

Technische Universität Dortmund
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie,
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

**Exposition des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen
auf Bachelorstudiengänge
unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen
Employability, Studierbarkeit und Studienerfolg**

Sandra Michaelis

Gutachter: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels
Prof. Dr. Wilfried Bos

Disputation: 20. September 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
I. Theoretische Ansätze	
2. Der Bologna-Prozess	7
2.1 Exposition des Bologna-Prozesses auf internationaler Ebene	8
2.1.1 Fazit	22
2.2 Entwicklung des Bologna-Prozesses in Deutschland	26
2.3 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen	53
2.4 Akzeptanz der Bologna-Reform in Bezug auf den Bachelor	60
3. Employability, Kompetenz und Studienerfolg	70
3.1 Employability	72
3.2 Kompetenz und Kompetenzerwerb	85
3.2.1 Kompetenzbestimmung durch Absolventenstudien	92
3.2.2 Schlüsselkompetenz	95
3.3 Wann gelten Bachelorabsolventen als beschäftigungsfähig?	107
3.3.1 Praxisbezüge im Bachelorstudium	117
3.4 Studierbarkeit und Studienerfolg	122
3.4.1 Studienerfolg unter Berücksichtigung mehrerer Kriterien	132
4. Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der TU Dortmund	134
4.1 Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft	139
4.2 Bachelor of Arts Erziehungswissenschaft	144
4.3 Studienreformen des Bachelorstudiengangs	146
4.4 Umsetzungen der Ziele des Bologna-Prozesses	150
II. Eigene empirische Studie zum Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der TU Dortmund	
5. Eigene empirische Studie	157
5.1 Fragestellungen	158
5.2 Erhebungsdesign	161
5.3 Konstruktion des Fragebogens	162
5.4 Stichprobe und Rücklauf	165
5.5 Auswertungsmethoden und Repräsentativprüfung	166
6. Von Bologna zum Bachelor – Ergebnisse der Studie	168
6.1 Ergebnisse zu Employability	174
6.2 Ergebnisse zum Kompetenzerwerb	179
6.3 Ergebnisse zu Studierbarkeit und Studienerfolg	184
6.3.1 Studierbarkeit	188
6.3.2 Studienerfolg	191
6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	193

III. Diskussion und Ausblick

- | | |
|--|------------|
| 7. Einordnung der Ergebnisse und Ausblick für Folgeuntersuchungen | 197 |
| 8. Diskussion und Ausblick | 203 |

IV. Verzeichnisse und Anhänge

- | | |
|--|------------|
| 9. Abbildungsverzeichnis | 208 |
| 9.1 Tabellenverzeichnis | 208 |
| 9.2 Abkürzungsverzeichnis | 210 |
| 9.3 Literaturverzeichnis | 213 |
| 10. Anhang: Fragebogen der Studie | 232 |

1. Einleitung

Am Anfang der derzeit viel diskutierten Studienreformen an deutschen Hochschulen steht Bologna: Bologna ist nicht nur eine Universitätsstadt in Italien, sondern auch der Inbegriff für den sogenannten Bologna-Prozess¹, welcher heutzutage in aller Munde ist und auch zu Kritik einlädt. Somit ist es nicht verwunderlich, dass es mittlerweile eine schier unüberschaubare Anzahl verschiedener Publikationen und Presseartikeln rund um und über den Bologna-Prozess gibt.

Diese Arbeit bietet dem Leser² nicht nur einen Überblick über den gesamten Bologna-Prozess und die damit verbundenen Zielen und Forderungen für Hochschulen, sondern auch vertiefende Einblicke darin, welche Bedeutung diese einzelnen Ziele für die betroffenen Akteure haben und wie es Hochschulen gelingen kann diese umzusetzen. Zentral betrachtet werden in dieser Arbeit die Forderungen nach *Kompetenzerwerb*, *Employability*, *Studierbarkeit* und *Studienerfolg* innerhalb von Bachelorstudiengängen dargestellt. Ebenso werden Forderungen des Bologna-Prozesses dargestellt, die besonders auf nationaler Ebene von Bedeutung sind. Verknüpfend dazu wurde eine empirische Studie des zum Wintersemester (WS) 2007/2008 neu eingeführten Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft (EW) der Technischen Universität Dortmund (TU Dortmund) durchgeführt, sodass daran gezeigt werden kann, ob bei diesem Studiengang die jeweiligen Bologna-Forderungen umgesetzt wurden und wie der Bachelorstudiengang EW von den Studierenden akzeptiert wird. Durch die Verknüpfung mit der Theorie über den Bologna-Prozess und den damit verbundenen Zielen sowie eine Überprüfung der praktischen Umsetzungen dieser Zielsetzungen bietet diese Arbeit dem Leser eine deskriptive Beschreibung des Bologna-Prozesses mit explorativem Charakter, welcher durch die Auswertung der Untersuchung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund gekennzeichnet ist.

¹ In der ältesten Universität in Bologna (Italien) wurde am 19. Juni 1999 die „Erklärung von Bologna“ unterschrieben. Dies kennzeichnet den Beginn des Bologna-Prozesses (s. Kap. 2.1).

² In der gesamten Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei geschlechtsspezifischen Begriffen grundsätzlich die maskuline Schreibweise verwendet. Diese Form wird explizit als geschlechtsneutral verstanden.

Gegenstand dieser Arbeit ist es, zum einen auf theoretischer Ebene den Bologna-Prozess und die damit verbundenen Forderungen aufzuzeigen, und zum anderen auf praktischer und vergleichender Ebene die Untersuchung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund einzubinden. Die vorliegende Arbeit umfasst insgesamt acht Kapitel, welche in drei Untersuchungsbereiche aufgeteilt sind:

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet Teil I, welcher insgesamt aus drei Kapiteln besteht. Beginnend wird ausführlich der Bologna-Prozess (Kap. 2) und dessen Forderungen beschrieben. Darauf aufbauend erfolgt die Betrachtungsweise des gesamten Prozesses auf internationaler Ebene (Kap. 2.1), dann auf nationaler Ebene (Kap. 2.2) und letztlich auf Länderebene am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (NRW) (Kap. 2.3). Ebenso wird dargestellt, wie auf nationaler Ebene die Akzeptanz der neuen Bachelorstudiengänge und deren Abschlüsse auf Ebene aller beteiligten Akteure (Studierende, Hochschullehrer, Hochschule und Arbeitgeber) ist (Kap. 2.4) zu verzeichnen ist. Basierend darauf beschreibt das nächste Kapitel ausführlich ausgewählte Teilziele des Bologna-Prozesses. Einen Schwerpunkt bildet hierbei die Betrachtung der Bologna-Forderung *Employability* (Kap. 3 und Kap. 3.1), welche in der aktuellen Debatte um den Bologna-Prozess als ein zentrales Ziel für Bachelorstudiengänge betrachtet wird. Allerdings kann *Employability* nicht ohne *Kompetenzen* und *Kompetenz-entwicklung* (Kap. 3.2 und Kap. 3.2.1) und die Bedeutung des Erwerbs von *Schlüsselkompetenzen* (Kap. 3.2.1) während des Bachelorstudiums als alleiniges Ziel betrachtet werden. Einen Beitrag für die Praxis liefert das anschließende Kapitel 3.3. Hier wird auf theoretischer Grundlage dargestellt, ab wann Bachelorabsolventen im Sinne des Bologna-Prozesses als beschäftigungsfähig gelten, bzw. ab wann das Ziel *Employability* erreicht wird. Relevant für die eigene Untersuchung ist auch die Bologna-Forderung nach *Studierbarkeit* und *Studienerfolg*, so dass in Kapitel 3.4 und Kapitel 3.4.1 die theoretische Aufarbeitung dessen erfolgt. Das vierte Kapitel greift erneut das Thema dieser Arbeit auf und beschreibt ausführlich die Umsetzung der Studienreform am Beispiel des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund, um zu überprüfen ob die formalen Bologna-Ziele bei diesem Studiengang als erfüllt angesehen werden können oder nicht (Kap. 4 bis Kap. 4.4).

Das methodische Vorgehen und die zugrundeliegende durchgeführte empirische Studie werden im zweiten Teil der Arbeit vorgestellt. Zu Beginn werden sowohl die Forschungsfragen (Kap. 5.1) als auch die methodische Vorgehensweise beschrieben. Darüber hinaus wird dargestellt, unter welchen methodischen Aspekten (Konstruktion der Fragebögen, Stichprobe, Rücklauf und Repräsentativprüfung) die eigene Befragung bei den Bachelorstudierenden des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund durchgeführt wurde (Kap. 5.2 bis Kap. 5.5). Im nächsten Kapitel werden sowohl die Ergebnisse der Studie vorgestellt (Kap. 6 bis Kap. 6.3.2) als auch die Forschungsfragen beantwortet (Kap. 6.4).

Der dritte Teil dieser Arbeit umfasst die letzten zwei Kapitel (Kap. 7 und Kap. 8). In Kapitel 7 werden die Ergebnisse mit den Darstellungen aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit gegenübergestellt. Abgerundet wird diese Arbeit mit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik der Arbeit und einem Ausblick für Wissenschaft und Praxis (Kap. 8). Teil vier dient zur Vervollständigung. Hier können die zu Grunde liegenden Verzeichnisse wie Abbildungs-, Tabellen-, Abkürzungs- und Literaturverzeichnis (Kap. 9.1 bis Kap. 9.3) sowie ein Anhang, bestehend aus dem eingesetzten Fragebogen der Untersuchung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund, eingesehen werden (Kap. 10).

I. Teil

Theoretische Ansätze

2. Der Bologna-Prozess

Mittlerweile sind über 16 Jahre vergangen und immer noch werden nahezu alle strukturellen Veränderungen des deutschen Hochschulsystems als Ergebnis des Bologna-Prozesses verstanden. Ob in den Medien, bei den beteiligten Hochschulakteuren oder in der Literatur, fast könnte man den Begriff als inflationär und universell benutzt bezeichnen. Der Bologna-Prozess ist in aller Munde, wenn es um die Einführung, die Veränderung und um inhaltliche Bereiche von Bachelor- und Masterstudiengängen geht. Doch was verbirgt sich hinter dem Bologna-Prozess und welche Bedeutung hat er für die laufenden Reformstrukturen der deutschen Hochschullandschaft³? Verallgemeinert kann zunächst festgehalten werden, dass der Bologna-Prozess ein Ergebnis vieler Konferenzen ist, auf denen verschiedene politische Entscheidungen getroffen wurden. Dies diente dazu einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, EHEA) zu schaffen, um zielführend (zunächst) eine Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens bis zum Jahr 2010⁴ zu erreichen.

Rein juristisch betrachtet ist der Bologna-Prozess eine völkerrechtlich unverbindliche Erklärung, welche zwar bei Nichterfüllung keine Sanktionen mit sich bringt, aber dennoch große politische Folgen im internationalen sowie im nationalen Kontext hat, wenn eine Nichterfüllung der Bologna-Erklärung bei einem der Mitgliedsstaaten nachgewiesen werden kann [vgl. BANSCHERUS ET AL, 2009, S. 12 f.]. Dieses Kapitel beschreibt zunächst in chronologischer Reihenfolge die Abläufe des Bologna-Prozesses, indem die Rekonstruktion der verschiedenen Etappen des Bologna-Prozesses in kompakter Form vorgenommen wird. Ebenfalls werden im Verlauf dieses Kapitels die nationalen Entwicklungen (vgl. Kap. 2.2)

³ Die folgenden Kapitel beziehen sich ausschließlich auf Universitäten und nicht auf Fachhochschulen. Sollten auch die Fachhochschulen gemeint sein, werden diese explizit kenntlich gemacht.

⁴ Da zum Jahr 2010 die Umsetzung des Bologna-Prozesses in keinem Unterzeichnerstaat vollständig erreicht wurde, wurde die Frist zur Zielerfüllung um weitere 10 Jahre – bis zum Jahr 2020 – verlängert.

sowie die Umsetzungen im Bundesland NRW (vgl. Kap.2.3) der Reformstrukturen von Bachelor- und Masterstudiengängen erläutert. Dies ermöglicht, den Bologna-Prozess in seiner ganzen Breite zu erfassen, um im Laufe der Arbeit ausführlicher auf einzelne Aspekte der Studienreformstrukturen von Bachelorstudiengängen⁵, im Speziellen auf den Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund, eingehen zu können.

2.1 Exposition des Bologna Prozesses auf internationaler Ebene

Sowohl für den Beginn der Bemühungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums als auch für den tatsächlichen Beginn des Bologna-Prozesses, können keine konkreten Ausgangspunkte ausgemacht werden. Strenggenommen können bereits erste Bemühungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums weit vor dem Bologna-Prozess ausgemacht werden. In der Literatur werden die Ursprünge des Bologna-Prozesses häufig auf das Jahr 1988 datiert. Begründet liegt diese Angabe darin, dass aus Anlass der 900-Jahre-Feier der ältesten Universität Europas in Bologna die *Magna Charta Universitatum* verabschiedet wurde [vgl. KELLER 2003]. Darin wurden drei Grundsätze für europäische Hochschulen (1. Unabhängigkeit von politischen, ideologischen und wirtschaftlichen Kräften, 2. Untrennbarkeit von Forschung und Lehre und 3. die Freiheit von Studium, Lehre und Forschung) verabschiedet [vgl. KELLER 2003], welche sich später auch in den Forderungen des Bologna-Prozesses wiederfinden. Die teilnehmenden europäischen Hochschulrektoren verabschiedeten ebenso eine Erklärung darüber, sich an der Schaffung eines europäischen Hochschulraums zu beteiligen [vgl. BILDUNGSPOLITISCHES FORUM O. A.]. Ebenfalls hat die EUROPÄISCHE WIRTSCHAFTSGEMEINSCHAFT (EWG) im Jahr 1989 einen Vorstoß zur Reform des Hochschulwesens gemacht, indem sie mit den *Richtlinien über die Anerkennung der Hochschuldiplome* erste Vorstöße dazu unternommen hat [vgl. AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 1989]. Das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) führt den Beginn des

⁵ Der Fokus der Arbeit liegt auf Bachelorstudiengängen, so dass auch nur diese explizit betrachtet und Masterstudiengänge ausgeklammert werden.

Bologna-Prozesses auf die Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung im Jahr 1998 zurück [vgl. BMBF HOMEPAGE⁶], während die HOCHSCHULREKTOREN-KONFERENZ (HRK) als Beginn des Prozesses das Lissabon-Abkommen des EUROPARATES und der UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) im Jahr 1997 festlegt [vgl. KELLER 2003]. Obwohl kein gezielter Startpunkt für den Anfang des Bologna-Prozesses festgelegt werden kann, gilt die *Erklärung von Bologna*, welche am 19. Juni 1999 von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien unterzeichnet wurde, zumindest als die offizielle Geburtsstunde des Bologna-Prozesses [vgl. KELLER 2003]. Allen gemeinsam ist der Name der italienischen Stadt Bologna als Synonym für alle internationalen Studienreformbemühungen. Vor und nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von 1999 fanden etliche Konferenzen, Aktivitäten und Programme statt, die Teil des gesamten Bologna-Prozesses wurden und es zum Teil immer noch sind. Basierend auf den jeweiligen Beschlüssen und den daraufhin geforderten Aktivitäten lässt sich die Gesamtheit des Bologna-Prozesses wie folgt tabellarisch darstellen:

⁶ Die Ausführungen zu den Entwicklungen des Bologna-Prozesses von den Anfängen an können auf der BMBF HOMEPAGE unter: www.bmbf.de/de/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute-1042.html (Stand: 12.2.2014) nachgelesen werden.

Tab. 01: Chronologische Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses [Eigene Darstellung]

1997 Lissabon	- Anerkennung von Qualifikationen und Studienzeiten im europäischen Hochschulbereich
1998 Sorbonne	- Systemeinführung vergleichbarer und leicht verständlicher Abschlüsse - Steigerung der Mobilität bei Studierenden und Lehrenden - Systemeinführung zur Anrechnung von bereits erbrachten Studienleistungen - Einführung eines Zwei-Zyklen-Studiensystems
1999 Bologna	- Systemeinführung vergleichender und leicht verständlicher Abschlüsse - Einführung des Diploma Supplements - Einführung eines Leistungspunktesystems - Förderung der Mobilität für Studierende, Lehrende, Wissenschaftler und des Verwaltungspersonals - Förderung der Qualitätssicherung - Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich
2001 Prag	- Bekräftigung der Ziele der Bologna-Erklärung - Förderung des lebenslangen Lernens - Einbindung von Hochschuleinrichtungen und Studierenden - Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums
2003 Berlin	- Bekräftigung der Ziele des Prag-Kommuniqués - Implementierung des Zwei-Zyklen Studiensystems - Festlegung eines übergreifenden Rahmens für Studienabschlüsse - Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritter Studienzyklus - Verfassung einer Zwischenbilanz (Stocktaking) bis zur nächsten Konferenz
2005 Bergen	- Bekräftigung der Ziele des Berlin-Kommuniqués - Verstärkung der sozialen Dimension - Beseitigung von Mobilitätshemmnissen - Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens - Entwicklung von Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung - Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich
2007 London	- Bekräftigung der Ziele des Bergen-Kommuniqués - Einführung eines europäischen Registers für Qualitätssicherung (EQAR) - Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden aus allen Studienzyklen
2009 Leuven	- Bekräftigung der Ziele des London-Kommuniqués - Festlegung von jedem Unterzeichnerstaat von mess- und realisierbaren Zielen - Ausbau der Mobilität - Festlegung der Wichtigkeit von lebenslangem Lernen und Beschäftigungsfähigkeit - Studentenzentriertes Lernen
2010 Wien- Budapest	- Bekräftigung der weiteren Zusammenarbeit bis zum Jahr 2020 - Bekräftigung der Ziele des Leuven-Kommuniqués - Entwicklung von Maßnahmen für eine vollständige Umsetzung der Bologna-Ziele durch die Bologna-Follow-up-Gruppe - Verbesserung der Kommunikation und des Verständnisses des Bologna-Prozesses
2012 Bukarest	- Verabschiedung der „Mobilitätsstrategie 2020“ - Festlegung von Mobilitätszielen und Maßnahmen zur Umsetzung
2015 Jerewan	- Neue Herangehensweise - Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung in Bezug auf - Mobilität und Internationalisierung - Employability wird das Hauptziel

Nachfolgend werden die einzelnen Etappen des Bologna-Prozesses auf internationaler Ebene näher beschrieben (vgl. Tab. 1). Durch die *Lissabon-Konvention*⁷ wurde seitens der UNESCO und des EUROPARATS im April 1997 eine gemeinsame allgemeine *Hochschulkonvention* unterzeichnet. Damit wurde eine rechtliche Grundlage für die Anerkennung von Abschlussqualifikationen des Hochschulbereichs in der europäischen Region geschaffen. Mit der Unterzeichnung wurden sechs Gesetze, die bereits in den 1950er Jahren [vgl. EWGV, ARTIKEL 128 VON 1957] verabschiedet wurden, vereinheitlicht und ersetzt. Ziel der Lissabon-Konvention war es, Studienqualifikationen auf Basis der gegenseitigen Akzeptanz im Sinne der Mobilität in Europa zu sichern, indem die Anerkennung von erworbenen Qualifikationen im europäischen Hochschulraum erleichtert werden sollte [vgl. KELLER 2003]. Zusätzlich wurde die Einführung eines *Diploma Supplement*⁸ gefordert. Zwei Jahre nach der Unterzeichnung⁹ trat im Jahr 1999 die Lissabon-Konvention in Kraft.

Ein Jahr später trafen sich im Mai 1998 die Bildungsminister von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland anlässlich des 800-jährigen Jubiläums der Sorbonne Universität in Paris. Dort unterzeichneten sie die gemeinsame „*Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*“, welche seitdem als die *Sorbonne-Erklärung*¹⁰ [SORBONNE-ERKLÄRUNG 1998] betitelt wird. Somit wurden mit der Sorbonne-Erklärung (ein gemeinsam ausgearbeitetes zweiseitiges Dokument) erste Elemente des Bologna-Prozesses aufgegriffen, indem sich bereits 1998 die Unterzeichnerstaaten verpflichteten, einen gemeinsamen Rahmen für einen offenen europäischen Raum für die Hochschulbildung zu schaffen und sich hierfür einzusetzen. Umgesetzt werden sollte dies durch die schrittweise Einführung eines Zwei-Zyklen-Studiensystems, durch die Anrechnung von erbrachten Studienleistungen und durch die Anerkennung von Hochschulabschlüssen. Des Weiteren wurde durch die Erklärung auch

⁷ „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ oder im Englischen: „*Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region*“ [vgl. SORBONNE-DECLARATION 1998 UND BMBF HOMEPAGE, Stand 16.12.2016].

⁸ Das *Diploma Supplement* ist ein Zusatz, welcher dem Abschlusszeugnis hinzugefügt und seitens der Hochschulen gemeinsam mit der Original Diplommurkunde überreicht wird. Es enthält eine werturteilsfreie Beschreibung der studierten Inhalte sowie die Art des Studiums.

⁹ Die Lissabon-Konvention wurde mittlerweile von 51 Staaten unterzeichnet.

¹⁰ „*Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*“ [SORBONNE-DECLARATION 1998].

die Steigerung der Mobilität bei Studierenden und Lehrenden gefordert [vgl. KELLER 2003]. Die Sorbonne-Erklärung ist demnach als eine Absichtserklärung anzusehen, in welcher die vier Bildungsminister¹¹ der Unterzeichnerstaaten Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland bereits einzelne Aspekte des Bologna-Prozesses erstmalig andeuteten [vgl. KELLER 2003]. Dadurch inspiriert folgten innerhalb eines Jahres weitere 25 Mitgliedsstaaten, welche sich den hier entwickelten Grundzügen für einen offenen europäischen Hochschulraum angeschlossen [vgl. SORBONNE-ERKLÄRUNG 1998].

Da sowohl die Lissabon-Konvention von 1997 als auch die Sorbonne-Erklärung von 1998 erste Kernelemente des Bologna-Prozesses enthielten, wurde auf deren Basis bereits im Juni 1999 in Bologna (Italien) die „*Bologna-Erklärung zum Europäischen Hochschulraum*“¹² von 30 europäischen Staaten unterzeichnet. Durch die Bologna-Erklärung von 1999 sollten die Gedanken der Sorbonne-Erklärung erweitert und weiter ausdifferenziert werden. Während man in Sorbonne noch Bezug auf politische Zielsetzungen genommen hatte, lagen die Schwerpunkte der Bologna-Erklärung bei der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, bei der globalen Attraktivität und der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums [vgl. KELLER 2003]. Die ersten, bewusst sehr vorsichtig formulierten Ziele,¹³ die in Bologna aufgestellt wurden, waren:

- Die Einführung eines europaweiten Systems mit leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes „*Diploma Supplement*“ [vgl. HRK 2004].
- Die Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM (ECTS¹⁴) [vgl. HRK 2004].
- Eine größtmögliche Förderung der Mobilität für Studierende, Lehrende, Wissenschaftler und des Verwaltungspersonals [vgl. HRK 2004].

¹¹ CLAUDE ALLEGRE (Frankreich), LUIGI BERLINGUER (Italien), TESSA BLACKSTONE (Großbritannien) und JÜRGEN RÜTTGERS (Deutschland).

¹² „*Bologna-Erklärung. Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Hochschulminister. Unterzeichnet am 19. Juni 1999*“ [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 28].

¹³ Die folgende Zielzusammenfassung erfolgt in Anlehnung an die HRK [vgl. HRK 2004].

¹⁴ Das ECTS wurde im Jahr 1989 als ein Credit System eingeführt, welches in ganz Europa verwendet werden sollte. Ursprünglich sollte dieses System lediglich für die Anerkennung von erbrachten Studienleistungen im europäischen Hochschulraum dienen [vgl. HRK 2004A]. Mit dem ECTS wird aber auch sowohl die Modularisierung innerhalb von europäischen Studiengängen als auch ein Berechnungssystem für das erbrachte Arbeitspensum von Studierenden verstanden [vgl. HRK 2004A].

- Die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung [vgl. HRK 2004].
- Die Förderung der europäischeren Dimensionen im Hochschulbereich durch Curriculum-Entwicklungen, Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen, Mobilitätsprojekten und integrierten Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogrammen [vgl. HRK 2004].

Diese Ziele umfassten zunächst das gesamte Spektrum des Bologna-Prozesses und hatten formal betrachtet keine rechtlich bindende Wirkung, da auf die freiwillige Kooperation der Unterzeichnerstaaten vertraut wurde. Nur so konnte eine Konsensbildung innerhalb der Unterzeichnerstaaten ermöglicht werden. Um dennoch eine Zielüberprüfung zu gewährleisten, wurde durch die Bologna-Deklaration festgehalten, dass die vereinbarten Punkte in jedem Unterzeichnerstaat möglichst kurzfristig, aber auf jeden Fall spätestens bis zum Jahr 2010 umgesetzt werden sollen [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 19]. Des Weiteren wurde vereinbart, dass in einem zweijährigen Rhythmus Nachfolgekongresse unter Teilnahme der europäischen Bildungsminister stattfinden sollen, um den jeweiligen Umsetzungsstand der unterzeichneten Ziele zu bilanzieren.

Gemäß dieser Vereinbarung fand am 19. Mai 2001 die erste Folgekonferenz in Prag statt, bei der das *Prager-Communiqué*¹⁵ unterzeichnet wurde. Neben den damaligen Unterzeichnerstaaten kamen fünf weitere Mitgliedsstaaten¹⁶ hinzu [vgl. PRAGER COMMUNIQUÉ 2001]. In Prag wurde die aktive Mitarbeit der EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATIONS (EUA) und der NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (ESIB) sowie die konstruktive Unterstützung der EUROPÄISCHEN KOMMISSION des Bologna-Prozesses gewürdigt. Der inhaltliche Schwerpunkt lag in Prag auf der Festlegung von Richtungen und Zielen für die nächsten Jahre [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 28]. Die Unterzeichnerstaaten bekräftigten zunächst die bisherigen Ziele der Bologna-Erklärung und hoben die Bedeutung der folgenden Punkte besonders hervor:

¹⁵ "Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum". „*Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag*“ [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 35].

¹⁶ Kroatien, Liechtenstein, Türkei, Zypern sowie die Europäische Kommission [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 11].

- Förderung des lebenslangen Lernens
- Einbindung von Hochschuleinrichtungen und Studierenden an der gemeinsamen Bildung des europäischen Hochschulraums
- Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 11].

Diese Agenda wurde in Prag bearbeitet, differenziert und in einer abschließenden Erklärung unterzeichnet, so dass hier die Deklaration von Bologna ausgebaut werden konnte. Eine besondere Erweiterung war die Ausweitung des Kreises der Beteiligten: nicht nur die Aufnahme neuer Mitgliedsstaaten, sondern auch die Erweiterung des Kreises der Beteiligten durch verschiedene Hochschuleinrichtungen, Studierenden und weiteren Akteuren [vgl. KELLER 2003]. Denn in Prag wurde eine neue Arbeitsstruktur in Form einer BOLOGNA-FOLLOW-UP-GRUPPE¹⁷ (BFUG) und einer Vorbereitungsgruppe¹⁸ etabliert. Die Vorbereitungsgruppe erhielt in Prag den Auftrag bis zur nächsten Konferenz in Berlin unter Einbezug von Studierenden, Hochschulleitungen und des EUROPARATS verschiedene Thematiken und Aktionslinien, wie z. B. Qualitätssicherung, Akkreditierung und Mobilität zu erarbeiten und in Berlin zu präsentieren [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 33 f.]. Um die bis dahin immer noch bestehende Lücke zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und eines gemeinsamen europäischen Forschungsraums zu schließen, wurde in Berlin zusätzlich die Einführung neu strukturierter Promotionsstudiengänge als dritte Säule, neben der Einführung des Bachelor- und Masterstudiengangs (erste und zweite Säule), des Bologna-Prozesses mit in die Agenda aufgenommen und beschlossen.

¹⁷ Die BFUG setzt sich unter dem Vorsitz der jeweils aktuellen EU-Präsidentschaft aus Vertretern aller Unterzeichnerstaaten und Vertretern aus der Europäischen Kommission zusammen. In der BFUG sind Ministerialvertreter aus allen 47 Unterzeichnerstaaten, die EUROPÄISCHE KOMMISSION als Vollvertreter und die UNESCO als beratendes Mitglied vertreten [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010].

¹⁸ Die Vorbereitungsgruppe besteht aus Vertretern der jeweiligen Gastgeberstaaten aus der Vor- und Folgekonferenz, jeweils zwei EU Mit- und Nichtmitgliedsstaaten, der EU Kommission und der EU Präsidentschaft.

Die nächste Konferenz fand am 19. September 2003 in Berlin statt, auf der das *Berlin-Communiqué*¹⁹ von mittlerweile 40 Unterzeichnerstaaten²⁰ verabschiedet wurde. In Berlin wurde nach der Bilanzierung der letzten vier Jahre die Erweiterung des bestehenden Zielkatalogs beschlossen. Seitens der europäischen Hochschulminister wurden entscheidende Weichenstellungen für die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses erwartet [vgl. KELLER 2003]. Zusätzlich wurden fünf weitere Ziele zur Errichtung des europäischen Hochschulraums verabschiedet:

- Die Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene,
- den tatsächlichen Beginn der Implementierung des zweistufigen Studiensystems,
- die Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienabschnitten,
- die Festlegung einer Definition eines übergreifenden Rahmens für Studienabschlüsse,
- der Einbezug der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus des Bologna-Prozesses [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010].

Weiterhin beauftragten die Unterzeichnerstaaten die BFUG, für die Folgekonferenz in Bergen (2005) einen detaillierten Bericht „*über die Fortschritte und die Umsetzung der mittelfristigen Ziele des Bologna-Prozesses zu erarbeiten, sowie eine Zwischenbilanz (Stocktaking) vorzubereiten*“ [EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 11]. Zusätzlich wurden alle Unterzeichnerstaaten in Berlin dazu aufgefordert, nationale Berichte über den Stand der Umsetzung in ihrem Land zu erstellen. Wie in Berlin gefordert, sollte die Zwischenbilanz der BFUG vorgestellt werden, was im Mai 2005 in Bergen mit der späteren Unterzeichnung des *Bergen-Communiqué*²¹ erfolgte. Der Kreis der Teilnehmer erweiterte sich erneut um fünf Unterzeichnerstaaten.²² In Bergen wurde von der BFUG der Fortschrittsbericht (*Stocktaking Report*) über die bisherigen Entwicklungen des Bologna-Prozesses

¹⁹ „*Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. September 2003 in Berlin*“ [vgl. BOLOGNA-BERGEN 2005].

²⁰ Die neu dazugekommenen Unterzeichnerstaaten waren: Albanien, Bosnien und Herzegowina, Vatikan, Ehemalige Jugoslawische Republik, Mazedonien, Montenegro, Russland, Serbien [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 11].

²¹ „*Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen 19.-20. Mai 2005*“ [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 53].

²² Die neuen Teilnehmerländer waren: Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldau und die Ukraine [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 12].

vorgestellt [vgl. BRÄNDLE 2010]. Auf dessen Basis wurde eine gemeinsame Ausarbeitung für „*Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*“ [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 12] in Form eines nationalen Qualifikationsrahmens und die Schaffung von flexiblen Lernangeboten auf Hochschulebene vorgestellt [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, S. 12]. Somit sollten bis zur nächsten Folgekonferenz im Jahr 2007 die Prioritäten des Bologna-Prozesses folgende Punkte besonders berücksichtigt werden:

- Die Verstärkung der sozialen Dimension und die *Beseitigung von Mobilitätshemmnissen*,
- die Umsetzung der erarbeiteten *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung*,
- die Erstellung eines *nationalen Qualifikationsrahmens*,
- die Schaffung von *flexiblen Lernangeboten* im Hochschulbereich [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010].

Zwei Jahre später fand am 18. Mai 2007 das fünfte Ministertreffen in London statt (Unterzeichnung des *London-Communiqués*²³). Die Mitglieder erweiterten sich um einen weiteren Unterzeichnerstaat.²⁴ Wie auf den anderen Konferenzen zuvor wurden in London, basierend auf dem *Stocktaking Report*, die Fortschritte der letzten Konferenz zusammengefasst dargestellt und weiterbearbeitet. Festgehalten wurde, dass die Bereiche des *lebenslangen Lernens* und der *Mobilität* immer noch nicht zum gewünschten Erfolg geführt hatten. Auf der anderen Seite wurden aber auch Fortschritte, wie zum Beispiel bei der *Implementierung der gestuften Studienstruktur*, bei der *Anerkennung von Hochschulabschlüssen* und bei der *Qualitätssicherung* bescheinigt [vgl. BRÄNDLE 2010]. Ein weiteres Thema war die *Doktorandenausbildung*, welche immer noch zu einer starken Reglementierung der Promovierenden an Hochschulen führt, so der Konsens der Konferenz [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010]. Des Weiteren lag ein Schwerpunkt der Konferenz darin, ein *Europäisches Register für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung* (EQAR) nach Vorgaben externer Begutachtungen zu erarbeiten. Das London-

²³ „*Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Unterzeichnet am 18. Mai 2007*“ [vgl. LONDON COMMUNIQUÉ 2007].

²⁴ Neu hinzu kam mit der Anerkennung als unabhängiger Staat, die Republik Montenegro [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010 S. 12].

Communiqué bekräftigte die Ziele aus Bergen und die Unterzeichnerstaaten verpflichteten sich, die nationalen Qualifikationen bis zum Jahr 2010 zu vollenden [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010]. Dafür wurden bis zum Jahr 2009 die folgenden Prioritäten festgelegt:

- Weitere Steigerung der Mobilität,
- Ausbau der sozialen Dimension durch Aktionspläne und Maßnahmen,
- Messung von Fortschritten bei Studierenden und Lehrenden in allen Unterzeichnerstaaten zur sozialen Dimension und der Mobilität durch die Europäische Kommission, Eurostudent und der BFUG,
- Prüfung der Möglichkeit zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen aller Studienzzyklen durch die BFUG,
- Weiterführung des Stocktaking durch die BFUG [vgl. LONDON COMMUNIQUÉ 2007].

In Belgien fand 10 Jahre nach der Bologna-Erklärung im April 2009 das nächste Bologna-Folgetreffen in Leuven (*Leuven-Communiqué*²⁵) statt. Hier wurde erkannt, dass die festgelegten Ziele der Bologna-Erklärung und somit die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums noch nicht vollständig realisiert und umgesetzt worden sind. Damit lag das Hauptaugenmerk der Konferenz darauf, neue Prioritäten und Ziele zu formulieren, die dem Bologna-Prozess für weitere Jahre (bis zum Jahr 2020) zu Grunde liegen sollten. Die vertretenen Minister der 46 Teilnehmerstaaten verständigten sich in Leuven darüber, die gemeinsame Arbeit über eine weitere Dekade fortzusetzen. Dafür sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- Jeder Unterzeichnerstaat sollte sich bis zum Ende der nächsten Dekade messbare und realisierbare Ziele setzen.
- Bis zum Jahr 2020 sollen mindestens 20 % der Graduierten des europäischen Hochschulraums eine gewisse Zeit ihres Studiums im Ausland verbracht haben.

²⁵ “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la Neuve, unterzeichnet am 29. April 2009” [vgl. BRÄNDLE 2010, S. 69].

- Zentrale Aufgabe für Hochschulen ist die Umsetzung von lebenslangem Lernen, damit eine spätere Beschäftigungsfähigkeit vorhanden ist.
- Das Ziel der Lehrplanreform soll studentenzentriertes Lernen sein [vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010].

Somit setzten sich die Mitgliedsstaaten in Leuven vor allem mit der weiteren Gestaltung des europäischen Hochschulraums nach dem Jahr 2010 auseinander. Die teilnehmenden Minister der 46 Unterzeichnerstaaten des Leuven-Communiqués beschlossen die bisherige gute Zusammenarbeit auch in der nächsten Dekade weiter fortzuführen, damit die festgelegten Ziele des Bologna-Prozesses umgesetzt werden können.

Das Folgetreffen am 11. und 12. März 2010 in Wien und Budapest fand in Form einer *Bologna-Jubiläumskonferenz*²⁶ statt. Anlass für diese Konferenz war der Abschluss der ersten Phase des Bologna-Prozesses und der offizielle Startpunkt des europäischen Hochschulraums [vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2010]. Der Kreis der Mitgliedsstaaten erweiterte sich erneut.²⁷ Während dieser Konferenz zogen die Minister der Mitgliedsstaaten Bilanz über die Erfolge des Bologna-Prozesses seit dessen Anfängen von 1999. Sie bekannten sich dazu, dass noch nicht alle Ziele verwirklicht worden waren. In der daraus resultierenden *Budapest-Wien-Erklärung* [vgl. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010] ging es im Kern u.a. um die folgenden drei Punkte:

- Die BFUG wurde aufgefordert Maßnahmen zu entwickeln, welche eine richtige und vollständige Umsetzung der vereinbarten Bologna-Grundsätze im gesamten europäischen Hochschulraum ermöglichen sollte.
- Eine Verbesserung der Kommunikation und des Verständnisses des Bologna-Prozesses bei allen Betroffenen sollte geschaffen werden.
- Studierendenzentriertes Lernen unter Mitarbeit von Lehrkräften und Forschern sollte gefördert werden²⁸ [vgl. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010].

²⁶ „*Bologna Ministerial Anniversary Conference in Budapest and Vienna adopted by the Ministers on 12 March 2010*“ [vgl. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010]

²⁷ Kasachstan wurde als neues Mitglied aufgenommen.

²⁸ Siehe hierzu die Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum [vgl. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010].

Die anwesenden Minister verabschiedeten am Ende der Tagung die *Budapest-Wien-Deklaration*, in der zum einen die bisher erreichten Ziele gewürdigt wurden und zum anderen festgehalten wurde, welche Aufgaben für die weitere Umsetzung zur Schaffung des gemeinsamen europäischen Hochschulraums offengeblieben sind. Kennzeichnend nach 10 Jahren Bologna-Prozess war, dass die an den Hochschulen beteiligten Akteure eine überwiegende „Bologna-Depression“ aufwiesen, welche auf unterschiedliche Weise und auf zahlreiche Umsetzungsprobleme der Hochschulen zurückgeführt werden konnte [vgl. KELLER 2003]. Die Ursachen für die sogenannte Bologna-Depression waren vielseitig, wie dieser kleine Auszug der Symptome zeigen soll:

- Überlastung der Lehrenden,
- Unzureichend zur Verfügung stehende finanzielle und personelle Ressourcen,
- Bürokratisierung durch zeit- und kostenintensive Akkreditierung,
- Fachlich überfrachtete Studiengänge,
- Fehlende Anerkennung des Bachelor Abschlusses am Arbeitsmarkt,
- Kein einheitlicher Umgang bei der Vergabe von Leistungspunkten,
- Die Anerkennung von Studienleistungen und Leistungspunkten war kaum anwendbar, weder im nationalen und demnach noch weniger im internationalen Hochschulraum,
- Mangelhafte Mobilität usw. [vgl. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010].

Im April 2012 fand in Bukarest die nächste Folgekonferenz (Unterzeichnung des *Bukarests-Communiqués*²⁹) statt. Obwohl sich in diesem Zeitraum viele Unterzeichnerstaaten in einer Finanzkrise befanden (so auch Deutschland), sollte dennoch in Bildung und in den Bologna-Prozess investiert werden. Die Hochschulen sollten möglichst weiterhin bei der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses gestärkt werden. In Bukarest sprachen sich demnach die Minister nachdrücklich für die weitere Umsetzung des Bologna-Prozesses bis zum Jahr 2020 aus. Einen wesentlichen Punkt für die Umsetzung des Bologna-Prozesses bildet die

²⁹ “*Making the Most of Our Potential: Consolidating of the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué*” [BUCHAREST COMMUNIQUÉ 2012].

in Bukarest verabschiedete „*Mobilitätsstrategie 2020*“³⁰ [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020], welche an die Mobilitätsbeschlüsse von Leuven anschloss und durch konkrete Maßnahmen untermauert wurde:

(I) Mobilitätsziele

Ziel ist es, qualitativ hochwertige Mobilität von Studierenden, Nachwuchswissenschaftlern und Mitarbeitern zu fördern. Wie in Leuven gefordert, sollen bis zum Jahr 2020 mindestens 20 % der Absolventen im europäischen Hochschulraum einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben. Zusätzlich werden die folgenden Maßnahmen zur Umsetzung verpflichtend formuliert [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 1].

(II) Maßnahmen zur Umsetzung

- (1) Alle Mitgliedsstaaten sollen ihre eigene Internationalisierungs- und Mobilitätsstrategie oder eine politische Leitlinie mit konkreten Vorgaben und messbaren Zielen entwickeln und umsetzen [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 1].
- (2) Bestätigung des Mobilitätsziels aus Leuven, Weiterentwicklung und Festlegung weiterer Ziele [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 2].
- (3) Offene Hochschulsysteme und eine ausgewogenere Mobilität im europäischen Hochschulraum [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 2].
- (4) Verstärkte und ausgewogenere Mobilität des europäischen Hochschulraums mit Ländern außerhalb des europäischen Hochschulraums [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 4].
- (5) Maßnahmen zum Abbau bestehender Mobilitätshindernisse [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S.4].
- (6) Nutzen von Qualitätssicherung und Transparenzinstrumenten zur Förderung von qualitativ hochwertiger Mobilität des gesamten Hochschulraums [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 5].
- (7) Die Länder sollen die Flexibilität des Bologna-Rahmens an die Hochschulen weitergeben und die staatlichen Regulierungen von

³⁰ „*Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)*“ [MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020].

Studiengängen auf ein Mindestmaß begrenzen [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 6].

(8) Bessere Informationen über die Studienangebote [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 6].

(9) Bessere Kommunikation über die Vorzüge von Auslandsaufenthalten in Hochschulen und Gesellschaft [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 7].

- (10) Aufforderung an die Hochschulen, dass
- sie eine Strategie für die Internationalisierung und Mobilität erarbeiten und diese umsetzen,
 - sie die im Ausland erworbenen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter in einem fairen Verfahren offiziell anerkennen und attraktive Anreize und gute Arbeitsbedingungen für mobile Mitarbeiter gewährleisten,
 - sie mobilitätsfreundliche Strukturen und Rahmenbedingungen für die Auslandsmobilität schaffen und
 - sie andere Möglichkeiten zur Mobilitätsförderung entwickeln [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020, S. 8].

Im Mai 2015 fand in Jerewan (Armenien) die achte Bologna Konferenz statt (*Jerewan-Communiqué*³¹). Die Minister der Unterzeichnerstaaten sollten hier die bisher erzielten Fortschritte des Bologna-Prozesses bilanziert darstellen sowie einen Überblick über die bisherige Umsetzung der *Mobilitätsstrategie* und deren Maßnahmen vorstellen. Als Grundlage dieser Konferenz diente das in Bukarest gemeinsam erarbeitete „*Arbeitsprogramm der Jahre 2012-2015*“, das Auskunft über sämtliche Ziele aller Unterzeichnerstaaten durch den erstellten „*Bologna Implantation Report*“ gab [EHEA 2015]. Neu war, dass in Jerewan nicht die Umsetzung der bisherigen Bologna-Ziele bilanziert wurde, sondern dass der Fokus diesmal auf der Rolle der Hochschulbildung und der Betrachtung der gleichzeitigen Entwicklung der Wissens- und Technologiesgesellschaft lag. Zur Diskussion stand hierbei unter anderem der Einsatz von neuen Technologien in der Lehre mit entsprechenden innovativen pädagogischen Konzepten in Lehre und Lernen. Auch der Bereich Employability wurde erstmals aufgegriffen. Die Hochschulen sollten zukünftig mehr ermutigt werden, Dialoge mit der Wirtschaft zu suchen, um den

³¹ „*Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*“ [YEREWAN COMMUNIQUÉ 2015].

Hochschulabsolventen einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Beschlossen wurde auch als weiteres Ziel, dass die Hochschulbildung durch eine weitere Öffnung für alle Bevölkerungsschichten zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen soll. Dementsprechend wurde veranlasst für die nächste Konferenz Pläne zu entwickeln, welche aufzeigen sollen, wie die sozialen Rahmenbedingungen der Studierenden verbessert werden können, um auch die Zahlen potentieller Studienabbrecher zu reduzieren. Folglich bekannten sich die Minister der Unterzeichnerstaaten zu einem weiteren Bologna-Ziel: der *Stärkung der Rolle der Hochschulbildung*, insbesondere in Bezug auf *Mobilität und Internationalisierung* [EHEA 2015]. Des Weiteren wurde hier *Employability*³² als neues Hauptziel des Bologna-Prozesses definiert.

Die nächste Konferenz im Zuge des Bologna-Prozesses wird 2018 in Paris stattfinden, wenn sich die Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung (1998) jährt. Bis dahin ist noch viel zu tun, um die Ziele und Forderungen der Bologna-Reform in allen Mitgliedsstaaten zu erreichen. Es bleibt abzuwarten, ob eine flächendeckende Umsetzung des Bologna-Prozesses bei allen Mitgliedsstaaten bilanziert werden kann.

2.1.1 Fazit

Für den tatsächlichen Startschuss des Bologna-Prozesses konnte keine bestimmte Geburtsstunde definiert werden. Zum größten Teil wurde in der Literatur die Sorbonne-Erklärung als Ursprung des Bologna-Prozesses und die im Juni 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung als Namensgeber bezeichnet. Der Bologna-Prozess soll für die europäische Bildungspolitik der 47 Unterzeichnerstaaten eine Antwort auf die Herausforderungen der globalisierten Wirtschaft bieten, um den Studierenden bestmögliche Berufschancen zu ermöglichen, indem ein einheitlicher europäischer Bildungsraum geschaffen werden sollte. Kurz gesagt versteht man unter dem Bologna-Prozess das Bestreben danach, vorrangig zwei

³² Die genaue Bedeutung und die Begründung, warum Employability erst 2015 zum Hauptziel des Bologna-Prozesses wurde, wird ausführlich in Kapitel 3.1 beschrieben.

Hauptforderungen umzusetzen: die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und die Förderung der Mobilität der Studierenden. Somit fällt rückblickend auf, dass der Bologna-Prozess in seiner ersten Dekade einen nur sehr eingeschränkten Gegenstandsbereich umfasste. Erst durch die Verlängerung des Bologna-Prozesses (auch Bologna 2.0 genannt) wurde der Gegenstandsbereich der Forderungen um die Forderung von Employability erweitert. Des Weiteren werden durch den Bologna-Prozess weitere Bereiche der Hochschulpolitik mitberücksichtigt und nicht nur die Ausrichtung der Bachelor- und Masterstudiengänge. So werden auch die Bereiche *Hochschulfinanzierung* und *Hochschulpolitik* und der Bereich *Forschung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* innerhalb des Hochschulsystems in den Bologna-Prozess eingebettet. Demgegenüber wird die Umsetzung und die Unterstützung der Hochschullehre im Bologna-Prozess immer noch sehr stiefmütterlich behandelt, auch wenn bereits erste zaghafte Schritte in diese Richtung zu verzeichnen sind.

Auf internationaler Ebene wird der Bologna-Prozess von der BFUG und dem BOLOGNA-SEKRETARIAT³³ koordiniert. Um die Forderungen des Bologna-Prozesses in den Hochschulen umzusetzen, wurden von der BFUG weitere vier Arbeitsgruppen eingeteilt, welche unter anderem Vorschläge und Empfehlungen für die weitere Umsetzung erarbeiten sollen. Inhaltlich liegt der Fokus dieser vier Arbeitsgruppen bei a) der *Berichterstattung über den Bologna-Prozess*, b) der *Erarbeitung von Strukturformen (Qualitätssicherung, Qualitätsrahmen, Anerkennung, Transparenz)*, c) der *sozialen Dimension und dem lebenslangen Lernen* und d) der *Ausarbeitung der Mobilität und Internationalisierung* [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Deutschland bringt sich stets durch Beteiligung an der BFUG, den Arbeitsgruppen und durch die Teilnahme an den Konferenzen bei dem Bologna-Prozess mit ein. Darauf wird in Kapitel 2.2 dieser Arbeit näher eingegangen. Spätestens seit der Unterzeichnung der *Bologna-Erklärung zum Europäischen Hochschulraum* wurde der sogenannte Bologna-Prozess eingeläutet. Damit sind viele Forderungen und Ziele verbunden, die seitens der jeweiligen

³³ Das Bologna Sekretariat der BFUG wird immer von dem Mitgliedsstaat gestellt, welcher die Folgekonferenz austrägt, so war z. B. von 2012 – 2015 Armenien zuständig. Das Sekretariat begleitet die Umsetzung des Bologna-Prozesses, organisiert die nächste Folgekonferenz der Minister und unterstützt die Kommunikation der Stakeholder untereinander. Seit 2015 hat somit Frankreich bis zum Jahr 2018 das Bologna-Sekretariat der BFUG übernommen.

Unterzeichnerstaaten innerhalb ihres Hochschulsystems bis zum Jahr 2020 erfüllt werden sollen. Zusammengefasst sehen die Forderungen wie folgt aus:

Tab. 02: Ziele des Bologna-Prozesses [Eigene Darstellung]

Ziele des Bologna-Prozesses	
→	Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse
→	Einführung eines Zweizyklen-Studiensystems (später Dreizyklen, mit Promotion als drittem Zyklus)
→	Etablierung des europäischen Hochschul- und Forschungsraums als zwei Säulen der Wissensgesellschaft
→	Einführung eines Leistungspunktesystems wie ECTS
→	Vereinfachung der Anerkennung erbrachter Studienleistungen
→	Förderung der Mobilität aller hochschulangehörigen Akteure
→	Förderung von Mobilitätsprojekten
→	Verstärkung der sozialen Dimension und Beseitigung von Mobilitätshemmnissen
→	Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
→	Konstante Weiterentwicklung der Qualitätssicherung von Studiengängen
→	Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen
→	Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung
→	Stärkung der Hochschulbildung in Bezug auf Mobilität und Internationalisierung
→	Förderung des lebenslangen Lernens
→	Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure (Hochschulen und Studierende)
→	Verbesserung der Kommunikation über die Bologna-Grundsätze bei allen Akteuren
→	Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums
→	Messbare und realisierbare Umsetzung von jedem Unterzeichnerstaat
→	Employability

Mit dem übergeordneten Ziel des Bologna-Prozesses, einen *gemeinsamen europäischen Hochschulraum* zu schaffen, rückt die Forderung der *Internationalisierung* und *Internationalität* ins Zentrum der hochschulpolitischen Reformbemühungen [vgl. HECHLER/PASTERNAK 2009]. Eng verbunden hiermit ist das Ziel, *leicht verständliche und vergleichbare Studienabschlüsse* in Form eines *Zweizyklen-Studiensystems* zu schaffen, um die Internationalität und die *Anrechnung von erbrachten Studienleistungen* zu gewährleisten. Interessanterweise sehen die Originaldokumente des Bologna-Prozesses nicht die Verpflichtung vor, einen Bachelor- und Masterstudiengang zu schaffen, sondern lediglich die Verpflichtung zur Stufung von Studiengängen, wobei der Abschluss der ersten Stufe ein *berufsbefähigender Abschluss* sein soll.

Unter Förderung der *Mobilität* werden gleich mehrere Aspekte verstanden. In der verabschiedeten *Mobilitätsstrategie 2020* wurde festgehalten, dass mindestens 20% aller Absolventen der Unterzeichnerstaaten einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland verbracht haben sollen. Neben den schon aufgeführten Zielen gehört zum Bereich *Mobilität* auch die Einführung eines *Leistungspunktesystems*, ähnlich dem ECTS. Durch den Nachweis von erbrachten Leistungspunkten sollen bereits erworbene Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel angerechnet werden [vgl. KELLER 2006], um einen Hochschulwechsel innerhalb des europäischen Hochschulraums zu erleichtern. Hierbei geht es nicht nur ausschließlich um die Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel auf nationaler Ebene, sondern auch auf internationaler Ebene.

Durch die Forderung nach einem einheitlichen Leistungspunktesystem innerhalb aller Hochschulen der beteiligten Unterzeichnerstaaten wurde aber auch gleichzeitig die *Modularisierung* gefördert. Module sollen Lehrveranstaltungen bündeln, welche in fachlicher und zeitlicher Hinsicht (bezogen auf die zu erwerbenden Leistungspunkte) zusammenpassen. Durch diese Modularisierung soll das Studium überschaubarer sowie eine Vereinfachung von Leistungs-anknowledgements bei einem Hochschulwechsel erreicht werden. Ein weiterer Nebeneffekt durch die Einführung eines einheitlichen Leistungspunkte-systems im europäischen Hochschulraum ist es, dass dadurch die tatsächlich aufzubringende Arbeitszeit für einzelne Veranstaltungen und Module als Messgröße verwendet werden kann und nicht mehr der Umfang von Semesterwochenstunden zu Grunde gelegt wird [vgl. KELLER 2006]. Auf die Forderungen, die dem Bereich der *Qualitätssicherung* und des *Lebenslangen Lernens* zuzuordnen sind, wird in Kapitel 2.2 näher eingegangen. Das Ziel *Employability* wird ausführlich in Kapitel 3 beschrieben, ebenso die Forderungen von *Studierbarkeit* und *Studienerfolg*. Es bleibt abzuwarten, ob tatsächlich bis zum Jahr 2020 alle Ziele bei allen Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses umgesetzt werden, wie mit möglichen Erfolgen und/oder Misserfolgen zukünftig umgegangen und ob es vielleicht noch eine weitere Verlängerung (Bologna 3.0) geben wird. Zur Übersicht, wie die wesentlichen Entwicklungen des Bologna-Prozesses waren, diene die chronologische Aufstellung der Ziele des Bologna-Prozesses (s. Tab. 01).

2.2 Entwicklungen des Bologna-Prozesses in Deutschland

Neben den internationalen Entwicklungen des Bologna-Prozesses wird nun dargestellt, wie sich der Bologna-Prozess auf nationaler Ebene widerspiegelt, da der Bologna-Prozess für die deutsche Hochschullandschaft einige umfassende Veränderungen im Bereich von Studienstrukturen, Studieninhalten und Organisationsabläufen (auf Seiten der Verwaltung, der Lehrenden und der Studierenden) mit sich brachte [vgl. HRK 2004] und weil es Ziele gibt, die auf nationaler Ebene hinzukommen, welche in den Originaldokumenten nicht als Forderung genannt wurden. In Deutschland obliegt die Umsetzung der Ziele und Forderungen des Bologna-Prozesses dem Bund, den Bundesländern und den Hochschulen in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsrahmen. Begleitet wird die Umsetzung des Bologna-Prozesses durch die Arbeitsgruppe *Fortführung des Bologna-Prozesses*, welche sich aus Vertretern von Bund und Ländern unter dem gemeinsamen Vorsitz des BMBF, der Länder, Vertreter der HRK, des DEUTSCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCHDIENSTES (DAAD), des AKKREDITIER-UNGSRATS, des FZS (freier Zusammenschluss von studentInnenschaften), der BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA) und der GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) sowie des DEUTSCHEN STUDENTENWERKS (DSW) zusammensetzt [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015].

Ein besonderes Problem des internationalen Bologna-Prozesses sind hauptsächlich die europäischen Länder, in denen es vergleichbare Studiengänge bisher noch nicht gegeben hat, und genau zu diesen Ländern zählt auch Deutschland. Somit erfuhr besonders die Einführung des Bologna-Prozesses in Deutschland große Widerstände, insbesondere von Seiten der Studierenden, vom DEUTSCHEN HOCHSCHULVERBAND (DHV) und anderen Akteuren, wie den Mitarbeitern und dem Lehrpersonal einzelner Hochschulen. Dabei herrschte in Deutschland schon lange vor Beginn des Bologna-Prozesses die Vorstellung, dass neue Strukturen für die bisherigen traditionellen Studiengänge geschaffen werden müssen. Dies beruhte auf mehreren Aspekten: zum einen zeigten erste europäische Vergleiche, dass das deutsche Hochschulsystem eher als ein Außenseiter, zum Beispiel in Bezug auf die Fragen der Hochschulexpansion (Deutschland hatte nur eine Studienquote von rund 30 % aller hochschulberechtigten Schüler) angesehen wird. Zum anderen gab es in

vielen universitären Studiengängen eine ungenügende Strukturierung der bisherigen Curricula der Studiengänge, woraus Studienzeiten, die weit über der vorgesehenen Regelstudienzeit lagen, resultierten. Darüber hinaus war der so aufgestellte deutsche Hochschulraum und/oder auch die fehlende Akzeptanz der deutschen Hochschulabschlüsse im Ausland ein weiterer Grund für die Kritik [vgl. KEHM/ TEICHLER 2005, S. 25]. Die wesentlichen Stationen des Bologna-Prozess in Deutschland lassen sich wie folgt abbilden:

Tab. 03: Übersicht des Bologna-Prozesses in Deutschland [Eigene Darstellung]

vor 1996	- Erste Diskussionen über eine Reform des deutschen Hochschulwesens
1997	- Deutschland ist Mitunterzeichner der Sorbonne-Erklärung - Schrittweise Einführung eines Leistungspunktesystems und einer Modularisierung der bisherigen Studiengänge im deutschen Hochschulraum - KMK fordert eine Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit - HRK-Plenum verabschiedet 10 Punkte zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/ -abschlüssen
1998	- Novellierung des HRG durch die KMK (Vorreiter Funktion des Bologna-Prozesses) - HRG regelt die Einführung eines Akkreditierungssystems für Bachelor- und Masterstudiengänge
1999	- Deutschland unterzeichnet am 19.06.1999 mit weiteren 28 europäischen Ländern die Bologna-Erklärung - Ausarbeitung von Maßnahmen zur Bologna-Erklärung durch die KMK - Vorrangige Ziele für das deutsche Hochschulsystem: Einführung eines zweistufigen Studien- und Leistungspunktesystems
2000	- Verabschiedung der Empfehlungen zur Einführung neuer Studien, Strukturen und Studienabschlüsse durch den Wissenschaftsrat - Erstellung von Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und Modularisierung von Studiengängen durch die KMK
2002	- Sechste Novelle des HRG - Aufstellung von sechs nationalen Bologna-Zielen
2003	- Erstellung von 10 Thesen zu BA- und MA-studiengängen durch die KMK
2004	- Herausgabe eines Leitfadens zur Umsetzung von neuen Studiengängen (HRK)
2005	- Vergleichsstudie des BMBF - Auf der Bologna Konferenz in Bergen wurde anerkannt, dass Deutschland bei der Qualitätssicherung weit vorangekommen ist - Einrichtung der „Servicestelle Bologna“ für Hochschulen
2007	- Ratifizierung der Lissabon-Konvention, welche u.a. die Anerkennung von Studienleistungen regelt
2009	- Bundesweiter Bildungsstreik - Neue Prioritäten aufstellung zur Umsetzung des Bologna-Prozesses der HRK - KMK Konferenz in Berlin
2010	- April 2010: Verankerung des Hochschulpakts - 17. Mai 2010: Nationale Bologna-Konferenz in Berlin - KMK Vorgaben
2011	- 06. Mai 2011: Nationale Bologna-Konferenz in Berlin
2012	- HRK Forderung nach Evaluation und adäquaten Evaluationskriterien bis zum Jahr 2015 - April 2012: Das Anerkennungsgesetz von im Ausland erworbenen Qualifikationen tritt in Kraft
2013	- 07. Februar 2013: Grundsatzentscheidung der KMK zur Einführung von absoluten Noten zum Prozentrang
2014 bis 2016	- Bachelor-Kritiker und Freunde fordern eine Reform der Reform - 11. Dezember 2014: Hochschulpakt 2020 - Qualitätspakt Lehre - 08. Juli 2016: Gemeinsame Erklärung von KMK und HRK - Stimmen zu einer Reform der Bologna-Reform werden laut - Akkreditierungen werden vom Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig erklärt

Betrachtet man diese Tabelle, zeigt sich bereits im Jahr 1996 eine Diskussion über eine Reform des deutschen Hochschulsystems (s. Tab. 3). In den Jahren 1997 und 1998 kam es aufgrund dieser Bemühungen in Deutschland zu ersten Streikwellen an den Hochschulen. Der erste Streik im Jahr 1997 zeigte, dass bereits vor dem tatsächlichen Beginn des Bologna-Prozesses Studienreformen geplant worden waren, welche den späteren Forderungen der Bologna-Erklärung ähnelte. Die HRK verabschiedete bei ihrem 183. Plenum ein umfassendes Papier zur „*Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen*“ [vgl. HRK 1997], welches insgesamt zehn Punkte für eine Studienreform enthielt. Unter anderem war darin verankert, dass sich alle Studiengänge an internationalen Standards orientieren sollen, dass es bundeseinheitliche Verfahren zur Evaluation und Akkreditierung geben soll, dass diese Studiengänge einen modularen Aufbau vorweisen und dass Studienabschlüsse berufsqualifizierend sein sollen [vgl. HRK 1997]. Des Weiteren initiierte JÜRGEN RÜTTGERS (CDU, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) durch die Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung den Bologna-Prozess in Deutschland [vgl. KELLER 2003]. Trotz politischer und personeller Veränderungen waren Bundesregierung, Bundesländer, die HRK und die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) dem Bologna-Prozess gegenüber positiv eingestellt [vgl. KELLER 2003]. Dies, sowie die bereits angefangenen Reformbemühungen, bildete eine gute Basis für die Bereitschaft, eine Hochschulreform in Deutschland voranzutreiben. Schließlich wurde bereits im Jahr 1998 das HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG) novelliert, welches eine Reihe von Empfehlungen für den anschließenden Bologna-Prozess geliefert hatte, so dass sich Deutschland als Motor und Vorreiter der Bologna-Reformen verstehen kann [vgl. HRK 2004, S. 7]. Durch die HRG-Novellierung im August 1998 wurde eine rechtliche Möglichkeit für deutsche Hochschulen und Fachhochschulen zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen einer Erprobungsphase geschaffen. Darüber hinaus regelte das HRG bereits 1998, dass die neuen Studiengänge akkreditiert (also genehmigt) werden müssen und dass diese Studiengänge mit einem System der Vergabe von Leistungspunkten ausgestattet sein müssen [vgl. KEHM/ TEICHLER 2005]. Interessanterweise ist der Punkt Akkreditierung keine Forderung des internationalen Bologna-Prozesses. Dieses Ziel ist demnach ein rein nationales, welches in Deutschland rechtlich und in Bezug auf die damit verbundenen Kosten und den bürokratischen Aufwand bis heute stark umstritten ist [vgl. LEGE 2005].

Daneben gab es noch weitere Anhaltspunkte, warum gerade Deutschland als Initiator des Bologna-Prozesses titulierte wird: in Deutschland gab es demnach schon vor dem offiziellen Start des Bologna-Prozesses erste, zum Teil auch rechtlich verbindliche, Vorgaben für eine Studienreformstruktur. Legt man den Fokus somit direkt auf den Entstehungszeitraum des Bologna-Prozesses, kann festgehalten werden, dass Deutschland bereits im Jahr 1997 die Lissabon-Konvention mitunterzeichnet hat. In Kraft gesetzt wurde diese Konvention in Deutschland allerdings erst ein Jahrzehnt später durch den DEUTSCHEN BUNDESTAG. Das BMBF und die KMK äußerten Bedenken zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses [vgl. FZS HOMEPAGE]. Dennoch sprach sich bereits 1997 die KMK unter dem Titel: „*Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit*“ für die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) für den deutschen Hochschulraum und eine Modularisierung der Studiengänge aus [vgl. PETZINA 2005]. 1998 eröffnete der deutsche Gesetzgeber, fünf Monate nach der Sorbonne-Erklärung, mit der 4. Novellierung des HRG vom 20. August 1998 den Hochschulen die Möglichkeit, zukünftig auch Bachelor- und Master-grade zu vergeben [vgl. HOCHSCHULRAHMENGESETZ und DEUTSCHER BUNDESTAG 2012]. Auch dies zeigt, dass die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf nationaler Ebene eigentlich keine Forderung des Bologna-Prozesses ist, denn dort wurde nicht nur die Einführung eines zweistufigen Studiensystems gefordert, sondern dass dies ein national erklärtes Ziel sei, welches bereits vor dem offiziellen Start des Bologna-Prozesses in Deutschland gefördert wurde. Im selben Jahr (1998) wurde seitens der KMK im Juli der erste AKKREDITIERUNGSRAT in Deutschland eingerichtet, welcher als unabhängige Einrichtung aus 17 Mitgliedern (Vertreter der Bundesländer, Hochschulen, Studierenden und der Wirtschaft) bestand.

Ein Jahr später (1999) unterzeichnete auch Deutschland in Italien die Bologna-Erklärung. Für die Reformierung des deutschen Studiensystems hatte vor allem die Einführung eines leicht verständlichen Systems durch vergleichbare Abschlüsse, die Einführung eines zweistufigen Studiensystems (welches bereits vorher durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gefordert wurde) und die Einrichtung eines Leistungspunktesystems einen zentralen Stellenwert. Ab 1999 folgten seitens der KMK im jährlichen Rhythmus weitere Präzisierungen und Maßnahmen zur Umsetzung der Studienstruktur in Deutschland, welche allerdings erst

im Jahr 2002 mit der sechsten Novelle des HRG eine rechtliche Legitimation erhalten hatten. Dieser Zusammenhang wird zu einem späteren Zeitpunkt vertieft dargestellt (s. Kap. 2.3 und Tab. 04).

Basierend auf der Sorbonne-Erklärung (1998) und der Bologna-Erklärung (1999) erfolgten im Jahr 2000 zwei weitere Schnittstellen des Bologna-Prozesses in Deutschland. Zum einen verabschiedete der WISSENSCHAFTSRAT am 21. Januar 2000 die „*Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Studienabschlüsse*“ [WISSENSCHAFTSRAT 2000, S. 116 f.] und zum anderen erstellte die KMK „*Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen*“, in denen die Standards für die Vergabe von Leistungspunkten und die mögliche Studiengestaltung durch Module festgeschrieben wurde [vgl. KMK 2000]. Den Hochschulen wurde dadurch erstmals eine rechtliche Grundlage geboten, Bachelor- und Masterstudiengänge in das bisherige reguläre Studienangebot mit aufzunehmen [vgl. HRG §19, ABS. 1].

Im Jahr 2002 konnten auf nationaler Ebene weitere Reformschritte verbucht werden, welche in den folgenden Jahren weitere Veränderungen mit sich brachten [vgl. KELLER 2003]. Manifestiert wurde für das deutsche Hochschulsystem die Umsetzung von sechs Bologna-Zielen:

- Ziel Nr. 1:** Die HRK soll in Zusammenarbeit mit den Ländern das „*Diploma-Supplement-Deutschland*“ entwickeln.
- Ziel Nr. 2:** Die parallele Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen.
- Ziel Nr. 3:** Einführung eines Leistungspunktesystems und die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen bei Hochschulwechselln im In- sowie Ausland.
- Ziel Nr. 4** Die Rahmenbedingungen für das Aufenthaltsrecht ausländischer Studenten soll liberalisiert werden, wenn es rechtlich möglich ist.
- Ziel Nr. 5** Die Schaffung eines Akkreditierungssystems von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen.
- Ziel Nr. 6** Neben den bisher existierenden nationalen Hochschulpartnerschaften sollen Kooperationen mit Hochschulen der Mitgliedsstaaten gegründet werden [vgl. KELLER 2003].

Die Bologna-Konferenz in Berlin hatte dem Bologna-Prozess in Deutschland eine weitere Schubkraft gegeben. Im Juni 2003 beschloss die KMK „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ [AKKREDITIERUNGSRAT 2013]. Im Oktober folgten gemäß § 9 Abs. 2 des HRG die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Einen Monat später bekräftigte die HRK den Willen der deutschen Hochschulen, sich aktiv an der Verwirklichung zur Gestaltung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu beteiligen, indem sie die Empfehlung aussprach, die bisherigen Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge durch Bachelor- und Masterstudiengänge zu ersetzen [vgl. KELLER 2003].

Im Jahr 2004 hat die HRK erstmals einen Leitfaden³⁴ zur Umsetzung von neuen Studiengängen in zehn Schritten herausgegeben, welcher beinhaltet:

1. den Bologna-Prozess weiter zu initiieren und Arbeitsstrukturen zur besseren Umsetzung aufzubauen,
2. den Arbeitsprozess in den Hochschulen zu vernetzen,
3. die Rahmenbedingungen des Reformprozesses zu klären und in der Arbeitsgruppe zu diskutieren,
4. die Zielsetzungen der neuen Studiengänge zu definieren,
5. das Studienkonzept des neuen Studiengangs auszuarbeiten,
6. die Lehrimporte und Lehrexporte mit anderen Fakultäten abzustimmen,
7. neue Studien- und Prüfungsordnungen zu entwickeln,
8. die Akkreditierung der neuen Studiengänge,
9. das neue Studienangebot öffentlich zu machen (Werbung) und
10. Monitoring und Evaluation der Studiengänge [vgl. HRK 2004].

