

## Bologna – Zurück zum Start?

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft  
11. - 12. 6. 2010

### Universitätsstudium und Kompetenzvermittlung I – Theorie

*Univ.Prof. Dr. Anke Hanft*  
*Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement*  
*Universität Oldenburg*  
*Ammerländer Heerstraße 114-118*  
*D 26111 Oldenburg*  
[anke.hanft@uni-oldenburg.de](mailto:anke.hanft@uni-oldenburg.de)

#### Paradigmenwechsel in Studium und Lehre: Kompetenz- und Outcome-Orientierung

Der Bologna-Prozess muss gegenwärtig für vieles herhalten, was an Unbequemlichkeiten auf die Hochschulen zukommt, wie Einsparungen im Bildungssektor die Einführung neuer Steuerungsmodelle oder Studiengebühren. Pauschalisierend und wenig sachdienlich wird ein wichtiges Reformvorhaben in Misskredit gebracht. Dabei ist Bologna aus der Perspektive der Studierenden besser als sein Ruf. Befragte Bachelor-Studierende<sup>1</sup> unterstützen die Ziele der Bologna-Reform (internationale Ausrichtung, Akkreditierung und Vergleichbarkeit der Standards) mit großer Mehrheit (über 80 %), betrachten die Einführung des ECTS-Systems als eher gelungen und halten die gestufte Studienstruktur mehrheitlich für sinnvoll (75 %), kritisieren allerdings deren Umsetzung. Das Studium gilt als geregelt und durch Vorgaben festgelegt, was von den Studierenden mehrheitlich ebenfalls als unproblematisch angesehen wird, da sie ein hohes Interesse an einem effizienten Studium haben. Die Kritik der Studierenden richtet sich weniger gegen Niveau und Anspruch, sondern an die schlechte Studienorganisation (Überschneidungen, inhaltliche Abstimmung) und fehlende Transparenz (Leistungs- und Prüfungsanforderungen, Studienplanung), aber auch an die unzureichende Umsetzung der Modularisierung und die Art und Weise der Leistungserbringung, ihrer Überprüfung sowie den unzureichenden Rückmeldungen durch die Lehrenden (S. 9). Es ist also nicht die Bologna-Reform selbst, sondern die Art und Weise ihrer Umsetzung, die im Mittelpunkt der studentischen Kritik steht.

#### Paradigmenwechsel in Studium und Lehre

Curriculare und organisationale Orientierung auf <b>Inhalte</b> der Disziplin	Curriculare und organisationale Orientierung auf <b>Kompetenzen</b> fachlicher wie überfachlicher Art
<b>Input-Orientierung:</b> Was müssen Studierende lernen?	<b>Outcome-orientierte Hochschullehre:</b> Was müssen Absolventinnen und Absolventen auf welchem Niveau können?
Dozenten-zentrierte Lehre	Studierenden-zentriertes Lernen

Die Studierenden sprechen damit in der Tat kritische Punkte an, denn der mit dem Bologna-Prozess implizierte Wechsel zur Kompetenz- und Outcomeorientierung durch ein studierenden-

<sup>1</sup> BMBF 2009: Zwischenbilanz Bachelor-Studierende. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurvey, einer Online-Befragung zum europäischen Hochschulraum und dem Studienmobilitätsmonitor zwischen 2006 und 2008 (ca. 60.000 befragte Studierende).

zentriertes Lernen wurde in den Hochschulen allenfalls ansatzweise vollzogen. Was aber verbirgt sich hinter diesen Begriffen und wie lassen sie sich in der Hochschullehre umsetzen?

Kompetenzen wurden von uns in einer früheren Veröffentlichung als „die dispositionelle Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums in neuartigen, unstrukturierten bzw. komplexen Situationen erfolgreich zu handeln“ bezeichnet. Sie setzen sich aus einer Kombination intrapersonaler Merkmale (wie Wissen, Fähigkeiten, Charaktereigenschaften, Einstellungen, Werte, Interessen und Motive) zusammen und zeigen sich vor allem auf der Handlungsebene (Hanft/Müskens 2002, S.14<sup>2</sup>). Diese Definition steht in weitgehender Übereinstimmung mit einer Beschreibung, die ein internationales Expertengremium im Rahmen des OECD-Projektes DESECO (Definition and Selection of Key Competencies) 2005 lieferte und greift viele der derzeit diskutierten Kompetenzkonstrukte auf.

Im europaweiten Tunig-Projekt („Tuning Educational Structures in Europe“) stellen Kompetenzen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar, deren Förderung das Ziel aller Studienprogramme ist, um die Absolventen für den Arbeitsmarkt bzw. für die Gesellschaft zu qualifizieren. Kompetenzen werden im Verlauf eines Gesamtlehrplans entwickelt und bilden die Grundlage für die zu erreichenden Lernergebnisse. „Lernergebnisse sind Beschreibungen davon, was der Lernende nach erfolgreichem Abschluss wissen, verstehen und vorstellen können sollte. (...) Lernergebnisse drücken sich anhand des Kompetenzniveaus aus, das von den Lernenden erreicht werden soll“ (Tuning 2007, S. 9). Lernergebnisse, so lässt es sich vielleicht veranschaulichen, werden von Lehrenden festgelegt, Kompetenzen werden von Lernenden erreicht. Der Erreichungsgrad der Kompetenzen kann in Noten ausgedrückt werden.

