

Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master- Studiengängen

Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums

Januar 2009

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009

Das Bologna-Zentrum (BZ) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) den Reform- und Modernisierungsprozess der deutschen Hochschulen auf ihrem Weg in einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum. Damit begleitet die HRK die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland mit Impulsen und „good practice“. Das umfassende Serviceangebot reicht von der Beratung über die Aufbereitung von aktuellen Informationen für die verschiedenen Zielgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz

Verantwortlich:
Dr. Peter A. Zervakis

Redaktion:
Dr. Patrick A. Neuhaus, Daniela Mager, Petra Martini

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

Bonn, Januar 2009
1. Auflage

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

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

ISBN 978-3-938738-64-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Prof. Dr. Margret Wintermantel	
Grußworte	10
Prof. Dr. Andreas Pinkwart	11
Ministerialdirigent Peter Greisler	17
Prof. Dr. Wilfried Müller	23
1. Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen	29
1.1 Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler	30
1.2 Die Bologna-Reform als Harmonisierung von Fragen an die Studiengänge Dr. Peter Tremp, Thomas Hildbrand	53
1.3 HIS-Studie zu Studienabbruchquoten von 2008 Dr. Ulrich Heublein	62
1.4 Arbeitsgruppen	71
1.4.1 Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa Defining and Teaching Learning Outcomes Prof. Dr. Wendy Davies	71
Zusammenfassung AG 1: Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa Marina Steinmann	80

1.4.2 Arbeitsgruppe 2: Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch)	83	2.3 Arbeitsgruppen	
Die Erhöhung von Freiheitsgraden für Forschung und Lehre		2.3.1 Arbeitsgruppe 1: Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?	
Prof. Dr. Ulrich Bartosch	83	Erfahrungswerte einer Privat-Universität	
Zusammenfassung AG 2: Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch)		Prof. Dr. Hendrik Birus	141
Dr. Achim Hopbach	106	Employability: Kategorien, Kriterien, Kompetenzen aus Sicht der HypoVereinsbank	
1.4.3 Arbeitsgruppe 3: Kompetenzorientierter Leistungsnachweis: Anspruch und Wirklichkeit	109	Martina Bischof	145
Kompetenzorientiertes Prüfen in der Hochschule: Eigentlich eine Selbstverständlichkeit?		Das KUBUS-Programm zur Berufsorientierung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ein Kurzporträt	
Prof. Dr. Karin Kleppin	109	Dr. Ulrich Welbers	153
Kompetenzorientierte Leistungsnachweise		Zusammenfassung AG 1: Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?	
Prof. Dr. Manfred Künzel	117	Dr. Volkmar Langer	158
Zusammenfassung AG 3: Kompetenzorientierter Leistungs - nachweis: Anspruch und Wirklichkeit		2.3.2 Arbeitsgruppe 2: Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit?	163
Christine Speth	124	Employability - Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit	
2. Arbeitsmarktbefähigung (Employability)	129	Dr. Hubert Detmer	163
2.1 Tu felix Britannia? Zur Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern		Promotion als erste forschende Berufstätigkeit	
Prof. Dr. Kai Brodersen	130	Dr.-Ing. Uwe Koser	169
2.2 Wissenschafts- und Forschungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal der hochschulischen Bildung?		Zusammenfassung AG 2: Promotion als erste forschende Berufstätigkeit?	
Dr. Frank Stefan Becker	136	Dr. Priya Bondre-Beil	175
		2.3.3 Arbeitsgruppe 3: Zur Einrichtung von Career Centern	177
		Strategien für den erfolgreichen Aufbau und die Etablierung von Career Services an deutschen Hochschulen	
		Andreas Eimer	177
		Zusammenfassung AG 3: Zur Einrichtung von Career Centern	
		Karin Rehn	184

3. Der Stand der Einführung des Diploma Supplements	187
Monika Schröder	
4. Resümee	
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz	
Prof. Dr. Wilfried Müller	195
Teilnehmerverzeichnis	199
Programm der Tagung	209
Autorenverzeichnis	217

Vorwort



Liebe Leserin, lieber Leser,

nach den auch in der Londoner
Bildungsministerkonferenz im Jahr 2007

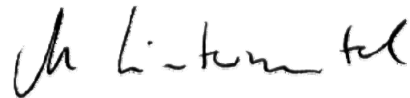
bescheinigten guten Fortschritten bei der strukturellen Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse an den deutschen Hochschulen werden zunehmend die gewandelten Anforderungen an die Lehre sichtbar. Daher hat das Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) am 10.-11. April 2008 diesem Thema seine Jahrestagung gewidmet. Gemeinsam mit vielen deutschen und internationalen Experten sowie Vertretern der Politik wurde der Frage nachgegangen, welche neuen Anforderungen sich an die Lehre konkret stellen.

Denn die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen im Studium, die Umsetzung der von der Studienreform verlangten Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) und die Nutzbarmachung der allgemeinen und fachbezogenen Qualifikationsrahmen fordern die Hochschulen nach wie vor heraus. Mit Blick auf die nächste Ministerkonferenz im belgischen Leuven am 28.-29. April 2009 hält die HRK eine Diskussion über den hochschulspezifischen Kompetenzbegriff, auch im Rahmen der Debatte um einen Deutschen Qualifikationsrahmen, für notwendig. Wie lassen sich die im wissenschaftsbasierten und forschungsorientierten Studium entwickelten Kompetenzen beschreiben? Und wie soll ein entsprechend präzisierter Kompetenzbegriff am besten in den Fachkulturen verankert werden? Qualifikationsrahmen können Schlüsselinstrumente für die Erreichung zentraler Ziele des Bologna-Prozesses sein. Sie dienen als Referenzrahmen zur Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen zwischen Ländern, Fächern und Bildungseinrichtungen, werden aber von vielen Hochschulakteuren in ihrer Bedeutung für die Hochschulen noch unterschätzt. Daher geht dieser Band der Bedeutung von fachspezifischen Qualifikationsrahmen als Hilfestellung für die studierendenzentrierte Curriculumsentwicklung nach.

Dem vieldeutigen Bologna-Begriff der „Employability“ oder auch Arbeitsmarktfähigkeit war der zweite Tag der Tagung gewidmet. Denn er spielt in der Diskussion über Ziele der Hochschulbildung als Folge des Bologna-Prozesses eine gewichtige, häufig jedoch ungeklärte Rolle. Zu den benötigten Kompetenzen und Qualifikationen der Studierenden, die in den Curricula vermittelt werden sollen, gehört nicht zuletzt auch der explizite Bezug auf die Berufspraxis und den Arbeitsmarkt. Hier ist eine starke Differenzierung der Fachkulturen auszumachen: Je nach Profil der Hochschule und des Studiengangs stehen entweder stärker die berufsorientierte Qualifizierung oder die allgemeinen Problemlösungskompetenzen im Vordergrund. Schließlich wird die Promotion unter dem Gesichtspunkt der ersten forschenden Berufstätigkeit betrachtet. Vorgestellt werden praktische Beispiele aus Hochschul- wie aus Unternehmenssicht, der Blick auf das europäische Ausland rundet das Bild ab.

Erwähnt werden soll auch, dass als Handlungsauftrag aus der diesjährigen Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums die Durchführung einer Nachfolgeveranstaltung im Herbst 2008 in Potsdam erfolgte, die sich speziell dem komplexen Thema der „Studierbarkeit“ in den neuen Studiengängen widmete (vgl. http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_3334.php).

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!



Prof. Dr. Margret Wintermantel

Grußworte



Pinkwart



Greisler



Müller

Prof. Dr. Andreas Pinkwart

Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

Ich freue mich sehr darüber, dass diese Tagung die neuen Anforderungen an die Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses ins Zentrum stellt.

Fünf Punkte dazu:

1. Der Bologna-Prozess ist die strukturelle Reform der akademischen Ausbildung, die wir dringend brauchen.
Sichtworte: mehr Studierende ausbilden in einem flexiblen System
2. Die Umstellung auf Bachelor und Master muss zugleich eine Reform der Inhalte sein. Stichworte: von der Input- zur Outputorientierung des Ausbildungssystems. Orientierung an Zielen: Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzen/Qualifikationen (Kernthema der Tagung)
3. Bologna ist kein bürokratischer Akt: einmal vollzogen und damit erledigt. Bologna ist ein Prozess.
Sichtwort: Erfolgsbeobachtung; kritische erste Beobachtungen zu Studiendauer und Abbrecherquoten, erste Erfahrungen für Lernprozess nutzen (implizit, aber nicht explizit ist damit die HIS-Studie angesprochen)
4. Berufsbefähigung und Akzeptanz auf Seiten der Arbeitgeber ist ein erfolgskritischer Punkt im Bologna-Prozess.
Stichwort: für mehr Transparenz im Ausbildungssystem, aber gegen Inflation der akademischen Abschlüsse; Bachelor Professional weder für Absolventen noch Arbeitgeber auf lange Sicht hilfreich (wird implizit, aber nicht explizit angesprochen)
5. Die Politik hat die Aufgabe, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Hochschulen die große Herausforderung „neue Lehre“ meistern können
Stichworte: leistungsorientierte Mittelvergabe, Studienbeiträge, Hochschulpakt

Ich freue mich sehr darüber, dass diese Tagung die neuen Anforderungen an die Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses ins Zentrum stellt. Ich denke, wir dürfen uns viel von dieser Diskussion erwarten, zumal sie nicht rein innerdeutsch und innerwissenschaftlich geführt wird, sondern Vertreter der Unternehmen einbezogen sind. Und Sie den Blick auch über den deutschen Tellerrand hinaus auf die Erfahrungen in anderen Ländern richten.

Gerne nutze ich die Gelegenheit, Ihnen zu Beginn der Tagung einige wenige Punkte vorzustellen, die aus meiner Sicht im Kontext Ihres Tagungsthemas wichtig sind.

Sie werden mir sicher gestatten, dass ich dabei kurz auf die Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen rekurriere.

In Nordrhein-Westfalen waren zum Wintersemester 2007/2008 bis auf wenige Ausnahmen alle traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge auf gestufte Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt; das sind derzeit in NRW etwa 80 Prozent aller Studiengänge. Auch für Staatsexamensstudiengänge ist eine Umstellung in Vorbereitung. Wir arbeiten etwa bereits an der Reform der Lehrerbildung. Nicht als Selbstzweck. Sondern weil wir den Bologna-Prozess als Chance sehen, uns als Vorreiter für eine moderne Lehrerbildung in Deutschland zu positionieren. Auch die Reform der Juristenausbildung wollen wir vorantreiben.

All dies in der Überzeugung:

Der Bologna-Prozess ist die strukturelle Reform der akademischen Ausbildung, die wir dringend brauchen.

Das ist mein erster Punkt.

- Wir brauchen heute eine Ausbildungs-Struktur, die es ermöglicht, mehr junge Leute für das Leben und Arbeiten in der globalen Wissensgesellschaft akademisch zu qualifizieren.
- Eine Struktur, die Studierenden mit unterschiedlichen Zielen erlaubt, ihre Lern- und Lebenswege flexibel zu gestalten.

Die Bachelor- und Masterstruktur ist die Antwort auf diese Anforderungen.

Mein zweiter Punkt:

Die Umstellung auf Bachelor und Master muss zugleich eine Reform der Inhalte sein.

Ankerpunkte für die Gestaltung der Studiengänge sind dabei aus gutem Grund nicht mehr einzelne Fachinhalte und Disziplinstrukturen, sondern Kompetenzen und Qualifikationsziele, die die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen garantieren.

Im Zentrum steht nicht mehr die Frage: Was soll der Nachwuchs lernen? Sondern: Was soll der Nachwuchs am Ende des Studiums können?

Das ist nach meiner Überzeugung der richtige Weg.

Wir reden hier nicht von Kleinigkeiten. Das ist mir durchaus bewusst. Im Zweifel genügt ein Blick in Ihr Tagungsprogramm, um das zu erkennen.

Ich bin aber überzeugt, die Mühe lohnt. Denn wenn die inhaltliche Weiterentwicklung der akademischen Ausbildung gelingt:

- Dann wird unser System effizienter und damit wettbewerbsfähiger.
- Dann wird sich der Bologna-Prozess auf Dauer als ein schlagkräftiges Instrument gegen lange Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten erweisen.
- Dann werden mehr Absolventen früher und besser qualifiziert in die Berufspraxis gehen können.

Mein dritter Punkt. Bologna ist kein bürokratischer Akt: einmal vollzogen und damit erledigt. Bologna ist ein Prozess.

Der ist mit der Umstellung auf die neue Abschlusstruktur nicht abgeschlossen.

Erfolgreich werden am Ende diejenigen sein, die Bologna als Lernprozess gestalten. Wir sollten also im Auge behalten, dass Bilanzen derzeit äußerst vorläufig sind.

Ich will damit kritische Beobachtungen in der ersten Reformphase nicht vom Tisch wischen.

Es ist aus meiner Sicht sehr wichtig, von Anfang an im Auge zu behalten: Wie entwickeln sich die Abbrecherquoten und die Studienzeiten in der neuen Struktur?

Es hilft aber wenig, aus ersten Erfahrungen Pauschalurteile abzuleiten. Vielmehr sollten wir erste Erfahrungen austauschen, um über Fächer-, Landes- und Institutionengrenzen hinweg von Best Practice zu lernen und immer besser zu werden.

Viertens: Berufsbefähigung und Akzeptanz auf Seiten der Arbeitgeber ist ein erfolgskritischer Punkt im Bologna-Prozess.

Die Akzeptanz von Bachelor/Master wird in dem Maße weiter steigen, in dem die Transparenz über die unterschiedlichen Ausbildungen im europäischen Bildungsraum größer wird, für die akademische wie für die berufliche Bildung.

Dazu gehört auch eine Klarheit in den Abschlüssen. Die Länder haben in der Kultusministerkonferenz immer wieder die Haltung aller maßgeblichen Hochschulverbände bekräftigt, dass Hochschulabschlüsse ausschließlich von Hochschulen sowie für ein Hochschulstudium vergeben werden.

Selbstverständlich müssen hochqualifizierte Menschen die Möglichkeit haben zu studieren. Dies gilt auch für besonders begabte Studieninteressierte aus der Berufspraxis, die kein Abitur haben.

Niemand ist allerdings mit Etikettierungen geholfen, die einen Hochschulabschluss suggerieren, wo keiner ist.

Solche Etiketten schaden auf Dauer dem Vertrauen in die Qualität der Ausbildung in Deutschland, der beruflichen wie der akademischen.

Sie nützen also weder den Absolventen, noch den Arbeitgebern.

Und führen im Ganzen eher zu einer Qualifikationsnivellierung als zur Wertschätzung der jeweiligen Qualifikation in ihrer individuellen Besonderheit und Stärke.

Mein fünfter Punkt: Die Politik hat die Aufgabe, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Hochschulen die große Herausforderung „neue Lehre“ meistern können.

Ich möchte jetzt nicht aufzählen, was wir in Nordrhein-Westfalen für die Qualität der Lehre tun. Etwa indem ich Ihnen von der leistungsorientierten Mittelvergabe in NRW berichte, die diejenigen Hochschulen belohnt, die viele Studierende in der Regelstudienzeit zum erfolgreichen Abschluss bringen.

Oder indem ich Ihnen unser Modell für Studienbeiträge vorstelle, das den Hochschulen ermöglicht, erhebliche zusätzliche Mittel in bessere Studienbedingungen und Lehre zu investieren.

Ich möchte nur noch einen Punkt ansprechen, der Bund und Länder gemeinsam betrifft, die große Herausforderung an unser akademisches Ausbildungssystem, die sie nur gemeinsam erfolgreich angehen können: die absehbar steigende Nachfrage nach Hochschulausbildung in den kommenden Jahren.

Es werden mehr junge Leute mit Hochschulreife die Schulen verlassen. Zudem verlangt die neue Studienstruktur eine intensivere Betreuung der Studierenden.

Unser Interesse in dieser Situation muss es sein, jedem Interessenten einen hochwertigen Studienplatz anbieten zu können.

In den kommenden Jahren haben wir die Chance, unsere zu niedrige Akademiker-Quote zu erhöhen. Mit dem Hochschulpakt von Bund und Ländern sind die ersten Schritte in diese Richtung gemacht.

In der zweiten Runde des Pakts sind aber noch weitere Anstrengungen nötig. Wir sollten alles daran setzen, ihn noch in diesem Jahr unter Dach und Fach zu bringen.

Die bisher für die zweite Tranche des Hochschulpaktes avisierten 3 Milliarden Euro werden nach meiner Überzeugung allerdings bei weitem nicht reichen.

Darüber müssen wir in den kommenden Monaten sprechen.

Ich möchte mit diesem letzten Punkt unterstreichen, dass es hier um eine der großen Aufgaben an unser Wissenschaftssystem geht.

Um einen Kraftakt für alle Beteiligten.

Aber einen, der wichtig ist und sich lohnt.
Ich wünsche Ihnen in diesem Sinne lebhaftes Diskussions- und fruchtbares
Gedankenaustausch.
Vielen Dank.

Ministerialdirigent Peter Greisler

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das Thema dieser Jahrestagung, die Lehre an den Hochschulen, steht seit kurzem im Zentrum der hochschulpolitischen Diskussion. Dies hat zum einen mit der an Dringlichkeit deutlich zugenommenen politischen Debatte um einen drohenden Fachkräftemangel zu tun bei immer noch wachsender Erkenntnis, dass unsere wirtschaftliche Zukunft vornehmlich in der Produktion von wissens- bzw. FuE-intensiven Produkten und Dienstleistungen liegt.

Zum anderen wird dabei die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass die Exzellenzinitiative, die auf die Stärkung der Forschung an Hochschulen ausgerichtet ist und dort auch hohe Wellen geschlagen hat, eine Vernachlässigung der Hochschullehre zur Folge hat. Eine Vernachlässigung sowohl mit Blick auf die Aufmerksamkeit, die an den Hochschulen der Lehre gewidmet wird, als auch mit Blick auf die Finanzausstattung der Hochschulen im Lehrbereich. Ich verstehe die Sorge, wir sollten uns aber hüten eins gegen das andere auszuspielen. Die Exzellenzinitiative war richtig für die Forschung, für Strukturen und zum Teil auch für die Lehre, da die Universitäten wissen, dass sie ohne gute Lehre nicht exzellent in der Forschung sein können. Wenn wir in Deutschland jetzt mehr für die Lehre - auch in der Breite - tun wollen, dann sollten wir das tun, aber nicht auf Kosten der Exzellenzinitiative, die wir nachhaltig fortführen wollen.

Ein dritter Zusammenhang besteht mit dem im letzten Jahr zwischen Bund und Ländern vereinbarten Hochschulpakt. Der Bund verpflichtet sich darin angesichts des vor uns liegenden Studierendenbergs, einen wesentlichen finanziellen Beitrag zur Bereitstellung zusätzlicher Studienkapazitäten zu leisten: Allein bis 2010 wird er 565 Mio € für die Aufnahme von 90.000 zusätzlichen Studienanfängern und -anfängerinnen zur Verfügung stellen. Vor dem Hintergrund des steigenden Fachkräftebedarfs ist dies aus meiner Sicht eine ganz wichtige Vereinbarung und auch ein wichtiges Signal mit Blick auf die allgemeinpolitische Diskussion um die Bedeutung der Hochschulen für die Berufsausbildung und für den Erhalt unserer internationalen Wettbewerbsfähigkeit.

Aber der Hochschulpakt ist vornehmlich quantitativ ausgerichtet. Er thematisiert nicht eventuelle Mängel in der Qualität der Hochschulausbildung.

Indizien für verbesserungswürdige Zustände in der Hochschullehre gibt es viele, nicht zuletzt die traditionell langen Studienzeiten, die eine Ursache für die niedrige Studierneigung in Deutschland ist. Und auch wenn im Durchschnitt der Anteil der Studienabbrecher nicht über dem OECD-Durchschnitt liegt, wissen wir doch, dass bessere Betreuungs- und Beratungsverhältnisse die Zahl der Studienabbrecher verringern könnte, was mit Blick auf eine Erhöhung der im internationalen Vergleich niedrigen Absolventenquote auch notwendig wäre. Einer neuen Studie zufolge liegt Deutschland bei den Beschäftigten mit Studienabschluss auf Platz 10 einer Vergleichsgruppe aus 15 EU-Staaten und ist seit dem Jahr 2000 im innereuropäischen Bildungswettbewerb zurückgefallen: Der Anteil der Akademiker unter den Berufstätigen stieg nur um einen Prozentpunkt auf 28 Prozent, während Länder wie Großbritannien, Spanien und die Niederlande um bis zu sechs Prozentpunkte zulegen und auf eine Quote von 34 Prozent kommen. Der Spitzenreiter Finnland hat sogar einen Akademikeranteil von fast 40 Prozent. Und Besserung ist nicht in Sicht: Aktuelle Umfragen zufolge strebt derzeit nur ein Fünftel der deutschen 15-Jährigen ein Hochschulstudium an.

Das hat natürlich auch etwas mit unserem leistungsstarken dualen Ausbildungssystem zu tun. Hier kommt aber auch ein Imageproblem der Hochschulen zum Ausdruck, insbesondere mit Blick auf die Rekrutierung von Studierenden aus bildungsfernen Schichten: Ich wünsche mir manchmal, dass in öffentlichen Diskussionen um die deutschen Hochschulen nicht soviel über Mängel, über Studienabbruch und Missbrauch von Hochschulabsolventen als Praktikanten, sondern mehr über die überdurchschnittlichen Verdienstmöglichkeiten und über deren überdurchschnittlich gute Arbeitsmarktchancen gesprochen wird. Was schadet, ist eine Debatte über Mängel ohne Lösungsperspektive. Wer die Segnungen der höheren Bildung nicht in der Familie kennen gelernt hat, lässt sich von dem Gejammer über angeblich schlechte Chancen für Akademiker abschrecken. Wir müssen die zu Tage tretenden Probleme der Attraktivität der akademischen Ausbildung angehen.

Zu den immer wieder genannten Problemen bei der Lehre zählen die schlechten Betreuungsrelationen, die fehlenden Maßstäbe zur Leistungsmessung und generell die Probleme in der Qualitätssicherung. Im Bereich der Lehre funktioniert die Maschine Hochschule nicht optimal.

Nicht zu vergessen sind auch die mit der Umstellung der Studienstruktur im Zuge der Bologna-Reform auftretenden Fragen, die längst noch nicht alle gelöst sind. Insgesamt zeigt sich immer wieder, dass die Reputation der Lehre bei den meisten Lehrenden bedauerlicherweise niedrig ist – deutlich niedriger als die der Forschung. Wenn schon frisch berufene Hochschullehrer als erstes über eine zu hohe Lehrbelastung klagen, sagt dies auch etwas über den Stellenwert der Lehre in deren Selbstverständnis aus.

Es fehlt aber gleichermaßen an Reputationsmöglichkeiten. Die in den letzten Jahren von vielen Hochschulen vergebenen Lehrpreise – und natürlich auch der von HRK und Stifterverband etablierte ars-legendi-Preis für exzellente Hochschullehre - oder der mit 250 T€ hoch dotierte Exzellenz-in-der-Lehre-Preis des hessischen Landeswissenschaftsministeriums sind hier ganz wichtige erste Maßnahmen, dieses Reputationsdefizit zu überwinden.

Hinter der in der letzten Zeit verschiedentlich erhobenen Forderung nach einer Exzellenzinitiative für die Lehre stecken - bei aller Unterschiedlichkeit in der jeweiligen Vorstellungen zur konkreten Ausgestaltung - folgende bedenkenswerte und einheitliche Aussagen:

- Die Zustände in der Hochschullehre sind in der Breite dringend verbesserungsbedürftig.
- Hochschullehre und Hochschulforschung sind gleichrangig zu betrachten.
- Zur Verbesserung der Zustände in der Hochschullehre bedarf es zusätzlicher Finanzmittel.

Die vom Wissenschaftsrat für Mai angekündigten „Empfehlungen zur Stärkung der Qualität von Studium und Lehre“ werden hier aus meiner Sicht eine gute Basis für weitere politische Diskussionen darstellen.

Der kürzlich von Kultusministerkonferenz gemeinsam mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft ins Leben gerufene Wettbewerb zur Auszeichnung und Förderung von exzellenter Lehre an deutschen Hochschulen ist - neben den bereits erwähnten Lehrpreisen - ein weiterer Schritt der Aufwertung und der Verbesserung der Qualität der Hochschullehre. Dabei sollen hervorragende Konzepte von Hochschulen zur Strategieentwicklung in Lehre und Studium mit einem Preisgeld von bis zu einer Million Euro ausgezeichnet werden.

Der Wirkungsgrad dieser Maßnahme wird ganz entscheidend davon abhängen, dass sich möglichst viele Hochschulen daran beteiligen und dass die dann im Ergebnis gekürten best practice-Ansätze von vielen Hochschulen übernommen werden.

Aber eins ist auch klar: Wenn ein Grundproblem der deutschen Hochschullehre darin besteht, dass diese in nennenswertem Umfang und im internationalen Vergleich unterfinanziert ist, werden durch best practice Ansätze zur Organisation des Lehrbetriebs erzielte Effizienzgewinne allein nicht ausreichen, die Qualität der Hochschullehre nachhaltig zu verbessern.

Insgesamt bin ich überzeugt, dass es nur ein Maßnahmenbündel - bestehend aus qualitativ sowie quantitativ ausgerichteten Maßnahmen - sein kann, durch das die notwendige signifikante Verbesserung der Qualität der Hochschullehre in der Breite der Hochschulen erreicht werden kann.

Ich sprach eingangs von der wachsenden Erkenntnis, dass unsere wirtschaftliche Zukunft bei den wissens- und FuE-intensiven Produkten und Dienstleistungen liegt. Auch Bildung selbst ist eine wissensintensive Dienstleistung. Aber zumindest mit Blick auf die Hochschullehre - der Schulbereich steht diesbezüglich deutlich besser da - ist die bestehende FuE-Basis eher dünn. Wissenschaftlich gesichertes Gestaltungswissen zu den Strukturen und Funktionsweisen von Hochschulen, eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den Prozessen der Generierung und Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen, seinen Erfolgsvoraussetzungen und Wirkungszusammenhängen ist bislang eher rar.

Unter dem Dach des neuen BMBF-Rahmenprogramms „Empirische Bildungsforschung“ wurde deshalb auch ein spezieller Förderschwerpunkt “Hochschulforschung“ (im Sinne von Forschung *über* Hochschulen) etabliert. Im Mittelpunkt des Ende letzten Jahres veröffentlichten ersten Förder-Calls steht die Hochschullehre. Das BMBF wird im Laufe dieses Jahres entsprechende FuE-Projekte im Umfang von ca. 12-15 Mio. € starten. In Absprache mit den Ländern wird die nächste Förderbekanntmachung das Thema Leistungsmessung in Forschung und Lehre aufgreifen.

Mit diesem ersten Call wollen wir aus der Forschung heraus einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehre leisten. Uns wurden insgesamt ca. 170 Projektvorschläge übermittelt. Alle „gängigen“ Themen – Berufsfähigkeit, soft skills, Übergangsgestaltung, Praxisorientierung und Genderfragen - sind vertreten, zum Teil mit originellen und innovativen FuE-Ansätzen. Darüber hinaus werden aber auch weniger übliche Themenbereiche wie Prokrastination (Verschleppungstaktik, auch Bummelstudium), Professionalisierung der Studierenden für die Bewertung der Lehre oder organisatorisch-strukturelle Vorkehrungen gegen Fehlverhalten von Studierenden und Lehrenden behandelt.

Das Auswahlverfahren wird im Frühsommer abgeschlossen sein.

Einen weiteren Beitrag zur Diskussion um die Verbesserung der Lehre wird sicherlich auch die HRK leisten können, die mit dem Bologna-Zentrum und dem Projekt Qualitätssicherung bereits seit Jahren im Zentrum dieser Fragen tätig ist.

Ihre Diskussionen heute und morgen werden sich gleichermaßen mit zentralen Themen der Hochschullehre, Qualifikationsrahmen und Employability beschäftigen. Ich wünsche Ihnen dafür – auch im Namen von Frau Bundesministerin Dr. Schavan – anregende Vorträge und inspirierende Gespräche.

Vielen Dank !

Prof. Dr. Wilfried Müller

Vizepräsident der HRK, Universität Bremen

2008 blicken wir auf neun Jahre eines Reformprozesses zurück, der beispiellos ist. Die Bologna-Erklärung von 1999 macht außer der grundsätzlichen Festlegung, dass nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss ein zweiter und dann die Promotion folgen können, keine weiteren Vorgaben zu Studiendauern oder zur Struktur von Bildungssystemen und Namen von Abschlüssen. Alle weiteren Strukturvorgaben in Deutschland sind von der nationalen Politik, also von Bund und Ländern, beschlossen worden. Das Chiffre „Bologna“ entwickelte sich aber in Zusammenarbeit mit den gesellschaftlichen „Stakeholdern“, also den daran beteiligten Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Arbeitnehmervertretern, zu einer umfassenden Modernisierung aller Studienangebote und steht für international verständliche Studienabschlüsse. Die deutschen Hochschulen haben die Studienreform im Bologna-Prozess von Anfang an als strategischen Schwerpunkt ihrer Neuausrichtung angenommen. Sie haben sich die Ziele des Prozesses zu eigen gemacht und begreifen sie als Chance sowohl zur Internationalisierung des Studiums in einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum als auch zur Umsetzung von notwendigen Reformzielen, die im nationalen Rahmen schon lange diskutiert wurden. Aus einer Reform zur Erhöhung der internationalen Mobilität hat sich in Deutschland eine grundlegende Einsicht in eine umfassende Reform von Studium und Lehre durchgesetzt, die die Qualität der Studienangebote tief greifend verbessern wird.

Was wurde bisher erreicht? Die deutschen Hochschulen sind engagiert dabei, auf die neuen gestuften Studiengänge umzustellen. Nach den neuesten statistischen Daten der Hochschulrektorenkonferenz bieten die deutschen Hochschulen im laufenden Sommersemester über 7.600 Bachelor- und Masterstudiengänge an. Mittlerweile sind also fast 70 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen auf Bologna-Kurs. Die Universitäten haben über die Hälfte ihres umfangreichen Gesamtstudienangebots umgestellt; an den Fachhochschulen sind es sogar fast 90 Prozent. Auch bei den Studierenden, und allen voran den Studienanfängern, kommen die neuen Studiengänge gut an. Fast jeder

zweite Studienstarter setzt auf ein Bachelor- oder Masterprogramm. Tendenz steigend.

Wir sind also auf dem richtigen Weg! Aber die Bologna-Reform wird nur dann ein wirklicher Erfolg, wenn die personelle Ausstattung der Hochschulen dem gestiegenen Bedarf entspricht. Die neuen Lehrformen stellen den einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt und erfordern eine intensivere Betreuung. Hierfür brauchen wir mehr Personal. Es ist umso dringlicher, dass die Politik dazu die Mittel bereitstellt, je mehr Studierende in das neue Studiensystem eintreten.

„Bologna“ ist auch ein Bekenntnis zu einer an Lernergebnissen orientierten curricularen Reform, welche die Lehre qualitativ verändern wird. Der Perspektivenwechsel hin zum Lernenden bzw. Studierenden und hin zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen ist ein intensiver Prozess, der gerade erst in Gang kommt. Daher haben wir uns zu dieser Veranstaltung entschlossen, um mit Ihnen die neuen Anforderungen an die Lehre zu erörtern.

Am ersten Tag widmen wir uns verstärkt der Kompetenzorientierung und den Qualifikationsrahmen, der zweite Tag steht im Fokus der „Employability“, einem typischen Schlagwort aus der Bologna-Welt, das näherer Konkretisierung bedarf.

Die Hochschulen und Fachkulturen müssen noch stärker als bisher um die Qualität der Lehre in den umgestellten Bachelor- und Masterstudiengänge kümmern, die untrennbar mit der Qualität der Hochschulabsolventen für verschiedene Berufsfelder verbunden ist.

Es ist das besondere Profil des Hochschulstudiums von Beginn an wissenschaftsbasiert und forschungsorientiert zu sein. Das macht es zwingend notwendig, dass den Hochschulabsolventen schon in der Bachelorstufe, dem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, die notwendigen Methoden- und Schlüsselkompetenzen integrativ vermittelt werden, aber immer als Ergänzung zu der fachwissenschaftlichen Qualifikation. Das wissen spätere Arbeitgeber an den Hochschulabsolventen sehr zu schätzen. Der Erfolg der Absolventen im Beruf wiederum ist das beste Argument für die hohe Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland. Deshalb ist eine hohe Qualitätskultur in

Studium und Lehre, die sich auch um die grundsätzliche Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der Hochschulabsolventen kümmert, ein so wichtiges Thema: Für die Unternehmen, die auf eine solide Hochschulbildung ihrer zukünftigen Fach- und Führungskräfte bauen, für die Studierenden, deren Marktwert und Karrierechancen im späteren Beruf von eben jenen Schlüsselkompetenzen mit abhängen, und auch für die Hochschulen selbst, deren Renommee in Zukunft auch von der Qualität der geleisteten Lehre bestimmt wird. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Hochschulen besonders mit den lokalen und regionalen Arbeitgebern ist unbedingt weiter auszubauen, wenn der Prozess der an Lernergebnissen orientierten Studiengangreform Erfolg haben soll. Dazu richten immer mehr Hochschulen eigene Career Center ein, die sich um Praktika und Stellen für ihre Studierenden und Absolventen bemühen.

Die Sozialpartner haben dabei durchaus eine Verpflichtung, die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen zu fördern – im Austausch für kontinuierliche Informationen über die Kompetenzentwicklung der Hochschulabsolventen. Denn zum Profil eines ersten berufsbefähigenden Hochschulabschlusses gehören bereits alle notwendigen Kompetenzen für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Der Nachweis der Kompetenzentwicklung der Bachelor-Absolventen wird von den Hochschulen durch aussagekräftige Diploma Supplements geleistet. Kompetenzerwerb zeichnet sich aus durch die breite wissenschaftlich fundierte Grundausbildung, die Sensibilisierung für Arbeitsmarkt- und Praxisanforderungen bzw. durch außerfachliche bzw. fachübergreifende Schlüsselqualifikationen (z. B. durch längere Praktika in Unternehmen, Abschlussarbeiten zu praxisrelevanten Themen, betriebswirtschaftliche Kenntnisse im Projektmanagement, Auslands- und Fremdspracherfahrung) und so genannter Soft Skills (wie Kommunikation, Teamfähigkeit, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen) sowie durch die akademische Persönlichkeitsbildung (Authentizität, Glaubwürdigkeit, Auftreten). Die wissenschaftliche Qualifikation zeigt sich vor allem in einer bestimmten, theoriegeleiteten Herangehensweise zur systematischen Problemlösung, die in den Abschlüssen und Ausbildungsgängen der beruflichen Bildung der Kammern nicht gegeben ist (vgl. Diskussion um den umstrittenen Vorschlag für einen zukünftigen

„Bachelor professional“). Daher entsteht im Bachelor der Hochschulen auch keine Konkurrenz zum dualen System. Kompetente Hochschulabsolventen helfen den Unternehmen zudem beim Aufbrechen von eingefahrenen Denkmustern und lieb gewonnenen Gewohnheiten, um sie besser an die Anforderungen eines dynamischen, internationalen Arbeitsmarkts einzustellen. Innovative, nicht-konsekutive Master- und/oder Promotionsangebote der Hochschulen bilden schließlich attraktive Bausteine zur berufsbegleitenden Weiterbildung bzw. -qualifikation, die dann auch zu leitenden Aufgaben befähigen können.

Die Wirtschaft ist ihrerseits aufgefordert, eigene attraktive Tätigkeitsfelder und Entwicklungsperspektiven für Bachelor- und Master-Absolventen anzubieten und die Zusammenarbeit mit den Hochschulen zu intensivieren (z.B. durch Praxistransfer, Personalaustausch und gemeinsame Weiterbildungsangebote).

Qualifikationsrahmen können dabei helfen, die Hochschulsysteme transparenter zu machen. Auf europäischer und nationaler sowie auf der Ebene der Studienfächer wird so eine Hierarchie von Qualifikationsniveaus beschrieben, in die die einzelnen Abschlüsse eingeordnet werden. Auf diese Weise wird ihr Verhältnis zueinander deutlicher. Wunder darf man von den Qualifikationsrahmen nicht erwarten – eine wichtige Unterstützung aber schon.

Die Qualitätssicherung von Studium und Lehre ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen der Studienreform. Denn eine Orientierung an rigorosen Qualitätskriterien in den Hochschulen bestimmt nachhaltig die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit sowohl der deutschen Hochschulabsolventen und der Unternehmen, in denen sie tätig werden, als auch der Hochschulen, die sie ausbilden. Es sind die Hochschulen, die die Studiengänge gestalten und durchführen. Sie führen Instrumente der externen und internen Qualitätssicherung ein. Ihre Expertise haben sie in die Forderung der Hochschulrektorenkonferenz nach einer neuen „Qualitätsoffensive in der Lehre“ eingebracht. Sie muss nachhaltig konzipiert sein, um die gewünschte Breitenwirkung zu erzielen und die unterschiedlichen Bereiche des Lehrsystems differenziert betrachten zu können. Die Studierenden profitieren nur dann dauerhaft von einer höheren Lehrqualität, wenn die notwendigen Strukturen zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung geschaffen werden. Anders als in der Forschung geht es dabei weniger um

Leuchttürme als um die Stärkung der Lehre im deutschen Hochschulsystem insgesamt, die ihm Exzellenz im internationalen Maßstab sichert. Die Ziele, Strategien und Maßnahmen müssen dabei der Unterschiedlichkeit der Fachkulturen Rechnung tragen, und sie müssen auch die angrenzenden Bereiche wie die Studienberatung oder die Career-Services mit einbeziehen.

Neben einer Stärkung von qualitätsfördernden Hochschulstrukturen und der Professionalität der Lehrenden werden vor allem flexible politische und finanzielle Voraussetzungen für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Lehre benötigt. Um den Forderungen nach besseren Lehrbedingungen mehr Nachdruck verleihen zu können, ist der gemeinsame Schulterschluss der Hochschulen mit der deutschen Wirtschaft, die heute Hauptabnehmer der Hochschulabsolventen ist, notwendig.

Die Kompetenzorientierung berufsqualifizierender Studiengänge – zur Vermittlung eines ebenso klaren wissenschafts- wie forschungsorientierten und persönlichkeitsbildenden Qualitätsprofils der Studierenden – kann allerdings erst dann flächendeckend umgesetzt werden, wenn die Länder für eine ausreichende Finanzierung der Lehre und der Betreuungsverhältnisse sowie für einen hinreichend flexiblen Rechtsrahmen sorgen. Wenn sich die Betreuungsverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden nachhaltig verbessern sollen, ist eine Reform des Kapazitätsrechts nötig. Dies liegt auch im ureigensten Interesse der Unternehmen, die hochqualifizierte Absolventen dringend benötigen. Hinzu kommt die Einführung eines modernisierten Dienst- und Tarifrechts, das eine leistungsorientierte Bezahlung und flexibilisierte Lehrverpflichtungen gestattet. In der modernen Wissenschaftsgesellschaft braucht gute Lehre einen ebenso hohen Stellenwert wie gute Forschung. Der Erfolg der Studienreform muss natürlich empirisch rückgekoppelt sein durch regelmäßige Studierenden- und Absolventenbefragungen in der Verantwortung der Hochschulen. Die Studienreform nach dem Bologna-Muster bedeutet Qualitätssteigerung des Studiums. Kompetenzorientierung und die Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen gehören zu den wichtigsten Zielen, die eine dem Bologna-Format entsprechende Reform des Studiums ansteuern soll.

Ich freue mich mit Ihnen auf interessante Diskussionen rund um diese neuen Anforderungen an die akademische Lehre und möchte mit einem Ausspruch von Goethe schließen:

„Lehre tut viel, aber Aufmunterung tut alles!“

1. Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen



Teichler



Tresp

1.1 Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler, ehem. Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Universität Kassel

Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung

Einleitung

In den ersten Jahren des 21sten Jahrhunderts herrscht im Hinblick auf die Gestaltung des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland eine ähnliche „Aufbruchsstimmung“ wie zuvor nur einmal – um 1970. Es wird die Chance gesehen, den Stand der Dinge zu bilanzieren, viele Traditionen über Bord zu werfen und Neues zu wagen. In dieser Situation liegen große Chancen, aber es gibt auch viele Probleme: Ideologische Trittbrettfahrer wie unbeirrbar Bedenkenräger äußern sich laut. Es gibt die üblichen politisierten Stimmen: Alles Alte war schlecht, alles Neue ist gut – oder auch umgekehrt. Und es gibt Aufrufe, jeden neuen Schritt nur nach so gründlichen und vorsichtigen Abklärungen zu wagen, dass der Kairos der Reform verpasst wird.

Hier soll der Versuch unternommen werden, grundlegende Fragen zur Qualifizierung durch den Beruf anzusprechen. Was war der Stand der Vorstellungen von „Bologna“? Was ist neu an „Bologna“ – was wurde durch den Bologna-Prozess angestoßen oder kam gleichzeitig auf die Tagesordnung, ohne dass es eindeutig dem Bologna-Prozess zuzuschreiben wäre? Was bedeutet dabei insbesondere die Diskussion zum schillernden Begriff „Employability“?

Die deutsche Diskussion vor dem Bologna-Prozess

Ein heißes Thema

Fragen der Wissenschafts- und der Berufsorientierung sind in der deutschen Diskussion seit langem ein „heißes Thema“:

- Die humboldtsche „Idee der Universität“ lässt sich in diesem Kontext als das Postulat beschreiben, dass die Reflexion der „Sache“ nicht durch nur praxisorientierte Erwägungen eingeengt werden sollte.

- Der deutsche Staat hat im Hinblick auf die „Berufsorientierung“ von Studiengängen ein ungewöhnlich starkes „einnehmendes Wesen“: In die Rechtswissenschaft, Medizin, Lehrerbildung mischt er sich zumindest sichtbar ein als in anderen Ländern, wie die Praxis der Staatsexamen am deutlichsten belegt.
- Die Diskussion ist von einer ausgeprägten Wirtschaftsskepsis des Kulturbürgertums beeinflusst. Die von staatlichen Arbeitgebern geäußerten Qualifikationsanforderungen werden als normal hingenommen, die der privaten Arbeitgeber aber oft als illegitime Einmischung bewertet.
- Die Diskussion über die Arbeitsmarktsituation von Hochschulabsolventen in Deutschland zeigt: Im Grunde wird erwartet, dass es eine enge Abstimmung zwischen der Menge der Absolventen der verschiedenen Fächern und den fachlich affinen Stellenangeboten geben müsste. Die früher verbreiteten Klagen über „akademisches Proletariat“ und „Verdrängungsbewerb“ tauchen in neuen Varianten (z.B. „Taxifahrer Dr. phil.“) immer wieder auf: Obwohl einerseits weitgehend akzeptiert wird, dass ein relativ offener Hochschulzugang die Freiheit der Berufswahl unterstreicht, wird andererseits in Deutschland gerne vorwurfsvoll festgestellt, dass die Hochschulen in manchen Bereichen „zu viele Absolventen produzieren“.
- In Deutschland ist die Skepsis gegenüber der Hochschulexpansion nach wie vor weit verbreitet. Zwar gibt es keine lauten Klagen über „akademisches Proletariat“ und „Überqualifikation“ mehr. Aber bedenken wir, dass Deutschland mit seinen geringen Studienanfänger- und Absolventenquoten weiter entfernt vom OECD-Durchschnitt ist als in schlechtesten Zeiten die PISA-Testdaten; das zeigt doch, dass wir in Deutschland noch lange nicht bei einer Akzeptanz von „Mass higher education“ angekommen sind.

Grenzen der „Abstimmung“

Für die Diskussion zum Verhältnis von Hochschule und Beruf ist zwar die humboldtsche Idee nicht unerheblich, aber das Grundverständnis von „Beruflichkeit“ ist so stark, dass immer wieder der Wunsch nach einem engen „Matching“ hervorbricht. Die auf der Basis wissenschaftlicher Analysen eingebrachten Gegenargumente werden regelmäßig „verges-

sen“. Diese seien hier nur in Stichworten genannt: Es gibt eine „objektive Vagheit“ der Qualifikationsanforderungen; künftige Anforderungen lassen sich nur bedingt prognostizieren; das Studium muss im Hinblick auf den Beruf immer zugleich unterqualifizieren und überqualifizieren; unorthodoxe Qualifizierung kann sich als kreativ erweisen; die Vielfalt von Orientierungen der Studierenden und Absolventen wird nie eine enge Abstimmung zulassen; Studierende sollten zugleich kompetent auf die vorherrschenden „rules and tools“ der bestehenden Berufstätigkeiten vorbereitet und zu „Diplom-Skeptikern“ qualifiziert werden; ein Mix aus fachlicher Vorbereitung und Flexibilität für den Fall der nicht gelingenden Abstimmung ist unabdingbar.

Funktionen der Hochschulbildung

Wenn wir Nuancen für einen Augenblick vernachlässigen, können wir einen weitgehenden Konsens darüber feststellen, was die Funktionen der Hochschulbildung sind

- Verstehen und ggf. Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen,
- kulturelle Bereicherung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit bzw. auf andere Lebensbereiche durch Einführung in bzw. Vermittlung von den „rules and tools“ in der vorfindlichen Praxis und
- Förderung der Befähigung, die bestehende Praxis in Frage zu stellen: Skeptisch und kritisch zu sein, unbestimmte Aufgaben bewältigen zu können, zu Innovationen beizutragen.

Dimensionen von Wissenschafts- und Berufsorientierung

Wenn wir die Diskussion genauer betrachten, wird deutlich, dass nicht einfach „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsorientierung“ gegenübergestellt werden, sondern eine Reihe verschiedener Dimensionen werden in diesem Kontext angesprochen:

- Berufsbereichs- bzw. wissenschaftsbereichsbezogene Konfiguration des Studiengangs (z.B. Bauingenieurwesen vs. Philosophie),

- Wissenschaftsbezug bzw. Anwendungsbezug (Betonung des Verstehens der Systemlogik von Wissenschaft gegenüber Betonung des Transfers von systematischem Wissen zur praktischen Problemlösung),
- Wissenschaftsorientierung bzw. Praxisorientierung („Pursuit of knowledge for its own sake“ oder explizite Thematisierung der Theorie-Praxisbeziehungen im Studium),
- (Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit bzw. auf Verstehen und Rezeption von Wissenschaft,
- Unterschiedliche Balancen zwischen Vorbereitung auf Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“ im Beruf und Förderung von Skepsis, Kritik, unbestimmten Berufsaufgaben und Innovation,
- Unterschiedliche Akzentuierung der Vermittlung von Grundlagen der beruflichen Kompetenzen und berufsfertiger Qualifizierung,
- Unterschiedlicher Grad der Betonung von generellem Wissen und spezifischem (fachlichen bzw. beruflichen) Wissen (nicht automatisch gleichzusetzen mit Polyvalenz bzw. Monovalenz des Studiums),
- Disziplinarität bzw. Interdisziplinarität,
- Konzentration auf die „Sache“ bzw. Wirkungsorientierung (Beherrschung des Faches gegenüber „Handlungs“-Kompetenzen“).

Universitäten und Fachhochschulen

Seit Beginn der 1970er Jahre ist das deutsche Hochschulwesen durch eine Zwei-Typen-Struktur gekennzeichnet, gegenüber der weitere Varianten von untergeordneter Bedeutung sind. Für die Zeit vor dem Bologna-Prozess lassen sich die Aufgaben des Studienangebots zwischen den beiden Hochschultypen idealtypisch nach sechs Aspekten unterscheiden:

- Universitäten haben wissenschaftsbereichs- und berufsbereichs-bezogene Konfigurationen von Studiengängen, FHs haben ausschließlich berufsbereichsbezogene Studiengänge,
- Wissenschaftsbezug der Studiengänge an Universitäten, Anwendungsbezug an FHs,
- Nur Universitäten sind für (Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit (Wissenschaft als Beruf) zuständig,

- Universitäten betonen graduell stärker Skepsis und Unbestimmtes, FHs graduell stärker die Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“,
- Universitäten betonen eher berufliche Grundlegung, FHs eher Berufsvorbereitung,
- Universitäten betonen in Teilbereichen eher generelles Wissen.

Nicht so eindeutig sind die Unterschiede nach Hochschultyp, (a) wieweit Lehren und Lernen auch praxisorientiert zu gestalten ist und (b) wieweit das Studium auf Beherrschen von Theorien, Methoden und Wissensstoffen zuführt bzw. auf die Entwicklung von „Kompetenzen“. Auch ist bei den Hochschultypen offen, (c) in welchem Maße die Studiengänge disziplinär oder interdisziplinär geprägt sind.

Das Hochschulrahmengesetz

Durch das Hochschulrahmengesetz sind alle Hochschulen und Fachbereiche in die Pflicht genommen worden, die berufliche Relevanz aller Studiengänge zu reflektieren. Die Formulierungen des HRG:

„Die Hochschulen ... bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (§ 2.1).

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (§ 7).

Nach anfänglich kontroverser Diskussion entwickelte sich eine stillschweigende Übereinstimmung, dass das HRG alle Studiengänge zur Reflexion der beruflichen Relevanz auffordert, aber keine genauen Mandate des Berufsbezugs erteilt. Genauere Aussagen wurden den Rahmenrichtlinien für die Studiengänge überlassen. Dabei entstanden keine verbindlichen fachrichtungsübergreifende, wohl aber fachspezifische Richtlinien.

Veränderungen im Bologna-Prozess

Die Bologna-Erklärung von 1999

Die Bologna-Erklärung von 1999 enthält keinen Aufruf zu einer stärkeren „Beschäftigungsorientierung der Hochschulen. Eine einzige Forderung zu Studium und Beruf wurde formuliert: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“; die deutsche Übersetzung ist missverständlich: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“

Die zitierte Formulierung wurde angesichts der Befürchtung gewählt, dass die Universitäten derjenigen europäischen Länder, die nur Langstudiengänge an Universitäten hatten, dazu neigen könnten, das Bachelor-Studium nur als ein Durchgangsstadium zu einem Master-Studium anzulegen.

Die Bologna-Erklärung empfahl als Kern eine strukturpolitische Maßnahme: Die Einführung einer konvergenten Struktur von gestuften Studiengängen und -abschlüssen in Europa. Als Ziele dieser Strukturpolitik nannte sie vor allem die Erhöhung studentischer Mobilität: steigende Attraktivität der Studienangebote in Europa für Studierende aus anderen Regionen der Welt und Erleichterung der intra-europäischen Mobilität. Damit stieg notwendigerweise die Bedeutung intra-institutioneller Differenzierung, ohne dass Aussagen getroffen wurden, was das für inter-institutionelle Differenzierung (z.B. nach Hochschularten oder Reputationsrängen) bedeutet. Auch waren die Aussagen über Inhalt und Funktion von Studiengängen zurückhaltend, weil die europäische Vielfalt der Curricula erhalten werden sollte. Der größte Teil der zunächst empfohlenen Begleitmaßnahmen (z.B. Credit Systems, Diploma Supplements) war nicht curricular akzentuiert.

Was ist „Bologna“?

In der öffentlichen Diskussion wird Vieles undifferenziert als integraler Bestandteil des Bologna-Prozesses gesehen. Es lohnt sich dagegen, die Genese und die Bezüge der Aussagen zu differenzieren:

- Die Aussagen der *Bologna-Erklärung* von 1999 (auch der „Sorbonne-Erklärung“ von 1998?)