Zur Vorbereitung auf die anstehende Konferenz in Bergen im Jahr 2005 wurde vom BMBF eine vergleichende Studie in Auftrag gegeben. Diese Vergleichs-studie sollte in sechs Ländern (Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen, Österreich und Ungarn) den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses untersuchen um zu überprüfen, wie diese mit der Studienreformstruktur in Deutschland zu verbinden ist [vgl. BMBF 2005].

³⁴ „Zehn Schritte nach Bologna – Leitfaden zur Studienreform“ [HRK 2004, S. 9].

Weitere Impulse lieferte das Bergen-Communiqué: hier wurde bei der Bilanzierung der BFUG festgestellt, dass Deutschland bereits bei der Anerkennung von Studienabschlüssen, bei der Qualitätssicherung und bei der Einführung zweistufiger Studienstrukturen gut vorangekommen ist. Dies begründet sich durch die gemeinsame Arbeit von HRK, BMBF und KMK und deren Erfolge bei der bisherigen Umsetzung des Bologna-Prozesses im deutschen Hochschulraum, zum Beispiel durch einen bereits vorliegenden „*Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse*“ [GAEHTGENS 2005]. Darüber hinaus wurde zum 01. Januar 2000 der AKKREDITIERUNGSRAT in eine Stiftung des öffentlichen Rechts überführt und zugleich gefordert, dass Lehre und Forschung innerhalb der Hochschulen regelmäßig evaluiert werden sollen. Um eine bessere Umsetzung des Bologna-Prozesses zu gewährleisten, wurde im selben Jahr seitens der HRK mit Unterstützung des BMBF die *Servicestelle Bologna* eingerichtet, welche als Beratungsstelle zur Umsetzung des Bologna-Prozesses für die Hochschulen fungieren sollte. Im Jahr 2005 wurde auch ein „*nationaler Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*“ durch die HRK, die KMK und das BMBF beschlossen [vgl. GAEHTGENS 2005]. Dieser resultierte aus der Bologna-Konferenz in Berlin von September 2003, auf der sich die europäischen Bildungsminister verständigt hatten einen Qualifikationsrahmen für vergleichbare und kompatible Hochschulabschlüsse zu entwickeln. Der Rahmen soll darauf zielen „*Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren*“ [QFDH 2005, S. 2] und beschreibt systematisch Qualifikationen, welche durch das Bildungssystem in Deutschland hervorgebracht werden sollen. Gemeint sind damit die sogenannten *Outcomes* in Form einer Auflistung von angestrebten Lernergebnissen. Ebenso soll eine Beschreibung über die Fähigkeiten und Kompetenzen angefertigt werden, über welche die Hochschulabsolventen verfügen sollen. Auch eine Auflistung von formalen Aspekten des Hochschulstudiums, wie zum Beispiel der Arbeitsumfang, soll definiert werden und durch Leistungspunkte, Zulassungskriterien usw. transparent gemacht werden [vgl. QFDH 2005].

Wie bereits erwähnt, bildete die Lissabon-Konvention aus dem Jahr 1997 einen weiteren Eckpunkt, welcher in Deutschland erst zehn Jahre später, nämlich am 1. Oktober 2007, ratifiziert³⁵ wurde. Durch diese Ratifizierung gab es für Studierende an deutschen Hochschulen positive Veränderungen, auch wenn die Umsetzung in die Realität unterschiedlich ausgefallen ist. Die ratifizierte Lissabon-Konvention regelte unter anderem die Anerkennung von Studienleistungen für Deutschland, da festgehalten wurde, dass gleichwertige Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel sowie Studienzeiten anerkannt werden sollen [vgl. BUNDESGESETZBLATT 2007, TEIL II, NR. 15]. Die wesentlichen Entwicklungen für Deutschland seit dem London-Communiqué im Jahr 2007 wurden in dem „Nationalen Bericht für Deutschland 2007-2009“ [NATIONALER BERICHT 2007-2009] festgehalten. Hier wurde die Systemakkreditierung neuer Studiengänge ergänzend zu den bereits existierenden Programmakkreditierungen eingeführt, um somit die Qualitätssicherung der neuen zweistufigen Studiengänge optimal zu gewährleisten. Auch die Förderung der Mobilität sollte weiter vorangetrieben werden, indem innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten und der Schweiz ein Studium förderungsfähig sein sollte und ausländische Studierende aus Nicht-EU-Staaten unter erleichternden Voraussetzungen in einem EU-Land studieren können [vgl. NATIONALER BERICHT 2007-2009]. Konkret wurden vier Kriterien mit Aussagen über das Ziel der Mobilitätsförderung und der Anerkennung von Studienleistungen entwickelt: Erstens wurde festgehalten, dass die Zahl deutscher Studierender, welche an ausländischen Hochschulen eingeschrieben sind, seit dem Jahr 1998 kontinuierlich ansteigt. Zweitens wurde gesagt, dass durch die Vergabe von Stipendien und Förderungen seitens des DAAD und des BMBF die Auslandsmobilität mithilfe des verabschiedenden Mobilitätspakets und des DAAD-Programm „Bologna macht Mobil“ des DAAD gestiegen ist. Drittens wurden durch die Weiterentwicklung der länder-gemeinsamen Strukturvorgaben der KMK Mobilitätshindernisse verringert. Im Nationalen Bericht heißt es, dass die „deutliche Hervorhebung der Möglichkeit, Bachelorstudiengänge 6-, 7- oder 8-semesterig“ [NATIONALER BERICHT 2007-2009, S. 3]. so zu konzipieren ist, dass der „Mobilitätstransfer in den Studiengängen“ verpflichtend vorzusehen ist, welches „eine ebenso günstige Auswirkung auf die

³⁵ Das Gesetz wurde verabschiedet und unterzeichnet von HORST KÖHLER (Bundespräsident), ANGELA MERKEL (Bundeskanzlerin), ANETTE SCHAVAN (Bundesministerin für Bildung und Forschung), FRANK-WALTER STEINMEIER (Bundesminister des Auswärtigen), BRIGITTE ZYPRIES (Bundesministerin der Justiz) und ULLA SCHMIDT (Bundesministerin für Gesundheit) [vgl. BUNDESGESETZBLATT 2007, TEIL II, NR. 15].

Bereitschaft zur Mobilität“ hat [NATIONALER BERICHT 2007-2009, S. 3]. Viertens wurden die Studien- und Prüfungsleistungen verbessert, um eine Anerkennung zu vereinfachen [vgl. NATIONALER BERICHT 2007-2009]. Ebenso thematisiert wurde das Ziel des lebenslangen Lernens, da sich Bund und Länder im Jahr 2007 auf eine gemeinsame Qualifizierungsinitiative verständigten. Zu den Zielen dieser Initiative zählt die Steigerung der Studienanfängerquoten, eine größere Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung und die Förderung von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Hochschulen [vgl. NATIONALER BERICHT 2007-2009].

Obwohl Deutschland, sowohl bei der Qualitätssicherung als auch bei der Umsetzung des Qualitätsrahmens, gut im internationalen Kontext positioniert war, erfolgte die Umsetzung bei den gestuften Studiengängen eher mittelmäßig [vgl. HRK 2010]. Auf der Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK (2009) äußerte dazu WILFRIED MÜLLER³⁶, dass die im Jahr 1999 genannten Kernziele der Bologna-Erklärung nicht vollständig umgesetzt wurden, welches ebenso auf europäischer wie nationaler als auch auf institutioneller Ebene gelte [vgl. HRK 2009]. An dieser Stelle setzte auch das Leuven-Communiqué im Jahr 2009 an, welches neue Prioritäten für die europäische Hochschulbildung bis zum Jahr 2020 formulierte. Somit blieben dem europäischen Hochschulraum weitere 10 Jahre Zeit, um den Zielen der Bologna-Erklärung von 1999 gerecht zu werden. Einige Prioritäten des Leuven-Communiqués wurden von MÜLLER mit dem Verweis kommentiert, dass es noch einer Reihenfolge der Wichtigkeit der nationalen Auslegung bedürfe, welche auf der Jahrestagung des Bologna-Zentrums der HRK 2009 vorgestellt werden sollte [vgl. MÜLLER 2010]. Dadurch wurde dem Wunsch des Leuven-Communiqués, nämlich dass sich jeder Staat messbare Ziele setzen sollte, auf nationaler Ebene nachgegangen. Die HRK formulierte folgende vier Prioritäten [vgl. HRK 2010]:

1. Zugangserleichterung zu Hochschulen und für das Studium zugunsten bisher unterrepräsentierter Gruppen.

³⁶ Prof. Dr. WILFRIED MÜLLER war von 2007 bis 2011 Vizepräsident der HRK für Lehre und Forschung. Im Jahr 2009 wurde er zum stellvertretenden Vorsitzenden der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland gewählt [Quelle: www.wilfriedmueller-hochschulberatung.de, Stand: 20.04.2015].

2. Hochschulzugänge sollen transparenter gestaltet werden, um lebenslanges Lernen zu erleichtern, um eine größere Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung zu schaffen und um den Ausbau von Teilzeit- und berufsbegleitenden Studienangeboten zu erweitern.
3. Die deutschen Hochschulen sollen sich noch mehr mit der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden befassen, indem sie Studiengänge so gestalten, dass auf Wissenschaft und Forschung aufbauende und beufsbefähigende Kompetenzen im Studium vermittelt werden, so dass die Absolventen auf einen sich stets wandelnden Arbeitsmarkt vorbereitet werden.
4. Lehr- und Lernaufträge sollen mit Hilfe neuer Lehr- und Lernformen klarer auf die Studierenden fokussiert werden. Die Curricula der Studiengänge müssen deutlicher auf Lernergebnisse und auf den Kompetenzerwerb ausgerichtet werden [vgl. HRK 2010, S. 11].

Parallel zu der Bologna-Konferenz in Leuven versammelte sich am 19. Juni 2009 in Berlin die KMK. In der gleichen Woche fand ein bundesweiter Bildungstreik in Deutschland statt, mit mehr als 200.000 Schüler, Studenten und Lehrenden von Schulen und Hochschule. Dazu aufgerufen hatten verschiedene Studierenden- und Schülerbündnisse. Basis dieses Unmutes war unter anderem die Einführung des G8-Abiturs³⁷, die im Jahr 2006 eingeführten Studiengebühren, die Ökonomisierung der Bildung im Zuge des Bologna-Prozesses und die durch die Bologna-Reform festgelegten Übergangsquoten von den Bachelor- zu den Masterstudiengängen. Seitens der Studierenden ging es neben dem Wunsch nach der Abschaffung von Studiengebühren hauptsächlich um Kritik an der Einführung der neuen Studiengänge, an deren Konzeption durch Modularisierung und der Einführung der Leistungspunktvergabe [vgl. BANSCHERUS ET AL 2009]. Die KMK begegnete diesem Streik, indem sie auf ihrer 327. Kultusministerkonferenz am 15. November 2009 die vorgebrachten Kritikpunkte aufgriff. Thematisiert wurde unter anderem die stoffliche Überfrachtung innerhalb der Studiengänge, eine zu hohe Anwesenheitspflicht und eine zu hohe Prüfungsdichte und eine zunehmende „*Verschulung*“

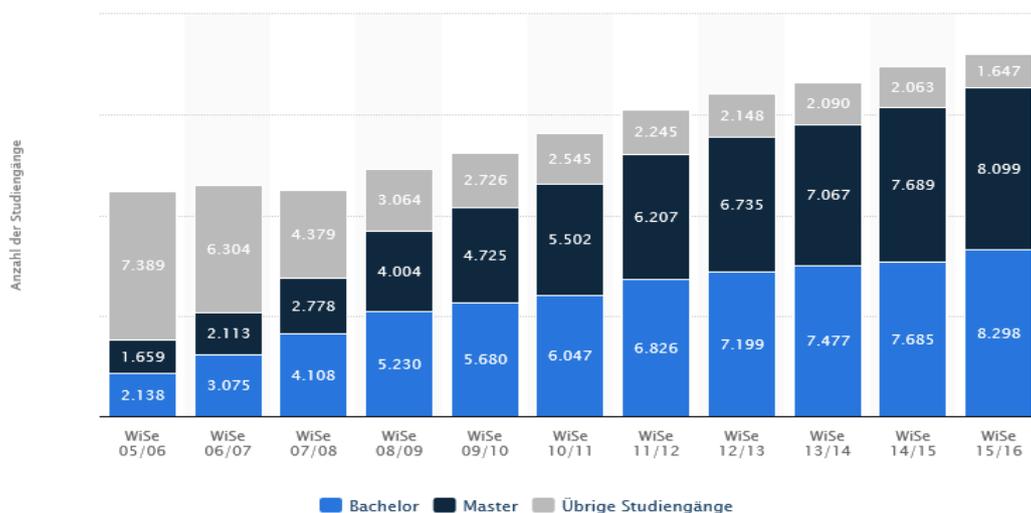
³⁷ „G8-Abitur“ steht für das Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe, also nach achtjähriger Gymnasialzeit, welches in den 2000er Jahren fast bundesweit eingeführt wurde. Das „G8-Abitur“ ersetzte somit in vielen Bundesländern das ursprüngliche Abitur, welches nach 9 Jahren, sprich nach der dreizehnten Jahrgangsstufe (G9), erworben werden konnte.

des Studiums [KMK 2009] sowie der Zugang zu einem Masterstudium durch bessere Leistungsvoraussetzungen und Kapazitäten. Auch über die „*Akzeptanz des Bachelors als ersten, berufsqualifizierenden Abschluss*“ [KMK 2009] wurde gesprochen. Da der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss verstanden werden soll, forderte die KMK gleichzeitig die Akkreditierungsagenturen auf, Employability bei der Einführung neuer Studiengänge zu berücksichtigen. Ebenso wurden die Hochschulen und die Wirtschaft aufgefordert, sich bei der Ausgestaltung von Bachelorstudiengänge zu integrieren. Auch die HRK äußerte in einer Presseerklärung im November 2009, dass eine Nachsteuerung der bisherigen Umsetzung des Bologna-Prozesses notwendig sei [vgl. HRK 2009]. Gleichzeitig distanzierte sich das Präsidium der HRK von seiner bisherigen Unterstützung, den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss auszugestalten. Vielmehr sollten sich die einzelnen Bundesländer darauf einstellen, den Master als Regelabschluss zu betrachten, um somit ausreichend Kapazitäten für Bachelorstudiengänge zu schaffen [vgl. HRK 2009]. Im Dezember desselben Jahres veröffentlichten HRK und KMK eine gemeinsame Presseerklärung. Hieraus ging hervor, dass Prüfungsbelastungen reduziert, die Anerkennung von Prüfungsleistungen bei einem Hochschulwechsel erleichtert und die ländergemeinsamen Strukturvorgaben flexibler gehandhabt werden sollen [vgl. HRK/ KMK 2009].

Das Jahr 2010 hatte für den Bologna-Prozess sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene große Bedeutung, da in der Bologna-Deklaration von 1999 das Ziel vereinbart wurde, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Wie bereits beschrieben, wurde dieses Ziel nicht erreicht und seitens der Studierenden und der Bildungsbeschäftigten bestehen zum Teil bis heute noch Zweifel an der Umsetzbarkeit des Bologna-Prozesses. Um die Ziele zu erreichen, müssen also nicht nur formale, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext weitere Änderungen erfolgen. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Entwicklung seit dem Leuven-Communiqué in Deutschland weiter vorangeschritten ist. So wird auch seitens des BMBF im „*Nationalen Bericht für Deutschland*“ resümiert, dass die Zahl der Studienanfänger in Deutschland noch nie so hoch war wie in den Studienjahren 2009 und 2011, da in diesen zwei Jahren die Anzahl der Studienanfänger um 22 % (von 424.237 auf 515.833

Studienanfänger)³⁸ in Deutschland gestiegen ist [vgl. NATIONALER BERICHT 2009-2012]. Im Wintersemester 2013/2014 waren insgesamt rund 2.616.800 Studierende immatrikuliert [vgl. NATIONALER BERICHT 2009-2012]. Auf nationaler Ebene gab es zum Wintersemester 2013/2014 insgesamt 7.477 Bachelor- und insgesamt 7.067 Masterstudiengänge [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Während bei den Fachhochschulen die Umstellung fast komplett gelungen ist (98,5 % sind Bachelor- oder Masterstudiengänge), sind die Hochschulen noch nicht ganz so weit (83,0 %), wobei besonders kirchliche oder staatliche Studiengänge noch nicht umgestellt wurden [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Die Umstellung auf das zweistufige Studiensystem in Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgte kontinuierlich, wie die folgende Abbildung zeigt:

Abb. 01 Entwicklung des Zweistufigen Studiensystems in Deutschland [QUELLE: STATISTA 2017/ HRK³⁹]



Am 29. und 30. April 2010 fand die Jahrestagung der GESELLSCHAFT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG in Hannover statt. Bei dieser Tagung wurde der HOCHSCHULPAKT 2020 verankert, welcher aus drei Säulen bestand: Die erste Säule (*Programm zur Aufnahme zusätzlicher Studienanfänger*) erstreckte sich bereits erfolgreich über die Jahre 2007 bis 2010. Das dort verankerte Ziel, bis zum Jahr 2010 mindestens 91.370 neue Studienanfänger an den deutschen Hochschulen zu

³⁸1998 gab es Deutschland nur 272.000 Studienanfänger [vgl. BMBF 2012].

³⁹ Download unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2847/umfrage/entwicklung-der-bachelor--master--und-uebrigen-studiengaenge/> Stand: 17.01.2017

immatrikulieren, wurde nicht nur erreicht, sondern übertroffen. So konnten im Jahr 2010 insgesamt 185.024 zusätzliche Studienanfänger verzeichnet werden [vgl. BMBF HOCHSCHULPAKT 2020⁴⁰]. Um diese positive Entwicklung beizubehalten, wurde 2009 von Bund und Ländern beschlossen, die zu erwartenden zusätzlichen Studienanfänger für die Jahre 2011 bis 2015 auf 275.000 Studierende zu erhöhen. Zur Gewährleistung der Umsetzung wurden dem Bund rund 3.2 Mrd. Euro zur Verfügung gestellt. Durch die Abschaffung des Wehr- und Zivildiensts im Jahr 2011 und wegen der bevorstehenden doppelten Abiturjahrgänge (G8 und G9) sollten noch einmal zusätzliche 59.500 Studienplätze bis 2015 geschaffen werden, womit sich auch der Etat des Bundes erhöhte [vgl. BMBF HOCHSCHULPAKT 2020]. Bereits zum Wintersemester 2011/2012 wurde dieses Ziel erreicht, da es dort einen erneuten Einschreiberekord an deutschen Hochschulen gab (516.000 Studienanfänger im Studienjahr 2011). Zum Wintersemester 2016/2017 erfolgte an den deutschen Hochschulen ein neuer Einschreiberekord mit 1.773.600 Studierenden⁴¹ (vgl. Abb. 02). Durch die zweite Säule (*Programmpauschalen der von der DEUTSCHEN FORSCHUNGS-GEMEINSCHAFT (DFG) geförderten Projekte*) des HOCHSCHULPAKTS 2020 sollte die universitäre Forschung an deutschen Hochschulen nachhaltig gestärkt werden. Auch die Ziele dieser Säule wurden bis zum Jahr 2015 verlängert. Bund und Ländern haben den Hochschulpakt um eine dritte Säule (*Initiativen zur Personalgewinnung und Personalqualifizierung sowie zur Weiterentwicklung der Lehrqualität an den Hochschulen*) erweitert [vgl. BMBF HOCHSCHULPAKT 2020]. Der HOCHSCHULPAKT 2020 von Bund und Ländern liefert somit sowohl inhaltliche Zielvorgaben als auch finanzielle Unterstützungen für die Hochschulen, um weitere Impulse zur Umsetzung der Bologna-Reform im deutschen Hochschulraum bis zum Jahr 2020 zu realisieren. Es kann festgehalten werden, dass mit dem HOCHSCHULPAKT 2020 Bund und Länder zusätzliche finanzielle Mittel für den Ausbau von Studienmöglichkeiten verankert wurden.

Im Mai 2010 fand in Berlin eine weitere nationale Bologna-Konferenz statt, welche von der HRK initiiert wurde. Zu diesem Treffen wurden in Deutschland erstmalig alle am Bologna-Prozess beteiligten Akteure (Politiker, Minister, Hochschulen,

⁴⁰ Nachzulesen auf der Homepage des BMBF unter: www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html, Stand: 12.02.2014.

⁴¹ Insgesamt gab es im Wintersemester 2016/2017 sogar 2.806.000 Studierende in Deutschland. Davon waren 63,2 % an Hochschulen und der Rest an Fachhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen usw. eingeschrieben [vgl. DESTATIS HOMEPAGE, Stand: 17.01.2017].

Vertreter aus Wissenschaft und Gewerkschaften sowie Studierende) eingeladen. Im Fokus stand die Bilanzierung der Entwicklung der Mobilität, die Studierbarkeit, die Zulassung zum Masterstudium und die Perspektiven von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt [vgl. BMBF, 2012]. Die Ergebnisse von 2010 bis 2012 wurden im nationalen Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland seitens des BMBF bilanziert und festgehalten. Ein paar ausgewählte Ergebnisse des Berichts sind [vgl. NATIONALER BERICHT 2009-2012]:

Entwicklung der Mobilität:

Seit 1998 ist die Zahl deutscher Studierender, die an ausländischen Hochschulen eingeschrieben sind, kontinuierlich gestiegen. So waren es im Jahr 2008 noch 8.700 Studierende und zum Studienjahr 2010/2011 bereits 184.960 Studierende [vgl. BMBF 2012].

▪ ***Studierbarkeit***

Im Fokus zur Überprüfung der Studierbarkeit stand u.a. die Reduzierung von Prüfungen, die Mindestgröße von Modulen, Überprüfung von Studieninhalten auf die Kompetenzorientierung, Mobilität durch Auslandspraktika, das ausgewogene Verhältnis von Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen und die Verbesserung zur Anerkennung von Studienleistungen [vgl. BMBF 2012].

▪ ***Lebenslanges Lernen***

Basierend auf der gemeinsamen Qualifizierungsinitiative von Bund und Ländern zur Steigerung der Studienanfängerquote (2007) konnte bilanziert werden, dass das vereinbarte Ziel von mindestens 40 % Studienanfängern übertroffen wurde (im Jahr 2010 lag die Studienanfängerquote bereits bei 46 %). Dennoch soll zukünftig kontinuierlich weiter am Ausbau der Studienanfängerquote gearbeitet werden [vgl. BMBF 2012].

▪ ***Perspektiven für Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt***

Da Bachelorstudiengänge zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen sollen, ist es notwendig sowohl wissenschaftliche Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen als auch berufsfeldbezogene Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen (Sozialkompetenz, kommunikative Präsentationskompetenz, bereichsspezifische Sachkompetenz und Fremdsprachenkompetenz) während des Studiums zu vermitteln. *„Kompetenzen und*

Lernziele werden auch mit Blick auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes definiert und im Rahmen der Akkreditierung geprüft.“ [BMBF 2012, S. 6]

- ***Partner des Bologna-Prozesses***

Für die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland sind auf Grund ihrer verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten das BMBF und die Wissenschaftsminister der Länder verantwortlich. Daneben sind die HRK, der DAAD, der AKKREDITIERUNGSRAT, das DSW und die FZS beteiligt. Darüber hinaus verfügt Deutschland über die nationale Arbeitsgruppe „*Fortführung des Bologna-Prozesses*“, in der Vertreter des BMBF, der für Hochschulen zuständige Landesminister, der HRK, Studierende, Gewerkschaften, die Arbeitgeberseite, des DAAD und des DSW anzutreffen sind [vgl. BMBF 2012].

Da diese Vorgaben keine konkreten Handlungsmerkmale aufweisen, wurden diese Ergebnisse in der Öffentlichkeit nur halbherzig begrüßt. So konnte man zum Beispiel in der WELT am 17. Mai 2010 Folgendes lesen: „*Studenten-Eklat bei Schavans Uni-Krisenkonferenz: Die Bologna-Konferenz von Bildungsministerin Annette Schavan (CDU) in Berlin lief nicht so, wie es sich die Ministerin sowie die Hochschulrektorenkonferenz als Initiator und die Vertreter von Hochschulen, Ministerien, Wirtschaft und Gewerkschaften vorgestellt haben.*“ Dennoch konnten auch positive Entwicklungen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses auf nationaler Ebene verzeichnet werden. Die KMK konnte durch eine weitere Bestandsaufnahme [vgl. KMK 2011 und 2012] weitere Perspektiven zur Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland erörtern und beschloss folgende Punkte:

1. ***Schaffung eines europäischen Hochschulraums***

Zum Wintersemester 2010/2011 waren an deutschen Hochschulen bereits 82 % des Studienangebots auf die gestufte Form (Bachelor und Master) umgestellt (s. Abb. 01), so dass die Studiengänge flächendeckend umstrukturiert wurden. Die KMK sieht diese Zielmarke für den deutschen Hochschulraum als erfüllt [vgl. KMK 2012].

2. Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess soll kontinuierlich weiterentwickelt werden, hierzu gehört:

- a) die Verbesserung der Studierbarkeit durch die Reduzierung der Prüfungsdichte,
- b) die Förderung der Mobilität bei Studierenden einschließlich einer Vereinfachung der Anerkennung von Prüfungsleistungen,
- c) die Weiterentwicklung der gestuften Studienstruktur und
- d) die Weiterentwicklung der Akkreditierungssysteme [vgl. KMK 2012].

3. Studierbarkeit

Zur Verbesserung der Studierbarkeit soll eine Kleinteiligkeit der Module vermieden und die Prüfungsdichte reduziert werden [vgl. KMK 2012].

4. Mobilität

Obwohl Deutschland die Vorgaben aus dem Leuven-Communiqué, dass mindestens 20 % aller europäischen Studierenden eine Studien- oder Praxisphase im Ausland absolviert haben sollen, erreicht hat, soll diese Quote zukünftig noch gesteigert werden [vgl. KMK 2012].

5. Weiterentwicklung der gestuften Studienstruktur

Der Bachelor hat laut der KMK seinen Praxistest erfolgreich bestanden, da die Wirtschaft die neuen Studienstrukturen mittlerweile begrüßt und aktiv unterstützt. Ebenso zeigen erste Studien gute Arbeitsmarkchancen für Bachelorabsolventen. Der Zugang zu den Masterstudiengängen soll zukünftig flexibler und vielfältiger gestaltet werden [vgl. KMK 2012].

6. Akkreditierung

Die Akkreditierung wurde als Instrument der Qualitätssicherung eingeführt, welche regelmäßige Änderungen und Anpassungen seitens des Akkreditierungsrats vornimmt. Somit soll die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung der Studiengänge gewährleistet werden [vgl. KMK 2012].

7. *Ausblick*

Obwohl der Strukturwandel des deutschen Hochschulsystems weitestgehend erfolgreich gestaltet wurde, sollen zukünftig noch (a) die Leistungsanrechnung von Studienleistungen verbessert werden, indem rechtliche Grundlagen geschaffen werden, (b) das Akkreditierungssystem sorgfältig analysiert und (c) die Lehre durch die Erwartungen der Studierenden und Studienergebnisse gestärkt werden [vgl. KMK 2012].

Auswirkungen bei der nationalen Umsetzung hatte auch die Bologna-Konferenz in Bukarest (April 2012), denn im Herbst 2012 sollte die nächste nationale Bologna-Konferenz folgen. Im Februar 2012 räumte die Bundesbildungsministerin, ANETTE SCHAVAN (CDU), Fehler seitens der Politik und Umsetzungsfehler bei den Bologna-Studienreformen ein [vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2012]. Sie räumte ein, dass bereits seit den Anfängen des Bologna-Prozesses die Chance verpasst worden sei, die „*inhaltlichen Dimensionen von Bologna gleichberechtigt in der Agenda*“ [SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2012] zu verankern. Die Umsetzung der inhaltlichen Ausrichtung, nämlich das Schaffen eines breiten Fundaments von Wissen über wissenschaftliche Methoden, den Blick in fremde Disziplinen sowie das gezielte Nachdenken über die Ziele des Bologna-Prozesses seien nicht ausreichend durchdacht worden, so SCHAVAN [vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2012]. Um diese Fehler nicht erneut zu begehen, sollte im Vorfeld der nationalen Bologna-Konferenz ein hochrangiger Expertenrat aus Vertretern von Hochschullehrern aller Fakultäten einberufen werden, welcher konkrete Vorschläge zur Realisierung des „*Humboldt’schen Ideals von Bildung durch Wissenschaft auch im 21. Jahrhundert im Selbstverständnis der Universitäten*“ [SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2012] erarbeiten sollte. Zur Förderung der Mobilität trat im April 2012 das „*Anerkennungsgesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*“ in Kraft mit dem Ziel, die Anerkennung von Studienleistungen zu erleichtern und den Studienstandort Deutschland für qualifizierte Zuwanderer attraktiver zu machen [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015].

Die KMK hatte im Februar 2013 die Grundsatzentscheidung getroffen, zusätzlich zur absoluten Note im Studium den Prozentrang mit einzuführen. Vor dem Hintergrund, dass an Hochschulen unterschiedliche Notenkulturen vorherrschen,

sollte damit vor allem ein Rahmen für die Zulassungsverfahren zu den Masterstudiengängen geschaffen werden [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015].

Die HRK und die KMK haben sich daraufhin im Mai 2014 verständigt, „*die rechtlichen und tatsächlichen Voraussetzungen für die Einführung des Prozentrangs und seine Berücksichtigung als Zugangs- bzw. Zulassungsvoraussetzung bis zum 01. Januar 2017 zu schaffen.*“ [BUNDESREGIERUNG 2015, S.16f.] Im April 2013 wurde auf Basis der in Bukarest beschlossenen *Mobilitätsstrategie 2020* (s. Kap. 2.1) in Berlin von den Wissenschaftsministern von Bund und Ländern eine „*gemeinsame Strategie für die Internationalisierung der Hochschulen verabschiedet*“ [BMBF 2013]. Die Umsetzung der Internationalisierungsziele soll zukünftig durch Bund und Länder in eigener Verantwortlichkeit erfolgen, hierfür haben Bund und Länder insgesamt neun Punkte erarbeitet:

- 1) Strategische Internationalisierung der einzelnen Hochschulen,
- 2) Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen,
- 3) Etablierung einer Willkommenskultur,
- 4) Etablierung eines internationalen Campus,
- 5) Steigerung der Auslandsmobilität,
- 6) Gewinnung von exzellenten (Nachwuchs-)Wissenschaftler aus dem Ausland,
- 7) Ausbau internationaler Forschungskoperationen,
- 8) Etablierung von Angeboten der transnationalen Hochschulbildung [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015, S. 17 f.].

Basierend auf der *Mobilitätsstrategie 2020* ist es ein erklärtes Ziel von Bund und Ländern, „*dass jeder zweite Studienabsolvent studienbezogene Auslandserfahrungen gesammelt haben soll*“ [BUNDESREGIERUNG 2015, S. 19]. Im Jahr 2013 absolvierte etwa ein Drittel aller deutschen Studierenden einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, wie z. B. Auslandssemester, Studienreisen, Auslandspraktika, Sommerschulen usw. [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Prägend für die nationale Umsetzung des Bologna-Prozesses war auch der Aufbau eines Akkreditierungssystems in Deutschland. Im September 2013 verabschiedete der AKKRE-

DITIERUNGSRAT eine strategische Planung, welche die Arbeit bis 2017, besonders im Bereich der Studienqualität, unterstützen soll [vgl. BUNDES-REGIERUNG 2015].

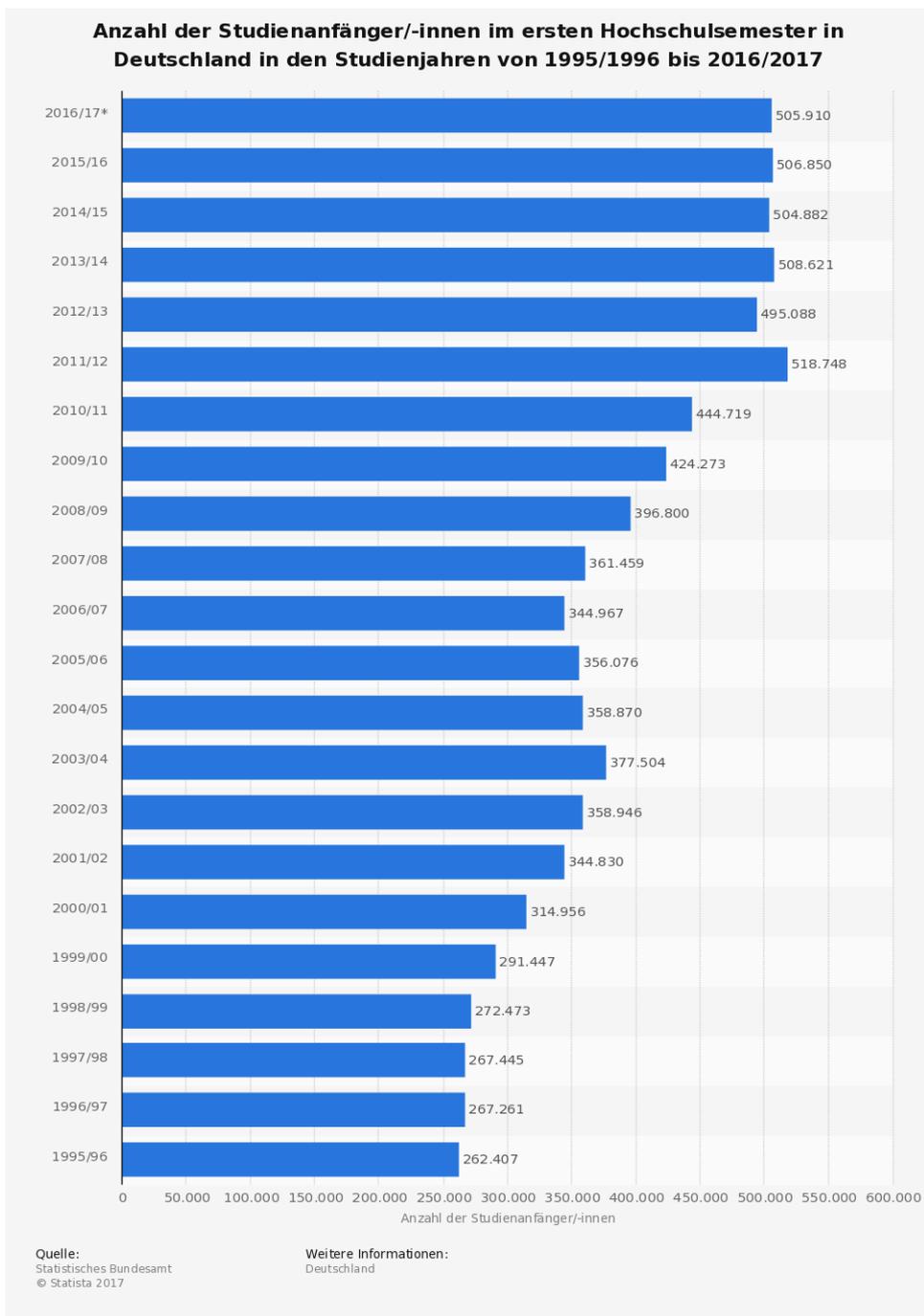
Das beschlossene Communiqué der Bukarest-Konferenz auf internationaler Ebene hatte Auswirkungen auf die Entwicklung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Die HRK unterstützte seitdem zwar weiterhin den Bologna-Prozess für den deutschen Hochschulraum, forderte aber für die weitere Umsetzung, dass eine gründliche und kritische Evaluation des Prozesses mit Hilfe von empirischen Daten vorzunehmen sei. Die erhobenen Daten sollen bis zum Jahr 2015 ausgearbeitet werden⁴², so dass durch diese Erkenntnisse adäquate Evaluationskriterien entwickelt werden können. An diesem Prozess sollen die Hochschulen maßgeblich beteiligt werden [vgl. HRK 2012]. Ebenfalls werden mittlerweile Stimmen (z. B. durch DIETER LENZEN – Präsident der Universität Hamburg, durch die HRK, durch die KMK u.a.) laut, welche eine Reform der Reform für den Bachelor (nicht Master) fordern, wobei es hauptsächlich um die Verlängerung der Regelstudienzeit von sechs auf acht Semestern sowie auf die gezielte Einbindung zur praxisnahen Wissensvermittlung geht. Begründet liegen diese Forderungen in der Tatsache, dass die Bachelorstudiengänge größtenteils nicht in den bisher vorgegebenen sechs Semestern abgeschlossen werden können. Der Medianwert für Bachelor-Abschlüsse liegt derzeit bei sieben Semestern. Für die Studierenden, die direkt im Anschluss an den Bachelor den Master absolviert haben, lag die Gesamtstudiendauer im Durchschnitt bei 11,2 Semestern [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015].

Aufgrund steigender Studierendenzahlen reagierten Bund und Länder im Dezember 2014 mit dem verabschiedeten HOCHSCHULPAKT 2020, indem sie für die Hochschulen zusätzliche Mittel (rund 19,3 Mrd. €) zur Verfügung stellen, um weiter in den Ausbau von Studienmöglichkeiten zu investieren. Bis zum Jahr 2020 soll somit ein Studienangebot von zusätzlichen 760.000 Studienanfängern geschaffen werden [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Darüber hinaus gibt es zukünftig für Hochschulen Zuschüsse und Förderungen für den Ausbau von besseren Studienbedingungen. Durch einen zusätzlichen QUALITÄTSPAKT LEHRE sollen weitere finanzielle Zuschüsse für den Ausbau der Qualität der Lehre zur Verfügung gestellt werden

⁴² Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit lag die Untersuchung noch nicht vor, so dass darauf nicht eingegangen werden kann.

[vgl. BUNDESREGIERUNG 2015]. Zum Wintersemester 2011/2012 gab es die höchste Zahl (518.748) von Studienanfängern in Deutschland, wie folgende Abbildung (Abb. 02) zeigt:

Abb. 02: Entwicklung der Zahl der Studienanfänger in Deutschland [QUELLE: STATISTISCHESBUNDESAMT]⁴³



⁴³ STATISTISCHES BUNDESAMT. Download (Stand: 17.01.2017):

<https://de.statistika.com/statistik/daten/studie/4907/umfrage/studienanfaenger-in-deutschland-seit-1995/>

Auf nationaler Ebene wurde der Bologna-Prozess zunächst als Legitimation von Studienreformen angesehen. Das deutsche Hochschulsystem erfuhr durch den Bologna-Prozess eine Dreifachbelastung (zeitgleiche Einführung der neuen gestuften Studiengänge, Umsetzung der Modularisierung und der Akkreditierung). Besonders die 2000er Jahre kennzeichnen den nationalen Bologna-Prozess in der Umsetzung, so dass heute weitgehend die Forderungen des Bologna-Prozesses als umgesetzt angesehen werden können. Seit 2010 stellt sich die zentrale Frage nach der Bewertung und der Weiterentwicklung von Studienqualität. Bis heute differieren die Meinungen in Deutschland über den Bologna-Prozess und dessen Umsetzbarkeit stark. Zusammenfassend kann man sagen, dass man bis heute zwei Lager vorfindet: das der *Befürworter*, welche die Bologna-Ziele termingetreu realisieren möchten, und das der *Gegner*, die am liebsten den gesamten Bologna-Prozess revidieren würden [vgl. BANSCHERUS ET AL, 2009].

Durch die Einführung der neuen Bachelorstudiengänge und die Abschaffung der alten Studiensysteme und Abschlüsse entstand somit sowohl für Studierende und Lehrende als auch für die Hochschulen und Arbeitgeber eine Zwickmühle. Dies stieß auf eine teils explizit geäußerte und teils vermutete Skepsis auf allen Seiten der beteiligten Akteure: die Arbeitgeber bekannten sich nicht hinreichend genug zu den neuen Abschlüssen, da sie die Qualität der neuen Bachelorabschlüsse nicht abschätzen konnten und immer noch die Wahl hatten, Absolventen aus den etablierten Studiengängen einzustellen. Skepsis übertrug sich auch auf die Studierenden der Bachelorstudiengänge, welche sich nach Einführung der neuen Studiengänge in den zunächst geringen Einschreibungszahlen (s. hierzu auch Abb. 02) abzeichnete [vgl. BANSCHERUS ET AL, 2009]. Auch bei den Lehrenden stieß man weitestgehend auf Widerstand. So sagte beispielsweise HANS RAINER FRIEDRICH⁴⁴ in der ZEIT: „Die meisten Professoren an den Unis waren von Anfang an gegen eine Zweiteilung des Studiums in einen berufsqualifizierenden Bachelorteil und einen weiterqualifizierenden Masterteil. Sie wollten ihre wohlgepflegten Lehrgebiete nicht reduzieren, weshalb man vielerorts die Studiengänge gar nicht richtig reformierte“ [ZEIT 2014].

⁴⁴ HANS RAINER FRIEDRICH hat als Beamter die Bologna-Erklärung von 1999 mit verfasst. Zu diesem Zeitpunkt war er Abteilungsleiter für den Bereich Hochschule im BMBF. Zwei Jahre nach der Bologna-Erklärung wurde er aus dem Ministerium entlassen [vgl. ZEIT 2014].

Ebenso konnte auch ein überwiegender Widerstand bei den anderen Hochschulakteuren beobachtet werden, denn um neue Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen, mussten neue Verwaltungs- und Rechtsgrundlagen berücksichtigt werden. Diese Beispiele spiegeln nur einen kleinen Teil der Skeptiker wieder, um zu verdeutlichen, warum die Bologna-Reform auf großen Protest stieß und noch immer stößt. Trotz aller Widerstände wurde auf nationaler Ebene an der Umsetzung des Bologna-Prozesses weitergearbeitet und daran festgehalten, obwohl heute klar ist, dass die Ziele des Bologna-Prozesses der ersten Dekade von keinem Unterzeichnerstaat gänzlich erfüllt wurde. Ob allerdings sämtliche Ziele des Bologna-Prozesses, auch nach dem offiziellen Startschuss zum europäischen Hochschulraum, bis zum Jahr 2020 erreicht und umgesetzt werden, bleibt abzuwarten. Denn ohne die vollständige Akzeptanz bei Lehrenden, Lernenden und der beruflichen Praxis bleibt ein nachhaltiger Erfolg des Studienreformprozesses in Deutschland aus.

Die Umstellung auf gestufte Studiengänge (mit Ausnahme staatlich geregelter Studiengänge) ist als Ziel weitestgehend abgeschlossen: im Wintersemester 2013/2014 waren 87,4 %⁴⁵ aller Studiengänge Bachelor- und Masterstudiengänge [vgl. BUNDESREGIERUNG 2015 und Abb. 01]. Dennoch sollte die Umstellung auf das gestufte Studiensystem weiter ausgebaut, die Qualität der Lehre muss weiterhin verbessert, die Mobilität muss weiterhin gefördert und der Übergang zu einem Masterstudium muss weiterhin ausgebaut und optimiert werden. Neben den internationalen Zielen des Bologna-Prozesses (s. Tab. 01 und Tab. 02) können folgende nationale Bologna-Ziele zusammenfassend festgehalten werden:

Schaffung eines europäischen Hochschulraums

Die Umstellung des Studienangebots auf gestufte Studienangebote ist in Deutschland fast flächendeckend vollzogen worden. Die KMK sieht dieses Ziel als erfüllt an.

Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses

Durch die Einführung der „Servicestelle Bologna“ im Jahr 2005 wurde ein erster Schritt in diese Richtung gemacht. Das Ziel ist noch nicht gänzlich erreicht, da es

⁴⁵Zum Wintersemester (WiSe) 2014/2015 stieg diese Zahl auf 88,2 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen und bei den Fachhochschulen lag der Anteil bei 98,7 % [vgl. KMK/HRK 2016].

an konkreten Handlungsvorgaben zu deren Umsetzung fehlt. Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse durch die geforderte Evaluation bis zum Jahr 2015 abzulesen sind und wie damit umgegangen wird.

Akkreditierung

Dieses Ziel der Schaffung eines gemeinsamen Akkreditierungssystems wurde durch die Gründung des Akkreditierungsrats im Jahr 2005 erfüllt.

Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses

Besonders vier Ziele, welche noch nicht auf nationaler Ebene erreicht worden sind, sollen weiterentwickelt werden:

1. Verbesserung der Studierbarkeit,
2. Mobilitätsförderung,
3. Weiterentwicklung der gestuften Studienstruktur,
4. Weiterentwicklung der Akkreditierungssysteme, da die Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung der Studiengänge angesehen wird.

Förderung der Mobilität

Dieses Ziel ist auf nationaler Ebene noch nicht erfüllt. Zur Zielerreichung sollen folgende Maßnahmen seitens der Hochschulen erfolgen:

- Mobilitätsförderung durch Auslandspraktika,
- Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen,
- Richtlinien durch die Mobilitätsstrategie 2020,
- Steigerung der Auslandsmobilität,
- Ausbau internationaler Forschungsk Kooperationen,
- Gewinnung von exzellenten (Nachwuchs-) Wissenschaftlern aus dem Ausland,
- Sammlung studienbezogener Auslandserfahrungen bei mindestens 50% der Absolventen.

Lebenslanges Lernen

Dieses Ziel wurde durch die Steigerung der Studienanfängerquoten von mindestens 40% erfüllt, dennoch soll dessen Ausbau kontinuierlich weiter stattfinden.

Employability

Die Forderung nach Employability ist noch nicht ausreichend erfüllt. Die Studiengänge sollen im Zuge der Akkreditierung auf die Ausrichtung der Vermittlung von wissenschaftlichen Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, berufsfeldbezogenen Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen überprüft werden.

Studierbarkeit

Die Studierbarkeit soll aufgrund mehrerer Kriterien erreicht werden:

- Reduzierung von Prüfungen,
- Mindestgröße von Modulen,
- Überprüfung von Studieninhalten in Bezug auf die Kompetenzorientierung,
- Ausgewogenes Verhältnis von Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen,
- Verhinderung einer Kleinteiligkeit der Module. Dieses Ziel ist noch nicht flächendeckend erfüllt.

Im Sommer 2016 haben KMK und HRK gemeinsam eine „*Erklärung über die europäische Studienreform*“ formuliert [vgl. KMK/ HRK 2016]. Im Gegensatz zu den im November 2013 ausgesprochenen „*Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses*“ ging es hierbei nunmehr um die „*Konsolidierung und Optimierung des Umsetzungsprozesses*“ [KMK/ HRK 2016, S.2]. Der HRK-Vizepräsident HOLGER BURCKHARDT sagte hierzu in einem Interview mit der WESTFALENPOST, dass eine „*Reform der Reform nötig*“ [WESTFALENPOST 2016] sei, da es seitens der HRK wieder möglich sein muss „*individuellere und flexible Studienverläufe*“ [WESTFALENPOST 2016] zu ermöglichen. Für die Reform der Reform wurden seitens der KMK und der HRK sieben Maßnahmen zur Optimierung des Bologna-Prozesses ausgesprochen:

1. Ein flächendeckender Ausbau von Bachelor- und Masterstudiengängen soll besonders „auch in den Bereichen Jura und *Medizin neben dem Staatsexamen ein ergänzendes Angebot gestufter Studiengänge*“ [KMK/ HRK 2016, S. 2] angeboten werden „um eine internationale Anschlussfähigkeit“ [KMK/ HRK 2016, S. 2] zu gewährleisten.
2. Die studentische Mobilität muss weiter gefördert werden, indem „*die Hochschulen die Anerkennungsverfahren nach den Grundsätzen der Lissabon-Konvention und auf Grundlage eines breiten Kompetenzverständnisses in der Praxis transparenter gestalten und standardisieren, sofern sie dies nicht bereits getan haben*“ [KMK/ HRK 2016, S. 4].
3. In Bachelor- und Masterstudiengängen soll es mehr Gestaltungsmöglichkeiten geben, das heißt Hochschulen sollen mehr Flexibilität bei der

Gestaltung der jeweiligen Studiengänge haben *„und den Mehraufwand für qualifizierte Lehre angesichts einer zunehmenden heterogenen Studierendenschaft [...] berücksichtigen“* [KMK/ HRK 2016, S. 5].

4. Obwohl die Systemakkreditierung an immer mehr Hochschulen angewandt wird, sollten die Hochschulen berücksichtigen, *„dass auch die Programmakkreditierung weiterhin als Möglichkeit erhalten bleiben muss“* [KMK/ HRK 2016, S. 2]. Die derzeitige Systemakkreditierung und Reakkreditierung soll weiterentwickelt werden [vgl. KMK/ HRK 2016].
5. *„Die Hochschulen haben die Möglichkeit, Noten aus den ersten zwei Semestern eines Studiengangs entweder nicht mit in die Endberechnung der Abschlussnoten mit einzubeziehen oder Studienleistungen innerhalb der ersten zwei Semester nur mit ‚bestanden‘ oder ‚nicht bestanden‘“* [KMK/ HRK 2016, S. 9] zu bewerten.
6. Es wird betont, dass der *„Bachelorabschluss ein vollwertiger erster berufsbefähigender Hochschulabschluss“* [KMK/ HRK 2016, S. 9] ist.
7. Aufgrund *„unterschiedlicher Notenkulturen an den Hochschulen“* [KMK/ HRK 2016, S. 9], sollte zukünftig *„neben der Note auf der Grundlage der deutschen Notenskala ein System relativer Noten eingeführt“* [KMK/ HRK 2016, S. 9] werden, wodurch die Chancengleichheit verbessert und eine *„transparente und objektive Bewertung erleichtert“* [KMK/ HRK 2016, S. 9] werden soll. Somit soll zukünftig bei Bachelorzeugnissen neben der Abschlussnote auch ein *„Prozentrang aller vergebenen Noten aufgeführt werden“* [KMK/ HRK 2016, S. 10].

Betrachtet man diese Maßnahmen, fällt allerdings auf, dass die gemeinsame Erklärung über die europäische Studienreform der KMK und der HRK keine wirklichen Reformveränderungen mit sich bringt. Im Kern wird eher an die Hochschulen appelliert, die bereits seit dem Bildungsstreik im Jahr 2009 geforderten neuen Strukturvorgaben der neuen Studiengänge umzusetzen. Ob die Reformvorschläge von KMK und HRK noch weiter überarbeitet werden und ob es tatsächlich eine Reform der Bologna-Reform geben wird, kann zum derzeitigen Standpunkt noch nicht beantwortet werden.

Eine weitere Herausforderung für die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland bis zum Ablauf der zweiten Dekade ist das Ende 2016 gesprochene Urteil des BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS (BVERFG), welches die *„Regelungen über die Akkreditierung von Studiengängen in Nordrhein-Westfalen [...] als verfassungswidrig und unvereinbar mit der Wissensfreiheit, dem Demokratie-prinzip und dem Rechtsstaatsprinzip erklärt“* [WEX 2016, S. 1] hat. Laut WEX steht somit das *„gesamte Qualitätssicherungssystem im Rahmen des Bologna-Prozesses [...] auf dem Prüfstand“* [WEX 2016, S. 2]. Der NRW Landesgesetzgeber hat nun bis zum 31. Dezember 2017 Zeit eine verfassungskonforme Neuregelung der Akkreditierung zu verabschieden. Es ist davon auszugehen, dass sich das Urteil des BVERFG auf alle Akkreditierungsvorgaben sämtlicher Bundesländer auswirken wird, allerdings können zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Aussagen darüber getroffen werden.

Es bleibt also abzuwarten, inwieweit die gewünschten Optimierungsvorschläge von KMK und HRK und die Neuregelungen des Akkreditierungssystems umgesetzt werden. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene sind ambitioniert und auch im Jahr 2016 noch nicht vollständig umgesetzt worden. Fokussiert werden müsste auf nationaler Ebene sowohl ein optimaler Informationsaustausch als auch eine transparente und gute Kommunikation zwischen allen Akteuren, um nicht nur die Ziele umzusetzen, sondern um eine Akzeptanz bei allen beteiligten Akteuren zu erreichen. Solange Widerstände sichtbar sind, wird eine optimale Zielerreichung schwer möglich sein. Ebenfalls bleibt abzuwarten, ob es eine Reform der Reform geben wird. Zusammenfassend zeigt Tabelle 3 (S. 27) die Entwicklung des Bologna-Prozesses auf nationaler Ebene.

2.3 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

Der Bologna-Prozess hat auch in NRW die Hochschullandschaft deutlich verändert. Zum Wintersemester 2011/2012 waren bereits rund 95 % aller Studiengänge in NRW auf Bachelor und Master umgestellt (vgl. hierzu Abb. 01). Diese Umstellung verlief allerdings auch in NRW nicht reibungslos, besonders in den Anfängen des Bologna-Prozesses. Während das MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW (MIWF NRW) sagte, dass NRW eine führende Position bei der nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses gespielt hat [vgl. MIWF NRW 2012], zeichnete der Ländercheck des STIFTERVERBANDS (2009)⁴⁶ ein ganz anderes Bild. Hier heißt es, dass die *„Bundesländer Berlin, Bremen und Brandenburg die Spitzenreiter [...]“* bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses sind. Die *„Schlusslichter sind (die) Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen“* [STIFTERVERBAND 2009, S. 1]. Begründet wird diese Aussage damit, dass diese vier Bundesländer *„den formalen Teil des Bologna-Prozesses weitgehend hinter sich gebracht“* haben aber die *„mit der Reform verbundenen Ziele [...] teilweise verfehlt“* haben in Bezug auf *„Praxisbezug“* und *„internationaler Mobilität“* [STIFTERVERBAND 2009, S. 22]. Die Umsetzung der Bologna-Reform in NRW verlief also zunächst langsam, nur die Umstellung auf das zweistufige Studiensystem in Bachelor und Master verlief hingegen überall recht zügig [vgl. STIFTERVERBAND 2009]. Im Jahr 2005 wurde in NRW ein *„System der Qualitätssicherung für akademische Bildungswege“* [MIWF NRW 2012] in den Hochschulen etabliert. Ein Jahr später (2006) unterzeichneten die Landesregierung und die Hochschulen von NRW in Düsseldorf den sogenannten ZUKUNFTSPAKT⁴⁷, welcher den Hochschulen in NRW eine finanzielle Planungssicherheit bis zum Jahr 2010 zusicherte [vgl. LRK 2006].

Ausschlaggebend für die weitere Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses war der bundesweite Bildungsstreik im Jahr 2009. Die Kritik bei dem Bildungsstreik *„richtete sich insbesondere gegen die stoffliche Überfrachtung einzelner Studien-*

⁴⁶ In Anlehnung an die Ziele des Bologna-Prozesses werden hier drei Bereiche untersucht: 1. die Einführung von gestuften Studiengängen, 2. der Praxisbezug und lebenslanges Lernen, 3. die Mobilität und die globale Attraktivität der Hochschule [vgl. STIFTERVERBAND 2009].

⁴⁷ Den Zukunftspakt haben die Hochschulrektoren der 33 staatlichen Hochschulen von NRW sowie Ministerpräsident JÜRGEN RÜTTGERS, Innovationsminister ANDREAS PINKWART und Finanzminister HELMUT LISSEN unterschrieben [vgl. LRK 2006].

gänge, die `Verschulung` des Studiums, etwa durch Anwesenheitspflichten bei Vorlesungen, sowie im Falle der Universitäten gegen den teilweise mangelnden Praxisbezug“ [MIWF NRW 2012], aber auch gegen die seit dem Wintersemester 2006/2007 zu zahlenden Studienbeiträge⁴⁸. So stellte auch Frau Prof. Dr. URSULA GATHER (Vorsitzende der LANDESREKTORENKONFERENZ (LRK) der Universitäten in NRW) fest, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses an NRW-Universitäten kontinuierlich kontrolliert und überprüft werde [vgl. MIWF NRW 2012]. Dieses sollte möglichst durch eine regelmäßige Evaluation, durch ein offenes Berichtssystem, durch Kontrolle von getroffenen Zielvereinbarungen zur Verbesserung der allgemeinen Studienbedingungen sowie durch Feedback-instrumente zur Erfassung von Studienzufriedenheit erfolgen [vgl. MIWF NRW 2012].

Im Juli 2011 fand eine Bologna-Statuskonferenz in Düsseldorf statt, bei der auf Basis der genannten Überlegungen über den aktuellen Stand und die Fortführung des Bologna-Prozesses in NRW diskutiert wurde. Als Ergebnis wurde das Bologna-Memorandum „Erfolgreich studieren in NRW“ zur weiteren Umsetzung des Bologna-Prozesses in NRW unterzeichnet [vgl. NEXUS 2012]. Das Bologna-Memorandum ist nicht nur das Ergebnis der Statuskonferenz, sondern auch eine Konsequenz aus der deutschlandweit durchgeführten Online-Befragung zur Studienqualität und Studienzufriedenheit. Der Prozess des Projektes „Besser Studieren in NRW“ [vgl. WISSENSCHAFT NRW 2012] lässt sich in fünf Phasen unterteilen. Die Anfänge lagen im November 2009. Hier entstand das erste NRW-Memorandum zur weiteren Umsetzung des Bologna-Prozesses. Basierend auf dem Bildungstreik war das zentrale Ziel die Kritik der Studierenden mit aufzunehmen um eine bessere Studierbarkeit zu ermöglichen. Somit verpflichteten sich die Hochschulrektoren in einer Bestandsaufnahme herauszufinden, wo genau die Probleme der Studierenden zu verordnen seien [vgl. BESSER-STUDIERN.NRW 2014].

Von Dezember 2010 bis Februar 2011 erfolgte dann die landesweite Bestandsaufnahme der Problematiken der Studierenden, indem Fragebögen an die Hochschulen und Fachhochschulen in NRW seitens des Ministeriums verschickt

⁴⁸ Seit April 2006 hatten die Hochschulen in NRW die Möglichkeit Studienbeiträge zu erheben. Von diesem Recht haben zum Wintersemester 06/07 auch alle Hochschulen (mit Ausnahme der FU Hagen) Gebrauch gemacht. Aus diesen Einnahmen sollte die Lehre verbessert und bessere Studienbedingungen geschaffen werden [vgl. LRK 2006]. Abgeschafft wurden die Studiengebühren in NRW zum Wintersemester 2011/2012.

wurden, um die zweite Phase der Bestandsaufnahme einzuläuten. Die gestellten Fragen sollten in einem Dialoggespräch mit den Studenten über den Bologna-Prozess erklärt und besprochen werden.

Im Oktober und November 2011 fand die erste Online-Konsultation statt, welches als dritte Phase beschrieben wird. Anschließend erfolgte die Auswertung der Ergebnisse (Phase vier), welche in Form eines Ergebnisberichtes mit dem Titel „*Besser Studieren in NRW*“ Anfang 2012 niedergeschrieben und unterzeichnet wurde⁴⁹ [vgl. BESSER-STUDIERN.NRW 2014]. In der Präambel des Memorandums ist nachzulesen, dass es zum Wintersemester 2011/2012 fast 120.000⁵⁰ neue Studienanfänger in NRW gab und dass NRW insgesamt 570.000 Hochschulstudierende verzeichnete. Ebenso waren zum Wintersemester 2011/2012 rund 96 % aller Studiengänge auf Bachelor und Master nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses umgestellt [vgl. MEMORANDUM NRW 2012]. Die Unterzeichner vereinbarten weitere Punkte zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in NRW, welche innerhalb von drei Bereichen lagen:

1. *Studierbarkeit und Qualität der Lehre,*
2. *Mobilität und Anerkennung von Studienleistungen,*
3. *Übergang Bachelor-Master und Umgang mit Vielfalt.*

Unter Punkt 1 wurden in NRW die Hochschulen verpflichtet, die jeweiligen Curricula der einzelnen Studiengänge immer an den angestrebten Lernergebnissen zu orientieren, Praxisphasen innerhalb der Studiengänge einzufügen und Studiengänge so zu organisieren, „*dass die erforderlichen Veranstaltungen und Prüfungen möglichst überschneidungsfrei und ohne Zeitverlust absolviert werden können*“ [MEMORANDUM NRW 2012, S. 3]. Die Mobilität (Punkt 2) sollte auf vielfältige Weise in Form von einem internationalen Austausch und einer internationalen Kooperation gefördert werden. Ebenso sollten die „*Bemühungen zur*

⁴⁹ Am 01.03.2012 wurde seitens der Vorsitzenden der LRK der Hochschulen in NRW (Frau Prof. Dr. URSULA GATHER), der Ministerin der MIWF (Frau SVENJA SCHULZE) und dem Vorsitzenden der Landesrektorenkonferenz (LRK) der Fachhochschulen in NRW (Herr Prof. Dr. MARTIN STEINBERG) das „*Memorandum der Hochschulen in Trägerschaft des Landes Nordrhein-Westfalen und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses*“ unterschrieben [MEMORANDUM NRW 2012].

⁵⁰ Deutschlandweit gab es im WS 2011/2012 insgesamt 518.748 Studienanfänger (s. Abb. 02) davon fingen 23 % (120.000) Studierende ihr Studium an einer Hochschule in NRW an.

Umsetzung der Lissabon-Konvention“ [MEMORANDUM NRW 2012, S. 3] auch in NRW umgesetzt werden. Darunter wird verstanden, dass an anderen Hochschulen erbrachte Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel leichter angerechnet werden können. Ein weiteres Ziel (Punkt 3) von NRW sollte es sein, „*grundsätzlich ausreichend Kapazitäten zur Verfügung zu stellen, damit Studierende, die eine wissenschaftliche Vertiefung wünschen und dafür ausreichend qualifiziert sind, ein möglichst nahtloser Übergang in ein Masterstudium*“ [MEMORANDUM NRW 2012, S. 3] ermöglicht wird.

Seit dem Bologna-Memorandum-NRW wurde auf Landesebene immer mehr darüber diskutiert, ob das aktuelle HOCHSCHULGESETZ NRW (HG NRW) überarbeitet werden muss, um nicht nur den Anforderungen der Bologna-Reform gerecht zu werden, sondern auch, um den Interessen der Hochschulen und Studierenden besser nachkommen zu können⁵¹. Zum Wintersemester 2014/2015 trat am 16. September 2014 das HOCHSCHULZUKUNFTSGESETZ NRW (HZG NRW) in Kraft. Dieses Gesetz hob das bis dahin geltende HG NRW auf [vgl. HZG NRW 2014] und regelte alle Bereiche des Hochschullebens. Laut der derzeitigen amtierenden Wissenschaftsministerin SVENJA SCHULZE, bildet dieses Gesetz einen Meilenstein für die zukünftige Gestaltung der Hochschullandschaft in NRW, da den Hochschulen in NRW somit ein Gleichgewicht von Freiheit und Verantwortung ermöglicht werden sollte [vgl. HZG NRW 2014]. Studierende, Hochschulbeschäftigte sowie die Gesellschaft sollen vom HZG NRW profitieren. Neben generellen Regelungen, wie beispielsweise der *Abschaffung der Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen* (Artikel 1 §64 Abs. 2a HZG NRW), *mehr Gewichtungen bei der Besetzung des Hochschulrats* (Artikel 1 § 21 HZG NRW), *Verbesserung für die Beschäftigungsbedingungen* (Artikel 1 §34a HZG NRW) u. v. m.⁵², sind für die Umsetzung der Bologna-Reform in NRW die folgenden Bestimmungen relevant (Tab. 04):

⁵¹ Die deutsche Hochschullandschaft ist von einer föderalen Struktur geprägt, bei der jedes Bundesland zusätzlich einem eigenen Hochschulgesetz folgt.

⁵² Das gesamte HZG NRW ist auf der Homepage des MIWF NRW (www.wissenschaft.nrw.de) nachzulesen.

Tab. 04: Auszüge aus dem Hochschulzukunftsgesetz NRW [QUELLE: Eigene Darstellung mit Auszügen des HZG NRW [vgl. HZG NRW 2014]].

Auszüge aus dem HZG NRW		Verbindung zu den Bologna-Zielen
§3 Abs.1	Universitäten „bereiten auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Die Universitäten gewährleisten eine gute wissenschaftliche Praxis.“	Mobilität Employability
§3 Abs.7	„Die Hochschulen fördern die regionale, europäische und internationale Zusammenarbeit, insbesondere im Hochschulbereich [...], sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studierende.“	Schaffung des europäischen Hochschulraums Mobilität
§7 Abs.1	„Die Studiengänge sind [...] zu akkreditieren und zu reakkreditieren [...].“	Akkreditierung
§7 Abs.2	„Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung überprüfen und bewerten die Hochschulen regelmäßig die Erfüllung ihrer Aufgaben, insbesondere im Bereich Lehre und [...] Studienerfolg [...].“	Qualitätssicherung Studienerfolg
§58 Abs.1	„Lehre und Studium vermitteln [...] unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt (...) die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so, dass sie [...] zu verantwortlichen Handeln befähigt werden. Die Hochschulen sind dem Studienerfolg verpflichtet.“	Employability Studienerfolg
§58 Abs.2	„[...] Die Hochschulen fördern eine Verbindung von Berufsausbildung oder Berufstätigkeit mit dem Studium [...]“	Employability
§60 Abs.1	Studiengänge „[...] führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. [...]“	Employability
§60 Abs.3	„Die Hochschulen strukturieren ihre Studiengänge in Modulform und führen ein landeseinheitliches Leistungspunktesystem ein. [...]“	Modularisierung Leistungspunktesystem
§60 Abs.4	Hochschulen bilden ein „[...] Angebot von Studiengängen, welche zum Erwerb eines Bachelorgrades oder eines Mastergrades [...]“	Umstellung auf Bachelor und Master
§61 Abs.2	„Die generelle Regelstudienzeit für den Bachelor [...] beträgt mindestens sechs höchstens acht Semester.“ Für den Master „[...] beträgt die generelle Regelstudienzeit mindestens zwei höchstens vier Semester [...]“	Einheitliche Studiendauer
§63 Abs.1	„Der Studienerfolg wird durch Hochschulprüfungen [...] festgestellt [...].“	Studienerfolg
§63a Abs1	„Prüfungsleistungen [...], die an ausländischen [...] Hochschulen erbracht worden sind, werden auf Antrag anerkannt [...].“	Mobilität

Neben den bis dahin aufgeführten Meilensteinen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in NRW tragen in erster Line die Hochschulen die Verantwortung für die Umsetzung. Demnach wird im nationalen Kontext NRW eine wichtige Rolle zugesprochen. Dies liegt darin begründet, dass gut ein Viertel aller nationalen Studenten in NRW immatrikuliert ist. So waren zum Wintersemester 2013/2014 insgesamt 2.616.881 Studierende [vgl. IT.NRW 2014] an sämtlichen deutschen Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert, wovon 693.755 Studenten in NRW immatrikuliert waren [vgl. METROPOLERUHR.DE]. Besonders prägnant war für NRW das Jahr 2013, da dort insgesamt wesentlich mehr Schüler eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben als in den Jahren zuvor: insgesamt 168.200 Schüler und Schülerinnen haben die Schule mit einer HZB verlassen. „Durch die zusätzlichen G8-Abiturient(inn)en mit verkürzter Schullaufbahn stieg die Zahl der Berechtigten um 30,8 Prozent gegenüber dem Vorjahr“ [IT.NRW 2014, S. 9]. Dementsprechend stieg auch die Studierendenzahl in NRW deutlich und es wurde ein weiterer Anstieg prognostiziert.

Tab. 05: Studierende an NRW-Universitäten [QUELLE: LRK NRW]

Semester	WiSe 2006/2007	WiSe 2013/2014	Steigerung (in %) von WiSe 06/07 zu WiSe 13/14
Studierende ⁵³	468.960	693.775	+ 48 %
Studienanfänger	74.694	111.131	+ 44 %

Zum Wintersemester 2016/2017 stieg die Zahl der Studierenden in NRW auf 771.626 [vgl. DESTATIS HOMEPAGE].

Abschließend soll ein Blick auf die Hochschullandschaft in NRW geworfen werden. In NRW gibt es insgesamt 15 Universitäten⁵⁴, wie die folgende Abbildung (Abb. 03) zeigt:

⁵³ Die Zahlen beziehen sich nur auf die Hochschulen, die im Sinne des HZG zu den Universitäten zählen (s.u.).

