

Empfehlung der
15. Mitgliederversammlung der
Hochschulrektorenkonferenz
Karlsruhe, 19.11.2013

Europäische Studienreform

HRK Hochschulrektorenkonferenz

Die Stimme der Hochschulen

Ahrstraße 39 Tel.: 0228/887-0 post@hrk.de
D-53175 Bonn Fax: 0228/887-110 www.hrk.de

Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung

Präambel

Die HRK-Arbeitsgruppe „Europäische Studienreform“ legt hiermit ihre Empfehlungen zur weiteren Umsetzung der Europäischen Studienreform an den deutschen Hochschulen vor. Diese basieren auf dem Zwischenbericht, den die Arbeitsgruppe im Mai der Mitgliederversammlung der HRK vorstellte, den Rückmeldungen zu dem Blog, in dem der Bericht anschließend zur Diskussion gestellt wurde, einem Gedankenaustausch mit Vertreterinnen und Vertretern von BDA, GEW, DAAD und DSW sowie einer Diskussionsrunde mit Repräsentanten der Landesrektorenkonferenz.

Deutschland gehörte 1999 zu den Erstunterzeichnern der Bologna-Erklärung zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Darin wurden folgende Ziele genannt:

- die Einführung gestufter Studiengänge (*undergraduate/graduate*),
- die Vereinfachung der Anerkennung, u. a. durch die Verwendung des Diploma Supplements,
- die Einführung eines Kreditpunktesystems wie ECTS,
- europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung,
- die Förderung der Mobilität der Hochschulangehörigen und
- die Stärkung einer europäischen Dimension der Hochschulbildung.

Im weiteren Verlauf kamen wesentliche Aspekte dazu, insbesondere

- die Fokussierung auf die Studierenden (shift from teaching to learning),
- die Formulierung von Lernergebnissen, Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen,
- die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft als Herausforderung und als Chance für die Hochschulen sowie
- die soziale Dimension des Studiums.

Drei Aspekte waren entscheidend für die weitere Entwicklung der Bologna-Reform:

Der Bologna-Prozess generierte rasch eine große Dynamik und Aufbruchstimmung, weil er den beteiligten Staaten zeigte, dass es für die vermeintlich rein nationalen Probleme ihrer Hochschulsysteme erfolgversprechende europäische Lösungsansätze gab.

Der Bologna-Prozess entfachte eine so enorme Erwartungshaltung an die Realisierung der Ziele, dass er von Beginn an überfrachtet wurde. Hinzu kam, dass die Umsetzung nur scheinbar wenig aufwendig war und durch vielfältige individuelle Interessen zusätzlich erschwert wurde.

Zwar haben die deutschen Hochschulen seit dem Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen in Form und Inhalt ihrer Studienprogramme vorgenommen und erhebliche Verbesserungen erzielt. Die HRK stellt aber auch fest, dass die durch „Bologna“ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden. Dies gilt einerseits für die oft unnötig detaillierten internen und externen Vorgaben für die Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen und für die Qualitätssicherung. Es gilt andererseits auch für Fehlentwicklungen auf der operativen Ebene, die innerhalb der Hochschulen selbst verursacht wurden und deshalb auch dort korrigiert werden müssen. Dabei sind grundsätzlich alle Ebenen und Einheiten der Hochschule angesprochen, von der Leitung der Hochschule und der Fakultäten und Fachbereiche bis hin zur Hochschulverwaltung und den einzelnen Hochschullehrerinnen und -lehrern.

Die HRK unterstreicht, dass die deutschen Hochschulen seit Beginn des Bologna-Prozesses enorme Reformleistungen erbracht haben. Zwar muss der mit dem Bologna-Prozess eingeschlagene Weg in Einzelaspekten optimiert werden, in seiner grundsätzlichen Ausrichtung ist er aber nach wie vor angemessen und muss deshalb weiter konsequent besritten werden.

Die vorliegenden Empfehlungen gliedern sich in drei Abschnitte, die die europäische, nationale und institutionelle Dimension des Reformprozesses adressieren.

I. Deutschland im Europäischen Hochschulraum

Aus europäischer Sicht bekannten noch 2012 die zuständigen Minister der „Bologna-Länder“ bei ihrer Konferenz in Bukarest, dass weitere Anstrengungen bei der Ausgestaltung der Reform nötig sind, als sie u. a. erklärten:

„Wir streben eine stärkere Kohärenz unserer Politiken an, insbesondere bei der vollständigen Umstellung auf die dreistufige Studienstruktur, der Nutzung von ECTS-Punkten, der Ausstellung des Diploma Supplements, der Verbesserung der Qualitätssicherung und der Umsetzung von Qualifikationsrahmen einschließlich der Definition und Evaluierung von Lernergebnissen. [...] Zur Konsolidierung des Europäischen Hochschulraums ist eine sinnvolle Umsetzung der Lernergebnisse erforderlich.“¹

Dieser kritischen Einschätzung aus europäischer Perspektive schließt sich das vorliegende Positionspapier an.

I.1 Akzeptanz der gestuften Studienstruktur in Deutschland

Zunächst ist festzustellen, dass zwei jüngeren europäischen Vergleichsstudien² zufolge die deutschen Hochschulen bei mehreren Bologna-Zielen viel erreicht haben: Externe Qualitätssicherungsverfahren (Programm- und Systemakkreditierung) wurden aufgebaut, die

¹ Bukarest-Kommuniqué 2012:
http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf

² Bologna Implementation Report:
<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>
EUA Trends Report: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>

Lissabon-Konvention wurde ratifiziert, die Outgoing-Mobilität wurde gesteigert etc.

Im europäischen Vergleich ist die lange Parallelführung der alten und neuen Studienstrukturen auffallend, insbesondere das lange Festhalten an Staatsexamensstudiengängen. Zum Vergleich: In 34 der 47 Bologna-Staaten waren bereits vor 4 Jahren 100 % aller Studierenden in der neuen Studienstruktur eingeschrieben.

Allerdings hat sich die Umstellung auf die neuen Studiengänge in den vergangenen Jahren sehr beschleunigt: Während 2008/09 erst 36 % aller Studierenden in Deutschland in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben waren und Deutschland damit unter den fünf letzten Bologna-Staaten lag³, hat sich die Quote mittlerweile auf 65 % erhöht. 87 % der Studiengänge an deutschen Hochschulen führen heute zu einem Bachelor- oder Masterabschluss.⁴

Aus internationaler Perspektive sollte sich Deutschland flächendeckend in Richtung Bachelor/Master hin entwickeln, unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen in den Staatsexamensstudiengängen in Jura, Medizin und Pharmazie.

