

**Ernst Moritz Arndt
Universität Greifswald**



**»Auf dem Weg nach
Bologna«**

**Die Einführung von konsekutiven
Studiengängen im europäischen
Hochschulraum**

**GIBeT-Fachtagung
3. – 6. September 2003**

Ernst Moritz Arndt

Universität Greifswald

**»Auf dem Weg nach
Bologna«**

**Die Einführung von konsekutiven
Studiengängen im europäischen
Hochschulraum**

**GIBeT-Fachtagung
3. – 6. September 2003**

Inhalt

TAGUNGSPROGRAMM	4
REFERATE	4
WORKSHOPS	5
»DIE EINFÜHRUNG GESTUFTER STUDIENGÄNGE IM EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM. GREIFSWALDER ERFAHRUNGEN«	7
REFERAT PROF. DR. JÜRGEN KOHLER, GREIFSWALD.....	7
REFERAT PROF. DR. MATTHIAS SCHNEIDER, GREIFSWALD	26
»DIE DEUTSCHEN HOCHSCHULEN IM EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM – KONZEPTE, REALISIERUNG, PERSPEKTIVEN« DR. STEFANIE HOFMANN, ACQUIN, BAYREUTH	40
»DER BOLOGNA PROZESS UND DAS EUROPÄISCHE NETZWERK DER HOCHSCHULBERATUNG« DR. GERHART ROTT, UNI WUPPERTAL	48
»DAS NEUE HOCHSCHULZULASSUNGSRECHT. VOM BEHERZTEN AUFBRUCH IN EINE KOMPLIZIERTE WELT« DR. ULF BADE, ZVS DORTMUND	52
»DIE EINFÜHRUNG GESTUFTER STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND. HOCHSCHULPOLITISCHER STANDORT DER BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE« DR. CHRISTOPH ANZ, BDA BERLIN	64
»FACHHOCHSCHULEN WECHSELN PERSPEKTIVEN – VOM DIPLOM ZUM BACHELOR / MASTER« BÄRBEL KUBENZ, FHTW BERLIN	68
»DIE CLEARINGSTELLE – DAS TOR ZUR STUDIENBERATUNG. QUALITÄT ENTWICKELN – QUALITÄT ERHALTEN« ULRIKE B. MEYER, UBM ENTWICKLUNGSBERATUNG, TÜBINGEN & KATRIN WINKLER, ZSB UNI HOHENHEIM	69
»GESTUFTE LEHRERAUSBILDUNG« DR. HANS ENTER, ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG, GREIFSWALD	72
»MASTER OF SCIENCE. EINE MÖGLICHKEIT DER STUDIENREFORM AN FACHHOCHSCHULEN« PROF. DR. FRITZ STEIMER, FH FURTWANGEN	74
»ZURÜCK IN DIE ZUKUNFT?« DR. PETER FIGGE, UNI HAMBURG; GÜNTER RIETBROCK, RUHR-UNI BOCHUM	76
»DER BOLOGNA-PROZESS IN DER EUROPÄISCHEN BERATUNGSPERSPEKTIVE« DR. GERHART ROTT, UNI WUPPERTAL	81
»FÜR VIELFALT UND WETTBEWERB - BA/MA UND AKKREDITIERUNG AUS SICHT DES DEUTSCHEN HOCHSCHULVERBANDES« DR. ULRICH JOSTEN, DHV BONN	101
»VORTRAGEN UND MITREDEN – GEWÜBT WIE« WILFRIED SCHUMANN, UNI UND SW OLDENBURG	113
»BA/MA – EINE BEURTEILUNG DER NEUEN STUDIENGÄNGE UND -ABSCHLÜSSE AUS BILDUNGSÖKONOMISCHER SICHT« DR. AXEL PLÜNNECKE, IW KÖLN	116

Impressum

Die Rechte der einzelnen Beiträge liegen bei den Autoren.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Allgemeine Studienberatung
Rubenowstraße 4
17 487 Greifswald
www.uni-greifswald.de/~alg-stud/gibet

zsb@uni-greifswald.de

Redaktion: Stefan Hatz

Greifswald ©2004

Druck: Universitätsdruckerei Rostock 23/04

Tagungsprogramm

Referate

Mittwoch, 03.09.03	13.00	Öffnung des Tagungsbüros
	Ab 14.00	Ständige Arbeitskreise
	18.00	Begrüßung und Podiumsdiskussion »Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum. Greifswalder Erfahrungen« <i>Prof. Dr. Matthias Schneider, Greifswald; Prof. Dr. Jürgen Kohler, Greifswald</i>
	19.30	Empfang der Universität und Stadt
	20.30	Chill out im "Alten Fritz"

Donnerstag, 04.09.03	09.30-10.30	Einführendes Referat »Die deutschen Hochschulen im europäischen Hochschulraum – Konzepte, Realisierung, Perspektiven« <i>Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN, Bayreuth</i>
	anschl.	»Der Bologna Prozeß und das europäische Netzwerk der Hochschulberatung« <i>Dr. Gerhart Rott, Uni Wuppertal</i>
	10.30-12.30	Arbeitsgruppen
	12.30-13.30	Pause
	13.45-14.45	Einführendes Referat »Das neue Hochschulzulassungsrecht. Vom beherzten Aufbruch in eine kompliziertere Welt« <i>Dr. Ulf Bade, ZVS Dortmund</i>
	15.00-17.00	Arbeitsgruppen
	18.15	Besichtigung / Kultur
	20.15	GIBeT-Fest

**Freitag,
05.09.03**

09.30-10.30	Einführendes Referat »Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland. Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände« <i>Dr. Christoph Anz, BDA Berlin</i>
10.30-12.30	Arbeitsgruppen
12.30-13.30	Pause
13.45-15.15	Arbeitsgruppen
15.30	Abschluß – Kurz und knapp. Der Bericht aus den Ländern – Auswertung – Nächster Termin
17.00	Stadtrundgang

**Samstag,
06.09.03**

09.30-12.00	Ständige Arbeitskreise
10.00-12.00	Runder Tisch

Workshops

Mittwoch, 03.09.03	AK	AK Clearing <i>Meyer</i>
	14.00-16.00	
Donnerstag, 04.09.03	AG01	Workshop zum Referat <i>Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN, Bayreuth</i>
	10.30-12.30	
	AG03	»Fachhochschulen wechseln Perspektiven – vom Diplom zum Bachelor / Master« <i>Bärbel Kubenz, FHTW Berlin</i>
	AG07.1	»Die Clearingstelle – das Tor zur Studienberatung. Qualität entwickeln – Qualität erhalten« <i>Ulrike B. Meyer, Uni Tübingen</i>
	15.00-17.00	
	AG04	»Gestufte Lehrerbildung« <i>Dr. Hans Enter, Zentrum für Lehrerbildung, Greifswald</i>
	AG10	»Master of Science. Eine Möglichkeit der Studienreform an Fachhochschulen« <i>Prof. Dr. Fritz Steimer, FH Furtwangen</i>
	AG07.2	»Die Clearingstelle – das Tor zur Studienberatung. Qualität entwickeln – Qualität erhalten« <i>Ulrike B. Meyer, Uni Tübingen</i>

Freitag, 05.09.03 10.30-12.30	AG06	»Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft« <i>Dr. Christoph Anz, BDA Berlin</i>
	AG02	»Zurück in die Zukunft?« <i>Dr. Peter Figge, Uni Hamburg</i>
	AG05	»Der Bologna-Prozeß in der europäischen Beratungsperspektive« <i>Dr. Gerhart Rott, Uni Wuppertal</i>
	AG12	»Für Vielfalt und Wettbewerb - BA/MA und Akkreditierung aus Sicht des Deutschen Hochschulverbandes« <i>Dr. Ulrich Josten, DHV Bonn</i>
13.45-15.15	AG08	»Vortragen und Mitreden – Gewußt wie« <i>Wilfried Schumann, Uni und SW Oldenburg</i>
	AG09	»BA/MA – eine Beurteilung der neuen Studiengänge und -abschlüsse aus bildungsökonomischer Sicht« <i>Dr. Axel Plünnecke, IW Köln</i>
	AG11	»Online-Anmeldung – was Sie brauchen und wie Sie es bekommen« <i>Andreas Groth, Uni Hohenheim</i>

»Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum. Greifswalder Erfahrungen«

Referat Prof. Dr. Jürgen Kohler, Greifswald

Die Einführung gestufter
Studiengänge im europäischen
Hochschulraum:
Greifswalder Erfahrungen

Teil 1: Die Grundlagen des
„Greifswalder Modells“

Prof. Dr. Jürgen Kohler

„Bologna in Greifswald“ – Introduction: The Greifswald Model

- I. Roots and Developments
- II. Methodology: Philosophy versus Examples – Need of „leitmotiv“
- III. Output orientation as „Customer/Product“ Orientation:
Employability and Academic Quality
- IV. „Product“ Development: Substance
- V. „Product“ Development: Procedure and Institutions
- VI. Variations and Adaptability

- III. Output orientation as „Customer/Product“ Orientation:
Employability and Academic Quality
 1. Exploring „Employability“, and Relating „Employability“ to Academic Quality
 2. Anything New?

ad 1. The Human Being vis-à-vis
the Labour Market (incl Self-
employment) and Society:

a) Analysis of Relevant Features and
Changes

aa) Differentiation and Acceleration
of Activities; in various fields:

- (1) technological progress („revolution“) and high-standard, knowledge/research based economics: communication and information technology, biotechnology, medicine, energy, nano-technology, also law and economics, et al
- (2) expectations of society/demand on social standards and ethics: democracy, peace, justice and welfare; multi-culturalism; environment; standards and good practice in medicine; „good management“ and „good government“
- (3) essential: safeguarding „technical“ expertise and social coherence simultaneously

bb) Internationalisation/ Globalisation/Mobility

- (1) world-wide markets:
e-commerce, logistics, transport and communication
- (2) competition:
people and products
- (3) mobility/internationality:
physically, of people; and/or virtually, of minds

cc) New Social Patterns

- (1) more women in employment
- (2) more students in higher education:
complementing needs of society and labour markets?
- (3) ageing societies:
extending life-time in employment and ensuring qualification
- (4) part-time, part-of-life-time; maintaining qualification and social integration
- (5) short term („project“) employment:
openmindedness, flexibility, and mobility

dd) More Individuality – less Typification

- (1) empirically (not ideally): „pursuit of happiness“ versus „stereotyped patterns“: individualism, emphasis on self-motivation, „feel-good“ approach
- (2) Labour market demands for differentiation:
see aa) and bb) (above)

ee) Increasing Need for Cooperation in Society and in Teams

- (1) Sharing and linking capabilities and talents:
motivating and organizing
- (2) Society, democracy and politics:
building conviction and rallying support

ff) Deregulation and Retreat of State Administration

- (1) Consequence of aa), bb) and dd) (above)
- (2) Regulation by competitiveness („market standards“) instead of regulation by standards defined by law

b) The Labour Market and Higher Education: Elements and Correlations

to be read horizontally
and vertically

	1	2	3	4	5
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	highly developed technical and social standards: subject – related expertise	competition and speed of change: innovative abilities; diversification	diversification and coherence of reality: comprehensive understanding	management of efficiency: cooperative and motivating approach; coordination	making matters work in a civic society: public understanding, transfer and interaction
Academic Features: Aims	knowledge of facts and their interdependence	method – orientation; imagination; open-mindedness	interdisciplinary approach	sharing and integrating expertise and talents	expertise in presentation, adaptation, mediation
Academic Features: Skills	structural and matter-of-fact orientation by learning a subject	research-approach of learning: creativity; method, system and premises (and their alternatives)	“windows“ of choice, eligibles; “art of understanding“ (history, philosophy, etc.)	teamwork; social skills; organisation skills	oral and written design of concepts; training human interaction (intellectual and emotional); media competence; political expertise
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience				

	1
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	highly developed technical and social standards: subject – related expertise
Academic Features: Aims	knowledge of facts and their interdependence
Academic Features: Skills	structural and matter-of-fact orientation by learning a subject
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience

	2
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	competition and speed of change: innovative abilities; diversification
Academic Features: Aims	method – orientation; imagination; open-mindedness
Academic Features: Skills	research-approach of learning: creativity; method, system and premises (and their alternatives)
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience

	3
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	diversification and coherence of reality: comprehensive understanding
Academic Features: Aims	interdisciplinary approach
Academic Features: Skills	"windows" of choice, eligibles; "art of understanding" (history, philosophy, etc.)
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience

	4
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	management of efficiency: cooperative and motivating approach; coordination
Academic Features: Aims	sharing and integrating expertise and talents
Academic Features: Skills	teamwork; social skills; organisation skills
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience

	5
Labour Market (incl. Self-employment): Features, Requirements and Expectations	making matters work in a civic society: public understanding, transfer and interaction
Academic Features: Aims	expertise in presentation, adaptation, mediation
Academic Features: Skills	oral and written design of concepts; training human interaction (intellectual and emotional); media competence; political expertise
Academia: Programmes and Didactics	to be developed subject to the specific characteristics of academic programmes; overall and detailed design and didactics targeted at defined accomplishment of aims and development of skills; internships linking academic and practical experience

c) Practical Trends and their Consequences for Structural Design and Programmatic Action

	I	II	III	IV
Trends	ad b) 1 – 5: increasing demand	ad b) 2 and 3: increasing significance ad b) 1: futility of striving for perfection	ad b) 2 and 3: academic subjects and spheres of work less specifically correlated; basic generalisation and added individualisation of required competence	ad b) 4 and 5: expertise-sharing and (team-work) interaction
Requirements	safeguarding imagination, method, system, key facts; specialisation	life-long learning (ability); short-cycle specialist courses	all aspects above apply; in addition: transparency of study programmes and exams	social skills
Action	first cycle: providing general academic features; elements of research-based learning and windows on specialist detail	introducing a specialist second cycle; further courses throughout life	all aspects above apply; in addition: core/basic programmes and differentiation; individual programmes; multiple "entrances" and "exits" and recognition of previous learning experience (ECTS etc); acceptance of training on the job and specific employer-oriented (joint) programmes	courses on organisation, presentation, mediation (psychology/ language/law and economics/politics)

Reminder: Items referred to under b)

1. highly developed technical and social standards: subject – related expertise
2. competition and speed of change: innovative abilities; diversification
3. diversification and coherence of reality: comprehensive understanding
4. management of efficiency: cooperative and motivating approach; coordination
5. making matters work in a civic society: public understanding, transfer and interaction

	I
Trends	ad b) 1 – 5: increasing demand
Requirements	safeguarding imagination, method, system, key facts; specialisation
Action	first cycle: providing general academic features; elements of research-based learning and windows on specialist detail

	II
Trends	ad b) 2 and 3: increasing significance ad b) 1: futility of striving for perfection
Requirements	life-long learning (ability); short-cycle specialist courses
Action	introducing a specialist second cycle; further courses throughout life

	III
Trends	ad b) 2 and 3: academic subjects and spheres of work less specifically correlated; basic generalisation and added individualisation of required competence
Requirements	all aspects above apply; in addition: transparency of study programmes and exams
Action	all aspects above apply; in addition: core/basic programmes and differentiation; individual programmes; multiple “entrances” and “exits” and recognition of previous learning experience (ECTS etc); acceptance of training on the job and specific employer-oriented (joint) programmes

	IV
Trends	ad b) 4 and 5: expertise-sharing and (team-work) interaction
Requirements	social skills
Action	courses on organisation, presentation, mediation (psychology/language/law and economics/politics)

Reminder: Items referred to under b)

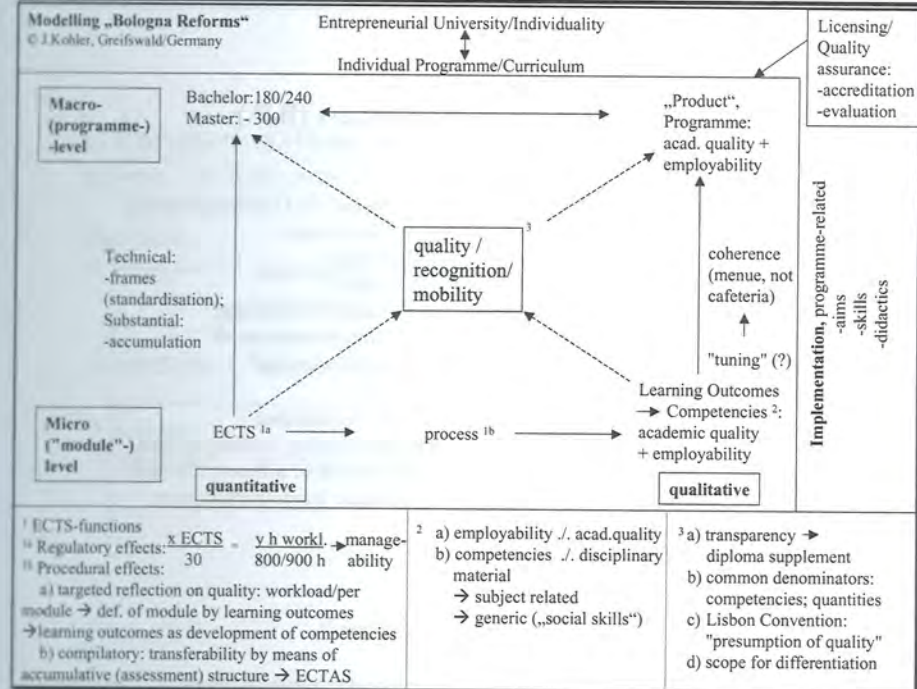
- highly developed technical and social standards: subject – related expertise
- competition and speed of change: innovative abilities; diversification
- diversification and coherence of reality: comprehensive understanding
- management of efficiency: cooperative and motivating approach; coordination
- making matters work in a civic society: public understanding, transfer and interaction

ad 2. Anything New ?

- Objection: „Study programmes have always been focussed on employability“
- Answer: yes – but
- ⇒ shift from „tunnel“ to „fan“:
- less narrow orientation on core professions („over-targeting“)
- more variable approach to differentiated labour market („multitude of entrances and exits“)
- ⇒ yet: specific in targeting differentiated outcomes by
- addressing „employability“ openly as a quality feature
- analysing features of employability (and their relations to academic quality) in a broad sense: general/specific programmes; general studies- social skills/subject – related expertise; system and method (metalevel/ fact)
- relating modules to their service for features of employability

IV. „Product“ Development: Substance

1. Outcomes-oriented design: the concept of modularisation; targeting of (micro-, meso-, macro-)modules – the role of ECTS in quality enhancement



2. The relevance of/for the „Bologna Process/Model“

⇒ Contents of the Bologna Concept:
Primary Aims and Secondary Aims
(= Tools)

a) Primary Aims of the Bologna Process (B.P.)

Items

Essence	Subitems
Academic Quality ⇒	<ul style="list-style-type: none"> - excellence of research and teaching/learning → (expanding) knowledge - personal development
Meaningfulness to the individual (personal development) and to society → explicitly: Employability ⇒	<ul style="list-style-type: none"> - transnational context - life-long, in dynamic environment - innovation and implementation → “knowledge society/economy” - social interactivity
Mobility ⇒	<ul style="list-style-type: none"> - in space: cultural competence - in time: life-long learning, learning to learn - flexibility: recognition of different national (incl. non-)academic learning experience

all items with special focus on:

- European Dimension
- Enhancing Attractiveness

Questions: → interpretation, hierarchy?
→ correctness: (ir-)relevance, omissions?

b) Secondary Aims = Tools of the Bologna Process (B.P.)

Items, as listed in B.P. and P.C.:

- Adoption of a comparable and transparent system of degrees
- Two-tier structure (BA/MA)
- Implementation of a credit system (ECTS)
- Promotion of mobility
- Cooperation in quality assurance
- Promotion of the European dimension in higher education
- Lifelong learning
- Role of higher education institutions and students
- Attractiveness of the European higher education area
- Higher education as a public good/governmental responsibility

Questions:

- concept: understanding, (dis-)approval, fine-tuning of items
- status achieved
- enhancing implementation

c) Correlation (links, conflicts, solutions)

between 3 primary aims ↔ 9 secondary aims (= tools)

Questions:

→ links: description of links; fitness for purpose; required design and implementation

→ conflicts: identification; inevitability

→ solving conflicts: priorities; compromise; remedies

d) specifications:

Sub-topic 1: Degree structures (BA/MA)

Subitems:

1. The BA-MA structure and its characteristics:

- definitions via
 - workload, learning outcomes, profile, levels of modules, quality;
 - without/or with standardized (core) European curricula?
- ensure meaningfulness of bachelor degrees in their own right, not just as a stepping stone to masters level
- ensure employability as an objective, and how to operationalize the objective (concepts; dialogues);
- ensure real curricular changes instead of mere shortening of traditional programmes

2. Design of the master phase

- description of possible types:

topical: narrow specialization – acquisition of a closely related field – acquisition of a different field

purpose-oriented: academic, esp. as preparation for doctorate – professional training – hybrid academic/professional

additive: post-master master for further qualification?

- access: entry requirements

Sub-topic 2: Transparency and Recognition/ECTS et al

Subitems

1. ECTS

- proper understanding; i.e. standardized understanding (ECTS label) moving towards accumulation
- towards implementation; i.e. institution-wide policies; guidelines; legal instruments;
- quality control

2. Recognition, Transparency

- Diploma Supplement: meaning and public awareness
- developing quality labels (ECTS; Diploma Supplement)
- improving recognition tools and procedures (e.g., coop. with ENIC/NARIC)
- the role of quality assurance instruments (accreditation; evaluation)

Sub-topic 3: Higher Educ. Inst. and Students - Social Dimension

Subitems:

1. access

- social, incl. financial, barriers
- flexible learning paths
- mass higher education and excellence (elite)

2. mobility

- cost issues
- recognition

3. participation

4. solidarity

- cooperation and competition in HE
- brain drain

e) Questions, pertaining to all sub-topics

→ in general:

- concept: understanding; (dis-)approval; fine-tuning
- status achieved
- implementation to advance

→ in particular:

applying B. P. tools (above)
for achieving B. P. prime objectives
(above)

f) Towards an Action Plan

- topic; (sub-)item considered
- status quo
- development suggested
- agenda/action
- addressee
- responsibility
- time frame

V. „Product“ Development: Procedure and Institutions

1. The role of rectorate, steering group, qualified back-up person/team („working level“)
2. Concept development, grass-root involvement; „going public“: interactivity

VI. Variations and Adaptability

- Teacher Training
- Law
- Sciences, Medicine, et al. (!?)