⁵⁴ Im Sinne des HZG NRW §1 Artikel 2 zählen die folgenden 14 Hochschulen im Sinne des HZG zu den Universitäten in NRW: TH Aachen, U Bielefeld, U Bochum, U Bonn, TU Dortmund, U Düsseldorf, U Duisburg-Essen, FU Hagen, U Köln, DSH Köln, U Münster, U Paderborn, U Siegen, U Wuppertal [vgl. HZG NRW 2014]. Desweiteren gibt es in NRW noch 16 Fachhochschulen, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Abb. 03: Universitäten in NRW

[QUELLE: [HTTP://WWW.LRK-NRW.DE/LRK/AKTUELLES/STUDIUM-2013.HTML](http://www.lrk-nrw.de/lrk/aktuelles/studium-2013.html), Stand: 24.06.2016]



Das Studienangebot in NRW konnte seit der Bologna-Reform deutlich ausgebaut werden. Bis zum Wintersemester 2013/2014 war es in NRW noch nicht gelungen, alle Studiengänge auf die geforderten Bachelor- und Masterstudiengänge umzustellen. Für das Jahr 2013 konnten in NRW 150.832 Bachelorstudiengänge (72 %), 38.034 Masterstudiengänge (18 %) und immerhin noch 20.330 sonstige Studiengänge (10 %) verzeichnet werden [vgl. IT.NRW 2014]. Somit ist die Umstellung erst mit rund 90 Prozent erfolgt. Bei den fehlenden 10 % handelt es sich überwiegend um staatliche und kirchliche Studiengänge, wie z. B. Lehramt, Medizin, Rechtswissenschaft usw. [vgl. SCHOMBURG ET AL 2012].

Fazit: Ein zentraler Meilenstein zur Umsetzung der Bologna-Reform wurde endgültig durch das HZG NRW gelegt (s. Tab. 04). Bis Ende 2016 kann immer noch nicht behauptet werden, dass alle Ziele des Bologna-Prozesses (s. Tab. 01, Tab. 02 und Tab. 03) in NRW erreicht worden seien, aber die nordrhein-westfälische Hochschullandschaft ist auf einem guten Weg dahin. Also bleibt auch in NRW abzuwarten, ob eine vollständige Umsetzung des Bologna-Prozesses bis

zum Jahr 2020 verzeichnet werden kann. Die bisherige Umsetzung verlief in folgenden Etappen (Tab. 06):

Tab. 06: Entwicklung des Bologna-Prozesses in NRW [Eigene Darstellung]

1999 bis 2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses erfolgt sehr langsam
2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung eines Systems zur Qualitätssicherung
2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verabschiedung des „Zukunftspakts“ ▪ Einführung von Studiengebühren
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildungsstreik ▪ 1. Bologna-Memorandum NRW
2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Landesweite Bestandsaufnahme über Problematiken bei Studierenden durch eine Befragung (Fragebögen)
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bologna-Statuskonferenz in Düsseldorf ▪ Erste Online-Konsultation
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2. Bologna-Memorandum „Besser Studieren in NRW“
2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Hochschulzukunftsgesetz NRW tritt in Kraft

2.4 Akzeptanz der Bologna-Reform in Bezug auf den Bachelor

Abschließend bleibt in Bezug auf den Bologna-Prozess noch die Frage danach offen, inwieweit die Bologna-Reform auf nationaler Ebene von den verschiedenen Akteuren (Universität, Lehrende, Studierende, Wirtschaft) akzeptiert wird. Eine klare Antwort darauf kann allerdings pauschal nicht formuliert werden, da man gerade in Deutschland bis heute drei *Lager* vorfindet: in dem einen Lager findet man die *Optimisten*. Diese sagen, dass alles, was mit dem Bologna-Prozess in Verbindung steht, *positiv* ist [z. B. BOLOGNA-ZENTRUM 2010 u.a.], und in dem anderen Lager findet man die *Pessimisten*, die meinen, dass alles, was die Bologna-Reform mit sich bringt, *negativ* sei [z. B. DEUTSCHER HOCHSCHUL-VERBAND 2008/ LIESSMANN 2006/ HUMBOLDT-GESELLSCHAFT 2010 u.a.]. Dazwischen findet man diejenigen, die Teile der Reform für *gut* und Teile für *gescheitert* und/oder *verbesserungswürdig* halten [z. B. SCHOLZ/STEIN 2009 u.a.]. Gestützt werden diese

Aussagen durch unterschiedliche Studien und unüberschaubare Publikationen, die alle den Bologna-Prozess untersuchen und/oder beschreiben, aber zu verschiedenen Aussagen kommen. Besonders viele Publikationen können in dem Lager, bei dem Teile des Bologna-Prozesses akzeptiert und andere Teile kritisiert werden verzeichnet werden [vgl. HRK 2009/ BANSCHERUS ET AL. 2009/ GEW 2009/ HEYDEN/ SPIEWAK 2009 u.a.]. Die kritischen Stimmen findet man auf ganz unterschiedlichen Ebenen: manche beziehen sich konkret auf die Umsetzung der Bologna-Ziele, wobei nicht immer alle Ziele kritisiert werden [z. B. HRK 2009 usw.], manche beziehen sich eher auf die übergeordnete Ebene des gesamten Bologna-Prozesses [z. B. BARGEL ET AL. 2009, 2012/ LIESMANN 2009 u.a.], wobei generell die gesamte Studienreform und die Einführung des Bachelors sowie die damit verbundene Abschaffung des Diploms gänzlich in Frage gestellt wird. Wiederum andere kritisieren die inhaltliche Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Hochschulen⁵⁵ [vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, STEIN 2008 usw.].

Starke Kritik erfährt die inhaltliche Umsetzung im Kontext dessen, dass die Hochschulen ihre Identität durch die Bologna-Forderungen verlieren und dass die Freiheit von Forschung und Lehre durch die Vorgaben des Bologna-Prozesses beschnitten wird [vgl. SCHOMBURG ET AL. 2012]. Viele Publikationen tragen somit provokante Titel wie zum Beispiel „*Humboldts falsche Erben*“ [BURTSCHIEDT 2010], „*Humboldts Tod*“ [BOLENBECK/ SAADHOFF 2007] oder „*Studium à la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster*“ [CHEAURÉ 2011]. Gerade solche Aussagen können dem Lager der „*Pessimisten*“ zugeordnet werden. Häufig wird sehr radikal die Einstellung vertreten, dass Humboldts Gedanken der Bildung durch den Bologna-Prozess verloren gegangen sind [vgl. SEIBT 2007/ PONGRATZ 2009/ LIESMANN 2009/ WEINEM 2011/ KELLERMANN ET AL. 2009/ BOLENBECK/ SAADHOFF 2007 u.a.]. Aber auch Gründe, die nicht empirisch gestützt sind, sind in der Literatur sichtbar gemacht worden. So sagen HECHLER und PASTERNAK (2009), dass sich eine „*regelrechte Bologna-Depression breit gemacht*“ [HECHLER/ PASTERNAK 2009, S. 8] hat. Die *Bologna-Depression* zeichnet sich nach deren Ansicht dadurch aus, dass die „*notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen*“ [HECHLER/

⁵⁵ Laut NICKEL [2011] kommt aus den Reihen der Hochschulen weitaus mehr Kritik als aus den Fachhochschulen. Darauf wird allerdings nicht näher eingegangen, da der Fokus der Arbeit auf der Umsetzung an Hochschulen liegt [vgl. NICKEL 2011].

PASTERNAK 2009, S. 8] den Hochschulen nicht verfügbar gemacht werden und somit die Lehrenden überlastet sind.

Des Weiteren liegt dies auch in den Vorgaben der Akkreditierung begründet, welche als viel zu bürokratisch und zu kostenintensiv⁵⁶ für die Hochschulen angesehen werden [vgl. LEGE 2005]. Untermuert wurde dies im Jahr 2016 durch das Bundesverfassungsgericht, welches das deutsche Akkreditierungsverfahren als verfassungswidrig erklärt hat (s. Kap. 2.2) und den Gesetzgeber aufgefordert hat, „bis spätestens zum 31. Dezember 2017 eine verfassungskonforme Neuregelung vorzunehmen“ [WEX 2016, S. 2]. Ebenso wird kritisiert, dass an vielen Hochschulen „der Lernstoff neunsemestriger Diplomstudiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme“ [HECHLER/PASTERNAK 2009, S. 8] komprimiert wurde und dass durch die straffe Ausbildungsform die vorgegebenen Module und Regelstudienzeit für Studierende eine nur geringe Wahlmöglichkeit bleibt, eigene Interessenschwerpunkte zu studieren [vgl. HECHLER/PASTERNAK 2009].

Demgegenüber sagen Autoren⁵⁷ aus dem anderen Lager das Gegenteil, nämlich dass Humboldts Gedanken konform mit dem Bologna-Prozess einhergehen [vgl. SCHULT 2014 u.a.]. Dennoch bleibt die Qualität der Lehre ein zentrales Anliegen der Hochschullehrenden, auch wenn die Hochschulen – so die Sichtweise - mit den übergeordneten Zielen durch externe Instanzen, wie die politische Ebene, Akkreditierungsagenturen sowie mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen nicht konformgehen [vgl. SCHOMBURG ET AL. 2012]. Dies spiegelt sich auch in der Sicht der Hochschulprofessoren wieder, unter denen die Kritik – und somit eine mangelnde Akzeptanz des Bologna-Prozesses - weit verbreitet ist [vgl. BRÄNDLE/WENDT 2012, 2014/ BARTH 2009 u.a.]. Von BRÄNDLE und WENDT [2014] wurde eine Studie durchgeführt, welche darauf abzielte, „die Einstellung von Universitätsprofessoren gegenüber dem Bologna-Prozess differenziert zu erfassen und

⁵⁶ Der AKTIONSRAT BILDUNG sagt, dass die „Gebühren für einen Akkreditierungsvorgang, je nach Agentur unterschiedlich ausfallen und die Hochschulen somit vor finanzielle Herausforderungen gestellt sind. Einheitliche Auskünfte über die Höhe der Kosten sind schwer auszumachen, so schwanken die Kosten zwischen 5.000 Euro für eine Reakkreditierung und 15.000 Euro für Erstakkreditierungen. In toto lässt sich sagen, dass die Preise pro Programmakkreditierung mit 10.000 Euro bis 15.000 Euro angesetzt werden müssen“ [BLOSSFELD ET AL. 2013, S. 60].

⁵⁷ So sagt z. B. SCHULT, „dass die idelle Zielsetzung bei der Bolognadeklaration und Humboldts Schriften dieselben“ sind und dass „Humboldt vorbehaltlos die Mobilität des Bologna-Prozessen befürwortet hätte“ [Schult 2014, S. 4].

mögliche Erklärungsfaktoren für Kritik sowie deren Ausmaß an Wirkungen zu erkunden“ [BRÄNDLE/ WENDT 2014, S.49]. Hierbei wurde u. a. festgestellt, dass fast die Hälfte der befragten Professoren dem Bologna-Prozess eher kritisch gegenübersteht [vgl. BRÄNDLE/ WENDT 2014]. Auch in der Presse (z. B. FAZ, DIE ZEIT, SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, FZS, STUDIS ONLINE, SPIEGEL ONLINE, FOCUS ONLINE u.v.m.) findet man überwiegend Artikel, die den Bologna-Prozess eher kritisch behandeln. Diese tragen Überschriften wie: „Die Schwächen des Bachelors“ [SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 30.9.2014], „Eine Uni muss mehr leisten als Ausbildung – Bologna-Kritik des HRK Präsidenten“/ „Profs klagen über schlechte Arbeitsbedingungen“ [SPIEGEL ONLINE] oder „Ach, Bologna! Die Reform funktioniert so nicht, beklagen Professoren“ [ZEIT ONLINE, Jg. 2013, Ausgabe 17].

Im Jahr 2016 hat das INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH im Auftrag des DHV eine Hochschullehrerumfrage zur Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit durchgeführt [vgl. PETERSEN 2017]. Hier wurden unter anderem die vollzogenen Reformen innerhalb der Studiengänge als ein Beleg der zunehmenden Arbeitsbelastung in Folge von zu vielen befristeten Arbeitsverträgen in der Wissenschaft und einer zu hohen Lehrbelastung angesehen. „Geradezu vernichtend ist das Urteil über den Bologna-Prozess“ [PETERSEN 2017, S. 976] in dieser Studie. „Den Befragten wurde eine Liste mit 14 Aussagen hierzu vorgelegt mit der Bitte anzugeben, welchen davon sie zustimmen. Das Ergebnis: Keine der positiven Aussagen erhielt die Zustimmung“, im Gegenteil „79 Prozent“ sind „der Ansicht, der Bologna-Prozess habe zu mehr Bürokratie geführt, 72 Prozent sagen, die Lehre sei unflexibler geworden, 62 Prozent, er führe dazu, dass die Studenten kein selbstständiges Denken ausbilden könnten“ [Petersen 2017, S. 976]. Petersens Fazit über den Bologna-Prozess war, dass „es offensichtlich ist, dass die Bologna-Reform aus Sicht der großen Mehrheit der Hochschullehrer – zumindest gemessen an ihren eigenen Ansprüchen – krachend gescheitert ist.“ [Petersen 2017, S. 976].

In der Sendung MONITOR wurde bezüglich dieser Studie im Dezember 2016 eine Sendung ausgestrahlt bei der die erste Äußerung lautet: „Die Welt von Bachelorstudenten, voll, voll mit Druck“ [MONITOR FERNSEHSENDUNG 2016]. In dieser Sendung spricht auch DIETER LENZEN (Präsident der Universität Hamburg und Vizepräsident der HRK). Er sagt, dass das Bologna-Ziel Mobilität bis heute

nicht erfüllt sei. BERNHARD KEMPEN (Präsident des deutschen Hochschulverbands) sagt sogar, dass dieses Ziel gänzlich gescheitert sei: *„Bei dem Mobilitätsziel müssen wir konstatieren, dass unsere Studierenden weniger mobil sind als je zuvor. Heute ist es sehr schwer einen Studenten im dritten Semester auch nur von Köln nach Bonn zu schaffen. Versuchen sie den mal von Köln nach London oder nach Lissabon zu bringen, da werden sie sehen, welche Erfolge man mit der Reform hat“* [MONITOR FERNSEHSENDUNG 2016].

Besondere Diskrepanz bei der Akzeptanz der Bologna-Reform findet man bei der Forderung *Employability* innerhalb von Bachelorstudiengängen an Hochschulen wieder [z. B. BURTSCHIEDT 2010 usw.]. Dies zeichnet sich nicht nur durch unterschiedliche Forschungen zu dem Thema [z. B. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2014: Karrierewege für Bachelorabsolventen/ HEINE 2012: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium/ ALESI ET AL. 2014: Studium und Beruf in NRW usw.], sondern auch durch die unterschiedliche Interpretation der jeweiligen Ergebnisse aus. Die ZEIT Online veröffentlichte am 13. Mai 2015 einen Artikel mit der Überschrift: *„Schau an, der Bachelor! Der Studienabschluss ist mehr wert als gedacht, auch weil Unternehmen die Absolventen für ihre Zwecke weiterbilden.“* Argumentiert wurde auf Grundlage der vom STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT in Auftrag gegebenen Studie *„Karrierewege für Bachelorabsolventen“*, welche 2014 von KONEGEN-GRENIER, PLACKE und SCHRÖDER-KRALEMANN publiziert wurde. Bei dieser Studie wurden 1.497 Unternehmen der Industrie- und aller Dienstleistungsbranchen durch einen Online Fragebogen nach dem aktuellen Stand der Beschäftigung von Bachelor- und Masterabsolventen in Bezug auf Hochschultyp, Einstiegspositionen, Eingangsbereiche und Einstiegsgehälter sowie nach dem Karriereverlauf, Gehaltsentwicklung und Weiterbildungsmöglichkeiten befragt [vgl. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2014], um eine empirisch abgesicherte Datenlage zu erhalten. Ergebnisse waren unter anderem, dass insgesamt 85,1 % der befragten Unternehmen gerne Bachelorabsolventen – ohne weiteren Masterabschluss - einstellen und dem gegenüber auch insgesamt 47,9 % der Unternehmen Bachelorabsolventen die Möglichkeit bieten, nach Einstellung ein berufsbegleitendes Masterstudium zu absolvieren [vgl. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2014]. Ebenso wenig wird laut dieser Studie ein Masterabschluss nach dem Bachelorstudium als ein Auswahlkriterium für höhere Fach- und Führungspositionen in den

jeweiligen Unternehmen vorausgesetzt. Dieses Kriterium gaben nur 2,6 % der befragten Unternehmen an. Wesentlich wichtiger scheint es für die Unternehmen zu sein, dass sich die Bachelorabsolventen mit den Unternehmenszielen identifizieren (77,8 %) und dass eine Leistungsmotivation (79,6 %) vorhanden ist [vgl. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2014]. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass jedes zweite Unternehmen – welches Bachelorabsolventen beschäftigt, die Einstellung und Weiterentwicklung von Bachelorabsolventen unterstützt. Demgegenüber zeigt eine weitere Studie „Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium“ [vgl. HEINE 2012], dass immer noch der größte Teil aller Bachelorstudierenden den Übergang in ein Masterstudium plant und ein großer Teil der Bachelorabsolventen ein Masterstudium tatsächlich anschließt, auch wenn es Unterschiede in den verschiedenen Studienrichtungen gibt, wie die folgende Abbildung zeigt [vgl. HEINE 2012]:

Tab. 07: Bachelorabsolventen 2009 ca. 1 Jahr nach Abschluss des Studiums

[QUELLE: HEINE 2012, S. 14]

Fächergruppen des aufgenommen oder geplanten Masterstudiums								
Fächergruppen Bachelorstudium	Sprach-Kultur-wiss., Sport	Rechts-, Wirtschafts-Sozialwiss.	Medizin, Gesundheitswiss.	Agrar, Forst-Ernährungswiss.	Kunst, Kunst-wiss.	Mathe-Natur-wiss.	Ingenieur-wiss.	Sonstige
Sprach-, Kultur-wissenschaften, Sport	72	24	1	0	1	0	1	1
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaft	4	90	2	0	0	1	1	1
Medizin, Gesundheitswissenschaften	2	11	82	1	0	1	0	2
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	0	5	0	84	0	5	3	2
Kunst, Kunst-wissenschaften	10	13	0	0	68	1	0	8
Mathematik, Natur-wissenschaften	1	4	0	2	0	90	3	1
Ingenieurwissenschaften	0	6	0	0	0	3	90	1
Masterstudium	15	41	3	4	1	19	16	1
Bachelorstudium	18	38	3	4	1	20	17	0

HEINE bezieht sich in dieser Abbildung (s. Tab. 7) auf Bachelorabsolventen die bereits ein Masterstudiengang begonnen haben oder diesen Planen [vgl. HEINE 2012]. Die Motive, sich für ein direktes Masterstudium einzuschreiben, waren bei den Hochschulabsolventen des Wintersemesters 2009/2010 vor allem der Glaube daran, mit dem Masterabschluss die Berufschancen zu verbessern (90 %), aber auch ein geringes Vertrauen darin, mit dem Bachelorabschluss tatsächlich eine Berufseinstiegchance zu haben (57 %) [vgl. HEINE 2012]. Dieses Empfinden seitens der Studierenden kollidiert allerdings mit der Untersuchung des STIFTERVERBANDS und den darin erhobenen Daten der Unternehmen.

Aufschlussreiche Daten bietet auch eine Absolventenbefragung, welche im Rahmen des KOOPERATIONSPROJEKT ABSOLVENTENSTUDIEN (KOAB) durchgeführt wurde, und an dem sich insgesamt 72 Hochschulen beteiligten [vgl. ALESI ET AL. 2014]. Unter den befragten Hochschulen waren insgesamt 25 Hochschulen aus NRW⁵⁸ bei einer Beteiligung von 20.648 Absolventen des Abschlussjahres 2011 vertreten. Hiervon schafften 46 % ihr Bachelorstudium in der vorgehenden Regelstudienzeit. Ebenso wurde aufgeführt, warum die restlichen 54 % ihr Studium nicht in der vorgegebenen Regelstudienzeit absolviert haben: Die beiden größten Faktoren waren die verlangten Leistungsanforderungen (58,6 %) und die eingeschränkten zeitlichen Ressourcen (44,9 %) durch eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium, familiäre Gründe und Krankheit [vgl. ALESI ET AL. 2014]. Wenn man sich das Ziel des Bologna-Prozesses, nämlich ein Studium in der vorgegeben Studienzeit durch optimale Studienbedingungen zu schaffen ansieht, fällt in diesen Ergebnisse auf, dass die strukturellen Bedingungen vor allem im Bereich der Leistungsanforderungen zu optimieren sind, wobei sich das Ergebnis relativiert, wenn man die Unterpunkte der Untersuchung näher betrachtet: 29,8 % gaben als Grund „*nicht bestandene Prüfungen*“, 19,6 % „*hohe Anforderungen im Studiengang*“ und 28,0 % die „*Abschlussarbeit*“ an [vgl. ALESI ET AL. 2014].

Ebenfalls optimieren müssen die befragten Hochschulen das Angebot ihrer Lehrveranstaltungen, das Zulassungsverfahren zu Prüfungen und die allgemeine Koordination der Studienangebote, denn dieses gaben immerhin insgesamt 30,9 %

⁵⁸ „Die 25 teilnehmenden Hochschulen repräsentierten nahezu alle öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen in NRW, ausgenommen sind lediglich die FU Hagen sowie die Kunst- und Musikhochschulen.“ [ALESI ET AL. 2014, S. 4]

der befragten Absolventen als Hinderungsgründe für einen erfolgreichen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit an [vgl. ALESI ET AL. 2014]. Somit zeigt diese Studie auch mögliche Gründe für die fehlende Akzeptanz seitens der Studierenden für die Umsetzung der Bologna-Reform.

Auch in der Fernsehsendung MONITOR vom ARD wurde darauf aufmerksam gemacht, dass neben dem *Mobilitätsziel* auch die Bologna-Forderung *Employability* gescheitert sei, vor allem weil laut Monitor die Wirtschaft keine Bachelorabsolventen sondern lieber Masterabsolventen einstellen möchte und weil die Bachelorstudierenden nur noch ein sogenanntes *Bulimie-Lernen* betreiben, welches weder für die Wissenschaft und Forschung noch für einen Berufseinstieg nach dem Bachelor zielführend ist [vgl. MONITOR FERNSEHSENDUNG 2016]. Eine weitere Herausforderung für die Beantwortung der Frage, inwieweit die Bologna-Reform auf nationaler Ebene akzeptiert werde, findet man bei den Grundgegebenheiten der vielen verschiedenen Studiengänge und Studienrichtungen. Auf nationaler Ebene gibt es mittlerweile ein schier unübersichtliches Angebot an Bachelorstudiengängen und die späteren beruflichen Ausrichtungen sind nicht immer transparent. Folglich findet man auch in der Literatur oder in den aktuellen politischen Diskussionen verschiedene Ansichtsweisen. Vorwiegend steht hierbei immer die mangelnde oder zu geringe praxisnahe Vermittlung von Wissen während des Studiums im Fokus (s. Kap. 3). Besonders schwierig wird es bei der Vermittlung von praxisnahem Wissen in Bachelorstudiengängen, die nicht für fest definierte Berufe – nur Berufsfelder – ihr Studium auslegen. Fest definierte Berufe findet man zum Beispiel im Anschluss eines Lehramts-, Medizin- und Jurastudiums usw. Hier können (rein theoretisch) die Curricula der Studiengänge intensiv den Forderungen nach praxisnaher Wissensvermittlung angepasst werden. Andere Studiengänge, beispielsweise Studiengänge der Erziehungs- und Geisteswissenschaft, sind nicht darauf ausgelegt einen später fest definierten Beruf ausüben zu können. Im Gegenteil, Studierende dieser Fachrichtungen können mit ihrem Bachelorabschluss in weit gefächerte Berufsfelder einsteigen. Dies ist sowohl eine Herausforderung für die Hochschulen als auch für die Studierenden dieser Bachelorstudiengänge. Beispielhaft berichten Studierende von Erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, dass sie selber nicht genau wüssten, welchen Beruf sie später ausüben möchten und können und dass es schwierig ist anderen

Menschen zu erklären, was sie konkret studieren. Nicht gerade selten erzählen zum Beispiel Studierende des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft der TU Dortmund von Dialogen, die ähnlich wie des folgenden Beispiels verlaufen: „*Was studierst du denn?*“. „*Bachelor Erziehungswissenschaft*“, „*Oh, du wirst Lehrer?*“, „*Nein*“, „*Dann wirst du Sozial-arbeiter?*“, „*Nein, und mit Kindern möchte ich nicht arbeiten, aber andere meiner Kommilitonen. Ich möchte irgendwas im Bereich Erwachsenenbildung oder so machen, genau weiß ich das noch nicht!*“.⁵⁹ Genauso wenig, wie die Studierenden die Frage nach dem späteren Beruf klar benennen können, ist es für die beteiligten Hochschulakteure schwierig, das Curriculum dieser Studiengänge mit praxisnahen Modulen zu füllen, so dass besonders in diesen Studiengängen die Kritik nach mehr Praxis im Studium größer ist als in anderen Bachelorstudiengängen (s. Kap. 3). Somit können nicht nur Publikationen aus den drei beschriebenen Lagern, sondern auch noch Differenzen innerhalb der vielen verschiedenen Studiengänge und Studienrichtungen sichtbar gemacht werden. Festzuhalten ist auch, dass nicht alle Kritikpunkte tatsächlich auf den Bologna-Prozess zurückzuführen sind, insbesondere sämtliche Umstrukturierungsmaßnahmen der Hochschulen [vgl. HECHLER/ PASTERNAK 2009]. Diese Kritikpunkte „*gehen jedoch auf das Konto entweder von Gesetzgebern, Ministerien oder Hochschulleitungen; im Rahmen des Bologna-Prozesses selbst sind strukturell nur grobe Rahmenvorgaben formuliert*“ [HECHLER/ PASTERNAK 2009, S. 12].

Betrachtet man die vorhergegangenen Aussagen, kann gesagt werden, dass große Teile der Bachelor-Reform auf nationaler Ebene überwiegend akzeptiert werden (z. B. die Modularisierung, Akkreditierung, Leistungspunkte usw.). Andere Ziele der Bologna-Reform (z. B. Studiendauer, Studierbarkeit, Mobilität usw.) sind hingegen sehr umstritten und teilen die beteiligten Akteure in unterschiedliche Lager. Ergebnisse aus Studien werden je nach Anliegen als Pro oder Contra Argument für die Akzeptanz des Bologna-Prozesses interpretiert. Auffällig ist auch, dass sämtliche Veränderungen eines Studiengangs dem Bologna-Prozess zugeschrieben werden und dass bis heute die tatsächlichen Ziele der Bologna-Reform scheinbar nicht transparent genug für die jeweiligen beteiligten Akteure dargestellt werden

⁵⁹ Diese Zitate sind Wiedergaben von Studierenden des BA EW Studiengangs der TU Dortmund aus der eigenen beruflichen Praxis der Autorin.

bzw. klare Vorgaben und Handlungsstrategien für die Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses nicht ausreichend vorhanden sind. Somit konnte gezeigt werden, dass eine durchgehende Akzeptanz des Bologna-Prozesses auf Seiten aller beteiligten Akteure auf nationaler Ebene nicht vorliegt.

3. Employability, Kompetenz und Studienerfolg

Durch den Bologna-Prozess und die damit verbundene Studienreform in Deutschland rücken noch zwei weitere Punkte in den Mittelpunkt von Bachelorstudiengängen: *Employability* und *Kompetenzerwerb*. Die neu eingeführten gestuften Studienstrukturen, welche durch die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem gekennzeichnet sind, sollen zwei berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse sein, die unabhängig voneinander zu betrachten sind. Somit soll sich für Hochschulabsolventen die Möglichkeit ergeben, direkt nach dem Bachelorstudium in die Berufstätigkeit einzusteigen. Infolgedessen spielt *Employability* eine große Rolle für Bachelorstudiengänge.

Obwohl *Employability* vorerst nicht als das primäre Hauptziel des Bologna-Prozesses angesehen wurde, ist sie zu einem zentralen Leitmotiv und somit auch zu einer großen Herausforderung für die Hochschulen geworden [vgl. SCHUBARTH/SPECK 2014]. Gleichzeitig sollen durch die jeweiligen Bachelorstudiengänge nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen im zwischenmenschlichen Verhalten vermittelt werden, so geben es jedenfalls die Richtlinien renommierter Akkreditierungsagenturen⁶⁰ vor. Die Agentur AQAS (AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DURCH AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN) gibt vor, dass Bachelorstudiengänge so ausgelegt sein müssen, dass die Studierenden zu einem gesellschaftlichen Engagement befähigt werden, indem die Studiengänge zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollen [vgl. AQAS 2013]. Dies geschieht durch die konkrete Benennung der zu vermittelnden instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen, welche Grundlage jedes Akkreditierungsantrages sein sollte [vgl. AQAS 2013].

⁶⁰ Der Akkreditierungsrat hat insgesamt zehn Akkreditierungsagenturen ein Qualitätssiegel verliehen, welche somit zu den renommierten Agenturen zählen. Diese sind: AAQ (Schweizer Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung), ACQUIN (Akkreditierung-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut), AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales), AKAST (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge), AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria), AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen), ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik), evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation) und die ZEVA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover) [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013].

Ebenso wird auf die Forderung von Employability Wert gelegt, denn in den Akkreditierungsanträgen soll schriftlich fixiert werden, in welcher Weise „*der Studiengang die Befähigung der Studierenden zur Aufnahme einer qualifizierten Erwerbsfähigkeit*“ fördert und durch „*welche Maßnahmen und curricularen Bestandteilen der jeweilige Studiengang eine Berufsfeldorientierung, zum Beispiel durch „Praktika, Austausch mit Praxisvertretern, Einsatz von Lehrbeauftragten*“ [AQAS 2013] unterstützt. Ähnlich zeigen dies auch die anderen Agenturen. Genau diese Kompetenzen, welche nicht zu den rein fachlichen Kompetenzen zählen, werden in der Literatur weitläufig als Softskills oder Schlüsselqualifikationen bezeichnet [vgl. MERKER 2009]. Diese sind im Zuge des Bologna-Prozesses somit ebenfalls zu einem zentralen Aspekt der neuen Studiengänge geworden. Durch das geforderte Ziel Employability scheint es so, dass die Forderung nach Kompetenzerwerb und Employability im Studium zwei Aspekte sind, die man getrennt voneinander betrachten muss. Wie allerdings schon die Akkreditierungsvorgaben von AQAS zeigen, kann man das Eine aber nicht ohne das Andere betrachten.

Deutlich wird dies auch in zahlreichen Publikationen, denn zum größten Teil werden die Begriffe Kompetenz und Employability in einem Atemzug genannt, so dass eine voneinander getrennte Betrachtungsweise kaum möglich erscheint. Gemeinhin könnte auch gesagt werden, dass im Sinne von Bologna Employability nur durch einen gelungenen Kompetenzerwerb im Studium erfolgen kann. Aber was verbirgt sich genau hinter den Forderungen der Begriffe Employability und Kompetenzen im Sinne der Bologna-Reform? Und was wird im Sinne von Bologna unter Studienerfolg genau verstanden? Um diese Fragen zu beantworten, werden die Begriffe Employability (s. Kap. 3.1) und Kompetenzen (s. Kap. 3.2 ff.) dargestellt, um anschließend zu prüfen, wann und vor allem unter welchen Bedingungen ein Bachelorstudium im Sinne von Bologna erfolgreich abgeschlossen worden ist (s. Kap. 3.4). Ebenso wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Bachelorabsolventen erlernt haben müssen, um im Sinne der Bologna-Reform Employability vorzuweisen (s. Kap. 3.3).

3.1 Employability

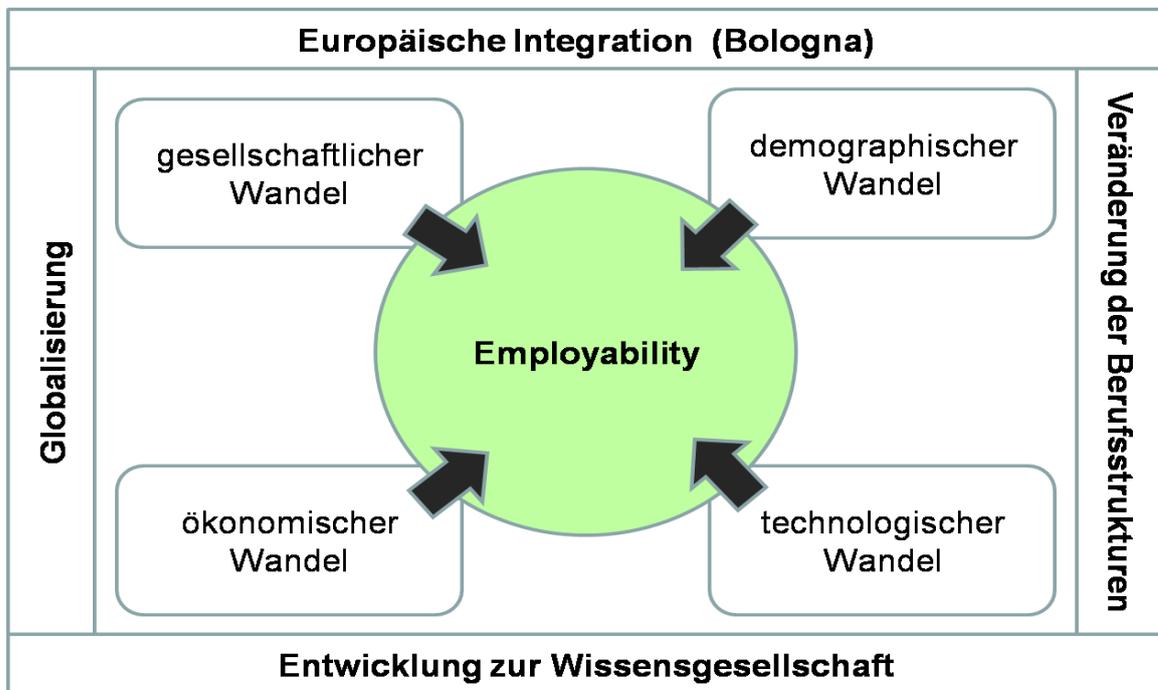
Employability entwickelte sich von Beginn an zu einem zentralen Punkt in der Hochschuldebatte und somit auch zu einer der zentralen Herausforderungen für die Hochschulen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Bei allen beteiligten Akteuren ist die Forderung nach Employability innerhalb von Bachelorstudiengängen diejenige, die das meiste Reibungspotential mit sich bringt. Interessanterweise wird Employability immer als der Grund des Scheiterns innerhalb des Bologna-Prozesses angesehen, obwohl dies ursprünglich keine Forderung dieses Prozesses war (dazu später mehr).

Laut WICK [2011] wird die Debatte um Employability durch den Bachelorabschluss *„hochschulintern und gesellschaftlich mit Leidenschaft vom internen Meinungs-austausch, über öffentlichkeitswirksame Aktionen, bis zum Gang vor entsprechende Gerichtshöfe ausgefochten“* [WICK 2011, S. 2]. Die größte Herausforderung, besonders für die universitären Bachelorstudiengänge, ist es ihren akademischen, wissenschaftlich fundierten Bildungsanspruch weiterhin zu gewährleisten sowie gleichzeitig Kompetenzen zu vermitteln, die sowohl berufsrelevant als auch praxisbezogene Elemente mit im Studiengang miteinander verbunden [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Bevor auf die Zusammenhänge konkret eingegangen wird, soll der Blick zunächst auf die ursprüngliche Bedeutung von Employability gelegt werden, denn erst im Zuge des Bologna-Prozesses erfuhr Employability eine andere Bedeutung als die ursprünglich formulierte bzw. gedachte. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Employability bereits vor dem Bologna-Prozess mehr in Bezug auf die Wirtschaft und Arbeitswelt als in Bezug auf Hochschulen verwendet wurde und zum anderen darin, dass Employability kein ursprüngliches und zentrales Ziel der Bologna-Reform war⁶¹. Ursprünglich zielte Employability nur auf die Arbeitswelt und damit auf die *„Förderung von Personen bzw. Gruppen mit niedrigen beruflichen Quali-fikationen, aber überdurchschnittlichen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsproblemen“* [SCHUBARTH/ SPECK 2013, zit. nach TEICHLER 2005]. So stellt Employability ursprünglich einen Fachbegriff aus der

⁶¹ Die Entwicklung von Employability im Bologna-Prozess wird im Verlauf dieses Kapitels noch ausführlich beschrieben. Employability ist bis heute eines der Ziele des Bologna-Prozesses, welches bei allen beteiligten Akteuren die meiste Kritik mit sich bringt. Diese Debatte wird in Kapitel 3.3.1 dargestellt.

Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsmarktforschung dar wie die folgende Abbildung zeigt:

Abb. 04: Entwicklung von Employability in der Arbeitswelt [QUELLE: WIEPCKE 2010, S. 19]



Wie die Abbildung zeigt, stehen sich im äußeren Rahmen die Globalisierung und die Veränderung der Berufsstrukturen gegenüber, da sich bedingt durch den technologischen Wandel die heutigen Arbeitsplätze einer stetigen Modernisierung mit neuen Anforderungen konfrontiert sehen [vgl. WIEPCKE 2010]. Auch die europäische Integration durch den Bologna-Prozess ist prägend für die Hochschullandschaft und muss auf die stetige Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft bei der Ausbildung ihrer Studierenden Rücksicht nehmen. Im Zentrum der Abbildung steht Employability, welche sowohl für den Wirtschafts- und Arbeitsmarkt als auch im Zuge des Bologna-Prozesses für die Ausgestaltung der neuen Studiengänge relevant ist (s. Abb. 04). Unabhängig davon für welchen der beiden Bereiche Employability angedacht wird, muss beim Kompetenzerwerb und Kompetenzzuwachs auf die vier gezeigten Bereiche des stetigen Wandels (gesellschaftlicher, ökonomischer, demographischer und technologischer Wandel) Bezug genommen werden [vgl. WIEPCKE 2010]. Kurz gesagt: ursprünglich wurde Employability in Deutschland vor dem Bologna-Prozess primär als ein Konzept aktivierender Arbeitsmarktpolitik verstanden und nicht als ein Konzept für die

Ausbildung von Studierenden [vgl. WIEPCKE 2010]. Die Entwicklung der Employability-Debatte, welche sich durch den Bologna-Prozess nicht nur in einer Arbeitsmarkt-Debatte, sondern auch in einer hochschulpolitischen Debatte widerspiegelt, stellt sich folgend dar: Im Zuge des Bologna-Prozesses tauchte Employability erstmals in der Sorbonne-Erklärung (1998) auf, hier hieß es:

„We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability“ [SORBONNE-DECLARATION 1998, S.2].

Ebenso knapp thematisiert wurde Employability auf der Bologna-Konferenz 1999. Hier heißt es, dass der *“nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß”* [DER EUROPÄISCHE HOCHSCHULRAUM 1999, S. 4] einen Abschluss attestiert, der *„eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“* darstellt [DER EUROPÄISCHE HOCHSCHULRAUM 1999, S. 4]. Employability wird im Original als *“the key way to promote citizen`s mobility and employability”* verstanden. Hier wird deutlich, dass Employability nicht als ein Ausbildungsziel des Studiums betrachtet wird. Die explizite Bedeutung wird erst später im Prager-Communiqué 2001 formuliert und wie folgt beschrieben:

„Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society a economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and improve social cohesion, equal opportunities and the quality of live“ [PRAGER COMMUNIQUÉ 2001].

Es zeigt sich, dass die Forderung nach Employability *„sowohl ökonomisch-technische Ziele als auch Motive der sozialen Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität verfolgt“* [WIEPCKE 2010, S. 7]. Des Weiteren wird Employability demnach in Prag (2001), aber später auch in Berlin (2003), als Aufgabe der Hochschulen formuliert:

„developing study programs combining academic quality with relevance to lasting employability“ [PRAGER KOMMUNIQUÉ 2001].

Im Jahr 2005 in Bergen wird die Notwendigkeit für Employability besonders für Bachelorstudiengänge betont:

„to increase the employability of graduates with Bachelor qualification”
[BERGEN COMMUNIQUÉ 2005].

Konkretisiert wird Employability 2007 in London:

„We underline the importance of curricula reform leading to qualifications better suited both to the needs of the labour market and to further study”
[LONDON COMMUNIQUÉ 2007].

Das Leuven-Communiqué widmete im Jahr 2009 der Forderung nach Employability erstmals einen ganzen Absatz:

„With labor markets increasingly relying on higher skills level and transversal competence, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as mainstreaming and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. [...]” [LEUVEN COMMUNIQUÉ 2009].

In der Erklärung von Wien und Budapest (2010) findet man wieder erneut nur einen kleinen Passus zu Employability, in dem gefordert wird, dass Employability seitens der Absolventen erhöht werden soll:

„[...] to enhance graduate employability, and to provide quality higher education for all“ [BUDAPEST-VIENNA DECLARATION 2010].

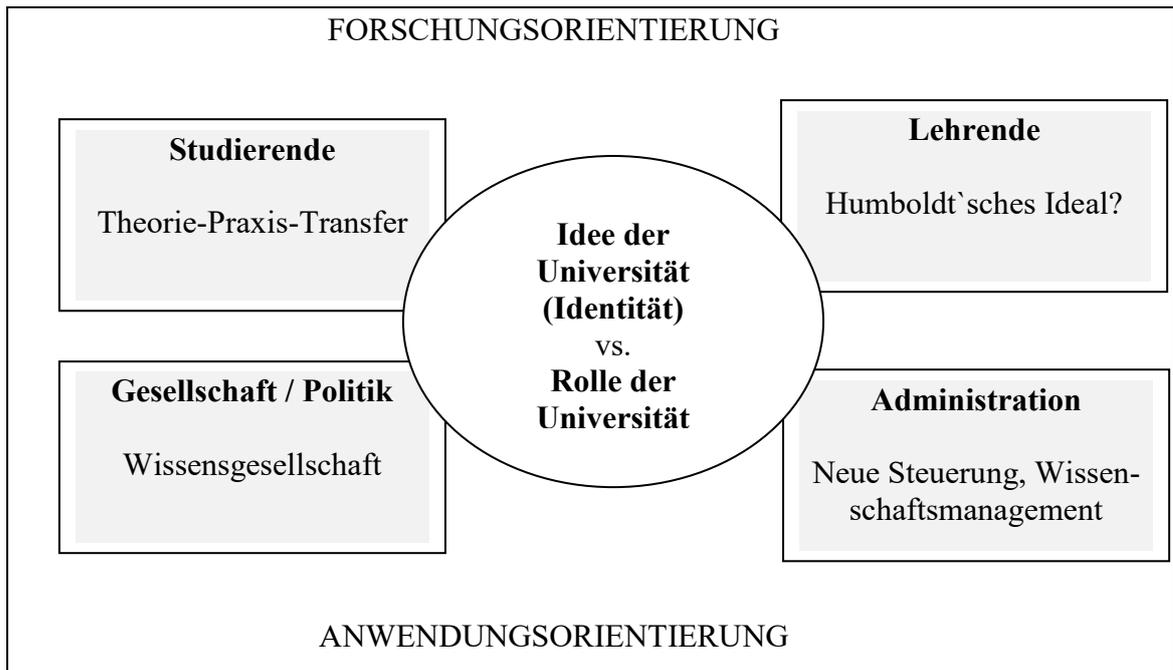
Somit überrascht es auch nicht, dass durch den Bologna-Prozess die Employability-Debatte Einzug in die Hochschulpolitik gehalten hat, obwohl deutlich gezeigt werden konnte, dass die Forderung von Employability bis dahin nicht als das wichtigste und zentralste Ziel der Studienreform angesehen wurde. Die erstmalige Konkretisierung von Employability geschah erst im Jahr 2015 in Jerewan. Hier wurde der bereits in Leuven erfasste Absatz weiter differenziert und als wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses definiert:

„Fostering the employability of graduates through their working lives in rapidly changing labour markets – characterized by technological development, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment – is a major goal of the EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later and throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programs with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates’ career developments” [YEREVAN COMMUNIQUÉ 2015].

Durch diese Forderung wird erst jetzt die Wichtigkeit von Employability, aber auch die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung während des Studiums als Ziel des Bologna-Prozesses sichtbar. Employability wurde somit erst gut 15 Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses als das Hauptziel (*major goal*) der Bologna-Forderungen für Bachelorstudiengänge definiert. Provokativ kann gesagt werden, dass die Wichtigkeit, und damit das Hauptziel *Employability* innerhalb von Bachelorstudiengängen, erst durch die beteiligten Akteure selbst (Hochschule, Studierende, Arbeitswelt-Institutionen wie HRK, KMK, AKKREDITIERUNGSRAT usw.), zur Forderung des Bologna-Prozesses geworden ist. Die Divergenz zwischen der ursprünglichen Auffassung von Employability und dem Umgang damit im Hochschulstudium spiegelt sich weitestgehend in der hochschulöffentlichen Diskussion und auf den Ebenen aller beteiligten Akteure wieder.

Über die konkreten Auswirkungen von Employability existieren bisher allerdings sehr wenige wissenschaftliche Studien. SCHUBARTH und SPECK veröffentlichten 2013 eine Darstellung [vgl. SCHUBARTH/SPECK 2013 in Anlehnung an HAUSTEIN 2010], um das Spannungsfeld der unterschiedlichen Interessen und Erwartungen von Studierenden, Lehrenden und der Hochschulverwaltung aufzuzeigen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 11]:

Abb. 05: Spannungsfeld der Akteure [Quelle: SCHUBARTH/ SPECK [2013]]



Betrachtet man diese Abbildung, fällt die Divergenz unterhalb der verschiedenen Akteure auf. Die größte Schieflage existiert darin, dass die Studierenden von der Hochschule vorrangig einen guten Theorie- und Praxistransfer erwarten, während sich die Lehrenden an den wissenschaftlichen Standards orientieren und sich vorrangig als Forscher verstehen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Von den Hochschulen wird hingegen erwartet, dass sie ihre inhaltlichen Strukturen hinsichtlich der Ziele des Bologna-Prozesses ausrichten und die entsprechenden Rahmenbedingungen in den Studiengängen schaffen, um Employability während des Studiums zu fördern (s. Abb. 05). Von den Studierenden wird daneben erwartet, dass kompetenzfördernde Angebote im und neben dem Studium von der Hochschule angeboten werden, um zu gewährleisten, dass gleichzeitig gelernt wird, für sich selbst und die eigene individuelle Berufsbiographie die Verantwortung zu übernehmen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Im Zentrum aller Akteure steht die jeweilige Hochschule (s. Abb. 05). Von hier aus werden die Rahmenbedingungen – je nach Akzeptanz der Bologna-Reformen - für die Studiengänge geschaffen. Idealerweise sollte diese so ausgelegt sein, dass sowohl forschungs- als auch anwendungsorientierte (im Sinne von Employability) Anteile im Curriculum eines Bachelorstudiums ausgewiesen sind. Zudem sollen die Hochschule die vier beteiligten Akteure (Studierende, Lehrende, Gesellschaft/ Politik und die Administration) und deren Wünsche kennen und berücksichtigen, damit eine optimale

Gestaltung der Studiengänge in wechselseitiger Beziehung stattfinden kann [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013].

Neben dieser Problematik fällt auch auf, dass in Bezug auf Employability häufig unterschiedliche deutsche Begriffe verwendet werden wie zum Beispiel *Berufsfähigkeit*, *Berufsbefähigung*, *Berufsqualifizierung*, *Beschäftigungsfähigkeit*, *Arbeitsmarktfähigkeit*, *Berufsqualifikation* und viele weitere. Schaut man beispielsweise in das digitale Deutsch-Englische Wörterbuch, werden gleich sechs Vorschläge zur Übersetzung von Employability ins Deutsche gegeben: *Beschäftigungsfähigkeit*, *Arbeitsfähigkeit*, *Vermittlungsfähigkeit*, *Verwendungsfähigkeit*, *Arbeitsfähigkeit* und *Vermittelbarkeit*⁶². In den meisten Fällen bleibt eine genaue Beschreibung des verwendeten Begriffs offen oder wird nur sehr unzureichend vorgenommen. Häufig werden diese Begriffe ohne weitere Erklärung als Synonym für Employability verwendet [vgl. SCHUBERT/ SPECK 2013]. Überwiegend wird Employability allerdings mit *Beschäftigungsfähigkeit* im Deutschen übersetzt und/oder gleichgesetzt [z. B. HESSLER 2013/ WIEPCKE 2010, RUMP/SCHMID 2006 / RICHTER 2000, 2005/ BLANCKE ET AL. 2000/ SCHAEFER/WOLTER 2008/ WISSENSCHAFTSRAT 1999 u.v.m.]. Die Übersetzung *beschäftigungsfähig* findet man auch im DUDEN⁶³ „*englisch employability, zu: employable = beschäftigungsfähig, zu: to employ = beschäftigen, einstellen*“⁶⁴. Auch der Wissenschaftsrat übersetzte Employability mit *Beschäftigungsfähigkeit* [vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1999]. Andere Autoren benutzen dieses Synonym ebenso. So schreiben beispielsweise BLANCKE ET AL.:

„*Beschäftigungsfähigkeit* beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbstätigkeit zu suchen“ [BLANCKE ET AL. 2000, S. 9].

Auch in der deutschsprachigen Bologna-Erklärung einigte man sich im Jahr 2005 auf das Synonym *Beschäftigungsfähigkeit*. RUMP und SCHMIDT fassen sich

⁶² Siehe hierzu das digitale Deutsch-Englische Wörterbuch (dict.cc) unter: www.dict.cc/englisch-deutsch/employability.html, Stand: 12.02.2017

⁶³ Abrufbar unter: www.duden.de/rechtschreibung/Employability, Stand: 10.01.2017

⁶⁴ www.duden.de/rechtschreibung/Employability, Stand: 12.02.2017

ebenfalls kurz: sie sagen, dass Employability alle Merkmale umfasse, „*die ein Individuum auf Tauglichkeit oder Nichttauglichkeit seiner Beschäftigungsfähigkeit kennzeichnet*“ [RUMP/ SCHMIDT 2006]. Offen bleibt in nahezu allen Definitionen, welche Kompetenzen genau erworben und/oder im Studium gefördert werden sollen, um im Sinne von Bologna Employability als Ziel umzusetzen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass Employability im deutschsprachigen Raum fast immer synonym mit Beschäftigungsfähigkeit definiert wird und mit Employability auch fast immer eine Kompetenzdebatte verbunden ist. Die Verwendung anderer bzw. verschiedener Synonyme für Employability trägt ebenso dazu bei, dass Employability auch missverstanden wird. Dieses Missverständnis begründet sich darin, dass Employability im deutschsprachigen Raum aus der Berufswelt und der Wirtschaft stammt (vgl. Abb. 04) und in der ursprünglichen Bedeutung nicht. Demnach müsste laut TEICHLER erst eine „*entsprechende, brauchbare Lösung*“ [TEICHLER. 2014, S. 35] gefunden werden.

Ein Grundtenor der vielfältigen Definitionen ist, dass Hochschulabsolventen erst dann beschäftigungsfähig sind, wenn sie über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, die die jeweiligen Arbeitgeber für ihre zukünftigen Mitarbeiter fordern⁶⁵. Hierbei lassen sich weitere Herausforderungen manifestieren: Das ungleiche Verständnis von Employability trägt immer wieder dazu bei, ganz unterschiedliche Kritik an die Bologna-Reform zu äußern. Die Studierenden verstehen überwiegend, dass es die Forderung ist, praktische Elemente im Studium zu integrieren damit sie gut auf den späteren Beruf vorbereitet sind. Die Hochschulen vertreten jedoch überwiegend die Auffassung, dass durch verschiedene Lehrangebote Schlüsselkompetenzen vermittelt werden sollen, damit die Hochschulabsolventen als beschäftigungsfähig bezeichnet werden können. Die Studierenden wünschen sich häufig die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf, was allerdings je nach Studiengang nicht einfach umzusetzen ist. So wird in mehreren Publikationen [vgl. SCHAEPER ET AL. 2008/ BARGEL 2012/ TEICHLER 2014/ SCHUBARTH/ SPECK 2013 u.a.] resümierend festgestellt, „*dass der Begriff 'Employability' in mehrfacher Hinsicht unglücklich sei, da er aus der Arbeitsmarktpolitik stamme*“ [SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 13].

⁶⁵ Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen dies sind, wird ausführlich in Kapitel 3.5 beschrieben.

Bedingt dadurch, dass Employability als Bologna-Forderung bei der Ausbildungsfunktion der Hochschulen immer mehr in den Fokus der Hochschulpolitik gerückt ist, findet man häufig Debatten und Widerstände in Bachelorstudiengängen, die sich auf die Umsetzung von Employability im Studium beziehen. Ein Teil der Kritik beruht auf dem traditionellen Verständnis von Bildung nach WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835), da dieser Ansatz scheinbar nicht konform mit Employability im Hochschulstudium geht. Die Kritiker sagen, dass das Selbstverständnis einer Universität nach HUMBOLDT keinen unmittelbaren Berufsbezug darstelle [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Die zentralen neuhumanistischen Prinzipien HUMBOLDTS, wie die „*Einheit von Forschung und Lehre*“, „*Freiheit der Wissenschaft*“ und „*Bildung durch Wissenschaft*“, sehen die Kritiker durch den Bologna-Prozess als gefährdet und wenig bis gar nicht berücksichtigt an. Für HUMBOLDT sollen durch Bildung alle Menschen „*zum sittlich, moralischen, [...] gesellschaftlich verantwortlichen Handeln*“ bewegt werden, wobei Hochschulen die Aufgaben übernehmen sollen, „*die Menschen durch Bildung zu einer freien Gestaltung ihres Zusammenlebens zu befähigen und den Gebrauch dieser Freiheit einzuüben*“ [SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 15 z. n. WEBLER 2008, S.22]. Neben den Kritiken finden sich aber auch Argumente von Befürwortern, die sagen, dass die Verweise auf HUMBOLDTS traditionelles Selbstverständnis von Hochschulen nicht als Argument gegen Employability vorgebracht werden können, „*da sich Humboldt ebenfalls schon auf eine akademische Berufsbildung bezog*“ [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 18]. SCHUBARTH und SPECK erörtern 2013 zusätzlich Employability aus der Perspektive der Hochschulen, der Studierenden, der Arbeitgeber und der Gewerkschaften und stellen fest, dass alle Akteure zahlreiche gemeinsame Forderungen erheben, aber unterschiedliche Gewichtungen dabei vornehmen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013].

Der häufigste Diskussionsbedarf findet sich bei den Auslegungen des Begriffs Employability, in der Zielausrichtung, der Abkehr von HUMBOLDTS Bildungsideal und der begrifflichen Präzisierung [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Auffällig ist weiterhin, dass es je nach universitärer Fächergruppe große Differenzen bei dem Verständnis und dem Verhältnis der Verbindung von Studium und Beruf vorherrschen. Bereits auf allgemeiner Ebene kann laut HESSLER eine Varianz festgestellt werden, da erstens ein bestimmter Studienabschluss der allein mögliche

Zugangsweg für bestimmte Berufe ist (z. B. Lehramt, Medizin, Jura), zweitens ein Studienabschluss eine Bandbreite für sehr verschiedene, nicht klar definierte Berufsfelder und der späteren Tätigkeit ist (z. B. Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaft) und drittens das Studium an sich eher eine wissenschaftliche Ausbildung ohne konkret zuzuordnende Berufsfelder darstellt (z. B. Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften) [vgl. HESSLER 2013].

Trotz dieser Schiefelage und unabhängig davon, welche Seite man vertritt, müssen sich die Hochschulen bemühen Employability in das Studienprogramm zu integrieren, denn durch das Bologna-Ziel Employability werden die Hochschulen aufgefordert, neben den allgemeinen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen auch berufliche Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen im Studium zu vermitteln, damit eine gute Vorbereitung auf die spätere berufliche Praxis gegeben ist und die Hochschulabsolventen im Sinne von Bologna als beschäftigungsfähig gelten. Auch die jeweiligen Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer schreiben die Umsetzung von Employability im Studium vor⁶⁶. So heißt es im HG NRW §58 Abs. 1:

*„Lehre und Studium vermitteln den Studierenden **unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderung in der Berufswelt** und der fachübergreifenden Bezüge die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so, dass sie zu wissenschaftlicher [...] Erkenntnisse und Methoden in der **beruflichen Praxis**, zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis und zu verantwortlichen Handeln befähigt werden“* [AKKREDITIERUNGSRAT 2015, S. 8].

Spätestens hier wird deutlich, dass Employability nicht von Kompetenzerwerb trennbar dargestellt werden kann. Aufgrund der vielen Definitionen und rechtlichen Grundlagen sollten demnach Bachelorstudiengänge nicht nur disziplinäres Fach- und Methodenwissen vermitteln, sondern auch Studieninhalte, welche praxisrelevant sind, damit eine Grundlage für eine schnelle und reflektierte Aneignung von Kompetenzen für mögliche berufliche Situationen geschaffen werden kann [vgl. WICK 2011]. Wie eine Umsetzung von Employability während des Studiums

⁶⁶ Eine Übersicht „Synopsis der Landeshochschulgesetze zum Thema „Employability“ findet man in der Veröffentlichung des Akkreditierungsrats [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2015, S. 1-13].

gelingen könnte, zeigen einige Autoren. So schlagen zum Beispiel WIEPCKE [2010] und RICHTER [2005] einige Anhaltspunkte vor, die die Hochschulen mindestens erfüllen müssten, um im Sinne der Bologna-Reform Employability umzusetzen:

- Organisatorische Freiheit und Bereitstellung von Freiräumen und Experimentiermöglichkeiten hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen,
- hochschuldidaktische Ausbildung von Dozenten,
- Integration von betreuten Praktikums- bzw. Berufsphasen,
- Integration von Erkundungsseminaren und Wettbewerben,
- Kooperation mit der Wirtschaft hinsichtlich der Erarbeitung und Anpassung von Curricula,
- Zusammenarbeit mit regionalen Arbeitgebern,
- Berücksichtigung von Kompetenztrainings (Softskills) in separaten Lehrveranstaltungen (Angebot eines „Studium Generale“),
- Förderung von sozialem Engagement (z. B. durch Einführung eines Sozialpunktesystems),
- Qualitätssicherung der Hochschulbildung durch interne und externe Begutachtung (interne Begutachtung durch Entwicklung der Kritikfähigkeit der Studierenden bezüglich der erfahrenen Lehr- und Lernprozesse und die Ermöglichung studentischer Lehrveranstaltungs-kritik),
- Integration bzw. die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten,
- Möglichkeit hochschulübergreifend Module zu kombinieren.

[Eigene Darstellung in Anlehnung an WIEPCKE 2010, S. 19/ RICHTER 2005, S. 5]

Das geforderte Ziel Employability könnte von den Hochschulen im Sinne des Bologna-Prozesses als erfüllt angesehen werden, wenn sich die Hochschulen an die einzelnen Punkte halten, so WIEBKE [2012]. SCHUBARTH und SPECK [2013] kommen zu dem Schluss, dass die Begriffsklärung von Employability noch viel weiter differenziert werden müsse. Employability sollte für sie nicht nur „auf eine unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt“ zielen, sondern auch als „eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung i. S. eines akademischen Kompetenzverständnisses arbeitsmarktrelevanter bürgerschaftlicher Inhalte (Citizenship) und Reflexionen“ verstanden werden [SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 99 f]. Weiterhin geben

SCHUBARTH und SPECK [2013] Empfehlungen zum Umgang mit Employability, welche die verschiedenen Akteure wie Hochschulleitung, Hochschulpolitik, Fakultäten und Fachbereiche, Hochschullehrende und Hochschulforscher berücksichtigen sollen. Zusammengefasst dargestellt ergeben sich daraus folgende Empfehlungen:

- Die Herausforderung der Verzahnung von Studium und Beruf ist anzunehmen und mit dem akademischen Kompetenzverständnis umsetzen,
- Die Diskussion über die Ausgestaltung sollte auf Grund der verschiedenen Studienfächer in jedem einzelnen Studienfach, von jeder Fakultät/ Fachbereich durchgeführt werden, um den Fokus auf die individuelle Studiengangentwicklung und Studienberatung zu legen,
- Vertreter eines Studienfaches sollten erörtern, für welche Berufsfelder sie ausbilden und welche Kompetenzen dafür benötigt werden um so die Curricula ergänzend mit fachspezifischen und fachübergreifenden Studienangeboten zu gestalten,
- Alumni-Netzwerke sollten aufgebaut und/oder gepflegt werden damit sie als Ergebnisse für Absolventenstudien genutzt werden können,
- Durch hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung der Lehrenden soll die Bereitschaft zu Employability erhöht werden,
- Die Hochschulen sollen nicht nur die Praxisbezüge stärken, sondern auch weiterhin die Forschungsbezüge,
- Intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis in Form von Praktika. Die Praktika sollen qualifiziert vorbereitet sowie durch die Hochschule begleitet, durchgeführt und reflektiert werden,
- Employability ist derzeit kaum theoretisch-konzeptionell erforscht, so dass hier die Empfehlung an die Hochschulforschung ausgesprochen werden kann, weitere Forschung in diesem Bereich vorzunehmen.

[Eigene Auflistung in Anlehnung an SCHUBARTH/ SPECK 2013]

Der AKKREDITIERUNGSRAT legt seit dem Jahr 2015 ebenfalls den Fokus auf Employability im Studium. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass Hochschulen für jedes Akkreditierungsverfahren darlegen müssen, „*wie und mit welchen Mitteln sie das Ziel der Berufsbefähigung erreichen wollen. Dies kann auf unter-*

schiedliche Weise geschehen: Über praxisorientierte Lehre, Pflichtpraktika, Praxisphasen, praxisorientierte Abschlussarbeiten, Kooperationen mit Unternehmen, Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis bei der Erstellung von Modulen, Berufsberatung etc.“ [AKKREDITIERUNGSRAT 2015, S. 20].

So bekommen gut 16 Jahre nach dem Beginn des Bologna-Prozesses die Hochschulen auf nationaler Ebene Vorgaben, wie sie Employability im Sinne der Bologna-Reform umsetzen können. Wenn Hochschulen dieses Ziel nicht nachweisen können, wird ihnen kein neuer Studiengang genehmigt (akkreditiert) oder ein bereits existierender Bachelorstudiengang nicht weiter verlängert (reakkreditiert). Der AKKREDITIERUNGSRAT soll für die Zukunft einen Fragenkatalog mit Standards für Hochschulen und Akkreditierungsagenturen entwickeln, welcher als Handhabe zur Umsetzung von Employability dienen soll. Des Weiteren sollen zukünftig nur noch Studiengänge reakkreditiert werden, die Absolventenstudien vorlegen können [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013].

3.2 Kompetenz und Kompetenzerwerb

Deutlich erkennbar wurde, warum Employability schwer von Kompetenz und Kompetenzerwerb während des Studiums abzugrenzen ist und warum fast immer Employability und Kompetenz in einem Atemzug genannt werden. Aber auch bildungspolitisch ist durch den Bologna-Prozess im Kontext der Ausgestaltung der Hochschullehre die Kompetenzorientierung in den Fokus geraten, da sich das Studium nun stärker an beruflich verwertbaren Kompetenzen mit klar definierten *Learning Outcomes*⁶⁷ ausrichten muss [vgl. TEICHLER 2003]. Somit wird neben der geforderten Employability durch den Bologna-Prozess auch gefordert, dass die neuen Studiengänge von klar definierten Qualifizierungszielen – den *Learning Outcomes* – gekennzeichnet werden sollen [vgl. SCHAPER ET AL. 2012].

Die KMK-Rahmenvorgaben geben vor, dass Kompetenzen als Qualifikationsziel der neuen Studiengänge und Module zu formulieren sind und dass gleichzeitig die Lehre durch verschiedene Lehrformen zur Erreichung des Kompetenzerwerbs beitragen soll [vgl. KMK 2005]. Folglich ergeben sich neue Aufgaben für die Hochschulleitungen, für die Lehre, für die Lehrenden und für die Inhalte der Bachelorstudiengänge. Bevor darauf näher eingegangen wird, soll geprüft werden, was zum einen unter Kompetenzerwerb im Sinne des Bologna-Prozesses verstanden wird und wie zum anderen Kompetenzen im Zusammenhang mit Employability stehen, um die eingangs gestellte Frage beantworten zu können. Die Forderung nach Kompetenzerwerb im Studium und nach Kompetenzansprüchen seitens der Hochschule waren zunächst keine expliziten Forderungen des Bologna-Prozesses, sondern vielmehr Forderungen, die durch die jeweiligen allgemeinen Akkreditierungsprozesse einzelner Akkreditierungsanstalten geprägt worden sind. Die allgemeinen Akkreditierungsrichtlinien besagen nämlich, „*dass Studenten neben dem akademischen Curriculum auch Kompetenzen im zwischenmenschlichen Verhalten erwerben sollen*“ [MERKER 2009, S. 80].

⁶⁷ Studiengänge sollen durch den Bologna-Prozess immer von Qualitätszielen (Learning Outcomes) her konzipiert werden. Dies gilt für die Studiengangs-, Modul- und Veranstaltungsebene. Durch den Bologna-Prozess wurde daher ein Wandel von einer *Content-Orientierung* hin zu einer *Outcome-Orientierung* vollzogen [vgl. SCHAPER 2012].

Bereits 1999 formulierte der AKKREDITIERUNGSRAT, dass bei Akkreditierungen von neuen Studiengängen neben den zu vermittelnden Fach-, Methoden-, Lern- und Sozialkompetenzen auch Bestandteile von berufsvorbereitenden Studieneinheiten und Praxisbezüge durch Praktika vorhanden sein müssen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Im Jahr 2003 verabschiedete das Berliner-Communiqué diesen Bereich. Es wurde festgehalten, dass nun in jedem einzelnen Curriculum – sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge erkennbar sein muss, welche Kompetenzen (fachliche und überfachliche) die Studierenden in jedem einzelnen Modul erwerben müssen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Somit sollten Studiengänge immer kompetenzorientiert gestaltet werden. Laut SCHAPER/ SCHLÖMER und PAECHTER [2012] sollten Hochschulen ihre Studiengänge daher unter den folgenden kompetenzorientierten Aspekten definieren [vgl. SCHAPER ET AL. 2012]:

- Studiengangsentwicklung und Bestimmung des jeweiligen Kompetenzprofiles.
- Kompetenzorientierte Lehr-/ Lerngestaltung, welche in den einzelnen Modulen fixiert wird.
- Ausrichtung von kompetenzorientierten Prüfungen als eine zentrale Steuerungsfunktion für den Lernprozess.
- Studienbegleitende Unterstützung der Studierenden zur Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.
- Eine kompetenzorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen.
- Qualifizierungsangebote für Lehrende, um eine kompetenzorientierte Lehre zu gewährleisten.

Offen bleibt allerdings die Frage, was unter diesen Kompetenzen verstanden wird. Seitens des „*Qualifikationsrahmens deutscher Hochschulabschlüsse*“ werden ebenfalls Kompetenzen definiert, über die Bachelorabsolventen verfügen müssen [vgl. QFDH 2005]:

- **Instrumentale Kompetenz:**
Bachelorabsolventen sollen ihr erworbenes Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anwenden sowie Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet erarbeiten und weiterentwickeln können.

- **Systemische Kompetenzen:**
 - 1) Bachelorabsolventen können relevante Informationen, insbesondere aus ihrem Studienprogramm, sammeln, bewerten und interpretieren.
 - 2) Sie können darüber hinaus wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten, welche gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen.
 - 3) Sie können selbstständig weiterführende Lernprozesse gestalten.
- **Kommunikative Kompetenzen:**
 - 1) Fähigkeit fachbezogene Positionen und Problemlösungen in Form von Formulierung und argumentativer Verteidigung finden zu können.
 - 2) Bachelorabsolventen können sich sowohl mit Fachvertretern als auch mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen.
 - 3) Sie können Verantwortung in einem Team übernehmen [vgl. QFDH 2005].

Betrachtet man den Kompetenzbegriff im deutschsprachigen Raum, stellt man fest, dass sich dieser von dem angelsächsischen Raum unterscheidet. Während im angelsächsischen Raum der Kompetenzbegriff verschiedenen Facetten hat (z. B. Charakteristika einer Person, intellektuelle Fähigkeiten einer Person usw.), beruht das Verständnis im deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf der beruflichen Kompetenzforschung im Hinblick auf die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen [vgl. MERKEL 2009]. Die KMK definiert in Bezug auf ihren „Bildungsauftrag der Berufsschule“:

„Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen“ [BAHL 2009, S. 8].

HUTTER definiert Kompetenz als eine

„Eigenschaft eines Menschen, die ihn in die Lage versetzt, in gegebenen Situationen ein Handlungsziel aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen zu erreichen“ [HUTTER 2004, S. 7].

Die wohl meistzitierte Definition von Kompetenz, auf die sich überwiegend entwickelte Kompetenzmodelle berufen, ist die von WEINERT. Nach WEINERT sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ [WEINERT 2001, S. 27 f].

Auch KLIEME übernimmt die Definition von WEINERT und sagt, dass Kompetenz nach WEINERTS Definition eine Disposition ist,

„die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Types zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ [KLIEME 2003, S. 2].

