



10 JAHRE NACH BOLOGNA - BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND

**DOKUMENTATION DER
VERANSTALTUNG VOM 25. MAI 2009**

INHALT

10 JAHRE NACH BOLOGNA - BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND <i>Sylvia Löhrmann MdL und Dr. Ruth Seidl MdL</i>	3
BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND - AUCH BEIM BILDUNGSSTREIK <i>Dr. Ruth Seidl MdL</i>	4
10 JAHRE BOLOGNA <i>PD Dr. Ulrich Welbers</i>	7
BOLOGNAREFORM – DAS ENDE EHRENAMTLICHEN ENGAGEMENTS? <i>Verena Schäffer</i>	20
STRESS, STRESS, STRESS <i>Armin Himmelrath</i>	22
ENTWICKLUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND <i>Dr. Peter Zervakis</i>	24
DIE ZUKUNFT VON BOLOGNA – THESEN AUS DER SICHT DER HOCHSCHULDIDAKTIK <i>Prof. Dr. Dr. Johannes Wildt</i>	29
DIE STUDIENREFORM AUS SICHT DER STUDIERENDEN <i>Ingmar Wichert und Jan Keitsch</i>	34
AUSBLICK - IMPULSE FÜR EINE ZWEITE REFORMWELLE <i>Dr. Ruth Seidl MdL</i>	36
ANHANG ANTRAG DER FRAKTION BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN NRW BRAUCHT EINE BESSERE HOCHSCHULPOLITIK - ALARMSIGNAL BILDUNGSSTREIK ERNST NEHMEN	38

10 JAHRE NACH BOLOGNA - BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND

*Sylvia Löhrmann MdL
und
Dr. Ruth Seidl MdL*



„Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem“ - unter diesem Titel hatten wir GRÜNE vor fast 6 Jahren zum ersten mal in den Landtag eingeladen, um mit Studierenden, WissenschaftlerInnen und anderen Expertinnen und Experten über den so genannten Bologna-Prozess zu reden. Ziel dieses Prozesses, der im Jahr 1999 mit einer Konferenz der europäischen WissenschaftsministerInnen in Bologna begonnen wurde, ist ein einheitlicher europäischer Hochschulraum mit vergleichbaren Abschlüssen in zwei Stufen (Bachelor und Master) und gegenseitiger Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, auch zur Verbesserung des Austausches und der Mobilität innerhalb von Europa.

Der 10. Jahrestag dieser ersten Konferenz war uns nun der Anlass für eine erste Bilanz des bisherigen Umsetzungsprozesses, zu der wir Studierende, Lehrende und andere ExpertInnen eingeladen hatten, darunter Verena Schäffer, Sprecherin der Grünen Jugend NRW, Prof. Johannes Wildt vom Hoch-

schuldidaktischen Zentrum der Uni Dortmund, Dr. Ulrich Welbers von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Dr. Peter Zervakis vom Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz und Armin Himmelrath, der sich als freier Journalist ausführlich mit der Bologna-Reform auseinander gesetzt hat.

In diesem Reader dokumentieren wir die Statements der ExpertInnen, einen Beitrag der GRÜNEN Hochschulgruppe Bochum zu unserer Debatte sowie die Schlussfolgerungen, die wir als GRÜNE Landtagsfraktion aus den spannenden Diskussionsrunden für unsere zukünftige Hochschulpolitik gezogen haben.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre

Sylvia Löhrmann MdL, Fraktionsvorsitzende
und
Dr. Ruth Seidl MdL, wissenschafts- und
forschungspolitische Sprecherin

BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND - AUCH BEIM BILDUNGSSTREIK

Dr. Ruth Seidl MdL



Leistungsdruck, Studiengebühren und soziale Auslese - wie sehr die Umsetzung der Bologna-Reform und die aktuellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen vielen Studierenden auf den Nägeln brennen, zeigt auch der Bildungsstreik 2009, mit dem Tausende junger Menschen in NRW und ganz Deutschland nur wenige Tage nach unserer Veranstaltung im Landtag, ihre Kritik am Bildungssystem zum Ausdruck brachten.

Die Beiträge in diesem Reader sind daher auch als Beiträge zur aktuellen hochschulpolitischen Gesamtdiskussion zu verstehen und geben ein gutes Bild davon, wie Studierende und Lehrende ihre derzeitige Situation einschätzen und welche Verbesserungsvorschläge sie an die Politik, aber auch an sich selbst und an die Institution Hochschule haben.

In einer ersten Diskussionsrunde wurden auf der Grundlage der Inputs von Verena Schäffer, Armin Himmelrath und Dr. Ulrich Welbers viele Kritikpunkte an der aktuellen Umsetzung des Bologna-Prozesses, aber auch einige positive Aspekte benannt. Hier richtete sich die Kritik im Wesentlichen auf die Art und Weise der Umsetzung, während die ursprünglichen Bologna-Ziele wie Durchlässigkeit, Mobilität und Studierenden-Beteiligung von den meisten Anwesenden grundsätzlich unterstützt wurden („Bologna ist die ubiquitäre Gesamthochschule“). Außerdem wurde festgestellt, dass nicht alle auftretenden Probleme direkt bzw. allein auf den Bologna-Prozess zurückzuführen sind, sondern auch durch ungünstige Rahmenbedingungen wie mangelnde Mittelausstattung, Studiengebühren, Hochschul-„freiheits“gesetz sowie eine struktur-

konservative Grundhaltung vieler Verantwortlicher an den Hochschulen hervorgerufen oder verstärkt werden.

Im zweiten Teil nach den Vorträgen von Prof. Johannes Wildt und Dr. Peter Zervakis wurde die Diskussion zu Vor- und Nachteilen der Bologna-Reform noch einmal vertieft, bevor in der abschließenden Runde Anregungen und Forderungen für die weitere Entwicklung gesammelt wurden.

In den Diskussionsrunden wurde folgende Kritik am aktuellen Bologna-Prozess deutlich:

- Der hohe Zeitdruck und die daraus resultierende Oberflächlichkeit sowie die fehlende kritische Auseinandersetzung bei der Behandlung von Inhalten. Hier stellt sich die Frage, in wie weit die Bachelor-Studiengänge in der derzeitigen Form noch dem Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums genügen oder ob sie zunehmend zu einer dritten Phase schulischer Ausbildung werden.
- Die Anwesenheitspflicht und der „Prüfungsmarathon“ sowie der daraus resultierende permanente und hohe Leistungsdruck. Als Indikator hierfür wurde u.a. eine Studie der Techniker Krankenkasse zitiert, nach der der Medikamenten-Missbrauch unter Studierenden signifikant höher ist als unter der Vergleichsbevölkerung. Nach einer Studie der Studentenwerke ist darüber hinaus auch der Beratungsbedarf der Studierenden vor allem bei sozialen, finanziellen und psychologischen Problemen stark gestiegen.

- Die fehlende Zeit für ehrenamtliches Engagement, sowohl im sozialen als auch im (hochschul)politischen Bereich und der Selbstverwaltung. Nach Ansicht einiger DiskussionsteilnehmerInnen liegt hierin auch eine Gefahr für die demokratische Kultur in der Gesellschaft insgesamt.
- Die starke Zunahme des bürokratischen Aufwands insbesondere für die Lehrenden.
- Die faktische Einführung des dreijährigen Bachelor als „Regelabschluss“. Hier werden als Alternativen der Master als Regelabschluss, der vierjährige Bachelor oder die Implementierung der Modularisierung in die früheren Diplom- bzw. Magisterstudiengänge angeregt.
- Die zunehmende Monetarisierung und Effizienzorientierung des Studiums, durch die das Studium im Extremfall seinen ursprünglichen eigentlichen Sinn verliere („In der ökonomischen Perspektive findet überhaupt kein echtes Lernen mehr statt.“).
- Die Gefahr der Benachteiligung von Frauen, die insbesondere dadurch zum Ausdruck kommt, dass der Frauenanteil bei den Master-Abschlüssen deutlich geringer ist als bei den Bachelor-Abschlüssen.
- Die fehlenden „Mobilitäts-Fenster“ durch hohen Zeitdruck und mangelnde Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen.
- Die eingeschränkte Mobilität durch fehlende Abstimmung zwischen den Hochschulen, auch innerhalb von NRW/Deutschland.
- Die negativen Auswirkungen auf BerufsanfängerInnen ohne akademischen Abschluss (die „eigentlichen Verlierer der Bologna-Reform“), die durch die (niedrig qualifizierten) Bachelor-AbsolventInnen verdrängt würden.
- Die verschärften Zugangsbeschränkungen und fehlenden Studienplätze.
- Die schlechteren Zugangsmöglichkeiten insbesondere für Studierende aus Entwicklungsländern.
- Die gestiegene soziale Selektivität durch erhöhten Druck gerade bei denjenigen, die durch ihre Schulausbildung/ihre soziale Herkunft nicht optimal auf ein Studium vorbereitet sind (gestiegene Rate an Studienabbrüchen insbesondere in den MINT Fächern an Fachhochschulen).
- Das Fehlen von Gesamtreform-Konzepten an den meisten Hochschulen sowie eines schlüssigen Kommunikationskonzeptes zum Bologna-Prozess.

- Die zunehmende Vernachlässigung der Lehre durch die zu starke Fokussierung auf Exzellenz in der Forschung und eine falsche Schwerpunktsetzung bei der Hochschulfinanzierung.

Als positiv wurde von mehreren DiskussionsteilnehmerInnen die stärkere Strukturierung des Studiums gewertet. Auch die stärkere Berufs- und Anwendungsorientierung wurde von einigen als Vorteil genannt.

Armin Himmelrath zitierte hierzu eine Studie der Studentenwerke, nach der die Reform tatsächlich für etwa 20% der Studierenden Vorteile bringt, die gut mit dem gestiegenen Leistungsdruck umgehen könnten und die sich - weil sie keine zusätzliche Belastung durch Familienarbeit oder Erwerbstätigkeit haben - rund um die Uhr auf ihr Studium konzentrieren können. Es stellte sich jedoch die Frage, ob diese Quote hinreichend ist, um tatsächlich von einer erfolgreichen Reform zu sprechen.

Mit Bezug auf die genannten Kritikpunkte wies Peter Zervakis darauf hin, dass eine endgültige Beurteilung der Auswirkungen des Bologna-Prozesses derzeit schon deshalb nicht möglich sei, weil zwar ein großer Teil der StudienanfängerInnen in Bachelor-Studiengängen eingeschrieben sei, dies aber insgesamt erst auf etwa ein Drittel aller Studierenden zutreffe. Diese Einschätzung wurde von den meisten Teilnehmern unterstützt.

Johannes Wildt wies darauf hin, dass der hohe Grad an Regulierung aus dem Bemühen der Verantwortlichen (HochschullehrerInnen) resultiere, ihre jeweiligen Positionen und Inhalte (bzw. die ihrer Fächer) im Zuge des Studienreformprozesses sichern zu wollen.

Hier wäre es Aufgabe der Akkreditierung gewesen, dem einen Riegel vorzuschieben. Dies sei jedoch in den meisten Fällen nicht gelungen. Vielmehr hat die Anlage der Akkreditierung als fachinternes „peer review“ die Ansätze teilweise noch verstärkt („Die starke Reduzierung auf das Fach ist in Deutschland ein Problem.“).

Andere DiskussionsteilnehmerInnen wiederum warben für eine differenzierte Betrachtungsweise, die die Kritik an den Strukturen von der Kritik an den Inhalten trennt. Auch seien einige der beschriebenen Probleme Folge allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen und nicht auf die Hochschu-

len beschränkt. So gebe es überall einen Rückgang an organisierter ehrenamtlicher Tätigkeit, während auf der anderen Seite die nicht organisierte ehrenamtliche Tätigkeit zunehme.

Weitere DiskussionsteilnehmerInnen ergänzten, dass es einige der genannten Probleme auch schon früher gegeben habe, dass diese teilweise nur heute stärker wahrgenommen würden, dazu gehörten:

- Geringes (politisches) Engagement der Studierenden
- Orientierungsschwierigkeiten/mangelnde Studierfähigkeit und daraus resultierende schlechte Prüfungsleistungen zu Beginn des Studiums
- Akzeptanz der Abschlüsse in der Wirtschaft („Magister kannte auch niemand“)
- Gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen im Ausland (- war früher kein Problem innerhalb, sondern eher am Ende des Studiums-)
- Die starke „Verrechtlichung“ des Hochschulsystems und die Verlagerung von politischen Entscheidungen auf Verwaltungen und Gerichte)
- Die Studienabbrüche, die sich im Wesentlichen

nur verschoben hätten. Früher fanden Sie zwischen dem 6. und 9. Semester statt, heute schon nach dem 2. Semester.

Insgesamt ergab die Diskussion für mich ein sehr differenziertes Bild davon, wie Lehrende und Studierende mit den Reformen umgehen, wie sie versuchen, sie zu gestalten und welche Forderungen sie für die Zukunft erheben.

Bevor ich die Schlussfolgerungen darstelle, die wir als GRÜNE aus dieser Veranstaltung aber auch aus den nachfolgenden Veranstaltungen der Bildungsstreik-Woche ziehe, möchte ich nun aber im Folgenden zunächst unsere PodiumsteilnehmerInnen sowie die GRÜNE Hochschulgruppe Bochum „zu Wort kommen lassen“.

Dr. Ruth Seidl MdL ist wissenschafts- und forschungspolitische Sprecherin der Grünen Landtagsfraktion NRW

10 JAHRE BOLOGNA.

AUSWIRKUNGEN EINES BILDUNGSPOLITISCHEN DESASTERS AUF DIE LEHR- UND LERNPROZESSE AN HOCHSCHULEN UND EINIGE VERSUCHE DER BESSERUNG

PD Dr. Ulrich Welbers

PROLOG: EINE BILDUNGSPOLITISCHE BROUILLON ZU EINEM GRUSELIGEN JUBILÄUM

Der ‚Bologna-Prozess‘ zur Einführung gestufter Studiengänge in deutscher Spielart muss – sowohl als politische Unternehmung wie auch als inhaltliches Reformanliegen verstanden – mittlerweile als gescheitert angesehen werden. Nach einem Eurobarometer im zehnten Jahr der Reform hat die Hälfte aller Studierenden vor, nach dem Bachelor auf jeden Fall den Master zu absolvieren, ein weiteres Viertel wird ihn später machen. Vier von zehn deutschen Hochschullehrern glauben nicht, dass Bewerber mit einem Bachelorabschluss einen angemessenen Job finden werden. 62 Prozent glauben nicht, dass durch die Bologna-Reform die Qualität der Lehre verbessert worden sei oder sich verbessern lasse. Eine Mehrheit konstatiert vielmehr, das alte Studiensystem wäre besser gewesen. Nirgendwo in Europa ist dieser Wert so hoch wie in Deutschland (vgl. WZ 2009; Eurobarometer 2009) Das Alles sind keineswegs die übliche Protestgesänge. Auch in der Realität ist ein Großteil der Studiengänge heute schlecht oder schlechter strukturiert, die Zielvorgaben vor allem für bessere Anrechenbarkeit und die Internationalisierung, aber auch für eine bessere Berufsorientierung und ein besseres Lernen sind nur sehr partiell eingelöst worden, ja Vieles hat sich in den deutschen Studiengängen durch Überstrukturierung und Über-Prüfung eher merklich und nachhaltig verschlechtert als verbessert. Dies alles wäre nicht so schlimm, wenn nicht das Schlimmste vom Schlimmen eingetreten wäre, dass nämlich vor allem die Studierenden an das gestufte Sy-

stem selbst nicht glauben und in ihm auch kaum eine geeignete Qualifizierungschance für ihre Zukunft sehen. Bildung, die nur ertragen wird, anstatt gewollt zu sein, verhindert sich selbst. Der massive Stellenabbau an Hochschulen, die gewollte und unaufhaltsame Rückbauwelle von Studiengängen, die mit Humanität, anspruchsvollem Nachdenken und Kultur zu tun haben, eine vollkommen fehlgeleitete Besoldungsreform zudem haben die Effekte noch einmal verstärkt. Zehn Jahre nach Bologna stehen die Hochschulen – wiewohl es manches, beachtenswertes Highlight gibt – vor einem Trümmerhaufen ihrer Studiengänge, 200 Jahre nach Humboldt ist die deutsche Hochschullandschaft ein Gruselkabinett der Lehrstrukturen und Lernen in Ruinen die ungewollte Überlebensbotschaft einer ungefragt zum Experimentalraum deklarierten Studierendengeneration.

