben sowie – als deren Anlage – der Rahmenvorgaben mündeten.⁵²

Kern der Überarbeitung von Strukturvorgaben und Rahmenvorgaben sind die Maßnahmen zur Reduzierung der Prüfungslast (HRK 2007, Ziffer 1.1). Module sollen künftig eine Mindestgröße von sechs Punkten nach dem European Credit Transfer System (ECTS) haben. Die Anzahl der ECTS-Punkte drückt aus, welche Arbeitsbelastung („Workload“) mit dem Modul für die Studierenden verbunden ist. Da in einem Semester in der Regel insgesamt 30 ECTS-Punkte vergeben werden, bedeutet eine Mindestmodulgröße von sechs ECTS-Punkten, dass maximal fünf Prüfungen pro Semester möglich sind. Außerdem können „in besonders begründeten Fällen“ mehrere Module mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Darüber hinaus heißt es in der neuen Fassung der Rahmenvorgaben, dass die Vergabe von Punkten „nicht zwingend“ eine Prüfung voraussetzt, sondern alternativ der „erfolgreiche Abschluss“ des Moduls ausreicht. Der Reformansatz der KMK ist zweifellos gut gemeint, bleibt aber im Ergebnis halbherzig und wird daher in der Praxis wenig bewirken. Die Maßnahmen zur Reduzierung der Prüfungslast beruhen auf Soll-, Kann- oder Ausnahmebestimmungen: Die Hochschulen sind nicht verpflichtet, die Prüfungslast zu reduzieren; tun sie es doch, müssen sie dafür besondere Begründungen angeben, die der kritischen Überprüfung durch die Akkreditierungsagenturen standhalten müssen. Die Akkreditierungsagenturen dürften die eigentlichen Gewinner der vermeintlichen Regulierung der Struktur- und Rahmenvorgaben sein, die tatsächlich eine Verschiebung der Regulierung von der Ebene der KMK auf die Ebene der Hochschulen bzw. Akkreditierungsbürokratie darstellt. In welchen Studiengängen es tatsächlich zu einer Entrümpelung der Studienordnungen im Sinne einer Deregulierung für die Studierenden kommt, ist also schwer vorherzusehen. Hinzu kommt: Erst bei der Akkreditierung oder Reakkreditierung der Studiengänge wird überprüft, ob die KMK-Vorgaben umgesetzt wurden. Das kann Jahre dauern. Zehn Jahre nach dem Start der Bologna-Reformen ist in Deutschland noch nicht einmal die Hälfte der neuen Studiengänge akkreditiert.

51 Pressemitteilung vom 10.12.2009, [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html?chHash=42492b6845&sword_list\[o\]=eckpunkte%20zur%20korrektur](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html?chHash=42492b6845&sword_list[o]=eckpunkte%20zur%20korrektur) (Zugriff am 18.03.2010).

52 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff am 18.03.2010).

Wenig Beachtung fand, dass die KMK bei der Überarbeitung der Strukturvorgaben die Anzahl der Kategorien für Masterstudiengänge von drei auf zwei reduziert hat (HRK 2007, Abschnitt A.4). Vorgesehen sind nur noch „konsekutive Masterstudiengänge“ und „weiterbildende Masterstudiengänge“, die Kategorie der (nicht weiterbildenden) „nicht konsekutiven Masterstudiengänge“ wurde gestrichen. Auch wenn die Definition der konsekutiven Studiengängen erweitert wurde (diese müssen nicht mehr „inhaltlich aufeinander aufbauen“): Nicht alle bisherigen nicht-konsekutiven Studiengängen werden sich umstandslos der Kategorie *konsekutiv* zuordnen lassen. Es dürfte einen Sog zur Weiterbildung geben: Viele Hochschulen werden sich fragen und von Akkreditierungsagenturen und Ministerien fragen lassen müssen, warum sie ihre bisherigen nicht konsekutiven Masterstudiengänge nicht als weiterbildend einstufen, zumal sich dann kräftig Geld mit ihnen verdienen ließe – weder die in elf von sechzehn Bundesländern geltende Studiengebührenfreiheit noch die in den übrigen Ländern geltende Begrenzung der Gebühren auf 500 Euro pro Semester gilt in der Regel für weiterbildende Masterstudiengänge, Gebühren von mehreren Tausend Euro pro Semester sind nicht selten.