Notwendig scheint es demnach zu sein, Kompetenzen hinsichtlich der Beschreibung von Handlungen zu konkretisieren, vor allem, da man Kompetenzen *„nicht durch einzelne isolierte Leistungen darstellen oder erfassen“* kann [KLIEME 2003, S. 74]. Es zeigt sich also deutlich, dass der Kompetenzbegriff auf vielfältige Weise interpretiert und definiert werden kann und genauso werden in der Wissenschaft verschiedene Kompetenzkonzepte vorgestellt. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich diesen Konzepten grundsätzlich zwei Kategorien zuordnen lassen: erstens werden Kompetenzen als ein Bündel von Fertigkeiten und Fähigkeiten angesehen und zweitens werden sie als Selbstorganisationsfunktion angesehen [vgl. WICK 2011].

Das ursprünglichste Modell ist das von ROTH [1971], welches den Kompetenzbegriff mit den Erziehungszielen *Handlungsfähigkeit* und *Mündigkeit* verbindet. Für ROTH lassen sich Kompetenzen in drei Teilbereiche unterteilen: Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz [vgl. ROTH 1971].

Das KASSELER-KOMPETENZRASTER (KKR) unterscheidet bei Kompetenzen zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die in ihrer Gesamtheit als eine umfassende Handlungskompetenz verstanden werden [vgl. EDELMANN/TIPPELT 2004].

Durch die Einführung von nationalen Bildungsstandards kommt noch ein anderer Kompetenzbegriff, in Form von Kompetenzniveaus, mit ins Spiel. Auslöser nationaler Bildungsstandards waren die Ergebnisse der TIMSS⁶⁸- und PISA⁶⁹-Studie. Durch vorgeschriebene Kompetenzniveaus können klar beschriebene Leistungen, die von den Lehrenden und Lernenden erwartet werden, als Ergebnisse messbar⁷⁰ gemacht werden [vgl. EDELMANN/ TIPPELT 2004]. Deshalb werden trotz viel-schichtiger Begriffsbestimmungen Kompetenzen überwiegend in vier Kategorien, die in ihrer Kombination als berufliche Handlungskompetenz verstanden werden, aufgeteilt:

⁶⁸ TIMSS (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY) ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, welche am IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund) im Rahmen der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring durch Beschluss der KMK auf Basis einer Vereinbarung zwischen KMK und dem BMBF durchgeführt wird [vgl. IFS HOMEPAGE].

⁶⁹ PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) ist eine internationale Schulleistungsstudie im Auftrag der OECD, welche Kompetenzen im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei Jugendlichen testet [vgl. BMBF HOMEPAGE].

⁷⁰ Auf die verschiedenen Modelle zur Kompetenzmessung wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

Tab. 08: Häufige Kompetenzkategorisierung

Kategorie	Definitionsmöglichkeit	Beschreibung
Fachkompetenz	Fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	Spezielles Fachwissen, Allgemeinwissen, Sprachliche Kenntnisse, Zielorientierte Aufgabenlösung mit Hilfe fachlicher Kenntnisse, Selbstständiges Arbeiten, Fachübergreifende Kenntnisse
Methodenkompetenz	Die Fähigkeit, selbständig Probleme zu lösen und sich neue Kenntnisse anzueignen	Kenntnis wissenschaftlicher Methoden, Projektmanagementfähigkeiten, Lerntechniken, Problemlösungsfähigkeit, Selbstständiges Arbeiten, Planungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Fähigkeit neues Wissen zu generieren
Sozialkompetenz	Die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten. Die Fähigkeit ein realistisches Selbstbild zu entwickeln	Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Interkulturelle Kompetenz, Hilfsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit
Selbstkompetenz		Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Zuverlässigkeit, Disziplin

[QUELLE: Eigene Darstellung in Anlehnung an: BMBF 2005A/ EDELMANN/ TIPPELT 2004/ KLIEME 2004/ LIPPEGAUS ET AL. 2000 /ROTH 1971/ REETZ 1998/ SCHUBARTH/ SPECK 2013/ KASSLER KOMPETENZ-RASTER.]

Diese Übersicht (Tab. 08) stellt ein eigenes erstelltes Korpus von Kompetenzen dar, für die jeweils weiteren Bestimmungen zur Messbarkeit und für jede einzelne Kompetenz wieder neue Definitionen und Indikatoren gefunden werden müssten. Auch TEICHLER stellte 2009 ein Konvolut auf, indem er insgesamt elf Kompetenzkategorien nennt: *fachliche Qualifikationen, allgemeine kognitive Kompetenzen, Arbeitsstile, generelle berufsrelevante Werthaltungen, spezifische berufliche Stile und Werthaltungen, Transferqualifikationen, sozio-kommunikative Kompetenzen, Zusatz-Qualifikationen, Befähigung zur Selbst-Organisation, Befähigung zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt und internationale Kompetenzen* [vgl. TEICHLER 2009]. Die vielen verschiedenen Kategorisierungen sowie die ungenauen Begriffs-

bestimmungen sind somit gleichzeitig die Schwachpunkte der hier vorgestellten Konzepte.

Ein anderer Zugang wurde aus hochschuldidaktischer Sicht in der DELPHI-STUDIE gewählt [vgl. CEYLAN ET AL. 2011]. Hierbei wurden in vier Befragungsrunden Hochschullehrende zu drei Fragen interviewt, von denen die ersten beiden Fragen lauteten:

1. *„Was sind die zukünftig relevanten Kompetenzen, über die Lehrende an Hochschulen verfügen müssen, um in der Lehre dauerhaft hohe berufliche Performanz erbringen zu können?“*
2. *„Wie werden die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Kompetenzanforderungen von Hochschulen beurteilt?“* [CEYLAN ET AL. 2011, S. 110]

Aus den Ergebnissen der ersten Frage wurde ein Modell konzipiert, welches in den Bereichen *Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung* die als inhaltlich wichtigsten Kompetenzen darstellt. Die Frage nach den Auswirkungen des Bologna-Prozesses wurde durch eine Szenario-Befragung erfasst [vgl. CEYLAN ET AL. 2011]. Hierbei gab es unter anderem das Ergebnis, dass sich der Stellenwert der Lehre durch den Bologna-Prozess verbessert hat und dass den Lehrenden transparent gemacht werden muss, wie kompetenzorientierte Lehre und Prüfungen zu realisieren sind [vgl. CEYLAN ET AL. 2011]. Als Fazit wurde festgehalten, dass die Ziele des Bologna-Prozesses grundsätzlich als positiv beurteilt werden, wobei die konkrete Umsetzung der Forderungen und Ziele des Bologna-Prozesses als besonders kritisch angesehen werden [vgl. CEYLAN ET AL. 2011].

3.2.1 Kompetenzbestimmung durch Absolventenstudien

Weitere Anhaltspunkte für die Messung verschiedener Arten von Kompetenzen liefern gerade unter Berücksichtigung des Bologna-Prozesses zahlreiche vorgenommene Absolventenbefragungen⁷¹. Im Klartext heißt das, dass gerade Hochschulabsolventen einschätzen können, welche Kompetenzen sie während des Studiums erlernt haben und welche dieser Kompetenzen sie für ihre spätere Erwerbstätigkeit tatsächlich benötigt haben. Der größte Kritikpunkt an dieser Art der Kompetenzmessung ist, dass es sich hierbei um Selbsteinschätzungen handelt, bei denen ungeklärt bleibt, inwiefern die angegebenen Kompetenzen tatsächlich durch das Studium erworben worden sind und auf welche Weise dies geschehen ist.

Die international vergleichende CHEERS STUDIE (CAREER AFTER HIGHER EDUCATION: A EUROPEAN RESEARCH STUDY) aus dem Jahr 1999 zeigte, dass deutsche Studierende im Vergleich zu Studierenden aus anderen europäischen Ländern,⁷² Defizite beim Verhandeln, in der Teamarbeit, der Führung, der Anpassungsfähigkeit und des Zeitmanagements haben, währenddessen sie bei Zusatzqualifikationen (z. B. Computer-Kenntnisse) im durchschnittlichen Bereich und im interdisziplinären Denken und im Fachwissen sogar im überdurchschnittlichen Bereich liegen [vgl. TEICHLER 2008].

Als Folgeprojekt wurde im Jahr 2004 das REFLEX PROJEKT gestartet, welches aktuelle Entwicklungen der Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf in Europa untersuchte. Hierbei gab es zwei Fragestellungen zum Kompetenzbereich [vgl. SCHOMBURG 2008]:

- Welche Kompetenzen benötigen Hochschulabsolventen, um die an sie gestellten beruflichen Aufgaben zu erfüllen?
- Welche Rolle spielen die Hochschulen bei der Entwicklung dieser Kompetenzen?

⁷¹ Absolventenstudien (z. B. von HIS) dienen Hochschulen zum einen als ein Instrument der Evaluation und zum anderen können daraus vielfältige von Informationen gewonnen werden [vgl. JANSON/ TEICHLER 2007]. Auf die ausführliche Darstellung wird hier verzichtet, da für dieses Kapitel nur die Bedeutung der Teilinformation „Kompetenz“ relevant ist.

⁷² Untersucht wurden neben Deutschland elf weitere Länder: Österreich, Finnland, Frankreich, Italien, Niederlande, Spanien, Schweden, Großbritannien, Norwegen, Tschechien und Japan [vgl. TEICHLER 2008].

Auch auf nationaler Ebene werden Absolventenbefragungen durchgeführt. Durch das BAYRISCHE STAATSWINSTITUT FÜR HOCHSCHUL-FORSCHUNG UND HOCHSCHUL-PLANUNG (IHF) werden beispielsweise landesweit repräsentative Absolventenstudien im Paneldesign durchgeführt. Dabei werden drei zentrale Fragen untersucht, von denen sich eine mit der Kompetenzgenese – also mit der Bewertung von selbsteingeschätzten Kompetenzen und deren Erwerb durch das Studium – befasst [vgl. FALK/ REIMER 2007, 2009]. Die im Jahr 2005 durchgeführte und repräsentative Studie befragte insgesamt 12.389 Hochschulabsolventen aus Bayern, von denen insgesamt 4.573 Fragebögen auswertbar waren [FALK ET AL. 2009]. Ein Teil dieser Befragung beschäftigte sich mit dem Kompetenzerwerb während des Studiums. Unterteilt wurden Fragen in drei Kompetenzbereiche:

1. **Fachliche Kompetenzen:** Aufgeteilt in Bereichsspezifische Kompetenzen, breites Grundlagenwissen, Anwendungs- oder Transferkompetenzen und Kenntnis wissenschaftlicher Methoden.
2. **Außerfachliche Kompetenzen (Soft Skills):** Unterteilt in Selbstorganisation/Selbstkompetenz, fachübergreifendes Denken und Sozialkompetenz.
3. **Zusätzliche Qualifikationen und Fertigkeiten:** Getrennt nach EDV- und Fremdsprachenkenntnisse und Präsentations- und Vermittlungskompetenz [vgl. FALK ET AL. 2009].

Auch das HOCHSCHUL-INFORMATIONEN-SYSTEM (HIS) führt seit 1989 in jedem vierten Jahr eine deutschlandweite repräsentative Absolventenstudie durch. Während in einigen Untersuchungen [z. B. BRIEDIS 2007/ GOTHEER ET AL. 2012/ FABIAN ET AL. 2013] der Kompetenzerwerb nicht beachtet wurde, thematisieren andere Untersuchungen den Kompetenzbereich [z. B. REIHN / KRUSE 2011], so auch die HIS-HF ABSOLVENTENBEFRAGUNG des Jahrgangs 2009, bei der die Absolventen, getrennt nach Studienrichtung Angaben darüber machen konnten, welche Kompetenzen sie während des Studiums auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (sehr schlecht) erworben haben. Items dazu waren unter anderem:

- Einübung wissenschaftlicher Arbeitsweisen,
- Einübung in mündlichen Präsentationen,
- Erlernen des Anfertigens wissenschaftlicher Texte,
- Aktualität bezogen auf Praxisanforderungen,

- Verknüpfung von Theorie und Praxis,
- Einübung in beruflich professionelles Handeln,
- Fach- und berufsbezogene Einübung von Fremdsprachen,
- Vorbereitung auf den Beruf [vgl. REIHN/ KRUSE 2011].

Eingeteilt wurden des Weiteren sieben Kompetenzbereiche, welche mit insgesamt 34 Fragen erfasst wurden:

- Bereichsspezifische Kompetenzen,
- Sachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Selbstkompetenz,
- Anwendungskompetenz,
- Gesellschafts-/ Umweltkompetenz [vgl. SCHAEPER/ BRIEDIS 2004].

In den HIS-ABSOLVENTENSTUDIEN konnte gezeigt werden, dass der selbst-eingeschätzte Kompetenzerwerb innerhalb der genannten Kompetenzbereiche noch nicht optimal verläuft. Auch die Universität Kassel führt seit 2007 regelmäßige hochschulweite Absolventenstudien durch [INCHER KASSEL/ KOAB⁷³]. Diese Befragungen geben unter anderem Rückmeldung über den Kompetenzerwerb im Studienverlauf für jede beteiligte Hochschule⁷⁴. An der Leibniz Universität Hannover wurde ein kompetenzorientiertes KONZEPT ZUR STUDIENGANGSENTWICKLUNG entworfen, das auf der Grundlage beruht, bei einer „*Kompetenzorientierung im Studium die Ausrichtung auf die Wissenschaft zentral*“ bleiben müsse, welches aber die „*triadischen Konzeptualisierung von Kompetenz*“ berücksichtigen sollte, um den „*Handlungsanforderungen in künftigen Tätigkeitsfeldern*“ [RHEIN/ KRUSE 2011, S. 83] gerecht zu werden. Dieses theoretische Modell unterteilt drei Phasen: Die erste Phase soll fachspezifische Kompetenzen rekonstruieren, wobei besonders die Lehrenden betroffen sind, da diese Kompetenzen benennen

⁷³ INCHER (INTERNATIONAL CENTRE FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH) KASSEL ist eine interdisziplinäre Forschungsrichtung der Universität Kassel und erforscht Fragen zu Hochschule und Studium. KOAB steht abgekürzt für KOOPERATIONSPROJEKT ABSOLVENTENSTUDIEN, welches ein vom INCHER-KASSEL koordiniertes Projekt ist, in dessen Rahmen jährlich ca. 70.000 Hochschulabsolventen zu ihrem Studium und zu ihrem Berufsweg befragt werden [vgl. UNI KASSEL HOMEPAGE, Stand: 16.12.2016].

⁷⁴ Die Einzelergebnisse werden in dieser Arbeit nicht vorgestellt.

können, die aus ihrer Sicht für die jeweilige Disziplin benötigt werden. Phase zwei untersucht die Kompetenzentwicklung während des Studiums, das heißt es soll sichtbar gemacht werden, wie und wo Kompetenzen erworben werden und was den Kompetenzerwerb fördert und/oder hindert. In der dritten Phase sollen die benötigten Kompetenzen, welche zur Vorbereitung für das spätere Berufsleben benötigt werden, ermittelt werden. Hierzu sollen Absolventenbefragungen genutzt werden, um durch diese retrospektive Beurteilung den Kompetenzbedarf zu ermitteln [vgl. RHEIN/ KRUSE 2011].

Da sich diese Arbeit darauf fokussiert, Kompetenzen die im Sinne von Employability wichtig sind, herauszufiltern um eine berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des Bologna-Prozesses zu konstruieren, widmet sich der folgende Abschnitt der Beschreibung und Bedeutung von Schlüsselkompetenzen, da diese, wie bereits gezeigt, ebenfalls untrennbar von Employability und Kompetenzerwerb zu betrachten sind.

3.2.2 Schlüsselkompetenzen

Im hochschulpolitischen Diskurs ist es häufig so, dass der enge Bezug von Employability und Schlüsselkompetenzen dazu führt, dass deren gemeinsamer Wert einer ganzheitlichen Bildung zu wenig erkannt wird [vgl. CHUR 2012]. Die enge Verbindung von Employability und Kompetenzen mit Schlüsselkompetenzen begründet sich darin, dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen als ein Bildungsziel zweiten Grades verstanden wird, welches erforderlich ist, um Employability als Bildungsziel ersten Grades zu erreichen [vgl. KOHLER 2004]. Diese Ziele werden demnach häufig unter der Employability-Forderung des Bologna-Prozesses verstanden, obwohl (im Gegensatz zu Employability) Schlüsselqualifikationen nicht explizit im Bologna-Prozess gefordert sind. Durch diese Divergenz stehen sich die beiden Faktoren (Erwerb des ersten und zweiten Grades als Bildungsziel) laut SCHUBARTH und SPECK [2014] in einer „*Mittel-Zweck-Relation*“ [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2014, S. 51] gegenüber. Nichtsdestoweniger wird auch die Notwendigkeit zum Erwerb bestimmter Schlüssel-

kompetenzen im Bologna-Prozess betont [vgl. SCHINDLER 2004] bzw. als eine Forderung interpretiert.

Auf nationaler Ebene wurde für das Ziel Employability seitens des BMBF sogar konkret die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Bachelorstudium gefordert (s. Kap. 2.2). In dem nationalen Bericht über die „*Umsetzung des Bologna-Prozesses von 2010 – 2012*“ wird präzisiert, dass sich diese Schlüsselkompetenzen in *Sozialkompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Präsentationskompetenzen, bereichsspezifische Sachkompetenzen* und *Fremdsprachenkompetenzen* aufspalten [vgl. BMBF 2012]. Somit muss auch den Schlüsselkompetenzen eine Bedeutung innerhalb der Bologna-Forderungen zugemessen werden. Dies begründet sich auch darin, dass der WISSENSCHAFTSRAT im Jahr 2000, als Reaktion auf die Umsetzung des zweigliedrigen Bachelor- und Mastersystems, in seinen Empfehlungen für die neuen Studienstrukturen Schlüsselkompetenzen miterfasst hat. So stufte der WISSENSCHAFTSRAT Schlüsselkompetenzen als *interdisziplinäre Fähigkeiten, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse* und *eigenständiges Lernen* ein [vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2000]. Ebenso fordert CHUR im Rahmen des HEIDELBERGER MODELLS DER (AUS-) BILDUNGSQUALITÄT IM STUDIUM,⁷⁵ dass Schlüsselqualifikationen im Sinne von Bologna als ein allgemeines Bildungsziel betrachtet werden sollen [vgl. CHUR 2012].

Eine einheitliche Definition zu Schlüsselqualifikationen sucht man, ähnlich wie bei Employability und dem Kompetenzbegriff, vergebens. Ganz allgemein betrachtet geht es bei Schlüsselkompetenzen um

„Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen Situationen zur Anwendung zu bringen“ [SCHAPER 2012, S. 18].

Besonders häufig weisen die Curricula der Hochschulen den Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowohl bei Studierenden als auch bei Promovierenden und Lehrenden auf. Bereits 1974 wurden von MERTENS Schlüsselqualifikationen als

⁷⁵ Das HEIDELBERGER MODELL DER SCHLÜSSELKOMPETENZEN wird später näher beschrieben (s. Tab. 10).

überfachliche Fähigkeiten beschrieben, welche nicht an eine konkrete Tätigkeit gebunden sind. [vgl. CHUR 2004]. Für MERTENS sind Schlüsselqualifikationen

„spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt.“ [MERTENS 1974, S. 40].

Dabei werden vier Arten von Qualifikationen unterschieden: *Basisqualifikationen*, *Horizontqualifikationen*, *Breitenelemente* und *Vintage-Faktoren*, die MERTENS als einen Entwurf für eine Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen vorsieht [vgl. MERTENS 1974]. Aufgrund von MERTENS Publikation, welche auf unerwartete Resonanz stieß, wurde ein berufs- und erwachsenenpädagogischer Stein ins Rollen gebracht [vgl. BAHL 2009]. Im Laufe der Jahre erweiterte MERTENS das Konzept der Schlüsselqualifikationen von der beruflichen Bildung auf andere Bereiche. Durch den Bologna-Prozess wurden ebenfalls Bemühungen angestellt, eine einheitliche Definition von Schlüsselkompetenzen zu finden.

Im Anschluss an das Lissabon-Communiqué wurde das Arbeitsprogramm *„Allgemeine und berufliche Bildung 2010“* verabschiedet. Ein Ziel davon war die *„Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“* [vgl. BAHL 2009]. Erst später wurden Schlüsselkompetenzen als *„eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind“* [BAHL 2009, S. 33], definiert. Herausgearbeitet wurden insgesamt acht Arten von Schlüsselkompetenzen:

- *Kompetenzen bei der Muttersprache,*
- *der Fremdsprache,*
- *der Mathematik,*
- *bei Computern,*
- *beim Lernen,*
- *der Eigeninitiative,*
- *des Kulturellen und*
- *soziale Kompetenz.* [vgl. BAHL 2009].

WEINERT stellt fest, dass sich

„*Schlüsselqualifikationen aus einem bunten Katalog von geistigen, persönlichen und sozialen Wünschbarkeiten zusammenfassen lassen, welche nicht präzise definiert worden sind*“ [WEINERT 2001].

Laut WEINERT umfassen Schlüsselkompetenzen die Erfahrungen, das Wissen und das Handeln eines jeden Individuums [vgl. WEINERT 2001]. Allerdings können in der Literatur zentrale Gemeinsamkeiten bei der Begriffsbestimmung von Schlüsselkompetenzen erkannt werden [z. B. RYCHEN/SALGANIK 2003/ WEINERT 2001/ SCHAEPER/BRIEDIS 2004/ SCHAEPER 2005, 2012]: Im Kern geht es bei den meisten wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen darum, dass sich Schlüsselkompetenzen immer auf Fähigkeiten beziehen, die erforderlich sind, um Aufgaben mit hoher Komplexität erfüllen zu können. Ebenso lassen sich Schlüsselkompetenzen nicht auf eine kognitive Dimension begrenzen, vielmehr umfassen sie *emotionale, volitionale, motivationale* und *soziale Aspekte*. Des Weiteren wird betont, dass Schlüsselkompetenzen erlernbar sind [vgl. SCHAEPER/ BRIEDIS 2004/ SCHAEPER 2005]. Umstritten ist allerdings, ob diese Schlüsselkompetenzen auch tatsächlich im Studium lehrbar und lernbar sind [vgl. KLIEME ET AL. 2001].

Trotz stetig steigender Publikationen über Schlüsselkompetenzen fehlt somit bis heute eine weithin anerkannte und einheitliche Definition sowie eine einheitliche theoretische Fundierung des Begriffs [vgl. SMITTEN/ JAEGER 2010]. Ebenso werden die Begriffe *Schlüsselqualifikationen* und *Schlüsselkompetenz* häufig miteinander vermischt und/oder nicht eindeutig definiert. Angesichts dessen, dass der Kompetenzbegriff heutzutage fast inflationär in verwendet wird (z. B. *Medienkompetenz, Berufskompetenz, Lernkompetenz* usw.) und dieser auch immer häufiger in Wissenschaft, Forschung und Alltag erscheint, konnte dies auch bei der Verwendung des Begriffs „*Schlüsselqualifikationen*“ festgestellt werden [vgl. SMITTEN/ JAEGER 2010]. Mittlerweile findet man in Analogie zum Alltag auch in der Wissenschaft häufiger den Begriff „*Schlüsselkompetenz*“ als „*Schlüsselqualifikation*“.

Während man für Employability am häufigsten das Synonym *Beschäftigungsfähigkeit* als Übersetzung im deutschen kenntlich machen kann (s. Kap. 3.1), ist das am meisten benutzte Synonym für *Schlüsselqualifikationen* die *Schlüsselkompetenz*. Schlüsselkompetenzen werden häufig als generative und kontextunabhängige Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. SCHAEPER und BRIEDIS [2004] kommen zu dem Ergebnis, dass sich in Anlehnung an ORT [1999] insgesamt vier Dimensionen von Schlüsselkompetenzen bestimmen lassen:

1. *Sozialkompetenz*,
2. *Selbstkompetenz*,
3. *Methodenkompetenz*,
4. *Sachkompetenz* [vgl. SCHAEPER/ BRIEDIS 2004].

Daran zeigt sich, dass die Forderung nach Employability nicht trennbar von bestimmten Kompetenzen und Dimensionen der Schlüsselkompetenzen ist. Demzufolge wurde fast automatisch dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen, besonders in Verbindung mit Lehre und Studium, eine besondere Bedeutung zugemessen. Von den Hochschulen wird gefordert, dass sie die Curricula der neuen Studiengänge nicht mehr nur primär an den rein fachlichen Lerninhalten (Input) ausrichten, sondern auch an den zu erwerbenden zusätzlichen Kompetenzen (Outcome). Wichtig ist, dass Schlüsselkompetenzen die benötigten Fachkompetenzen nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen sollen. Dazu sagt WEINERT: „*Generally, key competencies cannot adequately compensate for a lack of content-specific competencies*“ [WEINERT 2001, S. 53].

Möchten Hochschulen ihre Studierenden im Sinne von Employability ausbilden, müssen die Studierenden Handlungskompetenzen entwickeln, welche sich gemeinsam aus Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen zusammensetzen. Die Eingrenzung und Beschreibung dieser Kompetenzen erfolgt auf sehr unterschiedliche Weise. Immer wieder werden verschiedene Einzelkompetenzen, untergliedert und mehr oder weniger konkretisiert. Häufig findet man eine Differenzierung durch verschiedene Kompetenzgruppen, welche allerdings meistens nicht trennscharf sind und häufig einige Schnittmengen aufweisen [vgl. SMITTEN/ JAEGER 2010]. Oft handelt es sich hierbei um die Kategorisierung nach Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen.

Nachfolgend werden drei Modelle zur Kompetenzmessung vorgestellt, welche selbsteingeschätzte Kompetenzen seitens der Studierenden ermitteln: das BEVAKOMP MODELL, das DESECO PROJEKT der OECD und das HEIDELBERGER MODELL DER (AUS-)BILDUNGSQUALITÄT IM STUDIUM.

Ohne Einstufung von Kompetenzniveaus und strengen methodischen Vorgaben bietet das BERLINER EVALUATIONSTRUMENT FÜR SELBSTEINGESCHÄTZTE, STUDENTISCHE KOMPETENZEN (BEVAKOMP) eine Bewertungsmöglichkeit durch ein valides und reliables Messinstrument an [vgl. BRAUN ET AL. 2008]. Durch gezielte Fragen können damit regelmäßig Lehrveranstaltungen evaluiert werden, so dass Lehrende und Studierende schnell eine Reflexion über die Kompetenzzuwächse erhalten [vgl. BRAUN ET AL. 2008]. Das BEVAKOMP MODELL entwickelte hierfür 27 Fragen, welche insgesamt sechs Kompetenzbereiche erfassen:

1. *Fachkompetenz*

Erweiterung der Kenntnisse, des Verstehens, der Anwendungsfähigkeit und der Analysefähigkeit.

2. *Methodenkompetenz*

Fähigkeit der effektiven Planung von Arbeitsschritten.

3. *Präsentationskompetenz*

Fähigkeit der zuhörerorientierten und abwechslungsreichen Präsentation, der Referate, der Vorträge etc.

4. *Kommunikationskompetenz*

Fähigkeit der konstruktiven Diskussionen und der nachvollziehbaren Äußerung der eigenen Meinung.

5. *Kooperationskompetenz*

Fähigkeit der konstruktiven Beteiligung an Arbeitsgruppen und der Bewältigung von Konflikten und Spannungen.

6. *Personalkompetenz*

Produktive Einstellung zu Lernen und Selbstverwirklichung [vgl. BRAUN/VERVECKEN 2009].

Um eine konzeptionelle Rahmung des Begriffs Schlüsselkompetenz hat sich insbesondere das DESECO-PROJEKT (DEFINITION AND SELECTION OF

COMPETENCIES) der OECD (ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG) bemüht. Unter Federführung des Schweizer Bundesamtes für Statistik wurde Ende 1997 das DESECO-PROJEKT entwickelt. Über einen vierjährigen Zeitraum entwickelte diese interdisziplinäre Konzeptstudie einen Referenzrahmen für die Definition, Messung und Auswahl von Schlüsselkompetenzen [vgl. BAHL 2009]. Es sollten Schlüsselkompetenzen aufgezeigt werden, die generell für Menschen von Bedeutung sind. Basierend auf drei Anforderungsbereichen (*Lebensqualität*, *Qualitätsdimension* und *funktionierende Gesellschaft*) wurden neun allgemein gültige Schlüsselkompetenzen bestimmt (z. B. *Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen*, *Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten*) [vgl. SCHAPER 2012]. Der konzeptuelle Rahmen des DESECO PROJEKTS der OECD unterteilt Schlüsselkompetenzen in drei sich überschneidende Kategorien:

1. ***Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln*** (z. B. Sprache und Technologie),
2. ***Interagieren in heterogenen Gruppen*** und
3. ***Autonome Handlungsfähigkeit. Reflexives Denken und Handeln*** sind als ein grundlegender Bestandteil von Schlüsselkompetenzen zu verstehen [vgl. OECD 2005]. Die genaue Unterteilung des Referenzrahmens gliedert sich wie folgt (Tab. 09):

Tab. 09: Modell OECD, Kompetenzen im Studium

[QUELLE: Eigene Darstellung in Anlehnung an: OECD 2005, S. 12, 14, 16]

	Ziel	Art der Kompetenzen
Kompetenzkategorie I: Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technologisch auf dem neusten Stand bleiben ▪ Die Medien, Mittel und Werkzeuge (Tools) für eigene Zwecke einsetzen und anpassen ▪ Sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> A. Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten B. Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen C. Interaktive Anwendung von Technologien
Kompetenzkategorie II: Interagieren in heterogenen Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Verschiedenartigkeit in pluralistischen Gesellschaften umgehen • Bedeutung von Empathie • Bedeutung vom sozialen Kapitals 	<ul style="list-style-type: none"> A. Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten B. Fähigkeit zur Zusammenarbeit C. Bewältigen und Lösen von Konflikten
Kompetenzkategorie III: Eigenständiges Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene persönliche Identität entwickeln und Ziele in einer komplexen Welt verwirklichen • Rechte ausüben und Verantwortung übernehmen • Die eigene Umwelt und ihre Interaktion verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> A. Handeln im größeren Kontext B. Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten C. Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen

Einen anderen Ansatz zur Einordnung von Schlüsselkompetenzen findet man bei CHUR [2004 und 2012], der auf Basis soziologischer Theorien ein Handlungsmodell mit entworfen hat, welches die theoretisch-konzeptionelle mit einer praktisch-orientierten Perspektive verbindet. Das HEIDELBERGER MODELL DER (AUS-)BILDUNGSQUALITÄT IM STUDIUM fokussiert die „*Bildung der Persönlichkeit durch Schlüsselkompetenzen, flankierend zur Bildung durch Wissenschaft*“ [CHUR 2012, S. 294] basierend auf HUMBOLDTS zentralen Bildungsprinzipien, wie „*Entfaltung des persönlichen Potenzials in Einsamkeit und Freiheit als Bedingung für Bildung, Wechselwirkung von werdendem Ich und der sich erschließenden Welt als ihr Rahmen sowie Wissenschaft und Sprache als ihre Form*“ [CHUR 2012, S. 294]. Die

vier Grundaspekte DES HEIDELBERGER MODELLS DER (AUS-) BILDUNGSQUALITÄT IM STUDIUM interpretieren die genannten Bildungsziele neu und sind Basis dieses Modells:

- **Offenheit**
Bildung wird als eine ergebnisoffene und nicht im Einzelnen planbare und vorhersehbare Entfaltung der Persönlichkeit angesehen.
- **Funktionalität**
Gleichzeitig ist Bildung auch immer auf das Verhältnis des Menschen zur Welt bezogen, welche benötigt wird, um komplexe Anforderungen zu erfüllen.
- **Mehrdimensionalität**
Bildung betrifft das Denken, Bewerten, Erleben und Handeln eines Menschen, zur Erweiterung der Persönlichkeitsentwicklung gehört auch der Erwerb von Schlüsselkompetenzen.
- **Kompetenzorientierung**
Kompetenz ist der zentrale Punkt eines integrativen Bildungskonzepts, welches sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Dimensionen miteinschließt [vgl. CHUR 2012].

Laut CHUR entspricht die Differenzierung von Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen nicht einer präzisen Unterscheidung zwischen kognitiven und handlungsbezogenen Kompetenzen [vgl. CHUR 2012]. In Analogie zu den am häufigsten formalen Unterscheidungen von *Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen* (s. o.) werden durch das HEIDELBERGER MODELL elementare Kompetenzen genannt, die während eines Studiums erworben werden: *Fachkompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen* und *personale handlungsgesteuerte Kompetenzen*, wobei die *fachübergreifenden Kompetenzen* eine Schnittmenge zwischen den anderen beiden Arten darstellen. Fachkompetenzen implizieren hierbei eine Entwicklung vom deklarativen hin zum prozeduralen Wissen durch Schlüsselkompetenzen wie *beschreiben, verstehen, analysieren, anwenden, synthetisieren*. Zu *personalen handlungsgesteuerten Kompetenzen* zählen als Schlüsselkompetenzen: *Identität, Selbstreflexion* und *Handlungsfähigkeit*, um ein nachhaltiges, eigenständiges Lernen für eine verantwortungsvolle Berufstätigkeit mit Teilhabe und Mitwirkung an der Gesellschaft vornehmen

zu können. Dazwischen sind die *fachübergreifenden kognitiven Kompetenzen* angesiedelt, welche die *Grundbildung im eigenen Fachgebiet und in anderen Disziplinen* abdecken sowie eine *transdisziplinäre Perspektive* als auch eine *kritische Reflexion von Wissenschaft und Fachkulturen* ermöglichen sollen [vgl. CHUR 2012, S. 297]. Basierend darauf wird im HEIDELBERGER MODELL (s. Tab. 10) auf drei Ebenen ein persönlichkeitsbezogenes Konzept der Schlüssel-kompetenzen vorgelegt [vgl. CHUR 2012]:

Tab. 10: Heidelberger- Drei-Ebenen-Modell von Schlüsselkompetenz [QUELLE: CHUR 2012, S. 300]

1. Makro-Ebene: Umgang mit Wandel und entscheidungsoffenen Situationen – Identität, Selbstreflexion und Handlungsfähigkeit in der modernen Welt		
2. Meso-Ebene: Vier grundlegende Faktoren von Handeln und Selbststeuerung	3. Mikro-Ebene: Daraus abgeleitete spezifische Fähigkeiten für das jeweilige Berufsfeld	
	<i>Bedeutung im Studium</i>	<i>Bedeutung im Beruf</i>
Aktive Orientierung: sich gegenüber Herausforderungen positionieren	Motivation und Interesse entwickeln und das Studium individuell ausrichten	Eigeninitiative entwickeln, Stellung beziehen, zu Entscheidungen bereit sein
Zielbewusstes Handeln: Projekt- und Lebensziele flexibel ansteuern	zielgerichtet und eigenverantwortlich studieren, Leistungs- bereitschaft, Zeitbalance und Zeitmanagement	Vereinbarte Ziele verantwortlich realisieren, in Projektstrukturen arbeiten, Spielräume gestalten
Lebenslanges Lernen: Kenntnisse und Fähigkeiten beständig erweitern	Selbst gesteuertes Lernen, sich (aus-)bilden und weiterentwickeln	Bereitschaft, sich zu entwickeln und zu verändern
Soziale Kompetenz: Sozial verantwortlich handeln, kommunizieren, kooperieren	Sich aktiv am Diskurs beteiligen, Wissen mündlich und schriftlich präsentieren, im Team arbeiten, Vereinbarungen treffen	Ethisch handeln, sich mit anderen abstimmen, Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit, interkulturelle Kommunikation

Die beschriebenen Modelle (s. Tab. 9 und Tab. 10) zeigen beispielhaft, wie verschiedenen Schlüsselkompetenzen kategorisiert und untersucht werden können. Eine weitere Differenz besteht darin, dass in der Literatur zwischen dem additiven und dem integrativen Modell zur Förderung von Schlüsselkompetenzen unterschieden wird [vgl. SMITTEN/ JAEGER 2010]. Bei dem additiven Modell werden zusätzlich zur fachlichen Ausbildung spezifische Schlüsselkompetenzen vermittelt. Für die Umsetzung dieses Modells müssen in den einzelnen Curricula der Studiengänge bestimmte Zeiteile für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen ausgewiesen werden. Demgegenüber nimmt der integrative Ansatz grundsätzlich an, dass Schlüsselkompetenzen vermittelbar sind und dass diese im Idealfall gleichzeitig bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten erlernt werden [vgl. SMITTEN/ JAEGER 2010]. Je nachdem Grundverständnis der Hochschule oder der jeweiligen Fakultäten können so eigene Konzepte zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen erarbeitet werden. Ebenso können durch das gezielte Auswählen eines Ansatzes die zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen mit den jeweilig individuellen Bedürfnissen eines Studiengangs und der damit verbundenen späteren Berufsorientierung ermittelt und in die jeweilige Studienstruktur integriert werden.

Bei einer von SCHWARZ-HAHN und REHBURG im Jahr 2002/2003 durchgeführten Befragung sollten Studierende unter anderem Angaben zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen innerhalb ihrer Studiengänge machen [vgl. SCHWARZ-HAHN/ REHBURG 2004]. Hier erklärten insgesamt 68 % der Studierenden, dass bereits Lehrveranstaltungen angeboten würden, die auch Zusatzqualifikationen vermitteln, wie zum Beispiel *Präsentationstechniken* und *wissenschaftliches Englisch*. In Bezug auf die Kompetenzvermittlung standen unter anderem *theoretische Kenntnisse*, *systematisch-analytisches Denken*, *selbstständiges Arbeiten*, *Probleme lösen* und *Teamarbeit* im Mittelpunkt der Ergebnisse [vgl. SCHWARZ-HAHN/ REHBURG 2004].

Zu Beginn des Kapitels wurde dargestellt, dass von der Forderung der Kompetenzorientierung im Studium auch Hochschulen, Lehrende und die Lehre bei der Kompetenzvermittlung betroffen sind. Diese Aussage wurde durch die dargestellten Modelle untermauert. Für die Hochschulen bedeutet dies im Allgemeinen zunächst, dass kompetenzorientierte Lernziele bei der Studiengangs-

konzeption mitberücksichtigt werden müssen. Hiermit allein ist es aber nicht getan, denn für eine gute Umsetzung sind in erster Linie die Lehrenden verantwortlich, so dass dies Auswirkung für die Lehre nach sich zieht. Nach SCHAPER ET AL. 2012 und CURSIEFEN/ SCHRÖDER 2012 soll eine kompetenzorientierte Gestaltung von Lehre und Studiengängen immer auf die folgenden sechs Punkte Bezug nehmen:

- Studiengangentwicklung und Bestimmung des Kompetenzprofils,
- kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung,
- kompetenzorientierte Prüfungen,
- studienbegleitende Förderung der Studierenden,
- kompetenzorientierte Evaluation,
- Qualifizierungsangebote für Lehrende.

Somit müssen seitens der Hochschule sowohl gute Bedingungen zur Studierbarkeit als auch zur jeweiligen Reflexion durch gezielte Evaluation von einzelnen Lehrveranstaltungen geschaffen werden. Darüber hinaus muss die Hochschule ausreichend Qualifizierungsangebote für Lehrende anbieten. Nur so können die Forderungen nach Employability, Kompetenzerwerb und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen erfüllt werden.

3.3 Wann gelten Bachelorabsolventen als beschäftigungsfähig?

Die Debatte um Employability befindet sich in einem Ungleichgewicht aller beteiligten Akteure (s. Abb. 05). Dies liegt zum einen daran, dass Employability nicht von Anfang an eine Forderung des Bologna-Prozesses war, so dass bis heute die genaue Bedeutung des Begriffs, die damit verbundenen Ziele und die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge unklar und nicht definiert sind. Auf der anderen Seite ist Employability eher ein politisches Ziel. Employability ist in der Fachdebatte stark umstritten, zusätzlich widmen sich die meisten Hochschulen diesem Ziel nur sehr beiläufig [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Dennoch ist die Diskussion um Employability eine *„notwendige Debatte, da Hochschulen aufgrund ihrer Ausbildungsfunktion angehalten sind, Ziele und Inhalte der Studienprogramme mit Blick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder und die sich wandelnde Arbeitswelt fachspezifisch zu reflektieren und hochschuldidaktisch auszugestalten“* [SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 9]. Untrennbar ist die Employability-Debatte von der Kompetenzdebatte. Denn Employability im Sinne der Bologna-Reform bedeutet das Umsetzen von lebenslangen Lernen, die Anwendung einer Kompetenzorientierung im Studium, eine Verknüpfung von Wissen der Theorie und Praxis, die Vermittlung von berufsbezogenen Schlüsselkompetenzen (Soft Skills), die Einführung von integrierten Praktika usw. Employability beinhaltet damit nicht nur den Aspekt der Praxis- und Berufsvorbereitung und ist somit als ein Paket aus nachhaltig wirksamen Kompetenzen zu verstehen [vgl. SCHINDLER 2004].

Betrachtet man die Forderungen nach Employability und den damit einhergehenden Kompetenzerwerb und Studienerfolg, bleibt noch die Frage zu klären, über welche Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen Bachelorstudenten am Ende ihres Studiums verfügen müssen, damit sie im Sinne von Employability als beschäftigungsfähig anzusehen sind. Ebenso geklärt werden soll die Frage, welche Kompetenzen seitens der Unternehmen von Hochschulabsolventen erwartet werden, damit sie nach dem Bachelorabschluss eine berufliche Tätigkeit ausüben können. Aufbauend auf die bereits detaillierten Darstellungen zu Employability, Kompetenz(erwerb) und Schlüsselqualifikationen (s. Kap. 3.1 ff.) im Bereich der Wissenschaft [z. B. KLIEME 2003, TEICHLER 2003, RUMP/ SCHMIDT 2006, MERKER 2009, WICK 2011, SCHUBARTH/ SPECK 2013 u.a.], des KASSLER-KOMPETENZ-RASTERS

(KKR), im Bereich anderer Akteure [z. B. HRK, KMK, WISSENSCHAFTSRAT, AKKREDITIERUNGS-RAT u.a.] und durchgeführten Studien [z. B. CHEERS, REFLEX, IHF, HIS, INCHER KASSEL, STIFTERVAND] sowie dargestellter Modelle [BEVAKOMP, DESECO, HEIDELBERGER-MODELL] versuchen weitere Studien aufzuzeigen, welche Eigenschaften und Kompetenzen für Unternehmen bei Hochschulabsolventen von Bedeutung sind.

Bereits im Jahr 1997 – also schon vor dem Bologna-Prozess – wurde seitens des INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT eine Umfrage durchgeführt, bei der Unternehmen angeben sollten, über welche Kompetenzen Schulabgänger verfügen müssen, um einen Beruf erlernen zu können [vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1997]. Besonders wichtig waren den Unternehmen: *Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Logisches Denken, Eigeninitiative, selbständiges Lernen* und *Motivation* [vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1997].

RUMP und EILERS führten 2006 ebenfalls eine Studie durch und zeigten, dass Unternehmen auch neun Jahre später die gleichen Attribute beschreiben, allerdings konnten noch weitere acht Attribute festgemacht werden: *Engagement, Lernbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft* und *Frustrationstoleranz* [vgl. RUMP/ EILERS 2006 und WIEPCKE 2010].

ANTONI und SOMMERLATTE untersuchten in einer Studie im Jahr 1999, welches Wissen von Hochschulabsolventen für Unternehmen besonders wichtig ist [vgl. ANTONI/ SOMMERLATTE 1999 und WIEPCKE 2010]. Neben den bereits genannten Kompetenzen tauchten in dieser Studie erstmalig die sogenannten *Business Skills*⁷⁶ auf, denn es ergab sich, dass es den Unternehmen sehr wichtig war, dass die zukünftigen Arbeitnehmer neben nötigem Methodenwissen auch über ein ausgeprägtes Wissen über den Markt, die Kunden, die Produkte und den Wettbewerb verfügen müssen.

⁷⁶ Es gibt unterschiedliche Definitionen für *Business Skills*. Da diese keine weitreichende Bedeutung für diese Arbeit haben, werden *Business Skills* in dieser Arbeit als Marktcompetenzen verstanden [vgl. MITTELSTÄDT/ WIEPCKE 2007, S. 172].

MITTELSTÄDT und WIEPCKE zeigten 2007, welche Anforderungen Studenten erfüllen müssen um im Sinne von Employability als beschäftigungsfähig zu gelten und kamen zu dem Ergebnis, dass Kompetenzen in drei Bereichen: *Soft Skills*, *Intrapreneurship* und *Business Skills* erworben werden müssen [vgl. MITTELSTÄDT/WIEPCKE 2007]. Zu den *Soft Skills* zählen sie u.a. *Methodenkompetenz*, *Flexibilität*, *Selbstbewusstsein*, *Eigenverantwortung*, *Teamfähigkeit*, *Kreativität*, *Kritikfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit* usw. Zu den Kompetenzen des *Intrapreneurship* zählen sie u.a. *Risikobereitschaft*, *Führungskompetenz*, *Innovationsfähigkeit*, *Flexibilität* usw. Zum dritten Bereich (*Business Skills*) gehört die Anwendung von *Wissen über Produkte, Kunden, Markt und Wettbewerb* [vgl. MITTELSTÄDT/WIEPCKE 2007].

Eine weitere Befragung im Jahr 2007 wurde von dem DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) durchgeführt. Hier wurden insgesamt 2.135 Unternehmen unter anderem dazu befragt, welche zentralen Kompetenzanforderungen sie an Hochschulabsolventen haben. Ähnlich wie in den zuvor genannten Studien waren *Team- und Kommunikationsfähigkeit*, *selbstständiges Lernen*, *Einsatzbereitschaft*, *Verantwortungsbereitschaft*, *breites Fachwissen aus der Fachdisziplin* und *Analysefähigkeit* am wichtigsten [vgl. DIHK 2008].

2011 wurde von der DIHK eine weitere Onlinebefragung durchgeführt, an der sich 2.175 Unternehmen beteiligten. Hierbei gaben 25 % der Unternehmen an, dass die unzureichenden fachlichen Kenntnisse der Unternehmenspraxis Grund dafür seien, Hochschulabsolventen nach der Probezeit nicht zu übernehmen [vgl. HEIDENREICH 2011]. „Die Top-Kompetenzen, die die Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten, sind *Einsatzbereitschaft*, *Verantwortungsbewusstsein*, *selbständiges Arbeiten*, *Kommunikationsfähigkeit* und *Teamfähigkeit*. Das Fachwissen ist zwar ebenfalls sehr wichtig, es wird aber nach Abschluss eines Fachstudiums als *selbstverständlich vorausgesetzt*“ [HEIDENREICH 2011, S. 2].

Im Jahr 2008 wurde von SPERLING eine Studie über *berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende* durchgeführt [vgl. SPERLING 2008]. Hier zeigte sich, dass Unternehmen bei der Einstellung von Bachelorabsolventen in erster Linie auf die *Lernbereitschaft*, das *Engagement* und die *Motivation* achten,

dicht gefolgt von *Kommunikations-, Konflikt-, Team-, Analyse- und Problemlösungsfähigkeit*, noch weit vor den *Fachkompetenzen* [vgl. SPERLING 2008].

Eine im Rahmen des HISBUS-PANELS im Wintersemester 2009/2010 durchgeführte Online-Befragung von insgesamt 28.000 Bachelorstudierenden zeigte, dass knapp ein Drittel der Absolventen sich gut oder sehr gut durch ihr Studium auf den Beruf vorbereitet fühlten [vgl. NATIONALER BERICHT 2009-2012].

MAAB und KAY befragten im Jahr 2011 Unternehmen, über welche Kompetenzen Hochschulabsolventen verfügen müssen, um bei ihnen eingestellt zu werden. Ergebnis war, dass vor allem der *Sozialkompetenz* die größte Bedeutung zugemessen wurde, erst an zweiter Stelle folgte die *Fachkompetenz* [vgl. MAAB/ KAY 2011].

Eine weitere Untersuchung im gleichen Jahr von BRIEDIS/ HEINE/ KONEGEN-GRENIER und SCHRÖDER zeigte ebenfalls, dass Unternehmen besonderen Wert auf *Fach- und Methodenkompetenzen* legen, wobei auch hier – ähnlich wie bei MAAB und KAY [2011] – gezeigt werden konnte, dass spezielles Fachwissen und das Wissen über wissenschaftliche Methoden und Theorien nicht von zentraler Bedeutung bei der Einstellung von Hochschulabsolventen sind [vgl. BRIEDIS ET AL. 2011].

Der DAAD befragte im Frühjahr 2011 insgesamt 843 Unternehmen. Hierbei wurde erstmals auch gefragt, wo Unternehmen Nachbesserungsbedarf in den Bachelor-Studiengängen sehen. Unter anderem sahen 78,0 % der Unternehmen Nachbesserungsbedarf beim *Praxisbezug der Lehrinhalte*, 66,7 % bei der *Vermittlung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen*, 57,6 % bei der *Förderung analytischer Fähigkeiten* und 51,5 % bei der *Vermittlung von theoretischem Fachwissen* [vgl. DAAD 2011].

Seitens der DIHK wurde im Jahr 2014 eine Befragung durchgeführt, welche interessante und diskussionswürdige Ergebnisse zum Vorschein brachte:

„Im Vergleich zur Umfrage im Jahr 2011 ist die Zufriedenheit der Unternehmen mit Bachelor-Absolventen deutlich gesunken: Sahen damals

noch rund 63 Prozent der Betriebe ihre Erwartungen als erfüllt an, so trifft dies heute nur noch auf knapp die Hälfte (47%) der Unternehmen zu. Gleichzeitig können nur rund 16 Prozent der Betriebe der Aussage zustimmen, dass Bachelor-Absolventen gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind“ [DIHK 2015, S. 2].

Hier stellt sich die Frage nach der Ursache für die Unzufriedenheit der Unternehmen. Obwohl eine Beantwortung rein spekulativ und wissenschaftlich und empirisch nicht nachzuweisen ist, versucht die DIHK dies zu erklären. Die DIHK betont, dass dieses Ergebnis nur branchenspezifisch ist. Das heißt, besonders Unternehmen aus dem Bereich der Dienstleistungen (z. B. Gesundheitsdienstleister, Unternehmensberatungen) und der Tourismuswirtschaft sind diejenigen, die am wenigsten zufrieden mit der Berufsbefähigung von Bachelorabsolventen sind. Als Begründung wird die zu geringe Anwendungsorientierung im Studium und mangelnde soziale und persönliche Kompetenzen genannt [vgl. DIHK 2015]. Ein weiterer Ansatz zur Beantwortung wird in der Begründung mit dem zu jungen Einstiegsalter der Bachelorabsolventen formuliert [vgl. ZEIT ONLINE 2015, DIHK 2015]. Die tatsächlichen Gründe müssten jedoch branchenspezifisch noch repräsentativ untersucht werden. Trotz der zunehmenden Unzufriedenheit ist der Anteil von Unternehmen, die Bachelorabsolventen einstellen, im Vergleich zur Studie von 2011 um zehn Prozentpunkte gestiegen, das heißt insgesamt 55% der Unternehmen stellten bis zur Befragung Bachelorabsolventen ein [vgl. DIHK 2015]. Zusammengefasst lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung für den Bachelorbereich wie folgt darstellen:

Tab. 11: Erfahrungen mit Bachelorstudenten

	2007	2011	2014
Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit BA- Absolventen gemacht haben	22 %	39 %	55 %
Erwartungen der Unternehmen an die BA- Absolventen wurden erfüllt	67 %	63 %	47 %

[QUELLE: Eigene Darstellung aus den Ergebnissen der DIHK Studie [vgl. DIHK 2015]]

Weiter wurden die Unternehmen bei dieser Untersuchung auch dazu befragt, welche Erwartungen sie an die Bachelorstudiengänge haben. Hier sagten die Unternehmen, dass es für sie wichtig sei, dass die Bachelorstudiengänge stärker anwendungsorientiert arbeiten und mehr Praktika ins Studium integrieren sollen [vgl. DIHK 2015]. Ebenso wurde erfragt, welche unverzichtbaren Kompetenzen sich die Unternehmen von den Bachelorstudierenden wünschen. Hierbei ergab sich folgendes Bild:

Tab. 12: Employability von Bachelorabsolventen [QUELLE: Eigene Darstellung in Anlehnung an die DIHK [2015], S. 10]

Unverzichtbare Kompetenzen	
Teamfähigkeit	72 %
Selbstständiges Arbeiten / Selbstmanagement	68 %
Analyse- und Entscheidungsfähigkeit	67 %
Einsatzbereitschaft	59 %
Kommunikationsfähigkeit	57 %
Verantwortungsbewusstsein	53 %
Breites Wissen aus der Fachdisziplin	52 %
Lernkompetenz	37 %
Belastbarkeit	35 %
fächerübergreifendes Wissen	34 %
EDV / IT-Kenntnisse	26 %
berufspraktische Erfahrungen	25 %
Konfliktfähigkeit	17 %
Forschungskompetenz	3 %

Die Ergebnisse dieser Untersuchung waren für Presse und Kritiker der Bologna-Reform ein gefundenes Bild. Bei der ZEIT ONLINE konnte man beispielsweise am 23. April 2015 die Überschrift „*Bologna, Geschichte einer Enttäuschung*“ lesen [vgl. KLIMKEIT 2015]. Im Jahr 2011 wurde durch den STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT und das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN im Zuge des IW-Personaltrends eine Online-Befragung durchgeführt (Arbeitsmarkt-befähigung und –Akzeptanz von Bachelorabsolventen des Instituts), an der insgesamt 1.527 Unternehmen teilnahmen [vgl. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2011]. Untersucht wurde unter anderem die Bedeutung verschiedener Fach- und Sozialkompetenzen aus Sicht von Unternehmen und Studierenden. Drei Jahre später (2014) wurde diese Befragung (Karrierewege für Bachelorabsolventen) erneut durchgeführt. KONEGEN-GRENIER/ PLACKE und STETTES befragten 1.497 Unter-

nehmen zu verschiedenen Bereichen, unter anderem dazu, welche Kompetenzen für die Unternehmen besonders wichtig bei Hoch- und Fachhochschulabsolventen seien, und kamen zu folgendem Ergebnis [vgl. KONEGEN-GRENIER ET AL. 2014, S. 38]:

Leistungsmotivation (79,6 % sehr wichtig, 19,3 % eher wichtig),

Identifikation mit den Zielen des Unternehmens (77,8 % sehr wichtig, 21,2 % eher wichtig),

Kommunikationsfähigkeit (70,1 % sehr wichtig, 29,1 % eher wichtig),

Fähigkeit, andere zu motivieren (60,8 % sehr wichtig, 37,1 % eher wichtig),

Führungsmotivation (59,2 % sehr wichtig, 35,5 % eher wichtig),

Weiterbildungsbereitschaft (41,5 % sehr wichtig, 52,0 % eher wichtig).

Eher unwichtig war den Unternehmen hingegen, ob die Absolventen über einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss verfügen, ebenso, ob nach dem Bachelor noch ein Master abgeschlossen wurde. Vorrangiger Wert wird auf Schlüsselkompetenzen gelegt [vgl. SPERLING 2008/ MAAß/ KAY 2011/ BRIEDIS ET AL. 2011]. Die Liste von erwünschten Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen (s. Tab. 08 und Tab. 12), die seitens der Forschung, Wissenschaft und Wirtschaft von Bachelorabsolventen gewünscht sind, ist somit lang und unübersichtlich:

Tab. 13: Kompetenzerwerb im Studium um Employability gerecht zu werden

[QUELLE: Eigene Darstellung]

Kompetenzen	Autoren
Leistungsbereitschaft Zuverlässigkeit Verantwortungsbewusstsein Konzentrationsfähigkeit Teamfähigkeit Logisches Denken Eigeninitiative Selbstständiges Lernen	INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1997 DIHK 2015
Engagement Kommunikationsfähigkeit Lernbereitschaft Selbstständiges Arbeiten Einfühlungsvermögen Belastbarkeit Konfliktfähigkeit Reflexionsfähigkeit Veränderungsbereitschaft Frustrationstoleranz Analysefähigkeit Einsatzbereitschaft	RUMP/ EILERS 2006 DIHK 2008 / 2015 WIEPCKE 2010 DAAD 2011 HEIDENREICH 2011
Business Skills Fachwissen Flexibilität Risikobereitschaft Eigenverantwortung Kreativität Kritikfähigkeit Führungskompetenz Innovationsfähigkeit	ANTONI/ SOMMERLATTE 1999 MITTELSTÄDT/ WIEPCKE 2007 DIHK 2008

Für die Hochschulen bedeutet dies, dass die curriculare Ausgestaltung der jeweiligen Studiengänge innerhalb der Module mitberücksichtigen muss, wo und wie Studierenden in Lehrveranstaltungen und/oder in Fakultäts- und/oder hochschulübergreifenden Veranstaltungen diese vielfältigen Kompetenzen erwerben können. Hinzu kommt, dass im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden konnte, dass je nach Studienrichtung und dessen später definiertem (oder undefiniertem) Berufsfeld die Wertung der Kompetenzvermittlung anders zu handhaben ist. Hier fehlt es für die Hochschulen bis heute an klar definierten Struktur- und Umsetzungsvorgaben, um die Employability-Forderung des Bologna-Prozesses umsetzen, selbst wenn erste Versuche in diese Richtung vorgenommen worden sind (s. Kap. 3.1).

Einerseits ist festzuhalten, dass Praktika nicht als Allheilmittel für die Kompetenzvermittlung und für die Erfüllung von Employability anzusehen sind. Auf der anderen Seite muss beachtet werden, dass auch die Bachelorstudierenden die Angebote der Hochschule erkennen und annehmen müssen, da jeder für sich selbst verantwortlich ist. Nur Hochschulabsolventen, die sich bereits während des Studiums mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts und den Anforderungen ihres Berufswunsches auseinandersetzen, haben die Möglichkeit, gezielt Hochschulangebote zu nutzen, ihre Kompetenzen zu erweitern und konsequent ihre individuellen Karrierechancen zu erhöhen. Dennoch obliegt es den Hochschulen, eine Employability-Strategie für jeden Studiengang (s. Kap. 3.1) zu entwickeln, um diese sowohl gezielt einzusetzen als auch dafür, ein Bewusstsein für Employability bei den Studierenden zu schaffen. Die alleinige Verankerung der gewünschten Kompetenzen von Unternehmen in einem Studiengang reicht allerdings nicht aus, um im Sinne der Bologna-Reform Employability zu betreiben. Wichtig zu beachten ist für die Hochschulen, dass die Forderung der Bologna-Reform vorsieht, dass die Studenten eines Bachelorstudiengangs so auszubilden sind, dass sie als beschäftigungsfähig im Sinne von Employability gelten. Ein Hochschulstudium sollte nicht dazu dienen, Hochschulabsolventen für einen konkreten Beruf auszubilden, sondern neben dem Fachwissen auch weitere Kompetenzen zu lehren, die relevant für den späteren Beruf sein können. Employability sollte demnach auf keinen Fall mit *Berufsvorbereitung* gleichgesetzt werden.

Einen wesentlichen Bestandteil für Employability bilden neben den zu erwerbenden Kompetenzen auch die Praxisbezüge während des Studiums, welches auch gleichzeitig der größte Reibepunkt auf allen Seiten der betroffenen Akteure ist. Immer wieder kann Kritik daran beobachtet werden, dass Studenten sowohl Praxisbezüge als auch einen Theorie- und Praxistransfer im Studium vermissen und dass die Lehrenden und die Hochschulen dies nicht mit dem HUMBOLDT'schen Ideal von Bildung vereinbaren können (s. Abb. 05). Die Forderung nach mehr Praxisbezügen – gerade durch Studierende und die Wirtschaft – ist im Laufe der Zeit zu einem Leitmotiv aller Bachelorstudiengänge geworden und bildet somit auch eine der zentralen Herausforderungen bei der Umsetzung des Bologna-Prozess für Lehrende, Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik [vgl. WILDT 2012]. Praxisbezüge im Studium sind somit rudimentär wichtig, damit Employability

nachweisbar umgesetzt werden kann, so dass dieses Thema später separat betrachtet wird (s. Kap. 3.3.1).

Offen bleibt hier noch die weitere Beantwortung der Frage: „*Wann gelten Bachelorabsolventen als beschäftigungsfähig?*“ Unter Berücksichtigung der bereits aufgeführten Kompetenzen (s. hierzu Tab. 12 und Tab. 13), die Bachelorabsolventen nachweisen sollten, den aufgeführten Erkenntnissen und der angebrachten Kritik könnte eine allgemeine Antwort sein, dass Bachelorabsolventen im Sinne der Bologna-Reform dann als beschäftigungsfähig betrachtet werden können, wenn sie zum einen ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben und zum anderen, wenn sie am Ende ihres Studiums über berufsbefähigende Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen verfügen. Employability setzt die Integration von vermittelnden Kompetenzen im Studium und von arbeitsmarkt- und berufsrelevanten Aspekten voraus, nur so können Bachelorabsolventen als beschäftigungsfähig bezeichnet werden.

3.3.1 Praxisbezüge im Bachelorstudium

Um die Frage, wann Bachelorabsolventen Employability erlernt haben und ob sie in diesem Sinne als beschäftigungsfähig gelten, erschöpfender zu beantworten, ist es nötig sich auch mit den Praxisbezügen im Bachelorstudium zu beschäftigen. Begründet liegt dies darin, dass zum einen die Kritik, dass das Bachelorstudium allgemein nicht genug auf den späteren Beruf vorbereitet, mit der entgegengesetzten Forderung nach Employability durch den Bologna-Prozess kollidiert, und zum anderen darin, dass zunächst aufgezeigt werden muss, was genau unter *Praxisbezügen* verstanden wird. Widmet man sich dem Thema rein pragmatisch, fällt auf, dass der Begriff *Praxisbezug* weder in der einschlägigen Fachliteratur noch im Alltagsverständnis eine einheitliche Verwendung hat [vgl. SCHUBARTH/SPECK 2013] und dass darunter sowohl Methoden in der Lehre als auch die Einbettung eines Praktikums während des Studiums verstanden werden. Im Alltagsverständnis handelt es sich meistens um die praktische Anwendung von erlernten und praktischen Fertigkeiten, die in Verbindung mit der eigenen Erfahrung in der Berufswelt verknüpft sind [vgl. MULTUS 2012]. Laut DUDEN wird unter „*Praxisbezug*“ eine „*Aufführung, Anwendung von Gedanken, Vorstellungen, Theorien*“ verstanden und als eine „*Erfahrung, die durch eine bestimmte praktische Tätigkeit gewonnen*“ wird. Im Sinne von Employability und des Bologna-Prozesses wird weitläufig unter Praxisbezug die Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten für den späteren Beruf sowie die Ausführung eines Praktikums während des Studiums definiert. Aufgrund der multi-variablen Auslegung von Praxisbezügen im Studium haben SCHUBARTH und SPECK einen Überblick über die Formenvielfalt von Praxisbezügen im Rahmen der Hochschulen entwickelt, welche sich aus verschiedenen Sichtweisen zusammensetzen lässt:

Tab.14: Formen der Praxisbezüge im Studium [QUELLE: SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 70]

<i>Formen</i>	<i>Beispiele</i>	
Forschung	Praxis als Gegenstand der Forschung	Praxisforschung
Lehre	Praxis als Thema in der Lehre Texte, Statistiken, Filme über Praxis Reflexion von Fallstudien	Fallbasierte Lehre Erkundung, Beobachtung Interviews mit Praktikern Lehre von Praxisvertretern
Dialog	Dialogformen Dialog von Wissenschaftlern und Praktikern	Theorie-Praxis-Workshops Projektstudium
Praxis	Praxisformen, Praxisseminar, Rollenspiele, Praxiserprobungen innerhalb der Hochschule	Hospitations-, Tages-, Blockpraktika, Praxissemester
Sonstiges	Studentische Initiativen	und andere Formen

Diese von SCHUBARTH und SPECK entwickelte Tabelle (Tab. 14) soll zeigen, dass Theorie und Praxis im Studium keinen Gegensatz bilden, sondern dass sie sich gegenseitig und vielfältig ergänzen können und sollen [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013].

Praxisbezüge können auf verschiedene Weisen – sowohl in der Lehre als auch in der Forschung - eingebettet werden. Hierzu gibt es bereits diverse Forschungen, welche didaktische Modelle zu Lehr- und Lernformaten und den Einsatz verschiedener Methoden untersuchen [vgl. z. B. FORSTER/WINTELER 2006/ MERTEN 2008/ GÖRTS 2009/ KRUSE 2009/ SCHUBARTH/SPECK 2013/ WILDT 2012]. Auf diese Forschungen und Modelle der Lehr- und Lernformate wird hier aber nicht näher eingegangen. Interessanter ist für die spätere Untersuchung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund die Überprüfung dessen, ob einzelne Studien Rückschlüsse auf die Bedeutung und Bewertung seitens der Studierenden von Praxisbezügen im Studium zulassen und welche Ergebnisse gezeigt werden konnten. So wurde beispielsweise im Wintersemester 2008/2009 eine repräsentative, bundesweite Absolventenbefragung durch das KOOPERATIONS-PROJEKT KOAB des INCHER Kassel an insgesamt 48 Hochschulen durchgeführt. Ein Teil dieser Studie untersuchte die praxis- und berufsbezogenen Elemente im Studium. Für Bachelorabsolventen an Hochschulen ergab sich folgendes Bild:

Tab. 15 Bewertung der praxis- und berufsbezogenen Elemente [QUELLE: Eigene Darstellung in Anlehnung an ALESI ET AL. 2010, S. 49]

	Bewertung der Bachelorabsolventen 1 (sehr gut) – 5 (sehr schlecht)
Praxisorientierung	3,1
Praxisbezogene Lehrinhalte	3,2
Verknüpfung von Theorie und Praxis	3,0
Vorbereitung auf den Beruf	3,5
Lehrende aus der Praxis	3,3
Pflichtpraktika / Praxissemester	3,0

BARGEL, HEINE, MULTRUS und WILLIGE befragten 2014 auf Grundlage des STUDIENQUALITÄTSMONITORS aus den Jahren 2009 bis 2013 speziell Bachelorstudierende. Einen Bereich dieser Untersuchung stellte die „*Studierbarkeit und Studieneffizienz*“ dar, bei den repräsentativen Aussagen unter anderem zum Praxisbezug im Studium getroffen wurden [vgl. BARGEL ET AL. 2014]. Es konnte gezeigt werden, dass für Bachelorstudierende „*Praxisbezüge und Berufsvorbereitung überwiegend wichtiger als Forschungsbezüge und Methodenkenntnisse*“ sind [BARGEL ET AL. 2014, S. IV]. Insgesamt 89 % der befragten Bachelorstudenten an Universitäten verlangten nach Praxisbezügen in den Lehrveranstaltungen [vgl. BARGEL ET AL. 2014]. Die Möglichkeit, übergreifende Qualifikationen im Bachelorstudium zu erwerben, bewerteten im Untersuchungsjahr 2012 gerade mal 13 % der Befragten mit „*sehr gut*“, 24 % mit „*eher gut*“ und 21 % mit „*eher schlecht*“. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Frage danach ab, ob sich die Bachelorstudenten durch ihr Studium gut auf den späteren Beruf vorbereitet fühlen. Hier sagen 24 %, dass sie sich „*sehr gut*“, 11 % „*eher gut*“ und 18 % „*eher schlecht*“ vorbereitet fühlen [vgl. BARGEL ET AL. 2014]. Diese Studien zeigen, dass die Anwendung von Praxisbezügen im Bachelorstudium noch ausbaufähig ist, zumindest nach der selbsteingeschätzten Bewertung von Bachelorstudierenden.

Praktika stellen für die Verknüpfung von Theorie und Praxis und somit für den Praxisbezug eine besondere Form im Bachelorstudium dar. Durch den vorübergehenden Wechsel von der Hochschule in die zeitlich limitierte Berufswelt können Kompetenzen erworben werden, die seitens der Hochschule nicht oder nur in unzureichendem Ausmaß vermittelt werden können [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Studierende sollen demnach durch ein Praktikum praktische Erfahrungen in

der Berufswelt sammeln und lernen, wie sie das an der Hochschule erworbene Wissen in berufspraktischen Situationen anwenden können [vgl. MULTRUS 2009]. Es ist somit für die Hochschule unerlässlich, ein Praktikum mit in die Studiengänge zu integrieren, damit das Bachelorstudium auch in der vorgegebenen Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann und damit durch die vorübergehende Zeit außerhalb der Hochschule keine Nachteile bei dem Erwerb von Leistungspunkten entstehen. Mittlerweile wurde bei 72 % der deutschen Hochschulen im Bachelorstudiengang ein Praktikum im Curriculum verankert [vgl. MULTRUS 2012]. Auffällig ist die unterschiedlich angelegte Dauer dieser Praktika: Angefangen von 4-wöchigen Praktika über Praxissemester bis hin zu einem Praxisjahr (12 Monate und mehr) können verschiedene Modelle verzeichnet werden. Daneben sollten seitens der Hochschule Rahmenbedingungen vorgegeben sein, damit Employability mit dem dazugehörigen Kompetenzerwerb erfolgen kann. Sinnvoll wäre es eine vorbereitende Veranstaltung vor dem Praktikum anzubieten, während des Praktikums eine wissenschaftliche Betreuung einzurichten und nach dem Praktikum genügend Raum für Reflexionen und Feedback (z. B. in Form von schriftlichen Praktikumsberichten, Lehrveranstaltungen zur Reflexion...) zu bieten [vgl. z. B. WILDT 2012/WEIL/TREMP 2010/ RUF 2006]. Leider findet man sehr häufig Bachelorstudiengänge, die diese Form der Betreuung nicht leisten. Des Weiteren können Praktika unterschiedliche Funktionen erfüllen. SCHUBARTH und SPECK konstatieren dazu:

„Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart sowie Aufbau eines Netzwerkes. Zudem können im Praktikum biographische Bezüge hergestellt werden, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der zukünftigen beruflichen Rolle anregen“ [SCHUBARTH/ SPECK 2013, S. 79].

