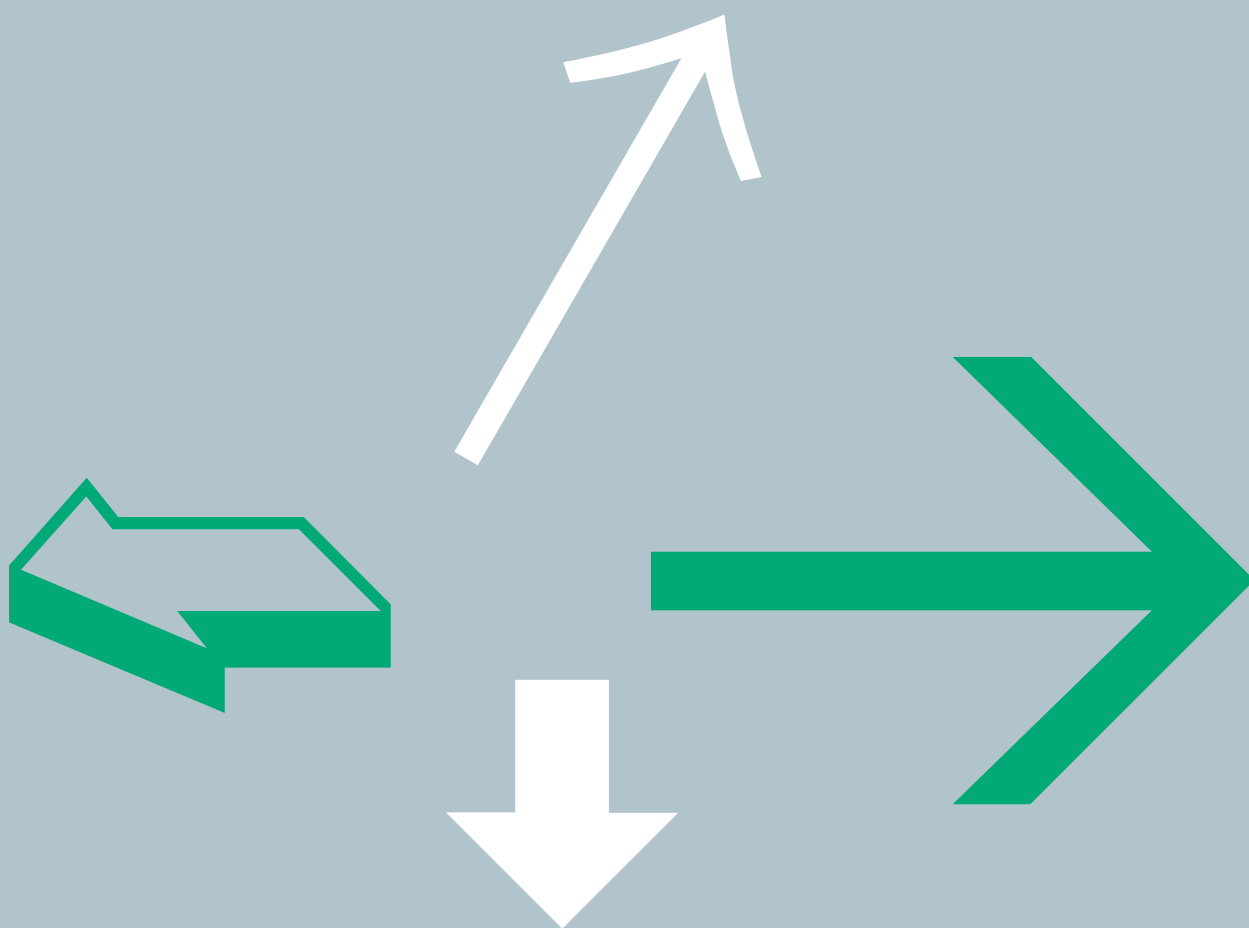


2008 – 2011 BOLOGNA- MONITORING

2010/11 *Zweiter Zwischenbericht*

2010/11 *Deuxième rapport intermédiaire*



 **crus.ch**

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
Conférence des Recteurs des Universités Suisses
Conferenza dei Rettori delle Università Svizzere
Rectors' Conference of the Swiss Universities

KOORDINATION LEHRE

Vorwort	2
Avant-propos	3

Bologna-Monitoring 2008-2011

Zweiter Zwischenbericht 2010/11	5
Inhaltsverzeichnis.....	6

Monitoring de Bologne 2008-2011

Deuxième rapport intermédiaire 2010/11	79
Table de matières	80

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
Conférence des Recteurs des Universités Suisses
Koordination Lehre / Coordination Enseignement

Bern 2012

Vorwort

Halb voll oder halb leer? Drei Viertel voll. Ohne Zweifel ist das Glas der Implementierung der epochalen Bologna-Reform an Schweizer universitären Hochschulen mehr als zur Hälfte voll. Schneller und umfassender als in den Nachbarländern wurden alle akademischen Studienprogramme auf die modulare Architektur mit einem dreijährigen Bachelor und einem daran anschliessenden eineinhalb- resp. zweijährigen Master erfolgreich umgestellt. Wo in anderen europäischen Ländern immer noch diskutiert wird, ob vierjährige Bachelorprogramme sinnvoll oder berufsqualifizierende Abschlüsse überhaupt in das neue Studienmodell überführbar seien, haben unsere Hochschulen den komplexen Prozess der Umstrukturierung mit Erfolg und im Konsens abgeschlossen.

In diesem Sinne könnte das vorliegende, zweite Bologna-Monitoring, das die CRUS den politischen Behörden und der interessierten akademischen Öffentlichkeit vorlegt, das letzte mit diesem Titel sein. Denn die Gestaltung und die Qualität der Lehre an unseren Universitäten weiterhin unter das Label der kulinarisch berühmten norditalienischen Stadt subsumieren zu wollen, greift mittlerweile zu kurz. „Bologna“ ist derart in unser universitäres Selbstverständnis eingedrungen, dass wir uns nicht mehr in einem Zustand der Umstellung auf ein neues Modell, sondern in einem der steten Arbeit an einer Verbesserung der universitären Ausbildung befinden. Nicht mehr Bologna, sondern die globale Qualität der Lehre an den Schweizer Universitäten soll deshalb zum Gegenstand künftiger Monitorings werden. Auf diese international anerkannte Qualität sind wir sehr stolz, was natürlich nicht ausschliesst, dass wir es noch besser machen können. Denn das Glas ist „nur“ drei Viertel voll.

Welches Viertel fehlt uns noch, um uns dem – in einer wissenschaftlichen Bemühung ohnehin nie erreichbaren – idealen *steady state* anzunähern? Der vorliegende Bericht zeigt es auf: Die vertikale Mobilität zwischen den Universitäten und die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen sind noch nicht dort, wo wir sie als Hochschullandschaft gern sähen. Es wechseln einige, aber noch nicht so viele Basler Bachelorabsolventen für das Masterstudium nach Bern, wie Bachelors aus Oxford für den Master nach Cambridge wechseln. Das liegt zum Teil an der (durchaus sinnvollen) Bezeichnung des Masters als akademischem „Regelabschluss“, zum Teil aber auch an einer noch nicht abgeschlossenen Emanzipation der konsekutiven Mastercurricula von ihren jeweiligen Bachelorprogrammen. Es wechseln einige, aber noch nicht so viele Absolventinnen und Absolventen einer Fachhochschule für ihr Masterstudium an eine Universität. Das liegt zum Teil an der (für ein duales Bildungssystem charakteristischen) Seltenheit des studentischen Wunsches nach Übergang in einen anderen Hochschultypus, zum Teil aber auch an durchaus abbaubaren formalen Hindernissen. Hier ist noch – insbesondere auf Masterstufe – eine konzeptionelle Arbeit zu leisten, welche die drei Stufen der akademischen Ausbildung nach dem Bologna-Modell auch mit unterschiedlich gestalteten, und nicht nur sequentiell geordneten Inhalten versieht. In den nächsten Jahren wird sich die CRUS für eine Verbesserung der Attraktivität der Lehre an den Schweizer universitären Hochschulen weiterhin engagieren und Politik und Gesellschaft regelmässig darüber orientieren.

Prof. Dr. Antonio Loprieno

Präsident der CRUS

Avant-propos

A moitié vide ou à moitié plein ? Trois quarts plein. Le verre de la mise en oeuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles suisses est sans aucun doute plus qu'à moitié plein. De manière plus rapide et plus complète que dans les pays voisins, tous les programmes d'études académiques ont été adaptés avec succès à l'architecture modulaire composée d'un bachelor de trois ans et consécutivement d'un master d'un an et demie ou deux ans. Alors que dans d'autres pays européens l'on se demande encore si des diplômes de bachelor en quatre ans sont opportuns ou si des diplômes professionnalisants peuvent être introduits dans le nouveau modèle d'études, nos hautes écoles ont achevé le processus complexe de restructuration avec succès et dans un esprit de consensus.

Dans ce sens, le présent rapport, deuxième monitoring de Bologne, que la CRUS soumet aux autorités politiques et au public académique intéressé, pourrait être le dernier à porter ce titre. En effet, résumer l'organisation et la qualité de l'enseignement dans nos universités sous le label de la ville italienne à la culinaire célébrité est devenu depuis lors trop réducteur. „Bologne“ s'est instillé dans notre perception universitaire, de sorte à ce que nous ne nous trouvions plus dans un état de transition vers un nouveau modèle mais dans une tâche permanente d'amélioration de la formation universitaire. Les futurs monitorings ne devront ainsi plus avoir pour seul objet la réforme de Bologne mais la qualité globale de l'enseignement dans les universités suisses. Nous sommes très fiers de cette qualité reconnue internationalement, ce qui ne signifie toutefois pas que nous ne pouvons pas nous améliorer. En effet, le verre n'est «qu'à» trois quarts plein.

Quel quart nous manque encore pour nous approcher d'un „steady state“ idéal, de toute façon inatteignable dans un effort scientifique ? Le présent rapport l'indique : la mobilité verticale entre les universités et la perméabilité entre les types de hautes écoles ne correspondent pas à ce que nous attendons du paysage des hautes écoles. Certains changent de haute école, mais il est moins fréquent que des diplômés de bachelor de l'Université de Bâle aillent faire un master à l'Université de Berne que des diplômés d'Oxford changent pour un master à Cambridge. Cela tient en partie à l'acception – toutefois opportune – du master comme «diplôme standard» de fin d'études, en partie aussi au manque d'émancipation des filières de master consécutif de leurs programmes respectifs de bachelor. Certains changent de type de haute école, mais encore peu de diplômés d'une haute école spécialisée poursuivent leur master dans une université. Cela tient en partie au manque d'aspiration des étudiants pour un passage dans un autre type de haute école (ce qui est caractéristique d'un système de formation duale), en partie aussi à des obstacles formels qui sont dans l'ensemble surmontables. Un travail de conception doit ici être mené – en particulier au niveau du master – pour doter les trois niveaux de la formation académique selon le modèle de Bologne non seulement de contenus organisés de manière séquentielle mais aussi de contenus conçus différemment. La CRUS continuera à s'engager ces prochaines années pour une amélioration de l'attractivité de l'enseignement dans les hautes écoles universitaires suisses et informera à ce propos régulièrement les autorités politiques et la société.

Prof. Dr. Antonio Loprieno

Président de la CRUS

2008-2011 Bologna-Monitoring
2010/2011 Zweiter Zwischenbericht

Inhaltsverzeichnis

1. Prioritäten der CRUS 2009–11	9
1.1. Studienprogramme und Kompetenzen – Learning Outcomes	9
1.1.1. Einleitung	9
1.1.2. Stand der Dinge an den Schweizer Universitäten	9
1.1.3. Pilotprojekte und Workshops	10
1.1.4. Arbeitsgruppe Good Practices Learning Outcomes (GPLO)	11
1.1.5. nqf.ch–HS – Implementierung an den Universitäten	12
1.1.6. Kompetenzerwerb aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen	13
1.1.7. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	17
1.2. Studentische Partizipation	18
1.2.1. Studentische Partizipation auf nationaler Ebene in der Schweiz	18
1.2.2. Partizipation auf Ebene der Institutionen	18
1.2.3. Arbeitsgruppe Studentische Partizipation	19
1.2.4. Praktiken zur Förderung der studentischen Partizipation an den Schweizer Universitäten – Resultate des „Tour d’horizon“	20
1.2.5. Schlussfolgerung und weiteres Vorgehen	22
2. Bologna-Architektur	23
2.1. Einleitung	23
2.2. Bachelor und Master in Zahlen	24
2.2.1. Anzahl Studierende	24
2.2.2. Studienangebot	25
2.2.3. Unterrichtssprache	27
2.2.4. Nationale und internationale Kooperationsprogramme	28
2.3. Bachelor	29
2.3.1. Einleitung	29
2.3.2. Bologna-Tag 2010 zum Bachelor	29
2.3.3. Bachelor-Umfrage	30
2.3.4. Übergang Bachelor – Arbeitswelt	36
2.3.5. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	36
2.4. Master	37
2.4.1. Einleitung	37
2.4.2. Übergang Bachelor–Master	38
2.4.3. Zugelassene Bachelorabschlüsse	40
2.4.4. Studiendauer auf der Masterstufe	41
2.4.5. Spezialisierte Masterstudiengänge	41
2.4.6. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	44
3. Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten	46
3.1. Einleitung	46
3.2. Zweite Erhebung	46
3.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	49
4. Benennung der universitären Studienabschlüsse	51
4.1. Einleitung	51
4.2. Analyse der Beispiele	51
4.3. Zusammenfassung der Resultate	52
4.4. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	54
5. Mobilität	55
5.1. Einleitung	55
5.2. Aspekte der horizontalen Mobilität	55
5.3. Typen horizontaler Mobilität – Verfügbare Daten	58
5.4. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	60
6. Einzelthemen	61
6.1. Joint und Double Degree-Studiengänge	61
6.2. Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen	62
6.3. Lifelong Learning	63
6.4. Modularisierung	64

7. Die Schweiz im europäischen Kontext	66
7.1. Bologna-Experten	66
7.2. Von Bologna zu EHEA.....	67
7.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen	69
8. Fazit.....	70
9. Anhang.....	73
10. Abkürzungen	75
11. Literatur.....	76

1. Prioritäten der CRUS 2009–11

Für die Jahre 2009–11 setzte die CRUS bei der Weiterführung der Bologna-Reform drei Schwerpunkte: 1. Studienprogramme und Kompetenzen, 2. Studentische Partizipation, 3. Monitoring.¹

Die ersten beiden Punkte werden im Folgenden in diesem Kapitel behandelt. Die dritte Priorität betrifft das Monitoring in der Phase der Konsolidierung der Reform. Der vorliegende zweite Bericht präsentiert die Resultate der Bestandsaufnahme für die Jahre 2010/11.

1.1. Studienprogramme und Kompetenzen – Learning Outcomes

1.1.1. Einleitung

Im Hinblick auf die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und im Zusammenhang mit nationalen Qualifikationsrahmen haben die Learning Outcomes im Bologna-Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen. Ein gutes Jahrzehnt nach der Lancierung der Studienreform stellt die Outcome-Orientierung der Studienprogramme jedoch nach wie vor ein Desiderat dar. Auch an den schweizerischen Universitäten bleibt dieser Bereich, wie im Rahmen des letzten Monitorings² festgestellt werden konnte, entwicklungs- und verbesserungsfähig. Nach wie vor stossen die Universitäten auf grosse Schwierigkeiten bei der Berechnung des studentischen Arbeitspensums auf der Grundlage definierter Lernergebnisse.

Eine weit verbreitete Fehlinterpretation der Learning Outcomes als erworbene Kenntnisse statt entwickelte Kompetenzen hatte auch die nationale Studierendenumfrage zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten von 2008 aufgezeigt. Darin war eine Mehrheit der Befragten der Ansicht, es würden ihnen Learning Outcomes kommuniziert, während sich das Verständnis von Lernzielen auf den thematischen Inhalt der Veranstaltungen beschränkte.³ Neben der ungenügend präzisen Umsetzung der Learning Outcomes stellt insbesondere die fakultäre Autonomie – wie bereits 2007 im Rahmen der ECTS-Umfrage festgestellt – weiterhin eine grosse Herausforderung für eine koordinierte Vorgehensweise bei der Entwicklung von kompetenzbasierten Lernergebnissen dar.⁴

Um die Hürden in diesem Bereich der Bologna-Reform zu überwinden helfen, richtete die CRUS bei ihren Prioritäten für 2009–2011 den Fokus auf die Studienprogramme und Kompetenzen und mass hierbei den Learning Outcomes eine zentrale Bedeutung bei.

1.1.2. Stand der Dinge an den Schweizer Universitäten

Die letzte ECTS-Umfrage der CRUS von 2007 hatte aufgezeigt, dass das Konzept der Learning Outcomes bei den Dozierenden noch nicht genügend eingeführt und bekannt war.⁵ 2011 wünschte die CRUS deshalb, erneut eine Temperaturfühlung vorzunehmen. Im Sommer 2011 klärte sie in den Universitäten bei Fachleuten aus Lehre und Didaktik (Doktoranden, Professoren, aber auch Studienberater, Qualitätsverantwortliche sowie Studienkoordinatoren) ab, wie sich dieser Bereich seither entwickelt hat.⁶ Auch wenn diese Nachfrage keinen repräsentativen Überblick über den

¹ CRUS (Hg.), Prioritäten 2009–2011 für die Weiterführung der Bologna-Reform an den schweizerischen Universitäten der Bologna-Delegation und des Bologna-Netzwerks, 1. Oktober 2009, abrufbar unter: www.bolognareform.ch.

² Vgl. Bologna-Koordination der CRUS (2009): Bologna-Monitoring 2008–2011. Erster Zwischenbericht 2008/09, Bern, 2010

³ Vgl. CRUS und Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS-UNES (2009): Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden. Resultate der nationalen Studierendenerhebung zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten, Bern, S. 165 f.

⁴ Vgl. Bologna-Koordination der CRUS (2008): Schlussbericht 2004–2007 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses, Bern, S. 129.

⁵ Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), ECTS-Umfrage 2007. www.ects.ch.

⁶ Gemäss dem Beschluss der Bologna-Delegation und des Bologna-Netzwerks.

Kenntnisstand in den Universitäten zu vermitteln vermag, gibt sie wenigstens interessante Hinweise für die Fortsetzung der Arbeiten.⁷

Die einschlägigen Dokumente und Instrumente zu Learning Outcomes⁸ (ECTS User's Guide, Dublin Descriptors, nqf.ch–HS) sind bei einer Mehrheit der Antwortenden bekannt. Kenntnisgrad und Art der Nutzung wurden jedoch nicht präzisiert. Die grosse Mehrheit ist weiter der Ansicht, dass die Learning Outcomes in ihrer akademischen Tätigkeit „wichtig“ oder „sehr wichtig“ seien. Learning Outcomes sind nützlich, weil sie zusätzliche Informationen zur Beschreibung der Kurse und Programme liefern, den Lehrbeauftragten bei der Ausarbeitung der Kurse und Studienprogramme helfen und dadurch die Kohärenz des Studienangebots verbessern. 16 von 23 Befragten, die bei der Formulierung von Learning Outcomes beteiligt waren oder aktuell beteiligt sind, gaben an, sich damit schwer getan zu haben resp. zu tun. Die angemessene, nicht zu abstrakte oder umgekehrt zu spezifische Formulierung zu finden, scheint dabei eine der grössten Herausforderungen zu sein. Eine andere, die Dozierenden davon zu überzeugen, Learning Outcomes zu definieren. Denn auch wenn sie sich oft eher zurückhaltend zeigen, ist es innerhalb der Universitäten ihre Aufgabe sowie die der Programmverantwortlichen. Die Antworten zeigen schliesslich, dass die zentralen Abteilungen/Bereiche Lehre eine wichtige Rolle spielen, werden sie doch am meisten als direkte Hilfe bei der Formulierung von Learning Outcomes genannt. Zudem ist man sich einig, dass zusätzlich Leitfäden nützlich wären.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Personen, die direkt oder entfernt mit Learning Outcomes arbeiten, anerkennen, dass diese nützlich und wichtig sind.

1.1.3. Pilotprojekte und Workshops

Im Rahmen ihrer Koordinationsfunktion organisiert die CRUS regelmässig Workshops zu Aspekten der Curriculumentwicklung. Der bereits für 2010 geplante Workshop an der Universität Luzern war entsprechend der Prioritätensetzung der CRUS dem Thema „Outcome-Orientierung in der Curriculumentwicklung“ gewidmet und konnte schliesslich im November 2011 durchgeführt werden. Er bildete den Auftakt einer Workshop-Reihe, die – im Sinn einer „Tour de Suisse“ konzipiert – jedes Mal an einer anderen Schweizer Universität durchgeführt werden soll. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung wird den Teilnehmenden damit Gelegenheit geboten, die jeweilige gastgebende Universität besser kennen zu lernen.

Im Zentrum des Luzerner Workshops standen zwei Fallbeispiele für Kompetenzentwicklung und Formulierung von Learning Outcomes, die als Einzelprojekte von der CRUS einen finanziellen Beitrag erhalten hatten. Die Absicht solcher Einzelunterstützungen ist es, jeweils in einem konkreten Projekt gesammelte Erfahrungen und erzielte Ergebnisse anlässlich eines Workshops und in publizierter Form zugänglich zu machen („Good Practice“).⁹

Von dem Mitte 2009 angelaufenen Pilotprojekt der EPFL, das die Erstellung eines Kompetenzprofils in den Génie mécanique zum Ziel hatte, konnte bereits am Workshop im Jahr 2009 ein Zwischenstand präsentiert werden, der die Zusammenarbeit mit dem Centre didactique universitaire de Fribourg illustrierte. In der Zwischenzeit ist dieses Projekt mit der Implementierung von Learning Outcomes im Curriculum abgeschlossen worden.¹⁰

Das seit Februar 2010 laufende Projekt an der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern hat sich zum Ziel gesetzt, ein Qualifikationsprofil für den interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Masterstudiengang „Weltgesellschaft und Weltpolitik“ zu erstellen und davon ausgehend Learning Outcomes zu entwickeln. Wie weiter unten ausführlicher dargestellt wird, lag die besondere Schwierigkeit dieses von Fachleuten aus der zentralen Verwaltung der Universität initiierten Projekts darin, die Dozierenden aus dem Studiengang in das Unterfangen zu involvieren, was bis zum Schluss nicht ganz gelang. So ist denn auch weniger das konkrete

⁷ Insgesamt ergab die Umfrage 34 Antworten, folgendermassen verteilt nach Universitäten: EPFL 4, ETHZ 4, UZH 4, UniGE 3, UniNE 3, HSG 3, USI 3, UniBE 2, UniBS 2, UniFR 2, UNIL 2, Unilu 2.

⁸ Im Fragebogen wurde im Bezug auf Lernergebnisse der Begriff « Learning Outcomes » verwendet.

⁹ Die Dokumentation des Luzerner Workshops ist auf der Website der CRUS publiziert unter: Bologna Lehre → Veranstaltungen.

¹⁰ Siehe den EPFL-Schlussbericht des Projekts zuhanden der CRUS: Projekt Compétences SGM. Section de Génie Mécanique. Rapport d'activité de la collaboration EPFL-UNIFR, Mai 2009-April 2010.

Ergebnis dieser Initiative von weiter führendem Interesse als vielmehr die Lehren, die für ähnlich gelagerte Projekte aus dem Prozess gezogen werden können.¹¹

Die Dokumentationen und Schlussberichte beider Projekte werden auf der Website der Koordination Lehre der CRUS¹² sowie auf der elektronischen Plattform der Nationalen Bologna-Experten zugänglich gemacht.

1.1.4. Arbeitsgruppe Good Practices Learning Outcomes (GPLO)

Projektplanung

Ausgehend von den Pilotprojekten wurde die Idee entwickelt, konkrete Beispiele zu Learning Outcomes mittelfristig als internetbasierte Sammlung im Bereich der Kompetenzenformulierung einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Die Herausforderung, institutionelle Hürden zwischen den Lehrverantwortlichen, den universitären Reform- und Didaktikverantwortlichen sowie der gesamtschweizerischen Koordination zu überbrücken, führte zum Projekt, mittels einer Publikation der Pilotprojekt-Ergebnisse auf dem Webauftritt der Koordination Lehre der CRUS eine semiinteraktive Plattform für Lehrverantwortliche zu kreieren. Diese Plattform sollte über eine Forumsstruktur die Auseinandersetzung von registrierten Programmverantwortlichen, Dozierenden und Bologna-Experten mit den publizierten Good Practices ermöglichen.

Zusammensetzung und Aufgaben der Begleitgruppe GPLO

Im Sommer 2011 wurde eine fünfköpfige Begleitgruppe „Good Practices Learning Outcomes“ (GPLO) mit Mitarbeitenden der Bologna-Koordination der CRUS sowie Hochschuldidaktikern gebildet, um die Machbarkeit dieser Projektidee zu testen. Gegenstand der Testphase bildete das bereits erwähnte Pilotprojekt der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern. Eine Projektgruppe der Universität Luzern, die sich mit der Formulierung von Learning Outcomes für den interdisziplinären Masterstudiengang ‚Weltgesellschaft und Weltpolitik‘ beschäftigte, sollte von der GPLO fachlich begleitet werden. Die Didaktikexperten übernahmen hierbei die Aufgabe eines Coaching der Luzerner Projektgruppe. Die CRUS war ihrerseits für die technischen Bereiche zur Vorbereitung einer Publikation der Good Practices und der Errichtung der Forumsstruktur zuständig.

Die Begleitgruppe begutachtete im Rahmen von mehreren Sitzungen die Projektplanung und die jeweiligen Ergebnisse der Luzerner Gruppe. Diese umfassten insbesondere das Studienprofil, Definitionen von Kompetenzen, Interviewraster für Lehrverantwortliche und Learning Outcomes auf Modulebene. Durch ihre Zusammensetzung konnte die Begleitgruppe wichtige didaktische und die Projektplanung betreffende Impulse geben. Die Begleitung fand bis zum CRUS-Workshop vom November 2011 statt, an dem die Luzerner Projektgruppe ihre Arbeit präsentierte.

Parallel zum Coaching verabschiedete sich die GPLO-Begleitgruppe zunehmend von der Idee eines Internetforums, da sehr ungewiss ist, ob die Dozierenden bereit wären, an dem Austausch aktiv teilzunehmen. Zudem würde der Unterhalt eines Forums mit qualitativ hochstehenden Beiträgen einen zu intensiven Wartungsaufwand bedeuten. Stattdessen werden die Good Practices auf der Website der Koordination Lehre publiziert. Dabei wird das Themenspektrum Schritt für Schritt von Learning Outcomes auf weitere Aspekte des ECTS ausgeweitet.

Erste Bilanz der GPLO

Die ersten allgemeinen Erfahrungen mit der Unterstützung des Luzerner Projekts waren gemischt. Als grosse Herausforderung stellte sich dabei der Einbezug in Lehre und Forschung tätiger Dozierender in die Ausarbeitung der Learning Outcomes und in die Projektplanung heraus. Die Projektgruppe der Universität Luzern hatte einen Ansatz mit Top-down-Ausprägung gewählt. Da die Verbreitung der Learning Outcomes-Konzepte in der akademischen Gemeinschaft grundsätzlich noch nicht weit fortgeschritten ist, wie im vorliegenden Bericht an verschiedenen Stellen aufgezeigt wird, führte die gewählte Herangehensweise nur bedingt zu einer breiteren Akzeptanz unter den Studiengangsverantwortlichen und Dozierenden.

¹¹ Siehe den Schlussbericht der Universität Luzern zuhanden der CRUS: „Schlussbericht zum Projekt ‚Learning Outcomes‘ zu Händen der Koordination Lehre der CRUS“, Luzern, 30. März 2012.

¹² Bis Ende 2011 Bologna-Koordination der CRUS.

Die im Verlauf des Projekts aufgetretenen Probleme erwachsen hauptsächlich aus den speziellen Strukturen des Studiengangs sowie aufgrund der Vorbehalte und mangelnden Unterstützung resp. Teilnahme von Seiten der Dozierenden. Das konkrete Ergebnis in Form einiger Musterbeispiele von formulierten Learning Outcomes ist entsprechend eher bescheiden ausgefallen. Jedoch stellten die Projektverantwortlichen in ihrem Fazit fest, dass bei den Beteiligten eine gewisse Sensibilisierung für die Kompetenzorientierung allgemein erreicht werden konnte. Auch wurden unter dem Einfluss des Projekts an dem Studiengang gewisse Anpassungen vorgenommen (Aussendarstellung, eine speziell für den Studiengang konzipierte Einführungsveranstaltung). Ein Prinzip, das gemäss den Verantwortlichen speziell für die Geistes- und Sozialwissenschaften Geltung haben soll, ist die inhaltliche Profilierung von Lehrangeboten mit Hilfe der Kompetenzbeschreibung.

Weiteres Vorgehen und Lehren aus der Versuchsphase

Im Rahmen der Begleitgruppe GPLO wird aktuell die Dokumentation und Publikation der Ergebnisse im Frühjahr 2012 auf der Website der Koordination Lehre vorbereitet. Eine entsprechende Checkliste für künftige Projektgruppen soll die Herausforderungen und Risiken hervorheben und so die Umsetzung von weiteren vergleichbaren Projekten vereinfachen. Im Wesentlichen wird sie die folgenden Hinweise enthalten:

- Projekte sollten sich auf Studienprogramme konzentrieren, die aus eigenem Antrieb kompetenzorientierte Veranstaltungs-, Modul- und/oder Studienprogrammbeschreibungen entwickeln wollen. Aus organisatorischer Sicht wurde hierbei die Erfahrung gemacht, dass die direkte Einbindung der Betroffenen in die Projekte unablässig ist (Bottom-up-Ansatz).
- Die universitären Didaktikzentren sollten Studienprogramme identifizieren, die aufgrund diverser Probleme (Rückgang von Studierendenzahlen, Anschlussprobleme bei vertikaler Mobilität, Verschlechterung der Qualität oder Abnahme der Beschäftigungsbefähigung der AbsolventInnen) eine kompetenzbasierte Erstellung oder Überarbeitung eines Studienprofils benötigen.
- Projektpartner aus der Lehre müssen den Mehrwert der Formulierung von Lernzielen/ Lernergebnissen/Kompetenzen für die Lehrenden erkennen (Vermeidung von Doppelspurigkeiten in der Lehre, Entlastung des Mittelbaus durch kompetenzorientierte modulbasierte Prüfungsformen).

1.1.5. nqf.ch–HS – Implementierung an den Universitäten

Die Qualifikationsrahmen sind unter anderem als Referenzinstrumente für die outcome-orientierte Gestaltung der Studienangebote entwickelt worden. Der Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch–HS) war im November 2009 durch die drei Rektorenkonferenzen genehmigt und anschliessend durch den gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen la-rkh.ch zuhanden des SBF verabschiedet worden. Seitdem war der Prozess auf Fachhochschulseite politisch blockiert, so dass mit der Umsetzung zugewartet werden musste. Mit der Genehmigung des nqf.ch–HS durch die SUK am 1. Juli 2011 ist der Weg für die Universitäten frei geworden, die Implementierung entsprechend „Step 8“ der zehnstufigen Vorgabe der BFUG für die Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen an die Hand zu nehmen.¹³

Dabei ist es grundsätzlich sinnvoll, die Implementierung auf institutioneller Ebene („Implementation at institutional/programme level“) koordiniert anzugehen, während die outcome-orientierte Umgestaltung der einzelnen Studienprogramme („Reformulation of individual study programmes to learning outcome based approach“) in der Kompetenz der einzelnen Universität resp. Fakultät liegen, jedoch in Abstimmung mit dem nqf.ch–HS erfolgen sollte.

Zur Vorbereitung des Prozesses wurde die bereits bestehende Website www.qualifikationsrahmen.ch im Herbst 2011 überarbeitet und darauf die Qualifikationsstufen mit den jeweiligen Deskriptoren dargestellt.

¹³ Siehe „10 steps in developing a nationale qualifications framework“, 8. „Implementation at institutional/programme level; Reformulation of individual study programmes to learning outcome based approach.“ www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qual/national.asp#A.

Stand der Dinge an den Schweizer Universitäten

Um die Grundlagen für ein koordiniertes Vorgehen zu schaffen und um den Prozess in Gang zu setzen, diskutierte das Bologna-Netzwerk der CRUS in seiner Oktober-Sitzung 2011 den Stand der laufenden Arbeiten in den Universitäten hinsichtlich Learning Outcomes. Es wurde deutlich, dass zwar an allen Universitäten Aktivitäten unternommen werden, um Learning Outcomes für die Studienangebote zu entwickeln, jedoch in unterschiedlicher Intensität und nicht immer systematisch. Teilweise wird dabei bereits auf den nqf.ch-HS Bezug genommen. Die Diskussion unter den Fachleuten zeigte auf, dass der nqf.ch-HS in diesem Kreis bekannt ist und als nützliches Instrument eingeschätzt wird. Während der nun folgenden Phase der Implementierung wird es darum gehen, diese Botschaft dem Lehrkörper vermitteln zu können. Das Ziel einer koordinierten Vorgehensweise darf es aber nicht sein, „gleichartige“ Angebote zu konzipieren, sondern gleichwertige zugunsten der Vergleichbarkeit.

Koordiniertes Vorgehen bei der Implementierung

Die Anwendung des Qualifikationsrahmens in den Hochschulen bedingt einen Konkretisierungsschritt, mit dem der generische Charakter der stufenspezifischen Deskriptoren herunter gebrochen werden kann. Die CRUS hat sich zusammen mit den Universitäten entschieden, diese Konkretisierung auf Ebene der Disziplinen vorzunehmen. Ausgehend von den Dublin Deskriptoren des nqf.ch-HS, sollen disziplinspezifische Deskriptoren formuliert werden. Diese werden immer noch einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und eine grosse Variation spezifischer Learning Outcomes auf Ebene des einzelnen Studiengangs resp. Moduls o.ä. erlauben. Es wurde ein etappenweises Vorgehen gewählt. Im ersten Schritt wird ab 2012 mit einer Pilotphase gestartet und mit Fachleuten aus den drei Studienrichtungen Geschichte, Biologie und Informatik (Computer Sciences) ein Kompetenzenkatalog für die jeweilige Studienrichtung erarbeitet.

Weitere Konkretisierungsschritte sind auf nationaler Ebene nicht vorgesehen, sondern liegen in der Kompetenz der Universitäten resp. Fakultäten.

Begleitmassnahmen

Eine Mitarbeiterin der CRUS nimmt als Schweizer Vertreterin regelmässig an den Sitzungen der „national correspondents“ teil, die vom Europarat organisiert werden. Die Schweiz profitiert dadurch von den Erfahrungen jener Länder, die bereits weiter fortgeschritten sind.

Während der Austausch auf europäischer Ebene institutionalisiert ist und gut funktioniert, fand bislang kaum eine Zusammenarbeit mit dem BBT statt, das für die Erarbeitung des nationalen Qualifikationsrahmens NQR-CH verantwortlich ist, bei dem es primär um die Berufsbildung geht. Dieser wird in Anlehnung an den EQF-LLL der europäischen Kommission¹⁴ entwickelt und weist wie dieser 8 Niveaustufen auf. Es werden die drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Transferkompetenzen unterschieden.¹⁵ Die CRUS nimmt an dem im Frühjahr 2012 stattfindenden Anhörungsverfahren zum nationalen Qualifikationsrahmen NQR-CH¹⁶ teil und wird dort die Sicht der Universitäten / Hochschulen einbringen.

Für das Jahr 2012 ist auch die professionelle Publikation und Kommunikation des nqf.ch-HS in elektronischer und gedruckter Form geplant, die aus den dafür zurückgestellten Projektmitteln finanziert wird. Dabei wird die bestehende statische Webseite zu einer dynamischen Seite ausgebaut und weitere Kommunikationsmittel wie Flyer sind geplant.

1.1.6. Kompetenzerwerb aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen

Im Rahmen der Priorität Studienprogramme und Kompetenzen liegt der Fokus auf der outcome-orientierten Gestaltung der Studienprogramme und konkret auf der Formulierung von Learning Outcomes durch Studiengangsverantwortliche und Dozierende.

¹⁴ Siehe http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm .

¹⁵ Der nationale Qualifikationsrahmen der Schweiz (NQR-CH) in Kürze, hrg. v. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Stand: Juli 2011.

¹⁶ <http://www.admin.ch/aktuell/00089/index.html?lang=de&msg-id=43439>

Ein gesonderter Aspekt in diesem Kontext ist, welche Kompetenzen aus Sicht der Studienabsolventinnen und -absolventen während des Studiums erworben werden. Die Antworten der Absolventen geben Hinweise, welche Kompetenzen bei der Ausgestaltung der Curricula besonders berücksichtigt werden müssten.

Angemessene Qualifikation

Die folgenden Daten wurden im Rahmen einer Sonderauswertung aus der Absolventenbefragung 2009 des BFS¹⁷ erhoben, die die CRUS beim BFS für dieses Monitoring in Auftrag gegeben hat. Die Ergebnisse stammen aus der Erstbefragung 2009 und stellen einerseits die im Studium erworbenen und andererseits die im Beruf geforderten Kompetenzen dar.¹⁸ Gefragt wurde nach fachspezifischen Kenntnissen sowie auch nach überfachlichen Kompetenzen. Die Absolventen wurden gebeten, auf einer Skala von 1 = *überhaupt nicht* bis 7 = *in sehr hohem Masse* anzugeben, in welchem Ausmass sie sich die in einer Liste aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten im Studium angeeignet haben und in welchem Ausmass diese in ihrer derzeitigen Erwerbstätigkeit gefordert werden.¹⁹ Die vorliegenden Befunde geben rein subjektive Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen wider.

Bei den Daten des BFS handelt es sich um eine Mittelwertberechnung.²⁰ Die Auswertung konzentriert sich dabei auf die folgenden Kompetenzen:

- Fach-/Sachkompetenzen
- Sozialkompetenzen
- Planungs-/Organisationskompetenzen
- Kommunikationskompetenzen
- Lern-/Problemlösungskompetenzen
- Selbstkompetenzen
- Interdisziplinäres Wissen

Auswertung

Die Resultate können nach Examensstufen (Bachelor, Master/Liz/Diplom, Doktorat) oder nach Fachbereichen ausgewertet werden.

Bei den angeeigneten Kompetenzen werden, sowohl nach Examensstufen wie auch nach Fachbereichen ausgewertet, die höchsten Mittelwerte bei den Fach- und Sachkompetenzen sowie den Lern- und Problemlösungskompetenzen erreicht; die niedrigsten Werte beim Interdisziplinären Wissen und bei den Sozialkompetenzen. Bei den geforderten Kompetenzen weisen die Planungs- und Organisationskompetenzen sowie die Selbstkompetenzen die höchsten Mittelwerte auf, die niedrigsten Werte das Interdisziplinäre Wissen.

Examensstufen

Die folgenden beiden Grafiken zeigen auf, dass die Werte für die angeeigneten wie für die geforderten Kompetenzen, nach Examensstufen (Bachelor, Master/Liz/Diplom, Doktorat) betrachtet, nahe beieinander liegen; beim Bachelor sind sie leicht niedriger.

Ebenfalls wird deutlich, dass die Werte für die angeeigneten und die geforderten Kompetenzen relativ ähnlich sind. Daraus ist zu schliessen, dass sich die Absolventinnen und Absolventen mehrheitlich gut auf die Arbeitswelt vorbereitet sehen.

¹⁷ BFS, Von der Hochschule ins Berufsleben, Erste Ergebnisse der Hochschulabsolventenbefragung 2009, Neuchâtel 2011.

¹⁸ Befragt wurden die Neudiplomierten des Abschlussjahrgangs 2008, die Erstbefragung erfolgt also im Jahr nach dem Abschluss. Bei der Absolventenbefragung werden neben den Absolventen der Stufen Bachelor und Master auch Doktorierte einbezogen.

¹⁹ Es wurde zum Beispiel nach den ‚Kenntnissen der wesentlichen Methoden des Studienfaches‘, der ‚Fähigkeit, mit anderen zusammen zu arbeiten‘ oder den ‚Kenntnissen rechtlicher Grundlagen‘ gefragt. Link zum Fragebogen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen_quellen/blank/blank/bha/02.html

²⁰ Laut BFS ist bei einer Skala von 1–7 die Mittelwertberechnung genügend aussagekräftig.

Abbildung 1-1: Während des Studiums angeeignete Kompetenzen nach Examenstufen (2009)

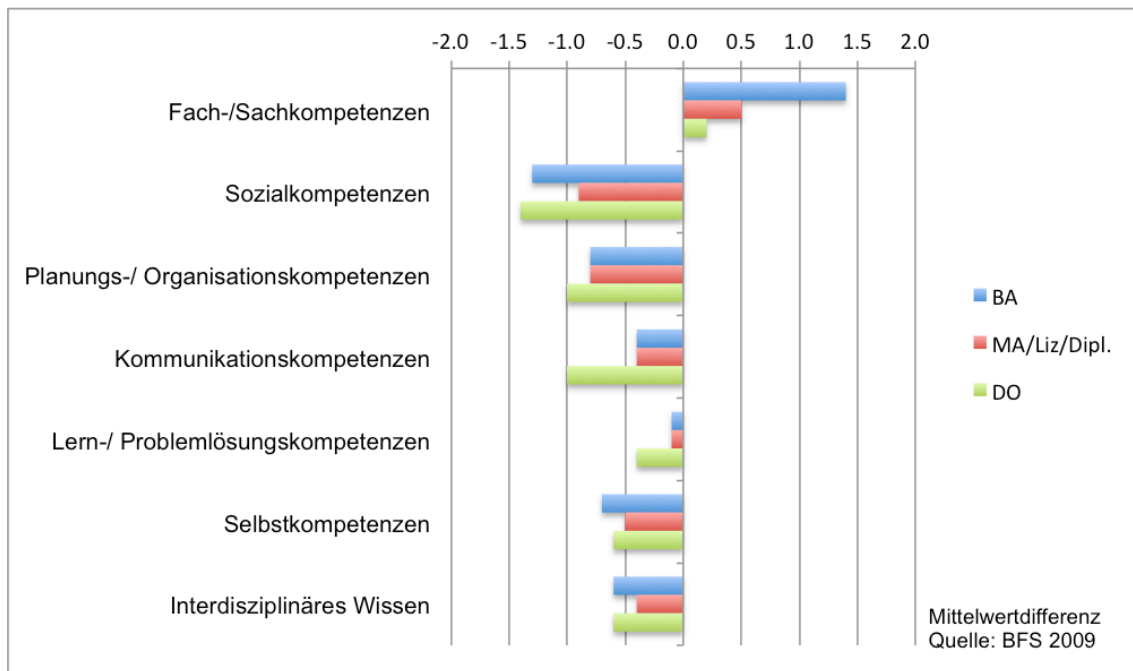


Abbildung 1-2: In der Erwerbstätigkeit geforderte Kompetenzen nach Examenstufen (2009)



Die Unterschiede, die zwischen angeeigneten und geforderten Kompetenzen trotzdem festgestellt werden konnten, sind in der unten stehenden Abbildung aufgezeigt. Bei dieser Darstellung ist zu berücksichtigen, dass die Unterschiede klein sind. Die grössten Defizite zeigen sich bei den Sozialkompetenzen.

Abbildung 1-3: Kompetenzdifferenzen nach Examensstufe (2009)



Fachbereiche

Nach Fachbereichen betrachtet, werden grössere Unterschiede deutlich. Beim Vergleich der in der derzeitigen Erwerbstätigkeit geforderten mit den während des Studiums angeeigneten Kompetenzen insgesamt ergeben sich für die Absolventinnen und Absolventen der Fachbereiche Interdisziplinäre und Andere (-1,7 Defizitpunkte), Technische Wissenschaften (-2,6 Defizitpunkte) und Geistes- und Sozialwissenschaften die kleinsten Differenzen (-2,7 Defizitpunkte). Die grössten Differenzen stellen die Absolventen des Fachbereichs Medizin und Pharmazie (-7,4 Defizitpunkte), die zweitgrössten diejenigen des Fachbereichs Recht (-4,8 Defizitpunkte) fest, also die berufsorientierten Fachbereiche.

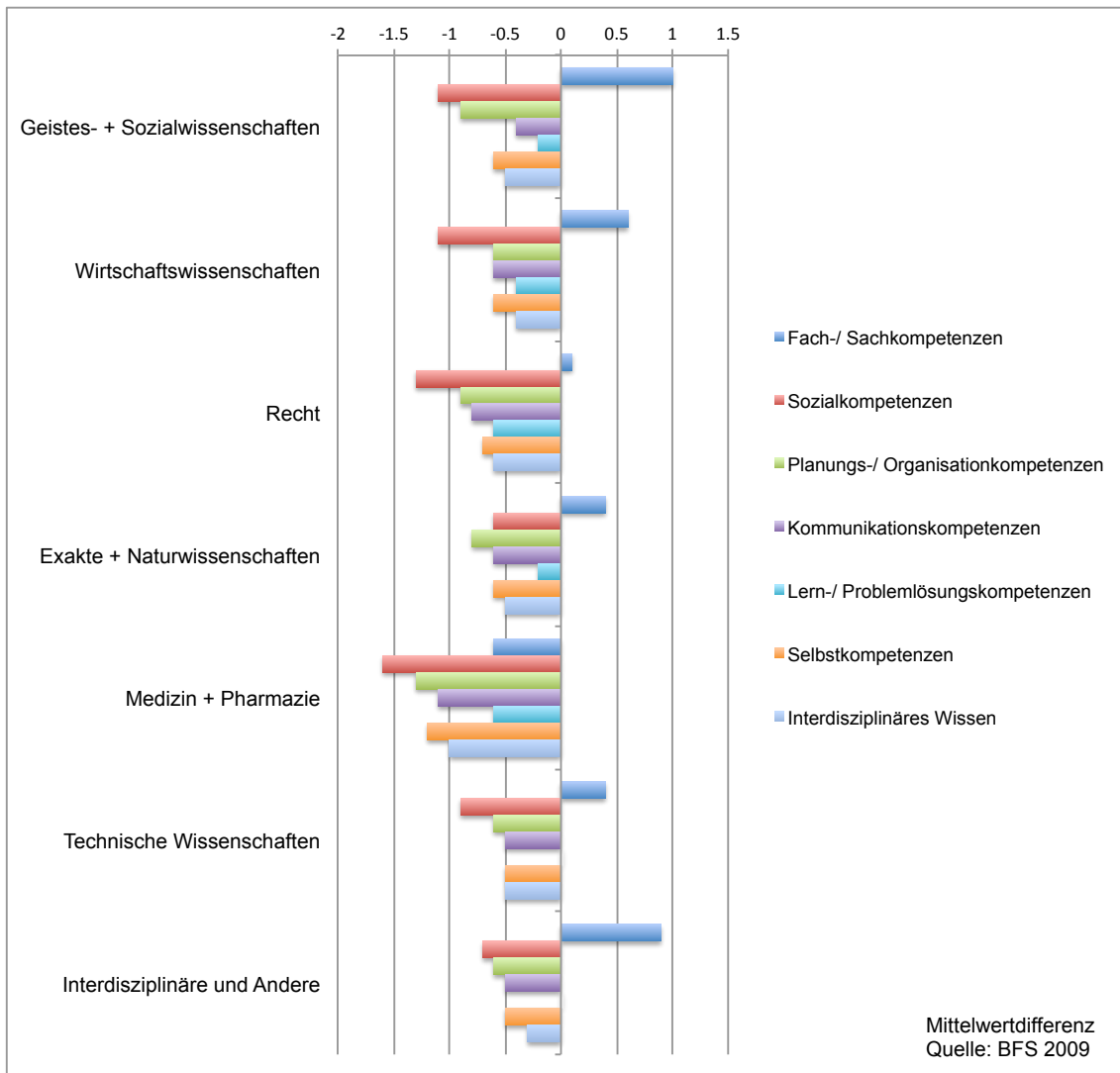
Die angeeigneten Fach- und Sachkompetenzen²¹ werden mit einer Ausnahme in allen Fachbereichen höher eingeschätzt als die geforderten. Die Ausnahme bildet der Bereich Medizin und Pharmazie, wo die Absolventen die geforderten Kompetenzen höher beurteilen als die angeeigneten. Dabei schätzen sie die an sie gestellten Anforderungen auch in der Werteskala höher ein.²²

Bei allen übrigen Kompetenzen (Sozial- bis Selbstkompetenz sowie Interdisziplinärem Wissen) werden die geforderten Kompetenzen von den Absolventen höher eingeschätzt als die erworbenen. In den beiden Fachbereichen Technische Wissenschaften sowie Interdisziplinäre und Andere hingegen stimmen bei den Lern- und Problemlösungskompetenzen angeeignete und geforderte Kompetenzen überein. Am wenigsten auf ihre Tätigkeit vorbereitet sehen sich die Absolventinnen und Absolventen aller Fachbereiche hinsichtlich der Sozialkompetenzen.

²¹ Gefragt wurde nach ‚Kenntnissen der wesentlichen Methoden des Studienfaches‘, nach ‚Fachspezifischen theoretischen Kenntnissen‘ und nach der ‚Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeiten selbstständig vorzunehmen‘.

²² Schliesst man für die Medizin und Pharmazie die Doktoratsstufe aus, so sind die Unterschiede zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen kleiner. Denn die Absolventen der Doktoratsstufe gaben auffallend hohe Differenzen an, zum Beispiel Fach-/ Sachkompetenzen: -2.6 oder für die Planungs-/ Organisationskompetenzen: -2.7.

Abbildung 1-4: Kompetenzdifferenzen nach Fachbereichsgruppen (2009)



Diese aus der Absolventenbefragung erhobenen Werte sind in der Tendenz auch in den Resultaten der Studierendenbefragung der CRUS und des VSS von 2008²³ zu erkennen. Die Studierenden gaben dort an, im Studium die „Qualifizierung im Fachgebiet“, das „selbständige Arbeiten“ und die „allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten“ zu erwerben, während dagegen berufliches Know-how sowie mündliche und schriftliche Kommunikation am wenigsten vermittelt würden.

1.1.7. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die Formulierung von Learning Outcomes bildet nach wie vor eine Herausforderung, wie im Rahmen der verschiedenen Projekte, die in diesem Kapitel beschrieben wurden, festgestellt werden konnte. Die Nachfrage bei den Verantwortlichen in den Universitäten hat jedoch aufgezeigt, dass für das Konzept der Outcome-Orientierung ein grundsätzliches Verständnis vorhanden ist. Im Rahmen ihres Koordinationsauftrags wird die CRUS weiterhin den regelmässigen Austausch mit den für Curriculum- und Studienangebotsentwicklung zuständigen Stellen suchen. Dazu gehört wie bisher die Veranstaltung gemeinsamer Workshops und neu die gezielte Veröffentlichung von Einzelbeispielen im Sinn von „Good Practices“ auf der Webseite der Koordination Lehre der CRUS.

²³ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

Die grosse Herausforderung liegt darin, über die zentralen Stellen der universitären Verwaltung hinaus auch die Dozierenden in die Aktivitäten zu involvieren. Ein Mittel, um dies zu erreichen, ist der verstärkte Austausch mit den Didaktikfachleuten in den Universitäten, die konkrete Projekte mit den Dozierenden durchführen. Die Implementierung des nqf.ch–HS wird Gelegenheit bieten, die Zusammenarbeit universitätsübergreifend und disziplinspezifisch in Gang zu setzen.

1.2. Studentische Partizipation

Die studentische Partizipation bestand zwar schon seit langem, wurde aber erst im Rahmen der Bologna-Reform explizit benannt und als Ziel erklärt. Sie bildete seit Beginn Teil der Diskussionen rund um die Bildung des europäischen Hochschulraums. Im Prag-Communiqué von 2001 erwähnten die europäischen Bildungsminister zum ersten Mal, „dass die Beteiligung [...] der Studierenden als kompetente, aktive und konstruktive Partner bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums notwendig ist und begrüsst wird“.²⁴ In Berlin anerkannten die Minister die zentrale Rolle der Hochschuleinrichtungen und der Studierendenorganisationen bei der Entwicklung des europäischen Hochschulraums.²⁵ Anlässlich der Ministerkonferenz in London 2007 wurde der Akzent sodann auf den Einbezug der Studierenden im Bereich der Qualitätssicherung gelegt.²⁶

Die Studierenden wurden im Bologna-Prozess mit anderen Worten sehr früh als Partner anerkannt, von den Regierungen, aber auch von den Universitäten.

1.2.1. Studentische Partizipation auf nationaler Ebene in der Schweiz

Anlässlich der Evaluation der Bologna-Koordination der CRUS durch die EUA im März 2008 konstatierten die Experten, dass die Studierenden in den Diskussionen rund um die Umsetzung der Bologna-Reform nicht repräsentiert waren.²⁷ In der Folge verbesserte die CRUS die Partnerschaft mit den Studierenden und ernannte Ende 2008 eine Studierende als Mitglied der Bologna-Delegation. Gleichzeitig wurde die studentische Vertretung im Bologna-Netzwerk verstärkt, mit vier Vertretern des VSS sowie je einer Vertretung von ACTIONUNI, während die Studentenschaft der Universität St. Gallen und die CUAE der Universität Genf die Unterlagen der Sitzungen jeweils zur Kenntnisnahme erhalten. Im Zug der vom Plenum der CRUS im November 2011²⁸ gutgeheissenen Neuorganisation weist die neue Delegation Lehre jetzt drei ständige studentische Mitglieder auf.

In derselben Zeit entschied mit dem OAQ ein anderes nationales Organ, Studierendenvertreter in die Expertenteams für die Akkreditierungsverfahren aufzunehmen. Hierfür wurde in Zusammenarbeit mit dem VSS ein Pool etabliert, der erste Ausbildungsworkshop fand im Herbst 2007 statt.²⁹

Während die studentische Partizipation auf nationaler Ebene immer mehr gefördert wird, ist über die Entwicklungen innerhalb der Schweizer Universitäten noch wenig bekannt.

1.2.2. Partizipation auf Ebene der Institutionen

Mit dem UFG ist in der Schweiz seit 2008 ein verstärktes Mitwirkungsrecht der Studierenden und des Mittelbaus in den Universitäten vorgesehen.³⁰ In den Akkreditierungs-Richtlinien der SUK ist ein Standard der studentischen Partizipation gewidmet.³¹

Nicht nur die Politik, sondern auch die CRUS erkannte die Notwendigkeit, ein Zeichen zu setzen, weshalb die Bologna-Delegation und das Bologna-Netzwerk die studentische Partizipation als eine ihrer drei Prioritäten für die Jahre 2009–11 bestimmten. Am 11. Februar 2009 stellten die

²⁴ Prag-Communiqué 2001.

²⁵ Berlin-Communiqué 2003.

²⁶ London-Communiqué 2007.

²⁷ EUA Evaluation CRUS 2008.

²⁸ CRUS-Plenarversammlung vom 10.–11. November 2011.

²⁹ OAQ-Newsletter, Mai 2008.

³⁰ Universitätsförderungsgesetz, Art.2, lit. f.

³¹ SUK – Akkreditierungsrichtlinien, Art.9, lit. 1.02.

Studierenden ihre Sichtweise dem Bologna-Netzwerk vor. Dabei drückten sie ihren Wunsch aus, die Partizipation weit zu fassen und nicht nur auf Fragen der Lehre zu beschränken. Zu diesem Zweck regte die Bologna-Delegation in ihrer Sitzung vom 10. Juni 2009 die Bildung einer Arbeitsgruppe an, um Fragen wie die strukturelle Integration der Studierendenvertreter, die Honorierung in der Form von Social credits oder der Schaffung von Möglichkeiten für die Partizipation zu diskutieren.³²

1.2.3. Arbeitsgruppe Studentische Partizipation

In seiner 9. Sitzung bestimmte das Bologna-Netzwerk die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe (AG): 2 Studierendenvertreter, 4 Vertreter der Universitäten und eine Vertretung der CRUS. Im Juni 2010 fand sich die AG unter der Leitung eines Studierendenvertreters (VSS) zu einer ersten Sitzung zusammen.

Definition und Sichtweisen

Die AG musste zuerst die Problematik einkreisen und ihre eigene Definition von studentischer Partizipation herausarbeiten.³³ Die Partizipation soll es den Studierenden auf jeder Ebene (international, national, institutionell, fakultär) erlauben, als vollwertige Partner an den Entscheidungen teilzunehmen und sich Gehör zu verschaffen, v.a. was soziale Aspekte des studentischen Lebens, aber ebenso die Studienorganisation und -inhalte betrifft.

Die Vorteile der studentischen Partizipation auf institutioneller und fakultärer Ebene sind in der AG intensiv diskutiert worden.

Aus Sicht der Studierenden bietet die Partizipation mittels einer Studierendenorganisation oder auf individueller Basis eine echte Möglichkeit zu lernen und neue Kompetenzen zu erwerben (Argumentation, Verhandlung, Kreativität, Redaktion, Projektmanagement, Marketing, Sponsoring, Erwerb von Kenntnissen über das politische System, Erfahrung mit demokratischen Prozessen usw.). Diese sind von Nutzen für eine zukünftige Karriere oder für die persönliche Entwicklung. Auf der anderen Seite erlaubt ein solches Engagement, sich mit seiner Universität oder Fakultät zu identifizieren und mitzuhelfen, die Qualität der Einrichtung zu verbessern. Die Teilnahme an den Entscheidungsprozessen gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihre Rechte auszuüben und Verantwortung als gewählte oder nicht gewählte Repräsentanten der Studierenden zu übernehmen.

Aus Sicht der Universitäten trägt das studentische Engagement zur Bereicherung der Diskussionen bei, unterstützt die Entwicklung der Institution und begünstigt die Kritik und Selbstreflexion.

Ausgehend von diesen Überlegungen schien es wesentlich, die studentische Partizipation sowohl zum Wohl der Universitäten und Fakultäten wie auch der Studierenden zu unterstützen.

Förderungsmassnahmen

Die Arbeitsgruppe hat verschiedene Massnahmen zur Förderung und Aufwertung der studentischen Partizipation geprüft, die an europäischen und aussereuropäischen Universitäten angewendet werden. Darüber hinaus hat sie sich von Überlegungen zu dem Thema auf europäischer und schweizerischer Ebene inspirieren lassen.³⁴ Sie fokussierte sich auf die folgenden Massnahmen, deren Resultate erfolversprechend schienen: Teilzeitstudium, Freisemester (Sabbaticals), logistische und finanzielle Unterstützung sowie Anerkennung. Eine

³² Vgl. Protokoll der Bologna-Delegation der CRUS vom 10. Juni 2009.

³³ Nach dem Verständnis der AG bezeichnet der Begriff Partizipation den Versuch, den Individuen eine Rolle in Entscheidungsprozessen zu verleihen, die die Gemeinschaft betreffen. Die studentische Partizipation (individuelle oder als Repräsentant einer studentischen Vereinigung) kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden: international (europäisch usw.), national (Zusammenarbeit mit den Entscheidungsinstanzen oder konsultativen nationalen Gremien im Hochschulbereich, z.B. OAQ, CRUS), institutionell (z.B. in den Organen einer Hochschule mit konsultativer, Leitungs- oder Entscheidfunktion), departemental oder fakultär (z.B. in den Organen einer Fakultät oder eines Instituts mit konsultativer, Leitungs- oder Entscheidfunktion). Ein Teil der Definition des Begriffs ist in dem Dokument "Empfehlungen zur Förderung der studentischen Partizipation in den Schweizer Universitäten" verwendet worden, das dem CRUS-Plenum für seine Sitzung vom 20.–21. Januar 2011 vorgelegt worden ist.

³⁴ Bologna Follow-Up Seminar, Students' Participation in Governance in higher Education, Oslo, 12.–14. Juni 2003 ; Lea Freiburghaus, Etude sur la participation des étudiants au sein des hautes écoles suisses, UNES, Berne 2005 ; UNES, La participation des étudiant-e-s, Berne 2005.

weitere Massnahme, die Vergabe von Social credits war lange diskutiert und schliesslich verworfen worden. Die Arbeitsgruppe erachtete die Verbindung von ECTS-Credits, die sich auf die akademische Ausbildung beziehen, mit individueller oder Vereinstätigkeit als unangebracht.

Im Anschluss an diese Analyse wurde im Januar 2011 dem CRUS-Plenum das Dokument „Empfehlungen für die Förderung der studentischen Partizipation an den Schweizer Universitäten“ übergeben. Die verschiedenen strukturellen Lösungsvorschläge der Arbeitsgruppe zur Kenntnis nehmend, beschloss die CRUS, die Ausarbeitung spezifischer Instrumente den einzelnen Universitäten zu überlassen.³⁵ Gleichzeitig beauftragte sie die AG jedoch auch, den Umsetzungsstand dieser Massnahmen an den Schweizer Universitäten mittels eines „Tour d’horizon“ zu ermitteln.

1.2.4. Praktiken zur Förderung der studentischen Partizipation an den Schweizer Universitäten – Resultate des „Tour d’horizon“

Von November 2011 bis Januar 2012 fand eine Befragung der Universitäten zur Anwendung der von der AG hervorgehobenen sieben Massnahmen statt (Teilzeitstudium, Sabbaticals/Freisemester, Entschädigung, logistische Unterstützung, finanzielle Unterstützung, Anerkennung und Social credits).³⁶ Parallel dazu holte die CRUS allgemeinere Informationen zur Partizipation ein (Liste der Studierendenorganisationen, rechtliche Grundlagen, laufende Projekte usw.)

Studentische Partizipation im Allgemeinen

Die studentische Partizipation ist überall auf Ebene der Universität geregelt (Universitätsstatuten, Universitätsgesetz, Reglemente oder Richtlinien), ebenso mit Ausnahme der Universität St. Gallen auf Fakultätsebene (Reglemente, Richtlinien). Alle Institutionen können eine Anzahl aktiver Organisationen auflisten.

Im Allgemeinen sind sich die Universitäten der Schwierigkeiten, auf die die Organisationen stossen, bewusst. Besonders, wenn es darum geht, neue Mitglieder zu rekrutieren. Die rigiden Strukturen einiger Studienprogramme führen teilweise dazu, dass Studierende aus weniger stark strukturierten Programmen übervertreten sind, was sich negativ auf die repräsentative Zusammensetzung der Verbände auswirkt. Allgemeiner gesagt kostet die schwierige Suche nach Studierenden – ob Vertreter von Organisationen oder nicht – für verschiedene Projekte und Arbeitsgruppen der Universität zu viel Zeit.

Wie also fördern die Universitäten die Partizipation dieser Studierenden und mit welchen Mitteln kann deren Engagement erleichtert werden? Die nachfolgende Analyse zeigt auf, dass die von der AG empfohlenen Massnahmen je nach Universität sehr unterschiedlich angewendet werden.

Social credits

Social credits sind offensichtlich ein an den Schweizer Universitäten weniger gebräuchliches Mittel zur Förderung der studentischen Partizipation. Die AG hatte dieses Mittel auch nicht empfohlen, weil sie es als schlecht anwendbar beurteilte. Die Universitäten Basel und St. Gallen, die angeben, dieses Mittel zu gebrauchen, präzisieren, dabei andere Begriffe zu verwenden: Im Fall von Basel sind es „Kreditpunkte bei Teilnahme an der universitären Selbstverwaltung“; die betreffenden Fakultäten vergeben generell nicht mehr als 6 Credits. St. Gallen vergibt „Campus Credits“, d.h. maximal 16 Credits während des Bachelorstudiums und 12 Credits während des Masterstudiums. An der Universität Zürich ist die Vergabe von Credits grundsätzlich ebenfalls Sache der Fakultäten.

Anerkennung

Die Anerkennung der Partizipation ist ein wesentliches Element, um die Studierenden in den Universitäten aufzuwerten. Dieses Verständnis ist in den Universitäten vorhanden. So stellen neun Universitäten Studienverträge aus. In einigen ist auch das, was als Social credits verstanden werden kann, vermerkt. Andere halten das studentische Engagement im Diploma Supplement fest oder verfassen einen Dankesbrief oder eine schriftliche Anerkennung für die Partizipation. Zwei

³⁵ Plenarversammlung der CRUS vom 5.–6. Mai 2010.

³⁶ Der von der AG ausgearbeitete Fragebogen wurde via die Universitätsvertreter im Bologna-Netzwerk der CRUS an die Fachstellen resp. verantwortlichen Personen für Studierende verteilt.

Universitäten, Freiburg und Neuenburg, bieten den Studierenden, die Mitglied des Vorstands des Dachverbands sind, von beiden Seiten (Universität und Student / Studentische Vereinigung) unterzeichnete Arbeitszeugnisse an.

Entschädigung, finanzielle und logistische Unterstützung

Die grosse Mehrheit der Universitäten stellt ihren Studierendenorganisationen sowie den aktiven Studierenden Räumlichkeiten, Computer und weitere Infrastruktur zur Verfügung. Spesen wie Fahrkosten oder Mahlzeiten werden weniger entschädigt, sondern gehen normalerweise zu Lasten der Organisationen. An der EPFL werden die Spesen direkt entschädigt, wenn die Studierenden im Auftrag der Institution engagiert sind. An der Universität Lausanne entschädigt die „Fédération des Associations d'Etudiant-e-s (FAE) ihre Mitglieder dank der Subventionen, die sie von der Universitätsleitung erhält. An den Universitäten von Basel, Bern, Genf, Lausanne, St. Gallen und Zürich werden die Studierenden der Studierendenorganisationen finanziell unterstützt, teilweise direkt entschädigt, teilweise nur, wenn sie Mitglied des Vorstands sind.

Die Antworten zeigen auf, dass je nach Universität die Unterstützung, sei sie logistischer oder finanzieller Art oder in Form von Spesenrückerstattungen, entweder von Fall zu Fall geleistet wird oder im Rahmen eines von der Universität vorgängig festgelegten Budgets.

Teilzeitstudium und Freisemester (Sabbatical)

Zehn Universitäten geben an, dass ihre engagierten Studierenden nach den gleichen Bedingungen Teilzeit studieren können wie die Studierenden mit familiären oder beruflichen Verpflichtungen. Nicht immer gelten jedoch die gleichen Vorteile auf der Bachelor- und der Masterstufe. An der EPFL beispielsweise ist diese Möglichkeit im ersten propädeutischen Jahr, das anspruchsvoll und selektiv ist, nicht gegeben. In Bern besteht die Möglichkeit, wegen studentischer Partizipation das Studium zu verlängern. In Neuenburg können die Fakultäten eine Verlängerung oder Umstellung des Studiums für Personen mit triftigen Gründen festlegen, obwohl die Statuten den Status „Teilzeitstudierender“ nicht vorsehen. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass der Begriff Teilzeitstudium zwar anerkannt, jedoch noch nicht an allen Universitäten etabliert ist, so in Freiburg, Neuenburg oder auch an der ETH Zürich.

Das Rektorat der Universität Genf hat kürzlich beschlossen, den Mitgliedern der Studierendenorganisationen während mindestens eines Jahres eine Studienzeitverlängerung von einem Semester zu gewähren, wobei eine Teilnahme an den Sitzungen von mindestens 80% nachgewiesen werden muss. Im Ausführungsreglement zum Universitätsgesetz der Universität Lausanne ist das Engagement im Dienst der Gemeinschaft der Universität einer der aufgeführten Gründe, um ein Sabbatical zu beantragen. Im Kanton Waadt darf die Dauer drei Semester während des Bachelors und zwei Semester während des Masterstudiums nicht überschreiten. An der Universität Basel ist der Urlaub ebenfalls reglementiert, wobei die Dauer für alle Studierenden (aktiv oder nicht) auf zwei Semester beschränkt ist und die Einschränkung gilt, dass der Urlaub nicht während des ersten Studiensemesters und nicht während der Bachelor- oder Masterarbeit stattfinden darf.