I.2 Mobilität

I.2.1 Die Mobilität der Studierenden und die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen

Der *Bologna Implementation Report* von 2012 zeigt, dass Deutschland zusammen mit Österreich und der Schweiz eine eher ausgeglichene Mobilitätsbilanz von Incoming- und Outgoing-Studierenden hat. Der

³ Implementation Report, S. 33

⁴ Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventen, Wintersemester 2012/2013: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2012_13_Internet_02.pdf

Bericht wertet dies als Zeichen für ein offenes System der Hochschulbildung.⁵

Allerdings besteht kein Anlass zur Zufriedenheit: In keinem anderen Bereich blieb die Realität weiter hinter den mit „Bologna“ verknüpften Erwartungen zurück als in Bezug auf die Mobilität. So belegen DAAD-Studien zur Auslandsmobilität deutscher Studierender aus den Jahren 2007, 2009 und 2011 eine stagnierende Mobilitätsrate von 15 % bzw. 16 % unter Bachelor-Studierenden an Universitäten und eine Steigerung der Quote lediglich für Bachelor-Studierende an Fachhochschulen (von 9% auf 17 %).⁶

Etwas positiver sind die Ergebnisse eines HIS-Projektberichts aus dem Jahr 2011⁷, demzufolge 29 % sowohl der Universitäts- wie der Fachhochschulabsolventen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt hatten.

Zusätzlich sind zu den mobilen Studierenden auch noch jene hinzuzählen, die ihr gesamtes Studium im Ausland absolvieren (degree mobility), die aber statistisch nirgendwo erfasst werden.

Fest steht, dass Deutschland das von der Bundesregierung formulierte Mobilitätsziel von 50 % noch nicht erreicht hat und die Mobilitätshindernisse eingehender zu analysieren sind. Hier lassen sich mindestens vier Problembereiche ausmachen. Die 20. Sozialerhebung des DSW betont, dass die Auslandsmobilität der Studierenden erheblich von der sozialen Herkunft beeinflusst wird: Die Quote der Studierenden mit Bildungsherkunft „hoch“ unterscheidet sich signifikant von derjenigen mit Bildungsherkunft „niedrig“, und beide Quoten haben sich seit der letzten Erhebung weiter auseinanderentwickelt.⁸ Als wesentliches Hindernis für einen Auslandsaufenthalt wird erstens die finanzielle Belastung genannt (66 %), an zweiter Stelle rangiert der Druck,

⁵ Implementation Report, S. 162

⁶ DAAD | BMBF 5. Fachkonferenz "go out! studieren weltweit" zur Auslandsmobilität deutscher Studierender, Mai 2011, Ausgewählte Ergebnisse aus der 2. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, Abb. 3

⁷ Rehn, Brandt, Fabian, Briedis: Hochschulabschlüsse im Umbruch, HIS-Projektbericht Juni 2012, S. 17

⁸ Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Auszug, S.7

möglichst schnell das Studium zu beenden (55 %)⁹, ein drittes Hindernis sind nach wie vor Anerkennungsprobleme.

Während die Hochschulen an den ersten Punkten wenig ändern können, da hier europaweite Sozialsysteme gefragt sind, kommt ihnen bei der Lösung der Anerkennungsproblematik eine besondere Verantwortung zu. Rechtliches Hauptinstrument für die Anerkennung ist die „Lissabon-Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich“ und ihre Grundsätze (Stichworte: „Beweislastumkehr“ und „wesentlicher Unterschied“). Allerdings scheint die Konvention auch fünf Jahre nach der Ratifizierung durch die Bundesregierung in vielen Hochschulen unbekannt zu sein¹⁰. Die HRK hat deshalb im Juli 2013 einen Leitfaden zur Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen und der Anwendung der Lissabon-Konvention vorgestellt.¹¹

Eine wesentliche Rolle bei der Anerkennung spielt ECTS. Bei dessen Umsetzung schneidet Deutschland schlecht ab und bildet mit zwei weiteren Staaten im Europäischen Hochschulraum das Schlusslicht. ECTS wird in Deutschland in weniger als 75 % aller Studiengänge benutzt und ist noch nicht mit Lernergebnissen verbunden. Vor allem bei der Verbindung mit Lernergebnissen besteht in Deutschland Handlungsbedarf, da irrtümlicherweise „Workload“ häufig als wesentliches Kriterium für die Beurteilung von Studien- und Prüfungsleistungen herangezogen wird.¹² Dabei wird übersehen, dass der „Workload“, ausgedrückt in ECTS-Punkten, nur in Verbindung mit bestimmten Lernergebnissen eine Bedeutung erhält und die qualitative Bewertung einer Leistung nach wie vor durch die Benotung erfolgt. Auch wird die im ECTS-Leitfaden von 2009 empfohlene Noteneinstufungstabelle zur Vereinfachung von Anerkennungsverfahren bisher nur in wenigen Hochschulen angewandt.¹³

⁹ Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, S. 179

¹⁰ An Fachhochschulen wurden 62 % der im Ausland erbrachten Leistungen auf die ECTS-Punkte angerechnet, an Universitäten 46 %. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, S. 187

¹¹ <http://www.hrk-nexus.de/themen/anererkennung/leitfaden-zur-anererkennung/>

¹² Implementation Report, S. 47

¹³ ECTS-Leitfaden 2009:http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf. S. 43

Hinsichtlich der Ausstellung des Diploma Supplements schneidet Deutschland verhältnismäßig gut ab, was sich allerdings auch dadurch erklärt, dass in den nicht umgestellten Studiengängen kein Diploma Supplement ausgestellt wird.¹⁴ Die HRK unterstreicht, dass die Aussagekraft eines Diploma Supplements wesentlich davon abhängt, wie gut die Lernergebnisse/Kompetenzen des betreffenden Studiengangs darin dargestellt sind.

Um die Anerkennungsprozesse zu verbessern, sollten die Hochschulen einen angemessenen Kenntnisstand der Hochschulangehörigen hinsichtlich Lissabon-Konvention, Funktionsweise und Anwendung von ECTS sowie Diploma Supplement sicherstellen. Die HRK regt zur Unterstützung der Hochschulen an, Lernergebnisse fachspezifisch zu sammeln und zu dokumentieren, etwa bei der HRK.

Gemeinsame Studienprogramme und -abschlüsse europäischer Hochschulen sind nach Ansicht der HRK ein weiteres wertvolles Instrument zur Verbesserung der Mobilität und der Gesamtqualifikation der Absolventen und sollten deshalb verstärkt Berücksichtigung finden. Curriculare „Mobilitätsfenster“ haben sich als geeignet erwiesen, Auslandssemester bzw. Praxissemester im Ausland in die Studiengänge einzubinden. Beide Instrumente entbinden die Hochschulen jedoch nicht von der Pflicht, für die Mehrzahl ihrer mobilen Studierenden einfache und effiziente Anerkennungsverfahren bereitzustellen.