Demzufolge wäre es wünschenswert, wenn in allen Bachelorstudiengängen ein Praktikum integriert werden würde. Unterschiede bei der Verankerung von Praxisphasen können ebenso sichtbar gemacht werden. Überwiegend findet eine Einbettung bei Studiengängen von Fachhochschulen statt, im Hochschulbereich ist dies jedoch eher selten der Fall (Ausnahme: Lehramtsstudiengänge) und wenn es der Fall ist, zeigt sich, dass die Ausrichtungen (Zeit, Dauer, Kompetenzansprüche

usw.) von Hochschule zu Hochschule stark variieren [vgl. SCHUBARTH/ SPECK 2013]. Auch MULTRUS stellte im Jahr 2009 anhand der Befragung des STUDIENQUALITÄTSMONITORS fest, dass sich Studierende ein Praktikum als festen Bestandteil des Studiums wünschen. Bei dem STUDIENQUALITÄTSMONITOR gaben 73 % der Universitätsstudenten an, dass ihnen eine Betreuung während des Praktikums fehlt [vgl. MULTRUS 2009]. Durch den noch viel zu geringen Anteil von Praktikumsphasen während des Hochschulstudiums wird deutlich, warum gerade der Bachelor und der damit oft kritisierte mangelnde Praxisbezug oft einen Kritikpunkt darstellt. Hinzu kommt, dass ein Praktikum zwar Bestandteil des Bachelorstudiums sein kann, dies aber kein Bestandteil der Lehre ist [vgl. MULTUS 2009].

Im Sinne der Bologna-Reform wäre es empfehlenswert, wenn die curriculare Verankerung eines Praktikums im Bachelorstudiengang flächendeckend vorgenommen würde, da nachweislich Praxisphasen eine berufsorientierende Wirkung haben, bei der sich berufsbefähigende Kompetenzen am besten erlernen lassen können. Damit Bachelorstudierende im Sinne des Bologna-Prozesses als beschäftigungsfähig gelten, ist es also notwendig, praxisbezogenes Wissen mit im vorhandenen Lehrangebot zu verankern. Fester Bestandteil des Bachelorstudiums sollte idealerweise ein Praktikum sein, welches durch Vor- und Nachbereitung und Betreuung seitens der Hochschule begleitet wird. Hier sollte gemeinsam mit dem jeweiligen Studierenden überprüft werden, welche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen bereits vor dem Praktikum vorhanden waren, welche neu hinzukamen bzw. erweitert werden konnten und in welchen Feldern noch weiterer Bedarf beim zukünftigen Studienverlauf besteht. So könnte die individuelle Ausrichtung des weiteren Studiums geplant werden, damit am Ende des Studiums eine erfolgreiche Employability festgestellt werden kann.

3.4 Studierbarkeit und Studienerfolg

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von Studienerfolg innerhalb der neuen Bachelorstudiengänge. Begründet liegt dieses Vorgehen darin, dass zum einen Employability und Kompetenzentwicklung mit Studienerfolg einhergeht und zum anderen darin, dass einzelne Bereiche und Modelle, die zum Studienerfolg gezählt werden, für die spätere Auswertung der Untersuchung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund relevant sind.

Nicht nur im Sinne der Bologna-Reform, sondern im allgemeinen Sinne eines Studiums kann prinzipiell erst einmal gesagt werden: wenn ein Student sein Studium erfolgreich abgeschlossen hat, kann das als Studienerfolg verbucht werden. Diese allgemeine Bedeutung ist aber nur auf den ersten Blick so einfach zu verstehen. Tatsächlich umfasst Studienerfolg viel mehr Facetten, die nicht in einer einzigen Aussage greifbar sind. Allein die Tatsache, dass es in der Wissenschaft keine allgemeingültige Definition für Studienerfolg gibt, untermauert dieses [vgl. PIXNER 2008]. Als schwierig stellen sich vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen für die Bedeutung von Erfolg dar. Kann man schon von Studienerfolg sprechen, wenn das Studium mit gerade ausreichender Leistung beendet wurde? Wenn das Studium in der Regelstudienzeit absolviert wurde, oder erst, wenn man eine gute Durchschnittsnote erzielt hat? Diese Fragen lassen sich fortsetzen. Hinzu kommt, dass die einzelnen Hochschulen unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten und dass diese Auffassungen je nach Fachbereich innerhalb einer Universität ebenfalls variieren können [vgl. PIXNER 2008]. Somit kann bei dem Begriff Studienerfolg keine messbare und objektive Variable definiert werden. Des Weiteren findet man in der Literatur weitere Differenzen: zum einen wird der Studienerfolg schon bei der Auswahl zukünftiger Studenten als ein zentraler Faktor bestimmt und zum anderen wird Studienerfolg als ein Faktor während des Studiums verstanden. Diese Aussage wird durch die vom Akkreditierungsrates aufgestellten „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ untermauert [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013]. Hier wird der Studierbarkeit ein Extrapunkt gewidmet bei dem es heißt, dass die Studierbarkeit eines Studienganges durch sechs Kriterien gewährleistet werden soll. Diese sind

- *„die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikationen,*
- *eine geeignete Studienplangestaltung,*
- *die auf Plausibilität hin überprüfte [...] Angabe der studentischen Arbeitsbelastung,*
- *eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und Prüfungsorganisation,*
- *entsprechende Betreuungsangebote sowie*
- *fachliche und überfachliche Studienberatung“* [AKKREDITIERUNGSRAT 2013, S. 12].

Darüber hinaus ist die Anzahl von Publikationen zum Studienerfolg mittlerweile unüberschaubar groß geworden. Die Ansätze, welche bei der Bemessung des Studienerfolgs zu Grunde liegen, berufen sich auf viele unterschiedliche Ebenen und es fällt auf, dass sich viele Studien dazu auf nur einen bestimmten Prädiktor konzentrieren [vgl. MERKEL 2009]. Um Studienerfolg zu operationalisieren, wenden verschiedene empirische Studien eine Reihe von verschiedenen Maßeinheiten an [vgl. TARAZONA 2006]. Besonders häufig wird in der deutschsprachigen Literatur die Abiturnote als das Hauptkriterium herangezogen, um den Studienerfolg zu messen. Dies beruht darauf, dass bei vielen NC-Hochschulstudiengängen die Abiturdurchschnittsnote als das fundamentalste Auswahlkriterium für den gewünschten Studiengang angesehen wird [vgl. HELL/ SCHULER 2005]. Hinzu kommt, dass formal durch das deutsche Bildungssystem jeder Schüler mit einem erfolgreichen Abschluss des Abiturs berechtigt ist, sich für ein Hochschulstudium oder Fachhochschulstudium einzuschreiben. Dies ist aber nicht gleichbedeutend mit dem tatsächlichen Erhalt des gewünschten Studienplatzes bzw. mit einem erfolgreichen Studienabschluss.

In einer dreistufigen Studie [vgl. HELL/ SCHULER 2005] gab der größte Teil der befragten Erstsemesterstudierenden an, dass sie die *„Auswahlmethoden Studierfähigkeitstest, strukturiertes, anforderungsbezogenes Auswahlgespräch und Schulnoten“* [vgl. HELL/ SCHULER 2005, S. 366] als Kriterium für die Studierendenauswahl bevorzugen. Ebenfalls zeigt sich, dass sich Studierende ein weiteres Auswahlkriterium wünschen. Kritisiert wird in der gängigen Literatur auch, dass die Abiturnote nicht allein als Indikator für die allgemeine Studierfähigkeit einzusetzen ist, da

auch immer die studienfachspezifischen Dimensionen mit zu berücksichtigen sind [vgl. DEIDESHEIMER KREIS 1993].

Im Auftrag des STIFTERVERBANDS wurde im Jahr 2015 ein „*Handbuch für Studienerfolg*“ erstellt, welches erstmals Strategien und Maßnahmen für Hochschulen zusammenstellte, damit die Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss geführt werden können [vgl. BERTHOLD/ JORZIK/ MEYER-GUCKEL (HRSG.) (2015)]. Hier wird konstatiert, dass die „*Frage, was Studienerfolg ist und wie dieser zu erreichen sei [...] nicht beantwortet werden kann, ohne zu klären, was jeweils als Ziel des Studiums verstanden wird. [...] Vor diesem Hintergrund muss Studienerfolg zunächst als Erreichen der (jeweils) definierten Ziele verstanden werden*“ [BERTHOLD ET. AL. 2015, S. 7]. Basierend darauf wurden in diesem Handbuch verschiedene Indikatoren (z. B. Studienvorbereitungs- und Studieneingangsphase, Beratung und Betreuung, Prüfungen, Qualitätssicherung, Studiengangsmonitoring usw.) genannt, welche zum Studienerfolg gezählt werden können [vgl. BERTHOLD ET. AL. 2015]. Das Handbuch schließt mit einem Maßnahmenkatalog mit Best-Practice-Beispielen für Hochschulen ab, welche unterteilt sind in folgende Maßnahmen: *Beratung, Mentoring/ Tutoring, Kommunikation/ Marketing, Veranstaltungen, Lehre/ Lernen, Organisation und Zielgruppenspezifische Förderung* [vgl. BERTHOLD ET. AL. 2015, S. 120 ff.]. Betrachtet man die unzähligen Publikationen im deutschsprachigen Raum zum Thema Studienerfolg, stellt man fest, dass immer wieder vier Kriterien im Zusammenhang mit Studienerfolg untersucht werden:

- 1) *Studierendenauswahl*
- 2) *Studienleistungen*
- 3) *Studierbarkeit*
- 4) *Studienabbrüche*

Was sich genau hinter den vier Begriffen verbirgt, wird nun dargestellt:

1) Studierendenauswahl

Im internationalen Vergleich ist es im Gegensatz zu Deutschland nicht üblich, den Hochschulzugang in erster Linie über die Schulabschlüsse und Abschlussnoten zu ermitteln [vgl. WOLTER 2008]. In der deutschen Hochschullandschaft berechtigt allerdings zunächst die allgemeine Hochschulreife einen Schüler zur Aufnahme eines Studiums. Neben der Abiturdurchschnittsnote werden von den einzelnen Hochschulen unterschiedliche Auswahlkriterien und Auswahlverfahren praktiziert, um geeignete Studierende zu finden. Zunächst beruht aber der Zugang zu den Hochschulen auf zwei Säulen:

1. Die erste Säule liegt die HUMBOLDT'sche Unterscheidung zwischen dem Nutzen gymnasialer Bildung und dem eines wissenschaftlichen Studiums zugrunde. Im Kern geht es darum, dass am Ende eines jeden Bildungsgangs eine Prüfung erfolgt, um die Leistungsfähigkeit und den Leistungswillen des Prüflings zu erfassen. Die allgemeine Hochschulreife soll demnach ein solides Maß an Allgemeinwissen und einer während der Schulzeit angeeigneten Sozial- und Methodenkompetenz beinhalten, wodurch die allgemeine Hochschulreife prinzipiell für jeden Studiengang berechtigt.
2. Die zweite Säule besagt, dass durch die allgemeine Hochschulreife auch ein allgemeines Einschreiberecht vorherrscht. Aufgrund der Zunahme an Studieninteressenten wurden seitens der Hochschulen Auswahlkriterien entwickelt. Das derzeit am meisten angewendete Kriterium ist die Abiturdurchschnittsnote, daneben gibt es hochschulintern individuelle Aufnahmeverfahren (z. B. Auswahlgespräche, Studieneingangstests, Auswahlprüfungen, Auswahl über Einzelfachnoten etc.) [vgl. WOLTER 2008].

Aus dem HRG und dem STAATSVETRAG vom 26.04.1999 gehen Instrumente hervor, die für die deutschen hochschuleigenen Auswahlverfahren benutzt werden dürfen [vgl. TARAZONA 2006]. Dennoch ist die Debatte um die Bedeutung der Abiturnote als Befähigungsnachweis für ein Hochschulstudium, welche durch die Kritik einer eingeschränkten Objektivität geprägt ist, in der deutschen Hochschullandschaft bezeichnend [vgl. TARAZONA 2006]. So findet man eine Vielzahl von Studien, die belegen, dass Abiturnoten nicht alleine aussagekräftig genug sind, um geeignete Studierende zu finden [vgl. BAUMERT/WATERMAN 2000 / INGENKAMP 1986 / KÖLLER ET AL. 2002 / RINDERMAN 2006]. Demgegenüber findet man aber auch

Studien, die genau das Gegenteil prognostizieren. Diese Studien stellen fest, dass die Abiturnote als wesentliches Kriterium zur Vorhersage der Studieneignung und der späteren Studienleistung elementar sei [vgl. HÖPPEL / MOSER 1993 / TROST 1995 / DEIDESHEIMER KREIS 1997/ BARON-BOLDT ET AL. 1999/ SCHULER 2001]. BARON-BOLDT/ SCHULER UND FUNKE haben 1999 eine Metaanalyse zur prädikativen Validität von Schulnoten in Bezug auf den Studienabschluss in Deutschland durchgeführt [vgl. TARAZONA 2006]. Auch in aktuelleren Studien, die sich verschiedener statistischer Methoden bedienen, wurde die Abiturdurchschnittsnote als signifikanter Prädiktor für die Studienabschlussnote ermittelt [vgl. STEPHAN 2002 / FRIES 2002, 2007 / MEIER 2003 / HINNEBERG 2004]. FRIES untersuchte anhand von Bewerbungsunterlagen und Leistungsdaten aus den Studienjahren 2002 und 2003 der Fächer Informatik, Mathematik und Chemie an der Technischen Universität München, welche Eignungsindikatoren für das gewählte Studienfach definiert hat:

„Die Durchschnittsnote im Abiturzeugnis, die Noten in bestimmten Einzelfächern sowie deren Durchschnitt erweisen sich als die besten Prädikatoren für den Studienerfolg“, so FRIES [FRIES 2007, S. IV].

Weitere Studien untersuchen verschiedene Einzelfachnoten in Verbindung zur Abiturdurchschnittsnote [vgl. LISSMANN 1997/ KONEGEN-GRENIER 2002/ MEIER 2003/ STEYER ET AL. 2005] als Indikator für den späteren Studienerfolg. Überwiegend konnte hierbei ermittelt werden, dass eine Validität der Einzelfachnoten mit der Abiturnote nicht vorhanden ist. BORON-BOLDT ET AL. zeigten 1999, dass die Mathematiknote, gefolgt von den Fächern Physik, Französisch und Deutsch, als bester Einzelfachindikator gilt. Dies gilt allerdings eher für Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaft als für die Geistes- und Erziehungswissenschaften, Pädagogik oder Jura. Generell wurde festgestellt, dass die Einzelfachnoten nur bei Studiengängen mit einem inhaltlich dazu passenden Studienfach relevant und fördernd sind [vgl. BARON-BOLDT ET AL. 1999].

Einige Hochschulen benutzen zur Findung geeigneter Studierender weitere Instrumente, wie beispielsweise die Verwendung von Studieneingangstests, da die alleinige Erfassung der Schulleistungen nicht ausreichend ist, um Studienerfolg zu gewährleisten [vgl. RINDERMANN/ OUBAID 1999]. Daher empfehlen RINDERMANN und OUBAID [1999] eine Einteilung verschiedener Indikatoren (Schulleistungstests,

studienfachspezifische Kenntnistest, Studierfähigkeitstests, Aufsätze, Essays, Beschreibungen, Persönlichkeitsfragebögen, Persönlichkeitstests) vorzunehmen. DLUGOSCH [2005] sagt, dass es notwendig sei, individuelle Studieneignungen eines Studierenden für einen bestimmten Studiengang zu bestimmen, um eine Studienereignisprognose aufstellen zu können [vgl. DLUGOSCH 2005]. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach allen aufgeführten Verfahren zur Studienauswahl die Abiturdurchschnittsnote mit Kombination der Einzelfachnoten bis zum gegenwärtigen Forschungsstand [vgl. GIESEN ET AL. 1986 / KURZ ET AL. 1995 / BRANDSTÄTTER ET AL. 2002] der häufigste benutzte Indikator ist, um einen späteren Studienerfolg zu verbuchen, auch wenn dies nicht als universeller Prädikator benutzt werden sollte. Die Hochschulen sollten bestenfalls ein zuverlässiges, ökonomisches, objektives und faires Auswahlverfahren entwickeln und verwenden, welches die Abiturdurchschnittsnote, Auswahlgespräche und allgemeine und studienfeldspezifischen Fähigkeitstest berücksichtigt [vgl. RINDERMANN/ OUBAID 1999].

Studienleistungen

Durch den Bologna-Prozess müssen die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge durch die Einführung von Leistungspunkten (ECTS) und durch Modularisierung gekennzeichnet sein (§ 9 Abs.2 HRG). Modularisierung bedeutet, dass Studieninhalte und Lehrveranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und überprüfbar inhaltlichen Einheiten zusammengefasst werden, wobei jedes Modul mit einer Modulabschlussprüfung abschließen soll und mit einer Note oder mit einer bestimmten Anzahl von Leistungspunkten verbunden ist [vgl. HRK 2008]. Studienleistungen innerhalb dieser Module können auf unterschiedliche Weise erbracht werden und obliegen den jeweiligen Hochschulen. Zu beachten ist, dass diese nicht mehr durch Semesterwochenstunden, sondern durch Leistungspunkte abgebildet werden. So können beispielsweise unbenotete und benotete Studienleistungen, unbenotete oder benotete Modulabschlussprüfungen usw. das Gerüst für Studienleistung innerhalb des Studiengangs bilden. Abschlussnoten, Examensnoten, Zwischenprüfungsnoten und Modulnoten sind die in der Wissenschaft am häufigsten verwendeten Kriterien für die Messung von Studienerfolg, da sie leicht zugänglich und nutzbar bei der Auswertung sind [vgl. RINDERMANN/ OUBAID 1999B]. Es zeigt sich allerdings vermehrt, dass diese Faktoren nicht aussagekräftig genug

sind, um Studienerfolg zu messen, da die Studiennoten als Kriterium für Studienerfolg nur bedingt geeignet sind, denn Studien belegen, dass das Urteil der Lehrenden auch subjektiv bestimmt sein kann [vgl. MERKER 2009]. Dies gilt sowohl für schriftlich erzielte Studiennoten (z. B. Abschlussarbeiten, Hausarbeiten usw.) als auch für mündlich erworbene Studiennoten (z. B. mündliche Prüfungen, Seminargestaltungen usw.) [vgl. MERKER 2009].

Neben den Studiennoten findet man vereinzelt auch, dass Universitäten zusätzlich die Abiturnote als Kriterium für Studienleistungen mitberücksichtigen. GOLD und SOUVIGNIER kritisieren diese Vorgehensweise, da das Hinzuziehen der Abiturnote retrospektiv sei. Für das Gelingen sollte ein prospektives Verfahren eingesetzt werden [vgl. GOLD/ SOUVIGNIER 2005]. Ein prospektives Verfahren ist allerdings nicht einfach zu bewerten, da es zum einen zeitaufwändig und kostenintensiv und zum anderen schwierig sei ausreichend hohe Probandenzahlen zu erhalten, welche für eine aussagekräftige statistische Analyse notwendig wären [vgl. TROST 2003]. Erbrachte oder auch nicht erbrachte Studienleistungen können somit als ein Kriterium für den Studienerfolg (auf Einzel- sowie auf Klassenebene) mit herangezogen werden.

2) **Studierbarkeit**

Studierbarkeit wird durch den Bologna-Prozess ebenfalls immer zentraler für die hochschulpolitischen Debatten, da diese einen wesentlichen Bestandteil von guter Studienqualität ausmacht. Für den WISSENSCHAFTSRAT gilt die Bologna-Forderung nach einer guten Studierbarkeit sogar als das zentrale Ziel für die Verbesserung der neuen Studiengänge [vgl. BARGEL ET AL. 2012]. Der AKKRE-DITIERUNGSRAT versteht unter Studierbarkeit verschiedene strukturelle und organisatorische Aspekte der neu eingeführten Studiengänge [vgl. AKKRE-DITIERUNGSRAT 2013]. BARGEL, HEINE, MULTRUS und WILIGE sagen:

„Als studierbar gilt ein Studiengang dann, wenn dessen Anforderungen inhaltlich und zeitlich innerhalb der vorgesehen Studiendauer mit angemessener Arbeitsintensität zu erfüllen sind“ [BARGEL ET AL. 2014, S.1].

Auf Basis des STUDIENQUALITÄTSMONITORS lassen sich vier Voraussetzungen finden, die erfüllt werden müssen, um die neuen Studiengänge als studierbar zu bezeichnen:

Tab. 16: Studierbarkeit in Bachelorstudiengängen der Jahre 2009, 2011, 2012

[QUELLE: BARGEL ET AL. 2014, S. 2/ Angaben in Prozent]

		Über- haupt nicht	eher nicht	teils- teils	eher stark	sehr stark	kein Urteil	Ins.
Klare Prüfungsvorbereitung	2009	3	12	22	36	25	2	100
	2011	3	11	22	38	24	2	100
	2012	3	11	23	42	20	1	100
Inhaltlich gut erfüllbare Studienpläne	2009	6	16	27	35	15	2	100
	2011	4	14	26	37	17	2	100
	2012	4	13	26	40	16	1	100
Zeitlich gut erfüllbare Studienpläne	2009	11	24	25	27	12	1	100
	2011	8	20	26	29	16	1	100
	2012	8	20	26	31	14	1	100
Gute Kurs-/ Modulwahlmöglichkeiten	2009	14	24	24	22	10	6	100
	2011	12	22	24	25	12	5	100
	2012	10	21	25	28	12	4	100

Diese Tabelle zeigt, dass teilweise eine leichte Verbesserung der Studierbarkeit im Laufe der Zeit erkennbar ist. Allerdings sind die Ergebnisse wenig zufriedenstellend [vgl. BARGEL ET AL. 2012].

Ein weiterer Punkt ist die Beachtung des studienbezogenen Arbeitsaufwandes, der sogenannte Workload. Dieser soll möglichst den durchschnittlichen Arbeitsaufwand von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen, Praktika, Prüfungsaufwand etc. mit Hilfe der zu erwerbenden Leistungspunkte (ECTS) darstellen. Laut KMK belegen die Leistungspunkte ein „*quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden*“. Leistungspunkte „*umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.*“ [KMK 2000, S. 4]. Für Bachelorstudiengänge sollen durch die Bologna-Reform in der Regel 180-240 ECTS-Kreditpunkte vergeben werden [vgl. HRK 2008]. Die KMK gibt klare Vorgaben, wie diese Arbeitsbelastung zu bestimmen sei: Die neuen Studiengänge sollen so ausgelegt sein, dass sie in der Regel 30 Leistungspunkte (ECTS) pro Semester vorsehen, wobei die gesamte

Arbeitsbelastung der Studierenden 900 Stunden pro Semester nicht überschreiten soll [vgl. KMK 2000]. Dies entspricht in etwa einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden. Die klassische Unterteilung von Semesterwochenstunden wird durch die jeweilige Anzahl zu erwerbender Leistungspunkte und dem damit tatsächlich aufzubringenden Workload ersetzt. Das PROJEKT ZEITLAST untersucht Studierbarkeit innerhalb von Bachelorstudiengängen mit Hilfe einer *Zeitbudget-Methode*, um den tatsächlichen Workload zu analysieren [vgl. METZGER/ SCHULMEISTER 2011]. Als Ergebnis kamen repräsentative Zeit-budget-Analysen heraus, die den tatsächlichen studentischen Workload untersuchten. Interessanterweise war das Ergebnis, dass der Workload weitaus geringer ist als von Seiten der Bologna Forderungen vorgesehen, denn im *„Mittel investieren den Proband(inn)en in den verschiedenen Bachelorstudiengängen zwischen 20 und 27 Stunden in der Woche in ihr Studium“* [vgl. METZGER/ SCHULMEISTER 2011, S. 75]. Betrachtet man demgegenüber die Vorgaben der KMK fällt auf, dass der angegebene Workload tatsächlich wesentlich geringer ist als der vorhergesehene, nämlich im Mittel 13 bis 20 Stunden in der Woche weniger.

Studiengänge zu modularisieren ist, wie bereits beschrieben, eines der Merkmale für die neu eingeführten Studiengänge in allen Disziplinen und ist nicht nur ein Ziel des Bologna-Prozesses, sondern auch ein Aspekt der Studierbarkeit. Die KMK hat bereits 1997⁷⁷ auf die späteren Bologna-Forderungen reagiert und sich für die *„Modularisierung von Studiengängen und die Einführung von Leistungspunktesystemen“* [KMK 2000, S. 2] eingesetzt. Im Jahr 1999 wurden diese Beschlüsse erweitert, indem bei der Genehmigung von neuen Studiengängen nach §19 HRG grundsätzlich nachzuweisen ist, dass der jeweilige neue Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet ist [vgl. KMK 2000, S. 2]. Die KMK definiert Modularisierung wie folgt:

„Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen zu prüfenden Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen

⁷⁷ KMK Beschluss vom 24.10.1997 *„Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“* und vom 07.07.1997 *„Kredit-Punkte-Systeme und Modularisierung“* [vgl. KMK 2007 und KMK HOMEPAGE, Stand: 16.12.2016].

Semesters oder eines Studienjahrs umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden“ [KMK 2000, S. 3].

Sämtlichen Aufführungen kann eine Schnittmenge zu Kompetenzentwicklung und Studienerfolg zugeführt werden, so dass Studienerfolg besonders mit Blick auf die gezielte Ausbildung von Kompetenzen innerhalb eines Studiums diskutiert wird [vgl. BRUCK/ SCHMIDT 2012]. Im engeren Sinne bezieht sich Studierbarkeit *„lediglich auf die zeitliche Komponente des Studiums und betrifft den notwendigen studentischen Arbeitsaufwand für das Absolvieren des Studienprogramms“* [BRUCK/ SCHMIDT 2012, S.73]. Studierbarkeit bedeutet demnach, dass sich ein Studiengang durch seinen Studienverlaufsplan kennzeichnet, bei dem überprüfbare Studienziele klar definiert werden sollen und dass aufgrund der Rahmenbedingungen des Studiengangs das Studium innerhalb der vorgeschriebenen Regelstudienzeit tatsächlich zu absolvieren ist.

3) Studienabbrüche

Auch Aussagen über Studienabbrüche können für die Ermittlung des Studienerfolgs hilfreich sein. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Studienabbrecher als exmatrikulierte Studenten bezeichnet werden, die ihr Erststudium an einer Universität ohne Abschluss beendet haben [vgl. LEWIN 1997]. Da der Studienabbruch und dessen Beweggründe ein länger andauernder Prozess ist, gibt es in der wissenschaftlichen Forschung verschiedene Modelle und Konzepte, die diesen Prozess untersuchen. Anhand der Ergebnisse soll überprüft werden, ob Studienbedingungen verändert werden müssen, um diese Abbrüche zukünftig zu vermeiden [u.a.: HEUBLEIN et al. 2008, 2009, 2012: *Modell des Studienabbruchprozesses*/ STRÖHLEIN 1983: *Konflikttheoretisches Modell*]. Beispielsweise konnte bei einer Studie, die Bachelorabsolventen aus dem Studienjahr 2006 befragt hatte, gezeigt werden, dass gut 25 % der Bachelorstudierenden an Hochschulen ihr Studium vorzeitig abbrechen [vgl. HEUBLEIN ET AL. 2008]. Diese Quote ist bei der Befragung aus dem Absolventenjahrgang 2010 gestiegen, hier brachen bereits 35 % der Studierenden ihr Bachelorstudium an einer Universität ab. Für 2012 konnte ein

leichter Rückgang auf 33 % verzeichnet werden [vgl. HEUBLEIN ET AL. 2014]. Mögliche Gründe dafür wurden allerdings in den ersten Befragungen nicht erfasst. Die Gründe wären aber für jede Hochschule individuell wichtig, um überprüfen zu können, ob es an den jeweiligen Studienbedingungen liegt oder ob es überwiegend private Gründe sind, die seitens der Hochschule nicht änderbar sind. Auffällig bei der Entwicklung der Studienabbruchsquoten ist, dass es unterschiedlich hohe Abbruchsquoten je nach Studienorientierung gibt. Besonders hoch ist diese bei naturwissenschaftlichen Fächern und Ingenieursstudiengängen wie die folgende Tabelle (Tab. 17) zeigt:

Tab. 17: Studienabbruchsquoten im Bachelorstudium an Universitäten [QUELLE: Eigene Darstellung in Anlehnung an HEUBLEIN ET AL. 2014, S. 4]

	Absolventen 2010	Absolventen 2012
Bachelor insgesamt	35 %	33 %
Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport	32 %	30 %
Rechts-/ Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften	24 %	27 %
Mathematik/ Naturwissenschaft	39 %	39 %
Agrar-/ Forst-/ Ernährungswissenschaften	33 %	30 %
Ingenieurwissenschaften	48 %	36 %

Das DEUTSCHE ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG (DZHW) versucht mögliche Abbruchgründe zu ermitteln und unterteilt drei Studienabbruchtypen [vgl. DZHW 2014]:

Tab. 18: Studienabbruchstypen und Gründe nach Studiumssituation [QUELLE:

Eigene Darstellung in Anlehnung an DZHW 2014, S. 7 ff]

	Studienvorphase	Studiensituationen	Abbruchsgrund
Studienabbruch- typ I	Schulische Defizite/ schlechte Noten Mangelnde Kenntnis der Studien- anforderungen Extrinsische Studienfachwahl	Ungenügende Betreuung Didaktische Mängel Fachliche Überforderung Prüfungsversagen	Studienabbruch aus Leistungsgründen
Studienabbruch- typ II	Falsche Erwartungen/ Studienbild/ Berufsbild Kein Wunschfach Intrinsische Studienfachwahl	Keine motivierende Betreuung Fehlender Praxisbezug Nachlassendes Fachinteresse sinkende Leistungsbereitschaft Zweifel an Studieneignung	Studienabbruch aus motivationalen Gründen / berufliche Neuorientierung
Studienabbruch- typ III	Ungesicherte Studienfinanzierung Lange Übergangsdauer zum Studium	Finanzierung durch BAföG/ Erwerbstätigkeit Intensive Erwerbstätigkeit Mangelnde Integration	Studienabbruch aus finanziellen Gründen

Bei der Befragung der Studienabbrecher aus dem Jahr 2008 wurden erstmals mögliche Gründe miterfasst. Insgesamt 12 % der Studienabbrecher gaben die Studienbedingungen als Grund ihres Abbruchs an, 11 % den Grund Prüfungsversagen, 10 % den Grund der beruflichen Neuorientierung, 7 % gaben familiäre Probleme und 4 % Krankheit als Grund an [vgl. DZHW 2014, S. 10 und Tab. 17]. Betrachtet man die aufgeführten Gründe für einen Studienabbruch (s. Tab. 17), fällt auf, warum der Bereich *Studienabbrüche* als ein Kriterium für Studienerfolg angesehen werden kann: zum einen kann man nicht davon sprechen, dass Studienerfolg bei Studierenden nachgewiesen werden kann, die ihr Studium vorzeitig beenden, und zum anderen spielen hier die Kriterien *Studierbarkeit* und *Studienleistungen* eine große Rolle. Wenn Studienerfolg im Sinne von Bologna erfüllt

werden soll, muss versucht werden die Abbruchquoten möglichst gering zu halten, damit zumindest die Studienabbruchstypen I und II reduziert werden können.

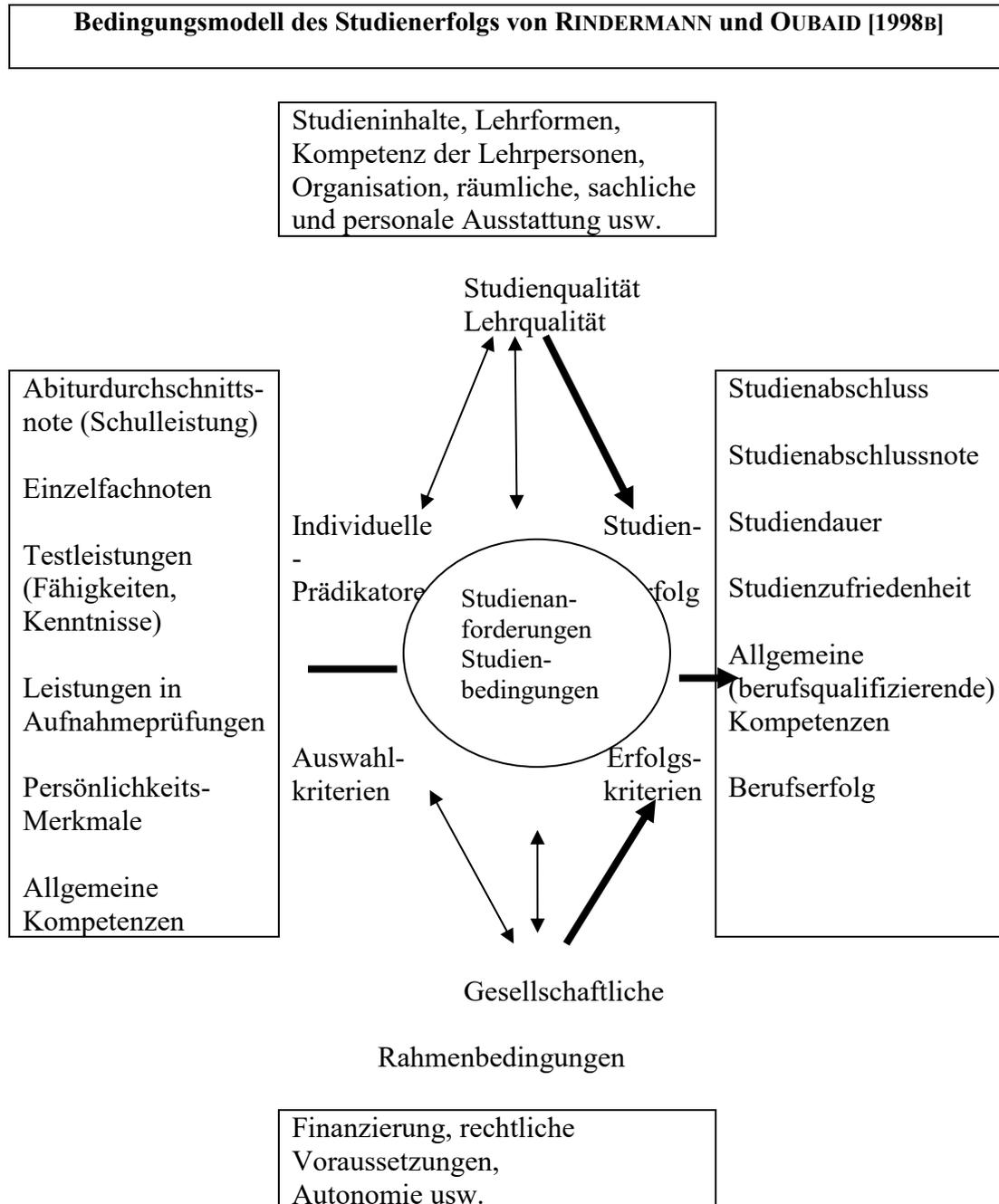
3.4.1 Studienerfolg unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien

In Kapitel 3.4 wurde festgestellt, dass Studienerfolg nur dann untersucht und beschrieben werden kann, wenn man ihn unter Berücksichtigung von mehreren Kriterien (Studierendenauswahl, Studienleistungen, Studierbarkeit und Studienabbrüche) analysiert. Um Studienerfolg unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien zu messen, findet man nicht nur im angelsächsischen Raum viele Publikationen (z. B. die METAANALYSE von ROBBINS et al. 2004) [VGL. PIXNER 2008], sondern auch im deutschsprachigen Raum, auf die nun näher eingegangen wird (z. B. HELL ET AL. 2005, 2007/ TRAPMANN ET AL. 2007/ RINDERMANN/ OUBAID 1999/ BMBF-Projekt USUS u. v. m]. Basierend auf den bereits beschriebenen Ansätzen in Forschung und Wissenschaft findet man demnach zahlreiche konzeptionelle und theoretische Modelle, die zur Erklärung von Studienerfolg entwickelt wurden. Ein theoretisches Modell [vgl. THIEL ET AL. 2006, 2007, 2008, 2010] wurde in Analogie zu bestehenden Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität⁷⁸ entworfen. Im Zentrum stehen dabei die Lernaktivitäten von Studierenden, welche als Variable angesehen werden können, um Studienerfolg zu überprüfen. Hierbei spielen die *Inputvariablen* (die Eingangsvoraussetzungen), die *Prozessmerkmale* des Studiums (Lernaktivitäten, Lehre, Prüfungen, Betreuung und Beratung), die *Strukturmerkmale* des Studiums (Studien- und Prüfungsordnung, Infrastruktur und Betreuungsrelation), die *Kontextvariablen* (Lebensbedingungen der Studierenden) und die erzielten *Studienergebnisse* für die Qualität von Studium und Lehre eine entscheidende Rolle, da diese einen Einfluss auf den Lern- und Studienerfolg haben [vgl. THIEL ET AL. 2006]. RINDERMANN und OUBAID [1999] entwickelten auf Basis der bisherigen Forschungsbefunde ein Modell (s. Abb. 06), welches die

⁷⁸ Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität, die hierbei herangezogen wurden, waren z. B. das Angebots-Nutzungs-Modell der Schulleistungen von FEND [1980] und HELMKE [2009], auf die aber hier nicht weiter eingegangen wird.

verschiedenen Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs zusammenführte [vgl. RINDERMANN/ OUBAID 1999]. Damit gaben sie dem Begriff Studienerfolg eine erste Definition, die sich ausschließlich an pragmatischen Variablen orientiert.

Abb. 06: Bedingungsmodell des Studienerfolgs [QUELLE: RINDERMANN/ OUBAID 1998B, S. 176]

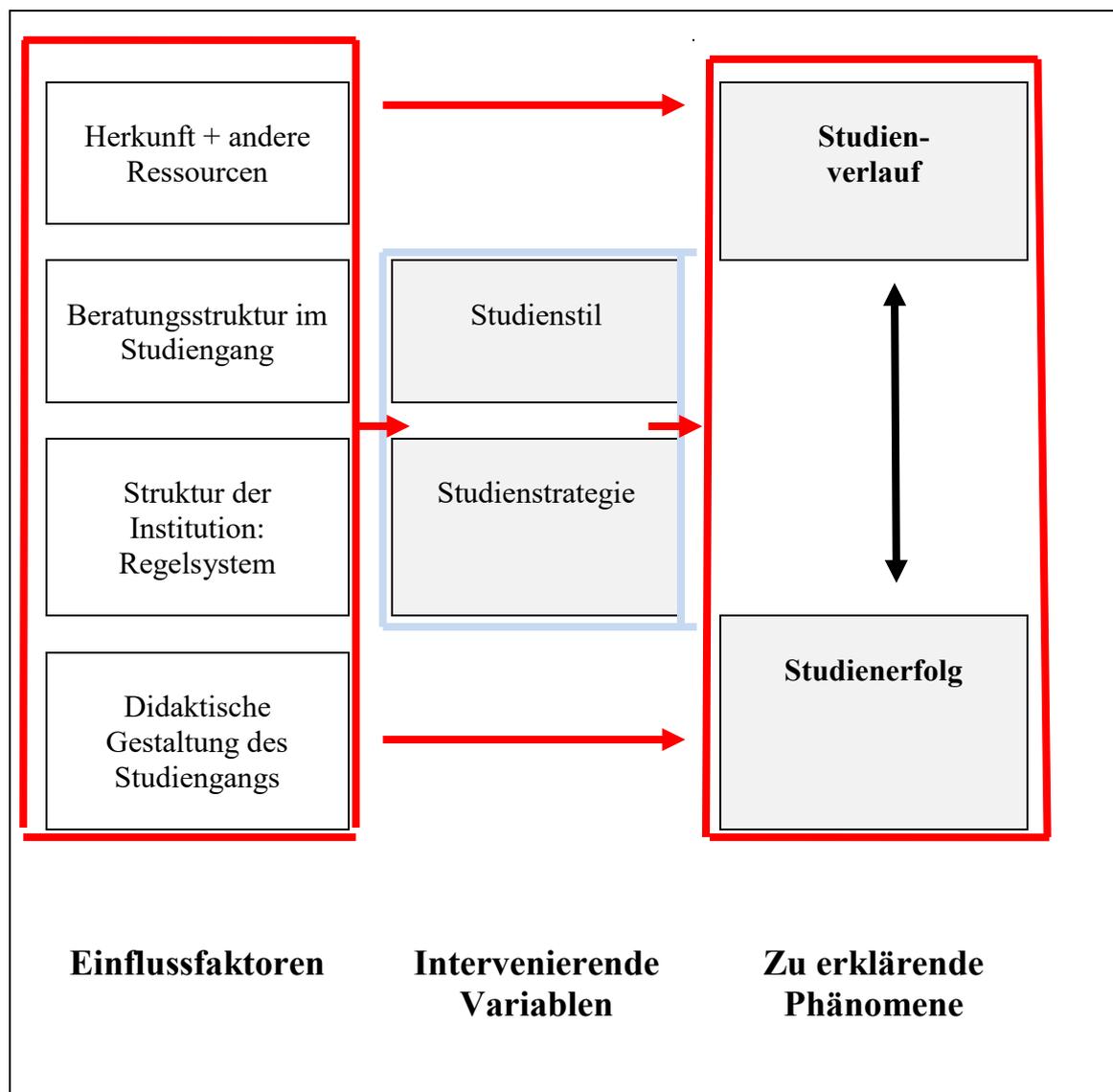


RINDERMANN und OUBAID sehen demnach Studienerfolg als eine Folge vieler verschiedener individueller Faktoren an, welche gleichzeitig die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit einbeziehen. Hinzu kommt die Forderung, dass die universitären Auswahlkriterien die spezifischen Anforderungen eines Studiengangs mitberücksichtigen [vgl. RINDERMANN UND OUBAID 1999B]. Obwohl das Modell auf dem Stand der Forschung aufbaut, nachvollziehbar ist und einen ersten Versuch bildet mehrere Facetten des Studienerfolgs abzubilden, wird vor allem die Verknüpfung von diagnostischen Auswahlkriterien und Methoden (wie z. B. die Abiturdurchschnittsnote, Leistungen bei Aufnahmeprüfungen und die Studienabschlussnote) mit den psychologischen Aspekten (z. B. der Studienzufriedenheit und allgemeine Kompetenzen) in der gängigen Literatur kritisch diskutiert und als unvollständig angesehen. Positiv zu bemerken ist allerdings der Versuch, erstmals ein Modell entwickelt zu haben, welches die Mehrdimensionalität von Studienerfolg berücksichtigt [vgl. PIXNER 2008].

Eine weitere große Studie wurde durch das Rahmenprogramm des BMBF „Empirische Bildungsforschung“ initiiert. Bei dem vom BMBF geförderten Projekt „UNTERSUCHUNG STUDIENVERLÄUFE UND STUDIENERFOLG“ (USUS) wurde der Fragestellung nachgegangen, ob zentrale Faktoren identifiziert werden können, die bei Bachelorstudierenden den Studienerfolg beeinflussen. Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden „mittels einer Erhebung in drei Wellen über drei Jahre mit quantitativen und qualitativen Komponenten Studienstrukturen, Studienstrategien und Studienverläufe aus der Perspektive der Studierenden untersucht [...]“ [ARNOLD 2011, S. 14]. An dem vergleichend angelegten Projekt USuS (s. Abb. 07) sind die folgenden Hochschulen beteiligt: Universität Hamburg, Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshafen, Hochschule München und die TU Dortmund [vgl. KAMPHANS/ WIXFORT 2009]. Im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Ansätzen (u.a. von RINDERMANN UND OUBAID 1999, HELL ET AL. 2007) wird hier die Ermittlung des Studienerfolgs in drei Schritten vorgenommen. Um dies zu realisieren, wurde ein Modell entwickelt, welches 1. *unabhängige Variablen* (Einflussfaktoren), 2. *intervenierende Variablen* und 3. *zu erklärende Phänomene* zunächst getrennt voneinander betrachtet. Dem Studienerfolg werden in diesem Modell nicht nur die *harten* Variablen (z. B. Einhalten der Regelstudienzeit und das Einhalten der vorgegebenen Studienstrukturen) mit zugeordnet, sondern auch die

Einbeziehung *weicher* Variablen (z. B. Kompetenzerwerb durch Faktenwissen und Soft Skills, Umgang mit verschiedenen Studiensituationen usw.) und *subjektive* Variablen (z. B. individuelle Empfindungen usw.) [vgl. BÜLOW-SCHRAMM ET AL. 2009]. Das heißt, dass im Unterschied zu anderen Studienerfolgsuntersuchungen der subjektive Studienerfolg fokussiert wird [vgl. BÜLOW-SCHRAMM ET AL. 2011].

Abb. 07: Forschungsskizze zum BMBF-Projekt USuS [QUELLE: ARNOLD 2011, S. 15]



Wie die Abbildung (Abb. 07) zeigt, wird bei USuS untersucht, welche Einflussfaktoren den Studienerfolg begünstigen oder hemmen, welche Ziele des Bologna-Prozesses in den jeweiligen Fach- und Hochschulen umgesetzt wurden und welche Schnittstellen zu den Bologna-Zielen mit dem Studienprofil vor-

herrschen, wie die Studierenden sowohl ihren individuellen Studienverlauf als auch ihre individuelle Studienmotivation und Kompetenzentwicklung sehen und wie die eigenen Studienstrategien aussehen. Abschließend wurde neben dem persönlichen Studienverlauf gefragt, welchen Einfluss die jeweiligen Lehrkonzepte auf den individuellen Studienerfolg haben [vgl. KAMPHANS/ WIXFORT 2009]. Weitere Bemühungen Studienerfolg zu definieren findet man auf Seite derer, die es bevorzugen, diesem einen praktikablen Schwerpunkt zuzuordnen, bei dem „*zumindest die Minimalziele der an der Hochschule beteiligten Akteure (Gesellschaft, Hochschulen, Studierende) angemessen berücksichtigt*“ werden [PIXNER 2008, S. 30]. Angesichts aller bis hierhin aufgeführten Faktoren ist festzuhalten, dass dem zunächst scheinbar eindeutigen Begriff *Studienerfolg* immer noch keine vollkommene, eindeutige und all-gemeingültige Definition zugrunde gelegt werden kann.

In Bezug auf den Bologna-Prozess konnte gezeigt werden, wie das Ziel Employability für die Hochschulen möglichst umzusetzen ist. Da sich hinter dieser Forderung auch gleichzeitig eine Kompetenzdebatte versteckt, fehlen zur Erreichung des Ziels konkrete Vorgaben und Befragungsinstrumente für die Hochschulen, welche gezielt bei den neu strukturierten Studiengängen angewendet werden können. Hier wurden zwar erste Versuche zum Ausgleich der Schiefelage unternommen, aber im Bereich der Transparenz und gerade im Bereich der Praxisbezüge ist noch Nachholbedarf zu verzeichnen. Dem Bereich *Studienerfolg* können die Bologna-Ziele: Einführung von *Leistungspunktesystemen*, *Modularisierung*, *Förderung der Mobilität*, *lebenslanges Lernen* und eine *gute Studierbarkeit* zugeordnet werden. Auch wenn viele Bologna-Forderungen, wie zum Beispiel die *Einführung der Bachelor- und Masterstruktur* oder eine *Modularisierung*, fast flächendeckend erfüllt worden sind, gibt es bei dem Ziel Employability noch großen Nachholbedarf und es bleibt abzuwarten, ob dieses Hauptziel in fünf Jahren tatsächlich als erreicht angesehen werden kann.

4. Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft – Umsetzung an der TU Dortmund

Nachfolgend soll überprüft werden, welche Ziele des Bologna-Prozesses an der TU Dortmund innerhalb des zum Wintersemester 2007/2008 neu eingeführten Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft (EW) erfüllt werden. Hierbei wird noch kein Bezug auf die vorliegende Untersuchung des Studiengangs und dessen Ergebnisse genommen, da zunächst der Fokus auf die formelle Zielerfüllung gerichtet ist. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit die Ziele des Bologna-Prozesses für den neu strukturierten Bachelorstudiengang EW seitens der TU Dortmund in Bezug auf die folgenden Forderungen des Bologna-Prozesses erreicht wurde: *Einführung von leicht verständlichen und vergleichbaren Studienabschlüssen, Einführung eines Dreizyklus-Studiensystems, Einführung von Modulen und Leistungspunkten, Kompetenz-erwerb, Forderung nach Employability sowie die Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung.* Ebenso soll überprüft werden, inwieweit die einzelnen Aspekte von *Studierbarkeit* sowie die *Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure* als erfüllt angesehen werden können. Um diese Fragen zu beantworten, folgt eine deskriptive Betrachtung in mehreren Schritten (s. Kap. 4, Kap. 4.1, Kap. 4.2 und Kap. 4.3)

Bei der TU Dortmund konnten bereits weit vor dem Bologna-Prozess erste Studienreformbemühungen festgestellt werden. Diese Bemühungen liegen darin begründet, dass einerseits seit den 1960er Jahren ein konstanter Rückgang von Studienanfängern an deutschen Hochschulen zu verzeichnen war und andererseits darin, dass eine Debatte über die Kompetenzausbildung während des Studiums geführt wurde. In den 1990er Jahren ruhten diese Reformbemühungen und wurden durch den Bologna-Prozess neu belebt [vgl. HORN 2005], so auch an der TU Dortmund. Bevor auf die Reformbemühungen des Bachelorstudiengangs EW eingegangen wird (s. Kap. 4.1 ff.), folgt zunächst ein kurzer Überblick der historischen Entwicklung der TU Dortmund:⁷⁹

⁷⁹ Die Chronik ist auf der Homepage der TU Dortmund nachzulesen unter: http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Zahlen_Daten_Fakten/Chronik/Gr_undung_und_Aufbau/index.html (Stand: 23.05.2014).

Tab. 19: Chronik Überblick [Eigene Darstellung⁸⁰]

1900	Beschluss des Magistrats der Stadt Dortmund eine Technische Hochschule zu gründen
1929	Gründung der „Pädagogischen Akademie Dortmund“
1933	Umbenennung in „Hochschule für Lehrerbildung“
1941	Umbenennung in „Lehrerbildungsanstalt“
1946	Neugründung der „Pädagogischen Akademie Dortmund“
1962	Die Landesregierung beschließt eine Technische Hochschule zu errichten
1965	Integration der „Pädagogischen Akademie Dortmund“ in die „Pädagogische Hochschule Ruhr“ Beginn der Bauarbeiten für die Pädagogische Hochschule Ruhr (heutiger Campus Süd)
1969	Beginn des Studien- und Lehrbetriebs an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
1977	Diplomprüfungsordnung Erziehungswissenschaft tritt in Kraft
1980	Eingliederung der Pädagogischen Hochschule Ruhr in die Universität Dortmund
1997	Gründung des ECIU unter Beteiligung der Universität Dortmund
2007	WS 2007/2008: Beginn des Studienbetriebs des Bachelorstudiengangs EW
2008	November: Namensnennung von Universität Dortmund auf „Technische Universität Dortmund“ tritt in Kraft
2010	WS 2010/2011: Beginn des Studienbetriebs des Masterstudiengangs EW
2014	WS 2014/2015: Einschreiberekord mit 32.801 Studierenden
2016	WS 2016/2017: Neuer Einschreiberekord mit 34.235 Studierenden

Im April 1900 wurde seitens des Magistrats der Stadt Dortmund die Gründung einer Technischen Hochschule in Dortmund angeregt. Da die Errichtung allerdings als zu kostspielig angesehen wurde, lehnte die Preußische Regierung diese Gründung ab⁸¹. Letztendlich wurde erst 1962 von der Landesregierung beschlossen eine Technische Hochschule zu errichten, die laut Beschluss von 1965 zunächst als Universität zu gründen war. „Die Bauarbeiten für diese Universität begannen im

⁸⁰ Eigene Darstellung erstellt aus der Chronik der TU Dortmund: http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Zahlen_Daten_Fakten/Chronik/Gr_undung_und_Aufbau/index.html (Stand: 23.05.2014).

⁸¹ Homepage der TU Dortmund nachzulesen unter: http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Zahlen_Daten_Fakten/Chronik/Gr_undung_und_Aufbau/index.html (Stand: 23.05.2014).

Juli 1965 mit dem heutigen Campus Süd. Im April 1969 begann an der neu gegründeten Universität in Dortmund die Aufnahme des Studien- und Lehrbetriebs zunächst nur im Bereich Chemie, gefolgt von Mathematik, Raumplanung, Chemietechnik und Physik (1970), Fertigungstechnik (seit 1975 Maschinenbau), Informatik, Statistik, Elektrotechnik (1972), Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1973) und Bauwesen (1974)“ [TU DORTMUND HOMEPAGE].⁸² Das Studium der Erziehungswissenschaft war zu diesen Zeitpunkten in Dortmund noch nicht möglich.

Mit Erlass vom 15. Oktober 1977 trat an der PH Ruhr die erste *Diplomprüfungsordnung Erziehungswissenschaft* in Kraft [vgl. AMTLICHE MITTEILUNGEN NR. 11, 1978]. Im Jahr 1979 fanden Gespräche über die Zusammenführung der PH Ruhr mit der Universität Dortmund statt. Die Eingliederung der PH Ruhr fand dann am 01. April 1980⁸³ statt [vgl. TU DORTMUND HOMEPAGE]. Seit der Zusammenführung konnte durch Schaffung neuer Abteilungen⁸⁴ auch ein Diplom-Erziehungswissenschaftsstudium⁸⁵ angeboten werden (s. o.).

Am 18. November 1997 unterschrieb die Universität Dortmund gemeinsam mit neun Rektoren weiterer Universitäten aus sieben europäischen Staaten im Dortmunder Rathaus die Gründung des EUROPEAN CONSORTIUM OF INNOVATIVE UNIVERSITIES (ECIU) [vgl. TU DORTMUND HOMEPAGE]. Somit wurde das Bologna-Ziel, *Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung*, bereits vor der tatsächlichen Bologna-Erklärung von der TU Dortmund erfüllt.

Im Jahr 2007 Jahr kann erstmals der Bachelorstudiengang EW zum Wintersemester 2007/2008 studiert werden. Am 01. November 2008 tritt die Namensänderung in

⁸² Zitiert von der TU Dortmund Homepage aus dem in Fußnote 77 genannten Link.

⁸³ Was in den Jahren 1981 bis 1997 zu verzeichnen war, kann in der Chronik der Homepage der TU Dortmund nachgelesen werden. Da diese für die Umsetzung des Studiums Erziehungswissenschaft nicht von Bedeutung sind wird auf die Auflistung dessen an dieser Stelle verzichtet.

⁸⁴ Diese Abteilungen waren: 1) Erziehungswissenschaften und Biologie, 2) Sondererziehung und Rehabilitation, 3) Gesellschaftswissenschaften, Philosophie, Theologie, 4) Sprach- und Literaturwissenschaften, Journalistik, Geschichte, Musik, Gestaltung und 5) Sport und Geographie (vgl. http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Zahlen_Daten_Fakten/Chronik/Universitaet_ab_1980/index.html), Stand: 23.05.2014.

⁸⁵ Hierunter wird der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft verstanden, nicht Lehramtsstudien. Ein Lehramtsstudium war in Dortmund schon seit 1933 möglich. Im Jahr 1965 wurde diese Akademie ein Teil der PH Ruhr. Bis heute (2017) ist das Lehramtsstudium an der TU Dortmund möglich.

„Technische Universität Dortmund“ in Kraft [vgl. TU DORTMUND HOMEPAGE]. Im selben Jahr gründen die Nachbaruniversitäten Bochum und Duisburg Essen gemeinsam mit der TU Dortmund die Universitätsallianz Metropole Ruhr (heute heißt diese Universitätsallianz Ruhr). Zum Wintersemester 2010/2011 konnte erstmals der Masterstudiengang EW an der TU Dortmund studiert werden.

Im Wintersemester 2014/2015 verzeichnete die TU Dortmund einen Einschreiberekord von 32.801 Studierenden. Getoppt wird der Rekord zum Wintersemester 2016/2017 mit 34.235 Studierenden [vgl. TU DORTMUND HOMEPAGE].

Das Hochschulsystem in NRW verzeichnet 15 Hochschulen (s. Abb. 01, S. 37), wovon an insgesamt sechs Universitäten (Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster und Paderborn) Erziehungswissenschaft als Bachelorstudiengang belegt werden kann, auch wenn diese Hochschulen verschiedene inhaltliche Ausrichtungen vorweisen. Umso wichtiger ist es für die TU Dortmund eine konstante Qualitätssicherung im Rahmen des BA EW Studiengangs zu gewährleisten, damit dieser Studiengang innerhalb von NRW konkurrenzfähig und attraktiv bleibt. Im Zuge des Bologna-Ziels der Qualitätssicherung wurde im August 2013 eine „*Evaluationsordnung für Lehre, Studium und Weiterbildung*“ erlassen [vgl. TU DORTMUND 2013]. In dieser ist festgehalten, dass an der gesamten TU Dortmund regelmäßige Evaluationen in Form von studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolventenstudien und Beschwerdemanagementevaluationen durchgeführt werden müssen [vgl. TU DORTMUND 2013]. Ebenso sollen zweijährige Qualitätsberichte veröffentlicht werden, so dass auch dieses Ziel an der gesamten TU Dortmund als erfüllt anzusehen ist. Somit wird die Bologna-Forderung nach einer *Einführung von leicht verständlichen und vergleichbaren Studienabschlüssen* seitens der TU Dortmund erfüllt.

Studieninteressenten können an der TU Dortmund aus einem breiten Angebot⁸⁶ von 30 Bachelorstudiengängen (Bachelor 1-Fach), Bachelor- und Master Lehramt⁸⁷, 39 Masterstudiengängen und verschiedenen Weiterbildungsstudiengängen auswählen. Einschreibungen in Diplomstudiengänge sind nicht mehr möglich, so dass dieses Bologna-Ziel (*Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen*) an der TU Dortmund zu 100% erfüllt wird. Ebenso ist *Promotion* als dritte Säule des Studienprogramms universitätsweit nachzuweisen, so dass auch diese Forderung zu 100 % umgesetzt ist. Auch die anfangs aufgeführten Forderungen nach einer Einführung von *Modulen* und *Leistungspunkten* sowie dem *Kompetenzerwerb* und *Employability* kann formal als erfüllt angesehen werden, da sämtliche Studiengänge der TU Dortmund sich an die Akkreditierungsrichtlinien halten. Inwieweit die Ziele des Bologna-Prozesses seitens der TU Dortmund formell erfüllt werden wird in Kapitel 4.4 dargestellt.

⁸⁶ Die folgenden Zahlen des Studienangebots wurden mit Hilfe der Homepage der TU Dortmund ermittelt.

⁸⁷ Das Lehramtsstudium ist für Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, für Gymnasien und Gesamtschulen, für das Berufskolleg und für sonderpädagogische Förderung an der TU Dortmund möglich [vgl. TU DORTMUND HOMEPAGE].

4.1 Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft

Um den Weg von Bologna zum BA EW Studiengang der TU Dortmund, welcher der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden empirischen Studie (Kap. 5 ff.) ist, aufzuzeigen ist es notwendig diesen bereits vor seiner Einführung zu betrachten. Innerhalb der deutschen Hochschullandschaft wurden vor dem Bologna-Prozess fast flächendeckend die Hauptfachstudiengänge Erziehungswissenschaft als Diplom, Magister oder als Unterrichtsfach in verschiedenen Varianten angeboten. HORN [2005] betrachtete diese verschiedenen Varianten von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen kritisch und stellte fest, dass diese zwar überwiegend einen kleinen gemeinsamen Kern bezüglich der Studieninhalte aufweisen können, aber die Vielfalt groß ist sowie die unterschiedlichen Ausrichtungen dieser erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge stark voneinander differieren [vgl. HORN 2005]. Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der TU Dortmund spiegelte sich in dieser Vielfalt wieder.

Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ruhr trat erstmals mit der Diplomprüfungsordnung (DPO) von 1977 in Kraft [vgl. AMTLICHE MITTEILUNGEN NR. 11, 1978], welcher nach der Eingliederung der PH Ruhr in die Universität Dortmund weiter zu studieren war. Dieser wurde 1987 an der Universität überarbeitet und konnte mit der DPO 1987 weiter in Dortmund studiert werden und kann als wegbereitender Studiengang des Bachelor- und Masterstudiengangs EW der TU Dortmund bezeichnet werden. Im Zuge der Qualitätssicherung von Studiengängen wurde der Diplomstudiengang (DPO 1987) weiterentwickelt und erhielt eine überarbeitete Studienordnung (DPO 1993), welche am 25. November 1993 in Kraft trat. Bereits drei Jahre später erfuhr der Diplomstudiengang erneut eine Reform. Die DPO 1996 trat am 16. Dezember 1996 in Kraft. Zwei Jahre später fiel durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, der offizielle Startschuss für den Bologna-Prozess (s. Kap.2) und die damit verbundenen Studienreformstrukturen für die deutsche Hochschullandschaft. Von Beginn an fanden Überlegungen seitens der Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Psychologie und Soziologie⁸⁸ (Fakultät 12) der TU Dortmund⁸⁹ statt, wie auf die Forderung des Bologna-Prozesses reagiert werden kann. Ohne zunächst Rücksicht auf das Bologna-Ziel, neue zweistufige Studiengänge zu entwickeln und anzubieten, konnten bereits zwei Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung erste Reformbemühungen seitens der Fakultät 12 der TU Dortmund verzeichnet werden: am 31. August 2001 trat eine reformierte Diplomprüfungsordnung (DPO 2001) in Kraft durch die drei Ziele des Bologna-Prozesses abgedeckt wurden: ein *einheitliches Leistungspunktesystem* (wie ECTS), eine konstante Bündelung von einzelnen Lehrinhalten in Modulen (*Modularisierung*) und die Einführung eines Praxissemesters (*Employability*). Somit wurden schon frühzeitig drei Ziele des Bologna-Prozesses erfüllt. Allerdings zeigten sich bei der anschließenden Umsetzung dieser Bologna-Forderungen in den Studienalltag schnell Unklarheiten, welche auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden entstanden. Die DPO 2001 und die damit verbundenen Lehrinhalte mussten demnach erneut überarbeitet werden, welches durch das Inkrafttreten einer weiteren reformierten Prüfungsordnung (DPO 2003) am 10. Oktober 2003 geschah. Somit konnte zwar der allgemeinen Unzufriedenheit von Lehrenden und Studierenden entgegengewirkt werden, allerdings wurden durch die DPO 2003 keine weiteren Ziele des Bologna-Prozesses erfüllt⁹⁰.

⁸⁸ Zu diesem Zeitpunkt (WiSe 2007/2008) hieß die Fakultät 12 der TU Dortmund *noch Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie*. Erst zum Wintersemester 2012/2013 wechselte das Institut für Psychologie in die Fakultät, so dass der Name der Fakultät folglich *Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie* lautete [vgl. TU DORTMUND 2015].

⁸⁹ Ab dieser Stelle beziehen sich alle Aussagen auf die Fakultät 12 der TU Dortmund und innerhalb deren nur auf den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, welcher später durch das Bachelorstudium Erziehungswissenschaften ersetzt wurde. Alle anderen Studiengänge der Fakultät 12 sowie der restlichen Universität werden nicht berücksichtigt.

⁹⁰ Seit dem Wintersemester 2007/2008 konnte man sich an der TU Dortmund nicht mehr für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft einschreiben, da dieser durch den Bachelor- und Masterstudiengang Erziehungswissenschaft ersetzt wurde. Zum Wintersemester 2014/2015 gab es allerdings immer noch 62 Diplomstudierende [vgl. TU DORTMUND 2015], die nach der DPO 2003 studierten.

4.2 Bachelor of Arts Erziehungswissenschaft

Der mehrfach reformierte Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der TU Dortmund erfüllte seit 2001 bereits zwei Ziele des Bologna-Prozesses: *Modularisierung* und ein *Leistungspunktesystem*. Doch die primäre Forderung des Bologna-Prozesses, nämlich die Schaffung eines zweistufigen Studiensystems, musste noch umgesetzt werden. Diese Bologna-Forderung sollte durch die Einführung eines *Bachelor of Arts* oder auch des *Baccalaureus Artium* Erziehungswissenschaft (BA EW) mit einem darauf aufbauenden Masterstudium – Master of Arts (MA EW)⁹¹ – erreicht werden. Somit wurde der neue Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft (EW) der TU Dortmund konzipiert und durch die ZENTRALE EVALUATIONS- UND AKKREDITIERUNGSAGENTUR HANNOVER (ZEvA) am 05. Dezember 2006 akkreditiert, so dass dieser erstmals zum Wintersemester 2007/2008 an der Fakultät 12 der TU Dortmund belegt werden konnte. Durch die Einführung einer Modularisierung und eines Leistungspunktesystems bei diesem Studiengang wurden auch diese Forderungen des Bologna-Prozesses erfüllt.

Ein weiteres Ziel des neuen Bachelorstudiengangs EW sollte sein, Studierenden eine Hochschulausbildung zu ermöglichen, welcher bereits nach sechs Semestern zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen soll. In dem Akkreditierungsantrag des Bachelorstudiengangs EW wurden daher die Ziele definiert, dass die „*Vermittlung wissenschaftlicher Theorien, Wissensbestände und Methoden empirischer Erziehungs- und Sozialwissenschaftlicher Forschung sowie praktischer Methoden, Instrumente und Konzepte der Erziehungswissenschaft*“ [TU DORTMUND 2007, S. 10 f.] gefördert werden sollen und dass die Bachelorstudierenden innerhalb des Studiums „*allgemeine und praktische Kompetenzen in der Vermittlung, Beratung, Planung und Forschung*“ erwerben sollen, welche auf die „*Ausübung eines professionellen Methodenrepertoires für die Praxis*“ [TU DORTMUND 2007, S. 10 f] vorbereiten sollen.

Ausgelegt wurde der Bachelorstudiengang EW für maximal 80 Studierende pro Kohorte, wobei eine Einschreibung jeweils nur zum Wintersemester möglich ist. Durch den neuen Bachelorstudiengang EW wurde somit seitens der TU Dortmund

⁹¹ Auf den Masterstudiengang EW (s. Tab. 19) wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

der bisherige Diplomstudiengang abgelöst⁹² und weitere Bologna-Forderungen umgesetzt. Im Oktober 2007 begannen erstmals 73 Bachelorstudierende ihr Studium [vgl. STUDIERENDENSTATISTIK 2007/2008, S. 9]⁹³ unter der Prüfungsordnung von 2007 (PO 2007)⁹⁴. Der neu eingeführte BA EW Studiengang der TU Dortmund erfüllte noch weitere Bologna-Forderungen: So wurde dieser auf „*Basis eines Credit Point Systems*“ aufgebaut, welcher „*mit dem European Credit Transfer System (ECTS)*“ kompatibel ist [PO 2010, S. 27]. Somit richtet sich dieser Studiengang nach den Standards des ECTS, welche eine regelmäßige Arbeitsbelastung von insgesamt 900 Stunden - dies entspricht 30 Leistungspunkten - pro Semester vorsieht.