Um ein wesentliches Kernproblem ihrer Strukturvorgaben hat sich die KMK elegant herumgemogelt: die Hürden beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Zwar ist das Masterstudium nicht mehr wie bisher zwingend von „weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen“ abhängig zu machen, sondern es heißt nun: „Zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen können für den Zugang oder die Zulassung zu Masterstudiengängen weitere Voraussetzungen bestimmt werden“ (HRK 2007, Abschnitt A.2.1), aber der Zugang zum Masterstudium kann weiterhin durch Mindestnoten oder Quotenregelungen beschränkt werden. Eine zentrale Forderung der Bildungsproteste haben die Länder damit ignoriert. An einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den Studierenden und Hochschulbeschäftigten schien die KMK ohnehin nicht interessiert gewesen zu sein. Die Überarbeitung der Strukturvorgaben zwischen November 2009 und Februar 2010 fand im Arkanbereich der Bonner KMK-Bürokratie statt, eine Beteiligung der *Stakeholder* fand nicht statt. Als endlich für den 3. März 2010 gemeinsam mit der HRK „ausschließlich hochrangige Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsministerien, der Hochschulen und der Studierenden“, zudem „Akteure des Akkreditierungssystems und weitere Interessenvertreter“⁵³ zur „Fachtagung zur Weiterentwicklung des

Bologna-Prozesses“ eingeladen wurde, auf der die HRK-Präsidentin und der KMK-Vizepräsident sich dann tatsächlich mit allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf Augenhöhe am *World Café* beteiligten, waren die Messen längst gesungen.

Ministertreffen in Wien und Budapest

Die Bildungsproteste in Deutschland, Österreich und anderen europäischen Ländern fanden schließlich auch im Europäischen Hochschulraum Gehör: Beim Bologna-Gipfel der inzwischen 47 Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung am 11. und 12. März 2010 in Budapest und Wien. Sie ließen sich auch nicht überhören: Einige Tausend Studierende hatten sich in Wien zum Bologna-Alternativgipfel versammelt und vor der Hofburg demonstriert, wo die Minister/-innen zehn Jahre Bologna-Prozess im Ballsaal zelebrierten. Die Budapest-Wien-Erklärung vom 12. März nahm explizit auf die „Proteste in einigen Ländern“ Bezug und gestand Fehler bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses ein (Europäische Bildungsminister/-innen 2010). Bei den angekündigten Nachjustierungen sollen sowohl die Studierenden als auch die in Lehre, Forschung und Verwaltung tätigen Hochschulbeschäftigten besser beteiligt werden. In keiner anderen Erklärung war bisher die Rolle der Hochschulbeschäftigten so deutlich hervorgehoben und ihre Unterstützung zugesagt worden. Die GEW wird gegenüber Bund, Ländern und Hochschulen bei der weiteren Umsetzung des Bologna-Prozesses auf Geist und Buchstaben der Budapest-Wien-Erklärung zurückkommen.

Im Übrigen ist die Budapest-Wien-Erklärung relativ unspektakulär, aber genau das ist das Bemerkenswerte an ihr. Denn noch zum letzten Gipfel der europäischen Bildungsminister/-innen im April 2009 in Leuven und Louvain-la-Neuve hatte es kräftig im Bologna-Gebälk geknistert. Das Bologna-Sekretariat hatte ein Papier vorlegt, das auf eine umfassende Erweiterung des Bologna-Prozesses abzielte. Hatte dieser bisher auf Fragen der Studienreform wie die Schaffung zweistufiger Studienstrukturen (Bachelor und Master), die Förderung der Mobilität oder die Qualitätssicherung, aber auch die Durchsetzung der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraums fokussiert, sollte dessen Agenda für die nächste Dekade von 2010 bis 2020 um neue Handlungsfelder ergänzt werden. Die Etablierung eines europäischen Hochschul-Rankings, die Förderung von Spitzenuniversitäten nach dem Vorbild der deutschen Exzellenzinitiative, die Ausweitung des privaten Anteils an der Hochschulfinanzierung ein-

schließlich Studiengebühren – kaum ein Reizwort, das die Autoren und Autorinnen des Berichts „Bologna beyond 2010“ ausgelassen hätten.⁵⁴

