

Bologna-Report

Fachhochschulen 2010

Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen

Hans-Kaspar von Matt
hvm-consulting gmbh, Luzern

Die vorliegende Studie wurde im Auftrag der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH erstellt.

Luzern, Dezember 2010

Stand der Daten: Juli 2010

Management Summary

Auftrag

Gut zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration von 1999 ist der Zeitpunkt gekommen, die Umsetzung der Reform an den schweizerischen Fachhochschulen zu evaluieren. Aktueller Anlass dazu sind Vorstösse in den eidgenössischen Räten, die vom Bundesrat Antworten verlangen. Das BBT hat in der Folge die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen KFH gebeten, einen Bericht auszuarbeiten und einige Themen und Fragen übermittelt, die darin behandelt resp. beantwortet werden sollen.

Für die Fachhochschulen bestand bis anhin keine Studie, die den Bologna-Prozess insgesamt beschreibt und die erreichten Resultate und Auswirkungen festhält. Es gibt auch kein Evaluationskonzept zur Unterstützung des Reformprozesses. Der vorliegende Bericht ist deshalb so aufgebaut, dass er einerseits die Themen und Fragen des BBT beantwortet und andererseits als Basis für die Entwicklung eines eigentlichen Bologna-Monitorings dienen kann. Er ist entlang den wesentlichen Aktionslinien des Bologna-Prozesses aufgebaut.

- 1 Studiengangsarchitektur (Bachelor, Master, Doktorat)
- 2 Studiengangsgestaltung (Arbeitsmarktbefähigung, Kompetenzorientierung) mit den entsprechenden Instrumenten wie Modularisierung, ECTS-Credits, ECTS-Grades und Diploma Supplement)
- 3 Mobilität und Internationalisierung
- 4 Qualitätssicherung
- 5 Soziale Dimension (Zugang zum Hochschulbereich, Studienfinanzierung, Lehr-/Lernbedingungen, Gleichstellung von Frau und Mann)
- 6 Lifelong Learning (insbesondere Verbindung von grundständiger Hochschulbildung und Weiterbildung).

Vorgehen

In diesen Aktionslinien werden Ziele und Forderungen der Reform anhand der Bologna-Dokumente herausgearbeitet, sowie der entsprechenden Vorgaben der schweizerischen Regulatoren (Bund, EDK) und der Empfehlungen der KFH und schliesslich wird der Stand der Umsetzung dargestellt. Den Abschluss jeden Kapitels bilden Feststellungen und Einschätzungen und es werden die Themen aufgeführt, bei denen noch Diskussions- und Klärungsbedarf besteht. Am Ende des Berichts werden Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung gezogen. Damit will die Studie im Sinne einer externen Sicht einen Beitrag zur weiteren Ausgestaltung des Bologna-Prozesses leisten.

Das Zahlenmaterial stammt in der Regel aus Publikationen des Bundesamtes für Statistik und basiert auf dem Schweizerischen Hochschul-Informations-System SHIS sowie den Erhebungen zur sozialen Lage der Studierenden und den Absolventenstudien. Für die beiden letzteren standen allerdings die Daten, die sich auf die Bologna-Studiengänge beziehen, noch nicht zur Verfügung. Diese werden erst in der zweiten Hälfte dieses Jahres publiziert. Die Einschätzungen basieren hier auf Informationen der Verantwortlichen der Fachhochschulen für die Lehre, mit denen Interviews geführt wurden. Gespräche gab es auch mit Vertreter/innen des FH-Absolvierendenverbandes fh-schweiz und des Verbandes der Schweizer Studierendenschaften VSS.

Wichtigste Erkenntnisse aus den 6 Themenbereichen

Studiengangsarchitektur

Die Umgestaltung der bisherigen Diplomstudiengänge auf die neue Studiengangsarchitektur mit Bachelor und Master ist abgeschlossen. Aktuell sind noch weniger als 3% der Studierenden in Diplomstudiengängen eingeschrieben und erhalten demnach einen Diplomabschluss. Die Bologna-Studiengänge entsprechen dem ‚State of the Art‘ und sind von den Studierenden und der Praxis akzeptiert.

Neu für die Fachhochschulen war die Masterstufe. Um die anspruchsvollen Vorgaben der Regulatoren erfüllen zu können, waren grosse Anstrengungen erforderlich. So musste vielfach die Forschung ausgebaut und neu ausgerichtet, Planungs- und Unterrichtsteams neu formiert und die Studiengänge von Grund auf neu konzipiert werden. Zusätzliche finanzielle Mittel standen dazu nicht zur Verfügung. Der Bewilligungsprozess durch das EVD ist insgesamt erfolgreich abgeschlossen. Im Studienjahr 09/10 sind 4511 Studierende in den 83 gestarteten Masterstudiengängen eingeschrieben. Ein Desiderat bildet noch der Zugang zur dritten im Bologna-Prozess vorgesehenen Ausbildungsstufe, dem Doktorat.

Studiengangsgestaltung

Die Fachhochschulen haben die Bologna-Reform für eine umfassende Neugestaltung ihrer bisherigen Studiengänge benutzt und diese nach den Bologna-Richtlinien und mit den Bologna-Instrumenten entwickelt. Mit der Kompetenzorientierung der Studiengänge war der Aufbau eines neuen Lehr-/Lernverständnisses verbunden. Der Umsetzungsstand darf heute als gut bezeichnet werden, auch wenn in Teilbereichen aufgrund von Erfahrungen und Weiterentwicklungen des Bologna-Instrumentariums Anpassungsbedarf besteht. Diese Anpassungen kann jedoch im Rahmen der üblichen Curricula-Entwicklungsprozesse erfolgen.

Die Umgestaltung der Studiengänge gelang nicht zuletzt, weil die KFH mit einer breit abgestützten Projektorganisation den Prozess steuerte und mit verschiedenen Empfehlungen den Verantwortlichen an den Fachhochschulen Handlungsmöglichkeiten aufzeigte.

Mobilität und Internationalisierung

Die Fachhochschulen haben viele Anstrengungen unternommen, die Mobilität der Studierenden zu fördern, allerdings mit mässigem Erfolg. Bologna hat die Mobilität in Form von Gastsemestern nicht gefördert, diese aber auch nicht behindert. Es wird zusätzlichen Effort brauchen, um das im Rahmen des Bologna-Prozesses festgehaltene Ziel, dass 20% der Studierenden einen Auslandaufenthalt absolvieren, zu erreichen. Nicht zuletzt wird auch die Finanzierung angegangen werden müssen.

Die Mobilität zwischen den Hochschultypen nach einem Bachelorabschluss beginnt zu spielen. Die Rektorenkonferenzen haben dazu eine Vereinbarung getroffen. Allerdings ist dieses Regelwerk noch unvollständig und erfordert Anpassungen.

Das Bologna-Postulat der Internationalisierung ist sehr vielgestaltig und geht weit über die Mobilität hinaus. Die Fachhochschulen haben heute sehr viele Beziehungen zu ausländischen Hochschulen und sind engagiert in der Vermittlung von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Sie sind daran, diese Anstrengungen strategisch auszurichten und ihnen damit mehr Durchschlagskraft zu geben.

Qualitätssicherung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die Fachhochschulen ihr Qualitätsmanagementsystem ausgebaut. Sie sind heute erfolgreich in ein Akkreditierungssystem für die Institutionen und die Studiengänge eingebunden, das nach den Vorgaben der Bologna-Reform ausgestaltet ist.

Soziale Dimension

Die Fachhochschulen leisten einen wesentlichen Beitrag für die von der Bologna-Reform geforderte Öffnung des Hochschulbereichs. Mit den unterschiedlichen Zugangswege können heute zusätzliche Bevölkerungsschichten von einer Hochschulausbildung profitieren. Die Fachhochschulen haben ihre Studiengänge so konzipiert, dass sie von den Studierenden mit unterschiedlichen zeitlichen Möglichkeiten besucht werden

können und sie bieten gute Rahmenbedingungen und ausreichend Unterstützung, um das Studium erfolgreich abschliessen zu können. Große Anstrengungen haben sie mit Unterstützung des Bundesprogramms Chancengleichheit an den Fachhochschulen bezüglich der Gleichstellung von Frau und Mann unternommen. Bei der Konzeption der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge wurde besonders geachtet, dass diese gendergerecht sind.

Lifelong Learning

Das Bologna-Konzept von Lifelong Learning ist jenes, das noch am wenigsten klar ist. Es bestehen kaum Referenzmodelle, was den Fachhochschulen Gelegenheit gäbe, sich zu profilieren. Dies betrifft insbesondere in der Verbindung der Weiterbildung mit der grundständigen Bildung im Sinne eines Gesamtkonzeptes für lebenslangen Lernens.

Entwicklungslien und Empfehlungen

Aufgrund der Ausführungen zum bisherigen Bologna-Prozess an den Fachhochschulen werden in der Studie fünf Handlungsfelder für die Weiterentwicklung identifiziert und sieben Empfehlungen gemacht.

1 Steuerung und Führung des Bologna-Prozesses

Bis anhin waren die Fachhochschulen nur bedingt in die schweizerische Steuerung des Bologna-Prozesses eingebunden. Nachdem die europäischen Bildungsminister/innen den gemeinsamen Prozess bis 2020 verlängert haben, ist es angezeigt, die Prozesssteuerung für unser Land neu zu gliedern und die Fachhochschulen angemessen zu beteiligen. Diese Forderung steht auch im Zusammenhang mit dem neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz, das neue Steuerungsinstrumente und -gremien bringen wird.

Der Bologna-Prozess muss jedoch auch auf Ebene der Rektorenkonferenzen diskutiert werden, um gegenüber den Regulatoren die gemeinsamen Interessen proaktiv vertreten zu können. Schliesslich ist auch die Diskussion zwischen den Fachhochschulen neu zu strukturieren, um voneinander zu lernen und gemeinsam weitere Ziele und Standards zu entwickeln.

2 Bologna-Vorgaben für Studiengänge

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen und der Weiterentwicklung der Bologna-Vorgaben sind die KFH-Empfehlungen zu überarbeiten, damit die Weiterentwicklung der Studiengänge koordiniert erfolgen kann.

3 Evidenzbasierung der Fachhochschullehre

Es fehlen heute bezüglich der Lehre an den Fachhochschulen theoretisch und datenbasierte Studien über deren Wirksamkeit. In solchen Arbeiten liegt Potential für die Entwicklung einer noch stärker evidenzbasierten Lehre. Es wird deshalb empfohlen, eine Institution aufzubauen, die regelmässig die Weiterentwicklung der Fachhochschulen verfolgt und entsprechende Studien erarbeitet.

4 Lifelong Learning

Die Fachhochschulen verstehen sich als praxisorientierte Hochschulen. Sie haben ein Interesse daran, für ihre Absolvierenden während ihrer ganzen Beschäftigungsduer Bildungsleistungen anzubieten. Die heutige Aufteilung in Grundausbildung und Weiterbildung ist zu hinterfragen, gestaltet sich doch der Ausbildungsbedarf in der heutigen Arbeitswelt anders als bis anhin. Im Sinne des LLL-Konzeptes wird empfohlen, dass sich die FH mit dieser Thematik befassen, beginnend mit einer Gesamtanalyse des Weiterbildungsbereichs.

5 Bologna-Monitoring

„Bologna“ ist auf Jahre hinaus das wichtigste Vorhaben für die Weiterentwicklung der Hochschulen. Um daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen und Positionen zu erarbeiten, würde es der Sache der Fachhochschulen nützen,

wenn dieser Prozess regelmässig evaluiert würde. In diesem Sinne wird für den Aufbau eines Monitorings plädiert.

1. Inhaltsverzeichnis

Management Summary	3
1. Inhaltsverzeichnis	5
2. Vorwort	7
3. Bologna-Reform und Fachhochschulen	9
3.1 Die Bologna-Ziele und die Konzeption der schweizerischen Fachhochschulen	9
3.2 Der Bologna-Prozess an den Fachhochschulen	12
4. Stand der Umsetzung der Bologna-Reformziele an den Fachhochschulen	15
4.1 Studiengangsstruktur	15
4.1.1 Studiengangsstruktur gemäss Bologna-Reform	15
4.1.2 Vorgaben der schweizerischen Regulatoren betr. Studiengangsstruktur	16
4.1.3 Empfehlungen der KFH	16
4.1.4 Stand der Umsetzung	17
4.1.4.1 Umsetzungsprozess	17
4.1.4.2 Studienangebot der Fachhochschulen	17
4.1.4.3 Studierende: Studienstufen, -abschlüsse, -erfolg	18
4.1.4.4 Zufriedenheit der Studierenden	20
4.1.4.5 Akzeptanz in der Praxis	21
4.1.4.6 Absolvierende im Arbeitsmarkt	22
4.1.5 Dritter Zyklus	22
4.1.6 Feststellungen und Einschätzungen	23
4.1.7 Zusammenfassung	25
4.2 Studiengangsgestaltung	26
4.2.1 Studiengangsgestaltung vor der Bologna-Reform	26
4.2.2 Studiengangsgestaltung gemäss Bologna-Reform	27
4.2.3 Vorgaben der Regulatoren betr. Studiengangsgestaltung	28
4.2.4 Empfehlungen der KFH zur Studiengangsgestaltung	29
4.2.5 Stand der Umsetzung	30
4.2.5.1 Entwicklung der Bachelorstudiengänge	31
4.2.5.2 Entwicklung der Masterstudiengänge	32
4.2.5.3 Lehr-/Lernverständnis – Rolle der Dozierenden	35
4.2.5.4 Modularisierung	36
4.2.5.5 ECTS - Kreditpunkte	37
4.2.5.6 ECTS-Grades	38
4.2.5.7 Diploma Supplement	39
4.2.5.8 Studienformen	39
4.2.6 Feststellungen und Einschätzungen	40
4.2.7 Zusammenfassung	42
4.3 Mobilität / Internationalisierung	43
4.3.1 Mobilität gemäss Bologna-Reform	43
4.3.2 Internationalisierung gemäss Bologna-Reform	44
4.3.3 Vorgaben der Regulatoren bzgl. Internationalisierung und Mobilität	44
4.3.4 Stand der Umsetzung der Mobilität	48
4.3.4.1 Horizontale Mobilität	48
4.3.4.2 Vertikale Mobilität (Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen)	50
4.3.5 Stand der Umsetzung der Internationalisierung	52
4.3.5.1 Ausländische Studierende	52
4.3.5.2 Ausländische Dozierende	54

4.3.5.3 Gemeinsame Programme mit ausländischen Hochschulen	55
4.3.5.4 Andere Kooperationen	55
4.3.5.5 Sprachenpolitik und englischsprachige Programme	55
4.3.5.6 Organisation des Internationalen an den Fachhochschulen	56
4.3.6 Feststellungen und Einschätzungen	56
4.3.7 Zusammenfassung	57
4.4 Qualitätssicherung	58
4.4.1 Qualitätssicherung gemäss Bologna-Reform	58
4.4.2 Vorgaben der Regulatoren betr. Qualitätssicherung	59
4.4.3 Empfehlungen der KFH zur Qualitätssicherung	59
4.4.4 Stand der Umsetzung	60
4.4.4.1 Institutionelle Akkreditierung / Betriebsbewilligung	60
4.4.4.2 Bewilligung, Akkreditierung von Studiengängen	61
4.4.5 Feststellungen und Einschätzungen	62
4.4.6 Zusammenfassung	63
4.5 Soziale Dimension	64
4.5.1 Die soziale Dimension gemäss Bologna-Reform	64
4.5.2 Vorgaben der Regulatoren betr. der sozialen Dimension	64
4.5.3 Empfehlungen der KFH zur sozialen Dimension	66
4.5.4 Stand der Umsetzung	66
4.5.4.1 Zugang zur Fachhochschule	66
4.5.4.2 Studierendenmerkmale	68
4.5.4.3 Studienfinanzierung	70
4.5.4.4 Lehr-/Lernbedingungen	71
4.5.4.5 Gleichstellung von Mann und Frau	71
4.5.5 Feststellungen und Einschätzungen	77
4.5.6 Zusammenfassung	78
4.6 Lifelong Learning	79
4.6.1 Lifelong Learning gemäss Bologna-Reform	79
4.6.2 Vorgaben der Regulatoren betr. Lifelong Learning	81
4.6.3 Empfehlungen der KFH zum Lifelong Learning (Aspekt Weiterbildung)	82
4.6.4 Stand der Umsetzung	83
4.6.5 Feststellungen und Einschätzungen	84
4.6.6 Zusammenfassung	85
5. Fazit	85
5.1 Schlussfolgerungen	85
5.2 Handlungsfelder und Empfehlungen	89
5.3 Zusammenfassende Beantwortung der Fragen des BBT	93
6. Anhang	97
6.1 Interviewpartner	97
6.2 Abkürzungen	99
6.3 Tabellenverzeichnis	103
6.4 Quellennachweis	105

2. Vorwort

Vor gut zehn Jahren, am 19. Juni 1999, haben die europäischen Bildungsminister/innen mit der Erklärung von Bologna den bisher grössten Umbau der europäischen Hochschulen initiiert mit dem Ziel, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die schweizerischen Fachhochschulen haben sich diesem Prozess angeschlossen und bieten seit 2005 ihre Studienangebote gemäss den Bologna-Vorgaben an. Das 10-jährige Jubiläum des Bologna-Prozesses ist ein Anlass, diesen Prozess zu beschreiben, die erreichten Resultate darzustellen und den weiteren Prozess ins Auge zu fassen.

1999 hat der Prozess mit der Unterzeichnung der Erklärung von Bologna begonnen. In den im Zwei-Jahresrhythmus stattfindenden Folgekonferenzen wurde der Stand der Umsetzung der verschiedenen Bologna-Aktionslinien jeweils geprüft und wurden neue Schwerpunkte und Ziele gesetzt. Für diese Ministertreffen wurden Länderberichte verfasst, die in summarischer Form auch die Umsetzung der Bologna-Aktionslinien an den Fachhochschulen zum Inhalt hatten¹. Einen ersten Bericht zum Stand der Arbeiten für die Umsetzung der Bologna-Erklärung an den Fachhochschulen legte der Bundesrat 2005² in Beantwortung eines Postulates von NR Rudolf Strahm vor. Dieser Bericht beschränkt sich jedoch im wesentlichen auf die Beantwortung der spezifischen Fragen des Postulanten. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses bildet auch Gegenstand des „Bologna-Barometers“³, den das Bundesamt für Statistik BFS regelmässig herausgibt und einige Daten zu den Studierendenströmen und der Mobilität an den Schweizer Hochschulen enthält. Am Rande einbezogen sind die Fachhochschulen auch im Bericht zur Curricula-Reform⁴ der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS und der Universität Zürich von 2008. Bis heute fehlt jedoch eine Studie, die umfassend Auskunft gibt, wie Bologna die Fachhochschulen verändert hat, welches die Drivers und Stolpersteine waren, wo Probleme bestehen und wo es Anpassungen braucht.

Den Anstoss zu dieser Studie gaben zwei parlamentarische Vorstösse⁵ in den eidgenössischen Räten, in denen vom Bundesrat Auskunft über den Bologna-Prozess verlangt wird. Der Bundesrat hat die Annahme dieser beiden Postulate beantragt und deren Beantwortung im Rahmen der nächsten Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation BFI zugesagt. Das BBT hat in der Folge die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH gebeten, einen Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Reform zu erstellen, der als Grundlage für die Beantwortung der beiden parlamentarischen Vorstösse dienen kann. Dem Auftrag des BBT wurde eine Liste von Themen und Fragestellungen beigefügt, die behandelt respektiv beantwortet werden sollen. Die KFH hat beschlossen, den Bericht nicht allein auf die Beantwortung dieser Fragen auszurichten, sondern als Grundlagenpapier für den Aufbau eines Bologna-Monitorings zu konzipieren.

Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf die Bologna-Reform bei den Fachhochschulen⁶. Er stützt sich auf bestehende Berichte und Studien sowie auf Daten des Bundesamtes für Statistik BFS ab. Die zur Verfügung

¹ Staatsekretariat für Bildung und Forschung, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Verantwortlich: Silvia Studinger, SBF). Bologna Process – National Report: 2007 -2008. Bern 2008

² Bericht des Bundesrates über die Fachhochschulen und das Bologna Modell in Erfüllung des Postulates 02.3627 eingereicht von Rudolf Strahm. Bern, 2005. Der Bericht gibt Auskunft über die internationale Anerkennung der schweizerischen Fachhochschullehrgänge und –abschlüsse, die Valorisierung der Besonderheiten der beruflichen Grundbildung, die Harmonisierung der Abschlüsse mit dem Studienmodell der Universitäten und die Durchlässigkeit mit diesen, die Möglichkeiten der Entwicklung eines auf die Fachhochschulen zugeschnittenen Titels und den Zeitplan und die Prozedur der Harmonisierung mit dem europäischen System

³ Letzte Ausgabe: Bundesamt für Statistik, Bologna-Barometer 2009. BFS aktuell. Neuchâtel, 2009. Sie enthält zu den Fachhochschulen Angaben zu den Übertrittsquoten zum Master und zur Mobilität zwischen Bachelor- und Masterstufe

⁴ Hildbrand Thomas, Tremp Peter, Jäger Désirée, Tückmantel Sandra, Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Hrsg. Universität Zürich UZH und Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS. Zürich, 2008 sowie Materialien zur Studie, Zürich 2008. In die Analyse einbezogen wurden auch drei Studiengänge aus Fachhochschulen (neben 15 aus universitären Hochschulen und einem Studiengang einer Pädagogischen Hochschule). Die Beobachtungen und Empfehlungen des Berichtes richten sich vorab auf den Bereich der universitären Hochschulen

⁵ Postulat SR Eugen David (09.3961), Zehn Jahre Bologna-Reform, eingereicht am 25.9.2009 und Postulat NR Hans Widmer (08.3073), Bologna-Prozess. Evaluieren, eingereicht am 13.3.2008

⁶ Für die Darstellung und Evaluation des ganzen Bologna Prozesses siehe z.B. Westerheijden Don F. et al., The Bologna Process independent Assessment: The first decade on the European Higher Education Area. Enschede, CHEPS, 2010

stehenden Daten des BFS betreffen jedoch teilweise noch nicht die Bologna-Studiengänge. Die Daten aus der Absolventenbefragung 2009 und zur Umfrage zur sozialen Lage der Studierenden von 2009, die sich dann auf die Bologna-Studiengänge beziehen, werden erst im Herbst 2010 veröffentlicht. Eine eigene Datenerhebung konnte in der zur Verfügung stehenden Zeit (Auftragerteilung 15.3.2010, Abgabetermin des Berichtes: 15.7.2010) nicht erstellt werden. Hingegen wurde für die Beurteilung der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen 15 Leitfaden-gestützte Interviews mit den Verantwortlichen für die Bologna-Umsetzung an den öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen sowie mit Vertreter/innen des Verbandes der Schweizer Studierendenschaften VSS, des Dachverbandes der Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen FH-Schweiz und der Verantwortlichen des BBT für die Akkreditierungen geführt⁷. Der Bericht wurde von der KFH am 7. Juli 2010 diskutiert und für die Weiterleitung an das BBT genehmigt.

Im Bericht wird auf einen Vergleich der Umsetzung der Bologna-Reform an den verschiedenen Hochschultypen der Schweiz verzichtet. Die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen haben unterschiedliche Missionen, Profile und Traditionen⁸. Sie setzen bezüglich der Bologna-Reform unterschiedliche Schwerpunkte und haben verschiedene Fahrpläne. Bei den in diesem Bericht behandelten Themen wurde jedoch darauf geschaut, dass sie mit dem Bologna-Monitoring der CRUS weitgehend kompatibel sind. Auf einen Einbezug der Pädagogischen Hochschulen wurde verzichtet, da diese nach EDK-Recht gesteuert werden und nur drei (von 15) Pädagogischen Hochschulen in Fachhochschulen integriert sind (ZFH, FHNW, SUPSI)⁹.

Die Bologna-Reform ist kein in sich geschlossenes Projekt. Es liegt ihr auch keine eigentliche Strategie zu grunde. Sie enthält vielmehr, wie noch zu zeigen sein wird, sowohl strategische Ziele als auch operative Instrumente, die angewendet werden sollen. Diese Konzeption lässt den verschiedenen beteiligten Ländern und den Hochschulen Interpretations- und Handlungsspielraum. Der europäische Hochschulraum, das eigentliche Ziel des Bologna-Prozesses, wird denn auch nicht aus gleichgesetzten nationalen Hochschulsystemen und Hochschulen bestehen. Die Varietät zwischen den Ländern und zwischen Hochschulen wird weiterhin beträchtlich sein.

Der Bologna Report Fachhochschulen 2010 ist entlang den verschiedenen Aktionslinien des Bologna-Prozesses aufgebaut, wie sie die Bildungsminister/innen in der Erklärung von Bologna und den nachfolgenden Ministertreffen beschlossen haben und für die Fachhochschulen relevant sind. Für jede Aktionslinie werden deskriptiv die Ideen und Vorgaben der Bildungsminister/innen beschrieben, die entsprechenden Vorgaben der Regulatoren der schweizerischen Fachhochschulen (Bund, Kantone) referiert und dann die Interpretation, Haltung, Diskussionsergebnisse und Empfehlungen der KFH beschrieben, der bei der koordinierten Umsetzung der Bologna-Reform von den Regulatoren eine Führungsrolle zugewiesen wurde. Den Abschluss jeden Kapitels bildet eine Darstellung des Standes der Umsetzung bei den Fachhochschulen, die auf den zur Verfügung stehenden Daten und Informationen aus den Interviews basiert. Im abschliessenden Kapitel des Berichtes werden Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen formuliert sowie die Fragen des BBT zusammenfassend beantwortet.

⁷ Liste der Interviewpartner/innen und Datum der Interviews siehe Anhang 1

⁸ Siehe CRUS, KFH, COHEP, Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem. Bern, 2009

⁹ Das Bundesamt für Statistik erstellt regelmässig Berichte zur Hochschulentwicklung in der Schweiz heraus, die in der Regel sowohl die Fachhochschulen, die pädagogischen Hochschulen und die universitären Hochschulen betreffen. Bezüglich der Bologna-Reform sind insbesondere zu erwähnen: BFS, Panorama der Hochschulen 2010, Neuchâtel 2010 oder BFS, BFS Aktuell, Bologna-Barometer 2009. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel, 2009

3. Bologna-Reform und Fachhochschulen

3.1 Die Bologna-Ziele und die Konzeption der schweizerischen Fachhochschulen

Vor elf Jahren, am 19. Juni 1999 haben 29 europäische Bildungsministerinnen und Bildungsminister in Bologna eine tiefgreifende Reform der Hochschulen angestoßen. Mit dem Bologna-Prozess¹⁰ ist das Ziel verbunden, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen und dadurch die Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort zu stärken. Es soll sichergestellt werden, dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie andere aussergewöhnliche kulturelle und wissenschaftliche Traditionen und Leistungen Europas. Als vorrangig für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und der Förderung der europäischen Hochschulen wurden sechs Ziele formuliert:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (1)
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (2)
- Einführung eines Leistungspunktesystems (3)
- Förderung grösstmöglicher Mobilität der Studierenden, der Dozierenden, Wissenschaftler/innen und des Verwaltungspersonals (4)
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung (5)
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich. (6)

Diese Ziele sollen unter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Hochschulen umgesetzt werden. Alle zwei Jahre, so wurde vereinbart, wollen sich die Bildungsministerinnen und –minister treffen, um die erzielten Fortschritte zu bewerten und weitere Massnahmen zu beschliessen. Die beteiligten Länder benannten Kontaktstellen für die Umsetzung der Postulate. Zwischen den Ministertreffen fanden jeweils eine Reihe von Workshops und Konferenzen zu besonderen Aspekten des Bologna-Prozesses statt. Basis der Ministertreffen bilden jeweils ein Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in den verschiedenen Ländern (Trend-Berichte der EUA¹¹ und ab 2005 auch Stocktaking-Berichte der Bologna-Follow-up Group¹²). In den Abschlusscommuniques der Ministertreffen wird jeweils der Stand der Umsetzung bewertet, werden neue Schwerpunkte bei den beschlossenen Zielen und teilweise neue Ziele formuliert.

Das erste Nachfolgetreffen fand am 19. Mai 2001 in Prag statt. Dabei hielten die Bildungsminister/innen fest, dass Hochschulbildung als ein öffentliches Gut zu betrachten ist und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist und bleibt. Zudem sind die Studierenden als gleichberechtigte Mitglieder der Hochschulgemeinschaft zu betrachten. Als neue Ziele wurden hervorgehoben:

- Lebenslanges Lernen als wichtiges Element des europäischen Hochschulraums (7)
- Aktive Beteiligung der Hochschulen und der Studierenden am Reformprozess (8)
- Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens (9).

Im Nachfolgetreffen vom 19. September 2003 in Berlin wurden die Bologna-Ziele wie folgt ergänzt

- Förderung der Verbindung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums (10)
- Einbezug der Doktorandenausbildung als dritter Zyklus in den Bologna-Prozess (11).

Im Bergen-Communiqué vom 19./20. Mai 2005 werden zwei Aspekte neu aufgenommen:

- Gleichberechtigter Zugang zu qualitativ hochstehender Hochschulbildung und angemessene Studienbedingungen (12)
- Zusammenarbeit mit Hochschulsystemen in anderen Regionen der Welt (13).

¹⁰ Die „Bologna“-Dokumente sind zugänglich über die offizielle Website des Bologna-Prozesses 2007-2010: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference

¹¹ Die Trend-Berichte sind abrufbar unter: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

¹² Die Stocktaking-Berichte sind abrufbar unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>

Im London-Communiqué (18. Mai 2007) werden keine zusätzlichen Ziele formuliert.

Im Communiqué von Leuven/Louvain-la-Neuve vom 28./29. 4.2009 werden, ausgehend von den bisherigen Bologna-Zielen, die Prioritäten in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt festgehalten. In diesem Communiqué wird besonders das Potential der Hochschulprogramme „einschliesslich solcher der angewandten Wissenschaft“ für die Innovation hervorgehoben. Im Weiteren wird der künftige Verlauf des Bologna-Prozesses festgelegt mit einer Jubiläumskonferenz 2010 in Wien und Budapest und weiteren ordentlichen Ministerkonferenzen 2012, 2015, 2018 und 2020.

Im Laufe der im Zwei-Jahresrhythmus folgenden Ministerkonferenzen wurden die früheren Bologna-Ziele ergänzt und konkretisiert. Diese Anpassungen sind hier nicht referiert. Sie werden soweit für die Fachhochschulen relevant, bei der Erörterung bei den einzelnen Aktionslinien in Kapitel 4 aufgeführt.

Ein wichtiger Eckpunkt des Bologna-Prozesses ist die ‚Employability‘, die Ausrichtung der Studiengänge auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Studierenden für den Arbeitsmarkt benötigen. Diese Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zeigt sich auch bezüglich von Forschung und Innovation, die laut den Bildungsminister/innen auf die Bedürfnisse der Gesellschaft und der Wirtschaft auszurichten sind. Der Begriff ‚Employability‘ ist im Hochschulbereich nicht unumstritten, da er missverständlich ist und sehr unterschiedlich interpretiert werden kann¹³. Vor allem universitäre Hochschulen tun sich schwer mit dem Ziel ‚Employability‘, die für alle Stufen der Hochschulausbildung gilt. Für den Fachhochschulbereich, insbesondere in der Ausprägung wie in der Schweiz, ist die ‚Employability‘, die Anwendungs- und Praxisfeldorientierung, ein unverzichtbares und unbestrittenes Profilmerkmal.

Aus rechtlicher Sicht haben die Bologna-Erklärung und die Communiqués der Ministerkonferenzen gemäss Bernhard Ehrenzeller (2007)¹⁴ den „Charakter von völkerrechtlichem ‚soft law‘, beinhalten also keine Rechtspflichten für die Unterzeichnerstaaten“. Durch den Monitoringprozess ist jedoch ein hoher Grad an Verpflichtung verbunden, ohne dass ein formelles Genehmigungs- und Ratifizierungsverfahren durchgeführt wurde. Die Regulatoren des schweizerischen Hochschulsystems haben entschieden, dass die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen ihre Programme auf die neuen Leitlinien ausrichten¹⁵. Mit ‚Bologna‘ zeigt sich ein Bruch mit der traditionellen europäischen Hochschulbildung. „Die Bologna-Erklärung hingegen“, so Hans Zbinden (2009), „verschiebt ihre Ziele auf die Bedeutung des Humankapitals, der Beschäftigungsfähigkeit und der Mobilität als Instrumente zur Stärkung der Standortposition in der mittlerweile globalen Konkurrenzwirtschaft“.¹⁶ Der Bologna-Prozess betont stärker die wirtschaftlichen Zwecke der Hochschulbildung als die humanistischen Ideale. Durch den Bologna-Prozess tritt für die Hochschulen als Referenzsystem das Wirtschaftssystem hinzu, wie zuvor Religion, Politik/Recht und Wissenschaft¹⁷.

In der Diskussion vorab in Deutschland, wird der Fachhochschulbereich als eigentlicher ‚Gewinner‘ des Bologna-Prozesses angesehen¹⁸: stärkere Arbeitsmarktorientierung der Hochschulen, gleiche Architektur der Studiengänge, gleiche Titel für alle Hochschultypen etc. Wie ist dies aus schweizerischer Sicht zu beurteilen?

¹³ Zur Employability-Diskussion siehe z.B. Teichler Ulrich, Der Jargon der Nützlichkeit – Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hochschulwesen, 3. 2008, S. 68ff, oder: Richter Roland, „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Grossbritannien. 2003 (www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf), oder Yorke Mantz, Employability in Higher Education. In: EUA Bologna Handbook BH 1 00 06 07, B 1.4-1. Berlin/Stuttgart, Raabe-Verlag

¹⁴ Ehrenzeller Bernhard, Hochschulraum Schweiz: Qualität, Wettbewerb und Koordination im Widerstreit? In: Rechtswissenschaftliche Abteilung (Hrsg.), Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftsstandortes Schweiz: Festschrift 25 Jahre juristische Abschlüsse an der Universität St. Gallen (HSG). Zürich, DIKE, 2007, S. 684f.

¹⁵ Im Bologna-Prozess wird auch von sog. ‚Short Cycles‘ gesprochen, Studiengänge, die bloss zwei Jahre dauern und nicht mit einem Bachelor-Abschluss enden. In der Schweiz sind solche Studiengänge als Höhere Fachschulen im Berufsbildungsbereich angesiedelt (Tertiärstufe B) und formell nicht in den Bologna-Prozess integriert

¹⁶ Zbinden Hans, Eine Spurensuche nach dem ersten Dezennium. In: Neue Zürcher Zeitung, 17.6.2009

¹⁷ Siehe dazu: Stichweh Rudolf, Universität in der Weltgesellschaft, Luzerner Universitätsreden Nr. 19. Luzern, Universität Luzern, 2010, S. 19

¹⁸ Siehe z.B. das Themenheft: Die Fachhochschulen nach Bologna. Die Neue Hochschule, Band 49 – Heft 6/08. Oder: Kerres Michael, Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu. In: Hochschulwesen 4/2006, S. 118ff. Oder: Dostal Werner, Studium:

Die Errichtung der schweizerischen Fachhochschulen in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts geht auf die Zeit vor ‚Bologna‘ zurück¹⁹. Bologna hat demnach nicht den Start der Fachhochschulen beeinflusst, hin-gegen deren Weiterentwicklung. Mit der Errichtung von Fachhochschulen wurden gemäss der Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen²⁰ (Bundesrat, Bern, 1994) die folgenden Ziele angestrebt:

- 1 Erweiterung des Hochschulangebots in der Schweiz durch berufsorientierte Ausbildungsgänge
- 2 Sicherung des Nachwuchses an praktisch und wissenschaftlich ausgebildeten Kaderleuten der Wirtschaft
- 3 Aufwertung der Studiengänge der Höheren Fachschulen auf nationaler und internationaler Ebene
- 4 Stärkung der Europafähigkeit der Diplome
- 5 Aufwertung der Berufsbildung
- 6 Schaffung von attraktiven Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufsleute
- 7 Erweiterung des Leistungsauftrages der bisherigen Höheren Fachschulen
- 8 Verbesserung der Koordination der Bildungssysteme in Bund und Kantone
- 9 Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Es ist unschwer zu erkennen, dass im Bologna-Prozess und beim Aufbau der Fachhochschulen in der Schweiz vergleichbare Ziele verfolgt wurden. Das Wirtschaftssystem ist für die schweizerischen Fachhochschulen das prioritäre Referenzsystem. Durch den Bologna-Prozess mussten die politischen Ziele des Umbaus des Hochschulraums Schweiz, der mit der Errichtung der Fachhochschulen beabsichtigt war, nicht verändert werden. Anders sieht es bei den Wegen und Instrumenten aus, wie die politischen Ziele erreicht werden sollen. Hier verlangte der Bologna-Prozess von den Fachhochschulen nicht unerhebliche Anpassungsleistungen im Bereich Lehre und Lernen. Zum Start der Fachhochschulen 1997 haben diese ihre Studiengänge auf Hochschulniveau angehoben und der hochschulischen Form von Lehren und Lernen angepasst. Diese Studiengänge wurden 2001 durch eine Peer Review resp. ein Diplomanerkennungsverfahren evaluiert²¹. Mit dem Bologna-Prozess wurde ein neues Mindset mit neuen Instrumenten für Lehre und Lernen eingeführt, die zu einer erneut tiefgreifenden Anpassung der Curricula führten. Die Studiengänge nach den Leitlinien des Bologna-Prozesses wurden ebenfalls evaluiert. Bei Studiengängen, die eine Peer Review durchlaufen haben, wurde von der Eidgenössischen Fachhochschulkommission EFHK eine sogenannte Konzeptevaluation, eine fachliche Begutachtung der Studiengangskonzepte auf freiwilliger Basis angeboten, neue Studiengänge mussten neben dem Bewilligungsverfahren ein formelles Akkreditierungsverfahren durchlaufen. Die Studiengänge, die ein Diplomanerkennungs- oder Peer Review-Verfahren durchlaufen haben, gelten als akkreditiert. Sie müssen sich gemäss geltender Rechtsordnung zu gegebener Zeit einem Reakkreditierungsverfahren unterziehen.

Der Bologna-Prozess gab jedoch für die Fachhochschulen eine Gelegenheit, ihren primären Auftrag, die Lehre noch einmal nach einheitlichen Leitlinien zu überprüfen oder wie es der ehemalige Präsident der EFHK, Stephan Bieri, 2005 ausdrückte: „Der Bologna-Prozess ist eine grossartige Chance, die Dinge wissenschaftlich, markt- bezogen und organisatorisch neu zu ordnen. Die Normierung der Gefässe, die Modularisierung des Unterrichts und die Einführung eines Systems von Kreditpunkten stellen erst einen formalen Anfang dar. Koordination ist kein Ziel an sich. *Ohne qualitative Reform, ohne inhaltliche Neugestaltung macht der Bologna-Prozess keinen Sinn.*“²²

Vom breiten Bildungsfundament zur arbeitsmarktrelevanten Berufsausbildung – Bologna und die Folgen. Rede anlässlich des 26. Stiftungsfestes der DHG Fidelitas-Karlstein (www.fidelitas-karlstein.de)

¹⁹ Eine ausführliche Darstellung des Aufbaus der schweizerischen Fachhochschulen findet sich in: Weber Karl, Tremel Patricia, Balthasar Andreas, Fässler Sarah, Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung, Arbeitsbericht 18. Bern 2010. Zum Aufbauprozess siehe auch: Oertle Bürki Cornelia, Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern, Peter Lang, 2008 oder Grossenbacher Silvia, Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung? In: Hochstrasser Franz et al., Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bern, Haupt-Verlag, 1997. Eine kompakte Darstellung des aktuellen Entwicklungsstandes der schweizerischen Fachhochschulen findet sich in: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau 2010

²⁰ Schweizerischer Bundesrat, Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen, Bern, Bundesblatt, 1994, 146. Jg, Bd. III S. 790 ff

²¹ Siehe dazu: Stamm Margrit, Fachhochschulen 2002. Bericht über die Schaffung von Fachhochschulen. Bern, Eidgenössische Fachhochschulkommission EFHK, 2002

²² Bieri Stephan, Gestufte Ausbildung an Fachhochschulen: Die inhaltlichen Fragen lassen sich nicht ausblenden. In: Die Volkswirtschaft 7/8 – 2005, S. 59ff

3.2 Der Bologna-Prozess an den Fachhochschulen

Das Thema ‚Bologna‘ ist Dauerthema seit Gründung der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen KFH als Verein 2001. Bereits zuvor hatten sich die Direktoren/Präsidenten der Fachhochschulen für eine Integration in diesen Prozess ausgesprochen und Personen und Arbeitsgruppen für Vorarbeiten mandatiert. Wie die Fachhochschulen in diesen Prozess einbezogen werden sollen, war Gegenstand von Diskussionen und Verhandlungen auf verschiedenen Ebenen und nicht von Beginn an klar. Die Rektorenkonferenz der universitären Hochschulen CRUS beispielsweise, sprach sich im September 2000 in ihren 12 Thesen²³ zum Bologna-Prozess noch dafür aus, dass die Masterstufe den Universitäten vorbehalten bleibt. Es stellten sich bei der Umsetzung der Erklärung von Bologna viele grundsätzliche Fragen u.a. bzgl. der Terminologie, der Abgrenzung der verschiedenen Hochschultypen, der Durchlässigkeit und der Regelungsform. Die Position der CRUS bezüglich Masterstufe liess sich nicht aufrechterhalten. Auch in parlamentarischen Vorstößen (z.B. Motion Peter Kofmel vom 14.12.2000²⁴ oder Motion Hans Zbinden vom 20.6.2001²⁵) wurde die Umsetzung der Bologna-Prinzipien an den Fachhochschulen mit Masterstufe gefordert. Zudem vertrat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT früh die Ansicht, dass die Fachhochschulen ihren umfassenden Leitungsauftrag nur erfüllen können, wenn sie ‚über kurz oder lang‘ Masterstudien einführen²⁶. Die Rektorenkonferenzen der Fachhochschulen KFH, der pädagogischen Hochschulen COHEP und der universitären Hochschulen CRUS haben sich dann geeinigt, in enger Koordination Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Schweiz zu erarbeiten und diese den Trägerorganen, dem Fachhochschulrat der Erziehungsdirektorenkonferenz FHR und der schweizerischen Universitätskonferenz SUK zum Beschluss zu unterbreiten. Sie haben dazu die Arbeiten ihrer Projektorganisationen abgeglichen und auch Vertretern der anderen Hochschultypen Einstieg gewährt. Zudem wurde eine hochschulpolitische Begleitgruppe unter der Leitung des Direktors des damaligen Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft BBW, Gerhard Schuwey, u.a. mit Vertreter/innen der Rektorenkonferenzen von EDK, SDK, BBT, ETH-Rat gebildet. Der Fachhochschulrat hat diese Richtlinien für die FH und PH am 5. Dezember 2002²⁷ verabschiedet. Darin sind die Parameter festgehalten, innerhalb denen die Fachhochschulen ihre Studiengänge zu entwickeln haben. Diese betreffen:

- Studienstufen: Bachelor und Master
- Umfang dieser Studienstufen: 180 ECTS-Kreditpunkte für Bachelorstudiengänge resp. 90 – 120 ECTS-Kreditpunkte für Master-Studiengänge
- Verwendung des ECTS-Kreditsystems wobei 1 Kreditpunkt 25-30 Arbeitsstunden entspricht
- Zulassung zum Masterstudium: Abschluss Bachelor-Ausbildung, Zusatzanforderungen möglich
- Übertritt in ein Masterstudium im anderen Hochschultypus (Anpassung der Richtlinien August 2008).

Des Weiteren wurden in diesen Richtlinien einige Zuständigkeiten festgelegt wie z.B. die Koordinationsfunktion der Rektorenkonferenzen KFH und COHEP.

Da die Benennung der Titel, die mit einem Studienabschluss verbunden sind und die Regelung der Qualitäts sicherung Sache des Bundes sind, wurden das Fachhochschulgesetz am 17. Dezember 2004 und die entsprechenden Verordnungen 2005 angepasst resp. erlassen. 2007 folgte dann noch eine Vereinbarung zwischen Bund und Kantonen für den Aufbau von Masterstudiengängen, für ein Studienangebot, das es bis anhin in dieser Form an den Fachhochschulen nicht gegeben hat. Diese Vereinbarung enthält im wesentlichen die Kriterien für die Bewilligung von Masterstudiengängen sowie Bestimmungen zum Bewilligungsprozess und zur Finanzierung.

²³ CRUS, Die 12 Thesen der CRUS. Eine Diskussionsgrundlage zur Umsetzung der "Erklärung von Bologna" (betreffend gestufte Studiengänge) in der Schweiz. Bern 2000

²⁴ Kofmel Peter, Revision des Fachhochschulgesetzes. Motion eingereicht am 14.12.2000 und Antwort des Bundesrates vom 28.2.2001

²⁵ Zbinden Hans, Bologna-Erklärung. Umsetzung an den Schweizer Hochschulen. Motion eingereicht am 20.6.2001 und Antwort des Bundesrates vom 5.9.2001

²⁶ Baumeler Thomas, Die Einführung von Master an Fachhochschulen. In: zhwinfo 8 – 01 (S. 13-15)

²⁷ Fachhochschulrat der EDK, Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002

Der Bologna-Prozess betraf, so das Verständnis der schweizerischen Hochschulen, in erster Linie die Anpassung der Curricula. Die KFH beschloss, eine Projektorganisation einzurichten und die Verantwortlichen der Fachhochschulen und Teilschulen für die Lehre in den Prozess direkt einzubeziehen. Es wurde in der Folge eine Bologna-Kommission unter Leitung von Hans-Jörg Zweifel, NTB Buchs, eingesetzt, die den gemeinsamen Rahmen und Handlungsanleitungen erarbeitete. Ein Ausschuss verfasste die Vorlagen, die dann in der Bologna-Kommission behandelt wurden. Die wichtigsten Dokumente verabschiedete die KFH als Empfehlungen. Die Mitglieder der KFH verpflichteten sich dabei, sich an ihren Fachhochschulen dafür einzusetzen, dass die Empfehlungen in die FH-internen Regelungen aufgenommen wurden. Für die Anpassung der Lehre an die Bologna –Vorgaben entstanden so folgende Empfehlungen:

- Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen (2003)
- Profil für Masterstudiengänge an Fachhochschulen (2005)
- Masterstudiengänge an Fachhochschulen – Ein Leitfaden (2006)
- Zuordnung von Arts und Science zu den Studienabschlüssen der Bachelorstufe (2006)
- Anrechnung von Berufspraxis und qualifizierter Weiterbildung an Masterstudiengänge (2008)

Geleitet wurde die Projektorganisation vom damaligen Generalsekretär der KFH, Fredy Sidler. Die Empfehlungen der KFH, insbesondere die Best Practice, erwiesen sich als äusserst wertvolles Instrumentarium dank seiner genauen Beschreibungen wie die ‚Bologna-Vorgaben‘ (z.B. Modularisierung, Arbeitsmarktbefähigung) zu interpretieren, die Instrumente (z.B. ECTS-Kreditpunkte, ECTS-Grades, Diploma Supplement) anzuwenden sind und wie bei der Erneuerung der Studiengänge idealtypisch vorzugehen ist. Es zeigte sich, dass die Entwicklung von Bologna kompatiblen Studiengängen nicht eine einfache Umfirmierung bedeutete, sondern eine eigentliche Neukonzeption mit anderen pädagogischen und didaktischen Parametern beinhaltete.

Nach der flächendeckenden Einführung der Bachelor- und der Konzeption der Masterstudiengänge wurde die Projektorganisation per Ende 2007 aufgelöst. Für die Bearbeitung der Weiterentwicklung der Lehre hat die KFH am 12. Dezember 2007 eine Fachkommission Lehre FKL eingesetzt, in der grundsätzlich die Verantwortlichen der FH-Leitungen, die mit dem Ressort Lehre betraut sind, Einsitz nehmen.

Mit der Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen befassten sich auch andere Fachkommissionen der KFH. So entwickelte die Fachkommission Dozierendenweiterbildung FDWb ein Grundkonzept für die didaktische Weiterbildung der Dozierenden im Rahmen von Bologna²⁸ oder die Fachkommission Chancengleichheit FCh erarbeitete Richtlinien, was aus Gleichstellungssicht bei der Konzeption von Bachelor- und Masterstudiengängen beachtet werden muss²⁹. Mit dem Bologna-Postulat der Qualitätsicherung und Akkreditierung befasst sich die Fachkommission Qualitätsmanagement und Akkreditierung FQM, die ebenfalls verschiedene zweckmässige Empfehlungen und Handreichungen ausarbeitete und alljährlich eine Tagung zur Qualitätsentwicklung organisiert³⁰.

Mit der Einführung von Bologna-kompatiblen Studiengängen und dem ECTS-System änderte der Bund auch das Finanzierungssystem der Fachhochschulen. Während bei den Diplomstudiengängen die Finanzierung durch BBT und im Rahmen der Fachhochschulvereinbarung der EDK über Kopfpauschalen erfolgte, werden die Bachelor- und Masterstudiengänge entsprechend der eingeschriebenen ECTS-Kreditpunkte finanziert. Die Fachkommission Finanz- und Rechnungswesen FFR erarbeitete ein Handbuch für eine koordinierte Abrechnung nach ECTS-Kreditpunkten³¹.