Referat Prof. Dr. Matthias Schneider, Greifswald

GIBeT-Herbsttagung

3.-6. September 2003
in Greifswald

**Die Einführung gestufter Studiengänge
im europäischen Hochschulraum –
Greifswalder Erfahrungen**

Prof. Dr. Matthias Schneider

**Die Einführung gestufter Studiengänge im
europäischen Hochschulraum –
Greifswalder Erfahrungen**

BLK-Verbundprojekt »Modularisierung« 1998–2001:

- »Greifswalder Modell« konsekutiver Studiengänge
- Einrichtung von B.A.-Studiengängen in 29 Fächern der Philosophischen Fakultät
- bundesweit erster genehmigter Modellversuch für die gestufte Lehrerbildung in fünf Fächern
LLB (Rechts- und Staatswissenschaften) und
BMI (Mathematik/Informatik)

BLK-Verbundprojekt »Leistungspunkte« 2001–2004:

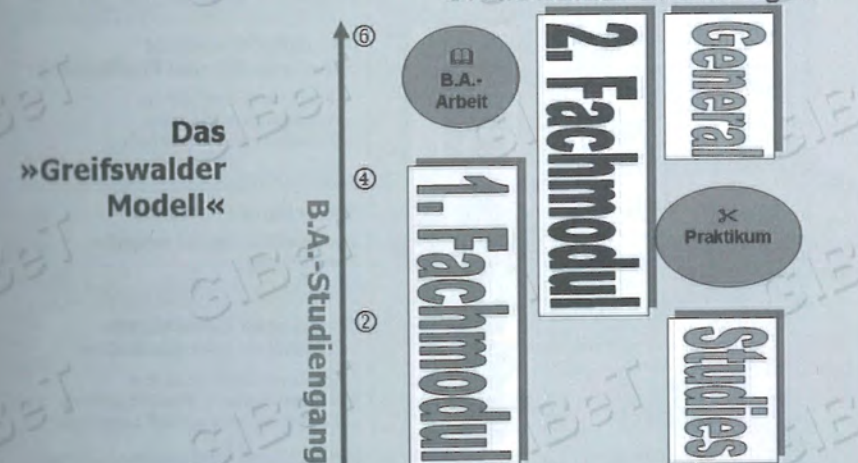
- Entwicklung von Standards eines Leistungspunktesystems als Transfer- und Akkumulationssystem

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

2

**Die Einführung gestufter Studiengänge im
europäischen Hochschulraum –
Greifswalder Erfahrungen**



04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

3

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das »Greifswalder Modell«

1. Fachmodul

- 4 bis 8 Mikromodule
- studienbegleitende Prüfungen
- Abschluss: Fachmodulprüfung
- 1620 Stunden workload von insgesamt 5400 (entsprechend 54 Lp von insgesamt 180)

04.02.2004
Matthias Schneider (Greifswald)
4

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das »Greifswalder Modell«

04.02.2004
Matthias Schneider (Greifswald)
6

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das »Greifswalder Modell«

General

Berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung

- Kulturwissenschaften
- Wirtschaft und Recht
- Erziehungswissenschaften

×
Praktikum

Studies

Grundlagen kulturwissenschaftlicher Kommunikation

- Rhetorik / Präsentation
- Schreibpraxis / creative writing
- Englisch (→ advanced certificate)

04.02.2004
Matthias Schneider (Greifswald)
5

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das »Greifswalder Modell«

04.02.2004
Matthias Schneider (Greifswald)
7

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das »Greifswalder Modell«



- zwölf Mikromodule, davon mindestens vier (höchstens fünf) im Kernfach und drei für die Masterarbeit
- Umfang: jeweils 300 Stunden (entsprechend 10 Lp)
- studienbegl. Modulprüfungen
- Masterarbeit
- Masterprüfung

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

8

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

LEISTUNGSPUNKTE:

European Credit point Transfer System (ECTS)

Vergabe nach **work load**

(Arbeitsbelastung der Studierenden in

Kontaktzeiten und **Selbststudieneinheiten**)

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

9

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

European Credit point Transfer System (ECTS)

entwickelt als reines **Transfersystem**

→ Sokrates-/Erasmus-Programme
Förderung der Studierenden-Mobilität

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

10

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Erweiterung des **Transfersystems** zu einem **Akkumulationssystem**:

Relation zur

insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit

Für 30 Stunden wird ein Leistungspunkt vergeben.

In jedem Semester werden 30 LP vergeben.

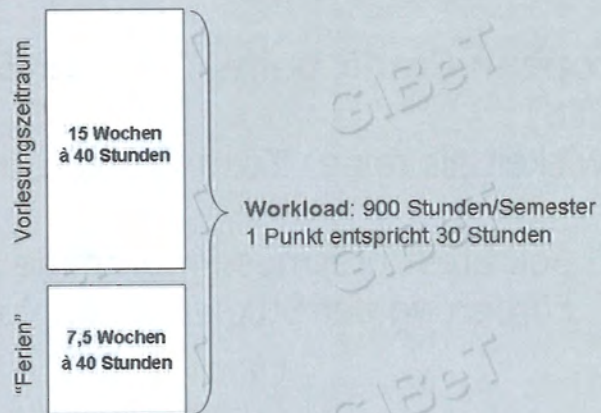
Das ergibt 900 Std. oder 22,5 Wochen à 40 Std.

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

11

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

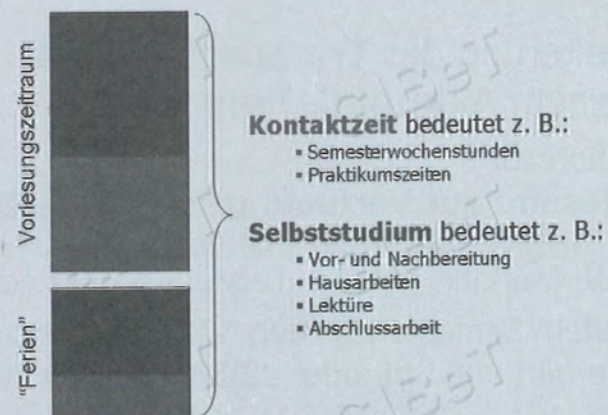


04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

12

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

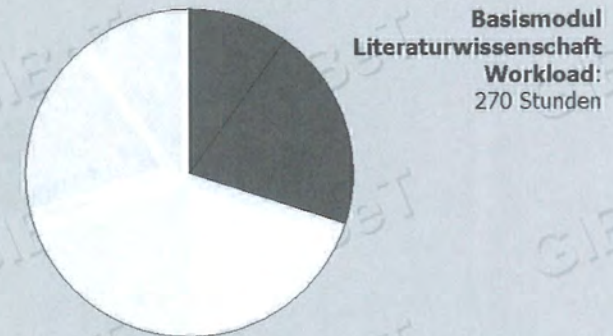


04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

13

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

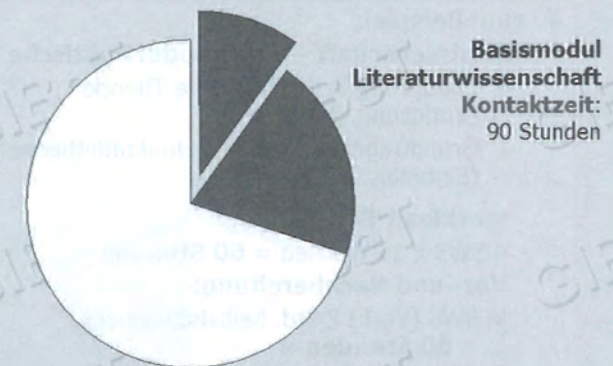


04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

14

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

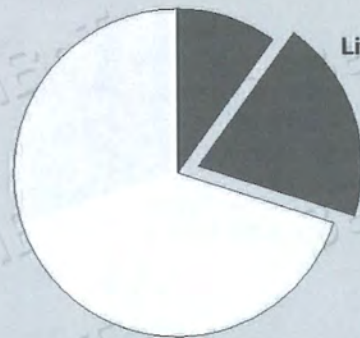


04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

15

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen



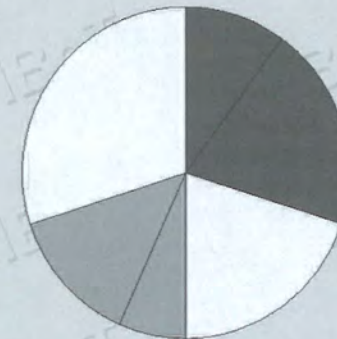
**Basismodul
Literaturwissenschaft
Selbststudium:
180 Stunden**

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

16

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen



**Basismodul
Politische Theorie
Workload:
210 Stunden**

Gesamtzeit: 900 Stunden pro Semester

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

18

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

→ zum Beispiel:

Politikwissenschaft – Basismodul Politische Theorie

- Einführung in die Politische Theorie (Vorlesung, 2 SWS)
- Grundfragen moderner Demokratietheorien (Seminar, 2 SWS)

workload-Berechnung:

4 SWS x 15 Wochen = **60 Stunden** = **2 Lp**

Vor- und Nachbereitung:

je SWS (Vorl.) 2 Std. Selbststudienzeit
= **60 Stunden** = **2 Lp**

je SWS (Sem.) 3 Std. Selbststudienzeit
= **90 Stunden** = **3 Lp**

Summe für das Mikromodul **7 Lp**

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

17

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen



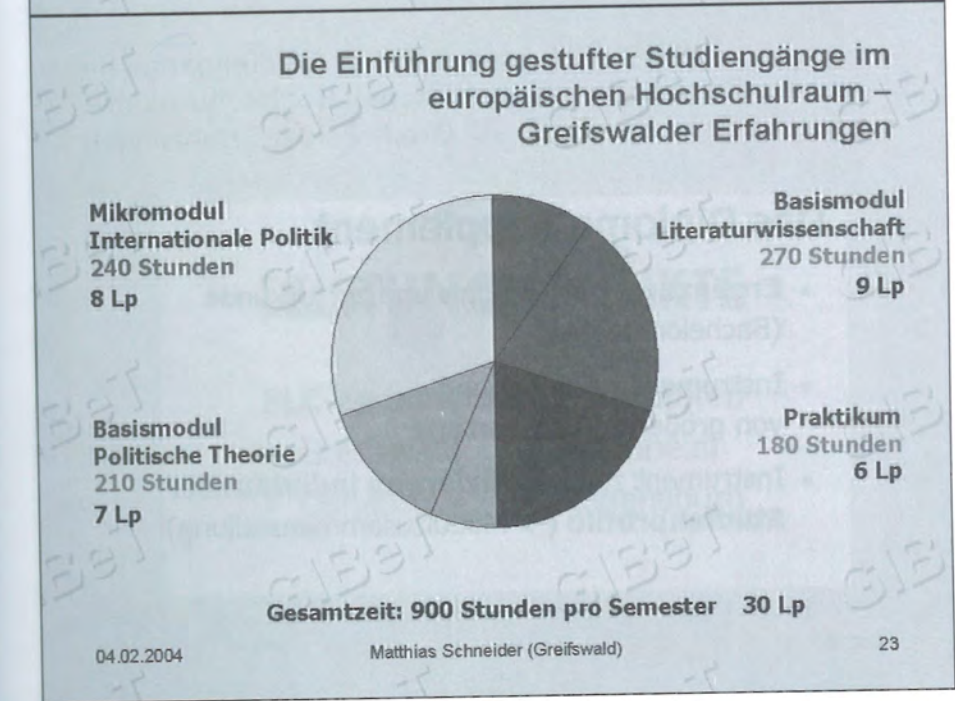
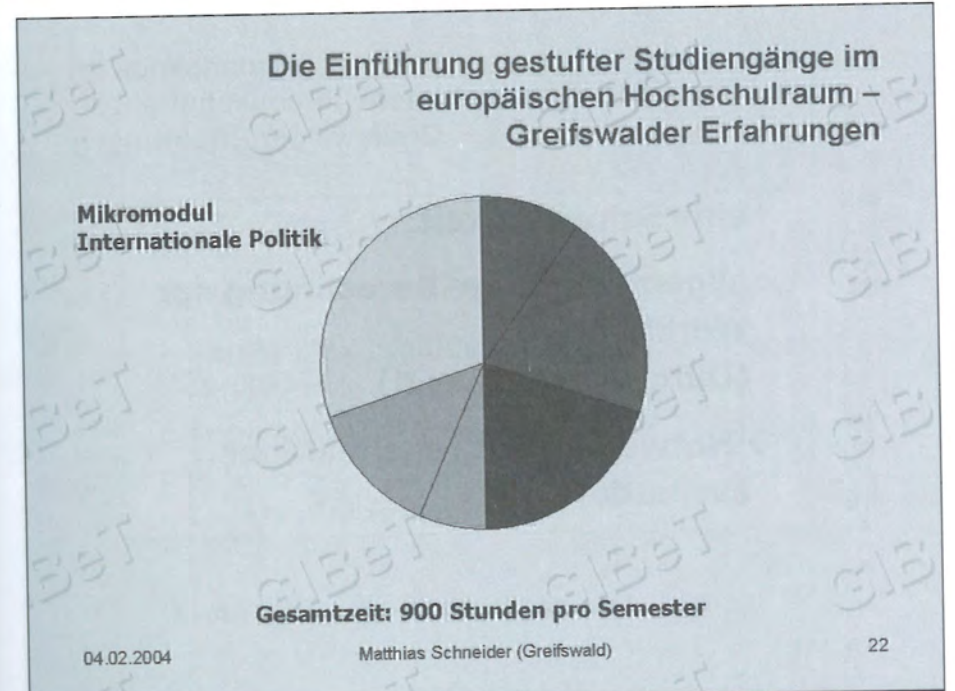
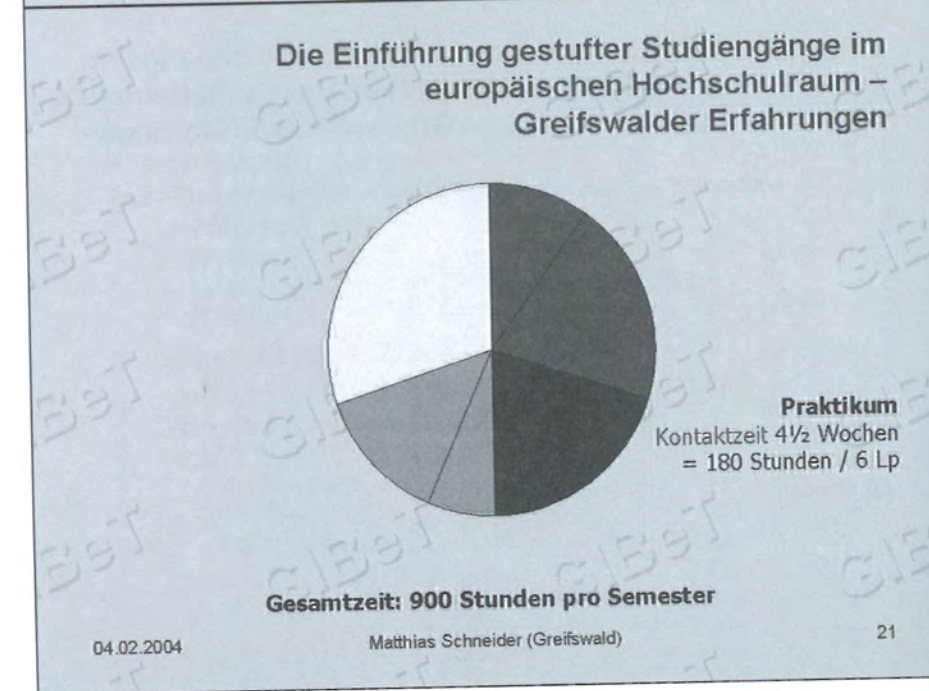
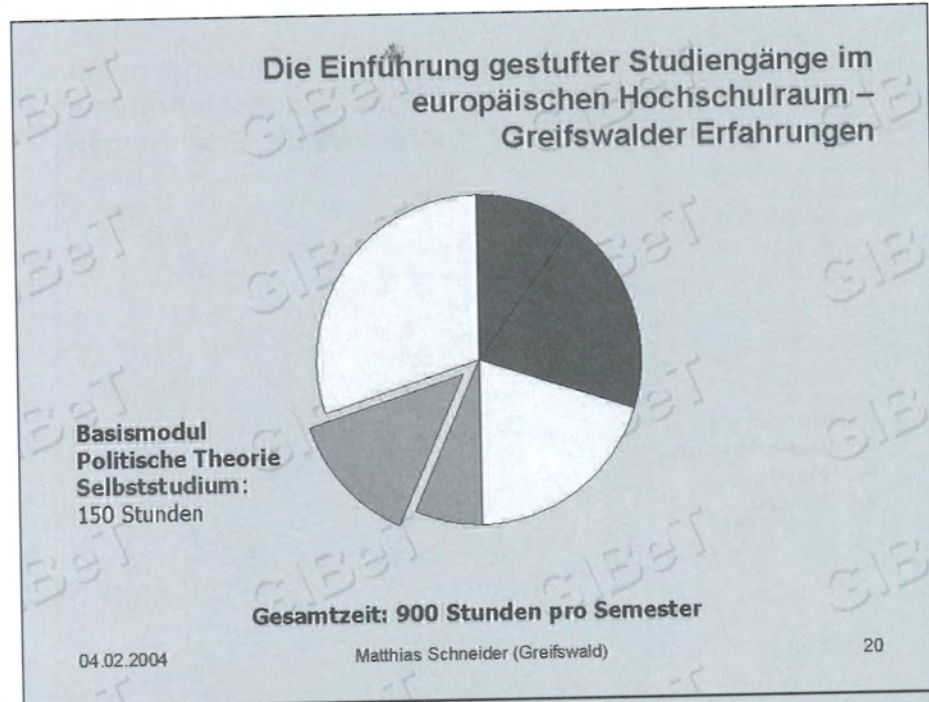
**Basismodul
Politische Theorie
Kontaktzeit:
60 Stunden**

Gesamtzeit: 900 Stunden pro Semester

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

19



Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Mil
Int
24
8 L

eine Schwierigkeit:

allgemeingültige Berechnung der Workload (Durchschnittswert!)

→ **Notwendigkeit regelmäßiger Evaluation**

nodul
schaft
nden
9 Lp

ikum
nden
6 Lp

Gesamtzeit: 900 Stunden pro Semester 30 Lp

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

23

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

Das Diploma Supplement

- **Ergänzung** zum Zeugnis und zur Urkunde (Bachelor-Degree)
- Instrument zur Schaffung von größerer **Transparenz**
- Instrument zur **Zertifizierung individueller Studienprofile** (→ Modulzusammenstellung)

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

24

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

ECTS-Grades

Ziele:

- **Vergleichbarkeit** der Notenvergabe innerhalb Europas
- **Transparenz** in der Notenvergabe: Angabe der prozentualen Notenverteilung
- **Legaldefinitionen**

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

25

Die Einführung gestufter Studiengänge im europäischen Hochschulraum – Greifswalder Erfahrungen

LEISTUNGSPUNKTE

BLK-Verbund der Universitäten

- Greifswald
- Mannheim
- Osnabrück
- Regensburg

04.02.2004

Matthias Schneider (Greifswald)

26

Ziele

Ein Szenario in drei Spielarten...

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Ziele

Was haben Sie? Den Bachelortitel? – Na, Hauptsache Sie stecken was hier nicht an.



Die ersten Bachelor-Absolventen erobern die Arbeitswelt.

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Ziele identifizieren...

- **Akademische Qualität:** Exzellenz in Studium/Lehre und Forschung; Persönlichkeitsbildung
- **Beschäftigungsfähigkeit (employability):** in einem transnationalen Kontext; life-long, in einer dynamischen Umwelt (Innovation und Anwendung) ; knowledge society;
- **Mobilität:** räumlich (kulturelle Kompetenz); zeitlich (Life-long; learning to learn); flexibel (Anerkennung verschiedener Lernkontexte)

Quelle: Graz, 2003

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Instrumente entwickeln

- System leicht verständlicher und vergleichbarer **Abschlüsse**
- **System mit zwei Hauptzyklen** (undergraduate/graduate)
- Einführung eines **Leistungspunktsystems** (etwa des ECTS)
- Förderung von **Mobilität** durch den Abbau von Hindernissen
- Förderung einer europäischen Kooperation im Bereich der **Qualitätssicherung**
- Förderung der **europäischen Dimension** in der Hochschulbildung
- **Lebenslanges oder -begleitendes Lernen**
- Beteiligung der **Studierenden und der Hochschulen**
- Steigerung der Attraktivität des **europäischen Hochschulraumes**

Graz, 2003: Secondary Aims and Tools

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Prozess(e) aktivieren (I)

Die deutschen Hochschulen im »deutschen« Hochschulraum

- Hochschulrahmengesetz (insb. 1998; 2002)
- Landeshochschulgesetze
- Kultusministerkonferenz (KMK)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
- Wissenschaftsrat (WR)
- Akkreditierungsrat und -agenturen
- Berufsverbände
- Gewerkschaften
- Studierendenvertretungen (ESIB, fzs)
- Fakultäten-/Fachbereichstage

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Prozess(e) aktivieren (II)

Strukturvorgaben der KMK (1999; 2001; 2003)

- Berufsqualifizierender Abschluss
- Modularisierung
- Leistungspunktesystem (ECTS)
- Studienbegleitendes Prüfungssystem
- Akkreditierung

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Bachelor-/Master-Studierende und Studienanfänger

©HRK

Bachelor-/Master-Studierende und Studienanfänger

	DVM/Studierende			Studienanfänger in 1.HS			Studienanfänger in 1.FS			Studierende insgesamt	Studienanfänger	
	Bachelor	Master	insgesamt	Bachelor	Master	insgesamt	Bachelor	Master	insgesamt		in 1.HS	in 1.FS
WS 1999/2000	4.122	2.580	6.702	2.015	944	2.959	3.479	1.455	4.934	1.770.400	246.318	326.846
WS 2000/2001	12.400	6.536	18.936	5.357	1.907	7.274	8.443	3.291	11.734	1.798.863	257.295	346.806
WS 2001/2002	27.006	11.935	38.941	10.469	3.144	13.613	14.777	5.518	20.295	1.868.229	292.538	390.127

Quelle: Statistisches Bundesamt

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Bachelor- und Masterstudienangebote deutscher Hochschulen

Bachelor- und Masterstudienangebote deutscher Hochschulen (Studienmöglichkeiten)

	SoSe 2001			WS 2001/2002			SoSe 2002			WS 2002/2003			SoSe 2003			WS 2003/2004		
	BA	MA	Gesamt	BA	MA	Gesamt	BA	MA	Gesamt	BA	MA	Gesamt	BA	MA	Gesamt	BA	MA	Gesamt
Universität	256	139	395	318	181	499	354	228	582	414	288	702	485	554	1.039	545	640	1.185
Fachhochschulen	122	77	199	151	111	262	167	138	325	216	159	366	258	325	584	308	387	695
Kunst- u. Musikhochschulen	4	1	5	2	1	3	3	1	4	3	1	4	3	7	10	3	9	12
insgesamt	382	217	599	471	293	764	544	367	911	633	439	1072	747	896	1643	854	1044	1898

Quelle: Hochschulstatistik der HRK (<http://www.hochschulstatistik.compen.de>)

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Prozess(e) & Implementierung



Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Ergebnis- & Qualitätssicherung

(deutsches) Hochschulsystem:

Akkreditierung als ein Antistandardisierungsprogramm

- ❖ Zielorientiert
- ❖ Qualitätsorientiert
- ❖ Produktorientiert
- ❖ (zunehmend) prozessorientiert

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Fazit und Ausblick...

- Zielorientierung
- Bekannte Ziele – neue Instrumente
- Gemeinsame Ziele – individuelle Lösungen (EUA: »managing diversity«)
- Relative Qualität – keine absoluten Standards (»fitness for purpose«)
- Qualitätsmanagement und Qualitätskultur
- zentraler Erfolgsparameter: Kommunikation (insb. an den Schnittstellen)

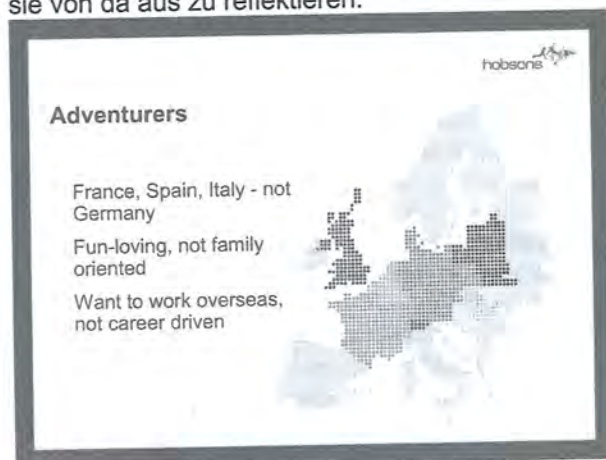
Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

Informationen

- www.bologna-berlin2003.de
- www.hochschulkompass.de
- www.hrk.de
- www.daad.de
- www.akkreditierungsrat.de

Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN e.V.

derungen stelle, habe einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel zu vollziehen: sie wechsele von einem Unterrichtsparadigma, in dem es um Instruktion und die Vermittlung von Wissen vom Lehrenden zu den Studierenden gehe, zu einem Paradigma des Lernens, in dem es um das Herstellen von Lernen, die Anregung von Entdeckungen und die Konstruktion von Wissen in positiven und anregenden Lernumfeldern gehe, in denen das Lernen selbst zum Gegenstand werde. Der Focus des Lernens verschiebe sich von dem Lernstoff zu den Lernergebnissen. Sie spricht von einem *new 'Learning Age'*. In einer kritischen Bewertung und mit der erklärten Absicht, die Begeisterung für das lebenslange Lernen und Beratung zu hinterfragen, analysierte der an der Universität Aarhus lehrende Psychologe Steinar Kvale in seinem Beitrag zur FEDORA-Konferenz das Lebenslange Lernen in seinem Bezug zu dem ständigen Wandel des Marktes in der Konsumgesellschaft. Nicht nur interne pädagogische Entwicklungen, noch die sich ankündigende Wissensgesellschaft, noch die Anpassungen in der industriellen Produktion, sondern das notwendige Training für die flexible Anpassung an den Markt sei ein Erklärungsgrund für das Lebenslange Lernen. In der Zentrierung auf die Studierenden als die Lerner, in der vermeintlichen dialogischen Gleichheit und in der Entscheidungs- und Wahlfreiheit erscheine die Illusion eines machtfreien Raums, „um in dem Schein der Freiheit den Willen einzufangen“. In der Vermittlung dieser Zusammenhänge gehe es ihm nicht darum, wie er auch in der anschließenden Diskussion mit Diana Kelly hervorhob, das Lebenslangen Lernen und die Beratung zurückzuweisen, sondern sie in den weiteren sozialen Kontext der Machtausübung in einer „post-modernen Konsumgesellschaft“ zu rücken und sie von da aus zu reflektieren.



