



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 27

LEHRE UND STUDIUM GEMEINSAM GESTALTEN

Reflexionen zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs

Literatur

- Aeppli, J.; Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung 34, 1, S. 78–97.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469–520.
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske und Budrich, S. 49–63.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, H.U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen: Leske und Budrich, S. 29–47.
- Bosse, E.; Mergner, J.; Wallis, M.; Jänsch, V.K.; Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitäts-pakt Lehre im Projekt StuFHe. Universität Hamburg. <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>.
- Combe, A.; Paseka, A.; Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A.; Keller-Schneider, M.; Combe, A. (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 53–80.
- Crossan, S. (2017): Eins. Übersetzung von Cordula Setsman. München: Mixtvision, S. 160.
- Iwers, T. (2019): Achtsame Interaktion durch introvisionsorientierte Reflexionen. In: Graf, Ulrike; Iwers, Telse (Hrsg.). Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Iwers-Stelljes, Telse (2016): Entwicklung von Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts. Antrag für die Teilnahme am Lehlabor Lehrprofessionalisierung (L2Prof) der Arbeitsstelle „Lehrprofessionalisierung“. Antrag in der ersten Genehmigungsrunde stattgegeben mit einem Fördervolumen von 40.000 €.
- Iwers, T.; Hitter, K. (2017): Reflexion durch Supervision praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium. Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 1, S. 46–51.
- Iwers-Stelljes, T.; Luca, R. (2008): Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 39 (4), S. 429–442.
- Iwers, T.; Löbke, R. (2019): Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht am Beispiel der Begleitung schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Hamburg. Die Hochschullehre, Oktober, <http://www.hochschullehre.org/?m=201910>.
- Luca, R., Iwers-Stelljes, T. (2006): Umgang mit Konflikten im schulischen Kontext: Entwicklung und Evaluation selbst- und sozialkompetenzorientierter Lehrveranstaltungen. In: Dauber, H.; Zwiebel, R. (Hrsg.). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–171.
- Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, İ., Kalpaka, A.; Metler, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.; Pauli, C.; Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rott, David (2018): Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1, 33–44. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-98
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stanisic, S. (2019). Herkunft. <http://www.ciando.com/ebook/bid-2580593-herkunft/leseprobe/>.
- Terkessidis, M. (2013): Interkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wahl, D. (1999): Warum gleich ein Forschungsprogramm? Persönlich Antworten. In: Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (Hrsg.). Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Tübingen: Francke Verlag.

Die Begleitung des Wandels in der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz

von
Dr. Peter A. Zervakis

Die „Europäische Studienreform“ (HRK) bzw. die „Bologna-Erklärung“, die im Juni 1999 von 29 Ländern in Bologna angestoßen wurde, hat die Hochschulen seither grundlegend verändert. Denn die Bologna-Erklärung leitete eine Reihe von Reformen ein, die darauf abzielten, die nationalen Hochschulsysteme in Europa kompatibler und vergleichbarer, wettbewerbsfähiger und attraktiver zu gestalten – also einen gemeinsamen Europäischen Hochschul(lehr)raum zu schaffen, der den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen in einer global vernetzten Welt besser entspricht und somit zukunftsfähig ist.¹ Die drei wichtigsten Ziele waren dabei von Anfang an:

- Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master),
- Qualitätssicherung im Hochschulwesen,
- bessere Vergleichbarkeit und damit leichtere Anerkennung von ausländischen Studienabschlüssen.

Im Lauf der Jahre wurden einige der ursprünglichen Ziele konkretisiert und neue kamen hinzu:

- das lebensbegleitende Lernen,
- die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen,
- die studierendenzentrierte Lehre und
- die internationale Dimension von Bologna.

2009 wurde von den Mitgliedern des Bologna-Prozesses beschlossen, den Prozess nach 2010 weiterzuführen („Bologna 2020“). Regelmäßig treffen sich die Ministerinnen und Minister für Hochschulbildung der inzwischen 48 Bologna-Staaten, um die erzielten Fortschritte zu messen und das weitere Vorgehen abzusprechen. Die bisher letzte Ministerkonferenz fand vom 23. bis 25. Mai 2018 in Paris statt. Unter anderem wurden dort insbesondere die Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulbildung und der Europäische Hochschulraum nach 2020 diskutiert.²

1. Die Umsetzung der Europäischen Studienreform in Deutschland: eine Zwischenbilanz

Die Umsetzung der Studienreform nach Bologna war in Deutschland mit hohen Ansprüchen und Erwartungen verknüpft. Zu den eigentlichen Bologna-Zielen kamen nationale Themen wie die Akkreditierung, die Differenzierung der Hochschullandschaft und die wachsende Diversität der Studierenden und ihrer heterogenen Einstiegsqualifikationen hinzu.³ Gleichzeitig stieg in den vergangenen Jahren die Zahl der Studierenden auf Rekordhöhe – von knapp unter 2 Millionen im Wintersemester 2002/03 auf über 2,9 Millionen im Wintersemester 2018/19.⁴ Erwartungsgemäß lief daher die

¹ Marquand 2018: 13–66.

² HRK/nexus 2018: 2ff.

³ Zervakis/Mooraj 2014: 1.

⁴ HRK-Statistische Daten, Wintersemester 2019/20: 7.

Studienreform in Deutschland nicht ohne Widerstand ab: Die Kritik richtete sich allerdings weniger gegen die Ziele als vielmehr gegen die oft als zu bürokratisch wahrgenommene Umsetzung. Sieht man sich heute die bereits erreichten Umsetzungsergebnisse an, dann wird nur allzu deutlich, wie umfassend dieser Studienreformprozess nicht nur die Studiengänge strukturell bereits verändert hat, sondern auch einen hochschulweiten „Kultur- und Mentalitätswandel“ einleitete.⁵

Gestufte Studienstruktur

Mittlerweile ist die gestufte Studienstruktur nahezu komplett eingeführt: Im Wintersemester 2019/20 führten 92 Prozent aller Studiengänge zu den Abschlüssen Bachelor und Master. Unter den nicht umgestellten Studiengängen sind vor allem solche, die zum reglementierten Staatsexamen führen (v. a. in Jura, Medizin und teilweise im Lehramt). Der Anteil der Studiengänge mit traditionellem Abschluss (Diplom, Magister, künstlerischer Abschluss), in die sich Studierende in das 1. Semester einschreiben können, betrug lediglich 1,7 Prozent. Längst schließt auch der überwiegende Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen das Studium mit einem Bachelor (2018: 247.247) oder einem Master (2018: 140.960) ab. Das Gros der Bachelorabsolventinnen und -absolventen nimmt im Anschluss ein konsekutives Masterstudium auf: So haben sich zwei Drittel der Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2013 für ein Masterstudium entschieden. Mit einem Anteil von 82 Prozent studierten deutlich mehr Universitätsbachelors weiter als Absolventinnen und Absolventen einer Fachhochschule (44 Prozent).



„Studienqualität“ und der Paradigmenwechsel in der Lehre

„Gute Lehre“⁶ zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Lernprozess der Studierenden und den Erwerb von Kompetenzen statt reinem Faktenwissen in den Mittelpunkt stellt. Ermöglicht werden soll zudem ein flexibles und individuelles Studium. Dies gilt insbesondere, weil immer mehr Studierende mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen und Bildungsbiografien an die Hochschulen kommen. Die ersten Bachelorstudiengänge waren teilweise als verschult oder zu starr geplant worden und zu Recht in die Kritik geraten. Die Hochschulen haben hier in den letzten Jahren stark nachgebessert. Und das mit Erfolg: In einschlägigen Befragungen von Studierenden wird die Qualität von Lehre und Studium heute besser beurteilt als noch vor einigen Jahren. Nach dem Studienqualitätsmonitor 2017 sind 67,8 Prozent der befragten Studierenden mit den Studienbedingungen insgesamt „(sehr) zufrieden“. 2013 waren es nur 61 Prozent.

Nachdem die mit „Bologna“ verbundenen strukturellen Neuerungen im Normalbetrieb der Studiengänge umgesetzt wurden, rücken nun inhaltliche Fragestellungen in den Fokus: Wie kann kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen in den Fächern aussehen? Wie können Studierende mit unterschiedlichen Biografien und Hintergründen besser an den Hochschulen ankommen und erfolgreicher studieren? Wie müssen Studienangebote strukturiert sein, um auch von Berufstätigen leichter genutzt werden zu können?

⁵ Brümmer et al. 2018: 3 und Zervakis/Fricke 2019: 32.

⁶ HRK/nexus 2011.

Beschäftigungsfähigkeit und Übergang in den Arbeitsmarkt

Mit den „Bologna-Zielen“ haben die deutschen Hochschulen den Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz der Studiengänge zu fördern: Absolventen eines Bachelor- oder Masterstudiums sollen in der Lage sein, selbstständig und forschend zu arbeiten, sich neues Wissen zu erschließen und Lösungen für neue Herausforderungen zu finden. Es ist das Ziel eines Hochschulstudiums, dass Absolventinnen und Absolventen sich in einem Tätigkeitsfeld weiterentwickeln und so auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein können. Wie kann dies erreicht werden? Neben einer kompetenzorientierten Studiengangskonzeption bedarf es weiterer Elemente, die die Beschäftigungsfähigkeit fördern: Anwendungsbezüge in der Lehre, integrierte und betreute Praktika, berufsorientierende Angebote, Forschungs- und Praxisprojekte. Dabei variiert die Ausprägung von Praxiselementen im Studium je nach Fachkultur bzw. Hochschulart deutlich.⁷

Die Debatte um das richtige Verhältnis von Praxis und berufsvorbereitenden Elementen im Studium ist noch nicht abgeschlossen. Unabhängig davon zeigt sich jedoch, dass den Bachelor- und Masterabsolventen der Berufseinstieg überwiegend sehr gut gelingt. Für den weit verbreiteten Mythos, dass „die Bachelors“ auf dem Arbeitsmarkt grundsätzlich schlechte Chancen haben, gibt es keine Belege.⁸ Richtig ist, dass der Bachelor insbesondere für einige universitäre Fächer keinen direkten Arbeitsmarktzugang eröffnet, etwa in den Natur- und Geisteswissenschaften. Insgesamt gesehen bestätigen jedoch verschiedene Studien, dass „Bachelors“ von Unternehmen zunehmend gern eingestellt und mit anspruchsvollen Aufgaben betraut werden. Sie können ähnlich gut wie Masterabsolventen verdienen.

Deutschland im internationalen Vergleich

Nach dem „Bologna Implementation Report 2015–2018“, der bei der Pariser Ministerkonferenz offiziell vorgestellt wurde, steht Deutschland überwiegend gut bis sehr gut in der Umsetzung der Bologna-Ziele da. Angemahnt wird allenfalls der weitere Ausbau eines systematischen Studierenden-Monitorings, um einen besseren Blick auf die Studienverläufe zu erhalten. Die Wirkungen des 2017 verabschiedeten Hochschulstatistikgesetzes wurden dabei allerdings ebenso wenig berücksichtigt wie die dahingehenden einschlägigen Initiativen aus dem Projekt nexus seit 2015.⁹

Umsetzungsangebote für die Hochschulen in Deutschland

Obwohl die Bologna-Erklärung bereits über 20 Jahre zurückliegt, gilt diese „tiefgreifendste Reform seit 200 Jahren“ (Margret Wintermantel) auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene „noch nicht als vollständig umgesetzt“.¹⁰ Denn der damit einhergehende notwendige Kultur- und Mentalitätswechsel hat noch nicht überall in den Hochschulen Einzug gehalten. Vielmehr besteht die „Notwendigkeit einer weiteren hochschulweiten Konsolidierung und inhaltlichen Optimierung des Umsetzungsprozesses“.¹¹ In Deutschland sind für die Umsetzung der Studienreform Bund, Länder und Hochschulen entsprechend ihrer jeweiligen Zuständigkeiten verantwortlich. Die Hochschulen können für konkrete Veränderungen ihrer Umsetzungspraxis in den Studiengängen auf eine Reihe von unterschiedlichen Maßnahmen (z. B. Qualitäts-

⁷ Vgl. Ulbricht/Schubarth, Praktika 2016.

⁸ HRK/nexus, Zahlen und Argumente: 15.

⁹ Vgl. Pohlenz 2018.

¹⁰ Brümmer et al. 2018: 3.

¹¹ Ebenda.

pakt Lehre) und indirekten Steuerungsinstrumenten in der Hochschulpolitik (z. B. Akkreditierung) zurückgreifen. Die beiden nexus-Projekte (2010–2020) ebenso wie ihre Vorgängerprojekte, das Kompetenzzentrum Bologna (2005–2007) und das Bologna-Zentrum (2007–2010) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), stellen dahingehend allerdings eine Besonderheit in der bundesstaatlichen Förderlandschaft dar:¹² Sie zählen zu den ergänzenden „freiwilligen Unterstützungsangeboten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das auf diese Weise im Einvernehmen mit den Ländern auch die Akzeptanz der Studienreform an den Hochschulen fördert.



2. Die nexus-Projekte der Hochschulrektorenkonferenz: übergeordnete Ziele und Maßnahmen

Mit den Projekten „nexus (I) – Studienreform 2.0. Mehr Studierende für die internationale Arbeitswelt der Zukunft wissenschaftlich qualifizieren!“ (2010–2014) und „nexus (II) – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (2014–2020) unterstützt die HRK mit finanzieller Förderung des BMBF insbesondere die Vernetzung der Hochschulen bei der Umsetzung der „Europäischen Studienreform“. Ihren Kern bilden freiwillige Informations- und Beratungsangebote, die sich direkt sowohl an die Leitungen als auch an die Umsetzungsebene der Hochschulen richten. Vor allem nexus (II) setzt dabei als die zentrale Austauschplattform der Hochschulen zur Studienreform an den Qualifizierungsprozessen von Studierenden im „Student Life Cycle“ an, welcher die zentralen Schnittstellen im Studium (Studienwahl, Übergang Schule-Hochschule, Mobilität sowie Eintritt ins Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt) abbildet.¹³

Nexus als genuines Kommunikationsprojekt der HRK verbreitet über vielfältige eigene Veranstaltungs- und Publikationsformate sowie durch die Projekthomepage mit eigener Datenbank und Hochschulbesuchen auf Einladung gelungene „Good-Practice“-Beispiele aus den gestuften Studiengängen reformfreudiger Hochschulen

¹² Zervakis 2008: 11–20.

¹³ HRK/nexus 2015: 3.

zu allen Herausforderungen in der informativen, deliberativen und kollaborativen Umsetzung der Studienreform und der Gestaltung von institutionellen Übergängen und Studienverläufen. Auf diese Weise begleitet nexus die Hochschulangehörigen (Lehrende, Studierende, Verwaltungspersonal) bei der Weiterentwicklung der eigenen Studienprogramme und dem Ausbau der Studienqualität.

Die Einrichtung von Runden Tischen in nexus (II)

Das HRK-Projekt nexus (II) nutzt darüber hinaus die Expertise in drei ausgewählten professionsorientierten Fächergruppen (Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften einschließlich der Medizin) sowie im hochschulinternen Querschnittsbereich von Anerkennung und Anrechnung zur Wissensgenerierung und Bearbeitung offener Entwicklungsaufgaben. Zu diesem Zweck werden dort exemplarische Lösungen z. B. für die Interprofessionelle Lehre¹⁴ oder die Reform der Studieneingangsphase gesammelt, bewertet und als Handreichungen zusammengefasst und unter den Mitgliedshochschulen verbreitet.¹⁵ Dafür wurde ab 2014 das seither weitgehend stabile Kommunikationsformat der „Runden Tische“ (RT), verstanden als „kleine Thinktanks“ des Projekts, in Ergänzung zu den bestehenden übergeordneten Veranstaltungsformaten etabliert.¹⁶ Das Projekt arbeitet mit einer kleinen Zahl von projekterfahrenen Fachleuten innerhalb und außerhalb der Hochschulen zusammen, um bestehende gute Lösungsansätze auf ihre praktische Übertragbarkeit in die Hochschulen zu prüfen, kommende Herausforderungen zu identifizieren sowie Anregungen und Empfehlungen zu entwickeln. Mit ihren Ergebnissen, eigenen Publikationen, durch die Initiierung themenspezifischer Tagungen zum Erfahrungsaustausch und durch die Beratung einzelner Hochschulen auf Anfrage vor Ort unterstützen die Runden Tische beispielsweise die fachspezifische Weiterentwicklung der fachgebundenen Studieneingangsphase mithilfe der Entwicklung von Fachqualifikationsrahmen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Studium und Lehre. Den Runden Tischen gehören Lehrende, Didaktiker und Studierende der jeweiligen Fachrichtungen an, zu denen ggf. weitere Experten aus Ministerien und Verwaltung hinzugezogen werden.¹⁷

Ausgewählte Projektergebnisse: Gestaltung der Studieneingangsphase

Mit der Auftaktveranstaltung „Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum“ an der Universität Konstanz eröffnete das Projekt nexus (II) der HRK im Jahr 2015 den Austausch zwischen den Hochschulen.¹⁸ Die erste Projektaktivität lag in einer umfassenden Bestandsaufnahme von Maßnahmen zur Gestaltung der Orientierungs- und Studieneinstiegsphase durch die drei Runden Fachtische sowie auf fachimmanenten, konkreten Verbesserungsvorschlägen und deren erfolgreicher Umsetzung.¹⁹

Die Rolle von Fachkulturen bei der Reform der Studieneingangsphase

Bei den Runden Fachtischen fand zwischen 2015 und 2017 eine fachspezifische Debatte zu geeigneten Maßnahmen in der Studieneingangsphase statt. Auf diese Weise konnten

¹⁴ Vgl. Schmollinger/Zervakis 2018: 51–53.

¹⁵ Vgl. <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/ingenieurwissenschaften/publikationen-und-studien/> und <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/medizin-und-gesundheits-wissenschaften/>.

¹⁶ Vgl. z. B. HRK/nexus 2015: 2.

¹⁷ Schmollinger/Zervakis 2018: 51.

¹⁸ Vgl. Zervakis/Bargel 2015.

¹⁹ Vgl. www.hrk-nexus.de/runde-tische.

besondere fachimmanente Erfolgsfaktoren und Ansätze für eine Verstetigung aus Sicht der mit nexus kooperierenden Fachkulturen identifiziert werden. Ein gemeinsames für 2016 angekündigtes Papier kam nicht zustande, weil zu wenige fachübergreifende Gemeinsamkeiten zwischen den bei den Runden Tischen vertretenen Disziplinen bestanden. Zwar wird nach Ansicht der Experten bei den Runden Tischen der Studieneingang als erfolgskritische Phase mit besonderen Herausforderungen wahrgenommen, allerdings sind zu wenige Maßnahmen in den Fächern bisher auf die eigentlichen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt. Es fehlt dafür bisher an einer „optionalen studiengangsunabhängigen Orientierungszeit an der Hochschule als Ganzes“ [...] (mit) Auswirkungen auf das Zulassungs- und Kapazitätsrecht“.²⁰ Da die Zulassung in diesem Falle zunächst zur Hochschule an sich und nicht mehr nur zu einem Studiengang erfolgen müsste, ginge eine solche tiefgreifende institutionelle Veränderung weit über die bisherigen Pilotmaßnahmen hinaus und konnte in nexus auch konzeptionell nicht bearbeitet werden.

Umsetzung der Kompetenzorientierung: Beratung für die Hochschulen

Die kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen, Modulen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen ist eine zentrale Forderung der Studienreform und verlangt einen grundlegenden Perspektivwechsel in der Lehre. Die Hochschulen haben zwar die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre formal korrekt umgesetzt (z. B. in Modulhandbüchern und in der Akkreditierung), in der Praxis besteht jedoch persönlicher Beratungsbedarf bei der curricular-didaktischen und der methodischen Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen von Studium und Lehre. Dies gilt sowohl für die strategische Ebene der Hochschulleitungen als auch für die operative Umsetzung auf der dezentralen Ebene der Fachkulturen. Hier setzt das Projekt nexus der HRK mit einem maßgeschneiderten „peer-to-peer“-Beratungsangebot zur Entwicklung hochschulinterner, nachhaltiger Kommunikations- und Veränderungsprozesse an. Das Ziel der Beratung durch erfahrene externe Hochschullehrende besteht darin, die Hochschulangehörigen dabei zu unterstützen, Strategien und Leitbilder zur Umsetzung der Kompetenzorientierung zu entwickeln und zu optimieren. Dazu analysieren ausgewiesene Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen und Hochschulen im Rahmen einer kollegialen Fallberatung gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule in eigenen Workshops die Strukturen, Prozesse und Kommunikation zur Curriculumsentwicklung und Prüfungsarchitektur in der jeweiligen Hochschule und geben nützliche Anregungen zu deren Weiterentwicklung. Das informelle, meist zweitägig angelegte Beratungsangebot und die Themen werden dabei auf den jeweiligen Bedarf der Hochschule hin sorgfältig von nexus abgestimmt. Das Angebot wird bisher von den Hochschulen intensiv genutzt. Sie erstatten die Reise- und Unterkunftskosten des bis zu fünfköpfigen Beratungsteams und übernehmen auch die Organisation des Besuchs in Zusammenarbeit mit den Projektreferentinnen und -referenten. Als Gegenleistung erhalten sie ein fundiertes Feedback zum Stand ihrer jeweiligen Entwicklungsarbeit.

Die Wirkungen der nexus-Projekte in den Hochschulen

Die von der externen Evaluation dokumentierten qualifizierten Rückmeldungen aus den Hochschulen zeigen, dass nexus mit seiner geduldrigen Projektarbeit über die

²⁰ HRK Empfehlung vom 13.10.2016: 8.

Laufzeit wichtige, informative Beiträge zur hochschulinternen Veränderung in der Wahrnehmung der Bologna-Reform geleistet hat. So ist es durch gezielte Maßnahmen schon während der ersten Projektphase gelungen, die Diskussion zur Europäischen Studienreform in den Hochschulen zu versachlichen. Zudem konnte bereits nexus (I) zur Akzeptanz der Studienreform an den Hochschulen beitragen, indem auch die unbequemen Studienreformthemen zur Studiengangsentwicklung frühzeitig und kontinuierlich thematisiert und adressiert wurden.²¹ Des Weiteren wirkt nexus als zentrale Austauschplattform der hochschulischen Akteurinnen und Akteure untereinander sowie mit hochschulexternen Stakeholdern zu Fragen der Studienreform. Durch verschiedene Publikationsformate gelingt es nexus, sachbezogene Orientierung in Fragen der Studienreform im Hochschulsystem zu geben. Die Wirkung der nexus-Projekte in den Hochschulen erschließt sich vor dem Hintergrund ihres offenen, angebotsorientierten und unabhängigen Konzeptes und der zur Verfügung stehenden personellen Projektressourcen: Die Informations- und Austauschangebote können von interessierten Hochschulen jederzeit genutzt werden und sind „mit keiner Art von Bindung oder Verpflichtung auf Hochschuleseite verbunden“.²²

Studiengangsentwicklung und Studienqualität

Zwar sind für die Hochschulen in Fragen der Studiengangsgestaltung und Studienqualität andere Akteure wie der Akkreditierungsrat „relevanter und wirkmächtiger“ als das HRK-Projekt.²³ Die nexus-Projekte ergänzen jedoch die Aktivitäten der anderen Akteure, indem sie den Hochschulen „wichtige und hochwertige Informationen“ bereitstellen und insbesondere bei einigen spezifischen Themenstellungen die Wissensbasis der Hochschulen wesentlich erweitern (Qualifikationsrahmen, Employability, Anerkennung und Anrechnung). Durch die studienbereichsspezifische Aufbereitung von Informationen ist es nexus außerdem gelungen, die abstrakte Thematik auf den Kontext einzelner Studienbereiche anwendbar zu machen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden zeitlichen Entfernung zum Reformbeginn nach der Bologna-Erklärung empfahlen die Evaluatoren im Jahr 2018 eine stärkere „inhaltliche und kommunikationsmäßige Ausrichtung“ auf die Studienqualität.²⁴

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung

In der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung und der Nutzung von Lernergebnissen gilt nexus als „engagierter und kompetenter Thementreiber und als wichtiger Akteur des Wissenstransfers“.²⁵ Durch die Arbeit der nexus-Projekte ist das Prinzip der Kompetenzorientierung in den Hochschulen stärker bekannt und nutzbar gemacht geworden. Allerdings ist es auch den nexus-Projekten nicht gelungen, „einen flächendeckenden Bewusstseinswandel bei den handelnden Personen in den Hochschulen“²⁶ zu verankern. Bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Hochschulen besteht daher weiterer fachspezifischer Handlungsbedarf.

Studieneingangsphase und Heterogenität

Die Beiträge von nexus zur Verbesserung der Studieneingangsphase und des Umgangs mit der Heterogenität der Studierenden sind nach dem Urteil der dazu von den exter-

²¹ Vgl. Zervakis 2013.

²² Brümmer et al. 2018: 6.

²³ Ebenda.

²⁴ Ebenda: 24.

²⁵ Ebenda: 7.

²⁶ Ebenda: 7.

nen Evaluatoren befragten Hochschulvertreterinnen und -vertreter „als wichtig“ einzu-stufen.²⁷ nexus wirkt nach deren Ansicht als nützliche und glaubwürdige Ergänzung in der Debatte zu einem Zeitpunkt, an dem sich die Hochschulen umfassend mit diesem Themenkomplex beschäftigen. So werden die nexus-Materialien an den Hochschulen als systematische und differenzierende Aufbereitung des Themas verstanden und als Grundlage genutzt, um daraus eigene Leitfäden und Materialien abzuleiten.

Arbeitsmarktrelevante Studienganggestaltung

In diesem Themenfeld haben die nexus-Projekte durch eine Reihe von Aktivitäten die Informationslage der Hochschulen verbessert und zur Versachlichung der Diskussion an den Hochschulen beigetragen. Gleichzeitig hat nexus hier gegenüber anderen Themenfeldern eine vergleichsweise geringe Sichtbarkeit und Wirkung erreicht, wie dies die Evaluation attestiert hat.²⁸ Ein Grund dafür könnte die vergleichsweise geringe Miteinbeziehung der Arbeits- und Berufswelt im nexus-Kontext sein.

Fazit und Ausblick

Mit den nexus-Projekten geben BMBF und HRK Anreize in Form freiwilliger Unterstützungsangebote zu strukturellen Veränderungen an den Hochschulen im Sinne einer konsequenteren prozessbegleitenden Umsetzung der Studienreform auf der Ebene der Weiterentwicklung der gestuften Studiengänge und der internen Organisationsstrukturen der Hochschulen. Die Projekte der HRK nehmen als unabhängiges Informationsangebot zur Begleitung des Wandels in den Hochschulen, der Weiterentwicklung der internen Umsetzungspraxis und der Einleitung eines hochschulweiten Kultur- und Mentalitätswandels eine Sonderrolle ein. Kein anderes externes Projekt wird von den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen als ebenso informativ und vertrauenswürdig beurteilt wie nexus.²⁹ Die nexus-Projekte entfalten dabei auch starke Wechselwirkungen zur Akkreditierung. So nutzen viele Hochschulen die von nexus bereitgestellten Informationen, um sich auf die notwendige und ggf. mit verpflichtenden Vorgaben versehene Akkreditierung intensiv vorzubereiten. Auch mit dem Qualitätspakt Lehre bestehen positive Wechselwirkungen: Während nexus als Informationsangebot auf der Metaebene Informationen bereitstellt, liefern die Bundesfördermittel des Qualitätspakts Lehre die Ressourcen für konkrete Weiterentwicklungsprojekte an den Hochschulen im Bereich von Studium und Lehre. Aufgrund des breiten inhaltlichen Portfolios von nexus machen die Hochschulen eine große Anzahl weiterer Angebote aus, die ebenfalls zu deren jeweiligen Zielvorstellungen gehören und in direkter Wechselwirkung mit durch nexus angeregten Veränderungen an den Hochschulen stehen.

²⁷ Brümmer et al. 2018: 8. Vgl. auch Zervakis/Mooraj 2014.

²⁸ Ebenda: 8.

²⁹ Ebenda: 12.

Literatur

Brümmer, Felix; Durdel, Anja; Fittkau, Jakob; Meyer, Felix (2018): Evaluation der Projekte Nexus I und Nexus II: Abschlussbericht (Kurzfassung), Berlin/Hamburg.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2019/2020, Berlin (Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019).

Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Empfehlung des 134. Senats der HRK, 13.10.2016 (laufend aktualisiert unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf).

HRK/nexus: Fakten und Zahlen zur Europäischen Studienreform, Bonn (Mai 2018).

HRK/nexus: Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern, Bonn 2015.

HRK/nexus: Zahlen und Argumente zur Studienreform (laufend aktualisiert unter www.hrk-nexus.de/mythenpapier).

HRK/nexus: Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv, Bonn (Mai 2014).

HRK/nexus: Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen, Bonn (Mai 2011).

Marquand, Judith (2018): Democrats, Authoritarians and The Bologna Process: Universities in Germany, Russia, England and Wales, Bingley.

Pohlenz, Philipp (2018): Studiengang-Monitoring als Instrument der Qualitätsentwicklung. In: Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 15.

Schmollinger, Christian; Zervakis, Peter A. (2018): Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. In: Public Health Forum 2018, S. 51–53.

Ulbricht, Juliane; Schubarth, Wilfried (2016): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. In: Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 11.

Zervakis, Peter A.; Bargel, Tino (2015): Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum, Konstanz, (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 84), S. 5–7.

Zervakis, Peter A.; Fricke, Dorothee (2019): Interdisziplinarität in der Lehre erfordert einen Kulturwandel. In: DUZ Wissenschaft und Management, 07/2019, S. 32–34.

Zervakis, Peter, Mooraj, Margrit (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. In: Zeitschrift Für Inklusion, (1-2). Zuletzt abgerufen am 22.11.2019 unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222>.

Zervakis, Peter A. (2013): Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. In: Baumert, Stefanie; Schlütter, Kathleen; Stoppe, Sebastian; Zlotowski, Marc (Hrsg.). Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext, Berlin, S. 111–128.

Zervakis, Peter A. (2008): Zur Genese des Kompetenzzentrums. In: HRK/Bologna-Zentrum: Service für die Hochschulen (Hrsg.). Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen, Bielefeld, S. 11–20.