Ebenso kompatibel mit den Forderungen des Bologna-Prozesses ist die Aufteilung von Lehrinhalte in thematische Module (*Modularisierung*), denn der Bachelorstudiengang EW wurde in vier große Themenfelder geordnet, welche aus je einzelnen Modulen bestehen: Das erste Feld umfasst alle Grundlagenmodule (insgesamt acht Module und 64 Leistungspunkte). Neben den Grundlagenmodulen muss von den Bachelorstudierenden ein weiteres Themenfeld gewählt werden, der individuelle Studienschwerpunkt. Dieser Schwerpunkt ist entweder *Soziale Arbeit* oder *Bildungsmanagement und Bildungsforschung*. Der gewählte Studienschwerpunkt umfasst weitere sieben Module, in denen insgesamt 48 Leistungspunkte erworben werden können. Um erste berufsbegleitende Erfahrungen zu ermöglichen, sprich um der Bologna-Forderung *Employability* gerecht zu werden, müssen die Bachelorstudierenden in ihrem jeweils gewählten Schwerpunkt ein 7-wöchiges Pflichtpraktikum absolvieren (10 Leistungspunkte), welches in Form eines anschließenden Berichts reflektiert werden muss. Durch das im Bachelorstudium implementierte *Studium Fundamentale* können zusätzlich zwei Lehrangebote innerhalb des gesamten Studienprogramm der TU Dortmund belegt

⁹² Neueinschreibungen für den Diplomstudiengang waren zum Wintersemester 2007/2008 nicht mehr möglich.

⁹³ Alle statistischen Daten sind der Homepage der TU Dortmund entnommen.

⁹⁴ Die Zahl der Studienanfänger blieb bis zum Wintersemester 2011/2012 pro Kohorte konstant zwischen 73 und 80 Studienanfänger. Zum Wintersemester 2011/2012 wurde die Anzahl der Studienplätze pro Kohorte auf 120 Studienplätze erhöht, welche mit 118 Studienanfängern (zum Wintersemester 2011/2012) und mit 116 Studienanfängern (zum Wintersemester 2012/2013) ebenfalls fast ausgeschöpft werden konnte. Zum Wintersemester 2013/2014 gab es an der TU Dortmund insgesamt 444 Studierende im BA EW Studiengang. Diese Zahl erhöhte sich bereits im Sommersemester 2015 auf insgesamt 500 Studierende [vgl. TU DORTMUND 2015, S. 106].

werden (fünf Leistungspunkte), auch dies ist im Sinne von Employability. Darüber hinaus haben die Studierenden des Bachelorstudiengangs die Möglichkeit aus einem Portfolio von insgesamt 18 Studienfächern der TU Dortmund (z. B. Psychologie, Politik, Mathematik, Musik, Rehabilitationswissenschaft, Sport, Wirtschaftswissenschaft u.v.m.) ein Nebenfach (45 Leistungspunkte) zu wählen. Da es sich bei den Nebenfächern um Kooperationen mit anderen Fakultäten der TU Dortmund handelt, variiert die Anzahl der Module pro Nebenfach. In der Regel handelt es sich allerdings um fünf Module mit jeweils neun zu erreichenden Leistungspunkten pro Modul. Abgeschlossen wird das Studium durch die Bachelor Thesis (acht Leistungspunkte). Das Studium endet mit dem Erwerb von 180 Leistungspunkten und dem Bachelorabsolventen wird nach erfolgreicher Beendigung des Studiums der Grad *Bachelor of Arts (B. A.)* verliehen. Im Durchschnitt können somit pro Semester 30 Leistungspunkte erlangt werden, welche auf der Grundlage von erfolgreich absolvierten Modulprüfungen oder Teilleistungen⁹⁵ zu erreichen ist [vgl. PO 2007]. Die folgende Tabelle (Tab. 20) stellt den Aufbau des 6-semesterigen Bachelorstudiengangs in verkürzter Form und mit dem verbundenen zeitlichen Aufwand dar.

Tabelle 20: Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2007)

Anzahl der Module	Inhalte der Module	Leistungspunkte	Workload
8	Grundlagenmodule	64	1.920 Stunden
7	Vertiefungsmodule (Studienschwerpunkt)	48	1.440 Stunden
1	Studium Fundamentale	5	150 Stunden
1	Praktikum (7 Wochen)	10	300 Stunden
Unterschiedlich pro Nebenfach (i. d. R. 5)	Module des Nebenfachs	45	1.350 Stunden
1	Bachelor Thesis	8	240 Stunden
24		180	5.400 Stunden

⁹⁵ Alle Module schließen mit einer Modulprüfung ab. Diese erfolgt entweder am Ende eines Moduls oder durch Sammeln von benoteten und unbenoteten Teilleistungen. In diesem Fall setzt sich die Modulnote aus den einzelnen benoteten Teilleistungen zusammen.

Neben den Zielen des Bologna-Prozesses, welche bei der Entwicklung neuer Studiengänge berücksichtigt werden müssen, wurde auch ein Kerncurriculum für Studiengänge der Erziehungswissenschaft seitens der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) aufgestellt [vgl. DGfE 2004], damit es ein verbindliches Maß an Mindeststandards solcher Studiengänge gibt [vgl. FAULSTICH/ FAULSTICH-WIELAND 2006]. Dieses Kerncurriculum soll sich auch innerhalb des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund widerspiegeln. Generell besteht das Kerncurriculum für diese Studiengänge aus vier Kernstudieninhalten mit jeweiligen Unterkategorien: Innerhalb der ersten Studieneinheit sollen *Grundlagen der Erziehungswissenschaft* und den dazugehörigen Teildisziplinen vermittelt werden [vgl. FAULSTICH/ FAULSTICH-WIELAND 2006].

Das Kerncurriculum findet sich auch im Bachelorstudiengang EW durch die Inhalte der Grundlagenmodule in Verbindung mit Veranstaltungen aus den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie wieder. Innerhalb der zweiten Studieneinheit sollen *Kompetenzen von gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Bedingungen von Bildung*, sowie zur *Ausbildung und Erziehung in nichtschulischen und schulischen Einrichtungen unter Einschluss von internationalen Aspekten*, vermittelt werden. Ebenso das *Wissen über die Differenz und Gleichheit kultureller und sozialer Heterogenität* [vgl. FAULSTICH/FAULSTICH-WIELAND 2006] kann für den Bachelorstudiengang EW nachgewiesen werden. In der dritten Säule des Kerncurriculums sollen *Kompetenzen der Bildungsforschung* erworben und *forschungsmethodische* (qualitative als auch quantitative) *Kompetenzen* vermittelt werden. Auch dies sind Kompetenzen, die innerhalb der Modulbeschreibungen des Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund vorgesehen sind. Säule vier wird als eine Brückenfunktion innerhalb des Kerncurriculums angesehen, da diese den Hochschulen viel Handlungsspielraum ermöglicht. Die Grundidee ist es, einen Überblick über *erziehungswissenschaftliche Spezialisierungen* zu erhalten oder um individuell eine Spezialisierung je nach Interessenslage vorzunehmen [vgl. FAULSTICH/ FAULSTICH-WIELAND 2006]. Durch die Wahl eines Studienschwerpunkts und eines Nebenfachs wird seitens der TU Dortmund auch den inhaltlichen Aspekten dieser Säule entsprochen.

Resümierend kann gesagt werden, dass sich der neu konzipierte Bachelorstudiengang EW sowohl die Vorgaben des Kerncurriculums für erziehungswissenschaftliche Studiengänge, als auch die formalen Ziele des Bologna-Prozesses berücksichtigt.

4.3 Studienreformen des Bachelorstudiengangs

Der nationale Bildungsstreik (s. Kap. 2.2) ging nicht spurlos an der TU Dortmund und an dem Bachelorstudiengang EW vorbei. Die Bachelorstudierenden des neu eingeführten Bachelorstudiengang EW beteiligten sich an diesem Streik. Unterstützt wurden die Studierenden durch die Fachschaft Erziehungswissenschaft der TU Dortmund. Im Zuge des Streiks erstellte der Fachschaftsrat Erziehungswissenschaft gemeinsam mit den Studierenden ein Sonderheft zum Bildungsstreik [vgl. VOGEL/TIRYAKIOGLOU 2009], in dem die lautgewordenen Kritikpunkte, welche im Rahmen einer Fachschafts-Vollversammlung entstanden sind, schriftlich festgehalten wurden. Besonders stark wurde die Umsetzung der modularen Studienstruktur kritisiert, da zum einen die Form der Veranstaltungsangebote aus den Winter- und Sommersemestern nicht transparent genug dargestellt wurden und es zum anderen zu viele Überschneidungen zwischen den Veranstaltungen aus den Modulblöcken (s. Tab. 20) gab. Gestützt von diesen Aussagen waren die Studierenden der Meinung, dass ein Studienabschluss nach sechs Semestern nicht einfach zu realisieren sei. Darüber hinaus seien einzelne Veranstaltungen zu überfüllt und die meisten Dozenten nur schwer zu erreichen. Letzteres zeichnet sich aus Sicht der Studierenden dadurch aus, dass entweder zu wenige oder zu kurze Sprechstunden angeboten, E-Mails nur selten beantwortet werden und es eine zu lange Wartezeit auf das Bekanntgeben und Weiterleiten von erbrachten Prüfungsleistungen (Leistungspunkte und ggf. Noten) gebe. Weitere Kritik wurde auch bezüglich fehlender berufsvorbereitender Veranstaltungen laut [vgl. VOGEL/TIRYAKIOGLOU 2009]. Kurz: die Studierenden wünschten sich einen höheren Praxisanteil in ihrem Studium. Das Fazit der Fachschaft Erziehungswissenschaft des Streiks und über den Bachelorstudiengang EW lautete:

„Momentan erleben viele Studierende ihr Studium als von Chaos und Willkür geprägt; böse Überraschungen wie Seminarplatz-Zulösungen, Veranstaltungen, die überraschenderweise nicht in jedem Semester angeboten werden oder auch gar ganz entfallen, Prüfungsordnungs-Kleingedrucktes wie `Modulprüfung erst dann möglich, wenn...` usw. führen zu unnötigem Stress und verhindern eine sinnvolle Lernatmosphäre.“ [VOGEL/ TIRYAKIOGLOU 2009, S. 5]

Daher wurde die Fakultät 12 seitens der Fachschaft aufgefordert, die „noch vielen Baustellen“ [VOGEL/ TIRYAKIOGLOU 2009, S. 6] gemeinsam zu besprechen und gemeinsam an einer Reform zu arbeiten. Die Fakultät 12 der TU Dortmund erkannte daraufhin schnell, dass Veränderungen im Bachelorstudiengang erforderlich sind und reagierte sofort. Gemeinsam mit der Fachschaft, den Studierenden und den Hochschulverantwortlichen wurde der Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund überarbeitet, so dass bereits zehn Monate nach dem Start des Studiengangs (zum Wintersemester 2010/2011) eine überarbeitete Prüfungsordnung (PO 2010) zum Tragen kam. Die folgende Tabelle (Tab. 20) zeigt die Veränderungen in der Studienstruktur des BA EW Studiengangs:

Tabelle 21: Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2010) [Eigene Darstellung]

Anzahl der Module*	Inhalte der Module	Leistungspunkte	Workload
(8) 6	Grundlagenmodule	(64) 59	(1.920) 1.770 Std.
(-) 1	Forschungswerkstatt	(0) 10	(-) 300 Std.
(7) 4	Vertiefungsmodule (Studienschwerpunkt)	(48) 36	(1.440) 1.080 Std.
(1) 1	Studium Fundamentale	(5) 5	(150) 150 Std.
(1) 1	Praktikum (7 Wochen)	(10) 11	(300) 330 Std.
Unterschiedlich pro Nebenfach (i. d. R. 5)	Module des Nebenfachs	(45) 45	(1.350) 1.350 Std.
(1) 1	Bachelor Thesis	(8) 14	(240) 420 Std.
(24) 19		(180) 1 80	(5.400) 5.400 Std.

* (in Klammern die Anzahl der Module der ersten Prüfungsordnung, PO 2007)

Hier wird deutlich, dass hauptsächlich Veränderungen in der modularen Studienstruktur erfolgten, welche zur Entlastung der Prüfungsdichte und des Workload führen sollten (s. Tab. 21). Durch die Kürzung von insgesamt fünf

Modulen sowie durch die gleichzeitige Erhöhung der Leistungspunkte innerhalb einiger Module müssen weniger Prüfungsleistungen seitens der Studierenden erbracht werden. Studierenden der PO 2007 war es freigestellt, ob sie ebenfalls nach der neuen Prüfungsordnung studieren möchten. Ein Wechsel war unproblematisch möglich, da bereits erbrachte Studienleistungen vollständig anerkannt wurden.

Eine weitere Forderung des Bologna-Prozesses ist es, dass alle neu eingeführten Studiengänge von externen Agenturen akkreditiert werden müssen, damit die Qualität eines Studiengangs längerfristig gesichert werden kann. In der Regel beschränkt sich aus Gründen der Qualitätssicherung diese Genehmigung auf einen Zeitraum von fünf Jahren, so auch beim Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund, welcher von der ZEVA zunächst bis zum 30. Dezember 2012 akkreditiert wurde [vgl. ZEVA HOMEPAGE]. Von der Fakultät 12 der TU Dortmund wurde die Gelegenheit der Reakkreditierung genutzt, um die Qualität und die Ausrichtung des Studiengangs erneut zu überprüfen. Da die Kritik seitens der Studierenden anhielt, zu wenige Praxisanteile im Studium zu haben, wurde bei der Reformierung diesem Wunsch entsprochen, indem das bisherige 7-wöchige Praktikum durch ein Praxissemester ersetzt wurde. Des Weiteren sollte eine erneute Entschlackung bei der Prüfungsdichte erfolgen, um auch den anderen Kritikpunkten der Studierenden nachzukommen. Rechnung getragen wurde dem damit, dass es bei der zukünftigen Prüfungsordnung (PO 2012) keine Aufteilung von Studienschwerpunkt und Nebenfach mehr geben wird. Stattdessen wird zukünftig nur noch die Belegung eines Wahlpflichtbereiches möglich sein. Um diese Änderungen innerhalb des Bachelorstudiengang EW realisieren zu können, sollten die bisher angebotenen Studienschwerpunkte *Soziale Arbeit* und *Bildungsmanagement und Bildungsforschung* den Nebenfächern (Psychologie, Soziologie, Politik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaft, Rehabilitationspädagogik und evangelische/ katholische Theologie⁹⁶) hinzugefügt werden. So wurde der Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund neu konzipiert und trat im Zuge der Reakkreditierung mit der PO 2012 erstmals zum Wintersemester 2012/2013 in Kraft.

⁹⁶Weitere Wahlpflichtbereiche können aus den ehemaligen Nebenfächern auf Antrag gewählt werden.

Tabelle 22: Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2012) [Eigene Darstellung]

Anzahl der Module	Inhalte der Module	Leistungspunkte	Workload
7	Grundlagenmodule	85	2.250 Stunden
---	<i>Vertiefungsmodule (Studienschwerpunkt)*</i>	---	---
Je Bereich verschieden	Wahlpflichtbereich	45	1.350 Stunden
1	Studium Fundamentale	5	150 Stunden
2	Praktikum (Praxissemester)	30	900 Stunden
---	<i>Module des Nebenfachs*</i>	---	---
1	Bachelor Thesis	15	450 Stunden
11 (+ Wahlpflicht)		1 80	5.400 Stunden

* Der Wegfall von Studienschwerpunkt und Nebenfach wird durch den Wahlpflichtbereich ersetzt. Eigene Darstellung.

4.4 Umsetzungen der Ziele des Bologna-Prozesses

Abschließend werden zwei Fragen beantwortet, welche die formellen Umsetzungen der Ziele des Bologna-Prozesses sowohl auf Ebene der TU Dortmund als auch auf Ebene des Bachelorstudiengang EW untersucht. Die erste Frage lautete:

Frage 1: *Inwieweit werden die Ziele des Bologna-Prozesses formell seitens der TU Dortmund erfüllt?*

Zu den zu überprüfenden Zielen zählen hier die folgenden: *Einführung von leicht verständlichen und vergleichbaren Studienabschlüssen, die Einführung eines Dreizyklen-Studiensystems, die Einführung von Modulen und Leistungspunkten, Employability, die Mobilitätsförderung sowie die Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung.* Ziel des Bologna-Prozesses ist es, flächendeckend für den europäischen Hochschulraum leicht verständliche und vergleichbare Studienabschlüsse anzubieten, welche durch ein Dreizyklen-System gekennzeichnet sein sollen. Es konnte gezeigt werden, dass die Umstellung des gesamten Studienangebots an der TU Dortmund auf *Bachelor-* und *Masterstudiengänge* erfolgt ist, somit wird dieses Bologna-Ziel zu 100% erfüllt. Auch der dritte Zyklus *Promotion* findet an der gesamten Universität Berücksichtigung, da

sich die TU Dortmund verpflichtet hat strukturierte Doktorandenprogramme anzubieten sowie die wissenschaftliche Nachwuchsarbeit zu fördern [vgl. TU DORTMUND 2012]. Somit wird das Bologna-Ziel, die *Einführung eines Dreizyklus-Systems*, vollständig an der gesamten TU Dortmund umgesetzt. Ebenso weisen alle Studiengänge der TU Dortmund eine Einteilung von Lehrmodulen und die Vergabe von Leistungspunkten auf, so dass auch diese Ziele vollständig erfüllt sind. Auch das Ziel Employability wird, ungeachtet der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion (s. Kap. 3 ff.) hochschulweit erfüllt, welches durch eine Wirtschaftskooperation in sämtlichen Studienbereichen zu manifestieren ist, denn die TU Dortmund „*kooperiert mit Wirtschafts-Unternehmen in Forschungs- und Transferprojekten [...] mit mehr als 120 Partnern im BMBF-Spitzencluster [...]*“ [TU DORTMUND 2012, S. 15]. Des Weiteren verpflichtete sich die TU Dortmund im Jahr 2012 gegenüber dem BMBF, „*die Anzahl der ausländischen Studierenden von 2.618 im Jahr 2010 auf 3.000 im Jahr 2013*“ [TU DORTMUND 2012, S. 15]. zu steigern. Dieses Ziel konnte noch nicht vollständig erreicht werden. Zum Wintersemester 2014/2015 wurden 2.377 Studierende nationaler Herkunft nachgewiesen [vgl. TU DORTMUND 2015], so dass hier eher ein leichter Rückgang anstatt der vorgegebenen Steigerung erkennbar ist. Das Ziel der *Mobilitätsförderung* ist demnach noch nicht ausreichend erfüllt, auch wenn die TU Dortmund aufgrund verschiedener Programme zur Förderung der Mobilität (z. B. ERASMUS-Programm und Praktikum, USA-Programm, IAESTE-Praktikum⁹⁷ usw.) auf einem sehr guten Weg ist dieses Ziel bis zum Ablauf des Bologna-Prozesses vollständig zu erfüllen [vgl. TU DORTMUND 2015].

Die zweite Frage lautete:

Frage 2: *Inwieweit werden die folgenden vier Ziele: Studierbarkeit, der Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure, Förderung der Mobilität und Employability formell im Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund erfüllt?*

Dadurch, dass der Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund erst acht Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung akkreditiert wurde, und dieser sich somit auch an die Richtlinien der Akkreditierungsagenturen halten musste, um

⁹⁷ Sämtliche Kooperationen und Projekte zur Förderung der Mobilität sind auf der Homepage des „Referat Internationales“ der TU Dortmund nachzulesen: www.aaa.tu-dortmund.de, Stand: 12.02.2017

genehmigt zu werden, sind alle formellen Ziele des Bologna-Prozesses erfüllt. Der Studiengang ist in Lehrmodule aufgeteilt, weist ein Leistungspunktesystem und den tatsächlichen Workload auf und ist auf eine Studiendauer von sechs Semestern ausgelegt. Die Fakultät 12 führt keine eigene systematische Absolventenbefragung im Bachelorstudiengang EW durch. Dieses gehört allerdings auch zu den vielen Indikatoren bei der Messung der Studierbarkeit. Das Ziel „*Studierbarkeit*“ wird somit zwar formell erfüllt, allerdings sollte zukünftig, auch im Sinne der Qualitätssicherung, nicht nur studentische Lehrevaluationen, sondern auch regelmäßige Absolventenbefragungen innerhalb des Studiengangs durchgeführt werden.

Das Bologna-Ziel „*Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure*“ wurde hingegen nicht von Anfang an erfüllt, da der ursprüngliche Bachelorstudiengang (PO 2007) nicht unter Einbindung der Studierenden und Studierendenvertreter konzipiert wurde. Durch den deutschlandweiten Bildungstreik gab es allerdings einen intensiven Austausch aller beteiligten Akteure mit der Folge der Reform des Bachelorstudiengangs EW (PO 2010). Diese Zusammenarbeit wurde auch für die Reakkreditierung und der damit verbundenen erneuten Reformierung des Studiengangs (PO 2012) weiter fortgeführt, so dass auch dieses Ziel als erfüllt angesehen werden kann.

Ebenso entwickelt hat sich das Ziel „*Employability*“, welches formell betrachtet durch die Einbettung des Praktikums im Studienverlauf von Anfang an als erfüllt angesehen werden kann.

Ob das Ziel zur „*Förderung der Mobilität*“ erfüllt wird, ist hingegen nur schwer zu beantworten, da hier keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können. Betrachtet man die Studierendenstatistiken der TU Dortmund kann gesagt werden, dass es im Wintersemester 2007/2008 insgesamt 606 Studierende im Bereich Erziehungswissenschaft gab (hier wurde keine Trennung nach Diplom- und Bachelorstudierenden vorgenommen), wovon 32 Studierende nicht deutscher Herkunft waren [vgl. TU DORTMUND 2007A, S. 33]. Konkreter werden die Zahlen, wenn man sich spätere Studierendenstatistiken ansieht. Die Anzahl nichtdeutscher Studierender im Bachelorstudiengang lag zwischen dem Wintersemester

2007/2008 und dem Wintersemester 2010/2011 im Durchschnitt bei 10 Studierenden [vgl. TU DORTMUND 2007B]. Aussagekräftigere Zahlen findet man in der Studierendenstatistik vom Wintersemester 2014/2015. Hier kann man genau ablesen, wie sich die Zahlen für den Bachelorstudiengang EW verhalten: seit dem Wintersemester 2010/2011 stieg die Anzahl internationaler Studierender von 18 auf 33 Studierende im Wintersemester 2014/15 [vgl. TU DORTMUND 2014]. Aussagen darüber, wie viele Studierende ein Auslandsemester absolviert haben oder wie es sich bei der Anerkennung von Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel verhält, können nicht getroffen werden, da es hierzu keine zugänglichen Daten gibt. Somit ist das Ziel „*Förderung der Mobilität*“ für den Bachelorstudiengang ebenso wie für die gesamte TU Dortmund auf einem guten Weg, aber noch nicht vollständig erfüllt.

II. Teil

Eigene empirische Studie zum Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der TU Dortmund

5. Eigene empirische Studie

Eine Forderung des Bologna-Prozesses ist es, neu eingeführte Studiengänge regelmäßig zu evaluieren, damit eine konstante Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gewährleistet ist [vgl. AKTIONSRAT BILDUNG 2013]. Seitens der TU Dortmund war diese Bologna-Forderung bis kurz vor Beginn des Inkrafttretens der zweiten PRÜFUNGSORDNUNG (PO 2010) für den Bachelorstudiengang EW noch nicht erfüllt. Somit sollte die vorliegende Studie dazu dienen, erste Daten in explorativer und deskriptiver Form über die gesamte Struktur und die Studierbarkeit des Studiengangs zu erhalten. Für die vorliegende Untersuchung wurde ein teilstandardisierter Fragebogen mit quantitativen und qualitativen Fragen konstruiert. Befragt wurden die Studierenden aus der Startkohorte des Bachelorstudiengangs EW, welche erstmals zum Wintersemester (WiSe) 2007/2008 mit dem Bachelorstudiengang begonnen hatten. Ebenso wurden die beiden Folgekohorten (Beginn des Studiums im WiSe 2008/2009 und WiSe 2009/2010) befragt. Alle befragten Studenten befanden sich somit in der ersten PRÜFUNGSORDNUNG (PO 2007) des Bachelorstudiengangs EW und hatten noch keine der späteren Reformen [PO 2010 und PO 2012] miterlebt (s. Kap. 4.2). Mit Hilfe der vorliegenden Untersuchung ist es zum einen möglich zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß bereits die Ziele des Bologna-Prozesses innerhalb des neu eingeführten Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund erreicht wurden und zum anderen kann ein Soll- Ist- Abgleich vorgenommen werden, um die generelle Akzeptanz des Studiengangs und die aufgezeigten Faktoren von Studierbarkeit zu ermitteln. Nachfolgend werden zunächst die zu untersuchenden Forschungsfragen und der methodische Aufbau der Akzeptanzbefragung beschrieben.

5.1 Fragestellungen

Der theoretische Teil dieser Arbeit befasst sich ausführlich mit dem Bologna-Prozess und dessen Zielen auf internationaler und nationaler Ebene sowie mit dessen Auswirkungen auf die Hochschulen in NRW (s. Kap. 2 bis Kap. 2.4). Hierbei ging es zunächst darum, auf internationaler Ebene aufzuzeigen, wodurch genau der Bologna-Prozess gekennzeichnet ist und welche Ziele bis zum Jahr 2020 durch die jeweiligen Unterzeichnerstaaten erfüllt werden müssen (s. Kap. 2.1). Des Weiteren wurde gezeigt, wie sich der Bologna-Prozess in Deutschland entwickelt hat und welche nationalen Ziele erreicht werden sollen (s. Kap. 2.2). Basierend darauf wurden die aktuellen Entwicklungen des Bologna-Prozesses in NRW (s. Kap. 2.3) dargestellt, um resümierend zu den vorgestellten theoretischen Ansätzen zu überprüfen, inwieweit der Bologna-Prozess auf nationaler Ebene seitens der beteiligten Akteure akzeptiert wird (s. Kap. 2.4).

Erst im Laufe des Bologna-Prozesses wurde *Employability* als ein Hauptziel definiert, welches in den neuen Bachelorstudiengängen umgesetzt werden soll (s. Kap. 3). Dargestellt wurde auch, warum *Employability* nicht getrennt vom Kompetenzerwerb im Studium betrachtet werden kann. Ebenso konnte gezeigt werden, welche *Kompetenzen* und *Schlüsselkompetenzen* Studierende während ihres Studiums erwerben müssen, um die Bologna-Forderung *Employability* als erfüllt zu betrachten (s. Kap. 3.2 bis Kap. 3.3). Zwei weitere Forderungen des Bologna-Prozesses, nämlich *Studierbarkeit* und *Studienerfolg*, wurden ebenfalls theoretisch aufgearbeitet, um zu zeigen, welche Aspekte erfüllt werden müssen, damit die Studierbarkeit eines Studiengangs nachgewiesen werden kann und unter welchen Kriterien Studienerfolg zu verbuchen ist. Damit der gesamte Bachelorstudiengang EW analysiert werden kann ist es notwendig, die allgemeinen Umsetzungsprozesse an der TU Dortmund näher zu betrachten, welches in Kapitel 4 erfolgte. Hierbei standen zwei Fragen im Fokus, welche bereits in Kapitel 4.4 beantwortet wurden:

Forschungsfrage 1) Inwieweit werden die Ziele des Bologna-Prozesses formell innerhalb des Bachelorstudiengang EW seitens der TU Dortmund erfüllt?

Forschungsfrage 2) Inwieweit werden die folgenden vier Ziele: Studierbarkeit, Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure, Förderung der Mobilität und Employability formell im Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund erfüllt?

Die durchgeführte Akzeptanzbefragung innerhalb des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund verfolgt eine explorative Zielsetzung, nämlich eine deskriptive, empirische Annäherung zum Nachweis der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von neu eingeführten Bachelorstudiengängen, die auf Basis einer Datenerhebung der Bachelorstudierenden erfolgt. Dabei sind die folgenden interesseleitenden Forschungsfragen, unterteilt nach den jeweiligen Forderungen (Employability, Kompetenzerwerb, Studierbarkeit und Studienerfolg) des Bologna-Prozesses, welche im Rahmen dieser Arbeit fokussiert betrachtet wurden, von übergeordnetem Interesse. Mit Hilfe der erhobenen Daten soll zunächst herausgefunden werden, inwieweit die Bologna-Forderung Employability bereits bei dem neueingeführten Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund verankert ist:

Forschungsfrage 3) Werden nach Selbsteinschätzung der Studierenden des Bachelorstudiengangs EW genügend Lehrinhalte mit Praxisbezügen und Praxisanforderungen innerhalb des Studiengangs angeboten?

Forschungsfrage 4) Wie wird seitens der Studierenden des Bachelorstudiengangs EW die Verankerung eines 7-wöchigen Praktikums innerhalb des Studiengangs bewertet?

Forschungsfrage 5) Kann innerhalb des neueingeführten Bachelorstudiengang EW die Bologna-Forderung „Employability“ als erfüllt angesehen werden?

Da Employability nicht trennbar von Kompetenz betrachtet werden kann, ergeben sich zwei weitere Forschungsfragen. Diese sollen mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Kompetenzkategorisierung das BEVAKOMP MODELL [vgl. BRAUN/ VERVECKEN 2009] und die vorgegebenen zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb des Bachelorstudiengang EW durch das Modulhandbuch [vgl. MODULHANDBUCH PO 2007] beantwortet werden.

Forschungsfrage 6) Welche Kompetenzen wurden innerhalb des Bachelorstudiengangs EW bereits erworben?

Forschungsfrage 7) Wie wird die Möglichkeit des Erwerbs verschiedener Kompetenzen innerhalb des Bachelorstudiengangs EW seitens der Studierenden bewertet?

Mit Hilfe der Untersuchung soll auch geprüft werden, ob der Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund seitens der Studierenden als studierbar angesehen wird. Daraus leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

Forschungsfrage 8) Können die Bologna-Ziele formell und aufgrund der studentischen Bewertungen in Bezug auf die allgemeinen und inhaltlichen Aspekte des Bachelorstudiengangs EW als erfüllt angesehen werden?

Eine Beantwortung der vorgestellten Forschungsfragen erfolgt nach Darstellung der jeweiligen Ergebnisauswertungen in Kapitel 6.4. Im weiteren Verlauf der Arbeit, mit Beginn des dritten Teils, werden die vorliegenden Ergebnisse in Zusammenhang mit den vorgestellten theoretischen Konzepten und Modellen gebracht, um daraus sowohl Empfehlungen und Ausblicke für die weitere wissenschaftliche Forschung als auch für die praktische Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses für die hochschulinterne Praxis zu entwickeln.

5.2 Erhebungsdesign

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung ist darauf gerichtet, einen Überblick über den Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund zu erhalten, um eine erste Basis für empirisch gesicherte und aktuelle Erkenntnisse bezüglich der Akzeptanz sowohl auf Seite der Bachelorstudierenden als auch auf die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund zu erhalten. Die vorliegende Untersuchung ist keine Evaluationsstudie, sondern eine Akzeptanzbefragung mit rein deskriptiven Charakter [vgl. KROMRY 2013]. Evaluation heißt zunächst einfach Bewertung. Im Sinne des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Qualitätssicherung von Studiengängen sollen die neu eingeführten Bachelorstudiengänge regelmäßig evaluiert werden [vgl. AKTIONSRAT BILDUNG 2013]. Auch wenn die vorliegende empirische Studie im Sinne der Evaluationsforschung keine Evaluation ist, dient die Studie dennoch dem Zweck der Qualitätssicherung und der Bewertung des Studiengangs. Die Erkenntnisse der Untersuchung wurden Auszugsweise im Zuge der Re-akkreditierung des Bachelorstudiengangs EW seitens der Fakultät 12 der TU Dortmund verwendet.

Der Grundgedanke der vorliegenden explorativen und deskriptiven Untersuchung ist es, die Auswirkungen des Bologna-Prozesses anhand des Bachelorstudiengangs EW möglichst nah zu beschreiben, um sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis differenziertere Fragestellungen zu erhalten. Die Untersuchung hat zudem einen rein deskriptiven Charakter, da der Untersuchungsgegenstand sehr umfassend beschrieben wurde [vgl. MAYRING 2007]. Für die Beschreibung dessen ist es sowohl erforderlich die einzelnen Ergebnisse der Fragestellungen mit anderen Studien und Modellen zu vergleichen (s. Kap. 7) als auch den Untersuchungsgegenstand ausgiebig zu beschreiben, was bereits in Kapitel 4 erfolgte. Der konzipierte und später verwendete Fragebogen wurde vor dem Einsatz von 16 Studierenden des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft (der bereits auch einer modularen Struktur folgt) als Online-Fragebogen ausgefüllt. Die Studierenden wurden aufgefordert, die darin verwendeten offenen Fragen zu nutzen, um eine Rückmeldung bezüglich der Lesbarkeit, Verständlichkeit und Dauer zu geben. Diese Möglichkeit wurde genutzt, so dass der Fragebogen noch einmal überarbeitet wurde. Die Befragung der Bachelorstudierenden erfolgte im Juli 2010. Die Studierenden hatten

die Möglichkeit den Fragebogen sowohl Online als auch in gedruckter Form auszufüllen. Daher wurden alle Bachelorstudierenden des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund per E-Mail angeschrieben, mit der Bitte den Fragebogen über den angefügten Link Online auszufüllen. Des Weiteren wurde den Studierenden angeboten den Fragebogen alternativ als Druckvariante auszufüllen. Die Realisierung des Online-Formates des Fragebogens erfolgte auf der Grundlage des Anbieters UNIPARK⁹⁸.

5.3 Konstruktionen des Fragebogens

In der empirischen Sozialforschung werden bevorzugt quantitative Forschungsmethoden angewandt, um dadurch aus empirisch gewonnenen Daten Schlussfolgerungen von Evaluationen statistisch abzusichern [vgl. HÖHMANN ET AL. 1997]. Teilweise werden diese Daten mit qualitativen Daten ergänzt, um die Schlussfolgerungen der gewonnenen quantitativen Daten zu überprüfen. Die an dieser Stelle ausgewählte deskriptive Methode zur Bewertung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund enthält sowohl quantitative als auch qualitative Fragen, mit dem Ziel eine erste Vollerhebung zur Erfassung aller Bereiche des Studiengangs vorzunehmen, um somit den Studiengang in seiner Gesamtheit zu erfassen. Als Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens diente der von TU Dortmund eingesetzte *Absolventenfragebögen*⁹⁹, welcher jährlich an alle Absolventen der gesamten Universität verschickt wird, damit eine mögliche Vergleichbarkeit innerhalb der TU Dortmund zu den Ergebnissen hergestellt werden kann. In dieser Arbeit erfolgt diesbezüglich kein Vergleich, da die Ergebnisse der Absolventenbefragungen nicht öffentlich zugänglich sind. Um quantitative und qualitative Daten zu erhalten, wurde der Fragebogen mit zwei Antwortformaten konzipiert: mit geschlossenen sowie offenen Fragen. Die geschlossenen Fragen wurden mit Hilfe von Uni-Ratings und bipolaren numerischen Skalen abgebildet.

⁹⁸ UNIPARK ist ein akademisches Programm von QUESTBACK und eine Befragungssoftware exklusiv für Studierende und wissenschaftliche Mitarbeiter an Hochschulen und Universitäten. [vgl. www.unipark.com, Stand: 13.05.2015]

⁹⁹ Der Fragebogen der Absolventenbefragung ist nicht öffentlich zugänglich.

Im Folgenden werden die im Einzelnen verwendeten Skalen beispielhaft in einem Auszug dargestellt:

Tab. 23: Beispielitem Uni-Rating Skala

C2 Was ist die <u>wichtigste</u> Finanzierungsquelle in Ihrem Studium? <i>Bitte nur eine Angabe.</i>	
Unterstützung durch die Eltern und/oder andere Verwandte	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsförderung nach dem BAföG	<input type="checkbox"/>

Wie dieses Beispiel zeigt, wurden in dem Fragebogen ebenso Uni-Ranking-Skalen mit offenen Fragen verbunden (z. B. *wenn Ja, dann warum*). Die bipolaren numerischen Skalen (Fünferskalen) wurden für die folgenden Antwortmöglichkeiten gewählt:

Tab. 24: Beispielitem für bipolare Skalen

Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft
Sehr zufrieden	Zufrieden	Teils / Teils	Unzufrieden	Sehr unzufrieden
Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils / Teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu

Bei der Erstellung des standardisierten Fragebogens fiel die Entscheidung bewusst aus zwei Gründen für den Einsatz von Fünferskalen: zum einen werden diese auch in den Absolventenbefragungen der TU Dortmund genutzt und zum anderen werden somit keine klaren Positionierungen erzwungen. Letzteres liegt darin begründet, dass durch das Erzwingen zu einer Position, zum Beispiel durch eine Viererskala, es dazu führen kann, kein realistisches Abbild der Meinungen darstellen zu können, sondern nur eine Suggestivwirkung hervorgerufen wird [vgl. RAITHEL 2008]. Hierbei wurde der Nachteil in Kauf genommen, dass der mittlere Skalenwert bei einer Fünferskala nicht immer eindeutig zu interpretieren ist [vgl. BORTS/ DÖRING 2006].

Tab. 25: *Beispielitem für bipolare numerische Skalen*

E6 Wie beurteilen Sie die Inhalte der Studienangebote zu den folgenden Aspekten innerhalb Ihres Studienschwerpunktes?					
	Sehr gut		Befriedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen	<input type="checkbox"/>				
Selbstständiges Verfassen von wissenschaftlichen Texten	<input type="checkbox"/>				

Insgesamt baut sich der teilstandardisierte Fragebogen wie folgt auf:

- Soziodemographische Angaben zur Person (6 Fragen).
- Individuelle Prädikatoren, welche vor dem Studium erworben wurden (8 Fragen).
- Angaben zum gesamten Studienverlauf, wie z. B. die wichtigste Finanzierungsquelle (7 Fragen).
- Angaben zu den Grundlagenmodulen und dem gewählten Studienschwerpunkt (8 bzw. 11 Fragen).
- Angaben zum Nebenfach (12 Fragen).
- Angaben zum Praktikum (9 Fragen).
- Angaben zur Bachelor Thesis (6 Fragen).
- Angaben zur persönlichen Studiensituation (8 Fragen).
- Weiterer gewünschter Werdegang (4 Fragen).

Vor der tatsächlichen Durchführung der Befragung im Juli 2010 wurde zwischen dem 08. und 14. Juni 2010 ein Pretest durchgeführt. Hierfür wurden insgesamt 16 Diplomstudierende per E-Mail angeschrieben, mit der Bitte den Fragebogen über den angefügten Link auszufüllen, um zu testen, ob alle Fragen sichtbar sind, wie viel Zeit das Ausfüllen benötigt und mit der Bitte, Rückmeldungen bei Unklarheiten zu geben. Letzteres konnten die Testpersonen entweder per E-Mail oder in Form der im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen vornehmen. Insgesamt haben 14 Diplomstudenten (87,5 %) den Fragebogen ausgefüllt. Aufgrund der Rückmeldungen konnte der Fragebogen überarbeitet und fertiggestellt werden. Der vollständige standardisierte Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 10). Die Konstruktion orientierte sich an den Standards zur inhaltlichen

Ausrichtung und der optischen Aufbereitung [vgl. RAITHEL 2008]. Ebenso wurden die Teilnehmer darauf hingewiesen, dass die durchgeführte Befragung freiwillig und anonym sei und dass die Daten vertraulich behandelt werden¹⁰⁰ [vgl. RAITHEL 2008]. Wie der Aufbau des Fragebogens zeigt, wurden die Items in neun thematische Module festgelegt, welche in einer zweckmäßigen Reihenfolge angeordnet wurden, um eine logische Abfolge zu konstruieren [vgl. RAITHEL 2008].

5.4 Stichprobe und Rücklauf

Das Medium, mit dessen Hilfe die gesamte Untersuchung durchgeführt wurde, nennt sich UNI PARK. Auf dieser Online-Plattform wurde der Fragebogen erstellt und der Link des Fragebogens an alle Studierende der PO 2007 (Studienkohorten des Wintersemesters 2007/2008, des Wintersemesters 2008/2009, des Wintersemesters 2009/2010) per E-Mail verschickt, mit der Bitte den beigelegten Online-Fragebogen auszufüllen. Ebenso wurden die Studierenden darauf hingewiesen, dass sie alternativ den Fragebogen in Papierform zugeschickt bekommen können.

Angeschrieben wurden im Juli 2010 insgesamt 203 Bachelorstudierende. Der Rücklauf bei den Online-Fragebögen betrug 57 % (N= 115) und bei den schriftlichen Papier-Fragebögen betrug der Rücklauf 12 % (N= 21). Für die Untersuchung konnten demnach 136 ausgefüllte Bögen (67 %) ermittelt werden. Bei der späteren Auswertung stellte sich heraus, dass von diesen 136 Fragebögen 11 insgesamt nicht berücksichtigt werden konnten, da diese fehlerhaft und/oder nicht vollständig ausgefüllt worden waren. Die Akzeptanzbefragung stützt sich somit auf eine Stichprobengröße von 108 Studierenden des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund, was 53 % der Gesamtstichprobengröße ausmacht.

¹⁰⁰ Das Anschreiben des Fragebogens (s. Kap. 10) wurde in dieser Arbeit aus Gründen der Anonymität nicht mit abgedruckt.

Tab. 26: Rücklauf der Fragebögen

Kohorte	Angeschrieben	N	Ausgefüllte Bögen (N)	Rücklauf in Prozent	Prozente von N=136
WiSe 07/08	75	65	32 (31)	49,2 %	23,6 %
WiSe 08/09	73	72	40 (39)	55,6 %	29,4 %
WiSe 09/10	69	66	36 (36)	54,5 %	26,5 %
Quereinsteiger			4 (2)		2,9 %
Ohne Angabe			24		17,6 %
	217	203	136 (108)*		67 % (53 %)**

*Auswertbare Fragebögen in Klammern

** Aufgerundet

5.5 Auswertungsmethoden und Repräsentativprüfung

Da die Stichprobe auf 108 auswertbaren Fragebögen beruht, werden für die Auswertung deskriptive Datenanalysen vorgenommen, die mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES) erstellt wurden. Die mit Hilfe der Onlineplattform UNI PARK ausgefüllten Fragebögen konnten direkt nach SPSS konvertiert werden, so dass keine manuelle Dateneingabe bei diesen Fragebögen erforderlich war und die damit einhergehende Gefahr von Eingabefehlern vermieden werden konnte. Die postalisch eingesandten Fragebögen wurden händisch in SPSS eingetragen. Aufgrund der vergleichsweise geringen Stichprobengröße wurden keine aufwendigen statistischen Verfahren¹⁰¹ zur Datenanalyse vorgenommen, da der Schwerpunkt der Untersuchungsauswertung auf rein deskriptive Erhebungen mit Hilfe des Mittelwerts der Skalen gelegt wurde.

Eine Repräsentativprüfung erfolgte bei dichotomen Variablen mit dem Bionominaltest und bei den metrischen Variablen mit Hilfe des t-Tests, wobei sich

¹⁰¹ Weder der C²-Test nach Fisher, der bei einer Stichprobengröße bei kleiner als 20 angewendet werden kann, noch der X²-Test bei einem Stichprobenumfang von 20-60 konnte die Yates-Korrektur angewendet werden. Ebenso griffen größere Modelle (z. B. Clusteranalysen, Multivariate Analysemethoden usw.) aufgrund der geringen Stichprobe nicht.

der Mittelwert der Variablen in der tatsächlichen Stichprobe von der Grundgesamtheit signifikant unterscheiden muss. Die Repräsentativität der Daten konnte nicht nachgewiesen werden und ist somit stark eingeschränkt. Auf Grund der Stichprobengröße von 53 % aller damaligen Bachelorstudenten des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund können allerdings mögliche Tendenzen bei der Überprüfung der Bologna-Ziele aufgezeigt werden, auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ mit anderen Forschungsergebnissen gespiegelt werden können. Des Weiteren bleibt zu sagen, dass die folgenden Ergebnisse der durchgeführten Akzeptanzbefragung mithilfe einer teilstandardisierten schriftlichen Befragung aufgrund der geringen Rücklaufquote und auf die zentrierte Sichtweise von Studierenden (Lehrende wurden nicht befragt) nur mit Einschränkungen getroffen werden können.

6. Ergebnisse der empirischen Studie

Bevor auf die forschungsrelevanten Ergebnisse der Untersuchung eingegangen wird, sollen zunächst die allgemeinen Ergebnisse der Befragung dargestellt werden. Zu den allgemeinen Ergebnissen zählen diejenigen, welche nicht für die Zielüberprüfungen der Forschungsfragen von Employability, Kompetenzerwerb und Studierbarkeit relevant sind. Vorgestellt werden die Ergebnisse aus Teil A, Teil B, Teil I und Teil J des Fragebogens¹⁰² sowie abschließende Daten, die für das Ziel der Mobilitätsförderung notwendig sind. Dies geschieht aus zweierlei Gründen: zum einen gehören diese Ergebnisse mit zur Gesamterhebung und dienen somit möglichen Überlegungen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund und zum anderen können mit ihrer Hilfe weitere Rückschlüsse auf die Auswirkungen des Bologna-Prozesses und dessen Forderungen gezogen werden. Erst darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Einzelaspekte Employability, Kompetenzentwicklung, Studierbarkeit und Studienerfolg vorgestellt und hinsichtlich der Forschungsfragen ausgewertet.

Die Datenbasis der Untersuchung stützt sich auf insgesamt 108 auswertbare Fragebögen. Davon haben 14,8 % männliche und 85,2 % weibliche Bachelorstudierende an der Befragung teilgenommen. Jeweils gut ein Drittel der Befragten befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im 2., 4. und 6. Fach-semester, so dass dies als ausgewogen anzusehen ist.

Das durchschnittliche Alter der Studierenden lag zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 22 und 24 Jahren (Geburtsjahr 1986 – 1988). Gut 13 % der Befragten waren älter als 26 Jahre (26 – 32 Jahre) und 25 % jünger als 22 Jahre (Geburtsjahr 1989 und 1990). Insgesamt haben 1,9 % der 108 Studierenden bereits Kinder. Als Hauptfinanzierungsquelle für das Studium¹⁰³ wurde die finanzielle Unterstützung von Eltern und/oder anderen Verwandten (49 %) angegeben, gefolgt vom BAföG

¹⁰² Teil A = Angaben zur Person, Teil B = Angaben vor dem Studium, Teil I = Angaben zur allgemeinen Studiensituation, Teil J = Angaben nach dem BA EW Studium. Der eingesetzte Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Kap. 10).

¹⁰³ Zum Zeitpunkt der Befragung gab es in NRW noch Studiengebühren, die neben dem Semesterbeitrag zu entrichten waren.

(22 %), dem eigenen Verdienst neben dem Studium (12 %) und aus Erspartem (12 %).

Die demographische Nähe von Wohn- und Studienort scheint ein großes Kriterium bei der Wahl der Hochschule zu sein, denn 91,7 % der BA EW Studierenden gab an, dass sie bereits vor Beginn ihres Studiums in NRW gelebt haben. Somit zeigt sich, dass sich der BA EW Studiengang weiterhin entwickeln muss um konkurrenzfähig zu den anderen Hochschulen in NRW zu sein, die ebenfalls einen erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang anbieten (s. Kap. 2.3). Der Abiturdurchschnitt lag bei den Studienanfängern bei 2,4.

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (67 %) gab an, dass der gewählte BA EW Studiengang ihr Wunschstudium gewesen sei. Demgegenüber gaben 33 % das Gegenteil an. Hierfür konnten durch eine offene Fragestellung die Gründe dafür angegeben. Es stellte sich heraus, dass 31 Studierende lieber einen anderen Studienplatz genommen hätten, diesen aber nicht erhalten haben. Weitere 14 Studierende wollten Psychologie an einer anderen Universität studieren. Diese Studierenden erläuterten, dass sie sich alternativ für den Bachelorstudiengang EW entschieden hätten, da es bei diesem die Möglichkeit gibt, Psychologie im Nebenfach zu studieren. Es scheint so, als wäre die Möglichkeit innerhalb des Bachelorstudiengangs EW einen Studienschwerpunkt¹⁰⁴ (18 Nennungen) und ein Nebenfach¹⁰⁵ (26 Nennungen) zu studieren ein gutes Argument für die inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs. Die offene Frage „*Warum haben Sie sich für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaften an der TU Dortmund entschieden?*“ wurde von insgesamt 86 % der Befragten beantwortet und zeigt folgendes Bild:

¹⁰⁴ Die BA EW Studierenden müssen innerhalb ihres Studiums einen Studienschwerpunkt wählen. Zur Auswahl stehen die Fächer *Soziale Arbeit* oder *Bildungsmanagement und Bildungsforschung*.

¹⁰⁵ Zusätzlich muss innerhalb des BA EW Studiengangs ein Nebenfach (45 LP) belegt werden. Zur Auswahl stehen den Studierenden hier die Fächer: Anglistik/ Amerikanistik, Architektur, evangelische und katholische Theologie, Kulturanthropologie des Textilen, Politik, Psychologie, Rehabilitationswissenschaft, Soziologie, Sport, Musik, Wirtschaftswissenschaft.

Tab. 27: Gründe für ein Studium an der TU Dortmund (offene Frage)

Antwortkategorie	Prozent
Räumliche Nähe	37 %
Wahlmöglichkeit für das Nebenfach Psychologie	23 %
Studierenden/ Belegen eines Nebenfaches	20 %
Studierenden/ Belegen eines Studienschwerpunkts	19 %
Späterer Berufswunsch	18 %
Sonstige Gründe (z. B. Zulassung nur an der TU DO bekommen)	18 %
Allgemeines Interesse	13 %
Guter Ruf	12 %
Erziehungswissenschaft als Leistungskurs	5 %

Die offene Frage „*Mit welchen Vorstellungen haben Sie Ihr Studium angefangen?*“ wurde von 89 % beantwortet.:

Tab. 28 Vorstellungen am Anfang des Studiums (offene Frage)

Antwortkategorie	Prozent
Wissenschaftliches Studium/ theoretische Grundlagen erwerben	28 %
Praxisnähe / viele Praxisanteile / Verbindung von Theorie und Praxis	25 %
Berufsorientierung	21 %
Wahl von Schwerpunkt und Nebenfach	16 %
Keine konkreten Vorstellungen	15 %
Sonstige Gründe (z. B. Übergang zum Master, flexible Stundeneinteilung, viel Freizeit usw.)	25 %

Die Beantwortung der Frage unterstreicht die Vermutung, dass die Möglichkeit innerhalb des Bachelorstudiengangs EW einen Studienschwerpunkt und ein Nebenfach zu belegen, grundlegend für den Studiengang sei, allein deswegen, weil es möglich ist Psychologie als Nebenfach zu wählen (23 % der Befragten). Rund 20 % der Studierenden gab als Grund die Wahl eines Nebenfachs an und rund 19 % die Wahl eines Studienschwerpunkts. Die zuvor gestellte Vermutung nämlich, dass die demographische Nähe von Studien- und Wohnort ein wichtiges Kriterium zur Wahl der Hochschule sei, bestätigte sich tendenziell durch die Frage danach, was das Hauptargument zur Wahl des Studiums an der TU Dortmund ist (s. Tab. 28). Ebenso unterstützt die offene Frage: „*Mit welchen Vorstellungen haben sie ihr Studium angefangen?*“, die getroffene Aussage, dass scheinbar die Vielfältigkeit des Bachelorstudiengangs EW durch die Wahlmöglichkeiten eines Schwerpunktes und eines Nebenfaches wichtig für dessen Attraktivität ist (s. Tab. 27).

Die geschlossene Frage danach, ob die Vorstellungen mit den tatsächlichen Studieninhalten korrelieren, zeigte, dass bei 37 % die Vorstellungen mit den tatsächlichen Inhalten des BA EW Studium übereinstimmen, während dies bei gut der Hälfte (52 %) nichtzutreffend war. Die restlichen 11 % machten keine Aussage darüber.

Durch die Befragung können auch tendenzielle Aussagen darüber getroffen werden, wie die allgemeine Studiensituation des Bachelorstudiengangs EW eingeschätzt wird (vgl. Teil I, Item 1-3 im Fragebogen).

Tab. 29: Zutreffende Aussagen über den BA EW Studiengang

Aussage	Zutreffend In Prozent
Ich konzentriere mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche	47,2 %
Die Studienwahl war für mich genau die richtige	34,3 %
Ich würde denselben Studiengang an derselben Hochschule noch mal wählen	33,3 %
In meinem Studium fühle ich mich gut betreut	15,7 %
Ich würde einen anderen Studiengang an einer anderen Hochschule wählen	13,0 %
Mein Studium ist mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche	11,1 %
Ich würde denselben Studiengang an einer anderen Hochschule wählen	11,1 %
Für mein Studium arbeite ich immer mehr als von mir verlangt wird	9,3 %
In meinem Studium fühle ich mich gut beraten	9,3 %
Ich würde einen anderen Studiengang an derselben Hochschule wählen	9,3 %
Ich würde überhaupt nicht mehr studieren	1,9 %

Insgesamt 18 % der Studierenden gaben an, dass sie schon einmal ernsthaft erwogen haben den Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund abzubrechen, die restlichen 82 % erklärten das Gegenteil nämlich, dass dies keine Option sei. Durch die Befragung gab es auch die Möglichkeit, in Form einer offenen Frage herauszufinden, welche Beweggründe hinter diesen Abbruchüberlegungen stehen. Hierbei konnten fünf Gründe festgestellt werden:

Tab. 30: Gründe das Studium ernsthaft abzubrechen

	Anzahl der Nennungen (N=19)
Späterer Beruf nicht erkennbar / schlechte Berufsaussichten	6
Der Studiengang ist unorganisiert	5
Wunsch etwas Anderes zu studieren	4
Demotivation und Frustration	3
Finanzielle und zeitliche Überlastung	3

Für die interne Verwendung der Ergebnisse dieser Untersuchung war es notwendig zu erfragen, ob die BA EW Studierenden nach dem Studium ein Masterstudium absolvieren möchten und ob dies auch an der TU Dortmund geschehen soll. Bei der Befragung kam heraus, dass sich 80 % der Bachelorstudierenden nach dem Abschluss für ein Masterstudium einschreiben möchten. Allerdings wollen gerade einmal die Hälfte (51 %) der Befragten dieses weiterhin an der TU Dortmund studieren, so dass 49 % lieber einen aufbauenden Master an einer anderen Hochschule studieren möchte. Da dies knapp die Hälfte der Befragten sind, ist es für die TU Dortmund von großer Wichtigkeit herauszufinden, warum ein Masterstudium in Dortmund nicht attraktiv erscheint. Die möglichen Gründe dafür verteilten sich wie folgt:

Tab. 31: Gründe, warum ein Master an der TU Dortmund nicht in Frage kommt

Die Zugangsvoraussetzungen für den Master erfülle ich nicht	3,6 %
Ich möchte meinen Master aus privaten Gründen (Familie, Freunde...) an einer anderen Universität absolvieren	5,6 %
Mir gefällt die Struktur des Masterstudiengangs an der TU Dortmund nicht	9,3 %
Andere Gründe als die Vorgegebenen	17,6 %

Der größte Teil gab an, dass es andere Gründe als die Vorgegebenen sind, weshalb der Master nicht an der TU Dortmund studiert werden soll. Die Möglichkeit diese Gründe in Form einer offenen Frage zu nennen, nutzten insgesamt 19 Studierende. Diese waren:

- *Ich weiß noch nicht, ob ich den Master an der TU Dortmund machen will (N=5).*
- *Der gewünschte Master wird nicht an der TU Dortmund angeboten (N=5).*
- *Ich möchte nicht schon wieder in der ersten Kohorte eines neuen Studiengangs sein (N= 4).*
- *Der Bachelorstudiengang hat mich abgeschreckt (N=3).*

- *Ich möchte direkt arbeiten gehen* (N= 1).
- *finanzielle Gründe* (N=1).

Auf Ursachen und Auswirkung dessen wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen, da der Fokus auf Bachelorstudiengänge gelegt wurde. Im theoretischen Teil dieser Arbeit (s. Kap .4) konnte gezeigt werden, dass das Bologna-Ziel Mobilität sowohl für die ganze TU Dortmund als auch für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft noch nicht als erfüllt anzusehen ist. Zur Überprüfung dieser Aussage werden die Ergebnisse aus den Fragen A5, C5 – C7 (s. Fragebogen, Kap. 10) herangezogen. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild. Gerade einmal 3,7 % der Befragten gaben an, eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche zu haben. Insgesamt 4,3 % der Befragten gab an, während des Studiums eine Zeit im Ausland für Studienzwecke (Auslandspraktikum, Auslandssemester, Studienprojekt, Sprachkurs, Job) verbracht zu haben. Somit gilt die Aussage, dass das Mobilitätsziel noch nicht ausreichend erfüllt ist, auch für den Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund.

6.1 Ergebnisse zu Employability

Die vorliegende Untersuchung sollte kenntlich machen, ob Employability als Forderung des Bologna-Prozesses innerhalb des Bachelorstudiengangs EW Berücksichtigung findet. Dabei gab es zwei Herausforderungen. Zum einen geht das nicht, ohne auch den Kompetenzerwerb mit zu erfassen, und zum anderen findet man innerhalb der Prüfungsordnung oder des Modulhandbuches keine konkreten Formulierungen oder Zielsetzungen zu Employability.

Unabhängig davon sollte kenntlich gemacht werden, ob die Bachelorstudierenden vor Beginn des Studiums bereits berufliche Erfahrungen gesammelt haben, da davon auszugehen ist, dass in diesem Falle bereits Kompetenzen, unabhängig von Studieninhalten, erworben wurden, die im Sinne von Employability zu vermitteln sind. Innerhalb der Befragung gaben rund 70 % der Studierenden an, noch keinerlei berufliche Erfahrung gesammelt zu haben. Die restlichen rund 30 % haben unterschiedliche berufliche Erfahrungen gemacht, wobei nur ein kleiner Teil vorher ein Praktikum absolviert hat und der Rest dieser 30 % freiwillige berufliche Jahre (FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr, FÖJ = Freiwilliges Ökonomisches Jahr) oder innerhalb des Zivil- oder Wehrdienstes gesammelt haben.

Die Prüfungsordnung vom 30. August 2007 (PO 2007) des BA EW Studienganges schreibt als Ziel vor, dass mit der Absolvierung des Studiums *„ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben“* werden soll, bei dem die *„erworbenen Kompetenzen [...] die Grundlage eines eigenständigen beruflichen Handelns in – je nach gewählten Schwerpunkt – verschiedenen Arbeitsfeldern des Bildungs- und Sozialwesens“* [PO 2007, S. 2] bilden sollen. Hierbei zeigt sich die anfangs beschriebene Herausforderung sowie die im Theorieteil gezeigte Problematik, dass die Bologna-Forderung Employability sowohl schwierig von dem Kompetenzerwerb zu trennen ist als auch die konkrete Beschreibung danach, wie Employability umgesetzt werden soll, als mangelhaft anzusehen ist. Im Zuge der Studie wurden Bereiche abgefragt, die sich rein auf das Ziel Employability innerhalb der vorgegebenen Lerninhalte des Grundlagen- und Schwerpunktstudiums oder auf das 7-wöchige Praktikum beziehen. Zuerst genannte sollten die BA EW Studierenden in Schulnoten (sehr gut bis mangelhaft) angeben, wie sie verschiedene mögliche

Bereiche, welche im Sinne des Bologna-Prozesses für Employability stehen, innerhalb des Bachelorstudiengangs EW bewerten.

Tab. 32: Employability im BA EW Studiengang

	Grundlagen	Schwerpunkt
Aktualität der vermittelnden Lerninhalte bezogen auf die Praxisanforderungen	1,70*	2,41
Verknüpfung von Theorie und Praxis	3,56	2,65
Vorbereitung auf die Praxis (Beruf)	2,94	3,13
Angebot von berufsvorbereitenden Veranstaltungen	4,19	3,32
Angebot von Lehrveranstaltungen von Lehrenden aus der Praxis	3,79	3,03
Praktisch orientierte Ansätze innerhalb von Lehrveranstaltungen	3,80	2,69

*Angaben als Mittelwert¹⁰⁶ von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Wie die Ergebnisse zeigen (s. Tab. 32), werden keine Bereiche als ungenügend empfunden, wobei gerade die Vorbereitung durch das Studium auf den später möglichen Beruf als ausbaufähig kenntlich gemacht werden konnte. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die berufliche Vorbereitung innerhalb des Studienschwerpunktes tendenziell besser angesehen wird, was darauf zurückzuführen ist, dass gerade dieser Bereich die späteren beruflichen Einsatzfelder kennzeichnet beziehungsweise fokussiert. Somit ist es nicht verwunderlich, dass das Angebot von Lehrveranstaltungen durch *Lehrende aus der Praxis*, *praktisch orientierte Ansätze innerhalb der Lehrveranstaltungen*, *das Angebot von berufsvorbereitenden Lehrveranstaltungen* und eine *Verknüpfung von Theorie und Praxis* innerhalb des Grundlagenstudiums eher schlechter als im Studienschwerpunkt angesehen werden. Zu berücksichtigen ist, dass keine Unterschiede innerhalb der Studienschwerpunkte sichtbar gemacht werden konnten. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass innerhalb der Stichprobengruppe die Verteilung auf die Studienschwerpunkte fast gleich groß ist. Insgesamt 51 % der Befragten belegen den Studienschwerpunkt *Bildungsmanagement/ Bildungs-*

¹⁰⁶ In dieser Arbeit werden nicht alle Ergebnisse dieses Teils des Fragebogens präsentiert, da die restlichen Teilergebnisse lediglich intern innerhalb der Fakultät 12 der TU Dortmund zur Reakkreditierung genutzt worden sind. Dargestellt werden nachfolgend alle Ergebnisse, die für die Arbeit relevant sind.

forschung und 49 % *Soziale Arbeit* (N=76). Generell wäre es sinnvoll, sowohl eine weitere Befragung vorzunehmen als auch innerhalb der Fakultät 12 der TU Dortmund zu überprüfen, inwieweit Lehrveranstaltungen weiter optimiert werden können, um Employability optimaler in den Studiengang und dessen Kompetenzzielen zu integrieren.

Wie in Kapitel 3 gezeigt werden konnte, sollte die Integration von Praktika innerhalb eines Bachelorstudienganges flächendeckend vollzogen werden, um Employability gerecht zu werden. Dieses Bologna-Ziel wurde formal innerhalb des Bachelorstudiengangs EW von Anfang an erfüllt, denn mit den Prüfungsordnungen von 2007 und 2010 des Bachelorstudiengangs EW wurde ein siebenwöchiges Pflichtpraktikum im Curriculum verankert. Somit wurden bei der Akzeptanzbefragung die Bachelor-EW Studierenden auch nach dem Praktikum befragt. Insgesamt 36 % der befragten Studierenden gaben an, bereits das 7-wöchige Praktikum absolviert zu haben. Die restlichen 64 % hatten dieses zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht absolviert, so dass diese 64 % die Fragen zum Praktikum nicht beantworten mussten (s. Fragebogen, G5). Somit stammen die folgenden Ergebnisse von 36 % der Befragten: Als erstes wurden die Studierenden in Form einer offenen Frage aufgefordert anzugeben, in welchem beruflichen Bereich das Praktikum absolviert wurde. Hierdurch sollten mögliche berufliche Tätigkeitsfelder für Bachelorstudierende aufgezeigt werden, da innerhalb des theoretischen Teils der Arbeit gezeigt werden konnte, dass für Bachelorabsolventen der Erziehungswissenschaft ein sehr breit gefächertes berufliches Tätigkeitsfeld vorhanden ist. Interessanterweise wurden nur acht mögliche Berufsfelder (s. Tab. 33) genannt, in denen ein Praktikum absolviert worden ist.

Tab. 33: Berufsfelder nach Institutionen bei der Wahl der Praktikumsstelle

Berufsfeld nach Institutionen	Angabe in Prozent*
Bildungszentrum	8,2 %
Soziale Einrichtungen	8,2 %
Kinder- und Jugendpsychiatrie	6,8 %
Öffentlicher Dienst	4,1 %
Schule	2,7 %
Jugendamt	2,7 %
Change-Management	1,4 %
Versicherung	1,4 %

*Prozentzahl von 36 % der Befragten, 64 % gaben keine Antworten

Die meisten dieser Studierenden empfanden es als nicht schwierig eine geeignete Praktikumsstelle zu finden. Kein Bachelorstudent gab bei der Bewertung nach Schulnoten die Note „ausreichend“ oder „mangelhaft“ an und nur jeweils 1,9 % die Note „befriedigend“. Ein ebenso positives Bild wird in der Angabe zur Möglichkeit praktischer Einblicke in das Berufsleben zu erhalten gekennzeichnet. Hier gab es nur jeweils eine Bewertung mit den Noten „befriedigend“ bis „mangelhaft“. Dem gegenüber überwog die Vergabe der Note *sehr gut* mit 22 % (von 36 %). Dies zeigt, dass es den BA EW Studierenden offensichtlich wichtig ist, durch das Praktikum sowohl berufsbefähigende Kompetenzen als auch Praxiserfahrungen erwerben zu können. Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass dies nur eine tendenzielle Aussage ist, die zum einen durch die nicht repräsentative Stichprobengröße und zum anderen durch die Auswertung der Frage, wie die Verbindung von Studium und Berufswelt wahrgenommen wird, zu begründen ist.

Tab.34: Kompetenzerwerb Studium und Praktikum

	1*	2	3	4	5
Wissen und Kenntnisse aus dem Praktikum können im Studium angewendet werden	6,5 %	3,7 %	5,6 %	5,6 %	2,8%
Die Tätigkeiten des Praktikums passten zum Studium	6,5 %	7,4 %	2,8 %	6,5 %	0,9 %

*Angaben von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft) in Prozent. Grundgesamtheit von 24,1 % der Gesamtstichprobe

Darüber hinaus gaben 76,7 % (N= 24) an, die Praktikumsstelle aufgrund des späteren Berufswunschs gewählt zu haben, wobei davon die Hälfte (49,8 %) der Befragten angab, dass bei der Wahl der Praktikumsstelle besonders die Nähe zum eigenen Wohnort wichtig sei. Die anderen möglichen Gründe: „Empfehlungen von Kommilitonen“, „Empfehlungen von Verwandten“, „vorherige Tätigkeit“ und „gute Bezahlung“, wurden hingegen selten bis gar nicht genannt. Ein eher positives Bild zeigt sich bei der Frage danach, ob die Studierenden der Meinung sind, dass das Praktikum sie für den späteren Berufswunsch qualifiziert hat (s. Fragebogen G6). Von den insgesamt 26 Antworten war dieses Argument für 60 % zutreffend („trifft sehr zu“ und „trifft zu“), für 31 % traf dies nur teilweise zu („teils/teils“) und für 8% „gar nicht“.

Die überwiegend positiven Ergebnisse zum Bereich des Praktikums innerhalb des Bachelorstudiengangs spiegeln sich auch darin wieder, dass knapp die Hälfte der

befragten Studierenden (46,3 %, N=108) angab, dass sie sich für das BA EW Studium lieber ein Praxissemester wünschten¹⁰⁷. Über die Hälfte aller Befragten (59 %, N=108) nutzten bei der Befragung die Gelegenheit die offene Frage: „*Was möchten Sie nach Ihrem Bachelorabschluss machen*“ (s. Fragebogen J4) zu beantworten. Bei der Auswertung konnten fünf Bereiche kategorisiert werden:

- 1) *Arbeiten gehen* (47 %).
- 2) *Einen Master machen / weiter studieren* (27 %).
- 3) *Weiterbildung als Kinder- und Jugendtherapeut / Ausbildung* (16 %).
- 4) *Noch keine konkrete Vorstellung* (8 %).
- 5) *Quereinstieg in ein neues Studium (Lehramt, Psychologie)* (2 %).

Durch den Bologna-Prozess soll der Bachelorabschluss ein erster berufsqualifizierender Abschluss sein. Es konnte gezeigt werden, dass 47 % der Studierenden genau diesen Abschluss nutzen möchten, um direkt in das Berufsleben einzusteigen. Insgesamt 16 % der Bachelorstudierenden strebt eine konkrete berufliche Weiterbildung an. Somit wollen über die Hälfte der BA EW Studenten ihren Bachelorabschluss als einen berufsqualifizierenden Abschluss nutzen und nicht weiter studieren.

¹⁰⁷ Diesem Wunsch wurde im Zuge der Reakkreditierung des Studiengangs durch die PO 2012 entsprochen.

6.2 Ergebnisse zum Kompetenzerwerb

Das Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund [vgl. MODULHANDBUCH PO 2007] legt fest, welche Kompetenzen die Studierenden in den jeweiligen Modulen des Grundlagenstudiums und in den jeweiligen Studienschwerpunkten erwerben sollen. Bei der Untersuchung des Studiengangs wurde, getrennt nach diesen beiden Säulen, gefragt, wie die Studierenden den Kompetenzerwerb selbst einschätzen. Die Einteilung der verschiedenen Kompetenztypen erfolgte bei der Akzeptanzbefragung in Anlehnung an das BEVAKOMP MODELL [vgl. BRAUN/ VERVECKEN 2009] (s. Kap. 3.2.2), vorgestellt und auf Basis des MODULHANDBUCHS des BA EW Studiengangs unterteilt nach dem erforderlichen Kompetenzerwerb im Grundlagenstudium und dem jeweiligen Studienschwerpunkt (s. Tab. 35).