Der unmittelbare Blick auf die Studierenden als Marktteilnehmer ist der Ausgangspunkt einer Untersuchung von Hobsons. Sie wurde in 10 Europäischen Ländern durchgeführt. Eine Vielfalt von Merkmalen, wie zum Beispiel das Alter der Studierenden oder ihre Fähigkeiten, werden in einer Clusteranalyse zusammengefasst, in der bestimmte Merkmale aggregiert sind. Als Beispiel sei hier das Cluster der Abenteurer angeführt. Mehr die unmittelbare soziale Lebenslage zum Focus hat das in Odense von Giovanni Finocchietti vorgestellte Euro Student Project, an dem von deutscher Seite die HIS beteiligt ist. Die Vielfalt der auf der Konferenz angebotenen Workshops spiegelten die hier angedeuteten Bezugfelder. In ihrem Spannungsfeld zur alltäglichen Beratungspraxis bildete sich eine vertiefte Sicht auf mögliche Beratungskonzepte.

Der unmittelbare Blick auf die Studierenden als Marktteilnehmer ist der Ausgangspunkt einer Untersuchung von Hobsons. Sie wurde in 10 Europäischen Ländern durchgeführt. Eine Vielfalt von Merkmalen, wie zum Beispiel das Alter der Studierenden oder ihre Fähigkeiten, werden in einer Clusteranalyse zusammengefasst, in der bestimmte Merkmale

John McCarthy ist der Beauftragte der Europäischen Kommission für die Entwicklung von Leitlinien zur Beratung. Er hob die Notwendigkeit hervor, auf der abstrahierenden Ebene der Politikentwürfe, der Guidance Policies, der Alltagspraxis in der Hochschulberatung Gehör zu verschaffen.

Das europäische Netzwerk für Hochschulberatung FEDORA beteiligt sich aufbauend auf eine nun fünfzehnjährigen Erfahrung an diesem Diskurs, und der Kongress in Odense bildete einen weiteren wichtigen Schritt.

Die vier Kernarbeitsgruppen bilden gute Plattformen, um die außerordentlich bereichernden europäischen Kooperationen auf kollegialer Basis zu fördern.

FEDORA-Educational Guidance & Counselling:

Sie fasst jetzt in dieser neuen Form mehrere bisherige Arbeitsgebiete zusammen. In ihr können insbesondere StudienberaterInnen Anknüpfungspunkte zu ihrer Alltagspraxis herstellen.

FEDORA PSYCHE:

Sie hat vor einem Jahr die Tagung Cogniton, Motivation, and Emotion: Psychodynamics in the Academic Environment in Lisabon durchgeführt.

FEDORA-Disability & Special Needs:

Sie hat mehrere europaweite Forschungs- und Praxisprojekte in Gang gesetzt und

FEDORA-Employment :

Sie plant im nächsten Jahr eine umfangreichere Tagung in Warschau.

Der jeweilige fachliche Kern der Alltagsarbeit findet sich in diesen Gruppen wieder. Sie ermöglichen die vergleichende Betrachtung dieser Alltagspraxis und geben Gelegenheit, diese in der europäischen Perspektive zu vertiefen. Ich möchte dazu einladen, hier mitzuwirken. Vielleicht wirft man zunächst einmal einen Blick auf die Websites, oder nimmt an einer der Sommeruniversitäten oder Tagungen teil. Ausdrücklich möchte ich dazu einladen, in diesem kollegialen Netzwerk als Mitglied selbst aktiv zu werden. Sie können so den Gedankenaustausch und das vergleichende Lernen mit anderen europäischen Kolleginnen und Kollegen gestalten. Sie können Ihre vielfältigen vorhandenen Kompetenzen einbringen und gleichzeitig ihre Perspektiven erweitern. Gemeinsam können wir so in dem entstehenden Europäischen Raum für Hochschulbildung eine für unsere verantwortungsvolle Tätigkeit angemessene professionelle Stimme erhalten und die Beratung in den Hochschulen des europäischen Raums als auch vor Ort voranbringen.

Literaturangaben:

- Kelly, D. (2003, May). *Earning, Learning & Leisure – achieving work/life balance*. At the VIII. FEDORA Conference in Odense, Denmark.
- Purser, L. (2003). *The Bologna process – implications & concerns*. At the VIII. FEDORA Conference in Odense, Denmark
- Kvale, S. (2003). *University Education between the Factory and the Market*. At the VIII. FEDORA Conference in Odense, Denmark
- Pullen, S. (2003). *Students & Graduates in the Europe of tomorrow*. At the VIII. FEDORA Conference in Odense, Denmark

ZVS-Regeln WS 1977/78 - SS 1980

60 % Abi-Note 40 % Wartezeit

- Landesquoten statt Bonus / Malus
- Parkstudienverbot
- Beschränkung des Zweitstudiums
- Verteilungsverfahren mit Studienplatzgarantie („Öffnungsbeschluss“)

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

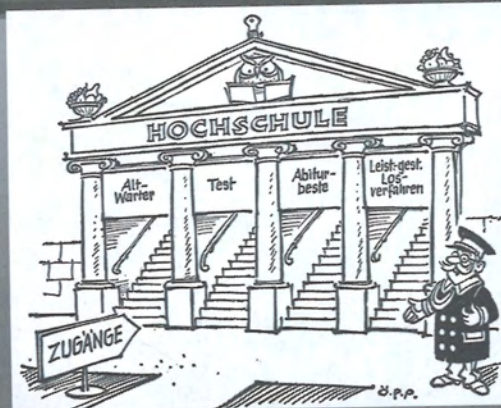
ZVS-Regeln WS 1980/81 bis SS 1986

- Verfassungsgericht fordert 1977 „mehrgleisiges Verfahren“ für besonders stark nachgefragte Studiengänge
- Übergangsverfahren zum „Besonderen Auswahlverfahren“
 - Medizinertest
 - leistungs- bzw. wartezeitgesteuertes Losverfahren
 - beschränkte Bewerbungsmöglichkeiten

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

ZVS-Regeln WS 1980/81 bis SS 1986



© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

Übergangsverfahren

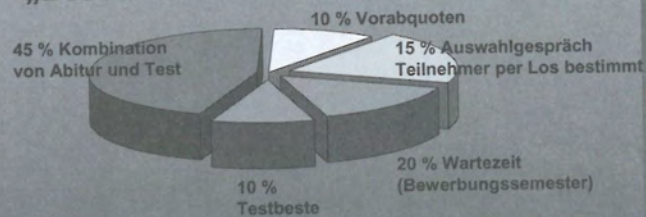
- ca. 23 % verschiedene Vorabquoten
- Medizinertest für jeweils 6.000 Freiwillige
 - 1.200 Studienplätze zu 10 % nach Testergebnis, zu 90 % nach Kombination von Test und Note
- 10 % Abiturbeste
- 20 % wartezeitgesteuertes Losverfahren
- Rest: leistungsgesteuertes Losverfahren

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

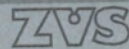
ZVS

ZVS-Regeln WS 1986/87 - WS 1997/98

→ für med. Studiengänge mehrgleisiges „Besonderes Auswahlverfahren“



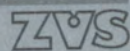
→ andere Studiengänge weiterhin 60 % Abiturnote und 40 % Wartezeit



© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

Benennungsverfahren 1992 - 1993

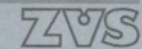
- 2-jähriger Versuch in Informatik
- Hochschulen konnten besonders geeignete Bewerber vorab benennen
- geringe Beteiligung der Hochschulen: nur 8 von 28 Fakultäten
- geringes Interesse der Bewerber: nur 243 Interessenten für 210 Plätze



© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

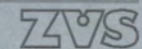
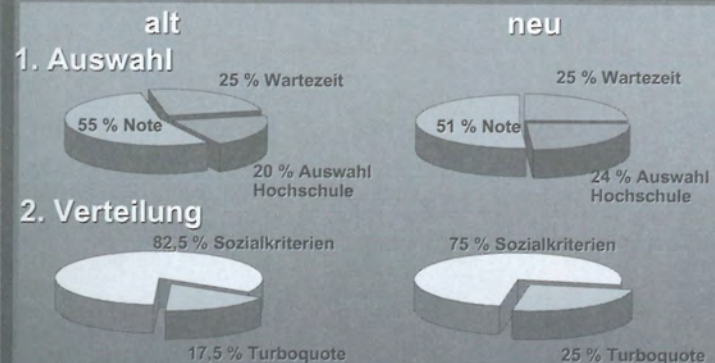
ZVS-Regeln SS 1998 - SS 2000

- kein besonderes Auswahlverfahren für die medizinischen Studiengänge
- Begründung: Rückgang der Bewerberzahlen, Einsparung des teuren Medizinertests



© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

Allgemeines Auswahlverfahren ab WS 2002/03



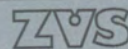
© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

Nutzung der Hochschulquote im Wintersemester 2002/03

Studiengang	Gespräch		Note + Gespräch		Note + Beruf		Summe
	Beruf	Note + Gespräch	Note + Beruf	Gespräch + Beruf	Note, Gespräch + Beruf	Note durch ZVS	
Betriebswirtschaft			2		1	41	44
Biologie	1		1		1	43	45
Medizin	7	3		1		24	35
Pharmazie			1			21	22
Psychologie	2				1	41	44
Tiermedizin		1		1		3	5
Zahnmedizin	5	2	1	1		21	30
Summe	15	6	5	3	2	194	225
v.H.	6,7%	2,7%	2,2%	1,3%	0,9%	86,2%	100,0%

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

Stand: Juni 2002



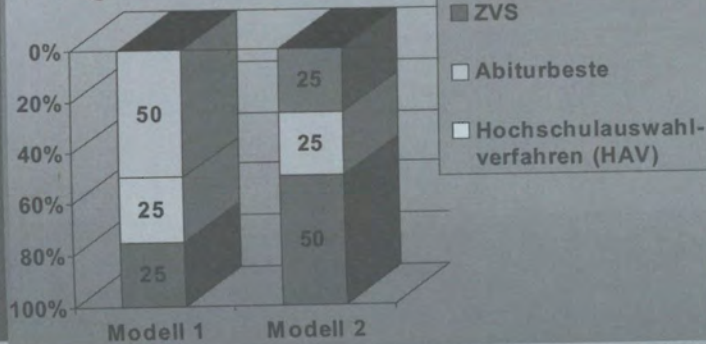
Auswahlgrenzen WS 2003/04

Wintersemester 2003/04
Auswahlgrenzen für ZVS-Verfahren
Stand: Hauptverfahren

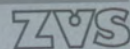
	Betriebswirtschaft	Biologie	Medizin	Pharmazie	Psychologie	Tiermedizin	Zahnmedizin
Baden-Württemberg	2,5 (6)	2,2 (10)	1,5 (2)	1,7 (0)	1,6 (0)	1,8 (0)	1,9 (0)
Bayern	2,5 (0)	2,3 (0)	1,6 (0)	1,9 (0)	1,8 (15)	2,0 (0)	2,0 (0)
Berlin	2,8 (0)	2,7 (9)	2,1 (2)	2,3 (0)	2,1 (6)	2,3 (4)	2,5 (0)
Brandenburg	2,5 (2)	2,2 (0)	1,7 (0)	2,0 (2)	1,7 (6)	1,8 (0)	2,0 (0)
Bremen	2,6 (2)	2,3 (0)	1,6 (0)	2,2 (2)	1,7 (8)	2,0 (0)	2,1 (0)
Hamburg	2,6 (0)	2,6 (0)	1,9 (2)	2,6 (0)	2,0 (2)	2,2 (2)	2,3 (2)
Hessen	2,4 (0)	2,2 (2)	1,6 (0)	2,0 (0)	1,6 (0)	1,9 (0)	2,0 (0)
Mecklenburg-Vorpommern	2,5 (4)	2,3 (0)	1,6 (2)	1,8 (0)	1,6 (0)	2,0 (0)	1,8 (2)
Niedersachsen	2,8 (1)	2,6 (0)	1,9 (0)	2,4 (16)	1,9 (0)	2,1 (0)	2,3 (1)
Nordrhein-Westfalen	2,7 (6)	2,5 (2)	1,8 (2)	2,4 (0)	1,7 (0)	2,1 (9)	2,2 (8)
Rheinland-Pfalz	2,8 (3)	2,4 (3)	1,8 (1)	2,3 (8)	1,8 (1)	1,8 (1)	1,9 (0)
Saarland	2,5 (8)	2,2 (2)	1,6 (2)	2,0 (0)	1,6 (0)	1,5 (0)	2,2 (2)
Sachsen	2,5 (2)	2,2 (2)	1,6 (0)	1,8 (0)	1,6 (0)	1,9 (0)	2,0 (0)
Sachsen-Anhalt	2,5 (0)	2,1 (0)	1,5 (2)	1,6 (0)	1,5 (7)	1,8 (2)	1,7 (2)
Schleswig-Holstein	2,6 (0)	2,5 (1)	1,9 (2)	2,4 (0)	2,0 (16)	2,0 (0)	2,3 (0)
Thüringen	2,6 (2)	1,9 (2)	1,5 (2)	1,7 (2)	1,5 (0)	1,8 (0)	1,7 (0)
Wartezeit	2 (3,0)	2 (2,7)	6 (2,5)	2 (2,4)	10 (2,6)	8 (2,3)	6 (3,4)

KMK - Kompromiß 2003

Zwei gleichberechtigte Modelle

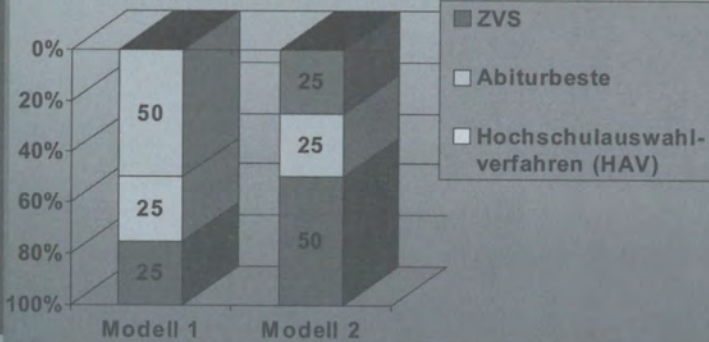


© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

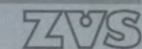


KMK - Kompromiß 2003

Zwei gleichberechtigte Modelle



© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003



KMK - Kompromiß 2003

Zwei gleichberechtigte Modelle mit ähnlichen Regeln:

- **Bewerbungsschluß:**
 - 15. Mai für HAV
 - 15. Juli für ZVS - Verfahren
- **2 Ortswünsche für HAV**
- **3 Ortswünsche für Abiturbeste**

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

KMK - Kompromiß 2003

Fall:

Bewerbung für HAV:

1. Köln (Modell 2)
2. Heidelberg (Modell 1)

Bewerbung für Abiturbestenverfahren

1. Köln (Modell 2)
2. Heidelberg (Modell 1)
3. Bielefeld (Modell 2)

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

KMK - Kompromiß 2003

Lösung: § 6 VergabeVO (Entwurf):

- (5) An der Vergabe der Studienplätze in der Abiturbestenquote und, sofern in der Abiturbestenquote keine Zulassung erfolgt, an der Vergabe der Studienplätze nach Absatz 4 wird auch beteiligt, wer nach Absatz 2 Satz 2 von der an zweiter Stelle benannten Hochschule zugelassen worden ist, wenn die Studienplätze der an erster Stelle benannten Hochschule nach Maßgabe des Landesrechts erst nach der Abiturbestenquote vergeben werden.

© Informations- und

ZVS

KMK - Kompromiß 2003

Realisierung:

**Einbringung aus Bundesrat
unter Federführung BW**



Erstmals zum WS 2004/05 ???


© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

Vorstellungen BMWF

Abitur weiterhin allgemeine HZB


Obligatorische Hochschuleingangstests
 als Grundlage von
 Beratungsgesprächen

 als Vorauswahlkriterium für
 Auswahlgespräche


 für alle Bewerbergruppen

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

Vorstellungen BMWF

Test wird zeitlich vor Abitur
abgenommen

Module werden zentral bereitgestellt

Hochschule kann Test nach eigenem
Profil modifizieren

Vorteil: Bessere Vergleichbarkeit

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

Vorstellungen BMWF

Vorteile:

- Bessere Vergleichbarkeit
- Keine Zulassung von im HAV
Abgelehnten am selben Ort
- Zeitliche Entzerrung des Verfahrens

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

Vorstellungen BMWF

Realisierung ab 2005 ???

© Informations- und Pressestelle der ZVS / 2003

ZVS

**»Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland. Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände«
Dr. Christoph Anz, BDA Berlin**

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald



**Die Einführung
gestufter Studiengänge
in Deutschland**

**Hochschulpolitischer Standort der
Bundesvereinigung
der Deutschen Arbeitgeberverbände**

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände



- neue Studienstruktur konsequent umsetzen
- Hochschulausbildung modernisieren (Wettbewerb und Autonomie)
- Hochschulausbildung praxisnäher gestalten
- Verkürzung der realen Studiendauer
- Internationalisierung der Hochschulausbildung verstärken

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände



- Orientierung an Berufsbefähigung unverzichtbar
- Bachelor als ersten berufsbefähigenden Regelabschluss etablieren
- Master-Studium dient der Vertiefung und Erweiterung
- Neukonzeption der BA/MA-Studiengänge auch inhaltlich notwendig
- Hochschulen und Unternehmen benötigen eine „Kultur der Weiterbildung“

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände



- Neues Verhältnis von fachbezogenen und überfachlichen Bildungszielen
- gewachsener Stellenwert der überfachlichen Schlüsselkompetenzen
- fachbezogene Bildungsangebote ermöglichen unterschiedliche Tätigkeiten
- überfachliche Bildungsangebote dienen der intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenz des Menschen
- Sicherung der sozialen Interaktion, Implementierung von Erkenntniswissen, Entwicklungsfähigkeit
- fachbezogene und überfachliche Bereiche überlappen, ergänzen und bedingen einander

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände



- Berufsbefähigung durch den Bachelor erfordert disziplinär-fachliche Basisausbildung
- Master-Studium dient spezifischer berufsfeldorientierter Bildung
- BA/MA-Abschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten
- keine Normierung von Studienangeboten
- Implementierung notwendiger Praxisphasen gewährleisten
- ECTS und konsequente Modularisierung sicher stellen

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
Hochschulpolitischer Standort der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände



- Qualitätssicherung durch Akkreditierung weiterentwickeln
- Transparenz der Qualität muss selbstverständlich sein
- Qualitätskriterien genauer definieren und anwenden
- Ausbildungs- und Qualitätsprofil der Studiengänge transparent machen
- angemessene Beteiligung von Unternehmensvertretern erforderlich
- Zahl der Abschlussgrade beschränken

© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

GIBeT-Herbsttagung 2003 Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald

Die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland

Hochschulpolitischer Standort der
Bundesvereinigung
der Deutschen Arbeitgeberverbände



© Dr. Christoph Anz, Stellv. Leiter der Abteilung Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, BDA

**»Fachhochschulen wechseln Perspektiven – vom
Diplom zum Bachelor / Master«
Bärbel Kubenz, FHTW Berlin**

Dieser Beitrag lag bei Redaktionsschluß leider nicht vor

**»Die Clearingstelle – das Tor zur Studienberatung.
Qualität entwickeln – Qualität erhalten«
Ulrike B. Meyer, UBM Entwicklungsberatung, Tübingen
& Katrin Winkler, ZSB Uni Hohenheim**

Die Ergebnisse des Prozesses der Qualitätsentwicklung in der ZSB Hohenheim führten zu der Idee, den Kolleginnen und Kollegen in Greifswald die Hohenheimer Erfahrungen vorzustellen und einen Erfahrungsaustausch anzubieten. Der Workshop verfolgte implizit auch das Ziel, sich über die Arbeit an einem gemeinsamen Thema kennenzulernen und damit die Basis für eine Vernetzung der Clearingstellen der einzelnen Beratungsstellen zu legen. Es zeigte sich, dass sich mit Qualitätsentwicklung (QE) Hoffnungen auf Erleichterung, aber auch Befürchtungen verbinden. Fremdkontrolle und Missbrauch der Ergebnisse je nach Interpretation – z.B. zu Stellenkürzungen, wenn alles so gut läuft – sind nicht erwünscht. Selbstkontrolle zu unterstützen und damit zu klaren Aufgabenverteilungen und mehr Transparenz im Team zu kommen, wäre ein erwünschter Effekt. Insgesamt steht QE aber eher für Arbeitserleichterung und Klarheit z.B. über die eigene Konzeption.

Katrin Winkler stellte einige Ergebnisse des Hohenheimer QE-Prozesses vor: Das Qualitätshandbuch, in dem z.B. Ablaufprozesse so beschrieben sind, dass sich neue Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter schnell einarbeiten können. Neben dem Q-Handbuch gönnt dieses Team sich den „Q-Do“, das wöchentliche Qualitätsgespräch im Team. Hier werden die (Q-)Aufgaben besprochen und verteilt, die Ergebnisse gewürdigt. Die Effizienz wurde in mehrmaligem Personalwechsel schon mehrmals in der Praxis überprüft.

Der 2. Workshopteil widmete sich der praktischen Arbeit und verfolgte das Ziel, dass alle Teilnehmenden ein Ergebnis für ihren Arbeitsalltag erarbeiten.

Als **Kernaufgaben der Clearingstellen** wurden von der grossen Gruppe der Teilnehmenden folgende Aufgaben benannt (wobei Kernaufgaben sich in Abgrenzung z.B. zu Unterstützungsaufgaben und Führungsaufgaben verstehen):

Anfragen aufnehmen

- am Telefon
- per e-mail
- persönlich

Diese Anfragen entweder selbst beantworten oder weiterleiten

Zuständigkeit für Info-Material

- Informationen zusammenstellen
- Infos aktualisieren
- Bereitstellen
- Ausgeben
- zusammenstellen – z.B. für Veranstaltungen
- bisweilen Infostände selbst bedienen

Kontakte

Zu Fachstudienberatern halten

In der weiteren konkreten Arbeit wurden arbeitsteilig Abläufe zu den Kernaufgaben beschrieben:

Kernaufgabe: Anfragen beantworten**Persönliche Anfrage:**

- Anliegen herausfinden
- Information geben
- Ggf an die Berater weiterleiten
Kriterium: persönliche Fragen oder Probleme
- Nachfragen: wo war der Ratsuchende vorher schon?
Ziel: den Beratungstourismus unterbrechen)
- Grenze zwischen Information und Beratung beachten
Frage: bezieht sich das Gespräch auf die persönliche Situation?

e-mails beantworten

- Informationen direkt geben
- Ggf. Standardantworten
- Weiterleitung an Berater (bei persönlichen Fragen)
- Kontaktformular mit Standardabfragen vorschalten

Klären: Form der Antwort:

- als Fliesstext mit Anrede und Gruss
- Ergänzung im mail-Text

Telefonanfrage

- Informationen eher standardisiert geben
- ...
- Beratungsbedarf erfragen
- Individuell
- Auf die Person zugeschnitten
- Detailliertes Wissen

Die Arbeitsaufgaben tragen ihren Wert im Prozess der Erarbeitung, im Austausch und dem Klärungsgespräch unter Kolleginnen. Die Ergebnisse als Produkte können nun im eigenen Team angepasst und ausgearbeitet werden bis in alle einzelnen Tätigkeiten.

Ein wichtiges Element der QE ist die Entwicklung von Mitverantwortung und Selbstverantwortung. Beides ist durch das Gespräch, den Austausch zu stärken oder zu entwickeln: Selbst überlegen und mit den Kolleginnen gemeinsam einen Konsens erarbeiten, das gibt Sicherheit und führt zu einem Qualitätsstandard, den alle mit tragen.

Die TeilnehmerInnen waren sich einig, dass ein solcher Workshop wiederholt werden sollte, um an den Arbeitsergebnissen weiterarbeiten zu können.

»Gestufte Lehrerbildung« Dr. Hans Enter, Zentrum für Lehrerbildung, Greifswald

Das Greifswalder Modell der Einführung einer Gestuften Lehrerbildung (sog. **Y-Modell**) innerhalb der gestuften Studiengänge im Zusammenhang mit der Modularisierung solcher Studiengänge stieß auf ein unerhört großes Interesse. Nicht nur, daß die Sitzplätze im Tagungsraum gerade noch so ausreichen, auch die Anfragen, Meinungsäußerungen und Diskussionen wollten schier kein Ende nehmen.