Gegen diesen Vorschlag für ein *Bologna 2.0* hagelte es Kritik. Nicht nur von den europäischen Dachorganisationen der Studierendenvertretungen (European Students Union – ESU) und der Bildungsgewerkschaften (Education International – EI). Auch viele Hochschulleitungen, die gar nichts prinzipiell gegen Rankings, Exzellenz und Studiengebühren einzuwenden haben, gaben zu bedenken, dass der Bologna-Prozess mit neuen Zielsetzungen überfrachtet werden könnte, bevor die alten Ziele erreicht sind. Dass das „Hintergrund-Papier“ zwar von der Leuener Konferenz zur Kenntnis genommen, aber in Budapest und Wien nicht wieder aufgegriffen wurde, ist der eigentliche Erfolg der europäischen Bildungsproteste des Winters 2009/2010.

Anforderungen an die zweite Bologna-Dekade

Für die zweite Dekade des Bologna-Prozesses wird es im Kern darum gehen, bei den Regierungen und Hochschulen die unerfüllte Verheißung von Bologna einzufordern. In Deutschland werden die Klagen von Studierenden auch nach den halbherzigen Kurskorrekturen der KMK nicht verstummen. Statt Mobilität zu fördern und die Studienbedingungen zu verbessern, erschweren die neuen Studienstrukturen den Studienortwechsel, steigern in vielen Studiengängen die Abbrecherquoten. Eine falsch verstandene Modularisierung der Studiengänge führt zur Verschulung des Studiums, zur Verdichtung der Curricula und Stundenpläne und zu einem Übermaß an Prüfungen. Statt die Betreuung der Studierenden zu verbessern, sorgen die Bologna-Reformen bei einer stagnierenden Ausstattung der Hochschulen für eine höhere Arbeitsbelastung – sowohl für die in Lehre, Verwaltung und Beratung tätigen Kollegen und Kolleginnen als auch für die Studierenden.

In der hochschulpolitischen Auseinandersetzung um den Bologna-Prozess dominierten zwei Richtungen: Während die eine Richtung die bestehenden Probleme zu kaschieren versucht und die Strukturreform auf Biegen und Brechen durchsetzen will, möchte die andere Richtung Bologna am liebsten ganz zu Fall bringen. Einige konservative Universitätsprofessoren und -professorinnen möchten das Rad der Geschichte am liebsten

54 Bologna beyond 2010, Report on the development of the European Higher Education Area, Background paper for the Bologna Follow-up Group, prepared by the Benelux Bologna Secretariat, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf (Zugriff am 18.03.2010).

nicht nur vor 1999, sondern vor 1968 zurückdrehen – als Ordinarien noch ans Katheder treten konnten, ohne sich darum kümmern zu müssen, was von ihrer Vorlesung bei den Hörern und Hörerinnen ankam. In dieser Zeit blieben die Söhne und wenigen Töchter aus bürgerlichen Häusern an den Universitäten weitgehend unter sich und schafften den Sprung auf einen lukrativen Posten auch dann, wenn ihr Studium keine Kompetenzen vermittelte und nicht berufsbefähigend war. In einer Zeit, in der in Deutschland 40 Prozent, im Durchschnitt aller OECD-Staaten über 55 Prozent eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen, reicht das aber nicht mehr aus. Bildungsaufsteiger/-innen fordern zu Recht, dass ihr Studium beides leistet: Bildung und Ausbildung. Wer die soziale Öffnung der Hochschulen ernst meint, muss die Qualität von Studium und Lehre entwickeln.

Auf ihrem Nürnberger Gewerkschaftstag im April hat sich die GEW in ihrem Appell an die zeitgleich in Leuven tagende europäische Bildungsministerkonferenz für eine differenzierte Position entschieden (dokumentiert in Banscherus et al. 2009 S. 105 ff.). Auf der einen Seite verdienen viele Zielsetzungen des Bologna-Prozesses Unterstützung: die Internationalisierung von Lehre und Studium, die Erleichterung der Mobilität von Studierenden und Beschäftigten im Europäischen Hochschulraum oder die Förderung lebenslangen Lernens. Bologna hat mit dazu beigetragen, dass Studium und Lehre wieder in den Mittelpunkt der hochschulpolitischen Debatten gerückt sind. Auf der anderen Seite läuft vieles schief – das ist der Grund für den Kurswechsel im Bologna-Prozess, den die GEW fordert: im Sinne einer Stärkung der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraums durch Chancengleichheit beim Hochschulzugang und im Studium, einer uneingeschränkten Durchlässigkeit beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, mehr Flexibilität bei der Einführung der neuen Studienstrukturen, der Sicherung von Studierbarkeit und Studierfreiheit für alle Studiengänge, der Anerkennung der Promotionsphase als erste Phase wissenschaftlicher Berufstätigkeit statt als dritter Abschnitt des Studiums, der Gewährleistung der Berufsbefähigung der Studiengänge in einem über *Employability* hinausgehenden, umfassenden Sinne, einem Recht auf Mobilität für alle Studierenden und Hochschulbeschäftigten einschließlich des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie des technischen und Verwaltungspersonals, einer Weiterentwicklung des Europäischen Hochschulraums zu einem Europäischen Bildungsraum mit einem integrierten und durchlässigen tertiären Bildungsbereich, mehr Transparenz und Partizipation in allen Verfahren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Bund, Länder und Hochschulen müssen jetzt die Weichen dafür

