

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Politik und Wirtschaft, eingereicht dem Amt für Lehrerbildung - Prüfungsstelle Kassel -.

Bologna-Prozess vs. ehrenamtliches studentisches Engagement?

Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Hinblick auf ehrenamtliches Engagement Studierender und Zukunftsperspektiven zur Implementierung an der Hochschule

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Overwien

Zweitgutachter: Dr. Bernd Reef

Justin Pfeifer

Prüfungszeitraum: 09.02.2011 – 04.05.2011

VORWORT

Als ich im Wintersemester 2006/07 mein Lehramtsstudium an der Universität Kassel begonnen habe, erwischte mich der *Bologna-Zug*, wie so viele Studierende zu dieser Zeit, mit voller Wucht. Im Vorjahr erst wurden an der Universität Kassel die Lehramtsstudiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses modularisiert umgestaltet, so dass auch ich unter besagte *Gleise* kam. Verwirrung unter Dozenten und Studierenden war vorprogrammiert.

Gleichsam war und bin ich Studierender, der sich seit dem ersten Tag an der Hochschule ehrenamtlich engagiert. Dies begann mit der Teilnahme an der studentischen Arbeitsgemeinschaft „Erstsemestereinführung“ (kurz: ESE) für die Lehramtsstudiengänge, dort im Zeitverlauf auch in verantwortungsvoller Position als Mitglied des Organisationsteams. Zudem sammelte ich Erfahrungen im Fachschaftsrat, Fachbereichsrat, als studentisches Mitglied in Berufungs- und Besetzungskommissionen und als studentischer Vertreter in universitären Gremien (zum Beispiel im Referat Kernstudium oder im Zentrum für Lehrerbildung Kassel). Trotz aller Begeisterung, die ich an den Tag legte, fiel mir bald auf, wie schwer sich die „Rekrutierung“ von neuen Engagierten gestaltete. Damit einhergehend stellten sich immer wieder dieselben Fragen: Warum ist dies so? Welche Rolle nimmt der Bologna-Prozess als möglicher Störfaktor ein? Oder wird ehrenamtliches Engagement fern ab jeglichen Auswirkungen einer Studienstrukturreform mehr und mehr von den Studierenden abgelehnt?

Mit der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen wurde mir die Gelegenheit gegeben, diesen Fragen ausführlich sowie möglichst fundiert und stichhaltig nachzugehen. Dabei steht eben jenes (mögliche) Spannungsverhältnis zwischen Bologna-Prozess und ehrenamtlichen Engagements Studierender im Fokus der Arbeit.

Danksagung

Ich möchte mich nicht der Illusion hingeben, dass die nachfolgenden Überlegungen ohne die Unterstützung, Anmerkungen und Kommentare anderer entstanden wären.

An erste Stelle möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Bernd Overwien von der Universität Kassel bedanken, der die Entstehung dieser Arbeit betreut und stets interessiert begleitet hat. Ebenfalls danke ich Frau Sarah Alexi für ihre Auskünfte über das Projekt K sowie für ihre verlässlichen Hilfestellungen. Bei Frau Dr. Sabine Klomfaß und Frau Simone Nickel bedanke ich mich für ihre moralische und motivationale Unterstützung, ihren Optimismus und für ihre Hilfe bei Fragen und Problemen. Katharina Hach und Holger Schultz danke ich für die konstruktiven Anregungen und ihr unermüdliches Lektorat.

Aus meinem weiteren privaten Umfeld haben zahlreiche Personen auf unterschiedliche Weise zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Stellvertretend dafür soll aber ein besonderes Dankeschön an Jana Pfeifer gehen.

Kassel, im April 2011

Justin Pfeifer

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	8
1. Einleitung	10
1.1. Fragestellung	10
1.2. Aufbau der Arbeit	11
2. Ehrenamtliches Engagement	16
2.1. Engagementsformen und Begrifflichkeiten	17
2.1.1. Ehrenamtliches Engagement – historische Zugangsweise	18
2.1.2. Freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement – normativ-politische Zugangsweise	19
2.1.3. Selbsthilfe	23
2.2. Merkmale und Motive	24
2.2.1. Merkmale	25
2.2.2. Motive	27
2.3. Definition von ehrenamtlichen Engagement Studierender – ein Versuch	29
2.4. Aktuelle Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements in der BRD	33
2.4.1. Allgemeine Befunde	34
2.4.2. Jugend und junge Erwachsene	45
2.4.3. Zusammenfassung	51
3. Der Bologna-Prozess	54
3.1. Allgemeines: Funktionsweise, Ziele und Akteure	55
3.2. Vorläufer	57
3.2.1. Magna Charta Universitatum 1988	57
3.2.2. Lissabonner Abkommen 1997	59