Schwerpunkte der Information (H. Enter) waren zunächst:

- das Zentrum für Lehrerbildung (einschließlich Einbeziehung Lehrprüfungsamt)
- das Greifswalder Y-Modell:
 - a) Zielsetzung, Optionen, Vorteile
 - b) Abgleich mit der Lehrprüfungsverordnung M-V am Beispiel des Studiengangs *Englisch-Deutsch*
- der **Master of Education (M. Ed.)** in Greifswald – die Struktur
- der M. Ed. : Beispiel der Struktur für das Fach Englisch
- der M. Ed. : Musterstudienplan Englisch
- Auszüge aus der Fachprüfungsordnung Englisch für den M. Ed.
- der M. Ed.: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Module
- Vereinbarungen mit dem Lehrprüfungsamt M-V, um den gleichzeitigen Erwerb des M.Ed. – Zeugnisses und des 1. Staatsexamens für das Gymnasium zu ermöglichen
- Handzettel für Studierende, die im Y-Modell studieren wollen
- Durchführungsbestimmungen zum Y-Modell, die u.a. die Anerkennungen der während des B.A.-Studiums erbrachten Leistungen durch das Lehrprüfungsamt regeln (Festlegung der Äquivalenzen)

Schwerpunkte der Diskussion waren u.a.:

- Wie ist das Vorhaben, 3 Abschlüsse in 10 Semestern zu erlangen, organisatorisch abzusichern?
- Wie ist der Unterschied zum „grundständigen Lehramtsstudium“, das ja parallel dazu weiterhin existiert?
- Warum sind nur 4 Fächer an diesem Modell-Versuch beteiligt? Ist vorgesehen, das Fächerspektrum zu erweitern?
- Wie ist (organisatorisch) abgesichert, daß Teilnehmer am Y-Modell, andere Lehramtsstudenten, andere Master-Studenten und eventuell auch andere B.A.-Studenten gleiche (oder gleichgeartete) Module besuchen können?
- Kann nicht mit Hilfe des Master of Education auf längere Sicht das 1. Staatsexamen abgeschafft werden? (Die Antwort war übereinstimmend: Im Moment und sicher auch auf absehbare Zeit müssen wir unseren Absolventen, die in die Schule gehen möchten, garantieren, daß sie das auch

können. Dazu benötigen sie jedoch das Zeugnis über die 1. Staatsprüfung (und nicht das Zeugnis des M.Ed.) als Zugangsvoraussetzung.)

- Wie ist im Y-Modell zu erreichen, daß die Studierenden so früh wie möglich an die Belange der Schulpraxis herangeführt werden (Praxisbezug!) – nicht erst nach Absolvierung des Bachelor-Studiums?
- Wie sieht es mit sog. „Spät-Einsteigern“ aus? Können Studierende auch erst während des Master-Studiums in das Y-Modell einsteigen?

Die Palette der Diskussionspunkte und Fragen ließe sich noch erweitern.

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, daß das vorgestellte Greifswalder Modell (Y-Modell) nicht nur reges Interesse hervorgerufen hat, sondern daß ein spürbares Verlangen der Teilnehmer bestand, so viel wie möglich an Informationen mitzunehmen, um in den eigenen Einrichtungen auskunftsfähig zu sein.

»Master of Science. Eine Möglichkeit der Studienreform an Fachhochschulen«

Prof. Dr. Fritz Steimer, FH Furtwangen

(Warum) Brauchen FHs Masterstudiengänge ?

- Es gibt nach aller (unseren) Erfahrung ein ausreichendes Potential gut/hervorragend geeigneter Studienbewerber
- Mittlerweile haben nahezu alle Professoren/Dozenten eine entsprechende, ausreichende wissenschaftliche Qualifikation
- Gerade in Deutschland gibt es Defizite im Bereich "Angewandte Forschung"
- FHs sind geradezu prädestiniert im Sinne "Angewandter Forschung" auszubilden
- Synergien zwischen Fachbereichen (intern) und anderen Partnern (Partnerhochschulen im In- und Ausland) sind möglich und können/sollten genutzt werden
- Die Potentiale des Internets können einen sehr guten Beitrag leisten (Wissen, Kooperationsplattformen wie BSCW,...)
- Viele Fachbereiche haben mittlerweile verbesserte Infrastrukturen im Mittelbau (z.B. gemäß FH-Modell 2000 in Baden-Württemberg)
- Die Akzeptanz der Universities of Applied Sciences als (universitäts-)äquivalenter Partner hat sich zumindest im Ausland verbessert und eröffnet bessere Kooperationsperspektiven
- Als Abgrenzung zu den BAs !?!

Probleme - aber auch Vorteile - bei der Einführung von Masterstudiengängen an Fachhochschulen

Probleme:

- Fehlender/zu schwacher Mittelbau
- Studierende tun sich partiell schwer mit der wissenschaftlichen Ausrichtung
- Fehlende/zu geringe Drittmittel (vor allem bei Konsekutiv-Mastern)
- Partiiell unzureichende Fremdsprachenkenntnisse
- Fehlende "graduate school"

Vorteile:

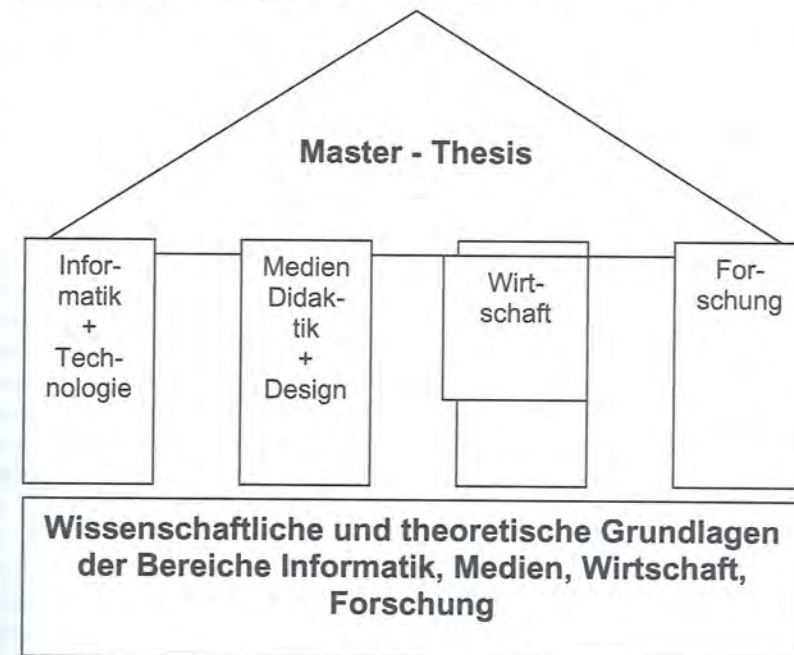
- Motivierte Studierende (nur die Besten kommen in den Master)
- Sehr gut geeignet für "Angewandte Forschung/Wissenschaften"
- Akzeptanz bei der Industrie + in der Öffentl. Verwaltung (nach Akkreditierung)

- Kleinere Semestergrößen
- "Man kennt die Studierenden"

Vorgehensempfehlung (zur Einführung eines Masters)

1. Sondierungsgespräche mit Partner (Hochschulpartner, Wirtschaftspartner, Rektor,...) führen
2. Entscheidung Diplom und/oder Bachelor und/oder Master
3. Konsekutiv- oder Conversion-Master
4. Direkte und "versteckte" Potentiale des Professoren/Dozenten erheben
5. Auswahl eines Masterstudiengangs-Leiters
6. Erstellung eines modularisierten und ECTS-orientierten Master-Curriculums (Orientierungs-Curriculum)
7. Ableitung der Bachelor-Curricula auf Basis der Diplom- und Master-Curricula
8. Festlegung der "endgültigen" Bachelor-/master-Curricula
9. Erstellung eines Kommunikationskonzepts (Präsentations-Kit,..)
10. FB-/Hochschulinterne und -externe Akquise von Studierenden
11. "Partnersuche" im In- und Ausland

Struktur des Masterstudiengangs "Computer Science in Media" (M.Sc.) Fachbereich Digitale Medien/FH-Furtwangen



»Zurück in die Zukunft?«

Dr. Peter Figge, Uni Hamburg; Günter Rietbrock, Ruhr-Uni Bochum

Die Arbeitsgruppe 02: „Zurück in die Zukunft?“ ist mit dem folgenden Text von Dr. Peter Figge und der Mind Map von Günter Rietbrock angekündigt worden. Die Idee war, sich einen freundlichen Rahmen zu geben, um über das, was an Veränderungen auch Beraterinnen und Beratern abverlangt wird, zu reflektieren.



EL PAÍS, 4.11.02

(„Ich ersehe aus Ihrem Lebenslauf, dass Sie Chinesisch mit kantonesischem Dialekt sprechen. - Ja. - Schade...“)

Die getäuschte Generation? - Gedanken zum Thema Peter Figge, Universität Hamburg

Die in den kommenden zehn Jahren anstehende Strukturreform der Hochschulen wird tiefgreifende Auswirkungen sowohl auf die Institution Hochschule als auch auf die Aufgaben der in ihr tätigen Personen und auf die Studierenden und Studieninteressierten haben. Die angestrebten Ziele der Reform, die Beseitigung struktureller Defizite, die Verzahnung der jeweiligen Hochschule mit ihrer zugehörigen Metropolregion sowie Qualitätssteigerung und Innovation an der Hochschule werden unmittelbar ihren Niederschlag in den Aufgaben und Tätigkeiten der Beratungseinrichtungen der Hochschulen finden.

Es gibt Grund zu der Annahme, daß die Beratungseinrichtungen in der Folge der Veränderungen zunehmend mit den Vertretern einer „getäuschten Generation“ zu tun haben, denen falsche Versprechungen gemacht worden sind: letztendlich sei Leistung ein wesentlicher Bestandteil des Leben, Leistung lohne sich immer, der Verzicht auf Lebensqualität, auf Genuss, Muße, Solidarität usw. mache sich bezahlt.

In ersten Entwicklungen dieses Phänomens bildete sich das Leistungsprinzip verkürzt als zielgerichtete Organisation einer möglichst guten Durchschnittsnote ab, um die Begrenzung des Zugangs zum Studium und damit zu lukrativen Jobs zu überwinden. Inzwischen ist das Prinzip bis in der Vorschule angekommen, in der die Eltern darauf achten, daß Kinder bereits dort leistungsbezogen Lerninhalte erwerben, die erst für die Grundschule vorgesehen sind.

Die Organisation von Auswahl und Selektion erstreckt sich für Studierende inzwischen zunehmend auch auf die Studienphase: Prüfungsfristen mit Exmatrikulationskonsequenz bei Nichtbestehen und Nichteinhalten werden flächendeckend eingeführt, einzelne Universitäten verweisen auf die Einführung von Eignungsfeststellungsprüfungen nach dem ersten Studienjahr, um „Versager“ möglichst frühzeitig ausscheiden zu können.

In der Konkurrenz um immer weniger Arbeitsplätze stehen die möglichst zügige Aneignung vorgegebener Lerninhalte, der Erwerb möglichst vieler Zusatzqualifikationen einschließlich entsprechender Auslandsaufenthalte sowie das Erreichen einer maximalen Notengüte hoch im Kurs. Die Hochschulen reagieren „bedarfsgerecht“ mit Zusatzangeboten, die zum Teil notleidende Studienbedingungen ausgleichen sollen – und verlagern sich aber immer mehr darauf, für diese Zusatzangebote Gebühren zu erheben.

Für den Verzicht auf umfassende Bildung zugunsten einer zielgerichteten, engen Ausbildung mit zusätzlichen, selbstfinanzierten Zusatzqualifikationen wird als zweite Täuschung die Aussicht auf einen der weniger werdenden Arbeitsplätze versprochen. Verschwiegen wird jedoch, daß in diesem Wettlauf selbst bei bestem Training aller immer weniger werden siegen können – das Versprechen kann auch durch ein Immer-Mehr an Leistung nicht eingelöst werden. Im Gegenteil schlägt ein Zuviel an Leistung als Überqualifikation auf die Konkurrenten zurück. Die große Mehrheit wird nicht nur den Qualifikationswettbewerb verlieren, sondern zudem auch noch im Auswahlprozeß aussortiert werden.

Die dritte Täuschung schließlich erleben die aktuellen Studiengenerationen beim Blick auf die Perspektive ihrer beruflicher Tätigkeit. Nur wenige werden in der Lage sein, für sich und ihre Familien sorgenfrei durch ihren Verdienst sorgen zu können – fragwürdig wird die Ausweitung privater finanzieller Beteiligung am Lebensalltag, der Anstieg der Lebenshaltungskosten, die Sicherung im Krankheitsfall, die Unklarheit einer Altersvorsorge, die den selbst aufgewandten Vorsorgemaßnahmen entspricht.

Im Augenblick befinden wir uns in der Phase der suggerierten Hoffnung, die gegenwärtige Strukturreform der Hochschulen werde es für die gesamte Gesellschaft, die Hochschulen und die Studierenden zum Besseren kehren. Letzteren wird nahegelegt, man könne durch vermehrte Anstrengung zum Kreis der Ausgewählten gehören. Aber es ist abzusehen, dass offenbar werden wird, daß die Gesellschaft insgesamt den allgemeinen Wettlauf, der durch

Täuschung in Gang gehalten wird, nicht unbeschadet überstehen wird. Für Einzelne wird dies in einem Verlust an Vertrauen, an Lebensqualität und Lebenszufriedenheit erfahrbar.

Die aktuelle Hochschulreform ist Teil dieser Entwicklung – sie liefert die Elemente ihrer Umsetzung: wie z.B. die Einführung neuer, gestufter Studienabschlüsse (Bachelor und Master). Sie übergibt die Steuerung der Bildungsorganisation Hochschule an hochschulfremde Personen und Einrichtungen, sie offeriert Systeme und Konzepte des organisierten Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen, flankierend neben den eigentlichen Inhalten eines überwiegend unzureichend angelegten Lernens und Studierens.

Die vermeintlich nicht mehr zu finanzierende Hochschulbildung eröffnet eine Spielwiese von Lösungsmöglichkeiten für all diejenigen, denen Elitebildung durch Auswahl oder finanzielle Eigenbeteiligung seit jeher am Herzen liegen, für die Konkurrenz und Wettbewerb als Methode des Sozial-Darwinismus schätzen und deren klare Vorstellungen über den unterschiedlichen Gebrauchswert von Bildung in Vorschlägen zum Ausbau bzw. Abschaffung von Studiengängen münden.

Es wird häufig mißverstanden: das Recht auf umfassende Bildung schließt natürlich die Pflicht zur verantwortungsvollen Wahrnehmung dieses Grundrechts ein. Die Hochschulen und ihre Mitglieder haben nur das Recht zu klagen, wenn sie in der Lage sind, mit den gesellschaftlichen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, verantwortungsvoll umzugehen und beweisen, daß sie offensichtliche Fehlentwicklungen korrigieren können. Alarmierend sind nicht die gegenwärtigen Probleme, die sich stellen, sondern die Haltung, aus der heraus sich der aktuelle Umbruch ergibt. Eine inzwischen fast selbstverständlich gewordene Haltungswende hat sich vollzogen, in der Wettbewerb und Konkurrenz als Elemente des aktuellen Main-streams hervorragen. Eine verbreitete Handlungsvorliebe entspringt dabei aus der Tendenz, Macht, Privilegien und Besitzstand abzusichern. Zu verzeichnen ist eine Abkehr von Werten wie z. B: von der gemeinsamen Solidarität, von der Neugier zu Lernen, von dem Wunsch zu Lehren und zu Vermitteln, von umfassender Bildung, von forschendem, gemeinsamen Lernen, von Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklungen im Lernprozess, von der zentralen Bedeutung einer gestalteten Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem.

Die Hochschule hat die Verpflichtung, zur umfassenden Bildung junger Menschen beizutragen, dies geschieht aber nicht in Konkurrenz und durch Selektion, sondern durch Förderung und Forderung vor dem Hintergrund geeigneter Studienbedingungen. Personen sind z.B. entscheidend, denen die Lehre nicht bedrohliche Pflicht oder gelangweilte Routine ist, sondern die Vorbilder sind in persönlicher Hinsicht und in der Art und Weise, in der sie ihr Fach vertreten. Integration und Solidarität, Ehrlichkeit und Integrität, Transparenz bei der Einforderung von Leistungen, Forderungen zu stellen, aber auch durch entsprechende Ausbildung dafür zu sorgen, daß sie erfüllbar sind. Aus einer entspre-

chenden Haltung erfahren auch Begriffe wie Leistung, Wettbewerb und Qualifikation eine andere Konnotation und sind durchaus vereinbar mit einer an den Studierenden orientierten Vermittlung von Bildung.

...und die Beratung für Studierende ? Über lange Jahre haben die Einrichtungen für Studienberatung an Hochschulen ihre Aufgabenstellung vornehmlich am Bedarf und am Bedürfnis derer orientiert, die sie in Anspruch nahmen. Es erhebt sich jedoch die Frage, wie die Beratungseinrichtungen auf die gegenwärtigen Reformentwicklungen und Veränderungsprozesse reagieren. Es steht zu befürchten, daß sich Studienberatung in der Gefahr befindet, ebenfalls zu der Täuschung einer ganzen Generation beizutragen. Beflügelt die Aussicht, in einer sich reformierenden Hochschule als Gleichgesinnte wahrgenommen zu werden und nicht mehr in der Nische sozialarbeiterischer Reparaturbetriebe verharren zu müssen, eine Haltung aus der heraus z.B. flächendeckend Angebote zur Kompetenzförderung im Wettlauf der Einzelnen entstehen oder Qualifikations- und Kompetenzzentren gegründet werden ?

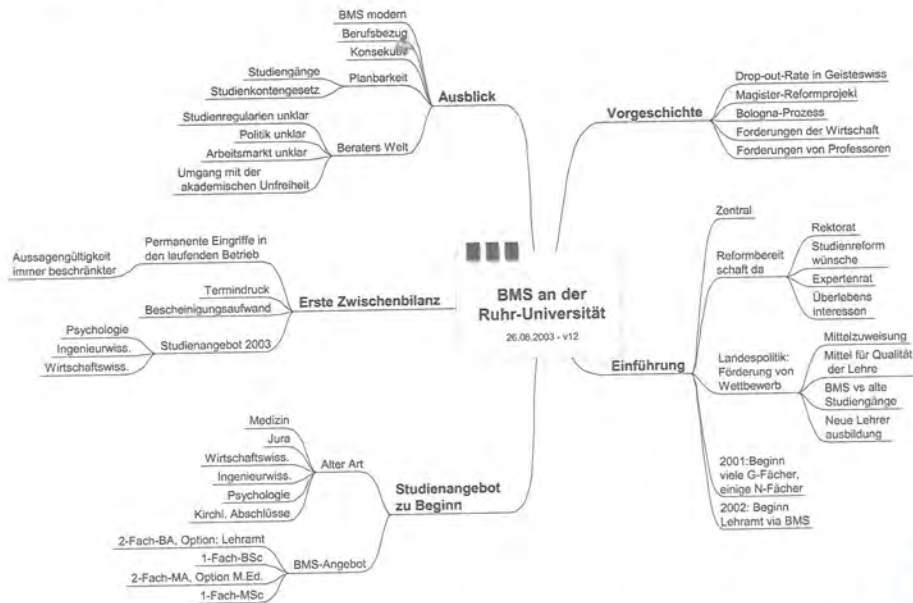
Mit welchem Verständnis tragen Studienberatungen und ihnen zugeordnete Dienstleistungseinrichtungen der neu sich definierenden Hochschule umgehend Module von konkurrenzfördernden Dienstleistungen an? Wie ist es zu verstehen, daß der Beratungsalltag unwidersprochen immer mehr kurzfristig verfügbare, kurzzeitig erfolgreichen Ausgleichsmaßnahmen produziert, um Studienanforderungen erfolgreicher erfüllen zu können?

Sicherlich handelt es sich teilweise um Qualifizierungen, für die sich in der persönlichen Entwicklung bis zu gegenwärtigen Zeitpunkt niemand zuständig gefühlt hat. Eigentlich ein Ort des Studieren-lernens hat sich „die Lehre“ als Basis des Studiums nicht zuständig angesehen, den Studierenden z.B. nicht nur Inhalte, sondern auch das Studieren selbst zu lehren. Genauso wenig wie sich „die Lehre“ in der Pflicht sah zu prüfen, ob die eigene Ausbildung denn das Versprechen nach einer späteren Berufstätigkeit erfüllen könnte.

Erst die Wahrnehmung astronomisch hoher Studienabbruchzahlen und vor allem die Drohung, finanzielle Zuwendungen zumindest zum Teil von einer sinnvollen und erfolgreichen Ausbildung abhängig zu machen, die auch zudem nachprüfbar in einer beruflichen Tätigkeit mündet, hat Veränderungen initiiert. Für eine Haltung der Universität gegenüber ihren Studierenden, die von einer Integration der intellektuellen, emotionalen und sozialen Entwicklung der Studierenden als Teil des Universitätsbildung ausgeht, fehlt jedoch die Einsicht in die Notwendigkeit – und nicht in erster Linie der zeitliche oder finanzielle Rahmen.

Könnte oder sollte Studienberatung hier einen Beitrag leisten ?

Bachelor-Master-Studiengänge an der Ruhr-Universität Bochum. Günter Riebrock, RUB



Statt des erwarteten kleinen Kreises (Teilnehmerbeschränkung, N=12) fanden sich 25 Kolleginnen und Kollegen ein. Der Zeitpunkt der AG war günstig, fast am Ende der Tagung und im direkten Anschluß an das Referat des Repräsentanten der BDA. Der Konflikt zwischen der gegenwärtig vertrauten und begründeten Studienberatung und der zu erwartenden Hochschulstruktur gemäß der vorgetragenen Gründe war deutlich.

In dem, auch dank der räumlichen Enge, intimen Rahmen wurden eine Reihe von Gedanken bewegt. Für die Beraterinnen und Berater erscheint die Tätigkeit als Gratwanderung, das gute Alte zu sichern, ohne das Neue auszublenden. Gewiss ist, daß die Anforderungen an Beratung steigen. Studieninteressierte und Studierende zu befähigen, sich in einer zunehmend komplexen Welt zurechtzufinden, verlangt viel. Angesichts des Systemwechsels stellen sich für BeraterInnen mit Lebenserfahrung grundsätzliche Fragen. Und als persönliche Maxime mag sich da ein pragmatischer Selbstschutz einstellen.

In Anlehnung an ein Wort von Antoine de Saint-Exupéry war das Fazit, daß die Veränderungen das „Lehren von Sehnsucht“ nicht sichern.

**»Der Bologna-Prozeß in der europäischen Beratungsperspektive«
Dr. Gerhart Rott, Uni Wuppertal**

1

1. Bildungspolitisch-organisatorischer Kontext im europäischen Raum für Hochschulbildung
2. Implikationen des bildungspolitischen Wandels für die Studien – und die Beratungskulturen
3. Einführung einer Motivationstheorie als theoretisches Bezugssystem
4. Unsere Antworten aus der Perspektive der Hochschulberatung

Thematische Struktur

✱

2

1. In welcher Einrichtung sind Sie tätig?
2. Welchen Bezug haben Sie zum Thema?

In bis zu drei Sätzen!

Kurze Vorstellung

3

1. Bildungspolitisch-organisatorischer Kontext im Europäischen Raum für Hochschulbildung

4

- UNESCO World Declaration of Higher Education (1998)
- European Regional Forum (Palermo September 1998)
- Follow-up NGO (Nov 2000, Jan 2003)
- Meeting of Higher Education Partners (Paris, Juni 2003)
- Bologna Erklärung (Juni 1999)
- Salamanca Message (März 2001)
- Prager Kommuniqué (Mai 2001)
- Grazer Erklärung
- Berliner Konferenz (September 2003)

Wichtige Einflussfelder des Bologna-Prozesses

5

- European University Association
- Europäische Kommission
General Direktorat für Bildung und Kultur
- Trends in Learning Structures in European Higher Education I, II & III (EUA)
- Trends and developments in Higher Education in Europe (UNESCO – Cepes)

Wichtige Einflussfelder des Bologna-Prozesses

Wichtige Einflussfelder des Bologna-Prozesses

6

Bilaterale und Multinationale Konferenzen

- Villa Vigoni (März 2003)

Nationale Implementationsstrategien

- Frankreich (Konferenz der Direktoren der SCUIO Strassburg 2002)
- KMK Erklärung Juni 2003
- Von Bologna nach Berlin (DUZ et al.)