²⁸ KFH, Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzept für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung. Empfehlungen. Bern 2003; KFH, Richtlinien für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2003

²⁹ Fachkommission Chancengleichheit der KFH, Empfehlungen aus Gendersicht für den Umsetzungsprozess Bologna an den Fachhochschulen. Bern 2003

³⁰ KFH, Thesen zur Akkreditierung. Empfehlungen. Bern, 2003; KFH, Bewertungskatalog für Fachhochschulen – ein wirkungsvolles Instrument für die Qualitätsdiagnose. Version 05. Bern 2009

³¹ KFH, ECTS-Finanzierung – Handbuch für Rechnungswesen und Administration. Empfehlungen. Bern 2008; KFH, Kooperationsmaster – Administration und Finanzflüsse. Empfehlungen. Bern 2009

Die Thematik Mobilität und Internationalisierung wurde in der Fachkommission Mobilität (wurde später umbenannt in IRUAS - Fachgruppe International Relations Officers) und der Fachkommission Internationalisierung FInt bearbeitet. Auch diese Kommissionen erarbeiteten zu Handen der KFH verschiedene Empfehlungen bezüglich Umsetzung der entsprechenden Bologna-Ziele und -Vorgaben³².

Die KFH hat den Fokus ‚Bologna‘ auch in ihre Strategie 2007 – 2010³³ aufgenommen. Sie versteht sich explizit als Teil des schweizerischen Hochschulsystems und des europäischen Hochschul- und Forschungsraumes. Die strategische Ausrichtung der Tätigkeitsbereiche der Fachhochschulen sieht sie in Kongruenz mit den verschiedenen Aktionslinien des Bologna-Prozesses.

Die KFH und ihre Fachkommissionen orientierten sich dabei an den Ergebnissen von Initiativen, die im Umfeld des Bologna-Prozesses europaweit realisiert wurden, wie z.B. dem Tuning-Projekt, in welchem eine Gruppe von Hochschulen ein Pilotprojekt zur Umsetzung einiger Aktionslinien des Bologna-Prozesses Unterlagen erarbeiteten³⁴, dem ECTS-Handbuch, das im Rahmen des Mobilitätsprogrammes ERASMUS der Europäischen Union EU realisiert wurde oder dem Projekt der Joint Quality Initiative, einem informellen Netzwerk für Qualitätsentwicklung und Akkreditierung³⁵, das unter dem Begriff ‚Dublin Descriptors‘, Indikatoren für die Unterscheidung von Bachelor- resp. Master-Studiengängen, später auch Doktorats-Studiengängen bekannt wurde. Die schweizerischen Fachhochschulen waren auch an verschiedenen europäischen Tagungen zu Bologna-Fragestellungen präsent und orientierten dabei über den Umsetzungsstand in der Schweiz oder publizierten Fachbeiträge in Zeitschriften und Büchern³⁶. Die KFH war Mitbegründerin des UASNET, eines informellen Zusammenschlusses von Fachhochschulorganisationen aus acht, später elf Ländern und beteiligte sich an zwei von der EU unterstützten Forschungsvorhaben zur Analyse der Besonderheiten von Fachhochschulen mit Bezug zum Bologna-Prozesses. Beim Vorhaben von 2006/07, BALAMA – Bachelor for the Labour Market³⁷, ging es um eine Erhebung, wie die Praxisnähe und Praxisorientierung der Bachelor-Studiengänge gesichert wird. Beim Vorhaben von 2008-11, EDUPROF – Education for the New European Professional in the Knowledge Society³⁸, geht es um die anwendungsorientierte Forschung.

Die Hauptlast bei der Umstellung der Studiengänge nach dem Bologna-System trugen die Dozierenden, die diese Arbeiten zusätzlich zur bisherigen Tätigkeit und meist ohne zusätzliche Ressourcen oder Freistellungen bewerkstelligen mussten. Im Gegensatz zu den universitären Hochschulen standen für die Umstellung der Diplomstudiengänge und die Neukonzeption der Masterstudiengänge keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung. Auch die Finanzierung der Arbeiten der KFH zur Koordination erfolgte mit eigenen Mitteln, den Mitgliederbeiträgen der Fachhochschulen. Mit der Pflicht zur Akkreditierung entstanden für die Fachhochschulen zudem zusätzliche Kosten. Auch wenn die externen Kosten der Akkreditierungsagenturen in der Regel vom BBT übernommen werden, bleiben die internen Kosten (die Fachhochschulen rechnen mit CHF 80 – 120'000 pro Akkreditierung) bei den Fachhochschulen. Bologna war nicht nur bezüglich Akkreditierungspflicht kosten-treibend. Die Organisation der modularisierten Studiengänge mit ihren Freizügigkeiten und die Verwaltung der ECTS-Kreditpunkte bedingen auch auf der administrativen Seite erhebliche Mehrkosten, für die den Fachhochschulen keine zusätzlichen Mittel zugestanden wurden. Zusätzliche finanzielle Mittel mussten die Fachhoch-

³² KFH, Innerschweizerische Mobilität der Studierenden – Probleme und Lösungsvorschläge. Bern 2005; KFH, Dozierendenmobilität. Empfehlungen. Bern, 2005; KFH, Internationalisierung an den Fachhochschulen. Grundsatzpapier. Bern 2008; KFH, CRUS, COHEP, Gemeinsame Empfehlung betreffend hochschultypenübergreifende Gastsemester. Bern 2006

³³ KFH, Fachhochschulen: Die erste Adresse für praxisorientierte Hochschulbildung und profilierte Forschung. Strategie 2007-12. Bern 2008

³⁴ Siehe dazu: www.tuning.unideusto.org

³⁵ Siehe dazu: www.jointquality.nl

³⁶ Z.B.: Sidler Fredy, Studiengangsprofile: Die Konzeption ‚outcome-orientierter‘ Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz. In: Hanft Anke, Müskens Isabel (Hg.), Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, UVW, 2005; Forrer Esther, Truniger Luzia, Kompetenzorientierte Bachelor- und Masterstudien. Ein Einblick in aktuelle Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen. Sozial Extra, 1-2 2008. Zaugg Rolf, Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangsprofil. Handbuch Qualität in Studium und Lehre 1 02 04

³⁷ UASNET, The Bachelor for the Labour Market: the flexible response to the needs of the labour market. Den Haag 2007

³⁸ De Weert Egbert, So Maarja, Research at Universities of Applied Sciences in Europe. Conditions, achievements and perspectives. Enschede, CHEPS - University of Twente, 2009

schulen für den Auf- oder Ausbau der Forschung und Entwicklung aufwenden, damit diese einem Stand entspricht, um erfolgreich Masterstudiengänge entwickeln und umsetzen zu können. In die Umstellungszeit fallen auch Kürzungen des BBT und der Träger bei den Standardkostensätzen³⁹. Bei den Fachhochschulen musste Bologna insgesamt unter sehr rigiden finanziellen Rahmenbedingungen umgesetzt werden. Effizienzgewinne waren nötig, um all die zusätzlichen Kosten tragen zu können.

4. Stand der Umsetzung der Bologna-Reformziele an den Fachhochschulen

4.1 Studiengangsstruktur

In diesem Kapitel geht es um die formale Strukturierung der Hochschulbildung: was war vor der Bologna-Reform, welches sind die Vorgaben der Bologna-Reform resp. der schweizerischen Regulatoren, wie wurde die Neustrukturierung umgesetzt und wie zeigt sich der Umsetzungsstand heute. Abschliessend werden die Resultate diskutiert.

Vor der Bologna-Reform absolvierten die Studierenden an Fachhochschulen in der Schweiz – und auch in den Nachbarstaaten mit Fachhochschulen – ein Diplomstudium von 3 – 3 1/2⁴⁰ Jahren dauer resp. von 4 – 7 Jahren in den künstlerischen Studienbereichen⁴¹. Der Diplomabschluss war der höchste zu erreichende Abschluss an einer Fachhochschule.

4.1.1 Studiengangsstruktur gemäss Bologna-Reform

Im Rahmen der Bologna-Reform haben die Bildungsminister/innen betr. Studienstruktur folgende Beschlüsse gefasst:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (Bologna 1999)
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen abstützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate) (Bologna 1999)
- Einbezug der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus (Berlin 2003)

Die Bildungsminister/innen halten im Prag-Communiqué von 2001 fest, dass die zu einem Abschluss führenden Programme unterschiedliche Orientierungen und verschiedene Profile haben können und sollen. Damit soll erreicht werden, dass sie der individuellen, akademischen und arbeitsmarktbedingten Bedürfnissen gerecht werden können.

Um die Zyklen voneinander abgrenzen zu können, regten die Bildungsminister/innen im Berlin-Communiqué von 2003 an, einen Rahmen (sog. Qualifikationsrahmen) vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für die nationalen Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Im weiteren hielten sie fest, dass die Abschlüsse des ersten Zyklus den Zugang zum zweiten Zyklus, Abschlüsse des zweiten Zyklus den Zugang zum Doktorandenstudium ermöglichen sollen.

³⁹ Beispielsweise fielen der Standardkosten, die massgebend für die Pro-Kopf-Beiträge von Bund und Kantonen sind, im Bauwesen (Vollzeitausbildung) zwischen 2004 und 2007 von CHF 42'622 auf CHF 37'907

⁴⁰ Vielfach in Form eines zusätzlichen Semesters für die Erarbeitung der Diplomarbeit

⁴¹ Der Einbezug der künstlerischen Fachbereiche ins Hochschulsystem ist nicht in allen Ländern Europas gleich geregelt. In vielen Ländern (z.B. Deutschland, Österreich) sind die Kunsthochschulen ein eigener Hochschultypus, in andern Ländern sind sie in die Universitäten eingegliedert. Siehe dazu Ryter Elisabeth, Herrmann Hans-Ulrich, Positionierung von künstlerischen Studiengängen – eine Recherche zu ausländischen Bildungssystemen. Hrsg.: Konferenz der Kunsthochschulen Schweiz KHS. Bern 2006

4.1.2 Vorgaben der schweizerischen Regulatoren betr. Studiengangsstruktur

Um die Bologna-Reform an den Fachhochschulen umsetzen zu können, musste das Fachhochschulgesetz angepasst werden. Vorgängig erliess der Fachhochschulrat der EDK 2002 Richtlinien zur Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen⁴². Darin ist festgehalten, dass diese ihre Studiengänge wie folgt gliedern:

- die erste Stufe mit 180 Kreditpunkten (Bachelorstudium)
- die zweite Studienstufe mit 90 bis 120 Kreditpunkten (Masterstudium).

Im weiteren ist festgehalten, dass das Bachelorstudium allein oder das Bachelor- und das Masterstudium zusammen die bisherigen Studiengänge ersetzen.

Im 2004 revidierten Fachhochschulgesetz (in Kraft seit 5. Oktober 2005) wurden dann die gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung der Bologna-Studiengangsarchitektur an den Fachhochschulen geschaffen⁴³. Die Zweistufigkeit der Ausbildung mit Abschluss als Bachelordiplom und als Masterdiplom wurde aufgenommen.

Festgehalten wurde auch, dass Studierende bis längstens acht Jahre nach Inkrafttreten der Revision (d.h. bis 2013) ihr Studium nach alter Ordnung abschliessen können und Fachhochschulen bis längstens zwei Jahre nach Inkrafttreten (d.h. bis 2007) noch Diplomstudiengänge nach alter Ordnung beginnen können. In Folgeerlassen wurden die Titel und die Titelstruktur sowie die Titelführung von Personen mit altrechtlichen Diplomen geregelt.

Für den Aufbau von Masterstudiengängen schlossen Bund und Kantone 2007 eine Vereinbarung ab⁴⁴. Darin werden die Anforderungen an Masterstudiengänge und das Vorgehen zur Bewilligung sowie die Finanzierung geregelt. Der Studienumfang wurde grundsätzlich auf 90 Kreditpunkte festgelegt. Aus wichtigen Gründen, insbesondere für die internationale Anerkennung der Diplome, können Masterstudiengänge auch 120 Kreditpunkte umfassen.

Die Regelungsbehörden äussern sich in ihren Vorgaben nicht zum Zugang zur Doktoratsstufe.

4.1.3 Empfehlungen der KFH

Bezüglich der Studienstruktur hat die KFH keine besonderen Empfehlungen abgegeben. Ihre Arbeit richtete sich mehr auf die konkrete Ausgestaltung der Studiengänge und die Ausformulierung des damit verbundenen neuen Lehr-/Lernverständnisses. Sie empfahl in ihrer Best Practice (2003), die Umstellung der bisherigen Diplomstudiengänge in die Bologna-Struktur Reform auf der Basis eines neuen Lehr-/ Lernverständnisses vorzunehmen. Was dies beinhaltet, wird im nächsten Kapitel dargelegt.

Zusammen mit den Rektorenkonferenzen der universitären Hochschulen und der Pädagogischen Hochschulen erarbeitete die KFH 2009 einen nationalen Qualifikationsrahmen⁴⁵, der Deskriptoren in Form von Learning-Outcomes für die Bachelor-, Master- oder Doktoratsstufe und die hochschulische Weiterbildung enthält. Diese

⁴² Fachhochschulrat, Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002. (Die Richtlinien wurden teilweise auf den 15. August 2008 geändert)

⁴³ Bund und Kantone waren sich lange nicht einig, ob eine Gesetzesanpassung für die Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Fachhochschulen erforderlich ist. Ein Gutachten von Peter Hänni im Auftrag des BBT kam zu folgendem Schluss: „Die Umsetzung der Bologna-Erklärung führt – (...) – zu einem eigentlichen Systemwechsel sowohl für die betroffenen Fachhochschulen als auch für die Studierenden. Es wäre daher auch aus rechtsstaatlichen und demokratischen Überlegungen überaus problematisch, einen solchen Systemwechsel über die Hintertür einer Ausnahmeklausel einzuführen, der den Betroffenen die Möglichkeit nimmt, gegebenenfalls das fakultative Referendum zu ergreifen“ (S. 12). Hänni Peter, Kann das Bologna-System auf der Grundlage von Art. 6 Abs. 3 und Abs. 4 FHSG eingeführt werden? Gutachten erstattet dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. Granges-Paccot 2002

⁴⁴ EVD/EDK, Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über den Aufbau von Masterstudiengängen an Fachhochschulen. Bern 2007

⁴⁵ CRUS, KFH, COHEP, Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich - nqf.ch-HS. Bern 2009

geben in generalistischer Form an, welche Kompetenzen auf den verschiedenen Ausbildungsstufen erwartet werden dürfen. Sie beruhen auf den sog. Dublin-Descriptors⁴⁶, deren Anwendung die KFH den Fachhochschulen bereits 2003 empfohlen hat.

4.1.4 Stand der Umsetzung

Der Stand der Umsetzung wird unter folgenden sechs Aspekten dargelegt:

- 1 Umsetzungsprozess
- 2 Studienangebot der Fachhochschulen
- 3 Studierende in den verschiedenen Ausbildungsstufen, Studienabschlüsse, Studienerfolg
- 4 Zufriedenheit der Studierenden
- 5 Akzeptanz in der Praxis
- 6 Absolvierende im Arbeitsmarkt.

4.1.4.1 Umsetzungsprozess

Die Fachhochschulen organisierten den Umsetzungsprozess autonom. In der Regel setzten sie eine Projektorganisation ein, um die Umsetzung auf der Basis von gemeinsam vereinbarten Eckdaten (z.B. betr. Modularisierung, Lehr-/Lernverständnis oder Anteile Kontaktstudium, begleitetes Selbststudium, freies Selbststudium)⁴⁷ oder Reglementen zu steuern. Die Best Practice der KFH, die in der Regel für die einzelnen FH konkretisiert wurde, war dabei das wichtige Referenzdokument. Weitere Basis bildeten die in den Fachkonferenzen (z.B. SASSA, FTAL, FWD) erarbeiteten Positionen und Regelungen (z.B. Kompetenzprofile).

Die Fachhochschulen starteten mit den Bachelorstudiengängen mehrheitlich 2005, die HES-SO hat flächen-deckend erst 2006 umgestellt. Die Masterstudiengänge starteten nach dem Bewilligungsverfahren durch BBT/EVD 2008, jene im Bereich Architektur bereits 2005, in Film 2007.

4.1.4.2 Studienangebot der Fachhochschulen

Im nächsten Studienjahr 2010/11 werden von den Fachhochschulen folgende Studiengänge (D Diplom, B Bachelor, M Master) angeboten (nach Fachbereich und FH, ohne Lehrkräfteausbildung):

Tab. 1 Vorgesehene Studienangebote der FH nach Stufe (2010/11)

	BFH			FHNW			FHO			HES-SO			HSLU			KAL			SUPSI			ZFH		
	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M
Arch./Bau	3	3		3	1		3	1		4	1		4	1					3			7	1	
Technik/IT	6	2	1	7	1		7	1		7	1		4	1					6	2		2	1	
Chemie/LS	1	1		2	1					4	1											4	1	
Forst/Landw.	2									1														
Wirtsch./DL	2	1	2	3	2		3	2		4	2		2	2		2			3	2		5	3	
Design	2	2		3	2					4	2		2	1					3	1		2	1	
Sport	1	2																						
Mus./Künste	4	6	7	1	4	6				4	5		3	4					4	3	5		6	9
Ang. Ling.																						1	1	1
Soz. Arbeit	1	1	1	1	1		1	1		1	1		1	2					1	1	1	1	1	
Ang. Psych.					1	1															1	1	1	
Gesundheit	4	2					1	1		6	1							1	1		4		4	2
Total	4	28	21	5	24	15	0	15	6	0	35	14	0	16	11	0	3	1	4	23	10	3	33	21

Quelle: Eigene Erhebung bei den Fachhochschulen

⁴⁶ Joint Quality informal group, Shared 'Dublin Descriptors' for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Dublin 2004

⁴⁷ Z.B. Zbinden Hans (Fachhochschule Aargau – FHNW), Konzept Lehre. Auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulprofil. Aarau, ohne Datum; Fachhochschule Zentralschweiz, Positionspapier zum Bologna-Prozess an der FHZ. Luzern 2000, und: FHZ, Informationspaket zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an der FHZ. Luzern 2003

Die Zusammenstellung zeigt, dass die Fachhochschulen ihre Studiengänge auf die neue Studiengangsarchitektur umgestellt haben. Die Studierenden werden sich an den 8 Fachhochschulen, die Mitglied der KFH sind, im Studienjahr 2010/11 in 177 Bachelor- und in 99 Masterstudiengänge einschreiben können. Daneben führen die Fachhochschulen bloss noch 16 auslaufende Diplomstudiengänge (9 davon im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste).

Bachelor- und Masterstudiengänge werden an den einzelnen Fachhochschulen teilweise an verschiedenen Standorten durchgeführt. Bei den Masterstudiengängen führen die Fachhochschulen auch solche auf, bei denen sie Kooperationspartner sind, das Diplom jedoch von einer universitären oder ausländischen Hochschule abgegeben wird.

4.1.4.3 Studierende: Studienstufen, -abschlüsse, -erfolg

1 Studierende in den Studienzyklen

Die Studierenden an den Fachhochschulen verteilen sich bezüglich Studienstruktur wie folgt:

Tab. 2 Studierende nach Stufe und Fachbereich 2009/10

	Diplom		Bachelor		Master	
Architektur, Bau- und Planungswesen	21	0.7%	2939	92.3%	226	7.0%
Technik und IT	155	1.8%	8134	93.4%	424	4.8%
Chemie und Life Sciences	0	0%	1849	94.8%	102	5.2%
Land- und Forstwirtschaft	0	0%	370	100%	0	0%
Wirtschaft und Dienstleistungen	406	2.5%	14721	92.7%	760	4.8%
Design	3	0.1%	2225	86.9%	334	13.0%
Sport	0	0%	92	76.7%	28	23.3%
Musik, Theater und andere Künste	364*	7.0%	2467	47.7%	2340	45.3%
Angew. Linguistik	19	4.2%	401	88.1%	35	7.7%
Soziale Arbeit	456	7.7%	5322	89.7%	155	2.6%
Angew. Psychologie	0	0%	383	79.7%	98	20.4%
Gesundheit	38	0.8%	4686	99.0%	9	0.2%
Total nach Stufe	1462	2,9%	43589	88.0%	4511	9.1%
Total Studierende alle Stufen						49562

* davon 305 Musik

Quelle: BFS, SHIS, 2010

Insgesamt studieren im laufenden Studienjahr (09/10) noch knapp 3% der Studierenden an Fachhochschulen nach alter Studienordnung und werden demnach ein FH-Diplom erhalten. Relativ am grössten ist der Anteil im Fachbereich Soziale Arbeit. Dies lässt sich vermutlich damit begründen, dass in diesen Studiengängen ein hoher Anteil an Teilzeit- und berufsbegleitend Studierenden eingeschrieben sind, die das Studium noch vor der Umstellung auf das Bologna-System begonnen haben. Auch im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste ist der prozentuale Anteil hoch, wohl aufgrund der längeren Regelstudienzeit (bis 7 Jahre). Beim Fachbereich Angewandte Linguistik handelt es sich um Studierende im Studiengang Dolmetschen, der als Aufbaustudiengang im Anschluss des Diplomstudienganges Übersetzen angeboten wurde.

Tab. 3 Studienabschlüsse 2005-09 (ohne Lehrkräfteausbildung)

	2005	2006	2007	2008	2009
Diplom	6871 100%	7870 100%	8810 99.6%	5928 61.4%	2588 26.3%
Bachelor	0	0	8 0.1%	3667 38.0%	7202 73.1%
Master	0	0	31 0.3%	58 0.6%	61 0.6%
Total	6871 100%	7870 100%	8849 100%	9653 100%	9851 100%

Quelle: BFS, Basistabellen

Die neuen Bologna-konformen Studiengänge haben 2005 begonnen. Die Tabelle zeigt die Verlagerung von den altrechtlichen Diplomen zu den ‚Bologna-Abschlüssen‘. Erhielten 2007 noch 99.6% einen FH-Diplomabschluss und blass 0.4% einen Bologna-Abschluss, so erhöhte sich der Anteil der Bologna-Abschlüsse 2009 auf bereits 73.7%.

2 Studienerfolg

Das BFS berechnet die Studienerfolgsquote aufgrund des Anteils der Studierenden, die innerhalb von fünf Jahren einen Hochschulabschluss erworben haben. Daten zum Studienerfolg liegen für das Jahr 2009 vor und beziehen sich auf die Studierenden, die 2004 ihr Studium noch vor der Umstellung auf die Bachelor-/ Masterstruktur begonnen haben. Von diesen haben bis 2009 76.5% einen Abschluss erreicht. Die Studienerfolgsquote variiert dabei je nach Fachbereich erheblich.

Tab. 4 Studienerfolgsquote (Kohorte 2004, nach Fachbereich und Geschlecht) (in %)

	Total	Männer	Frauen
Architektur, Bau- und Planungswesen	83.5	83.7	82.7
Technik und Informationstechnologie	73.4	73.4	73.9
Chemie und Life Sciences	79.6	77.8	82.4
Forst- und Landwirtschaft	81.1	78.5	88.0
Wirtschaft und Dienstleistungen	71.9	71.2	73.2
Design	87.0	84.3	89.1
Sport	(0)	(0)	(0)
Musik, Theater und andere Künste	76.6	74.2	78.7
Angewandte Linguistik	63.0	(0)	(65.2)
Soziale Arbeit	82.0	71.5	85.5
Angewandte Psychologie	61.7	(0)	66.2
Gesundheit	74.9	70.8	81.8
Total	75.9	73.8	78.4

(N) = zwischen 25 und 49 Fälle; (0) = weniger als 25 Fälle

Quelle: BFS, Fachhochschulindikatoren – Output – Studienerfolgsquote

Die Unterschiede bei den Erfolgsquoten ergeben sich teilweise daher, dass Studierende länger als fünf Jahre bis zum Abschluss benötigen. Dies ist v.a. in den Fachbereichen der Angewandten Linguistik und teilweise Musik, Theater und andere Künste der Fall.

Ein Vergleich der Studienerfolgsquoten der früheren Diplomstudiengänge mit den Bachelorstudiengängen wird erst möglich sein, wenn Daten für die Kohorte 2005, oder noch besser 2006 zur Verfügung stehen. Laut Angaben der Fachhochschulen ist hier jedoch nicht mit grossen Abweichungen zu rechnen. Die Abbrüche nach dem ersten Studienjahr sind im selben Rahmen wie bei den früheren Diplomstudiengängen.

4.1.4.4 Zufriedenheit der Studierenden

1 Zufriedenheitserhebungen an den Fachhochschulen

Der Stand der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Ausbildung wird an den Fachhochschulen in unterschiedlicher Form erhoben. Bei einigen FH (z.B. Hochschule Luzern, SUPSI) wird die Zufriedenheit jedes Jahr mittels separatem Fragebogen hochschulweit erhoben. Bei anderen erfolgt dies auf Teilschul- oder Fachbereichsebene in unterschiedlichem Rhythmus. Diese Daten werden in der Regel nicht veröffentlicht, sondern dienen der hochschulinternen Qualitätsverbesserung. Nach Angabe der Verantwortlichen für die Lehre an den FH, werden die neuen Studiengänge von den Studierenden überwiegend positiv beurteilt.

2 Beitrag des Ausbildung zur beruflichen Tätigkeit

Eine schweizweite Erhebung der Zufriedenheit der Studierenden erfolgt alle zwei Jahre im Rahmen der Absolventenstudien durch das Bundesamt für Statistik. Die Resultate werden in Spezialpublikationen und in den Bildungsindikatoren ausgewiesen. Der Indikator misst die Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen hinsichtlich des Beitrags, der das Studium für die berufliche Tätigkeit leistet. Die Erhebung erfolgt ein Jahr nach Studienabschluss. Die aktuellsten zur Verfügung stehenden Daten betreffen das Abschlussjahr 2006. Es handelt sich demnach um Daten, die sich noch nicht auf die neuen Bachelorstudiengänge beziehen. Die Studierenden gaben durchschnittlich der FH-Ausbildung eine Punktzahl von 3.8 auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft völlig zu)⁴⁸. Die Werte schwanken je nach Fachbereich und FH von 3.5 bis 4.3. Die Zufriedenheit hat sich seit dem Abschlussjahr 2004 um 0.4 Punkte erheblich erhöht. Die Daten für das Abschlussjahr 2008, die sich dann mehrheitlich auf die neuen Bologna- Studiengänge beziehen, werden erst in der zweiten Hälfte des Jahres 2010 publiziert.

3 Angemessene Qualifikation

Bei den Absolventenbefragungen wird erhoben, wie die Absolvent/innen von Fachhochschulen die Übereinstimmung zwischen den erworbenen Qualifikationen und den Anforderungen der momentanen Beschäftigung wahrnehmen. Auch hier beziehen sich die zur Verfügung stehenden Daten des Abschlussjahres 2006 vorwiegend auf die ‚alten‘ Diplomstudiengänge und noch nicht auf die Bachelor-Studiengänge. Neuere Zahlen werden erst Ende 2010 zur Verfügung stehen.

Die Fachhochschulen erreichen bei der Beurteilung der Studierenden ein Jahr nach Abschluss bezüglich der Frage, ob die im Studium erworbene Qualifikation mit den Anforderungen der momentanen Beschäftigung angemessen ist, vergleichbare Resultate wie die universitären Hochschulen.

Tab. 5 Beurteilung der Angemessenheit der an FH erworbenen Qualifikation mit der momentanen Beschäftigung

	2002	2004	2006
Sehr entsprechend	62.6%	62.4%	60.2%
Mittelmässig entsprechend	22.4%	21.3%	24.4%
Wenig entsprechend	15%	16.2%	15.4%

Quelle: BFS, Fachhochschulindikatoren⁴⁹

Die Einschätzung schwankt nach Fachbereichen. Die Beurteilung der Übereinstimmung von erworbenen Qualifikationen und Anforderungen ist bei den stark berufsspezifisch ausgerichteten Disziplinen (z.B. Soziale Arbeit sowie Architektur, Bau- und Planungswesen) am grössten.

⁴⁸ Bundesamt für Statistik, Fachhochschulindikatoren: Wirkungsindikator Zufriedenheit der FH-Absolvent/innen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60509.605.html

⁴⁹ Bundesamt für Statistik, Fachhochschulindikatoren: Wirkungsindikator Angemessene Qualifikation der FH-Absolvent/innen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60506.605.html

4.1.4.5 Akzeptanz in der Praxis

Bezüglich der Akzeptanz der Bachelor-Studiengänge in der Praxis sind keine empirisch erhärteten Daten verfügbar. Die Fachhochschulen schätzen sie hoch ein, da die Bachelorstudiengänge auf den bisherigen Diplom-Studiengängen aufbauen, die eine hohe Akzeptanz hatten. Die Fachhochschulen versuchten auf vielfältige Weise die neuen Studiengänge in der Arbeitswelt zu verankern. In erster Linie sind die Informationstätigkeiten zu erwähnen, seien diese in schriftlicher Form (z.B. Broschüren, Website) oder als Informationsveranstaltungen. Vielfach wurde die Praxis auch bei der Erarbeitung der Kompetenzprofile beigezogen oder es wurden andere Kontakte, die z.B. über Diplomarbeiten bestehen, für die Information verwendet. Einen wichtigen Beitrag zur Information und damit zur Akzeptanz leistete die Roadshow, die der Dachverband der Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen FH-Schweiz mit Beteiligung des BBT und der Fachhochschulen 2008 in der deutschen und französischsprachigen Schweiz organisierte. Gegen 300 Vertreter/innen der Praxis, insbesondere Personalchefs, nahmen daran teil. Im Zentrum der Informationsbemühungen stand die Orientierung über die Berufsbefähigung der neuen Abschlüsse.

Der Bachelorabschluss einer Fachhochschule ist als erster berufsbefähigender Abschluss analog dem bisherigen Diplom konzipiert. In den künstlerischen Ausbildungsgängen, bei denen der bisherige Diplomabschluss umfangmäßig einem Master entspricht (z.B. Teile der Ausbildungsgänge im Bereich der Musik), hat der Bachelorabschluss eine etwas anders gelagerte Scharnierfunktion mit einer eingeschränkten Berufsbefähigung.

Die neuen Masterabschlüsse sollen zu einer zusätzlichen Berufsbefähigung führen, jedoch nicht die Bachelorabschlüsse konkurrieren. Die planerischen Zielvorgaben der KFH für die Masterstudiengänge⁵⁰ gehen denn auch von einem Anteil von 20 - 30% der Bachelor-Absolvierenden aus, die einen Masterstudiengang in Angriff nehmen. In den künstlerischen Fachbereichen wird von rund 70% ausgegangen, entsprechend der bisherigen Diplomstudiengangskonzeption.

Skeptische Reaktionen zur neuen Studiengangsarchitektur mit den entsprechenden Vorgaben der Regulatoren waren v.a. aus jenen Fachbereichen zu hören, bei denen der bisherige Studienumfang eine Verkürzung des Studiums (z.B. von 3 1/2 auf 3 Jahre) zur Folge hatte. Schwierig zu vermitteln waren auch die Umstellung in der Didaktik mit einer hohen Kontaktstundenzahl (bis zu 40 Lektionen/Woche) zu einer solchen mit einem grösseren Anteil des Selbststudiums und Reduktion der Semesterwochenstunden (z.B. 1/3 Kontaktstunden, 2/3 begleitetes und freies Selbststudium) sowie der Verkürzung der Semester (z.B. von 40 Wochen Unterricht auf 32 Wochen). Unklarheit besteht zudem bezüglich der Einstufung der neuen Masterstudiengänge in den Berufsfeldern, da es Fachleute mit diesen Kompetenzprofilen bisher nicht gab. Eine Klärung wird es erst geben, wenn FH-Absolvierende mit Masterabschluss auf dem Arbeitsmarkt sind. Eine weitere Befürchtung, die ab und zu zu hören ist (z.B. durch FH-Schweiz), betrifft den ‚Wert‘ der Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu den Masterabschlüssen. Der ‚Wert‘ eines ersten Hochschulabschlusses (Bachelor) könnte sich vermindern und sich deshalb die Zahl der Masterstudierenden stark erhöhen. Inwieweit diese Befürchtung zutreffen wird, lässt sich nur schwer abschätzen und hängt auch mit der Situation auf dem Arbeitsmarkt und dem Verhalten der Arbeitgeber ab. Nicht zu unterschätzen ist hier auch die Entwicklung im Ausland, wo bezüglich Berufsbefähigung des Bachelorabschlusses teilweise eine andere Politik als in der Schweiz vertreten wird⁵¹.

⁵⁰ KFH, Kostenschätzung betreffend Einführung des Bologna-Systems an den Fachhochschulen. (Erstellt im Auftrag des Fachhochschulrates der EDK). Bern 2003

⁵¹ In Österreich z.B. spricht man bei den Fachhochschulen von einem Master als Regelabschluss. In Deutschland absolvieren rund 50% der Studierenden einer FH ein Masterstudium (gemäss Daten HIS (2005), zitiert nach Bundesamt für Statistik, Bildungsperspektiven. Szenarien 2009 – 2018 für die Hochschulen. Neuchâtel 2009 (S. 28). Zu beachten ist allerdings, dass der Zugang zur Fachhochschulausbildung in Deutschland und in Österreich in der Regel über einen allgemeinbildenden Hochschulzugangsausweis erfolgt und die Studienbeginner/innen über keine studiengangsrelevanten beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen verfügen

4.1.4.6 Absolvierende im Arbeitsmarkt

Der Erfolg der Studierenden der schweizerischen Hochschulen auf dem Arbeitsmarkt wird vom Bundesamt für Statistik alle zwei Jahre (ungerade Jahre) mit einer Umfrage (Absolventenbefragung) erhoben. Fünf Jahre nach Abschluss des Studiums werden die Absolvierenden, die bei der ersten Umfrage mitgemacht haben, ein zweites mal befragt. Erhoben werden jeweils die Erwerbssituation, die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die berufliche Stellung, der Karriereverlauf, die Beschäftigungsbedingungen und das Einkommen. Zur Zeit liegen die Daten von FH-Absolvierenden der Erst- und Zweitbefragung von 2007 vor, die sich auf die Abschlüsse von 2006 resp. 2002 beziehen. Es handelt sich um Kohorten, die noch nach ‚alter‘ Studienordnung studiert und demnach ein FH- Diplom erhalten haben. Die Daten der Befragung von 2009, die sich dann mehrheitlich auf die neue Studiengangsarchitektur beziehen, werden im Herbst 2010 publiziert.

1 Erwerbsquote

Ein Jahr nach Abschluss sind die FH-Absolvent/innen mit Abschlussjahr 2006 zu 94,1% erwerbstätig, 3,1% sind erwerbslos und 2,9% verzichteten auf einen Erwerb. Diese Zahlen variieren nach Fachhochschule und nach Fachbereich. So sind beispielsweise die Erwerbslosenquoten in der HES-SO (6,4%) und bei der SUPSI (9,8%) relativ hoch, geht jedoch einher mit der in der Regel generell ungünstigeren Arbeitsmarktsituation in den beiden Landesteilen. Sehr gering ist die Erwerbslosenquote in den Fachbereichen Architektur, Bau- und Planungswesen (0,8%) und Gesundheit (0,5%)⁵².

2 Einkommen

Das Brutto-Jahreseinkommen der FH Absolvierenden liegt ein Jahr nach Abschluss bei CHF 76'000 (Median) bei einem oberen Quartil von CHF 85'000.- und einem unteren Quartil von CHF 66'000. Die Einkommen variieren stark je nach Fachbereich und auch Region⁵³. Die Einkommen steigen fünf Jahre nach Studienabschluss pro Quartil um CHF 12'000 – 15'000.

4.1.5 Dritter Zyklus

Die Bologna-Reform sieht seit 2003 (Berlin-Communiqué) einen dritten Zyklus vor. Die Masterausbildung soll auch die Möglichkeit zum Zugang zu einem Doktoratsstudium bieten. Die Frage der Promotionsberechtigung von Fachhochschulen wird europäisch auf verschiedenen Ebenen geführt. Es gibt Länder, die sehen auch für Fachhochschulen ein Promotionsrecht vor, wobei dieses nicht für die Hochschule insgesamt gegeben wird, sondern für jene Abteilungen, welche die entsprechenden qualitativen Kriterien erfüllen (z.B. Norwegen). In andern Ländern kommt eher ein Modell zum Zug, bei dem Universitäten und Fachhochschulen kooperieren (z.B. Deutschland). Wiederum in andern Ländern wird diskutiert, neben den forschungsorientierten Doktoratsprogrammen auch anwendungsorientierte Doktorate (sog. professional doctorates) anzubieten (z.B. UK).

In der Schweiz ist das Promotionsrecht für die Fachhochschulen bis jetzt nicht vorgesehen. Die Diskussion, ob es ihnen auch gegeben werden soll, wird kontrovers geführt⁵⁴. Dass Absolvierende von Fachhochschulen auch

⁵² Quelle: Bundesamt für Statistik: Fachhochschulindikatoren. Wirkungsindikator Erwerbsquote der FH-Absolvent/innen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60508.605.html. Siehe auch: BFS, Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2007. Neuchâtel 2008

⁵³ Quelle: Bundesamt für Statistik: Fachhochschulindikatoren. Wirkungsindikator Einkommen der FH-Absolvent/innen: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60503.605.html

⁵⁴ Befürwortende Stimmen siehe z.B.: Zürcher Markus, Bilanz und Ausblick zur SAGW-Herbsttagung „Die Universität der Zukunft“: „Die eh schon diffuse Trennung zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird sich über kurz oder lang weitgehend auflösen, da sich der Lehrkörper beider Hochschultypen zunehmend aus Absolventen der beiden Bereiche zusammensetzen wird und zahlreiche Fachhochschulen in ihrem Streben nach Exzellenz einen Leistungsausweis erreichen werden, der es nicht zulässt, ihnen die Promotionsrechte zu verweigern.“ In: Bulletin SAGW 4/05, S. 19, oder: Strahm Rudolf, ‚Gleichwertig und andersartig‘, Referat an der Bürgenstock-Konferenz 2010: „Ich bin heute für ein Promotionsrecht der Fachhochschulen und vor allem der Pädagogischen Hochschulen, und zwar speziell für den eigenen Nachwuchs und für eigene Dozenten. (...)“

doktorieren können, vertritt der ehemalige Präsident der Fachhochschulrates der EDK, Rainer Huber: „Fachhochschul-Studierende sollen grundsätzlich an Universitäten doktorieren können. In diesem Sinne sollen es die Regelungen für den Übertritt von der Fachhochschule an die Universität Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen ermöglichen, innerhalb des gleichen Fachbereichs ohne beträchtlichen Zeitverlust ins Doktoratsstudium einzusteigen“⁵⁵. Eine besondere Relevanz hat die Frage der Doktoratsausbildung für jene Fachbereiche an Fachhochschulen, bei denen es an den schweizerischen Universitäten kein oder ein nicht adäquates Pendant gibt. Dies gilt in erster Linie für die künstlerischen Fachbereiche, dann auch für die Soziale Arbeit und den Fachbereich Gesundheit. Die Situation bei den künstlerischen Fachbereichen stellt sich akzentuiert, da in vielen Referenzielländern Europas Kunsthochschulen ein eigener Hochschultypus mit Promotionsrecht sind.

Die KFH vertritt bezüglich „Dritter Zyklus“ folgende Haltung:

- Die Frage der Doktoratsstufe ist aus drei Überlegungen sehr wichtig:
 1. Die Fachhochschulen sind als gleichwertige Hochschulen integral in die Bologna-Reform einzubeziehen.
Dies betrifft auch den dritten Studienzyklus.
 2. Mit der Doktoratsfrage verknüpft ist auch die Heranbildung des eigenen Nachwuchses: Assistierende, Dozierende.
 3. Die Fachhochschulausbildung soll bezüglich einer akademischen Laufbahn keine Sackgasse sein.
- Geeignete Fachhochschulstudierende mit Masterabschluss sollen die Möglichkeit haben, sich in ihrem Fachgebiet für ein Doktoratsstudium bewerben zu können. Die KFH begrüßt deshalb das gemeinsame Positions-papier der Schweizer Universitäten zum Doktorat⁵⁶. Darin wird festgehalten, dass das Doktorat zwar auf der Grundlage universitärer Masterstudien konzipiert ist, „bei hinreichender wissenschaftlicher Qualifikation ist der Zugang aber auch mit einem Masterabschluss eines anderen Hochschultyps möglich.“
- Mittelfristig ist die stärkere Integration der Fachhochschulen in die Doktoratsausbildung zu prüfen, sei dies in Richtung kooperativer Modelle (gemeinsame Verantwortung von FH und UH für Doktorierende mit FH-Abschluss) oder die Vergabe des Promotionsrechts an FH-Einheiten aufgrund Qualitätskriterien, die erfüllt sein müssen. Die KFH plädiert nicht für ein integrales Promotionsrecht der Fachhochschulen.
- Für die Fachbereiche, in denen kein Pendant an einer schweizerischen universitären Hochschule besteht, sind in den nächsten Jahren Modelle zu entwickeln, wie FH-Absolvierende ein Doktorat erlangen können. Die KFH wird zu gegebener Zeit entsprechende Vorschläge zur Diskussion stellen.

4.1.6 Feststellungen und Einschätzungen

(1) Die Fachhochschulen haben die Umstellung der Studienangebote vom bisherigen Diplomstudiengang zum Bachelorstudiengang und die Erweiterung des Angebotes auf Masterstudiengänge erfolgreich abgeschlossen. Die neue Studiengangsarchitektur ist heute fachhochschulintern sowohl von den Studierenden als auch den Dozierenden akzeptiert. Die Fachhochschulen haben den Bologna-Prozess für ein grundsätzliches Überdenken des Bildungsauftrages und eine eigentliche Curriculum-Entwicklung verwendet und die Studiengänge grundlegend neu konzipiert. Dies bot die Chance, die Zusammenarbeit unter den Dozierenden und die interdisziplinäre Ausrichtung der Studiengänge zu verstärken. Damit konnte auch die „Marktorientierung“ der FH-Studiengänge verbessert werden. Die Berufsbefähigung des Bachelorabschlusses in jenen Studiengängen, in denen es möglich ist, wird von den FH als „Asset“ angesehen und proaktiv bearbeitet.

(2) An vielen Fachhochschulen und/oder Teilschulen wurden parallel zur Umsetzung der Bologna-Reform auch Organisationsreformen (z.B. Fusionen, Konzentrationen) und Änderungen in der Führungsstruktur (z.B. Departementalisierungen, Einführung von Ressorts, Erweiterung/Reduktion von Führungsebenen) durchgeführt. Die Bologna-Reform und andere Change-Prozesse interferierten, was die Umstellungsprozesse verkomplizierte

⁵⁵ Huber Rainer, Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen. Eine Lagebeurteilung aus interkantonaler Sicht. In: Dubs Rolf et al., Bildungswesen im Umbruch. Zürich, Verlag NZZ, 2006

⁵⁶ CRUS, „Exzellenz durch Forschung“ - Gemeinsames Positionspapier der Schweizer Universitäten zum Doktorat. Bern 2009

und anspruchsvoller machte. Der Bologna-Prozess und die parallelen Organisationsentwicklungsprozesse hatten identitätsstiftenden Charakter. Die Fachhochschulen stehen heute gefestigter und kohärenter da und haben sich in der Hochschulwelt national und international etabliert. Sie wurden dabei unterstützt durch die Gestaltungsprinzipien und die Vereinheitlichung von Begrifflichkeiten, die der Bologna-Prozess vorgegeben hat.

(3) Eine besondere Herausforderung war der Bologna-Prozess für die künstlerischen Bereiche der Fachhochschulen. Die Schweiz ist eines der wenigen Ländern, in denen die künstlerischen Studiengänge Teil der Fachhochschulen sind. Es gab denn auch vom Ausland her kaum geeignete Referenzbeispiele. Zudem gehen die Bologna-Gestaltungsprinzipien nicht speziell auf die Bedürfnisse von künstlerischen Ausbildungen ein. Heute darf jedoch festgestellt werden, dass es dank intensiver Arbeit in den entsprechenden Fachkonferenzen (KMHS, KTHS, DKKD) gelungen ist, Bologna auf sinnvolle Weise auch in den künstlerischen Bereichen umzusetzen und die entsprechenden Studiengänge zu reformieren, ohne die Besonderheiten einzuschränken.

(4) Die Gesamtsteuerung der Umsetzung der Bologna-Reform hat sich grundsätzlich bewährt. Die in der Projektorganisation der KFH erarbeiteten Empfehlungen, insbesondere die ‚Best Practice‘ und der Leitfaden für Masterstudiengänge, erwiesen sich als die wegleitenden Referenzpapiere für die Umstellung der Studiengänge und haben über die schweizerischen Fachhochschulen hinaus Anerkennung gefunden. Aufgrund der Erfahrungen und Erweiterungen im Bologna-Prozess durch weitere Minister-Communiqués werden diese Referenzpapiere zur Zeit überarbeitet und angepasst.

(5) Bei der Umstellung der Studiengänge waren die Studierenden meist nicht prominent vertreten. Es waren dies Projekte der FH- oder Teilschulleitungen, der Studiengangsleitenden und Dozierenden. Die Bologna-Reform sieht jedoch die aktive Beteiligung der Studierenden bei allen Fragen der Studiumsgestaltung vor. Die studentische Mitbestimmung an den Fachhochschulen ist sehr unterschiedlich geregelt. Eine ‚unité de doctrine‘ auf schweizerischer Ebene hat sich noch nicht herauskristallisiert.

(6) Die formale Umstellung der bisherigen Diplomstudiengänge von 3 – 3 1/2 Jahre Dauer auf die neue Bachelor-Struktur und die Änderung der Bezeichnung ergab keine wesentlichen Probleme. Die teilweise Verkürzung um ein Semester wurde zwar beklagt, da damit jedoch auch eine inhaltliche Studienreform verbunden war, konnte dies bewältigt werden. Die hie und da gehörte Befürchtung, dass die neuen Bachelor-Diplome den erfolgreich eingeführten Diplomen nicht äquivalent seien, wurde nicht allein mit der Verkürzung der Studiendauer begründet, sondern auch mit curricularen Neuaustrichtungen und didaktischen Veränderungen (z.B. weniger Kontaktstunden, mehr Selbststudium). Die teilweise in Zweifel gezogene Akzeptanz in der Praxis bezog sich nicht so sehr auf die neue Begrifflichkeit, sondern auf das neue Lehr-/Lernverständnis, das mit der neuen Studienstruktur verbunden ist und dem ‚Outcome‘, der davon zu erwarten ist.

(7) Bei Studiengängen, die bis anhin vier und mehr Jahre dauerten, bestand die Herausforderung darin, das Curriculum neu aufzuteilen in einen Bachelorstudiengang und einen Masterstudiengang. Eine Verkürzung des bisherigen Diplomstudienganges auf drei Jahre mit demselben Qualifizierungsanspruch war nicht möglich und von den Regulatoren auch nicht vorgesehen. Knackpunkt bildete hier insbesondere die Frage, was in diesen Studiengängen die Forderung nach ‚Employability‘ (Arbeitsmarktbefähigung) für den ersten Studienabschluss bedeutet und wie dieser Forderung Rechnung getragen werden kann.

(8) Mit der Einführung der neuen Bezeichnungen der Studienstruktur ging der Titel Diplom FH verloren, was teilweise bedauert wurde, war diese Bezeichnung, insbesondere mit der entsprechenden Bezeichnung des Hochschultyps (z.B. Ingenieur FH), erfolgreich eingeführt und in der Praxis etabliert. Auf der anderen Seite hat der schweizerische Hochschulbereich mit der neuen Studiengangstruktur und der einheitlichen Bezeichnung der Studienstufen eine gemeinsame international verständliche Nomenklatur, was für die Visibilität und die Transparenz von Vorteil ist.

(9) Der Fachhochschulrat der EDK legte im Einvernehmen mit den Rektorenkonferenzen mit einer fixen Zahl von Kreditpunkten für die Bachelorausbildung (180 ECTS-Kreditpunkte, was drei Jahren Vollzeitstudium entspricht) einen klaren Rahmen. Andere Länder haben hier flexiblere Regelungen getroffen. Dieser fixe Rahmen war einerseits eine Hilfe, da sich gewisse Diskussionen erübrigten und die Energie auf inhaltliche und

didaktische Fragen gelenkt werden konnte. In der Praxis erweisen sich diese Vorgaben jedoch als zu eng. Im Fachbereich Pflege beispielsweise bestehen in einigen reglementierten Berufen spezielle EU-Richtlinien bestehen mit besonderen Anforderungen (z.B. bezüglich Praxisausbildung). Diese können nicht im vorgegebenen Rahmen von drei Jahren Ausbildung erfüllt werden. Die gewählte Lösung, Zusatzmodule erbringen zu müssen, die nicht mit Kreditpunkten versehen werden, ist unschön und nicht eigentlich Bologna-konform.

(10) Mit der Möglichkeit, dass auch die Fachhochschulen Masterstudiengänge anbieten können, können nun für Wirtschaft und Gesellschaft zusätzliche Ausbildungsbedürfnisse abdeckt werden. Für die meisten Fachbereiche der Fachhochschulen ist dies eine neue Ausbildungsstufe mit Qualifikationsprofilen, die bis anhin nicht angeboten wurden. Solche Studiengänge in einer hohen Qualität zu planen, war eine grosse Herausforderung, zumal die Anforderungsbedingungen von Bund und Kantonen sehr anspruchsvoll sind. Von den 2008 beim Bund zur Bewilligung eingereichten Konzepten wurden aufgrund einer umfassenden qualitativen Prüfung bis zum Start 2008 deren 65 bewilligt. Die Akzeptanz der Masterausbildungen in der Praxis kann heute noch nicht abschliessend beurteilt werden, da (mit Ausnahme der Masterstudiengänge in Architektur und Film) die ersten Masterdiplome erst ab Mitte 2010 vergeben werden. Erste Rückmeldungen aus der Praxis oder von Studierenden sind jedoch positiv.

