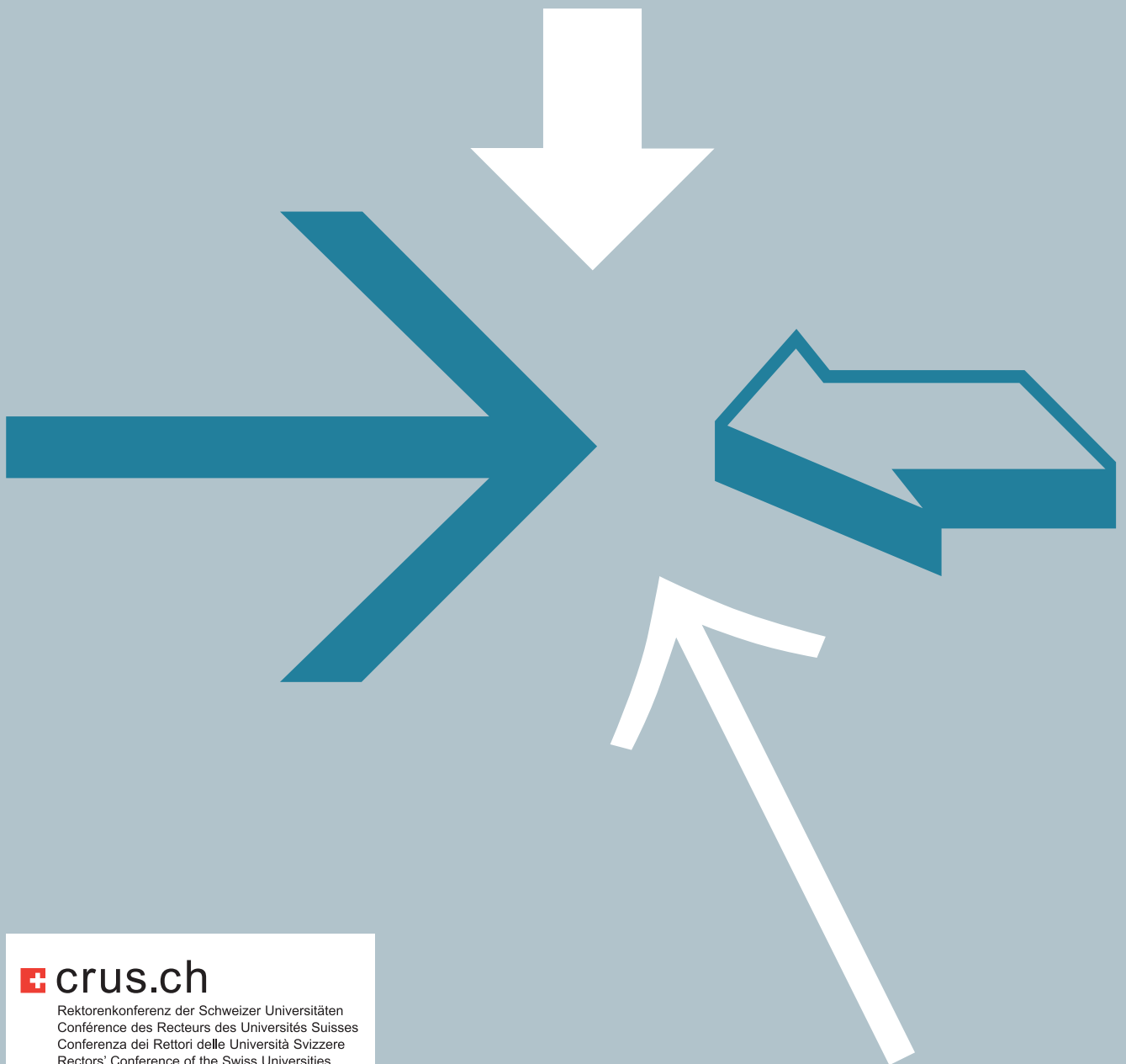


BOLOGNA- MONITORING

2012/14 *Schlussbericht*

2012/14 *Rapport final*



 **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

Inhalt / contenu

Vorwort

Avant-propos

Bologna-Monitoring

Schlussbericht 2012–14	5
Inhaltsverzeichnis	6

Monitoring de Bologne

Rapport final 2012–14	45
Table des matières	46

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
Conférence des Recteurs des Universités Suisses
Koordination Lehre / Coordination Enseignement
Bern 2014

Vorwort

Mit dem Bologna-Monitoring für die Jahre 2012–14 schliesst die CRUS ihre Berichterstattung über die Arbeiten ab, die in den letzten Jahren unter der Ägide der Delegation Lehre durchgeführt worden sind. Das ist letzten Endes eine Selbstverständlichkeit: Fünfzehn Jahre nach dem Beginn der Umsetzung dieser epochalen Studienreform darf man die Phase des Übergangs als abgeschlossen ansehen und zu einer Phase der Fokussierung auf die Lehre als ständiger Aufgabe an unseren Hochschulen übergehen.

Der abschliessende Charakter der vorliegenden Publikation darf deshalb nicht darüber hinwegtäuschen, dass die stete Arbeit an der Verbesserung der universitären Lehre fortgesetzt werden muss. Wenn die Delegation Lehre der CRUS in veränderter Konstellation Anfang 2015 ihre Tätigkeit unter dem Dach der gemeinsamen Rektorenkonferenz swissuniversities aufnimmt, werden die inhaltlichen Anliegen dieselben sein und weiterhin einer koordinierten Vorgehensweise bedürfen.

Als eine der grossen Herausforderungen für die kommende Zeit haben die Schweizer Universitäten neu die Gestaltung der Bachelorstufe erkannt und benannt. Mit ihrem Positionspapier zum universitären Bachelor setzt die CRUS ein deutliches Zeichen im Hinblick auf eine inhaltliche Reevaluierung des bisher etwas vernachlässigten ersten akademischen Abschlusses. Die Universitäten sind aufgefordert, auch generalistische Bachelorstudiengänge zu entwickeln, die eine innere Kohärenz aufweisen und eine breite Vielfalt ermöglichen.

Dieser Schlussbericht der CRUS leitet im Sinne der Kontinuität in eine neue Phase über: Auch ab 2015 will sich die CRUS im Rahmen von swissuniversities und gemeinsam mit den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen weiterhin für die Qualität und Attraktivität der Lehre in der Schweizer Hochschullandschaft stark machen und Politik und Gesellschaft regelmässig darüber informieren.

Prof. Dr. Antonio Loprieno

Präsident der CRUS

Avant-propos

Avec le monitoring de Bologne pour les années 2012-14, la CRUS clôt la revue des travaux, qui ont été conduits ces dernières années sous l'égide de la Délégation Enseignement. Et, il s'agit finalement d'une évidence: Quinze ans après le début de la mise en oeuvre de cette réforme décisive des études, la phase de transition peut être considérée comme définitivement achevée et on peut passer à présent à une phase plaçant le focus sur l'enseignement comme tâche permanente de nos hautes écoles.

Ainsi, même si la présente publication dresse un bilan, elle ne devrait pas masquer le fait qu'un travail constant doit être poursuivi en vue d'une amélioration de l'enseignement universitaire. Lorsque la Délégation Enseignement prendra ses activités début 2015 dans une nouvelle constellation au sein de la conférence commune des recteurs, swissuniversities, les enjeux resteront les mêmes et nécessiteront toujours une action coordonnée.

Les universités suisses ont identifié et désigné l'organisation des études de bachelor comme défi majeur pour les prochaines années. Avec sa prise de position sur le bachelor universitaire, la CRUS donne un signal fort vers une réévaluation du premier diplôme académique, qui avait été jusqu'à présent quelque peu délaissé. Les universités sont invitées à développer des cursus d'études de bachelor généralistes faisant preuve de cohérence interne et permettant une large diversité.

Ce rapport final de la CRUS permet de passer dans la continuité vers une nouvelle phase: en 2015, les hautes écoles universitaires dans le cadre de swissuniversities et de concert avec les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques continueront à se positionner en faveur de la qualité et de l'attractivité de l'enseignement dans le paysage suisse des hautes écoles et à informer régulièrement les politiques et la société.

Prof. Dr. Antonio Loprieno

Président de la CRUS

Bologna-Monitoring

2012–14 Schlussbericht

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Prioritäten im Bereich Lehre	8
2.1. Implementierung des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS).....	8
2.2. Konsolidierung des universitären Bachelors.....	9
2.3. Flexibilisierung – Grundsätze zum Teilzeitstudium.....	11
2.4. Datensammlung Studienverlauf.....	13
2.5. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen.....	15
3. Vertikale Mobilität	17
3.1. Zulassungspraxis beim Übergang Bachelor–Master in der entsprechenden Studienrichtung.....	18
3.1.1. Wichtigste Resultate.....	19
3.1.2. Empfehlungen der CRUS.....	22
3.2. Nationale Tagung der CRUS 2013 zur vertikalen Mobilität.....	22
3.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen.....	23
4. Studienqualität und Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden	24
4.1. Einleitung.....	24
4.2. Resultate der Befragung.....	24
4.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen.....	31
5. Einzelthemen	33
5.1. Benennung der Studienabschlüsse.....	33
5.2. Lifelong Learning.....	35
5.3. Checklist Employability.....	36
5.4. Studieneingangsphase.....	37
5.5. Ein Blick auf den europäischen Hochschulraum.....	38
6. Fazit	40
A 1 Abkürzungen.....	42
A 2 Literatur.....	43

1. Einleitung

Im Rahmen des Projekts "Bologna: Koordination und Instrumente" hat die CRUS zwei Zwischenberichte zum Bologna-Monitoring für die Jahre 2008/09 und 2010/11 veröffentlicht. Seit Beginn des Jahres 2013 erfüllt die CRUS ihren Koordinationsauftrag im Rahmen einer Delegierten Aufgabe der SUK. Vor dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) und dem Zusammenschluss der drei Rektorenkonferenzen ab 2015 hat sich die Gelegenheit geboten, noch unter der Ägide der CRUS einen Schlussbericht für die Jahre 2012–14 zu verfassen. Mit diesem sollen die Entwicklungen der letzten Jahre in Zusammenhang mit der Studienreform und der Koordination der Lehre zusammengefasst werden.

Seit 2007 sind alle Studiengänge der Schweizer Universitäten an das zweistufige Bachelor-Master-System angepasst worden. Aus struktureller Sicht gilt die Transformation damit als abgeschlossen. Auch auf europäischer Ebene kennzeichnet die Eröffnung des europäischen Hochschulraumes (EHEA) den Schlusspunkt der Reform. Als vollständig umgesetzt kann sie jedoch damit noch nicht betrachtet werden: Sowohl auf europäischer wie auch auf nationaler Ebene wurde erkannt, dass Anpassungen in Angriff genommen werden müssen. Die Universitäten befinden sich in einer Konsolidierungs- und Optimierungsphase, in der von den praktischen Erfahrungen der vergangenen zehn Jahre profitiert werden kann.

Der vorliegende Bericht gibt keinen vollständigen Überblick über die Lehre an den schweizerischen Universitäten, sondern konzentriert sich auf die Themen und Aspekte, mit denen sich die Delegation Lehre der CRUS in den Berichtsjahren beschäftigt hat. Im Rahmen der „Reform der Reform“ hat die CRUS Prioritäten für den Bereich Lehre definiert: die Implementierung des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS), die Konsolidierung des Bachelors und die Flexibilisierung des Studiums. Ein weiterer Schwerpunkt der Delegation Lehre in den letzten Jahren bildete die vertikale Mobilität, also der Wechsel an eine andere Universität zwischen Bachelor- und Masterstudium. Zum ersten Mal wurde eine breit angelegte Untersuchung zu den Zulassungsbedingungen beim Übergang Bachelor–Master durchgeführt. Auch die Nationale Tagung der CRUS hat sich 2013 mit den vielfältigen Aspekten der vertikalen Mobilität beschäftigt. Im Rahmen der letzten Befragung des BFS zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden erhielt die CRUS ausserdem die Möglichkeit, ein Fragenmodul anzuhängen. Die Resultate erlauben es, ein allgemeines Bild der Zufriedenheit der Studierenden und ihrer Meinung zu den Studienbedingungen zu zeichnen.

Einzelthemen wie Lifelong Learning, Employability und Studieneingangsphase, die als wichtige Themen in der Agenda des Bologna-Prozesses figurieren, vervollständigen den Bericht. Ein letztes Kapitel stellt die Aktivitäten und Entwicklungen der letzten Jahre und die daraus zu ziehenden Lehren dar und versucht, mögliche Wege für die Zukunft zu skizzieren.

2. Prioritäten im Bereich Lehre

Nachdem die Bologna-Reform in den letzten Jahren erfolgreich umgesetzt worden ist, hat an den Schweizer Universitäten in Studium und Lehre eine Periode der Konsolidierung und Überarbeitung begonnen, die die nächsten Jahre andauern wird. Damit einhergehend ist die Koordination und das Monitoring im Bereich Lehre als permanente Aufgabe etabliert worden. Die CRUS will dabei an den Prioritäten der vorangegangenen Perioden anknüpfen. Die durch die Bologna-Reform aufgeworfenen Themen, sind weiterzuverfolgen und die neuen Strukturen zu optimieren und zu harmonisieren.

In diesem Sinn hat die Delegation Lehre der CRUS für den Zeitraum von 2012–15/16 die drei folgenden Schwerpunkte formuliert: Als erste Priorität gilt die Weiterführung beziehungsweise der Abschluss der Implementierung des Qualifikationsrahmens für den Schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS). Dabei steht weiterhin die outcome-orientierte Studiengestaltung im Zentrum. Die zweite Priorität im Bereich Lehre widmet sich der Konsolidierung des universitären Bachelors, mit den Zielen, die Wahlfreiheit der Studierenden zu steigern und die Mobilität zu fördern. Die dritte Priorität betrifft die Flexibilisierung des Studiums. Der Begriff der Flexibilisierung ist bewusst weit gefasst und beinhaltet Aspekte des Teilzeitstudiums, der Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen, unterschiedliche Bildungswege sowie das Lebenslange Lernen.

2.1. Implementierung des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)

Der durch die Bologna-Reform bedingte nationale und internationale Koordinationsbedarf im Hochschulbereich hat Instrumente hervorgebracht, von denen der Europäische Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (QF-EHEA) eines der wichtigsten ist. Er dient als Metaframework für die nationalen Qualifikationsrahmen. Der nationale Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS) ist in enger Anlehnung an das europäische Rahmenwerk entwickelt worden. Er beschreibt und definiert die Ausbildungsstufen und Qualifikationen der Hochschulbildung anhand generischer Deskriptoren, Zulassungsbedingungen, ECTS-Credits und Abschlüssen. Für die Stufen Bachelor, Master und Doktorat hat der nqf.ch-HS die konsensfähigen Dublin-Deskriptoren des QF-EHEA übernommen. Der durch die drei Rektorenkonferenzen (CRUS, KFH, COHEP) erarbeitete und durch den gemeinsamen Leitungsausschuss im Jahr 2009 verabschiedete nqf.ch-HS wurde anschliessend von der SUK im Jahr 2011 genehmigt, womit das Instrument zur Implementierung an den universitären Hochschulen politisch freigegeben war. Wie im zweiten Zwischenbericht zum Bologna-Monitoring für die Jahre 2010/11 festgehalten, erachtet es die CRUS grundsätzlich als sinnvoll, die Implementierung auf institutioneller Ebene – gemäss Level 8 der zehnstufigen Vorgabe der BFUG für die Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen – koordiniert anzugehen, die outcome-orientierte Gestaltung der Studienprogramme jedoch in der Kompetenz jeder einzelnen Universität zu vollziehen.¹

Ein solches, die Koordination begünstigendes Instrument wie ein Qualifikationsrahmen steht zumindest teilweise im Widerspruch zur Betonung der universitären Autonomie sowie zum differenzierten und vielseitigen Lehr- und Bildungsangebot an den Schweizer Hochschulen. Die CRUS hat den nqf.ch-HS deshalb von Anfang an primär als Orientierungshilfe für die Hochschulen bei der Ausgestaltung und Beschreibung ihrer Studiengänge und -programme sowie bei der Formulierung von Learning Outcomes betrachtet. Der Qualifikationsrahmen soll ausserdem die Information über das schweizerische Hochschulsystem verbessern und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse erleichtern.

Grundsätzlich boten sich zwei Möglichkeiten, den für die Implementierung des nqf.ch-HS an den Universitäten notwendigen Konkretisierungsschritt zu unternehmen: Entweder das Rahmenwerk als solches jeder Universität zur Verfügung zu stellen oder dabei koordiniert vorzugehen und beispielsweise, ausgehend von den Dublin Deskriptoren des nqf.ch-HS disziplinspezifische Deskriptoren zu formulieren.

¹ CRUS – Zwischenbericht 2010/11, S. 11 f.

Pilotprojekt zur Implementierung des nqf.ch-HS an den universitären Hochschulen

Anfang 2012 beschloss die CRUS, ein Pilotprojekt für die Entwicklung disziplinspezifischer Deskriptoren zu lancieren, mit dem Ziel, den vorgesehenen Umsetzungsschritt auf Disziplinenebene ausreichend koordiniert, aber auf einer immer noch sehr allgemeinen Ebene zu erproben. Als eine der Schwierigkeiten bei der Entwicklung disziplinspezifischer Deskriptoren gilt die Einigung auf eine Formulierung, die einerseits fächerspezifische Differenzen zulässt und gleichzeitig genügend spezifisch ist, um die gewünschte Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Eine weitere Herausforderung stellt der Einbezug der in Lehre und Forschung tätigen Dozierenden in der Ausarbeitung der Learning Outcomes dar, die mit den Programmverantwortlichen für die Studiengestaltung zuständig sind. Im Rahmen bisheriger Pilotprojekte zur Erarbeitung von Learning Outcomes hat sich gezeigt, dass ein Ansatz mit Bottom-up-Charakter am meisten Erfolg verspricht.

Für das Pilotprojekt wurden die drei Disziplinen Biologie, Geschichte und Informatik (Computer Sciences) ausgewählt. Diese Auswahl der Studienrichtungen sollte sicherstellen, dass ein möglichst breites Spektrum von Eigenschaften der verschiedenen Fachbereiche und Universitäten (inklusive ETH) im Rahmen des Projektes abgebildet werden kann. Es wurden gemischtsprachige Arbeitsgruppen mit drei bis vier Professor/innen aus jeder Disziplin gebildet, mit dem Auftrag, einen exemplarischen Kompetenzkatalog für ihre Disziplin zu erarbeiten. Ebenfalls am Prozess beteiligt waren hochschuldidaktische Fachleute. Das Projekt wurde im Sommer 2012 lanciert. Die zu entwickelnden Deskriptoren sollten einen beispielhaften Charakter haben und den Verantwortlichen an den Universitäten als Orientierung bei der Gestaltung von Studiengängen dienen. Die Entwicklung der Deskriptoren folgte dem Prinzip, die gewünschte Diversität und unterschiedliche Profilbildung in jedem Fall zu berücksichtigen und dementsprechend den Abstraktionsgrad möglichst hoch zu halten. Neben der Formulierung dieser disziplinspezifischen Deskriptoren war die Förderung des Austauschs und der Koordination zwischen den Universitäten im Bereich der outcome-orientierten Curriculumentwicklung ein weiteres Ziel des Projekts. Somit konnte aus Sicht der Delegation Lehre der CRUS durch die Zusammenarbeit und den Austausch in den Arbeitsgruppen ein erstes, mit der Implementierung des nqf.ch-HS anvisiertes Ziel erreicht werden.

Im Januar 2013 hat die CRUS den Pilot abgeschlossen und entschieden, das Projekt nicht weiter zu führen, sondern die Resultate als „Good Practice“ zur Verfügung zu stellen und auf der Website der CRUS zu publizieren.² Eine Mehrheit der Rektoren und Fachleute aus den betrachteten Disziplinen bewertete die im Rahmen des Pilotprojektes vorgeschlagenen Deskriptoren zum einen als nützlich für die Formulierung von Learning Outcomes. Zum anderen wurde aber befürchtet, dass eine koordiniert vorgenommene Formulierung von disziplinspezifischen Deskriptoren die Initiative an den Universitäten in diesem Bereich behindern kann.

Auch wenn die mit dem Pilotprojekt eingeschlagene Entwicklung nicht fortgesetzt wird, ist es in dieser Phase gelungen, Vertreter des Lehrkörpers am Prozess zu beteiligen und damit ein zentrales Anliegen der laufenden Periode zu erfüllen. Zudem hat die CRUS im Sinn einer Fortsetzung der Initiative die Delegation Lehre beauftragt, Informationen über laufende Projekte zur Umsetzung des nqf.ch-HS in der Curriculumentwicklung zu sammeln und bereitzustellen. Denkbar ist, dass die CRUS in Zukunft eine Plattform schafft, auf der Erfahrungen mit der konkreten Implementierung des nqf.ch-HS ausgetauscht werden können.

Die Universitäten haben die Gestaltung der Studiengänge in den letzten Jahren den Vorgaben aus dem Qualifikationsrahmen bereits angepasst. Dennoch sieht die CRUS weiteres Optimierungspotential und wird die Implementierung des nqf.ch-HS daher auch in den kommenden Jahren prioritär behandeln. Das beschriebene Pilotprojekt konnte einen Beitrag dazu leisten, ein gestalterisches Verständnis für das Konzept der Learning Outcomes bei den zuständigen Fachleuten in den Universitäten besser zu verankern.

2.2. Konsolidierung des universitären Bachelors

Im Zug der Bologna-Reform führten alle Schweizer Universitäten eine zweistufige Studienstruktur ein, bestehend aus einem Bachelorstudiengang mit 180 Credits und einem Masterstudiengang mit 90 respektive 120 Credits. Dabei sahen sich die Hochschulen mit der Aufgabe konfrontiert, die

² Weiterführende Informationen zum Pilotprojekt: <http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/pilotprojekt.html>

bestehenden Lizenziats- bzw. Diplomstudiengänge neu zu strukturieren. Es galt, die beiden Stufen des universitären Studiums klar voneinander abzugrenzen und sowohl den Bachelor als auch den Master als vollwertige Abschlüsse zu etablieren. Die CRUS befasst sich bereits seit einigen Jahren in verschiedenen Formen mit der Verbesserung der Studienstrukturen, insbesondere auf Bachelorstufe: So stand am siebten nationalen Bologna-Tag im Jahr 2010 das Bachelorstudium im Fokus. Möglicher Verbesserungs- und Koordinationsbedarf wurde identifiziert. 2011 folgte die Bachelor-Umfrage, die den Stand der Organisation von Bachelorprogrammen in der Schweiz aufzeigte. Auf dieser Basis wurde der Bachelor im Rahmen des zweiten Zwischenberichts 2010/11 erstmals genauer unter die Lupe genommen.³ Für die Periode 2012–2015/16 hat sich die CRUS zum Ziel gesetzt, den universitären Bachelor zu konsolidieren. Sie will darauf hinwirken, dass der universitäre Bachelor an Schweizer Universitäten nicht lediglich als erster Schritt zum Master ausgestaltet bleibt. Die Wahlfreiheit der Studierenden beim Übergang vom Bachelor zum Master soll gesichert und die vertikale Mobilität (vgl. Kap. 3.2) gefördert werden. Der Master wird auch weiterhin als Regelabschluss des universitären Studiums in der Schweiz gelten.

Die Zahlen beim Übertritt von der Bachelor- zur Masterstufe zeigen, dass die Strukturierung der Studiengänge an den Schweizer Universitäten intendierte Effekte wie beispielsweise den Hochschulwechsel für das Masterstudium bis anhin noch zu wenig zu begünstigen scheint: 2011 haben 11% der Masterstudierenden ihren Bachelorabschluss an einer anderen Schweizer Universität erworben und lediglich 5% in einem anderen Fachbereich.⁴ Der Übergang zwischen Bachelor und Master wird zwar als Mobilitätsscharnier genutzt, jedoch nur von einem kleinen Teil der Studierenden an Schweizer Universitäten. Die grosse Mehrheit tritt direkt nach dem Bachelorabschluss an derselben universitären Hochschule auf die Masterstufe in der entsprechenden Studienrichtung über (87%).⁵ Ob der Übergang von Bachelor- zu Masterstufe als Mobilitätsscharnier genutzt wird, hängt gemäss Studierendenbefragung in erster Linie von der Verfügbarkeit und vom Ruf der Masterprogramme an der jeweiligen Universität ab (vgl. Kap. 3).

Auf dem Arbeitsmarkt scheint der Wert eines Bachelorabschlusses noch immer unklar und variiert je nach Fachbereich stark. Während Bachelorabsolvent/innen der Wirtschafts- oder Geistes- und Sozialwissenschaften relativ häufig (17,5% bzw. 15,9%) den Arbeitseinstieg wagen, kommt dies in den übrigen Fachgebieten selten vor (zwischen 3% und 5,7%).⁶ Die Gründe dafür dürften mit dem Verständnis des Masters als Regelabschluss und der damit zusammenhängenden Konzeption des Bachelorstudiums zusammenhängen, die zu einer mangelnden Anerkennung des Bachelors als eigenständiger Studiengang führt. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Bachelorabsolventen wider, die mehrheitlich der Ansicht sind, dass der universitäre Bachelor kein berufsqualifizierender Abschluss, sondern nur ein Zwischenschritt sei (81%).⁷ Es hat sich zudem gezeigt, dass Bachelorabsolventen (40%) zwölf Monate nach ihrem Abschluss deutlich seltener eine Stelle besetzen, die einen Hochschulabschluss erfordert, als Masterabsolventen (75%).⁸

Grundsätze und Architektur des universitären Bachelors

Die CRUS hat das Optimierungspotential bezüglich der Ausgestaltung des universitären Bachelors erkannt und vor diesem Hintergrund im Juli 2014 ein Positionspapier verabschiedet.⁹ Darin werden die Grundsätze und Rahmenbedingungen des Bachelors im Sinn der Konsolidierung der ersten universitären Studienstufe präzisiert und bekräftigt.

Der Bachelor soll generalistisch ausgerichtet sein. Es werden die theoretischen und methodologischen Grundlagen eines Fachbereichs vermittelt. Es soll sich um einen eigenständigen Studiengang handeln, der inhaltlich möglichst breit konzipiert ist und den Absolventen vielfältige Perspektiven bietet. Unter anderem berechtigt der Bachelorabschluss zur Zulassung zur zweiten Studienstufe in der Schweiz oder im Ausland. Ein Bachelorabschluss einer schweizerischen

³ CRUS – Zwischenbericht 2010/11: S. 29 ff.

⁴ BFS – Bologna-Barometer 2012: S. 17 ff.

⁵ Ebd.

⁶ BFS – Hochschulabsolventenbefragung 2011: S. 5.

⁷ Ebd., S. 15.

⁸ Ebd., S. 28.

⁹ Positionspapier der CRUS zum universitären Bachelor, vom 3. Juli 2014, vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna.html>

Universität soll zur Zulassung zu mindestens einem konsekutiven Masterstudiengang an einer Schweizer Universität qualifizieren. Dank seines generalistischen und eigenständigen Profils bietet der Bachelor aber auch eine gute Ausgangslage für andere, spezialisierte Masterstudiengänge.

Die Gestaltung des Bachelors präsentiert sich je nach Universität und Fachbereich unterschiedlich. Beispielsweise gewichten die Hochschulen die Ziele des ersten Studienjahrs ihrem jeweiligen Profil entsprechend. Grundsätzlich dient das erste Jahr des Bachelorstudiengangs der Orientierung, dem Erreichen eines einheitlichen Wissensstandes sowie der Selektion der Studierenden. Dieses propädeutische Jahr, auch Assessmentjahr genannt, hat an vielen Schweizer Universitäten bereits Tradition (vgl. Kap. 5.4). Um die horizontale sowie die vertikale Mobilität zu erleichtern, sind die Universitäten ermutigt, die Bachelorstudiengänge, unter Berücksichtigung der erwähnten Grundsätze, möglichst kompatibel zu gestalten. Eine den einzelnen Lehrstuhlinteressen übergeordnete Sichtweise im Planungsprozess der Studiengänge könnte einen Beitrag leisten. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Programmverantwortlichen und Studiengangsleiter. Dadurch könnte auch das Potential des modularen Studiensystems besser genutzt werden.

Neben dem Kriterium der Kompatibilität gilt es, die Gestaltung des Bachelors an den generischen Kompetenzen¹⁰ gemäss dem schweizerischen Qualifikationsrahmen auszurichten (vgl. Kap. 2.1). Diese Kompetenzen haben für Bachelorabsolventen aller Hochschultypen Gültigkeit. Der universitäre Bachelor zeichnet sich darüber hinaus besonders durch einen hohen Grad an Wissen und Verstehen der theoretischen und methodologischen Grundlagen eines Studienfaches aus, dessen vermittelte Inhalte dem neuesten Stand der Forschung entsprechen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine wissenschaftliche Grundausbildung mit generalistischem Charakter auf Bachelorstufe massgeblich zur Förderung der Wahlfreiheit und damit zur vertikalen Mobilität beim Übergang zum Master beitragen kann. Ebenso kann durch Transparenz und Konsistenz bei der Gestaltung der Qualifikationsprofile von Masterstudiengängen, bei der Formulierung allfälliger Auflagen sowie durch den Abbau administrativer Hürden die Wahlfreiheit der Studierenden unterstützt werden. Dies sind wichtige Grundsätze, wie der Bachelor seine Scharnierfunktion erfüllen kann und Fach-, Studien- oder Hochschulwechsel gefördert werden können.

Dem Aspekt der Employability soll auf Stufe Bachelor keine Priorität eingeräumt werden. Die wissenschaftsorientierte Ausbildung ist die berufsbefähigende Dimension eines universitären Bachelors. Den Bachelorabsolvent/innen steht offen, nach einem Unterbruch mit Praxiserfahrung in die akademische Welt zurückzukehren, um ein Studium wieder aufzunehmen.

Bei der Umsetzung der in dem Positionspapier der CRUS genannten Grundsätze stellen sich namentlich für kleine Fachbereiche und in mehrteiligen Studiengängen einige Herausforderungen, wenn es gilt, Kohärenz und Ganzheitlichkeit mit diesen in Einklang zu bringen und die Konzeption des Bachelors als vollständiger Studiengang mit dem disziplinären Ansatz zu vereinbaren. Die Vorschläge des Positionspapiers zum universitären Bachelor sollen als Basis für weitere Arbeiten in diesem Bereich dienen und den Diskurs an den Hochschulen anregen.

2.3. Flexibilisierung – Grundsätze zum Teilzeitstudium

Die dritte Priorität betrifft die Flexibilisierung der Studienangebote an Schweizer Universitäten, mit dem Ziel, individualisierte Studienverläufe zu ermöglichen. Der Begriff der Flexibilisierung wird bewusst weit gefasst und beinhaltet die Aspekte Teilzeitstudium, Durchlässigkeit, Bildungswege und Lebenslanges Lernen.

Ein Ausbau von flexibilisierten Studienangeboten an den Schweizer Universitäten kann insbesondere in Bezug auf die Förderung der Chancengleichheit einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Universitäten dabei vor der Herausforderung stehen, flexible Angebote zu schaffen, ohne die akademische Exzellenz und Leistungsfähigkeit zu gefährden. Ein Studium erfordert ein grosses Engagement seitens der Studierenden und kann nicht als Nebenbeschäftigung absolviert werden. Die CRUS unterstreicht daher, dass an den Schweizer Universitäten das Vollzeitstudium auch weiterhin den Regelfall bildet. Dennoch soll ein Teilzeitstudium grundsätzlich möglich sein.

¹⁰ Generische Kompetenzen gemäss NQF: <http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/der-qualifikationsrahmen/bachelor/deskriptor.html>

Die CRUS anerkennt, dass eine individualisierte Studiengestaltung den unterschiedlichen Verpflichtungen und Lebensläufen der Studierenden besser Rechnung trägt. Gemäss einer Erhebung des BFS sind 75% der Studierenden neben ihrem Studium erwerbstätig, davon ein Viertel zu mehr als 30%. 47% derjenigen, die eine bezahlte Tätigkeit ausüben, tun dies für ihren Lebensunterhalt.¹¹ Die Flexibilisierung ermöglicht somit den Studierenden, bei denen die Unterstützung durch die Eltern oder die öffentliche Hand nicht ausreicht, das Studium fortzusetzen. Ausser der Erwerbstätigkeit können Betreuungspflichten beispielweise bei eigenen Kindern zu organisatorischen Zwängen und finanziellen Mehrkosten führen. Auch hier kann eine individualisierte Gestaltung des Studiums zur besseren Vereinbarkeit beitragen. Neben der Förderung der Chancengleichheit ermöglichen flexible Studienmodelle die Entwicklung transversaler Kompetenzen und soziales Engagement der Studierenden – zum Beispiel durch eine Tätigkeit in Studierendenverbänden, in Politik, Kultur oder im sozialen Bereich. Ein solches Engagement trägt einerseits zu einer lebendigen Zivilgesellschaft bei und kann andererseits die Kompetenzen der Studierenden ergänzen und dadurch die Employability steigern. Die Flexibilisierung ermöglicht etwa durch Reduktion der Präsenzpflcht oder durch Formen des E-Learnings u.a.m. einem immer heterogeneren Publikum den Zugang zu universitärer Bildung. Mit ihr können auch die Bedürfnisse behinderter oder chronisch kranker Studierender besser berücksichtigt werden. Weiterbildungsangebote bieten den Hochschulabsolventen im Kontext des Lifelong Learning vielfältige Möglichkeiten zur Fortsetzung respektive zur Wiederaufnahme ihres Bildungsprozesses. Ein MAS-Studium wird in einigen Fällen auch als Alternative zu einem Masterstudium gewählt, etwa nach einigen Jahren beruflicher Praxis. In den Bereich der Flexibilisierung fallen zudem Formen von Fernstudien, MOOCs¹² oder die vereinfachte Anrechenbarkeit von informellen und non-formalen Bildungsleistungen.

In der laufenden Periode hat die CRUS den Fokus auf das Teilzeitstudium gelegt und möchte die Universitäten auffordern, entsprechende Modelle in allen Studiengängen und Fachbereichen zu entwickeln. Zur Orientierung hat sie in einem Dokument zur Flexibilisierung Grundsätze zum Teilzeitstudium verabschiedet, die auf der Website aufgeschaltet worden sind.¹³ Den Kern des Papiers bilden die folgenden vier Grundsätze:

- Die maximale Studiendauer für einen Bachelor- oder Masterabschluss muss mindestens die doppelte Richtstudiendauer umfassen.¹⁴
- Die 60 Credits des propädeutischen ersten Jahres können in mehr als zwei Semestern erworben werden. Mit dem zweiten Teil des Bachelorstudiums kann erst begonnen werden, wenn der propädeutische Teil erfolgreich abgeschlossen ist.
- Ein Studiengang weist ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Pflicht- und Wahlmodulen auf, was eine flexible Gestaltung der Studienpläne ermöglicht. Dabei werden obligatorische Lehrveranstaltungen idealerweise jedes Semester, zumindest aber jedes Jahr angeboten.
- Den Universitäten wird nahegelegt, insbesondere für die stark strukturierten Studiengänge wie Medizin oder Rechtswissenschaften Formen des Teilzeitstudiums zu prüfen.

Eine Institutionalisierung des Teilzeitstudiums bringt vielfältige Herausforderungen mit sich (Planung, Stipendien, zusätzliche Kosten). Die CRUS unterstützt deshalb einen pragmatischen Ansatz, der die variable Studiendauer und die Flexibilisierung bestehender Studiengänge im Fokus hat. Flexibilisierung in diesem Verständnis bedeutet, dass Studierende ihre Ausbildung gemäss ihren Möglichkeiten selbstständig konzipieren und strukturieren können. Die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung dieser Vorschläge fällt in die Autonomie jeder einzelnen Universität. Dabei gilt es nicht zuletzt die disziplinären Unterschiede zu berücksichtigen.

¹¹ BFS – Studieren unter Bologna 2009, S. 84 ff.

¹² Massive Open Online Course bezeichnet eine spezielle Form von Onlinekursen.

¹³ Flexibilisierung – Grundsätze zum Teilzeitstudium: <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/teilzeitstudium.html?L=2>

¹⁴ Das BFS weist für das Bachelorstudium eine effektive Studiendauer von 3,9 Jahren und für das Masterstudium von 2,2 Jahren aus. Vgl. BFS – Bologna-Barometer 2013.

2.4. Datensammlung Studienverlauf

Mehrere Stichworte, die im Zusammenhang mit der Prioritätensetzung der CRUS für die Jahre 2012–15/16 formuliert worden sind – Studierendenströme, Bildungswege, Lebenslanges Lernen – haben die Delegation Lehre der CRUS dazu bewogen, im Rahmen der Konkretisierung der Prioritäten für den Bereich Lehre zu prüfen, ob und in welcher Weise ein Projekt zur Datensammlung zu den Studienverläufen gestartet werden könnte. Damit knüpfte die Delegation Lehre auch an laufenden Initiativen im europäischen Umfeld zur systematischen Nachverfolgung von Studienverläufen an, namentlich am so genannten „TRACKIT-Projekt“.

Dieses unter der Ägide der European University Association EUA durchgeführte Projekt – an dem keine Schweizer Hochschulen beteiligt waren – vermittelt in erster Linie einen Überblick über bestehende Einrichtungen an europäischen Universitäten zur Nachverfolgung der Studienverläufe ihrer Studierenden. Es zeigt auf, dass das „Tracking“ weit verbreitet ist, wobei unterschiedliche Vorgehensweisen existieren. Der Bericht hebt drei Aspekte besonders hervor, die den Nutzen des Trackings unterlegen: die Bedeutung des Verbleibs der Studierenden im ersten Studienjahr für den Studienerfolg, Drop-out-Tracking und damit verbundene Follow-up-Massnahmen zur Verbesserung der Studienprogramme und Dienstleistungen, Passung / Profil der künftigen Studierenden.¹⁵

Besondere Aufmerksamkeit wird dem Thema Studienerfolg und/oder Dropouts (Studienabbruch) zuteil. Mit der Bologna-Reform war unter anderem auch die Erwartung verbunden, dass die Zweistufigkeit des Studiums respektive die Möglichkeit, nach einer kürzeren Studienzeit einen Abschluss (Bachelor) zu erwerben, die Studienabbruchquote verringern würde. Im Bildungsbericht Schweiz 2014 ist dem Thema Studienerfolg und Dropout ein Kapitel gewidmet, wobei sich die Aussagen vor allem auf die Zeit vor der Einführung des Bologna-Systems beziehen. Gemäss dem Bildungsbericht hat sich bei den Lizentiats- und Diplomstudierenden in den letzten zwanzig Jahren eine Erfolgsquote bei rund 70% (erfolgreicher Studienabschluss bis 10 Jahre nach Studienbeginn) konstant gehalten. Erste Auswertungen für die Studierenden im Bologna-System anhand der Studienkohorte 2006 weisen laut dem Bildungsbericht darauf hin, dass keine signifikante Erhöhung der Studienerfolgsquote beim ersten Studienabschluss stattgefunden hat.¹⁶

Im Bologna-Barometer 2013 weist das BFS für die Bachelorstufe eine Erfolgsquote von 80% aus.¹⁷ Umgekehrt lässt sich für den Studienabbruch eine eher tiefe Quote von durchschnittlich 13,3% feststellen: Eine auf Anfrage der CRUS durch das BFS erstellte Tabelle für die Eintritte 2005 nach Fachbereichsgruppen zeigt auf, dass die maximalen Abbruchquoten für die Bachelorstufe bei etwas mehr als 15% liegen (Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Recht), die minimalen bei rund 8% (Technische Wissenschaften).