7

Higher education institutions in Europe have, for many years, felt the **need for an in-depth reform of their structures**. The key words of the debate have been very much those outlined by the *World Declaration of Higher Education: coping with the „massification“* of higher education, how to **diversify institutions and programmes, recognition of degrees, quality assurance, accreditation and competitiveness of academic provision**, promotion of the **mobility of staff and students**, the **shrinking of public funding** for higher education and the need to **diversify funding sources**, while preserving the **responsibility of governments** for the provision of higher education as a „public good“, the call for more **institutional autonomy** combined with **increased accountability, globalizing trends** in higher education.

Unesco
Cepes Report Paris
2003

8

BOLOGNA PROCESS I

- Need for coherent H.E. framework across Europe
- Overall goal to enhance:
 - Employability
 - Mobility
 - International competitiveness
- Leading to European H.E. Area



Lewis Purser

9

BOLOGNA PROCESS II

- Objectives:
- Common framework of readable and comparable degrees
 - Undergraduate and postgraduate levels in all countries
 - European dimension in quality assurance
 - ECTS compatible credit systems
 - Elimination of obstacles to mobility



Lewis Purser

10

BOLOGNA PROCESS III

Further issues from Prague:

- Developing lifelong learning strategies
- Involving higher education institutions and students
- Promoting European attractiveness



Lewis Purser

11

PROGRESS SO FAR ?

- Many formal reforms underway
- Increased awareness and support for process
- Real implementation often lagging behind
- Need for greater policy dialogue
- Need to place H.E. Institutions in the centre



Lewis Purser

12

SOME DETAILS I

- > 66% of HEI leaders want rapid progress towards the EHEA
- further 20% say EHEA is a good idea
- 50% say they have an active role in construction of EHEA
- 60% say HEIs should be more directly involved
- 50% say that financing mechanisms do not support EHEA



Lewis Purser

13

SOME DETAILS II

- 90% of HEIs have or are planning two-cycle structure
- 85% have started curricula reform
- 55% say employability of graduates is « very important » in curricula design
- >60% say academic staff not aware of Lisbon Convention
- >50% do not cooperate with ENIC/NARIC, or do not know what it is



Lewis Purser

14

SOME DETAILS III

- 75% of HEIs use a credit system
- But c. 50% still award degrees / diplomas on the basis of traditional exams
- 50% say their students occasionally have problems regarding recognition of their credits gained abroad
- >70% say student mobility has increased
- >65% say staff mobility has increased



Lewis Purser

15

SOME DETAILS IV

Data received from 37 national and European student organisations, who say that HEIs have significantly improved following services in the last 2 years:

- 50% : welcome and orientation services
- 33% : accommodation facilities
- 10% : info on job opportunities
- 18% : counselling services
- 38% : info on study opportunities abroad
- 27% : language training
- 36% : social and cultural activities



Lewis Purser

16

WHAT NEXT ?

- Quality assurance as a building block
- Increased roles for institutions and students
- The « European dimension »
- Inclusion of Ph.D. level
- Europe and the wider world
- Focus on implementation and monitoring



Lewis Purser

17

OPPORTUNITIES

- Increased autonomy
- More flexible systems and structures
- European framework
- Increased attractiveness for students
- Scope for internationalisation
- Scope for increased partnership and cooperation




Lewis Purser

18

CHALLENGES

- Increased responsibility for HEIs
- Financial frameworks not in place
- Increased competition
- Embedding "Bologna mechanisms" - QA, Ba/MA, ECTS, DS
- Increased policy dialogue
- Enhancing role of HEIs
- Changing attitudes to students

Lewis Purser



19

The Bologna process was initially politically driven. But it is now gaining the momentum because of the active and voluntary participation of all **interested partners: higher education institutions, governments, students and other stakeholders. Top down reforms are not sufficient** to reach the ambitious **goals set for 2010**. The main challenge is now to ensure that the reforms are **fully integrated** into **core institutional functions** and development processes, to make them **self-sustaining**. Universities must have time to transform legislative changes into **meaningful academic aims and institutional realities**.

Grazer Erklärung
Universities at the
centre of reform

20


Governments and other stakeholders need to acknowledge the extent of **institutional innovation**, and the **crucial contribution** universities do and must make to the European Research Area and the **longer-term development** of the **European knowledge society** as outlined in the Lisbon declaration of the European Union. By united action, European higher education – which now touches the lives of more than half the population of Europe – can improve the entire continent

Grazer Erklärung
Universities at the
centre of reform

21

2. Implikationen des bildungspolitischen Wandels für die Studien – und Beratungskulturen

<p>Einflussfaktoren auf die Beratung</p>	<p>22 FEDORA Leonardo Projekt New Skills for New Futures Neue Zeiten – Neue Wege Unesco Student Affairs and Services in HE (Manual) Handbook on Career Counselling (IAC) OECD Untersuchung und Konferenz <i>Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap</i>, Toronto 2003 John McCarthy www.ploteus.org www.euroguidance.org.uk</p>
<p>World Declaration of Higher Education</p>	<p>23 Guidance and Counselling Services should be developed, in co-operation with student organizations, to take account of the needs of ever more diversified categories of learners. Students who do drop out should have suitable opportunities to return to higher education if and when appropriate.</p>


<p>Grazer Erklärung Mobility and the Social Dimension</p>	<p>24 Governments and institutions together must give incentives to mobility by improving student support (...) academic and professional counselling, language learning and the recognition of qualifications. Institutions must ensure that full use is made of tools which promote mobility, in particular ECTS and Diploma Supplement. Possibilities also need to be increased for short-term mobility, and mobility of part-time, distance and mature students.</p>
<p>Lewis Purser</p>	<p>25</p> <p>SOME DETAILS IV</p> <p>Data received from 37 national and European student organisations, who say that HEIs have significantly improved following services in the last 2 years:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50% : welcome and orientation services • 33% : accommodation facilities • 10% : info on job opportunities • 18% : counselling services • 38% : info on study opportunities abroad • 27% : language training • 36% : social and cultural activities 

26

STUDENT SUPPORT SERVICES I

- University of Padova, Italy
- Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
- London Metropolitan University, UK
- University College Dublin, Ireland
- Université Claude Bernard Lyon, France
- Hochschule Brandenburg, Germany
- Viborg National Institution for Social Education, Denmark
- University of Debrecen, Hungary
- Novosibirsk State Technical University, Russia

Lewis Purser




27

PROJECT OUTPUTS

- Institutional action plans
- Network reports focused on thematic areas
- A project report in Autumn 2003

Lewis Purser



28

Trends in Learning Structures in Higher Education III

Higher education institutions [...] will also have to consider and develop the didactic capacities of their teaching and counselling staff more strongly than before.

29

Higher Education in the 21st Century – Vision and Action UNESCO Paris 1998

The shift from teaching to learning implies self-managed learning, a coaching role for the teacher, professional support services, investment in new delivery, and quality assurance mechanisms, especially in off-campus operations. It should also lead to a new definition of scholarship balancing discovery and transmission as well as the integration and application of knowledge. [...]

It also involves a new approach to curriculum development taking into account multi- and interdisciplinarity and flexibility of choice, but in a coherent system which allows for modularization, credit transfer, the validation of work experience, and the organization of the academic year in semesters both at national and international level.

30

It will be especially important that the **voice of the students is heard at all stages of the learning process.**

The paradigmatic **shift from teaching to learning** requires an **investigation of establishing a European Centre for teaching and learning** to act as an observatory of good practice and innovation bringing together higher education institutions and their stakeholders at local, national, and international level.

Higher Education in the 21st
Century – Vision and Action
UNESCO Paris 1998

31

Universities have to prepare their students for meeting the challenges of an **intrinsically uncertain labour market**. In addition to their **professional qualifications**, graduates require a **broad set of attributes in terms of personal and transferable skills and competencies** in order to **increase their employability** in a knowledge society.

Higher Education in the 21st
Century – Vision and Action
UNESCO Paris 1998

32

How is the "Learning Paradigm" Different?

Focus on Learning



Instruction Paradigm

- Time held constant, learning varies
- 1 hour lectures, the "academic year"
- One teacher/classroom
- Covering material
- End-of-year assessment

Learning Paradigm

- Learning held constant, time varies
- Learning environments anytime/anywhere
- Multiple modes of learning
- Learning results
- Pre/during/post assessments

Dr. Diana K. Kelly
Head of Lifelong Learning
Dublin Institute of Technology

33

The "Learning Paradigm" -- Strategy for Lifelong Learning



Dr. Diana K. Kelly
Head of Lifelong Learning
Dublin Institute of Technology

34

Lifelong Learning: Access

1. Linkages for Smooth Transitions
 - Community Ed, Further Education
 - Work-Based Learning
2. Access Courses
 - Outreach to underrepresented groups
3. Guidance Services: career counseling, course selection, APEL, application info.
 - "One Stop Higher Education Shop"
 - Self-Review



Dr. Diana K. Kelly
Head of Lifelong Learning
Dublin Institute of Technology

35

Progress: Learning and Teaching for Lifelong Learning

Shift to the "Learning Paradigm"

Teacher-centred	Learner-centred
Lectures	Active Learning
Content-based	Problem-based
Traditional Exams	Continuous Assessments
Learning difficulties not addressed	On-going support for learning



Dr. Diana K. Kelly
Head of Lifelong Learning
Dublin Institute of Technology

36

Learning structures have to be accompanied by **impartial professional support and guidance**.

Universities have to communicate their advantages and limitations and have to **allow students as young adults to communicate with these structures** in a mature way, to **develop their own orientation**

Universities have to provide **space for exploration**. A good institutionalised balance of **emotionally secure support and clarified expectations** is a prerequisite for developing a **self-activating and self-regulating learning environment**.

Dr. Gerhart Rott
"The Interplay between
Cognition, Emotion and
Motivation – a
Qualitative Parameter
for HE in Europe"

37


Development of flexibility requires a **secure feeling of identity**, strong support from the **self-system and self-esteem**.

Effective learning structures, have to be open to the **reality facing individual students**, their need to find their own **personal way of coping with the demands put upon them**.

self-managed progression in learning and work provides an indispensable **personal competence profile** in terms of employability. **Self-organization competencies** developed in higher education are the foundation on which the ability to cope with difficulties and stress is built.

Effective **mobility** and the development of cross-cultural competencies are dependent on activated self-regulation and **activated self-supportive and independent learning strategies**.

Dr. Gerhart Rott
"The Interplay between
Cognition, Emotion and
Motivation – a
Qualitative Parameter
for HE in Europe"

38	<p>Kuhl: Funktionale Charakteristika der vier kognitiven Makrosysteme</p> <ul style="list-style-type: none"> •Beratungsrelevanz •Anschlussfähig an Ziele des europäischen Raums für Hochschulbildung
<p>39</p>  <p>FEDORA Forum Européen de l'Orientation Académique www.fedora.eu.org</p>	<ul style="list-style-type: none"> •FEDORA – Educational Guidance & Counselling StudienberaterInnen StudienfachberaterInnen Lehrende •FEDORA - PSYCHE psychologische BeraterInnen Psychotherapeutinnen •FEDORA – Disability & Special Needs BeraterInnen für Behinderte •FEDORA - Employment berufsorientierte BeraterInnen Arbeitgeber

»Für Vielfalt und Wettbewerb - BA/MA und Akkreditierung aus Sicht des Deutschen Hochschulverbandes«

Dr. Ulrich Josten, DHV Bonn

1. Das deutsche Hochschulsystem im Umbruch

„Vom Kindergarten bis hinauf in wissenschaftliche Eifenbeintürme: Will Deutschland mit führenden Bildungsnationen Schritt halten, gehören Altlasten über Bord.“ (VDI-Nachrichten, 18. Juli 2003)

Das deutsche Hochschulwesen befindet sich seit einigen Jahren in einem tiefgreifenden Umbruch. Die hier und heute zu erörternden Neuerungen – die Einführung gestufter Studiengänge sowie die Akkreditierung von Studiengängen – sind lediglich zwei Elemente einer ganzen Reihe von zum Teil einschneidenden Reformen und Veränderungen. Zu nennen sind hier vor allem:

- die Neudefinition des Verhältnisses von Staat und Hochschulen durch die Einführung von Zielvereinbarungen und Globalbudgets und die Reorganisation der Hochschulleitung
- die Einführung eines neuen Besoldungssystem für Professoren einschließlich der Einführung zusätzlicher leistungsbezogener Besoldungselemente
- die Einführung der Juniorprofessur als Regelqualifikationsweg zur Universitätsprofessur anstelle der Habilitation
- die Umwandlung von Hochschulen in Stiftungen des öffentlichen Rechts (Bsp. Niedersachsen)
- die Stärkung des Rechts der Hochschulen auf Auswahl ihrer Studierenden und damit verbunden die Diskussion um die Zukunft der ZVS
- der Ausbau der regelmäßigen Evaluation von Forschung und Lehre
- die Diskussion um die Einführung von Studiengebühren ungeachtet des inzwischen gesetzlich festgeschriebenen Verbots
- die Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung, auch im Zuge der PISA-Studie
- die ausdrückliche Ermunterung der Hochschulen zur Profilierung auf nationaler und internationaler Ebene parallel zur zunehmenden Etablierung von Hochschulrankings
- internationales Hochschulmarketing, auch zentral (DAAD: Gate Germany, Recruiting)

Die Liste könnte noch weiter fortgesetzt werden. Welche Hauptursachen sind für diese umfassenden Reformbestrebungen auszumachen und welche Zielsetzungen liegen ihnen zugrunde? All diese Reformbestrebungen sind im einzelnen durch mehr oder minder differenzierte Ursachen bzw. Anlässe und Zielsetzungen gekennzeichnet. Doch im Kern besteht offenbar seit einigen Jahren ein sich auf viele politische und gesellschaftliche Kräfte erstreckender prinzipieller Konsens, daß das deutsche Hochschulwesen in hohem Maße reformbedürftig, rückständig oder gar – brachial gesprochen – „verrottet“ sei. Damit nicht genug: Zur Zeit gibt es auch eine Vielzahl von bildungspolitischen Akteuren, die, bei im einzelnen ganz unterschiedlichen Akzentuierungen, Reformen anstoßen oder in Angriff nehmen. Politisch Verantwortliche quer über die Parteigrenzen hinweg, Wissenschaftsorganisationen, Verbände, öffentliche Meinung und – ganz entscheidend – die Hochschulen selbst, haben sich zumindest einige der genannten Reformvorhaben zu eigen gemacht.

Bei allen Unterschieden der Positionen im einzelnen – denken Sie beispielsweise nur an die Themen Studiengebühren und Lehrerausbildung – besteht offenbar bei vielen Akteuren ein Grundkonsens, daß das deutsche Hochschulsystem, um einige Schlagworte aufzugreifen, an die Erfordernisse der Gegenwart angepaßt und auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet werden, der zunehmenden Europäisierung und Globalisierung Rechnung tragen, und insgesamt effizienter, flexibler und moderner werden müsse.

2. Die Einführung gestufter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses

Die Einführung gestufter Studiengänge stellt ein wesentliches Element dieses gesamten Reformprozesses dar. Im Jahre 1999 hat sich Deutschland, gemeinsam mit mittlerweile 33 anderen europäischen Staaten, verpflichtet, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dabei wurden sechs Ziele vereinbart:

- die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und die Einführung des sog. Diploma Supplement
- die Einführung eines auf zwei Hauptzyklen gestützten Studiensystems
- die Einführung eines Leistungspunktesystems ähnlich dem ECTS
- die Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- und bei der Curriculumsentwicklung

Das alles soll geschehen „unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“.

Der deutsche Gesetzgeber hat die Möglichkeit zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom 20. August 1998 geschaffen. Aus deutscher Perspektive werden vor allem folgende Ziele verfolgt:

- das Studienangebot zu flexibilisieren und zu modernisieren
- die Studienzeiten zu verkürzen
- die Zahl der Studienabbrecher zu verringern
- die Zahl der Absolventen zu erhöhen
- die Mobilität der Studierenden zu erleichtern
- die internationale Kompatibilität deutscher Studienabschlüsse zu verbessern
- die Nachfrage ausländischer Studierender nach Studienplätzen in Deutschland zu erhöhen

Inzwischen sind über 1.700 Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Universitäten und Fachhochschulen eingeführt worden, das entspricht etwa 16% des gesamten Studienangebots. Im Wintersemester 2002/2003 waren 27.000 Studierende in den neuen Studiengängen eingeschrieben. Wer hieraus vorschnell eine eher hohe oder eher geringe Akzeptanz der neuen Studiengänge unter den Studierenden schließen will, muß berücksichtigen, daß es an vielen Hochschulen keine Wahlmöglichkeit zwischen „klassischem“ und „neuem“ Studienabschluß gibt, weil im konkreten Studienfach entweder nur der „alte“ oder nur der „neue“ Studienabschluß angeboten wird. Zudem ist die Zahl der Studienplätze in vielen „neuen“ Studiengängen eng begrenzt.

3. Die Einführung eines Systems der Qualitätssicherung durch Akkreditierung

Nahezu zeitgleich zur – zunächst probeweisen – Einführung von gestuften Studiengängen wurde 1998 auf Beschluß zunächst der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dann der Kultusministerkonferenz (KMK) der sogenannte Akkreditierungsrat eingerichtet. Die Aufgabe des Akkreditierungsrates besteht darin, Agenturen zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum Studiengänge akkreditieren, die zu Bachelor-/Master-Abschlüssen führen. In den Akkreditierungsverfahren soll die Qualität in Lehre und Studium durch die Feststellung von Mindeststandards sichergestellt werden. Inzwischen ist das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert worden. Grundsätzlich können auch neue Diplom- und Magisterstudiengänge akkreditiert werden. Inwieweit weitere Studiengänge, Teilstudiengänge oder auch Weiterbildungsangebote künftig in das Akkreditierungsverfahren einbezogen werden sollen, ist noch offen. Die zur Zeit sechs beim Akkreditierungsrat akkreditierten Agenturen haben bislang – Stand: 27. August 2003 – insgesamt 184 Studiengänge akkreditiert.

4. Zur Haltung hochschulpolitischer Akteure und Entscheidungsträger

Wie viele der aktuellen Reformvorhaben profitieren auch die Einführung gestufter Studiengänge sowie die Etablierung von Qualitätsmanagement durch Akkreditierung von einem beachtlichen hochschulpolitischen Rückenwind. In bemerkenswerter Einmütigkeit werden gestufte Studiengänge und Akkreditierung nachdrücklich unterstützt von

- der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
- der Kultusministerkonferenz (KMK)
- dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)
- der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)
- dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)
- dem Wissenschaftsrat (WR)

Die Hochschulrektorenkonferenz, das CHE und die Arbeitgeberverbände haben jüngst unmißverständlich die **flächendeckende Einführung** von Bachelor- und Master-Studiengängen gefordert – was nicht anderes bedeutet, als daß BA/MA-Studiengänge die bestehenden Studienabschlüsse – Diplom, Magister, Staatsexamen – so bald wie möglich komplett ersetzen sollen. Die Kultusministerkonferenz hingegen hat in ihren zehn Thesen zu Bachelor und Master betont, daß „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen“ können.

Generelle Bedenken werden unter anderem formuliert von Seiten der Studierenden, besonders vom Freien Zusammenschluß der Studierendenschaften (fzs), die sich vor allem gegen eine strenge Auslese beim Übergang vom Bachelor zum Master und gegen die Einführung von Studiengebühren aussprechen.

5. Die Position des Deutschen Hochschulverbandes

Gestufte Studiengänge: Der Deutsche Hochschulverband hat die Einführung von gestuften Studiengängen ebenfalls **grundsätzlich begrüßt**, weil Bachelor- und Master-Grade geeignet sein können, die Vergleichbarkeit deutscher mit ausländischen Studienangeboten zu verbessern und einen Wechsel zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen zu erleichtern. Bachelor- und Masterstudiengänge können nach Ansicht des Hochschulverbandes darüber hinaus ein Angebot für solche Studierende sein, die mit einem Bachelor-Grad zunächst in die berufliche Praxis gehen und sich ggf. später an einer Universität oder Fachhochschule gezielt weiter qualifizieren wollen – auch ein erklärtes Ziel der Reform.

Die inzwischen angestrebte **flächendeckende Einführung** von Bachelor- und Masterstudiengängen **lehnt der Hochschulverband zum jetzigen Zeitpunkt**

jedoch ab. Aus Sicht des Hochschulverbandes ist es nicht zu verantworten, die international bewährten deutschen akademischen Abschlüsse und Grade durch den Bachelor und Master überstürzt ersetzen zu wollen, ehe nicht der Nachweis erbracht wird, daß die neuen Studiengänge den herkömmlichen Studiengängen überlegen oder zumindest gleichwertig sind.

Den Fakultäten und Fächern sollte freigestellt werden, ob und inwieweit sie – substituierend oder alternativ zu den bisherigen Studiengängen – Bachelor- und Masterstudiengänge einrichten wollen. Es wird eine **Frage des Marktes** sein, ob diese Abschlüsse Anerkennung finden werden. Und zwar sowohl des Arbeitsmarktes als auch des „Marktes“ der Studienanfänger.

Es ist bislang noch nicht erwiesen, ob ein in einem dreijährigen Studium erworbener Bachelor-Titel tatsächlich berufsqualifizierend ist, weil es noch zu wenige Absolventen gibt und weil die Arbeitgeber bislang noch nicht eindeutig zu erkennen gegeben haben, ob und zu welchen Konditionen sie Bachelor-Absolventen einstellen werden. Solange keine hinreichenden Erfahrungen hinsichtlich der Qualität der neuen Abschlüsse und ihrer Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt vorliegen, erscheint es unverantwortlich, die alten Abschlüsse bereits abzuschaffen. Neues zunächst prüfen zu wollen und im gleichen Atemzug voreilig das Bewährte abzuschaffen, ist keine verantwortungsvolle Hochschulpolitik.

Um Wettbewerb, Profilbildung und Vielfalt zu fördern, plädiert der Hochschulverband dafür, zusätzlich zum Diploma Supplement bereits im akademischen Titel auch **die verleihende Hochschule** als Institution und den Hochschulort zu **nennen**. Konkret bedeutet dies Abschlußbezeichnungen wie beispielsweise „Bachelor of Science (FH Köln)“ oder „Master of Arts (Uni Bonn)“. Den Hochschulen soll es erlaubt sein, sich als Marke zu etablieren und ihre Studiengänge mit dem Qualitätssiegel der Herkunftsbezeichnung zu versehen. Diese Praxis soll die Hochschulen in ihrem Bemühen stärken, im Wettbewerb um die besten Studierenden noch größere Anstrengungen für die wissenschaftliche Qualität ihrer Studiengänge zu unternehmen. Gleichzeitig wird öffentlichen und privaten Arbeitgebern – auch international – die Einschätzung der Qualifikation von Studienabsolventen deutlich erleichtert. Diese Praxis trägt nicht nur zu der von Politik und Wirtschaft geforderten Firmenwahrheit und Firmenklarheit bei. Sie ist auch international üblich, gerade im anglo-amerikanischen Hochschulraum.

Akkreditierung: Der Deutsche Hochschulverband begrüßt alle Bestrebungen, die Qualität in Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern. Dazu kann auch ein Verfahren der Akkreditierung beitragen. Der Deutsche Hochschulverband hält es jedoch **nicht für sinnvoll**, die Akkreditierung **auf die Prüfung von Mindeststandards zu beschränken**. Die Feststellung von Mindeststandards weist keine Exzellenz aus. Nur ein Verfahren, das über die Feststellung von Mindeststandards hinausgeht, indem es wissenschaftliche Exzellenz ausweist, ist geeignet, den wissenschaftlichen Wettbewerb unter den Hochschulen und damit ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit zu fördern. Daher sollten die Hochschulen die Möglichkeit erhalten, sich im Wege einer qualifizierenden Akkreditierung qualitative Höchststandards zertifizieren zu lassen. Nur auf

diese Weise kann es auch einen echten **Wettbewerb von Akkreditierungsagenturen** geben. Die Zertifizierung von bloßen Mindeststandards paßt nicht in eine Hochschulpolitik, die Qualitätssicherung durch Wettbewerb will.