Tabelle 1-1: Zusammenstellung der existierenden Massnahmen nach Universität

Universität	Teilzeit-studium	Frei-semester / Sabbatical	Entschädi-gung	Finanzielle Unter-stützung	Logistische Unter-stützung	Anerken-nung	„Social credits“
Basel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bern	✓	×	×	✓	×	×	×
Freiburg	×*	×	×	×	✓	✓	×
Genf	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×
Lausanne	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×
Luzern	✓	×	✓	×	✓	×	✓
Neuenburg	✓×	✓	✓×	×	✓	✓	×
St. Gallen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
USI	✓	×	×	×	✓	×	×
Zürich	✓	×	×	✓	✓	✓	✓×
EPFL	✓	×	✓	×	✓	✓	×
ETH Zürich	×	✓	×	×	✓	✓	×
Total ✓	10	6	7	6	11	9	4

✓ = Diese Massnahme existiert in der Universität

× = Diese Massnahme existiert in der Universität nicht

✓× = Die Universität gibt beide Antworten an

* Die Universität hat nicht auf diese Frage geantwortet. Die Antwort wurde gemäss den Erläuterungen im Kommentar hinzugefügt.

Im Bewusstsein, dass weitere Fortschritte möglich sind, haben einige Universitäten angegeben, dass sie zur Zeit Projekte durchführen, mit denen die Förderung der studentischen Partizipation verbessert werden soll. Die Universität Zürich setzt auf verschiedene Mittel, um die Anerkennung dieser Partizipation zu verbessern, die Universität Lausanne auf den Nachweis der Partizipation im Diploma Supplement und im E-Portfolio.

Alle Universitäten sind sich des Nutzens bewusst, die sie aus einer wirksamen studentischen Partizipation ziehen können. Um adäquate Ausbildungsangebote machen zu können (via Anpassungen und Evaluationen des Lehrkörpers und der Veranstaltungen), ist es elementar, auch die studentische Körperschaft einzubeziehen. Ebenso um eine Sichtweise auf die praktische Umsetzung von Universitätsbeschlüssen vermittelt zu erhalten und deren Akzeptanz auf diese Weise zu erhöhen. Die Universitäten zeigen sich auch angetan von der Idee, dass ihre Studierenden neue Kompetenzen entwickeln können, die im Unterricht nicht erworben werden.

1.2.5. Schlussfolgerung und weiteres Vorgehen

Dieses Kapitel vermittelt einen Überblick über die Massnahmen zur Förderung der studentischen Partizipation in den schweizerischen Universitäten. Die CRUS anerkennt den Fortschritt der Universitäten in diesem Bereich und verfolgt mit Interesse die laufenden Projekte.

Im Rahmen zukünftiger Arbeiten könnte es gewinnbringend sein zu verfolgen, wie diese Massnahmen umgesetzt und von den aktiven Studierenden selbst wahrgenommen werden. Eine Untersuchung der Studierenden und der Studierendenorganisationen könnte in der hier zu Debatte stehenden Frage zu neuen Lösungen führen.

Die CRUS erinnert daran, dass Massnahmen wie die Einführung von Teilzeitstudienmöglichkeiten oder Freisemester, die in diesem Kapitel im Zusammenhang mit der studentischen Partizipation erwähnt worden sind, darüber hinaus es erlauben, die Studienorganisation für alle Studierenden zu verbessern.

2. Bologna-Architektur

Im Verlauf der Arbeit am Kapitel zur Bologna-Architektur und besonders bei der Auswertung der Antworten aus den Universitäten hat sich gezeigt, dass es ein Problem mit der Definition und dem Verständnis der Konzepte von Studiengängen und Studienprogrammen und folglich der Struktur als solcher gibt. Womöglich ist dies eine Folge der Freiheit, die innerhalb der Rahmenstruktur bei der Umsetzung gelassen wurde. Deshalb gibt der folgende Versuch, die Strukturen und die darin enthaltenen Studienangebote auch quantitativ darzustellen, wichtige Hinweise, lässt sich aber statistisch nicht konsolidieren.

2.1. Einleitung

Studiengänge vs Studienprogramme – Definitionen der CRUS

In der Schweiz wurden für die zweistufige Bologna-Struktur mit Bachelor und Master Untereinheiten definiert. Die wichtigste Unterscheidung betrifft dabei die Definition eines Studiengangs als Einheit und eines Studienprogramms als Untereinheit.

Gemäss Definition der CRUS ist ein Studiengang³⁷:

Studiengang bezeichnet die formale bzw. strukturelle Einheit, deren erfolgreiche Absolvierung mit einem universitären Grad abgeschlossen wird (Bachelor, Master, Doktorat). [...] Eine hinsichtlich des Umfangs (ECTS-Credits) und strukturell definierte Einheit, deren erfolgreiche Absolvierung mit einem universitären Grad abgeschlossen wird (Bachelor, Master) und deren Einzelheiten durch ein Reglement bestimmt sind; insbesondere die Zulassungsbedingungen, die Voraussetzungen, welche für die Verleihung des Grades zu erfüllen sind, sowie die Bezeichnung des zu erwerbenden Grades. Der Umfang in ECTS-Credits eines Studiengangs ist rechtlich verbindlich vorgegeben: 180 ECTS-Credits für einen Bachelorstudiengang; 90 oder 120 ECTS-Credits für einen Masterstudiengang.

Jeder Studiengang besteht aus mindestens einem Studienprogramm und kann eine oder mehrere extra-curriculare Optionen beinhalten.

Gemäss Definition der CRUS ist ein Studienprogramm³⁸:

Studienprogramm bezeichnet eine formale, strukturell abgegrenzte disziplinäre Untereinheit des Studiengangs. Jeder Studiengang besteht also aus einem oder mehreren Studienprogrammen. [...] In vielen universitären Studienbereichen ist es traditionell möglich, im Rahmen eines Studiengangs mehrere Studienblöcke relativ frei zu kombinieren. Da die Universitäten dafür sehr unterschiedliche Begriffe verwenden (Haupt- / Nebenfach, Major / Minor u.ä.), wird die CRUS zukünftig den Begriff „Studienprogramm“ verwenden, um diesem Umstand Rechnung zu tragen: Als Studienprogramm wird eine hinsichtlich des Umfangs (ECTS-Credits) und strukturell definierte Einheit bezeichnet, deren Einzelheiten durch einen Studienplan bestimmt sind, insbesondere der Umfang (ECTS-Credits), allfällige Etappen und deren Abfolge, Prüfungsmodalitäten sowie allfällig mögliche Varianten (→ Schwerpunkt).

Ein Studienprogramm kann eine beliebige Anzahl von Schwerpunkten vorsehen. Umfasst ein Studiengang mehr als ein Studienprogramm, können diese durch einen je eigenen Studienplan bestimmt sein – mit gegebenenfalls unterschiedlichem Umfang (ECTS-Credits) und unterschiedlicher Strukturierung.

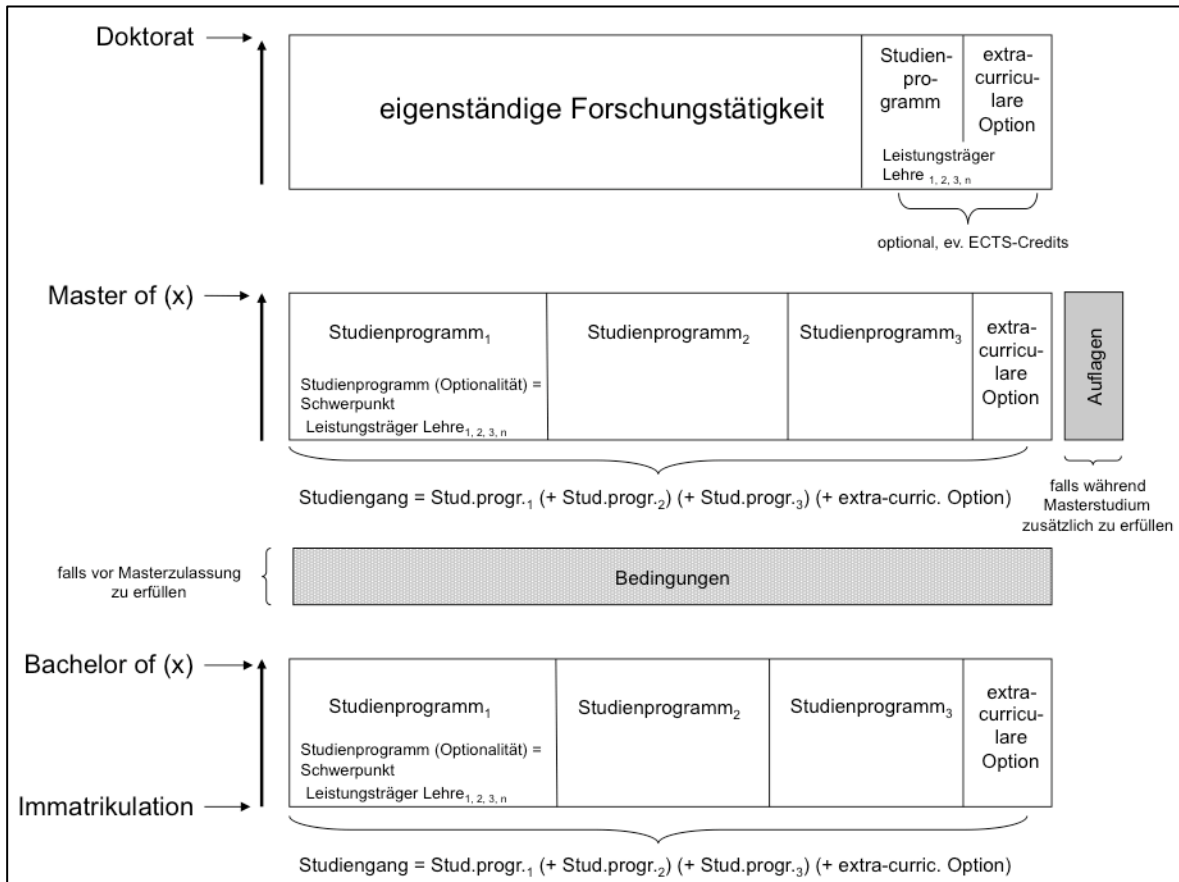
Ein Studiengang kann mehrere Studienprogramme umfassen – in unterschiedlicher Kombination und von verschiedenem Umfang. Folglich korrespondieren die aus uni-programme.ch gewonnenen Daten zu den Studienprogrammen nicht mit der Anzahl der an den Schweizer Universitäten angebotenen Studiengängen.

³⁷ Siehe die Definition der CRUS in den Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses, Fassung vom 01.02.10 und 02.02.2012, Kap. 1 und 6.

³⁸ Ebd.

Das zweistufige Studiensystem (plus das Doktorat als dritte Stufe) wurde von der CRUS folgendermassen schematisch dargestellt:

Abbildung 2-1: Strukturelle Einheiten



Verwendete Quellen

Die Informationen in diesem Kapitel zur Bologna-Architektur basieren zu einem grossen Teil auf der von der CRUS unterhaltenen Datenbank uni-programme.ch, auf der die Universitäten die von ihnen angebotenen Studienprogramme eingeben (Stand Oktober 2011). Die Datenbank wird jedes Semester aktualisiert. Anlässlich der letzten Aktualisierung im Herbst 2011 wurden die Angaben zu den Programmen vervollständigt, so zum Beispiel zu den Kooperationen.

Bei der Beurteilung der Informationen ist zu berücksichtigen, dass sich die Angaben in uni-programme.ch auf die Studienprogramme und nicht auf die Studiengänge der Universitäten beziehen. Die Universitäten wurden aufgefordert, die ihre Universität betreffenden Informationen aus uni-programme.ch in dem vorliegenden Kapitel zu überprüfen und zu berichtigen. Das Kapitel und insbesondere die Daten wurden aufgrund der Rückmeldungen überarbeitet.

Gewisse Teilkapitel basieren auf Daten des BFS. Als weitere Quellen dienten eigene Umfragen sowie ergänzende Konsultationen auf den Websites der Universitäten und direkte telefonische Abklärungen.

2.2. Bachelor und Master in Zahlen

2.2.1. Anzahl Studierende

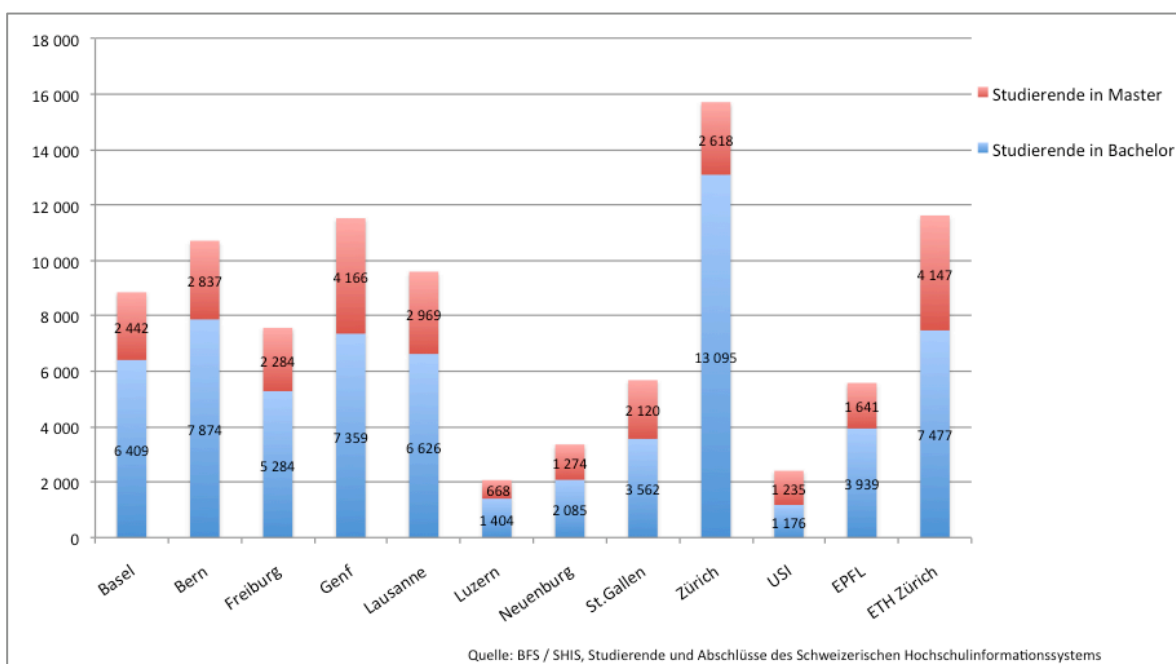
Die Angaben basieren auf der Studierendenstatistik des BFS, in der die Studierenden auf der Ebene der Studiengänge gezählt werden (ein Studierender erscheint nur einmal in der Statistik) und nicht nach Studienprogramm.

Stufe Bachelor und Master

Für das Herbstsemester 2010–11 zählte das BFS insgesamt 66 290 Studierende, die an den Schweizer Universitäten auf der Bachelorstufe eingeschrieben waren³⁹, 2007–08 waren es noch 52 610 gewesen⁴⁰. Dies entspricht einer beachtlichen Zunahme der Studierenden um 26% innerhalb von drei Jahren. Diese Entwicklung ist nicht nur auf der Bachelorstufe oder in den Universitäten festzustellen, sondern im Hochschulbereich insgesamt (Master, Doktorat, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen).⁴¹

Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden auf Masterstufe (konsekutive und Spezialisierte Masterstudiengänge) belief sich im Herbstsemester 2010–11 auf 28 401⁴², gegenüber 14 868 im Herbstsemester 2007–08⁴³.

Abbildung 2-2: Studierende nach Studienstufe und Universität, 2010–11



2.2.2. Studienangebot

Bachelorstufe⁴⁴

Für die gestaffelt erfolgte Einführung des neuen Studiensystems war eine Frist bis 2010 festgelegt worden. Im Herbstsemester 2007–08 war dieses Ziel bereits erreicht und die Datenbank uni-programme.ch umfasste 580 Bachelorprogramme.⁴⁵ Im Herbstsemester 2011–12 hat sich das Angebot etwas vergrössert und umfasst jetzt 603 Programme. Nur die ETH Zürich sowie die Universitäten von Basel und Lausanne haben die Anzahl ihrer Bachelorprogramme leicht verringert.

³⁹ BFS – SHIS: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data.html#Etudiants.

⁴⁰ CRUS – Schlussbericht 2004–07, S. 102, und www.uni-programme.ch.

⁴¹ Entwicklung und Prognosen des BFS auf der Webseite : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind12.indicator.12301.1203.html?open=9#9>.

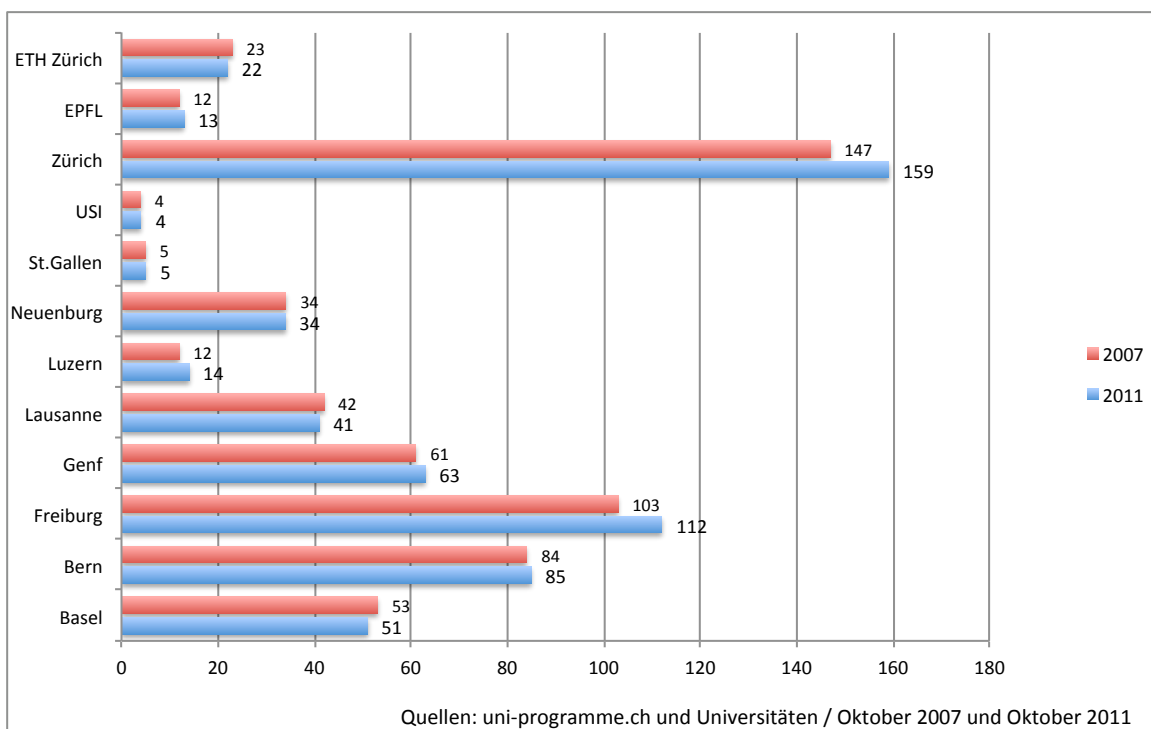
⁴² BFS – SHIS (Hg.), Studierende und Abschlüsse, Daten verfügbar auf: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html>.

⁴³ CRUS – Schlussbericht 2004–07, S. 102, www.uni-programme.ch.

⁴⁴ Gezählt wird hier die Anzahl der Studienprogramme auf Bachelorstufe, die auf der Datenbank www.uni-programme.ch verzeichnet sind. Die Zusammenstellung umfasst alle Programme von 60 Credits („Minor“) bis 180 Credits.

⁴⁵ CRUS – Schlussbericht 2004–07, S. 102, und www.uni-programme.ch. Die Universität Neuenburg hat die Anzahl ihrer Bachelorprogramme für das Jahr 2007 nachträglich korrigiert, es waren deren 34 statt 12.

Abbildung 2-3: Bachelorprogramme nach Universität, 2007 und 2011



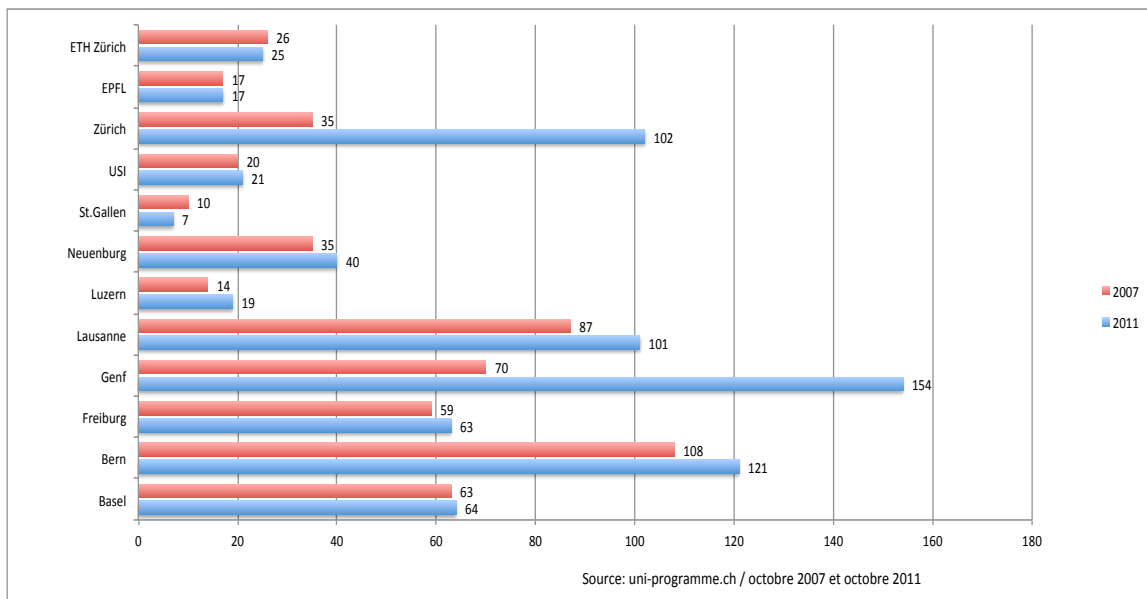
Hinweis: In sechs Programmen der Universität Bern ist seit dem Herbstsemester 2009 resp. 2011 keine Neumatrikulation mehr möglich. Die Universität Neuenburg hat ihre Zahlen für 2007 korrigiert, wo nur 12 Bachelorprogramme gezählt wurden.

Masterstufe

Für das Herbstsemester 2011–12 sind in uni-programme.ch 811 Masterprogramme (konsekutive und Spezialisierte) verzeichnet, davon 734 Programme, die Teil eines konsekutiven Masterstudiengangs bilden. Die Anzahl hat sich seit 2007 deutlich vergrössert, als 574 Masterprogramme gezählt worden waren.⁴⁶ Diese Tendenz ist bei den meisten Universitäten zu beobachten.

⁴⁶ CRUS – Schlussbericht 2004–07, S. 102, und www.uni-programme.ch.

Abbildung 2-4: Masterprogramme (konsekutive und Spezialisierte Masterstudiengänge) nach Universität, 2007 und 2011



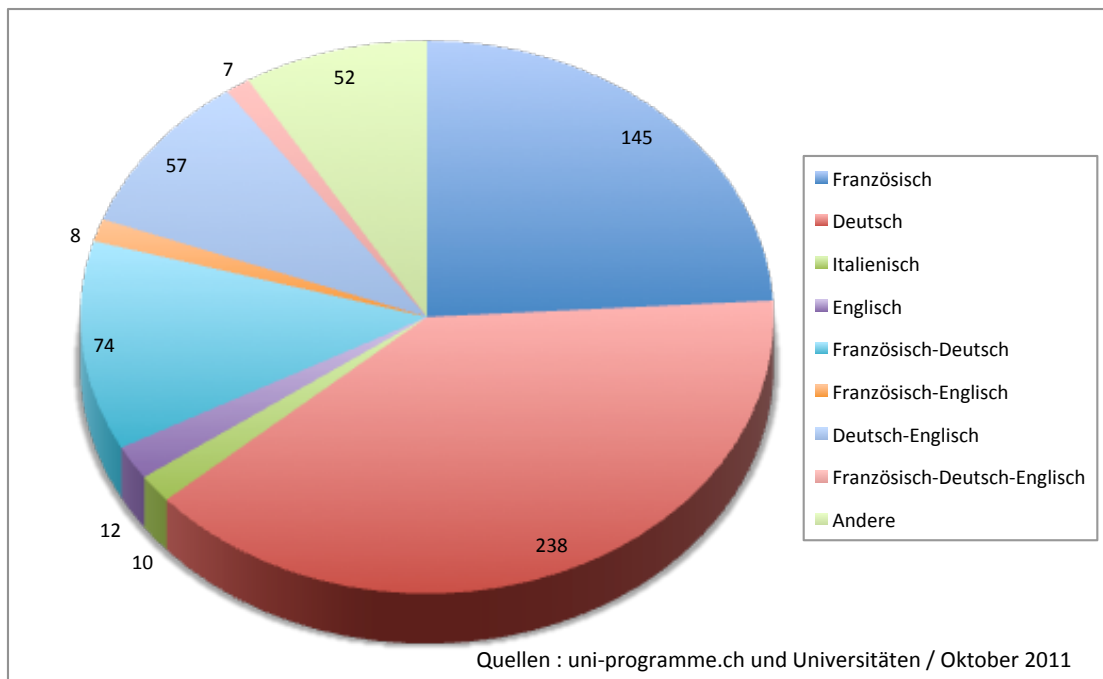
Hinweis: Für drei Programme der Universität Bern sind keine Neuimmatrikulationen mehr möglich.

2.2.3. Unterrichtssprache

Bachelorstufe

In der Datenbank uni-programme.ch ist jeweils auch die Unterrichtssprache angegeben. Von den 603 Bachelorprogrammen, die im Herbstsemester 2011–12 angeboten werden, werden 238 in deutscher, 145 in französischer und 10 in italienischer Unterrichtssprache durchgeführt. 74 Programme sind als zweisprachig Französisch-Deutsch eingetragen, während es im Herbstsemester 2009–10 noch deren 70 waren. Diese wenn auch sehr geringe Zunahme ist im Kontext der schweizerischen Mehrsprachigkeit positiv zu vermerken. Die Anzahl der englischsprachigen Bachelorprogramme hat sich seit einem Jahr nicht verändert und bleibt bei 12 bestehen.

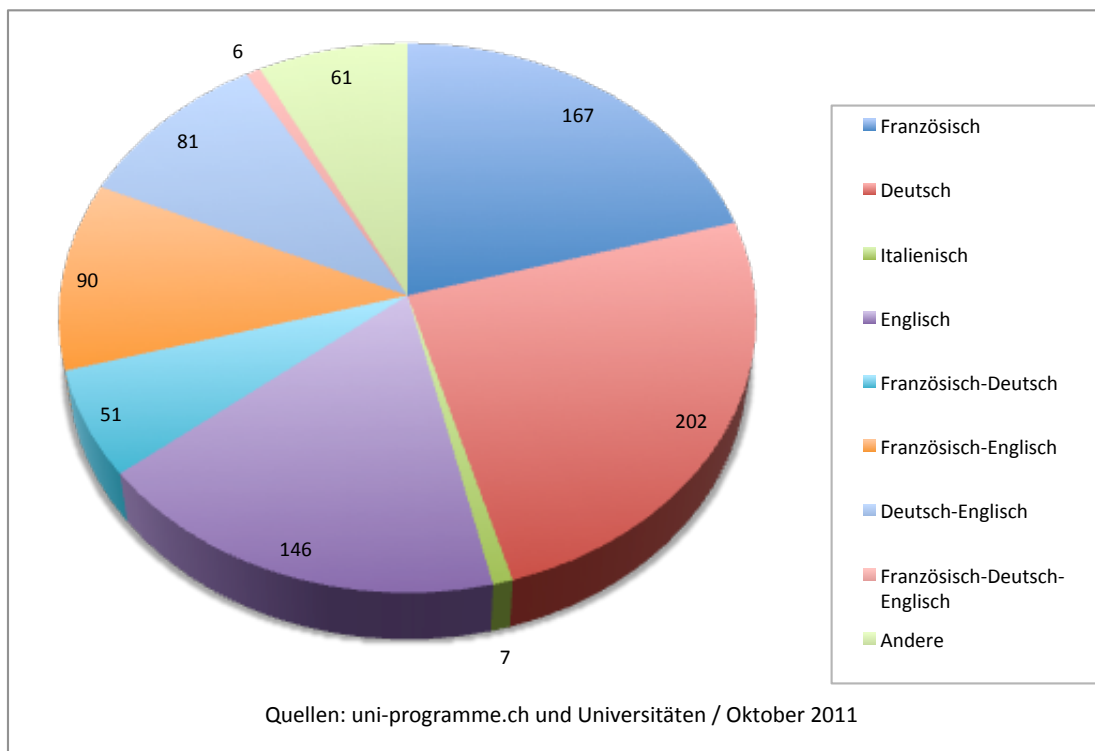
Abbildung 2-5: Bachelorprogramme nach Unterrichtssprache, 2011



Masterstufe

Von den 811 Masterprogrammen (konsekutive und Spezialisierte), die im Herbstsemester 2011–12 angeboten werden, sind deren 202 deutschsprachig, 167 werden in französischer und 7 in italienischer Unterrichtssprache durchgeführt. Nur 51 sind als zweisprachig Deutsch-Französisch eingetragen. Ein verhältnismässig grosser Anteil, nämlich 18% des gesamten Angebots, wird in englischer Sprache durchgeführt. Dieser Anteil hat sich gegenüber Oktober 2009 vergrössert (112 englischsprachige Masterprogramme).

Abbildung 2-6: Masterprogramme (konsekutive und Spezialisierte) nach Unterrichtssprache, 2011



2.2.4. Nationale und internationale Kooperationsprogramme

Die Schweizer Universitäten haben sich in den letzten Jahren vermehrt in inländischen und internationalen Netzwerken organisiert. So sind die Universitäten Bern, Neuenburg und Fribourg im Netzwerk BENEFRRI zusammengeschlossen, während die Universität Basel mit den grenznahen Universitäten in Frankreich und Deutschland im Verbund Eucor oder die Università della Svizzera italiana mit Universitäten Italiens kooperieren. Auf dem Platz Zürich besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen der ETH Zürich und der Universität Zürich. Der Bund fördert diese Vernetzung der Schweizer Hochschulen mittels finanzieller Anreize. Die meisten Kooperationen finden auf der Masterstufe statt, aber auch auf der Bachelorstufe wurden zahlreiche nationale Zusammenarbeitsprogramme eingerichtet (siehe auch Kap. 5.6 zu den Joint und Double Degrees).

Die folgenden Angaben entsprechen den eingetragenen Kooperationspartnern der Universitäten auf uni-programme.ch. Programme von Universitäten, die ihre Partnerorganisationen nicht eingetragen haben, sind somit in diesen Zahlen nicht enthalten.

Bachelor

Auf der Bachelorstufe sind 25 nationale Kooperationsprogramme zu verzeichnen, wobei sieben Schweizer Universitäten an mindestens einem davon beteiligt sind. Mehr als die Hälfte dieser Kooperationsprogramme sind in den beiden Universitätsnetzen Triangle Azur (Genève / Neuchâtel / Lausanne) und BENEFRRI (Bern / Neuchâtel / Fribourg) organisiert. Die grosse Mehrzahl der Programme (23) stammt aus der philosophisch-historischen Richtung, dazu eines aus der Medizin und eines aus den Naturwissenschaften.

Konsequente Master

Die Mehrzahl aller Kooperationsprogramme findet sich auf der Masterstufe, mit 60 Programmen auf nationaler und 11 auf internationaler Ebene. Neun Schweizer Universitäten sind an mindestens einem dieser Programme beteiligt, die eine grosse Fächervielfalt aufweisen: Computer Science, Sport, Kommunikation, Public Management, Theologie, Internationale Beziehungen, Marketing und Management, Management und Health, Educational Sciences, Technologiemanagement, Finanzen, div. Sprachprogramme, Volkswirtschaft, Geschichte, Recht, Philosophie, Erdwissenschaften, Biogeosciences, Psychologie und Erziehung, Osteuropa-Studien, Geologie, Soziologie, Wirtschaftsinformatik und Anthropologie, Religion – Wirtschaft – Politik.

Spezialisierte Master

Neun Schweizer Universitäten sind an in Kooperation durchgeführten Spezialisierten Masterprogrammen beteiligt, 13 Programme sind auf nationaler und 6 auf internationaler Ebene positioniert. Es handelt sich um Masterprogramme in: Antikes Judentum, Atmospheric and Climate Science, Banking and Finance, Biomedical Engineering, Comparative and International Studies, Computergestützte Biologie und Bioinformatik, Geophysik, Hochenergiephysik, International and Monetary Economics, Journalismus, Klimawissenschaften, Neuronale Systeme und Informationsverarbeitung, Nuclear Engineering, Nursing Sciences, Public Management and Policy, Recht, Religion – Wirtschaft – Politik, Quantitative Finance sowie Versicherungswissenschaften.

2.3. Bachelor

2.3.1. Einleitung

Mit der Einführung des zweistufigen Studiensystems sahen sich die Schweizer Universitäten neu vor die Aufgabe gestellt, für alle Studiengänge eine erste, zum Bachelordiplom führende Studienstufe zu konzipieren. Die Bachelorstufe richtet sich gemäss den Bologna-Richtlinien primär auf die Vermittlung einer grundlegenden wissenschaftlichen Bildung und eines methodisch-wissenschaftlichen Denkens aus und bildet hiermit die Voraussetzung zum Eintritt in das Masterstudium. Dabei kann der Bachelor als Mobilitätsscharnier dienen. Erst in zweiter Linie wird der Bachelorabschluss auch als berufsbefähigend betrachtet.

2.3.2. Bologna-Tag 2010 zum Bachelor

An ihrem 7. nationalen Bologna-Tag, der im August 2010 an der Universität Zürich stattfand, widmete sich die CRUS dem Bachelorstudium. Referate, Fallbeispiele und Diskussionsrunden boten die Gelegenheit, nach zehn Jahren eine Zwischenbilanz zu dieser neuen Studienstufe zu ziehen und Perspektiven für die weitere Entwicklung aufzuzeigen.⁴⁷

Die präsentierten Fallbeispiele aus verschiedenen Schweizer Universitäten machten deutlich, dass es nicht ein Bachelormodell gibt, sondern sich die Studiengänge nach Fachbereichen und auch Universitäten unterscheiden. Folgende Modelle kamen zur Sprache:

- Propädeutikum + 2 Jahre;
- gemeinsamer Teil in den unteren und Spezialisierung in den oberen Semestern;
- disziplinäre Bachelor bahnen den Weg zu interdisziplinären Mastern;
- Major-/Minorstruktur.

In den Beiträgen wurden aber auch Aspekte thematisiert, die die Bachelorstufe als solche betreffen resp. auf der Bachelorstufe besonders deutlich zutage treten:

- Der Bachelor hat bis jetzt kein eigenständiges Profil entwickelt.
- Die Strukturen der Studiengänge sind zum Teil wenig kompatibel zwischen den verschiedenen Fakultäten und Universitäten.
- Bei den Curricula zeigt sich teilweise Flexibilisierungsbedarf.
- Die Outcome-Orientierung muss erst umgesetzt werden.

⁴⁷ Die Tagungsunterlagen und der Tagungsbericht sind abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Veranstaltungen → Bologna-Tagungen der CRUS.

- Im schweizerischen Verständnis wird der Bachelor erst ansatzweise als vollwertiger Abschluss betrachtet.
- Es besteht ein Grundkonflikt zwischen dem Interesse der Universität, die Wissenschaft und Forschung zu pflegen, und der Erwartung der Gesellschaft, dass Studierende für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden.

In der abschliessenden Diskussionsrunde wurden sodann einige Punkte für die künftige Gestaltung von Bachelorstudiengängen geäussert:

- Grundsätzlich besteht ein Bedarf, den Bachelor zu definieren. Dabei soll die Rolle der Fachexperten bei der inhaltlichen Gestaltung verstärkt werden.
- Es ist fundamental, dass die Abschlüsse vergleichbar sind.
- Ein Diskurs soll darüber eröffnet werden, wie das zentrale Bologna-Instrument des ECTS adäquat umgesetzt werden kann, mit dem Ziel, dadurch das gegenseitige Vertrauen zu fördern.
- Zur Umsetzung benötigen die Verantwortlichen in den Universitäten von der CRUS und der SUK bereitgestellte Instrumente. Weniger erwünscht sind dagegen Metadiskussionen.

Der nationale Bologna-Tag bot einen Überblick über den Entwicklungsstand bei den Bachelorstudiengängen an den Schweizer Universitäten und gab Anhaltspunkte, wo Verbesserungs- und Koordinationsbedarf besteht.

Um mehr Klarheit bezüglich einiger zentraler Aspekte zu gewinnen, wurde im Rahmen des Bologna-Monitorings 2010/11 eine Umfrage an den Universitäten durchgeführt.

2.3.3. Bachelor-Umfrage

Ziele

Die CRUS hat im Sommer/Herbst 2011 eine Umfrage an den Universitäten durchgeführt, um den Stand der Organisation von Bachelorprogrammen in der Schweiz aufzuzeigen und Bilanz über bestehende Praktiken zu ziehen. Folgende Punkte standen dabei im Fokus:

- Anbindung an eine oder mehrere CRUS-Studienrichtungen
- Besondere Zulassungsbedingungen
- Propädeutische Prüfung nach dem 1. Studienjahr
- Allgemeine Prüfungsmodalitäten
- Bachelorarbeit
- Diplomvergabe
- Gültigkeitsdauer des Bachelorabschlusses
- Flexibilität
- Modularisierung
- Lernergebnisse / Learning Outcomes
- Mobilität
- Employability

Details zur Umfrage

Befragt wurden prinzipiell alle Bachelor-Programmverantwortlichen. Die 603 Bachelorprogramme, die im Herbst 2011 in uni-programme.ch aufgelistet waren, umfassten Programme von 60 ECTS-Credits (Minor) bis zu 180 ECTS-Credits. Da es sich bei einigen dieser Einträge um dasselbe Programm mit unterschiedlichem Creditumfang handelt, verringerte sich die Anzahl der zu erwartenden Antworten auf 429.

Der Online-Fragebogen bestand aus 36 Fragen zu den oben erwähnten Aspekten. Alle für Lehre verantwortlichen Vize-Rektoren/-Rektorinnen wurden gebeten, den elektronischen Fragebogen den Dekanen ihrer Universität zuzustellen, die ihn ihrerseits den Programmverantwortlichen oder der für das Bachelorprogramm zuständigen Person zukommen liessen. Dieses komplizierte und langwierige Vorgehen bei der Verteilung war nötig wegen der unterschiedlichen Organisationsstrukturen innerhalb der Universitäten. Das Risiko bei dieser Vorgehensweise bestand darin, dass die Verteilung durch eine der involvierten Personen blockiert würde.

Die Umfrage dauerte vom 25. August bis nach Ablauf der letzten Verlängerungsfrist am 10. Oktober 2011. Der Zeitraum wurde einerseits durch den akademischen Kalender, andererseits durch die Planung des Monitoringberichts vorgegeben. Zahlreiche Teilnehmende bewerteten es als

ungünstig, dass die Umfrage in eine für die Programmverantwortlichen traditionell arbeitsintensive Periode mit Prüfungssessionen und Semesterbeginn fiel.

Anzumerken ist, dass während viele Bachelor-Programmverantwortliche oder Fachleute den Fragebogen persönlich beantwortet haben, einige Institutionen und/oder Fakultäten einen administrativen Mitarbeiter damit beauftragten, für einzelne oder für die Gesamtheit der Programme an der Umfrage teilzunehmen.

Für die Verarbeitung der Datensätze hat die Bologna-Koordination mit dem Institut für Marketing und Unternehmensführung (IMU) der Universität Bern zusammengearbeitet.⁴⁸

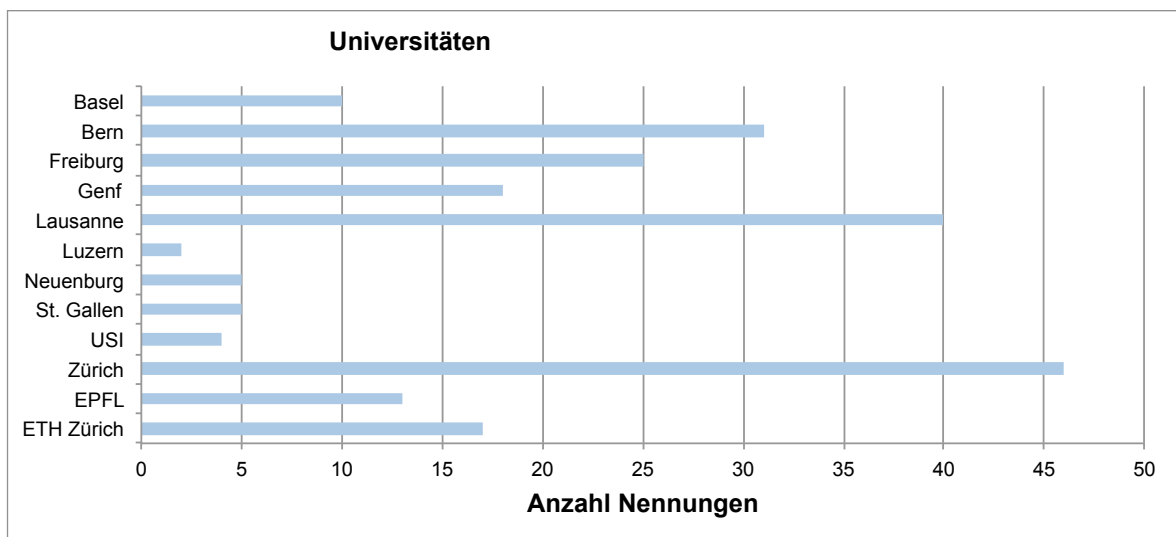
Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Umfrage gibt Aufschluss über den aktuellen Stand, die Studienorganisation, die Umsetzung der CRUS-Empfehlungen, aber auch über vermutete, jedoch nie überprüfte Praktiken an Schweizer Hochschulen. Die Umfrageergebnisse sind aber nicht in jedem Fall zwingend für die Gesamtheit der Studienbereiche, Fakultäten oder Universitäten repräsentativ. Die Resultate wurden deshalb nicht nach diesen Kategorien ausgewertet. Die hier vorgestellten Ergebnisse behandeln zudem nicht jeden Aspekt, der im Fragebogen thematisiert wurde. Der Grund dafür ist, dass einige Resultate nicht aussagekräftig genug sind (Anzahl Antworten als ungenügend betrachtet). Die gesammelten Antworten beleuchten dennoch in den Schweizer Universitäten vorhandene Tendenzen und Auffassungen und zeigen das Spektrum der Konzeptionen von Bachelorprogrammen auf.

Allgemeines

Insgesamt wurden 213 Fragebogen online ausgefüllt. Dies entspricht einem erfreulichen Teilnehmerprozentsatz von 49%. Drei Universitäten (EPFL, USI, Universität St. Gallen) weisen eine Beteiligung von 100% auf. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Zahl zu erwartender Antworten bei diesen Universitäten zwischen 4 und 13 lag und somit eher gering war, was zweifelsohne das gute Resultat erklärt. An dieser Stelle kann auch die bemerkenswerte Teilnehmerate der Universität Lausanne hervorgehoben werden, die für 40 von 43 Bachelorprogrammen Antworten geliefert hat.

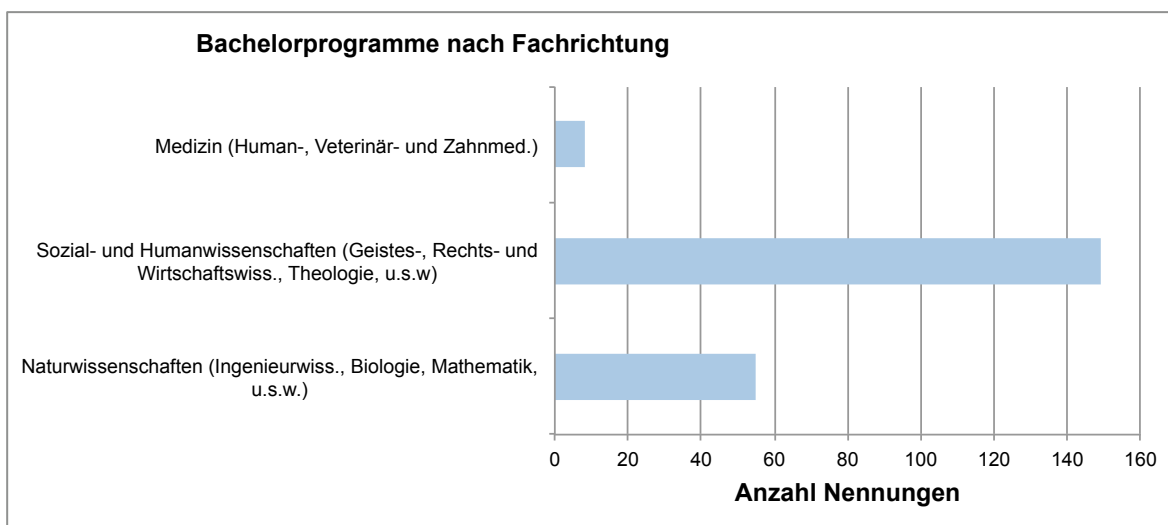
Abbildung 2-7: Ausgefüllte Fragebogen nach Universitäten



Für die angemessene Interpretation der Resultate ist es wichtig, den erhöhten Anteil Antwortender aus Studienprogrammen der Geistes- und Sozialwissenschaften vor Augen zu haben, wie unten stehende Grafik aufzeigt.

⁴⁸ Die unten stehenden Abbildungen entstammen der Analyse des IMUs von November 2011.

Abbildung 2-8: Ausgefüllte Fragebogen nach Fachrichtung



Zuweisung zu einer oder mehreren CRUS-Studienrichtungen

Gemäss den Empfehlungen der CRUS ist die Zuordnung eines Bachelorprogramms zu einer oder mehreren Studienrichtungen erst möglich, „wenn gemäss Studienplan dieses Bachelorprogramms der entsprechende Anteil an Lernleistungen mindestens 60 ECTS-Credits beträgt“⁴⁹. Die Liste der CRUS-Studienrichtungen wurde als Unterstützungsinstrument für die Zulassung zum Masterstudium erstellt. Sie soll dazu dienen, verwandte Studienprogramme innerhalb der und zwischen den Universitäten zu gruppieren. Damit soll vorgegeben werden, welche Bachelorabsolventen Zugang zu welchen Masterstudien anderer Schweizer Universitäten erhalten und zu welchen Masterstudien anderer Universitäten Abgänger einer Schweizer Universität direkt zugelassen werden.

Die Umfrage zeigt auf, dass mit 83% die grosse Mehrheit der 213 Bachelorprogramme einer einzigen CRUS-Studienrichtung zugewiesen ist, während 8% jeweils 2 und 5% jeweils 3 oder 4 CRUS-Studienrichtungen zugewiesen werden (vgl. dazu auch Kap. 2.2.2, Zugelassene Bachelor).

Spezifische Zulassungsbedingungen

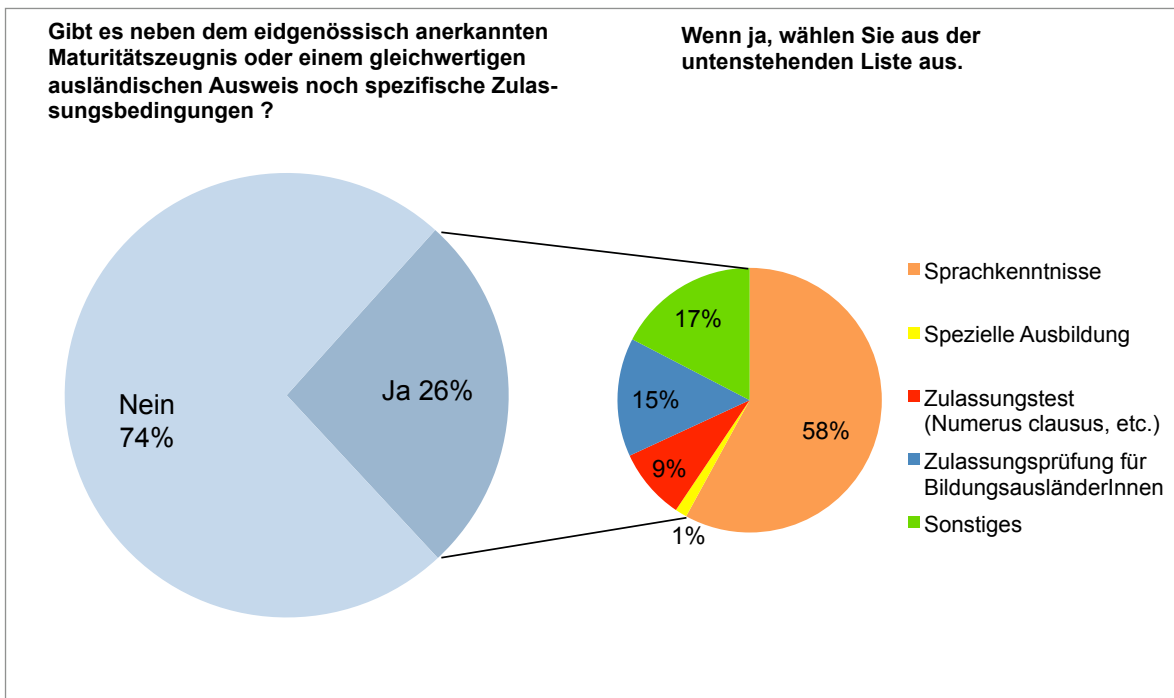
56 Bachelorprogramme (26% der Antworten) verfügen über spezifische Zulassungsbedingungen, die über einen anerkannten Schweizerischen Maturitätsausweis oder ein vergleichbares ausländisches Diplom hinausgehen. Eine knappe Mehrheit davon verlangt bestimmte Sprachkenntnisse. Dies ist gemäss den CRUS-Empfehlungen möglich für einzelne Bachelorstudiengänge wie Theologie, verschiedene Philologien, Sprach-, Kultur-, Religionswissenschaften.⁵⁰

In 15% der Fälle werden spezifische Zulassungsprüfungen für Absolventen einer ausländischen Schulbildung organisiert. Für 9% besteht diese Zulassungsprüfung aus einem Test (z.B. Numerus Clausus).

⁴⁹ CRUS – Bologna-Empfehlungen, Kap. 3.6, abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Publikationen.

⁵⁰ Ebd., Kap. 3.3.

Abbildung 2-9: Spezifische Zulassungsbedingungen

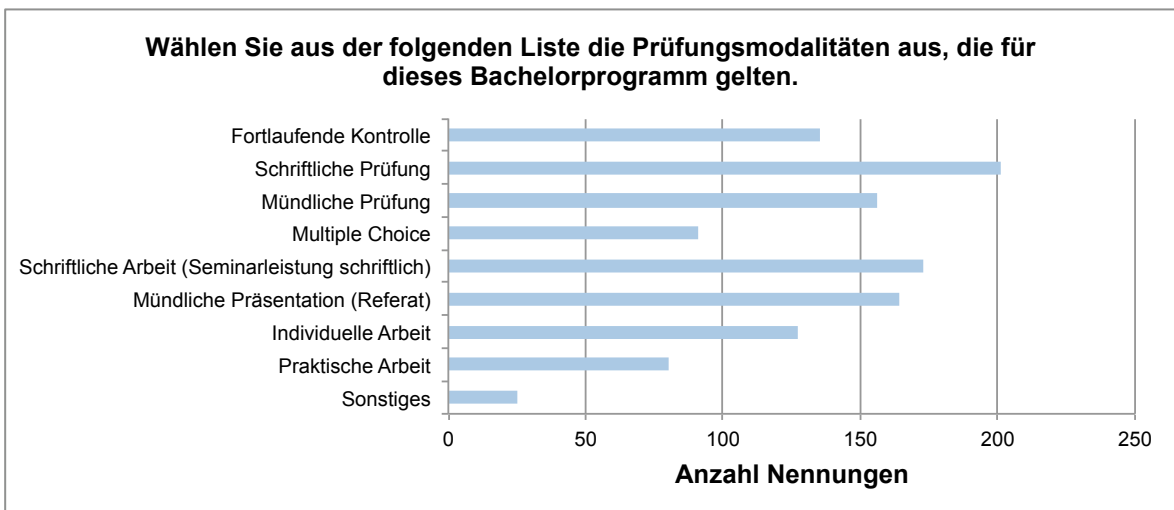


Es bleibt anzumerken, dass für mehr als ein Viertel der Bachelorprogramme (27%) flexiblere Zulassungsbedingungen bestehen, die einen Zugang ohne Maturitätsausweis gewähren. Es ist jedoch nicht ersichtlich, ob die Betroffenen Unterlagen vorweisen müssen, die ihre Erfahrung dokumentieren, oder ob sie einen vorgängigen Test bestehen müssen.

Prüfungsmodalitäten

Die unten stehende Abbildung zeigt die Vielseitigkeit der Prüfungsmodalitäten relativ gut auf, auch wenn die schriftliche Arbeit nach wie vor am häufigsten angewendet wird. Weitere Prüfungsarten sind beispielsweise Übungen, Praktika oder Laborpraktika.

Abbildung 2-10: Prüfungsmodalitäten



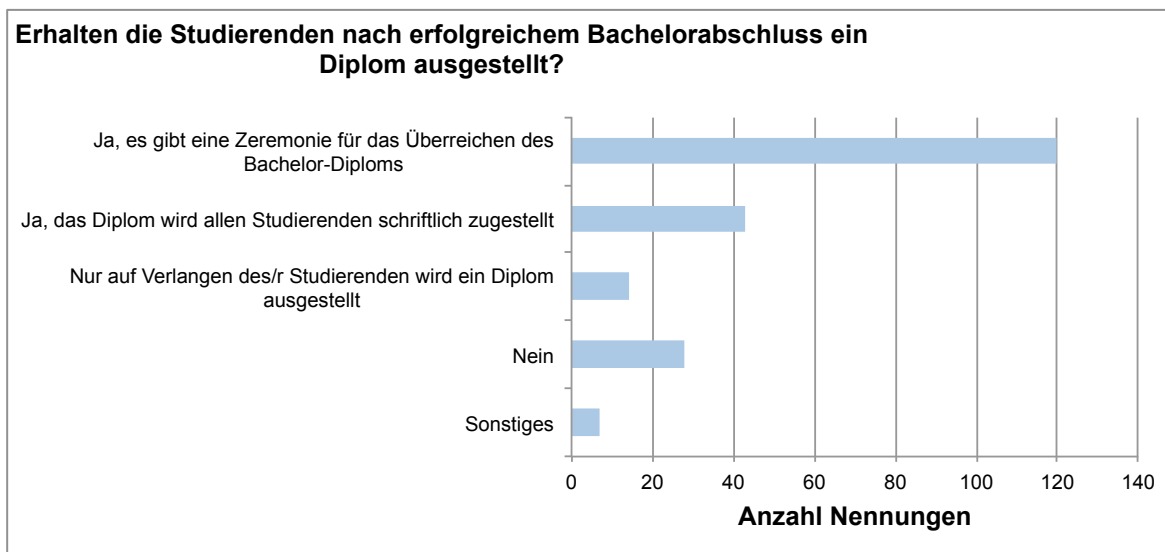
Bachelorarbeit

Bei etwa 55% der Programme wird keine Bachelorarbeit gefordert, im Unterschied zum Masterstudium, wo die Abschlussarbeit allgemein verlangt wird. Es gibt in diesem Bereich keine nationale Regelung. In den Empfehlungen der CRUS steht lediglich, dass eine Bachelorarbeit für das Erlangen des Bachelordiploms verlangt werden kann.⁵¹ Den Universitäten und Fakultäten wurde entsprechend die Wahl überlassen. In den Fällen, in denen sie sich für die Einführung der Bachelorarbeit entschlossen haben, werden im Durchschnitt dafür 10 ECTS-Credits vergeben.

Diplomvergabe

Gemäss den Umfrageergebnissen wird bei 181 Programmen eine Diplomvergabe am Ende des Bachelorstudiums veranstaltet, was 85% der Fälle entspricht.

Abbildung 2-11: Diplomvergabe



Flexibilisierung und Modularisierung

In ihren Empfehlungen betont die CRUS, dass die Möglichkeit des Teilzeitstudiums eine notwendige Voraussetzung für die Chancengleichheit von Studierenden mit Betreuungspflichten, Erwerbstätigkeit oder gesundheitlichen Einschränkungen etc. sei.⁵² Die Flexibilität des Studiums ist zudem auch hinsichtlich der auf europäischer Ebene gesteckten Ziele bezüglich des Lebenslangen Lernens essenziell.

Gemäss den Zahlen des BFS gingen im Jahr 2009 75% der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach und 4.3% hatten Kinder.⁵³ Die Resultate der Studierendenumfrage von 2008 bestätigten, dass ein Grossteil der Studierenden aus wirtschaftlichen, beruflichen, familiären oder anderen Gründen nicht Vollzeit studieren kann oder will.⁵⁴

Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass es zurzeit in der Mehrheit (54%) der 213 Bachelorprogramme möglich ist, Teilzeit zu studieren, während 37% diese Option ausschliessen. Flexibilisierung bedeutet auch, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ein Studienprogramm in beiden Semestern zu beginnen. Diese Flexibilität ist jedoch nur bei einem Drittel der Fälle gegeben. Zwei Drittel der Programme bestehen aus Modulen, die ebenfalls ein Flexibilisierungsinstrument darstellen. Die Mehrheit weist zwischen 7 und 18 Modulen auf.

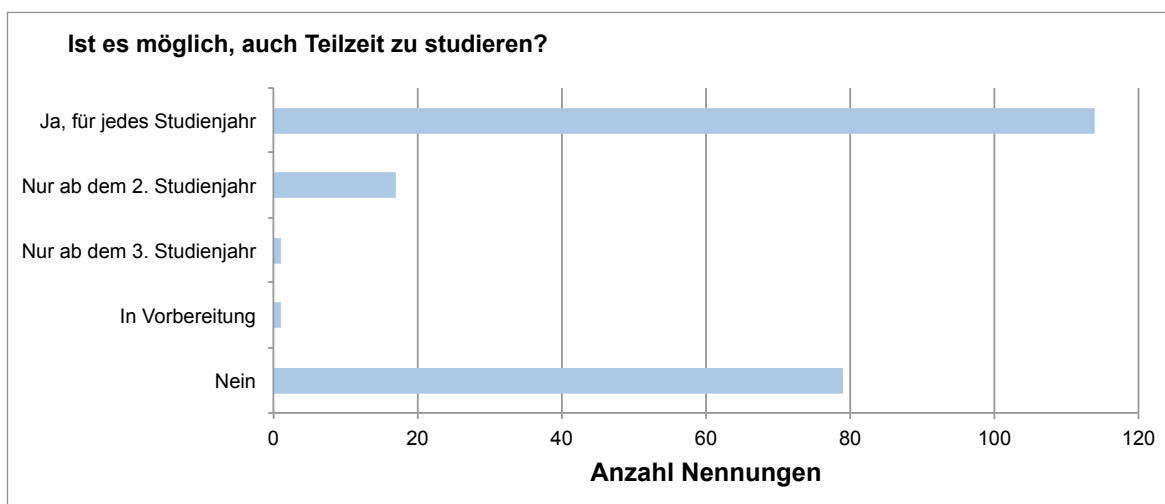
⁵¹ Ebd., Kap. 1.2.

⁵² Ebd, Kap. 1.4. und 9.1.

⁵³ BFS – Studieren unter Bologna 2009, S. 29 u. S. 84.

⁵⁴ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008, S. 72.

Abbildung 2-12: Teilzeitstudium



Learning Outcomes

Die Entwicklung von Learning Outcomes war eine der Prioritäten der CRUS für die Jahre 2009–11 (siehe Kapitel 1.1). Gemäss den Resultaten der Umfrage haben derzeit 32 von 213 Bachelorprogrammen gar keine Learning Outcomes entwickelt. Bei den übrigen Programmen werden die Lernergebnisse am häufigsten auf Veranstaltungsebene formuliert. Es muss auch angemerkt werden, dass derzeit mehrere Programme dabei sind, Learning Outcomes auszuarbeiten und diese in Kürze publizieren werden.

Die Umfrageergebnisse liefern einen Überblick in einer bisher nicht gekannten Breite zu den verschiedenen Auffassungen von Learning Outcomes auf Bachelorstufe an den Schweizer Universitäten. Die guten Ansätze beschränken sich keineswegs auf traditionell kompetenzorientierte oder berufsausbildende Studienprogramme. Vielmehr finden sich darunter auch Beispiele aus den Geistes- und Sozialwissenschaften. Es wird jedoch deutlich, dass es sich bei einem Grossteil aller Beispiele nicht um eine Beschreibung von Kompetenzen, sondern des Programm-/Kursinhalts handelt.

Mobilität

Die Mobilität der Studierenden gehört zu den Kernzielen der Bologna-Reform. Entsprechend versuchte die Umfrage aufzudecken, inwiefern Mobilitätsaufenthalte innerhalb der Schweiz und im Ausland erlaubt sowie zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise sie gefördert werden.

Mobilitätsaufenthalte werden in 90% der Fälle und mehrheitlich während aller drei Jahre des Programms ermöglicht. 70 Programme erlauben sie erst nach dem zweiten Bachelorjahr und 45 erst nach dem dritten Jahr. In der Regel haben die autorisierten Mobilitätsaufenthalte keinen obligatorischen Charakter, werden entweder nachdrücklich empfohlen (ca. 35% der Antworten) oder bilden eine Möglichkeit, ohne besonders empfohlen zu werden (ca. 45% der Antworten).

Employability

Employability ist eine der jüngsten Action Lines der Bologna-Reform.⁵⁵ Die Studierendenbefragung von 2008 hatte gezeigt, dass die Studierenden der Ansicht waren, das Studium vermittele ihnen zu wenig für die Berufspraxis relevante Kompetenzen, obwohl sie es als wichtig einstufen.⁵⁶ Laut der aktuellen Umfrage steigen gemäss Einschätzung der Programmverantwortlichen zwischen 1–10% der Studierenden nach Erhalt des Bachelordiploms direkt in den Arbeitsmarkt ein (siehe auch Kap. 2.1.5).

⁵⁵ Im Communiqué der diesjährigen Ministerkonferenz wird der Employability eine noch grössere Bedeutung beigemessen als bereits in den vergangenen Communiqués, zuletzt dem Leuven/Louvain-La Neuve-Communiqué 2009: vgl. Bukarest-Communiqué 2012 (Draft).

⁵⁶ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

Auf die Frage, wie hoch gemäss ihrer Einschätzung der Prozentanteil der Studierenden sei, die nach dem Bachelor-Abschluss ins Arbeitsleben eintreten, antworteten die Programmverantwortlichen, dass

- bei 30 Bachelorprogrammen die Studierenden nach dem Bachelor-Abschluss nicht direkt in den Arbeitsmarkt eintreten
 - bei 52 Bachelorprogrammen 1–10% der Studierenden direkt in den Arbeitsmarkt eintreten;
- bei 9 Bachelorprogrammen⁵⁷ über 41% der Studierenden direkt nach dem Bachelor-Abschluss beruflich tätig werden.

2.3.4. Übergang Bachelor – Arbeitswelt

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits erwähnt und auch durch die Bachelorumfrage bestätigt, wird der Bachelorabschluss an den schweizerischen Universitäten nur sekundär als berufsbefähigend betrachtet, während der Master als Regelabschluss gilt. Der weitaus grösste Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen entscheidet sich nicht für den Schritt ins Berufsleben, sondern für eine Fortsetzung des Studiums.⁵⁸ Wie die Absolventenbefragung aufzeigt, waren 2009 7,8% ein Jahr nach dem Abschluss erwerbstätig oder erwerbssuchend.⁵⁹ Grosse Unterschiede sind zwischen den Fachbereichsgruppen auszumachen. So traten vor allem Bachelorabsolventinnen und -absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften (12,8%) und der Wirtschaftswissenschaften (13,1%) im Jahr nach ihrem Abschluss in den Arbeitsmarkt ein. Die Mehrheit davon gibt an, bereits eine ihren Vorstellungen entsprechende Erwerbstätigkeit gefunden zu haben oder zuerst Berufserfahrung sammeln zu wollen. Für knapp einen Fünftel dieser befragten Absolventinnen und Absolventen war es aus finanziellen Gründen nicht möglich, ein Masterstudium aufzunehmen. Eine weitere Gruppe unter ihnen benötigt Zeit für eine Neuorientierung oder möchte ihre Ausbildung nicht an einer Hochschule weiterführen.⁶⁰

Demgegenüber wurden die Studierenden bei der Studierendenbefragung 2008 auch nach den Gründen gefragt, warum sie das Studium auf der Masterstufe fortsetzen wollen. Daneben, dass der Master als üblicher Studienabschluss angesehen wird, gaben die Befragten an, sie möchten mit dem Masterstudium ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, sich in ihrem Studienfach weiter spezialisieren sowie ihren Interessen am Studium nachgehen.⁶¹ Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften waren bei dieser Befragung weniger der Meinung (68%), der Bachelorabschluss sei kein berufsqualifizierender Abschluss, als die Studierenden der anderen Fachbereichsgruppen (86%–99%). Dies korrespondiert mit den effektiven Zahlen der in den Arbeitsmarkt Eintretenden.

2.3.5. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Der Bachelor als neuer Studienabschluss im zweistufigen System wurde im Rahmen des Monitorings für die Jahre 2010/11 erstmals genauer untersucht. Die hierzu durchgeführte Umfrage hatte zum Ziel, einen Überblick über Organisation und Konzeption des Bachelorstudiums an den Schweizer Universitäten zu liefern. Anlässlich des Bologna-Tags 2010 war eine Zahl von Fragen aufgeworfen worden, besonders zur Rolle des Bachelors, die mit dieser Umfrage teilweise beantwortet werden konnten. Insbesondere konnte auch aufgezeigt werden, dass die Bachelorstufe – entsprechend der Charakterisierung in den Bologna-Richtlinien – in der Praxis noch häufig als eine Zwischenetappe und nicht als vollwertiger Abschluss betrachtet wird. Indizien dafür sind, dass in vielen Beispielen keine Abschlussarbeit (Bachelorarbeit) vorgesehen ist. Dass

⁵⁷ Es handelt sich um Programme aus den Studienrichtungen Informatik, Islamwissenschaft, Linguistik, Russische Sprach- und Literaturwissenschaft, Slavische Sprach- und Literaturwissenschaft, Sportwissenschaften, Theologie und Volkswissenschaften.

⁵⁸ Im Bereich der Ingenieurwissenschaften an den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen ist es erst der Masterabschluss, der zum Tragen des Ingenieurtitels berechtigt.