Tab. 35: Kompetenzerwerb innerhalb des Studiums

	Grundlagenstudium	Soziale Arbeit	Bildungsmanagement/ Bildungsforschung
Fachkompetenz	Pädagogische und erziehungswiss. Fragestellungen Wissenschaftliches Wissen des eigenen Feldes Bildungs-, Erziehungs-, und Schultheorien	Kompetenz in der Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Wissenschaftliches Wissen des eigenen Felds	Kompetenz in Bildungsforschung, Handlungsfelder, Bildungsmanagement, Bildungssysteme und Erwachsenenbildung Wissenschaftliches Wissen des eigenen Felds
Methodenkompetenz	Forschungsmethoden/ Forschungskompetenz Vermittlungsmethoden Analytische Methoden Beratungsmethoden/ Beratungskompetenz Vermittlungsmethoden Wiss. Arbeitsweisen Historische und empirische Forschung	Forschungsmethoden/ Forschungskompetenz Vermittlungsmethoden Analytische Methoden Beratungsmethoden/ Beratungskompetenz Vermittlungsmethoden Wiss. Arbeitsweisen Historische und empirische Forschung	Forschungsmethoden/ Forschungskompetenz Vermittlungsmethoden Analytische Methoden Beratungsmethoden/ Beratungskompetenz Vermittlungsmethoden Wiss. Arbeitsweisen Historische und empirische Forschung Evaluationsmethoden/ Evaluationskompetenz
Präsentationskompetenz	Präsentationskompetenz Reflexionskompetenz	Präsentationskompetenz Reflexionskompetenz	Präsentationskompetenz Reflexionskompetenz
Kommunikationskompetenz	Vermittlungskompetenz Didaktische Kompetenz	Vermittlungskompetenz Didaktische Kompetenz	Vermittlungskompetenz Didaktische Kompetenz
Kooperationskompetenz	Kompetenz der Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie Fähigkeit mit anderen kooperativ zusammen zu arbeiten	Fähigkeit mit anderen kooperativ zusammen zu arbeiten	Fähigkeit mit anderen kooperativ zusammen zu arbeiten
Personalkompetenz	Lösungskompetenz Planungskompetenz Fähigkeit eigene Lösungen und Ideen zu finden Vorbereitung auf den Beruf	Professionelles Handeln Lösungskompetenz Planungskompetenz Vorbereitung auf den Beruf	Professionelles Handeln Lösungskompetenz Planungskompetenz Vorbereitung auf den Beruf

Mit Hilfe dieser Kategorisierung ergibt sich für die Auswertung der Untersuchung folgendes Raster. Die hier zugeordneten Kompetenzen gelten für alle drei Säulen des Bachelorstudiengangs EW.

Tab. 36: Erfasste Kompetenzen nach Kategorien

	Kompetenzerwerb im Grundlagenstudium, Studienschwerpunkt und im Nebenfach
Fachkompetenz	Wissenschaftliche Grundlagen Umgang mit fremdsprachiger Literatur Wissenschaftliche Theorien des eigenen Feldes
Methodenkompetenz	Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen Kompetenz wissenschaftliche Methoden anzuwenden Selbstständiges Verfassen wissenschaftlicher Texte Forschungsbezüge herstellen Analytische Kompetenz Kompetenz in der systematischen Forschung Kompetenz in der empirischen Forschung Kompetenz in der historischen Forschung
Präsentationskompetenz	Präsentationskompetenz
Kommunikationskompetenz	Vermittlungskompetenz Beratungskompetenz
Kooperationskompetenz	<i>Keine Items vorhanden</i>
Personalkompetenz	Planungskompetenz Forschungskompetenz Berufsfeldbezogene Kompetenz Fähigkeit neue Ideen zu finden Fähigkeit eigene Arbeitsprozesse effektiv zu organisieren Fähigkeit effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten

Innerhalb des Fragebogens konnten die Studierenden angeben, wie sie die Möglichkeit zum Erwerb verschiedener Kompetenzen in den drei Säulen (Grundlagenstudium, Studienschwerpunkt, Nebenfach) bewerten würden, daraus resultieren die folgenden (subjektiven) Ergebnisse:

Tab. 37: Selbsteingeschätzter Kompetenzerwerb im BA EW Studiengang

	Grundlagen*	Schwerpunkt	Nebenfach
Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen	2,53	2,56	2,66
Selbstständiges Verfassen wissenschaftlicher Texte	2,68	2,72	3,36
Vorbereitung auf Umgang mit fremdsprachiger Literatur	4,27	3,81	3,79
Wissenschaftliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft / Fachkompetenz	2,53	2,46	2,46
Vermittlungs- und Beratungskompetenz	2,75	2,50	3,39
Planungs- und Forschungskompetenz	2,99	2,59	3,01
Forschungsbezug von Lehre und Lernen	1,93	2,56	2,58
Praktisch orientierte Ansätze in der Lehre	3,80	2,69	3,00

* Mittelwert von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

In Bezug auf die vorgenommene Kompetenzeinteilung (s. Tab. 36) bewerten die BA EW Studierenden den Erwerb von Fachkompetenzen unterschiedlich. Ein Defizit innerhalb des Bachelorstudiengangs EW liegt scheinbar bei der *Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachiger Literatur*, da hier über alle drei Säulen des Studiums ein Durchschnittswert von 3,96, somit „ausreichend“ erzielt wurde. Besser verhält es sich bei dem *Erwerb von wissenschaftlichen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Die durchschnittliche Bewertung liegt hier bei 2,48, also in Summe bei einer noch „guten“ Bewertung. Innerhalb der Methodenkompetenzen (*Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen, selbstständiges Erfassen von wissenschaftlichen Texten und Forschungsbezug von Lehre und Lernen*) zeigt sich ein ähnliches Bild. Anscheinend werden diese Kompetenzen am Besten im Grundlagenstudium vermittelt. Für den Bereich *Forschungsbezüge von Lehre und Lernen* wird hier sogar die Note 1,93 („gut“) vergeben. Die durchschnittliche Bewertung (2,62) seitens der BA EW Studierenden ist nur leicht schlechter als bei den Fachkompetenzen. Für die Erfassung der Kommunikationskompetenz wurde nur eine Frage verwendet (*Vermittlungs- und Beratungskompetenz*). Die durchschnittliche Bewertung liegt bei 2,88 („befriedigend“) wobei diesmal die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs innerhalb des Schwerpunktstudiums leicht besser eingeschätzt wurde (2,50) als im Nebenfach (3,39). Ähnlich verhält es sich bei der Erfassung der Persönlichkeitskompetenz (*Planungs- und Forschungskompetenz und praktisch orientierte Ansätze in der Lehre*). Zusammengefasst werden diese beiden Items mit einer *befriedigenden* Note (3,01) bewertet, wobei der Durchschnitt bei der Möglichkeit *Planungs- und Forschungs-*

kompetenzen zu erwerben knapp darunter (2,86) und die Möglichkeit Kompetenzen durch *praktisch orientierte Ansätze in der Lehre* zu erwerben, leicht darüber (3,16) liegt. Darüber hinaus konnte seitens der Studierenden von 1 (*sehr zufrieden*) bis 5 (*sehr unzufrieden*) angegeben werden, wie zufrieden sie mit ihren bis dahin erworbenen Kompetenzen sind. Insgesamt 69 % (N= 74) der Befragten füllten diese Frage aus. Die beiden Eckpunkte „*sehr zufrieden*“ (4 %) und „*sehr unzufrieden*“ (5 %) bildeten die kleinsten Komponenten bei der Datenauswertung. Demgegenüber waren 30 % mit dem Kompetenzerwerb innerhalb des Studiums „*zufrieden*“ und 35 % kreuzten die Mitte („*teils/teils*“) an. Allerdings gaben auch 15 % an, „*unzufrieden*“ mit dem bisherigen Kompetenzerwerb zu sein. Zusammengefasst ergibt sich in Anlehnung an Tabelle 36 folgendes Bild:

Tab. 38: Empfundener Kompetenzerwerb zum Befragungszeitraum

	Kompetenzerwerb	Angabe in Prozent
Fach-Kompetenz	Wissenschaftliche Theorien des eigenen Feldes	59,5 %
Methodenkompetenz	Kompetenz wissenschaftliche Methoden anzuwenden	28,7 %
	Selbstständiges Verfassen wissenschaftlicher Texte	47,2 %
	Kompetenz wissenschaftliche Methoden und Konzepte anzuwenden	28,7 %
	Analytische Kompetenz	62,2 %
	Kompetenz in der systematischen Forschung	5,6 %
	Kompetenz in der empirischen Forschung	40,5 %
Präsentationskompetenz	Präsentationskompetenz	11,1 %
Kommunikationskompetenz	Vermittlungskompetenz	47,2 %
	Beratungskompetenz	46,3 %
Kooperationskompetenz	Fähigkeit mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	38,0 %
Personal-kompetenz	Planungs- und Forschungskompetenz	56,5 %
	Anwendung von praktischen Methoden, Instrumenten und Konzepten	38,0 %
	Fähigkeit neue Ideen und Lösungen zu finden	15,7 %
	Fähigkeit eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen	60,8 %
	Fähigkeit eigene Arbeitsprozesse effektiv zu organisieren	50,9 %
	Fähigkeit effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten	42,6 %
	Berufsfeldbezogene Handlungsmethoden	41,7 %
		15,7 %

6.3 Ergebnisse zu Studierbarkeit und Studienerfolg

In Kapitel 2.2.1 wurden die nationalen Ziele des Bologna-Prozesses zusammenfassend dargestellt, so auch die, die dem Bereich Studierbarkeit zuzuordnen sind. Ergänzend dazu wurden in Kapitel 3.4.1 die Kriterien für die Bestimmung von Studienerfolg als Unterziel von Studierbarkeit ist, erörtert. Basierend darauf wird auf Grundlage der Ergebnisse der Untersuchung überprüft, inwieweit die einzelnen Bereiche durch den Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund als erfüllt anzusehen sind und wie dessen Akzeptanz ist. Im Zuge der Befragung war es nicht möglich die Unterbereiche Studierendenauswahl und Studienabbrüche zu untersuchen, da dies beides Bereiche sind die seitens der befragten Studierenden nicht ausfüllbar waren¹⁰⁸. Somit können aufgrund der Ergebnisse der Untersuchungen nur Aussagen zu den Bereichen Studiendauer und Reduzierung von Prüfungen, Studierbarkeit und Studienerfolg getroffen werden.

Aktuell wird eine Reform der Bologna-Reform, besonders auf die Festlegung der Regelstudienzeit gefordert, das heißt die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge soll durch eine Reform von sechs auf acht Semester erhöht werden (s. Kap. 2.2). Das Ziel des Bologna-Prozesses, ein Bachelorstudium in sechs Fachsemestern absolvieren zu können, ist formell bereits erfüllt (s. Kap. 4.4), offen bleibt die Frage, wie die tatsächliche Umsetzung aussieht.

Während des Befragungszeitraums befanden sich rund 29 % der teilnehmenden Studierenden im sechsten Fachsemester. Insgesamt 49 % dieser Studierenden gab an, dass sie daran glauben den Studiengang in der vorgegebenen Regelstudienzeit zu absolvieren, 36 % denken, dieses nicht zu schaffen. Um die Beweggründe dafür erfassen zu können, wurde eine offene Frage gewählt, welche es ermöglichen sollte Gründe hierfür zu erkennen warum ein Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit als problematisch angesehen wird. Insgesamt 36 % der BA EW Studierenden nutzten diese Möglichkeit (N= 39) und es konnten sieben Gründe benannt werden:

¹⁰⁸ Es wurde nicht nach der zentralen Studienplatzvergabe gefragt. Seitens der TU Dortmund gab es zu den damaligen Studienanfangszeiten noch keinen NC und andere Auswahlverfahren wurden nicht vorgenommen. Ebenso konnten für die Befragung im Vorfeld nicht die bereits vorhanden (falls es welche gab) Studienabbrüche ermittelt werden.

Tab. 39: Gründe das BA EW Studium nicht in der Regelstudienzeit zu absolvieren

Antwortkategorie	Prozent*
Zu hohe Prüfungsdichte	41 %
Probleme und Überschneidungen von Veranstaltungen	36 %
PO 2007 ist nicht in der Regelstudienzeit studierbar	28 %
Persönliche Gründe (z. B. Kinder, Parteitätigkeit, Fachschaft usw.)	21 %
Bachelorarbeit fehlt noch, damit ein Semester mehr	10 %
Freiwilliges Auslandssemester	5 %
Berufliche Tätigkeiten neben dem Studium	5 %

*Mehrfachnennungen waren möglich

Für die Antwortkategorie „*Persönliche Gründe*“ können die Faktoren einer „*berufliche Tätigkeiten neben dem Studium*“ und eines „*freiwilligen Auslandssemesters*“ kenntlich gemacht werden. Unter dem Bologna-Ziel *Studierbarkeit* ließen sich weitere Antwortkategorien abbilden (s. Tab. 40). Betrachtet man die gegebenen Antworten hinsichtlich der einzelnen Kohorten, fällt zunächst auf, dass die Verteilung innerhalb der Kohorten identisch scheinen:

Tab. 40: Verteilung nach Kohorten

Kategorie	Kohorte I* N= 16 (28)**	Kohorte II N= 12 (29)	Kohorte III N= 11 (35)
Studierbarkeit	Zu hohe Prüfungsdichte Probleme und Überschneidungen von Veranstaltungen PO 2007 ist nicht in der Regelstudienzeit studierbar Bachelorarbeit fehlt noch	Antworten können mit der Kohorte I. gleichgesetzt werden.	
Persönliche Gründe	Berufliche Tätigkeit Persönliche Gründe	Berufliche Tätigkeit Auslandssemester	Berufliche Tätigkeit Kinder Freiwillige längere Studiendauer

* Kohorte I = Beginn WiSe 07/08/ Kohorte II = Beginn WiSe 08/09/ Kohorte III = Beginn WiSe 09/10

** In Klammer die Anzahl derer die glauben das Studium nicht in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Vor der Klammer diejenigen die eine Begründung bei der offenen Frage gegeben haben.

Allein aus diesen Daten kann kein Rückschluss auf den Studienfortschritt gezogen werden. Im Zuge der Reakkreditierung des Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund wurde von HOLTAPPELS [2011] zur Überprüfung der Qualitätssicherung des Studiengangs eine Analyse zum Studienfortschritt vorgenommen. In Bezug auf die Studiendauer konnte durch HOLTAPPELS gezeigt werden, dass von Kohorte I nach sechs bis sieben Semestern rund 37 % der Bachelorstudenten (27 von 73) den Studiengang absolviert haben [vgl. HOLTAPPELS 2011]. Diese Zahl erhöht sich nach acht Semestern auf 40 % (20 von 73 Bachelorstudenten). Diese Tendenz ließ sich auch für die Kohorten II und III abzeichnen, so dass dieses Ziel bei der ersten Kohorte des Bachelorstudiengangs EW (PO 2007) als nicht erfüllt anzusehen ist. Diese Aussage konnte durch die in der Untersuchung gestellten Frage danach, ob die Bachelorthesis bereits angemeldet wurde (s. H1, Fragebogen), unterstützt werden, da diese Frage von allen an der Umfrage beteiligten Studenten der Kohorte I beantwortet wurde. Hierbei zeigte sich, dass gerade einmal rund 3 % der Befragten im sechsten Semester ihre Bachelorarbeit angemeldet hatten und rund 18 % nach eigenen Angaben kurz vor der Anmeldung standen. Insgesamt 33 % gaben an, die Bachelorthesis wahrscheinlich im siebten Semester anzumelden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass es den Bachelorstudierenden, welche unter der ersten Prüfungsordnung studierten, tendenziell nicht leichtfiel, das Studium in sechs Semestern abzuschließen. Wie sich das im Laufe der Studienreformen verändert hat kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da hierfür die nötigen Daten nicht vorliegen. Festgehalten werden kann, dass sich im Wintersemester 2014/2015 insgesamt 73 % aller eingeschriebenen Studenten des Bachelorstudiengangs EW in der Regelstudienzeit von sechs Semestern [vgl. TUDORTMUND 2014, S. 83] befanden. Daten darüber, wie viele Studierende tatsächlich in der Regelstudienzeit ihr Bachelorstudium absolviert haben sowie darüber im welchem Semester sich die restlichen 27 % Studierenden befinden, konnten nicht ermittelt werden.

Eine Beantwortung der Frage, ob sich die Ergebnisse der ersten drei Kohorten mit den restlichen Kohorten decken und/oder ob sich die Werte verbessert oder verschlechtert haben, wäre rein spekulativ und findet somit keine weitere Betrachtung.

Zu den am häufigsten anzutreffenden Kritikpunkten ist auf nationaler Ebene die als zu hoch empfundene Prüfungsdichte innerhalb der neu eingeführten Bachelorstudiengänge zu messen. Die Befragung der Bachelorstudierenden der TU Dortmund zeigte, dass 41 % der Studierenden die Meinung vertraten, dass eine zu hohe Prüfungsdichte innerhalb des Bachelorstudiengangs EW dazu führt, dass das Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit zu absolvieren ist. Um diese Aussage zu überprüfen, ist es weiterhin notwendig sich die Ergebnisse darüber anzusehen, welchen tatsächlichen Workload die Studierenden innerhalb der Vorlesungs- und Vorlesungsfreizeit aufbringen müssen. Zur Überprüfung sollten die Bachelorstudenten angeben, wie viele Stunden wöchentlich sie schätzungsweise durchschnittlich für verschiedene Tätigkeiten (s. Tab. 41) innerhalb des Bachelorstudiengangs EW aufbringen. Dieses Item wurde in allen 108 verwertbaren Fragebögen ausgefüllt.

Tab. 41 Durchschnittliche Wochenstunden für Leistungen im BA EW Studium

Tätigkeiten	Wochenstunden in der Vorlesungszeit (Median)	Wochenstunden in der vorlesungsfreien Zeit (Median)
Besuch von Lehrveranstaltungen	16,0	0,0
Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen	5,0	0,0
Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitungen	5,0	10,0
Weitere Studienaktivitäten (Lerngruppen usw.)	1,0	0,0
Erwerbstätigkeit (ohne Praktikum)	6,0	6,00
Familiäre Verpflichtungen	2,5	2,00
Gesamt	35,5	18,0

Laut den Grundsätzen des ECTS [vgl. ECTS LEITFADEN 2015] umfasst der Arbeitsaufwand eines akademischen Jahres 60 Credits, welches einen Arbeitsaufwand von 1.500 bis 1.800 Stunden pro Jahr entspricht. Geht man davon aus, dass ein Studienjahr insgesamt 52 Wochen (36 Wochen in der Vorlesungszeit und 16 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit) umfasst, zeigt sich nach dem selbst-ingeschätzten Arbeitsaufwand der Studierenden, dass der aufgebrachte Arbeitsaufwand nicht überschritten wird. Werden die durchschnittlichen Zeitangaben

zusammengerechnet, bedeutet dies einen durchschnittlichen Arbeitsaufwand von 1.288,8 Stunden pro Jahr während der Vorlesungszeit und 288 Stunden pro Jahr während der vorlesungsfreien Zeit. Somit liegt der Arbeitsaufwand bei insgesamt 1.576,8 Stunden, so dass selbst diejenigen der Befragten, die einen höheren wöchentlichen Zeitaufwand angeben haben noch unterhalb der maximalen 1.800 Stunden bleiben. Die geäußerte Kritik der BA EW Studierenden kann somit durch die Akzeptanzbefragung nicht belegt werden.

6.3.1 Studierbarkeit

Laut den Richtlinien des Akkreditierungsrats [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013] müssen seitens der Hochschule formale Aspekte erfüllt werden, damit im Sinne des Bologna-Prozesses den Studierenden ermöglicht wird, den gewählten Studiengang innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu studieren. Diese Aspekte werden bei der TU Dortmund innerhalb des Bachelorstudiengangs EW erfüllt. So ist es nicht nur seitens der Studierenden möglich, eine geeignete Studienplangestaltung vorzunehmen, sondern auch seitens des Curriculums, die studentischen Arbeitsbelastungen nachzuweisen. Spätestens durch die Reformen des Bachelorstudiengangs EW (s. Kap. 4.3) kann eine adäquate und belastungs- angemessene Prüfungsdichte nachgewiesen werden.

In Kapitel 3.4 konnte gezeigt werden, dass in der Literatur *Studierbarkeit* häufig als eine von vier Unterpunkten genannt wird, welche zur Betrachtung von *Studienerfolg* untersucht und behandelt werden soll. Innerhalb der vorliegenden Studie wurden Teile der Unterpunkte *Studierbarkeit* und *Studienleistung* miterfasst. Die anderen beiden Aspekte *Studierendenauswahl* und *Studienabbrüche* wurden bei der Befragung nicht miterfasst, da hierüber die befragten Studierenden keine Auskunft hätten machen können. Für den Bereich der *Studierbarkeit* konnten die Studierenden durch eine Fünferskala (Antwortmöglichkeiten von „sehr gut“ bis „mangelhaft“) angeben, welche Bewertung sie einzelnen Aspekten innerhalb des Studiums geben:

Tab. 42: Beurteilung allgemeiner Aspekte der Studienangebote

	Mittelwert*		
	Grundlagen	Schwerpunkt	Nebenfach
Kontaktmöglichkeit zu den Lehrenden (z. B. Sprechzeiten)	1,50	2,42	2,48
Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen	2,39	2,28	2,03
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	2,82	2,53	2,47
Aufbau und Struktur der Module	2,85	2,58	2,36
Beratung und Betreuung durch die Lehrenden	2,91	2,57	2,75
Anmeldeverfahren zu den Veranstaltungen (LSF)	2,93	2,76	2,49
Kapazität der einzelnen Veranstaltungen	3,00	2,57	2,57
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	3,11	2,85	3,22
Auswahl der Lehrveranstaltungen in den einzelnen Modulen	3,36	2,96	2,47
	N=88	N=79	N=77

* Mittelwert von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Hier zeigt sich, dass die befragten BA EW Studierenden durchschnittlich zufrieden mit einzelnen Aspekten der Studierbarkeit sind. Schlechter als *befriedigend* wurden nur zwei Bereiche bewertet: die „zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen innerhalb des Nebenfaches“ und die „Auswahlmöglichkeit von Lehrveranstaltungen im Grundlagenstudium“. Eine mittelmäßige Bewertung konnte auch bei der Beurteilung von einzelnen Studienangeboten gezeigt werden:

Tab. 43: Beurteilung inhaltlicher Aspekte der Studienangebote

	Mittelwert*		
	Grundlagen	Schwerpunkt	Nebenfach
Möglichkeit die Studienanforderungen in der vorgegebenen Zeit zu erfüllen	3,34	2,72	2,49
Fachliche Beratung der Lehrenden	2,89	2,27	2,69
Erreichbarkeit der Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen	3,00	2,69	2,62
Verfügbarkeit der notwendigen Literatur (Bibliothek, Online usw.)	3,00	2,74	2,61
Größe der Seminarräume	2,69	2,31	2,41
	N=88	N=79	N=77

* Mittelwert von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Am schlechtesten hierbei wurde die Möglichkeit angesehen, „Studienanforderungen innerhalb von sechs Fachsemestern“ zu bewerkstelligen (s. Tab. 43). Hierbei stellte sich die Frage, warum dies so eingeschätzt wird. Durch die Untersuchung konnte gezeigt werden, dass gerade einmal 5 % der Befragten

angaben, ihr Studium aufgrund einer beruflichen Tätigkeit nicht in der Regelstudienzeit absolvieren zu können. Des Weiteren gaben insgesamt 62 % an, während des Bachelorstudiengangs EW eine *berufliche Tätigkeit* auszuüben. Hiervon arbeiten rund 16 % mit einem wöchentlichen Pensum von 10 Stunden, 25 % unter 10 Stunden und 19 % über 10 Stunden pro Woche. Mit diesem zusätzlichen Pensum an Arbeitsbelastung ist das Absolvieren innerhalb der Regelstudienzeit tatsächlich schwieriger zu bewältigen, allerdings obliegt dies auch nicht der Hochschule, darauf basierend die Studieninhalte zu reduzieren, denn der Bachelorstudiengang EW ist als ein Vollzeitstudium ausgelegt. Interessant wäre es durch eine weitere Befragung herauszufinden, ob sich diese Zahlen aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren in NRW verringern oder ob dieses keine Auswirkungen hat.

Um differenzierte Aussagen über die Bewertungen der Studierbarkeit treffen zu können, sollten die Studierenden angeben, wie zufrieden sie mit einzelnen Prüfungsbestandteilen innerhalb des Studiums sind:

Tab. 44: Beurteilung von Aspekten der Studierbarkeit

	Mittelwert*	
	Grundlagen	Schwerpunkt
Angebot der einzelnen Prüfungsbestandteile	2,64	2,46
Transparenz der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	2,99	2,61
Rahmenbedingungen der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	2,87	2,66
Betreuung von Hausarbeiten	3,00	2,70
Zeitnahme Benotung von Hausarbeiten	3,59	3,15
Durchführung von Klausuren	2,54	2,61
Zeitnahme Benotung von Klausuren	3,05	3,01
Betreuung von Seminargestaltungen	2,64	2,39
	N=88	N=78

* Mittelwert von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (sehr unzufrieden)

Auch hier spiegeln sich die vorherigen Ergebnisse wieder, das heißt die Bachelor-EW Studierenden sind durchschnittlich nur teilweise zufrieden mit einzelnen Aspekten der Studierbarkeit. Unzufrieden sind sie besonders mit einer zeitnahen Benotung von Hausarbeiten und Klausuren. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass das Bologna-Ziel *Studierbarkeit* seitens der TU Dortmund innerhalb des Bachelorstudiengangs EW formell als erfüllt anzusehen sind. Betrachtet man die Bewertungen der Studierenden, wird deutlich, dass sowohl auf curricularer

Ebene als auch auf Hochschulebene ein Optimierungsbedarf bei der Ausgestaltung des Studiengangs besteht, welcher aber nicht zwingend nötig ist, um die Forderungen des Bologna-Prozesses als erfüllt anzusehen. Durch die beiden Reformen des Bachelorstudiengangs EW wurden einige Veränderungen (s. Tab. 22), besonders hinsichtlich der Entschlackung der Prüfungsdichte und die Einführung eines Praxissemesters (PO 2012) vorgenommen, so dass eine weitere Befragung erforderlich wäre.

6.3.2 Studienerfolg

Wie im Theorieteil gezeigt werden konnte, ist *Studienerfolg* nur unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien untersuchbar (vgl. Kap. 3.4.1). Ein Kriterium ist die *Studierbarkeit*, worüber bereits geschrieben wurde (vgl. Kap. 6.3.1). Für den Aspekt *Studierendenauswahl* kann nur gezeigt werden, dass zu Beginn des Bachelorstudiengangs EW kein Auswahlkriterium seitens der TU Dortmund vorgegeben war und erst später¹⁰⁹ der Abiturdurchschnitt als Auswahlkriterium angewendet wurde. Des Weiteren wäre es notwendig darzustellen, mit welchen Durchschnittsnoten und im welchem Fachsemester die BA EW Absolventen ihr Studium beendet. Diese Daten liegen allerdings nicht vor und können somit nicht den Ergebnissen gegenübergestellt werden. Dennoch soll mit Hilfe der Studie aufgezeigt werden, welche Intentionen die Bachelor EW Studierenden mit dem Studiengang in Verbindung bringen, um das Bologna-Ziel *Studienerfolg* konkreter zu untersuchen. Überprüft werden sollten diese Beweggründe durch offene Fragen. Die erste Frage lautete: „*Was sollte am Studiengang verändert werden?*“ und die zweite lautete: „*Was sollte am Studiengang **nicht** verändert werden?*“ Die erste offene Frage haben 29 % (N=31) ausgefüllt. Durch die Antworten konnten zwei Kategorien (Studierbarkeit und sonstige Gründe) ermittelt werden (Tab. 44):

¹⁰⁹ Für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund gibt es erst seit dem Wintersemester 2009/2010 einen NC. Dieser liegt bis heute bei der Durchschnittsnote 2,5. Eine Ausnahme war im Wintersemester 2012/2013, da lag der NC bei 2,3 [vgl. <https://www.nc-werte.info/hochschule/tu-dortmund/erziehungswissenschaft/>, Stand: 03.02.2017].

Tab. 45: Verbesserungswünsche nach Antwortkategorien und Studienkohorten

Antwortkategorie	Kohorte I N= 12	Kohorte II N= 10	Kohorte III N= 9
Studierbarkeit	20 (65 %)	5 (16 %)	7 (23%)
Weniger Module	5	1	3
Weniger Workload	5	1	1
Einführung Praxissemester/ längere Praktikumsdauer	3	1	2
Mehr Praxisbezüge	4	0	1
Mehr Auswahl an Lehrveranstaltungen und bessere Koordination	3	2	0
Sonstige Gründe	7 (23 %)	4 (13%)	3 (10%)
Z. B. keine Studiengebühren/ einfacher Übergang zum Master usw.			

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße können hierzu nur vage Aussagen getroffen werden. Es zeigte sich, dass nur Bereiche, die der Studierbarkeit zuzuordnen sind dafür sprechen, den Bachelorstudiengang EW (PO 1997) zu verbessern. Die zweite offene Frage, was an dem Studiengang nicht verändert werden sollte, füllten insgesamt 31 Studierende aus. Wie bereits bei der ersten Frage konnten hauptsächlich Intentionen kenntlich gemacht werden, die dem Bereich Studierbarkeit zuzuordnen sind (Tab. 46):

Tab. 46: Bestandteile des Studiums die nicht verändert werden sollten nach Antwortkategorien und Studienkohorten

Antwortkategorie	Kohorte I N= 12	Kohorte II N= 10	Kohorte III N= 9
Studierbarkeit	11 (38 %)	13 (45 %)	9 (31 %)
Angebot Nebenfächer	6	6	4
Angebot Studienschwerpunkt	4	5	2
Angebot Grundlagenmodule	0	1	3
BOSS, LSF, EWS	1	1	0
Sonstige Gründe	3 (10 %)	2 (7 %)	4 (14 %)
z. B. gute Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden, gute Dozenten usw.			

Aussagen über Erfolgsquoten und über die Qualität des Bachelorabschlusses können nicht getroffen werden, da das entsprechende Datenmaterial nicht vorliegt. HOLTAPPELS stellte fest, dass bis zum Ende des Wintersemesters 2011/2012 insgesamt 57 Bachelorstudierende ihren Studienabschluss erlangt hatten, wovon 30 Absolventen aus Kohorte I (Studienbeginn WiSe 2007/2008), 24 aus Kohorte II

(Beginn WiSe 2008/2009) und 3 aus Kohorte III (Beginn WiSe 2009/2010) stammten [vgl. HOLTAPPELS 2011].

In der Studierendenstatistik des Wintersemesters 2014/2015 der TU Dortmund wurde die Anzahl aller bestandenen Abschlussprüfungen abgebildet. Hier haben im Prüfungsjahr 2011 insgesamt 39, im Prüfungsjahr 2012 insgesamt 36 und im Prüfungsjahr 2010 insgesamt 60 Studierende den Bachelorgrad erhalten [vgl. TU DORTMUND 2014, S. 131]. Für eine Einschätzung über die Qualität der Abschlüsse wäre es nötig, die Abschlussnoten als Kriterium einzusetzen, diese liegen allerdings nicht vor. Zusammenfassend kann auf Basis der Ergebnisse gesagt werden, dass es anscheinend seitens der Bachelor EW Studierenden wünschenswert wäre, die Prüfungsdichte innerhalb des Studiengangs zu verkürzen und mehr Praxisbezüge und eines längeren Praktikums innerhalb des Bachelorstudiengangs EW einzubetten. Nicht verändert werden sollte seitens der Studierenden das Angebot während des Studiums einen Studienschwerpunkt und ein Nebenfach zu studieren.

6.4 Zusammenfassungen der Ergebnisse

Mit Hilfe der vorgestellten Ergebnisse werden die eingangs aufgeführten Forschungsfragen beantwortet. Als erstes sollte der Frage nachgegangen werden, ob nach Selbsteinschätzung der Studierenden genügend Lehrinhalte mit Praxisbezügen und Praxisanforderungen innerhalb des Studiengangs angeboten werden (s. Forschungsfrage 3, Kap. 5.1). Die Auswertung der Daten zeigte ein durchwachsendes Bild. Bei der Betrachtung der Mittelwerte einzelner relevanter Items (vgl. Tab. 32). Die Aktualität der vermittelten Lerninhalte, bezogen auf spätere Praxisanforderungen, im Grundlagen- sowie im Schwerpunktstudium werden von den Studierenden als „gut“ bezeichnet, wobei dies im Grundlagenstudium am besten angesehen wird. Die anderen Ergebnisse zeigten, dass zwar ausreichend Lerninhalte mit Praxisbezügen und Praxisanforderungen aus Sicht der Studierenden im Studiengang verankert sind, diese aber noch weiter, insbesondere im Grundlagenstudium, ausgebaut werden müssten.

Eine Verankerung eines Pflichtpraktikums wird durch den Bologna-Prozess häufig als ein Meilenstein für die Überprüfbarkeit von Employability angesehen (s. Forschungsfrage 4, Kap 5.1). Die Untersuchung zeigte, dass es den Bachelor-EW Studierenden wichtig ist, ein solches Praktikum zu absolvieren, da dadurch der Kompetenzerwerb erhöht werden könnte. Ebenso wünschen sich knapp die Hälfte der Bachelor-EW Studierenden der ersten beiden Kohorten lieber ein Praxissemester (s. Kap. 6.1). Somit wird die Verankerung eines Pflichtpraktikums seitens der Studierenden als sinnvoll bewertet.

Die Akzeptanzbefragung zielte auch darauf einen Soll-Ist-Abgleich zu entwickeln, mit dessen Hilfe überprüft werden kann, ob die Bologna-Forderungen (Soll) mit der tatsächlichen Ausrichtung und der Akzeptanz des Studiengangs (Ist) übereinstimmen. Ein Abgleich der Forderungen mit den tatsächlichen Inhalten und den seitens der Bachelor EW Studierenden empfundenen Inhalten kann auf Basis dreierlei Faktoren erfolgen: den erhobenen Daten, der Beantwortung der Forschungsfragen und der Überprüfung der vorliegenden Prüfungsordnung (PO 2007) und dem Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs EW (s. Tab. 47). Durch diese Gegenüberstellung konnte für den Bereich *Employability* gezeigt werden, dass im Sinne des Bologna-Prozesses die Studierenden hinreichend zufrieden mit den einzelnen Aspekten dieses Bereiches sind, so dass gesagt werden kann, dass innerhalb des neu eingeführten Bachelorstudiengangs EW die Bologna-Forderung *Employability* als erfüllt angesehen werden kann (s. Forschungsfrage 5, Kap. 5.1).

Aufgezeigt werden sollte auch, welche Kompetenzen innerhalb des Bachelorstudiengangs EW zum Zeitpunkt der Befragung bereits erworben wurden. Es konnte gezeigt werden, dass über die Hälfte der Befragten bereits über Fach- und Kooperationskompetenzen und knapp unter der Hälfte der Studierenden über Präsentations- und Kommunikationskompetenz verfügen (s. Tab 38). Innerhalb der Methodenkompetenz zeigten sich große Unterschiede. So verfügte nur ein sehr kleiner Teil der Befragten über *Kompetenzen der systematischen* (5,6 %) und der *historischen* (11,1 %) *Forschung*. Knapp ein Drittel der Bachelor-EW Studierenden war zum Zeitpunkt der Befragung in der Lage, *wissenschaftliche Methoden und Konzepte* anzuwenden (28,7 %). Rund 40 % der Studierenden hat bereits *Kompetenzen der empirischen Forschung* erworben und fast die Hälfte (47,2 %)

war bereits in der Lage *selbstständig wissenschaftliche Texte* zu verfassen. Gut 60 % gab an, bereits *analytische Kompetenzen* während des Studiums erworben zu haben (s. Forschungsfrage 6, Kap. 5.1).

Auch die Frage danach, wie die Möglichkeit des Erwerbs verschiedener Kompetenzen innerhalb des Bachelorstudiengangs EW seitens der Studierenden bewertet wird, kann mit Hilfe der Ergebnisse, zumindest tendenziell, beantwortet werden. Bei den abgefragten Kompetenzen (s. Tab. 38) zeigte sich, dass die Studierenden die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs innerhalb des Studiums als „befriedigend“ bis „ausreichend“ bewerten werden, wobei die Möglichkeit Kompetenzen bezüglich des *Umgangs mit fremdsprachiger Literatur* am schlechtesten bewertet wurden und der Kompetenzerwerb durch einen *Forschungsbezug von Lehre und Lernen* am besten bewertet wurde (s. Forschungsfrage 7, Kap. 5.1).

Die letzte Forschungsfrage lautete: „*Können die Bologna-Ziele formell und aufgrund der studentischen Bewertungen in Bezug auf die allgemeinen und inhaltlichen Aspekte des Bachelorstudiengangs EW als erfüllt angesehen werden?*“ (s. Forschungsfrage 8, Kap. 5.1). Es konnte gezeigt werden, dass dieses Ziel auf formaler Ebene vollständig als erfüllt anzusehen ist. Allgemeine (s. Tab. 42) und inhaltliche Aspekte (s. Tab. 43) bewerten die Studierenden eher skeptisch aber nicht als „mangelhaft“ oder „ungenügend“, so dass dieses Bologna-Ziel als erfüllt, aber verbesserungswürdig anzusehen ist. Abschließend wird ein kurzer tabellarischer Vergleich vorgenommen, ob die Ziele des Bologna-Prozesses (Soll) innerhalb des Bachelorstudiengangs EW (Ist) als erfüllt angesehen werden können oder nicht:

Tab. 47: Soll-Ist-Abgleich

Ziele des Bologna-Prozesses	Erfüllt im BA EW Studiengang	
	Ja	Teilweise
Einführung eines 2-Zyklen Systems	X	
Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse	X	
Akkreditierung / Reakkreditierung	X	
Einführung eines Leistungspunktesystems	X	
Förderung der Mobilität	X	
Förderung von Mobilitätsprojekten	X	
Konstante Weiterentwicklung der Qualitätssicherung	X	
Betrachtung der europäischen Dimension der Hochschulbildung	X	
Förderung des Lebenslangen Lernen	X	
Zusammenarbeit aller betroffenen Akteure	X	
Employability	X	
Studierbarkeit	X	
Studienerfolg	X	

Dieser Vergleich zeigt, dass die Forderungen des Bologna-Prozesses innerhalb des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund als vollständig erfüllt anzusehen ist. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen aber auch, dass diese zwar erfüllt, aber nicht unbedingt zufriedenstellend aus Sicht der Studierenden sind.

III. Teil

Diskussion und Ausblick

7. Einordnung der Ergebnisse und Ausblick für Folgeuntersuchungen

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 (s. Kap. 4.4) wurde bereits geklärt, inwieweit die formelle Zielerfüllung des Bologna-Prozesses innerhalb des Bachelorstudiengangs EW und innerhalb der gesamten TU-Dortmund vorangeschritten ist. Ebenso wurden die Forschungsfragen 3 bis 8 mithilfe der zugrundeliegenden Ergebnisse beantwortet (s. Kap. 6.4). Im Folgenden werden abschließend die Untersuchungsergebnisse in dem Kontext der vorgestellten Forschungen und Modelle (Kap. 2 und Kap. 3) analysiert, um darauf aufbauend mögliche Handlungsempfehlungen für weitere Befragungen innerhalb eines Bachelorstudiengangs aussprechen zu können. Bei der durchgeführten Akzeptanzbefragung des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund konnte gezeigt werden, dass bei den Bachelorstudierenden die *Vermittlung von praxis- und berufsbezogenen Elementen während des Studiums* tendenziell als befriedigend (bei einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)) betrachtet werden. Bei der repräsentativen und bundesweiten Befragung durch das KOOPERATIONSPROJEKT KOAB [vgl. ALESI ET AL. 2010] kam eine sehr ähnliche Bewertung zustande (s. Tab. 16 und Tab. 32 dieser Arbeit).

Tab. 48: Ergebnisvergleich Employability

	BA EW/ TU Do Grundlagen	BA EW/ TU Do Schwerpunkt	Studie Alesi et al. 2010
Verknüpfung von Theorie und Praxis	3,56	2,65	3,0
Praxisbezogene Lehrinhalte	3,80	2,96	3,2
Vorbereitung auf dem Beruf	2,94	3,13	3,5
Praktisch orientierte Lehrveranstaltungen/ Praxisorientierung	3,80	2,69	3,1
Lehrende aus der Praxis	3,79	3,03	3,3

Angaben als Mittelwert von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft)

Eine Gegenüberstellung der Relevanz des Kompetenzerwerbs durch ein Praktikum während eines Bachelorstudiums ist auf Grund der erhobenen Daten nicht möglich. Hieran zeigt sich, dass eine Folgeuntersuchung unablässig ist, da bei dem reformierten Bachelorstudiengang EW der TU Dortmund ein Praxissemester fester Bestandteil des Studiums ist. Besonders in Bezug auf die Bologna-Forderung *Employability* sollte dieses Praktikum idealerweise regelmäßig evaluiert werden.

Durch die von der DIHK durchgeführte Untersuchung im Jahr 2015 konnte repräsentativ gezeigt werden, welche Kompetenzen für Unternehmen unverzichtbar bei Bachelorabsolventen (unabhängig ihrer Studienrichtung) sind [vgl. DIHK 2015, S. 10]. An erster Stelle steht aus Sicht der Unternehmen die *Teamfähigkeit* (vgl. Tab. 13), welche seitens des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund ausreichend gefördert wird (56,5 % der Studierenden gab an, die Fähigkeit zu besitzen mit anderen produktiv zusammenarbeiten zu können) (vgl. Tab. 38). Zu den anderen unverzichtbaren Kompetenzen (z. B. *Selbstmanagement*, *Einsatzbereitschaft* usw.) können hier keine Angaben gemacht werden, da diese nicht abgefragt wurden. Sowohl für eine Folgeuntersuchung als auch für eine Untersuchung des Praxissemesters wäre ratsam die eingesetzten Kompetenz-kategorien, welche der Untersuchung zu Grunde lagen (vgl. Tab. 37), wie folgt zu erweitern:

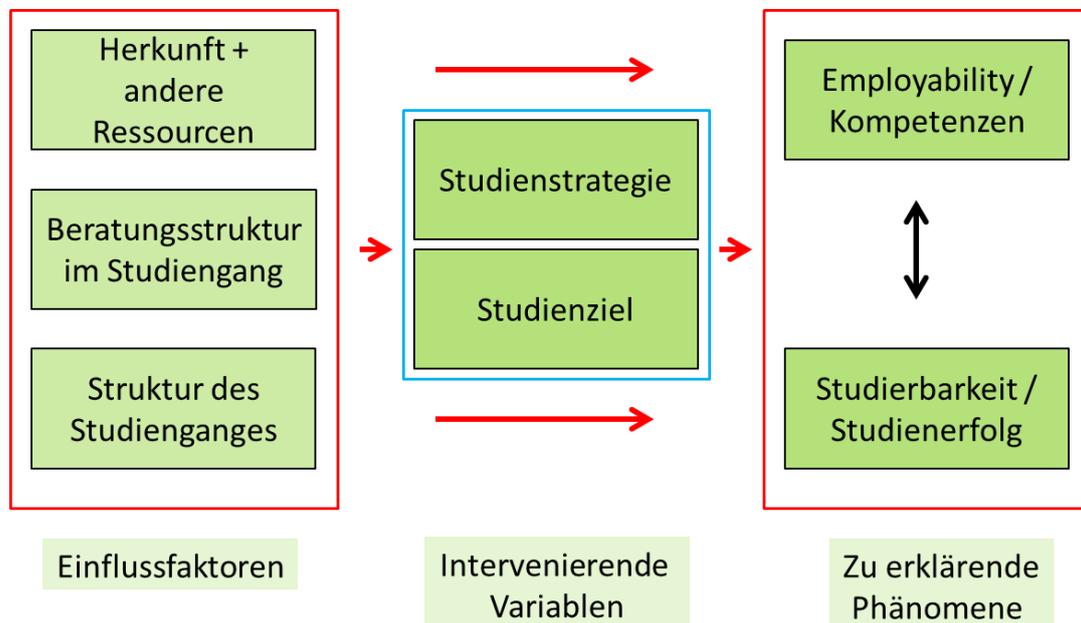
Tab. 49: Erweiterte Kompetenzerfassung

Fachkompetenz	Wissen über das eigene Studienfach EDV-IT Kenntnisse
Kommunikationskompetenz	Freies präsentieren von Sachinhalten Kommunikationsfähigkeit
Kooperationskompetenz	Teamfähigkeit Konfliktfähigkeit
Personalkompetenz	Selbstständiges Arbeiten / Selbstmanagement Analyse- und Entscheidungsfähigkeit Verantwortungsbewusstsein Belastbarkeit

Die in Kapitel 3.4 beschriebenen Ansätze zur *Studierbarkeit*, welche ebenfalls zu einem Ziel des Bologna-Prozesses gezählt werden können, konnten anhand der Ergebnisse der Studie ebenfalls nachgewiesen werden. Zunächst konnte neben den Beschreibungen des AKKREDITIERUNGSRATS [vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013] eine Definition von BARGEL/ HEINE/ MULTRUS und WILIGE [vgl. BARGEL ET AL. 2014] gefunden werden, die beschreibt ab wann Bachelorstudiengänge als studierbar anzusehen sind (vgl. Tab. 17). Durch die Untersuchung konnte gezeigt werden, dass innerhalb des Bachelorstudiengangs EW (PO 2007) ein Nachbesserungsbedarf bei der Prüfungsdichte und bei der Organisation von Lehrveranstaltungen (Veranstaltungsüberscheidungen) seitens der Studierenden wünschenswert ist (s. Tab. 40). Beide Punkte können bei *Studierbarkeit* verordnet werden. In Kapitel 6.3 konnte weiterhin aufgezeigt werden, dass die seitens der KMK definierten Vorgaben zur Arbeitsbelastung und den zeitlich geforderten wöchentlichen Workload [vgl. KMK 2000] innerhalb des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund eingehalten werden, auch wenn die Bachelorstudierenden dies anders empfinden.

Resümierend zeigt sich, dass es ratsam wäre eine Folgeuntersuchung durchzuführen, da durch die Reformen des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund bereits weitreichende curriculare Veränderungen vorgenommen wurden, um die genannten Punkte zu verbessern. Basis für eine weitere Akzeptanzbefragung bei den Bachelor-EW Studierenden der TU Dortmund sollte ein neu konzipierter Fragebogen sein, da der eingesetzte Fragebogen (s. Kap. 10) viel zu umfangreich ist und dass eine Einbettung der Ergebnisse in relevante Forschungen nur schwer möglich ist. Prinzipiell konnten die in der Arbeit vorgestellten Modelle¹¹⁰ nicht für die vorliegende Akzeptanzbefragung der Studenten der TU Dortmund angewendet werden, da der verwendete Fragebogen zunächst für eine umfassende Evaluation des Bachelorstudiengangs EW vorgesehen war. Für eine Folgeuntersuchung wäre es notwendig eine Forschungsskizze (ähnlich wie bei dem BMBF PROJEKT USUS) zu konzipieren [vgl. Abb. 5 und ARNOLD 2005], um auf dessen Basis konkrete Fragen für intervenierenden Variablen und die zu erklärenden Phänomene zu entwickeln. Die zu entwickelnde Forschungsskizze für eine Folgestudie könnte folgendermaßen dargestellt werde (Abb. 08):

¹¹⁰ Beispielsweise das „BEDINGUNGSMODELL DES STUDIENERFOLGS“ von RINDERMANN/ OUBAID [1999b], Tabelle 04 in dieser Arbeit und das BMBF PROJEKT USUS von ARNOLD [2011], Tabelle 05 in dieser Arbeit.

Abb. 08: Forschungsskizze für eine Folgebefragung des BA EW Studiengangs[QUELLE: Angepasstes Modell in Anlehnung an ARNOLD 2011, S. 15] ¹¹¹

Im Gegensatz zu dem Originalmodell (s. Abb. 07) von ARNOLD [2011] wurden hier folgende Änderungen vorgenommen: Bei den Einflussfaktoren wurden die Kategorien „*Herkunft und andere Ressourcen*“ und „*Beratungsstruktur im Studiengang*“ von ARNOLD [2011] übernommen. Die Kategorien „*Struktur der Institution: Regelstudienzeit*“ und „*Didaktische Gestaltung des Studiengangs*“ wurden weggelassen und durch die Kategorie „*Struktur des Studienganges*“ ersetzt (s. Abb. 07). Die Kategorien der intervenierenden Variablen „*Studienstil*“ und „*Studienstrategie*“ wurden ebenfalls von ARNOLD (2011) übernommen. Bei den Kategorien der zu erklärenden Phänomene wurde die Kategorie „*Studienverlauf*“ durch „*Employability/ Kompetenzen*“ ersetzt und die Kategorie „*Studienerfolg*“ wurde um „*Studierbarkeit*“ erweitert. Nachfolgend wird dargestellt, was unter den jeweiligen Kategorien verstanden wird und welche Items verwendet werden könnten, um diese abzufragen.

¹¹¹ Eigens erweitertes Modell in Anlehnung an die Forschungsskizze des BMBF-PROJEKTS USUS [nach ARNOLD 2011, S. 15]. Die Forschungsskizze von ARNOLD [2011] findet man in Abb. 07 dieser Arbeit.

Herkunft und andere Ressourcen

- Geschlecht.
- Geburtsjahr.
- Abiturnote.
- Berufserfahrung.
- Finanzierung des Studiums.
- Ausübung einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium.

Beratungsstruktur im Studiengang

- Beratung und Betreuung von Lehrenden.
- Beratung durch verschiedene Veranstaltungen im Studium.
- Anmeldeverfahren.

Struktur des Studiengangs

- Belegung welches Wahlpflichtbereichs.
- Aufteilung der Module.
- Auswahlmöglichkeiten innerhalb der Module.
- Kapazitäten der Lehrveranstaltungen.

Studienziel

- Ist der Studiengang in der Regelstudienzeit von 6-Semestern zu absolvieren.
- Sind universitäre Auslandssemester gemacht bzw. geplant.
- Ist ein Masterstudiengang geplant.

Studienstrategie

- Empfinden des individuellen Studienverlaufes.
- Empfinden der individuellen Studienmotivation.
- Empfinden der individuellen Kompetenzentwicklung.

Employability/ Kompetenzen

- Praxissemester.
- Kompetenzerwerb im Praxissemester.
- Fach-, Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenzen (s. Tab 36, Tab. 48).

- Außerfachliche Kompetenzen (Soft Skills).
- Zusätzlich erworbene Qualifikationen und Fertigkeiten.

Studienerfolg/ Studierbarkeit

- Zeitlicher Aufwand sowohl während der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen, für Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, für das Erstellen von Hausarbeiten, für Prüfungen (Modulabschlussprüfung, Klausur usw.).
- Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen.
- Didaktische und fachliche Qualität der Lehre.

Aus der dargestellten Forschungsskizze (s. Abb. 08) und den oben aufgeführten Fragekategorien könnte ein neuer Fragebogen konzipiert werden, mit dessen Hilfe nicht nur die jeweilige Hochschule intern (zum Zweck der Qualitätssicherung) ihre Bachelorstudiengänge evaluieren könnte, sondern mit dessen Einsatz auch Rückschlüsse zu zentralen Zielen des Bologna-Prozesses getroffen und wissenschaftlich eingeordnet werden könnten. Dieser Fragebogen sollte darüber hinaus nicht mehr mit Fünferskalen, sondern mit Viererskalen versehen werden, da bei der Datenauswertung eine starke Mitteltendenz nachgewiesen werden konnte. Durch eine Viererskala müssten sich die Studierenden für eine Seite entscheiden, so dass wahrscheinlich konkretere Aussagen getroffen werden könnten.

8. Diskussion und Ausblick

Wie bereits in der Einleitung (s. Kap. 1) festgestellt wurde, gib es mittlerweile fast unüberschaubare Veröffentlichungen rund um und über den Bologna-Prozess. Dennoch konnte mit dieser Arbeit gezeigt werden, dass eine Überprüfung der Umsetzung des Bologna-Prozesses auf nationaler Ebene bisher oft nur oberflächlich vorgenommen wurde. Obwohl dazu einige Publikationen erschienen sind und auch konstatiert wurde, dass die Forderungen des Bologna-Prozesses größtenteils und fast flächendeckend auf nationaler Ebene umgesetzt wurden, fehlen bis heute für einige Forderungen des Bologna-Prozesses klar formulierte und definierte Handlungsempfehlungen und/oder Umsetzungskriterien für die Hochschulen (auch wenn bereits erste Bemühungen zu verzeichnen sind).

Doch betrachtet man zunächst die Forderungen, die eindeutig und messbar seitens der Hochschule in Bachelorstudiengänge umgesetzt werden: Das übergeordnete Ziel, die *Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums*, wird erfüllt sobald Hochschulen ihr Studienangebot auf eine *dreizyklische Studienstruktur* (Bachelor, Master, Promotion) umgestellt haben. Dies ist leicht überprüf- und messbar. Ebenso verhält es sich mit der *Einführung eines Leistungspunktesystems* [vgl. ECTS-LEITFADEN 2015] innerhalb der Studiengänge und bei der vorgeschriebenen *Akkreditierung* und *Reakkreditierung* und der damit verbundenen geforderten *konstanten Weiterentwicklung der Studiengänge* zum Zweck der Qualitätssicherung. Etwas aufwändiger aber nicht unmöglich ist für die Hochschulen die Umsetzung der *Mobilitätsziele* des Bologna-Prozesses. Hierzu findet man sich konkrete Maßnahmen in der verabschiedeten MOBILITÄTS-STRATEGIE 2020 [vgl. MOBILITÄTSSTRATEGIE 2020].

Die Bologna-Forderung einer *verbesserten Kommunikation über die Bologna-Grundsätze bei allen Akteuren* ist zwar seitens der kontinuierlichen internationalen und nationalen Konferenzen und durch einen Transfer der Ergebnisse derer in die Hochschulen gegeben, dennoch sollte diese Forderung gerade innerhalb von Bachelorstudiengängen bei Lehrenden und Studierenden mehr gelebt werden, so dass auch hier noch Handlungsbedarf sichtbar ist.

Für weitere Forschungen wäre es wünschenswert, wenn noch wesentlich kleinschrittiger bestimmt werden würde, was genau unter der Bologna-Forderung *Studierbarkeit* verstanden wird und wie eine Erfüllung dieses Zieles in seinen jeweiligen Unterkategorien umsetzbar und messbar ist. Konkret sollte bestimmt werden, wie genau sich die Prüfungsdichte innerhalb eines Curriculums zusammensetzt, welche Mindest- und Maximalgröße an Modulen vorhanden sein müsste und wann genau ein ausgewogenes Verhältnis von Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen stattfindet. Wenn diese Forderungen klar definiert sind, könnten Hochschulen unabhängig von einer Akkreditierung oder Reakkreditierung überprüfen, ob sie dieses Bologna-Ziel innerhalb ihrer Studiengänge erfüllen oder nicht.

Eine zentrale Herausforderung für Hochschulen liegt allerdings dann vor, wenn es um die Umsetzung der Bologna-Forderung *Employability* und den damit verbundenen Kompetenzerwerb in Bachelorstudiengängen geht. Begründet werden kann diese Aussage dadurch, dass sich *Employability* zwar als das Hauptziel des Bologna-Prozesses für Bachelorstudiengänge herauskristallisiert hat, aber ungeklärt bleibt was genau darunter verstanden wird und wie dies praktisch umsetzbar sei. An dieser Stelle besteht ein großer Handlungsbedarf. Nur wenn eine klare Definition vorliegen, können konkrete Maßnahmen zur Umsetzung ergriffen und kontrolliert werden. Wünschenswert wäre es gewesen, wenn die KMK und die HRK in ihrer letzten gemeinsamen Erklärung [vgl. KMK/ HRK 2016] auch dieses Ziel thematisiert hätten, denn so enthält diese Erklärung nicht das Potenzial für eine Reform der Bologna-Reform zu gelten. Auf wissenschaftlicher Basis wurden bereits erste Versuche vorgenommen, um *Employability* näher zu definieren und Handlungsempfehlungen zur Umsetzung in Bachelorstudiengängen zu geben [z. B. WIEPCKE 2010 UND 2013, RICHTER 2005, SCHUBARTH/ SPECK 2013, AKKREDITIERUNGSRAT 2013 usw.]. Zukünftig sollte sowohl auf wissenschaftlicher Ebene als auch auf Ebene aller beteiligten Akteure (z.B. HRK/ KMK, BMBF, BFUG usw.) daran gearbeitet werden konkrete und messbare Kategorien zu definieren, damit innerhalb des nationalen Hochschulraums verglichen werden kann, in wie vielen Bachelorstudiengängen *Employability* bereits umgesetzt wurde. Dadurch könnten gezielt Umsetzungspraktiken entwickelt werden. Erste Ansätze dafür wurden im Jahr 2015 durch den AKKREDITIERUNGSRAT gemacht, der einen

Fragenkatalog für Hochschulen entwickeln sollte, welcher als Handhabe zur Umsetzung von Employability dienen kann (vgl. Kap. 3.1). Es bleibt also abzuwarten, wann dieser Katalog entwickelt bzw. veröffentlicht wird und wann er den Hochschulen zugänglich gemacht wird. Seitens des Bachelorstudiengangs EW der TU Dortmund ist davon auszugehen, dass durch die Einführung eines Praxissemesters innerhalb des 6-semesterigen Studiengangs nicht nur formal Employability als erfüllt angesehen werden kann, sondern auch seitens der Studierenden. Diese Aussage müsste noch empirisch überprüft werden. Daher ist es ratsam, wenn seitens der TU Dortmund ein Fragebogen entwickelt werden würde, welcher ausschließlich Fragen rund um das Praktikum enthält. Dieser Bogen könnte am Ende des Praxissemesters durch den jeweiligen Praktikumsbetreuer der TU Dortmund an die Studierenden verteilt werden.

Die Meinungen darüber, dass die Bologna-Reform gescheitert sei bis hin zu den Stimmen, die sagen, dass es wieder eine Umkehr zum einstufigen Studiensystem (den Diplomstudiengängen) geben soll, werden aktuell immer lauter [vgl. PETERSEN 2017, MONITOR FERNSEHSENDUNG 2016 usw.]. Demgegenüber wurde auf nationaler Ebene in den letzten Jahren sehr viel investiert, so dass die Befürworter der Bologna-Reform [vgl. HRK und KMK], wahrscheinlich auch nach Ablauf von Bologna 2.0, weiter an den Grundsätzen der Reform arbeiten und festhalten werden. Diese Gegenpole befinden sich meiner Meinung nach in einem gewissen „Teufelskreis“, da es Studien und Untersuchungen gibt, die sowohl für die eine als auch für die andere Seite als Argumentation für oder gegen die Bologna-Reform genutzt und/oder interpretiert werden könnten. Es bleibt also auch vier Jahre vor Ablauf der zweiten Bologna-Dekade abzuwarten, wie es im Jahr 2020 weitergehen wird.

Obwohl dieser Arbeit keine repräsentative empirische eigene Studie zu Grunde liegt, konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse der Studie ein ähnliches Bild wiedergeben wie die in Teil 1 der Arbeit aufgeführten theoretischen Ansätze und vorgestellten wissenschaftlichen Studien. Ziel der deutschen Hochschullandschaft sollte es demnach weiterhin sein, Bachelorstudiengänge insoweit zu optimieren, dass Bachelorabsolventen die einzelnen Bestandteile ihres Studiums, ihren Kompetenzerwerb und die Anteile von praxis- und berufsbezogenen Elementen im

Studium als „sehr gut“ bis „gut“ empfinden. In dieser Arbeit konnte auch gezeigt werden, warum Employability nicht ohne den Kompetenzerwerb innerhalb des Studiums betrachtet werden kann, wenn man diese Forderung des Bologna-Prozesses umsetzen möchte (vgl. Kap. 3.2). Ebenso konnte gezeigt werden, dass es kein einheitliches Verständnis darüber gibt, was genau unter Kompetenz und Kompetenzerwerb im Studium verstanden wird. Die häufigsten Kategorien von Kompetenz finden sich in der Unterteilung der vier Oberbegriffe Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz wieder (vgl. Tab. 09), worunter wieder einige Teilkompetenzen gefasst werden. Hinzu kommt die Relevanz von Schlüsselkompetenzen, welche ebenfalls unter verschiedensten Begriffen und Kategorien erfasst und definiert werden (vgl. Kap. 3.2.2). In Sinne des Bologna-Prozesses reichen diese verschiedenen Studien und Kompetenzmodelle aus, damit die Forderungen als überprüfbar angesehen werden kann. Aus wissenschaftlicher Sicht wäre es allerdings wünschenswert, wenn allgemeingültige Kompetenz-kategorien für Bachelorstudiengänge (inklusive der Zuordnung von Schlüsselkompetenzen) entwickelt werden würden, da so die verschiedenen Studien besser miteinander vergleichbar wären und auch ein einheitliches Gerüst für hochschulinterne Befragungen entwickelt werden könnte.

Resümierend kann gesagt werden, dass die Forderungen des Bologna-Prozesses in der deutschen Hochschullandschaft überwiegend als erfüllt zu betrachten sind, allerdings besteht weiterer Handlungsbedarf. Basierend auf den Ergebnissen der hier vorgenommenen Akzeptanzbefragung sollte möglichst eine Folgeuntersuchung durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob sich im Zuge der Reformen des Studiengangs die Ergebnisse verbessert, gehalten oder sogar verschlechtert haben. Ein weiteres Argument für eine Folgeuntersuchung ist, dass durch die Studiengangsreformen mit der PO 2012 ein Praxissemester verpflichtend mit in das Curriculum aufgenommen wurde. Hierdurch ist zwar bei diesem Studiengang formell die Bologna-Forderung für die Employability gegeben, allerdings können inhaltliche Fragen dazu nicht beantwortet werden. Für diesen Kontext ist es unabdingbar den bisher eingesetzten Fragebogen mit klar definierten Items zu versehen, da nur so messbare und vergleichbare Rückschlüsse möglich sein können. Ebenso sollte der Fragebogen erheblich gekürzt werden, da so möglicherweise eine höhere Rücklaufquote entsteht und man repräsentative

Ergebnisse erhalten könnte. Um dieses Forschungsdefizit zu schließen, wurde in Kapitel 7 eine Forschungsskizze (s. Abb. 08) in Anlehnung an das BMBF PROJEKT USUS von ARNOLD [2011] entwickelt, auf dessen Basis verschiedene Fragekategorien entstanden sind.