(11) Als Problempunkt muss die restriktive Handhabung der Dauer der Masterstudiengänge bezeichnet werden, die grossmehrheitlich für 1½ Jahre Dauer (= 90 ECTS-Kreditpunkte) bewilligt wurden, bei einem strikten Bachelorumfang von 180 ECTS-Kreditpunkten. Dies führt zu Schwierigkeiten bei Kooperationen mit ausländischen Hochschulen, die teilweise andere Regelungen kennen und sie erschweren den Anschluss an Doktoratsprogramme im Ausland, bei denen ein Studium bis Masterabschluss von 300 ECTS-Kreditpunkten verlangt wird. Die kurzen Masterstudiengänge machen schweizerische Angebote für Studierende, die Wert auf eine Anschlussmöglichkeit an weiterführende Studiengänge legen, nicht interessant.

(12) Die im Bologna-Prozess vorgesehene dritte Ausbildungsstufe ist für die Fachhochschulen eine offene Thematik, die noch intensiver Diskussionen bedarf. Die heutige Regelung des Zugangs zu schweizerischen Doktoratsstudien befriedigt nicht. Die Rekrutierung ausländischer Studierender für das Doktoratsstudium bei gleichzeitiger Beibehaltung hoher Hürden für den Zugang von schweizerischen Fachhochschulabsolvierenden ist störend. Längerfristig ist das Promotionsrecht von Kriterien abhängig zu machen, die eine Hochschuleinheit zu erfüllen hat und nicht vom Hochschultypus.

(13) Die Rektorenkonferenzen haben einen nationalen Qualifikationsrahmen erarbeitet, dessen Anwendung im Rahmen der späteren institutionellen Akkreditierung geprüft wird. Bis anhin bestehen noch kaum Vorstellungen, welche Auswirkungen dieser NQF auf die Studiengänge haben wird und wie seine Anwendung konkret für die Fachhochschulen ausgestaltet werden kann. Hier sind zusammen mit den anderen Rektorenkonferenzen noch Vorstellungen zu entwickeln.

(14) Bologna musste von den Fachhochschulen ohne zusätzliche finanziellen Mittel umgesetzt werden, obwohl damit der Aufbau einer neuen Studienstufe mit besonderen Ansprüchen an die Forschungsbasisierung verbunden war und einige Elemente der Bologna-Reform kostentreibend sind, wie beispielweise die Administrierung und Verwaltung von ECTS-Kredits und die Akkreditierung. Dies zu bewerkstelligen verlangte einen überaus grossen Einsatz der Dozierenden, deren Zusatzaufwand nicht entsprechend abgegolten werden konnte. Damit verbunden war auch eine anspruchsvolle Managementleistung auf verschiedenen Ebenen, um die Prozesse zielführend gestalten zu können.

4.1.7 Zusammenfassung

Die neue Studienstruktur wurde an den Fachhochschulen für die ersten beiden Stufen (Bachelor, Master) erfolgreich eingeführt. Sie hat sich durchgesetzt und ist bei den Fachhochschulen akzeptiert. Die Akzeptanz in der Praxis ist mit den Erfahrungen der ersten Abgänger/innen mit Bachelor-Diplom im Steigen begriffen. Die Möglichkeit, weiterführende Studiengänge auf Masterstufe anbieten zu können, wird von den Fachhochschulen

und den Studierenden begrüsst und erfolgreich genutzt. Die relativ starren Regelungen insbesondere betr. des Umfangs der Studiengänge waren für den Beginn hilfreich, sind jedoch für die Weiterentwicklung zu prüfen. Offene Punkte sind insbesondere der Zugangs zur dritten im Bologna-System vorgesehenen Ausbildungsstufe sowie die studentische Mitwirkung.

Bezüglich der Studiengangsstruktur ergibt sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Umfang Bachelor
- Umfang Master
- Zugang zur Doktoratsausbildung resp. Einbezug der Fachhochschulen in die Doktoratsausbildung
- Anpassung der Bologna-Referenzpapiere (Empfehlungen) der KFH
- Studentische Mitwirkung / Mitbestimmung
- Anwendung des nationalen Qualifikationsrahmens.

4.2 Studiengangsgestaltung

Die Vorgaben zur inneren Gestaltung der Studiengänge, insbesondere das neue Lehr-/Lernverständnis, das den ‚Bologna-Studiengängen‘ zugrunde gelegt wurde, haben die Hochschullandschaft mehr reformiert als die neue formale Strukturierung der Studien. In diesem Kapitel wird zuerst dargelegt, welches Verständnis die Bildungsminister/innen in der Bologna-Reform zur Studiengestaltung vorgaben, dann wird aufgezeigt, was die schweizerischen Regulatoren für den Fachhochschulbereich festgelegt haben und schliesslich werden die entsprechenden Empfehlungen der KFH erläutert.

Im zweiten Teil geht es dann um die Umsetzung. Es wird dargelegt, was, in welcher Form umgesetzt wurde und welches die Erfahrungen sind.

4.2.1 Studiengangsgestaltung vor der Bologna-Reform

Die Studiengänge der Fachhochschulen vor der Bologna-Reform zeichneten sich bei den meisten Fachbereichen durch folgende Merkmale aus: (1) kurze, in sich geschlossene Studiengänge (3 – 3,5 Jahre⁵⁷ – durchschnittliche Studiendauer gemäss BFS: 3,4 Jahre⁵⁸), (2) inputorientierte Curricula mit Stoffplänen basierend auf einem anerkannten, gesicherten Wissenskanon, (3) starke Ausrichtung des Curriculums auf Praxis-, Anwendungsorientierung und unmittelbare Einsetzbarkeit der Absolvierenden im Berufsfeld, (4) dozierendengesteuertes Lernen, seminaristische Unterrichtsformen (Dozierendenvortrag, Lehrgespräche), (5) Unterricht in homogenen, stabilen Lerngruppen (Klassen) mit Anwesenheitspflicht der Studierenden (6) Prüfungen am Schluss jeden Semesters oder Jahres mit Semester- oder Jahrespromotion, (7) hohe Lektionenzahl pro Woche, (8) hohe Zahl von Unterrichtswochen pro Semester, (9) Semester- oder Jahresrepetition bei Nichtpromotion, (10) gutes Betreuungsverhältnis, enge Betreuung der Studierenden durch die Dozierenden, (11) kaum Unterstützung der Dozierenden im Bereich der Lehre durch Assistierende, (12) besondere didaktische Arrangements je nach Fachbereich (z.B. Einzelunterricht in den künstlerischen Fachbereichen, Laborunterricht, Supervision etc.), (13) Aufteilung des Studiums in Grundstudium (i. d. Regel 1. Jahr) und Hauptstudium, (14) teilweise Ausgliederung der Diplomarbeit nach Abschluss des Unterrichts (7. Semester).

⁵⁷ Bundesamt für Statistik BFS (Babel Jacques), Durée moyenne de présence dans les études HES. Neuchâtel 2007

⁵⁸ In einigen Fachbereichen (z.B. Angewandte Psychologie, künstlerische Fachbereiche) dauerten die Studiengänge in der Regel 4 Jahre oder mehr

4.2.2 Studiengangsgestaltung gemäss Bologna-Reform

In der Bologna-Erklärung von 1999 werden bezüglich der inneren Studiengestaltung grundsätzlich wenig Vorgaben gemacht. Es werden allerdings zwei Instrumente erwähnt, die verwendet werden sollen, die ihrerseits die Studiengestaltung stark beeinflussen. Es sind dies der Diplomzusatz (Diploma Supplement DS), der mithelfen soll, die Abschlüsse über die Landesgrenzen hinweg verständlich und vergleichbar zu machen und die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen zu fördern sowie das Leistungspunktesystem (ECTS – European Credit Transfer System). Dieses letztere wird als Mittel zur Förderung der Mobilität angesehen. Die Leistungspunkte sollen, gemäss dem Prag-Communiqué (2001) sowohl der Übertragbarkeit (Anrechnung) von einer Hochschule zur andern oder von einem Studiengang zum andern dienen als auch der Kumulation von Leistungspunkten, sodass ein Abschluss erreicht wird, wenn eine bestimmte Kreditpunktezahl erreicht ist.

Mit dem Qualifikationsrahmen kam 2003 (Ministertreffen in Berlin) ein neues Instrument hinzu, das Einfluss auf die Studiengestaltung hat. Dieser soll Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile definieren und von jedem Land entsprechend seinem Aufbau des Hochschulbereichs erarbeitet werden. Sowohl im Prag-Communiqué (2001) als auch im London-Communiqué (2007) werden die anfangs stark auf arbeitsmarktrelevante Qualifikationen fokussierten Aussagen zum Ziel eines Hochschulstudiums ergänzt. Im Prag-Communiqué wird darauf hingewiesen, dass die Programme unterschiedliche Orientierungen und Profile haben sollen, damit Hochschulen den unterschiedlichen individuellen, akademischen und arbeitsmarktbedingten Bedürfnissen gerecht werden. Im London-Communiqué wird dies verstärkt mit der Forderung, dass die Curricula zu Qualifikationen führen sollen, die sowohl den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes als auch weiterführender Studiengänge angepasst sind. Im Communiqué von Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) schliesslich werden zwei Aussagen gemacht, welche die Studiengangsgestaltung betreffen: Einerseits wird gefordert, dass die Hochschulbildung den Studierenden das Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln soll, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Es handelt sich also hier um Kompetenzen, die vielfach unter dem Begriff ‚Schlüsselkompetenzen‘ subsumiert werden. Andererseits wird gefordert, dass die Studienpläne auf ein studierendenzentriertes Lernen ausgerichtet werden sollen, das die Befähigung des einzelnen Lernenden im Fokus hat, neue Lehr- und Lernansätze berücksichtigt werden und den Studierenden wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen zur Verfügung stehen. Die Curriculareform schliesslich wird als ein kontinuierlicher Prozess verstanden, der qualitativ hochstehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen soll. Diese immer wieder ausgeweiteten Aussagen zur Studiengangsgestaltung sind in sich nicht kohärent und erfüllen die Ansprüche eines in sich abgestimmten Konzeptes nicht. Sie lassen viel Interpretationsspielraum offen.

Die in der Bologna-Erklärung genannten Instrumente ‚ECTS‘ und ‚Diploma Supplement‘ wurden von der Europäischen Kommission für die Umsetzung des ERASMUS-Studierendenaustauschprogramms entwickelt, um die Anerkennung von Studienperioden im Ausland zu vereinfachen. Die erste Version wurde 1998 als „Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen – ECTS-Handbuch für Benutzer“⁵⁹ veröffentlicht und zuvor an 145 europäischen Hochschulen erprobt. Das ECTS-Handbuch wurde verschiedentlich erneuert. Die aktuelle Version datiert vom 6. Februar 2009. Für die Reformarbeit bei der Studiengestaltung fokussierte sich der Bolognaprozess auf diese beiden Instrumente. Sie sollen hier deshalb mit ihrem Bezug zur Studiengangsgestaltung erläutert werden.

Das Diploma Supplement DS ist ein Raster, der für die Beschreibung eines Studienganges verwendet wird. Es geht auf eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission, des Europarates und der UNESCO⁶⁰ zurück. Im DS sollen Aussagen zu acht Punkten gemacht werden: (1) Person, (2) Qualifikation, (3) Niveau, (4) Inhalt und erzielte Ergebnisse (5) Funktion der Qualifikation, (6) Zusätzliche Informationen, (7) Beurkundung

⁵⁹ Europäische Kommission, Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend, Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer. Brüssel, 31.3.1998

⁶⁰ Siehe: Outline Structure for the Diploma Supplement. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_de.htm

des Zusatzes und (8) Angaben zum nationalen Hochschulsystem. Das DS wurde auch ins ECTS-Handbuchs aufgenommen und dort als Informationspaket bezeichnet.

Die ECTS-Anrechnungspunkte beziehen sich auf die studentische Arbeitszeit, die für eine erfolgreiche Bewältigung eines Moduls benötigt wird. Sie sind der numerische Wert mit dem das erforderliche Arbeitspensum der Studierenden bezogen auf das erwartete Learning Outcome beschrieben wird. Ein ECTS-Punkt entspricht 25 - 30 Stunden studentischer Arbeit und wird für das ganze Studienpensum und nicht nur für den dozierendengebundenen Unterricht vergeben. Ein Studienjahrespensum entspricht 60 ECTS-Kreditpunkten (= 1500 – 1800 Arbeitsstunden). Jedem Kurs oder Modul werden gemäss dem vermuteten zeitlichen Aufwand der Studierenden ECTS-Kreditpunkte zugewiesen. Die Studierenden erhalten diese Punktzahl für die Anrechnung an ihr Studium, wenn sie die im Kurs geforderten Qualifikationsleistungen (z.B. Prüfungen) erbracht haben.

Zum ECTS-System gehört auch die ECTS-Bewertungsskala. Mit ihr soll es möglich sein, die nationalen Notensysteme miteinander zu vergleichen. Es ist sozusagen eine Umrechnungstabelle von einem Notensystem in ein anderes. Die ECTS-Bewertungsskala sieht vier Stufen vor: Die 10% besten Studierenden erhalten eine A (hervorragend), die nächsten 25% eine B (sehr gut), dann die weiteren 30% eine C (gut). Eine D (befriedigend) erhalten wiederum 25%, eine E (ausreichend) 10% der Studierenden. Die ECTS-Noten FX (nicht bestanden, Verbesserungen erforderlich) und F (nicht bestanden – erhebliche Verbesserungen erforderlich) sind für nicht erfolgreiche Qualifikationsleistungen reserviert. Studierenden, die diese Bewertung ihrer Leistung erhalten, werden die entsprechenden ECTS-Kreditpunkte nicht zuerkannt. Es liegt an den Ländern oder Hochschulen, ihr Bewertungssystem mit der ECTS-Bewertungsskala in Bezug zu setzen. Für die Qualifizierung als 10%-beste Studierende resp. der anderen Kategorien braucht es eine gewisse statistisch ausreichende Kohorte und bezieht sich in der Regel nicht auf einen einzigen Jahrgang oder einer Klasse.

In der neusten Version des ECTS-Handbuch von 2009 wird vermerkt, dass die Anwendung dieser Bewertungstabelle für den internationalen Vergleich zu kompliziert war. Es wird nun vorgeschlagen, bei den nationalen Notensystemen zu bleiben, diese jedoch mit dem Hinweis zu ergänzen, welchen Prozentsatz einer Studierendekohorte eine entsprechende Note zuerkannt wird.

Ein Qualifikationsrahmen, der Indikatoren gibt für die Abgrenzung der drei Bologna Studienstufen - Bachelor / Master / Doktorat -, wurde von den europäischen Bildungsminister/innen an der Konferenz in Bergen (2005) verabschiedet⁶¹. Die Bildungsminister/innen haben sich verpflichtet, landesspezifische Qualifikationsrahmen auszuarbeiten und diese in Bezug zu setzen zum europäischen Rahmen. Dieser europäische Referenzrahmen beruht auf den sog. Dublin Descriptors, die von einer informellen Gruppe von Hochschulspezialisten im Rahmen der Joint Quality Initiative (www.jointquality.org) zuerst für die beiden ersten Zyklen (Bachelor, Master), später auch für den dritten Zyklus (Doktorat) ausgearbeitet wurden. Für die verschiedenen Stufen sind Deskriptoren formuliert, die angeben, welche Anforderungen an die Studienabschlüsse bezüglich (1) Wissen und Verstehen, (2) Anwendung von Wissen und Verstehen, (3) Urteilen, (4) kommunikative Fähigkeiten und (5) Selbstlernfähigkeit gestellt werden.

4.2.3 Vorgaben der Regulatoren betr. Studiengangsgestaltung

Die schweizerischen Regulatoren der Fachhochschulausbildung haben bezüglich Studiengangsgestaltung folgende Vorgaben gemacht:

⁶¹ Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen 2005

1 Bund

Fachhochschulgesetz: (Revision von 2004)

- Die Bachelorstufe bereitet in der Regel auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vor.
- Die Masterstufe vermittelt zusätzlich vertieftes, spezialisiertes und forschungsgestütztes Wissen und bereitet auf einen weitergehenden berufsqualifizierenden Abschluss vor.
- Einführung des Begriffs ‚Studienleistungen‘ als Ersatz für die Begriffe ‚Abschlussprüfungen‘ und ‚Umfang‘. In der entsprechenden Botschaft zur Gesetzesrevision⁶² wird festgehalten, dass die erforderlichen Studienleistungen nach den Grundsätzen des Kreditpunktesystems ECTS festgelegt werden.

Richtlinien des EVD für die Akkreditierung von Fachhochschulen und Studiengängen

In den Standards für die Akkreditierung ist bei den Qualitätsstandards für Fachhochschulen im Prüfbereich Lehre festgehalten:

2. Die Fachhochschule hat ihr Studienangebot nach den Prinzipien der Erklärung von Bologna organisiert und koordiniert.

Bei den Qualitätsstandards für Studiengänge ist im Prüfbereich Studium festgehalten:

- 1. Der Studiengang verfügt über einen strukturierten Studienplan, welcher der koordinierten Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Schweizer Fachhochschulen entspricht.*
- 3. Der Studiengang verfügt über eine modulare Studienstruktur, die mit einem Leistungspunktesystem sowie einem studienbegleitenden Prüfungssystem verknüpft ist.*

2 Fachhochschulrat der EDK

Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen

Diese Richtlinien wurden für die koordinierte Umsetzung der Erklärung von Bologna erlassen. Bezuglich Studiengangsgestaltung ist darin festgehalten, dass ein Bachelorstudium 180 Kreditpunkte umfasst, ein Masterstudium 90 bis 120. Den Studierenden werden Kreditpunkte aufgrund von kontrollierten Studienleistungen zuerkannt, wobei ein Kreditpunkt einer Studienleistung von 25 - 30 Arbeitsstunden entspricht (Art. 2).

Vereinbarung zwischen den Fachhochschulen der Schweiz über die gegenseitige Anerkennung der während des Studiums an einer Fachhochschule erbrachten Studienleistungen vom 11. Dezember 1997

Diese Vereinbarung wurde von einer Arbeitsgruppe verschiedener FH-Vertreter/innen (Arbeitsgruppe „Anerkennung von Studienleistungen“) erarbeitet und enthält die Aufforderung, Studienleistungen, die an andern Fachhochschulen erbracht wurden, anzuerkennen. Im Schlussbericht wird das Ziel formuliert, dass alle Fachhochschulen der Vereinbarung beitreten sollen, was dann auch erfolgt ist.

3 Bund und Kantone

Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über den Aufbau von Masterstudiengängen an Fachhochschulen (2007)

Bezuglich Studiengangsgestaltung wird festgehalten, dass Masterstudiengänge fachbezogene und stufengerechte Kompetenzprofile aufweisen müssen.

4.2.4 Empfehlungen der KFH zur Studiengangsgestaltung

Für die Studiengangsgestaltung hat die KFH v.a. in zwei Dokumenten Empfehlungen verabschiedet:

- 1 Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen (2. Aktualisierte Auflage 2004)
- 2 Die Entwicklung von Masterstudiengängen an Fachhochschulen - Ein Leitfaden (Januar 2006).

⁶² Botschaft zur Änderung des Fachhochschulgesetzes vom 5. Dezember 2003 (03.076)

Die KFH schlägt in ihrer Best Practice vor, die bisherigen Studiengänge neu zu konzipieren und sie nicht einfach umzubenennen. Wesentliche Elemente für die Neukonzeption sind:

(1) *Fachhochschulprofil*: Auslegung des Studiengangs entsprechend dem Profil⁶³ einer Fachhochschule mit ihrer besonderen Praxis- und Anwendungsorientierung sowie der Verknüpfung von Forschung und Lehre.

(2) *Kompetenzorientierung*: Festlegen von sinnvollen Kompetenzen über welche die Studierenden bei Abschluss des Studiums verfügen sollen. Die KFH schlägt vor, sich bezüglich der Abgrenzung der Kompetenzen für die beiden Studienstufen Bachelor und Master an den sog. „Dublin Descriptors“ zu orientieren. Als Modell schlägt sie ein Vier-Kompetenzenmodell mit (1) Fachkompetenz, (2) Methodenkompetenz, (3) Sozialkompetenz und (4) Selbstkompetenz vor.

(3) *Studienaufbau*: Kohärenter Aufbau ausgehend von den Eingangskompetenzen, über welche die Studierenden verfügen zu den Zielkompetenzen bei Studienabschluss.

(4) *Modularisierung*: Sinnvolle Aufteilung des Studiums in Studienteile (Module) mit eindeutiger Festlegung der in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen und Inhalte. Die KFH schlägt vor, dass sich jede Fachhochschule auf einen möglichst einheitlichen Modulumfang einigt. Als günstigste Lösung bezeichnet sie Module mit einem Umfang von mit 5 oder 6 ECTS-Kreditpunkten. Module ihrerseits bestehen nach der Best Practice in der Regel aus verschiedenen Kursen.

(5) *Kreditsystem*: Die Best Practice geht von der Anwendung des ECTS-Kreditsystems aus. Jedem Modul wird eine bestimmte Anzahl von ECTS-Kreditpunkten zugewiesen. Die KFH empfahl den Fachhochschulen, einem Kreditpunkt 30 Stunden studentischer Workload zu unterlegen.

(6) *Bewertungsskala*: Die KFH empfahl, die ECTS-Bewertungsskala anzuwenden, sei es zusätzlich zum bestehenden Bewertungssystem oder anstelle des bisherigen Notensystems.

(7) *Didaktische Prinzipien*: Die KFH empfiehlt gegenüber den bisherigen Diplomstudiengängen den Anteil an Kontaktstunden zu verringern und den Anteil an Selbststudium, sei dieses begleitet oder frei, zu erhöhen. Als Prozentanteil wird beispielhaft mit 40% Kontaktstudium und 60% Selbststudium gerechnet. Erwähnt werden auch die Anleitung zum selbständigen Lernen, die Begleitung der Studierenden beim Selbststudium (Tutoring, Coaching, Scripts) und auch die für Fachhochschulen neuen Vermittlungsformen wie Vorlesungen, Workshops etc.

(8) *Diploma Supplement*: Die KFH empfiehlt in ihrer Best Practice die Anwendung des ECTS-Informationspaketes mit der entsprechenden Studiengangsbeschreibung (Diploma Supplement) und veröffentlichte eine Vorlage, die auf die schweizerische Situation der Fachhochschulen abgestimmt ist.

4.2.5 Stand der Umsetzung

Der Stand der Umsetzung der neuen Studiengangsgestaltung wird im Folgenden nach nachfolgenden Themen dargestellt:

- 1 Entwicklung der Bachelorstudiengänge
- 2 Entwicklung der Masterstudiengänge
- 3 Lehr-/Lernverständnis – Rolle der Dozierenden
- 4 Modularisierung

⁶³ Die KFH hat in ihrer Strategie 2007 – 12 die wichtigsten Elemente für die strategische Positionierung der Lehre festgehalten. KFH, Fachhochschulen - die erste Adresse für praxisorientierte Hochschulbildung und profilierte Forschung. Bern 2006

- 5 ECTS-Kreditpunkte
- 6 ECTS-Grades
- 7 Diploma Supplement
- 8 Studienformen

4.2.5.1 Entwicklung der Bachelorstudiengänge

Die formale Umsetzung der Erklärung von Bologna war nach der Anpassung der regulatorischen Vorgaben auf das Studienjahr 2005/06 möglich. Die Fachhochschulen haben jedoch schon bei früheren Lehrplananpassungen Teilelemente, soweit dies möglich war, in Curricula-Reformarbeiten übernommen. Die Best Practice, an der die für die Lehre Verantwortlichen FH-Angehörigen mitgearbeitet haben, erwiesen sich als gute Richtschnur für die Konzeption der neuen Bologna-konformen Bachelor- und später Masterstudiengänge. Unterstützend kam hinzu, dass die KFH verschiedene Tagungen zum Austausch unter den Studiengangsteilenden organisierte und auch den Fachkonferenzen den Auftrag gab, für ihren Fachbereich Abschlusskompetenzen für die beiden Studienstufen zu formulieren. Diese sollen als Rahmenvorgaben für die Festlegung der Schlusskompetenzen der einzelnen Studiengänge beigezogen werden. Die Entwürfe dieser Kompetenzmodelle wurden von einem ausländischen Fachmann, Prof. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bielefeld, begutachtet⁶⁴. Als ein Referenzrahmen für diese Beurteilung wurde die Best Practice der KFH beigezogen und die Kompetenzraster wurden vom Experten auch auf deren Übereinstimmung hin geprüft.

Aktiv war die KFH auch im Bereich der didaktischen Weiterbildung der FH-Dozierenden auf die neuen Anforderung an die Lehre gemäss Bologna-Vorgaben. Sie führte von 2002 – 2007 mit finanzieller Unterstützung des BBT eine Informations- und Koordinationsstelle für die didaktische und funktionsbezogene Dozierendenweiterbildung IKW und förderte dadurch die Errichtung von didaktischen Fachstellen an den Fachhochschulen und die Koordination und Verbreitung deren Angebote.

Für die Begutachtung der Bachelor-Konzepte offerierte die Eidg. Fachhochschulkommission eine fachliche Prüfung durch ausgewiesene Expert/innen (Konzeptevaluation KEVA). In der Zeit vom November 2004 – November 2005 machten alle neu konzipierten Bachelorstudiengänge von diesem Angebot Gebrauch. Wichtige Richtschnur war auch hier die Übereinstimmung der Konzepte mit der Best Practice der KFH. Im Rahmen der Konzeptevaluation wurden 190 Bachelor-Konzepte zur Begutachtung eingereicht. Diese stammten aus folgenden Bereichen: Technik 84, Wirtschaft 35, Design 18, Gesundheit 15, Soziale Arbeit 16, Kunst 22. Für die Begutachtung waren ursprünglich 9 Bewertungskategorien vorgesehen: (1) Einbettung in die strategische Planung, (2) Studierendenzahlen/Nachfrage, (3) Internationalisierung/Mobilität, (4) Studiengangkonzept, (5) Studienstruktur, (6) Berufsbefähigung/ Wissenschaftlichkeit, (7) Modularisierung/ECTS, (8) Ausstattung und (9) Qualitätssystem/Betreuung. Ausgewertet wurden die Konzepte dann nur nach den sechs Bewertungskategorien (2), (3), (4), (5), (6) und (7). Jede Bewertungskategorie wurde mit 2-3 Indikatoren operationalisiert.

Das Resultat dieser Konzeptbegutachtung darf als zufriedenstellend bezeichnet werden. Im KEVA-Schlussbericht⁶⁵ wird festgehalten: „Die eingereichten Konzepte dokumentieren insgesamt einen breit angelegten und grundlegend angesetzten Umbauprozess in den Fachhochschulen. Die überwiegende Zahl der eingereichten Konzepte lässt erkennen, dass sich die Fachhochschulen differenziert, engagiert und kompetent mit den Herausforderungen auseinandersetzen.“ (EFHK-KEVA, S. 5). Die Beurteilung der Expert/innen liegt nicht auf Ebene der Bewertungskategorien vor, sondern auf jener der operationalisierten Indikatoren. Praktisch in allen Items wurden die Standards zu 70% oder mehr übertroffen. Am häufigsten wurde der Standard beim ‚Verbund von Leistungsüberprüfung/Promotionsordnung‘ (Bewertungskategorie 7), den ‚internationalen Projekten mit Partner-‘

⁶⁴ Webler Wolff-Dietrich, Kompetenzprofile von Absolventen in Studiengängen der Schweizer Fachhochschulen. Stellungnahme zu den Ergebnissen der Fachkonferenzen. Bericht im Auftrag der KFH. Bielefeld 2004 (KFH internes Arbeitspapier)

⁶⁵ Eidgenössische Fachhochschulkommission, Konzeptevaluation der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen KEVA. (Autoren: Euler Dieter, Wilbers Karl, Universität St. Gallen). Bern 2006

Institutionen' (Kategorie 3) und dem ‚Einbezug der Forschung in die Lehre' (Kategorie 6) nicht erreicht (oder die Aussagen waren unzureichend). Aufgrund der Beurteilung der Expertinnen und Experten wurden im KEVA-Schlussbericht einige Gestaltungsfelder ausgemacht und es wurden Massnahmen für die weitere Unterstützung des Prozesses empfohlen. Die Konzeptevaluation beurteilte die KFH als ein hilfreiches Verfahren für die Vertrauensbildung zwischen den Fachhochschulen und den Regulatoren, die beide mit dem Bologna-System Neuland beschritten.

Die meisten Fachhochschulen stellten auf das Studienjahr 2005/06 ihr Angebot auf das Bologna-System um, einige wählten den Start 2006/07. Heute sind alle umgestellt. Wenige Studierende beenden ihr Studium noch nach der alten Prüfungsordnung und erhalten dementsprechend ein FH-Diplom. Die KFH hat 2004 eine Empfehlung⁶⁶ für den Übertritt von Studierenden eines Diplom- in einen Bachelorstudiengang ausgearbeitet. Sie hat grundsätzlich davon abgeraten, jedoch empfohlen, dass bei Repetitionen Studierende in Bachelorstudiengänge integriert werden sollen, damit nicht überlang zwei parallele Studiengänge angeboten werden müssen.

4.2.5.2 Entwicklung der Masterstudiengänge

Mit dem Start der Bachelorstudiengänge begann für die Fachhochschulen bereits die Konzeption der Masterstudiengänge. Terminlich wurde der Start so gelegt, dass die Bachelor-Absolvierenden nach erfolgreichem Abschluss grundsätzlich direkt in ein konsekutives Masterstudium eintreten können. Die Fachhochschulen kannten bis anhin diese zweite Studienstufe nicht, sodass hier Neuland beschritten wurde. Dies stellte sowohl die Regulatoren, wie auch die KFH und die Hochschulen vor neue Fragen. Bund und Kantone mussten sich einigen, wie sie den Masterbereich an den Fachhochschulen regeln wollen⁶⁷. Die Prämisse war klar: die Master- sollen die Bachelorstudiengänge nicht konkurrenzieren. Sie sollen nur den ‚besten' Studierenden der Fachhochschulen offen stehen, d.h., das Masterangebot soll beschränkt sein. Im Weiteren sollen nur jene Hochschulen, Departemente oder Fachbereiche Masterstudiengänge anbieten können, welche die qualitativen Voraussetzungen erfüllen. Die EFHK liess durch ihr Mitglied Rolf Dubs, Universität St. Gallen, Kriterien erarbeiten, die für die Anerkennung und Akkreditierung von Masterstudiengängen gelten sollen. In seinem Bericht vom Oktober 2005⁶⁸ beschreibt er verschiedene Spannungsfelder, in denen sich eine Anerkennung bewegt und formuliert acht Kriterien für die Anerkennung. Diese betreffen (1) den Beginn des Master-Studienganges, (2) das Profil, (3) die qualitativen Merkmale von Vollzeit- und berufsbegleitenden Master-Studiengängen, (4) den Forschungsschwerpunkt, (5) das Profil und die Zusammensetzung des Lehrkörpers, (6) die Zulassung zum Master-Studium, (7) die Kooperation und Internationalisierung sowie (8) die Kooperationsmasterstudiengänge, d.h. Studiengänge, die von mehreren Teilschulen oder mehreren Fachhochschulen gemeinsam angeboten werden. Dieser Bericht bildete eine wichtige Quelle für die Festlegung der Anforderungen an die Master, wie sie dann in der Fachhochschul-mastervereinbarung⁶⁹ von Bund und Kantonen und insbesondere in dessen Anhang, den Anforderungen an die Führung von Masterstudiengängen, Aufnahme fanden.

Für die Fachhochschulen waren die Anforderungen der Regulatoren bezüglich Forschung eine besondere Herausforderung. Sie verlangten, dass sie im Fachbereich des entsprechenden Masterstudienganges über ‚Forschungskompetenz von mindestens nationaler Bedeutung' sowie über ‚ausreichende, nachhaltige und mit der Arbeitswelt und anderen Institutionen vernetzte Forschungsaktivitäten' ausweisen können. Zudem wird verlangt, dass die Dozierenden über Lehr- und Forschungskompetenz verfügen müssen. Operationalisiert wurde die ‚nationale Bedeutung' der Forschungskompetenz im Rahmen des Bewilligungsverfahrens mit einem jährlichen Forschungsumsatz im entsprechenden Schwerpunkt von mindestens CHF 1 Mio (oder der Nachweis über eine Expertenbegutachtung). Bei den Fachhochschulen führten diese Anforderungen zu einer stärkeren

⁶⁶ KFH, Umstieg von Diplom- auf Bachelorstudiengänge. Empfehlung. Bern 2004

⁶⁷ Siehe dazu z.B. Huber Rainer, Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen. In: Dubs Rolf et al., Bildungswesen im Umbruch. Zürich 2006, S. 374

⁶⁸ Dubs Rolf, Anerkennungs-(Akkreditierungs-)kriterien für Master-Studiengänge an Schweizerischen Fachhochschulen. Blue Print Master. Vertrauliches Arbeitspapier der EFHK, freigegeben für die Organe des Bundes und der EDK. St. Gallen/Bern 2005

⁶⁹ Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über den Aufbau von Masterstudiengängen an Fachhochschulen vom 24. August 2007

Fokussierung ihrer Forschungsaktivitäten und in vielen Fachbereichen, bei denen die Forschung erst im Aufbau begriffen war, zu zusätzliche Anstrengungen und Investitionen⁷⁰. Sie führten insgesamt zu einer verstärkten strategischen Ausrichtung der Forschung und zur Klärung der Ausrichtung der Fachhochschulen als Lehr- und Forschungsinstitutionen auf Hochschulniveau.

Die KFH erarbeitete ihrerseits ergänzende Empfehlungen für einen koordinierten Aufbau von Masterstudiengängen. Bereits im Januar 2005 hatte sie ihre Vorstellungen für das Profil der FH-Masterstudiengänge veröffentlicht⁷¹. Spezifische Anforderungen wurden formuliert bezüglich (1) dem Profil und der Zusammensetzung der Lehrkörpers, (2) dem Einsatz des Mittelbaus, (3) dem Niveau und Kompetenzprofil, (4) den Zulassungsbedingungen, (5) der Verbindung von Lehre und Forschung, (6) der Internationalisierung, (7) der Infrastruktur, (8) den Kooperationen sowie (9) der Anzahl der Studierenden. Grundsätzlich galt für die Konzeption das Prozedere wie es in der Best Practice festgelegt wurde. Es erwies sich dann als sinnvoll, doch noch einige Ergänzungen anzufügen und dabei auch explizit Vorgaben für Kooperationsmaster zu formulieren. Die KFH verabschiedete in der Folge einen Leitfaden für die Entwicklung von Masterstudiengängen⁷². Die eigentliche Planung erfolgte in den Fachkonferenzen. Dort wurden die Kompetenzprofile erstellt und Konzepte für die Abstimmung der Strukturen und Schwerpunkte bis hin zu Kooperationen erstellt. Die Planungsarbeiten in den Fachkonferenzen bekamen wegen terminlichem Druck eine Eigendynamik, so dass dieser Prozess weder durch die Kommission Bologna, noch die KFH selbst ausreichend gesteuert werden konnte. Die FH-Leitungen sahen sich bald Vereinbarungen gegenüber, die nicht in den ordentlichen Prozessen an ihren Hochschulen behandelt werden konnten. In vielen Fällen verhandelten die Fachkonferenzen direkt mit dem BBT, um Fragen zu klären und Konzepte prüfen zu lassen.

Eine besondere Fragestellung für die Umwandlung der bisherigen langen Diplomstudiengänge in die Bologna-Architektur ergab sich im Bereich Musik. Hier setzte das BBT eine Arbeitsgruppe ein. Anlass dazu bildete das Konzept der Fachkonferenz Musik KMHS, das einen generalistischen Bachelor ohne spezifische berufsqualifizierenden Abschluss vorsah. Der Fachhochschulrat der EDK hatte die Musikhochschulen jedoch aufgefordert, den Bachelorstudiengang als künstlerische und kunstpädagogische Ausbildung auszugestalten, welche die Absolvent/innen zum Instrumentalunterricht an Musikschulen befähige⁷³. Die Arbeitsgruppe empfahl mehrheitlich, das Konzept der KMHS grundsätzlich zu genehmigen und den generalistischen Bachelor of Arts in Musik mit der Funktion der Mobilität und der Vermittlung erster Qualifikationen für den Einstieg in ein musiknahe Umfeld mit einigen Auflagen anzuerkennen.

Im April 2007, d.h. vor der Verabschiedung der Fachhochschulmastervereinbarung, legte das BBT das Bewilligungsverfahren fest. Dieses sah die Gesuchseingabe bis spätestens Ende Juni 2007 (für Beginn Studienjahr 2008/09), die Gesuchsprüfung durch BBT und EFHK sowie den Entscheid des EVD auf Dezember 2007 vor. Dem BBT wurden bis Ende Juni 2007 86 Gesuche für Masterstudiengänge eingereicht. Diese verteilten sich auf die Fachbereiche gemäss Tabelle 6.

Die Arbeitsgruppe der EFHK, welche die Mastergesuche auf ihre Bewilligungsmöglichkeit hin prüfte, kam in ihrer Gesamtbeurteilung⁷⁴ zum Schluss, dass die Fachhochschulen grosse Anstrengungen unternommen hätten, um qualitativ hochstehende Masterstudiengänge in allen Fachbereichen anzubieten. Die Qualität der Gesuche sei hoch und Beleg für Kompetenz und Engagement gleichermaßen. Im weiteren wurde vermerkt, dass in praktisch allen Fachbereichen koordiniert und inhaltliche Absprachen gemacht wurden. Kritische Bemerkungen fügte die

⁷⁰ Zum Stand der Forschung an den Fachhochschulen zu Beginn der Umsetzung der Bologna-Reform siehe: Lepori Benedetto, Attar Liliana, Research Strategies and Framework Conditions for Research in Swiss Universities of Applied Sciences. A Study mandated by CTI. Lugano 2006

⁷¹ KFH, Profil für Masterstudiengänge an Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2005

⁷² KFH, Die Entwicklung von Masterstudiengängen – Ein Leitfaden. Bern 2006 (revidiert 2009)

⁷³ Zitiert hier nach: BBT, Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an Schweizer Musikhochschulen. Bericht einer vom BBT eingesetzten Arbeitsgruppe. Bern 2006

⁷⁴ EFHK, 2. (vertraulicher) Bericht EFHK/BBT „FH-Masterstudiengänge“ zuhanden der EFHK und zuhanden des FH-Rates der EDK. Bern 2007, S. 29

Arbeitsgruppe betreffend der Verzichtsplanung, dem Stand der Forschungsaktivitäten, der Abgrenzung zu Weiterbildungsmastern und der Finanzierung an. Sie beantragte die Bewilligung von 56 Gesuchen ohne und von 14 mit Auflagen. Bei 12 verlangte sie weitere Abklärungen und bei 4 Gesuchen schlug sie eine Ablehnung vor. Das EVD folgte diesen Anträgen weitgehend. Wie der Bewilligungsprozess von Masterstudiengängen sich gestaltete, ist in Tabelle 7 ersichtlich.

Tab. 6 Mastergesuche nach Fachbereich (Stand Juni 2007)

Fachbereich	Anzahl Gesuche	%
Technik und Informationstechnologie	10	11.6
Architektur, Bau- und Planungswesen	3	3.5
Chemie und Life Sciences	4	4.7
Land- und Forstwirtschaft	0	0
Wirtschaft und Dienstleistungen	19	22.2
Design	7	8.1
Gesundheit	2	2.3
Soziale Arbeit	5	5.8
Musik, Theater und andere Künste	34	39.5
Angewandte Psychologie	2	2.3
Angewandte Linguistik	0	0
Total	86	100

Quelle: 2. Bericht EFHK⁷⁵, S. 6

Tab. 7 Masterstudiengänge. EVD-Bewilligungen und Start

Jahr	Anzahl Bewilligungen	Gestartet (bis Studienjahr 09/10)
2005	5	5
2006	2	2
2007	64	61
2008	12	10
2009	7	5
2010	6	
Total	96	83

Quelle: Information BBT. Stand 28.5.2010

(Die Masterstudiengänge im Fachbereich Sport werden nicht vom EVD bewilligt und sind in obiger Liste nicht enthalten. Das Bundesamt für Sport BASPO hat zwei Masterstudiengänge bewilligt: Spitzensport mit Start 2008, Bildung und Sport mit Start 2010).

Statistisch werden die Masterstudiengänge unterschiedlich erfasst. Einerseits werden sie nach den EVD-Bewilligungen, andererseits nach den Curricula, die hinter den Studiengängen stehen, gezählt. Bei letztererzählweise werden die Kooperationsmasterstudiengänge unabhängig der beteiligten Fachhochschulen als ein Studiengang gezählt. Die 96 EVD-Bewilligungen entsprechen somit 73 Masterstudiengängen.

Geht man nach der Zählweise nach Curricula sieht die Verteilung der Masterstudiengänge auf die Fachbereiche und die Zahl der Studierenden wie folgt aus:

⁷⁵ EFHK, 2. (vertraulicher) Bericht EFHK/BBT „FH-Masterstudiengänge“ zuhanden der EFHK und zuhanden des FH-Rates der EDK. Bern 2007

Tab. 8 Studiengänge nach Fachbereich und Zahl der Studierenden Ende 2009

Fachbereich	Anzahl Studiengänge	Studierende 2009
Architektur, Bau- und Planungswesen	6	231
Technik und IT	3	414
Chemie und Life Sciences (inkl. Land- und Forstwirtschaft)	1	102
Wirtschaft und Dienstleistungen	14	762
Design	8	327
Sport	1	30
Musik, Theater und andere Künste	31	2320
Angewandte Linguistik	1	35
Soziale Arbeit	3	146
Angewandte Psychologie	2	98
Gesundheit	1	9
Total	71	4444

Quelle: BBT, BFS; EFHSM

Zu Beginn des Studienjahres 2009/10 haben von den 90 bewilligten Masterstudiengängen deren 83 (resp. 71 nach Zählweise Curricula) den Betrieb aufgenommen. Es ist zu vermuten, dass die übrigen Masterstudiengänge die erforderliche Mindeststudierendenzahl nicht erreichten und deshalb nicht starten konnten. Auf einen ersten Blick mag die Zahl der gestarteten Studiengänge hoch erscheinen. Bei den Studiengängen in den Fachbereichen Design, Musik, Theater und andere Künste, Angewandte Psychologie und Angewandte Linguistik handelt es sich mehrheitlich um solche, die aus der Umwandlung von früheren langen Diplomstudiengängen (4 Jahre oder mehr) stammen und die heutige Bachelor- und Masterausbildung zusammen die bisherigen Diplomstudiengänge ersetzen.

4.2.5.3 Lehr-/Lernverständnis – Rolle der Dozierenden

Den Bachelor- und Masterstudiengängen liegt ein anderes Lehr-/Lernverständnis zugrunde als den früheren Diplomstudiengängen. Vielfach wird dies mit dem Slogan ‚shift from teaching to learning‘ umschrieben und meint eine stärkere Kompetenzorientierung der Curricula und damit eine Betonung der Verantwortung der Studierenden für ihre Hochschulausbildung. Viele Fachhochschulen haben ihr neues Lehr-/Lernverständnis in das Leitbild der Fachhochschule aufgenommen oder dieses in besonderen Dokumenten ausformuliert. Solche Lehrpolicies mit den entsprechenden Zielsetzungen sind teilweise auch Gegenstand von Leistungsvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Teilschulen (z.B. FHNW).

Dieses neue Lehr-/Lernverständnis veränderte auch die Rolle der Dozierenden. Sie ist heute mehr diejenige von Lernprozessbegleitern, die Anregungen geben für den Wissenserwerb sowie die Umsetzung und Anwendung des Wissens. Dies erfordert andere Kompetenzen als bei Dozierenden in der Rolle des Wissensvermittlers. Gefragt sind neben der Fach- und Methodenkompetenz auch soziale Kompetenzen gerade für Beratungsfunktionen. Zusammen mit dem Forschungsauftrag, der das Portfolio der Dozierenden ergänzt, gibt dies Fachhochschullehrenden neue Perspektiven und neue Chancen. Diese beiden parallel laufenden Prozesse führen mittelfristig zu einer neuen Zusammensetzung der FH-Dozierenden mit verändertem Anforderungsprofil.

Bologna hat an den Fachhochschulen bezüglich der Lehr- und Lernformen einen grossen Entwicklungsschub gebracht. Auslöser waren einerseits die Aufteilung des Studiums in Kontaktstunden, begleitetes und freies Selbststudium und andererseits die Kompetenzorientierung mit der Frage, wie können Kompetenzen überprüft werden. Um diese didaktischen Herausforderungen zu bewältigen, haben die Fachhochschulen den Dozierenden Weiterbildungsangebote bereit gestellt und teilweise auch didaktische Fachstellen (z.B. HSLU, HES-SO, BFH,

SUPSI) errichtet, die neben der Weiterbildung oft auch Beratungsleistungen für didaktische Fragen von Dozierenden oder Studiengangsverantwortlichen anbieten. In verschiedenen Fachhochschulen wurde der Besuch von didaktischer Weiterbildung obligatorisch erklärt oder als eine zusätzliche Bedingung für den Erwerb des Professorentitels gemacht.

Dieses neue Lehr-/Lernverständnis stellte sowohl für die FH-Leitung als auch die Dozierenden vor grosse Herausforderungen. Nicht alle FH-Dozierenden haben diese Kulturänderung mitmachen können. Eine grosse Mehrheit betrachtete sie jedoch als Chance für ein berufliches Weiterkommen.

Bei den Studierenden hat das neue Lehr-/Lernverständnis eine veränderte Erwartungshaltung hervorgerufen. Sie erwarten von den Fachhochschulen eine abwechslungsreiche, qualitativ hochstehende praxisorientierte Lehre, wobei nicht selten festzustellen ist, dass die Praxisorientierung nicht kritisch hinterfragt wird. Studierende lassen sich aber auch zu Theorie hinführen, wenn ihnen deren Beitrag für eine evidenzbasierten Praxis vermittelt werden kann. Sie erwarten neben der Lehre auch eine perfekte Infrastruktur, klare administrative Abläufe, eine gut funktionierende Verwaltung und Serviceleistungen wie Career Centers oder Praktikumsvermittlung.

4.2.5.4 Modularisierung

Die Modularisierung des Studiums war für die Fachhochschulen und ihre Dozierenden eine grosse Herausforderung und ein schwieriger Prozess. Sie erforderte die Zusammenarbeit unter den Dozierenden, die zuvor in der Regel allein für ihr Fach verantwortlich waren. Die Module der Bologna-Studiengänge waren vielfach nicht mehr nach Fächern gegliedert, sondern nach Themen, die oft eine interdisziplinäre Ausrichtung haben. In der Regel wurden Modulteams gebildet und Modulverantwortliche bezeichnet, die zuständig waren für die Zielformulierung und inhaltliche Absprachen. Die Studiengangsleiter/innen ihrerseits hatten zuvor den gesamten Modulplan festzulegen und auch den Freiheitsgrad (Pflichtmodule, Wahlpflichtmodule, Wahlmodule) der einzelnen Module zu bestimmen.

Die in der KFH-Best Practice⁷⁶ empfohlene Modulgrösse von 5-6 ECTS-Kreditpunkten wurde unterschiedlich gehandhabt. Teilweise wurden von den Bologna-Projektorganisationen der einzelnen Fachhochschulen Vorgaben gemacht, meist wurde dies jedoch den Fachbereichen oder gar Studiengängen überlassen. Bei Hochschulen, die eine Zusammenarbeitskultur implementiert hatten und sich eines interdisziplinären Ansatzes bemühten, konnten sinnvolle Modularisierungen vorgenommen werden. In anderen Hochschulen wurden sehr kleine Module gebildet, entlang den bisherigen Lehrveranstaltungen in den Diplomstudiengängen. Die Schwierigkeit bei kleinen Modulen besteht insbesondere auch in der hohen Belastung der Studierenden mit formalisierten Kompetenznachweisen (z.B. Prüfungen, Vorträge, schriftliche Arbeiten), können doch ECTS-Kreditpunkte nur angerechnet werden, wenn ein erfolgreicher Nachweis erbracht wurde.

In verschiedenen Akkreditierungsverfahren von Studiengängen wurde die Kleinheit der Module (Module im Umfang 1/2, 1 oder 2 ECTS-Kreditpunkten, d.h. einer studentischen Workload von 15 – 60h) bemängelt und teilweise wurden auch Auflagen gemacht, die Modularisierung anzupassen, um die Studierbarkeit zu verbessern. Dies bewog die KFH 2009, auch in Zusammenhang mit der Frage der Fraktionierung von Modulen, sodass halbe oder viertel ECTS-Kreditpunkte möglich sind, sich noch einmal grundsätzlich mit der Frage der Modulgrösse zu befassen. Sie vertritt folgende Haltung⁷⁷, welche in der geplanten Überarbeitung der Best Practice Eingang finden soll:

1. Modulgrössen sollen aus pädagogischen und organisatorischen Gründen 3 ECTS-Kreditpunkte nicht unterschreiten. Als ideal betrachtet die KFH Modulgrössen von 5 oder 6 ECTS-Kreditpunkten.

⁷⁶ KFH, Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern, 2. aktualisierte Version, 2004. S. 12

⁷⁷ Beschluss an der KFH-Sitzung vom 25. September 2009

2. In begründeten Fällen, bei denen eine bestimmte Qualifikation nicht sinnvoll in eine grössere Lerneinheit integriert werden kann, zu deren Erreichung jedoch nicht mehr als 30 oder 60 Stunden studentischer Workload erforderlich sind, können auch Module mit 2 ECTS-Kreditpunkten oder allenfalls 1 ECTS-Punkt geführt werden. Module mit weniger als 1 ECTS-Punkt sollen nicht zugelassen werden.
3. Eine Fraktionierung von ECTS-Kreditpunkten ist zu vermeiden und wird nicht unterstützt, da dies in hohem Mass mobilitätsbehindernd ist.
4. Die KFH empfiehlt, diese Regelung für Studiengänge einzuführen, die im Studienjahr 2010/11 neu beginnen. Bei laufenden Studiengängen soll diese Regelung nach Möglichkeit ebenfalls ab Studienjahr 2010/11 übernommen werden.