Tabelle 2-1: Universitäre Hochschulen: Studienabbruch im Jahr 2011 für die Eintritte 2005 mit schweizerischem Zulassungsausweis

Nach Fachbereichsgruppe zu Beginn des Bachelorstudiums	Abbruchquote
Total	13.3%
Geistes- und Sozialwissenschaften	15.4%
Wirtschaftswissenschaften	12.9%
Recht	15.3%
Exakte und Naturwissenschaften	12.0%
Medizin und Pharmazie	10.7%
Technische Wissenschaften	8.3%
Interdisziplinäre und andere	13.5%

BFS: Bologna-Barometer 2012

Aus diesen Abbruchquoten wird nicht ersichtlich, wie sich die Abbrüche im Studienverlauf jeweils präsentieren. So weist die Studie Studienabbrüche an Schweizer Universitäten darauf hin, dass

¹⁵ TRACKIT 2012.

¹⁶ Die verwendeten Daten stammen aus dem SHIS des BFS, die Berechnungen sind vom SKBF vorgenommen worden. Die Daten für die Bachelorstudierenden stammen von der Eintrittskohorte 2006. Vgl. Bildungsbericht 2014, S. 194 f.

¹⁷ BFS – Bologna-Barometer 2013.

beispielsweise Studierende im Bereich der technischen Wissenschaften nach dem vierten Semester die höchste Quote an finalen Abbrüchen aufweisen, im Gegensatz dazu aber die kleinste Quote an nicht erfolgreichen Studierenden, die nach sechzehn Semestern immer noch studierten.¹⁸

In einer vertieften Analyse der Studienabbrüche an Schweizer Universitäten, die von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF erstellt worden ist, kommen die Verfasser zum Schluss, dass erste Untersuchungen keine einheitliche durch die Studienreform bedingte Reduktion der Abbruchquoten feststellen lassen.¹⁹ Allerdings basiert diese Einschätzung auf den Studienkohorten 2001–03, als zahlreiche Studienfächer der Schweizer Universitäten noch nicht auf das Bologna-System umgestellt hatten.

Die festzustellenden Differenzen in den quantitativen Angaben zu Studienerfolgs- und Studienabbruchsquoten erklären sich aus unterschiedlichen Bemessungsparametern und nicht identischen Interpretationen des Studienabbruchs. Das BFS zählt beispielsweise die an einer anderen Hochschule im Tertiärbereich erworbenen Abschlüsse nicht zu den Abbrüchen. Dass Studienabbrüche komplexe, von verschiedenen Faktoren beeinflusste Phänomene darstellen, zeigt eine auch im Bildungsbericht 2014 zitierte, 2013 von einem Team der Aarhus University Kopenhagen durchgeführte „Systematic Review“ auf. Sie enthält eine Übersicht zur internationalen Evidenz von Studienabbrüchen und -wechseln an europäischen Universitäten.²⁰ Es wäre jedoch zu einseitig, das Thema der Studienabbrecher nur unter negativen Vorzeichen zu betrachten. Denn ein Studienabbruch kann aus Sicht des einzelnen Studierenden auch ein Neubeginn bzw. eine Neuorientierung bedeuten. Der im Jahr 2014 erschienene Bericht des Eurydice-Netz stellt unter anderem nationale und institutionelle Strategien zur Reduktion von Studienabbrüchen dar und gibt einen Überblick über die Datenlage in verschiedenen europäischen Ländern. Es wird deutlich, dass der Begriff des Studienabbruchs unterschiedlich verwendet wird.²¹ Ein Bericht mit dem Titel „Dropouts ≠ Dropouts“²² weist ebenfalls auf die uneinheitliche Verwendung des Begriffs Dropout und dessen problematische Verwendung in Statistiken hin. Die im Auftrag der österreichischen Universitätenkonferenz durchgeführte Studie untersucht den Studienabbruch in Österreich und legt dar, unter welchen Studierendengruppen es vermehrt Studienabbrüche gibt und welche Wege nach dem Weggang von der Universität eingeschlagen werden.

Das Thema Studienverläufe lässt sich nicht auf Studienerfolg resp. Studienabbruch reduzieren. Gerade unter dem Einfluss zunehmend individualisierter Bildungsverläufe, ist eine weitere Differenzierung der zu berücksichtigenden Aspekte zu erwarten. Um herauszufinden, welche Informationen an den einzelnen Schweizer Universitäten vorhanden sind und ob bei den Universitäten überhaupt ein Interesse an zusätzlichen, auch koordiniert gesammelten Informationen zu den Studienverläufen besteht, führte die Delegation Lehre eine Bedarfsabklärung durch. Die Universitäten wurden erstens gefragt, welche Daten zum Studienverlauf ihrer Studierenden sie zusätzlich zu den an das BFS gelieferten Daten erheben; zweitens, welche Daten auf nationaler Ebene zusätzlich erhoben werden könnten.²³

¹⁸ Diese Zahlen ergeben sich aus den Abbruchquoten nach Semestern für die Kohorten 1975–2001. Vgl. Studienabbrüche an Schweizer Universitäten 2013.

¹⁹ Es handelt sich um eine Langzeitstudie mit einer empirischen Auswertung der SHIS-Daten, die sich auf alle Studierendenkohorten 1975–2008 beziehen. Vgl. Studienabbrüche an Schweizer Universitäten 2013.

²⁰ Evidence on Dropout 2013.

²¹ Fünf Länder (Frankreich, Italien, Portugal, UK, Island) erheben systematisch die Studienabbrüche am Ende des ersten Studienjahres. Acht Bildungssysteme (der deutschsprachige Teil Belgiens, Bulgarien, Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, Finnland, Norwegen) erheben die Abbruchraten jedes Jahr. Die Mehrheit der europäischen Länder misst die Abbruchraten nicht regelmässig. Unter den Ländern, die die Daten regelmässig erheben, gibt es auch solche, die sie nicht publizieren oder nur für interne Diskussionen verwenden. Unterschiedlich ist auch die Verwendung des Begriffs Abbruch. Wo die einen bei einem Studienprogrammwechsel schon von Abbruch sprechen, unterscheiden andere je nach weiterem Studienverlauf, ob es sich um einen Abbruch handelt oder nicht. Siehe Eurydice Report 2014.

²² Dropouts ≠ Dropouts 2014.

²³ Internes Dokument „Projet ‚Collecte de données sur les parcours d’études‘. Résultats de la consultation des universités“ vom 5. Juni 2013.

Diese Bedarfsabklärung ergab, dass alle Schweizer Universitäten Daten zu den Studierenden erheben. Den Studienverlauf betreffend werden Informationen gesammelt zu:

- Studiendauer
- Wechsel der Fachrichtung
- Exmatrikulation (Studienabbruch und Durchfallquoten, Grund für Exmatrikulation, Wechsel der Studienrichtung oder der Hochschule)
- Studienerfolg
- Eintritt in die Universität
- Eintritt ins Berufsleben
- Vorherige Institution
- Anzahl Prüfungsversuche
- Programmmobilität
- Akademische Herkunft der Masterstudierenden.

Gut die Hälfte der Universitäten formulierte ein Interesse, bei der Datenerhebung zum Studienverlauf mit anderen Universitäten zusammenzuarbeiten. Unter den vielfältigen Vorschlägen wurde die Erhebung von Informationen zur vertikalen Mobilität und zum Studienabbruch besonders häufig genannt. Interesse an einem umfassenden und regelmässigen, koordinierten Tracking der individuellen Studienverläufe äusserte explizit aber nur eine Universität. Ob bezüglich des Studienverlaufs auf nationaler Ebene überhaupt aussagekräftige Schlüsse gezogen werden können, wird bezweifelt. Weitere, als kritisch betrachtete Punkte betreffen den Besitz und die Verwaltung der Daten.

Aufgrund der Ergebnisse aus der Bedarfsabklärung besteht aus Sicht der CRUS keine unmittelbare Notwendigkeit, eine koordinierte Datensammlung zum Studienverlauf oder zu einzelnen Aspekten davon zu starten. Von verschiedener Seite wurde in der Bedarfsabklärung auch darauf hingewiesen, dass vom Projekt ASBOS zur Anpassung der Studierendenstatistik an das Bologna-System des BFS detaillierte Informationen zur Studierendenrealität und zur Mobilität während eines Semesters zu erwarten sind.²⁴ Das BFS erhebt seit dem Studienjahr 2012/13 zusätzlich die AHV-Nummer, um Bildungsverläufe über alle Bildungsstufen hinweg nachverfolgen zu können. Zu einem späteren Zeitpunkt könnten, in Ergänzung zu den Daten des BFS, weitergehende Untersuchungen zum Studienabbruch durchgeführt werden. Bis jetzt sind jedenfalls nicht genügend Informationen verfügbar, um besser zu verstehen, aus welchen Motiven Studierende ihr Studium abbrechen.

2.5. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die Prioritäten der CRUS für den Bereich Lehre wurden mit Blick darauf festgelegt, dass die Koordination und das Monitoring der Lehre an den Schweizer Universitäten zu einer Daueraufgabe geworden ist. Dem liegt die Einsicht zugrunde, dass die mit der Bologna-Reform aufgebrachten Themen nicht einfach abgeschlossen und die Zielsetzungen erreicht worden sind, sondern in den kommenden Jahren weiterverfolgt werden müssen.

Die CRUS hat in der laufenden Phase zur Unterstützung der Learning Outcomes den Fokus auf die Implementierung des nationalen Qualifikationsrahmens gelegt, der seit einiger Zeit als Instrument zur Verfügung steht. Mit dem Pilotprojekt zur Entwicklung disziplinspezifischer Deskriptoren ist es gelungen, Vertreter des Lehrkörpers zu beteiligen und damit ein weiteres Anliegen der laufenden Phase zu erfüllen. Die CRUS hat entschieden, den erfolgreich abgeschlossenen Pilot nicht weiterzuführen, sondern die Resultate als Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen. Zur Verstärkung des Austauschs auf Ebene der Fachrichtungen werden in Zukunft andere Wege gesucht.

Beim Thema Zweiteilung des Studiums wurde der Schwerpunkt auf den Bachelor gelegt und ein Positionspapier zur Konsolidierung des universitären Bachelors verfasst, das Grundsätze für die eigenständige Profilierung und generalistische Ausrichtung von Bachelorstudiengängen formuliert.

²⁴ Das Projekt ASBOS ist durch das BFS mit der zweiten Piloterhebung abgeschlossen worden. Die Datenlieferung an das BFS im Rahmen der ersten regulären Erhebung findet bis Ende Februar 2015 statt. Mit der Publikation der Resultate aus dieser ersten Erhebung ist im Herbst 2015 zu rechnen. ASBOS wird vor allem Resultate zur Studienintensität und zum Mobilitätsverhalten liefern.

Mit dem Teilzeitstudium wurde ein weiteres zentrales Thema aufgegriffen. Die Grundsätze zur maximalen Studiendauer, zum propädeutischen Jahr des Bachelorstudiums sowie zur flexiblen Curriculumgestaltung geben eine Richtschnur für flexiblere Studiengänge vor.

Die bewusst in einem längeren Zeithorizont festgelegten Prioritäten der CRUS für den Bereich Lehre dauern bis 2015/16 fort. Neben dem Dauerthema Learning Outcomes und der Arbeit am Bachelor stehen weitere Teilaspekte zur Debatte, wie der Übergang Bachelor–Master, die Klärung der Studienarchitektur, die Zweistufigkeit zur Unterstützung flexiblerer und individualisierterer Studiengänge. Zu gegebener Zeit ist zudem erneut zu prüfen, ob das zurückgestellte Projekt einer Datensammlung zum Studienverlauf aufgenommen werden sollte.

3. Vertikale Mobilität

Seit der Einführung des gestuften Studiensystems, das aus der Umsetzung der Bologna-Reform resultierte, haben die Studierenden die Möglichkeit, sich beim Übertritt in den Master neu zu orientieren. In diesem Sinn ist der Übergang vom Bachelor zum Master als „Mobilitätsscharnier“ eingerichtet worden. Meist handelt es sich bei der vertikalen Mobilität um einen Wechsel von einer universitären Hochschule an eine andere (innerhalb der Schweiz oder ins Ausland). Gemäss Begriffsdefinition sind Wechsel der Studienrichtung oder des Hochschultyps aber auch eingeschlossen.

Für die vertikale Mobilität zwischen den schweizerischen Universitäten wurden bei der Einführung der Bologna-Reform verschiedene Rahmenbedingungen festgelegt:

- Art. 1, Abs. 2 der Bologna-Richtlinien der SUK²⁵ legt fest, dass das Bachelor- und das Masterstudium zusammen das vorherige Lizentiats- resp. Diplomstudium ersetzen. In diesem Sinn gilt der Master in der Schweiz als Regelabschluss.
- Art. 3, Abs. 3 der Richtlinien unterscheidet zwischen dem konsekutiven Master und dem Spezialisierten Master. Der erste knüpft unmittelbar an ein bestimmtes Bachelorstudium an und zielt darauf ab, die wissenschaftliche Grundausbildung zu vertiefen während der zweite ein spezialisierter Studiengang ist. Den Universitäten steht es frei, Zulassungsbedingungen zu erlassen. Die Spezialisierten Master erlauben es den Universitäten, sich zu profilieren, und bilden die Ausnahme im Lehrangebot auf Masterstufe.
- Art. 3, Abs. 2 der Richtlinien führt das Prinzip der Freizügigkeit ein, gemäss der die Inhaberinnen und Inhaber eines Bachelordiploms einer schweizerischen Universität ohne weitere Vorbedingungen zu den entsprechenden Studiengängen zugelassen werden. Hingegen kann die aufnehmende Universität den Abschluss des Masterstudiums abhängig machen vom Nachweis weiterer Kenntnisse und Fähigkeiten, die im absolvierten Bachelorstudium nicht erworben wurden (Auflagen, die in Form von zusätzlichen Leistungen während dem Masterstudium erbracht werden müssen).
- Vor der Einführung des Freizügigkeitsprinzips hat die CRUS eine Liste von Studienrichtungen²⁶ festgelegt. Alle Bachelorprogramme ab 60 ECTS-Credits müssen mindestens einer dieser Studienrichtungen zugeordnet werden. Für jedes Masterprogramm muss oder müssen die Studienrichtung/en bestimmt werden von der/denen her eine Zulassung ohne Bedingungen möglich ist.

Gemäss dem Bologna-Barometer des BFS²⁷, haben 2012 34% der Mastereintritte ihr Bachelordiplom an einer anderen Hochschule erhalten. Die Mehrheit dieser Eintritte (19%) machen Studierende aus, die ihren Bachelor im Ausland gemacht haben, während es sich bei 11% um Inhaberinnen und Inhaber eines schweizerischen Bachelors handelt. Der Rest teilt sich auf Absolventen einer Fach- oder Pädagogischen Hochschule auf (3%) und auf andere Arten von Abschlüssen (knapp 2%; meist Lizentiat). Signifikante Unterschiede können unter den schweizerischen Universitäten bei den IN- und OUT-Quoten vom Übergang Bachelor–Master beobachtet werden. Sie widerspiegeln das Profil der jeweiligen Universität und die Breite des Studienangebots. So ist die vertikale Mobilität an den ETH niedrig, da die Studiengänge grösstenteils an diesen beiden Institutionen angeboten werden. Im Gegenzug wechseln beispielsweise von der Universität Freiburg, die einen Bachelor in Humanmedizin anbietet, aber keinen entsprechenden Master, 30% der Bachelorabsolventen an eine andere schweizerische Universität. Die Universität Neuenburg erhält demgegenüber proportional am meisten Studierende von anderen schweizerischen Universitäten.

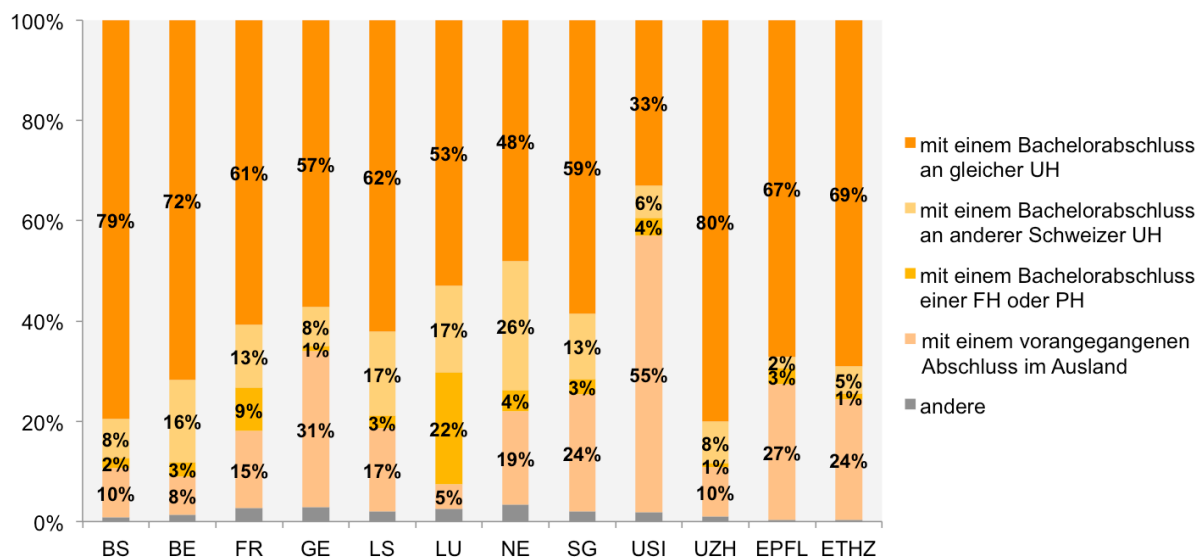
²⁵ SUK, Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien) vom 4. Dezember 2003, 3. Auflage, Stand: 1. August 2008.

²⁶ CRUS, Regelung der CRUS zur Festlegung der Studienrichtungen sowie für die Zuordnung der Bachelorstudiengänge vom 11. November 2005.

²⁷ BFS – Bologna-Barometer 2013.

Abbildung 3-1:

Art des Abschlusses beim Mastereintritt 2012



Gemäss der letzten Umfrage des BFS zur sozialen und wirtschaftliche Lage der Studierenden²⁸ sind die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften (28%), gefolgt von denen der Interdisziplinären und anderen (27%) beim Eintritt zum Master am mobilsten, während die Studierenden der Medizin (9%) am seltensten für den Master die Hochschule wechseln. Die Erwerbstätigkeit scheint keinen Einfluss auf die Mobilität zu haben, hingegen die Dauer des Unterbruchs zwischen Bachelor und Master. Von den Studierenden, die ihren Master direkt nach dem Bachelor beginnen (1 bis 6 Monate nach dem Bachelorabschluss), wechseln 16% die Hochschule; von denen, die erst ein bis zwei Jahre nachher starten, sind es 49% und von denen, die mehr als zwei Jahre unterbrechen, sind es gar 71%. Nach einer gewissen Zeit scheint der Abstand zum Studiengang und/oder zur Hochschule grösser zu werden, was die Mobilität zu begünstigen scheint.

Gemäss derselben Befragung des BFS sind die wichtigsten Gründe für einen Hochschulwechsel für das Masterstudium bei den Studierenden das Fehlen des entsprechenden Studienangebots an der Heimuniversität (51%), die Reputation des gewählten Masters (43%) und der Wechsel der Region (31%). Ein Viertel der Bachelor-Studierenden gibt an, dass sie für den Master die Hochschule wechseln wollen. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Studierenden, die angeben, die Hochschule wechseln zu wollen, es nicht machen (nur 10% aller Studierenden wechseln für den Master an eine andere Hochschule und weniger als 5% gehen dafür ins Ausland). Die von den Studierenden genannten Gründe sind pragmatisch: der gewünschte Master wird von der Heimuniversität angeboten (81%); sie sehen keine Veranlassung, die Hochschule zu wechseln (46%); gute Reputation an der Heimuniversität (43%); sie wollen keinen Ortswechsel vornehmen (31%).

3.1. Zulassungspraxis beim Übergang Bachelor–Master in der entsprechenden Studienrichtung

In ihrem zweiten Zwischenbericht des Bologna-Monitorings für die Jahre 2010/11²⁹, stellte die CRUS fest, dass die Zulassungspraxis beim Hochschulwechsel zwischen Bachelor und Master nicht ausreichend untersucht wurde und sich Fragen zur Anwendung des Freizügigkeitsprinzips stellen. In der Folge entschied sich die CRUS, eine umfangreiche Untersuchung zu den Zulassungsbedingungen zu lancieren. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf dem Übertritt vom Bachelor zum Master **in der entsprechenden Studienrichtung** (konsekutiver Master) an den **schweizerischen**

²⁸ BFS – Soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden 2013.

²⁹ CRUS – Zwischenbericht 2010/11.

Universitäten.³⁰ Geleitet und durchgeführt wurde die Untersuchung von der Koordination Lehre im Generalsekretariat der CRUS.

Um relevante Daten zu sammeln, wurden zwei Fragebogen ausgearbeitet:

- Der erste Fragebogen richtete sich an die Fakultäten: Da sich die Zulassungsbedingungen je nach Fakultät und Studiengang stark unterscheiden können, wurde ein erster Fragebogen auf Ebene der Fakultäten konzipiert. Dieser Fragebogen beinhaltete 22 Fragen und wurde im September 2012 verschickt. 266 Fragebögen wurden durch die Programmverantwortlichen, die Studienberater und die Mitarbeitenden der Dekanate ausgefüllt.
- Der zweite Fragebogen richtete sich an die Studierenden: Er enthielt 21 Fragen und wurde von den Zentralen Diensten der Universitäten im Oktober 2012 an die Studierenden weitergeleitet. Insgesamt wurden 667 Fragebögen ausgefüllt.

3.1.1. Wichtigste Resultate³¹

Die grosse Mehrheit der Antwortenden in den Fakultäten überprüft systematisch die Dossiers der Kandidatinnen und Kandidaten, die ihren Bachelorabschluss an einer anderen schweizerischen Universität erhalten haben. Dies wird zu 80% bis 90% in allen Disziplinen so gehandhabt. Ausnahmen bilden die Rechts- und Ingenieurwissenschaften, wo 50% respektive 54,5% angeben, die Dossiers systematisch zu überprüfen. Anscheinend ist das Vertrauen unter den Universitäten bei den Rechtswissenschaften, wo die Studiengänge ziemlich homogen sind,³² am grössten. Genauso in den Technischen Wissenschaften, die am häufigsten von den beiden ETH angeboten werden. Die Richtlinien der SUK beinhalten bezüglich ECTS-Credits keine Vorgaben für die Zulassung zum Masterstudium in der gleichen Studienrichtung. In der Medizin, den Ingenieurwissenschaften, den Rechtswissenschaften und den Natur- sowie Technischen Wissenschaften benötigt es oft einen kompletten Studiengang in der gleichen Studienrichtung, um ohne Bedingungen aufgenommen zu werden. Umgekehrt wird in nur 9% der Fälle in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Mindestanzahl von 120 Kreditpunkten oder ein kompletter Studiengang in der gleichen Studienrichtung verlangt. Faktisch hat die Mehrzahl der befragten Masterstudierenden während des Bachelorstudiums mindestens 120 Credits in der entsprechenden Studienrichtung erworben.

Zusätzliche Auflagen

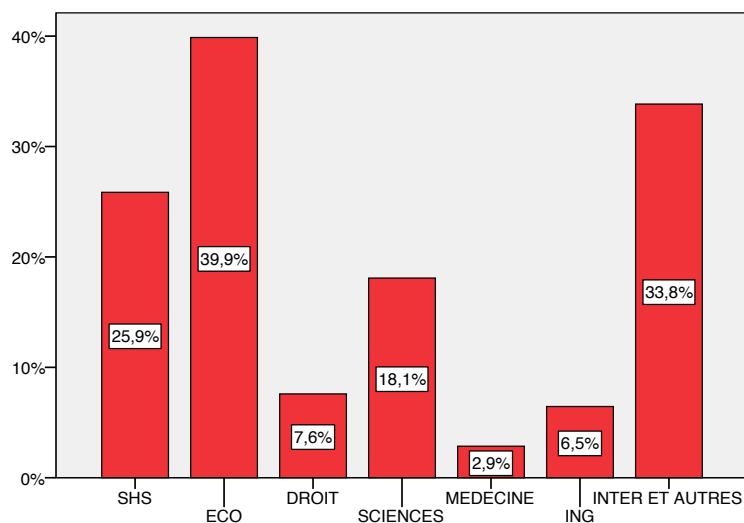
Mehr als die Hälfte der Antwortenden seitens der Fakultäten bestätigt, dass sie in der gleichen Studienrichtung keine zusätzlichen Leistungen von nationalen Kandidaten verlangen. Lediglich für 21% der Masterprogramme werden zusätzliche Auflagen verlangt. Von den 667 antwortenden Studierenden muss ein Viertel zusätzliche Auflagen erfüllen. In den Wirtschaftswissenschaften und den Interdisziplinären Wissenschaften finden sich die meisten Studierenden, die zusätzliche Auflagen erfüllen mussten, in der Medizin und dem Ingenieurwesen die wenigsten.

³⁰ Studierende in einem Spezialisierten Master und solche, die ihren Bachelorabschluss an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule erhalten haben, waren von der Untersuchung ausgenommen.

³¹ CRUS – Zulassungspraxis Übergang Bachelor-Master 2013.

³² Die Zulassung erfolgt praktisch „automatisch“ an allen Rechtsfakultäten des Landes für die Inhaberinnen und Inhaber eines Bachelordiploms der Rechtswissenschaft einer Schweizer Universität.

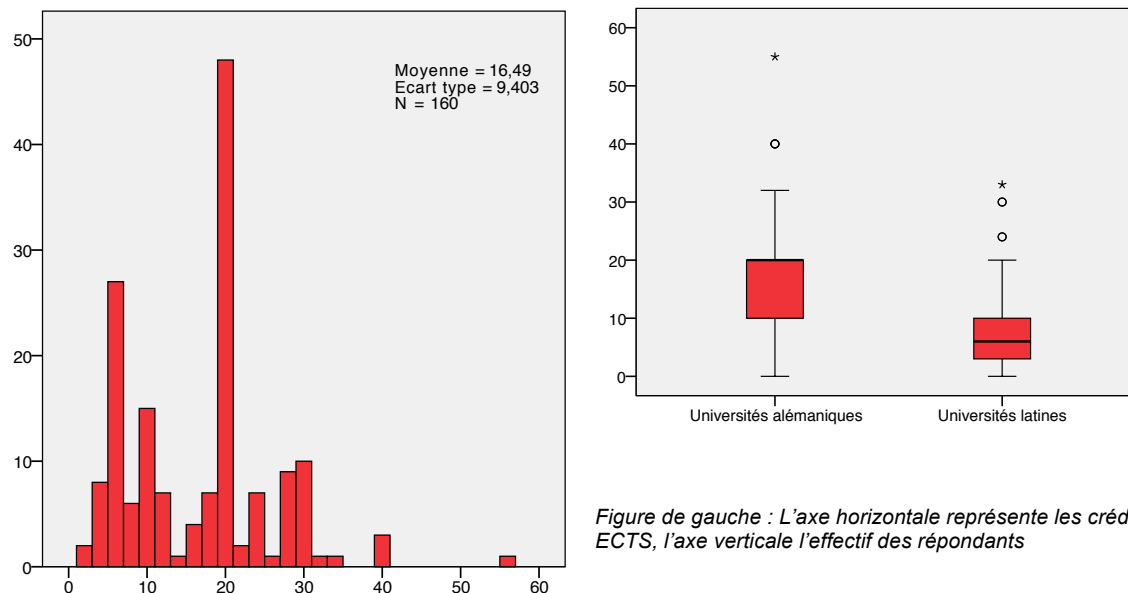
Abbildung 3-2: Verlangte Auflagen nach Studienbereich (in Prozent)



Dass die Anzahl erworbener Credits, die die Studierenden in der entsprechenden Studienrichtung erworben haben, negativ mit den zu erfüllenden Auflagen zusammenhängt, ist ein wenig überraschender Befund.

Im Schnitt müssen die Studierenden Auflagen im Umfang von 16,5 Kreditpunkten erfüllen. Dabei ist der Umfang der Auflagen an den Deutschschweizer Universitäten grösser als in der Westschweiz. In der Westschweiz müssen drei Viertel der Studierenden weniger als 10 Credits an Auflagen erfüllen, während an den Deutschschweizer Universitäten drei Viertel der Studierenden mehr als 10 Credits an Auflagen erfüllen müssen.

Abbildung 3-3: Ausmass der Auflagen in ECTS-Credits



Nach Studienbereich betrachtet sind es die Wirtschaftswissenschaften und die Interdisziplinären, die die höchsten Auflagen im Umfang von 20,8 bzw. 18,8 Credits erlassen. Die Studierenden, die Auflagen zu erfüllen hatten, wurden zu ihrer Meinung betreffend Umfang und Inhalt der Auflagen befragt. Eine grosse Mehrheit der betroffenen Studierenden (67%) betrachtet den Umfang der Auflagen als ungerechtfertigt. Ebenfalls 67% der Antwortenden erachten den Inhalt der Auflagen als nicht gerechtfertigt und 59% beurteilen sie als eine Wiederholung von bereits im Bachelor besuchtem Unterricht. Es sind dies insbesondere Studierende, die wegen den Auflagen ihre Studienzeit verlängern müssen und bereits während des Bachelors eine grosse Anzahl Credits in der entsprechenden Studienrichtung erworben haben.

Erfreulich ist, dass sich der Beginn des Masterstudiums für die grosse Mehrheit der Studierenden (93%) wegen des Universitätswechsels nicht hinauszögert. Dagegen verlängert sich für 70% der Studierenden, die Auflagen erfüllen müssen, die Studienzeit um ein Semester (50%) oder mehr. Die Verlängerung der Studienzeit ist wenig überraschend direkt mit dem Umfang der Auflagen verknüpft.

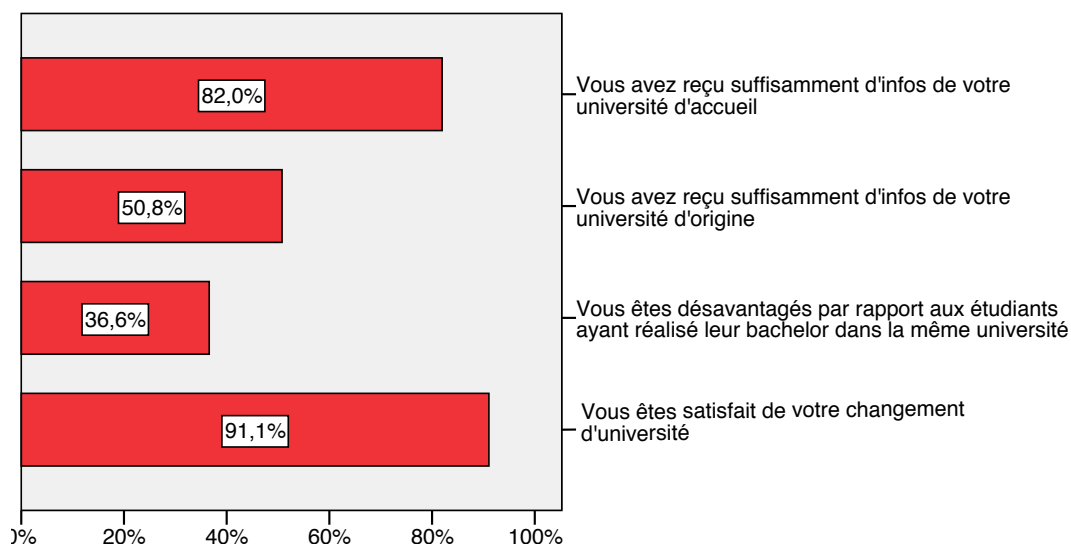
Bewerbung für den Master

Die grosse Mehrheit der Studierenden (87%) bewirbt sich für das Masterstudium nur an einer einzigen Universität. Dies lässt vermuten, dass sich die Studierenden, die die Universität wechseln wollen, bei der Wahl ihres Masterprogramms relativ sicher sind und kein „shopping“ betreiben. In den Wirtschaftswissenschaften sowie den Exakten- und Naturwissenschaften findet man die meisten Studierenden, die sich an mehreren Universitäten (je 19%) angemeldet haben. Diese Tendenz wird durch die Daten des Moduls der CRUS bei der Umfrage zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden bestätigt (vgl. Kap. 4). Sie zeigen, dass sich eine Minderheit von 27% der Studierenden für mehr als eine Universität beworben hat (die Stichprobe beinhaltet auch die Studierenden, die den Bachelor an einer ausländischen Universität oder an einer Fach- bzw. Pädagogischen Hochschule erworben haben).

Meinung der Antwortenden

Die Antwortenden in den Fakultäten sind weitgehend zufrieden mit der aktuellen Zulassungspraxis für die angehenden Masterstudierenden von anderen Schweizer Universitäten. Tatsächlich sind 63% der Antwortenden „einverstanden“ mit der Aussage „die aktuelle Zulassung ist befriedigend“, 25% sind „mehrheitlich zufrieden“ und nur 12% sind „nicht zufrieden“. 90% wollen das Freizügigkeitsprinzip beibehalten. Nur 4 von 266 Antwortenden wollen dies nicht. Die Meinung über die Freizügigkeit ist direkt verbunden mit der Meinung über die Zulassungspraxis. So sind die Universitäten Zürich und St. Gallen am wenigsten zufrieden mit der aktuellen Praxis und deren Unterstützung für das Freizügigkeitsprinzip entsprechend am schwächsten.

Abbildung 3-4: Antwortende Studierende, die mit den folgenden Aussagen einverstanden sind (in Prozent):



Antworten:

- Sie haben genügend Informationen von der aufnehmenden Universität erhalten.
- Sie haben genügend Informationen von Ihrer Heimuniversität erhalten.
- Sie fühlen sich benachteiligt gegenüber Studierenden, die ihren Bachelor in derselben Universität erworben haben.
- Sie sind zufrieden mit Ihrem Hochschulwechsel.

Bei den Studierenden zeigt sich eine grosse Mehrheit (91%) zufrieden mit ihrem Hochschulwechsel, 37% unter ihnen betrachten sich gegenüber den Studierenden, die ihren Bachelor in derselben Universität erworben haben, als benachteiligt. Das Gefühl, bestraft worden zu sein, hängt stark mit den auferlegten Auflagen zusammen: Von den Studierenden, die keine Auflagen zu erfüllen hatten,

fühlen sich 29% benachteiligt, von denen, die solche erfüllen mussten, sind es 64%. Zudem fühlt sich ein Studierender stärker benachteiligt, je mehr sich sein Studium aufgrund von Auflagen verlängert. Dagegen zeigen die zahlreichen Kommentare der Studierenden, dass sie es schätzen, einen spezifischen Schwerpunkt in einer neuen Umgebung studieren zu können, und sie die Förderung der vertikalen Mobilität wichtig finden. Andererseits verweisen die vielen Kommentare auf die „Schikanen“ des administrativen Ablaufs, die Komplexität und Schwerfälligkeit des Zulassungsprozesses, das Fehlen der Kommunikation zwischen den Universitäten und den geringen Nutzen von Auflagen³³.

3.1.2. Empfehlungen der CRUS

Die Umfrage bei den Fakultäten und bei den Studierenden zur Situation beim Eintritt in ein Masterstudium der entsprechenden Studienrichtung an einer anderen Schweizer Universität vermittelt erstmals einen Überblick über die Ausprägungen der inländischen vertikalen Mobilität in der Praxis. Insgesamt präsentiert sich die Lage positiv: Die Fakultäten sind zufrieden mit der Zulassungspraxis und die Studierenden mit ihrem Hochschulwechsel. Gleichwohl zeigt sich Verbesserungspotential. In diesem Sinn hat die CRUS die folgenden Empfehlungen ausgesprochen:

- Eine Mehrheit derjenigen Studierenden, die Auflagen erfüllen müssen, hat deren Umfang und Inhalt beklagt. Die CRUS fordert die Universitäten auf, die Auflagen aufgrund von im Bachelorstudium nicht erworbenen Kompetenzen festzulegen und gegenüber den betroffenen Kandidaten transparent und nachvollziehbar zu begründen.
- Die CRUS fordert die Universitäten auf, allfällig vorhandene administrative Hürden und langwierige Prozesse bei der Zulassung wo möglich abzubauen und zu vereinfachen. Die CRUS könnte hierbei eine koordinierende Rolle übernehmen. Die Prozesse betreffend ausländischer Studierender müssen im Zuge dieser Anpassungen nicht zwingend berücksichtigt werden.
- Die CRUS fordert die Universitäten auf, die Information über die vertikale Mobilität zwischen den Schweizer Universitäten zu verbessern und gegebenenfalls auszubauen. Die CRUS unterstützt die Universitäten in ihren Informationsbemühungen.

Es ist nicht vorgesehen, besondere Vorkehrungen zu treffen, um die Umsetzung dieser Empfehlungen zu koordinieren, da die Verantwortung dafür den Universitäten obliegt.

Die Schweizerische Universitätskonferenz hat den Bericht an seiner Sitzung vom 27. Juni 2013 zur Kenntnis genommen und unterstützt die Empfehlungen der CRUS mit den Worten: „Diese Empfehlungen werden dazu beitragen, die Transparenz betreffend der zusätzlichen Auflagen zu fördern, die administrativen Hindernisse der studentischen Mobilität abzubauen und die Informationslage der Studierenden über Masterangebote zu verbessern.“

3.2. Nationale Tagung der CRUS 2013 zur vertikalen Mobilität

Die Gestaltung der Studienstruktur und die Konsolidierung des universitären Bachelors sind eng mit der Förderung der vertikalen Mobilität verbunden und beschäftigen die Universitäten sowie die CRUS bereits seit einigen Jahren. So organisierte die Koordination Lehre der CRUS in Zusammenarbeit mit der Universität Basel im August 2013 eine nationale Tagung³⁴ zur vertikalen Mobilität. An der Tagung, die an der Universität Basel stattfand, nahmen 170 Personen aus der Schweiz und dem nahen Ausland teil. Im Zentrum standen Fragen zur Nutzung des Übergangs vom Bachelor zum Master als Gelegenheit zur Mobilität, zu den Herausforderungen, die sich den Universitäten im Zusammenhang mit dieser Form der Mobilität stellen, oder zu den Strategien, die die Hochschulen im Wettbewerb um Masterstudierende entwickelt haben. Im Rahmen von Referaten aus nationaler und internationaler Perspektive, einiger Beispiele seitens der Universitäten sowie von Studierenden und Diskussionsforen wurden die aufgeworfenen Fragen beleuchtet.

In seinem Referat forderte Antonio Loprieno, Rektor der Universität Basel und Präsident der CRUS, eine konsequente Umsetzung der modularen Studienarchitektur an den Schweizer Universitäten, die Etablierung des Übergangs von Bachelor- zu Masterstufe als Mobilitätsscharnier sowie die Beibehaltung des Masters als Regelabschluss. Die Entkoppelung von Bachelor und Master könne für die vertikale Mobilität als Motor dienen – dieses Potential gelte es in Zukunft verstärkt auszuschöpfen.

³³ CRUS – Zulassungspraxis Bachelor–Master 2013, S. 68 ff.

³⁴ Vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/veranstaltungen/tagungen-der-crus/nationale-tagung-der-crus-conference-nationale-de-la-crus-2013.html>

Einen Beitrag aus internationaler Perspektive lieferte Professor Sascha Spoun, Präsident der Leuphana Universität in Lüneburg. Während im angelsächsischen Modell der Übergang Bachelor–Master traditionell als Gelegenheit für einen Wechsel des Orts, des Fachs oder des Hochschultyps verstanden werde, sei noch zu wenig geklärt, wie ein kontinentaleuropäisches Modell aussehen könnte. Spoun hielt fest, dass, ähnlich wie in der Schweiz, auch in Deutschland die Konsekutivität dominiere. Eine Aufwertung des Bachelors, der mehr als eine Zwischenprüfung sein sollte, könnte diesem Umstand gemäss Spoun entgegenwirken. Dabei dürfe die Beschäftigungsbefähigung nicht derart zentral sein wie heute, sondern eher von „Ausbildungsfähigkeit“ im Sinn des Nachweises der Befähigung zu Aus- und Weiterbildung gesprochen werden.

An der nationalen CRUS-Tagung 2013 zeigte sich, dass sowohl von den Studierenden als auch von den Universitäten die verstärkte Förderung der vertikalen Mobilität gewünscht wird. Wie bereits einleitend in diesem Kapitel festgehalten, handelt es sich quantitativ betrachtet um ein beschränktes Phänomen. Oftmals wurden administrative Hürden als ausschlaggebend für die geringe Nutzung der Mobilitätsangebote genannt. Ausser dem Abbau dieser Hürden würde auch die Schärfung der Grenze zwischen den Stufen zur Förderung der vertikalen Mobilität beitragen können. Gerade weil die zweite Stufe als Regelabschluss verstanden wird, gelte es, dem Bachelor in verstärktem Mass einen Eigenwert zu geben. Damit wäre ein Abrücken von der inhaltlichen und fachlichen Konsekutivität zwischen Bachelor und Master verbunden. Diese Aufwertung des Bachelors unter Wahrung des Masters als Regelabschluss stelle die Universitäten vor eine heikle Aufgabe. Nicht zuletzt weil eine klarere Abgrenzung der beiden Stufen von den Institutionen, Fächern und Personen abhängt.

3.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Erstmals nach Inkrafttreten der Bologna-Richtlinien ist untersucht worden, wie sich die Zulassungspraxis im Fall der Studierenden gestaltet, die nach dem Bachelorabschluss ihr Studium in der entsprechenden Studienrichtung an einer anderen Schweizer Universität fortsetzen. In diesen Fällen kommt das Freizügigkeitsprinzip zur Anwendung, bei dem es sich um ein Kernelement der Umsetzung der Bologna-Reform in der Schweiz handelt. Daraus erklärt sich das – auch politische – Interesse an dieser Untersuchung, obwohl sie nur eine Minderheit aller Masterstudierenden (rund 10%) betrifft.

Die insgesamt positiven Resultate, die die Untersuchung hervorgebracht hat, sind erfreulich und weisen darauf hin, dass sich das System der Zulassung mit Auflagen bewährt hat. Auflagen unterstützen die Profilbildung bei den einzelnen Angeboten. Die unterschiedliche Profilierung wiederum motiviert die Studierenden, einen Wechsel vorzunehmen. Aufgrund der spezifischen Ausformung einzelner Studiengänge und Universitäten sind die Resultate der Umfrage jedoch nur bedingt übertragbar. Im Rahmen der Untersuchung ist auch ein marginales Problem zutage getreten, dass in einigen Fällen statt Auflagen Bedingungen³⁵ gestellt werden und dadurch das Freizügigkeitsprinzip verletzt wird. Hier sind die betroffenen Universitäten aufgefordert, die entsprechende Praxis zu überprüfen.

Mit ihren Empfehlungen will die CRUS dort einhaken, wo sich in der Umfrage Verbesserungspotential erwiesen hat. Dies betrifft Umfang und Inhalt der Auflagen, die aus Sicht der betroffenen Studierenden nicht immer nachvollziehbar sind; den Abbau unnötiger administrativer Hürden sowie eine Verbesserung der Information über die Möglichkeit der vertikalen Mobilität. Es liegt in der Verantwortung jeder Universität, diese Empfehlungen der CRUS aufzunehmen und umzusetzen.

Eine Wiederholung der Untersuchung zur Zulassungspraxis kann in einigen Jahren erwogen werden. Dies könnte umso lohnender sein, da eine Tendenz festzustellen ist, dass sich die Studienangebote mehr ausdifferenzieren. Dadurch verändern sich aber auch die Rahmenbedingungen für das einmal festgelegte Freizügigkeitsprinzip.

³⁵ Auflagen / Bedingungen gemäss Definition der Empfehlungen der CRUS, Kap. 3.

4. Studienqualität und Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden

4.1. Einleitung

Die Studienbedingungen der Bachelor- und Masterstudierenden an den Schweizer Universitäten wurden 2008 erstmals untersucht. Die CRUS, der Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS) und der Verband der Schweizer Hochschulstudierenden (VSH) haben in Zusammenarbeit mit dem Observatoire de la vie étudiante (OVE) diese Befragung der Studierenden durchgeführt. Sie erwies sich als nützliches Instrument, um ein Bild von der Entwicklung der Studienbedingungen im Bologna-System zu gewinnen. Erfreulicherweise waren die Rückmeldungen der Studierenden bei dieser ersten Befragung mehrheitlich positiv. In einigen Bereichen zeigte sich aber auch Handlungsbedarf, so beim Studienverlauf, den Learning Outcomes oder bei der Chancengleichheit.³⁶

Zuerst bestand die Absicht, diese Befragung zu wiederholen. Jedoch wurde eine solch umfassende Arbeit unter vergleichbaren Rahmenbedingungen und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen als nicht realisierbar eingeschätzt. Es bot sich hingegen die Möglichkeit, der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden, die vom Bundesamt für Statistik (BFS) seit 2005 alle vier Jahre durchgeführt wird, ein Fragenmodul anzuhängen. Da der vom BFS erstellte Teil bereits sehr umfangreich ist und das BFS zudem bei der Befragung 2009 zusätzliche Fragen zum ECTS und zum Übergang Bachelor–Master aufgenommen hat, beschränkte sich das angehängte Modul auf eine reduzierte Anzahl Fragen betreffend Zufriedenheit mit dem Studium, Wahl- und Pflichtveranstaltungen, Lernziele (Learning Outcomes), Kreditpunkte, Teilzeitstudium und Regelstudienzeit.

Befragt wurden die Studierenden der Hochschulen der Schweiz mittels eines Online-Fragebogens (zur Methode siehe BFS³⁷). Für das Zusatzmodul der CRUS wurden alle Studierenden an universitären Hochschulen in der Stichprobe ausgewählt, was 10 001 Personen entspricht. Von diesen hatten 338 Studierende ihr Studium zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen. 6797 Studierende haben das CRUS-Modul vollständig oder teilweise ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 70% entspricht. Dies liegt nur unwesentlich unter der Quote des gesamten Fragebogens.³⁸

Die Resultate des CRUS-Zusatzmoduls zu den Studienbedingungen fliessen nicht in die Auswertungen des BFS ein, sondern stehen der CRUS exklusiv zur Verfügung. Der Hauptbericht des BFS zur sozialen Lagen wird im Herbst 2014 erscheinen; erste Resultate zur Herkunft der Studierenden hat das BFS in Form eines Leporello Ende Mai 2014 veröffentlicht.³⁹

4.2. Resultate der Befragung

Der Gesamteindruck der Studierenden kann als positiv bezeichnet werden. Knapp drei Viertel sind zufrieden mit dem Studium, lediglich 7% sind (gar) nicht zufrieden.⁴⁰ Die Resultate variieren je nach Fachbereichsgruppe und Universität. Bei den Fachbereichsgruppen bewegen sich die Prozentzahlen der Zufriedenen zwischen 67% in den Geistes- und Sozialwissenschaften und 85% in den Technischen Wissenschaften, bei den Universitäten zwischen 60% (UZH) und 87% (EPFL). Am meisten unzufriedene Studierende sind nach Fachbereichsgruppe wiederum in den Geistes- und Sozialwissenschaften (9%) zu verzeichnen, nach Universitäten betrachtet an der UZH (12%).

³⁶ CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

³⁷ Vgl. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen__quellen/blank/blank/soz_lag/04.html

³⁸ Die Daten wurden auf Basis der Stichprobenraten (Schichtung nach HS und Fachbereichsgruppen) gewichtet.

³⁹ BFS – Soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden 2013.

⁴⁰ Die Antwortskala des BFS besteht aus 5 Werten: 1=überhaupt nicht zufrieden bis 5= voll und ganz zufrieden, wobei die Ausprägungen 2-4 nicht beschrieben sind; 4 und 5 entsprechen „zufrieden“, 1 und 2 „nicht zufrieden“.

Abbildung 4-1: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium? (nach Studienbereich)

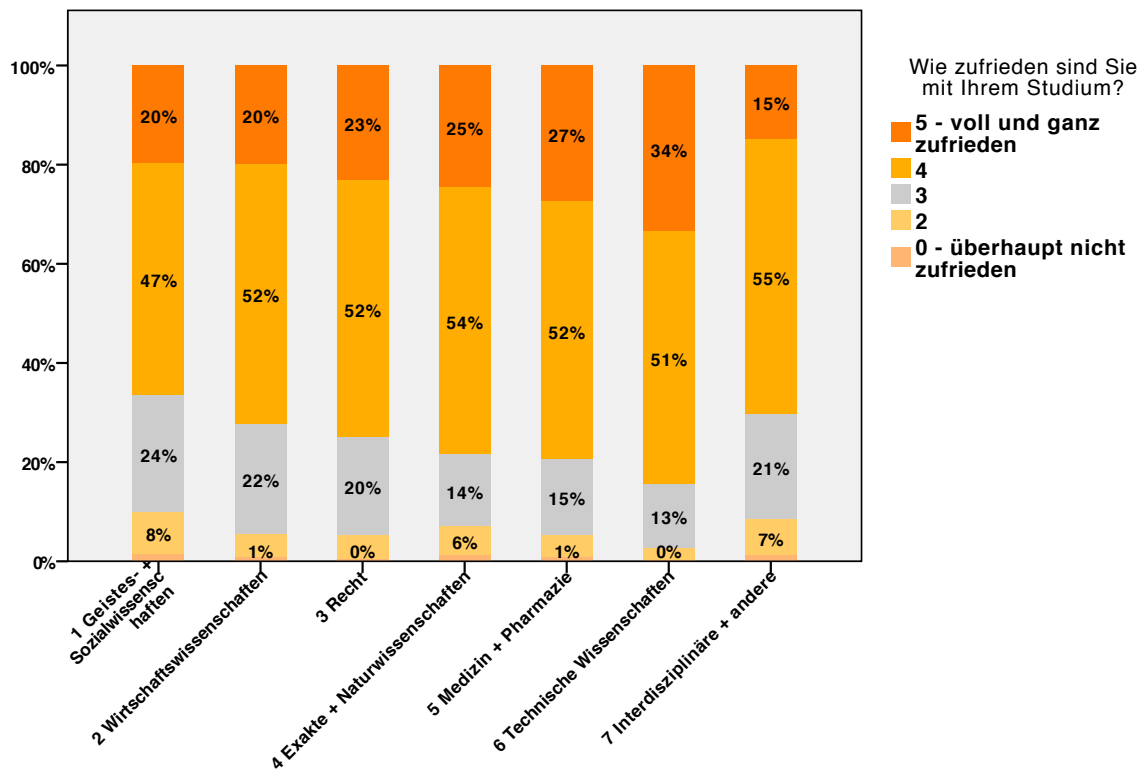
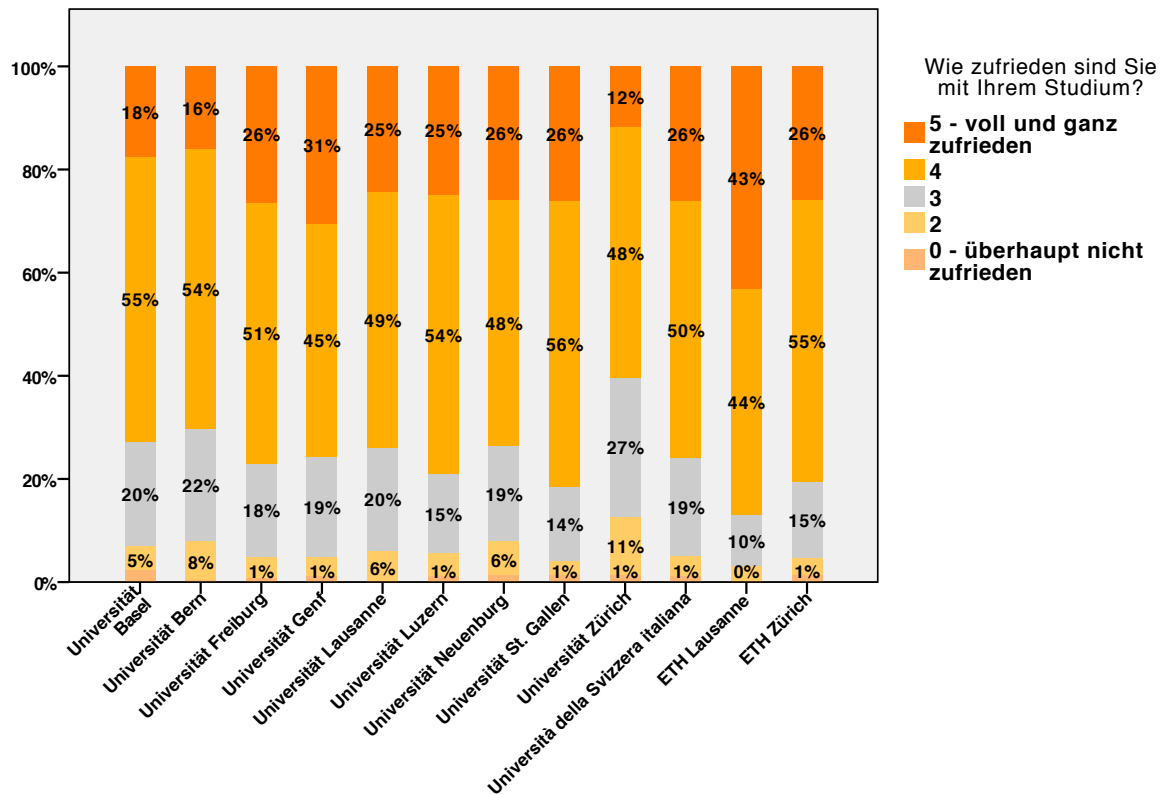


Abbildung 4-2: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium? (nach Universität)



Die Zufriedenheit der Bachelorstudierenden und der Masterstudierenden unterscheidet sich nur geringfügig.

Unterschiede zeigen sich hingegen nach Alter, Umfang der Erwerbstätigkeit, finanziellen Schwierigkeiten und Vereinbarkeit von Studium und Arbeit. Während die Gruppe der bis 25-Jährigen zu über 77% zufrieden ist, beträgt der Anteil bei den 26- bis 35-Jährigen 66%. Von der Gruppe ohne finanzielle Schwierigkeiten geben 77% an, zufrieden zu sein. Unter den Befragten mit grossen finanziellen Schwierigkeiten sind es 62%. Erwerbsarbeit neben dem Studium beeinflusst die Zufriedenheit mit dem Studium nicht in jedem Fall negativ, vielmehr ist der Arbeitsumfang ausschlaggebend. So sind diejenigen, die mehr als 26% in den letzten 12 Monaten gearbeitet haben, weniger zufrieden als jene, die weniger gearbeitet haben. Ein wichtiger Indikator ist dabei auch die Vereinbarkeit von Studium und Arbeit: Studierende, die grosse Schwierigkeiten damit bekunden, zeigen sich nur zu 56% zufrieden.

Angaben zum Studium

Die Studienbedingungen bestimmen – neben äusseren und individuellen Faktoren – zu einem grossen Teil den Studienverlauf. So wurden die Studierenden zum Studienangebot, zu Wahlmöglichkeiten, zur Organisation des Studiums, zu den Pflichtveranstaltungen und der Flexibilität des Studiums befragt.

Für eine Mehrheit der Studierenden (66%) bietet ihre Universität ein breit gefächertes Angebot mit Wahlmöglichkeiten. Am besten beurteilen die Studierenden der EPFL das Angebot ihrer Universität. Die Studierenden im Fachbereich Medizin und Pharmazie beurteilen das Studienangebot am häufigsten (23%) als nicht breit gefächert und mit wenig Wahlmöglichkeiten. Am wenigsten bemängeln die Studierenden der Technischen Wissenschaften das Studienangebot mit 11%.

Die Studierenden der Rechtswissenschaften beurteilen mit 80% die Abstimmung der Studienangebote am besten, die der Fachgruppe Interdisziplinäre + andere mit 55% am schlechtesten. Nach Universität betrachtet, wird die Abstimmung der Studienangebote mehrheitlich als gut koordiniert beurteilt (62%–82%).

Insgesamt geben 18% der Befragten an, dass sich Pflichtveranstaltungen in ihrem Studium überschneiden. Bei den Studierenden der Fachgruppe Interdisziplinäre + andere sind es 38%, dagegen nur 1% in der Medizin und Pharmazie. Knapp ein Drittel der Studierenden der Universität Neuenburg und ein Viertel der UZH konstatieren solche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen.

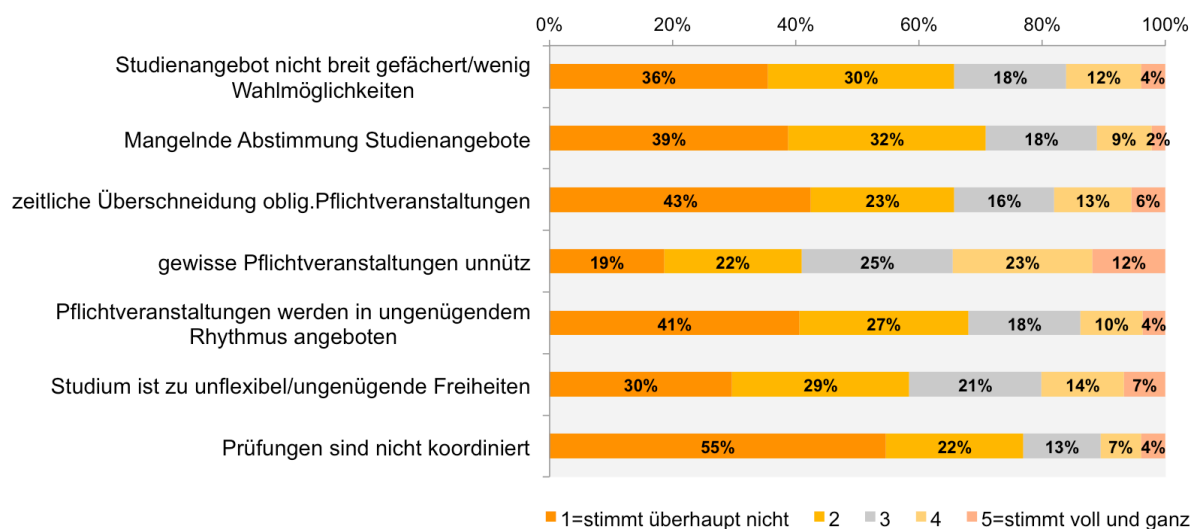
Mehr als ein Drittel der Studierenden ist ausserdem der Meinung, einzelne Pflichtveranstaltungen seien unnütz. In der Fachbereichsgruppe Interdisziplinäre + andere sind es gar 51%, in den Geistes- und Sozialwissenschaften 40%. Nach Universität betrachtet, bewegen sich die Anteile zwischen 28% und 46%.

Für den Grossteil der Studierenden werden Pflichtveranstaltungen in einem genügenden Abstand angeboten. Bis zu einem Fünftel der Studierenden ist nicht dieser Meinung. Verbesserungspotential in diesem Punkt sehen vor allem die Studierenden der Fachbereichsgruppe Interdisziplinäre + andere, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Technische Wissenschaften.

Das Studium ist für 58% der Studierenden genügend flexibel und bietet ausreichend Freiheiten. Für einen Fünftel der Studierenden ist dies nicht der Fall, bei der Fachbereichsgruppe Medizin und Pharmazie sind es gar 37%.

Was die Koordination der Prüfungen angeht, sind 77% der Studierenden der Meinung, dass diese gut koordiniert sind und es keine zeitlichen Überschneidungen gibt. Gemäss 14% der Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Interdisziplinären + anderen trifft dies nicht zu.

Abbildung 4-3: Treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Studium zu ...?



Teilzeitstudium

In ihren Prioritäten für die Arbeiten im Bereich Lehre 2012–2015 (vgl. Kap. 2) unterstützt die CRUS u.a. die Flexibilisierung der Studien mittels Teilzeitstudium. Mit einer Flexibilisierung soll die Studierbarkeit der Studienprogramme verbessert und dem Umstand Rechnung getragen werden, dass 75% der Studierenden neben ihrem Studium erwerbstätig sind. Die CRUS hat dazu am 5. Juli 2013 Vorschläge zur Erleichterung des Teilzeitstudiums verabschiedet (vgl. Kap. 2.3).

Ein Drittel der Studierenden gibt an, es sei ihnen nicht möglich, ihr Studium im Teilzeitpensum zu absolvieren. In den Fachbereichsgruppen Medizin und Pharmazie (69%) und in den Technischen Wissenschaften (59%) sind die Werte deutlich höher. Nach Universitäten ausgewertet, sind an der ETH 62% der befragten Studierenden dieser Meinung, je 44% bei der USI und der EPFL.

Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit beträgt bei einem Vollzeitstudium 6 Semester für den Bachelor und je nachdem 3 oder 4 Semester für den Master. Eine Ausnahme bildet das Medizinstudium mit 6 Semestern für den Master.

In der Mehrheit nehmen die Studierenden an (70%), dass sie die Regelstudienzeit einhalten werden. Die Bachelorstudierenden zeigen sich davon etwas häufiger überzeugt als die Masterstudierenden und die männlichen Befragten geringfügig häufiger als die Frauen. In den Fachbereichsgruppen Recht sowie Geistes- und Sozialwissenschaften schätzen es 18%–20% der Studierenden als nicht machbar ein, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschliessen. Bei einem Vergleich mit der effektiven durchschnittlichen Studiendauer erweist sich die Selbsteinschätzung der Studierenden als etwas zu positiv. Das Bachelorstudium dauert durchschnittlich 3,9 Jahre, das Masterstudium 2,2 Jahre.⁴¹

Unter denen, die davon ausgehen, länger für ihr Studium zu benötigen, sind Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten häufiger vertreten (34% vs. 21%). Auch gibt ein Fünftel der Studierenden, die in den letzten 12 Monaten 26% und mehr gearbeitet haben, an, es sei nicht möglich, die Regelstudienzeit einzuhalten. Von denen, die angeben, dass es für sie schwierig ist, das Studium mit der Erwerbsarbeit zu vereinen, sind es 55%. Diese Einschätzung teilt etwa ein Viertel der Altersgruppe der über 26-Jährigen, wogegen es bei den unter 26-Jährigen nur 11% sind. Da ältere Studierende während des Studiums häufiger einer Erwerbsarbeit nachgehen und prozentmässig auch mehr arbeiten,⁴² erstaunen diese Resultate nicht.⁴³

⁴¹ BFS – Bologna-Barometer 2013.

⁴² Einige Beispiele zur „Mittleren Arbeitszeitbelastung in den letzten 12 Monaten“: Von den bis zu 20-Jährigen arbeitet etwa die Hälfte weniger als 10% und bspw. nur 2% mehr als 51%; von den 21–25-Jährigen arbeiten 37% 11–25%; bei den 26–35-Jährigen arbeiten 39% 26–50% und von den über 35-Jährigen arbeiten 53% mehr als 51%.

⁴³ BFS – Studieren unter Bologna 2009.

Abbildung 4-4: Trifft die folgende Aussage auf Ihr Studium zu ...? (nach Universität)

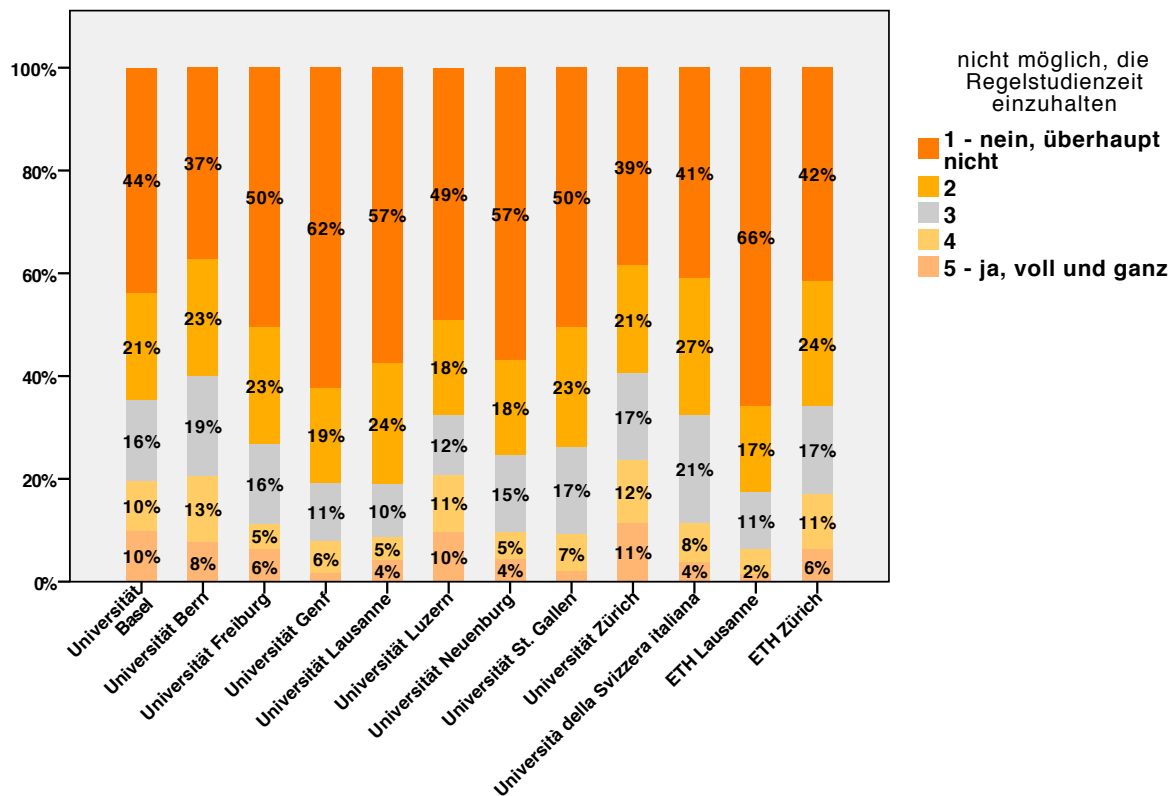
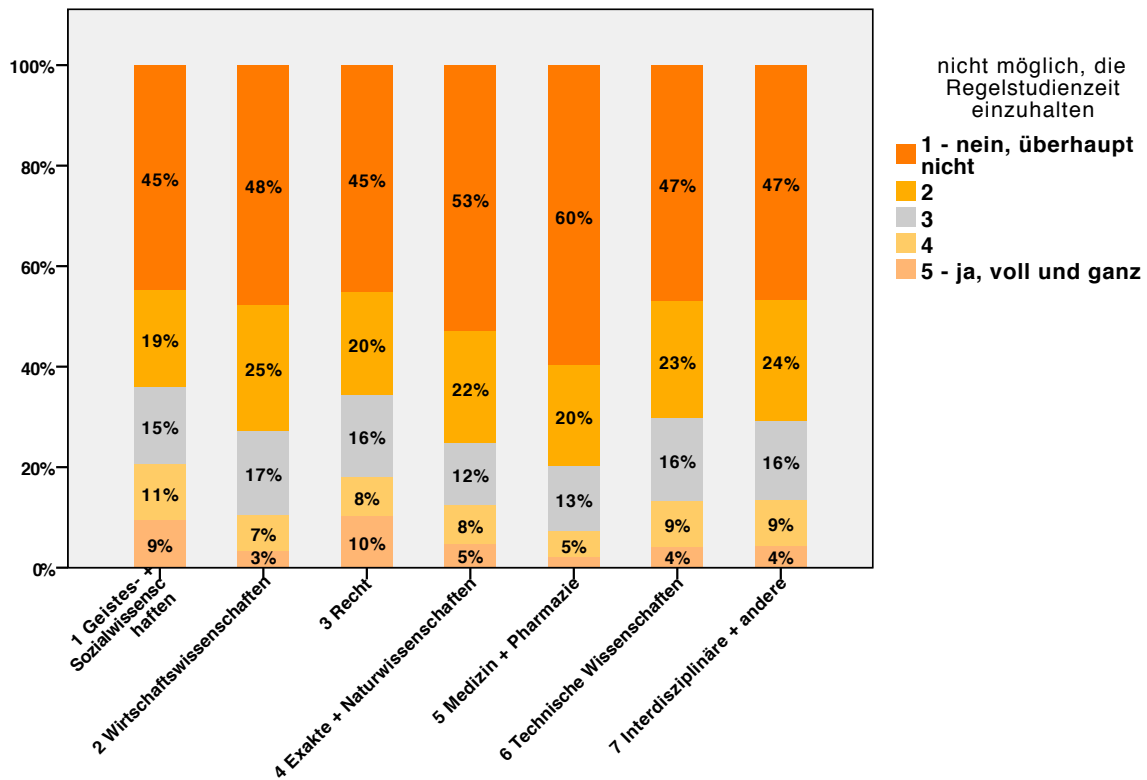


Abbildung 4-5: Trifft die folgende Aussage auf Ihr Studium zu ...? (nach Studienbereich)



Lernergebnisse / Learning Outcomes

Zu den zentralen Anliegen der Studienreform gehören die stärkere Ausrichtung des Studiums auf die Studierenden, die kompetenzorientierte Gestaltung der Studienangebote sowie die Information über die zu erwerbenden Kompetenzen. Lernergebnisse werden auf Ebene des einzelnen Studienprogramms, Moduls resp. der Lerneinheit formuliert.

67% der Studierenden geben an, dass ihnen für ihre Lehrveranstaltungen die vorgesehenen Lernziele (Learning Outcomes) mitgeteilt werden; bei 14% werden sie nicht bekannt gegeben und 19% wissen es nicht. Am häufigsten werden den Studierenden der Fachbereichsgruppen Medizin und Pharmazie (77%) sowie der Wirtschaftswissenschaften (76%) die Lernziele mitgeteilt. Am seltensten in den Exakten und Naturwissenschaften (61%) und in den Rechtswissenschaften (62%). Bei den Universitäten verteilen sich die Werte zwischen 55% und 84%; 10% bis 37% der Studierenden wissen es nicht.

Gemäss 63% der Studierenden beziehen sich die Lernziele auf Fähigkeiten und Wissen, bei 26% nur auf Wissen, bei 5% nur auf Fähigkeiten, und die übrigen 6% wissen es nicht. Nach Fachbereichsgruppen betrachtet geben 57% (Recht) bis 73% (Interdisziplinäre + andere) an, dass sich die Lernziele auf Fähigkeiten und Wissen beziehen.

Zwei Drittel der Studierenden (66%) geben an, dass die angekündigten Lernziele meistens oder immer erreicht werden. Für die Studierenden der Fachbereichsgruppe Technische Wissenschaften werden sie gar zu 75% erreicht, für diejenigen der Interdisziplinären + anderen zu 59%, für diejenigen des Rechts zu 60%. Die Unterschiede nach Universitäten bewegen sich zwischen 61% (UZH) und 77% (EPFL).

Kreditpunkte, Leistungsüberprüfungen

Ein Kreditpunkt entspricht einem durchschnittlichen zeitlichen Arbeitsaufwand der Studierenden von 25–30 Stunden.⁴⁴ Richtwert für die Zuweisung der ECTS-Credits pro Lerneinheit ist die gesamte für die Erreichung der Lernergebnisse (Learning Outcomes) der Lerneinheit und Erarbeitung des Stoffes (auch der Leistungsnachweise) von den Studierenden durchschnittlich aufzuwendende Zeit (student workload). Ziel dieses europaweit eingeführten Kreditsystems war es vor allem, die Leistungen von Studierenden an Hochschulen des Europäischen Hochschulraumes vergleichbar und bei einem Wechsel an eine andere Hochschule anrechenbar zu machen. Deshalb interessiert in diesem Zusammenhang, wie die Studierenden den Arbeitsaufwand pro erworbenem Kreditpunkt einschätzen.

Drei Viertel der Studierenden (75%) sieht grosse und sehr grosse Unterschiede hinsichtlich des Arbeitsaufwands pro erworbenem Kreditpunkt. Beim Vergleich der Antworten pro Universität liegen die Werte zwischen 60% im Fall der USI und 84% an der Universität St. Gallen. Die Unterschiede bei den Fachbereichsgruppen liegen zwischen 61% für die Medizin und Pharmazie und 81% bei den Interdisziplinären + anderen.

⁴⁴ Ein im Vollzeitstudium absolviertes Studienjahr umfasst demnach 1500–1800 Stunden (60 Kreditpunkte).

Abbildung 4-6: Arbeitsaufwand pro erworbenem Kreditpunkt (nach Studienbereich)

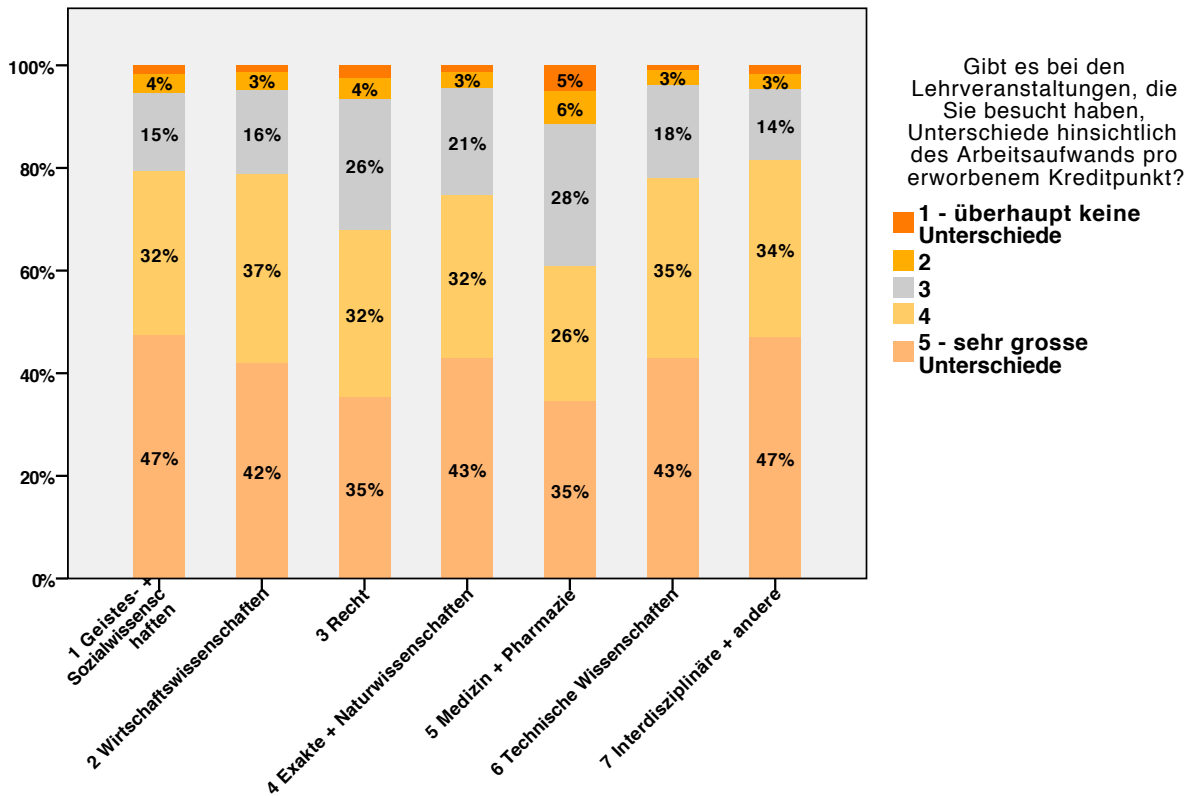
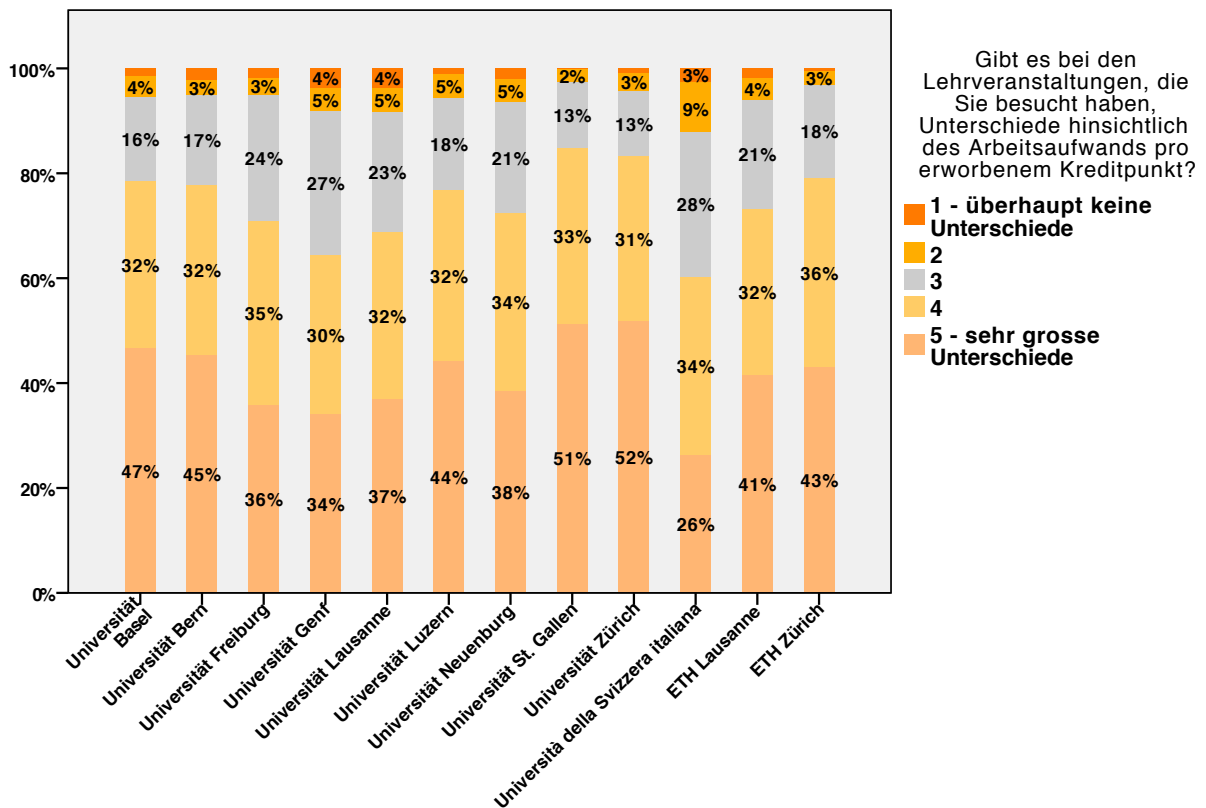


Abbildung 4-7: Trifft die folgende Aussage auf Ihr Studium zu ...? (nach Universität)



Da Kreditpunkte nur aufgrund von überprüften und gegebenenfalls benoteten Learning Outcomes vergeben werden, interessiert auch die Art der Leistungsüberprüfung.

Bei 85% der Studierenden finden die Leistungskontrollen häufig in Form von schriftlichen Prüfungen statt; in den Fachbereichsgruppen Wirtschaftswissenschaften sowie Medizin und Pharmazie trifft dies in über 90% der Fälle zu. Bei knapp einem Drittel finden Leistungskontrollen auch oft als mündliche Prüfungen statt. 22% geben an, „überhaupt nie“ eine mündliche Prüfung zu absolvieren. Nach Fachbereichsgruppen betrachtet, absolvieren 38% bei den Wirtschaftswissenschaften und 22% bei den Technischen keine mündlichen Prüfungen.

Individuelle Arbeiten werden bei 43% aller Studierenden häufig als Leistungsüberprüfung verlangt, in der Fachbereichsgruppe Medizin und Pharmazie lediglich bei 12%. Ein Drittel der Befragten leistet häufig Gruppenarbeiten; bei 45% kommt dies selten bis nie vor; bei der Fachbereichsgruppe Recht geben 84% an, ihre Leistungskontrollen selten bis nie in Form von Gruppenarbeiten abzulegen.

Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden beurteilt die Qualität der Leistungsüberprüfungen mit gut und sehr gut. Die Unterschiede beim Vergleich der Antworten pro Universität variieren von 49% bis 71%, bei den Fachbereichsgruppen liegen sie zwischen 49% und 70%.

Mehrfachbewerbungen für ein Masterstudium an einer anderen Universität

Eines der Hauptziele der Bologna-Reform war die Förderung der Mobilität der Studierenden. Die CRUS hat in ihrer strategischen Planung 2005–2015 die Bedeutung der Scharnierfunktion beim Übergang zwischen Bachelor und Master für die Studierendenmobilität klar betont. Die Mobilität zwischen Bachelor- und Masterstudium wird in der Schweiz regelmässig untersucht.⁴⁵ Die grosse Mehrheit der Schweizer Studierenden setzt nach Abschluss des Bachelors das Studium an derselben Universität auf der Masterstufe fort.⁴⁶ Im Fall eines Hochschulwechsels interessiert aber, ob sich die Studierenden gleichzeitig an mehreren Universitäten bewerben.

Übereinstimmend mit den in Kapitel 3.1.1 präsentierten Resultaten, zeigt auch die Auswertung des CRUS-Zusatzmoduls, dass sich die Mehrheit der Studierenden (73%), die für das Masterstudium die Hochschule wechselten, nur an einer Universität bewarben, 27% bewarben sich für mehr als eine Universität, 84% davon konnten die Universität auswählen.⁴⁷ Da in der Schweiz Studierende mit einem Bachelordiplom einer Schweizer Universität zu den universitären Masterstudiengängen in der entsprechenden Studienrichtung ohne zusätzliche Anforderungen zugelassen werden,⁴⁸ besteht offenbar keine Notwendigkeit, sich an mehreren Universitäten gleichzeitig zu bewerben.

4.3. Schlussfolgerungen und weiteres Vorgehen

Die Resultate der Befragung im Rahmen des CRUS-Zusatzmoduls zeigen eine relativ hohe allgemeine Zufriedenheit der Studierenden und eine mehrheitlich positive Einschätzung der Organisation des Studiums. Insgesamt bezeichnen sich 74% der Studierenden als zufrieden. Dennoch dürfen die verbleibenden 26% nicht ausser Acht gelassen werden. Sie verweisen auf vorhandenes Optimierungspotential. Dies betrifft insbesondere den Fachbereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, wo der Anteil zufriedener Studierender mit 67% am tiefsten ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine Vielzahl von Faktoren auf die Zufriedenheit auswirken: das Alter, der Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium, die finanziellen Schwierigkeiten, die Möglichkeiten, das Studium in der vorgegebenen Zeit abzuschliessen, die Flexibilität des Studiums, die Koordination der Lehrangebote, etc. Diese Faktoren, teilweise sozio-ökonomischer Natur oder abhängig von der Studienorganisation, beeinflussen sich gegenseitig. Daher würde eine Analyse, die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte berücksichtigt, die Ursachen der Zufriedenheit der Studierenden besser verstehen helfen.

Auch wenn die Befragten insgesamt sehr zufrieden sind mit den Studienbedingungen, zeigen sich zum Teil deutliche fächerspezifische Unterschiede. Gerade die Studierenden in den Fachbereichen

⁴⁵ BFS – Bologna-Barometer 2009 bis 2013 und CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008.

⁴⁶ Zum Beispiel haben von den Studierenden, die 2009 ein Masterstudium (mit oder ohne Wechsel der Fachrichtung) aufgenommen haben, 78,8% zuvor in der gleichen Hochschule einen Bachelor oder ein Diplom erworben. Vgl. BFS – Mobilität der Studierenden 2009.

⁴⁷ Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund der Umfrage 2012 der Koordination Lehre bei den Schweizer Universitäten, Zulassungspraxis beim Übergang Bachelor–Master in der entsprechenden Studienrichtung, S. 60. Die Mehrheit der Studierenden gab an, dass sie sich nur bei einer Universität für das Masterstudium angemeldet haben. Vgl. auch Kap. 3.1.1 des vorliegenden Berichts, S. 21.

⁴⁸ Vgl. Bologna-Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz, Art. 3, Abs. 2.

Medizin und Pharmazie sowie in den Technischen Wissenschaften, beides eher rigide strukturierte Studiengänge, bemängeln die fehlende Flexibilität und die damit verbundenen Schwierigkeiten, Teilzeit zu studieren. Auf der anderen Seite sind die Studierenden in den Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften unzufrieden mit Überschneidungen im Angebot von Lehrveranstaltungen, der Koordination der Prüfungen sowie mit dem mangelnden Nutzen von gewissen Pflichtveranstaltungen. Diese Resultate unterstreichen ein weiteres Mal die Notwendigkeit, die Studienbedingungen auf Disziplinenebene festzulegen.

Ein anderer, bereits bekannter und ein weiteres Mal bestätigter Befund betrifft die grossen Unterschiede in der Beurteilung des Arbeitsaufwands pro Kreditpunkt. 61% der Befragten in der Medizin, 68% in den Rechtswissenschaften und knapp 80% in den übrigen Fachbereichen sehen grosse und sehr grosse Unterschiede hinsichtlich des Zeitaufwands pro Kreditpunkt. Auch zwischen den Universitäten zeigen sich deutliche Unterschiede. 60% der Befragten von der USI beurteilen die Unterschiede als gross bis sehr gross, an der HSG sind es gar 84%, an den übrigen Universitäten liegen die Werte zwischen 71% und 83%. Mehr als zehn Jahre nach der Einführung des ECTS, scheint das Punktesystem zumindest teilweise unterschiedlich angewendet zu werden. Auch wenn die Bemessung der Arbeitszeit für eine Lerneinheit auch weiterhin nicht abschliessend und allgemeingültig beurteilt werden kann (nicht zuletzt weil sie je nach Individuum und Biographie variiert) und der für einen Kreditpunkt bemessene Zeitaufwand einen geschätzten Mittelwert darstellt, ist eine verbesserte Anwendung des ECTS wünschenswert. Dabei sollte neben der Vergleichbarkeit der studentischen Leistungen auch die Gleichbehandlung der Studierenden im Auge behalten werden.

Die aus der Untersuchung resultierenden Erkenntnisse überraschen insgesamt wenig. So bestätigen sich die fachspezifischen Unterschiede in der Organisation des Studienaufbaus, die Tendenz der Studierenden, die Studiendauer zu unterschätzen, oder die grossen Differenzen betreffend des Workload pro Credit.

Zu prüfen ist, ob auch bei der nächsten Erhebung des BFS 2016 ein Fragenmodul zu den Studienbedingungen angefügt werden soll und ob dieses statt nur die Universitäten alle Hochschulen umfassen sollte.

5. Einzelthemen

5.1. Benennung der Studienabschlüsse

Entwicklungen seit 2011 bei der Benennung der Bachelor- und Masterabschlüsse

Die Bologna-Richtlinien der SUK bilden die Grundlage für die Benennung der universitären Studienabschlüsse.⁴⁹ Die obligatorischen und fakultativen Elemente für alle Abschlüsse, die an Schweizer Universitäten vergeben werden, sind in der „Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform“ aufgeführt. Sie umfassen „a) (die Bezeichnungen) *Bachelor oder Master*“, „b) *den wissenschaftlichen Bereich oder methodischen Zugang*“ und „c) *die verleihende Universität*“.⁵⁰

Im Rahmen des Bologna-Monitorings wurde im zweiten Zwischenbericht 2010/11 aufgezeigt, dass die Schweizer Universitäten bei der Benennung ihrer Studienabschlüsse unterschiedlich vorgehen. Zwei französischsprachige Universitäten benutzten zum Zeitpunkt der Auswertung nur die Bezeichnungen „baccalauréat“ und „maîtrise universitaire“ anstelle von Bachelor und Master. Im Nachgang zum Bologna-Monitoring 2010/11 konnte die Benennungspraxis bei den Studienabschlüssen auf den Diplomen der Schweizer Universitäten 2013 gemäss der Regelung weiter vereinheitlicht werden.

Unterschiedliche Praxis

Die unterschiedliche Praxis bei der Bezeichnung der Abschlüsse an den Schweizer Universitäten offenbart jedoch eine grundsätzliche Problematik, nämlich dass die Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform verschiedenartig interpretiert zu werden scheint. Die Regelung umfasst die in der Schweiz anzuwendende „einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse“⁵¹ und beschränkt sich entsprechend nicht auf die Diplombezeichnungen. Im Unterschied dazu verwenden die Universitäten von Lausanne und Genf häufig, und nicht nur auf den Diplommurkunden, die Begriffe „baccalauréat universitaire“ et „master universitaire“. Während auf den Websites der beiden Universitäten bei den Informationen zum Studienangebot ausschliesslich von Bachelor und Master die Rede ist, werden auf den Seiten zu den einzelnen Studiengängen die Begriffe Bachelor und „baccalauréat universitaire“ resp. Master und „maîtrise universitaire“ vermischt oder je nach Fakultät oder Studiengang die einen oder anderen Begriffe verwendet. Zum Beispiel findet sich bei den Informationen zum Bachelor in Politikwissenschaften der Universität Genf ausschliesslich die Bezeichnung Bachelor, demgegenüber erscheint auf der Seite der medizinischen Fakultät nur der Begriff „baccalauréat“. Im Fall der Website der Universität Lausanne stösst man ebenfalls auf variantenreiche Bezeichnungen: „baccalauréat universitaire en psychologie“, „bachelor en droit“, „master en économie politique“ oder „maîtrise ès lettres“. In beiden Universitäten sprechen die Studienreglemente systematisch von „baccalauréat“ und von „maîtrise“.

Die Regelung der CRUS sieht zwar gemäss Art. 5 eine Übersetzungsmöglichkeit vor, die sich explizit auf das Diplom bezieht: „*Im Diplom kann der Benennung gemäss Art. 1 und 2 eine Übersetzung beigefügt werden*“.⁵² In den offiziellen Benennungen der Abschlüsse ist jedoch ausschliesslich Bachelor resp. Master zu verwenden. Diese Regelung zu der beigefügten Übersetzung wird in den Empfehlungen der CRUS dahingehend erläutert, dass die Begriffe Bachelor und Master international verständlich und auch in der Schweiz als Fremdwort längst gebräuchlich sind.⁵³ Auf eine vereinheitlichte Übersetzung der Bezeichnungen gemäss Art. 2 der Regelung wird bewusst verzichtet, ebenso auf Hinweise zur Gestaltung der Diplome.⁵⁴ Aufgrund dieses Handlungsspielraums erklären sich auch einige kulturelle Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Schweiz. Anders gesagt kann sich dadurch die traditionell grössere Zurückhaltung der französischen Schweiz

⁴⁹ SUK, Bologna-Richtlinien 2008. Art. 4 und 5.

⁵⁰ CRUS, Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform, 2012 (2005), Art. 1.

⁵¹ Ebd., S. 1.

⁵² CRUS – Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform, 2012 (2005), S. 2.

⁵³ CRUS – Bologna-Empfehlungen, S. 36. Vgl. <http://www.crus.ch/dms.php?id=28107>

⁵⁴ Ebd., S. 35; Tabelle mit abschliessender Liste der Bezeichnungen auf S. 35.

gegenüber der Verwendung von Anglizismen resp. der Vermischung von Sprachen („bachelor of arts en philologie classique“) erklären. Auch wenn die Verwendung der Begriffe „baccalauréat“ und „maîtrise“ durch die Regelung nicht ausdrücklich verboten wird, ergeben sich daraus doch gewisse Probleme bei der Verständlichkeit und Anerkennung der Abschlüsse (durch die Universitäten, aber auch durch potentielle schweizerische und internationale Arbeitgeber, die mit den englischen Standardbegriffen vertraut sind). Die Verwendung eines Diploms, ausgestellt auf ein „baccalauréat universitaire“, könnte insbesondere in Frankreich Schwierigkeiten verursachen, wo die Bezeichnung „baccalauréat“ nie im Hochschulkontext, sondern ausschliesslich als Abschlussbezeichnung auf der Sekundarstufe (analog zur Maturität) verwendet worden ist.

Allgemein weisen die Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse und die entsprechenden Ausführungen in den Empfehlungen der CRUS gewisse Widersprüchlichkeiten und Ungenauigkeiten auf. Insbesondere unterscheidet die französische Version (die eine Übersetzung der deutschen Masterversion darstellt) nicht deutlich zwischen der Bezeichnung „diplôme“ im Sinn des Abschlusses und dem als Diplom bezeichneten Dokument, das den Abschluss dokumentiert. Dadurch erschwert sich ein gemeinsames Verständnis. Auch enthält die Regelung Vorgaben, die sich als unnötig oder wenig praktikabel erwiesen haben (z.B. die Erwähnung der den Abschluss verleihenden Universität als konstitutiver Bestandteil der Benennung). Dagegen macht sie keine Angaben zur Vorgehensweise bei Übersetzungen. Eine Überarbeitung dieser Regelung wäre zugunsten einer besseren Verständlichkeit und weiteren Harmonisierung der Benennungen von Studienabschlüssen – unter Beibehaltung der sprachlichen und kulturellen Unterschiede – wünschenswert.

Benennung der Master of Advanced Studies

In der Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der Studienabschlüsse ist auch die Benennung der Masterabschlüsse für Weiterbildungs- und Vertiefungsstudien geregelt.⁵⁵ Als Regelbezeichnung ist „Master of Advanced Studies“ (MAS) mit dem Zusatz der vergebenden Universität festgelegt worden. Zusätzlich sind auch einige Ausnahmen für seit langem eingeführte Weiterbildungsabschlüsse in der Regelung aufgeführt (z.B. „MBA“, „Executive Master in...“, „MPH“). Im Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich nqf.ch-HS werden diese Ausnahmen als Untervarianten des Master of Advanced Studies MAS aufgelistet.⁵⁶

Master of Advanced Studies

- Master of Business Administration
- Executive Master of Business Administration
- Master of Public Health
- Legum Magister

MAS

- MBA
- EMBA
- MPH
- LL.M.

Unter den in der Datenbank uni-programme.ch verzeichneten Weiterbildungsprogrammen fallen ein paar zusätzliche Benennungen auf, die nicht in der CRUS-Regelung und im nqf.ch-HS figurieren, wie:

- International Master in Management, Law and Humanities of Sport (FIFA Master) der Universität von Neuenburg
- Master of Science in Advanced Epidemiology in Clinical and Genetic Research MADE der Universität Bern
- Master of International Law and Economics MILE der Universität Bern
- Master of Health Administration MHA der Universität Bern
- Master of Medical Education MME der Universität Bern

Grundsätzlich sagt die CRUS-Regelung zu den Benennungen nichts darüber aus, ob die beim MAS als Ausnahmen aufgeführten Bezeichnungen als eine abschliessende Liste zu verstehen sind oder ob es in der Kompetenz der jeweiligen Universität liegt, weitere zusätzliche Bezeichnungen in der Art der oben aufgeführten zu verwenden. In jedem Fall sollte aus der Bezeichnung aber deutlich

⁵⁵ Ebd., Art. 6 und 7. S. 40 ff.

⁵⁶ Vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/der-qualifikationsrahmen/weiterbildung/abschluesse.html>

hervorgehen, dass es sich um einen Weiterbildungsabschluss und nicht um einen grundständigen Masterabschluss handelt. Unter dieser Voraussetzung wäre im Sinn der Transparenz und Vergleichbarkeit zu überlegen, ob Benennungen für Weiterbildungsabschlüsse wie die oben aufgeführten als Ausnahmen in die CRUS-Regelung und in die Empfehlungen der CRUS aufgenommen werden sollen.

5.2. Lifelong Learning

Das Lebenslange Lernen oder Lifelong Learning ist bereits im zweiten Zwischenbericht des Bologna-Monitorings der CRUS für die Jahre 2010/11 aufgegriffen worden. Angesichts der Bedeutung, die dieser Thematik seit einiger Zeit in den hochschulpolitischen Debatten zugemessen wird, hat sich auch die CRUS damit beschäftigt und sich gefragt, wie die Universitäten dem Lebenslangen Lernen am besten begegnen können. Eine im Frühjahr 2011 eingesetzte Ad-hoc-Arbeitsgruppe „AG LLL der CRUS“ wurde deshalb beauftragt, eine Bestandsaufnahme zu erstellen, eine Grundsatzdebatte zum Lifelong Learning aus Sicht der Universitäten zu führen und Vorschläge für Umsetzungsmassnahmen zu formulieren (besonders bezüglich Zulassung zum Studium ohne Maturität, Recognition of prior Learning bei der Zulassung, Anrechnung früherer Bildungsleistungen an formale Abschlüsse). Die Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz der Basler Vizerektorin Prof. Hedwig Kaiser konnte ihren Bericht der CRUS im Frühling 2012 überreichen. Der Bericht ist in der Zwischenzeit in Deutsch und Französisch auf der Website der CRUS publiziert worden.⁵⁷

Wie der Bericht aufzeigt, wird das Lebenslange Lernen in den Leitbildern der Schweizer Universitäten in unterschiedlicher Weise angesprochen und gewinnt als für den Hochschulbereich relativ neue Thematik an Bedeutung. Allgemein ist eine Tendenz festzustellen, das Lebenslange Lernen in direktem Bezug zur an den Universitäten angebotenen Weiterbildung zu sehen.⁵⁸ Bezüglich der Zulassung zum Bachelorstudium ohne Maturität ist in der Schweiz ein eigentlicher „Röstigraben“ zu konstatieren. Während es an den Universitäten der französisch- und italienischsprachigen Schweiz entsprechende Verfahren gibt, sehen die Deutschschweizer Universitäten diese Möglichkeit mehrheitlich noch nicht vor.

Die Berichtsvorfasser sehen die Universitäten in Zukunft vermehrt herausgefordert, sich mit einigen Aspekten des Lebenslangen Lernens zu befassen und nach universitätsspezifischen Antworten zu suchen. Bei den angesprochenen Aspekten handelt es sich um die strategische Planung der Universitäten, den Zugang zum Studium ohne Maturität, die Anerkennung von Prior Learning bei der Zulassung und im Studium sowie die Hochschulweiterbildung. Im Rahmen der strategischen Planung sind die Universitäten gefordert, ihre Konzepte und geplanten Massnahmen bezüglich des Lebenslangen Lernens festzulegen und zu nennen. Was den Zugang zu einem Studium ohne Maturität betrifft, schlägt der Bericht vor, ausgehend von den bereits bestehenden vielfältigen Brückenangeboten schweizweite Grundsätze zur Zulassung ohne Maturität auszuarbeiten. Diese sollten kompetenzbasiert formuliert sein und auch informelles Lernen berücksichtigen. Als Voraussetzung für die Anerkennung früheren Lernens betrachtet der Bericht die Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich. Die heute noch aufwendigen und langwierigen Verfahren zur Anerkennung früheren Lernens sollten möglichst vereinfacht werden und stattdessen klare, transparente Regelungen geschaffen werden. Schliesslich weist der Bericht darauf hin, dass die Schweizer Universitäten durch ihr vielfältiges Weiterbildungsangebot bereits jetzt zur Förderung des Lifelong Learning beitragen.⁵⁹

Aus Sicht der CRUS besteht für die Schweizer Universitäten zurzeit wenig Handlungsbedarf. Der Akzent liegt auf der gut etablierten Weiterbildung, die als massgeblicher Beitrag der Universitäten zum Lebenslangen Lernen zu betrachten ist. Dies heisst allerdings nicht, dass das Lebenslange Lernen mit Weiterbildung gleichgesetzt werden darf. Was die mit dem Lifelong Learning einhergehende Öffnung des Hochschulbereichs betrifft, ist im schweizerischen Kontext auch das duale Hochschulsystem in Rechnung zu stellen, in dem durch die Einführung der Fachhochschulen und den Ausbau der Höheren Berufsbildung bereits eine gewisse Öffnung stattgefunden hat.

⁵⁷ Vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/lifelong-learning.html>

⁵⁸ CRUS – Lifelong Learning: Herausforderungen für die Universitäten der Schweiz, Kap. 4.2.

⁵⁹ Ebd. Kap. 6.

Der im Auftrag der CRUS erstellte Bericht zum Lebenslangen Lernen steht den Universitäten und weiteren Interessierten als Guideline zur Verfügung.

5.3. Checklist Employability

Employability ist zusammen mit Mobilität während des Bologna-Prozesses als einer der politischen Leitbegriffe geprägt worden. Von Seiten der Universitäten und Hochschulvertreter wird dem Begriff mehrheitlich kritisch begegnet, da die mit ihm verbundene Anwendungs- und Praxisorientierung in einem grundsätzlichen Widerspruch zum Selbstverständnis universitärer Bildung zu stehen scheint. Ein im Auftrag der deutschen Hochschulrektorenkonferenz erstelltes Fachgutachten bietet neuerdings einen differenzierten Überblick über die Thematik.⁶⁰ Darin wird die Entwicklung des Employability-Begriffs von „Beschäftigungsfähigkeit“ zum Begriff „berufliche Relevanz“ aufgezeigt, da die deutsche Übersetzung wie auch der Begriff „Employability“ als zu eng am Arbeitsmarkt orientiert gewertet wird. Die Autoren gehen der Bedeutung von Employability in den verschiedenen Fachkulturen und in ausgewählten europäischen Ländern nach und stellen einen diffusen Umgang mit dem Begriff fest. Sie zeigen den Wandel der Hochschulen im Zug des Bologna-Prozesses auf und liefern theoretische wie empirische Befunde zu Employability. Zudem wird Employability in den Kontext von Kompetenzorientierung und Praxisbezug gestellt; in einem zweiten Teil werden Good-Practice-Beispiele für eine Integration von Employability in das Studium vorgestellt.

Als Indikator für die Employability der Hochschulabsolventinnen und -absolventen wird u.a. deren Erwerbslosenquote bezeichnet, die in der Schweiz regelmässig vom BFS erhoben wird. Die Zahlen zeigen, dass die Absolventen der Schweizer Hochschulen durchaus „employable“ sind. So beträgt beispielsweise die Erwerbslosenquote bei den Personen, die ihr Studium 2010 abgeschlossen haben, rund ein Jahr nach Studienabschluss gerade 2,9%. Die Absolventen der universitären Hochschulen (3,6%) weisen insgesamt eine höhere Quote auf als jene der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (2,2%).⁶¹ Über eine längere Zeitspanne ändert sich dieses Bild allerdings zugunsten der Universitätsabsolventen: So sind die Absolventen der universitären Hochschulen des Abschlussjahrgangs 2006 fünf Jahre nach dem Abschluss seltener erwerbslos (1,9%) als die Absolventen der Fachhochschulen (2,1%).⁶² Auch was die Adäquanz der Beschäftigung betrifft, schneiden die Absolventen der universitären Hochschulen gut ab: Fünf Jahre nach dem Abschluss besetzen 84,2% der Absolventen des Jahres 2006 eine Stelle, die einen Hochschulabschluss erfordert. Die Werte machen deutlich, dass der Eintritt von Hochschulabsolventen ins Erwerbsleben in der Schweiz kein akutes Problem darstellt. Ein grosser Teil der Schweizer Studierenden ist zudem bereits während des Studiums erwerbstätig. Auch wenn dies aus finanzieller Notwendigkeit geschieht, bietet die Erwerbstätigkeit doch auch eine willkommene Gelegenheit, Praxiserfahrung zu sammeln (vgl. Kap 2.3).

Mit der Thematik hat sich auch die AG Koordination Lehre der CRUS im Rahmen einer Retraite auseinandergesetzt und dabei versucht aufzuzeigen, wie Employability in einen konstruktiven Zusammenhang mit universitärer Bildung gesetzt werden könnte.⁶³ Aktueller Ansatzpunkt bildete das Bukarest-Communiqué des Ministertreffens im Jahr 2012, das einen erweiterten Begriff von Employability formuliert, der die gesellschaftliche Dimension beinhaltet, Nachhaltigkeit fordert und eine längere Zeitachse im Sinn des Lebenslangen Lernens öffnet.⁶⁴

Daraus ist eine Checklist zur Employability in der Curriculumentwicklung hervorgegangen, die sich als Hilfestellung für die Universitäten und insbesondere für Programm- und Curriculumverantwortliche versteht. Sie will diese dabei unterstützen, sich ihres Beitrags zum Thema bewusst zu werden und

⁶⁰ HRK – Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium 2013.

⁶¹ BFS. Bildungssystem Schweiz – Indikatoren. Wirkung – Erwerbslosenquote der Absolvent/innen HS: vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406302.4066.html?open=1#1>

⁶² BFS – Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt 2011.

⁶³ Retraite der AG Koordination Lehre, Villa Garbald, Juli 2012. Gäste: Silvia Studinger, Leiterin Universitäten SBF; Nicole Pohl, Senior Projektleiterin, econcept.

⁶⁴ „Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area“, Bucharest Communiqué, Final Version, S. 2: „Today graduates need to combine transversal multi-disciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market. We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers.“ <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communiqué%202012%281%29.pdf>

diesen aktiv zu kommunizieren.⁶⁵ Der Fokus liegt auf der Profilbildung von Studienprogrammen und der Sichtbarmachung von Kompetenzen. Das Papier nimmt im ersten Teil eine Begriffsklärung vor und definiert Zielsetzungen von Employability aus universitärer Sicht: durch welche spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen zeichnen sich universitäre Absolventen aus (u.a. wissenschaftliche Problemlösungsfähigkeit, Verbindung von Fachkompetenz und Methodenkompetenz, eine spezifische wissenschaftliche Zugangsweise zu Fragestellungen wählen u.a.m.), welche Ziele verfolgt die universitäre Bildung hinsichtlich der Erwerbstätigkeit (u.a. auf eine universitäre Laufbahn vorbereiten, auf anspruchsvolle Tätigkeiten in wissenschaftsnahen Bereichen und in der Wirtschaft vorbereiten u.a.m.). Der zweite Teil beinhaltet Hinweise, welchen Aspekten in Bezug auf Employability bei der Gestaltung von Curricula besondere Beachtung geschenkt werden sollte. Im Zentrum steht die Praxiserfahrung, wobei es auch hier wieder darum geht, die universitätsspezifischen Formen aufzuzeigen: Neben Praktika im eigentlichen Sinn sind dies beispielsweise Mitwirkung an Forschungsprojekten und -publikationen, Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen, Feldforschung u.a.m.

5.4. Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase bezeichnet den ersten Studienabschnitt auf den beiden Stufen Bachelor und Master. Von Seiten der Universitäten gilt es in dieser Zeit, sowohl Selektions- wie Integrationsaufgaben zu erfüllen. Die Studierenden umgekehrt durchlaufen einen fachlichen und überfachlichen Sozialisationsprozess und sind gleichzeitig einem grossen Leistungsdruck ausgesetzt. Angesichts der Massifizierung der Hochschulen und einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft gewinnen diese Prozesse an Bedeutung. Gleichzeitig steht durch die Stufung der universitären Studiengänge dafür weniger Zeit zur Verfügung: auf der Bachelorstufe rund ein bis zwei Semester, auf der Masterstufe höchstens ein Semester.

Stichworte wie Studienverbleib, Studienabbruch, akademische Integration, Assessment, Studienerfolg oder Selektion u.a.m. kennzeichnen die prägenden Aspekte der Studieneingangsphase. Sie ist in den vergangenen Jahrzehnten als Herausforderung erkannt und beschrieben und in das Blickfeld unterschiedlicher Forschungsansätze gerückt worden. Die AG Koordination Lehre der CRUS hat sich im Rahmen ihres Jahresschwerpunkts 2013 mit der Thematik beschäftigt und einen Überblick erstellt, der auf der Website der CRUS einsehbar ist.⁶⁶

Als Assessmentjahr resp. -stufe, Basisjahr oder Propädeutikum bezeichnet, handelt es sich um eine klar definierte erste Studienphase am Anfang der Bachelorstufe im Umfang von normalerweise 60 Credits. Sie dient dem Erwerb grundlegender Kenntnisse, die eine Voraussetzung für die Fortsetzung des Studiums bilden. An den Schweizer Universitäten existieren zur Zeit verschiedene Formen dieser ersten Studienphase im Bachelorstudium. So kann das Curriculum fest vorgegeben sein oder es können auch gewisse Wahlmöglichkeiten bestehen. Teilweise wird eine Abschlussprüfung durchgeführt oder die Leistungen werden semesterweise geprüft. In beiden Fällen ist das erfolgreiche Bestehen die Voraussetzung für die Fortsetzung des Bachelorstudiums. Statt einer Prüfung kann am Ende dieser Phase auch ein Orientierungsgespräch geführt werden. In welcher Form das Propädeutikum oder Assessmentjahr auch gestaltet wird, beinhaltet es in jedem Fall Aspekte wie die Schaffung einer gemeinsamen Basis für eine erfolgreiche Fortsetzung des Studiums, Selektion, Orientierung und Betreuung. Das Assessmentjahr hilft bei der Klärung der Lernziele auf Seiten der Institution, der Studierenerwartungen und Studierfähigkeit auf Seiten der Studierenden.

Einige Beispiele an Schweizer Universitäten:

- An der Universität St. Gallen absolvieren die Studierenden das erste Jahr des Bachelorstudiums als gemeinsames Assessmentjahr.⁶⁷
- An der ETH Zürich wird das erste Jahr im Bachelorstudium Basisjahr genannt, das sich durch ein vorgegebenes Curriculum kennzeichnet und mit der Basisprüfung abschliesst.⁶⁸

⁶⁵ „Checklist Employability in der Curriculumentwicklung“, entstanden aus einer Initiative der AG Koordination Lehre der CRUS, publiziert im Mai 2013. Vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/employability.html>

⁶⁶ Das Thema der Studieneingangsphase ist im Rahmen der Sommerretraite 2013 der AG Koordination Lehre in der Villa Garbald behandelt worden. Daraus resultierte eine thematische Seite zur Studieneingangsphase auf der Website der CRUS: vgl. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/studieneingangsphase.html>, mit Vokabular, Bibliographie und einer Auflistung von Beispielen an Schweizer Universitäten.

⁶⁷ Vgl. <http://www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr>

- An der EPFL besteht das „Propédeutique“ aus zwei vorgegebenen Blöcken und wird mit dem „Examen propédeutique“ abgeschlossen.⁶⁹
- Die Kultur- und sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Luzern kennt eine Assessmentstufe, an deren Ende mit den Studierenden individuelle Orientierungsgespräche geführt werden.⁷⁰
- Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Genf hat ihr Bachelorstudium in zwei Teile gegliedert: der erste Teil umfasst 60 Credits, die bis nach max. 4 Semestern nach Studienbeginn erworben sein müssen, um in den zweiten Teil übertreten zu können. Das Curriculum ist semesterweise gegliedert und je nach gewünschter Spezialisierung gestaltet und dient den Studierenden als Orientierung. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihren persönlichen Studienplan gestalten zu können.⁷¹
- An der Universität Zürich haben verschiedene Fakultäten und Fächer eine Assessmentstufe eingerichtet, so die Publizistik, Rechtswissenschaften oder Psychologie.⁷² In den Wirtschaftswissenschaften vermittelt die Assessmentstufe Grundkenntnisse in Wirtschaftswissenschaften sowie Mathematik, Statistik und Informatik. Sie muss in max. 2 Jahren erfolgreich abgeschlossen werden.⁷³
- An der Universität Lausanne besteht der Bachelor aus zwei Teilen, der erste davon ist die „Partie propédeutique“ im Umfang von 60 Credits. Erst nach dem Erwerb dieser 60 Credits ist es möglich, in den zweiten Teil des Bachelors überzutreten.⁷⁴ Die UNIL bestärkt die grundlegende Rolle des propädeutischen Jahrs zur Herausbildung der für die Fortsetzung des Studiums nötigen Lernergebnisse, wie man in ihrem „Plan d’intentions“ lesen kann.⁷⁵

Rund um die Studieneingangsphase sind an den Schweizer Universitäten verschiedene Initiativen lanciert worden. Sie können der individuellen Vorbereitung auf ein Studium dienen, wie das von der Medizin in Freiburg oder der Psychologie an der Universität Zürich angebotene Self-Assessment. Viele Angebote und Initiativen wurden zur Unterstützung und Integration der Studierenden entwickelt: dazu zählen Einführungskurse, begleitende Workshops – bspw. zur Verbesserung von Lernstrategien an der Universität Genf – und Tutorate. Eigentliche Einzelbetreuungen stellen etwa das Mentorsystem des Faches Physik an der Universität Zürich oder das Coachingsystem an der ETH dar.⁷⁶

5.5. Ein Blick auf den europäischen Hochschulraum

In Vorbereitung der 2015 stattfindenden Ministerkonferenz in Jerewan sind einige aktuelle Publikationen erschienen, die es erlauben, den hochschulpolitischen Diskurs im Europäischen Hochschulraum kurz zu betrachten und in Vergleich mit der Schweizer Situation zu stellen.

Der im Jahr 2014 zum sechsten Mal erscheinende Länderbericht, der jeweils im Hinblick auf die alle zwei Jahre stattfindende Ministerkonferenz erstellt wird, gibt einen aktuellen Überblick zum Stand der Bologna-Reform in den teilnehmenden Ländern.⁷⁷ Gemäss dem Bericht und in Übereinstimmung mit der Prioritätensetzung der CRUS stellt die Weiterführung der Implementierung des nationalen Qualifikationsrahmens und dabei die outcomeorientierte Gestaltung der Studienprogramme auch während der nächsten Jahre eine zentrale Herausforderung dar. Allgemein zeichnet sich auf europäischer Ebene ausserdem Klärungsbedarf ab, in welcher Form der Reformprozess künftig gesteuert und koordiniert werden soll.

⁶⁸ Vgl. <https://www.ethz.ch/de/studium/bachelor/aufbau.html>

⁶⁹ Vgl. <http://sac.epfl.ch/reussite-prope> <http://polylex.epfl.ch/etudes>

⁷⁰ Vgl. https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/dok/Reglemente_Merkblaetter_Formulare/Neuste_Versionen/StuPO_BA_und_MA/Wegleitungen_BA_KSF.pdf

⁷¹ Vgl. <http://www.unige.ch/ses/formations/bachelors/presentation.html>

⁷² Vgl. bspw. <http://www.psychologie.uzh.ch/studium/bachelor.html>

⁷³ Vgl. <http://www.oec.uzh.ch/studies/bachelor.html>

⁷⁴ Vgl. Règlement général des études vom 26. Mai 2011, Art. 3 a. http://www.unil.ch/webdav/site/interne/shared/textes_leg/rglmt_inter_etudes4.pdf

⁷⁵ Vgl. Plan d’intentions UNIL 2012–2016, 1.2.1, S. 27.

⁷⁶ Vgl. die nicht abschliessende Liste von Beispielen auf der Website der CRUS zur Studieneingangsphase: <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/studieneingangsphase.html>

⁷⁷ Vgl. <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, veröffentlichte die Europäische Kommission (Eurydice-Netzwerk) im Mai 2014 einen Bericht zur Modernisierung der Hochschulbildung in Europa. Thematisiert wurden nationale und institutionelle Strategien zur Öffnung des Zugangs zu tertiärer Bildung, zur Reduktion der Anzahl Studienabbrüche, zur Flexibilisierung der Hochschulbildung sowie zur Verbesserung der Employability von Hochschulabsolventen. Im Eurydice-Bericht wird unter anderem festgehalten, dass die wenigsten Länder in Europa Zielwerte für spezifische unterrepräsentierte Gruppen festschreiben. Auch das differenzierte und durchlässige Hochschulbildungssystem der Schweiz kennt keine solchen Zielwerte. Die in der Schweiz vorhandenen Brückenangebote (Passerelle) und die vor allem in der Westschweiz teilweise eingeführte Anrechenbarkeit von bisherigen Bildungsleistungen, beides Praktiken, die in den wenigsten europäischen Ländern verbreitet sind, sorgen bereits für eine vergleichsweise hohe Durchlässigkeit.

Zur Reduktion von Studienabbrüchen werden in verschiedenen Ländern Anreize gesetzt, damit Studierende innerhalb der Regelstudienzeit abschliessen. Zum Beispiel in Form einer Erhöhung der Semestergebühren bei Überschreiten der vorgegebenen Anzahl Semester. Auch die Flexibilisierung des Studiums wurde im Eurydice-Bericht thematisiert: An europäischen Hochschulen wurden in den letzten Jahren vermehrt flexible Formen der Studiengestaltung angeboten (z.B. Teilzeitstudium, Fernstudium, E-Learning oder die Anerkennung von früheren, nicht universitären Bildungsleistungen). Das Ausmass sowie die Form der Angebote variieren je nach Land, Universität und Fakultät bzw. Institut stark. Die zunehmende Lockerung der zeitlichen und räumlichen Organisation von Studiengängen in Europa wird als Antwort auf eine stärker diversifizierte Studierendenschaft verstanden. Ähnlich wie die CRUS im Zusammenhang mit der unterstützenswerten Flexibilisierung des Studiums festgehalten hat (vgl. Kap. 2.3), sieht auch die europäische Kommission die Förderung der akademischen Exzellenz mit der Aufweichung des Modells des Vollzeitstudierenden herausgefordert.

Von einigem Interesse aus Schweizer Sicht sind schliesslich die im November 2013 von der deutschen Hochschulrektorenkonferenz HRK verabschiedeten Empfehlungen zur weiteren Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. Die Empfehlungen beziehen sich auf die Gestaltung der gestuften Studiengänge, die Ausrichtung der Hochschullehre an den Bedürfnissen der Studierenden und den Umgang mit studentischer Vielfalt, Fragen der Mobilität und Anerkennung sowie der Notwendigkeit, eine eigene institutionelle Qualitätskultur zu entwickeln. Neben der Förderung der Mobilität, die weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben sei, bemängelt die HRK insbesondere die Gestaltung der neuen Studienprogramme. Die Bachelorprogramme seien oft zu spezialisiert, so dass sie lediglich ein Studium in einem direkt anknüpfenden Masterprogramm ermöglichen. Dadurch wird die vertikale Mobilität erschwert. Die HRK empfiehlt dabei unter anderem, die Studierenden zu ermutigen, individuelle Bildungsbiographien zu wählen, die vom an den universitären Hochschulen dominierenden 180+120-Modell abweichen.

Insbesondere im Vergleich mit den Empfehlungen der HRK zeigen sich bezüglich aktueller hochschulpolitischer Handlungsfelder für die Lehre einige inhaltliche Parallelen. Ebenso verhält es sich mit der teilweisen Zurückhaltung bei der Umsetzung der im Zug der Reform propagierten Themen.

6. Fazit

Im Fazit zum zweiten Zwischenbericht des Bologna-Monitorings für die Jahre 2010/11 ist eine beträchtliche Freiheit bei der Umsetzung der Studienreform konstatiert worden. Die produktive Vielfalt an den verschiedenen Universitäten, die sich etwa bei der Bologna-Architektur erwiesen hat, ist auch auf die komplexen Vorgaben bezüglich der Nomenklatur (mit dem virtuellen Element der Studienrichtungen) zurückzuführen. Da die Bologna-Richtlinien der SUK und die Empfehlungen und Regelungen der CRUS zu Beginn des Reformprozesses entstanden sind, konnte bei der Ausarbeitung nicht von bereits vorhandener praktischer Erfahrung profitiert werden. Es ist deshalb nur folgerichtig, dass die Anwendung der Vorgaben in den letzten Jahren nicht unbedingt gradlinig erfolgte, sondern sich die Praxis teilweise vielfältiger und reichhaltiger entwickelt hat. Eine kritische Revision der Richtlinien und / oder der Empfehlungen der CRUS ist zurzeit dennoch kein Thema. Sie kann frühestens in Betracht gezogen werden, wenn das HFKG in Kraft getreten ist und sich die entsprechenden neuen Strukturen herausgebildet haben.

Gleichzeitig dauert die Phase der Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung immer noch an. Aus Sicht der CRUS ist es umso wichtiger, die an sie delegierte Aufgabe der Koordination und Begleitung der Lehre an den universitären Hochschulen weiterhin mit Überzeugung und Engagement wahrzunehmen. So kann sie im Rahmen ihrer Koordinationsfunktion beispielsweise dafür sorgen, dass die je nach Universität unterschiedlich ausgebildete Studienarchitektur ein eher technisches Phänomen bleibt, aus dem nicht zwingend inhaltliche Schwierigkeiten für die Studierenden entstehen müssen, etwa beim Wechsel der Universität, bei der Anerkennung von erbrachten Leistungen u.ä. Dieser Schlussbericht zum Bologna-Monitoring zeigt auf, wo aus Sicht der CRUS die wichtigsten laufenden oder zu eröffnenden Baustellen an den Universitäten liegen.

Als ein Dauerthema erweist sich – nicht nur in der Schweiz – die mit Lernergebnissen operierende, kompetenzorientierte Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Curricula. An den meisten Universitäten sind entsprechende Entwicklungen nach unterschiedlichen Vorzeichen im Gang. Der nqf.ch-HS steht hierbei als verlässliches nationales Referenzinstrument zur Verfügung.

Bezüglich der ersten Studienstufe, dem Bachelor, ist man zu der allgemeinen Erkenntnis gelangt, dass die Bachelorcurricula zu stark spezialisiert ausgestaltet worden sind. Stattdessen besteht die Forderung, generalistischere Bachelorstudiengänge zu entwickeln. Der Bachelor soll seiner Bestimmung als Mobilitätsscharnier noch stärker gerecht werden können und den Studierenden dadurch noch mehr Wahlfreiheit ermöglicht werden. Mit dem Positionspapier zum universitären Bachelor, das im Rahmen dieses Schlussberichts vorgestellt wird, hat die CRUS ein deutliches Zeichen zur Weiterentwicklung des Bachelors gesetzt.

Ein kritischer Punkt in der Studienarchitektur stellt der Übergang von der ersten zur zweiten Studienstufe dar. Dabei weisen die inländischen Studierenden kein ausgeprägtes Mobilitätsverhalten auf, sondern studieren zum weitaus grössten Teil an derselben Universität weiter. Während dieser Berichtsphase ist die Zulassungspraxis im Fall eines Wechsels innerhalb der entsprechenden Studienrichtung an eine andere Schweizer Universität erstmals untersucht worden. Der Befund ist dabei weitaus positiver ausgefallen, als im Vorfeld aufgrund verschiedener Hinweise befürchtet werden musste. Das Prinzip der Freizügigkeit wird konsequent angewendet und die Verantwortlichen an den Universitäten zeigen sich zufrieden mit der Zulassungspraxis. Anlass zur Kritik gaben aus Sicht der Studierenden insbesondere Inhalt und Umfang der erteilten Auflagen. Angesichts der laufenden Weiterentwicklung der Studienangebote und einer damit einhergehenden Ausdifferenzierung könnte es lohnend sein, die Untersuchung in einigen Jahren zu wiederholen und damit nicht nur weitere Erkenntnisse zur Zulassungspraxis, sondern auch zum Mobilitätsverhalten der Studierenden zu gewinnen.

Beim Master spielt verstärkt die Konkurrenz zwischen den Universitäten, es zeigt sich deshalb ein Trend zu profilierten Masterstudiengängen. Die in den Bologna-Richtlinien festgeschriebene Unterscheidung zwischen den so genannt konsekutiven Studiengängen, die die Mehrheit bilden, und den spezialisierten Studiengängen ist angesichts dieser Entwicklung unter anderen Vorzeichen zu betrachten. Allerdings betrifft die Profilierung primär die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote, nicht aber unbedingt die Zulassungsbestimmungen.

Durch eine generalistischere Ausrichtung von Bachelorstudiengängen auf der einen und die Spezifizierung der Masterangebote auf der anderen Seite kann sich in einigen Bereichen eine stärkere Akzentuierung oder gar Trennung der beiden Studienstufen Bachelor und Master herausbilden. Angesichts der laufenden Entwicklungen ist eine kritische Revision und Aktualisierung des Konzepts

von Studienrichtungen und dem automatischen resp. freizügigen Übergang in derselben Studienrichtung in den nächsten Jahren angezeigt.

Trotz der Probleme, die erkannt sind und angegangen werden, ist es erfreulich, festzustellen, dass wie bereits bei der 2008 durchgeführten Studierendenbefragung auch die aktuelle Befragung der Studierenden eine hohe allgemeine Zufriedenheitsrate mit den Studienbedingungen ergeben hat. Die Resultate werfen allerdings auch grundsätzliche Fragen auf, dahingehend, was eine solche Zufriedenheitsrate eigentlich aussagen kann – und wie auf die Situation der weniger zufriedenen befragten Studierenden eingegangen werden soll, die immerhin gut einen Drittel ausmachen. Auffallend ist zudem die Diskrepanz zwischen der allgemeinen Zufriedenheit und den teilweise negativen Einzelresultaten, beispielsweise den Workload betreffend. Eine weitere – wiederkehrende – Differenz ist zwischen den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften / Medizin festzustellen. Anknüpfend an der Untersuchung könnte in einem weiteren Schritt der Versuch gemacht werden, einzelnen Elementen im Grundsatz nachzugehen: Was bedeutet beispielweise ein Kreditpunkt für einen Studierenden, was für einen Professor? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Kreditpunktesystem als solches?

Für die Universitäten und die CRUS können die positiven Resultate als Ansporn dienen, die nötigen Verbesserungen vorzunehmen, damit die aus dem Reformprozess hervorgegangenen „bolognisierten“ Strukturen im Bereich Studium und Lehre funktionieren. An den Schweizer Universitäten wird zurzeit vieles unternommen, wie einige Stichworte unterstreichen: Bachelorreform, generalistische gemeinsame Bachelorstudiengänge und davon autonome Gestaltung der Masterstudiengänge, Stärkung des Propädeutikums, Definition von Lernergebnissen als zentrales Element einer exzellenten Lehre, Formulierung von Lernergebnissen in den Unterrichtsbeschreibungen, Ausrichtung auf Lernergebnisse u.a.m.

Ausblick

Aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen wird ab 2015 die weitere Vorgehensweise unter dem Dach der neuen Rektorenkonferenz swissuniversities zu bestimmen sein, unter Einbezug der Partner von Seiten der beiden anderen Hochschultypen. Die von der CRUS für den Bereich Lehre definierten Prioritäten reichen noch bis in die Jahre 2015/16. Parallel und darüber hinaus gilt es, weitere Herausforderungen zu identifizieren und anzugehen. Aus Sicht der Delegation Lehre betrifft dies das Langzeitthema der Curriculagegestaltung. Dazu zählen Studienmodelle und Studienarchitektur, Studiengänge anstelle von Studienfächern, Studienpläne u.a. Ein weiterer Bereich ist die Weiterbildung im Kontext von individuellen Studienverläufen. Aber auch die Implikationen der Durchlässigkeit in der Praxis. Zu nennen sind schliesslich Aspekte der Programmgestaltung auf Doktoratsebene. Bei all diesen Herausforderungen will die CRUS die Zusammenarbeit mit den anderen Hochschultypen mit Offenheit angehen und die gemeinsamen Anliegen prioritär verfolgen.

Anhänge

A 1 Abkürzungen

AES	Association des Etudiants des Hautes Ecoles Suisses (de: VSH)
BFS	Bundesamt für Statistik (fr: OFS)
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses / Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (de: SKPH)
CSHES	Conférence suisse des hautes écoles spécialisées (de: KFH)
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (de: SKBF)
CUS	Conférence universitaire suisse (de: SUK)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area
EPF	Ecole polytechnique fédérale (de: ETH)
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule (fr: EPF)
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EUA	European University Association
FH	Fachhochschule (fr: HES)
HEU	Hautes écoles universitaires (de: UH)
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (fr: LEHE)
KFH	Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (fr: CSHES)
LEHE	Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (de: HFKG)
LLL	Lifelong Learning
MBA	Master of Business Administration
MAS	Master of Advanced Studies
MPH	Master of Public Health
MOOC	Massive Open Online Course
nqf.ch-HS	nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (fr: cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses)
OFS	Office fédéral de la statistique (de: BFS)
OVE	l'Observatoire de la vie étudiante
QF-EHEA	Europäische Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich
PH	Pädagogische Hochschule (fr: HEP)
SHIS	Schweizerisches Hochschulinformationssystem (fr: SIUS)
SIUS	Système d'information universitaire suisse
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SKPH	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (fr: COHEP)
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz (fr: CUS)
UNES	Union des étudiant-e-s de Suisse (de: VSS)
UH	Universitäre Hochschulen (fr: HEU)
UZH	Universität Zürich
UNIL	Université de Lausanne
UH	Universitäre Hochschule
USI	Università della Svizzera Italiana
VSH	Verband der Schweizerischen Hochschulstudierendenschaften (fr: AES)
VSS	Verband der Schweizer Studierendenschaften (fr: UNES)

A 2 Literatur

Schweiz

- BFS – Bologna-Barometer 2013:
BFS, Bologna-Barometer 2013, Neuchâtel 2013. Online verfügbar:
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/03/02.html> (Stand 15. Juli 2014).
- BFS – Bologna-Barometer 2009 bis 2012:
BFS, Bologna-Barometer 2009 bis 2012. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme, auf die Mobilität und den Erfolg im Schweizer Hochschulsystem, Neuchâtel 2009 bis 2012.
- BFS – Hochschulabsolventenbefragung 2011:
BFS, Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Hochschulabsolventenbefragung 2011, Neuchâtel 2013.
- BFS – Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt 2011.
BFS, Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2011. Neuchâtel 2013.
- BFS – Mobilität der Studierenden 2009:
BFS, Mobilität der Studierenden 2009. Absichten, Erfahrungen und Hindernisse. Neuchâtel 2011.
- BFS – Soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden 2013:
BFS, Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden 2013, Neuchâtel 2014 (erscheint demnächst).
- BFS – Studieren unter Bologna 2009:
BFS, Studieren unter Bologna. Hauptbericht der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden an den Schweizer Hochschulen 2009. Neuchâtel 2010.
- Bildungsbericht 2014:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau 2014.
- CRUS – Lifelong Learning: Herausforderung für die Universitäten:
CRUS, Lifelong Learning: Herausforderung für die Universitäten der Schweiz. Bericht der Arbeitsgruppe „AG LLL“ zuhanden der CRUS, Mai 2012.
- CRUS – Zulassungspraxis Übergang Bachelor–Master 2013:
Koordination Lehre der CRUS, Zulassungspraxis beim Übergang Bachelor–Master in der entsprechenden Studienrichtung. Umfrage 2012 bei den Schweizer Universitäten. Bern 2013.
- CRUS – Zwischenbericht 2010/11:
Bologna-Koordination der CRUS, Bologna-Monitoring 2008–11, Zweiter Zwischenbericht 2010/11, 2012. www.bolognareform.ch.
- CRUS – Zwischenbericht 2008/09:
Bologna-Koordination der CRUS, Bologna-Monitoring 2008–11, Erster Zwischenbericht 2008/09, 2010. www.bolognareform.ch
- CRUS / VSS-UNES – Studierendenbefragung 2008:
CRUS, VSS-UNES, Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden. Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten 2008, Bern 2009, www.bolognareform.ch.
- Studienabbrüche an Schweizer Universitäten 2013:
C. Wolter / Andrea Diem / Dolores Messer, Studienabbrüche an Schweizer Universitäten, SKBF Staff Paper 11, Aarau 2013.

Europa / International

- TRACKIT 2012:
Michael Gaebel / Kristina Hauschildt / Kai Mühleck / Hanne Schmidt, Tracking Learners' and Graduates Progression Paths TRACKIT, EUA Publications 2012; Guidelines for the development of institutionale approaches to tracking (EUA).
- Evidence on Dropout 2013:
Maelene Rode Larsen / Hanna Bjornoy Sommersel / Michael Sogaard Larsen, „Evidence on Dropout Phenomena at Universities, Aarhus University, Copenhagen 2013 (Short Version).
- Eurydice Report 2014:
Eurydice Report, Modernisation of Higher Education in Europe, Access, Retention and Employability 2014.
- HRK – Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium 2013:
HRK, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck, unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla, September 2013.
- Dropouts ≠ Dropouts 2014:
Bianca Thaler, Martin Unger, Dropouts ≠ Dropouts, Wege nach dem Abgang von der Universität, IHS, Wien 2014.

Monitoring de Bologne

2012–14 Rapport final

Table des matières

1. Introduction	47
2. Priorités dans le domaine de l'enseignement	48
2.1. Mise en œuvre du cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS).....	48
2.2. Consolidation du bachelor universitaire	49
2.3. Flexibilisation – Principes pour les études à temps partiel	51
2.4. Collecte de données sur les parcours d'études	52
2.5. Conclusions et suite des travaux	55
3. Mobilité verticale	57
3.1. Pratique d'admission lors du passage bachelor–master dans la même branche d'études 58	
3.1.1. Principaux résultats	59
3.1.2. Recommandations de la CRUS	62
3.2. Conférence nationale de la CRUS sur la mobilité verticale 2013	62
3.3. Conclusions et suite	63
4. Qualité et conditions d'études du point de vue des étudiants	64
4.1. Introduction	64
4.2. Résultats du questionnaire	64
4.3. Conclusions et suite des travaux	71
5. Thèmes particuliers	73
5.1. Dénomination des diplômes.....	73
5.2. Lifelong Learning	75
5.3. Checklist employabilité	76
5.4. Phase d'entrée dans les études.....	77
5.5. Un extrait des débats européens sur l'évolution des hautes écoles	78
6. Bilan	80
A 1 Abréviations	82
A 2 Références bibliographiques	83

1. Introduction

Dans le cadre du projet de coordination « Bologne : coordination et instruments », la CRUS a publié jusqu'à présent deux rapports intermédiaires relatifs au monitoring de Bologne pour les années 2008/09 et 2010/11. Depuis le début de l'année 2013, la CRUS remplit son mandat de coordination dans le cadre d'une tâche déléguée de la CUS. Avant l'entrée en vigueur de la LEHE et la réunion des trois conférences des recteurs à partir de 2015, il a été jugé utile d'élaborer, encore sous l'égide de la CRUS, un rapport de monitoring final pour les années 2012/14. Celui-ci vise à synthétiser les développements des dernières années en lien avec la réforme et la coordination de l'enseignement.

Depuis 2007, tous les cursus d'études des universités suisses ont été adaptés au système à deux échelons avec bachelor et master. D'un point de vue structurel, la réforme peut donc être considérée comme achevée. Au niveau européen également, l'ouverture de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EHEA) en 2010 a marqué l'achèvement de l'introduction de la réforme. Celle-ci ne peut toutefois être considérée comme entièrement accomplie. Aussi bien au niveau européen qu'au niveau suisse, il a été reconnu que des ajustements doivent être entrepris. Les universités se trouvent ainsi dans une phase de consolidation et d'optimisation, laquelle peut capitaliser sur dix ans d'expériences pratiques.

Le présent rapport ne vise pas à dresser un panorama complet de l'enseignement au sein des universités suisses mais se concentre sur les aspects et thèmes qui ont occupé la Délégation Enseignement de la CRUS entre 2012 et 2014. Dans le cadre de la « réforme de la réforme », la CRUS a défini des chantiers prioritaires dans le domaine de l'enseignement : mise en œuvre du cadre de qualifications et orientation sur les acquis de formation, consolidation du bachelor et flexibilisation des études. La mobilité verticale, soit le changement d'université entre bachelor et master, a également constitué un axe essentiel du travail de la Délégation Enseignement ces dernières années. Pour la première fois, une vaste enquête a été menée sur les conditions d'admission lors du passage bachelor-master et la Conférence nationale de la CRUS en 2013 a été l'occasion de se pencher sur les multiples aspects en lien avec la mobilité verticale. Dans le cadre de la dernière enquête sur la situation sociale et économique des étudiants de l'OFS, la CRUS a eu l'opportunité d'y insérer un module de questions. Les résultats permettent de dresser un panorama général de la satisfaction des étudiants et de leur point de vue sur les conditions d'études. En outre, quelques thèmes isolés, significatifs des nouveaux sujets à l'agenda du processus de Bologne, complètent le tableau : lifelong learning, employabilité et phase d'entrée dans les études. Un dernier chapitre vise à mettre en perspective les activités et développements des dernières années, à en tirer des enseignements et à évoquer des pistes pour l'avenir.

2. Priorités dans le domaine de l'enseignement

La réforme de Bologne ayant désormais abouti, une période de consolidation et d'ajustement des études et de l'enseignement a débuté dans les universités suisses; elle se prolongera au cours des années à venir. Parallèlement, la coordination et le monitoring dans le domaine de l'enseignement sont devenus des tâches permanentes. La CRUS entend les accomplir en se basant sur les priorités des périodes précédentes. Il s'agit en effet de continuer à suivre les thèmes soulevés par la mise en place de la réforme de Bologne, tout en optimisant et en harmonisant les nouvelles structures.

Dans cet esprit, la Délégation Enseignement de la CRUS a fixé trois priorités pour la période 2012-15/16. Premièrement, il convient de poursuivre et d'achever la mise en œuvre du cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS). L'orientation des études sur les outcomes demeure au cœur des objectifs à atteindre dans ce contexte. Deuxièmement, le bachelor universitaire doit être consolidé, afin d'accroître la liberté de choix des étudiants et encourager leur mobilité. Enfin, il s'agit en troisième lieu de flexibiliser les études. La notion de flexibilisation est délibérément comprise dans une acception large et englobe des aspects tels que les études à temps partiel, la perméabilité entre les types de hautes écoles, les différents parcours de formation et l'apprentissage tout au long de la vie.

2.1. Mise en œuvre du cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)

Nécessité par la réforme de Bologne, la coordination nationale et internationale dans le domaine des hautes écoles a entraîné la mise en place de certains instruments. Le cadre global de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (QF-EHEA) est l'un des plus importants d'entre eux. Il sert de méta-cadre aux cadres nationaux de qualifications. Le cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS) est largement inspiré du cadre européen. Il décrit et définit les niveaux de formation et les qualifications acquises au sein du système d'enseignement supérieur suisse au moyen de descripteurs génériques, de conditions d'admission, de crédits ECTS et de titres. Pour les niveaux bachelor, master et doctorat, le nqf.ch-HS a repris les descripteurs du QF-EHEA, à savoir les descripteurs de Dublin, qui font l'objet d'un large consensus. Elaboré par les trois Conférences des recteurs (CRUS, KFH, COHEP) et adopté en 2009 par leur comité directeur commun, le nqf.ch-HS a été approuvé par la CUS en 2011; il disposait ainsi de l'aval politique nécessaire pour être mis en œuvre dans les hautes écoles universitaires. Comme le relevait déjà le deuxième rapport intermédiaire sur le monitoring de Bologne des années 2010/11, la CRUS estime qu'il est judicieux, sur le fond, d'aborder la mise en œuvre au niveau institutionnel – conformément au chiffre 8 des principes en dix points du BFUG pour l'élaboration du cadre national de qualifications – de façon coordonnée, alors que le remaniement, axé sur les outcomes, des différents programmes d'études relève de la compétence des universités⁷⁸.

En prônant la coordination, un instrument tel que le cadre de qualifications se heurte, du moins en partie, à l'autonomie universitaire et à la nécessité de proposer dans les hautes écoles suisses une offre d'enseignement et de formation diversifiée. C'est pourquoi la CRUS est partie du principe que le nqf.ch-HS sert avant tout à orienter les hautes écoles lors de l'élaboration et de la description de leurs cursus et programmes d'études ainsi que lors de la formulation des acquis de formation (learning outcomes). Il permet en outre d'améliorer l'information sur le système suisse des hautes écoles et facilite la comparabilité des diplômes.

Pour prendre les mesures de concrétisation nécessaires à la mise en œuvre du nqf.ch-HS dans les universités, deux approches sont possibles: soit mettre le cadre proprement dit à disposition des universités, soit procéder de manière coordonnée et, par exemple, formuler des descripteurs spécifiques à chaque discipline en partant des descripteurs de Dublin du nqf.ch-HS.

⁷⁸ CRUS – Rapport intermédiaire 2010/11, p. 85.

Projet pilote sur la mise en œuvre du nqf.ch-HS dans les hautes écoles universitaires

Au début 2012, la CRUS a décidé de lancer un projet pilote pour le développement de descripteurs spécifiques aux disciplines, dans le but de tester, de manière suffisamment coordonnée mais toujours sur un plan très général, la mise en œuvre du nqf.ch-HS au niveau des disciplines. L'une des difficultés rencontrées lors du développement de ces descripteurs a été de trouver une formulation qui tienne compte des différences propres à chaque branche et qui soit en même temps suffisamment spécifique pour garantir la comparabilité souhaitée. Un autre défi à relever était d'impliquer les enseignants dans l'élaboration des learning outcomes, dès lors qu'ils sont, avec les responsables de programmes, les personnes compétentes pour définir l'organisation des études. Des projets pilotes déjà menés en la matière ont montré que l'approche bottom-up est celle qui promet les meilleurs résultats.

Trois disciplines ont été choisies pour le présent projet pilote: la biologie, l'histoire et l'informatique (computer sciences). Il s'agissait de garantir que le projet puisse couvrir un éventail aussi large que possible de spécificités des différentes disciplines et universités (y compris des EPF). Des groupes de travail bilingues, composés de trois à quatre professeur/e/s de chaque discipline, ont été mis sur pied et chargés de préparer un exemple de catalogue de compétences pour leur discipline. Des spécialistes de la didactique universitaire ont également participé à ces groupes de travail. Le projet a été lancé en été 2012. Les descripteurs à développer devaient avoir un caractère exemplaire et servir à orienter les responsables des universités dans l'organisation des filières d'études. Ils ont été développés selon le principe du respect de la diversité et en tenant compte des différentes définitions des profils d'études; ils présentent par conséquent un niveau élevé d'abstraction. Outre la formulation de descripteurs spécifiques à chaque discipline, le projet avait également pour but de promouvoir les échanges et la coordination entre les universités dans le domaine des développements curriculaires axés sur les outcomes. Ainsi, du point de vue de la Délégation Enseignement de la CRUS, la collaboration et les échanges intervenus dans le cadre de ces groupes de travail ont permis d'atteindre un premier objectif visé par la mise en œuvre du nqf.ch-HS.

En janvier 2013, la CRUS a clos le projet pilote; elle a décidé de ne pas le poursuivre, mais de mettre ses résultats à disposition en tant que « good practice » en les publiant sur son site internet⁷⁹. La majorité des recteurs et des spécialistes issus des disciplines concernées a estimé que les descripteurs proposés dans le cadre du projet pilote sont utiles pour la formulation de learning outcomes. D'aucuns ont cependant émis la crainte qu'une formulation coordonnée des descripteurs spécifiques à chaque discipline puisse entraver les initiatives des universités dans ce domaine. Même si le développement qu'il a amorcé ne se poursuit pas, le projet pilote a déjà réussi à impliquer les représentants du corps enseignant dans le processus, remplissant ainsi l'un des objectifs prioritaires de la période courante. De plus, pour rester dans l'esprit du projet, la CRUS a chargé sa Délégation Enseignement de recueillir et de fournir des informations sur les projets en cours pour la mise en œuvre du nqf.ch-HS dans le développement des curricula. Enfin, il se peut que la CRUS crée un jour une plateforme permettant d'échanger les expériences acquises dans le cadre de l'implémentation du nqf.ch-HS.

Ces dernières années, les universités ont déjà adapté leurs filières d'études aux dispositions du cadre de qualifications. Estimant néanmoins qu'il existe encore un potentiel d'optimisation, la CRUS continuera, au cours des années à venir, de traiter la mise en œuvre du nqf.ch-HS comme un thème prioritaire. Dans ce contexte, le projet pilote dont il vient d'être question pourrait contribuer à améliorer la compréhension du concept de learning outcomes au sein du personnel universitaire compétent.

2.2. Consolidation du bachelor universitaire

Dans le cadre de la réforme de Bologne, toutes les universités suisses ont introduit le système d'études à deux échelons, comprenant une filière d'études de bachelor à 180 crédits et une filière d'études de master à 90 ou 120 crédits. Les hautes écoles se sont ainsi vues contraintes de renouveler leurs anciennes filières de licence et de diplôme. Elles ont eu pour tâche de délimiter clairement chaque cursus d'études par rapport à l'autre et d'instituer le bachelor et le master comme des diplômes à part entière. Depuis quelques années déjà, la CRUS traite, sous différentes formes, de l'amélioration des structures d'études, notamment au niveau du bachelor. Ainsi, lors de sa 7^{ème}

⁷⁹ Voir sous: <http://www.crus.ch/information-programmes/cadre-de-qualifications-nqfch-hs/projet-pilote.html?L=1>

Journée Bologne, en 2010, elle s'est penchée sur les études de bachelor, identifiant à cette occasion les besoins d'amélioration et de coordination en la matière. Puis, en 2011, elle a mené une enquête sur le bachelor, afin de dresser un état de la situation de l'organisation des études de bachelor en Suisse. Sur cette base, le bachelor a pour la première fois été examiné à la loupe dans le cadre du deuxième rapport intermédiaire 2010/11⁸⁰. Pour la période 2012-2015/16, la CRUS s'est fixé comme objectif de consolider le bachelor universitaire. Elle entend œuvrer pour que le bachelor dans les universités suisses ne demeure pas seulement une première étape menant au master. Il s'agit en outre de garantir la liberté de choix des étudiants lors du passage du bachelor au master et de promouvoir la mobilité verticale (cf. chap. 3.2). Le master continuera pour sa part d'être considéré comme le diplôme standard des études universitaires en Suisse.

Les chiffres sur le passage de l'échelon bachelor à l'échelon master indiquent que, jusqu'à présent, la structure des filières d'études des universités suisses ne semble encore guère produire les effets attendus, comme p.ex. le changement de haute école pour les études de master. En 2011, 11% des étudiants en master avaient obtenu leur diplôme de bachelor dans une autre université suisse et 5% seulement dans un autre domaine d'études⁸¹. Le passage du bachelor au master est certes utilisé comme une charnière de mobilité, mais seulement par une petite partie des étudiants des universités suisses. Après l'obtention du diplôme de bachelor, la grande majorité d'entre eux passe directement au niveau master dans la même haute école universitaire et dans la même discipline (87%)⁸². La question de savoir si le passage de l'échelon bachelor à l'échelon master sert de charnière de mobilité dépend principalement, comme le révèle l'enquête menée auprès des étudiants, de la disponibilité et de la réputation des programmes de master de chaque université (cf. chap. 3).

Sur le marché du travail, la valeur du diplôme de bachelor paraît encore peu claire et varie fortement d'un domaine d'études à l'autre. Alors que les titulaires d'un diplôme de bachelor en sciences économiques ou en sciences humaines et sociales se lancent relativement fréquemment (17,5% et 15,9%) dans le monde du travail, c'est rarement le cas des diplômés des autres branches (entre 3 et 5,7%)⁸³. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que le master est conçu comme le diplôme standard et que, par conséquent, les études de bachelor ne sont pas considérées comme un cursus autonome. Cette perception est également celle des titulaires d'un bachelor, qui estiment en majorité que le bachelor universitaire n'est pas un diplôme de qualification professionnelle, mais une simple étape intermédiaire dans leur processus de formation (81%)⁸⁴. Il s'avère par ailleurs que douze mois après l'obtention de leur titre, les détenteurs d'un bachelor occupent beaucoup plus rarement un emploi nécessitant un diplôme d'une haute école (40%) que les titulaires d'un master (75%)⁸⁵.

Bachelor universitaire: principes et architecture

Après avoir admis que le contenu du bachelor universitaire présente un potentiel d'optimisation, la CRUS a adopté une prise de position sur ce thème en juillet 2014⁸⁶. Elle y a précisé et réaffirmé les principes et les conditions-cadres applicables au bachelor, dans le but de consolider le premier niveau des études universitaires.

Le bachelor est un cursus généraliste, qui dispense les bases théoriques et méthodologiques d'un domaine d'études. Il s'agit d'un cursus autonome, qui présente un profil de disciplines conçu de manière large et qui ouvre de multiples perspectives à ses diplômés. Le diplôme de bachelor donne notamment accès au deuxième échelon d'études en Suisse ou à l'étranger. Lorsqu'il est délivré par une université suisse, il permet à son titulaire d'être admis au moins dans une filière d'études de master consécutif d'une université suisse. Mais grâce à son profil généraliste et autonome, le bachelor constitue également une bonne base pour accéder à des filières d'études de master spécialisé.

L'organisation du bachelor varie d'une université et d'un domaine d'études à l'autre. Les hautes écoles évaluent par exemple les objectifs de la première année d'études en fonction de leur propre profil. En

⁸⁰ CRUS – Rapport intermédiaire 2010/11, p. 102 ss.

⁸¹ OFS – Baromètre de Bologne 2012, p. 17 ss.

⁸² Ibid.

⁸³ OFS – De la haute école à la vie active 2011, p. 5.

⁸⁴ Ibid. p.15.

⁸⁵ Ibid. p. 29.

⁸⁶ Prise de position de la CRUS sur le bachelor universitaire du 3 juillet 2014, <http://www.crus.ch/information-programmes/bologne-enseignement.html?L=1>

principe, la première année du cursus de bachelor vise à orienter les étudiants, à uniformiser leur niveau de connaissances et à les sélectionner. Cette année propédeutique, appelée également année d'évaluation, est déjà une tradition dans beaucoup d'universités suisses (cf. chap. 5.4). Pour faciliter la mobilité horizontale et la mobilité verticale, les universités sont encouragées à organiser leurs filières d'études de bachelor de manière aussi compatible que possible, en tenant compte des principes qui viennent d'être mentionnés. Un moyen d'y parvenir serait d'adopter, dans le processus de planification des filières d'études, un point de vue général, englobant les différents intérêts des chaires concernées. Les responsables de programmes et de cursus ont donc un rôle important à jouer dans ce contexte. Le recours à une telle méthode permettrait également de mieux utiliser le potentiel du système d'études modulaire.

Si elle doit respecter le critère de la compatibilité, l'organisation du bachelor doit aussi s'aligner sur les compétences génériques⁸⁷ résultant du cadre national de qualifications (cf. chap. 2.1). Ces compétences sont valables pour les titulaires d'un diplôme de bachelor de tous les types de hautes écoles. Le bachelor universitaire se distingue en outre par le fait qu'il confère un degré élevé de connaissances et de compréhension des bases théoriques et méthodologiques d'une discipline dont les contenus sont à la pointe de la recherche.

En résumé, il sied de souligner qu'en dispensant une formation scientifique de base à caractère généraliste, l'échelon bachelor permet de contribuer de manière significative à la promotion de la liberté de choix des étudiants et, par conséquent, à celle de la mobilité verticale lors du passage en master. Cette liberté de choix peut encore être accrue si les profils de qualifications des cursus de master et leurs éventuelles conditions d'admission sont établis de manière transparente et cohérente et si les obstacles administratifs en la matière sont levés. Il s'agit là de principes importants, qui doivent être respectés pour que le bachelor puisse remplir sa fonction de charnière et pour que les étudiants puissent changer facilement de discipline, d'études ou de haute école.

L'aspect de l'employabilité n'est pas prioritaire au niveau du bachelor. La formation scientifique est la dimension professionnalisante du bachelor universitaire. Après avoir fait une expérience dans la pratique, les titulaires d'un bachelor ont la possibilité de reprendre des études.

La mise en œuvre des principes énoncés dans la prise de position de la CRUS sur le bachelor universitaire pose quelques défis. Il s'agit notamment de concilier les principes de cohérence et de complétude avec les « petites branches d'études », et d'accorder le principe du bachelor comme formation complète avec l'approche disciplinaire des cursus composés de plusieurs programmes d'études. Les propositions figurant dans ce document de la CRUS serviront de base à la suite des travaux en la matière et susciteront le débat dans les hautes écoles.

2.3. Flexibilisation – Principes pour les études à temps partiel

La troisième priorité porte sur la flexibilisation de l'offre d'études dans les universités suisses; elle a pour objectif de permettre des parcours académiques individualisés. La notion de flexibilisation est délibérément comprise dans une acception large et englobe des aspects tels que les études à temps partiel, la perméabilité, les parcours de formation et l'apprentissage tout au long de la vie.

La flexibilisation de l'offre d'études peut apporter une contribution importante à la promotion de l'égalité des chances. Il convient toutefois de relever que les universités sont confrontées au défi de créer des offres d'études flexibles sans porter atteinte à l'excellence et aux performances académiques. Les études requièrent un engagement important de la part des étudiants et ne peuvent pas être considérées comme une activité accessoire. C'est pourquoi la CRUS insiste sur le fait que les études à plein temps continueront d'être la règle générale, même si les études à temps partiel sont en principe possibles.

La CRUS reconnaît qu'avec une offre de formation individualisée, la diversité des obligations et des parcours de vie des étudiants est mieux prise en compte. Selon une enquête de l'OFS, 75% des étudiants exercent une activité rémunérée parallèlement à leurs études, dont un quart à plus de 30%. 47% de ceux qui ont une activité salariée le font pour gagner leur vie. La flexibilisation permet donc aux étudiants qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant de leurs parents ou des pouvoirs publics de

⁸⁷ Compétences génériques prévues dans le nqf: <http://www.crus.ch/information-programmes/cadre-de-qualifications-nqfchs/le-cadre-de-qualifications/bachelor/descripteur.html>

poursuivre leurs études. Outre l'exercice d'une activité lucrative, certaines obligations qui incombent aux étudiants, par exemple la garde de leurs enfants, peuvent constituer une contrainte organisationnelle et leur occasionner des frais supplémentaires. Avec une offre de formation individualisée, ces étudiants peuvent mieux concilier leurs études et leurs obligations. Si la flexibilité des modèles d'études favorise l'égalité des chances, elle permet également aux étudiants de développer des compétences transversales et de s'engager davantage dans la société – par exemple en exerçant une activité dans une association d'étudiants, dans le domaine politique, culturel ou social. Un tel engagement contribue, d'une part, à rendre la société civile vivante et, d'autre part, il complète la formation des étudiants, augmentant ainsi leur employabilité. La flexibilisation des études, qui se traduit notamment par la réduction de l'obligation de présence, par le recours à des formes de e-learning, etc., offre à un public toujours plus hétérogène la possibilité de suivre une formation universitaire. Grâce à elle, il est en outre possible de mieux tenir compte des besoins des étudiants handicapés ou souffrant d'une maladie chronique. Les offres de formation continue proposées aux diplômés des hautes écoles dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie leur donnent de nombreuses possibilités de continuer ou de reprendre leurs études. Après quelques années de pratique professionnelle, certains d'entre eux optent parfois pour une formation MAS (Master of Advanced Studies) plutôt que pour des études de master. Enfin, le domaine de la flexibilisation est également lié aux études à distance, aux MOOCs⁸⁸ ainsi qu'à la prise en compte simplifiée des acquis informels et non formels.

Pour la période en cours, la CRUS a mis l'accent sur les études à temps partiel, invitant les universités à développer des modèles correspondants pour chaque cursus et dans chaque discipline. Pour les guider dans l'accomplissement de cette tâche, elle a adopté, dans un document sur la flexibilisation, des principes pour les études à temps partiel qui ont été publiés sur son site internet⁸⁹. Voici, brièvement présentés, les quatre principes qui figurent au cœur de ce document:

- La durée maximale d'un cursus de bachelor ou de master doit être au moins deux fois supérieure à la durée réglementaire⁹⁰.
- Les 60 crédits de l'année propédeutique peuvent être acquis en plus de deux semestres. La deuxième partie du bachelor ne peut pas être entamée avant que la partie propédeutique soit terminée avec succès.
- Les cursus d'études doivent prévoir une répartition équilibrée des cours obligatoires et des cours à option, de manière à ce que les plans d'études puissent être établis de manière flexible. Dans l'idéal, les cours obligatoires doivent être proposés chaque semestre, mais ils doivent l'être au moins une fois par année.
- Les universités sont invitées à se pencher tout particulièrement sur les modèles d'études à temps partiel applicables aux cursus fortement structurés, comme la médecine ou le droit.

La CRUS est consciente du fait qu'une institutionnalisation des études à temps partiel poserait des défis dans de nombreux domaines (planification, bourses d'études, coûts supplémentaires). C'est pourquoi elle soutient une approche pragmatique, qui repose essentiellement sur la durée variable des études et sur la flexibilisation des cursus existants. La flexibilité signifie en l'occurrence que les étudiants ont la possibilité de concevoir et de structurer leur apprentissage de manière autonome. La mise en œuvre concrète des principes proposés ci-dessus relève de l'autonomie des universités. Les différences disciplinaires doivent dès lors être prises en compte.

2.4. Collecte de données sur les parcours d'études

Plusieurs mots-clés prononcés lors de la fixation des priorités de la CRUS pour les années 2012–15/16 – flux d'étudiants, voies de formation, apprentissage tout au long de la vie – ont incité la Délégation Enseignement de la CRUS à examiner si un projet de collecte de données sur les parcours d'études pouvait être lancé, et le cas échéant de quelle manière, dans le cadre de la concrétisation des priorités pour le domaine Enseignement. La Délégation Enseignement reprenait

⁸⁸ L'expression "Massive Open Online Course" (MOOC) désigne une forme spéciale de cours en ligne.

⁸⁹ Flexibilisation – Principes pour les études à temps partiel: <http://www.crus.ch/dms.php?id=28919>

⁹⁰ Selon l'OFS, la durée effective des études est de 3,9 ans pour le bachelor et de 2,2 ans pour le master. Voir Etudiants et diplômés des hautes écoles OFS – Baromètre de Bologne 2013.

ainsi l'idée du suivi des parcours d'études développée dans des initiatives en cours au niveau européen, notamment dans le projet « TRACKIT ».

Ce projet, qui a été mené sous l'égide de l'EUA et auquel aucune haute école suisse n'a participé, dresse un état des lieux des outils mis en place dans les universités européennes pour assurer le suivi du parcours des étudiants. Il en résulte que le « tracking » est largement répandu et qu'il existe différentes manières de procéder pour suivre le parcours des étudiants. Le rapport justifie la nécessité du « tracking » en mentionnant notamment les trois aspects suivants: l'importance de la première année à l'université pour la réussite des études, le suivi des abandons (« drop-out-tracking ») et les mesures qui en découlent pour améliorer les programmes d'études et les prestations de services, l'adaptation / le profil des futurs étudiants⁹¹.