IV. Teil Verzeichnisse und Anhänge

9. Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 01</i>	Entwicklung des Zweistufigen Studiensystems in Deutschland	38
<i>Abb. 02</i>	Entwicklung der Studienanfänger in Deutschland	46
<i>Abb. 03</i>	Universitäten in NRW	59
<i>Abb. 04</i>	Entwicklung von Employability in der Arbeitswelt	73
<i>Abb. 05</i>	Spannungsfeld der Akteure nach SCHUBARTH und SPECK 2013	77
<i>Abb. 06</i>	Bedingungsmodell des Studienerfolgs von RINDERMANN und OUBAID	135
<i>Abb. 07</i>	Forschungsskizze zum BMBF-Projekt USuS	137
<i>Abb. 08</i>	Forschungsskizze für eine Folgebefragung des BA EW Studiengangs	200

9.1 Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 01</i>	Chronologische Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses	10
<i>Tab. 02</i>	Ziele des Bologna-Prozesses	24
<i>Tab. 03</i>	Übersicht des Bologna-Prozesses in Deutschland	28
<i>Tab. 04</i>	Auszüge aus dem Hochschulzukunftsgesetz NRW	57
<i>Tab. 05</i>	Studierende an NRW Universitäten	58
<i>Tab. 06</i>	Entwicklung des Bologna-Prozesses in NRW	60
<i>Tab. 07</i>	Bachelorabsolventen 2009 ca. 1 Jahr nach Abschluss des Studiums	65
<i>Tab. 08</i>	Häufige Kompetenzkategorisierung	90
<i>Tab. 09</i>	Modell OECD, Kompetenzen im Beruf	102
<i>Tab. 10</i>	Heidelberger-Drei-Ebenen-Modell von Schlüsselkompetenz	104
<i>Tab. 11</i>	Erfahrungen mit Bachelorstudenten	111
<i>Tab. 12</i>	Employability von Bachelorstudenten	112
<i>Tab. 13</i>	Kompetenzerwerb im Studium um Employability gerecht zu werden	114
<i>Tab. 14</i>	Formen der Praxisbezüge im Studium	118
<i>Tab. 15</i>	Bewertung der praxis- und berufsbezogenen Elemente	119
<i>Tab. 16</i>	Studierbarkeit in Bachelorstudiengängen der Jahre 2009, 2011, 2012	129
<i>Tab. 17</i>	Studienabbruchsquoten im Bachelorstudium an Universitäten	132
<i>Tab. 18</i>	Studienabbruchstypen und Gründe nach Studiumssituation	133

Tab. 19	Chronik Überblick 1900 - 2016	140
Tab. 20	Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2007)	148
Tab. 21	Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2010)	151
Tab. 22	Zusammenfassung: Studienverlauf des BA EW (PO 2012)	153
Tab. 23	Beispielitem Uni-Rating Skala	163
Tab. 24	Beispielitem für bipolare Skalen	163
Tab. 25	Beispielitem für bipolare numerische Skalen	164
Tab. 26	Rücklauf der Fragebögen	166
Tab. 27	Gründe für ein Studium an der TU Dortmund (offene Frage)	170
Tab. 28	Vorstellungen am Anfang des Studiums (offene Frage)	170
Tab. 29	Zutreffende Aussagen über den BA EW Studiengang	171
Tab. 30	Gründe das Studium ernsthaft abzubrechen	172
Tab. 31	Gründe, warum ein Master an der TU Dortmund nicht in Frage kommt	172
Tab. 32	Employability im BA EW Studiengang	175
Tab. 33	Berufsfelder nach Institutionen der Wahl der Praktikumsstelle	176
Tab. 34	Kompetenzerwerb Studium und Praktikum	177
Tab. 35	Kompetenzerwerb innerhalb des Studiums	180
Tab. 36	Erfasste Kompetenzen nach Kategorien	181
Tab. 37	Selbsteingeschätzter Kompetenzerwerb im BA EW Studiengang	182
Tab. 38	Empfundener Kompetenzerwerb zum Befragungszeitraum	183
Tab. 39	Gründe das BA EW Studium nicht in der Regelstudienzeit zu absolvieren	185
Tab. 40	Verteilung nach Kohorten	185
Tab. 41	Durchschnittliche Wochenstunden für Leistungen im BA EW Studium	187
Tab. 42	Beurteilung allgemeiner Aspekte der Studienangebote	189
Tab. 43	Beurteilung inhaltlicher Aspekte der Studienangebote	189
Tab. 44	Beurteilung von Aspekten der Studierbarkeit	192
Tab. 45	Verbesserungswünsche nach Antwortkategorien und Studienkohorten	192
Tab. 46	Bestandteile des Studiums die nicht verändert werden sollten nach Antwortkategorien und Studienkohorten	192
Tab. 47	Soll-Ist-Abgleich	196
Tab. 48	Ergebnisvergleich Employability	197
Tab. 49	Erweiterte Kompetenzerfassung	198

9.2 Abkürzungsverzeichnis

AAQ	Schweizer Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung
ACQUIN	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut
AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales
AKAST	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge
AQ Austria	Agentur für Qualitätssicherung Austria
AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und Mathematik
BA EW	Bachelor of Arts Erziehungswissenschaft
BDA	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BEVAKOMP	Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen
BFUG	Bologna-Follow-Up-Group
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVEFG	Bundesverfassungsgericht
CDU	Christliche Demokratische Union Deutschland
CHEERS	Careers after Higher Education: a European Research Study
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DESECo	Definition an Selection of Competencies
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DHV	Deutscher Hochschulverband
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DPO	Diplomprüfungsordnung
DSW	Deutsches Studentenwerk
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

EBM	Europäische Bildungsminister
ECIU	European Consortium of Innovative Universities
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area
EK	Europäische Kommission
EQAR	Europäisches Register für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung
ESIB	National Unions of Students in Europe
EU	Europäische Union
EUA	European University Assoziation
EVALAG	Evaluationsagentur Baden-Württemberg
EW	Erziehungswissenschaft
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FH	Fachhochschule
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
FÖJ	Freiwilliges Ökonomisches Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FU Hagen	Fernuniversität Hagen
fzs	freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
G8	Gymnasium nach acht Jahren
G9	Gymnasium nach neun Jahren
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
HG NRW	Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRWG	Hochschulreformweiterentwicklungsgesetz
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
HZG	Hochschulzukunftsgesetz
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IHF	Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

IMK	Ständige Konferenz der Innenminister- und Senatoren der Länder
INCHER-Kassel	International Centre for Higher Education Research Kassel
IT.NRW	Information und Technik Nordrhein-Westfalen
KKR	Kasseler-Kompetenzraster
KMK	Kultusministerkonferenz: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KOAB	Kooperationsprojekt Absolventenstudien
LAT-NRW	Landes-Asten-Treffen Nordrhein-Westfalen
LRK	Landesrektorenkonferenz der Universitäten in Nordrhein-Westfalen
MA EW	Master Erziehungswissenschaft
MIWF NRW	Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PH Ruhr	Pädagogische Hochschule Ruhr
PISA	Program for International Student Assessment
PO	Prüfungsordnung
SWS	Semesterwochenstunden
TH	Technische Hochschule
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TU Dortmund	Technische Universität Dortmund
U	Universität
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Culture Organization
USuS	Untersuchung Studienverläufe und Studienerfolg
WDR	Westdeutscher Rundfunk
WiSe	Wintersemester
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

9.3 Literaturverzeichnis

AKKREDITIERUNGSRAT (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung – Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen, Drs. AR 20/2013

AKKREDITIERUNGSRAT (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 6.2.2015, Drs. AR 19/2015

AKTIONSRAT BILDUNG (2013): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung, Gutachten, vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Münster

ALESI, B./ NEUMEYER, S./ FLÖTHER, CH. (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und –absolventen des Abschlussjahrs 2011, INCHER-Kassel, Universität Kassel

ALESI, B./SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen, Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 13-2010, INCHER Kassel, Februar 2010

AMTLICHE MITTEILUNGEN (1978): Amtliche Mitteilungen der pädagogischen Hochschule Ruhr, Nr. 11, 02.01.1978, Dortmund

AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (1989): Richtlinie des Rates vom 21.Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen, 89/48/EWG, Nr. L 19/16, veröffentlicht am 24.01.1989

ANTONI, C./ SOMMERLATTE, T. (HRSG.) (1999): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen, Düsseldorf

AQAS (2013): Leitfaden zur Erstellung eines Akkreditierungsantrags, Beschluss der Akkreditierungskommission vom 17.05.2011 i. d. F. vom 14.05.2013

ARNOLD, P. (2011): Bologna revisited in Bavaria – Impulse für die Qualitätsentwicklung aus dem BMBF-Projekt “Untersuchung Studienerfolg und Studienverlauf“ (USuS); In: Tagungsband: Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna, HDL-Fachtagung 18.6.2010, Brandenburg an der Havel, S. 9-38

BAHL, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen; In: Bahl, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe-Erwartungen- Entwicklungsansätze, Berichte zur beruflichen Bildung, S.19-39

BANSCHERUS, U./ GULBINS, A./ HIMPELE, K./ STAACK, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Hochschule und Forschung, GEW, Frankfurt

BARGEL, T. (2011): Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna; In: NICKEL (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung, Arbeitspapier Nr. 148, S. 218-225

BARGEL, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium; In: SCHUBARTH, W. ET AL. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden, S.37-46

BARGEL, T./ HEINE, C./ MULTRUS, F./ WILLIGE, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012; In: Forum Hochschule 2/2014

BARGEL, T./ RAMM, M./ MULTRUS, F. (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34. Jg., S. 26-41

BARGEL, T./ RAMM, M./ MULTRUS, F./ BARGEL, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. BMBF: Bonn, Berlin

BARON-BOLDT, J./ SCHULER, H./ FUNKE, U. (1999): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten – Eine Metaanalyse; In: Zeitschrift für Pädagogische Pädagogik, Nr. 2 (2), S. 79-90

BARTH, T. (2009): Professoren-Protest gegen 10 Jahre „Bologna-Prozess“; In Telepolis, Artikel vom 16.06.2009

BAUMERT, J./ WATERMAN, R. (2000): Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe; In: BAUMERT, J. / BOS, W. / LEHMANN, R. (Hrsg.): TIMSS/III, Band 2: Mathematik und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, S. 317-372

BERGEN COMMUNIQUE (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Bergen 19.-20. Mai 2005

BERTHOLD, C./ JORZIK, B./ MEYER-GUCKEL, V. (HRSG.) (2015): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Zukunft Machen – Die Bildungsinitiative des Stifterverbands, Positionen

BESSER STUDIEREN NRW (2014): www.participedia.net, Ergebnisbericht www.besser-studierenden.NRW.de, Erstellt im Auftrag des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 30. Januar 2012, www.besser-studierenden.nrw.de/sites/default/files/Ergebnisbericht_Besser_Studieren.NRW_0.pdf, Stand 14.11.2014

BILDUNGSPOLITISCHES FORUM (O. A.): Der Bologna-Prozess oder die Durchlässigkeit der europäischen Hochschulsysteme, 33. Bildungspolitisches Forum, Download unter: www.bund-freiheit-der-wissenschaft.de/content/ot_33bpf_e.html, Stand: 17.01.2017

BLANCKE, S./ ROTH, C./ SCHMID, J. (2000): Employability (“Beschäftigungs-fähigkeit”) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt, Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie, Arbeitsbericht Nr. 157, Akademie für Technikfolgenabschätzung

BLOSSFELD, H.-P./ BOS, W./ DANIEL, H.-D./ HANNOVER, B./ LENZEN, D./ PRENZEL, M./ ROBBACH, H.-G./ TIPPELT, R./ WÖBMANN, L. (2013): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung, Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Gutachten, Aktionsrat Bildung, Waxmann

BMBF HOCHSCHULPAKT 2020: Download unter: www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html ; Stand: 05.06.2013

BMBF (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland – Fortschritte im Bologna-Prozess, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin

BMBF (2005A): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf- Benachteiligtenförderung, Berlin

BMBF (2012): Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland 2009 – 2012, download unter: www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf, Stand 20.08.2014

BMBF (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland, Beschluss der 18. Sitzung der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin, pdf unter www.bmbf.de, Stand 20.08.2014

BOLENBECK, G./ SAADHOFF, J. (2007): Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulstrukturreform; In: BOLLENBECK/ WENDE (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, Beiträge zum Symposium “Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, Heidelberg, S. 11-30

BOLOGNA-BERGEN (2005): Bologna-Follow-Up-Group: Bologna Process. Stocktaking Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, S.78, www.bologna-bergen2005.no/Bergen/05059_Stocktaking.pdf, Stand: 03.02.2012

BOLOGNA-ZENTRUM (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen, Bonn, HRK

BRÄNDLE, T. (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Matthias GRUNDMANN, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, Wiesbaden

BRÄNDLE, T./ WENDT, B. (2012): Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. Methodische Reflexionen, IfS Working Papers, April 2012, Nr. 1

BRÄNDLE, T./ WENDT, B. (2014): Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren; In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jg., 1(2014), S. 46-69

BRANDSTÄTTER, H./ GRILLICH, L./ FARTHOFER, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung; In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002), S. 15-28

BRAUN, E. / VERVECKEN, D. (2009): Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrevaluation, In: Die Hochschule 2/2009: Zwischen Intervention und Eigensinn – Sonderaspekte der Bologna-Reform, S. 47-58

BRAUN, E./ GUSY, B./ LEIDNER, B./ HANNOVER, B. (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp); In: Diagnostica 54(19, 2008, S.30-42

BRIEDIS, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss, Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005; In: HIS: Forum Hochschule 13, Hannover

BRIEDIS, K. / HEINE, C./ KONEGEN-GRENIER, C./ SCHRÖDER, A.-K. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

BRUCK, K./ GRENDEL, T. (2011): Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZFHE 6. Jg. Nr. 2, S. 99-105

BRUCK, K./ SCHMIDT, U. (2012): Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg? In: QiW – Qualität in der Wissenschaft, Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, 6. Jahrgang, 3/2012, S. 72-80

BUCHAREST COMMUNIQUÉ (2012): Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, 26. – 27. April 2012

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION (2010): Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, 12. März 2010

BÜLOW-SCHRAMM, M./ MERKT, M./ REBENSTORF, H. (2011): Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekt USuS; In: NICKEL, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE, gefördert vom BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 167-177

BÜLOW-SCHRAMM, M./ REBENSTORF/ WÖKL (2009): Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell, Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg, UsuS, Download: <http://www.zhw.uni-hamburg.de>, Stand 10.01.2014

BUNDESGESETZBLATT (2007), TEIL II, NR. 15: Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, vom 16. Mai 2007, Download unter: www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf, Stand 18.4.2015

BUNDESREGIERUNG (2015): Bachelors sind gefragt. Kabinett beschließt Bologna-Bericht, 18. März 2015

BURTSCHIEDT, C. (2010): Humboldts falsche Erben: Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform, Frankfurt a. M., Campus Verlag

CEYLAN, F./ FIEHN, J./ PAETZ, N.-V./ SCHWORM, S./ HARTEIS, C. (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik; In: NICKEL, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE, gefördert vom BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 106-122

CHEAURÉ, E. (2011): Studium á la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster? In: Das Wort, Germanistisches Jahrbuch Russland, S. 13-25

CHUR, D. (2004): Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-) Bildungsqualität an Hochschulen; In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, Positionen, S. 16-19

CHUR, D. (2012): Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen; In: Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen, Sonderdruck aus: KOSSEK/ZWIAUER (Hrsg.), S. 289-314

CURSIEFEN, S./ SCHRÖDER, M. (2012): Kompetenzorientierung im Studium – vom Konzept zur Praxis; In: HRK – nexus Impulse für die Praxis, Bonn

DAAD (2011): Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Die Sicht deutscher Unternehmen auf Auslandserfahrungen und Qualifikationen. Eine Befragung im Auftrag des DAAD durchgeführt vom Institut der deutschen Wirtschaft und Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Bonn

DEIDESHEIMER KREIS (AMELANG, M./ BARTUSSEK, D./ BARACKMANN, H.-J./ EGLI, H./ HAASE, K./ HINRICHSEN, K./ KLAUER, K. J./ KORNADT, H.-J./ MICHEL, L./ TROST, G.) (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests – Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus clausus und andere Studiengänge, Göttingen/Zürich

DER EUROPÄISCHE HOCHSCHULRAUM (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna, Abrufbar auf der Homepage vom BMBF (bmbf.de)

DEUTSCHER BUNDESTAG (2010): Infobrief: Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses, Wojtysiak, Jenny, WD 8-3010-078/10, Juni 2010

DEUTSCHER BUNDESTAG (2012): Vierter Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, Deutscher Bundestag 17. Wahlperiode, Unterrichtung durch die Bundesregierung, Drucksache 17/8640, 02.02.2012

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2008): Zur Reform des Bologna-Prozesses, <http://www.hochschulverband.de>, Stand: 16.06.2013

DGFE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft, Vorstandsbeschluss vom 31.01.2004 der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DIHK (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen

DIHK (2015): Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung, Berlin 2015

DLUGOSCH, S. (2005): Prognose von Studienerfolg. Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School, Shaker

DZHW (2014): Daten und Fakten zum Studienabbruch und zum beruflichen Verbleib von Studienabbrechern, Bundeskonferenz „Chance Beruf – Zukunft der beruflichen Bildung gestalten“, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Berlin 02. Juli 2014

ECTS LEITFADEN (2015): ECTS Leitfaden 2015, European Higher Education Area, Bologna Process, Europäische Kommission, Download unter: ec.europa.eu, Europäische Union, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Stand: 10.07.2016

EDELMANN, D./ TIPPELT, R. (2004): Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick; In: Durchblick Band 3, S.7-10

EHEA (2015): Bologna-Process – Implementation Report 2015, Download: <http://ec.europa.eu/eurydice>, Stand 14.7.2015 und <http://bologna-yerevan2015.ehea.info>, Stand 14.7.2015

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses, Brüssel

FABIAN, G./ REHN, T./ BRANDT, G./ BRIEDIS, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und –absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss; In: HIS. Forum Hochschule, 10/2013

FALK, S./ REIMER, M. (2007): Das Bayrische Absolventenpanel; In: HRK (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007, S. 57-61

FALK, S./ REIMER, M./ SARCLETTI, A. (2009): Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004, IHF Studien zur Hochschulforschung 76, München 2009

FAULSTICH, P./ FAULSTICH-WIELAND, H. (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft, Ein Lehrbuch, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg

FEND, H. (1980): Theorie von Schule, München, Urban und Schwarzenberg

FORSTER, P./ WINTELER, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre; In: ENGELHARDT-NOWITZKI, C. (Hrsg.): Ausbildung und Logistik, Wiesbaden, S.192-210

FRIES, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (2002) 1, S. 30-51

FRIES, M. (2007): Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: Können Eignungskriterien den Studienerfolg Prognostizieren? unter Mitarbeit von SCHINDLER, G., IHF München, Monographien: Neue Folge, Band 75

GAEHTGENS, PETER (2005): Die Bergen-Konferenz. Bewertung und Ausblick; In: Beilage zur Duz vom 23.09.2005: Bergen – Von der Version zur Praxisreife, S. 6–7

GEW (2009): Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess. Beschluss des GEW-Gewerkschaftstages am 5.4.2009 in Nürnberg; In: BANSCHERUS, U. ET AL. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Reihe Hochschule und Forschung, GEW, Frankfurt, S. 105-111

GIESEN, H. / GOLD, A. / HUMMER, A. / JANSEN, R. (1986): Prognose des Studienerfolgs – Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen, Institut für Pädagogische Psychologie, Schlussbericht, Frankfurt

GOLD, A./ SOUVIGNIER, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit; In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37. Jg., Nr.4, S. 214-222

GÖRTS, W. (2009): Projektveranstaltungen und wie man sie richtigmacht. Bielefeld

HECHLER, D./ PASTERNAK, P. (2009): Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform, in: die Hochschule 2 (2009), S. 6-17

HEIDENREICH, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, DIHK Berlin

HEINE, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium; In: HIS: Forum Hochschule 7/12

HELL, B./ TRAPMANN, S./ SCHULER, H. (2007): Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstest im deutschsprachigen Raum; In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Nr. 21 (3), S. 251-270

HELL, B./ SCHULER, H. (2005): Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber; In: Empirische Pädagogik 19/4, S. 361-376

HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 2. Jahrgang 2009

HESSLER, G. (2013): Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierendender Sozial- und Geisteswissenschaften; In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZFHE Jg.8(1), Januar 2013, S.45-59

HEUBLEIN, U./ HUTZSCH, C./ SCHREIBER, J./ SOMMER, D./ BESUCH, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahrs 2007/08, HIS: Projektbericht

HEUBLEIN, U./ RICHTER, J./ SCHMELZER, R./ SOMMER, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2011; In: HIS: Forum Hochschule 3/2012

HEUBLEIN, U./ RICHTER, J./ SCHMELZER, R./ SOMMER, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012; In: HIS: Forum Hochschule 4/2014

HEUBLEIN, U./ SCHMELZER, R./ SOMMER, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006; In: HIS: Projektbericht Februar 2008

HINNEBERG, H. (2004): Zulassung zum Studium – bessere Studenten durch Auswahlgespräche? In: Das Hochschulwesen 52 (2004) 1, S. 12-14

HOCHSCHULRAHMENGESETZ (2005): In der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S.18) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27.12.2004 (BGBl. I S.3835) unter Berücksichtigung der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26.01.2005 (2 BVerfG 1/03)

HÖHMANN, P./ KOOLWIJK VAN, J./ BUTTLER, G./ URBAN PAPPI, F./ DIEKERS, M./ ALLERBECK, K. (1977): Techniken der empirischen Sozialforschung, Band 7, München/Oldenburg

HOLTAPPELS, H. G. (2011): Reakkreditierung der Hauptfach-Studiengänge BA/MA EW in Fakultät 12, Textbausteine zu Punkt 6 „Qualitätssicherung“ (unveröffentlichtes Manuskript)

HÖPPEL, D./ MOSER, K. (1993): Die Prognostizierbarkeit von Studiennoten und Studiendauer durch Schulabschlussnoten; In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 7 (1993), S. 25-32

HORN, K.-P. (2005): Studienreform in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung; In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft: Hochschullandschaft im Wandel (Hrsg. TEICHLER/TIPPELT), S. 76-86

HRK (1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/ -abschlüssen, Entschließung des 183. Plenums vom 10.November 1997

HRK (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Download: www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Erklaerung.pdf, Stand 17.01.2012

HRK (2004): Bologna-Reader I, Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, HRK Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, Bonn

HRK (2004A): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen, Entschließung des 98. Senats vom 10.Februar 2004

HRK (2008): Bologna-Reader III, FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen, Bologna-Zentrum; Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008, Bonn

HRK (2009): Die Stimme der Hochschulen: pro Bologna, Stellungnahme der 7. Mitgliederversammlung der HRK vom 24.11.2009

HRK (2010): Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bologna-Zentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010, Bonn

HRK (2012): Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems – Gestaltung des Institutionellen Qualitätsaudits, Entschließung der 12. Mitgliederversammlung am 24. April 2012, Bonn

HRK/ KMK (2009): Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz handeln gemeinsam!
Download unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_HRK_KMK.pdf, Stand: 15.05.2014

HUMBOLDT-GESELLSCHAFT (2010): Erstes Positionspapier zum Bologna-Prozess. Position der Humboldt-Gesellschaft zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums gemäß der Bologna-Vereinbarung

- HUTTER, J. (2004):** Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen, Expertise, Bonn
- HEYDEN, W./ SPIEWAK, M. (2009):** Reformen von oben; In: Die Zeit, Nr. 7, Februar 2009, S.32
- HZG NRW (2014):** Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz HG) mit Begründung vom 16.September 2014
- INGENKAMP, K. (1986):** Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger – Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen; In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32(1), S.1-29
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1997):** Anforderungsprofile in Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern, Köln
- IT.NRW (2014):** Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Ausgabe 2014
- JANSON, K./ TEICHLER, U. (2007):** Potentiale und Erträge von Absolventenstudien; In: HRK (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007, S. 5-16
- KAMPHANS, M./ WIXFORT, J. (2009):** Wie und wodurch gelingt ein Studium? Faktoren des Studienverlaufs und Studienerfolg auf der Spur; In: Journal Hochschuldidaktik Nr. 20(1), S.28-30
- KEHM, B. M./ TEICHLER, U. (2005):** Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland; In: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland – Fortschritte im Bolognaprozess, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin, S.25-40
- KELLER, A. (2003):** Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin, Download unter: Studie_Von_Bologna_nach_Berlin_2003.pdf, Stand 10.07.2014
- KELLER, H.-J. (2006):** Die Modularisierung und der Bologna-Prozess; In: Beiträge zur Lehrerbildung, 24 (3), 2006, S. 303-314
- KELLERMANN, P./ BONI, M./ MEYER-RENSCHHAUSEN, E. (HRSG.) (2009):** Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik, Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswissenschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden
- KLIEME, E. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Auszug aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.71-76 und 78-80
- KLIEME, E. (2004):** Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Zeitschrift für Pädagogik Band 6/2004, S.10-13
- KLIEME, E./ ARTELT, C./ STANAT, P. (2001):** Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren; In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, S.203-218

KLIMKEIT, L. (2015): Bologna, Geschichte einer Enttäuschung. Sie wollten unbedingt jüngere Absolventen, nun sind selbst Unternehmen unzufrieden mit dem Bachelor. Allein sind sie nicht. Eine Übersicht der Frustrierten; In: ZEIT ONLINE Hochschule, Artikel vom 23. April 2015

KMK (2000): Rahmenbedingungen für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, Download unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf, Stand 16.12.2015

KMK (2005): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Fortschreibung der Übersicht zur Einführung gestufter Studiengänge, Stand: September 2005, Download unter: www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/KMK_Laenderumfrage_sep2005.pdf, Stand: 20. April 2015

KMK (2007): Bologna-Prozess, Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland und Nationaler Aktionsplan zur Anerkennung ausländischer Qualifikation von KMK und BMBF

KMK (2009): Bologna-Prozess, Nationaler Bericht für Deutschland 2007 - 2009

KMK (2011): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2011, Download: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/2011_03_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf, Stand: 20. April 2015

KMK (2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009-2012 – Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DEW und Sozialpartnern

KMK/ HRK (2016): Europäische Studienreform, Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015 sowie der Kultusministerkonferenz vom 08.07.2016

KOHLER, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „Employability“ im Bologna-Prozess; In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, S.5-15

KÖLLER, O./BAUMERT, J. (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? Politik und Zeitgeschichte, Band 6

KONEGEN-GRENIER, C. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang, Projekt im Rahmen von der Informedia-Stiftung – Gemeinnützige Stiftung für Gesellschaften und Publizistik, Köln, geförderten Rahmenprojektes „Egalität und Effizienz – das deutsche Modell auf dem Prüfstand“, Köln

KONEGEN-GRENIER, C./ PLACKE, B./ SCHRÖDER-KRALEMANN, A.-K. (2014): Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014, Stifterverband für die deutsche Wirtschaft, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, gefördert vom BMBF

KROMRY, H. (2013): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 11. Auflage

- KONEGEN-GRENIER, C./PLACKE, B./STETTES, O. (2011):** Bewertung der Kompetenzen von Bachelorabsolventen und personalwirtschaftliche Konsequenzen der Unternehmen; In: Trends 3/2011
- KRUSE, E. (2009):** Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess: Reform der Reform? In: sozial Extra. Durchblick: Projektstudium 1, Heft 2, S.42-47
- KURZ, G./ FISCHER, W./ WAGNER, H. (1995):** Prognose des Studienerfolgs in Studiengängen des Maschinenbaus – Untersuchungen an der FHT Esslingen und an der FH Karlsruhe; In: Empirische Pädagogik 9 (1995), S.331-360
- LAT-NRW (2006):** Der Bologna-Prozess in NRW aus studentischer Sicht. Stellungnahme zur Anhörung im Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 30.03.2006, beschlossen im März 2006, Download: www.latnrw.de/neu/lib/exe/fetch.php, Stand 25.9.2014
- LEGE, J. (2005):** Die Akkreditierung von Studiengängen. Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? In: Juristenzeitung 60 (14) 2005, S. 698-707
- LEUVEN COMMUNIQUÉ (2009):** Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt, 28.-29. April 2009, Leuven
- LEWIN, K. (1997):** Studienabbruch – Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse; In: Beiträge zur Hochschulforschung 4, S. 349-370
- LISSMAN, K. P. (2006):** Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissenschaft, Wien, Paul Zsolnay
- LISSMANN, K. P. (2009):** Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums; In: KELLERMANN, P./ BONI, M./ MEYER-RENSCHHAUSEN, E. (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebs-wirtschaftlicher Denkmuster, VSA Verlag für Wissenschaften, Wiesbaden, S.13-26
- LIPPEGAUS, P./ DJAFARI, N. (2000):** Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote; In: Berichte und Materialien, Band 3, Offenbach am Main
- LISSMANN, U. (1997):** Prognostische Möglichkeiten von Einzelnoten und ihrer Gewichtung im Abiturzeugnis, Zentrum für empirische pädagogische Forschung
- LONDON COMMUNIQUE (2007):** Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, Download: http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2007_London_Communique_German.pdf, Stand: 02.03.2012
- LRK (2006):** Hochschulrektoren und Landesregierung unterzeichnen Zukunftspaket. Vertrag sichert NRW-Hochschulen finanzielle Planungssicherheit bis 2010, lrk-nrw.de, Stand 06.02.2015
- MAAB, F./ KAY, R. (2011):** Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master, Institut für Mittelstandsforschung (Hrsg.), IfM Materialien, Nr. 207
- MAYRING, P. (2007):** Designs in qualitativ orientierter Forschung; In: Journal für Psychologie, Jg. 15, Ausgabe 2, S. 1-10

MEIER, B.-D. (2003): Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersehbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im Ersten juristischen Staatsexamen; In: Beiträge zur Hochschulforschung 25 (2003) 4, S.18-35

MEMORANDUM NRW (2012): Memorandum der Hochschulen in Trägerschaft des Landes Nordrhein-Westfalen und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses: Download: www.wissenschaft.nrw.de/objektpool/download_dateien_hochschulen_und_forschung/Bologna/Unterzeichnetes_Memorandum.pdf, Stand 07.03.2012

MERKER, L. (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg. Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth

MERTEN, C. (2008): Schlüsselkompetenzförderung, Schriftenreihe des Instituts für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft; In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7. Jg./1974, Sonderdruck, S.36-43

METZGER, C./ SCHULMEISTER, R. (2011): Der tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen; In: NICKEL, S. (HRSG.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE, gefördert vom BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S.68-78

MITTELSTÄDT, E./ WIEPCKE, C. (2007): Ökonomische Bildung zur nachhaltigen Entwicklung von Business Skills; In: SEEBER, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung, S.163-178

MIWF NRW (2012): Ergebnisbericht www.besser-studieren.de, Erstellt im Auftrag des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung NRW, Zebralog GmbH & Co KG, 30. Januar 2012, Bonn,

MOBILITÄTSGARANTIE (2020): Mobilitätsstrategie 2002, Download unter: www.bmbf.de/pubRD/Mobility_Strategy_DRAFT_FOR_ADOPTION.pdf und unter www.bmbf.de/Mobilitaetsstrategie_Bukarest_2012.pdf, Stand: 07.07.2014

MODULHANDBUCH PO 2007: Bachelor of Arts „Erziehungswissenschaft“ – Modulhandbuch, Stand 18.03.2009

MONITOR FERNSEHSENDUNG (2016): Eine Reportage über Bachelorstudiengänge und Bachelorstudenten von STEINER, N./ SCHAYANI, I./ BLOCHHAGEN, L., ausgestrahlt im ARD Fernsehen Anfang Dezember 2016, www.monitor.de, Stand: 05.02.2017

MÜLLER, W. (2010): Interview: So eine Chance für die Hochschulen kommt nicht wieder; In: HRK: Kreative Vielfalt – Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen, Bonn, 1. Ausgabe, S.8 -9

MULTRUS, F. (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor, BMBF, Bonn, Berlin 2012

MULTURS, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezüge im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (57), Universität Konstanz

NATIONALER BERICHT (2007-2009): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2007 – 2009. Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, BMBF

NATIONALER BERICHT (2009-2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009 – 2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzw, DSW und Sozialpartnern

NEXUS (2012): Bologna-Memorandum Nordrhein-Westfalen unterzeichnet am 01. März 2012

NICKEL, S. (HRSG.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE, gefördert vom BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, Zusammenfassung, unter www.oecd.org, 20.07.2005

ORTH, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven

PETERSEN, T. (2017): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. Hochschullehrerumfrage zeigt große Unzufriedenheit mit Reformen; In *Forschung und Lehre* 1/2017, S. 974-976

PETZINA, D. (2005): Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven; In: *IHF Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 3, 27. Jahrgang 2005, S.18-36

PIXNER, J. (2008): Erfolgskritische Anforderungen im Hochschulstudium – Entwicklung und Validierung eines Analyseverfahrens, Inaugural-Dissertation, Download: <http://www.freidok.uni-freiburg.de>, Stand 12.02.2014

PO 2007: Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund vom 30.08.2007

PO 2010: Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund vom 31.10.2009

PO 2012: Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund vom 31.01.2012

PONGRATZ, L. A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna – Lissabon – Berlin; In: *Eine Kritik der Bildungsreform*, Schöningh Verlag, S.154-169

PRAGER COMMUNIQUÉ (2001): Communiqué of meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, Prag

QFDH (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet von der Kultusministerkonferenz, Beschlossen am 21.04.2005

RAITHEL, J. (2008): Quantitative Forschung, Ein Praxisbuch, 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden

RHEIN, R./ KRUSE, T. (2011): Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover; In: In: NICKEL, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE, gefördert vom BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 79-87

RICHTER, R. (2005): „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Großbritannien, Download: <http://evanet.his.de>, Stand: 14.07.2015

RINDERMANN, H. (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: Psychologische Rundschau, 57/2, S. 69-89

RINDERMANN/ OUBAID (1999): Auswahl von Studienanfängern – Vorschläge für ein zuverlässiges Verfahren; In: Forschung und Lehre, 11, S.589-592

RINDERMANN/ OUBAID (1999B): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs; In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 (3), S.172-191

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung, Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover

RUMP, J./ EILERS, S. (2006): Managing Employability; In: RUMP, J. ET AL. (Hrsg.): Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven, S.13-73

RUMP, J./ SCHMID, S. (2006): Employability im Fokus: Beschäftigungsfähigkeit im Spannungsfeld von Notwendigkeit und Zurückhaltung, Download: <http://web.fh-ludwigshafen.de>, Stand: 16.06.2014

RYCHEN, D. S./ SALGANIK, L. H. (2003): A Holistic Model of Competence; In: RYCHEN/ SALGANIK (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, S.41-62

SCHAEPER, H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und –leistungen von Hochschulen; In: TEICHLER, U./ TIPPELT, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50, S.209-220

SCHAEPER, H./ BRIEDIS, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, HIS Projektbericht, August 2004

SCHAEPER, H./ WOLTER, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (4), S.607-625

SCHAPER, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von REIS, O./ WILDT, J./ HORVATH, E./ BENDER, E., HRK Projekt nexus

SCHAPER, N./ SCHLÖMER, T./ PAECHTER, M. (2012): Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule; In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg.7 (4), Oktober 2012, S.I-X

SCHINDLER, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung, IHF; In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg.26 (4), S.6-26

SCHOLZ, C./ STEIN, V. (2009): Bologna-Schwarzbuch, Bonn, Deutscher Hochschulverband

SCHOMBURG H. /TEICHLER, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelors – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs; In: Das Hochschulwesen, 55 (1), S.25-32

SCHOMBURG, H. (2008): Studium und Kompetenzerwerb; In: Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“, Materialband zur Abschlusstagung des Projekts am 8./9. Oktober 2009 an der Freien Universität Berlin (vervielfältigtes Manuskript), S. 33-58

SCHOMBURG, H. / FLÖTHER, C. / WOLF, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Projektbericht, Studie LESSI in Zusammenarbeit mit Incher Kassel, HRK Projekt nexus, BMBF

SCHUBARTH, W./ SPECK, K (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, unter Mitarbeit von ULBRICHT, J./ DUDZIAK, I./ ZYLLA, B, HRK Projekt nexus

SCHUBARTH, W./ SPECK, K. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, Fachgutachten, unter Mitarbeit von ULBRICHT, J./ DUDZIAK, I./ ZYLLA, B, HRK Projekt nexus

SCHULER, H. (HRSG.) (2001): Lehrbuch der Personalpsychologie, Hogrefe, Göttingen

SCHULT, V. (2014): Humboldt und der Bologna-Prozess. Geschichte – Gesellschaft – Geltung, Sektion Bildungsphilosophie, XXIII Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, 28.9. – 2.10.2014, Münster

SCHWARZ-HAHN, S./ REHBURG, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Waxmann

SEIBT, G. (2007): Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna. Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität, In: Süddeutsche Zeitung, 21.06.2007, Download: https://opus-hslb.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/132/file/Anlage_3.pdf, Stand: 26.10.2016

SMITTEN, S./ JAEGER, M. (2010): Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen; In: SMITTEN, S./ JAEGER, M. (Hrsg.): Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung, Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover, HIS: Forum Hochschule 13/2010, S. 1-26

SORBONNE-DECLARATION (1998): Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on harmonization of the architecture of the European higher education System, By the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, 25.5.1998

SORBONNE-ERKLÄRUNG (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, Paris, Sorbonne, 25.5.1998, Download: www.hrk Bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf, Stand: 17.01.2012

SPERLING, R. (2008): Berufsorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor Absolvent(inn)en, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

STEIN, V. (2008): Mea culpa! Die „Bologna-Reform“ als Widerstandsproblem mit FRUST-Potential, Forschung und Lehre Online, 3.3.2008

STEPHAN, H. (2002): Lässt sich aus der Abiturgesamtnote die Studieneignung erkennen? In: Zeitschrift für Rechtspolitik 35 (2002)

STEYER, R./ YOUSFI, S./ WÜRFEL, K. (2005): Prädikation von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie; In: Psychologische Rundschau Nr. 56, S.129-131

STIFTERVERBAND (2009): Ländercheck – Lehr und Forschung im föderalen Wettbewerb, Der lange Weg nach Bologna – wo stehen die Bundesländer bei der Studienreform? Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, November 2009, Essen

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (2012): Bachelor darf keine „bildungsfreie Zone“ sein, Presseartikel vom 22.02.2012, Süddeutsche Zeitung

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (2014): Akademische Tellerwäscher, 15 Jahre Bologna-Reform, 18. Juni 2014, Süddeutsche Zeitung

TARAZONA, M. (2006): Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung; In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2. Jg., S.68-89

TEICHLER, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeption, Diskussionen, Trends, Frankfurt am Main, Campus

TEICHLER, U. (2008): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren – Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung; In: Graduate Surveys: Which Information for What? Internatiol Systems and Experiences with Graduate Surveys, 5th Conference of the German Graduate Survey, Network, 4.-5. June 2008

TEICHLER, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung; In: HRK (2009): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums, Beiträge zur Hochschulforschung 1/2009, S.30-52

TEICHLER, U. (2014): Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde; In: HESSLER, G./OECHSLE, M./SCHARLAU, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform, transcript Verlag, S.21-38

TEICHLER, U. (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, HANFT, A. (Hrsg.), Band 1, Waxmann, Münster

THIEL, F./ BLÜTHMANN, I./ LEPA, S./ FICZKO, M. (2006): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006

THIEL, F./ BLÜTHMANN, I./ LEPA, S./ FICZKO, M. (2007): Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin – Sommersemester 2007

THIEL, F./ BLÜTHMANN, I./ RICHTER, M./ CSONKA, N. (2010): Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin – Sommersemester 2010

THIEL, F./ VETIH, S./ BLÜTHMANN, I./ LEPA, S./ FICZKO, M. (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008

TROST, G. (1995): Pädagogische Diagnostik beim Hochschulzugang – Dargestellt am Beispiel der Zulassung zu medizinischen Studiengängen; In: JÄGER, R./HORN, R./INGENKAMP, K.-H. (Hrsg.): Test und Trends 4, S.41-83, Beltz, Weinheim

TROST, G. (2003): Deutsche und internationale Studierfähigkeitstest, DAAD, Bonn

TU DORTMUND (2007): Akkreditierungsantrag (unveröffentlicht)

TU DORTMUND (2007A): Studierendenstatistik Wintersemester 2007/2008, abrufbar auf der Homepage der TU Dortmund, www.tu-dortmund.de

TU DORTMUND (2012): Ziel- und Leistungsvereinbarung IV (ZLV 2012-2013) zwischen der Technischen Universität Dortmund und dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Essen 19.01.2012

TU DORTMUND (2013): Evaluationsordnung für Lehre, Studium und Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund vom 06. August 2013, Amtliche Mitteilungen Nr. 20/2013, S. 1-8

TU DORTMUND (2014): Studierendenstatistik Wintersemester 2014/15, abrufbar auf der Homepage der TU Dortmund, www.tu-dortmund.de

TU DORTMUND (2015): Jahrbuch 2014, abrufbar auf der Homepage der TU Dortmund, www.tu-dortmund.de

VOGEL, K./ TIRYAKIOGLU, D. (2009): Sonderheft zum Bildungsstreik 2009, Amtliche Mitteilungen der Technischen Universität Dortmund 12/09, Fachschaftsrat Erziehungswissenschaft

WEBLER, U. (HRSG.) (2008): Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, HSW, Luchterhand

WEIL, M./ TREMP, P. (2010): Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium; In: BERENDT, B/ VOSS, H.-P./ WILDT, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, E 5.3

WEINEM, J. (2011): Die Gefährdung des Humboldt'schen Bildungsideals durch den Bologna-Prozess, Studienarbeit GRIN Verlag

WEINERT, F.E. (2001): Concept of Competence. A Conceptual Clarification; In: RYCHEEN, D.S./ SALGANIK, L.H. (Hrsg.) (2001): Defining and Selecting Key Competencies, S. 45-65

WESTFALENPOST (2016): Neue Freiheit im Bachelor-Studium, HRK-Vizepräsident Holger Burckhart über die Reform der Bologna-Reform: „Mehr Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studiengangs statt mehr Studiengänge“, PKU1/ Nr. 176, Samstag, 30. Juli 2016

WEX, P. (2016): Der Bologna-Prozess gerät ins Wanken, Gastbeitrag zur Akkreditierung im Tagesspiegel vom 30.03.2016, Download unter: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/gastbeitrag-zur-akkreditierung-der-bologna-prozess-geraet-ins-wanken/13379764.html>, Stand: 07.02.2017

WICK, A. (2011): Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen, Universitätsbibliothek der Universität Heidelberg

WIEPCKE, C. (2010): Employability als Querschnittsansatz der Hochschulausbildung. Ein Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Unternehmen und Studierenden, Institut für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Schriftenreihe Nr. 2

WILDT, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik; In SCHUBARTH, W./ SPECK, K./ SEIDEL, A./ GOTTMANN, C./ KAMM, C./ KROHN, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.261-278

WISSENSCHAFT NRW (2012): Gemeinsame Anstrengungen für Studienerfolg in NRW verabredet, 01. März 2012 Land und Hochschulen unterzeichnen Memorandum „Erfolgreich studieren in Nordrhein-Westfalen, Download: www.wissenschaft.nrw.de/presse/presseinformatinen/pressearchiv/archiv2012/pm120301.php, Stand: 07.03.2012

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Drs.: Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform und Empfehlungen

WISSENSCHAFTSRAT (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, Drs. 2259-12, Bremen

WOLTER, A. (2008): Hochschulzugang im differenzierten Hochschulsystem – Von der Studienberechtigung zu individuellen Kompetenzmessung? In: HEINE ET AL. (Hrsg.), 2008: Profil und Passung – Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem, Dokumentation der Tagung am 16./17.01.2008, Berlin; In: HIS: Forum Hochschule 14 (2008), S.16-34

YEREVAN COMMUNIQUÉ (2015): EHEA Ministerial Conference Yerevan, 14.-15. Mai 2015, Yerevan

ZEIT (2014): „Wer ist Mister Bologna?“, Die Zeit, Ausgabe 26, 19.06.2012

ZEIT ONLINE (2013): Ach, Bologna! Die Reform funktioniert so nicht, beklagen Professoren. Welchen Anteil haben Sie doch? Die Zeit 17/2013

ZEIT ONLINE (2015): Schau an, der Bachelor! Der Studienabschluss ist mehr wert als gedacht, auch weil Unternehmen die Absolventen für ihre Zwecke weiterbilden, von SEIFERT, L., 13. Mai 2015-09-14

Homepages:

BMBF HOCHSCHULPAKT 2020: Homepage BMBF unter: www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html, Stand: 16.12.2016

BMBF HOMEPAGE: Die Entwicklung des Bologna-Prozesses unter: www.bmbf.de/de/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute-1042.html, Stand: 16.12.2016

DESTATIS HOMEPAGE: Statistisches Bundesamt unter: www.destatis.de, Stand; 17.01.2017,

FZS HOMEPAGE: Historischer Hintergrund der Lissabon Konvention: www.fzs.de/themen/internationales/anerkennung_studienleistungen/151929.html, Stand: 01.02.2012

HRK HOMEPAGE der Hochschulrektorenkonferenz unter www.hrk.de, Stand: 16.12.2016

IFS HOMEPAGE des Instituts für Schulentwicklungsforschung unter: www.ifs.tu-dortmund.de, Stand: 16.12.2016

LRK NRW HOMEPAGE der Landesrektorenkonferenz NRW unter www.lrk-nrw.de, Stand: 16.12.2016

METROPOLERUHR.DE: Studierende im WS 2014/2015, Stand: 16.12.2016

MIWF NRW HOMEPAGE des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung unter www.wissenschaft.nrw, Stand: 16.12.2016

TU DORTMUND HOMEPAGE: Homepage der Technischen Universität Dortmund unter www.tu-dortmund.de, Stand: 16.12.2016

UNI KASSEL HOMEPAGE: Informationen zum INCHER Kassel Projekt unter www.uni-kassel.de/einrichtungen/incher, Stand: 16.12.2016

UNI MAINZ HOMEPAGE: Bologna-Prozess: Chronologie und Leitdokumente, www.uni-mainz.de/studlehr/249.php, Stand: 08.05.2012

ZEVA HOMEPAGE: Akkreditierte Studiengänge der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA), www.zeva.org/de/programmakkreditierung, Stand: 16.12.2016

10. Anhang: Fragebogen der Studie



Befragung der Studierenden des Bachelor of Arts Studiengangs „Erziehungswissenschaft“, Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund

A Angaben zur Person

Zu Ihrer akademischen Entwicklung, bitte ich Sie um folgende Angaben.

A1 Beginn Ihres Studiums?

- WS 2007 / 2008
- WS 2008 / 2009
- WS 2009 / 2010
- Quereinsteiger/in, wann

A2 In welchem Fachsemester befinden Sie sich derzeit?

_____ Fachsemester (*bitte eintragen*)

A3 Geschlecht:

- Männlich
- Weiblich

A4 In welchem Jahr sind Sie geboren?

19 _____ Geburtsjahr

A5 Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

- Die deutsche Staatsangehörigkeit
- Eine andere Staatsangehörigkeit, welche

A6 Haben Sie Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt leben? Nein Ja → Wie viele? _____ Anzahl der Kinder**B Vor dem Studium****B1 Wo haben Sie Ihre Hochschulberechtigung erworben?** In Deutschland → bitte geben Sie die Ortskennung des Kfz-Kennzeichens an _____ In einem anderen Staat → bitte geben Sie das Kfz-Länderkennzeichen an _____**B2 Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Studienberechtigung erworben haben?**

_____, _____ Durchschnittsnote (bitte Punktzahl ggf. in Note umrechnen)

B3 Haben Sie vor Ihrem Studium berufliche Erfahrungen gesammelt (z. B. angefangene oder abgeschlossene Lehre usw.)? Ja, welche : _____ Nein → Bitte weiter mit Frage B5**B4 Stand dieser Abschluss in einem fachlichem Zusammenhang mit dem Studium?**Nein Ja**B5 Ist das BA EW Studium an der Technischen Universität Dortmund Ihr Wunschstudium gewesen?**Nein Ja

Mein Wunschstudiengang war: _____

Meine Wunschuniversität war: _____

B6 Warum haben Sie sich für das BA EW Studium an der TU Dortmund entschieden? *Bitte nennen Sie Ihre Gründe.*

B7 Mit welchen Vorstellungen haben Sie Ihr Studium angefangen?

B8 Entsprachen Ihre Studienvorstellungen dem tatsächlichen Studium?

Nein Ja

C Angaben zum Studienverlauf

C1 Wie viele Stunden pro Woche bringen Sie schätzungsweise im Durchschnitt für folgende Tätigkeiten des Studiums auf?

In der Vorlesungszeit (Stunden)	In der vorlesungsfreien Zeit (Stunden)	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Besuch von Lehrveranstaltungen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitungen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	weitere Studienaktivitäten (Lerngruppen usw.)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Erwerbstätigkeit (ohne Praktikum o. Ä.)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Familiäre Verpflichtungen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sonstiges:.....

C2 Was ist die wichtigste Finanzierungsquelle in Ihrem Studium?*Bitte nur eine Angabe.*

- Unterstützung durch die Eltern und/oder andere Verwandte
- Ausbildungsförderung nach dem BAföG
- Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit
- Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungsfreizeit
- Kredit (z. B. Bildungskredit von der KfW Bankengruppe, Kredit zur Studienfinanzierung...)
- Stipendium
- Andere Finanzierungsquelle (welche): _____

C3 Glauben Sie, dass Sie Ihr Studium in den vorgegebenen 6 Fachsemestern erfolgreich absolvieren werden?

- Ja
- Nein (*Warum nicht*): _____
- _____.

C4 Arbeiten Sie während Ihres Studiums (z. B. als studentische Hilfskraft usw.)?

- Ja, insgesamt _____ Wochenstunden
- Nein

C5 Haben Sie während Ihrer bisherigen Studienzeit eine Zeit im Ausland verbracht?

- Ja Nein, → *Bitte weiter mit Frage D1*

C6 Wie viele Wochen waren Sie im Ausland?

_____ Wochen im Ausland

C7 Welchen Zweck hatte Ihr Auslandsaufenthalt? *Mehrfachnennungen möglich.*

- | | | | |
|------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| Auslandssemester | <input type="checkbox"/> | Praktikum | <input type="checkbox"/> |
| Studienprojekt | <input type="checkbox"/> | Erwerbstätigkeit | <input type="checkbox"/> |

Sprachkurs Sonstiges:

D Angaben zu den Grundlagenmodulen

Bitte beziehen Sie die folgenden Antworten immer nur auf die Grundlagenmodule (Module 1 bis 8) Ihres Studiengangs

D1 Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte der Studienangebote innerhalb der Grundlagenmodule?

	Sehr gut		Be-friedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Auswahl der Lehrveranstaltung in den einzelnen Modulen	<input type="checkbox"/>				
Aufbau und Struktur der Grundlagenmodule	<input type="checkbox"/>				
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden (z. B. Sprechzeiten)	<input type="checkbox"/>				
Beratung und Betreuung durch die Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Kapazität der einzelnen Veranstaltungen (Teilnehmer/innen Anzahl)	<input type="checkbox"/>				
Das Anmeldeverfahren zu den einzelnen Veranstaltungen (z. B. LSF)	<input type="checkbox"/>				

D2 Wie beurteilen Sie die Inhalte der Studienangebote zu den folgenden Aspekten?

	Sehr gut		Be-friedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Der Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen	<input type="checkbox"/>				
Das selbstständige Verfassen von wissenschaftlichen Texten	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachiger Literatur	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von wissenschaftlichen Grundlagen der EW	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Vermittlungs- und Beratungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Planungs- und Forschungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Einen Forschungsbezug von Lehre und Lernen	<input type="checkbox"/>				
Praktisch orientierte Ansätze innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				

Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Studierenden	<input type="checkbox"/>				
Die didaktische Qualität der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				

D3 Wie beurteilen Sie allgemein die inhaltlichen Studienbedingungen?

	Sehr gut		Befriedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Die Möglichkeit, die Studienanforderungen der Grundlagenmodule in der dafür vorgehenden Zeit zu erfüllen	<input type="checkbox"/>				
Die fachliche Beratung der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Die Erreichbarkeit der Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Die Verfügbarkeit der notwendigen Literatur (Bibliothek, Online usw.)	<input type="checkbox"/>				
Den Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN usw.)	<input type="checkbox"/>				
Die Größe der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				
Die Ausstattung der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf die Wahl des Studienschwerpunktes	<input type="checkbox"/>				

D4 Wie zufrieden sind Sie mit dem Angebot der Prüfungsbestandteile innerhalb der Grundlagenmodule insgesamt?

	Sehr zufrieden		Teils/teils	Sehr unzufrieden	
	1	2	3	4	5
Das Angebot der einzelnen Prüfungsbestandteile (Klausur, Seminargestaltung, mündliche Prüfung usw.)	<input type="checkbox"/>				
Transparenz der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Rahmenbedingungen der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Betreuung von Hausarbeiten	<input type="checkbox"/>				
Durchführung von Klausuren	<input type="checkbox"/>				
Betreuung von Seminargestaltungen	<input type="checkbox"/>				

D5 Anmerkung / Kommentare / Wünsche zu den Prüfungsbestandteilen.

.....

D6 Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in den Grundlagenmodulen?

	Sehr gut		Befriedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Die Aktualität der vermittelten Lerninhalte bezogen auf die Praxisanforderungen	<input type="checkbox"/>				
Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den einzelnen Lehrveranstaltungen (Seminare)	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf die Praxis (Praktikum, Beruf)	<input type="checkbox"/>				
Das Angebot von berufsorientierten Veranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Das Angebot von Lehrveranstaltungen von Lehrenden aus der Praxis	<input type="checkbox"/>				

D7 Wie zufrieden sind Sie in Ihrem Studium mit den folgenden Aspekten der Grundlagenmodule?

	Sehr zufrieden		Teils/teils	Sehr unzufrieden	
	1	2	3	4	5
Wie zufrieden sind Sie mit der Auswahl des Lehrangebots?	<input type="checkbox"/>				
Wie zufrieden sind Sie mit dem modalen Aufbau der einzelnen Module?	<input type="checkbox"/>				
Wie zufrieden sind Sie mit den vermittelnden Kenntnissen?	<input type="checkbox"/>				
Wie zufrieden sind Sie mit der allgemeinen Studierbarkeit der Grundlagenmodule	<input type="checkbox"/>				
Wie zufrieden sind Sie mit den Inhalten der Studienangebote der Grundlagenmodule?	<input type="checkbox"/>				

D6 Anmerkungen / Kommentare zu den Basismodulen

E Angaben zum Studienschwerpunkt**E1 Welchen Studienschwerpunkt haben Sie gewählt?**

Soziale Arbeit

Bildungsmanagement / Bildungsforschung

Bitte beziehen Sie die folgenden Antworten immer nur auf die Module Ihres Studienschwerpunktes (Soziale Arbeit oder Bildungsmanagement) Ihres Studiengangs.

E2 Haben Sie Ihren Studienschwerpunkt bereits gewechselt?

Ja, warum: _____

E3 Haben Sie bereits ernsthaft daran gedacht Ihren Studienschwerpunkt zu wechseln?

Ja, warum: _____

E4 Waren die folgenden Gründe ausschlaggebend für die Wahl Ihres Studienschwerpunktes?

Ja

Orientierung durch die Ringvorlesung

Die im Schwerpunkt vertretenden Lehrpersonen

Austausch mit anderen Kommilitonen/innen

Der spätere Berufswunsch

Persönliche Interessen

Lehrinhalte der einzelnen Module

Qualität des jeweiligen Lehrangebotes

E5 Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte der allgemein die Studienangebote innerhalb Ihres Studienschwerpunktes?

	Sehr gut		Be-friedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Auswahl der Lehrveranstaltung in den einzelnen Modulen	<input type="checkbox"/>				
Aufbau und Struktur des Studienschwerpunktes	<input type="checkbox"/>				
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden (z. B. Sprechzeiten)	<input type="checkbox"/>				
Beratung und Betreuung durch die Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Kapazität der einzelnen Veranstaltungen (Teilnehmer/innen Anzahl)	<input type="checkbox"/>				
Das Anmeldeverfahren zu den einzelnen Veranstaltungen (z. B. LSF)	<input type="checkbox"/>				

E6 Wie beurteilen Sie die Inhalte der Studienangebote zu den folgenden Aspekten innerhalb Ihres Studienschwerpunktes?

Mangel-	Sehr gut		Be-friedigend		haft
	1	2	3	4	5
Der Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen	<input type="checkbox"/>				
Das selbstständige Verfassen von wissenschaftlichen Texten	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachiger Literatur	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von wissenschaftlichen Grundlagen innerhalb der einzelnen Bereiche Ihres Studienschwerpunktes	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Vermittlungs- und Beratungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Planungs- und Forschungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Einen Forschungsbezug von Lehre und Lernen	<input type="checkbox"/>				
Praktisch orientierte Ansätze innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Studierenden	<input type="checkbox"/>				
Die didaktische Qualität der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				

E7 Wie beurteilen Sie allgemein die inhaltlichen Studienbedingungen innerhalb Ihres Studienschwerpunktes?

Mangel-	Sehr		Be-		haft
	gut		friedigend		
	1	2	3	4	
Die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgehenden Zeit zu erfüllen	<input type="checkbox"/>				
Die fachliche Beratung der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Die Erreichbarkeit der Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Die Verfügbarkeit der notwendigen Literatur (Bibliothek usw.)	<input type="checkbox"/>				
Den Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN usw.)	<input type="checkbox"/>				
Die Größe der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				
Die Ausstattung der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf die Wahl des Studienschwerpunktes	<input type="checkbox"/>				

E8 Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden praxis- und berufsbezogenen Elementen in Ihrem Studienschwerpunkt?

	Sehr zufrieden		Teils/ teils	Sehr unzufrieden	
	1	2		4	5
	Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf die Praxisanforderungen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verknüpfung von Theorie und Praxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbereitung auf den Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebot berufsorientierter Veranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrende aus der Praxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezogene Lehrinhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Kenntnissen von praxisorientierten Methoden und Konzepten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E9 Wie zufrieden sind Sie mit dem Angebot der Prüfungsbestandteile innerhalb Ihres Studienschwerpunktes?

	Sehr zufrieden		Teils/ teils	Sehr unzufrieden	
	1	2		4	5
		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das Angebot der einzelnen Prüfungsbestandteile (Klausur, Seminargestaltung, mündliche Prüfung usw.)	<input type="checkbox"/>				
Transparenz der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Rahmenbedingungen der Prüfungsbestandteile innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Betreuung von Hausarbeiten	<input type="checkbox"/>				
Durchführung von Klausuren	<input type="checkbox"/>				
Betreuung von Seminargestaltungen	<input type="checkbox"/>				

E10 Anmerkung / Kommentare / Wünsche zu den Prüfungsbestandteilen.

E14 Anmerkung / Kommentare / Wünsche zu dem Studienschwerpunkt.

F Angaben zum Nebenfach

F1 Welches Nebenfach studieren Sie?

Bitte beziehen Sie sich nur auf Ihr aktuelles erstes Nebenfach.

<input type="checkbox"/> Anglistik / Amerikanistik	<input type="checkbox"/> Philosophie
<input type="checkbox"/> Architektur	<input type="checkbox"/> Politik
<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Psychologie
<input type="checkbox"/> Elektrotechnik	<input type="checkbox"/> Rehabilitationswissenschaft
<input type="checkbox"/> Evangelische Theologie	<input type="checkbox"/> Soziale Gerontologie
<input type="checkbox"/> Katholische Theologie	<input type="checkbox"/> Soziologie
<input type="checkbox"/> Kulturanthropologie des Textilen	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Maschinenbau	<input type="checkbox"/> Technologie u. Technikdidaktik
<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft- u. Sozialwissenschaft
<input type="checkbox"/> Musik	

F2 Welche der folgenden Gründe waren ausschlaggebend für die Wahl Ihres (aktuellen ersten) Nebenfachs? → Mehrfachnennungen möglich

- Die Informationsveranstaltung zu den Nebenfächern
- Beratung durch das universitäre Personal der Fakultät 12
- Beratung durch das universitäre Personal der Fakultät des Nebenfachs
- Austausch mit anderen Kommilitonen/innen
- Der spätere Berufswunsch
- Persönliche Interessen
- Bereits vorhandene inhaltliche Kenntnisse des Nebenfachs
- Die allgemeinen Rahmenbedingungen (modale Struktur usw.) des Nebenfachs
- Andere (bitte benennen):
-
-

F3 Belegen Sie mehr als ein Nebenfach?

- Ja, ich belege noch weitere Nebenfächer
- Nein → *Bitte weiter mit Frage F7*

F4 Welche Gründe waren ausschlaggebend für die Wahl eines weiteren Nebenfaches? → Mehrfachnennungen möglich

- Die Informationsveranstaltung zu den Nebenfächern
- Beratung durch das universitäre Personal der Fakultät 12
- Beratung durch das universitäre Personal der Fakultät des Nebenfachs
- Austausch mit anderen Kommilitonen/innen
- Der spätere Berufswunsch
- Persönliche Interessen
- Bereits vorhandene inhaltliche Kenntnisse des Nebenfachs
- Die allgemeinen Rahmenbedingungen (modale Struktur usw.) des Nebenfachs
- Andere (bitte benennen):
-

F5 Welches Nebenfach studieren Sie neben Ihrem ersten Nebenfach?→ *Mehrfachnennungen möglich.*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Anglistik / Amerikanistik | <input type="checkbox"/> Philosophie |
| <input type="checkbox"/> Architektur | <input type="checkbox"/> Politik |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Psychologie |
| <input type="checkbox"/> Elektrotechnik | <input type="checkbox"/> Rehabilitationswissenschaft |
| <input type="checkbox"/> Evangelische Theologie | <input type="checkbox"/> Soziale Gerontologie |
| <input type="checkbox"/> Katholische Theologie | <input type="checkbox"/> Soziologie |
| <input type="checkbox"/> Kulturanthropologie des Textilen | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Maschinenbau | <input type="checkbox"/> Technologie u. Technikdidaktik |
| <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Wirtschaft- u. Sozialwissenschaft |
| <input type="checkbox"/> Musik | |

F6 Warum studieren Sie mehr als ein Nebenfach?→ *Mehrfachnennungen möglich.*

- Zur späteren beruflichen Qualifizierung
- Aus Interesse an dem Fach
- Es waren schon Vorkenntnisse vorhanden
- Einzelne Leistungen wurden im Vorfeld anerkannt (z. B. wegen eines anderen Studiums, Berufserfahrung, Kaufmännische Schule usw.)
- Zur Belegung einzelner Lehrangebote aber nicht um das Nebenfach abzuschließen
- Sonstige Gründe (bitte benennen): _____
- _____
- _____

F7 Haben Sie bereits das Nebenfach gewechselt?

- Ja Nein → *Bitte weiter mit Frage F8*

F7 Warum haben Sie ein Nebenfachwechsel vorgenommen?*Bitte nennen Sie Ihre Gründe:*

F8 Ich habe schon ernsthaft daran gedacht mein Nebenfach zu wechseln?
 Ja, weil: _____

F9 Wie beurteilen Sie die Studienangebote innerhalb Ihres Nebenfaches?*Bitte beziehen Sie sich nur auf Ihr erstes Nebenfach.*

Mangel-	Sehr		Be-		haft
	gut		friedigend		
	1	2	3	4	5
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltung des Nebenfachs mit den Lehrveranstaltungen des Hauptstudiums	<input type="checkbox"/>				
Auswahl der Lehrveranstaltung in den einzelnen Modulen	<input type="checkbox"/>				
Aufbau und Struktur der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden (z. B. Sprechzeiten)	<input type="checkbox"/>				
Beratung und Betreuung durch die Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Kapazität der einzelnen Veranstaltungen (Teilnehmer/innen Anzahl)	<input type="checkbox"/>				
Das Anmeldeverfahren zu den einzelnen Veranstaltungen (z. B. LSF)	<input type="checkbox"/>				

F10 Wie beurteilen Sie die Inhalte der Studienangebote Ihres Nebenfaches?

	Sehr		Be-		Mangel-
	gut		friedigend		
	1	2	3	4	5
Der Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitsweisen	<input type="checkbox"/>				

Das selbstständige Verfassen von wissenschaftlichen Texten	<input type="checkbox"/>				
Die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachiger Literatur	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von wissenschaftlichen Grundlagen	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Vermittlungs- und Beratungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Den Erwerb von Planungs- und Forschungskompetenzen	<input type="checkbox"/>				
Einen Forschungsbezug von Lehre und Lernen	<input type="checkbox"/>				
Praktisch orientierte Ansätze innerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Den Einsatz von technischen Hilfsmitteln seitens der Studierenden	<input type="checkbox"/>				
Die didaktische Qualität der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				

F11 Wie beurteilen Sie allgemein die inhaltlichen Studienbedingungen Ihres Nebenfaches?

	Sehr gut		Befriedigend		Mangelhaft
	1	2	3	4	5
Die Möglichkeit, die Studienanforderungen Ihres Nebenfaches in der dafür vorgehenden Zeit zu erfüllen	<input type="checkbox"/>				
Die fachliche Beratung der Lehrenden	<input type="checkbox"/>				
Die Erreichbarkeit der Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>				
Die Verfügbarkeit der notwendigen Literatur (Bibliothek usw.)	<input type="checkbox"/>				
Den Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN usw.)	<input type="checkbox"/>				
Die Größe der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				
Die Ausstattung der Seminarräume	<input type="checkbox"/>				

**F12 Anmerkungen / Kommentare / Wünsche zu Ihrem Nebenfach.
Bitte beziehen Sie sich auf Ihr aktuelles erstes Nebenfach.**

G Angaben zum Praktikum

G1 Haben Sie bereits Ihr 7-wöchiges Praktikum absolviert?

- Ja, 7-wöchiges Pflichtpraktikum
- Ja, freiwilliges Praktikum
- Nein → *Bitte weiter mit Frage G5*

G2 Wie bewerten Sie die folgenden Bereiche Ihres Praktikums?

Mangel-	Sehr		Be-		haft
	gut		friedigend		
	1	2	3	4	5
Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen	<input type="checkbox"/>				
Beratung durch das Praktikumsbüro	<input type="checkbox"/>				
Praktische Einblicke in das Berufsfeld	<input type="checkbox"/>				
Wissen / Kenntnisse aus dem Studium konnten im Praktikum angewendet werden	<input type="checkbox"/>				
Wissen / Kenntnisse aus dem Praktikum können im Studium angewendet werden	<input type="checkbox"/>				

G3 Was waren Ihre Gründe für die Wahl Ihrer Praktikumsstelle?→ *Mehrfachnennungen möglich.*

- Nähe zum Wohnort
- Berufswunsch
- Empfehlung von Kommilitonen
- Empfehlung von Verwandten, Bekannten usw.
- Vorherige Tätigkeit beim Arbeitgeber
- Gute Bezahlung
- Perspektivischer zukünftiger Arbeitgeber
- Andere Gründe: welche: _____

G4 Wie schätzen Sie die Tätigkeiten Ihres Praktikums ein?

trifft voll zu	trifft eher zu	teils/ teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Selbstständige Aufgabenbearbeitung während des Praktikums
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Tätigkeiten bestanden vorwiegend aus Büroarbeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Tätigkeiten bestanden vorwiegend mit Menschen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Tätigkeiten bestanden vorwiegend aus „Hilfsarbeiten“
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Tätigkeiten haben mich für das Berufsbild weiter qualifiziert
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich war in ein Team eingebunden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nach dem Praktikum wurde ich als Honorarkraft eingestellt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich konnte Kontakte knüpfen, die mir später bei einer Stellensuche weiterhelfen könnten

G5 Dauer des Praktikums im Studienverlauf

Ja	Nein	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die 7-wöchige Dauer des Praktikums halt ich für sinnvoll.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Praktikum im Studienverlauf (4. – 5. Semester) halte ich für sinnvoll
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich wünsche mir lieber ein Praxissemester.

G6 Wünsche / Kommentare / Anregungen zum Praktikum

.....

.....

H Angaben zur Bachelor Thesis

Bitte füllen Sie diesen den gesamten Teil H nur aus, wenn Sie bereits Ihre Bachelor Arbeit angemeldet haben oder sich kurz davor befinden.

H1 Haben Sie bereits Ihre Bachelor Arbeit angemeldet?

- Meine Bachelor Arbeit ist bereits angemeldet Ich bin kurz vor der Anmeldung

H2 In welchem Bereich werden bzw. möchten Sie Ihre Bachelor Arbeit schreiben?

- In meinem Studienschwerpunkt
 In einem anderen Bereich, *welchen:* _____

H3 War es für Sie einfach einen / eine Betreuer/in zu finden?

- Ja
 Nein, *warum:* _____
- _____
- _____

H4 Bitte nennen Sie Gründe, die Sie zu der Wahl des / der Betreuer/in bewogen haben:

H5 Haben Sie sich Ihr Thema für die Bachelor Arbeit selber ausgesucht?

- Ja, welches : _____
 Nein

H6 Weitere Anmerkungen / Kommentare / Wünsche zur Bachelor Thesis.

I Angaben zur allgemeinen Studiensituation

Bitte beziehen Sie Ihre folgenden Antworten immer auf das gesamte Bachelor of Arts Studium..

I1 Sind die folgenden Aussagen für Ihr Studium zutreffend? → Mehrfachnennungen möglich.

	Ja
Die Studienwahl war für mich genau die richtige	<input type="checkbox"/>
Mein Studium ist mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche	<input type="checkbox"/>
Ich konzentriere mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche	<input type="checkbox"/>
Für mein Studium arbeite ich immer mehr, als von mir verlangt wird	<input type="checkbox"/>
In meinem Studium fühle ich mich gut beraten	<input type="checkbox"/>
In meinem Studium fühle ich mich gut betreut	<input type="checkbox"/>

I2 Wenn Sie die freie Wahl hätten, würden Sie...

- Ja
- ... denselben Studiengang an derselben Hochschule nochmal wählen
- ... denselben Studiengang an einer anderen Hochschule wählen
- ... einen anderen Studiengang an derselben Hochschule wählen
- ... einen anderen Studiengang an einer anderen Hochschule wählen
- ... überhaupt nicht studieren

I3 Haben Sie schon einmal ernsthaft erwogen, Ihr Studium ganz abzubrechen?

- Ja, weil: _____
- _____

I4 Haben Sie schon einmal ernsthaft erwogen, Ihr Studium an einer anderen Hochschule fortzusetzen?

- Ja, weil: _____
- _____

I5 Inwieweit sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihres Studiums zufrieden?

	Sehr zufrieden		Teils/teils		Sehr unzufrieden
	1	2	3	4	5
Mit Ihrem Studium insgesamt?	<input type="checkbox"/>				
Mit der modalen Struktur des Studiengangs?	<input type="checkbox"/>				
Mit der allgemeinen Studierbarkeit des Studiengangs?	<input type="checkbox"/>				
Mit den Prüfungsbedingungen?	<input type="checkbox"/>				
Mit dem BOSS System?	<input type="checkbox"/>				
Mit dem LSF System?	<input type="checkbox"/>				
Mit dem EWS System?	<input type="checkbox"/>				
Mit den Internetseiten der Fakultät?	<input type="checkbox"/>				
Mit den Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden?	<input type="checkbox"/>				
Mit der angelegten Studiendauer?	<input type="checkbox"/>				
Im Allgemeinen mit den Lehrenden?	<input type="checkbox"/>				
Mit den Lehrangeboten?	<input type="checkbox"/>				
Mit der Ausstattung und der Größe der Seminarräume?	<input type="checkbox"/>				
Mit der Studiengestaltung (Workload)?	<input type="checkbox"/>				
Mit der Studiengestaltung (Aufteilung Schwerpunkt)?	<input type="checkbox"/>				
Mit der Studiengestaltung (Wahlmöglichkeiten Nebenfach)	<input type="checkbox"/>				
Mit dem von Ihnen erworbenen Kompetenzerwerb?	<input type="checkbox"/>				
Mit den Studieninhalten insgesamt?	<input type="checkbox"/>				

I6 Verfügen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihres Studiums über folgende Fähigkeiten und Kompetenzen? → Mehrfachnennungen möglich

	Ja
Kompetenzen des eigenen Faches, der eigenen Disziplin	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu finden	<input type="checkbox"/>
Analytische Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>
Beherrschung von empirischer Forschung	<input type="checkbox"/>
Beherrschung von wissenschaftlichen Theorien	<input type="checkbox"/>
Beherrschung von systemischer Forschung	<input type="checkbox"/>

Beherrschung von historischer Forschung	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen in der Vermittlung	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen in der Beratung	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen in der Planung und Forschung	<input type="checkbox"/>
Berufsfeldbezogene Handlungsmethoden	<input type="checkbox"/>
Anwendung von praktischen Methoden, Instrumenten und Konzepten	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu erstellen	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden und Konzepte anzuwenden	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, Berichte oder Ideen einem Publikum zu präsentieren	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, sich selbst und seinen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	<input type="checkbox"/>

I7 Was sollte Ihrer Meinung nach an dem Studiengang verändert werden?

I8 Was sollte Ihrer Meinung nach an dem Studiengang nicht verändert werden?

J Nach dem BA „Erziehungswissenschaft“ Studium

J1 Beabsichtigen Sie nach Ihrem Bachelor of Arts Abschluss noch einen Master Abschluss zu absolvieren?

Ja

Nein (→ Bitte weiter mit Frage I4)

Bitte begründen Sie Gründe dafür an: _____

J2 Beabsichtigen Sie sich für den Master an der Technischen Universität Dortmund einzuschreiben?

- Ja → Bitte weiter mit Frage I4
- Nein

J3 Warum kommt für Sie ein Masterstudium an der Technischen Universität Dortmund nicht in Frage? → Mehrfachnennungen möglich.

Die Zugangsvoraussetzungen für den Master an der TU Dortmund können von mir nicht erfüllt werden

Mir gefällt die Struktur des Masterstudiengangs an der TU Dortmund nicht

Ich möchte meinen Master aus privaten Gründen (Familie, Freunde usw.) an einer anderen Universität absolvieren.

Andere welche: _____

J4 Was möchten Sie nach Ihrem Studienabschluss machen (z. B. weiter studieren, im wissenschaftlichen Bereich arbeiten, konkrete Berufsvorstellungen usw.):

K Kommentare / Anregungen**K1 Was gefällt Ihnen besonders gut an Ihrem Studium?**

K2 Was gefällt Ihnen nicht an Ihrem Studium?

K3 Welche wichtigen Veränderungen sollten Ihrer Ansicht nach in dem Bachelor of Arts Studiengang „Erziehungswissenschaft“ erfolgen?

K4 Was sollte Ihrer Meinung nach auf keinen Fall in dem Bachelor of Arts Studiengang „Erziehungswissenschaft“ verändert werden?

K5 Sonstige Anmerkungen zu Ihrem Studiengang?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit