

Isabel Steinhardt (Hrsg.)

Studierbarkeit nach Bologna

**Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)**

Inhalt

1. <i>Vorwort</i>	9
2. <i>Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann</i>	15
ISABEL STEINHARDT	
3. <i>Studierbarkeit aus Ergebnisperspektive: Die Rolle individueller und institutioneller Faktoren</i>	35
RENÉ KREMPKOW	
4. <i>Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz</i>	49
KERSTIN BURCK, KATHARINA HEIL UND MARCEL BÖHRES	
5. <i>Geeignetes Erhebungsintervall von Workload-Befragungen in hochschulinternen QM-Systemen</i>	67
ANDRE DORENBUSCH UND ANDREAS LOMPE	
6. <i>Sind pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig?</i>	82
IRMELA BLÜTHMANN UND FELICITAS THIEL	
7. <i>Fleiß, Qual oder studentische Gelassenheit? Nutzen und Grenzen von Workload-Erhebungen am Beispiel der Universität Potsdam</i>	96
ANTJE OPPERMANN.....	
8. <i>Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst?</i>	110
KIRSTEN KÖNIG	
9. <i>Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium</i>	126
LEJLA STARCEVIC-SRKALOVIC UND MARTIN JUNGWIRTH.....	
10. <i>Abseits starrer Pfade – Die TU Darmstadt auf dem Weg zum Teilzeitstudium Diskussionsstand zur Einführung eines Teilzeitstudiums</i>	143
GABRIELE PFEIFFER	
11. <i>Teilzeitstudium an der Universität Gießen</i>	157
CARMEN SCHMIDT UND CHRISTIAN TREPPESCH	
12. <i>Facetten der Hochschulentwicklung am Beispiel des Modellversuchs „Individuelle Studienbegleitung“ in der Medizin</i>	172
WINAND DITTRICH UND KIRSTEN IDEN.....	

Isabelle Steinhardt (Hrsg.)

Studierbarkeit nach Bologna

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17

Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Mainz 2011

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung

ISBN: 3-935461-16-X

978-3-935461-16-0

1. Vorwort

Hochschulen sind spezielle Organisationen, wie die französische Hochschulforscherin Christine Musselin sehr klar zeigt. Zum einen erhalten sie ihre Legitimation und ihre Ressourcen aus der Gesellschaft. Zum anderen erfüllen sie mit der herausfordernden organisationalen Gestaltung von Bildung und Forschung eine spezifische gesellschaftliche Funktion (Musselin 2007). Die Verbindung von Bildung und Forschung erzeugt systemimmanente Zielkonflikte im „Gemischtwarenladen“ Hochschule (Schimank 2001). Das limitiert die strategische Handlungsfähigkeit der Hochschule als Organisation, erzeugt aber ebenso eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten (Whitley 2008). Diese Gestaltungsmöglichkeiten können die Hochschulen als relativ autonome, handlungs- und entscheidungsfähige kollektive Akteure (Krücken und Maier 2006) erkennen und nutzen.

Eine wesentliche Rolle beim Erkennen und Nutzen von Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten für die Hochschule ist *institutional research* (u.a. Volkwein 1999). Ulrich Teichler fasst *institutional research* wie folgt zusammen:

„‘Institutional Research‘ entwickelte sich als Terminus und als Praxis in den USA. In vielen Hochschulen gibt es eine der Leitung zugeordnete Einheit zur Beforschung der eigenen Hochschulsituation. Mancherlei Tätigkeit, die in Hochschulen anderer Länder als Hochschulstatistik oder Informationssammlung zur Hochschulevaluation betrachtet wird, mag auch dort zugerechnet werden. Die Hochschulleitung mag die Themen der Analyse vorgeben, und sie erhält im Ergebnis die Chance einer informationsbasierten Reflexion ihrer institutionellen Strategie.“ (Teichler 2008, S. 71)

Institutional research wurde von Nicole Auferkorte-Michaelis als „institutionelle Hochschulforschung“ (Auferkorte-Michaelis 2008) übersetzt. Dabei erscheint uns der Begriff *institutional research* auf Deutsch noch zu vage formuliert, da die Beforschung der eigenen Hochschulsituation nicht ausschließlich auf innerinstitutionelle Aspekte beschränkt ist. Auch außerinstitutionelle Aspekte, wie politische Entscheidungen, Herkunft und Diversität der Studierendenpopulation, etc., haben starken Einfluss auf die innerinstitutionelle Situation. Bei *institutional research* handelt es sich, um eine präzisere deutsche Übersetzung vorzuschlagen, um die institutionenfokussierte Beforschung der eigenen Hochschule, d.h. der Erhebung und Anwendung von Daten für eine strategische Weiterent-

- | | |
|---|-----|
| 13. „BOKU-Studien für die Zukunft“ - ein interaktiver Prozess für ein zukunftsfähiges universitäres Studienangebot..... | 186 |
| SUSANNA-MARIA HENKEL UND MONIKA SIEGHARDT..... | |
| 14. Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Qualitätsentwicklung..... | 197 |
| UWE SCHMIDT..... | |
| 15. AutorInnen..... | 211 |

wicklung der eigenen Hochschule. Im Folgenden verwenden wir aus pragmatischen Gründen der Länge der Definition institutionsfokussierte Hochschulforschung, verstehen darunter aber explizit die Beforschung der eigenen Hochschule.

Die institutionsfokussierte Hochschulforschung erfasst die Hochschulsituation mit situativen und prozessbezogene Informationen. Situative Informationen sind beispielsweise Lehrevaluationen, Evaluation von Gleichstellungsmaßnahmen, Studienzufriedenheitsstudien oder die Erhebung von akademischen Kennzahlen. Prozessbezogene Informationen werden beispielsweise durch Monitoring von Projekten erzeugt. Mit situativen und prozessbezogenen Informationen werden zwei Bereiche erhellet. Der eine Bereich erzeugt Transparenz zu Ergebnissen, d.h. ist eine Ergebnis- oder Wirkungsanalyse. Der andere Bereich erzeugt eine Transparenz zu Prozessen, d.h. ist eine Begleitanalyse.

Der vorliegende Sammelband präsentiert sowohl Ergebnis- als auch Begleitanalysen der institutionsfokussierten Hochschulforschung. Im Zentrum der Analyse stehen die Auswirkungen des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Strukturen und Instrumente. Der Bologna-Prozess hat an europäischen Hochschulen einen umfassenden Veränderungsprozess angestoßen. Neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, was die auffälligste Veränderung darstellt, hat der Bologna-Prozess auch dazu beigetragen, die Frage nach der Qualität von Studium und Lehre wieder stärker in das Bewusstsein der Verantwortlichen zu katapultieren. So beschäftigen sich an (fast) allen Hochschulen in Deutschland und Österreich Organisationseinheiten und Personen mit der Gestaltung von Studium und Lehre und der Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Die Qualität von Hochschulbildung ist aber nicht ausschließlich ein institutionsfokussiertes Anliegen der Hochschulen. Durch die Studierendenproteste 2009 wurde das Qualitätsthema auch öffentlich breit diskutiert und verließ dadurch die interne Diskussion in den Hochschulen.