Da mag man sich doch wohl einen Augenblick fragen dürfen, was da eigentlich passiert ist. Und dafür wäre es vielleicht einmal hilfreich, nicht auf die strukturgeschleiften Hochschulen zu blicken, sondern eben auf die Politik, die sich hier sicher und ungefährdet wähnte in blinder Selbstbespiegelung Ende des vergangenen Jahrhunderts. Ein höchst unbürgerliches Trauerspiel in fünf Akten: Am Anfang steht – wie übrigens meist in der Literatur – eine durchaus passable Idee. Diese ist aber schon vor ‚Bologna‘ längst Realität und braucht die Politik zu ihrer Verwirklichung eigentlich nicht, näm-

lich die Internationalisierung der Bildung. Da kann nichts schief gehen, denken sich die Protagonisten der neoliberalen Plastikgeneration und springen auf den vermeintlich ungefährlichen Zug nach nirgendwo, natürlich nicht, ohne das schon längst Gängige und gut Funktionierende mit neuen Strukturen beherrschen zu wollen nach eigenem Gepräge. Der Bachelor als billiger Regelabschluss scheint ein Geschenk des Reformhimmels auf dem Weg zu einer ubiquitären Gesamtschule auf Hochschulebene und er wird sich in zehn Jahre zu dem verwaltetsten, bürokratischsten, schlichtweg ‚deutlichsten‘ entwickeln, was das internationale Bildungssystem jemals gesehen hat – seitdem gilt: Nichts ist so deutsch wie der Bachelor. Im zweiten Akt schüttet man seiner Strukturidee noch alles Weitere über, das man in den letzten Jahrzehnten schlicht vergessen oder einfach vermässelt hat, z.B. die Unterfinanzierung der Hochschulen, die Klärung des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen, die Reform der beruflichen Bildung, auch die immer nötige inhaltliche Reform der Studiengänge. Klar und selbstverständlich, dass hier gezielt nichts durchdacht ist und wird – der kreative Prozess der „Zivilgesellschaft“ sei ja schließlich gefragt. Im dritten Akt bricht dann alles zusammen, und wie selbstverständlich lässt man die Akteure dann natürlich umgehend im Stich – heute gerne mit obligatorischem Verweis auf das dann auf einmal geltende Subsidiaritätsprinzip. Während man aber im normalen Leben wohl von eben „im-Stich-lassen“, „aus-dem-Staube-machen“, „Auflösung von Solidarität“, vielleicht von „Fahrerflucht“ oder wohl einfach von „Feigheit“ sprechen könnte, braucht die politische Semantik stets positive Begriffe – und man erfindet ein neues Wortungetüm zur Sanktionierung des Chaos: das „Hochschulfreiheitsgesetz“. Frei und allein gelassen sitzen nun die Hochschulen in ihren Scherbenhaufen, und damit noch ein bisschen mehr Schuldbewusstsein bei den Geschundenen und Beladenen entsteht (denn die haben ja schließlich Alles selbst kaputt gemacht!) behauptet man nun, das Ganze wäre doch – des Dramas vierter Akt – ein so wertvolles Geschenk an die kommende Generation (die jetzt natürlich alle so wahnsinnig frei sind!), dass man dafür auch noch 500 Euro zahlen könne. Das ist nicht nur betriebswirtschaftlich absurd und volkswirtschaftlicher Unfug, sondern auch vor der deutschen Bildungs- und auch sonstigen Geschichte schlichtweg ein Skandal, aber das merkt jetzt sowieso niemand mehr. Verknüpft wird das Ganze dann mit einer ‚Professionalisierungsdebatte‘ nicht der Menschen, sondern

der Strukturen und Systeme. Und das gelingt dann einmal wirklich: In der Tat wurde eine junge Generation noch nie so professionell im Stich gelassen wie heute. Nach soviel Unrelevantem im Bildungsbereich kann sich Politik schließlich so genannten systemrelevanten Fragestellungen zuwenden wie Bankenrettung, Abwrackprämien, Erziehungsgeld u.ä. Zum Schluss singt der Chor schließlich das tragische Abgangslied (wir können ihm zur Zeit gerade allorts zuhören), in dessen Verlauf Politik den Schlamassel zwar zugesteht, dann aber einfach behauptet, die Ziele – die ja gar nicht ihre waren –, wären im Grunde ja unheimlich gut gewesen. Die leise Anfrage aus der Kulissee, dass Politik natürlich zu einem gewissen Maße auch daran gemessen werden könnte, was sie konkret überhaupt gesellschaftlich anrichtet, geht säuselnd im Gesang des Chores unter, der sich triumphierend in seinen Opel ‚Insigna‘ setzt und in die Weite des Horizonts davon rast. Tragisches Ende eines grotesken Spiels, in dem alle nur verloren haben.

Was tun? Ein abschließendes Statement und einige Therapievorschläge. Unabhängig von und auch schon vor und sicher auch nach Bologna gilt: Die inhaltliche Perspektive der Studienreform stellt nicht Struktur- und Organisationsfragen, sondern die Lerner in den Mittelpunkt des Geschehens. Dafür jedoch muss Modularisierung als hochschuldidaktische Konstruktion begriffen werden, die die fachwissenschaftlichen Perspektiven grundsätzlich in ihrem Vermittlungszusammenhang versteht. Berufsorientierung ist damit keineswegs Ausbildung, sondern Bildung von und zur individuellen Praxis der Studierenden, Studiengangentwicklung der Anwendungsfall für Hochschulen, wie anspruchsvoll Lernen am Standort gestaltet werden soll. Bologna ist wohl kaum mehr zu retten, ja es war wohl schon verloren, bevor es begonnen hatte. In der Reihenfolge ihrer Auftretens seien trotzdem drei Strukturmodelle vorgeschlagen, mit denen in den Ruinen des Lernens dann inhaltlich Aufbauarbeit geleistet werden kann: Das Beste wäre erstens wohl, man führte die alten Studiengänge wieder ein, allerdings in tatsächlich reformierter und auch modularisierter Form. Dafür wäre allerdings nicht nur Selbsteinsicht in das Scheitern des politischen Bologna-Prozesses nötig, sondern auch Mut und Qualifikation, alles auf ‚Start‘ zu stellen und neu zu durchdenken. Ich komme somit wohl besser zu meinem zweiten Vorschlag, schnell den Master zum Regelabschluss auch explizit zu machen. Dies würde nur die Re-

alität bestätigen, der Gesichtverlust wäre klein. Wenn auch das nicht klappt, könnte ein vierjähriger Bachelor helfen, zumindest von der Ausbildungszeit her die Trennungslinie zwischen einem Hochschulstudium und einer Friseurlehre markanter hervortreten zu lassen. Das wäre vor allem für die Selbstbehauptung und Lernmotivation der Studierenden wichtig, aber auch für die der Lehrlinge in Deutschland. Und wenn dann noch genug Ver- und Anstand übrig sind, könnten dann auch die unsehligen Studiengebühren wieder abgeschafft werden. Vielleicht findet sich so – indem man sukzessive und überlegt den Studierenden ihr Studium zurückgibt, dass man ihnen in ‚Bologna‘ gestohlen hat – ein allmählicher Weg aus einer der tiefsten Bildungskrisen

der vergangenen zwei Jahrhunderte, die sich diese Gesellschaft durch die Krise des Politischen selbst geschaffen hat.

Das alles sei verstanden als polemisch aufhellende Skizze eines umfassenden Zusammenhangs, der es verdient, auch systematisch durchdacht zu werden, und zwar in folgenden Schritten:

1. Der ‚Bologna-Prozess‘ als politische Konstruktion und seine Folgen in der Wirklichkeit
2. The Shift from Teaching to Learning
3. Modularisierung als Organisationsprinzip des Lernens
4. Berufsorientierung in Modulen
5. Entwicklung von Kerncurricula

1. DER ‚BOLOGNA-PROZESS‘ ALS POLITISCHE KONSTRUKTION UND SEINE FOLGEN IN DER WIRKLICHKEIT

In den Wissenschaftsnotizen 24 aus dem Jahrgang 2008 stellt die ehemalige Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung Edelgard Bulmahn die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen als ein zentrales Reformvorhaben der letzten Jahre dar. Neben der Installation des – von ihr nachwievor präferierten wie in der Realität weitgehend wirkungslos gebliebenen (Keller 2008, S. 36) – Personalstrukturmodells der Juniorprofessur wird diese Umstellung auf gestufte Studiengänge als erfolgreiche Innovation sozialdemokratischer Bildungspolitik betrachtet, durchgesetzt vor allem mit dem als ideologisch verstandenen Ziel, „zementierte Hierarchien und persönliche Abhängigkeiten aufzubrechen“ (Bulmahn 2008, S. 3). Bei allen Innovationen der ehemaligen Ministerin scheint ihr zudem „besonders erfreulich (...) der hohe Frauenanteil“ (Bulmahn 2008, S. 3), eine Leitmotivik, die explizit und häufig auch implizit maßgebliche Richtschnur aller politischen Initiativen ihrer Politik zu sein hatte. Für wie erfreulich man dies auch halten mag (und es mag gute Gründe dafür geben): Der sich um Studienreform bemühende und an substantiellen Reformen interessierte Betrachter fragt sich schließlich doch, ob solch differente Anspruchshaltungen, qualitativvolleres Lernen in Hochschulen einerseits und gesellschaftliche Partikularinteressen andererseits, wirklich so einfach aufeinander bezogen werden können. Es drängt sich somit ein Verdacht auf, der mittlerweile auch durch Zahlen und Fakten belegbar ist. Keine Idee in der Bildungsgeschichte ist jemals so zweckentfremdet worden wie das Anlie-

gen der Umstellung auf gestufte Studiengänge, das im allgemeinen als ‚Bologna-Prozess‘ bezeichnet wird.

Dass die ehemalige Ministerin sich hier in ‚guter Gesellschaft‘ befindet, zeigt ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte des Prozesses. Jeder beschwert von Beginn an das hoffnungsvolle Bologna-Anliegen mit seinen Interessen und Versäumnissen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Schon in ihrer Entschließung zum 182. Plenum vom 7.7.1997 hatte sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zunächst zu Kreditpunktesystemen und Modularisierung geäußert. Beide Anliegen werden hier konstitutiv miteinander verknüpft und auch das seitdem omnipräsente Argument der Internationalisierung der Bildung taucht bereits in der Vorbemerkung auf (vgl. HRK 1997a). Die Kultusministerkonferenz (KMK) fordert am 24.10.1997 in auffallend ökonomischer Diktion die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland (KMK 1997), eine Forderung, die wohl kaum ohne Absicht nicht nur in die terminologische Nähe der Wirtschaftsstandortdiskussion gerückt wird. Am 10.11.1997 äußert sich das Plenum der HRK erneut – diesmal explizit Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen (HRK 1997b). Der erste des zehn Punkte umfassenden Katalogs stellt ein seit langem provokantes Thema der Gesamtdiskussion ostentativ heraus: die Angleichung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule. Am 5.3.1999 beschließt die

KMK Strukturvorgaben für die Einführung (KMK 1999) gestufter Studiengänge, dem gleichen Jahr, in dem auch die Bologna-Erklärung erscheint, sicher ein großer Schritt dahin, was man heute mit dem Stichwort ‚Standardisierung‘ umschreibt und das gerade in der Diskussion um sog. Bildungsstandards aktuell ist. Der Wissenschaftsrat legt am 21.1.2000 Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland (Wissenschaftsrat 2000a) vor in der Absicht, damit „Reformimpulse für das deutsche Hochschulsystem“ (Wissenschaftsrat 2000b) zu stärken, also auch um inhaltliche – so darf man unterstellen – Reformen soll es schließlich gehen. In den Eckwerten für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens (MSWF NRW 2001a) werden „neuartige, am Arbeitsmarkt orientierte Studienangebote“ (MSWF NRW 2001a) verlangt. „Vor diesem Hintergrund wird das System neuer, gestufter Studienabschlüsse als das Studienmodell der Zukunft angesehen“ (MSWF NRW 2001a). Die Trendwende weg vom Bildungs- hin zum Ausbildungsideal ist hier explizit vollzogen.

Schließ- und endlich ist es auch noch die leidgeprüfte Lehrerausbildung, die mit Eckpunkten (MSWF NRW 2001b) zu einer gestuften Lehrerbildung und mit zwei Modellprojekten versehen nun auch dieses in der Tat schwierige und drängende Problem lösen helfen soll. Mehr Bildungsbeteiligung soll der Bachelor zudem in der Breite bringen und mehr Forschungs- und Wissenschaftsqualität der Master für die Spitze (vgl. Wessel 2003, S. 4-8). Kostenneutral muss es immer sein, dereguliert und wirklich qualitätsgesichert durch Akkreditierung statt Regulierung durch Rahmenvorgaben und überforderte Ministerialverwaltung. Zuletzt: Studierende sollen endlich dadurch zu ihrem Bildungsrecht auch substantiell gebracht werden, indem sie von engagierten und qualifizierten Hochschullehrern in transparenten Studienstrukturen und angemessener Studienzeit fit werden für das Leben in flexiblen Passagen und einem europäischen Arbeitsmarkt, der allen, in Regionen eingebettet, global verantwortet eine individuelle Chance bietet.

Gerade Letzteres wirkt dann doch irgendwie wie ebenso hinterhergeschoben wie systematisch überdreht und orientierungslos, vor allem aber bleibt eine Reflexion darüber aus, wie diese Ziele im ein-

zelnen erreicht werden sollen. So hat im Ergebnis das Reformanliegen der Studiengänge selbst im Bologna-Prozess, obwohl in aller Munde, bislang kaum richtig Fuß fassen können. Dass das so ist, ist keineswegs ein Zufall, sondern liegt vor allem in dem falschen Politikverständnis begründet, dass bei der Einführung zugrunde gelegt wurde. Man lässt die Institutionen der Bildung mit ihren Problemen alleine und empfiehlt sich in neoliberaler Geisteshaltung und Marketing-orientierter Diktion als ebenso revolutionärer wie professioneller Strukturgeber, einer Struktur jedoch, die nirgends passt und die niemand will, die aber die so Geschassten selbsttätig mit Qualität und Inhalt füllen sollen. Ist man der Probleme von politischer Seite damit ledig geworden, fällt es auch leicht, Studiengebühren zu verlangen für das, was man eh‘ nicht mehr verantworten muss. Das Ganze wird schließlich als ‚moderne‘ Politik ausgegeben, und in der Tat kann resümiert werden: noch nie wurden junge Menschen von der Politik so ‚professionell‘ im Stich gelassen wie in den Hochschulreformen des letzten Jahrzehnts.