Le thème de la réussite et/ou de l'abandon (dropouts) des études mérite une attention toute particulière. Avec la réforme de Bologne, on s'attendait en effet à ce que le système d'études à deux échelons ou, plus précisément, la possibilité d'obtenir un premier diplôme (bachelor) assez rapidement, entraîne une diminution du taux d'abandon. Le rapport 2014 sur l'éducation en Suisse consacre un de ses chapitres au thème de la réussite et de l'abandon des études, mais les informations qu'il fournit ont trait principalement à la période précédant l'introduction du système de Bologne. Selon ce rapport, le taux de réussite des études est demeuré stable ces vingt dernières années, 70% environ des étudiants de chacune des filières licence et diplôme ayant achevé leurs études avec succès (en un laps de temps n'excédant pas dix ans). Les premiers chiffres concernant les étudiants du système de Bologne, à savoir ceux de la cohorte 2006, indiquent que le taux de réussite au premier diplôme ne s'est pas accru de manière significative⁹². Dans son Baromètre de Bologne 2013, l'OFS révèle un taux de réussite au bachelor de 80%⁹³. Par contre, il fait état d'un taux d'abandon relativement bas, soit de 13,3% en moyenne. A la demande de la CRUS, l'OFS a établi un tableau relatif aux entrants 2005, ventilés selon les groupes de domaines d'études. Ce tableau indique que le taux maximal d'abandon au bachelor est d'un peu plus de 15% (sciences humaines et sociales, droit), alors que le taux minimal avoisine les 8% (sciences techniques).

Hautes écoles universitaires: abandon des études en 2011 pour les entrants 2005 avec un certificat d'accès suisse

Selon le groupe de domaines d'études au début du cursus de bachelor	Taux d'abandon
Total	13.3%
Sciences humaines et sociales	15.4%
Sciences économiques	12.9%
Droit	15.3%
Sciences exactes et sciences naturelles	12.0%
Médecine et pharmacie	10.7%
Sciences techniques	8.3%
Interdisciplinaire et autres	13.5%

OFS: Baromètre de Bologne 2012

Ces taux d'abandon ne permettent pas d'observer comment les abandons se présentent durant les parcours d'études. Ainsi l'étude « Abandons dans les universités suisses » indique, par exemple, que les étudiants dans le domaine des sciences techniques présentent le taux le plus élevé d'abandons définitifs après le 4e semestre mais au contraire le taux le plus faible d'étudiants n'ayant pas achevé leurs études après le 16e semestre⁹⁴.

⁹¹ TRACKIT 2012.

⁹² Voir le chapitre correspondant dans le nouveau rapport sur l'éducation en Suisse. Rapport 2014 sur l'éducation en Suisse: Taux de réussite et d'abandon des études, chapitre Hautes écoles universitaires, p. 194–196. Les données qui y figurent proviennent du SIUS de l'OFS. Les calculs ont été effectués par le SKBF / CSRE. Les données relatives aux étudiants bachelor portent sur la cohorte d'entrants 2006.

⁹³ OFS – Baromètre de Bologne 2013.

⁹⁴ Ces chiffres proviennent des taux d'abandon par semestres pour la cohorte 1975-2001. Voir Stefan C. Wolter, Andrea Diem, Dolores Messer, Studienabbrüche an Schweizer Universitäten, SKBF Staff Paper 11, Aarau 2013.

Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (SKBF / CSRE) a pour sa part procédé à une analyse approfondie du phénomène de l'abandon des études dans les universités suisses. Il en est résulté que selon les premières études en la matière, la réforme de Bologne n'a pas donné lieu à une réduction généralisée du taux d'abandon⁹⁵. A noter toutefois que cette analyse est basée sur les cohortes d'étudiants 2001–03 et qu'à cette époque, les branches d'études n'avaient pas encore toutes passé au système de Bologne.

Les différences constatées entre les données quantitatives relatives aux taux de réussite et d'abandon s'expliquent par le fait que les paramètres de calcul utilisés sont divers et que l'abandon des études n'est pas toujours interprété de la même manière. Ainsi, pour l'OFS, les diplômes obtenus dans une autre haute école du domaine tertiaire ne sont pas comptés comme des abandons. Le rapport 2014 sur l'éducation en Suisse mentionne en outre une étude systématique, réalisée en 2013 par une équipe de l'Université d'Aarhus à Copenhague, qui relève que l'abandon des études est un phénomène complexe et soumis à l'influence de multiples facteurs. Cette étude résume, au niveau international, les résultats scientifiques fiables concernant les abandons et les changements d'études dans les universités européennes⁹⁶. Considérer le thème de l'abandon des études uniquement sous ses aspects négatifs, comme c'est souvent le cas, serait une vision trop simpliste. Pour les étudiants, l'abandon peut aussi signifier un recommencement ou une nouvelle orientation. De plus, pour les institutions, un taux d'abandon peu élevé constitue un indice de qualité des filières d'études concernées⁹⁷. Un rapport du réseau Eurydice, paru lui aussi cette année, présente quant à lui des stratégies nationales et institutionnelles en vue de réduire les abandons et donne un aperçu des données disponibles en la matière dans les différents pays européens. Il en ressort clairement que le concept d'abandon des études est utilisé de différentes manières⁹⁸. Un autre rapport, qui vient d'être publié sous le titre évocateur de « Dropouts ≠ Dropouts »⁹⁹, pose le même constat et note que cela rend problématique l'établissement de statistiques. Réalisée sur mandat de la Conférence universitaire autrichienne, l'étude qui a abouti à la publication de ce rapport porte sur l'abandon des études en Autriche. Elle indique dans quels groupes d'étudiants l'abandon est le plus fréquent et quelles sont les voies choisies par les étudiants qui ont quitté l'université.

Le thème du parcours de formation ne saurait cependant se limiter aux questions de réussite et d'abandon des études; comme les parcours s'individualisent de plus en plus, ce thème englobera en effet des questions toujours plus diverses. Afin de connaître les informations disponibles en la matière dans les universités suisses et de pouvoir estimer si celles-ci ont un intérêt à s'unir pour en collecter davantage, la Délégation Enseignement de la CRUS a organisé une consultation sur les parcours d'études auprès des universités. Elle leur a tout d'abord demandé quelles données relatives aux parcours d'études elles collectent, en plus de celles qu'elles livrent à l'OFS. Ensuite, elle les a priées d'indiquer quelles données supplémentaires pourraient être collectées au niveau national¹⁰⁰.

⁹⁵ Il s'agit d'une analyse de longue durée, comprenant une évaluation empirique des données SIUS relatives à tous les étudiants 1975–2011. Voir Studienabbrüche an Schweizer Universitäten 2013.

⁹⁶ Evidence on Dropout 2013.

⁹⁷ Voir à ce sujet le rapport 2014 sur l'éducation en Suisse, p. 194.

⁹⁸ Cinq pays (la France, l'Italie, le Portugal, le Royaume-Uni et l'Islande) recensent systématiquement les abandons à la fin de la première année d'études. Huit systèmes d'éducation (celui de la partie germanophone de la Belgique, de la Bulgarie, du Danemark, de l'Estonie, de la France, de l'Italie, de la Finlande et de la Norvège) les recensent chaque année. La majorité des pays européens n'évalue pas le taux d'abandon de façon régulière. Parmi ceux qui récoltent régulièrement des données en la matière, il y en a qui ne les publie pas ou qui ne les utilise que pour des discussions internes. Le concept d'abandon est lui aussi utilisé de différentes manières: d'aucuns parlent déjà d'abandon en cas de changement de programme d'études, alors que d'autres se basent sur la suite du parcours de l'étudiant pour décider s'il s'agit ou non d'un abandon. Voir Eurydice Report 2014.

⁹⁹ Dropouts ≠ Dropouts 2014. Les conclusions du rapport sur l'étude proprement dite soulignent la nécessité d'agir au niveau des universités et des décideurs politiques.

¹⁰⁰ Document interne Projet "Collecte de données sur les parcours d'études". Résultats de la consultation des universités, du 5 juin 2013.

Presque toutes les universités suisses collectent des données sur leurs étudiants. S'agissant des parcours d'études, les informations recueillies concernent

- la durée des études
- les changements de branches d'études
- l'exmatriculation (abandon des études et échecs, motifs, changements de discipline ou de haute école)
- le taux de réussite aux études
- l'entrée à l'université
- l'insertion professionnelle
- l'institution fréquentée auparavant
- le nombre de tentatives aux examens
- la mobilité dans les programmes
- l'origine académique des étudiants en master.

Plus de la moitié des universités consultées ont exprimé leur intérêt à coopérer avec d'autres universités. Les propositions formulées dans ce contexte mentionnaient très souvent la collecte d'informations relatives à la mobilité verticale et à l'abandon des études. Une seule université a manifesté explicitement son intérêt pour un « tracking » coordonné, exhaustif et régulier des parcours d'études individuels. Quelques hautes écoles ont relevé la difficulté qu'il y a à tirer des conclusions pertinentes sur les parcours d'études au niveau national. Enfin, certaines universités ont évoqué les problèmes liés à la propriété et à la gestion des données.

Se fondant sur les résultats de cette consultation, la CRUS estime qu'il n'y a pas de besoin immédiat de lancer, au niveau national, une collecte de données sur les parcours d'études ou sur certains aspects de cette question. Lors de la consultation, plusieurs voix se sont d'ailleurs élevées pour rappeler que des informations détaillées sur la réalité estudiantine et sur la mobilité en cours de semestre sont attendues dans le cadre le projet d'adaptation de la statistique des étudiants au système de Bologne (projet ASBOS de l'OFS)¹⁰¹. Depuis l'année académique 2012/13, l'OFS recense également les numéros AVS des étudiants, de manière à pouvoir suivre leur parcours à tous les niveaux de leur formation. Pour compléter les données de l'OFS, des enquêtes plus poussées sur l'abandon des études pourraient être effectuées ultérieurement. Mais quoi qu'il en soit, les informations dont on dispose actuellement ne sont pas suffisantes pour comprendre les motifs qui incitent les étudiants à abandonner leurs études.

2.5. Conclusions et suite des travaux

Les priorités de la CRUS dans le domaine de l'enseignement ont été fixées en partant du principe que la coordination et le monitoring de l'enseignement dans les universités suisses sont devenus des tâches permanentes. Vu que les thèmes de la réforme de Bologne ne sont pas encore entièrement traités et que les objectifs visés ne sont pas encore tous atteints, les travaux en la matière devront en effet se poursuivre durant les années à venir.

S'agissant du soutien à l'approche par les learning outcomes, la CRUS a mis l'accent sur l'implémentation du cadre national de qualifications, un instrument disponible depuis quelque temps déjà. Le projet pilote pour le développement de descripteurs spécifiques aux disciplines a permis d'impliquer des représentants du corps enseignant dans l'élaboration des learning outcomes et, par conséquent, de satisfaire à l'un des objectifs de la période en cours. La CRUS a décidé de ne pas continuer ce projet, mais de mettre ses résultats à disposition comme matériel de référence. D'autres moyens de renforcer les échanges au niveau des disciplines devront encore être trouvés à l'avenir.

Pour ce qui est des travaux relatifs au système d'études à deux échelons, la priorité a porté sur le bachelor. Ainsi, dans sa prise de position sur le bachelor universitaire, la CRUS a énoncé les

¹⁰¹ Le projet ASBOS a été clôturé par l'OFS avec la seconde enquête pilote. Dans le cadre de la première enquête régulière la livraison de données à l'OFS aura lieu d'ici la fin du mois de février 2015. Quant à la publication des résultats par l'OFS, elle est agendée pour l'automne 2015. ASBOS livrera notamment des résultats sur l'intensité des études et le comportement des étudiants en matière de mobilité.

principes applicables aux études de bachelor dans le but de renforcer le profil indépendant et l'orientation généraliste de ce cursus.

Enfin, la troisième priorité de la CRUS fut l'occasion de revenir sur un autre thème important, celui des études à temps partiel. Les principes que la CRUS a adoptés dans ce contexte ont trait à la durée maximale des études, à l'année propédeutique du cursus de bachelor et à la flexibilité de l'organisation des curricula; ils ont pour but de guider les universités dans la flexibilisation de leur offre d'études.

Les priorités de la CRUS pour le domaine de l'enseignement, qui ont été volontairement fixées à long terme, perdureront jusqu'en 2015/16. Les débats porteront non seulement sur la question récurrente des learning outcomes et sur les travaux relatifs au bachelor, mais également sur d'autres points particuliers tels que le passage du bachelor au master, la clarification de l'architecture des études et le soutien en faveur de la flexibilisation et de l'individualisation des cursus à deux échelons du système d'études. Il faudra par ailleurs examiner en temps voulu s'il convient de reprendre le projet de collecte de données qui a été remis à plus tard.

3. Mobilité verticale

Depuis l'introduction du système d'études échelonnées qui résulte de la mise en œuvre de la réforme de Bologne, les étudiants ont la possibilité de réorienter leur cursus à l'entrée en master. Dans ce sens, le passage du bachelor au master est considéré comme une « charnière de mobilité ». Si cette mobilité prend le plus souvent la forme d'un changement de haute école (en Suisse ou à l'étranger), elle peut également prendre la forme d'un changement de branche d'études ou d'un changement de type de haute école.

S'agissant de la mobilité verticale entre universités suisses, plusieurs conditions-cadres ont été définies lors de l'introduction de la réforme de Bologne :

- L'art. 1 al. 2 des Directives de Bologne de la CUS¹⁰² stipulent que le bachelor et le master remplacent ensemble l'ancien cursus de licence, de sorte à ce que le master est considéré en Suisse comme le diplôme standard de fin d'études.
- L'art. 3 al. 3 des Directives fait la distinction master consécutif et master spécialisé. Le premier s'inscrit dans « prolongement immédiat » des études de bachelor et vise à approfondir la formation scientifique généraliste tandis que le deuxième est une filière spécialisée. Les universités sont libres de définir les conditions d'admission des filières de master spécialisé. Celles-ci permettent aux universités de se profiler et doivent constituer une minorité de l'offre au niveau master.
- L'art. 3 al. 2 des Directives introduit le principe dit de « libre circulation ». Selon ce principe, les titulaires d'un bachelor d'une université suisse peuvent accéder sans autres « conditions préalables » aux filières d'études correspondantes des autres universités suisses. En revanche, l'université d'accueil peut faire dépendre l'obtention du master de compétences non acquises durant le cursus de bachelor (« exigences supplémentaires » qui prennent la forme d'enseignements supplémentaires à accomplir *durant* les études de master). Dans tous les autres cas de figure (candidature à un master spécialisé ou avec un bachelor d'une HES/HEP ou d'une haute école étrangère), l'université d'accueil peut également exiger des « conditions préalables ».
- Afin de mettre en œuvre ce principe de libre circulation, la CRUS a défini une liste fermée de branches d'études auxquelles tous les programmes de bachelor d'au moins 60 crédits ECTS doivent être associés¹⁰³. Pour chaque cursus de master, sont fixées la ou les branche(s) d'études correspondante(s) qui permettent un accès sans conditions préalables.

Selon le dernier Baromètre de Bologne de l'OFS¹⁰⁴, 34% des entrants en master en 2012 avaient obtenu leur bachelor dans une autre haute école. La majorité de ces entrants est constituée d'étudiants ayant obtenu leur bachelor dans une haute école étrangère (19%) tandis que les titulaires d'un bachelor suisse représentent 11% des entrants. Le solde est constitué des titulaires d'un bachelor HES/HEP (3%) et d'un autre type de diplôme (2% ; en général l'ancienne licence). Des différences importantes peuvent être observées dans les taux de passage du bachelor au master entre universités suisses, différences qui reflètent notamment le profil des universités et la diversité de l'offre d'études. Ainsi, la mobilité verticale nationale est faible au sein des EPF, où les cursus sont pour la plupart propres à ces deux institutions. Au contraire, à l'Université de Fribourg, par exemple, qui offre un bachelor en médecine humaine mais pas de master correspondant, 30% des titulaires d'un bachelor quittent l'institution pour une autre université suisse. L'Université de Neuchâtel est l'institution qui reçoit, proportionnellement, le plus d'étudiants d'autres universités suisses.

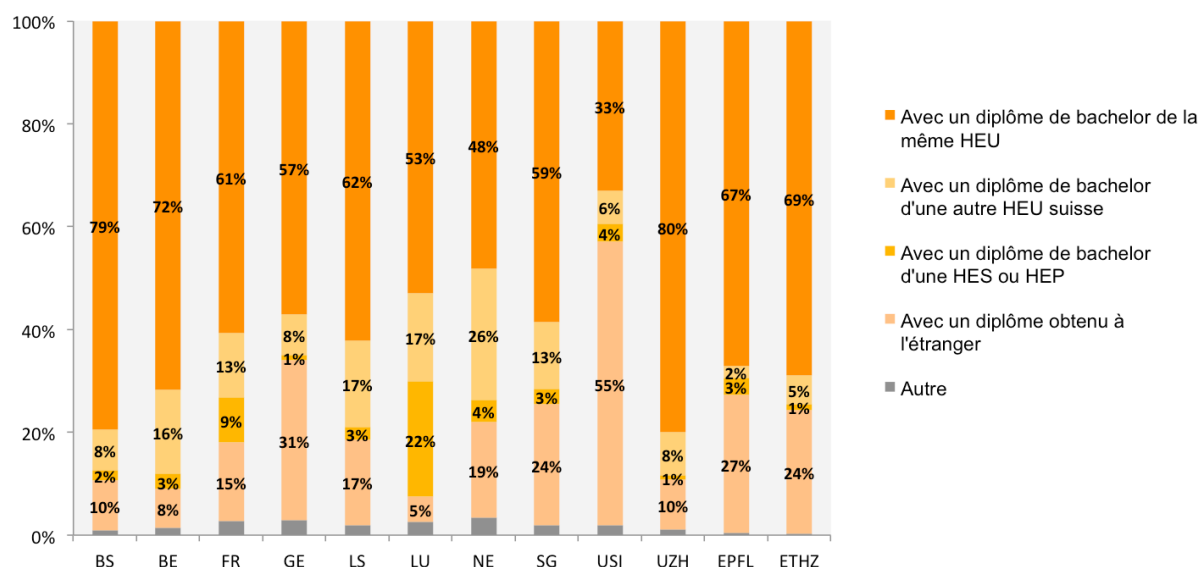
¹⁰² Conférence universitaire suisse, Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne du 4 décembre 2003.

¹⁰³ CRUS, Réglementation de la CRUS pour l'établissement des branches d'études et l'attribution des cursus de bachelor du 11 novembre 2005.

¹⁰⁴ OFS – Baromètre de Bologne 2013.

Figure 3-1:

Type de diplôme à l'entrée en master en 2012



D'après la dernière enquête de l'OFS sur la situation sociale et économique des étudiants¹⁰⁵ et en tenant compte que des étudiants suisses et étrangers scolarisés en Suisse, ce sont les étudiants en sciences humaines et sociales (28%) suivis des étudiants des domaines interdisciplinaires (27%) qui sont le plus mobiles à l'entrée en master à l'inverse des étudiants en médecine (9%) qui ont le moins changé d'institution pour accomplir leur master. L'exercice d'une activité rémunérée ne semble pas avoir d'effet sur la mobilité à l'inverse de la durée d'attente entre bachelor et master. 16% des étudiants qui ont débuté leur master relativement tôt (entre 1 et 6 mois après leur bachelor) ont changé de haute école contre 49% de ceux qui ont attendu entre 1 et 2 ans et 71% de ceux qui ont attendu plus de deux ans. On peut supposer qu'après un certain délai d'attente l'étudiant acquiert une distance au cursus et/ou à l'institution d'accueil, laquelle facilite la mobilité.

D'après la même enquête de l'OFS, les principales raisons évoquées par les étudiants ayant changé d'université pour le master sont l'absence du cursus dans l'université d'origine (51%), la meilleure réputation du master choisi (43%) et le fait de changer de région (31%). Un quart des étudiants de bachelor déclare vouloir changer de haute école pour réaliser le master. Cela signifie que plus de la moitié des étudiants déclarant vouloir changer de haute école pour le master ne le font pas (dans la mesure où seuls 10% du total environ entrent dans une autre université suisse et moins de 5% entreprennent un cursus à l'étranger). Les raisons évoquées par les étudiants qui n'ont pas changé d'université sont clairement d'ordre pragmatique : le master est proposé dans la haute école d'origine (81%), aucune raison de changer de haute école (46%), bonne réputation dans la haute école d'origine (43%), ne pas devoir déménager (31%).

3.1. Pratique d'admission lors du passage bachelor–master dans la même branche d'études

Dans son deuxième rapport intermédiaire du monitoring de Bologne publié au printemps 2012¹⁰⁶, la CRUS notait que les pratiques d'admission lors de changements d'université entre le bachelor et le master n'avaient pas encore fait l'objet d'investigations approfondies dans le cadre du monitoring mais que les observations réalisées jusqu'ici soulevaient des interrogations sur l'application du principe de libre circulation. Pour cette raison, la CRUS a décidé de mener en 2012 une vaste enquête sur les conditions d'admission dans le cadre de la mobilité verticale nationale. L'objet de l'enquête a porté sur le passage du bachelor au master **dans la même branche d'études** (masters consécutifs) entre

¹⁰⁵ OFS – La situation sociale et économique des étudiant-e-s 2013.

¹⁰⁶ CRUS – Rapport intermédiaire 2010/11.

universités suisses¹⁰⁷. L'enquête a été pilotée par la Délégation Enseignement et réalisée par la Coordination Enseignement du secrétariat général de la CRUS.

Afin de réunir les données pertinentes, deux questionnaires ont été élaborés :

- l'un à destination des facultés : il apparaissait en effet que seul le passage d'un questionnaire au sein des facultés et au niveau des filières d'études permettrait de réunir des données relatives aux conditions d'admission, ces dernières variant grandement au sein même des universités. Ce questionnaire, composé de 22 questions, a été envoyé en septembre 2012. 266 questionnaires ont été remplis par les responsables de programmes de master, conseillers aux études ou collaborateurs de décanats.
- l'un à destination des étudiants : ce questionnaire, contenant 21 questions, a été envoyé, via les services centraux des universités, en octobre 2012 aux étudiants concernés qui ont été 667 à le remplir.

3.1.1. Principaux résultats¹⁰⁸

La grande majorité des répondants au sein des facultés examinent systématiquement les dossiers des candidats ayant réalisé leur bachelor dans une autre université suisse. Les dossiers sont examinés systématiquement dans 80 à 90% des cas pour toutes les disciplines, sauf pour le droit et l'ingénierie où respectivement 50% et 54,5% des répondants affirment examiner systématiquement les dossiers. Il semble ainsi que la confiance entre universités soit la plus grande dans le domaine du droit, où les cursus sont relativement homogènes¹⁰⁹, et des sciences techniques qui sont pour l'essentiel enseignées par les deux EPF. Les directives de la CUS ne précisent pas à partir de quel volume de crédits ECTS un cursus doit être considéré comme relevant de la même branche d'études. Ainsi, en médecine, en sciences de l'ingénierie, en droit et en sciences naturelles et techniques il faut le plus souvent un cursus de bachelor complet dans la même branche d'études pour être admis sans conditions. A l'inverse, dans seulement 9% des cas en sciences humaines et sociales, une majeure ou un cursus complet est exigé. Dans les faits toutefois, la plupart des étudiants en master ont acquis au moins 120 crédits dans la même branche d'études.

Exigences supplémentaires

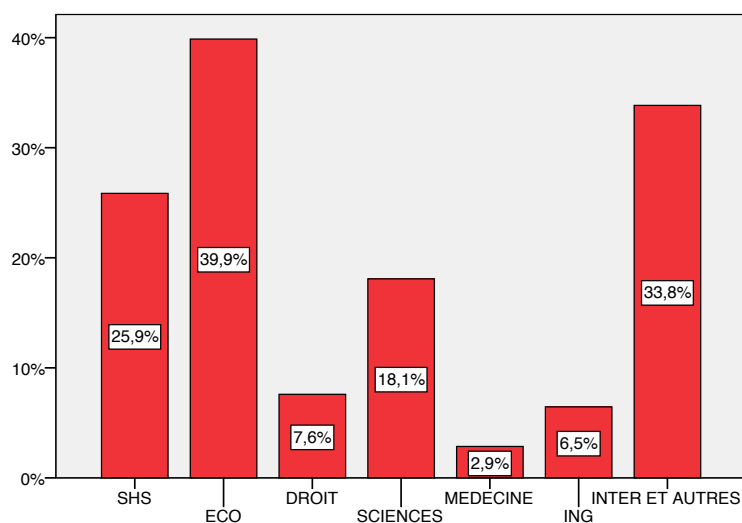
Plus de la moitié des répondants au sein des facultés affirment ne jamais demander d'exigences supplémentaires aux candidats nationaux dans la même branche d'études. Pour environ 21% des programmes de master, des exigences supplémentaires sont demandées fréquemment. Sur les 667 étudiants interrogés, un quart d'entre eux doivent remplir des exigences supplémentaires. C'est en sciences économiques et dans les domaines interdisciplinaires qu'on trouve le plus d'étudiants ayant dû remplir des exigences supplémentaires et en médecine et ingénierie qu'on en trouve le moins.

¹⁰⁷ Etaient donc exclus de l'objet de l'enquête les étudiants de master spécialisé ainsi que les étudiants ayant obtenu leur bachelor à l'étranger ou dans une HES/HEP.

¹⁰⁸ Les résultats complets peuvent être consultés dans le rapport: CRUS – Pratique d'admission lors du passage bachelor-master 2013.

¹⁰⁹ L'admission est en principe « automatique » dans toutes les facultés de droit du pays pour les titulaires d'un bachelor en droit d'une université suisse.

Figure 3-2 : Pourcentage de répondants qui doivent ou ont dû remplir des exigences supplémentaires (selon la discipline)



Sans surprise, plus les étudiants ont obtenu de crédits ECTS dans la même discipline au niveau du bachelors, plus la probabilité de devoir remplir des exigences supplémentaires est faible.

Pour les étudiants devant remplir des exigences supplémentaires, le volume de ces dernières s'élève en moyenne à 16,5 crédits ECTS. Il apparaît que le volume des exigences supplémentaires est beaucoup plus élevé dans les universités alémaniques que dans les universités latines. Alors que trois quarts des étudiants doivent remplir des exigences supplémentaires pour *moins* de 10 crédits ECTS en Suisse romande, trois quarts des étudiants doivent remplir des exigences supplémentaires pour *plus* de 10 crédits ECTS en Suisse allemande.

Figure 3-3 : Volume des exigences supplémentaires en crédits ECTS

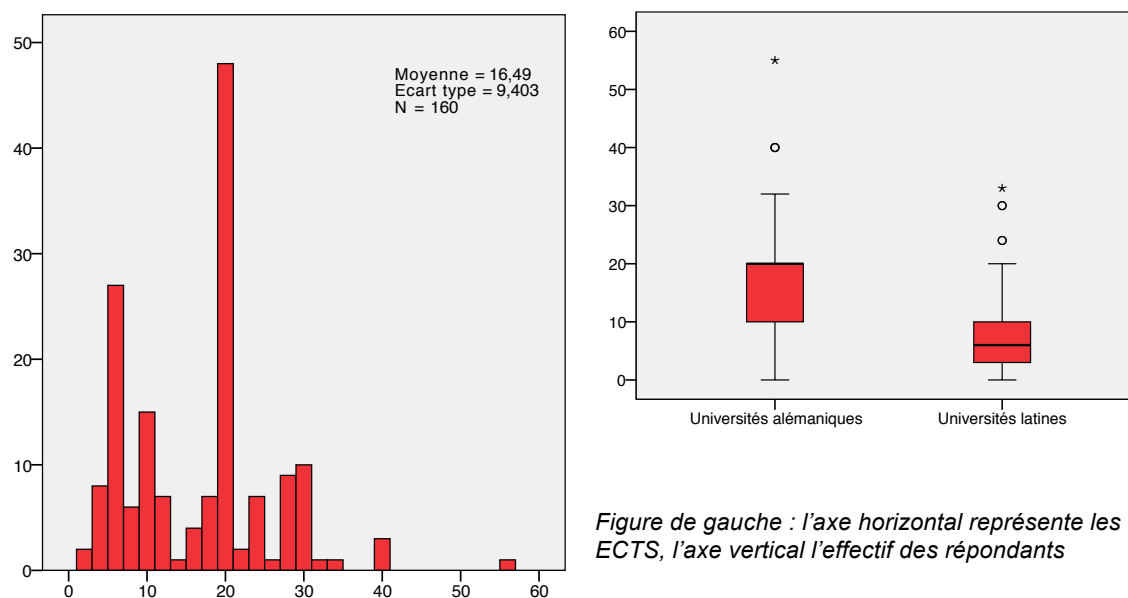


Figure de gauche : l'axe horizontal représente les crédits ECTS, l'axe vertical l'effectif des répondants

S'agissant de la distribution par discipline, c'est en sciences économiques et dans les domaines interdisciplinaires que les exigences supplémentaires sont les plus élevées avec respectivement 20,8 et 18,8 crédits ECTS. Les étudiants devant remplir des exigences supplémentaires étaient par ailleurs appelés à donner leur opinion personnelle sur le volume et le contenu des exigences supplémentaires. Il ressort qu'une grande majorité d'entre eux (67%) considère le volume des exigences supplémentaires comme injustifié. Egalement 67% des répondants considèrent que le contenu n'est pas justifié. Enfin, 59% des répondants estiment que les exigences supplémentaires

constituent une répétition d'enseignements déjà suivis en bachelor. Ce sont essentiellement les étudiants devant allonger leur master en raison des exigences supplémentaires et ceux qui ont obtenu un volume important de crédits ECTS dans la même branche d'études en bachelor qui considèrent, en moyenne, le volume des exigences comme injustifié.

On constate avec satisfaction que la grande majorité des étudiants (93%) n'ont pas eu besoin de retarder leur entrée en master en raison du processus d'inscription. Par contre, 70% des étudiants qui doivent remplir des exigences supplémentaires sont contraints d'allonger leurs études d'un semestre (50%) ou plus. L'allongement de la durée des études est, sans surprise, directement liée au volume des exigences supplémentaires.

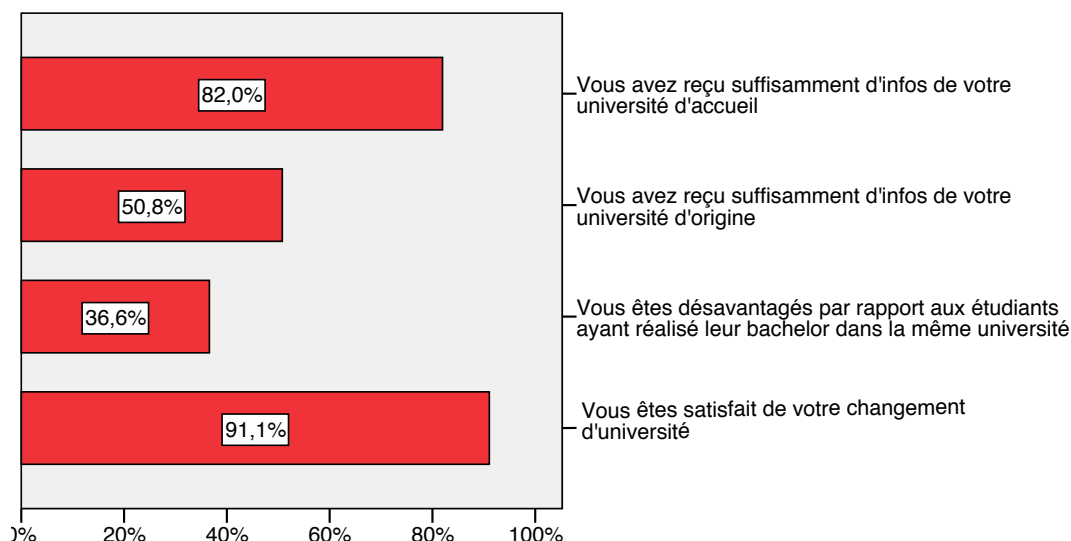
Candidature au master

La très grande majorité des étudiants (87%) dépose une candidature au master dans une seule université. Cette pratique laisse penser que les étudiants désireux de changer d'université sont relativement sûrs de leur choix de programme de master et ne s'adonnent pas à une forme de « shopping ». C'est en sciences économiques et sciences exactes et naturelles que l'on trouve la part la plus importante d'étudiants ayant déposé une candidature dans plusieurs universités (19% dans les deux cas). Cette tendance est confirmée par les données du module CRUS de l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiants (voir ch. 4), lesquelles révèlent que 27% des étudiants ont candidaté dans plus d'une université (dans ce cas, l'échantillon comprend également les étudiants ayant obtenu leur bachelor dans une université étrangère ou dans une HES/HEP).

Opinion des répondants

Les répondants au sein des facultés sont, dans leur vaste majorité, satisfaits de la pratique actuelle d'admission des candidats au master d'autres universités suisses. En effet, 63% des répondants affirment être « tout à fait d'accord » avec la proposition « la pratique actuelle d'admission est satisfaisante », 25% affirment être « plutôt d'accord » et seuls 12% ne se déclarent pas satisfaits. Concernant le principe de libre circulation, 90% des répondants estiment qu'il faut le conserver. Seuls 4 répondants sur 266 ne sont pas du tout d'accord avec la proposition. L'opinion sur la libre circulation est corrélée à l'opinion sur la pratique actuelle d'admission. Ainsi les Universités de Zürich et St-Gall qui sont les moins satisfaites de la pratique actuelle sont également celles qui sont le moins en faveur du principe de libre circulation. Ce sont aussi les institutions qui demandent le plus d'exigences supplémentaires.

Figure 3-4 : Pourcentage de répondants (parmi les étudiants) d'accord avec les propositions suivantes :



S'agissant des étudiants, ils se montrent, dans leur grande majorité (91%), satisfaits de leur changement d'université, quand bien même 37% d'entre eux s'estiment désavantagés par rapport aux étudiants ayant réalisé leur bachelor dans la même université. Le sentiment d'être pénalisé dépend fortement du fait de devoir remplir des exigences supplémentaires : 29% des étudiants n'ayant pas dû

remplir d'exigences supplémentaires estiment être désavantagés contre 64% de ceux qui ont dû en remplir. En outre, plus la durée du master est allongée en raison des exigences supplémentaires, plus il est probable qu'un étudiant se sente désavantagé. Par ailleurs, les nombreux commentaires laissés par les étudiants montrent qu'ils apprécient de pouvoir étudier une orientation spécifique dans un nouvel environnement et appellent à un encouragement de la mobilité verticale nationale. En revanche, de nombreux commentaires pointent les « chicaneries » de la procédure administrative, la complexité et la lourdeur du processus d'inscription, l'absence de communication entre universités ou l'inutilité des exigences supplémentaires¹¹⁰.

3.1.2. Recommandations de la CRUS

L'enquête auprès des facultés et des étudiants sur la situation à l'entrée en master dans la même branche d'études dans une autre université suisse offre pour la première fois une vue d'ensemble sur les modalités pratiques de la mobilité verticale nationale. Il en ressort que la situation est globalement satisfaisante : les facultés sont satisfaites du processus d'admission et les étudiants sont satisfaits de leur changement d'université. Il existe toutefois un certain potentiel d'amélioration. Dans ce sens, la CRUS a adopté les recommandations suivantes :

- Une majorité des étudiants devant remplir des exigences supplémentaires se plaignent du volume et du contenu des exigences demandées. La CRUS invite les universités à veiller à ce que les exigences supplémentaires soient fixées sur la base des compétences non acquises en bachelor et à fonder les décisions auprès des candidats concernés de manière transparente et compréhensible.
- La CRUS invite les universités à veiller à ce que les éventuels obstacles administratifs soient levés et les procédures fastidieuses soient simplifiées, autant que faire se peut. La CRUS peut, à ce titre, assumer un rôle de coordination. Les procédures pour les étudiants étrangers ne doivent pas être affectés et peuvent fonctionner autrement.
- La CRUS invite les universités à veiller à ce que l'information sur la mobilité verticale entre universités suisses soit améliorée et, le cas échéant, étoffée. La CRUS soutient les universités dans leurs efforts d'information.

Il n'est pas prévu de mesures particulières pour coordonner la mise en œuvre de ces recommandations dont la responsabilité incombe aux universités elles-mêmes.

La Conférence universitaire suisse a pris connaissance du rapport d'enquête lors de sa séance du 27 juin 2013 et soutient les recommandations de la CRUS. « Ces recommandations vont dans le sens de l'augmentation de la transparence en matière d'exigences supplémentaires, de la diminution des obstacles administratifs à la mobilité et d'une meilleure information des étudiants sur les offres de master », note la CUS.

3.2. Conférence nationale de la CRUS sur la mobilité verticale 2013

La conception de l'architecture des études et la consolidation du bachelor universitaire sont étroitement liés à la promotion de la mobilité verticale et occupent les universités ainsi que la CRUS depuis quelques années déjà. La Coordination Enseignement de la CRUS a ainsi organisé en août 2013 une conférence nationale sur la mobilité verticale en collaboration avec l'Université de Bâle. Un thème central dans la mise en œuvre de la réforme de Bologne. 170 personnes de Suisse et des pays voisins ont pris part à la conférence qui a eu lieu à l'Université de Bâle. L'usage du passage du bachelor au master comme opportunité de mobilité, les défis qui se présentent aux universités en lien avec cette forme de mobilité ou encore les stratégies que les hautes écoles ont développées dans la concurrence pour attirer des étudiants de master ont été au centre des discussions. Quelques exemples nationaux et internationaux venant d'universités et d'étudiants dans le cadre d'exposés de même que des forums de discussion ont permis d'éclairer les questions évoquées.

Dans son exposé, Antonio Loprieno, Recteur de l'Université de Bâle et Président de la CRUS, a plaidé pour une mise en œuvre conséquente de l'architecture des études au sein des universités suisses, le renforcement du passage bachelor-master comme charnière de mobilité ainsi que le maintien du master comme diplôme standard de fin d'études. Le découplage du bachelor et du master

¹¹⁰ CRUS – Pratique d'admissions lors du passage bachelor-master 2013, p. 68 ss.

pourrait servir de moteur à la mobilité verticale – ce potentiel mérite d’être encore plus exploité à l’avenir.

Prof. Sacha Spoun, Président de l’Université Leuphana à Lüneburg a apporté une dimension internationale à la discussion. Tandis que dans le modèle anglo-saxon le passage bachelor-master est traditionnellement l’occasion de changer de lieu, de branche ou de type de haute école, il reste à clarifier à quoi pourrait ressembler un modèle d’Europe continentale. Sacha Spoun constate que, comme en Suisse, le modèle consécutif domine en Allemagne. Une réévaluation du bachelor, qui devrait être considéré comme plus qu’un examen intermédiaire, pourrait remodeler cet état de fait. Dans cette perspective, l’employabilité ne devrait pas être aussi centrale qu’aujourd’hui ; il faudrait plutôt s’intéresser à la « capacité de formation » dans le sens d’une justification de qualification à la formation initiale et continue.

La Conférence nationale de la CRUS de 2013 a montré qu’un encouragement renforcé de la mobilité verticale était souhaité tant par les étudiants que par les universités. Comme mentionné au début de ce chapitre, il s’agit encore d’un phénomène limité d’un point de vue quantitatif. Les obstacles administratifs ont été évoqués à plusieurs reprises comme décisifs dans l’utilisation limitée des offres de mobilité. En plus de la réduction des obstacles administratifs, le renforcement de la distinction entre les niveaux d’études pourrait contribuer à l’encouragement de la mobilité verticale. Précisément parce que le master est considéré comme le diplôme standard de fin d’études, il serait judicieux de renforcer la valeur intrinsèque du bachelor. Il s’agirait ainsi de limiter la consécuité entre le bachelor et le master. Cette réévaluation du bachelor en tenant compte du master comme diplôme standard constitue une tâche délicate pour les universités, en particulier parce qu’une distinction claire des deux niveaux dépend des institutions, des branches et des personnes.

3.3. Conclusions et suite des travaux

Pour la première fois depuis l’entrée en vigueur des Directives de Bologne, une vaste enquête a été menée sur la pratique d’admission des étudiants qui, après le bachelor, poursuivent leurs études dans la même branche d’études dans une autre université suisse. Dans ces cas s’applique le principe de libre circulation qui est un élément central de la mise en œuvre de la réforme de Bologne en Suisse. Ceci explique l’intérêt – également politique – pour cette enquête, bien que le phénomène ne concerne qu’une petite minorité des étudiants en master (environ 10%).

Les résultats globalement positifs, mis en lumière par l’enquête, sont réjouissants et montrent que le système d’admission avec exigences supplémentaires a fait ses preuves. Les exigences supplémentaires soutiennent le développement de profils des offres d’études. Les différents profils motivent à leur tour les étudiants à changer d’université. En raison des spécificités des différents cursus d’études et universités, les résultats du questionnaire ne peuvent toutefois être généralisés que de manière relative. Dans le cadre de l’enquête est également apparu un problème marginal : dans quelques cas, des conditions préalables ont été demandées à la place d’exigences supplémentaires, ce qui est contraire au principe de libre circulation. Les universités concernées ont été invitées à examiner leur pratique correspondante.

Avec ses recommandations, la CRUS souhaite intervenir là où l’enquête a montré un potentiel d’amélioration. Ceci concerne le volume et le contenu des exigences supplémentaires qui, du point de vue des étudiants concernés, ne sont pas toujours compréhensibles, la suppression des obstacles administratifs inutiles de même que l’amélioration de l’information sur les possibilités de mobilité verticale. Il relève de la responsabilité des universités de répercuter et mettre en œuvre les recommandations de la CRUS.

Une répétition de l’enquête sur la pratique d’admission peut être envisagée dans quelques années. Ceci serait particulièrement utile dans la mesure où on constate une tendance à une plus grande différenciation des offres d’études. Ce faisant, les conditions-cadres relatives au principe établi de libre circulation changent également.

4. Qualité et conditions d'études du point de vue des étudiants

4.1. Introduction

Les conditions d'études des étudiants de bachelor et master des universités suisses ont fait l'objet d'une enquête pour la première fois en 2008. La CRUS, l'Union des étudiants de Suisse (UNES) et l'Association des étudiants des hautes écoles suisses (AES) ont conduit ce questionnaire auprès des étudiants en collaboration avec l'Observatoire de la vie étudiante (OVE). Cette enquête s'est montrée être un instrument utile pour se faire une image du développement des conditions d'études dans le système de Bologne. De manière réjouissante, les retours des étudiants à ce premier questionnaire ont été globalement positifs. Une nécessité d'agir se présentait toutefois dans certains domaines comme les parcours d'études, les learning outcomes ou encore l'égalité des chances¹¹¹.

L'intention originelle était de répéter l'enquête après deux ans. L'analyse a toutefois montré qu'un travail d'une telle importance ne pouvait être accompli dans des conditions similaires avec les ressources à disposition. Comme l'Office fédéral de la statistique (OFS) réalise tous les 4 ans depuis 2005 une collecte de données sur la situation sociale et économique des étudiants, l'opportunité s'est présentée de bénéficier de synergies et comme alternative de joindre à l'enquête 2013 un module sur les conditions d'études. Le questionnaire de l'enquête principale de l'OFS étant déjà volumineux et l'OFS ayant ajouté à l'enquête de 2009 des questions supplémentaires sur les ECTS et sur le passage bachelor-master, les questions sur les conditions d'études devaient se limiter à quelques points concernant la satisfaction avec les études, les enseignements obligatoires et à choix, les objectifs de formation (learning outcomes), les crédits ECTS, les études à temps partiel et la durée des études.

Un questionnaire en ligne a été adressé aux étudiants des hautes écoles suisses (pour la méthode, voir OFS¹¹²). Tous les étudiants des hautes écoles universitaires de l'échantillon ont été sélectionnés pour le module complémentaire de la CRUS, ce qui représente 10'001 personnes. Parmi celles-ci, 338 avaient déjà terminé leurs études au moment de l'enquête. 6797 étudiants ont rempli, complètement ou partiellement, le module de la CRUS, ce qui correspond à un taux de réponse de 70%. Celui-ci est à peine plus faible que le taux du questionnaire principal¹¹³.

Les résultats du module complémentaire de la CRUS sur les conditions d'études ne sont pas intégrés aux analyses de l'OFS mais sont à disposition exclusive de la CRUS. Le rapport principal de l'OFS sur la situation sociale paraîtra en automne 2014. L'OFS a publié les premiers résultats sur l'origine des étudiants sous la forme d'un dépliant en mai 2014¹¹⁴.

4.2. Résultats du questionnaire

L'impression générale des étudiants peut être décrite comme positive. Environ trois quarts sont satisfaits de leurs études, seuls 7% ne le sont pas (du tout)¹¹⁵. Les résultats varient selon le groupe de domaines d'études et l'université. Selon les groupes de domaines d'études, les pourcentages de personnes satisfaites varient de 67% en sciences humaines et sociales à 85% en sciences techniques, selon les universités entre 60% (UZH) et 87% (EPFL). On trouve le pourcentage le plus élevée d'étudiants insatisfaits dans les sciences humaines et sociales (9%) et, observé selon l'université, à l'Université de Zürich (12%).

¹¹¹ CRUS / VSS-UNES – Enquête des étudiant-e-s 2008.

¹¹² Voir OFS: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen__quellen/blank/blank/soz_lag/04.html

¹¹³ Les données ont été pondérées sur la base des taux d'échantillonnage (stratifié par haute école et groupe de domaines d'études).

¹¹⁴ OFS – La situation sociale et économique des étudiant-e-s 2013.

¹¹⁵ L'échelle de réponses de l'OFS comporte 5 valeurs, de 1=pas du tout satisfait à 5=tout à fait satisfait, alors que les valeurs intermédiaires ne sont pas explicitement formulées. Les positions 4+5 correspondent à „satisfait“, les positions 1+2 à „pas satisfait“.

Figure 4-1 : Êtes-vous satisfait(e) de vos études ? (selon le domaine d'études)

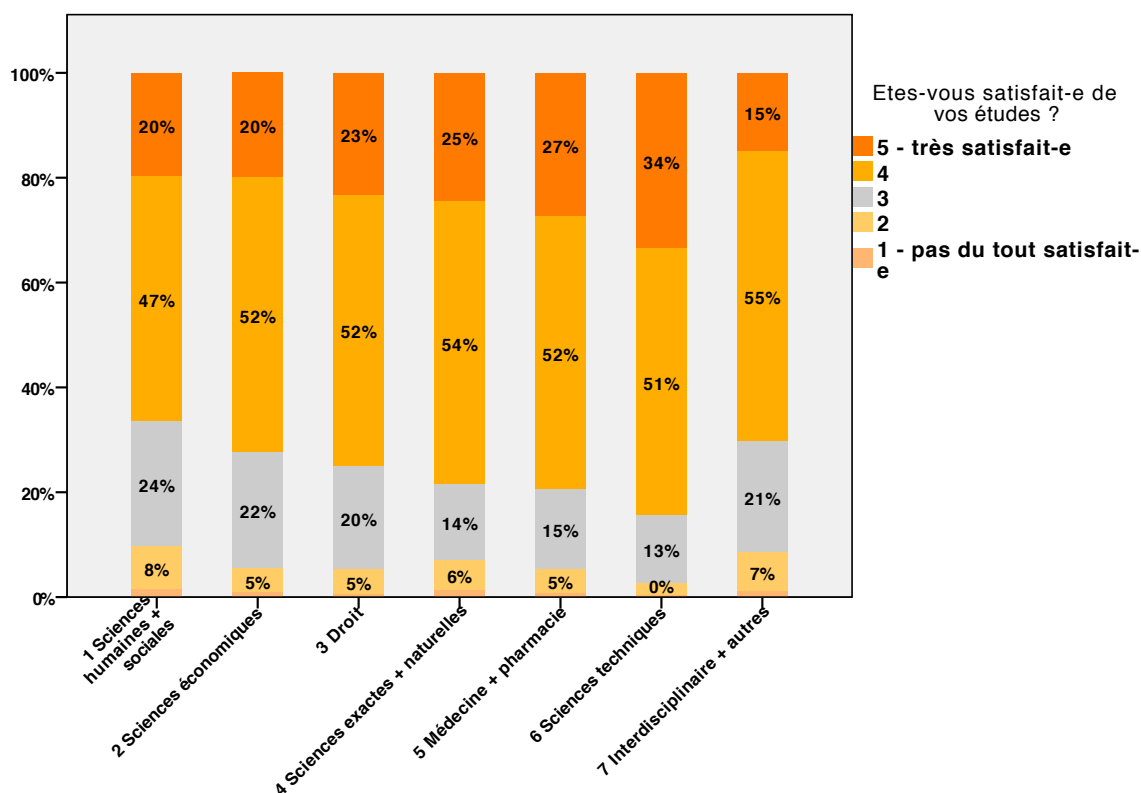
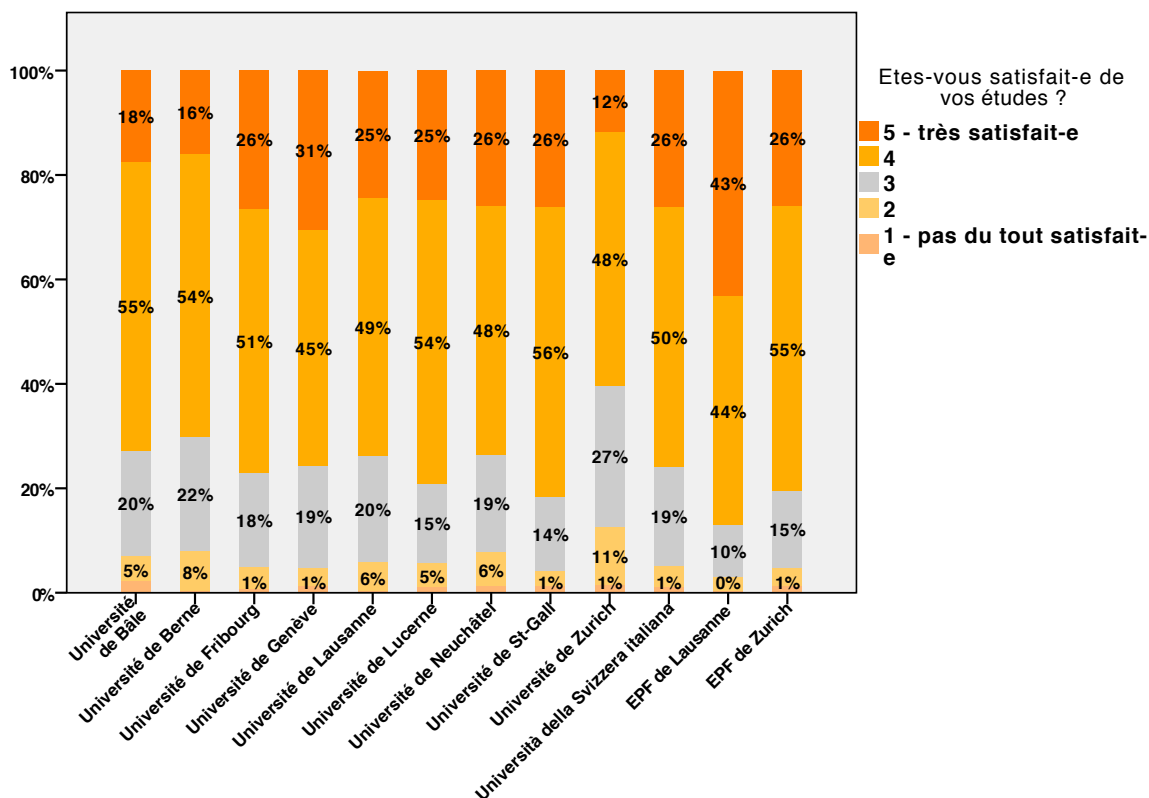


Figure 4-2 : Êtes-vous satisfait(e) de vos études ? (selon l'université)



La satisfaction des étudiants de bachelor et de master ne se différencie pas de manière significative.

A contrario des différences apparaissent si l'on considère l'âge, le volume des activités rémunérées, les difficultés financières et la compatibilité des études et du travail. Si les étudiants jusqu'à 25 ans sont satisfaits à 77%, la satisfaction diminue chez les 26-35 ans à 66%. Parmi les étudiants n'ayant pas de difficultés financières, 77% sont satisfaits contre 62% parmi ceux qui ont de grandes difficultés financières. L'exercice d'une activité rémunérée n'influence pas en soi la satisfaction des études, c'est le volume de travail qui est déterminant. Ainsi, ceux qui ont travaillé à plus 26% dans les douze derniers mois sont moins satisfaits que ceux qui ont moins travaillé. Un autre indicateur important est la compatibilité des études et du travail : les étudiants qui ont de grosses difficultés à ce titre ne sont que 56% à se montrer satisfaits.

Données sur les études

Outre les facteurs externes et individuels, les conditions d'études influencent largement les parcours d'études. Les étudiants ont ainsi été interrogés sur l'offre d'études, les possibilités de choix, l'organisation des études, les enseignements obligatoires et la flexibilité des études.

Une majorité des étudiants (66%) estime que leur université propose une offre diversifiée avec des possibilités de choix. Les étudiants de l'EPFL sont ceux qui jugent le mieux l'offre de leur université. Selon le groupe de domaines d'études, 23% des étudiants en médecine et pharmacie jugent l'offre d'études comme pas assez diversifiée et avec peu de possibilités de choix. Ce sont les étudiants en sciences techniques qui critiquent le moins l'offre d'études (11%).

Les étudiants en droit jugent le mieux la coordination des offres d'études (80%) alors que les étudiants des domaines interdisciplinaires et autres la jugent le moins bien (55%). Observée selon l'université, la coordination des offres d'études est jugée globalement bonne (62%-82%).

18% des étudiants indiquent que des enseignements obligatoires se chevauchent. Il s'agit de 38% des étudiants des domaines interdisciplinaires et autres contre seulement 1% en médecine et pharmacie. Près d'un tiers des étudiants de l'Université de Neuchâtel et un quart de l'Université de Zürich constatent des chevauchements d'enseignements obligatoires.

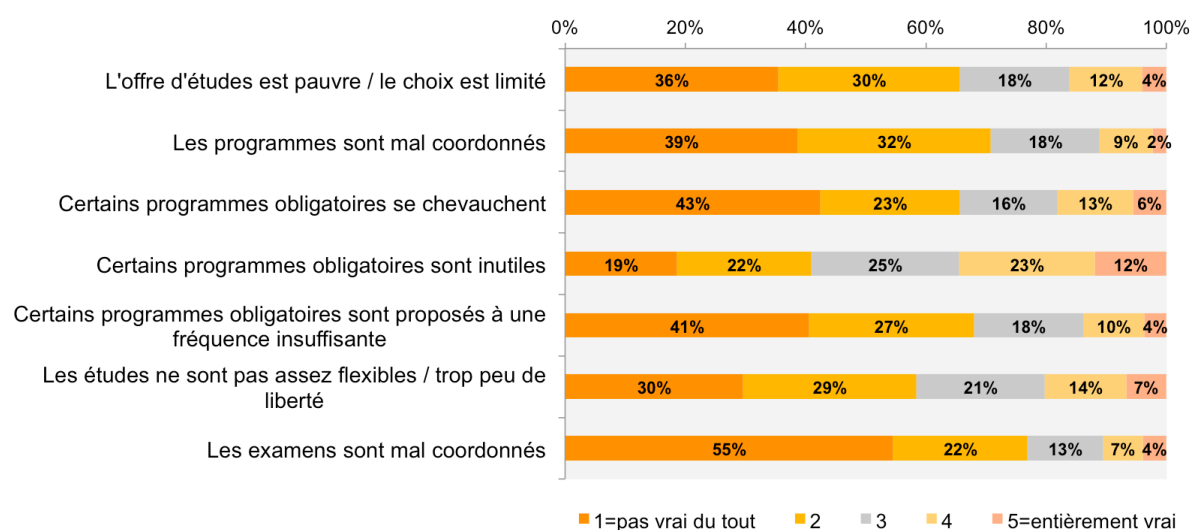
De manière générale, plus d'un tiers des étudiants est d'avis que certains enseignements obligatoires sont inutiles, jusqu'à 51% parmi les étudiants des domaines interdisciplinaires et autres et 40% en sciences humaines et sociales. Selon l'université, les données varient entre 28% et 46%.

Pour la majorité des étudiants, les enseignements obligatoires sont proposés à une fréquence suffisante. Près d'un cinquième des étudiants ne sont pas de cet avis. Ce sont surtout les étudiants des domaines interdisciplinaires et autres, des sciences humaines et sociales ainsi que des sciences techniques qui voient un potentiel d'amélioration dans ce domaine.

Les études sont suffisamment flexibles pour 58% des étudiants et offrent suffisamment de libertés. Pour un cinquième des étudiants, ce n'est pas le cas et même pour 37% des étudiants en médecine et pharmacie.

S'agissant de la coordination des examens, 77% des étudiants sont d'avis qu'ils sont bien coordonnés et qu'il n'y a pas de chevauchements. 14% des étudiants en sciences humaines et sociales et dans les domaines interdisciplinaires et autres ne sont pas de cet avis.

Figure 4-3 : Les propositions suivantes sont-elles vraies pour vos études ?



Etudes à temps partiel

Dans le cadre de ses priorités pour les travaux dans le domaine de l'enseignement 2012-2015 (cf. ch. 2), la CRUS soutient notamment la flexibilisation des études au moyen des études à temps partiel. La flexibilisation doit permettre d'améliorer les conditions d'études et de tenir compte du fait que 75% des étudiants travaillent à côté de leurs études. La CRUS a à ce titre adopté le 5 juillet 2013 des propositions visant à faciliter les études à temps partiel (cf. ch. 2.3).

Pour un tiers des étudiants il n'est pas possible d'étudier à temps partiel. Cette proportion est beaucoup plus élevée dans certains groupes de domaines d'études, comme par exemple la médecine et pharmacie (69%) et les sciences techniques (59%). La distribution observée selon l'université, 62% des étudiants de l'ETHZ sont de cet avis, 44% à l'USI et à l'EPFL.

Durée réglementaire

La durée réglementaire se monte pour des études à temps plein à 6 semestres pour le bachelor et 3 ou 4 semestres pour le master. Les études de médecine constituent une exception avec un master de 6 semestres.

Dans leur majorité, les étudiants estiment qu'ils peuvent respecter la durée réglementaire (70%)¹¹⁶. Les étudiants en bachelor se montrent un peu plus convaincus que les étudiants en master et les hommes légèrement plus que les femmes. 18-20% des étudiants en droits et sciences humaines et sociales estiment qu'il n'est pas possible de terminer ses études dans la durée réglementaire. En comparant ces données avec la durée effective moyenne des études, l'évaluation personnelle des étudiants apparaît comme trop positive, la durée du bachelor étant en moyenne de 3,9 ans et celle du master de 2,2 ans¹¹⁷.

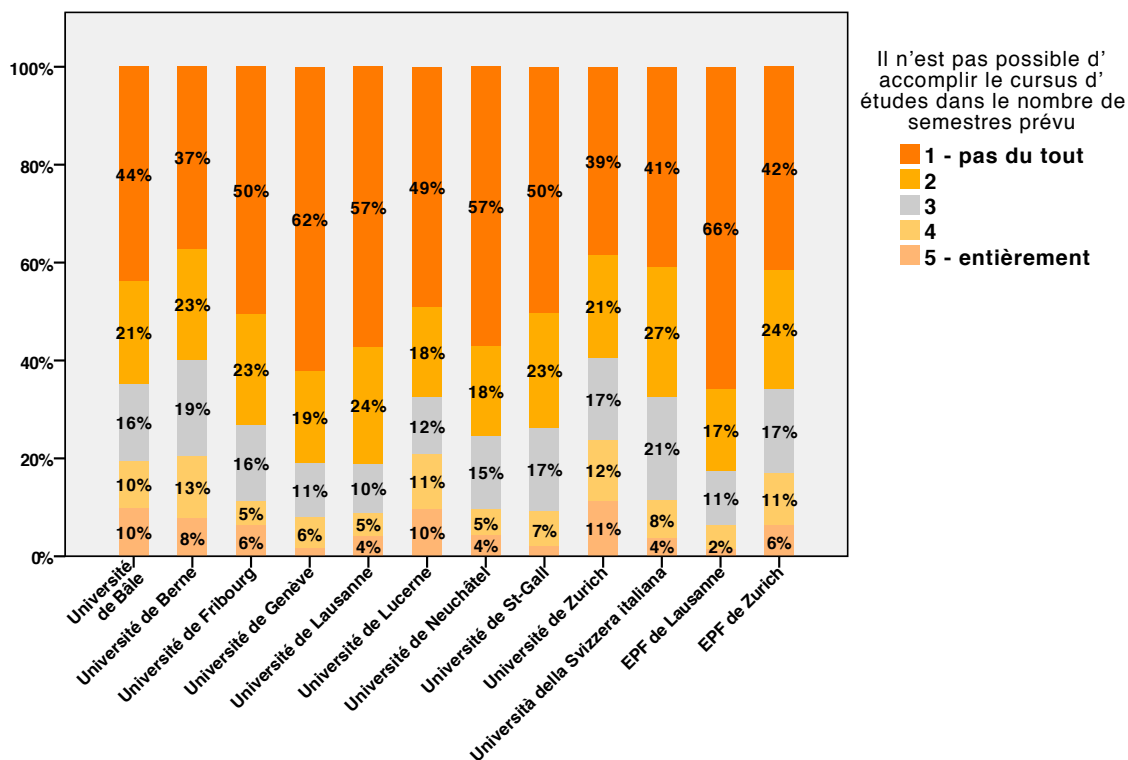
Parmi ceux qui estiment nécessiter plus de temps pour leurs études, les étudiants avec des difficultés financières sont surreprésentés (34% contre 21%). Un cinquième des étudiants qui ont travaillé à plus de 26% ces 12 derniers mois affirme qu'il n'est pas possible de respecter la durée réglementaire. 55% de ceux qui ont indiqué avoir des difficultés à concilier études et travail sont de cet avis de même qu'un quart des étudiants de plus de 26 ans contre seulement 11% chez les moins de 26 ans. Comme

¹¹⁶ La proposition sur laquelle les répondants devaient se prononcer était formulée ainsi : « il n'est pas possible d'accomplir le cursus d'études dans le nombre de semestres prévu ». Bien que la question fasse implicitement référence à la durée réglementaire, on ne peut exclure que des étudiants aient répondu en fonction d'un « nombre de semestres prévu » plus élevé. Le caractère ambigu de la réponse ne concerne que la version française du questionnaire.

¹¹⁷ OFS – Baromètre de Bologne 2013.

les étudiants plus âgés sont plus nombreux à avoir une activité rémunérée durant les études et ont un taux d'activité également plus élevé¹¹⁸, ces résultats ne sont pas étonnants¹¹⁹.

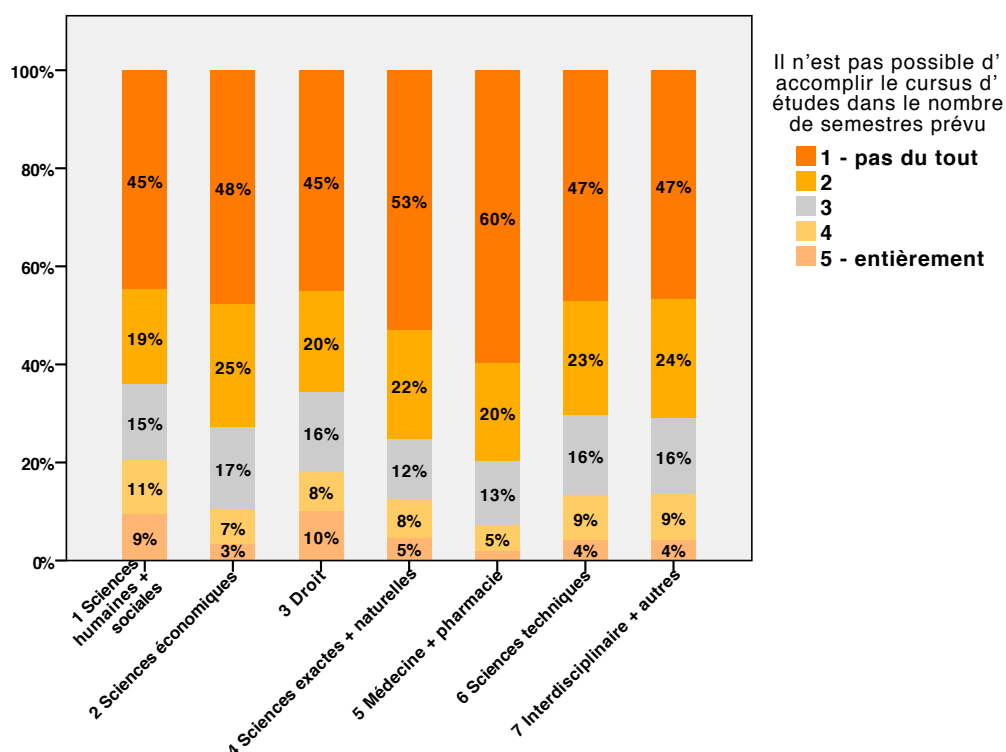
Figure 4-4 : Etes-vous d'accord avec la proposition suivante ?



¹¹⁸ Quelques exemples du taux de travail moyen dans les 12 derniers mois : parmi les moins de 20 ans qui ont travaillé, la moitié a travaillé à moins de 10% et seulement 2% à plus de 51%; parmi les 21-25 ans, 37% ont travaillé entre 11 et 25%; parmi les 26-35 ans, 39% ont travaillé à 26 et 50% et parmi les plus de 35 ans, 53% travaillent à plus de 51%.

¹¹⁹ OFS – Etudier sous Bologne 2010.

Figure 4-5 : Etes-vous d'accord avec la proposition suivante ?



Objectifs de formation / learning outcomes

Parmi les principaux objectifs de la réforme des études se trouve l'orientation renforcée des études sur les étudiants, la conception orientée sur les compétences des offres d'études de même que l'information sur les compétences à acquérir. Les objectifs de formation sont formulés au niveau des programmes d'études, des modules, respectivement des unités d'enseignement.

67% des étudiants affirment que les objectifs de formation prévus (learning outcomes) leur ont été communiqués pour leurs enseignements; 14% indiquent qu'ils n'ont pas été donnés et 19% ne savent pas. Les objectifs de formation sont le plus souvent communiqués aux étudiants en médecine et pharmacie (77%) et en sciences économiques (76%), le moins souvent aux étudiants en sciences exactes et naturelles (61%) et en droit (62%). Au sein des universités, les valeurs varient de 55% à 84% ; 10 à 37% des étudiants ne savent pas.

Selon 63% des étudiants, les objectifs de formation se réfèrent à des compétences *et* connaissances, pour 26% seulement à des connaissances et pour 5% seulement à des compétences. Les 6% restants ne savent pas. Au sein des groupes de domaines d'études, 57% (droit) jusqu'à 73% (interdisciplinaire et autres) indiquent que les objectifs de formation se réfèrent à des compétences *et* connaissances.

Une grande partie des étudiants (66%) indique que les objectifs de formation sont le plus souvent ou toujours atteints. 75% des étudiants en sciences techniques, 59% des étudiants dans les domaines interdisciplinaires et autres et 60% des étudiants en droit affirment que les objectifs de formation sont atteints. Les différences par université varient de 61% (UZH) à 77% (EPFL).

Crédits et examens

Un crédit ECTS correspond à une charge de travail moyenne de 25-30 heures¹²⁰. La référence pour l'attribution de crédits ECTS aux unités d'enseignement est le temps moyen nécessaire aux étudiants pour atteindre les objectifs de formation de l'enseignement et travailler la matière (y-compris l'évaluation). L'objectif de ce système de crédits introduit au niveau européen était surtout de rendre

¹²⁰ Une année d'études accompli à plein temps comprend ainsi 1500-1800 heures (60 crédits ECTS).

les prestations d'études comparables au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et transférables lors de changement de haute école. Dans cette perspective, il est intéressant d'examiner comment les étudiants évaluent la charge de travail par crédit obtenu.

Une majorité des étudiants (75%) constate de grandes et très grandes différences dans la charge de travail nécessaire pour obtenir un crédit. En comparant les réponses par universités, les valeurs varient de 60% à l'USI à 84% à l'Université de St-Gall. Les différences entre groupes de domaines d'études se situent entre 61% en médecine et pharmacie et 81% dans les domaines interdisciplinaires et autres.

Figure 4-6 : Charge de travail par crédit obtenu (selon le domaine d'études)

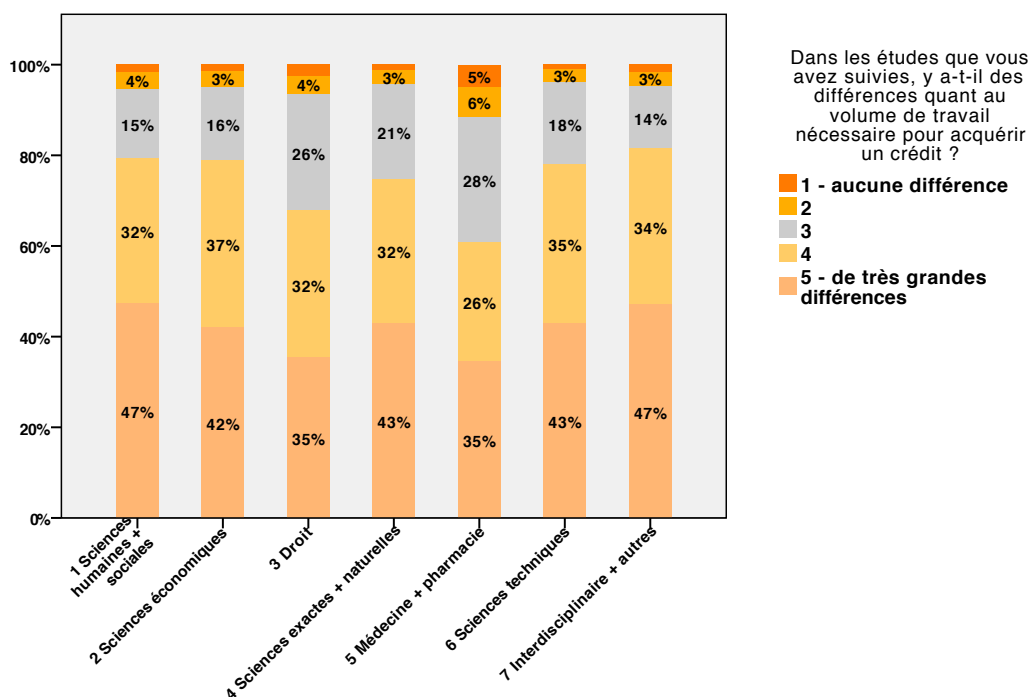
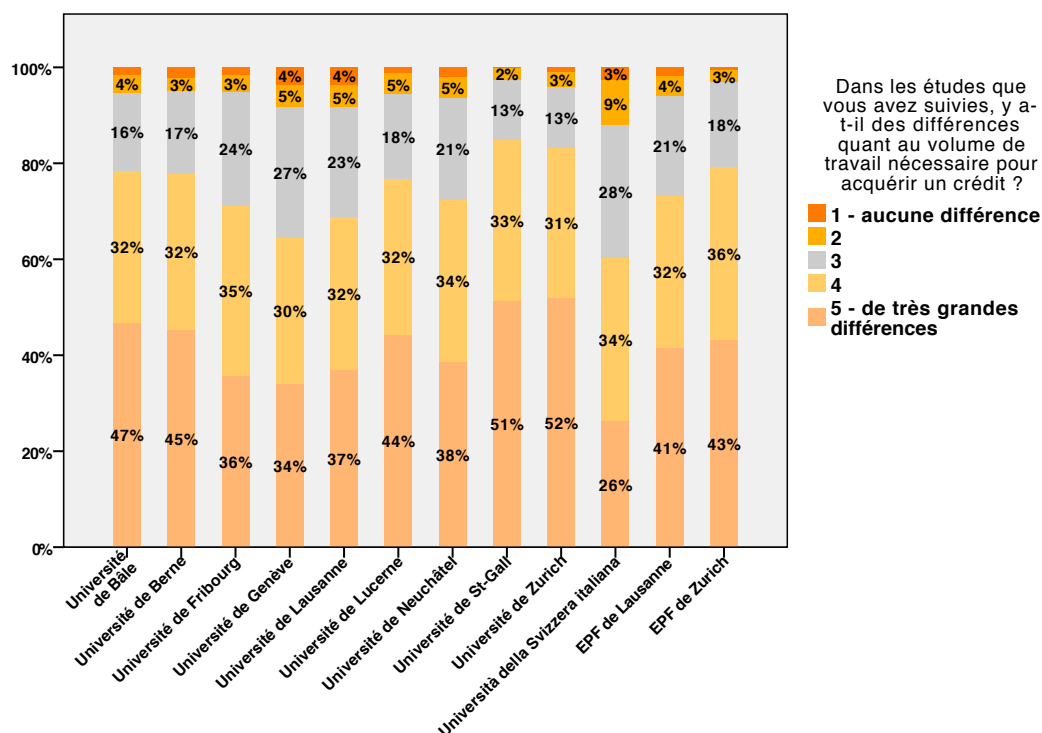


Figure 4-7 : Charge de travail par crédit obtenu (selon l'université)



Comme les crédits ne sont délivrés que sur la base de learning outcomes contrôlés et le cas échéant notés, le questionnaire s'intéressait également aux conditions d'examen.

Pour 85% des étudiants les contrôles prennent fréquemment la forme d'épreuves écrites ; dans les groupes de domaines d'études sciences économiques et médecine et pharmacie, c'est le cas pour plus de 90% des étudiants. Près d'un tiers des étudiants indique que les contrôles prennent fréquemment la forme d'épreuves orales. 22% affirment ne jamais passer d'examen oral. C'est le cas pour 38% des étudiants en sciences économiques et 22% des étudiants en sciences techniques.

Les travaux individuels sont fréquemment exigés comme contrôle par 43% des étudiants au total, par seulement 12% des étudiants en médecine et pharmacie. Un tiers des étudiants doit fréquemment réaliser des travaux de groupe ; pour 45% cela est rarement ou jamais le cas ; les étudiants en droit indiquent à 84% que les contrôles prennent rarement ou jamais la forme de travaux de groupe.

Un peu plus de la moitié des étudiants juge la qualité des contrôles comme bonne ou très bonne. En examinant les réponses par universités, les résultats vont de 49% à 71%, et examinant les réponses par groupes de domaines d'études, ils varient de 49% à 70%.

Candidatures multiples pour un master dans une autre université

Une des buts principaux de la réforme de Bologne est l'encouragement de la mobilité des étudiants. La CRUS a clairement souligné la fonction de charnière de mobilité du passage bachelor-master dans sa planification stratégique 2005-2015. La mobilité entre le bachelor et master fait régulièrement l'objet d'enquêtes en Suisse¹²¹. La grande majorité des étudiants suisses continue les études après l'obtention du bachelor au niveau master dans la même université¹²². Dans le cas d'un changement de haute école, il est intéressant de savoir si les étudiants déposent une candidature en même temps dans plusieurs universités.

Parmi ceux qui ont changé de haute école pour le master, 73% n'ont candidaté que dans une université. 27% ont candidaté dans plus d'une université et 84% d'entre eux ont pu choisir l'université¹²³. Etant donné que les étudiants avec un diplôme de bachelor d'une université suisse sont admis dans les cursus de master de la branche correspondante sans conditions préalables¹²⁴, il n'y a visiblement pas vraiment de nécessité à déposer une candidature en même temps dans plusieurs universités, comme c'est la tendance dans les pays avec des restrictions d'admission.

4.3. Conclusions et suite des travaux

La satisfaction globalement élevée des étudiants et l'évaluation majoritairement positive de l'organisation des études sont un résultat réjouissant de ce bref questionnaire dans le cadre du module de la CRUS. Si 74% des étudiants se déclarent satisfaits de leurs études, il ne faut toutefois pas négliger les 26% restants, lesquels montrent qu'un potentiel d'amélioration existe. Ceci est particulièrement le cas dans les sciences humaines et sociales où la proportion d'étudiants satisfaits est la plus faible (67%). L'analyse sommaire esquissée ci-dessus montre l'influence de nombreux facteurs sur la satisfaction : âge, volume du travail à côté des études, difficultés financières, possibilité d'accomplir les études dans la durée réglementaire, flexibilité des études, coordination des enseignements, etc. Ces facteurs, à la fois socio-économiques et liés à l'organisation des études, s'influencent mutuellement si bien qu'une analyse quantitative et qualitative complémentaire permettrait de mieux comprendre les ressorts de la satisfaction des étudiants.

Si les répondants jugent globalement de manière positive les conditions d'études, les résultats laissent apparaître des différences significatives entre disciplines. Ainsi, les étudiants de médecine et de sciences techniques, où les cursus sont les plus rigides, jugent sévèrement le manque de flexibilité

¹²¹ OFS – Baromètre de Bologne 2009 et les années suivantes jusqu'à 2013. Voir aussi CRUS / VSS-UNES, Enquête des étudiant-e-s 2008.

¹²² Par exemple, 78,8% des étudiants qui ont commencé un master en 2009 (avec ou sans changement de branche d'études) ont obtenu un bachelor ou diplôme dans la même haute école. Voir OFS – Mobilité des étudiant-e-s 2009.

¹²³ Ce résultat recoupe les chiffres de l'Enquête 2012 de la Coordination Enseignement auprès des universités suisses, Pratique d'admission lors du passage bachelor-master dans la même branche d'études, p. 60. La majorité des étudiants indiquent ne s'être inscrits pour le master que dans une seule université.

¹²⁴ Voir les Directives de Bologne de la Conférence universitaire suisse, art. 3 al. 2.

et l'impossibilité de réaliser les études à temps partiel. A l'inverse, les étudiants de sciences humaines et sociales se montrent moins satisfaits en ce qui concerne la fréquence et le chevauchement des enseignements, la coordination des examens ainsi que l'utilité de certains enseignements obligatoires. Ces résultats, non surprenants, montrent une fois de plus la nécessité de penser les conditions d'études au niveau disciplinaire.

Autre résultat déjà connu et une fois de plus confirmé : une grande majorité des étudiants (75%) estime qu'il existe d'importantes différences dans le volume de travail nécessaire pour acquérir un crédit ECTS. Ils sont 61% à juger les différences importantes en médecine, 68% en droit et près de 80% dans les autres disciplines. On s'étonne également de constater une différence de 24 points entre les universités (de 60% à l'USI à 84% à la HSG, entre 71 et 83% dans les autres universités). Plus de dix ans après l'introduction du système ECTS, il semble ainsi que l'usage de l'ECTS reste relativement arbitraire. Bien que la mesure du temps de travail associé aux enseignements reste une question sans réponse définitive (celui-ci varie également selon les individus et les parcours) et que le temps de travail mesuré pour un crédit représente une moyenne estimée, un usage amélioré des ECTS est souhaitable. Il en va non seulement de la comparabilité des prestations mais également de l'équité au sein du corps étudiant.

L'enquête n'apporte pas de résultats particulièrement surprenants. Elle apporte des éclairages intéressants et confirme des tendances déjà observées, comme les différences d'organisation des études entre les disciplines, la propension des étudiants à sous-estimer la durée des études ou encore les grandes différences de « workload » par crédit ECTS. Il reste à clarifier si un nouveau module de questions doit être ajouté à la prochaine enquête de l'OFS en 2016 et si celui-ci doit comprendre non seulement les universités mais toutes les hautes écoles.

5. Thèmes particuliers

5.1. Dénomination des diplômes

Evolutions depuis 2011 en matière de dénomination des diplômes de bachelor et de master

Les Directives de Bologne de la CUS servent de base à la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires¹²⁵. Les éléments obligatoires et facultatifs pour tous les diplômes délivrés par des universités suisses sont mentionnés dans la « Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne ». Ils comprennent « a) (les dénominations) « *bachelor* » ou « *master* », « b) le domaine scientifique ou l'approche méthodologique » et « c) l'université délivrant le diplôme »¹²⁶.