- Die Aussagen in den *Kommuniqués der Nachfolgekonferenzen* der Minister (Prag, Berlin, Bergen, London usw.)
- Die Aussagen in den *Kommuniqués der spezifischen Konferenzen*, die unter der Ägide der offiziellen Bologna-Follow-up-Group (BFUG) stattfinden, z.B. die Swansea-Empfehlungen von 2006.
- Hochschulpolitische Akteure drängen darauf, dass ihre Anliegen durch die Aufnahme in einen Spiegelstrich in den Kommuniqués der Nachfolgekonferenzen „heilig gesprochen“ werden und schieben dann ihre *Interpretationen als „Bologna“-Imperative* nach.
- Es gibt einen „Zeitgeist“ von *vermuteten Kontext-Veränderungen und Studienreformimperativen*, die nicht Spezifisches mit dem Kern des Bologna-Prozesses zu tun haben, aber immer als Teil des Bologna-Prozesses interpretiert werden können, weil dieser Prozess nicht im „luftleeren“ Raum stattfindet

Notwendige Differenzierungen

Entgegen dem starken strukturpolitischen Impetus der Bologna-Erklärung ist festzustellen, dass die Bologna-Nachfolgekonferenzen im Laufe der Zeit immer mehr curriculare Aspekte angesprochen haben:

Qualitätssicherung, „Employability“, „Qualifications frameworks“, usw.

Die Gründe dafür sind nicht eindeutig: Handelt es sich um ein

„Aussprechen“ der ursprünglichen Implikationen im Laufe des

Implementationsprozesses? Ist das eine Antwort auf die etwaige

Enttäuschung, dass Strukturreformen nicht so viel bewirken wie erhofft?

Oder zeichnet sich eine politische Verschiebung in Richtung curricularer Konvergenz ab?

In jedem Falle lässt sich feststellen, dass der Kern des Bologna-Prozesses einige curriculare Fragen zwingend aufwirft:

- Die bereits genannte Frage der *beruflichen Relevanz* des universitären Bachelors;
- Die Frage, wie sich die Ansprüche an das Kompetenz-Niveau von Bachelor und Master unterscheiden (damit nicht jeder Bachelor zu einer „Bonsai-Version“ der alten universitären Langstudiengänge oder der neuen Master ausgebaut wird);
- Fragen von „*International education*“ und der „*European dimension*“ der Studienprogramme und

- Spannungen zwischen Entwicklungstendenzen in Richtung stärker vertikaler Differenzierung einerseits und großen „*Zones of mutual trust*“ bei begrenzter vertikaler Differenzierung unter den europäischen Universitäten.

Dagegen haben später zwei Diskussionspunkte an Bedeutung gewonnen, die eher dem Zeitgeist geschuldet sind als dem Bologna-Prozess: „Output awareness“ bzw. „Outcome awareness“ sowie „Employability“.

Wirkungs-Reflexion und professionelle Relevanz

„Output Awareness“ und „Outcome Awareness“

In den jüngsten zwei Jahrzehnten hat sich eine grundlegende Veränderung ergeben, die für das Verständnis von Studium und Beruf von großer Bedeutung ist. Wir akzeptieren nicht mehr, dass sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Studierenden allein „auf die Sache“ konzentrieren. Auch wird damit der Erfolg des Studiums nicht mehr allein in Form des Beherrschens der „Sache an sich“ geprüft. Insofern – und nur insofern – könnten wir sagen: „Humboldt ist tot“. Wir erwarten heute darüber hinaus zunehmend, dass alle Beteiligten sich der Wirkungen von der Befassung mit der Sache bewusst sind und die Reflexion dazu strategisch in ihr Handeln einbringen. Deshalb reden wir auch von „kompetenz-orientiertem“ Lehren und Lernen, von „Learning outcomes“ und von „Professional relevance“. Dies impliziert

- institutionelle Dauerreflexion der Wirkungen (unterstrichen durch Evaluation, Akkreditierung, leistungsbezogene Vergütung, antragsbezogene Bereitstellung von Ressourcen usw.),
- explizites Training über den Wissenserwerb hinaus: Kompetenz-Orientierung, Handlungskompetenzförderung, Training von Transfer-Qualifikationen,
- Ergänzung der Fachstoffe durch professionell bedeutsame Sachgebiete (z.B. Verhaltenspsychologie und soziale Determinanten des Schulerfolgs als Gegenstand der Lehrerbildung).

Konzepte und Begriffe: Wissen, Kompetenz, Qualifikation

Es gibt kein allgemein akzeptiertes Konzept von Kompetenz. Die folgenden Formulierungen aus dem von Tenorth und Tippelt im Jahre

2007 herausgegebenen Lexikon Pädagogik (S. 413f.) treffen jedoch sicherlich auf weitgehende Zustimmung:

- „... fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme. Kompetenzen bilden ebenfalls die Basis für die Formulierung von Bildungsstandards und umfassen auch die Motivation sowie die soziale und volative Bereitschaft zur Nutzung dieser Problemstrategien...“,
- „... die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen...“.

Qualifikationen habe ich in dem 1995 von Arnold und Lipsmeier herausgegebenen Handbuch der beruflichen Bildung wie folgt formuliert:

- „Als Qualifikationen (oder zuweilen als personengebundene Qualifikationen oder Qualifikationspotenziale) werden Befähigungen (oder auch nur die erlernten Befähigungen), d.h. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen, bezeichnet, die bei der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit (ggf. auch bei anderen zentralen lebenspraktischen Tätigkeiten) zur Verwendung kommen können.“

Welche Begriffe wir immer bevorzugen – wir müssen uns bewusst sein, dass wir die Ergebnisse des Lernens auf unterschiedlichen Ebenen bestimmen können:

- (a) Wissen: z.B. „Mathematik“ (Beherrschung von Theorien, Methoden und Stoffen),
- (b) (lernbeeinflusste) personelle Eigenschaften: z.B. „klug“,
- (c) funktionale Befähigungen (Kompetenzen, Qualifikationen): z.B. „problemlösungsfähig“.

Ein Problem besteht darin, dass einerseits fachliche Qualifikationen in der Regel auf der Ebene des Wissens definiert werden: Die Absolventin bzw. der Absolvent beherrscht Akustik und wendet die Kenntnisse der Akustik in beruflichen Tätigkeiten an, in denen die Anforderung besteht, Akustik anwenden zu können. Andererseits werden fachübergreifende Qualifikationen in der Regel funktional definiert: Problemlösungsfähigkeit ist erforderlich und die Absolventin bzw. der Absolvent ist problemlösungsfähig.

So sind Variablen der fachbezogenen Kompetenzen und der fachübergreifenden Kompetenzen in der Regel überhaupt nicht vergleichbar. Und jede hat ihre spezifische „Black box“: Bei wissensbezogenen Definitionen weiß man wenig über die Verwendung (besonders bei abstraktem Wissen); bei funktionalen Befähigungen weiß man wenig, wie diese durch das Studium gefördert werden.

Beruflicher Erfolg – eine unabdingbare Dimension von „Outcome“

Gleichgültig, wie stark oder wie begrenzt wir die Studienangebote und -bedingungen an dem zu erwartenden beruflichen Erfolg „ausrichten“ wollen – in jedem Falle gehört es angesichts der bestehenden „Outcome awareness“ heute dazu, dass wir prüfen, wie die jeweiligen Studienangebote und -bedingungen mit den späteren „beruflichen Erfolgen“ der Absolventen zusammenhängen. Typische Dimensionen des „beruflichen Erfolges“ sind:

- glatter Übergang ins Beschäftigungssystem,
- hohes Einkommen und hohes Ansehen,
- ausbildungsadäquate Position,
- gute Beschäftigungsbedingungen,
- hohe Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen,
- anspruchsvolle, selbständige, verantwortliche u.ä. Tätigkeit,
- hohe berufliche Zufriedenheit.

Das bedeutet jedoch nicht, dass der „berufliche Erfolg“ ein eindeutiges Maß von Outcome der Studienangebote und -bedingungen ist. Vielmehr ist der berufliche Erfolg auch von einer Reihe von „intervenierenden Variablen“ beeinflusst:

- unterschiedliche sozio-biographische Voraussetzungen,
- unterschiedliche Vorbildung,
- unterschiede im Studienverhalten,
- relative Autonomie des Übergangs (smarte Berufssuche, „credentialism“, unzureichende Identifikation der Kompetenzen),
- Wirkungen berufseinführender und berufsbegleitender Qualifizierungsprogramme,
- regionale Arbeitsmärkte (Einkommensunterschiede nach besuchter Hochschule hängen in Deutschland mehr vom regionalen Wirtschaftsumfeld als von der Qualität der Hochschule ab),

- fachspezifische Arbeitsmärkte (guter Berufserfolg eines Philosophen ist etwas anderes als guter Berufserfolg eines Betriebswirts).

Deswegen produzieren reduzierte Indikatorenmodelle und Rankings oft völlig irreführende Berichte. So hatte das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Ende der achtziger Jahre nachgewiesen, dass die Einkommensunterschiede von Absolventen nach besuchter Hochschule in erster Linie auf die Einkommenssituation des regionalen Umfelds der Hochschule und allenfalls marginal wirklich auf die besuchte Hochschule zurückzuführen waren.

Die Rolle von Hochschulabsolventenstudien

Befragungen von Hochschulabsolventen sind ein wichtiges Instrumentarium, mit dem den Hochschulen Rückmeldungen über ihre Outcomes in Form der Berufswege und -tätigkeiten ihrer Absolventen gegeben werden kann. Der Wert solcher Studien liegt darin, dass

- sehr vielfältige Kriterien über den Beruf angesprochen werden können und dass
- falsche Zuschreibungen dadurch vermieden werden können, dass viele intervenierende Variablen berücksichtigt werden können.

Neben repräsentativen Absolventenstudien für Deutschland, vor allem durch die HIS GmbH, einigen regionalen Studien, so durch das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, und internationalen vergleichenden Absolventenstudien mit deutscher Beteiligung, bei denen INCHER Kassel eine große Rolle spielt, führen einzelne Hochschulen bzw. einzelne Fachbereiche Studien über den Verbleib ihrer Absolventen durch. Viele der Verantwortlichen von Studien zu einzelnen Hochschulen arbeiten neuerdings in einem Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ zusammen, das vom INCHER-Kassel, in Kooperation mit der HRK, koordiniert und vom BMBF unterstützt wird. Ein solches Netzwerk hat den Vorteil, dass

- hohe qualitative Standards angestrebt werden können,
- oft gemeinsame Fragen zur Verbesserung der Vergleichsmöglichkeiten gestellt werden, aber Raum für besondere Fragen ist, die das Profil der einzelnen Hochschule bzw. der einzelnen Fachbereiche aufnehmen,

- eine Auswertung sowohl nach „Fitness for purpose“ erfolgen kann, wobei die Verwirklichung der besonderen Ziele und Profile der einzelnen Institution eine zentrale Rolle spielen, als nach „Fitness of purpose“, wo übergreifende Ziele und Ansprüche als Ausgangspunkt für ein „Benchmarking“ sein können.

Absolventenstudien können anregend sein, um sich ein differenziertes Bild von „Professional outcomes“ zu machen. Aber wichtig ist, dass sich die zukünftige Gestaltung von Studiengängen nicht mehr oder weniger aus dem Umkehrschluss von dem Faktum zur Empfehlung bestimmen lässt. Wenn mehr ehemalige Studierende von Kunsthochschulen mit kunsthandwerklicher Tätigkeit eher als mit künstlerischen Werken ihren Unterhalt sichern können, muss daraus nicht geschlossen werden, dass die Studienangebote sich auf die Vorbereitung kunsthandwerklicher Tätigkeit konzentrieren sollten. Und wenn Siemens oder Telekom sich als die häufigsten Beschäftiger von Philosophen erweisen sollten, so muss das Philosophie-Studium keineswegs in einen interdisziplinären Studiengang für hermeneutische Elektronik umgebaut werden. Hier haben die Angehörigen der einzelnen Fächer und Hochschulen große interpretatorische Verantwortung.

Zur „Employability“-Diskussion, „Outcome Awareness“ und „Employability“

Es wird immer wieder versucht, uns weiß zu machen, dass der Bologna-Prozess zu einer stärkeren „Employability“ der Studierenden aufrufe. Das ist jedoch in zweifacher Hinsicht falsch:

- Die Bologna-Erklärung von 1999 fordert, wie bereits ausgeführt, die universitären Bachelor-Studiengänge so anzulegen, dass sie nicht allein Vorstufe für ein Master-Studium, sondern professionell relevant sind.
- Der Bologna-Prozess findet zu einer Zeit statt, in der „Outcome awareness“ zu einer Selbstverständlichkeit wird und dass die „professionelle Relevanz des Studiums“ selbstverständlich dazugehört. „Employability“ signalisiert jedoch, dass es im Bologna-Prozess nur um bestimmte Konzepte von professioneller Relevanz geht.

Nicht wenige Akteure und Experten scheinen die allgemeine Popularität des Bologna-Prozesses nutzen zu wollen, um bestimmte Interpretationen der Beziehung von Studium und Beruf anderen aufzudrängen.

Zum Begriff „Employability“

Der Begriff „Employability“ ist in zweifacher Hinsicht äußerst unglücklich:

- „Employability“ ist ein Fachbegriff aus der Arbeitsmarktpolitik und -forschung, der sich auf Probleme und Maßnahmen für „youth at risk“ befasst, d.h. Personen, die man überhaupt kaum beschäftigen kann. Das ist nicht das Problem der Hochschulen.
- „Employment“ spricht allein die „Tausch-Dimension an: Überhaupt beschäftigt, Einkommen und Position; Vertragsdauer, Arbeitsumfang, Sozialleistungen u.ä.; bei den Studienreformen geht es jedoch primär um die „Gebrauchs“-Dimension des Studiums (Verwendung von Qualifikationen, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges und verantwortliches Handeln u.ä.), ergänzt durch die Beschäftigungsdimension.

Das zweite Bedenken macht auch deutlich, dass die Eindeutigung „Beschäftigungsfähigkeit“ die Missverständlichkeit kaum verringert. Vielmehr

- ist „berufliche Relevanz“ in der deutschen Sprache der angemessene Ausdruck,
- gibt es für die englische Sprache bisher keine brauchbare Lösung, denn „professional relevance“, wie Ulrich Teichler dies der EUA im Jahre 2004 vorgeschlagen hatte, erscheint angesichts der englischen Bedeutung von „Professions“ – nur für hoch qualifizierte Berufe (im Gegensatz zu „Vocations“) und dabei für „geschlossene“ Berufe verwendet – als zu engführend.

Dem Begriff „Employability“ werden sehr unterschiedliche Bedeutungen unterlegt. Sechs unterschiedliche Akzente lassen sich benennen:

- Alles in der Anlage des Studiums zu tun, was den Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden erhöht;
- Der Tauschwert des Studiums insgesamt: Einschließlich der Wahl des richtigen Faches und der richtigen Universität (einschließlich „credentialism“);

- Eine enge stoffliche Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit;
- Stärkung von Kompetenzen, die anders als durch die fachlichen Stoffe erworben werden;
- Berufseinstiegs- und Karrierehilfen: Berufsberatung und -vermittlung, Bewerbungstraining usw.;
- Insgesamt überwiegt ein „Jargon der Nützlichkeit“ (Ulrich Teichler).

Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen

In der Diskussion um „employability“ geht es in erster Linie um die Klärung, welche Arten von Befähigungen bei den Studierenden gefördert werden sollen, damit sie in die Lage versetzt werden, später im Beruf kompetent handeln zu können. Immer wieder wird dabei versucht, die Kompetenzen neu zu beschreiben und zu gliedern, auf die es im Beruf ankommen mag. Dabei ist bisher kein Konsens über angemessene begriffliche Bestimmungen der potenziell berufsrelevanten Kompetenzen gelungen. Es werden immer wieder neue Listen von drei bis fünf Kategorien hervorgebracht, die dann jeweils heterogene Aspekte subsumieren.

Die folgende Liste wurde von Ulrich Teichler mit der Absicht entwickelt, die bisherige Diskussion über Kategorien von „Employability“ zu resümieren, ohne heterogene Aspekte unter eine Kategorie zu subsumieren. Die größere kategoriale Eindeutigkeit hat allerdings ihren Preis darin, dass 11 Kategorien genannt werden – eine Menge, die nicht mehr einfach im Gedächtnis haften bleibt:

- Fachliche Qualifikation (z.B. stärkere Spezialisierung; stärkere Auswahl von Stoffen entsprechend veränderten beruflichen Anforderungen; Betonung von Theorien, Methoden, und Verstehen statt Beherrschung von Stoffen; neue interdisziplinäre Stoffbündel wie etwas Umweltwissenschaften);
- Allgemeine kognitive Kompetenzen, die durch wissenschaftliches Studium gefördert werden können; (z.B. allgemein bildende Elemente im Studium; Betonung von Theorien, Methoden, Verstehen usw. in einer Weise, dass fachliche Gehalte eher exemplarischen Charakter haben; kritisches und innovatives Denken; lernen zu lernen);

- Arbeitsstile (z.B. in begrenzter Zeit Aufgaben erledigen; planen; beharrlich, ausdauernd);
- Generelle berufsrelevante Werthaltungen (z.B. Einsatzbereitschaft; Loyalität; Neugier, Innovationsorientierung; Skepsis, kritische Werthaltung);
- Spezifische berufliche Stile und Werthaltungen in beruflichen Sektoren (z.B. „Business“-Werte und Arbeitsstile; Beamten-Werte und -Arbeitsstile; Service-Orientierung);
- Transferqualifikationen (z.B. systematische Konfrontation von wissenschaftlichen und beruflichen Vorgehensweisen; Problemlösungsfähigkeit; anwendungsorientierte Qualifizierung);
- Sozio-kommunikative Kompetenzen (z.B. Leadership; Team-Fähigkeit; Reden; Überreden; Überzeugen);
- „Zusatz“-Qualifikationen: Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, das in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird („Führerscheine“ für Absolventen: (z.B. Fremdsprachen; Recht und Wirtschaft; IT);
- Befähigungen zur Selbst-Organisation (-bewältigung) des eigenen (beruflichen) Lebens;
- Befähigungen zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt (z.B. Kenntnisse zur Jobsuche; erfolg versprechendes Bewerbungsverhalten);
- Internationale Kompetenzen (z.B. Fremdsprachen; Kenntnisse und Verstehen zu anderen Ländern, Kulturen; Fachrichtungsrelevante „Feldkenntnisse“ zu anderen Ländern („Business in China“ o.ä.); vergleichendes Denken und Verstehen)

Zur deutschen Situation

Der britische Einfluss auf die „Employability“-Diskussion

Die Diskussion über „Employability“ wird häufig als eine europäische Diskussion wahrgenommen. Festzustellen ist jedoch, dass in Großbritannien eine Diskussion zu diesem Thema entstand, die sehr stark die dortigen besonderen Bedingungen der Beziehungen von Studium und Beruf widerspiegelte. Das Vorherrschen der englischen Sprache in der europäischen Diskussion hat dazu beigetragen, dass eine stark national geprägte Diskussion als eine europäische interpretiert worden ist.

An Hochschulen in Großbritannien wird traditionell auf Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung stärker Wert gelegt als etwa an Hochschulen in Frankreich und Deutschland. Das ist eng verbunden mit dem Faktum, dass die einzelnen Studienfächer in Großbritannien nicht so eindeutig als auf bestimmte Beruf zuführend betrachtet werden wie in Frankreich und Deutschland.

Die beiden europäischen Hochschulabsolventenstudien (CHEERS und REFLEX), die in den vergangenen Jahren durchgeführt worden waren, zeigen, dass britische Absolventen sich über ihre Studienangebote und -bedingungen im Rückblick relativ positiv äußern, über ihre berufliche Situation aber in vielen Fällen enttäuscht sind. Verschiedene Befunde legen den Schluss nahe, dass sich die Erwartungen an professionelle Relevanz des Studiums seitens der britischen Absolventen kaum von denen der französischen und deutschen Absolventen unterscheiden. Wie sehr sich ein Studium in Großbritannien von einem Studium zum Beispiel in Deutschland im Hinblick auf seinen beruflichen Bezug unterscheidet, lässt sich anhand dieser beiden vergleichenden Studien auch im Falle der praktischen Erfahrungen während des Studiums illustrieren. Britische Studierende haben im Studium nur halb so häufig verpflichtende Praxisphasen, und nur ein Drittel so häufig studienbezogene Praxis-Erfahrungen während ihres Studiums (in Praktika und Werkarbeit).

Daher kann es nicht überraschen, dass in Großbritannien eine Kontroverse darüber geführt wird, ob im Studium die fachliche Vorbereitung auf den Beruf gestärkt werden sollte oder eher „generic skills“ gefördert werden sollten. Rufe nach einer stärkeren fachlichen Vorbereitung werden dabei derzeit häufiger laut als in Deutschland.

Notwendige Themen bei der Suche nach einer berufsrelevanten Studienreform

Die britische Diskussion über „Employability“ kann als ein interessantes nationales Beispiel zur Kenntnis genommen werden, aber in jedem einzelnen Land sind besondere Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen:

- Was waren die größten Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit?

- Welche neuen Herausforderungen stellen sich durch kulturellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel?
- Welches Umdenken erfordern die steigenden Studienanfänger- und Absolventenquoten, etwa im Hinblick auf eine Differenzierung im Charakter der Studienangebote?
- Wieweit soll es beim Bachelor- und Master-Studium jeweils um spezifische Ebenen der Qualifizierung und um unterschiedliche Akzentuierungen im Berufsbezug gehen?
- Wie verändert sich der Berufsbezug unterschiedlicher Arten von Hochschulen (z.B. Universitäten und Fachhochschulen), wenn nicht mehr die Arten der Hochschulen das wichtigste Merkmal formaler Differenzierung sind, sondern die Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen?

Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit

Die international vergleichende Studie CHEERS zeigt, wie Absolventen deutscher Hochschulen, die einige Jahre vor der Bologna-Erklärung ihr Studium abgeschlossen hatten, ihre Kompetenzen bei Hochschulabschluss einige Jahre später im Rückblick einschätzten.

Danach waren

- ausgewählte soziale Kompetenzen (Teamarbeit, Verhandeln, Führung, Anpassungsfähigkeit) unter dem europäischen Durchschnitt, nicht jedoch Kommunikationsfähigkeit,
- auch ausgewählte Kompetenzen im Hinblick auf die Arbeitorganisation (z.B. Zeiteinteilung) unterdurchschnittlich,
- Problemlösungsfähigkeit im durchschnittlichen Bereich,
- Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, EDV, ökonomisches Verständnis u.ä.) im durchschnittlichen Bereich oder darüber,
- Fachwissen und interdisziplinäres Denken sehr hoch beurteilt.

Diese Befunde zeigen, dass die Idee in Deutschland angemessen war, bei der nächsten Studienreformwelle – die sich nun im Bologna-Prozess ereignet – etwas zur Stärkung von „Schlüsselqualifikationen“ zu tun. Allerdings werden unter diesem Begriff sehr unterschiedliche Kategorien von Kompetenzen angesprochen: Nicht in allen Bereichen scheinen in Deutschland in der Vergangenheit Defizite geherrscht zu haben. Schließlich ist es höchst diskussionswürdig, ob wichtige der oben

genannten Kategorien von Kompetenzen tatsächlich am besten durch gesonderte Schlüsselqualifikations-Kurse gefördert werden oder eher in die Hauptbereiche der Studienangebote integriert werden sollten.

Neue Herausforderungen

Die Diskussion, die in Deutschland aufgrund der Gestaltung von Studienangeboten durch den Bologna-Prozess auf die Tagesordnung gebracht worden ist, ist natürlich eine Gelegenheit, all die Herausforderungen aufzunehmen, die sich den Hochschulen ohnehin durch den Wandel ihrer Umwelt stellen. In diesem Rahmen beobachten wir, dass sich die Diskussion in den verschiedenen europäischen Ländern ähnelt. Hier seien nur einige Themen stichwortartig genannt:

- „Knowledge Society“: Expertokratie? Dezentralisierung von Wissen und Macht durch das Wissen von Vielen? Macht der Medien? Veränderung von Wissen und Werten u.a.;
- Bedeutungsgewinn von Sachgebieten mit interdisziplinären Ansprüchen (Umwelt, Klima, Risiko, soziale Kohäsion und Exklusion, alternde Gesellschaft u.a.);
- Wissensexplosion und Wissensverarbeitung;
- „Internationalisierung“: Bedeutung wachsender Mobilität für die Studienangebote; wie „internationalisation at home“? usw.;
- Wachsen kultureller Vielfalt: Was bedeutet das für die Hochschulen?

Expansion der tertiären Bildung

Deutschland ist nach OECD-Statistiken in den Studienanfänger- und Absolventenquoten weit unter dem Durchschnitt der wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder. Wenn wir diesen Durchschnitt zur Norm erheben, dann müssten wir über diesen Befund stärker beunruhigt sein als über das jemals „schlechteste“ PISA-Ergebnis. Es ist interessant zu sehen, welche Selektivität wir uns bei der Entscheidung leisten, über welche Daten wir uns beunruhigen lassen wollen oder nicht. Insgesamt legt uns die Diskussion über die Expansion der tertiären Bildung drei Themen nahe:

- Wieweit haben wir stärker als in der Vergangenheit Zusammenhänge zwischen Studium und Beruf im Bereich der Universitäten und

Fachhochschulen sowie Studium und Beruf in den höheren Bereichen des beruflichen Ausbildungssystems zu bedenken, die in den internationalen Statistiken als Teil von „tertiary education“ mitgerechnet werden?

- Wieweit und wie sollen veränderte Studienangebote an den Hochschulen durchlässiger werden für Personen, die aus der beruflichen Ausbildung kommen, und wieweit sind Fragen dieser Art mit Fragen der Chancengerechtigkeit verbunden?
- Wie stellen sich die Hochschulen insgesamt darauf ein, dass mit der Expansion ein Verbleib von Hochschulabsolventen „unterhalb“ der traditionellen Akademiker-Positionen nicht mehr als Ausnahme gesehen werden kann?

Das Bachelor-Master-Modell

Für den Zusammenhang von Studium und Beruf nach Einführung des Bachelor-Master-Systems ist es wichtig zu wissen, welche Quoten von Absolventen wir auf welcher Ebene erwarten. Ende der neunziger Jahre, als die Bologna-Erklärung formuliert wurde, schlossen in Deutschland etwa zehn Prozent eines Jahrganges mit einem universitären Abschluss ab, etwa sechs Prozent mit einem Fachhochschulabschluss und mehr als zehn Prozent mit einer höheren beruflichen Ausbildung, die in den internationalen Statistiken auch unter tertiärer Bildung geführt werden. Zu dieser Zeit gingen in den USA, Großbritannien und Australien etwa 20 Prozent eines Jahrgangs mit einem Bachelor in das Beschäftigungssystem über und etwas über zehn Prozent mit einem Master oder einem ähnlichen Abschluss. Wenn wir uns in die Richtung dieser Länder bewegen sollten, so wäre es zum Beispiel normal gewesen anzunehmen, dass in Deutschland drei Viertel der universitären und ein Viertel der fachhochschulischen Bachelor-Absolventen später einen Master-Abschluss erwerben und dass die höhere berufliche Ausbildung sich zu einem anwendungsorientierten Bachelor-Studium weiterentwickelt. Tatsächlich wurden jedoch unfruchtbare Diskussionen über eine strikte Selektion beim Zugang zum Master und über „Schein“-Veränderungen durch einen „Bachelor (professional)“ geführt, ohne zukunftsversprechende Szenarien zu entwickeln.

Für das Bachelor-Studium bleibt noch weiter zu präzisieren:

- Worin unterscheidet sich die Ebene der Kompetenzen beim Erreichen des Bachelor von der beim Erreichen des Master?
- Welche Mischung von fachlicher Spezialisierung und Propädeutik für einen Master-Abschluss ist in den einzelnen Fachrichtungen die beste Lösung?

Auch im Hinblick auf das Master-Studium müssen wir nach der ersten Phase des trial and error aussortieren:

- Bieten sich andere Typisierungen an, als sie zu Beginn für die Akkreditierung kodifiziert worden sind: z.B. nach dem Ausmaß der disziplinären oder interdisziplinären Akzentuierung in Ergänzung zu den bereits bestehenden Unterscheidungen nach theoretischer und angewandter Akzentuierung und nach zeitlicher Sequenz der Studiengänge?
- Ist es gut, dass man unterschiedliche Typen von Master-Studiengängen schafft, die jeweils einen Typus von Studienzielen verfolgen, oder wäre es nicht ertragreicher, eine kreative Mischung von Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Zielen in einem Studienprogramm zusammenzuführen?

Die Zukunft der Gliederung nach Universitäten und Fachhochschulen

Der Bologna-Prozess trägt zweifellos dazu bei, dass sich die Überschneidung der Funktionen von Universitäten und Fachhochschulen vergrößert. Manche kommen zu dem Schluss, dass eine Aufgabe der Zwei-Typen-Struktur nur eine Frage der Zeit ist; Andere sind der Ansicht, dass sich die beiden Typen mit geringerem Abstand neu profilieren können. Letzteres dürfte eher eintreten, wenn sich Universitäten und Fachhochschulen untereinander auf ein neues Leitbild verständigen: Was bedeutet wissenschaftlich basiertes und beruflich relevantes Bachelor- bzw. Master-Studium unter den Bedingungen von „Mass higher education“ and „Knowledge society“ für unseren Hochschultyp?

Differenzierung des Hochschulsystems

Seit Jahrzehnten nehmen Experten an, dass mit der Hochschulexpansion eine Differenzierung des Hochschulsystems mehr oder weniger

automatisch einhergeht. Das ist erstens darauf zurückzuführen, dass die wachsende Zahl der Studierenden in ihren Motiven, Befähigungen und Berufsperspektiven vielfältiger wird. Zweitens wird angenommen, dass Forschung an Hochschulen nicht in dem gleichen Maße expandiert werden muss wie Lehre und Studium und dass auch innerhalb der Forschung Abstufungen in der Qualität und im Verhältnis von wissenschaftlicher Grundlegung und Anwendung zunehmen. Sehr unterschiedlich sind jedoch die Vorstellungen, welches Ausmaß horizontaler Differenzierung (in den Sachprofilen) und vertikaler Differenzierung (im wissenschaftlichen Niveau) wünschenswert und realisierbar ist. Diese Diskussion wird weltweit geführt, hat aber natürlich in Deutschland besonders hohe Aufmerksamkeit, weil Deutschland zu den Ländern gehört, in denen traditionell die Reputationshierarchie der Universitäten und Fachbereiche besonders „flach“ ist. Offenkundig gibt es in Europa deutliche Spannungen zwischen dem Diskurs zum Bologna-Prozess (Europäischer Hochschulraum) und dem Diskurs zum Lissabon-Prozess (Europäischer Forschungsraum). Im letzteren überwiegt die Sympathie für eine stärkere Stratifizierung des Hochschulsystems; im ersteren ist offene intra-europäische Mobilität nur dann zu verwirklichen, wenn sich die vertikalen Differenzen in Grenzen halten: Nur dann kann es große „Zones of mutual trust“ geben, in denen sich die Studierenden bewegen können.

In Deutschland ist bisher eindeutig festzustellen, dass die Begeisterung für eine Zunahme der vertikalen Stratifizierung wächst: So scheint das Interesse an „Rankings“ zu wachsen; am liebsten möchte man für jede Funktion der Hochschulen eine „Exzellenz-Initiative“; und Positionsverbesserungen auf Ranglisten von „World class universities“ stehen auch auf der Wunschliste. Gleichzeitig wird hier und da gepriesen, dass Deutschland doch den Vorteil habe, dass das Niveau der Universitäten unterhalb der Top-Klasse besonders hoch sei. Für das Verhältnis von Studium und Beruf sind zweifellos die folgenden Fragen von Bedeutung:

- Welches Ausmaß von vertikaler Stratifizierung des Niveaus von Studienabschlüssen ist im Hinblick auf die spätere berufliche und außerberufliche Existenz wünschenswert?

- Wieweit verbessert oder verschlechtert sich das Niveau der Kompetenzen bei Studienabschluss insgesamt als Folge von stärkerer Stratifizierung?
- Welche Wirkungen haben Bemühungen um eine stärkere Stratifizierung für das Ausmaß horizontaler Homogenität bzw. für die Vielfalt der Studienangebote?

Abschließende Überlegungen

Der Bologna-Prozess betrifft in erster Linie Fragen der Strukturen von Hochschulsystemen und der internationalen Mobilität von Studierenden. Deshalb wird auch in den zentralen Dokumenten wenig über andere Themen gesagt. Aber die Reformprozesse, die sich im Kontext des Bologna-Prozesses ereignen, greifen weit darüber hinaus. Tatsächlich sind Fragen der Beziehung von Studium und Beruf das dritte große Thema des Bologna-Prozesses geworden.

Die Diskussion zu diesem dritten Thema lief unter dem Begriff „Employability“. Der Begriff ist irreführend, weil es nicht um große Beschäftigungsprobleme geht und weil es nicht primär um die Beschäftigungsdimension geht, sondern um die Beziehungen von Studienangeboten, Kompetenzen und beruflichen Tätigkeiten. In deutscher Sprache ist es sicherlich angemessen zu formulieren, dass es um Fragen der beruflichen Relevanz des Studiums geht.

In der Bologna-Erklärung von 1999 wird lediglich gefordert, dass ein Bachelor-Studienangebot an Universitäten nicht allein als eine Durchgangsstation zum Master-Studium angelegt werden soll. Aber der Bologna-Prozess vollzieht sich im Rahmen eines Zeitgeistes, für den der Ruf nach höherer instrumenteller Ausrichtung der Hochschulen typisch ist. Natürlich gibt es auch Spötter, die sagen, dass nach der Abschaffung von „Marxismus-Leninismus“-Kursen in Mittel- und Osteuropa nun aufgerufen wird, Kurse zum Studium des „Kapitalistischen Manifests“ einzuführen.

Jenseits aller ideologischer Trittbrettfahrerei und Bedenkträgerei steht jedoch für die Hochschulen fraglos im Raum, dass sie die „Outcomes“ ihres Tuns zu reflektieren und auf dieser Basis nach neuen Lösungen zu suchen haben. Wie weit sollen sie Kompetenzen ihrer Studierenden über die Beherrschung des Faches hinaus fördern und auf welche Weise? Wie

weit bereiten sie Studierende auf vorfindliche Tätigkeiten vor oder auf die Überwindung des Vorfindlichen? Wieweit gibt es gemeinsame Aufgaben für alle Hochschulen, und wieweit sollte eine Differenzierung nach Niveau und Profil gehen? Das sind die Fragen, die sich angesichts der Studienreformen stellen, die der Bologna-Prozess angetrieben hat. Die zentralen Dokumente des Bologna-Prozesses bringen eher zum Ausdruck, dass es gemeinsame Herausforderungen und gemeinsame Fragen gibt. Die meisten Behauptungen jedoch, dass bestimmte Antworten sich aus Bologna ergäben und andere falsch seien, sind interessante Legitimationsspiele, aber in der Sache nicht ernst zu nehmen.

1.2 Die Bologna-Reform als Harmonisierung von Fragen an die Studiengänge

Die Studie „Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen“
Dr. Peter Tremp, Thomas Hildbrand, Universität Zürich

Die Bologna-Deklaration weist auf eine Reihe von Fragen hin, welche nun gemeinsame Fragen der europäischen Hochschulen sein sollen. Die Harmonisierung der Fragen schärft umgekehrt auch den Blick für unterschiedliche Realisierungsformen und macht auf den grossen Gestaltungsraum sowie die Verantwortung der einzelnen Bildungseinrichtungen aufmerksam.

Die Studie «Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen»¹ analysiert ausgewählte Studienprogramme und fragt, wie die verschiedenen «Bologna-Fragen» beantwortet werden.

Datenbasis und Reichweite

Die Auswahl der Studiengänge erfolgte auf Grund der Vergleichbarkeit mit der Studie aus dem Jahr 2000 und mit Blick auf deren Repräsentativität für die Schweizer Hochschullandschaft. Untersucht wurden 19 Studienprogramme (meistens gleichzeitig Studiengänge) aus sechs Fachrichtungen.

Datenbasis sind die allgemein zugänglichen Unterlagen. Dies unterstützt den Vergleich mit der früheren Studie und gibt Hinweise auf die Umsetzung jener Zielsetzung der Bologna-Reform, nach der die Information sowohl für Studieninteressierte als auch für andere Zielgruppen wie etwa Studiengangsverantwortliche im europäischen Hochschulraum zu verbessern ist.

Mit diesem Vorgehen sind Einschränkungen für die Interpretation der Daten verbunden:

¹ Die Studie wurde von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und der Universität Zürich finanziert und von einem Wissenschaftlichen Beirat (Vorsitz: Prof. Dr. Philipp Gonon) begleitet. Die Studie kann bezogen werden unter www.lehre.uzh.ch oder www.bolognareform.ch. Dort finden sich auch alle Literaturverweise dokumentiert.

- Studienreglemente beschreiben nicht die Studienrealität.
- Studierbarkeit kommt nicht in den Blick.
- Grundüberlegungen und Konzepte können – sofern nicht expliziert – nicht analysiert werden.

Die Kriterien der Analyse orientieren sich an den Referenzpunkten, die in den Grundsatzpapieren des Bologna-Prozesses (Kommuniqués der Ministerkonferenzen und der EUA, rechtliche Grundlagen für Schweizer Hochschulen etc.) dokumentiert sind sowie an modellhaften Überlegungen und Erfahrungen Bologna naher Projekte (Tuning-Projekt etc.)

Betrachtet wurden strukturelle Aspekte (Modularisierung, Studieneingangsphase, Leistungsnachweise etc.) und inhaltliche Aspekte (Überfachliche Kompetenzen, Employability, Europäische Dimension etc.), aber auch Fragen des Reformprozesses.

Allgemeine Beobachtungen

Die Ergebnisse der Studie münden in eine Reihe von Beobachtungen (vgl. Überblick am Schluss des Beitrags), die sich in drei allgemeinen Feststellungen zusammenfassen lassen, die insgesamt jenen von anderen nationalen und internationalen Analysen (beispielsweise Trend 5, Bologna with Students Eyes) entsprechen.

Bologna-Fragestellungen sind bekannt

Grundsätzlich sind die zentralen Strukturelemente (Studienstufen, akkumulatives Kreditpunktesystem) umgesetzt. Die erfolgreiche «Harmonisierung der Fragestellungen» zeigt sich auch in einer deutlich veränderten Begrifflichkeit, die sich in den letzten Jahren etabliert hat – wenn auch diese Begriffe noch uneinheitlich verwendet werden. Sie wird zudem bestätigt in veränderten organisatorischen Strukturen: Es haben sich neue Funktionen gebildet und etabliert (auf der Ebene der Studienprogramme etwa die Funktion eines Studiengangsverantwortlichen) – eine wichtige Basis für die anstehenden nächsten Schritte.

Umsetzung oft erst oberflächlich

Bei den inhaltlichen Fragestellungen zeigt sich, dass diese wohl angekommen sind, die Antworten aber noch wenig versiert ausfallen. Zwar werden die Bologna-Fragen als Verpflichtung zur Antwort verstanden. Die Antworten bleiben aber häufig rudimentär und wenig systematisch umgesetzt, die Chancen des Neuen werden kaum erkannt und selten genutzt.

Curricula-Konzeptionen vorwiegend traditionell

Die Curricula-Konzeptionen orientieren sich erst vereinzelt systematisch an den Lernprozessen der Studierenden und an den zu erwerbenden Kompetenzen. Das Studienangebot wird noch kaum als Angebot beschrieben, das Lernprozesse und damit den Erwerb bestimmter Kompetenzen zielgerichtet unterstützt. Damit wird auch die angestrebte Vergleichbarkeit der Studienangebote in ihrer Kompetenzvermittlungsfunktion erschwert.

Insgesamt scheint sich auch hier zu bestätigen, dass solche Curricula-Reformen kaum Innovationen hervorbringen, dass sich aber bereits unternommene innovative Entwicklungen nun in den Studienplänen und -reglementen nachschreiben lassen.

Die insgesamt geringe inhaltliche Innovation könnte aber auch damit zusammenhängen, dass die Trägerschaft der Studiengänge bei den herkömmlichen Instituten und Fakultäten liegt. Diese Zuständigkeit leistet eher einer Input-orientierten Studiengangskonzeption Vorschub, wohingegen bei einem Output-orientierten Ansatz der Bologna-Reform die relevanten organisatorischen Verantwortlichkeiten von den Zielsetzungen und Prozessen her abgeleitet würden.

Konkretisierende Beispiele

Die drei Feststellungen sollen hier an konkreten Beispielen kurz erläutert werden: am Prinzip der Modularisierung, an der Studieneingangsphase und an den Überfachlichen Kompetenzen.

Beispiel Modularisierung

Modularisierung kann als Prinzip der Strukturierung und Sequenzierung von Bildungsangeboten und Studiengängen beschrieben werden: Lernstoff und Zielsetzungen werden so portioniert, dass sie angemessen lehr-, lern- und prüfbar sind. Module sind dann «Lerneinheiten», und dieses Lernen wird von den zu erreichenden Kompetenzen her organisiert und beschrieben. Entsprechend sind auch Leistungsnachweise – also die Nachweise der erworbenen Kompetenzen – zentrale Elemente modularisierter Studiengänge.

Diese Ausrichtung an den zu erwerbenden (Einzel-)Kompetenzen lässt die Suche nach der optimalen inneren Ordnung der Studieninhalte – ein zentrales Problem der traditionellen Lehrplanentwicklung – in den Hintergrund treten. Dagegen rückt der anwendungs- bzw. handlungsbezogene Zweck in den Vordergrund und unterschiedliche Ordnungskriterien können gleichzeitig realisiert und miteinander kombiniert werden.

Untersucht wurde nun, welche Konzepte von Modularisierung realisiert und wie die möglichen Vorteile einer Modularisierung des Studienangebotes genutzt werden. Welche Modulgrößen sind vorgesehen? Welche Überlegungen bestimmen die Reihenfolge der Module? Sind Module zu größeren Einheiten verknüpft oder inhaltlichen Studienbereichen zugeordnet? Welche Flexibilität und welche Entscheidungsräume sind vorgesehen? Sind individuelle Schwerpunktsetzungen vorgesehen?

Modularisierung findet als Strukturierungsprinzip in allen analysierten Studiengängen Anwendung. Allerdings sind die Modulkonzeptionen keineswegs einheitlich, und teilweise sind widersprüchliche Interpretationen sichtbar, beispielsweise wenn ein Modul nicht die hierarchisch unterste Einheit mit Kreditpunkten ist. Aber auch Modulgrößen und Attribute der Module variieren von Hochschule zu Hochschule deutlich. Bisweilen zeigt sich in der Modulkonzeption auch eine enge Verknüpfung von Veranstaltungsformaten und Kreditpunkten.

Insgesamt erscheinen die Module nicht als «zentrale Einheiten eines Studiengangs», sondern als zusätzliche Beschreibungskategorie, die recht traditionell mittels Pflicht- und Wahlpflicht-Charakteristika in die Curricula

eingebunden ist. Damit bleiben wesentliche Chancen (etwa die Flexibilisierung) ungenutzt.

Beispiel Studieneingangsphase

Die «Studieneingangsphase» bezeichnet die erste Phase eines Studiums. Sie gibt Antwort auf die Frage, wie der Beginn eines Studiums gestaltet sein soll, damit das Studium gelingt. Insbesondere geht es um die Passung von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Erwartungen.

Wir haben gefragt, ob eine solche Studieneingangsphase vorgesehen ist und welche Funktion sie erfüllen soll, wie der Abschluss dieser Phase gestaltet ist und wie der Übergang zur nächsten Studienphase realisiert wird?

Tatsächlich sind bei praktisch allen Studiengängen die ersten beiden Semester des Bachelor-Studiums als mehr oder weniger klar abgegrenzte, eigenständige Studienstufe konzipiert. Obwohl sie unterschiedlich bezeichnet werden («Assessmentstufe», «Einstiegssemester», «Basisjahr», «Propädeutische Phase», «Erster Teil» etc.), liegt der Schwerpunkt bei der Vermittlung von so genanntem Grundlagenwissen.

Die Studieneingangsphase kann – wenn sie stark reglementiert ist – als «Makro-Modul» begriffen werden. Als solches unterläuft es aber eigentlich gewünschte Möglichkeiten der Modularisierung wie Zeitflexibilität oder individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzung; das Prinzip der Modularisierung wird durch ein Lehrgangprinzip überformt. Bei einem Lehrgang sind häufig alle Module Pflicht, ihre Reihenfolge ist weitgehend festgelegt und eine Gesamtprüfung zum Stufenabschluss vorgesehen.

Beispiel Überfachliche Kompetenzen

Das Universitätsstudium ist als Fachstudium organisiert. Gleichwohl bestand immer schon der Anspruch, im Fachstudium eine Reihe von fachübergreifenden Kompetenzen zu erreichen, die – so die traditionelle Formulierung – zu einem gebildeten Menschen gehören.

Wissenschaftliches Handeln setzt entsprechende Kompetenzen voraus. Neben einem elaborierten Fachwissen und -können sind auch überfachliche Kompetenzen notwendig. Nur so können komplexe

Anforderungen bewältigt werden, nur so gelangt Fachexpertise adäquat zur Anwendung. Insofern leisten Überfachliche Kompetenzen auch einen Beitrag für die «Employability».

In einem Grossteil der analysierten Studiengänge finden sich vereinzelte Hinweise auf Überfachliche Kompetenzen. Es zeigen sich auch hier begriffliche Unterschiede, sowohl zwischen den Hochschulen als auch innerhalb derselben Hochschule zwischen unterschiedlichen Studienrichtungen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es keine gemeinsame Vorstellung davon gibt, was Überfachliche Kompetenzen sind, und wie deren Erwerb sinnvoll in ein Universitätsstudium integriert wird.

Konkretisierung auf Fachebene als Empfehlung

Die Studie schliesst mit vier Empfehlungen zu den nächsten Schritten des Reformprozesses (vgl. Überblick am Schluss des Beitrags). Besonders sinnvoll und notwendig erachten wir Weiterentwicklungen auf der Ebene der einzelnen Fächer (resp. Fachgruppen) bei gleichzeitig hochschulübergreifendem Austausch.

Damit wird die ausgeprägte Fachidentifikation von Hochschuldozierenden berücksichtigt wie auch die Tatsache, dass kohärente Lösungen, die verschiedene Elemente in angemessener Art verbinden, am besten in der Konkretisierung für einzelne Fächer sichtbar werden.

Notwendig sind anregende Illustrationen und Good Practice-Beispiele, und auch systematische Vergleiche und Vergleichskriterien. Wir vermuten, dass ein verstärkter Austausch innerhalb der Studienfächer auch innovative Lösungen sichtbar und damit diskutierbar macht, Lösungen, die heute noch kaum über die einzelne Hochschule hinaus bekannt sind.

Wenn wir den Erfolg der bisherigen Reformbemühungen darin sehen, dass die «Bologna-Themen» bekannt und präsent sind und sich die Harmonisierung also hauptsächlich in der Fragestellung zeigt, so ist dies bereits eine beachtenswerte Leistung. Unterschiede zwischen den Studiengängen sollen – dies sei hier ausdrücklich betont – weiterhin

bestehen bleiben, die Antworten auf die «harmonisierten Fragen» unterschiedlich ausfallen.

Eine konsequent kompetenzorientierte Studienreform, verbunden mit dem Willen zur Transparenz, nutzt das in den Universitäten vorhandene Wissen besser – zu Gunsten der Studierenden wie der Gesellschaft. Und gerade die gelungene Verbindung von Modularisierung und Kompetenzorientierung vermag eine zukunftsweisende Form universitärer Bildung zu realisieren. In diesem Sinne wird die Universität als Idee und Realität autonomer und innovativer Denkfähigkeit nicht trotz, sondern wegen «Bologna» Bestand haben und gestärkt in die Zukunft wirken.

Beobachtungen im Überblick

Beobachtung 1: Die Bologna-Themen sind an den Schweizer Hochschulen im Sinne von Zielgrössen bekannt und die Basiselemente (Studienstufen, akkumulatives Kreditpunktesystem) sind strukturell umgesetzt.

Beobachtung 2: Über weite Strecken, aber noch nicht umfassend, verwenden die Schweizer Hochschulen eine gemeinsame Terminologie; die Begriffe bezeichnen jedoch teilweise nicht genau das Gleiche.

Beobachtung 3: Trotz allgemeiner Verwendung von Modul zur Bezeichnung von Untereinheiten der Studiengänge wird Modularisierung weitgehend erst als oberflächiges Strukturierungsprinzip umgesetzt.

Beobachtung 4: Die Modularisierung wird vielfach durch Mechanismen überformt, die den neuen Studiengängen einen lehrgangsartigen Charakter geben; damit wird insbesondere die angestrebte Flexibilisierung unterlaufen.

Beobachtung 5: Das Vollzeitstudium ist das dominierende Referenzmodell für die Studiengangskonzipierung; ein Teilzeitstudium wird als Ausnahme betrachtet, für das keine besonderen Konzepte erforderlich sind.

Beobachtung 6: Die Studierbarkeit der neuen Studiengänge wird bei der Konzipierung nicht besonders berücksichtigt; sie scheint vielmehr allein durch die Möglichkeit zur Verlängerung der Studiendauer sichergestellt worden zu sein.

Beobachtung 7: Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses ist weiterhin die Präsenzzeit; das Selbststudium ist die Zeit, die daneben übrig bleibt.

Beobachtung 8: Die zentrale Zielsetzung des Bologna-Prozesses, die Studiengänge nach einem studierendenorientierten Modell umzugestalten, lässt sich als Leitidee der Studienreformen nicht erkennen.

Beobachtung 9: Die Konzepte der Leistungsnachweise sind noch kaum an die Anforderungen eines akkumulativen und modularisierten Lehr-Lern-Modells angepasst worden.

Beobachtung 10: Die Anforderungen an Studienabschluss und Abschlussarbeiten sind unterschiedlich, auch innerhalb des gleichen Fachgebietes.

Beobachtung 11: Die Zielsetzung einer verstärkten Beachtung und Förderung der europäischen Dimension in den Curricula wird wenig beachtet und vor allem als Sprachenfrage behandelt.

Beobachtung 12: Bei den Studiengängen ist Arbeitsmarktorientierung vor allem als Information zu zukünftigen Beschäftigungsfeldern der Absolventinnen und Absolventen fassbar.

Beobachtung 13: Die kaum vorhandene Kompetenzorientierung der neuen Studiengänge erschwert die angestrebte Vergleichbarkeit der Studienangebote.

Beobachtung 14: Die Mobilität wird durch die neuen Studiengänge und ihre Prinzipien nicht besser gefördert als im früheren Studiengangssystem.

Beobachtung 15: Die Studiengangskonzepte sind noch weitgehend an grundständigen Bildungszielen (der Erstausbildung) und nicht an einem Modell des lebensbegleitenden Lernens (Lifelong Learning) orientiert.

Beobachtung 16: Der Reformprozess wird in erster Linie als interne Aufgabe der einzelnen Hochschule und Fächer im Rahmen von gesamtschweizerischen Vorgaben verstanden. Eine fachbezogene Koordination oder die Berücksichtigung von Aspekten der ausseruniversitären Anspruchsgruppen hat geringe Priorität.

Beobachtung 17: Institute und Fakultäten als nicht hinterfragte Träger der Studiengänge leisten einer Input-orientierten Studiengangskonzeption

Vorschub. Der Output-orientierte Ansatz der Bologna-Reform wird in diesen institutionellen Zusammenhängen wenig explizit gefördert.