Wie verheerend dies auch faktisch ist, illustrieren jüngst erschienene Studien. Selbst das prioritäre Ziel einer Senkung der Abbrecherquote und der Verkürzung der Studienzeiten zeigt – wiewohl nach Fächergruppen durchaus divergierend – nur äußerst begrenzt Wirkung (vgl. Heublein u.a. 2008, S. 4), wurde also massiv überschätzt. In vielen Fällen ist die häufig geforderte Internationalisierung und Flexibilität der Studierenden eher gesunken als dass sie gesteigert worden wäre (vgl. Heublein u.a. 2007, S. 5). Gerade den Abbau sozialer Hürden sollte zudem das Bachelor-Master-Modell bringen, von höherer Bildungsbeteiligung in der Wissensgesellschaft war die Rede. In der Realität hat jedoch gerade die Einführung von gestuften Studiengängen zur Erhöhung der Studienabbrecherquote vor allem in den Studiengängen geführt, die traditionell Studierende aus bildungsfernen Schichten besuchen, wie Wirtschafts- und vor allem Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen (vgl. Heublein u.a. 2008, S. 15). Unter den eingangs berichteten politischen Projektionen wirkt dann auch fast wie bittere Ironie das Problem, dass am Horizont bereits abzusehen ist, dass Frauen durch die Stufung im Qualifizierungsprozess gegenüber Männern stärker benachteiligt werden. Sie machen traditionell die niedrigeren Bildungsabschlüsse, und in Sichtweite gibt es sowohl gesellschaftspolitisch als auch arbeitsmarktpolitisch kaum einen Grund, warum sich dies in den näch-

sten Jahren erheblich ändern sollte. Dies alles sind nur Schlaglichter auf die Spitze eines Eisberges die zeigen: die Bologna-Reform ist aktuell vor allem an ihrer ideologischen und an ihrer interesseorientierten Zweckentfremdung, an politischer Inkompetenz und natürlich auch an der alltäglichen Reformunwilligkeit der Hochschulen gescheitert, ein

Scheitern, das vorprogrammiert und abzusehen war und vor dem es auch nicht an qualifizierten Warnungen gefehlt hat. Jetzt muss die Stufung im laufenden Betrieb neu gestartet werden, ein schwieriges Unterfangen, für das nun gezielt der Begriff des Lernens in den Mittelpunkt gerückt werden muss.

2. THE SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING

Entscheidend für eine Qualitätsverbesserung des Lehrens und Lernens in (gestuften) Studiengängen ist der Perspektivwechsel, der sich international in der Wendung vom ‚shift from teaching to learning‘ ausdrückt. Bereits seit den frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist in der Reformdiskussion im anglophonen Raum zunehmend eine grundlegende Veränderung der Sichtweise auf Lehren und Lernen zu verzeichnen: Das Lehren grundlegend vom Lernen her zu verstehen, also explizit einen „paradigm Shift from Instruction to Learning“ (Schuyler 1997) vorzunehmen und damit auch die Diskussion um Effective Teaching in Higher Education quasi systematisch auf den Kopf zu stellen, beherrscht u.a. zunächst anhand des Standardwerks von Brown und Atkins 1993, dann vor allem aber seit den Beiträgen von Barr und Tagg (vgl. Barr/Tagg 1995; Barr 1995) die Diskussion nicht nur um eine Methodenrevision traditioneller Provenienz, sondern um eine prinzipielle Veränderung bzw. Neuausrichtung der Konstruktion von Lernen, die mit dem Terminus ‚Paradigmenwechsel‘ durchaus angemessen umschrieben scheint. Das „new paradigm“ (Barr/Tagg 1995, 1) soll auch so eine „new reality“ (Barr 1995, S. 1) zunächst für die „Undergraduate Education“ ermöglichen. Heute ist diese Paradigmen Diskussion praktisch auf alle Bereiche ausgeweitet, in denen Lernen institutionell organisiert wird, umgreift Schule, Hochschule, Weiterbildung im Hinblick auf die Ermöglichung eines Life Long Learning. Man wird also im Ergebnis bislang mindestens schon einmal von einem Leitmotiv für die Studienreform – mit durchaus unterschiedlichen substantiellen und institutionellen Auswirkungen – sprechen können, wie Johannes Wildt dies bspw. schon einmal für die Konstruktion der Schlüsselqualifikationen im deutschsprachigen Raum diagnostiziert hat (vgl. Wildt 1997).

Für die Hochschuldidaktik in Deutschland hat zunächst Berendt den paradigmatischen Wechsel

eines ‚Shift from Teaching to Learning‘ erschlossen, vor allem und gerade auch mit einer Diskussion um deren Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden (vgl. Berendt 1998, 1999, 2002). Wildt hat zudem begründet, warum der anstehende Paradigmenwechsel im Rahmen des Bologna-Prozesses auch deswegen hohe Bedeutsamkeit gewinnt, weil die Orientierung an „learning outcomes“ im Rahmen der Modularisierung den Perspektivwechsel auf das Lernen erst voraussetzt:

- „Studierendenzentrierung (student centered approach)“, d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung,
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens,
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien.“ (Wildt 2004, S. 169)

Für Wildt werden allerdings „mit dem ‚Shift from Teaching to Learning‘ (...) Lehren und die Lehrkompetenz keineswegs funktions- oder anspruchslos. Im Gegenteil: Lehren wird neu kontextuiert und neu durch das Lernen hindurch gedacht. Aufgabe der Lehrenden ist es, Lehren auf Lernen zu beziehen, d.h. ‚lernförderlich zu gestalten‘“ (Wildt 2004, S. 169). Hier sind demnach Aspekte des Lehrens und Lernens an Hochschulen angesprochen, die der hochschuldidaktischen Diskussion auch im deutschsprachigen Raum keinesfalls fremd sind, vielmehr historisch wie systematisch viele Schnittstellen aufweisen, die sich in der aktuellen Diskussion um die Einführung gestufter Studiengangformate gerade im Hinblick auf die Modularisierung erneut aufde-

cken bzw. aktivieren lassen (vgl. Wildt 2003; Welbers 2004). Dies zeigt auch die Etablierung der Tuning-Projekte im Rahmen der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums (vgl. Haug 2001): der ‚Shift from Teaching to Learning‘ ist ein Trend und als solcher heute schon weit mehr als das, er bildet die zentralen Denk- und Entwicklungslinien für die Hochschuldidaktik und Studienreform in den nächsten Jahren ab (vgl. Kaufman 2002).

Der Ansatz einer somit im engeren Sinne „Learner-Centered Instruction“ (vgl. Lash Center 2003) bedarf jedoch einer Einstellungs- und Verhaltensänderung auf Seiten von Lehren, Lehrern und in Institutionen, die über partielle und kurzfristige Anpassungsprozesse weit hinaus gehen. So machen Barr und Tagg nicht nur zur Voraussetzung, dass für das (wie sie es hier nennen) „Learning Paradigm“ (Barr/Tagg 1995, S. 14) gilt: „For many of us, the Learning Paradigm has always lived in our hearts“ (Barr/Tagg 1995, S. 14) oder anders formuliert: ‚man muss es wirklich wollen‘, sie benennen auch auf sechs Ebenen („Mission and Purposes“, „Criteria for Success“, „Teaching/Learning Structures“, „Learning Theory“, „Productivity/Funding“, „Nature of Roles“ [Barr/Tagg 1995, vgl. 16-17]) ausführlich Konstruktionsbedingungen eines solchen Ideals hin auf die Realisierung in Lehr- und Lernprozessen. Alles in allem wird hier deutlich, dass die damit verbundenen Anspruchshaltungen heute eher noch Zukunftsoption als Realitätsbeschreibung sind. Und sie erinnern für den deutschsprachigen Raum ziemlich genau an den großen Paradigmenwechsel des Lehrens und Lernens, den Wilhelm von Humboldt 1810 aus neuhumanistischer Perspektive gegen die Instruktionsdidaktik der erstarrten Aufklärungsuniversität durchaus emphatisch inszenierte (Welbers 2003a, S. 133-149), indem er eben auf den Dialog von Lehrenden und Lernenden setzte, die Lehrer seiner Zeit mahnte, dass ihr „Geschäft (...) mit an ihrer (der Studierenden, U.W.) Gegenwart hängt und (...), ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen (können, U.W.)“, ja der Lehrer die Studierenden „wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen (müsste, U.W.),

um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden“ (Humboldt 1810, S. 252).

Es ist diese ganz eigene, anthropologisch und lerntheoretisch spezifisch bestimmte Rolle, die die Studierenden in jedem lernerzentrierten Ansatz einnehmen und die – wie Humboldt erkannte – die grundlegende Beschränkung der Wirksamkeit allen Lehrens nicht nur eingesteht, sondern produktiv voraussetzt. Damit kehrt sich auch die Rolle um, die Lehr- und Lernprozesse in der Transformation von Institutionen der Bildung behaupten können, der ‚Shift from Teaching to Learning‘ verändert letztlich die Institutionen der Wissenschaft und der Bildung selbst: Nicht die fortdauernde Instruktion des Disziplinären und die Renovierung des fachwissenschaftlichen Spektrums hält vornehmlich die Kraft der Innovation in sich, nein der, der das Lernen „neu versteht, vor allem der wird die Wissenschaft neu denken können“ (Welbers 1998, S. 20). Barr und Tagg verwenden für den Blick in die Zukunft ein anderes, sportlicheres Bild: „The shift to the Learning Paradigm is the trim-tab of the great ship of higher education. It is a shift that changes everything.“ (Barr/Tagg 1995, S. 25)

Für den Bologna-Prozess liegt hier die eigentliche Reformperspektive. Das Lehren vom Lernen her neu zu denken, das ist die Aufgabe, die sich mit diesem Prozess konstitutiv verbindet. Dass sich vielerorts dies gerade umgekehrt entwickelt hat, dass also gerade in Bachelor-Studiengängen wieder Frontalunterricht mit Klausurabfrage ausgerechnet als Modernisierungsmerkmal angepriesen wird, macht nicht nur Lehrende und Lernende zu Gegnern des Lernprozesses, es stellt auch den Bologna-Prozess prinzipiell in Frage und seine Grundidee schlichtweg auf den Kopf. Vor allem in dieser Frage zeigt sich, ob ein Neustart, eine zweite Welle der Bologna-Reform, möglich ist.

3. MODULARISIERUNG ALS ORGANISATIONSPRINZIP DES LERNENS

Das Organisationsprinzip, in dem dieser Perspektivwechsel des Lernens möglich wird, ist das der Modularisierung. Für systematische Überlegungen zur

Nutzung der Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip der Studiengänge ist es hilfreich, zunächst die Strukturierung und Terminologie aus

Modellprojekten der Bund-Länder-Kommission zu Grunde zu legen, nach der es drei Strukturebenen von Modulen in Studiengängen gibt (vgl. BLK 2002, S. 5; Gehrlicher 2001, S. 293):

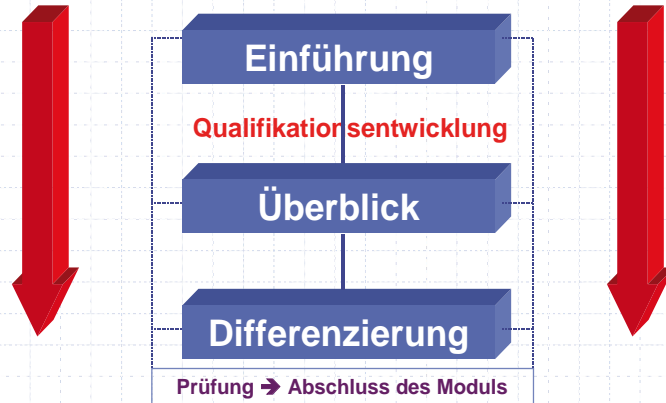
- Die größten Einheiten, die als ‚Makromodule‘ oder ‚Metamodule‘ zu bezeichnen sind, geben die Gliederung des Studiums in Studienabschnitte beziehungsweise in konsekutiv aufeinander aufbauende Bachelor- und Masterprogramme an. Auf der Ebene der Makromodule ist im Hinblick auf den europäischen Bildungsraum wohl die höchste Flexibilität und Mobilität zu erwarten. Gerade deswegen ist es wichtig, hier möglichst unbürokratische und vereinfachte Verfahren zu finden, die das ECTS als Folie weitreichender Anerkennung interpretieren, nicht aber als zunehmende Bürokratisierung von Nicht-Anerkennung begreifen und so neue Hürden bspw. beim Eingang in den Masterstudiengang errichten.
- In einem zweiten Modularisierungsschritt ergeben sich sogenannte ‚Mesomodule‘, die als Binnengliederung der Makromodule in einzelne Teilbereiche (die einzelnen Fächer oder Fachmodule) anzusehen sind. Diese sollten zwischen 18 und 30 SWS Umfang haben. Hier ist die Notwendigkeit verbindlicher Klärung im Fachbereich bzw. in der Fakultät besonders groß, sind Kommunikations- und Organisationsentwicklung direkt angezeigt. Die Bildung von Mesomodulen sollte an einem Standort weitgehend standardisierten, dauerhaft vereinbarten Strukturen folgen. Gerade hier sollte der Übersichtlichkeit in der Studiengangentwicklungsplanung Vorrang vor Einzelspezifizierungen gegeben werden, seien sie aus Fachperspektive noch so begründet und im Einzelfall plausibel: In erster Linie entscheidend ist, wie gut gelernt wird, und erst in zweiter oder dritter Linie, wie umfangreich und speziell fachliche Inhalte präsentiert werden.
- ‚Mikromodule‘ sind schließlich innerhalb der Mesomodule diejenigen Verbände von fachwissenschaftlich bestimmbaren und hochschuldidaktisch durchaus variantenreichen unterschiedlichen Lehr- und Lernkomponenten (Studienbausteine), die thematisch und in

ihrer Kompetenzorientierung eine integrierte ziel- und handlungsbezogene Einheit bilden. Sie werden in der Regel von den Studierenden in einem Studienjahr abgeschlossen. Auch und vor allem die Module dieser curricularen Ebene werden durch ihr jeweiliges Qualifikationsziel definiert und sind für das Anliegen der Studienreform, also die zielgerichtete Verbesserung des Lehrens und Lernens an Hochschulen, besonders interessant und auch für die Lehrenden förderliche Konstruktionshilfe. Sie eröffnen einen Experimentalraum für die Studienreform, der aktiv genutzt werden kann und soll. Die Terminologie bietet vor allem eine alltagstaugliche Konvention an, um im Fachbereich über Modularisierung zielgerichtet zu sprechen. Dies ist in jedem Fall notwendig (auch wenn man sich für eine andere Konvention entscheidet), damit eine Verwirrung in Einzelfragen und eine Überlagerung der Argumentationsebenen von vornherein möglichst minimiert werden.

Wie aber kann aus einem Modul – vor allem auf der Ebene der Studien- bzw. Mikromodule – qualitativ mehr werden als die Addition von schon immer routinemäßig präsentierten Lehrveranstaltungsinhalten und fachlichen Wissensbeständen bzw. Inhaltskatalogen nach dem Muster des wissenschaftlichen state of the art oder eines dann doch eher vorderhand aus Sicht der Fachwissenschaft entwickelten und damit meist wenig abgesicherten Qualifikationsprofils für Absolventinnen und Absolventen? Am Beispiel des Mikromoduls kann am besten verdeutlicht werden, dass Modulbildung, soll sie das Lernen wirklich nachhaltig verbessern, stets mit der Planung und Ausgestaltung einer inneren Lern-dramaturgie für jedes Modul verbunden ist. Lern-dramaturgie heißt hier, die möglichen Schritte des Lernens unter der hochschuldidaktischen Perspektive gezielt zur Grundlage der Erarbeitung von Wissen und Können der Einzelnen zu machen. Sie beschreibt die Folie, nicht die Inhalte der Vermittlung. Diese könnte sich bspw. im Rahmen eines Lernarrangements abspielen, das nach einer Schrittabfolge Einführung – Überblick – Differenzierung konfiguriert ist (Abb. 1).