Als hilfreich sowohl für die Studierenden als auch die Dozierenden erweisen sich die Modulbeschriebe gemäss Best Practice. Darin werden die Lernziele, die erwarteten Eingangskompetenzen, die bearbeiteten Themen, aber auch die Literatur und der verlangte Nachweis festgehalten. Die Studierenden können damit ihr Studium aufgrund gesicherter Informationen planen, während die Dozierenden informiert sind, was in andern Modulen behandelt wird.

4.2.5.5 ECTS - Kreditpunkte

Die Berechnung des Workloads der Studierenden für Unterrichtseinheiten und damit die Zuteilung von ECTS-Kreditpunkten für die einzelnen Module erfolgt bei den Fachhochschulen weitgehend aufgrund der Erfahrungen der Dozierenden. In seltenen Fällen wird von Studierenden ein Lerntagebuch geführt, um die angemessene Bezeichnung zu eruieren. Ob der berechnete Workload (1 ECTS-Kreditpunkt entspricht 25-30h studentischer Arbeit) angemessen ist oder Anpassungen vorgenommen werden müssen, wird jeweils in studentischer Lehr-evaluationen überprüft, die praktisch bei allen Fachhochschulen obligatorisch oder freiwillig vorgenommen werden. Weder die Fachhochschulen selbst noch die Studierenden haben systematische, strukturell bedingte Mängel in der Workload-Berechnung festgestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Lernstile und Lernvoraus-setzungen der Studierenden (z.B. aufgrund unterschiedlicher Zugangswege und Vorbildung) ist generell von einer grossen Streuung bei den benötigten Arbeitsstunden für den Kompetenzaufbau auszugehen und der berechnete Workload entspricht in der Regel nur einem kleinen Teil der Studierenden mit ausreichender Genauigkeit.

Die Kreditpunkte werden in der Schweiz auch für die Hochschulsteuerung beigezogen. Die ECTS-Kreditpunkte sind Kriterium für die Finanzierung der FH-Studiengänge. Sowohl die Beiträge des BBT als auch die Verrechnungsbeiträge über die Fachhochschulvereinbarung erfolgen nach Massgabe der eingeschriebenen ECTS-Kreditpunkte. Es handelt sich um ein anreizbasiertes Steuerungssystem auf der Basis der Lehrnachfrage⁷⁸. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss dieses Finanzierungsmodell auf die pädagogische und didaktische Ge-staltung der Studiengänge hat. Die Gesprächspartner/innen aus den FH haben bis anhin keinen direkten unverhältnismässigen Druck auf die Produktion ‚billiger‘ Module gespürt. Die Curricula und damit auch die Art der Module sowie das didaktische Setting werden aufgrund pädagogischer Überlegungen gestaltet, die Finanzierbarkeit wird anschliessend geprüft. Der finanzielle Druck auf die Ausbildung wird jedoch generell beklagt und es wird befürchtet, dass die bewährte und für die Population der FH-Studierenden angepasste Didaktik nicht gehalten werden kann, wenn immer weniger Mittel zur Verfügung stehen. Dies würde dazu führen, dass nur noch ‚billige‘ Module, d.h. Lehrveranstaltungen in Form von Massenveranstaltungen (z.B. Vor-lesungen), produziert werden können und die Fachhochschulen so ihre Vermittlungsform an jene der uni-versitären Hochschulen angleichen müssten.

⁷⁸ Siehe dazu und die Darstellung weiterer Systeme in: Jaeger Michael, Sanders Sandra, Kreditpunkte als Kennzahl für die Hochschul-finanzierung. Grundlagen für ein modulbezogenes Monitoring für die Berliner Hochschulen. Hannover, HIS:Forum Hochschule, 12/2009

Als aufwändig und herausfordernd wird die Bewirtschaftung der ECTS-Kreditpunkte beschrieben, die sowohl für den Studienverlauf der Studierenden, als auch für die Finanzierung des Studiums durch Bund, Träger und FHV-Vereinbarungskantone zu erfolgen hat. Viele der kritischen Bemerkungen aus den Fachhochschulen bezgl. „Veradmindistrierung“ sind Folge des neu entstandenen Aufwandes für eine korrekte Verwaltung der Module (resp. der zugeordneten ECTS-Kreditpunkte), für die sich die Studierenden eingeschrieben haben und der ECTS-Kreditpunkte, die ihnen ans Studium angerechnet werden, wenn sie die entsprechenden Qualifikationsleistungen erfolgreich abgeschlossen haben. Die Fachhochschulen mussten dazu neue Administrationssoftware entwickeln und einführen. Diese haben Limiten, die teilweise auch Auswirkungen auf den pädagogischen und didaktischen Bereich haben, da sie Besonderheiten nicht zulassen.

Mit der Einführung des ECTS-Systems wurde vielfach die Befürchtung geäussert, dass die Punkte zu stark das Studierverhalten beeinflussen werden und nicht der Wissens- und Kompetenzerwerb, sondern die Akkumulation von Punkten, im Vordergrund stehen werden. Die Gesprächspartner aus den Fachhochschulen bestätigen diese Befürchtung nur für die wenig ambitionierten Studierenden. Gute Studierende hingegen stellen ihren Studienplan nach ihren Interessen und den Kompetenzen, die sie für ihre berufliche Zukunft erwerben wollen, zusammen. Mittels freiwilliger oder obligatorischer Studien- und Lernberatung kann dem „Punktedenken“ entgegengewirkt werden.

Die ursprüngliche Idee der Kreditpunkte bestand in der Erleichterung der Anrechnung von Studienleistungen, die an andern Hochschulen erbracht wurden. Credits sind denn auch heute die „Währung“ bei der Prüfung von Kompetenzen, die Studierende mitbringen. Die Anerkennung von Studienleistungen erfolgt in der Regel auf Ebene Fachbereich oder Studiengang. Einige Fachhochschulen (z.B. ZFH/ZHAW, SUPSI) haben generelle Regeln erlassen oder prüfen die grundsätzliche Zulassung zentral, die eigentliche Anerkennung von Studienleistungen dann dezentral. Die korrekte Anerkennung von Studienleistungen ist anforderungsreich und aufwändig. In der Regel wird ein eher strenger Massstab angewendet. Noch strenger werden Leistungen bewertet, die nicht an Hochschulen erbracht wurden. Bemerkenswert ist hier das Projekt der HES-SO, die zusammen mit der Universität Genf ein Verfahren (validation des *acquis*) erarbeitet hat, um Lernleistungen und Kompetenzen, die ausserhalb des Hochschulbereichs (Tertiär A) erworben wurden, zu überprüfen. An der HES-SO wurde dazu eine Stelle geschaffen.

4.2.5.6 ECTS-Grades

Die Fachhochschulen haben mit dem ECTS-Bewertungssystem, den ECTS-Grades, unterschiedlich gearbeitet und auch unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Teilweise wird die Grading Scale⁷⁹ mit der relativen Rangierung eines Studierenden als alleiniges Beurteilungssystem verwendet und es wird eine ausreichende Referenzmenge (mind. 100 Studierende) hinterlegt. In anderen Fachhochschulen oder Teilschulen wird sie als zusätzliche Information zur bisherigen linearen Notengebung (z.B. Noten von 1-6) verwendet. Wieder andere nutzen die als relatives System gedachten Grades mit den Kategorien A-E, sowie FX und F linear als konventionelles Notensystem (z.B. A = 6, B = 5).

Die ursprüngliche Absicht, die Grading Scale als Übersetzungshilfe zwischen Notensystemen der verschiedenen Länder (oder Hochschulen) zu verwenden, hat nicht den erhofften Erfolg gebracht, da dies offenbar in der Anwendung zu komplex war. Die EU hat denn auch in der neusten Version des ECTS-Handbuches⁸⁰ davon Abstand genommen. Die Fachkommission Lehre ist daran, aufgrund der Entwicklungen im ECTS-Handbuch die Frage der Notengebung grundsätzlich zu studieren und wird in der Best Practice, die zur Zeit überarbeitet wird, neue Vorschläge für ein harmonisiertes Beurteilungssystem an den schweizerischen Fachhochschulen vorlegen.

⁷⁹ Siehe dazu: KFH, die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern, zweite aktualisierte Version, 2004, S. 43f

⁸⁰ EU, ECTS Users Guide – Final Version. Brussels, 6 February 2009

4.2.5.7 Diploma Supplement

Das Diploma Supplement wird an allen Fachhochschulen verwendet und bietet in der Anwendung keine Schwierigkeiten. In der Regel wird es in zwei Sprachen, eine Landessprache und in Englisch, automatisch abgegeben. Das Diploma Supplement wird v.a. von mobilen Studierenden sowie für Absolvent/innen, die in einem internationalen Kontext arbeiten, geschätzt, da es die erforderlichen Informationen über das schweizerische Bildungssystem sowie den Aufbau und Inhalt des konkreten Studienganges enthält. Für die Hochschulen haben sich dadurch Anfragen zur Erläuterung von abgegebenen Diplomen erheblich reduziert. Wichtig für die Studierenden ist auch das Beiblatt, dem sog. „Transcript of Records“, das Auskunft gibt über die besuchten Module und die dabei erreichten Qualifizierungen.

4.2.5.8 Studienformen

Mit der Modularisierung der Studiengänge musste auch die Organisation des Studiums für verschiedene Bedürfnisse der Studierenden neu diskutiert werden. Bei den alten Diplomstudiengängen wurde zwischen Vollzeit-, Teilzeit- und berufsbegleitenden Studiengängen unterschieden. Die Teilzeitstudiengänge unterschieden sich von den vollzeitlichen dadurch, dass Studierende im Teilzeitstudium ihr Studium verlängert haben, ansonsten jedoch nach demselben Curriculum studierten. Berufsbegleitenden Studiengängen hingegen war meist ein anderes Curriculum unterlegt, da ein Teil der Lehrinhalte oder Kompetenzen im Rahmen der Berufspraxis, die parallel zum Studium geleistet wurde, erworben werden.

Die KFH hat sich in der Best Practice zur Frage der Studienform nicht explizit geäussert, jedoch im Anschluss eine separate Empfehlung verabschiedet⁸¹. Die Modularisierung erlaubt grundsätzlich neben dem Vollzeit- ein Teilzeitstudium und zwar nach wechselnden Bedürfnissen der Studierenden. Erworbene ECTS-Kreditpunkte und absolvierte Studienteile verlieren ihren Wert als Teil des Gesamtstudiums nicht. Einige Fachhochschulen machen hier Einschränkungen, wenn ein Studium zu lange dauert oder ein zu grosser Unterbruch gewählt wird und sich in der Zwischenzeit das Kompetenzprofil des Studiengangs geändert hat. Die Modularisierung erleichtert die Möglichkeit, dass Fachhochschulen ihre Studiengänge berufsbegleitend anbieten. Es ist nicht mehr ein ganzes Studium entsprechend zu konzipieren, es können einzelne Module bezeichnet werden, die entweder berufsbegleitend oder in Vollzeit/Teilzeit besucht werden können. An die „berufsbegleitenden Module“ sind hingegen gemäss der Bologna-Konzeption höhere Qualitätsanforderungen zu stellen, indem die Hochschule diese Praxisarbeit angemessen begleitet und den Erwerb der Kompetenzen aus den Praxismodulen überprüft und ihnen ECTS-Kreditpunkte zuteilt.

Die Fachhochschulstudiengänge sind heute in der Regel so aufgebaut, dass die Studierenden ein Studium entsprechend ihren zeitlichen Möglichkeiten und persönlichen Bedürfnissen absolvieren können. Den besonderen Situationen von Studierenden mit Familienpflichten oder mit Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums wird soweit als mögliche Rechnung getragen. Dies gelingt in der Regel besser bei grösseren Hochschulen als bei kleineren, da letztere weniger die Möglichkeit haben, Module in raschem Rhythmus und zu verschiedenen Zeiten oder Ersatzmodule anzubieten. Zur Dokumentation ihrer flexiblen Studienplangestaltung haben sich einige Fachhochschulen oder Teilschulen für das Label „Modell f“ entschieden und ihre Studiengänge so konzipiert und organisiert, dass sie den entsprechenden Kriterien entsprechen⁸².

⁸¹ KFH, Berufsbegleitende Studien / Studienbegleitende Praxis / ECTS. Empfehlung. Bern 2005

⁸² Für nähere Angaben siehe: www.modellf.ch

4.2.6 Feststellungen und Einschätzungen

1 Bachelorstudiengänge

- (1) Die Rahmenvorgaben der KFH in Form von Empfehlungen für die Bachelorstudiengänge sowie die begleitenden Veranstaltungen in Form von Begutachtungen, Konferenzen und Tagungen erwiesen sich als sehr hilfreiche Instrumente. Die Best Practice wurde von allen Fachhochschulen als wichtigstes Referenzdokument verwendet. Es war in seinem konkreten Vorgehensvorschlag ausreichend handlungsleitend und zugleich als Rahmen angemessen flexibel, sodass alle Fachbereiche damit ihre Studiengänge entwickeln konnten.
- (2) Für die Fachhochschulen wichtig und hilfreich war die Konzeptevaluation, welche die Eidgenössische Fachhochschulkommission offerierte. Alle Bachelor-Studiengänge haben von diesem Angebot freiwillig Gebrauch gemacht und wertvolle Impulse für die Schlussarbeiten an den neuen Curricula erhalten.
- (3) Durch die frühere Umstellung der Curricula der ehemaligen Höheren Fachschulen zu Hochschulcurricula hatten die Fachhochschulen bereits Erfahrung mit Neukonzeptionen von Studiengängen und die entsprechenden Prozesse waren grundsätzlich bekannt. Auf Steuerungsebene auf Stufe Fachhochschule gab die Umstellung von den Diplom- zu den Bachelorstudiengängen keine besonderen Schwierigkeiten. Aufgrund der kurz vorhergehenden Curricula-Anpassungen war die Motivation der Dozierenden teilweise allerdings nicht euphorisch.

2 Masterstudiengänge

- (4) Der Aufbau der Masterstudiengänge lief konfliktreicher ab als jener der Bachelorstudiengänge, da Fachhochschulen und Regulatoren keine Erfahrung damit hatten. Die Prozesse liefen auf den verschiedenen Ebenen teilweise asynchron. Die Bewilligungen zur Durchführung zeigen jedoch, dass die Konzepte die erforderlichen qualitativen Anforderungen erfüllten, wurden doch nur wenige Gesuche abgelehnt. Die laufenden Akkreditierungen der Masterstudiengänge werden zeigen, ob diese auch einer inhaltlich-qualitativen Prüfung durch Peers standhalten. Die ersten Resultate sind ermutigend⁸³.
- (5) Es wäre wünschbar gewesen, wenn das BBT im Vorfeld der Masterbewilligung Prozedere und Kriterien frühzeitig bekannt gegeben hätte. Dies hätte es der KFH ermöglicht, die Koordination unter den Fachhochschulen stärker zu unterstützen. Auf Seite der KFH zeigte der Bewilligungsprozess v.a. die Schwierigkeit einer übergeordneten Steuerung von Kooperationsmastern. Diese folgen ihrer eigenen prozessualen Logik und lassen sich nur schwerlich mit den an den einzelnen Fachhochschulen festgelegten Prozessen verbinden. Es wird eine Herausforderung sein, gangbare Wege zu finden, Kooperationsmaster in die ordentlichen Bewilligungs-, Steuerungs- und Qualitätsmanagementprozesse der Fachhochschulen einzubinden.
- (6) Obwohl die Fachhochschulen für ihre Mastergesuche Bedarfsanalysen erstellt haben, zeigt sich vielfach, dass die prognostizierte Zahl der Studierenden nicht erreicht wird. Dies mag für den Start der neuen Studiengänge auch damit zusammenhängen, dass die Zeit für die Anwerbung von Studierenden knapp war, da der Bewilligungsentscheid relativ spät gefällt wurde. Dies gilt v.a. bei den Studiengängen, bei denen noch zusätzliche Informationen nachgereicht oder Anpassungen vorgenommen werden mussten. Es zeigt sich aber auch im zweiten Jahr, dass sich die Masterstudiengänge der Fachhochschulen in der Regel nicht über zu viele Bewerbungen beklagen müssen. Das neue FH-Angebot hat sich bei den Studierenden noch nicht etabliert. Die Praxis kann aufgrund fehlender Erfahrungen noch zuwenig abschätzen, wofür Studierende mit einem Masterabschluss eingesetzt werden können, resp. welchen Mehrwert es bringt, FH-Absolvierende mit einem zusätzlichen berufsqualifizierenden Abschluss anzustellen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass der Bachelorabschluss durch das Masterangebot nicht abgewertet wurde und der Bachelorabschluss bei den Studiengängen, in denen er berufsqualifizierend ist, weiterhin der Regelabschluss ist. Studierende, die heute in die Fachhochschule eintreten, haben bei den Studiengängen, in denen der Bachelorabschluss eindeutig berufsqualifizierend ist, diesen Abschluss im Fokus und nicht ein Masterstudium.

⁸³ Siehe Liste der eidgenössisch bewilligten und akkreditierten oder zu akkreditierenden Masterstudiengänge. Eine aktuelle Liste ist publiziert unter: www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00517/index.html?lang=de

(7) Wie und wie schnell sich die Masterstufe an den Fachhochschulen etablieren wird, lässt sich heute noch nicht sagen. Das BFS geht in seinen Bildungsperspektiven im Szenario ‚Neutral‘ von 16% Übertritte aus, im Szenario ‚Tendenz‘ von 20%, wobei grosse Unterschiede bestehen je nach Studienbereich⁸⁴. Für die Fachhochschulen selbst sind die Masterausbildungen jedoch aus verschiedenen Gründen wichtig. Zu erwähnen ist insbesondere auch die Nachwuchsförderung (Assistierende und später Dozierende) und der Ausbau und die Etablierung der Forschung. Die Masterstufe macht die Fachhochschulen für gut qualifizierte Forschende interessant.

(8) Mit der heutigen Anzahl der bewilligten Masterstudiengänge dürfte der Bedarf für die nächste Zeit gedeckt sein. Es ist nicht mit einer erheblichen Zahl weiterer Gesuche zu rechnen. Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, ob alle Projekte im Markt Erfolg haben werden. Dennoch muss festgehalten werden, dass für die Fachhochschulen die Rahmenvorgaben in der Mastervereinbarung problematisch sind, da sie teilweise sehr einengend sind und falsche Anreize geben. Insbesondere ist die Mindeststudierendenzahl zu diskutieren, da offensichtlich die Etablierung eines qualitativ guten neuen Angebotes mehr Zeit braucht als vorgesehen. Zudem ist aus Qualitätsgründen eine Mindeststudierendenzahl kaum ein geeignetes Kriterium.

3 Lehr-/Lernverständnis – Rolle der Dozierenden

(9) Das neue Lehr-/Lernverständnis mit seiner Kompetenzorientierung der Studiengänge ist weder theoretisch noch praktisch ausreichend gesichert. Ein wissenschaftlicher Diskurs unter Berücksichtigung der Situation der Fachhochschulen ist nicht auszumachen. Überzeugende Gesamtkonzeptionen für eine ganze FH sind noch ausstehend. Allerdings sind viele gute Ansätze insbesondere auf Ebene Teilschulen auszumachen.

(10) Die Studierenden mit einer Berufs- oder Fachmaturität sind heute noch wenig für die neuen Lernformen bei den reformierten FH-Studiengänge vorbereitet und müssen vielfach erst dazu, insbesondere zum eigenverantwortlichen Selbststudium, hingeführt werden. Bezuglich der Ausnutzung des Potentials des begleiteten Selbststudiums besteht seitens der Fachhochschulen noch Entwicklungspotential.

(11) Das Hineinwachsen in die neue Dozierendenrolle ist ein Prozess, der einige Zeit dauert und auch nicht bei allen Dozierenden zu einem erfolgreichen Abschluss kommt. Wichtig ist jedoch, dass sich die Fachhochschulen bei Neuanstellungen der Fähigkeiten bewusst sind, die Dozierende für die Bologna-Studiengänge benötigen und die Auswahlkriterien entsprechend formulieren und überprüfen.

(12) Ein Forum für die gemeinsame Diskussion von Fragen zum Lehr-/Lernverständnis und zur Fachhochschuldidaktik gibt es heute auf sprachregionaler oder schweizerischer Ebene nicht, ebenso wenig entsprechende Studien und Forschungen. Für die Weiterentwicklung und den Erhalt der hohen Reputation als Hochschultyp mit hervorragender Lehre ist ein solcher Fachdiskurs auch im Sinn eines aktiven Wissensmanagements unbedingt erforderlich.

4 Modularisierung

(13) Die Studiengänge der Fachhochschulen sind heute alle modularisiert. Es ist eine Herausforderung für die Dozierenden den Studierenden den roten Faden im Studium aufzuzeigen und sie zur Integration des Wissens- und Kompetenzerwerbs über die Module hinweg anzuregen und sie dabei zu begleiten.

(14) Die Modularisierung ist noch nicht in allen Studiengängen befriedigend ausgefallen. Als organisatorisches und pädagogisches Prinzip bedarf die Modularisierung bei der Weiterentwicklung der FH-Studiengänge aufgrund bisheriger Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung einer kritischen Überprüfung⁸⁵.

⁸⁴ Quelle: BFS (Babel Jacques, Strubi Pascal), Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles. Neuchâtel, 25.5.2010

⁸⁵ Siehe dazu auch die kritischen Bemerkungen zur Modularisierung bei Dubs Rolf, Die Hochschulen auf dem Weg in die Planwirtschaft. Eine unzeitgemässse Provokation (S. 307 ff). In: Dubs, Rolf et al.: Bildungswesen im Umbruch: Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Zürich, Verlag NZZ, 2006 (S. 299-314)

5 ECTS - Kreditpunkte

(15) Das ECTS-Kreditsystem ist bei allen Studiengängen eingeführt. Die Workload-Berechnung erfolgt vielfach aufgrund von Erfahrungswissen und nicht nach fachlich anerkannten Methoden. Eine Überprüfung der Praxis der Workload-Berechnung und Erarbeitung von standardisierten Methoden ist ausstehend.

(16) ECTS-Kredits bewähren sich grundsätzlich für die Anerkennung von Lernleistungen, die ausserhalb der eigenen Hochschule erworben wurden. Die Anerkennungspraxis ist an den FH heute noch unterschiedlich und erfolgt nicht nach einheitlicher, gesicherter Methodik. Ein Erfahrungsaustausch auf Ebene FH oder auf gesamtschweizerischer Ebene findet kaum statt. Einen besonderen Hinweis verdient das nachahmenswerte Projekt der HES-SO zusammen mit der Uni Genf zur Prüfung von Kompetenzen, die nicht an einer Hochschule erworben wurden (validation des *acquis*).

6 ECTS-Grades

(17) Bezuglich Beurteilung der studentischen Leistungen werden heute von den Fachhochschulen und auch innerhalb der Fachhochschulen unterschiedliche Bewertungssysteme verwendet. Eine Systematisierung und Harmonisierung ist angezeigt. Dabei ist zu bedenken, dass Bewertungssysteme einige Zeit Bestand haben sollten, damit nicht der Eindruck von verschleiernder Willkür entsteht. Die Bestrebungen der Fachkommission Lehre zu einer Vereinheitlichung sind zu unterstützen, die Umsetzung dann durch Führungsentscheid zu sichern.

7 Diploma Supplement

(18) Die automatische Abgabe des Diploma Supplement und des Beiblattes mit den erbrachten Studienleistungen (Transcripts of Records) zusammen mit dem Diplom hat sich bewährt.

8 Studienformen

(19) Die Modularisierung der Studiengänge hat die Möglichkeit der Anpassung des Studiums an persönliche Bedürfnisse der Studierenden erleichtert. Die Fachhochschulen haben damit auch auf die Feststellung der Befragungen zur sozialen Lage der Studierenden reagiert, dass heute sehr viele neben dem Studium einer Berufstätigkeit nachgehen oder Familienpflichten nachkommen. Durch die Gestaltung der Studienpläne und weiterer Angebote der Fachhochschulen (z.B. Krippenplätze) dürfen die Voraussetzungen für Teilzeit- oder berufsbegleitend Studierenden insgesamt als gut bezeichnet werden.

4.2.7 Zusammenfassung

Die Fachhochschule haben die im Rahmen der Bologna-Reform formulierte Ausrichtung der Bachelor- und Masterstudiengänge auf Arbeitsmarktbefähigung und Outputorientierung übernommen und wenden die vorgeschlagenen Instrumente wie Modularisierung, ECTS-Kreditpunkte, ECTS-Grades und Diploma Supplement für alle ihre Studiengänge an. Die FH können heute ihren Studierenden aktuelle, attraktive, arbeitsmarktorientierte Studiengänge auf dem State of the Art anbieten. Die Projektstruktur und unterstützenden Instrumente der KFH und des Bundes für diese curriculare Umstellung haben sich grundsätzlich bewährt. Eine besondere Herausforderung bildete für die Fachhochschulen und die Regulatoren die Entwicklung der Masterstudiengänge, ein Angebot, das es in dieser Form bis anhin an den FH nicht gab und sich in der Praxis noch festigen muss. Die bei der Umsetzung bei einigen Studiengängen festgestellten Mängel lassen sich im Rahmen der ordentlichen Curriculaanpassungen bewältigen. Die KFH ist daran, ihre Empfehlungen zur Umsetzungen der Bologna-Richtlinien zu überarbeiten und an die Bologna-Entwicklung anzupassen. Unterstützend wäre eine verbesserte Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch unter den Studiengangsleitenden über die Fachbereiche und Fachhochschulen hinweg.

Bezüglich der Studiengangsgestaltung ergibt sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Überarbeitung und Aktualisierung der Best Practice
- Vereinheitlichung Bewertungssystem
- Steuerung von Kooperationsmaster
- Überprüfung Mastervorgaben in der Mastervereinbarung (insbesondere Mindeststudierendenzahl)
- Austauschforum für Fragen der Hochschullehre und –didaktik
- Vereinheitlichung der Anrechnung von Credits von andern Hochschulen und von Lernleistungen, die ausserhalb von Hochschulen erbracht wurden (validation des acquis).

4.3 Mobilität / Internationalisierung

Das Thema Internationalisierung hat im Rahmen des Bologna-Prozesses zwei Aspekte: Einerseits geht es um die Mobilität der Studierenden und Dozierenden und andererseits um internationale Aspekte in den Curricula. Begründen lässt sich dies dadurch, dass Bologna von Staaten aus der EU initiiert wurde und die EU grundsätzlich ein wirtschaftliches Projekt ist⁸⁶. Die Mobilität der Studierenden geht einher mit der Mobilität der Arbeitskräfte, der Heranbildung von Arbeitnehmer/innen, Führungskräften und Wissenschaftler/innen, die für eine globalisierte Welt ausgebildet sind. Die beiden Aspekte sollen separat dargestellt werden. Beim Thema Mobilität soll dabei nicht nur die transnationale sondern auch die innerschweizerische Mobilität betrachtet werden.

4.3.1 Mobilität gemäss Bologna-Reform

Eine der wichtigsten Begründungen für die Bologna-Reform ist die Förderung der Mobilität der Studierenden. Wie oben dargelegt, basieren die beiden Instrumente ECTS-Kreditsystem und Diploma Supplement zur Förderung der Mobilität auf dem ERASMUS-Programm der Europäischen Gemeinschaft, das die Förderung der Mobilität der Studierenden und Dozierenden zum Ziel hatte. In diesem Programm konnte die Schweiz in den letzten Jahren als ‚stiller Partner‘ mit eigenen Mitteln teilnehmen. Ab 2011 ist die Vollmitgliedschaft in diesem EU-Programm vorgesehen.

In der Erklärung von Bologna und den nachfolgenden Erweiterungen und Anpassungen stehen bezüglich Mobilität folgende Aussagen: In der Bologna-Erklärung (1999) wird die Förderung der Mobilität als eines von sechs Postulaten bezeichnet. Diese soll erleichtert werden durch die Einführung eines Leistungspunktesystem (ECTS-Kreditsystem), durch die Öffnung des Zugangs für Studierende zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen sowie durch die Förderung von Auslandaufenthalten für Dozierenden, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal. Hierzu sind die Bologna-Länder aufgefordert, die Hindernisse, welche die Freizügigkeit in der Praxis behindern, zu überwinden. Die Mobilitätsförderung ist in allen Nachfolgekonferenzen der Bildungsminister/innen Thema und deren Wichtigkeit wird betont. Im Prag-Communiqué (2001) wird auf die soziale Dimension der Mobilität hingewiesen und werden explizit auch die europäischen Gemeinschaftsprogramme SOCRATES, LEONARDO DA VINCI oder TEMPUS erwähnt. Im Berlin-Communiqué (2003) wurde die Bedeutung der Mobilität, die sie für Wissenschaft und Kultur, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, hat hervorgehoben und in Aussicht genommen, die Datenlage zur studentischen Mobilität in Qualität und Umfang zu verbessern. Zudem verpflichteten sich die Minister/innen in den eigenen Ländern darauf hinzuwirken, dass Darlehen und Beihilfen für Mobilitätsaufenthalte mitgenommen werden können. Im Bergen-Communiqué (2005) werden die bisherigen Postulate zur Förderung und Erleichterung der Mobilität erneuert ohne zusätzliche Ziele festzulegen. Im London-Communiqué (2007) wird ergänzt, dass die Mobilität der Studierenden nicht nur die Möglichkeit für die persönliche Entwicklung schafft, sondern zur internationalen

⁸⁶ Seit 2007 ist Bildung auch in der ‚EU-Verfassung‘ (Vertrag von Lissabon zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, unterzeichnet in Lissabon am 13. Dezember 2007) erwähnt. Die EU hat dadurch direktere Einflussmöglichkeiten. Allerdings ist noch offen, wie sich dies in der Praxis auswirken wird

Zusammenarbeit zwischen Einzelnen und Institutionen sowie zur Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung und Forschung beträgt und sie der europäischen Dimension der Hochschulbildung Substanz verleiht.

Im Communiqué der Bildungsminister-Konferenz von Leuven/Louvain-La-Neuve (2009) schliesslich wird die Bedeutung der Mobilität erneut mit klaren Zielvorstellungen ergänzt. Sie fördere die Qualität der Programme, die Exzellenz der Forschung und stärke die akademische und kulturelle Internationalisierung der Hochschulbildung. Für den Einzelnen wird hervorgehoben, dass sie der persönlichen Entfaltung und der Beschäftigungsfähigkeit diene und die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen fördere. Die Bildungsminister/innen sehen die Mobilität als prägendes Merkmal des Europäischen Hochschulraumes EHR (European Higher Education Area EHEA) und setzen zum Ziel, dass bis 2020 mindestens 20% der Graduierten einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben. Sie belassen es nicht nur mit dieser Zielsetzung, sondern fordern auch, dass in den Studienprogrammen (aller drei Stufen) strukturelle Möglichkeiten für die Mobilität geschaffen, gemeinsame Abschlüsse und Studiengänge gefördert und eine Reihe von Massnahmen zur Förderung der Mobilität (bzgl. Finanzierung, Anerkennung, Infrastruktur, Arbeits- und Aufenthaltsbedingungen, Information, Anerkennung von Studienleistungen und der Übertragbarkeit von Stipendien und Darlehen) ergriffen werden. Zum ersten Mal, wird die Mobilität auch mit einer international ausgerichteten Rekrutierung von qualifizierten Lehrenden und Forschenden verbunden und entsprechende Rahmenbedingungen gefordert.

4.3.2 Internationalisierung gemäss Bologna-Reform

Internationalisierung hat im Rahmen des Bologna-Prozesses verschiedene Ausprägungen. Zum einen geht es um die Attraktivität des europäischen Hochschulraumes und die internationale Wettbewerbsfähigkeit mit andern Weltregionen, zum andern um die Anerkennung europäischer und aussereuropäischer Abschlüsse und schliesslich um die europäische Dimension in der Hochschulbildung. Im Rahmen dieses Reports beschränken wir uns auf den letztgenannten Aspekt, die europäische resp. internationale Dimension.

Die Förderung der europäischen Dimension ist eines der sechs Anliegen bereits aus der Bologna-Erklärung von 1999. Darunter wird in Bezug auf die Curriculum-Entwicklung die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen sowie gemeinsame Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme verstanden. Im Prag-Communiqué (2001) wird der Bezug zu Curriculum-Reformen verdeutlicht. Gefordert wird, auf allen Ebenen die Entwicklung von Modulen, Kursen und Lehrplänen mit ‚europäischem Inhalt‘ und ‚europäischer Orientierung oder Organisation‘ auszubauen. Auch erfolgt der Hinweis, dass dies insbesondere die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in Lehrangeboten, die zu einem anerkannten gemeinsamen Abschluss führen sollen, betrifft. Im Berlin-Communiqué (2003) wird ergänzt, dass solche gemeinsamen Studienprogramme einen Ausbildungsteil im Ausland vorsehen sollen. Die Hochschulen sollen zudem ein ausreichendes Angebot für den Sprachenerwerb sicherstellen, damit Studierende ihr Potenzial zu europäischer Identität, Staatsbürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit entwickeln können. Die ‚europäische Dimension‘ findet in den nachfolgenden Ministerkonferenzen in dieser Form keine Erwähnung mehr. Sie wird abgelöst durch die Thematik der ‚sozialen Dimension‘.

4.3.3 Vorgaben der Regulatoren bzgl. Internationalisierung und Mobilität

1 Bund

Die Internationalisierung kommt im Fachhochschulgesetz von 1995 nicht prominent zum Ausdruck. Immerhin wird stipuliert, dass es Aufgabe der Fachhochschulen ist, mit in- und ausländischen Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen zusammenzuarbeiten (Art. 3, Abs. 4). Im Weiteren wird gefordert, dass die Studiengänge auf die internationale Anerkennung auszurichten sind (Art. 1a, Abs. 3). Die Anerkennung ausländischer

Diplome wird auf Basis der Lissabonner Konvention⁸⁷ geregelt. Nähere Vorgaben zur Internationalisierung oder zur Mobilität finden sich auch nicht in den Folgeerlassen oder in der Vereinbarung von Bund und Kantonen über den Aufbau von Masterstudiengängen. Ausnahme bilden hier die FH-Akkreditierungsrichtlinien. Zur Prüfung der Voraussetzungen für die Akkreditierung können Fachhochschulen auch ausländische Agenturen wählen, sofern diese die Anerkennung haben.

Bei den Standards zur Akkreditierung von Fachhochschulen wird im Prüfbereich ‚Lehre‘ bzgl. Internationalisierung gefordert:

- *Die Fachhochschule berücksichtigt in ihrem Studienangebot die internationale Dimension und beteiligt sich am nationalen und internationalen Austausch von Studierenden, Dozierenden und wissenschaftlichem Personal.*

Im Prüfbereich ‚Kooperation‘ wird festgehalten:

- *Die Fachhochschule arbeitet wirkungsvoll mit in- und ausländischen Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen zusammen.*

Bei den Qualitätsstandards für Studiengänge kommt die Internationalisierung resp. Mobilität in zwei Standards zum Ausdruck. Im Prüfbereich ‚Durchführung und Ausbildungsziele‘ ist festgehalten:

- *Der Studiengang ist grundsätzlich auf die Kriterien der internationalen, insbesondere der europäischen Anerkennung der Diplome ausgerichtet.*

Im Prüfbereich ‚Studierende‘ besteht schliesslich ein Standard betr. Mobilität:

- *Der Studiengang ermöglicht die studentische Mobilität. An anderen Hochschulen erbrachte Studienleistungen werden anerkannt.*

Zur internationalen Positionierung der Fachhochschulen gehört auch die Berücksichtigung der Fachhochschulen in Abkommen der Schweiz mit Deutschland, Österreich und Italien über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich, die den akademischen Bereich betrifft. Ein inhaltlich analoges Abkommen haben die zuständigen Rektorenkonferenzen der Schweiz und Frankreich für diese Länder geschlossen⁸⁸.

2 Kantone

Keine Berücksichtigung hat die Internationalisierung in den Richtlinien des Fachhochschulrates für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen gefunden.

Die Regelung der Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschultypen kommt bei den Regulatoren in zwei Erlassen vor:

⁸⁷ Lissabonner Konvention von Europarat und UNESCO: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Abgeschlossen in Lissabon am 11. April 1997, unterzeichnet von der Schweiz am 24. März 1998, in Kraft getreten für die Schweiz am 1. Februar 1999. Die Konvention enthält Grundsätze und Prinzipien betr. Zuständigkeiten für die Anerkennung von Qualifikationen, deren Bewertung, der Anerkennung von Qualifikationen für den Zugang zu Hochschulen, die Anerkennung von Studienzeiten, die Anerkennung von Hochschulqualifikationen, der Durchführungsmechanismen und der Information

⁸⁸ 1) Abkommen zwischen der Regierung der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Regierung der Bundesrepublik Deutschland über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Unterzeichnet am 20. Juni 1994. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. Juli 1995

2) Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Republik Österreich über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Abgeschlossen am 10. November 1993. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. Oktober 1994

3) Abkommen zwischen dem Schweizerischen Bundesrat und der Regierung der Italienischen Republik über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Abgeschlossen am 7. Dezember 2000. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. August 2001

4) Accord-cadre franco-suisse entre la Conférence des Présidents d'Université française (CPU), la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) et la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) sur la reconnaissance des diplômes du 10 septembre 2008

Gemeinsame Erklärung des ETH-Rates und des Fachhochschulrates der EDK vom 17. September 1998 über die gegenseitige Anerkennung der Studienleistungen und Regelung der Übertritte zwischen den Fachhochschulen und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen ETH

Die Erklärung enthält allgemeine Richtlinien für die Erarbeitung detaillierter Reglemente. Als Prinzip wird genannt, dass Zusatzbedingungen, die über die allgemeinen Richtlinien hinausgehen, nur statthaft sind, wenn sie für den Studienerfolg entscheidend sind und keinen diskriminierenden Charakter haben. Die allgemeinen Richtlinien enthalten Aussagen zu (1) Übertritte von Fachhochschul-Diplomierten an eine ETH im allgemeinen, (2) Übertritte von Fachhochschul-Diplomierten an eine ETH im gleichen Fachbereich, (3) Fachhochschul-Diplomierte, welche eine Promotion an einer ETH anstreben, (4) Übertritt von ETH-Studierenden in eine Fachhochschule, (5) der Zugang von Fachhochschul-Diplomierten zu den ETH-Nachdiplomstudien, (6) der Zugang von ETH-Diplomierten zu Nachdiplomstudien und Nachdiplomkursen von Fachhochschulen, (7) Nichtdiskriminierung von Fachhochschulstudierenden oder Fachhochschul-Absolventen und –Absolventinnen aus der Schweiz.

Richtlinien des Fachhochschulrates für die Umsetzung der Erklärung von Bologna

2008 wurden die Richtlinien ergänzt mit einer Bestimmung bzgl. Zulassung zu den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen mit einem Bachelordiplom einer Universität (Art. 3bis). (Die SUK hat ihrerseits die entsprechende Richtlinie für die Zulassung zu den universitären Hochschulen mit einem Bachelordiplom einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule ergänzt⁸⁹).

Die Einbettung der schweizerischen Hochschulen in die europäische Hochschullandschaft hatte und hat für die KFH eine besondere Bedeutung. Ausländische (Fach-)Hochschulen bilden eine Inspirationsquelle für die Entwicklung der schweizerischen Fachhochschulen. Sie sind auch aufgrund ihrer meist längeren Tradition ein Benchmark und man erhofft sich durch die Zusammenarbeit und das Ermöglichen von Mobilitätsaufenthalten für die Studierenden eine Attraktivitätssteigerung. Die Internationalisierung kommt denn auch prominent in der Strategie 2007-12⁹⁰ der KFH zum Ausdruck (z.B. durch die Betonung des Willens, Teil des europäischen Hochschul- und Forschungsraumes zu sein oder das Postulat, die Lehre an internationalen Standards auszurichten und die Mobilität der Studierenden zu fördern).

Die KFH hat 2005 ein erstes Grundsatzpapier zur Internationalisierung verabschiedet, in welchem umschrieben wurde, was sie darunter versteht und weshalb sie die Internationalisierung als wichtig erachtet. Sie hat darin den Fachhochschulen auch strategische Vorschläge für einen koordinierten Ausbau der Internationalisierung gemacht. Dieses Papier wurde 2008 überarbeitet⁹¹. Darin sind die folgenden Aspekte aufgeführt, mit denen sich die Fachhochschulen und die KFH auseinandersetzen müssen:

- Studienstrukturen
- Studieninhalte
- Interkulturelle Kompetenzen
- Transnationale und Offshore-Angebote
- Mobilität der Studierenden, der Dozierenden, Forschenden und des Verwaltungspersonals
- Ausländische FH-Angehörige (Studierenden, Dozierende, Forschende)
- Organisation der Internationalisierung an den FH (International Offices, Internationalization at home)
- Kooperationen in Lehre und Forschung
- Diplomanerkennung, Joint- und Double Degree
- Studiengebühren
- Stipendien
- Verkauf und Vermarktung von Bildungsleistungen, Bildungsmarketing

⁸⁹ Schweizerische Universitätskonferenz SUK, Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen der Bologna-Reform vom 4 Dezember 2003 (Stand 1. August 2008)

⁹⁰ KFH, Fachhochschulen – die erste Adresse für praxisorientierte Hochschulbildung und profilierte Forschung. Strategie 2007 – 12. Bern 2006

⁹¹ KFH, Internationalisierung an den Fachhochschulen. Grundsatzpapier. Bern 2008

- Qualitätssicherung von international ausgerichteten Angeboten, Akkreditierung
- Beteiligung an internationalen Forschungsprogrammen (z.B. 7. EU-Forschungsrahmenprogramm).

Für diese Bereiche hat die KFH in ihrem Grundsatzpapier Ziele formuliert, mögliche Aktivitäten vorgeschlagen und die Zuständigkeiten festgelegt. Ein begleitendes Monitoring zur Prüfung der Zielerreichung wurde von der Fachkommission Internationalisierung entworfen, von der KFH jedoch noch nicht verabschiedet.

Die KFH formuliert im Grundsatzpapier für sich selbst folgende Tätigkeiten:

- Vertretung der Fachhochschulen in internationalen Hochschulorganisationen (z.B. EUA) und Netzwerken (z.B. UASNET)
- Projektleitung zur Umsetzung der Erklärung von Bologna an den FH
- Verhandlungspartner bei den Äquivalenzabkommen mit Österreich, Deutschland, Italien und Frankreich
- Vertretung der FH im Vorstand von euresearch
- Beteiligung an den Mobilitätsmessen EAIE und NAFSA
- Jährliche Publikation der Broschüre ‚Studying in Switzerland‘
- Veröffentlichung einer mehrsprachigen Website
- Mandatierung einer Fachkommission Internationalisierung.

Für einige dieser Bereiche der Internationalisierung hat die KFH weitere Grundlagen und Empfehlungen erarbeitet:

- Die Aspekte der Internationalisierung in der Lehre sind in den Empfehlungen für Bachelor- und Masterstudiengänge aufgenommen.
- Bezuglich der Thematik der ausländischen Studierenden verfasste die Fachkommission Internationalisierung auf Ersuchen der KFH ein Aussprachepapier⁹². Darin werden Grundsätze für die Politik bezgl. ausländischer Studierenden formuliert und Problembereiche und Lösungsmöglichkeiten diskutiert. Die KFH hat anfangs 2010 von diesem Papier Kenntnis genommen und bezüglich der Frage der Finanzierung von ausländischen Studierenden weitere Abklärungen in Auftrag gegeben.
- Zu Fragen, die sich bei Studienangeboten mit ausländischen Hochschulen stellen, die zu Joint- und Double Degrees führen, hat die KFH bei Hans Zbinden ein Aussprachepapier in Auftrag gegeben⁹³. Darin ist festgehalten, welcher Regelungsbedarf noch besteht und es werden Regeln für den Aufbau erfolgreicher Joint-Masterprogramme formuliert.
- Zur Förderung der Dozierendenmobilität und der Regelung der innerschweizerischen Studierendenmobilität unter den Fachhochschulen hat die KFH 2005 zwei Empfehlungen verabschiedet⁹⁴.

Die internationale Forschungszusammenarbeit wird in der KFH durch die Fachkommission Forschung und Entwicklung FFE bearbeitet. Im Grundlagenpapier der KFH zu Forschung und Entwicklung⁹⁵ sind entsprechende Ziele für die Beteiligung an EU-Forschungsprogrammen formuliert. Über diese Kommission wird auch die Vertretung der Fachhochschulen bei euresearch, der schweizerischen Fachstelle für die Unterstützung der Hochschulen in europäischen Forschungsprogrammen, sichergestellt. Dies gilt auch für die Beteiligung der Fachhochschulen am sciex-Programm⁹⁶, dem Programm für Stipendien für Forschende aus den neuen Mitgliedsländern der EU und an den bilateralen Forschungsprogrammen des Staatsekretariats für Bildung und Forschung SBF.

⁹² Fachkommission Internationalisierung der KFH, Aussprachepapier ausländische Studierende an Fachhochschulen. Bern 2009 (internes Arbeitspapier)

⁹³ Zbinden Hans, Transnationale Bildung. Ursachen und Entwicklungstendenzen der Transnationalen Bildung: Handlungsbedarf für die schweizerischen Fachhochschulen. Aussprachepapier für die KFH. Bern 2007

⁹⁴ KFH, Dozierendenmobilität. Empfehlungen. Bern 2005; KFH, Innerschweizerische Mobilität der Studierenden: Probleme und Lösungsvorschläge. Bern 2005

⁹⁵ KFH, Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen. Grundsatzpapier. Bern 2008

⁹⁶ Siehe dazu: www.sciex.ch

Für die Förderung der Internationalisierung sind drei weitere Initiativen der KFH zu erwähnen:

- 1 Zum Aufbau von Partnerschaften in Lehre und Forschung mit Entwicklungs- und Transitionsländern hat die KFH 2006 eine Strategie⁹⁷ entwickelt und eine Koordinationsstelle an der SUPSI eingerichtet. Über diese Stelle wird ein Programm zur Förderung von Forschungspartnerschaften mit diesen Ländern abgewickelt, das zwischen der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit DEZA und der KFH für die Jahre 2007 – 2011 vereinbart wurde⁹⁸.
- 2 Um Aktivitäten der schweizerischen Fachhochschulen mit China zu bündeln und Dienstleistungen anzubieten für Hochschulen, die Kontakte zu chinesischen Hochschulen oder dem chinesischen Markt aufnehmen möchten, wurde 2007 eine ‚China-Strategie‘⁹⁹ entwickelt und ein Delegierter eingesetzt, der zusammen mit swissnex Shanghai, Hochschulen und Dozierende unterstützen. In diesem Rahmen wird auch ein Internship-Programm für Masterstudierende abgewickelt¹⁰⁰.
- 3 Um die Sichtbarkeit der schweizerischen Hochschulen im Ausland zu verbessern, ist die KFH daran, ein Marketingkonzept zu erarbeiten. Als erstes wurde eine Marke mit einem Corporate Design CD „Swiss Universities – Applied Sciences“ entwickelt. Mit dieser Dachmarke soll die vielfältige schweizerische Fachhochschullandschaft vorab im Ausland ein erkennbares Gesicht erhalten.

Um den Fachhochschulen resp. den Studiengangsleitenden den Nachweis der Akkreditierungsstandards betr. Mobilität und Internationalisierung zu erleichtern, hat die KFH Vorschläge erarbeitet, wie die Standards von den Studiengangsleitenden interpretiert werden können und der entsprechende Nachweis erbracht werden kann¹⁰¹.

Neben diesen Grundlagenarbeiten und konkreten Programmen pflegt die KFH über ihre Mitgliedschaft in der European University Association EUA¹⁰² und dem Netzwerk der Fachhochschulorganisationen UASNET¹⁰³ Kontakte zu ausländischen Hochschulvereinigungen. Um ausländische Bildungssysteme und Hochschulen vor Ort kennenzulernen, organisierte die KFH im Rahmen ihres Weiterbildungsprogramms für Kader der Fachhochschulen ‚Higher Education Management – Führen in Fachhochschulen‘ verschiedene Studienreisen. Bisher wurden solche nach Norwegen, Finnland, Schweden, Dänemark, Deutschland, Niederlande, Belgien, England, Irland, Ungarn, Österreich, USA, Indien und China durchgeführt.

Zur Regelung und Förderung der innerschweizerischen Mobilität zwischen den beiden Hochschultypen haben die Rektorenkonferenzen der universitären Hochschulen CRUS, der Fachhochschulen KFH und der pädagogischen Hochschulen COHEP eine Vereinbarung abgeschlossen und darin Prinzipien festgelegt, wie ein Hochschultypwechsel nach dem Bachelorstudium möglich ist¹⁰⁴. Die dazugehörige Konkordanzliste enthält die Studiengänge, in denen dies möglich ist, und den Umfang der erforderlichen Zusatzeleistungen.

4.3.4 Stand der Umsetzung der Mobilität

4.3.4.1 Horizontale Mobilität

Für die Darstellung der Studierendenmobilität stehen Daten aus dem ERASMUS-Programm sowie aus der Absolventenbefragung des Bundesamtes für Statistik zur Verfügung.