Die mit Anerkennung befassten Hochschulangehörigen müssen sich den Grundsatz großzügiger und auf Lernergebnissen/Kompetenzen basierender Anerkennung, den die Lissabon-Konvention vertritt, zu eigen machen. Dies beinhaltet, die Konvention nicht nur im Umgang mit im Ausland erbrachten Studienleistungen anzuwenden, sondern auch „nach innen“, etwa beim Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands bzw. beim Übergang Bachelor–Master.

¹⁴ Implementation Report, S. 53

I.2.2 Mobilität als hochschulweite Aufgabe

Die HRK unterstreicht, dass sie den Mobilitätsbegriff umfassend verstanden sehen will: Hochschulen sollten ihre Studierenden nicht nur beim Wunsch nach einem Auslandsstudium unterstützen, sondern ihnen ebenso den Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands durch eine konstruktive Anerkennungspraxis ermöglichen.

Außerdem darf bei der Diskussion um die Mobilität deutscher Studierender nicht vergessen werden, dass auch die Mobilität nach Deutschland gefördert werden sollte – und zwar bezogen auf Studierende wie Lehrende. Darüber hinaus sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutscher Hochschulen im Sinn der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums die Chance zur Mobilität eröffnet werden.

Europa hat mit der Lissabon-Konvention bereits einen ersten Schritt getan. Aus europäischer Perspektive müssen die deutschen Hochschulen aber die Rahmenbedingungen für Mobilität und die Anerkennungsverfahren verbessern. Die Zuständigkeit dafür liegt bei der einzelnen Hochschule. Hochschulleitungen sollten sich deshalb in enger Zusammenarbeit mit Fakultäten und Fachbereichen um den Abbau von formalen, prozeduralen und inhaltlichen Mobilitätshindernissen und um angemessen kurze Vorbereitungszeiten für Auslandsaufenthalte bemühen.

II. Die Umsetzung auf nationaler Ebene

II.1 Bachelor und Master:

Gestaltung und Funktion der neuen Studienprogramme

Ein Kernbereich der Bologna-Reform ist der dreiphasige Studienweg: Bachelor, Master, Promotion. Nach Ansicht der HRK darf die Promotionsphase nicht in den Bologna-Prozess einbezogen werden, trotzdem sollte der Studienverlauf ganzheitlich betrachtet werden, um die Perspektiven beziehungsweise die Optionenvielfalt von Studienbiographien nicht bereits von Beginn an zu beschränken. Erforderlich ist eine Betrachtung der einzelnen Phasen, aber auch der Übergänge zwischen den Phasen. Hochschuleitig geht es hierbei um strukturelle Fragen und Ressourcen, im Hinblick auf die Studierenden um Heterogenität, individuelle Studienbiographien und soziale Hintergründe.

II.1.1 Bachelor

Während man an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften insgesamt von der Qualität der Bachelorprogramme überzeugt ist, hängt deren Wertschätzung in den Universitäten häufig von der Fachkultur und dem Studienziel ab.

Studierende, die unmittelbar an ihr Bachelorstudium ein Masterstudium anschließen, schlagen diesen Weg nicht immer aus Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere ein, sondern weil sie den Bachelor nicht für einen vollwertigen Abschluss halten. In der Regel handelt es sich hierbei um eine Fehleinschätzung, die auf die Unwissenheit mancher Hochschullehrerinnen und -lehrer zurückgeht.

Der HRK ist es wichtig, konsequent darauf hinzuweisen, dass Bachelorprogramme polyvalent gestaltet sein müssen und den Studierenden mindestens drei Wege eröffnen sollten: 1) vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, 2) den Wechsel in affine, aber themendifferente Master oder aber 3) den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule.

Dies entspricht den Formulierungen im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sowie im Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum. Dort heißt es sinngemäß, dass ein Bachelorprogramm in einiger Breite in die Grundlagen eines Fachs einführen solle, dass der Absolvent bzw. die Absolventin in der Lage sein müsse, dieses Wissen auch auf eine berufliche Tätigkeit anzuwenden und dass der Bachelorabschluss Zugang zu Masterprogrammen eröffnen müsse.

Derzeit sind Bachelorprogramme oft so spezialisiert, dass sie lediglich ein Studium in einem direkt daran anknüpfenden Masterprogramm ermöglichen und so „vertikale“ Mobilität erschweren. Die vielfältigen Möglichkeiten bei der Gestaltung von Studiengängen geraten häufig in den Hintergrund und werden nicht gezielt genutzt. Stattdessen dominiert immer noch die konsekutive Anordnung von Bachelor- und Masterprogrammen. Insbesondere der Bereich der Weiterbildung in Form von berufsbegleitenden Masterstudiengängen wird oft noch vernachlässigt. Nur durch die flexible Nutzung aller Möglichkeiten der Studienganggestaltung lassen sich bildungspolitische Ziele wie die Unterstützung des lebenslangen Lernens und individueller Studienbiographien angemessen realisieren.

Bei der Gestaltung von Studiengängen sollten die Hochschulen stärker als bisher Alternativen zur konsekutiven Anordnung von Bachelor- und Masterprogrammen erwägen. Grundsatz bei der Entwicklung von Bachelorprogrammen sollte sein, dass diese mindestens drei Optionen eröffnen (Polyvalenz): 1) vertiefende Masterstudien in derselben Fachrichtung, 2) den Wechsel in affine, aber themendifferente Master oder 3) den Einstieg in eine Beschäftigungslaufbahn innerhalb oder außerhalb der Hochschule.

II.1.2 Bachelor- und Masterprogramme: Struktur und Flexibilisierungsmaßnahmen

Betrachtet man BA-MA-Programme als strukturelle Einheit, so sind einige Probleme bundesländerübergreifend zu adressieren: Zum einen müssen die Übergangsprozesse professionalisiert werden, akademische von rein verwaltungstechnischen Aspekten getrennt und quantitative Fragen gelöst werden. Schlussendlich muss ein Verteilungs- und Zulassungsmodell entwickelt werden. Zum anderen weist die HRK darauf hin, dass Zulassungs- und Auswahlprozesse nicht dazu genutzt werden sollten, hochschulpolitische Positionen durchzusetzen. Hinzu kommt, dass es die wachsende studentische Vielfalt erforderlich macht, Studiengänge so zu gestalten, dass sie sich für ein Studium in unterschiedlichen Geschwindigkeiten eignen. Grundsätzlich stuft die HRK die ländergemeinsamen KMK-Strukturvorgaben als unnötig starr ein und spricht sich für ihre Flexibilisierung aus.