Modulstruktur Mikromodul

- Studienbausteine / Studienelemente
- Lernweg / Qualifikationsentwicklung
- Prüfung des Moduls



© Welbers 2002

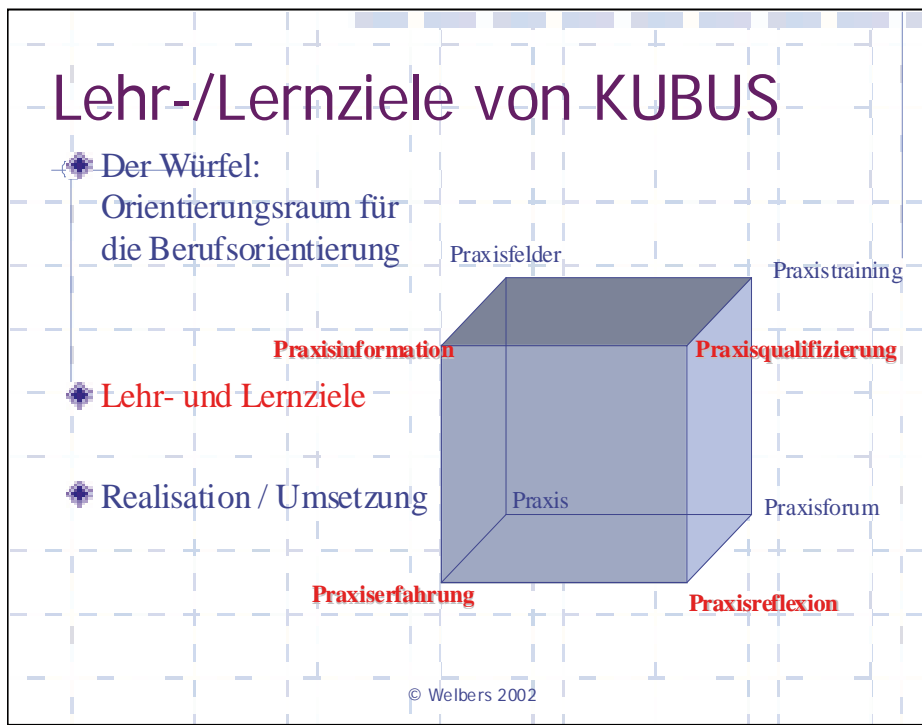
In diesem Mikromodul wurden fachliche Aspekte soweit transformiert und integriert, dass sie als möglichst positive Lernerfahrung geeignet sind, Qualifikationen zu vermitteln. Auch andere Arrangements bzw. Lerndramaturgien sind natürlich denkbar und möglich wie bspw. Einführung – Anwendung – Transfer, Überblick – Vertiefung – Anwendung, Anwendung – Reflexion – Vertiefung usw. Entscheidend ist, dass die Anforderung einer spezifischen Konzeption einer solchen Dramaturgie für die Modulbildung im Fachbereich verbindlich eingerichtet wird. Die intra- und intermodulare Verknüpfung der einzelnen fachwissenschaftlich geprägten oder auch interdisziplinär-angeordneten Module muss zudem einzeln ausgewiesen und hochschuldidaktisch begründet sein. Ein Mikromodul sollte aus eben solchen hochschuldidaktischen Gründen in der Regel 6 SWS groß sein, dies erleichtert einerseits die Routinenbildung beim Lernen erheblich (das Lernen muss nicht immer wieder neu gelernt werden), hält andererseits die innere Lerndramaturgie überschau- und erfahrbar und fördert schließlich den Aufbau von Lernstrategien. Es sollte mit einer Prüfung oder auch mit einem anderen, die einzelnen Bausteine bzw. Lehrveranstaltungen verknüpfenden Element – bspw. einem Portfolio – zusammengebunden und damit abgeschlossen werden (Welbers 2003c, S. 188, S. 202).

Der Qualifikationserwerb soll damit gesichert werden, nichts anderes ist die Aufgabe von Prüfungen, deren Didaktik gerade in Modulprüfungen stets auf dieses Ziel hin ausgerichtet sein soll. Kreditpunktesysteme erhöhen nicht nur die Mobilität in Europa und darüber hinaus, sie können als Größe für den workload, den Studienaufwand der Studierenden, vor allem die Kontinuität des Lernens sichern helfen und organisieren das Lehren dafür grundsätzlich vom Lernen her. Hier ist einmal der shift from teaching to learning (vgl. Welbers/Gaus 2005) nicht nur angezeigt, sondern auch gut und alltagstauglich umsetzbar. Auch die Weiterbildung kann mit der Hilfe von Kreditpunktesystemen zielgerichteter in spezifische Professionalisierungskontexte eingebunden werden. Dies wiederum hat den Vorteil, dass der Professionalisierungsdruck auf die Hochschulen wächst, indem sie auf hohem Niveau das anbieten müssen, was im Praxistest der Weitergebildeten im Arbeitsmarkt auch wirklich bestehen kann und individuell weiterhilft. Idealerweise setzt sich das Konzept der Lerndramaturgie auf der Ebene der Mesomodule und schließlich der Makromodule fort, so dass der Studiengang insgesamt eine Lernerorientierung nicht nur unterstellt, sondern konkret anbietet. In diesem Fall ist Studienzeitverkürzung selbstverständliche Folge professionalisierter Hochschullehre.

4. BERUFSORIENTIERUNG IN MODULEN

Am Beispiel der Berufsorientierung, also an einem zentralen bildungspolitischen Ziel der Einführung gestufter Studiengänge, lässt sich gut ablesen, wie in einer Modulplanung für ein Studienmodul der Bezug zwischen Lehr- und Lernzielen und Veranstaltungsformaten hergestellt werden kann (vgl. Ehlert/Welbers 2004). Im Falle von KUBUS, einem berufs-

orientierenden Programm an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, wurde das Bild des Würfels verwendet, um in einem heuristisch angelegten Orientierungsraum für die Berufsorientierung spezifische Lehr- und Lernziele (vordere Ebene) konkreten Realisations- und Umsetzungsmöglichkeiten (hintere Ebene) zuzuordnen (Abb. 2):



Als erstes von vier zentralen Lernzielen wurde eine möglichst gute Informiertheit der Studierenden über Struktur, Chancen und Beschäftigungsfelder des Arbeitsmarktes bestimmt (Praxisinformation). Nach der Absolvierung des KUBUS-Programms sollen Studierende die notwendigen Kenntnisse und Einsichten gewonnen haben, um die Voraussetzungen ihres zukünftigen Berufsweges möglichst gut einschätzen zu können. Des Weiteren ist es heute unabdingbar, dass sie sich zu den im Studium erworbenen Qualifikationen weitere Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Aus diesem Grund ist Praxisqualifizierung das zweite Lernziel des KUBUS-Programms. Studierende brauchen weiterhin konkrete Praxiserfahrung, um ihr Verhalten, ihre Rolle und auch ihre Chancen im Arbeitsprozess realistisch einschätzen zu können. Eigene Praxiserfahrungen sammeln, also Praxis konkret anzugehen, ist daher konstruktiver Bestandteil des KUBUS-Programms.

Alle bisher genannten Aspekte können jedoch erst dann funktional gemacht und auch nachhaltig wirksam werden, wenn das Lernziel einer Berufs- bzw. Praxisreflexion ebenso Bestandteil der Studierendenqualifizierung ist. Man kann feststellen, dass dieses Lernziel bislang nicht ausreichend in berufsvorbereitenden Programmen an Hochschulen vertreten ist. Die Rolle und die Wertigkeit einer zielgerichteten Reflexionsmöglichkeit im Hinblick auf Berufsorientierung haben sich in den letzten Jahren jedoch massiv verstärkt. Das KUBUS-Programm will auf diese Entwicklung reagieren und hat daher Praxisreflexion zu einem zentralen Anliegen innerhalb des Programmkonzepts gemacht.

Werden den einzelnen Lehr-/Lernzielen nun konkrete Umsetzungs- bzw. Veranstaltungsformate zugeordnet, so soll das Lehr- und Lernziel Praxisinformation wesentlich in einer Veranstaltung mit dem

Titel Praxisfelder umgesetzt werden, eine zusätzliche Praxisqualifizierung soll in spezifischen Praxistrainings stattfinden, Praxiserfahrung kann nur in der Praxis selbst erlebt bzw. gesammelt werden (an diesem Punkt findet also die konkrete Praxisanbindung des Programms statt) und das Lehr-/Lernziel Praxisreflexion soll wesentlich in einer Veranstaltungsform mit dem Titel Praxisforum zum Zuge kommen. Diese Vorgehensweise, Lehr- und Lernziele in einen zielgerichteten Zusammenhang mit Veranstaltungsformaten zu bringen, ist als exemplarisch für die Modulbildung anzusehen und kann daher bei der Bildung von Mikromodulen stets eingesetzt werden. Prinzipiell kann sie auch auf den beiden oberen Ebenen curricularer Organisation, die der Meso- und Makromodule, Anwendung finden.

5. ENTWICKLUNG VON KERNCURRICULA

Wie gezeigt wurde, ist gerade auch mit dem Blick auf die internationale Entwicklung und die Entwicklung im Beschäftigungssystem mit der Modularisierung ein grundlegender Paradigmenwechsel, ja ein prinzipieller Abschied von einer Lehrorganisation angezeigt, die als additive Abarbeitung eines auf den Wissenschaftskanon einzelner Disziplinen gerichteten Gegenstandskatalogs verfährt. Vielmehr ist die Vermittlung fachlicher Gegenstände immer schon so auszugestalten und sind auch die Gegenstände von vorneherein so zu konzentrieren, dass ihre Verknüpfung mit Fragen des Wissensmanagements, mit dem zentralen methodischen Repertoire des Faches und den Anwendungsperspektiven der fachlichen Gegenstände und dafür mit der Aufgabe, zentrale Aspekte fachbezogener Professionalität im diesbezüglichen Lehren transparent werden zu lassen, im Mittelpunkt der modularen Ausgestaltung der Studiengänge steht.

Gerade bei der Formulierung von Kerncurricula ist somit nicht der materiale Umfang der Wissensbestände entscheidend, sondern inwieweit fachbasiertes Wissen problemorientiert und in Transferprozessen so eingesetzt werden kann, dass an diesem Wissen zentrale Verfahrensweisen der jeweiligen Disziplin exemplarisch eingeübt werden können. Handlungsleitend für eine gelungene Formulierung von Kerncurricula ist der in der Praxis der Hochschullehre einzulösende Erprobungsraum des Lernens und damit zuvor die explizite Auswahl der

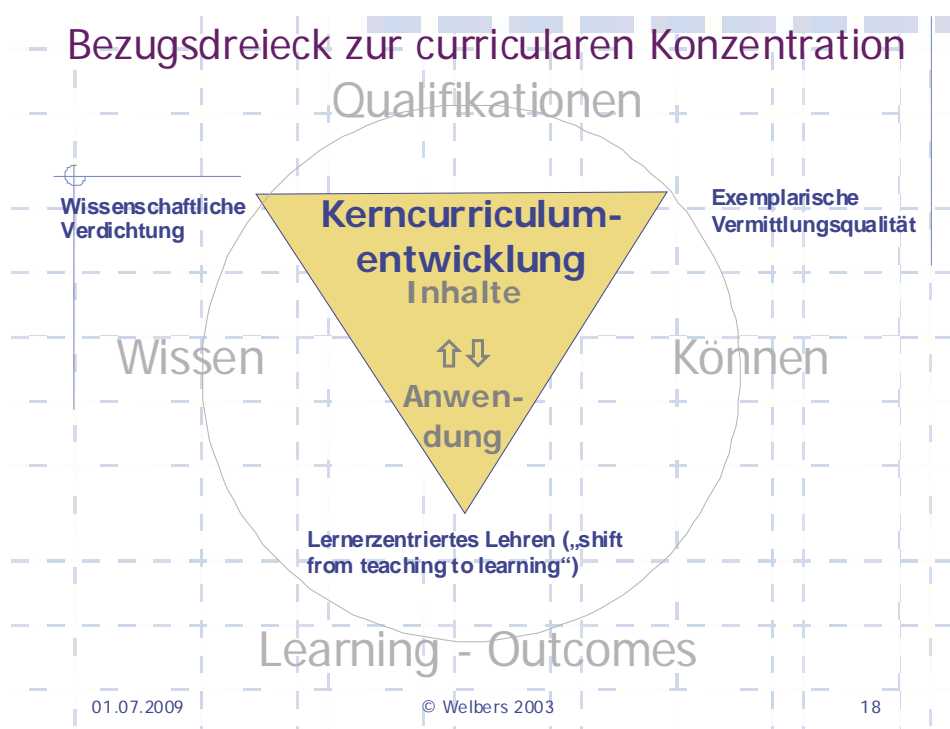
Für die Berufsorientierung heißt das, dass sie keineswegs Ausbildung, sondern Bildung von und zur individuellen Praxis der Studierenden ist. Entscheidend ist hier wiederum der hochschuldidaktische Perspektivwechsel. Während viele Angebote an Hochschulen häufig vornehmlich auf die – sicherlich sinnvolle 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.

Lehrenden, wie und welche Gegenstände der Fachdisziplin sich in der Vermittlung so bewähren können, dass der an ihnen kenntlich werdende fachliche Zusammenhang eine Verknüpfung zwischen fachlichem Wissen, gesellschaftlicher Praxis und positiver Lernerfahrung besonders gut ermöglicht. Hochschulisches Lehren muss gerade in seiner Perspektive auf zentrale Aspekte der Disziplinen fachlich und didaktisch besonders anspruchsvolles und beispielhaftes Lehren sein, damit Standards des Faches als wichtig, erreichbar und im Transfer als gestaltungssicher erlebt und diagnostiziert werden können. Die modulare Struktur des Studiums soll dafür je nach standortspezifischen Möglichkeiten und Schwerpunktsetzungen der Hochschulen ein beispielhaftes und gleichwohl praxisrelevantes Lernmodell vorstellen, das die Situierung fachlicher Gegenstände in Anwendungsprozessen als positive Möglichkeit eines Umgangs mit diesen Gegenständen aufzeigt.

Der oben genannte curriculare Paradigmenwechsel findet seine hochschuldidaktische Entsprechung in dem bereits postulierten „shift from teaching to learning“ (Wildt 2004, S. 168). Mit Blick auch auf die internationale Perspektive stellt Wildt fest, dass „die in den Fachkulturen an Hochschulen zumeist herrschende Lehre, dass es im didaktischen Geschehen auf die ‚Content-Orientierung‘, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten ankommt, zusehends an Einfluss“ (Wildt

2004, S. 169) verliere. „Der Sichtwechsel des ‚Shift from Teaching to Learning‘ richtet den Blick dagegen auf die Ergebnisse des Lernens (‚Output-Orientierung‘, ‚Learning-Outcomes‘) und die Strategien, mit denen sie erreicht werden.“ (Wildt 2004, S. 169) Dies ist gerade für das Kerncurriculum, das die unverzichtbaren fachlichen Gegenstände exemplarisch vorführen und erarbeiten will, ein zentraler Gedanke, und gerade wegen dieses hohen, lernerzentrierten Anspruchs an die Kerncurriculumentwicklung „werden Lehren und die Lehrkompetenz keineswegs funktions- oder anspruchlos. Im

Gegenteil: Lehren wird neu kontextuiert und neu durch das Lernen hindurch gedacht.“ (Wildt 2004, S. 169) In dem hier skizzierten Bezugsdreieck einer qualifikationsorientierten, curricularen Konzentration zwischen wissenschaftlicher Verdichtung, exemplarischer Vermittlungsqualität und lernerzentriertem Lehrhandeln besteht zukünftig die zentrale Gemeinsamkeit und auch der Wettbewerb um Qualitätsprofile der Studiengänge über die Standorte hinweg und eben nicht vorderhand in den Inhaltskatalogen und ihrer möglichst material umfangreichen Bemessung (Abb. 3).



Bei der Bildung von Kerncurricula sollte daher unbedingt vermieden werden, möglichst breit Fachinhalte in komprimierter Form additiv in der Modulstruktur auszudrücken unter der meist äußerst problematischen Maßgabe, diese seien disziplinär unumstritten und damit legitimationsunabhängig vermittlungsgültig. Vielmehr müssen aufgrund des fachlichen Potentials fachbezogene Qualifikationskataloge ausgebildet und differenziert benannt werden, die dann wiederum an exemplarischen Inhalten gelehrt und gelernt werden können. Wie zielicher und mit welcher Vermittlungsprofessionalität dies geschieht, macht die Qualität eines Studienstandortes zukünftig wesentlich aus. In Kerncurricula treffen somit relevante Inhalte auf beispielhafte Vermittlung im Hochschulunterricht, Wissen und

Können werden handlungssicher zusammengeführt in der Gestaltung und Reflexion von Anwendungsprozessen. Zu zeigen, dass dies möglich und nützlich ist und ob, wo und wie die spezifische Wissenschaftsdisziplin gesellschaftliche Relevanz aufweist, dies in der Hochschullehre zu bündeln und verfügbar zu machen ist die systematische Aufgabe von Kerncurricula in modularen Studienstrukturen. Die Ergebnisse der diesbezüglichen Lernprozesse wären dann schon im weiteren Studium direkt einsetzbar. An der Frage, wie anspruchsvoll solche Kerncurricula als Konzentration fachlicher Lernprozesse gestaltet werden, entscheidet sich, ob Modularisierung überhaupt eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Ausbildungspraxis in der Hochschullehre anbieten kann und wird.