⁹⁷ KFH, Applied Research and Teaching in Partnership with Developing and Transitional Countries. Strategy. Bern 2006

⁹⁸ Siehe dazu: www.kfh.ch/dc

⁹⁹ KFH, Internationalisierung der Fachhochschulen – Strategie Kooperation mit China. Bern 2007

¹⁰⁰ Siehe dazu: <http://www.kfh.ch/index.cfm?nav=15&>

¹⁰¹ KFH, Akkreditierungsstandards der Programmakkreditierung betr. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Merkblatt. Bern 2008

¹⁰² www.eua.be

¹⁰³ www.uasnet.eu

¹⁰⁴ KFH, CRUS, COHEP, Durchlässigkeitsvereinbarung und Konkordanzliste. Bern 2007

1 ERASMUS-Austauschstudierende

Die Fachhochschulen beteiligen sich seit 2002 am ERASMUS-Austauschprogramm und haben dazu mit dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF Vereinbarungen abgeschlossen. Die Zahl der Austauschstudierenden, die über dieses Programm einen Mobilitätsaufenthalt im Ausland absolvieren, hat sich ständig erhöht. Die Umstellung auf das Bologna-System hat entgegen von häufig geäußerten Befürchtungen nominal keinen Einbruch gebracht.

Tab. 9 Austauschstudierende ERASMUS-Programm 2004 und 2008

FH	2004/05			2008/09		
	In	Out	Total	In	Out	Total
BFH	6	17	23	34	37	71
FHNW*	118	118	236	150	159	309
FHO	12	4	16	43	27	70
HES-SO	75	94	169	130	140	270
HSLU	56	43	99	42	76	118
SUPSI*	3	29	32	14	9	23
ZFH*	86	107	193	164	178	342
Total	356 46.4%	412 53,6%	768 100%	577 48.0%	626 52.0%	1203 100%

* inkl. Lehrkräfteausbildung

Quelle: CRUS, IKES

Haben im Studienjahr 2004/05 (letztes Studienjahr vor der Umstellung auf die Bachelor-Studiengänge) 412 Studierende der Fachhochschulen einen Austauschaufenthalt an einer ausländischen Hochschule absolviert, so waren es im Studienjahr 2008/09 mit 626 rund 50% mehr. Gemessen an der Studierendenzahl, waren es 1.2 % der Studierenden im 2004/05 und 2.7 % im Studienjahr 2008/09. Statistiken der Hochschulen über die Zahl der Studierenden, die ausserhalb des ERASMUS-Programms einen Auslandaufenthalt absolviert haben, bestehen nicht.

2 Mobilitätsrate

Das Bundesamt für Statistik BFS erfasst Daten zur Mobilität im Rahmen der Absolventenbefragungen. Im Fragebogen wird die Mobilität mit folgender Frage erfasst:

Haben Sie, im Rahmen Ihres Studiums, einen oder mehrere Studienaufenthalt (mindestens ein Semester) an einer anderen Hochschule realisiert?

Ja, in der Schweiz

Ja, im Ausland

Ja, in der Schweiz und im Ausland

Nein.

Für die Fachhochschulen ergibt die Mobilität ihrer Studierenden gemäss Fachhochschulindikatoren des BFS folgendes Bild¹⁰⁵: Die Mobilitätsrate, d.h. der Anteil der Studierenden, die während ihres Studiums mindestens Studienaufenthalt an einer schweizerischen oder ausländischen Hochschule absolviert haben, beträgt für das Abschlussjahr 2006 13.0%. Sie ist gegenüber 2002 um 5.1% gewachsen. Dabei unterscheidet sich die Mobilitätsrate stark nach Fachbereichen. Sie beträgt über 90% im Fachbereich Angewandte Linguistik (oblig. Sprachaufenthalt im Ausland) und ist auch über dem Durchschnitt in den Fachbereichen Design sowie Musik, Theater und andere Künste.

¹⁰⁵ Siehe: BFS, Fachhochschulindikatoren: Prozesse – Mobilität der Studierenden FH

Der prozentuale Anteil der Studierenden mit mind. einem Gastsemester im In- oder Ausland ergibt über die Fachbereiche folgendes Bild:

Tab. 10 Studierende mit Gastsemester im In- und/oder Ausland (in Prozent)

Fachbereich	Total*	Schweiz	Ausland
Architektur, Bau- und Planungswesen	7.9	2.9	5.7
Technik und IT	9.1	3.2	7.0
Chemie und Life Sciences	8.2	3.5	6.0
Land- und Forstwirtschaft	9.7	9.7	1.9
Wirtschaft und Dienstleistungen	14.9	4.9	12.0
Design	22.2	6.2	17.7
Sport	(7.9)	(0.0)	(7.9)
Musik, Theater und andere Künste	18.1	5.4	15.0
Angewandte Linguistik	93.7	6.5	93.7
Soziale Arbeit	13.8	10.4	3.6
Angewandte Psychologie	5.2	5.2	0.0
Gesundheit	12.0	8.5	5.8
Total	13.7	5.1	10.1

* Das Total kann aufgrund von Mehrfachnennungen grösser sein als die Summe der Gastsemester an schweizerischen und ausländischen Hochschulen.

() Aufgrund tiefer Fallzahlen nicht interpretierbar.

Quelle: BFS, Hochschulabsolventenstudie 2007

Anzumerken ist, dass es sich bei den Absolvent/innen, die 2006 abgeschlossen haben, noch um Studierende nach alter Studienordnung handelte. Wie sich die Mobilitätsrate auf die neue Studienarchitektur auswirkt, werden erst die Daten der Absolventenbefragung 2009 zeigen, die im Herbst 2010 vorliegen werden.

Die Fachhochschulen begrüssen und fördern die Mobilität der Studierenden generell und haben diesbezüglich auch Organisationseinheiten (International Offices) eingerichtet, die das Erasmus-Programm abwickeln und Studierende bei Mobilitätsaufenthalten unterstützen. Einige Fachhochschulen (z.B. BFH, ZFH/ZHAW, SUPSI) haben eine Internationalisierungs-Strategie entwickelt und für die Umsetzung entsprechende personelle und führungsmässige, teilweise auch finanzielle Ressourcen bereit gestellt. Nur an wenigen Fachhochschulen ist die Mobilität explizit (z.B. durch Mobilitätsfenster) in den Curricula berücksichtigt. In der Regel werden ad hoc – Lösungen organisiert und die erbrachten Studienleistungen im Mobilitätsaufenthalt grosszügig angerechnet. Einige Teilschulen bezeichnen die Mobilität und generell die internationale Ausrichtung zu ihrem Profilmerkmal und damit als ein Asset ihrer Studiengänge (z.B. FHNW- Hochschule für Wirtschaft).

Als gering wird generell die Dozierendenmobilität bezeichnet. Fachhochschuldozierende gehen kaum für längere Zeit ins Ausland. Sabbaticals werden nur wenig benutzt, auch wenn die Möglichkeit gegeben ist und ein Anspruch besteht.

4.3.4.2 Vertikale Mobilität (Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen)

Die Durchlässigkeitsvereinbarung der drei Rektorenkonferenzen wurde 2007 abgeschlossen und bildet die Grundlage für den Übertritt nach einem Bachelorstudium des einen Hochschultypus in ein Masterstudium des anderen Hochschultypus. Sie enthält Grundsätze und Regeln für die Gewährung der Durchlässigkeit und geht davon aus, dass die Studienangebote der beiden Hochschultypen auf der Bachelorstufe unterschiedliche Profile haben und deshalb zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden müssen, um einen Masterstudienengang mit gleicher fachlicher Ausrichtung am anderen Hochschultyp abschliessen zu können. Der maximale

Umfang der Zusatzleistung wird auf 60 ECTS-Kreditpunkte (= 1 Jahr Vollzeitstudium) festgelegt. Ist das Delta der benötigten Kenntnissen und Fähigkeiten grösser, ist vor der Zulassung zum Masterstudium ein Bachelorabschluss des anderen Hochschultypus zu erbringen.

Die relativ restriktive Vereinbarung zwischen den drei Rektorenkonferenzen wurde auch den zuständigen Regulatoren, bei den universitären Hochschulen der Schweizerischen Universitätskonferenz SUK, bei den Fachhochschulen (und den pädagogischen Hochschulen) dem Schweizerischen Fachhochschulrat der EDK FHR zur Approbierung zugestellt. Beide Regulatoren haben die Prinzipien der Durchlässigkeit in ihre Bologna-Richtlinien aufgenommen. Sie haben die Rektorenkonferenzen auch aufgefordert, die Umsetzung der Durchlässigkeitsvereinbarung zu evaluieren. Als Evaluationsbereiche¹⁰⁶ wurden bezeichnet:

- a. Quantität der Übertritte zwischen Hochschultypen, Häufigkeit der einzelnen Übertrittsverfahren
- b. Aufwand der Hochschulen für Information, Beratung, Dossieranalyse
- c. Machbarkeit, zusätzlicher Zeitaufwand, Kosten der Studierenden
- d. Erfolg und Misserfolg bei Übertritten zwischen Hochschultypen, Gründe für allfälligen Misserfolg
- e. Sonderfälle, Problemfälle, mögliche Vereinfachungen.

Die drei Rektorenkonferenzen haben eine Arbeitsgruppe eingesetzt, welche die Evaluation durchführt. Der Zeitplan für diese Evaluation wurde erstreckt damit mehr Daten zur Verfügung stehen. Die Arbeiten werden im Herbst 2010 wieder aufgenommen.

Für den Herbst 2008 wurde auf Ersuchen der EDK eine erste provisorische Zusammenstellung der Durchlässigkeitsdaten erhoben¹⁰⁷. Im Herbst-/Wintersemester haben sich 262 Studierende aus universitären Hochschulen für Masterstudiengänge an Fachhochschulen eingeschrieben. Am meisten Eintritte verzeichnet der Fachbereich Musik, Theater und andere Künste mit 116. 25 Studierende kommen dabei von ausländischen Universitäten, in der Regel von Kunsthochschulen, die dort Universitätsstatus haben.

Die Übertritte in den verschiedenen Fachbereichen ergeben folgendes Bild:

Tab. 11 Übertritte aus UH an FH nach Fachbereichen

Fachbereich	Übertritte aus UH	%
Technik und Informationstechnologie	22	8.4
Architektur, Bau- und Planungswesen	18	6.9
Chemie und Life Sciences	0	0
Land- und Forstwirtschaft	0	0
Wirtschaft und Dienstleistungen	63	24.0
Design	19	7.2
Gesundheit	0	0
Soziale Arbeit	6	2.3
Musik, Theater und andere Künste	116	44.2
Angewandte Psychologie	0	0
Angewandte Linguistik	0	0
Sport	18	6.8
Total	262	100

Quelle: Momentaufnahme KFH, CRUS, COHEP, 2008

Den 262 Studierenden aus universitären Hochschulen, die an FH-Masterstudiengänge zugelassen wurden, stehen 101 Studierende gegenüber, die von Fachhochschulen an universitäre Masterstudiengänge zugelassen wurden.

¹⁰⁶ Zitiert nach CRUS, Konzept für die Begleitung und Evaluation der Umsetzung der Vereinbarung zur Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen. Bern 2008

¹⁰⁷ Quelle: KFH, CRUS, COHEP, Erste Daten betreffend Vereinbarung über die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen. Momentaufnahme Herbst 2008. Bern 2008

Am meisten Zulassung zählte die Universität Luzern (39 Studierende im Master in Recht) sowie die Universität St. Gallen (18). Entgegen der Regelung in der Durchlässigkeitvereinbarung werden an der EPFL Studierende aus den FH nicht immatrikuliert bevor sie Zusatzleistungen von 40 – 60 ECTS-Kreditpunkten erbracht haben. Das Bundesamt für Statistik gab im August 2009 die ersten Daten zur Durchlässigkeit zwischen den schweizerischen Hochschultypen bekannt. Demnach besassen 30 Studierende der FH-Masterstudiengängen einen schweizerischen universitären Bachelorabschluss, während sich 74 Studierende mit einem schweizerischen FH-Bachelorabschluss in einem universitären Master eingeschrieben haben. Berücksichtigt man auch die Studierenden mit einem FH-Diplomabschluss, so haben 253 Studierende mit einem FH-Abschluss ein universitäres Masterstudium aufgenommen¹⁰⁸. Die weitere Entwicklung dieser Mobilität ist gemäss Einschätzung des BFS noch nicht abzusehen, „doch mit der erwarteten Zunahme der FH-Masterangebote und der wachsenden Anzahl der Bachelorabschlüsse dürfte sich dieser Trend in der Zukunft verstärken“ (S. 11). Das BFS geht in seinen Bildungsperspektiven davon aus, dass sich die Zahl der Studierenden, die den Hochschulwechsel vornehmen, auf 8% erhöhen wird. Für 2019 wären dies im Szenario ‚Neutral‘ über 600 Studierende, im Szenario ‚Tendenz‘ über 1200 (inkl. Lehrkräfteausbildung)¹⁰⁹.

4.3.5 Stand der Umsetzung der Internationalisierung

Der Grad der Umsetzung des Internationalisierungspostulates der Bologna-Reform wird dargestellt an folgenden Themen:

- 1 Ausländische Studierende
- 2 Ausländische Dozierende
- 3 Gemeinsame Programme mit ausländischen Hochschulen
- 4 Andere Kooperationen
- 5 Sprachenpolitik und englischsprachige Programme
- 6 Organisation des Internationalen an den Fachhochschulen.

4.3.5.1 Ausländische Studierende

1997/98 waren an den Fachhochschulen 4876 Studierende auf der Diplomstufe¹¹⁰ immatrikuliert, davon hatten 612 oder 12.5% einen ausländischen Pass. Beim Start dieses Hochschultypus umfassten die FH im wesentlichen nur die Fachbereiche Technik, Wirtschaft und Design TWD. 12 Jahre später zählten die Fachhochschulen (alle Fachbereiche, ohne Lehrkräfteausbildung) 56'600 Studierende (+116.1%). Davon waren 10'347 (+169.1%) oder 18.3% Ausländer/innen. Dieses Gesamtbild kann jedoch für die Beurteilung der Frage der Internationalisierung der Fachhochschulen irreführend sein, da bei diesen Zahlen nicht unterschieden wird, ob die ausländischen Studierenden vor dem Studium in der Schweiz ansässig waren. Bei den Studierenden mit ausländischer Staatszugehörigkeit ist grundsätzlich zu unterscheiden, ob diese einen schweizerischen oder einen ausländischen Zulassungsausweis mitbringen. Erstere werden als Bildungsinländer bezeichnet, letztere als Bildungsausländer.

Die Studierenden (Diplom-, Bachelor-, Masterstufe) mit ausländischem Pass verteilen sich in den Studienjahren 2004 (vor Umstellung auf BA/MA) und 2009/10 (nach Abschluss der Umstellungsphase) wie folgt:

¹⁰⁸ BFS, BFS Aktuell, Bologna-Barometer 2009. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel 2009

¹⁰⁹ BFS, (Babel Jacques, Strubi Pascal), Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles. Neuchâtel, 25.5.2010

¹¹⁰ Der Fachhochschulbereich umfasste zu Beginn nur die Bereiche Technik, Wirtschaft und Design TWD, nicht jedoch die von der EDK geregelten Bereiche Gesundheit, Soziales, Kunst GSK

Tab. 12 Studierende an FH (ohne Lehrkräfteausbildung) nach Nationalität und Zulassungsausweis

Studierende	2004/05		2009/10	
Studierende total	41'804	100%	56'600	100%
Schweizer/innen	34'593	82.8%	46'253	81.7%
Ausländer/innen	7'211	17.2%	10'247	18.3%
- Ausländer/innen mit schweizerischem Zulassungsausweis (Bildungsinländer)	2'706	6.5%	3'690	6.5%
- Ausländer/innen mit ausl. Zulassungsausweis (Bildungsausländer)	4'505	10.8%	6'657	11.8%

Quelle: BFS, SHIS, 2010

Der prozentuale Anteil der ausländischen Studierenden hat sich in den letzten fünf Jahren wenig verändert. Der Anteil der Bildungsausländer ist um ein Prozent gestiegen. Die Bologna-Reform hatte demnach bis anhin nur wenig Auswirkungen auf den ausländischen Studierendenmarkt. Ob allenfalls die Masterangebote ausländische Studierende in einem erhöhten Mass anziehen werden, werden spätere Studien zeigen.

Der Anteil der Bildungsausländer verteilt sich, wie die folgende Tabelle zeigt, nicht gleich auf die verschiedenen Fachbereiche.

Tab. 13 Studierende an FH - Fachbereichen (ohne Lehrkräfteausbildung) nach Nationalität und Zulassungsausweis

	2004			2009		
	Total	Bildausländer	%	Total	Bildausländer	%
Arch., Bau	2633	405	15.4	3309	492	14.9
Technik, IT	9536	770	8.1	9590	829	8.6
Chemie, LS	1153	122	10.6	2020	235	11.6
Landw.	358	44	12.9	370	12	3.2
Wirtschaft, DL	15471	1050	6.8	20288	1445	7.1
Design	2056	285	13.9	2688	543	20.2
Sport	105	1	1.0	120	0	0
Musik, Künste	4128	1402	34.0	5383	2188	40.6
Ang. Linguistik	238	16	6.7	484	19	3.9
Soziale Arbeit	3891	217	5.8	6687	395	5.9
Angew. Psych.	462	18	3.9	858	60	7.0
Gesundheit	1646	173	10.5	4803	439	9.1
Nicht zuteilbar	127	2	1.6	0	0	0
Total	41804	4505	10.8	56600	6657	11.8

Quelle: BFS, SHIS, 2010

Am höchsten ist der Anteil der Bildungsausländer in den künstlerischen Fachbereichen (Design sowie Musik, Theater und andere Künste). Über 10% weisen auch die Fachbereiche Architektur, Bau- und Planungswesen sowie Chemie und Life Sciences aus. Alle anderen Fachbereiche haben unterdurchschnittliche Anteile Studierende mit ausländischem Zulassungsausweis.

Die Fachkommission Internationalisierung der KFH hat 2009 ein Aussprachepapier¹¹¹ bzgl. der ausländischen Studierenden an Fachhochschulen verfasst. Darin werden Grundsätze vorgeschlagen bzgl. der Haltung der KFH zu ausländischen Studierenden und es werden Problembereiche angesprochen, die zu diskutieren sind und bei

¹¹¹ Fachkommission Internationalisierung, Ausländische Studierende an Fachhochschulen. Aussprachepapier. Bern 2009 (unveröffentlicht)

denen Handlungsbedarf besteht. Für Bildungsinländer hat die Fachkommission keine Probleme ausgemacht. Diese hatten vor dem Studium Wohnsitz in der Schweiz, sind gut integriert und die Finanzierung ist über die Beiträge des Bundes und die Beiträge der Kantone (Fachhochschulvereinbarung FHV) geregelt. Was die Bildungsausländer/innen betrifft, machte die Fachkommission verschiedene Probleme zu den unterschiedlichen Zeiten des geplanten oder realisierten Studienaufenthaltes fest: (1) bei Aufnahme des Studiums (z.B. Abklärung der Zulassungsberechtigung, der Sprachkenntnisse, Einreisebewilligung, Aufenthaltsbewilligung), (2) beim Studienaufenthalt (z.B. Arbeitsbewilligung, Integration ins Hochschulleben, Finanzierung) und (3) nach Abschluss des Studiums (z.B. Aufenthalts- und Arbeitsbewilligung nach Studienabschluss). Das Arbeitspapier ist zur Zeit bei der KFH in Behandlung. Insbesondere ist die Finanzierung ausländischer Studierender ein Diskussionspunkt, da die FHV nur die Finanzierung von ausländischen Studierenden mit Niederlassungsbewilligung regelt.

4.3.5.2 Ausländische Dozierende

Die Daten zur Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals stammen vom BFS. Unterschieden werden die Kategorien: Professor/innen, übrige Dozierende und Mittelbau. Aus den Daten geht nicht hervor, ob die Dozierenden ihre Ausbildung in der Schweiz absolviert haben oder ob es sich um Ausländer/innen handelt, die im Ausland ausgebildet und dort rekrutiert wurden.

Tab. 14 Wissenschaftliches Personal an FH nach Nationalität (2004 und 2008)

Kategorie	2004		2008	
	gesamt	Ausländer/innen	Gesamt	Ausländer/innen
Professor/innen	3'996	719 18%	4'950	1'115 22.5%
Übrige Dozierende	12'631	1'460 11.6%	16103	2'696 16.7%
Assistierende + wissenschaftliche Mitarbeitende	2482	412 16.6%	4'326	875 20.2%
Total	19'109	2'591 13.6%	25'379	4'686 18.5%

Quelle: BFS, SHIS, Personal der schweizerischen Hochschulen

Der Ausländeranteil beim wissenschaftlichen Personal hat zwischen 2004 und 2008 um rund 5% zugenommen. Die Verteilung auf die verschiedenen Fachbereiche zeigt teilweise grosse Unterschiede. Der Anteil liegt bei über 30% in den Fachbereichen Musik, Theater und andere Künste (33.9%) und Angewandte Linguistik (31.6%), knapp darunter im Fachbereich Design (29.9%), unter 10% im Fachbereich Sport (3.1%)¹¹².

Bei den Fachhochschulen ist die SUPSI Spitzenreiter mit 22.2% ausländischem wissenschaftlichen Personal gefolgt von der ZFH, der FHO und der Kalaidos Fachhochschule, die alle zwischen 20 und 21% Anteil haben. Am kleinsten ist der Anteil an der Hochschule Luzern (11.5%) und der Berner Fachhochschule (13.2%). Der Anteil ausländischer Dozierenden an den Fachhochschulen dürfte sich in den nächsten Jahren auch deshalb erhöhen, weil in vielen Fachbereichen die Rekrutierung von geeigneten schweizerischen Dozierenden immer schwieriger wird.

Ausländische Dozierende sind als eine Bereicherung der FH-Landschaft anzusehen. Sie erweitern das fachliche und berufliche Netz der Fachhochschulen und bringen durch ihre Sozialisation in anderen Wissenschafts-, Wirtschafts- und Kulturräumen neue Ideen und andere Sichtweisen in Lehre und Forschung sowie den Hochschulbetrieb allgemein. Sie können auch ein Zeichen für die Reputation einer Hochschule sein, die damit zeigen, dass sie in einem internationalen Zusammenhang stehen. Nicht zuletzt sind die Fachhochschulen zur Nachwuchsförderung an gut qualifizierten Assistierenden und Doktorierenden aus dem Ausland interessiert.

¹¹² Daten gemäss: Bundesamt für Statistik. Detaillierte Daten – Hochschulen <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html>). Teilweise eigene Berechnungen

4.3.5.3 Gemeinsame Programme mit ausländischen Hochschulen

Als Joint Degree-Programme werden Studienangebote bezeichnet, die von zwei oder mehreren Hochschulen gemeinsam angeboten werden und zu einem gemeinsamen Abschlussdiplom führen, das von beiden Institutionen unterzeichnet wird. Bei Double Degrees erhalten die Studierenden je ein Diplom der beteiligten Hochschulen.

Eigentliche Joint- oder Double Degree Angebote sind an den Fachhochschulen nur wenige zu verzeichnen. Bereits seit 2002 gibt es an der Fachhochschule Nordwestschweiz verschiedene trinationale Angebote, deren Absolvierung zu drei Abschlussdiplomen der beteiligten Hochschulen aus der Schweiz, Deutschland und Frankreich führen¹¹³. Im Masterbereich bestehen ebenfalls wenige Angebote so z.B. ein gemeinsames Masterangebot an der HES-SO beim Studiengang ‚information documentaire‘, das ab 2008 zusammen mit l'EBSI, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal, angeboten wird und zu einem Joint Degree-Abschluss führt.

4.3.5.4 Andere Kooperationen

Vielfältig sieht die Landschaft bei Kooperationen mit ausländischen Institutionen (z.B. durch Summer Schools, gemeinsame Seminare oder Projekte, gegenseitiger Besuch in Studienreisen, Symposien, Einsatz von Gastreferent/innen) unterhalb Joint Degrees aus. Eine statistische Erfassung dieser Aktivitäten besteht nicht. Sie sind jedoch wichtige Vorbereiter für weitergehende Zusammenarbeit oder auch als eine Art Ersatz für andere ‚internationale‘ Vorhaben, die sich nicht realisieren lassen (z.B. Mobilitätsaufenthalte für Studierende und Dozierende).

4.3.5.5 Sprachenpolitik und englischsprachige Programme

Die Fachhochschulen geben an, von ihren Studierenden die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache zu verlangen. Praktisch alle bieten Sprachkurse an. An vielen Fachhochschulen sind solche ins Curriculum eingebaut. Einige Fachhochschulen geben der Sprachausbildung besonderes Gewicht. So ist beispielsweise die Hochschule Luzern daran, einen ‚Sprachcampus‘ aufzubauen, der auch anderen Hochschulausbildungen auf dem Platz Luzern offen ist. Die Sprachausbildung ist allerdings nur an wenigen Fachhochschulen oder Teilschulen strategisch ausgerichtet und mit studiengangsspezifischen Zielen oder dem europäischen Sprachenportfolio verbunden.

Die Zahl der englischsprachigen Angebote ist im Steigen. Wurden anfänglich nur bestimmte Module in Englisch angeboten, so sind es heute immer mehr ganze Programme, vorab im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen, aber auch in den Bereichen Technik, Kunst und Soziale Arbeit. 2009 wurden 22 Studienprogramme vollständig auf Englisch angeboten, davon 6 auf Stufe Bachelor und 16 auf Stufe Master. Zusätzlich wurden 11 Studiengänge auf Stufe Weiterbildung in Englisch angeboten, 4 die zu einem EMBA-Titel (Executive Master in Business Administration) führen und 7 zu einem MAS-Titel (Master of Advanced Studies)¹¹⁴.

Die sprachlichen und interkulturellen Fertigkeiten der Studierenden wird von den Fachhochschulen auch auf andere Weise gefördert z.B. durch Gastreferent/innen, Seminare oder Module in Fremdsprachen, Studierendenprojekte mit ausländischen Hochschulen (z.B. FHNW-Pole project¹¹⁵).

¹¹³ Trinationale Studiengänge werden angeboten in den Bereichen Bauingenieurwesen (seit 2002), Mechatronik (2002), Information and Communication Systems (2007), International Business Management (2002) und Mehrsprachigkeit (2007). Kooperationspartner der FHNW sind die Université de Haute-Alsace Mulhouse (Mulhouse, Colmar) und die Duale Hochschule Baden-Württemberg (Lörrach, Breisgau-Hochschwarzwald, Karlsruhe)

¹¹⁴ Eine Liste der englischsprachigen Programme an den Fachhochschulen kann eingesehen werden unter:

<http://www.kfh.ch/index.cfm?nav=1&>

¹¹⁵ Siehe: www.pole-project.ch

4.3.5.6 Organisation des Internationalen an den Fachhochschulen

Die Fachhochschulen verfügen mehrheitlich über eine ausformulierte Strategie zur Weiterentwicklung des Internationalen. Teilweise steht nicht die Dachstrategie im Vordergrund, sondern jene der Teilschule. Der Perimeter dieser Strategien ist dabei unterschiedlich. An der HES-SO bezieht sie sich z.B. in erster Linie auf die Mobilität der Studierenden.

Unterschiedlich ist an den FH auch die Organisation des Internationalen geregelt. Teilweise ist dies ein Ressort, das ein Mitglied der Fachhochschulleitung verantwortet (z.B. Hochschule Luzern, FHNW, ZHAW) und von einem Stabsmitarbeiter unterstützt wird (z.B. ZHAW) oder es wurden Arbeitsgruppen gebildet, die im Auftrag der FH-Leitung die Internationalisierung fördert und koordiniert (z.B. BFH).

4.3.6 Feststellungen und Einschätzungen

Horizontale Mobilität

(1) Die Fachhochschulen sind gegenüber Mobilitätsaufenthalten von Studierenden und Dozierenden positiv eingestellt und unterstützen diese durch ihre speziell dafür geschaffenen Organisationseinheiten (z.B. International Offices). Allerdings verfügen heute noch wenige über eine eigentliche Mobilitätsstrategie. Sie sind denn auch noch weit vom Ziel der Bologna-Minister entfernt, dass bis 2020 20% der Studierenden einen Mobilitätsaufenthalt absolvieren. Als Probleme werden die Finanzierung des Auslandaufenthaltes und die soziale Situation der Studierenden bezeichnet, weil diese vielfach für die Finanzierung von Studium und Lebensunterhalt parallel einer Arbeit nachgehen müssen und keinen Mobilitätsaufenthalt in ihr Studium einbauen können. Es sind weitere koordinierte und strategisch ausgerichtete Anstrengungen nötig, um die Zielvorstellungen der Bologna-Minister/innen zu erreichen.

(2) Ein besonderes Problem ist die Dozierendenmobilität. Längere Aufenthalte an anderen Hochschulen haben, im Gegensatz zu den universitären Hochschulen, bei den Fachhochschulen keine Tradition. Auch hier sollten zusätzliche Anstrengungen unternommen werden, zum Nutzen der Dozierenden, aber auch der Fachhochschulen.

(3) Das ERASMUS-Bildungsprogramm ist für die Fachhochschulen als Katalysator für die Mobilität von unverzichtbarem Nutzen. Allerdings sind die über das Programm zur Verfügung stehenden Mittel für Stipendien zu gering, um als ausreichender Anreiz zu wirken. Einige Fachhochschulen (z.B. HES-SO, SUPSI) unterstützen Auslandaufenthalte ihrer Studierenden zusätzlich. Die administrativen Vorgaben und Abläufe im ERASMUS-Programm erschweren zudem ein schnelles Reagieren auf kurzfristigen Bedarf.

Durchlässigkeit (vertikale Mobilität)

(4) Die Umsetzung der Durchlässigkeitsvereinbarung der drei Rektorenkonferenzen erweist sich als problematisch. Es hat sich z.B. gezeigt, dass ein vereinbartes Prinzip nicht umgesetzt werden kann, da die Zulassungsregelungen zu den Mastern im universitären Bereich und im FH-Bereich teilweise unterschiedliche Logiken haben. Im universitären Bereich hat ein Bachelorabsolvent oder eine Bachelorabsolventin Anspruch auf die Zulassung zu einem konsekutiven Master im gleichen fachlichen Bereich, während im FH-Bereich zusätzliche Bedingungen gestellt werden können und die Fachhochschulen teilweise auch kein konsekutives Masterangebot haben. So kann das ursprünglich vereinbarte Prinzip, dass die Zulassung zu einem Masterstudium im eigenen Hochschulbereich gegeben sein muss, teilweise gar nicht nachgewiesen werden. Die Rektorenkonferenzen sind denn auch übereingekommen, auf diese Regelung zu verzichten.

(5) Als problematisch erweist sich auch die Konkordanzliste. Die Rektorenkonferenzen haben noch kein ziel führendes Verfahren entwickelt, um die Konkordanzliste zu überprüfen und neue Fachbereiche oder Studiengänge aufzunehmen. In den hängigen Studienbereichen (z.B. Psychologie) können sich die entsprechenden universitären Fakultäten, Institute oder Lehrstühle nicht auf gemeinsame Richtlinien einigen.

Internationalisierung

(6) Die Zahl der Bewerbungen für einen Studienplatz zeigt, dass die schweizerischen Fachhochschulen für ausländische Studierende durchaus interessant sind. Den FH sind jedoch durch Vorgaben der Träger (z.B. Festlegung der Anzahl oder des Prozentsatzes von möglichen Aufnahmen von Bildungsausländer/innen oder durch die Regelung der Studiengeldern, die keine kostendeckende Beiträge für ausländische Studierende erlauben) bei der Zulassung vielfach die Hände gebunden. Die Träger verhalten sich bezüglich den ausländischen Studierenden sehr unterschiedlich. Eine koordinierte Politik wäre für die Fachhochschulen hilfreich. Einzelne Hochschulen haben die Chance ergriffen, ihre Angebote im Ausland anzubieten und durchzuführen (Off Shore-Angebote).

(7) Die Fachhochschulen haben heute immer mehr ein Rekrutierungsproblem von geeigneten schweizerischen Dozierenden. Die Zahl der Bewerbungen auf offene Stellen aus den Nachbarländern übertrifft teilweise jene aus der Schweiz. Zudem entsprechen ausländische Bewerber/innen dem neuen Anforderungsprofil, insbesondere bezüglich der Forschungserfahrung, oft besser. In einigen Fachbereichen oder Themen (z.B. Marketing) sind die Fachhochschulen für schweizerische Bewerber/innen im Rahmen der vom Träger festgelegten Vorgaben finanziell zu wenig attraktiv.

(8) Die Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen für gemeinsame Programme ist wohl für die meisten Fachhochschulen v.a. im Masterbereich von Interesse. Da diese Studiengänge erst vor kurzem gestartet wurden, ist es nicht überraschend, dass noch wenige eigentliche Joint-Degree-Programme bestehen. Einige FH haben jedoch die Absicht geäussert, solche Programme entwickeln zu wollen. Dies bedarf geeigneter Rahmenbedingungen. Im Aussprachepapier von Hans Zbinden¹¹⁶ sind einige offene Fragen aufgelistet. Dabei ist zu prüfen, ob die heutigen Regelungen des BBT betreffend Bewilligung, Finanzierung und Akkreditierung¹¹⁷ den Absichten der Bologna-Reform entsprechen und ausreichend fördernd und nicht prohibitiv sind.

(9) Die Fachhochschulen haben in den letzten Jahren grosse Anstrengungen zur Förderung der Mobilität und Internationalisierung unternommen. Immer mehr erfolgen diese Bestrebungen strategisch abgestützt und sind nachhaltig ausgerichtet. Dabei werden durchaus auch kreative und aussergewöhnliche Wege verfolgt. Was noch wenig entwickelt ist, ist die Beteiligung von Fachhochschulen in internationalen (Exzellenz-) Hochschulnetzwerken, die es immer mehr auch für diesen Hochschultypus oder mit Beteiligung verschiedener Hochschultypen gibt.

4.3.7 Zusammenfassung

Die Fachhochschulen erreichen das Mobilitätsziel der europäischen Bildungsminister/innen, dass mind. 20% der Studierenden ein Austauschsemester absolvieren, noch nicht. Es braucht dazu noch weitere gezielte Anstrengungen. Die Umstellung auf das Bologna-System hat die studentische Mobilität bis anhin nicht gefördert, sie aber auch nicht behindert. Sie wird von den Fachhochschulen in vielfältiger Weise unterstützt, ist aber strategisch noch wenig abgesichert und curricular nur in wenigen Studiengängen besonders berücksichtigt. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die Mobilität zwischen den Fachhochschulen und zwischen FH und universitären Hochschulen beim Übergang von der Bachelor- zur Masterstufe zu spielen beginnt.

¹¹⁶ Zbinden Hans, 2007

¹¹⁷ Die Haltung des BBT ist festgehalten in: BBT, LB FH, Ressort Subventionierung, Qualitätssicherung und Projekte, Akkreditierung von Kooperationsstudiengängen. Bern 2009

Um ein anerkannter Teil des europäischen Hochschul- und Forschungsraums zu sein, haben die Fachhochschulen vielfältige Aktivitäten für Kontaktpflege, Kooperationen, internationale Visibilität und Internationalisierung unternommen. Diese Aktivitäten sind in Zukunft noch mehr strategisch auszurichten und zu fokussieren, damit sie ihre Wirkung sowohl nach innen als auch nach aussen kraftvoll entfalten können.

Bezüglich der Mobilität und Internationalisierung ergeben sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Erhöhung der Mobilitätsrate durch zusätzliche Anreize
- Anreize für Dozierendenmobilität
- Abbau von Hürden für die Mobilität zwischen den Hochschultypen
- Vereinfachung der Regelung zur Ergänzung der Konkordanzliste
- Strategische Ausrichtung des Angebots für den Spracherwerb unter Berücksichtigung des europäischen Sprachenportfolios
- Regelung der Finanzierung der Bildungsausländer
- Erhöhung der Freiheitsgrade der Fachhochschulen bezgl. ausländischer Studierender durch Abbau von Regelungen der Träger
- Angehen der Nachwuchsproblematik für Dozierende
- Prüfen der Rahmenbedingungen für Joint Degrees
- Prüfen der Beteiligung der Fachhochschulen in internationalen Hochschulnetzwerken.

4.4 Qualitätssicherung

4.4.1 Qualitätssicherung gemäss Bologna-Reform

Die Qualitätssicherung gehört zu den sechs Reformanliegen in der Bologna-Erklärung von 1999. Die Bildungsminister/innen sprachen sich für die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung „im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ aus. Im Prag-Communiqué (2001) wird die Bedeutung der Qualitätssicherung hervorgehoben und auf das European Network of Quality Assurance ENQA hingewiesen, mit der Aufforderung an die Länder, bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze mit dieser Institution zusammenzuarbeiten. Im Berlin-Communiqué (2003) werden die Verantwortlichkeiten in der Qualitätssicherung thematisiert. Die Hauptverantwortung tragen die Hochschulen selbst. Die Länder werden aufgefordert, nationale Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. Dazu werden einige Punkte aufgeführt, die berücksichtigt sein sollen, wie z.B. die Festlegung der Zuständigkeiten, die Evaluierung von Programmen oder Institutionen und die Akkreditierung oder Zertifizierung. Die ENQA wurde aufgefordert, ein System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätsentwicklung zu entwickeln. In der Folgekonferenz in Bergen (2005) wurden die von der ENQA vorgeschlagenen Standards und Leitlinien¹¹⁸ verabschiedet und die Länder verpflichteten sich, das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung (Peer Review) bei den Qualitätssicherungsagenturen auf nationaler Ebene einzuführen. Zudem wurde die Errichtung eines Verzeichnisses von Agenturen beschlossen. In den beiden Folgekonferenzen London (2007) und Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) wurden die Fortschritte im Bereich der Qualitätssicherung gewürdigt, ohne dass wesentlich neue Aspekte oder Initiativen dazu kamen.

¹¹⁸ European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki 2005

4.4.2 Vorgaben der Regulatoren betr. Qualitätssicherung

Das Fachhochschulgesetz von 1995 widmet der Qualitätssicherung keine besondere Bedeutung. In Art. 14 wird festgehalten, dass die Sicherstellung der Qualitätskontrolle und die interne Evaluation eine Vorbedingung für die Erteilung der Genehmigung zur Errichtung und Führung einer Fachhochschule darstellt.

In der Fachhochschulverordnung von 1996 wird in Art. 10 gefordert, dass sie ein System der Qualitätskontrolle und der internen Evaluation anwenden, das auch die Beurteilung durch die Studierenden einschliesst.

Mit der Revision des Fachhochschulgesetzes 2004 wurde das System der Akkreditierung, wie es im Bologna-Prozess vorgesehen ist, verbindlich eingeführt¹¹⁹. In Art. 17a ist die Akkreditierung der Fachhochschulen und ihrer Studiengänge geregelt. Sie erfolgt durch das Volkswirtschaftsdepartement, die Prüfung der Akkreditierungsgesuche durch vom EVD anerkannte in- und ausländische Akkreditierungsagenturen. Für die Regelung der Akkreditierung hat das EVD 2007 eine Verordnung¹²⁰ und Richtlinien¹²¹ erlassen. Die FH-Akkreditierungsrichtlinien, die sich explizit auf die ENQA-Standards von 2005 beziehen, enthalten im Anhang die Standards, aufgeteilt in verschiedene Prüfbereiche¹²².

Für die Umsetzung der Akkreditierung hat das EVD 2007 mit der EDK eine Vereinbarung¹²³ unterzeichnet. Diese regelt die Übertragung der Prüfung von Akkreditierungsgesuchen an anerkannte Agenturen und das Verfahren zur Anerkennung von Akkreditierungsagenturen.

4.4.3 Empfehlungen der KFH zur Qualitätssicherung

Die KFH hat der Qualitätsentwicklung schon sehr früh einen hohen Stellenwert zuerkannt und bereits 1999 eine Fachkommission Qualitätsmanagement FQM, bestehend aus den QM-Verantwortlichen der sieben Mitglieder, eingerichtet. Ursprünglicher Auftrag war die Entwicklung eines gemeinsamen, fachhochschultübergreifenden Qualitätssicherungssystems. Dieser Auftrag wurde 2007 dahingehend geändert, dass sie die Qualitäts- und Akkreditierungsbemühungen der Fachhochschulen unterstützt¹²⁴.

Auf Anregung der FQM hat die KFH den Fachhochschulen empfohlen, sich bezüglich des Qualitätsmanagementsystems am EFQM-Modell zu orientieren und liess als Unterstützung einen darauf aufbauenden Bewertungskatalog für Fachhochschulen¹²⁵ ausarbeiten. Die FQM organisiert regelmässig Tagungen zur Förderung des EFQM-Modells an Fachhochschulen.

Die FQM beschäftigte sich auch mit der Thematik der Akkreditierung und erarbeitete bereits 2003 Thesen dazu, die die KFH übernahm¹²⁶. Darin kommt eine grundsätzlich positive Haltung zur Akkreditierung als Unterstützung des FH-internen Qualitätsmanagements zum Ausdruck. Die FQM war auch aktiver Gesprächspartner des BBT bei der Regelung der Akkreditierung und der Festlegung der Akkreditierungsstandards. Sie hat zudem

¹¹⁹ Im Detail siehe dazu: Schaad Nicole, Das System der Akkreditierung und Qualitätssicherung an den schweizerischen Fachhochschulen. HQSL – Handbuch Qualität in Studium und Lehre (2 21 08 08). Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag

¹²⁰ Verordnung des EVD über die Anerkennung von Agenturen zur Prüfung und Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen

¹²¹ Richtlinien des EVD für die Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen

¹²² Prüfbereiche für Fachhochschulen: (1) Strategie, Führung und Organisation, Finanz- und Sachmittel, Qualitätsmanagement, Gleichstellung, (2) Lehre, (3) Forschung, (4) Weiterbildung, (5) Dienstleistung, (6) Wissenschaftliches Personal, (7) Administratives und technisches Personal, (8) Studierende, (9) Infrastrukturen, (10) Kooperation, (11) Nachhaltigkeit. Prüfbereiche für Studiengänge: (1) Durchführung und Ausbildungsziele, (2) Interne Organisation und Qualitätsmanagementmaßnahmen, (3) Studium, (4) Lehrkörper, (5) Studierende, (6) Sachliche und räumliche Ausstattung.

¹²³ Vereinbarung zwischen dem Volkswirtschaftsdepartement und der Erziehungsdirektorenkonferenz über die Übertragung der Prüfung und Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen auf Dritte. Bern 2007

¹²⁴ KFH, Mandat der Fachkommission Qualitätsmanagement und Akkreditierung. Bern 2007

¹²⁵ KFH, Bewertungskatalog für Fachhochschulen – ein wirkungsvolles Instrument für die Qualitätsdiagnose. Bern 2009 (Version 05)

¹²⁶ KFH, Thesen zur Akkreditierung. Bern 2003

für die Standards betr. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit Vorschläge ausgearbeitet, wie diese zu interpretieren sind und wie deren Erfüllung nachgewiesen werden kann¹²⁷.

Auf Anregung der FQM hat die KFH auf der Basis von Daten des BFS Qualitätsindikatoren festgelegt, die jährlich ausgewertet werden und den FH Informationen geben, wie sie im Vergleich zu den andern FH stehen. Diese Indikatoren betreffen die Zulassung zu den Bachelorstudiengängen und den weiterbildenden Master-Studiengängen, die Altersverteilung sowie die Einsatzbereiche der Dozierenden.

4.4.4 Stand der Umsetzung

4.4.4.1 Institutionelle Akkreditierung / Betriebsbewilligung

Der Aufbau der Fachhochschulen wurde von der EFHK eng begleitet. Die Kommission legte im Hinblick auf die Erneuerung der Betriebsgenehmigung 2002 einen Bericht¹²⁸ vor, der sich auf eine dreiphasige Evaluation abstützte. Im Mittelpunkt stehen

- 1 die qualitative und quantitative Bilanzierung der Zielerreichung
- 2 die Beurteilung der Qualität der Fachhochschulen insgesamt und im Einzelnen in Form von begründeten Stärken-Schwächen-Profilen
- 3 die Darstellung des Handlungsbedarfs im Hinblick auf den Abschluss der Aufbauphase 2003, die Genehmigungserneuerungen und die Konsolidierungsphase von 2004 bis 2007.

Bei dieser Evaluation der Fachhochschulen war auch eine Überprüfung des Qualitätsmanagements QM der Fachhochschulen im Fokus. Das QM wurde auf einer vierer Skala von 1 (= niedriger Entwicklungsstand) bis 4 (= hoher Entwicklungsstand) in 11 Items beurteilt. Die EFHK kommt bilanzierend zu folgender Beurteilung: „Das Qualitätsmanagement ist an allen Fachhochschulen vorangeschritten. Es sind wesentliche Schritte eingeleitet worden, doch beschränken sie sich im wesentlichen auf die Diplomausbildung. Die Zweckmässigkeit der Instrumente kann im Grossen und Ganzen als gut bezeichnet werden. Problematisch scheint, dass die Konzepte eher selten verbindlich festgelegt werden und dass ein oft punktueller Aktionismus festgestellt werden kann, der schnell zu Ermüdungserscheinungen oder gar Wirkungslosigkeit führen könnte“ (S. 43). Die EFHK empfahl, Kapazitäten für den Einbezug des erweiterten Leistungsauftrages in das Qualitätsmanagement und eine Harmonisierung des QM über die Teilschulen hinweg zu schaffen.

Der Bundesrat erteilte per 1. Januar 2004 den sieben öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen eine unbefristete Genehmigung. Teilweise wurden damit Auflagen verbunden. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie beauftragte „econcept“ 2006 mit einer Bestandesaufnahme¹²⁹, die Auskunft geben soll über (1) den Stand der Umsetzung der bundesrätlichen Auflagen, (2) die führungsmässige Einbindung der GSK-Bereiche und (3) die Voraussetzungen zur Beitragsberechtigung der Studiengänge. In die Bestandesaufnahme wurde auch das Qualitätsmanagement der Fachhochschulen einbezogen. Dabei beschränkte man sich auf drei Aspekte: (a) Organisation, (b) Instrumente auf Ebene Fachhochschulen und (c) Stand der Umsetzung. Die folgende Tabelle aus dem Gesamtbericht (S. 7) gibt den Stand des QM Ende 2006 wieder:

¹²⁷ KFH, Akkreditierungsstandards der Programmakkreditierung bzgl. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Merkblatt. Bern 2008

¹²⁸ Eidgenössische Fachhochschulkommission, Fachhochschulen 2002. Bericht über die Schaffung der Schweizer Fachhochschulen. Bern 2002

¹²⁹ Econcept, Fachhochschulen Schweiz. Bestandesaufnahme 2006. Gesamtbericht im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Zürich 2007

Tab. 15 Stand des Qualitätsmanagements an den FH 2006

	Organisation	Instrumente auf Ebene Fachhochschule	Stand der Umsetzung
BFH	FH-umfassendes QM- System auf Basis EFQM Kommission für Evaluation und Qualitätsentwicklung auf Stufe FH	EFQM-Self Assessments Unterrichtsevaluationen Alumni-Befragungen Arbeitgeberhearings	EFQM-Modell vor vier Jahren eingeführt
FHNW	QM zur Zeit noch auf Stufe Hochschule	Unterrichtsevaluationen	FH-umfassende QM- Strategie in Erarbeitung
FHO	Hochschulspezifisches QM auf Basis EFQM	Zufriedenheit von Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden	Harmonisierung einzelner Instrumente auf Stufe FHO seit 2006
FHZ	FH-umfassendes QM- System auf Basis EFQM Qualitätsbeauftragter in der Direktion FHZ	Hochschulübergreifende QM-Plattform EFQM-Assessments alle zwei Jahre	EFQM-Modell vor drei Jahren eingeführt Erste Anerkennungsstufe EFQM 2006 erreicht
ZFH	Hochschulspezifisches QM auf Basis EFQM	EFQM-Self Assessments Evaluation der Lehrangebote Zufriedenheit von Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden AbsolventInnen- Befragung	FH-umfassende QM- Strategie geplant
HES-SO	Compétence du Comité directeur de la HES- SO; organisée dans les directions des établissements cantonaux et privés	Instruments de la certification ISO 9001-2000	Certification ISO 9001- 2000 en 2006
SUPSI	FH-umfassendes QM- System auf Basis EFQM	Regelmässige EFQM- Assessments	EFQM-Modell vor drei Jahren eingeführt

Das QM wurde in der Zwischenzeit weiter entwickelt. Es zeigt sich, dass sich immer mehr Fachhochschulen für das EFQM-Modell entscheiden. Als Vorstufe wird teilweise eine ISO-Zertifizierung (z.B. HES-SO) angestrebt. Die Hochschule Luzern hat im Mai 2010 als erste Bildungseinrichtung der Schweiz die zweite Stufe der EFQM-Anerkennung (‘recognised for excellence’) erreicht.

Aufgrund der verschiedenen Evaluationen im Rahmen der Betriebsbewilligung hat das BBT den Fachhochschulen den Status als akkreditierte Fachhochschulen zuerkannt.

4.4.4.2 Bewilligung, Akkreditierung von Studiengängen

Neben diesen institutionellen Qualitätsentwicklungsmassnahmen haben die Fachhochschulen auch verschiedene Überprüfungen der Studiengänge hinter sich¹³⁰. Im Rahmen der sog. Peer Review wurden 2001 220 Studiengänge begutachtet, im Rahmen der verkürzten Peer Review von 2003 deren 94. Parallel dazu wurden für die Studiengänge in kantonaler Zuständigkeit (GSK-Bereich) 52 Studiengänge einem Diplomanerkennungsverfahren unterzogen.

Die Prüfung der Bachelorkonzepte erfolgte durch eine Konzeptevaluation, bei der 190 Studiengangkonzepte geprüft wurden.

Bei den Masterkonzepten wurden im Rahmen des Bewilligungsverfahrens geprüft, ob sie die gesetzlichen Voraussetzungen erfüllen. Die qualitative Prüfung erfolgt dann im Rahmen von Akkreditierungsverfahren. Solchen Erst-Akkreditierungsverfahren müssen sich neu bewilligte Bachelorstudiengänge unterziehen oder solche, die noch kein Peer Review-Verfahren oder Diplomanerkennungsverfahren durchlaufen haben.