Empfehlungen im Überblick

Empfehlung 1: Die Rektorenkonferenzen der Universitäten, der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen priorisieren die Zielsetzungen und definieren die nächsten Entwicklungsschritte.

Empfehlung 2: Konkretisierung von in umfassendem Sinn bolognagerechten Studienangeboten durch Koordination auf Fachebene.

Empfehlung 3: Bereitstellen von Good Practice-Beispielen zu ausgewählten Fragestellungen der Bologna-Reform.

Empfehlung 4: Vertiefende Analysen zu weiteren zentralen Aspekten der Bologna-Reform.

1.3 HIS-Studie zu Studienabbruchquoten von 2008

Dr. Ulrich Heublein, HIS Hochschul-Informations-System GmbH

Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen

Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006

Die Ausbildung der Studierenden an den deutschen Hochschulen kann sich nicht allein auf eine hohe fachliche und methodische Qualität der Lehre orientieren. Effizienz und sorgsamer Umgang mit gesellschaftlichen wie persönlichen Ressourcen sind nicht weniger von Bedeutung. Ein solches Verständnis des Erwerbs von akademischen Qualifikationen verlangt von Universitäten und Fachhochschulen, alle Bewerber, die zum Studium aufgenommen werden und über die entsprechenden Voraussetzungen verfügen, auch zu einem Hochschulabschluss zu führen. Die Quote des Studien Erfolgs bzw. des Studienabbruchs wird damit zu einem der zentralen Indikatoren für die Ausbildungsleistungen im tertiären Bildungssektor.

Zum vierten Mal in Folge legt HIS differenzierte Quoten zum Studienabbruch vor. Diese Werte sind dabei auf der Basis eines Jahrgangs von Hochschulabsolventen ermittelt worden. Nach den Studien zu den Absolventenjahrgängen 1999, 2002 und 2004 können jetzt Ergebnisse unter Bezug auf die Absolventen 2006 dargestellt werden. Das Vorgehen bei dieser Analyse entspricht dabei völlig dem der vorangegangenen Untersuchungen. Alle bisher gültigen methodischen Prämissen und Berechnungsschritte des angewandten Verfahrens sind eingehalten. Auf die Art und Weise ist die Vergleichbarkeit der ermittelten Studienabbruchquoten zu den verschiedenen Studienanfängerjahrgängen vollständig gewährleistet.

Als Studienabbrecher sind ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Nur Studierende, die ein Erststudium aufgeben, sind deshalb als Studienabbrecher anzusehen. Dementsprechend wird die Studienabbruchquote definiert als der Anteil der Studienanfänger eines

Jahrgangs, die ihr Erststudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen. Ihre Berechnung erfolgt beim HIS-Verfahren über den Kohortenvergleich eines Absolventen- mit dem korrespondierenden Studienanfängerjahrgang. Dazu werden Bestandsdaten der amtlichen Hochschulstatistik zu Absolventen und Studienanfängern herangezogen. Da aber die Absolventen eines Jahres aus verschiedenen Studienanfängerjahrgängen stammen, wird bei den HIS-Berechnungen der ausgewählte Absolventenjahrgang nicht nur mit einem, sondern mit allen relevanten Studienanfängerjahrgängen ins Verhältnis gesetzt. Dazu bedarf es der "Neu"-Erstellung eines entsprechenden korrespondierenden Studienanfängerjahrgangs, in dem alle in Frage kommenden Studienanfängerjahrgänge mit dem Gewicht eingehen, der ihrem jeweiligen Anteil an den betrachteten Absolventen eines Jahres entspricht.

Durch die Einbeziehung bestimmter Korrekturfaktoren können sowohl die jährlichen Änderungen in den Studienanfängerzahlen als auch in den Studienzeiten berücksichtigt werden. Die Beachtung des Studiengangs-, Fach- und Hochschulwechsel der Studierenden erlaubt differenzierte Berechnungen der Studienabbruchquoten für ausgewählte Fächergruppen und Studienbereiche an Universitäten und Fachhochschulen sowie erstmals auch für Bachelor-Studiengänge. Das Ermitteln solcher spezifischer Werte setzt allerdings voraus, dass Studierende, die einen Studiengangs-, Fach- oder Hochschulwechsel vorgenommen haben, wieder auf ihren ursprünglichen Studiengang bei Studienaufnahme zurückgeführt werden. Damit beziehen sich die ausgewiesenen Abbruchquoten immer auf diese Ursprungsgruppe. Ein Studierender, der von einem Studiengang in der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften zu einem in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften wechselt und dort sein Studium ohne Abschluss beendet, wird trotzdem als Studienabbrecher in Wirtschaftswissenschaften gewertet. Dieses Vorgehen gilt auch für die ausgewiesenen Quoten zu den Bachelor-Studiengängen. Studierende, die ihre angestrebte Abschlussart gewechselt haben und ihr Studium im neuen Studiengang aufgeben, werden unter den Studienabbrechern mit dem ursprünglich angestrebten Abschluss registriert.

Unter den Absolventen 2006 sind zu statistisch relevanten Anteilen Studienanfänger aus den Jahren 1993 bis 2005 vertreten. Dementsprechend wurde der neugebildete korrespondierende Studienanfängerjahrgang auch

aus diesen Jahrgängen zusammengesetzt. Die größte Bedeutung kommt dabei den Studienanfängern von 1999 bis 2001 zu. Sie stellen die Mehrzahl der einbezogenen Studienanfänger. Aus diesem Grund beziehen sich die auf der Basis der Absolventen 2006 ermittelten Studienabbruchwerte vor allem auf diese Jahrgänge. Eine Ausnahme stellen lediglich die Bachelor-Studiengänge dar. Hier kommt den Studienanfängern von 2002 bis 2004 die wichtigste Rolle zu, deshalb spiegelt die betreffende Abbruchquote in erster Linie deren Abbruchverhalten wider.

Die Studienabbruchquote für die deutschen Studienanfänger hat sich gegenüber der letzten Berechnung um einen Prozentpunkt verringert. Betrug sie für die Studienanfängerjahrgänge von Ende der neunziger Jahre über alle Fächergruppen und Hochschulen 22 %, so liegt sie jetzt für die Jahrgänge von Anfang 2000 bei 21 %. Das bedeutet: Von einem Studienanfängerjahrgang verlassen von 100 erstimmatrikulierten Studierenden 21 die Hochschule endgültig ohne Examen.

Der geringfügige Rückgang des Studienabbruchs ist nicht einfach als Bestätigung bisheriger Abbruchwerte zu verstehen. Hinter der scheinbar unwesentlichen Minderung der Gesamtquote verbergen sich bestimmte, z. T. disparate Entwicklungen. Deutlich wird das schon an der Differenz zwischen den Studienabbruchquoten der Universitäten und der Fachhochschulen. Während an den Universitäten der Anteil der Studienabbrecher im Vergleich zur letzten Messung um vier Prozentpunkte auf 20 % zurückgeht, steigt er an den Fachhochschulen von 17 % auf einen Wert von 22 %. Diese Veränderungen, die zumindest partiell eine Annäherung des Abbruchverhaltens in den beiden Hochschularten widerspiegeln, können aber noch nicht als sich fortsetzende Tendenz interpretiert werden. An den Universitäten liefert die aktuell vorliegende Quote einen ersten Wert, der aus der bislang dort vorherrschenden Konstanz beim Studienabbruch ausbricht. Auf einen einzelnen Messwert lässt sich weder ein Trend noch die Sicherheit gründen, dass das jetzt errungene niedrige Abbruchniveau beibehalten wird. Das beweist die Entwicklung an den Fachhochschulen. Die dort derzeit zu konstatierende Erhöhung des Studienabbruchs lässt sich auch als Rückkehr auf ein Abbruchniveau interpretieren, das für die Studienanfänger von Anfang und Mitte der neunziger Jahre charakteristisch war. Keinesfalls kann jetzt schon geschlussfolgert werden, dass sich der Studienabbruch an den Fachhochschulen weiter erhöhen wird.

Den Veränderungen in der Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen liegen fächergruppen- und studienbereichsspezifische Entwicklungen zugrunde. Dabei hat auch die Situation in den Bachelor-Studiengängen zu den jeweiligen Abbruchwerten beigetragen.

Der Umfang des Studienabbruchs für die Studienanfänger von 2000 bis 2004 in einem Bachelor-Studium liegt über alle Hochschularten und Fächergruppen bei 30 %. Damit fällt diese Quote deutlich höher aus als die Abbruchrate insgesamt. Für die Interpretation dieses Wertes ist allerdings zu beachten, dass die Bachelor-Studiengänge für die betrachteten Jahrgänge bei weitem noch nicht das gesamte Fächerprofil der Hochschulen widerspiegeln. Durch den sukzessiven Übergang zu den Bachelor-Master-Strukturen haben bestimmte Fachrichtungen diese Umstellung relativ schnell vorgenommen, andere haben sich dagegen zögerlich verhalten. Das bedeutet, hinter den betreffenden Quoten für Bachelor steht allemal nur eine bestimmte Auswahl an Fächern mit jeweils unterschiedlichen Studienabbrecheranteilen. Ein Vergleich etwa zwischen den Abbruchquoten der Bachelor und der Studierenden insgesamt würde deshalb auch fehlgehen.

Dies trifft auch für die Studienabbruchquote in den Bachelor-Studiengängen verschiedener Hochschularten zu. Der Abbruchwert für das Bachelor-Studium an den Universitäten beträgt 25 %. Damit liegt er über den Durchschnitt der Studienaufgabe in diesen Hochschulen. Für die Bewertung dieses Anteils an Studienabbrechern ist allerdings zu beachten, dass die Fächer Human-, Zahn- und Veterinärmedizin keine Bachelor-Studiengänge aufweisen. Ihre anhaltend niedrigen Studienabbruchwerte gehen so in die Gesamtquote für Universitäten, aber nicht in die Quote für Bachelor-Studiengänge mit ein. Ähnliches gilt für die Rechtswissenschaften und die Lehramts-Studiengänge. Sie zeichnen sich ebenfalls durch niedrigen Studienabbruch aus. Eine Reihe von Ländern hat diese Studiengänge nicht oder bislang nur zögerlich bzw. erst nach 2005 auf Bachelor-Master-Strukturen umgestellt, so dass die betreffenden Studierenden für die aktuelle Berechnung des Studienabbruchs im Bachelor-Studium noch keine wesentliche Rolle spielen. Verkannt werden darf aber auch nicht, dass ebenfalls die Ingenieurwissenschaften an Universitäten erst in letzter Zeit vermehrt ihre Studiengänge auf die neuen Studienstrukturen umstellen. Ihre anhaltend hohen Studienabbruchquoten haben sich bei den vorliegenden Abbruchberechnungen nicht auf die Werte für die Bachelor-Studiengänge ausgewirkt.

Die Studienabbruchquote im Bachelor-Studium an den Fachhochschulen fällt sehr hoch aus. Sie liegt bei 39%. Dahinter stehen vor allem die entsprechenden Studiengänge in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, sie stellen den größten Teil der Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen. Angesichts der hohen Gesamtabbruchrate im Bachelor-Studium an Fachhochschulen ist mit Bestimmtheit davon auszugehen, dass der Anteil der Studienabbrecher in diesen beiden Fachrichtungen den allgemeinen Durchschnitt des Studienabbruchs in Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften deutlich übersteigt.

In den einzelnen Fächergruppen an Universitäten zeigen sich folgende Entwicklungen: Die Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport weist zwar mit 27 % eine relativ hohe Studienabbruchquote auf, aber diesem Wert liegt eine deutliche Verringerung um fünf Prozentpunkte zugrunde. Diese Entwicklung ist entscheidend durch die Absenkung des Studienabbruchs im Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften bedingt. Waren dort bislang immer Abbrecheranteile von über 40 % zu registrieren, so fällt jetzt zum ersten Mal die Abbruchquote unterhalb dieser Schwelle auf einen Wert von 32 %. Es ist zu vermuten, dass die Studierenden in den zugehörigen Bachelor-Studiengängen zu dieser Verringerung des Studienabbruchs in den Sprach- und Kulturwissenschaften beitragen. Ihr Anteil an allen Studienanfängern dieser Fächergruppe ist zwar noch nicht so groß, dass sie allein ein solches Ergebnis bewirken können, aber würden sie besonders viele Studienabbrecher aufweisen, hätte es nicht zu diesem Rückgang der Studienaufgabe kommen können. In den herkömmlichen Diplom- und Magister-Studiengängen der Sprach- und Kulturwissenschaften war die Situation bisher durch einen sehr hohen Abbrecheranteil gekennzeichnet. Die Ursachen dafür lagen in fehlenden Orientierungen, nebulösen Studienmotivationen, uneingelösten Erwartungen, mangelnden Berufsvorstellungen und schwierigen Arbeitsmarktlagen. Andere Bedingungen könnten sich dagegen in den Bachelor-Studiengängen abzeichnen. Durch eine stringenter Studienstruktur gewähren sie den Studierenden bessere Orientierung im Studienverlauf; auch die Ausrichtung auf bestimmte Berufsfelder ist häufig in die Konstruktion der neuen Studiengänge mit aufgenommen worden. Noch ein weiterer Aspekt könnte eine wichtige Rolle spielen: die Möglichkeit des Master-Studiengangs. Ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Bachelor-Studium, das mit falschen Erwartungen oder unzureichen-

der Studienmotivation aufgenommen wird, bietet jetzt nicht nur die Perspektive, in relativ kurzer Zeit zu einem berufsqualifizierenden Abschluss zu kommen, sondern zusätzlich noch eine mögliche teilweise Korrektur der Studienentscheidung durch entsprechende Wahl eines Master-Studiengangs.

In der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beträgt die Studienabbruchquote 19 %. Diesem Wert liegt eine deutliche Verringerung des Studienabbrecheranteils um sieben Prozentpunkte zugrunde. Allerdings sind nicht alle zugehörigen Studienbereiche im gleichen Maße an dieser Entwicklung beteiligt. Im Studienbereich Rechtswissenschaft, in dem schon unter den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre ein niedriger Studienabbruchwert konstatiert werden konnte, ist ein weiteres Zurückgehen der vorzeitigen Studienaufgabe zu verzeichnen. Die entsprechende Quote liegt jetzt bei 9 %. Offensichtlich haben sich die vielfältigen Reformanstrengungen in diesem Studienbereich, einschließlich der flächendeckenden Einführung der "Freischussregelung" günstig auf den Studienerfolg ausgewirkt. Eine besonders positive Entwicklung ist im Studienbereich Sozialwissenschaften festzustellen. Die Studienabbruchrate hat sich von überdurchschnittlichen 27 % auf unterdurchschnittliche 10 % verringert. Angesichts der hohen Bedeutung, die den Bachelor-Studiengängen in diesem Bereich zukommt, kann mit hoher Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sie zu dieser sehr deutlichen Verbesserung in hohem Maße beigetragen haben. Im Vergleich zu diesen beiden Studienbereichen bewegt sich der Studienabbruch in den Wirtschaftswissenschaften noch auf einem hohen Niveau. Zwar ist auch hier eine Verringerung der Quote von 31 % auf 27 % zu registrieren, sie liegt aber immer noch deutlich über dem universitären Durchschnittswert.

Durch einen anhaltend hohen Wert zeichnet sich der Studienabbrecheranteil in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften aus. Wie bei den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre liegt er auch jetzt bei 28 %. Hinter dieser Quote stehen aber zwei unterschiedliche Gruppen von zugehörigen Studienbereichen. Zur ersten Gruppe sind die Bereiche Mathematik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie zu zählen. Für sie ist ein hoher Studienabbruch von über 30 % kennzeichnend. Dabei ist es in Mathematik und Chemie zu einer deutlichen Anhebung, in Informatik dagegen zu einer Verringerung der Studienaufgabe gekommen. Die Ursachen

für diese hohen Werte dürften nach wie vor in den hohen Leistungsanforderungen dieser Fächer sowie in den falschen Erwartungen der Studienbewerber zu suchen sein. An dieser Situation hat offensichtlich auch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge nichts geändert. Es ist davon auszugehen, dass auch im entsprechenden Bachelor-Studium solche hohen Abbruchquoten anzutreffen sind. Die zweite Gruppe an Studienbereichen innerhalb der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften wird von Biologie, Pharmazie und Geographie gebildet. Deren Abbruchwerte fallen schon seit den Studienanfängern von Anfang der neunziger Jahre relativ gering aus; derzeit liegen sie bei 15 % und weniger.

Der Studienabbruch in wichtigen Studienbereichen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften verbleibt unvermindert auf hohem Niveau. Zwar hat sich der Wert für die gesamte Fächergruppe weiter verringert, von 28 % auf 25 %, das ist aber ausschließlich der positiven Entwicklung im Bauingenieurwesen und in anderen Studienbereichen, die hier nicht abgebildet werden können, zuzuschreiben. In den wichtigen Bereichen Maschinenbau und Elektrotechnik erreicht dagegen die Studienabbruchquote 34 % bzw. 33 %. An dieser Entwicklung haben Bachelor-Studiengänge noch keinen Anteil, da im betrachteten Zeitraum die Einführung dieser neuen Studienstrukturen in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten erst sehr zurückhaltend begonnen hat.

Eine hohe Studierensrate ist nach wie vor in der Fächergruppe Medizin festzustellen. Der Studienabbruch, der schon unter den Studienanfängerjahrgängen der neunziger Jahre sehr gering ausgefallen ist, hat sich noch weiter vermindert. Lediglich 5 von 100 Studienanfängern schaffen keinen akademischen Abschluss. Offensichtlich tragen in dieser Fächergruppe Zulassungsbeschränkungen, transparente Studienstrukturen, hohe Studienmotivation und klare Berufsvorstellungen dazu bei, dass es nur selten zur Studienaufgabe kommt. Enttäuschungen im Studium über die Studieninhalte, die beruflichen Möglichkeiten und die eigenen Leistungsfähigkeiten scheinen sich in Grenzen zu halten.

Anhaltend niedrig fällt die vorzeitige Studienaufgabe unter den Lehramts-Studierenden aus. Lediglich 8 % der Erstmatrikulierten dieser Fächergruppe absolvieren kein Examen. Dieser Anteil liegt noch fünf Prozentpunkte unter dem Wert der vorangegangenen Studienabbruchuntersuchung. Die positive Entwicklung dürfte im Zusammenhang mit günstigen

Studienbedingungen und klaren beruflichen Vorstellungen stehen. Auch eine positive Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt in einigen Bundesländern könnte zur Erhöhung des Studienerfolgs beigetragen haben.

An den Fachhochschulen ist in den einzelnen Fächergruppen folgende Entwicklung des Studienabbruchs zu konstatieren: Die Studienabbruchquote der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften/Sozialwesen bewegt sich auf einem Niveau, das der Durchschnittsrate der Fachhochschulen entspricht. Insgesamt 19 % aller Studienanfänger von Anfang 2000 können kein erstes Hochschulexamen vorweisen. Allerdings scheint sich dahinter eine disparate Situation zu verbergen. Während es im Studienbereich Sozialwesen zu einer Verringerung des Studienabbruchs gekommen ist, hat sich die Studienaufgabe in den Wirtschaftswissenschaften wieder auf 24 % erhöht. Das sind sieben Prozentpunkte über den zuletzt gemessenen Wert. Es ist anzunehmen, dass an diesem Anstieg die Bachelor-Studiengänge beteiligt sind.

Die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften wird an den Fachhochschulen sehr stark vom Studienbereich Informatik dominiert. Dementsprechend sind völlig parallele Verläufe bei der Entwicklung des Studienabbruchs zu beobachten. Von 100 Studienanfängern in Informatik brechen 25 ihr Studium ab. Das ist zwar immer noch ein überdurchschnittlich hoher Anteil, aber gleichzeitig auch der niedrigste Abbruchwert, der bislang in diesem Studienbereich gemessen wurde. Damit setzt sich offensichtlich eine positive Entwicklung fort, die schon bei den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre einsetzte.

Eine deutliche Erhöhung des Studienabbruchs ist in den Ingenieurwissenschaften zu konstatieren. Über alle Studienbereiche steigt die Abbrecherrate um fünf Prozentpunkte auf 26 %. Diese Steigerung wird vor allem durch entsprechende Veränderungen in Maschinenbau und in Elektrotechnik hervorgerufen. Während der Anteil der Abbrecher im Bauingenieurwesen und in weiteren Studienbereichen, die hier nicht ausgewiesen werden können, zurückgeht, steigt er in Maschinenbau und Elektrotechnik stark an. Mit 32 % bzw. 36 % erreichen diese Studienbereiche die entsprechenden Abbruchwerte an den Universitäten. An dieser Entwicklung sind die Bachelor-Studiengänge mit beteiligt. Der große Anteil an Studierenden der Ingenieurwissenschaften unter den Bachelor-Studienanfängern und die hohe

Studienabbruchquote im Bachelor-Studium an Fachhochschulen weisen daraufhin.

Die Ursache für diese problematische Situation könnte zum einen in den erhöhten Leistungsanforderungen des ingenieurwissenschaftlichen Studiums zu suchen sein. Große Stofffülle bei inhaltlich hohen Anforderungen hat schon die herkömmlichen Studiengänge in diesen Bereichen ausgezeichnet und zu einem beträchtlichen Studienabbruch geführt. Mit der Umstellung auf Bachelor-Studiengänge und der damit einhergehenden Reduzierung der Studienzeiten scheint es weniger zu einer Entschlackung des Studiums als zu einer Verdichtung gekommen zu sein. Ein solches Vorgehen bei der Neugestaltung der Curricula stellt aber die Studierbarkeit eines Maschinenbau- oder Elektrotechnik-Studiums in Frage. Zum anderen aber bewerben sich für die betreffenden Studiengänge an den Fachhochschulen besonders häufig Studienberechtigte aus bildungsfernen und einkommensschwächeren Elternhäusern. Sie fühlen sich zur Finanzierung ihres Studiums meistens auf Erwerbstätigkeit mit angewiesen. Eine subjektive Einschätzung, die durch ein höheres Einstiegsalter und vorausgehende Berufstätigkeiten mit entsprechenden Verdiensten noch gefördert wird. Nicht wenige haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. Diese Konstellation hat sich bislang schon in den Ingenieurwissenschaften abbruchsteigernd ausgewirkt. Die klare Strukturierung der Bachelor-Studiengänge und der enge Studienplan erschweren eine ausgedehntere Erwerbstätigkeit zum Zwecke der Studienfinanzierung. Studierende, die nicht auf das Jobben verzichten können, werden so schnell Probleme haben, die Anforderungen des Studiums mit denen der Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

1.4 Arbeitsgruppen

1.4.1 Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa

Defining and Teaching Learning Outcomes

Prof. Wendy Davies, Professor Emerita UCL, UK Bologna Expert

I am speaking as a UK university teacher of long experience, not as an education policy person. I have noted your several adverse comments on 'British' influence and practice this morning and hope I can do something to put the record straight. I need to explain the national situation first, and then will go on to say something about defining Learning Outcomes, give examples, say something about 'imparting competences', and refer you to some guides. Since I am by academic training a historian, I will take my examples from History courses.

The national situation

In the UK the requirement to define Learning Outcomes goes back to the QAA benchmarking exercise, in operation from 1997. The QAA, the Quality Assurance Agency, has been in existence since 1997, although there were earlier versions of the agency in the preceding ten years.

QAA:

- Introduction:
<http://www.qaa.ac.uk/aboutus/heGuide/guide.asp>
- 2006 review of reports:
<http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/Assessmentofstudents.asp>
- Example of report:
<http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/institutional/Oxford04/findings.asp>

The QAA is an independent body, funded from subscriptions from Higher Education Institutions (HEIs) and from contracts from UK HE funding bodies. (This mechanism was not established by legislation because UK

HEIs are legally autonomous bodies; however, UK HEIs receive funds from an 'independent' funding body, the Higher Education Funding Council, whose funds come from government and whose policy priorities are defined by government. HEFCE (the funding body for England) has a legal responsibility to ensure quality of teaching; HEFCE therefore contracts with the QAA to deal with teaching quality by reviewing standards and providing reference points.)

The QAA manages Institutional Audit in England and publishes reports for each HEI, as well as a Code of Practice and detailed guidance on the QA regime (which is called the Academic Infrastructure)

QAA guidance:

- Code of Practice section 7, precept 7:
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section7/default.asp#precepts>
- What are programme specifications?
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/programSpec/guidelines06.asp>

The Code of Practice includes a number of 'Precepts', in other words key principles of Quality Assurance; these precepts include the fact that a Programme Specification is desirable for each programme offered, each Programme Specification to include Learning Outcomes, methods of achieving them and assessment mechanisms.

The QAA also issues national benchmarking statements, by subject area.

Subject benchmark statements

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

- History (2007):
- <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/History07.asp>

Benchmarking statements include suggested Learning Outcomes per subject. This is not prescriptive, but it provides models from which HEIs can select and adapt. It is important to understand that benchmarking

statements were not imposed from above but devised by representatives of the different subject communities.

QAA benchmarking statements

- devised by representatives of subject communities
- bottom-up approach
- large degree of consent
- not prescriptive, but provide models

For example, the original History panel had 16 members, drawn from a wide range of institutions, in England, Scotland and Wales; the 2007 History review panel had seven members, including the president of the Royal Historical Society, the director of the Institute of Historical Research, and three of the original panel. Feedback to proposals was sought from individual HEIs and bodies like the History at the Universities Defence Group (HUDG).

Defining Learning Outcomes

There are therefore models in existence, recently revised, and those models were essentially established by consent of the subject community.

History benchmark LOs

- command of a substantial body of historical knowledge
- the ability to develop and sustain historical arguments in a variety of literary forms, formulating appropriate questions and utilising evidence (see paragraph 3.1)
- an ability to read, analyse and reflect critically and contextually upon contemporary texts and other primary sources, including visual and material sources like paintings, coins, medals, cartoons, photographs ...
- the ability to gather and deploy evidence and data to find, retrieve, sort and exchange new information (see paragraphs 3.3 and 6.16)
- a command of comparative perspectives, which may include the ability to compare the histories of different countries, societies, or cultures (see paragraph 4.3)
- awareness of continuity and change over extended time spans (see paragraph 4.2)

- ...clarity, fluency, and coherence in written expression (see paragraphs 3.1, 3.3, 6.6, 6.7, 6.12 and 6.16)
- clarity, fluency, and coherence in oral expression (see paragraphs 3.1, 3.3, 6.5, 6.7 and 6.15)
- the ability to work collaboratively and to participate in group discussion (see paragraphs 6.5 and 6.16)

Within an HEI, nowadays, it is normal to specify and publish Learning Outcomes by programme and by module. For example, at UCL, my former employing institution, formal course and module proposals require statements of Learning Outcomes, as has been the case for the last five years. In practice these are written within an academic department, by the teacher(s) concerned; then reviewed by a committee within the department, and then by higher committees at Faculty and institution level; and finally approved, or not. Most universities also have provision for regular review and update, for example every five years.

How does a teacher write Learning Outcomes? Essentially by a combination of borrowing from models, thinking what he or she wants students to be able to do by the end of the course, and discussing with colleagues. It does require serious thought about the point of the educational process and the place of a single module in a wider world.

A word on the terminology of Learning Outcomes and Competences: in the UK we use Learning Outcome as an all-purpose descriptor of what the student will know, understand and be able to do as a result of the teaching and learning process; and we might use 'competence' in the course of defining specific Learning Outcomes. Yesterday, in Brussels, a Scottish colleague and myself were denounced on the basis that many UK statements of Learning Outcomes were really Competences. That appears to be because the 'Tuning' method appears to define Competences as the combination of knowledge, skills etc attained by the student; and defines the Learning Outcome as the statement of what the student will know, etc, at the same time expressing the level of competence. It seems to me that arguing about the words is pointless, and that a Learning Outcome is necessarily a statement of competences; but you may like to bear this difference in approach in mind when looking at my examples. I would

remind you that Professor Teichler, many of whose points are directly relevant to my talk, commented that there is no accepted concept of competence. I would also add that there are issues of overall approach here: if you work in an accreditation regime, such as is common in many parts of continental Europe, you are likely to have a different approach to definition and to what needs to be defined from the approach you would have in a quality-enhancement regime, such as is common in the UK. By 'quality-enhancement' I am referring to the process of regular, internal self-examination that is now common in UK HEIs, with an emphasis on the identification of good practice and shared commitment to improvement.

Examples:

1. BA History, UCL

- knowledge and understanding
e.g. ability to compare histories of different cultures
- intellectual skills
e.g. ability to design, research and present an extended piece of historical writing, using original sources
- practical skills
e.g. find, retrieve, sort and exchange new information
- transferable skills
e.g. work collaboratively
manage time and work to deadlines

2. BA History module, UCL

Peace, Law and Human Rights: Middle Eastern Gifts to the UN (Dr Karen Radner):

- knowledge of key Ancient Near Eastern text genres
- knowledge of political and ideological context in which texts used in Turkey, Iran, Iraq in 1970s
- ability to analyse and reflect critically on interpretations of historians and others

3. University of Nottingham, 'Learning History', first-year core course for BA programme

- a. Knowledge and understanding: through researching and presenting the results of their group projects, students should be able to
- explain and interpret the motives, interests and ideologies which had an impact on the outcome of the events, historical sources or historical interpretations on which their project focuses
 - evaluate the complex and diverse nature of human societies in the past and assess the interplay between continuity and change in their chosen period
 - demonstrate an awareness of the variety of perspectives adopted by historians working in the relevant field ...
- c. Professional/practical skills: Students should have practised and improved their ability to
- select, organize and absorb information from a range of sources
 - identify and evaluate contrasting or contradictory arguments
 - work together in a group to plan, research and write up a sustained piece of historical research
 - follow appropriate conventions in acknowledging their sources in footnotes and bibliographies ...

University of Nottingham, BA History module

By taking this module you should be able to:

- work actively with other students on the module to research primary and secondary sources
- manage large and often incomplete bodies of information
- develop your existing oral and written communication skills
- take responsibility for your own learning
- respect the reasoned views of others
- improve your IT skills in word processing

'Imparting competences'

- depends on the subject
- focus is on what students will be able to do
- mixed methods in History
 - writing, + feedback
 - oral presentations, + feedback
 - discussion
 - group work
 - engaging in research
 - regular assessment, + feedback
 - moderation of assessment (2nd & External Examiners)

The idea of 'imparting' a competence very much depends on what you are teaching, what is the level of the course, and your own individual attitude. However, it is always important to think about what one wants the students to be able to do at the end of the course, rather than simply imparting a corpus of knowledge. In History teaching, methods of imparting competences are usually mixed. Students must read; they must write and get feedback; they must give oral presentations and get feedback, including from other students; they must discuss issues; they must work in groups and learn to respect each other; they must engage in research – finding out and managing information; they must have regular assessment, and feedback; and assessment must be moderated – by the use of second examiners and external examiners. The University of Nottingham's BA History evaluation sheets provide an idea of the kind of criteria used in assessment.

Essay evaluation (Nottingham)

Module: Essay Title: Student: First marker (%) Second marker (%) Agreed mark (%)
 mark (%) Second Marker's comments: External Examiner's comments & marks:

(5) Outstanding (4) Good (3) Competent (2) Poor (1) Fail

Preparation, Research & Analysis

Breadth of Reading	5	4	3	2	1
Critical approach to historiography	5	4	3	2	1
Focus on question	5	4	3	2	1
Organization of the material	5	4	3	2	1
Depth of understanding and insight	5	4	3	2	1
Use of examples	5	4	3	2	1
Introduction and Conclusion	5	4	3	2	1
Factual accuracy	5	4	3	2	1
Comprehensiveness of coverage	5	4	3	2	1

Presentation

Written in fluent and correct English	5	4	3	2	1
Accurate spelling/proof reading	5	4	3	2	1
Sources cited correctly	5	4	3	2	1

Seminar presentation (Nottingham)

Module: First marker (%) Seminar Topic: Second marker (%) Student: Agreed mark (%)
 (%) Date of Seminar: Second Marker's comments: External Examiner's comments:

(5) Outstanding (4) Good (3) Competent (2) Poor (1) Fail

Research & Analysis (60%)

Clarity of aims & objectives	5	4	3	2	1
Breadth & depth of reading	5	4	3	2	1
Use of primary sources (if applicable)	5	4	3	2	1
Introduction to topic: content	5	4	3	2	1
Understanding of historical issues	5	4	3	2	1
Evidence of critical awareness, historiography	5	4	3	2	1
Explanation of issues/concepts	5	4	3	2	1
Quality of report: content	5	4	3	2	1

Presentation & Management (40%)

Design and production of agenda	5	4	3	2	1
Introduction(s) to topic: presentation	5	4	3	2	1
Oral communication skills	5	4	3	2	1
Use of handouts, audio-visual aids etc	5	4	3	2	1
General structuring of session	5	4	3	2	1
Responsiveness to group; methods etc	5	4	3	2	1
Quality of teamwork	5	4	3	2	1
Quality of report: presentation	5	4	3	2	1

Assessed presentation (Nottingham)

Project Group Date of Presentation Mark (%)

(5) Outstanding (4) Good (3) Competent (2) Poor (1) Fail

Content & Structure

Evidence of good research	5	4	3	2	1
Sophistication of argument	5	4	3	2	1
Effective use of examples	5	4	3	2	1
Introduction	5	4	3	2	1
Structure and logic	5	4	3	2	1
Maintaining interest	5	4	3	2	1
Conclusion	5	4	3	2	1
Delivery & Visual Aids					
Engagement with audience	5	4	3	2	1
Pace, Clarity and Fluency	5	4	3	2	1
Timing	5	4	3	2	1
Well designed & legible visual aids	5	4	3	2	1
Appropriate range & number of visual aids	5	4	3	2	1

General Comments and Advice:

Finally, as you will know, there are many published and easily available guides on defining and teaching Learning Outcomes; here are a few.

- D. Gosling and J. Moon (2001) *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*
- J. Moon: 'Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria': http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf
- EUA Bologna Handbook, e.g. B2.3
- Bologna Seminar 'Learning Outcomes based higher education': <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>

Zusammenfassung AG 1: Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa

Marina Steinmann, DAAD

Die Arbeitsgruppe hatte sich zum Ziel gesetzt, die Formulierung von Kompetenzen und Lernergebnissen anhand von Beispielen darzustellen und die europäische Praxis zu vergleichen.

Frau Prof. Dr. Wendy Davies, britische Bologna-Expertin, setzte in ihrem Impulsreferat Learning Outcomes mit Kompetenzen gleich. Damit verzichtete sie bewusst auf eine Differenzierung, wie sie z.B. im Kontext des Tuning-Projekts der EU üblich ist. Dort bedeutet "Kompetenz" eine Kombination von Kompetenzen und Fertigkeiten, während "Lernergebnis" die Aussage darüber ist, was der Studierende wissen wird. Im Vereinigten Königreich sind Lernergebnisse seit etwa zehn Jahren üblich. Sowohl bei den Beurteilungen der QAA als auch im Benchmarking-Verfahren werden diese verwendet.

Beim subject benchmarking gibt es eine fachliche Verständigung über vorgeschlagene (aber nicht vorgeschriebene!) Lernergebnisse. Durch die sektorweise Erarbeitung dieser Lernergebnisse durch einschlägige Experten wird ein breiter Konsens erzielt.

Lernergebnisse werden durch die Fachbereiche einerseits für Module, andererseits für Studiengänge beschrieben. Dies erfolgt sowohl unter Zuhilfenahme von Modellen wie z.B. den subject benchmarks, als auch anhand eigener Überlegungen zu Fertigkeiten der Lernenden. Danach werden die Lernergebnisse von der Fakultät oder anderen höheren fachfremden Ebenen (peers) bestätigt. Sie werden weiterhin einer regelmäßigen Überprüfung unterzogen. Eine Qualitätsverbesserung wird im Rahmen von Akkreditierungen überprüft.

In bestimmten Fächern, insbesondere in den Geisteswissenschaften, sind Lernergebnisse entscheidend, um die Bedeutung der Ausbildung für den Arbeitsmarkt zu illustrieren. Für das Fach Geschichte beispielsweise wurden zwölf Lernergebnisse vorgeschlagen, die sowohl wissenschaftlicher als auch praktischer Art sind. Dazu gehören Wissen und Verstehen, intellektuelle, praktische und übertragbare Fähigkeiten. Konkrete Beispiele sind auch den Folien der Referentin zu entnehmen.

Lehr- und Lernmethoden sowie die Überprüfung der erreichten Kompetenzen bauen auf den angestrebten Lernergebnissen auf.

Frau Drs. Jodien Houwers, vom Bereich Internationalisierung und Weiterbildung berichtete im zweiten Impulsreferat, dass die Universität Groningen sich an den Prinzipien der Dublin-Deskriptoren des Tuning-Projekts orientiert. Das Institut für die Koordination von Lehre und Qualitätssicherung liefert das Beispiel aus der geisteswissenschaftlichen Fakultät. In Groningen werden Lernergebnisse in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eingeteilt und pro Studienjahr beschrieben. Alle zwei Jahre erfolgt eine Befragung der Studierenden. Monitoring von nationalen und internationalen Alumni wird ebenfalls zur Qualitätssicherung eingesetzt.

Für die Verbesserung der Studierbarkeit wurde eine ganze Reihe von Maßnahmen ergriffen. Dazu gehören z.B. die Umstellung von Trimestern auf Semester, die Einführung des Major-Minor-Modells, kleine Lerngruppen, Prüfungen nach jedem Block (drei pro Semester) oder ausgeweitete Öffnungszeiten der Bibliothek.

Für Module wurde eine Mindestumfang von 5 ECTS credits definiert und die Modulbeschreibungen enthalten immer die Angabe von ECTS credits und Prüfungsform. Das Zentrum für die Entwicklung der Lehre sieht bei der Überprüfung der Qualität von Studiengängen akademische Kenntnisse (Lernergebnisse) grundsätzlich in Zusammenhang mit Forschung. Ergebnis sind besser durchdachte Studiengänge mit klarem Profil, ein erkennbarer Arbeitsmarktbezug sowie die Qualifizierung des Personals. Alle Studiengänge werden akkreditiert.

An verschiedenen Beispielen war erkennbar, dass sich das britische und das niederländische Modell erheblich unterscheiden. Zum Beispiel wird die Arbeitsbelastung in Großbritannien für den Bachelor auf Grundlage von 30 Wochen spezifiziert. Dies liegt allerdings am Finanzierungsmodell, tatsächlich wären 40 Wochen Arbeit anzusetzen. Die Angebote von Teilzeitstudiengängen sind in Großbritannien recht zahlreich. In den Niederlanden werden 42 Wochen à 40 Stunden zugrundegelegt, damit ergibt sich eine Arbeitsbelastung von 1.680 Stunden, womit ein ECTS credit 28 Stunden entspricht. Anhand der "Nestor-Überprüfung" konnte in den

Niederlanden festgestellt werden, dass 8-10 Stunden Erwerbstätigkeit pro Woche neben dem Studium möglich sind.

In der Diskussion wurde noch einmal deutlich, dass die Beziehung zwischen Begriffen und deren Bedeutung in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich ist. Dieselben Begriffe (z.B. "Klausur" oder "Akkreditierung") können in Europa ganz verschiedene Bedeutung haben, andererseits wird die gleiche Bedeutung nicht immer mit dem gleichen Begriff ausgedrückt. Beratung, Kommunikation und Feedback spielen deshalb für jede Hochschule, jedes Land und jede Kooperation eine zentrale Rolle.

Ein Bewusstsein für Kompetenzen ist entscheidend für alle Studiengänge. Dabei muss bedacht werden, dass "Kompetenz" keine Aussage zu Lernort und Lernform beinhaltet (während "Qualifikation" hingegen für einen formalen Abschluss steht). Es wurde vorgeschlagen, "Lernergebnisse" in der Bedeutung der englischen "learning outcomes" als generellen Begriff für "die Fähigkeit der Absolventen, etwas zu tun" zu verwenden.

Lernergebnisse sind auch die zentralen Elemente von nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen, die gleichermaßen für Transparenz sorgen.

Hochschulen bzw. Fachbereiche sollten die Verantwortlichkeit für die Definition von Lernergebnissen erkennen und eine Balance zwischen Einheit (Vergleichbarkeit) und Freiheit (Autonomie) finden. Die Definition von Lernergebnissen bietet dann eine gute Möglichkeit, ein spezifisches Profil zu definieren und anzubieten.

1.4.2 Arbeitsgruppe 2: Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch)

Die Erhöhung von Freiheitsgraden für Forschung und Lehre
Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Katholische Universität Eichstätt

Gliederung:

1. Die Aufgabe: Qualifikation in der Wissensgesellschaft
2. Im Zentrum: Learning Outcomes als gemeinsame Sprache – der ‚Bologna-Code‘
3. Die Bedingungen: Hochschule als Produktionsort von Lehre, Forschung, Entwicklung
4. Das Werkzeug und die Ziele: Qualifikationsrahmen und Transparenz sowie Durchlässigkeit
5. Die Konstruktion: Modul, Curriculum, Prüfung, Didaktik als Elemente des Studienganges
6. Die Organisation: Studiengänge als Querschnittsangebot

1. Die Aufgabe: Qualifikation in der Wissensgesellschaft

Es ist angebracht, heute nach 10 Jahren an die Sorbonne Erklärung und damit an einen Startpunkt des Bologna-Prozesses zu erinnern. Deren Ziele waren nicht auf Nützlichkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit beschränkt. Eine große politische Idee sollte zum Tragen kommen:

„Der europäische Prozess ist in letzter Zeit um einige bedeutende Schritte weiter vorangetrieben worden. So wichtig diese auch sein mögen: man sollte nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muss auch ein Europa des Wissens sein. Wir müssen auf die intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen unseres Kontinents bauen und sie stärken. Sie sind in großem Maße von ihren Universitäten geprägt worden, die weiterhin eine ganz entscheidende Rolle in deren Entwicklung spielen.“²

² Sorbonne Erklärung (1998), in: HRK (Hg.), Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 2. unv. Auflage, Bonn 2004, S. 273.

In besonderer Deutlichkeit wurde gesagt, dass es eine eigene Wertigkeit, eine „entscheidende Rolle“ der Hochschulen für die maßgeblichen Dimensionen „unseres Kontinents“ gibt. Sie stellen auch in der späteren Bologna-Erklärung eine besondere Ressource zur Entwicklung eines „Europa des Wissens“³ und damit eine wesentliche Voraussetzung für die „...Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum“.⁴ Es entspricht dem Geist dieser Erklärungen und damit dem Geist des Bologna-Prozesses, wenn im folgenden Beitrag ‚die Qualifikation in der Wissensgesellschaft‘ als eine vordringliche Aufgabe der Hochschulen vorausgesetzt wird. Und es ist ebenso passend, wenn dabei weiterhin postuliert wird, dass „...Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“.⁵

Für die Hochschulen ergibt sich eine besondere Verantwortung. Und alle ihre Angehörigen sind implizit aufgerufen, den Bologna-Prozess als eine Stärkung der genuinen Eigenschaften von Hochschule zu betreiben. Nur durch diese Stärkung, kann in die Entwicklung eines „Europa des Wissens“ jener spezifische Beitrag einfließen, der nur – und zwar ausschließlich nur – von den Hochschulen als Orten verbundener Lehre, Forschung und Entwicklung geleistet werden kann und muss.

Der Bologna-Prozess kann und darf keine Einschränkung und Beschneidung von Unabhängigkeit und Autonomie der Hochschulen sein oder werden. Er muss eine Erhöhung der Freiheitsgrade für die Akteure des Geschehens bedeuten und erwirken:

³ Ebd.

⁴ Bologna-Erklärung (1999), in: HRK (Hg.), Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 2. unv. Auflage, Bonn 2004, S. 277.

⁵ Ebd. 278

„Das Bologna-Modell verwirklicht – entgegen anders lautenden Vorurteilen – grundsätzlich Diversität.“⁶

Und dieses Wort von Jürgen Kohler hat für alle Akteure Auswirkungen: Studierende, Lehrende und Forschende, Verwaltung und Leitung. In diesem Verständnis muss die Aufgabe ‚Qualifikation in der Wissensgesellschaft‘ verstanden und bewältigt werden. An der Erhöhung der Freiheitsgrade für die Akteure wird sich der gesamte Prozess und werden sich seine Elemente messen lassen müssen. Dies gilt selbstverständlich auch für das ‚Werkzeug‘ Qualifikationsrahmen, das in diesem Beitrag im Mittelpunkt der Ausführungen steht.

2. Im Zentrum: Learning Outcomes als gemeinsame Sprache – der ‚Bologna-Code‘

Der systematische Dreh- und Angelpunkt von Qualifikationsrahmen sind die Deskriptoren für das Vorhandensein eines Qualifikationselementes. Sie sind als „Lernergebnisse“ (learning outcomes) formuliert und bedeuten tatsächlich eine vollständige Abkehr von der bisherigen Konzentration auf Inhalt (content) und damit auf den zu vermittelnden Lernstoff (input).

Learning outcomes beschreiben, was jemand in der Lage ist zu tun. Sie bilden somit ständig ein Gelenk im Prozess des Lernens, indem sie anzeigen, was erreicht wurde und nun gekonnt wird und was weiterhin als Voraussetzung für weiteres Lernen vorliegt. Mit diesem ‚Bologna-Code‘ entwickelt sich derzeit eine gemeinsame Sprache für den europäischen Hochschulraum (EHEA; European Higher Education Area), die die Kommunikation untereinander spürbar verändern wird und nachhaltig erleichtern sollte. Wenn man in der neuen Zentrierung um die Belange der Studierenden (student centered approach) bisweilen die große Änderung (shift) durch den Bologna-Prozess sehen kann,⁷ so ist der tatsächliche Kern der ‚kopernikanischen Wende‘ vermutlich in diesem ‚Bologna-Code‘ Learning Outcomes auszumachen.

⁶ Jürgen Kohler, Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von London, in: Benz, Kohler, Koch (Hg.), Handbuch Qualität und Lehre, Berlin 2007, A 1.1, S. 1-31 (16).

⁷ Siehe Terence N. Mitchell, Integration von „Bologna“-Anforderungen als Elementaraspekt der Curricularentwicklung, in: Benz, Kohler, Koch (Hg.), Handbuch Qualität und Lehre, Berlin 2005, E 1.3, S. 1-18, (2f.)

Learning Outcomes erhöhen die Freiheitsgrade der hochschulischen Akteure potentiell in mehrfacher Hinsicht. Sie binden die Prozessparameter an die Lernenden selbst und entlasten damit die institutionellen Orte des Lernens von der vollen Verantwortlichkeit für den je einzelnen Lernprozess, indem sie Teilprozesse entwickeln lassen, externe Lernergebnisse integrierbar gestalten, inhaltliche Bausteine flexibel machen usw. Die Anbieter formellen Lernens können sich mit ihren Lehr-/Lernarrangements in ungeahnter Freiheit in ein formelles und informelles lebenslanges Lerngeschehen einbinden. Sie können Anschlüsse nach vielen neuen Richtungen aufbauen, die die gewohnte Ordnung von verregelten (und verriegelten) Zu- und Abgängen der Institutionen durcheinanderbringen. Aber der Verlust der starren Sicherheit wird belohnt durch höchste Flexibilität innerhalb eines dynamischen Bildungsgeschehens mit stets weiter werdenden Begrenzungen. Die Spielräume ergeben sich deshalb inhaltlich, organisatorisch und geographisch.

„Schließlich ist auch die Bedeutung der kompetenzorientierten Lernergebnisorientierung für die internationale Anerkennung im formellen, rechtlichen Sinne selbstverständlich. Erst sie ermöglicht zuverlässig die Anwendung der Lissabonner Anerkennungskonvention im Zusammenwirken mit dem Referenzrahmen, den die nationalen und die europäischen Qualifikationsrahmen schaffen.“⁸

Die Kommunikation im Bologna Code bedarf neuer Kommunikationsmittel, da der bisherige Austausch über Qualifikationen durch Zertifikate erfolgte, deren Aussagekraft in der Identifizierbarkeit der Institution und der Inhalte sowie des Zeitbedarfs lag. Lediglich der letzte Aspekt ist im ECTS (European Credit Transfer System) erneuert worden, nunmehr erfolgte dies aber in Anpassung an den student-centered-approach als kalkulierter Zeitverbrauch der Lernenden für den Qualifikationserwerb.

⁸ Margret Schermutzki, Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozess, in: Benz, Kohler, Koch (Hg.), Handbuch Qualität und Lehre, Berlin 2007, E 3.3, S. 1-29 (9).

Ein genuin neues Kommunikationsmittel ist der Qualifikationsrahmen (QR), dessen Logik die learning outcomes als Deskriptoren reflektiert. Bevor dies genauer analysiert wird, sollen die Bedingungen der Aufgabe ‚Qualifikation‘ für die Hochschulen rekonstruiert werden. Sie bilden den Rahmen für den Einsatz des QR und damit die Bedingungen für Ausbau oder Einschränkung von Autonomie und Freiheit.

3. Die Bedingungen: Hochschule als Produktionsort von Lehre, Forschung, Entwicklung

Die gegenwärtige Diskussion zur Veränderung an den Hochschulen ertönt streckenweise als herzergreifendes Klagelied über den Verlust der einzig ‚wahren, schönen und guten‘ Hochschulkultur in Deutschland. Das Ende von Humboldt’scher Bildung und der Niedergang von Forschung und echter universitärer Lehre wird beschworen. Wertvolle Professoren/innen würden zu Lehrern degradiert. Das Universitätsleben sei zum Schulbetrieb geschrumpft.⁹

Ohne Zweifel sind viele Studiengangsentwicklungen und Hochschulorganisationen durchaus Beispiele für derartige (zeitweise?) nachteilige Entwicklungen. Anwesenheitspflichten für Studierende wurden extensiv durchgesetzt. Umfassende Prüfungspläne sichern die rigide Abfragemöglichkeit fast jedes Bruchteils von Lehrinhalten. Das Studienverhalten der Studierenden wurde den optimierten Angebotsplänen von Veranstaltungen angepasst. Im Bedarfsfall konnte das gesamte Studienprogramm einer Hochschule z.B. den Zielvorstellungen einer Lehrerprüfungsordnung unterworfen werden. Zynisch könnte man bemerken, dass die ‚Allmächtsphantasien‘ jener Lehrenden, die schon immer gerne jeden Studenten zur Präsenz und zum vollständigen Repetitorium des dargebotenen Stoffes gezwungen hätten, nunmehr zur Realität werden konnten. Aber auch die heimlichen Wünsche mancher Hochschulverwaltung wurden nunmehr erfüllbar. Die zeitlichen Beanspruchungen für Lehrende konnten weiter ausgedehnt werden, indem persönliche Vorlieben für Lehrzeiten im Pflichtprogramm von Unterrichtsangeboten nicht mehr in gewohnter Form berücksichtigt

⁹ Vgl. zur Kritik der Kritiker, Winfried Benz, Die Bedeutung der Wissenschaft für das Studium, in: Benz, Kohler, Koch (Hg.), Handbuch Qualität und Lehre, Berlin 2007, D 2.4, S. 1-15 (2-4).

werden können. Alle diese Entwicklungen werden nun als Begleitscheinungen des Bologna-Prozesses identifiziert und gar mit den zentralen Anliegen der Hochschulreform gleichgesetzt. Sie erscheinen, bei näherem Hinsehen, aber gar nicht aus Forderungen des Bologna-Prozess resultieren zu müssen. Vielmehr entpuppen sie sich als Folge einer Reformumsetzung, die den eigentlichen Aufgaben der Hochschule zu wenig Rechnung trägt und Studium mit beruflicher Ausbildung (oder auch Beschäftigungsbefähigung; employability) nahezu gleichsetzt. Viele Hochschulen haben ihre Studiengänge analog zu beruflichen Ausbildungen konstruieren wollen und doch nur wenige Akteure haben für diese Form der Bildungsorganisation die ausreichende Expertise.