Die in Deutschland vorgegebene maximale Regelstudienzeit von zehn Semestern bzw. 300 ECTS-Punkten führt häufig zu rigiden Schemata und sogar zu hochschulinternen „Templates“ der Studienganggestaltung. Hierbei hat das vorherrschende Modell¹⁵ von sechssemestrigen Bachelorprogrammen häufig eine starke Komprimierung des Lehrstoffs mit zu hoher studentischer Arbeits- und Prüfungsbelastung zur Folge. Auch wird die Grenze von 300 ECTS-Punkten oft zu eng aufgefasst: Die KMK-Strukturvorgaben lassen für den einzelnen Studierenden individuelle Abweichungen nach oben und unten zu und ermöglichen so im Einzelfall Master mit 240 bzw. mit 360 ECTS-Punkten. Die Flexibilisierung bestehender Modelle und die Erprobung neuer Modelle sind daher notwendig. Beispielsweise sollte ein Überschreiten der 10-Semester-Grenze möglich sein und auch genutzt werden. So wäre ein 8-semesteriger Bachelor und im Anschluss ein 4-semesteriger Master – beispielsweise mit Post-Graduate-Option – denkbar. Wichtig ist dabei, dass dies

¹⁵ In Deutschland umfassen knapp 70 % aller Bachelorstudiengänge 6 Semester und fast 22 % 7 Semester. Allerdings zeigen sich hier große Unterschiede zwischen den Hochschultypen und Bundesländern: Während fast 50 % der Bachelorprogramme an Fachhochschulen eine Regelstudienzeit von 7 Semestern haben, trifft dies nur auf 3,5 % der universitären Bachelorprogramme zu. Siebensemestrige Bachelorstudiengänge finden sich v.a. an Fachhochschulen in BW, BY, HB, HH, MV, RP und TH (Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, HRK November 2012, S. 13 und 14).

nicht als Möglichkeit der Umgehung des momentanen Modells gewertet wird, sondern als bewusste Entscheidung und echte Alternative.

Des Weiteren behindert die Regelung zum maximalen Bearbeitungsumfang bei Bachelorarbeiten von 12 ECTS-Punkten und bei Masterarbeiten von 30 ECTS-Punkten die konsequent fachbezogene Forschungsausrichtung der Abschlussarbeiten, insbesondere im Master. Um eine größere fachbezogene Flexibilität und Gestaltungsfreiheit der Hochschullehrenden und Studierenden zu ermöglichen und besonders in der Masterphase fachgerechte Forschung anzuregen, sollte die Vorgabe für eine Obergrenze für den Bearbeitungsumfang von Abschlussarbeiten gänzlich entfallen. Wird die Beschränkung beibehalten, muss sie aber immer in einem angemessenen Verhältnis zum faktischen Aufwand stehen. Die vorgegebene Untergrenze von 6 (Bachelor) bzw. 15 (Master) ECTS-Punkten kann ggf. beibehalten werden, um den wissenschaftlichen Mindestanspruch bei den Qualifikationsarbeiten sicherzustellen.

Die Beibehaltung der traditionellen Dichotomie der Abschlüsse nach Profiltypen der Hochschulen behindert den weiteren Differenzierungsprozess und engt die Vielfalt der Profilbildung der Hochschulen ein. Deshalb sollte diese nicht mehr relevante Differenzierung aus den Strukturvorgaben gestrichen werden.

Hochschulen und besonders die Universitäten sollten Bachelor- und Masterangebote stärker als bisher entkoppeln und die Studierenden ermutigen, individuelle Bildungsbiographien anzustreben, die nicht notwendigerweise dem an Universitäten dominierenden 180+120 ECTS-Punkte-Modell entsprechen. Dies steht im Einklang mit den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK. Übergänge in ein Masterangebot eines anderen Hochschultyps sollten unterstützt und auch von den Hochschulen als Chance angesehen werden. Gleiches gilt für Übergänge in fachlich nicht vollständig affine Master.

Hierzu ist es erforderlich, dass Hochschulen, sofern die Kapazitäten es zulassen, ihre Zulassungspraxis mit einer gewissen Großzügigkeit handhaben. Bachelor- und Masterabschlüsse sollten hierbei nicht nach ihrer Dauer bzw. der Zahl von ECTS-Punkten, sondern nach den erworbenen Kompetenzen beurteilt werden. Dafür ist es nötig, die Übergangssystematik zu professionalisieren und die hochschulspezifischen Profile zu berücksichtigen.

Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK sollten flexibilisiert und die landesspezifischen sollten abgeschafft werden.

II.1.3 Wissenschaftliche Befähigung zu akademischen und außerakademischen Karrieren

Die HRK hält die gegenwärtige Diskussion, in der der Bildungsauftrag der Hochschulen gegenüber den Erwartungen des Arbeitsmarkts ins Feld geführt wird, für irreführend. Zum einen ist es eine unbestreitbare Tatsache, dass ein Hochschulstudium unabhängig von Hochschultyp und Studienfach auf wissenschaftlichem Niveau „auf eine berufliche Tätigkeit“ vorbereiten soll – alle Landeshochschulgesetze enthalten eine entsprechende Formulierung. Zugleich bedeutet dies nicht, dass die Hochschule vor allem auf der Bachelor-Ebene notwendigerweise auf einen bestimmten Beruf vorbereiten sollte. Je nach Hochschultyp und Fächerkultur wird eine solche „akademische Berufsqualifizierung“ einmal mehr, einmal weniger im Vordergrund stehen. Unabdingbar ist hingegen die grundsätzliche Beschäftigungsfähigkeit aller Absolventen –

auch der Bachelors – sonst verliert die gestufte Studienstruktur einen ihrer wesentlichen Vorzüge.

Dessen ungeachtet betont die HRK, dass die wissenschaftliche Bildung und Qualifizierung der Absolventen die oberste Priorität der Hochschulen sein muss. Abhängig von Fachkulturen und Hochschultypen ist das Eingehen auf konkrete Erwartungen des Arbeitsmarkts nur soweit angezeigt, solange diese Priorität nicht in Frage gestellt wird, also auch die Gestaltung von Studium und Lehre frei in der Verantwortung der Hochschulen belassen wird. Schließlich tragen sie bereits wesentlich zu Fortschritt und Innovation und so zur Schaffung völlig neuer Berufsfelder bei.

Aus Gründen der Akzeptanz des Bachelorabschlusses erscheint es der HRK zudem unerlässlich, dass Bachelorabsolventinnen und –absolventen im Bereich des Öffentlichen Dienstes nicht nur Laufbahnen im Gehobenen, sondern auch im Höheren Dienst offenstehen.