3.2.3. Sorbonne-Erklärung 1998	60
3.3. Die Bologna-Konferenzen 1999-2009	64
3.3.1. Bologna-Deklaration 1999	64
3.3.2. Communiqué von Prag 2001	67
3.3.3. Communiqué von Berlin 2003	69
3.3.4. Communiqué von Bergen 2005	72
3.3.5. Communiqué von London 2007	74
3.3.6. Communiqué von Leuven 2009	76
3.4. Hintergründe: Bildungspolitik der EU	78
3.4.1. Lissabon-Strategie	78
3.4.2. Wissensgesellschaft	81
3.5. Zwischenfazit	82
4. Bologna, Ehrenamt und die Hochschulwirklichkeit	90
4.1. Studierbarkeit	93
4.1.1. Zeitliche Auslastung des Studiums	93
4.1.2. Verändertes Studieren	95
4.1.3. Studiendruck	102
4.2. Finanzierung des Studiums	106
4.2.1. Finanzierungsstruktur	106
4.2.2. (Neben-) Erwerbsarbeit	109
4.2.3. Studiengebühren	110
4.2.3. Einschätzung der finanziellen Situation	113
4.3. Wandel im Partizipationsverhalten der Studierenden	115
4.4. Zusammenfassung	120
5. Zukunftsperspektiven zur Implementierung: Das Projekt K	126
5.1. Zur Genese des Projekt K	127
5.1.1. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt von 1993 bis 2000	128
5.1.2. Das Projekt K von 2000 bis 2007	130
5.2. Das heutige Projekt K (ab 2007)	132

5.3. Die Bologna-Implementierung	136
5.3.1. Veränderte Rahmenbedingungen	137
5.3.2. Konkrete Veränderungen im Projekt K	141
5.4. Projekt K und Ehrenamt?	146
6. Fazit – Schritte und Schlüsse	153
6.1. Ergebnisse der Arbeit	153
6.2. Ausblick	164
6.3. Abschließendes Urteil	169
Quellen- und Literaturverzeichnis	171
Eidesstattliche Erklärung	179
Anhang	180
Anhang 1: Interview mit Sarah Alexi	180
Anhang 2: Definition der Veranstaltungsform Projektseminar	186

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BFUG	Bologna Follow-up Group
BFZ	Beratungs- und Förderzentrum der Astrid-Lindgren-Schule, Kassel
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DSW	Deutsches Studentenwerk
E4-Gruppe	ENQA, EUA, EURASHE und ESIB
ECTS	European Credit Transfer (and Accumulation) System, früher: European Community Course Credit Transfer System
EI	Education International
ENIC	European Network of Information Centre
ENQA	European Network of Quality Assurance in Higher Education
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
ESE	Erstsemestereinführung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Kassel
esu	European Students' Union, früher: European Students Information Bureau/ The national unions of students (ESIB)
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KaFa	Kassler Verein „Familienberatungszentrum für Kinder, Jugendliche und Familien“
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
NARIC	National Academic Recognition Information Centre
StuRa	Studentenrat
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICE.....	Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Zu Gliederungspunkt 2: Ehrenamtliches Engagement

Abbildung 1: Selbstverständnis der freiwilligen Tätigkeiten	30
Abbildung 2: Engagementquoten	34
Abbildung 3: Engagement nach Erwerbsstatus	36
Abbildung 4: Bereiche von Engagement	37
Abbildung 5: Motive für Engagement	38
Abbildung 6: Erwartungen an die ehrenamtliche Tätigkeit	39
Abbildung 7: Qualifizierungs- und Berufsmotiv	40
Abbildung 8: Typologie der Erwartungen an ehrenamtliches Engagement	41
Abbildung 9: Organisationsform der ehrenamtlichen Tätigkeiten	42
Abbildung 10: Zeitregime des Engagements	43
Abbildung 11: Planbarkeit von Engagement bei Erwerbstätigen	44
Abbildung 12: Zielgruppen des Engagements	45
Abbildung 13: Räumliche Mobilität	47
Abbildung 14: Bereitschaft zur Ausdehnung des Engagements	48
Abbildung 15: Aktiv sein für andere im Alltag	49
Abbildung 16: Kompetenzgewinn durch Engagement	50

Zu Gliederungspunkt 3: Der Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess ist ein komplexes, dynamisches bildungspolitisches Gebilde. Deswegen bietet es sich zur Simplifizierung an, (hier so genannte) Infoboxen zum Erfassen eines schnellen Überblicks über einzelne Etappen des Bologna-Prozesses einzusetzen.