¹³⁰ Im Detail siehe: Dubs Rolf, Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung (im Auftrag des BBT). St. Gallen 2004 (S. 149 – 159)

Aktuell sieht der Stand der Akkreditierungen für die Bachelor- und Masterstufe wie folgt aus:

1 Bachelorstudiengänge¹³¹

Akkreditierte Studiengänge:	183
Prüfverfahren:	
- Peer Review EVD	131
- Diplomanerkennung EDK	52
- Akkreditierungsagentur	30

Von den 30 aufgrund einer Prüfung durch eine Agentur akkreditierten Studiengängen wurden 11 ohne Auflagen akkreditiert und 19 müssen noch Auflagen erfüllen (oder haben diese inzwischen erfüllt). 14 Bachelor-Studiengänge sind zur Zeit im Akkreditierungsverfahren.

2 Masterstudiengänge¹³²

Von den 83 Masterstudiengängen, die gestartet sind, ist das Akkreditierungsverfahren bei 8 Studiengängen abgeschlossen. Alle wurden akkreditiert, drei davon ohne Auflagen, fünf erhielten Auflagen. Bei den übrigen Studiengängen ist das Akkreditierungsverfahren noch nicht abgeschlossen.

Aufgrund der ersten Erfahrungen mit den Akkreditierungen hat das BBT der KFH eine Liste mit Themen übermittelt, die bei den Akkreditierungsverfahren wiederholt zu Diskussionen Anlass gegeben haben. Diese Themen beziehen sich auf folgende Punkte:

- Module: Modulgrösse, Modulhandbücher, Zahl der Modulprüfungen
- Hochschuldidaktik: Zahl der Kontaktlektionen
- Prüfungs-, Notensystem: Anwendung des Noten- resp. Gradesystem; Nachprüfungen
- Assessmentprüfungen: Legitimität im Bologna-System
- Stellenwert des Praktikums im Bereich Gesundheit
- Qualifikation der Dozierenden im Masterprogrammen
- Forschung: Verbindung Lehre – Forschung
- Mobilität: Stellenwert, Finanzierung von Mobilitätsaufenthalten
- Mittelbau: Perspektive für Mittelbau.

Weitere Prüfungsthemen aufgrund von Diskussionen bei den Expert/innen der Akkreditierungsagenturen sind: Stellenwert der praktischen Module im Fachbereich Gesundheit; wissenschaftliche Qualifizierung der Dozierenden; Verknüpfung der Forschung mit der Lehre (Transfer); Einsatz der Forschenden in der Lehre; Einsatz des Mittelbaus in der Lehre; Sur dossier-Zulassung bei konsekutiven Masterstudiengängen; Studierbarkeit; Eckwerte für Vertiefungsrichtungen; Mindeststandards für Modul- und Lernzielbeschreibungen; Umfang der Wahlmodule.

Die Fachkommission Lehre und die Fachkommission Qualitätsmanagement sind daran, diese Diskussionspunkte zu prüfen und der KFH, falls erforderlich, Vorschläge für die Anpassung der Best Practice oder anderer Empfehlungen zu unterbreiten.

4.4.5 Feststellungen und Einschätzungen

(1) Die Fachhochschulen haben den Wert des Qualitätsmanagements früh erkannt und die Organisation geschaffen, um zusammen mit den Regulatoren das interne QM-System mit der externen Qualitätsüberprüfung zu verbinden. Die KFH teilt dabei die Meinung der Bologna-Bildungsminister/innen, dass die Hochschulen hauptverantwortlich sind für das Qualitätsmanagement.

¹³¹ BBT, Eidgenössisch bewilligte und akkreditierte oder zu akkreditierenden Bachelor-Studiengänge. (Zusammenstellung vom 19.4.2010)

¹³² BBT, Eidgenössisch bewilligte und akkreditierte oder zu akkreditierenden Master-Studiengänge. (Zusammenstellung vom 4.5.2010)

(2) Die Fachhochschulen haben inzwischen Erfahrung mit unterschiedlichen Prüfverfahren für die Qualität ihrer Studiengänge. Das Qualitätsmanagement auf Ebene Studiengänge ist gut entwickelt. Entwicklungsbedarf besteht teilweise beim Aufbau eines übergreifenden internen QM, das alle Leistungsbereiche der Fachhochschulen betrifft und alle Teilschulen umfasst. Dies wird jedoch wichtig sein für die nach dem neuen HFKG vorgesehene institutionelle Akkreditierung, bei der die Evaluation des Qualitätsmanagements ein Kernpunkt sein wird.

Zudem werden QM-Daten immer wichtiger für die Steuerung und Führung der Fachhochschulen. Zum Teil sind sie bereits heute ein Aspekt bei Leistungsvereinbarungen zwischen den Trägerorganen und der Hochschulleitung und/oder zwischen Hochschulleitung und Teilschulleitung.

(3) Die laufenden Akkreditierungsverfahren kommen bei den Fachhochschulen in der Regel gut an. Es sind zwei Anmerkungen, die immer wieder gemacht werden. Positiv beurteilt wird die Erarbeitung des Selbstevaluationsberichtes, der die Studiengangsverantwortlichen zwingt, das Material zusammenzutragen, zu systematisieren und zu bewerten. Als positiv wird auch der fachliche Austausch mit den Peers bezeichnet, der wertvolle Rückmeldungen für die Weiterentwicklung gibt. Allerdings hängt dies stark von der Zusammensetzung der Gutachtergruppe zusammen. Gelobt wird auch das in der Regel professionelle Vorgehen der gewählten Akkreditierungsagenturen. Als Negativum wird v.a. die lange Verfahrensdauer bezeichnet. Insgesamt wird auch der personelle und finanzielle Aufwand für eine Akkreditierung als sehr gross und nicht proportional zum direkten Nutzen, den Rückmeldungen der Peers für Verbesserungen, beurteilt.

(4) Die vom BBT zusammengestellten Diskussionspunkte aus den bisherigen Akkreditierungsverfahren zeigen teilweise auch auf, dass für die schweizerische Besonderheiten im Fachhochschulbereich (z.B. die starke Betonung der Praxiserfahrung für Dozierende) bei Expert/innen, die aus anderen Traditionen kommen (z.B. in Deutschland mit einer stärkeren Betonung der akademischen Ausbildung für Professor/innen), Erklärungsbedarf besteht. Die Rückmeldungen zeigen aber auch, dass es in der schweizerischen Konzeption der Bachelor- und Masterstudiengänge keine grundsätzlichen Systeminkompatibilitäten gibt und diese internationalen Standard aufweisen.

4.4.6 Zusammenfassung

Die Fachhochschulen sind sich bewusst, dass sie selbst die Hauptverantwortung für die Qualität ihrer Leistungen tragen und haben das Qualitätsmanagement so eingerichtet – oder sind daran, es zu tun – dass es den Bedürfnissen verschiedener Anspruchsgruppen (Studiengangsleitende, Teilschulen/Fachbereiche, Hochschulleitung) dient. Dies steht auch im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung eines integrierten Qualitätsmanagements unter den Bedingungen des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes HFKG.

Die Fachhochschulen haben im Rahmen des Bologna-Prozesses verschiedenste Erfahrungen mit unterschiedlichen externen Prüfverfahren machen können. Sie alle haben Beiträge für eine Qualitätsentwicklung gebracht. Aufwand und Ertrag, insbesondere auch bei den laufenden Programmakkreditierungen, werden allerdings kritisch beurteilt.

Bezüglich der Qualitätssicherung ergeben sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Aufbau eines umfassenden QM für die Steuerung und Führung und als Vorbereitung für die institutionelle Akkreditierung gemäss HFKG
- Evaluation der bisherigen Ergebnisse den Akkreditierungsverfahren auf ihre Relevanz für die Empfehlungen der KFH
- Prüfen von Vereinfachungen bei den Akkreditierungsverfahren und Verkürzung der Dauer.

4.5 Soziale Dimension

4.5.1 Die soziale Dimension gemäss Bologna-Reform

Der Begriff der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses wird erstmals im London-Communiqué (2007) verwendet. Die Hochschulbildung soll, gemäss den Bildungsminister/innen den sozialen Zusammenhalt fördern, Ungleichheiten abbauen und eine bedeutende Rolle bei der Anhebung des Bildungsniveaus übernehmen. Die entsprechenden politischen Ziele lassen sich wie folgt darstellen:

- Ausschöpfung des Potentials des Einzelnen im Hinblick auf die persönliche Entwicklung und seinen Beitrag zur wissensbasierten Gesellschaft
- Die soziodemografische Zusammensetzung der Studierenden soll jene der Bevölkerung widerspiegeln
- Abschluss des Studiums ohne Behinderung durch soziale oder wirtschaftliche Voraussetzungen.

Um diese Ziele zu erreichen sprechen sich die Minister/innen aus für:

- angemessene Betreuung der Studierenden
- Schaffung flexibler Ausbildungswägen zur Hochschulbildung
- Flexible Studiengänge
- Verstärkte Beteiligung aller Bevölkerungsschichten auf der Grundlage der Chancengleichheit.

Im Communiqué von Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) wird die soziale Dimension als eine Priorität in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt bezeichnet. Die politischen Ziele von 2007 werden erneuert: Gewährleistung der Chancengleichheit für eine qualitativ hochstehende Bildung, Verbreiterung des Zugangs zur Hochschulbildung durch Förderung des Potentials von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen und der Schaffung von angemessenen Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums (Verbesserung des Lernumfelds, Abbau von Hindernissen für ein Studium, Schaffung angemessener ökonomischer Voraussetzungen, damit Studierende die Bildungsmöglichkeiten nutzen können). Die Länder werden aufgefordert, messbare Ziele zu setzen und Massnahmen für die Beteiligungsgerechtigkeit im Hochschulwesen zu ergreifen.

4.5.2 Vorgaben der Regulatoren betr. der sozialen Dimension

1 Bund

(1) Soziale Chancengleichheit

Die Errichtung von Fachhochschulen wurde u.a. damit begründet, dass sie attraktive Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufsleute schaffen und dadurch zu einer Aufwertung der Berufsbildung führen soll¹³³. Im Weiteren erwähnt der Bundesrat, dass die Fachhochschulen die Chancen einer der Begabung und Eignung entsprechenden Studienwahl verbessern sollen. Bezüglich der sozialen Dimension sind im Fachhochschulgesetz keine präzisen Vorgaben enthalten: In Art. 6 wird festgehalten, dass die Fachhochschulen Vollzeit- oder berufsbegleitende Studien anbieten können.

Vorgaben zur sozialen Dimension finden sich in den Akkreditierungsstandards. Bei jenen für die Fachhochschulen sind im Prüfbereich ‚Studierende‘ folgende Standards festgehalten:

- *Die Studienbedingungen ermöglichen, dass die Ausbildungsziele der Fachhochschule innerhalb der festgelegten und publizierten Fristen erreicht werden können.*
- *Die Fachhochschule stellt für die Studierenden ein Beratungsangebot bereit und ermöglicht ihnen die periodische Standortbestimmung.*

Bei den Standards für die Studiengänge wird im Prüfbereich ‚Studierende‘ gefordert:

- *Für eine angemessene Studienbetreuung ist gesorgt.*

¹³³ Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 30. Mai 1994 (94.056) (S. 790)

(2) Chancengleichheit von Frau und Mann

Im schweizerischen Kontext wird von den Regulatoren als Teilaspekt der sozialen Dimension die Gleichstellung von Mann und Frau besonders thematisiert. In der Fachhochschulverordnung vom 11. September 1996 hat der Bundesrat als Zielvorgabe formuliert:

- *Die Fachhochschulen ergreifen Massnahmen, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern und den Anteil der Frauen zu erhöhen“¹³⁴.*

Das Gleichstellungspostulat wurde in der Gesetzesrevision auf Basis der neuen Bundesverfassung von 1999¹³⁵ ins Fachhochschulgesetz aufgenommen. Artikel 3, Absatz 5 Buchstabe a fordert von den Fachhochschulen, dass sie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben für die tatsächliche Gleichstellung von Männern und Frauen sorgen. Um die FH in dieser Aufgabe zu unterstützen, wurden bis jetzt drei Aktionsprogramme (2000-2003, 2004-2007, 2008-2011) mit einem Fördervolumen von je 10 Mio Franken lanciert.

Die Chancengleichheit wird auch in den Akkreditierungsstandards prominent berücksichtigt. In den Standards für die Fachhochschulen ist festgehalten:

Prüfbereich ‚Strategie, Führung und Organisation, Finanz- und Sachmittel, Qualitätsmanagement, Gleichstellung‘

- *Die Fachhochschule sorgt bei der Erfüllung aller ihrer Aufgaben für die tatsächliche Gleichstellung von Mann und Frau sowie die Durchsetzung der allgemeinen Diskriminierungsverbote. Sie hat zur Umsetzung ihrer Gleichstellungspolitik entsprechende Ziele gesetzt, Programme entwickelt und überprüft deren Wirkung.*

Prüfbereich ‚Lehre‘

- *Die Fachhochschule stellt sicher, dass ihr Studienangebot den fachspezifischen und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst und gendergerecht konzipiert wird.*

Prüfbereich ‚Wissenschaftliches Personal‘

- *Auswahl-, Ernennungs- und Beförderungsverfahren für die Lehrkräfte sind reglementiert und öffentlich kommuniziert. Die Fachhochschule beachtet bei ihrer Personalpolitik bewusst gleichstellungspolitische Aspekte.*

Prüfbereich ‚Studierende‘

- *Die Chancengleichheit von Männern und Frauen sowie die Durchsetzung der allgemeinen Diskriminierungsverbote sind gewährleistet.*

Bei den Standards für die Studiengänge finden sich folgende Vorgaben:

Prüfbereich ‚Durchführung und Ausbildungsziele‘

- *Die Chancengleichheit von Mann und Frau ist garantiert.*

Prüfbereich ‚Lehrkörper‘

- *Es wird ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis im Lehrkörper angestrebt.*

Prüfbereich ‚Studierende‘

- *Die Chancengleichheit von Männern und Frauen sowie die Durchsetzung der allgemeinen Diskriminierungsverbote sind gewährleistet.*

¹³⁴ Zielvorgaben des Bundes für die Aufbauphase (1996-2003) In: Anhang zur Fachhochschulverordnung vom 11. September 1996

¹³⁵ Art. 8, Absatz 3 BV

4.5.3 Empfehlungen der KFH zur sozialen Dimension

Die soziale Dimension, wie sie die Bildungsminister/innen im Kontext der Bologna-Reform umschreiben, ist in erster Linie eine hoheitliche Angelegenheit. Es liegt an den Regulatoren, die grundsätzliche Zulassung zum Hochschulbereich festzulegen und die entsprechenden Instrumente zu definieren. Auch ist es Aufgabe des Gesetzgebers und der Träger, die Finanzierung zu regeln und zu sichern, die Studiengebühren oder die Prinzipien zur Festlegung der Gebühren festzulegen sowie das Stipendienwesen zu organisieren. Die öffentlich-rechtlichen Hochschulen haben diesbezüglich einen kleinen Handlungsspielraum. Sie können jedoch ihre Interessen und ihre Haltung in die politische Diskussion einbringen.

Die KFH hat sich diesbezüglich bei Anhörungen (z.B. Stipendienkonkordat der EDK) vernehmen lassen. Zur Frage der Studiengebühren hat sie 2006 ein Aussprachepapier¹³⁶ in Auftrag gegeben, um sich eine Meinung über die Opportunität einer Erhöhung zu bilden.

Die Thematik der sozialen Dimension betrifft die Hochschulen direkt bei der Gestaltung der Studiengänge (z.B. Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend, Hochschuldidaktik), der Studierbarkeit (z.B. Studienpläne, Qualifizierungsverfahren) und der Unterstützung der Studierenden (z.B. Beratung, Infrastruktur).

Handlungsspielraum haben die Fachhochschulen auch beim Postulat der Gleichstellung von Mann und Frau. Die KFH hat für diese Thematik eine Fachkommission Chancengleichheit FCh eingesetzt und Empfehlungen¹³⁷ ausgearbeitet. Sie hat sich aktiv für die Umsetzung des Bundesprogramms Chancengleichheit an den Fachhochschulen eingesetzt, sei dies im Rahmen der Entwicklung der Aktionsprogramme oder der Vertretung im Beratungsorgan des BBT, das Chancengleichheitsprojekte begutachtet. Als Unterstützung der Studiengangsleitenden für den Nachweis der Akkreditierungsstandards betr. Chancengleichheit von Mann und Frau hat die KFH Möglichkeiten aufgezeigt.¹³⁸

4.5.4 Stand der Umsetzung

Der Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele im Bereich der sozialen Dimension wird anhand folgender Indikatoren dargestellt:

- 1 Zugang zur Fachhochschule dargestellt am Kriterium Zulassungsausweise
- 2 Studierendenmerkmale dargestellt an den Kriterien Geschlecht sowie soziale Herkunft
- 3 Studienfinanzierung
- 4 Lehr-, Lernbedingungen
- 5 Gleichstellung von Mann und Frau.

4.5.4.1 Zugang zur Fachhochschule

Gemeinhin wird die berufliche Erstausbildung mit Berufsmatura als Königsweg oder traditioneller Zugangsweg für die Fachhochschule bezeichnet¹³⁹. Diese Einstufung stimmt jedoch nicht für alle Fachbereiche. An den Fachhochschulen gibt es auch solche (z.B. Musik, Kunst, Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik, teilweise auch Soziale Arbeit und Gesundheit), bei denen es keine entsprechende Berufsausbildung mit Berufsmaturität gibt, und deshalb andere Zugangswege als ‚Königsweg‘ oder ‚traditionell‘ zu bezeichnen wären. Kennzeichnend für den Zugang zu Fachhochschulen ist jedoch, dass die Studierenden den Nachweis über zu-

¹³⁶ Zbinden Hans, Studiengebührenerhöhung an den Fachhochschulen. Aussprachepapier zu Hd. der KFH. Bern 2006

¹³⁷ KFH, Standards für die Gleichstellungsarbeit an den Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2004

¹³⁸ KFH, Akkreditierungsstandards der Programmakkreditierung betr. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Merkblatt. Bern 2008

¹³⁹ Siehe z.B.: Bundesamt für Statistik, Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich. Neuchâtel 2008

sätzliche berufsfeldbezogene Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen erbringen müssen (z.B. künstlerische Fähigkeiten, Arbeitswelterfahrung, berufliche Eignung), die nicht allein über eine allgemeinbildende Matura erworben werden können. Die Zulassung zu den FH-Studien ist in einer EVD-Verordnung¹⁴⁰ geregelt. Für die Fachbereiche Musik, Theater und andere Künste, Soziale Arbeit, Gesundheit, Angewandte Linguistik und Angewandte Psychologie gelten dabei die Bestimmungen, welche die Erziehungsdirektorenkonferenz resp. die Gesundheitsdirektorenkonferenz erlassen haben, als diese noch für die Regelung zuständig waren.

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Zulassung sind für alle Fachhochschulen verbindlich. Die in den Erlassen formulierten Alternativen (z.B. Aufnahmeprüfungen, Aufnahmen sur dossier) werden von den Hochschulen unterschiedlich in Anspruch genommen. Dies zeigen z.B. auch die jährlichen Vergleiche, die die KFH für das Qualitätsmanagement der Fachhochschulen erstellen lässt, bei denen die Zulassungsausweise für die Studiengänge über alle Fachhochschulen hinweg verglichen werden. Diese anonymisierte Zusammenstellung gibt den Studiengangsleitenden und der FH-Leitung einen Benchmark.

Um dem Postulat des Bolognaprozesses der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu einer Hochschulausbildung gerecht zu werden, ist der Zugang zu einer Fachhochschulausbildung allen geeigneten Bewerber/innen zu gewähren, die die erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen verfügen. Unbestritten ist, dass Bewerber/innen für einen FH-Studienplatz über eine Studierfähigkeit sowie zusätzliche Kenntnisse und Erfahrungen in ihrem angestrebten Studiengebiet mitbringen müssen und diese Voraussetzungen seriös geprüft werden.

Es stellt sich nun die Frage, ob sich mit der Umstellung der Studiengänge auf das Bologna-System die Zusammensetzung der Studierenden verändert hat. Dazu werden die Zulassungsausweise des letzten Vor-Bologna-Studienganges (2004/05) mit dem Studiengang von 2009/10 verglichen.

Tab. 16 FH-Studierende nach Zulassungsausweis und Fachbereich (2004 und 2009)
(Anteile in %)

	Gymn. Maturität		Berufsmaturi- tät		Fachmaturität		Ausländ. Ausweis		Andere	
	04/05	09/10	04/05	09/10	04/05	09/10	04/05	09/10	04/05	09/10
Arch. Bau, Planung	12.4	17.7	51.8	50.0	-	0.3	23.6	21.5	12.2	10.5
Technik und IT	12.8	12.8	61.5	63.3	-	0.1	11.0	11.1	14.7	12.6
Chemie und LS	22.5	19.0	50.8	54.4	-	1.0	13.7	12.9	13.0	12.7
Land-, Forstwirtschaft	45.4	44.9	37.1	45.7	-	0.0	14.4	6.3	3.1	3.1
Wirtschaft und DL	20.8	18.0	54.9	63.2	-	0.2	10.1	9.4	14.2	9.2
Design	35.9	38.8	21.1	24.1	-	1.9	22.1	23.7	20.9	11.5
Sport	27.8	0.0	50.0	91.3	-	0.0	0.0	0.0	22.2	8.7
Musik, Theater, Kunst	30.8	40.0	3.8	6.3	-	0.8	32.2	35.3	33.2	17.6
Angew. Linguistik	47.1	53.0	17.3	26.1	-	0.0	11.5	7.8	24.1	13.1
Soziale Arbeit	26.3	22.3	16.2	27.9	-	3.4	9.6	6.9	47.9	39.5
Angew. Psychologie	30.4	26.9	13.1	39.8	-	0.0	6.1	4.6	50.4	28.7
Gesundheit	33.8	35.2	2.6	17.4	-	2.6	14.6	11.8	49.0	33.0
Total	22.2	22.2	40.8	47.7	-	0.9	14.5	12.9	22.5	16.3

Quelle: BFS, SHIS

Der Vergleich der Prozentanteile zeigt, dass der Anteil der Studierenden mit einer Berufsmatura gestiegen ist, jedoch weniger als 50% beträgt. Der Anteil mit einer gymnasialen Matura ist mit 22.2% gleich geblieben, jener mit einer Fachmatura mit 0.9% immer noch marginal. Leicht gesunken ist der Anteil der Studierenden mit einem

¹⁴⁰ Verordnung des EVD über die Zulassung zu Fachhochschulstudien

ausländischen Zulassungsausweis. Ob sich diese Trends bestätigen, ist zu prüfen. Das BFS geht in den Bildungsperspektiven im Szenario ‚Neutral‘ davon aus, dass der prozentuale Anteil der Studierenden mit einem ausländischen Zulassungsausweis gleichbleibend ist, im Szenario ‚Tendenz‘ von einer 10%-igen Zunahme. Die Zahlen deuten immerhin darauf hin, dass nicht mit sprunghaften Veränderungen, deren Gründe auf die Bologna-Reform zurückzuführen sind, zu rechnen ist.

4.5.4.2 Studierendenmerkmale

Im Rahmen der Darstellung der sozialen Dimension ist weiter zu prüfen, wie sich die Merkmale der Studierenden aufgrund des Bologna-Systems verändert haben. Dies soll anhand von zwei Kriterien untersucht werden:

- 1 Veränderungen des Anteils Frauen
- 2 Soziale Herkunft der Studierenden

Für den Anteil Frauen bei den Studierenden lassen sich das Studienjahr vor der Bologna-Reform (04/05) mit dem Studienjahr, indem die Umstellung praktisch abgeschlossen ist (09/10), vergleichen. Für die soziale Herkunft liegen nur die Daten aus der Absolventenstudie von 2007 (Studienabschluss 2006) vor, jene der Umfrage von 2009 werden erst im Herbst 2010 publiziert.

1 Veränderungen des Anteils Frauen

Der Anteil Frauen bei den Studierenden hat sich zwischen 2004 (vor Umstellung auf Bologna-Architektur) und 2009 in den Fachbereichen der FH wie folgt verändert:

Tab. 17 Studierende nach Geschlecht und Fachbereich (Studienstufen Diplom, Bachelor, Master) (2004 und 2009)

Fachbereich	Anzahl Stud. 2004	Anteil Frauen (%)	Anzahl Stud. 2009	Anteil Frauen (%)
Arch., Bau, Planung	2524	20.7	3186	24.6
Technik und IT	8825	5.1	8713	7.0
Chemie und LS	1153	34.2	1951	40.8
Land-, Forstw.	358	25.1	370	38.4
Wirtschaft und DL	10836	37.1	15887	42.2
Design	1898	57.6	2562	59.0
Sport	66	33.3	120	25.8
Musik, Theater, Kunst	4066	55.7	5171	56.3
Angew. Linguistik	238	78.6	455	83.8
Soziale Arbeit	3727	72.8	5933	74.9
Angew. Psychologie	313	76.4	481	75.3
Gesundheit	1646	83.9	4733	85.8
Total	35650	37.5	49562	45.9

Quelle: BFS, SHIS

Der Frauenanteil bei den Studierenden an den Fachhochschulen ist von 2004 bis 2009 um rund 8% gestiegen. Diese Steigerung ist wesentlich auf die stark gestiegenen Studierendenzahlen in den Fachbereichen Gesundheit und Soziale Arbeit zurückzuführen, Fachbereiche mit traditionell einem sehr hohen Anteil an weiblichen Studierenden. Der Anteil der Frauen in den verschiedenen Fachbereichen schwankt in diesen fünf Jahren in relativ engen Grenzen. Ausnahmen bilden hier kleine Fachbereiche mit nur wenigen Studierenden (z.B. Sport oder Forst- und Landwirtschaft). Die Zahlen weisen darauf hin, dass sich aufgrund der Umstellung von Bologna die geschlechtergerechte Zusammensetzung der Studierenden nicht grundsätzlich verändert hat.

2 Soziale Herkunft der FH-Studierenden

Die soziale Herkunft der Studierenden wird über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern erhoben. Diese Daten werden jeweils im Rahmen der Erhebung über die soziale Lage der Studierenden erfasst. Die aktuell zur Verfügung stehenden Daten stammen aus der Erhebung von 2007 und beziehen sich noch auf die Zeit vor der Bologna-Reform. Neue Daten aus der Erhebung von 2009 werden im Herbst 2010 zur Verfügung stehen.

Tab. 18 Höchster Bildungsabschluss der Eltern (mind. ein Elternteil)
(in Prozent)

Fachbereich	Primar- schule, Anlehre	Berufsschule, Berufslehre	Maturität, Seminar, Diplommittelschule	Höhere Fach- schule, Meister- diplom	Hochschule
Architektur, Bau- und Planungswesen	10.8	32.9	10.6	22.2	23.4
Technik und IT	9.9	37.9	9.0	25.6	17.6
Chemie und Life Sciences	11.9	37.0	10.7	21.8	18.6
Wirtschaft und Dienstleistungen	12.3	32.0	8.6	26.3	20.7
Design	6.0	24.1	10.2	23.6	36.1
Sport	3.2	41.8	9.7	39.2	6.2
Bildende Kunst	7.4	23.5	9.5	20.8	38.7
Musik	6.5	15.0	15.2	13.5	49.8
Theater	4.5	13.4	13.4	10.6	58.1
Angew. Linguistik	17.6	34.6	11.1	16.4	20.2
Soziale Arbeit	14.7	34.2	11.9	20.0	19.2
Angew. Psychologie	9.7	34.6	10.8	25.7	19.2
Gesundheit	16.1	35.3	9.8	16.0	22.9

Quelle: BFS, Absolventenstudie

Die soziale Herkunft der FH-Studierenden unterscheidet sich wesentlich von jenen der universitären Hochschulen. Nur bei rund 23% der Studierenden verfügt ein Elternteil über einen Hochschulabschluss. Bei $\frac{3}{4}$ der Studierenden übertreffen die Studierenden das Bildungsniveau ihrer Eltern. Die Fachhochschulen leisten somit einen wesentlichen Beitrag für die Ausschöpfung des Begabungspotentials in der Schweiz. Inwieweit sich die Bologna-Reform auf die soziale Herkunft auswirken wird, werden spätere Untersuchungen zeigen müssen.

In einer 2007 publizierten Studie¹⁴¹, der Daten von 2001 und 2003 zugrunde liegen, untersuchten Hänsli Marcel und Dürsteler Urs die Bildungsmobilität der FH-Absolvent/innen von betriebswirtschaftlichen Studiengängen unter Berücksichtigung ihrer sozioökonomischen Herkunft und die Berufsmobilität von FH-Absolvent/innen. Als Bildungsmobilität wird die soziale Mobilität durch die Ausbildung verstanden. Verglichen wird der Bildungstand der Studierenden mit jenem ihrer Eltern. Berufsmobilität bezeichnet die vertikale Veränderung der beruflichen Stellung eines Individuums. Die Autoren kamen dabei zusammenfassend zu folgenden Schlüssen:

1. „Die Fachhochschulen ermöglichen bildungsferneren Schichten den Zugang zur tertiären Ausbildung, indem ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Fachhochschulabsolventen, den Absolventen universitärer Hochschulen und der Intensität der Bildungsmobilität festgestellt wird“ (S. 92).

¹⁴¹ Hänsli Marcel, Dürsteler Urs, Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium. Bern, Haupt, 2007

2. „Alle drei untersuchten Abschlusskohorten erfahren aufsteigende Berufsmobilität, indem sie ihren Berufsstatus über die berufliche Position und das Einkommen zwischen 2001 und 2003 erhöhen können. Unterstellt man, dass der initialisierende Grund für diese soziale Mobilität das Fachhochschulstudium ist, kommt klar zum Ausdruck, dass die Fachhochschulabsolventen im Arbeitsmarkt gut positioniert sind“ (S. 94).

Zu analogen Ergebnissen kommt auch das Bundesamt für Statistik in ihrer vergleichenden Studie zur sozialen Dimension an den Hochschulen¹⁴². Auch hier wird festgestellt, dass die Fachhochschulen „einen grösseren Anteil Studierender aus Elternhäuser mit niedrigerem Bildungsstand aufweisen,“ (S. 20). Die Fachhochschulen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Forderung der europäischen Bildungsminister/innen nach einer Öffnung des Hochschulbereichs.

4.5.4.3 Studienfinanzierung

Das Bundesamt für Statistik ermittelt im Rahmen der Erhebung zur sozialen Lage der Studierenden auch die Herkunft der finanziellen Mittel für die Studienfinanzierung sowie die Beträge, die den Studierenden monatlich zur Verfügung stehen.

Tab. 19 Einnahmen und Herkunft der Einnahmen der Studierenden FH nach Fachbereich, 2005
(in Prozent resp. CHF)

Fachbereich	Verdienst aus eigener Erwerbstätigkeit	Zuwendung von Eltern und Verwandten	Stipendien und Darlehen	Andere Einnahmen	Durchschnittl. monatl. Einnahmen
Architektur, Bau- und Planungswesen	39.5	48.9	8.8	2.7	1600
Technik und IT	36.5	53.1	5.9	4.4	1450
Chemie und Life Sciences	28.9	52.5	14	4.6	1600
Wirtschaft und DL	39.4	52.4	5.2	3.0	1750
Design	30.0	56.7	9.2	4.1	1800
Bildende Kunst	39.1	47.8	9.4	3.8	1850
Musik	44.6	43.7	7.5	4.2	1850
Theater	22.4	56.9	13.8	6.9	1700
Angew. Linguistik	37.1	45.7	11.8	5.3	1750
Soziale Arbeit	47.0	37.4	11.8	3.8	1950
Angew. Psychologie	52.5	28.4	12.0	7.1	2700
Gesundheit	33.6	45.6	9.0	11.8	1500
Total	37.1	51.9	7.1	3.9	1650

Quelle: Daten BFS, Soziale Lage, 2007¹⁴³

Insgesamt leisten Eltern und Verwandte der Studierenden den grössten Beitrag zur Studienfinanzierung. Mit gegen 40% kommen die Studierenden durch eigene Erwerbstätigkeit für ihre Lebenshaltungskosten auf. Nur einen geringen Anteil (7.1%) machen die Stipendien aus. Die hohe Belastung durch eigene Erwerbstätigkeit und die kleine Stipendienrate lassen sich dahin interpretieren, dass die Forderungen der Bildungsminister für ausreichende öffentliche Finanzierung der Hochschulbildung und die finanzielle Unterstützung von Studierenden

¹⁴² Bundesamt für Statistik (De Luigi Valentina, Boegli Laurence), Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich. Neuchâtel 2008

¹⁴³ BFS, Fachhochschulindikatoren – Kontext - Einnahmen der Studierenden FH
(www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60109.601.html?open=116#116)

zumindest 2005 nicht ausreichend erfüllt sind. Die Daten der Erhebung von 2009, die Ende 2010 publiziert werden, werden zeigen, ob sich durch die Umstellung auf das Bologna-System Fortschritte zeigen.

Die teilweise prekäre finanzielle Situation von Studierenden wird von den Interviewpartnern aus den Fachhochschulen und dem Verband der Studierendenschaften VSS bestätigt. Einige Fachhochschulen haben Fonds (z.B. SUPSI), die sie für Studierende in finanziellen Notsituationen einsetzen können. In den meisten Fällen können die Fachhochschulen jedoch nicht mehr als einen Gebührenerlass gewähren und Unterstützung leisten für Gesuche an Stiftungen.

4.5.4.4 Lehr-/Lernbedingungen

Die Fachhochschulen können, nach Angaben der für die Lehre verantwortlichen Mitglieder der FH-Leitungen, den Studierenden und Dozierenden grundsätzlich gute Lehr- und Lernbedingungen und einen gut organisierten Studienbetrieb anbieten. Die Studienpläne sind gemäss den Bologna-Vorgaben aufgebaut, sind attraktiv, erlauben Wahlmöglichkeiten und entsprechen aktuellen hochschuldidaktischen Prinzipien. Traditionell verfügen die Fachhochschulen über ein gutes Betreuungsverhältnis. Dies erlaubt es ihnen, die Studierenden mit einer durchschnittlichen Studienzeit von 3.4 Jahren¹⁴⁴ zu einem ersten Hochschulabschluss zu führen. Mängel betreffen in der Regel Einzelfälle, die, wenn erkannt (z.B. über Rückmeldungen aus Akkreditierungen oder das interne QM) rasch möglichst behoben werden.

Die Fachhochschulen und Teilschulen verfügen über eine gut ausgestattete Infrastruktur (inkl. moderne Laborräume und -ausstattungen). An verschiedenen Standorten sind Campusgebäude im Bau (z.B. Olten, Brugg, Basel, Muttenz, St. Gallen) oder geplant (z.B. Bern/Burgdorf/Biel, Luzern/Horw, Lugano), um den Studierenden und Dozierenden noch bessere Arbeitsbedingungen (z.B. studentische Arbeitsplätze) zur Verfügung stellen zu können.

In der Regel gut ausgebaut sind auch Supportfunktionen der Fachhochschulen, sei dies bezüglich ICT, Hochschuldidaktik, Diversity Management, Mobilitätsberatung, Beratung betr. Armee und Studium, psychologische Beratung, Career Services oder soziale Einrichtungen wie Sport, Mensa, Krippenplätze etc. Ein grosses Gewicht legen die Fachhochschulen auf gut ausgestattete Bibliotheken/Mediotheken, die qualitativ hohe Serviceleistungen in der Informationsbeschaffung, -aufbereitung und -archivierung für Studierende und Dozierende anbieten¹⁴⁵. Die oft dezentrale Organisation der Fachhochschulen bringt es mit sich, dass diese Angebote nicht an allen Standorten in gleicher Weise vor Ort zur Verfügung stehen. Teilweise sind diese Supportfunktionen oder -einrichtungen auch erst im Aufbau begriffen.

Nur in wenigen Fällen können Fachhochschulen einen Beitrag für studentisches Wohnen leisten. Dies wird denn auch v.a. von Fachhochschulen mit Standort in grösseren Städten als ein Problem bezeichnet. Die finanziellen Mittel der Träger stehen nicht für die Bereitstellung von Wohnmöglichkeiten zur Verfügung. Es sind andere, kreative Wege zu suchen, um dem Bedürfnis nach Wohngelegenheit für Studierende und Gäste gerecht werden zu können. In einigen Fällen ist dies bereits gelungen (z.B. HSLU, ZHAW).

4.5.4.5 Gleichstellung von Mann und Frau

Der Gleichstellung von Mann und Frau haben die Regulatoren und die FH-Leitungen in der Aufbau- und Konsolidierungsphase der Fachhochschulen ein grosses Gewicht beigemessen. Der Aufbau erfolgte insbesondere auf Anregung der ehemaligen Höheren Technischen Lehranstalten HTL, der Ingenieurschulen mit

¹⁴⁴ Das BFS geht in seinen Bildungsperspektiven davon aus, dass die mittlere Verweildauer für ein Bachelorstudium auf rund 3.25 Jahre zurückgehen wird. Dies entspricht einer Reduktion von 7% (BFS, Bildungsperspektiven. Szenarien 2009 – 2018 für die Hochschulen. Neuchâtel 2009 (S. 22)

¹⁴⁵ Siehe dazu auch: KFH, Bibliotheken an Fachhochschulen. Grundlagenpapier. Bern 2009

einem sehr kleinen Frauenanteil bei Studierenden und Dozierenden. Um beim Aufbau der Fachhochschulen nicht strukturelle Fehler zu machen, die dem Gleichstellungspostulat zuwiderlaufen sondern die Fachhochschulen als Hochschulen, die bezüglich Genderthematik sensibel sind, zu etablieren, hat der Bund Förderprogramme initiiert, die von den Fachhochschulen, ergänzt mit eigenen finanziellen Mitteln, umgesetzt wurden. Der Stand der Chancengleichheit und die Wirkung der Förderprogramme des Bundes wurden jeweils im Rahmen der Evaluation der Programmperioden erhoben.

Die Thematik der Gleichstellung von Mann und Frau vor dem Hintergrund der Umsetzung der Bologna-Reform soll im Folgenden unter vier Aspekten beleuchtet werden:

- 1 Stand der Gleichstellung an den Fachhochschulen
- 2 Anteil Frauen bei den FH-Eintritten und –Abschlüssen
- 3 Übertritt von Frauen von der Bachelor- in die Masterausbildung
- 4 Frauen mit FH-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt (Berufseintrittsquote, Einkommen).

1 Stand der Chancengleichheit an den Fachhochschulen

Das Evaluationsteam zum ersten Bundesprogramm Chancengleichheit (Periode 2000 bis Sommer 2003)¹⁴⁶ kommt in seiner Gesamtbilanz zu grundsätzlich positiven Beurteilung: „Die Evaluation belegt das erfreuliche Gesamtergebnis, dass das Bundesprogramm ‚Chancengleichheit an den Fachhochschulen‘ zu grossen Teilen in Richtung der vom Aktionsplan angestrebten Ziele umgesetzt werden konnte. In relativ kurzer Zeit konnten Kompetenzen im Bereich Chancengleichheit aufgebaut (...) und zahlreiche Projekte lanciert werden.“ (S. 10) und „Gesamthaft gesehen hat ohne Zweifel eine grosse Sensibilisierung der FH-Beteiligten stattgefunden, und es konnten deutliche Hemmschwellen abgebaut werden“. In der Evaluation wird auch auf kritische Punkte hingewiesen (z.B. bezüglich der Nachhaltigkeit und der Akzeptanz).

Zum Stand der Gleichstellung an den Fachhochschulen machen die Evaluator/innen zum zweiten Aktionsprogramm folgende Feststellungen: „Der Institutionalisierungsprozess der Gleichstellungsarbeit an den Fachhochschulen hat einen ersten Abschluss gefunden. An jeder der sieben Fachhochschulen gibt es mittlerweile ähnlich organisierte Gleichstellungsorgane. Das ist ein grosser Fortschritt, der in diesem Masse nur dank der Unterstützung der Bundesmittel zustande gekommen ist. Diese Mittel sind gut investiert, denn über diese Strukturen wird die Kontinuität der Gleichstellungsarbeit garantiert. Die Koordinatorinnen sorgen dafür, dass die Chancengleichheit im Gespräch bleibt, sie initiieren Projekte, sind Ansprechpersonen und stellen ihr Fachwissen zur Verfügung. (...) Die Hochschulleitungen der verschiedenen Hierarchieebenen müssen in Zukunft ihre Führungsverantwortung in Sachen Gleichstellung noch konsequenter wahrnehmen. In den letzten Jahren haben der Zusammenschluss der Teilschulen und die Umstellung auf das Bologna-Modell einen Grossteil der Kräfte gebunden. Dass die Gleichstellungsarbeit parallel dazu oben auf der Prioritätenliste gewesen wäre, ist eine unrealistische Vorstellung. Das hat sich unter anderem auch darin gezeigt, dass Ansätze, die viele Ressourcen binden, wie Gender Mainstreaming oder der konsequente Aufbau von Genderkompetenzen, in der laufenden Förderungsperiode noch keine grossen Realisierungschancen hatten. Die Erfahrungen aus 20 Jahren institutionalisierter Gleichstellungsarbeit zeigen aber auch, dass es die Gleichstellung nie auf Platz 1 der Prioritätenliste schaffen wird. Die pragmatische Lösung heisst: dran bleiben und weitermachen“¹⁴⁷.

Für die dritte Programmperiode liegt der erste Zwischenbericht¹⁴⁸ vor. Die Evaluator/innen kommen hier u.a. zum Schluss, „dass die Strukturen der Fachhochschulen heute weitgehend auf eine angemessene Genderperspektive ausgerichtet sind. Für die langfristige Sicherung dieser Strukturen wird es aber entscheidend

¹⁴⁶ Stamm Margrit, Landert Charles, Evaluation des Programms „Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen“. Aarau, Zürich 2003

¹⁴⁷ Ryter Elisabeth, Barben Marie-Louise, Strub Silvia, Hüttner Eveline, Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2004 – 2007. Bern 2008 (S. 35)

¹⁴⁸ Müller Franziska, Fässler Sarah, Zellweger Eric, Balthasar Andreas (interface, evaluanda), Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2008 bis 2011. Teilbericht 1. Luzern 2009

sein, ob es gelingt, deren Weiterfinanzierung auch ohne Bundesbeiträge zu gewährleisten.“ (S. 38) Im Bericht wird darauf hingewiesen, dass die Fachhochschulen bezüglich Gesamtstrategie noch nicht am Ziel und beim Gleichstellungscontrolling erst am Anfang sind.

Die für die Lehre verantwortlichen Personen aus den FH beurteilen die Aktivitäten im Bereich der Chancengleichheit, insbesondere was die Sensibilisierung der Dozierenden betrifft, als sehr positiv. Sie plädieren dafür, den Fokus künftig in Richtung Diversity Management zu erweitern, dem generellen Umgang mit Verschiedenheit an den Fachhochschulen.

2 Frauenanteil bei FH-Eintritten und FH-Abschlüssen

Nachfolgenden wird geprüft, welche Auswirkungen die Neukonzeption der Studiengänge auf die Beteiligung von Frauen hat. Dies erfolgt anhand der Eintritte in ein Bachelorstudium und den Abschlüssen. Verglichen werden diese Daten mit den ehemaligen Diplomstudiengängen.

Tab. 20 Eintritte auf Stufen Bachelor und Diplom nach Fachbereichen (2004 und 2009)

Fachbereich	Eintritte 2004	Anteil Frauen in %	Eintritte 2009	Anteil Frauen in %
Architektur, Bau- und Planungswesen	732	24.5	1024	25.9
Technik und IT	2440	6.2	2735	8.1
Chemie und Life Sciences	394	37.3	605	37.2
Forst- und Landwirtschaft	97	26.8	127	38.6
Wirtschaft und Dienstleistungen	3494	38.2	5206	44.4
Design	599	57.8	738	58.7
Sport	18	38.9	23	13.1
Musik, Theater und andere Künste	1134	55.3	863	54.9
Angew. Linguistik	87	80.5	115	81.7
Soziale Arbeit	1194	74.9	1389	77.0
Angew. Psychologie	115	73.9	108	69.5
Gesundheit	616	83.1	1579	86.5
Total	13485	32.5	14512	45.4

Quelle: BFS, Hochschulindikatoren¹⁴⁹

Die Zahlen zeigen, dass sich der Anteil der Frauen bei den Eintritten in die Fachhochschule insgesamt gestiegen ist und heute rund 12% höher ist als vor fünf Jahren. Dies ist im wesentlichen auf die Integration und den Ausbau der Studienangebote in den Fachbereichen ‚Gesundheit‘ und ‚Soziale Arbeit‘ zurückzuführen. Zugelegt hat der Frauenanteil auch beim grossen Fachbereich ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘. Die prozentualen Anteile der Frauen in den verschiedenen Fachbereichen sind ansonsten relativ stabil. Bei kleineren Fachbereichen wie ‚Sport‘ sowie ‚Forst- und Landwirtschaft‘ können Veränderungen Zufallscharakter haben und dürfen nicht überinterpretiert werden. Auf kleinem Niveau, wenn auch mit stetig steigender Tendenz, verharrt der Frauenanteil im Fachbereich Technik und IT. Dahinter steckt eine gesamtgesellschaftliche Problematik, die nicht von den Fachhochschulen allein und hauptverantwortlich gelöst werden kann.

Im Aktionsplan Chancengleichheit 2008 – 2011 wird ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis angestrebt¹⁵⁰. Bei den Vorarbeiten zum Aktionsplan wurde davon ausgegangen, dass ein solches besteht und sich demzufolge keine Massnahmen aufdrängen, wenn ein Geschlecht bei den Studierenden mit mind. 30% vertreten ist. Diese

¹⁴⁹ BFS, Fachhochschulindikatoren. Input – Eintitte FH
(www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60202.602.html)

¹⁵⁰ BBT, Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen Aktionsplan für die Jahre 2008 bis 2011. Bern o.J.

Bedingung erfüllen die sechs Fachbereiche (1) Angewandte Psychologie, (2) Musik, Theater und andere Künste, (3) Design, (4) Wirtschaft und Dienstleistungen, (5) Forst- und Landwirtschaft sowie (6) Chemie und Life Sciences. Die übrigen sechs Fachbereiche erreichen dieses Geschlechterverhältnis nicht.

Tab. 21 FH Abschlüsse auf Stufen Diplom und Bachelor (2004 und 2008)

Fachbereich	Abschlüsse 2004	Anteil Frauen in %	Abschlüsse 2008	Anteil Frauen in %
Architektur, Bau, Planung	517	17.8	648	22.1
Technik und IT	1699	4.6	1882	5.1
Chemie und Life Sciences	223	25.8	438	40.6
Land- und Forstwirtschaft	61	14.8	140	32.2
Wirtschaft und DL	1827	38.2	2566	37.3
Design	417	60.9	745	57.7
Sport	21	28.6	25	36.0
Musik, Theater, Kunst	902	51.2	1488	57.7
Angewandte Linguistik	57	84.2	43	90.7
Soziale Arbeit	513	69.6	988	75.7
Angewandte Psychologie	46	78.3	122	80.3
Gesundheit	0	0	512	83.8
Total	6283	33.4	9595	42.0

Quelle: BFS, Hochschulindikatoren¹⁵¹

Die Zahlen zeigen, dass sich die Frauen bei den neuen Bachelor-Studiengängen im gleichen Rahmen oder gar besser entfalten können. Ihr Anteil bei den Abschlüssen ist gleich geblieben oder hat sich erhöht. Dies weist darauf hin, dass die neu konzipierten Studiengänge keine systematischen Konstruktionsfehler haben, die sich negativ auf die Abschluss- und Erfolgsquote von Frauen auswirken.

3 Übertrittquote von Frauen mit FH-Bachelor/Diplom zu FH-Master

Da die Masterstudiengänge erst 2008 in grösserem Umfang gestartet sind, können heute erst Tendenzen für die Nutzung des Masterangebotes von Frauen angegeben werden. Es ist davon auszugehen, dass die bisherigen FH-Abgänger/innen mit Diplomabschluss vom Masterangebot weniger Gebrauch machen als Abgänger/innen mit Bachelorabschluss. Hinweise für die Übertrittquote gibt der Anteil der Frauen, die in den Jahren 2008 und 2009 ein Masterstudium aufgenommen haben:

Tab. 22 FH Abschlüsse auf Stufen Diplom und Bachelor (2008 und 2009)

Fachbereich	Eintritte Master 08/09	Anteil Frauen %	Eintritte Master 09/10	Anteil Frauen %
Architektur, Bau, Planung	74	37.8	142	31.7
Technik und IT	166	4.2	281	6.0
Chemie und Life Sciences	0	0	102	34.3
Land- und Forstwirtschaft	-	-	-	-
Wirtschaft und DL	324	31.8	478	34.5
Design	121	62.8	219	57.1
Sport	30	33.3	0	0
Musik, Theater , Kunst	1188	55.8	1228	56.4
Angewandte Linguistik	0	0	35	80.0
Soziale Arbeit	61	65.6	104	64.4

¹⁵¹ Fachhochschulindikatoren. Output FH-Abschlüsse (www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60401.604.html)

Angewandte Psychologie	33	90.9	67	67.2
Gesundheit	0	0	9	88.9
Total	1997	47.9	2665	46.0

Quelle: BFS, SHIS, 2010

Die Zahlen der beiden Jahre sind mit Vorsicht zu interpretieren. Das Masterangebot der beiden Jahre unterscheidet sich wesentlich. Die Daten zeigen immerhin, dass sich der Frauenanteil über die zwei Jahre hinweg mit Ausnahme des Fachbereichs Angewandte Psychologie wenig verändert hat.