Mit dem Verweis auf Kompetenzniveaus wird an den europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) angeknüpft, der in seinen länderspezifischen Varianten gegenwärtig in der hochschulpolitischen Diskussion steht.<sup>3</sup> Der EQR geht davon aus, dass

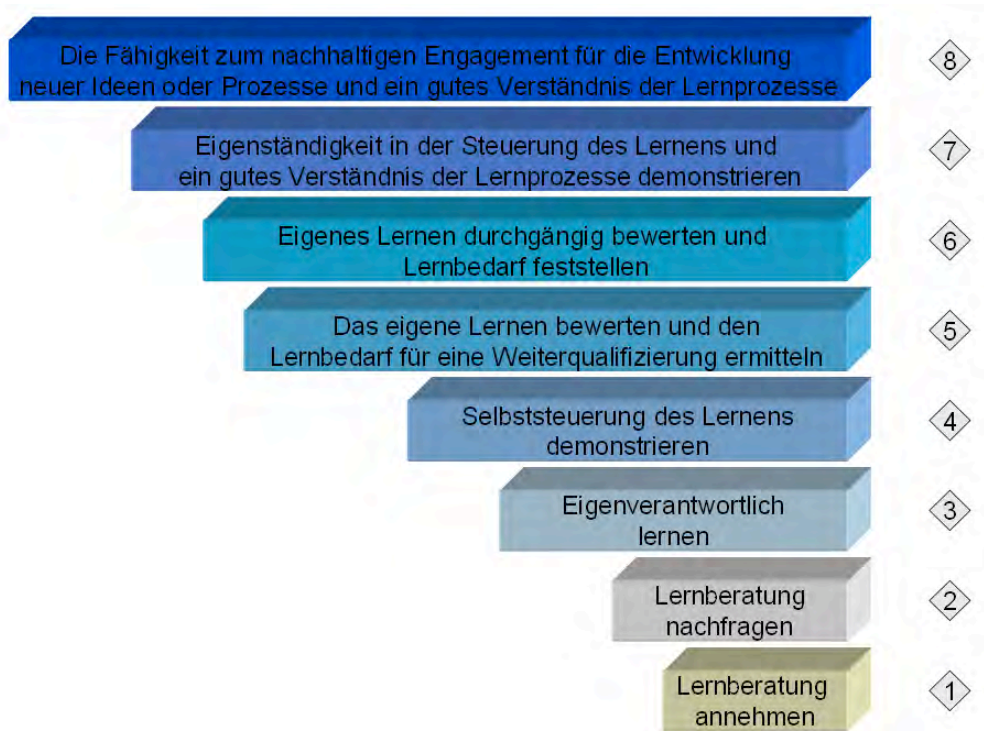
- Alle Qualifikationen sich mit Hilfe eines einzigen Satzes von Kriterien beschreiben lassen.
- Alle Qualifikationen sich in einer einzigen Struktur von Hierarchieebenen darstellen lassen.
- Alle (Teil-)Qualifikationen sich als Lernergebnisse beschreiben und feststellen, unabhängig vom Ort des Erwerbs lassen.
- Alle Qualifikationen sich in Einheiten gliedern lassen, denen eine angenommene Lernzeit und damit Leistungspunkte zugeschrieben werden; die sich zum anderen mit Hilfe von Deskriptoren für die Hierarchieebenen diesen zuordnen lassen.

Am Beispiel Lernkompetenz stellt sich diese Niveaubestimmung wie folgt dar:

---

<sup>2</sup> Hanft, A., Müskens, W. (2002): Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. Oldenburg. Vgl. auch: Hanft, A., Müskens, W., Gierke, W. (2007): Mehr als nur Wissen. Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung. In: Weiterbildung 6/2007, S. 15

<sup>3</sup> vgl. z.B. die Empfehlungen des Senats der Hochschulrektorenkonferenz zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens vom 23.2.2010, in denen die unpräzise Definition der Deskriptoren und unzureichende Abbildung von Kompetenzen auf Hochschulniveau kritisiert wird.



Diskutiert wird gegenwärtig vor allem, ob sich Kompetenzniveaus unabhängig davon, in welchen Bildungssektoren sie erworben wurden, bestimmen lassen. Auch wenn verlässliche Verfahren zu ihrer Erfassung bislang noch weitgehend ausstehen, so stellt der EQR doch einen wichtigen Rahmen dar, um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren zu erhöhen und den Blick stärker auf die in den Bildungssystemen vermittelten Kompetenzen zu richten.<sup>4</sup> Mit dem EQR wurde ein Instrument geschaffen, das einen ersten Zugang bietet, um bildungsbereichsübergreifend Kompetenzen darzustellen und ihre Transparenz und Vergleichbarkeit im Sinne des lebenslangen Lernens zu erhöhen.

### Welche Kompetenzen sollen vermittelt werden?

Die dominierenden fachübergreifenden Kompetenz-Konstrukte in den Bologna-Erklärungen sind „employability“ und „democratic citizenship“, die in einschlägigen Erklärungen wie folgt spezifiziert werden:

- Der Aspekt der *beruflichen Relevanz* des Studiums sowie der Beschäftigungsförderung der Absolventen („*employability*“) und die daran geknüpfte Vermittlung von (für die berufliche Tätigkeit) relevanten Schlüsselkompetenzen
- Der Aspekt der *bürgerlichen Teilhabe* bzw. Vorbereitung auf die aktive Teilnahme als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft („*Democratic citizenship*“).

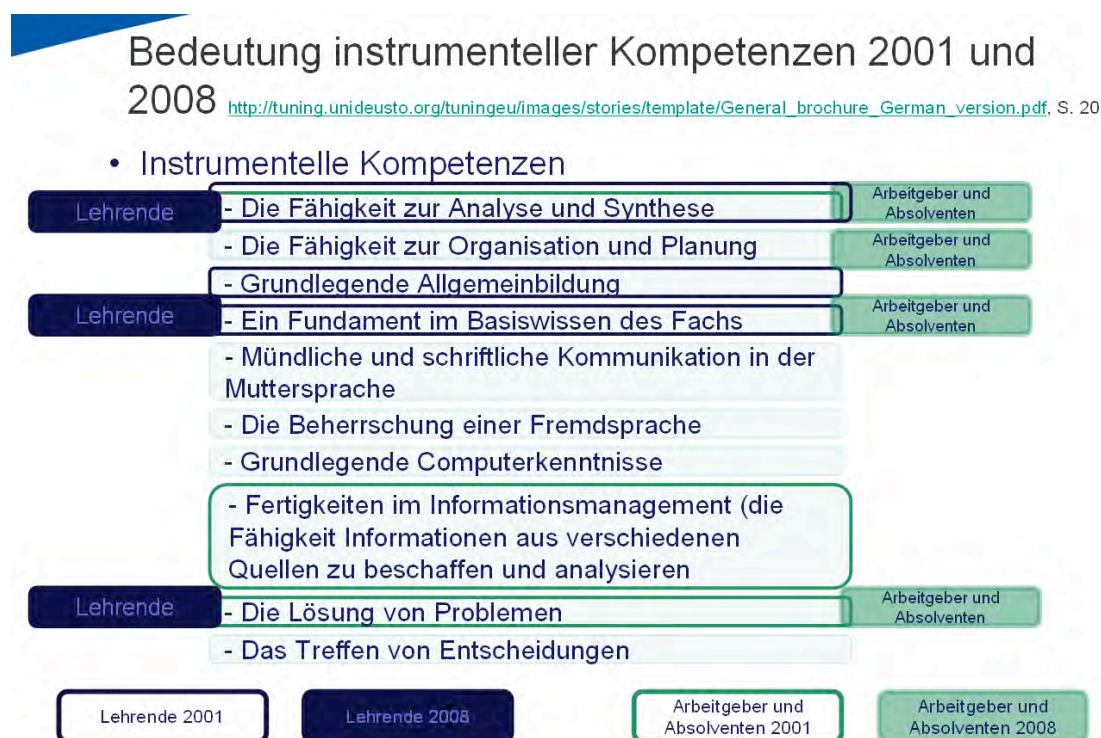
Im Leuven Kommuniqué der Bologna-Nachfolgekonferenz heißt es, dass „*Student-centred learning and mobility will help students develop the competencies they need in a changing labour market and will empower them to become active and responsible citizens.*“ Studierendensorientierte Lehre ist demnach geeignet, die gewünschten Kompetenzen hervorzurufen und weiter zu entwickeln.

<sup>4</sup> vgl. Müskens, W., Gierke, W., Hanft, A.: Der DQR aus Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflicher Kompetenzen. In Dehnhostel, P. Neß, H. Overwien, B.: Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Positionen, Reflexionen und Optionen. S. 103-129, Frankfurt: GEW.

In Vorbereitung auf Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftliches Engagement sind Lernergebnisse und Kompetenzen an den Anforderungen des jeweiligen Faches und der Gesellschaft auszurichten, so jedenfalls wird es im Tuning-Projekt formuliert. In diesem in mehreren Zyklen europaweit durchgeführten Projekt wurden Absolventen, Hochschullehrende und Arbeitgeber unterschiedlicher Fächer nach Kompetenzanforderungen und deren Relevanz befragt.<sup>5</sup> Auf Grundlage einer Analyse verbreiteter Kompetenz-Konstrukte wurde dabei unterschieden in:

- Fachspezifische Kompetenzen, die auf das spezifische Wissen eines (Studien-)Fachs bezogen sind und dem jeweiligen Studiengang seine „Identität“ geben.
- Fachübergreifende Kompetenzen, die für jeden Studiengang gelten.
  - Instrumentelle Kompetenzen (kognitive, methodologische, technologische und linguistische Fähigkeiten)
  - Interpersonelle Kompetenzen (individuelle Fähigkeiten, bezogen auf soziale Interaktion und Kooperation)
  - Systemische Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich ganzer Systeme)

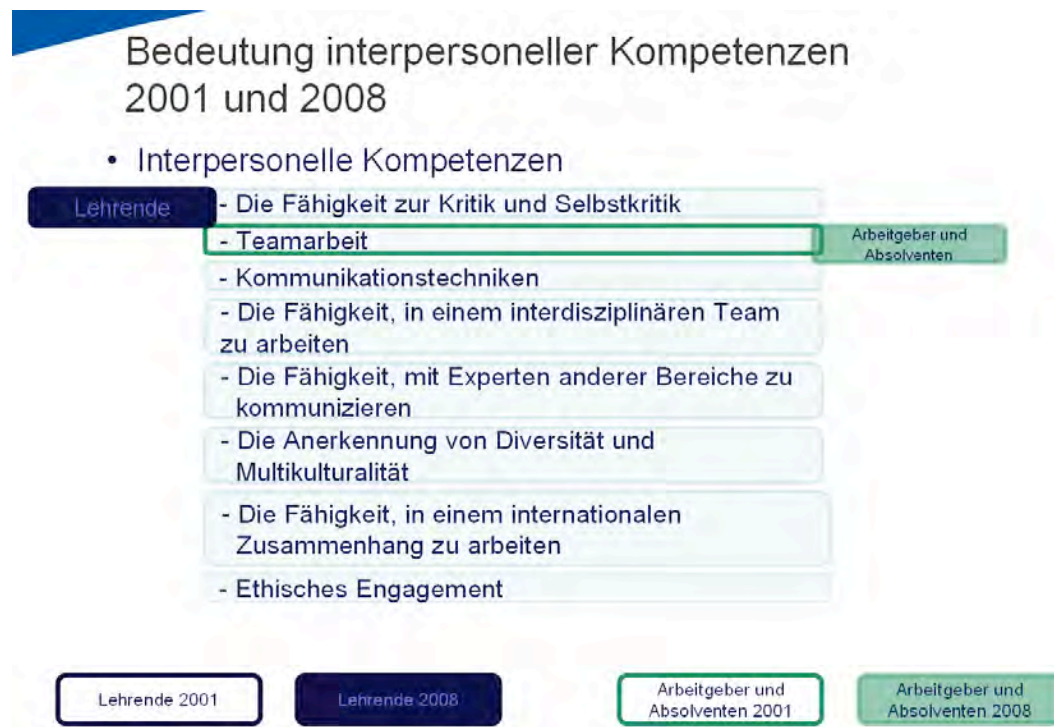
Die Ergebnisse der Befragungen in den Jahren 2001 und 2008 führten zu recht interessanten Ergebnissen. So stimmen Arbeitgeber und Absolventen in ihren Urteilen weitgehend überein und werden daher in den nachfolgenden Graphiken zusammengefasst. Aber auch zu den Lehrenden ergibt sich ein hoher Übereinstimmungsgrad. So sehen alle Befragten im Bereich der instrumentellen Kompetenzen das Basiswissen des Fachs, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese und die Problemlösefähigkeit als die dominierenden Kompetenz-Konstrukte einer Hochschulausbildung an (vgl. Abb.).



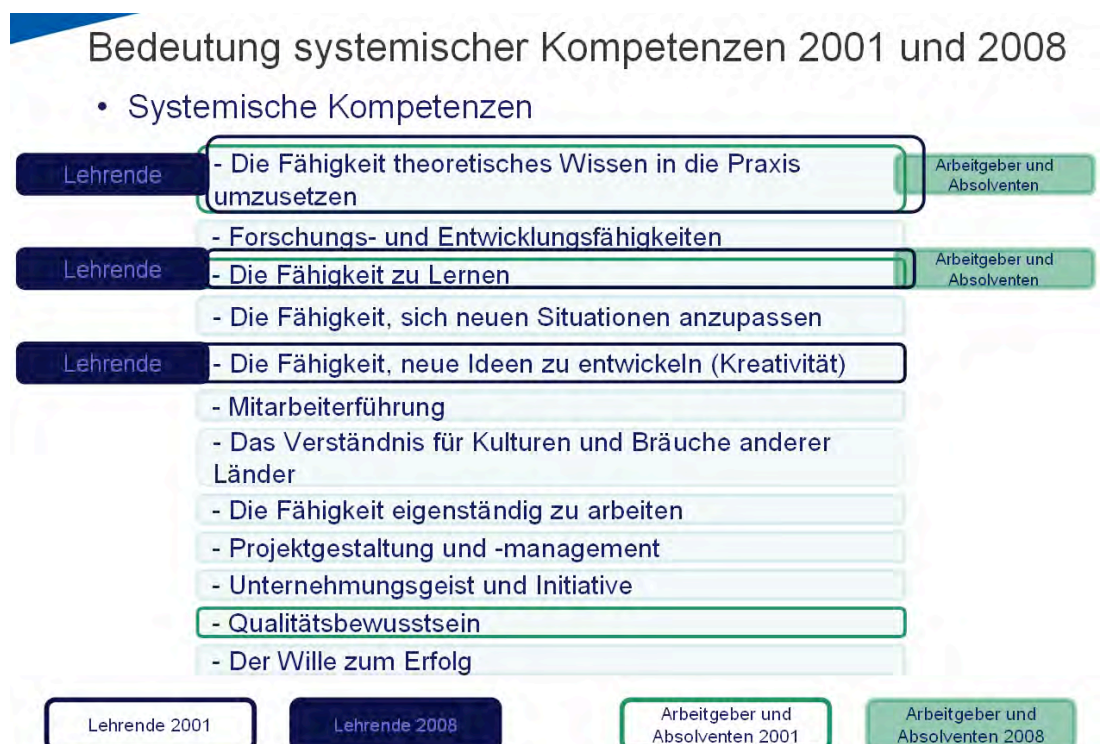
Interpersonelle Kompetenzen, deren Bedeutung in curricularen Diskussionen häufig besonders hervorgehoben wird, gelten bei Arbeitgebern, Absolventen und Lehrenden überraschenderweise

<sup>5</sup>[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_German_version.pdf), aufruf vom 6. Juli 2010.

als insgesamt weniger bedeutsam. Während Lehrende in der Befragung im Jahre 2008 lediglich die Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik hervorheben, betonen Arbeitgeber und Absolventen die Bedeutung der Teamfähigkeit (vgl. nachfolgende Abb.).



Ein hoher Übereinstimmungsgrad zwischen den Befragten ergibt sich auch bei den systemischen Kompetenzen, indem alle die Bedeutung der Fähigkeit theoretisches Wissen in Praxis umzusetzen sowie die Fähigkeit zu Lernen hervorheben (vgl. Abb.).



Die gemeinsam von Absolventen, Arbeitgebern und Lehrenden am wichtigsten erachteten fachübergreifenden Kompetenzen sind demnach:

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese
- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen
- Fachliches Grundwissen
- Die Fähigkeit zum Lösen von Problemen und (eingeschränkt) die Fähigkeit, zu Lernen.

In den Befragungsergebnissen zwischen 2001 und 2008 sind nur geringfügige Verschiebungen zu verzeichnen, wobei eine weitere Annäherung der Einschätzungen von Arbeitgeber und Absolventen einerseits und Lehrenden andererseits festzustellen ist. Generell werden instrumentelle Kompetenzen von Arbeitgebern und Absolventen und systemische von Lehrenden am wichtigsten erachtet, wobei interpersonellen Kompetenzen übereinstimmend geringere Bedeutung zugesprochen wird.

Aus der Perspektive von Hochschullehrenden scheinen diese Ergebnisse wenig überraschend, denn Kompetenzen, die nach gängiger Meinung im Mittelpunkt einer Hochschulausbildung stehen sollten, rangieren tatsächlich in der Wahrnehmung ganz oben. Nahezu jeder wird zustimmen, dass die oben benannten Kompetenz-Konstrukte tatsächlich diejenigen sind, die wir in einem Hochschulstudium zu vermitteln glauben.

Sind wir also in der Ausrichtung von Studium und Lehre auf Kompetenzorientierung sehr viel weiter als angenommen? Oder handelt es sich bei der Forderung nach Kompetenz- und Outcomeorientierung um nichts weiter als einen Etikettenschwindel, indem Altbekanntes lediglich mit neuen Begriffen belegt wird? Tatsächlich bestätigen Lehrende, bei der Beschreibung ihrer Module lediglich begriffliche Anpassungen vorzunehmen und ansonsten alles beim Alten zu belassen. Auf der anderen Seite lenken die Studierendenproteste die Aufmerksamkeit darauf, dass Outcomeorientierung möglicherweise doch mehr bedeutet, als alten Wein in neue Schläuche zu füllen. Was also meint kompetenzorientierte Hochschulausbildung?

### **Kompetenzorientierte Hochschulausbildung?**

Zurückkommend auf die eingangs zitierten Ergebnisse der Absolventenstudie kritisieren die Studierenden an den neuen Studiengängen insbesondere die Art und Weise der Leistungserbringung, die Leistungsüberprüfung und unzureichende Rückmeldungen durch die Lehrenden (BMBF 2009, S. 9) und sind damit nahe an dem, was im Kern einer kompetenzorientierten Ausbildung stehen sollte. Diese zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Studierende bzw. ihre individuellen Bildungspfade im Zentrum der Studiengangsplanungen stehen sollten. Das bedeutet, neben der Kompetenzentwicklung auch die Kompetenzerfassung und die Anerkennung von Kompetenzen stärker in das Blickfeld zu rücken.

Damit wird tatsächlich auf eine Schwäche der Hochschulausbildung hingewiesen, denn die Kompetenzerfassung in allen Phasen des Studiums hatte im alten Studiensystem eine nur geringe Bedeutung. Wir erinnern uns, dass Leistungsfeststellungen lediglich am Ende des Studiums erfolgten, dass selbstverständlich von der Studierfähigkeit aller Studienbewerber/innen ausgegangen und ihre Eignung für ein Studium nur in sehr wenigen Ausnahmefällen geprüft wurde. Wir erinnern uns, dass Feedbacks zum Leistungsstand eher die Ausnahme darstellten, dass die Studierenden kaum die Möglichkeit hatten, ihre Schwachpunkte und Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen, dass in manchen Fächern die Kollegen im Gegenteil eine realistische Leistungseinschätzung regelrecht verweigerten und Einheitsnoten im oberen Bereich vergaben, was die tatsächlich leistungsstarken Studierenden benachteiligte, weil sie sich nicht von anderen differenzieren konnten. Die Anrechnung von Kompetenzen, die die Studierenden außerhalb des Studiums erworben hatten, war so gut wie ausgeschlossen. Es zählte nur das, was im Studium an der eigenen Hochschule vermittelt wurde. Auch in die neuen Studienstrukturen sind viele dieser Mängel nicht beseitigt.

Kompetenzerfassung	Kompetenzentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostisch ausgerichtete, formative und/oder summative Kompetenzerfassung in allen Studienphasen</li> <li>• Alle Bewertungsmethoden haben eine zentrale Feedbackfunktion. Studierende sollen auf Grundlage klarer Kriterien ihre Schwachpunkte erkennen, wissen, wie sie sich verbessern können und was sie dafür tun müssen.</li> <li>• Die summarische Beurteilung in Form einer Note widerspiegelt die erbrachten Leistungen.</li> <li>• Kompetenzanrechnung und individuelle Bildungspfade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculare und organisationale Orientierung auf Kompetenzen fachlicher wie überfachlicher Art</li> <li>• Additive oder integrative Kompetenzvermittlung?</li> <li>• Lehren, Lernen und Prüfen sind stärker miteinander zu verzahnen.</li> <li>• Modularisierung konsequent umsetzen</li> </ul>

Hochschulen unterschätzen gegenwärtig die besonderen *didaktischen und methodischen Anforderungen einer kompetenz- und outcomeorientierten Hochschullehre*. Projektarbeit und Fallstudien, die an Praxis anknüpfen, die Verzahnung von Lehren, Lernen und Prüfen sind wenig verbreitet. Im anglo-amerikanischen Raum verbreitete konzeptionelle Ansätze zur Studiengangsgestaltung auf Basis des „Instructional Designs“, das die Planung, Entwicklung und Evaluation von Lehr-/Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung der „learning outcomes“ in den Vordergrund rückt (Morrison et al. 2007<sup>6</sup>) sind in deutschsprachigen Hochschulsystemen wenig verbreitet. Im Unterschied zur Didaktik wird im Instructional Design den Kategorien „Lerneffektivität und -effizienz“ sowie dem „Appeal“ besonderer Stellenwert zugeschrieben (Reigeluth 1999, S. 9; vgl. auch Hanft 2008<sup>7</sup>), damit fließen in diese Ansätze Dimensionen ein, die von Studierenden und Absolventen als Defizite ihrer derzeitigen Ausbildung reklamiert werden.

Die effektive und effiziente Organisation von Studium und Lehre umfasst auch die Anrechnung von außerhalb des Studiums erworbenen Kompetenzen, einer von der Hochschulöffentlichkeit weitgehend unbeachteten Bologna-Anforderung. Im Abschlusskommuniqué der Berliner Bologna-Folgekonferenz heißt es, dass Hochschulen eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zukommt, sich die nationalen Hochschulpolitiken und -institutionen dieser Aufgabe zu stellen haben und dies die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschließt wie das weite Spektrum flexibler Lern- und Bildungswege, -möglichkeiten und -techniken, das gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen sei mit dem Ziel „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education.“<sup>8</sup> Mit dem KMK-Beschluss vom 28.06.02, der 2009 bestätigt und nochmals geschärft wurde, können in Deutschland bis zu 50 Prozent der Anforderungen eines Hochschulstudiums durch außerhalb erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden, wenn

<sup>6</sup> Morrison, G., Ross, St., Kemp, J. & Kalman, H. (2007): Designing Effective Instruction. 5<sup>th</sup> edition. Hoboken, NJ.

<sup>7</sup> Reigeluth, C. M. (1999): Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A new Paradigm of Instructional Theory. Mahwah, NJ. – Hanft, A., Fischer, F., Röbbken, H. & Zimmer, M. (2008): Bildungs- und Wissensmanagement. München: Vahlen.

<sup>8</sup> „Realising the European Higher Education Area.“ Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

- die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen gewährleistet sind,
- sie inhaltlich und vom Niveau den zu ersetzenden Leistungen gleichwertig sind und
- qualitative Anforderungen im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden.

Mit dem „European Credit Transfer System“ (ECTS) und dem bereits erwähnten „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR), mit dem „Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung“ (ECVET) und in Deutschland mit dem „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS) sowie dem Europass sind erste Instrumente zur Umsetzung dieser Vorgaben eingeführt worden, die allerdings in der Praxis bislang kaum umgesetzt wurden. An einem Beispiel aus meiner eigenen Hochschule möchte ich abschließend aufzeigen, wie die Anrechnung von Kompetenzen in die Studienorganisation integriert werden kann.

### **Kompetenzanrechnung als Bologna-Anforderung**

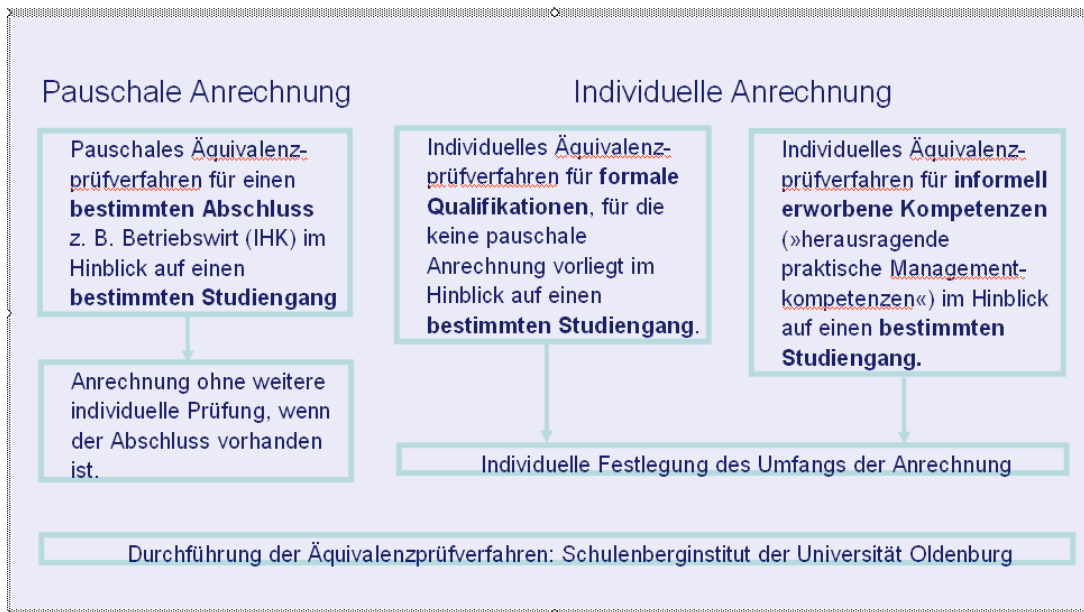
Berufliche Kompetenzen in Form von Kreditpunkten auf ein Studium anzurechnen ist in deutschsprachigen Hochschulsystemen im Vergleich zu unseren europäischen Nachbarländern wenig verbreitet. Im Rahmen des BMBF-Projektes Ankom (Anrechnung beruflicher Kompetenzen) wurden an der Universität Oldenburg pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt, die im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration“ modellhaft implementiert wurden und im Anschlussprojekt „Offene Hochschule“ aktuell auch auf andere Hochschulen übertragen wird.<sup>9</sup>

Bei der pauschalen Anrechnung garantiert die Hochschule die Anrechnung einer Fortbildungsqualifikation ohne zusätzliche Prüfung der individuellen Kenntnisse und Kompetenzen. Hierzu ist die Anerkennung (Akkreditierung) der Fortbildungseinrichtung bzw. des Fortbildungsabschlusses durch die Universität erforderlich, die auf Grundlage einer Äquivalenzprüfung, d.h. der Ermittlung, über welche anrechenbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen die Absolventen verfügen, erfolgt.

Lernergebnisse, die nicht einem pauschalen Äquivalenzprüfverfahren unterzogen wurden, unterliegen einem individuellen Anrechnungsverfahren. Je nachdem, ob es sich um formale Qualifikationen oder um informell erworbene Kompetenzen handelt, erfolgt die Prüfung über ein individuelles Äquivalenzprüfverfahren und/oder als Anrechnung auf Grundlage eines Portfolios, das, angelehnt an die Kompetenzbereiche des Europäischen Qualifikationsrahmens, aus einer von den Studierenden zu bearbeitenden und von Fachexperten beaufsichtigten komplexen Aufgabe besteht (Müskens, 2006; Müskens, 2007).

---

<sup>9</sup> Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - das Oldenburger Modell. *Hochschule & Weiterbildung*, 1, S. 23-30. – Müskens, W. (2007). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - erste Ergebnisse des Modellprojekts "Qualifikationsverbund Nord-West". In H. Hortsch (Hrsg.), *Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen*, Desdner Beiträge zur Berufspädagogik, 24 (S. 37-49).

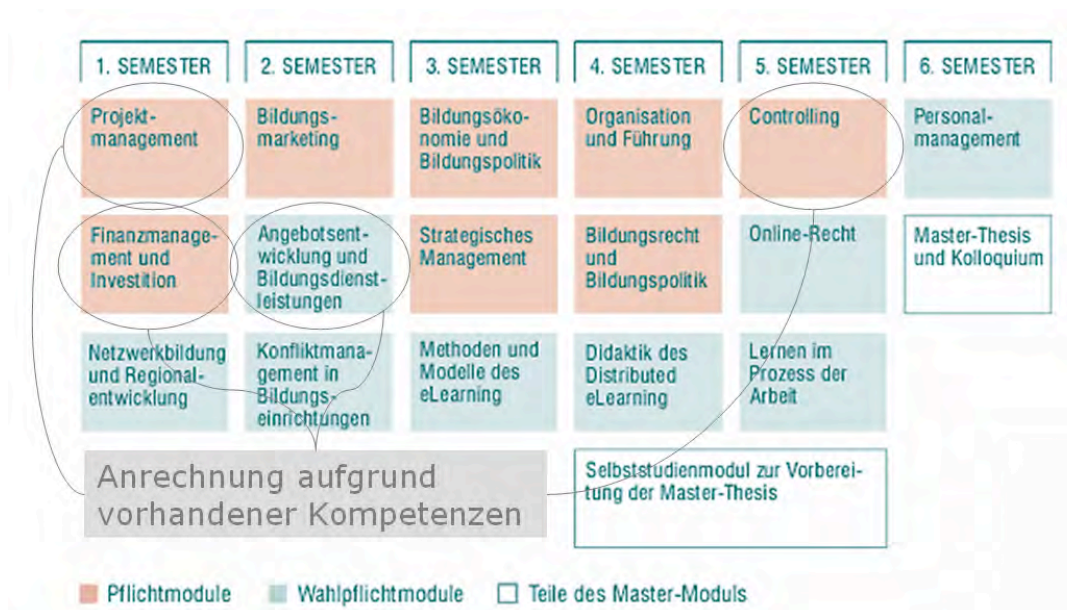


Inzwischen wurden mehrere berufliche Fortbildungen einem Äquivalenzvergleich unterzogen mit dem Ergebnis, dass eine bestimmte Anzahl von Kreditpunkten ohne weitere Prüfung pauschal auf den Bachelor-Studiengang Business Administration angerechnet werden.

## Pauschale Anrechnung auf den Bachelor Business Administration

Geprüfter Industriefachwirt/in	40 KP (5 Module)
Geprüfte/r Industriemeister/in	24 KP (3 Module)
Betriebswirt/in (IHK) („alt“)	16 KP (2 Module)
Betriebswirt/in (IHK) in Kombination mit gepr. Industriefachwirt/in	64 KP (8 Module)
Betriebswirt/in (IHK) in Kombination mit gepr. Industriemeister/in	40 KP (5 Module)
Geprüfte/r Betriebswirt/in („neu“)	
Geprüfte/r Versicherungsfachwirt	48 KP (6 Module)
Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in	40 KP (5 Module)
Geprüfte/r Industriefachwirt/in	40 KP (5 Module)

Die individuelle Anerkennung von Kompetenzen erfolgt auf Grundlage von Einzelprüfungen, indem vorhandene Kompetenzen auf ihre Äquivalenz zu Niveau und Inhalten der Module im anzurechnenden Studiengang überprüft werden, wie nachfolgend am Beispiel des Master-Studiengangs Bildungsmanagement skizziert wird.



## Fazit

In meinem Fazit möchte ich zunächst eine Lanze für den Bologna-Prozess brechen, der weitaus weniger bedrohlich daherkommt als es viele Kritiker glauben machen wollen. Für alle sich derzeit in Hochschulen vollziehenden Veränderungen, wie Einsparauflagen, Neues Steuerungsmodell oder Studiengebühren den Bologna-Prozess verantwortlich machen zu wollen, ist nicht nur sachlich falsch, sondern auch grob fahrlässig, da die von Bologna ausgehenden positiven Effekte unterzugehen drohen. Viele der in der Absolventenbefragung des BMBF (2009) zum Ausdruck kommenden studentischen Reformforderungen gehen in die Richtung einer kompetenz- und outcomeorientierten Hochschullehre und stehen im Einklang mit den Bologna-Anforderungen. Dies sind z.B. die Integration von Praxis, die Kooperation mit Unternehmen, um die berufliche Relevanz der Studieninhalte erhöhen, die Einführung echter inhaltlich zusammenhängender Module und/oder neue kompetenzorientierte Prüfungsformen wie Lernportfolios oder onlinegestützte Feedbacksysteme.

Um Kompetenz-, Outcome- und Studierendensorientierung umzusetzen bedarf es eines mentalen Wandels bei Lehrenden und Lernenden. Lehrende müssen sich als Lernbegleiter verstehen in einem didaktischen Design, das Lehren, Lernen und Prüfen miteinander verzahnt. Ein solches System erfordert allerdings Lernende, die mit einer hohen Studienmotivation tatsächlich an der Entwicklung ihrer Kompetenzen interessiert sind. Dies setzt Leistungsbereitschaft und über die Erfüllung von Pflichtanforderungen hinausreichendes Engagement hinaus.

Das alles ist nicht zum Nulltarif zu haben. In einem Hochschulsystem, in denen Massenveranstaltungen die Regel sind, ist Kompetenz- und Outcomeorientierung nur schwer umsetzbar. Von daher ist auch an die Politik die Frage zu richten, wie ernst sie die Bologna-Reform nimmt, wenn die Umsetzung der Ziele an den Rahmenbedingungen zu scheitern droht.