Infobox 1: Die Magna Charta Universitatum 1988	59
Infobox 2: Das Lissabonner Abkommen 1997	60
Infobox 3: Die Sorbonne-Erklärung 1998	63
Infobox 4: Die Bologna-Deklaration 1999	66
Infobox 5: Das Prager Kommuniqué 2001	68
Infobox 6: Das Berliner Kommuniqué 2003	71
Infobox 7: Das Bergen-Kommuniqué 2005	74
Infobox 8: Das Londoner Kommuniqué 2007	76
Infobox 9: Das Leuven-Kommuniqué 2009	77

Abbildung 17: Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses	84
<u>Zu Gliederungspunkt 4: Bologna, Ehrenamt und Hochschulwirklichkeit</u>	
Abbildung 18: Zeitlicher Studieraufwand	93
Abbildung 19: Regulierung des Studienalltags	96
Abbildung 20: Schwierigkeiten im Studium nach Abschlussart	99
Abbildung 21: Belastungen im Studium	99
Abbildung 22: Fachwechsel- und Abbruchabsichten nach Abschlussart	101
Abbildung 23: Finanzstruktur der Studierenden	107
Abbildung 24: Zeitliche Gesamtbelastung durch Studium und Erwerbstätigkeit 2006-2009	110
Abbildung 25: Einschätzung der Finanzierungssicherheit	113
Abbildung 26: Interesse und Teilhabe der Studierenden in politischen Gruppen und Gremien 1983-2007	116
Abbildung 27: Interesse und Teilhabe der Studierenden an sozialen und kultu- rellen Angeboten.....	119

1. EINLEITUNG

1.1. Fragestellung

„Egoist dank Bachelor?“ (Zeit online 2009)

So lautet der Titel einer Leserdebatte zu ehrenamtlichem Engagement an der Hochschule, welche in der Online-Ausgabe der Wochenzeitung Die Zeit angestoßen wurde. Der zur Diskussion beitragende User „taralenatara“ äußerte sich am 27. Dezember 2009 um 18.15 Uhr folgendermaßen dazu:

„Ich engagiere mich neben meinem Studium im FSR [Fachschaftsrat] und ich muss sagen, dass diese Arbeit sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, die ich eigentlich bei meinem Bachelorstudium gar nicht habe. Ich habe zu tun, alles unter einen Hut zu bekommen. Wenn ich meine Arbeit gut machen möchte, muss ich aufpassen, dass das Studium nicht auf der Strecke bleibt. Zudem kann trotz Interesse kaum jemand für so eine Aufgabe gewonnen werden, da alle als Grund ‚Zeitmangel‘ angeben. Ist natürlich u.a. Studiengang abhängig – aber der Unterschied zwischen Diplom- und Bachelorzeiten ist deutlich zu spüren.“ (ebd.)

Ein subjektiver Beitrag wie dieser kann sicherlich nicht als allgemeingültig betrachtet werden. Dennoch kritisieren diese und andere Aussagen weiterer Diskussionsteilnehmer¹ den Bologna-Prozess – auch im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen wie Diplom oder Magister – bezüglich seines Einflusses auf ehrenamtliches Engagement Studierender vehement. Unter anderem wird die Kritik über folgende Schlagworte angeführt: Überfüllte Lehrpläne, zunehmender Druck, viele Referate und Klausuren, wenig bis keine Freizeit und (oder dadurch?) eingeschränkte oder keine Zeit bzw. Möglichkeit für ehrenamtliches studentisches Engagement an der Hochschule. Bedeutet dies nun, wie Zeit online (2009) provokativ schreibt, „Ellenbogen statt

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird innerhalb dieser Arbeit bei Personenbezeichnung für den Singular sowie den Plural grundsätzlich die männliche Form verwendet, wobei jeweils das andere Geschlecht eingeschlossen ist, sofern keine weitere Präzisierung erfolgt.

Ehrenamt“ und steht diese Aussage exemplarisch für die Be- bzw. Verhinderung von ehrenamtlichem Engagement durch den Bologna-Prozess?

In der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit zum 1. Staatsexamen soll eben jenes Verhältnis herausgestellt werden, ob und inwieweit sich der Bologna-Prozess und ehrenamtliches Engagement an der Hochschule wirklich unversöhnlich gegenüberstehen. Weiter soll thematisiert werden, welche möglichen Zukunftsperspektiven sich daraus ergeben. Die Arbeit gliedert sich hierfür in fünf Teile (inklusive eines resümierenden Fazits), die nachfolgend erläutert werden.