Hochschulen, die zu beruflichen Ausbildungsorten mutieren, verlieren jedoch ihren Charakter und ihre notwendige Funktion innerhalb der Wissensgesellschaft. Was kennzeichnet diesen Charakter? Eine orientierende Antwort findet sich in den Thesen zur Hochschülerneuerung von Karl Jaspers aus dem Jahre 1933:

„Die für die Universität stets wiederholte Forderung der Unlösbarkeit von Fachschulung, Forschung und Bildung beruht darauf, dass jeder der drei Zwecke nicht ohne die anderen, vielmehr durch die anderen erreicht wird. Fachschulung gelingt in geistigen Berufen nicht schon durch Übermittlung anwendbarer Kenntnisse und technischer Fertigkeiten, sondern durch Entfaltung der Organe zu lebenslänglich fortzusetzendem forschenden Verhalten. Die Hochschule legt die Keime zu einer im Leben sich erst erfüllenden Verwirklichung. Mit dem Lehrer in faktischer Forschung an den Grenzen des jeweils Wissbaren zu stehen und dadurch teilzunehmen an der Bewegung macht erst alle Kenntnisse und Fertigkeiten sinnvoll, lässt Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden, Sinn, Grenzen und Bedeutung jedes Wissens sicher erfassen. Nicht das Wissen hilft, sondern die Fähigkeit durch eigene Initiative sich überall methodisch das erforderliche Wissen zu erwerben vermöge der Fähigkeit, richtig fragen zu können.“¹⁰

¹⁰ Karl Jaspers, Thesen zur Frage der Hochschülerneuerung, in: Richard Wisser/Leonard H. Ehrlich (Eds.), Karl Jaspers, *Philosopher among Philosophers*, Würzburg 1993, S. 294.

Fachliche Ausbildung und Teilhabe an Forschung verbinden sich in der Vorstellung von Jaspers erst gemeinsam zur hochschulischen, d.h. geistigen Bildung. Folgt man dieser Einsicht, dann ist mit dem spezifischen Charakter von Hochschulstudium auch zugleich eine unabtretbare Verantwortung der Hochschule innerhalb der Wissensgesellschaft verbunden. Nur sie kann für neues, wissenschaftlich gewonnenes Wissen sorgen und zugleich die Heranbildung forschender Persönlichkeiten bewirken. Freiheit ist deshalb kein Luxus, den man sich leistet, sobald man die Bedürfnisse „anderer Instanzen“ (Jaspers) – man könnte heute sagen z.B. ‚der Wirtschaft‘ – befriedigt hat. Sie ist vielmehr die *conditio sine qua non* für die Bewältigung der Aufgabe:

„Die seit alters geforderte Freiheit von Forschung und Lehre bedeutet, dass die Bewegung wissenschaftlicher Entfaltung ihre Bindung, ihre Zielsetzung und ihren Weg nur durch sich selbst aus dem gemeinsamen Grunde des Volkes erhalten kann, für den keine andere Instanz in der Welt erscheinen kann, als die hervorgebrachte Helligkeit des wahren Wissens selbst.“¹¹

Vielleicht klingt das nun zu philosophisch im Rahmen einer Erörterung zum Bologna-Prozess. Eine Form von Hochschulromantik macht sich hier breit? Solcher Kritik sei aber die anfänglich zitierte Zielsetzung der Sorbonne Erklärung entgegen gehalten: „...man sollte nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muss auch ein Europa des Wissens sein.“

Nüchtern betrachtet kann festgestellt werden, dass Hochschulen einen spezifischen Beitrag leisten können und müssen. Dieser ist mit der ‚Erzeugung neuen wissenschaftlichen Wissens durch wissenschaftliche Methoden‘ untrennbar verbunden. Er ist gekennzeichnet als fachliche Ausbildung und Weiterbildung von Menschen für Beschäftigungen, die eine forschende Persönlichkeit verlangen. Damit ist dieser Beitrag eben auch als Persönlichkeitsbildung zu fassen und zu realisieren. Er ist zugleich angewiesen auf eine forschende Tätigkeit der Lehrenden, die als Persönlichkeiten vorbildlich erscheinen und die Studierenden in die Realität wissenschaftlicher Arbeit einbeziehen. Damit werden qualifikatorische

¹¹ Ebd. S. 295.

Bedürfnisse des Arbeitsmarktes bedient und Innovationsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft durch wissenschaftliche Innovation erzeugt.

Für eine Fakultät bedeutet dies dann ganz konkret: Ihr messbarer Erfolg entsteht

- a) durch beste Einmündungsmöglichkeiten ihrer Absolventen/innen in den Arbeitsmarkt und erfolgreiche anschließende Tätigkeit und
- b) durch beste Forschungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrende und Studierende innerhalb der Hochschule, die zu neuen Produkten, Dienstleistungen und Ideen führen.

Diese beiden Zielsetzungen von Hochschule sollten sich als organisatorische Achsen für Studien- und Forschungsbetrieb konkretisieren lassen, die der Grundbedingung ‚Freiheit und Autonomie‘ genüge tun. Qualitätssicherung in der Hochschule wird dies berücksichtigen müssen. Qualifikationsprofile sollten dann genau aus dieser Verbindung heraus entstehen. Ein Qualifikationsrahmen sollte als Knotenpunkt der unterschiedlichen Interessenlagen eine dienende Funktion für die Grundbedingung ‚Freiheit und Autonomie‘ haben. Ist das möglich?

4. Das Werkzeug und die Ziele: Qualifikationsrahmen und Transparenz sowie Durchlässigkeit

Zur Zeit entsteht in Europa ein System von Qualifikationsrahmen das unterschiedliche Qualifizierungsprovinzen miteinander in Verbindung bringt. Mit der Übersetzung des Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (European Qualificationsframework for lifelong learning; EQF LLL) auf die nationalen Ebenen hat die Entwicklung und der Einsatz von QRs als Instrumenten der bildungspolitischen Gestaltung in Europa eine deutliche Beschleunigung erhalten. Dabei treffen auch zwei unterscheidbare Politikprozesse aufeinander und werden – zumindest t.w. – vereinigt. Einerseits ist der Bologna-Prozess mit seinen zur Zeit 46 beteiligten Ländern berührt und andererseits ist es der Kopenhagen-Prozess (Lissabon-Strategie) mit seiner Reichweite auf Europarat und OECD. Somit entsteht eine neue engere Bindung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung und hochschulischem Studium sowie darüber hinaus

auch zur schulischen Bildung.¹² Die großen Ziele für die europäische Bildungspolitik ändern sich dadurch nicht. Man will eine verbesserte Vergleichbarkeit und Anerkennungsmöglichkeit unterschiedlicher Qualifikationselemente von individuellen Qualifikationsprofilen erreichen. Dadurch würde sich eine stärkere horizontale (also regional gedachte) und vertikale (also institutionell gedachte) Bewegungsfreiheit und Durchlässigkeit für individuelle Bildungs- und Berufskarrieren in Europa ergeben. Die Entwicklung des individuellen Lernprozesses soll im Mittelpunkt des gesamten Bildungsgeschehens stehen. Menschen mit der Befähigung zu forschender und innovativer Tätigkeit werden an unterschiedlichen (Lern)Orten ihre Qualifikationen erwerben und ihr individuelles Qualifikationsprofil ausbauen. Bewegen sich solche gesuchten Akteure in einem Wirtschafts- und Bildungssystem, das hohe Mobilität erlaubt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Wissensproduktion und Wissenseinsatz optimal gefördert werden können. Zugleich finden die Lernenden größere Gestaltungsfreiheit für ihre individuellen Qualifikationswege vor.

¹² Siehe hierzu umfassend: Thomas Walter, Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?, Wiesbaden 2006, S. 181-192.

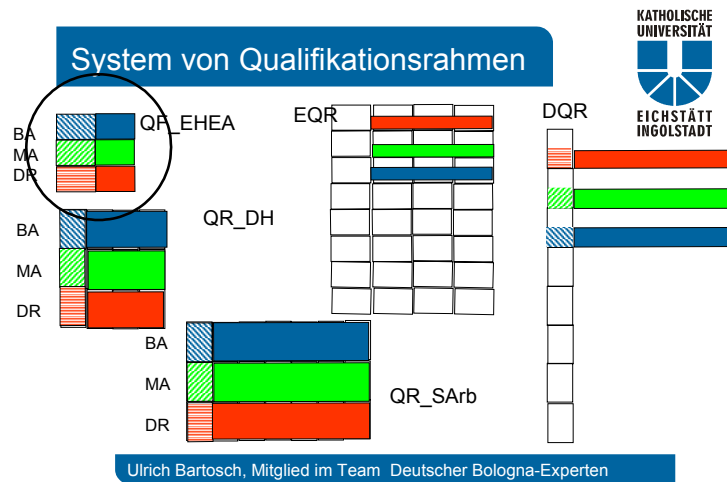


Abb. 1: System von Qualifikationsrahmen in Deutschland. QF_EHEA (Qualificationsframework for the European Higher Education Area); QR_DH (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse); QR_SArb (Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit); DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen); EQR_LLL (European Qualificationsframework for Lifelong Learning). Mit Schraffur sind Zertifikate angezeigt: BA, MA, Dr. Die Balken symbolisieren die Qualifikationsprofile. BA, MA und Doktorat werden von EQR und DQR aufgenommen. Sie ersetzen aber die dortigen Stufen 6,7,8 nicht vollständig. Umgekehrt entsprechen nicht alle Qualifikationselemente der oberen LLL QR Stufen den hochschulischen Erfordernissen.

Bereits der „Bologna-Prozess“ folgt der skizzierten Logik nunmehr seit 10 Jahren. Durch die Schaffung eines harmonisierten Europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area-EHEA) wurde und wird die – zunächst vor allem horizontale – Mobilität zwischen den Hochschulen der 46 assoziierten Länder verstärkt. Die Studienstrukturen wurden angeglichen und Instrumente entwickelt, die z.B. die Transparenz und Vergleichbarkeit von Studienleistungen und –anforderungen verbessern.¹³ Hierzu gehören die Integration des bereits älteren Kreditpunktesystems (European Credit Transfersystem – ECTS), ein einheitlicher Anhang zum Abschlusszeugnis (Diploma Supplement) und die

¹³ Vgl. hierzu grundsätzlich: Thomas Hildebrand, Peter Tremp/Désirée Jäger/Sandra Tückmantel, Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte, [Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz, Heft 13], Zürich 2008.

Modularisierung von gestuften Studienangeboten (Bachelor, Master, PhD/Dr.).¹⁴ Gleichzeitig wurde der Gestaltungs- und Entwicklungsspielraum der Hochschulen erhöht, die ihre Studienangebote mit Blick auf Akkreditierungen durch Akkreditierungsagenturen und mit europäischen/nationalen Vorgaben entwerfen. Die Rolle nationaler/regionaler Behörden und Ministerien ist in diesen Fragen schwächer geworden. Zugleich übernehmen die Hochschulen aber auch mehr Verantwortung dafür, dass die Studienangebote für ihre Absolventen/innen erfolgreiche Entwicklungschancen erzeugen. Sie sind angehalten – u.a. in den Akkreditierungsverfahren – die bestehende Nachfrage des Arbeitsmarktes für die jeweiligen Abschlüsse nachzuweisen. Es ist daher sinnvoll, die angestrebten Qualifikationsprofile u.a. mit den Erwartungen der künftigen Arbeitgeber abzugleichen. Außerdem muss berücksichtigt werden, wie die Voraussetzung für anschließende Weiterqualifizierungen aussehen müssen.

Für den hochschulischen Bereich ist insbesondere der einheitliche Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (EQF EHEA) relevant.¹⁵ Er wurde in Bergen 2005 von der Bildungsministerkonferenz verabschiedet und besitzt für die 46 Bologna-Staaten Gültigkeit. Mit Referenz auf diesen Rahmen und die Dublin Descriptors von 2004¹⁶ wurde ebenfalls 2005 der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH) verabschiedet.¹⁷ Er „...ermöglicht ...die Beschreibung [von Studienprogrammen; UB] anhand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll. Dies spiegelt die Umorientierung von Input- zu Outputorientierung wieder und soll die Transparenz des Bildungssystems

¹⁴ Siehe z.B.: Julia Gonzales/Robert Wagenaar, Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung, TUNING Educational Structures in Europe, Deutsche Ausgabe, Bilbao [2006]; HRK (Hg.), Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung, Bonn 2005.

¹⁵ Ministry of Science, Technology and Innovation, A Framework for Qualifications of the Higher Education Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhagen 2005.

¹⁶ Shares „Dublin“ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, A report from a Joint Quality Initiative in formal group, 18 October 2004, 5 pages. (internet document).

¹⁷ Vgl. , Jan Rathjen, Qualifikationsrahmen – Ziele und Entwicklungen (HRK 2006), in: HRK (Hg.); Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn Februar 2007, S. 231-238, (231).

fördern“.¹⁸ Der QR DH ist in Akkreditierungsverfahren als verbindliche Referenz für den jeweiligen Studiengang nachzuweisen.¹⁹ Wiederum mit engstem Bezug zum QR DH wurden sektorale Qualifikationsrahmen entwickelt, die eine fachliche Umsetzung der QR-Logik vornehmen.²⁰ Als Beispiel für die weiteren Überlegungen dient nun der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb), der am 31. Mai 2006 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit beschlossen wurde.²¹

Die Fachbereiche der Studiengänge Soziale Arbeit mit dem QR SARb Orientierungsinstrument zur Konstruktion von Studiengängen vereinbart. Es beschreibt durch die systematische Auflistung von Lernergebnissen („learning outcomes“) die Qualifikationsprofile der Absolventen/innen von Studiengängen der Sozialen Arbeit auf BA- und MA-Niveau. Somit formuliert der QR SARb aus der Sicht der Hochschulen durch Deskriptoren ein allgemeines Ausbildungsversprechen an Studieninteressierte und an Arbeitgeber.

¹⁸ Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (BMBF, KMK, HRK 2005), in: HRK (Hg.); Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn Februar 2007, S. 239-250, (240).

Siehe auch: Achim Hopbach, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: Benz, Kohler, Koch (Hg.), Handbuch Qualität und Lehre, Berlin 2007, D 1.5, S. 1-28.

¹⁹ Siehe: Akkreditierungsrat, Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen, in: HRK (Hg.); Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn Februar 2007, S. 308-311, (309).

²⁰ Vgl. grundsätzlich: Volker Gehmlich, Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland – DQR – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Typoskript, Osnabrück 2008.

²¹ Ulrich Bartosch, Anita Maile, Christine Speth u.a., Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. In: HRK (Hg.); Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn 2007, S. 280-295.

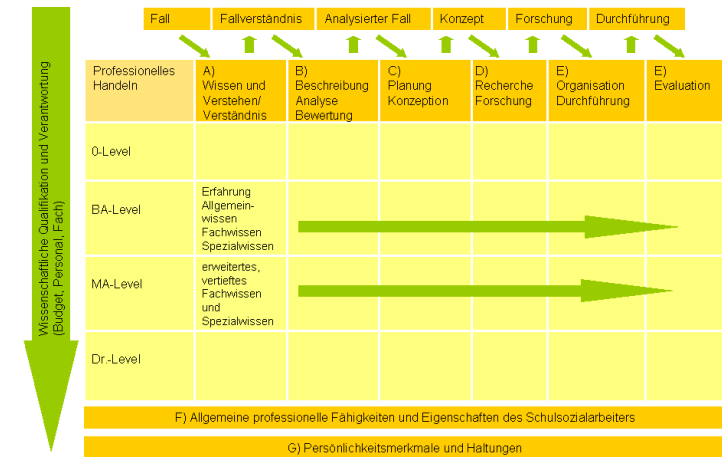


Abb. 2: Konstruktionsschema des QR SARb 4.0 (hier für Schulsozialarbeit spezifiziert). Die Kategorien bilden horizontal die Elemente professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit ab. Sie werden durch einzelne Deskriptoren genauer operationalisiert. Die Level differenzieren zwischen den Qualifikationsprofilen von BA und MA Absolventen/innen, wobei das O-Level und die Kategorien F und G für alle Level gelten, also grundsätzliche Qualifikationsmerkmale professioneller, akademisch gebildeter Sozialer Arbeit festlegen sollen.²²

Im System der hochschulischen QRs dient der QR SARb der Vereinfachung von Beschreibung, Vergleich und Anrechnung von Studienleistungen.

QRs unterscheiden sich grundsätzlich von Rahmenstudien- oder Rahmenprüfungsordnungen, da sie die inhaltliche, curriculare Ebene sowie Abläufe und Prüfungsgeschehen nicht festlegen. Vielmehr bilden sie im Sinne von Mindestvoraussetzungen den kleinsten gemeinsamen Nenner für ein vereinbartes Qualifikationsprofil zwischen verschiedenen Partnern. Dabei nimmt der QR SARb nicht den Rang einer Verordnung o.ä. ein, sondern erlaubt die gemeinsame Zuordnung von Qualifikationselementen von unterschiedlichen Positionen aus. Ein QR beantwortet nicht die Frage: Was wurde gelernt? Er beschreibt die Antwort auf die Frage: Was wird gekonnt? In diesem Sinne erleichtern QRs die Entwicklung von

²² Siehe ebd.

Studiengängen, Kerncurricula, didaktischen Konzeptionen oder auch Prüfungsmodalitäten und die Anrechnung von Qualifikationselementen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden auf das Studium. Die Konstrukteure der Studiengänge werden angeleitet darzulegen, wie und wodurch die Studierenden zu den beschriebenen Wissensbeständen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Haltungen geführt werden und wie der erfolgreiche Lernprozess nachgewiesen wird.

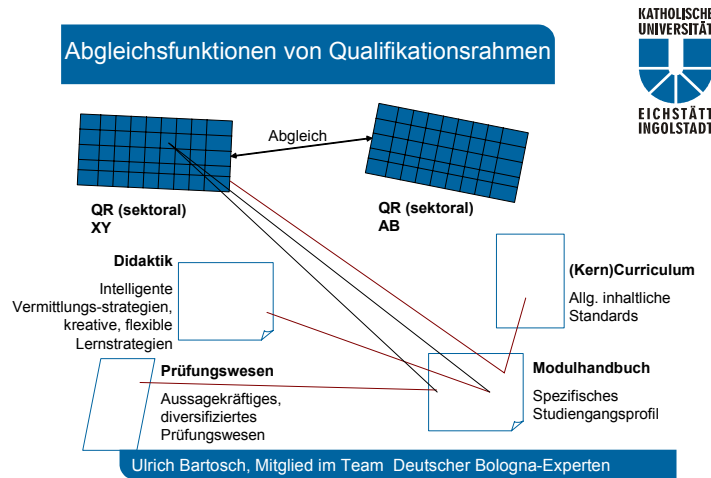


Abb. 3: Abgleichsfunktionen von Qualifikationsrahmen. Beim Abgleich von zwei sektoralen QRs werden über das Modulhandbuch die Bedingungen für die Herstellung von Qualifikationselementen rückverfolgbar und damit in Transparenz vergleichbar. Hierfür müssen die QR-Elemente im Modulhandbuch verortet sein.

Der QR SARb orientiert sich horizontal an einem Prozessmodell professioneller Tätigkeit in der Sozialen Arbeit (durch die Kategorien Wissen, Analyse, Konzeption, Forschung Organisation/Evaluation) und differenziert vertikal durch den vertieften Anteil an der disziplinären Entwicklung. Eine dritte Ebene des QR SARb, die das Profil des Doktorats anzeigt, ist zwischenzeitlich vorgelegt worden und wird vom FBTS diskutiert. Grundsätzlich ist die Diskussion um den QR SARb nicht abgeschlossen. Er ist als Instrument innerhalb eines ständigen

Überprüfungs- und Veränderungsprozesses angelegt und sieht deshalb ein permanentes Monitoring durch den FBTS vor.

Von besonderer Bedeutung im QR SARb ist die Kategorie D. Sie ist folgendermaßen formuliert:

„D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit
Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

D-0 Absolventinnen und Absolventen sollten in der Lage sein, in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen unter Anwendung geeigneter Methoden, Forschungsfragen zu bearbeiten und andere Methoden fachlicher Informationsbeschaffung anzuwenden. Die Informationsbeschaffung kann z.B. als Literaturlauswertung, als Praxisforschung mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden, als Interpretation empirischer Daten oder als Recherche mit elektronischen Medien gestaltet sein. Sie tragen Sorge, dass die erhobene Daten- und Faktenlage unter Wahrung der professionellen, fachlichen Standards in der praktischen Arbeit berücksichtigt wird.

BA-Level- Absolventinnen und –Absolventen besitzen:

D-BA-1 die Fähigkeit, über wissenschaftliche Recherche fachliche Literatur und Datenbestände zu identifizieren, interpretieren und integrieren.

D-BA-2 die Kenntnis von fachlichen Kompendien, Periodika, Datenbanken und Fachforen und die Fähigkeit, sich klassischer und moderner Rechercheverfahren zu bedienen.

D-BA-3 die Fähigkeit, angeleitete Praxisforschung zu betreiben und mit qualitativen und quantitativen Methoden empirische Datenbestände zu erstellen und zu interpretieren.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen:

D-MA-1 die Fähigkeit, die benötigten Informationen und Daten zu identifizieren, ihre Quellen zu bestimmen und sie zu erheben.

D-MA-2 die Fähigkeit Forschungsdesigns zu entwickeln und (Praxis-) Forschung zu betreiben.

D-MA-3 die Fähigkeit, zur kritischen Analyse und Bewertung eigener und fremder Forschungsergebnisse bzw. Informationen.

D-MA-4 die Fähigkeit, innovative Methoden und Strategien auf der Basis von wissenschaftlicher Analyse zu entwickeln.

D-MA-5 die Fähigkeit, an der praktischen, methodischen und wissenschaftlichen, theoretischen Entwicklung des Faches teilzunehmen und diese zu verfolgen.“²³

Mit diesen Qualifikationselementen wird die Ausbildung zur Sozialen Arbeit eindeutig dem hochschulischen Bereich zugeordnet und ist mit anderen Disziplinen auf entsprechendem Level vergleichbar. Die Kategorie D weist zugleich das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit als forschungsbasiert und forschungsorientiert aus und lässt damit keinen Zweifel an der akademischen Position der Sozialen Arbeit insgesamt. Die Ausbildung zur professionellen Sozialen Arbeit muss deshalb den oben diskutierten Charakteristika hochschulischen Studiums folgen. Durch die verminderte Einwirkung von ministerieller Seite liegt die Verantwortung und die Freiheit zur Gestaltung von Studienprogrammen bei der Hochschule, die dies – selbstverständlich mit Rücksicht auf die Akkreditierungsvorgaben - kreativ nützen kann.

5. Die Konstruktion: Modul, Curriculum, Prüfung, Didaktik als Elemente des Studienganges

Lässt sich der QR SARb nun als Knotenpunkt der unterschiedlichen Interessenlagen mit einer dienenden Funktion für die Grundbedingung ‚Freiheit und Autonomie‘ des Lehr- und Forschungsbetriebes nützen? Das sollte gelingen, wenn der QR die Freiheitsgrade der Studiengangskonstruktion erhöht und die Qualifikationsnachfrage des Arbeitsmarktes bedienen kann. Hierfür muss man die schrittweise Konkretisierung von Studienprogrammen mit Referenz auf den QR beachten.

Die Deskriptoren des QR beschreiben Ergebnis und Ausgangspunkt von bisherigen und folgenden Qualifikationsprozessen gleichermaßen. Sie lassen aber offen, wie diese Ergebnisse erreicht werden konnten.

²³ Ebd., S. 289f.

Allerdings erzeugen sie konkrete Fragen. Am obigen Beispiel lässt sich das verdeutlichen.

Nehmen wir folgenden Deskriptor:

- D-MA-3 die Fähigkeit, zur kritischen Analyse und Bewertung eigener und fremder Forschungsergebnisse bzw. Informationen.

Er erlaubt die überprüfenden Nachfragen:

- In welchem Modul, welcher Lehr-/Lehreinheit wird dieses Qualifikationselement realisiert?
- Welche Inhalte des vorliegenden Curriculums wurden dort angeboten bzw. vermittelt?
- Welche Didaktik wird eingesetzt, um diese Qualifikation zu befördern?
- Welche Prüfungsart/-form soll sichern, dass das Vorhandensein des Qualifikationselementes auch tatsächlich bestätigt werden kann?
- Kann dieses Qualifikationselement auch in anderer Weise/an anderem Ort erworben und eingebracht werden?

Angesichts der notwendigen Begutachtung des Studienangebotes im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens, können die Antworten selbstverständlich nicht beliebig ausfallen. Sie werden vor der fachlichen Beurteilung der Peers bestehen müssen und müssen deshalb am ‚state of the art‘ ausgerichtet sein. Damit ist eine freie Gestaltung der Studiengangskonstruktion allerdings weitgehend gesichert. Die Überprüfung hat nicht zu fragen: Wird es so gemacht, wie an anderer Stelle? Sondern es muss heißen: Wird es so gemacht, dass das Ausbildungsversprechen gehalten werden kann? Auch die Anrechnungsmöglichkeit externer Qualifikationselemente wird somit transparent. Angerechnet werden können Lernprozesse, die nachweislich die adäquaten Lernergebnisse erzeugen konnten.²⁴

²⁴ Siehe hierzu: Reinhard Schmidt, DEWBLAM, The social and educational challenge of Work Based Learning in European higher education and training. Results of a pilot experience, Firenze December 2006.

Der Qualifikationsrahmen ist also kein zusätzliches Instrument, sondern tatsächlich ein synchronisierendes Übersetzungsinstrument, das die Verschiedenheit von Angeboten überhaupt erst möglich macht, wenn man gleichzeitig einen größtmöglichen Austausch zwischen den unterscheidbaren Angeboten erreichen will, ein notwendiges Werkzeug zur Erhöhung der Freiheitsgrade und der Autonomie für die handelnden Akteure.

Die Studienprogramme müssen explizit auf den QR Bezug nehmen und ihre Elemente detailliert mit dem QR verknüpfen. Das ist die Voraussetzung für die beschriebene Funktionalität. Bezogen auf den Vergleich verschiedener Studienprogramme wird dann die individuelle Positionsbestimmung von Lernenden (Z.B. Studienplatzwechslern) möglich sein. Über den Abgleich mit dem Qualifikationsrahmen wird ausweisbar, ob und welche learning outcomes vom Studierenden bereits erreicht wurden. Im Detail wird dann auch darstellbar, wie diese Lernergebnisse erreicht wurden und ob ggf. zur Sicherung des weiteren Lernerfolges konkrete Anpassungsleistungen für das neue Studienprogramm erbracht werden müssen. Dies mag kompliziert klingen. Es ergibt sich aber als Konsequenz umfassender, gewünschter Vielfalt von Studienangeboten.

Was ist die Alternative? Ein starre Gestaltung von Ausbildung in gleicher Weise an jedem Ort würde den jederzeitigen Wechsel von Lernenden erlauben, da sie sich ja stets im gleichen System bewegen würden. Allerdings - von didaktischen Gestaltungsräumen abgesehen - so würde hochschulisches Studium durch schulische Ausbildung ersetzt. Die Lehrenden wären zur Exekution von vorgegeben Lehrplänen verpflichtet. Eine Veränderung von Forschungsinteressen oder -gebieten würde zu einer Parallelführung von Forschung und Lehre für die Lehrenden führen müssen. Eine Beteiligung der Studierenden an forschender Entwicklung könnte nur mittelbar, bzw. didaktisch gespielt, durchgeführt werden. Mit dem Einsatz von QRs kann diese Verengung vermieden werden. Um diesen Freiheitsgewinn zu erkennen, müssen die Perspektiven der Nachfrageseite nach Qualifikationen noch reflektiert werden.

6. Die Organisation: Studiengänge als Querschnittsangebot

Die allgemeine Leitung von QRs: Wenn ein Aufgabenbereich durch die, für seine Bewältigung nötigen, Qualifikationselemente hinreichend definiert ist, dann soll über den QR ein Abgleich der Passung verschiedener Qualifikationsprofile für diesen Aufgabenbereich möglich sein.



Abb. 4: Typen von Qualifikationsprofilen. In der Wissensgesellschaft werden unterschiedliche Qualifikationsprofile erzeugt und benötigt. Typologisch werden hier in der Grafik bildhaft unterschieden: Tom Sawyer mit „experienced based learnig“ über seinen Freund Huck Finn; Daniel Düsentrrieb mit „experiential learning“, das zu erstaunlichen Erfindungen führt; Meister Eder, der methodisches vocational training durch work based learning in zuverlässige, auch innovative Entwicklung umsetzt; Wernher von Braun, der applied sciences betreibt und Werner Heisenberg, der mit theoretischer Physik auf der Basis von Grundlagenforschung die Welt verändert. Alle Typen leisten wertvolle Dienste und können nicht gegenseitig ersetzt werden. Sie müssen unterscheidbar bleiben und in ihrer jeweiligen Genese und Leistungsfähigkeit anerkannt werden.

Wenn die Aufgabenbeschreibungen im ‚Bologna-Code‘ verfasst sind, fallen Lernergebnis und Kompetenzzuweisung zusammen. Das Q-Profil weist die vorhandenen Befähigungen aus und welche Wissensbestände, welche Verantwortlichkeit, welche Haltungen mit großer Sicherheit vorliegen. (knowledge, skills, competencies, attitudes).



Abb. 5: Funktionsweise von QR-Systemen. Über den Peilstab, der die einheitliche Blickposition herstellt, können die geprüften Qualifikationselemente in das gesuchte Qualifikationsprofil eingetragen werden. Die learning outcomes garantieren diese Blickposition. Der Peilstab entspricht dem Bologna-Code.

Augenblicklich ist die Diskussion über die Formulierungsmöglichkeiten und die Reichweite von Learning-Outcome Beschreibungen in vollem Gange. Es stellt sich – natürlich, möchte man sagen – heraus, dass die Beschreibung von Lernergebnissen in hohem Maße von Sprache abhängig ist. Dies betrifft sowohl die Zuweisung von Bedeutungen innerhalb einer Landessprache, als auch die grundlegende Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Übersetzung. Es wird in diesem Bereich umfassende Entwicklungs- und Forschungsarbeiten geben müssen, wenn man die gigantische Kluft zwischen Anspruch und Funktion der Learning Outcomes und ihrem sehr unverbindlichen Gehalt überwinden will. Und zweifellos

muss dies geschehen, da – nicht anders als heute z.B. über Zeugnisnoten – durch eine Zuordnung von Qualifikationsprofilen persönliche Zugängen oder Hindernisse zu Bildung und Arbeit künftig vollzogen werden.

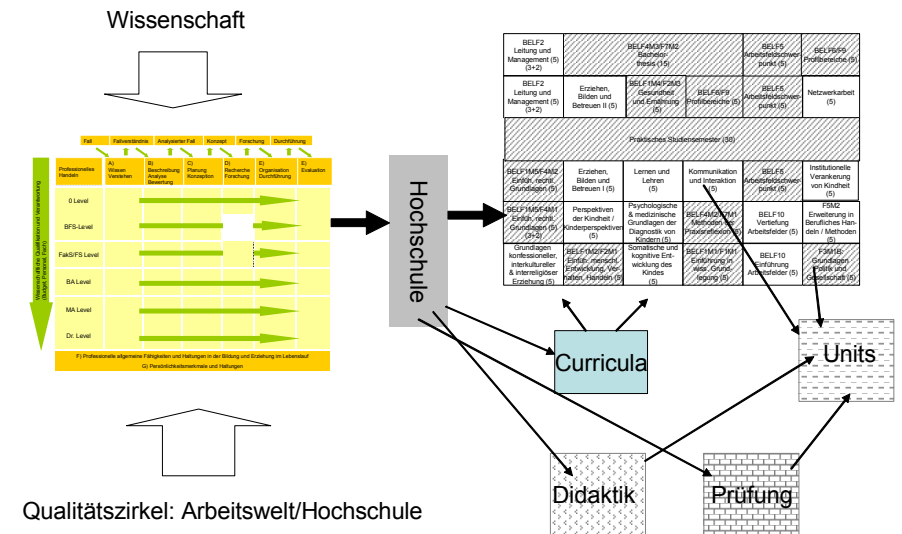


Abb. 6: Qualitätssicherung über einen QR. Am Beispiel eines QR für Elementarpädagogik zeigt die Grafik, dass durch eine Veränderung der Anforderungen von außen, der QR angepasst wird. Die Umsetzung geschieht durch die autonome Hochschule. Dabei bleiben die Verbindungen von Nachfrage zur Umsetzung im Lehr- Lernarrangement bis zur Unit (Lerneinheit) nachvollziehbar und somit im Akkreditierungsverfahren auch überprüfbar.

Wenn ein funktionsfähiger Diskussionsprozess zwischen Hochschule und Arbeitswelt über die jeweiligen Qualifikationsbedingungen der Arbeitswelt und der Wissenschaft installiert ist,²⁵ dann kann über den Qualifikationsrahmen ein verändertes Qualifikationsprofil in die Hochschule als

²⁵ Freilich muss eine "frühzeitige Beteiligung der Arbeitgeber" empfohlen werden, wie dies z.B. Wex einfordert: „bereits bei der ersten Frage, ob ein berufsqualifizierender Studiengang einzurichten ist“. Siehe Peter Wex, Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland, Berlin 2005, S. 199f.

Anforderung zur Umsetzung in das Studienprogramm eingebracht werden.²⁶

Im Rahmen einer Matrixorganisation können Studiengänge als „Produktlinien“ der Hochschulen entwickelt werden, indem die vorhandenen Module bezüglich der Passung ihrer learning outcomes geprüft werden, oder neue in der Hochschule entwickelt werden oder passende Module von externen Anbietern ‚eingekauft‘ werden. Damit wird die Anforderung der bedarfsgerechten Qualifikation in der Wissensgesellschaft mit der Anforderung freier Forschungs- und Lehrgestaltung verknüpfbar.

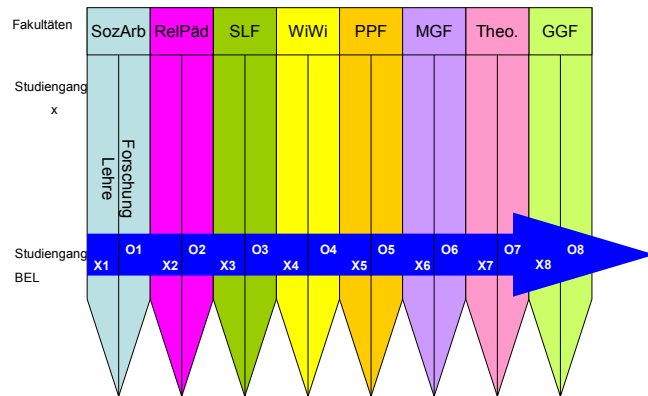


Abb. 7: Studiengangsorganisation als Querschnittsaufgabe. Verschiedene Fakultäten bringen in diesen ‚BEL‘-Studiengang Lehrinhalte (in Form von Modulen oder Units) ein. Zugleich werden fachlich zugehörige Forschungsinteressen und –aktivitäten auch dem Studiengang zugeordnet.

²⁶ Vgl. Ulrich Bartosch, Mitarbeiterqualifizierung als Steuerungsinstrument. Die Kooperation von Hochschulen und Arbeitgebern im Bologna-Prozess zwischen Chance und Verantwortung, in: Renate Oxenknecht-Witzsch (Hg.), Zukunft des kirchlichen Tarifrechts, Dokumentation der Fachtagung am 1. und 2. März 2004 in Eichstätt, Die Mitarbeitervertretung ZMV, Sonderheft 2004, S. 61-68.

Erst über die formulierten Anforderungen eines nachgefragten Qualifikationsprofils werden die verfügbaren Lehreinheiten bzw. Forschungstätigkeiten der Fakultäten spezifisch identifizierbar und ihre Mitwirkung möglich gemacht. Damit kann die aktuelle Forschungssituation an der Hochschule von der Angebotssituation für Studiengänge entkoppelt werden. Freilich ist auch hier keine Beliebigkeit gemeint. Aber immerhin können unterschiedliche Module für ein Qualifikationsprofil eingesetzt werden, wenn das Curriculum z.B. exemplarische Lerninhalte zulässt. Ob dies und wann dies möglich ist, wäre wiederum durch die versprochenen/nachgefragten Lernergebnisse zu klären.

L15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE									
1	GRS Arb Verstärkt																																							
2	1st cycle HE							2nd cycle HE							1st cycle HE							2nd cycle HE							1st cycle HE						2nd cycle HE					
3	A Wissen und Verständnis / Verstehen											B Beschreibung, Analyse und Bewertung											C Planung und Konzeption Sozialer Arbeit											D Recherche und Forschung Arbeit						
4	2001	1.601	1.602	1.603	1.604	1.605	1.606	1.607	1.608	1.609	1.610	1.611	1.612	1.613	1.614	1.615	1.616	1.617	1.618	1.619	1.620	1.621	1.622	1.623	1.624	1.625	1.626	1.627	1.628	1.629	1.630									
5	EQF 9/2006																																							
6	Level 6																																							
7	Kenntnisse																																							
8	Fähigkeiten																																							
9	Kompetenzen																																							
10	Level 7																																							
11	Level 8																																							
12	Level 9																																							
13	Level 10																																							
14	Level 11																																							
15	Level 12																																							
16	Level 13																																							
17	Level 14																																							
18	Level 15																																							

Prof. Dr. Ulrich Bartosch, KU, Fakultät Soziale Arbeit

Abb. 8: Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationselementen des QR Sarb zum EQF LLL

Qualifikationsrahmen könnten künftig also ein angemessenes, wichtiges Instrument für moderne Hochschulorganisation darstellen. Sie erlauben es, die Lernergebnisse von hochschulischer Forschung und Lehre so abzubilden, dass sie mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes abgeglichen werden können und darüber hinaus die Qualifikationsprozesse

außerhalb der Hochschule mit dem Studium konstruktiv verbunden werden können.²⁷ Sie bergen zudem die Chance, die Spezifika hochschulischen Studiums auszuweisen und die nötigen Differenzierungen von Qualifikationsprofilen und Qualifikationswegen in der Wissensgesellschaft zu erhalten und zu überbrücken.

Der QF EHEA sollte im System europäischer Qualifikationsrahmen die Kompatibilität zur übrigen Bildungslandschaft sichern und zugleich die besonderen Qualitäten und Aufgaben der hochschulischen Bildung zur Förderung einer forschenden Haltung und Befähigung für Lernende in Europa sichtbar machen.

Zusammenfassung AG 2: Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch):

Dr. Achim Hopbach, Akkreditierungsrat

Grundlage der Diskussion im Workshop waren zwei einleitende Vorträge, zum einen von Dr. Birger Hendriks, Leiter der Abteilung Hochschulen im Schleswig-Holsteinischen Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr, gleichzeitig Bologna-Beauftragter der Länder und derzeit Koordinator der Wissenschaftsministerien für die Arbeitsgruppe zur Erstellung des Bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens in Deutschland. Zum anderen führte Professor Dr. Ulrich Bartosch von der Universität Eichstätt ein, der als Vorsitzender der Dekane-Konferenz „Soziale Arbeit“ maßgeblich an der Erarbeitung des sektoralen Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit wesentlich beteiligt war.

Die augenblickliche Situation sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene ist durch die Koexistenz jeweils zweier Qualifikationsrahmen gekennzeichnet, je einen für den Hochschulbereich und je einen bildungsbereichsübergreifenden. In Deutschland sind dies der „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ und der sich

²⁷ Zur Frage der Anerkennung ‚externer Qualifikationsergebnisse‘ siehe umfassend: Consuelo Corradi, Norman Evans, Aune Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning, Practices in European Universities*, Tartu 2006.

noch in der Entwicklung befindliche „Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“, auf europäischer Ebene sind dies „The Framework for Qualifications for the European Higher Education Area“ und der „European Qualificationsframework for Lifelong Learning“

Wenngleich diese Qualifikationsrahmen jeweils weitgehend dieselben strukturellen Merkmale besitzen und sämtlich kompetenzorientiert und hinsichtlich der jeweils ausgewiesenen Qualifikationsniveaus kompatibel sind, ist die Kommunikation zwischen den Bildungsbereichen durch die Anwendung unterschiedlicher Deskriptoren für Kompetenzen und Qualifikationen noch immer erschwert. Dennoch entfalten die Qualifikationsrahmen, indem gerade sie den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung bei der Beschreibung von Bildungsprogrammen vorantreiben, erhebliche positive Wirkungen, intendierte und nicht in erster Linie intendierte, hinsichtlich der Beschäftigungsorientierung und der Transparenz zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen.

Die besondere Bedeutung der sektoralen Qualifikationsrahmen liegt in ihrer vom allgemeinen Qualifikationsrahmen zu unterscheidenden Funktion: Geht es bei dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse vor allem um die Beschreibung von Qualifikationen, somit von Studienabschlüssen, so steht im Zentrum des sektoralen Qualifikationsrahmens nicht der Abschluss sondern das Kompetenzprofil der Studierenden oder Absolventen mit Blick auf mögliche berufliche Tätigkeitsfelder. Der Zweck eines sektoralen Qualifikationsrahmens liegt damit in der Beschreibung der Studiengänge hinsichtlich der Learning Outcomes. Daraus resultiert eine erhebliche praktische Relevanz für die Curriculumentwicklung. Solche Qualifikationsrahmen erhöhen die Transparenz im Curriculum im Allgemeinen und im Besonderen auch im Prüfungswesen und in der Didaktik. Der dadurch verbesserten Möglichkeiten zum Vergleich von Studiengängen gewinnen besonders angesichts der zunehmenden Profilbildung der Studiengänge und der Hochschulen zunehmend an Bedeutung.

Kernfrage für die Beurteilung von Bedeutung von Qualifikationsrahmen ist die nach der Steuerungsfunktion: Welche Steuerungsfunktion ist

erwünscht? Untrennbar hiermit ist das Kernproblem der Verbindlichkeit von Qualifikationsrahmen verbunden. Sollen sie bei der Entwicklung von Studiengängen lediglich Orientierung bieten und somit die Funktion eines Referenzrahmens besitzen? Oder geht es bei ihrer Anwendung um Übereinstimmung, was einen höheren Grad an Verbindlichkeit bedeuten würde? Welche Steuerungsfunktion soll ein Qualifikationsrahmen also entfalten? Einigkeit gibt es hinsichtlich der Steuerungsfunktion in Bezug auf das Qualifikationsniveau, da in einer verbindlichen Regelung eine wichtige Grundlage für studentische Mobilität zu sehen ist.

Sehr kritisch wird hingegen beurteilt, ob hinsichtlich des inhaltlichen Profils eines Studiengangs eine erhebliche Steuerungswirkung geben soll. Die Diskussion dieser Frage bewegt sich zwischen den Polen „Nein zur Rückkehr zur Rahmenprüfungsordnung“ und „Orientierung in den Studiengängen in Zeiten zunehmender Profilbildung und zunehmender Probleme in der studentischen Mobilität“.

Auch wenn diese Debatte längst nicht zu Ende ist, bestand Einigkeit im mehrfachen Nutzen von Qualifikationsrahmen in drei zentralen Punkten:

1. Qualifikationsrahmen bieten wegen des grundlegenden Prinzips der Kompetenzorientierung den Hochschulen und den Studierenden, potenziellen Arbeitgebern und der interessierten Öffentlichkeit im Allgemeinen Orientierung hinsichtlich des Qualifikationsniveaus und Qualifikationsprofils der Absolventinnen und Absolventen. Insbesondere ermöglicht die Kompetenzorientierung eine verbesserte Darstellung unterschiedlicher Profile der Studiengänge, die zu einer vergleichbaren oder ähnlichen Qualifikation führen.
2. Qualifikationen fördern somit in erheblichem Maße die Transparenz und fungieren als wichtiger Referenzpunkt für den Vergleich von Studiengängen, da auch unterschiedliche Profile leichter zueinander in Beziehung gesetzt werden können.
3. Qualifikationsrahmen stärken die Position der Hochschulen bei der Beschreibung von Qualifikationen und Kompetenzen. Er fordert die Hochschulen hier auch heraus, dies gründlich und unter Beteiligung der Studierenden und der „Abnehmerseite“ zu tun.

Insgesamt verdeutlichte die Diskussion, dass eine Herausforderung für alle an der Entwicklung von Qualifikationsrahmen beteiligten Institutionen und Personen darin besteht, die Balance zwischen Orientierung und Gestaltungsfreiheit bei der Entwicklung von Studiengängen zu wahren.

1.4.3 Arbeitsgruppe 3: Kompetenzorientierter Leistungsnachweis: Anspruch und Wirklichkeit

Kompetenzorientiertes Prüfen in der Hochschule: Eigentlich eine Selbstverständlichkeit?

Prof. Dr. Karin Kleppin, Ruhr-Universität Bochum

Die beeindruckende Zahl der BA/MA Studiengänge an deutschen Hochschulen suggeriert: Der Bologna-Prozess hat sich weitgehend durchgesetzt; somit sollte das gesamte Unterrichtsgeschehen an der Hochschule einen Paradigmenwechsel erfahren haben. Das Schlagwort „the shift from teaching to learning“ macht deutlich, dass Lehrende sich von der Stoffzentrierung der Lehre hin zu einer Kompetenzorientierung wenden sollen. Sie sollen sich zu ‚Lerncoachs‘ entwickeln, die Studierende nicht mehr zu einer Akkumulierung von so genanntem ‚trägen Wissen‘ führen, sondern sie zum Selbststudium im Sinne selbstorganisierenden Lernens anregen (vgl. z. B. Berendt, Voss & Wildt, 2002; Knoll, 2001) und den Blick auf einen Transfer zur Anwendung öffnen. Diese Forderung stellte die Europäische Rektorenkonferenz schon vor mehr als 10 Jahren auf (CRE/UNESCO-CEPES, 1997). Für die konkrete Unterrichtsgestaltung sowie für die begleitenden bzw. abschließenden Überprüfungen sind in diesem veränderten Paradigma kontinuierlich z.B. folgende Fragen zu stellen:

- Sind die dem Workload entsprechenden, realistisch zu erreichenden Kompetenzen für Studierende transparent beschrieben (z.B. in Form von Kann-Beschreibungen)?

- Werden die Unterrichtsmethoden dargestellt und ihrer Darstellung entsprechend auch eingesetzt (z.B. Verbindung von Input-Phasen und Projekten, von Präsenz- und Distanzphasen)?
- Werden die erwarteten Produkte (z.B. Portfolio, Projektergebnisse, empirische Untersuchungen, Hausarbeiten, Testergebnisse) beschrieben?
- Werden die (studienbegleitenden) Test- und Prüfungsformen einschließlich der jeweiligen Bewertungskriterien transparent gemacht?

Ob mittlerweile Kompetenzorientierung in der konkreten Unterrichtssituation weitgehend von Studierenden und Lehrenden verfolgt wird, sei dahingestellt; Tests und Leistungsbewertungen sind im Hochschulkontext sicherlich nicht durchgängig auf die Überprüfung der in den Studiengängen beschriebenen Kompetenzen ausgerichtet.

Prüfungen und Leistungsnachweise im Hochschulkontext: Einige Essentials

Für die Erstellung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen und Tests – ob studienbegleitende, Fach- oder Abschlussprüfungen sollten für den Hochschulkontext spezifische Qualitäts- und Gütekriterien erarbeitet werden (zur Organisation s. z.B. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002). Selbst wenn es sich nicht um standardisierte Testverfahren handelt, so sind doch – vor der Erstellung jeglicher Prüfungen – zunächst eine Reihe von Fragen zu klären und entsprechende Entscheidungen zu treffen:

- Auf welche Art von Kompetenzen möchte man Rückschlüsse ziehen? Interessiert man sich z.B. dafür, ob ein Student die Fachliteratur verarbeitet hat und sie in seine Argumentation einbeziehen kann, ob er ein Verfahren verstanden hat und es nun einsetzen bzw. anwenden kann etc.? Hierbei handelt es sich um die Definition des Prüfungs-/Testkonstruktes.
- Für welches Prüfungs-/Testformat bzw. für welche Leistungsnachweisform optiert man auf der Grundlage dieses Konstruktes? Wählt man für schriftliche Prüfungen z.B. Auswahlformate (z.B. Multiple-Choice-Aufgaben), die einfacher und ökonomischer auswertbar sind? Entscheidet man sich für Konstruktionsformate, die

- diesen Vorteil nicht gewährleisten, die jedoch authentischer sind und sich an realen Situationen orientieren (z.B. eine komplexe Aufgabenstellung, die einen argumentativen Text hervorrufen soll)? Oder sind in spezifischen Lehr-/Lernkontexten lernprozessbegleitende Verfahren wie z.B. ein Portfolio angemessener?
- Wie lassen sich bei Überprüfungen oder Leistungsnachweisen testspezifische Gütekriterien (vgl. z.B. Grotjahn, 2008) weitestgehend berücksichtigen, d.h. z.B. die Validität in Bezug auf die zu messende Kompetenz, die Reliabilität (Messgenauigkeit), die Fairness, die Objektivität, die Möglichkeit einer positiven Rückwirkung (*washback*-Effekt) auf Unterricht und Prüfungsvorbereitung oder auch die Praktikabilität bei der Durchführung und der Bewertung? Wenn z.B. Prüfungen so erstellt und eingesetzt werden, dass sie kaum Aussagen über die zu testende Kompetenz erlauben oder wenn den Studierenden Bewertungskriterien nicht transparent gemacht werden, dann besteht die Gefahr kurzfristiger unreflektierter Prüfungsvorbereitungen ohne nachhaltige Lernprozesse.
 - Welche Bewertungskriterien gelten? Wer entscheidet über die Kriterien? Denn dass klar umrissene und transparent zu machende Bewertungskriterien an die Stelle der „traditionellen“ (z.B. an einer Bezugsgruppe orientierten) Kriterien und weitgehend auch an die Stelle von Bewertungen auf der Grundlage von Vorerfahrungen mit Studierenden treten sollten, versteht sich – bei Kompetenzorientierung als Leitlinie – von selbst. Noch keine (befriedigenden) Antworten existieren auf Fragen wie etwa, wie solche Bewertungskriterien zu definieren sind, ob z.B. auch Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen entwickelt werden und wie und ob eine Gewichtung der Kriterien erfolgen sollte.
 - Macht es Sinn, bei der Entscheidung für bestimmte Bewertungskriterien Rückmeldungen durch Studierende mit einzubeziehen und wie wäre dabei vorzugehen? Sollten Studierende z.B. bei einer Präsentation von Vornherein die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken können, die sie evaluiert haben möchten? Wie können Formen der Selbstevaluation berücksichtigt werden? Könnten Studierende z.B. bei einer schriftlichen Arbeit von sich aus angeben, worauf sie besonders

geachtet haben? Wie können solche Fokussierungen in die Bewertung eingehen?

- Wie werden Prüfungen vorbereitet? Werden z.B. Prüfungssimulationen angeboten? Prüfungssimulationen können auch über Peer-Prüfungen mit Beobachtung in Seminarsitzungen erfolgen, in denen dann sowohl über das eigene Prüferverhalten, als auch über das eigene Kandidatenverhalten reflektiert werden kann und in denen sinnvolle Strategien für die Prüfungsvorbereitung und das Verhalten in Prüfungssituationen entwickelt werden etc. Damit ließe sich z.B. auch die Studierendenberatung entlasten, die bei dem großen Prüfungsaufkommen in den BA/MA-Studiengängen vielfach zu kurz kommt.
- Welches Feedback erhalten Studierende nach der Prüfung? Eine einfache Nennung der Note ist sicherlich nicht hilfreich. Eine Rückmeldung auf der Basis positiver Kann-Beschreibungen – wie dies z.B. für fremdsprachliche Kompetenzen mittlerweile üblich ist (s. Europarat 2001) – sowie weitere hilfreiche Empfehlungen sind zwar aufwendig, könnten aber zumindest nach mündlichen Prüfungsformen geleistet werden.