Ein Akkreditierungsverfahren ist nur sinnvoll, wenn es **staatliche Genehmigungsverfahren** weitestgehend ersetzt. Die Akkreditierung muß dazu dienen, das Verfahren der Genehmigung und Überprüfung von Studiengängen einfacher und flexibler zu gestalten sowie die dafür aufzuwendende Zeit zu verkürzen. Eine dem staatlichen Genehmigungsverfahren lediglich vorgeschaltete oder nachgeschobene Akkreditierung kann dieses Ziel nicht erreichen. Im Gegenteil, sie verdoppelt den Aufwand. Die Länder sind daher aufgerufen, sich deutlich zum Verhältnis der Akkreditierung zur staatlichen Genehmigung festzulegen sowie eine klare und rechtlich bindende Verfahrenssystematik für die Genehmigung von Studiengängen durch Akkreditierung zu entwickeln.

Die Akkreditierung von Studiengängen darf nicht zu zusätzlichen finanziellen Belastungen der Universitäten und nicht zu mehr Bürokratie führen. Wenn die Länder ihren Hochschulen die Akkreditierung vorschreiben, sollen sie auch die dafür notwendigen Kosten (ca. 12.000 € pro Akkreditierung eines Studienganges) zur Verfügung stellen.

Aus Gründen des Vertrauensschutzes zugunsten der Studierenden sollte die **Akkreditierung als Zulassung nicht befristet** gewährt werden. Die Qualität von Forschung und Lehre muß ggf. in regelmäßigen Abständen durch fachliche Begutachtungsverfahren (Evaluation) gesichert und zertifiziert werden.

6. Ausgestaltung der Studienreform

Während zu Beginn des Reformprozesses in erster Linie konzeptionelle Probleme diskutiert wurden, rücken inzwischen zunehmend Fragen der operativen Umsetzung der Studienreform in den Vordergrund.

Ein zentrales Ziel der Einführung gestufter Studiengänge ist die **Verkürzung der** – im internationalen Vergleich zu langen – **Studienzeiten**. An ein in der Regel dreijähriges (maximal vierjähriges) Bachelor-Studium soll sich für einen Teil der Absolventen ein ein- bis zweijähriges Masterstudium anschließen können, wobei die Gesamtstudienzeit eines konsekutiven Studiengangs insgesamt nicht mehr als fünf Jahre betragen soll. Zulassungen im Rahmen der neuen Strukturen sollten nicht derart rigide praktiziert werden, daß Absolventen dreijähriger Bachelorstudiengänge grundsätzlich nur zweijährige Masterstudiengänge und Absolventen vierjähriger Bachelorstudiengänge nur einjährige Masterstudiengänge belegen dürfen. Es sollte jeweils fachspezifisch entschieden werden, welche Dauer und Strukturierung der Hochschulausbildung in einem Bereich angemessen ist und sich in erster Linie daran orientieren, innerhalb welchen Zeitrahmens der Anspruch der Berufsqualifizierung inhaltlich eingelöst werden kann.

Die Absolvierung eines konsekutiven Studiengangs stellt keine erhebliche Verkürzung der Studienzeiten im Vergleich zum alten System dar, die Absolvierung lediglich eines Bachelor-Studiengangs natürlich sehr wohl. Ungeachtet dessen fehlt es jedoch an Möglichkeiten, die vorgesehene Regelstudienzeit

auch durchzusetzen. Solange dies nicht der Fall ist, bieten auch Bachelor- und Master-Studiengänge durch ihre bloße Existenz noch keine Garantie dafür, daß die Studienzeiten substantiell verkürzt werden. Zumal – und das ist ein ganz entscheidender Punkt – für die Bachelor-Phase mit einem stark erhöhten Betreuungsaufwand kalkuliert und dieser sogar bewußt angestrebt wird. Auch wenn zugleich die Betreuungsintensität für die Master-Studenten reduziert werden soll, ist es doch fraglich, wie die Hochschulen den insgesamt zu veranschlagenden erhöhten Personalaufwand abdecken sollen, wenn im Zuge der Studienreform auch eine Erhöhung der Studierquote angestrebt wird. Sofern die angestrebte Verkürzung der Studienzeiten an die Voraussetzung intensiverer Betreuung geknüpft wird, sollte man die Erwartung an die Verringerung der Studienzeiten nicht zu hoch schrauben.

Die Studienleistungen sollen durch Punkte nach dem **ECTS-System** honoriert werden. Das ist aus Sicht des Hochschulverbandes sehr zu begrüßen. Problematisch ist allerdings, daß es ein einheitliches Punktesystem noch gar nicht gibt und auch auf absehbare Zeit nicht geben wird. Es gibt auch keine Instanz, die über die Einhaltung der Standards durch die Studierenden wacht. Damit droht das zentrale Ziel des Credit Point-Systems, nämlich die Erhöhung von (internationaler) Transparenz, Kompatibilität und Mobilität, verfehlt zu werden.

Der **Übergang vom Bachelor zum Master** ist ein besonders wichtiges und ebenso strittiges Element der gegenwärtigen Studienreform. Die Zulassung zu ihren Masterprogrammen sollte die einzelne Hochschule eigenverantwortlich regeln und unter den Studienbewerbern selbst auswählen dürfen. Es gibt jedoch Überlegungen, die Zulassung zum Master-Studium zu quotieren, womöglich gar durch staatliche Vorgaben. Es erscheint jedoch wenig sachgerecht, den Anteil der Bachelorabsolventen, der in ein Masterstudium aufgenommen werden soll, im Vorfeld festlegen zu wollen. Die Eignungsfeststellung muß immer eine Einzelfallentscheidung der aufnehmenden Hochschule beinhalten, und dieser Anteil wird von Fach zu Fach und von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich ausfallen. Zudem müßten bei Quotierungen auch diejenigen Bachelorabsolventen bedacht werden, die nach einigen Jahren Berufserfahrung für ein Masterstudium an die Hochschulen zurückkehren wollen. Solche Bewegungen werden sich jedoch nur schwer abzuschätzen lassen. Für die Beratung von Studienanfängern ist diese Frage von großer Bedeutung, da der Übergang vom Bachelor zum Master voraussichtlich eine größere Hürde darstellen wird als in den meisten Studiengängen des alten Systems der Übergang vom Grund- zum Hauptstudium.

In diesen Zusammenhang gehört auch ein Wort zur **internationalen Kompatibilität und Anerkennung der neuen Abschlüsse**. Als die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Ende Januar diesen Jahres meldete, daß deutsche Bachelorabsolventen nach offizieller Empfehlung der britischen Stelle für die Anerkennung akademischer Titel in Großbritannien NARIC (National Academic Recognition Information Center) lediglich als *Ordinary Bachelors* eingestuft würden und ihnen damit der Zugang zum Master-Studium in Großbritannien in der Regel verwehrt bliebe, war die öffentliche Entrüstung groß. Dabei richtete sich die Empörung ungefähr zu gleichen Teilen gegen die Kultusministerkonferenz, die die offizielle britische Haltung bestätigt hatte, als auch gegen den Deut-

schen Hochschulverband, weil die von ihm herausgegebene Zeitschrift *Forschung und Lehre* über diesen Umstand zuerst berichtet hatte. Der damalige HRK-Präsident Landfried räumte zwar zunächst ein, daß die Verhandlungen über die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen mit Großbritannien noch nicht abgeschlossen seien, doch in der Folge beeilten sich KMK, HRK und nicht zuletzt der DAAD zu versichern, daß für deutsche wie für Bachelorabsolventen aus anderen Ländern letztlich immer die Einzelfallprüfung über den Zugang zum Master-Studium an britischen Hochschulen entscheide. Die seinerzeitige Debatte soll hier nicht noch einmal im einzelnen rekapituliert werden. Doch es ist festzustellen, daß die flächendeckende Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen seriöserweise erst gefordert und umgesetzt werden sollte, wenn die vielbeschworene internationale Anschlußfähigkeit der neuen Abschlüsse – gerade in einem für deutsche Bachelorabsolventen so interessanten Studienland wie Großbritannien – auch tatsächlich sichergestellt ist.

In der Diskussion über die Einführung gestufter Studiengänge wird regelmäßig auf das **Vorbild des anglo-amerikanischen Systems** verwiesen. Unklar ist allerdings, ob die Ausgestaltung der Studienreform nach britischem oder amerikanischem oder nach welchem Vorbild auch immer erfolgen soll, zumal das britische und das amerikanische System gravierende Unterschiede aufweisen. Im Kern geht es um die Frage, ob das grundständige Bachelor-Studium ein konzentriertes Studium eines einzelnen Faches sein soll, das um Module zur Allgemein- und Persönlichkeitsbildung (Stichwort: Schlüsselqualifikationen), ergänzt wird und in einem anschließenden Masterstudiengang von einem Teil der Absolventen wissenschaftlich vertieft werden kann. Oder aber ob die Studierenden nicht mehr fächerorientiert, sondern in interdisziplinär angelegten Einheiten studieren sollen, wobei die ersten beiden Studienjahre schwerpunktmäßig der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung dienen und erst im dritten Jahr eine fachliche Vertiefung erfolgen soll. (So etwa hat es die Dohnanyi-Kommission für das Land Hamburg formuliert.) Prinzipiell sind beide Ansätze vertretbar, und auch ein Nebeneinander verschiedener Modelle scheint möglich. Interessanterweise hat ausgerechnet die European Business School in Oestrich-Winkel ein verbindlich zu absolvierendes Modul "Studium Universale" mit Veranstaltungen zu Philosophie und Ethik eingeführt. An der Universität Hannover sind hingegen zwei fächerübergreifende Bachelor-Studiengänge eingeführt worden, um „größere Flexibilität im Studienablauf“ zu gewährleisten und denjenigen ein Angebot zu bieten, die sich möglichst lange alle Karriereoptionen offen halten wollen. Mögliche Fächerkombinationen sind dort Mathematik/Physik und Englisch/Geschichte. Die Ähnlichkeit zu traditionellen Lehramts- oder Magisterstudiengängen liegt auf der Hand. Offenkundig wird hierbei, daß eine Verständigung über die inhaltliche Ausgestaltung der neuen Studiengänge vor ihrer probeweisen Einführung bestenfalls rudimentär erfolgte. Daher bedarf auch die Diskussion über gestufte Studiengänge immer der inhaltlichen Konkretisierung, was für ein Studienmodell angestrebt wird. In diesem Zusammenhang ein Wort zur **Interdisziplinarität**: Die Reformbestrebungen lassen ein wenig die Einsicht vermissen, daß Disziplinarität vor Interdisziplinarität kommt. Um über den Tellerrand schauen zu können,

braucht man zunächst einen Teller. Wenn man von einem nicht sehr eng definierten Begriff von Interdisziplinarität ausgeht, boten bisherige geisteswissenschaftliche Magisterstudiengänge hervorragende Ansatzpunkte für interdisziplinäres Denken und Arbeiten. Das gleiche gilt für die Diplomstudiengänge in den Naturwissenschaften, in denen zumindest Grundkurse aus den jeweiligen Nachbarwissenschaften belegt werden müssen. Nun mag man einem engeren Begriff von Interdisziplinarität das Wort reden und argumentieren, je ein Grundkurs in Chemie und Physik würde nicht zu den gleichen Ergebnissen führen wie zwei Kurse in Physikalischer Chemie. Man mag auch anführen, daß der Arbeitsmarkt genau solche Spezialisten braucht und die Hochschulen dies viel zu spät erkannt hätten und am Bedarf vorbei ausbildeten. Zu fragen ist allerdings, ob eine solche Spezialisierung nicht besser dem Master-Studium vorbehalten sein sollte, um zu verhindern, daß eine zu frühzeitige Spezialisierung die langfristigen Perspektiven der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt verschlechtert.

7. Schnittstelle Schule-Hochschule: Die Hochschulzulassung

Wie viele andere auch, ist der Deutsche Hochschulverband der Auffassung, daß die bestehende Praxis der Verteilung von Studienfächern in den zulassungsbeschränkten Studiengängen durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) weder den Interessen der Studienbewerber noch den Interessen der Hochschulen gerecht wird. Grundsätzlich haben die Hochschulen das Recht und die Pflicht, ihre Studierenden auszuwählen. Daher tritt der Deutsche Hochschulverband dafür ein, die Regelung der **Hochschulzulassung neu zu gestalten**. Dabei sollten Leistungskriterien stärker und differenzierter als bisher berücksichtigt werden.

Diese Neugestaltung sollte aber das Ziel haben, das **Abitur** als Ausweis der Studierfähigkeit zu **stärken**. Es darf daher nicht lediglich als Ausweis der formalen Hochschulzulassungsberechtigung dienen, sondern soll Nachweis der tatsächlichen Studienbefähigung sein. Daher unterstützt der Deutsche Hochschulverband die Bestrebungen, das Abitur durch nationale und internationale Leistungsvergleiche zu stärken, und befürwortet die länderweite Einführung des Zentralabiturs, um die Transparenz der Leistungsanforderungen zu erhöhen. Die Möglichkeit der Abwahl von Schulfächern sollte eingeschränkt werden, so daß Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft und Geschichte zu den in allen Bundesländern im Abitur obligatorisch geprüften Fächern gehören.

In allen zulassungsbeschränkten Fächern sollte die Abiturdurchschnittsnote mit zusätzlichen studienfachbezogenen Leistungskriterien kombiniert werden können. Dies können schriftliche oder mündliche Tests sein, aber auch Zusatzqualifikationen wie Fremdsprachenkenntnisse, Auslandsaufenthalte, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder der in einem persönlichen Gespräch gewonnene Eindruck von der Eignung eines Studienbewerbers für das gewählte Fach. Als geeignet erscheint auch die Gewichtung einzelner Abiturnoten für die Zulassung zu bestimmten Studienfächern. Es sollte den einzelnen

Fakultäten und Hochschulen vorbehalten sein festzulegen, welche zusätzlichen Leistungsanforderungen sie stellen wollen.

Die Hochschulen müssen **umfassend dokumentieren**, welche inhaltlichen und leistungsmäßigen Anforderungen sie für die jeweiligen Studienfächer an Studienanfänger stellen. Studierwillige Schüler müssen frühzeitig von den Erwartungen der Hochschulen in Kenntnis gesetzt werden, so daß ihnen Gelegenheit bleibt, diesen Erwartungen zu genügen und gegebenenfalls vorhandene Defizite auszugleichen.

Die ZVS sollte künftig als Informations- und Serviceeinrichtung für die Hochschulen eingerichtet werden. Nicht die ZVS, sondern die Hochschulen selbst werden in Zukunft Studienplätze vergeben. Auch eine Zuweisung von Bewerbern durch die ZVS, die durch ein hochschuleigenes Auswahlverfahren bereits abgewiesen wurden, ist auf diese Weise ausgeschlossen. Allerdings müssen die Hochschulen organisatorisch, personell und finanziell in die Lage versetzt werden, diese Aufgabe auch bewältigen zu können.

8. Schnittstelle Hochschule-Berufseinstieg: Gestufte Studiengänge und Arbeitsmarkt

Akzeptanz des Arbeitsmarktes: Der Erfolg der Studienreform durch die Einführung von gestuften Studiengängen wird in hohem Maße daran gemessen werden, mit welchem Erfolg sich die Absolventen von Bachelor- und Master-Studiengängen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt behaupten. Da der Master-Abschluß im Prinzip als Äquivalent zu den bisherigen Magister- und Diplom-Abschlüssen angesehen werden soll, kann man mit Blick auf den nationalen Arbeitsmarkt durchaus optimistisch sein, sofern die Qualität der Absolventen nicht schlechter ist als die derjenigen im alten System. Der Zugang zu den internationalen Arbeitsmärkten dürfte den Master-Absolventen sogar leichter fallen als den bisherigen Magister- und Diplom-Absolventen – dies ist ja auch ein erklärtes Ziel der Reform. Andererseits weisen Vertreter natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge immer wieder darauf hin, daß das deutsche Diplom als Qualitätsmerkmal weltweit hohes Ansehen genieße, das aufzugeben sich als kontraproduktiv erweisen könnte.

Viel schwieriger ist jedoch die Prognose über die Akzeptanz der Bachelorabsolventen. In bestimmten Branchen und Bereichen scheint mindestens solides, vielfach aber umfassendes Grund- und Spezialwissen der Hochschulabsolventen unverzichtbar, um Berufseinsteiger nicht in aufwendigen, zeitintensiven und kostspieligen Nachschulungen auf ihre Tätigkeit vorbereiten zu müssen. Die Akzeptanz in der Wirtschaft für Bachelor-Chemiker, -Volkswirte oder -Informatiker, die das eigentliche Fach womöglich nur in den letzten beiden Semestern „vertieft“ haben, dürfte daher sehr gering sein. Diese Absolventen werden zumindest in den ersten Jahren sowohl mit höher qualifizierten Akademikern als auch mit geringer qualifizierten Absolventen von Ausbildungsberufen konkurrieren und schlimmstenfalls auch gegenüber Letztgenannten den Kürzeren ziehen. In anderen Branchen und Bereichen dürften allerdings Allgemeinbildung und die vielzitierten „Schlüsselqualifikationen“

tatsächlich größer wiegen als jahrelang angehäuften Spezialwissen. Hier ist *learning on the job* das A und O. Das richtige Maß zwischen diesen beiden Extremen dürfte fach- und branchenspezifisch äußerst unterschiedlich sein. Eine intensive Abstimmung zwischen Hochschulen und Arbeitgebern ist daher unbedingt wünschenswert.

Einstufung von BA/MA-Absolventen im öffentlichen Dienst: Ein Sonderproblem stellt die Frage der Einstufung von Bachelor- und Master-Absolventen im öffentlichen Dienst dar. Im Rahmen seiner Mitgliedschaft in der Arbeitsgemeinschaft der Verbände des höheren Dienstes (AhD) hat der Deutsche Hochschulverband sich mit den Zugangsvoraussetzungen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen für den gehobenen und höheren Dienst beschäftigt.

Durch Beschlüsse der Innenminister- und der Kultusministerkonferenz ist im Jahre 2002 der Zugang von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen zum höheren Dienst über die Akkreditierung von Studiengängen geregelt worden. Danach werden die Masterabschlüsse der Universitäten den Laufbahnen des höheren Dienstes zugeordnet, während die Masterabschlüsse der Fachhochschulen dann den Zugang zum höheren Dienst eröffnen, wenn dies im Akkreditierungsverfahren für den Studiengang ausdrücklich festgelegt wird.

Der Deutsche Hochschulverband ist nicht der Auffassung, daß dies ein praktikabler und zukunftsweisender Weg ist. Dabei ist zum einen zu berücksichtigen, daß die Akkreditierung von Studiengängen bis auf weiteres auf neu eingerichtete Bachelor-/Master-Studiengänge (und ggf. neue Diplomstudiengänge) beschränkt bleibt und daher nicht einzusehen ist, warum Masterstudiengänge von Fachhochschulen gegenüber bestehenden Diplomstudiengängen an Fachhochschulen privilegiert sein sollen. Schwerer wiegt aber, daß dieses Verfahren nicht an die Qualifikation des einzelnen Bewerbers um ein Amt im höheren Dienst anknüpft, sondern an den von ihm gewählten Studiengang. Damit steht der schlechteste Absolvent eines in dieser Weise privilegierten Studienganges besser da als der beste Absolvent eines traditionellen Diplomstudienganges einer Fachhochschule. Nicht die individuelle Leistung wird honoriert, sondern die vermeintliche Leistungsfähigkeit eines Studienganges.

Grundsätzlich bekennt der Deutsche Hochschulverband sich zum Laufbahngruppenprinzip im öffentlichen Dienst, spricht sich aber zugleich für eine größere Flexibilisierung, Durchlässigkeit und Individualisierung aus. Konkret bedeutet dies:

Abschlußart	Laufbahngruppe
Bachelor (Uni)	gehobener Dienst
Master (Uni)	höherer Dienst
Diplom, Magister, Staatsprüfung (Uni)	höherer Dienst
Bachelor (FH)	gehobener Dienst
Master (FH)	gehobener Dienst oder nach Maßgabe einer Prüfung der Einstellungsbehörde: höherer Dienst

Diplom (FH)	gehobener Dienst oder nach Maßgabe einer Prüfung der Einstellungsbehörde: höherer Dienst
Diplom (FH) + Ergänzungsstudium (Uni)	höherer Dienst
Diplom (FH) + Promotion (Uni)	höherer Dienst

Die geforderte Flexibilität, Durchlässigkeit und individuelle Prüfung darf aber nicht zur Beliebigkeit führen. Deshalb verknüpft der Deutsche Hochschulverband seinen Vorschlag mit der Forderung nach einer Quotierung. Danach darf bei einem Dienstherrn die Zahl der Fachhochschulabsolventen, die in den höheren Dienst eingruppiert werden, eine Quote von 20% nicht überschreiten.

Abschließend noch einige kurze Bemerkungen zu **Studiengebühren** und zur **Lehrerausbildung**. Aus Sicht des Hochschulverbandes gibt es gute Argumente für und gegen die Einführung von Studiengebühren. Maßgebliche Voraussetzung für eine Einführung sollte aus Sicht des Hochschulverbandes sein, daß die Gebühren ausnahmslos den chronisch unterfinanzierten Hochschulen zugute kommen, ohne daß der Staat seine Finanzierung auch nur partiell reduziert. Davon ist realistischere jedoch kaum auszugehen. Die derzeit bereits praktizierten oder beschlossenen Modelle von Langzeitstudiengebühren machen dies überaus anschaulich. Die Diskussion über die Reform der **Lehrerausbildung** ist insofern besonders schwierig, als sie durch die Diskussion über die Ergebnisse der PISA-Studie flankiert wird. Zudem wird bei der Lehrerausbildung und Schulpolitik die föderale Eigenständigkeit der Bundesländer stark tangiert. Ideologische Prädispositionen kommen zusätzlich ins Spiel. Gerade deshalb ist im Sinne der kommenden Schülergenerationen eine besonnene Reformpolitik hier unbedingt geboten.

»Vortragen und Mitreden – Gewußt wie« Wilfried Schumann, Uni und SW Oldenburg

Im Rahmen eines Kursprogramms zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bieten Psychosoziale Beratungsstelle und Zentrale Studienberatung an der Universität Oldenburg eine ganze Reihe von Workshops an. Eines dieser Angebote, ein Kurs zur Verbesserung der Sprechkompetenz Studierender, wurde in Greifswald detaillierter vorgestellt.

Entsprechend der Kursphilosophie, dass Experimentierbereitschaft und die Überwindung von Schamswellen essentiell für öffentliche Sprechsituationen sind, wurden unter tätiger Mithilfe der teilnehmenden KollegInnen einige der im Kurs eingesetzten praktischen Übungen demonstriert. Auch wenn viele der in diesem Zusammenhang entstandenen Redebeiträge es wirklich wert gewesen wären, sie ausführlich zu dokumentieren, beschränkt sich dieser Bericht auf eine knappe Wiedergabe der verschiedenen Elemente, aus denen sich der zweitägige Kurs aufbaut.

1 Vorbemerkung, Grundhaltung

Zu Beginn des Kurses werden die Studierenden nochmals mit den auch schon in der Ausschreibung genannten Erwartungen konfrontiert, dass von Ihnen Experimentierbereitschaft gefordert sein wird und dass sie nur dann von dem Kurs profitieren werden, wenn sie sich trauen, ehrliche Rückmeldungen zu geben und zu empfangen. Schließlich sind sie nicht in dem Kurs, weil sie perfekt sind, sondern weil sie etwas weiterentwickeln wollen, und negative Kritik zu riskieren ist eine unverzichtbare Entwicklungshilfe.

2 Vorstellungsrunde

Jeder Teilnehmer gibt ein Anfangsstatement ab hinsichtlich Stärken, Schwächen und Lernzielen in Bezug auf Sprechsituationen. Für das Statement gibt es eine Zeitvorgabe von 45 Sekunden, denn es soll geübt werden, das Wesentliche knapp zu formulieren. Anschließend wird rückgemeldet, wie lange jeweils wirklich gesprochen wurde.

3 Nichtverbale Begegnung

Die Teilnehmer bewegen sich im Raum, dürfen nicht sprechen und nehmen stufenweise immer intensiveren nichtverbalen Kontakt miteinander auf. Ziel ist die Sensibilisierung für nonverbale Wahrnehmungen und Signale, für die im Körperkontakt enthaltenen Botschaften, für die Ausstrahlung einer Person. Die Studierenden sollen sich klar darüber werden, wie viel Eindruck und Bewertung schon entstanden sind, bevor überhaupt gesprochen wird.