Eines der Schlagwörter im öffentlichen Diskurs der Qualität war und ist das Thema Studierbarkeit. Darunter wird vor allem die Flexibilisierung der Studiengänge, die Passung zwischen Arbeitspensum und Vergabe von Credit-Points, also der angemessene Workload, die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen sowie die Abschaffung von Anwesenheitspflichten verstanden. Diese Anregungen wurden nach den Protesten vermehrt in den Hochschulen aufgegriffen, aber kaum hochschulübergreifend diskutiert. Um dies zu ändern fand zu einem Teilbereich,

genauer der Frage der angemessenen Arbeitszeit von Studierenden, eine Diskussionsrunde des Hochschulforschernachwuchses (HoFoNa) bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) im April 2010¹ statt. Es wurden Methodik, Inhalte und Ergebnisse von Workload-Studien diskutiert. Ergebnis der Diskussion war u.a., dass es einer intensiveren Beschäftigung mit der Thematik Studierbarkeit bedarf, die über die isolierte Frage des Workload hinausgeht. Bei einem Workshop im November 2010 in Frankfurt wurde eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema Studierbarkeit realisiert. Ermöglicht wurde der Workshop durch die finanzielle Unterstützung des Hochschulforschernachwuchses (HoFoNa) und der Goethe-Universität, herzlichen Dank hierfür.

Der Call for Paper für den Workshop wurde breit gestreut, eine Auswahl der Themen fand mittels Kurzbeschreibungen statt. Die eingereichten Kurzbeschreibungen und ein einleitender Vortrag zu Qualitätsmanagement von Uwe Schmidt bildeten die Basis für eine breite Diskussion über Studierbarkeit. Die spannenden Ergebnisse der Diskussion wurden am zweiten Tag öffentlich vorgestellt und stießen auf eine große Resonanz². Um die Beiträge der WorkshopteilnehmerInnen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen liegt nun dieser Sammelband vor. Die veröffentlichten Beiträge wurden einer externen Begutachtung unterzogen. Die Beiträge befassen sich mit dem Thema Studierbarkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln: mit Beiträgen zur allgemeinen Begriffsdefinition von Studierbarkeit, Diskussion von Workload-Untersuchungen, der Vorstellung eines Zeitfenstermodells, Beiträgen zum Teilzeitstudium, der Darstellung zweier Modellprojekte zu individueller Studienbegleitung und dem Umsetzungsprozess der neuen Studienstruktur sowie einem Beitrag über Qualitätsmanagement.

Den Rahmen des Sammelbandes bilden dabei die Beiträge von Isabel Steinhardt und Uwe Schmidt. Isabel Steinhardt definiert den Begriff der Studierbarkeit in einem weiteren Sinne, bezugnehmend auf den Bologna-Prozess und formuliert wie der erweiterte Begriff als Indikator für eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre genutzt werden kann. Die Frage der Qualität von Studium und Lehre und deren Sicherung greift Uwe Schmidt in seinem Beitrag auf und diskutiert, wie Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Qualität

¹ Die Beiträge der Veranstaltung sind einzusehen unter www.hofona.de, dann im Menü links weiter zu „Dokumentation“.

² Die Dokumentation des Workshops ist zu finden unter: www.luq.uni-frankfurt.de.

tätsentwicklung changiert. Dabei spielen individuelle und institutionelle Faktoren eine Rolle, wie René Krempkow in seinem Beitrag feststellt. Er betrachtet Studierbarkeit dabei aus einer Ergebnisperspektive anhand einer Analyse von AbsolventInnenstudien.

Die institutionsübergreifende Ebene verlassend beschäftigen sich fünf Beiträge mit dem Workload von Studierenden und dessen Messung als Instrument zur Überprüfung der Studierbarkeit und Qualitätssicherung. Kerstin Burck, Katharina Heil und Marcel Böhrer geben zu Beginn ihres Beitrages einen umfassenden Überblick über Workload-Erhebungen in Deutschland in Bezug auf Erhebungsmethode und Retrospektivität, bevor sie das Modell der Universität Mainz im Kontext der dargestellten Erhebungen diskutieren. Andre Dorenbusch und Andreas Lompe widmen sich der Frage, welches Erhebungsintervall für Workload-Untersuchungen angemessen ist, welche Auswirkungen unterschiedliche Intervalle auf die Validität der Daten haben. Sie haben dazu Workload-Untersuchungen in verschiedenen Fächern an der Universität Göttingen durchgeführt. Auf die Aussagefähigkeit einer pauschalen Workload-Erhebung im Vergleich zu einer detaillierten Erhebung überprüfen Irmela Blüthmann und Felicitas Thiel zwei an der FU Berlin durchgeführte Befragungen. Auf die Frage welchen Nutzen und welche Grenzen Workload-Erhebungen haben können, gibt Antje Oppermann am Beispiel der Universität Potsdam eine Antwort. Kirsten König schließt den Bereich der Workload-Erhebungen mit einer stärker inhaltlichen Frage ab, d.h. ob sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst fühlen. Sie greift dabei auf die Daten der ZEITLast-Studie zurück, an welcher sie an der Universität Hildesheim beteiligt war.

Nicht allein Workload-Erhebungen sind Instrumente zur Gewährleistung von Studierbarkeit. Ein weiteres Instrument sind Zeitfenstermodelle. Lejla Staroevic-Srkalovic und Martin Jungwirth stellen in ihrem Beitrag das Zeitfenstermodell für Lehramtsstudierende der Universität Hamburg vor.

Studierbarkeit kann nicht nur überprüft sondern auch ermöglicht werden. Hierzu kann beispielsweise das Teilzeitstudium dienen. Gabrielle Pfeiffer stellt in ihrem Beitrag eine Bedarfsanalyse zum Teilzeitstudium und die daraus resultierende Ergebnisumsetzung an der TU Darmstadt vor. Über die Durchführung und Ergebnisse einer Studie zum Teilzeitstudium an der Universität Gießen berichten Carmen Schmidt und Christian Treppesch, aus welcher sie Handlungsempfehlungen ableiten.

Wie Modellprojekte zur Verbesserung und Ermöglichung von Studierbarkeit dienen können stellen zwei Beiträge vor. Auf der Fachbereichsebene, wie Winand Dittrich und Kirsten Iden bei der Beschreibung ihres Modellversuchs „Individuelle Studienbegleitung“ in der Medizin an der Universität Frankfurt am Main zeigen. Sie gehen dabei auf die besonderen Anforderungen von Studierenden ein, die durch eine Begleitung im Studium aufgenommen werden können. Den interaktiven Prozess eines Modellprojektes zur Begleitung der Einführung neuer Studiengänge an der Universität für Bodenkultur Wien beschreiben Susanna-Maria Henkel und Monika Sieghardt.

Die Beiträge in diesem Sammelband bieten einen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten zum Thema Studierbarkeit im Gemischtwarenladen Hochschule. Sie leisten damit einen Beitrag im Sinne der institutionenfokussierten Hochschulforschung für die Qualität von Studium und Lehre und ermöglichen eine informierte Reflexion im Rahmen der Organisation Hochschule. Gegenwärtig werden die Ergebnisse aus der institutionenfokussierten Hochschulforschung (noch) zu wenig genutzt, insofern bleibt Studierbarkeit ein aktuelles Thema, das immer wieder neu entdeckt werden kann. In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre.

*Isabel Steinhardt (Herausgeberin) und Christian Schneijderberg
(Vorstandsmitglied des Hochschulforschernachwuchses und
Direktoriumsmitglied der Gesellschaft für Hochschulforschung)*

Literatur

- AUFERKORTE-MICHAELIS, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden, S. 87-96.
- KRÜCKEN, Georg/MEIER, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor, in: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyu (Hrsg.): *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*, Oxford, S. 241-257.
- MUSSELIN, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations? in: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hrsg.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld, S. 63-84.
- SCHIMANK, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in Störling, E./ders. (Hrsg.). *Die Krise der Universitäten*, Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden, S. 223-242.
- TEICHLER, Ulrich (2003): Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland, in: Gunkel, Sonja/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Hrsg.): *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland*, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003, Bonn, S. 9-23.
- TEICHLER, Ulrich (2008): Hochschulforschung international, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden, S. 65-86.
- VOLKWEIN, J. Fredericks (Hrsg.) (1999): *What is Institutional Research all about? A Critical and Comprehensive Assessment of the Profession*, in: *New Directions for Institutional Research*, 26. Aufl., 104/4, San Francisco.
- WHITLEY, Richard (2008): *Universities as Strategic Actors: Limitations and variations*, in: Engwall, Lars/Weaire, Denise (Hrsg.), *The University in the Market*. London, S. 23-37.

2. Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann

Isabel Steinhardt

Studierbarkeit und Qualität von Studiengängen¹

Hochschulen in Deutschland haben durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses u.a. die explizite Aufgabe bekommen Studierbarkeit zu gewährleisten und nachzuweisen (Akkreditierungsrat 2004). Dies ist eine große Herausforderung, da die Aufgabe mit der Umstellung auf das gestufte Studienmodell, der Erhöhung der Studierendenzahlen (G8 und Abschaffung der Wehrpflicht) und oftmals Kürzungen in der Grundfinanzierung von Hochschulen einhergeht. Gleichzeitig streben viele Hochschulen eine Verbesserung von Studium und Lehre an, indem u.a. die Qualitätssicherung auf- und ausgebaut wird. Allerdings wird die Qualitätssicherung bisher oftmals noch auf die Bereiche Arbeitsbelastung der Studierenden, also die Passung zwischen Credit Points und Workload, mehr Flexibilität von Studiengängen und die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen, beschränkt (vgl. Banschus 2009). Die Überprüfung dieser Bereiche sind wichtige Maßnahmen zur notwendigen Verbesserung von Studiengängen, um Mindeststandards der Studierbarkeit zu gewährleisten. Insofern kommt ihnen hohe Bedeutung zu. Allerdings wird durch die oftmalige Beschränkung auf diese drei Bereiche die Möglichkeit nicht wahrgenommen, Studierbarkeit als Qualitätsindikator zu fassen.

Durch den Rückgriff auf den Bologna-Prozess mit seinen Erklärungen und Kommunikatés sowie deren deutsche Rezeption wird im Folgenden Studierbarkeit im weiteren Sinne dargestellt und diskutiert. Ziel ist es, durch diese Darstellung einen weiterreichenden Qualitätsbegriff von Studiengängen zu erhalten, um über den Tellerrand der Mindeststandards der Akkreditierungen hinauszuschauen. In diesem Beitrag wird deshalb dargestellt, um welche Indikatoren Studierbarkeit erweitert werden könnte. Diese Indikatoren werden sowohl aus den Forderungen des Bologna-Prozesses gezogen als auch aus einer Reflexion der individuellen Studierbarkeit von Studierenden, entnommen aus Studien über deren Studierverhalten.

¹ Für wichtige und hilfreiche Anregungen danke ich Kirsten Iden, Dr. Kerstin Schulmeyer und Christian Schneijderberg.

Studierbarkeit – mögliche Indikatoren des Bologna-Prozesses

Mit der Bologna-Erklärung wurden 1999 sechs Ziele für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes gesetzt: ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die auf einem zweistufigen System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) beruhen; die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell); die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen; die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung und die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung (Bologna-Erklärung 1999). Neben diesen Zielen kamen bei den Folgekonferenzen, die alle zwei Jahre stattfinden, weitere hinzu. Für die Frage der Studierbarkeit sind dabei von Bedeutung: die Förderung des Lebenslangen Lernens (Prager Communiqué 2001), die Schaffung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens für Kompetenzen und die Anrechnung von außeruniversitär erworbenen Qualifikationen (Bergen Communiqué 2005), die Beachtung der sozialen Dimension bei der Umsetzung von Bologna² (Londoner Communiqué 2007) und die Schaffung von Chancengleichheit bei höherer Bildung (Leuven Communiqué 2009).

Im Folgenden werden nun die oben genannten Ziele näher erläutert und am Ende jeder Erläuterung Indikatoren für Studierbarkeit gegeben, die zusammengekommen als Qualitätsindikatoren fungieren könnten.

Mobilität

Die Einführung von vergleichbaren Studienabschlüssen nach dem Bachelor- und Mastermodell sollte zu einer steigenden Mobilität der Studierenden führen. Eine Vergleichbarkeit der Studiengänge und damit eine Erleichterung der Anrechnungspraxis von im Ausland erworbenen Leistungen sollte durch die Modularisierung der Studiengänge und damit verbundener Vergabe von ECTS-Punkten hergestellt werden. Wie aber sieht die Realität aus? Die Mobilität, so lässt sich anhand der Absolventenstudien des INCHER-Kassel zeigen, ist im Vergleich mit den alten Studiengängen kaum zurückgegangen, eine Steigerung hat aber nicht stattgefunden (Schomburg 2011: 39)³. Die Umstellung auf Bache-

² Diese Forderung wurde zwar bereits 2001 in Prag gestellt, erhielt aber erst 2007 umfassende Aufmerksamkeit.

³ Die Ergebnisse, ob ein Rückgang der Mobilität stattgefunden hat, sind nicht einheitlich. So finden sich in den verschiedenen Untersuchungen Abweichungen von bis zu 17% in Bezug

lor- und Masterstudiengänge sowie die Einführung des ECT-Systems allein haben demnach nicht zu einer Steigerung der Mobilität geführt. Vielmehr herrscht unter den Studierenden eine starke Unsicherheit bei der Frage der Anrechnungspraxis. Bei einer Befragung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gaben 50% der Studierenden mögliche Anrechnungsschwierigkeiten als Mobilitätshemmnisse an, und befürchteten dadurch eine Studienzeitverlängerung (DAAD 2009). Insbesondere Studierende, die z.B. auf Bafög angewiesen sind oder schnellstmöglich ihr Studium beenden möchten, schrecken vor einem Auslandsaufenthalt zurück.

Indikator 1 Studierbarkeit und Mobilität: Ist innerhalb der Curricula eine Auslandsaufenthaltspraxis eingeplant, gibt es Abkommen mit Partneruniversitäten oder ist eine weitreichende Anrechnungspraxis gewährleistet und inwieweit finden Beratung und Betreuung statt?

Eine Möglichkeit Studierbarkeit in Bezug auf Mobilität herzustellen, sind im Curriculum verankerte Zeitfenster für ein Auslandssemester. Zeitfenster können entweder in den Curricula integriert werden oder durch die Schaffung eines Optionalbereiches entstehen. Fest verankerte Zeitfenster gehen meist mit Abkommen mit Partnerhochschulen im Ausland und so genannten Learning Agreements einher. Der Optionalbereich wiederum zeichnet sich durch große Wahlfreiheit aus, indem Studierende frei wählen, welche Module sie (auch im Ausland) absolvieren. Wird der Optionalbereich mit mindestens 30 Credit Points⁴ veranschlagt, können Studierende ein Auslandssemester absolvieren und sich dann die erbrachten Credit Points komplett anrechnen lassen.

Das Praktikum im Ausland stellt die zweithäufigste Form des Auslandsaufenthaltes dar (Heublein et. al. 2007: 2). Deshalb stellt sich die Frage, inwieweit Hochschulen ihre Studierenden bei der Suche nach Praktikumsplätzen im Ausland unterstützen. Dabei hängt die Motivation ein Praktikum im Ausland zu absolvieren sicherlich auch von der Anrech-

auf den prozentualen Anteil von Studierenden die Auslandsaufenthaltspraxis gesammelt haben. Die Absolventenstudie des INCHER gibt einen Mobilitätswert von 32% für Bachelorstudierende an, die Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes einen Wert von 18%. Diese Abweichungen entstehen aufgrund der unterschiedlichen Befragungsdesigns (Absolventenstudien versus Studierendenbefragung) und unterschiedlicher Fragestellungen (Schomburg 2011 und Wuttig 2010).

⁴ In Studienplänen von Bachelor- und Masterstudiengängen werden in der Regel 30 Credit Points pro Semester angesetzt (vgl. KMK 2010: 2).

nungsmöglichkeit ab, erhöht wird diese, wenn ein obligatorisches Praktikum im Curriculum verankert ist. Zudem ist ein Auslandsaufenthalt bei einem Praktikum meist kürzer als ein Semester und der organisatorische Aufwand meist geringer (vor allem wenn große Unternehmen bei der Suche nach Wohnraum behilflich sind und oder eine Vergütung zahlen).

Neben der Auslandsmobilität ist die Betrachtung der Inlandsmobilität entscheidend, da weder der Wechsel zwischen Hochschulen innerhalb eines Studienganges, noch der Wechsel nach dem Bachelor in den Master erleichtert wurden. Vielmehr herrscht eine große Heterogenität in der Ausgestaltung der Studiengänge ihre Struktur betreffend (Schneijderberg/Steinhart 2010; Winter 2010), was den Wechsel erschwert und in der Praxis zu Anrechnungsschwierigkeiten und damit oftmals Zeitverlust zu Lasten der Studierenden führt. Ein Grund hierfür ist, dass sich nur vereinzelte Fächer auf ein kompetenzbasiertes Kerncurriculum einigen konnten, was gerade im Bachelor entscheidend wäre. Unter einem Kerncurriculum ist die Einigung auf eine prozentuale Verteilung der fachwissenschaftlichen Teilgebiete des Pflichtbereiches zu verstehen, allerdings nur bezogen auf die Festlegung, welche Kompetenzen Studierende erlangen sollen, nicht aber deren genaue inhaltliche Füllung. Für das Fach Germanistik wurde beispielsweise für den Bachelor ein Kerncurriculum erarbeitet, das einen Pflichtbereich von 40% vorsieht, der wiederum aufgeteilt ist in 10-15% Sprache/Linguistik, 10-15% Literatur/Literaturwissenschaft, 10-15% Mediävistik, und einen Wahlbereich von 60% (Mein 2006: 77)⁵. Durch die Einigung auf Kerncurricula wäre gewährleistet, dass die Studierenden die Grundlagen und die Grundkompetenzen des jeweiligen Faches vermittelt bekommen und dieser Pflichtbereich bei einem Wechsel der Hochschule anerkannt würde. Durch den Wahlbereich können Studierende individuelle Schwerpunktbildungen vornehmen, jedoch müsste gleichzeitig gelten, dass der Wahlbereich aufgrund der erlangten Kompetenzen (die ausgewiesen werden müssen) einer einfachen Anrechnungspraxis unterliegt.

Ein Kerncurriculum ist auch beim Übergang vom Bachelor zum Master mit zeitgleichem Wechsel der Hochschule von Bedeutung, da durch einen gemeinsamen Pflichtbereich sichergestellt werden kann, dass die Wissens- und Kompetenzheterogenität der Studierenden nicht zu groß ist und somit ein „Nachlernen“ im Master vermieden werden kann.

⁵ Exemplarisch haben dies auch empirisch fundiert Steinhart und Schneijderberg für das Fach Politikwissenschaft erstellt, vgl. http://www.internationalisierung.org/pdf/vortraege/Vortrag_Steinhart_Schneijderberg.pdf

Indikator 2 *Studierbarkeit und Anrechnungspraxis*: Inwieweit können an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen angerechnet werden und wie einfach ist der Wechsel der Hochschule zwischen Bachelor und Master?

Der Autorin ist an dieser Stelle durchaus bewusst, dass ein Kerncurriculum nicht von einer einzelnen Hochschule beschlossen werden kann. Insofern ist die Frage der Studierbarkeit in Bezug auf ein Kerncurriculum auch nur zu stellen, wenn für das zu untersuchende Fach ein Kerncurriculum durch eine Fachvereinigung oder vergleichbares beschlossen wurde⁶. Mobilität hat eine dritte Komponente, die des familiären Hintergrunds und der finanziellen Möglichkeiten. Mobil kann nur sein, wer es sich leisten kann. Dies gilt sowohl für die Inlands- als auch Auslandsmobilität. So zeigt sich, dass sich Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern bei der Wahl ihres ersten Studienortes überdurchschnittlich häufig für einen Studienort in unmittelbarer Nähe zu ihrem Heimatort entscheiden im Gegensatz zu Studierenden aus bildungsnahen Elternhäusern (Lörz/Krawietz 2011: 187). Da aus Studien bekannt ist, dass bildungsfernere Elternhäuser meist auch finanziell schlechter gestellt sind, kann hier ein Zusammenhang zur Mobilität hergestellt werden. Die Benachteiligung wird noch potenziert, da das Wissen beispielsweise über Stipendien und Förderwerke oftmals nicht vorhanden ist und somit eine Finanzierungsquelle nicht erkannt wird⁷ (Siebert 2011: 28).

Bisher fehlen noch fundierte Untersuchungen, ob ein Zusammenhang zwischen Elternhaus und dem Übergang vom Bachelor zum Master besteht, also ob Bachelorstudierende aus bildungsferneren Elternhäusern eher eine Erwerbstätigkeit aufnehmen als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern.

In Bezug auf die Auslandsmobilität ist der entscheidende Faktor die finanzielle Unsicherheit, laut Eurostudent III (vgl. für Deutschland: Schäfer 2010). Die finanzielle Unsicherheit wird dabei von den Studierenden mit sozial schwächerem Hintergrund für die Entscheidung wichtiger eingeschätzt als von Studierenden mit sozial höherem Hintergrund (Eurostu-

⁶ Wenig hilfreich sind in Bezug auf fachspezifische Kerncurricula bisher leider europäische Initiativen wie „Tuning“ (www.unideusto.org) oder Dublin Descriptors (www.jointquality.org), da sich beide Initiativen darauf beschränken u.a. Referenzrahmen festzulegen, die einen Austausch über Curricula und deren Qualität europaweit ermöglichen sollen, aber keine Kerncurricula entwerfen.

⁷ Um dem vorzubeugen wurde beispielsweise www.Arbeiterkind.de gegründet.

dent III 2008). Im Endeffekt heißt dies, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern doppelt so häufig einen Auslandsaufenthalt realisieren als Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern (14% versus 7%) (Lörz/Krawietz 2011: 193). Neben den finanziellen Erwägungen spielen weiterhin die individuelle Motivation und die persönlichen Bedingungen der Studierenden, wie z.B. familiäre Verpflichtungen, der Ausfall von Einnahmequellen am Heimatort oder der Verlust von vorteilhaften Kooperationen in Bezug auf die Lern- und Studiensituation am Heimatort (wie z.B. Lerngemeinschaften), eine entscheidende Rolle (Eurostudent III 2008, Lörz/Krawietz 2011). Damit ist eine gesteigerte Mobilität nur unter Berücksichtigung der finanziellen und sozialen Bedingungen der Studierenden zu erreichen, insbesondere da 81% der vom DAAD befragten Studierenden angeben nur mithilfe der Unterstützung der Eltern einen Auslandsaufenthalt finanzieren zu können (DAAD 2009: 14f).

Indikatoren 3: *Studierbarkeit und finanzielle Machbarkeit von Auslandsaufenthalten*: Ausbau an Stipendienprogrammen um Anreize auch für finanziell schwächer gestellte Studierende zu schaffen oder Kooperationen mit Unternehmen um Praktika finanziell abzusichern.

Zu berücksichtigen sind hierbei auch Studierende mit Kindern, denen bisher aufgrund ihrer familiären Aufgaben die Mobilität erschwert wird oder Studierende mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen.⁸

Soziale Dimension

Neben der Mobilität ist die soziale Dimension ein wichtiges Thema in der Bologna-Diskussion. Im London-Kommuniqué heißt es:

„Wir teilen den gesellschaftlichen Anspruch, dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusemmensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten. Wir bekräftigen, dass es wichtig ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können. Daher setzen wir unsere Bemühungen um an-

⁸ Der Autorin ist durchaus bewusst, dass diese Studierenden oftmals kein Interesse an Mobilität haben. Hier stellt sich aber die Frage, ob das fehlende Interesse mit fehlenden Möglichkeiten zusammenhängt. Da hier die Anregung von Möglichkeiten im Vordergrund steht ist dieser Bereich nicht zu vernachlässigen.

gemessene Betreuung der Studierenden, die Schaffung flexiblerer Ausbildungswege hin zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung und um verstärkte Beteiligung auf allen Ebenen auf der Grundlage der Chancengleichheit fort.“ (London-Kommuniqué 2007: 5)

Gerade in Deutschland ist die Gewinnung von Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern seit dem Umdenken der Politik Anfang der 1970er Jahre eine Herausforderung. 2009 nahmen 71% der SchulabgängerInnen mit Hochschulreife ein Studium auf, deren Vater⁹ einen Hochschulabschluss besitzt, aber nur 24% deren Vater keinen Hochschulabschluss haben (Isserstedt et al. 2010: 72)¹⁰. Aufgrund der Zahlen ist davon auszugehen, dass in Deutschland die Eignung für ein Studium nicht der einzige Faktor ist, warum ein Studium aufgenommen wird (vgl. Wolter 2011). Vielmehr ist ein entscheidender Faktor für die Entscheidung die „schwer absehbare künftige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt“ (Heine 2010: 19). Für 36% der Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern ist dies ein entscheidender Faktor, zu 40% aus nichtakademischen Elternhäusern. Die Finanzierungsmöglichkeit eines Studiums sehen 36% der Studienberechtigten aus nichtakademischem Elternhaus als Problem im Vergleich zu 26% der Studienberechtigten aus akademischem Elternhaus, hier existiert also ein nicht zu vernachlässigender Unterschied (Heine 2010: 19)¹¹.

Dementsprechend nimmt die Bedeutung der Öffnung des Hochschulsystems für „nicht-traditionelle“¹² Studierende (Alheit u.a. 2008) zu, gerade

⁹ In deutschen Studien, wie beispielsweise der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, wird nach wie vor der höchste Schul- und Berufsabschluss des Vaters als Indikator für den Bildungshintergrund herangezogen. Ob dies noch zeitgemäß ist, ist eine Diskussion die an dieser Stelle nicht geführt werden kann.

¹⁰ Bis zu diesem Zeitpunkt hat dabei bereits eine Selektion stattgefunden, da von 100 ErstklässlerInnen aus nichtakademischen Elternhäusern nur 45 Kinder die gymnasiale Oberstufe erreichen und nur 24 ein Studium aufnehmen. Im Gegensatz dazu erreichen von 100 ErstklässlerInnen aus Akademikerfamilien 81 Kinder die gymnasiale Oberstufe und 71 Kinder beginnen ein Studium (Isserstedt u.a. 2010: 104).

¹¹ Zugleich ist die Frage, ob durch die Einführung einer neuerlichen Stufung zwischen Bachelor und Master auch eine neue Selektionsstufe eingebracht wurde, also ob ein Masterstudium überwiegend von BachelorabsolventInnen aus bildungsfernen Elternhäusern aufgenommen wird (siehe Abschnitt 4).

¹² Darunter sind Studierende zu verstehen, die nicht direkt nach ihrem Abitur ein Studium aufnehmen, oder ihr Abitur erst auf dem zweiten Bildungsweg erlangen. Zur Historie der nicht-traditionellen Studierenden Teichler/Wolter 2004.

wenn die Prognosen ernst genommen werden, dass aufgrund von rückläufigen Geburtenraten weniger Studierende ab 2016 zu erwarten sind und deshalb bisher unterrepräsentierte Gruppen zukünftig für ein Studium gewonnen werden müssen, um die Studierquote in Deutschland aufrecht zu erhalten (KMK 2005). Dafür ist es aber notwendig, vermehrt Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern für ein Studium zu gewinnen, da die Übergangsquote von Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern bereits bei 71% liegt und hier ein gesteigerter Übergang kaum zu erzielen ist (Isserstedt 2010: 72).

Indikatoren 4: *Studierbarkeit und Selektivität*: Wird sich von Seiten der Hochschulen aktiv um „nicht-traditionelle“ Studierende und Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern bemüht?

Lebenslanges Lernen

Im Bologna-Prozess wurde in Bezug auf die Durchlässigkeit des Hochschulsystems das Konzept des Lebenslangen Lernens entwickelt. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht werden kann, also wer und aus welchem Grund nimmt ein Hochschulstudium auf und wie kann der Übergang zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung stattfinden sowie ausgebaut werden. So schreibt die KMK:

„Ein wichtiger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang der Übergang beruflich qualifizierter Personen in den Hochschulbereich unter Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, sodass sich die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums absinkt.“ (KMK 2008)

Hierzu wurde durch den europäischen Qualifikationsrahmen angestoßen in den europäischen Ländern jeweils nationale Qualifikationsrahmen zu schaffen, welche die Anrechnung der Qualifikationen im Hochschulbereich definieren sollen. In Deutschland wurde ein eigener Qualifikationsrahmen entwickelt (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen), dieser befindet sich momentan im Abstimmungsprozess und wird entsprechend an Hochschulen bisher nicht angewendet (vgl. www.deutscherqualifikationsrahmen.de). In Zukunft wird die Anrechnungspraxis von Qualifikationen, die außerhalb des Hochschulbereiches erworben wurden, an Bedeutung gewinnen, wenn aufgrund des demogra-

phischen Wandels mehr nicht-traditionelle Studierende nach einigen Jahren der Erwerbstätigkeit ein Hochschulstudium aufnehmen um einen Abschluss im Sinne einer Weiterqualifikation zu erwerben. Da Wissensbestände kontinuierlich erweitert werden müssen, stellt der Weiterbildungsbereich einen entscheidenden Faktor für die zukünftige Leistungsfähigkeit der Gesellschaft dar. Allerdings gibt es bisher kaum echte Angebote an staatlichen Hochschulen (KMK 2001). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Weiterbildungsstudiengänge eine andere Struktur aufweisen müssen als herkömmliche Studiengänge. Denn ein Weiterbildungsstudiengang wird hauptsächlich in den Abendstunden oder am Wochenende durchgeführt, sowie meist mit hohen Anteilen des Selbststudiums, unterstützt durch e-Learning, aufgrund der meist fortlaufenden Berufstätigkeit. Für die Hochschulen ist hier entweder ein Umdenken der Lehrenden notwendig sich auf dieses Angebot einzulassen, oder es muss für diese Studiengänge explizit Personal eingestellt werden.

Indikatoren 5: *Studierbarkeit und Lebenslanges Lernen*: Findet eine Anrechnung von Qualifikationen die außerhalb von Hochschulen erworben wurden statt? Gibt es echte Weiterbildungsangebote, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden eingehen?

Diversity

Verbunden mit der sozialen Dimension und dem Lebenslangen Lernen ist in Deutschland die Diskussion um Diversity. Darunter wird die positive Heterogenität von Studierenden gefasst was z.B. Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Staatsangehörigkeit oder familiäre Situation anbelangt. Als Potential wird Diversity verstanden, wenn ein bewusster und wertschätzender Umgang mit der Diversität von Studierenden von der Hochschule praktiziert wird (vgl. Klammer 2010). Allein Willensbekundungen reichen allerdings nicht, um einen positiven Umgang zu finden, denn es ist nicht mehr davon auszugehen, dass die Studierendenschaft homogene Wissenserfahrungen mitbringen und die Möglichkeit haben sich voll und ganz auf das Studium zu konzentrieren (vgl. Leichsenring 2011). So stehen die Hochschulen vor der Herausforderung sich auf die unterschiedlichen Anforderungen von Seiten der Studierenden einzustellen. Studierende mit Kind/ern haben andere Bedürfnisse als Studierende als Studierende mit Behinderungen. Studierende die direkt nach dem Abitur ein Studium beginnen haben andere Wissensserfahrungen und Kompetenzen als Studierende, die nach ihrem Abitur eine Ausbildung gemacht haben und sich

nun neben dem Beruf weiterqualifizieren wollen. Hierauf müssen Hochschulen mit auf die einzelnen Zielgruppen ausgerichteten Angeboten reagieren, soll es nicht zu Frustration oder gar Studienabbruch kommen. Dazu ist es auch notwendig, Lehrende im Bereich der Hochschuldidaktik in Bezug auf die neuen Anforderungen durch diverse Studierendenspezifika zu schulen und darauf hinzuwirken die Diversität nicht als Defizit, sondern als Bereicherung der Lehr- und Lernsituation zu begreifen (Leichsenring 2011: 39).

Indikatoren 6: *Studierbarkeit und Diversity*: Inwieweit stellen sich Hochschulen auf die zunehmende Diversity der Studierenden ein und welche Angebote machen sie für Studierende als auch für Lehrende?

Learning Outcomes

Neben der Mobilität, der sozialen Dimension und dem Lebenslangen Lernen ist durch Bologna ein viertes großes Thema angestoßen worden, die Kompetenzorientierung und die Orientierung auf die „Learning Outcomes“. Durch die Fokussierung auf die Learning Outcomes, also auf von Studierenden zu erwerbende Kompetenzen und Wissen, sollte eine Flexibilisierung der Studienwege stattfinden. Dazu bedarf es allerdings einer Verschiebung weg von der vormals herrschenden Lehrendenzentrierung (was wollen Lehrende lehren) hin zu einer Lernendenzentrierung (also was sollen Studierende erlernen) – ein „Shift from Teaching to Learning“ (Paetz 2007). Abgebildet soll dies in den Modulen und ihren Modulbeschreibungen werden, bei der Kompetenz- und Wissenswerb im Zentrum stehen. Mit der Orientierung auf Learning Outcomes sollte ebenfalls eine Erleichterung der Anrechnungspraxis stattfinden, da nicht mehr der Titel der Lehrveranstaltung oder des Modul ausschlaggebend sein sollte, sondern was erlernt wurde. Bei einem wirklichen Shift findet eine Zentrierung auf die Studierenden statt, was zeitgleich bedeutet, dass die Lehrenden diesen Shift mitgehen müssen, da nur dann ein Gelingen möglich ist (vgl. Wildt 2007). So definieren Klieme und Hartig Kompetenzorientierung als:

„Kompetenzorientierung bedeutet (...), Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme/Hartig, 2007, S.13).

Als Studierbarkeit ist dieser Aspekt zu werten, da Lehre hin zu einer Kompetenzorientierung dazu führt, dass Studierende selbstorganisiert und aktiv lernen (Paetz u.a. 2011: 30) und eine Flexibilität des Studiums ermöglicht wird.

Indikatoren 7: *Studierbarkeit und Learning Outcomes*: Hat ein Shift from Teaching to Learning stattgefunden, der von den Lehrenden mitgetragen und umgesetzt wird?

Die Ebene des Individuums StudierendeR

Die bisherigen Betrachtungen haben die Perspektive des Hochschulsystems und der Hochschulen in den Blick genommen. Nun soll diese Perspektive um die des Individuums StudierendeR erweitert werden. Für Studierende hat der Bologna-Prozess zum einen die Strukturänderung des Studiensystems mit sich gebracht mit all ihren Schwierigkeiten, z.B. (mögliche) Verschulung der Studiengänge, Inflexibilisierung, Erhöhung der Leistungsanforderungen, Steigerung des (wahrgenommenen) Drucks, aber auch eine erhöhte öffentliche Wahrnehmung von Studienbedingungen und Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Zudem hat Bologna dazu geführt, dass vermehrt auf die Bedürfnisse der Studierenden geachtet und Lernende als Individuen wahrgenommen werden „mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-)Erfahrungen, Lebenssituationen, Lernstrategien, Stärken und Schwächen“ (Becker u.a. 2006: 25). Gleichzeitig, und hierfür ist die strikte Forderung nach der Verwertbarkeit und Marktorientierung von Hochschulbildung ein Zeichen, nehmen Studierende Hochschulen oftmals nur noch als Zertifizierungsgeber wahr, nicht aber als Ort der eigenen Entwicklung, in den es sich einzubringen und mitzugestalten gilt. Dies schildert Bloch (2004) eindrucksvoll, wenn er den flexiblen Studierenden beschreibt, der sich dem Mechanismus der reinen Nutzenmaximierung durch das Hochschulstudium unterworfen hat. Folgt man Blochs Analyse, dann hat die Forderung nach Studierbarkeit auf individueller Ebene der flexiblen Studierenden allein den Zweck schneller und leichter ein Zertifikat zu erlangen, mit Grundwissen in den Disziplinen, ist aber fernab des Lebensentwurfes nach Humboldt'schen Ideal.

„Studierende entsprechen demnach heute nicht mehr dem traditionellen Leitbild des akademischen Studierenden, sondern sind, so meine These, flexible Studierende, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten während des Studiums wird an dem

Ausbau individueller Wettbewerbsvorteile gearbeitet.“ (Bloch 2004: 51)

Hier geht es um die reine Maximierung ökonomischen, aber nicht des kulturellen, Kapitals, entsprechend ist für diese Studierende die Hochschule nicht mehr Mittelpunkt des Lebens (Bloch 2004: 55). Diese Einschätzung wird durch die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes gestützt, in der nur 49% der Befragten angaben, dass Studium und Hochschule für sie der Mittelpunkt ist, „auf den fast alle ihre Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind“ (Isserstedt u.a. 2010: 361). Eine Ursache liegt sicherlich nicht zuletzt darin, dass 65% der Studierenden erwerbstätig sind, und 26% ihr Studium überwiegend durch die eigene Erwerbstätigkeit finanzieren (Isserstedt u.a. 2010: 14f). Immerhin 4% der Studierenden haben Kinder oder übernehmen Pflegeaufgaben innerhalb der Familie (Middendorff 2008). Zugleich ergab die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, dass 21% der Studierende de facto Teilzeitstudierende sind und weniger als 25 Stunden pro Woche für ihr Studium arbeiten (Isserstedt u.a. 2010: 28). Für einen bedeutenden Anteil der Studierenden ist also die Vorgabe der Akkreditierungsagenturen eines Vollzeitstudiums, bei der 40 Stunden pro Woche für das Studium aufgewandt werden, nicht zutreffend, so ist zu vermuten. Die Überprüfung von Studierbarkeit kann an dieser Stelle also nicht heißen, dass z.B. in einer Workload-Befragung ermittelt wird, der Durchschnitt des Workload liege unterhalb von dieser 40-Stunden Woche und somit sei Studierbarkeit gewährleistet, wenn die Studierenden dies überhaupt nicht beabsichtigen. Vielmehr muss gefragt werden, wie viele Credit Points wollen Studierende erreichen und welcher Workload ist hierfür angemessen. Solch eine Fragestellung setzt allerdings voraus, die meist starren Studienpläne zu ignorieren und stattdessen wahrzunehmen, dass ein reiner Zuschnitt auf Vollzeitstudierende nicht angemessen ist. Ein Ausweg wäre hier ein flexibles Studium, welches berücksichtigt, dass das Studium nicht immer im Zentrum der Aktivitäten der Studierenden steht, also eine Abkehr von Vollzeitprogrammen mit vorgegebenem Studienplan bei dem Module nicht zeitlich verschiebbar sind und im Zweifel Anwesenheitspflichten existieren. Hierzu müsste sich aber auch die Politik bekennen und den eingeschlagenen Weg der Finanzierung von Studierenden in Regelstudienzeit wieder verlassen. Denn Hochschulen werden nur flexiblere Angebote machen, wenn sie hierfür belohnt und nicht bestraft werden. Damit würde der Realität Rechnung getragen, dass nicht allein die Hochschulen schuld daran sind, dass Studierende nicht in der Regelstudienzeit ihren Abschluss erlangen – in der Vergangenheit war das sicherlich auch zum Großteil der Fall, wenn beispielsweise nicht auf Überschneidungsfreiheit

von Pflichtveranstaltungen geachtet wurde oder diese nicht regelmäßig angeboten wurden – sondern u.a. auch daran, dass das Studium bei über der Hälfte der Studierenden nicht allein im Mittelpunkt steht.

Indikator 8 *Studierbarkeit und individuelle Flexibilität der Studierenden*: Studierbarkeit heißt an dieser Stelle ein Studium zu ermöglichen, bei dem genug Flexibilität besteht für die Erwerbstätigen oder Familienaufgaben der Studierenden, die auch soweit berücksichtigt werden, dass es zu Verlängerungen von Fristen innerhalb des Studiums kommt (entscheidend ist dies vor allem bei sogenannten Ausschlussfristen, die ein Weiterstudium nicht mehr ermöglichen würden). Aber auch, dass sich Studierende selbst an der Veränderung ihrer Hochschule beteiligen und als Teil der Organisation zu einer Qualitätsverbesserung und mehr Studierbarkeit beitragen.

Die Berücksichtigung der zusätzlichen Belastungen/Herausforderungen ist insofern von Bedeutung, da der gesellschaftliche Druck auf Bachelorstudierende in den letzten Jahren immer mehr zugenommen hat. Von ihnen wird gefordert möglichst schnell zu studieren, sich sozial zu engagieren, mehrere Fremdsprachen zu sprechen und gleichzeitig bereits Berufserfahrung zu haben (vgl. Meyer auf der Heyde 2010: 71). Von den Bachelorstudierenden wird diese Forderung angenommen, was sich an einem zu beobachtenden veränderten Studierverhalten zeigt. So geben Bachelorstudierende in den nationalen Studien durchgängig an, dass sie ihr Studium schnell und in der Regelstudienzeit absolvieren wollen (Bargel u.a. 2010: 28) und die starke Strukturierung der Bachelorstudiengänge als angemessen ansehen (Bargel u.a. 2010: 30). Wenn dieses Verhalten zutrifft muss die Frage gestellt werden, inwiefern eine Steigerung der Diversität der Studierenden (also mehr Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern, mehr Studierende mit nicht-linearen Lebensläufen, mehr nicht-traditionelle Studierende, mehr Studierende mit Kindern) bei einer starken Strukturierung der Studiengänge überhaupt möglich ist.

Operationalisierung eines erweiterten Begriffs der Studierbarkeit

Der im vorliegenden Artikel dargestellte erweiterte Begriff der Studierbarkeit bewegt sich auf verschiedenen Ebenen: Europäischer Hochschulraum, Hochschulsystem Deutschland, einzelne Hochschule und Individuum. Das bedeutet, die AnsprechpartnerInnen für die Erfüllung der einzelnen Indikatoren sind verschieden. Dies erschwert auch die Anwendung

der erweiterten Studierbarkeit in Bezug auf Qualitätssicherung von Studium und Lehre, ist aber nicht völlig ausgeschlossen. So sind die folgenden Indikatoren auf die einzelne Hochschule anwendbar:

- Indikator 1: Studierbarkeit und Mobilität, also sind innerhalb der Curricula Zeitfenster für einen Auslandsaufenthalt vorgesehen, findet eine leichte Anrechnungspraxis von erworbenen Leistungen statt (auch Indikatoren 2) und werden Studierende bei der Planung von Auslandsaufenthalten beraten und betreut.
- Indikator 2: Studierbarkeit und Anrechnungspraxis, also ist ein problemloser Wechsel zwischen Bachelor und Master möglich (wie selektiv sind die Auswahlprozesse?).
- Indikator 4: Studierbarkeit und Selektivität: Wird sich von Seiten der Hochschulen aktiv um nicht-traditionelle Studierende und Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern bemüht?
- Indikator 5: Studierbarkeit und Lebenslanges Lernen: Findet eine Anrechnung von Qualifikationen die außerhalb von Hochschulen erworben wurden statt? Gibt es echte Weiterbildungsangebote, die auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen?
- Indikator 6: Studierbarkeit und Diversity: Inwieweit stellen sich Hochschulen auf die zunehmende Diversität der Studierenden ein und welche Angebote machen sie für Studierende als auch für Lehrende?
- Indikator 7: Studierbarkeit und Learning Outcomes: Hat ein Shift from Teaching to Learning stattgefunden, der von den Lehrenden mitgetragen und umgesetzt wird?
- Indikator 8: inwieweit ermöglichen Hochschulen in ihren Studiengängen ein flexibles Studium, das sich auf die Bedürfnisse der Studierenden zuschneiden lässt?

In Bezug auf das Hochschulsystem und die Vernetzung der Fächer gelten folgende Indikatoren, die Studierbarkeit im weiteren Sinne ausmachen:

- Indikatoren 2: Studierbarkeit und Anrechnungspraxis: Inwieweit können an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen angerechnet werden und wie einfach ist der Wechsel der Hochschule zwischen Bachelor und Master? Hierzu muss eine Einigung in den jeweiligen Fächern erzielt werden, da sonst die Heterogenität der Anrechnungspraxis an Hochschulen weiter zunimmt.
- Indikatoren 3: Studierbarkeit und finanzielle Machbarkeit von Auslandsaufenthalten: Ausbau an Stipendienprogrammen um An-

reize auch für finanziell schwächer gestellte Studierende zu schaffen oder Kooperationen mit Unternehmen um Praktika finanziell abzusichern.

An vielen Hochschulen wird bereits daran gearbeitet mehr Flexibilität innerhalb von Studiengängen zu gewährleisten, mehr Mobilität zu ermöglichen und neue Teilzeit- oder Weiterbildungsstudiengänge zu entwickeln. Auch lassen sich immer mehr Hochschulen als familienfreundliche Hochschule auditieren, deren Maßnahmen wie z.B. der Ausbau von Kitaplätzen auch Studierenden zu Gute kommen. Bisher werden diese Maßnahmen aber selten in einem koordinierten Prozess im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements verwirklicht und tragen deshalb nicht in dem Umfang zu einer auch für Studierende sichtbaren Qualitätsverbesserung bei. Hierzu könnten die Indikatoren der erweiterten Studierbarkeit eine Hilfestellung geben.

Literatur

- ALHEIT, Peter/RHEINLÄNDER, Kathrin/WATERMANN, Rainer (2008). Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 / 4, S. 577-606.
- AKKREDITIERUNGSRAT (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen. 02/2004.
- BANSCHERUS, Ulf/GULBINS, Annerose/HIMPELE, Klemens/STAACK, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung, Frankfurt/Main.
- BARGEL, Tino/MULTRUS, Frank/RAMM, Michael/BARGEL, Holger (2010): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz, Bonn.
- BECKER, Ruth/JANSEN-SCHULZ, Bettina/KORTENDIEK, Beate/SCHÄFER, Gudrun (2006): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge, in: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW 21/2006, S. 21-32.
- Bergen-Kommuniqué (2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.
- BLOCH, Roland (2004): Flexible Studierende, in: die hochschule 2/2004, S. 50-63.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2009): Anerkennung – (k)ein Problem?, Bonn.
- HEINE, Christoph (2010): Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 213, Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_213.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011).

- HEUBLEIN, Ulrich/HUTZSCH Christopher/SCHREIBER, Jochen/SOMMER, Dieter (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover.
- ISSERSTEDT, Wolfgang; MIDDENDORFF, Elke; KANDULLA, Maren; BORCHERT, Lars; LESZCZENSKY, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hannover.
- KLAMMER, Ute (2010). Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgabe von Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bologna Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010, Bonn 2010, S. 125 – 135.
- KLIEME, Eckhard/HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden, S. 11-29.
- KMK Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001), Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011)
- KMK Kultusministerkonferenz (2005): Prognose der Studierendenanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen, Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005, Bonn.
- KMK Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008) Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011).
- KMK Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen

gen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

LEICHSENRING, Hannah (2011): Was heißt Diversität in Lehre und Studium? in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 38-43.

Leuven-Kommuniqué (2009): *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

LÖRZ, Markus/KRAWIETZ, Marian (2011): *Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2/63, S. 185 - 205.

Londoner-Kommuniqué (2007): *Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*.

MEIN, Georg 2006: *Kerncurriculum B.A. Germanistik*, in: HRK (Hrsg.) *Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung*, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006, Bonn, S. 76-88.

MEYER auf der Heyde, Achim (2010): *Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz - Anforderungen an eine neue Studierendengeneration*, in: Himpele Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja, *Endstation Bologna? - Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld*, S. 69-74.

MIDDENDORFF, Elke (2008): *Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes*, durchgeführt von HIS, Koblenz.

PAETZ, Nadja-Verena/CEYLAN, Firat/FIEHN, Janina/SCHWORM, Silke/HARTEIS, Christian (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik - Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*, (eBook).

Prag-Kommuniqué (2001): *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister*.

SCHÄFER, Sarina Jessica 2010: *Studium internationale - Wie viel Mobilität wollen wir wirklich?* In: Himpele Clemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hrsg.) *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld*.

SCHNEIDERBERG, Christian/STEINHARDT, Isabel (2010): *Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz*, in: *das Hochschulwesen* 58, 3/2010, S. 74-81.

SCHOMBURG, Harald (2011): *Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland*, in: Leszczensky, Michael/Barhelmes, Tanja (Hg.), *Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven* Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29.-30. April 2010 in Hannover, Hannover, S. 25-46.

SIEBERT, Ulla (2011): *Leistung versus Chancengerechtigkeit? Soziale Öffnung der Begabtenförderung*, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 27-30.

TEICHLER, Ulrich/WOLTER, Andra (2004): *Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende*, in: *die hochschule* 2/2004, S. 64-80.

WILDT, Johannes (2007): *Vom Lehren zum Lernen*, in: Bretschneider, Falk/ders. (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Bielefeld.

WINTER, Martin (2009): *Das neue Studieren - Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. In: *HoF-Arbeitsbericht 1/2009*, Wittenberg.

WUTTIG, Siebert 2010: *Mobilität ohne Ende oder das Ende der Mobilität? Studierendennobilität im Zeichen von Bologna*, in: Himpele Clemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hrsg.) *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld*.

WOLTER, Andr  (2011): Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 9-15.