Im Folgenden werde ich auf der Grundlage dieser Fragen kurz auf die Formate schriftlicher und mündlicher Leistungsfeststellung und -überprüfung im Hochschulkontext eingehen.

Zu schriftlichen Prüfungen und Leistungsnachweisen

Auf der diesjährigen Jahrestagung des Bologna-Zentrums der Hochschulrektorenkonferenz „Neue Anforderungen an die Lehre“ wurde kontrovers diskutiert, ob sich die an Hochschulen in vielen Veranstaltungen üblichen Klausuren überhaupt dazu eignen, die in den neuen Studiengängen anvisierten Kompetenzen zu überprüfen. Die Meinung wurde geäußert, man solle in Prüfungen eher aufgabenorientiert vorgehen und konkrete, reale Aufgaben lösen lassen. Vertreter aus Fächern mit großen Studentenzahlen hingegen betonten, dass ihr hohes Prüfungsaufkommen mit solchen Prüfungsformaten nicht zu bewältigen sei. M.E. muss keine grundsätzliche Entscheidung für oder wider bestimmte Prüfungsformate getroffen werden, sondern begründete, sachangemessene und zielgruppenorientierte Entscheidungen für

spezifische Lehr- und Lernkontexte. Solchermaßen flexible Entscheidungen müssen allerdings für Studierende stets transparent sein.

Unterschiedliche – auch traditionelle - Formate könnten z.B. sein:

- Tests und Klausuren sollten weitgehend Gütekriterien von standardisierten Tests berücksichtigen; sie werden in der Regel vor Ort und bei gleichzeitiger Anwesenheit des Prüfers/der Prüfer durchgeführt.
- Bei Lösungen von konkreten Aufgaben (z. B. in den Ingenieurwissenschaften werden sich Beobachtungen an Hand von spezifischen Bewertungskriterien anbieten.
- Hausarbeiten, empirische Untersuchungen und Projekte werden wohl eher individuell oder im Team und in der Regel nicht vor Ort und in Anwesenheit des Prüfers/der Prüfer durchgeführt.
- Portfolios, in denen Selbstreflexionen, eigene Arbeiten, Prüfungsergebnisse etc. eingefügt werden, sind bereits seit Ende der achtziger Jahre in der Diskussion (vgl. z.B. Wildt 2003; Coyle 1996). Sie können als Grundlage für die Bewilligung von Leistungsnachweisen dienen. Unterschiedliche Ausprägungen sind möglich, wie etwa
 - weitgehend freie Portfolios, z.B. auf Seminarsitzungen und Rubriken bezogene schriftliche Ausarbeitungen (Z.B. Was war für den individuellen Studierenden von Bedeutung, was kann er nach der Sitzung besser?).
 - aufgabengeleitete Portfolios (z.B. Recherchen, Befragungen, Hinzuziehung von weiterer Fachliteratur, Selbstreflexionen zu eigenen Präsentationen, Selbstreflexionen zu Seminarformen).
 - Ausbildungs- und Seminarportfolios (für ein ganzes oder auch mehrere Module).

Portfolios sind auf Grund der selbstreflektiven Anteile nicht leicht zu bewerten. Eine transparente und einvernehmliche Absprache mit Studierenden über die Bewertungskriterien und Skalierung für die Notenvergabe ist m. E. jedoch möglich.

Zu mündlichen Prüfungen und Leitungsnachweisen

Auch hier können eher traditionellen Formen neben aufgabenorientierten Formen existieren:

- Individuelle Prüfungen sind der Regelfall für mündliche Prüfungen; gerade sie werden jedoch häufig nicht kompetenzorientiert durchgeführt. Dies zeigen u. a. noch immer existierende Protokollformulare, in denen Bewertungsvorgaben wie die folgenden existieren: „u.b.“ (umfassend beantwortet), „b.“ (beantwortet), „m.H.b.“ (mit Hilfe beantwortet), „m.g.H.b.“ (mit großer Hilfe beantwortet), „n.b.“ (nicht beantwortet). Diese Vorgaben verraten, welche Vorstellungen mit diesen Prüfungen (z.B. Abfrage tragen Wissens) verbunden und welche Prüfungsinteraktionen zu erwarten sind. In den Naturwissenschaften bieten sich – wie oben schon erwähnt – reale Aufgabenstellungen als so genannte Performanztests an; doch auch in den Geisteswissenschaften sollte nicht vergessen werden, dass sich eine Prüfung auch aufgabenorientiert und vor allem interaktiv gestalten lässt. Somit werden Rückmeldesignale notwendig, die nicht sofortige Bewertung implizieren (z.B. Verstehens- oder Höflichkeitssignale). Ein kompetenzorientiertes Prüfen sollte Kompetenzgrenzen ausloten und nicht nur auf das Auffinden von Defiziten ausgerichtet sein. Überdies könnte über eine abschließende Rückversicherungsfrage („Jokerfrage“) herausgefunden werden, ob der Prüfling aus seiner Sicht seine Kompetenzen überhaupt darlegen konnte. Rückmeldungen nach der Prüfung können in Form von positiven Kann-Beschreibungen und weiteren Empfehlungen zu vorhandenen Defiziten erfolgen, damit die Studierenden eine für sie transparente und hilfreiche Einschätzung erhalten.
- Kleingruppenprüfungen eignen sich für das Lösen von Aufgaben im Team, sie benötigen allerdings in der Regel mehr als einen Prüfer bzw. Beobachter, die auf der Basis eines einheitlichen Kriterienrasters zu einer möglichst übereinstimmenden Bewertung kommen sollten.
- Präsentationen und Referate gelten häufig als Grundlage für mündliche Leistungsnachweise. Vor einer gesamten Gruppe nacheinander gehaltenen Referate oder Präsentationen bieten dem Lehrenden (und den anderen Studierenden) zwar eine Grundlage für Bewertungen und gemeinsame Evaluationen. Bleiben sie jedoch auf diese Funktion

begrenzt, dann bieten sie den „zuhörenden“ Studierenden keine weiteren Lernanreize. Parallel stattfindende Präsentationen (z.B. Posterpräsentationen) hingegen können eher zu (auch kurzen) Nachfragen und einem Austausch anregen.

- Seminarvorbereitungen und -durchführungen durch Studierende für Studierende erlauben einen Einbezug der didaktischen Ebene in den mündlichen Leistungsnachweis. Die vorbereitenden Studierenden halten keine monologischen „wissensdarstellenden“ oder „wissensvermittelnden“ Referate, sondern beziehen über geeignete Aufgabenstellungen die Seminargruppe ein. Sie können dann auf der Basis vorher beschlossener Kriterien evaluiert werden. Abgesehen von Präsentationstechniken, die ihren eigenen Wert für späteres professionelles Handeln haben, wird damit auch die Fähigkeit zur Verbindung von sinnvoll angeordnetem Input mit Arbeitsaufgaben sowie Auswertungsphasen für die Kommilitonen geschult.
- Peer-Prüfungen können veranstaltungsbegleitend oder auch abschließend eingesetzt werden. Dabei bereiten alle Studierenden Prüfungsfragen zu einem vereinbarten Gebiet vor und simulieren dann in Paararbeit und in wechselnden Rollen (Prüfer und Geprüfte) die Prüfungssituation. Die Dokumentation und die rollenorientierte Reflexion der Erfahrungen kann in einen Leistungsnachweis (Portfolio o. a.) eingehen. So werden z.B. auch erste reflektierte Erfahrungen mit eigenem Prüferverhalten möglich.

Natürlich können mündliche und schriftliche Prüfungsformen miteinander kombiniert werden, z.B. wenn Projektergebnisse, Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen etc. in gegenseitig zugängliche Posterpräsentationen, „Messestände“ oder in andere Produkte (z.B. Aufgabenstellungen für die Kommilitonen) münden.

Damit die Notenvergabe nicht willkürlich erfolgt, müssen in jedem Fall für alle Prüfungsformate und Leistungsnachweise Bewertungskriterien, z.B. auch in Form eines skalierten Rasters, vorliegen und den Studierenden bekannt sein.

Zitierte Literatur

Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Neuauflage. Berlin.

Coyle, D. (1996): Developing Student Reflective Skills in ITE 'Looking forwards by looking back'. In: Council of Europe (1996): Rapport on Workshop 15B: The Initial Training of Modern Language Teachers. Poland 1-5-July 1996. Compiled by H. Komorowska & J. Zielinska. Strasbourg, 43-48.

CRE/UNESCO-CEPES (Hrsg.) (1997): *A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century*. Results of the European Regional Forum. Palermo.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)). Berlin u.a.

Grotjahn, Rüdiger (2008): Testen und Evaluieren fremdsprachlicher Kompetenzen: Ein Arbeitsbuch. Tübingen. [erscheint].

Knoll, J. (2001): Hochschuldidaktik. In: A. Hanft (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/Kriftel, 155-158.

Wildt, J. (2003): Thesen zu einer modularisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung. Qualifizierungsprogramme zwischen Marktsteuerung und Expertenkonstruktion. In U. Welbers (unter Mitarbeit von T. Korytko) (Hrsg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, 117-129.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg): Heft 101. Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Bonn 2002. Abrufbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf>

Kompetenzorientierte Leistungsnachweise

Prof. Dr. Manfred Künzel, Universität Fribourg, Schweiz

Der Schlüssel zur Umsetzung der Bologna Reform ist die Zielformulierung mit Kompetenzen. Gut gewählte Kompetenzen erlauben eine hohe und zielgerichtete studentische Aktivität und geben valide Kriterien für die Leistungsbeurteilung.

Module, Credits und Kompetenzen

Module werden bereits mit Kompetenzen geplant, aber Leistungsnachweise noch nicht.

Die Bolognareform schlägt als Leitplanken für die Hochschulausbildung vor, in sinnhaften Einheiten zu arbeiten (Module), hohe studentischen Aktivitäten zu stimulieren (ein Credit umfasst 30 Stunden studentische Aktivität), zielgerichtet zu planen (Kompetenzen) und die Leistungsfähigkeit der Studierenden am Ende des Moduls auch zu bezeugen (Leistungsnachweis) [1]. Eine Kompetenz wird als fachlich und methodisch adäquates Bewältigen eines Sets ähnlicher Aufgaben verstanden.

Die meisten Universitäten benützen diese Bezeichnungen (viel benutzte haben grosse Häkchen in der Grafik), aber nur wenige setzen sie sinngemäss oder wirksam um (kleinere Häkchen). Dieser Eindruck aus deutschen Projekten wird auch in der Schweiz bestätigt [2]. Module sind also oft vorhanden, seltener sind sie sinnhafte Einheiten gestaltet, eher werden sie aus älteren Kursen zusammengesetzt. Der Kompetenzbegriff wird fast überall benützt, oft zu allgemein um damit Prüfungen planen zu können. Die Leistungsnachweise selbst werden fast nie mit Kompetenzkriterien ausgewertet.

Trias: Planen - Methode wählen – prüfen

Kompetenzorientierte Leistungsnachweise sind dann sinnvoll und valide, wenn die Kompetenz erstens als Planungsziel verwendet, zweitens als Arbeitsauftrag geübt und drittens als Beurteilungskriterium eingesetzt wird.

Die Planung mit Kompetenzen statt mit Inhalten soll die Ausbildungsarbeit erleichtern. Geplant werden soll mit Zielkompetenzen pro Modul und der zur Verfügung stehenden studentischen Arbeitszeit. Das Modul mit der Kompetenz und dem Titel „Historische Ereignisse fassen und untersuchen“ kann etwa mit 6 Credits oder 180 Stunden studentischer Arbeit geplant werden.

Der Auftrag an die Studierenden kann direkt aus der Kompetenz abgeleitet werden und lautet „fasse ein historisches Ereignis (Französische Revolution) und untersuche es“. Das heisst, die Kompetenz eignet sich als Arbeitsauftrag. Aus hochschuldidaktischer Sicht sind gute Zielkompetenzen jene, die man üben und anwenden kann.

Die Leistungsbeurteilung fusst ebenfalls auf der Zielkompetenz: Konnte der Student fachlich und methodisch korrekt das historische Ereignis französische Revolution fassen und untersuchen?

Beispiel Geschichte

Teilkompetenzen sind besser für einzelne Aufträge geeignet. Eine könnte sein „arbeiten Sie die Ereigniskette bis zur Finanzkrise heraus“.

Teilkompetenzen taugen ebenfalls als Kriterien, um am Ende des Moduls die Gesamtarbeit zu bewerten und den Studierenden ein Feed-back zu geben, was sie schon können: Phasenunterscheidung begründet, Bedürfnisse und Strategien gegenübergestellt.

Die Kompetenz „Historisches Ereignis fassen und untersuchen“ ist zu grob und zu umfassend um einen machbaren Arbeitsauftrag für Studierende – vielleicht für Doktoranden - zu ergeben oder um die Arbeit im Detail zu beurteilen. Besser ist, diese Kompetenz in Teilkompetenzen zu fassen.

- Ein Ereignis in Phasen teilen und die Phasenunterscheidung begründen
- Das Ereignis aus mehreren Beteiligten-Perspektiven darstellen
- Bedürfnisse, Strategien und Handlungen der Beteiligten gegenüberstellen
- Ereignisketten herausarbeiten

- Thesen formulieren und argumentieren („Das Zunftwesen schränkte die Freiheit ein, weil ...“)



Zug der Marktfrauen nach Versailles am 5./6. Oktober 1789, anonym

Ressourcen und Weiterentwicklung

Die kompetenzbasierte Ausbildung und Prüfung in der Bologna-Reform ein dauernder Prozess der Weiterentwicklung [4] dessen wichtigste Ressourcen erstens die früheren Arbeiten und ihre professorale Bewertung, zweitens die Liste häufiger Fragen und Probleme sind.

Die Studierenden benötigen Ressourcen, die ihnen helfen, die gewünschte Kompetenz zu entwickeln. Hilfreich sind Beispiele. Studierende lernen viel, wenn sie die besten Seminararbeiten der früheren Jahre erhalten, die historische Ereignisse untersucht haben. Wenn möglich studieren sie auch die Korrekturvorschläge und Bewertungen der Professoren „Das ist gelungen, jenes kann verbessert werden“. Die Studierenden sehen also, welche Probleme im letzten Jahrgang häufig auftraten, wie diese sich in den Arbeiten niederschlugen und erhalten gleichzeitig Hinweise, wie sie diese Probleme besser bewältigen können. Die Aufforderung der

Lehrenden ist dann: „schreibt eine bessere Arbeit – wir zeigen euch, was schwierig ist und wie man’s macht“.

Dieses Vorgehen heisst „lernende Organisation“ [5] [6]. Dieses Konzept wird in Betrieben gebraucht, um aus den Erfahrungen früherer Projekte und Produktionen zu lernen und die nächsten besser zu machen. Trotz Wechsel der Belegschaft soll das Wissen im Betrieb bleiben und jede neue Belegschaft soll auf den Erfahrung der vorhergehenden aufbauen können damit sie bessere, konkurrenzfähigere Projekt- und Produktionsarbeit vollbringt. Dieses Ziel wollen auch die Universitäten verfolgen.

Transferierbarkeit geprüfter Kompetenzen

Bologna Kompetenzen sind spezifisch für eine Disziplin, sollen aber durch intensives Üben auch generisch ausgeprägt und transferierbar werden.

Ressourcen

Die Studierenden erhalten die besten Seminararbeiten des früheren Jahres.

Auch die Rückmeldungen des Professors: „Das ist gelungen, dies kann verbessert werden!“

Die Studierenden werden aufgefordert „schreibt eine bessere Arbeit!“

Und gefragt: „Was braucht ihr dazu?“

Jährliche Weiterentwicklung

Die obigen Kompetenzen sind sehr spezifisch für ein Modul des Geschichtsstudiums erarbeitet worden. Es sind aber gleichzeitig sehr allgemeine akademische Kompetenzen. Wir können das gleiche Vorgehen wählen, um ein wirtschaftliches Ereignis, ein Geschehen in einem Unternehmen zu fassen und zu untersuchen. Wenn wir Geschichte in obigem Modul studiert haben, werden wird ein Ereignis in Phasen teilen, aus Perspektiven darstellen, Ereignisketten herausarbeiten und am Schluss Thesen formulieren und argumentieren. Die Kompetenz lautet dann „ein Ereignis fassen und untersuchen“.

Ein wichtiges Anliegen der Bologna-Reform ist es, die Transferierbarkeit der Hochschulbildung zu erhöhen. Dabei möchte man keinesfalls auf das methodische und fachliche Wissen der Disziplinen verzichten. Deshalb wählte man Kompetenzen als Zielformulierung. Die in diesem Geschichtsmodul erworbenen Kompetenz „ein Ereignis fassen und untersuchen“ ist eindeutig sowohl spezifisch wie transferierbar.

Checkliste

Wenn ich Studiengänge und Module beurteile, verwende ich eine Checkliste um zu sehen, wie weit kompetenzorientierte Module und Prüfungen bereits entwickelt sind. Was ist schon erfüllt, an was muss noch gearbeitet werden? Ich stelle fest, dass Ziele doch schon kompetenzorientiert geschrieben sind und den Studierenden fachliche Grundlagen vermittelt werden. Was fehlt, ist das die Aufgaben explizit auf die Kompetenzen ausgerichtet sind oder das Beispiel zur Verfügung gestellt werden. Feedbacks sind meist inhaltlich oder formal, aber kaum kompetenzorientiert.

Kompetenzorientierte Metareflexion

Zum Kompetenzerwerb gehört auch die Reflexion über den Anwendungsbereich von Kompetenzen und Methoden und fachliche und methodische Probleme [7].

Damit eine Kompetenz anhand verschiedener Prüfungsaufgaben gezeigt werden kann, muss sie flexibilisiert werden. Eine Kompetenz ist nicht nur eine antrainierte Abfolge von Tätigkeiten, sondern benötigt Reflexion und Flexibilisierung. Wichtige Metareflexionen zur Kompetenzförderung, welche von Professoren und Studierenden gemeinsam vollzogen werden, sind:

- Einordnen von Methoden und Kompetenzen in grössere Zusammenhänge: was kann damit bewältigt werden?
- Vergleichen eines Repertoires an Methoden um den Nutzen für bestimmte Aufträge zu beurteilen

- Untersuchen, wie Methoden oder methodisches Vorgehen auf Aufgaben hin spezifiziert werden
- Sammeln von häufige Probleme, die beim Anwenden von Methoden oder erledigen von Aufgaben auftreten

Lehre wird durch Analyse der Leistungsnachweise verändert

Prüfungen können analysiert werden. Welche Kompetenzen werden im Schnitt gut erreicht, welche weniger? Damit übernimmt die Lehre nicht nur die Verantwortung für das Vermitteln einer Kompetenz, sondern auch für das Beherrschen. Der Leistungsnachweis am Ende eines Moduls wird dann zu einem Zeugnis, das erklärt, das Studierende eine bestimmte Kompetenz beherrschen.

Wer sich wirklich an Kompetenzen orientiert und eine Lernende Organisation einführt, wird auch die Lehre verändern. Ich habe gesehen, wie Assistenten die Prüfungen nach häufigen Problemen untersuchen, eine Liste erstellen und diese der Professorin geben. Diese geht dann in der Vorlesung darauf ein. Damit entwickelt sich auch die Lehr-Lernkompetenz weiter: die Lehrenden sehen die Probleme, analysieren sie und ergreifen geeignete Massnahmen. Der nächste Jahrgang an Studierenden wird mit diesen Problemen weniger kämpfen – aber fast sicher mit anderen – und eine bessere Leistung abliefern. Mit der kompetenzbasierten Analyse der Leistungsnachweise fällt die Klage „die Studierenden haben seit Jahren die gleichen Probleme, ja werden gar schlechter“ zu einem grossen Teil auf das Lehrendenteam zurück.

Wege

Wichtig ist, dass auf allen Ebenen begonnen wird, Ziele der Ausbildung, Ausbildungsmethoden und die Leistungsbeurteilung aufeinander abzustimmen. Klar formulierte Kompetenzen helfen dabei.

Wie weiter?

Institutsleiter

... organisieren Workshops mit allen an der Lehre beteiligten, auch AssistentInnen. Themen sind Kompetenzformulierung, Betreuung, Aufgaben, Unterlagen, Prüfung, Rückmeldung, System zur Ausbildungsentwicklung (FAQ, häufige Probleme)

Evaluations- und Akkreditierungsorgane

... verlangen kompetenzorientiertes Feedback
Feedback Studierende -> Lehrende (was brauchen wir für Kompetenzerwerb und Nachweis)
Feedback Lehrende -> Studierenden (wo steht ihr beim Kompetenzerwerb)

Studierende

... sehen die Chancen der Kompetenzorientierung und kooperiert bewusst und synergisch. Sie werden informiert und bei der Prüfungsauswertung einbezogen.

Beratungsteams

... betreuen eine systemische, nicht eine punktuelle Umstellung und einen jahrelangen Weg
Kompetenzformulierung – Unterlagen – Unterricht – Leistungsnachweis – Feedback – Beurteilung

Rektorin

... vertritt den Anspruch und veranlasst Überprüfungen. Idealerweise gibt sie den Instituten und Studiengängen Unterstützung durch gut geschulte und begleitete Beratungsteams, welche Erfahrung in kompetenzorientierter Hochschulbildung haben.

Kompetenzorientierte Planung und Durchführung [8] von Lehrveranstaltungen sowie die Umstellung auf kompetenzorientierte Leistungsnachweise ist ein Ziel vieler Hochschulen. Es lohnt sich, die Erfahrungen zu bündeln und die Studiengänge durch Hochschuldidaktiker oder Bologna-Beraterinnen bei den folgenden Massnahmen unterstützen zu lassen.

Quellen

1. González, J. and R. Wagenaar, Tuning educational structures in Europe. Final Report Phase One. 2003, Universidad de Deusto: Bilbao.
2. Hildbrand, T., et al., Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen: Stan und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. 2008, Universität Zürich und Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten: Zürich.
3. anonym, Zug der Marktfrauen nach Versailles am 5./6. Oktober 1789.
4. Graf, P., Die lernende Organisation als Instrument zur Verbesserung der Lehr- Lernorganisation, in Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung. Fallbeispiele lernender Lehrender, M. Künzel, Editor. 2007, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik: Tübingen. p. 21 - 32.

5. Argyris, C. and D.A. Schön, Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis Klett-Cotta 2002, Stuttgart: Klett-Cotta.
6. Schön, D., Educating the Reflective Practitioner. 1987, Jossey-Bass: San Francisco.
7. McMullan, M. and e. al., Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. Journal of Advanced Nursing, 2003. 41(3), 283–294.
8. Künzel, M. and S. Gasser, Kompetenzorientiert studentische Arbeiten betreuen und evaluieren in Hochschullehre - adressatengerecht und wirkungsvoll: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis, S. Wehr, Editor. 2006, Haupt: Bern.

Zusammenfassung AG 3: Kompetenzorientierter Leistungsnachweis: Anspruch und Wirklichkeit

Christine Speth, Katholische Universität Eichstätt

Moderiert wurde die Arbeitsgruppe von Birgit Hennecke, Universität Münster, Referentin für Lehre, die zunächst die für sie grundlegenden Fakten noch einmal darstellte. Eine große Herausforderung für die Hochschule aber auch für den einzelnen Professor ist, dass im Rahmen der Studiengangsreform jedes Modul mit einer Modulprüfung abgeschlossen wird. Bei der Entwicklung der Module wird besonders die Formulierung von zu erwarteten Kompetenzen betont, was zur Folge hat, dass diese durch geeignete Prüfungsformen nachgewiesen werden sollen. Fr. Hennecke stellte in Frage ob der Begriff „Prüfung“ noch treffend ist oder ob nicht besser von „Leistungsnachweisen“ gesprochen werden sollte um das zukünftige Prüfungsspektrum zu erweitern.

Den ersten Impuls gab Prof. Dr. Karin Kleppin, Ruhr-Universität Bochum. Zunächst wurden wichtige Elemente für einen kompetenzorientierten Unterricht vorgestellt. Beispiele dafür sind: die Formulierung von Kompetenzen, Unterrichtsmethoden und der erwarteten Produkte. Besonders betonte sie dabei die Entwicklung und Definierung von testspezifischen Gütekriterien.

Nach der Darstellung von verschiedenen Prüfungsformen – schriftliche und mündliche Formen – betonte sie die Notwendigkeit, durch Selbstevaluation die Studierenden mit einzubeziehen. Bei dem Vortrag wurde vor allem der Bereich der Fachkompetenz besprochen, was aber nicht bedeutet, dass dies der einzige Fokus ist. Ebenso gehört zum Portfolio Selbsteinschätzung und Evaluation.

Unmittelbare Rückfragen an Prof. Dr. Kleppin waren bezüglich der Organisation und Umsetzbarkeit:

Bei der Nachfrage ob kriterienorientierte Prüfungen und Modulprüfungen vergleichbar wären betonte Prof. Dr. Kleppin, dass der Zeitaufwand bei kriterienorientierten Prüfungen nicht wesentlich höher ist. Wichtiger dabei ist eher, dass für den Erfolg ein Umdenken notwendig ist.

Um innerhalb der Modulhandbücher eine große Prüfungsvielfalt zu ermöglichen wurde die Empfehlung ausgesprochen, einige Prüfungsformen zu benennen und dann mit „und andere“ zu öffnen. Dass dies im Rahmen einer Akkreditierung nicht immer genehmigt wird betonte jedoch ein Arbeitsgruppenmitglied. Ebenso wünschen die Studierenden eine klare Zuordnung der Prüfung um sich dementsprechend vorbereiten zu können.

Im Anschluss an die direkten Rück- und Verständnisfragen zum ersten Impulsreferat präsentierte Prof. Dr. Manfred Künzel von der Universität Friburg (Schweiz) zum Einstieg Begriffe aus dem Bologna-Prozess und deren wirkliche Umsetzung am Beispiel der Fächer „Geschichte“ und „Softwareingenieur“. Dabei verdeutlichte er, wie es zu einer Kompetenzorientierung kommen kann.

In der anschließenden Diskussion wurden einige Themenbereiche der Vorträge aufgegriffen. Bedenken kamen beispielsweise bezüglich der semesterbegleitenden Prüfungen und der Gefahr, dass diese von Studenten nicht selbständig erstellt wurden. Zusätzlich wurde in Frage gestellt, ob durch hohe Studentenzahlen eine kompetenzorientierte Prüfung überhaupt realisierbar ist.

Prof. Dr. Kleppin betonte dazu, dass auch zukünftig Klausuren und Tests durchgeführt werden können. Entscheidend für eine kompetenzorientierte Prüfung wäre, dass bei der Formulierung der Prüfungsfragen und –aufgaben genau überlegt wird, welche Zielsetzung die Prüfung verfolgt und somit welche Kompetenzen überprüft werden sollen. Werden von einem Großteil der Prüflinge Teilkompetenzen nicht erreicht, kann dies eine Rückmeldung an die Lehr- und Prüfleistung sein. Es kann bedeuten, dass falsche Kompetenzen festgelegt oder unpassende Lehr- und Prüfungsformen genutzt wurden.

In den von Prof. Dr. Kleppin vorgestellten Prüfungsformen was zum Teil unter dem Begriff „neues Prüfen“ geführt wurde, waren für die Arbeitsgruppenmitglieder folgenden Vorteile von Bedeutung. Die Studierenden:

- erhalten Rückmeldung über vorhandene Fehler bzw. Schwächen und können dadurch aktiv daran arbeiten.
- können durch eingebaute Selbstevaluationsinstrumente eine persönliche, eigene Einschätzung für sich aber auch die Passung verschiedener Prüfungsformen erreichen – „durch Fehlern lernen“.
- erhalten Bewertungskriterien (im Vorfeld) und erhalten dadurch Transparenz der Prüfungsverfahren.

Ein Appell an die Studierenden ging im Zusammenhang dieser Vorteile, dass sie Bewertungskriterien aktiv fordern und dadurch die Lehrenden in die Pflicht nehmen Rückmeldung zu Lern- und Entwicklungsbedarfe zu geben.

Ein Teilnehmer der Arbeitsgruppe verwies darauf, dass die zum Teil sehr zeitaufwendigen kompetenzorientierten Prüfungen aufgrund des derzeit noch bestehenden CNW nur durch „Selbstausschöpfung“ möglich sind. Eine ausreichende Personalausstattung ist für die Realisierung unumgänglich.

Da Bewertungskriterien relative Noten transparent machen können wurde nach Formulierungsvorschlägen für Bewertungskriterien wurden folgende Beispiele gegeben:

- „... kann Folgendes...“,
- „... hat Fachliteratur intensiv bearbeitet...“

Die beiden Referenten waren sich darin einig, dass die Einführung neuer Prüfungsformen nur nach und nach erfolgreich sein kann. Als hilfreich kann sich herausstellen, dass anfangs zwei Kollegen gemeinsam die neuen Prüfungsformen durchführen, um sich dadurch zu unterstützen und von einander lernen zu können.

Das Fazit der Arbeitsgruppe war, dass alte und neue Prüfungsformen nebeneinander existieren und auch funktionieren werden. Zielfragen jeder Prüfungsplanung dabei muss sein: „Welche Kompetenz soll geprüft werden!“ und „Wie kann dies erfolgreich geprüft werden!“

2. Arbeitsmarktbefähigung (Employability)



2.1 Tu felix Britannia? Zur Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern

Prof. Dr. Kai Brodersen, Universität Erfurt

“Die Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern” ist mir von der HRK als Thema gestellt worden. Was aber impliziert die HRK mit dieser Themenstellung? Ist die “Vermittlung”, nicht etwa der Erwerb praxisrelevanter Kompetenzen das Wesentliche? Stehen in den geisteswissenschaftlichen Fächern “praxisrelevante” Kompetenzen im Gegensatz zu den sonst vermittelten? Und bedürfen speziell die geisteswissenschaftlichen Fächer deren Vermittlung?

Auch auf die Gefahr, mit den Initiatorinnen und Initiatoren dieser Tagung in Konflikt zu geraten, will ich alle drei Implikationen in Zweifel ziehen und auf eine europäische Alternative hinweisen. Beginnen wir mit der letztgenannten Frage:

Bedürfen speziell die geisteswissenschaftlichen Fächer der Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen?

Diese Frage scheint mir in ihrer Verengung schlicht zu verneinen zu sein. Das Studium einer Vielzahl wissenschaftlicher Fächer aller Disziplinen ist alles andere als unmittelbar “praxisrelevant” - das gilt für Gesellschafts- ebenso wie für Naturwissenschaften, etwa (worauf bei der HRK-Tagung wiederholt hingewiesen wurde) für die Physik. (In der Diskussion bei der HRK-Tagung wurde auch deutlich, wie breit etwa das Fächerspektrum der Absolventinnen und Absolventen ist, die eine Tätigkeit in der “Fluggastsonderkontrolle” am Frankfurter Flughafen aufgenommen haben - Theologie steht hier neben Geologie, Geographie neben Jura, Politikologie neben Physik). Umgekehrt ist das Studium einer Vielzahl geisteswissenschaftlicher Fächer sogar direkt praxisrelevant, indem es nämlich direkt auf eine Berufstätigkeit als Lehrerin oder Lehrer an vielerlei Schulformen ausgerichtet ist und bemerkenswerter Weise auch nicht mit einem Hochschulabschluss, sondern mit einer Aufnahmeprüfung für den Schuldienst (“Staatsexamen”) abgeschlossen wird (woran viele

Schulministerien auch im Zeitalter der Modularisierung festhalten). Die “Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen” ist dabei in den auf das Lehramt zielenden Fächern, zu denen viele geisteswissenschaftliche gehören, längst in die Studiengänge integriert.

Stehen in den geisteswissenschaftlichen Fächern “praxisrelevante” Kompetenzen im Gegensatz zu den sonst vermittelten?

Auch diese Frage scheint mir in ihrer Verengung auf “Praxisrelevanz” gegenüber anderen Kompetenzen zu verneinen zu sein, denn sie setzt voraus, dass es eine definierbare oder gar definierte “Praxis” gibt, die vom Inhalt des Studiums zu trennen ist. Dass dies in den Lehramtsstudiengängen nicht zutrifft, ist bereits gesagt. Außerhalb des Lehramts wiederum ist das Tätigkeitsfeld der Absolventinnen und Absolventen - übrigens nicht nur geisteswissenschaftlicher Fächer - sehr breit und reicht von einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, in den Medien und in der Wirtschaft über Selbständigkeit als Unternehmer bis zu einer bunten, öfter wechselnden Praxis-Biographie einer zunehmenden Zahl von Absolventinnen und Absolventen (dies gilt ja auch für viele Hochschul- und Wissenschaftsmanager, wie sie die Tagung der HRK versammelt): Werden unsere Studierenden, gleich welcher Fächer, denn in der Mehrzahl wirklich noch einen einzigen “Lebensberuf” haben, den sie vom Studienabschluss bis zum Ruhestand ausüben? Muss sich „Praxisrelevanz“ nicht vielmehr auf weit mehr als eine “Kompetenz” beziehen?

Ist “Vermittlung”, nicht etwa Erwerb praxisrelevanter Kompetenzen das Wesentliche?

In ihrer Verengung auf die “Vermittlung” scheint mir diese Frage ebenfalls nicht glücklich gestellt zu sein. Sie entspricht natürlich dem, was an den Hochschulen versucht wird: Neben das Fachstudium treten - oft aus Studiengebühren finanzierte - durch Lehrkräfte abgehaltene Module, die “praxisrelevanten Kompetenzen” “vermitteln” sollen, von “handwerklichen” Fertigkeiten in der Präsentationstechnik über medien- und unternehmensbezogene bis zu Angeboten zum “Selbst-Management” und Selbstreflexion. Diese - oft sehr gut gelungene - “Vermittlung” kann, da es sich um Lehrangebote handelt, mit ECTS-Punkten belegt und benotet werden - ehrenamtliche Tätigkeiten aber, etwa ein Engagement in AstA

oder StuRa oder in der Jugendorganisation einer politischen, karikativen oder kirchlichen, Gruppe gelten nicht als "Vermittlung" und fallen damit aus dem Frageraster heraus, obgleich gerade in diesem Bereich oft eine für spätere - zumal für "bunte" - Praxisbiographien entscheidende Kompetenzen erworben werden - nur eben ohne formale "Vermittlung".

Tu felix Britannia?

Fragen wir also, ob es andere Formen des Erwerbs praxisrelevanter Kompetenzen gibt - und blicken wir dafür einmal nach Großbritannien, wo ich in den letzten Jahren an den Universitäten Newcastle, St. Andrews, Royal Holloway und Oxford gelehrt habe, also aus eigener Erfahrung sprechen kann. Vorab festzuhalten sind die besondere Rahmenbedingungen: Britische Studierende sind im Vergleich zu deutschen sehr jung; nicht wenige sind bei Aufnahme des Studiums noch nicht volljährig und beim Abschluss des Studiums in einem Alter, in dem deutsche Studierende nach Abitur und Dienst (etwa Zivildienst) erst aufnehmen. Britische Studierende sind folglich sehr viel offener, was eine künftige berufliche "Praxis" angeht: Absolventinnen und Absolventen meines Faches (Altertumswissenschaften) wechseln nach dem Bachelor-Abschluss entweder in Berufe wie Buchhaltung, Rechtspflege, Krankenversorgung, Militärwesen oder Behördentätigkeit, für die in Deutschland ein Schul-, aber kein Hochschulabschluss Voraussetzung ist. Andere streben noch einen (übrigens gegen alle Bologna-Erklärungen in der Regel auf 1 Jahr beschränkten) Master-Abschluss an und wechseln dann - nach 4 Jahren Studium - in eine Berufstätigkeit, oder schließen eine Ausbildung als Lehrkraft an einer Art PH an. Wieder andere wechseln nach dem ersten Abschluss das Fach und studieren - wohlgemerkt erst nach einem Abschluss in Altertumswissenschaft - Jura, Medizin oder BWL (wie übrigens auch umgekehrt). Einige wenige verfolgen das Ziel einer wissenschaftlichen Tätigkeit; die dafür notwendigen Einführungskurse, die man nach 3 Jahren Fachstudium besucht, vermitteln erstmals das wissenschaftliche "Handwerkszeug", das man für eigene Recherchen und künftige Forschungsarbeiten benötigt.

All diesen Wegen ist gemeinsam, dass am Ende eine vergleichsweise hohe "employability" steht. Mit Bewunderung und einem gewissen Neid blicken wir auf die Tatsache, dass eine Absolventin der Altertumswissenschaften in

Großbritannien auf Anhieb Redakteurin bei der Financial Times wird oder ein Archäologie-Absolvent rasch Partner einer weltweiten Wirtschaftsberatung wird. Wie erklärt sich der beachtliche Erfolg britischer Universitäten im Blick auf die "employability" ihrer Absolventinnen und Absolventen?

Mein Eindruck ist, dass der Weg zum ersten Abschluss in großer Konsequenz auf den Erwerb von für eine breite Praxis relevanter Kompetenzen ausgerichtet ist. Um es arg vergrößert zu formulieren: Deutsche Universitäten versuchen auch im Bologna-Zeitalter, den Studierenden bereits beim ersten Abschluss (B.A.) als bestmögliche "Praxis" ihres Studiums eine Tätigkeit in der Wissenschaft zu vermitteln. Unsere Studierenden haben sich ja - so argumentieren wir implizit - gegen eine Tätigkeit in Buchhaltung, Rechtspflege, Krankenversorgung, Militärwesen oder Behörde entschieden, die ihnen ohne Studium zugänglich gewesen wäre. Sie streben - so argumentieren wir - nach einer wissenschaftlichen Tätigkeit, nicht nach irgendeiner "Praxis", und müssen deshalb von vornherein ins wissenschaftliche Arbeiten eingeführt werden. In meinem Fach etwa sind Kurse zum "Grundwissen" (oft als "Faktenschleuderkurse" verhöhnt) ebenso verpönt wie "Lehrbücher", weil sie suggerieren, dass es feststehende historische Tatsachen gebe, was ja gerade im Studium problematisiert werden soll. Wir investieren die Zeit unserer Studierenden in eine gründliche wissenschaftliche Methodenlehre.

Britische Universitäten hingegen verlegen diese Propädeutik in die Phase nach dem ersten Studienabschluss, wenn der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Tätigkeit gefestigt ist. In der Bachelor-Ausbildung werden hingegen implizit eine Vielzahl "praxisrelevanter Kompetenzen" vermittelt. Betrachten wir ganz konkret, wie dies in meinem Fach an der Universität Oxford geschieht (an der ich nun ein Jahr gelehrt habe). Meine Studierenden hier sind für drei Jahre eingeschrieben (nur in den Studiengängen, die eine Kenntnis der antiken Sprachen voraussetzen, sind vier Jahre vorgesehen); jedes Studienjahr besteht aus 3 Trimestern mit je 8 Wochen (in denen dann keine Feiertage eingehalten werden: Die 8 Wochen wird "durchgearbeitet"), und in jeder Woche erhält jede jeder Studierende in zwei Fächern je eine volle Stunden (60 Minuten) Einzelunterricht in einem Tutorium (gelegentlich wird statt einer

Einzelperson auch eine Zweiergruppe unterrichtet). Jede dieser Unterrichtsstunden hat ein Thema (etwa "Die Verfassung Athens in der Klassischen Zeit" oder "Die Rolle der Provinzen im Römischen Reich"), über das die Studierenden genaue Angaben (mit Seitenzahlen oder auch gleich Kopien) der zu lesenden Quellen und Forschungsliteratur erhalten und auf dieser Grundlage ein Essay von 5-10 Seiten Umfang schreiben, das sie vor dem Tutorium einreichen. Der Besuch von Vorlesungen und Seminaren kann für die Vor- und Nachbereitung der Tutorien nützlich sein, ist aber nicht zwingend; eigene, über das Lesepensum hinausgehende Recherchen der Studierenden sind hingegen nicht vorgesehen - und wären angesichts des Pensums (das für jedes Tutorium meist mehr als ein ganzes antikes Buch und weit über 500 Seiten Forschungsliteratur umfasst) auch gar nicht zu bewältigen. Die Aufgabe der Lehrenden ist auch die kluge und präzise Auswahl des Pensums - und das ausführliche "Feedback" und die Diskussion des vom der oder dem Studierenden vor dem Tutorium eingereichten Essays während der Einzelunterrichtsstunde.

Im Nachgang zur HRK-Tagung schrieb mir ein Studienberater irritiert, dass ein solches Pensum nach ECTS überhaupt nicht zu bewältigen sei: Wenn man - wie üblich - für die Lektüre von 10 Seiten wissenschaftlicher Literatur eine Zeitstunde veranschlage, käme man auf 75 Stunden pro Woche und Fach, also auf 150 Stunden "workload" pro Woche allein für die Vorbereitung der Tutorien. So viel Zeit haben meine britischen Studierenden bestimmt nicht! Was also lernen sie? Sie lernen, wie es der Personalchef der Financial Times meiner Studentin und die Personalchefin der Wirtschaftsberatung meinem Studenten sagten, ein ihnen zuvor unbekanntes, aber präzise umschriebenes Thema anhand der relevanten Forschungsergebnisse rasch zu erfassen, verständlich darzustellen und ihn seiner Problematik zu verstehen - und genau das sei es, was die FT und die Wirtschaftsberatung brauchen. Es sei diese "praxisrelevante", in zwei Fächern über 9 achtwöchige Trimester ($2 \times 9 \times 8 = 144$) selbst erworbene (nicht vermittelte) Fähigkeit konzentrierter und intelligenter Lektüre, auf die man bei der FT und Wirtschaftsberatung Wert lege: Wer in einer halben Woche die ihr oder ihm zuvor unbekannte Verfassung Athens in der Klassischen Zeit so verstanden und so dargelegt hätte, dass ein wissenschaftlich ausgewiesener Tutor beeindruckt gewesen sei, könne auch die ihr oder ihm zuvor unbekannte Bilanz eines Unternehmens und

dessen Probleme verstehen und verständlich erklären - und eben auch zu intelligenten Lösungen raten.

Tu felix Britannia? Nicht die gesonderte "Vermittlung" von "praxisrelevanter Kompetenz" speziell in den "geisteswissenschaftlichen Fächern", sondern die integrierte Praxisrelevanz bei der Anlage vieler Studiengänge für den ersten Hochschul-Abschluss stehen für Lehrende wie Studierende im Zentrum. Wissenschaftliche Propädeutik, aber auch das Erlernen fachrelevanter Sprachen, beginnen für die Studierenden erst, wenn sie sich - wohlgemerkt: im Alter von 20 oder 21 Jahren - für einen weiteren Abschluss entschieden haben, der nicht notwendig in dem Gebiet ihres ersten Abschlusses liegen muss.

Britische Universitäten bilden für den ersten Abschluss nicht "kleine Hochschullehrende" aus, sondern fördern bei ihren Studierenden nicht nur in den geisteswissenschaftlichen Fächern vor allem den selbständigen Erwerb von Kompetenzen, die eine sich stets wechselnde Praxis nachfragt. Eine Übertragung dieses Studienmodells nach Deutschland widerspricht freilich allen Traditionen, in denen deutsche Universitäten stehen, und widerspricht - wie die HRK-Tagung offenbarte - auch dem, was die "Praxis" in Deutschland fordert. Ob wir aber doch daran gut täten, nicht nur über "die Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern" nachzudenken?

2.2 Wissenschafts- und Forschungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal der hochschulischen Bildung?

Dr. Frank Stefan Becker, Siemens AG

Um diese Frage zu klären, sollte man die beiden möglichen Interpretationen betrachten:

- Nur diese Kompetenz – wie immer sie definiert sei – ist Aufgabe der Hochschulbildung?
- Oder: Nur eine Hochschulausbildung vermag diese Kompetenz zu vermitteln?

Aus Sicht der Wirtschaft kann zumindest für die „industrierelevanten“ Studienrichtungen (z.B. IT-Fachleute, Ingenieure und Naturwissenschaftler) keine der beiden Alternativen befürwortet werden.

Ein nur auf „Wissenschaft“ ausgerichtetes Curriculum müsste auf das Ziel des „Erkenntnisgewinns“ ausgerichtet sein, also die Fähigkeit trainieren, möglichst weit über das bereits Gesicherte hinaus zu denken und fundamental Neues zu erforschen. Dieses Denken genießt in einem akademischen Umfeld zu recht hohe Anerkennung – ist aber genau nicht Aufgabe eines „F&E-Mitarbeiters“ in der Industrie, in der über 90% der Absolventen technisch-naturwissenschaftlicher Fächer ihr Auskommen finden werden. Von diesen arbeiten selbst in einem innovativ ausgerichteten Großunternehmen wie Siemens, dessen Belegschaft weltweit zu 37 % einen Hochschulabschluss hat, typischerweise weniger als fünf Prozent in der zentralen „Forschungsabteilung“ (Corporate Technology). Die übergroße Mehrheit widmet sich in den Sektoren der Verbesserung bereits existierender Produkte, Gesamtlösungen und Verfahren. Abgesehen von neuen Softwarelösungen, die auf bereits verfügbarer Hardware basieren, gilt hier die Regel: Je innovativer der Ansatz, umso aufwändiger (Zeit, Geld) seine Implementierung. Ein Aufwand, den sich die im harten internationalen Wettbewerb stehenden Industriebereiche nur leisten können, wenn damit in überschaubarer Zeit im Markt deutliche Konkurrenzvorsprünge erzielbar sind.

In der Forschungsabteilung ist der Zeithorizont mit typischerweise 3-7 Jahren zwar weiter, doch auch hier ist die Finanzierung projektgebunden, d.h. am Ende müssen Innovationen stehen, die ein oder mehrere Bereiche erfolgreich am Markt durchsetzen können. Wie lang hier der Weg sein kann, mag das Beispiel der Hochtemperatur-Supraleitung verdeutlichen: Von IBM-Forschern 1986 in der Schweiz entdeckt und mit dem Nobelpreis belohnt, hat diese Technologie bis heute allenfalls in Nischen Anwendung gefunden; seitens IBM ist mir kein Produkt bekannt.

Von daher lautet die Botschaft der Industrie ganz klar: Zumindest in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern sollte das Curriculum und das Selbstverständnis der Fakultäten den Realitäten des Arbeitsmarktes entsprechen. Dies soll nicht heißen, dass die geistige Ausbildung der Studierenden nicht an Hand von Forschungsthemen erfolgen kann. Nur sollte auch klar vermittelt werden, dass anschließend ein Paradigmenwechsel ansteht, und dass für den Berufserfolg zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten („Schlüsselqualifikationen“) benötigt werden.

Hier sind wir bereits bei der zweiten Interpretationsmöglichkeit angelangt, nämlich bei der Frage, ob nur eine Hochschulausbildung „Forschungskompetenz“ zu vermitteln vermag. Abgesehen von dem Verweis auf historische Gegenbeispiele ist aus Industriesicht zu fragen, wie sich diese Kompetenz definiert. Da heutzutage immer mehr Innovationen an den Grenzgebieten der Disziplinen entstehen, sind wesentliche Erfolgsfaktoren solide Fachkenntnis, ein offener Blick über die Grenzen des eigenen Fachs, der Wunsch nach Wissensaustausch, die Fähigkeiten zur Analyse komplexer Sachverhalte und zur verständlichen Kommunikation, Zähigkeit, strategisches Denken, Phantasie, Überzeugungsvermögen sowie die Bereitschaft, die eigene Position zu hinterfragen und sich auch mit dem eigenen Fach fremden Gebieten intensiv zu beschäftigen. Diese Aufzählung – die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt – enthält zweifellos Eigenschaften, die sehr gut an einer Hochschule trainiert werden können, ja die grundlegend für eine akademische Ausbildung sind. Genauso umfasst sie aber auch Persönlichkeitsmerkmale, die kaum lehrbar sind, ja die sogar besser in einem Umfeld außerhalb des Hochschuluniversums als wichtig erkannt, eingeübt und vermittelt werden können.

Von daher lautet mein Fazit: Die Vermittlung von Forschungskompetenz, d.h. eines wissenschaftlich geschulten Denkens, muss ein wesentliches Ziel der Hochschulausbildung sein, sie kann dort sicher besonders gut trainiert werden. Sie bleibt jedoch Stückwerk, wenn im Curriculum nicht berücksichtigt wird, dass über 90% der Absolventen anschließend nicht mehr in einem akademisch geprägten Umfeld, sondern (zumindest im Fall der Ingenieure und Naturwissenschaftler) in der Industrie arbeiten werden. Auf die dort für eine „Berufsfähigkeit“ erforderlichen zusätzlichen Anforderungen vorzubereiten, sollte zumindest in Ansätzen bereits ein Ziel der Hochschule sein.

Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern: Was sind beschäftigungsbezogene Kompetenzen aus Sicht der Unternehmen?

Da der allgemeine Anforderungskatalog der Unternehmen an Absolventen in meinem Vortrags-pdf „Berufsfähigkeit“ dargestellt wird, möchte ich hier nur kurz auf den Aspekt der Bedeutung geisteswissenschaftlicher Elemente im Curriculum eingehen. Dabei erscheinen mir besonders folgende Aspekte wichtig:

- Sinnhaftigkeit: Die Einordnung des eigenen Tuns in gesamtgesellschaftliche Ziele und Zusammenhänge
- Verantwortung: Die Ausrichtung des eigenen Handelns an Normen und Werten
- Persönlichkeit: Bildung jenseits der „Zweckausbildung“ als wesentliches Element eines erfüllten Lebens.

Sinnhaftigkeit

Mit diesem Wort möchte ich das Bestreben charakterisieren, den Beitrag der eigenen Tätigkeit im Kontext der sozialen Anforderungen und Entwicklungen zu sehen. Ein fachlich hoch qualifizierter Mitarbeiter, der sich jedoch nicht für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiert, wird es heute auch in der Industrie schwer haben, seinen Beitrag zum Erfolg des Unternehmens (und damit zur Sicherung seines Arbeitsplatzes!) zu leisten. Wie soll jemand die Medizintechnik der Zukunft planen, entwickeln und am Markt einführen, der sich nicht für Entwicklungen wie den

demographischen Wandel interessiert? Wie soll er/sie die Bedürfnisse, Vorbehalte oder Schwierigkeiten der Kunden verstehen, auf die organisatorischen und finanziellen Einschränkungen des Gesundheitssystems eingehen?

Wie kann jemand umweltgerechte, d.h. z.B. energiesparende, Ressourcen schonende und recycelbare Produkte entwickeln, der sich nicht für Umweltschutz, für die Auswirkungen auf Natur und Landschaft interessiert?

Wie kann jemand innovative Verkehrslösungen verwirklichen, der sich nicht mit „irrationalen“ Verhaltensweisen (Auto als Statussymbol), Vorbehalten, Unwissenheit und der Bedeutung falscher Vorbilder auseinandersetzt?

Was nützt die beste neue Energietechnik, wenn sie wegen Ängsten, kurzfristigem Egoismus oder mangelnder Information keine Akzeptanz findet (so z.B. moderne Kohlekraftwerke oder neue Stromleitungen, die durch den Einsatz erneuerbarer Energien notwendig werden)?

In all diesen Fällen ist eine von der eigenen Position losgelöste Sichtweise notwendig, die bereit ist, sich an dem Ringen um gesamtgesellschaftlich akzeptierte Ziele und Prioritäten zu beteiligen. Die für eine fundierte Meinungsäußerung notwendige Bildung stellt gerade bei höherer Verantwortung eine Qualifikation von entscheidender Bedeutung dar, da Wirtschaftsführer immer wieder gefordert sind, auch in dieser Arena aufzutreten.