stellen, dass der Kurswechsel in der zweiten Dekade des Bologna-Prozesses 2010 bis 2020 Realität wird.

Zum Bologna-Gipfel im März 2010 in Budapest und Wien hat *Education International* eine Studie über die Auswirkungen der Bologna-Reformen auf die an den europäischen Hochschulen lehrenden und forschenden Wissenschaftler/-innen vorgelegt (EI 2010). Demnach ist die Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Unterzeichnerstaaten mit einem hohen, auch bürokratischen Aufwand und dadurch zusätzlichen Belastungen für die Hochschulbeschäftigten verbunden; zugleich verschlechtern sich für viele Kollegen und Kolleginnen die Arbeitsbedingungen. Nicht nur Studierende, auch Lehrende leiden unter dem Übermaß an *Workload* und Prüfungsbelastungen. Die Beschäftigten in Lehre, Forschung, Verwaltung und Service schultern viele zusätzliche Aufgaben: Sie reformieren Studiengänge und entwerfen Modulhandbücher, evaluieren die Lehre und stellen Akkreditierungsanträge, nehmen Prüfungen ab und beraten Studierende. Auf Dauer lässt sich das nicht mit stagnierender Personalausstattung oder gar mit Stellenstreichungen machen. Eine Erfolgsbedingung des Bologna-Prozesses ist daher eine bessere Personalausstattung und attraktive Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, um eine bessere Betreuung der Studierenden und eine höhere Qualität der Lehre garantieren zu können. Denn gute Arbeit und gute Bildung sind zwei Seiten einer Medaille.

Literatur

- Akkreditierungsrat 2009:** Zusammenstellung der wesentlichen Änderungen in den Beschlüssen des Akkreditierungsrates für Hochschulen, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Bericht_Homepage.pdf (Zugriff am 18.03.2010).
- Banscherus, Ulf/Gulbins, Annerose/Himpele, Klemens/Staack, Sonja 2009:** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.
- EI – Education International 2010:** Enhancing Quality. Academics' Perceptions of the Bologna Process, A Study by the Education International Pan-European Structure, Brüssel.
- Europäische BildungsministerInnen 2010:** Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2009:** Wir können auch anders! Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern, Das wissenschaftspolitische Programm der GEW, Frankfurt am Main.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2007:** Bologna-Reader II, Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.

Autorinnen und Autoren

Ulf Banscheraus ist Diplom-Politologe und Mitglied des Graduiertenkollegs „Lebenslanges Lernen“ der Hans-Böckler-Stiftung an der TU Dresden. Zudem war er von 2007 bis 2009 an Projekten des sächsischen Wissenschaftsministeriums zur Hochschulentwicklungsplanung beteiligt. Er ist Koautor der Studie „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland.“

Bastian Baumann arbeitete drei Jahre für die European Students – Organisation und war von 2002 bis 2005 Mitglied der Bologna Follow-Up-Gruppe. Zudem war er Mitglied der Arbeitsgruppen zur Ausarbeitung des europäischen Qualifikationsrahmens für Hochschulbildung und der für Lebenslanges Lernen. Darüber hinaus war er Mitglied des Vorstands des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Seit 2007 ist Baumann Generalsekretär des Magna Charta Observatory in Bologna.

Roland Bloch, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er studierte in Leipzig und an der Vanderbilt University (USA).