⁵⁹ Aus: Von der Hochschule ins Berufsleben, Erste Ergebnisse der Hochschulabsolventenbefragung 2009, Neuchâtel 2011. Insgesamt erwarben 2008 8688 Personen einen Bachelorabschluss an einer universitären Hochschule. Vgl. auch die Angaben im Bologna-Barometer 2011 zur Übertrittsquote von der Bachelor- zur Masterstufe: siehe Kap. 1, BFS, 2011.

⁶⁰ Von der Hochschule ins Berufsleben, 2011.

⁶¹ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

die auf der Bachelorstufe angebotene Ausbildung und die dort erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse in den meisten Fällen noch nicht ausreichend sind, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, belegen die im Rahmen der Umfrage erhobenen Schätzwerte, wie viele Studierende nach dem Bachelorabschluss ins Berufsleben wechseln. Diese korrespondieren mit den neuesten Zahlen aus der Absolventenstudie des BFS. Eine Ausnahme bilden hierbei die Absolventen aus den Wirtschaftswissenschaften.

Die Umfrage hat auf der einen Seite eine Offenheit bei den Zulassungsbedingungen zum Vorschein gebracht. Auf der anderen Seite deckte sie auch eine gewisse Starre und mangelnde Flexibilität in der Studienorganisation auf, die in gar manchen Fällen ein Teilzeitstudium verunmöglicht. Ebenso verdiente es die Mobilität, aktiver gefördert und empfohlen zu werden.

Was die Learning Outcomes betrifft, fiel sowohl die Menge als auch die Diversität der erhaltenen Beispiele auf. Erstaunlich zudem, dass so genannte gute Beispiele nicht unbedingt aus den traditionell kompetenz- resp. berufsorientierten Studienrichtungen stammen, sondern gerade auch aus geistes- und sozialwissenschaftlichen.

Ein Aspekt, der in den bisherigen Evaluationen zur Umsetzung der Bologna-Reform nicht thematisiert wurde, jedoch im Kontext der zunehmenden Internationalisierung an Bedeutung gewonnen hat, betrifft die Unterrichtssprache. In der Auswertung der Angaben auf uni-programme.ch konnte von 2010 zu 2011 ein leichter Anstieg bei den zweisprachigen Angeboten (deutsch-französisch) festgestellt werden, während sich die in englischer Unterrichtssprache durchgeführten Programme seit dem letzten Jahr gleich blieben. Das Gleichgewicht zwischen der ansteigenden Zahl an fremdsprachigen Programmen, insbesondere englischen, und der Wahrung der regionalen kulturellen Eigenheiten wird in Europa zunehmend Gegenstand der Aufmerksamkeit.⁶² Die Schweiz bietet diesbezüglich als mehrsprachiges Land besondere Voraussetzungen, und es wird lohnend sein, die weitere Entwicklung bei der Unterrichtssprache sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Masterstufe im Auge zu behalten.

Die CRUS hält es für wünschenswert, an der Bachelor-Umfrage von 2011 anzuknüpfen und in der Zukunft eine punktuelle Untersuchung zu denjenigen Aspekten durchzuführen, bei denen Schwächen zum Vorschein gekommen sind. Dabei müsste eine direktere Erhebungsart statt via Fakultäten und Dekanate gewählt und eine Kontaktliste erstellt werden, um auf diese Weise auch die Teilnehmerquote erhöhen zu können.

2.4. Master

2.4.1. Einleitung

Für die Masterstufe an den Schweizer Universitäten sind zwei Aspekte besonders bezeichnend: erstens das Verständnis des Masters als Regelabschluss und damit zusammenhängend das Prinzip der Freizügigkeit bei der Zulassung zum Masterstudium und zweitens die Unterscheidung von konsekutiven und spezialisierten Masterstudiengängen.

In den Bologna-Richtlinien ist im Zusammenhang mit der Einführung gestufter Studiengänge explizit festgehalten, dass die beiden Stufen Bachelor und Master zusammen wie das frühere Lizentiat resp. Diplom zu behandeln seien und erst das Masterdiplom dem Lizentiat resp. Diplom entspreche. Für die Finanzierung und die Ausbildungsbeiträge ist folglich ebenfalls der Masterabschluss relevant.⁶³ Aufgrund dieser Regelung wird der Masterabschluss in der Schweiz gemeinhin als Regelabschluss betrachtet.⁶⁴ Entsprechend studiert die grosse Mehrheit der Bachelorabsolventen einer schweizerischen Universität direkt oder nach einem Unterbruch auf der Masterstufe weiter (siehe Kap. 2.2.2). Bei der Zulassung zum Masterstudium gilt innerhalb derselben Studienrichtung zwischen den schweizerischen Universitäten das Prinzip der

⁶² Hanne Smidt, Andrée Sursock, Trends 2010: A decade of change in european higher éducation, EUA Publications 2010, S. 80; EURYDICE (Hg.), Focus on higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process, 2010, S. 41.

⁶³ Bologna-Richtlinien und Kommentar zu den Bologna-Richtlinien, Art. 1 Abs. 2.

⁶⁴ Die CRUS hat dies verschiedentlich festgehalten: vgl. etwa CRUS-Newsletter, Nr. 15, Sept. 2010. Die einzelnen Universitäten kommunizieren z.B. auf ihren Websites oder in Bologna-Infobroschüren, dass der Master als universitärer Regelabschluss gilt.

Freizügigkeit.⁶⁵ Dieses kommt bei den Masterstudiengängen zum Tragen, die inhaltlich an die Bachelorstudiengänge anschliessen (so genannte konsekutive Masterstudiengänge). Dagegen können die Universitäten bei den Spezialisierten Masterstudiengängen, die den kleineren Teil des Angebots ausmachen, zusätzliche Zulassungskriterien definieren.

Diese gemäss Bologna-Richtlinien geltenden Grundsätze – Freizügigkeit bei der Zulassung zu den konsekutiven Masterstudiengängen und Unterscheidung zweier Typen von Masterstudiengängen – sind im April 2011 von der SUK bestätigt worden.⁶⁶

2.4.2. Übergang Bachelor–Master

Die Angaben zu den Übertritten vom Bachelor in das Masterstudium basieren auf den Daten des aktuellen Bologna-Barometers, der vom BFS jährlich herausgegeben wird. Dabei bestätigen die neusten Zahlen den Trend der vorangegangenen Jahre. Der grösste Teil aller Studierenden an den Schweizer Universitäten setzt das Studium auf der Masterstufe fort, wobei die Übertrittsquote für die Jahre 2002 bis 2008 im Schnitt bei 87,5% liegt. Diese Quoten wurden aus den Studierenden ermittelt, die in den zwei Jahren nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium begonnen haben. Für die Bachelorabschlüsse 2009 weicht die Quote mit 84% leicht⁶⁷ davon ab.⁶⁸

Nach Fachbereich betrachtet, zeigen sich z.B. für das Jahr 2008 beträchtliche Unterschiede: Sehr hohe Übertrittsquoten sind bei den Technischen Wissenschaften, der Medizin und Pharmazie, bei Recht sowie bei den Exakten und Naturwissenschaften zu verzeichnen (vgl. Tab. 2-1).

Demgegenüber weisen die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Wirtschaftswissenschaften eine niedrigere Übertrittsquote von 79 resp. 77% auf. Als Gründe für einen Unterbruch vor dem Beginn des Masterstudiums werden u.a. angeführt: Berufserfahrung sammeln, Praktika resp. Sprachaufenthalt absolvieren und Reisen.

Tabelle 2-1: Übertrittsquote Bachelor-Master für die Bachelorabschlüsse 2008

Übertrittsquote nach Fachbereichsgruppe								Übertrittsquote nach Geschlecht	
Total	Geistes- und Sozialwissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Recht	Exakte und Naturwissenschaften	Medizin und Pharmazie	Technische Wissenschaften	Interdisziplinäre und andere	Männer	Frauen
86%	79%	77%	98%	92%	98%	97%	68%	87%	85%

Quelle: BFS, Bologna-Barometer 2011

Wechsel der Hochschule

10% der Studierenden, die 2010 ein Masterstudium an einer Schweizer Universität aufgenommen haben, haben ihren Bachelorabschluss an einer anderen Schweizer Universität erworben (gegenüber 9% im Jahr 2009).⁶⁹ Als Grund für den Wechsel der Universität gibt der grösste Teil der Studierenden an, der entsprechende Master werde an der eigenen Universität nicht angeboten.⁷⁰ Weitere Gründe sind die Reputation des Masterangebots, der Wunsch, eine andere Region kennenzulernen, oder das Masterstudium in einer anderen Sprache zu absolvieren.⁷¹

⁶⁵ Bologna-Richtlinien und Kommentar zu den Bologna-Richtlinien, Art. 2.1. Das Prinzip der Freizügigkeit bezieht sich jedoch nur auf die Zulassung zum Masterstudium und die Universitäten können Auflagen erteilen, um im Bachelorstudium nicht erworbene, aber erforderliche Kenntnisse zu erwerben.

⁶⁶ SUK-Entscheid vom 14. April 2011, vgl.: SUK Info Nr. 1/2011: www.cus.ch/wDeutsch/publikationen/sukinfo/SUK-INFO_11-1.pdf.

⁶⁷ Diese Abweichung erklärt sich zum Teil daraus, dass diese Quote auf der Basis nur eines Jahres nach Bachelorabschluss ermittelt wurde. Sie wird voraussichtlich gesamthaft noch etwas höher ausfallen als 84%.

⁶⁸ BFS – Bologna-Barometer 2011.

⁶⁹ Ebd., Grafik G1, S. 11.

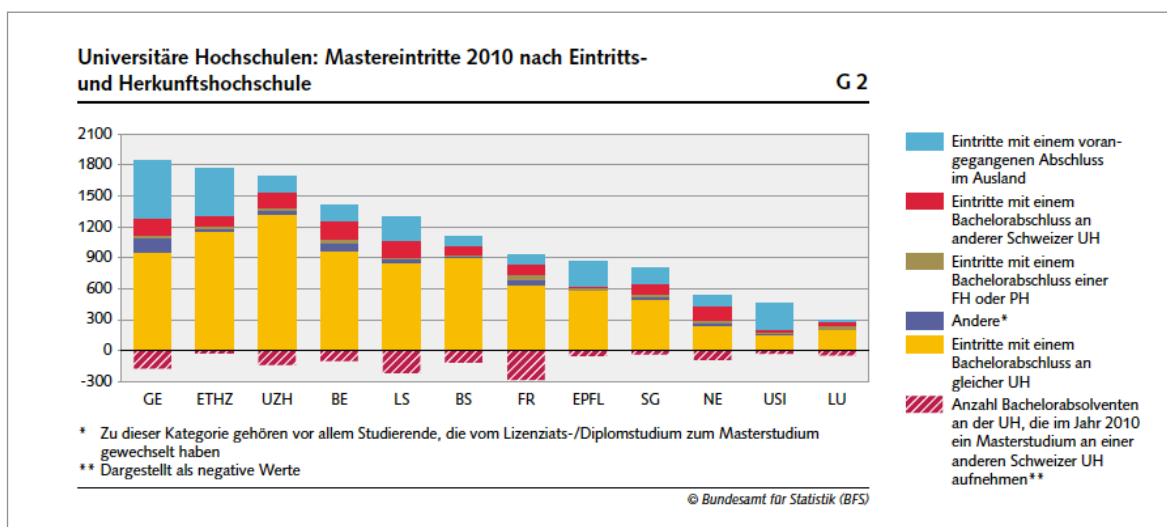
⁷⁰ BFS – Mobilität der Studierenden 2009.

⁷¹ Ebd.

Studierende aus dem Ausland machten 19% aller Mastereintritte an Schweizer Universitäten aus, was dem Anteil im Vorjahr entspricht.⁷² Die meisten Eintritte ausländischer Studierender verzeichneten die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Wirtschaftswissenschaften, während bei den Exakten und Naturwissenschaften ein bemerkenswerter Anstieg von 20% im Vorjahr auf 25% festzustellen ist. Die Universität Genf und die ETH Zürich sind die beiden Universitäten, die am meisten ausländische Studierende aufgenommen haben (40% aller Studierenden aus dem Ausland, die sich 2010 für ein Masterstudium an einer Schweizer Universität eingeschrieben hatten).

Weniger als 5% der Studierenden mit einem Bachelorabschluss einer Schweizer Universität wechseln hingegen für das Masterstudium an eine ausländische Universität.

Abbildung 2-13: Mastereintritte nach Eintritts- und Herkunftshochschulen 2010



Wechsel des Fachbereichs

Lediglich 5% der Studierenden haben im Jahr 2010 bei ihrem Eintritt in ein Masterstudium den Fachbereich gewechselt.⁷³ Der grösste Anteil davon findet sich bei den Wirtschaftswissenschaften, wo 10% der Mastereintritte über einen Bachelor in einer anderen Fachbereichsgruppe verfügten.

Diese thematische Mobilität fand auch schon vor der Studienreform in den Lizentiats-/Diplomstudiengängen statt, allerdings nicht so strukturiert. Gemäss Angaben des BFS⁷⁴ hat ein ähnlich hoher Prozentsatz Studierender im Lizentiats-/Diplomstudium das Studium in einem anderen Fachbereich abgeschlossen als begonnen. Die Einführung des zweistufigen Systems wirkte sich somit nicht messbar aus.

Sowohl beim räumlichen wie beim thematischen Wechsel spielt der zeitliche Unterbruch zwischen dem Abschluss des Bachelorstudiums und dem Eintritt in das Masterstudium eine grosse Rolle: Nach einem einjährigen Unterbruch wechseln Studierende eher die Hochschule (22% versus 9%) oder den Fachbereich (9% versus 3%), als wenn sie direkt übertreten.

⁷² Bei den Fachhochschulen machten 2010 die Studierenden aus dem Ausland 30% aller Mastereintritte aus, gegenüber 26% im Jahr 2009.

⁷³ In diesen Berechnungen sind die Medizin und Pharmazie nicht eingeschlossen, da die Zahlen für die Bachelorstufe nicht repräsentativ sind.

⁷⁴ Quelle: Bologna-Barometer 2011 und SIUS, BFS, Neuchâtel 9.12.2011.

2.4.3. Zugelassene Bachelorabschlüsse

Die Universitäten legen fest, welche Bachelorabschlüsse der Studienrichtung(en) x es ermöglichen, zu einem Masterprogramm ohne Bedingungen gemäss Art. 3.2 der Bologna-Richtlinien zugelassen zu werden. Dabei kann angenommen werden, dass philosophisch-historische Studienrichtungen den Studierenden theoretisch gesehen grössere Wahlmöglichkeiten als Ingenieurwissenschaften bieten. Gemäss den Angaben auf uni-programme.ch steht Geschichte diesbezüglich an der Spitze, dicht gefolgt von Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und Rechtswissenschaft. Die Auswahlmöglichkeiten werden selbstredend auch durch das rein numerische Angebot innerhalb einer Studienrichtung beeinflusst resp. beschränkt, wie etwa am Beispiel der Pflegewissenschaften (Position 71) abzulesen ist.

Tabelle 2-2: Studienrichtungen und Zugang zu Anzahl Masterprogrammen⁷⁵

Studienrichtung	Zugang zu Anzahl Masterprogrammen
Geschichte	88
Volkswirtschaftslehre	84
Betriebswirtschaftslehre	76
Politikwissenschaft	72
Rechtswissenschaft	65
Biologie	59
Informatik	57
Soziologie	55
Klassische Philologie	50
Religionswissenschaft	47
Deutsche SLW	46
Sozial- und Kultur-anthropologie / Ethnologie	46
Finance	44
Geographie	42
Französische SLW	41
Linguistik	41
Psychologie	40
Englische SLW	39
Theologie	39
Kommunikations- und Medienwissenschaften	38
...	
...	
Agrarwissenschaften	3
Pflegewissenschaften	3
Berufsoffizier	2
Lebensmittelwissenschaften	2

Quelle: uni-programme.ch 2011

⁷⁵ Siehe die vollständige Tabelle im Anhang.

2.4.4. Studiendauer auf der Masterstufe

Die Bologna-Richtlinien sehen für die Masterstufe einen Umfang von 90 bis 120 Credits vor (Art. 1.1b.).⁷⁶ Etwas mehr als die Hälfte der an den Schweizer Universitäten angebotenen Masterstudiengänge umfassen 120 Credits. Damit hat sich das Verhältnis gegenüber der letzten Erhebung zugunsten der Master mit 120 Credits verschoben.⁷⁷ Aufgrund der Zähllogik der grössten geisteswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Zürich, die nur einen Studiengang Master of Arts aufweist⁷⁸, wird das Bild etwas verzerrt. Gemäss dieser Logik werden alle Angebote innerhalb des Master of Arts, der in jedem Fall 120 Credits umfasst, als Studienprogramme betrachtet. An einigen Universitäten ist im Übrigen der Umfang für einen bestimmten Masterabschluss nicht fix mit entweder 90 oder 120 Credits bemessen, sondern es besteht die Möglichkeit, zwischen diesen beiden Varianten zu wählen.

In Einzelfällen können Inhaberinnen und Inhaber eines 90er-Masterabschlusses bei der Zulassung zum Doktorat in Nachbarländern auf Schwierigkeiten stossen. Beispielsweise in Deutschland und Österreich werden generell 300 Credits (Bachelor plus Master) vorausgesetzt.

Effektive zeitliche Dauer des Studiums

Bereits im Schlussbericht 2004–07 der CRUS war darauf hingewiesen worden, dass die Anzahl zu erwerbender Credits noch wenig über die tatsächliche zeitliche Dauer eines Studiums aussage.⁷⁹ Diese wird von weiteren Faktoren wie Studienfinanzierungssystem, Teilzeitstudienangebote, Erwerbsarbeit während des Studiums u.a.m. beeinflusst.⁸⁰

Erstmals lassen es jetzt die Zahlen des neusten Bologna-Barometers 2011 zu, eine Aussage darüber zu machen, ob und wie sich die effektive Studiendauer seit Einführung des zweistufigen Studiensystems verändert hat. Demgemäss hat sich das Universitätsstudium offenbar weder verkürzt noch verlängert. Vergleicht man die effektive Studiendauer für das Bachelor- und Masterstudium mit der Studiendauer in den Lizentiats-/ Diplomstudiengängen, so ist sie mit rund 6 Jahren bis zum Abschluss unverändert geblieben.⁸¹

2.4.5. Spezialisierte Masterstudiengänge

Die Spezialisierten Masterstudiengänge gemäss Bologna-Richtlinien Art. 3.3 sollen die Universitäten dabei unterstützen, eine gezielte Profilbildung zu betreiben. Für die Zulassung zu diesen Angeboten darf die sonst vorgesehene Freizügigkeit eingeschränkt und dürfen spezifische Anforderungen formuliert werden. In ihrer „Regelung für die Zulassung zu den Spezialisierten Masterstudiengängen“ vom 16. September 2005 definierte die CRUS einheitliche Rahmenbedingungen für die Spezialisierten Masterstudiengänge.⁸²

Auf uni-programme.ch geben die Universitäten jeweils an, ob ein Programm Teil eines konsekutiven oder eines Spezialisierten Masterstudiengangs ist. Die CRUS führt auf dieser Basis eine Liste aller an den Schweizer Universitäten angebotenen Programme von Spezialisierten Masterstudiengängen mit folgenden Informationen: Umfang Credits, Unterrichtssprache, Kurzbeschreibung des Programms, detaillierte Zulassungsanforderungen, Link auf die entsprechende Universitätssite.

Die Anzahl Studienprogramme, die Teil von Spezialisierten Masterstudiengängen bilden, beläuft sich 2011 auf 9.5% des gesamten Angebots an Masterstudienprogrammen.

⁷⁶ In den Bologna-Richtlinien, Art. 1 b. lautet die Formulierung „[...] mit 90 bis 120 Kreditpunkten [...]“. Tatsächlich ist damit 90 oder 120 Kreditpunkte gemeint.

⁷⁷ Schlussbericht 2004–07 der CRUS, Bologna-Koordination, Heft 14/2008, Kap. 3.3.5, wo die Masterstudiengänge mit 90 Credits überwogen.

⁷⁸ Neben diesem Master of Arts, der alle geisteswissenschaftlichen Fächer umfasst, gibt es an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich den Master of Arts in Filmwissenschaften, den Master of Arts in Sozialwissenschaften und den Master of Science in Psychologie.

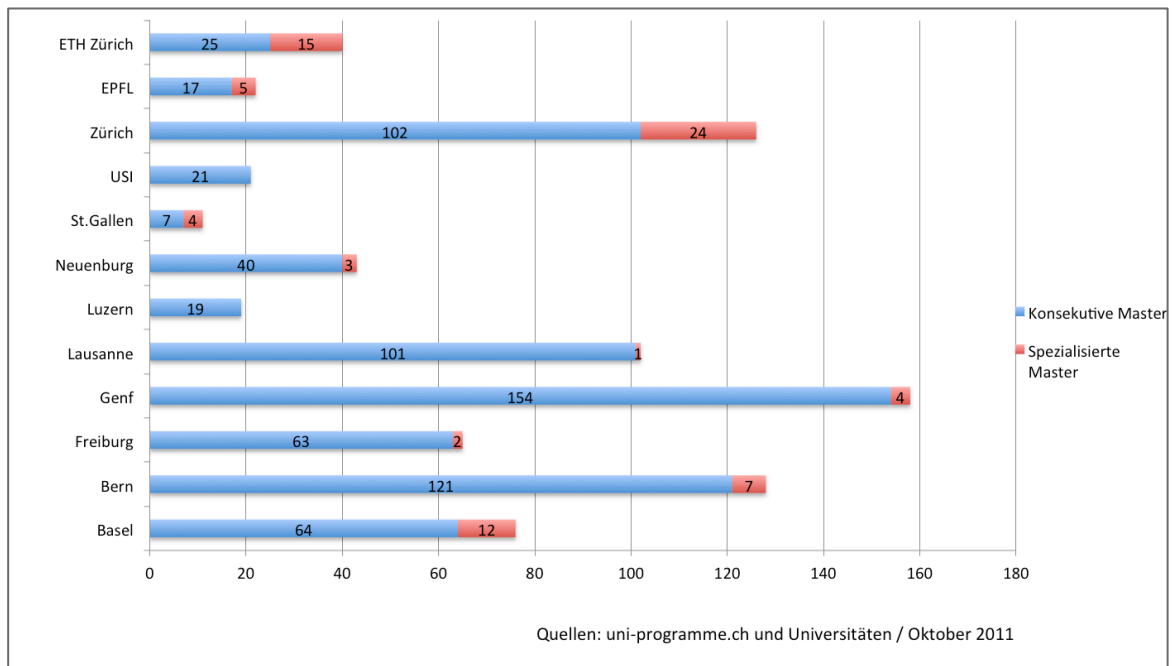
⁷⁹ CRUS – Schlussbericht 2004–07, S. 127.

⁸⁰ Vgl. hierzu die Erhebung des BFS zur Sozialen Lage: Studieren unter Bologna 2009; sowie die Erhebung CRUS und VSS/UNES: Studierendenbefragung 2008.

⁸¹ Vgl. BFS – Bologna-Barometer 2011.

⁸² Siehe hierzu: CRUS – Bologna-Empfehlungen 2008, Kap. 3.7, S. 19ff.

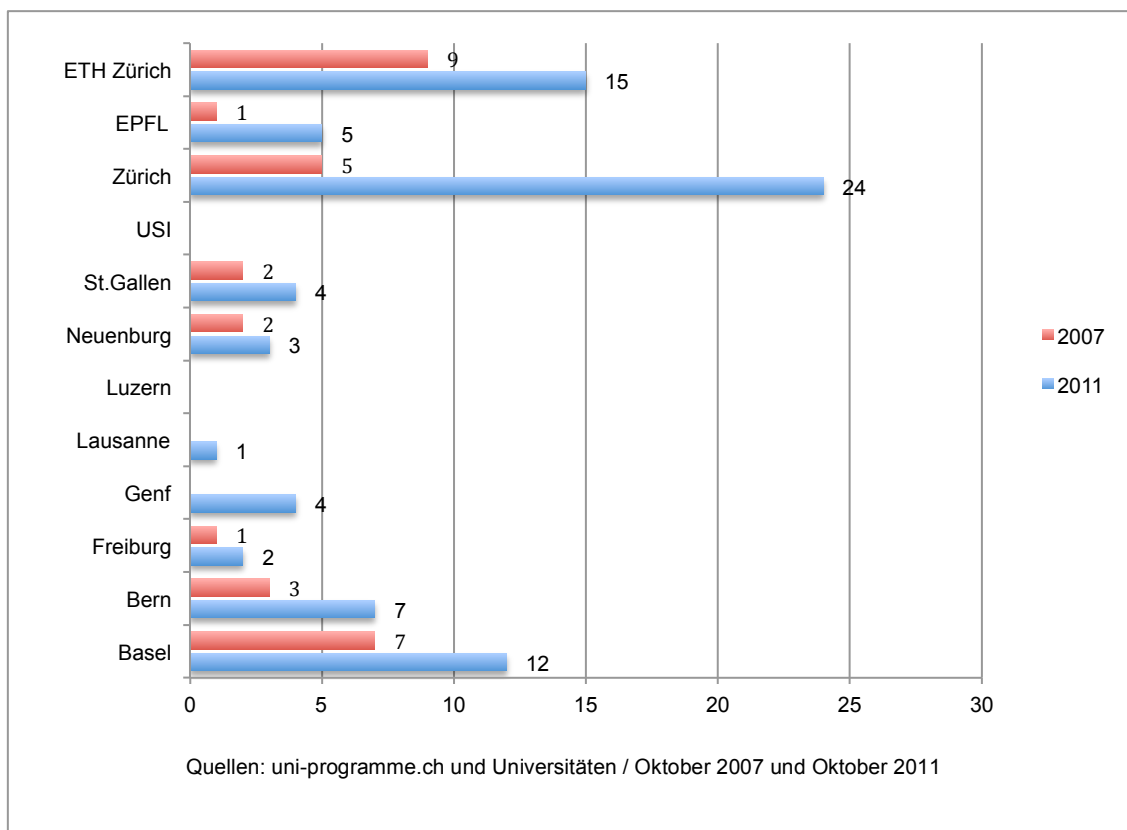
Abbildung 2-14: Masterprogramme (konsekutive und Spezialisierte Masterstudiengänge) nach Universität, 2011



Die Universitäten Lausanne und Genf, die 2007 noch keine Spezialisierten Masterstudienprogramme anboten, verfügen heute über einen, beziehungsweise vier solcher Programme (es sind dies folgende: MSp en sciences infirmières in Lausanne und die MSp en études asiatiques, Msp en droit du vivant, MSp en enseignement secondaire sowie der MSp en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé in Genf).⁸³

⁸³ CRUS – Zwischenbericht 2008/09 Anhang A1 und zusätzliche Informationen von den Universitäten.

Abbildung 2-15: Masterprogramme (Teil eines Spezialisierten Masterstudiengangs) nach Universität, 2007 und 2011



Bemerkenswerterweise werden von diesen 77 Programmen 26 in Kooperation mit einem oder mehreren Partnern angeboten.⁸⁴ Davon handelt es sich bei 6 Programmen um eine Kooperation mit einer ausländischen Institution (4 davon sind Double Degrees). Eines wird als Joint Degree mit einer Fachhochschule durchgeführt und die 19 restlichen⁸⁵ – alles Joint Degrees – sind das Resultat einer Zusammenarbeit zwischen schweizerischen Universitäten.

Im Rahmen des Monitorings wurden für die 77 Programme auf uni-programme.ch (aktueller Stand: Okt./Nov. 2011, mit Korrekturen der Universitäten), die Teil eines Spezialisierten Masterstudiengangs sind, auf den Websites der Universitäten alle Informationen zu den Zulassungsanforderungen erhoben. Die Angaben zu den einzelnen Angeboten wurden mit den Vorgaben der auf Art. 3.3 der Bologna-Richtlinien basierenden CRUS-Regelung verglichen (die Formulierung der Regelung bezieht sich auf die Spezialisierten Masterstudiengänge). Dabei zeichneten sich folgende Tendenzen ab:

– Die Spezialisierten Masterstudiengänge bilden nicht den Hauptteil des Lehrangebots einer Universität (Art. 1):

Seit der letzten Erhebung im Rahmen des Monitorings 2008/09 hat sich die Gesamtzahl der angebotenen Spezialisierten Masterstudienprogramme von 58 im Jahr 2009 auf 77 im Jahr 2011 erhöht. Diese Zunahme ist auch im Kontext des sich im Gang befindlichen allgemeinen Ausbaus des Masterangebots zu sehen, was wiederum mit der stufenweisen Einführung des Bologna-Systems zu tun hat. Der Anteil der Spezialisierten Masterstudienprogramme am Gesamtangebot auf Masterstufe variiert von Universität zu Universität stark, wie es sich bereits beim ersten

⁸⁴ Die Analyse der Daten aus uni-programme.ch wurde durch Nachfragen bei den Universitäten und Internetrecherchen vervollständigt.

⁸⁵ 8 Programme von Spezialisierten Masterstudiengängen sind auf uni-programme.ch doppelt vermerkt, da jede der daran beteiligten Partneruniversitäten sie aufgeführt hat.

Monitoring von 2008/09 abgezeichnet hat. An allen Universitäten jedoch machen die Spezialisierten Masterstudienprogramme nur eine Minderheit des Gesamtangebots aus.

– Es muss klar ersichtlich sein, weshalb ein Studiengang zu den Spezialisierten

Masterstudiengängen gehört (Art. 1):

Bei gewissen Angeboten ist dies nicht ersichtlich.

Festzustellen ist zudem, dass drei Joint-Programme, die in Kooperation zwischen schweizerischen Universitäten durchgeführt werden, von den beteiligten Universitäten nicht in derselben Art und Weise klassiert werden. So wird der „Master in Religion-Wirtschaft-Politik“ von den Universitäten Luzern und Zürich nicht in der Kategorie Spezialisierte Master klassiert, von der Universität Basel aber sehr wohl.

– Zulassung (Art. 2–8):

Die meisten Zulassungsanforderungen bei den Spezialisierten Masterstudienprogramme sind gemäss der CRUS-Regelung (Art. 2–8) konzipiert und umfassen spezifische Sprachkenntnisse oder besondere fachliche Kenntnisse, teilweise unter Angabe der Anzahl Credits für bestimmte Teilbereiche. In den meisten Fällen gelten diese zusätzlichen Anforderungen für alle Bewerber. Unter den geforderten spezifischen Kompetenzen finden sich zudem auch weniger eindeutig feststellbare.⁸⁶

Vereinzelt kommt es vor, dass ausser dem Bachelorabschluss weitere Nachweise wie ein Maturazeugnis, ein Arztdiplom oder ein Arbeitszeugnis verlangt werden. An einigen Universitäten ist zudem die zeitliche Gültigkeit des Bachelorabschlusses beschränkt (einige Fakultäten der Universität Bern, wobei Ausnahmen immer möglich sind).

Verbreitet ist es, eine Mindestnote (Gesamtnote) zu verlangen, die meist einer 5, im Einzelfall gar einer 5.5 entspricht. Die Universität Zürich mit dem grössten Angebot an Spezialisierten Masterstudienprogrammen weist dementsprechend zahlreiche Beispiele auf, bei denen Mindestnoten verlangt werden.

An fast allen Universitäten figurieren neben Sprachkenntnissen und spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch andere Zulassungskriterien (Motivationsschreiben, Empfehlungsschreiben, Nachweis eines Tutors / mehrerer Tutoren u.a.m.).

Sur-Dossier-Verfahren werden nur in wenigen Beispielen explizit genannt. In zahlreichen Fällen wird jedoch erwähnt, dass die Auswahl durch eine Aufnahmekommission vorgenommen wird, was implizit auf ein Sur-Dossier-Verfahren hinweist.⁸⁷

2.4.6. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Verschiedene Aspekte der Masterangebote an den Schweizer Universitäten wurden in diesem Kapitel auf der Basis der Informationen aus uni-programme.ch sowie der vom BFS erhobenen Zahlen dargestellt. Insgesamt liess sich bei den Masterstudiengängen und -programmen eine beträchtliche Zunahme feststellen. Darin widerspiegelt sich immer noch die sukzessive Umstellung auf das gestufte Studiensystem. Bei der Unterrichtssprache fällt der beträchtliche Anteil der in englischer Sprache durchgeführten Masterangebote ins Auge, und es ist anzunehmen, dass sich dieser Trend weiter fortsetzen wird.

Der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium konnte im Rahmen dieses Monitoringberichts anhand der Zahlen dargestellt werden, die durch die Erhebungen des BFS zu Verfügung stehen. Gesamthaft gesehen setzt der weitaus grösste Teil der Studierenden das Studium auf der Masterstufe fort. Nach Fachbereichen betrachtet, bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede. So zeichnet sich der Trend ab, dass bei den Wirtschafts- sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften ein gutes Fünftel der Bachelorabsolventen die Universität verlässt. Damit ist nicht gesagt, dass diese Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt nicht wieder an die Universität zurückkehren. Die Zahlen zeigen weiter auf, dass rund 10% der Bachelorabsolventen einer schweizerischen Universität an eine andere Schweizer Universität wechseln, um ihr Studium auf

⁸⁶ Z.B. „High level of intellectual ability and exceptional analytical skills“.

⁸⁷ Für die als Joint-Programme mit ausländischen Partnern durchgeführten LL.M.-Programme der Universität Zürich muss ein Aufnahmeverfahren der Fakultät durchlaufen werden.

der Masterstufe fortzusetzen. Die Zulassungspraxis bei Übertritten innerhalb derselben Studienrichtung, wo das politisch gewollte Prinzip der Freizügigkeit gilt, jedoch Auflagen verfügt werden können,⁸⁸ bildete bisher nicht Gegenstand des Monitorings. Deshalb ist zurzeit nicht bekannt, wie die Zulassungen in der Praxis gehandhabt werden und welchen Umfang die erteilten Auflagen aufweisen. Einzelne Hinweise deuten aber darauf hin, dass die gewünschte Freizügigkeit bei dieser inländischen vertikalen Mobilität nicht unbedingt automatisch angewendet und sehr unterschiedlich interpretiert wird. Die im Bachelorstudium erbrachten Leistungen scheinen beim Zulassungsverfahren teilweise sogar genauer angeschaut zu werden als vor der Einführung des zweistufigen Studiensystems. Die CRUS wünscht in diesem Punkt mehr Klarheit und einen Überblick über die aktuelle Situation zu gewinnen. Im Jahr 2012 soll deshalb eine umfassende Erhebung bei den Fakultäten zur Zulassungspraxis bei Wechseln innerhalb derselben Studienrichtung durchgeführt werden. Weitere Informationen zu diesem Themenbereich sind zudem von der nächsten Erhebung des BFS zur sozialen Lage im Jahr 2013 zu erwarten, für die die CRUS ein zusätzliches Fragenmodul zu Studienbedingungen formulieren wird.

Der grosse Anteil ausländischer Studierender (Bildungsausländer) bei den Mastereintritten lässt darauf schliessen, dass die Schweizer Universitäten mit ihrem Masterangebot attraktiv sind. Er ist aber auch damit in Zusammenhang zu sehen, dass Studierende aus Ländern, mit denen ein Gleichwertigkeitsabkommen besteht, von ähnlichen Zulassungsbedingungen profitieren können wie die Schweizer Studierenden. Die Kehrseite dieser Attraktivität ist, dass der Zuwachs in einzelnen Studiengängen zu Kapazitätsengpässen führen kann.

Bei der Untersuchung der Spezialisierten Masterstudiengänge im Rahmen des letzten Monitorings 2008/09 wurde bereits festgehalten, dass eine grosse Vielfalt und eine heterogene Situation je nach Universität beobachtet werden kann, auch bezüglich der Zulassungspraxis. Die letztes Mal konstatierte Aufbauphase hält immer noch an, wie die starke Zunahme der Programme während der letzten zwei Jahre zeigt. Diese Zunahme ist auch ein Hinweis auf die Ausdifferenzierung der Universitätslandschaft in der Schweiz. Dabei hat sich der im Rahmen des Monitorings 2008/09 festgestellte Trend bestätigt und es trifft nach wie vor zu, was damals festgehalten worden ist: dass sich das ursprünglich formulierte Konzept für die Spezialisierten Masterstudiengänge weiter entwickelt hat und gute neue Angebote entstanden sind, die mit den einmal formulierten Regelungen nicht immer kompatibel sind.⁸⁹ Die Forderung, dieser Weiterentwicklung zu gegebener Zeit Rechnung zu tragen, bleibt somit bestehen.

⁸⁸ Vgl. CRUS – Bologna-Empfehlungen 2008, 3.5, S. 19.

⁸⁹ CRUS – Zwischenbericht 2008/09, 3.3.2, S. 22.

3. Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten

3.1. Einleitung

Die Durchlässigkeitsvereinbarung, die die Übertritte vom Bachelor zum Master zwischen den Hochschultypen regelt, findet seit dem Herbstsemester 2008 Anwendung.

Die erste Testerhebung zur Umsetzung der Vereinbarung fand im Winter/Frühjahr 2009 statt. Es wurden vier Pilothochschulen (Universität Fribourg, ETH Zürich, Fachhochschule der Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) und je zwei Studierende jeder dieser Pilothochschulen befragt.⁹⁰ In der Vorbereitung und Durchführung dieser Testerhebung zuhanden der SUK erwies es sich, dass die Untersuchung verfrüht angesetzt war. Die Hochschulen konnten nur die sehr allgemein gehaltenen Fragen beantworten. Eine häufige Antwort lautete: „Der Fall ist noch nie vorgekommen.“ Die Hochschulen bekundeten zudem einige Mühe, geeignete Studierende für die Befragung zu finden. Von Seiten der Pädagogischen Hochschulen gab es keine entsprechenden Studierenden, bei den Fachhochschulen nur wenige.

3.2. Zweite Erhebung

Mit Einverständnis der Partner im gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen hat sich die CRUS aufgrund der Erfahrungen aus der Testerhebung darauf konzentriert, bei der zweiten Erhebung nur Übertritte von Fachhochschulen an Universitäten zu untersuchen. Auch wurde eine Einschränkung auf die Studienrichtungen vorgenommen, in denen erfahrungsgemäss die meisten Übertritte zu verzeichnen sind (Betriebswissenschaften, Informatik, Ingenieurwissenschaften/Architektur). Es sollte nicht eine repräsentative Untersuchung mit statistischer Aussagekraft durchgeführt werden, vielmehr ging es darum, durch die Befragung von Studierenden Tendenzen aufzuspüren, die in der offiziellen Statistik nicht zum Vorschein kommen. Da davon ausgegangen werden konnte, dass nach wie vor nur wenige Studierende gemäss Durchlässigkeitsvereinbarung von einer Fachhochschule an eine Universität wechseln und zur Befragungszeit mindestens im zweiten Semester studieren, wurden von jeder Universität je drei Studierende pro Studienrichtung befragt. Die Erhebung fand im Sommer/Herbst 2011 statt. Es wurden zum einen die Zulassungsstellen resp. die Fakultäten mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt. Zum anderen wurde mit den Studierenden eine Online-Befragung durchgeführt.

Wie erwartet ergab sich auch bei dieser zweiten Erhebung, dass die Universitäten nicht viele Studierende aufwiesen, die einen Übertritt gemäss Durchlässigkeitsvereinbarung vollzogen hatten und mindestens im zweiten Semester studierten. Ein Blick auf die neusten Zahlen im Bologna-Barometer 2011 bestätigt diese Tendenz, lässt jedoch auch im Jahr 2010 bei den Übertritten von einer Fachhochschule an eine Universität eine gewisse Zunahme feststellen: Gegenüber 237 Eintritten in einen universitären Master im Jahr 2009 waren es im Jahr 2010 288.⁹¹ Bei diesen Zahlen wird allerdings nicht zwischen Übertritten gemäss Durchlässigkeitsvereinbarung und anderen Übertritten aus Fachhochschulen unterschieden. Insgesamt machen die Übertritte von den Fachhochschulen laut Bologna-Barometer nur gerade 2.2% der Gesamteintritte in einen universitären Master im Jahr 2010 aus.⁹²

Bis auf die Universität Luzern nahmen alle Schweizer Universitäten an der Erhebung teil (d.h. 11) – die Universität Luzern war nicht beteiligt, weil sie keine der drei gewählten Studienrichtungen anbietet. Es ist jedoch anzumerken, dass an der Universität Luzern ausserhalb der Konkordanzliste Übertritte stattfinden.⁹³

⁹⁰ Siehe dazu den Zwischenbericht 2008/09 der CRUS, 3.2, S. 17–19.

⁹¹ BFS – Bologna-Barometer 2011, Kap. 3, S. 17.

⁹² Ebd., S. 18.

⁹³ Vom B Sc in Wirtschaftsrecht der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZAHW in den Master für Rechtswissenschaften (35 Übertritte im HS 2010, 47 im HS 2011).

Ergebnisse der Erhebung

Universitäten

Befragt wurden die Zulassungsstellen und die Fakultäten.

9 von 11 Universitäten informieren über die Möglichkeit eines Masterstudiums für Inhaber eines Fachhochschul-Bachelors. Es gelten die gleichen Anmeldetermine für die eigenen wie für externe Studierende, ausser an den beiden ETHs, deren eigene Studierende sich nicht einschreiben müssen. Die provisorischen Bestätigungen des Bachelorabschlusses werden von allen akzeptiert, sofern klar ersichtlich wird, dass der Abschluss bestanden ist.

Praktisch alle Universitäten unterscheiden zwischen Bewerbern gemäss Konkordanzliste und solchen ausserhalb. In einigen Fällen wird dies den Fakultäten überlassen.

An den meisten Universitäten können die Auflagen parallel zum Masterstudium erfüllt werden. Dies trifft für alle Informatikstudiengänge sowie die Ingenieurwissenschaften an der ETH Zürich zu. An der EPFL sowie an den Universitäten Lausanne und Genf kann von der Fakultät eine „mise à niveau intégrée“ (nach der Immatrikulation in das Masterstudium) verlangt werden, bevor mit dem eigentlichen Masterstudium begonnen werden kann (EPFL: 60, davon 30 im Voraus; Lausanne: 30; Genf: 60). Im Fall der Wirtschaftswissenschaften der Universität Bern werden 60 Credits als Auflage festgelegt, es erfolgt aber eine Einstufung in das fünfte Bachelorsemester. Die Universität Zürich geht ihrerseits von „divergierenden Curricula“ der verschiedenen Fachhochschulen aus und legt Auflagen dementsprechend fest. Studierende aus der FH Nordwestschweiz und der ZHAW müssen 60 Credits als Auflage erfüllen; alle übrigen Fachhochschulbewerber mit Abschluss in einer wirtschaftswissenschaftlichen Richtung erhalten eine Einstufung in den Bachelor (viertes Semester), d.h. 90 ECTS-Credits des Universität-Bachelors müssen noch absolviert werden, bevor das Masterstudium aufgenommen werden kann. Der Übertritt von Wirtschaftsinformatik in den BWL-Master ist sogar an die vorgängige Absolvierung des ganzen Bachelorstudiums (180 Credits) an der Universität Zürich gebunden. In der BWL an der Universität Genf müssen die Auflagen generell vor dem Masterstudium erfüllt werden („Bedingungen“).

Tabelle 3-1: Umfang der Auflagen bei Übertritten in die Betriebswirtschaft bzw. Wirtschaftswissenschaften

Universität	BWL aus Betriebsökonomie	BWL aus Wirtschaftsinformatik	Informatik
Basel	30	60	28–60
Bern	60 (Einstufung ins 5. Bachelorsemester)	60	35–50
Fribourg	30	Diese Übertrittsvariante ist nicht möglich	30–60
Genève	60 (in der Regel vor Aufnahme des Masterstudiums)	60	
Lausanne	30	30	
Neuchâtel	30–60	30	30
St. Gallen	40	40	
USI	30–60	30–60	30–60
Zürich	60–90 (bei 90 Credits Auflagen erfolgt Einstufung ins 4. Bachelorsemester)	180 (das ganze Bachelorstudium muss nachgeholt werden)	30–45

Tabelle 3-2: Umfang der Auflagen bei Übertritten in den Ingenieurwissenschaften, Architektur und Informatik

	ETH Zürich	EPFL	USI
Elektroingenieurwissenschaften / Elektrotechnik- und Informatiktechnologie (ITET)	55	60	
Energy Sciences (Spezialisierter Master)	44–55		
Maschineningenieurwissenschaften	40–60	60	
Mikrotechnik / Mikro- und Nanosysteme (Spezialisierter Master)	40–60	60	
Informatik / Computer Science	42–48	60	30–60
Architektur	58	60	60
Bauingenieurwissenschaften	40–60	60	
Chemieingenieurwissenschaften		60	
Biotechnologie	noch keine Erfahrungswerte	60	
Biomedical Engineering (Spezialisierter Master)	44–55		
Kommunikations- und Medienwissenschaft			30–60
Systèmes de communication		60	

fett: Übertritt gemäss Konkordanzliste

Die Datenlage zu den Bewerbungen resp. Zulassungen von Fachhochschulabsolventen ist zurzeit nicht ergiebig und zudem sehr unterschiedlich. Viele Universitäten verfügen über keine Zahlen zu den Bewerbungen von Fachhochschulabsolventen, da keine Statistiken über die Art des Abschlusses geführt werden (Bern, Basel, Fribourg, Zürich, St. Gallen, Genève, Neuchâtel). Hingegen ist zum Teil bekannt, wie viele zugelassen worden sind (Lausanne, St. Gallen, Neuchâtel).

Vier Universitäten verlangen von Fachhochschulabsolventen eine Mindestnote 5: die ETH Zürich, St. Gallen, Basel (seit 2009) sowie Zürich (ab 2012).

Hinsichtlich der Studienzeitverlängerung bewegen sich die Angaben zwischen 0 und 3 Semestern. Nicht berücksichtigt sind in den Angaben zum Teil Einstufungen in den Bachelor (Wirtschaftsinformatik – BWL an der Universität Zürich). Die EPFL macht keine Angaben zu Studienzeitverlängerungen, verlangt jedoch in allen ihren Studiengängen die Erfüllung von Auflagen im Umfang von 60 Credits, so dass eine Verlängerung vorausgesetzt werden kann.

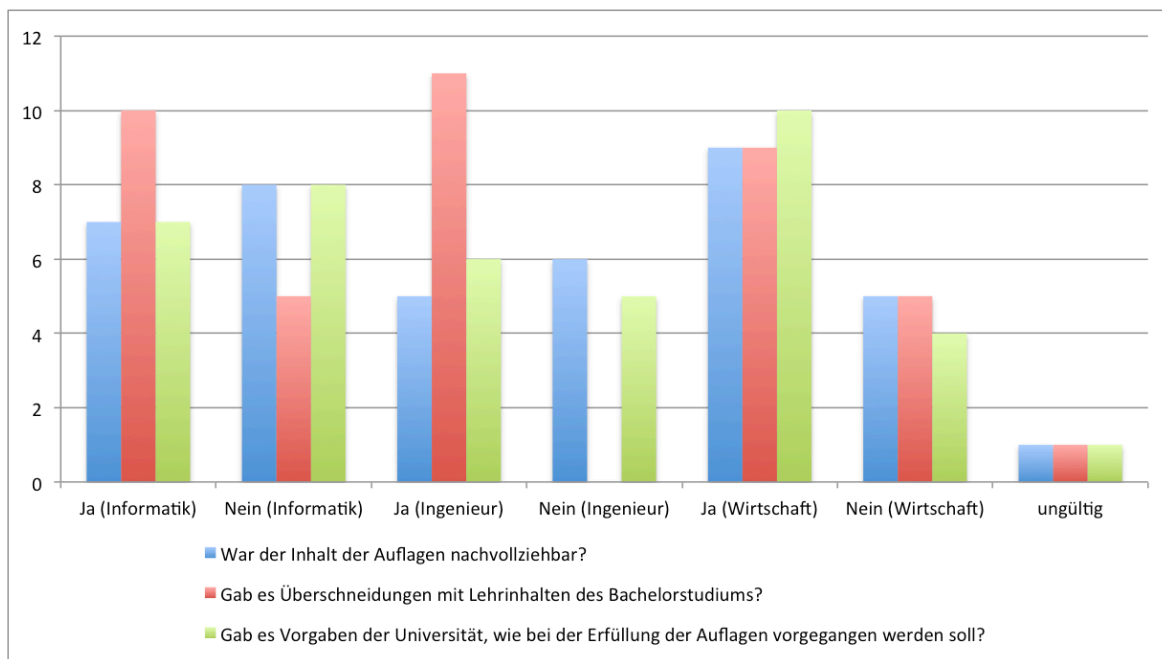
Studierende

Von den insgesamt 71 befragten Studierenden haben 41 geantwortet. 34 davon sind Vollzeitstudierende. Mehr als die Hälfte (22) gibt an, direkt nach dem Bachelorabschluss in das Masterstudium übergetreten zu sein, ein weiterer Teil (10) innerhalb von drei Semestern. Mit dem Wechsel wird somit nicht eine berufliche Neuorientierung vollzogen, sondern eine Aufwertung des gewählten Studiums angestrebt. Die wichtigsten genannten Gründe für den Wechsel sind denn auch Prestige sowie dass der gewählte Studiengang nur an einer Universität angeboten wird. Neben dem Standort spielen Prestigegründe auch bei der Wahl der Institution eine ausschlaggebende Rolle.

Von den 41 befragten Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, gibt fast die Hälfte (18) an, dass bei der Zulassung eine Mindestnote verlangt wurde (grösster Ja-Anteil in den Wirtschaftswissenschaften).

Der Umfang der Auflagen wird, je höher er ist, desto weniger als gerechtfertigt eingeschätzt. Freilich ist in einem Mittelbereich von 30–40 Credits eine grosse Akzeptanz festzustellen. Bezüglich des Inhalts der Auflagen ist in den Wirtschaftswissenschaften eine Mehrheit der Auffassung, er sei nachvollziehbar, in den beiden anderen Bereichen überwiegen die Nein-Stimmen. In allen drei befragten Studienrichtungen gab es in den Augen einer Mehrheit der Befragten Überschneidungen zwischen den Lehrinhalten des Bachelorstudiums und den Auflagen.

Abbildung 3-1: Akzeptanz der Auflagen



Eine Mehrzahl der Befragten (23) antwortete, es hätte zur Erfüllung der Auflagen Vorgaben gegeben; bei einer Mehrheit dieser Fälle (15) konnten die Auflagen parallel zum Masterstudium geleistet werden. Teilweise mussten sie jedoch vor Beginn des Masterstudiums erfüllt werden.

Eine grosse Mehrheit der Befragten (35) sieht ihre Erwartungen mit dem Wechsel in einen universitären Masterstudiengang erfüllt und die meisten (32) würden wieder so entscheiden. Immer noch eine deutliche Mehrheit (28) ist der Auffassung, die Erfüllung der Auflagen hätte es ermöglicht, die fehlenden Kenntnisse auszugleichen.

3.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

– Bei den befragten Studierenden resultierte eine grosse allgemeine Zufriedenheit. Dies erklärt sich teilweise daraus, dass gegebenenfalls nur diejenigen befragt werden konnten, die das Aufnahmeprozeder erfolgreich bestanden und die ersten Studiensemester durchlaufen haben. Unklar bleibt jedoch, wie viele bei der Zulassung oder den ersten Examina gescheitert sind und aus welchen Gründen.⁹⁴

Von Seiten der befragten Universitäten wurde die Durchlässigkeitsvereinbarung generell positiv beurteilt. Diese Einschätzung ist zu relativieren, da sich gezeigt hat, dass eher frei mit den Regelungen umgegangen wird. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die an einigen Universitäten geforderte Mindestnote beim Bachelordiplom.

Zu den auffallendsten Abweichungen gehört, dass es sich bei den gestellten Anforderungen gemäss den Bologna-Empfehlungen der CRUS teilweise um Bedingungen und nicht lediglich um Auflagen handelt. Womöglich trägt der Aufbau der Durchlässigkeitsvereinbarung mit Grundsätzen und Regelungen dazu bei, dass diese Begriffe vermischt werden. Weiter hat sich gezeigt, dass die in der Konkordanzliste verwendeten Bezeichnungen der Studienrichtungen – vor allem im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften – nicht immer mit denen der Universitäten korrespondieren. Hinsichtlich des Umfangs der Auflagen ist eine grosse Spannweite festzustellen.

Die entscheidende Frage, ob es sich bei der Durchlässigkeitsvereinbarung um ein taugliches Instrument handelt, um den Studienerfolg von Fachhochschul-Übertretern an der Universität zu ermöglichen, lässt sich jedoch mit dieser Untersuchung nicht beantworten. Um dies beurteilen zu

⁹⁴ Ein eklatantes Beispiel liefert die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (WWF) der Universität Zürich: Von anfänglich 43 Bewerbern wurden 8 zugelassen. Davon haben 4 die geforderten 90 Credits auf Bachelorstufe nachgeholt und studieren jetzt im Master, die übrigen 4 wurden aufgrund zu vieler Fehlversuche ausgeschlossen resp. haben aufgehört.

können, ist es zu früh, und die Datenlage an den Universitäten über den Studienerfolg von Studierenden aus Fachhochschulen ist mangelhaft. Nicht zuletzt erschwert die herrschende Praxis, dass gewisse Vorgaben sehr frei umgesetzt werden, eine konsistente Beurteilung. Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass die Durchlässigkeitsvereinbarung zwischen den Hochschultypen, die je klar profilierte Studiengänge anbieten, nicht für eine Mehrheit der Studierenden konzipiert ist.

Für das weitere Vorgehen empfiehlt es sich, die Durchlässigkeitsvereinbarung zu vereinfachen und anstelle von Grundsätzen und Regelungen einige wenige Prinzipien zu formulieren. Auch fragt es sich, ob die Konkordanzliste notwendig ist, da sowieso eine Aufnahme sur dossier stattfindet und dabei zunehmend von den vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgegangen werden sollte (Learning Outcomes).

4. Benennung der universitären Studienabschlüsse

4.1. Einleitung

Die Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform von 2004⁹⁵ legt die obligatorischen und fakultativen Elemente fest, die auf allen von einer schweizerischen Universität ausgestellten Diplomen aufgeführt werden. Obwohl die zu verwendende Terminologie auf internationaler Ebene im Rahmen der Umsetzung von Bologna nicht reguliert wurde, entschied die SUK, die Benennung der universitären Studienabschlüsse zu vereinheitlichen und in den Bologna-Richtlinien festzulegen.⁹⁶ Die CRUS hat im Auftrag der SUK die Universitäten aufgefordert, die Benennungen in ihren Diplomen bis Ende 2006 anzupassen.⁹⁷

4.2. Analyse der Beispiele

Im Rahmen ihres Monitorings hat sich die CRUS entschieden, erstmals seit Inkrafttreten die Anwendung dieser Regelung zu untersuchen. Im Herbst 2011 wurden deshalb bei allen Schweizer Universitäten Diplombispiele eingeholt.

Jedes der vorliegenden Beispiele ist nach einem vorher definierten Analyseraster untersucht worden. Überprüft wurden in einem ersten Schritt drei obligatorische Elemente (a–c) sowie ein weiteres fakultatives Element:

Art. 1 Die Benennung der Studienabschlüsse der ersten und zweiten Stufe umfasst obligatorisch die Elemente:

- a) „Bachelor“ oder „Master“;
- b) *wissenschaftlicher Bereich oder methodischer Zugang,*
- c) *verleihende Universität.*

Vor oder nach c) kann die wissenschaftliche Ausrichtung präzisiert werden.

An erster Stelle muss die Studienstufe „Bachelor“ oder „Master“ angegeben werden. Bei diesem ersten Punkt der Regelung sind keine Ausnahmen möglich. An zweiter Stelle wird der wissenschaftliche Bereich oder methodische Zugang präzisiert. Es folgt die verleihende Universität, wobei nicht vorgegeben ist, ob sie mit vollständigem Namen oder mit Abkürzung aufgeführt wird. Schliesslich kann fakultativ die wissenschaftliche Ausrichtung beigefügt werden. Für die beiden letzten Punkte ist die Reihenfolge nicht vorgegeben. Die drei Elemente a), b) und c) müssen in jedem Fall auf dem Diplom aufgeführt sein. Die CRUS hat dies in den Empfehlungen begründet: „Für die Elemente a) und b) hat die CRUS Anzahl und Schreibweise der möglichen Bezeichnungen bewusst restriktiv festgelegt, um die erforderliche Einheitlichkeit und internationale Vergleichbarkeit zu garantieren.“⁹⁸ Die obligatorischen Elemente a) und b) müssen der abschliessenden Liste in Art. 2 der CRUS-Regelung entsprechen. Die Empfehlungen präzisieren weiter, dass es nicht erlaubt ist, andere Bezeichnungen wie z.B. die Studienrichtung mit „Bachelor“ oder „Master“ zu verbinden.⁹⁹

Das vierte obligatorische Element, das untersucht wurde, sofern Beispiele für Weiterbildungsdiplome vorlagen, bezieht sich auf Art. 6 der Regelung:

Art. 6 In den Diplomen für Vertiefungs- oder Weiterbildungsstudien im Umfang von mindestens 60 Kreditpunkten darf der Begriff „Master“ nur mit dem Zusatz „of Advanced Studies“ – abgekürzt „MAS“ – verwendet werden.

Ausnahmen für seit langem eingeführte Benennungen des Typus „MBA“, „Executive MBA“ oder „MPH“ liegen in der Kompetenz der Universität.

⁹⁵ CRUS – Benennung Studienabschlüsse 2004. Abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Publikationen.

⁹⁶ SUK – Bologna-Richtlinien 2008. Art. 4 und 5.

⁹⁷ CRUS – Benennung Studienabschlüsse 2004, Art. 8.

⁹⁸ CRUS – Bologna-Empfehlungen 2008, Kap. 4.4.

⁹⁹ Ebd.

In einem zweiten Schritt wurden die nichtobligatorischen Punkte der Regelung sowie andere Besonderheiten der vorliegenden Diplome untersucht. Es handelt sich dabei um:

- die wissenschaftliche Ausrichtung (erwähnt in Art. 1 der Regelung);
- das Logo der Universität auf dem Diplom;
- die Benennung der Studienabschlüsse auf Diplomen von gemeinsam geführten Studiengängen (erwähnt in Art. 4 der Regelung). Zum Beispiel Name und Logo der Universitäten;
- die Übersetzung der Benennung (erwähnt in Art. 5 der Regelung);
- die Erwähnung der Gesamtnote und andere Bemerkungen.

4.3. Zusammenfassung der Resultate

„Bachelor“ und „Master“

Bei den untersuchten Beispielen wird die obligatorische Nennung von „Bachelor“ oder „Master“ im Titel auf dem Diplom von 10 Universitäten angewendet. Zwei dieser Universitäten fügen der Benennung direkt eine Übersetzung bei. Dies entspricht zwar den Empfehlungen der CRUS, jedoch muss klar ersichtlich sein, welches die offizielle Benennung ist:

*Vor allem für Diplome, die in der Unterrichtssprache ausgestellt werden, wird mit Art. 5 der Regelung die Möglichkeit gegeben, die offizielle, ganz oder teilweise englische Benennung (die auf jeden Fall aufzuführen ist) zusätzlich zu übersetzen. [...] doch müssen die offizielle Benennung des Studienabschlusses und deren Übersetzung deutlich und unmissverständlich als solche erkennbar sein.*¹⁰⁰

Zwei französischsprachige Universitäten benutzen hingegen nur die Bezeichnungen „baccalauréat“ und „maîtrise universitaire“, ohne die von der CRUS geregelten und von der SUK genehmigten Bezeichnungen „Bachelor“ oder „Master“ aufzuführen, wie es in den Empfehlungen erläutert wird:

*In der offiziellen Benennung der Abschlüsse von Bachelor- und Masterstudiengängen gemäss Art. 1–3 der Regelung sind für die Elemente a) und b) ausschliesslich die international verständlichen (und auch in der Schweiz als Fremdwörter längst gebräuchlichen) englischen Begriffe zu verwenden. Die CRUS hat sich einhellig dagegen entschieden, dass für neue gestufte Studiengänge bisherige landessprachliche Bezeichnungen weiter verwendet werden [...].*¹⁰¹

Diese beiden Universitäten beziehen sich folglich nicht auf die abschliessende Liste von Art. 2. Jedoch sind die entsprechenden Begriffe in der englischen Übersetzung auf der Rückseite der Diplome aufgeführt. Einzig diese englischen Übersetzungen sind regelkonform.

Wissenschaftlicher Bereich oder methodischer Zugang

Der wissenschaftliche Bereich oder methodische Zugang wird bei den zehn anderen Universitäten wie vorgegeben bezeichnet. Allerdings sind bei den Abkürzungen zahlreiche abweichende Varianten festzustellen. So werden die Abstände und Grossbuchstaben der Abkürzungen von sechs Universitäten nicht gemäss der Liste von Art. 2 angewendet (Fehlerbeispiele: MLaw anstelle von M Law; BA und B.A. anstelle von B A). Von allen erhaltenen Diplombeispielen bezieht sich ein Titel nicht auf die offizielle Liste.

Verleihende Universität

Die Regelung sieht in Art. 1 vor, dass die verleihende Universität obligatorisch im Titel genannt wird (der ganze Name oder die Abkürzung). Bei der Überprüfung zeigt es sich allerdings, dass nur fünf Universitäten diese Vorgabe respektieren. Bei weiteren fünf Universitäten wird weder der Name noch die Abkürzung bei der Benennung erwähnt; oder aber die Universität erscheint vom Titel abgesetzt (klein und unterhalb des Titels in einer anderen Schrift bei zwei Universitäten).

Dieser Befund könnte sich aus einem Widerspruch in den beiden Referenzdokumenten erklären. Während in der CRUS-Regelung die Erwähnung der Universität, die das Diplom ausstellt, als zwingend bezeichnet wird, gibt sie der Kommentar zu den Bologna-Richtlinien als fakultativ an:

¹⁰⁰ Ebd., Kap. 4.6.

¹⁰¹ Ebd.

„Die Nennung des Namens der Hochschule sowie eine Präzisierung der Fachrichtung (englisch oder in der Landessprache) sind fakultativ (aber einheitlich pro Universität) möglich; solche Informationen gibt aber generell das ‚Diploma Supplement‘, das zu jedem Studienabschluss ausgestellt wird“¹⁰².

„Master of Advanced Studies“ oder „MAS“

Bei den erhaltenen Weiterbildungsdiplomen der Master of Advanced Studies entspricht die Benennung den Vorgaben in Art. 6 der Regelung. Die Erwähnung „of Advanced Studies“ wird korrekt angewendet und an den Begriff „Master“ angehängt.

Wissenschaftliche Ausrichtung

Gemäss Art. 1 der Regelung kann die wissenschaftliche Ausrichtung angegeben werden. Die Sichtung der vorliegenden Beispiele ergibt, dass dieses fakultative Element von allen aufgeführt wird. Von den sieben Universitäten, die ihren Namen oder die Abkürzung im Titel angeben oder etwas abgesetzt vom Titel (kleiner und darunter in einer anderen Schrift für zwei Universitäten), führen drei die wissenschaftliche Orientierung vor dem Namen der Universität an und vier danach.

Logo der Universität auf dem Diplom

Die Logos der Universitäten sind im allgemeinen auf den Diplomen aufgeführt. Eine Universität führt ihr Logo nur auf dem Diploma Supplement.

Benennung gemeinsam geführter Studiengänge

Die Regelung sieht in Art. 4 vor, dass „für die Abschlüsse gemeinsam geführter Studiengänge [...] die beteiligten Hochschulen vorgängig eine einheitliche Benennung“ vereinbaren. Die Empfehlungen ergänzen, dass es möglich ist, alle beteiligten Hochschulen zu nennen oder nur die hauptverantwortliche bzw. die Universität, an welcher der Absolvent/die Absolventin immatrikuliert war. Bei allen vorliegenden Diplomen für gemeinsam geführte Studiengänge (von neun Universitäten), sind die Logos aller Partneruniversitäten aufgeführt. In vier Fällen figurieren die Namen in der Benennung auf dem Diplom, bei vier weiteren erscheint der Name unterhalb des Titels etwas kleiner und in einer anderen Schrift.

Übersetzung der Benennung

Unter Art. 5 der Regelung wird die Möglichkeit erwähnt, dass auf dem Diplom zur offiziellen Benennung eine Übersetzung beigefügt werden kann. Diese Möglichkeit wird verschieden genutzt. Aber wenn sich das Diplom auf eine zweisprachige Ausbildung bezieht, wird im Allgemeinen die Benennung des Abschlusses in den beiden unterrichteten Sprachen aufgeführt. Einige Universitäten führen auf der Rückseite des Diploms eine ganz in Englisch übersetzte Version an. Andere weisen eine Übersetzung direkt unter der offiziellen Benennung auf. Bei einer dieser Universitäten ist die offizielle Benennung nicht deutlich als solche von der französischen Übersetzung abgesetzt resp. unterschieden, was gegen die Regelung der CRUS ist.

Erwähnung der Gesamtnote und andere Angaben

Es besteht keine Verpflichtung, auf Schweizer Universitätsdiplomen die Gesamtnote oder andere zusätzliche Angaben (*Magna cum laude* etc.) zu erwähnen. Die vorliegenden Beispiele bestätigen, dass dies von den Universitäten und sogar unter den Fakultäten ein und derselben Universität unterschiedlich gehandhabt wird. Bei einigen Diplomen werden die Noten oder eine Gesamtnote angegeben, der Titel der Bachelor- oder Masterarbeit oder die Anzahl der im Rahmen des Studiums erworbener ECTS-Credits. Im Fall der beiden ETH ist explizit erwähnt, dass es erlaubt sei, den Titels eines Ingenieurs zu führen.

Im Übrigen zeigen die Beispiele, dass die Universitäten oft unterhalb der Benennung des Diploms Zusatzinformationen hinzufügen wie Spezialisierungen, Major oder Minor oder Kurse aus anderen Studienrichtungen, die vom Diplomierten während seines Studiums fakultativ belegt wurden.

¹⁰² SUK – Bologna-Richtlinien, S. 16.

4.4. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die vorliegende Analyse bezieht sich auf eine CRUS-Regelung von 2004, die vorher nicht überprüft worden war. Es hat sich gezeigt, dass die Regelung nicht in allen Fällen korrekt angewendet wird. Deshalb soll hier nochmals darauf hingewiesen werden, dass

- die Regelung verbindlich ist und von den Universitäten sorgfältig angewendet werden soll
- die Elemente a) und b) gemäss der abschliessenden Liste in Art. 2 der Regelung formuliert werden müssen und abweichende Varianten nicht tolerierbar sind.

Die CRUS wird die Universitäten kontaktieren, in deren Diplome obligatorische Elemente fehlten oder falsch waren, damit sie ihre Benennungen gemäss der Regelung anpassen können.

Diese erste Analyse hat zudem einen Widerspruch bezüglich der Erwähnung der verleihenden Universität (oder ihrer Abkürzung) aufgedeckt. Die CRUS überlegt sich, ob eine Teilrevision und/oder eine Lockerung der Regelung in diesem Punkt in naher Zukunft in Betracht gezogen werden sollte.