1.2. Aufbau der Arbeit

Teil 1: Ehrenamtliches Engagement

Im ersten Teil steht das generelle ehrenamtliche Engagement im Mittelpunkt. Dafür wird sich zunächst diesem nicht eindeutig definierten Begriff angenähert, wobei die Schlagwörter „Ehrenamtliches Engagement/ Ehrenamt“, „freiwilliges Engagement“, „bürgerschaftliches Engagement“ und „Selbsthilfe“ in einem näher zu erläuternden Verhältnis zueinander stehen. Daraus soll sich ergeben, inwieweit diese voneinander abzugrenzen und/ oder diese für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit synonym zu verwenden sind, respektive ein allgemeingültiger Begriff für ehrenamtliches *studentisches* Engagement im Rahmen dieser Arbeit festgelegt werden kann.

Außerdem wird ein aktueller Überblick über das ehrenamtliche Engagement von Bürgerinnen und Bürgern der Bundesrepublik Deutschland anhand verschiedener Studien gegeben (u.a. die so genannten Freiwilligensurveys), um somit einen Einblick in die aktuelle Lage, die Motive und die Bereitschaft von Engagierten zu erhalten. Insbesondere soll auch die Entwicklung von ehrenamtlichem Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet werden, da die Studierenden mehrheitlich in diese Zielgruppe fallen und damit Auskünfte zur derzeitigen Lage bezüglich der Bereitschaft für das Ehrenamt gewonnen werden können. Dieses bildet die Basis für die Analyse der Einflussfaktoren auf das ehrenamtliche Engagement von Studierenden. Es stellt sich die Frage, ob auch der Bologna-Prozess zu diesen Faktoren gehört und wenn ja, inwieweit Bologna eben jenes ehrenamtliche Engagement Studierender beeinflusst.

Teil 2: Der Bologna-Prozess

Die Hypothese, dass der Bologna-Prozess tatsächlich Auswirkungen auf das Verhalten Studierender beim ehrenamtlichen Engagement hat, verlangt folgerichtig zunächst eine ausführliche Beschreibung und Analyse der Studienstrukturreform von Bologna selbst.

Für diese Betrachtungsweise wird methodisch zuerst die internationale Ebene, d.h. die internationalen Dokumente und Vereinbarungen des Bologna-Prozesses, ausgewertet. Dies hat folgenden Grund: Wie schon Jens Maeße (2010) im Titel seiner Monographie von den „vielen Stimmen des Bologna-Prozesses“ spricht, zeigt sich, dass Bologna national wie international sprichwörtlich *die Gemüter erhitzt* und demzufolge viele unterschiedliche Beiträge und Stellungnahmen vorzufinden sind. Um unvoreingenommen analysieren zu können, erscheint es unabdingbar, sich mit den Originalquellen, d.h. beispielsweise der Beschlüsse und Fakten von den wichtigsten Konferenzen und ihren Vorläufern, zu beschäftigen. Diese Beschränkung (und gleichzeitige Konzentration) auf die internationale Ebene dient zur Beantwortung dieser Frage und zeigt den bildungspolitischen Hintergrund sowie politischen Willen von Bologna auf. Gleichsam ist dies maßgeblich bedeutsam für den Einfluss des Bologna-Prozesses auf das studentische Ehrenamt.

Dafür wird zunächst allgemein der Bologna-Prozess thematisiert, wobei Organisationsform, Akteure, Funktionsweisen und Ziele im Vordergrund stehen. In einem weiteren Schritt wird auf die Vorläufer (z.B. Sorbonne-Erklärung) und die einzelnen Etappen (d.h. die Bologna-Konferenzen im zweijährigen Tonus ab 1999 bis 2009), insbesondere auf deren Ergebnisse, in Form von so genannten Kommuniqués, eingegangen. Außerdem werden die Hintergründe von Bologna – die Bildungspolitik der EU – anhand zweier ausgewählter Prozesse und Ideen betrachtet: der Lissabon-Strategie und der Wissensgesellschaft.

Der Teil um den Bologna-Prozess endet mit einem Zwischenfazit, bei dem die ausführliche Darstellung der Bologna-Dokumente in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen des ehrenamtlichen studentischen Engagements resümiert wird. Stellen also Bologna und die Folge-Kommuniqués auf dem Papier faktisch eine Einschränkung für ehrenamtlichen studentischen Aktionsraum dar? Oder

liegen die Gründe, sprich die von Studierenden wahrgenommene Einengung, an ganz anderer Stelle?