4 Vortragssituation

In Kleingruppen ist jeder Teilnehmer gefordert, einen möglichst schlechten und einen guten Kurzvortrag mit jeweils gleichem Inhalt und Text zu halten. Die Beobachter halten fest, welche nonverbalen Aspekte Positiv- und Negativversion voneinander unterscheiden. Anschließend wird im Plenum systematisiert, welche Anteile der Körpersprache beim Kommunikationspartner welche Wirkung haben.

5 Selbstlob

Mit dem bisher erworbenen Wissen um eine gute Präsentation sollen die Teilnehmer 1,5 Minuten lang in einer fiktiven Bewerbungssituation Stärken und Fähigkeiten darstellen, Das Ganze erfolgt stehend vor der Bewerbungskommission, es sind keinerlei Negativaussagen zu sich selbst erlaubt. In einer anschließenden individuellen Videoanalyse werden alle Teilnehmer noch einmal angeschaut und auf Stärken und Schwächen im Auftreten aufmerksam gemacht. Zugleich werden Übungsmöglichkeiten aufgezeigt für die Bereiche, die entwicklungsfähig sind.

6 Assoziationsübung

Die Teilnehmer müssen spontan 1 Minute zu einem dargebotenen Alltagsbegriff assoziieren. Sie sollen erfahren, wie das Gehirn als unablässiger Einfallsproduzent ständig neue Ideen und Lösungen liefert und dass dieser Strom auf keinen Fall durch Ungeduld oder Löschung des Auftrags („mir fällt nichts ein!“) unterbrochen werden sollte. Es wird darauf verwiesen, wie wichtig das Vertrauen in die Ideenproduktion für mündliche Prüfungen ist und wie notwendig es ist, diesen Aspekt im Vorfeld von Prüfungen zu trainieren.

7 Aspekte der Gesprächsvorbereitung

Hier werden Möglichkeiten vorgestellt, wie man sich möglichst gut auf schwierige Gesprächssituationen einstellen kann: z.B. eine Hierarchie der eigenen Argumente erstellen, die Argumente der Gegenseite beleuchten (advocatus diaboli), eigene Zielsetzungen klären, alle Rahmenbedingungen gründlich studieren usw.

8 Pro und Contra

In Stegreifargumentationen müssen die Teilnehmer zu einem ihnen spontan vorgegebenen Thema (z.B.: sollen kinderlose Menschen eine Sondersteuer zahlen?) Position beziehen und dabei unabhängig von ihrer eigenen Meinung die ihnen zugeordnete Pro- oder Kontra-Position vertreten.

9 Fünf-Satz-Methode

Die Teilnehmer erproben verschiedene Schemata, mit denen man Argumentationen wirkungsvoll in einem 5 Schritte umfassenden Vorgehen aufbauen kann.

10 Inneres Leitbild entwickeln

In Anlehnung an Beispiele aus dem Leistungssport wird die Bedeutung einer guten mentalen Einstellung für das Gelingen schwieriger Sprechsituationen demonstriert. Mithilfe von Imagination wird ein Zustand der maximalen Aktivierung der positiven inneren Ressourcen angestrebt.

11 Podiumsdiskussion mit Videoauswertung

Als Höhepunkt des Seminars wird eine Podiumsdiskussion mit 5-7 Teilnehmern durchgeführt, in der das bisher Gelernte umgesetzt werden soll. Thema ist z.B. die Einführung von Gebühren für das Erststudium. Jede Rolle (in diesem Beispiel Ministerin, AstA, Professoren etc.) ist doppelt besetzt und die jeweiligen Tandems erarbeiten miteinander eine Strategie für die Diskussion. Die Podiumsdiskussion wird nach ca. 20 Min abgebrochen und noch einmal neu begonnen mit dem jeweils zweiten für die Rolle vorgesehenen Partner. Hierdurch erhält man einen Eindruck, wie trotz gleicher Vorbereitung, Strategie und Argumentationstaktik verschiedene Personen äußerst unterschiedlich agieren. In einer anschließenden Videoanalyse werden besonders markante Szenen und Verhaltensweisen herausgearbeitet.

12 Transfer

In einem abschließenden schriftlichen Fazit werden persönliche Entwicklungsziele und konkrete Umsetzungsschritte formuliert. Es wird deutlich gemacht, dass der Kurs nur Impulsgeber sein kann, dass aber der Alltag das eigentliche Übungsfeld ist, in dem sich entscheiden wird, ob jemand den Mut hat, neues Verhalten zu erproben. Um hier eine verbindliche Übungskultur zu installieren, werden Tandems gebildet, die sich wöchentlich über ihre Übungsschritte befragen und monatlich dem Kursleiter per e-mail berichten. Nach ca. 6 Monaten werden in einem Nachtreffen die Entwicklungsziele überprüft und im positiven Fall die sich selbst versprochenen Belohnungen realisiert.

Ausführlichere Informationen zum Kursablauf, zu handouts usw. können beim Autor erfragt werden. Wer gerne ein sehr übungsbezogenes Buch zu diesem Thema in der Hand halten möchte, dem sei empfohlen:

Albert Thiele, Die Kunst zu überzeugen, Berlin, 1998

**»BA/MA – eine Beurteilung der neuen Studiengänge
und -abschlüsse aus bildungsökonomischer Sicht«
Dr. Axel Plünnecke, IW Köln**



Dr. Axel Plünnecke

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Bachelor und Master

Eine Positionsbestimmung aus
bildungsökonomischer Sicht

Greifswald, 5. September 2003

Greifswald-050903



Einleitung

Warum ist Bildung wichtig?

Was beeinflusst Bildungserfolg?

Was sind wichtige Faktoren für Investitionen
in eigene Bildung?

Welchen Effekt haben Bachelor und Master in
diesem Zusammenhang?

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen
ist ein wichtiger aktueller Reformbaustein.

Greifswald-050903



Einleitung

Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss
an Altersgruppe und Geschlecht in Prozent:

	Frauen	Männer
USA	42	36
Japan	49	46
Kanada	56	45
Frankreich	37	32
Ver. Königreich	29	30
Deutschland	20	23

→ Mangel an akademischen Nachwuchs
insbesondere vor dem demographischen Hintergrund!

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Wachstum* und Demographie

Wirtschaftswachstum wird in Theorie wesentlich durch Humankapital mitbestimmt.

- Humankapital pro Kopf ist wichtige Größe für BIP pro Kopf und beeinflusst Rendite des Realkapitals
--> Ausstattung mit Humankapital pro Kopf bestimmt Standort- und Wachstumsperformanz

Humankapital wird von OECD durch Bildungsabschlüsse (Lehre, Studium, etc.) gemessen. Diese werden mit Grenzproduktivität gewichtet.

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Wachstum und Demographie

Wachstum des BIP pro Kopf in 90er Jahren:
Erhöhung des Humankapitals kein Wachstumstreiber in Deutschland

	BIP/Kopf Wachstum	Erwerbs- fähigenquote	Nutzung des Potentials an Erwerbsfähigen	Arbeits- stunden	BIP/ Stunde*	Humanka- pital
USA	2,26	0,06	0,38	0,27	1,20	0,35
Vereinigtes K.	2,05	0,01	0,22	-0,21	1,18	0,85
Finnland	2,12	-0,04	-0,71	-0,06	2,47	0,46
Kanada	1,73	0,16	0,18	0,00	1,09	0,30
Frankreich	1,54	-0,10	0,28	-0,36	1,22	0,50
Italien	1,50	-0,13	-0,10	-0,15	1,30	0,58
Schweden	1,49	0,00	-0,91	0,58	1,51	0,31
Deutschland	1,20	-0,11	-0,10	-0,43	1,83	0,01

* Stundenproduktivität zerlegt in BIP/Stunde* und Humankapitalanteil
Quelle: OECD (2003)

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Wachstum und Demographie

Annahme für Szenario: Abschlüsse ISCED 5A und 5B

	Frauen				Männer			
	25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64
2001	20	21	18	12	23	30	31	28
2010	21	22	21	18	23	30	31	31
2020	22	23	22	21	23	30	31	31
2030	23	24	23	22	23	30	31	31
2040	24	25	24	23	23	30	31	31
2050	25	26	25	24	23	30	31	31

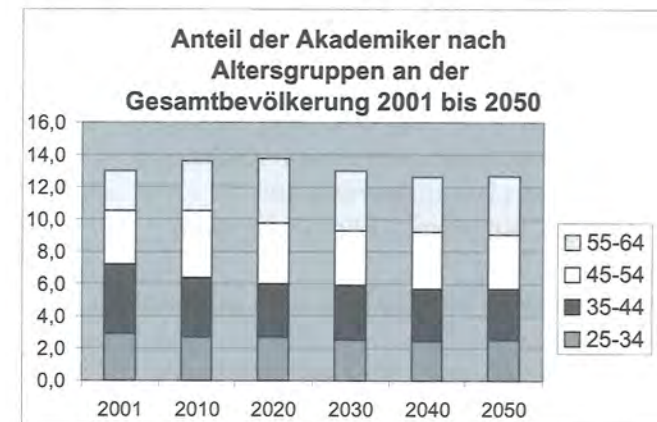
Quelle: OECD (2002) für 2001

Welche Auswirkungen hat dies für den Anteil der Akademiker im erwerbsfähigen Alter an der Gesamtbevölkerung?

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Wachstum und Demographie

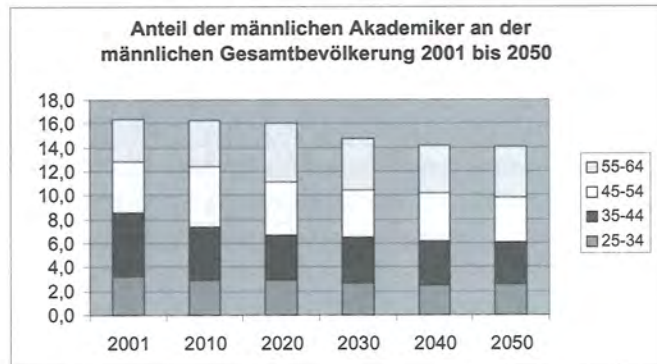


Der Anteil an Akademikern sinkt ab 2020.
Insbesondere der Anteil der unter 45-Jährigen sinkt stark.

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Engpass in Zukunft



In absoluten Zahlen: Rückgang der Anzahl männlicher Akademiker im erwerbsfähigen Alter von 6,6 auf 4,7 Mio.
Rückgang gesamt: von 10,7 Mio. (2001) auf 8,9 Mio. (2050)

Greifswald-050903



Warum ist Bildung wichtig? Fazit

Ergebnis:

- Engpässe entstehen insbesondere bei jüngeren (Alter bis 45), männlichen Akademikern.
- Deren Anzahl sinkt in dem Szenario Basis der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausschätzung des Statistischen Bundesamtes von knapp 3,5 Mio. auf etwa 2 Mio. Personen.
- Markt für Nachwuchskräfte wird sich anspannen.
- Mangel an Ingenieuren, etc. könnte sich als Wachstumsbremse erweisen.
- > MEHR BILDUNGSINVESTITIONEN NÖTIG!

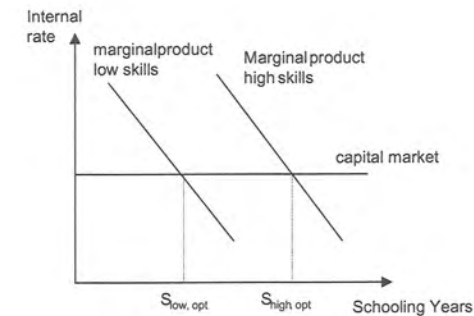
Greifswald-050903



Was beeinflusst Bildungsinvestitionen? Kompetenzen und Renditen

Wovon ist Aufnahme des Studiums abhängig?

- Von den Voraussetzungen (Studierfähigkeit) -> Kompetenzen
- von den materiellen Anreizen -> Bildungsrenditen

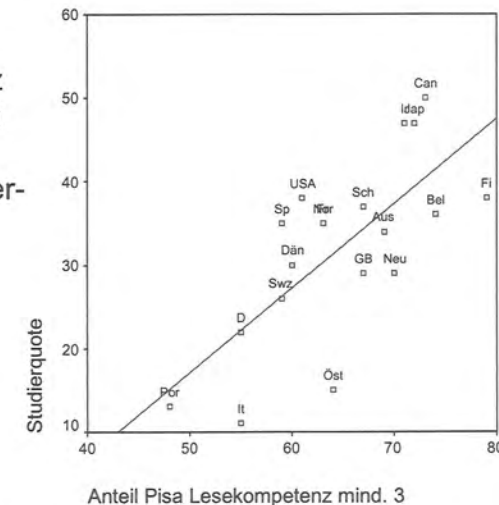


Greifswald-050903

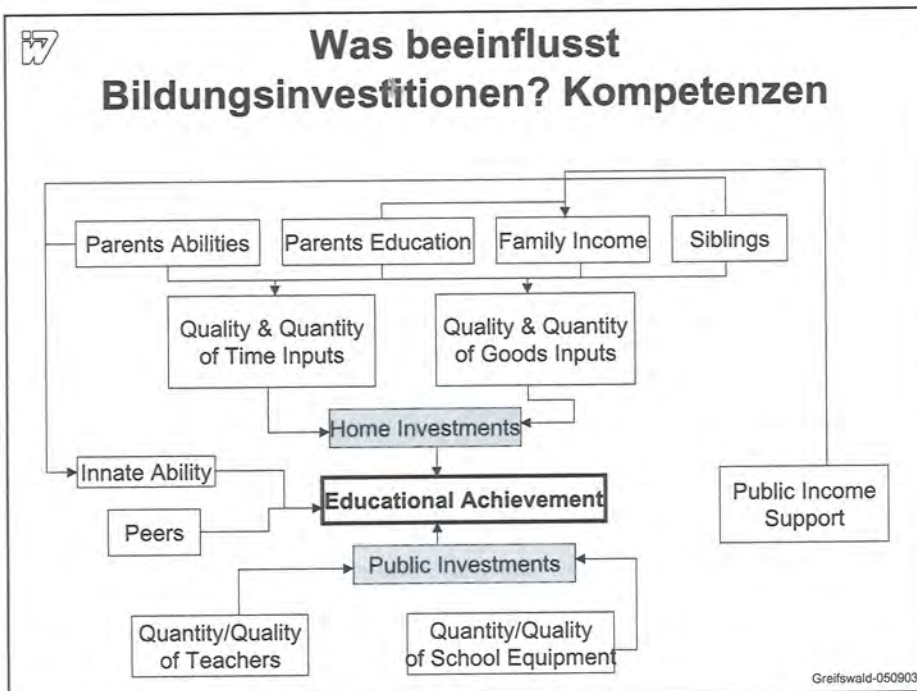


Was beeinflusst Bildungsinvestitionen? Kompetenzen

Die Lesekompetenz beeinflusst die Akademikerquoten!



Greifswald-050903



Was beeinflusst Bildungsinvestitionen? Renditen

Bildungsrendite setzt sich zusammen aus:

- Nettolohnsteigerung, geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko und Gebühren/Subventionen für das Studium.

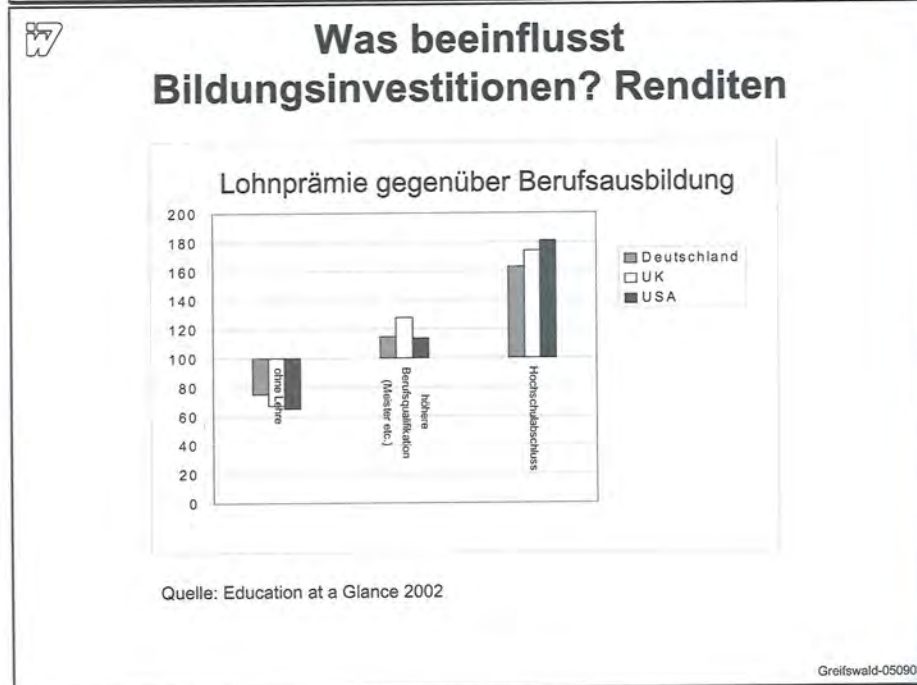
	UK-M	UK-F	USA-M	USA-F	F-M	F-F	S-M	S-F	Cnd-M	Cnd-F	J-M	J-F	I	D-M	D-F
Nettolohn	16	14,1	16,6	16,8	11,7	10,4	7,9	6,7	7,9	9,3	7,7	7,8	8	5,6	5,4
Risiko Arbeitsl.	1,6	1,3	0,9	1,4	2,4	4,8	1,2	1,6	1,3	1,2	0,9	0,5	0,3	1,1	0,6
Gebühr/Subvention	0,9	0,7	-2,6	-3,3	0,2	0,2	2,3	2,5	-0,5	-0,5	-0,7	-1,1	-0,8	2,4	2,4
Netto	18,5	16,1	14,9	14,9	14,3	15,4	11,4	10,8	8,7	10	7,9	7,2	7,5	9,1	8,4

Nettolohnanteil hängt stark von der Studiendauer ab, -> Opportunitätskosten eines Studiums.

Bildungsrendite ist in Deutschland sehr niedrig

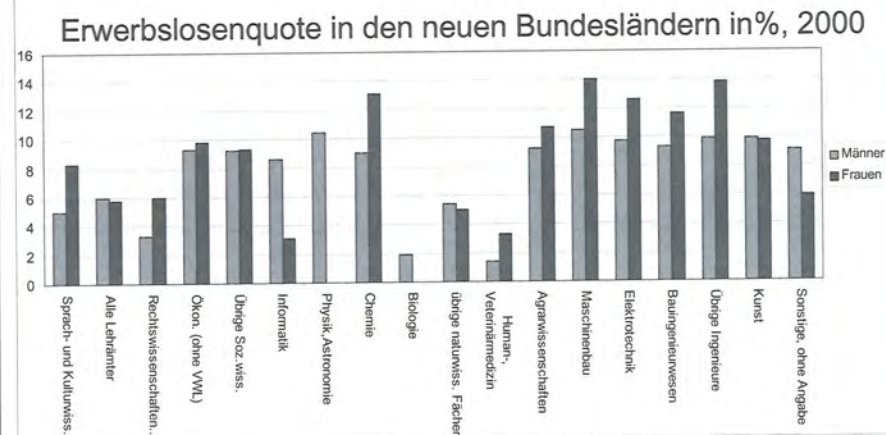
- zu einem großen Teil durch Subventionen gespeist.

Greifswald-050903





Was beeinflusst Bildungsinvestitionen? Renditen



Quelle: Arbeitslosenquote von Erwerbspersonen mit Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss (inkl. Promotion) nach Hauptfachrichtungen und Alter Mikrozensus 2000 in Prozent

Greifswald-050903



Überleitung

- demographische Wandel und Bildungsstagnation belasten zukünftige Wachstumsaussichten
- Zahl der Akademiker, insbesondere der jüngeren männlichen wird stark abnehmen (bis 2050 um 40%).
- Steigerung der Akademikerquoten ist nötig.
- Kompetenzen der Schüler sind zu steigern (bessere individuelle Förderung, Infrastruktur, Bildungsstandards, Wettbewerb, Ganztagschulen, FAMILIENPOLITIK).
- Und Renditen des Studiums zu erhöhen (Abbrecherquoten, Studiendauer, Flexibilität, ...)

Das BA/MA-System wird vor diesem Hintergrund im Folgenden untersucht!

Greifswald-050903



Effekt Bildungsrendite Master als Realloption

Vorteile des Bachelor/Master-Systems

- Bei Unsicherheit über Schwierigkeiten im Studium (Opportunitätskosten) und Marktpreis des spezifischen Humankapitals (Lohnprämie) bietet Option des Masters zusätzlichen Anreiz ein Studium aufzunehmen.
- Ferner besitzt man eine Option, die Zusatzinvestition zeitlich zu verschieben und erst einmal Praxiserfahrungen zu sammeln.

Greifswald-050903



Effekt Bildungsrendite Master als Realloption

Kapitalwertberechnung eines Diplom-Studiums auf Basis der Daten der OECD:

Durchschnittliche Lohnsteigerung durch ein weiteres Jahr Studium = 10 Prozent,
5 Jahre Studium: Lohnprämie = 61 Prozent (OECD [2002]).

exemplarisch gewählter Kalkulationszinssatz = 6 Prozent

Studienbeginn im Alter von 19 und Ruhestand im Alter von 64

Ergebnis: Kapitalwert = 2,7 Jahreslöhne eines SEKII-Abschlusses.

Konstruktion eines Beispiels bei Unsicherheit mit gleichem Kapitalwert

a) Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent: Lohn steigt pro Studienjahr um 4 Prozent,

→ Lohnprämie = 22 Prozent; 5-jähriges Studium -> Kapitalwert = - 1,7 Jahreslöhne

b) mit Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent: Lohnprämie von 100 Prozent

5-jähriges Studium führt zu positivem Kapitalwert von etwa 7,1 Jahreslöhnen.

Erwartungswert im Diplom-System: Kapitalwert = 2,7 Jahreslöhne

Greifswald-050903



Effekt Bildungsrendite Master als Realoption

Konstruktion eines Beispiels bei Unsicherheit mit gleichem Kapitalwert

a) Wahrscheinlichkeit 50 Prozent: Lohn steigt pro Studienjahr um 4 Prozent,
→ Lohnprämie = 22 Prozent; 5-jähriges Studium → Kapitalwert = - 1,7 Jahreslöhne

b) Wahrscheinlichkeit 50 Prozent: Lohnprämie von 100 Prozent
5-jähriges Studium führt zu positivem Kapitalwert = + 7,1 Jahreslöhnen.

Erwartungswert im Diplom-System: Kapitalwert = 2,7 Jahreslöhne

Berechnung des Kapitalwerts eines Bachelor-Master-Studiums auf Basis

des konstruierten Beispiels mit Unsicherheit:

a) 4 Prozent Lohnsteigerung pro Jahr, 3-Jahre Bachelor → Lohnprämie 13 Prozent
→ Kapitalwert = - 1 Jahreslohn.

b) positive Entwicklung mit einer hoher Lohnsteigerung: Master-Zusatzinvestition
→ Lohnprämie von 100 Prozent, Kapitalwert von 7,1 Jahreslöhnen

Erwartungswert im Bachelor/Master-System: Kapitalwert = 3,05 Jahreslöhne

Greifswald-050903



Effekt Bildungsrendite Master und Weiterbildung

Hohe Anreize für tertiäre Weiterbildung:
Bildungsrenditen eines 40-jährigen Arbeitnehmers

UK: 11,1%

USA: 8,9%

Frankreich: 7,3%

Schweden: 3,9%

Kanada: 1,0%

Deutschland: -1,5%

Grund: Frühverrentung und zu lange Studiendauer!
Kürzere Modelle sind nötig als Studienanreiz!
Executive Master-Programme haben hohe Rendite

Greifswald-050903



Effekte von Bachelor und Master Erfolgreiches Modell?