5. Mobilität

5.1. Einleitung

Die Mobilität der Studierenden war seit Beginn eines der deklarierten Ziele der Bologna-Reform.¹⁰³ Mit Bachelor und Master wurden international einheitliche verständliche Studienabschlüsse geschaffen, die die gegenseitige Anerkennung erleichtern und damit die Mobilität befördern sollen. Die bisherigen Erfahrungen sind jedoch gemischt. Es ist auch eine Tendenz erkennbar, dass gerade die Strukturierung des Studiums die Mobilität eher behindert als fördert. An der Ministerkonferenz 2009 in Leuven und Louvain-la-Neuve wurde eine Benchmark für die kommende Dekade gesetzt: Bis zum Jahr 2020 soll mindestens die Marke von 20% Studierender erreicht werden, die während ihres Studiums mobil sind.¹⁰⁴

Die CRUS hat ihre Priorität bei der vertikalen Mobilität am Übergang vom Bachelor zum Master gesetzt, der Bachelor wird denn auch als „Mobilitätsscharnier“ verstanden. Wie im Kapitel zur Bologna-Architektur bereits dargestellt worden ist, haben jedoch lediglich 10% der Studierenden, die ein Masterstudium an einer Schweizer Universität aufnehmen, ihren Bachelorabschluss an einer anderen schweizerischen Universität erworben. Als Hauptgrund für den Wechsel geben die Studierenden an, dass ihre eigene Universität den gewünschten Master nicht anbietet. Gar weniger als 5% der Bachelorabsolventen einer Schweizer Universität wechseln für das Masterstudium an eine ausländische Universität (Kap. 2.4.2.).¹⁰⁵

Einen aktuellen Überblick über die Mobilität der Studierenden in der Schweiz bietet eine kürzlich erschienene Publikation des BFS, für die auch die CRUS noch Wünsche betreffend der behandelten Themen anbringen konnte. Die in dem Bericht veröffentlichten Zahlen beschränken sich nicht auf die Universitäten, sondern beziehen alle drei Hochschultypen mit ein.¹⁰⁶

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Aspekte und Formen der horizontalen Mobilität.

5.2. Aspekte der horizontalen Mobilität

Der Bericht des BFS zeigt auf, dass die Schweiz die in Leuven definierte Mobilitätsquote von 20% bereits knapp erreicht hat, wenn man die Studierenden betrachtet, die 2008 einen Masterabschluss oder ein Lizentiat / Diplom einer Hochschule erhalten haben: 20,6% dieser Absolventinnen und Absolventen haben einen Studienaufenthalt im Ausland vorzweisen. Werden im selben Zeitraum jedoch auch die Bachelorabsolventen einbezogen, sinkt die Quote an den universitären Hochschulen auf 15,7%, an Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen gar auf 7,0%.

Anrechnung der im Ausland erworbenen ECTS-Credits

Eine wichtige Massnahme, um die Mobilität der Studierenden zu unterstützen, ist die möglichst vollständige Anerkennung der Studienleistungen, die während des Gastaufenthalts erbracht wurden. Sowohl zwischen den Hochschultypen als auch innerhalb des gleichen Hochschultyps unter den Fachbereichsgruppen sind jedoch grosse Unterschiede festzustellen, was den Anteil der im Ausland erworbenen und von der Heimhochschule im Durchschnitt angerechneten ECTS-Credits betrifft. So geben rund zwei Drittel der mobilen Studierenden der Fachhochschulen an, dass ihnen alle im Ausland erworbenen ECTS-Credits von der Heimhochschule angerechnet wurden, während der entsprechende Anteil bei den Studierenden einer Universität bei 42% liegt. Innerhalb der Universitäten werden bei den Technischen Wissenschaften die auswärts erworbenen Punkte zu 64,7% angerechnet, bei den Geistes- und Sozialwissenschaften dagegen lediglich zu 33,5%. Es zeigt sich auch, dass Studierende, die ihren Aufenthalt über ein Mobilitätsprogramm organisieren, eine höhere Anzahl ihrer ECTS-Credits angerechnet bekommen als Studierende

¹⁰³ Siehe die tabellarische Darstellung des Bologna-Prozesses 1999–2009 im Entwurf zum „Integrated report“ für die Ministerkonferenz in Bukarest 2012, S. 2.

¹⁰⁴ Vgl. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven / Louvain-la-Neuve, 28./29. 4. 2009.

¹⁰⁵ BFS – Mobilität der Studierenden 2009, siehe auch BFS – Bologna-Barometer 2011.

¹⁰⁶ BFS – Mobilität der Studierenden 2009.

ausserhalb eines Programms (drei Viertel zu ein Drittel). Erstaunlicherweise ist aber die Anrechnung bei obligatorischen Mobilitätsaufenthalten nicht höher als bei nichtobligatorischen.¹⁰⁷

Hinderungsgründe für einen Auslandsaufenthalt

Allerdings figuriert die mangelhafte Anrechnung der Credits nicht unter den wichtigsten Gründen für den Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt. Als Hauptgrund nennen die Studierenden gemäss der Mobilitäts-Studie des BFS meist die zusätzlichen Kosten (49,8%). Es folgt die Sorge, dass das Studium durch einen Auslandsaufenthalt verlängert würde (29,7%). Viele begründen sodann den Verzicht mit dem organisatorischen Aufwand (29%). Für 24,6% ist zudem der Mobilitätsaufenthalt mit der Erwerbstätigkeit nicht vereinbar und für 16,9% nicht mit dem Studiengang als solchem.

Internationale Mobilität

Studienaufenthalte im Ausland finden zu 60,7% im Rahmen des Austauschprogramms Erasmus statt, 16,9% im Rahmen bi- oder trilateraler Austauschabkommen der Hochschulen und 2,4% im Rahmen gemeinsamer Programme. Die Freemovers, d.h. Studierende, die ihren Mobilitätsaufenthalt selbst organisieren, machen 14,5% der im Ausland mobilen Studierenden aus.¹⁰⁸

Erasmus

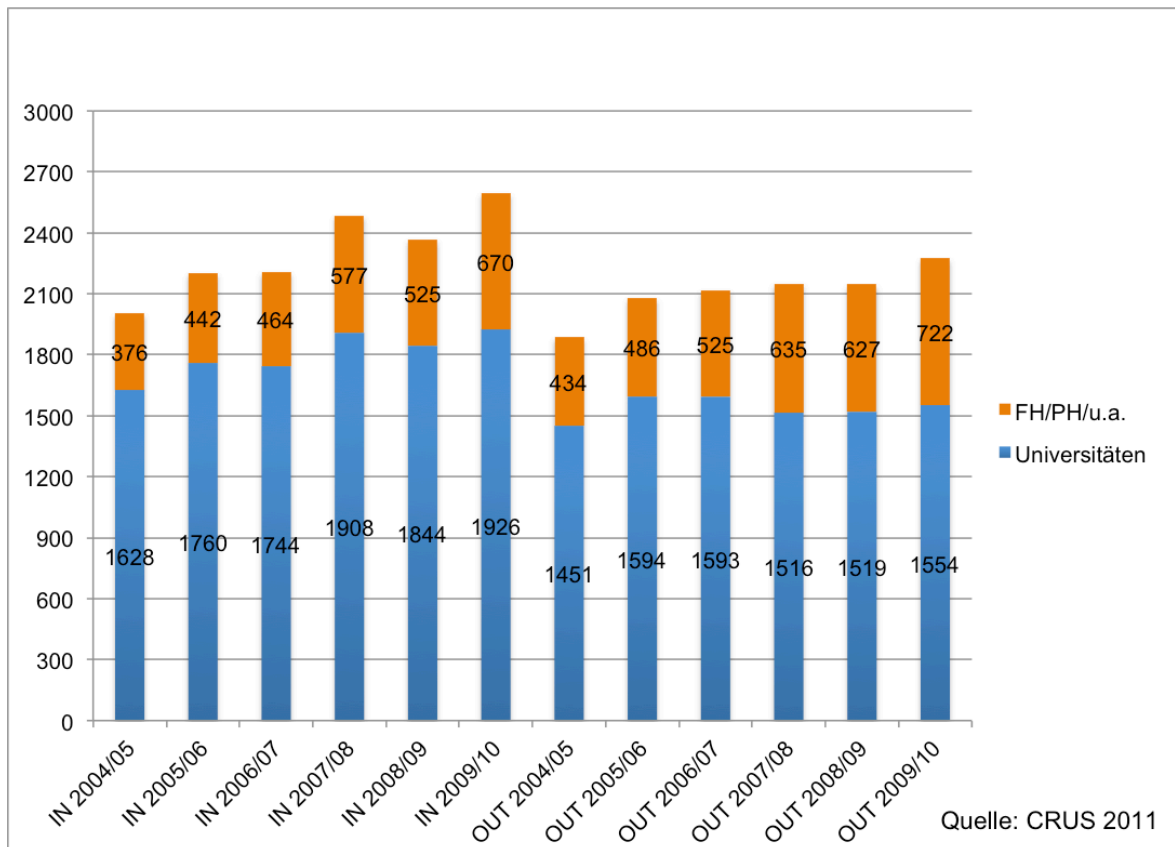
Seit 2011 nimmt die Schweiz voll an den europäischen Bildungsprogrammen teil, von denen das wichtigste das Erasmus-Programm für den Hochschulbereich ist. Davor war die Schweiz im Rahmen einer so genannten indirekten Teilnahme am Erasmus-Austausch beteiligt, der vom CRUS-Generalsekretariat koordiniert wurde. Die folgenden Zahlen stammen noch aus dieser Phase, die mit dem Studienjahr 2010/11 ausgelaufen ist.

Die Anzahl der Mobilitätsstudierenden aller Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen sowie Konservatorien und Kunsthochschulen) im Erasmus-Programm ist in den letzten Jahren stetig gestiegen – mit Ausnahme des Jahres 2008/09. Die Entwicklung bei den Universitäten zeigt einen ähnlichen Verlauf wie die Gesamtzahlen, betrachtet man den Anstieg bei den IN-Studierenden. Bei den OUT-Studierenden stagnieren die Zahlen in den letzten Jahren, mit einem leichten Anstieg im Jahr 2009/10. Gesamthaft kommen mehr Studierende aus dem Ausland für einen Erasmus-Aufenthalt in die Schweiz, als Schweizer Studierende ins Ausland gehen.

¹⁰⁷ BFS – Mobilität der Studierenden 2009.

¹⁰⁸ Ebd.

Abbildung 5-1 : Erasmus-Studierende aller Hochschulen IN/OUT (2004/05 bis 2009/10)¹⁰⁹



Die höchste Erasmus-Mobilitätsrate 2009/10 weist die Universität St. Gallen auf, mit 2,0% der Studierenden (%-Anteil an Gesamtstudierendenzahl 2009), gefolgt von der Universität Fribourg; die niedrigsten Erasmus-Mobilitätsraten finden sich bei der ETH Zürich und der Universität Neuchâtel (0,84%).

Bei den Incomings sind 2009/10 die häufigsten Herkunftsländer Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien, Österreich und Belgien; bei den Outgoings sind Deutschland, Spanien, Frankreich, Grossbritannien, Schweden und die Niederlande die beliebtesten Zielländer.

Dauer der Erasmus-Mobilitätsaufenthalte

Die durchschnittliche Dauer der Erasmus-Mobilitätsaufenthalte ist kürzer geworden und hat sich in den letzten Jahren bei einem Semesteraufenthalt eingependelt. Dabei ist sie stetig gesunken: Hielten sich die IN-Studierenden 2004/05 noch durchschnittlich 6,6 Monate im Gastland auf, waren es 2008/09 noch 6,1 Monate. Bei den OUT-Studierenden sank die Dauer im gleichen Zeitraum von 6,6 auf 5,9 Monate. Für das Jahr 2009/10 zeigt sich erstmals wieder ein Anstieg, und zwar bei den Incomings auf 6,4 und bei den Outgoings auf 6,1 Monate.

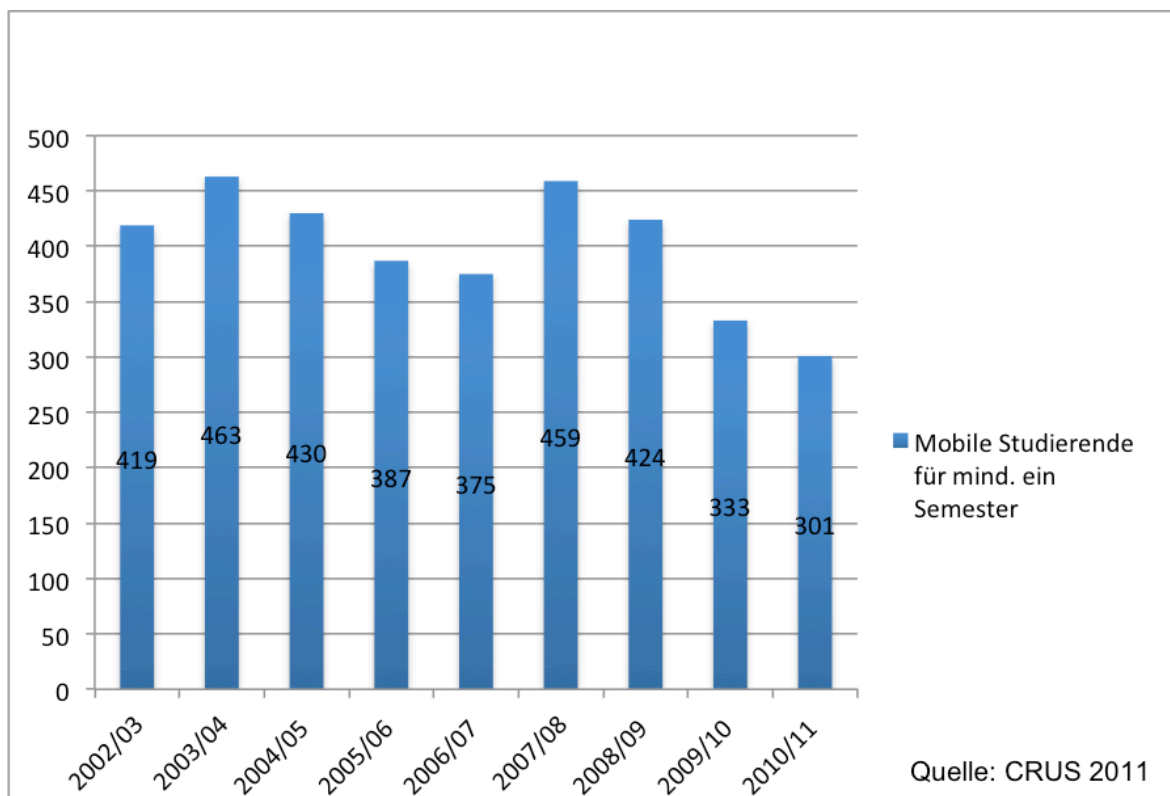
¹⁰⁹ Die Erasmus-Berichte sind abrufbar unter: www.crus.ch/information-programme/studieren-in-der-schweiz/mobilitaet/ERASMUS/berichte.html.

Nationale Mobilität (ohne Kooperationsprogramme)

Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die so genannte CH-Mobilität, die auf das Mobilitätsförderungsprogramm des Bundes aus den 90er Jahren zurückzuführen ist und immer noch weiter besteht.¹¹⁰ Nicht erfasst sind die im Rahmen von speziellen Kooperationen zwischen universitären Hochschulen mobilen Studierenden (z.B. Triangle Azur).

Zahlenmässig hat die Binnenmobilität in den Jahren 2004/05 bis 2006/07 insgesamt abgenommen. Einzig für das Jahr 2007/08 zeigt sich gegenüber dem Vorjahr ein bemerkenswerter Anstieg, und zwar um 22%. In den darauffolgenden Jahren sank die Mobilität wieder um 7,6%, 21,5% und 9,6%, um 2010/11 auf den niedrigsten Stand seit 2002 zu gelangen.

Abbildung 5-2: CH-Mobilität 2002–2010/11



Die grösste Gruppe bei der innerschweizerischen Mobilität bilden die Studierenden der juristischen Fakultäten: Für das Jahr 2010/11 machen sie mehr als ein Drittel (103) aus.

5.3. Typen horizontaler Mobilität – Verfügbare Daten

In ihrem ersten Monitoringbericht¹¹¹ hatte die CRUS einen Überblick über die verfügbaren Daten zur Studierendenmobilität in der Schweiz gegeben, ohne die verschiedenen Arten der horizontalen Mobilität genauer zu beleuchten.

Die CRUS beschloss deshalb 2009, diesen Bereich weiterzuverfolgen. Das Bologna-Netzwerk entschied sodann, die Untersuchung in Etappen durchzuführen. Im Mai 2010 wurde der Bologna-Delegation und darauf dem Bologna-Netzwerk eine ausführliche Typologie vorgestellt. Die darin

¹¹⁰ Von Oktober 1991 bis September 1995 finanzierte der Bund ein Mobilitätsförderungsprogramm, das als Impulsprogramm gedacht war, um u.a. die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen über die Sprachgrenze hinweg zu verbessern. Es sah vor, dass die Studierenden ein oder zwei Semester an einer anderen schweizerischen Hochschule verbringen können, ohne sich zu exmatrikulieren. Die Studienzeiten wie auch die an der Gasthochschule erbrachten Studienleistungen wurden von der Herkunftshochschule anerkannt.

¹¹¹ CRUS – Zwischenbericht 2008/09, S. 64–73.

verwendeten Kategorien stammten zum einen aus den im Jahr 2002 geführten Diskussionen der IRUS-Gruppe (International Relations Offices of the Universities of Switzerland)¹¹², zum anderen aus den Ergebnissen der nationalen Studierendenbefragung von 2008¹¹³ sowie aus entsprechenden Überlegungen des DAAD¹¹⁴. Sie umfasste 10 Typen horizontaler Studierendenmobilität und schlug einige weiterführende Überlegungen und Fragestellungen vor.

Auf dieser Basis wurden die Untersuchungen über die Verfügbarkeit von Daten für fünf dieser Typen horizontaler Mobilität an drei ausgewählten Universitäten weitergeführt: und zwar an den Universitäten Basel, Genf und Zürich. Nach den Treffen mit Fachleuten dieser drei Universitäten wurde im April 2011 entschieden, die Erhebung auf alle Universitäten auszudehnen. Die oberflächliche Analyse hatte aufgezeigt, dass die verfügbaren Daten sich stark nach Mobilitätstypen und Universität unterscheiden und die Interessen und Bedürfnisse nicht oder nur wenig übereinstimmen.

Mit Einverständnis der Bologna-Delegation und des Bologna-Netzwerks wurden im Oktober 2011 Mobilitätsfachleute aller Universitäten kontaktiert und gebeten zu erläutern, welche der fünf Typen horizontaler Mobilität in ihrer Institution bestehen. Weiter sollten sie eine Tabelle mittels der Angaben „Daten stehen nicht zur Verfügung“, „Daten stehen teilweise zur Verfügung“ oder „Daten stehen zur Verfügung“ vervollständigen. Das Ziel dieses Vorgehens bestand darin, die Situationen in den Universitäten zu vergleichen und die jeweiligen Bedürfnisse und Interessen auszumachen. Jedoch ging es nicht darum, Daten zu sammeln.

Fünf Typen horizontaler Mobilität

Die horizontale Mobilität bezeichnet definitionsgemäss „die Mobilität während eines Studiengangs, wobei die Dauer des Aufenthalts unterschiedlich lang sein kann“¹¹⁵. Die horizontale Mobilität selbst weist zahlreiche Formen auf. Die fünf Typen, die für diese Erhebung berücksichtigt wurden, werden wie folgt definiert:

- *Mobility window schemes, mandatory mobility components*: der Mobilitätsaufenthalt in Form eines Praktikums oder von Kursen ist vom Studienprogramm vorgegeben, wobei die Wahl des Ortes frei bleibt.
- *Mobilité diplôme multiple ou conjoint / Integrated mobility*: diese Mobilität ist Teil derjenigen Studienangebote, die zu speziellen Abschlüssen wie Double Degrees oder Joint Degrees führen.
- *Individual mobility for study period abroad (freemover)*: die/der Studierende wählt das Gastland nach seinen persönlichen Interessen aus und organisiert den Aufenthalt selbst; man nennt diese Studierenden „Freemovers“.
- *Short organised group mobility*: die Studierenden eines Programms absolvieren ein Praktikum oder einen Kurzaufenthalt im Ausland. Leicht in einen Studienplan zu integrieren, aber nicht unbedingt obligatorisch, bildet diese Mobilitätsform, beispielweise als „Summer school“, oft eine Möglichkeit, Studierende für einen zusätzlichen Mobilitätsaufenthalt zu gewinnen.
- *Semi-organised mobility*: Erasmus ist das Paradebeispiel, aber nicht das einzige. Das Programm ermöglicht teilweise organisierte Mobilitätsaufenthalte, bei denen die Studierenden die Destination wählen können, aber eine gewisse institutionelle Unterstützung garantiert ist.

Ergebnisse

Die bei den Fachleuten eingeholten Informationen haben aufgezeigt, dass alle Universitäten in der Schweiz über Zahlen zur *Semi-organised mobility* verfügen, da diese grösstenteils durch Mobilitätsprogramme wie Erasmus erfasst wird, das regelmässig seine Ergebnisse veröffentlicht.

Bei den anderen untersuchten Typen horizontaler Mobilität ist dies dagegen nicht der Fall. So erheben zum Beispiel die Universitäten Bern, Genf, Freiburg, St. Gallen, die USI sowie die beiden ETH die so genannten *Mobility window schemes, mandatory mobility components*, das heisst Mobilitätsaufenthalte oder zwingende Praktika während eines Studienprogramms. Alle verfügen sie

¹¹² CRUS (éd.), *Mobilité et Déclaration de Bologne : réflexions et propositions du réseau IRUS*, janvier 2002. In: Zentrale Dokumente zum Bologna-Prozess in der Schweiz, Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), 6/2002.

¹¹³ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

¹¹⁴ DAAD (org.), *Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes*, Conférence à Berlin, le 5 mars 2010.

¹¹⁵ CRUS – Zwischenbericht 2008/09, S. 30 und S. 66.

jedoch nur über unvollständige Daten. Was den Typ *Integrated Mobility* betrifft – Teil von Double und Joint Degrees –, ist die Verfügbarkeit der Daten sehr unterschiedlich. Sie sind gemäss Angaben teilweise zugänglich für die Universitäten Basel und Genf und vollständig verfügbar für alle anderen Universitäten mit Ausnahme der Universität Lausanne.

Wichtiger noch sind die Angaben, welche Typen zwar vorkommen, aber keine Daten dazu verfügbar sind. In diesen Fällen kann angenommen werden, dass entweder die entsprechenden Instrumente nicht entwickelt wurden oder aber eine Erfassung messbarer Informationen nicht von Interesse ist. Die Analyse der von den Fachleuten erhaltenen Informationen bestätigt die Annahme, dass den Universitäten die Mittel fehlen, um die „Freemovers“ sowie die Studierenden zu zählen, die von *Short organised group mobility* wie den Sommeruniversitäten profitieren. Es handelt sich dabei um die Kategorien, bei denen „Daten stehen nicht zur Verfügung“ angegeben wurde. Alle Universitäten mit Ausnahme der Universität Luzern bestätigen die Existenz so genannter „Freemovers“ (IN und OUT). Vier sehen sich nicht in der Lage, sie zu erfassen, und vier nur teilweise. Die Universitäten Neuenburg, St. Gallen und Bern geben an, sie zahlenmässig erfassen zu können.

Ebenso kennen acht Universitäten eine Gruppenmobilität von kurzer Dauer (*Short organised group mobility*) wie die Sommeruniversitäten. Bei fünf davon sind die Daten teilweise verfügbar (im Allgemeinen die Anzahl Studierender) und nur die USI gibt an, die Daten vollständig erheben zu können. Die Universität Genf und die EPFL haben dazu keine Daten.

5.4. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Nach wie vor liefern die Zahlen zur Erasmus-Mobilität den grössten Anteil der Informationen zur horizontalen Mobilität an den Schweizer Universitäten. Im Rahmen des 2011 durchgeführten Projekts der CRUS hat sich gezeigt, dass die zusätzlich verfügbaren Daten von Universität zu Universität sehr unterschiedlich und nicht vollständig sind. Somit ist es nicht möglich, hier einen informativen Überblick über die in der Praxis tatsächlich stattfindende Mobilität zu erstellen.

Bei zwei der im Rahmen des Projekts untersuchten Mobilitätstypen konnte festgestellt werden, dass sie generell vorkommen, jedoch nicht oder nur teilweise gemessen werden können:

- *Individual mobility for study period abroad (freemover)*;
- *Short organised group mobility*.

Es wäre wichtig auszumachen, auf welche Schwierigkeiten die Universitäten beim Versuch, diese Mobilitätsformen zu messen, stossen. Auf diese Weise könnte nach Lösungen gesucht werden, um wirksame Instrumente zu installieren. Hinsichtlich dieses letzten Punkts hat die Diskussion mit den Fachleuten einen interessanten Aspekt aufgezeigt. Jede Universität erstellt für ihre immatrikulierten Studierenden sowie für jene, die im Rahmen eines Mobilitätsaufenthalts kommen, jeweils ein Dossier. Diese Unterlagen sind unterschiedlich vollständig, informieren aber im Allgemeinen über den Studienverlauf. Diese Angaben könnten durch die zuständigen Mobilitätsdienste der Universitäten stärker genutzt werden, vorausgesetzt, dass sie ihnen konsequent übermittelt und anschliessend vervollständigt würden.

Abschliessend sei darauf hingewiesen, dass weitere Informationen dereinst von dem unter der Federführung der CRUS konzipierten Projekt „Anpassung der Studierendenstatistik an das Bologna-System“ (ASBOS) zu erwarten sein werden. Es wird im Jahr 2012 in der Verantwortung des BFS als ASBOS II weiter geführt. Durch die zusätzlich zu erfassenden Vollzeitäquivalente pro Studienanteil soll ein besseres Abbild der Studienrealität gezeichnet werden können, wozu auch Hinweise auf die innerschweizerische horizontale Mobilität gehören werden.

6. Einzelthemen

6.1. Joint und Double Degree-Studiengänge

Der Bologna-Prozess öffnete unter anderem den Weg für innovative, kooperative und grenzüberschreitende Formen von Studienangeboten. Im Fokus stehen dabei insbesondere Joint Degree und Double Degree-Studienprogramme. Auch an den schweizerischen Universitäten werden mit zunehmender Tendenz solche Angebote entwickelt. Dabei zeigt es sich, dass ein Abstimmungs- und Klärungsbedarf besteht.

Arbeitsgruppe Joint und Double Degree

Vor diesem Hintergrund wurde Anfang 2009 auf Initiative einiger Universitäten (Basel, Bern, Zürich) eine Arbeitsgruppe aus dem Bologna-Netzwerk gebildet, in der alle Universitäten sowie die Bologna-Koordination der CRUS vertreten waren. Ziel der Arbeitsgruppe war es, eine Bestandsaufnahme über laufende und geplante Joint und Double Degree-Studiengänge an den schweizerischen Universitäten zu erstellen, Empfehlungen bezüglich Terminologie und Abschlüssen zu formulieren und Beispiele guter Praxis zu vermitteln.

Die Arbeitsgruppe führte im Verlauf des Jahres 2009 zwei Umfragen an den Universitäten durch und verfasste auf dieser Basis ihren Schlussbericht, der Anfang 2010 in finalisierter Form dem Bologna-Netzwerk zur Diskussion vorgelegt werden konnte.¹¹⁶

Schlussbericht der Arbeitsgruppe – Ergebnisse der Erhebung

Der Bericht der Arbeitsgruppe umfasst eine Analyse des Ist-Zustands (Übersicht über laufende und geplante Double und Joint Degree-Studiengänge – national, international, hochschultypübergreifend), Empfehlungen (Terminologie, Abschlüsse, Planungs- und Implementierungsprozesse) sowie Beispiele Guter Praxis in Planung und Umsetzung.

Die Analyse hat ergeben, dass die Schweizer Universitäten Joint Degree-Studiengänge in nationaler Kooperation auf Masterstufe bevorzugen. Von den insgesamt 60 geplanten/angebotenen Joint Degree-Studiengängen an Schweizer Universitäten handelte es sich bei 34 um nationale Kooperationen auf Masterstufe (Erhebungsstand Oktober 2009). Double Degrees spielen dagegen eine kleinere Rolle, wobei dieser Befund im Einzelnen nicht zutreffen muss, wie die beträchtliche Zahl internationaler Kooperationen an der Universität St. Gallen illustriert. Die Mehrheit aller Joint und Double Degree-Angebote werden von universitären Kooperationspartnern getragen.

Aus den Erhebungen ging zudem hervor, dass die Bezeichnung der unterschiedlichen Kooperationsformen oft uneinheitlich ist. Insbesondere unter Sammelbegriffen wie „Joint Programme“ oder „Gemeinsamer Studiengang“ werden verschiedene Kooperationsformen subsumiert.

Checkliste mit Minimaldefinitionen

Auf dem Bericht der Arbeitsgruppe und einem daraus hervorgegangenen Dokument mit den Empfehlungen basiert die Checkliste, die schliesslich im Frühjahr 2010 auf der Website der CRUS veröffentlicht werden konnte.¹¹⁷ Der Zweck dieser Checkliste ist es, ein gemeinsames Verständnis über Joint und Double Degrees an Schweizer Universitäten herzustellen. Sie umfasst im Wesentlichen die Basisdefinitionen eines Double Degree- resp. eines Joint Degree-Studiengangs sowie Empfehlungen zu den Punkten

- Curriculumentwicklung bei Joint Degree-Studiengängen
- Studienorganisation bei Joint Degree-Studiengängen
- Benennung des Studiengangs bei Joint Degree-Studiengängen
- Titel bei Joint Degree-Studiengängen
- Gestaltung Abschlussdokumente.

¹¹⁶ Joint und Double Degree Studiengänge. Bericht der Arbeitsgruppe zuhanden des Bologna-Netzwerks der CRUS.

¹¹⁷ Das Dokument ist abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Publikationen → Joint und Double Degree.

Ausblick und weiteres Vorgehen

Mit der Veröffentlichung der Checkliste auf der Website der Bologna-Koordination der CRUS wurde die Arbeit der AG Joint und Double Degree abgeschlossen und die Arbeitsgruppe aufgelöst.

Im Anschluss an die Arbeit der AG Joint und Double Degree fand auf Anregung des Bologna-Netzwerks im September 2011 ein erster Workshop der Rechtsdienste aller Schweizer Universitäten zu rechtlichen Aspekten von nationalen Double und Joint Degree-Studienangeboten statt. Der unter der Ägide der beiden Leiter der AG Joint und Double Degree am Sitz des CRUS-Generalsekretariats abgehaltene Workshop stiess auf reges Interesse und soll 2012 weiter geführt werden.

Darüber hinaus ist geplant, 2012 ein gemeinsames Treffen der verschiedenen Stellen, die an den Universitäten mit Joint und Double Degree-Angeboten befasst sind, zu veranstalten (Verantwortliche für Internationales, Erasmus, Zulassung, Rechtsdienste, Lehrentwicklung u.ä.).

Allgemein ist es angesichts der Zunahme und wachsenden Bedeutung von Joint und Double Degree-Studienangeboten angezeigt, die Entwicklung dieser kooperativen Formen von Studienangeboten aufmerksam zu verfolgen. Im Rahmen des Monitorings ist deshalb anhand der CRUS-Datenbank uni-programme.ch eine aktualisierte Übersicht über die zurzeit in Kooperation angebotenen Studienprogramme erstellt worden (siehe Kap. 2.2.4).

Ob die Basisdefinitionen und Empfehlungen der Checkliste an den Schweizer Universitäten ein gemeinsames Verständnis von Joint und Double Degree-Studiengängen herzustellen vermögen, ist jedoch damit noch nicht gesagt. Es wäre wünschenswert, dies zu einem späteren Zeitpunkt vertiefter zu untersuchen.

6.2. Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen

In den letzten Jahren stieg der Frauenanteil an den Hochschulen auf allen Studienstufen stetig an. Mit steigender akademischer Stufe nimmt er jedoch nach wie vor ab.

Die CRUS hatte 2006 beschlossen, in einem zweijährlichen Rhythmus ein Monitoring durchzuführen, um die Auswirkungen der Bologna-Reform auf das Studienverhalten von Frauen und Männern im gestuften Studiensystem zu überprüfen. Es sollte u.a. untersucht werden, ob und in welcher Form sich die Einführung einer zusätzlichen Studienstufe auf die Frage der Chancengleichheit in den Hochschulen auswirke. 2009 erschien in Zusammenarbeit zwischen BFS und CRUS die erste Publikation¹¹⁸ zur Geschlechtergleichstellung an Hochschulen.

Die nun vorliegende zweite Publikation zum Thema «Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen»¹¹⁹ ist gegenüber der ersten breiter gefasst. Neben den bereits im ersten Bericht untersuchten Indikatoren

- Eintritte und Übertritte
- Studienerfolg und Abschlüsse
- Hochschulwechsel zwischen zwei Studienstufen
- Übergang zwischen Studium und Arbeitsmarkt

werden im zweiten Bericht zusätzlich Indikatoren zum Übertritt Maturität–Hochschulen sowie zum Hochschulpersonal (Schwerpunkt Professuren) präsentiert. Zudem werden dieses Mal auch Zahlen zu den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen publiziert.

An den universitären Hochschulen liegt der Frauenanteil bei den Eintritten auf der Bachelorstufe im Jahr 2010 bei 53%, auf der Masterstufe bei 51%. Bei den Doktoratsabschlüssen beträgt er 48%.

Unabhängig vom Hochschultyp sind grosse Unterschiede unter den Fachbereichen festzustellen, was der Frauen- und Männeranteil betrifft. An den Universitäten weisen die Exakten Wissenschaften, Maschinen- und Elektroingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften sowie Bauwesen und Geodäsie mehrheitlich männliche Studierende auf, und zwar sowohl bei den

¹¹⁸ Frauen und Männer im Bolognasystem. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen, BFS/CRUS, Neuchâtel, 2009.

¹¹⁹ Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen. Indikatoren zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, BFS/CRUS, Neuchâtel, 2011.

Eintritten als auch bei den Abschlüssen auf praktisch allen Studienstufen. In der grossen Mehrheit weiblich ist die Studierendenschaft dagegen auf den meisten Studienstufen bei den Eintritten und Abschlüssen in der Veterinärmedizin, in den Sprach- und Literaturwissenschaften, in der Pharmazie sowie in den Sozial- und Geisteswissenschaften.

Bei den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zusammen betrachtet, bilden die Frauen die Mehrheit der Eintretenden, was mit der starken Frauenpräsenz an den Pädagogischen Hochschulen zu tun hat (82%). Bei den Fachhochschulen allein sind die Männer nach wie vor in der Mehrzahl.

Nimmt man die oberste Hierarchiestufe einer Hochschule (Professuren) ins Visier, sind die Frauen bei allen Hochschulen in der Minderheit, auch wenn ihr Anteil stetig wächst. An den Universitäten liegt er zurzeit immer noch unter 20%, bei einem Männeranteil von 83%. Der Männeranteil bei den Professuren an den Fachhochschulen liegt bei 69%, den tiefsten Männeranteil weisen die Pädagogischen Hochschulen mit 59% auf.

Der Einstieg in den Arbeitsmarkt gestaltet sich für Männer und Frauen mit einem universitären Abschluss ähnlich. Bei den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen dagegen finden die Absolventen etwas schneller eine ihrer Ausbildung entsprechende Stelle, als die Absolventinnen. Bei allen drei Hochschultypen verdienen Männer mehr als Frauen, wobei der Unterschied bei den Absolventinnen und Absolventen der Universitäten am geringsten ist.

Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Im internationalen Wettbewerb um die besten und attraktivsten Bildungs- und Forschungsplätze spielt die Gleichstellung der Geschlechter eine zentrale Rolle. Um den aktuellen Herausforderungen im europäischen und internationalen Wettbewerb zu begegnen, ist es deshalb wichtig, die bisherigen Bemühungen an Schweizer Universitäten zur Förderung der Chancengleichheit weiterzuentwickeln und zu verankern, damit Frauen wie Männer ihr Potenzial in Wissenschaft und Forschung gleichberechtigt entfalten können.

Dieses Monitoring, das europaweit wegweisend ist, soll dazu beitragen, Veränderungen und Trends frühzeitig zu erkennen. Eine Fortsetzung für die nächsten beiden Jahre ist deshalb empfehlenswert.

6.3. Lifelong Learning

Unter dem Einfluss der allgemeinen gesellschaftlichen und demographischen Veränderungen sehen sich auch die Universitäten vor neue Herausforderungen gestellt. Das Konzept des lebenslangen Lernens ist im Kontext dieser Entwicklung in den letzten Jahren zu einem wichtigen Thema geworden.¹²⁰

Für die Schweizer Universitäten war Lifelong Learning bislang kein prioritäres Anliegen und wird oft irrtümlicherweise mit der universitären Weiterbildung gleichgesetzt. Eine gewisse Vorreiterrolle üben die Westschweizer Universitäten aus, die schon seit längerem Verfahren für die Zulassung zum Studium ohne Maturität resp. nach französischem Vorbild die Anrechnung von Vorkenntnissen („Validation des acquis de l'expérience“ VAE) anwenden. Wie aktuell die Thematik auch in der Schweiz ist, zeigen etwa der Entwurf für ein Weiterbildungsgesetz WeBiG oder die von Bund und EDK vorgestellte „Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz“. Umso wichtiger ist es, dass die Universitäten eine eigenständige Position erarbeiten.

Die AG Bologna-Koordination (Fachleute aus der universitären Verwaltung, der Bologna-Koordination sowie Studierende) hat deshalb im Jahr 2010 das Lebenslange Lernen zu ihrem Schwerpunktthema gemacht und einen Entwurf für ein Positionspapier zum Lebenslangen Lernen erarbeitet, der im November 2010 der CRUS vorgelegt werden konnte. Ein zentraler Gedanke dieses Papiers war es, die Universität als Ganze und insbesondere die Kernaufgaben Lehre und Forschung unter dem Aspekt des Lebenslangen Lernens zu betrachten. Die in dem Entwurf vorgeschlagenen Massnahmen betrafen den erweiterten Zugang zum Studium, die Anerkennung

¹²⁰ Von den zahlreichen Initiativen und Publikationen sei hier stellvertretend auf die jüngste EUA-Publikation zu diesem Thema verwiesen: Hanne Smidt, Andrée Sursock, Engaging in Lifelong Learning. Shaping Inclusive and Responsive University Strategies, EUA Publications 2011.

früheren Lernens („Recognition of prior learning“ = RPL) sowie den offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen. Das Plenum der CRUS entschied, auf die Publikation eines Positionspapiers vorerst zu verzichten und stattdessen eine Arbeitsgruppe zu dem Thema zu bilden.

Einsetzung einer Arbeitsgruppe

Im Frühjahr 2011 konnte die Ad-hoc-Arbeitsgruppe „AG LLL der CRUS“ unter dem Vorsitz der Basler Vizerektorin H. Kaiser gebildet werden. Sie umfasst Spezialistinnen und Spezialisten aus den Bereichen Lehre, Zulassung, Anerkennung, Weiterbildung sowie Studierende. Die CRUS hat folgenden Auftrag an die AG LLL gegeben:

- eine Bestandsaufnahme zu erstellen
- eine Grundsatzdebatte zur Gesamthematik LLL aus der Sicht der Universitäten zu führen
- einen Zwischenbericht zuhanden der Delegation Lehre der CRUS zu erstellen
- ein Konzept für konkrete Umsetzungsmassnahmen zu formulieren (bes. Zulassung ohne Maturität, RPL bei der Zulassung, Anrechnung früherer Bildungsleistungen an formale Abschlüsse).

Bis Anfang 2012 hat die AG LLL drei Sitzungen abgehalten. Die Arbeitsgruppe hat ihr Arbeitsprogramm mit dem Ziel definiert, der CRUS anlässlich ihrer „séance de réflexion“ im Juni 2012 einen Bericht vorzulegen, mit Vorschlägen, wie das Lifelong Learning bis 2016 in den Universitäten strategisch verankert werden könnte, und für konkrete Umsetzungsmassnahmen. Über die konkreten Zielsetzungen hinaus soll der Zeithorizont um einen Ausblick bis 2020 erweitert werden.

6.4. Modularisierung

Schwerpunktthema 2011 der AG Bologna-Koordination

Die AG Bologna-Koordination – eine kleine Arbeitsgruppe mit Fachleuten aus verschiedenen Bereichen der universitären Verwaltung und dem Team der Koordination Lehre der CRUS – beschäftigte sich im Jahr 2011 schwerpunktmässig mit dem Thema Modularisierung. Eine gute Modularisierung – so lautete die Annahme – könnte viele Probleme, die sich bei der Curriculumgestaltung ergeben, lösen helfen. Das Ziel war es, eine Checkliste zuhanden der Universitätsangehörigen zu erstellen.

Vorbereitend wurde mittels der Webseiten der Universitäten eine kleine Recherche zu den Typen lineare, freie sowie „semi-lineare“ Modularisierung durchgeführt. Wie sich zeigte, bestehen an den einzelnen Universitäten verschiedene Definitionen resp. werden auf unterschiedliche Weise einzelne Aspekte der Modularisierung betont (z.B. „objectifs de formation“, Credits u.a.m.). Insgesamt ergab sich ein eher heterogenes Bild. Allgemein war festzustellen, dass der Begriff der Modularisierung noch nicht sehr gebräuchlich ist. Fachspezifische Tendenzen konnten nicht ausgemacht werden.

Zusammen mit externen Experten beschäftigte sich die AG während der alljährlichen Klausur mit den vielfältigen Aspekten des Themas.

Einige grundlegende Faktoren liessen sich im Zusammenhang mit Modularisierung festhalten:

- Modularisierung bedingt stärkere Strukturen, klare Verantwortlichkeiten.
- Eine gute Modularisierung hängt stark davon ab, wie gut die Rollen und Verantwortlichkeiten zugewiesen sind.
- Die Einführung der Modularisierung bedingt ein „change management“ der ganzen Struktur einer Organisation: Top-down und bottom-up kombinieren.
- Die Kultur der jeweiligen Disziplin ist mit zu berücksichtigen.

Checkliste

Die nicht normativ, sondern deskriptiv gemeinte Checkliste¹²¹ versteht die Modularisierung als Instrument und gibt Hinweise zur Gestaltung von Modulen und zur Umsetzung von modularisierten Studiengängen. Zentral ist die mit der Modularisierung verbundene Outcome-Orientierung, weil Module in ihrer Eigenschaft als konzeptionelle Zusammenfügungen einzelner Lehrveranstaltungen nur über die damit verbundenen Kompetenzen als Einheiten zu begreifen sind.

In der konkreten Handhabung ist die Modularisierung mit zahlreichen anderen Themen verwoben. Die Checklist der AG Bologna-Koordination greift beispielhaft die Themenfelder „Konsistenz“, „Flexibilisierung“, „Transparenz“ und „Mobilität“ heraus und richtet ihre Empfehlungen zum einen an Modulverantwortliche, zum anderen an Studiengangverantwortliche.

¹²¹ Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen, abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Publikationen → Modularisierung

7. Die Schweiz im europäischen Kontext

7.1. Bologna-Experten

Die grösste laufende Initiative der europäischen Union im Bereich von Bildung und Ausbildung ist das „Programm für lebenslanges Lernen“ (LLP) 2007–13, das im Kern verschiedene Austausch- und Ausbildungsprogramme umfasst.¹²² Das wichtigste davon ist das Erasmus-Programm für den Hochschulbereich. Die Schweiz hatte sich in früheren Jahren nur indirekt am Erasmus-Austausch beteiligt. Seit 2011 ist die Schweiz offiziell an diesem EU-Programm beteiligt. Hierzu wurde gemäss den EU-Vorgaben bei der ch Stiftung die ch Agentur in Solothurn eingerichtet, die für die Koordination der europäischen Programme verantwortlich zeichnet.¹²³

Zu den unterstützenden Netzwerken im Rahmen dieses umfassenden Projekts der EU zählen die „Bologna Experten“ – andere Initiativen sind das Naric-Netzwerk, die ECTS und Diploma Supplement Labels u.a.m.¹²⁴

Bildung eines Pools der Bologna-Expertinnen und -Experten der Schweiz

Schon bevor die Schweiz ab 2011 offiziell am LLP-Programm teilnahm, hatten sich Fachleute aus allen drei Hochschultypen in einer von der CRUS koordinierten Gruppe von Bologna-Expertinnen und -Experten zusammengetan, die jeweils an den europäischen Seminaren teilnahmen. Im Sommer 2010 erweiterte die CRUS – in Anlehnung an die Aktivitäten auf europäischer Ebene – diese Gruppe zu einem Bologna-Expertenpool, dessen Mitglieder mehrheitlich aus dem Bologna-Netzwerk stammen. Vom Prinzip her sind alle Universitäten sowie die Partnerkonferenzen KFH und COHEP und die Studierenden in dem Pool vertreten. Mit dem zuständigen SBF wurde von Anfang an vereinbart, dass das Mandat der Bologna-Experten 2011 nicht zur ch-Agentur übergeführt, sondern weiterhin durch die CRUS wahrgenommen und zusammen mit den übrigen Aufgaben im Bereich Bologna koordiniert werden soll. Auch einigte man sich, dass der Pool parallel zu den EU-Strukturen und ohne finanzielle Unterstützung bei der EU zu beantragen, geführt wird. Der Vorteil dieses „Schweizer Wegs“ ist es, vom europäischen Austausch profitieren zu können, ohne grossen bürokratischen Aufwand betreiben zu müssen.

Aktivitäten der Bologna-Experten

Die Hauptaufgabe des Schweizer Bologna-Expertenpools besteht in der Teilnahme an den so genannten HER-Seminaren, die für Bologna-Experten und Hochschulexperten veranstaltet werden. Im Jahr 2011 fanden drei Seminare in Brüssel („Promoting Learning Mobility“), Oslo („Modernization of Curricula“) und Lissabon („Enhancing Quality through Internationalisation“) statt, an denen jeweils 2 bis 3 Schweizer Vertreterinnen und Vertreter teilnahmen.

Zusätzlich sind die Schweizer Bologna-Experten auf dem „Higher Education Reform Portal“¹²⁵ eingeloggt, das die Experten-Community mit Informationen und Dokumenten sowie Veranstaltungshinweisen versorgt und als Diskussionsplattform dient.

Auf nationaler Ebene findet ein institutionalisierter Austausch in Form von Sitzungen des Expertenpools nach den HER-Seminaren statt, an denen das Thema des jeweiligen Seminars mit Präsentationen der Seminarteilnehmenden und anschliessender Diskussion verarbeitet wird. Auf dem europäischen Portal konnte zudem eine geschlossene „Switzerland Bologna Experts Group“ als Diskussionsplattform eingerichtet werden.

Zu den Aufgaben der Bologna-Experten gehört es schliesslich, die europäischen Themen und Informationen in ihren Universitäten sowie über das Bologna-Netzwerk weiter zu verbreiten.

Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die Bilanz nach einem Jahr fällt aus Sicht der Schweizer Bologna-Experten weitgehend positiv aus. Die HER-Seminare werden von den Teilnehmenden als nützlich beurteilt, weil europäische

¹²² Siehe http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm

¹²³ www.chstiftung.ch/ueber-uns/organisation/geschaeftsstelle/ / www.ch-go.ch/

¹²⁴ http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/support_measures_networks_en.php/
http://eacea.ec.europa.eu/llp/support_measures_and_network/bologna_experts_en.php

¹²⁵ www.bolognaexperts.net/portal/ .

Themen in Erinnerung gerufen werden. Sie bieten darüber hinaus Gelegenheit zur Netzwerkpflege. Die Seminarteilnehmenden teilen den Eindruck, dass sich die Veranstaltungen primär an Hochschulangehörige wenden, während sie für Mitarbeitende der CRUS und ähnlicher Organisationen wenig Neues zu bieten vermögen. Die in der Schweiz gewählte Organisationsform mit dem Pool, aus dem jeweils einige Teilnehmer für die europäischen Seminare rekrutiert werden können, und den Sitzungen nach den Seminaren, mit denen alle Mitglieder des Pools von den besprochenen Themen profitieren, wird geschätzt. Ebenfalls positiv beurteilt wird die nationale Online-Plattform, auch wenn die Teilnahme bis jetzt nicht rege war. Hier soll der Kreis der Registrierten über die Bologna-Experten hinaus erweitert werden.

Die bisherige Organisationsform soll im Jahr 2012 beibehalten, der Expertenpool in gleicher Zusammensetzung und Grösse weiter geführt werden. Aus dem Pool können weiterhin 2 bis 3 Personen für die Teilnahme an den europäischen Expertenseminaren rekrutiert werden. Für Ende 2012 ist zudem ein von der österreichischen Agentur für Lebenslanges Lernen geplantes Treffen der deutschsprachigen Bologna-Experten in Österreich geplant.

Ab 2014 wird das LLP vom neuen Programm der europäischen Kommission „Erasmus for All“¹²⁶ abgelöst, das alle bestehenden Initiativen zusammenbringt und die Zentralisierungstendenz der EU verstärken wird. Noch ungewiss ist, ob die Initiative der Bologna-Experten in diesem Rahmen weiter geführt werden wird.

7.2. Von Bologna zu EHEA

Zum zehnjährigen Bestehen des Bologna-Prozesses wurde anlässlich der Ministerkonferenz von Budapest-Wien im Jahr 2010 der europäische Hochschulraum (EHEA) offiziell für eröffnet erklärt.¹²⁷ Auch wenn damit suggeriert wird, die im europäischen Hochschulraum vereinten nationalen Hochschulsysteme seien vergleichbarer, wettbewerbsfähiger und kohärenter geworden, ist klar, dass die im Rahmen des Bologna-Prozesses aufgenommenen Arbeiten noch nicht abgeschlossen sind. Die angebrochene zweite Dekade steht im Zeichen der Konsolidierung und Fortführung dieser Arbeiten.

Europäischer Bericht für die Ministerkonferenz in Bukarest 2012

Für die Ministerkonferenz in Bukarest im April 2012 erstellte die BFUG in Zusammenarbeit mit europäischen Stakeholder¹²⁸ einen umfassenden Bericht zur Implementierung der Bologna-Reform in Europa. Auch wenn die darin verarbeiteten Daten mit einiger Vorsicht behandelt werden müssen¹²⁹, gibt die Darstellung einen Überblick über den allgemeinen Stand der Dinge und einen Anhaltspunkt, wo die Schweiz im europäischen Vergleich steht.

– Studierendenpopulation:

Die Studierendenpopulation vergrösserte sich zwischen 2003 und 2009 in der Hälfte der Bologna-Staaten um mehr als 10%. Die Schweizer Universitäten situieren sich für 2004/05–2009 mit plus 8% in der Mitte.¹³⁰

– Budget:

Was die öffentlichen Ausgaben für die Tertiärbildung betrifft, befindet sich die Schweiz 2008 in der Mitte und unter den gut klassierten, was den Vergleich mit den übrigen öffentlichen Ausgaben in der Schweiz betrifft. Im Unterschied zu anderen Ländern hat sich der Anteil der Bildungsausgaben gemessen an den gesamten öffentlichen Ausgaben nicht verändert.

¹²⁶ <http://ec.europa.eu/education/ERASMUS-for-all/>: Swiss Core hat einen nützlichen zusammenfassenden Bericht über das neue Programm verfasst: EC proposal for an integrated Programme for Education, Training, Youth and Sport (ERASMUS for All), Joint report, 29. November 2011.

¹²⁷ Siehe die offizielle aktuelle Website www.ehea.info/.

¹²⁸ Eurostat, Eurostudent und Eurydice.

¹²⁹ Draft implementation report, BFUG 2012: Der Bericht beschreibt auf der Basis der 2011 eingeforderten Daten den Stand der Implementierung des Bologna-Prozesses 2012. Gemäss Auskunft des SBF stammen die Daten aus verschiedenen Jahren und aus verschiedenen Quellen.

¹³⁰ BFS – Studieren unter Bologna 2009, S. 12.

– Bologna-Architektur:

- Wie die Mehrheit hat auch die Schweiz die Architektur mit Bachelor = 180 ECTS-Credits / Master = 90/120 ECTS-Credits eingeführt. Jedoch ist es auf der Masterstufe nicht obligatorisch, dass die Programme mindestens 60 Credits umfassen.
- Die einheitlich mit 180 Credits bemessene Bachelorstufe ist auch in Flandern, Frankreich, Italien und Lichtenstein gebräuchlich. In den übrigen Ländern dominieren diese zwar, sind aber nicht als einzige anerkannt.
- Die Hindernisse am Übergang von der Bachelor- zur Masterstufe sind auch im Ausland bekannt. Die Schweiz kann in diesem Zusammenhang die Durchlässigkeitsvereinbarung mit der Konkordanzliste für sich verbuchen, mit der die Zulassung von praxisorientierten Bachelorabschlüssen zu einem universitären Masterstudium geregelt wird.

– Doktorat:

- Wie in 13 weiteren Ländern ist die Doktoratsstufe in der Schweiz zwischen klassischem (individuellen) Doktorat und strukturiertem Doktoratsprogramm organisiert.
- Wie weitere vier Länder hat die Schweiz die Dauer des third cycles nicht definiert.

– Joint und Double Degree:

Das Fehlen von Bestimmungen und Vereinbarungen für Joint und Double Degree-Programme verursacht Probleme bei der Organisation der Abschlüsse. Hier ist positiv anzumerken, dass die CRUS eine Checkliste veröffentlicht hat. Im Übrigen sind zwischen 70 und 100% der schweizerischen Hochschulen an Joint Degree-Programmen beteiligt (wie Spanien, Luxemburg, Malta, Vatikan).

– Nationale Qualifikationsrahmen:

Die Schweiz ist eines von vielen Ländern, die den nationalen Qualifikationsrahmen in der Gesetzgebung verankert resp. auf politischer Ebene genehmigt haben (Step 6). Für alle Länder bereitet es in der Folge Schwierigkeiten, die Qualifikationen zu definieren und Learning Outcomes zu formulieren.

– Learning Outcomes:

- Negativ zu vermerken ist, dass die Schweiz als eines von acht Ländern figuriert, in denen die Institutionen die ECTS-Credits allein aufgrund des Workloads vergeben, statt Learning Outcomes zu berücksichtigen.
- Ein Positivpunkt ist dagegen, dass Seminare und Tagungen zu Learning Outcomes veranstaltet werden. Einschränkend muss hier beigefügt werden, dass die Resultate und Wirkungskraft solcher Anlässe nicht mitberücksichtigt werden.

– Soziale Dimension:

- Die Schweizer Universitäten befinden sich bezüglich des Frauen- und Migrantenteils im Mittelfeld.
- Die Schweiz gehört zu einer Gruppe von fünf Ländern, die sich auf konkrete Massnahmen statt auf eine allgemeine Politik konzentrieren, um die Beteiligung von Minderheiten zu fördern.¹³¹ Es existiert jedoch keine nationale Strategie.
- Die Schweiz zählt zu den Ländern, die alternative Zugangswege bieten. Auf dem klassischen Weg (Maturität) treten 94% der Studierenden ins Studium ein.

– Employability:

Aus den Absolventenbefragungen geht hervor, dass 20% der Universitätsabgänger eine Arbeitsstelle innehaben, die eine niedrigere Qualifikation erfordern. Damit befindet sich die Schweiz im europäischen Mittel.

– Lifelong Learning / Flexibilität des Studiums:

Dieser Bereich umfasst viele verschiedene Aspekte (u.a. Teilzeitstudium, e-learning ...).

- Es existiert nach wie vor keine gemeinsame Definition in Europa, und viele Länder verfügen ebenfalls über keine.

¹³¹ Georgien, Irland, Moldawien, Schweiz, Ukraine.

- Wie die Nachbarländer befindet sich auch die Schweiz auf dem Weg, LLL-Konzepte zu entwickeln. Drei Viertel der EU-Länder betrachten LLL als eine Aufgabe der Tertiärbildung.
- Die Schweiz befindet sich unter den Ländern, die die Flexibilisierung des Studiums durch die Einführung des ECTS befördern.
- Die Schweiz gehört zu den Ländern, die den Teilzeitstatus bei den Studierenden nicht anerkennen, sondern nur denjenigen des Vollzeitstudierenden.
- Viele Länder praktizieren bereits die Anerkennung von früherem Lernen (RPL), auch die Schweiz – dank der Universität Genf (VAE).

– Mobilität:

Die Schweiz gehört zu den fünf attraktivsten Ländern für ausländische Studierende. Der Vergleich zwischen den Ländern ist allerdings schwierig, da gewisse Länder alle Studierenden mit einem ausländischen Pass mitrechneten (u.a. Frankreich und Irland, die ebenfalls unter den ersten Fünf rangieren).

Trotz der Heterogenität der verwendeten Daten und gewisser Fehlinformationen¹³² gibt der BFUG-Bericht einen Eindruck, wo die Entwicklung an den Schweizer Universitäten steht. Dabei erstaunen weder die Stärken noch die Schwachpunkte. Diese sind in den Bereichen Outcome-Orientierung, Lifelong Learning oder Flexibilisierung auszumachen sowie insbesondere hinsichtlich Employability, die bisher nicht im Fokus der Diskussionen stand.

7.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Aus Sicht der CRUS sollte die jetzt anstehende und weiter zu entwickelnde inhaltliche Umsetzung – unter Berücksichtigung der europäischen Vorgaben – im Wesentlichen auf der nationalen Ebene fortgeführt werden. Dabei liegt der Ball in dieser Phase in erster Linie bei den Akteuren der Hochschulen selbst sowie den nationalen Gremien.

Aufgabe der BFUG sollte es sein, die europäische Dimension und den Übergang und Zusammenhang zwischen Bologna-Prozess und EHEA glaubwürdig zu vermitteln und somit in erster Linie eine informative und kommunikative Funktion auszuüben: Dies ist umso wichtiger angesichts der festzustellenden divergierenden Tendenzen auf nationaler und auch auf institutioneller Ebene.

Zusätzliche Instrumente stehen aus Sicht der Universitäten nicht zur Debatte. Vielmehr müssen die bestehenden sich ergänzend angewendet und die gegenseitigen Bezüge sichtbar gemacht werden (bspw. ECTS und Qualifikationsrahmen).

Für die Fortführung der Arbeiten in der Schweiz stehen neben der Curriculumreform und damit zusammenhängend der Outcome-Orientierung der Lehrangebote weitere Themen zur Debatte, die von der europäischen Agenda lanciert worden sind. Neben der Implementierung des nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich in den Universitäten ist hier vor allem das Stichwort Lifelong Learning zu nennen, das im Sommer 2012 breit diskutiert werden wird. Mit Blick auf den Entwurf des Ministercommuniqués für Bukarest 2012, in dem das Thema der „Employability“ mit grosser Priorität behandelt wird, ist voraus zu nehmen, dass diesem Aspekt in nächster Zeit auch von Seiten der Universitäten grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden wird.

Es ist an der Delegation Lehre der CRUS, in Fortsetzung der Prioritäten der CRUS für die Jahre 2009–11 eine Prioritätensetzung ab 2012 vorzuschlagen.

¹³² Bspw. ist eine falsche Prozentzahl für den Übergang vom Bachelor zum Master angegeben: Das BFS gibt dafür 88% und nicht 50–75% an! Erstaunlich auch, dass für die Schweiz angegeben wird, 100% aller Studienprogramme stellten eine Verbindung zwischen ECTS und Learning Outcomes her. Dies widerspricht zudem dem Befund, dass die Schweiz zu den Ländern zählt, die die Credits allein aufgrund des Workloads bemessen.

8. Fazit

In ihrer Prioritätensetzung für die Jahre 2009–11 hatte die CRUS der Outcome-Orientierung bei Studienprogrammen und Kompetenzen die wichtigste Bedeutung beigemessen. Im vorliegenden Bericht konnte aufgezeigt werden, dass sich an den Schweizer Universitäten ein gestalterisches Verständnis für das Konzept der Learning Outcomes allmählich etabliert und von entsprechenden Projekten begleitet wird. Damit befinden sich jedoch unsere Universitäten erst am Anfang jener Entwicklung hin zu kompetenzorientierten Studienangeboten, die als wesentlicher Bestandteil der Bologna-Reform galt. Für die nächsten Jahre besteht die grosse Herausforderung darin, unseren Lehrkörper in diesen Paradigmenwechsel zu involvieren. Die Orientierung der Studienprogramme an Learning Outcomes und studentischen Kompetenzen und die damit verbundene, an diesen orientierte Überprüfung von Studienleistungen bleibt deshalb für die CRUS auch in den kommenden Jahren als Priorität bestehen. Die Beurteilung von Studienleistungen nicht anhand der abstrakten Erwartungen des Lehrkörpers (Angebot), sondern anhand der erworbenen studentischen Kompetenzen (Nachfrage), spielt auch bei einem zweiten Thema eine zentrale Rolle, das die Schweizer Universitäten in der nächsten Zeit beschäftigen wird: das sogenannte Lifelong Learning, d.h. das in unseren Wissensgesellschaften auftretende Bedürfnis, das Bildungsangebot auch auf Lebensphasen jenseits der klassischen Studienzeit auszudehnen. Noch im Jahr 2012 soll an unseren Universitäten eine Grundsatzdebatte zum Lifelong Learning geführt und Umsetzungsmassnahmen diskutiert werden.

Die zweite Priorität der CRUS für die Jahre 2009–11 betraf die studentische Partizipation. Wir können mit Freude feststellen, dass von den Universitäten in diesem Bereich die nötigen Anpassungen vorgenommen wurden, so dass für die nächsten Jahre kein unmittelbarer Handlungsbedarf besteht. In diesem Bereich bleibt die CRUS wachsam und begleitet diesbezügliche Projekte und Initiativen weiterhin mit grossem Nachdruck.

Als dritte Priorität wurde festgelegt, ein Monitoring durchzuführen. Vorliegender zweiter Zwischenbericht fasst die Resultate der Jahre 2010/11 zusammen, wobei es vorgesehen ist, eine regelmässige Berichterstattung fortzusetzen, bei der neben Überblicksdarstellungen auch thematische Aspekte angesprochen werden.

Einen Schwerpunkt des vorliegenden Bologna-Monitorings 2010/11 bildete – unter anderem wegen eines diesbezüglichen Auftrags seitens der SUK – die Architektur des Studiums an Schweizer Universitäten nach der nunmehr abgeschlossenen Implementierung der Bologna-Reform. Die Datenerhebung zum Studienangebot auf Bachelor- und Masterstufe hat verdeutlicht, dass die Definition dessen, was ein „Studiengang“ oder ein „Studienprogramm“ ist, an den Schweizer Universitäten unterschiedlich verstanden wird, so dass im Rahmen der gemeinsamen zweistufigen Struktur (Bachelor und in der Regel unmittelbar darauf folgender Master) oft unterschiedliche Gliederungen aufgebaut wurden, die eine – qualitative sowie quantitative – vergleichende Darstellung der Studiengänge bzw. Studienprogramme erschweren. Bei der Überprüfung der Rückmeldungen hat sich gezeigt, dass – um ein Beispiel zu geben – die Philosophische Fakultät der Universität Zürich nur einen Master of Arts aufweist, unter den alle fachlichen Richtungen als Haupt- oder Nebenfach unterschiedlichen Umfangs subsumiert sind.¹³³ Hingegen führt die im Sinne des fachlichen Angebots vergleichbare Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern 37 Studiengänge auf – von A wie „Anthropologie des Transnationalismus und des Staates“ bis Z wie „Zentralasiatische Kulturwissenschaften“.¹³⁴ Die Philosophisch-historische Fakultät der Universität Basel kennt ihrerseits zum einen die Kategorie der „Studiengänge“, um disziplinär kompakte Studienprogramme zu bezeichnen, zum anderen jene der „Studienfächer“, die nur in Kombination ein gesamtes Studienprogramm ergeben.¹³⁵ An der Universität Genf ist von „filières de formation“ für den Studiengang die Rede, wobei in den Geisteswissenschaften „disciplines“ angeboten werden.¹³⁶ Die Beispiele gestalterischer Vielfalt liessen sich vermehren. Diese beträchtliche Spannbreite in der Nomenklatur lässt darauf schliessen, dass an den Schweizer Universitäten die gleichzeitige Umsetzung der Bologna-Reform zu unterschiedlichen Studienmodellen geführt hat. Es bleibt eine offene Frage insbesondere für das Studium der

¹³³ Siehe http://www.degrees.uzh.ch/uebersicht.php?lang=de&SC_SAP_id=50383586&org_SAP_id=50000007

¹³⁴ Siehe <http://www.unibe.ch/studium/master.html>

¹³⁵ Siehe <http://www.unibas.ch/index.cfm?5EF9BC34908CD5F181C9A03FFA8AA673>

¹³⁶ Siehe <http://www.unige.ch/futursetudiants/formation/filieres.html>

Geistes- und Sozialwissenschaften, ob mit „Übersetzungshilfen“ die Vergleichbarkeit des Studienangebots für die Studierenden gewährleistet oder ob die Studienstrukturen einander angenähert werden sollten.

Die Bachelorstufe wird mehrheitlich als erste Etappe auf dem Weg zum Master verstanden, der an Schweizer Universitäten als Regelabschluss gilt, was von den sehr hohen Übertrittsquoten bewiesen wird. Wenig Kenntnisse hat man zurzeit über die Zulassungspraxis bei Übertritten in derselben Studienrichtung (d.h. bei den sogenannten „konsekutiven Studiengängen“), wo das Prinzip der Freizügigkeit gilt. Erste Hinweise deuten darauf hin, dass durch den häufigen Rückgriff auf fachspezifische Auflagen bei der Zulassung zum Master dem Prinzip der Freizügigkeit in unterschiedlicher Form entsprochen wird. Die für Sommer 2012 geplante Erhebung bei den Fakultäten soll hier mehr Klarheit verschaffen.

Im Bereich der spezialisierten Masterstudiengänge hat sich jener Trend hin zu Vielfalt und Diversität fortgesetzt, der bereits im Rahmen des Monitorings 2008/09 festgestellt wurde. Das ursprünglich formulierte Konzept hat sich weiter entwickelt und zu Studienprogrammen geführt, die mit den formulierten Vorgaben nicht immer deckungsgleich sind.

Ein ähnliches Bild resultiert aus der Erhebung zur Durchlässigkeitsvereinbarung. Obwohl sich Übertritte von einem Hochschultyp in den anderen, gemessen am Total der Studierenden, erwartungsgemäss in Grenzen halten – ist es für die CRUS sehr wichtig, dass sie immer mehr stattfinden. Was hier jedoch auffällt, ist die relative Unabhängigkeit der Übertritte sowohl von der Konkordanzliste als auch von den in der Vereinbarung festgehaltenen Grundsätzen und Regelungen. Hier wäre zu überlegen, ob eine Lockerung der ziemlich rigiden Konkordanzliste nicht eine einfachere Eingliederung der Übertritte in den neuen Hochschultyp fördern könnte.

Alle formulierten Beobachtungen weisen in eine ähnliche Richtung: Bei den zu Beginn des Reformprozesses formulierten Regelungen wurde auf der einen Seite den Universitäten eine beträchtliche Freiheit in der Umsetzung der Reform gelassen, was zu einer produktiven Vielfalt in der Bologna-Architektur führte. Auf der anderen Seite wurde bei der Nomenklatur ein allzu detailliertes Regelwerk eingeführt, das zu Missverständnissen führen bzw. zur Umgehung von Vorgaben verleiten konnte. Dies ist etwa bei den Studiengängen resp. Studienprogrammen der Fall, wo die zusätzliche, zur Umsetzung von Art. 3 der Bologna-Richtlinien erforderliche, aber infolge der institutionellen und disziplinären Entwicklung zu einem virtuellen Status verurteilte Kategorie der „Studienrichtung“ die institutionelle Vergleichbarkeit und die studentische Mobilität zwischen Studienangeboten eher verkompliziert als vereinfacht hat. Auch bei der Benennung der Diplome haben sich gewisse vorgegebene Elemente in der Praxis als nicht sinnvoll oder notwendig erwiesen (z.B. der Name der Universität als Teil des Titels), andere wiederum sehr wohl (z.B. die Verwendung der englischen Bezeichnungen).

Die im Jahre 2003 formulierten Bologna-Richtlinien haben sich zu einem grossen Teil bewährt, zu einem kleinen Teil sind sie von den Entwicklungen in der universitären Praxis überholt worden: Das durch die Regelungen etablierte System wird von den Universitäten nicht immer als kompatibel mit der Wirklichkeit in Studium und Lehre wahrgenommen. Aufgrund der in der Zwischenzeit gesammelten Erfahrungen können wir jetzt viel besser als vor zehn Jahren beurteilen, in welchen Fällen gesamtschweizerische Prinzipien als verbindlich zu betrachten sind, und in welchen Fällen hingegen der institutionelle Gestaltungsspielraum wichtiger ist als jeder Harmonisierungsversuch. In diesem Sinne plädiert die CRUS dafür, dass in dieser immer noch anhaltenden Phase der Etablierung einer neuen, modularen Studienarchitektur eine breite Variation nicht nur zugelassen, sondern als positives Merkmal unserer Universitätslandschaft gewürdigt wird. Stand zu Beginn des Umsetzungsprozesses 2003 die Vergleichbarkeit der Angebote im Vordergrund – was auch die Bologna-Richtlinien reflektieren –, ist zunehmend in unserer akademischen Kultur der Übergang zum Primat des Wettbewerbs zwischen Universitäten zu beobachten. Dass die Universitäten sich profilieren und innovativere, ausdifferenziertere Angebote entwickeln, ist deshalb als Qualität zu betrachten und kann nur im Interesse der Studierenden an Schweizer Universitäten sein, denen somit in einer überschaubaren Hochschullandschaft ein vielfältiges, fachlich und methodisch differenziertes Angebot zur Verfügung steht.

Aus Sicht der CRUS ist es in dieser Phase der Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung umso wichtiger, koordinierend mitzuwirken und den Prozess zu begleiten. Ab 2013 werden deshalb Koordination und Monitoring der Lehre an den Schweizer Universitäten als Delegierte Aufgabe der SUK zu einer Daueraufgabe der CRUS. Dabei übernimmt die im Hinblick auf diese neuen Aufgaben erweiterte Delegation Lehre der CRUS federführende Verantwortung. Die

Zusammenarbeit mit den Fachleuten aus den Universitäten und anderen Hochschultypen, den Bologna-Expertinnen und -Experten und die Mitwirkung in schweizerischen und internationalen Gremien wird fortgesetzt, um Themen wie Outcome-Orientierung, Mobilität, Lifelong Learning, Modularisierung u.a.m. anzugehen.

Innerhalb des anlässlich der Ministerkonferenz in Budapest im Jahr 2010 für eröffnet erklärten Europäischen Hochschulraums (EHEA) hat die CRUS in der Schweiz mit der Umbenennung ihrer einschlägigen Gremien von „Bologna“ zu „Lehre“ ein Zeichen gesetzt, dass wir in unserem Land die Phase der erfolgreichen Umsetzung der Bologna-Reform als abgeschlossen ansehen und nunmehr bereit sind, die Bologna-Reform nicht nur formal zu implementieren, sondern sie auch mit innovativen Lehrinhalten zu füllen. *Universitas reformata semper reformanda.*

9. Anhang

Vollständige Tabelle (Siehe Tabelle 2-1): Studienrichtungen und Anzahl Zugangsmöglichkeiten zu Masterprogrammen

	Studienrichtung (alphabetisch)	Zugang zu wie vielen Masterprogrammen	Studienrichtung ‚Hitliste‘	Zugang zu wie vielen Masterprogrammen
1	Afrikanistik	10	Geschichte	88
2	Agrarwissenschaften	3	Volkswirtschaftslehre	84
3	Ägyptologie	19	Betriebswirtschaftslehre	76
4	Altorientalistik	12	Politikwissenschaft	72
5	Angewandte Biowissenschaften	6	Rechtswissenschaft	65
6	Archäologie	34	Biologie	59
7	Architektur	7	Informatik	57
8	Bauingenieurwissenschaft	5	Soziologie	55
9	Berufsoffizier	2	Klassische Philologie	50
10	Betriebswirtschaftslehre	76	Religionswissenschaft	47
11	Bewegungs- und Sportwissenschaften	18	Deutsche SLW	46
12	Biochemie	23	Sozial- und Kultur-anthropologie / Ethnologie	46
13	Biologie	59	Finance	44
14	Chemie	36	Geographie	42
15	Chemieingenieurwissenschaft	9	Französische SLW	41
16	Deutsche SLW	46	Linguistik	41
17	Elektroingenieurwissenschaft	13	Psychologie	40
18	Englische SLW	39	Englische SLW	39
19	Erdwissenschaften	32	Theologie	39
20	Erziehungswissenschaften	32	Kommunikations- und Medienwissenschaften	38
21	Finance	44	Philosophie	37
22	Forstwissenschaften	4	Chemie	36
23	Französische SLW	41	Italienische SLW	36
24	Geographie	42	Slawische SLW	35
25	Geschichte	88	Archäologie	34
26	Heilpädagogik	17	Physik	34
27	Humanmedizin	15	Iberoromanische SLW	33
28	Iberoromanische SLW	33	Mathematik	33
29	Indologie	16	Erdwissenschaften	32
30	Informatik	57	Erziehungswissenschaften	32
31	Italienische SLW	36	Wirtschaftsinformatik	29
32	Klassische Philologie	50	Orientalistik	28
33	Kommunikations- und Medienwissenschaften	38	Kunstgeschichte	27
34	Kommunikationssysteme	6	Vergleichende Literaturwissenschaft	24
35	Kunstgeschichte	27	Biochemie	23
36	Lebensmittelwissenschaften	2	Musikwissenschaft	23
37	Linguistik	41	Ostasienwissenschaft	23
38	Maschineningenieurwissenschaften	8	Theater-, Tanz- und Filmwissenschaft	21
39	Materialwissenschaft	5	Umweltwissenschaften	20
40	Mathematik	33	Ägyptologie	19
41	Mikrotechnik	8	Bewegungs- und Sportwissenschaften	18

42	Moderne griechische SLW	13
43	Musikwissenschaft	23
44	Nordische SLW	18
45	Orientalistik	28
46	Ostasienwissenschaft	23
47	Pflegewissenschaften	3
48	Pharmazeutische Wissenschaften	9
49	Philosophie	37
50	Physik	34
51	Politikwissenschaft	72
52	Psychologie	40
53	Rätoromanische SLW	18
54	Rechnergestützte Wissenschaften	7
55	Rechtswissenschaft	65
56	Religionswissenschaft	47
57	Sciences et technologies du vivant	4
58	Sciences forensiques	7
59	Slawische SLW	35
60	Sozial- und Kulturanthropologie / Ethnologie	46
61	Sozialarbeit und Sozialpolitik	12
62	Soziologie	55
63	Theater-, Tanz- und Filmwissenschaft	21
64	Theologie	39
65	Umweltingenieur- und Geomatikingenieurwissenschaft	11
66	Umweltwissenschaften	20
67	Vergleichende Literaturwissenschaft	24
68	Veterinärmedizin	9
69	Volkswirtschaftslehre	84
70	Wirtschaftsinformatik	29
71	Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte	9
72	Zahnmedizin	6
73	Zentralasiatische Kulturwissenschaft	12

Nordische SLW	18
Rätoromanische SLW	18
Heilpädagogik	17
Indologie	16
Humanmedizin	15
Elektroingenieurwissenschaft	13
Moderne griechische SLW	13
Altorientalistik	12
Sozialarbeit und Sozialpolitik	12
Zentralasiatische Kulturwissenschaft	12
Umweltingenieur- und Geomatikingenieurwissenschaft	11
Afrikanistik	10
Chemieingenieurwissenschaft	9
Pharmazeutische Wissenschaften	9
Veterinärmedizin	9
Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte	9
Maschineningenieurwissenschaften	8
Mikrotechnik	8
Architektur	7
Rechnergestützte Wissenschaften	7
Sciences forensiques	7
Angewandte Biowissenschaften	6
Kommunikationssysteme	6
Zahnmedizin	6
Bauingenieurwissenschaft	5
Materialwissenschaft	5
Forstwissenschaften	4
Sciences et technologies du vivant	4
Agrarwissenschaften	3
Pflegewissenschaften	3
Berufsoffizier	2
Lebensmittelwissenschaften	2

Quelle: uni-programme.ch 2011

10. Abkürzungen

ACTIONUNI	Association représentant les chercheurs des universités et EPF suisses
AG	Arbeitsgruppe
ASBOS	Anpassung der Studierendenstatistik an das Bologna-System
B / B A	Bachelor
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BeNeFri	Zusammenarbeit der Universitäten Bern, Neuenburg und Freiburg
BFS	Bundesamt für Statistik
BFUG	Bologna Follow-Up Group
BWL	Betriebswirtschaft
COHEP	Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
CUAE	Conférence universitaire des associations d'étudiant-e-s de l'Université de Genève
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EHEA	European higher education area
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
EQF LLL	European Qualification Framework for Lifelong Learning
Erasmus	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EU	European Union
EUA	European University Association
FAE	Fédération des associations des étudiant-e-s de l'Université de Lausanne
FH	Fachhochschule
GPLO	Good Practices Learning Outcomes
HER	Higher Education Reform
IRUS	International Relations Offices of the Universities of Switzerland
KFH	Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz
LLL	Lifelong Learning
LLP	Lifelong Learning Programm
M / MA	Master
MAS	Master of Advanced Studies
MBA	Master of Business Administration
MPH	Master of Public Health
NQR-CH	Nationaler Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung
nqf.ch-HS	Nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich
OAQ	Organ für die Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen
PH	Pädagogische Hochschule
RPL	Recognition of Prior Learning
SpM	Spezialisierte Masterstudiengänge
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
Triangle Azur	Netzwerk von den Universitäten Genf, Lausanne und Neuenburg
USI	Università della Svizzera Italiana
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VSS	Verband der Schweizer Studierendenschaften (fr: UNES)
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

11. Literatur

Europa

- Student's Participation 2003:
Bologna Follow-Up Seminar „Student's Participation in Governance in Higher Education“, Oslo 2003, Summary & Conclusions
- Prag Communiqué 2001:
Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prag 2001
- Berlin Communiqué 2003:
Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin 2003
- London Communiqué 2007:
Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London 2007
- Leuven / Louvain-la-Neuve Communiqué 2009:
The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve 2009
- Transnational Mobility 2010:
DAAD (Org.), Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes, Documentation of the Expert Seminar, Berlin, 5 March 2010
- Draft integrated report for the European Ministerial Conference in Bucharest
- EUA Evaluation CRUS 2008:
EUA, Evaluation of the CRUS Bologna Unit, Brussels 2008
- Focus on Higher Education 2010:
Eurydice (Hg.), Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process, Brussels 2010
- Trends 2010:
Hanne Smidt, Andrée Sursock, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, EUA Publications 2010
- Tuning Guide 2010:
A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes, Bilbao u.a. 2010

Schweiz

- BBT – NQR-CH 2011:
BBT (Hg.), Der Nationale Qualifikationsrahmen der Schweiz (NQR-CH) – in Kürze, Stand: Juli 2011
- BFS – Bologna-Barometer 2011:
BFS (Hg.), Bologna-Barometer. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität im Schweizer Hochschulsystem, Neuchâtel, November 2011
- BFS – Hochschulabsolventenbefragung 2009:
BFS (Hg.), Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse aus der Hochschulabsolventenbefragung 2009, Neuchâtel 2011
- BFS – Mobilität der Studierenden 2009:
BFS (Hg.), Mobilität der Studierenden 2009. Absichten, Erfahrungen und Hindernisse, Neuchâtel 2011

- BFS – SHIS:
BFS, Datenbank der Studierenden und Abschlüsse des Schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS).
www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html
- BFS – Studieren unter Bologna 2009:
BFS (Hg.), Studieren unter Bologna. Hauptbericht der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden an den Schweizer Hochschulen 2009, Neuchâtel 2010
- BFS / CRUS – Frauen und Männer im Bologna-System 2009:
Frauen und Männer im Bologna-System. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen, BFS/CRUS, Neuchâtel, 2009.
- BFS / CRUS – Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen 2011:
Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen. Indikatoren zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, BFS/CRUS, Neuchâtel, 2011.
- CRUS – Benennung Studienabschlüsse 2004:
CRUS (Hg.), Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform, Von der Plenarversammlung der CRUS verabschiedet am 14. Mai 2004, Von der SUK genehmigt am 1. Dezember 2005, Mit Änderung vom 02.02.2012. www.crus.ch → Regelungen und Empfehlungen
- CRUS – Bologna-Empfehlungen 2012:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses, Fassung vom 1. Oktober 2008, mit Änderungen vom 1. Februar 2010 und 2. Februar 2012.
www.crus.ch → Regelungen und Empfehlungen
- CRUS – ECTS 2007:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), ECTS-Umfrage 2007. www.ects.ch
- CRUS – Joint und Double Degree 2010:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Joint und Double Degree-Studiengänge an den Schweizer Universitäten – Checklist, 2010, www.bolognareform.ch → Publikationen
- CRUS – Modularisierung 2011:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen, 2011, www.bolognareform.ch → Publikationen
- CRUS – Prioritäten 2009–11:
CRUS (Hg.), Prioritäten 2009–2011 für die Weiterführung der Bologna-Reform an den schweizerischen Universitäten der Bologna-Delegation und des Bologna-Netzwerks, 1. Oktober 2008. www.bolognareform.ch
- CRUS – Schlussbericht 2004–07:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Schlussbericht 2004–07 zum Stand der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses, 2008.
www.bolognareform.ch
- CRUS – Zwischenbericht 2008/09:
Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Bologna-Monitoring 2008–2011, Erster Zwischenbericht 2008/09, 2010. www.bolognareform.ch
- CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008:
CRUS, VSS-UNES (Hg.) Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden. Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten 2008, Bern 2009. www.bolognareform.ch
- EPFL – Projet compétences:
EPFL, Projet compétences SGM, Section de Génie Mécanique, Rapport d'activité de la collaboration EPFL-UNIFR, Mai 2009–Avril 2010. www.bolognareform.ch

- Freiburghaus 2005:
Lea Freiburghaus, Mitbestimmung. Studie zur studentischen Mitbestimmung an Schweizer Hochschulen, hg v. VSS, Bern 2005
- IRUS – Mobilité & Déclaration de Bologne 2002:
Mobilité & Déclaration de Bologne. Réflexions et propositions du réseau IRUS (janvier 2002), in: Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Zentrale Dokumente zum Bologna-Prozess in der Schweiz, 2002, S. 28–34
- SUK – Akkreditierungsrichtlinien
SUK (Hg.), Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz für die Akkreditierung im universitären Hochschulbereich (Akkreditierungsrichtlinien), vom 28. Juni 2007 (Stand am 1. September 2007)
- SUK – Bologna-Richtlinien 2008
SUK (Hg.), Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien) vom 4. Dezember 2003, 3. Auflage, Stand: 1. August 2008
- UniLU – Learning Outcomes
UniLU, Schlussbericht zum Projekt „Learning Outcomes“ zu Händen der Koordination Lehre der CRUS“, Luzern, 30. März 2012
- Universitätsförderungsgesetz 1999
Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (Universitätsförderungsgesetz, UFG) vom 8. Oktober 1999 (Stand am 1. Januar 2012)
- VSS, Studentische Partizipation, Bern, 2005

Webseiten

- www.bfs.admin.ch
- www.bolognaexperts.net
- www.bolognareform.ch
- www.ch-go.ch
- www.chstiftung.ch
- www.crus.ch
- www.cus.ch
- <http://eacea.ec.europa.eu>
- www.ehea.info
- www.ond.vlaanderen.be
- www.qualifikationsrahmen.ch
- www.uni-programme.ch

2008-2011 Monitoring de Bologne
2010/11 Deuxième rapport intermédiaire

Table des matières

1. Priorités de la CRUS 2009–2011	82
1.1. Programmes d'études et compétences – learning outcomes	82
1.1.1. Introduction	82
1.1.2. Etat de la situation dans les universités suisses	82
1.1.3. Projets pilote et workshops	83
1.1.4. Groupe de travail « Good Practices Learning Outcomes » (GPLO)	84
1.1.5. nqf.ch–HS – Mise en œuvre dans les universités	85
1.1.6. Acquisition des compétences du point de vue des diplômés	86
1.1.7. Conclusions et suite des travaux	90
1.2. Participation des étudiant-e-s	91
1.2.1. Participation des étudiant-e-s au niveau national en Suisse	91
1.2.2. Participation au niveau des institutions	91
1.2.3. GT Participation des étudiant-e-s	92
1.2.4. Résultats du tour d'horizon des mesures d'encouragement de la participation des étudiant-e-s dans les universités suisses	93
1.2.5. Conclusions et suite des travaux	95
2. Architecture Bologna	96
2.1. Introduction	96
2.2. Bachelor et master en chiffres	97
2.2.1. Nombre d'étudiant-e-s	97
2.2.2. Offre de programme d'études	98
2.2.3. Langues des programmes	100
2.2.4. Programmes de coopérations nationales et internationales	101
2.3. Bachelor	102
2.3.1. Introduction	102
2.3.2. Journée Bologna 2010 sur le bachelor	102
2.3.3. Enquête sur le bachelor	103
2.3.4. Passage bachelor – monde professionnel	109
2.3.5. Conclusions et suite des travaux	109
2.4. Master	110
2.4.1. Introduction	110
2.4.2. Passage bachelor – master	111
2.4.3. Diplômes de bachelor admis	113
2.4.4. Durée des études au niveau master	114
2.4.5. Cours de Master spécialisés	114
2.4.6. Conclusions et suite des travaux	117
3. Perméabilité entre les HES et les universités	119
3.1. Introduction	119
3.2. Seconde enquête	119
3.3. Conclusions et suite des travaux	122
4. Dénomination des diplômes	124
4.1. Introduction	124
4.2. Analyse d'exemples récoltés	124
4.3. Synthèse des résultats	125
4.4. Conclusions et suite des travaux	127
5. Mobilité	128
5.1. Introduction	128
5.2. Caractéristiques de la mobilité horizontale	128
5.3. Types de mobilité horizontale – données disponibles	131
5.4. Conclusions et suite des travaux	133
6. Thèmes particuliers	134
6.1. Filières d'études « joint and double degree »	134
6.2. Les femmes et les hommes dans les hautes écoles suisses	135
6.3. Lifelong Learning	136
6.4. Modularisation	137

7. La Suisse dans le contexte européen	139
7.1. Expert-e-s Bologne	139
7.2. De Bologne à l'EEES	140
7.3. Conclusions et suite des travaux	142
8. Bilan	143
9. Annexe	146
10. Abréviations	148
11. Références bibliographiques	149

1. Priorités de la CRUS 2009–2011

La CRUS a choisi pour la période 2009–2011 de poursuivre la réforme de Bologne en mettant l'accent sur les trois aspects suivants : 1) programmes d'études, 2) participation des étudiant-e-s, 3) monitoring.¹³⁷

Les deux premiers points seront traités dans le chapitre ci-dessous. La troisième priorité concerne le monitoring dans la phase de consolidation de la réforme. Ce second rapport présente les résultats d'un état des lieux réalisé pour les années 2010/11.

1.1. Programmes d'études et compétences – learning outcomes

1.1.1. Introduction

Compte tenu de la reconnaissance mutuelle des diplômes et en lien avec le développement du cadre national de qualification, les learning outcomes ont gagné en importance dans le discours sur Bologne. Une dizaine d'années après le lancement de la réforme, l'orientation sur les outcomes reste comme par le passé un vœux pieux. Dans les universités suisses, ce domaine doit encore être développé et amélioré comme on a pu le constater lors du dernier monitoring¹³⁸. Les universités continuent de rencontrer de grandes difficultés à évaluer le volume de travail des étudiant-e-s en se fondant sur des acquis de formation prédéfinis.

L'enquête nationale réalisée en 2008 auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités en Suisse a permis de constater qu'une interprétation erronée et très répandue des learning outcomes consiste en des connaissances acquises et non comme des compétences développées. Une majorité des personnes interrogées étaient d'avis que des learning outcomes leur avaient été communiqués, alors qu'ils se limitaient pourtant à des objectifs d'apprentissage relatifs au contenu des enseignements.¹³⁹ Outre une mise en oeuvre des learning outcomes peu précise, l'autonomie des facultés constitue – comme cela a déjà été constaté en 2007 dans le cadre de l'enquête ECTS – un grand défi pour un développement coordonné en matière d'acquis de formation se basant sur les compétences.¹⁴⁰

Pour parvenir à dépasser ces obstacles dans ce domaine particulier de la réforme de Bologne, la CRUS, dans ses priorités 2009-2011, a mis les programmes d'études et les compétences au cœur de ses préoccupations, en particulier la problématique des learning outcomes.

1.1.2. Etat de la situation dans les universités suisses

La dernière enquête ECTS de la CRUS révélait en 2007 que le concept d'acquis de formation n'était pas encore suffisamment intégré et connu par les enseignants.¹⁴¹ En 2011, la CRUS a donc tout naturellement émis le souhait de mesurer à nouveau la température auprès de professionnels de l'enseignement et de la didactique des universités (doctorants, professeurs, mais également conseillers pédagogiques, spécialistes de la qualité et responsables pour la coordination des études), afin de connaître l'évolution dans ce domaine.¹⁴² Ainsi, durant les mois de juin et de juillet 2011, quelques impressions ont été récoltées qui, bien que n'étant pas représentatives de l'état de connaissance dans les universités, donnent néanmoins des indications intéressantes pour la suite des travaux à mener.¹⁴³

¹³⁷ CRUS (éd.), Priorités 2009–2011 de la Délégation et du Réseau de Bologne pour la poursuite de la réforme de Bologne dans les universités suisses, 1er octobre 2009, disponibles sur : www.bolognareform.ch.

¹³⁸ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Monitoring de Bologne 2008-2011 : Premier rapport intermédiaire 2008/09, 2010

¹³⁹ CRUS et VSS-UNES (éd.), Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008, Berne, 2009, p. 165 .

¹⁴⁰ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, 2008, p. 55.

¹⁴¹ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Enquête ECTS 2007 disponible sur : www.ects.ch

¹⁴² Conformément aux décisions de la Délégation et du Réseau Bologne

¹⁴³ 34 réponses complètes. La répartition par université est la suivante : 4 EPFL ; 4 ETHZ ; 4 UZH ; 3 UniGE ; 3 UniNE ; 3 HSG ; 3 USI ; 2 UniBE ; 2 UniBS ; 2 UniFR ; 2 UNIL ; 2 Unilu.

Les documents et les instruments relatifs aux learning outcomes¹⁴⁴ (ECTS User's Guide, Dublin Descriptors et nqf.ch-HS) sont connus par la majorité des répondants. Cependant, le degré de savoir ou l'usage qu'ils en font ne sont pas précisés. La très grande majorité considère en outre que les learning outcomes sont « importants » ou « très importants » dans leur mission académique. Les learning outcomes sont utiles, car ils apportent un complément d'information dans la présentation des enseignements et programmes, aident les professeurs à élaborer les enseignements et programmes d'études et en améliorent la cohérence. 16 des 23 sondés qui ont participé ou participent actuellement à la formulation de learning outcomes disent avoir rencontré des difficultés. Déterminer le bon niveau de description sans paraître trop abstrait ou au contraire trop spécifique et convaincre les enseignants de l'intérêt de définir des learning outcomes semblent être les défis majeurs rencontrés lors de l'exercice de formulation. Car si les enseignants sont souvent réticents, ce sont eux avec les responsables de programmes à qui revient cette tâche dans les universités. Enfin, les réponses montrent que les centres d'appui à l'enseignement ont un rôle important à jouer, puisqu'ils représentent l'aide directe la plus souvent citée pour la formulation des learning outcomes. Les interrogés conviennent aussi que davantage de guides leur seraient utiles.

De manière générale, on a pu constater que les personnes qui travaillent de près ou de loin avec les learning outcomes en reconnaissent l'utilité et l'importance.

1.1.3. Projets pilote et workshops

Dans le cadre de ses fonctions de coordination, la CRUS organise régulièrement des workshops sur les aspects du développement des curricula. Le workshop prévu en 2010 à l'Université de Lucerne, et qui n'a finalement pu être organisé qu'en novembre 2011, a été consacré, conformément aux priorités fixées par la CRUS, au thème de « l'approche par les outcomes dans les développements curriculaires ». Il a été le coup d'envoi d'une série de workshops – conçu dans le sens d'un « tour de Suisse » – qui doivent se tenir à chaque fois dans une université suisse différente. En marge des discussions de fond, les participants ont également l'occasion d'apprendre à mieux connaître l'université qui les accueille.

Au centre du programme du workshop lucernois figuraient deux études de cas sur le développement des compétences et la formulation de learning outcomes qui avaient reçu une contribution financière de la CRUS en tant que projets individuels. L'objectif d'un tel soutien est que les expériences acquises dans le cadre d'un projet concret ainsi que les résultats obtenus soient accessibles à l'occasion d'un workshop et publiés (« good practices »).¹⁴⁵

Un point sur l'état d'avancement du projet pilote lancé mi-2009 par l'EPFL avait déjà pu être présenté lors du workshop de 2009. Ce projet visait à élaborer un profil de compétence en Génie mécanique et a été mené en collaboration avec le Centre didactique universitaire de Fribourg. Ce projet s'est achevé par l'implémentation des learning outcomes dans le curriculum.¹⁴⁶

Dans le cadre du projet en cours depuis février 2010 à la Faculté des Sciences culturelles et sociales de l'Université de Lucerne, l'objectif a été d'établir un profil de qualifications pour le cursus d'études du Master interdisciplinaire en Sciences sociales « Weltgesellschaft und Weltpolitik » et, à partir de là, de formuler des learning outcomes. La principale difficulté de ce projet initié par les spécialistes de l'administration centrale de l'Université a été d'impliquer les enseignants du cursus, ce qui jusqu'à la fin n'a pas pu être tout à fait mené à bien. Ainsi, ce n'est pas tant le résultat concret de cette initiative, qui constitue une piste intéressante, que les leçons à tirer en matière de processus pour des projets similaires¹⁴⁷.

¹⁴⁴ C'est le terme « Learning Outcomes » qui a été utilisé dans le questionnaire. Il se réfère à la notion d'acquis de formation.

¹⁴⁵ Les documents du workshop lucernois sont publiés sur le site Internet de la CRUS sous: Bologna / Enseignement → manifestations.

¹⁴⁶ Rapport final de l'EPFL sur le projet pour la CRUS: Projet compétences SGM. Section de Génie Mécanique. Rapport d'activité de la collaboration EPFL-UNIFR, mai 2009-avril 2010.

¹⁴⁷ Voir le rapport final de l'Université de Lucerne à l'attention de la CRUS, « Schlussbericht zum Projekt « Learning Outcomes » zu Händen der Koordination Lehre der CRUS », Lucerne, 30 mars 2012.

Les documents et les rapports finaux de ces deux projets seront disponibles sur le site Internet de la Coordination Enseignement de la CRUS¹⁴⁸ ainsi que sur la plateforme électronique des Experts Bologne nationaux.

1.1.4. Groupe de travail « Good Practices Learning Outcomes » (GPLO)

Planification du projet

En s'appuyant sur les projets pilote, l'idée est venue de rendre accessibles sur Internet, à moyen terme et à un large public, des exemples concrets de learning outcomes sous forme d'une collection de formulations de compétences. Le défi à relever était, d'une part, de surmonter les obstacles institutionnels entre responsables du corps enseignant, les responsables des réformes et de la didactique et la coordination au niveau fédéral. Pour y parvenir, un projet de plateforme semi-interactive était prévu pour les responsables de l'enseignement, installée sur le site Web de la Coordination Enseignement de la CRUS en vue de publier les résultats du projet pilote. Cette plateforme était censée, à l'instar d'un forum de discussions, permettre aux responsables de programmes, aux enseignants et aux Experts Bologne (inscrits au préalable) de s'exprimer sur les « Good Practices » publiées.

Composition et mandat du GT GPLO

En été 2011, le groupe de travail « Good Practices Learning Outcomes » (GT GPLO), composé de cinq personnes, collaborateurs de la Coordination Bologne de la CRUS ainsi que didacticiens d'universités, a été créé pour examiner la faisabilité de ce projet. C'est le projet pilote, déjà mentionné, de la Faculté des Sciences culturelles et sociales de l'Université de Lucerne qui a fait l'objet de cette phase de test. Un groupe de projet de l'Université de Lucerne chargé de formuler les learning outcomes pour le cursus de master « Weltgesellschaft und Weltpolitik », a été suivi par le GT GPLO. Les experts en didactique ont ainsi joué le rôle de coach pour le groupe de projet lucernois. Quant à la CRUS, elle a eu pour tâche, dans les domaines techniques, de préparer la publication de « good practices » et d'élaborer la structure du forum.

Le groupe de travail, après plusieurs réunions, a rendu un avis sur la planification du projet et les premiers résultats des travaux du groupe de Lucerne. Ces résultats comportaient en particulier le profil d'études, la définition des compétences, la grille d'interview pour les enseignants ainsi que des learning outcomes au niveau des modules. Grâce à sa composition, le groupe de travail a pu faire d'importantes suggestions concernant la méthodologie et la planification du projet. Le GT GPLO a œuvré jusqu'à la présentation du travail par le groupe de projet lucernois lors du workshop de la CRUS au mois de novembre 2011.

Parallèlement au coaching, le GT GPLO a progressivement renoncé à l'idée d'un forum Internet, car il était peu probable que le corps enseignant soit prêt à participer activement aux échanges. De plus, l'entretien d'un forum avec des contributions de haute valeur qualitative aurait été une charge de travail excessive. En lieu et place, les « good practices » seront publiées sur le site Internet de la Coordination Enseignement. Ce faisant, l'éventail de sujets sera peu à peu étendu des learning outcomes à d'autres aspects des ECTS.

Premier bilan du GT GPLO

Le premier bilan tiré des expériences de soutien au projet lucernois est mitigé. Le grand défi était d'impliquer les enseignants dans l'élaboration des learning outcomes et la planification du projet. Le groupe de projet de l'Université de Lucerne avait choisi une approche axée « top-down ». Comme le concept de learning outcomes n'est pas encore très répandu dans la communauté universitaire, ainsi que le démontre à plusieurs reprises le présent rapport, cette approche n'a pas abouti aux résultats escomptés en matière d'acceptation par les responsables de filières d'études et par les enseignants.

Les problèmes surgis en cours de projet découlaient principalement des structures spécifiques de la filière d'études ainsi que des réserves et du manque de soutien ou de participation des enseignants. Le résultat concret, sous forme d'exemple type pouvant servir de modèle en matière de formulation de learning outcomes, est donc relativement modeste. Cependant les responsables

¹⁴⁸ „Coordination Bologne de la CRUS“ jusqu'à la fin 2011.

du projet constatent dans leurs conclusions qu'ils ont tout de même réussi à atteindre un certain degré de sensibilisation à une orientation axée sur les compétences. Aussi, grâce au projet, le cursus d'études a été quelque peu remanié (présentation à l'extérieur, séance d'introduction spécifique au cursus). Par ailleurs, les responsables sont d'avis que la définition de compétences contribue à la démarcation des offres de cours, principe valable particulièrement pour les sciences humaines et sociales.

Suite des travaux et leçons tirées de la phase d'essai

Le GT GPLO est actuellement en train de préparer la documentation ainsi que la publication des résultats sur le site Internet de la Coordination Enseignement (printemps 2012). Une checkliste dans laquelle sont soulignés les défis et risques devrait permettre aux futurs groupes de projets une mise en œuvre facilitée pour des projets similaires. Voici les indications essentielles qui y figureront :

- L'accent pour de tels projets devrait être mis sur les programmes d'études où il existe une volonté de décrire l'organisation, les modules et le programme selon les compétences. Du point de vue de l'organisation, il a été constaté que l'implication directe des personnes concernées dans les projets était absolument nécessaire (approche bottom-up).
- Les centres de didactique universitaires devraient identifier les programmes d'études, qui en raison de différents problèmes (diminution du nombre d'étudiants, difficultés de passage dans le cadre de la mobilité verticale, détérioration de la qualité, baisse de l'employabilité des diplômés) nécessitent soit l'élaboration, soit le remaniement d'un profil d'étude fondé sur les compétences.
- Les partenaires aux projets issus du corps professoral devraient reconnaître les avantages qu'il y a à formuler les objectifs de formation / acquis de formation / compétences pour les étudiants (cela permet ainsi d'éviter les doublons dans l'enseignement et de décharger le corps intermédiaire grâce à des formes d'examens modulaires axés sur les compétences).

1.1.5. nqf.ch–HS – Mise en œuvre dans les universités

Les cadres de qualification ont été développés, entre autres, comme instruments de référence pour l'élaboration d'une offre d'études orientée sur les outcomes. Le cadre de qualification pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS) a été adopté en novembre 2009 avec l'aval des trois conférences de recteurs par l'intermédiaire de leur comité directeur commun (larkh.h) à l'attention du Secrétariat d'Etat à l'Education et à la Recherche (SER). Le processus s'est trouvé dès lors bloqué du côté des HES au niveau politique, si bien qu'il a fallu patienter pour son implémentation. Avec l'approbation du nqf.ch-HS par la CUS le 1^{er} juillet 2011, la voie est maintenant libre pour que les universités puissent enfin s'atteler à la mise en œuvre conformément au « Step 8 » des principes en dix points du BFUG pour l'élaboration du cadre national de qualification.¹⁴⁹

Sur le fond, il est judicieux d'aborder la mise en œuvre au niveau institutionnel (« implementation at institutional / programme level ») de façon coordonnée, alors que le remaniement axé sur les outcomes des différents programmes d'études (« reformulation of individual study programmes to a learning outcome based approach ») relève de la compétence des universités ou des facultés, toutefois en accord avec le nqf.ch-HS.

Pour préparer ce processus le site Internet préexistant www.qualifikationsrahmen.ch a été retravaillé en automne 2011 et les échelons de qualification avec leurs descripteurs ont été ajoutés.

Point de la situation dans les universités suisses

Afin de créer les bases pour une approche coordonnée et pour lancer le processus, l'avancement des travaux en matière de learning outcomes dans les universités a fait l'objet d'une discussion lors de la séance d'octobre 2011 du Réseau de Bologne de la CRUS. Il a été constaté que, certes, des actions en vue de développer des learning outcomes dans l'offre d'études sont lancées dans toutes les universités, mais qu'il y a de grandes différences quant à leur intensité et que tout n'est

¹⁴⁹ Cf. « 10 steps in developing a national qualifications framework », 8. « Implementation at institutional/programme level » ; Reformulation of individual study programmes to learning outcome based approach. www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/national.asp#A.

pas toujours fait de façon systématique. La référence est parfois déjà le nqf.ch-HS. Les discussions entre spécialistes montrent que le nqf.ch-HS est connu dans ces milieux et considéré comme un instrument utile. Il s'agira donc dans la phase suivante de mise en œuvre de faire passer le message auprès de l'ensemble du corps enseignant. L'objectif d'une approche concertée ne doit pas être de concevoir des offres « similaires » mais équivalentes et permettant ainsi la comparaison.

Approche coordonnée de la mise en œuvre

L'utilisation du cadre de qualification dans les hautes écoles va dans le sens d'une concrétisation permettant de détailler le caractère générique des descripteurs à chaque échelon. La CRUS a décidé conjointement avec les universités de s'atteler à cette concrétisation au niveau des disciplines. Partant des descripteurs de Dublin du nqf.ch-HS, il conviendra de formuler des descripteurs spécifiques à chaque discipline.

Ils seront encore très abstraits et donneront lieu à une grande diversité de learning outcomes selon les cursus d'études, les modules, etc. Une approche par étapes a été choisie. Dans un premier temps, dès 2012, une phase pilote débutera, et des spécialistes de trois disciplines, Histoire, Biologie et Informatique (Computer sciences), seront chargés de préparer un catalogue de compétences pour chacune d'entre elles.

D'autres mesures de concrétisation ne sont pas prévues au niveau national mais sont du ressort des universités ou des facultés.

Mesures d'accompagnement

Une collaboratrice de la CRUS participe régulièrement, comme représentante de la Suisse, aux séances des « national correspondents » organisées par le Conseil de l'Europe. La Suisse peut ainsi bénéficier de l'expérience de pays plus avancés.

Alors que les échanges se sont institutionnalisés au niveau européen et qu'ils fonctionnent bien, il n'y a jusqu'à présent pratiquement pas eu de collaboration avec l'OFFT qui a pour mission d'élaborer le cadre national des certifications CNC-CH dont l'objet est principalement la formation professionnelle. Ce dernier sera développé sur la base de l'EQF-LLL de la Commission européenne¹⁵⁰ et comportera comme lui huit niveaux. Il comportera trois catégories : les savoirs, les aptitudes et les compétences.¹⁵¹ La CRUS participera au printemps 2012 à la procédure de consultation relative au cadre national des certifications CNC-CH¹⁵² et y rapportera le point de vue des universités et des hautes écoles.

Pour 2012, il est également prévu de publier et communiquer aux professionnels le nqf.ch-HS sous forme électronique et imprimée. Cela sera financé par les fonds provisionnés à cet effet. Ce faisant, le site Internet existant deviendra une page dynamique et d'autres moyens de communication tels que des flyers pourront également être envisagés.

1.1.6. Acquisition des compétences du point de vue des diplômés

Conformément à la priorité accordée aux programmes d'études et aux compétences, l'accent est porté sur une élaboration des programmes d'études axées sur la définition de learning outcomes par les responsables de cursus et les enseignants.

Un aspect à part, dans ce contexte, est l'acquisition de compétences pendant les études du point de vue des diplômés. Leurs réponses permettent de déduire les compétences dont il faut tout particulièrement tenir compte lors de l'élaboration des curricula.

¹⁵⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm .

¹⁵¹ Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, Le cadre national des certifications de la Suisse (CNC-CH), état en juillet 2011.

¹⁵² www.admin.ch/aktuell/00089/index.html?lang=de&msg-id=43439

Qualification appropriée

Les données suivantes proviennent d'une analyse spéciale, que la CRUS a commandée pour ce monitoring, d'une enquête effectuée auprès des diplômés en 2009 et réalisée par l'OFS¹⁵³. Les résultats sont le produit de la première phase d'interview de 2009 et présentent, d'une part, les compétences acquises pendant les études et, d'autre part, celles exigées dans l'exercice de la profession¹⁵⁴. Les questions concernaient les compétences spécifiques à la discipline ainsi que les compétences interdisciplinaires. Les diplômés ont été priés d'indiquer sur une échelle allant de 1 (*absolument pas*) à 7 (*à un degré élevé*), dans quelle mesure ils avaient acquis, pendant leurs études, les connaissances et les aptitudes figurant dans une liste et dans quelle mesure elles étaient exigées dans leur activité professionnelle actuelle.¹⁵⁵ Les présentes constatations ne reflètent qu'une appréciation subjective des diplômés.

Pour ce qui est des données de l'OFS, il s'agit d'un calcul de valeurs moyennes.¹⁵⁶ L'analyse se limite aux compétences suivantes :

- Compétences spécifiques au domaine et à la discipline
- Compétences sociales
- Compétences de planification et d'organisation
- Compétences de communication
- Compétences à apprendre et à résoudre des problèmes
- Compétences personnelles
- Connaissances interdisciplinaires

Analyse

Les résultats peuvent être analysés soit selon les niveaux d'examen (bachelor, master / licence / diplôme, doctorat) soit selon les disciplines.

Pour les compétences acquises, les notes moyennes les plus élevées sont attribuées - indépendamment du niveau d'examen ou de la discipline - aux compétences spécifiques au domaine et à la discipline ainsi qu'aux compétences à apprendre et à résoudre des problèmes ; les notes moyennes les plus basses ont été attribuées aux connaissances interdisciplinaires et aux compétences sociales. Les notes moyennes les plus élevées dans le domaine des compétences requises sont obtenues par les compétences de planification et d'organisation ainsi que par les compétences personnelles. Les notes les plus basses sont obtenues par les connaissances interdisciplinaires.

Niveaux d'examen

Les deux graphiques ci-dessous montrent que les notes pour les compétences acquises de même que pour les compétences requises, analysées selon le niveau d'examen (bachelor, master / licence / diplôme, doctorat), sont assez proches; pour le bachelor, elles sont légèrement plus basses.

Ils montrent également que les notes pour les compétences acquises et celles pour les compétences requises sont relativement proches. On peut en déduire que les diplômé-e-s sont dans la majorité bien préparés au monde du travail.

¹⁵³ Office fédéral de la statistique (éd.), Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail: Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2009, Neuchâtel, 2011.

¹⁵⁴ Ce sont les nouveaux diplômé-e-s de la volée 2008. La première enquête se déroule un an après. Dans cette enquête faite auprès des diplômé-e-s, en plus des diplômé-e-s des cycles bachelor et master des doctorant-e-s ont été interrogés.

¹⁵⁵ On a par exemple posé la question concernant les « connaissance des principales méthodes/outils de ma branche d'études », les « aptitude à travailler en groupe » ou les « connaissances des bases légales ». Lien vers le questionnaire : www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen_quellen/blank/blank/bha/02.html.

¹⁵⁶ Selon l'OFS, sur une échelle de 1–7 le calcul des notes moyennes est suffisamment significatif.

Figure 1-1 : Compétences acquises pendant les études selon le niveau d'examen (2009)

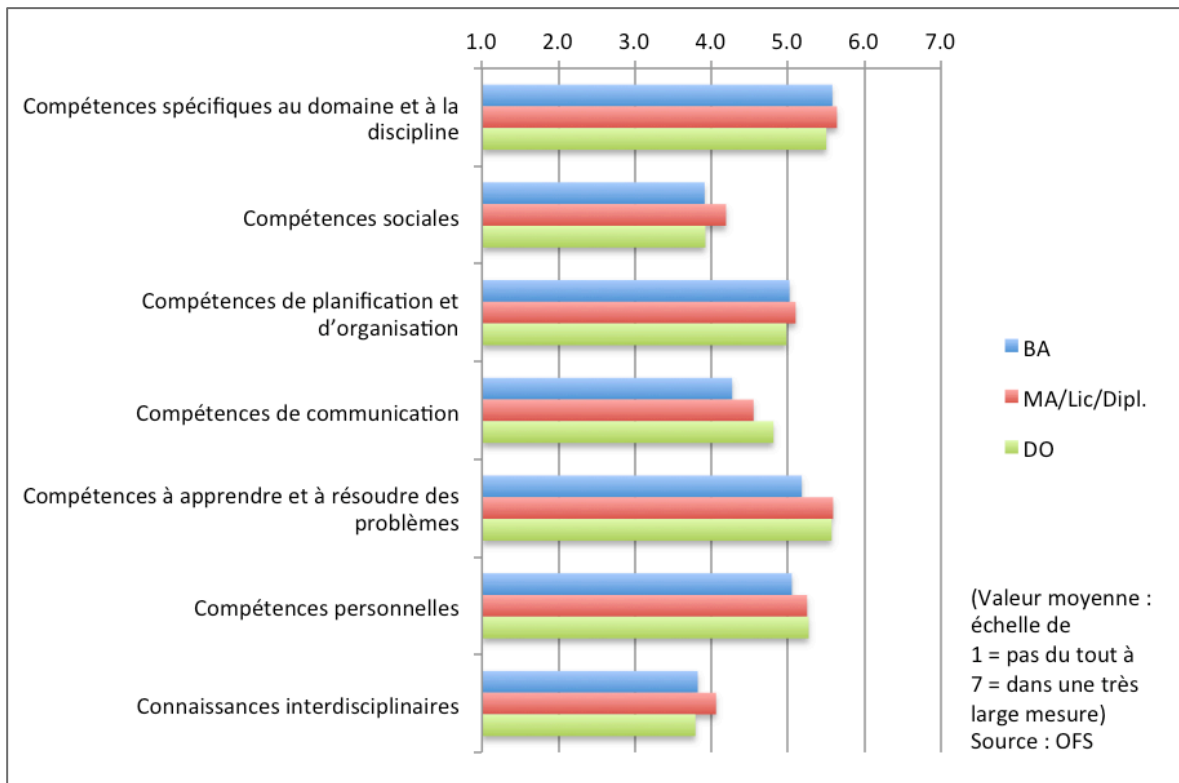
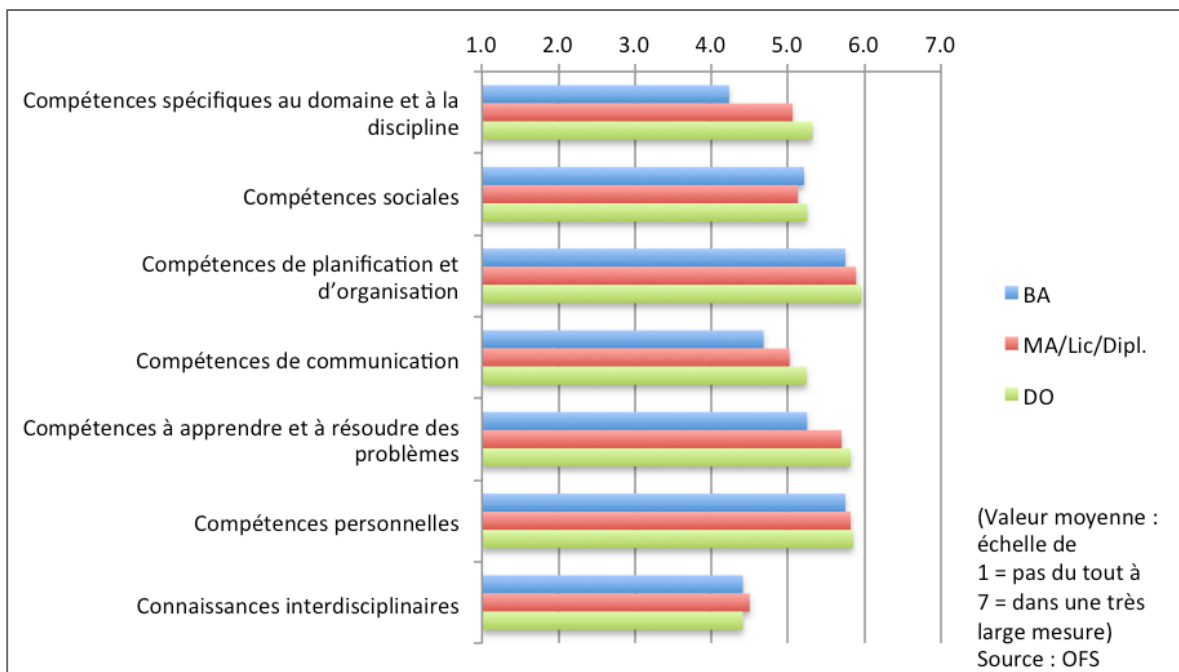
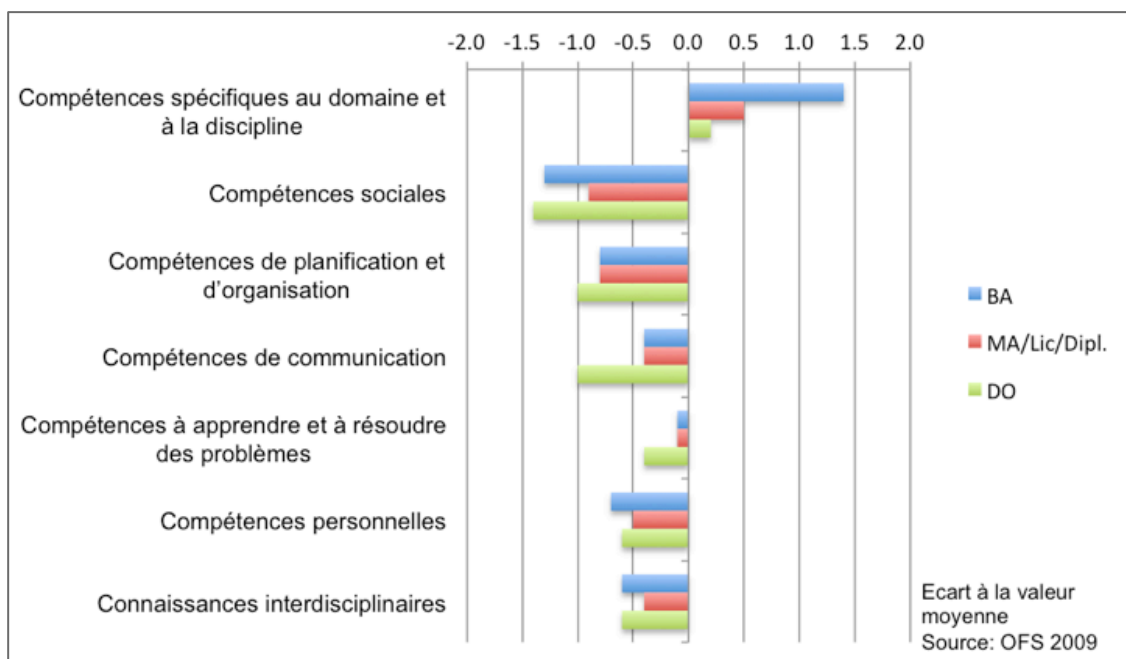


Figure 1-2 : Compétences requises par l'activité professionnelle selon le niveau d'examens (2009)



Les différences qui ont tout de même pu être observées entre compétences acquises et compétences requises sont présentées dans le tableau ci-dessous. En observant ce graphique, il doit être gardé à l'esprit que les différences de points sont faibles. On trouve les écarts les plus grands pour les compétences sociales.

Figure 1-3 : Différences de compétences par niveau d'examen (2009)



Disciplines

L'analyse par discipline montre de plus grands écarts. En comparant les compétences requises dans l'activité professionnelle actuelle et celles acquises pendant les études, on peut observer les plus petits écarts chez les diplômé-e-s de formations interdisciplinaires et autres (-1,7 points de déficit), Sciences techniques (-2,6 points de déficit) et Sciences humaines et sociales (-2,7 points de déficit). Les plus grosses différences se retrouvent en Médecine et pharmacie (-7,4 points de déficit) et en Droit (-4,8 points de déficit), donc des disciplines axées sur un métier.

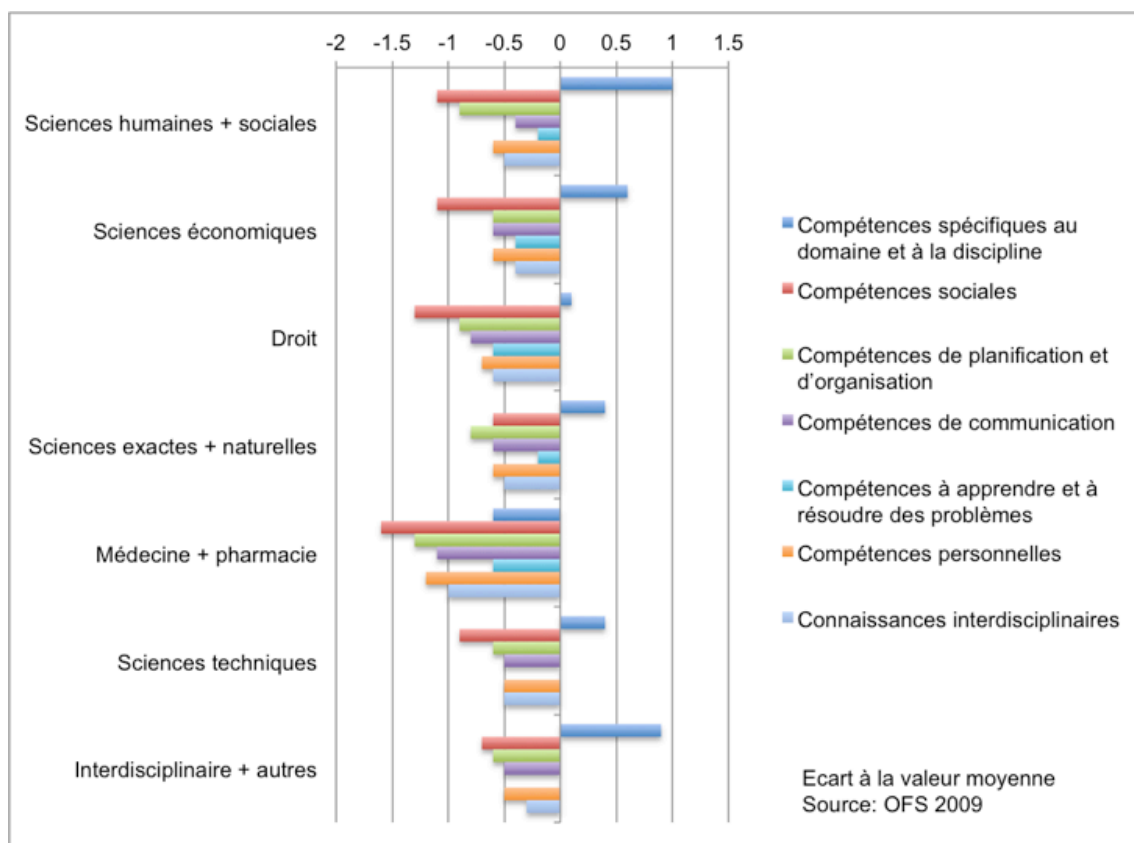
Les compétences spécifiques au domaine et à la discipline¹⁵⁷ reçoivent une note plus élevée dans toutes les disciplines à l'exception de la Médecine et Pharmacie, domaines dans lesquels les diplômé-e-s attribuent des notes plus élevées aux compétences requises qu'à celles acquises. Ce faisant, ils placent également plus haut dans l'échelle des valeurs les exigences posées.¹⁵⁸

S'agissant des autres compétences (des compétences sociales aux compétences personnelles ainsi que les connaissances interdisciplinaires), les personnes interrogées accordent une note plus élevée aux compétences requises qu'à celles acquises. Seules les deux disciplines Sciences techniques et Interdisciplinaires et autres indiquent une concordance entre les compétences acquises et requises en matière de compétences à apprendre et à résoudre des problèmes. Les diplômé-e-s de toutes les catégories considèrent qu'ils sont le moins préparés pour leur activité professionnelle en matière de compétences sociales.

¹⁵⁷ Les questions posées « connaissances des principales méthodes/outils de ma branche d'études », « connaissances théoriques spécifiques à ma branche d'études » et « aptitude à entreprendre des travaux scientifiques de façon autonome ».

¹⁵⁸ Si on exclut le niveau doctorat en Médecine et en pharmacie, alors les écarts entre les compétences acquises et requises sont moindre. Car les diplômé-e-s au niveau doctorat ont indiqué des écarts frappants par leur importance, p.ex. -2,6 pour les compétences spécialisées et professionnelles ou -2,7 pour les compétences de planification et d'organisation.

Figure 1-4 : Différences de compétences par disciplines (2009)



Les résultats tirés de cette enquête conduite auprès des diplômé-e-s montrent une tendance également observée lors de l'enquête menée auprès des étudiant-e-s par la CRUS et l'UNES en 2008¹⁵⁹. Les étudiants y indiquaient qu'ils acquièrent pendant les études une « qualification liée à la discipline », une « autonomie dans le travail » et des « capacités intellectuelles générales », alors que le savoir-faire professionnel ainsi que les méthodes de communication orale et écrite n'étaient que très peu développées.

1.1.7. Conclusions et suite des travaux

La formulation de learning outcomes reste un défi comme cela a pu être constaté dans les différents projets décrits dans ce chapitre. Cependant, le sondage auprès des responsables universitaires a montré qu'il existe, sur le fond, une compréhension pour une orientation axée sur les learning outcomes. Dans le cadre de son mandat de coordination la CRUS continuera à rechercher les échanges avec les organes chargés du développement d'offres de programmes et de filières d'études. Parmi les activités favorisant ces échanges figurent, comme jusqu'à présent, l'organisation de workshops communs et, de manière inédite, la publication d'exemples dans le sens de « good practices » sur le site Internet de la Coordination Enseignement de la CRUS.

Le principal défi reste à intégrer les enseignants à ces activités, au-delà des seuls services centraux des administrations universitaires. L'un des moyens de relever ce défi consiste à renforcer les échanges avec les spécialistes en didactique dans les universités qui développent avec les enseignants des projets concrets. La mise en œuvre du nqf.ch-HS sera l'occasion de mettre sur pied une collaboration entre universités et par discipline.

¹⁵⁹ CRUS et VSS-UNES (éd.), *Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008*, Berne, 2009

1.2. Participation des étudiant-e-s

La participation des étudiants existe certes depuis longtemps, mais elle est devenue explicite et définie comme objectif clair avec la réforme de Bologne. Elle a en effet été intégrée dès le départ dans les discussions liées à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Dans le communiqué de Prague de 2001, les ministres européens de l'éducation ont pour la première fois mentionné que « la participation (...) des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs pour créer et façonner l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur est nécessaire et bienvenue. »¹⁶⁰. A Berlin, les ministres ont reconnu le rôle fondamental que jouent les établissements d'enseignement supérieur et les organisations d'étudiant-e-s dans le développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.¹⁶¹ Puis, lors de la conférence de Londres en 2007, l'accent a encore été mis sur l'implication des étudiant-e-s dans le domaine de l'assurance qualité.¹⁶²

Les étudiant-e-s ont ainsi été très tôt reconnus dans le processus de Bologne comme des partenaires, à la fois par les gouvernements, mais également par les institutions universitaires.

1.2.1. Participation des étudiant-e-s au niveau national en Suisse

En mars 2008, lors de l'évaluation du travail de l'unité de la Coordination Bologne de la CRUS, les experts de l'EUA constataient une absence de représentation estudiantine dans les discussions sur la mise en œuvre de la réforme.¹⁶³ La CRUS a depuis amélioré son partenariat avec les représentant-e-s des étudiant-e-s en intégrant fin 2008 une étudiante à la Délégation Bologne. La présence des étudiant-e-s au Réseau Bologne a parallèlement été renforcée avec quatre représentant-e-s, membres de l'Union des étudiant-e-s de suisse (UNES), et une participation d'ACTIONUNI, de Studentenschaft Universität St. Gallen et de la CUAE comme autres membres. Avec la réorganisation entérinée par le plénum de la CRUS en novembre 2011¹⁶⁴, la nouvelle Délégation Enseignement compte désormais trois étudiant-e-s permanents.

Autre organe de poids au niveau national, l'OAQ a dans le même temps décidé d'intégrer les étudiants aux panels d'experts engagés pour les procédures d'accréditation. Pour cette mise en œuvre elle a créé un pool, en coopération avec l'UNES, dont le premier atelier de formation s'est déroulé en automne 2007.¹⁶⁵

Si la participation des étudiant-e-s est toujours plus encouragée au niveau national, les développements dans les universités suisses sont encore peu connus.

1.2.2. Participation au niveau des institutions

En Suisse, la loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles prévoit depuis 2008 de renforcer le droit de la participation des étudiant-e-s et du corps intermédiaire dans les universités.¹⁶⁶ La CUS, dans ses directives pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse, a reconnu la participation comme standard de qualité.¹⁶⁷

La nécessité d'une action d'encouragement a été non seulement reconnue par la Confédération mais également par la CRUS, dont la Délégation et le Réseau Bologne ont fixé la participation étudiante comme l'une des trois priorités 2009-2011. Le 11 février 2009, les étudiant-e-s ont exprimé leur point de vue devant le Réseau Bologne. Ils ont émis le souhait que la participation soit comprise au sens large et non pas limitée aux questions de l'enseignement. A cette fin, lors de sa séance du 10 juin 2009, la Délégation a suggéré la création d'un groupe de travail (GT) pour

¹⁶⁰ Communiqué de Prague 2001.

¹⁶¹ Communiqué de Berlin 2003.

¹⁶² Communiqué de Londres 2007.

¹⁶³ EUA (éd.), Evaluation of the CRUS Bologna Unit, Brussels, March 2008

¹⁶⁴ Séance plénière de la CRUS des 10 -11 novembre 2011.

¹⁶⁵ OAQ Newsletter de mai 2008.

¹⁶⁶ Art.2, al. f, de la LAU, 8 octobre 1999, révisée 1^{er} août 2008.

¹⁶⁷ Art.9, al. 1.02 de CUS (éd.), Directives de la CUS pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse, 28 juin 2007.

discuter de thèmes s'y rapportant comme l'intégration structurelle des représentant-e-s des étudiant-e-s, l'encouragement sous forme de « crédit social » ou la création d'espaces pour la participation.¹⁶⁸

1.2.3. GT Participation des étudiant-e-s

Lors de sa 9^e séance, le Réseau Bologne a déterminé la composition du GT : deux représentant-e-s des étudiant-e-s, quatre représentant-e-s des universités et un-e représentant-e de la CRUS. Le GT s'est réuni une première fois en juin 2010, sous la direction d'un représentant des étudiant-e-s (UNES).

Définition et points de vue

Le GT a tout d'abord dû cerner la problématique et élaborer sa propre définition de la participation estudiantine¹⁶⁹. A chaque niveau (international, national, institutionnel ou facultaire), la participation doit permettre aux étudiant-e-s de prendre acte des décisions (en tant que partenaires à part entière) et de faire entendre leurs voix notamment sur les aspects sociaux de la vie universitaire, mais également sur l'organisation générale et le contenu des études.

Les avantages de la participation des étudiant-e-s au niveau institutionnel et facultaire ont été intensément discutés au sein du GT. Du point de vue des étudiant-e-s, l'engagement au travers d'une association d'étudiant-e-s ou de manière individuelle offre une véritable opportunité d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences (argumentation, négociation, créativité, rédaction, management de projet, marketing, recherche de sponsors, connaissance du système politique, expérience avec les processus démocratiques, etc.) utiles pour une future carrière et le développement personnel. D'autre part, il permet de s'identifier à son université ou à sa faculté et de participer à l'amélioration de la qualité de l'établissement. Une intégration aux processus décisionnels dans l'institution donne l'occasion à l'étudiant-e d'exercer ses droits et de prendre ses responsabilités en tant que représentant-e élu ou non du corps estudiantin.

Du point de vue des universités, l'engagement des étudiant-e-s contribue à la diversité des débats, au bon développement de l'institution et favorise la critique et l'autoréflexion.

A la fin de ces réflexions, il est donc apparu essentiel d'encourager la participation des étudiant-e-s aussi bien pour en faire bénéficier les universités et facultés que les étudiant-e-s.

Mesures d'encouragement

Le GT a examiné différentes mesures pour stimuler et valoriser la participation étudiante déjà appliquées dans des universités européennes et extra-européennes. Il s'est également inspiré des réflexions menées à l'échelle européenne et suisse.¹⁷⁰ Il a porté son attention sur celles semblant donner de bon résultats : les études à temps partiel ; les semestres sabbatiques ; le soutien logistique et financier ; la reconnaissance. Une cinquième mesure, l'octroi de crédits « sociaux », a été longtemps discutée, puis finalement écartée. Le GT a en effet estimé que relier des crédits ECTS, propres à la formation académique, à l'engagement associatif ou individuel n'était pas adapté.

Au terme de cette analyse, le document « Recommandations pour l'encouragement de la participation des étudiant-e-s dans les hautes écoles universitaires suisses » a été remis en janvier 2011 au plénum de la CRUS. Prenant acte des diverses solutions structurelles recommandées par

¹⁶⁸ Voir procès-verbal de la séance de la Délégation Bologne de la CRUS du 10 juin 2009.

¹⁶⁹ Pour le GT, la notion de participation désigne communément des tentatives de donner un rôle aux individus dans une prise de décision affectant une communauté. La participation des étudiant-e-s (individuels ou représentant-e-s d'associations étudiantes) peut se faire à différents niveaux décisionnels : international (européen, etc.) ; national (collaboration avec les instances décisionnelles ou consultatives nationales en matière de formation supérieure, p. ex. OAQ, CRUS) ; institutionnel (p. ex. dans des organes de consultation, de gestion et de décision d'une haute école) ; départemental ou facultaire (p. ex. dans des organes de consultation, de gestion et de décision d'une faculté ou d'un institut). Cette définition est parue en partie dans le document Les recommandations pour l'encouragement de la participation des étudiant-e-s dans les hautes écoles universitaires suisses, remis au plénum de la CRUS pour sa séance des 20-21 janvier 2011.

¹⁷⁰ Bologna Follow-Up Seminar, Students' Participation in Governance in higher Education, Oslo, 12-14 juin 2003 ; Lea Freiburghaus, Etude sur la participation des étudiants au sein des hautes écoles suisses, UNES, Berne 2005 ; UNES, La participation des étudiant-e-s, Berne 2005.

le GT, la CRUS a choisi de laisser les universités développer leurs propres outils spécifiques.¹⁷¹ Cependant, elle a confié comme ultime tâche au GT de connaître l'état d'application de ces mesures en procédant à un tour d'horizon auprès des universités suisses.

1.2.4. Résultats du tour d'horizon des mesures d'encouragement de la participation des étudiant-e-s dans les universités suisses

De novembre 2011 à janvier 2012, les universités ont été interrogées sur l'application des sept mesures relevées par le GT (études à temps partiel ; semestres sabbatiques ; défraiement ; soutien logistique ; soutien financier ; reconnaissance ; crédits « sociaux »).¹⁷² La CRUS a dans le même temps récolté des informations plus générales sur la participation (liste des associations, statuts et projets en cours, etc.).

La participation en général

La participation estudiantine est partout réglementée au niveau de l'université (statuts de l'université, loi sur l'université, règlements ou directives) et en principe, sauf à l'Université de St.Gall, également au niveau des facultés (règlements, directives).

Tous les établissements peuvent lister un certain nombre d'associations actives en leur sein. Une seule université, l'USI, ne compte plus d'association faîtière représentant le corps estudiantin de l'institution.

De manière générale, les universités sont conscientes des difficultés que les associations rencontrent, notamment pour le recrutement de nouveaux membres. Les structures rigides de certains cursus entraînent aussi parfois une surreprésentation d'étudiant-e-s de cursus plus souples et pèsent sur la bonne représentativité aux seins des associations. Plus largement, la difficulté de trouver des étudiant-e-s représentants ou non d'association pour différents projets et groupes de travail initiés par l'université engendre souvent une perte de temps.

Comment les universités encouragent-elles donc la participation de ces étudiant-e-s et quelles sont les mesures qui permettent de faciliter leur engagement ? L'analyse ci-dessous montre que les mesures identifiées par le GT sont très diversement appliquées selon les universités.

Crédits « sociaux »

Les crédits « sociaux » sont de toute évidence une mesure moins utilisée pour encourager la participation dans les universités suisses. Le GT n'avait du reste pas recommandé ce moyen jugé mal adapté. L'Université de Bâle et l'Université de St.Gall, qui indiquent pratiquer cette mesure, précisent se référer à d'autres notions : à celle de « Kreditpunkte bei Teilnahme an der universitären Selbstverwaltung » pour la première et à celle de « Campus Credits » pour la seconde, où un maximum de 16 crédits durant les études de bachelor et de 12 crédits durant les études de master peuvent être octroyés. A Bâle, les facultés concernées n'attribuent généralement pas plus de 6 crédits. A l'Université de Zurich, l'octroi de crédits est également du ressort des facultés.

Reconnaissance

La reconnaissance de la participation est un élément essentiel pour valoriser les étudiant-e-s à l'université. Dans l'ensemble, les institutions semblent l'avoir compris et neuf universités sur 12 proposent par exemple des contrats d'études où ce qui se réfère à des crédits sociaux sont inscrits, relève l'engagement de l'étudiant-e dans le supplément au diplôme, ou rédigent une lettre de remerciement ou une reconnaissance de participation écrite.

Deux universités, celles de Fribourg et de Neuchâtel offrent des certificats de travail dûment signés par les deux parties (université et étudiant-e / association étudiante) aux étudiant-e-s membres du comité de l'association faîtière.

¹⁷¹ Séance plénière de la CRUS des 5-6 mai 2010.

¹⁷² Le questionnaire, élaboré par le GT, a été distribué via les représentant-e-s des universités du Réseau Bologne aux services ou personnes responsables des affaires estudiantines.

Défraiement, soutien financier et logistique

Si la grande majorité des universités mettent à disposition des associations estudiantines ou des étudiant-e-s actifs individuellement des locaux, ordinateurs et autres infrastructures logistiques, moins prennent les frais, tels que trajets ou repas, à leur charge. Ceux-ci sont généralement mis sur le compte de l'association. Lorsque les étudiant-e-s de l'EPFL sont sollicités, leurs trajets-repas sont également défrayés par l'institution directement. A l'Université de Lausanne, la Fédération des Associations d'Etudiant-e-s (FAE) défraie ses membres grâce à la subvention obtenue par la Direction de l'Université. Dans les Universités de Bâle, Berne, Genève, Lausanne, St.Gall, et Zurich, les étudiant-e-s des associations sont soutenus financièrement, parfois rémunérés directement, parfois uniquement lorsqu'ils sont membres du comité exécutif.

Les réponses montrent que, selon l'université, le soutien, qu'il soit logistique, financier ou par le remboursement de certains frais, peut prendre la forme d'une prise en charge directe par l'institution ou encore passer par l'utilisation d'un budget préalablement défini par l'université.

Etudes à temps partiel et semestres sabbatiques

Dix universités indiquent qu'il est possible pour leurs étudiant-e-s engagés de suivre des études à temps partiel au même titre que des étudiant-e-s ayant des obligations familiales ou professionnelles. Les étudiant-e-s engagés ne disposent toutefois pas partout des mêmes avantages selon qu'ils sont en cursus de bachelor ou de master. A l'EPFL par exemple, cette possibilité n'est pas acceptée en première année propédeutique qui est une année de sélection exigeante. A l'Université de Berne, il existe la possibilité d'allonger ses études pour des raisons de participation. L'Université de Neuchâtel explique que, bien que le statut « étudiant-e à temps partiel » n'existe pas, les facultés peuvent accorder une prolongation de la durée des études ou des aménagements pour les personnes qui ont un motif valable.

En y regardant de plus près, il paraît clair que la notion, pourtant reconnue, d'études à temps partiel n'est pas encore admise par toutes les universités comme à Fribourg, Neuchâtel ou encore l'ETH Zurich.

Dernièrement le rectorat de l'Université de Genève a décidé d'accorder la possibilité de prolonger leurs études d'un semestre aux étudiant-e-s, membres de l'Assemblée de l'Université pendant au moins une année, et pouvant justifier d'un taux de présence de 80% aux séances. A Lausanne, l'engagement particulier au service de la communauté universitaire est une des raisons mentionnées dans le Règlement d'application de la Loi sur l'université pour déposer une demande de congé sabbatique. Tout comme à l'Université de Bâle, le congé est réglementé. Si, dans le canton de Vaud, il ne peut dépasser trois semestres durant les études de bachelor et deux durant les études de master, à Bâle, le congé est limité pour tous les étudiant-e-s (actifs ou non) à deux semestres pour toutes les études à la condition qu'il ne soit pas pris durant le premier semestre ou durant la période de rédaction du travail de bachelor ou de master.

Tableau 1-1: Récapitulatif des mesures existantes par université

Universités	Etudes à temps partiel	Semestres sabbatiques	Défraiement	Soutien financier	Soutien logistique	Reconnaissance	Crédits « sociaux »
Bâle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Berne	✓	×	×	✓	×	×	×
Fribourg	×	×	×	×	✓	✓	×
Genève	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×
Lausanne	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×
Lucerne	✓	×	✓	×	✓	×	✓
Neuchâtel	✓×	✓	✓×	×	✓	✓	×
St.Gall	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
USI	✓	×	×	×	✓	×	×
Zurich	✓	×	×	✓	✓	✓	✓×
EPFL	✓	×	✓	×	✓	✓	×
ETH Zurich	×	✓	×	×	✓	✓	×
Total de ✓	10	6	7	6	11	9	4

✓ = Cette mesure existe dans l'université

×

✓×

* L'université n'a pas répondu à cette question. La réponse a été ajoutée selon les explications données dans les commentaires.

Conscientes que des progrès peuvent encore être réalisés, un certain nombre d'universités a précisé mener actuellement des projets pour améliorer encore leur encouragement de la participation estudiantine. L'Université de Zurich planche sur divers moyens pour accroître la reconnaissance de cette participation et l'Université de Lausanne sur la retranscription de la participation dans le supplément au diplôme et dans un e-portfolio.

Toutes les universités sont conscientes des bénéfices qu'elles peuvent tirer d'une participation efficace des étudiant-e-s. Etre à l'écoute d'un des quatre corps de l'université est essentiel pour pouvoir offrir des formations adaptées (ajustement et évaluation des enseignements/enseignants), ou encore pour avoir un point de vue sur la mise en œuvre pratique des décisions et accroître leur acceptation. Les universités sont aussi enthousiastes à l'idée que leurs étudiant-e-s puissent développer des compétences nouvelles, autres que celles acquises durant les enseignements.

1.2.5. Conclusions et suite des travaux

Ce chapitre offre un tour d'horizon des mesures en matière d'encouragement de la participation estudiantine dans les universités suisses. La CRUS reconnaît les efforts menés par les universités dans ce domaine et suit avec intérêt les projets en cours dans ce domaine.

Dans le cadre de futurs travaux, il serait judicieux de savoir comment ces mesures sont appliquées et perçues par les étudiant-e-s actifs eux-mêmes. Une évaluation des étudiant-e-s et associations estudiantines pourrait en effet apporter des solutions nouvelles, le cas échéant.

La CRUS rappelle que des mesures comme la mise en place d'études à temps partiel ou de semestre sabbatique mentionnées ici dans le cadre de la participation des étudiant-e-s visent aussi plus largement à améliorer l'organisation des études pour tous les étudiant-e-s.

2. Architecture Bologne

Lors de la rédaction du présent chapitre relatif à l'architecture de Bologne, et plus particulièrement lors de l'analyse des réponses des universités à nos enquêtes, un problème touchant à la structure interne de cette architecture est apparu, portant plus précisément sur la définition et l'interprétation de ce que sont les cursus et programmes d'études. Il se peut que ce problème découle de la marge de manœuvre, à l'intérieur de la structure-cadre, laissée aux universités lors de la mise en œuvre de la réforme. Par conséquent, la présentation quantitative ci-dessous de l'offre d'études dans les universités suisses, même si elle fournit des indications importantes, n'est pas totalement cohérente d'un point de vue statistique.

2.1. Introduction

Filières d'études vs programmes d'études – Définitions de la CRUS

En Suisse, la structure de Bologne en deux cycles avec bachelor et master a été détaillée en unités et sous-unités. La distinction la plus importante concerne ainsi la définition d'un cursus comme une unité et d'un programme d'études comme une sous-unité.

Selon la définition de la CRUS un cursus d'études est ¹⁷³:

Un cursus d'études est une unité formelle ou structurelle dont le déroulement complet aboutit à l'obtention d'un grade universitaire (bachelor, master, doctorat). [...] Une unité définie selon son volume (crédits ECTS) et sa structure, dont le déroulement complet aboutit à un grade universitaire (Bachelor, Master) et dont les détails, en particulier les conditions d'admission, les conditions à remplir pour l'obtention du grade, ainsi que la dénomination du grade décerné, sont fixés par un règlement. Le volume de crédits ECTS d'un cursus est réglementairement fixé : 180 crédits ECTS pour un cursus de Bachelor ; 90 ou 120 crédits ECTS pour un cursus de Master.

Chaque cursus d'études est composé d'au moins un programme d'études et peut comporter une ou plusieurs options hors programme d'études.

Selon la définition de la CRUS un programme d'études est ¹⁷⁴:

Le programme d'études est une sous-unité disciplinaire formelle du cursus d'études, structurellement délimitée. Chaque cursus d'études se compose donc d'un ou plusieurs programmes d'études. [...] Dans de nombreux domaines d'études, il est possible de combiner librement plusieurs blocs d'études. Comme les universités utilisent des notions très différentes (branche principale/branche secondaire, major/minor, etc.) la CRUS emploiera dorénavant le terme de « programme d'études » pour décrire cette réalité. « Programme d'études » désigne une unité définie selon son volume (crédits ECTS) et sa structure, et dont les détails en particuliers le volume (crédits ECTS), les éventuelles étapes et leur succession, les modalités des examens, ainsi que les éventuelles variantes possibles (→ orientation), sont fixés par un plan d'études. Un programme d'études peut prévoir un nombre quelconque d'orientations. Si un cursus d'études comprend plusieurs programmes d'études, chacun d'eux peut faire l'objet d'un plan d'études propre – avec éventuellement différents volumes (crédits ECTS) et structures.

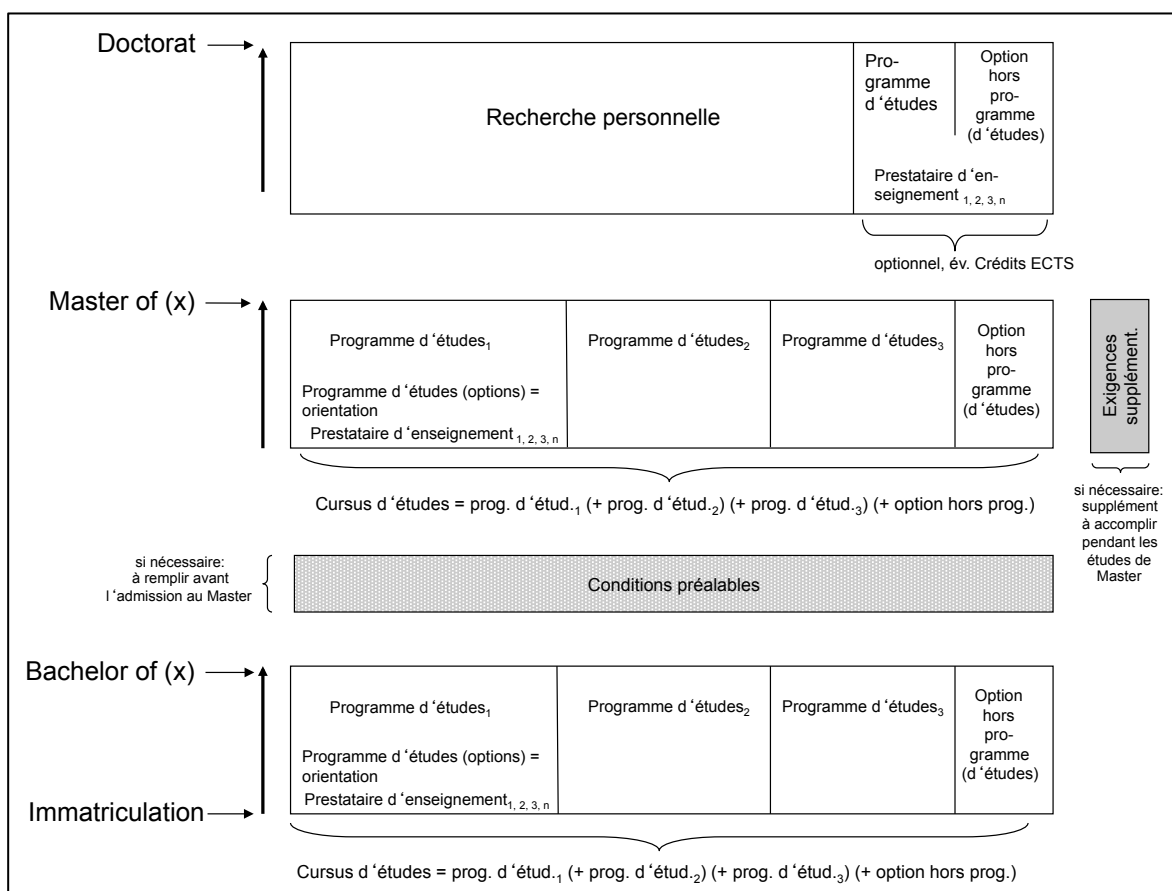
Un cursus d'études peut comprendre plusieurs programmes d'études combinés de différentes façons et dont les volumes varient. Par conséquent, les données sur les programmes d'études tirées d'uni-programme.ch ne correspondent pas au nombre de filières proposées par les universités suisses.

Le système d'études à deux cycles (le doctorat étant le troisième cycle) a été présenté sous forme schématisée comme suit :

¹⁷³ Cf. la définition de la CRUS dans ses Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1^{er} février 2010 et du 2 février 2012, chap. 1 et 6.

¹⁷⁴ Ibid.

Figure 2-1: Unités structurales



Sources

Les informations sur l'architecture de Bologne sont principalement tirées de la base de données gérée par la CRUS « uni-programme.ch », dans laquelle les universités enregistrent les programmes d'études qu'elles proposent (état octobre 2011). Elle est mise à jour tous les semestres. Lors de la dernière actualisation, en automne 2011, certaines indications concernant les programmes ont été complétées, par exemple avec des précisions sur les coopérations.

Dans l'analyse qui suit, il est important de garder à l'esprit que les indications figurant dans uni-programme.ch se réfèrent aux programmes d'études et non aux cursus d'études proposés par les universités. Les universités ont dans le même temps été invitées à réviser et corriger dans uni-programme.ch les informations les concernant. Ce chapitre et les données présentées ont été rectifiés en fonction des commentaires reçus.

Certaines parties de ce chapitre se fondent sur les données de l'OFS. Nos propres enquêtes, la consultation des sites Internet des universités et des entretiens téléphoniques ont également servi de sources.

2.2. Bachelor et master en chiffres

2.2.1. Nombre d'étudiant-e-s

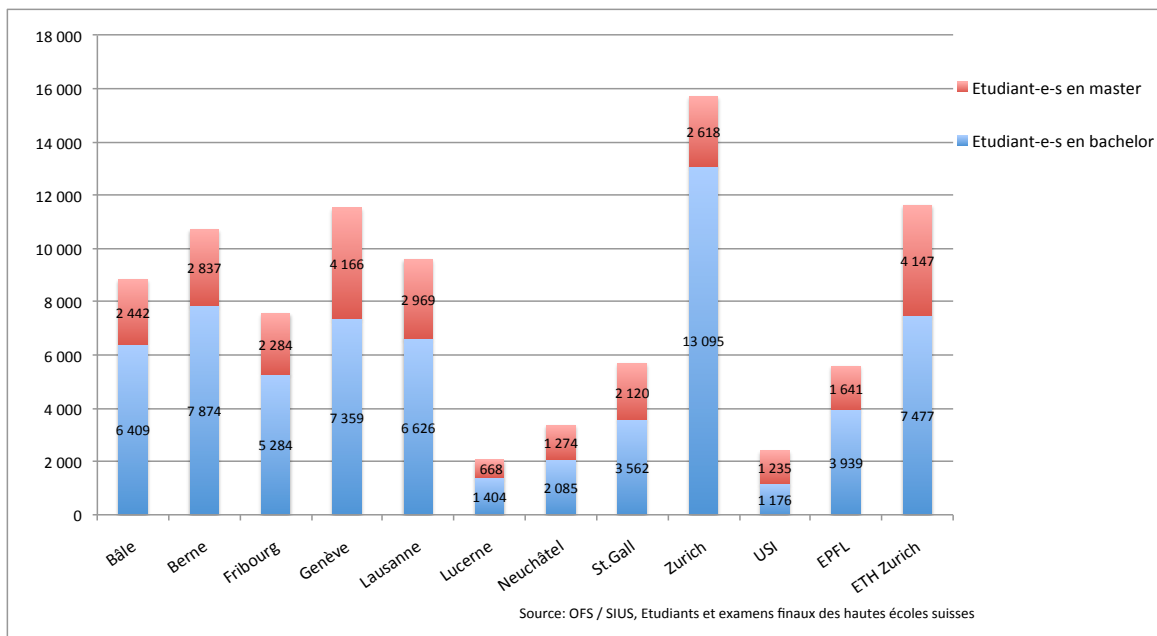
Les indications se basent sur les statistiques sur les étudiant-e-s de l'OFS, dans lesquelles le nombre d'étudiant-e-s est recensé par cursus d'études (un-e étudiant-e n'apparaît qu'une seule fois dans la statistique) et non par programme d'études.

Au niveau bachelor et master

L'OFS comptabilisait 66 290 étudiant-e-s inscrits au niveau bachelor dans les universités suisses au semestre d'automne 2010-11¹⁷⁵, alors qu'ils étaient 52 610 en 2007-08¹⁷⁶. Cela équivaut à une augmentation non négligeable de 26% d'étudiants en trois ans. Cette tendance n'est pas propre au niveau d'études de bachelor et aux universités mais touche plus largement l'ensemble de la formation tertiaire (niveau d'études de master, doctorat et HES ou HEP)¹⁷⁷.

Le nombre d'étudiant-e-s inscrits dans les cursus de master (consécutifs et spécialisés) des universités suisses était de 28 401¹⁷⁸ au semestre d'automne 2010-11, alors qu'il était de 14 868 en 2007-08¹⁷⁹.

Figure 2-2: Etudiant-e-s selon les niveaux d'études par université en 2010-11



2.2.2. Offre de programme d'études

Au niveau bachelor¹⁸⁰

Le délai pour introduire le nouveau système échelonné dans toutes les filières d'études a été fixé à 2010. Au semestre d'automne 2007-08, ce but était déjà atteint et la base uni-programme.ch dénombrait alors 580 programmes de bachelor.¹⁸¹ Pour le semestre d'automne 2011-12, l'offre a

¹⁷⁵ Office fédéral de la statistique / SIUS (éd.), Etudiants et examens finaux des hautes écoles suisses sur www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data.html#Etudiants.

¹⁷⁶ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, p. 28 et www.uni-programme.ch.

¹⁷⁷ Evolutions et prévisions de l'Office fédéral de la statistique sur son site Internet : www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind12.indicator.12301.1203.html?open=9#9.

¹⁷⁸ Office fédéral de la statistique / SIUS (éd.), Etudiants et examens finaux des hautes écoles suisse, données disponibles sur : www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data.html#Etudiants.

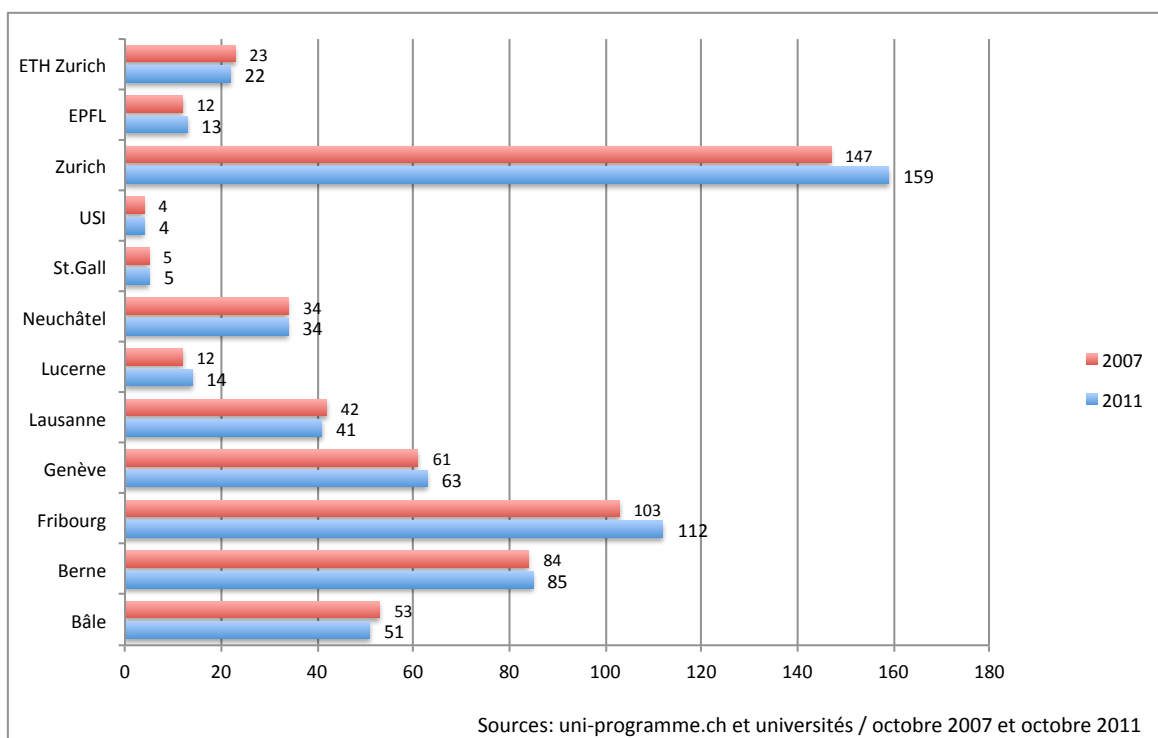
¹⁷⁹ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, p. 28 et www.uni-programme.ch.

¹⁸⁰ On considère ici le nombre de programmes de bachelor dans sa totalité, tel qu'il est recensé sur la base www.uni-programme.ch et complété par les universités. Les programmes de 60 crédits ECTS (mineures) à 180 crédits ECTS sont compris dans cet inventaire.

¹⁸¹ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, p. 28 et www.uni-programme.ch.

sensiblement augmenté puisqu'elle en comprend maintenant 603. Seules l'ETH Zurich, l'Université de Lausanne et l'Université de Bâle ont diminué le nombre de programmes de bachelor qu'elles proposent.

Figure 2-3: Programmes d'études de bachelor par université en 2007 et 2011



Remarques: aucune nouvelle immatriculation n'est possible pour 6 programmes de l'Université de Berne depuis le semestre d'automne 2009, respectivement depuis le semestre d'automne 2011. L'Université de Neuchâtel a corrigé les chiffres de 2007, où seuls 12 programmes de bachelor étaient comptabilisés.

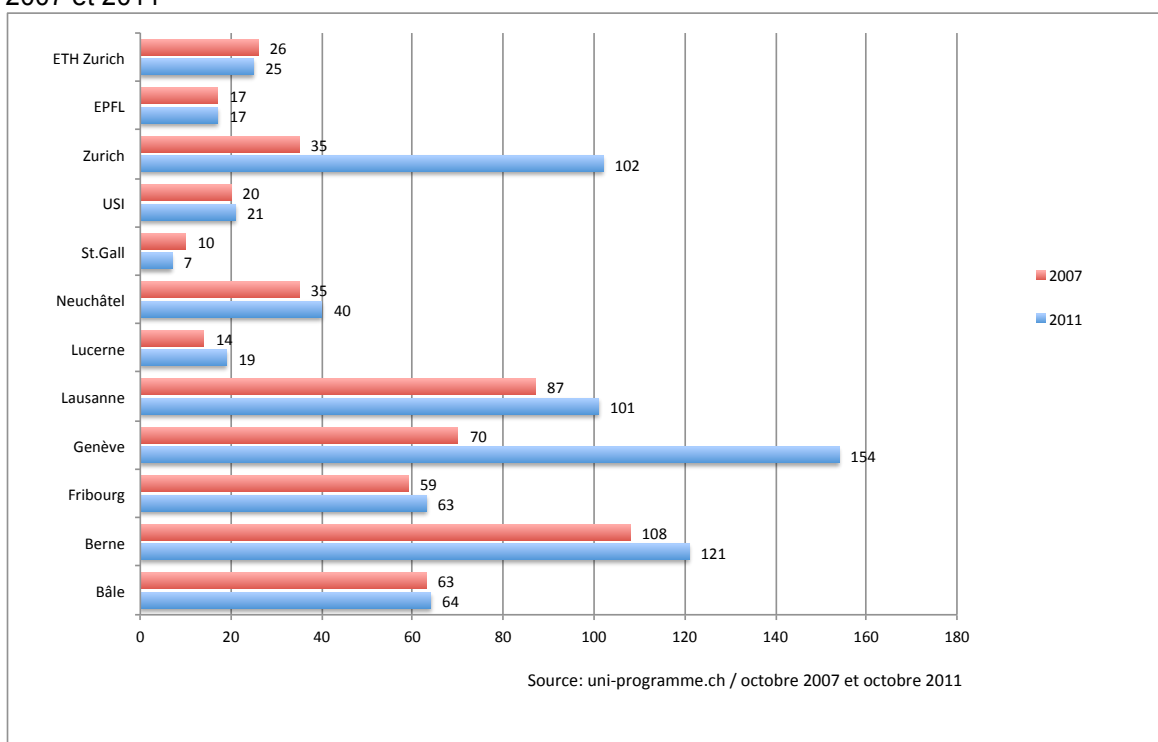
Au niveau master

Au semestre d'automne 2011-12, l'offre de programmes d'études appartenant à des cursus de master consécutifs ou de Master Spécialisés recensée sur la base uni-programme.ch et par les universités est de 811, dont 734 pour les cursus de master consécutifs. Elle a considérablement augmenté puisqu'en 2007, on ne dénombrait que 574 programmes d'études de master.¹⁸² Cela est observable pour la grande majorité des universités.

uni-programme.ch. L'Université de Neuchâtel a corrigé ses données pour 2007, le nombre de programme de bachelor étant 34 au lieu de 12.

¹⁸² Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne. p. 28 et www.uni-programme.ch.

Figure 2-4: Programmes d'études de master (cours consécutifs et spécialisés) par université en 2007 et 2011



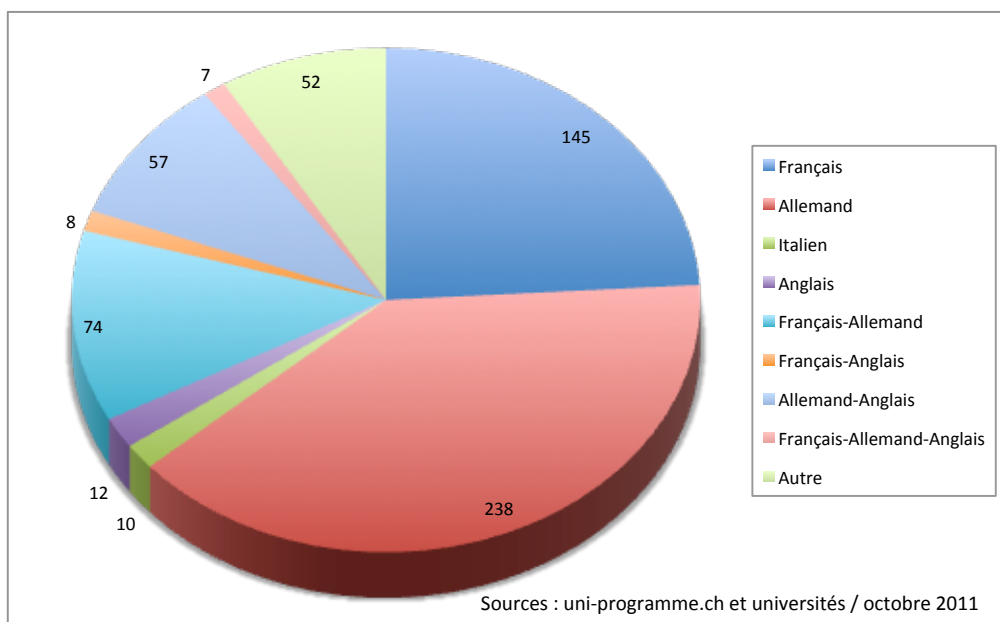
Remarques: aucune nouvelle immatriculation n'est possible pour 3 programmes de l'Université de Berne.

2.2.3. Langues des programmes

Au niveau bachelor

La langue d'enseignement est également précisée dans la base de données uni-programme.ch. Sur les 603 programmes de bachelor offerts en automne 2011-12, 238 le sont en langue allemande, alors que 145 sont donnés en français et 10 en italien. 74 sont inscrits comme bilingues français-allemand alors qu'ils étaient 70 en automne 2009-10. Bien que faible, cette évolution est toutefois positive dans le contexte du plurilinguisme helvétique. Le nombre de programmes de bachelor offerts en anglais n'a, quant à lui, pas évolué depuis un an et reste à 12.

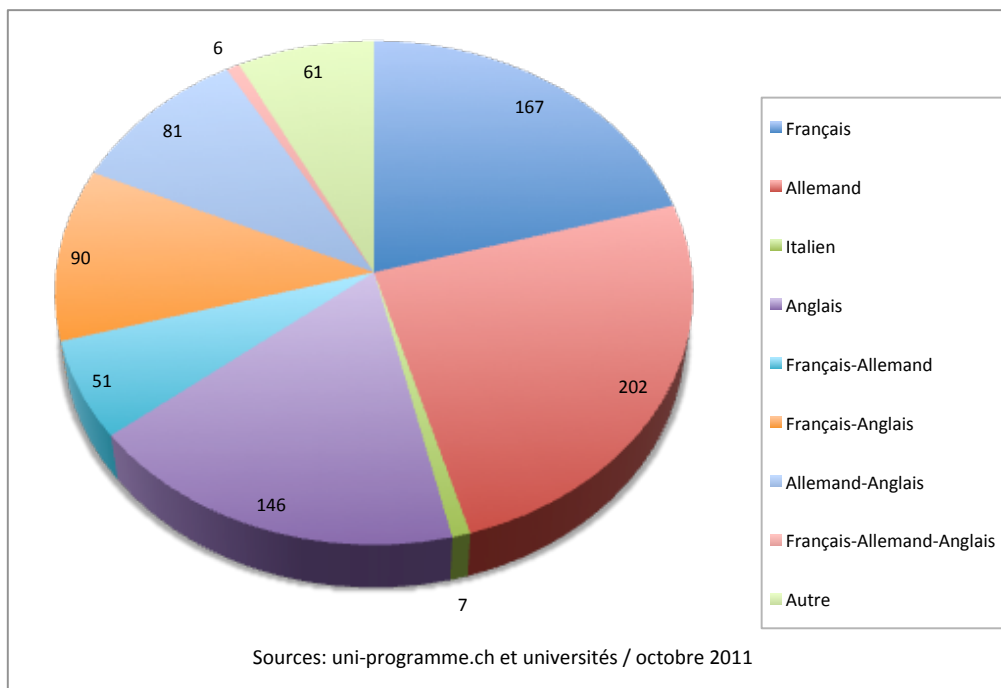
Figure 2-5: Programmes d'études de bachelor par langue en 2011



Au niveau master

Selon la base de données uni-programme.ch, sur les 811 programmes d'études de master (consécutifs et spécialisés) offerts au semestre d'automne 2011/12, 202 sont en langue allemande, alors que 167 sont donnés en français et 7 en italien. Seuls 51 sont inscrits comme bilingues français-allemand. Le nombre de programmes master proposés en anglais est relativement important, puisqu'il représente 18% de l'offre globale. De plus, il a augmenté, puisqu'en octobre 2009, il n'y avait que 112 programmes de master en anglais.

Figure 2-6: Programmes d'études de master (consécutifs et spécialisés) par langue en 2011



2.2.4. Programmes de coopérations nationales et internationales

Les universités suisses s'organisent de plus en plus en réseaux nationaux et internationaux. Ainsi les Universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg ont créé le réseau BENEFRI, alors que l'Université de Bâle collabore avec les universités proches de la frontière en France et en Allemagne dans le partenariat Eucor et l'Università della Svizzera italiana coopère avec des universités italiennes. A Zurich, il existe une collaboration étroite entre l'EPFZ et l'Université de Zurich. La Confédération soutient ces partenariats par des incitations financières. La plupart des coopérations ont lieu au cycle master, mais dans les cursus de bachelor aussi de nombreux programmes de collaboration ont été mis sur pied au niveau national (cf. aussi chap. 5.6 sur les diplômes conjoints et doubles).

Les informations ci-dessous correspondent aux partenaires de coopération des universités enregistrés sur uni-programme.ch. Les programmes d'universités pour lesquels les organisations partenaires ne sont pas mentionnées ne sont donc pas inclus dans ces chiffres.

Bachelor

Il existe au niveau bachelor 25 programmes de coopération nationale ; sept universités suisses participent au moins à l'un d'entre eux. Plus de la moitié de ces programmes font partie des deux réseaux universitaires Triangle AZUR (Genève / Neuchâtel / Lausanne) et BENEFRI (Berne / Neuchâtel / Fribourg). La grande majorité des programmes (23) concernent les disciplines Histoire et Philosophie, à cela s'ajoutent un en Médecine et un autre en Sciences naturelles.

Master consécutif

La plus grande partie des programmes de coopération sont proposés au niveau du master, avec 60 programmes nationaux et 11 internationaux. Au moins neuf universités suisses participent à l'un de ces programmes qui comportent une grande variété de branches : Computer Sciences, Sport, Communication, Public Management, Théologie, Relations internationales, Marketing et

Management, Management et santé, Sciences de l'éducation, Management de la technologie, Finances, divers programmes linguistiques, Economie publique, Histoire, Droit, Philosophie, Sciences de la terre, Biogéosciences, Psychologie et Education, Etudes d'Europe de l'est, Géologie, Sociologie, Informatique de gestion et Anthropologie, Religion - Economie - Politique.

Master spécialisé

Neuf universités suisses participent à des programmes de Master spécialisés menés dans le cadre de coopérations. Ce sont 13 programmes au niveau national et 6 au niveau international. Il s'agit de programmes de master dans les domaines suivants : Antikes Judentum, Atmospheric and Climate Science, Banking and Finance, Biomedical Engineering, Comparative and International Studies, Computergestützte Biologie und Bioinformatik, Geophysik, Hochenergiephysik, International and Monetary Economics, Journalismus, Klimawissenschaften, Neuronale Systeme und Informationsverarbeitung, Nuclear Engineering, Nursing Sciences, Public Management and Policy, Recht, Religion – Wirtschaft – Politik, Quantitative Finance et Versicherungswissenschaften.

2.3. Bachelor

2.3.1. Introduction

Avec la mise en place du système d'études à deux cycles, les universités suisses se sont vues contraintes de concevoir pour toutes les filières d'études un premier échelon menant au diplôme de bachelor. Le cursus de bachelor, conformément aux Directives de Bologne, a pour premier objectif de dispenser une formation scientifique de base, d'offrir une méthode de réflexion scientifique et constitue ainsi la condition préalable à l'admission au master. Le bachelor peut aussi servir de charnière de mobilité. Ce n'est qu'accessoirement que le diplôme de bachelor est considéré comme une qualification pour le monde professionnel.

2.3.2. Journée Bologne 2010 sur le bachelor

Lors de la 7^{ème} Journée Bologne, qui s'est déroulée à l'Université de Zurich en août 2010, la CRUS s'est penchée sur les études de bachelor. Les présentations, études de cas et discussions ont donné l'occasion de dresser un bilan intermédiaire, dix ans après le début de la réforme de Bologne, et d'indiquer des perspectives de développement futur pour ce cycle d'études.¹⁸³

Les études de cas présentées par différentes universités ont démontré clairement qu'il n'existe pas un modèle unique de bachelor, mais qu'il y a de fortes variations selon les disciplines et les universités. Les modèles suivants ont été évoqués :

- propédeutique + 2 ans ;
- partie commune dans les premiers semestres et spécialisation dans les derniers semestres ;
- un bachelor dans une discipline ouvre la voie à un master interdisciplinaire ;
- structure major/minor.

Certains aspects qui touchent plus particulièrement les études de bachelor ou qui apparaissent très clairement à ce niveau ont été thématiques dans les présentations :

- Le bachelor ne dispose pas jusqu'à présent d'un profil à part entière.
- Les structures des cursus d'études sont parfois peu compatibles d'une faculté ou d'une université à l'autre.
- Il y a parfois nécessité de flexibiliser les curricula.
- L'orientation sur les outcomes doit d'abord être mise en oeuvre.
- En Suisse, l'on ne conçoit pas toujours le bachelor comme un diplôme à part entière.
- Il y a une contradiction de fond entre l'intérêt des universités à se consacrer aux sciences et à la recherche et l'attente de la société exigeant que les étudiant-e-s soient formés pour le marché du travail.

¹⁸³ Le compte-rendu de la Journée est disponible sur : www.bolognareform.ch → Manifestations → Sessions nationales sur Bologne de la CRUS.

Dans le dernier tour de discussion, un certain nombre de points ont été évoqués quant aux développements futurs de l'organisation des cursus de bachelor :

- En principe, il est nécessaire d'avoir une définition du bachelor. Pour ce faire, il convient de renforcer le rôle des experts lors de l'élaboration des contenus.
- Il est essentiel que les diplômes puissent être comparés.
- Une discussion générale doit s'ouvrir sur la façon appropriée de mettre en œuvre l'instrument principal de la réforme Bologna que sont les ECTS, avec comme objectif d'instaurer une confiance mutuelle.
- Pour la mise en œuvre, les responsables des universités ont besoin des instruments préparés par la CRUS et la CUS. Les méta-discussions sont peu souhaitables.

La Journée nationale de Bologna a permis de se faire une idée générale de l'état d'avancement des travaux dans les universités suisses au niveau du bachelor et a fourni des pistes quant aux besoins d'amélioration et de coordination.

Pour clarifier certains aspects importants dans le cadre de ce monitoring de Bologna, une enquête a été menée auprès des universités.

2.3.3. Enquête sur le bachelor

Objectifs

La CRUS a choisi de mener une enquête auprès des universités, durant l'été et l'automne 2011, afin de dresser un état de la situation de l'organisation des études de bachelor en Suisse et ainsi de faire le point sur les pratiques existantes et plus précisément sur les aspects suivants :

- Rattachement à une ou plusieurs branches d'études CRUS
- Conditions particulières d'admission
- Examen propédeutique à la fin de la 1ère année
- Modalité d'examen en général
- Travail de bachelor
- Remise de diplôme
- Durée de validité du bachelor
- Flexibilité
- Modularisation
- Acquis de formation / Learning Outcomes
- Mobilité
- Employabilité

Détails sur l'enquête

Tous les responsables de programmes de bachelor ont été interrogés. Les 603 programmes de bachelor recensés en automne 2011 par uni-programme.ch et les universités comprenaient les programmes de 60 crédits ECTS (mineures) à 180 crédits ECTS. Etant donnée que, pour certaines saisies, il s'agit d'un même programme avec différents volumes de crédits, le nombre de réponses attendues s'est réduit à 429.

Le questionnaire online comportait 36 questions se rapportant aux aspects mentionnés plus haut. Tous les vice-recteurs/trices responsables de l'enseignement dans leur université ont été priés de transmettre le questionnaire aux doyen-ne-s de leurs facultés, eux-mêmes chargés de les faire parvenir aux responsables des programmes de bachelor ou aux personnes compétentes. Cette procédure de distribution complexe et longue a été rendue nécessaire par la diversité des structures organisationnelles au sein des universités. Le principal risque découlant de ce choix était que la distribution soit bloquée par l'un ou l'autre des intervenants.

La période d'enquête du 25 août au 10 octobre 2011, fin de la dernière prolongation, a été déterminée d'une part en fonction du calendrier académique et d'autre part en raison des contraintes liées à la publication de ce rapport. Nombreux sont ceux qui ont jugé la période inopportune en raison des examens et de la charge de travail considérable demandée aux responsables de programmes au début d'une année académique.

On peut encore souligner que, si de nombreux responsables de programmes de bachelor ou personnes compétentes ont eux-mêmes répondu à l'enquête, dans certaines institutions et/ou pour

certaines facultés un collaborateur administratif a parfois été désigné pour saisir les réponses pour tout ou partie des programmes.

La Coordination Bologne s'est assurée la collaboration de l'Institut für Marketing und Unternehmensführung Abteilung Marketing (IMU) de l'Université de Berne pour le traitement des résultats¹⁸⁴.

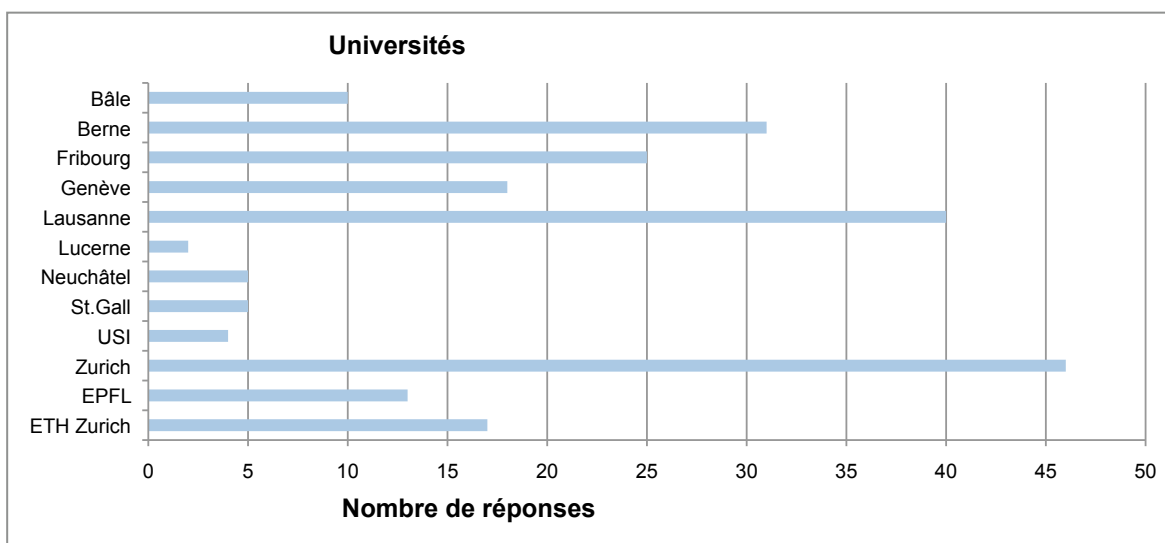
Résumé des résultats

Cette enquête nous renseigne sur la situation actuelle, l'organisation des études, l'application des recommandations de la CRUS ou encore sur certaines pratiques soupçonnées mais jamais vérifiées dans les universités suisses. Les réponses ne sont en revanche pas clairement représentatives pour l'entier des domaines d'études, des facultés ou des universités, c'est pourquoi ces critères n'ont pas été retenus dans la présente analyse. En outre, parce que tous les résultats ne sont pas pertinents en soi (nombre de réponses jugé parfois insuffisant) les résultats présentés ici ne reviennent pas nécessairement sur chacun des aspects traités par le questionnaire. Les réponses récoltées permettent cependant d'éclaircir les tendances et perceptions présentes au sein des universités suisses et montrent l'éventail de conceptions de programmes de bachelor.

Généralités

213 questionnaires ont été complétés online. Cela représente un taux de réponse plutôt satisfaisant de 49%. Trois universités ont un taux de participation de 100% (EPFL, USI et Université de St.-Gall). Il faut toutefois préciser que pour ces universités le nombre de réponses attendues était relativement faible et variait entre 4 et 13, ce qui explique sans aucun doute ce très bon résultat. On peut encore souligner le remarquable taux de participation de l'Université de Lausanne qui a complété le questionnaire pour 40 de ses 43 programmes d'études de bachelor.

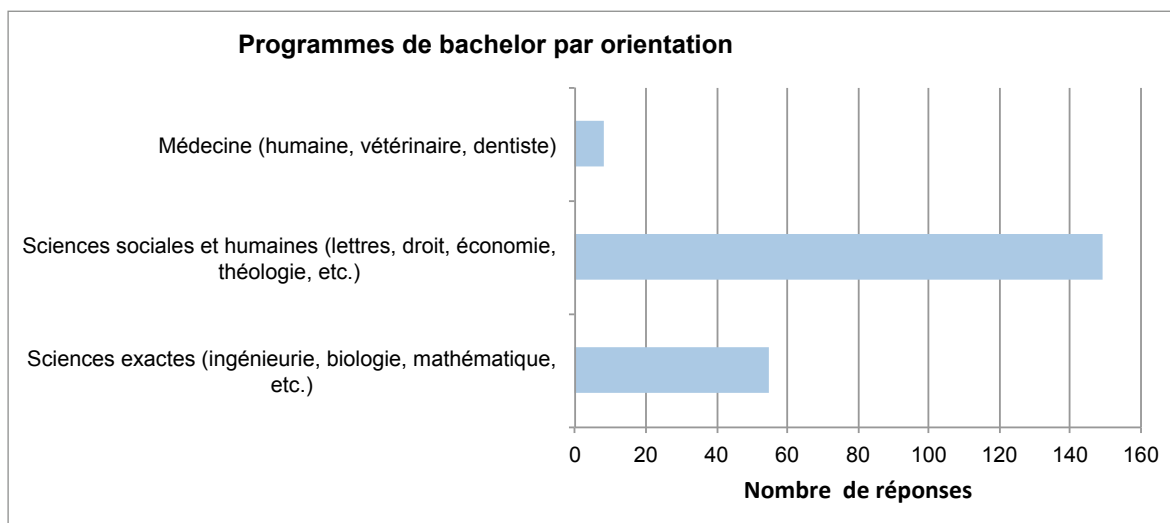
Figure 2-7: Nombre de questionnaires complétés par université



Il importe, pour bien appréhender les résultats, de garder à l'esprit l'importante participation des programmes d'études de l'orientation Sciences sociales et humaines à l'enquête, comme la figure ci-dessous le révèle.

¹⁸⁴ Les figures présentées ci-dessous sont tirées de l'analyse de IMU, novembre 2011.

Figure 2-8 : Nombre de questionnaires complétés par orientation



Rattachement à une ou plusieurs branches d'études CRUS

Selon les recommandations de la CRUS, « sur le principe tous les programmes d'études de bachelor d'au moins 60 crédits ECTS doivent pouvoir être attribués à au moins une branche d'études »¹⁸⁵. Pour rappel, la liste des branches d'études CRUS a été créée pour aider l'admission aux études de master et regrouper les programmes apparentés au sein et entre les universités, et ainsi déterminer quels titulaires de bachelor diplômés ont accès aux études de master d'autres universités suisses et à quels masters offerts dans les autres universités suisses les diplômés d'une université ont un accès direct. L'enquête révèle que pour la très grande majorité des 213 programmes de bachelor, 83% sont rattachés à une seule branche d'études CRUS, 8% à 2 et 5% à 3 et 4 (voir aussi le ch. 2.2.2, bachelors admis).

Conditions particulières d'admission

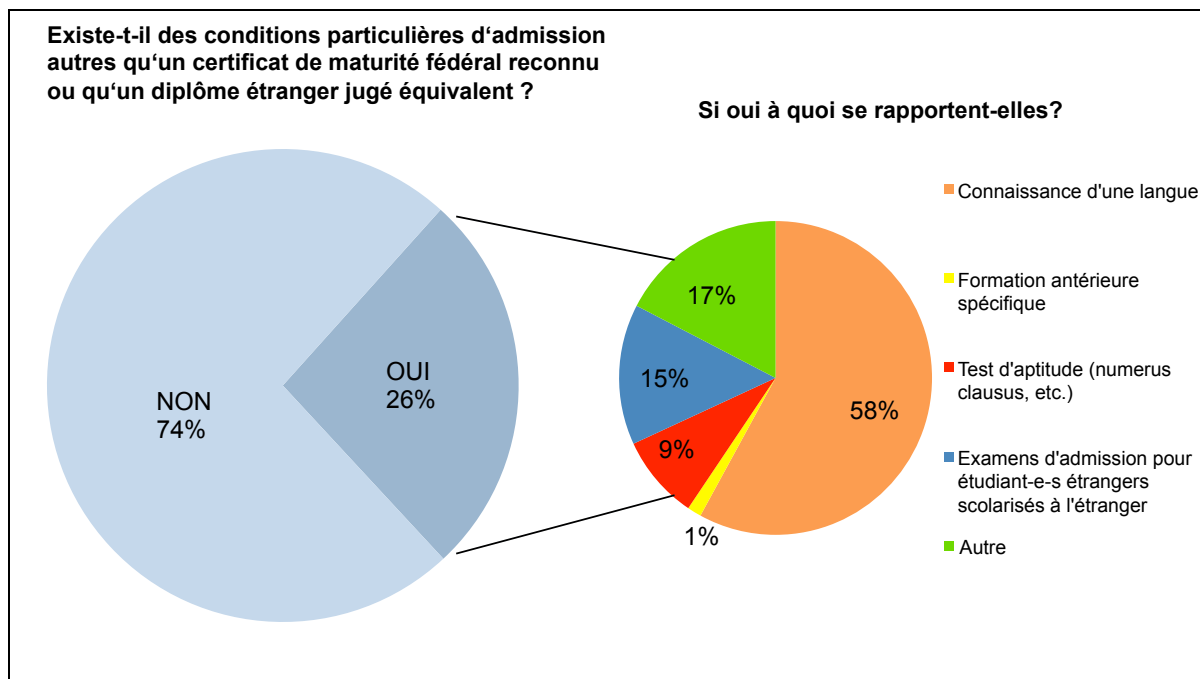
Pour 56 programmes de bachelor (26% des réponses), il existe des conditions particulières autres que l'obligation de fournir un certificat de maturité fédéral reconnu ou un diplôme étranger jugé équivalent. Pour une faible majorité, des connaissances d'une langue sont exigées. Cela est possible, selon les recommandations de la CRUS, pour certains cursus de bachelor, notamment la théologie, la linguistique et diverses formations en langues et littérature, sciences des religions, historiques et culturelles.¹⁸⁶

Dans 15% des cas, des examens d'admission particuliers sont organisés pour les étudiant-e-s ayant été scolarisés à l'étranger. Pour 9% l'examen d'admission consiste en un test (p.ex. Numerus Clausus).

¹⁸⁵ CRUS (éd.), Recommandations Bologne de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1er février 2010 et du 2 février 2012, chap. 3.6, disponible sur : www.bolognareform.ch →Publications.

¹⁸⁶ Ibid, chap. 3.3.

Figure 2-9 : Conditions particulières d'admissions

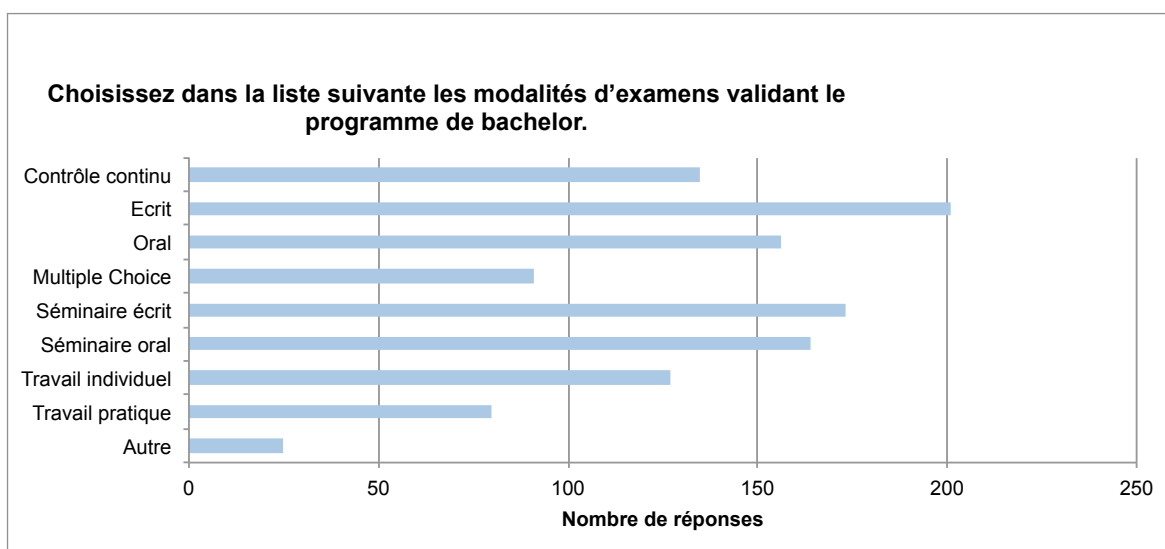


À noter encore que pour plus d'un quart des programmes de bachelors (27%), un régime d'admission plus souple existe et permet l'accès aux non porteurs de maturité. Toutefois, il n'est pas spécifié si ceux-ci doivent fournir des pièces justifiant une expérience ou passer un examen préalable.

Modalités d'examens

La figure ci-dessous résume assez bien la diversité des modalités d'examens, même si le travail écrit reste le plus souvent utilisé pour évaluer les connaissances acquises par l'étudiant-e. Parmi les autres types de contrôle des acquis, on trouve par exemples les exercices, les stages ou encore les laboratoires.

Figure 2-10 : Modalités d'examens



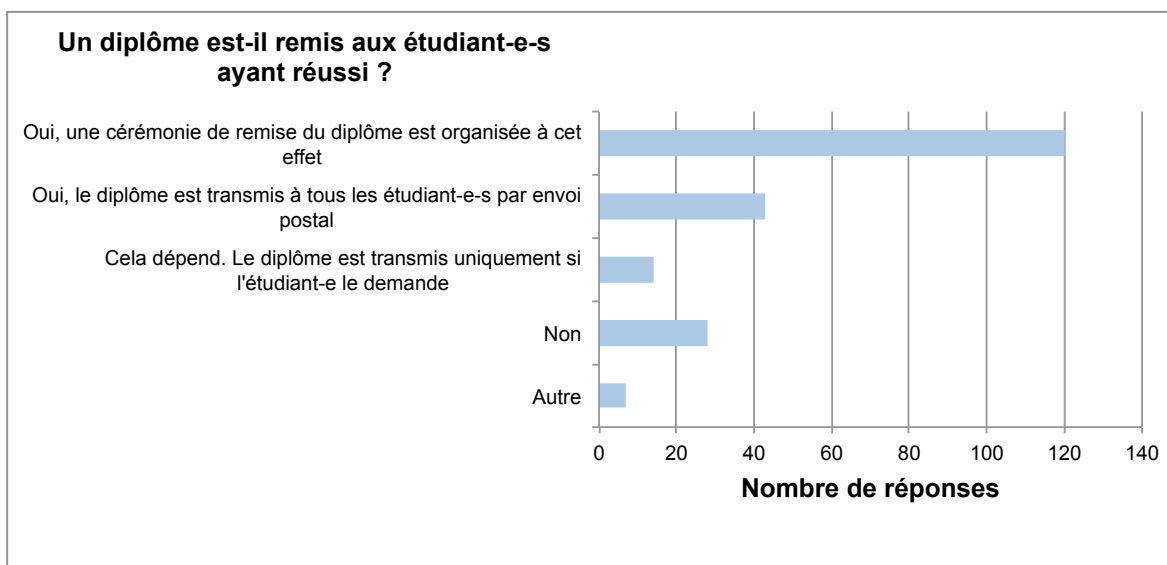
Travail de bachelor

Pour près de 55% des programmes aucun travail de bachelor n'est demandé, contrairement aux cursus de master où un travail est plus généralement réclamé. Aucune réglementation nationale n'est contraignante en la matière. Dans ses recommandations, la CRUS indique seulement qu'« un travail écrit de bachelor peut être exigé pour l'obtention du diplôme »¹⁸⁷. Le choix est donc laissé aux universités et facultés. Lorsque celles-ci optent pour imposer l'obligation de fournir un travail de bachelor, elles lui attribuent en moyenne 10 crédits ECTS.

Remise du diplôme

Selon l'enquête, pour 181 programmes, une cérémonie pour la remise du diplôme est organisée à la fin du cursus, soit dans plus de 85% des cas.

Figure 2-11: Remise du diplôme



Flexibilité et modularisation

Dans ses recommandations, la CRUS estime que l'offre d'études à temps partiel est une condition nécessaire pour garantir l'égalité des chances entre les étudiant-e-s ayant des responsabilités familiales, une activité rémunérée ou encore des contraintes médicales et ceux qui n'en ont pas.¹⁸⁸ La flexibilité des études est également essentielle pour atteindre les objectifs fixés au niveau européen en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

En 2009, l'OFS indiquait que 75% des étudiant-e-s des universités suisses exerçaient une activité rémunérée et que 4,3% avaient des enfants.¹⁸⁹ Les résultats de l'enquête auprès des étudiant-e-s en 2008 confirmait qu'une grande partie des étudiant-e-s ne peuvent ou ne souhaitent pas étudier à temps complet que ce soit pour des raisons économiques, professionnelles, familiales ou autres.¹⁹⁰

Le présent sondage révèle qu'il est aujourd'hui possible de suivre des études à temps partiel dans la majorité (54%) des 213 programmes de bachelor, alors que pour 37% cela n'est pas du tout envisageable. Flexibiliser les études c'est également permettre aux étudiant-e-s de débiter des programmes à chaque semestre, or les résultats montrent que cela est possible dans seulement un tiers des cas. Autre outil de flexibilisation : les modules. Deux tiers des programmes sont composés de modules, dont la majorité en comptent entre 7 et 18.

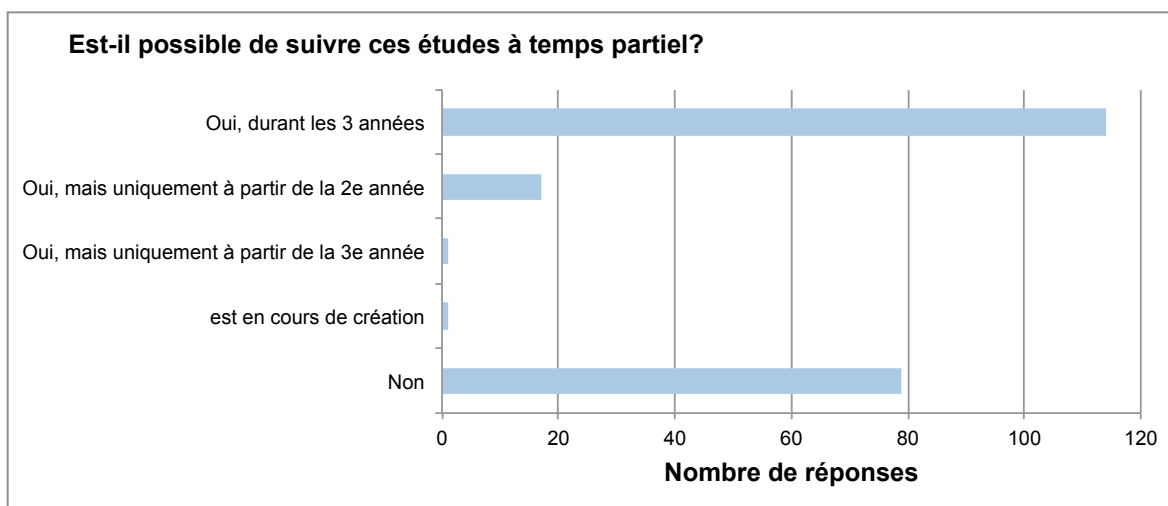
¹⁸⁷ Ibid., chap. 1.2.

¹⁸⁸ Ibid, chap.. 1.4. et 9.1.

¹⁸⁹ Office fédéral de la statistique (éd.), *Etudier sous Bologne : rapport principal de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2009*, Neuchâtel, 2010, p. 29 et p. 84.

¹⁹⁰ CRUS et VSS-UNES (éd.), *Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008*, Berne, 2009, p. 72.

Figure 2-12: Etudes à temps partiel



Learning Outcomes

Le développement des acquis de formation a été une des priorités de la CRUS pour les années 2009-11 (voir ch. 1.1). L'enquête nous apprend que pour 32 des 213 programmes de bachelor aucun learning outcomes n'est défini. Pour tous les autres, c'est au niveau des enseignements que les acquis sont le plus souvent formulés et il est intéressant de noter que, pour un certain nombre, les learning outcomes sont en cours d'élaboration et ne sauraient tarder à être publiés.

Le résultat de l'enquête donne un aperçu d'une ampleur jamais égalée sur les différentes conceptions en matière de learning outcomes au niveau bachelor dans les universités suisses. Les bonnes approches ne se limitent en aucun cas aux programmes d'études axés traditionnellement sur les compétences ou la formation professionnelle. Bien plus, on y trouve aussi des exemples tirés des sciences humaines et sociales. Toutefois il est clair que pour une grande partie d'entre eux il ne s'agissait pas d'une description de compétences mais plutôt de contenus de programme ou de cours.

Mobilité

La mobilité étant un des objectifs essentiels de la réforme de Bologne, il s'agissait de savoir dans quelle mesure des séjours de mobilité en Suisse et à l'étranger sont autorisés et à quel moment et de quelle manière ils sont encouragés.

Les séjours de mobilité sont admis dans 90% des cas et majoritairement durant les trois années que dure le programme. Pour 70 de ces programmes, les séjours ne sont acceptés qu'à partir de la 2^e année de bachelor et pour 45 qu'en 3^e année. Ces séjours, lorsqu'ils sont autorisés, ne sont généralement pas obligatoires mais soit vivement recommandés (env. 35% des réponses), soit proposés sans autres recommandations particulières (env. 45% des réponses).

Employabilité

L'employabilité est une des lignes d'action récente de la réforme de Bologne.¹⁹¹ L'enquête de 2008 a montré que les étudiant-e-s estimaient que trop peu de compétences axées sur le monde professionnel leur étaient proposées, ce qui leur semblait pourtant important.¹⁹² Sur cet aspect, l'enquête sur le bachelor démontre que, selon les estimations de quelques responsables de programmes, entre 1 et 10% des étudiant-e-s entrent directement dans le monde professionnel après avoir obtenu le diplôme (Voir aussi le ch. 2.1.5). Lorsqu'il a été demandé aux responsables

¹⁹¹ Dans le communiqué de la Conférence ministérielle de cette année, l'on accorde plus d'importance à l'employabilité que ce n'était le cas dans les précédents, le dernier étant celui de Louvain-La Neuve en 2009 : cf. Communiqué de Bucarest 2012 (Draft).

¹⁹² CRUS-UNES, Sondage des étudiant-e-s 2008.

de programmes, quel était selon eux le pourcentage de leurs étudiant-e-s entrés sur le marché du travail une fois leur diplôme de bachelor obtenu, voici ce qu'il en est ressorti :

- dans 30 programmes d'études de bachelor les étudiant-e-s n'entrent pas directement sur le marché du travail après leur diplôme ;
- dans 52 programmes de bachelor 1–10% des étudiant-e-s entrent directement sur le marché du travail ;
- dans 9 programmes de bachelor plus de 41% des étudiant-e-s¹⁹³ commencent à exercer une activité professionnelle dès qu'ils ont obtenu leur diplôme de bachelor.

2.3.4. Passage bachelor – monde professionnel

Comme cela a déjà été expliqué au début de ce chapitre et également confirmé par l'enquête sur le bachelor, le diplôme de bachelor dans les universités suisses n'est pas considéré de prime abord comme menant au monde professionnel, le diplôme standard étant le diplôme de master. La grande majorité des diplômé-e-s de bachelor ne choisit pas d'entrer dans la vie professionnelle, mais décide de continuer ses études.¹⁹⁴ Comme l'indique le sondage auprès des diplômés, 7,8 % des diplômé-e-s de bachelor avaient en 2009 une activité professionnelle ou cherchaient un emploi un an après l'obtention de leur diplôme.¹⁹⁵ Il y a pourtant de grandes différences entre les groupes de disciplines. Ainsi, ce sont surtout des diplômé-e-s des Sciences humaines et sociales (12,8 %) et des Sciences économiques (13,1%) qui sont entrés sur le marché du travail dans l'année qui a suivi la fin de leurs études. La majorité d'entre eux indiquent avoir trouvé une activité professionnelle correspondant à ce qu'ils désiraient ou souhaiter d'abord acquérir une certaine expérience professionnelle. Un petit cinquième des personnes interrogées n'ont pas pu entreprendre d'études de master pour des raisons financières. Un autre groupe préfère avoir du temps pour se réorienter ou ne désire simplement pas poursuivre de formation dans une haute école.¹⁹⁶

Lors de l'enquête menée auprès des étudiant-e-s en 2008, il a aussi été demandé pour quelles raisons ils souhaitaient poursuivre leurs études en vue de l'obtention d'un master. Outre que le master est considéré comme un achèvement normal des études, les personnes interrogées ont indiqué qu'elles souhaitaient par un master améliorer leurs chances sur le marché du travail, continuer à se spécialiser dans leur domaine ou continuer à étudier leur branche de prédilection.¹⁹⁷ Dans cette étude, les étudiant-e-s en Sciences économiques étaient moins nombreux (68%) à penser que le bachelor n'était pas un diplôme de qualification professionnelle que les étudiant-e-s des autres groupes de disciplines (86%–99%). Cela correspond aux chiffres effectifs de personnes entrées sur le marché du travail.

2.3.5. Conclusions et suite des travaux

Dans le cadre du monitoring 2010/11, le cursus de bachelor de ce système à deux échelons a été pour la première fois examiné de plus près. L'enquête menée pour ce rapport avait pour objectif de donner un aperçu de l'organisation et de la conception des études de bachelor dans les universités suisses. La Journée de Bologne 2011 a permis de soulever un certain nombre de questions, auxquelles la présente enquête a partiellement répondu, en particulier sur le rôle du bachelor. Il a été démontré notamment qu'un cursus de bachelor – conformément aux dispositions des

¹⁹³ Il s'agit de programmes des disciplines Informatique, Sciences de l'Islam, Linguistique, Langue et littérature russe, Langues et littératures slaves, Sciences sportives, Théologie et Economie politique.

¹⁹⁴ Pour ce qui est des Sciences en ingénierie dans les deux EPFs, seul le diplôme de master confère le titre d'ingénieur.

¹⁹⁵ Office fédéral de la statistique (éd.), Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail: Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2009, Neuchâtel, 2011. Au total, 8688 personnes ont obtenu un bachelor en 2008 dans une haute école universitaire. Voir aussi les indications du Baromètre de Bologne 2011 sur le taux de passages de l'échelon bachelor à l'échelon master: Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011, chap. 1.

¹⁹⁶ Office fédéral de la statistique (éd.), Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail: Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2009, Neuchâtel, 2011.

¹⁹⁷ CRUS et VSS-UNES (éd.), Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008, Berne, 2009

Directives de Bologne – est encore souvent considéré dans la pratique comme une étape intermédiaire et non comme un diplôme à part entière. L'absence de travail de fin d'études constitue aussi un indice de cette conception du bachelor.

Le fait que la formation proposée au niveau bachelor et les compétences ainsi que les connaissances acquises ne sont la plupart du temps pas suffisantes pour se faire une place sur le marché du travail est corroboré par les chiffres avancés plus haut sur les étudiants qui entrent sur le marché du travail après l'obtention du bachelor. Ces évaluations correspondent aux chiffres plus récents de l'étude menée par l'OFS auprès des diplômé-e-s. Les diplômé-e-s des Sciences économiques font toutefois exception.

L'enquête sur le bachelor a fait apparaître, d'une part, une ouverture des conditions d'immatriculation et a révélé, d'autre part, une certaine rigidité et un manque de flexibilité dans l'organisation des études, qui dans certains cas rendaient même impossible des études à temps partiel. Elle a de plus confirmé que la mobilité mérite d'être encouragée et recommandée encore plus activement.

Pour ce qui est des learning outcomes, la quantité et la diversité des exemples donnés étaient frappantes. Il est aussi étonnant de constater que les exemples qualifiés de bons ne viennent pas forcément des branches d'enseignement traditionnellement axées sur les compétences et les métiers mais justement de branches de Sciences humaines et sociales.

L'un des aspects, dont on a insuffisamment parlé dans les évaluations réalisées sur la mise en œuvre de la réforme de Bologne, mais qui a gagné en importance dans le contexte d'internationalisation croissante, est la langue d'enseignement. Par l'analyse des informations tirées d'uni-programme.ch, une légère augmentation des offres bilingues (allemand-français) a pu être constatée de 2010 à 2011, alors que le nombre de programmes enseignés en anglais est resté stable depuis l'année précédente. L'équilibre entre le nombre croissant de programmes en langues étrangères, surtout en anglais, et le maintien des particularités régionales et culturelles est l'objet d'une attention renforcée en Europe.¹⁹⁸ La Suisse, en tant que pays multilingue, présente des conditions particulières et il sera intéressant de suivre les développements en matière de langue d'enseignement aussi bien au niveau du bachelor que du master.

La CRUS estime souhaitable, en se référant à l'enquête sur le bachelor de 2011, de poursuivre dans le futur des examens ponctuels sur les aspects pour lesquels on a pu constater des faiblesses. Il faudrait, pour ce faire, pouvoir mener une enquête directe sans passer par les facultés ou décanats et pouvoir établir une liste de contacts pour ainsi augmenter le taux de participation.

2.4. Master

2.4.1. Introduction

Deux éléments sont particulièrement significatifs au niveau du cycle de master dans les universités suisses : premièrement l'idée que le master est le diplôme standard et partant le principe de la « libre circulation » pour l'admission aux études de master et deuxièmement la différence entre des cursus de master consécutifs et des cursus de Master Spécialisé.

Dans les Directives de Bologne, il est stipulé qu'avec l'introduction de filières d'études échelonnées les deux niveaux bachelor et master sont à considérer ensemble comme autrefois la licence ou le diplôme, et que ce n'est que le diplôme de master qui équivaut à ces anciens titres. Pour le financement et les frais de formation, c'est également le master qui est pertinent.¹⁹⁹ En raison de cette réglementation, le master est considéré en Suisse comme le diplôme standard.²⁰⁰ C'est aussi

¹⁹⁸ Hanne Smidt, Andrée Sursock, Trends 2010 : A decade of change in european higher education, EUA Publications, Brussels, 2010, p. 80 ou encore EURYDICE (éd.), Focus on higher Education in Europe 2010 : The impact of the Bologna Process, Brussels, 2010, p. 41.

¹⁹⁹ Directives de Bologne et commentaires sur ce sujet : CUS (éd.), Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne), du 4 décembre 2003, 3^e édition, état au 1^{er} août 2008, art. 1 al. 2.

²⁰⁰ La CRUS a consigné cela à diverses occasions : Voir la Newsletter de la CRUS, no.15, sept. 2010. Certaines universités annoncent p.ex. sur leur site Internet ou dans des brochures d'information sur Bologne, que le master est considéré comme le diplôme universitaire standard.

pourquoi la majorité des diplômé-e-s de bachelor d'une université suisse poursuivent directement ou après une interruption leurs études au niveau master (cf. chap. 2.2.2). Lors de l'admission aux études de master dans la même branche d'enseignement, c'est le principe de la « libre circulation » qui prévaut entre les universités suisses.²⁰¹ C'est le cas pour les cursus de master qui, du point de vue du contenu, suivent celui d'un cursus de bachelor (cursus de master consécutifs). Par contre les universités peuvent dans le cas de cursus de Master spécialisés, qui ne constituent qu'une petite partie de l'offre d'études, définir des critères d'admission supplémentaires.

Ces principes en vigueur conformément aux Directives de Bologne – « libre circulation » pour l'admission aux cursus de master consécutifs et la distinction entre les deux types de cursus de master – ont été confirmés en avril 2011 par la CUS.²⁰²

2.4.2. Passage bachelor – master

Les informations concernant le passage des études de bachelor aux études de master se fondent sur le Baromètre de Bologne actuel, publié annuellement par l'OFS. Les chiffres les plus récents confirment les tendances des années précédentes. La majorité des étudiant-e-s dans les universités suisses poursuivent leurs études au niveau master et le taux de passage pour les années 2002 à 2008 se situe dans une moyenne de 87,5%. Ce chiffre correspond au nombre d'étudiant-e-s qui, dans une période de deux ans après le bachelor, ont entrepris des études de master. Le nombre de diplômés de bachelor en 2009 diffère²⁰³ légèrement du taux moyen des années précédentes avec 84%.²⁰⁴

Analysées par branche, des différences non négligeables sont apparues pour l'année 2008 : par exemple, les taux de passage sont très élevés dans les Sciences techniques, dans les Sciences exactes et les Sciences naturelles (voir tableau 2-1). Par contre, les Sciences humaines et sociales ainsi que les Sciences économiques ont un taux plus bas de 79%, respectivement 77%. Ici quelques raisons invoquées pour une interruption avant le début des études de master : acquérir des expériences professionnelles, réaliser des stages, des séjours linguistiques et des voyages.

Tableau 2-1: taux de passages bachelor-master pour les diplômés de bachelor en 2008

Taux de passage selon le domaine d'études								Taux de passage selon le sexe	
Total	Lettre et sciences sociales	Economie	Droit	Sciences exactes et naturelles	Médecine et pharmacie	Savoirs techniques	Interdisciplinaire et autre	Homme	Femme
86%	79%	77%	98%	92%	98%	97%	68%	87%	85%

Source: OFS, Baromètre de Bologne 2011

Changement de haute école

10% des étudiant-e-s qui ont entrepris en 2010 des études de master dans une université suisse ont obtenu leur diplôme de bachelor dans une autre université suisse (contre 9% en 2009).²⁰⁵ La

²⁰¹ Directives de Bologne et commentaires sur ce sujet, CUS (éd.), Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne), du 4 décembre 2003, 3e édition, état au 1er août 2008, art. 2.1. Le principe de la « libre circulation » ne s'applique toutefois que pour l'admission aux études de master et les universités peuvent poser des exigences supplémentaires afin que l'étudiant-e acquiert les connaissances nécessaires, non acquises pendant les études de bachelor.

²⁰² Décision de la CUS du 14 avril 2011, cf. : CUS Info No 1/2011: www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/sukinfo/CUS-INFO_11-1.pdf.

²⁰³ Cette divergence s'explique en partie par le fait, que ce taux de diplômés de bachelor en 2009 ne pouvait être calculé qu'un an après l'obtention du diplôme. Probablement que ce taux au total dépasse légèrement les 84%.

²⁰⁴ Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011.

²⁰⁵ Ibid., graphique G1, p. 11.

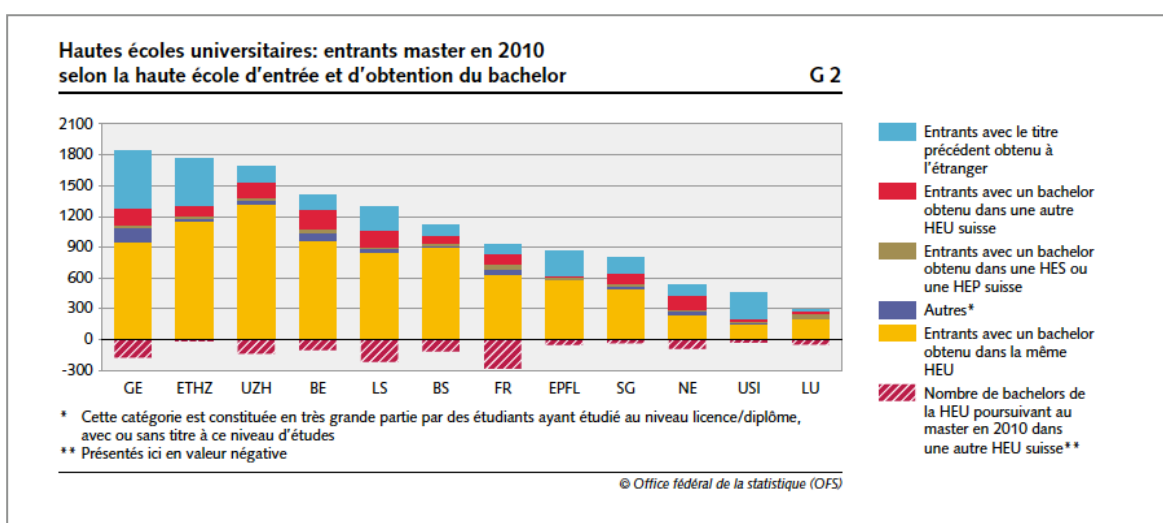
majorité des étudiant-e-s indique comme raison à ce changement que le master visé n'était pas proposé dans leur propre université.²⁰⁶ Les autres raisons invoquées sont la réputation de l'offre de master,²⁰⁷ le désir de découvrir une autre région ou de suivre un cursus de master dans une autre langue.²⁰⁷

Les étudiant-e-s étrangers constituent 19% de toutes les entrées en cursus de master dans les universités suisses, ce qui correspond à la proportion de l'année précédente.²⁰⁸ Si la plupart des étudiant-e-s étrangers ont choisi les Sciences humaines et sociales ainsi que les Sciences économiques comme discipline, force est de constater une augmentation remarquable de 20 à 25% dans les Sciences exactes et les Sciences naturelles par rapport à l'année précédente.

L'Université de Genève et l'EPFZ sont les universités qui ont accueilli le plus grand nombre d'étudiant-e-s étrangers (ensemble 40% de tous les étudiant-e-s étrangers qui se sont inscrits en 2010 pour des études de master dans une université suisse).

Moins de 5 % des étudiant-e-s ayant obtenu un diplôme de bachelor dans une université suisse ont par contre opté pour un master dans une université à l'étranger.

Figure 2-13: Entrées en master selon la haute école d'entrée et de provenance en 2010



Changement de discipline

Seuls 5% des étudiant-e-s ont changé de discipline à l'entrée dans le cursus master²⁰⁹. La plus grande part revient aux Sciences économiques, dans lesquelles 10% des étudiant-e-s de master proviennent d'autres groupes de disciplines.

Cette mobilité « thématique » existait déjà dans les filières d'études licences et diplômes avant la réforme même si elle n'était pas aussi structurée. Selon les informations de l'OFS²¹⁰, un pourcentage tout aussi élevé d'étudiant-e-s en licence et en diplôme a terminé ses études dans une autre branche que celle des débuts. L'introduction du système à deux échelons n'a pour ainsi dire pas eu d'impact mesurable.

²⁰⁶ Office fédéral de la statistique (éd.), Mobilité des étudiant-e-s 2009 : Intentions, expériences et entraves, Neuchâtel, 2011.

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Pour ce qui est des hautes écoles spécialisées, en 2010, il y avait 30% d'étrangers sur toutes les entrées en master comparé aux 26% de 2009.

²⁰⁹ Ces calculs n'incluent pas la Médecine et la Pharmacie, puisque les chiffres pour le niveau bachelor ne sont pas représentatifs.

²¹⁰ Données tirées de : Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011 et de Office fédéral de la statistique (éd.), Base de données sur les étudiants et examens finaux des hautes écoles suisse, données disponibles sur Internet, Base de données SIUS au 9.12.2011.

Qu'il y ait un changement géographique ou « thématique », l'interruption après l'obtention du bachelor et avant l'entrée en master joue un rôle important : après une interruption d'un an, les étudiant-e-s ont plus tendance à changer de haute école (22% vs 9%) ou de discipline (9% vs 3%) que s'ils poursuivent directement.

2.4.3. Diplômes de bachelor admis

Les universités déterminent quels diplômes de bachelor de la/des branche(s) X permettent d'être admis en cursus de master sans conditions préalables conformément à l'art. 3.2 des Directives de Bologne. Il est à supposer que les branches d'enseignement en Histoire et Philosophie offrent aux étudiant-e-s plus de possibilités de choix que les Sciences de l'ingénierie. En effet, selon les informations fournies par uni-programme.ch, l'Histoire est en tête de liste suivie de près par l'Economie politique et la Gestion, les Sciences politiques et le Droit. Il va de soi que les possibilités de choix sont influencées ou limitées par le nombre d'offres dans une branche d'enseignement, comme on peut le déduire de l'exemple des Sciences infirmières (position 71).

Tableau 2-2: Branche d'enseignement et accès à des programmes de master²¹¹

Branches d'études	Nombre d'admissions possibles aux programmes de master
Histoire	88
Economie politique	84
Gestion	76
Sciences politiques	72
Droit	65
Biologie	59
Informatique	57
Sociologie	55
Philologie classique	50
Sciences des religions	47
Allemand, langue et littérature	46
Anthropologie culturelle et sociale / Ethnologie	46
Finance	44
Geographie	42
Français, langue et littérature	41
Linguistique	41
Psychologie	40
Anglais, langue et littérature	39
Théologie	39
Communication et sciences des médias	38
...	...
Sciences agronomiques	3
Sciences infirmières	3
Officier de carrière	2
Sciences alimentaires	2

Source: uni-programme.ch 2011

²¹¹ Pour le tableau complet, se référer à l'annexe.

2.4.4. Durée des études au niveau master

Les Directives de Bologne prévoient au niveau du master un volume de 90 à 120 crédits (art. 1.1b.)²¹². Un peu plus de la moitié des cursus de master proposés par les universités suisses comportent 120 crédits. Ainsi, depuis la dernière enquête, la proportion de master à 120 crédits a augmenté.²¹³ Ce tableau présente toutefois quelques distorsions en raison de la logique de calcul de la plus grande faculté de Sciences humaines, celle de l'Université de Zurich, qui n'offre qu'un seul cursus Master of Arts²¹⁴. Selon cette logique, toutes les offres au sein du Master of Arts, qui comportent toujours 120 crédits, sont considérées comme des programmes d'études. D'ailleurs, dans certaines universités, le nombre de crédits pour un diplôme de master spécifique n'est pas forcément fixé à 120 crédits, mais il est possible de choisir entre 90 et 120 crédits.

Dans certains cas, les titulaires d'un diplôme de master à 90 crédits peuvent se heurter à des difficultés d'admission aux études de doctorat dans les pays voisins. En Allemagne et en Autriche par exemple, on présuppose généralement 300 crédits (bachelor + master) pour être admis.

Durée effective des études

Dans son rapport final 2004-07, la CRUS avait déjà attiré l'attention sur le fait que le nombre de crédits à obtenir n'était pas un indicateur fiable de la durée effective des études.²¹⁵ La durée effective peut être notamment influencée par le système de financement, par les offres d'études à temps partiel ou l'activité lucrative pendant les études.²¹⁶

Pour la première fois, les chiffres du nouveau Baromètre de Bologne 2011 permettent de savoir si la durée des études a été modifiée depuis l'introduction du système d'études à deux échelons. Les études universitaires ne se sont apparemment ni raccourcies ni prolongées. Si l'on compare la durée effective des études bachelor-master avec l'ancien système (licence et diplôme), soit 6 ans jusqu'à l'obtention du diplôme final, elle reste inchangée.²¹⁷

2.4.5. Cursus de Master spécialisés

Les cursus d'études de Master spécialisés doivent, selon les Directives de Bologne (art. 3.3), permettre aux universités de définir des profils ciblés. Pour l'admission à ces offres, la « libre circulation » peut être limitée et certaines exigences spécifiques formulées.

La CRUS en a défini les conditions cadres dans sa « Réglementation de l'admission aux cursus de Master spécialisés des universités suisses » du 16 septembre 2005.²¹⁸

Dans uni-programme.ch, les universités indiquent si un programme fait partie d'un cursus de master consécutif ou spécialisé. La CRUS tient, en se fondant sur ce qui précède, une liste des programmes de cursus de Master spécialisés proposés dans les universités suisses qui fournit les informations suivantes : volume de crédits, langue d'enseignement, brève description du

²¹² L'art. 1 b des Directives de Bologne est formulé ainsi : „[...] comprenant 90 à 120 crédits [...]“. Dans les faits, cela signifie 90 ou 120 crédits.

²¹³ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, 2008, chap. 3.3.5, dans lequel il y avait une majorité de 90 Credits.

²¹⁴ A côté de ce Master of Arts, qui comprend toutes les branches de Sciences humaines, il existe dans la Faculté de Philosophie de l'Université de Zurich un Master of Arts en Cinéma, un Master of Arts en Sciences sociales et un Master of Science en Psychologie.

²¹⁵ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, 2008, p. 127.

²¹⁶ Enquête de l'OFS : Office fédéral de la statistique (éd.), Etudier sous Bologne : rapport principal de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2009, Neuchâtel, 2010 ; ainsi que l'enquête de la CRUS et de l'UNES : CRUS et VSS-UNES (éd.), Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008, Berne, 2009.

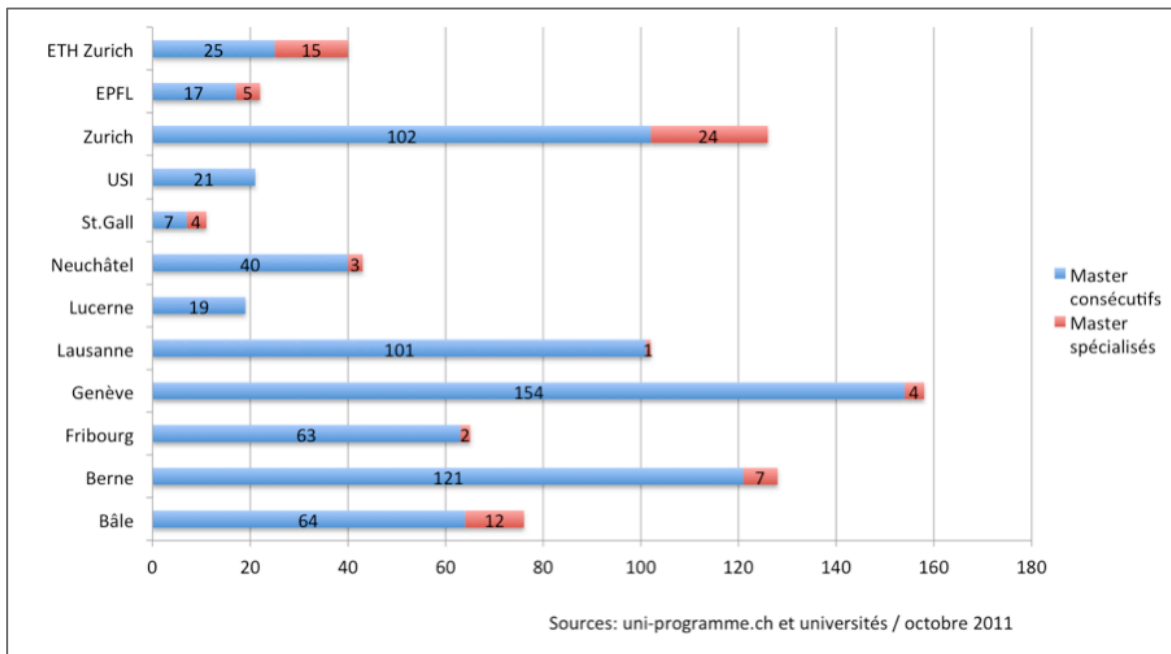
²¹⁷ Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011.

²¹⁸ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1^{er} février 2010 et du 2 février 2012, chap. 3.7, p. 19 et suivantes.

programme, informations détaillées sur les conditions d'admission, liens vers le site Internet de l'université.

Le nombre de programme d'études qui appartient à un cursus de Master Spécialisés représente, en 2011, 9,5% de l'offre totale de programmes de master.

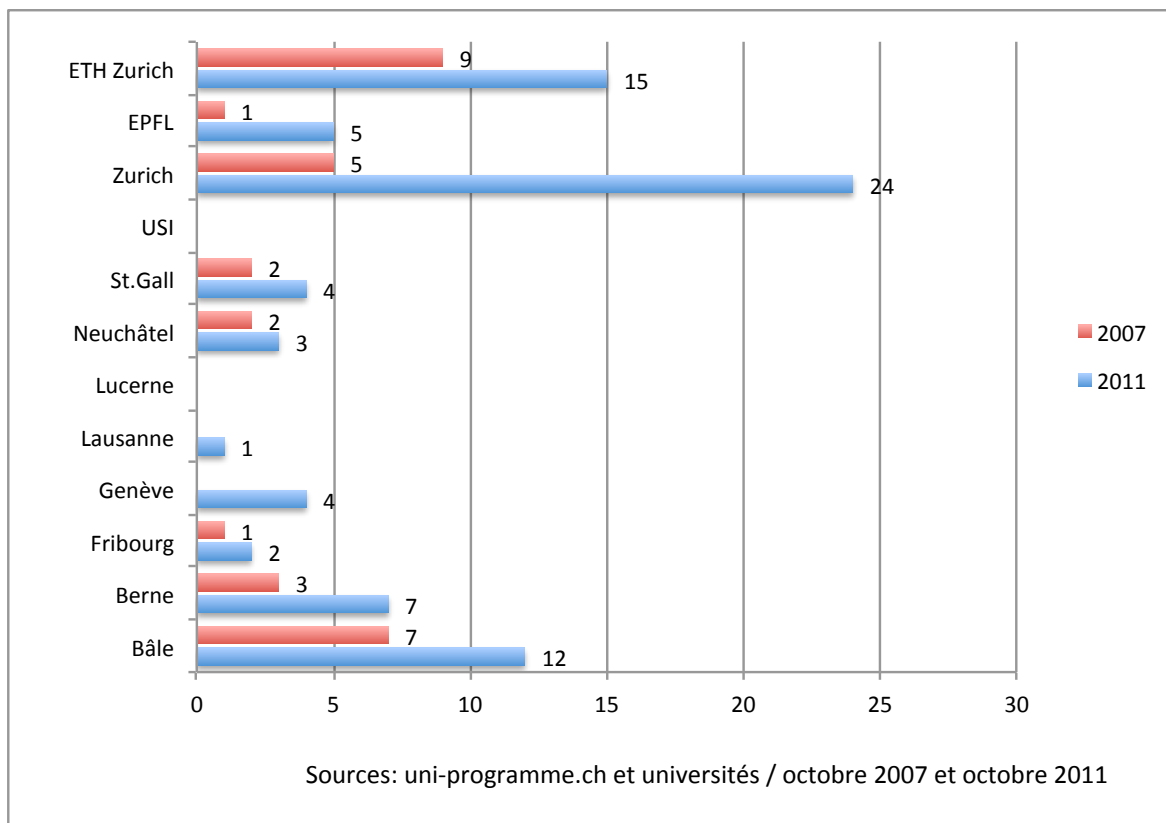
Figure 2-14: Programmes d'études de master (cursus consécutifs et de Master Spécialisés) par université en 2011



Les universités de Lausanne et Genève qui, en 2007, n'en proposaient aucun, offrent depuis respectivement un et quatre programmes d'études de Master Spécialisés (le MSp en sciences infirmières à Lausanne, le MSp en études asiatiques, le MSp en droit du vivant, le MSp en enseignement secondaire et enfin le MSp en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé à Genève).²¹⁹

²¹⁹ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Monitoring de Bologne. Premier rapport intermédiaire, 2010, Annexe A1 et compléments d'information transmis par les universités.

Figure 2-15: Programmes d'études en cursus de Master Spécialisés par université en 2007 et 2011



Il est intéressant de noter que, parmi ces 77 programmes, 26 sont proposés en coopération avec un ou plusieurs partenaires.²²⁰ Pour 6 programmes, il s'agit d'une coopération avec une institution étrangère (4 d'entre eux sont des diplômes doubles). L'un d'entre eux est mené comme diplôme conjoint avec une haute école spécialisée et les 19 restants²²¹ – tous des diplômes conjoints – résultent d'une collaboration entre les universités suisses.

Dans le cadre du monitoring, pour les 77 programmes figurant dans uni-programme.ch (état actuel : oct./nov. 2011 et corrigé par les universités) qui font partie d'un cursus de Master spécialisé, toutes les informations relatives aux conditions d'admission et disponibles sur Internet ont été examinées. Elles ont été comparées avec les Réglementations de la CRUS se fondant sur les dispositions de l'art. 3.3 des Directives de Bologne (les réglementations ont été formulées en se référant aux *cursus* de master spécialisés). Les tendances suivantes semblaient se dessiner :

- Les cursus de Master spécialisés ne constituent pas la majeure partie de l'offre d'enseignement d'une université (art. 1) :

Depuis la dernière enquête réalisée dans le cadre du monitoring 2008/09, le nombre total de programmes de Master spécialisés proposés est passé de 58 en 2009 à 77 en 2011. Il convient de placer cette augmentation dans le contexte d'un élargissement général de l'offre de master, liée à l'introduction progressive du système de Bologne. La part de programmes de Master spécialisés dans l'offre générale varie fortement d'une université à l'autre, tendance que l'on a déjà pu constater lors du premier monitoring en 2008/09. Cependant, dans toutes les universités, les programmes d'études de Master spécialisés ne constituent qu'une faible part de l'offre totale.

²²⁰ L'analyse des données d'uni-programme.ch a été complétée par une recherche auprès des universités (contacts et sites Internet).

²²¹ Huit programmes de Master spécialisés sont mentionnés à double sur la base de donnée uni-programme.ch, puisque chacune des institutions partenaires les indiquent.

- Il doit clairement apparaître pourquoi un certain cursus d'études appartient aux cursus de Master spécialisés (art. 1) :

Dans le cadre de certaines offres, cela n'apparaît pas clairement.

De plus, il s'avère que trois programmes conjoints menés en coopération par des universités suisses ne sont pas classés de la même façon par chacune d'entre elles. Ainsi le « Master en Religion-Economie-Politique » n'est pas classé dans la catégorie « Master spécialisé » par les Universités de Lucerne et de Zurich, alors que c'est le cas à l'Université de Bâle,.

- Admission (art. 2–8):

La plupart des critères d'admission aux programmes de Master spécialisés est conçue conformément à la Réglementation de la CRUS (art. 2–8) et comprend des connaissances linguistiques spécifiques ou des connaissances disciplinaires particulières, en partie sous réserve d'un certain nombre de crédits dans des domaines particuliers. Dans la majorité des cas, ces exigences supplémentaires sont valables pour tous les candidats. Parmi les compétences spécifiques requises, certaines ne sont pas tout à fait claires.²²²

Parfois, il arrive qu'en plus du diplôme de bachelor d'autres documents soient exigés comme un certificat de maturité, un diplôme de médecin ou un certificat de travail. Dans certaines universités, la durée de validité d'un diplôme de bachelor est limitée (certaines facultés de l'Université de Berne, mais des dérogations sont toujours possibles).

Il est assez répandu d'exiger une note minimale (moyenne générale), correspondant en général à un 5, et parfois même à un 5.5. L'Université de Zurich, dont l'offre de programmes d'études de Master spécialisés est la plus étendue, fait état de nombreux exemples dans lesquels on exige des notes minimales.

Presque toutes les universités fixent, outre les connaissances linguistiques et les connaissances spécifiques, d'autres critères d'admission (lettre de motivation, de recommandation, avis d'un tuteur, voire plusieurs tuteurs, etc.).

Les procédures sur dossier ne sont mentionnées explicitement que dans de rares cas. Très souvent, il est indiqué que la sélection sera faite par une commission d'admission, ce qui implicitement signifie qu'il s'agit d'une procédure sur dossier.²²³

2.4.6. Conclusions et suite des travaux

Différents éléments concernant les offres de master dans les universités suisses présentés dans ce chapitre se basent sur des informations provenant d'uni-programme.ch ainsi que sur des chiffres recueillis par l'OFS. Dans l'ensemble, une augmentation importante du nombre de cursus et de programmes d'études de master est notable. Les données continuent à refléter le changement menant étape par étape à un système d'études échelonné. Quant aux langues d'enseignement, on remarque, et c'est frappant, qu'il y a un grand nombre d'offres de master en anglais et il est à supposer que cette tendance va perdurer.

Le passage du bachelor au master a pu être présenté dans ce rapport de monitoring grâce aux chiffres communiqués par l'OFS. Considérée dans l'ensemble, la plus grande partie des étudiants continuent leur études au niveau master. Des différences sont toutefois observables selon les disciplines. On constate ainsi qu'un bon cinquième des étudiants en Sciences économiques ainsi qu'en Sciences humaines et sociales quittent l'université après l'obtention de leur bachelor. Cela ne signifie pas que ces étudiants ne reviennent pas à l'université ultérieurement.

Il ressort également qu'environ 10% des titulaires d'un diplôme de bachelor d'une université suisse changent d'université pour poursuivre leurs études au niveau master. Les pratiques en matière d'admission lors de passages dans la même branche d'études, où le principe politiquement voulu

²²² Par exemple: « High level of intellectual ability and exceptional analytical skills ».

²²³ Pour les programmes LL.M de l'Université de Zurich conduits avec des partenaires étrangers, il faut passer par une procédure d'admission particulière au sein de la faculté.

de « libre circulation » prévaut et où une admission sur condition peut être exigée²²⁴, n'ont jusqu'à présent pas fait l'objet d'une analyse dans ce monitoring. C'est pourquoi, il est impossible pour l'instant de savoir comment sont gérées les admissions dans la pratique et quel est le volume des exigences supplémentaires. Certains indices laissent à penser cependant que cette « libre circulation » souhaitée dans la mobilité verticale nationale n'est pas toujours appliquée automatiquement mais interprétée de façon très diverse. Les prestations fournies pendant les études de bachelor semblent même parfois être examinées de bien plus près qu'avant l'introduction du système d'études à deux échelons. La CRUS souhaite plus de clarté sur ce point et faire un tour d'horizon de la situation actuelle. En 2012, une vaste enquête va être réalisée dans les facultés sur les pratiques d'admission lors d'un changement dans la même branche d'enseignement. En outre, plus d'informations sont attendues grâce à la prochaine enquête de l'OFS sur la situation sociale des étudiant-e-s qui se déroulera en 2013 et pour laquelle la CRUS va élaborer un questionnaire sur les conditions d'études.

La grande proportion d'étudiant-e-s étrangers (formés à l'étranger) qui est représentée à l'entrée des cursus de master permet de déduire que les universités suisses ont des offres de master attractives. Cela est aussi à mettre en lien avec le fait que les étudiant-e-s provenant de pays avec lesquels il existe un accord de réciprocité peuvent bénéficier des mêmes conditions d'admission que les étudiant-e-s suisses. Le revers de cette attractivité est une forte croissance du nombre de candidats dans certaines filières, ce qui peut provoquer une surcharge en terme de capacité.

Lorsque les cursus de Master spécialisé ont été examinés au cours du dernier monitoring 2008/09, il était déjà apparu une grande diversité et une hétérogénéité des situations d'une université à l'autre, aussi en matière d'admissions. La phase d'élaboration, déjà observée la dernière fois, se poursuit, comme l'a montré la forte augmentation de programmes pendant ces deux dernières années. Cette hausse donne aussi une indication sur une différenciation accrue dans le paysage universitaire suisse. La tendance constatée lors du monitoring 2008/09 continue à rester valable et à se confirmer : c'est-à-dire que le concept formulé initialement pour les cursus de Master spécialisés continue de se développer et que de nouvelles offres de qualité ont vu le jour, qui ne sont pas toujours compatibles avec les réglementations formulées autrefois²²⁵. La nécessité demeure donc intacte de porter en temps voulu une attention suffisante à cette évolution.

²²⁴ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1^{er} février 2010 et du 2 février 2012, 3.5, p. 19.

²²⁵ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Monitoring de Bologne 2008-2011 : Premier rapport intermédiaire 2008/09, 2010, 3.3.2, p. 22.

3. Perméabilité entre les HES et les universités

3.1. Introduction

L'accord de perméabilité réglant le passage du bachelor au master entre les différents types de hautes écoles est en application depuis le semestre d'automne 2008.

La première enquête test sur la mise en œuvre de cet accord s'est déroulée en hiver et au printemps 2009. Quatre hautes écoles pilotes (Université de Fribourg, ETH Zurich, Haute école spécialisée de suisse du nord-ouest, Haute école pédagogique de Suisse centrale) et deux étudiant-e-s par établissement ont été interrogés.²²⁶ Pendant la préparation et la conduite de cette enquête test pour la CUS, il a très vite été constaté que cette entreprise était prématurée. Les hautes écoles n'ont pu fournir de réponses qu'à des questions très générales. Une réponse récurrente était : « le cas ne s'est pas encore présenté ». De plus, les hautes écoles ont fait part de difficultés à trouver les étudiant-e-s qui convenaient pour l'étude. Aucun étudiant-e n'a pu être proposé par la HEP et les HES n'ont pu en nommer que quelques uns.

3.2. Seconde enquête

Avec l'accord de ses partenaires du comité directeur des trois conférences des recteurs, la CRUS, compte tenu des expériences faites pendant l'enquête test, a choisi de se focaliser, dans une seconde enquête, uniquement sur les passages des hautes écoles aux universités. Elle s'est concentrée sur les branches d'enseignement dans lesquelles, par expérience, la majorité des passages a lieu (Gestion d'entreprise, Informatique, Sciences de l'ingénierie/architecture). Cette enquête n'a pas été conçue pour être représentative et significative du point de vue statistique. Il s'agissait plutôt de détecter des tendances n'apparaissant pas dans les statistiques en interrogeant des étudiant-e-s. En partant du principe que le nombre d'étudiant-e-s ayant passé d'une haute école à une université, conformément aux accords de perméabilité, et étant inscrits au moins à leur second semestre au moment de l'interview serait relativement faible, il a été décidé de n'interroger que trois étudiant-e-s par branche.

L'enquête s'est déroulée en été/automne 2011. D'une part, le personnel des bureaux d'immatriculation et des facultés a été sollicité par un questionnaire écrit et, d'autre part, les étudiant-e-s ont été interrogés en ligne.

Comme on pouvait s'y attendre, il est ressorti de cette seconde enquête que les universités ne comptaient pas beaucoup d'étudiant-e-s ayant effectué un passage, tel que prévu par les accords de perméabilité, et qui en étaient à leur deuxième semestre au minimum. Un coup d'œil sur les chiffres les plus récents du Baromètre de Bologne 2011 confirme cette tendance tout en indiquant néanmoins en 2010 une certaine augmentation du nombre de passages d'une haute école à une université : pour 237 entrées au niveau master dans une université en 2009, il y en avait 288²²⁷ en 2010. Ces chiffres ne nous révèlent toutefois pas si ces passages ont pu se faire grâce aux accords de perméabilité ou pour d'autres raisons. Au total, les arrivées en provenance des hautes écoles, selon le Baromètre de Bologne, ne forment que les 2.2% de l'ensemble des entrées au niveau master dans les universités en 2010.²²⁸

A l'exception de l'Université de Lucerne, toutes les universités suisses ont participé à l'enquête (c'est-à-dire 11 en tout). Si l'Université de Lucerne n'a pas participé, c'est parce qu'elle n'offre aucune des trois branches d'enseignement sélectionnées. Il faut néanmoins préciser que des passages s'y déroulent tout de même en dehors de la liste de concordance.²²⁹

²²⁶ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), *Monitoring de Bologne 2008-2011 : Premier rapport intermédiaire 2008/09, 2010*, 3.2, p. 17–19.

²²⁷ Office fédéral de la statistique (éd.), *Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses*, Neuchâtel, novembre 2011, chap. 3, p. 17.

²²⁸ *Ibid.*, p. 18.

²²⁹ Du B Sc en Droit économique de la ZAHW au Master en droit (35 passages au semestre d'automne 2010, 47 au semestre d'automne 2011).

Résultats de l'enquête

Universités

Un questionnaire écrit a été soumis au personnel des bureaux d'immatriculation et des facultés.

Neuf universités sur onze fournissent des informations sur la possibilité pour le titulaire d'un bachelor d'une HES d'entrer dans un cursus de master. Les délais d'inscription sont les mêmes pour les étudiants externes de l'université que pour les étudiant-e-s internes, sauf dans le cas des deux EPFs, dont les propres étudiant-e-s n'ont pas besoin de s'inscrire. Les attestations provisoires de diplôme de bachelor sont acceptées par toutes les universités, pour autant qu'il soit clairement inscrit que les examens ont été passés avec succès.

Dans la pratique, toutes les universités font la différence entre les candidats répondant aux critères de la liste de concordance et ceux qui viennent d'ailleurs. Dans certains cas, c'est aux facultés de décider.

Dans la plupart des universités, les exigences supplémentaires peuvent être remplies parallèlement aux études de master. C'est le cas pour toutes les filières d'études en Informatique ainsi que pour les Sciences de l'ingénierie de l'ETH Zurich. A l'EPFL ainsi que dans les Universités de Lausanne et de Genève, la faculté peut exiger une « mise à niveau intégrée » (après l'immatriculation aux études de master) avant de pouvoir débiter les études proprement dites (EPFL : 60 dont 30 à l'avance ; Lausanne : 30 ; Genève : 60). Pour ce qui est de l'Economie d'entreprise à l'Université de Berne, les exigences supplémentaires sont fixées à 60 crédits, mais il s'en suit une intégration dans le cinquième semestre de bachelor. L'Université de Zurich estime que les « curriculum peuvent être divergents » dans les différentes HES et définit ses propres exigences supplémentaires en conséquence. Les étudiant-e-s de la HES suisse du nord-ouest et de la ZHAW doivent obtenir 60 crédits au titre d'exigences supplémentaires ; tous les autres candidats des HES avec diplôme dans le domaine de l'Economie d'entreprise sont intégrés au bachelor (quatrième semestre), c'est-à-dire qu'ils doivent encore obtenir 90 ECTS d'un bachelor universitaire avant de pouvoir entreprendre leurs études de master. Le passage de l'Informatique de gestion au master de Gestion d'entreprise est même lié à l'obtention préalable d'un diplôme de bachelor (180 crédits) à l'Université de Zurich. Pour le master en Gestion d'entreprise de l'Université de Genève, les exigences supplémentaires doivent être remplies de façon générale avant les études de master (« conditions préalables »).

Tableau 3-1: Volume des exigences suppl. lors de passages en Gestion d'entreprise ou Economie

Université	En Gestion d'entreprise venant de Economie d'entreprise	En Gestion d'entreprise venant de Informatique de gestion	Informatique
Bâle	30	60	28–60
Berne	60 (avec admission possible à partir du 5e semestre de bachelor)	60	35–50
Fribourg	30	Cette variante de passage n'est pas possible	30–60
Genève	60 (en principe avant le début du master)	60	
Lausanne	30	30	
Neuchâtel	30–60	30	30
St. Gall	40	40	
USI	30–60	30–60	30–60
Zurich	60–90 (dans le cas où 90 crédits peuvent être fournis, admission est possible à partir du 4e semestre de bachelor)	180 (l'ensemble des études de bachelor doivent être rattrapées)	30–45

Tableau 3-2: Volume des exigences supplémentaires lors de passages dans les Sciences de l'ingénierie, en architecture et informatique

	ETH Zurich	EPFL	USI
Génie électrique (EPFL) / Elektrotechnik-und Informatiktechnologie (ITET ETH Zurich)	55	60	
Energy Sciences (Master spécialisé ETH Zurich)	44–55		
Génie mécanique	40–60	60	
Microtechnique (EPFL) / Micro- und Nanosysteme (Master spécialisé ETH Zurich)	40–60	60	
Informatique / Sciences computationnelles	42–48	60	30–60
Architecture	58	60	60
Génie civil	40–60	60	
Génie chimique (EPFL)		60	
Biotechnologie	Encore aucune valeur empirique	60	
Biomedical Engineering (Master spécialisé ETH Zurich)	44–55		
Sciences des médias et de la communication (USI)			30–60
Systèmes de communication (EPFL)		60	

En gras: passage selon la liste de concordance

Les données sur les candidatures et les admissions de diplômé-e-s des hautes écoles spécialisées sont pour l'instant insuffisantes et, de plus, très hétérogènes. De nombreuses universités ne disposent pas de chiffres concernant les candidatures des diplômé-e-s des HES, puisqu'aucune statistique n'est réalisée sur ce type de diplôme à Berne, Bâle, Fribourg, Zurich, St. Gall, Genève, et Neuchâtel. Par contre, il est possible d'estimer combien de ces étudiant-e-s ont été immatriculés à Lausanne, St. Gall et Neuchâtel.

Quatre universités exigent des diplômé-e-s de HES une note minimale de 5 : ETH Zurich, St. Gall, Bâle (depuis 2009) ainsi que Zurich (dès 2012).

Pour ce qui est de la prolongation des études, les chiffres se situaient dans une fourchette de 0 à 3 semestres. Les chiffres concernant l'intégration partielle dans un bachelor n'ont pas été pris en compte (Informatique de gestion – Gestion d'entreprise à l'Université de Zurich). L'EPFL ne fournit pas d'informations sur les prolongations d'études, mais exige pour tous ses cursus des exigences supplémentaires pour 60 crédits, ce qui laisse supposer qu'il y a prolongation.

Etudiant-e-s

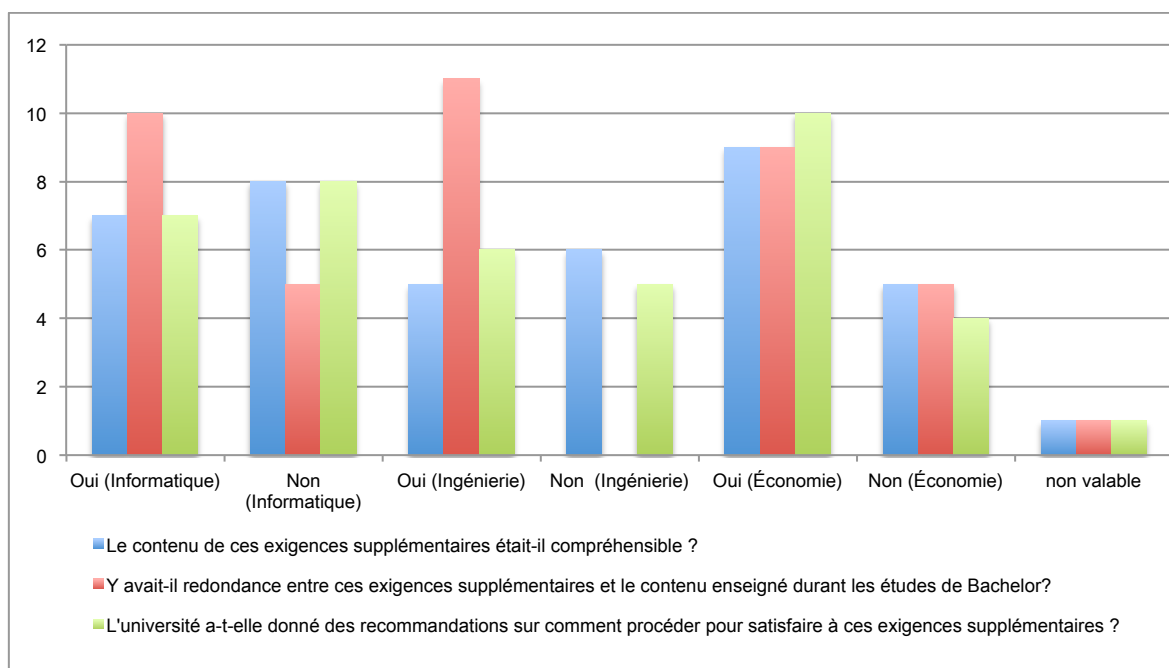
Sur les 71 étudiant-e-s interrogés, 41 ont répondu. 34 d'entre eux sont des étudiant-e-s à plein temps. Plus de la moitié (22) indique avoir passé directement après le bachelor aux études de master, une autre partie d'entre eux (10) a continué en master au plus tard 3 semestres après. Ce changement d'institution ne vise pas une réorientation professionnelle mais une valorisation des études choisies. Les principales raisons invoquées sont le prestige, mais aussi le fait que le cursus choisi ne soit proposé que dans une seule université. Outre le lieu géographique, le prestige joue donc un rôle déterminant dans le choix d'une université.

Sur les 41 étudiant-e-s interrogés, presque la moitié (18) indique que des notes minimales ont été exigées pour l'admission (le plus grand nombre de oui en Economie).

Plus les exigences supplémentaires sont élevées (en terme de volume), moins elles sont considérées comme étant justifiées. Le volume moyen de 30 à 40 crédits est très bien accepté. Pour ce qui est du contenu de ces exigences, en Gestion d'entreprise une majorité est d'avis qu'elles sont compréhensibles, alors que dans les deux autres branches ce sont les avis négatifs qui prévalent. Dans les trois domaines ayant fait l'objet de l'enquête, de l'avis de la majorité des

personnes interrogées, il y avait des chevauchements entre les contenus des études de bachelor et les exigences supplémentaires.

Figure 3-1: Acceptation des exigences supplémentaires



Une majorité des personnes interrogées (23) a répondu qu'il y avait des prescriptions attachées aux exigences supplémentaires ; dans la majorité de ces cas (15), ces exigences ont pu être remplies simultanément aux études de master. Parfois, il fallait cependant qu'elles soient remplies avant le début des études de master.

Une vaste majorité des personnes interrogées (35) considère que ses attentes ont été satisfaites par le passage à un cursus de master et la plupart (32) estiment qu'elles referaient la même chose. Une nette majorité (28) est d'avis que le fait de remplir les exigences supplémentaires a permis de combler des connaissances manquantes.

3.3. Conclusions et suite des travaux

Les étudiant-e-s interrogés se sont montrés de façon générale très satisfaits. Cela s'explique en partie par le fait que seuls ceux qui avaient réussi le processus d'admission et avaient déjà accompli les premiers semestres ont été interrogés. Il n'est toutefois pas précisé combien d'étudiant-e-s ont échoué lors de l'admission ou des premiers examens et pour quelles raisons.²³⁰

En général, dans les universités interrogées, les accords de perméabilité sont évalués positivement. Cet avis doit être pourtant relativisé, car l'enquête a montré que les réglementations sont traitées avec une certaine liberté. C'est dans ce contexte qu'il convient de mentionner la note minimale exigée pour le diplôme de bachelor dans certaines universités.

Parmi les écarts constatés figure le fait que les exigences posées sont en partie des conditions préalables et non des exigences supplémentaires comme le prévoient les Recommandations de la CRUS. Il se peut que la structure des accords de perméabilité avec ses principes et ses réglementations contribue à cette confusion des termes. De plus, il a été montré que les désignations des branches d'études dans la liste de concordance – surtout dans le domaine des Sciences de l'ingénierie et des Sciences naturelles – ne correspondent pas à celles des universités.

²³⁰ Un exemple flagrant nous est fourni par la Faculté de Sciences économiques (WWF) de l'Université de Zürich: sur les 43 candidats initiaux seuls 8 ont été admis. Quatre d'entre eux ont rattrapé les 90 crédits au niveau bachelor et suivent actuellement dans leurs études de master. Les quatre restants ont été soit exclus, soit ils ont décroché en raison d'un trop grand nombre d'échecs.

La question déterminante est de savoir si l'accord de perméabilité est un instrument apte à fonctionner pour assurer le succès dans leurs études des étudiant-e-s passant d'une HES à l'université. Cette enquête ne permet toutefois pas d'y répondre. Il est trop tôt pour pouvoir en juger car il n'existe pas de données suffisantes des universités sur la réussite des étudiants provenant de hautes écoles spécialisées. Enfin, la pratique actuelle rend difficile une évaluation cohérente, car certaines dispositions sont mises en œuvre très librement. De façon générale, il faut toutefois dire que l'accord de perméabilité entre les différents types de HE, qui offrent des cursus d'études clairement profilés, n'est pas conçu pour la majorité des étudiant-e-s.

Pour la suite des travaux, il est recommandé de simplifier l'accord de perméabilité et, en lieu et place de principes et de réglementations, d'énoncer quelques principes simples. Il est peut-être aussi judicieux de se demander si la liste de concordance est vraiment nécessaire puisqu'une admission se fait sur dossier et que de plus en plus il sera nécessaire de se référer aux compétences et aux aptitudes (learning outcomes).

4. Dénomination des diplômes

4.1. Introduction

La Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne de 2004²³¹ fixe les éléments obligatoires et facultatifs devant être mentionnés sur tout diplôme émis par une université suisse. Bien que la terminologie à utiliser sur le plan international n'ait pas été réglée par la Déclaration de Bologne, la CUS avait choisi d'unifier la dénomination des diplômes suisses et de l'inscrire dans ses Directives de Bologne²³². La CRUS a prié les universités, sur mandat de la CUS, d'adapter les dénominations de leurs diplômes pour la fin de 2006.²³³

4.2. Analyse d'exemples récoltés

Dans le cadre de ce monitoring, la CRUS a choisi d'examiner l'application de cette Réglementation. Il s'agit là de la première fois que la CRUS se penche sur cet aspect de la réforme depuis l'adoption de la Réglementation. Des exemples de diplômes ont été collectés auprès de toutes les universités suisses durant l'automne 2011.

Chacun des exemples transmis a été étudié selon une grille d'analyse préalablement définie. L'examen a porté dans un premier temps sur trois éléments obligatoires (a à c) et un élément facultatif :

Art. 1 La dénomination des diplômes des premiers et deuxième cursus d'études comprend comme éléments obligatoires :

- d) « bachelor » ou « master »,*
- e) le domaine scientifique ou l'approche méthodologique,*
- f) l'université délivrant le diplôme.*

Avant ou après c), l'orientation scientifique peut être précisée.

En premier lieu, le cursus d'études doit être indiqué en termes exacts, soit par « bachelor », soit par « master ». Aucune exception n'est possible pour ce premier point de la Réglementation. Le domaine scientifique ou l'approche méthodologique doit ensuite être précisé. Viennent enfin dans un ordre qui n'est pas défini, la mention de l'université délivrant le diplôme, soit sous son nom complet soit en abrégé, et facultativement l'orientation scientifique. Les trois éléments a) b) et c) doivent dans tous les cas figurer dans la dénomination du diplôme. On trouve une justification de ce choix dans les Recommandations de la CRUS : « Pour les éléments a) et b), la CRUS a délibérément limité le nombre et les graphies des désignations possibles afin de garantir l'harmonisation et la comparabilité sur le plan international »²³⁴. Les éléments obligatoires a) et b) doivent de plus correspondre à la liste exhaustive de l'article 2 de la Réglementation de la CRUS. Les Recommandations précisent encore qu'il n'est pas permis de lier d'autres dénominations, par exemple, le nom de la branche d'études au terme de « bachelor » ou « master ».²³⁵

Le dernier élément obligatoire qui a été examiné, lorsque les exemples de diplômes de formation continue étaient disponibles, se réfère à l'article 6 de la Réglementation :

²³¹ CRUS (éd.) Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne, adoptée par le plénum de la CRUS le 14 mai 2004, approuvée par la CUS le 1^{er} décembre 2005, disponible sur : www.bolognareform.ch → Publications.

²³² CUS (éd.), Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne), du 4 décembre 2003, 3e édition, état au 1er août 2008.

²³³ CRUS (éd.) Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne, adoptée par le plénum de la CRUS le 14 mai 2004, approuvée par la CUS le 1^{er} décembre 2005, art. 8.

²³⁴ CRUS (éd.), Recommandations Bologne de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1er février 2010, chap. 4.4.

²³⁵ Idem.

Art. 6 *Pour les diplômes de formation approfondie ou continue d'au moins 60 crédits le terme « master » ne peut être utilisé que suivi de « of Advanced Studies », abrégé « MAS ».*

Des exceptions pour les dénominations établies depuis longtemps du type « MBA », « Executive MBA » ou « MPH » relèvent de la compétence de l'université.

Les pratiques non obligatoires mais citées dans cette Réglementation, ainsi que d'autres particularités mise en évidence par les exemples de diplômes récoltés ont été observées dans un second temps. Il s'agit de :

- l'orientation scientifique (cité dans l'article 1 de la Réglementation) ;
- le logo de l'université sur la page du diplôme ;
- la dénomination des diplômes conjoints (cité dans l'article 4 de la Réglementation). Par exemple le nom ou logo des universités ;
- la traduction de la dénomination (cité dans l'article 5 de la Réglementation) ;
- la mention de la note finale et autres mentions.

4.3. Synthèse des résultats

« bachelor » et « master »

Selon les exemples examinés, la mention obligatoire de « bachelor » ou « master » dans le titre du diplôme est respectée dans 10 universités. Deux de ces universités proposent même une traduction directement dans le titre, ce qui est conforme aux Recommandations de la CRUS pour autant que la dénomination officielle soit clairement identifiable :

Plus particulièrement pour les diplômes libellés dans la langue de l'enseignement, l'art. 5 de la Réglementation prévoit la possibilité d'ajouter une traduction à la dénomination officielle du diplôme qui est partiellement ou intégralement en anglais [...] pour autant que la dénomination officielle du diplôme de fin d'études et sa traduction soient sans équivoque et clairement identifiables en tant que telles.²³⁶

Deux universités romandes utilisent par contre les titres de « baccalauréat » et « maîtrise universitaire » sans employer les termes « bachelor » ou « master » réglementés par la CRUS et approuvés par la CUS, ce qui ne correspond pas à une application correcte de l'article 1 a) comme il est expliqué dans les Recommandations :

La dénomination officielle des titres pour les cursus d'études de bachelor et de master traitées dans les articles 1 à 3 de la Réglementation se réfère pour les éléments a) et b) exclusivement aux termes anglais qui sont compréhensibles au plan international et utilisés comme terme étranger depuis longtemps en Suisse. La CRUS s'est opposée à l'unanimité, à ce que des dénominations en cours dans l'une ou l'autre des langues nationales soient maintenues pour désigner les nouveaux cursus d'études [...].²³⁷

Ces deux mêmes universités ne se réfèrent par conséquent pas à la liste exhaustive de l'article 2. Les mentions appropriées sont toutefois utilisées dans la traduction anglaise au dos des diplômes. Seules ces versions anglaises respectent la Réglementation.

Domaine scientifique ou approche méthodologique

Les domaines scientifiques ou approches méthodologiques sont désignées adéquatement pour les 10 autres universités. En revanche de très nombreuses variations sont à regretter pour les abréviations. En effet, les espaces et majuscules des abréviations, selon la liste exhaustive de l'article 2, ne sont pas respectés par six universités qui les mentionnent (exemples d'erreurs : MLaw ; BA ; B.A.). Enfin, parmi tous les exemples de diplômes universitaires collectés, un titre ne se réfère pas à la liste officielle de l'article 2.

²³⁶ Ibid., chap. 4.6.

²³⁷ Idem.

Université délivrant le diplôme

L'article 1 de la Réglementation prévoit que l'université délivrant le diplôme soit obligatoirement citée dans l'intitulé (nom complet ou abréviation). Or, l'observation révèle que seules cinq universités respectent cette contrainte. Pour les autres, soit le nom ou l'abréviation n'apparaissent pas du tout dans la dénomination, c'est le cas pour cinq universités, soit elle apparaît détachée de l'intitulé (en petit et en dessous dans une autre graphie pour deux universités).

Ce résultat pourrait s'expliquer par la contradiction existant actuellement entre deux principales références en la matière. En effet, si, dans la Réglementation de la CRUS, la mention de l'université délivrant le diplôme est obligatoire dans la dénomination, elle est indiquée comme facultative dans les commentaires des Directives de la CUS : « La mention du nom de l'université ainsi que la précision de la branche (en anglais ou dans la langue locale) sont facultatives (mais uniformisées par l'université) ; ces informations sont toutefois données de manière générale dans le « Diploma Supplement », qui sera joint à chaque diplôme »²³⁸.

« Master of Advanced Studies » ou « MAS »

Pour les diplômes de Master of Advanced Studies transmis, la dénomination correspond à ce qui est exigé par l'article 6. La mention « of Advanced Studies » est correctement libellée et apposée au terme « master ».

Orientation scientifique

Selon l'article 1 de la Réglementation, l'orientation scientifique peut être mentionnée. Après avoir examiné les différents exemples à disposition, il apparaît que tous inscrivent cette mention facultative. Sur les sept universités indiquant leurs noms ou abréviations dans le titre ou détaché de l'intitulé (en petit et en dessous dans une autre graphie pour deux universités), trois signalent l'orientation scientifique avant le nom de l'université et quatre après.

Logo de l'université sur la page du diplôme

Les logos des universités sont généralement présents sur les exemples des diplômes. Une université toutefois n'appose son logo que sur le supplément au diplôme.

Dénomination des diplômes conjoints

L'article 4 de la Réglementation prévoit que « pour les diplômes conjoints, les hautes écoles impliquées conviennent à l'avance d'une dénomination uniforme ». Les Recommandations précisent qu'il est possible d'indiquer toutes les institutions d'enseignement supérieur participantes ou de ne mentionner que celle qui a assumé le rôle principal ou encore celle dans laquelle l'étudiant-e est immatriculé. Sur tous les exemples de diplômes conjoints à disposition (pour 9 universités), les logos de toutes les universités partenaires sont représentés. Dans quatre cas les noms figurent dans la dénomination du diplôme conjoint et dans quatre autres ils sont mentionnés mais en petit, en dessous de l'intitulé et dans une autre graphie.

Traduction de la dénomination

L'article 5 de la Réglementation prévoit la possibilité d'ajouter une traduction à la dénomination officielle du diplôme. Ce droit est diversement utilisé, mais de manière générale, lorsque le diplôme sanctionne une formation bilingue, la dénomination du diplôme est traduite dans les deux langues enseignées. Certaines universités incluent au verso du diplôme une version totalement traduite en anglais. D'autres proposent une traduction directement sous la dénomination officielle. Dans une de ces universités, la dénomination officielle du diplôme, par rapport à sa traduction française, n'est pas clairement identifiable en tant que telle, ce qui est contraire à la Réglementation de la CRUS.

²³⁸ CUS (éd.), Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne), du 4 décembre 2003, 3^e édition, état au 1^{er} août 2008, p. 16.

Mention de la note finale et autres mentions

Il n'existe pas d'obligation, pour les diplômes suisses, de mentionner la note finale ou d'autres mentions (*Magna Cum Laude, mention bien, etc.*). Les exemples transmis confirment que les pratiques sont très variées selon les universités, voire entre les facultés d'une même université. Certains diplômes indiquent les notes finales ou la note globale, le titre du travail de bachelor ou de master, ou encore le nombre de crédits ECTS octroyés dans le cadre du programme d'études achevé. Pour les EPF, l'autorisation du port du titre d'ingénieur est clairement inscrite.

Par ailleurs, les exemples montrent que les universités ajoutent souvent sous la dénomination du diplôme des précisions telles que spécialisations, mineures, majeures ou autres branches optionnelles suivies par le diplômé durant son cursus d'études.

4.4. Conclusions et suite des travaux

Le présent chapitre revient sur une Réglementation de la CRUS de 2004 qui n'avait jusqu'à présent jamais été évaluée. L'analyse a montré que la Réglementation n'est pas appliquée correctement dans tous les cas. Il convient donc de rappeler ici que :

- La Réglementation est contraignante et doit être appliquée avec attention par les universités ;
- Les éléments a) et b) doivent être formulés selon la liste exhaustive de l'art. 2 de la Réglementation et les variantes qui s'en éloignent ne sont pas autorisées.

La CRUS contactera les universités dont les éléments obligatoires faisaient défaut ou étaient erronés afin d'adapter leurs dénominations comme le prévoit la Réglementation.

Cette première analyse a également mis en lumière une contradiction importante concernant la mention dans la dénomination du nom (ou de son abréviation) de l'université délivrant le diplôme. La CRUS réfléchit à l'opportunité d'une révision partielle et/ou d'un assouplissement de la Réglementation sur ce point dans un futur proche.

5 Mobilité

5.1 Introduction

La mobilité des étudiant-e-s était, dès les débuts, l'un des objectifs déclarés de la Réforme de Bologne.²³⁹ Avec le système de bachelor et de master, le but était de proposer des diplômes comparables au niveau international, censés faciliter une reconnaissance mutuelle et favoriser ainsi la mobilité. Les expériences faites jusqu'à présent donnent des résultats mitigés. Et la tendance semble indiquer que c'est justement la structure des études qui empêche la mobilité plus qu'elle ne la favorise. Lors de la conférence ministérielle de Louvain-la-Neuve en 2009, une valeur cible a été inscrite pour la décennie à venir : parvenir d'ici à 2010 à un minimum de 20% d'étudiant-e-s « mobiles » pendant leurs études.²⁴⁰

La priorité déclarée de la CRUS est la mobilité verticale lors de la transition du niveau bachelor au niveau master. Le bachelor est compris comme une « charnière de mobilité ». Ainsi que cela a déjà été évoqué dans le chapitre sur l'architecture de Bologne, seuls 10% des étudiant-e-s se lançant dans un master dans une université suisse, ont obtenu leur bachelor dans une autre université suisse. La principale raison invoquée est que dans leur propre université le master visé n'était pas proposé. Moins de 5% des diplômés de bachelor d'une université suisse poursuivent des études de master dans une université étrangère (ch. 2.4.2.).²⁴¹

La situation actuelle pour la mobilité des étudiant-e-s suisses est présentée dans une publication récente de l'OFS, à laquelle la CRUS a pu contribuer par des suggestions.²⁴² Les données de cette étude ne se limitent pas aux universités mais concernent les trois types de hautes écoles.

Les paragraphes ci-dessous se concentrent sur les différentes caractéristiques de la mobilité horizontale

5.2 Caractéristiques de la mobilité horizontale

Le rapport montre que la Suisse a tout juste atteint ce taux de mobilité de 20% fixé à Louvain-la-Neuve, si les étudiant-e-s ayant obtenu en 2008 un master ou une licence/ diplôme d'une haute école sont pris en compte. 20,6% de ces diplômé-e-s ont effectué un séjour à l'étranger. Toutefois si, sur la même période, les personnes ayant obtenu un bachelor sont intégrés à ce calcul, alors le taux dans les hautes écoles universitaires baisse à 15,7% et à 7,0% dans les HES et les HEP.

Prise en compte des crédits ECTS acquis à l'étranger

Une des mesures de soutien importante favorisant la mobilité des étudiant-e-s est la reconnaissance, complète si possible, des prestations d'études fournies pendant le semestre passé à l'étranger. Toutefois, aussi bien entre les différents types de hautes écoles qu'entre les différentes disciplines, l'on constate des variations importantes dans la manière de prendre en compte les crédits ECTS, selon qu'ils ont été obtenus à l'étranger ou dans la haute école de provenance. Ainsi environ deux tiers des étudiant-e-s « mobiles » des HES indiquent que tous les crédits ECTS obtenus à l'étranger ont été pris en compte alors que dans les universités seuls 42% des étudiant-e-s ont obtenu la prise en compte intégrale des crédits ECTS acquis à l'étranger. Dans les universités, dans le domaine des Sciences techniques, les points obtenus à l'étranger sont pris en compte à hauteur de 64,7%, et seulement à 33,5% pour les Sciences humaines et sociales. Il est intéressant de noter que pour les étudiant-e-s qui organisent leur séjour par un programme de mobilité, le nombre de crédits ECTS reconnus est plus élevé que pour les étudiants hors programme (trois quarts contre un tiers). Mais il est surprenant de constater que la prise en

²³⁹ Voir la présentation sous forme de tableaux du processus de Bologne 1999–2009 dans le projet du « Integrated report » pour la Conférence ministérielle à Bucarest 2012, p. 2.

²⁴⁰ Communiqué de Leuven / Louvain-La Neuve 2009, The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009.

²⁴¹ Office fédéral de la statistique (éd.), Mobilité des étudiant-e-s 2009 : Intentions, expériences et entraves, Neuchâtel, 2011 et aussi Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011.

²⁴² Office fédéral de la statistique (éd.), Mobilité des étudiant-e-s 2009.

compte des crédits n'est pas plus élevée pour les séjours de mobilité obligatoire que pour les autres.²⁴³

Obstacles à un séjour à l'étranger

L'insuffisante prise en compte des crédits ECTS n'est pas la principale raison poussant à renoncer à un séjour à l'étranger. La raison la plus fréquemment invoquée, selon l'étude de l'OFS, est les coûts supplémentaires (49,8%). Suit la crainte que les études ne soient prolongées par ce séjour (29,7%). Nombreux sont ceux qui justifient leur renoncement par le travail que nécessite l'organisation du séjour (29%). Pour 24,6%, le séjour de mobilité n'est pas compatible avec une activité professionnelle et pour 16,9% il est inconciliable avec le cursus.

Types de mobilité internationale

60,7% des séjours à l'étranger se déroulent dans le cadre du programme d'échange Erasmus, 16,9% dans le cadre d'accords d'échanges bi- ou trilatéraux entre les hautes écoles et 2,4% dans le cadre de programmes communs. Les freemovers, c'est-à-dire les étudiant-e-s qui organisent leur séjour de mobilité eux-mêmes constituent les 14,5% des étudiant-e-s mobiles.²⁴⁴

Erasmus

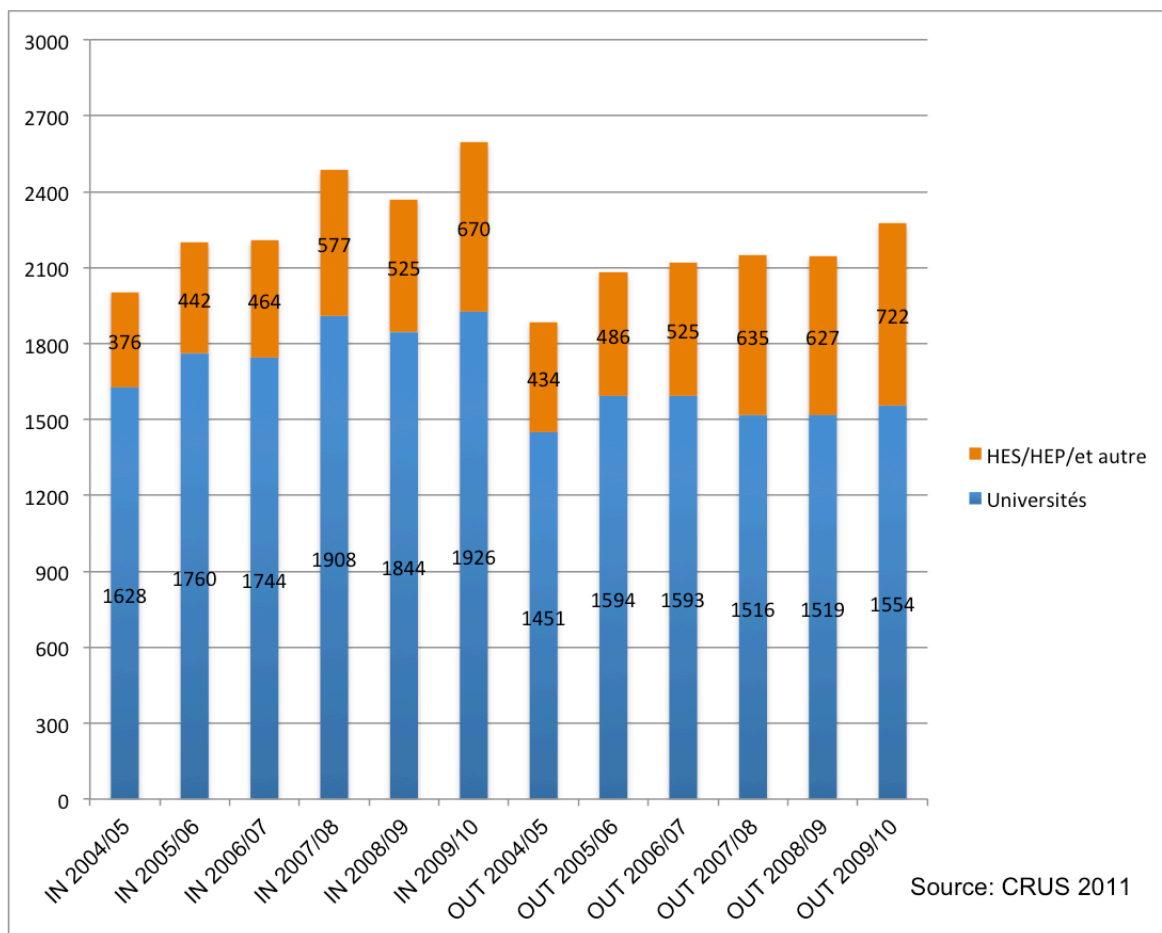
Depuis 2011, la Suisse participe pleinement aux programmes éducatifs européens, dont le plus important est le programme Erasmus pour le domaine des hautes écoles. Auparavant la Suisse y participait dans le cadre de ce que l'on appelait une participation indirecte aux échanges Erasmus, qui était coordonnée par le secrétariat général de la CRUS. Les chiffres suivants datent de cette phase qui s'est achevée avec l'année académique 2010/2011.

Le nombre d'étudiant-e-s de mobilité de toutes les hautes écoles (universités, HES, HEP ainsi que les conservatoires et les écoles d'art) dans le programme Erasmus a augmenté de façon constante ces dernières années – excepté pour l'année 2008/09. L'évolution dans les universités montre une tendance similaire, si l'on tient compte de la hausse du nombre d'étudiant-e-s IN. Pour ce qui est des étudiant-e-s OUT, les chiffres stagnent depuis quelques années avec une légère augmentation en 2009/10. Dans l'ensemble, il y a plus d'étudiant-e-s venant de l'étranger pour un séjour Erasmus en Suisse que d'étudiant-e-s suisses partant à l'étranger.

²⁴³ Office fédéral de la statistique (éd.), Mobilité des étudiant-e-s 2009 : Intentions, expériences et entraves, Neuchâtel, 2011.

²⁴⁴ Ibid.

Figure 5-1 : Etudiant-e-s Erasmus de toutes les hautes écoles IN/OUT (2004/05 à 2009/10)²⁴⁵



C'est l'Université de St. Gall qui compte le taux de mobilité Erasmus le plus élevé en 2009/10 avec 2,0% d'étudiant-e-s (sur le nombre total immatriculé en 2009), suivie par l'Université de Fribourg ; les taux de mobilité Erasmus les plus bas, se retrouve à l'ETH Zurich et à l'Université de Neuchâtel (0,84%).

Pour les « incomings » en 2009/10, les principaux pays de provenance sont l'Allemagne, l'Espagne, la France, l'Italie, l'Autriche et la Belgique ; pour les « outgoings » les pays de destination favoris sont l'Allemagne, l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne, la Suède et les Pays-Bas.

Durée du séjour de mobilité Erasmus

La durée moyenne des séjours Erasmus est devenue plus courte et s'est stabilisée ces dernières années à une durée d'un semestre. Elle a ainsi diminué de façon constante : alors que les étudiant-e-s IN passaient en moyenne 6,6 mois dans le pays d'accueil, en 2008/09 ils n'y restaient plus que 6,1 mois. Pour les étudiant-e-s OUT, la durée du séjour a passé sur la même période de 6,6 à 5,9 mois. C'est en 2009/10 qu'apparaît pour la première fois à nouveau une hausse de la durée à 6,4 mois pour les « incomings » et à 6,1 pour les « outgoings ».

Mobilité nationale (sans programmes de coopération)

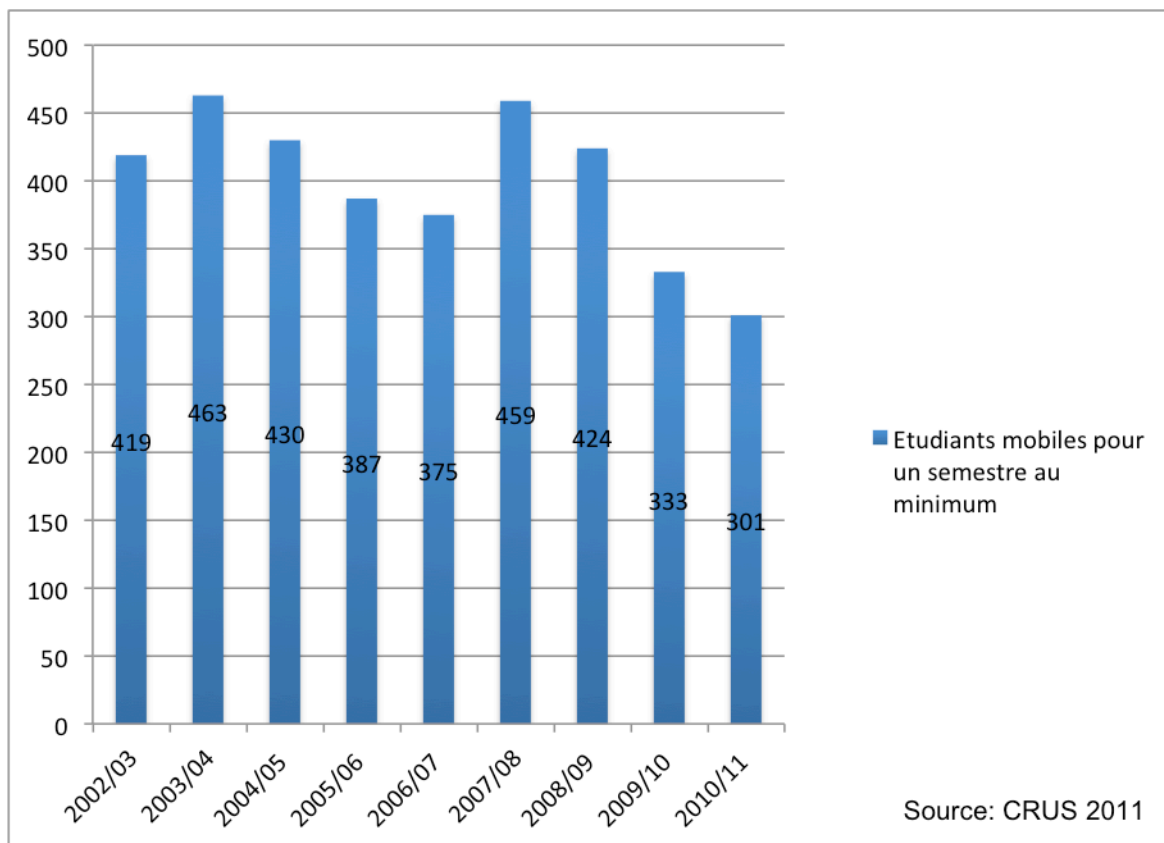
Les chiffres ci-après concernent ce que l'on appelle la mobilité CH, qui se fonde sur le programme d'encouragement de la mobilité de la Confédération datant des années 1990 et qui continue

²⁴⁵ Les rapports Erasmus sont disponible sous: www.crus.ch/information-programmes/etudier-en-suisse/mobilite/Erasmus/rapports.html?L=1.

jusqu'à ce jour.²⁴⁶ Ne sont pas pris en compte les étudiant-e-s mobiles prenant part à des programmes de coopération spéciaux entre les hautes écoles universitaires (p.ex. Triangle Azur).

En chiffres, la mobilité intérieure a dans l'ensemble diminué dans les années allant de 2004/05 à 2006/07. Ce n'est qu'en 2007/08 que l'on constate une hausse exceptionnelle de 22%. Les années qui ont suivi, la mobilité a diminué à nouveau de 7,6%, 21,5% et 9,6% pour atteindre le niveau le plus bas depuis 2002.

Figure 5-2: mobilité-CH 2002–2010/11



Les étudiant-e-s des facultés de Droit constituent le plus grand groupe en termes de mobilité intérieure : pour l'année 2010/11, ils représentent plus du tiers (103).

5.3 Types de mobilité horizontale – données disponibles

Dans son premier rapport de monitoring²⁴⁷, la CRUS avait proposé un aperçu des données disponibles pour la mobilité en Suisse sans pour autant entrer dans le détail des différentes formes de la mobilité horizontale.

C'est pourtant cette dernière direction que la CRUS a choisi de suivre en 2009, lorsque le Réseau Bologne a décidé d'effectuer les travaux de recherche en plusieurs étapes. Une typologie exhaustive, qui empruntait ses catégories à la fois aux discussions menées en 2002 par le groupe IRUS (International Relations Offices of the Universities of Switzerland)²⁴⁸, aux résultats de

²⁴⁶ D'octobre 1991 à septembre 1995, la Confédération a financé un programme de mobilité qui était censé lancer le mouvement, notamment pour améliorer la collaboration entre les hautes écoles au-delà de la frontière linguistique. Il prévoyait que les étudiant-e-s passent un ou deux semestres dans une autre haute école suisse, sans devoir pour autant s'exmatriquer. Les temps d'études ainsi que les prestations d'études fournies à la haute école d'accueil seraient reconnus par la haute école de provenance.

²⁴⁷ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Monitoring de Bologne. Premier rapport intermédiaire, 2010, pp. 64-73.

²⁴⁸ CRUS (éd.), Mobilité et Déclaration de Bologne : réflexions et propositions du réseau IRUS, janvier 2002. In: Zentrale Dokumente zum Bologna-Prozess in der Schweiz, Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), 6/2002.

l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s en 2008²⁴⁹ et aux réflexions du DAAD²⁵⁰, a donc été présentée à la Délégation puis au Réseau Bologne en mai 2010. Elle recensait 10 types de mobilité horizontale estudiantine et proposait quelques pistes de réflexion et questionnements.

C'est sur cette base que les recherches sur la disponibilité des données se sont poursuivies pour cinq types de mobilité horizontale dans trois universités désignées, à savoir l'Université de Bâle, l'Université de Genève et l'Université de Zurich. Au terme de rencontres organisées avec les experts de ces universités, une note a été remise en avril 2011 suggérant l'extension de la recherche à toutes les universités. L'analyse superficielle avait mis en évidence que les données disponibles diffèrent beaucoup selon les types de mobilité et les universités et que les intérêts et besoins ne convergent pas ou peu.

Avec l'accord de la Délégation et du Réseau Bologne, les experts en charge des questions de mobilité de chacune des universités suisses ont été contactés en octobre 2011. Il leur a été demandé de préciser quels types de mobilité horizontale parmi les cinq sélectionnés existent dans leur institution et de compléter un tableau au moyen des mentions « données indisponibles », « données partiellement disponibles » ou « données disponibles ». Le but de cette démarche était de comparer les situations entre universités et de dégager les besoins et intérêts correspondants et non de collecter des données.

Cinq « types » de mobilité horizontale

Pour rappel, la notion de mobilité horizontale désigne « une mobilité qui se produit pendant un même cursus et dont la durée est variable »²⁵¹. Elle comprend elle-même de nombreuses catégories. Les cinq catégories (ou types) qui ont été retenues pour cette enquête sont définies ci-dessous :

- *Mobility window schemes, mandatory mobility components* : le séjour, qu'il prenne la forme d'un stage pratique ou de cours, est imposé par le programme d'études, mais le choix du pays d'accueil reste libre.
- *Mobilité diplôme multiple ou conjoint / Integrated mobility* : elle est partie intégrante des offres d'études menant à des diplômes particuliers dits « diplômes multiples » (Double Degree) ou « diplômes conjoints » (Joint Degree).
- *Individual mobility for study period abroad (freemover)* : l'étudiant-e choisit librement le pays hôte par intérêt personnel ou autre et organise son séjour par lui-même. On l'appelle communément « freemover ».
- *Short organised group mobility* : les étudiant-e-s d'un programme effectuent un stage ou un séjour de courte durée à l'étranger. Facilement intégrable mais pas forcément obligatoire dans un plan d'étude, la « summer school » par exemple permet souvent de convaincre l'étudiant-e pour un échange ultérieur.
- *Semi-organised mobility* : Erasmus en est l'incarnation, mais n'est pas l'unique exemple. Le programme propose en effet des séjours de mobilité semi-organisés ce qui laisse d'une part l'étudiant-e libre dans le choix de la destination et garantit un support institutionnel.

Résultats

Cette collecte d'informations auprès des spécialistes a permis de montrer que toutes les universités en Suisse disposent de chiffres sur la *Semi-organised mobility* puisque celle-ci est en grande partie représentée par des programmes de mobilité comme Erasmus, qui publie régulièrement ses résultats.

Ce n'est en revanche pas le cas pour les autres catégories de mobilités sélectionnées. Ainsi, par exemple, l'Université de Berne, l'Université de Genève, l'Université de Fribourg, l'USI, l'Université de St. Gall, l'EPFL et l'ETH Zurich enregistrent ce que l'on a nommé par *Mobility window schemes*,

²⁴⁹ CRUS et VSS-UNES (éd.), *Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008*, Berne, 2009.

²⁵⁰ DAAD (org.), *Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes*, Conférence à Berlin, le 5 mars 2010.

²⁵¹ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), *Monitoring de Bologne. Premier rapport intermédiaire*, 2010, p. 30 et p. 66.

mandatory mobility components, soit des séjours ou stages obligatoires durant des cursus d'études. Toutes ne disposent par contre pas de données complètes. Autre exemple, la disponibilité des données est très variable pour ce qui concerne le type *Integrated Mobility* incarnée par les diplômes multiples ou conjoints. Les matériaux chiffrés semblent partiellement accessibles pour l'Université de Bâle, l'Université de Genève et complètement disponibles pour toutes les autres à l'exception de l'Université de Lausanne.

Plus important encore, cette recherche nous indique pour chaque université les catégories qui existent bel et bien mais où les données ne sont hélas pas disponibles. Si une forme de mobilité existe, mais que les données ne sont pas récoltables, on peut en déduire que soit les outils de mesures non pas été conçus, soit que la collecte des renseignements chiffrés n'est pas désirable. En partant du principe que ce sont les ressources ou dispositifs de calculs qui posent problèmes, l'analyse des informations fournies par les experts montre que les universités manquent sérieusement de moyens pour recenser les *freemovers* et les étudiant-e-s profitant de *Short organised group mobility* comme les universités d'été par exemple, seules catégories pour lesquelles il a été mentionné « données indisponibles ». Si toutes les universités, sauf l'Université de Lucerne, confirment l'existence d'étudiant-e-s *freemovers* IN et OUT, quatre d'entre elles sont dans l'impossibilité de les comptabiliser et quatre peuvent le faire partiellement. Les universités de Neuchâtel, de St. Gall et de Berne annoncent pouvoir les chiffrer.

De la même manière, huit universités connaissent une mobilité de groupe de courte durée (*short organised group mobility*) comme les universités d'été. Pour cinq d'entre elles, les données sont partiellement disponibles (généralement le nombre d'étudiant-e-s IN), et seule l'USI signale pouvoir faire un décompte complet. L'Université de Genève et l'EPFL indiquent que les données sont indisponibles.

5.4 Conclusions et suite des travaux

Les données sur la mobilité Erasmus livrent toujours la plus grande part des renseignements sur la mobilité horizontale dans les universités suisses. D'un autre côté, la collecte d'informations menée par la CRUS en 2011 a montré que les données disponibles sont très variables d'une université à l'autre et ne sont pas toujours complètes. Il est par conséquent difficile de donner ici un aperçu global de la mobilité réelle.

En ce qui concerne les types de la mobilité horizontale, la CRUS a cependant pu identifier deux catégories de mobilité qui semblent exister de manière générale, tout en étant difficilement ou seulement partiellement mesurables :

- Individual mobility for study period abroad (*freemover*);
- Short organised group mobility.

Il serait donc pertinent d'identifier les difficultés que les universités rencontrent lorsqu'elles souhaitent mesurer ces types de mobilité et rechercher des solutions pour mettre en place des outils efficaces. Sur ce dernier point, la discussion avec les experts a mis en lumière un aspect intéressant auquel les universités devraient être plus attentives. Chaque université constitue un dossier sur les étudiant-e-s qu'elle reçoit, qu'ils soient immatriculés chez elle ou venant d'une autre université dans le cadre d'un séjour de mobilité. Ces dossiers peuvent être plus ou moins complets, mais renseignent généralement sur les parcours d'études. Ces données pourraient être plus largement utilisées par des services en charge de la mobilité si elles leur étaient remises et par la suite complétées.

Enfin, il faut préciser que de nouvelles informations sont attendues dans le cadre du projet conçu sous la houlette de la CRUS « Adaptation de la statistique des étudiant-e-s dans le système de Bologne » (ASBOS). Il est conduit en 2012 sous la responsabilité de l'OFS en tant que projet ASBOS II. Le but de ce projet sera de dresser un tableau plus précis de la réalité des études en saisissant les équivalents à plein temps par taux d'études, dont font également partie des informations relatives à la mobilité horizontale intérieure en Suisse.

6. Thèmes particuliers

6.1. Filières d'études « joint and double degree »

Le processus de Bologne a notamment ouvert la voie à des formes d'offres d'études innovantes, coopératives et transfrontalières. Parmi celles-ci figurent en particulier les cursus d'études « joint and double degree ». De telles offres sont de plus en plus souvent développées dans les universités suisses. Ce faisant, il a été constaté qu'il était nécessaire de se coordonner et de clarifier certains points.

Groupe de travail « joint and double degree »

Dans ce contexte, sur l'initiative de quelques universités (Bâle, Berne et Zurich), un groupe de travail issu du Réseau Bologne a été mis sur pied dans lequel toutes les universités et la Coordination Bologne de la CRUS étaient représentées. Les objectifs de ce groupe de travail étaient de faire un état des lieux des cursus d'études « joint and double degree » existants ou prévus dans les universités suisses, d'élaborer des recommandations, de définir une terminologie, de donner des précisions pour la dénomination des diplômes et de fournir des exemples de bonnes pratiques.

Le groupe de travail a mené pendant l'année 2009 deux enquêtes auprès des universités et a rédigé un rapport final qui a été soumis pour discussion au début de l'année 2010 au Réseau Bologne.²⁵²

Rapport final du groupe de travail – Résultats de la recherche

Le rapport final du groupe de travail comprend une analyse de l'état actuel (aperçu des filières d'études « joint and double degree » existantes ou prévues – aux niveaux national, international et entre les différents types de hautes écoles), des recommandations (terminologie, diplômes, processus de planification et de mise en œuvre) ainsi que des exemples de bonnes pratiques de planification et de mise en œuvre.

Il résulte de l'analyse que les universités suisses privilégient les coopérations nationales au niveau du master pour les « joint and double degree ». En effet, sur les 60 programmes d'études de ce type proposés ou prévus, il s'agit pour 34 d'entre eux de coopérations nationales au niveau master (résultats au mois d'octobre 2009). Les diplômes doubles jouent donc un rôle moindre, mais ce n'est pas toujours le cas selon les universités, comme en témoigne le nombre important de coopérations internationales à l'Université de St. Gall. La majorité de toutes les offres « joint and double degree » sont portées par des partenaires de coopération universitaires.

Les enquêtes ont, de plus, révélé que les désignations des différents types de coopérations n'étaient pas harmonisées. Les termes génériques tels que « joint programmes » ou « cursus commun » comprennent en réalité différentes formes de coopérations.

Check-list contenant les définitions minimales

La check-list se base sur le rapport du groupe de travail et un document précédent contenant les recommandations. Elle a finalement pu être publiée sur le site Internet de la CRUS au début de l'année 2010.²⁵³ Le but de cette check-list est d'arriver à une compréhension commune de ce que sont les diplômes conjoints et doubles dans les universités suisses. Elle comprend pour l'essentiel les définitions de base des filières d'études « double degree » ou « joint degree » ainsi que des recommandations sur les points suivants :

- Elaboration des programmes dans les filières d'études « joint degree »
- Organisation des filières « joint degree »
- Dénomination des cursus dans les filières d'études « joint degree »
- Titres dans les filières d'études « joint degree »
- Conception des diplômes

²⁵² Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Filières d'études Joint et Double Degree (diplôme conjoint et double diplôme) dans les universités suisses – Mémento, 2010.

²⁵³ Le document en format PDF est disponible sur : www.bolognareform.ch → Publications → Joint et Double Degree.

Perspectives et suite des travaux

La publication de la check-list sur le site Internet de la Coordination Bologne de la CRUS a ainsi mis un point final aux travaux du groupe de travail « joint and double degree » qui été dès lors été dissout.

A la suite des travaux du groupe de travail et sur suggestion du Réseau Bologne, un workshop traitant des aspects juridiques des offres de joint and double degree au niveau national a été organisé en septembre 2011 pour les services juridiques de toutes les universités suisses. Sous la conduite des deux responsables du groupe de travail « joint and double degree », le workshop organisé au siège du secrétariat général de la CRUS a suscité un fort intérêt et devrait être reconduit au début de l'année 2012.

Il est en outre prévu d'organiser, en 2012, une rencontre avec les différents services qui sont chargés dans les universités des offres d'études « joint and double degree » (responsables des affaires internationales, Erasmus, immatriculations, services juridiques, élaboration des enseignements, etc.).

De façon générale et compte tenu de l'augmentation du nombre d'offres d'études « joint et double degree » et de leur importance croissante, il est recommandé de suivre attentivement l'évolution de ce genre de coopérations. C'est pourquoi dans le cadre du monitoring, un aperçu actualisé des « joint and double degrees » proposés en coopération actuellement a été élaboré, à l'aide de la base de données uni-programme.ch de la CRUS (cf. chap. 2.2.4).

Quant à savoir si les définitions de base et les recommandations figurant dans la check-list peuvent contribuer à développer une conception commune des filières « joint and double degree », rien n'est certain. Il serait souhaitable à l'avenir d'examiner cela de plus près.

6.2. Les femmes et les hommes dans les hautes écoles suisses

Ces dernières années la proportion de femmes a augmenté dans les hautes écoles à tous les niveaux de cursus. Mais plus on gravit les échelons universitaires plus cette proportion diminue.

La CRUS avait décidé en 2006 de mener, à un rythme bisannuel, un monitoring pour examiner l'impact de la réforme de Bologne sur le comportement des femmes et des hommes dans ce système échelonné. Il fallait entre autres vérifier si l'introduction d'un échelon supplémentaire avait un effet, et quel genre, sur la question de l'égalité des chances dans les hautes écoles suisses. En 2009, est parue la première publication²⁵⁴, issue d'une collaboration entre l'OFS et la CRUS, sur la parité des genres dans les hautes écoles.

Cette seconde publication sur le thème « Femmes et hommes dans les hautes écoles »²⁵⁵ est plus volumineuse que la première. Les indicateurs suivants, déjà examinés dans le premier rapport, sont également étudiés dans ce nouveau volet :

- Entrées et passages entre les cursus
- Réussite des études et diplômes délivrés
- Mobilité inter haute école entre deux niveaux d'études
- Passage entre les études et le monde du travail

Dans le second rapport, des indicateurs supplémentaires relatifs au passage maturité-haute école ainsi qu'au personnel universitaire (accent porté sur le corps professoral) étaient présentés. En outre, les données concernant les HES et HEP étaient cette fois indiquées.

En 2010 dans les universités suisses, la proportion de femmes à l'entrée du cycle de bachelor est de 53% et de 51% au niveau master. Pour les doctorats, elle est de 48%.

Indépendamment du type de haute école, il existe de fortes divergences entre les branches d'enseignement pour ce qui est de la proportion hommes-femmes. Dans les universités, dans les disciplines telles que les Sciences exactes, le Génie mécanique, le Génie électrique, les Sciences

²⁵⁴ OFS/CRUS (éd.), Femmes et hommes dans le système de Bologne : Indicateurs reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires, Neuchâtel, 2009.

²⁵⁵ OFS/CRUS (éd.), Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses: Indicateurs sur les différences entre les sexes, Neuchâtel 2011.

économiques ou la Construction et la Géodésie, les hommes sont majoritairement représentés, que ce soit à l'entrée ou au moment de l'obtention du diplôme, et pratiquement à tous les niveaux. Par contre, il y a une majorité de femmes aussi bien à l'entrée qu'au moment de l'obtention du diplôme dans les disciplines telles que la Médecine vétérinaire, les Lettres et les Langues, la Pharmacie ainsi que les Sciences humaines et sociales.

Si l'on considère les HES et HEP ensemble, les femmes composent alors la majorité des immatriculations, ce qui découle de la forte présence de femmes dans les HEP (82%). Lorsque l'on ne considère que les HES les hommes restent alors majoritaires.

Si l'on examine le niveau hiérarchique le plus élevé, les femmes sont en minorité dans toutes les hautes écoles suisses, même si leur part est en constante augmentation. Dans les universités, la proportion de femmes se situe en dessous de 20%, alors que les hommes sont à 83%. La proportion d'hommes parmi les professeurs dans les HES se situe autour de 68%, le nombre d'hommes est le plus bas dans les HEP avec 59%.

L'entrée dans le marché du travail se présente de façon similaire pour les femmes et les hommes titulaires d'un diplôme universitaire. Pour les HES et les HEP, les hommes diplômés trouvent un peu plus rapidement un poste correspondant à leur titre que les femmes diplômées. Dans les trois types de hautes écoles, les hommes gagnent plus que les femmes, alors que les différences entre les diplômés et diplômées universitaires sont les plus faibles.

Conclusions et suite des travaux

Dans la compétition internationale pour les meilleurs sites d'éducation et de recherche, la parité des genres joue un rôle essentiel. Pour relever les défis actuels relatifs à la concurrence, qu'elle soit européenne ou internationale, il est donc important de poursuivre les efforts dans les universités suisses pour encourager l'égalité des chances, de sorte à ce que les femmes tout comme les hommes puissent, sur un pied d'égalité, exploiter leur potentiel dans les domaines de la science et de la recherche.

Ce monitoring contribue à détecter à temps les modifications et les tendances. Il est donc vivement recommandé de le poursuivre pendant les deux prochaines années.

6.3. Lifelong Learning

Sous l'influence des changements sociétaux et démographiques, les universités sont confrontées à de nouveaux défis. Dans ce contexte, le concept d'apprentissage tout au long de la vie est devenu ces dernières années un thème important.²⁵⁶

Pour les universités suisses, le « lifelong learning » n'a jusqu'à présent pas été une priorité et est souvent à tort considéré comme la formation continue universitaire. Les universités de Suisse occidentale ont déjà été en quelque sorte pionnières, puisqu'elles disposent depuis un certain temps déjà d'un système d'admission aux études sans maturité à l'instar du système français, qui reconnaît les connaissances acquises préalablement (« validation des acquis de l'expérience » VAE). Ce thème est d'une grande actualité en Suisse comme en témoigne le projet de loi sur la formation continue ou la « Déclaration 2011 : Objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation » présentée par la Confédération et la CDIP. Il est d'autant plus important que les universités prennent position.

Le groupe de travail Coordination Bologne (composé de spécialistes des administrations universitaires, de la Coordination Bologne ainsi que d'étudiant-e-s) a donc décidé en 2010 de porter toute son attention sur l'apprentissage tout au long de la vie et a conçu un projet de document de synthèse sur le sujet, qui a été présenté en novembre 2010 à la CRUS. L'idée centrale était que l'université dans son ensemble, surtout si l'on songe que l'enseignement et la recherche sont ses missions premières, devait être considérée sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie. Les mesures proposées dans ce projet concernaient un accès élargi aux études, la reconnaissance d'apprentissages précédents (« recognition of prior learning » = RPL) ainsi qu'un accès ouvert au savoir scientifique. Le plénum de la CRUS a décidé de renoncer à publier ce

²⁵⁶ Parmi les nombreuses initiatives et publications, il ne sera ici fait mention que de la publication EUA la plus récente sur ce thème: Hanne Smidt, Andrée Sursock, Engaging in Lifelong Learning. Shaping Inclusive and Responsive University Strategies, EUA Publications 2011.

document de synthèse et, au lieu de cela, de mettre en place un groupe de travail chargé de creuser cette question.

Création d'un groupe de travail

Au printemps 2011, le groupe de travail ad-hoc « GT LLL de la CRUS », sous la présidence de la vice-rectrice bâloise Hedwig Kaiser, a été formé. Il comprend des spécialistes issus des domaines de l'enseignement, de l'immatriculation, de la reconnaissance, de la formation continue et des étudiant-e-s. La CRUS a confié au GT LLL le mandat suivant :

- Faire un état des lieux.
- Mener un débat de fond sur l'ensemble de la thématique « lifelong learning » du point de vue des universités.
- Elaborer un rapport intermédiaire à l'adresse de la Délégation Enseignement de la CRUS.
- Formuler un concept de mesures de mise en œuvre concrètes (en particulier immatriculation sans maturité, RPL à l'admission, prise en compte de prestations d'apprentissage antérieures en les considérant comme des diplômes formels).

Jusqu'au début de 2012, le GT LLL a tenu trois séances. Le GT a défini son programme de travail avec le but de soumettre à la CRUS, pour sa « séance de réflexion » en juin 2012, un rapport contenant des propositions sur la façon d'intégrer du point de vue stratégique jusqu'en 2016 l'apprentissage tout au long de la vie dans les universités, ainsi que des mesures de mise en œuvre concrètes. Au-delà des objectifs précis, le calendrier devrait être étendu jusqu'à 2020.

6.4. Modularisation

Orientation prioritaire en 2011 du GT Coordination Bologne

Le groupe de travail Coordination Bologne (GT Coordination Bologne) – un petit groupe de travail composé de spécialistes issus de différents domaines de l'administration universitaire et de l'équipe de Coordination enseignement de la CRUS – s'est principalement concentré en 2011 sur le thème de la modularisation. Une bonne modularisation – telle était l'hypothèse – participe à la résolution d'un grand nombre de problèmes surgissant lors de l'élaboration d'un curriculum. L'objectif était de constituer une check-list pour les personnes concernées au sein des universités.

A titre de préparation, le GT s'est livré à une petite étude, par le biais des sites Internet des universités, sur les formes de modularisations (linéaires, libres ou « semi-linéaires »). Il en est ressorti que dans les universités il existe différentes définitions ou que l'accent est mis différemment sur certains aspects de la modularisation (p.ex. sur les objectifs de formation, crédits etc.). Le tableau général qui s'en dégage est très hétérogène. Le terme de modularisation n'est pas encore d'usage courant et il n'a pas été possible de dégager des tendances à l'intérieur d'une discipline spécifique.

Lors de sa retraite annuelle à laquelle participaient aussi des experts externes, le GT s'est penché sur les aspects très variés de ce thème.

Certains éléments fondamentaux liés à la modularisation ont pu être dégagés :

- La modularisation nécessite des structures plus solides, des responsabilités clairement définies.
- Une bonne modularisation dépend fortement de la bonne répartition des rôles et des responsabilités.
- L'introduction de la modularisation nécessite une gestion du changement (« change management ») de toute la structure d'une organisation : combiner les approches top-down et bottom-up.
- Il convient de tenir compte de la culture propre à chaque discipline.

Check-list

La check-list²⁵⁷ qui n'est pas normative mais descriptive définit la modularisation comme un instrument et donne des indications sur la création de modules et sur la mise en œuvre de filières

²⁵⁷ Coordination Bologne de la CRUS (éd.), La modularisation comme instrument – check-list pour concevoir et implémenter des modules dans les cursus d'études, 2011.

d'études modularisées. Une approche orientée sur les « outcomes » est primordiale et va de paire avec la modularisation, car les modules en leur qualité d'assemblages conceptuels de cours spécifiques ne peuvent être compris comme unités qu'à travers les compétences qui y sont rattachées.

Dans la réalité, la modularisation touche beaucoup d'autres sujets. La check-list du GT Coopération de Bologne met en exergue de façon exemplaire des aspects tels que le « constructive alignment », la « flexibilisation », la « transparence » et la « mobilité » et adresse ses recommandations d'une part aux responsables de modules et d'autre part aux responsables de cursus d'études.

7. La Suisse dans le contexte européen

7.1. Expert-e-s Bologne

La plus grande initiative en cours lancée par l'Union Européenne (UE) en matière d'éducation et de formation est le « Programme pour un apprentissage tout au long de la vie (LLP) 2007-13 », qui lui-même comporte plusieurs programmes d'échanges et de formation.²⁵⁸ Le plus important est le programme Erasmus pour le domaine des hautes écoles. Depuis 2011, la Suisse y participe officiellement. A cet effet, et conformément aux prescriptions de l'UE, la Fondation ch à Soleure a été chargée de la coordination des programmes européens.²⁵⁹

Les « Experts Bologne » font partie des réseaux de soutien dans le cadre de ce projet de grande envergure de l'UE, dont d'autres initiatives comprennent notamment le réseau NARIC ainsi que les labels ECTS et Diploma Supplement.²⁶⁰

Création d'un pool d'expert-e-s de Bologne en Suisse

Bien avant que la Suisse ne participe officiellement (2011) au programme LLP, un certain nombre de spécialistes issus des trois types de hautes écoles suisses s'étaient réunis en un groupe d'expert-e-s de Bologne, coordonné par la CRUS et participant à des séminaires européens. En été 2010, la CRUS a élargi ce groupe – à l'instar des activités déployées au niveau européen – en un pool d'expert-e-s de Bologne, dont les membres sont en majorité issus du Réseau Bologne. Le principe veut que toutes les universités, les Conférences partenaires CSHES et COHEP ainsi que des étudiant-e-s soient représentés dans ce pool. Il avait en effet été convenu dès le début avec le SER, organe compétent en la matière, que le mandat des Experts Bologne n'était pas seulement du ressort de la Fondation ch, mais que la CRUS allait continuer à s'en occuper et qu'elle allait coordonner le tout avec ses autres tâches liées à la réforme de Bologne. Il a également été prévu que le pool conserverait une gestion parallèle aux structures européennes et sans appui financier de l'UE. L'avantage de cette « voie suisse » est de profiter des échanges européens sans pour autant devoir supporter une charge bureaucratique excessive.

Activités des Experts Bologne

La tâche principale incombant à ce pool d'expert-e-s de Bologne suisses consiste principalement à participer aux séminaires HER organisés à l'attention des experts de Bologne et de l'enseignement supérieur. En 2011, trois séminaires ont été organisés à Bruxelles (« Promoting Learning Mobility »), Oslo (« Modernization of Curricula ») et Lisbonne (« Enhancing Quality through Internationalisation ») auxquels 2 à 3 représentants suisses ont pris part.

De plus, les Experts Bologne suisses ont accès au « Higher Education Reform Portal »²⁶¹ qui fournit des informations et de la documentation à la communauté des expert-e-s, annonce les différentes manifestations et sert de plateforme de discussions.

Un échange institutionnalisé se déroule au niveau national sous forme de séances auxquelles sont conviés les expert-e-s du pool après les séminaires HER pour y présenter les sujets qui y ont été abordés et en discuter. Une plateforme de discussions fermée intitulée « Switzerland Bologna Experts Group » a également pu être créée sur le portail européen.

Finalement, il incombe aux Experts Bologne de diffuser dans leurs universités – aussi par le biais du Réseau Bologne – les thèmes et les informations discutés en Europe.

²⁵⁸ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm

²⁵⁹ www.chstiftung.ch/ueber-uns/organisation/geschaeftsstelle/ / www.ch-go.ch/

²⁶⁰ http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/support_measures_networks_en.php/
http://eacea.ec.europa.eu/llp/support_measures_and_network/bologna_experts_en.php

²⁶¹ www.bolognaexperts.net/portal/

Conclusions et suites des travaux

Le bilan, après un an, est largement positif pour les Experts Bologne suisses. Les séminaires HER sont considérés comme étant utiles au rappel de thèmes européens. Ils sont aussi une occasion d'entretenir les réseaux. Les participants aux séminaires partagent l'impression que les manifestations s'adressent avant tout aux personnes travaillant au sein des hautes écoles, alors que pour les collaborateurs de la CRUS et d'organisations similaires ils n'apportent rien de réellement nouveau. La forme d'organisation choisie par la Suisse avec un pool au sein duquel on peut sélectionner des participants aux séminaires européens, ce à quoi s'ajoutent des séances après lesdits séminaires grâce auxquelles tous les membres du pool peuvent prendre connaissance des thèmes traités au niveau européen, est très appréciée. La plateforme nationale en ligne est également bien estimée, même si son utilisation n'a pas été très active jusqu'à présent. Il faudrait envisager d'élargir le cercle des personnes enregistrées au-delà des Experts Bologne.

La structure d'organisation actuelle sera maintenue en 2012, le pool d'expert-e-s gardera la même composition et la même taille. Il est toujours possible d'y recruter 2 à 3 personnes afin qu'elles participent aux séminaires d'expert-e-s européens. En outre, l'Agence autrichienne pour l'apprentissage tout au long de la vie prévoit d'organiser à la fin de 2012 en Autriche une rencontre des expert-e-s de Bologne germanophones.

Dès 2014, le LLP sera remplacé par le nouveau programme de la Commission européenne « Erasmus for All »²⁶² qui va réunir toutes les initiatives existantes et renforcera la tendance centralisatrice de l'UE. Il n'est pas encore certain que les activités des Experts Bologne seront maintenues dans ce cadre.

7.2. De Bologne à l'EEES

Pour le dixième anniversaire du lancement du processus de Bologne, lors de la conférence ministérielle de Budapest-Vienne en 2010, l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) a été officiellement déclaré ouvert.²⁶³ Même si cela suggère que les systèmes nationaux des hautes écoles réunis dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur sont devenus plus comparables, plus compétitifs et plus cohérents, il est clair que les travaux entrepris dans le cadre du processus de Bologne ne sont pas encore achevés. Cette seconde décennie qui vient de commencer se déroulera sous le signe de la consolidation et de la poursuite des travaux.

Rapport européen pour la conférence ministérielle de Bucarest en 2012

Le BFUG a rédigé en collaboration avec des stakeholders européens²⁶⁴ en avril 2012 un vaste rapport sur la mise en œuvre de la réforme de Bologne en Europe pour la conférence ministérielle de Bucarest. Même si les données qu'il contient doivent être abordées avec circonspection²⁶⁵, elles fournissent tout de même un aperçu de l'état d'avancement des travaux et permettent à la Suisse de se situer dans la comparaison à l'échelle de l'Europe. Les principales observations sont résumées ci-après :

– Population étudiante :

La population étudiante a augmenté de plus de 10% entre 2003 et 2009 dans la moitié des Etats Bologne. Les universités suisses sont pour la période de 2004 à 2009 dans la moyenne avec 8% d'augmentation.²⁶⁶

²⁶² <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>: Swiss Core a élaboré un rapport de synthèse très utile sur ce nouveau programme : Swiss Core (éd.), EC proposal for an integrated Programme for Education, Training, Youth and Sport (Erasmus for All), Joint report, Brussels, November 29th 2011.

²⁶³ www.ehea.info/

²⁶⁴ Eurostat, Eurostudent et Eurydice.

²⁶⁵ Projet de rapport de mise en oeuvre, BFUG 2012: le rapport décrit, en se fondant sur les données recueillies en 2011, l'état d'avancement de la mise en oeuvre du processus de Bologne en 2012. Selon les informations du SER les données concernent différentes années et proviennent de sources variées.

²⁶⁶ Office fédéral de la statistique (éd.), Etudier sous Bologne : rapport principal de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2009, Neuchâtel, 2010.

– Budget :

En matière de dépenses publiques pour la formation tertiaire, la Suisse en 2008 se situe dans la moyenne et en bonne position par rapport aux autres dépenses publiques nationales. Contrairement aux autres pays, la part des dépenses publiques allouées à l'éducation n'a toutefois pas augmenté.

– Architecture de Bologne :

- A l'instar de la majorité des Etats, la Suisse aussi a introduit la structure de Bologne avec un bachelor de 180 crédits ECTS et un master de 90/120 crédits ECTS. Toutefois au niveau master, il n'est pas obligatoire que les programmes comportent 60 crédits au minimum en Suisse.
- Le cursus bachelor uniformisé à 180 crédits est aussi reconnu en Flandres, en France, en Italie et au Liechtenstein. Dans les autres pays, même si ces bachelors à 180 crédits forment la majorité des cursus, ils ne sont pas les seuls à être reconnus.
- Les obstacles au passage du bachelor au master sont également connus à l'étranger. La Suisse peut s'enorgueillir de son accord de perméabilité assorti de la liste de concordance, qui permet de régler le passage des titulaires de diplômes de bachelor axés sur la pratique à des études de master universitaires.

– Doctorat :

- En Suisse, tout comme dans 13 autres pays, le niveau doctoral est organisé de deux façons : le doctorat classique (individuel) et un programme de doctorat structuré.
- La Suisse, comme quatre autres pays, n'a pas fixé de durée pour le troisième cycle.

– « Joint and Double Degree » :

L'absence de dispositions et d'accords pour les programmes « joint and double degree » peut créer quelques difficultés dans l'organisation de ces diplômes entre les hautes écoles. Point positif : la CRUS a publié pour la Suisse une check-list. Entre 70% et 100% des hautes écoles suisses participent aux programmes « joint degree » (c'est aussi le cas en Espagne, au Luxembourg, à Malte, au Vatican).

– Cadre national de qualifications :

La Suisse est l'un des nombreux pays qui a inscrit dans la loi ou adopté au niveau politique (Step 6) un cadre national de qualifications. Il apparaît que tous les pays rencontrent des difficultés pour définir les qualifications et formuler des learning outcomes.

– Learning outcomes :

- On constate avec regret que la Suisse est l'un des huit pays dans lesquels les institutions octroient les crédits ECTS uniquement sur la base de la charge de travail et sans tenir compte des learning outcomes.
- Un point positif, par contre, est que des séminaires et des workshops sur les learning outcomes y sont organisés. Il convient cependant de modérer ce point puisqu'on ne tient pas compte des résultats et de la capacité d'impact de ces manifestations.

– Dimension sociale :

- Les universités suisses, en matière de représentation des femmes et des migrants, se situent dans la moyenne.
- La Suisse appartient à un groupe de cinq pays²⁶⁷ qui se concentrent sur des mesures concrètes et non sur une politique générale, pour favoriser la participation des minorités. Il n'existe pas pour autant de stratégie nationale.
- La Suisse fait partie des pays qui proposent des voies d'accès alternatives bien que 94% des étudiant-e-s entament leurs études par la voie classique (maturité).

– Employabilité:

Selon les enquêtes menées auprès des diplômés de Bologne, 20% d'entre eux déclarent occuper un emploi nécessitant des qualifications moins élevées. Là aussi la Suisse se trouve dans la moyenne européenne.

²⁶⁷ Géorgie, Irlande, Moldavie, Suisse et Ukraine.

– Lifelong learning / Flexibilité dans les études :

Ce domaine comporte différents volets très variés (notamment les études à temps partiel, l'e-Learning, etc.).

- Il n'existe toujours pas de définition commune en Europe et, dans de nombreux pays, il n'en existe pas du tout.
- Comme ses pays voisins, la Suisse est en train de développer le concept LLL. Dans trois quarts des pays de l'UE, le LLL est considéré comme faisant partie intégrante de la mission du système éducatif tertiaire.
- La Suisse fait partie des pays qui encouragent une flexibilisation des études en introduisant les ECTS.
- La Suisse se situe parmi les pays qui ne reconnaissent pas au niveau national le statut des étudiant-e-s à temps partiel, mais seul celui des étudiant-e-s à plein temps.
- De nombreux pays pratiquent déjà la « recognition of prior learning » (RPL), la Suisse incluse, grâce à l'introduction de la VAE à l'Université de Genève.

– Mobilité :

La Suisse fait partie des cinq destinations les plus attrayantes pour les étudiant-e-s étrangers. Il est toutefois difficile de faire une comparaison entre les pays mentionnés, puisque pour certains pays tous les étudiant-e-s titulaires d'un passeport étranger (comme la France et l'Irlande qui font également partie de ces cinq premiers) sont compris comme étudiant-e-s étrangers.

En dépit de l'hétérogénéité des données et de certaines informations erronées²⁶⁸, le rapport BFUG donne une idée de l'évolution des universités suisses. Les points forts et points faibles mentionnés ne sont pas surprenants. Parmi les points faibles, on trouve l'approche orientée sur les outcomes, le lifelong learning, la flexibilisation et plus particulièrement l'employabilité qui n'a pas été jusqu'à présent l'objet de discussions.

7.3. Conclusions et suite des travaux

Pour la CRUS, les efforts de mise en oeuvre déjà en place et à développer, compte tenu des prescriptions européennes, doivent pour l'essentiel être poursuivis au niveau national. Actuellement la balle est dans le camp des acteurs des hautes écoles et des organes nationaux.

Le BFUG a pour mission de mieux faire connaître la dimension européenne ainsi que la transition et le lien entre le processus de Bologne et l'EEES et ainsi d'exercer en premier lieu une fonction d'information et de communication. Cela est d'autant plus important compte tenu de toutes les tendances divergentes constatées aux niveaux national et institutionnel.

Du point de vue des universités, de nouveaux instruments ne sont pas nécessaires. Les instruments existants doivent plutôt être employés de manière complémentaire et les interconnexions doivent être rendues visibles (p.ex. les ECTS et les cadres de qualification).

Pour la poursuite des travaux en Suisse, outre la réforme des curricula s'accompagnant d'une approche orientée sur les « learning outcomes » dans les offres d'enseignement, d'autres sujets, lancés à l'échelle européenne, font l'objet de débats. Parallèlement à la mise en oeuvre du cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles dans les universités, le concept de « lifelong learning » sera au centre de discussions approfondies en 2012. Sur la base du projet de communiqué pour la conférence ministérielle de Bucarest en 2012, dans lequel on accorde une grande priorité à « l'employabilité », il est aussi possible de déduire que les universités vont devoir à l'avenir accorder plus d'attention à ce thème.

Il incombe à la Délégation Enseignement de la CRUS, pour faire suite aux priorités fixées par la CRUS pour les années 2009-11, de proposer de nouvelles priorités à partir de 2012.

²⁶⁸ Par exemple, le pourcentage de passages du bachelor au master est faux : l'OFS indique 88% et non 50–75% ! Il est aussi étonnant que l'on indique pour la Suisse que, dans 100% des programmes d'études, un lien entre les ECTS et les learning outcomes est établi. Cela contredit la constatation que la Suisse fait partie des pays qui ne mesurent les crédits qu'en fonction de la charge de travail.

8. Bilan

Pour les années 2009-11, la CRUS avait fixé comme priorité l'approche orientée sur les outcomes et les compétences dans les programmes d'études. Le présent rapport a permis de montrer que le concept de learning outcomes est progressivement mieux compris dans les universités suisses et de plus en plus accompagné de projets correspondants. Cependant, nos universités n'en sont qu'au début d'une évolution dont le but final est de proposer des offres d'études axées sur les compétences, élément essentiel de la réforme de Bologne. Le grand défi de ces prochaines années sera d'impliquer le corps enseignant dans ce changement de paradigme. Le fait que les programmes d'études soient axés sur les learning outcomes et les compétences acquises par les étudiant-e-s ainsi que sur la vérification des prestations d'études qui va de paire avec cette nouvelle approche reste donc une priorité pour la CRUS durant ces prochaines années. L'évaluation des prestations d'études non en fonction des attentes abstraites du corps enseignant (offre), mais en fonction des compétences acquises par les étudiant-e-s (demande) jouera aussi un rôle essentiel dans un second thème qui occupera les universités suisses dans un avenir proche : le lifelong learning, à savoir ce besoin de plus en plus évident qu'ont nos sociétés du savoir d'étendre l'offre de formation à des phases de la vie qui vont au-delà de la période étudiante classique. En 2012, un débat de fond devra être mené sur le lifelong learning et les mesures pour sa mise en œuvre dans nos universités.

La seconde priorité de la CRUS pour les années 2009-11 concernait la participation des étudiant-e-s. On peut constater avec satisfaction que les universités ont procédé aux adaptations nécessaires et qu'il n'y a pas de besoin immédiat en la matière ces prochaines années. La CRUS continue toutefois à être vigilante et à accompagner les projets et les initiatives dans ce domaine avec beaucoup d'engagement.

La troisième priorité fixée était de réaliser un monitoring. Ce second rapport intermédiaire résume les résultats obtenus pendant les années 2010/11. Il est prévu, à l'avenir, de rédiger régulièrement des rapports dans lesquels certains aspects thématiques seront abordés en plus d'une description de la situation.

L'une des principales orientations du présent monitoring de Bologne 2010/11 – et qui répond entre autres à un mandat donné par la CUS – reposait sur l'architecture des études dans les universités suisses une fois achevée la mise en œuvre de la réforme de Bologne. La collecte des données concernant les offres d'études aux niveaux bachelor et master a fait apparaître que les universités interprètent très diversement les définitions de ce que sont les « cursus d'études » ou les « programmes d'études », ce qui a eu pour conséquence, dans le cadre de cette construction commune à deux échelons (bachelor en général immédiatement suivi du master) que les articulations de la structure divergent souvent, rendant difficile une comparaison aussi bien qualitative que quantitative des cursus et programmes d'études. En examinant les commentaires reçus des universités, on peut retenir – pour citer un exemple – que la Faculté de Philosophie de l'Université de Zurich ne propose qu'un Master of Arts, dans lequel toutes les disciplines sont incluses en tant que branches principales et secondaires et quel que soit leur volume.²⁶⁹ Par contre, une faculté comparable, la Faculté de Philosophie et Histoire de l'Université de Berne offre 37 cursus, allant de « Anthropologie du transnationalisme et de l'Etat » jusqu'à « Sciences de la culture appliquée d'Asie centrale ».²⁷⁰ La Faculté d'Histoire et Philosophie de l'Université de Bâle, quant à elle, connaît d'une part la catégorie des « cursus d'études » (« Studiengänge ») par laquelle elle désigne des programmes d'études compacts par discipline, et d'autre part celle des « branches d'études » (« Studienfächer ») qui seulement lorsqu'elles sont combinées donnent un programme d'études complet.²⁷¹ A l'Université de Genève, il est fait référence aux « filières de formation » pour décrire les cursus d'études, tandis qu'en Sciences humaines on parle de « disciplines ».²⁷² On pourrait citer de nombreux exemples de cette diversité créatrice. Cet éventail très large en matière de nomenclature laisse penser que, dans les universités suisses, une mise en œuvre simultanée de la réforme de Bologne a donné naissance à des modèles d'études

²⁶⁹ www.degrees.uzh.ch/uebersicht.php?lang=de&SC_SAP_id=50383586&org_SAP_id=50000007

²⁷⁰ www.unibe.ch/studium/master.html

²⁷¹ www.unibas.ch/index.cfm?5EF9BC34908CD5F181C9A03FFA8AA673

²⁷² www.unige.ch/futursetudiants/formation/filieres.html

différents. La question reste ouverte, concernant les Sciences humaines et sociales en particulier, de savoir s'il est possible d'assurer la comparabilité des offres d'études avec des « aides à la traduction » pour les étudiant-e-s ou bien s'il faut rapprocher les structures les unes des autres.

Le niveau bachelor est surtout considéré comme une première étape sur le chemin du master, qui est vu comme le diplôme standard dans les universités suisses, ce que prouve le nombre très élevé de passages. Pour l'instant, peu d'informations sont disponibles sur les pratiques d'admission lors de passages au sein de la même branche d'enseignement (ce que l'on désigne par « cursus consécutif ») régis par le principe de la « libre circulation ». Les premiers indices portent à croire que le principe de la « libre circulation » est appliqué de diverses façons. Cela est confirmé par la forte utilisation des exigences supplémentaires spécifiques à la branche lors de l'admission aux études de master. La situation sera probablement éclaircie une fois que l'enquête auprès des facultés aura été menée en été 2012.

Pour les cursus de Master spécialisés cette tendance à la diversité, constatée déjà dans le monitoring 2008/09, s'est poursuivie. Le concept initial s'est développé et a donné naissance à des programmes d'études qui ne correspondent pas toujours aux prescriptions formulées.

Un même constat a été fait après l'enquête menée sur l'accord de perméabilité. Bien que les passages d'un type de haute école à un autre, par rapport au nombre total d'étudiant-e-s et selon les attentes, restent modérés, il est important pour la CRUS qu'ils augmentent. Ce qui toutefois est frappant, c'est que les passages se font avec une certaine liberté par rapport à la liste de concordance et aux principes et règlements figurant dans l'accord. Il conviendrait dès lors de se demander si un assouplissement de cette liste de concordance relativement rigide ne pourrait pas favoriser une intégration simplifiée des passages entre types de hautes écoles.

Toutes les remarques vont dans le même sens : les réglementations élaborées au début du processus de réforme ont laissé aux universités une grande latitude dans la mise en œuvre, ce qui a abouti à une diversité foisonnante de l'architecture de Bologne en Suisse. D'autre part, en matière de nomenclature, le dispositif réglementaire était trop détaillé, il a donné lieu à des malentendus ou incité à contourner certaines prescriptions. C'est notamment le cas pour les cursus et les programmes d'études, dans lesquels la catégorie supplémentaire de « branche d'enseignement » est nécessaire à la mise en œuvre de l'art. 3 des Directives de Bologne, mais condamnée à un statut virtuel en raison de l'évolution des disciplines et des institutions ; cette catégorie ne facilite pas la comparaison entre institutions et la mobilité des étudiant-e-s entre les offres d'études, elle les complique plutôt. De même, lorsqu'il s'agit de donner une dénomination à un diplôme, certains éléments prescrits se sont révélés dans la pratique inutiles ou superflus (p.ex. le nom de l'université comme partie du titre octroyé), d'autres en revanche tout à fait pertinents (p.ex. les dénominations en anglais).

Les Directives de Bologne édictées en 2003 ont dans l'ensemble fait leurs preuves. Une petite partie d'entre elles a cependant été dépassée par l'évolution de la pratique universitaire. Le système établi par les réglementations n'est pas toujours considéré par les universités comme étant compatible avec les réalités des études et de l'enseignement. Après de nombreuses expériences, la CRUS est mieux à même qu'il y a dix ans d'évaluer dans quels cas les principes valables dans toute la Suisse doivent être considérés comme obligatoires et dans quels cas la marge de manœuvre institutionnelle est plus importante que les tentatives d'harmonisation. Dans ce sens, la CRUS plaide pour que dans cette phase – qui perdure – de mise en route d'une nouvelle structure modulaire de l'architecture des études, une grande diversité soit non seulement admise, mais considérée comme un signal positif dans notre paysage universitaire. Si au début du processus de mise en œuvre en 2003, la comparabilité des offres était au premier plan – ce qui est conforme aux Directives de Bologne – la concurrence entre les universités est de plus en plus marquée dans la culture universitaire suisse. Le fait que les universités cherchent à se profiler en développant des offres innovantes et plus différenciées peut être perçu comme un signe de qualité qui ne peut être qu'à l'avantage des étudiant-e-s des universités suisses qui bénéficient ainsi d'une offre variée, différenciée du point de vue des branches et des méthodes dans un paysage universitaire transparent.

Du point de vue de la CRUS, il est d'autant plus essentiel, dans cette phase de différenciation et de développement, de coordonner et d'accompagner le processus. Dès 2013, le mandat de coordination et de monitoring de l'enseignement dans les universités suisses deviendra une tâche déléguée par la CUS et ainsi une mission permanente de la CRUS. C'est donc une Délégation Enseignement de la CRUS, élargie en raison des nouvelles tâches à accomplir, qui dirigera les

travaux. La collaboration avec des spécialistes issus des universités et d'autres hautes écoles, le travail avec les Experts Bologne et la participation à des groupes de travail nationaux et internationaux vont se poursuivre afin de traiter de sujets tels que l'approche orientée sur les learning outcomes, la mobilité, le lifelong learning, la modularisation, etc.

Au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), déclaré ouvert en 2010 lors de la conférence ministérielle de Budapest, la CRUS a lancé, en Suisse, un signal clair en modifiant le nom de ses organes impliqués « Bologne » en « Enseignement », montrant que dans notre pays la mise en œuvre réussie de la réforme de Bologne est achevée et que nous sommes dès à présent prêts à une mise en œuvre non seulement formelle, mais aussi à associer à cette réforme de nouveaux contenus en matière d'enseignement. *Universitas reformata semper reformanda.*

9. Annexe

Tableau complet (voir tableau 2-1): branches d'études et nombre de possibilité d'admission aux programmes de Master

	Branches d'études (alphabétique)	Nombre d'admissions possibles aux programmes de Master	Branches d'études, „Hit-list“	Nombre d'admissions possibles aux programmes de Master
1	Africanistique	10	Histoire	88
2	Allemand, langue et littérature	3	Economie politique	84
3	Anglais, langue et littérature	19	Gestion	76
4	Anthropologie culturelle et sociale / Ethnologie	12	Sciences politiques	72
5	Archéologie	6	Droit	65
6	Architecture	34	Biologie	59
7	Biochimie	7	Informatique	57
8	Biologie	5	Sociologie	55
9	Biosciences appliquées	2	Philologie classique	50
10	Chimie	76	Sciences des religions	47
11	Communication et sciences des médias	18	Allemand, langue et littérature	46
12	Droit	23	Anthropologie culturelle et sociale / Ethnologie	46
13	Economie politique	59	Finance	44
14	Egyptologie	36	Geographie	42
15	Etudes de l'Asie du Sud-Est	9	Français, langue et littérature	41
16	Etudes des cultures d'Asie centrale	46	Linguistique	41
17	Etudes du théâtre de la danse et des films	13	Psychologie	40
18	Finance	39	Anglais, langue et littérature	39
19	Français, langue et littérature	32	Théologie	39
20	Génie chimique	32	Communication et sciences des médias	38
21	Génie civil	44	Philosophie	37
22	Génie électrique et électronique	4	Chimie	36
23	Génie mécanique	41	Italien, langue et littérature	36
24	Geographie	42	Langues slaves, langues et littérature	35
25	Gestion	88	Archéologie	34
26	Grec moderne, langue et littérature	17	Physique	34
27	Histoire	15	Langues ibéro-romanes, langues et littérature	33
28	Histoire de l'art	33	Mathématique	33
29	Indologie	16	Sciences de la Terre	32
30	Informatique	57	Sciences de l'éducation	32
31	Informatique de gestion	36	Informatique de gestion	29
32	Italien, langue et littérature	50	Orientalistique	28
33	Langues ibéro-romanes, langues et littérature	38	Histoire de l'art	27
34	Langues nordiques, langues et littérature	6	Littérature comparée	24
35	Langues slaves, langues et littérature	27	Biochimie	23

36	Linguistique	2	Musicologie	23
37	Littérature comparée	41	Etudes de l'Asie du Sud-Est	23
38	Mathématique	8	Etudes du théâtre de la danse et des films	21
39	Médecine dentaire	5	Sciences de l'environnement	20
40	Médecine humaine	33	Egyptologie	19
41	Médecine vétérinaire	8	Sciences du sport et de l'éducation physique	18
42	Microtechnique	13	Langues nordiques, langues et littérature	18
43	Musicologie	23	Rhétoromanche, langue et littérature	18
44	Officier de carrière	18	Pédagogie curative	17
45	Orientalistique	28	Indologie	16
46	Orientalistique (ancienne)	23	Médecine humaine	15
47	Pédagogie curative	3	Génie électrique et électronique	13
48	Philologie classique	9	Grec moderne, langue et littérature	13
49	Philosophie	37	Orientalistique (ancienne)	12
50	Physique	34	Travail social et politique sociales	12
51	Psychologie	72	Etudes des cultures d'Asie centrale	12
52	Rhétoromanche, langue et littérature	40	Sciences et ingénierie de l'environnement	11
53	Sciences agronomiques	18	Afrikanistique	10
54	Sciences alimentaires	7	Génie chimique	9
55	Sciences computationnelles	65	Sciences pharmaceutiques	9
56	Sciences de l'éducation	47	Médecine vétérinaire	9
57	Sciences de l'environnement	4	Théorie du savoir et sciences du savoir	9
58	Sciences de la Terre	7	Génie mécanique	8
59	Sciences des matériaux	35	Mikrotechnique	8
60	Sciences des religions	46	Architecture	7
61	Sciences du sport et de l'éducation physique	12	Sciences computationnelles	7
62	Sciences et ingénierie de l'environnement	55	Sciences forensiques	7
63	Sciences et technologies du vivant	21	Biosciences appliquées	6
64	Sciences forensiques	39	Systèmes de communication	6
65	Sciences forestières	11	Médecine dentaire	6
66	Sciences infirmières	20	Génie civil	5
67	Sciences pharmaceutiques	24	Sciences des matériaux	5
68	Sciences politiques	9	Sciences forestières	4
69	Sociologie	84	Sciences et technologies du vivant	4
70	Systèmes de communication	29	Sciences agronomiques	3
71	Theologie	9	Sciences infirmières	3
72	Théorie du savoir et sciences du savoir	6	Officier de carrière	2
73	Travail social et politique sociales	12	Sciences alimentaires	2

Source: uni-programme.ch 2011

10. Abréviations

ACTIONUNI	Association représentant les chercheurs des universités et EPF suisses
ASBOS	Adaptation de la statistique des étudiant-e-s dans le système de Bologne
B / BA	Bachelor
BeNeFri	Collaborations entre les Universités de Bern, Neuchâtel et Fribourg
BFUG	Bologna Follow-Up Group
CDIP	Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CNC-CH	Cadre national des certifications de la Suisse
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses
CSHES	Conférence suisse des hautes écoles spécialisées
CUAE	Conférence universitaire des associations d'étudiant-e-s de l'Université de Genève
CUS	Conférence universitaire suisse
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur (en: EHEA)
EHEA	European higher education area
EPF	Ecole polytechnique fédérale
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
EQF LLL	European Qualification Framework for Lifelong Learning
Erasmus	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EU	European Union
EUA	European University Association
FAE	Fédération des associations des étudiant-e-s de l'Université de Lausanne
GPLO	Good Practices Learning Outcomes
GT	Groupe de travail
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
HER	Higher Education Reform
IRUS	International Relations Offices of the Universities of Switzerland
LLL	Lifelong Learning
LLP	Lifelong Learning Programm
M / MA	Master
MAS	Master of Advanced Studies
MBA	Master of Business Administration
MPH	Master of Public Health
MSp	Master Spécialisé
nqf.ch-HS	Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses
OAQ	Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFS	Office fédéral de la statistique
RPL	Recognition of Prior Learning
Triangle Azur	Réseau des Universités de Genève, Lausanne et Neuchâtel
UNES	Union des étudiant-e-s de Suisse
USI	Università della Svizzera Italiana
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

11. Références bibliographiques

Europe

- Bologna Follow-Up Seminar, Students' Participation in Governance in higher Education : Summary & Conclusions , Oslo, 12-14 juin 2003.
- Communiqué de Prague 2001, Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prag, 2001.
- Communiqué de Berlin 2003, Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 2003.
- Communiqué de Londres 2007, Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London, 2007.
- Communiqué de Leuven / Louvain-La Neuve 2009, The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009
- DAAD (org.), Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes, Documentation of the Expert Seminar, Berlin, 5 March 2010.
- Draft implementation report, BFUG 2012 (Le rapport se base sur les données transmises sur l'état de mise en oeuvre du processus de Bologne en 2011), Brussels, 2012.
- EUA (éd.), Evaluation of the CRUS Bologna Unit, Brussels, March 2008.
- EURYDICE (éd.), Focus on higher Education in Europe 2010 : The impact of the Bologne Process, Brussels, 2010.
- Hanne Smidt, Andrée Sursock, Trends 2010 : A decade of change in european higher éducation, EUA Publications, Brussels, 2010.
- Tuning (éd.), A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes, Bilbao / Groningen / The Hague, 2010.

Suisse

- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Enquête ECTS 2007, 2008.
- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Rapport final 2004-07 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, 2008.
- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Filières d'études Joint et Double Degree (diplôme conjoint et double diplôme) dans les universités suisses – Mémento, 2010.
- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Monitoring de Bologne 2008-2011 : Premier rapport intermédiaire 2008/09, 2010.
- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), La modularisation comme instrument – check-list pour concevoir et implémenter des modules dans les cursus d'études, 2011.
- Coordination Bologne de la CRUS (éd.), Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne, version du 1er octobre 2008, avec modifications du 1^{er} février 2010 et du 2 février 2012.
- CRUS (éd.), Priorités 2009-2011 de la Délégation et du Réseau Bologne pour la poursuite de la réforme de Bologne dans les universités suisses, 1er octobre 2008.
- CRUS et VSS-UNES (éd.), Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s. Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008, Berne, 2009.
- CRUS (éd.) Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne, adoptée par le plénum de la CRUS le 14 mai 2004, approuvée par la CUS le 1^{er} décembre 2005, avec modification du 2 février 2012.
- CUS (éd.), Directives de la CUS pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse (Directives pour l'accréditation), 28 juin 2007, état au 1^{er} septembre 2007.
- CUS (éd.), Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne), du 4 décembre 2003, 3^e édition, état au 1^{er} août 2008.

- EPFL, Schlussbericht des Projekts zuhanden der CRUS: Projekt Compétences SGM. Section de Génie Mécanique. Rapport d'activité de la collaboration EPFL-UNIFR, Mai 2009-Avril 2010.
- Lea Freiburghaus, Etude sur la participation des étudiants au sein des hautes écoles suisses, UNES, Berne, 2005.
- Loi fédérale du 8 octobre 1999, révisée 1^{er} août 2008, sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles (Loi sur l'aide aux universités, LAU).
- Mobilité & Déclaration de Bologne. Réflexions et propositions du réseau IRUS (janvier 2002), in: Bologna-Koordination der CRUS (Hg.), Zentrale Dokumente zum Bologna-Prozess in der Schweiz, 2002, pp. 28–34.
- Office fédéral de la statistique (éd.), Etudier sous Bologne : rapport principal de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2009, Neuchâtel, 2010.
- Office fédéral de la statistique (éd.), Base de données sur les étudiants et examens finaux des hautes écoles suisse, données disponibles sur Internet, Base de données SIUS.
- Office fédéral de la statistique/CRUS (éd.), Femmes et hommes dans le système de Bologne : Indicateurs reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires, Neuchâtel, 2009.
- Office fédéral de la statistique/CRUS (éd.), Femmes et hommes dans le système de Bologne : Indicateurs reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires, Neuchâtel, 2011.
- Office fédéral de la statistique (éd.), Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail: Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2009, Neuchâtel, 2011.
- Office fédéral de la statistique (éd.), Baromètre de Bologne 2011 : Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel, novembre 2011.
- Office fédéral de la statistique (éd.), Mobilité des étudiant-e-s 2009 : Intentions, expériences et entraves, Neuchâtel, 2011.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. Le cadre national des certifications de la Suisse (CNC-CH), état en juillet 2011.
- UNES, La participation des étudiant-e-s, Berne, 2005.
- UniLU, « Schlussbericht zum Projekt « Learning Outcomes » zu Händen der Koordination Lehre der CRUS », Lucerne, 30 mars 2012.

Sites Internet

- www.bfs.admin.ch
- www.bolognaexperts.net
- www.bolognareform.ch
- www.ch-go.ch
- www.chstiftung.ch
- www.crus.ch
- www.cus.ch
- <http://eacea.ec.europa.eu>
- www.ehea.info
- www.ond.vlaanderen.be
- www.qualifikationsrahmen.ch
- www.uni-programme.ch