4 Frauen mit FH-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt

Hat Bologna Auswirkungen auf den Erfolg von Frauen im Arbeitsmarkt? Fühlen sich Frauen ausreichend qualifiziert und vorbereitet für den Einstieg in eine der Ausbildung entsprechende Erwerbstätigkeit und werden sie analog ihren männlichen Kolleg/innen bezahlt? Antworten auf diese Fragen geben Daten aus den Absolventenstudien. Zur Zeit sind nur jene zugänglich, die sich noch auf die Diplomstudiengänge beziehen. Erste Trends über den Einfluss von Bologna auf den Erfolg von Frauen im Arbeitsmarkt dürften die Daten der Absolventenstudie von 2009 geben, die Ende 2010 vorliegen werden.

Tab. 23 Berufseintrittsquote nach Fachbereich und Geschlecht 6 und 12 Monate nach dem Abschluss 2006 (in Prozent, kumuliert)

Fachbereich	Studienerwerbstätigkeit fortgesetzt		Berufseintrittsquote 6 Monate nach Abschluss		Berufseintrittsquote 12 Monate nach Abschluss	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Arch., Bau, Planung	12.4	7.1	75.5	79.6	77.5	79.5
Technik und IT	11.4	(6.6)	71.1	(69.4)	74.5	(71.6)
Chemie und LS	3.6	3.4	61.9	54.2	62.8	57.9
Land- und Forstw.	-	0.0	-	17.5	-	35.7
Wirtschaft und DL	12.2	10.3	54.0	52.5	56.2	53.9
Design	4.4	3.3	34.3	32.9	38.3	35.0
Sport	-	-	-	-	-	-
Musik, Theater, Kunst	23.1	23.8	44.4	50.4	44.5	52.3
Angew. Linguistik	-	(0.0)	-	(63.0)	-	(63.0)
Soziale Arbeit	22.2	20.5	62.6	64.4	64.4	66.2
Angew. Psychologie	-	(7.7)	-	(57.6)	-	(65.5)
Gesundheit	-	3.3	-	48.8	-	48.8

Quelle: BFS, Hochschulindikatoren

Die Zahlen zeigen, dass die Quote der Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern zwölf Monate nach Studienabschluss fachbereichsbezogen in etwa gleich ist. Bei Männern erfolgt der Eintritt in der Regel etwas früher als bei Frauen, nach einem Jahr hat sich dies jedoch ausgeglichen.

Bezüglich des Bruttoeinkommens, dass Frauen mit einem Fachhochschulabschluss erzielen, liegen erst Daten der Studiengänge vor der Bologna-Struktur vor. Die Tabelle 24 zeigt, dass Fachhochschulabsolventinnen mit einem Diplomabschluss bis zu 20% weniger verdienen als ihre männlichen Kollegen. Eine Ausnahme bildet der Fachbereich Musik, Theater und andere Künste, bei dem Frauen das grösste Bruttoeinkommen erzielen als die Männer. Ein Vergleich der Absolventinnen mit dem Bachelorabschluss ist erst aufgrund der neuen Absolventenumfrage von 2009 möglich, deren Resultate im Herbst 2010 vorlegen werden.

Tab. 24 Bruttojahreseinkommen 1 Jahre nach Abschluss. Abschlussjahr 2006
(in CHF)

Fachbereich	Unteres Quartil		Median		Oberes Quartil	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Architektur, Bau, Planung	60000	45800	70000	60000	75000	72000
Technik und IT	72000	(70000)	78000	(78000)	82100	(83600)
Chemie und Life Sciences	68900	(65000)	76000	(74900)	83000	(79000)
Land- und Forstwirtschaft	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
Wirtschaft und DL	74100	68900	81900	78000	92500	85000
Design	48000	42000	60000	54600	70000	65000
Sport	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
Musik, Theater, Kunst	38800	42000	66800	70000	80000	88900
Angew. Linguistik	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
Soziale Arbeit	72900	68800	82200	78000	89000	87300
Angew. Psychologie	(0)	90000	(0)	100100	(0)	116300
Gesundheit	(0)	62400	(0)	63800	(0)	70000

(N): zwischen 25 und 49 Fällen, (): weniger als 25 Fälle

Quelle: BFS, Absolventenstudien, 2010

Diese wenigen Hinweise weisen darauf hin, dass Frauen keine ‚Verliererinnen‘ im Bologna-Prozess sind. Weitergehende Analysen sind erwünscht, so wie sie beispielsweise für die universitären Hochschulen vorliegen¹⁵².

4.5.5 Feststellungen und Einschätzungen

Zugang zur Fachhochschule

(1) Die Fachhochschulen verfügen heute über verschiedene Zugangswege, was hinsichtlich der Bologna-Forderung nach Öffnung des Hochschulbereichs für alle Personen, welche die Voraussetzungen und das Interesse mitbringen, erfreulich ist. Diese Diversität der Zugangswege ist für die Fachhochschulen eine Herausforderung, da dies dazu führt, dass die Studierenden unterschiedliche Lernerfahrungen und Kompetenzen mitbringen. Es soll jedoch in der Autonomie der Fachhochschulen bleiben, die Eignung der Studierenden für ein Fachhochschulstudium im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zu prüfen. Aus Sicht der KFH besteht die Gefahr, dass die Zulassung von den Regulatoren immer stärker reglementiert und der Handlungsspielraum der Hochschulen zugunsten geeigneter Studierender eingeschränkt wird. Die adäquate Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben ist über die Akkreditierung zu prüfen.

Studierendenmerkmale

(2) Die Umstellung der Studiengänge auf das Bologna-System hat bezüglich der soziodemografischen Zusammensetzung der Studierenden, soweit dies bereits beurteilt werden kann, keine grossen Veränderungen gebracht. Die Zunahme der weiblichen Studierenden kann wohl kaum auf die Umstellung der Studienarchitektur zurückgeführt werden, sondern sind im wesentlichen eine Folge davon, dass neue Fachbereiche ins FH-System aufgenommen wurden. Immerhin kann auch gesagt werden, dass Bologna zu keiner Fehlentwicklung geführt hat.

(3) Die Fachhochschulen erweisen sich grundsätzlich als ein Instrument für die soziale Mobilität. Dies zeigen die Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern der FH-Studierenden. Rund $\frac{3}{4}$ der Eltern der Studierenden

¹⁵² BFS, CRUS, Frauen und Männer im Bolognasystem. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen. Neuchâtel 2009

verfügen über keinen Hochschulabschluss. Diese gesellschaftspolitische Funktion der Fachhochschulen muss auch im Hinblick auf die Erreichung der entsprechenden Bologna-Ziele erhalten bleiben. Dies gelingt insbesondere durch ein Beibehalten der verschiedenen Zugangswege ohne unnötige Verschärfung der Bedingungen.

Studienfinanzierung

(4) Die Finanzierung des Lebensunterhaltes während der Studienzeit ist bei vielen Studierenden von Fachhochschulen ein Problem. Nur sehr wenige (7.1%) profitieren von Stipendien oder Darlehen, rund 40% sind auf eigene Erwerbsarbeit während des Studiums angewiesen. Die Fachhochschulen können mit eigenen Mitteln keine oder nur wenig zur Verbesserung der finanziellen Situation ihrer Studierenden beitragen. Die Frage der Studienfinanzierung an Fachhochschulen sollte vertieft angegangen werden, damit zielgerichtet auf die diesbezüglichen Forderungen aus dem Bologna-Prozess reagiert werden kann.

Lehr-/Lernbedingungen

(5) Die Fachhochschulen verfügen – auch mit Blick auf die Situation im Ausland – über grundsätzlich gute Lehr-/Lernbedingungen. Diese sind auf einen reibungslosen Ablauf des Betriebs ausgerichtet. Durch die dezentrale Organisation der Fachhochschulen sind allerdings nicht alle Supportleistungen überall im selben Ausmass vorhanden. Zu prüfen ist teilweise die Organisation und Koordination der verschiedenen Supportangebote.

Gleichstellung von Mann und Frau

(6) Die Fachhochschulen achten darauf, dass ihre Studiengänge ‚gendergerecht‘ ausgestaltet sind. Einige Fachhochschulen verfügen dazu über Checklisten, Anleitungen oder Best Practice, die sie Studiengangsleitenden zur Verfügung stellen. Im Rahmen der Bundesprogramme zur Chancengleichheit wurden verschiedene grundlegende Berichte verfasst zur Frage, wie Studiengänge gendergerecht aufgebaut sein können, welche didaktische Konzepte sowohl Männer wie Frauen ansprechen und worauf bei der Ausstattung und Infrastruktur geachtet werden muss. Mit Erfolg beraterisch tätig sind die Gleichstellungscoordinator/innen der Fachhochschulen oder Gleichstellungsbeauftragten der Teilschulen.

(7) Die Fachhochschulen sind heute bezüglich Chancengleichheit von Mann und Frau sensibilisiert und verfügen über unterstützende Strukturen, Modelle und Prozesse. Immer mehr gehen sie dazu über, die Genderthematik im Rahmen des Diversity Managements, des Umgangs mit Verschiedenheit, in einem breiteren Verständnis zu bearbeiten.

(8) Die Auswirkungen von Bologna auf die Geschlechterfrage kann heute noch nicht eindeutig beantwortet werden. Die Zahlen zeigen, dass Frauen vom Bologna-System nicht benachteiligt werden. Die Frage sollte jedoch vertieft analysiert werden, damit rechtzeitig allfälligen Fehlentwicklungen begegnet werden kann.

4.5.6 Zusammenfassung

Die Fachhochschulen haben im Rahmen der Bologna-Reform keine neuen Anstrengungen unternommen für eine Erweiterung des Zugangs. Sie verstehen sich seit ihrer Gründung als Institutionen, die einem erweiterten sozialen Kreis (z.B. Personen mit einer Berufslehre) eine Hochschulausbildung anbieten können und plädieren für die Beibehaltung der verschiedenen Zugangswege ohne weitere regulatorische Einschränkungen von aussen. Sie haben bei der Ausgestaltung ihrer Studiengänge darauf geachtet, dass diese flexibel sind und Studierenden in unterschiedlichen Lebenssituationen gerecht werden. Die meisten Studiengänge können denn auch im Vollzeit- oder im Teilzeitstudium besucht werden. Wenig Unterstützung können die Fachhochschulen Studierenden

bieten, für die ein Hochschulstudium oder ein Mobilitätsaufenthalt aus finanziellen Gründen unmöglich oder schwierig ist. Die geringe Zahl der FH-Studierenden, die ein Stipendium oder Darlehen erhält, zeigt, dass das schweizerische Stipendienwesen bei den Fachhochschulen noch ungenügend greift.

Die Fachhochschulen haben bezüglich der Chancengleichheit von Mann und Frau - mit Unterstützung durch das entsprechende Bundesprogramm - in den letzten Jahren grosse Anstrengungen unternommen. Die Sensibilisierung für die Genderthematik ist ausgeprägt, unterstützende Strukturen und Prozesse sind eingerichtet. Das Ziel einer bezüglich Geschlecht ausgeglichenen Zusammensetzung der Studierenden (mind. 30%) ist ein langfristiger Prozess, an dem die Fachhochschulen mitwirken, den sie jedoch nicht steuern können. Die Beschäftigung mit Fragen der Chancengleichheit werden die Fachhochschulen inskünftig vermehrt in einen breiteren Zusammenhang stellen, der Frage des Umgangs mit Verschiedenheiten allgemein (Diversity Management).

Bezüglich der sozialen Dimension ergeben sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Beibehaltung der verschiedenen Zugangswege im Rahmen der geltenden Rechtsordnung ohne weitere Reglementierung
- Vertiefte Abklärung der Frage der Studienfinanzierung von FH-Studierenden
- Einbezugs des Themas Gender in ein Diversity Management
- Vertiefende Studie zu Frauen und Männer im Bologna-System.

4.6 Lifelong Learning

4.6.1 Lifelong Learning gemäss Bologna-Reform

Der Begriff des Lebensbegleitenden bzw. Lebenslangen Lernens LLL wurde von den Bildungsminister/innen im Rahmen des Treffens von Prag (2001) in den Bologna-Prozess aufgenommen. LLL wird als wichtiges Element des europäischen Hochschulraums eingestuft. Strategien für LLL seien nötig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern“. Eine Präzisierung erfolgte in der Folgekonferenz in Berlin (2003), wo der Beitrag der Hochschulbildung zum Lebenslangen Lernen spezifiziert wird. Von den Hochschulen wird gefordert, dass sie die Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen verbessern, inklusiv der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse. Im Weiteren sollen sie die Voraussetzungen für ein breites Spektrum flexibler Studienverläufe, -möglichkeiten und -techniken schaffen. Allen Bürger/innen sollen je nach ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten lebenslange Lernverläufe ermöglicht werden bis hin zur, aber auch innerhalb der Hochschulbildung.

Das Lebenslange Lernen findet wieder Erwähnung in der Folgekonferenz von London (2007). Es wird festgestellt, dass Konzepte noch weitgehend fehlen und gefordert, für die Folgekonferenz Vorschläge für ein gemeinsames Verständnis der Rolle der Hochschulbildung im Prozess des Lebenslangen Lernens auszuarbeiten. Dazu gehört die Thematik der Anerkennung der Vorbildung für den Zugang zum Hochschulbereich und die Anerkennung von Leistungspunkten.

In der Konferenz von Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) wird das Verständnis des Lebenslangen Lernens mit folgenden Hinweisen präzisiert:

- LLL unterliegt dem Prinzip der öffentlichen Verantwortung
- LLL bezieht sich auf die Zugänglichkeit, die Qualität der Leistungserbringung und die Informationstransparenz
- LLL umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung von neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung

- LLL bedeutet auch den Erwerb von Qualifikationen über flexible Bildungswege, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend.

Basis für LLL sind:

- Solide Partnerschaft zwischen Behörden, Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Arbeitnehmern
- Festlegen von grundlegenden Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen, die auf Lernergebnissen abstellen, unabhängig davon, ob diese auf formalen, nicht-formalen oder informellen Lernpfaden erworben wurden
- Unterstützung durch angemessene organisatorische Strukturen und Finanzmittel
- Abstützung der Praktiken der Hochschulen auf eine nationale Politik.

Im Weiteren wird auf den Europäischen Qualifikationsrahmen verwiesen, der alle Bildungsstufen umfassen soll, sowie auf eine Charta, die die European University Association EUA zum Lifelong Learning¹⁵³ ausgearbeitet hat.

In der EUA-Charta werden 10 Punkte erwähnt, für die sich Universitäten für ein Lebenslanges Lernen einsetzen:

- 1 Embedding concepts of widening access and lifelong learning in their institutional strategies
- 2 Providing education and learning to a diversified student population
- 3 Adapting study programmes to ensure that they are designed to widen participation and attract returning adult learners
- 4 Providing appropriate guidance and counselling services
- 5 Recognising prior learning
- 6 Embracing lifelong learning in quality culture
- 7 Strengthening the relationship between research, teaching and innovation in a perspective of lifelong learning
- 8 Consolidating reforms to promote a flexible and creative learning environment for all students.
- 9 Developing partnerships at local, regional, national and international level to provide attractive and relevant programmes
- 10 Acting as role models of lifelong learning institutions.

In der EUA-Charta werden auch Forderungen an die Politik gestellt, damit die Hochschulen LLL-Konzepte und Forderungen umsetzen können.

Das Lifelong Learning Konzept geht davon aus, dass das traditionelle Ausbildungsverhalten und -verständnis nicht mehr adäquat ist, demzufolge zuerst die Ausbildung kommt, dann die Berufstätigkeit. Individuen müssen heute in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus wieder in Lern- und Bildungsprozesse einsteigen können. Die gesellschaftliche Entwicklung fordert von ihnen, sich zu unterschiedlichen Lebensphasen umzuorientieren und Anpassungsleistungen vorzunehmen.

4.6.2 Vorgaben der Regulatoren betr. Lifelong Learning

Die Regulatoren haben bezüglich Lifelong Learning in vier Bereichen Vorgaben gemacht:

- Zulassung von Studierenden
- Anerkennung von Studienleistungen
- Studiengestaltung
- Weiterbildung

Die Zulassung zum Studium an einer FH ist relativ strikt geregelt. Der Gesetzgeber sieht eine prüfungsfreie Zulassung für Personen mit einer Berufsmatura oder einer gymnasialen Matura und einjähriger Arbeitswelt-erfahrung vor. Besondere Zulassungsbedingungen bestehen für die Fachbereiche Gesundheit, Soziale Arbeit, Musik, Theater und andere Künste sowie Angewandte Psychologie und Angewandte Linguistik. Für Personen, die über keinen Maturitätsausweis verfügen, besteht gemäss der Verordnung des EVD über die Zulassung zu

¹⁵³ EUA, Charter on Lifelong Learning. Brussels 2008

Fachhochschulstudien (Stand 1. Mai 2009) die Möglichkeit der Zulassung über eine Aufnahmeprüfung, an welcher die Fachhochschulreife geprüft wird.

Der Gesetzgeber regelt die Anerkennung von Studienleistungen beim Übertritt in eine andere Fachhochschule. Für den Übertritt schreibt das FHSG in Art. 5 Abs. 6 vor, dass erbrachte Studienleistungen anerkannt werden müssen. Zudem besteht eine Vereinbarung unter den Fachhochschulen zur Anerkennung von Studienleistungen sowie eine solche zwischen dem ETH-Rat und der EDK über die Zulassung zu ETH-Studiengängen von Absolvent/innen von Fachhochschulen¹⁵⁴.

Bei der Studiengestaltung sieht der Gesetzgeber Vollzeit-, Teilzeitstudien oder Mischformen vor (Art. 6, FHSG).

Weiterbildung gehört zum Leistungsauftrag der Fachhochschulen. Neben den Diplomstudien ist deshalb auch der Weiterbildungsbereich geregelt. Die FH werden in Art. 8 des FHSG verpflichtet, Nachdiplomstudien anzubieten, die zu eidgenössisch anerkannten und geschützten Diplomen führen. In den Verordnung des EVD über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen¹⁵⁵ (Stand 1. Mai 2009) werden die Zulassungsvoraussetzungen (Hochschulabschluss), der Umfang (mind. 60 ECTS-Kreditpunkte, Masterarbeit) und die Anerkennung der Diplome (Erfüllung der bundesrechtlichen Anforderungen) geregelt.

Mit dem Masterplan 2004¹⁵⁶ wurden die Leistungsaufträge der Fachhochschulen priorisiert und der Weiterbildung eine nachrangige Bedeutung zugemessen. Eine finanzielle Förderung des Weiterbildungsbereichs sieht der Bund seit 2004 nicht mehr vor.

Das LLL-Konzept der Bildungsminister/innen ist heute noch relativ unpräzis und hat verschiedene Dimensionen. Einzelne Themen finden sich auch in anderen Aktionslinien (z.B. soziale Dimension). Die Themen Zulassung, Anerkennung von Studienleistungen und Studiengestaltung wurden in diesem Report bereits oben behandelt. Wir beschränken uns im Folgenden auf die Weiterbildung.

4.6.3 Empfehlungen der KFH zum Lifelong Learning (Aspekt Weiterbildung)

Die KFH hat ihr Grundverständnis der Weiterbildung und Vorschläge zu einer Rahmenregelung 2005 in einer Empfehlung zur Weiterbildung an den Fachhochschulen¹⁵⁷ zusammengefasst. Dieses umfasst die Kapitel: gesetzliche Ausgangslage, Verständnis der Weiterbildung (Grundsätze, Adressat/innen, Dozierende, Curriculum/Didaktik, Qualitätssicherung, Finanzierung), Strukturierung (Kategorisierung, Benennung der Abschlüsse), anerkennungsrechtliche Prüfung (Genehmigung der Konzepte, Prüfung der Konzepte, FH-interne Regelung von Weiterbildungs-Masterstudiengängen, Verwendung des Titels EMBA, Publikation der anerkannten Weiterbildungs-Masterstudiengängen) und organisatorische Empfehlungen (Kooperation und Koordination, Passerellen, Immatrikulation).

Die Weiterbildung ist auch Teil des nationalen Qualifikationsrahmens, den die drei Rektorenkonferenzen 2009 erarbeitet haben¹⁵⁸. Darin werden auf europäischer Ebene erstmalig auch für die hochschulische Weiterbildung separate Indikatoren aufgeführt, die für die Weiterbildungsmaster MAS resp. EMBA (und in eingeschränkter Form auch für die anderen Abschlüsse (Weiterbildungszertifikat CAS und Weiterbildungsdiplom DAS) gelten

¹⁵⁴ EDK, ETH-Rat, Gemeinsame Erklärung des ETH-Rates und des Fachhochschulrates der EDK vom 17. September 1998 über die Gegen- seitige Anerkennung von Studienleistungen und Regelung der Übertritte zwischen den Fachhochschulen und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen; EDK Fachhochschulrat, Vereinbarung zwischen den Fachhochschulen der Schweiz über die gegenseitige An- erkennung während des Studiums an einer Fachhochschule erbrachten Studienleistungen vom 11. Dezember 1997

¹⁵⁵ Für die Regelung der Titelfrage gab das BBT 2002 eine Studie in Auftrag: Frey Hans-Rudolf, Künzle Daniel (Zentrum für Weiterbildung, ETHZ), Vom Nachdiplom zum Master. Abklärungen und Empfehlungen im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration für den Fachhoch- schulbereich. Bern, BBT, 2002

¹⁵⁶ EDK, BBT, Masterplan 2004-2007. Bern 2003

¹⁵⁷ KFH, Weiterbildung an den Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2006

¹⁵⁸ KFH, CRUS, COHEP, Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. Bern 2009

sollen. Damit wird auch von den Hochschulen deutlich gemacht, dass die Weiterbildung Teil der hochschulischen Lehre ist, aber auch, dass sie anderen Bedingungen unterworfen ist und teilweise andere Ziele verfolgt, als die grundständigen Bildungsstufen (Bachelor, Master, Doktorat).

4.6.4 Stand der Umsetzung

Die Fachhochschulen sind heute sehr stark im Bereich der Weiterbildung engagiert. Als praxis- und berufsfeldbezogene Hochschulen sind sie dazu prädestiniert¹⁵⁹. Die Weiterbildungsangebote werden dabei stark unter einem Marktaspekt betrachtet und es wird das angeboten, was der ‚Markt‘ verlangt resp. wo eine Nachfrage besteht. Eigentliche Strategien der Lehre insgesamt, welche die Weiterbildung einbezieht, bestehen nicht, hingegen Teilstrategien für den Weiterbildungsbereich allein.

Die KFH hat im Januar 2010 ein Seminar zur Zukunft der Weiterbildung veranstaltet, an welchem auch das Konzept des Lebenslangen Lernens diskutiert wurde. Der Präsident von EUCEN¹⁶⁰ (European Universities Continuing Education Network), Michel Feutrie, Université Lille 1, skizzierte dabei die Hochschule der Zukunft. Hochschulen sind Anbieter von Langzeitdienstleistungen, die ihren Studierenden eine lebenslange Weiterbildung ermöglichen und ihre Dienstleistungen bezüglich Ort und Zeit so zur Verfügung stellen, wie die Studierenden dies wünschen. Sie bringen dabei nicht nur die Kenntnisse auf den neusten Stand, sondern offerieren ein integriertes Modell, um auch das zusammenzufügen, was ehemalige Studierende selbst, sei dies im Rahmen von formalen, nicht formalen oder informellen Lernen gelernt haben. Dies bedeutet einen neuen Hochschulauftrag, ein auf die unterschiedlichen Lernenden ausgerichteten Ansatz, eine flexible Organisation für die Aufnahme von Studierenden jeden Alters und neue Dienstleistungen für eine heterogene Studierendenschaft¹⁶¹.

Tab. 25 Weiterbildungsangebote der FH (MAS/EMBA) nach FH und Fachbereich 2009

	BFH	FHNW	FHO	HES-SO	HSLU	KAL	SUPSI	ZFH	Total
Architektur, Bau, Planungswesen	3		2						5
Technik und IT	4	6	5	6	5		5	8	39
Chemie und Life Sc.			1						1
Wirtschaft und DL	9	11	14	12	20	19	4	26	115
Design				1			2	3	6
Sport	2								2
Musik, andere Künste	2						1	12	15
Angew. Linguistik								1	1
Soziale Arbeit	4	15	1	2	10		1	4	37
Angew. Psychologie								10	10
Gesundheit	1		1	1			3	3	9
Total	25	32	24	22	35	19	16	67	240

Quelle: Websites der Fachhochschulen (Juni 2010)

Die Fachhochschulen führen auf ihren Websites 240 verschiedene weiterbildende Masterstudiengänge, die zu einem eidgenössisch anerkannten Titel Master of Advanced Studies MAS oder Executive Master of Business Administration EMBA führen. Knapp die Hälfte davon sind dem Fachbereich ‚Wirtschaft und Dienstleistungen‘ zuzurechnen. Weiterbildungsaktiv, gemessen an der Grösse des Fachbereichs, sind offensichtlich Absolvierende aus dem Fachbereich ‚Soziale Arbeit‘, aus welchem gegen 40 MAS stammen. Auf eine gleiche Anzahl MAS kommt der Fachbereich ‚Technik und IT‘, obwohl dieser nach Anzahl Studierender mehr als doppelt so gross ist.

¹⁵⁹ Siehe zur FH-Weiterbildung und zum Unterschied zur universitären Weiterbildung die Ausführungen von Karl Weber in: Weber Karl et al., Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern, Universität Bern ZUW, 2010, S. 212ff.

¹⁶⁰ Siehe: www.eucen.org

¹⁶¹ Feutrie Michel, Entwicklung des Bildungsauftrages der Hochschulen aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens. Folienpräsentation. KFH, 26.10.2010

Um zu sehen, wie sich die Studierendenzahlen in den weiterbildenden Masterangeboten entwickelt haben, seit die FH auch grundständige Masterangebote anbieten, werden im folgenden die Studierendenzahl in MAS und EMBA von 2005 und 2009 aufgeführt.

Tab. 26 Studierende an FH in MAS/EMBA nach Fachbereichen (2005 und 2009)
(ohne Lehrkräfteausbildung)

	2005	2009
Architektur, Bau- und Planungswesen	51	49
Technik und IT	340	313
Chemie und Life Sciences	0	14
Land- und Forstwirtschaft	0	0
Wirtschaft und Dienstleistungen	1749	1731
Design	101	64
Sport	9	0
Musik, Theater und andere Künste	20	51
Angew. Linguistik	0	12
Soziale Arbeit	84	209
Angew. Psychologie	29	99
Gesundheit	0	0
Interdisziplinär	53	14
Total	2436	2556

Aus diesen Angaben wird ersichtlich, dass die Zahl der Studierenden, die in einem weiterbildenden Masterstudiengang eingeschrieben sind, zugenommen hat. Ob dieser Trend anhalten wird, wenn die grundständigen Master sich noch besser etabliert haben, wird sich zeigen. Die Zahlen deuten jedoch darauf hin, dass die grundständigen die weiterbildenden Master nicht verdrängen, dass die beiden Mastertypen sich ausreichend differenzieren, verschiedene Bedürfnisse abdecken und unterschiedliche Studierendenpopulationen anziehen.

4.6.5 Feststellungen und Einschätzungen

LLL-Konzept

(1) Das Bologna-Postulat des Lebenslangen Lernen LLL ist neu. Es enthält sehr unterschiedliche Aspekte und ist inhaltlich noch wenig konzis. Zum mindest im deutschsprachigen Raum sind noch wenige überzeugende Konzepte bekannt. Die Fachhochschulen haben sich bis anhin kaum grundsätzliche Gedanken gemacht, was LLL für sie bedeuten und wie das Konzept in die Strategien einbauen könnten. Sie haben sich auch mit ihren Trägern und Regulatoren noch wenig darüber unterhalten, wie diese die Entwicklungen beurteilen, wo sie die Prioritäten setzen und welche Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines überzeugenden LLL-Konzeptes notwendig wären.

Weiterbildung

(2) Die Weiterbildung an den Fachhochschulen ist heute stark vom Markt her getrieben. Die Wirtschaftlichkeit steht im Vordergrund. Die Fachhochschulen passen ihr Angebot der Nachfrage und Marktsituation an. Eine Verbindung zu den anderen Missionen der Fachhochschulen ist weniger stark ausgebaut. Weiterbildung wird heute vielfach unter ökonomischen Aspekten und als zusätzliche Finanzierungsquelle der Fachhochschulen gesehen.

(3) Die Fachhochschulen haben Bachelor, Master und MAS bis anhin, mit wenig Ausnahmen (z.B. im Bereich Musik), rein additiv konzipiert. Es fehlt eine Gesamtschau, ein Gesamtkonzept der Lehre (Grundausbildung und Weiterbildung) unter dem Aspekt, was kann und was soll eine Hochschule leisten, damit sich Arbeitnehmer/innen in Tätigkeitsfeldern, die einen Hochschulabschluss erfordern, regelmäßig für neue Aufgaben und Bedürfnisse qualifizieren können.

(4) Die Weiterbildung der Fachhochschulen wird oft als Wildwuchs bezeichnet. Die Frage, was Aufgabe einer Hochschule, welches die Funktion einer Hochschule in der Weiterbildung ist, wie eine Arbeitsteilung zwischen den Hochschultypen und zwischen dem Tertiärbereich A und B aussieht, wird von den Fachhochschulen und ihren Teilschulen unterschiedlich diskutiert und beantwortet. Eine klare Linie der Fachhochschulweiterbildung ist bezüglich Angebot, Organisation, Anspruch nicht auszumachen. Entsprechende fundierte Analysen¹⁶² fehlen, was eine kohärente Politik der Fachhochschulen verunmöglicht. Eine solche wäre jedoch auch hilfreich für die Vertretung der Interessen im Rahmen der Formulierung einer Weiterbildungspolitik des Bundes¹⁶³.

4.6.6 Zusammenfassung

Die Aktionslinie Lifelong Learning LLL ist in der Bologna-Agenda noch wenig ausdifferenziert und auch bei den Fachhochschulen kaum konzeptualisiert. Was die Bildungsangebote betrifft, so sind die Studiengänge additiv aufgebaut, eine Gesamtkonzeption der beiden grundständigen Stufen (Bachelor und Master) und der folgenden weiterbildenden Ausbildungsangebote ist nicht auszumachen.

Die Fachhochschulen bieten heute ein breite Palette an weiterbildenden Masterstudiengängen an und eine kaum überblickbare Anzahl von Kursen von kürzerer Dauer. Die Angebote sind stark arbeitsmarktorientiert und erfahrungsbasiert und machen vielfach einen etwas zufälligen, wenig fokussierten Eindruck. Für die langfristige Positionierung der Weiterbildung im Rahmen eines ganzheitlichen Lifelong Learning-Konzeptes der Fachhochschulen fehlen noch Grundlagenarbeiten.

Bezüglich Lifelong Learning ergeben sich Diskussions- und Klärungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Klärung der Aufgabe und Funktion der Fachhochschulen im Konzept Lifelong Learning
- Entwicklung eines Konzeptes für Lifelong Learning und Integration in die Strategie
- Erarbeiten einer Analyse der Situation der Weiterbildung an den Fachhochschulen und Entwicklung von Perspektiven im Hinblick auf Lifelong Learning.

5. Fazit

5.1 Schlussfolgerungen

Die schweizerische Fachhochschullandschaft ist komplex. Von der Grösse, der Organisation, der Führungsstruktur, aber auch von den gelebten Organisations- und den beteiligten Fachkulturen her sind die Fachhochschulen verschieden. Daher ist es schwierig, allgemeine Aussagen über sie zu machen. Solche stimmen immer nur partiell. Für jede generalisierende Feststellung lassen sich immer auch Beispiele finden, auf welche diese nicht zutreffen. Die folgenden Schlussfolgerungen haben denn auch mehr Feststellungs- und Hinweischarakter, die auf den zur Verfügung stehenden Daten und Einschätzung von Verantwortungsträger/innen basieren.

¹⁶² Für die universitären Hochschulen hat das Staatssekretariat für Bildung und Forschung eine solche Studie in Auftrag gegeben. Reichert Sybille, Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Bern, Schriftenreihe SBF, 2007

¹⁶³ EVD, Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes. Bern 2009

- (1) Gemeinhin wird der Bologna-Prozess verkürzt auf die neue Studiengangsarchitektur und eine neue Studiengangsgestaltung mit den entsprechenden Instrumenten wie Modularisierung, ECTS-Kreditsystem und Diploma Supplement. Nimmt man diese Bologna-Aktionslinien als Beurteilungsbasis, so darf festgestellt werden, dass Bologna an den Fachhochschulen umgesetzt ist, mit der Einschränkung, dass dies nur für die Stufen Bachelor und Master betrifft, nicht jedoch für die ebenfalls vorgesehene dritte Hochschulstufe, das Doktorat. Heute studieren praktisch alle FH-Studierende in der neuen Ausbildungsarchitektur und in Curricula, die den Bologna-Prinzipien entsprechen.
- (2) Die Fachhochschulen haben die Bologna-Reform genutzt, die Curricula tiefgreifend zu verändern und nicht blos das Bologna-Instrumentarium den bisherigen Curricula formal zu überstülpen. Dies gab ihnen Gelegenheit, sich vertieft mit Fragen des Lehrens und Lernens und der Lehr- und Lernbedingungen über die einzelnen Teilschulen und Fachbereiche hinweg auseinanderzusetzen. Dies wurde zuvor kaum gemacht, die Diskussionen wurden – historisch bedingt – praktisch nur im eigenen Fachbereich geführt. Der Bolognaprozess war für die Fachhochschulen als Institutionen identitäts- und kulturbildend.
- (3) Der von der Bologna-Reform initiierte Curriculumsprozess wurde an den Fachhochschulen überlagert von anderen Changeprozessen im Bereich der Organisation und der Führung der Fachhochschulen und/oder Teilschulen, für die nicht Bologna der Treiber war. Diese verschiedenen parallel laufenden Changeprozesse zu steuern war höchst anspruchsvoll. Vielfach waren diese Entwicklungsprojekte gegenseitig unterstützend. So war der für die neuen Studiengänge erforderliche Aufbau einer Zusammenarbeitskultur auch hilfreich für andere organisatorische undführungsbezogene Veränderungsprozesse. Dass diese parallelen, interferierenden und teilweise disharmonisch verlaufenden Prozesse auch zu Frustrationen, Überforderungen oder gegenseitig behindernden Konsequenzen führten, sei nicht verschwiegen. Diese Gesamtsituation machte es jedoch aus, dass bezüglich Lehre die Umstellung auf Bologna einerseits geglückt ist und andererseits ist sie auch ein Grund, dass das Resultat nicht so optimal ausgefallen ist, wie es hätte sein können.
- (4) Regulatoren, Träger wie auch die Fachhochschulen beschritten mit der Bologna-Reform in vielen Bereichen Neuland. Es war denn auch ein Suchprozess, die richtige Steuerungsebene und Steuerungstiefe und die geeigneten Instrumente und Regelungen zu finden. Ein Prozess, der nicht immer konfliktfrei, jedoch im gegenseitigen Respekt, verlief. Rückblickend kann festgestellt werden, dass sich die beteiligten Akteure für den Umbau der bestehenden Studiengänge und den Aufbau der Masterstudiengänge insgesamt auf zielführende Regelungen und Verfahren einigen konnten. Für die Weiterentwicklung sind diese allerdings zu überprüfen, haben sich doch nicht alle bewährt und führen teilweise zu negativen Anreizen und Effekten.
- (5) Die Umstellung der Curricula nach den Bolognavorgaben ist noch nicht perfekt. Nicht in allen Studiengängen ist sie bereits überzeugend gelungen. Es können Themen bezeichnet werden, die gehäuft als Schwachpunkte bezeichnet werden und bei denen es zusätzlicher Anstrengungen bedarf. Als solche werden die Modularisierung (z.B. Modulgrösse, Abstimmung der Kurse), die Berechnung der studentischen Workload, das begleitete Selbststudium sowie die Kompetenzüberprüfung genannt. In diesen Bereichen macht sich besonders ein Mangel an handlungsrelevanten Forschungen oder Wirksamkeitsstudien bemerkbar, die zu evidenzbasierten Lösungen führen würden. Es fehlen auch organisatorische Gefässe, Strukturen und Instrumente für einen Fachdiskurs zur Lehre an den Fachhochschulen, der über die einzelnen Fachhochschulen hinausgeht. Die didaktischen Fachstellen, die einige FH errichtet haben, leisten wertvolle Arbeit bei der Schulung von Dozierenden und Beratung von Studiengangsleitenden. Was noch fehlt, ist ein Forum für die Bearbeitung und den Austausch von Fragen der Lehre über die Fachhochschule hinaus sowie ein Institut, das Hochschulforschung mit dem Fokus Fachhochschule betreibt.
- (6) Auch wenn die Forschung nicht eigentlich Thema des Bologna-Prozesses ist, sondern jene der parallel laufenden Bestrebungen für die Entwicklung eines europäischen Forschungsraumes (European Research Area ERA¹⁶⁴), hatte Bologna nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entwicklung des Forschungsbereichs an den Fachhochschulen. Aufgrund der Vorgaben der Regulatoren für die Masterstudiengänge musste der Forschungs-

¹⁶⁴ Siehe dazu: http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm

bereich ausgebaut und teilweise auch strategisch neu ausgerichtet werden. Und dies ohne zusätzliche finanzielle Mittel. Ein Desiderat ist vielfach noch die Verknüpfung der Forschung mit der Lehre und der Einbezug der Forschenden in die Lehre.

(7) Die Bologna-Reform in der Lehre hat grosse Auswirkungen für die Studierenden. Sie haben mit den Bologna-konformen Curricula mehr Wahlmöglichkeiten, grössere Autonomie und dementsprechend auch mehr Eigenverantwortung für ihr Studium. Das Angebot der Fachhochschulen ist heute für die Studierenden attraktiv, qualitativ gut und entspricht international dem ‚State of the Art‘. Die Bologna-Reform wurde ohne systematischen Einbezug der Studierenden umgesetzt. Die Fachhochschulen haben die Chance verpasst, sie in diese Reform, die sie in einem hohen Mass betrifft, einzubeziehen, von ihnen auch zu lernen und das Verhältnis von Lehre – Studium – Lernen mit den entsprechenden Akteuren auszudiskutieren und auszuhandeln. Die Fachhochschulen werden nicht darum herumkommen, dies nachzuholen und grundsätzlich die studentische Mitwirkung und Mitbestimmung zu diskutieren und zu regeln¹⁶⁵. Ein erster Anfang ist mit der in Auftrag gegebenen Gesamtdarstellung der Mitwirkungsrechte an den Fachhochschulen gemacht.

(8) Bezuglich der direkten Auswirkungen von Bologna auf die Studierendenströme, die soziodemografische Zusammensetzung der Studierenden, die sozialen Lage der Studierenden und die Auswirkungen auf den Zugang zum Arbeitsmarkt sind die Daten noch unsicher. Die Ergebnisse der relevanten Erhebungen des Bundesamtes für Statistik (Absolventenstudie, Studie zur sozialen Lage der Studierenden) liegen für die Studierenden, die nach der Bologna-Studiengangsarchitektur abgeschlossen haben, erst im Herbst 2010 vor. Die Einschätzungen der Verantwortlichen der Fachhochschulen und des Studierendenverbandes gehen davon aus, dass keine negativen Entwicklungen zu erwarten sind. Der Bachelor, soweit dieser eine berufsbefähigende Ausrichtung hat, ist in der Arbeitswelt akzeptiert und tritt an die Stelle der früheren Diplomausbildung. In der Arbeitswelt treffen sich nun allerdings Hochschulabgänger/innen von universitären Hochschulen, bei denen der Bachelor nicht berufsbefähigend konzipiert ist, mit den Bachelor-Absolvent/innen, bei denen diese Hochschulstufe berufsbefähigend ist. Welche Effekte dies haben wird, kann heute noch nicht gesagt werden. Vom Verband der FH-Absolvierenden FH-Schweiz wird aufgrund einiger Rückmeldungen befürchtet, dass Firmen FH-Absolvierende mit einem Bachelorabschluss gleich wie solche mit einem Bachelorabschluss von Universitäten behandeln und sie nur als Praktikant/innen einstellen oder in ein Trainee-Programm aufnehmen.

(9) Das Bundesamt für Statistik hat in den letzten Jahren die statistische Erfassung des Hochschulbereichs ausgebaut und verschiedene sehr wertvolle Studien zur Gesamtentwicklung der Hochschulbildung, aber auch für Teilaspekte, wie der Internationalisierung, verfasst. Dabei wertet das BFS die Daten auch bezüglich der Auswirkungen von Bologna aus. Die Auswertungen erfolgen in der Regel im Hinblick auf die Gesamtsteuerung des Hochschulsystems. Die Daten der Fachhochschulen werden in Bezug gesetzt zu solchen der universitären Hochschulen und der pädagogischen Hochschulen. Der Schwerpunkt der Kommentierung liegt vielfach beim grössten Partner, den universitären Hochschulen. Für die Steuerung des Fachhochschulbereichs wären vertiefte Analysen wertvoll, die diesen Hochschultyp allein im Fokus haben, sind doch die Profile und die Rahmenbedingungen der beiden Hochschultypen unterschiedlich.

(10) Die Situation bei der Umsetzung der Bologna-Reform an den schweizerischen Fachhochschulen präsentiert sich anders als jene bei den universitären Hochschulen, wie sie beispielsweise im Arbeitsbericht von CRUS und Universität Zürich von 2008¹⁶⁶ oder im aktuellen Monitoring Bericht der CRUS¹⁶⁷ dargestellt ist. Auch deutsche Bilanzierungen¹⁶⁸ sind nicht ungeprüft auf die schweizerische Situation zu übertragen. An den schweizerischen Fachhochschulen ist keine Protestbewegung der Studierenden ersichtlich, auch wenn diese Verbesserungspotential ausmachen und Weiterentwicklungen einfordern. Für die Bologna-Reform an den Fach-

¹⁶⁵ Zu den Vorstellungen zur studentischen Mitbestimmung siehe z.B.: Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS, Mitbestimmung. Studie zur studentischen Mitbestimmung an Schweizer Hochschulen. Bern 2005

¹⁶⁶ Hildbrand Thomas et al., Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Bern, Zürich 2008

¹⁶⁷ CRUS - Bologna-Koordination, Bologna Monitoring 2008-2011. Erster Zwischenbericht 2008/09. Bern 2010

¹⁶⁸ Z.B. Winter Martin, Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: Hochschulwesen HSW 2/2011 S. 45ff. Oder: Zervakis Peter, Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. In: HochschullInformationsSystem HIS (Hg.), Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld, Bertelsmann, 2010

hochschulen kann ein insgesamt positives Bild gezeichnet werden. Die Problemfelder sind erkannt und soweit sie die KFH betreffen, Prozesse zur Weiterentwicklung der Empfehlungen eingeleitet. Bologna in der Lehre an den Fachhochschulen braucht insgesamt keinen Schub, keine neue Projektorganisation. Die Fragen und Probleme können im Rahmen der ordentlichen Weiterentwicklung der Curricula bearbeitet werden. Wesentliche Unterstützung dazu wären empirische Studien sowie Foren für den Austausch der Lehrverantwortlichen.

(11) Die Fachhochschulen haben bezüglich Mobilität und Internationalisierung im Rahmen der Bologna-Reform ihre diesbezüglichen Bestrebungen intensiviert und sind daran, sie auch strategisch auszurichten und abzusichern. Es ist derselbe Prozess zu beobachten wie früher in der Forschung, wo sich nach einer ‚wilden Phase‘ langsam Forschungsprofile herausbildet haben, die nachhaltige Wirkung zeigen. Als besondere Probleme erweisen sich die Frage der Finanzierung der ausländischer Studierenden, die Finanzierung von Mobilitätsaufenthalten von Studierenden im Ausland sowie die Animation von Dozierenden für Aufenthalte an ausländischen Hochschulen zum beiderseitigen Gewinn, für die Einzelpersonen aber auch die Hochschule. Verbesserungsfähig ist auch der Auftritt und die Präsentation des schweizerischen Hochschulwesens im Ausland. Während es im Inland durchaus Sinn macht, die unterschiedlichen Profile der beiden Hochschultypen zu betonen, schwächt dies im Ausland, v.a. in Ländern mit einem unifizierten Hochschulsystem, den Hochschulplatz Schweiz.

(12) Die Bolognavorgaben bezüglich Qualitätssicherung sind bei den Fachhochschulen weitgehend erfüllt. Bei ihnen ist aufgrund der rechtlichen Grundlagen vom BBT resp. EVD ein Akkreditierungssystem eingerichtet, das Wirkung zeigt. Mittelfristig ist dieses aufwändige System, das institutionelle und Programmakkreditierung verlangt, zu vereinfachen, wie dies im neuen Hochschulförderungs- und –koordinationsgesetz HFKG vorgesehen ist. Für die Fachhochschulen bedeutet dies, sich rechtzeitig auf institutionelle Akkreditierungen vorzubereiten und das interne Qualitätsmanagementsystem entsprechend auszurichten. Es wird eine wesentliche Rolle spielen bei den entsprechenden Audits. Die Fachhochschulen können diesbezüglich von den universitären Hochschulen lernen, die mit dem OAQ bereits QM-Audits durchgeführt haben. Für die institutionellen Akkreditierungen wird auch der nationale Qualifikationsrahmen NQF eine wichtige Rolle spielen, soll doch geprüft werden, ob und wie die Hochschulen diesen bei ihren Studiengängen anwenden. Es sind von der KFH diesbezüglich Überlegungen anzustellen, wie die Hochschulen respektive die Studiengangsverantwortlichen dabei unterstützt werden können.

(13) Die Gründung der Fachhochschulen hatte u.a. das Ziel, die Berufsbildung zu stärken. Damit wurde auch der zuvor sehr beschränkte Zugang zum Hochschulstudium geöffnet. Mit dem neuen Hochschultypus und den dazu neu geschaffenen Zugangswegen konnte unser Land die Hochschulen einem weiteren Personenkreis zugänglich machen, der von der sozialen Herkunft, aber auch der Vorbildung her, nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen ein Hochschulstudium aufnehmen konnte. Der Bolognaprozess hat die Beschäftigung mit der sozialen Dimension des Hochschulstudiums intensiviert. Prominent dazu gehört auch die Frage der Chancengleichheit von Frau und Mann, die in den letzten zehn Jahren in den Fachhochschulen intensiv und mit Erfolg bearbeitet wurde. Andere Aspekte der sozialen Dimension wie z.B. die Frage der Finanzierung des Studiums oder das studentische Wohnen, wurden noch wenig bearbeitet.

(14) Die jüngste Aktionslinie im Bolognaprozess, das Lifelong Learning, ist in der Ausrichtung am wenigsten präzis. Wir beschränken uns hier auf den Aspekt der Weiterbildung oder besser gesagt, auf die Hochschulausbildung beginnend mit einer Basisausbildung und immer wiederkehrenden Unterbrüchen der beruflichen Tätigkeit für zusätzliche Bildungsphasen. Während heute die Fachhochschulbildung noch additiv konzipiert ist, wären in einem LLL-Hochschulkonzept die verschiedenen Bildungsphasen aufeinander bezogen und abgestimmt. Entsprechende Beispiele und Modelle sind generell erst in Ansätzen sichtbar. Es würde sich für die Fachhochschulen als berufsfeld- und praxisorientierte Hochschulen lohnen, sich verstärkt mit solchen Entwicklungen auseinanderzusetzen.

(15) Bologna hat nicht zu einer Einebnung der Unterschiede zwischen den beiden Hochschultypen geführt. Im Gegenteil: Im Rahmen des Bologna-Prozesses, genauer bei der Erarbeitung des nationalen Qualifikationsrahmens, haben die Hochschulen ihr Profil neu definiert und justiert. Die Fachhochschulen sind bedacht, ihre Ausbildungen berufsbefähigend zu gestalten, was von den Studierenden und der Arbeitswelt auch erwartet wird. Dass Fachhochschulen kleine Universitäten werden wollen, ist nicht auszumachen. Um ihren spezifischen

didaktischen Zugang halten zu können, sind jedoch die entsprechenden finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Gefahr einer Angleichung an universitäre Vermittlungsmuster besteht, wenn aufgrund fehlender Finanzen die Fachhochschulen zu vermehrten Grossgruppenveranstaltungen (z.B. Vorlesungen) gezwungen werden und wenn die Nachwuchsförderung nicht befriedigend gelöst werden kann.

(16) Zumindest seit den Studentenprotesten im letzten Jahr in der Schweiz und im Ausland ist die Bologna-Reform in der Diskussion. Nicht allein die Studierenden äussern Vorbehalte, auch aus Kreisen der Dozierenden sind kritische Stimmen zu hören. Es lohnt sich, diese kritischen Stimmen genauer zu analysieren und zu prüfen, inwieweit sie auch für die schweizerischen Fachhochschulen gelten und ob sie sich tatsächlich auf die Bologna-Reform beziehen oder ob Bologna nicht als Chiffre für andere Probleme herhalten muss. Die Bologna-Reform ist als ein Hochschulentwicklungs-Prozess anzusehen, der auch 2020 nicht abgeschlossen sein wird. Die Anliegen der Reform werden auch nach einem möglichen Ende bleiben. Ein Zurück auf die Situation vor Bologna ist keine Alternative, hingegen das Bestreben, erkannte Probleme gemeinsam anzugehen. Die Fachhochschulen sind hier auf einem guten Weg, benötigen jedoch die Unterstützung der Regulatoren (z.B. durch Gewährung der erforderlichen Autonomie) und Finanzierer (z.B. ausreichende Mittel, um das spezifische Profil der Fachhochschulen und ihrer Hochschuldidaktik behalten zu können).