Teil 3: Bologna, Ehrenamt und die Hochschulwirklichkeit

In diesem Teil wird von der vorangegangenen internationalen Ebene auf die Perspektive von Deutschland gewechselt, um die Hochschulwirklichkeit „vor Ort“ (an deutschen Universitäten) zu erfassen. Wie nehmen Studierende die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses wahr und inwieweit beeinflusst dies den Aktionsraum für ehrenamtliches Engagement Studierender?

Hierbei geht es nicht um eine Beschreibung der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses in seiner ganzen Breite, beispielsweise durch die Kultusministerkonferenz (KMK) oder die Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Eine ganzheitliche Analyse der Umsetzung, einschließlich der Reaktionen der einzelnen Akteure sowie positive und negative Effekte von Bologna, würde zu weit führen. Vielmehr soll ein Bild zur Entwicklung des studentischen Ehrenamts an der Hochschule konstruiert werden.

Problematisch erscheint hierfür zunächst, dass der explizite Forschungsstand zum ehrenamtlichen Engagement Studierender marginal ist. Aus diesem Grunde muss sich über verschiedene Studien (z.B. die DSW-Sozialerhebungen, Studierendensurveys, etc.) der Situation bezüglich des ehrenamtlichen Engagements bzw. den Einflussfaktoren auf die Studierenden genähert werden. Hierbei ist es auch unumgänglich, auf die Lebenssituation der Studierenden, wie die derzeitige Studierbarkeit, Studiendruck (gefühlte oder tatsächliche?), die Finanzierung des Studiums oder die Notwendigkeit von Nebenerwerbsarbeit einzugehen, die maßgeblich die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement beeinflussen können.

Teil 4: Zukunftsperspektiven zur Implementierung: Das Projekt K

Gleich welche Ergebnisse die oben skizzierte Diskussion beinhaltet, verbleibt weiterhin die Klage der Studierenden über das Studium seit Einführung des Bologna-Prozesses: Verschulte Studiengänge, zu viel Druck und (dadurch) zu wenig Zeit zur Selbstentfaltung – und auch kein oder wenig Platz für ehrenamtliche Tätigkeiten. Um einen Ausweg aus dem letztgenannten Dilemma zu finden, bietet sich die Möglichkeit an, ehrenamtliches Engagement in die

Studienstrukturreform des Bologna-Prozesses einzubinden, wie anhand eines exemplarischen Projekts gezeigt werden soll.

Zukunftsperspektiven zu formen ist von jeher eine große Herausforderung. Mit ihnen offenbart sich immer ein bestimmtes Konzept, ohne dass dieses dabei den Königsweg für sich in Anspruch nehmen kann. In diesem Falle soll sich bezüglich der Zukunft des ehrenamtlichen studentischen Engagements im Fortschreiten des Bologna-Prozesses ebenso unter einem bestimmten Fokus angenähert werden – nämlich jenem der Annäherung des Ehrenamts an die Studienstrukturreform; oder anders ausgedrückt: ein Einbinden des studentischen Ehrenamts in den Bologna-Prozess.

Hierfür wird davon ausgegangen, dass der Bologna-Prozess an sich – also die internationale Reform – nicht aufzuhalten ist, zumal eben jene internationalen Bologna-Dokumente vermutlich Gestaltungsraum für Ehrenamt an der Hochschule zumindest offen lassen. Die Probleme, insbesondere die von den Studierenden geäußerten, scheinen vor allem mit der nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses zu entstehen, sich zumindest jedoch zu vergrößern. Gerade aber aus diesem Grund sollte eben jener nationale (deutsche) Gestaltungsraum im Sinne von Modifizierung genutzt werden. Eine Möglichkeit könnte, so soll innerhalb der Arbeit gezeigt werden, der Weg des Einbindens von ehrenamtlichem Engagement in die Bologna-Struktur über die Implementierung in universitäre Veranstaltungen sein.

Ein weiterer, hier aber ausdrücklich nicht weiter verfolgter Weg einer Zukunftsperspektive wäre die Anrechnung von außeruniversitären und universitären ehrenamtlichem Engagement Studierender in Form von so genannten Schlüsselqualifikationen. Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde der Kommentar eines Diskussionsteilnehmers erwähnt, welcher über fehlende Zeit für das Engagement im Fachschaftsrat klagt. Die Anrechnung seines ehrenamtlichen Engagements im Fachbereichsrat als eben genannte Schlüsselqualifikation wäre eine Möglichkeit und kann exemplarisch für den hier in aller Kürze beschriebenen Aspekt stehen. Innerhalb dieser Arbeit soll aber weiterhin die Konzentration auf das Einbinden des Ehrenamts, wie eben angedeutet, über die Implementierung in universitäre Veranstaltungen liegen. Weitere Möglichkeiten werden aber im resümierenden Fazit skizziert.