Margret Bülow-Schramm, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Universität Hamburg. Sie war 2001 und 2003 Koeiterin des DFG-Projekts „QUEST: Qualitativ-empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender – Bedeutung von Studienphase und Hochschule Heute“. Derzeit leitet Bülow-Schramm das Projekt USuS (Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Sie war beruflich in Frankreich, Syrien, den USA, Südafrika und China. Seit 2004 ist sie Mitglied im Landesvorstand Hamburg der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Henning Dettleff studierte Betriebswirtschaftslehre mit juristischem Schwerpunkt und Niederländische Philologie in Oldenburg, Groningen (Niederlande) und Växjö (Schweden). Von 2004 bis 2007 arbeitete er als persönlicher Referent des Präsidenten der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit 2008 ist er Referent für Hochschulpolitik bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA). In dieser Funktion vertritt er auch den europäischen Dachverband BUSINESSEUROPE in der Bologna Follow-Up Group (BFUG) sowie beim Europäischen Register für Qualitätssicherung (EQAR).

Ulrich Druwe, Prof. Dr., ist seit 2008 Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Er studierte in München und habilitierte sich im Fach Politikwissenschaften an der Universität Augsburg. Er war 1998 bis 2002 Vizepräsident Lehre an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz sowie 2002 bis 2008 Vizerektor Lehre an der Universität Basel.

Christiane Gaethgens, Dr., leitet impact consulting. Sie war 2003 bis 2008 Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Von 1998 bis 2003 war sie Generalsekretärin der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Von 1991 bis 1994 leitete Gaethgens das USA-Referat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und 1994 bis 1998 das DAAD-Büro in London. Ihre Promotion legte sie im Fach Vergleichende Literaturwissenschaften an der Universität Bonn ab.

Peter Greisler leitet seit 2004 die Unterabteilung „Hochschule“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zuvor war er mit der Leitung der Unterabteilung „Forschung für Nachhaltigkeit, Wissenschaft und Gesellschaft“ und davor der Unterabteilung „Leitungsbereich“ betraut. Greisler arbeitet auch in der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der Europäischen Union in Brüssel. Er ist Jurist und hat in Erlangen, Mainz, Dijon (Frankreich) und Guildford/University of Surrey (UK) studiert.

Annerose Gulbins studiert an der TU Dresden. Sie war Vorstandsmitglied des freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) und Bologna-Promoterin in den Bereichen Studienreform und Akkreditierung. Zudem arbeitete sie in einem Projekt zur Zukunftsfähigkeit der sächsischen Hochschulen. Sie ist Koautorin der Studie „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland“.

Nina Gustafsson Åberg, Master of Political Science, studierte in Stockholm und Uppsala. Sie ist Consultant bei Education International und war von 2005 bis 2007 Mitglied des Bologna-Prozess-Komitees der National Unions of Students in Europe (ESU).

Eva Hartmann, Dr., ist Oberassistentin am Institut für politische und internationale Studien an der Universität Lausanne. Sie arbeitet zu internationaler Politik und europäischer Integration mit dem Schwerpunkt Sozial- und Bildungspolitik.

Birger Hendriks, Dr., studierte Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft und Musik. Er ist Abteilungsleiter und stellvertretender Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein. Seit 1999 ist er Bologna-Beauftragter der Länder. Zudem ist er Mitglied in Gremien der Kultusministerkonferenz, des Wissenschaftsrates und der Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen.

Katrin Heyl, Dipl.-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und von dort an die Universität Duisburg-Essen entsandt. Sie war von 2007 bis 2008 Bildungsreferentin im Haus am Maiberg – Akademie für soziale und politische Bildung des Bistums Mainz in Heppenheim. Sie war zudem Beauftragte für die didaktische Dokumentation bei der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke.

Klemens Himpele, Dipl.-Volkswirt, arbeitet im öffentlichen Dienst in Wien. Von 2005 bis 2007 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie. Er ist Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) und Koautor der Studie „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland“.

Achim Hopbach, Dr., ist Geschäftsführer der Stiftung zu Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland sowie Vizepräsident und Mitglied des Vorstands der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Er studierte Geisteswissenschaft, Politische Wissenschaft und Rechtswissenschaft in Heidelberg und promovierte sich 1997 in Tübingen zum Dr. phil. Hopbach gehört zahlreichen Gremien zum Thema Qualitätssicherung an.

Alexander Katzer ist seit 2005 Gutachter in Programm- und Systemakkreditierungsverfahren. Er war Mitglied des Koordinierungsausschusses des studentischen Akkreditierungsrates und Referent im AStA der Universität Münster.