Bei der Studienganggestaltung sollte in Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse der Grundsatz befolgt werden, dass Bachelorprogramme in der Regel ein breites thematisches Fundament in einer Fachrichtung, verbunden mit den entsprechenden Anwendungskompetenzen, vermitteln sollten. Zwar qualifizieren manche Bachelorprogramme direkt für bestimmte Berufe. Die Mehrzahl jedoch dient nicht einer konkreten Berufsvorbereitung, sondern sollte zu einer Beschäftigungsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen auf dem akademischen wie außerakademischen Arbeitsmarkt führen. Bund und Länder sollten die Zugangsvoraussetzungen für den Höheren Dienst dahingehend ändern, dass dieser grundsätzlich auch Bachelorabsolventinnen und –absolventen offensteht.

II.2 Die Kompetenzorientierung: Neuorientierung von Lehre und Prüfungen

In der Bologna-Debatte hat sich ein Konsens darüber entwickelt, dass an Hochschulen neben Fachwissen und Fachkompetenzen auch (damit

in Verbindung stehende) überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Bei der Konzeption kompetenzorientierter Lehre stehen keineswegs wissensreproduzierende Formate im Vordergrund. Vielmehr geht es um Lehr- und Lernformate, die die Anwendung von Wissen, seine Umsetzung in Handlungszusammenhängen sowie die Beurteilung und Reflexion von realitätsnahen Problemstellungen etwa in studentischen Kleingruppen erfordern. Dieser „shift from teaching to learning“ unterlegt mit der Methodik des forschenden Lernens, verlangt allerdings auch entsprechende Prüfformate. Beides ist von „Bologna“ gewollt, bedarf aber sowohl kapazitärer als auch räumlicher wie didaktisch-methodischer Randbedingungen. Schließlich sind Kompetenzen aufwendiger zu bewerten als reine Wissensabfragen.

Der Kompetenzbegriff erlaubt es, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrende die Aufgabe, genaue und nachvollziehbare Lernergebnisse zu formulieren, sinnvoll nutzen, um so den Perspektivwechsel des „shift from teaching to learning“ zu vollziehen.

An dieser Stelle ist zu fragen, ob die klassische Notengebung zumindest in den ersten Semestern noch angemessen ist und nicht z.B. durch Portfolios abgelöst werden sollte. Diese würden eine Möglichkeit bieten, Leistungsbeurteilungen und -dokumentationen transparenter zu gestalten und die Weiterentwicklung systematischer Lernstrategien sowie die Selbstreflexion der Lernenden zu verstärken.

Die Orientierung an Lern- und Kompetenzziele eröffnet den Lehrenden prinzipiell größere Handlungsspielräume als früher. Anstelle eines detaillierten Lehrplans werden in erster Linie die zu erreichenden Ziele vorgegeben. Der Weg dorthin kann relativ frei gestaltet werden und ist in hohem Maß vom Lern- bzw. Entwicklungsprozess der Studierenden her zu denken.

Diese neue Freiheit in der Lehrgestaltung stellt allerdings auch veränderte Anforderungen an die Lehrenden und Studiengangverantwortlichen: Kompetenzorientierung setzt Kenntnisse über die fachlichen und überfachlichen Facetten der zu vermittelnden Kompetenzen voraus. Darüber hinaus gilt es, insbesondere Lernsituationen anzubieten, die Anwendungs- und Praxisbezüge

aufweisen und sich an den zu bewältigenden professionellen Anforderungen in einem Fachgebiet orientieren.

Um Kompetenzorientierung an den Hochschulen umzusetzen, bedarf es neben ausreichender Zeit und Ressourcen zur Gestaltung von Lehre und Prüfungen auch der Weiterbildung und des Erfahrungsaustauschs unter den Lehrenden. Kompetenzorientierte Lehre erfordert also in der Regel deutlich mehr Aufwand bei der Gestaltung, Durchführung und Auswertung des Lern- und Prüfungsarrangements als „herkömmliche“ Lehre. Wie bereits in II.1.3 ausgeführt, zielt die Mehrzahl der Bachelorstudiengänge auf Beschäftigungsbefähigung und nicht auf eine konkrete Berufsvorbereitung. Dies wird nicht zuletzt durch die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen erreicht. Sollen die sich daraus ergebenden Möglichkeiten auch tatsächlichen Niederschlag in der Lebenswelt der Absolventinnen und Absolventen finden, vor allem bezüglich ihrer Chancen auf dem außerakademischen Arbeitsmarkt, ist es unabdingbar, dass dies von den für die Berufsberatung zuständigen Institutionen, wie z.B. der Bundesagentur für Arbeit, bei der der Vermittlung von Beschäftigungsverhältnissen für Absolventinnen und Absolventen berücksichtigt wird. Bei der Beratung müssen nicht nur aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen und Veränderungen einbezogen werden, sondern es muss auch deutlich gemacht werden, dass ein bestimmter akademischer Abschluss nicht nur zu einem einzigen Berufsfeld befähigt.

Hochschulleitungen sollten sicherstellen, dass die Hochschulangehörigen mit den Grundzügen kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens vertraut sind. Dies erfordert den kollegialen Dialog, entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten und zeitliche wie gestalterische Freiräume für Lehre und Prüfung.

Bund und Länder müssen die Hochschulen bei der Kompetenzorientierung von Lehre und Prüfungen durch Bereitstellung angemessener Finanzierung unterstützen.

II.3 Qualitätssicherung von forschungsbasierter und wissenschaftsadäquater Gestaltung von Studium und Lehre

Seit der Gründung von Universitäten des Humboldtschen Typs war es eine Selbstverständlichkeit, dass Hochschulen für Qualitätssicherung und -entwicklung Sorge tragen. Diese Sicht wurde von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern bestätigt, als sie 2003 in Berlin betonten, „dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung nach dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt, und dass dies die Grundlage für eine tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet“.¹⁶ Diesem Prinzip folgend, gestalten die Hochschulen Studium und Lehre eigenverantwortlich. Die unterschiedlichen Ziele, Strategien und Profile der Hochschulen sind ausschlaggebend für die Formulierung der Qualifikationsziele ihrer Studiengänge und der angestrebten Lernergebnisse der Studiengangselemente. Dieses Selbstverständnis fließt maßgeblich auch in die Akkreditierungsprozesse von Studiengängen ein und sollte verstärkt werden.