An der Universität Kassel wird das Projektseminar „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“² als Praxisinitiative im Rahmen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums als Teil des nach Bologna modularisierten Lehramtsstudiums angeboten. Das Projekt K zeigt als induktives Fallbeispiel eine Möglichkeit zum kreativen und gewinnbringenden Umgang mit den aufgezeigten Problemen des ehrenamtlichen Engagements im Zuge des Bologna-Prozesses. Dieses Projektseminar soll im Rahmen der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit einen möglichen Ausweg aus dem angesprochenen Bologna-Dilemma aufzeigen.

Dafür soll zunächst kurz die Genese des Projekts dargestellt werden, um die Entstehungsbedingungen des Projekt K sowie dessen Ziele zu erfassen. Daran schließt sich eine inhaltliche und strukturelle Betrachtung des heutigen Projekt K an. In einem gesonderten Punkt wird auf die Implementierung des Projektes in die Bologna-Struktur eingegangen, wobei zum einen die Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses an der Universität Kassel und zum anderen die konkrete Transformation des Projektes zur universitären Modulveranstaltung erläutert werden soll. Weiter wird die Vereinbarkeit von Projekt K und ehrenamtlichen Engagement Studierender diskutiert.

Zur Gewinnung von Informationen über das Projekt K wurde neben einer hermeneutischen Analyse ein Interview mit der Projektbetreuerin Frau Sarah Alexi durchgeführt. Dieses ist dem Anhang beigelegt.

Teil 5: Fazit – Schritte und Schlüsse

Im Fazit sollen (resümierend aus dem induktiven Fallbeispiel „Projekt K“), insbesondere Entwicklungslinien, allgemeine Schlussfolgerungen, jedoch auch Einschränkungen und offene Problemlagen für das ehrenamtliche studentische Engagement an der Hochschule gefolgert werden.

² Im Folgenden Projekt K genannt.

2. EHRENAMTLICHES ENGAGEMENT

In diesem ersten Kapitel soll das ehrenamtliche Engagement näher beleuchtet werden. Noch handelt es sich um einen polyvalenten Begriff, der „erst in der Anfangsphase seiner semantischen Karriere“ (Roth 2000, S. 26) steht. Dabei wird schnell ersichtlich werden, dass sich teilweise konkurrierende Schlüsselbegriffe gegenüberstehen, die eine vertiefende Darstellung verlangen.

Hierfür werden zunächst verschiedene Begrifflichkeiten und Formen des Engagements vorgestellt und gegebenenfalls voneinander abgegrenzt. Entscheidend sind dabei die Merkmale von ehrenamtlichen Engagement und die Motive der Engagierten, um die einzelnen Aspekte des Begriffs „Engagement“ herauszuarbeiten. Erst durch dieses zweischrittige Vorgehen kann die Diskussion überblickt und eine Definition, von dem hier als Zielgruppe eminent wichtigen ehrenamtlichen Engagement Studierender, geformt werden. Des Weiteren wird dieser Teil durch einen Überblick der derzeitigen Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland ergänzt. Dies ist vor allem deswegen bedeutend, da dieser als deduktiver Ansatzpunkt zum Erschließen der derzeitigen Situation des ehrenamtlichen Engagements von Studierenden dient.

Gleichwohl ist zu bemerken, dass sich die Fragestellung auf ein Teilproblem spezialisiert und von daher nicht alle thematischen Bereiche zum ehrenamtlichen Engagement beleuchtet werden können. So müssen beispielsweise die These des Sozialkapitals³ (insbesondere in Bezug auf Pierre Bourdieu und Robert Putnam), die Kompetenzgewinnung durch Engagement (vgl. Düx et al. 2009) oder die wohlfahrtsökonomischen bzw. arbeitsmarktpolitischen Wirkungen (vgl. Jakob 2001) von Ehrenamt hierbei vernachlässigt werden. Auch auf die Bedeutung von ehrenamtlichem Engage-

³ Stellvertretend hierzu soll der Aufsatz von Mikula (2010), insbesondere aufgrund der thematischen Verknüpfung mit studentischem Engagement in Form der Studierendenproteste 2009, genannt werden.

ment innerhalb des so genannten Dritten Sektors muss unberücksichtigt bleiben.

2.1. Engagementsformen und Begrifflichkeiten

„Alle reden vom Ehrenamt, aber jeder meint etwas anderes damit, oder besser: verbindet damit andere Vorstellungen und Interessen.“ (Rauschenbach zit. nach Müller 2001, S. 2)

Simpel aber umso prägnanter drückt Thomas Rauschenbach das Dilemma um die begriffsdefinitorische Unklarheit um das ehrenamtliche Engagement aus. Behr et al. (2000, S. 15) bemerken dazu treffend, dass eine Reihe von Begriffen existieren, die weder in der theoretisch-analytischen Literatur noch in der empirischen Forschung eindeutig und konform definiert und eingesetzt werden.