Der Bologna-Prozess ist in seiner vorliegenden Form einer politischen Konstruktion top-down bereits weitgehend zu einer erfolglosen Episode der Bildungsgeschichte geworden. Er beginnt erst wirklich, wenn die Hochschullehrenden erkennen, dass

jedes Lehren nur vom Lernen her verstanden werden kann.

PD Dr. Ulrich Welbers lehrt am Germanistischen Seminar der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

LITERATUR

- Barr, R. B. (1995): From teaching to learning: A new Reality for community colleges. Leadership Abstracts. In Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College, 8 (3) 1995.
- Barr, R. B. und Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In Change November/December 1995 (27) 6, S. 13-25.
- Berendt, B. (1998): How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. In UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe. Vol. xxiii, no. 3. Bucharest 1998, S. 317-329.
- Berendt, B. (1999): Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion. In UNESCO (Hg.): World Conference on Higher Education. Higher Education in the 21st Century. Vision and Action. Vol. IV: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission. Paris 1999, S. 30-40.
- Berendt, B. (2002): ‚The Shift from Teaching to Learning‘ – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In Asdonk, J. u.a. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft – Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel 2002, S.175-184. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 109)
- Brown, G., Atkins, M. (1993): Effective Teaching in Higher Education. London 1993.
- Bulmahn, E. (2008): Editorial. In Wissenschaftsnotizen. 24. Jg. 2008, S. 3-4.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm ‚Modularisierung‘. Erstellt von Andrea Bohn, Gundula Kreykenbohm, Marion Moser und Anna Pomikalko. Bonn. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung)
- Ehlert, H. und Welbers, U. (2004): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in einer modularen Studienstruktur. In Verf. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 339-355.
- Europäische Bildungsminister (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [23.10.2003]
- Europäische Bildungsminister (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf [23.10.2003]
- European Commission: Flash Eurobarometer 260. Students and Higher Education Reform. Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Februar 2009.
- Gehrlicher, I. (2001): Modularisierung. In Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 291-294.
- Haug, G. (2001): The TUNING Project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001.
- Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J. & Sommer, D. (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover. (=HIS-Projektbericht)
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover. (=HIS-Projektbericht)
- HRK (1997a): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.
- HRK (1997b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997.
- HRK (2003): Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. Bonn.
- Humboldt, W. v. (1810): Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Ders.: Gesammelte Schriften. (Kgl.) Preuss. Akad. d. Wiss.: A. Leitzmann, B. Gebhardt, W. Richter (Hg.), 17 Bde., Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) 1903-36, Band X, S. 250-260.
- Kaufman, D. M. (2002): Teaching and Learning in Higher Education: Current Trends. Online verfügbar unter: www.sfu.ca/lidc/research/kaufman/LifelongLearning.doc [14.07.2004]

- Keller, A. (2008): Habilitation endlich abschaffen. GEW-Kommentar zur akademischen Laufbahn. In *Erziehung und Wissenschaft* 6/2008, S. 36.
- KMK (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 24. Oktober 1997.
- KMK (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Lash Center for Teaching & Learning (2003): Learner-Centered Instruction: A Paradigm Shift. In *Newsletter*. Volume 2 Number 1 (2003).
- MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001a): Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf im Februar 2001.
- MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001b): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter vom 9.5.2001. Düsseldorf.
- Schuyler, G. (1997): A Paradigm Shift from Instruction to Learning. Publication Date: 1997-11-00. Online verfügbar unter www.ericdigests.org/1998-2/shift.htm [14.07.04]
- Westdeutsche Zeitung (2009): Nach dem Abschluss lieber weiterstudieren. Berufsstart mit dem Bachelor kommt nur für wenige infrage. In: *WZ* vom Samstag, den 23.5.2009, S. 18.
- Welbers, U. (1998): Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. *Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre*. Opladen 1998.
- Welbers, U. (2000b): Modularisierung als Instrument der Studienreform in europäischer Perspektive. In Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.): *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf 2003, S. 5-13.
- Welbers, U. (2001) (Hg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Neuwied (1. Aufl., 2. Aufl. Bielefeld 2003).
- Welbers, U. (2003a): Humboldt, ein Traum. Über Sprache – Geschichte – Bildung in idealischer Perspektive. Mit einem Beitrag von Hans-Werner Scharf. Düsseldorf 2003.
- Welbers, U. (2003c): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. In Verf. (Hg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf 2003, S. 178-207.
- Welbers, U. (2003d) (Hg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf.
- Welbers, U. (2004): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. J 2.6, 12. Lieferung, S. 1-36.
- Welbers, U. (2005): Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Verbesserung und nachhaltigen Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre. In Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Landfried, Klaus (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. E 5.5, S. 1-26.
- Welbers, U. (2006): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Eine Anleitung zur Praxis. In *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Beitrag J 2.6, Neuaufgabe des Grundwerks 2006, S. 1-24.
- Welbers, U. und Gaus, O. (2005) (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 116)
- Wessel, F.-U. (2003) (Hg.): *newsletter des Wissenschaftsforums der Sozialdemokratie*. Ausgabe Juli/2003, S. 4-8.
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In Welbers, Ulrich (Hg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Neuwied u.a. 1997, S. 189-213.
- Wildt, J. (2003): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In Welbers, U. (Hg.): *Studienreform mit Bachelor und Master*. Bielefeld (2. Aufl.) 2003, S. 25-42.
- Wildt, J. (2004): 'The Shift from Teaching to Learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Ehlert, H. und Welbers, U. (Hg.): *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Düsseldorf 2004, S. 168-178.
- Wissenschaftsrat (2000a): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland vom 21.1.2000*.
- Wissenschaftsrat (2000b). *Pressemitteilung 05/2000 vom 21. Januar 2000*.

BOLOGNAREFORM – DAS ENDE EHRENAMTLICHEN ENGAGEMENTS?

Verena Schäffer

Während die Erklärung von Bologna die Internationalisierung des Hochschulwesens vorsah, hat die Umsetzung in Deutschland auch immer die Stärkung der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb zum Ziel. Zentrale Begriffe hierbei sind die Steigerung von Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit. In eine ähnliche Richtung weist die Poli-

tik der schwarz-gelben Landesregierung, die durch das Hochschulfreiheitsgesetz den Einfluss von Externen, d.h. auch aus der Wirtschaft, fördert. Die privatwirtschaftliche Ausrichtung einer Universität ist eine enorme Bedrohung für die Freiheit von Forschung und Lehre.

GESTIEGENER LEISTUNGSDRUCK

Innerhalb von drei Jahren im Bachelorstudium bzw. zwei weiteren Jahren im Masterstudium sollen die Studierenden so ausgebildet werden, dass sie Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und der Wirtschaft als Fachkräfte dienen. Oberstes Ziel ist, dass die Studierenden in einer relativ kurzen Zeit ihr Studium aufnehmen, ausführen und beenden. Tiefergehende Analysen oder kritische Auseinandersetzungen bleiben in den Seminaren häufig eine Ausnahme, Seminarthemen werden meist nur oberflächlich angerissen, die Zeit fehlt schlicht dafür. Obwohl in der Erklärung von Bologna durchaus die Möglichkeit für einen vierjährigen Bachelor vorgesehen ist, wird diese Studiumentzerrung in Deutschland bisher kaum genutzt.

In den meisten Bachelorstudiengängen muss nach dem Besuch jedes Moduls eine Prüfung abgelegt werden, wodurch ein regelrechter Prüfungsmarathon entsteht. Die Noten fließen in der Regel vom ersten Semester an in die Abschlussnote ein, was enormen Prüfungsstress produziert, denn nur wer

von Anfang an gute Noten schreibt, hat auch die Möglichkeit auf eine herausragende Bachelorabschlussnote. Um diesen Prüfungsstress abzumildern, sollten das erste Studienjahr mehr als Orientierungsphase angesehen werden und die Noten der ersten beiden Semester nicht in die Abschlussnote einfließen. Der Leistungsdruck verschärft sich durch die Tatsache, dass die meisten Masterstudiengänge begrenzt sind, d.h. nicht jedeR BachelorabsolventIn, kann ihr/sein Studium auch mit dem Masterstudium fortführen. Diese Selektion hat den Zwang zur Konsequenz, eine möglichst gute Bachelorabschlussnote zu erreichen.

Die von der schwarz-gelben Landesregierung eingeführten Studiengebühren führen dazu, dass viele Studierende neben ihrem eigentlich Beruf, dem Studium, noch arbeiten gehen müssen, was angesichts der vollen Semesterstundenpläne so gut wie unmöglich ist.

AUSWIRKUNGEN AUF DAS EHRENAMT

Die Jugendlichen in den politischen Organisationen, gemeinnützigen Verbänden und gesellschaftlichen Vereinen beweisen, dass junge Menschen heute nicht weniger als andere Generationen dazu bereit sind, auch Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen - im Gegensatz zu dem, was die Medien häufig kolportieren. Doch der gestiegene Leistungsdruck in der Schule und im Studium führt dazu, dass immer weniger Jugendliche und junge Erwachsene Zeit für ein Ehrenamt haben. Diese Tendenz erleben wir nicht nur in der GRÜNEN JUGEND, sondern hören davon auch aus anderen Ju-

gendverbänden. Für unsere Demokratie ist es fatal, wenn der jüngere Teil unserer Gesellschaft wegen eines gestiegenen Leistungsdrucks keine Zeit mehr für ehrenamtliches Engagement hat. Denn eine Demokratie lebt von der aktiven Teilnahme ihrer Bürgerinnen und Bürger.

Verena Schäffer ist Landessprecherin der GRÜNEN JUGEND NRW und studiert Geschichte und Jüdische Studien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

STRESS, STRESS, STRESS

BACHELOR UND MASTER ALS PSYCHISCHE BELASTUNGSPROBE FÜR DIE STUDIERENDEN

Armin Himmelrath

Lustig ist das Studentenleben – aber nur dann, wenn man der Meinung an den Stammtischen glauben darf. Denn wer aktuelle Untersuchungen über den Alkohol- und Medikamentenbedarf deutscher Studierender liest, dem wird schnell klar: Allzu lustig kann das Dasein an der Hochschule längst nicht mehr sein, im Gegenteil. Die Studierenden haben jede Menge Probleme, weil die Studiengänge zunehmend auf Effizienz getrimmt werden: Zeitdruck, Stress und zu wenig Erholungsphasen sind die ständigen Begleiter vieler Nachwuchs-AkademikerInnen. Und eigentlich ist das auch kein Wunder: Ein Studium ist heutzutage – zumal nach der Bologna-Reform – ein Vollzeit-Job, und es bringt dementsprechend auch die psychischen und physischen Belastungen eines Vollzeit-Jobs mit sich – zumal viele Studierende ja nicht nur an der Hochschule ihr Lernpensum erbringen, sondern nebenher auch noch jobben müssen.

Gleich mehrere wissenschaftliche Untersuchungen belegen, unter welchem Druck heutige Studierende stehen. So hat die Universität Bielefeld zusammen mit der Techniker Krankenkasse rund 3300 Studierende in Nordrhein-Westfalen nach ihren gesundheitlichen Problemen und Beschwerden gefragt¹. JedeR Vierte beklagte sich dabei über Rücken- und Nackenschmerzen und Konzentrationsschwierigkeiten. Und 16 Prozent berichteten sogar von depressiven Verstimmungen. Die können sich in ganz unterschiedlicher Art und Weise äußern: Schlafstörungen, Antriebslosigkeit, Überforderungsgefühle

oder Angstattacken sind mögliche Symptome.

Ähnlich erschreckend sind die Zahlen, die die TK bei einer anderen Untersuchung Anfang 2008 ermittelte²: Danach bekommen Studierende im Vergleich zu Berufstätigen deutlich mehr Psychopharmaka verordnet. Bei der Auswertung der Krankenakten von 131 000 Studierenden im Alter zwischen 20 und 34 Jahren zeigte sich,

- dass Studierende an durchschnittlich 5 Tagen pro Jahr Antidepressiva verschrieben bekommen, sonstige Berufstätige dagegen nur an 3,5 Tagen pro Jahr;
- dass fast zehn Prozent der den Hochschülern verordneten Medikamente Psychopharmaka waren;
- dass die entsprechenden Verschreibungen mit dem Alter der Studierenden zunehmen. Bei den 30-34jährigen sind rund sechs Prozent der Studentinnen und mehr als drei Prozent der Studenten von Psychopharmaka-Verordnungen betroffen;
- dass Zeitdruck, Hektik und fehlende Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten die größten psychisch belastenden Faktoren sind.

Direkte Beweise dafür, dass dieser Stress durch die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge verursacht wurde, liefern diese Studien zwar nicht – doch es ist offensichtlich, dass im Zuge der Bologna-Reform eine spürbar stärkere Vertaktung und Verdichtung der Lehrpläne an den Hochschu-

¹ Download der Studie unter http://www.dgb-jugend.de/studium/meldungen/doping_fuer_den_kopf/data/studie-tk.pdf

² vgl. hierzu u.a.: <http://bildungsklick.de/a/57639/antidepressiva-gegen-uni-stress/>; Zugriff: 20.5.2009

len zu konstatieren ist. Mehr Inhalt in kürzerer Zeit – das war die Vorgabe der vor allem strukturell orientierten hochschulpolitischen Debatte im Zuge des Bologna-Prozesses, und dieser Vorgabe ist die Mehrzahl der Hochschulen ganz offensichtlich auch nachgekommen. Die negativen Folgen für den Alltag der Studierenden wurden dabei nicht antizipiert und manchmal sogar billigend in Kauf genommen – so dass wir zehn Jahre nach Beginn der Reformen zumindest für die Alltagstauglichkeit und die Studierbarkeit der neuen Studienangebote feststellen müssen, dass hier dringend nachgebessert werden muss.

Schon im Sommer 2007 – als in Deutschland noch nicht einmal die Hälfte der Studienangebote auf Bachelor und Master umgestellt war – stellte das Deutsche Studentenwerk (DSW) unter dem Titel „Ausgebrannt“ fest: „Burnout bei Studierenden nimmt zu“³. Den DSW-BeraterInnen an den Hochschulstandorten war ein signifikanter Anstieg der Beratungs-Nachfrage aufgefallen. „Der Anteil der Studierenden, die von psychischen Schwierigkeiten so stark betroffen sind, dass das Studium davon beeinträchtigt wird, liegt bei etwa 20 bis 25 Prozent“⁴, sagt Wilfried Schumann, Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg. Es geht also keineswegs nur um das Problem einer kleinen, zu vernachlässigenden Minderheit.

Schumann stellt fest: „Studierende, die ihr komplettes Zeitbudget für das Studium verfügbar haben, (...) machen in der Regel gute Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur.“ Problematisch sei die Situation allerdings für

- Studierende, die z.B. wegen der Notwendigkeit des Jobbens oder aus anderen Gründen de facto nur Teilzeit-Studierende sind – und nach DSW-Zahlen müssen drei Viertel der StudentInnen jobben;
- Studierende mit Unsicherheiten bis hin zu Prü-

fungsängsten – sie geraten durch strikte Zeitpläne verstärkt unter Druck;

- Studierende mit Unsicherheiten bei der Fächerwahl – ein Hineinschnuppern in einzelne Fächer ist kaum noch möglich;
- Studierende, die sich von der noch ungewissen Anerkennung vor allem des Bachelor-Examens auf dem Arbeitsmarkt verunsichern lassen⁵.