- Andreas Keller, Dr.**, ist seit 2007 Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frühere Tätigkeiten in Forschung und Lehre (Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg), Politikberatung (PDS-Fraktion im Deutschen Bundestag) und Hochschulverwaltung (Charité – Universitätsmedizin Berlin).
- Sabine Kiel, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin**, ist Öffentlichkeitsreferentin des Studentenwerks Hannover und stellvertretende Landesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen. Sie hat darüber hinaus seit 1996 Vorstandsfunktionen beim Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) inne.
- Lydia Kocar, Dr.**, studierte Sozialwissenschaften an der Uni Osnabrück. Von 1996 bis 2004 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Osnabrück. Von 2004 bis 2008 war Kocar Gleichstellungsbeauftragte und ist seit 2009 in der Stabsstelle Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Vechta tätig. Sie ist Mitglied des Beirates der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften Osnabrück
- Beate Kortendiek, Dr.**, studierte Sozialwissenschaften an der Gesamthochschule Duisburg. Von 1995 bis 1998 war sie Mitglied des Graduiertenkollegs „Geschlechterverhältnisse und sozialer Wandel“. Seit 1998 ist sie Koordinatorin für das „Netzwerk Frauenforschung NRW“ an der TU Dortmund.
- Anne Krüger** ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin. Derzeit promoviert sie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2008 engagiert sie sich in der GEW-Projektgruppe der Doktorandinnen und Doktoranden.
- Klaus Landfried, Prof. Dr.**, ist Geschäftsführer der ProCampus GmbH Kaiserslautern. Er war Hochschullehrer für Politikwissenschaft an der Universität Kaiserslautern und von 1987 bis 1997 Präsident der Universität Kaiserslautern. Von 1997 bis 2003 war er Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, von 1994 bis 1998 Member of the Board of CRE (Europäische Rektorenkonferenz, heute EUA). Seit 2004 ist Landfried Mitglied des Ausschusses der EU-Kommission für ERASMUS-MUNDUS.
- Sven Lehmann** studiert an der Universität Heidelberg Deutsche Politische Wissenschaft und Erziehungswissenschaften auf Lehramt. Er ist aktiv im Landesausschuss der Studentinnen und Studenten der GEW. Zudem war er Mitglied im Senat der Universität Heidelberg.
- Ulrich Lübke** ist Leiter des Referats für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Er studierte Deutsch und Geschichte auf Lehramt in Heidelberg und war von 1974 bis 1987 Lehrer am Gymnasium Wiesloch. Seit 1987 ist er in verschiedenen Funktionen im Kultusministerium Baden-Württemberg beschäftigt.
- Carmen Ludwig, M.A.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen und stellvertretende Landesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Hessen.
- Dorothea Mey, Dr.**, studierte Mathematik, Romanistik und Philosophie in Marburg, Paris und Berlin. Von 1992 bis 1999 war sie Leiterin des Frauenbüros und Frauenbeauftragte der Universität Göttingen sowie Sprecherin der niedersächsischen Frauenbeauftragten. Von 2000 bis 2008 war sie Leiterin der Abteilung Forschung der Universität Göttingen.

Achim Meyer auf der Heyde ist Dipl.-Volkswirt, Dipl.-Kaufmann und Dipl.-Handelslehrer. Er ist seit 2003 Geschäftsführer des Deutschen Studentenwerks. Von 1995 bis 2003 war er Leiter des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung in der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg.

Anja Mihr, Dr., ist Politikwissenschaftlerin und Associate Professor am Institut für Menschenrechte der Universität Utrecht. Sie promovierte an der Freien Universität Berlin und arbeitete im Deutschen Institut für Menschenrechte sowie am UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechte an der Universität Magdeburg und als Forschungsdirektorin an der Humboldt Universität Berlin. Von 2006 bis 2008 war sie Direktorin für das Europäische Masterprogramm für Menschenrechte und Demokratisierung am European Inter-University Center for Human Rights and Democratization in Venedig. Auslandsaufenthalte in China, den USA, Finnland, Armenien und Spanien.