Dans le cadre du monitoring de Bologne, il a été démontré dans le deuxième rapport intermédiaire 2010/11 que les universités suisses procédaient de manière variable en matière de dénomination de leurs diplômes de fin d'études. Au moment de l'évaluation, deux universités romandes utilisaient uniquement les désignations de « baccalauréat » et de « maîtrise universitaire » au lieu de « bachelor » et de « master ». Suite au monitoring de Bologne 2010/12, la pratique en matière de dénomination des diplômes des universités suisses a pu être encore uniformisée en 2013 sur la base de la Réglementation.

Pratiques différentes

La différence de pratique en matière de dénomination des diplômes délivrés par les universités suisses révèle cependant une problématique plus fondamentale, à savoir que la « Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne » semble être interprétée de manière variable. La Réglementation traite de manière générale la « dénomination des diplômes de fin d'études universitaires » (*Abschluss*) devant être appliquée en Suisse¹²⁷ et ne se limite donc pas aux titres inscrits sur les diplômes (*Diploma*). Contrairement à cette volonté, les universités de Lausanne et Genève utilisent encore largement, et pas uniquement sur les diplômes, les notions de « baccalauréat universitaire » et de « maîtrise universitaire ». Alors que les sites Internet des deux universités ne contiennent dans les informations concernant l'offre d'études que les notions de bachelor et de master, les pages concernant les différents cursus d'études mélangent les notions de « bachelor » et « baccalauréat universitaire », respectivement de « master » et « maîtrise universitaire » et certaines facultés ou cursus d'études utilisent l'une ou l'autre notion. Dans les informations concernant le bachelor en sciences politiques de l'Université de Genève, par exemple, seule la dénomination de « bachelor » apparaît. En revanche, sur la page de la Faculté de médecine, la notion de « baccalauréat » est utilisée. Concernant le site internet de l'Université de Lausanne, les désignations varient également : « baccalauréat universitaire en psychologie », « bachelor en droit », « master en économie politique » ou « maîtrise ès lettres ». Dans les deux universités, les règlements d'études parlent systématiquement de « baccalauréat » et de « maîtrise ».

La Réglementation de la CRUS prévoit certes à son art. 5 une possibilité de traduction se référant explicitement au diplôme : « Pour le diplôme, une traduction peut être ajoutée à la dénomination conformément aux art. 1 et 2 »¹²⁸. Dans les dénominations officielles des cursus d'études, cependant, seules les notions de « bachelor » et de « master » doivent être utilisées. Cette disposition concernant la traduction ajoutée est expliquée en détails dans les Recommandations de la CRUS, selon lesquelles les notions de bachelor et de master sont compréhensibles au plan international et utilisées depuis longtemps comme termes étrangers aussi en Suisse¹²⁹. La CRUS a renoncé à harmoniser les traductions des dénominations anglaises selon l'art. 2 de la Réglementation, tout comme la structure

¹²⁵ CUS, Directives de Bologne 2008. Art. 4 et 5.

¹²⁶ CRUS, Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires dans le cadre de la réforme de Bologne, 2012 (2005), art. 1.

¹²⁷ Ibid. p.1.

¹²⁸ CRUS – Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études universitaires, 2012 (2005), p. 2.

¹²⁹ CRUS – Recommandations, p. 31.

des diplômes¹³⁰. A travers cette marge de manœuvre s'expriment certaines différences culturelles entre Suisse allemande et Suisse romande et une plus grande réticence à l'utilisation de termes anglais, respectivement au mélange de langues (« bachelor of arts en philologie classique ») en Suisse romande. L'utilisation des termes « baccalauréat » et « maîtrise », si elle n'est pas explicitement interdite par la réglementation, n'en pose pas moins des problèmes de compréhension et de reconnaissance (par les universités mais aussi par les potentiels employeurs, en Suisse et au plan international, désormais familiers avec les termes standards de bachelor et master). L'utilisation d'un diplôme de « baccalauréat universitaire » pourrait être particulièrement problématique en France où le terme de « baccalauréat » n'a jamais été utilisé dans le contexte universitaire et se réfère uniquement au diplôme de fin d'études secondaires (équivalent de la maturité).

De manière générale, la réglementation sur la dénomination des diplômes et les Recommandations correspondantes sont ambiguës et imprécises. La version française en particulier ne fait pas clairement la distinction entre le diplôme comme *cursum* (*Abschluss*) et le diplôme comme *document* attestant la réussite d'un *cursum* (*Diploma*), ce qui rend la compréhension commune des dispositions d'autant plus hasardeuses. La réglementation contient des dispositions qui paraissent inutiles (p.ex. mention de l'université délivrant le diplôme dans la dénomination du diplôme) alors qu'elle n'en contient pas sur la traduction des termes de bachelor et master. Une révision générale de cette réglementation visant à en simplifier la compréhension uniforme et à favoriser une harmonisation de la dénomination des diplômes, tout en préservant les différences culturelles des régions linguistiques, serait souhaitable.

Dénomination du Master of Advanced Studies

La Réglementation de la CRUS pour la dénomination des diplômes de fin d'études règle également la dénomination des masters de formation continue et de formation complémentaire approfondie¹³¹. La dénomination fixée est « Master of Advanced Studies » (MAS) avec le complément de l'université qui délivre le diplôme. De plus, quelques exceptions ont également été introduites dans la Réglementation pour des diplômes de formation continue existant depuis longtemps (p. ex. « MBA », « Executive Master in... », « MPH »). Dans le cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles nqf.ch-HS, ces exceptions sont énumérées en tant que sous-variantes du Master of Advanced Studies MAS¹³².

Master of Advanced Studies

- Master of Business Administration
- Executive Master of Business Administration
- Master of Public Health
- Legum Magister

MAS

- MBA
- EMBA
- MPH
- LL.M.

Sous les programmes de formation continue indiqués dans la banque de données uni-programme.ch se trouvent quelques dénominations supplémentaires qui ne figurent pas dans la Réglementation de la CRUS ni dans le nqf.ch-HS, comme :

- International Master in Management, Law and Humanities of Sport (FIFA Master) de l'Université de Neuchâtel
- Master of Science in Advanced Epidemiology in Clinical and Genetic Research MADE de l'Université de Berne
- Master of International Law and Economics MILE de l'Université de Berne
- Master of Health Administration MHA de l'Université de Berne
- Master of Medical Education MME de l'Université de Berne

Sur le principe, la Réglementation de la CRUS sur les dénominations ne dit pas si les dénominations mentionnées en tant qu'exceptions au MAS doivent être considérées comme étant une liste

¹³⁰ Ibid. p. 31; tableau avec liste exhaustive des dénominations à la p. 30.

¹³¹ Ibid. art. 6 et 7.

¹³² Voir <http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/der-qualifikationsrahmen/weiterbildung/abschluesse.html>

exhaustive ou si chaque université peut utiliser d'autres dénominations supplémentaires du type de celles mentionnées ci-dessus. Dans tous les cas, la dénomination devrait cependant préciser clairement qu'il s'agit d'un diplôme de formation continue et non d'un diplôme de master de base. A cette condition et dans un objectif de transparence et de comparabilité, il serait utile de déterminer si les dénominations pour les diplômes de formation continue mentionnés ci-dessus doivent être intégrées en tant qu'exceptions dans la Réglementation et dans les Recommandations de la CRUS.

5.2. Lifelong Learning

Le thème de l'apprentissage tout au long de la vie ou lifelong learning a déjà été traité dans le deuxième rapport intermédiaire du monitoring de Bologne de la CRUS pour les années 2010/11. Compte tenu de l'importance accordée à cette thématique depuis quelque temps dans les débats sur la politique des hautes écoles, la CRUS s'est également penchée sur le sujet et s'est posée la question de la manière pour les universités de faire face à l'apprentissage tout au long de la vie. Un groupe de travail ad-hoc «GT LLL de la CRUS » créé au printemps 2011 a donc été mandaté pour faire un état des lieux, mener un débat de fond sur l'ensemble de la thématique « lifelong learning » du point de vue des universités et faire des propositions de mesures de mise en œuvre (en particulier accès aux études sans maturité, recognition of prior learning lors de l'admission, prise en compte de prestations de formation antérieures en les considérant comme des diplômes formels). Le groupe de travail, sous la présidence de la Prof. Hedwig Kaiser, vice-rectrice bâloise, a pu remettre son rapport à la CRUS au printemps 2012. Le rapport a été entre-temps publié en allemand et en français sur le site Internet de la CRUS¹³³.

Comme le démontre le rapport, l'apprentissage tout au long de la vie est diversement abordé dans les principes directeurs des universités suisses. Il gagne en importance en tant que thématique relativement nouvelle pour le domaine des hautes écoles. D'une manière générale, on constate une tendance à une association directe entre l'apprentissage tout au long de la vie et la formation continue proposée à l'université¹³⁴. En ce qui concerne l'admission aux études de bachelor sans maturité, on constate un « Röstigraben » en Suisse. Alors que les universités de langue française et italienne prévoient une procédure permettant, sous certaines conditions, l'admission sans diplôme de maturité, cette possibilité n'existe pas dans la plupart des cas au sein des universités alémaniques.

Les auteurs du rapport considèrent qu'à l'avenir les universités devront davantage se pencher sur certains aspects de l'apprentissage tout au long de la vie et chercher des réponses spécifiques aux universités. Les aspects mentionnés sont la planification stratégique des universités, l'accès aux études sans maturité, la reconnaissance des acquis (Recognition of Prior Learning) lors de l'admission et dans les études, ainsi que la formation continue au sein des hautes écoles. Les universités sont invitées à définir, dans le cadre de leur planification stratégique, dans quelle mesure et selon quels axes elles entendent développer des concepts et mesures pour l'apprentissage tout au long de la vie. En ce qui concerne l'accès à des études sans maturité, le rapport propose d'élaborer, à partir des nombreuses offres de passerelle déjà existantes, des principes à l'échelon de la Suisse pour admettre l'accès sans maturité. Ces principes doivent se baser sur la capacité à étudier et prendre aussi en compte les compétences acquises dans un contexte non formel. Selon le rapport, la mise en œuvre du cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles est une condition préalable à la reconnaissance des acquis. Les procédures individuelles complexes, longues et coûteuses de reconnaissance des acquis devraient être simplifiées, dans la mesure du possible, à travers l'élaboration de réglementations claires, simples et transparentes. Finalement, le rapport ajoute qu'avec leur offre de formation continue variée, les universités suisses contribuent déjà à l'encouragement de l'apprentissage tout au long de la vie¹³⁵.

Du point de vue de la CRUS, il n'est actuellement pas vraiment nécessaire d'agir au niveau des universités suisses. L'accent est mis sur la formation continue bien établie, qui doit être considérée comme une contribution déterminante des universités à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela ne signifie cependant pas que l'apprentissage tout au long de la vie peut être mis sur pied d'égalité avec la formation continue. En ce qui concerne l'ouverture du domaine des hautes écoles allant de pair avec l'apprentissage tout au long de la vie, le système dual des hautes écoles doit aussi être pris en

¹³³ Voir <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/lifelong-learning.html>

¹³⁴ CRUS – Lifelong Learning : enjeux pour les universités suisses 2012.

¹³⁵ Ibid. chap. 6.

compte dans le contexte suisse. Dans ce système, une certaine ouverture a déjà eu lieu grâce à l'introduction des hautes écoles spécialisées et au développement de la formation professionnelle supérieure.

Le rapport sur l'apprentissage tout au long de la vie, élaboré sur mandat de la CRUS, est à disposition des universités et des autres intéressés en tant que guide.

5.3. Checklist employabilité

Dans le cadre du processus de Bologne, l'employabilité est devenue, en marge de la mobilité, l'un des mots d'ordre politiques. La plupart des universités et les représentants des hautes écoles considèrent toutefois la notion d'un œil critique, l'orientation sur l'application et la pratique qui lui est associée semblant contredire la perception fondamentale de la formation universitaire. Une expertise réalisée sur mandat de la Conférence des recteurs des universités allemandes (HRK) donne depuis peu un aperçu différencié de la thématique¹³⁶. Cette expertise présente l'évolution de la notion d'employabilité, de « l'aptitude à être employé » à la notion de « pertinence professionnelle » car la notion allemande de « Beschäftigungsfähigkeit », tout comme le terme « employabilité », sont considérés comme étant trop fortement orientés sur le marché du travail. Les auteurs se penchent sur la signification de l'employabilité dans les différentes cultures disciplinaires et dans certains pays européens et constatent une utilisation diffuse de la notion. Ils présentent la mutation des hautes écoles dans le cadre du processus de Bologne et livrent des conclusions théoriques et empiriques concernant l'employabilité. De plus, l'employabilité est placée dans le contexte des compétences et de la relation avec la pratique; dans une deuxième partie, des exemples de bonne pratique pour une intégration de l'employabilité dans les études sont présentés.

Le taux de chômage des personnes diplômées de hautes écoles est notamment désigné comme indicateur de l'employabilité. En Suisse, il est régulièrement relevé par l'OFS. Les chiffres montrent que les personnes diplômées des hautes écoles suisses sont parfaitement « employables ». Ainsi, par exemple, le taux de chômage des personnes ayant terminé leurs études en 2010 s'élève à 2,9% une année après la fin des études. Les diplômés des universités (3,6%) enregistrent dans l'ensemble un taux plus élevé que ceux des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques (2,2%)¹³⁷. Si le taux de chômage est considéré de manière longitudinale, il apparaît que les diplômés des hautes écoles universitaires de l'année 2006 sont plus rarement au chômage cinq ans après la fin de leurs études (1,9%) que les diplômés des hautes écoles spécialisées (2,1%)¹³⁸. En ce qui concerne l'adéquation de l'emploi, les personnes diplômées des universités obtiennent également de bons résultats : cinq ans après la fin des études, 84,2% des personnes diplômées de l'année 2006 ont un poste exigeant un diplôme d'une haute école. Les valeurs montrent clairement que l'entrée des personnes diplômées des hautes écoles dans la vie active en Suisse ne pose pas de problème majeur. Une grande partie des étudiants et étudiantes suisses travaillent en outre déjà pendant leurs études. Même si cela est dû à une nécessité financière, l'activité professionnelle est également une occasion bienvenue d'acquérir de l'expérience (cf. ch. 2.3).

Le Groupe de travail Coordination Enseignement de la CRUS s'est également penché sur la thématique dans le cadre d'une retraite et a essayé de montrer comment l'employabilité peut être placée dans une relation constructive avec la formation universitaire¹³⁹. Comme point de départ, le Communiqué de Bucarest adopté par la conférence ministérielle en 2012 formule un concept élargi de l'employabilité contenant une dimension sociale, promouvant la durabilité et ouvrant une perspective temporelle à plus long terme dans le sens de l'apprentissage tout au long de la vie¹⁴⁰.

¹³⁶ HRK – Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium 2013.

¹³⁷ OFS. Système de formation suisse – Indicateurs. Impacts et effets – Taux de chômage des personnes diplômées HE : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406302.4066.html?open=1#1>

¹³⁸ OFS (2013), Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2011.

¹³⁹ Retraite de la Coordination Enseignement, Villa Garbald, juillet 2012. Invités: Silvia Studinger, Leiterin Universitäten SBFI ; Nicole Pohl, Senior Projektleiterin, econcept.

¹⁴⁰ « Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area », Bucharest Communiqué, Final Version, p. 2: „Today graduates need to combine transversal multi-disciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market.

Il en est résulté une checklist de l'employabilité dans le développement curriculaire qui se conçoit comme une aide pour les universités et notamment pour les responsables de programmes et de curricula. Elle entend les aider à prendre conscience et à communiquer activement sur leur contribution au thème de l'employabilité¹⁴¹. Le document se focalise sur la constitution de profil de programmes d'études et tend à rendre visible les compétences. Dans une première partie, il clarifie le concept et définit les objectifs de l'employabilité du point de vue universitaire : par quelles capacités et compétences spécifiques se caractérisent les diplômés universitaires (par exemple capacité scientifique à résoudre des problèmes, conjonction de compétences disciplinaires et de compétences méthodologiques, approche scientifique spécifique à des problématiques, etc.), quels sont les objectifs poursuivis par la formation universitaire eu égard à l'activité professionnelle (par exemple préparer à une carrière académique, préparer à des activités exigeantes dans des secteurs à caractère scientifique et dans l'économie, etc.). La deuxième partie contient des indications ayant pour but de montrer à quels aspects, en lien avec l'employabilité lors de la conception de curricula, une attention particulière doit être portée. L'expérience pratique est l'aspect central, mais il s'agit ici encore de présenter les formes spécifiques aux universités : outre les stages au sens propre, il s'agit par exemple de participations à des projets de recherche et des publications, de participations à des congrès scientifiques, de recherches sur le terrain, etc.

5.4. Phase d'entrée dans les études

La phase d'entrée dans les études désigne la première partie des études aux deux niveaux du bachelor et du master. Pendant cette période, les universités doivent remplir une mission de sélection et d'intégration. Les étudiants quant à eux passent par un processus de socialisation disciplinaire et transversal et sont en même temps soumis à une forte pression. Au vu de la massification des études et de l'hétérogénéité croissante du corps étudiant, ces processus gagnent en signification. En parallèle, le temps à disposition pour cette phase est limité par l'échelonnement des études universitaires : au niveau du bachelor environ un à deux semestres, au niveau du master un semestre tout au plus.

Les mots-clés tels que rétention, abandon d'études, intégration académique, assessment, succès ou sélection caractérisent les aspects marquants de la phase d'entrée dans les études. Au cours de ces dernières décennies, elle a été reconnue et décrite comme un défi et étudiée dans différentes perspectives de recherche. Le GT Coordination Enseignement de la CRUS a traité la thématique dans le cadre de son point fort 2013 et a rédigé un aperçu disponible sur le site Internet de la CRUS¹⁴².

Désignée en tant qu'année ou niveau d'assessment, année de base ou propédeutique, cette première phase d'études clairement définie au début du niveau de bachelor comprend normalement 60 crédits. Elle sert à acquérir les connaissances de base qui constituent une condition pour la poursuite des études. Dans les universités suisses, il existe actuellement différentes formes de première phase d'études de bachelor. Le cursus peut ainsi être prédéfini ou il peut y avoir différentes possibilités à choix. Parfois, un examen final a lieu ou les prestations font l'objet d'un examen semestriel. Dans les deux cas, le fait de réussir est la condition pour la poursuite des études de bachelor. Au lieu d'un examen, il peut également y avoir à la fin de cette phase un entretien d'orientation. Indépendamment de la forme que prend la propédeutique ou l'année d'assessment, elle englobe dans tous les cas des aspects tels que la création d'une base commune pour la poursuite réussie des études, la sélection, l'orientation et le suivi. L'année d'assessment aide à clarifier les objectifs d'apprentissage du côté de l'institution, les attentes concernant les études et l'aptitude à étudier du côté des étudiants.

Quelques exemples d'universités suisses :

- A l'Université de St-Gall, les étudiants suivent la première année des études de bachelor en tant qu'année d'assessment commune¹⁴³.

We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers."
<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>

¹⁴¹ « Checklist employabilité dans le développement curriculaire », rédigé sur l'initiative de la Coordination Enseignement, publié en mai 2012: <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/employability.html>

¹⁴² Le thème de la phase d'entrée dans les études a été traité lors de la retraite d'été 2013 de la Coordination Enseignement à la villa Garbald. Il en est résulté une page thématique concernant la phase d'entrée dans les études sur le site Internet de la CRUS: cf. <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/studieneingangsphase.html>, avec vocabulaire, bibliographie et une énumération d'exemples d'universités suisses.

¹⁴³ Voir <http://www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr>

- A l'ETH Zurich, la première année des études de bachelor est appelée année de base. Elle se caractérise par un cursus prédéfini et se clôture par un examen de base¹⁴⁴.
- A l'EPFL, la « propédeutique » est composée de deux blocs prédéfinis et se termine par « l'examen propédeutique »¹⁴⁵.
- La Faculté des sciences culturelles et sociales de l'Université de Lucerne connaît un niveau d'assessment à la fin duquel des entretiens d'orientation individuels ont lieu avec les étudiants¹⁴⁶.
- La Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève a structuré ses études de bachelor en deux parties : la première partie comprend 60 crédits qui doivent être acquis jusqu'à 4 semestres au maximum après le début des études afin de pouvoir passer à la deuxième partie. Le cursus est structuré en semestres et aménagé en fonction de la spécialisation souhaitée et sert d'orientation aux étudiants. Ils doivent être à même d'aménager leur plan d'études personnel¹⁴⁷.
- A l'Université de Zürich, différentes facultés et branches ont aménagé un niveau d'assessment, comme le journalisme, le droit ou la psychologie¹⁴⁸. Dans le domaine des sciences économiques, le niveau d'assessment permet d'acquérir des connaissances de base en sciences économiques ainsi qu'en mathématiques, en statistiques et en informatique. Il doit être achevé avec succès dans les 2 ans au plus¹⁴⁹.
- A l'Université de Lausanne, le bachelor est divisé en deux parties, la première étant la « Partie propédeutique » englobant 60 crédits. Ce n'est qu'une fois ces 60 crédits acquis qu'il est possible de passer à la deuxième partie du bachelor¹⁵⁰. L'UNIL confirme le rôle fondamental de l'année propédeutique pour le développement des résultats d'apprentissage nécessaires à la poursuite des études, tel qu'on peut le lire dans son « Plan d'intentions »¹⁵¹.

Les universités suisses ont lancé différentes initiatives en rapport avec la phase d'entrée dans les études. Elles peuvent contribuer à la préparation individuelle aux études, comme le self-assessment proposé par la Faculté de médecine de l'Université de Fribourg ou de psychologie de l'Université de Zürich. De nombreuses offres et initiatives ont été développées pour le soutien et l'intégration des étudiants : cours d'introduction, ateliers de suivi – par exemple pour améliorer les stratégies d'apprentissage à l'Université de Genève – et tutorats en font partie. Le système de mentorat de la Faculté de physique à l'Université de Zurich ou le système de coaching à l'ETH constituent des suivis individuels proprement dits¹⁵².

5.5. Un extrait des débats européens sur l'évolution des hautes écoles

En préparation de la prochaine conférence ministérielle qui aura lieu en 2015 à Erevan, quelques publications sont parues, lesquelles permettent de saisir le discours sur la politique universitaire dans l'Espace européen d'enseignement supérieur et de le comparer avec la situation suisse.

Le rapport par pays paru pour la sixième fois en 2014, rédigé en vue de la conférence ministérielle qui a lieu tous les deux ans, donne un aperçu actuel de la situation de la réforme de Bologne dans les Etats participants¹⁵³. Selon le rapport et en parallèle avec les priorités de la CRUS, la poursuite de l'implémentation du cadre de qualifications national et l'orientation sur les outcomes des programmes d'études constituent un défi central des années à venir. Au niveau européen, un besoin de clarification

¹⁴⁴ Voir <https://www.ethz.ch/de/studium/bachelor/aufbau.html>

¹⁴⁵ Voir <http://sac.epfl.ch/reussite-prope> <http://polylex.epfl.ch/etudes>

¹⁴⁶ Voir https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/dok/Reglemente_Merkblaetter_Formulare/Neuste_Versionen/StuPO_BA_unid_MA/Wegleitungen_BA_KSF.pdf

¹⁴⁷ Voir <http://www.unige.ch/ses/formations/bachelors/presentation.html>

¹⁴⁸ P. ex. <http://www.psychologie.uzh.ch/studium/bachelor.html>

¹⁴⁹ Voir <http://www.oec.uzh.ch/studies/bachelor.html>

¹⁵⁰ Cf. Règlement général des études du 26 mai 2011, Art. 3 a. http://www.unil.ch/webdav/site/interne/shared/textes_leg/rglmt_inter_etudes4.pdf

¹⁵¹ Cf. Plan d'intentions UNIL 2012–2016, 1.2.1, p. 27.

¹⁵² Cf. la liste non exhaustive d'exemples sur le site Internet de la CRUS concernant la phase d'entrée dans les études: <http://www.crus.ch/information-programmes/bologne-enseignement/themes/phase-dentree-dans-les-etudes.html?L=1>

¹⁵³ Voir <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

se dessine concernant la forme sous laquelle le processus de réforme doit être conduit et coordonné à l'avenir.

Tel que déjà mentionné au chapitre 2.4, la Commission européenne (réseau Eurydice) a publié en mai 2014 un rapport sur la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Les stratégies nationales et institutionnelles visant à ouvrir l'accès à la formation tertiaire, réduire les abandons, flexibiliser la formation supérieure et améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur ont été thématiques. Dans le rapport Eurydice, il apparaît qu'une minorité d'Etats en Europe fixent des valeurs-cibles sur l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur. En Suisse, où l'on connaît un système différencié et perméable de l'enseignement supérieur, de telles valeurs-cibles ne sont également pas définies. Les offres de passerelle disponibles en Suisse – Examen complémentaire « Passerelle maturité professionnelle – hautes écoles universitaires », perméabilité entre les différents types de hautes écoles, admission aux études universitaires sans certificat de maturité, ainsi que reconnaissance d'acquis de formation dans ses études, introduite surtout en Suisse romande – pratiques peu communes en Europe, offrent déjà, en comparaison, une haute perméabilité du degré tertiaire.

En ce qui concerne la diminution des abandons, certains pays ont tendance à créer des incitations pour que les étudiants terminent leurs études dans la durée réglementaire des études, par exemple sous forme d'une augmentation des finances d'inscription semestrielles en cas de dépassement du nombre de semestres défini. La flexibilisation des études a également été thématisée dans le rapport Eurydice : dans les hautes écoles européennes, de plus en plus de formes souples d'aménagement des études ont été proposées ces dernières années (p. ex. études à temps partiel, études à distance, e-learning ou reconnaissance simplifiée d'acquis antérieurs non universitaires). L'étendue ainsi que la forme des offres varient fortement suivant les pays, les universités et les facultés ou instituts. L'indépendance de plus en plus forte concernant l'organisation temporelle et spatiale des études en Europe est comprise comme une réponse à une population étudiante de plus en plus diversifiée. De même que la CRUS l'a constaté en lien avec la flexibilisation souhaitée des études (cf. ch. 2.3), la Commission européenne voit elle aussi la promotion conséquente de l'excellence académique comme un défi face à l'assouplissement du modèle des études à plein temps.

Les recommandations d'action pour la suite de la mise en œuvre de la réforme européenne des études en Allemagne adoptées par la Conférence des recteurs des universités allemandes (HRK) en novembre 2013 sont particulièrement intéressantes d'un point de vue suisse. Les recommandations concernent l'aménagement des études à deux niveaux, l'orientation de l'enseignement supérieur sur les besoins des étudiants, les rapports avec la diversité de la population étudiante, les questions de mobilité et de reconnaissance, ainsi que la nécessité de développer une culture propre de qualité institutionnelle. En plus de la promotion de la mobilité, qui est jusqu'ici restée bien en deçà des attentes, la HRK critique en particulier l'organisation des nouveaux programmes d'études. Les études de bachelor sont souvent trop spécialisées, de sorte qu'elles permettent uniquement des études dans un programme de master directement lié, ce qui rend la mobilité verticale difficile. La HRK recommande entre autres d'encourager les étudiants à suivre des biographies de formation qui s'écartent du modèle dominant 180+120 au sein des hautes écoles universitaires.

En comparaison, en particulier avec les recommandations de la HRK, certains parallèles thématiques apparaissent concernant les domaines d'actions actuels de la politique universitaire pour l'enseignement. De même, on constate aussi une certaine retenue dans la mise en œuvre des thèmes relayés dans le cadre de la réforme.

6. Bilan

En conclusion au deuxième rapport intermédiaire du monitoring de Bologne pour les années 2010/11, une liberté considérable en matière de mise en œuvre de la réforme des études avait été constatée. La diversité productive des différentes universités qui s'est révélée dans l'architecture de Bologne est également due aux directives complexes en matière de nomenclature (avec l'élément virtuel des « branches d'études »). Les Directives de Bologne de la CUS et les Recommandations et réglementations de la CRUS ayant été mises en place au début du processus de réforme, il n'a pas été possible de profiter d'expériences pratiques lors de leur élaboration. Il est donc logique que ces dernières années, l'application des directives n'ait pas été totalement cohérente. En effet, la pratique s'est développée parfois de manière plus diversifiée qu'attendu. Une révision critique des directives et / ou des Recommandations de la CRUS n'est cependant pas encore à l'ordre du jour. Elle ne pourra pas être envisagée avant que la LEHE soit entrée en vigueur et que les nouvelles structures qui en découlent aient vu le jour.

En parallèle, la phase de la différenciation et du développement continue. Du point de vue de la CRUS, il est d'autant plus important d'assumer avec conviction et engagement la tâche de coordination et de suivi de l'enseignement dans les universités qui lui a été déléguée. Elle peut ainsi par exemple veiller dans le cadre de sa fonction de coordination à ce que l'architecture des études aménagée de manière variable suivant les universités reste plutôt un phénomène technique duquel il ne doit pas impérativement découler des difficultés fondamentales pour les étudiants, par exemple en cas de changement d'université, dans le cadre de la reconnaissance des prestations fournies, etc. Le présent rapport final du monitoring de Bologne présente l'avis de la CRUS concernant les principaux chantiers en cours ou à ouvrir dans les universités.

L'aménagement et le développement des cursus basés sur les compétences et opérant avec les résultats d'apprentissage est un thème récurrent – et pas seulement en Suisse. Des évolutions variables sont en cours dans la plupart des universités. Dans ce contexte, le nqf.ch-HS est un instrument de référence national fiable à disposition.

En ce qui concerne le premier niveau d'études, le bachelor, on est parvenu à la conclusion générale que le cursus du bachelor a été aménagé de manière trop spécialisée. A la place, le développement d'un cursus de bachelor plus généraliste est souhaité. Le bachelor doit pouvoir davantage remplir sa fonction de charnière de mobilité et permettre ainsi aux étudiants d'avoir une plus grande possibilité de choix. Avec le papier de position concernant le bachelor universitaire présenté dans le cadre du présent rapport final, la CRUS a donné un signe clair concernant la poursuite du développement du bachelor.

Le passage du premier au deuxième niveau d'études constitue un point critique dans l'architecture des études. Dans ce contexte, les étudiants suisses n'ont pas un comportement de mobilité marqué mais continuent pour la plupart à étudier dans la même université. Pendant cette phase de rapport, la pratique d'admission en cas de changement d'université suisse au sein de la même branche d'études a été examinée pour la première fois. Le résultat a été beaucoup plus positif que prévu initialement sur la base de différentes indications. Le principe de la libre circulation est appliqué de manière conséquente et les responsables des universités sont satisfaits de la pratique d'admission. Un point critique a été soulevé par les étudiants qui ont notamment critiqué le contenu et le volume des exigences supplémentaires. Eu égard au développement en cours des offres d'études et de la différenciation correspondante, il pourrait valoir la peine de répéter l'examen dans quelques années afin de pouvoir ainsi obtenir non seulement des conclusions supplémentaires en matière de pratique d'admission, mais également concernant le comportement de mobilité des étudiants.

En ce qui concerne le master, la concurrence entre les universités est plus forte et une tendance à des études de master plus profilées se dessine. La différenciation consignée dans les Directives de Bologne entre les cursus dits consécutifs, qui constituent la majorité de l'offre d'études, et les cursus spécialisés doit être considérée dans une autre optique en raison de cette évolution. Cependant, le profilage concerne d'abord le contenu des offres et par conséquent les conditions d'accès.

En raison d'une orientation plus généraliste des études de bachelor d'une part et de la spécification des offres de master d'autre part, il peut qu'il en résulte dans certains domaines une accentuation plus forte ou même une séparation des deux niveaux d'études bachelor et master. Compte tenu des évolutions en cours, une révision critique et une actualisation du concept des branches d'études et du passage automatique ou libre dans la même branche d'études est indiquée au cours de ces prochaines années.

Malgré les problèmes reconnus et qui seront traités, il est réjouissant de constater que comme dans le cadre de l'enquête réalisée en 2008 auprès des étudiants, l'enquête actuelle de l'OFS présente un taux général élevé de satisfaction concernant les conditions d'études. Les résultats soulèvent cependant aussi des questions fondamentales concernant ce que de tels taux de satisfaction signifient – et comment réagir à la situation des étudiants questionnés moins satisfaits, qui représentent malgré tout un bon tiers. De plus, l'écart entre la satisfaction générale et les résultats individuels parfois négatifs, par exemple concernant la charge de travail, est frappant. Une autre différence – récurrente – est constatée entre les sciences humaines et les sciences naturelles / la médecine. Suite à l'enquête, il pourrait faire sens de tenter dans une étape suivante d'approfondir certains éléments : quelle est par exemple la signification d'un crédit pour un étudiant, ou pour un professeur ? Et quelles sont les conséquences pour le système des crédits en tant que tel ?

Les résultats positifs peuvent stimuler les universités et la CRUS à procéder aux améliorations nécessaires afin que les structures « bolognisées » dans le domaine des études et de l'enseignement et découlant du processus de réforme fonctionnent mieux. Les universités suisses sont actuellement très actives, comme le soulignent quelques mots-clés : réforme du bachelor, études de bachelor communes généralistes et aménagement autonome des études de master, renforcement de la propédeutique, définition des acquis de formation en tant qu'élément central d'un enseignement excellent, formulation d'acquis de formation dans les descriptions d'enseignement, orientation en fonction des acquis de formation, etc.

Perspectives

Sur la base des conditions-cadres modifiées, la suite des travaux devra être définie dès 2015 sous l'égide de la nouvelle conférence des recteurs swissuniversities, avec la collaboration des partenaires des deux autres types de hautes écoles. Les priorités définies par la CRUS pour le domaine de l'enseignement restent valables jusqu'en 2015/16. En parallèle, il s'agit d'identifier et de relever des défis supplémentaires. Du point de vue de la Délégation Enseignement, cela concerne le thème récurrent de l'organisation des curricula. Les modèles d'études et l'architecture des études, les cursus d'études au lieu des branches d'études, les plans d'études, etc. sont des aspects de ce thème. La formation continue dans le contexte des parcours d'études individuels est un domaine supplémentaire, tout comme les implications de la perméabilité dans la pratique. Finalement, les aspects de l'organisation des programmes au niveau du doctorat doivent également être mentionnés. Pour relever tous ces défis, la CRUS souhaite collaborer ouvertement avec les autres types de hautes écoles et poursuivre en priorité les aspirations communes.

Annexes

A 1 Abréviations

AES	Association des Etudiants des Hautes Ecoles Suisses (de: VSH)
BFS	Bundesamt für Statistik (fr: OFS)
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses / Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (de: SKPH)
CSHES	Conférence suisse des hautes écoles spécialisées (de: KFH)
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (de: SKBF)
CUS	Conférence universitaire suisse (de: SUK)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	European Higher Education Area
EPF	Ecole polytechnique fédérale (de: ETH)
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule (fr: EPF)
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EUA	European University Association
FH	Fachhochschule (fr: HES)
HEU	Hautes écoles universitaires (de: UH)
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (fr: LEHE)
KFH	Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (fr: CSHES)
LEHE	Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (de: HFKG)
LLL	Lifelong Learning
MBA	Master of Business Administration
MAS	Master of Advanced Studies
MPH	Master of Public Health
MOOC	Massive Open Online Course
nqf.ch-HS	nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (fr: cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses)
OFS	Office fédéral de la statistique (de: BFS)
OVE	l'Observatoire de la vie étudiante
QF-EHEA	Europäische Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich
PH	Pädagogische Hochschule (fr: HEP)
SHIS	Schweizerisches Hochschulinformationssystem (fr: SIUS)
SIUS	Système d'information universitaire suisse
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SKPH	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (fr: COHEP)
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz (fr: CUS)
UNES	Union des étudiant-e-s de Suisse (de: VSS)
UH	Universitäre Hochschulen (fr: HEU)
UZH	Universität Zürich
UNIL	Université de Lausanne
UH	Universitäre Hochschule
USI	Università della Svizzera Italiana
VSH	Verband der Schweizerischen Hochschulstudierendenschaften (fr: AES)
VSS	Verband der Schweizer Studierendenschaften (fr: UNES)

A 2 Références bibliographiques

Suisse

- OFS – Baromètre de Bologne 2013 :
OFS, Baromètre de Bologne 2013, Neuchâtel 2013. Online :
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/03/02.html> (15. Juillet 2014).
- OFS – Baromètre de Bologne 2009 à 2012 :
Office fédéral de la statistique, Baromètre de Bologne 2009 à 2012. Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans le système des hautes écoles suisses, Neuchâtel 2009-2012.
- OFS – De la haute école à la vie active 2011 :
Office fédéral de la statistique, De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2011 auprès des personnes nouvellement diplômées des hautes écoles. Neuchâtel 2013.
- OFS – Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail 2011 :
Office fédéral de la statistique, Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2011, Neuchâtel 2013.
- OFS – Mobilité des étudiant-e-s 2009 :
Office fédéral de la statistique, Mobilité des étudiant-e-s 2009. Intentions, expériences et entraves, Neuchâtel 2011.
- OFS – La situation sociale et économique des étudiant-e-s 2013 :
Office fédéral de la statistique, Enquête sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s des hautes écoles suisses 2013, Neuchâtel 2014 (à paraître prochainement).
- OFS – Etudier sous bologne 2009 :
Office fédéral de la statistique, 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.
- L'éducation en Suisse. Rapport 2014 :
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), L'éducation en Suisse, rapport 2014, Aarau 2014.
- CRUS – Lifelong Learning: enjeux pour les universités suisses :
CRUS, Lifelong Learning: enjeux pour les universités suisses. Rapport du groupe de travail „GT LLL“ à l'intention de la CRUS, 2012.
- CRUS – Pratique d'admission lors du passage bachelor–master 2013 :
CRUS, Pratique d'admission lors du passage bachelor–master dans la même branche d'études. Enquête 2012 auprès des universités suisses. Berne 2013.
- CRUS – Rapport intermédiaire 2010/11 :
CRUS, Bologna-Monitoring 2008-2011, Deuxième rapport intermédiaire 2010/11, 2012.
www.bolognareform.ch.
- CRUS – Rapport intermédiaire 2008/09 :
CRUS, Bologna-Monitoring 2008–11, Premier rapport intermédiaire 2008/09, 2010.
www.bolognareform.ch.
- CRUS / VSS-UNES – Enquête des étudiant-e-s 2008 :
CRUS, VSS-UNES, 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.
- Studienabbrüche an Schweizer Universitäten 2013 :
C. Wolter / Andrea Diem / Dolores Messer, Studienabbrüche an Schweizer Universitäten, SKBF Staff Paper 11, Aarau 2013.

Europe / International

- TRACKIT 2012:
Michael Gaebel / Kristina Hauschildt / Kai Mühleck / Hanne Schmidt, Tracking Learners' and Graduates Progression Paths TRACKIT, EUA Publications 2012; Guidelines for the development of institutionale approaches to tracking (EUA).
- Evidence on Dropout 2013:
Maelene Rode Larsen / Hanna Bjornoy Sommersel / Michael Sogaard Larsen, „Evidence on Dropout Phenomena at Universities, Aarhus University, Copenhagen 2013 (Short Version).
- Eurydice Report 2014:
Eurydice Report, Modernisation of Higher Education in Europe, Access, Retention and Employability 2014.
- HRK – Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium 2013:
HRK, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck, unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla, September 2013.
- Dropouts ≠ Dropouts 2014:
Bianca Thaler, Martin Unger, Dropouts ≠ Dropouts, Wege nach dem Abgang von der Universität, IHS, Wien 2014.