Das klingt nach Stress pur für die Betroffenen, und das ist auch kein Wunder, wenn eigentlich jede Klausur, jedes Kolloquium und jede Hausarbeit jetzt schon vom ersten Semester an für die Abschlussnote zählt. Damit wiederum steigt der Leistungsdruck – und zusätzlich wirken sich noch die Studiengebühren negativ aus, weil jede nicht bestandene Prüfung, jedes länger benötigte Semester richtig Geld kostet.

Die Reform bedarf also aus studentischer (Alltags-) Sicht dringender Nachbesserung, damit nicht im Zuge der berechtigten Klagen über die Unzulänglichkeiten die guten Ideen und begrüßenswerten Grundanliegen des Bologna-Prozesses in Vergessenheit geraten. „Gut gemeint, schlecht gemacht“ – eine solche Zwischenbilanz können wir uns beim Bologna-Prozess einfach nicht leisten.

Armin Himmelrath ist freier Autor und Publizist mit dem Themenschwerpunkt Bildungs- und Forschungspolitik. Er arbeitet für verschiedene Hörfunk-, Print- und Online-Medien und hat mehrere Bücher veröffentlicht, u.a. „Bachelor-Basics & Master-Plan“ (mit Britta Mersch, 2008), „Macht Köpfen dumm? Neues aus der Fußball-Feldforschung“ (2006) und „Der Sündenfall – Betrug und Fälschung in der deutschen Wissenschaft“ (mit Marco Finetti, 1998).

3 Download unter <http://www.studentenwerke.de/presse/2007/020707a.pdf>

4 zitiert (auch im Folgenden) nach: Himmelrath, Armin/ Mersch, Britta: Bachelor-Basics & Master-Plan. Wie die neuen Studiengänge funktionieren und was sie bringen. Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2008, S. 89 ff.

5 Nach einer aktuellen Studie der FH Düsseldorf zur Akzeptanz des Master-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt findet knapp die Hälfte der befragten Unternehmen die neuen Studiengänge nicht transparent genug. Bei einer Mehrzahl der Firmen wirkt sich das negativ auf die Bezahlung der entsprechenden Absolventen aus. Infos: http://www.fh-duesseldorf.de/a_fh/a_aktuelles/zeigeNewsLang?c_id=c20090414133725; Zugriff: 20.5.2009

THESENPAPIER

ENTWICKLUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND

Dr. Peter Zervakis

1. DIE UMSETZUNG DES BOLOGNA-PROZESSES IN DEUTSCHLAND ENTWICKELT SICH ZU EINER ECHTEN „ERFOLGSSTORY“

2009 blicken wir auf zehn Jahre eines Reformprozesses zurück, der beispiellos ist. Die Bologna-Vereinbarung 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 „Stakeholders“, 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 statistischen Daten der Hochschulrektorenkonferenz bieten die deutschen Hochschulen im laufenden Sommersemester 9.510 Bachelor- und Masterstudiengänge an. Mittlerweile sind also 76 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen auf Bologna-Kurs. Die Universitäten haben nunmehr 72 Prozent ihres umfangreichen Gesamtstudienangebots umgestellt; an den Fachhochschulen sind es sogar 95 Prozent. Auch bei den Studierenden, und allen voran den Studienanfängern, kommen die neuen Studiengänge gut an. Fast zwei Drittel aller Studienstarter (64,5 %) setzen auf ein Bachelor- oder Masterprogramm. Tendenz steigend.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses ist an den deutschen Hochschulen also vergleichsweise weit fortgeschritten. Die Hochschulen haben eine große Verantwortung übernommen und leisten im Umstellungsprozess Enormes und das im laufenden, strukturell völlig unterfinanzierten Lehrbetrieb und ohne zusätzliche Finanzmittel.

2. DIE NATIONALE STUDIENREFORM WIRD ZU EINER FORTLAUFENDEN AUFGABE FÜR DIE GESAMTE POLITIK

Wir haben derzeit eine enorme Chance, Deutschland eine Generation von wissenschaftlich gut ausgebildeten Hochschulabsolventen zu geben. Die Wissenschaftsminister des Bundes und der Länder wollten 1999 u. a. erneuerte Studiengänge, bessere Betreuung, gesicherte Qualität, weniger Studienabbrecher und kürzere Studienzeiten. Die Hochschulen haben diese vernünftige Herausforderung angenommen, aber die Studienreform kann nicht funktionieren ohne zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen. Bisher gestaltet sich die Studienreform gelegentlich ein wenig starr, bürokratisch und formalistisch, wie auf der Londoner Ministerkonferenz im Mai festgestellt wurde. Bologna kann begeistern, aber warum gelten die guten Argumente für die Bologna-Reform nicht auch für die Staatsexamina? 35 Prozent der Studierenden in Deutschland befinden sich in diesen Studiengängen, die von den Hochschulen nicht verändert werden können. Erst einige Bundesländer haben mit der wenig koordinierten Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse im Lehramt begonnen. Für die Hochschulen ist das sehr schwierig, und es bremst sie in ihrer Entwicklung. Die Hochschulen arbeiten hart an der Umsetzung der Reformen, aber sie brauchen Part-

ner, die sie konsequent bei der Schärfung der unterschiedlichen Profile der verschiedenen Hochschul- und Abschlusstypen unterstützen. Eine verstärkte Mitarbeit von Gutachtern aus Industrie und Wirtschaft beispielsweise in den Akkreditierungsverfahren bringt klare Vorteile für beide Seiten: Die beteiligten Wirtschaftsvertreter erhalten leichter Zugang zu detaillierten Informationen über die Studiengänge, erweitern ihr informelles Netzwerk und können sich aktiv in die Mitgestaltung von Qualitätssicherungsprozessen an den Hochschulen einbringen. Auch die Hochschulen profitieren durch die praxisorientierte Beurteilungskompetenz der Gutachter aus der Wirtschaft und erhalten die Chance, ihre neuen Studiengänge konsequenter auf die arbeitsmarktgerechten Bedürfnisse der Studierenden auszurichten. Langfristig werden so die Hochschulen ihre Gestaltungsfreiheit bei den Studiengängen im Wettbewerb um die besten Studierenden stärker als bisher nutzen. Es geht nicht um die Zementierung einer einheitlichen BA-/MA-Struktur, sondern um ein flexibles und auf die inhaltlichen Erfordernisse ausgerichtetes Nebeneinander von 6-, 7- und 8-semesterigen Bachelor- sowie 4-, 3-, und 2-semesterigen Master-Angeboten.

3. DIE HOCHSCHULEN MÜSSEN KOMPETENZPROFILE UND BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT IHRER ABSOLVENTEN STÄRKEN

„Bologna“ ist auch ein Bekenntnis zu einer an Lernergebnissen orientierten curricularen Reform, welche die Lehre qualitativ verändern muss. Mit dem Perspektivenwechsel hin zum Lernenden bzw. Studierenden und hin zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen kommen wir voran. Die Hochschulen und Fachkulturen müssen sich aber verstärkt 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 berufsqualifizie-

renden 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 Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktfähigkeit („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.

Die Arbeitgeber 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 gehört besonders der Nachweis der Kompetenzentwicklung der BA-Absolventen in einem aussagekräftigen Diploma Supplement. 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 Fremdsprachenerfahrung) 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. 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 Arbeitgeber sind 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).

4. HOCHSCHULE UND WIRTSCHAFT MÜSSEN SICH GEMEINSAM FÜR DIE QUALITÄTSSICHERUNG VON STUDIUM UND LEHRE EINSETZEN

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.

5. KOMPETENZVERMITTLUNG IM STUDIUM BENÖTIGT BESSERE RAHMENBEDINGUNGEN

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.

6. DIE STUDIENREFORM TRÄGT ZUR DYNAMISIERUNG DER ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ARBEITGEBERN BEI

Die Hochschulen tragen in erster Linie die Verantwortung dafür, den Absolventen das notwendige wissenschaftliche Rüstzeug mit auf den Berufsweg zu geben. Anregungen brauchen und erhalten sie zunehmend von den Vertretern der deutschen Wirtschaft, die entsprechende dynamische Partnerschaften und Kooperationen mit den Hochschulen eingehen. Arbeitgebervertreter stehen im engen Dialog mit den Hochschulen bei der Konzeption neuer Studiengänge und der notwendigen Klärung, wie die Beschäftigungsfähigkeit verbessert werden kann. Gerade die kleinen und mittleren Unternehmen im regionalen Umfeld können die Hochschulen mit Rat und Tat unterstützen und Feedback geben, welche Kompetenzen in den Unternehmen nachgefragt werden und was ein Berufsanfänger bzw. eine Berufsanfängerin in können sollte. Mittlerweile arbeiten viele Unternehmensvertreter beratend in den Hochschulräten und Akkreditierungsagenturen mit, unterstützen den Aufbau von „Career Services“, übernehmen Lehrtätigkeiten an Hochschulen und bieten den Lehrkräften Einblicke in die Un-

ternehmenspraxis. Die Hochschulen erleben es als produktiv, mit den Arbeitgebern über die Qualitätsprofile der Studiengänge zu sprechen. Wenn dabei deutlich wird, dass die kleinen und mittleren Unternehmen eher flexible Generalisten mit breitem Fachwissen suchen, die Großunternehmen dagegen Fachspezialisten mit interdisziplinären Erfahrungen, dann können die Hochschulen die Attraktivität ihrer gestuften Studiengänge weiter steigern und so zur Profilbildung ihrer Absolventen beitragen. Das bedeutet aber auch, dass die Wirtschaft mehr finanzielle Verantwortung übernehmen muss, etwa durch Engagement für Stiftungen oder Stipendien. Enge regionale Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen vor Ort lohnen sich für beide Seiten: bei der Entwicklung dualer Studiengänge, der verstärkten Anerkennung von Leistungen der Berufsausbildung in der Hochschulqualifizierung und der Förderung der Weiterbildung von qualifizierten Mitarbeitern beispielsweise in berufsbegleitenden (Master)Studiengängen.

7. DIE STUDIENREFORM MACHT EINE INFORMATIONSOFFENSIVE NOTWENDIG

Trotz dieser guten Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen wird in vielen Fächern dem neuen Studienabschluss Bachelor immer noch Misstrauen entgegengebracht. Was kann jemand nach einem drei- oder vierjährigen Studium wirklich leisten? Welche Berufe kann er oder sie ergreifen? Verlieren wir an Qualität durch die gestufte Studienstruktur?

Nicht für jeden Beruf ist ein fünfjähriges Hochschulstudium unbedingt erforderlich und deshalb werden flexible Studienangebote benötigt. Die Unternehmen fordern seit langem junge Absolventen, die sich in der betrieblichen Praxis weiter qualifizieren sollen. Der neue Bachelorabschluss bietet diese Möglichkeit, sich schon nach wenigen Jahren Hochschulstudium auf dem Markt zu bewähren. Damit diese Bewährungsprobe erfolgreich ist und um Vorurteile gegenüber dem Bachelor abzubauen, sollten sich die Unternehmen frühzeitig und gründlich mit diesen Studiengängen vertraut machen, auch um entsprechende „passgenaue“ Berufsbilder mit entsprechenden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen, Aufstiegsmöglichkeiten und angemessenen Entlohnungssystemen zu schaffen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Chancen, die der Bachelor, exzellente Fachqualifikation gefolgt von fachübergreifender Handlungskompetenz und überzeugender Persönlichkeit, nicht genutzt werden. Denn im Wettbewerb um die besten

Absolventen werden die Gehälter zukünftig weniger nach der Abschlussart als nach individueller Funktion und Leistungsfähigkeit festgelegt. Die Konzertierte Aktion „More Bachelors and Masters Welcome!“ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände geht in die richtige Richtung. Die Absolventen akkreditierter Bachelorstudiengänge sollten in jeder Hinsicht die fachlichen, methodischen und persönlichen Kompetenzen mitbringen, um sich in kurzer Zeit in die neuen Aufgabenfelder verschiedenster Unternehmen einarbeiten zu können. Sie empfehlen sich gerade auch für mittlere und kleinere Unternehmen als Mitarbeiter mit einem hohen Entwicklungspotenzial (z. B. als Projektmitarbeiter, Sachbearbeiter oder Assistent mit Schnittstellenkompetenzen in Marketing, Vertrieb, Controlling, Labor oder Fachberatung). Das strukturierte, qualitativ hochwertige Studium ist ein überzeugendes Modell für mehr berufliche Vielfalt. Es liegt aber an den Arbeitgebern für die beruflichen Perspektiven der kompetenten Hochschulabsolventen und ihre notwendige Weiterbildung zu sorgen. Hier sollten die Unternehmen auch die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Hochschulen stärker in Anspruch nehmen, um besonders qualifizierte Mitarbeiter passgenau zu fördern.

Dr. Peter Zervakis leitet das Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn

DIE ZUKUNFT VON BOLOGNA – THESEN AUS DER SICHT DER HOCHSCHULDIDAKTIK

Prof. Dr. Dr. Johannes Wildt

1. HUMBOLDTIANER KONTRA BOLOGNESER ?

Die Frontlinie im Streit über den Bologna-Prozess wird derzeit zwischen den „Humboldtianern“ (vgl. Barz 2007), die die Werte der neuhumanistischen Reform (Freiheit der Lehre, Einheit von Forschung und Lehre, Bildung durch Wissenschaft) ins Feld führen, und den „Bolognesern“ markiert, die eine Vergesellschaftung der Hochschule betreiben (Employability, Citizenship, Kompetenzorientierung, Life Long Learning) (Schimank 2009). Aus hochschuldidaktischer Sicht zeichnet dieses Szenario ein

unzureichendes Bild der Argumentationslage. In der von der Hochschuldidaktik schon 2006 propagierten „Second Wave of Reform“ (AHD Kongress Dortmund 2006) geht es im Kern um eine modernisierte Variante der Humboldt'schen Auffassung von Hochschulbildung im Bologna-Prozess. „Bildung im Medium der Wissenschaft“ ist demnach die Antwort auf die Herausforderung der Wissensgesellschaft.

2. FEHLSTEUERUNG IM BOLOGNA-PROZESS

Die Kritik der Humboldtianer und der Hochschuldidaktik stimmt im Hinblick auf die Resultate der „Ersten Welle der Bologna-Reform“ überein: ihre weitgehende Reduktion auf strukturell-organisatorische Aspekte der neugestufteten Studiengänge, den bürokratischen Prozess, die Reglementierung und Verschulung der Curricula, die immense Verdichtung der Prüfungsprozeduren, die rezeptive und repro-

duktive Lehr-Lernkultur, die unausgegrenzte Orientierung an Kompetenzen als Learning Outcomes, die Selektivität innerhalb und zwischen den Studiengängen, die Behinderung der Internationalisierung, die Verringerung der Mobilitätschancen etc. Die Schlussfolgerungen aus dieser Kritik unterscheiden sich allerdings diametral.

3. „ACADEMIC TRIBES AND TERRITORIES“ ODER DER EINGANG DER HOCHSCHULEN IN DIE SELBSTVERSCHULDETE UNMÜNDIGKEIT

Auch wenn die Kritik der Humboldtianer an der Bologna-Reform hauptsächlich als von den Hochschulen gegenüber von außen herangetragene Vorgaben sieht, erscheinen doch die jetzt zu Tage getretenen Probleme in weiten Teilen hausgemacht. Die Fakultäten haben das engmaschige Prüfungs-

system, die inhaltliche Überfrachtung der Studiengänge, die Zentrierung auf den Frontalunterricht, die Verregelung, die keine Spielräume für Internationalisierung und Mobilität zulässt selbst (mit) hervorgebracht. Die Akkreditierung hat dem keinen Riegel vorgeschoben. Im Gegenteil gelten die

alten Grundmuster zum Reviervverhalten von Wissenschaftsgemeinschaften (Fachgesellschaften, Fakultätentagen, Fach-Communities als „Academic Tribes and Territories“ (Becher/Trowler 1996)) anscheinend auch unter den neuen Bedingungen. Jedenfalls haben auch in den Akkreditierungskommissionen bzw. Gutachterausschüssen die Formationen

der Fachvertreter den Ton angegeben und für die Ausdehnung der Teilgebiete und ihre Bewährung mit Prüfungsleistungen gekämpft. In dieser Hinsicht haben sie exakt das Erbe der vormaligen – so heftig kritisierten – Studienreformkommissionen angetreten.