Verantwortung

Die Vorfälle und Skandale der letzten Jahre haben nur zu deutlich gemacht, zu welchen Ergebnissen ein rein auf das Erreichen von „Zahlvorgaben“ gerichtetes Denken führen kann. Jetzt wird zwar versucht, solchem Fehlverhalten durch umfangreiche, jedes mögliche „Schlupfloch“ verstopfende Compliance-Regelungen vorzubeugen. Aber auch das detaillierteste Paragrafenwerk kann (selbst wenn es alle Mitarbeiter lesen, verstehen und stets präsent haben würden) nicht eigenverantwortliches Handeln ersetzen, das sich aus einem grundsätzlich in der Persönlichkeit verankerten Werteverständnis speist. Dazu gehört nicht nur das Bewusstsein, was Recht und Unrecht ist, sondern auch die „Zivilcourage“, in kritischen Fällen auch persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen, um Fehlentwicklungen entgegen zu treten. Dass diese Zivilcourage oft fehlt,

zeigt sich auch in vielen anderen Situationen, wenn z.B. Menschen lieber wegsehen, als einzugreifen oder wenigstens die Behörden zu verständigen.

Persönlichkeit

Das Wissen um die Relativität materiellen Erfolgs, um die Bedeutung zwischenmenschlicher oder transzendentaler Werte ist in einer auf Effizienz, Leistung, Nützlichkeit und zur Schau stellbarem Status optimierten Gesellschaft geschwunden. Es gilt, was schon Oscar Wilde einmal formuliert hat: „Es gibt Menschen, die von allem den Preis, aber von nichts den Wert kennen.“ Bei dieser Einstellung ist jedoch eine Sinnkrise programmiert – im eigenen Leben, falls die Karriere nicht mehr nur nach oben führt, aber genauso für eine ganze Gesellschaft, falls es nämlich nicht mehr ständig mehr zu verteilen gibt, sondern vielleicht einmal über einen längeren Zeitraum sogar jedes Jahr weniger (ein in der Menschheitsgeschichte schon wiederholt eingetretener Zustand). Die Fähigkeit, sich an geistigen Dingen zu erfreuen, Kunst und Kultur zu genießen, sich für Geschichte oder fremde Kulturen zu interessieren, kann entscheidend zur Lebenszufriedenheit beitragen – und damit wiederum auch zur emotionalen Stabilität und zum beruflichen Erfolg. Nicht zuletzt gilt auch hier das im ersten Abschnitt Gesagte: Je höher die Position ist, umso stärker erwartet man von dem Inhaber eine Vorbildfunktion, eine Persönlichkeit und eine Allgemeinbildung, die auch Themen jenseits des eigenen Berufsfeldes umfasst. Die Grundlage dafür kann gar nicht früh genug gelegt werden – geisteswissenschaftliche Komponenten in einer ansonsten auf Nützlichkeit angelegten Ausbildung können hier eine wichtige Anregung bilden.

2.3 Arbeitsgruppen

2.3.1 Arbeitsgruppe 1: Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?

Erfahrungswerte einer Privat-Universität

Prof. Dr. Hendrik Birus, Jacobs University, Bremen

Es mag die *déformation professionnelle* eines Komparatisten sein, gern mit Vergleichen zu beginnen: hier zwischen dem Magister-Studium im Fach „Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft (Komparatistik)“ an der LMU München und dem dort vor sechs Jahren als erstem geisteswissenschaftlichen Bachelor-Studiengang eingeführten BA-Studiengang „Komparatistik“ einerseits und andererseits zwischen letzterem und den Bachelor-Studiengängen an der School of Humanities and Social Sciences der privaten Jacobs University Bremen. Doch dies ist meine Erfahrungsbasis für unser heutiges Diskussionsthema.

(1) Der Magister Artium „Komparatistik“ der LMU München konnte durch ein Drei-Fächer-Studium in ca. 4 - 6 Jahren erworben werden und setzte außerdem die flüssige Lektürefähigkeit in zwei Fremdsprachen sowie die Kenntnis einer einen ganzen Kulturkreis prägenden Sprache (wie Latein, Altgriechisch oder klassisches Chinesisch) voraus. Vor allem dank der durch ein solches anspruchsvolles Fachstudium erworbenen Schlüsselqualifikationen, wie „Interdisziplinarität“ und „interkulturelle Kompetenzen“, bot er gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt – und dies weit über den Medienbereich hinaus.

(2) Letzteres galt auch für den neueingeführten BA „Komparatistik“, der auf ein zweites Nebenfach verzichtete, dafür aber zusätzlich 20 % berufsqualifizierende Veranstaltungen (besonders IT und BWL, daneben Bewerbungstraining, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing usw.) durch das Institut „Student und Arbeitsmarkt“ enthielt und 2 Praktika (davon mindestens eines im Ausland) vorschrieb. Dank der großzügigen Förderung durch das DAAD-Programm „Auslandsorientierte Studiengänge“ konnten alle Module des Grundstudiums auch auf Englisch angeboten werden und so bei strenger qualitativer Auswahl der Anteil ausländischer Studierender

auf mindestens 50 % gesteigert werden, was freilich mit einem erheblichen Beratungs- und Betreuungsaufwand verbunden war. Das straffe modularisierte Studium und der enge Zusammenhalt der jeweiligen Kohorten führte dazu, dass die Absolventen nach einer Regelstudienzeit von drei Jahren kaum hinter ihren Magister-Kommilitonen zurückstanden – weder qualitativ noch gar hinsichtlich ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. (Vgl. hierzu den von Virginia Richter und mir verfassten und unter der sinnentstellenden Überschrift „Diese Schmalspur kann man gehen. Bachelor und Master: Ist ‘Bologna’ der Untergang des Abendlandes?“ in der Süddeutschen Zeitung vom 11. 1. 2005 erschienenen Bericht.) Der Tempuswechsel ins Präteritum ist allerdings keine sprachliche Schlaperei, sondern vielmehr dem Umstand geschuldet, dass mit der flächendeckenden Einführung der Bachelor-Studiengänge an der LMU erhebliche Abstriche an diesem – zugegebenermaßen anspruchsvollen und aufwendigen – Konzept verbunden sind und dass vor allem der Anspruch eines ‘berufsqualifizierenden’ Abschlusses auf sein formales Minimum reduziert wird: Es gibt nicht mehr die höchst erfolgreichen Praxiskurse des Instituts „Student und Arbeitsmarkt“, die Obligatorik der Praktika ist abgeschafft, und Auslandsaufenthalte werden erheblich erschwert. kaum noch die Fassade übriggeblieben ist. Die zu erwartenden negativen Folgen für die ‘Employability’ dieser Studiengänge und ihre internationale Konkurrenzfähigkeit waren für mich ein Hauptgrund, für meine Reformanstrengungen nochmals ein ganz neues Feld zu suchen: das einer amerikanisch strukturierten Privat-Universität.

(3) An der kürzlich für weitere 10 Jahre vom Wissenschaftsrat reakkreditierten Jacobs University Bremen beträgt der Anteil ausländischer Studierender aus 91 Ländern ca. 75 %; dabei gibt es derzeit viermal so viel Bewerber wie Zulassungen, bei denen dann ausschließlich qualitative Gesichtspunkte eine Rolle spielen („need blind admission“) und die Studiengebühren im Bedarfsfall gestundet, reduziert oder ganz erlassen werden. Obwohl Interdisziplinarität in der Strukturierung des Studiums eine überragende Rolle spielt und ca. ein Drittel der Lehrveranstaltungen in anderen Fächern, ja sogar in der anderen Fakultät („School of Humanities and Social Sciences“ vs. „School of Engineering and Science“) zu absolvieren ist, wird im Bachelor-Studium die Regelstudienzeit von 3 Jahren nur in begründeten Ausnahmefällen überschritten, die Abbruchquote beträgt weniger als 5 %. Das hängt sowohl mit dem

aufwendigen Zulassungsverfahren wie mit der günstigen Betreuungsrelation von 1:11, dem engmaschigen Beratungssystem und der durchgängigen Unterbringung der Undergraduates in Colleges auf dem Campus zusammen. So betrachten wir es als einen Haupterfolg unserer breiten *liberal arts and science education*, dass unsere frischgebackenen Bachelors sowohl ihr Studium an internationalen Spitzenuniversitäten ihrer Wahl fortsetzen können als auch beste Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

Was nun die ‘Employability’ geisteswissenschaftlicher Bachelors der Jacobs University angeht, so sind die im *Alumni Career Report 2007* für die von mir geleitete School of Humanities and Social Sciences erhobenen Zahlen von vier Absolventen-Jahrgängen noch nicht statistisch belastbar und differenzieren überdies nicht zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften. Sie lassen aber deutliche Trends erkennen, die auch für die Geisteswissenschaften relevant sind und die durchaus mit meinen Erfahrungen an der LMU München kompatibel sind:

Von unseren Absolventen leben gegenwärtig knapp 45 % in Deutschland, wobei nur 24 % der Alumni aus Deutschland stammen; andererseits sind derzeit etwa 40 % der deutschen Absolventen ins Ausland gegangen. Dagegen stammen nur 1 % aus Großbritannien, während sich 15 % der Alumni entscheiden, dort zu leben; abgeschwächt gilt dies auch für die USA, woher nur 2 % der Alumni stammen, während 10 % der Absolventen dorthin gehen. Da die Unterrichtssprache an der Jacobs University Englisch ist, kann diese Orientierung auf die anglo-amerikanische Academia nicht überraschen. Erfreulich ist aber, dass ungefähr 50 % der ausländischen Studierenden Deutsch auf einem fortgeschrittenen Niveau spricht. Im Übrigen besteht großes und erfolgsträchtiges Interesse an unseren Sprachkursen in Französisch, Spanisch und neuerdings Chinesisch sowie an dem neu eingerichteten Sprachlabor.

Aufschlussreich ist auch die Tendenz der Alumni, nicht gleich nach der Graduierung in ihr Heimatland zurückzukehren. So stammen 18 % der Alumni aus Bulgarien, doch nur 7 % leben gegenwärtig dort; und aus Rumänien stammen 16 %, doch nur 5 % sind bis jetzt dorthin zurückgekehrt. Ähnliches gilt für Länder wie Indien oder Litauen.

Auf die Frage nach bevorzugten Arbeitsgebieten verwiesen von 349 Antworten 76 auf „Research/Education“, 54 auf „Consulting“, 49 auf „Industry“, 34 auf „NGO“, 31 auf „Government“, je 24 auf „Media“ bzw.

„Software“ und 23 auf „Marketing“. Dabei zeigten nur 10 % der befragten Alumni keinerlei Interesse an 'Entrepreneurship'. Und interessanterweise arbeitet inzwischen eine große Zahl von Alumni im Investment Banking, obwohl wir keinen entsprechenden Studiengang anbieten.

Unter den Universitäten, an denen unsere Absolventen ihr Studium fortsetzen, hat die Jacobs University mit 21 % den größten Anteil. Die übrigen verteilen sich relativ gleichmäßig auf bekannte Institutionen wie Brown University, Carnegie Mellon University, Cornell University, Harvard University, LMU München, London School of Economics, Massachusetts Institute of Technology, Princeton University, RWTH Aachen, Stanford University, Universität Bremen, Universität Mannheim, Universität St. Gallen, University of Amsterdam, University of Cambridge, University of Oxford, Yale University u.a.

Erfreulicherweise hat sich die Gesamtzahl unserer Alumni in der Geschäftswelt deutlich erhöht. Bedeutende 'global players' sind dabei Airbus Bremen, Bain & Co., Bank of England, Deloitte & Touche, E.ON AG, EADS Astrium, Goldman Sachs, Google, Infineon Technologies, Merill Lynch, Morgan Stanley, Philips, Procter & Gamble, Siemens, Wintershall u.a.

So aufschlussreich diese Informationen im Ganzen wie im Einzelnen sein mögen, so eignet sich die Jacobs University doch nicht für hastige Rezepte an die Adresse der staatlichen Universitäten in Deutschland. Sondern ihr Modellcharakter dürfte vor allem darin bestehen zu zeigen, dass manches scheinbar Unmögliche durchaus realisierbar ist – freilich auch, welchen Preis dies kostet. Ob man bereit sein sollte, ihn zu zahlen, das wäre ein sinnvolles Thema einer Hochschulreform-Diskussion, die ihren Namen verdient.

Employability: Kategorien, Kriterien, Kompetenzen aus Sicht der HypoVereinsbank

Martina Bischof, HypoVereinsbank

Grundsatzfragen eines Arbeitgebers im Bologna-Prozess

Was können eigentlich Bachelor-Absolventen? Welche Kompetenzen bringen Masterabsolventen mit? Wie unterscheiden sich die Absolventen der neuen gestuften Studiengänge von denen, die Diplomstudiengänge belegt haben (und die vielleicht, wie von Seiten der Wirtschaft oft behauptet, zu lange, zu theoretisch, zu wenig zielgerichtet studiert haben)?

Mit solchen Fragen beschäftigt sich die HypoVereinsbank – als "deutsches Gesicht" der europäischen Unicredit Group mit über 170 000 Mitarbeitern in 23 Ländern – intensiv seit 2003. Auch wir wollen einen Bologna-Prozesses mit vorantreiben, der nicht eine Umetikettierung alter Curricula darstellt, sondern strukturelle Reformen mit inhaltlichen verbindet und berufsrelevante Kompetenzen sinnvoll in den Studiengängen verankert.

Es genügt für uns als Arbeitgeber ja nicht, den Slogan "Bachelor Welcome" zu erfinden (2003) und in Deklarationen mit anderen Unternehmen zu verbreiten (geschehen 2004 und 2006)! Vielmehr musste - über die grundsätzliche Öffnung von Traineeprogrammen für Bachelor-Absolventen hinaus - geklärt werden, ob es Abschlussgrad-spezifische Qualifikationsprofile gibt und wo wir diese einsetzen. Zudem sorgte natürlich die gestiegene Zahl von Abschlussgraden, die als Nebenwirkung des Bologna-Prozesses entstand, auch in unserem Haus für Unübersichtlichkeit und für Unsicherheit in der Bewertung von Qualifikationen.

Berufsbefähigung sichtbar machen

Einen ersten Lösungsversuch unternahmen wir 2003 mit dem "Employability-Index": Wir entwickelten dieses Rating-Instrument, um die Passung von Bewerber-Qualifikation und Anforderungsprofilen *unabhängig* von rein formalen Parametern wie Studiengangstruktur, akademischem Titel oder Hochschultyp zu beurteilen. Wir führten die Kategorien "Academic Credit" und "Professional Credit" ein, um

zugeordnete Indikatoren mit einem Punktesystem zu bewerten, das sich an das ECTS-System anlehnt.

HypoVereinsbank
United Bank Group

Kategorien der Berufsbefähigung im Employability-Index

<p>■ Academic Credit (AC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pro Theorie-Semester (maximal x 10) 30 CPs ■ Fachliche Passung deutlich vorhanden 30 CPs partiell vorhanden 15 CPs 	<p>■ Professional Credit (PC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Berufsfeld-relevante Praxis: pro Semester/5 Monate 30 CPs pro Monat 6 CPs ■ Auslandsaufenthalt: pro Semester/5 Monate 15 CPs pro Monat 3 CPs (bei Relevanz fürs Berufsfeld: x 2) ■ Methoden-/Sozialkompetenz: einschlägig 30 CPs allgemein 15 CPs
---	--

Martina Bischof
Bildungspolitik HTC 5
Human Resources Management

11.04.2008

Mit dem jeweils errechneten Index konnten wir nachvollziehbar und klar die Frage beantworten: "Employable for HVB or not?" und sogar Gehaltsbandbreiten zuordnen. Allerdings führte die Anwendung des "E-Index" zu stark erhöhtem Gebrauch der Grundrechenarten bei unseren Bewerbungsanalysten – und nicht immer zu erhöhter Begeisterung! Aus heutiger Sicht manifestierte sich hier vielleicht auch der Glaube der Anfangsjahre daran, dass der Bologna-Prozess maßgeblich durch korrekte Anwendung von Credit Points zu bewältigen sei. Diese Betrachtungsweise hat sich mittlerweile in unserem Haus, aber auch bei vielen anderen Akteuren und Betroffenen des Prozesses gewandelt. Dennoch war der Employability-Index ein gutes, weil strenges Instrument, um den Blick weg vom Formalen und hin zum Inhalt zu lenken.

Vom Employability-Index zum verbindlichen Basis-Anforderungsprofil

Mittlerweile gehört der Index zu unserer internen "Human-Resources-Geschichte". Er lebt aber inhaltlich fort in unserer Grundauffassung davon, welche Kompetenzen Bewerber mitbringen müssen und im Basis-Anforderungsprofil, das alle zu uns passenden Berufseinsteiger erfüllen müssen:

HypoVereinsbank
United Bank Group

2007: Basis-Anforderungsprofile für Absolventen

Die drei Basiskomponenten "Vertriebstatent", "Praxiserfahrung" und "Analysefähigkeit" gehören zwingend zum Anforderungsprofil aller Vertriebsdivisionen.

BASIS-KOMPONENTEN	PRIVAT- UND GESCHÄFTSKUNDEN	WEALTH MANAGEMENT	FIRMEN- UND KOMMERZIELLE IMMOBILIENKUNDEN	MARKETS & INVESTMENT BANKING
Vertriebstatent				
Praxiserfahrung				
Analysefähigkeit				
SPEZIFISCHE KOMPONENTEN	<ul style="list-style-type: none"> • sicheres, gewandtes Auftreten • Führungspotenzial 	<ul style="list-style-type: none"> • sicheres, gewandtes Auftreten • Eloquenz • gute Allgemeinbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • sicheres, gewandtes Auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> • internationale Erfahrung • sehr gutes Englisch

Martina Bischof
Bildungspolitik HTC 5
Human Resources Management

11.04.2008

- Die Basiskompetenzen sind notwendige Voraussetzung für alle Traineeprogramme.
- Die farbigen Felder zeigen, welche Kompetenz in der jeweiligen Division besonders wichtig ist.
- Je nach Division ergänzen spezifische Kompetenzen unser Anforderungsprofil.
- Mögliche akademische Abschlüsse für Traineebewerber: Bachelor, Master, Diplom.

Was sich hier so einfach darstellt, ist Ergebnis eines intensiven Austauschprozesses zwischen dem Talent Center (der Plattform für Nachwuchsentwicklung in der HypoVereinsbank) und den

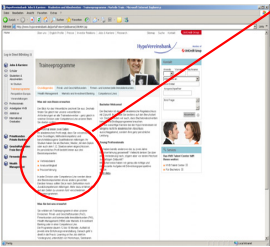
Vertriebsdivisionen und Stäben (die sich auch untereinander austauschten). Dieser Prozess fand 2007 im Rahmen des Projekts "AlaBaMa" statt. (Der Name kommt von "à la Bachelor und Master"!) Ziel war, innerhalb unseres stark divisionalisierten Unternehmens eine übergreifende gemeinsame Bildungs- und Entwicklungspolitik zu definieren, die auf die Chancen und Ziele des Bologna-Prozesses ausgerichtet ist.

Gesuchte Kompetenzen kommunizieren

Die Definition eines divisionsübergreifenden Anforderungsprofils fördert auch die externe Wahrnehmung der Bank als *ein* Arbeitgeber, der in allen Divisionen europaweit gleichwertige Entwicklungschancen bietet. Erst auf der Grundlage eines einheitlichen und verbindlichen Kompetenzprofils für alle Divisionen können wir als Arbeitgeber klare Aussagen im Hochschul- und Bewerbermarkt machen. Deshalb kommunizieren wir auch auf unserer Website, dass nicht der Abschlussgrad, sondern ein Profil aus mehreren Facetten entscheidend ist:

HypoVereinsbank
LIFEPOINT Group

Kommunikation des Kompetenzprofils



- Ihr Profil hat immer zwei Seiten:
- Ihr akademisches Profil zeigt, dass Sie wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsbezogene Qualifikationen mitbringen. Ihr Studium haben Sie als Bachelor, Master, mit dem Diplom oder auch dem 1./2. Staatsexamen abgeschlossen.
- Ihr persönliches Profil besteht immer aus drei Basiskomponenten:
 - Vertriebs talent
 - Analysefähigkeit
 - Praxiserfahrung
- In jeder Division oder Competence Line werden diese drei Basiskomponenten etwas anders gewichtet. Darüber hinaus sollten Sie je nach Zielfunktion noch Zusatzkompetenzen mitbringen. Mehr dazu erfahren Sie auf den Seiten zu unseren fünf verschiedenen Traineeprogrammen.

Martina Bischof
Bildungspolitik HTC 5
Human Resources Management

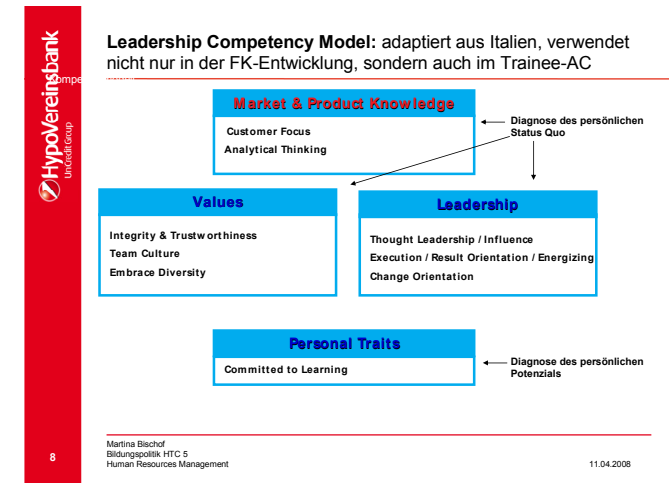
11.04.2008

(Original im Internet:

<http://www.hypovereinsbank.de/portal?view=/jobboerse/186464.jsp>)

Kompetenzfelder im Auswahlprozess

Bei unserer Bewerberauswahl betrachten wir nicht nur berufsbefähigende Fach- und Sozialkompetenzen, wie sie am Ende eines Studiums mit Praxiserfahrung erwartet werden können, sondern auch die Personal- bzw. Humankompetenz von Bewerbern. Zu diesem Zweck haben wir das "Leadership Competency Model" unserer italienischen Konzernmutter für unser Assessment Center adaptiert:



In das AC haben wir es so eingepasst, dass es die Basiskomponenten unseres Anforderungsprofils ergänzt.

HypoVereinsbank
JUNEFIN Group

Matrix: Exercises – Competencies
(aktuelle Verwendung im Auswahlverfahren der Division MIB)

Exercises Competencies	Group discussion	Customer conversation	Presentation & dispute	Interview	Analytical Test
Market & Product Knowledge					
Customer Focus	---	X	X	---	---
Analytical Thinking	X	X	X	---	X
Values (Integrity & Trustworthiness, Team Culture, Embrace Diversity)					
	X	---	---	X	---
Leadership					
Thought Leadership / Influence	X	---	---	X	---
Execution / Result Orientation / Energizing	---	X	X	---	---
Change Orientation	---	---	---	X	---
Personal Traits					
Committed to Learning	X	X	X	X	---

Martina Blachof
Bildungsprofil: HYC 5
Human Resources Management

11.04.2008

Beide Kompetenztableaus zusammen schlagen sich dann in den AC-Übungen nieder:

Alle hier aufgeführten Kompetenzfelder werden im Laufe eines Tages von geschulten Führungskräften aus den Divisionen beobachtet und beurteilt. Ein Gesamt-AC-Wert innerhalb der Bandbreite von 1 – 5 wird gebildet. Der Erwartungswert für eine gute Eignung liegt bei 3; Abweichungen von 10% sind möglich; das für den jeweils geplanten Einsatzbereich entscheidende Kompetenzfeld muss den Anforderungen jedoch immer voll entsprechen. (Beispiel: Kompetenz "Analysefähigkeit" für die Division Firmen- und kommerzielle Immobilienkunden.)

Wie man bis hierher hoffentlich erkennen konnte, ist es mit einiger Arbeit doch gut möglich, ein Kompetenzprofil für Berufseinsteiger zu entwerfen, das auf einem fachspezifisch definierten Schwerpunkt aufbaut (z. B. der Tätigkeit in einer Division aufgrund einschlägigen Fachwissens, das ergänzt wird von nicht fachlich gebundenen Kompetenzen).

Nicht an Fachkulturen gebundene Kompetenzprofile

Schwieriger wird es, wenn man danach fragt, welche berufsbefähigenden Kompetenzen denn nun grundsätzlich im Rahmen eines Studiums erworben werden sollten? Hier tobt in Deutschland regelrecht eine "Battle for Competence" (analog dem "War for Talent"), ausgelöst insbesondere durch das Ringen um einen nationalen Qualifikationsrahmen, der mit dem bereits verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmen kompatibel sein soll. Auch die deutsche Besonderheit der (noch) klar getrennten Bereiche Berufsbildung versus Allgemein- und Hochschulbildung äußert sich darin. Es konkurrieren verschiedene Modelle: z. B. der eher kognitiv orientierte Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse der KMK und den Kategorien "Wissen und Verstehen" und "Können"; das Modell EQF mit den sehr elastischen Kategorien "Kenntnisse/Knowledge", "Fertigkeiten/Skills" und "Kompetenz/Competence"; verschiedene Vorschläge für einen Nationalen Qualifikationsrahmen, wo Kompetenz als Handlungsfähigkeit im Beruf beschrieben wird auf 5 bis 8 Niveaus, die sich durch zunehmende Komplexität der Aufgaben und Handlungsfelder sowie das Ausmaß der Entscheidungsspielräume definieren (Einfluss der dualen Berufsausbildung!) Kategorien hier: Fach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Individualkompetenz – um nur einige zu nennen, ganz zu schweigen von zahlreichen Stellungnahmen der unterschiedlichen Interessengruppen wie Wirtschaft oder Gewerkschaften. In der Diskussion um die Wertigkeit von beruflich oder akademisch erworbenen Kompetenzen könnte die Aussage im Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung 2008 hilfreich sein (S. 80), dass berufliche Ausbildungsinhalte im Erwerbsleben eine statistisch nachweisbare Abschreibung erfahren, die im Zeitverlauf zugenommen hat. Die Rate lag 1998/99 bei 15,2%. Für Akademiker konnte ein Abschreibung von Studieninhalten im Erwerbsverlauf hingegen nicht nachgewiesen werden: "Die Ergebnisse dieser Untersuchung [i.e. Ludwig/Pfeiffer 2006] deuten darauf hin, dass allgemeine Ausbildungsinhalte in Zeiten der Globalisierung eine höhere langfristige Verwertbarkeit für das Erwerbsleben aufweisen als berufliche."

Hier handelt es sich zwar um eine begründete Vermutung, nicht eine bewiesene Tatsache. Man darf aber durchaus daraus schließen, dass die langfristige Verwertbarkeit von z. B. überfachlicher Methodenkompetenz höher ist als hochspezialisiertes in Studium oder Berufsausbildung

erworbenes Wissen. Im Bewusstsein der kurzen Halbwertszeit von Spezialwissen und der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens darf also postuliert werden: Die Wichtigkeit von reinem Faktenwissen und hoher Spezialisierung muss zumindest auf der Bachelor-Stufe zugunsten von Methodenwissen zurücktreten! Dies ist eigentlich keine neue oder sehr originelle Einsicht – aber konsequent weitergedacht, müsste sie die "Employability" von Absolventen z. B. der Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich erhöhen. Denn gerade diese Fächer (sofern sie durchdachte und gut strukturierte Curricula aufweisen) sind berufen, sich um die Ausbildung solcher Methodenkompetenzen zu bemühen, die zur Orientierungs- Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in einer komplexen und sich schnell wandelnden (Berufs-) Welt beitragen.

Fit für den globalen Arbeitsmarkt

Folgendes Zitat beschreibt die Anforderungen der globalen Berufswelt sehr gut:

„...the job market as such...is getting closer to academia because it is more than ever geared towards typically academic qualities, such as: creativity, yet discipline and speed in organising concepts by means of methodical and systematic approach, not to mention better self-organisation; leadership by means of convincing people, yet openmindedness to integrating new ideas and different perspectives on reality. Neither academia nor the labour market of the future is looking for ready-made answers or stereotypes, they are both looking for a mobile yet organised mind.“ (Prof. Jürgen Köhler, Universität Greifswald).

Hier liegt meines Erachtens die besondere Chance der Geisteswissenschaften: Je weniger berufs(feld)spezifisch ein Studiengang ausgerichtet ist, desto mehr kann und muss er sich auf den Erwerb von Methoden konzentrieren, die im Ergebnis zu der oben angesprochenen geistigen Beweglichkeit und gedanklichen Strukturiertheit führen. Der Vorschlag der HypoVereinsbank für Curricula insbesondere der geisteswissenschaftlichen Studiengänge lautet deshalb, folgende Kompetenzen als *learning outcome* zu definieren:

- souveräne schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit
- Analysefähigkeit
- Reflexionsfähigkeit und Wertebewusstsein
- Urteilskraft auf der Basis von Wertebewusstsein, historischen, epistemologischen und methodischen Kenntnissen
- Kreativität und Innovationsfähigkeit

Die Integration von anwendungsorientierten Lehr- und Lernformen sowie von berufsfeldbezogenen Methodentrainings müsste im Übrigen auch in geisteswissenschaftlichen Studiengängen eine Selbstverständlichkeit sein. Und: "ein bisschen Geisteswissenschaften" im Sinne der hier aufgeführten Kompetenzen tut auch jedem naturwissenschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Studiengang gut – genauso wie auch jeder Geisteswissenschaftler zum Dialog mit Ingenieuren, Naturwissenschaftlern oder Betriebswirten willens und fähig sein sollte. Nur so können komplexe Problemstellungen, an deren Lösung eine *ganze* Gesellschaft interessiert ist, mit Weitsicht und nachhaltig gelöst werden.

Das KUBUS-Programm zur Berufsorientierung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ein Kurzporträt Dr. Ulrich Welbers, Universität Düsseldorf

Für eine bessere Berufsorientierung des Studiums wird zur Zeit im Rahmen einer modularen Struktur an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf das Programm KUBUS eingerichtet. Im folgenden wird das Programm in Form eines kurzen Porträts vorgestellt. Zunächst zu den Lehr-/Lernzielen. Diese sind Praxisinformation (Informationen über den Arbeitsmarkt für Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaftler erhalten), Praxisqualifizierung (Trainings zu berufsrelevanten Qualifikationen absolvieren und sich so besser qualifizieren), Praxiserfahrung (Praxis in der Form von Jobs, Engagement, Praktika usw. und dadurch Realabläufe kennen, verstehen und gestalten lernen) und Praxisreflexion (seine biographischen Erfahrungen auf eine individuelle Karriereplanung beziehen und dafür nutzen können). Bezieht

man diese Lehr- und Lernziele nun auf konkrete Veranstaltungs- bzw. Umsetzungsformen, ergibt sich eine Zuordnung, die sich in Form eines Würfels veranschaulichen lässt (Abb. 1).

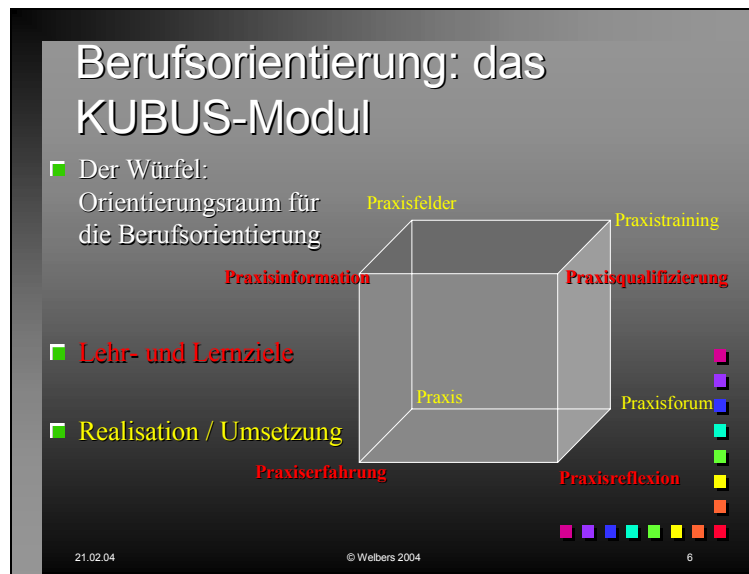


Abbildung 1: Lehr- und Lernziele

In diesem dreidimensionalen Orientierungsraum, dem Kubus, gehört zum Lernziel Praxisinformation die Veranstaltungsform ‚Praxisfelder‘. Hier lernen Studierende zunächst Grundlagen über die Beschäftigungsmöglichkeiten von Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaftlern kennen, dann aber mit der Hilfe von Referentinnen und Referenten vor allem die unterschiedlichsten Berufsfelder. Das Praktikum als *eine* mögliche Praxiserfahrung, um die sich die Studierenden als Praxisübung stets selbst bemühen sollen, dauert dann beispielsweise 4-6 Wochen und würde in einer weiteren zweistündigen Veranstaltung, dem *Praxisforum*, gemeinsam mit den anderen Qualifizierungsaspekten Jobs, Engagement usw. reflektiert und ausgewertet. Im *Praxisforum*, das der Praxisreflexion dient, wäre damit ein – im weitesten Sinne ‚supervisorisches‘ – Format gegeben, in dem die Studierenden in kleinen Gruppen beraten werden und vor allem voneinander lernen können. Hinzu würde ein ebenfalls zweistündiges *Praxistraining* treten (z.B. BWL), das die Studierenden aus dem Angebot frei wählen können und das das Lernziel Praxisqualifizierung unterstützt.

Werden das Praxisfelderseminar zentral und die Praxistrainings von professionellen Ausbildern aus der freien Wirtschaft durchgeführt, ist das Praxisforum Angelegenheit der einzelnen Fächer bzw. Studiengänge, die hierfür Praxismoderatoren benennen. Diese Praxismoderatoren müssen dafür eigens fortgebildet werden. Ist alles innerhalb eines Studienjahres absolviert, erhalten die Studierenden ein Zertifikat und haben darüber hinaus das Modul ‚Kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Berufsorientierung‘ im Sinne der Studienordnung abgeschlossen (Abb. 2).

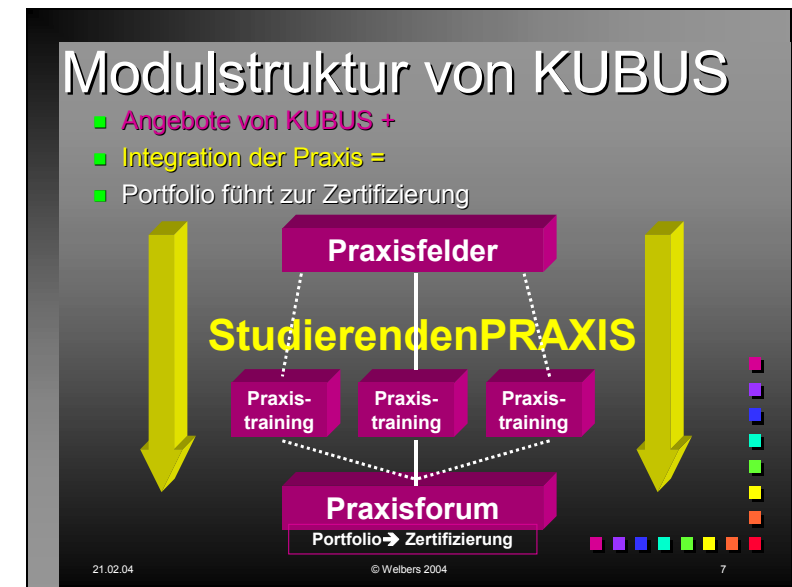


Abbildung 2: Modulstruktur

Entscheidend ist hier vor allem der hochschuldidaktische Perspektivwechsel. Während viele Angebote an Hochschulen häufig vornehmlich auf die – sicherlich sinnvolle und nötige – Professionalisierung ihrer Angebotsstruktur im Berufsqualifizierungs- bzw. Praxisbereich setzen, sind im KUBUS-Modul die Studierenden die eigentlichen Praktiker: Sie steuern weitgehend ihr eigenes Lernen, aus ihrer Sicht ist das entsprechende Studienmodul aufgebaut, ihre Qualifizierungsbiographie bleibt der explizite Maßstab des konkreten Angebotes in der individuellen Zusammenstellung; das Modul bietet (lediglich) alles, damit dieses individuelle Engagement möglichst gut gelingen kann. Stichwort der der

aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion wäre hier der ‚Shift from Teaching to Learning‘.

Das KUBUS-Modul in Düsseldorf ist bewusst in einem fächerübergreifenden Wahlbereich angesiedelt. Andere Angebote bspw. zu den fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen gibt es je nach Blickrichtung des spezifischen Studienganges entweder auch im Fachstudium selbst oder eben als übergreifendes Angebot zum KUBUS-Programm ergänzend. Die Philosophische Fakultät in Düsseldorf versucht bewusst, mit den fächerübergreifenden Angeboten Standortstärken auszuspielen und damit Profilbildung zu betreiben.

Teil solcher Profilierung ist auch, dass z.B. für das KUBUS-Modul Lehrende spezifisch fortgebildet werden. Nur so kann ein hoher Qualitätsstandard des Studienangebotes dauerhaft gesichert werden. Ein eigens entwickeltes hochschuldidaktisches Fortbildungsmodul schult daher Lehrende als Praxismoderatoren. KUBUS qualifiziert für die anspruchsvolle Aufgabe als Praxismoderator bzw. als Praxismoderatorin in drei inhaltlich aufeinander aufbauenden Schritten: Zunächst ist ein zweitägiges hochschuldidaktisches ‚Grundlagenseminar Lehren und Lernen‘ an Hochschulen zu absolvieren. Eine weitere zweitägige Veranstaltung beschäftigt sich dann explizit mit der ‚Berufsorientierung in Hochschulstudiengängen‘, dem nötigen Fachwissen im berufskundlichen Bereich und der Fragestellung der Umsetzung dieser Aspekte in Studiengängen. Das Fortbildungsprogramm wird komplettiert durch eine ‚Moderierte Intervention‘ zu Qualifizierungsstrategien. Es ist eine häufige Erfahrung, dass Lehr-/Lernformen vor allem auch dann gut von Lehrenden umgesetzt werden können, wenn sie diese einmal für sich selbst erlebt haben. Daher soll in einem Semester eine Veranstaltung zu Qualifizierungsstrategien der Praxismoderatorinnen und Praxismoderatoren durchgeführt werden. Das so gewonnene Know-how, das unter qualifizierter Anleitung erworben wird, kann dann im Praxisforum für die Studierenden produktiv eingesetzt werden. Am Ende des Ausbildungsprogramms, das auf drei Semester verteilt ist, erwerben die Praxismoderatorinnen und -moderatoren das Zertifikat ‚Praxismoderation im Fachbereich‘ (Abb. 3).

Fortbildung in KUBUS

... qualifiziert für eine anspruchsvolle Aufgabe in drei inhaltlich aufeinander aufbauenden Schritten:

- Lehren und Lernen an Hochschulen
- Berufsorientierung in Hochschulstudiengängen
- Moderierte Intervention zu Qualifizierungsstrategien

Praxismoderation im Fachbereich

Praxismoderatoren werden so gezielt auf ihre neuen Aufgaben in einem speziell entwickelten Hochschuldidaktischen Fortbildungsmodul vorbereitet.

11.01.2005 © Welbers 2005 19

Abbildung 3: Fortbildung für die Praxismoderation

Das Programm ist mit entsprechenden Materialien ausführlich dargestellt in Welbers, Ulrich: „Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Verf. (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf 2003, S. 178-207. Information zum konkreten Semesterangebot finden sich unter: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/studium/kubus/ueber-das-kubus-programm/

Zusammenfassung AG 1: Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?

Dr. Volkmar Langer, Berufsakademie Weserbergland, Hameln

Einführung in die Thematik

Bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses gewinnt mit der Anforderung, dass Bachelor-Studiengänge berufsqualifizierend sein sollen, die berufsrelevante Kompetenzentwicklung zunehmend an Bedeutung. Dabei geht es aus Sicht der Wirtschaft in vielen Fällen neben der Fachkompetenz um überfachliche Kompetenzen, während die Hochschulen sich für ihre Lehr-/Lernkonzepte überlegen müssen, wie eine wohldefinierte Balance zwischen Fachwissen und überfachlichem Wissen in den grundständigen Studienprogrammen von 6 - 7 Semestern zu vermitteln ist.

In der Arbeitsgruppe sollte dabei über das breite Spektrum der Fächerkulturen hinweg diskutiert werden. Im Vordergrund standen zum Beispiel Fragen wie: Was kann über die Fächerkulturen für alle als berufsrelevant definiert werden? Sollen überfachliche Kompetenzen integrativ oder separat gelernt werden? Wie sehen Lehr-/Lernszenarien aus, die berufsqualifizierende Kompetenzen fördern? Was können Hochschulen von dem Beschäftigungssystem lernen? Warum werden an den Hochschulen keine Instrumente zur Potenzialanalyse (Kompetenzmessungen) eingesetzt, wie zum Beispiel bei der Auswahl von geeigneten Mitarbeitern? Wie können Brücken zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem entstehen?

Anforderungen aus der Wirtschaft

An zwei Beispielen aus der Wirtschaft, der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft, der KPMG Deutsche Treuhand-Gesellschaft und der HypoVereinsbank, UniCredit Group wurden Anforderungen und Erwartungen an Hochschulabsolventen aus Sicht von Personalentwicklern beschrieben. Aus den Anforderungen ihrer Mandanten definiert die KPMG ihre Anforderungen an Hochschulabsolventen. Im Zentrum steht dabei eine solide Basis an Fachwissen, die durch gezielte Weiterbildung durch das Unternehmen gefördert werden kann. Das Anforderungsportfolio des Unternehmens beinhaltet neben der Fachkompetenz unter anderen folgende überfachliche Kompetenzen:

- Problemlösungskompetenz
- unternehmerisches Denken
- Branchenkenntnisse
- Fremdsprachenkenntnisse
- außerberufliche Interessen
- Bereitschaft für Neues

Problemlösungskompetenz und unternehmerisches Denken sind branchenübergreifende Anforderungen an Absolventen, die in der Wirtschaft Fuß fassen möchten. Die Branchenkenntnisse sind in der Regel so speziell, dass hier die Empfehlung ausgesprochen wird, sich möglichst im Rahmen eines Praktikums mit den Branchenspezifika zu befassen. Im Bereich der Fremdsprachenkompetenz wird eine solide Basis erwartet, das Beherrschen von Fachtermini kann über die betriebliche Weiterbildung ausgebaut werden.

Im Bereich der Kundenbetreuung sind außerberufliche Interessen von großem Wert, denn in Kundengesprächen geht es häufig darum, eine förderliche, menschliche Gesprächsatmosphäre zu pflegen. Im Gegensatz dazu ist der reine „Fachidiot“ nicht gefragt. Unter der „Bereitschaft für Neues“ wird die Motivation zur persönlichen Weiterentwicklung und damit zum lebenslangen Lernen verstanden. Weiterhin ist das Interesse an Interdisziplinarität gefordert.

Bei den Einstellungsgesprächen spielt darüber hinaus die Persönlichkeit und das Erfahrungswissen eine entscheidende Rolle. Die KPMG hat zurzeit bei der Mehrzahl der Einstellungen Bachelor-Absolventen im Blick. Im Masterbereich existiert ein Dialog zur Entwicklung geeigneter Programme mit verschiedenen Hochschulen. Insgesamt wird für die nächsten Jahre bei der KPMG ein hoher Personalbedarf prognostiziert, das heißt, für die KPMG hat der „war for talents“ bereits begonnen.

In großen Konzernen wie zum Beispiel der UniCredit Group, zu der auch die HypoVereinsbank gehört, werden zur Vereinheitlichung der Personalentwicklungsmaßnahmen verschiedene Instrumente der Persönlichkeitsanalyse bereits im Rekrutierung und für die Personalentwicklung eingesetzt.

Zur Einordnung der Profile von Hochschulabsolventen wurde beispielsweise ein Employability-Index („E-Index“) als Rating-Raster für einen Auswahl-

oder Entwicklungsprozess eingeführt. Ebenso wie bei dem Beispiel der KPMG gibt es neben der reinen Fachkompetenz, die über sogenannte „Academic Credits“ bewertet wird, die außerfachlichen Kompetenzen, die über „Professional Credits“ bewertet werden. Ziel ist es mit Hilfe des E-Index einfach und nachvollziehbar hinter das Abschluss-Label (Diplom, Bachelor usw.) zu schauen. Damit soll die Passung zwischen Bewerberqualifikation und Anforderungsprofil nach inhaltlichen Kriterien beurteilt werden, unabhängig von rein formalen Parametern. Zur Beurteilung der nichtfachlichen Kompetenzen wird die Berufsfeld-relevante Praxis, die Dauer eines Auslandsaufenthaltes sowie die Methoden- und Sozialkompetenz mit entsprechenden Credits bewertet. Die Auswertung erfolgt über eine Anforderungsmatrix mit den Basiskomponenten „Vertriebstalant“, „Praxiserfahrung“ und „Analysefähigkeit“. Diese drei Basiskomponenten gehören zwingend zum Anforderungsprofil aller Vertriebsdivisionen. Dazu kommen für die verschiedenen Geschäftsbereiche weitere spezifische Anforderungen. Zum Beispiel im Bereich von „Privat- und Geschäftskunden“ ein sicheres, gewandtes Auftreten und Führungspotenzial oder im Bereich „Markets & Investment Banking“ internationale Erfahrung und sehr gutes Englisch. Um diese Anforderungen in die Hochschulausbildung zu übertragen, wurde gemeinsam mit der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der KU Eichstätt-Ingolstadt ein berufsintegrierender Bachelorstudiengang „Finanzdienstleistungsmanagement“ entwickelt. Die Integration von praxisorientierten Lehr- und Lernformen ist dabei eine Selbstverständlichkeit. Durch das berufsintegrierende Konzept sind Studium und Beruf optimal aufeinander abgestimmt.

Umsetzung in den Hochschulen

Ebenfalls anhand zweier Beispiele aus dem Hochschulbereich wurden unterschiedliche Modelle zur Förderung berufsrelevanter Kompetenzen dargestellt: Zum ersten der integrative Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Konzept der Jacobs University Bremen. Das zweite Beispiel stammt aus dem Programm zur Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

An der 1999 gegründeten Jacobs University wird auf integrative Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gesetzt. So findet im ersten

Studienjahr im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften keine Differenzierung nach Fächerkulturen statt. Alle Studierende müssen interdisziplinäre Kurse belegen, angefangen mit Themenfeld wissenschaftliches Arbeiten, gefolgt von Vorträgen und Seminaren über die Methoden der empirischen Forschung, Statistik, vergleichende Forschung, bis hin zu Kultur, Geschichte und Wirtschaft. Daneben werden zusätzlich etwa 20 % praxisrelevante Veranstaltungen, zum Beispiel IT-Kurse, in das Curriculum integriert. Sämtliche Lehrveranstaltungen finden in Englisch statt. Die Jacobs University hat einen sehr hohen Grad an Internationalisierung mit Studierenden aus über 90 Nationen. Das Konzept setzt intensive Betreuung und Beratung in kleinen Lehr-/Lerngruppen voraus. Für die etwa 1100 Studierenden sind zurzeit 100 Professoren und darüber hinaus ungefähr 180 wissenschaftliche Mitarbeiter zuständig, was eine besonders gute Betreuungsrelation in der deutschen Hochschullandschaft darstellt. Die Sozialkompetenz der Studierenden wird an der Jacobs University über die traditionelle Campusidee besonders gefördert, das heißt, gemeinsam lernen, wohnen und leben. An der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf wurde für möglichst viele kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge ein Studienmodul mit der Bezeichnung KUBUS (Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften) entwickelt, das die Praxisorientierung des Studiums unter dem berufsqualifizierenden bzw. berufsorientierenden Aspekt fördert. Das KUBUS-Programm verfolgt vier primäre Lernziele: Als erstes sollen die Studierenden möglichst gut über Struktur, Chancen und Beschäftigungsfelder des Arbeitsmarktes informiert werden (Praxisinformation), so dass sie nach Abschluss des Moduls die notwendigen Kenntnisse und Einsichten gewonnen haben, um die Voraussetzungen ihres zukünftigen Berufsweges möglichst realistisch einschätzen zu können. Als zweites Lernziel sollen die Studierenden sich zu den im Studium erworbenen Qualifikationen weitere berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen (Praxisqualifizierung), zum Beispiel mit Hilfe einer Veranstaltung „BWL für Geisteswissenschaftler“.

Darüber hinaus brauchen Studierende konkrete Praxiserfahrung, um ihr Verhalten, ihre Rolle und auch ihre Chancen im Arbeitsprozess besser beurteilen zu können. Eigene Praxiserfahrungen sammeln, also Praxis konkret anzugehen, ist daher der dritte Bestandteil des KUBUS-Programms. Als viertes Lernziel ist die Berufs- bzw. Praxisreflexion fest verankert worden. Die Bedeutung einer zielgerichteten Reflexionsmöglichkeit im Hinblick auf Berufsorientierung und Berufsqualifizierung hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Das KUBUS-Programm will auf diese Entwicklung reagieren und hat daher Praxisreflexion zu einem zentralen Anliegen innerhalb des Programmkonzepts gemacht. In der konkreten Umsetzung bedeutet dieses Programm eine weitere Professionalisierung der Lehre. Hier manifestiert sich der Paradigmenwechsel in besonderer Form. Der Lerner gehört in den Mittelpunkt des Geschehens. So wird das Lehr- und Lernziel Praxisinformation wird im wesentlichen in einer Veranstaltung mit dem Titel „Praxisfelder“ umgesetzt, eine zusätzliche Praxisqualifizierung soll in spezifischen „Praxistrainings“ ermöglicht werden. Praxiserfahrung kann nur in der Praxis selbst erlebt beziehungsweise gesammelt werden, das heißt, an diesem Punkt findet also die konkrete Praxisanbindung des Moduls in Form von Praktika statt. Die abschließende Praxisreflexion wird in einer Veranstaltungsform mit dem Titel „Praxisforum“ umgesetzt und erfordert von den Hochschullehrern die Kompetenz der „Praxismoderation“. Um die besonderen Anforderungen in diesem praxisintegrierenden Studienmodul erfüllen zu können, wird für die beteiligten Hochschullehrer ein spezielles hochschuldidaktisches Fortbildungsmodul „Praxismoderation im Studium“ angeboten. Die Umsetzung dieses best-practice-Beispiels erfordert von allen Beteiligten ein Umdenken mit dem Blick über den eigenen Tellerrand und der konstruktiven Zusammenarbeit mit der Praxis.

Fazit

Die Hochschulen müssen verstärkt überfachliche und berufsrelevante Kompetenzen in den Curricula ihrer grundständigen Bachelorstudiengänge berücksichtigen, um in Zukunft die geforderte Berufsqualifizierung ihrer Absolventen zu erreichen. Synergien aus der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Vertretern aus verschiedenen Beschäftigungsfeldern ergeben sich für beide Seiten. Hochschulen finden Unternehmen für praxisintegrierende Studienmodule und kompetente

Partner zur Reflexion berufsqualifizierender Kompetenzen. Während die potenziellen Arbeitgeber das neue modulare Studiensystem, das ECTS und das Diploma-Supplement verstehen und nutzen lernen können. Darüber hinaus fließen Impulse aus dem Beschäftigungssystem zu berufsrelevanten Anforderungen in die Lehr-/Lernprozesse der Hochschulen ein. In jedem Fall besteht für beide Seiten die Herausforderung zum Dialog. Denn der stetige Wandel der Anforderungen heutiger und zukünftiger Berufsfelder verlangt auch künftig kontinuierlichen Austausch zwischen den Hochschulen und dem Beschäftigungssystem. Das Bologna-Zentrum der HRK fungiert hierbei als ideale Kommunikationsbrücke zwischen Hochschule und Wirtschaft.