Auf allen Ebenen innerhalb der Hochschule tragen ihre Angehörigen die Verantwortung dafür, dass das interne Qualitätsmanagement – als Qualitätskultur der gesamten Hochschule – den Prozess der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium anstößt und aufrechterhält sowie dafür, dass die hochschulinternen Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren entsprechend gestaltet werden. Diese können sodann durch die externe Qualitätssicherung regelmäßig überprüft werden. So wird gewährleistet, dass die hochschulinternen Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung die fachlich-inhaltliche und strukturelle Qualität von Lehre und Studium tatsächlich verbessern und dem Staat gegenüber eine von ihm unabhängige wissenschaftsgeleitete Rechenschaftslegung stattfindet.

In Deutschland ist als Alternative zur Programmakkreditierung (die in manchen Fächern und für manche Hochschulen sinnvoll bleibt) die Systemakkreditierung eingeführt worden. Dieser Schritt trägt der Ver-

¹⁶ „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“, Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, S. 3, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf

antwortung der Hochschule für ihre Qualitätssicherung Rechnung, und die ersten systemakkreditierten Hochschulen äußern sich überwiegend sehr positiv über ihre Erfahrungen. Die Empfehlung des Wissenschaftsrats¹⁷ ermöglicht die Erprobung weiterer Verfahren unter Koordinierung durch den Akkreditierungsrat. Solche Verfahren sollten ebenfalls den Bedürfnissen der Hochschulen entsprechen, ihr Optimierungspotenzial aufzeigen und durch die direkte Ausrichtung an den ESG¹⁸ die internationale Anschlussfähigkeit und damit die Mobilität der Studierenden unterstützen. Künftige Verfahren zur Qualitätssicherung sollten deutlicher, als dies bei der Programmakkreditierung der Fall war, an die selbstgesteckten Ziele, Strategien und Programme einer Hochschule anknüpfen und so deren Autonomie und Profilierung fördern.

Nach Ansicht der HRK muss die Stärkung einer institutionellen Qualitätskultur im Zentrum stehen: Lehrende und Studierende müssen noch intensiver in die Gestaltung der Verfahren einbezogen und die Verantwortung der Fachbereiche und Fakultäten gestärkt werden. Die Hochschulen sollten außerdem die Programm- oder Systemakkreditierung nutzen, von der vom Wissenschaftsrat formulierten „Experimentierklausel“ Gebrauch machen und so zur Stärkung einer staatsfernen wissenschaftsorientierten Qualitätssicherung beitragen.

II.4 Finanzielle Konsequenzen aus den veränderten Anforderungen an Studium und Lehre

Es ist ein unbestreitbares Faktum, dass sich „Bologna“ nicht kostenneutral realisieren lässt. Die Hochschulen stehen vor der schwierigen Aufgabe, die grundlegende Neuorientierung der Lehre, Studienorganisation und Beratung ohne angemessene Ressourcen vornehmen zu müssen,

¹⁷ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf>

¹⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf

denn das größere Gewicht für die Lehre drückt sich bislang noch nicht in einer entsprechend gesteigerten Grundfinanzierung aus. Das Engagement zahlreicher Lehrender erfährt wenig Anerkennung, sei es materiell durch Leistungszulagen, durch Reduzierung der Lehrverpflichtungen oder durch erhöhte Sichtbarkeit und Reputationsgewinn.

Bestehende strukturelle und finanzielle Defizite im Bereich Lehre und Studium können allerdings auf Dauer ohnehin nicht durch ein vermehrtes Engagement Einzelner kompensiert werden. Die deutschen Hochschulen benötigen eine bedarfsgerechte und international konkurrenzfähige Personal- und Sachausstattung, um die Qualität der Lehre verbessern zu können. Nach den Berechnungen des Wissenschaftsrats ist es speziell für diese Aufgabe erforderlich, dem Hochschulsystem insgesamt ca. 1,1 Mrd. Euro p. a. zusätzlich zur Verfügung zu stellen.¹⁹

Der von Bund und Ländern eingeschlagene Weg der projektbasierten Finanzierung kann diese Lücke nicht schließen, denn die Mittel sind nicht verlässlich einzuplanen und sind zudem eine Detailsteuerung, die der Hochschulautonomie auch in Bezug auf Lehre und Studium widerspricht. Der bisherige Finanzierungsmodus hat wegen der fehlenden Nachhaltigkeit auch negative Auswirkungen auf die Karrierewege des wissenschaftlichen Nachwuchses, einer auch für die Lehre interessanten und besonders innovativen Klientel. Diese Analyse wurde im Juli 2013 vom Wissenschaftsrat in seinem Konzept für einen Zukunftspakt bestätigt, in dem er eine erhöhte Grundfinanzierung der Hochschulen und einen quantitativen wie qualitativen Ausbau der Hochschullehre für unabdingbar erklärt.²⁰

Die HRK teilt die Ansicht, dass eine deutliche Erhöhung der Grundfinanzierung unumgänglich ist, um den Hochschulen eine sichere finanzielle Basis für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre zu bieten. Wettbewerbliche Finanzierungsanteile können darüber hinaus zusätzliche Anreize bieten.

¹⁹ Ebd., S. 9, und zwar 357 Mio. Euro für Professuren, 480 Mio. Euro für Qualitätssteigerungen (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängern und Unterstützung der Lehrenden bei Lehrorganisation und Prüfungen; Fortbildungen zur Qualifizierung des Lehrpersonals), 251 Mio. Euro für hochschuleigene Qualitätsmanagementsysteme für Lehre und Studium sowie eine angemessene Infrastruktur sowie 15 Mio Euro für Fachzentren für Hochschullehre

²⁰ Wissenschaftsrat, Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, 12.7.2013

Neben einer angemessenen Finanzierung ist zudem eine Reform der Personalstruktur, der Berechnung des Lehraufwands und des Kapazitätsrechts erforderlich.²¹

Bund und Länder sollten ihrer Verpflichtung nachkommen, durch eine ausreichende Grundfinanzierung für gute Bedingungen für Studium und Lehre zu sorgen. Dazu gehören bauliche, infrastrukturelle und kapazitätsrelevante Ressourcen. Dies verlangt – ganz im Sinn der Feststellung der Wissenschaftsallianz – nach einer signifikanten Erhöhung der Grundfinanzierung und einer Überarbeitung des Kapazitätsrechts.

II.5 Studentische Vielfalt als Chance und Herausforderung für die Hochschulen

Die Lehre bekommt heute dadurch eine wichtige zusätzliche Dimension, dass sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft verändert und diese sich durch zunehmend heterogene Merkmale auszeichnet.²²

Gründe für die größere Vielfalt sind die stark gestiegene Studierquote von 42,5 % (2010)²³ und die erfolgreichen Bemühungen der Hochschulen, das Studium durchlässiger und chancengerechter zu gestalten.