„Diese konkurrierenden Ausdrücke besitzen jeweils eine eigene Begriffsgeschichte, verweisen auf mehr oder weniger spezifizierbare gesellschaftliche Akteure sowie auf theoriebeladene Traditionen und deuten auf unterschiedliche Gesellschaftsentwürfe und politisch gefärbte Wahrnehmungsmuster hin.“ (ebd.)

Jütting (2003, S. 13) ergänzt dazu, dass jeder Begriff etwas Spezifisches in den Blickpunkt rückt, während zugleich etwas anderes vernachlässigt oder gar ausgeblendet wird. Auch der relativ hohe Informationsgehalt in einzelnen Formen von Engagement, beispielsweise über die Entwicklung des Vereinswesens, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Debatte gegenwärtig von einem kontroversen Diskurs lebt (vgl. Roth 2001, S. 26). Durch diese Begriffsvielfalt wird es aber erschwert, eine einheitsstiftende, überzeugende und alle Aspekte angemessene repräsentative Definition zu finden.

Behr et al. (2000, S. 11) unterfüttern dies, in dem sie sagen, dass zumindest auffällt, „daß [sic] immer wieder pauschal von ‚Ehrenamt‘, ‚bürgerschaftlichem Engagement‘ etc. die Rede ist, in Wirklichkeit jedoch Seniorenarbeit (und eben nicht Jugendverbandsarbeit), Selbsthilfe und Selbstorganisation (aber eben nicht Fremdhilfe), soziale Arbeit (und eben nicht Ehrenamt) oder passive Mitgliedschaft (und eben nicht aktives Engagement) gemeint ist“.

Aufgrund dessen soll anhand folgender ausgewählter Begriffe, die das Thema semantisch sowie inhaltlich beherrschen, dargestellt werden, welche Nuancen und Differenzen die jeweiligen Engagementsformen umfassen. Engagement

wird in der Wissenschaft aus einer historischen Sichtweise mit dem Begriff des ehrenamtlichen Engagements bezeichnet, während im Rahmen einer normativ-politischen Zugangsweise eine Kontroverse um die Begriffe des freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagement existiert (vgl. Hansen 2008, S. 24). Der Begriff der Selbsthilfe steht exemplarisch für eine fortschreitende Pluralisierung von Engagementsformen und dient hier als weiteres Beispiel für den inhaltlichen und semantischen Diskurs.

2.1.1. Ehrenamtliches Engagement – historische Zugangsweise

Der Begriff des ehrenamtlichen Engagements hat – im Gegensatz zu allen anderen weiteren Begriffen – besonders historische Wurzeln. Das Ehrenamt bezeichnete ursprünglich jene freiwilligen Ämter, mit denen die (männliche) Bürgerschaft spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts in die örtliche, städtische Selbstverwaltung, insbesondere bei der lokalen Armenpflege, integriert wurde. Mit eben jenen Ämtern war es dessen Trägern möglich, gesellschaftliche Anerkennung und Ehre zu erwerben (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind ehrenamtliche Traditionslinien bis in die Antike zu verfolgen, wobei an dieser Stelle die aristotelische Wesensbestimmung des *Zoon Politikon* – den Menschen als soziales, auf Gemeinschaft angelegtes und Gemeinschaft bildendes Lebewesen – exemplarisch zu verstehen ist.

Bekannteste gegenwärtige Beispiele für ehrenamtliches Engagement (nach oben beschriebenen Wortsinn) sind Schöffen, Gemeinderatsmitglieder und Helfer bei Wahlen und Volkszählungen. Zu solch einer Übernahme eines Ehrenamts können Bürger gesetzlich verpflichtet werden, wobei sie dann eine gesetzlich festgelegte Aufwandsentschädigung und obligatorische Arbeitsfreistellung erhalten.

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002, S. 74) wertet Ehrenämter als „stärker formalisierte, in Regeln eingebundene und dauerhafte Formen des Engagements“. Dabei läuft der Begriff des Ehrenamts Gefahr, dass er eine Vielzahl von informelleren Formen des Engagements, die sich bis dato enorm vervielfältigt haben, ausschließt. So wird der Einwand erhoben, dass „Ehrenamt“ eine zu enge, personenbezogene Amts- und Funktionszuschreibung ist, welcher der Fülle der Engagementsformen moderner Gesellschaften nicht mehr gerecht wird (vgl. Hansen 2008, S. 25). Diese

Wahrnehmung ist sicherlich der historischen dargebotenen Zugangsweise und der Konnotation (*Ehrenamt*) geschuldet.