4. PERSPEKTIVENWECHSEL – DER „SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING“

In einer Zweiten Welle der Reform geht es aus hochschuldidaktischer Sicht um eine grundlegende Kurskorrektur. Nach tradierter Auffassung besteht Lehre darin, die Wissenschaftsinhalte den theoretischen und methodischen Standards des „state of the art“ der Wissenschaft darzustellen (lateinisch profateri: bekennen, öffentlich zugänglich machen) und die Studierenden in der „Freiheit“ zu belassen, sich diese ihrem Vermögen nach „in eigenem Eifer“

(lateinisch studere) anzueignen (Wildt 2002). Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es darum, die Lehre vom Lernen aus zu denken. Dieser „Shift from Teaching to Learning“ von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Sichtweise in den didaktischen Verhältnissen bedeutet nicht weniger als einen grundlegenden paradigmatischen Perspektivenwechsel.

5. AKTIVES UND KOOPERATIVES LEHREN UND LERNEN

Vor dem Hintergrund dieses paradigmatischen Perspektivenwechsels treten diejenigen Lehr- und Lernszenarien in den Vordergrund der hochschuldidaktischen Gestaltungsoptionen, die das aktive Lernen der Studierenden fördern. Dazu zählen mit im Einzelnen zu diskutierenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden insbesondere problembezogenes, fallbasiertes, projektorientiertes und forschendes Lernen. In all diesen Konzepten stehen die Studierenden als Subjekte ihrer Lernprozesse im Mittelpunkt, in dem sie im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ (Tagg/Barr 1995) mehr oder weniger die Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse

übernehmen, diese (thematisch) selbst bestimmen, durch Schaffung von Handlungsbedingungen selbst organisieren und den Ablauf selbst steuern, also in verschiedenen Dimensionen selbst regulativ tätig sind. Solche selbstverantworteten und selbstregulierten Lernprozesse lassen sich in ein Konzept „situierter Lernens“ (Mandl/Reimann-Rothmeier 2000, Tuning 2003) integrieren, wenn sie sich gleichzeitig mit komplexen und authentischen Aufgabenstellungen befassen, kooperativ angelegt sind und die Reflexion der eigenen Lernprozesse umschließen.

6. MODULE ALS FORMATE

In solchen gemäßigt-konstruktivistisch angelegten Lehr-Lernszenarien werden die Formatgrenzen des tradierten Systems der universitären Veranstaltungsform gesprengt. Vorlesungen mit ihren darbietenden, Seminare mit ihren diskursiven, Übungen und Praktika mit ihren praktisch einübenden Funktionen werden zusammengeschoben zu komplexeren Szenarien mit instruktionalen und aktivie-

renden Komponenten mit multiplen Sozialformen und einem reichhaltigen Mix im Repertoire aktiver Lernmethoden. Module mit ihren gegenüber Einzelveranstaltungen ausgedehnteren Workloads und ihrer modulbezogenen Kreditierung z.B. für Projekte Forschenden Lernens bieten einen angemessenen Handlungsrahmen.

7. KOMPETENZEN ALS „LEARNING OUTCOME“

In solchen Lernarrangements kann die Orientierung an „Kompetenzen“ als „Learning Outcomes“ Sinn machen. Der Bologna-Prozess krankt nicht nur daran, dass in der vorherrschenden Sicht aus der „Lehre des Fachs“ die Orientierung auf Kompetenzen als Ergebnisse der Lernprozesse schwerfällt. Natürlich ist ein Studium nicht ohne Wissensinhalte zu machen. Eine Ausrichtung auf die Reproduktion der Wissensinhalte als Ziel der Lernprozesse bildet aber lediglich einen Teilaspekt einer umfassenderen Kompetenzkonzeption, die den angemessenen und verantwortlichen Umgang mit den theoretischen und methodischen Wissensbeständen eines Fachs bzw. einer Wissensdomäne vorsehen. Handlungskompetenzen, die im Studium erworben werden sollen, sind demnach Dispositionen, die sich aus ei-

ner Integration von Wissen, Können und Einstellungen zusammensetzen und zum selbstorganisierten Handeln in hochgradig, unsicheren, dynamisch veränderlichen und gering standardisierten Situationen befähigen. Nach der vorherrschenden Auffassung wirken dabei fachbezogene mit generischen oder Schlüsselkompetenzen wie Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen zusammen. Die wissenschaftlichen Lernprozesse werden durch Lernstrategien (Wild 2000) gesteuert. Die bisweilen im Bologna-Prozess vermittelte Suggestion, man könne die intendierten Learning Outcomes in beliebigen Lernarrangements erreichen, verkennt die Wechselwirkung zwischen Ziel, Inhalten und Methoden, die erst im didaktischen Denken erkennbar wird.

8. DIE ÜBERFORMUNG DES LERNENS DURCH PRÜFUNGSANFORDERUNGEN – FÜR EINE PROZESSORIENTIERTE PRÜFUNGSKULTUR

Die hausgemachte Strangulierung von Lehre und Studium manifestiert sich besonders augenfällig in der Explosion der Prüfungsanforderungen. Waren es in der Studienreform der 90er Jahre noch die Eckdaten zur Definition von Obergrenzen für die Anzahl der Prüfungselemente, die den Unwillen vieler Fächer hervorgerufen hatten, so wurde mit der Einführung des studienbegleitenden Prüfungssystems gewissermaßen die „Büchse der Pandora“ geöffnet. Jedenfalls hatten die Fächer mit der Einführung der gestuften und modularisierten Studiengänge nicht Eiligeres zu tun, als die Studiengänge zum einen – wie oben ausgeführt – mit allen Fachgebieten vollzustopfen, die eine Fakultät zu bieten hatte. Darüber hinaus beschränken sich die Fächer nicht auf die Prüfung von Modulen (die je nach Modulgröße in etwa den status quo hätten halten können,

z.B. bei 12 cps, 25 Prüfungsleistungen im Bachelor), sondern belegten in vielen Fällen von Einzelveranstaltungen mit Prüfungsanforderungen: „academic tribes and territories“ (s.o.) eben. Dabei wurden in der Hauptsache die alten Prüfungsformen teilweise übernommen und aus zeitökonomischen Gründen in Richtung von Prüfungsmonokulturen verschoben (multiple choice auf dem Vormarsch). Unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten käme es jedoch in erster Linie darauf an, Prüfungsformen zu entwickeln und zu implementieren, die sich integrativ auf größere Lerneinheiten (Module) erstrecken und die Leistungen, die im Lernprozess erarbeitet werden, als Prüfungsleistung anzuerkennen (Dany/Szczyrba/Wildt 2008). Portfolios und andere alternative Prüfungsformen bieten dafür vielfältige Anknüpfungspunkte (HDZ Zürich 2006).

9. „CONSTRUCTIVE ALIGNMENT“ ZWISCHEN LEHR-LERNSZENARIEN, KOMPETENZEN ALS LEARNING OUTCOMES UND PRÜFUNGSANFORDERUNGEN

Auf diese Weise würde die Bologna-Reform den engen Wechselwirkungszusammenhang zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernszenarien und Prüfungsanforderungen berücksichtigen. Dieser Zusammenhang ist das „Megathema“ des internationalen Diskurses im „Academic Development“ der internationalen community der Hochschuldidaktik (Biggs

2007). Werden in den Prüfungen – etwa durch die Orientierung an der Wissensreproduktion – Standards untergeordneter und eingeschränkter Kompetenzbereiche prämiert, hat das Auswirkungen auf die Lernstrategien der Studierenden. Prämiert wird dadurch ein „surface approach“, der das Lernen auf Faktenwissen ausrichtet, zu Ungunsten eines

tiefenverarbeitenden, auf das Verstehen von Zusammenhängen ausgerichteten „deep approach“ (Wild 2000). Begünstigt wird überdies ferner eine extrinsische statt einer intrinsischen Motivierung.

Die Ausbildung eines nachhaltigen Interesses wird behindert. Humboldtianer, die das betreiben, arbeiten also gegen ihr eigenes Credo.

10. ADAPTIVES LERNEN KONTRA SELEKTION: ZUM UMGANG MIT HETEROGENITÄT

Die Bologna-Reform verfolgt im gegenwärtigen Zuschnitt u.a. zwei Zielsetzungen, die ceteris paribus im Widerspruch stehen. Zum einen möchte man das Studium sozial für gesellschaftliche Gruppen zugänglich machen, die der Hochschulausbildung traditionell fern stehen. Zum anderen richten sich die Anstrengungen auf eine Straffung der Studienzeiten und eine Verbesserung der Studierbarkeit. Zu den bemerkenswerten Ergebnissen der Studienreform gehört die Vorverlagerung des Drop-Out von späteren Studienphasen in die bzw. ans Ende der Studieneingangsphase. Heublein/Wank (2008) berichten von einer Vorverlagerung des – je nach Fächergruppe unterschiedlichen – Medians der Drop-Out-Quoten im 6. bis 9. Semester auf die Zeit zwischen dem 2. bis 3. Semester. Auf den ersten Blick mag man das als Erfolg verbuchen. Auf den zweiten Blick werden aber Reformfolgen sichtbar, die – je nach Standpunkt – auch unerwünscht erscheinen können. Der Drop-Out betrifft nämlich

zuvörderst die sozialen Gruppen, die am wenigsten passfähige Studienvoraussetzungen (Wissenslücken, Studienstrategien, Lernverhaltensweisen etc.) mitbringen. Der Erfolg, den Drop-Out vorzuverlagern kehrt sich somit in einen Misserfolg im Umgang mit der Heterogenität, also in ein Diversity-Missmanagement um. Wollen sich die Hochschulen mit der Bologna-Reform eine Heterogenität in ihren Zielgruppen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen öffnen, so kommen sie nicht an einer Didaktik der Vielfalt vorbei. In allen Studienphasen, insbesondere aber in den Eingangsphasen der verschiedenen Studienabschnitte, seien sie im Bachelor, seien sie im Master, geht es um die Schaffung von Möglichkeiten adaptiven Lernens, die den individuellen Zugängen, der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten im Laufe des Studiums für Alternativen und den unterschiedlichen Interessen gerecht werden.

11. INTERNATIONALISIERUNG UND MOBILITÄT

Wenig erfolgreich scheint der Bologna-Prozess im Hinblick auf die Internationalisierung und Mobilitätserwartungen zu sein. Mindestens in den Studiengängen, also innerhalb des Bachelor und des Master, sind die curricularen Strukturen so dicht gepackt und reglementiert, das international oder Deutschland weit ohne Zeitverlust ein Wechsel des Studienorts nur schwer möglich ist. Das gilt auch

für Auslandssemester sowohl von „Out-“, wie auch „In-Goings“. Die Weiterentwicklung der Studiengänge sollte deshalb die Stellen des Curriculums identifizieren und planvoll gestalten, in denen die nationale wie internationale Mobilität ermöglicht werden soll, z.B. durch ein Zeitfenster für Mobilität im 4. oder 5. Studiensemester.

12. ZUM WANDEL DER LEHRAUFFASSUNGEN UND ZUR ENTWICKLUNG PROFESSIONELLER KOMPETENZ IN DER LEHRE

Der Wandel der Lehr-Lernkultur, der aus hochschuldidaktischer Sicht auf der Tagesordnung steht, kann nur gelingen, wenn er mit einer Ausweitung des didaktischen Repertoires der Lehrenden und einem Wandel in ihren Lehrauffassungen einhergeht. Das didaktische Repertoire sollte sich über die Instruktion hinaus auf das Arrangement von

Lernsituationen und die Schaffung von Lernumgebungen erweitern. Die Lehrenden übernehmen dabei im größeren Umfang Aufgaben der Lernberatung und der Betreuung studentischer Projekte, so wie es Blom (2000) in „Dozent als Coach“ beschreibt. Eine solche Erweiterung des didaktischen Repertoires geht nach Kember/Kwan (2000) mit

einem Wandel der Lehrauffassung einher. Dieser reicht über fünf Stufen von einer Beschränkung auf die Rolle des Informationsvermittlers (Stufe 1), über eine den kognitiven Lernvoraussetzungen der Studierenden angepassten strukturierten Wissensvermittlung (Stufe 2), eine interaktive Verständigung mit den Studierenden über den Verlauf des Lehrprozesses (z.B. durch Feedbacks) und dessen Steuerung (Stufe 3) bis zu einer Ausrichtung der Lehre am Verstehen der Studierenden (Stufe 4) und schließlich bis hin zur Anregung konzeptuellen Wandels und der Erzeugung epistemischer Neugier (Stufe 5). Aus der Hochschulforschung ist bekannt, dass mit

diesen Lehrauffassungen auch studentische Lernmotivation und Lernhaltungen einhergehen, die entlang der Stufenfolge mit einer Zunahme des erwähnten deep approach und der Ausprägung intrinsischer Motivation bzw. nachhaltigen Interesses zusammenhängen (Trigwell et al 1999). Nicht zuletzt ist darauf zu verweisen, dass hochschuldidaktische Weiterbildung nach international vergleichenden Untersuchungen den Wandel in der Lehrauffassung nachhaltig fördert (Gibbs/Coffey 2002).

Prof. Dr. Dr. Johannes Wildt leitet das Hochschuldidaktischen Zentrums der TU Dortmund

LITERATURANGABEN

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2006): „Eine zweite Welle der Reform – Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess“, Erklärung der Mitgliederversammlung vom 5.3.2007, in: newsletter 14, Juni 2007, Dortmund
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen, Universität Zürich 2007
- Barr, Robert B.; Tagg, John (1995): Shift from Teaching to Learning – a new paradigm for undergraduated education. Change management November/December 1995, 13-15
- Bartz, Olaf (2007): Der Wissenschaftsrat – Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957-2007, Stuttgart, Steiner
- Becher, Tony; Trowler, Paul R. (1996): Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. 2nd ed. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996
- Biggs, John (2007): Teaching for Quality, Learning at University, Glasgow, 3. Auflage
- Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld, Bertelsmann
- Blom, Herrmann (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel, Luchterhand
- Gibbs, G. ; Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers. Process to Teaching and on the way their student learn. In: Das Hochschulwesen 2/2002, S. 50-53
- Heublein, Ulrich; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung des Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen, in: HIS Magazin 3/2008, S. 2f
- Kember, D.; Kwan, K.-P. (2000): Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional science 28, S. 469-490
- Mandl, Heinz; Reimann-Rothmeier, Gabi (2000): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Lehrbuch, Kap. 13, S. 614-658
- Schimank,.. (2009): Humboldt im Bologna: der falsche Mann am falschen Ort? Vortrag auf der Fachtagung Studienqualität am 25.03.2009 in Hannover
- Trigwell, K.; Prosser, M. (1999): Relations between Teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education 37, S. 57-70
- Tuning educational structures in Europe (2003): <http://www.tuning.unideutso.org>
- Wild, Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster, Waxmann
- Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium, in: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Raabe, Griffmarke A 1.1

DIE STUDIENREFORM AUS SICHT DER STUDIERENDEN

Ingmar Wichert und Jan Keitsch

Die Grüne Hochschulgruppe Bochum (GHG) begrüßt grundsätzlich die vom Bologna-Prozess angestrebte Schaffung eines europäischen Hochschulraums. Um diesen jedoch zu erreichen, bedarf es der gegenseitigen Anerkennung der Hochschulabschlüsse. Gerade der Bachelor of Arts (BA) findet in Wirtschaft und Wissenschaft bisher keine ausreichende Anerkennung und wird der angestrebten Rolle als berufsqualifizierender Regelabschluss nicht gerecht. Wir empfehlen dem Gesetzgeber daher, den Master of Arts (MA), den Master of Science (MSc) bzw. den Master of Education (MEd) zum Regelabschluss zu erheben. Die von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verwandte Argumentation, es mangle an Information über den BA, ist nicht stimmig. Wir gehen davon aus, dass sich die Kritik u. a. auf die Studienstruktur selbst bezieht.