Walter Mönig, Dr., ist Unterabteilungsleiter im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Er ist Beauftragter des BMBF für Europa. Studierte Volkswirtschaftslehre und arbeitete von 1971 bis 1976 als Assistent am Energiewirtschaftlichen Institut der Universität zu Köln. Seit 1977 ist Mönig im Bundesministerium (damals noch: für Forschung und Technologie) in verschiedenen Funktionen tätig. Von 2001 bis 2005 war er zudem als Wissenschaftsreferent an die Ständige Vertretung der Bundesrepublik Deutschland in Brüssel abgeordnet.

Doro Moritz ist seit 1978 Lehrerin an der Ludwig-Uhland-Schule Heimsheim. Derzeit ist sie freigestellte Personalrätin. Sie studierte in Ludwigsburg und Heidelberg. Seit 2000 ist Moritz stellvertretende Vorsitzende der GEW Baden-Württemberg.

Dominic Orr, Dr., ist internationaler Projektkoordinator für EUROSTUDENT IV. Er arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover. Orr studierte an der Southbank University in London und schloss seine Promotion an der TU Dresden ab. Er ist Mitherausgeber der Eurostat/EUROSTUDENT-Publikation „The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility“.

Wojciech Pillich, Dr., studierte Ingenieurwissenschaften und promovierte sich 1971 in Mechanik an der Schlesischen Technischen Universität in Gliwice. Er ist Mitglied des Senatskommission für Budget und Finanzen der Schlesischen Technischen Universität (seit 1993), Mitglied des Forschungsrats des Forschungs- und Entwicklungszentrum für Hebmachines und Fördereinrichtungen „Detrans“ (seit 1994), Mitglied des Technischen Komitees am Polnischen Normalisierungskomitee (seit 1992). Seit 1980 wirkt er für die Verwaltung des Betriebsverbands NSZZ „Solidarność“ der Schlesischen Technischen Universität und seit 1994 in der Sektion der Wissenschaft NSZZ „Solidarność“ auf nationaler Ebene, seit 1998 als stellv. Vorsitzender.

Uta Sändig, Dr., ist Leiterin des Bereichs „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Didaktik“ an der Universität Potsdam. Sie studierte von 1970 bis 1974 an der damaligen PH Dresden Deutsch und Kunsterziehung auf Lehramt. Im Anschluss arbeitete Sändig als Lehrerin und stellvertretende Direktorin an der Polytechnischen Oberschule Reichstädt. 1988 Promotion an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Gastaufenthalte in Lissabon, Madrid, Schumen und Budapest.

Sarina Schäfer, BSc., ist Studentin der Friedens- und Konfliktforschung an der Universität Marburg. Zuvor hat sie einen Bachelor of Science der Psychologie in Hildesheim erworben. Seit 2008 ist sie Bologna-Expertein beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. Sie war zudem im Vorstand des freien Zusammenschlusses von studentInnen-schaften (fzs).

Sonja Staack, Dipl.-Chem., ist Mitglied im Vorstand von ver.di Berlin sowie im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Sie ist Koautorin der Studie „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland“ und arbeitet als Fachreferentin für Bildungspolitik bei der Fraktion DIE LINKE im Bundestag.

Colin Tüch ist kommissarischer Geschäftsführer des Europäischen Registers für Qualitätssicherung (EQAR). Zuvor war er ab 2007 Projektleiter für die E4 Gruppe (ENQA, ESU, EUA und EURASHE) mit dem Aufbau des Registers betraut. Er war Mitglied des Bologna Process Committee der European Students' Union. Zudem war Tüch im Vorstand des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften.

Carsten Würmann, Dr. des., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Er studierte Germanistik, Geschichte, Politologie, Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik in Berlin und Lyon. Zudem war er Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität Leipzig.

Siegbert Wuttig, Dr., studierte Französisch, Italienisch, Geschichte und Psychologie. Derzeit ist er Leiter der Nationalen Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Diese Agentur ist verantwortlich für ERASMUS, ERASMUS Mundus, Temous und weitere EU-Austauschprogramme. Er war Mitglied zahlreicher nationaler und internationaler Komitees und Arbeitsgruppen rund um den Bologna-Prozess.

Peter Zervakis, Dr., leitet seit 2006 das Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn. Nach dem Studium der Geschichts- und Sozialwissenschaften mit Studienaufenthalt in den USA promovierte er 1992 an der Universität Hamburg. Von 1999 bis 2004 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bonner Zentrum für Europäische Integrationsforschung und leitete von 2004 bis 2006 die Europa-Projekte der Bertelsmann Stiftung.