2.3.2 Arbeitsgruppe 2: Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit?

Employability - Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit Dr. Hubert Detmer, Deutscher Hochschulverband

Wissenschaft ist nach wie vor eine riskante Berufskarriere. Dies verdeutlicht auch ein Blick in den Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuBiM).

Zumindest in den meisten Fächern ist der erfolgreiche Abschluss der Promotionsphase eine *conditio sine qua non* für eine wissenschaftliche Karriere. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit einem Übergang der Absolventen eines Studiengangs zur Promotion in Höhe von 14,2 % auf einer Spitzenposition. Trotz einiger Ungereimtheiten der vorliegenden Zahlenwerke kann im Hinblick auf die Frage, wie in Deutschland promoviert wird, davon ausgegangen werden, dass ca. 60 % aller Doktoranden in einem Beschäftigungsverhältnis zu einer Universität oder zu einer universitären Forschungseinrichtung stehen. Die restlichen

40 % verteilen sich relativ gleichberechtigt auf Stipendien oder den Sonderfall der sog. externen Promotion.

Aktuelle Doktoranden-Befragungen haben ergeben, dass seitens der Nachwuchswissenschaftler die Beratung und Betreuung während der Promotionsphase – insbesondere durch Universitätsprofessoren – nicht nur als angemessen, sondern insgesamt als zufriedenstellend beurteilt wird. Die hier näher zu untersuchende Frage, ob die Promotionsphase eine Fortsetzung des Studiums oder aber doch eine erste forschende Berufstätigkeit ist, hängt mit der normativ vorgegebenen Definition zusammen, welchen Zweck die Promotion verfolgt. Analysiert man in diesem Zusammenhang insbesondere die Hochschulgesetze der Länder und die Promotionsordnungen der Universitäten, so wird regelmäßig darauf abgestellt, dass durch die Promotion die Fähigkeit zur vertieften wissenschaftlichen Arbeit am Beispiel der Bearbeitung eines Spezialgebietes nachgewiesen werden soll. Schon infolge der juristischen Vorgabe der Selbständigkeit handelt es sich also um eine erste – weisungsfreie – forschende Berufstätigkeit. Dies entspricht jedenfalls dem Idealfall.

Das Kernelement jeder Promotionsphase ist die Dissertation. Bei der Dissertation handelt es sich um eine wissenschaftliche Forschungsarbeit, die eigenständige, auf neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Forschungsleistungen dokumentieren soll.

Ist das Promotionsverfahren erfolgreich abgeschlossen, so entfaltet die Promotion für den öffentlichen Sektor (insbesondere, aber beileibe nicht nur: die Universitäten) die Funktion einer Regeleinstellungsvoraussetzung für wissenschaftliche Karrieren im engeren Sinne. Damit ist ihr Zweck aber nur unzureichend erfasst. Unbestritten ist des weiteren, dass die Promotion auch außerhalb des öffentlichen Sektors höhere Einstiegsgehälter und andere (bessere) Karrierechancen vermittelt. Durch die Hochschulprüfung „Promotion“ steigert sich regelmäßig der „Marktwert“ des Bewerbers.

Festzuhalten bleibt, dass die Promotion mithin mehrere Funktionen erfüllt.

Betrachtet man die normativen Vorgaben, so ist darüber hinaus zu konstatieren, dass es sich bei der Promotion aber nicht nur im Idealfall um eine erste forschende Berufstätigkeit handelt, sondern auch um einen prüfungsrechtlichen Vorgang, der juristisch als zentrale Hochschulprüfung dem formellen und materiellen Prüfungsrecht unterliegen.

Promotionskulturen: Für die gegenwärtig eng mit dem Bologna-Prozess verknüpfte hochschulpolitische Diskussion, wie die Promotionsphase idealtypisch auszugestalten sein sollte, ist von besonderer Wichtigkeit, sich über geographische Grenzen hinweg zu vergegenwärtigen, welche tatsächlichen Promotionskulturen es gibt. In der Realität wird hierbei eine unendliche Modellvielfalt vorgefunden. Diese Modellvielfalt ist nicht gewohnheitsrechtlich oder gar unreflektiert entstanden, sondern hängt stark mit den wissenschafts- und forschungsimmanenten Aspekten der jeweiligen Fachdisziplinen zusammen. So realisiert sich (nicht nur in Deutschland) die Promotionsphase in den geisteswissenschaftlichen Fächern regelmäßig anders als in naturwissenschaftlichen Arbeitsgruppen. In der Medizin wiederum ist aufgrund der ärztlichen Ausbildung die Promotion zeitlich vorverlagert. Infolge der mit den fachlichen Anforderungen zusammenhängender andersartigen Berufskarrieren stellt auch die Promotionsphase zum „Dr.-Ing.“ einen realiter sich deutlich von anderen Promotionskulturen abhebenden Sonderfall dar.

Einige bekannte Beispiele: Während der Jurist in seiner Promotionsphase regelmäßig nicht auf eine Einbettung in finanziell gut ausgestattete Drittmittelprojekte und auf aufwendige Datenerhebungen angewiesen ist und mithin die Promotionsphase weitestgehend allein bestreitet, ist den Naturwissenschaften die Verknüpfung zwischen forschender Tätigkeit in Arbeitsgruppen und der Erarbeitung unterschiedlicher Promotionsprojekte immanent. Der angehende „Dr.-Ing.“ wird in der Promotionsphase, was im übrigen mit dem Selbstverständnis der ingenieurwissenschaftlichen Fakultätentage übereinstimmt, auch durch die Projektbezogenheit seiner Arbeit und seiner gleichzeitigen Einbindung im Institut (Lehrstuhl) auf Organisations- und Führungsverantwortung in seinem ersten industriellen Arbeitsumfeld vorbereitet.

Die Unterschiedlichkeit der tief in der jeweiligen Disziplin verwurzelten Voraussetzungen sind letztlich auch entscheidend dafür, ob eine Promotion extern oder intern, ob sie in Teilzeit oder im Zusammenhang mit einer hauptberuflichen Tätigkeit realisiert wird resp. realisiert werden muss. Insoweit dürfen Graduiertenkollegs u. ä. nicht verpflichtend sein. Die externe Promotion muss nach wie vor möglich sein.

Auch die Intentionen der Doktoranden sind in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen. Wer keine wissenschaftliche Karriere anstrebt und sich ggf. darüber hinaus in einer ersten beruflichen Phase befindet, wird die externe Promotion anstreben. Demgegenüber bereitet die Einbindung des Doktoranden in einen Lehrstuhl – wenn eine wissenschaftliche Karriere an einer Universität oder außeruniversitären Forschungseinrichtung intendiert ist – auf den dort vorgefundenen Alltag vor.

Rechtliche Rahmenbedingungen: Wie bereits dargelegt, realisiert sich der Sinn und Zweck der Promotion in normativer Hinsicht zum ersten als Element der Einstellungsbedingungen als Juniorprofessor oder Professor, zum zweiten als Nachweis einer besonderen –wissenschaftlichen – Qualifikation und zum dritten – aus Sicht der Prüfer und des Prüflings zugleich – als Hochschulprüfung. Dabei ist das *ius promovendi*, mithin das institutionelle Promotionsrecht, bis zum heutigen Tage den Universitäten vorbehalten. Im Rahmen ihrer Satzungsautonomie regeln die Universitäten resp. ihre Fakultäten in Promotionsordnungen die Ausgestaltung des Promotionsrechts.

Die insoweit außerordentlich unterschiedlich ausgestalteten Promotionsphasen sind im Detail verbesserungswürdig und auch –fähig. Wenngleich grundsätzlich der persönlichen Förderung anstelle einer entpersonalisierten Zuweisung des Doktoranden an einer Fakultät Vorzug zu geben ist, muss jedoch (gerade gegenüber der promovierenden Fakultät) der Status des Doktoranden zu Beginn des Verfahrens (neben seiner etwaigen Immatrikulation) dokumentiert werden. Eine solche Dokumentation muss gegenüber den Doktoranden eine „Garantenstellung“ der promovierenden Fakultät erzeugen. Insbesondere sollten zu Beginn des dokumentierten Betreuungsverhältnisses die Prozesse und Verantwortlichkeiten möglichst

schriftlich und verbindlich geklärt werden. Schließlich ist der Aspekt der Qualitätspflege in den universitären Promotionsordnungen normativ zu klären. Hierzu gehören u. a. Fragen wissenschaftlicher Redlichkeit, kontinuierliche Absprachen und verfahrensrechtliche Fristen.

Vor diesem Hintergrund intendiert der Deutsche Hochschulverband, gemeinsam mit dem Doktorandennetzwerk „Thesis“ ein Best Practice-Papier zur Promotion zu erstellen.

Politische Petita: Im europäischen Hochschulraum wird ein monolithisches Promotionsmodell nicht favorisiert. Vielmehr heißt es im Londoner Kommuniqué:

„Wir sind uns des Werts der Entwicklung und Erhaltung einer breiten Vielfalt an Promotionswegen bewusst, die auf den übergreifenden Qualifikationsrahmen für den EHR Bezug nehmen, wobei eine Überregulierung zu vermeiden ist. Gleichzeitig würdigen wir, dass die Verbesserung von Angeboten im dritten Zyklus und die Verbesserung des Status, der Berufsaussichten und der Finanzierung für den wissenschaftlichen Nachwuchs wesentliche Voraussetzungen dafür sind, Europas Ziele des Ausbaus seiner Forschungskapazitäten und der Verbesserung der Qualität und Wettbewerbsfähigkeit seiner Hochschulbildung zu erfüllen.

Wir fordern daher die Hochschulen auf, ihre Anstrengungen zur Verankerung der Promotion in ihren Strategien und Leitlinien zu verstärken und geeignete Berufswege und Möglichkeiten für Doktorandinnen und Doktoranden und wissenschaftlichen Nachwuchs zu entwickeln. Wir fordern die EUA auf, ihre Unterstützung für den Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulen über die sich in Europa entwickelnden innovativen Promotionswege sowie über andere entscheidende Fragen wie transparente Zugangsbedingungen, Betreuung und Begutachtung, die Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wege eines Verbesserung der Beschäftigungschancen fortzusetzen.“

Gleichwohl werden in Deutschland divergente Standpunkte zur Ausgestaltung der Promotionsphase vertreten.

Aus Sicht der Fakultätentage und Fachgesellschaften werden dabei regelmäßig der Qualifikationsnachweis, die Notwendigkeit von Vielfalt statt Reglementierung (wider die Verschulung der Promotionsphase), der Aspekt der Durchlässigkeit (Universität/Fachhochschule) statt der Profilverwischung zwischen den Hochschultypen, die Forderung, das Promotionsrecht exklusiv den Universitäten vorzubehalten, die Stärkung des persönlichen Betreuungsverhältnisses und nicht zuletzt die Vorbehaltlosigkeit des institutionellen Promotionsrechts (keine Befristung) hervorgehoben.

Demgegenüber werden seitens weiter Kreise der Hochschulpolitik andere Aspekte fokussiert: Zu begrüßen ist, dass die Präsidentin der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz, Frau Professor Wintermantel, bereits vor zwei Jahren formuliert hat: „Die Diversität der Promotionswege in Europa ist die Stärke des Systems“. Vor diesem Hintergrund ist die Gleichstellung des Doktoranden mit dem „early stage researcher“ plausibel. Eine hochschulpolitische Forderung nach einem Mehr an Interdisziplinarität der Forschungsvorhaben erscheint jedoch irritierend. Interdisziplinarität folgt aus wissenschaftlichen Prozessen. Sie kann durch Strukturen allenfalls gefördert werden. Hierdurch wird sie jedoch nicht zu einem absoluten Maßstab. Unschlüssig erscheint wiederum der vermeintliche Gegensatz zwischen der eher despektierlich anmutenden Umschreibung der Promotionsphase als „Lehrlingsmodell“ versus der Forderung nach einer Betreuung der Doktoranden durch ein Team. Während in einigen Fachdisziplinen – wie bereits dargelegt – die Teamarbeit wissenschaftsimmanent im Vordergrund stehen muss (ungeachtet hochschulpolitischer Forderungen), verbietet sich die Teamarbeit geradezu bei vielen anderen Promotionsvorhaben. Auch werden die Verfechter exklusiver Promotionsmodelle immer zu bedenken haben, dass die Promotion nicht ausschließlich die Funktion einer Qualifikation für und eines Einstieges in die Forschung erfüllen muss, sondern darüber hinaus – je nach Intention des Doktoranden – ganz andere Zwecke verfolgen kann.

Für die Zukunft scheint insbesondere von Bedeutung, dass es gelingt, zu Beginn der Promotionsphase die institutionelle Verantwortung der Fakultät/der Universität für den Doktoranden verlässlich und eindeutig zu dokumentieren.

In qualitativer Hinsicht sollte des Weiteren denjenigen Nachwuchswissenschaftlern, die eine wissenschaftliche Karriere an der Hochschule intendieren, die Möglichkeit gegeben werden, sich in der Promotionsphase auch in der Lehre zu erproben.

Ambivalent bleibt die häufig undifferenziert vorgetragene Forderung, in der Promotionsphase vermehrt sog. soft skills vermitteln zu müssen. Zu beachten ist, dass dies in den einzelnen Promotionskulturen seit jeher geschieht (durch Führungsverantwortung, durch die Einbettung in ein Forschungsprojekt, durch die Mitarbeit an einem Institut). Demgegenüber wäre es negativ zu beurteilen, aus kapazitären Gründen die Promotionsphase mit forschungsfremden Sujets zu überfrachten.

Resümee: Im Idealfall handelt es sich bei der Promotion um eine erste forschende (Berufs-) Tätigkeit. Die Promotionsphase bedarf weitergehender Strukturierung – insbesondere was die Verlässlichkeit der rechtlichen Beziehung zwischen Doktorand und Fakultät/Universität betrifft; es bedarf aber keiner weiteren Verschulung der Promotionsphase. Insoweit sollte die Hochschulpolitik das folgende Zitat auch als Mahnung verstehen: „Es steht zu befürchten, dass Teile der in einem gestrafften Bachelor- und Master-Studium nicht mehr unterzubringenden Lehrinhalte in die Promotionsphase verschoben werden und dass Pflichtvorlesungen und Termine aller Art zu einer Verschulung führen. Dies würde dem primären Anliegen der Promotionsphase widersprechen, Professionalität unter großem Leistungsdruck zu praktizieren.“ (K. Urban, Vizepräsident der DPG).

Promotion als erste forschende Berufstätigkeit

Dr.-Ing. Uwe Koser, AUDI AG, Ingolstadt

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt Promotionsprojekte, die in neuartiger Weise in der Kooperation zwischen Industrie und Hochschulen durchgeführt werden. Die spezielle Form der Zusammenarbeit zwischen Industrie und Hochschule

schafft Freiräume, die den Promovenden eine erste Berufstätigkeit mit forschendem Inhalt ermöglichen und ihre Problemlösungskompetenz fördern. Sie sind ein praxisnahes Beispiel für Promotionen als Berufstätigkeit.

Einleitung

Audi ist als Hersteller hochwertiger Fahrzeuge mit dem Anspruch „Vorsprung durch Technik“ bekannt. Der Erfolg des Unternehmens ist nur möglich, weil die Kernkompetenzen von Audi beständig auf höchstem Niveau gehalten werden. Hoch motivierte und sowohl fachlich, wie auch sozial und methodisch kompetente Mitarbeiter sind der Schlüssel dazu. Durch Promotionsprogramme, die in der Kooperation mit Hochschulen systematisiert durchgeführt werden, werden diese Eigenschaften bei Audi gezielt unterstützt. Die Promotionsprogramme tragen damit ihren Anteil sowohl zur Innovationsfähigkeit des Unternehmens als auch zur Sicherung des Nachwuchses bei.

Der folgende Beitrag soll exemplarisch den Status von Doktoranden mit eigenständigen Forschungsaufgaben im Übergang zwischen Akademia und Industrie beleuchten.

Förderung von Promotionen bei Audi durch Promotionsprogramme

Im Folgenden werden sowohl das Vorgehen als auch der Nutzen einer Promotion aus der Perspektive eines Fahrzeugherstellers beschrieben. Es hat sich gezeigt, dass sich diese Sichtweise mit den Interessen der Hochschulen und natürlich vorallem der Promovenden in Übereinstimmung befindet.

Charakteristisch für die Promotionsprogramme bei Audi ist die in rahmenverträgen fixierte enge Kooperation mit den Hochschulen an den jeweiligen Unternehmensstandorten oder in deren unmittelbarer Nähe. Die hohe Dichte exzellenter Hochschulen und fachlich herausragender Lehrstühle im süddeutschen Raum begünstigt dieses Vorgehen entscheidend.

Grundlage der Audi Promotionsprogramme ist stets eine zwischen der Hochschule und Audi gemeinsam fachlich definierte Aufgabe. Diese

orientiert sich an der Anforderung, durch die Promotion die Fähigkeit der Promovenden zur vertieften wissenschaftlichen Arbeit am Beispiel der Bearbeitung eines Spezialgebietes nachzuweisen.

Die Audi Promotionsprogramme ermöglichen es den Hochschulen, ihre Grundlagenforschungserkenntnisse jeweils mit einem industrienahen Praxisbezug anzuwenden und damit wesentliche Impulse für Innovation – in der Wortbedeutung einer „kommerziell erfolgreichen Neuerung“ - zu generieren. Dies betrifft natürlich zuvorderst technische Inhalte aus dem Bereich der Fahrzeugtechnik und Fahrzeugproduktion. Aber auch in wirtschafts-, sozial- oder geisteswissenschaftlichen Themenstellungen werden so die notwendigen Freiräume für eine vertiefte praktische Anwendung geschaffen.

Die Finanzierung der Promotionsprogramme erfolgt projektbezogen durch die AUDI AG. Ein regelmäßig tagender Steuerungskreis aus Vertretern der Hochschulleitungen und der Unternehmensleitung garantiert für die wissenschaftliche und unternehmenseitige Relevanz der Projekte. Die wissenschaftliche Aktualität und der industrielle Praxisbezug der Fragestellungen werden damit ebenso gewährleistet, wie auch die Qualität der Forschung gefördert wird.

Jedes Promotionsprojekt wird mit dem Ziel, die vordefinierte Aufgabe unter den vorgegebenen Randbedingungen zu erfüllen, einzeln vertraglich vereinbart. Vertragspartner ist entweder der Doktorand (bei Audi internen Beschäftigungsverhältnissen) oder der Lehrstuhl (bei externen Projektaufträgen). In jedem Fall erhält der Promovent einen in der Regel auf drei Jahre befristeten Arbeitsvertrag. Dabei werden die Promovenden grundsätzlich mit einer vollen Stelle nach den Tarifen des öffentlichen Diensts vergütet.

Promotionen als Förderungsinstrument

Ein Ziel der Promotionsprogramme ist es, die Doktoranden bei ihrer Entwicklung von „Problemlösungskompetenz“ zu unterstützen. Die Promotion gilt dabei als eine professionelle Herausforderung unter Bedingungen, wie sie dem beruflichen Alltag in einem

Industrieunternehmen angenähert ist. Den Promovenden bietet sich damit die Chance, ihre im Studium erworbenen Kenntnisse praktisch anzuwenden.

Die Promotionsordnung der jeweiligen Universität legt die formalen akademischen Voraussetzungen für den Promovenden fest. Ein Bewerbungsgespräch gibt Hinweise auf die fachliche und soziale Kompetenz des Bewerbers. Das Betreuungsverhältnis zwischen Hochschule, Unternehmen und dem Promovenden wird im Vorfeld individuell und aufgabenbezogen festgelegt. Prozesse und Verantwortlichkeiten sind damit geklärt. Der Promovend kann den ihm gegebenen Freiraum vollständig für die Erfüllung seiner Aufgabe nutzen. Die Gewähr für einen erfolgreichen Abschluss und die anschließende Verleihung der Doktorwürde durch die Universität ist damit natürlich nicht verbunden.

Es wird darauf geachtet, dass die Arbeitszeit der Doktoranden ausschließlich dem Projektfortschritt gewidmet und nicht mit fachfremden Aufgaben befrachtet wird. Die Integration in Lehraufgaben am Lehrstuhl bzw. die Übernahme von Entwicklungsaufgaben im Unternehmen vertragen sich durchaus mit diesem Prinzip, solange dies zum Erkenntnisgewinn und zum Arbeitsfortschritt beiträgt.

Darüber hinaus ist es selbstverständlich, dass sich der Promovend sowohl fachlich als auch überfachlich fortbildet. Fortbildungsprogramme werden sowohl von der Universität als auch vom Unternehmen angeboten bzw. die Teilnahme daran ermöglicht. Sie dienen dem Herausbilden und Vertiefen aufgabenspezifischen Expertenwissens bzw. gehen auf die individuellen Erfordernisse des Promovenden ein.

Um den Arbeiten einen institutionellen Rahmen zu geben, finden die Kooperationsprojekte in regionalen Kompetenzzentren, Außenstellen der kooperierenden Hochschulen an den Audi Standorten, statt. Audi stellt die für einen erfolgreichen Abschluss der Arbeit notwendige Infrastruktur zur Verfügung.

Promotionen für Innovation

Gegenstand der Arbeiten ist die anwendungsorientierte Forschung, sofern diese als vor- oder außerwettbewerblich bezeichnet werden kann. Dabei bilden die Hochschulkooperationen die vertragliche und organisatorische Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Partnern. Jeder Promovend wird gleichermaßen intensiv sowohl von seinem Lehrstuhl als auch von einer Audi Fachabteilung betreut. Das räumliche Konzept der Hochschulkooperationen erlaubt, dass die Doktoranden nur geringen Aufwand in ihre Mobilität verwenden müssen. Sie können für die Bearbeitung ihrer Themenstellungen kurzfristig an beiden Orten präsent sein. Durch den permanenten Wechsel zwischen Wissenschaft und Wirtschaft wird der Wissenstransfer befördert. Intensive Betreuung und räumliche Mobilität dienen dem Erfolg des Projekts. Es werden "Schnittstellensituationen" geschaffen. Innovative und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse für technische Aufgabenstellungen sind ein für das automobiler Produkt wesentliches und beabsichtigtes Ergebnis.

Gleichzeitig befördert die enge Zusammenarbeit den Auftrag der Hochschulen zu moderner, innovativer und unternehmerischer Forschung. Für hochschulpolitische Fragestellungen ebenso wie zur weiteren Optimierung der Forschung und Lehre können aus diesen Kooperationen direkte Erkenntnisse gewonnen werden.

Die Promotionsprojekte sind interdisziplinär zusammengesetzt. Die aktuell forschenden Promovenden gehören den Fakultäten Elektrotechnik, Informatik, Luft- und Raumfahrttechnik, Maschinenwesen, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften der jeweiligen Hochschulen an. Obwohl untereinander über die Themenschwerpunkte vernetzt, sieht es das Konzept der Hochschulkooperationen jeweils vor, dass jeder der Mitarbeiter sein eigenständiges Projekt zur Promotion führt.

Promotionen für Nachwuchs

Die enge Betreuung durch die Fachabteilung während der Promotion bindet die Doktoranden. Sie dient insbesondere der Orientierung

("Praxischock") und bereitet auf eine nahtlose Einsetzbarkeit nach Abschluss der Arbeit vor.

Nur ca. 5 % der akademischen Einsteiger sind promoviert. Dennoch bildet gerade diese Personengruppe einen für Audi sehr interessanten Nachwuchs, da sie Berufserfahrenen gleichgestellt werden können. Bei entsprechend zielgerichteter Auswahl der Projekte haben die Doktoranden fachliche Schlüsselqualifikationen in Engpassbereichen erworben.

Beispiele

Je nach regionaler Ausprägung der Entwicklungsaktivitäten von Audi liegen die Arbeitsschwerpunkte auf den Gebieten der Aggregateentwicklung, der Ergonomie, der Strömungsmechanik, der Konstruktion, der Informatik und der Elektrotechnik sowie der Neuen Werkstoffe. Weitere Arbeitsschwerpunkte befassen sich mit der Automobilproduktion mit dem Ziel der Optimierung der Produktionsverfahren und -prozesse. Darüber hinaus werden wesentliche Impulse für die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens auf Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichem Gebiet generiert. Die Aufgaben adressieren die Gebiete der Demographie und der Arbeitgeberattraktivität.

Das Audi Engagement in kooperative Promotionsprojekte trägt damit seinen Teil zur Standortsicherung und zum Standortausbau bei. Es steigert sowohl die Attraktivität des Unternehmens als Arbeitgeber wie auch seine Innovationsfähigkeit und trägt zur Nachwuchssicherung bei.

Zusammenfassung AG 2: Promotion als erste forschende Berufstätigkeit?

Dr. Priya Bondre-Beil, Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG

Im Anschluss an die beiden Impulsreferate aus Sicht der Industrie (Koser/ Audi) und des Hochschul- und Wissenschaftsrechts (Detmer/ DHV) entwickelte sich eine zunehmend spannende Diskussion, an deren Ende hinter dem Titel „Promotion als erste forschende Berufstätigkeit“ kein Fragezeichen mehr stand.

Die Vielfalt der Promotionsmodelle (individuell bzw. in strukturierten Programmen) konvergiert darin, dass die Promotion als selbständige Forschungstätigkeit nicht als angeleitetes „forschendes Lernen“, sondern als „Forschung als und im Beruf“ und somit als erste Berufstätigkeit gilt. Damit unterscheidet sich die Promotionsphase erstens von den Studienphasen (Bachelor/Master) und ist zweitens mit rechtlichen und strukturellen Konsequenzen verbunden, die von der Arbeitsgruppe in drei Schwerpunkten diskutiert wurden:

1. Status der Doktorandinnen und Doktoranden: Desiderate
 - (befristete) Beschäftigungsverhältnisse als Qualifikationsstellen
 - damit verbunden: Einstiegsvergütung, arbeitsrechtliche Absicherungen, ausländerrechtliche Konsequenzen
2. Qualifikation, Kompetenzen der Doktoranden und Doktorandinnen:
 - klare Aufteilung bestimmter Qualifikationen in Bachelor-/Masterphase:
 - keine promotionsfremden bzw. kompensatorische Verpflichtungen in Curricula
 - entscheidende Faktoren: Fächerkulturen und sich daraus ergebender Bedarf
 - Bereitstellung entsprechender Angebote
 - z.B. Projektmanagement, wissenschaftliches Publizieren, Gute Wissenschaftliche Praxis, Geistiges Eigentum
 - Karriereentwicklung, Doktorandennetzwerke
 - Konzernbindung durch Struktureinblicke

Im Spannungsverhältnis zwischen der Eigenständigkeit der Forschung und der Betreuung sowie zwischen Isolation vs. Einbindung in ein Umfeld ergeben sich vorrangig Aufgaben der Hochschule:

3. Pflichten der Hochschule

- Festlegung der Zuständigkeiten bei der Betreuung der Doktorandinnen und Doktoranden
- Festlegung der rechtlichen Verpflichtungen zu Beginn und Ende der Promotion
 - Beratung, Betreuung, Begutachtung

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Dimension von Forschung als Beruf den Beginn der Promotion erfasst und somit die daraus ableitbaren logischen Konsequenzen für den Status und die Qualifikation (1, 2) und die Institutionen (3) nicht als Optionen, sondern als Forderung erfüllt werden sollten.

2.3.3 Arbeitsgruppe 3: Zur Einrichtung von Career Centern

Strategien für den erfolgreichen Aufbau und die Etablierung von Career Services an deutschen Hochschulen

Andreas Eimer, Universität Münster

Studienbegleitende Berufsorientierung, die Verantwortung der Hochschulen für den Erfolg ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, die Förderung der so genannten „Employability“ – all dies sind Themen, die in den vergangenen zehn bis 15 Jahren an den deutschen Universitäten immer wieder diskutiert wurden. Insbesondere seitdem 1999 der Wissenschaftsrat in seinem Papier „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“ unter anderem forderte, „Career Centers künftig an allen Hochschulen einzurichten“, entstanden an zahlreichen deutschen Universitäten und an einigen Fachhochschulen derartige Beratungs- und Unterstützungsangebote. Damit wurde nachgeholt, was etwa an englischen und amerikanischen Hochschulen längst selbstverständlich war – und auch die Begrifflichkeit wurde häufig von dort übernommen: Die meisten Einrichtungen gaben sich auch in Deutschland die englische Bezeichnung *Career Service*.

Damit endet in vielen Fällen allerdings bereits die Vergleichbarkeit. Schlossen sich die Akteure – also Hochschulleitungen und Career-Service-Verantwortliche – pauschal zwar noch der Ansicht an, es müsse etwas getan werden für den Brückenschlag zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, gab es keine gemeinsame Strategie, wie ein solches Angebot zu entwickeln und zu etablieren sei. Vielmehr wurde diese Aufgabe in Fach- und Entscheidungskreisen der einzelnen Universität und der einzelnen Fachhochschule zugewiesen – sehr oft mit dem Hinweis darauf, die Situationen vor Ort seien jeweils sehr unterschiedlich, und die Lösungen vor Ort müssten diesen Unterschiedlichkeiten Rechnung tragen.

So weit – so gut.

Schaut man sich heute – etwa zehn Jahre später – die Situation der „Career-Service-Landschaft“ genauer an, drängen sich einige Fragen auf. Aus verhältnismäßig ähnlichen, sprich: bescheidenen, Startbedingungen haben sich an einigen Standorten sehr leistungsstarke und intensiv genutzte Einrichtungen entwickelt. Andere Career Services fristen ein nur leidlich

beachtetes Schattendasein. Einige Ansätze sind sogar vollkommen verschwunden. Und diese unterschiedlichen Entwicklungen lassen sich häufig nicht mit den vorgefundenen örtlichen Situationen erklären. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass es doch Bedingungen, Weichenstellungen oder sogar Strategien gibt, die über Erfolg und Misserfolg der Career Services entscheiden.

Was der Verfasser in diesem Text formuliert, ist kein Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung. Andreas Eimer versucht vielmehr, Eindrücke zu beschreiben und zu systematisieren, die er beim Aufbau und der Leitung des Career Service der Universität Münster während der vergangenen zehn Jahre und in sehr vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen deutscher und ausländischer Hochschulen gewonnen hat. Insofern ist die Schilderung einigermaßen subjektiv, kann aber an der einen oder anderen Stelle vielleicht doch als Anregung dienen.

These 1: Ein Career Service nimmt Daueraufgaben wahr – also: entweder ganz oder gar nicht.

Ein grundsätzlicher Fehler wurde meiner Ansicht nach an einigen Standorten direkt am Anfang gemacht: Bevor es ein inhaltliches Konzept, eine Bedarfsanalyse und geeignete Mitarbeiter gab, wurden (ministerielle) Fördertöpfe gesucht. Nach der Förderzusage wurde ein befristetes Projekt etabliert – meist ohne perspektivische Idee. Der Planungshorizont war auf ein oder zwei Jahre begrenzt, die Perspektive der Mitarbeiter/innen ebenfalls. Der Wunsch, ein Projekt-Impuls würde reichen, und durch „Synergien“ und dann schnell zu erledigende Routinen könnte ein Career Service nebenbei laufen, erfüllten sich nicht. Was mitunter blieb, waren angefangene Aufgaben und frustrierte Mitarbeiter. Die Zeit reichte gerade, bei den Studierenden und jungen Absolventen Erwartungen zu wecken, die dann wieder ins Leere liefen.

These 2: Einen Career Service gibt es nicht kostenlos – er bietet ein neues Angebot, das von der Hochschule grundfinanziert sein muss. Einzelne Projekte können durchaus aus Drittmitteln bestritten werden.

Die Career Services hatten die Schwierigkeit, in Zeiten (fast) leerer Kassen an deutschen Hochschulen zu starten. Die Devise lautete: Die Idee ist gut, aber

die Umsetzung darf (fast) nichts kosten. Engagierte Jung-Akademiker machten sich ans Werk, diese Herausforderung zu stemmen. Von ihnen wurden Erfolge und Ergebnisse erwartet – oft in höherem Maß als von etablierten, personell deutlich besser ausgestatteten anderen Einrichtungen der Hochschulen. Denn in vielen Fällen mussten die Career Services nicht nur billig sein, sondern in dieser Phase auch noch die Hochschulöffentlichkeit von ihrem Sinn und ihrer Effizienz überzeugen. Diese Rechnung konnte nicht aufgehen. Viele dieser Career Services agieren bis heute am Rande der Bedeutungslosigkeit – trotz besten Willens der Beteiligten.

These 3: Der Career Service ist ein hochschulstrategischer Akteur – insofern muss er in die Gremienarbeit einbezogen sein.

Er war in Kollegenkreisen schon fast ein „running gag“: der Career Service mit seinem Büro in der Besenkammer unter dem Treppenaufgang im Keller. Dieses – zugegebenermaßen etwas zugespitzte Bild – symbolisiert, wie wenig viele Hochschulen wussten, wo ein Career Service seinen Platz hatte – natürlich nicht nur räumlich, sondern insbesondere auch strukturell. Die Absicht, ihre Studierenden besonders gut in den Arbeitsmarkt zu begleiten, ist ein strategisches Ziel einer Hochschule. Und in diesem Prozess ist der Career Service ein wesentlicher Akteur. Insofern muss der Career Service strategisch eingebunden und beteiligt sein. Aus meiner Sicht ist es dabei weniger wichtig, ob die Einrichtung Stabsstelle, Abteilung oder Zentrale Einheit ist. Jedoch muss die Career-Service-Leitung in die Gremienarbeit eingebunden und bei strategischer Planung einbezogen sein und es sollte einen „kurzen Draht“ zur Hochschulleitung geben. Am Rande bemerkt: Eine Hochschuleinrichtung mit großer Außenwirkung (z. B. Arbeitgeber-besuche) sollte zudem natürlich eine akzeptable räumliche Situation haben.

These 4: Aufgabenbeschreibung und Standort des Career Service innerhalb des Beratungs- und Informationssystems einer Hochschule müssen im offenen Austausch klar bestimmt werden.

Die Aufgabe, den Studierenden studienbegleitend bei ihrer beruflichen Orientierung zu helfen, ist für die Hochschulen relativ neu. Dieses Feld wurde in der Vergangenheit kaum bestellt. Das hatte seine Gründe im historisch-kulturellen Selbstbild insbesondere der Universitäten und ist rückblickend

insofern kein Makel. Dennoch wird innerhalb der Hochschulen das Entstehen eines neuen Beratungs- und Serviceangebotes bisweilen mit ein wenig Argwohn gesehen und teilweise (z.B. bei Lehrenden oder in anderen Beratungseinrichtungen der Hochschule) als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden. Da wurden auch schon einmal Nebelkerzen geworfen nach dem Motto „Im Prinzip haben wir diesen Service bislang schon geboten“. Zielführender ist dagegen, eine wirklich solide Konzeption zu erarbeiten: Welche Angebote eines Career Service sind konkret notwendig? Welches sind die Kernaufgaben, Kernkompetenzen und Alleinstellungsmerkmale eines Career Service? Wo hat der Career Service seinen Platz im Beratungs- und Informationssystem der Hochschule? Das heißt, es muss gerade im Aufbauprozess eines Career Service einen intensiven Dialog und Abstimmungsprozess mit den anderen Akteuren im Bereich von Beratung und Information geben. Das Ziel ist Ergänzung und Kooperation statt Argwohn und Doppelstrukturen. Die Herausforderungen sind groß – und es ist genug Arbeit für alle da!

These 5: Um zu verhindern, dass der Career Service in Revierkämpfen zerrieben wird, braucht die Einrichtungsleitung einen festen Status und klare Kompetenzen innerhalb der Hochschulstruktur. Hochschulen sind, trotz aller erfreulichen Veränderungen, in vielen Bereichen nach wie vor hierarchisch organisiert. Dadurch besteht die Gefahr, dass ein neuer Aufgabenbereich nicht als inhaltliche Bereicherung, sondern als Möglichkeit gesehen wird, „Machtbereiche“ zu vergrößern. Das kann dazu führen, dass z.B. auch ein neuer Career Service für andere als die inhaltlich wünschenswerten Zwecke instrumentalisiert wird. Solche Entwicklungen kosten Energie, die für die notwendige Arbeit dann nicht mehr zur Verfügung steht. Das wird am ehesten dadurch verhindert, dass Kompetenzen und Aufgaben von vornherein klar definiert sind und die Leitung eines Career Service auch das Standing und den Bewegungsraum hat, erfolgreich für die originäre Aufgabe agieren zu können.

These 6: Career Services sind keine Verwaltungseinheit – daher müssen die Mitarbeiter/innen dort andere, sehr spezifische Qualifikationen einbringen, um professionell arbeiten zu können.

Um konzeptionell und operativ erfolgreich arbeiten zu können, braucht ein Career Service kompetente und qualifizierte Mitarbeiter/innen. Auch wenn das Berufsbild eines *Career Service Professional* in Deutschland noch recht neu ist und es anders als in anderen Ländern noch keine spezifische Ausbildung dafür gibt, sollten sich die Profile der Career-Service-Mitarbeiter/innen an den inhaltlichen Erfordernissen ausrichten. Meiner Ansicht nach unverzichtbar sind u.a. Kompetenzen in der Beratungsarbeit, didaktische Grundkenntnisse, Fähigkeiten in der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen verschiedener Formate (vom Workshop bis zur Messe) und für die Leitung zusätzlich Erfahrungen und Kenntnisse in Aufbau und Führen einer kleinen Einrichtung/eines Teams. Zudem sollten in einem Career-Service-Team unbedingt auch Mitarbeiter/innen mit außerhochschulischer Berufserfahrung tätig sein. Längerfristig sollten Career-Service-Akteure sich berufsbegleitend ein auf die Career-Service-Arbeit spezifisch ausgerichtetes Berufsprofil aneignen.

These 7: Ein Career Service muss sein Kernziel und seine Kernzielgruppe klar definieren. Marketing, Fundraising und Gewinnerwirtschaftung sind nicht seine primären Funktionen. Ein Career Service kann aber dazu beitragen. Es ist wichtig, dass die Career Services ihr Kernziel formulieren: Das ist aus meiner Sicht, Studierenden beim Aufbau ihres persönlichen und beruflichen Profils und beim Übergang in den Arbeitsmarkt zu helfen. Ein Career Service ist primär kein Marketinginstrument – kann aber durch gute Leistungen eine Funktion im so genannten Sekundärmarketing übernehmen. Das heißt: Gute Arbeit, gute Leistungen können natürlich im Marketing sichtbar werden. Auch ist der Career Service primär kein Instrument des Fundraising. Allerdings können die guten Kontakte des Career Service z.B. zu Unternehmen den universitären Fundraisern nützlich sein. Zudem ist ein Career Service kein Profitcenter. Seine Leistungen kosten die Universität zunächst einmal Geld, es sei denn, der Career Service arbeitet mit hohen Teilnehmergebühren, was aber auch rechtlich nicht unproblematisch ist.

These 8: Career Services sind keine ausgelagerten Dienstleister für Unternehmen. Career Services werden von den Hochschulen bezahlt und sollten für deren Belange arbeiten.

Hat ein Career Service sein Kernziel und seine Hauptzielgruppe klar definiert, wird auch deutlich, wo die gemeinsamen Interessen von Career Services und Unternehmen bzw. Arbeitgebern liegen. Meines Erachtens ist das Überschneidungsfeld kleiner als man gemeinhin annehmen könnte. Es macht keinen Sinn, dass sich ein Career Service als Dienstleister für Unternehmens-Personalabteilungen versteht, zumindest nicht, wenn sein Fokus auf studentischen Interessen liegt. In der Regel laufen selbst Zahlungen von Unternehmen für gewisse Dienstleistungen (z.B. Vor-Selektion von Bewerbungsunterlagen) am Ende bestenfalls auf ein Nullsummen-Spiel hinaus. Career-Service-Mitarbeiter sollten ihre Arbeitszeit für ihr Kernziel einsetzen und für die Institution, die sie bezahlt, also für die Hochschulen.

These 9: Die Arbeit der Career Services mit Arbeitgebern/Unternehmen wird umso einfacher, je klarer und selbstbewusster eine Hochschule ihre Rolle und ihren Auftrag gegenüber der außerhochschulischen Welt formulieren kann. Erst dann lassen sich gemeinsame, aber auch unterschiedliche Interessen umreißen.

Die Frage, wie gleichberechtigt und konstruktiv Career Services und Arbeitgeber/Unternehmen kooperieren, hängt sehr stark davon ab, ob das Verhältnis von Hochschulen zu Arbeitgebern/Unternehmen insgesamt geklärt ist. Je selbstbewusster und klarer in Rolle und Auftrag Hochschulen mit Arbeitgebern kommunizieren, umso leichter fällt es beiden Seiten, gemeinsame Interessen zu definieren. In der Vergangenheit war das Verhältnis der Hochschulen zur Arbeitswelt zu oft durch von Unsicherheit gekennzeichnete Extreme geprägt: Entweder lehnten die Hochschulen den Kontakt gänzlich ab oder biedernten sich förmlich an, wenn das Pendel zeitgeistig in die andere Richtung ausschlug. Grundsätzlich sollten Career Services m.E. darauf achten, dass Unternehmen in der Kooperation als potentielle Arbeitgeber und nicht als Anbieter von Waren und Dienstleistungen agieren.

These 10: Um Energien effizient einsetzen und erfolgreich arbeiten zu können, sollten Career Services-Verantwortliche nur Aufgaben übernehmen, deren Bewältigung sie auch für machbar halten.

Es gibt in den deutschen Hochschulen erst seit einigen Jahren Erfahrungen mit Career Services. Das führt dazu, dass ihnen in einigen Hochschulen kaum etwas zugetraut, an anderen Orten von diesen Einrichtungen aber außerordentlich viel erwartet wird. Das bedeutet für die Career Services selbst, offensiv ihre Mitarbeit anzubieten, aber auch nur solche Aufgaben zu übernehmen, die machbar und realistisch sind. Diese Haltung führt zu einer soliden Arbeit und vermeidet falsche Erwartungen und verhindert auch, eine Feigenblatt-Funktion zu erfüllen bei Themen, an die sich die Hochschule nicht wirklich heranwagt. Um Aufgaben mit Aussicht auf Erfolg übernehmen zu können, muss ein Career Service auch eine personelle und finanzielle Mindestausstattung einfordern.

These 11: Prekär beschäftigte Mitarbeiter/innen in Career Services sind kein überzeugendes Aushängeschild für gute Arbeitsmarktperspektiven von Hochschulabsolvent/en/innen.

Die Mitarbeiter/innen und Leiter/innen von Career Services haben meist einen Studienabschluss. Somit sind sie (für die Studierenden) selbst ein Beispiel für Akademiker/innen, die den Übergang vom Studium in den Beruf gemeistert haben. Es ist manchmal nicht vermeidbar, aber dennoch nicht glücklich: Wenn Career-Service-Mitarbeiter/innen selbst in prekären Beschäftigungsverhältnissen stehen (Befristung, Wiss. Hilfskräfte usw.), kann sich das auch auf deren Ausstrahlung auswirken. Selbstbewusste Laufbahnberatung zu machen, während man selbst von Arbeitslosigkeit bedroht wird, ist nicht einfach. Und Hochschulen, die ihre eigenen Absolventen prekär beschäftigen, können nicht eben leicht von außeruniversitären Arbeitgebern angemessene Beschäftigungssituationen einfordern.

These 12: Der Career Service muss die Fachbereiche davon überzeugen, dass beide Seiten auf unterschiedlichen Ebenen für den beruflichen Erfolg der Studierenden arbeiten – und dass sie dies am besten in gegenseitiger Unterstützung tun.

Career Services sollten nicht nur in zentralen Gremien aktiv sein, sondern natürlich auch in die Fachbereiche hinein wirken. Hier braucht der Career Service dringend Kooperationspartner. Dafür muss er seine Rolle gegenüber

den Fachbereichen deutlich machen: Aus meiner Sicht darf ein Career Service kein „Pragmatisierer des Studiums“ sein und sollte auch nicht versuchen, in Studieninhalte hineinzufuschen. Der Career Service hilft den Studierenden bei der Entwicklung von Orientierungswissen und Transferfähigkeiten, damit sie ihr Fachwissen auf dem Arbeitsmarkt nutzen können. Gerade Studierende theorieorientierter und praxisferner Studiengänge profitieren davon, teilweise auch durch studienintegrierte Angebote des Career Service.

Zusammenfassung AG 3: Zur Einrichtung von Career Centern

Karin Rehn, WHU – Otto Beisheim School of Management

Viele deutsche Hochschulen verfügen heute über ein Career Center bzw. denken über die Einrichtung einer solchen Abteilung nach. Ziel der Arbeitsgruppe „Zur Einrichtung von Career Centern“ war es, praktische Ansätze bei der Einrichtung und Tipps zu den Aktivitäten von Career Centern zu liefern.

Eine Frage zu Beginn des Workshops ergab, dass fast alle Teilnehmer zunächst einen grundlegenden Informationsbedarf zu diesem Thema hatten. Die Referenten Andreas Eimer, Leiter des Career Centers der Universität Münster, und Barbara Texter, Leiterin des Career Service der Hertie School of Governance konnten den großen Informationsbedarf aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich Career Service mit anschaulichen Beispielen und klaren Strategieansätzen sehr gut decken.

In einem einführenden Vortrag führte Andreas Eimer einige Punkte auf, die Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit eines Career Centers sind.

Ein Career Center kann vielfältige Aufgabenstellungen übernehmen angefangen von der Karriereberatung der Studierenden, der Mittlerposition zu Unternehmen bis hin zu Marketing und Fundraising für die Hochschule. Allgemein werden jedoch als die wichtigsten Aufgaben Beratung und Coaching von Studierenden, das Anbieten von Trainingsprogrammen für Studierende sowie das Schaffen einer Kommunikationsplattform zwischen Studierenden und Unternehmen angesehen. Die Studierenden sehr gut in den Arbeitsmarkt zu begleiten, gehört mittlerweile – man denke nur an das Stichwort Employability - zum Core Business einer Hochschule.

Es ist also als erstes zu klären, welche Aufgaben das Career Center übernehmen soll. Eine klare strategische Positionierung hilft bei der Abgrenzung und Aufteilung der Zuständigkeiten gegenüber anderen Abteilungen wie z.B. der Studienberatung, wobei ein offener Austausch zwischen den einzelnen Abteilungen notwendig ist, um den Informationsfluss zu gewährleisten und Missverständnissen vorzubeugen. Äußerst wichtig ist vor allem die Unterstützung durch die Hochschulleitung, die Rückhalt und Akzeptanz innerhalb der Hochschule gewährleistet. Der Leiter eines Career Centers muss in die Gremienarbeit einer Hochschule eingebunden sein, denn seine Abteilung ist einer der hochschulstrategischen Akteure. Die Mitarbeit in den verschiedenen Gremien trägt ebenfalls dazu bei, die Akzeptanz innerhalb der Hochschule weiter zu erhöhen. Wenn sich eine Hochschule zur Einrichtung eines Career Centers entschließt, dann muss sie sich darüber im Klaren sein, dass es sich hier nicht um ein zeitlich begrenztes Projekt, sondern um eine Daueraufgabe handelt. Ein Career Center nur als Projekt zu institutionalisieren, ist äußerst problematisch. Nicht nur, dass sich die Mitarbeiter in einer prekären Situation befinden und sich Gedanken um ihre eigene Zukunft machen müssen. Es ist auch sehr frustrierend für Studierende und Absolventen, bei diesen Erwartungen zu wecken, die bald wieder ins Leer laufen. Das bedeutet aber auch, dass ein Career Center grundfinanziert sein muss. Drittmittel können natürlich das Budget ergänzen, aber die Abteilung darf davon nicht abhängig sein, um je nach Bedarf handlungsfähig sein zu können. Die Hochschule sollte selbstbewusst gegenüber den Unternehmen auftreten und klar die eigenen Positionen und Wünsche kommunizieren. Ein offener Dialog zwischen Hochschule und Unternehmen ist Voraussetzung für eine effektive und erfolgreiche Zusammenarbeit.

Die Anforderungen an die Mitarbeiter eines Career Centers, das als Schnittstelle zwischen den verschiedenen Akteuren wie Studierenden, Unternehmen und Hochschule fungiert, sind vielfältig und gehen weit über die Aufgaben eines klassischen Verwaltungsbereiches hinaus. Die Mitarbeiter müssen in der Lage sein, alle Akteure auf einer vertrauensvollen Basis einzubinden. Studierende können z.B. durch die Beteiligung bei der Organisation von Messen in die Arbeit eingebunden werden. Somit erhält man einen direkten Kontakt zu den Studierenden. Bei der Planung von Unternehmenspräsentationen ist es wichtig, die Firmen beratend zu unterstützen, um eine möglichst erfolgreiche Präsentation zu erreichen.

Andererseits kann ein Career Center auch den Lehrstühlen Ansprechpartner in Unternehmen vermitteln, um Vorlesungsinhalte zu optimieren oder durch den direkten Kontakt zu den Unternehmen Anregungen und Input zur Gestaltung eines Studienganges liefern.

Bisher gibt es in Deutschland keine spezielle Ausbildung für Mitarbeiter eines Career Centers. Die Mitarbeiter kommen vielmehr aus den unterschiedlichsten Bereichen, sind also gewissermaßen Quereinsteiger und vertiefen in der Regel ihre Kenntnisse gewissermaßen im on-the-job Training. In Großbritannien hingegen gibt es für solche Bereiche einen speziellen Studiengang. Auch in Deutschland werden Überlegungen in diese Richtung angestellt. Barbara Texter berichtete in ihrer zweiten Funktion als Vorsitzende des Career Service Netzwerk Deutschland (csnd), ein Ziel des Netzwerkes sei die Professionalisierung von Career Centern. Dazu gehöre vor allem auch die Fortbildung der Mitarbeiter, was wiederum zur Qualitätssicherung beitrage. Das csnd bildet die Plattform für Career Center und deren Mitarbeiter.

Fazit ist, dass die Einrichtung eines Career Centers eine Hochschule vor große Herausforderungen stellt. Ein Career Center ist vor allem dann erfolgreich, wenn es eine klare Positionierung und ein klares Aufgabenfeld gibt, alle Akteure eingebunden werden und ein eigenes Budget zur Verfügung steht. Wenn eine Hochschule diese Herausforderungen annimmt, kann sie mittelfristig in vielfältiger Weise davon profitieren. Die Studierenden z.B. fühlen sich an ihrer Alma Mater gut betreut und sind somit viel eher bereit, Alumni zu werden. Unternehmen arbeiten enger mit den Hochschulen zusammen und die Hochschule wiederum erhält Einblicke in die Praxis und u.U. auch Drittmittel. Wenn man es etwas abstrakter sehen möchte, trägt ein Career Center in diesem Sinne auch zum Marketing einer Hochschule bei. Ein Potenzial, das man nicht unterschätzen sollte.

3. Der Stand der Einführung des Diploma Supplements

Ergebnisse einer Umfrage des Bologna-Zentrums 2007
Monika Schröder, Hochschulrektorenkonferenz

Die Themen der ersten Jahrestagung des Bologna-Zentrums waren Kompetenzerwerb, Qualifikationsrahmen und Arbeitsmarktrelevanz der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge.