So führt die Struktur zu einer Verschulung der Studiengänge und erschwert bzw. behindert das Erlernen selbständig-wissenschaftlichen Arbeitens. Des Weiteren wirkt sich die Anwesenheitspflicht kontraproduktiv auf das Lernklima in den Seminaren aus,

denn unter Zwang ist der Lernerfolg nachweislich geringer. Gleichwohl sind wir der Meinung, dass einigen Studierenden die stärkere Strukturierung des Studiums und seiner curricularen Inhalte durchaus behilflich sein kann. Demgegenüber brauchen gerade geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge eine größere Freiheit in der Gestaltung und der Inhalte des Studienganges.

Bildung ist ein Menschenrecht. Sie ist ein Grundpfeiler der Demokratie und darf ökonomischen Interessen weder unter- noch beigeordnet werden. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung des Menschen soll sie zur Mündigkeit der BürgerInnen führen und ihnen die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft ermöglichen. Durch den erhöhten Leistungsdruck ist es aber vielen Studierenden nicht mehr möglich, sich neben dem Studium politisch oder sozial zu engagieren. Gerade die Gremien der Verfassten Studierendenschaft leiden hierunter. Gleichzeitig ist es aber weiterhin notwendig, dass ein Studium zur Aufnahme eines Berufes qualifiziert.

EVALUATION DURCH DIE HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ

Die von der HRK verwendete Methodik der rein deskriptiven Statistik ist unseres Erachtens nicht adäquat für die Evaluation der Leistung geisteswissenschaftlicher Studiengänge. Durch empirisch

erhobene Daten ist gerade die Befähigung zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft nicht messbar.

BA-STUDIUM UND LEHRAMT

Die Studienstruktur der BA/MA-Studiengänge sieht vor, dass sich die AbsolventInnen erst nach ihrem Abschluss für die Aufnahme des Master of Education (Lehramt) entscheiden müssen. Die Inhalte des BA-Studiums sind rein fachwissenschaftlich und be-

reiten nicht didaktisch oder pädagogisch auf das Lehramt vor. Wir empfehlen einen spezifischen BA-Lehramt einzurichten, in dem von Beginn des Studiums an auch Inhalte der Fachdidaktik und der allgemeinen Pädagogik vermittelt werden.

BACHELOR ALS ARBEITSMARKTPROBLEM?

Zuletzt sei auf eine mögliche Problematik für das Verhältnis von Studienabschluss und Arbeitsmarkt verwiesen. Auf diesem könnte die Gefahr bestehen, dass AbsolventInnen des BA wegen ihrer „höheren“ Qualifikation Menschen aus den dualen Ausbildungsgängen verdrängen. Ein spezifischer Markt für BA-AbsolventInnen ist bisher noch nicht existent und auch nicht absehbar. So bleibt gerade, wenn der Master-Studiengang durch eine NC-Beschränkung verschlossen ist, nur die Teilnahme am

Verdrängungswettbewerb auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Ingmar Wichert ist Sprecher der GRÜNEN Hochschulgruppe-Fraktion im Studierendenparlament der Ruhr-Universität Bochum

Jan Keitsch ist Sprecher der GRÜNEN Hochschulgruppe Bochum

AUSBLICK - IMPULSE FÜR EINE ZWEITE REFORMWELLE

Dr. Ruth Seidl MdL

Bei unserer Veranstaltung gab es - genau wie beim Bildungstreik 2009 - viel Kritik an der aktuellen Umsetzung des Bologna-Prozesses, aber auch viel Zustimmung für seine ursprünglichen Ziele. Für uns als HochschulpolitikerInnen kommt es deshalb nun darauf an, den weiteren Reformprozess so zu steuern, dass diese ursprünglichen Ziele wieder in den Fokus genommen werden und Korrekturen dort angebracht werden, wo es zu teilweise dramatischen Fehlentwicklungen gekommen ist.

Für uns GRÜNE gehört dazu zunächst einmal eine Verbesserung der politischen und sozialen Rahmenbedingungen für Studierende und Lehrende, insbesondere eine verbesserte Ausstattung der Hochschulen, die Abschaffung der Studiengebühren und die Wiederherstellung der demokratischen Mitbestimmung an den Hochschulen durch eine Revision des so genannten Hochschul"freiheits"gesetzes. Darüber hinaus gilt es, diejenigen AkteurInnen an den Hochschulen zu unterstützen, die sich für einen Perspektivwechsel bei der Lehre einsetzen, für eine echte inhaltliche Reform der Studiengänge und für eine Reform der Studien- und Prüfungsordnungen, die die Anerkennung von Leistungen erleichtert und den übermäßigen Leistungsdruck in vielen Studiengängen reduziert.

Wir GRÜNE haben deshalb die Forderungen, die bei unserer Veranstaltung, aber auch im Rahmen des

Bildungstreiks formuliert wurden, in einem Antrag mit dem Titel „NRW braucht eine bessere Hochschulpolitik - Alarmsignal Bildungstreik ernst nehmen“ gebündelt und in den Landtag eingebracht. Dieser Antrag findet sich im Anhang dieser Broschüre. Im Rahmen des Beratungsverfahrens planen wir dazu eine große Anhörung mit ExpertInnen im Wissenschaftsausschuss.

Ich hoffe, dass es uns gelingt, in der Debatte dieses Antrags eine Mehrheit für unsere Forderungen zu gewinnen und so der hochschulpolitischen Debatte in NRW eine neue, eine positive Richtung zu geben. Wenn dies gelingt, dann wird die Bilanz auf einer nächsten Veranstaltung in einigen Jahren deutlich positiver ausfallen können und der Bologna-Prozess tatsächlich zu einer europäischen Erfolgsgeschichte werden. Ein Bologna-Prozess, der von den Verantwortlichen an den Hochschulen und in der Politik als Vehikel zur Durchsetzung anderer Ziele wie einer stärkeren Wirtschaftsorientierung der Hochschulen missbraucht und nicht durch die Bereitstellung der notwendigen Mittel und Rahmenbedingungen unterstützt wird, ist jedoch langfristig zum Scheitern verurteilt.

Dr. Ruth Seidl MdL ist wissenschafts- und forschungspolitische Sprecherin der Grünen Landtagsfraktion NRW

IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN

Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf
gruene@landtag.nrw.de
www.gruene.landtag.nrw.de

REDAKTION

Simone Nöller, Dr. Thorsten Drewes

LAYOUT

Bettina Tull

Erschienen im August 2009

Diese Broschüre ist als PDF-Datei im Internet unter www.gruene.landtag.nrw.de - Publikationen abrufbar.

WEITERE INFORMATIONEN:

Büro Dr. Ruth Seidl MdL

Wissenschaftspolitische Sprecherin
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf
Telefon 0211/884-2424/2579
Telefax 0211/884-3506
E-Mail: ruth.seidl@landtag.nrw.de
www.ruth-seidl.de

Dr. Thorsten Drewes

Wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschule
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf
Telefon 0211/884-2862
Telefax 0211/884-3523
E-Mail: thorsten.drewes@landtag.nrw.de

16.06.2009

Antrag

der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

NRW braucht eine bessere Hochschulpolitik - Alarmsignal Bildungstreik ernst nehmen

Der aktuelle Bildungstreik an vielen Hochschulen in NRW zeigt, dass eine zunehmende Zahl junger Menschen die Auswirkungen der schwarz-gelben Hochschulpolitik als Bedrohung nicht nur ihrer persönlichen Zukunft, sondern auch als Gefahr für die Zukunft unserer Gesellschaft insgesamt betrachtet. Der Landtag fordert die Landesregierung daher zu einem grundsätzlichen Kurswechsel in der Hochschulpolitik auf, hin zu mehr Chancengerechtigkeit und zu einer neuen Qualität der Lehre.

I. Die schwarz-gelbe Hochschulpolitik gefährdet die Funktion der Hochschulen

Studiengebühren, Entdemokratisierung und wachsende Orientierung an den Interessen und Anforderungen der Wirtschaft sind die Qualitätsmerkmale einer auf bloßen Profit hin orientierten "Privat-vor-Staat"-Politik. Seit der Regierungsübernahme durch schwarz-gelb entwickeln sich die Hochschulen in NRW stetig weiter weg von ihrer ursprünglichen Aufgabe. Sie verstehen sich immer weniger als Orte des Diskurses, als Keimzelle für gesellschaftliche, soziale und technische Innovationen. Begünstigt wird dies durch den Rückzug des Landes sowohl aus der inhaltlichen als auch aus der finanziellen Verantwortung für die Hochschulen unter dem Deckmantel einer angeblichen Hochschulfreiheit.

Der aktuelle Bildungstreik an vielen Hochschulen in NRW zeigt, dass diese Entwicklung von einer wachsenden Zahl junger Menschen als Bedrohung nicht nur ihrer persönlichen Zukunftschancen, sondern auch als Gefahr für die gesamte Gesellschaft erkannt wird.

Hierzu gehört auch die zunehmende Orientierung der Hochschulen an einem nicht näher definierten Exzellenzbegriff und die damit verbundene Abschottung durch Zulassungsbeschränkungen und Studiengebühren, die den Hochschulzugang insbesondere für Menschen aus sozial und finanziell benachteiligten Familien erschweren. Eine Öffnung der Hochschulen für traditionell eher bildungsferne Schichten ist jedoch nicht nur ein bildungspolitischer Auftrag. Angesichts des wachsenden Fachkräftemangels liegt hierin eine zentrale Aufgabe der Hochschulen, um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft als auch der Wirtschaft sicher zu stellen.

Datum des Originals: 16.06.2009/Ausgegeben: 16.06.2009

Die Veröffentlichungen des Landtags Nordrhein-Westfalen sind einzeln gegen eine Schutzgebühr beim Archiv des Landtags Nordrhein-Westfalen, 40002 Düsseldorf, Postfach 10 11 43, Telefon (0211) 884 - 2439, zu beziehen. Der kostenfreie Abruf ist auch möglich über das Internet-Angebot des Landtags Nordrhein-Westfalen unter www.landtag.nrw.de

II. Der Bologna-Prozess braucht eine zweite Welle der Reform

Parallel zu der schleichenden Privatisierung und Ökonomisierung der Hochschulen, die einhergeht mit einer Verschlechterung der äußeren Rahmenbedingungen, sollen die Hochschulen nun die wohl ambitionierteste Studienreform seit den 70er Jahren umsetzen. Im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses müssen nicht nur die Abschlüsse auf das internationale Bachelor-Master-System umgestellt werden, mit der formalen Umstrukturierung sollen auch grundsätzliche inhaltliche Reformen des Studiums einher gehen. Aufgrund der ungünstigen Rahmenbedingungen und der fehlenden Unterstützung durch die Landesregierung, ist die Reform in ihrer ersten Stufe jedoch an vielen Stellen auf strukturell-organisatorische Aspekte reduziert worden. Die Folge ist eine vielfach übermäßige Bürokratisierung und Reglementierung des Studienablaufs, eine immense Verdichtung der Prüfungsprozeduren und - damit verbunden - die Entwicklung und Verstärkung einer rezeptiven und reproduktiven Lehr- und Lernkultur. Das hochgradig verschulte Studium lässt zu wenig Raum für das unkonventionelle Querdenken, Kreativität im interdisziplinären Arbeiten und das Entwickeln von Problemlösekompetenzen.

Der höhere Leistungsdruck hat zudem zur Folge, dass immer weniger Studierende die Möglichkeit haben, sich neben dem Studium sozial, politisch oder anderweitig zu engagieren. Insbesondere Studierende aus bildungsfernen Schichten sowie Studierende, die durch Familienarbeit oder durch notwendige Berufstätigkeit zusätzlich belastet sind, brechen in höherem Maße als bisher ihr Studium vor allem in der Studieneingangsphase frühzeitig ab.

Im Ergebnis konnten deshalb wesentliche Ziele des Bologna-Prozesses nicht oder nur in Teilen umgesetzt werden:

- die Förderung der Mobilität, auch durch die erleichterte Anerkennung zwischen Hochschulen und Bildungsgängen,
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung sowie der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätsentwicklung,
- die enge Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden in die Reformprozesse

An den Hochschulen muss daher nun eine kritische Überarbeitung der Reform folgen, in der auch die Lehr- und Lernformen an die Anforderungen der neuen Studiengangsstrukturen angepasst werden. Hier stehen an erster Stelle ein Wandel der Lehrauffassungen sowie die Entwicklung professioneller Kompetenz in der Lehre. Das didaktische Repertoire sollte sich über die Instruktion hinaus auf das Arrangement von Lernsituationen und die Schaffung von Lernumgebungen erweitern.

Wollen sich die Hochschulen mit der Bologna-Reform eine Heterogenität in ihren Zielgruppen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen öffnen, so kommen sie nicht an einer Didaktik der Vielfalt vorbei. In allen Studienphasen, insbesondere aber in den Eingangsphasen der verschiedenen Studienabschnitte, seien sie im Bachelor, seien sie im Master, geht es um die Schaffung von Möglichkeiten adaptiven Lehrens und Lernens, die den individuellen Zugängen, der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten im Laufe des Studiums für Alternativen und den unterschiedlichen Interessen gerecht werden.

Unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten käme es außerdem darauf an, Prüfungsformen zu entwickeln und zu implementieren, die sich integrativ auf größere Lerneinheiten (Module) erstrecken und die Leistungen, die im Lernprozess erarbeitet werden, als Prüfungsleistung anzuerkennen. Um das Ziel einer verbesserten nationalen wie internationalen Mobilität zu erreichen, müssen bei der Weiterentwicklung der Studiengänge auch die Stellen des

Curriculums identifiziert und planvoll gestaltet werden, in denen diese ermöglicht werden soll, z.B. durch ein Zeitfenster für Mobilität im 4. oder 5. Studiensemester.

Grundvoraussetzung für einen Erfolg der Bologna-Reform ist jedoch vor allem eine ausreichende staatliche Finanzierung der Lehre an unseren Hochschulen und ein Dienst- und Beoldungsrecht, das der Erkenntnis Rechnung trägt, dass in einer modernen Wissenschaftsgesellschaft gute Lehre einen ebenso hohen Stellenwert haben muss wie gute Forschung.

III. NRW braucht bessere Hochschulen - und eine andere Hochschulpolitik

Der Landtag stellt fest, dass Bildung ein Menschenrecht ist und als solches ökonomischen Interessen weder unter- noch beigeordnet werden darf. Der Landtag spricht sich daher grundsätzlich für eine größtmögliche Öffnung der Hochschulen und die Abschaffung der Studiengebühren sowie den Abbau anderer Zugangshindernisse aus.

Der Landtag unterstützt die vom Bologna-Prozess angestrebte Schaffung eines europäischen Hochschulraums und die angestrebten Ziele, insbesondere der Erhöhung der Mobilität, der verstärkten europäischen Zusammenarbeit und der engen Einbeziehung der Betroffenen in alle Prozesse.

Der Landtag spricht sich dafür aus, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, insbesondere durch

- eine verbesserte Ausstattung der Hochschulen;
- die Abschaffung der Studiengebühren;
- den Aufbau einer nachhaltig gesicherten Studienfinanzierung sowie
- eine Reform des Hochschulgesetzes, mit der die Hochschulen wieder stärker ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen können und in der demokratische Mitbestimmung verbindlich verankert ist.

Darüber hinaus fordert der Landtag die Landesregierung auf, die Reformprozesse an den Hochschulen durch verbindliche Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu flankieren, in denen insbesondere folgende Ziele beschrieben werden:

- Ein Perspektivwechsel in der Hochschullehre hin zu einer auf den Studierenden zentrierten Lehre sowie verbunden damit
- eine Stärkung der Position der Hochschullehre im Vergleich zur Forschung;
- eine veränderte, stärker prozessorientierte Prüfungskultur und
- eine Stärkung der Beteiligung von Studierenden und MitarbeiterInnen an den hochschulinternen Entscheidungen und Reformprozessen

Sylvia Löhrmann
Johannes Rimmel
Dr. Ruth Seidl

und Fraktion