Die größere Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierendenschaft ist eine Chance für die Hochschulen. Um diese Chance zu nutzen, sind allerdings zuerst gewisse Anstrengungen seitens der Hochschulen erforderlich. So sind beispielsweise berufliche und fachliche Kompetenzen

²¹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, S. 10

²² Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, New York, München, Berlin, S. 59-81. Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann: Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. Das Hochschulwesen (6) 58: 183-186: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/HSW6_2010_Kerres_Hanft_Wilkesmann.pdf

²³ Nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Indikatorenbericht 2012, Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/UmweltoekonomischeGesamtrechnungen/Umweltindikatoren/IndikatorenPDF_0230001.pdf?__blob=publicationFile

sowie die Persönlichkeitsreife bei beruflich Qualifizierten, interkulturelle Kompetenzen bei Lernenden mit Migrationshintergrund und Vorkenntnisse von Studierenden, die direkt aus der Schule an die Hochschule kommen, oft auf einem unterschiedlichen Niveau. Viele Studierende benötigen flexible Rahmenbedingungen, wie z.B. Studienangebote, die in unterschiedlicher Geschwindigkeit zu studieren sind oder Teilzeit- und berufsbegleitende Studienprogramme. Auch kann E-learning mehr sein als eine Ergänzung präsenzbasierter Lehre, denn es erlaubt, Studienpläne zu flexibilisieren, die Eigenverantwortung der Studierenden zu stärken und den Ressourceneinsatz weiter zu optimieren. Wünschenswert wäre auch eine alternative Gestaltung der Studieneingangsphase, um die heterogene Studierendenschaft an das Leben und Lernen an den Hochschulen heranzuführen.

Allerdings konnten die erforderlichen Veränderungen an vielen Hochschulen aus Finanzgründen bisher nicht erfolgen.

Hinzu kommt: Der demographische Wandel wird die Zahl der Studierenden mit traditioneller Studienbiographie in den kommenden Jahren weiter sinken lassen und der Mangel an hochqualifizierten Fachkräften für die deutsche Wirtschaft wird weiter zunehmen. Auch aus diesem Grund sollten unterrepräsentierte Gruppen speziell gefördert werden. Allerdings dürfen die Hochschulen vom Staat in der Übernahme dieser Aufgabe nicht allein gelassen werden. Geklärt werden müssen insbesondere Fragen des Kapazitätsrechts und der Studienfinanzierung.

Hochschulen sollten die Chancen, die die studentische Vielfalt bietet, gezielt nutzen. Dazu gehören eine intensive Beratung für Studieninteressente und Studierende, eine Flexibilisierung der Studienbedingungen, der Studiengeschwindigkeit, der Lehr- und Prüfungsformen sowie des Übergangs vom Bachelor in den Master.

Hochschulen müssen bei diesen Anstrengungen durch Bund und Länder finanziell unterstützt werden.

Hochschullehrern sollten Angebote zur didaktischen Weiterbildung im Umgang mit studentischer Diversität gemacht werden. Erfahrung mit neuen Lehrkonzepten mit Diversität sowie die Bereitschaft zur eigenen didaktischen Weiterbildung sollten bei Berufungsverfahren Berücksichtigung finden.

Die Studienfinanzierung, etwa durch Bafög, sollte an die flexibleren Studienverläufe angepasst werden.

II.6 Studienbiographien: linear – wechselnd – abbrechend

Vor allem in der Öffentlichkeit, aber auch seitens der Politik wird den Hochschulen die Verantwortung für hohe Abbrecherquoten in manchen Studienrichtungen angelastet. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass dadurch Chancen vergeben werden, den notwendigen Fachkräftebedarf zu decken und so den wirtschaftlichen Wohlstand aufrechtzuerhalten.

Die HRK hebt hervor, dass in dieser Diskussion häufig die Gründe für Studienverläufe ohne Abschluss, also Abbruch bzw. Wechsel, nicht oder nur ungenügend differenziert betrachtet werden. Zwar sind Studienabbrecher grundsätzlich ein Verlust für das akademische Bildungssystem und die Hochschulen bemühen sich um Analyse der Gründe und um Abhilfe. Aus individueller Perspektive der Studienabbrecher und Wechsler kann es sich aber auch um eine bewusste Studienwahlkorrektur bzw. Entscheidung innerhalb des persönlichen Lebensentwurfs handeln. So kann der Abbruch des Studiums auch als Neuorientierung verstanden werden und muss nicht zwangsläufig ein Scheitern der Studierenden oder der Hochschulen bedeuten.²⁴

Die HRK unterstreicht deshalb, dass das Instrumentarium, mit dem das Phänomen Studienabbruch bis jetzt analysiert und interpretiert wurde, zu kurz greift: Die heutige Lebenswirklichkeit der Studierenden ist nicht mit den zwei Kategorien „Regulärer Studienverlauf“ und „Abbruch“ zu erfassen – vielmehr haben wir es immer häufiger mit fragmentierten Studienverläufen zu tun, auf die sich die Hochschulen einstellen sollten. Tatsächliche Studienabbrüche sollten in Kooperation mit den Arbeitsämtern, Industrie-, Handels- und Handwerkskammern zu Gunsten der Betroffenen begleitet werden und zu alternativen Bildungs- und Ausbil-

²⁴ Ulrich Heublein/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer, Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf

Programmen führen. Wechselseitige Anerkennungsverfahren, die den Übergang vom abgebrochenen Studium in eine Berufsausbildung erleichtern, wären hier wünschenswert.

Um die Zahl tatsächlicher Studienabbrüche zu minimieren, empfiehlt die HRK, Unterstützung und Beratung bereits während des Studiums auszubauen und die Studierenden diesbezüglich mehr zu begleiten. Natürlich kann der Grund eines Abbruchs auch im Nichterreichen von Leistungsansprüchen liegen. Um dem entgegenzuwirken und fachliche Mängel auszugleichen, sollten die Hochschulen – bis zu einem gewissen Maß – Unterstützung anbieten.

Das Problem des Studienabbruchs ist zwingend individualisiert zu betrachten. Die Hochschulen sollten in der Öffentlichkeit und gegenüber Politik und Wirtschaft deutlich machen, dass Studienabbruch ein sehr komplexes Phänomen ist, hinter dem sich nicht notwendigerweise ein Scheitern der Studierenden oder der Hochschulen verbergen muss. Tatsächliche Studienabbrüche sollten in Kooperation mit alternativen Bildungs- und Ausbildungsprogrammen begleitet werden. Zugleich sollten die Hochschulen die Studienorganisation (Beratung, Betreuung, Anrechnung von Studienleistungen bei Fach- oder Hochschulwechsel, die Studierbarkeit von Programmen etc.) an die Realität der Studierenden anpassen.

III. „Bologna-Kultur“:

Differenzen nach Hochschultyp und Fachkultur

Die HRK unterstreicht, dass es Hochschulen gibt, die die Möglichkeiten, die die Reform bietet, für sich genutzt haben – für diese gelten die in diesem Dokument ausgesprochenen Empfehlungen mithin nur bedingt oder gar nicht. Zudem verfügt jede Hochschule über eigene und spezifische Rahmenbedingungen und Ziele. Diese individuellen Ausprägungen machen es letztlich erforderlich, dass jede Hochschule für sich eine eigene Analyse erarbeitet.

Einer von der HRK in Auftrag gegebenen Studie²⁵ zufolge identifizieren sich Lehrende an deutschen Hochschulen mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform, sehen aber Nachbesserungsbedarf bei der tatsächlichen Umsetzung.

Dabei zeigen sich erhebliche Meinungsunterschiede zwischen den Hochschultypen, Fachrichtungen und Personalgruppen: Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen sind deutlich zufriedener mit der Studienstrukturreform als ihre Kolleginnen und Kollegen an Universitäten. Den größten Handlungsbedarf für die Hochschulentwicklung sehen die Lehrenden in der Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal, um den steigenden Zahlen von Studierenden gerecht zu werden.

Andere von den Hochschullehrern geforderten Maßnahmen indes fallen in ihre eigene Zuständigkeit, etwa die Verbesserung der Studierbarkeit von Studienprogrammen oder die Einrichtung von verbindlichen Praxisphasen.

Auch die Studierenden begrüßen grundsätzlich die Ziele des Bologna-Prozesses.²⁶ Bei der Umsetzung der Studienreform ist es laut 11. Studierenden-survey²⁷ jedoch zu einer von Studierenden beklagten Verdichtung des Studiums durch eine zu starre Strukturierung, zu geringe Wahl- und Wahlpflichtanteile und zu häufige Leistungsüberprüfungen, vor allem im Bachelor-Bereich, gekommen. Die HRK teilt die Meinung der Studieren-

²⁵ Harald Schomburg, Choni Flöther und Vera Wolf: Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“, Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel im Auftrag von Nexus/ HRK 2013.

²⁶ Pressemitteilung fzs: Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht vom 28.10.2008 http://www2.fzs.de/uploads/bologna2010_fzs.pdf

²⁷ Ramm, M./ F. Multrus/ T. Bargel: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen

den, dass mancherorts eine starke Komprimierung des Lehrstoffs bei kürzerer Regelstudienzeit zu den von den Studierenden genannten Effekten geführt hat. Sie unterstreicht aber zugleich, dass es sich bei der kontinuierlichen Erfassung von Lernfortschritten, welche von der abschlussrelevanten Notenvergabe zu unterscheiden ist, nicht um eine Fehlentwicklung, sondern um ein Grundanliegen der Europäischen Studienreform handelt, das vor allem den Studierenden eine bessere Planbarkeit des Studiums und einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau ermöglicht.

Um besonders in der Studieneingangsphase den Druck auf die Bachelor-Studierenden zu reduzieren, schlägt die HRK vor, dass die Hochschulen ihre Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Prüfungsstruktur verantwortlich nutzen. Insbesondere die gegenwärtige Praxis der Notengebung sollte in zweierlei Hinsicht überdacht werden. Erstens stellt sich die Frage des Zeitpunkts, ab dem Noten vergeben werden. Sinnvoll wäre es, erst mit dem Abschluss des 4. Semesters Prüfungsleistungen durch Noten zu bewerten oder diese zumindest nicht vor dem 4. Fachsemester in die Berechnung der Endnote einfließen zu lassen. Bis dahin sollten, begleitet durch Orientierungs- und Beratungsangebote, Testate erteilt werden. Für größere Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Bewertungen sind mittelfristig die Einführung von Lernportfolios anzustreben, in denen den Studierenden Feedback über ihre Lernfortschritte gegeben wird. Dies macht natürlich einen höheren individuellen Betreuungsaufwand notwendig. Zweitens sollte das „System relativer Noten“ als ein Zulassungsaspekt erprobt werden. Diese Instrumente können eine positive Kultur des Lehrens und Lernens fördern – für Studierende wie Lehrende.

Zur „Bologna-Kultur“ gehören ebenso eine erhöhte Flexibilität, d.h. Wahlmöglichkeiten, eine auf die Persönlichkeitsbildung abzielende Kompetenzförderung sowie Vertrauen in die Studierenden und ihre Lernbereitschaft.

Hochschulen müssen ihre Studiengänge auf Studierbarkeit und auf unerwünschte Verdichtungseffekte (fehlende Wahlmöglichkeiten) hin überprüfen und ggf. überarbeiten. Die Möglichkeiten einer individuellen Gestaltung des Studienverlaufs, die die gestufte Studienstruktur bietet, sollten noch besser genutzt werden. Prüfungsleistungen in den ersten Semestern eines Bachelorprogramms sollten vermieden werden oder zumindest nicht endnotenrelevant sein. Eine Notenvergabe erst nach dem 4. Semester wäre ebenso erstrebenswert wie die Einbeziehung relativer Noten in die Zulassungsverfahren.

Bund und Länder sollten die Hochschulen bei der Schaffung größerer Wahlmöglichkeiten nicht durch einschränkende Vorgaben oder ungenügende Finanzierung behindern.

IV. Fazit

Die Bologna-Ideen sind an den Hochschulen angekommen und stoßen weitgehend auf Akzeptanz. Die HRK zeigt sich überzeugt, dass die Europäische Studienreform der angezeigte Ansatz ist, um sich den Herausforderungen zu stellen, mit denen sich die deutschen Hochschulen konfrontiert sehen: rasch steigende Studierendenzahlen, Neuausrichtung von Lehre, Lernen und Prüfen, zunehmend differenzierte Erwartungen seitens der Studierenden an Studienangebote und -bedingungen etc. Bologna ist aber undurchführbar, wenn man es als Sparmodell für Studium und Lehre sieht.

Bestehende Probleme sind nicht primär durch Bologna verursacht. Erst der vor über zehn Jahren begonnene grundlegende Umbau von Studium und Lehre versetzt die Hochschulen in die Lage, mit den genannten Herausforderungen umzugehen – vorausgesetzt, sie erhalten die dazu erforderliche Grundfinanzierung.

Die HRK ist der Überzeugung, dass die von ihr formulierten Empfehlungen zu einer weiteren Verbesserung von Lehre und Studium beitragen können, wenn sie von den jeweils Angesprochenen angenommen, mit Ressourcen ausgestattet und professionell umgesetzt werden.