5.2 Handlungsfelder und Empfehlungen

Bologna ist vom Ursprung her ein hochschulpolitisches Projekt, bei dem sich die Bildungsminister/innen der Unterzeichnerstaaten für eine koordinierte Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme verpflichtet haben, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum aufzubauen zu können, der mit anderen konkurrieren kann. Bologna ist heute mehr als ein hochschulpolitisches Projekt: es ist ein Hochschulentwicklungsprojekt zur Erneuerung und Weiterentwicklung der Lehre, zur Anpassung der Hochschulsteuerung und -führung sowie zur Weiterentwicklung der Hochschulen insgesamt aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Forderungen. Bologna hat Auswirkungen auf drei Ebenen: (1) Hochschulsteuerung: Bund (SBF, BBT, ETH-Rat), Kantone (SUK, FHR), (2) Hochschulbereich: Rektorenkonferenzen (KFH, CRUS, COHEP) und (3) Hochschultypen (Fachhochschulen, universitäre Hochschulen, pädagogische Hochschulen).

Die Weiterentwicklung von Bologna betrifft alle diese Ebenen. Nach zehn Jahren Erfahrung sind die heutigen Strukturen und Abläufe, die Empfehlungen und Regelungen zu überprüfen und ist eruieren, mit welchen Instrumenten noch bessere Resultate erzielt werden können.

Aufgrund dieses Bologna-Reports lassen sich für die Fachhochschulen fünf Handlungsfelder ausmachen:

Handlungsfeld 1: Steuerung und Führung des Bologna-Prozesses

1 Gesamtschweizerische Hochschulsteuerung

Das ursprünglich auf 2010 angelegte Bologna-Projekt wurde von den Bildungsminister/innen mit Zielhorizont 2020 verlängert. Dies bedeutet, dass auch die nationale Steuerung und Umsetzungsregelung der Bologna-Reform verlängert werden muss. Zudem wird in der Schweiz mit dem HFKG die Steuerung und Regelung des Hochschulbereichs mit einer neuen Gremienstruktur, einer gemeinsamen Regelungsphilosophie, neuen Zuständigkeiten, Prozessen und Abläufen neu geregelt. Eine Prüfung der heutigen Struktur und Verfahren für die Umsetzung der Bologna-Reform ist deshalb doppelt angezeigt.

Auf gesamtschweizerischer Ebene ist das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF bei der Steuerung des Bologna-Prozesses federführend. Dieses fungiert, unterstützt durch die bei der CRUS angesiedelte Bologna-Koordination, als Bologna Follow up Group BFUG. So werden die organisatorischen Einheiten in den Bologna-Ländern genannt, die zwischen den Ministerkonferenzen die Reform vorantreiben und auch die Länderberichte zum Stand der Umsetzung verfassen (Stocktaking-Berichte). Die Fachhochschulen haben hier bis anhin nur

subsidiäre Funktionen innegehabt, indem sie teilweise zu Stellungnahmen eingeladen wurden. Der FH-Bereich ist jedoch im Leitungsgremium nicht prominent vertreten.

Empfehlung 1: Neuformierung der schweizerischen BFUG unter formeller und angemessener Einbezug aller Hochschultypen mit dem Ziel einer gesamtschweizerischen Koordination der Umsetzung von Bologna und der gemeinsamen Entwicklung der schweizerischen Position für die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene.

2 Ebene Hochschulbereich, Rektorenkonferenzen

Für die Koordination unter den Hochschultypen haben die Hochschulen einen Leitungsausschuss (la-rkh.ch) gebildet, bestehend aus den Präsident/innen, einem weiteren Mitglied und den Generalsekretär/innen der Rektorenkonferenzen. Dieser la-rkh.ch bearbeitet heute in der Regel aktuelle hochschulpolitische Fragen, die alle Hochschultypen betreffen. Einige gingen aus dem Bologna-Prozess hervor wie z.B. die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmen oder das Profil der verschiedenen Hochschultypen. Bis anhin fungierte die la-rkh.ch nicht als Gremium für die strategische Behandlung des Bologna-Prozesses. In Anlehnung an die Empfehlung 1 im Arbeitsbericht zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz, der 2008 von der CRUS und Universität Zürich herausgegeben wurde, ist zu prüfen, wie die Rektorenkonferenzen gemeinsam zu Positionen zum Bologna-Prozess kommen und gesamthochschulische Zielsetzungen sowie die nächsten Entwicklungsschritte festlegen.

Empfehlung 2: Prüfen, in welcher Konfiguration die gemeinsamen Interessen aller Hochschultypen beim Bologna-Prozess festgelegt, die Ziele definiert und die Entwicklungsschritte festgelegt werden können.

3 Ebene KFH, Fachhochschulen

Die Fachhochschulen haben den Bologna-Prozess im Milizsystem und ohne zusätzliche finanzielle Mittel bewältigt. Die KFH übernahm eine Koordinationsfunktion, konnte dabei aber nicht wie die universitären Hochschulen auf zusätzliche personelle Ressourcen zurückgreifen oder Studien zur Erarbeitung von Grundlagen in Auftrag geben. Für die koordinierte Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses an den Fachhochschulen sind aufgrund der bisherigen Erfahrungen zusätzliche Anstrengungen notwendig.

Empfehlung 3: Prüfen, welche fachliche Unterstützung für die koordinierte Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses erforderlich ist und Bereitstellen von Foren für den Erfahrungsaustausch unter den Studiengangsleitenden (Good Practice-Beispiele) über die Fachbereiche und einzelnen Fachhochschulen hinweg.

Handlungsfeld 2: Studiengangsgestaltung nach Bologna-Vorgaben

Die Studiengänge an den Fachhochschulen sind nach den Bologna-Vorgaben umgestaltet. Es zeigen sich aufgrund der ersten Erfahrungen, dass teilweiser Anpassungsbedarf besteht und einige Forderungen (z.B. Mitwirkung der Studierenden) nicht oder ungenügend umgesetzt sind. Diese Anpassungsleistungen bei den Curricula können im Rahmen der ordentlichen Entwicklungsprozesse vorgenommen werden. Die KFH ist daran, ihre Empfehlungen zur Umgestaltung der Studiengänge nach den Bologna-Prinzipien zu überarbeiten, damit die Anpassungsleistungen nach aktualisierten Empfehlungen vorgenommen werden können.

Empfehlung 4: Rasche Verabschiedung von aktualisierten Bologna-Empfehlungen (z.B. Best Practice) der KFH, damit die Studiengänge in den ordentlichen Curricula-Entwicklungsprozessen überarbeitet werden können. Gezieltes und koordiniertes Angehen weiterer Desiderata aus dem Bologna-Prozess, die bis anhin nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

Handlungsfeld 3: Evidenzbasierung der Fachhochschullehre

Die Fachhochschulen bieten eine allgemein als gut beurteilte Lehre an. Diese war bis anhin jedoch kaum Gegenstand wissenschaftlich fundierter Evaluationen oder von Wirkungsanalysen. Eine fachlich fundierte Auseinandersetzung über verschiedene Lehr- und Lernformen, über didaktische Arrangements, über fachdidaktische Themen findet kaum statt. In solchen Studien liegt Potential für die Entwicklung zu einer stärker evidenzbasierten Lehre.

Empfehlung 5: Aufbau eines Instituts, das Hochschulforschung mit Fokus Fachhochschulen betreibt und Grundlagen für die Weiterentwicklung der Fachhochschulen erarbeitet sowie Erweiterung des Mandats des Bundesamtes für Statistik für zusätzliche statistische Analysen für den Fachhochschulbereich.

Handlungsfeld 4: Lifelong Learning LLL

Die Aktionslinie Lifelong Learning ist jene, die heute noch am wenigsten konzeptionell in die Bologna-Reform-anstrengungen der Fachhochschulen einbezogen ist. Es gibt diesbezüglich auch in andern Hochschultypen und in anderen Ländern wenig überzeugende Modelle oder Ansätze. Die Fachhochschulen könnten hier eine Vorreiterrolle übernehmen. Zu beginnen wäre mit einer Analyse des Weiterbildungsbereichs der Fachhochschulen sowie der Entwicklung von Perspektiven, wie dieser strategisch unter Berücksichtigung eines LLL-Konzeptes ausgerichtet werden könnte.

Empfehlung 6: Entwicklung eines LLL-Gesamtkonzeptes beginnend mit einer Gesamtanalyse des Weiterbildungsbereichs an den Fachhochschulen.

Handlungsfeld 5: Bologna-Monitoring

Bologna wird auch für die nächsten zehn Jahre die Leitfigur für die Weiterentwicklung der Hochschulen sein. Sowohl die bildungspolitische Steuerung als auch die Fachhochschulen selbst haben ein Interesse, diese Entwicklung systematisch zu verfolgen und die erzielten Resultate zu analysieren und für Verbesserungen aufzuarbeiten.

Empfehlung 7: Aufbau eines langfristig angelegten Bologna-Monitorings für die Fachhochschulen, das alle Aktionslinien des Bologna-Prozesses umfasst und jeweils angereichert wird mit vertiefenden Analysen einzelner Aspekte gemäss der Prioritätensetzung der KFH¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Zur Anregung siehe der soeben erschienene Monitoring-Bericht zur Umsetzung von Bologna bei den universitären Hochschulen: CRUS-Bologna Koordination, Bologna-Monitoring 2008-2011. Erster Zwischenbericht 2008/09. Bern 2010

5.3 Zusammenfassende Beantwortung der Fragen des BBT

Vorbemerkung

Die Fachhochschulen haben Bologna auf Stufe Bachelor ab 2005 umgesetzt, auf Stufe Master mehrheitlich ab 2008 und 2009. Viele statistische Daten zur Beantwortung der Fragen des BBT fehlen noch. Insbesondere stehen die Daten aus den Absolventenbefragungen und der Befragung zur sozialen Lage der Studierenden, die sich auf die neuen Bologna-Studiengänge beziehen, noch nicht zur Verfügung. Die untenstehenden Fragen können teilweise präziser beantwortet werden, wenn diese Daten Ende 2010 vorliegen werden.

A Allgemeine Fragen zu Bologna

(1) *Wurde die Bologna-Reform (2 Studienstufen, ECTS, Modularisierung etc.) inzwischen überall umgesetzt?*

Gibt es noch altrechtliche Studiengangskonzepte (Diplomstudiengänge)?

Die heutigen Angebote der Fachhochschulen sind auf Bachelor- und Masterstufe nach den Vorgaben der Erklärung von Bologna umgesetzt. Die entsprechenden Instrumente wie ECTS-Kreditsystem, Modularisierung etc. sind übernommen. Alte Studiengangskonzepte werden mit wenigen Ausnahmen nicht mehr angeboten. Wenn solche noch auf dem Programm stehen, handelt es sich um auslaufende Studiengangskonzepte mit nur wenigen Studierenden (unter 3%). (Nähere Angaben siehe Kap. 4.1.4.3)

(2) *Herausforderungen bei der Umsetzung der „Best Practice KFH“? (z.B. Grösse der Module?)*

Die grösste Herausforderung bildete die Kompetenzorientierung der Studiengänge, die zusammen mit der Modularisierung angegangen wurde. Dies bedingte eine weitergehende Zusammenarbeit unter den Dozierenden und für die Dozierenden die Übernahme neuer Rollen in der Lehre. Die Empfehlungen der KFH für den Aufbau der Bologna-Studiengänge haben sich bewährt und wurden von den Fachhochschulen und Studiengangsleitenden weitgehend übernommen. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.2.5)

(3) *Hat die Einführung von Bologna Auswirkungen auf das FH-Profil gezeigt (Praxisorientierung, Berufsqualifikation)?*

Bologna hat zu einer Schärfung des Profils unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Situationen in den Fachbereichen geführt. Mit Ausnahme einiger Studiengänge im Bereich Musik/Kunst sind alle Bachelorstudiengänge praxisorientiert und berufsqualifizierend, im Masterbereich sind dies alle ohne Ausnahmen. Zudem sind die Studiengänge so aufgebaut, dass sie für eine weitere Ausbildungsstufe qualifizieren. (Nähere Angaben siehe u.a. Kap. 4.1.4.1 und 5.1- 8)

B Bologna und Studierendenmobilität

(1) *Kann man bereits Auswirkungen bzw. erste Tendenzen seit der Einführung von Bologna auf die Mobilität feststellen (national: innerhalb der FH, zwischen FH und anderen Hochschultypen; international)?*

Die Entwicklung der Bologna-Studiengänge hat die Mobilität in Form von Gastsemestern nicht gefördert, sie aber auch nicht behindert. Die Zahl der Mobilitätsstudierenden gemäss ERASMUS-Programm sind sehr ähnlich geblieben. Nur in wenigen Studiengängen wurde diesem Anliegen curricular besonderes Gewicht zugemessen. Die Möglichkeit von Gastsemestern ist jedoch praktisch überall gegeben und wird von den Fachhochschulen auch gefördert. Allerdings stossen die Studierenden bezüglich der Finanzierung vielfach an Grenzen. Es bedarf weiterer Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen zur Steigerung der Gastsemester-Mobilität.

Über die Mobilität der Studierenden zwischen den Fachhochschulen nach dem Bachelor liegen erst Angaben von zwei Jahren vor, die noch keine klaren Trends zeigen. Die Zahl der Bachelor-Studierenden der FH, die ein universitäres Masterprogramm absolvieren, hat auf relativ tiefem Niveau zugenommen. Das

BFS rechnet in seinen Bildungsprognosen mit einer weiteren Zunahme dieser Mobilitätsform. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.3.4.1).

- (2) *Les modalités prévues dans la convention entre la KFH, la CRUS et la COHEP („liste de concordance“) ont-elles déployé leurs effets par rapport à la mobilité? Herausforderungen?*

Die Übertrittsregelung zwischen den Hochschultypen funktioniert grundsätzlich. Sie musste aufgrund der unterschiedlichen Masterkonzeptionen in einem wesentlichen Punkt geändert werden. Es gibt allerdings noch universitäre Hochschulen, die sich nicht an diese Vereinbarung halten. Auch ist noch keine praktikable Regelung in Sicht, die Konkordanzliste zu ergänzen. Die Zulassungsvereinbarung mit Konkordanzliste wird zur Zeit evaluiert. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.3.4.2).

- (3) *Wurde bei der Konzipierung neuer gestufter Studiengänge die Mobilität explizit berücksichtigt? (Z.B. Mobilitätsfenster, Anerkennung ECTS anderer HS etc.)*

Die Mobilität wurde bei der Konzeption der neuen Studiengänge berücksichtigt, jedoch in der Regel nicht über Mobilitätsfenster. Dank der durchgehenden Modularisierung sind Mobilitätssemester möglich und Studienleistungen, die an anderen Hochschulen im Rahmen von Mobilitätsaufenthalten erbracht wurden, werden grosszügig anerkannt. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.3.4.1).

C Bologna und ECTS (Zuordnung/Anerkennung von Kreditpunkten)

- (1) *Wird das ECTS einheitlich gemäss den KFH-Best-Practices in allen Bachelor/Masterstudiengängen angewendet? Festgestellte Herausforderungen (z.B. Workload, Einheitlichkeit, etc.)*

ECTS als Mass für die Berechnung der erforderlichen studentischen Arbeitsbelastung wird in allen Studiengängen angewendet. Die Kreditpunkte werden den Studierenden für den Abschluss des Studiums angerechnet, wenn sie die erforderliche Qualifikationsleistung erbracht haben.

Zur Berechnung der studentischen Arbeitszeit für ein Modul hat sich noch keine einheitliche Methodik herauskristallisiert. In der Regel beruht diese auf der Erfahrung der Dozierenden und wird im Rahmen der regelmässig durchgeführten Lehrevaluationen überprüft.

Die ECTS-Grades werden von den Fachhochschulen unterschiedlich verwendet. Die Vorgaben im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden hier in letzter Zeit geändert. Die KFH ist daran, die neuen Vorgaben auf ihre Praktikabilität bei den Fachhochschulen zu prüfen. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.2.5.5 und 4.2.5.6).

- (2) *Wurde mit der Einführung der ECTS die Anerkennung der Studienleistungen erhöht (Mobilität)? Innerhalb der FH, zwischen UH und FH und international? Herausforderungen?*

Die Fachhochschulen haben die Prozesse zur Anerkennung von Studienleistungen, die an Hochschulen erbracht wurden, geregelt. In der Regel entscheiden die Studiengangsleitenden über die Anerkennung aufgrund der Prüfung der Curricula. Bei der Anerkennung von Leistungen, die ausserhalb des Hochschulbereichs erbracht wurden, sind die Fachhochschulen zurückhaltend. Formalisierte Prozesse für eine „validation des acquis“ mit den entsprechenden Instrumenten gibt es nur an der HES-SO. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.2.5.5).

D Bologna und Studiendauer, Studienunter- und -abbrüche, Studienformen

- (1) *Hat sich die tatsächliche Studiendauer seit der Einführung von Bologna verändert?*

Die Studiendauer für die Bachelorstufe hat sich nicht geändert. Das BFS rechnet jedoch mit einer Verkürzung von 3.5 auf 3.25 Jahre bei einem Vollzeitstudium.

- (2) *Werden seit der Einführung von Bologna mehr Studienunterbrüche und -abbrüche festgestellt?*
 Laut Aussagen der Verantwortlichen für die Lehre sind die Studienabbrüche im bisherigen Rahmen geblieben. Die modularisierten Studiengänge ermöglichen Studienunterbrüche. Statistisch werden diese jedoch nicht erfasst.
- (3) *Hat Bologna die Möglichkeit von Teilzeitstudien erhöht? Erhöhung der Angebote? Erhöhung der Anzahl Studierenden, die diese Angebote nutzen?*
 Bologna hat die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums erhöht. In der Regel werden die Studiengänge so angeboten, dass sie vollzeitlich oder teilzeitlich studiert werden können. Die Studiengänge sind so flexibilisiert, dass sie verschiedenen Lebenssituationen der Studierenden entsprechen. Einige Fachhochschulen oder Teilschulen haben die Flexibilisierung nach den Kriterien des „Label f“ vorgenommen. Berufsbegleitende Studiengänge nach besonderen Curricula, die sich von denjenigen von Vollzeit- oder Teilzeitstudien unterscheiden, werden nur wenige mehr angeboten. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.2.5.8).

E Bologna und Chancengleichheit

- (1) *Sind seit der Einführung von Bologna Veränderungen in Bezug auf die Chancengleichheit (Vertretung der Geschlechter / soziale Chancengleichheit) festzustellen (Ebene Ausbildungen; Ebene Eintritt ins Erwerbsleben)?*
 Aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten und der Einschätzung der Verantwortlichen der FH sind keine Veränderungen in Bezug auf die Chancengleichheit festzustellen. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.5.4.5).
- (2) *Welche Massnahmen im Zusammenhang mit der Einführung von Bologna wurden ergriffen, um den Anliegen der Chancengleichheit Rechnung zu tragen?*
 Die Fachhochschulen wurde von der Fachkommission Chancengleichheit der KFH eine Kriterienliste zur Verfügung gestellt, um zu prüfen, ob die neuen Studiengänge den Anforderungen an gendergerechte Studiengänge erfüllen. Die Fachhochschulen haben für die Unterstützung der Studiengangsleitenden zum Thema Chancengleichheit Strukturen aufgebaut. An einigen Fachhochschulen wurden mit Unterstützung des Bundesprogramms besondere Projekte für den Aufbau von gendergerechten Studiengängen erarbeitet. (Nähere Angaben siehe Kap. 3.2 und 4.5.4.5)

F Bologna und Mitwirkung der Fachhochschulangehörigen

- (1) *Haben seit der Einführung von Bologna Veränderungen im Bereich der Mitwirkung von Fachhochschulangehörigen stattgefunden? Herausforderungen?*
 Die Dozierenden wurden aktiv in die Konzipierung der neuen Studiengänge einbezogen. Sie waren vielfach auch in Arbeitsgruppen engagiert, die Vorgaben der Fachhochschulen oder Teilschulen erarbeiteten. Die Studierenden wurden nicht systematisch beigezogen. Sie waren kaum je Mitglied von Projekt- oder Arbeitsgruppen. Vielfach wurden sie jedoch zur Vernehmlassung eingeladen. Die generelle Regelung der Mitwirkung der Studierenden ist bei den Fachhochschulen ein Desiderat des Bologna-Prozesses, das zur Zeit im Rahmen einer Ist-Analyse zu Mitwirkung und –bestimmung angegangen wird. (Nähere Angaben siehe Kap. 4.1.6 und 5.1)

6. Anhang

6.1 Interviewpartner

1. Pius Muff, Prorektor Hochschule Luzern - Wirtschaft, Vertreter der HSLU in der Fachkommission Lehre der KFH, Luzern (3.5.2010)
2. Martin Schüssler, Prorektor Lehre, Hochschule Luzern – Musik, Luzern (3.5.2010)
3. Toni Schmid, Geschäftsführer FH-Schweiz – Dachverband der Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen, Zürich (3.5.2010)
4. Pia Gabriel Schärer, Prorektorin Ausbildung, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Luzern (5.5.2010)
5. Erich Wyler, Vizedirektor BFH-TI, Leiter Koordinationsstelle Einsatzplanung und Lehre, Biel (5.5.2010)
6. Ulrich Görlich, Leiter MA in Fine Arts, ZFH - ZHdK, Vertreter a.i. der ZFH in der Fachkommission Lehre der KFH, Zürich (10.5.2010)
7. Martin Kasser, Vice-président an charge de l'enseignement HES-SO, Vertreter der HES-SO in der Fachkommission Lehre der KFH, Vizepräsident der FkL, Delémont (11.5.2010)
8. Stephan Maeder, Direktor Departement Architektur, Gestaltung und Bauingenieurwesen, ZFH – ZHAW, Winterthur (17.5.2010)
9. Alessandro Maranta, Leiter Stabstelle Lehre, ZFH – ZHAW, Winterthur (17.5.2010)
10. Jürg Kessler, Rektor, FHO/HTW-Chur, Vertreter der FHO in der Fachkommission Lehre der KFH, Präsident der FkL, Chur (19.5.2010)
11. Magdalena Schindler, Vizedirektorin BFH-SHL, Vertreterin der BFH in der Fachkommission Lehre der KFH, Zollikofen (20.5.2010)
12. Luzia Truniger, Direktorin FHNW - Hochschule für Soziale Arbeit, Vertreterin der FHNW in der Fachkommission Lehre der KFH, Olten (25.5.2010)
13. Rahel Imobersteg, Generalsekretärin VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften, Bern (25.5.2010)
14. Wilma Minoggio, Direttrice del Dipartimento scienze aziendali e sociali SUPSI, Manno (7.6.2010)
15. Nicole Schaad, BBT Leistungsbereich Fachhochschulen, Leiterin Ressort Qualitätssicherung und Projektförderung, Bern (Telefoninterview 1.7.2010)

6.2 Abkürzungen

BA	Bachelor
BALAMA	Bachelor for the Labour Market
BASPO	Bundesamt für Sport
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BBW	Bundesamt für Bildung und Wissenschaft
BFH	Berner Fachhochschule
BFI	Botschaft Forschung und Innovation
BFS	Bundesamt für Statistik
CAS	Certificate of Advanced Studies, Weiterbildungszertifikat
CD	Corporate Design
CDEFI	Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs
CHEPS	Center for Higher Education Policy Studies (University of Twente, NL)
CHF	Schweizer Franken
COHEP	Conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
CPU	Conférence des Présidents d'Universités françaises
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
CTI	Swiss Innovation Promotion Agency (KTI)
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
DKKD	Fachkonferenz Kunst und Design, Direktorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen für Kunst und Design
DL	Dienstleistungen
DS	Diploma supplement
DAS	Diploma of Advanced Studies, Weiterbildungsdiplom
EAIE	European Association of International Educators
EBSI	Ecole de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal
ECTS	European Credit Transfer System
EDK	Erziehungsdirektorenkonferenz
EDUPROF	Education for the New European Professional in the Knowledge Society
EFHK	Eidgenössische Fachhochschulkommission
EFHSM	Eidgenössische Fachhochschule für Sport Magglingen
EFQM	European Foundation of Quality Management
EHEA	European Higher Education Area
EHR	Europäischer Hochschulraum
EMBA	Executive Master of Business Administration
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EPFL	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
ERA	European Research Area
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ETH	Eidgenössisch Technische Hochschule(n)
ETHZ	Eidgenössisch Technische Hochschule Zürich
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EUCEN	European Universities Continuing Education Network
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement
FCh	Fachkommission Chancengleichheit
FDWb	Fachkommission Dozierendenweiterbildung

FFE	Fachkommission Forschung und Entwicklung
FFR	Fachkommission Finanz- und Rechnungswesen
FH	Fachhochschule(n)
FHR	Fachhochschulrat der EDK
FH-Schweiz	Dachverband der Absolventinnen und Absolventen Fachhochschulen
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FHO	Fachhochschule Ostschweiz
FHV	Fachhochschulvereinbarung
FHSG	Fachhochschulgesetz
FHZ	Fachhochschule Zentralschweiz
FInt	Fachkommission Internationalisierung
FkL	Fachkommission Lehre
FQM	Fachkommission Qualitätsmanagement und Akkreditierung
FTAL	Fachkonferenz Technik, Architektur, Life Sciences
FWD	Fachkonferenz Wirtschaft und Dienstleistungen
GSK	Bereich Gesundheit – Soziale Arbeit - Kunst
HES-SO	Haute école spécialisée de Suisse occidentale
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
HIS	Hochschul-Informations-System (Hannover, Deutschland)
HS	Hochschule(n)
HSG	Universität St. Gallen
HSLU	Hochschule Luzern
HSQI	Handbuch Qualität in Studium und Lehre
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
IT	Informationstechnologie
ICT	Information and Communication Technology
IKES	Informations- und Koordinationsstelle ERASMUS Schweiz
IKW	Informations- und Koordinationsstelle Weiterbildung der Dozierenden
IRUAS	International Relations Officers of the Universities of Applied Sciences
ISO	International Organization for Standardization
KAL	Kalaidos Fachhochschule
KEVA	Konzeptevaluation
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KHS	Konferenz der Kunsthochschulen der Schweiz
KMHS	Fachkonferenz Musik, Konferenz Musikhochschulen Schweiz
KTHS	Fachkonferenz Theater, Konferenz Theaterhochschulen Schweiz
TKI	Kommission für Technologie und Innovation, Förderagentur für Innovation
La-rkh.ch	Leitungsausschuss der Rektorenkonferenzen der Schweizer Hochschulen
LB	Leistungsbereich
LLL	Lifelong Learning
LS	Life Sciences
MA	Master
MAS	Master of Advanced Studies, Weiterbildungsmaster
MSE	Master of Science in Engineering
NAFSA	Association of International Educators
NQF	Nationaler Qualifikationsrahmen
NR	Nationalrat
NTB	Interstaatliche Hochschule für Technik Buchs
OAQ	Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung
QM	Qualitätsmanagement

PH	Pädagogische Hochschule(n)
la-rkh.ch	Leitungsaussusses der Rektorenkonferenzen der schweizerischen Hochschulen
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
SHL	Schweizerische Hochschule für Landwirtschaft
SHIS	Schweizerisches Hochschulinformationssystem
SAGW	Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
SASSA	Fachkonferenz Soziale Arbeit
SCIEX	Scientific Exchange Programme
SDK	Sanitätsdirektorenkonferenz
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SR	Ständerat
SUPSI	Scuola universitarie professionale della Svizzera italiana
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
TWD	Bereich Technik – Wirtschaft - Design
UASNET	Universities of Applied Sciences Network
UH	Universitäre Hochschule
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UZH	Universität Zürich
VSS	Verband der Schweizer Studierendenschaften
ZFH	Zürcher Fachhochschule
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
ZHDK	Zürcher Hochschule der Künste

6.3 Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Vorgesehene Studienangebote der FH nach Stufe (2010/11)
- Tab. 2 Studierende nach Stufe und Fachbereich 2009/10
- Tab. 3 Studienabschlüsse (ohne Lehrkräfteausbildung)
- Tab. 4 Studienerfolgsquote (Kohorte 2003, nach Fachbereich und Geschlecht)
- Tab. 5 Beurteilung der Angemessenheit der an FH erworbenen Qualifikation mit momentaner Beschäftigung
- Tab. 6 Mastergesuche nach Fachbereich (Stand Juni 2007)
- Tab. 7 Masterstudiengänge. EVD-Bewilligungen und Start
- Tab. 8 Studiengänge nach Fachbereich und Zahl der Studierenden Ende 2009
- Tab. 9 Austauschstudierende ERASMUS-Programm 2004 und 2008
- Tab. 10 Studierende mit Gastsemester im In- und/oder Ausland
- Tab. 11 Übertritte aus UH an FH nach Fachbereichen
- Tab. 12 Studierende an FH (ohne Lehrkräfteausbildung) nach Nationalität und Zulassungsausweis
- Tab. 13 Studierende an FH - Fachbereichen (ohne Lehrkräfteausbildung) nach Nationalität und Zulassungsausweis
- Tab. 14 Wissenschaftliches Personal an FH nach Nationalität (2004 und 2008)
- Tab. 15 Stand des Qualitätsmanagements an den FH 2006
- Tab. 16 FH-Studierende nach Zulassungsausweis und Fachbereich (2004 und 2009)
- Tab. 17 Studierende nach Geschlecht und Fachbereich (Studienstufen Diplom, Bachelor, Master) (2004 und 2009)
- Tab. 18 Höchster Bildungsabschluss der Eltern
- Tab. 19 Einnahmen und Herkunft der Einnahmen der Studierenden FH nach Fachbereich, 2005
- Tab. 20 Eintritte auf Stufen Bachelor und Diplom nach Fachbereichen (2004 und 2009)
- Tab. 21 FH Abschlüsse auf Stufen Diplom und Bachelor (2004 und 2008)
- Tab. 22 FH Abschlüsse auf Stufen Diplom und Bachelor (2008 und 2009)
- Tab. 23 Berufseintrittsquote nach Fachbereich und Geschlecht 6 und 12 Monate nach dem Abschluss 2006
- Tab. 24 Bruttojahreseinkommen 1 Jahre nach Abschluss. Abschlussjahr 2006
- Tab. 25 Weiterbildungsangebote der FH (MAS/EMBA) nach FH und Fachbereich 2009 (ohne Lehrkräfteausbildung)
- Tab. 26 Studierende an FH in MAS/EMBA nach Fachbereichen (2005 und 2009)

6.4 Quellennachweis

1 Bologna-Dokumente

Die ‚Bologna‘-Dokumente sind zugänglich über die offizielle Website des Bologna-Prozesses 2007-2010:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>

2 Rechtliche Grundlagen

Bundesrecht

Botschaft zur Änderung des Fachhochschulgesetzes vom 5. Dezember 2003 (03.076)
Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 30. Mai 1994 (94.056)
Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen, Bern, Bundesblatt, 1994, 146. Jg, Bd. III S. 790 ff
Bundesgesetz vom 6. Oktober 1995 über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) (Stand 1. Januar 2007)
Richtlinien des EVD für die Akkreditierung von Fachhochschulen und Studiengängen (FH-Akkreditierungsrichtlinien) vom 4. Mai 2007
Vereinbarung zwischen dem Volkswirtschaftsdepartement und der Erziehungsdirektorenkonferenz über die Übertragung der Prüfung und Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen auf Dritte. 2007
Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über den Aufbau von Masterstudiengängen an Fachhochschulen (Fachhochschulmastervereinbarung) vom 24. August 2007 (Stand am 1. Oktober 2007)
Verordnung des EVD vom 4. Mai 2007 über die Anerkennung von Agenturen zur Prüfung und Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen (FH-Akkreditierungsagenturenverordnung)
Verordnung des EVD vom 2. September 2005 über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen (Stand 1. Mai 2009)
Verordnung des EVD über die Zulassung zu Fachhochschulstudiengängen vom 2. September 2005 (Stand 11. Juli 2006)
Verordnung vom 11. September 1996 über Aufbau und Führung von Fachhochschulen (Fachhochschulverordnung, FHSV) (Stand 1. Mai 2009)
Zielvorgaben des Bundes für die Aufbauphase (1996-2003) In: Anhang zur Fachhochschulverordnung vom 11. September 1996

EDK-Recht

EDK, ETH-Rat, Gemeinsame Erklärung des ETH-Rates und des Fachhochschulrates der EDK vom 17. September 1998 über die Gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Regelung der Übertritte zwischen den Fachhochschulen und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen
EDK Fachhochschulrat, Vereinbarung zwischen den Fachhochschulen der Schweiz über die gegenseitige Anerkennung während des Studiums an einer Fachhochschule erbrachten Studienleistungen vom 11. Dezember 1997
Fachhochschulrat der EDK, Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002

3 KFH-Unterlagen

(Die KFH-Unterlagen sind abrufbar unter www.kfh.ch > Empfehlungen oder > Publikationen und Rechtserlasse

- KFH, Fachkommission Chancengleichheit, Empfehlungen aus Gendersicht für den Umsetzungsprozess Bologna an den Fachhochschulen. Bern 2003
- KFH, Kostenschätzung betreffend Einführung des Bologna-Systems an den Fachhochschulen. (Erstellt im Auftrag des Fachhochschulrates der EDK). Bern 2003
- KFH, Richtlinien für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2003
- KFH, Thesen zur Akkreditierung. Empfehlungen. Bern 2003
- KFH, Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzept für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung. Empfehlungen. Bern 2003
- KFH, Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern, 2. aktualisierte Version, 2004
- KFH, Standards für die Gleichstellungsarbeit an den Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2004
- KFH, Umstieg von Diplom- auf Bachelorstudiengänge. Empfehlung. Bern 2004
- KFH, Berufsbegleitende Studien / Studienbegleitende Praxis / ECTS. Empfehlung. Bern 2005
- KFH, Dozierendenmobilität. Empfehlungen. Bern 2005
- KFH, Innerschweizerische Mobilität der Studierenden – Probleme und Lösungsvorschläge. Bern 2005
- KFH, Profil für Masterstudiengänge an Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2005
- KFH, Applied Research and Teaching in Partnership with Developing and Transitional Countries. Strategy. Bern 2006
- KFH, CRUS, COHEP, Gemeinsame Empfehlung betreffend hochschultypenübergreifende Gastsemester. Bern 2006
- KFH, Die Entwicklung von Masterstudiengängen – Ein Leitfaden. Bern 2006 (revidiert 2009)
- KFH, Weiterbildung an den Fachhochschulen. Empfehlungen. Bern 2006
- KFH, CRUS, COHEP, Durchlässigkeitsvereinbarung und Konkordanzliste. Bern 2007
- KFH, Internationalisierung der Fachhochschulen – Strategie Kooperation mit China. Bern 2007
- KFH, Mandat der Fachkommission Qualitätsmanagement und Akkreditierung. Bern 2007
- KFH, Akkreditierungsstandards der Programmakkreditierung betr. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Merkblatt. Bern 2008
- KFH, CRUS, COHEP, Erste Daten betreffend Vereinbarung über die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen. Momentaufnahme Herbst 2008. Bern 2008
- KFH, Fachhochschulen - Die erste Adresse für praxisorientierte Hochschulbildung und profilierte Forschung. Strategie 2007-12. Bern 2008
- KFH, Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen. Grundsatzpapier. Bern 2008
- KFH, Internationalisierung an den Fachhochschulen. Grundsatzpapier. Bern 2008
- KFH, Bewertungskatalog für Fachhochschulen – ein wirkungsvolles Instrument für die Qualitätsdiagnose. Version 05. Bern 2009
- KFH, Bibliotheken an Fachhochschulen. Grundlagenpapier. Bern 2009
- KFH, CRUS, COHEP, Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. Bern 2009
- KFH, Fachkommission Internationalisierung, Ausländische Studierende an Fachhochschulen. Aussprachepapier. Bern 2009 (unveröffentlicht)
- KFH, Kooperationsmaster – Administration und Finanzflüsse. Empfehlungen. Bern 2008

4 Bundesamt für Statistik

Die Zahlen des BFS sind publiziert unter:

- Fachhochschulindikatoren: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind6.html>
- Detaillierte Daten: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html>
- Analysen: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/01/01.html>

Bundesamt für Statistik BFS, Babel Jacques, Durée moyenne de présence dans les études HES. Neuchâtel, 2007

Bundesamt für Statistik BFS, Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2007. Neuchâtel, 2008

Bundesamt für Statistik BFS (De Luigi Valentina, Boegli Laurence), Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich. Neuchâtel, 2008

Bundesamt für Statistik BFS, BFS aktuell, Bologna-Barometer 2009. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel, 2009

Bundesamt für Statistik BFS, Bildungsperspektiven. Szenarien 2009 – 2018 für die Hochschulen. Neuchâtel 2009

Bundesamt für Statistik BFS, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS, Frauen und Männer im Bolognasystem. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen. Neuchâtel 2009

Bundesamt für Statistik BFS, Bildungsperspektiven. Szenarien 2009 – 2018 für die Hochschulen. Neuchâtel 2009

Bundesamt für Statistik BFS (Babel Jacques, Strubi Pascal), Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles. Neuchâtel, 25.5.2010

Bundesamt für Statistik BFS, Panorama der Hochschulen 2010. Neuchâtel 2010

5 Zitierte Literatur

Abkommen zwischen dem Schweizerischen Bundesrat und der Regierung der Italienischen Republik über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Abgeschlossen am 7. Dezember 2000. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. August 2001

Abkommen zwischen der Regierung der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Regierung der Bundesrepublik Deutschland über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Unterzeichnet am 20. Juni 1994. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. Juli 1995

Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Republik Österreich über die gegenseitige Anerkennung von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich. Abgeschlossen am 10. November 1993. In Kraft getreten durch Notenaustausch am 1. Oktober 1994

Accord-cadre franco-suisse entre la Conférence des Présidents d'Université (France)(CPU), la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) et la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) sur la reconnaissance des diplômes du 10 septembre 2008

Baumeler Thomas, Die Einführung von Master an Fachhochschulen. In: zhwinfo 8 – 01

Bericht des Bundesrates über die Fachhochschulen und das Bologna Modell in Erfüllung des Postulates 02.3627 eingereicht von Rudolf Strahm. Bern, 2005

Bieri Stephan, Gestufte Ausbildung an Fachhochschulen: Die inhaltlichen Fragen lassen sich nicht ausblenden. In: Die Volkswirtschaft 7/8 – 2005, S. 59ff

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen 2005

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an Schweizer Musikhochschulen. Bericht einer vom BBT eingesetzten Arbeitsgruppe. Bern 2006

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen. Aktionsplan für die Jahre 2008 bis 2011. Bern, o.J.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, LB FH, Ressort Subventionierung, Qualitätssicherung und Projekte, Akkreditierung von Kooperationsstudiengängen, Bern 2009

CRUS, KFH, COHEP, Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem. Bern 2009

CRUS, KFH, COHEP, Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich - nqf.ch-HS. Bern 2009

CRUS - Bologna-Koordination, Bologna Monitoring 2008-2011. Erster Zwischenbericht 2008/09. Bern 2010

CRUS, Die 12 Thesen der CRUS. Eine Diskussionsgrundlage zur Umsetzung der "Erklärung von Bologna" (betrifft gestufte Studiengänge) in der Schweiz. Bern 2000

CRUS, 'Exzellenz durch Forschung' - Gemeinsames Positionspapier der Schweizer Universitäten zum Doktorat. Bern 2009

CRUS, Konzept für die Begleitung und Evaluation der Umsetzung der Vereinbarung zur Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen. Bern 2008

De Weert Egbert, So Maarja, Research at Universities of Applied Sciences in Europe. Conditions, achievements and perspectives. Enschede, CHEPS - University of Twente, 2009.

Die Neue Hochschule, Die Fachhochschulen nach Bologna. Themenheft, Band 49 – Heft 6/08

Dostal Werner, Studium: Vom breiten Bildungsfundament zur arbeitsmarktrelevanten Berufsausbildung – Bologna und die Folgen. Rede anlässlich des 26. Stiftungsfestes der DHG Fidelitas-Karlstein (www.fidelitas-karlstein.de)

Dubs Rolf, Anerkennungs-(Akkreditierungs-)kriterien für Master-Studiengänge an Schweizerischen Fachhochschulen. Blue Print Master. St. Gallen/Bern 2005

Dubs Rolf, Die Hochschulen auf dem Weg in die Planwirtschaft. Eine unzeitgemäße Provokation. In: Dubs, Rolf et al.: Bildungswesen im Umbruch: Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Zürich, Verlag NZZ, 2006, S. 299-314

Dubs Rolf, Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung (im Auftrag des BBT). St. Gallen 2004

Econcept, Fachhochschulen Schweiz. Bestandesaufnahme 2006. Gesamtbericht im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Zürich 2007

Ehrenzeller Bernhard, Hochschulraum Schweiz: Qualität, Wettbewerb und Koordination im Widerstreit? In: Rechtswissenschaftliche Abteilung, (Hrsg.): Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftsstandortes Schweiz: Festschrift 25 Jahre juristische Abschlüsse an der Universität St. Gallen (HSG). Zürich, DIKE, 2007, S. 684f.

Eidgenössische Fachhochschulkommission EFHK, Fachhochschulen 2002. Bericht über die Schaffung der Schweizer Fachhochschulen. Bern 2002

Eidgenössische Fachhochschulkommission EFHK (Autoren: Dieter Euler, Karl Wilbers, Universität St. Gallen), Konzeptevaluation der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen KEVA. Bern 2006

Eidgenössische Fachhochschulkommission EFHK, 2. (vertraulicher) Bericht EFHK/BBT „FH-Masterstudiengänge“ zuhanden der EFHK und zuhanden des FH-Rates der EDK. Bern 2007

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD, Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes. Bern 2009

Erziehungsdirektorenkonferenz EDK, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Masterplan 2004-2007. Bern 2003

Erziehungsdirektorenkonferenz EDK, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Masterplan Fachhochschulen 2008 – 2011. Kurzfassung vom 13. März 2008. Bern 2008

Europäische Kommission, Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend, Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer. Brüssel, 31.3.1998

European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki 2005

European Commission, Education and Culture DG, ECTS Users' Guide. Brussels, 6 February 2009

European Commission, Outline Structure for the Diploma Supplement. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_de.htm

European University Association EUA, Charter on Lifelong Learning. Brussels 2008

Fachhochschule Zentralschweiz FHZ, Positionspapier zum Bologna-Prozess an der FHZ. Luzern 2000

Fachhochschule Zentralschweiz FHZ, Informationspaket zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an der FHZ. Luzern 2003

Feutrie Michel, Entwicklung des Bildungsauftrages der Hochschulen aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens. Folienpräsentation. Bern, KFH, 26.10.2010

Forrer Esther, Truniger Luzia, Kompetenzorientierte Bachelor- und Masterstudien. Ein Einblick in aktuelle Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen. Sozial Extra, 1-2 2008

Frey Hans-Rudolf, Künzle Daniel (Zentrum für Weiterbildung, ETHZ), Vom Nachdiplom zum Master. Abklärungen und Empfehlungen im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration für den Fachhochschulbereich. Bern, BBT, 2002

Grossenbacher Silvia, Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung? In: Hochstrasser Franz et. al., Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bern, Haupt-Verlag, 1997

Hänni Peter, Kann das Bologna-System auf der Grundlage von Art. 6 Abs. 3 und Abs. 4 FHSG eingeführt werden? Gutachten erstattet dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. Granges-Paccot 2002

Hänsli Marcel, Dürsteler Urs, Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium. Bern, Haupt, 2007

Hildbrand Thomas, Tremp Peter, Jäger Désirée, Tückmantel Sandra, Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte.

Hrsg. Universität Zürich UZH und Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS. Zürich 2008

Hildbrand Thomas et. al., Materialien zur Studie ‚Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen‘. Zürich 2008.

Hochstrasser Franz, von Matt Hans-Kaspar, Grossenbacher Silvia, Oetiker Hansruedi (Hrsg.), Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bern, Haupt, 1997

Huber Rainer, Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen. Eine Lagebeurteilung aus interkantonaler Sicht. In: Dubs Rolf et al., Bildungswesen im Umbruch. Zürich, Verlag NZZ, 2006

Jaeger Michael, Sanders Sandra, Kreditpunkte als Kennzahl für die Hochschulfinanzierung. Grundlagen für ein modulbezogenes Monitoring für die Berliner Hochschulen. Hannover, HIS:Forum Hochschule, 12/2009

Joint Quality informal group, Shared ‚Dublin Descriptors‘ for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Dublin 2004

Kerres Michael, Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu. In: Hochschulwesen 4/2006, S. 118ff.

Kiener Urs, Laufbahnen, Arbeitsplätze, Kompetenzen. Winterthur, ZHAW Fachstelle Hochschulforschung, 2009

Kofmel Peter, Revision des Fachhochschulgesetzes. Motion eingereicht am 14.12.2000 und Antwort des

Bundesrates vom 28.2.2001

Lepori Benedetto, Attar Liliana, Research Strategies and Framework Conditions for Research in Swiss Universities of Applied Sciences. A Study mandated by CTI. Lugano 2006

Lissabonner Konvention von Europarat und UNESCO: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Abgeschlossen in Lissabon am 11. April 1997, unterzeichnet von der Schweiz am 24. März 1998, in Kraft getreten für die Schweiz am 1. Februar 1999

Müller Franziska, Fässler Sarah, Zellweger Eric, Balthasar Andreas (interface, evaluanda), Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2008 bis 2011. Teilbericht 1. Luzern 2009

Oertle Bürki Cornelia, Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern, Peter Lang, 2008

Postulat SR Eugen David (09.3961), Zehn Jahre Bologna-Reform, eingereicht am 25.9.2009

Postulat NR Hans Widmer (08.3073), Bologna-Prozess. Evaluieren, eingereicht am 13.3.2008.

- Ryter Elisabeth, Barben Marie-Louise, Strub Silvia, Hüttnar Eveline, Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2004 – 2007. Bern 2008
- Reichert Sybille, Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Bern, SBF, Schriftenreihe SBF, 2007
- Richter Roland, „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Grossbritannien. 2003, (www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf)
- Ryter Elisabeth, Herrmann Hans-Ulrich, Positionierung von künstlerischen Studiengängen – eine Recherche zu ausländischen Bildungssystemen. Hrsg.: Konferenz der Kunsthochschulen Schweiz KHS. Bern 2006
- Schaad Nicole, Das System der Akkreditierung und Qualitätssicherung an den schweizerischen Fachhochschulen. HQSL – Handbuch Qualität in Studium und Lehre (21.08.08). Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag
- Schweizerische Universitätskonferenz SUK, Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen der Bologna-Reform vom 4. Dezember 2003 (Stand 1. August 2008)
- Stamm Margrit, Landert Charles, Evaluation des Programms „Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen“. Aarau, Zürich 2003
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau 2010
- Sommerfeld Peter et al., Berufseinstellung der Absolventen und Absolventinnen der Fachhochschulen Nordwestschweiz. Basel 2004
- Strahm Rudolf, „Gleichwertig und andersartig“, Referat an der Bürgenstock-Konferenz 2010
- Staatsekretariat für Bildung und Forschung SBF, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Verantwortlich: Silvia Studinger, SBF), Bologna Process – National Report: 2007 -2008. Bern 2008
- Stamm Margrit, Fachhochschulen 2002. Bericht über die Schaffung von Fachhochschulen. Bern, Eidgenössische Fachhochschulkommission EFHK, 2002
- Sidler Fredy, Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz. In: Hanft Anke, Müskens Isabel (Hg.), Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, UVW, 2005
- Stichweh Rudolf, Universität in der Weltgesellschaft, Luzerner Universitätsreden Nr. 19. Luzern, Universität Luzern, 2010
- Teichler Ulrich, Der Jargon der Nützlichkeit – Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hochschulwesen, 3.2008, S. 68ff.
- UASNET, The Bachelor for the Labour Market: the flexible response to the needs of the labour market. Den Haag 2007
- Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS, Mitbestimmung. Studie zur studentischen Mitbestimmung an Schweizer Hochschulen. Bern 2005
- Weber, Karl, Tremel Patricia, Balthasar Andreas, Fässler Sarah, Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern, Universität Bern - Zentrum für universitäre Weiterbildung, Arbeitsbericht 18, 2010
- Webler Wolff-Dietrich, Kompetenzprofile von Absolventen in Studiengängen der Schweizer Fachhochschulen. Stellungnahme zu den Ergebnissen der Fachkonferenzen. Bericht im Auftrag der KFH. Bielefeld 2004 (KFH internes Arbeitspapier)
- Westerheijden Don F. et al., The Bologna Process independent Assessment: The first decade on the European Higher Education Area. Enschede, CHEPS, 2010
- Winter Martin, Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: Hochschulwesen HSW 2/201 S. 45ff.
- Yorke Mantz, Employability in Higher Education. In: EUA Bologna Handbook BH 1 00 06 07, B 1.4-1. Berlin/Stuttgart, Raabe-Verlag
- Zaugg Rolf, Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangsprofil. Handbuch Qualität in Studium und Lehre (1 02 04 10). Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag, 2004

Zbinden Hans, Bologna-Erklärung. Umsetzung an den Schweizer Hochschulen. Motion eingereicht am 20.6.2001 und Antwort des Bundesrates vom 5.9.2001

Zbinden Hans, Eine Spurensuche nach dem ersten Dezennium. In: Neue Zürcher Zeitung, 17.6.2009

Zbinden Hans (Fachhochschule Aargau – FHNW), Konzept Lehre. Auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulprofil. Aarau, ohne Datum

Zbinden Hans, Studiengebührenerhöhung an den Fachhochschulen. Aussprachepapier zu Hd. der KFH. Bern 2006

Zbinden Hans, Transnationale Bildung. Ursachen und Entwicklungstendenzen der Transnationalen Bildung: Handlungsbedarf für die schweizerischen Fachhochschulen. Aussprachepapier für die KFH. Bern 2007

Zervakis Peter, Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. In: HochschulInformationsSystem HIS (Hg.), Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld, wbv, 2010

Zürcher Markus, Bilanz und Ausblick zur SAGW-Herbsttagung „Die Universität der Zukunft“. In: Bulletin SAGW 4 05, S. 19