Das Diploma Supplement ist hierbei die Schnittstelle, die die Kompetenzen und Qualifikationen der Absolventen eines bestimmten Studienganges dokumentiert und lesbar macht.

Diese Lesbarkeit ist einerseits wichtig bei einer Bewerbung für ein zweites Studium, vor allem aber erklärt das Diploma Supplement die Qualifikation eines Hochschulabsolventen für die Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt und dokumentiert einen akademischen Abschluss für die Lebens- und Arbeitsbiografie im Sinne des lebenslangen Lernens. Mit dem Diploma Supplement haben Absolventinnen und Absolventen ein Instrument in der Hand, das sie dabei unterstützt, die Stelle zu finden, die ihren oder seinen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen entspricht. Dadurch, dass das es in Englisch ausgestellt wird, ist es besonders bei Bewerbungen auf dem internationalen Arbeits- und Bildungsmarkt ein wichtiges Dokument.

Um zu sehen, wie der Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen voranschreitet, hat das Bologna-Zentrum der HRK im November 2007 eine Umfrage durchgeführt. Die wichtigsten Ergebnisse werden hier zusammenfassend dargestellt, mit dem Stand der Einführung im Jahr 2004 und mit der Planung der Hochschulen für das Jahr 2010 verglichen.

1. Der Stand der Einführung des Diploma Supplements

Knapp 13 % der Hochschulen hatten im Jahre 2004 das Diploma Supplement hochschulweit eingeführt (siehe Abb. 1), im Jahr 2007 hat sich diese Zahl mit fast 29 % aller Hochschulen mehr als verdoppelt (siehe Abb. 2). Für 2010 planen ca. 81 % der Hochschulen das DS für alle Studiengänge eingeführt zu haben (siehe Abb. 3).

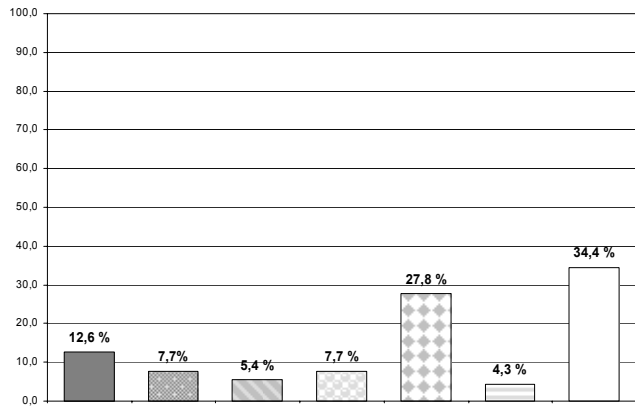


Abb. 1 : Stand der Einführung des Diploma Supplements in 2004

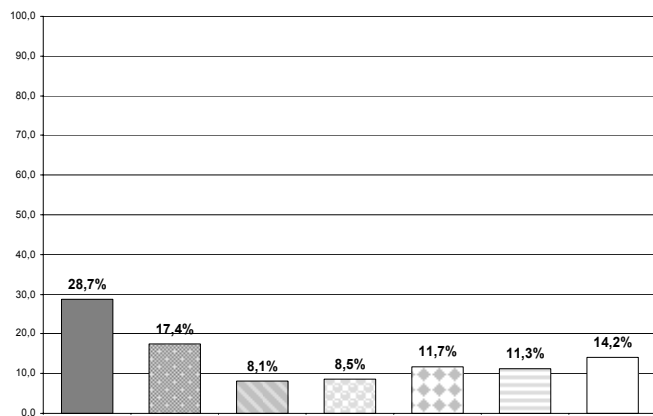


Abb. 2: Stand der Einführung des Diploma Supplements 2007

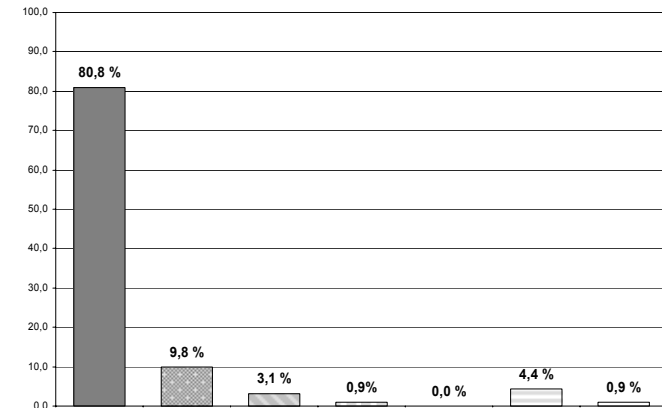


Abb. 3: Planung der Einführung des Diploma Supplements 2010.

Hochschulen stellen Diploma Supplements aus:

	hochschulweit für alle Studiengänge
	für ca. 75 % ihrer Studiengänge
	für ca. 50 % ihrer Studiengänge
	für ca. 25 % aller Studiengänge
	für unter 25 % aller Studiengänge
	nur für Einzelfälle
	HS stellen keine DS aus

2. Probleme bei der Einführung des Diploma Supplements

Gefragt nach den Gründen für eine verzögerte Einführung des Diploma Supplement, haben die Hochschulen überwiegend Mangel an Personal und Mangel an Geld, um mehr Personal einstellen zu können, genannt. Danach rangieren inhaltliche Gründe bei der Erstellung des Diploma Supplement und organisatorische und technische Probleme folgen (siehe Abb. 4).

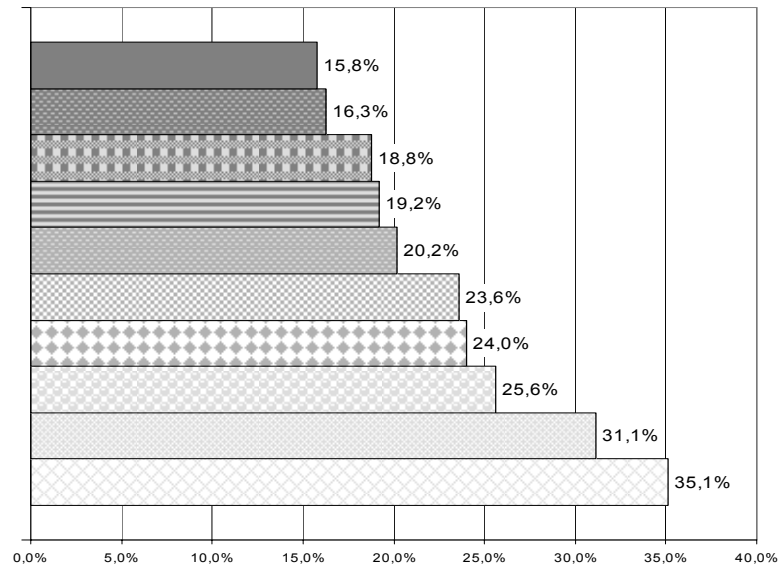


Abb. 4: Top Ten der Gründe für eine verzögerte Einführung des Diploma Supplements

- Mangel an Personal im Verwaltungsbereich
- Mangel an Personal zur Datenpflege im IT Bereich
- Probleme bei der Erstellung der Inhalte (z. B. Formulierung der Studiengangsbeschreibungen)
- Probleme mit der Erstellung des Transcript of Records/der Datenabschrift
- Daten sind nicht auf Englisch verfügbar
- Probleme bei der Absprache zwischen Verwaltung und Lehre
- Technische Voraussetzungen für die automatische Ausstellung sind nicht vorhanden
- Probleme der fachbereichs-/fakultätsübergreifenden Prüfungsverwaltung (z. B. bei fachbereichs-/fakultätsübergreifenden Lehrangeboten/Modulen)
- Probleme mit der Softwareanbindung der Prüfungsverwaltung

3. Förderung der Ausstellung des Diploma Supplements

Ein weiterer Teil der Befragung widmete sich den Möglichkeiten, wie die Einführung des Diploma Supplement gefördert werden könnte. Hier erscheint der Wunsch nach mehr Personal mit über 50 % als häufigste Nennung der Hochschulen. Über 35 % der Hochschulen geben an, dass sie ein besseres IT System als wesentliche Hilfe ansähen. Jeweils ca. 26 % der Hochschulen zählen mehr Aufklärung und Information, bessere finanzielle Ausstattung und besser funktionierende Schnittstellen der Verwaltungen zu den förderlichen Maßnahmen (siehe Abb. 5).

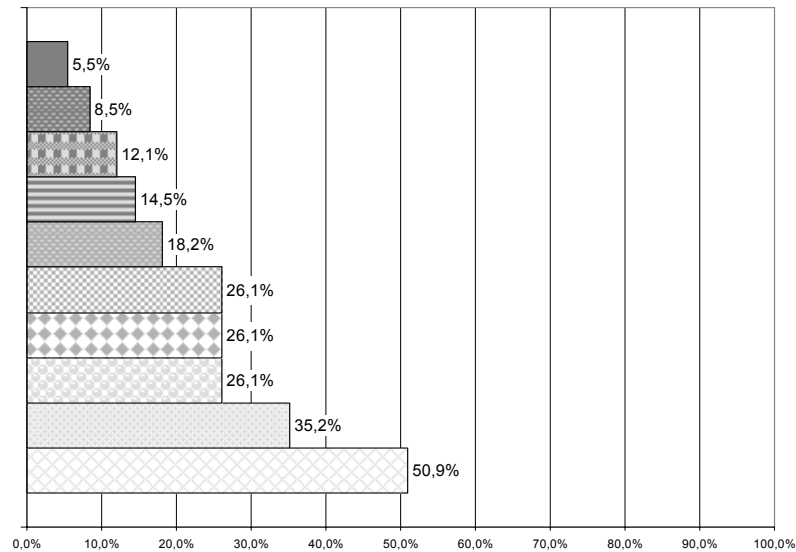


Abb.5: Fördernde Maßnahmen für die Ausstellung des Diploma Supplements

- Mehr Personal
- Besseres IT-System
- Mehr Aufklärung und Informationen über Diploma Supplement
- Mehr finanzielle Mittel
- Bessere Schnittstellen zwischen Studierenden-, Prüfungs- und Modulverwaltung
- Bessere Zusammenarbeit der Fachbereiche/Fakultäten/Institute
- Rechtliche Verbindlichkeit der Ausstellung des Diploma Supplements durch Landesgesetze
- Höhere Priorisierung durch die Hochschulleitung
- Rechtliche Verbindlichkeit der Ausstellung des Diploma Supplements durch hochschulinterne Regelungen
- Sonstiges

4. Fazit der Umfrage

Der Bologna-Prozess ist eine Herausforderung, die sich als größer erwiesen hat, als sie vorab gedacht werden konnte. Der Blick auf ein einzelnes Instrument, das Diploma Supplement, zeigt, dass die Hochschulen die Arbeit an der Studienreform nach eigenen Schwerpunkten und mit verschiedenen Herangehensweisen bewältigen. Ein von vielen Hochschulen gewählter Weg ist, mit der Ausstellung der Diploma Supplements erst für die neuen Studiengänge zu beginnen. Deshalb ist der Abschluss der Übergangsphase von den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen auf die gestufte Struktur oft eine Voraussetzung der flächendeckenden Einführung.

Grundsätzlich fördernde Faktoren für eine flächendeckende automatische Ausstellung sind die Ausfinanzierung des Bologna-Prozesses, mehr Personal und ein gut funktionierendes IT System mit erfolgreichen Schnittstellen.

Ein Diploma Supplement muss vergleichbar, verständlich und aussagekräftig sein. Es enthält die wesentlichen Qualifikationen, die ein Studiengang seinen Absolventen und Absolventinnen vermittelt. Die Aussagen müssen Informationen zu Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen umfassen und das Potenzial der Absolventin oder des Absolventen muss in Kompetenzen dargestellt werden, die eine Einschätzung zulassen, welche Erwartungen die Bewerberin oder der Bewerber erfüllen wird.

Ein aussagekräftiges Diploma Supplement schlägt eine erfolgreiche Brücke zur Bildungs- und Arbeitsbiografie der Inhaberin oder des Inhabers.

4. Resümee

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz Prof. Dr. Wilfried Müller

Ich möchte Ihnen vorschlagen, am Ende dieser Veranstaltung wieder auf die Themen des Anfangs zurück zu kommen. Wir sollten genau überlegen, an welchen Aspekten wir in den nächsten Jahren weiter arbeiten wollen. Vor diesem Hintergrund liefere ich Ihnen keine Zusammenfassung der Tagungsergebnisse, sondern biete Ihnen eher die Grundelemente eines „nach vorne gerichteten Blicks“.

Diese Veranstaltung hat bewusst den Titel „Kompetenzvermittlung, Qualifikationsrahmen und Employability“ erhalten. Und vor diesem Hintergrund haben die Veranstalter bewusst Prof. Dr. Teichler gebeten, das einleitende Referat zu halten. Und dieser hat mit intellektueller Brillanz mehrere Aspekte hervorgehoben, die so deutlich schon lange nicht gesagt worden sind: z.B. der Begriff „Employability“ hat direkt mit der Tagung in Bologna (1999) nichts zu tun; erst auf den Folgekonferenzen in Prag 2001 und Berlin 2003 hat „Employability“ eine gewisse Bedeutung erhalten. In gewisser Weise scheint dieser Begriff eine britische Antwort auf das Problem der eigenen Hochschulen zu sein, das nämlich akademische Ausbildung in Großbritannien, gerade in England, sehr stark persönlichkeitsbildenden Charakter haben soll und in Teilbereichen des Hochschulwesens unzureichend arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vermittelt. Employability ist ursprünglich als Perspektive für Ausbildungsprogramme von Jugendlichen formuliert worden, die auf ihrem spezifischen Arbeitsmarkt schwer zu vermitteln sind.

Im deutschsprachigen Raum gibt es verschiedene Übersetzungen: In der Schweiz und in Österreich wird Employability mit Arbeitsmarktbefähigung bzw. Arbeitsmarktfähigkeit übersetzt. Die deutsche Übersetzung Berufsbefähigung beinhaltet eine Verengung (von Arbeitsmarkt auf Beruf), denn Beruf – wenn wir ihn inhaltlich abgrenzen von Job – beinhaltet ein festes Berufsbild beziehungsweise eine Berufsordnung oder anderweitig

gesellschaftlich akzeptierte Qualifikationsmuster. Offensichtlich kann das aber nur für einen Teil der Absolventen deutscher Hochschulen gelten. Die Forderung Teichlers besteht darin, dass das Entscheidende im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bachelor-Programmen das verbindliche Interesse der jeweiligen Hochschulen an den beruflichen und gesellschaftlichen Wirkungen ihrer Absolventen sein soll. Vor diesem Hintergrund schlägt er vor, lediglich von der „beruflichen Relevanz“ akademischer Kompetenzen zu sprechen. Ohne diese Nachdenklichkeit gegenüber vorschnellen Übersetzungen des Begriffes Employability sehe ich die Gefahr, dass Ministerien und Akkreditierungsagenturen und vielleicht auch Hochschulen lediglich nach dem kurzfristigen Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt fragen. Dieses wäre jedoch fatal, weil neue Qualifikations- und Kompetenzmuster sich erst nach vielen Jahren auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen.

Zweitens haben die Veranstalter sich darum bemüht, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus anderen europäischen Ländern zu bitten, darzustellen wie sie mit der Umstellung in der Perspektive der Bologna-Struktur umgehen. Dabei zeigen sich hochinteressante Unterschiede. So hat die Schweiz ähnliche Probleme wie wir, erlaubt sich aber mit mehr Selbstbewusstsein als die deutschen Universitäten mit diesem Problem umzugehen und ihren Hochschulen bewusst einen experimentellen Umgang mit der Bologna-Struktur zu empfehlen, ohne dass diese immer gleich die Sorgen haben müssen, dass sie von irgendeiner Instanz darauf hingewiesen werden, sie könnten den falschen Weg eingeschlagen haben. Auch die Referate aus dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden belegen die These, dass der Umgang mit dem Bologna-Prozess in Europa durch Vielfalt charakterisiert ist. Während in Großbritannien die Anforderungen an den „learning outcome“ sich auf die inhaltliche Füllung des Begriffes Kompetenz beziehen, leiten in den niederländischen Hochschulen die Hochschulleitungen und anschließend die Fachgemeinschaften aus dem nationalen Qualifikationsrahmen die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Absolventen der einzelnen Fächer und Studienprogramme ab. Vor diesem Hintergrund besteht in den Niederlanden eine relativ klare Trennung zwischen forschungsnahen Kompetenzen und direkt auf den Arbeitsmarkt hinführenden professionellen Kompetenzen. Diese Berichte aus den

anderen europäischen Ländern zeigen sehr deutlich, dass es gerade auch für das Selbstbewusstsein für die Studierenden sehr wichtig ist, dass diese wissen, was sie gelernt haben; und dass ihnen dabei nicht nur ihre Wissensbestände bekannt sind, sondern vor allem auch allgemeine transferierbare Kompetenzen.

Die Situation an den deutschen Hochschulen ist gegenwärtig schwer zu bewerten, denn wir sind mitten in der größten Umstellung der Studiengänge seit dem Zweiten Weltkrieg. Vor diesem Hintergrund sind nur ein paar Hinweise auf den Entwicklungsstand möglich: Wir haben aus der neuen HIS-Studie erfahren, dass es Bereiche mit einer Vergrößerung der Abbruchrate und solche mit einer deutlichen Verringerung der Abbruchrate gibt. Offensichtlich haben die Hochschulen beziehungsweise fachwissenschaftlichen Gemeinschaften, die den Versuch unternommen haben, achtsemestrige Programme in sechssemestrige zu pressen, „die Rechnung ohne den Wirt“, das heißt ohne ihre Studierende gemacht. Diese sind offensichtlich überfordert, mit den Anforderungen produktiv umzugehen. Hier müssen die betroffenen Fächer einen anderen Weg einschlagen. Ansonsten haben wir viele Hinweise darauf, dass es auf der Basis einer soliden fachwissenschaftlich geprägten Ausbildung durchaus allgemeine methodische und soziale Kompetenzen mit beruflicher Relevanz zu vermitteln sind – ob nun gegenüber dem fachwissenschaftlichen Ausbildungsbestandteilen additiv oder integriert. Es ist offensichtlich möglich, den Bachelor-Programmen und den darüber geschaffenen Kompetenzen der Studierenden eine hohe berufliche Relevanz zu geben.

Bisher ist zu wenig über den Zusammenhang von Kompetenzvermittlung und Prüfungsformen diskutiert und geforscht worden. Die deutschen Hochschulen müssen sorgfältiger und verbindlicher über die Auswahl der Prüfungsformen nachdenken. Es ist nicht zielführend, auf der einen Seite anspruchsvolle Kompetenzen vermitteln zu wollen, auf der anderen Seite sich für Prüfungsformen zu entscheiden, die mit möglichst wenig Arbeit für die Hochschullehrer/innen verbunden sind. In diesem Sinne ist diese Tagung auch ein Plädoyer dafür, sich sorgfältiger als bisher mit den Prüfungsformen im Bologna-Prozess zu beschäftigen.

Ein letzter Hinweis: Viele Rektoren und Präsidenten, aber auch Dekane und Fachbereichssprecher so wie Fachwissenschaftler neigen dazu, der Auseinandersetzung mit den nationalen und den europäischen Qualifikationsrahmen auszuweichen. Die einen befürchten neue Rahmenordnungen, und die anderen gehen davon aus, irgendwann gehe an ihnen dieser Kelch vorbei. Es ist aber im Interesse der Hochschulen, insbesondere ihrer Bachelor-Absolventen notwendig, sich mit dem Qualifikationsrahmen intensiv zu befassen und ihn für die wissenschaftlichen Qualifikationen mit Leben zu füllen, weil wir ansonsten nicht in der Lage sein werden darzustellen, welche besonderen Fähigkeiten unsere Absolventen im Verhältnis zu denen des beruflichen Systems besitzen. Bisher sind die Hochschulen in der Beschreibung der Kompetenzen ihrer Bachelor-Absolventen gegenüber dem beruflichen System ausgesprochen defensiv gewesen. Das muss sich ändern!

Zum Abschluss möchte ich Ihnen für Ihre engagierten Debatten und Ihre anregenden Diskussionsbeiträge im Namen der Hochschulrektorenkonferenz danken.

Teilnehmerverzeichnis

Christoph **Affeld**, ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut e. V.
 Prof. Dr. Carsten **Ahrens**, Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven
 Hilke **Anhalt**, Genossenschaftsverband Norddeutschland e. V. , Berufsakademie für Bankwirtschaft
 Prof. Dr. -Ing. Detmar **Arlt**, Fachhochschule Düsseldorf
 Dr. Gudrun **Bachmann**, Universität Basel
 Matthias **Baderschneider**, Universität Regensburg
 Birgit **Bargmann-Reineke**, Leibniz Universität Hannover
 Vera **Bart**, Universität Bayreuth
 Heidemarie **Barthold**, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
 Prof. Dr. Ulrich **Bartosch**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Dr. Andreas **Barz**, Universität Heidelberg
 Santina **Battaglia**, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
 Andrea **Bauhus**, Bergische Universität Wuppertal
 Gregor **Bechtold**, Hochschule Darmstadt
 Dr. rer. nat. Frank Stefan **Becker**, Siemens AG
 Astrid **Berneke**, Hochschule für Künste Bremen
 Prof. Dr. Hilke **Bertelsmann**, Fachhochschule der Diakonie
 Dipl.-Psych. Kristina **Biebricher**, Universität Heidelberg
 Prof. Dr. Hendrik **Birus**, Jacobs University Bremen
 Martina **Bischof**, Hypovereinsbank AG
 Prof. Dr. rer. cur. Claudia **Bischoff-Wanner**, Hochschule Esslingen
 Dr. Hans-Jürgen **Blinn**, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur
 Dr. Priya **Bondre-Beil**, Deutsche Forschungsgemeinschaft
 Beate **Booß**, WHU - Otto Beisheim School of Management
 Prof. Dr. Kai **Brodersen**,
 Christoph **Bruns**, Pädagogische Hochschule Freiburg
 Imke **Buß**, freier Zusammenschluss der studentInnenschaften (fzs)
 Prof. Dr. Angelos **Chaniotis**, All Souls College Oxford
 Peter **Christ**, WHU - Otto Beisheim School of Management

Prof. Dr. Ian **Cloete**, International University in Germany
 Nadine **Csonka**, Technische Universität Berlin
 Véronique **Czáka**, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)
 Malgorzata Anna **Czerniak**, RWTH Aachen
 Nicole **Dahinden**, Universität Bern
 Dr. Claudia **Dahnken**, Universität Bonn, BALL
 Iris **Danowski**, Hochschulrektorenkonferenz
 Prof. Wendy **Davies**, University College London
 Prof. Dr. Ulrich **Deller**, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen -
 Catholic University of Applied Sciences
 Dr. jur. Hubert **Detmer**, Deutscher Hochschulverband
 Henning **Dettleff**, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
 Andre **Dorenbusch**, Allgemeiner Studierendenausschuss (AStA)
 Petra **Droste**, Universität Bremen
 Dr. Gerhard **Duda**, Hochschulrektorenkonferenz
 Annette **Ehinger**, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
 Frank **Ehninger**, Universität Osnabrück
 Andreas **Eimer**, Universität Münster
 Virna **Engling**, Universität Hannover
 Diana **Esser**, Fachhochschule Düsseldorf
 Christian **Fäth**, Universität Mannheim
 Prof. Dr. Michael **Felleisen**, Hochschule Pforzheim
 Dr. Bastian **Filaretow**, Universität Paderborn
 Dr. Barbara **Finke**, Hertie School of Governance
 Dipl.-Psych. Sabine **Fischer**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 Christoph **Fischer**, Deutsche Sporthochschule Köln
 Michaela **Frana**, FHTW Berlin
 Dr. Andrea **Frank**, Universität Bielefeld
 Sibylle **Frers**, Leibniz Universität Hannover
 Dr. Agnes **Friedel**, Leuphana Universität Lüneburg
 Dr. Ute **Fries**, Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn
 Bartholdy" Leipzig
 Dipl.-Verwaltungsw. Johannes **Gabriel**, Berufsakademie Sachsen
 Sandra **Gadinger**, Folkwang Hochschule
 Dr. Christiane **Gaetgens**, Hochschulrektorenkonferenz
 Stephan **Geifes**, Deutsch-Französische Hochschule
 Christoph **Geppert**, Universität Mannheim

Dr. Angela **Gies**, J.W. Goethe-Universität Frankfurt
 Elena **Golofast**, Georg-August-Universität Göttingen
 Sabine **Görges-Dey**, Universität Bremen
 Bettina **Grävingholt**, Universität Bonn
 Markus **Grebe**, Universität des Saarlandes
 Ministerialdirigent Peter **Greisler**, Federal Ministry of Education and
 Research
 Christa **Greshake-Ebding**, Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik
 Martin **Greving**, IT Beratung und Entwicklung c/o Fachhochschule Trier
 Tabea **Grimm**, Technische Universität Braunschweig
 Florian **Gröblichhoff**, Nomos Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG
 Petra **Gruner**, Pädagogische Hochschule Heidelberg
 Dr. Thomas **Grünwald**, Universität Potsdam
 Dr. med. Annette **Güntert**, Bundesärztekammer
 Prof. Dr. Andreas H. **Guse**, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf
 Andreas **Gutmann**, Fachhochschule Ansbach
 Karina **Habermann**, Fachhochschule Mainz
 Dr. Monika **Hädelt**, E.-M.-A.-Universität Greifswald
 Prof. Dr. Sigurd **Hebenstreit**, Evangelische Fachhochschule Rheinland-
 Westfalen-Lippe
 Nicole Romana **Heigl**, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
 Prof. Dr. Michael **Heine**, FHTW Berlin
 Ministerialdirigent Dr. Birger **Hendriks**, Ministry of Science, Economic
 Affairs and Transport Schleswig-Holstein
 Birgit **Hennecke**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 Christine **Herker**, Technische Universität Berlin
 Prof. Dr.-Ing. Wolfgang **Hess**, Universität Bonn
 Dr. Silke **Hetzer**, Leuphana Universität Lüneburg
 Dr. Ulrich **Heublein**, HIS-Außenstelle an der Universität Leipzig
 Christoph **Heumann**, ASIIN e. V.
 Gisa **Heuser**, Universität Lüneburg
 Klarina **Hirschka**, FSK Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
 Stefan **Hofbeck**, Universität Dortmund
 Klaus **Höhm**, Amt für Lehrerbildung Hessen - Abt. I-
 Dr. Achim **Hopbach**, Akkreditierungsrat
 Malin **Houben**, AStA Universität Bielefeld

Drs. Jodien D. **Houwers**, Rijksuniversiteit Groningen
 Prof. Dr. Wilfried **Huber**, Zentralinstitut für Lehrerbildung und
 Lehrerfortbildung der TU München
 Prof. Dr. Albrecht **Hummel**, Technische Universität Chemnitz
 Ernst **Hunkel**, Merkur Internationale Fachhochschule Karlsruhe
 MinisterialratHermann **Jaekel**, Sächsisches Staatsministerium für
 Wissenschaft und Kunst
 Annette **Jander**, Technische Fachhochschule Berlin
 Dr. Nathalie **Janz**, Université de Lausanne
 Petra **Jauk**, Fachhochschule Jena
 Dr. Karl **Kälble**, AHPGS e. V.
 Prof. Dr. Uwe **Kamenz**, Fachhochschule Dortmund
 Prof. Dr. Peter **Kammerer**, Hochschule für angewandte Wissenschaften -
 Fachhochschule München
 Prof. Dr. Maria-Eleonora **Karsten**, Leuphana Universität Lüneburg
 Alexander **Katzer**, fzs freier zusammenschluss von studentInnenschaften
 Benedict **Kaufmann**, HRK Projekt Qualitätsmanagement
 Gerd **Kellermann**, Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik
 Prof. Dr. Sebastian **Kempgen**, Universität Bamberg
 Margit **Kießlich**, Universität Lüneburg
 Michael **Kindt**, Projektträger im DLR - Hochschulforschung
 Dr. Ljuba **Kirjuchina**, Universität Potsdam
 Elvira **Klausmann**, AHPGS e. V.
 Prof. Dr. Karin **Kleppin**, Ruhr-Universität Bochum
 Jana **Knott**, Universität Mainz
 Joachim **Koch-Bantz**, Deutscher Gewerkschaftsbund
 Katja **Kohrs**, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
 Dipl. Ing. oec. Uwe **König**, Fachhochschule Schmalkalden
 Martina **Kopf**, Universität Mainz
 Dr.-Ing. Uwe **Koser**, Audi AG
 Prof. Dr. Edgar **Kösler**, Katholische Fachhochschule Freiburg - staatlich
 anerkannt -
 Britta **Krahn**, UNIVERSITY PARTNERS GmbH
 Michael **Krall**, KPMG Audit
 Prof. Dr. Hans-Joachim **Krause**, Fachhochschule Düsseldorf
 Dr. Gaby **Krekeler**, Universität Osnabrück
 Kerstin **Krüger-Bunny**, Universität Lüneburg

Tanja **Kruse**, Universität Hannover
 Katharina **Kulike**, BVMD- BundesVertretung der Medizinstudierenden in
 Deutschland
 Dipl.-Betriebswirtin Hanna **Kümmerle**, Steinbeis-Hochschule Berlin
 Dr. Franziska **Kunz**, UNIVERSITY PARTNERS GmbH
 Prof. Dr. Manfred **Künzel**, Université de Fribourg
 Dr. Martin **Kurz**, Europäische Fernhochschule Hamburg
 Dr. Volkmar **Langer**, Berufsakademie Weserbergland e. V.
 Hanno **Langfelder**, TU München
 Dr. Bärbel **Last**, Fachhochschule Stralsund
 Robert **Lauch**, Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland
 e. V. (bvmd)
 Prorektor Prof. Dr. Markus **Lehmann**, Hochschule Albstadt-Sigmaringen
 Justus **Lenz**,
 Tobias **Lipper**, Zeppelin University GmbH
 Birgit **Lißeke**, Fachhochschule Potsdam
 Anita **Maile**, Hochschule Bayern e.V.
 Dr. Christoph **Markert**, Universität Leipzig
 Katrin **Mayer**, Ludwig-Maximilians-Universität München
 Prof. Dr. rer. nat. Albrecht **Meißner**, Leuphana Universität Lüneburg
 VizepräsidentinProf. Dr. Dorothee **Meister**, Universität Paderborn
 Dr. Norbert **Meyer**, BASF AG
 Andrea **Micheler**, Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
 Martina **Mickisch**, Universität Bonn
 Anna **Mikulcová**, Universität Potsdam
 Daisuke **Motoki**, FIBAA Foundation for International Business
 Administration Accreditation
 Kerstin **Mucke**, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Universität Bremen
 Marcus **Müller**, Thesis e.V.
 Dr. Werner **Müller-Pelzer**, Fachhochschule Dortmund
 Dr. Klaus **Murmann**, Universität Ulm
 Franz **Muschol**, Ludwig-Maximilians-Universität München
 RA Patrick **Neuhaus**, Hochschulrektorenkonferenz
 Friedrich **Neumann**, DLR - Projektträger Neue Medien in der Bildung
 Lydia **Niewerth**, Deutscher Richterbund

Prof. Dr. R. Peter **Nippert**, Medizinischer Fakultätentag
 Prof. Dr.-Ing. Alphonso P. **Noronha**, Georg-Simon-Ohm Fachhochschule
 Nürnberg
 Susanne **Obermayer**, CRUS - Rektorenkonferenz der Schweizer
 Universitäten
 Prof. Dr. Georg **Obieglo**, Hochschule Reutlingen
 Regierungsrat Jens **Orth**, Universität Würzburg
 PD Dr. Alois **Palmetshofer**, Universität Würzburg
 Roswitha **Perret**, Fachhochschule Frankfurt am Main
 Dr. Rolf **Peter**, Hochschulrektorenkonferenz
 MinisterProf. Dr. Andreas **Pinkwart**, Ministerium für Innovation,
 Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen
 Dr. Stefan **Plasa**, Universität des Saarlandes
 Prof. Dipl.-Ing. Karl **Plastrotmann**, Fachhochschule Lausitz
 Stefan **Prange**, Justus-Liebig-Universität Gießen
 Prof. Dr. Hans Paul **Prümm**, Fachhochschule für Verwaltung und
 Rechtspflege Berlin
 Jan **Rathjen**, Hochschulrektorenkonferenz
 Dr. Cornelia **Raue**, Technische Universität Berlin
 Karin **Rehn**, WHU - Otto Beisheim School of Management
 Matthias **Reiber**, Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 Markus **Rempe**, Fachhochschule des Mittelstands Bielefeld (FHM)
 Georg **Reschauer**, AHPGS Freiburg
 Hermann **Reuke**, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur
 Hannover
 Karin **Reuschenbach-Coutinho**, Internationale Fachhochschule Bad
 Honnef-Bonn
 Univ.-Prof. Dr. jur. Lutz R. **Reuter**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität
 der Bundeswehr
 Dr. phil. Rüdiger **Rhein**, Universität Hannover
 Susanne **Richter**, Leibniz Universität Hannover
 Dr. Marion **Rieken**, Hochschule Vechta
 Dr. Christian **Rietz**, UNIVERSITY PARTNERS GmbH
 Wiebke **Röber**, Leuphana Universität Lüneburg
 Silvia **Rosenberger**, Muthesius Kunsthochschule
 Prof. Dr. Steffen **Rößler**, Private Fernfachhochschule Sachsen
 Inga-Dorothee **Rost**, Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Gustav **Rückemann**, SRH Hochschule Heidelberg - Staatlich
 anerkannte Fachhochschule
 Dorothee **Rückert**, Universität Siegen
 Sandra **Rüdebusch**, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 Katja **Rumpf**, Thüringer Kultusministerium
 Dr. Sylvia **Ruschin**, Universität Dortmund
 Dr. Anne **Sachs**, Universität Kassel
 Dr. Joachim **Sailer**, Steinbeis-Hochschule Berlin
 Dr. phil. Bettina **Sandt**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
 Bettina **Satory**, Technische Universität Berlin
 Uwe **Scharlock**, Fachhochschule Jena
 Patrick **Schauff**, Europäische Fachhochschule Rhein / Erft GmbH
 Dr. Britta **Scheideler**, Universität Osnabrück
 Wolfgang **Scherer**, Fraport AG
 Joachim **Scheurer**, Macromedia Fachhochschule der Medien
 Prof. Dr. Hans-Jochen **Schiewer**, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im
 Breisgau
 Prof. Dr. Georg **Schild**, Universität Tübingen
 Karin **Schindler**, Thüringer Kultusministerium
 Prof. Dr. Michael **Schlömann**, TU Bergakademie Freiberg
 Dr. Georg-Andreas **Schmidt**, Hochschule der Sparkassen-Finanzgruppe
 Heike **Schmitt**, Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der
 Informatik an Universitäten e.V.
 Mira **Schneider**, AStA Uni Bielefeld
 Kurt **Schobel**, Hochschule für Musik "Hanns Eisler"
 Doris **Schorge**, Philipps-Universität Marburg
 Prof. Dr. Ing. Ralf **Schottke**, Leuphana Universität Lüneburg
 Monika **Schröder**, Hochschulrektorenkonferenz
 Kristin **Schubert**, Hochschule für angewandte Wissenschaften
 Claudine J. **Schulz**, Fachhochschule Aachen
 Karin **Schulz-Sommer**, Universität Flensburg
 Rosmarie **Schwartz-Jaroß**, Humboldt-Universität zu Berlin
 Dr. Michael **Schween**, Philipps-Universität Marburg
 Prof. Dr. Wolfgang **Söhnchen**, Hochschule Merseburg
 Julia **Sosna**, Freie Universität Berlin
 Karoline **Spelsberg**, Folkwang-Hochschule Essen

Christine **Speth**, Audi AG
 Prof. Dr. Sascha **Spoun**, Universität Lüneburg
 Prof. Dr.-Ing. Jörg **Steinbach**, Technische Universität Berlin
 Dr.-Ing. Karl-Heinrich **Steinheimer**, ver.di-Bundesvorstand
 Marina **Steinmann**, Deutscher Akademischer Austauschdienst
 PD Dr. Matthias **Stickler**, Universität Würzburg
 Gerhard **Stocker**, Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik
 Janosch **Stratemann**, AStA Bielefeld
 Silvia **Studing**, Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF
 Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich **Teichler**, Universität Kassel
 Dr. Sabine **Teichmann**, Universität Rostock
 Doris **Ternes**, Fachhochschule Koblenz
 Barbara **Texter**, Hertie School of Governance
 Dr. Patrick **Thurian**, Technische Universität Berlin
 Dr. Peter **Tremp**, Universität Zürich
 Dr. Friedrich **Uffermann**, Fachhochschule Bingen
 Dr. Birgit **van Meegen**, Agentur für Arbeit Aachen
 Steffen **Voigt**, Hochschule für Bildende Künste Hamburg
 Dr. Beate **Volke**, Medizinische Hochschule Hannover
 Rechtsanwältin Anabel **von Preuschen**, Bundesrechtsanwaltskammer
 Dagmar **Vössing**, Universität des Saarlandes
 Peter **Wagner**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Andreas **Weiner**, Leibnitz Universität Hannover
 PD Dr. Ulrich **Welbers**, Universität Düsseldorf
 Barbara **Weltermann**, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 Jörg **Wendel**, FIBAA Foundation for International Business Administration
 Accreditation
 Marco **Westkemper**, Bundesvertretung der Medizinstudierenden in
 Deutschland e. V. (bvmd)
 Elisabeth **Westphal**, Österreichische Universitätskonferenz
 Dr. Birgit **Wilhelm**, Universität Karlsruhe (TH)
 Katja **Winckelmann-Schlieper**, Fachhochschule Aachen
 Dr. Gabriele **Witter**, Hochschule Bremen
 PräsidentinElke Katharina **Wittich**, AMD Akademie Mode Design
 Prof. Dr. Margit **Wittmann**, Fachhochschule Südwestfalen
 Claudia **Wolf**, Fachhochschule Dortmund
 Dr. Gülsan **Yalcin**, Technische Universität Braunschweig

Dr. Amrit **Zahir**, Universität Basel
 Dr. Nikolaus **Zahnen**, Universität Konstanz
 Dr. Stefan **Zauner**, Universität Tübingen
 ORR Volker **Zehle**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
 Susanne **Zemene**, Universität Hamburg
 Prof. Dr. Michael **Zerr**, Merkur Internationale Fachhochschule Karlsruhe
 Dr. Peter A. **Zervakis**, Hochschulrektorenkonferenz

Programm der Tagung

Donnerstag, 10. April 2008: Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen

09.30 Uhr – **Begrüßung**

10.15 Uhr *Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Vizepräsident der HRK, Universität Bremen*

*Prof. Dr. Andreas **Pinkwart**, Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW*

*Ministerialdirigent Peter **Greisler**, Abteilungsleiter Hochschulen
Bundesministerin für Bildung und Forschung*

10.15 Uhr – **Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren - Altes
11.00 Uhr und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der
Hochschulforschung**

*Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich **Teichler**, ehem. Geschäftsführender Direktor
des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung –Universität
Kassel*

Kommentar:

*Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Vizepräsident der HRK, Universität Bremen*

11.30 Uhr – Podiumsdiskussion:

13.00 Uhr **Wissenschafts- und Forschungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal der hochschulischen Bildung?!**

*Dr. Frank Stefan **Becker**, Siemens AG*

*Imke **Buß**, Studierendenvertreterin, Georg-August-Universität Göttingen und Vorstand des fzs*

*Prof. Dr. Angelos **Chaniotis**, All Souls College Oxford*

*Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Vizepräsident der HRK, Universität Bremen*

*Prof. Dr. Sascha **Spoun**, Präsident der Leuphana Universität Lüneburg*

*Prof. Dr. Jörg **Steinbach**, 1. Vizepräsident der Technischen Universität Berlin*

*Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich **Teichler**, ehem. Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung –Universität Kassel*

Moderation:

*Dr. Christiane **Gahtgens**, Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz*

14.00 Uhr – Studie "Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen - Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte" im Auftrag von CRUS und Universität Zürich

15.00 Uhr

*Dr. Peter **Tremp**, Leiter Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich*

HIS-Studie zu Studienabbruchquoten von 2008

*Dr. Ulrich **Heublein**, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Leipzig*

Moderation:

*Dr. Peter **Zervakis**, Leiter Bologna-Zentrum, Hochschulrektorenkonferenz*

15.00 Uhr – Parallele Arbeitsgruppen:

17.00 Uhr

1. **Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa**

Impulse:

- Prof. Dr. Wendy **Davies**, UK Bologna Expert and Professor Emerita at University College London
- Drs. Jodien D. **Houwers**, Rijksuniversiteit Groningen

Moderation: Dr. Peter **Zervakis**, Hochschulrektorenkonferenz
Rapporteurin: Marina **Steinmann**, DAAD

2. **Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch)**

Impulse:

- Prof. Dr. Ulrich **Bartosch**, KU Eichstätt
- Dr. Birger **Hendriks**, Bologna-Beauftragter der Länder

Moderation: Jan **Rathjen**, Referatsleiter Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz

Rapporteur: Dr. Achim **Hopbach**, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats

3. **Kompetenzorientierter Leistungsnachweis: Anspruch und Wirklichkeit**

Impulse:

- Prof. Dr. Karin **Kleppin**, Ruhr-Universität Bochum
- Prof. Dr. Manfred **Künzel**, Université Fribourg, Schweiz

Moderation: Birgit **Hennecke**, Universität Münster

Rapporteurin: Christine **Speth**, KU Eichstätt

17.00 Uhr – Berichte aus den Arbeitsgruppen

18.00 Uhr

Moderation:

*Monika **Schröder**, Bologna-Zentrum, Hochschulrektorenkonferenz*

Freitag, 11. April 2008:

Employability

- 08.30 Uhr – 10.00 Uhr **Vortrag: Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen in geisteswissenschaftlichen Fächern**
- Prof. Dr. Kai **Brodersen**, des. Präsident der Universität Erfurt*
- Kommentar: Was sind beschäftigungsbezogene Kompetenzen aus Sicht der Unternehmen?**
- Dr. Frank Stefan **Becker**, Siemens AG*
- Moderation: Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Vizepräsident der HRK, Universität Bremen*
- 10.00 Uhr – 10:30 Uhr **Vorstellung einer neuen HRK-Umfrage zur Verwendung des Diploma-Supplements an deutschen Hochschulen**
- Monika **Schröder**, Bologna-Zentrum, Hochschulrektorenkonferenz*
- 11.00 Uhr – 12.30 Uhr **Parallele Arbeitsgruppen:**
1. **Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?**
- Impulse:
- Prof. Dr. Hendrik **Birus**, Vice-President der Jacobs University Bremen
 - Martina **Bischof**, HypoVereinsbank, Human Resources Management
 - Michael **Krall**, KPMG
 - PD Dr. Ulrich **Welbers**, Leiter des Studienreformbüros Germanistik, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Moderation: Dr. Peter **Zervakis**, Leiter Bologna-Zentrum, Hochschulrektorenkonferenz
- Rapporteur: Dr. Volkmar **Langer**, Akademieleiter, Berufsakademie Weserbergland, Hameln

2. Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit?

Impulse:

- Dr. Hubert **Detmer**, stellv. Geschäftsführer des Deutschen Hochschulverbands
- Dr.-Ing. Uwe **Koser**, Wissenschaftsprojekte, AUDI AG, Ingolstadt

Moderation: Dr. Gerhard **Duda**, Referatsleiter Europäische Forschungsangelegenheiten, Hochschulrektorenkonferenz

Rapporteurin: Dr. Priya **Bondre-Beil**, Programmdirektorin DFG Organisationseinheit Graduiertenkollegs, Graduiertenschulen, Nachwuchsförderung

3. Zur Einrichtung von Career Centern

Impulse:

- Andreas **Eimer**, Leiter des Career Service der Universität Münster
- Barbara **Texter**, Head Career Services & Alumni Relations der Hertie School of Governance

Moderation: RA Patrick A. **Neuhaus**, Bologna-Zentrum, Hochschulrektorenkonferenz

Rapporteurin: Karin **Rehn**, WHU - Otto Beisheim School of Management, Vallendar

12.45 Uhr – **Berichte aus den Arbeitsgruppen und Resümee**

13.45 Uhr

*Prof. Dr. Wilfried **Müller**, Vizepräsident der HRK, Universität Bremen*

13.45 Uhr

ENDE DER VERANSTALTUNG

Beschreibungen der Arbeitsgruppen am 10. April 2008:

Arbeitsgruppe 1: Vermittlung von Kompetenzen und Studierbarkeit (Formulierung von Lernergebnissen): Der Blick auf Modelle in Europa

Kompetenzorientierung und Lernergebnisse repräsentieren am deutlichsten den Paradigmenwechsel von einer ‚input‘- zu einer an Lernergebnissen orientierten Perspektive in der akademischen Lehre. Sie haben die Funktion einer gemeinsamen und vergleichbaren ‚Sprache‘ zwischen den verschiedenen Akteuren (Lehrende, Studieninteressierte, Arbeitgeber etc.), helfen bei der Curriculumsplanung, sichern die Studierbarkeit und stellen zudem die Verbindung zwischen Qualitätssicherung und Qualifikationsrahmen her. Die Erfahrungen mit der Formulierung von Kompetenzen sind traditionell sehr unterschiedlich in den verschiedenen europäischen Ländern. Mit den Expert/innen besteht die Möglichkeit, englische, deutsche und niederländische Erfahrungen auszutauschen und von den anderen Konzepten zu lernen.

Arbeitsgruppe 2: Zur Bedeutung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen (fachlich, national, europäisch)

Qualifikationsrahmen können Schlüsselinstrumente für die Erreichung zentraler Ziele des Bologna-Prozesses sein. Sie dienen als Referenzrahmen zur Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen zwischen Ländern, Fächern und Bildungseinrichtungen, aber auch als Referenz für die Entwicklung und Qualitätssicherung von Studiengängen. Im Workshop wird diskutiert, wie fächerübergreifende und fachspezifische Qualifikationsrahmen gestaltet werden sollen, um den Zielen des Bologna-Prozesses - Transparenz der Hochschulsysteme, Verständlichkeit der Abschlüsse, Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und Mobilität der Studierenden - gerecht zu werden und gleichzeitig auf einer mehr oder weniger abstrakten Ebene durch die Beschreibung der Lernziele und Kompetenzen die Entwicklung von Curricula zu unterstützen.

Arbeitsgruppe 3: Kompetenzorientierter Leistungsnachweis: Anspruch und Wirklichkeit

Die Ausrichtung an Kompetenzen ist der rote Faden, der sich durch die Studiengangsentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge zieht und unmittelbare Konsequenzen für die Kultur des Prüfens und des Leistungsnachweises nach sich zieht. Die Form des Leistungsnachweises hängt direkt mit der Darstellung spezifischer Kompetenzen zusammen und sollte auch den gewählten Lehr- und Lernformen gerecht werden. Das Lernverhalten der Studierenden wird zudem durch die Art des Leistungsnachweises beeinflusst.

In der Arbeitsgruppe werden im Überblick und am Beispiel Konzepte vorgestellt und Kriterien entwickelt, die zeigen, wie ein solcher Zusammenhang stärker in das Blickfeld rücken kann und welche ‚neuen‘ Prüfungsformen und Herausforderungen sich dadurch ergeben. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, wie solche Prüfungsverfahren nachhaltig in die Studiengänge integriert werden können.

Beschreibungen der Arbeitsgruppen am 11. April 2008:

Arbeitsgruppe 1: Wie kann ein Konzept „Fit für den Arbeitsmarkt“ in den Fächerkulturen umgesetzt werden?

Durch die Umsetzung der Studienreform gewinnt das Thema arbeitsmarktbezogener Kompetenzen große Bedeutung. In vielen Fächerkulturen, insbesondere in den Geisteswissenschaften, stellt die Umsetzung eines Konzepts „Fit für den Arbeitsmarkt“ jedoch noch eine große Herausforderung dar. Ziel der Arbeitsgruppe ist es daher, sowohl aus Sicht der Hochschulen wie auch aus der Sicht der Wirtschaft diese Problematik zu beleuchten und gemeinsam mit den Teilnehmern Lösungsansätze zu entwickeln.

Arbeitsgruppe 2: Die Promotion als erste forschende Berufstätigkeit

Die Promotionsphase ist in Europa im Umbruch. Um den Kern der vom Promovenden zu erbringenden eigenständigen Forschungsleistung ranken sich verschiedenartige Forderungen, die eine Stärkung der fachspezifischen und interdisziplinären, aber auch der für den außerakademischen

Arbeitsmarkt nützlichen Qualifikationen anstreben. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, die Frage des Status der Doktoranden im Spannungsfeld zwischen Ausbildung und eigenständiger Forschung und zwischen akademischen und außerakademischen Arbeitsmärkten zu diskutieren und auch die europäische Entwicklung dabei zu berücksichtigen.

Arbeitsgruppe 3: Zur Einrichtung von Career Centern

In Deutschland führte die in angelsächsischen Ländern längst übliche Betreuung der (künftigen) Absolventen durch die Hochschulen lange ein Schattendasein. Im Sinne der Studierenden kommen die deutschen Hochschulen angesichts der zunehmenden Hochschulautonomie und Profilbildung mittlerweile auch hierzulande nicht mehr an der Einrichtung von solchen professionellen Career Centern vorbei. In der Arbeitsgruppe sollen daher gute Beispiele bereits existierender Career Center vorgestellt und im gegenseitigen Austausch mit den Teilnehmer/innen praktische Unterstützung bei ihrer Einrichtung und ihren Aktivitäten angeboten werden.

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Ulrich Bartosch
Katholische Universität Eichstätt

Dr. Frank Stefan Becker
Senior Consultant
Siemens AG

Prof. Dr. Hendrik Birus
Vizepräsident der Jacobs University Bremen

Martina Bischof
Human Resources Management
HypoVereinsbank

Dr. Priya Bondre-Beil
Programmdirektorin
Deutsche Forschungs-Gemeinschaft (DFG)

Prof. Dr. Kai Brodersen
Präsident der Universität Erfurt

Prof. Dr. Wendy Davies
UK Bologna Expert and Professor Emerita
University College London

Dr. Hubert Detmer
Justitiar und zweiter Geschäftsführer des Deutschen Hochschulverbandes

Andreas Eimer
Leiter des Career Service
Universität Münster

Dr. Ulrich Heublein
 Projektleiter
 HIS Hochschul-Informationssystem GmbH

Thomas Hildbrand
 Geschäftsführer Bereich Lehre
 Universität Zürich

Dr. Achim Hopbach
 Geschäftsführer
 Akkreditierungsrat

Prof. Dr. Karin Kleppin
 Wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung
 (ZFA)
 Ruhr-Universität Bochum

Dr.-Ing. Uwe Koser
 Leiter Wissenschaftsprojekte
 AUDI AG

Prof. Dr. Manfred Künzel
 Universität Bern und Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität
 Fribourg

Dr. Volkmar Langer
 Akademieleiter
 Berufsakademie Weserbergland, Hameln

Prof. Dr. Wilfried Müller
 Vizopräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
 Universität Bremen

Karin Rehn
 Career Service
 WHU – Otto Beisheim School of Management, Vallendar

Monika Schröder
 Bologna-Zentrum
 Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Christine Speth
 Katholische Universität Eichstätt
 Jetzt: Personalmarketing/Bildungspolitik
 Audi AG

Marina Steinmann
 Leiterin Arbeitsbereich Bologna-Prozess
 DAAD

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler
 Ehem. Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für
 Hochschulforschung, Universität Kassel

Dr. Peter Tremp
 Leiter Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
 Universität Zürich

PD Dr. Ulrich Welbers
 Leiter des Studienreformbüros Germanistik
 Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf