

Birgitta Busse

Stellungnahmen europäischer Institutionen im Hochschulbereich – eine Dokumentation

Birgitta Busse

Stellungnahmen europäischer Institutionen im Hochschulbereich – eine Dokumentation

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (68)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 2013

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

Einleitung

In den letzten zehn Jahren hat die deutsche Hochschullandschaft einen erheblichen Umbau erfahren, um den Vereinbarungen zum Aufbau des Europäischen Hochschulraumes (EHEA, European Higher Education Area) zu genügen: die Einführung einer gestuften Studienstruktur, die Gestaltung der Studiengänge in Modulen, die Vergabe von Leistungspunkten (ECTS) sowie die Ausrichtung des Studiums auf mehr Effizienz und Praxisbezug. Mit dem Europäischen Hochschulraum, dem mittlerweile 47 Länder angehören, ist das Ziel verbunden, gemeinsame Standards in der Hochschulausbildung für die europäischen Staaten zu schaffen. Dadurch soll die Kooperation der Hochschulen und der Wechsel zwischen den Hochschulen innerhalb der Gemeinschaft erleichtert und deren Besuch für Studierende aus aller Welt attraktiver werden.

Mit der Einrichtung des Europäischen Hochschulraumes ist eine abgestimmte Hochschulpolitik zwischen den supranationalen Institutionen in der Gemeinschaft immer wichtiger geworden. Daher drängt es sich auf, nicht nur die hochschulpolitischen Positionen der nationalen Einrichtungen, wie Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Wissenschaftsrat (WR), Deutsches Studentenwerk (DSW) oder freier Zusammenschluss der studentinnenschaften (fzs) zu registrieren. Vielmehr wird es immer notwendiger, sich ebenfalls der Stellungnahmen der europäischen Instanzen im Hochschulbereich zu vergewissern. Obwohl eine verstärkte ‚Internationalität‘, auch ein ‚europäisches Bewusstsein‘ von den Hochschulen und den Studierenden angemahnt werden, erscheint es noch weithin unüblich, die europaweiten Einrichtungen im Hochschulbereich und deren Äußerungen zu beachten. Diesem Mangel soll mit vorliegender Dokumentation in gewisser Weise Abhilfe geschaffen werden.

Der Bologna-Prozess mit seinen Veränderungen und neuen Anforderungen an die Studierenden beschäftigt den deutschen Studierendensurvey seit längerem. Er wird seit 1982/83 als repräsentative Erhebung an Universitäten und Fachhochschulen bundesweit durchgeführt. Mittlerweile liegen zwölf Erhebungen vor; die letzte erfolgte im WS 2012/13. Das Themenspektrum ist weit gefasst: vom Hochschulzugang, den Studienmotiven und Studienstrategien über die Erfahrungen, Abläufe und Schwierigkeiten im Studium bis hin zu den Erträgen und Zukunftsaussichten. Im Kontext des Europäischen Hochschulraumes ist für die Studierenden und damit auch für den Studierendensurvey mehr und mehr von Interesse, wie diese Aspekte der kulturellen Dimension des Studiums europaweit eingeschätzt und diskutiert werden.

Daher wird für zwölf zentrale Themen des Studierendensurveys untersucht, welchen Stellenwert sie für die verschiedenen Organisationen des Hochschulbereichs in Europa besitzen und welche unterschiedlichen Positionen, Übereinstimmungen oder Differenzen festgestellt werden können. Folgende Themen und Stichworte werden in der Dokumentation behandelt:

- (1) Studienziele (Bildungsauftrag, Profil, Relevanz),
- (2) Studienqualität (Engagement, Evaluation, Messung),
- (3) Beratung (Betreuung, Unterstützung, Service),
- (4) Kompetenzerwerb (Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen),
- (5) Qualifizierung (Qualifikation für den Arbeitsmarkt, Praxisbezug, Employability),
- (6) soziale Dimension (Finanzierung, Herkunft, Erwerbstätigkeit),
- (7) soziale Ungleichheit (Fairness, Equity, Chancengerechtigkeit),
- (8) Citizenship (Partizipation, Demokratie, zivile Bürgerlichkeit),
- (9) Studium (Studienerfolg, Studienabbruch, Studiendauer),
- (10) Mobilität (Kooperation, internationaler Austausch, Auslandserfahrungen),
- (11) Hochschulen (Ranking, Wettbewerb, Konkurrenz),
- (12) Lebenslanges Lernen LLL (Zugang, Flexibilisierung, Teilzeitstudium).

Zur Beantwortung unserer Fragen haben wir fünf europäische Vereinigungen und eine internationale Organisation herangezogen, die die Aktivitäten in der Europäischen Union in Bezug auf die Hochschulen und das Studium reflektieren und vorantreiben:

- European University Association (EUA): Vertretung der Universitäten in Europa; sie umfasst 850 Mitglieder (Universitäten) aus 47 Staaten, die im Bologna-Prozess involviert sind.
- European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE): Vertretung der Fachhochschulen in Europa, zur Zeit mit mehr als 1.400 Fachhochschulen in 40 Ländern.
- European Students' Union (ESU, vormals ESIB): Dachorganisation von 47 nationalen Studierendenorganisationen bzw. studentischen Verbänden aus gegenwärtig 39 Ländern.
- Eurydice: Netzwerk für Statistiken, Studien und Datenbanken; 40 nationale Stellen in 36 Ländern sind einbezogen. Koordination: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA).
- Europäische Kommission: Exekutivorgan der Europäischen Union (EU); vertritt die Interessen der gesamten EU und stellt die Anwendung von EU-Recht in den Mitgliedstaaten sicher. Sie besteht aus 27 Kommissaren (Kollegium der Kommissare).
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): Forum für die internationale Zusammenarbeit von Regierungen, vor allem in ökonomischen Fragen und Entwicklungen, aber auch der Bildungsbereich ist Gegenstand von Gutachten und Dokumentationen.

Für jede dieser Organisationen ist ein eigenes Kapitel vorgesehen. Die Stellungnahmen und Textauszüge in jedem Kapitel sind zeitlich nach Maßgabe ihrer Veröffentlichung geordnet. Der zeitliche Rahmen bezieht sich auf Stellungnahmen und Veröffentlichungen von 2010 bis Juli 2013. Aus jeder Veröffentlichung werden Textstellen zitiert, die sich auf ein oder mehrere Stichworte des Studierendensurveys entsprechend der Themenliste beziehen. Es wird außerdem verdeutlicht, um welche Art von Text es sich handelt: um Statistiken, um Stellungnahmen oder um empirische (vor allem internationale) Untersuchungen.

Sehr viele Textstellen sind in englischer Sprache. Um rascher nachvollziehen zu können, welche wichtigen Punkte dort behandelt werden, folgt eine kurze deutsche Zusammenfassung in kursiver Schrift unter der entsprechenden Textstelle (die jedoch keinen Anspruch auf eine professionelle Übersetzung erhebt). Für einen vollständigen Eindruck ist es unerlässlich, das Zitat selbst zu lesen. Durch die Stichworte in fetter Schrift über den Textstellen ist es einfacher, sich einen Überblick zu verschaffen, welche Organisation wann welches Thema diskutiert hat. Eine Vollständigkeit kann allerdings nicht gewährleistet werden.

Allgemein sind die aufgeführten Textstellen oft nur ein kleiner Ausschnitt aus den Studien, Schriften, Stellungnahmen oder Presseerklärungen der verschiedenen Einrichtungen. Deren Zusammenstellung und Aufarbeitung sind als Anreiz gedacht, bei Bedarf selbst zu den Quellen zu greifen. Die vorliegende Dokumentation bietet somit einen Einstieg in das Feld der Hochschulpolitik in Europa im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes. Sie soll dazu anregen, sich mit den europäischen Instanzen und Vertretungen zu befassen, deren Einschätzungen und Forderungen wahrzunehmen und zu beachten. Damit könnte sie dazu beitragen, stärker eine internationale und europäische Perspektive einzunehmen.

Birgitta Busse und Tino Bargel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1	EUA - European University Association 1
2	EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education 13
3	ESU - European Students' Union 17
4	EURYDICE 31
5	EUROPÄISCHE KOMMISSION 39
6	OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development 51
7	Resümee der Dokumentation: Positionen und Stellungnahmen europäischer Institutionen im Hochschulbereich 57
	Anhang 1: Abbreviations – Abkürzungen 65
	Anhang 2: Auszählung zu Themen und Kategorien 66

1 EUA – European University Association

Die EUA zählt 850 Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) aus 47 Ländern Europas zu ihren Mitgliedern. Über 17 Millionen Studierende sind dort eingeschrieben. Die Organisation hat ihren Sitz in Brüssel und ist die größte ihrer Art, die die Interessen der Hochschulen in Lehre und Forschung gegenüber dem Europäischen Parlament und anderen europäischen Organisationen vertritt. Sie gibt die neuesten Entwicklungen der Hochschulpolitik in der EU an die Mitglieder weiter und sorgt für einen regen Austausch innerhalb der Organisation u.a. über best-practice Methoden des Lehrens und Lernens. (www.eua.be/about/at-a-glance.aspx, 7.10.2013)

Die sieben ausgewählten Dokumente verdeutlichen die Hauptinteressensgebiete der EUA. Es geht vor allem um die Studienqualität, die in einem besonderen Forum diskutiert wird und in drei Texten das wichtigste Thema ist. In engem Zusammenhang damit steht das Thema Ranking, dessen sich immer mehr Hochschulen aussetzen (müssen). Aber auch studentische Belange wie Mobilität und soziale Ungleichheit beschäftigen die Hochschulorganisation. Und schließlich stellt die EUA die Frage, was Lebenslanges Lernen sein kann. Sie hat als einzige der europäischen Organisationen im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb den Begriff des Citizenship neuerdings stärker in ihre Betrachtungen mit aufgenommen.

Dokument 1

Trends 2010: A decade of change in European Higher Education

Date of publication: 2010, Trends_2010.pdf (mit verwendeten Fragebögen)

„The report is based on a unique longitudinal analysis of responses to two survey questionnaires to higher education institutions (821 responses) and national rectors' conferences (27 responses), which have been compared to *Trends III* (2005) and *Trends V* (2007) results. The quantitative data were supplemented with qualitative data collected through 28 site visits in 16 countries, two focus group discussions and five semi-structured interviews of regulated professional organisations.“ (Seite 6)

Zu „Hochschulen“, „Studienqualität“, „Mobilität“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Die vier wichtigsten Veränderungen nach nationaler Hochschulrektorenkonferenz (Seite 15–17):

- Reform der Qualitätssicherung: 18 Länder
- Forschungspolitik: 15 Länder
- Erweiterung der Autonomie der Hochschulen: 12 Länder
- Veränderung der Finanzierung der Hochschulen: 12 Länder

Weitere zehn Veränderungen in den letzten zehn Jahren;

besonders bedeutsam zugenommen haben (ab 40 % Prozent „sehr wichtig“ – Seite 18):

- stärkere interne Qualitätssicherung (60 %)
- stärkere Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen (53 %)
- mehr Autonomie (43 %)
- stärkere Zusammenarbeit mit der Industrie (42 %)
- mehr Finanzierung der Hochschule aus unterschiedlichen Quellen (41 %)

Mehr Geld in den Hochschulen für was? (Seite 23/24)

- Vor allem für Forschung aus europäischen und internationalen Quellen und privaten Mitteln

- Bedeutung der Finanzkrise für die Hochschulen, da für Lehre oft weniger Geld zur Verfügung stand und die Zuwendung aus nationalen Kassen kaum stieg (die Tabelle liest sich nicht leicht, da Zunahmen und Abnahmen verschiedener Quellen zusammen aufgeführt sind).

Die wichtigsten Veränderungen an der Hochschulen in den letzten Jahren waren: (Seite 26/27)

- Umsetzung Bologna-Prozess (78 %), Qualitätssicherung (63 %), Internationalisierung (61 %)

Zu „Hochschulen“, „soziale Dimension“ und „soziale Ungleichheit“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Participation of women has progressed, with a European average of 123 women enrolled for every 100 men, although the participation of women is uneven across institutional types, disciplines or study levels.

„...institutions have policies to address the needs of students with disabilities (78%), socio-economically disadvantaged students (69%) and part time students (60%). Ethnic minorities and immigrants receive little attention (28% and 24%, respectively), perhaps because they are often subsumed under ‘socio-economically disadvantaged.’“ (Seite 19)

Genauer: „Trends 2010 data show that nearly 80% of European HEIs have a policy in place when it comes to students with disabilities. Policies for socio-economically disadvantaged students (69%) and part-time students (60%) are in evidence in a significant number of European HEIs. When it comes to ethnic minority groups and immigrants, however, less than 25% of HEIs have introduced specific policies, and the percentage is only slightly more for students without formal qualifications (30%), who, moreover, might require recognition of prior learning (cf. Section 2.3.5). A majority of HEIs in four European HE systems (BE-FL, IE, SE, UK-SCOT) have policies in place for immigrants while the number rises to eight countries for ethnic minority groups. The adoption of institutional policies is closely related to both the overall national social and economic situation and the existence of national policies or strategies on widening participation and lifelong learning.“ (Seite 70)

Sehr unterschiedlich gehen Hochschulen in Europa mit der Frage der Ungleichheit unter den Studierenden um. Zwar haben z.B. 80 % von ihnen ein Programm für Studierende mit Behinderung, 60 % für Teilzeitstudierende aber nur 25% für Immigranten.

Zu „Hochschulen“, „Lebenslanges Lernen LLL“, „Kompetenzerwerb“, „soziale Ungleichheit“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„There is a general need to persuade academic staff of the value of the first-cycle degree in order to communicate effectively with employers. This involves understanding that employability depends on knowledge, competences, skills and aptitudes. It also depends on economic and labour market conditions. Among these, as the Eurostat/Eurostudent report to Leuven showed, age, gender, discipline and recent graduation play an important role. Many of the answers to the employability question therefore lie in changed attitudes to lifelong learning and considerations of equity.“ (Seite 45)

Wovon hängt die Berufsbefähigung ab? Nicht nur von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern auch von den ökonomischen Bedingungen und der Situation auf dem Arbeitsmarkt. Diese wird wiederum bestimmt durch Alter, Geschlecht, Disziplin und kürzlich erworbenem Abschluss. Daher liegen Antworten für eine bessere Berufsbefähigung in einer veränderten Haltung zu Lebenslangem Lernen und zu Ungleichheit.

Zu „Hochschulen“ und „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Last but not least, with external pressures growing (such as unemployment, skills-upgrading needs and broadening participation) lifelong learning is moving higher up institutional strategic agendas. Thus, a majority of national rectors' conferences report that their countries and institutions have lifelong learning strategies in place, although definitions of lifelong learning provisions can vary. Because lifelong learning provision relies sometimes on innovative teaching, it carries the potential of improving institutional pedagogical practices for all learners.“ (Seite 19)

„In addition to the QF-EHEA, the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) was formally adopted by the European Parliament in April 2008. It is more comprehensive than the QF-EHEA and encompasses all levels of education, against which national frameworks should also be referenced.“ (Seite 59)

„The move towards more flexible and transparent educational structures through the introduction of the three-cycle degree structure has not been straightforward, but once introduced, the Bologna instruments either already have or can be envisaged to facilitate broader and wider access as well as enhanced lifelong learning opportunities....“

EUA has supported and actively promoted the re-emphasis on the lifelong learning agenda by developing the “*European Universities' Charter on Lifelong Learning*” in 2008 (EUA 2008b), following a seminar fittingly held at the Sorbonne in December 2007 during the French Presidency. The Charter is a call for European universities and governments, together with the social partners and other stakeholders, to support proactively the lifelong learning agenda, and to assist Europe's universities in developing their specific role in this context. The charter places all types of higher education - formal, non-formal and informal - in the framework of lifelong learning....“

Lifelong learning has a great diversity of meanings and can be understood in many different ways as reflected in the national rectors' conferences' responses to *Trends 2010*. Depending on the institution or the country, it is conceived either as (i) a strategy and a cultural attitude to learning or (ii) a set of different activities unrelated to an overarching concept. Thus, there are generally two different ways in Europe to interpret the concept of lifelong learning:

- The first one views all provision of education in a lifelong perspective and thus includes all formal, informal and non-formal learning (Austria, Hungary, Scotland, Slovakia and Sweden subscribe to this concept).
- The second and most prevailing view regards lifelong learning as ensuring provision of series of activities: e.g., professional upgrading, continuing education, distance education, university courses for junior, mature and senior learners, preparatory courses, and part-time education to a greater variety of learners.“

Nevertheless, the large majority of higher education institutions engage in lifelong learning activities, with or without an overarching strategy,..“ (Seite 66)

„... *Trends 2010* data revealed that the three main lifelong learning activities are:

- Professional development courses for those in employment
- Continuing education for adults
- Distance learning“ (Seite 68)

Was bedeutet Lebenslanges Lernen für Europa und für die Hochschulen? Zu diesem immer wichtiger werdenden Thema gibt es zum einen seit 2008 Qualitätsrichtlinien (EQF-LLL), und es werden zum

anderen unterschiedliche Definitionen deutlich. Lebenslanges Lernen kann alles beinhalten, was an formalen und nicht-formalen Möglichkeiten vorhanden ist, als umfassende Strategie, ein mehr kultureller Ansatz, der besonders von Schweden favorisiert wird, oder sich auf eine Serie von Leistungsnachweisen beziehen, die im Laufe des Lebens an Institutionen erworben werden. Letzteres lässt sich fast in allen europäischen Staaten finden.

Hauptsächlich werden folgende Weiterbildungsmaßnahmen an Institutionen angeboten: Kurse für Arbeitnehmer, allgemein für Erwachsene und Fernlernkurse.

Zu „Hochschulen“ und „Ranking“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Future demographic changes can be expected to affect European higher education. A recent study revealed that the number of 10–14 year olds in the EU is expected to fall by 15% between 2000 and 2020, resulting in a drastic reduction of the school-going population (Eurydice 2009), with a potential domino effect on higher education. The professoriate in higher education is greying and the ‘baby boom’ generation is going into retirement. Because these trends are uneven within a country (causing rural brain drain in some) and across Europe, they may lead to an exacerbated ‘brain war’ for students and academic staff, within Europe, at a time when the global competition for talents is heating up and international ranking schemes are proliferating and forcing institutional leaders to rethink their positioning within the global higher education community.

Expected results will be improved access and participation rates as well as increased international competition through a focus on strategies based on assessments of institutional strengths, marketing at international and national levels as well as greater cooperation between institutions, particularly in research and at the Master and Doctoral levels.“ (Seite 19)

Zwischen 2000 und 2020 soll die Zahl der 14–15-Jährigen um ca. 15 % fallen, mit weitreichenden Folgen auch für die Hochschulen, die sich stärkerer internationaler Konkurrenz ausgesetzt sehen werden und entsprechende Gegenmaßnahmen ergreifen müssen (u.a. Marketingmaßnahmen und Forschungs Kooperationen zwischen Institutionen).

„Thus, the institutional responses to the *Trends 2010* questionnaire show a strong correlation between the institutions with international aspirations and those that consider quality processes to be essential (cf. Section II .7.2). However, the growing interest of policy makers and institutional leaders in rankings may result in a focus on what is measurable rather than what is important for quality.“ (Seite 21/22)

Das Ranking der Hochschulen kann politische Entscheidungen zur Folge haben, die sich mehr an messbaren Ergebnissen als an Qualität orientieren.

„Second, attention needs to be paid to the growing link between the ERA and the EHEA . While this is crucial to HEI s, given their interdependent teaching and research missions, careful consideration must be paid to the possible unintended consequences for the continued momentum of the Bologna reforms of the multiplication of international ranking schemes based on research performance, and the growing trend towards concentrating research funding in a minority of institutions.“ (Seite 27)

Rankings sind für Hochschulen mit 23 % als letzte von acht Elementen aufgeführt, die für die strategische Ausrichtung in den letzten drei Jahren für die Hochschulen sehr wichtig waren. Eine Gefahr besteht in der Konzentration der Forschung auf wenige Institutionen, da die Rankings sich auf Forschungsintensität beziehen. (Seite 26, 27)

Zu „**Kompetenzerwerb**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Zum Thema zu starker Fokus auf Berufsbefähigung wird ausgeführt:

„A notable exception from a European perspective is an article by Sjur Bergan who argues that it is possible to discern four major purposes of education: “preparation for the labour market, preparation for life as active citizens in democratic societies, personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base”. Bergan rightly points out that although these four purposes should be seen “as part of a whole, and they do - or at least should - reinforce and complement each other” (Bergan 2006: 3-4), personal development has been ignored in the Bologna discussions and the other three purposes have been mentioned - in isolation - in three different Bologna communiqués. (Bergan 2006; 13) (Seite 31)

Das Thema „Berufsbefähigung“ ist nur ein Teil von vier Bildungszielen von Hochschulen (Vorbereitung für eine aktive Beteiligung in einer demokratischen Gesellschaft, persönliche Entwicklung und ein breites Grundlagenwissen).

Eine Kritik lautet, dass die persönliche Entwicklung im Bologna-Prozess ignoriert oder vernachlässigt würde.

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Auf drei wichtige Wege zum Erreichen und zur Sicherung der Studienqualität wird verwiesen:

- Studierenden-zentriertes Lernen (Seite 31/32)
- neue Lehr-/Lerntechniken zur Erhöhung der Qualität der Kurse (Seite 48/49)
- interne Qualitätssicherung u.a. über Evaluation (Seite 84-87)

Zu „**Beratung**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Beratungsangebote (student services) nehmen zu - folgende Kategorien wurden aufgeführt und sind in den befragten Hochschulen vorhanden (Seite 82/83):

(2007 in % / 2010 in %)

- Psychological counselling services (55% / 66%)
- Accommodation facilities (77 % / 69%)
- Information on study opportunities (74 % / 73 %)
- Social and cultural activities (81 % / 78 %)
- Career guidance services (66 % / 83 %)
- Sports facilities (80 % / 84 %)
- Language training (85 % / 89 %)
- Academic orientation services (85 % / 91 %)

Fünf der Kategorien haben in den Jahren zwischen 2007 und 2010 zugenommen, besonders die Berufs- und Karriereberatung.

Dokument 2

Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies

Date of publication: 2011, Engaging_in_Lifelong_Learning.pdf

Zu „Hochschulen“ und „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Hier ein Ausschnitt aus dem Vorwort, weitere Informationen im Text selbst:

„Lifelong learning has been on the European agenda for more than a decade, but the recent economic and financial crisis and demographic changes in Europe have made it a priority for European universities. It is in this context that this report addresses the specific challenge faced by European universities to prepare citizens for their role in society and the economy by providing educational opportunities for professional and personal development.

The European Universities' Charter on Lifelong Learning, adopted in 2008, provided the starting point of a project entitled “Shaping Inclusive and Responsive University Strategies” (SIRUS), which examined the processes of designing, adopting and implementing new strategies for lifelong learning from the perspective of higher education institutions.

29 universities from 18 different European countries have shared their experiences of creating or updating an institutional strategy for lifelong learning. They provide concrete examples of how universities are addressing these issues and the success and obstacle factors that they have encountered along the way.

It is hoped that their experiences documented in the present report can inspire other European universities to address actively the challenges of widening access and participation and lifelong learning. The project results indicate that, while national legal and financial frameworks play an important role for universities in the development of institutional strategies, the single most important push factor has been the active engagement of the university leadership in creating inclusive and responsive university strategies.“ (Seite 6)

Das Europäische Projekt SIRUS untersuchte in 18 verschiedenen Ländern konkrete Beispiele für Lebenslanges Lernen an 29 Hochschulen. Für eine sinnvolle und erfolgreiche Strategie sind nicht nur rechtliche und finanzielle Fragen relevant, sondern vor allem die aktive Unterstützung der Hochschulleitung.

Dokument 3

Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement, EUA 2012

Date of publication: 2012, Examining+Quality+Culture_EQC_Part_III.pdf

Der Text „Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Qualitätssicherung zu der eigenen Institution passt und schlägt einen individuellen Weg aus den vielen Möglichkeiten für jede vor. (Seite 4)

Zu „Studienqualität“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„The concept of quality culture was one answer to this problem, complementing the structural dimension of quality assurance (quality management handbooks, process definitions, instruments,

tools) with the dimension of values of an organisation, relating to the commitment of its members, the underlying values, skills and attitudes (cf. Ehlers, 2009; 349).“ (Seite 3)

Qualitätssicherung ist nicht gleich Qualitätskultur.

Dokument 4

Quality and Trust: at the heart of what we do;

A selection of papers from the 6th European Quality Assurance Forum, EUA 2012

Date of publication: 2012, Quality+and+Trust+at+the+heart+of+what+we+do_EQAF2011.pdf

Schließlich gibt es ein Forum zum Thema Studienqualität, das sich jährlich trifft. Im Heft „Quality and Trust: A selection of papers from the 6th European Quality Assurance Forum“ werden Berichte aus verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern vorgestellt. Die Komplexität des Themas tritt nicht nur im Vergleich zwischen den Ansätzen der Ländern zutage (ab Seite 18) sondern auch innerhalb dieser, z.B. was Erwartungen externer Interessenvertreter und der Studierenden betrifft (u.a. Seite 27).

Fragebögen an Lehrende und Studierende in Norwegen finden sich ab Seite 28. Dabei ist der Fragebogen nicht direkt aufgeführt. Es wurden sieben Fragen zur Studienreform an die Lehrenden gestellt und weitere sieben Fragen (Seite 28–30), die sich auf eigenen Unterricht bezogen (Selbstevaluation). Anschließend werden die Ergebnisse der Befragung evaluiert (bis Seite 35).

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische - aber hier nationale und internationale - Untersuchungen“:

„The European Quality Assurance Forum has been organised by the E4 Group (ENQA, ESU, EUA, and EURASHE) since 2006. The idea of an annual European Quality Assurance Forum (EQAF) grew from the observation that the dialogue among quality assurance (QA) agencies, higher education institutions and students was happening at national rather than at European level. Thus, it seemed important to create an annual European event that gathers all actors in order to discuss matters of quality and quality assurance in the context of the changing higher education landscape, examine European and international QA trends, and improve the articulation between quality culture and external accountability.

The sixth Forum, held at the University of Antwerp and Artesis University College Antwerp, Belgium, was the first time the event was held without funding from the European Commission. Regardless of the full-cost participation fees, the event attracted more than 400 participants, which is in line with the numbers of the previous years. This confirms the organisers’ conviction that the event has established its role as the main annual discussion forum for all interested parties in the field of European quality assurance. It continues to attract participants from approximately 50 countries, including academics and administrators responsible for internal quality, students, representatives from QA agencies, national authorities, intergovernmental organisations and researchers in quality development in higher education and research.

During the three days, the purposes and essence of both internal and external QA, and how QA can be further developed to serve these purposes better were explored. Through plenary and various parallel sessions the participants discussed how quality assurance can improve so as to respond better to the increasing expectations towards QA processes, but also how realistic these expectations are.

As the demands for transparency and accountability are the focus of attention, various presentations recalled that the primary purpose of both internal and external QA processes remains that of ensuring and enhancing quality and thus promoting trust.“ (Seite 5)

„European QA has many sites and actors. The policies and practices of higher education institutions (and their faculties and departments), of QA agencies, of networks like the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European University Association (EUA) and the European Consortium for Accreditation (ECA), the work of the European Quality Assurance Register (EQAR), and even the policy positions and activities of the E4 are all dimensions of European QA. This made me realise how difficult it was to generalise about European QA, about what is happening on the ground in public and private universities across 27 European Union countries and 47 Bologna signatory countries and within more than 40 QA agencies in ENQA.“ (Seite 6)

„Each university should formulate a policy and procedures for the quality assurance in their programmes and commit themselves to the development of a quality culture. To this end, a strategy should be devised with a role for students and other stakeholders.“ (Seite 39)

Das „European Quality Assurance Forum“ wurde von der E4 Gruppe 2006 ins Leben gerufen und findet einmal im Jahr statt, um sich über die nationalen Grenzen hinweg Fragen der Qualitätssicherung an Hochschulen zu widmen. Dies ist besonders wichtig, weil es viele Institutionen gibt, die sich um das Thema bemühen. Jede Hochschule sollte die Qualitätsstandards überprüfen und weiterentwickeln.

Zu „Hochschulen“, „Ranking“ und „Studienqualität“ in der Kategorie „empirische - aber hier nationale und internationale - Untersuchungen“:

„Higher education should be made more comparable and transparent through detailed and reliable information on the quality of individual study programmes, faculties and higher education institutions“ (ENQA, 2009). Innovative transparency tools (e.g. rankings) should be developed. Higher education institutions are much more involved in rankings, benchmarking and other quality assurance procedures when their funding streams are also highly diversified and derived from different sources (e.g. tuition fees, education contracts, external funding).“ (Seite 22)

Erhöhung der Transparenz durch Rankings von Hochschulen wird als zweite von vier Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung vorgeschlagen.

„There is a continuing trend towards quality assurance in an international higher education area. This international dimension within quality assurance should be supported by an exchange of staff and knowhow, as well as by different innovative solutions, e.g. through international quality assurance projects. Higher education across borders is a promising path to enhance the quality of higher education and therefore needs common standards on an international level. To increase international comparability of quality assurance common frameworks are needed (good examples: OECD/UNESCO Guidelines for quality provision in cross-border higher education, European Standards and Guidelines, European Quality Assurance Register, international rankings, benchmarking projects).“ (Seite 22)

Die vierte Empfehlung bezieht sich auf internationale Rankings als eine von mehreren gemeinsamen Bezugspunkten, um die internationale Vergleichbarkeit zu verbessern.

„Trust in higher education is of fundamental importance to society as well as to the higher education community. Trust must be built and maintained and it is important at all levels, ranging from the individual members of the academic community to the education system. Trust cannot be built without

quality and quality measures must be neither moody nor poor. They must be sufficiently standard to provide a common reference and sufficiently flexible to allow each institution and system to develop its strengths and draw on - but not be stuck in - its traditions. Quality measures must be reasonable: they must be efficient and not unduly burdensome and they must not pretend to say more than they actually do or given reason to be understood to say more than they do. That is one of the many issues related to rankings.“ (Seite 56)

Realistischer Qualitätsvergleich der Hochschulen als vertrauensbildende Maßnahme und als ein Element des Ranking.

Zu „Hochschulen“ und „Citizenship“ in der Kategorie „empirische - aber hier nationale und internationale - Untersuchungen“:

„An institution or a programme may choose to focus on one or two of the purposes of higher education and emphasise one or two of the main missions, commonly defined as research, teaching and community service. Some institutions or programmes may in particular prepare students for citizenship while others may emphasise preparation for the labour market. Some institutions may emphasise their teaching mission, some may aim to be research institutions and some may emphasise their role in serving their local or regional community. These are legitimate choices for individual institutions but higher education systems need to fulfil all major purposes and ensure that all missions of higher education are carried out. A trustworthy system needs to allow for different institutional profiles but it needs to ensure that, within the overall system, all purposes and missions are fulfilled.“ (Seite 54)

Citizenship taucht hier als eine von verschiedenen Ausbildungszielen der Hochschulen auf, die jedoch alle erfüllt werden sollten.

Das sechste Treffen der EQAF-Gruppe fand 2011 an der Universität von Antwerpen statt, das siebte Treffen von 22.-24. November 2012 an der Tallinn Universität (Estland).

Dokument 5

How does quality assurance make a difference?

A selection of papers from the 6th European Quality Assurance Forum, EUA 2012

Date of publication: 2013, How+does+quality+assurance+make+a+differenceEQAF2012.pdf

Zu „Studienqualität“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„While the leading question here is “Is quality assurance leading to enhancement?” another question arises: enhancement or improvement of what? And how do we know if the impact on student learning and teaching and pedagogy can be described in terms of improvement? In practice, there is probably a tendency for this to be treated as an act of faith. Often, it is too readily assumed that quality assurance does lead to enhancement, or that enhancement does lead to improvement. But all this needs to be unpacked and deconstructed. As noted, some ten years ago the present author argued that “enhancement is a messy business” (Newton, 2002a). In part, this was an attempt to inject a sense of realism into quality thinking, especially in the area of enhancement as that notion became more prominent in quality discourse in higher education. The underlying argument was that the pursuit of enhancement goals is undertaken in a higher education world which is “messy” and

complex. This demands recognition of the ambiguity and unpredictability that characterises academic life in today's universities. This perspective was also shared by Tosey (2002, p.4) who argued at the time that we work at the edge of chaos and "things simply don't work out as we intended". In other words, as quality practitioners will know from experience, there is a gap between "policy" and "reality". This requires, amongst other things, that quality enhancement initiatives are underpinned by effective leadership and also effective communication. " (Seite 8)

Die berechtigte Frage lautet, verbessert die Qualitätssicherung überhaupt etwas und wenn ja, was eigentlich? Oft wird angenommen es wäre der Fall, aber das ist möglicherweise mehr eine Frage des Glaubens als der messbaren Tatsachen, denn das Thema ist in der Tat sehr komplex. Auch hier im akademischen Leben wird die Lücke zwischen Politik und Realität spürbar. Daher sind besonders eine effektive Leitung und effektive Kommunikation besonders wichtig.

Dokument 6

Mobility: Closing the gap between policy and practice

Date of publication: 2013, EUA+Maunimo.pdf

Zu „Hochschulen“ und „Mobilität“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Mapping University Mobility of Staff and Students (MAUNIMO) is the first EUA project to involve its member institutions in a focused study on mobility. Although institutional perceptions of mobility have been gathered from EUA members, notably in the Trends surveys which monitored the implementation of the Bologna Process, the time was right to probe more deeply and learn exactly what mobility means strategically to universities in Europe as well as how it is managed. This report comes at a time when the policy discourse on mobility is intensifying. Both the governments of the European Higher Education Area (EHEA) and the European Commission have articulated a strategic vision for enhancing mobility, entailing concrete benchmarks and better measurement of progress. EUA contributes to this policy thinking, and participated in the Bologna Follow-Up Group that ultimately prepared the EHEA mobility strategy agreed upon in Bucharest in April 2012.“ (Seite 5)

„Although institutions may have strategies for mobility or internationalisation, many academic staff are not aware of their existence, or how they are assessed....”

”Many institutions were surprised to find that, despite widespread usage of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the Diploma Supplement, awareness for and exploitation of these instruments was still not as extensive as anticipated.“ (Seite 7)

„Current actions at faculty and departmental level tend to focus on the mobility of Bachelor and Master's students. Doctoral candidates are also of considerable strategic interest but their mobility is often managed by separate structures within the institution. Potential links between the mobility of Bachelor and Master's students, and subsequent doctoral candidate mobility are not sufficiently coordinated in strategic planning. (Seite 7)

Was bedeutet die Mobilität der Studierenden für die Universitäten, und wie wird sie organisiert und unterstützt? Die Regierungen der EHEA und die Europäische Kommission sowie die EUA nehmen sich des Themas an. An vielen Hochschulen gibt es zwar Möglichkeiten, die Mobilität zu unterstützen, sie werden aber von den Mitarbeitern noch nicht entsprechend wahrgenommen.

Ebenso hapert es vielfach noch an der Wahrnehmung und Verwendung der Austauschformate von Leistungen wie der ECTS-Punkte. Es sollte nicht nur die Mobilität von Bachelor und Master Studierende im Fokus stehen, sondern auch Doktoranden mit einbezogen werden.

Dokument 7

Global University Rankings And their Impact - Report II -

Date of publication: 2013, EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.pdf

Zu „Hochschulen“ und „Ranking“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Given these developments at a time when higher education is increasingly becoming a global business, with institutions large and small operating in a competitive international environment, the first part of the report focuses on the main trends observed and analyses the different ways in which rankings are affecting universities' behaviour and having an impact on public policy discussions....

The second part of the report focuses on detailed descriptions and analysis of the changes since 2011 in the methodologies used by the main international rankings and the new products and services on offer.“ (Seite 6) Es werden 15 Rankings vorgestellt, ab Seite 27.

Drei von sieben Schlussfolgerungen seien angeführt:

(1) „Global university rankings continue to focus principally on the research function of the university and are still not able to do justice to research carried out in the arts, humanities and the social sciences. Moreover, even bibliometric indicators still have strong biases and flaws. The limitations of rankings remain most apparent in efforts to measure teaching performance.

(2) A welcome development is that the providers of the most popular global rankings have themselves started to draw attention to the biases and flaws in the data underpinning rankings and thus to the dangers of misusing rankings....

(3) Rankings are beginning to impact on public policy making as demonstrated by their influence in the development of immigration policies in some countries, in determining the choice of university partner institutions, or in which cases foreign qualifications are recognised. The attention paid to rankings is also reflected in discussions on university mergers in some countries.“ (Seite 26)

Rankings haben verschiedene Folgen für die zunehmend international im Wettbewerb stehenden Hochschulen und entsprechend auch für den politischen Diskurs. Diese Veröffentlichung stellt 15 verschiedenen Rankings vor.

Drei von sieben Schlussfolgerungen lauten: Vor allem werden Forschungsaktivitäten verglichen, so dass sie u.a. Sozial- und Geisteswissenschaften ebenso wenig wie der Lehre gerecht werden können. Die Ausrichter der beliebtesten Rankings diskutieren selbst Ungleichgewichte und Fehlinterpretationen ihrer Ergebnisse. Außerdem haben Rankings teilweise Rückkopplungen auf die Integrationspolitik des Landes, die Zusammenarbeit von Universitäten auf internationaler Ebene und die Anerkennung von in anderen Ländern erworbenen Qualifikationen.

Quellen

Trends 2010: A decade of change in European Higher Education

Date of publication: 2010

Trends_2010.pdf

Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies

Date of publication: 2011

Engaging_in_Lifelong_Learning.pdf

Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement, EUA 2012

Date of publication: 2012

Examining+Quality+Culture_EQC_Part_III.pdf

Quality and Trust: at the heart of what we do;

A selection of papers from the 6th European Quality Assurance Forum, EUA 2012

Date of publication: 2012

Quality+and+Trust+at+the+heart+of+what+we+do_EQAF2011.pdf

How does quality assurance make a difference?

A selection of papers from the 6th European Quality Assurance Forum, EUA 2012

Date of publication: 2013

How+does+quality+assurance+make+a+differenceEQAF2012.pdf

Mobility: Closing the gap between policy and practice

Date of publication: 2013

EUA+Maunimo.pdf

Global University Rankings And their Impact - Report II -

Date of publication: 2013

EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.pdf

2 EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education

EURASHE vertritt in Europa die Interessen der „Fachhochschulen“, das heißt der Ausbildungsstätten auf Universitätsebene, die neben einer theoretischen vor allem eine praktische Berufsausbildung anbieten (Universities of Applied Sciences bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften). Auch diese Organisation hat ihren Sitz in Brüssel. Über 1.400 Hochschulen aus 40 Ländern innerhalb und außerhalb des Europäischen Hochschulraumes sind Mitglied. EURASHE verfolgt die politische Entwicklung und die Hochschulprojekte in Europa mit dem besonderen Fokus auf die berufspraktischen Elemente. (eurashe.eu/about, 7.10.2013)

Die Organisation der Hochschulen für angewandte Wissenschaften interessiert sich ebenfalls sehr für die Qualitätssicherung in den Studiengängen und fragt nach, wie die europäischen Richtlinien für Studienqualität bei ihren Mitgliedern umgesetzt werden. In dem zweiten der beiden herangezogenen Texte spielt neben dem Kompetenzerwerb, der die Studienqualität mitbestimmt, der Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen eine Rolle, ebenso das auch für die Fachhochschulen immer wichtigere Thema der nationalen und internationalen Rankings.

Dokument 1

EURASHE Report on the Implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions (2012)

EURASHE_Report_Implementation_ESG_August_2012_full.pdf

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

Angesprochene Personen: „rectors, QA experts, students, alumni and, where applicable, employers“ (Seite 8)

Methodisch, drei Stufen:

- Online-survey, (27 Fragen, Seite 52ff; 250 Antworten aus 37 Ländern)
Themen: familiarity with the ESG; the usefulness of the ESG and whether the ESG should be revised and how they might be revised.
- *Informationen von Interessenvertretern während eines Workshops:* two groups: a French-speaking cohort and an English-speaking cohort
Themen: ‘knowledge’ and ‘awareness’ of the ESG
- *strukturierte Interviews (telefonisch; 30 Fragen Seite 57ff; 30–60 Minuten, 18 Interviews aus 7 Ländern)*
Themen: „knowledge of the ESG, internal implementation of the ESG, External quality assurance (EQA) and revision of the ESG“.

(ESG: European Standards and Guidelines - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) –(mehr Details Seite 9/10)

Zustandekommen und Inhalt des Projektes, Untersuchung der Fachhochschulen daraus:

„In 2010, five years after the adoption of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA (ESG) by the European Ministers of Education in Bergen (2005), in cooperation with the other

partners of the E4-Group, ENQA, ESU and EUA, EURASHE accepted the mandate from the Ministers of the European Higher Education Area to examine the awareness, implementation and usefulness of the ESG in view of a possible revision of the ESG.

The E4-Group responded by running a project, 'Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (MAP-ESG project)', and presented a joint report ... at the Ministerial meeting in Bucharest in April 2012.

As we had completed an extensive consultation amongst members and stakeholders for the MAPESG project, which had delivered substantial input and which had only partly fed into the joint E4 report, EURASHE proposed to publish a report of its own, focusing on the results and recommendations affecting professional higher education.

It allows us to formulate conclusions that are less shaped by a compromise between the E4 partners, and to reflect a stronger opinion from experts and stakeholders in professional higher education. To mention one: the EURASHE survey results reveal significant regional differences in the implementation and usefulness of the ESG for professional higher-education institutions, depending amongst others, on the experience with formal internal and external quality assurance...

This report reveals more than just 'how' the ESG are perceived and implemented: it shows the strong influence of the ESG in the development of quality assurance in the European Higher Education Area, and further provides an insight into the diverse and common-ground practices of quality assurance in professional higher education in different countries in the European Higher Education Area.“ (Seite 6)

(E4-Group: Partnership between ENQA, ESU, EUA and EURASHE, mainly related to quality assurance)

Es gibt deutliche regionale Unterschiede bei der Implementierung und dem Sinn von Qualitätssicherung nach ESG für die Fachhochschulen, was u.a. auch an den Erfahrungen mit interner und externer Qualitätssicherung zu tun hat (Detailliertere erste Ergebnisse Seite 48-50).

Dokument 2

EURASHE Policy Paper on Quality Assurance and Transparency Tools (2012)

EURASHE_Policy_Paper_QA_TT_Oct2012.pdf

„EURASHE received funding with support from the European Commission in the framework of the Lifelong Learning Programme. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.“ (Seite 2)

„What is set out below, as a new and current policy paper on Quality Assurance (QA) and Transparency Instruments, is the first EURASHE publication in this area of work for a number of years and, as a review of current emphases and practice, inter-alia, highlights in Professional Higher Education, the intensifying role of stakeholders, employment-related study programmes and multi-dimensional practice in internal quality assurance (IQA) and external quality assurance (EQA).“ (Seite 4)

Zunehmende Bedeutung der Interessenvertreter, berufsorientierte Studienprogramme und viel-dimensionierte Praxis in interner und externer Qualitätssicherung in Fachhochschulen.

Zu „Hochschulen“ und „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„During the 1990s, following the rise of international markets and informatics in the preceding decade, fundamental world-wide economic shifts occurred. These changes can be summarised in terms of globalisation, individualisation, digitalisation and the information boom. The economic and financial crisis of the 2000s has not only deepened and hastened these changes, but also set new challenges to the world, in terms of restructuring the knowledge society through creativity and innovation and specifically the formulating of new responses to climate change, issues concerning immigration as well as attempts to address the widening gap between rich and poor.

Higher education (HE) is, and should be, deeply involved in these new-world developments, both through education and training in the practical application of new competencies for new jobs in lifelong learning (LLL), through applied research and new knowledge implemented by innovation. The current world also needs more highly-educated graduates. Thus, sensitive and responsive HEIs will feel the need to reformulate their missions and strategies.

Bologna, and associated education reforms recommended by the European Union (EU)/European Commission (EC), have endeavoured to formulate responses and answers to these international new challenges. Yet, in virtually all their immediate and prospective policy and influence, they have been implemented mostly in and across diverse national structures, rather than being directly influential to the reshaping of structures and processes in most HEIs. Although the European Higher Education Area (EHEA) is, structurally, a nationally multi-cultural fact, the pulse of this is not yet felt at the heart of educational higher education in Europe. At the same time, whilst the economic crisis creates not only budget problems, paradoxically causing HEIs to feel the pressure to fund and produce short-term consumer-based policies and outcomes, they are being mistrusted more and more by myopically stringent governments who wish to cut funding for (higher) education and research.“ (Seite 4)

Internationale Entwicklungen wie Globalisierung, Bedeutung der Informatik, Finanzkrisen und Klimaveränderungen, Immigration, Vergrößerung der Schere zwischen Arm und Reich bringen neue Herausforderungen und machen innovative und kreative Antworten notwendig.

Über theoretische und praktische Bildung neuer Kompetenzen für neue Arbeitsplätze im Lebenslanges Lernen, praxisnahe Forschung, Implementierung neuer Erkenntnisse durch Innovation sind Hochschulen an dieser Entwicklung beteiligt. Mehr gut ausgebildete Absolventen sind notwendig. Hochschulen müssen auf diese Entwicklung mit neuen Zielen und Strategien reagieren. Der Bologna-Prozess gibt hierzu Antworten, allerdings führte dies meist nicht zu einer Veränderung der Prozesse und Strukturen vieler Hochschulen. EHEA ist strukturell vorhanden, wenn auch im Kern der Hochschulen nicht zu spüren.

Die Krise führt zu verstärkten Bemühungen der Hochschulen nach kurzfristigen kundenorientierten Angeboten, während die Politik erwägt, die Finanzierung einzuschränken.

Zu „Studienqualität“, „Kompetenzerwerb“ und „Ranking“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Whilst there is a need to evaluate many more mission structures and strategies assembled by HEIs, QA is confronted with models of consumer stakeholders and demands for rankings at all levels, including research. This situation is set against the valued mission of QA, which in its internal and external mechanisms, is the establishing of creative and transparent solutions towards the

maintenance of a quality culture where all stakeholders function and invest as democratically-empowered participants. An effective quality culture can briefly be described as a deeply-active facet of the organisational culture that reveals the attitudes, values and practices shared by all staff, colleagues and management.“ (Seite 4)

„Amidst these global developments, within the EHEA, a robust and reliable framework has evolved, providing the basis for the recognition of periods of study and degrees which further the cause of mobility. The framework is a Qualification Framework (QF) for higher education (QF-EHEA) underpinned by QA procedures which follow the principles of the ESG.“ (Seite 5)

„Professional higher-education institutions do place high value on responsiveness to the needs of students who venture into the workplace and the employability-competencies which businesses and local communities seek from their graduates. The QA systems of professional higher-education institutions typically emphasise consultation with employment-related actors (e.g. employers, professional associations, regulators, trade-unions, economic-development agencies) in specific sectors and localities, to ensure that professional higher-education programmes are designed and orientated to meet the education and skills demanded for employment. Specific forms of education linked to the workplace, whether on part-time alterance, or delivered through blended-learning models, are often offered by professional higher-education institutions, and these require their own appropriately designed quality-assurance mechanisms.“ (Seite 6)

„The starting point for institutional QA should be an up-to-date mission and overall institutional strategy, whilst diversity within the institutional goals should be a priority in the IQA and EQA approaches. EURASHE recommends that institutional goals are driven by the institution itself, in consultation and partnership with all relevant stakeholders. ...It has been articulated earlier that QA should not be 'driven' by the procedures or desired outcomes of transparency instruments, in particular, ranking instruments.“ (Seite 7) (EQA: External quality assurance, IQA: Internal quality assurance)

Hochschulen sehen sich Forderungen der Interessenvertreter der Verbraucher nach Rankings in allen Sparten, inklusive der Forschung, gegenüber. Qualitätssicherung hingegen ist ein interner und externer Prozess, zu dem alle Interessenvertreter demokratisch beitragen. Eine Qualitätskultur wird durch die Meinungen, Werte und Anwendungen aller Hochschulbeteiligten getragen.

Fachhochschulen legen großen Wert auf Berufsbefähigung, die Industrie und lokale Verbände von den Absolventen fordern. Die Qualitätssicherung sucht daher den Kontakt zu den Beteiligten des Arbeitsmarktes, um die Ausrichtung des Studiums auf diese Anforderung zu überprüfen. Verschiedene praxisorientierte Lernformen, wie Teilzeitstudium, Blended-Learning-Konzepte werden häufig angeboten und benötigen eigene Qualitätssicherung.

Die Ziele der Hochschule sollten durch sie selbst, und Qualitätssicherung nicht durch erwünschte Ergebnisse z.B. durch Rankings bestimmt werden.

Quellen

EURASHE Report on the Implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions (2012)

EURASHE_Report_Implementation_ESG_August_2012_full.pdf

EURASHE Policy Paper on Quality Assurance and Transparency Tools (2012)

EURASHE_Policy_Paper_QA_TT_Oct2012.pdf

3 ESU – European Students’ Union

Die Vereinigung der europäischen Studierenden mit Sitz in Brüssel besteht aus 47 nationalen Studierendenvertretungen aus 39 Ländern und repräsentiert damit über 11 Millionen Studierende. Das Hauptinteresse der ESU liegt darin, die Interessen der Studierenden vor allem gegenüber europäischen Organisationen wie der Europäischen Union, der Bologna Follow Up Group und der Europäischen Kommission, aber darüber hinaus auch gegenüber der UNESCO zu vertreten. Soziale, wirtschaftliche, kulturelle und ureigene bildungsrelevante Themen stehen dabei im Vordergrund.

Die Anzahl von acht Dokumenten zeigt, wie rege die Studierenden sich an den Diskussionen beteiligen, um ihrem Ziel einer Hochschullandschaft in Europa näher zu kommen, die sich durch einen gerechten Zugang, Verlässlichkeit und hohe Qualität auszeichnet. (www.esu-online.org/about/aboutus/, 7.10.2013) Entsprechend sind für sie die Themen Studienqualität, soziale Dimension und soziale Ungleichheit, Mobilität und Lebenslanges Lernen besonders wichtig und werden intensiv diskutiert.

Dokument 1

Statement – Quality Assurance needs to take account of the social dimension of Higher Education

Date of publication: 11 February 2011, <http://www.esu-online.org/news/article/6065/41/>

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Taking note of the reforms driven by the Bologna Process that have established the European Higher Education Area, Quality Assurance can be considered as one of the most successful action lines within it. As consultative members of the Bologna Process, the E4 Group (ENQA, ESU, EUA, and EURASHE) has engaged in developing a common approach to quality assurance, which has resulted in agreed set of European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Furthermore, the E4 Group, supported by ministers and other consultative members, has led the establishment of the European Quality Assurance Register (EQAR) to promote trust and to enhance mobility and recognition by enabling the register to assess the substantial compliance of quality assurance agencies with the ESG and fostering trans-border quality assurance. ESU considers that the ESG have played an instrumental role in enhancing quality throughout the European Higher Education Area, especially in promoting student participation within quality assurance processes. “

Zusammenhang von Qualitätssicherung im Studium mit dem Bologna-Prozess. Relativ erfolgreich durch Erarbeitung von europäischen Standards (ESG) und Vergleichbarkeit der Qualitätssicherung durch das European Quality Assurance Register (EQAR). Die Rolle der Studierenden bei der Qualitätssicherung hat zugenommen.

Zu „**Studienqualität**“ und „**soziale Dimension**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Since the ministerial conference in Prague (2001), when students became involved in the Bologna Process, and with their steady pressure and support, the social dimension has become a central policy goal in the EHEA. As such, the social dimension has been outlined within the prospect of a European Higher Education Area functioning under the principle of equality and being able to respond to the social needs as well as economic goals of the European societies. With the expanding student numbers in higher education in many countries, the need for adequate provision of student support structures and the provision of more flexible learning pathways has increased considerably. This has encouraged many actors to define policies on widening participation and improving success rates at all levels on the basis of equal opportunity, which has also led recently to the agreement of educational benchmarks for the European Union in terms of overall participation rates.

At the time of the formulation of the European Standards and Guidelines, the European Students' Union also advocated for a social dimension to quality assurance in the form of social standards, which however did not find entrance into the document.“

Die soziale Dimension ist seit der Einrichtung der EHEA ein zentrales politisches Element, das mit der Erhöhung der Studierendenzahlen stetig an Bedeutung gewinnt. So werden Unterstützung der Studierenden und flexible Lernformen immer wichtiger. Soziale Chancengleichheit hat auch Eingang in die Politik der EU gefunden.

Nicht ausreichend beachtet wird die Chancengleichheit bei der Qualitätssicherung, Dies findet Eingang in die elf Vorschläge, die die ESU zur Verbesserung der Studienqualität vorlegt.

Dokument 2

ESU Reaction to the study, published by EURYDICE on Modernisation of Higher Education in Europe

Date of publication: 19 September 2011, 110919EURYDICEReactionESU.pdf

Zu „**soziale Dimension**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„European students' union (ESU) welcomes the findings of the EURYDICE report that Social Dimension of higher education needs urgent attention. Countries need to make increased investments into widening access and student success in higher education, in order to progress towards the 40% attainment benchmark for 2020.

ESU has always been strongly advocating for a clear focus on the Social Dimension in higher education policy, expressed not only in Communiqués, but also being met with concrete measures, implying national targets and sufficient budgetary allocations. The EURYDICE report reconfirms that improved European wide monitoring and guidance is needed... ESU is advocating that while countries in Europe should target a minimum of 2% of GDP investments in higher education; funding reforms in the future should especially emphasize and improve student support schemes for all students and that this should be part of national policy regarding social dimension.“ (Seite 1)

„Therefore the Education Europe Programme and the Education & Training 2020 Framework should elaborate concrete steps for widening participation in higher education while taking into account diversity in existing national and regional contexts and promote and propose establishing sufficient financial support in reaching these goals.“ (Seite 2)

Die soziale Komponente europaweit u.a. bei der Vergabe von Stipendien stärken.

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Proliferation in tuition fees and student contributions is alarming as cost-sharing significantly increases the risk of deterring access to education for students with socially or economically disadvantaged backgrounds. Taking into account that the current grants and loans system is primarily recognising academic achievements in many countries, not the socio-economical situation of learners, ESU finds this approach unbalanced as it leads to greater inequality in distribution of skills and competences. At the same time, when facing the ageing of population in Europe and growing demand for highly skilled and educated labour force, it is important to take full advantage of the current potential and open higher education systems to everyone who is capable. This will lead to lower private financial returns from a degree compared to the public interest, thus should also justify higher investment into higher education.“ (Seite 1)

Studiengebühren und Stipendienvergabe führen zu noch größerer Ungleichheit im Erwerb von Kompetenzen, wenn sie sich nicht an der sozialen und ökonomischen Situation von Studierenden orientieren.

Dokument 3

New York Times: More Germans Are Opting to Study Abroad

Date of publication: 10 January 2012, <http://www.esu-online.org/news/article/6006/602/>

Zu „**Mobilität**“ in der Kategorie „Statistiken“ und „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„BERLIN — In a country once known for its lack of mobility for students and employees, more and more students are deciding to study abroad. According to a report published this month by the German Welfare Service, an agency financed by the national Ministry of Education and Research, the number of German students studying abroad nearly doubled, from 52,000 to 102,000, from 2000 to 2008...

The European Students' Union, a lobbying organization for 45 student unions across Europe, said Friday that the German figures were good news.

'Students studying abroad enrich their skills and gain culturally from mixing in such an international environment,' said Marianne Slegers, a spokeswoman for the student union. 'Clearly globalization plays a big role when it comes to students moving away from their own countries.'

The study also showed that, within the European Union, German students were the most mobile.... While France still remains a popular destination for students, Spain and Britain are becoming just as attractive, the study found.

Through the German Academic Exchange Service, known as D.A.A.D., which represents 365 higher education institutions, German students can take advantage of grants and loans through scholarships. According to the German Welfare Service study, 30 percent of students received government grants...

Androulla Vassiliou, the European commissioner for education, culture, multilingualism and youth, said recently that during the academic year 2008-9, a total of 198,000 students, which included

30,000 Germans, had studied abroad under the Erasmus program. That is an increase of 8.7 percent from the previous year. On average, Erasmus students receive a monthly stipend of €272.

But the European Students' Union says European Commission funding is still inadequate...: 'If you look at the statistics, those who study abroad still come from well-off families. Students from any kind of background should be able to have the chance to study abroad.'

Die Zahl der Deutschen, die eine Zeit lang im Ausland studieren hat sich von 2000 bis 2008 fast verdoppelt und steht damit in Europa an der Spitze.

Die Ziele liegen vor allem in Europa: traditionell Frankreich, aber auch Spanien und Großbritannien. Dreißig Prozent der Studierenden haben über den DAAD eine staatliche Unterstützung für ihr Auslandsstudium erhalten.

Auch über das Erasmus-Programm der Europäischen Kommission sind viele ins Ausland gegangen (30.000 im Studienjahr 2008/09 mit einer Steigerung vom 8,7 Prozent zum Vorjahr), jedoch ist die soziale Dimension hier deutlich zu erkennen.

Dokument 4

Bologna With Student Eyes 2012

Date of publication: 25 April 2012, BWSE2012-online1.pdf

„By the end of December 2011, thirty-eight unions representing thirty-five countries had completed the BWSE questionnaire. The way in which unions organise their responses can differ: in some cases unions launch a broader consultation with their members (i.e. UASS Ukraine). However, more often it becomes a responsibility of a specific policy officer in the national union of students.“ (Seite 12)

„Having received the responses, they were then categorised according the topic (i.e. mobility, financing). Content analysis was used to analyse both the qualitative and quantitative data. Findings from this survey have been compared to other studies and reports produced by e.g. EUROSTUDENT, EUA, European Commission and ESU.“ (Seite 13)

Der Fragebogen geht an die 38 Studentenorganisationen in 35 Länder; die Ergebnisse sind nach Themen geordnet und die Befunde werden mit anderen Studien Europäischer Organisationen verglichen.

„Higher education can and should focus on educating people to become critical, analytical and creative producers and users of knowledge, enabling them to facilitate change in a society.“ (Seite 14)

Ziel des Studiums sind kritische, analytische und kreative Produzenten und Nutzer von Wissen, die Veränderungen in der Gesellschaft ermöglichen.

Zu „Hochschulen“, „soziale Ungleichheit“, „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The ability to study part-time is an important feature of an open higher education system. This is particularly true in the context of changing society with more diverse student population and

increasing numbers of lifelong learners. It is necessary to have efficient tools to provide access to higher education for diverse student groups. One of those tools is the possibility to attend part-time study programmes.

According to member unions' opinions, although the possibility to study part time is seen as a general feature of the first cycle programs, it is more usual to study part-time in the second cycle. More than 80 % of the unions stated that it is in general or in most cases possible to study part-time in the first cycle, and 84 % of the unions stated that it is generally or mostly possible to take part-time study programmes in the second cycle. In four countries it is rather an uncommon option and in three countries it is usually not possible to study part-time.“ (Seite 17)

Unterschiedliche Gruppen von Studierenden und vermehrtes Interesse an Lebenslangem Lernen stärken den Bedarf an Teilzeitstudiengängen. Sowohl in den Bachelor- als auch vor allem in den Masterstudiengängen ist es nach Ansicht von ca. achtzig Prozent der Studierendenorganisationen meistens möglich, diese in Teilzeit abzulegen.

Zu „**Hochschulen**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Democracy ... in Europe has come under increased pressure in recent years. Political scenes are vibrant around issues of European governance as growing impatience and lack of confidence in the political system to solve problems are surfacing at higher rates than before, alienating among others young people and students. In this context the Bologna Process could offer an opportunity to prove a case for European integration beyond economical turmoil. Within this, higher education should be called upon to take responsibility and act as a lighthouse of participative governance, while addressing global grand challenges such as environmental sustainability, social equality and democratic legitimacy.“ (Seite 6)

Hochschulen sollten als Leuchttürme u.a. für soziale Gerechtigkeit fungieren.

„From a student perspective, the notion of HE funding as a public good and responsibility is understood by recognising the wider societal benefits education delivers, including social mobility, and therefore the necessity for society to be responsible for sustaining it through public means and ensuring equality of access based on ability. In any case, it is not possible to reconcile education as a public good and responsibility with reduced public funding, increased tuition fees, and HE systems that are not socially inclusive.“ (Seite 55)

Gleichheit im Zugang zu höherer Bildung, auf Grundlage von Fähigkeiten, ist als Aufgabe der Hochschulfinanzierung anzusehen, um die sozialen Vorteile für die Gesellschaft wahrzunehmen.

Zu „**Studium**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Compared to Bologna with Student Eyes 2009 (ESU 2009), the progress with respect to removing obstacles associated with the implementation of the degree cycles system and ECTS seems to be minimal. A significant majority of national unions of students observed reform changes with respect to the curricula structure but the implementation of the cycles system in terms of progression between cycles and accessibility is still limited in most of the countries.

The situation is particularly ambiguous when it comes to the progress of reforms leading to more flexible learning paths, part time studies and implementation of learning outcomes as necessary tools

for an inclusive and student-centred European Higher Education Area. The ECTS credits allocation based on the workload needed to achieve expressed learning outcomes is, according to the national unions of students, a common feature only in 40 % of countries.“ (Seite 26)

Der Bologna-Prozess mit den neuen Studienstrukturen ist in den meisten Ländern umgesetzt, aber der Übergang zwischen den Abschlüssen und der Zugang ist meistens noch begrenzt. Besonders flexible Studieneinheiten, das Teilzeitstudium und die Anerkennung von Leistungen sind noch teils unklar - letzteres nur in 40 Prozent der Länder vorhanden.

Zu „**Mobilität**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„...ESU and member unions have repeatedly warned against replacing mobility financing with more loans, fearing this trend can be harmful for the attractiveness of mobility and risk further increase in the inequality gap in mobility.“ (Seite 32)

Durch Kredite statt finanzieller Unterstützung kann die Ungleichheit in der studentischen Mobilität verstärkt werden.

Zu „**Mobilität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Mobility has grown from a simple idea in which students go abroad to a complex issue, where social, economic, financial, and cultural issues have to be considered. After more than 10 years of mobility focus within the Bologna Process, mobility is still mainly available to students from stable or privileged socioeconomic background

Financial constraints remain the main burden for the majority of students to be mobile and for institutions to properly implement their internationalisation or mobility strategies. The imbalanced mobility flows seem to be increasing and causing disputes over financing policies.

Progress in removing obstacles seems to have lost speed since 2009, with the most progress taking place in removing administrative barriers. A realistic picture based on reliable data, which can be easily compared and evaluated by each stakeholder, is still missing.“ (Seite 41)

Auslandsstudium wird immer noch vorwiegend von Studierenden mit privilegiertem sozialem Hintergrund gewählt. Finanzielle Engpässe sind das hauptsächlichste Hindernis für Studierende und Hochschulen, die eher zu- als abnehmen. Administrative Hindernisse werden geringer.

Zu „**Lebenslanges Lernen LLL**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Lifelong learning can be achieved through many different paths, including flexible learning and work based study and is a key means of widening participation in higher education. In 2009, ministers acknowledged that lifelong learning policies should be implemented through strong partnerships between public authorities, higher education institutions, students, employers and employees (Communiqué 2009).

To date there is no shared definition of lifelong learning in the Bologna Process. Ministers interpret lifelong learning as involving the attainment of qualifications, extension of knowledge, acquisition of new skills and competences and enrichment of personal growth (Communiqué 2009). Other stakeholders define lifelong learning as the learning activity taken through one's life in view of

improving knowledge for achievement of skills and competence for personal, civic, social or employment related goals. In promoting its Lifelong Learning Programme, the European Union (EU) has identified lifelong learning as a way of providing citizens with »tools for personal development, social integration and participation in the knowledge economy« (European Commission 2012).

ESU believes that lifelong learning is a multidimensional, yet natural part of education, equally subscribing to the necessary principle of public responsibility and public funding.“ (Seite 63)

„We asked unions to choose reasons they felt people participated in lifelong learning. The most common answers focused on individuals seeking a career change and updating their skills. The third-most common characteristic reported was intellectual curiosity, highlighting that lifelong learning is not merely a tool for professional advancement.“ (Seite 64)

„The most common intended users of lifelong learning services are adults in employment. This is in line with the reports by member unions that most of the lifelong learning programmes are provided by employers providing sector-specific training to their employees. This can also be attributed to the fact that lifelong learners seeking to further their education often do so on a part time basis and while in employment.“

(Adults in employment 19 (Nennungen), Unemployed adults 12, Adults without higher education qualifications 10, Part-time students 9, Retired citizens 3) (Seite 67)

„In order to increase participation in lifelong learning initiatives national governments must address the whole education cycle, including the formal, informal and non-formal learning processes...

Overall, there are a variety of elements that need to be adapted to the need of lifelong learners. It is essential that core competences are identified to ensure that learners are able to adapt to societal needs. As flexibility is a key issue in lifelong learning, there is still a need for flexible provision of education through part-time, distance or evening courses that takes into consideration the learner's competences acquired from past experience. Such learning programs must be developed within a quality assurance environment that ensures learners receive a valuable qualification and must be delivered through teachers that have received the necessary pedagogical training to address the different needs of lifelong learners.

In addition, developments in lifelong learning cannot be monitored without a pre-determined systematic process of data collection to provide comparable data on the participation or otherwise of adults in the educational system. This will allow the Bologna member countries to identify the non-functional elements of the existing system making future action more cost-effective.“ (Seite 70)

Definitionen, was unter Lebenslangem Lernen zu verstehen ist, können unterschiedlich ausfallen. In Anspruch genommen wird es vor allem von Menschen, die sich beruflich verändern oder ihre Fähigkeiten erweitern möchten. Aber auch intellektuelles Interesse spielt eine nicht unwesentliche Rolle. Angebote gibt es entsprechend vor allem für Arbeitnehmer, die im Beruf stehen oder arbeitslos sind. Dazu kommen weitere Angebote für Erwachsene ohne Hochschulabschluss und Teilzeitstudierende.

Sehr flexible Angebote sind in diesem Bereich sehr wichtig, die zudem auch einer Qualitätssicherung unterliegen müssen. Nicht zu vergessen ist ein großer Bedarf an vergleichbaren Daten in den Staaten der Bologna-Reform hierzu.

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The last few years showed that there are policies and initiatives to progress widening access and improve completion rates. The importance of the social dimension in the Bologna Process has progressed through some improvement in data collection and political commitment, but there are obviously bumps in the road. Political declarations do not always seem to be met with coherent measures or funds to realise them or with monitoring mechanisms to evaluate their impact on national, nor on European level (Crosier et al 2011). This will continue to impede benchmarking of progress if effective actions are not taken.

The socioeconomic crisis has precipitated the urgency of investing in the social dimension. Unfortunately, many countries have failed to prioritise this and now risk reversing the progress made by introducing through sharp austerity measures and conflicting policies. In an age where lifelong learning is becoming a necessity to enable the workforce to be competitive in a global market, maintaining traditional approaches to admission, recognition and completion appears to be a high-risk strategy (Crosier et al 2011).“

Wichtig wäre u.a.: „Highlight the benefits of a socially progressive higher education system – encouraging wider access and participation in higher education from all groups in society. In particular, increasing participation from underrepresented groups should be a priority. Improving the social dimension provides a range of benefits that empower individuals and society—through social cohesion and equality, participation in employment, economic productivity as well as improving the capacity of citizens to participate in democracy.“ (Seite 84)

Die Bedeutung der sozialen Dimension im Bologna-Prozess hat zugenommen - durch die verbesserte Datenlage und eine verstärkte politische Wahrnehmung. In der Umsetzung gibt es noch Probleme. Zwar hat die sozial-ökonomische Krise die Bedeutung der sozialen Dimension verstärkt, zugleich jedoch in vielen Ländern zu starken Einschränkungen geführt, die traditionellen Zugängen den Vorzug gibt, was für die internationale Wettbewerbsfähigkeit in Zukunft gefährlich sein kann.

Unterrepräsentierte Gruppen sollten stärker an höherer Bildung teilnehmen, zum Vorteil des Individuums und der Gesellschaft.

Zu „Hochschulen“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Recent trends indicate that the targets set by ministers are far from being realised, with the situation even sometimes regressing. Although HE remains a public good on the whole, there is a gradual trend towards viewing it as a commodity. The social dimension is far from being realised, as most of the systems are not socially inclusive. Financing remains the main barrier to mobility. There is a pattern of contradiction between political declarations and the reality of higher education across Europe.

Based on recent trends, higher education funding models are unfit for purpose, and must be re-evaluated and redesigned with careful considerations to the intended outcomes. Furthermore, additional funding is paramount if EHEA countries wish to effectively implement Bologna Process reforms and successfully modernise their higher education systems. It is time to go back to the basics both at European and national level, to devise fair, inclusive, and sustainable funding and HE systems.“ (Seite 59)

Die Finanzierung der Hochschulen entspricht nicht den vorgegeben Zielen. Höhere Bildung wird zunehmend nicht mehr als allgemeines Gut, sondern als Ware angesehen, die die Studierenden konsumieren.

Die soziale Dimension wird in vielen Fällen nicht aufgenommen, und finanzielle Engpässe sind der Hauptgrund für den Mangel an Mobilität der Studierenden (Studium oder Arbeit im Ausland). Daher sollte die Finanzierung der Hochschulen neu überdacht und in Bezug auf die gewünschten Ergebnisse neu strukturiert und erweitert werden.

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Student-centred learning (SCL) is a philosophical approach to education, one in which the needs and voice of the student are placed at the center. It is sometimes interpreted in the narrower sense as a pedagogical model, characterised by the usage of methods that involve the student in the construction of the learning process.

In SCL, learning is understood as an active and interactive process which should lead to deep learning and understanding. Students are considered as active participants of education, who are also required to take an increased responsibility for their own education. This includes the development of an increased sense of autonomy of the student (in relation to the teacher) and a need for a mutual respect within the learner-teacher relationship (Lea et al. 2003).“ (Seite 87)

„Looking at the past two surveys conducted by ESU among its member unions, we see that while the topic of SCL is difficult to measure or analyse fully, students across the continent support a more flexible and learner centred approach to education. We also see that more unions are getting involved in concrete activities aimed at encouraging the development of student-centred learning in their national contexts...

We may conclude that there has been considerable progress on the topic of student-centred learning in recent years. Progress has not been particularly significant since the Leuven ministerial conference in 2009, but this may be partially due to the very short period involved. Overall, it is not necessarily the inclusion of SCL as a concept in Bologna declarations and in the European public discourse as much as the flexibility-oriented measures in the process that have helped enhance the approaches we use for educational development in Europe.

Students are still not always accepted as full partners. In an atmosphere in which many feel that managerial solutions will solve most of the problems in higher education, a new willingness to accept the substance behind «student-centred learning» is what is mostly needed to bring home the process of transformation in pedagogical and political approaches to HEIs.“ (Seite 93)

Im studierenden-zentrierten Lernen gestalten die Studierenden aktiv den Lernprozess mit und übernehmen vermehrt Verantwortung für ihren Lernfortschritt. Dies bedeutet gegenseitigen Respekt von Lehrpersonal und Studierenden und soll zu vertieftem Lernen und Verständnis des Stoffes führen.

Die Studierenden unterstützen diesen flexibleren und mehr auf das Lernen orientierten Ansatz. Dieser wird in den letzten Jahren verstärkt vertreten. Vor allem tragen allgemein die flexibleren Methoden zu einer Veränderung der Bildung in Europa bei. Dies wird aber als ein zentrales Element für die Veränderung pädagogischer und politischer Herangehensweisen der Hochschulen angesehen.

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Quality assurance mechanisms are in constant development where new approaches are starting to be used in several countries, but there are no automatic guarantees or proof that these mechanisms will

directly lead to a better quality of higher education. The principle of fitness for purpose should be applied to them and developed in the common framework of the ESG..

Classifications of institutions or linking of quality assurance outcomes too directly to funding decisions are the kind of policies that can become a double-edged sword due to the reallocation of resources. That is sometimes a desired goal for these reforms, aiming to strengthen the different institutions to do better in a variety of missions, but the full effects are not yet known, while certain critiques are pointing out that instead of increasing efficiency of higher education funding, these reforms could jeopardise the quality of some institutions more than others and perhaps also undeservingly so.

The involvement of students has improved at all levels since 2009, but there is still considerable room for improvement. Also the involvement at the institutional level, the external evaluation level and the agency governance level is considerably different. The involvement at the institutional level is higher than in the other two, and again the involvement in external evaluation is higher than in agency governance. It seems that there is a reluctance to involve the students at the decision making stage, where the decisions can play a more relevant role.“ (Seite 132)

Qualitätssicherungsmethoden verbessern nicht zwangsläufig die Bildungsprozesse und -ergebnisse an den Hochschulen. Es kann kontraproduktiv sein, die Ergebnisse der Qualitätssicherung zur Klassifikation der Hochschulen zu verwenden (im Sinne von Ratings) und damit die finanzielle Ausstattung der Hochschulen zu verbinden. Die Einbindung der Studierenden in den Prozess hat auf den verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung zugenommen, ist aber besonders in den Methoden der bedeutenden externen Beurteilung (Akkreditierung) noch zu schwach vertreten.

Dokument 5

The ESU consultation report of the MAP-ESG project

Date of publication: August 2012, MAP-ESG-report.pdf

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The results of the analysis presented in this report underline the essential need for, and the success of, the ESG. At the same time, the findings and recommendations also provide concrete suggestions for further improvement of the ESG ...

The ESU consultation report of the map-ESG project builds on the experiences of national and local student organisations as well as individual student representatives and student reviewers who have been involved in quality assurance at institutional, national and European level. The consultation process was conducted through structured questionnaires, individual interviews and a focus group. Data was collected from 29 national student unions from 27 countries, 27 local student unions from 7 countries, 11 individual students who took part in the external reviews of QA Agencies and 21 focus group participants from 15 countries, who were also interviewed individually “ (Seite 1)

„The aim of the ESU consultations on the ESG was to bring together the full range of student experiences with quality assurance processes, with particular attention being paid to the impact and use of the ESG in different contexts—national, institutional and within external reviews. The aim of the consultation process was to evaluate the ESG in terms of their understandability, clarity and

completeness, as well as to map their implementation and impact on the institutional, national and quality assurance agencies level.“ (Seite 9)

Die ESG tragen europaweit entscheidend zur Vergleichbarkeit der Qualität von Hochschulausbildung bei, ein wichtiger Aspekt für die Studierenden. Diese Richtlinien entstanden in Kooperation mit Hochschulen, Studierenden sowie Qualitätssicherungsagenturen und wurden von den verantwortlichen Ministerien der Länder übernommen. Die Studierendenorganisation untersucht und evaluiert die Erfahrungen der Studierenden mit Qualitätssicherungsprozessen im nationalen, institutsweiten und externen Rahmen.

Dokument 6

Beitrag von Studierenden zur Verbesserung der Studienqualität:

Quest for Quality for Students: Back to Basics

Date of publication: 04 December 2012, QUEST-for-quality-for-students-publication-Part1.pdf

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The European Students Union (ESU) launched the QUEST for quality for students’ project in 2010 and will bring it to a conclusion by 2013, co-funded by the European Commission. The QUEST project aims to identify students’ genuine perception of what higher education quality is from a pan-European perspective. ESU seeks to define a concept of quality that gives a better answer to the learner-centred high quality model of higher education students in Europe.“ (Seite 1)

„This publication presents the data collected through the first stage of the project research, which consisted of desk research, a survey among ESU’s members, national site visits and focus group exercise focusing on the barriers towards student participation in QA processes. It outlines the main political and conceptual developments in quality assurance on national and European level in recent decades with a view to increasing student involvement within these processes. On the basis of the data three countries were selected. The three site-visit reports focus on the national level, conducted to validate the information collected through the desk research. They are presented in this publication for the purpose of outlining good and interesting practice examples“ (Seite 2)

Das QUEST-Projekt (2010–2013) untersucht, was Studierende als Studienqualität in europäischer Perspektive ansehen. Die ESU möchte daraus ein eigenes Qualitätskonzept erarbeiten. In verschiedenen Phasen (Befragung unter den Mitgliedern der ESU und Besuch ausgewählter Institutionen) wird die Einbeziehung der Studierenden in die Qualitätssicherung an Hochschulen auf nationaler und europäischer Ebene untersucht. Die Befragungen vor Ort („site visits“) fanden in Finnland, Spanien, Niederlande statt. Zwei Untersuchungen („case studies“) stellen Institutionen mit Vorbildcharakter in Schottland und Deutschland vor.

Dokument 7

Students’ expert pool on quality assurance

Date of publication: 2012, FLYER QA POOL.pdf

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„The establishment of this pool is a way how ESU is promoting and developing student participation in Quality Assurance all over Europe. – The pool is renewed once a year and has an independent Steering Committee, which launches the calls and selects the applicants based on public criteria. ESU organises study sessions, workshops and other events for pool members where they are trained.

The pool brings together students from all parts of Europe, their experience and knowledge, and it is an excellent forum for debating, sharing views and learning about Quality Assurance. These students contribute to ESU policy making process, act as multipliers agents in their respective countries, collaborate in several projects, participate in Quality Assurance reviews, etc.“ (Seite 3)

Aufruf, an einer studentischen Expertengruppe über Verbesserungen der Studienqualität teilzunehmen.

Dokument 8

Compendium on financing of higher education; Final report of the financing the students' future project

Date of publication: January 2013, FinSt online.pdf

Zu „**soziale Dimension**“ und „**Hochschulen**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„It should be noted that the current status of financing of higher education is extremely different across the continent hence a valid comparison is difficult to conduct. However, statistics show that the failure rate at the end of the first year of studies is over 50 per cent, which is mainly associated with high study costs for students in certain countries. This is an issue of serious concerns. While there is a strong tendency to stress the inefficiency of higher education institutions, expansion of student numbers and growing needs of the societies might be used as an incentive to increase the private spending on higher education at the expense of public funding—the global trends quite often present a somewhat different approach. Be it the economic downturn, be it the societal situation, be it the political belief of the governors, in most countries the value of higher education as a national priority for welfare has decreased.“ (Seite 1)

„We would firstly like to state that higher education funding systems across Europe are very different and diverse, which makes any comparisons difficult. „(Seite 163) Students in different countries do not have the same level playing field. (Seite 164)

The conception of higher education as a public good and a public responsibility is changing. Most of the European countries are using cost-sharing and there is a trend of shifting the burden of study costs to students.“ (Seite 165)

„Funding gap is widening. In the last 50 years, there has been a significant increase in the numbers of students across whole Europe. This increase can also be observed on a shorter time line—for example, Eurostudent/Eurostat 2009 showed that in half of the Bologna countries the student population increased by more than 10 per cent from 2003/04 to 2008/09.

The rise in the student population (massification) has not been followed by a rise in public funding; in the last few years the level of public funding has been declining (in certain countries there have been

cuts close to 50 per cent of the overall budget for Higher Education Institutions).

This issue will have to be addressed soon; otherwise it can have a very negative effect on both accessibility and quality of higher education. In the overview (Part I, Figure 1: Public expenditure on Higher Education as a percentage of GDP) we can observe that countries rarely dedicate more than 2 per cent of their GDP to higher education and that the percentage has been decreasing in the past years...

In the end, all the stakeholders agreed that higher education has several and diverse positive benefits both for individuals and the society. They would like to believe that there will always be an agreement that higher education is and will remain a public good and a public responsibility. Therefore, the public funding of higher education should remain the most important source of both financing of teaching and research in higher education institutions and the financing of students.“ (Seite 167)

Der Staat zieht sich europaweit aus der Finanzierung der Hochschulen und des Hochschulstudiums zurück; dies geht häufig zu Lasten der Studierenden.

Im Vergleich gehen kaum mehr als zwei Prozent des Bruttosozialproduktes eines Landes in die Hochschulfinanzierung, obwohl sich alle Entscheidungsträger darüber einig sind, dass Hochschulen sowohl für die Gesellschaft im allgemeinen als auch für den Einzelnen wichtig sind und daher weiterhin hauptsächlich aus öffentlichen Geldern finanziert werden sollten.

Zu „soziale Dimension“ und „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„In contrast to total population and mature students, it appears that there is little or no correlation between investment and part time students, ... This could be because most state investment into tertiary education focuses on relieving the financial burden for full time students only.“ (Seite 58)

Teilzeitstudierende erhalten im Gegensatz zu älteren und Vollzeitstudierenden kaum finanzielle Unterstützung von staatlicher Seite.

Quellen

Statement – Quality Assurance needs to take account of the social dimension of Higher Education

Date of publication: 11 February 2011

<http://www.esu-online.org/news/article/6065/41/>

ESU Reaction to the study, published by EURYDICE on Modernisation of Higher Education in Europe

Date of publication: 19 September 2011

110919EURYDICEReactionESU.pdf

New York Times: More Germans Are Opting to Study Abroad

Date of publication: 10 January 2012

<http://www.esu-online.org/news/article/6006/602/>

Bologna With Student Eyes 2012

Date of publication: 25 April 2012

BWSE2012-online1.pdf

The ESU consultation report of the MAP-ESG project

Date of publication: August 2012

MAP-ESG-report.pdf

Beitrag von Studierenden zur Verbesserung der Studienqualität

Quest for Quality for Students: Back to Basics

Date of publication: 04 December 2012

QUEST-for-quality-for-students-publication-Part1.pdf

Students' expert pool on quality assurance

Date of publication: 2012

FLYER QA POOL.pdf

Compendium on financing of higher education; final report of the financing the students' future project

Date of publication: January 2013

FinSt online.pdf

4 EURYDICE

EURYDICE ist ein Informationsnetzwerk, das aus 40 nationalen Eurydice-Stellen in 36 Ländern in Europa besteht, die an dem EU-Programm für Lebenslanges Lernen teilnehmen. Es wird von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) in Brüssel koordiniert und stellt Informationen und Analysen zu europäischen Bildungssystem und Bildungspolitik zusammen und veröffentlicht sie. (eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_de.php, 7.10.2013)

Die fünf vorgestellten Dokumente zeigen eine relativ gleichmäßige Verteilung der Interessen an der europäischen Hochschulpolitik. Die soziale Komponente mit der sozialen Dimension und der sozialen Ungleichheit spielt dabei eine wichtige Rolle und in diesem Zusammenhang auch das Lebenslange Lernen. Ebenso sind die inhaltlichen Aspekte, die bei den Stichworten Studium, Kompetenzerwerb und Studienqualität im Mittelpunkt stehen, für die Hochschulen dieses Netzwerkes von großer Bedeutung.

Dokument 1

Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe

Date of publication: 7 June 2010, Full version: 120DE.pdf, Highlights: 120DE_HI.pdf

„This study examines to what extent and in which ways gender inequality in educational attainment is an issue of concern in European countries. Gender differences persist in both attainment and choice of studies. The study therefore provides a mapping of the policies and strategies in place across Europe to tackle gender inequalities in education systems today.“ (Homepage: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php#2010, 7.10.013)

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Politische Maßnahmen im Hochschulwesen zielen in erster Linie darauf ab, den Frauenanteil in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen zu erhöhen.

Etwa zwei Drittel der Staaten betreiben im Hochschulwesen eine Politik zur Gleichstellung der Geschlechter. Die entsprechenden politischen Maßnahmen und Projekte zielen jedoch in nahezu allen Fällen ausschließlich auf Frauen ab, um deren Anteil in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften zu erhöhen. Andererseits geht der Anteil der Frauen am Lehrpersonal in Hochschuleinrichtungen mit jeder aufsteigenden Stufe der akademischen Karriereleiter zurück. Dennoch hat nur etwa ein Drittel der Staaten konkrete politische Maßnahmen ergriffen, um hier Abhilfe zu schaffen. In der Regel handelt es sich um finanzielle Unterstützung, ... um die Beschäftigung von Wissenschaftlerinnen in Forschung und Lehre zu begünstigen. Darüber hinaus werden Berufsorientierungs- und Beratungsangebote für junge Akademikerinnen bereitgestellt. Und schließlich werden Maßnahmen oder Fördermittel für die Kinderbetreuung angeboten, um die Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben zu erleichtern, oder Frauen werden nach einer Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit bevorzugt eingestellt.“ (120DE_HI.pdf, Seite 4)

Dokument 2

New Skills for New Jobs

Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe

Date of publication: November 2010, Full version: 125EN.pdf

“New Skills for New Jobs’ is an initiative launched by the European Commission in December 2008 to better anticipate, upgrade and match skills needs by building stronger bridges between the world of education and training and the world of work.” (Homepage: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en&eventsId=232&furtherEvents=yes>, 7.10.2013)

Zu „**Kompetenzerwerb**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„This report distinguishes three main trends in labour market-related educational reforms. Firstly, several countries have implemented educational frameworks which allow a more flexible and transparent transition between the different levels and sectors of education, and especially between vocational and non-vocational paths. Secondly, there has been a general move towards skills- and competence-based frameworks in education and training provision at all levels. Thirdly, several countries have been strengthening and extending apprenticeship schemes to provide more practical and employment-related training for students in vocational and higher education.“ (Seite 33/34)

Drei Ergebnisse hat diese Studie zur Berufsorientierung in der Hochschulbildung gebracht: Erstens wurde der Übergang zwischen Ausbildungs- und Studiengängen vereinfacht, zweitens mehr Wert auf Kompetenzerwerb in der Bildung gelegt, und drittens die praktische Anwendung von Wissen in der Berufsausbildung und im Studium gefördert.

Dokument 3

Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process

Fokus auf die Hochschulausbildung in Europa 2010: Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses

Date of publication: 7 December 2010, Full version: 122DE.pdf, Highlights: 122DE_HI.pdf

„This report focuses on the state of European higher education after a decade of major reforms. As well as examining the major Bologna Process developments – 3 cycle degree system, quality assurance, recognition and student mobility – the report also considers the impact on higher education of the economic crisis and Europe’s changing demography.” (deutsche Version 122DE.pdf, Seite 7)

Qualitätssicherung, Mobilität, soziale Dimension und Lebenslanges Lernen sind die vorherrschenden Themen; eventuell als Ergänzung von anderen und späteren Untersuchungen verwendbar.

ESU Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011

Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Finanzierung und soziale Dimension 2011

Date of publication: 16 September 2011, Full version: 131DE.pdf, Highlights: 131DE_HI.pdf

Zu „soziale Dimension“, „soziale Ungleichheit“, „Hochschulen“, „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Mit der sozialen Dimension der Hochschulbildung widmet sich der vorliegende Bericht einem Thema, das in den letzten Jahren in der politischen Debatte ...zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Die soziale Dimension betrifft den Prozess der Ausweitung des Zugangs zur Hochschulbildung auf einen möglichst hohen Anteil der Bevölkerung. Die aktuelle Studie bezieht sich auf das Referenzjahr 2009/2010 und untersucht die Situation in 31 Ländern (alle EU Mitgliedstaaten sowie Island, Liechtenstein, Norwegen und Türkei).

Eine der wichtigsten Entwicklungen des letzten Jahrzehnts in der europäischen Hochschulbildung besteht darin, dass der Prozess der Ausweitung des Hochschulzugangs kontinuierlich fortgeführt wurde und so die Zahl der Studierenden um durchschnittlich 25 % gesteigert werden konnte. Der Prozess der Bildungsexpansion ist ein weltweites Phänomen, das mit der Entwicklung hin zu wissensbasierten Gesellschaften einhergeht und Europa vor neue Herausforderungen stellt. Die steigende Zahl der Studierenden bedeutet nicht zwangsläufig, dass die soziale Ausgrenzung von der Hochschulbildung verringert wird.

Die Hochschulministerinnen und -minister haben darauf hingewiesen, dass „die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten“ und ferner bekräftigt, dass „die Studierenden ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können [sollten]“ (Londoner Communiqué 2007, S. 5). In den Erklärungen, die auf europäischer Ebene unterzeichnet wurden, nennen fast alle Länder die erhöhte und verstärkte Beteiligung an der Hochschulbildung als wichtiges Ziel ihrer Politik. Nichtsdestotrotz ist die Ausweitung des Hochschulzugangs lediglich eine von vielen Prioritäten, und in den Ländern wird die soziale Dimension nur selten einbezogen, wenn es um Themen wie Qualität und Spitzenleistung geht.“ (Seite 1, 131DE_HI.pdf)

„Die europäischen Länder verfolgen unterschiedliche Konzepte zur Ausweitung der Beteiligung. Während sich einige Länder auf Maßnahmen konzentrieren, mit denen die Beteiligung unterrepräsentierter Gruppen an der Hochschulbildung erhöht werden soll, versuchen andere Länder mit einem allgemeinen Ansatz die Beteiligung insgesamt zu erhöhen und auszuweiten, in der Hoffnung, dass damit auch eine verstärkte Beteiligung sozial benachteiligter Gruppen erreicht werden kann. Eine dritte Gruppe setzt auf die Kombination von allgemeinen und gezielten Maßnahmen.

Gut die Hälfte der Länder, die dem Eurydice-Netz angehören, bietet alternative Wege zur Hochschulbildung an, in fünfzehn nationalen Bildungssystemen dagegen existiert ein solcher alternativer Zugang zur Hochschulbildung nicht. Die folgende Karte zeigt eine klare geografische Verteilung dieser Länder und belegt, dass alternative Wege zur Hochschulbildung vor allem in Westeuropa fester Bestandteil der Hochschulsysteme sind.“ (Seite 2, 131DE_HI.pdf)

„Die Leistung der Hochschulsysteme wird wesentlich dadurch bestimmt, inwieweit es den Ländern gelingt, einen gleichberechtigten Zugang zu einer breit gefächerten und hochwertigen Bildung zu ermöglichen, mit deren Hilfe die Bürger ihr Potenzial entwickeln und ausschöpfen können. Während

Studiengebühren einkommensschwache und sozial benachteiligte Gruppen stärker abschrecken können als finanziell und gesellschaftlich bessergestellte Gruppen, sind Förderprogramme ein wirksames Instrument, mit dem ein Ausgleich geschaffen werden kann. Bei der Gestaltung der Hochschulpolitik ist es daher von zentraler Bedeutung, wie eine ausgewogene Mischung aus Gebühren und Förderprogrammen ... erreicht werden können.“ (Seite 3, 131DE_HI.pdf)

„Die demografische Entwicklung in Europa wird für alle Länder tiefgreifende Veränderungen mit sich bringen, die jedoch nicht in allen Regionen in der gleichen Stärke zu spüren sein werden. Besonders in den Ländern Mittel-, Ost- und Südeuropas wird der Rückgang der Bevölkerung in der Altersgruppe von 18 bis 24 Jahren zwischen 2010 und 2025 gravierende Auswirkungen haben. In einigen wenigen nordeuropäischen Ländern dagegen gibt es erste Anzeichen dafür, dass der Anteil der jungen Menschen an der Bevölkerung wieder zunimmt.

Um einen drastischen Mangel an qualifizierten Hochschulabsolventen zu vermeiden, muss das Angebot der Hochschulen erweitert werden, damit neue Gruppen von potenziellen Studierenden angesprochen werden können. Zu diesem Zweck ist es notwendig, das lebenslange Lernen verstärkt zu fördern und der größeren Diversifizierung der Studierenden mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Der vorliegende Bericht verdeutlicht, dass es sich bei vielen der Länder, in denen eine Ausweitung des Hochschulzugangs für unterrepräsentierte Gruppen und erwachsene Lernende dringend erforderlich ist, auch um diejenigen Länder handelt, in denen nur sehr vereinzelt Maßnahmen für eine Öffnung der Hochschulsysteme für Lernende außerhalb der klassischen Zielgruppen vorhanden sind.“ (Seite 3, 131DE_HI.pdf)

Dokument 5

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report

Date of publication: 25 April 2012, Full version: 138EN.pdf, Highlights: 138DE_HI.pdf

„Der Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses („Bologna Process Implementation Report“) ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von Eurostat, Eurostudent und Eurydice und wurde von der Bologna-Follow-Up-Gruppe (BFUG) betreut. Unter Verwendung von Daten aus dem Jahr 2011 beschreibt der Bericht den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses im Jahr 2012 aus verschiedenen Blickwinkeln. Neben statistischen Daten enthält der Bericht qualitative Informationen, die im Kontext dargestellt werden.“ (138DE_HI.pdf, Seite 2)

Zu **„Studium“** und **„Kompetenzerwerb“** in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Ein wachsender Prozentsatz der Bevölkerung des Europäischen Hochschulraums erwirbt die Qualifikation für den Hochschulzugang. Doch nicht alle Studierenden, die ein Hochschulstudium aufnehmen, führen es auch zu Ende. Die vorliegenden Daten sind zwar unvollständig, doch lässt sich den Angaben entnehmen, dass in allen Systemen über 60 % derjenigen, die ein Hochschulstudium aufnehmen, einen Abschluss mit einer Qualifikation des ersten und/oder zweiten Zyklus erwerben. Ein nicht geringer Anteil der Studierenden bricht jedoch das Studium ohne Abschluss ab. Lediglich einige wenige Ländern haben auf nationaler Ebene umfassende Strategien eingeführt, mit denen das Abbrechen des Studiums verhindert werden soll; in einigen Ländern existieren gar keine Maßnahmen, mit denen zielgerichtet gegen das Problem vorgegangen wird...

Der Begriff 'Beschäftigungsfähigkeit' wird zwar in der politischen Debatte häufig verwendet, doch erweist es sich als schwierig, Indikatoren zu definieren, mit denen sich zuverlässig nachweisen lässt, ob sich die Situation verbessert oder verschlechtert. Vielmehr geben die Daten in der Regel nur Aufschluss über die Arbeitsmarktsituation für Hochschulabsolventen gegenüber Personen mit geringerem Bildungsgrad.“ (138DE_HI.pdf, Seite 8)

Zu „**soziale Dimension**“ und „**Beratung**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Die Frage, inwieweit die Systeme in der Lage sind, die Bedürfnisse der Studierenden zu decken und angemessene Dienstleistungen bereitzustellen, die die Studierenden beim Studium unterstützen, ist ebenfalls ein ganz wesentlicher Aspekt der sozialen Dimension. Der Bericht macht deutlich, dass es bei den Dienstleistungen für Studierende ein sehr vielfältiges und unterschiedliches Angebotsspektrum gibt. Zwar legen die von den zentralen Behörden bereitgestellten Informationen nahe, dass die Hochschuleinrichtungen in den meisten Ländern des EHR ein relativ breites Spektrum an Dienstleistungen für Studierende sicherstellen, doch lassen die vorliegenden Angaben keine umfassende Bewertung hinsichtlich der Fragen zu, ob diese Dienstleistungen für alle Studierenden zugänglich sind und inwieweit sie dem tatsächlichen Bedarf der unterschiedlichen Studierenden entsprechen. Dieser Mangel an aussagekräftigen Daten muss künftig behoben werden.“ (138DE_HI.pdf, Seite 7/8)

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Seit der Bologna-Prozess 1999 eingeleitet wurde, hat sich bei der externen Qualitätssicherung in Europa ein rascher Wandel vollzogen. Der Entwicklung des Europäischen Hochschulraums kann für diesen Prozess eindeutig Katalysatorwirkung zugeschrieben werden, denn Qualitätssicherung ist eindeutig Voraussetzung dafür, das Vertrauen der Beteiligten zu gewinnen. Als 2005 die Europäischen Standards und Leitlinien (ESG) für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich beschlossen wurden, erhielt die europäische Zusammenarbeit dadurch auf diesem Gebiet einen Schub. Im drei Jahre später eingeführten Europäischen Register für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (EQAR) waren bis Januar 2012 bereits 28 Stellen in 13 Ländern eingetragen.“ (138DE_HI.pdf, Seite 6)

„Ungeachtet der deutlichen Entwicklungen, die seit dem Beginn des Bologna-Prozesses stattgefunden haben, sind noch einige Probleme zu lösen. Bei vielen externen Qualitätssicherungssystemen fehlt die ganzheitliche Sichtweise der Faktoren Qualität, wobei die Dienstleistungen für die Studierenden den am häufigsten vernachlässigten Einzelaspekt darstellen. Auch bei der Beteiligung der Betroffenen an der externen Qualitätssicherung dürfte es noch einige Zeit dauern, bis die Studierenden systematisch an allen maßgeblichen Prozessen beteiligt werden. Die Beteiligung weiterer wichtiger Interessengruppen, wie beispielsweise der Arbeitgeber, muss ebenfalls noch verbessert werden. Und trotz der Einrichtung des Europäischen Registers für Qualitätssicherung (EQAR) gestatten zahlreiche Länder ihren Hochschulen nicht die Evaluation durch ausländische Stellen.“ (138DE_HI.pdf, Seite 6)

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Unter der sozialen Dimension ist der Prozess der Erweiterung des Zugangs zur Hochschulbildung mit dem gesellschaftlichen Anspruch zu verstehen, „dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten“, und weiter wird bekräftigt, „dass es wichtig

ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können (Londoner Kommuniqué von 2007, S. 5).

„Ungeachtet der Tatsache, dass das deutliche Wachstum des Sektors zu den auffälligsten Entwicklungen der letzten zehn Jahre im europäischen Hochschulbereich zählt, haben von dieser Expansion nicht alle gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen profitiert. Allerdings bemühen sich fast alle EHR-Länder darum, dieses Problem zu beheben, und dafür verwenden sie unterschiedliche politische Ansätze. Die meisten Länder verbinden auf bestimmte Gesellschaftsgruppen ausgerichtete politische Maßnahmen mit allgemeinen politischen Maßnahmen für alle Studierenden (oder zukünftigen Studierenden). Zu diesen Maßnahmen gehören in der Regel Programme zur finanziellen Unterstützung, Öffentlichkeitsarbeit, Angebote mit alternativen Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung und Studienberatungsangebote.“

Der Europäische Hochschulraum weist eine bemerkenswerte Vielzahl unterschiedlicher Gebühren- und Beihilfesysteme auf. Dabei unterscheiden sich die Gegebenheiten von Ländern, in denen die Studierenden keine Gebühren zahlen und die Mehrzahl der Studierenden finanzielle Unterstützung erhält, bis hin zu Ländern, in denen alle Studierenden Gebühren zahlen und nur wenige Studierende Unterstützung erhalten. Auch die Schwankungsbreite unter den Ländern hinsichtlich der unterschiedlichen Höhe der innerhalb der Länder verlangten Studiengebühren bzw. gewährten Beihilfen und der Höhe von Gebühren und Beihilfen für ausländische Studierende ist enorm. So kommt es, dass die Studierenden im Europäischen Hochschulraum unter sehr unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen studieren.“ (138DE_HI.pdf, Seite 7)

Zu „**Mobilität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Mit der Festlegung eines Mobilitätsziels für die EHR-Länder - „Bis 2020 sollen mindestens 20 Prozent der Graduierten im EHR einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben“ (Leuvenner Kommuniqué von 2009) - hat die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden neuen Schwung erhalten.“

Allerdings sind statistische Daten, anhand derer sich die gegenwärtige Situation messen ließe, bislang weder für alle Länder verfügbar noch sind sie, insbesondere was die Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten (oder *credit mobility*) anbelangt, zuverlässig. Die Daten aus dem Programm Erasmus bilden derzeit den einzig zuverlässigen Maßstab.... Unabhängig davon wurden bereits beträchtliche methodische Verbesserungen bei der Erfassung des breiten Spektrums an Daten über die Mobilität und insbesondere die Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten erreicht, so dass sich in den nächsten Jahren ein genaueres Bild der Lage ergeben dürfte.

Derzeit weisen - mit Ausnahme von zwei Ländern - alle EHR-Länder eine Quote der Mobilität aus dem Ausland zum Erwerb von Studienabschlüssen von weniger als 10 % auf; in der überwiegenden Mehrzahl der Länder liegt die Quote unter 5 %. Gleiches gilt für die Quote der Mobilität ins Ausland zum Erwerb von Studienabschlüssen der Graduierten innerhalb des EHR. Der gewichtete Durchschnitt dieses Mobilitätsstroms liegt derzeit bei knapp 2 %. Die Quote der Mobilität ins Ausland der Studierenden, die in Ländern außerhalb des EHR studieren, beträgt bei der Mehrzahl der Länder unter 1 %. Die Zahlenangaben beziehen sich allerdings nur auf die Mobilität zum Erwerb von Studienabschlüssen (*degree mobility*), die Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten (*credit mobility*) muss daher hinzugerechnet und bei der Bewertung der Fortschritte im Hinblick auf das 20%-Ziel berücksichtigt werden. Nach der aktuellen Prognose für die kurzfristige Entwicklung im Rahmen des Programms Erasmus ist bis 2020 von einer Mobilitätsquote von 7 % auszugehen, allerdings müssen noch weitere Quellen für zuverlässige Daten über die Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten ermittelt und eingerechnet werden.

Den gemeldeten Daten ist auch zu entnehmen, dass die Ströme typischerweise von Ost nach West verlaufen, und zwar sowohl innerhalb Europas als auch weltweit. Im Europäischen Hochschulraum studieren mehr Studierende aus den süd- und osteuropäischen Ländern im Ausland, während an den Hochschulen der nord- und westeuropäischen Länder mehr Studierende aus dem Ausland kommen. In kaum einem Land sind die Mobilitätsströme ausgeglichen, und selbst dort, wo die Ströme etwa gleich groß sind, bestehen zwischen den Ländern, aus denen Studierende ins Ausland gehen, und den Ländern, in die Studierende aus dem Ausland kommen, erhebliche Unterschiede.

Von den einzelnen Ländern und auch anhand der Angaben von Eurostudent wurde eine ganze Reihe von Hindernissen ermittelt, die Studierende davon abhalten, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu absolvieren. Instrumente, mit denen sich die weitere Entwicklung im Hinblick auf diese Hindernisse beobachten ließe, fehlen jedoch in weiten Teilen Europas, und viele Länder verfügen auch nicht über eine eindeutig festgelegte Strategie zur Verbesserung dieser Situation. (138DE_HI.pdf, Seite 12/13)

Zu „Hochschulen“ und „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Das Konzept des lebenslangen Lernens im Hochschulbereich wird auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene unterschiedlich interpretiert. Dennoch gehört lebenslanges Lernen heute in mehr als drei Vierteln der EHR-Länder anerkanntermaßen zum Bildungsauftrag aller Hochschuleinrichtungen. In den übrigen Ländern des Europäischen Hochschulraums zählt es zumindest bei einem Teil der Hochschuleinrichtungen zum Bildungsauftrag.

Die meisten Länder haben erkannt, dass sie ihr Angebot an Hochschulstudiengängen flexibler gestalten müssen, und begegnen dem Bedarf mit unterschiedlichen politischen Maßnahmen. In einigen Ländern umfasst das Angebot für lebenslanges Lernen im Hochschulbereich bereits ein breites Spektrum an Aktivitäten, während es in anderen Ländern hingegen noch relativ begrenzt ist. Insgesamt betrachtet setzt sich das lebenslange Lernen im Hochschulbereich aus einem Mosaik unterschiedlicher Arten von Lernangeboten zusammen, deren Zahl von Land zu Land unterschiedlich ausfällt.

Was die finanziellen Mittel anbelangt, so wird das lebenslange Lernen im Hochschulbereich in der Regel aus unterschiedlichen Quellen finanziert. Nur selten verfügen die Hochschuleinrichtungen für ihr Angebot im Bereich lebenslanges Lernen über eigene Budgets, vielmehr werden entsprechende Aktivitäten üblicherweise aus den allgemeinen Haushalten der Hochschulen finanziert, häufig in Verbindung mit anderen Mitteln. Vergleichbare Daten über die Größenordnung, in der das lebenslange Lernen aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, sind nur schwer zu beschaffen.

Zwischen dem lebenslangen Lernen und der Entwicklung von Systemen zur Anerkennung von Lernerfahrungen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, besteht ein enger Zusammenhang. Auf diesem Gebiet lassen sich die Länder in zwei Gruppen einteilen. Entweder verfügen sie bereits über ein etabliertes System für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, oder sie haben auf diesem Gebiet noch gar keine Aktivitäten entwickelt. Nur eine relativ kleine Anzahl von Ländern befinden sich auf einer Zwischenstufe, was darauf schließen lässt, dass trotz der politischen Aufmerksamkeit, die dem Thema gewidmet wird, im Europäischen Hochschulraum bislang tatsächlich nur eine geringfügige Entwicklung stattfindet.

In rund zwei Drittel der Länder existiert neben dem Status des Vollzeitstudierenden bereits ein weiterer offizieller Studierendenstatus. Häufig sind die betreffenden Studierenden (z. B. Teilzeitstudierende) in Programmen für lebenslanges Lernen anzutreffen. Ein Nicht-Vollzeitstudium erfordert von den Studierenden allerdings oftmals höhere eigene finanzielle Aufwendungen als ein

herkömmliches Studium. Die Existenz eines derartigen Studierendenstatus muss daher in engem Zusammenhang mit den finanziellen Regelungen für die einzelnen Studierendenkategorien betrachtet werden.

Betrachtet man den Grad der Beteiligung von Lernenden, die nicht den traditionellen Zielgruppen angehören (insbesondere ältere Studierende und Studierende, die erst spät ein Hochschulstudium aufnehmen), in formalen Hochschulstudiengängen, so ist die Situation in den einzelnen Ländern dem Bericht zufolge sehr unterschiedlich. Der Anteil älterer Studierender macht in einigen Ländern nur rund 2 % aller Studierenden aus. Am anderen Ende des Spektrums stehen die nordischen Länder und das Vereinigte Königreich, wo rund ein Drittel aller Studierenden der Gruppe der älteren Studierenden zuzurechnen ist. Dies lässt den Schluss zu, dass die Länder des Europäischen Hochschulraums in sehr unterschiedlichem Maße auf die Bedürfnisse und Erwartungen der erwachsenen Lernenden eingehen.“ (138DE_HI.pdf, Seite 10/11)

Quellen

Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe

Date of publication: 7 June 2010

Full version: 120DE.pdf, Highlights: 120DE_HI.pdf

New Skills for New Jobs

Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe

Date of publication: November 2010

Full version: 125EN.pdf

Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process

Date of publication: 7 December 2010

Full version: 122DE.pdf, Highlights: 122DE_HI.pdf

ESU Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011 (Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Finanzierung und soziale Dimension 2011)

Date of publication: 16 September 2011

Full version: 131DE.pdf, Highlights: 131DE_HI.pdf

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report

Date of publication: 25 April 2012

Full version: 138EN.pdf, Highlights: 138DE_HI.pdf

5 EUROPÄISCHE KOMMISSION

Die Europäische Kommission hat ihren Hauptsitz in Brüssel, verfügt über Büros in Luxemburg und hat Vertretungen in allen 27 EU-Staaten. Neben dem Organ „Kommission“ besteht noch ein Kollegium aus 26 Kommissaren und Kommissarinnen und einem Präsidenten.

Der Europäische Rat ernennt den Präsidenten, der von dem Europäischen Parlament die Zustimmung erhalten muss. Der Präsident ernennt dann seinerseits je einen Kommissar aus jedem EU-Mitgliedsland, die wiederum vom Ministerrat und vom Europäischen Parlament bestätigt werden müssen. Die Kommissare sind für fünf Jahre ernannt und erfüllen zwei wichtige Aufgaben. Zum einen vertreten sie die Union nach außen, z.B. bei Abschlüssen von Handelsabkommen, und zum anderen stellen sie die Exekutive der Union dar. In dieser Funktion legen sie dem Ministerrat und dem Europäischen Parlament Gesetzesvorschläge vor, setzen europäische Gesetze gemeinsam mit dem Gerichtshof durch und verwalten politische Maßnahmen der EU und setzen sie um. (ec.europa.eu/about/index_de.htm, 7.10.2013)

In diese letzte Funktion gehören die acht Dokumente zur Hochschulpolitik und -entwicklung, die vorgestellt werden. Deren Themen sind breit gefächert, wobei die soziale Dimension mit der sozialen Ungleichheit und dem lebenslangen Lernen eine besondere Rolle spielen. Weitere wichtige Aspekte sind der Kompetenzerwerb und die Studienqualität. In diesem Zusammenhang besteht Interesse an einem Ranking der Hochschulen, das durch ein eigenes multidimensionales Werkzeug differenzierter und stimmiger werden soll. Auch das Thema Mobilität wird aufgegriffen, wenngleich nicht mit besonderer Intensität.

Dokument 1

Bericht der EU-Kommission: Hochschulbildung muss sich öffnen, um Europas Talent optimal zu nutzen

Pressemitteilung 16. September 2011, IP-11-1037_DE.pdf

Zu „**Hochschule**“ und „**soziale Dimension**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Die Studie wurde im Auftrag der Europäischen Kommission vom Eurydice-Netz durchgeführt und enthält drei Themenschwerpunkte: politische Strategien für eine höhere Beteiligung an der tertiären Bildung, Trends im Bereich der finanziellen Unterstützung sowie Auswirkungen von Studiengebühren und entsprechenden Unterstützungssystemen.

Nach der Studie variieren die Strategien, mit denen die gemeinsamen europäischen Ziele verfolgt werden, erheblich zwischen den Ländern und zeigen unterschiedliche Auswirkungen auf die Ergebnisse der Hochschulbildung. So scheint es beispielsweise eine Kluft zwischen Ost und West im Hinblick auf Hochschulbildungsmöglichkeiten für Studienbewerber zu geben, die nicht dem herkömmlichen Muster entsprechen - wie Personen, die erst später im Leben ein Studium aufnehmen möchten oder die sich aufgrund im Berufsleben erworbener Qualifikationen und nicht eines entsprechenden Schulabschlusses für einen Studienplatz bewerben.

Im Bericht wird weiterhin auf die Veränderungen bei den Ausgaben für die Hochschulbildung im Zuge der Wirtschaftskrise eingegangen. Am stärksten wurden die Bildungsmittel während des vergangenen akademischen Jahres (2010/2011 im Vergleich zu 2009/2010) in Litauen, Liechtenstein, Österreich, Frankreich, Finnland und Malta aufgestockt, während die größten Einschnitte in Griechenland, Irland,

Island (Minus von 8–10 %) sowie in Spanien, Italien, der Tschechischen Republik und in der Slowakei (Rückgang um bis zu 3 %) zu verzeichnen waren.

Darüber hinaus werden in dem Bericht für jedes Land die Studiengebühren und -beihilfen aufgeführt. Es lässt sich jedoch keine bestimmte Strategie als die beste feststellen - was in einem Land gut funktioniert, muss nicht immer ebenso gut in einem anderen Land funktionieren.“ (Seite 2/3)

Dokument 2

Reform der Hochschulbildung: Modernisierung und Beschäftigungsfähigkeit sind Kernstück der neuen Strategie

Pressemitteilung 20. September 2011, IP-11-1043_DE.pdf

Zu „**Ranking**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierenden survey“:

„Zu den Initiativen auf EU-Ebene gehören ein mehrdimensionales Hochschulranking, mit dessen Hilfe Studierende feststellen können, welcher Studiengang am besten für sie geeignet ist, sowie im Rahmen von „Erasmus für Masterstudierende“ eine Bürgschaft für Studendarlehen für Studierende, die einen vollständigen Studienzyklus im Ausland absolvieren.“ (Seite 1)

Zu „**Kompetenzerwerb**“, „**Hochschulen**“, „**Studium**“, „**Mobilität**“ in der Kategorie „Stellungnahmen“:

„Die Europäische Kommission hat heute im Rahmen der EU-Strategie für Wachstum und Beschäftigung eine neue Reformstrategie vorgelegt, mit der die Anzahl der Hochschulabsolventen erhöht und die Qualität der Lehre verbessert werden soll. ...“

In der Europäischen Union gibt es etwa 4 000 Universitäten und sonstige Hochschuleinrichtungen sowie mehr als 19 Mio. Studierende. In den vergangenen Jahren haben Zahl und Vielfalt von Hochschuleinrichtungen und die Zahl der Studierenden erheblich zugenommen. Finanzierung, Verwaltungsstrukturen und Curricula konnten dabei jedoch häufig nicht Schritt halten. Die Hochschulbildung ist jedoch derzeit nicht leistungsfähig genug, um genügend Menschen in Europa die Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die für die Schaffung von Arbeitsplätzen und Wachstum erforderlich sind ...

Viele EU-Länder betrachten die Modernisierung ihrer Hochschulsysteme als Priorität - allerdings wird das Potenzial der europäischen Hochschulen, zu Europas Wohlstand beizutragen und eine wichtige Rolle in der Gesellschaft zu spielen, nach wie vor nicht voll ausgeschöpft. Daher steht die Bildung im Mittelpunkt der Strategie Europa 2020, in der das Ziel festgelegt wurde, dass am Ende dieses Jahrzehnts 40 % der jungen Menschen in Europa über einen Hochschulabschluss verfügen (im Vergleich zu 33,6 % im Jahr 2010).“ (Seite 1 und 2)

Dazu sechs Schwerpunktbereiche, in denen Reformen erforderlich sind (in Kurzform) (Seite 2):

1. Mehr Studierende, weniger Abbrecher
2. Verbesserung der Lehre und Relevanz der Hochschulbildung für den Einzelnen, Förderung von Exzellenz in Lehre und Forschung
3. Förderung des Auslandsstudiums
4. Mehr Forschende
5. Stärkere Verbindung von Bildung, Forschung und Wirtschaft
6. Effiziente Finanzierung der Hochschulen, damit die Ausbildung dort dem Arbeitsmarkt gerecht wird

Zu „Hochschule“ und „soziale Dimension“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„...Studie über die Modernisierung der Hochschulbildung in Europa (Finanzierung und soziale Dimension), in der auf die Trends bei der Finanzierung der Hochschulbildung und der Strategien zur Öffnung der Hochschulbildung eingegangen wird (IP/11/1037).“ (Seite 2)

Weitere Informationen und Statistik: Mitteilung zur EU-Strategie zur Modernisierung der Hochschulbildung (Seite 3): http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf

Statistik - Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen zu den neuesten Entwicklungen in Europas Hochschulbildungssystemen: (Seite 3) (siehe auch unten unter Punkt 6)
http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/wp0911_en.pdf

Dokument 3

Recent developments in European higher education systems

European Commission staff working document (SEC (2011) 1063 final)

20 September 2011, wp0911_en.pdf

Allgemein: (Seite 4): „...the Commission’s Communication on Supporting growth and jobs - an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems presents an updated reform agenda for higher education in Europe to help focus European support, as well as action at national and institutional level.

This Staff Working Paper provides background information and evidence to underpin the messages of the Communication, covering the following issues:

- (1) The key characteristics of higher education in today’s Europe;
- (2) Evidence on the economic and social contribution of higher education;
- (3) The changing student population;
- (4) The evolving skills requirements to which higher education needs to respond;
- (5) The ways higher education institutions contribute to innovation;
- (6) Funding and governance of higher education - at system and institutional level;
- (7) The internationalisation of higher education.“

Zu „Hochschulen“ „soziale Dimension“, „soziale Ungleichheit“, „Lebenslanges Lernen LLL“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„... the initial scope of the Bologna Process was swiftly expanded to encompass the social dimension of higher education – in particular widening access to under-represented groups... The Bologna Process has provided the EU’s own higher education modernisation agenda with additional momentum. The European Commission has supported the work of the Bologna Follow-up Group and funded Bologna-related initiatives, notably under the centralised actions of the Erasmus strand of the Lifelong Learning Programme.“ (Seite 7)

Die soziale Dimension von Hochschulbildung ist inzwischen ein Teil des Bologna-Prozesses und beinhaltet auch die Einbeziehung von Hochschulbildung in ein System von Lebenslangem Lernen. Es gibt das Programm „Lebenslanges Lernen“, über das wiederum Bologna-Initiativen finanziert werden.

Zu „soziale Dimension“ und „soziale Ungleichheit“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The social dimension of higher education: who are today’s students?

... Alongside an increased focus on absolute levels of higher education participation and attainment in society, the last decade has seen far greater attention paid to the social composition of the populations entering and graduating from European higher education institutions. In the context of the Bologna Process in 2007, ministers responsible for higher education agreed the specific objective that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels ‘should reflect the diversity of our populations’.

The underlying rationale for this commitment was broadly twofold. Firstly, there is what can be termed the ‘social justice argument’, which emphasises the need to ensure equity in access to higher education as part of fostering a balanced, socially cohesive society. Secondly, there is the more pragmatic ‘human capital argument’, which stresses the need to maximise the development of talent as a means to meet increasing skills demand from the labour market. Both these arguments are fundamentally consistent with the EU’s Europe 2020 goals of smart, sustainable and inclusive growth.

Policy across the EU has tended to focus on three main areas: a) gender, b) socio-economically disadvantaged groups (including minority ethnic groups and the disabled) and c) older age cohorts wishing to enter (or return to) higher education.“ (Seite 22/23)

„Thus, on an EU level, women are over-represented to an even greater extent than in the general student population in both the humanities and law, while men account for a majority of students in the fields of “science, maths and computing” and “engineering, manufacturing and construction”. Furthermore, although women outnumber men in the pre-doctoral levels of higher education, the reverse is true for doctoral students in 16 of the 26 Member States for which relevant data are available.“ (Seite 24)

„Across the EU, under-representation in higher education is most often linked to socioeconomic background or parents’ educational attainment, or to minority status or disability. The latest report of the Eurostudent project, based on surveys of students in a majority of EU Member States and other European countries, examines a number of measures of the social background of students, including the educational and occupational profile of their parents.“ (Seite 25)

„A 2010 Eurydice survey showed that most EU Member States have expressed an intention in their policies to promote the ‘social dimension’ of higher education in line with the broad objectives of the Bologna Process. However, very few appear to have translated this into formal commitments to raising the participation of under-represented groups to the point where the higher education population mirrors the overall societal distribution of such groups.

Indeed, it is more common for countries to take measures to increase overall participation in higher education and to hope that in so doing the numbers of students from under-represented groups will also rise. Targets, where they do exist, tend to relate to increasing participation of individuals with lower socio-economic status and/or students whose parents have relatively low educational attainment levels. Eurydice found that Belgium (Flemish Community) France, Ireland and the United Kingdom (Scotland) have implemented measures in this respect.“ (Seite 26)

Die Studierenden als Gesamtheit sollten die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln - zum einen um sozialer Gerechtigkeit näher zu kommen, und zum anderen weil das „Humankapital“ für den Arbeitsmarkt gebraucht wird. Der Fokus wird auf drei Hauptgruppen gelegt: den Frauen, den sozial Benachteiligten und denen, die erst später (weiter-)studieren möchten. Die Untersuchung von

Eurydice aus dem Jahr 2010 zeigte, dass kaum Anstrengungen in den Ländern unternommen worden sind, diese Gruppen speziell zu fördern.

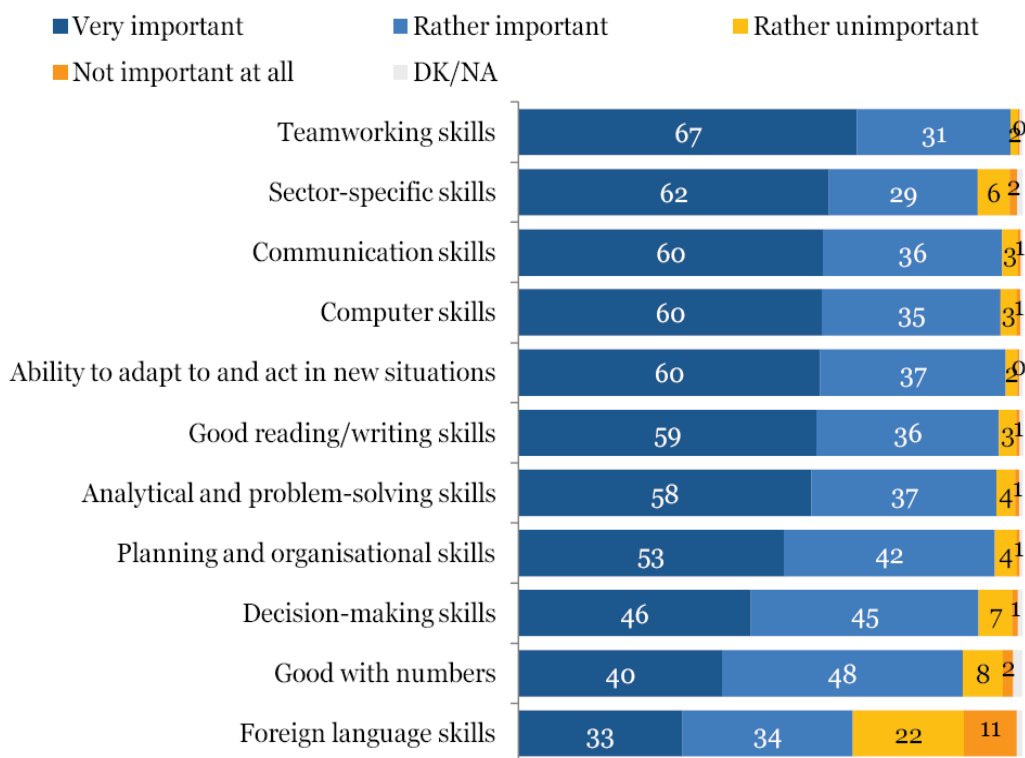
Zu „Kompetenzerwerb“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Studies of current and future skills requirements highlight the importance of both transversal core skills and subject or sector-specific skills for all individuals. “Transversal core skills” can be conceived of as a set of knowledge, skills and attitudes that allow people to lead a successful life in a modern knowledge society. The European Key Competences Reference Framework defines eight core competences – including communication and ICT skills, an ability to learn, and initiative and entrepreneurship – which all individuals should seek to develop.

In a recent Eurobarometer survey ..., employers from across Europe ranked transversal competences such as team-working, communication skills, computer skills and adaptability, alongside sector-specific skills, among the most important attributes they look for in graduate recruits.“ (Seite 31/32)

Acht Schlüsselkompetenzen stellt das „European Key Competences Reference Framework“ neben den Fachkompetenzen in den Mittelpunkt - wie Kommunikation, Umgang mit elektronischen Medien, Fähigkeit zu Lernen und Eigeninitiative zu entwickeln - die zumeist auch von den Arbeitgebern gefordert werden.

Die acht Schlüsselkompetenzen sind (Graphik Seite 32):



Q3.2. Please rate the following skills and competencies in terms of how important they are when recruiting higher education graduates in your company.

Base: all companies, % TOTAL

Zu „Studienqualität“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„The rapid expansion of quality assurance in higher education over the last decade, accelerated in Europe by the Bologna Process, has stimulated a wide-ranging debate on how best to assess the quality of higher education programmes. Views on the components of quality, and on the best approaches to guaranteeing it, vary across the EU. However, the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), developed as a common framework by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), place emphasis on ensuring the inherent intellectual quality of programmes and teaching, their relevance to students and society in terms of learning outcomes and the importance of creating a “culture of quality” that promotes continuous improvement.

As reflected in the ESG, there is a broad consensus that high quality higher education programmes combine a number of core features:“

- „clear learning outcomes“ ,
- „best available knowledge in the subject field“ ,
- „staff teaching the programme are well qualified structure“ ,
- „teaching or delivery methods are appropriate to the subject matter“ ,
- „quality assurance procedures from the outset“ (Seite 33)

„The German Federal Government is funding a project to support higher education institutions in their efforts to modernise their study programmes, teaching, examination and recognition procedures. ‘Nexus’, which has been funded for the period 2010 to 2014, is coordinated by the German Rectors’ Conference (HRK) and has a core focus on student-centred learning, modularisation and ensuring employability of graduates. The project involves dissemination of good practice from within Germany and beyond though through workshops, seminars and publications....

Experience from around the world has shown the benefits of cooperation with external partners, including employers, innovative businesses and local and regional authorities. As the Expert Group on New Skills for New Jobs put it, “education and training can be effective and innovative only if the institutions themselves are innovative, “learning organisations” open to interactions with the world of business and work”“ (Seite 35)

At the same time, it is important that teaching programmes in universities benefit as much as possible from new insights from the world of research - research which may be undertaken in the same organisation, but does not always feed into the programmes delivered to students. In this context, the concept of the “knowledge triangle” - comprising education, research and innovation - is important. To optimise skills, innovation and research outcomes, it is important for these three domains to work closely together. This in many cases requires changes in the traditional approaches to designing and delivering education programmes.“ (Seite 35/36)

„Evidence from the ground shows a growing “quality culture” in higher education institutions, with internal quality systems in place and frequently managed at faculty level. Moreover, almost all EU Member States now have independent QA agencies, working to a greater or lesser extent in line with the European Standards and Guidelines (ESG) mentioned earlier. Many agencies are members of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) and registered in the European Quality Assurance Register (EQAR) to facilitate recognition across Europe. This European dimension to quality assurance has been widely welcomed, with the EUA (2010) finding it have had a range of positive impacts, including in internationalising quality review panels, ensuring the participation of students in QA processes and further professionalising national QA agencies.“ (Seite 38)

Das Thema „Studienqualität“ hat durch die Bologna-Reform eine viel höhere Bedeutung bekommen. Worin diese bestehen kann und wie sie zu messen ist, hat die ENQA mit den Richtlinien ESG festgelegt. Das Nexus-Projekt in Deutschland wird erwähnt, das sich hauptsächlich mit dem studierenden-zentrierten Lernen, der Modularisierung der Studiengänge und der zu erlangenden Berufsbefähigung beschäftigt.

Der zentrale Sinn der Bemühungen um Studienqualität liegt darin, die soziale und ökonomische Bedeutung der Hochschulbildung durch Berufsbefähigung, Kreativität und Innovationsfähigkeit seiner Absolventen zu stärken. Dabei ist die Bedeutung der Forschung wichtig, die sich auch in der Lern-Triangel von Bildung, Forschung und Innovation zeigt. Die Qualitätssicherung ist in den Hochschulen angekommen, entsprechende Agenturen gibt es fast überall in Europa.

Zu „Hochschulen“ und „Ranking“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„U-Multirank: Launched in May 2009, the U-Multirank feasibility study builds on the experience of the U-Map project. The core objective of the work has been to develop and test a tool to provide comparable and information on higher education programmes and institutions, going beyond the research focus found in most existing comparisons and rankings. This has involved defining indicators and collecting data directly from 150 higher education institutions within and outside the EU on their activities and performance in the five areas used in the U-Map classification. The test phase has initially focused on the fields of engineering and business studies.

The data tool developed has been designed to allow users to generate personalised rankings, making it possible to compare institutions using a wider range of variables than used in existing university rankings. The results of the study, presented at a final conference on 9 June 2011, show that this multidimensional ranking concept is workable in practice, although further work will be needed to the indicators used in certain dimensions. As the Multirank concept relies on the new data and the voluntary participation of institutions, gaining the buy-in of institutions will be crucial. The European Commission is now working on proposals to further develop the information tool.“ (Seite 5/6)

U-Multirank soll einen leichteren Vergleich der Hochschulen über den Forschungsaspekt hinaus in Europa erlauben. Es ist ein multidimensionales Ranking in der Testphase, das eine personalisierte Recherche ermöglicht, vor allem für die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Es funktioniert und wird weiterentwickelt.

Zu „Beratung“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Recent analysis of the skills situation in Europe (European Commission (2010b) New Skills for New Jobs: Action Now) concluded that too many individual education and training decisions are made in the absence of competent career guidance and counselling, with a lack of understanding of people’s strengths and the real dimensions and opportunities of different careers, leading to inappropriate training and career choices. Improving guidance and counselling on career and further study choices in schools is vital to help individuals make informed decisions and reduce wasteful drop-out resulting from inappropriate course selection. ...There is evidence that career guidance in higher education institutions has been developing rapidly in recent years, with universities striving to improve student retention and prepare their students for employment.“ (Seite 38/39)

Eine Untersuchung der EU aus dem Jahre 2010 hat gezeigt, wie wichtig Beratung und Betreuung für die Studierenden sind, um Fehlentscheidungen bei der Studien- und Berufswahl zu verhindern.

Zu „Hochschulen“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„In the context of national and regional innovation strategies for smart specialisation and in partnership with research centres and businesses, higher education institutions can play a crucial role in knowledge and technology transfer - the process through which ideas are turned into innovative marketable products and services. There are a range of mechanisms by which higher education institutions can contribute to these strategies, varying in their complexity.“ (Seite 42)

Hochschulen können eine zentrale Rolle im Technik- und Wissenstransfer spielen, als Voraussetzung für innovative Produkte und Dienstleistungen, auf nationaler aber auch auf regionaler Ebene.

Dokument 4

Hochrangige Gruppe soll sich auf Qualität und Exzellenz in der Lehre konzentrieren,
Pressemitteilung 18. September 2012, IP-12-976_DE.pdf

„Hintergrund: Die Europäische Agenda für die Modernisierung der Hochschulbildung, die vom Rat der Bildungsminister auf ihrer Tagung vom 28./29. November 2011 begrüßt wurde, nennt Schwerpunktbereiche, in denen die EU-Länder ihre Anstrengungen zur Erreichung ihrer gemeinsamen Ziele ausbauen müssen, und legt dar, wie die Europäische Union die Modernisierungspolitik der Mitgliedstaaten unterstützen kann. Zu den Schwerpunkten zählen Qualität und Relevanz der Hochschulbildung, damit die Lehrpläne die Bedürfnisse von Studierenden und Arbeitgebern berücksichtigen und den künftigen Laufbahnentwicklungen gerecht werden, sowie die Erhöhung der Studierendenzahlen. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und Forschungszentren wird ebenfalls befürwortet. Die Agenda ist Teil der übergeordneten Strategie der Kommission zur Förderung von Wachstum und Beschäftigung in Europa, in der die Bildung eine Schlüsselrolle spielt.“ (Seite 2)

Zu „Hochschulen“ und „Ranking“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierenden survey“:

„Die Hochschulbildung ist entscheidend für die Entwicklung der Kenntnisse und Qualifikationen, die Europa braucht, um in der globalen Wirtschaft wettbewerbsfähig zu sein, aber die Mitgliedstaaten investieren nicht genug in die Modernisierung ihrer Hochschulsysteme. Eine neue hochrangige Gruppe zur Modernisierung der Hochschulbildung, die heute von der Europäischen Kommission eingesetzt wurde, wird sich im Rahmen einer umfassenden dreijährigen Prüfung des Sektors in der gesamten Europäischen Union mit diesem Thema befassen.“ (Seite 1)

„Das europäische multidimensionale Hochschulranking (www.u-multirank.eu), das 2013 erstmals veröffentlicht werden soll, wird den Vergleich zwischen Hochschulen erleichtern, so dass Studierende eine bessere Entscheidungsgrundlage für die Wahl ihres Studienorts haben. Außerdem wird die Kommission die Fortschritte von Hochschulen in einer Reihe von Bereichen beobachten können, die die Grundlage für das neue Ranking bilden: Qualität von Lehre und Lernen, Forschung, Wissenstransfer, Strategien für internationale Zusammenarbeit und Rolle der Hochschulen bei der regionalen Entwicklung.“ (Seite 2) (zum Hochschulranking siehe Pressemitteilungen unten)

Die Gruppe zur Modernisierung der Hochschulbildung besteht aus folgenden Mitgliedern (es ist jeweils nur eine ihrer vielen Tätigkeiten aufgeführt - weiteres zu den Personen auf Seite 3-5):

- Mary McAleese (Chair) – was President of Ireland from 1997-2011.
- Agneta Bladh – chairs the governing board of the Jönköping School of Health Sciences.

- Vincent Berger – is president of the University Paris Diderot.
- Christian Bode – was secretary general of the German Academic Exchange Service (1990–2010).
- Jan Muehlfeit – is chairman of Microsoft Corporation in Europe
- Tea Petrin – professor in the faculty of economics at the University of Ljubljana, Slovenia,
- Alessandro Schiesaro – is professor of Latin literature at the University of Rome–Sapienza
- Loukas Tsoukalis – is Jean Monnet Professor of European integration at the University of Athens

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Die ... Gruppe wird sich in diesem Jahr hauptsächlich der Frage widmen, wie Qualität und Exzellenz in Lehre und Lernen am besten zu erreichen ist. Im nächsten Jahr wird die Gruppe diskutieren, wie das Lernen dem digitalen Zeitalter angepasst werden kann.“ (Seite 1)

Dokument 5

Neues Ranking soll 500 Universitäten umfassen

Pressemitteilung 17. Dezember 2012, IP-12-1373_DE.pdf

Zu „**Hochschulen**“ und „**Ranking**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Wie heute bekanntgegeben wurde, sollen sich am neuen internationalen Hochschulranking der Europäischen Kommission 500 Universitäten aus allen Teilen Europas und der Welt beteiligen. Im Unterschied zu bestehenden Ranglisten werden die Universitäten nach dem neuen System namens „U-Multirank“ anhand eines breiteren Spektrums an Leistungsindikatoren eingestuft, wodurch die Nutzer sich ein besseres, realistischeres Bild davon machen können sollen, was die jeweilige Einrichtung zu bieten hat. So werden die Hochschulen beim neuen „mehrdimensionalen“ Ranking in folgenden fünf Kategorien bewertet: Renommee der Forschung, Qualität von Lehre und Lernumfeld, internationale Ausrichtung, Abschneiden beim Wissenstransfer (z. B. Partnerschaften mit Betrieben...) sowie regionales Engagement. Die Universitäten sind eingeladen, sich im ersten Halbjahr 2013 für das neue Ranking anzumelden. Erste Ergebnisse werden für Anfang 2014 erwartet. Offiziell vorgestellt wird U-Multirank auf einer groß angelegten Konferenz ... am 30. und 31. Januar in Dublin...“ (Seite 1)

„Umgesetzt wird U-Multirank im Zeitraum 2013–2014 mit einer Mittelausstattung von 2 Mio. EUR aus dem EU-Programm für lebenslanges Lernen. Es besteht die Möglichkeit, die Startfinanzierung auf den Zeitraum 2015–2016 auszudehnen, d. h. um zwei weitere Jahre zu verlängern. Danach soll das Ranking von einer unabhängigen Einrichtung verwaltet werden.“ (Seite 2)

Dokument 6

Ausschreibung Nr, EAC/29/2012 im offenen Verfahren

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur: Lebenslanges Lernen; Hochschulbildung und internationale Beziehungen; Hochschulbildung; Erasmus: Auswirkung der Mobilitäts- und Intensivprogramme von Erasmus auf den Kompetenzaufbau und die Beschäftigungsfähigkeit sowie auf die institutionelle Entwicklung und die Internationalisierung von Hochschulen (specific_de.pdf)

Zu „**Mobilität**“ und „**Kompetenzerwerb**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Dass sich die von der EU finanzierte Bildungsmobilität auf der individuellen, institutionellen und systemischen/politischen Ebene positiv auswirkt, wurde bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen. Einige dieser Studien werden nachstehend genannt: “ Valera-Studie (2009), Cheps-Studie (2008) und Eurobarometer-Studie (2010) (Seite 3)

Valera-Studie

Literaturhinweis im Text: K. Johanson, H. Schomburg, U. Teichler (2009); The Professional Value of ERASMUS Mobility - The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers; ACA Paper. Auch: O. Bracht, C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg, U. Teichler; The Professional Value of ERASMUS Mobility; Universität Kassel 2006, Datei: evalcareersum_de.pdf

Cheps-Studie

Literaturhinweis im Text: CHEPS, INCHER-KASSEL und ECOTEC (2008). *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*
http://www.utwente.nl/mb/cheps/research/current_projects/Finished%20projects.doc/
Datei: impact08.pdf

Eurobarometer-Studie

„Die Eurobarometer-Studie zur Einstellung der Arbeitgeber gegenüber Hochschulabsolventen. Aus der Eurobarometer-Studie von 2010 geht hervor, dass Arbeitgeber bei der Einstellung von Hochschulabsolventen horizontale Kompetenzen schätzen, wie sie häufig während eines Auslandsaufenthalts erworben werden, etwa - neben fachlichen Kompetenzen - Team-, Kommunikations-, Anpassungs- und Problemlösungsfähigkeiten.

Auf die Frage, welche Fertigkeiten Absolventen in fünf bis zehn Jahren mitbringen müssten, meinten die Arbeitgeber, dass Kommunikations-, Analyse- und Teamfähigkeit sowie Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger würden. Auf die Frage, was die Hochschulen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen tun sollten, wurden an erster Stelle die Aufnahme fachspezifischer Praktika in den Lehrplan und an zweiter Stelle mehr Praxisnähe in individuellen Lehrveranstaltungen genannt.“ (Seite 5)

Dokument 7

Neues internationales Hochschulranking in Dublin vorgestellt

Pressemitteilung 30. Januar 2013, IP-13-66_DE.pdf

Zu „**Hochschulen**“ und „**Ranking**“ in der Kategorie „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“:

„Im Rahmen einer Konferenz ... wird heute in Dublin das neue Hochschulranking „U-Multirank“ vorgestellt, das mit EU-Mitteln entwickelt wurde. Das neue „mehrdimensionale“ Verfahren bricht mit den herkömmlichen Ansätzen für den Leistungsvergleich zwischen Hochschulen, deren Schwerpunkt meist zu sehr auf der Exzellenz der Forschung liegt. Stattdessen werden die Hochschulen anhand eines breiten Spektrums von Faktoren in fünf Kategorien bewertet: Ansehen der Forschung, Qualität von Lehre und Lernumfeld, internationale Ausrichtung, Abschneiden beim Wissenstransfer ... und Beitrag zur regionalen Entwicklung. Rund 500 Hochschulen aus allen Teilen Europas und der Welt werden sich voraussichtlich an dem Ranking beteiligen; die ersten Ergebnisse sollen Anfang 2014 vorliegen.“ (siehe auch oben) (Seite 1)

Europas Universitäten müssen global denken

Pressemitteilung 11. Juli 2013, IP-13-678_DE.pdf

Zu „Hochschulen“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Die internationale Hochschullandschaft unterliegt derzeit einschneidenden Veränderungen, hinsichtlich Form und Größe, mit verstärkter Konkurrenz aus Ländern wie China und Indien. Deshalb muss die Art, wie Europas 4000 Universitäten operieren - nicht nur international, sondern auch was das Bildungsangebot für europäische Studierende in ihren Heimatländern betrifft - einer Überprüfung unterzogen werden.

Die Europäische Kommission startet heute eine neue Strategie mit der Bezeichnung „Europäische Hochschulbildung in der Welt“, die zwei Zielsetzungen verfolgt: Europas Hochschulabsolventinnen und -absolventen sollen die notwendigen internationalen Fähigkeiten erwerben, damit sie überall auf der Welt arbeiten können; für internationale Studierende soll Europa weiterhin die Destination ihrer Wahl bleiben. Über Erasmus+, das neue EU-Programm für Bildung, Jugend und Sport, werden mehr als 400 Mio. EUR pro Jahr zur Verfügung stehen, um den internationalen Austausch von Studierenden zu fördern und die Zusammenarbeit zwischen europäischen Universitäten und ihren Partnern weltweit zu verstärken.

Derzeit gibt es in der Europäischen Union mehr als 19 Millionen Studierende an Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen. Die Kommission unterstreicht, dass die Universitäten auch bei den 85 % der Studierenden, die nicht mobil sind, eine internationale Perspektive fördern müssen, damit auch sie die in einer globalisierten Welt erforderlichen internationalen Fähigkeiten erwerben. Das bedeutet, dass die Universitäten internationale Studienpläne ausarbeiten, Sprachenkenntnisse fördern und das digitale Lernen ausbauen müssen.

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass sich die Zahl der Studierenden weltweit vervierfachen wird, von rund 100 Millionen im Jahr 2000 auf 400 Millionen im Jahr 2030, mit besonders starkem Wachstum in Asien und Lateinamerika. Derzeit ist Europa das Ziel von rund 45 % aller internationalen Studierenden, aber die Konkurrenz ist dabei, ihre Investitionen in die Hochschulbildung rasant zu erhöhen. Der größte Teil der international mobilen Studierenden kommt aus China, Indien und Südkorea.

Das neue Programm Erasmus, das im Jänner 2014 startet, wird erstmals Studierenden aus Ländern jenseits der europäischen Grenzen Möglichkeiten eröffnen, einen Teil ihres Studiums an einer europäischen Universität zu absolvieren oder umgekehrt. Es sollen 135 000 Austausche von Studierenden und Hochschulpersonal zwischen der EU und dem Rest der Welt finanziert werden - 100 000 mehr als unter dem derzeitigen Programm „Erasmus Mundus“ - zusätzlich zu den 3 Millionen Austausch von Studierenden und Hochschulpersonal innerhalb der EU.

Hintergrund: Die Strategie „Europäische Hochschulbildung in der Welt“ baut auf der Arbeit auf, die 2011 mit der EU-Agenda zur Modernisierung der Hochschulbildung (IP/11/1043) begonnen wurde und die Qualität und Relevanz der Hochschulbildung verbessern soll, damit die jungen Menschen über die für den Arbeitsmarkt richtige Mischung von Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Die Kommission engagiert sich für die Stärkung akademischer Partnerschaften weltweit. Mit Hilfe der neuen Generation von EU-Programmen, vor allem den Programmen Erasmus+ und Horizont 2020 für die Forschung, wird die Kommission ... die Internationalisierung und Modernisierung der europäischen Hochschulbildung zu einer Top-Priorität machen.

Die wichtigsten Ziele der Internationalisierungsstrategie der Europäischen Kommission:

- Qualität der europäischen Bildung insgesamt durch die Förderung von Peer Learning, Zusammenarbeit und Vergleiche mit anderen Bildungsanbietern weltweit verbessern
- Innovation und die Schaffung von Arbeitsplätzen ankurbeln, indem international mobile Studierende und gut ausgebildete Migrantinnen und Migranten nach Europa geholt werden
- Horizonte erweitern, die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen und Studierende auf ihre Rolle als Weltbürgerinnen und -bürger vorbereiten
- neue Publikumsschichten in einer Weise beeinflussen und einbeziehen, die sich positiv auf die Stellung der EU in der Welt auswirkt“ (Seite 1 und 2)

Quellen

Bericht der EU-Kommission: Hochschulbildung muss sich öffnen ...

Pressemitteilung, 16. September 2011. IP-11-1037_DE.pdf

Reform der Hochschulbildung: Modernisierung und Beschäftigungsfähigkeit sind Kernstück der neuen Strategie

Pressemitteilung 20. September 2011. IP-11-1043_DE.pdf

Recent developments in European higher education systems European Commission staff working document (SEC (2011) 1063 final)

Published: 20 September 2011. wp0911_en.pdf

Hochrangige Gruppe soll sich auf Qualität und Exzellenz in der Lehre konzentrieren

Pressemitteilung 18. September 2012. IP-12-976_DE.pdf

Neues Ranking soll 500 Universitäten umfassen

Pressemitteilung 17. Dezember 2012. IP-12-1373_DE.pdf

Ausschreibung Nr. EAC/29/2012 im offenen Verfahren

Auswirkung der Mobilitäts- und Intensivprogramme von Erasmus auf den Kompetenzaufbau und die Beschäftigungsfähigkeit sowie auf die institutionelle Entwicklung und die Internationalisierung von Hochschulen

specific_de.pdf

Neues internationales Hochschulranking in Dublin vorgestellt

Pressemitteilung 30. Januar 2013. IP-13-66_DE.pdf

Europas Universitäten müssen global denken

Pressemitteilung 11. Juli 2013. IP-13-678_DE.pdf

6 OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

Die OECD vertritt die wirtschaftlichen Interessen der Industrienationen. Sie hat 34 Mitglieder und ihren Sitz in Paris. Den Regierungen der Mitgliedsländer bietet sie ein Forum der Zusammenarbeit, um insbesondere die Faktoren zu untersuchen, die die ökonomische, soziale und ökologische Entwicklung vorantreiben. Sie versucht, anhand von Datenanalysen zukünftige Entwicklungen zu ganz verschiedenen Themen abzulesen, wie z.B. die Produktivität, Handelsströme und Investitionen der Länder ebenso wie die finanziellen Aufwendungen der Bürger jedes Mitgliedslandes für Steuern, soziale Sicherheit sowie die Menge an Freizeit. Außerdem vergleicht sie die Alterssicherungs- und die Bildungssysteme der Länder. Darüber hinaus setzt sie internationale Standards zu ganz unterschiedlichen Bereichen wie Steuern, Sicherheit von Chemikalien und Bereichen der Landwirtschaft. (www.oecd.org/about, 7.10.2013)

Die Untersuchungen der letzten beiden Jahre zur Schul- und Hochschulbildung wurden in diese Dokumentation aufgenommen. Die Betrachtung beider Dokumente über die Bildungssysteme der Mitgliedsländer der OECD im Jahr 2012 und 2013 erfolgt in diesem Fall parallel, denn es ändern sich zwar einige Indikatoren im Vergleich, aber eine Reihe bleiben erhalten. Einen breiten Raum nehmen in der OECD-Untersuchung auch die soziale Dimension zusammen mit der sozialen Ungleichheit ein. Erst dann folgen andere Elemente der Hochschulpolitik wie Ranking, Mobilität, Studienqualität und Lebenslanges Lernen.

Dokumente 1 und 2

Education at a Glance 2012, OECD Indicators

Date of publication: September 2012, [oecd-eag-2012-en.pdf](#)

Education at a Glance 2013, OECD Indicators

Date of publication: June 2013, [eag2013 \(eng\)--FINAL 20 June 2013.pdf](#)

Allgemein: „Governments are paying increasing attention to international comparisons as they search for effective policies that enhance individuals’ social and economic prospects, provide incentives for greater efficiency in schooling, and help to mobilise resources to meet rising demands. As part of its response, the OECD Directorate for Education devotes a major effort to the development and analysis of the quantitative, internationally comparable indicators that it publishes annually in Education at a Glance. These indicators enable educational policy makers and practitioners alike to see their education systems in light of other countries’ performance and, together with the OECD’s country policy reviews, are designed to support and review the efforts that governments are making towards policy reform.“ (2012, Seite 3)

Zu „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Each of the resulting cells in the framework can then be used to address a variety of issues from different policy perspectives. For the purpose of this framework, policy perspectives are grouped into three classes that constitute the third dimension in the organising framework for INES:

- quality of educational outcomes and educational provision;
- equality of educational outcomes and equity in educational opportunities; and

- adequacy, effectiveness and efficiency of resource management.“ (Education at a Glance 2012, Seite 18)

(INES: OECD Indicators of Education Systems (INES) programme) (Seite 18)

Innerhalb mehrdimensionaler Kategorien nehmen die politischen Vorgaben die dritte Dimension ein, in der auch die Bildungsgleichheit eine Rolle spielt.

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Recognising the impact that education has on participation in labour markets, occupational mobility and the quality of life, policy makers and educators emphasise the importance of reducing educational differences between men and women. Significant progress has been achieved in reducing the gender gap in educational attainment, although in certain fields of study, such as mathematics and computer science, gender differences favouring men still exist.

As women have closed the gap and surpassed men in many aspects of education in OECD countries, there is now concern about the underachievement of young men in certain areas, such as reading. Gender differences in student performance, as well as traditional perceptions of some fields, need close attention from policy makers if greater gender equity in educational outcomes is to be achieved. Gender equality is not only a goal in itself (although this is an important intrinsic value), but it is also economically beneficial. Programmes recruiting from almost only one gender are in danger of excluding many potentially able candidates. This is particularly the case with science, engineering, manufacturing and construction, which are often viewed as “masculine” fields and perceived to be more suited for men, and care-related fields, such as education or health, which are sometimes viewed as “feminine” and more appropriate for women.“ (Seite 72)

„Trend data tend to demonstrate that gender gaps still exist both in countries’ education systems and in the labour market. However, these gaps have narrowed slightly since 2000. For example, the proportion of women who entered a tertiary-type A programme rose from 60% in 2005 to 69% in 2010, while the proportion of men who entered similar programmes rose from 48% in 2005 to 55% in 2010.

While few girls expect to enter certain science careers, such as engineering and computing, the proportion of women in these fields of education has increased slightly (from 23% to 27%) over the past decade.“ (Education at a Glance 2012, Seite 73)

Chancengleichheit der Geschlechter bleibt ein Thema - nicht nur intrinsisch motiviert sondern auch ökonomisch - weil sonst zu viele geeignete Kandidaten für entsprechende Studiengänge nicht berücksichtigt werden. Jedoch stieg in den Jahren 2005 bis 2010 der Frauenanteil um neun Prozent im Verhältnis zu einem Anstieg des Männeranteils um sieben Prozent in der gleichen Zeit.

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„To what extent does parents’ education influence access to tertiary education?

- The odds that a 20–34 year-old will attend higher education are low if his or her parents have not completed upper secondary education. On average across OECD countries, young people from families with low levels of education are less than one-half (odds of 0.44) as likely to be in higher education, compared to the proportion of such families in the population.

- On average across OECD countries, a young person with at least one parent who has attained a tertiary degree is almost twice as likely (odds of 1.9) to be in higher education, compared to the proportion of such families in the population. Only in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Luxembourg, Norway and Sweden is this over-representation of students from high educational backgrounds below 50% (odds below 1.5).
- Inequalities in early schooling due to different socio-economic backgrounds are strongly linked to inequalities at the tertiary level of education. In addition, the impact of socioeconomic background on student performance at age 15 (PISA 2000) explains 37% of the between-country variance in the intake of students to higher education from low educational backgrounds in 2009.“ (Education at a Glance 2012, Seite 102)

Die Bildung der Eltern bleibt entscheidendes Vorbild für die Kinder. Die Wahrscheinlichkeit für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, ein Studium zu beginnen, ist weniger als halb so hoch als für Kinder mit Eltern, die einen höheren Schulabschluss aufweisen. Kinder, von denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, studieren mit fast doppelter Wahrscheinlichkeit ebenfalls.

Zu „**soziale Dimension**“ und „**soziale Ungleichheit**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Policy decisions relating to tuition fees affect both the cost of tertiary education to students and the resources available to tertiary institutions. Public support to students and their families also enables governments to encourage participation in education - particularly among low-income students - by covering part of the cost of education and related expenses. In this way, governments can address issues of access and equality of opportunity. The impact of such support must therefore be judged, at least partly, by examining tertiary education participation, retention and completion.

Public support to students also indirectly funds tertiary institutions. Channelling funding to institutions through students may also help increase competition among institutions. Since aid for students' living costs can serve as a substitute for income from work, public subsidies may enhance educational attainment by enabling students to work less.

Public support for students comes in many forms: as means-based subsidies, family allowances for students, tax allowances for students or their parents, or other household transfers. Based on a given amount of subsidies, public support such as tax reductions or family allowances may provide less support for low-income students than means-tested subsidies, as the former are not targeted specifically to support low-income students. However, they may still help to reduce financial disparities among households with and without children in education.“ (Education at a Glance 2012, Seite 273)

Wie erfolgreich verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten durch den Staat für Studierende mit geringen finanziellen Mitteln sind, um Chancengleichheit zu erreichen (auch für Studiengebühren,) das muss auch anhand der Ergebnisse beurteilt werden. Sie können z.B. indirekt der Finanzierung der Hochschulen dienen, oder Studierenden erlauben, weniger selbst Geld verdienen zu müssen.

Fast wortgleich in Education at a Glance 2013 (Seite 223)

Zu „**Lebenslanges Lernen LLL**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Some countries, such as the Nordic countries, Australia, Belgium and New Zealand, have significant shares of the adult population in education - even beyond the age of 40. This is explained by higher

part-time enrolment and by lifelong learning. For instance, credit-based systems in Sweden allow adults to participate in formal education as a way to increase their skills.“ (Education at a Glance 2012, Seite 320)

Lebenslanges Lernen bedeutet auch mit über vierzig Lebensjahren sich noch weiterzubilden. Dies trifft besonders auf die nordischen Länder sowie Australien, Belgien und Neuseeland zu. Fast wortgleich in Education at a Glance 2013 (Seite 262)

„Adult learning, as part of lifelong learning, is considered crucial for meeting the challenges of economic competitiveness and demographic change, and for combating unemployment, poverty and social exclusion, which marginalise a significant number of individuals in all countries. Increasing investment in adult learning and reducing inequity in participation are among the policy goals found in many OECD countries (Borkowsky, 2012).“ (Education at a Glance 2012, Seite 408)

Zu **„Hochschulen“** und **„Ranking“** in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Quality of programmes

International students increasingly select their study destination based on the quality of education offered, as perceived from a wide array of information on and rankings of higher education programmes now available, both in print and on line. For instance, the high proportion of top-ranked higher education institutions in the principal destination countries and the emergence in rankings of institutions based in fast-growing student destinations draws attention to the increasing importance of the perception of quality, even if a correlation between patterns of student mobility and quality judgments on individual institutions is hard to establish.“ (Education at a Glance 2012, Seite 365)

Hochschulrankings sind eng mit Qualitätssicherung verbunden und nehmen bis zu einem bestimmten, wenn auch schwer zu bemessenen, Grad auch Einfluss auf die Mobilität der Studierenden.

Fast wortgleich in Education at a Glance 2013 (Seite 308)

Zu **„Mobilität“** in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„Who studies abroad and where?

In reading this indicator, a distinction should be made between students who have moved from their country of origin with the purpose of studying (international students) and those who are not citizens of the country where they are enrolled (foreign students) but may, in some cases, be long-term residents or, indeed, have been born in the country (see Definitions section). International students are thus a subset of foreign students.

- In 2010, more than 4.1 million tertiary students were enrolled outside their country of citizenship.
- Luxembourg (where mobility is high due to strong integration with neighbouring countries) Australia, the United Kingdom, Austria, Switzerland and New Zealand have, in descending order, the highest percentages of international students among their tertiary enrolments.
- In absolute terms, the largest numbers of foreign students are from China, India and Korea. Asian students represent 52% of foreign students enrolled worldwide.
- The number of foreign students enrolled in OECD countries was almost three times the number of citizens from an OECD country studying abroad in 2010. In the 21 European countries that

are members of the OECD, there were 2.7 foreign students per each European citizen enrolled abroad.

- Some 83% of all foreign students are enrolled in G20 countries, while 77% of all foreign students are enrolled in OECD countries. These proportions have remained stable during the past decade.“ (Education at a Glance 2012, Seite 360)

Viele Statistiken zur Studienmobilität in den OECD und G20-Ländern. Die meisten ausländischen Studierenden haben Luxemburg, Australien, Großbritannien, Österreich, die Schweiz und Neuseeland. Am häufigsten kommen sie aus China, Indien und Korea. Damit stellen die asiatischen Studierenden den höchsten Anteil der ausländischen Studierenden weltweit. Etwa 83 % aller ausländischen Studierenden wählen ein G20-Land und 77% ein OECD-Land.

„Who studies abroad and where?

- In 2011, nearly 4.3 million students were enrolled in tertiary education outside their country of citizenship. Australia, the United Kingdom, Switzerland, New Zealand and Austria have, in descending order, the highest percentages of international students among their tertiary enrolments.
- Asian students represent 53% of foreign students enrolled worldwide. The largest numbers of foreign students are from China, India and Korea.
- In 2011, the number of foreign students enrolled in tertiary education in OECD countries was, on average, almost three times the number of students from OECD countries studying abroad. In the 21 European countries that are members of the OECD, there were 2.7 foreign students per each European citizen enrolled abroad.
- Some 83% of all foreign students are enrolled in G20 countries, while 77% of all foreign students are enrolled in OECD countries. These proportions have remained stable during the past decade. (Education at a Glance 2013, Seite 304)

Die Zahlen von 2011 (im Bericht von 2013) zeigen eine um 0,2 Millionen höhere Zahl von Studierenden im Ausland. Australien, Großbritannien, Schweiz, Neuseeland und Österreich besitzen die größte Zahl ausländischer Studierender.

Zu „**Studienqualität**“ in der Kategorie „empirische, internationale Untersuchungen“:

„At the tertiary level of education, there are also significant differences in the distribution of education staff among instructional and other categories of personnel in the nine OECD countries for which data are available. Education staff varies from fewer than 85 people per 1 000 students in France to 160 or more per 1 000 students in Hungary. Compared to the primary, secondary and post-secondary non-tertiary levels of education, there are more than 10 more teaching and non-teaching staff per 1 000 students in tertiary education, on average among the eight countries with available data for the different levels of education.

In tertiary education, non-instructional staff represents an average of nearly 40% of total education personnel, among countries with available data for the different categories. In most of these countries, non-teaching staff represents between 25% and 40% of total staff, but exceeds 50% in Hungary and the United Kingdom (Table D2.4b). In the United Kingdom, this is attributed to the larger proportions of management personnel in comparison to other countries.“ (Education at a Glance 2012, Seite 447)

Studienqualität hat auch etwas mit dem durchschnittlichen Betreuungsverhältnis pro Lehrkraft und Schüler zu tun. Die Quote schwankt zwischen 85 (Frankreich) bis zu 160 (Ungarn) Personen für 1000 Schüler. In der Hochschulbildung gibt es durchschnittlich 10 Dozenten und sonstiges Personal mehr für 1000 Studierende. Der Anteil von sonstigem, d.h. nicht unterrichtendem Personal, liegt bei 25 bis zu 50 % (Ungarn und Großbritannien).

„At the tertiary level, the student–teacher ratio ranges from 20 or more students per teacher in Belgium, the Czech Republic, Indonesia, Saudi Arabia and South Africa to fewer than 10 in Norway (Table D2.2). However, comparisons at this level should be made with caution since it is difficult to calculate full–time equivalent students and teachers on a comparable basis. In 6 of the 13 countries with comparable data at the tertiary level, the ratio of students to teaching staff is lower in more vocationally oriented programmes (tertiary–type B) than in academic (tertiary–type A) and advanced research programmes. Turkey is the only country with a significantly higher student–teacher ratio in vocational programmes at the tertiary level (53 to 1) than in academic (tertiary–type A) and advanced research programmes (15 to 1) (Table D2.2). (Education at a Glance 2013, Seite 371)

In der Ausgabe des Berichtes von 2013 wird das Zahlenverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden untersucht - und es sind deutliche Unterschiede von 20 und mehr Studierenden bis zu weniger als 10 pro Lehrkraft zu finden. Es ist dabei in Betracht zu ziehen, um welche Art von Unterricht es sich handelt - mehr handwerklich–praktisch oder mehr akademisch–forschend. In 6 von 13 Ländern mit entsprechendem Datenmaterial liegt die Quote in ersterem entschieden niedriger.

Quellen

Education at a Glance 2012, OECD Indicators

Date of publication: September 2012

oecd-eag-2012-en.pdf

Education at a Glance 2013, OECD Indicators

Date of publication: June 2013

eag2013 (eng)–FINAL 20 June 2013.pdf

7 Resümee der Dokumentation: Positionen und Stellungnahmen europäischer Institutionen im Hochschulbereich

Zwölf Themen, mit denen sich der deutsche Studierendensurvey befasst, haben wir daraufhin untersucht, in welcher Weise sich fünf europäische Organisationen und die OECD damit befasst haben und wie sie dazu stehen. Diese Recherche für den Zeitraum von 2010 bis Juli 2013 vermag zu verdeutlichen, welche Themen die europäischen Vertretungen der Studierenden und der Hochschulrektoren, ebenso wie supranationale Instanzen wie die EU und OECD bewegen.

Die ausgewählten Themen sind durchweg auf europäischer Ebene relevant, auch wenn sie europaweit und international mit ganz unterschiedlicher Intensität diskutiert werden. Eine Ausnahme sei gleich vorweg genannt: das Thema „Studienziele“ wurde von keiner Organisation explizit aufgegriffen. Es ist offenbar nicht einmal am Rande von Interesse. Alle anderen Themen werden jedoch angesprochen, und zwar häufig in Kombination mit anderen. Dies trifft vor allem auf die Themen „Hochschulen“, „soziale Dimension“ und „Studienqualität“ zu.

Die Intensität, mit der ein Thema behandelt und diskutiert wird, ist hier gleichgesetzt damit, wie oft es einen wichtigen Anteil in den herangezogenen Texten besitzt.

- Von großem Interesse, so kann man dabei feststellen, sind europaweit die Themen „Hochschule, allgemein“, „Studienqualität“, „soziale Dimension“ und „soziale Ungleichheit“ mit um die zwanzig Nennungen, auch weil sie oft in Kombination mit anderen Themen eine Rolle spielen.
- Es folgen dann mit deutlichem Abstand die Bereiche „Mobilität“, „Kompetenzerwerb“, „Lebenslanges Lernen LLL“ und „Ranking“.
- Von geringem Interesse waren für die europäischen Organisationen und Vertretungen die Themen „Beratung“, „Studium, allgemein“ und „Citizenship“.

Hochschulen und Ranking (Wettbewerb, Konkurrenz)

Die meisten Nennungen ergeben sich für das Thema „Hochschulen“. Dies erstaunt wenig, weil es fast ausschließlich in Kombination mit anderen Stichworten verwendet wird. Die Hochschulen stehen im Zentrum der Diskussion und Auseinandersetzungen; sie sind daher immer in irgendeiner Form involviert.

Genannt wird das Stichwort jedoch erst dann, wenn es in dem entsprechenden Text deutlich im Fokus steht. Dies geschieht bei „Hochschulen“ vor allem in Verbindung mit „Ranking“ (8 mal) und „Lebenslanges Lernen LLL“ (8 mal). Weniger häufig treten die Kombinationen „Hochschulen“ und „Ungleichheit“ (5 mal) sowie „Hochschulen“ und „Mobilität“ (2 mal) auf.

Was wird in der Kombination „Hochschulen“ und „Ranking“ in den sechs untersuchten Organisationen diskutiert? Von der EUA werden Rankings auch als Gefahr für Hochschulen gesehen, weil sie sich im Wettbewerb um die abnehmende Zahl von jungen Menschen zu sehr auf die Forschung konzentrieren könnten. Dem Stellenwert der Lehre ebenso wie den Fachrichtungen der Sozial- und Geisteswissenschaften werden sie zumeist nicht gerecht. Andererseits können Rankings dazu beitragen, den Vergleich von Hochschulen international transparenter zu gestalten und damit das Vertrauen in die Qualität der Ausbildung zu erhöhen, solange dieser Vergleich realistisch bleibt.

Die Ausrichter von solchen (globalen) Rankings diskutieren inzwischen selbst mögliche Ungleichgewichte und Fehlinterpretationen ihrer Erhebungen und Daten. Auch auf die Mobilität von Studierenden haben Rankings einen Einfluss, wenngleich das Ausmaß schwer zu bestimmen ist (wie die OECD feststellt).

Die Europäische Kommission hat sich ebenfalls des Themas angenommen und stellt ein eigenes europäisches multidimensionales Hochschulranking auf, benannt als „U-Multirank“. Darin spielt die Qualität des Lehrens und Lernens, der Wissenstransfers, die internationale Zusammenarbeit und der Beitrag zur regionalen Entwicklung neben der Forschung eine größere Rolle. An diesem Ranking nehmen ca. 500 Universitäten aus Europa und der Welt teil; Anfang 2014 werden erste Ergebnisse erwartet.

Lebenslanges Lernen (Zugang, Weiterbildung, Teilzeitstudium)

Zum Thema „Lebenslanges Lernen LLL“ und „Hochschulen“ treten unter anderem Aspekte auf, die für die Organisationen von Interesse sind. Lebenslanges Lernen kann sich zum einen auf das Konzept jeglichen Lernens im Laufe des Lebens beziehen oder auf eine Abfolge verschiedener Ausbildungsstufen. Nur wenige Länder versuchen, diese beiden Methoden miteinander zu verbinden (Eurydice). Die Bedeutung Lebenslangen Lernens nimmt zu, da die demographische Entwicklung zu einem Mangel an Hochschulabsolventen zu führen droht und so ein breiteres Angebot für potentielle Studierende vorgehalten werden sollte.

Die drei hauptsächlichen Methoden des Lernens sind (1) berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitnehmer, (2) allgemeine Bildung für Erwachsene und (3) Fernkurse. Da nur knapp 40 % der Hochschulen 2010 eine eigene Strategie entwickelt hatten, um Lebenslanges Lernen anzubieten, wurde 2011 im Sirius-Projekt („Shaping Inclusive and Responsive University Strategies“) untersucht, welche konkreten Beispiele sich an 29 Hochschulen in 18 Ländern finden lassen. Für eine erfolgreiche Strategie, stellte sich dabei heraus, sind nicht nur rechtliche und finanzielle Fragen relevant, sondern vor allem die aktive Unterstützung der Hochschulleitung (nach EUA).

Zwei Drittel der Länder des Europäischen Hochschulraumes kennen zwar den Status des Teilzeitstudiums, aber besonders die Gruppe der älteren Studierenden ist sehr ungleich verteilt. Die Spitzengruppe der Beteiligung wird von den nordischen Ländern und dem Vereinigten Königreich angeführt (Eurydice). Etwas optimistischer sehen das die Studierenden selbst. Nach einer Umfrage der ESU geben über achtzig Prozent der Studierendenorganisationen an, in ihrer Hochschule könne sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang auf diese Weise das Studium in Teilzeit abgelegt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt Lebenslangen Lernens bezieht sich darauf, die veränderte Wissensbasis und die schwierige ökonomische Entwicklung der letzten Jahre über praktische Anwendung neuen Wissens, neben angewandter Forschung und Innovation, aufzufangen (EURASHE).

Die Europäische Kommission misst dem Thema Lebenslanges Lernen große Bedeutung bei und hat 2008 ein entsprechendes Programm „Life Long Learning“ gestartet. Sie nimmt sich vor allem der Frage an, wie Hochschulbildung mit Lebenslangem Lernen verbunden werden können. Die Europäische Kommission integriert darin außerdem die soziale Dimension, hier vor allem verstanden als soziale Ungleichheit.

Lebenslanges Lernen und Ungleichheit stehen in engem Zusammenhang, denn Lebenslanges Lernen gilt als ein wichtiger Ansatz, um die Anzahl der Studierenden zu erhöhen und dabei ihrer Diversifizierung Rechnung zu tragen. Gerade in den Ländern jedoch, in denen der Hochschulzugang ausgeweitet werden sollte, geschieht besonders wenig (Eurydice).

Soziale Dimension und soziale Ungleichheit (Fairness, Equity, Chancengerechtigkeit)

In der Kombination von „sozialer Ungleichheit“ und „Hochschulen“ sind folgende Befunde festzuhalten: Ungleichheit in der Hochschulbildung bezieht sich nicht nur auf Teilgruppen der Gesellschaft, für die - oder auch nicht - Programme vorgesehen sind, wie Behinderte, Teilzeitstudierende und Immigranten. Frauen haben in der Tat die Männer mit einer Quote von 123 zu 100 überholt, sind jedoch weiterhin sehr ungleich auf die Fächer verteilt.

Gerade im Zuge der schwierigen ökonomischen Lage Europas in den letzten Jahren sieht die Studierendenorganisation einen großen Bedarf darin, das Vertrauen der Studierenden in die europäische Integration wieder herzustellen. Hochschulen sollten als Leuchttürme wirken, die sich unter anderem für soziale Gleichheit einsetzen. Da Hochschulen wichtige soziale Leistungen erbringen, sollten sie ausreichend finanziert sein und Gleichheit im Zugang, auf Basis von Fähigkeiten, gewährleisten (ESU).

Das Thema „soziale Ungleichheit“, mit 16 Nennungen recht häufig aufgegriffen, dies klang schon im Bezug auf die Hochschulen an. In Kombination ist das Stichwort vor allem mit der sozialen Dimension vorhanden (11 mal).

Im Mittelpunkt der Diskussion steht zum einen der deutliche Anstieg der Studierenden in den letzten zehn Jahren, zum anderen die ungleiche Verteilung auf die Gesellschaft (soziale Herkunft). Den Bemühungen, diesem Problem entgegenzutreten, stehen sehr unterschiedliche Gebühren- und Beihilfesysteme gegenüber. Es ist hier keine einheitliche Linie zu erkennen.

Ebenso haben die europäischen Staaten Interesse daran, den Frauenanteil an Universitäten zu erhöhen, wobei sich zwei Drittel von ihnen auf Verbesserungen in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern bemühen, und nur ein Drittel die Aufmerksamkeit auch auf die höheren Ebenen der akademischen Lehre und Forschung richtet, also auf die wissenschaftliche Karriere. Weitere typische Themen der Frauenpolitik bleiben die Beratung für junge Akademikerinnen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Eurydice).

Unterstützt wird diese Position durch die Europäische Kommission. Sie verlangt, dass die Studierenden als Gesamtheit die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten - zum einen um sozialer Gerechtigkeit näher zu kommen und zum anderen weil das „Humankapital“ für den Arbeitsmarkt gebraucht wird. Den Fokus sieht die Kommission auf den drei Hauptgruppen: den Frauen, den sozial Benachteiligten und denen, die erst später (weiter-)studieren möchten. Spezielle Förderungen erfahren diese Gruppen allerdings kaum. Häufiger wird versucht, über eine allgemeine Anhebung der Studierendenzahl den Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Auch für die OECD stellt die soziale Dimension in Verbindung mit Ungleichheit ein Anliegen dar. Zum einen ist die Chancengleichheit der Geschlechter ein wichtiger Punkt: Ebenso wie bei der Chancengleichheit aller gesellschaftlicher Gruppen im allgemeinen ist diese nicht nur idealistisch-intrinsisch sondern auch ökonomisch motiviert. Zu viele geeignete Kandidatinnen werden nicht berücksichtigt. Allerdings stellt die OECD fest, dass nicht nur mehr Frauen als Männer studieren, ihre Anzahl hat in den Jahren 2005 bis 2010 überproportional zugelegt.

Ein Grund, warum allgemeine Chancengleichheit schwer zu erreichen ist, wird im Bildungsstatus der Eltern gesehen, der oft ein Vorbild für die Kinder ist. Nicht nur der Schulabschluss der Eltern, auch ihre berufliche Ausbildung hat großen Einfluss auf den Bildungsweg der Nachkommen. Kinder, deren Eltern studiert haben, gehen mit fast doppelter Wahrscheinlichkeit den gleichen Weg als Kinder aus anderen Elternhäusern, die dieses Vorbild und die finanziellen Möglichkeiten nicht besitzen. Dies schließt direkt an die Unterstützungsmöglichkeiten des Staates an, die sehr unterschiedlich ausfallen und indirekt auch die Hochschulen fördern

Studiengebühren wirken auf Studierende und auf Hochschulen, wobei staatliche Hilfe die finanziellen Belastungen der Studierenden reduzieren kann (OECD). Die ESU geht noch einen Schritt weiter: Die Ungleichheit steigt, wenn die Studiengebühren zusammen mit den Stipendien sich nicht an der sozialen und finanziellen Ausgangslage der Studierenden orientieren; dringend benötigte Kompetenzen und Fähigkeiten bleiben dann ungenutzt.

Obwohl die Wahrnehmung, wie wichtig die soziale Dimension für die Gesellschaft ist, auch durch die ökonomische Krise zugenommen hat, gefährdet genau diese Krise vieles von dem Erreichten. Der Staat zieht sich vielerorts aus der Finanzierung der Hochschulen zurück.

Die Europäische Kommission stellt fest, dass in einigen Ländern in den Jahren 2010/2011 im Verhältnis zu 2009/2010 der Etat für die Hochschulen aufgestockt wurde (Malta, Liechtenstein, Litauen, Österreich, Frankreich, Finnland), während es in anderen z.T. deutliche Einschränkungen gab (z.B. in Griechenland, Irland und Island mit 8–10 Prozent). Auch der Effekt von Studiengebühren und Studienbeihilfen ist sehr unterschiedlich in den einzelnen Ländern.

Studienqualität und Studium (Engagement, Evaluation, Messung)

Neben den sozialen Themen der Ungleichheit, der sozialen Dimension und in diesem Zusammenhang auch des Lebenslangen Lernens nimmt ein weiterer Begriff eine zentrale Rolle in der Diskussion der europäischen Organisationen und der OECD ein: die Studienqualität. Alle beschäftigen sich intensiv damit. Das Stichwort ist außerdem eines der wenigen, das kaum in Kombinationen mit anderen in unserer Zusammenstellung aufgelistet ist.

Zu den konkreten Maßnahmen, die vor allem dazu beitragen können, die Qualität der Lehre zu steigern, gehören studierenden-zentriertes Lernen, neue Lehr-/Lerntechniken und interne Qualitätssicherung zum Beispiel durch Evaluation der Kurse. Andererseits geht es darum, eine Qualitätskultur zu etablieren, und zwar jeweils angepasst an die entsprechende Hochschule, um auf diese Weise das Problem von innen und damit erfolgversprechender anzugehen. Qualitätssicherung alleine bedeutet noch keine „Qualitätskultur“, in der die Werte der Hochschule über ihre Mitglieder weitergetragen werden.

Damit die Hochschulen sich über dieses komplexe Problem europaweit austauschen können, wurde 2006 das „European Quality Assurance Forum“ (EQAF), von der E4 Gruppe (ENQA, ESU, EUA, und EURASHE) ins Leben gerufen. Es findet an unterschiedlichen Orten Europas einmal im Jahr statt. In dieser Gruppe wird neben einem individuellen Ansatz für jede Hochschule auch ein Ranking favorisiert, um die Vergleichbarkeit und damit das Vertrauen in die Hochschulbildung zu erhöhen. Durchaus kritisch wird in diesem Zusammenschluss hinterfragt, ob Qualitätssicherung überhaupt zu Verbesserungen führt und was damit genau gemeint ist (EUA).

Zuvor waren 2005 die Europäischen Standards und Leitlinien (ESG) für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich deklariert worden, nachdem seit 1999 der Europäische Hochschulraum entstanden war. Bei dieser externen Qualitätssicherung durch europäische Stellen treten einige Probleme zutage, wie z.B. die teils fehlenden Dienstleistungen für Studierende und ihre unzureichende Beteiligung an den Qualitätssicherungsprozessen, sowie die Tatsache, dass zahlreiche europäische Länder eine externe Überprüfung ihrer Hochschulen nicht zulassen (Eurydice).

Die Europäische Kommission hat 2011 eine Gruppe von Bildungsexperten eingesetzt, die die Mitgliedsstaaten darin unterstützen sollen, die Qualität und die Exzellenz in der Lehre auszubauen. Unter anderem geht es darum, Lehrpläne zu verändern und dabei die Bedürfnisse der Studierenden und der Arbeitgeber stärker zu berücksichtigen. Hochschulen, Forschungszentren und Unternehmen sollten zudem häufiger zusammenarbeiten, um den Studienabgängern einen leichteren Übergang ins Berufsleben zu ermöglichen. Ebenfalls wird das Lernen mit digitalen Medien diskutiert und deren Bedeutung für Lehren und Lernen an den Hochschulen herausgestellt.

Die E4-Gruppe hat das „Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (MAP-ESG-Project)“ ins Leben gerufen, um zu überprüfen, inwieweit die Leitlinien zur Qualitätssicherung an den Hochschulen bekannt sind und

angewendet werden. Die Gruppe der Fachhochschulen hat für sich daraus in ihrem Bericht vom April 2012 eigene Schlüsse gezogen. Es wurde deutlich, wie sehr die Annahme und Akzeptanz externer und interner Qualitätssicherung von Vorerfahrungen in dieser Richtung bei den einzelnen Hochschulen abhängt. Trotz deutlicher regionaler Unterschiede zeigte sich ein überraschend starker Einfluss dieser European Standards and Guidelines (ESG).

Einen sehr hohen Stellenwert nimmt die Studienqualität für die Studierenden selbst ein. Zum einen ist hier das studierenden-zentrierte Lernen zu nennen, in dem die Studierenden selbst aktiv am Lernfortschritt beteiligt sind und mehr Verantwortung übernehmen. In diesem Ansatz findet das Lernen vertieft und unabhängiger vom Dozenten statt; zudem soll der gegenseitige Respekt zwischen Lernenden und Lehrenden mehr gefördert werden. Diese flexibleren Methoden tragen nach Meinung der Studierenden zur Veränderung der Bildung in Europa bei und sollten weiter ausgeweitet werden (ESU).

Die ESU begrüßt die Qualitätsleitlinien (ESG) und das „European Quality Assurance Forum“ (EQAF) als „eine der erfolgreichsten Aktionen“ der EHEA, in der besonders die Beteiligung der Studierenden an dem Prozess gefördert wird. Allerdings sieht sie die soziale Dimension nicht ausreichend beachtet. Dies gilt als ein zentrales politisches Element, das mit der Erhöhung der Studierendenzahlen stetig an Bedeutung gewinnt und Eingang in die Politik gefunden hat. Die ESU legte elf Verbesserungsvorschläge vor, die jedoch nicht in die ESG aufgenommen wurden.

Aus anderen Gründen stehen die Studierendenorganisationen den Verfahren und Methoden der Qualitätssicherung durchaus auch kritisch gegenüber. Sie stellen fest, wie leicht die daraus resultierenden Bewertungen Folgen für die finanzielle Ausstattung der Hochschulen haben. Für einzelne Institute kann sich dies unverdient kontraproduktiv auswirken und zur Qualitätsverschlechterung führen. Studierende können sich zwar vermehrt an der Beurteilung (Evaluation) beteiligen, jedoch ist ihre Einflussnahme sehr unterschiedlich: auf der Institutsebene ist sie am besten, danach folgt die Ebene der externen Bewertung und schließlich die der Qualitätsagenturen, wo sie am stärksten unterrepräsentiert sind.

Mit dem eigenen QUEST-Projekt (2010–2013) geht die ESU noch einen Schritt weiter. Damit wird untersucht, was Studienqualität in europäischer Perspektive für Studierende bedeutet; auf dieser Grundlage soll ein eigenes Qualitätskonzept erarbeitet werden. Außerdem existiert ein studentischer Expertenpool, der sich regelmäßig darüber austauscht, wie Qualitätssicherung aussieht und wie sie - auch vor Ort an den Hochschulen - beeinflusst werden kann.

Mobilität (Kooperation, internationaler Austausch, Auslandserfahrungen)

Das Thema (internationale) Mobilität nimmt keine so eine große Bedeutung in der Diskussion der untersuchten Institutionen ein, wie erwartet werden könnte. Gerade im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess ist immer wieder als Ziel formuliert worden, die Mobilität der Studierenden in Europa zu erleichtern und zu erhöhen. Die Anzahl der Nennungen liegt zu diesem Thema aber deutlich hinter den bisher genannten wie „Ungleichheit“, „soziale Dimension“ und „Studienqualität“. Wenn das Stichwort doch angesprochen wird, welche Fragen stehen dann im Mittelpunkt?

Die Regierungen der EHEA und die Europäische Kommission haben Vorgaben vorgelegt, wie die Mobilität verbessert und gemessen werden kann. Ein Projekt der EUA nimmt sich der Frage an, was die Mobilität der Studierenden für die Universitäten bedeutet, wie sie organisiert und unterstützt wird. Es stellte sich u.a. heraus, dass an vielen Hochschulen besonders bei den Mitarbeitern die Möglichkeiten vor Ort nicht ausreichend bekannt sind und die Austauschformate wie die ECTS-Punkte nicht entsprechend wahrgenommen und genutzt werden. Darüber hinaus sollte nicht nur die Mobilität von Bachelor- und Masterstudierenden im Fokus stehen, sondern ebenso sollten die Doktoranden mit einbezogen werden.

In dem Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses, von Eurostat, Eurostudent und Eurydice erstellt und von der Bologna-Follow-Up-Gruppe (BFUG) betreut, wird der Stand der Mobilität im Jahr 2011 ausführlicher erörtert. Die Zahlenbasis ist bis dahin nur eingeschränkt aussagefähig und vergleichbar, vor allem was die Mobilität zur Erreichung von Credit Points betrifft. Für einen Abschluss gehen innerhalb der EHEA nur ca. 2 Prozent ins Ausland - aus dem Ausland kommen ca. 5 Prozent. Dies ist für das angestrebte Ziel von 20 Prozent bis 2020 innerhalb des Studiums und für den Studienabschluss zu wenig. Realistischer scheint eine Rate von ca. 7 Prozent im Rahmen des Erasmus-Projektes. Es wurde auch eine Reihe von Hindernissen in diesem Bericht aufgeführt, die Studierende von einem Studienaufenthalt im Ausland abhalten (Eurydice).

Die Zahlen der OECD geben einen allgemeineren Blick auf die Bewegungen der Studierenden innerhalb der Staatengruppe. Sie zeigen für 2011 mit 4,3 Millionen eine um 0,2 Millionen höhere Zahl von Studierenden im Ausland als im Jahr zuvor. Es sind vor allem Australien, Großbritannien, Schweiz, Neuseeland und Österreich, die die meisten Studierenden aus dem Ausland anziehen, in ähnlicher Reihenfolge wie im Jahr zuvor. Allgemein waren ca. dreimal so viel Studierende in OECD-Staaten eingeschrieben als von dort im Ausland studiert haben. Weltweit kommen ca. 53 Prozent der ausländischen Studierenden aus Asien, vor allem China, Indien und Korea. Die Mobilität der Studierenden der OECD-Länder bleibt also bei weitem hinter denen außerhalb der Staatengemeinschaft zurück.

Zur Mobilität innerhalb der EU vermeldet die ESU im April 2012 eine gute Nachricht aus Deutschland. Hier hat sich die Anzahl der Studierenden, die im Ausland studiert haben, von 2000 bis 2008 von 52.000 auf 102.000 fast verdoppelt und steht damit europaweit an der Spitze. Vor allem Frankreich, Spanien und Großbritannien sind als Ziele für ein Auslandsstudium weiterhin besonders attraktiv.

Obwohl viele die Angebote des DAAD und des Erasmus-Programmes in Anspruch nehmen, spielt noch immer der soziale Hintergrund der Studierenden eine entscheidende Rolle. Während finanzielle Engpässe gerade für sozial schwächer gestellte Studierende das Haupthindernis bleiben und möglicherweise sogar noch zunehmen, hat sich die administrative Unterstützung für einen Wechsel der Hochschule innerhalb Europas verbessert.

Kompetenzerwerb (Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen)

Das Stichwort „Kompetenzerwerb“ hat nicht so viele Nennungen erhalten, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre. Es taucht nur dreimal alleine auf und fünfmal in Kombination mit anderen Stichworten wie „Hochschulen“, „Lebenslanges Lernen LLL“, „Ungleichheit“, „Mobilität“, oder „Studienqualität“. Der Kompetenzerwerb ist somit eher ein Querschnittsbegriff und berührt viele Bereiche.

Das Thema steht in engem Zusammenhang mit der zurzeit viel diskutierten Berufsbefähigung. In Verbindung mit Ungleichheit (zusammen mit „Hochschulen“ und „Lebenslanges Lernen LLL“) wurde schon darauf eingegangen (EUA).

Die Europäische Kommission hat besonders die notwendige Modernisierung der Hochschulen im Blick, wenn es darum geht, mehr Bildung zu erlangen. Als Zielgröße wird deklariert, die Rate von Personen mit Hochschulabschluss von 33,6 Prozent im Jahr 2010 auf 40 Prozent im Jahr 2020 zu steigern. Dazu gehören u.a. neben Exzellenz in Lehre und Forschung eine stärkere Zusammenarbeit von Bildung, Forschung und Wirtschaft und eine Finanzierung der Hochschulen, die eine gute Ausbildung für den Arbeitsmarkt ermöglichen.

In unmittelbarem Zusammenhang mit der Mobilität wird öfters der Kompetenzerwerb gestellt. Vor allem überfachliche Fähigkeiten wie Teamarbeit, Problemlösungen, Kommunikation und Anpassungsbereitschaft können durch einen Auslandsaufenthalt verstärkt erworben werden (Europäische Kommission).

Qualitätssicherungssysteme für die Hochschulausbildung sollen dazu beitragen, dass die Kompetenzen im Vordergrund stehen, die für den Arbeitsmarkt wichtig sind. Allerdings sollten diese Systeme sich nicht von erwünschten Ergebnissen durch Rankings beeinflussen lassen. Weitere arbeitsmarktnahe Fähigkeiten können über Weiterbildungsmaßnahmen auch an Hochschulen vermittelt werden, die dann besonderer Qualitätssicherung unterliegen müssten (EURASHE).

Unter den Textstellen, die sich allein auf den Kompetenzerwerb beziehen, sind zwei Aspekte interessant: Zum einen handelt es sich um die Berufsbefähigung als eines von vier Bildungszielen der Hochschulen; die anderen Ziele beziehen sich auf eine aktive Beteiligung in einer demokratischen Gesellschaft, auf die persönliche Entwicklung und auf ein breites Grundlagenwissen. Vor allem die persönliche Entwicklung erscheint jedoch im Bologna-Prozess vielfach ignoriert (EUA). Zum zweiten geht es um die Schlüsselkompetenzen. Die Europäische Kommission führt acht von ihnen an: wie Kommunikation, Umgang mit elektronischen Medien, Fähigkeit zu Lernen und Eigeninitiative zu entwickeln. Zumeist werden diese auch von den Arbeitgebern gefordert.

Beratung (Betreuung, Unterstützung, Services)

Zum Thema „Beratung“ finden sich nur drei Stellungnahmen, die aber wichtige Bereiche der Hochschulpolitik ansprechen. Zum einen steht fest, dass die Beratungsstellen an Hochschulen zunehmen. Von den acht möglichen Beratungsformen haben fünf in den Jahren 2007 bis 2010 zugenommen, und zwar vor allem die zur Berufs- und akademischen Beratung, aber besonders auch die zur psychologischen Beratung (EUA).

Zum anderen unterstreicht eine Untersuchung der Europäischen Kommission von 2010, wie wichtig Beratung und Betreuung ist, u.a. um Studierende in den Beruf zu begleiten. Allerdings ist bei dem breiten Spektrum des Angebotes nicht klar, ob tatsächlich alle Studierende erreicht werden und ob das Angebot stimmig ist (Eurydice).

Citizenship (Partizipation, Demokratie, zivile Bürgerlichkeit)

Nur einmal ist das bislang vernachlässigte Konzept der „Citizenship“ in den untersuchten Texten der einbezogenen Institutionen erwähnt worden, und zwar im Zusammenhang mit anderen Bildungszielen von Hochschulen. Danach sollten möglichst alle Elemente der Bildung eine Rolle spielen: Lehre und Forschung, Berufsausbildung, enger Bezug zum räumlichen Umfeld und ebenso Citizenship (EUA.)

Bilanz und Ausblick

Das Resümee verdeutlicht, dass von den europäischen Institutionen im Hochschulbereich die verschiedenen Themen differenziert behandelt werden. In den meisten Fällen ist keine größere Kontroverse über Einschätzung und Herangehensweise erkennbar, vielmehr überwiegen die Gemeinsamkeiten - etwa hinsichtlich Qualitätssicherung, sozialer Dimension, Mobilität oder Kompetenzerwerb.

Bei der Befassung mit den verschiedenen Themen werden unterschiedliche Schwerpunkte und Entwicklungen erkennbar. Für die EUA als Vertretung der Universitäten findet die Studienqualität und die Qualifizierung mehr Beachtung, für die ESU als Vertretung der Studierenden haben die „soziale Dimension“ und die „soziale Ungleichheit“ größere Wichtigkeit.

Die Intensität der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen lässt größere Unterschiede erkennen: manche stehen im Mittelpunkt (wie Studienqualität), andere bleiben am Rande (wie Studienziele oder bislang Citizenship). Diese Differenzen sind auch im Zusammenhang mit dem Aufbau des Europäischen Hochschulraumes zu sehen, der in unterschiedlicher Abfolge Themen in den Vordergrund rückt.

Es dürfte sich daher lohnen, in zwei bis drei Jahren eine erneute Untersuchung dieser Art über Einschätzungen und Stellungnahmen der europäischen Instanzen und Vertretungen im Hochschulbereich durchzuführen. Denn zum Beispiel das Thema „Citizenship“, wonach die Studierenden sich als Teil der Gesellschaft fühlen und sie aktiv und verantwortlich mitgestalten sollten, beginnt erst seit kurzem im Disput einen größeren Raum einzunehmen. Auch die Themen „Mobilität“ und „Lebenslanges Lernen“ könnten in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen.

Mit dieser ersten Dokumentation sollte für solche weitere Registrierung und Bearbeitung eine Grundlage gelegt werden, wobei sicherlich nicht nur weitere Themenfelder aufzugreifen sondern ebenso auch andere Institutionen einbezogen werden sollten.

Anhang 1

Abbreviations – Abkürzungen

E4-Group:	Partnership between ENQA, ESU, EUA and EURASHE, mainly related to quality assurance
EHEA:	European Higher Education Area
ENQA:	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQA:	External Quality Assurance
EQAF:	European Quality Assurance Forum
EQAR:	European Quality Assurance Register for Higher Education
ESG:	European Standards and Guidelines - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
ESU:	European Students' Union
EUA:	European University Association
EURASHE:	European Association of Institutions in Higher Education
HEI:	Higher Education Institution
IQA:	Internal Quality Assurance
MAP-ESG:	Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
QA:	Quality Assurance
QAA:	Quality Assurance Agency

Aus:

EURASHE Report on the Implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions (2012).

EURASHE_Report_Implementation_ESG_August_2012_full.pdf, Seite 6.

Anhang 2

Auszählung zu Themen und Kategorien

(Jeweils Mehrfachnennungen möglich)

Zu allen zwölf Themen der Dokumentation wird aufgewiesen, wie oft sie von den verschiedenen europäischen Institutionen in den herangezogenen Quellen behandelt oder angesprochen worden sind; zugleich wird die zugeordnete Kategorie angeführt (dabei ist das Thema „Bildungsziele“ nicht aufgetreten).

Die Themen sind nach der Häufigkeit ihrer Behandlung in den Dokumenten geordnet, mit dem Thema „Hochschulen“ (28 x angeführt) über „Ranking“ (10 x) bis hin zu „Citizenship“ (1 x). Zugleich wird ersichtlich, wie stark sich die einzelnen Institutionen und Organisationen der jeweiligen Thematik angenommen haben.

Außerdem wird bilanzierend zu jedem Thema vermerkt, ob „empirische, internationale Untersuchungen“ angesprochen werden, ob „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“ damit vorliegen oder „Statistiken“ zu finden sind.

Hochschulen – 28

EUA	10 x „empirische, internationale Untersuchungen“
EURASHE	1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
ESU	4 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Eurydice	2 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Europäische Kommission	4 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 6 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
OECD	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

21 x „empirische, internationale Untersuchungen“
7 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Studienqualität – 19

EUA	5 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
EURASHE	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
ESU	4 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 3 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
Eurydice	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Europäische Kommission	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

OECD 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

13 x „empirische, internationale Untersuchungen“

6 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Soziale Dimension – 18

EUA 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

ESU 3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

3 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Eurydice 4 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Europäische Kommission

2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

2 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

OECD 3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

13 x „empirische, internationale Untersuchungen“

5 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Soziale Ungleichheit – 16

EUA 2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

ESU 4 x „empirische, internationale Untersuchungen“

1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Eurydice 3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Europäische Kommission

2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

OECD 4 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

15 x „empirische, internationale Untersuchungen“

1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Lebenslanges Lernen LLL – 10

EUA 3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

EURASHE 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

ESU 2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Eurydice 2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Europäische Kommission
1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

OECD 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

9 x „empirische, internationale Untersuchungen“
1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Ranking –10

EUA 3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

EURASHE 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Europäische Kommission
1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
4 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

OECD 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

5 x „empirische, internationale Untersuchungen“
5 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Mobilität – 9

EUA 2 x „empirische, internationale Untersuchungen“

ESU 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
1 x „Statistiken“

Eurydice 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Europäische Kommission
1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

OECD 1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

6 x „empirische, internationale Untersuchungen“
2 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
1 x „Statistiken“

Kompetenzerwerb – 8

EUA	2 x „empirische, internationale Untersuchungen“
EURASHE	1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“
Eurydice	2 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Europäische Kommission	2 x „empirische, internationale Untersuchungen“ 1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Kategorien:

6 x „empirische, internationale Untersuchungen“
2 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Beratung – 3

EUA	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Eurydice	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Europäische Kommission	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Kategorien:

3 x „empirische, internationale Untersuchungen“

Studium – 3

ESU	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Eurydice	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
Europäische Kommission	1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Kategorien:

2 x „empirische, internationale Untersuchungen“
1 x „Stellungnahmen zu Themen des Studierendensurvey“

Citizenship – 1

EUA	1 x „empirische, internationale Untersuchungen“
-----	---

Kategorien:

1 x „empirische, internationale Untersuchungen“

ISSN 1616-0398