Bachelor-Programm durch Berufsakademien:

2003: 35.376 Studierende

Hohe Attraktivität: Startgehälter

Wirtschaftsinformatiker: 35.300 Euro

Ingenieure: 35.100 Euro

Betriebswirte: 32.300 Euro

Techn. Assistenten: 28.900 Euro

geringe Abrecherquote: unter 5%

im Vergleich Studienabbrecher (HIS):

Informatik: 37%

Maschbau: 25%

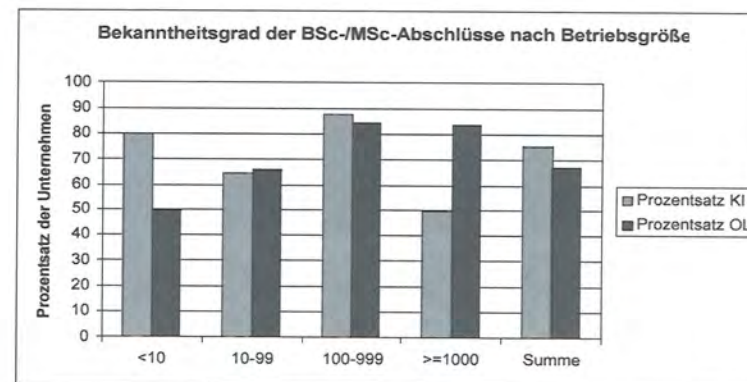
Wirtschaftswissenschaften 31%

Ausbildungsabbrecher: über 25%

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Bekanntheitsgrad

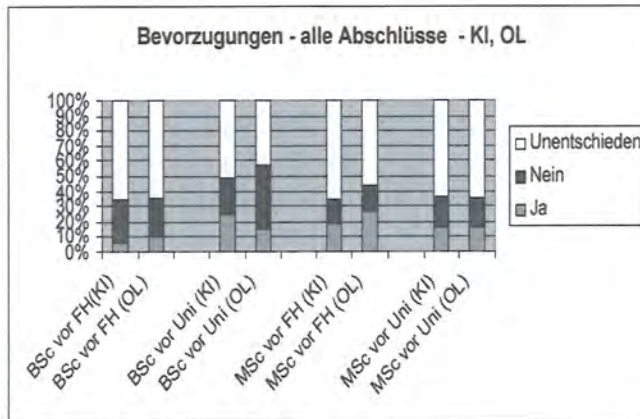


Quelle: BLK-Verbundprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik.

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Ansehen der Abschlüsse



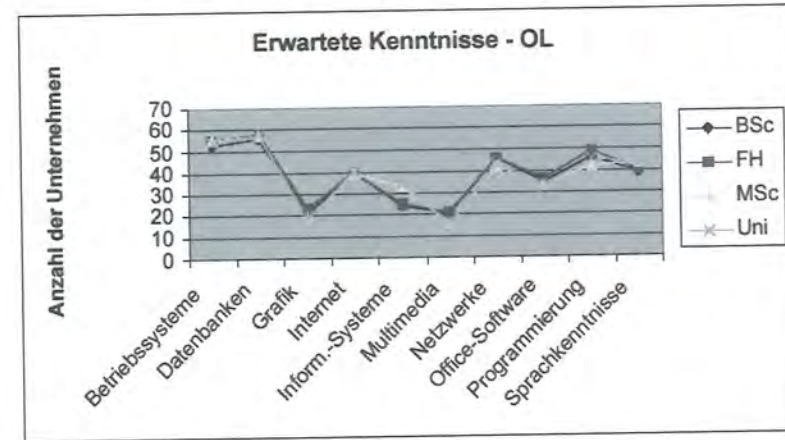
Bevorzugungen der neuen Abschlüsse gegenüber den alten:
BSc, BSc vor Uni-Diplom, MSc vor FH-Diplom, MSc vor Uni-Diplom

Quelle: BLK-Verbandprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik.

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Matching der Erwartungen

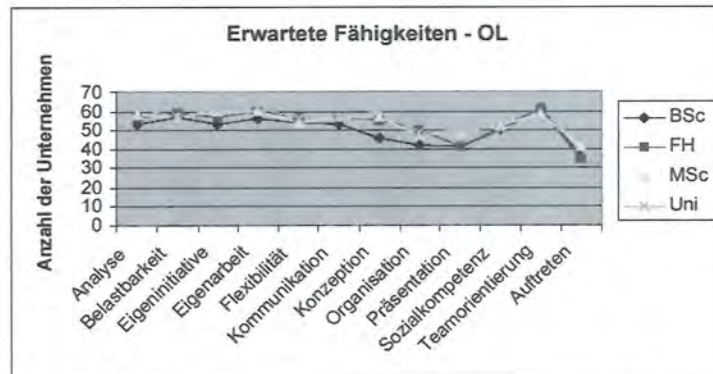


Quelle: BLK-Verbandprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Matching der Erwartungen



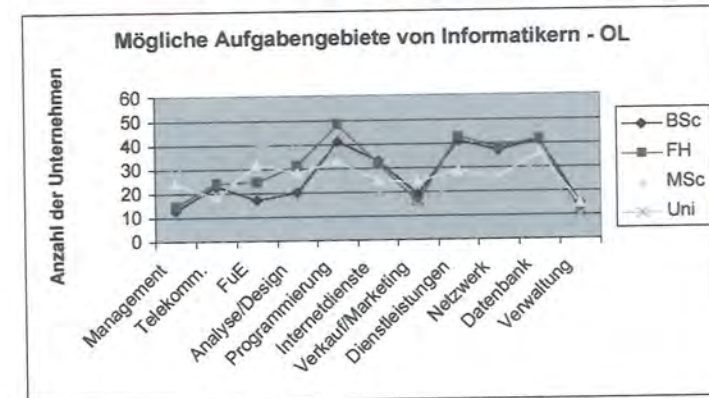
Quelle: BLK-Verbandprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik

„Zu den Fähigkeiten, die von Informatik-AbsolventInnen in hohem Maße und relativ unabhängig vom Abschluss erwartet werden, zählen Belastbarkeit, eigenständiges Arbeiten, Eigeninitiative sowie Teamorientiertheit.“

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Matching der Erwartungen



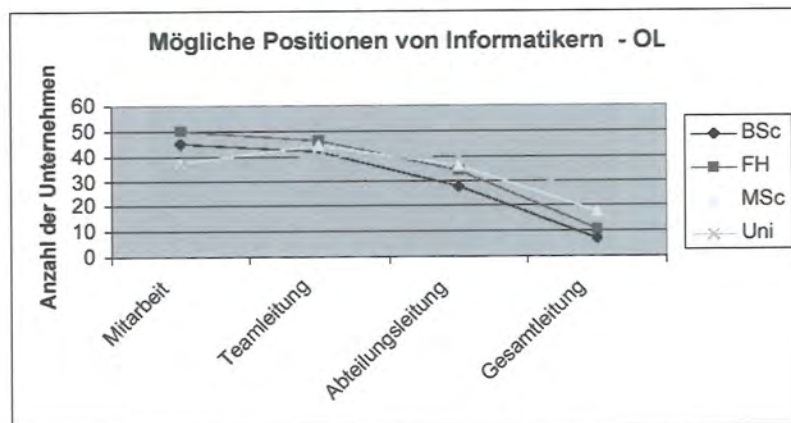
Quelle: BLK-Verbandprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik

...„bei den möglichen Aufgabengebieten der AbsolventInnen der verschiedenen Abschlussarten zeigt sich in den Antworten (...) eine deutliche Clusterbildung zwischen den Abschlüssen BSc und FH-Diplom bzw. MSc und Uni-Diplom.“

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Matching der Erwartungen



Quelle: BLK-Verbundprojekt (August 2003). "Entwicklung eines Leistungspunktesystems in den Fachbereichen Elektrotechnik und Informatik". Umfrage zu Bachelor- und Master-Studiengängen in der Informatik

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Matching der Erwartungen

- Vollständiger Paradigmenwechsel und inhaltliche Neukonzeption des bisherigen Studiums⁰
- Verkürzung der bisherigen Studienzeit¹
- Stärkere Orientierung an der Praxis durch Praktika und Zusammenarbeit der Universitäten mit Unternehmen²
- Schärfung der Soft Skills durch Projektarbeiten in kleinen, internationalen Gruppen³
- Schaffung international vergleichbarer Standards⁴
- internationale Ausrichtung der neuen Studiengänge durch
 - multilinguale Ausbildung⁵
 - Praktika im Ausland⁶
 - Gewinnung ausländischer Spitzenwissenschaftler, wissenschaftlichen Nachwuchses und guter Studenten⁷

Greifswald-050903



Bedingungen für Erfolg Flankierung bei Einführung

Sicht der Public Choice:

Ohne Reputationswettbewerb zwischen Hochschulen:
Zielfunktion: minimiere Aufwand der Einführung neuer Programme, um Akkreditierung zu erhalten

inhaltl. Aspekte: Info-Asymmetrien

Nötig für Erfolg an Hochschulen:

Reputationswettbewerb und
Autonomie der Hochschulführung

Greifswald-050903



Fazit

Bachelor+Master-Einführung bietet aus bildungsökon. Sicht ein hohes Potenzial:

- Risiko des Studiums für Studierende verringern
 - Rendite des Studiums erhöhen
 - und Steigerung der Bildungsrendite Älterer
 - steigende Investitionen in Humankapital
 - Baustein zur Lösung der demographischen Probleme
- weitere Vorteile:
- internationale Kompatibilität
 - Exec. Master: Finanzierungsquelle für Hochschulen

Dringende Voraussetzung für Erfolg:

- Reputationswettbewerb der Unis (Alumni-Spenden, etc.)
- mehr Autonomie (Auswahlrecht, Kompetenzen der Führung)

Greifswald-050903



Literatur

Die Studie Bildungs-Benchmarking-Deutschland vom IW Köln (2003) zeigt Schwachpunkte des deutschen Bildungssystems auf:

- zu geringer Anteil an Hochschulabsolventen
- zu geringer Beitrag der Bildung zum Wachstum
- zu lange Studienzeiten
- zu hohe Abbrecherquoten
- geringe Bildungsrenditen
- geringe private Finanzierungsmittel an Hochschulen
- geringe Autonomie
- zu geringe Kompetenzen der Schüler
- zu wenige Studierende aus bildungsfernen Haushalten
- ...

Greifswald-050903



Literaturquellen

- ⁰ Junge Karriere(2003): Dramatische Versäumnisse. Interview mit Arend Oetker, BDI Vize und Präsident des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.
- ¹ BDI (2002): Statusbericht2002. Nach vier Jahren rot-grüner Bundesregierung. Und: BDI (2002) Fakten und Argumente 2002.
- ² Universität Mannheim: Quo vadis, Bachelor? Projekt vom 01.03 - 31.12.2000.
- ³ FIBAA: Personalentwicklung durch ein MBA Studium?
- ⁴ Konzertierte Aktion „Internationales Management für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“(2001):Erklärung der Mitglieder anlässlich der konstituierenden Sitzung am 22. Juni 2001.
- ⁵ Konzertierte Aktion „Internationales Management für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“(2001):Erklärung der Mitglieder anlässlich der konstituierenden Sitzung am 22. Juni 2001.
- ⁶ Konzertierte Aktion „Internationales Management für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“(2001):Erklärung der Mitglieder anlässlich der konstituierenden Sitzung am 22. Juni 2001.
- ⁷ Konzertierte Aktion „Internationales Management für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“(2001):Erklärung der Mitglieder anlässlich der konstituierenden Sitzung am 22. Juni 2001.

Greifswald-050903

Referenten

Dr. Christoph Anz
Bundesvereinigung der Deutschen
Arbeitgeberverbände
Haus der Deutschen Wirtschaft
Breite Straße 29
10178 Berlin

Dr. Ulf Bade
Zentralstelle für die Vergabe von Stu-
dienplätzen (ZVS)
Sonnenstraße 171
44137 Dortmund

PD Dr. Hans Enter
Universität Greifswald
Institut für Anglistik/Amerikanistik
Steinbecker Straße 15
17487 Greifswald

Dr. Peter Figge
Universität Hamburg
Zentrum für Studienberatung und Psy-
chologische Beratung (ZSPB)
Edmund-Siemers-Allee 1
20146 Hamburg

Andreas Groth
Universität Hohenheim
Zentrale Studienberatung
70593 Stuttgart-Hohenheim

Dr. Stefanie Hofmann
ACQUIN Geschäftsstelle Süd
c/o Universität Bayreuth
95440 Bayreuth

Dr. Ulrich Josten
Deutscher Hochschulverband
Rheinallee 18
53173 Bonn

Prof. Dr. Jürgen Kohler
Universität Greifswald
Rechts- und Staatswissenschaftliche
Fakultät
Domstraße 20
17487 Greifswald

Bärbel Kubenz
Fachhochschule für Technik und Wirt-
schaft Berlin
Allgemeine Studienberatung
Treskowalle 8, Hauptgebäude
10318 Berlin

Ulrike B. Meyer
Tübingen

Dr. Axel Plünnecke
Institut der deutschen Wirtschaft Köln
Gustav-Heinemann-Ufer 84-88
50968 Köln

Dipl.-Psych. Günter Rietbrock
Ruhr-Universität Bochum
Zentrale Studienberatung
Universitätsstraße 150
44780 Bochum

Akad. Dir. Dr. Gerhart Rott
Direktor der ZSB
Bergische Universität Wuppertal
Gausstraße 20
42119 Wuppertal

Prof. Dr. Matthias Schneider
Universität Greifswald
Institut für Kirchenmusik und Musik-
wissenschaft
Bahnhofstraße 50
17487 Greifswald

Wilfried Schumann
Universität und Studentenwerk Olden-
burg
Psychosoziale Beratungsstelle
Uhlhornsweg
26129 Oldenburg

Prof. Dr. Fritz Steimer
FH Furtwangen

Teilnehmerliste

Regina Abraham
Hochschule für Angewandte Wissen-
schaften Hamburg
Zentrale Studienberatung
Stiftstraße 69
20099 Hamburg

Jürgen Albrecht
Universität Hamburg
Zentrum für Studienberatung
Edmund-Siemers- Allee 1
20146 Hamburg

Dr. Ulf Bade
Zentralstelle für die Vergabe von Stu-
dienplätzen (ZVS)
Direktor der ZVS
Postfach
44128 Dortmund

Heide Bastian
Hochschule Harz (FH) Wernigerode
Studienberatung
Friedrichstraße 57- 59
38855 Wernigerode

Stefan Bastiné
Fachhochschule Bingen
Zentrale Studienberatung
Berlinstraße 109
55411 Bingen

Veronika Baumgarten
Technische Universität München
Studenten Service Zentrum
Gabelsbergerstraße 39
80333 München

Gregor Bechtold
Fachhochschule Darmstadt
Student Service Center (SSC)
Haardtring 100
64295 Darmstadt

Claudia Biba
Studentenwerk Greifswald
Sozialberatung / Psychologische Bera-
tung
Am Schießwall 1-4
17489 Greifswald

Dr. Benita Bischoff
Humboldt-Universität zu Berlin
Allgemeine Studienberatung
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Michael Borchart
Universität Freiburg
Career Center
Sedanstraße 6
79085 Freiburg

Jana Buhr
Hochschule Wismar
Studienberatung Leitung
PF 1210
23952 Wismar

Dietmar Chur
Universität Heidelberg
Abt. Schlüsselkompetenzen
Bergheimer Straße 10
69115 Heidelberg

Heino Ebel
Universität Lüneburg / Fachhochschule
NON
Zentrale Studienberatung
Bellmannskamp 1
21339 Lüneburg OT Kreideberg

Elke Fahl
Fachhochschule Hannover
Allgemeine Studienberatung
Ricklinger Stadtweg 120
30459 Hannover

Dr. Peter Figge
Universität Hamburg
Zentrum für Studienberatung und Psy-
chologische Beratung
Edmund-Siemers- Allee 1
20146 Hamburg

Karin Gavin-Kramer
Freie Universität Berlin
ZE Studienberatung & Psychologische
Beratung
Alvenslebenstraße 5
10783 Berlin

András Gémes
TU Darmstadt
Zentrale Studienberatung
Hochschulstraße 1
64289 Darmstadt

Karin Gill
Fachhochschule Brandenburg
Allgemeine Studienberatung
Magdeburger Straße 50
14770 Brandenburg

Sabine Goertler
Universität Freiburg
Zentrale Studienberatung
Sedanstraße 6
79085 Freiburg

Andreas Groth
Universität Hohenheim
Zentrale Studienberatung
70593 Stuttgart

Gisela Günther
TU Clausthal
Zentrale Studienberatung
Adolph-Roemer- Straße 2a
38678 Clausthal- Zellerfeld

Elli Gurack
Ruhr-Uni-Bochum
Studienbüro der RUB
Universitätsstraße 150
44801 Bochum

Ulrike Haeflner le Plat
Technische Fachhochschule Berlin
Zentrale Studienberatung
Luxemburger Straße 10
13353 Berlin

Renate Heese
TU München
Südbay. Fernstudienzentrum
Arcisstraße 19
80290 München

Klaus Heinrich
Universität Tübingen
Zentrale Studienberatung
Wilhelmstraße 11
72074 Tübingen

Markus Helmerich
J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt
Zentrale Studienberatung
Bockenheimer Landstraße 133
60054 Frankfurt am Main

Gerhard Höher
Universität Hildesheim
Zentrale Studienberatung
Wislicenusstraße 10a
38640 Goslar

Petra Jauk
Fachhochschule Jena
Zentrale Studienberatung
Carl-Zeiss- Promenade 2
07745 Jena

Jutta Johlmann
Universität Hannover
Zentrale Studienberatung
Welfengarten 1
39167 Hannover

Dr. Ulrich Josten
Deutscher Hochschulverband
Projektmanagement
Rheinallee 18
53173 Bonn

Berit Junghans
Hochschule Harz (FH) Wernigerode
Immatrikulations- und Prüfungsamt
Friedrichstraße 57- 59
38855 Wernigerode

Jutta Kast
Hochschule für Angewandte Wissen-
schaften Hamburg
Zentrale Studienberatung
Stiftstraße 69
20099 Hamburg

Dr. Ralf Kessler
Martin-Luther-Universität Halle
Allgemeine Studienberatung
Universitätsplatz 11
06099 Halle

Stefan Kleefeld
TU Braunschweig
Zentrale Studienberatung
Fallersleber-Tor- Wall 10
38100 Braunschweig

Thomas Klose
Universität Jena
Zentrale Studienberatung
Fürstengraben 1
07743 Jena

Prof. Dr. Stefan Kronenberger
Ludwigshafen a. Rh.
Präsidialamt (Vizepräsident)
Ernst-Boehe- Straße 4
67059 Ludwigshafen

Bärbel Kubenz
FHTW Berlin
Allgemeine Studienberatung
Treskowallee 8
10318 Berlin

Ludger Lampen
Ruhr-Universität Bochum
Studienbüro - Zentrale Studienbera-
tung
Universitätsstraße 150
44780 Bochum

Dr. Monika Lehmann
Hochschule Magdeburg- Stendal
Studienberatung
Breitscheidstraße 2
39114 Magdeburg

Rosita Lohmann
Studentenwerk Berlin
Psychologisch-psychotherapeutische
Beratungsstelle
Hardenbergstraße 34
10623 Berlin

Franz Rudolf Menne
Universität zu Köln
Zentrale Studienberatung
Albertus-Magnus- Platz
50923 Köln

Dr. Friedrich-W. Mollenhauer
Gießen-Friedberg
Zentrale Studienberatung
Wiesenstraße 14
35390 Gießen

Christoph Müller
Universität Karlsruhe
Zentrum für Information und Beratung
Zähringerstraße 65
76133 Karlsruhe

Franz Muschol
Ludwig-Maximilian-Universität Mün-
chen
Leiter der Zentralen Studienberatung
Ludwigstraße 27 I
80539 München

Barbara Nickels
Universität Lüneburg / Fachhochschule
NON
Zentrale Studienberatung
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg

Monika Niehues
Hochschule für Technik und Wirtschaft
Dresden (FH)
Dezernat Studienangelegenheiten
Friedrich-List-Platz 1
01069 Dresden

Veronica Nitschko
TU Darmstadt
Zentrale Studienberatung
Hochschulstraße 1
64289 Darmstadt

A.-Katrin Nörenberg
Universität Rostock
Allgemeine Studienberatung & Careers
Service
18055 Rostock

Sigi Oesterreich
Studentenwerk Berlin
Psychologisch-psychotherapeutische
Beratungsstelle
Hardenbergstraße 34
10623 Berlin

Hannelore Plath
Stralsund
Dezernentin
Zur Schwedenschanze 15
18435 Stralsund

Carmen Polaczek
Fachhochschule Wiesbaden
Zentrale Studienberatung (ZSB)
Kurt-Schumacher- Ring 18
65197 Wiesbaden

Doris Quabis
Hochschule Anhalt (FH)
Studienberatung
Bernburger Straße 55
06366 Köthen

Erika Radtke
RWTH Aachen
Zentrale Studienberatung
Templergraben 83
52056 Aachen

Gudrun Ratter
Universität Leipzig
Zentrale Studienberatung
Goethestraße 6
04109 Leipzig

Henning Reetz
Vechta
Zentrale Studienberatung
Driverstraße 22
49377 Vechta

Marlies Reschke
Universität Potsdam
Zentrale Studienberatung
PF 601553
14415 Potsdam

Carola Respondek
Fachhochschule Stralsund
Studienberatung
Zur Schwedenschanze 15
18435 Stralsund

Kerstin Richter
Europa-Universität Viadrina Frankfurt
(Oder)
Allgemeine Studienberatung
Große Scharnstraße 59
15230 Frankfurt (Oder)

Günter Rietbrock
Ruhr-Universität Bochum
Studienbüro
Universitätsstraße 150
44801 Bochum

Klara Roeske
Universität Bremen
Psychologisch-therapeutische Bera-
tungsstelle
Bibliothekstraße 3
28359 Bremen

Dr. Gerhard Rott
Ruhr-Universität Bochum
Direktor der Zentralen Studienberatung
Universitätsstraße 150
44780 Bochum

Edith Saum
Fachhochschule Köln
Zentrale Studienberatung
Claudiusstraße 1
50678 Köln

Gundolf Scheweling
Universität Osnabrück
Zentrale Studienberatung
Neuer Graben 19- 21
49069 Osnabrück

Ulrich Schmidt
Otto-von-Guericke-Universität Magde-
burg
Zentrale Studienberatung
PSF 4120
39016 Magdeburg

Andrea Schneider
Universität Potsdam
Zenrale Studienberatung
PF 601553
14415 Potsdam

Iris Schneider- Burr
Universität Bayreuth
Zentrale Studienberatung
Universitätsstraße 30
95540 Bayreuth

Peter Schott
Universität Münster
Zentrale Studienberatung
Schlossplatz 5
48149 Münster

Karin Schulz- Sommer
Universität Flensburg
Zentrale Studienberatung
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg

Wilfried Schumann
Universität und Studentenwerk Olden-
burg
Psychosoziale Beratungsstelle
Uhlhornsweg 59
26129 Oldenburg

Hans-Joachim Schwab
Universität der Künste Berlin
Studienberatung
Hardenbergstraße 33
00000 Berlin

Elke Schwämmlein
Technische Universität Ilmenau
Zentrale Studienberatung / Psycholo-
gische Beratung
Hüttenholzstraße 32
98693 Ilmenau

Andreas Sielski
Universität Hannover
Zentrale Studienberatung
Welfengarten 1
30167 Hannover

Dr. Susanne Steinmann
Universität des Saarlandes
Studienzentrum
Im Stadtwald
66123 Saarbrücken

Michael Uecker
Universität Würzburg
Zentrale Studienberatung
Sanderring 2
97070 Würzburg

Christina Urbanek
Universität Hamburg
ZSPB
Edmund-Siemers- Allee 1
20146 Hamburg

Yvette Völschow
C.-v.-O.-Universität Oldenburg
Zentrale Studienberatung
Uhlhornsweg 59
26111 Oldenburg

Katja von Berg
Universität Stuttgart
Zentrale Studienberatung
Geschwister- Scholl-Straße 24C
70174 Stuttgart

Jeanette von Wolff
Universität Stuttgart
Zentrale Studienberatung
Sonnenberger Straße 10
70184 Stuttgart

Roland Waha
Universität Mannheim
Dezernat II, Studienbüro 3
L 9,5
68161 Mannheim

Anke Wichmann
Studentwerk Rostock
Sozialberatung
St.-Georg-Straße
18055 Rostock

Bärbel Wiesner
Westfälische Hochschule Zwickau
(FH)
Studienberatung
Dr.-Friedrichs-Ring 2 A
08056 Zwickau

Cornelia Wind
Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
Studienberatung
Alice-Salomon- Platz 5
12627 Berlin

Katrin Winkler
Universität Hohenheim
Zentrale Studienberatung
70593 Stuttgart

Diana Wlodarczak
FHTW Berlin
Allgemeine Studienberatung
Treskowallee 8
10313 Berlin

Swantje Wrobel
Studentenwerk Bremen
Psychologisch-therapeutische Bera-
tungsstelle
Bibliothekstraße 3
28359 Bremen

Rainer Zahn
Universität Heidelberg
Zentrum für Studienberatung und Wei-
terbildung
Mönchhofstraße 45
69120 Heidelberg