Gleichwohl bemerkt die Enquete-Kommission (2002, S. 74) auch, dass der Begriff aufgrund der Traditionen der sozialen und kulturellen Vereins- und Ehrenamtstätigkeit heute im alltäglichen Sprachgebrauch sehr häufig benutzt wird, mitunter sogar als Synonym für Engagement schlechthin.

2.1.2. Freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement – normativ-politische Zugangsweise

Freiwilliges Engagement⁴:

Jütting (2003, S. 14; vgl. auch dazu Beher et al., S. 26) stellt heraus, dass freiwilliges Engagement in einem individualistisch-liberalen Kontext steht. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses kennzeichnet vor allem das Individuum, also der Engagierte als Akteur, das freiwillige Engagement. Dies heißt allerdings nicht, dass die Gemeinwohlorientierung verloren gehe. Dennoch wird die Frage, wo und vor allem wem Hilfe geleistet wird, von dem Individuum – dem Freiwilligen – über die jeweilige Entscheidung des Einzelnen beantwortet. Politik mischt sich hierbei grundsätzlich nicht ein bzw. hat darauf keinen Einfluss zu nehmen. Hansen (2008, S. 25) konkludiert deshalb, dass freiwilliges Engagement auf eine individuelle (freiwillige) Motivation der Tätigkeit verweist, die sowohl gemeinwohlorientiert als auch individuell oder eigennützig motiviert sein kann. Dies bedeutet gleichsam, dass hier die stärkere Betonung auf der Freiwilligkeit der Akteure liegt, die nicht grundlegend ein bürgerschaftliches – oder vielleicht stärker ausgedrückt: staatswohlinteresiertes – Engagement einschließen muss.

Gleichwohl verbleibt die Gemeinwohlorientierung innerhalb des begrifflichen Bezugsrahmens. Jütting (2003, S. 14) kritisiert darum den Begriff, da sie anmerkt, dass nach neoklassischer Sicht jede Form von Arbeit, die nicht vom Staat auferlegt wird, eine freiwillige Tätigkeit sei. Demnach verschleiert der Begriff die individuelle Motivation für unentgeltliche Arbeit und erschwert so

⁴ Zweifelsohne wäre es möglich gewesen, eine eigene Kategorie für die Freiwilligen Sozialen Dienste (FSD) in diesem Zusammenhang einzurichten. Jedoch werden diese als Beispiele sowie Erscheinungs- und Ausdrucksformen von freiwilligem Engagement gesehen. Aus diesem Blickpunkt bedürfen die FSD keine eigene Begriffsdefinition, sondern sind vielmehr ein möglicher Engagementsbereich für Engagierte.

zum Beispiel die Erkenntnis, welche wichtige Rolle sozialer Druck bei der Entscheidung, ein Engagement zu übernehmen, spielen kann.

Der vom BMFSFJ in Auftrag gegebene Bericht „Freiwilliges Engagement in Deutschland“⁵ (Gensicke et al. 2006, S. 41), welcher bisher 1999, 2004 und 2009 herausgegeben wurde, entscheidet sich für den Begriff des freiwilligen Engagements. Die Autoren begründen dies mit der Tatsache, dass viele Tätigkeiten von Individuen keine formell definierten Ämter oder Funktionen (wie z.B. es Schöffen, Jugendtrainer, Vereinsvorsitzende sind) darstellen, wie es der Begriff des Ehrenamts nahelegt. Der Begriff soll demnach unterstreichen, dass Engagement sowohl formellen als auch informellen (beispielsweise jegliche Hilfstätigkeiten, Betreuung von Personen o.Ä.) Charakter haben kann.

Bürgerschaftliches Engagement⁶:

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002, S. 57) hat sich in ihrem Bericht für den Begriff des bürgerschaftlichen Engagements entschieden, da diese Wahl den Zusammenhang von Engagement und Bürgerschaft verdeutlicht. Er ermöglicht es nach Ansicht der Enquete-Kommission, „Bürgerschaftlichkeit“ (ebd.) als eigene Dimension für Engagement der verschiedensten Arten (politisch, sozial, gesellig) zu begreifen. Dabei wird unterstrichen, dass bürgerschaftliches Engagement im öffentlichen Raum stattfindet und grundlegende Bedeutung für den Zusammenhalt im Gemeinwesen hat. Letzteres wird allerdings allen weiteren Engagementsformen auch zugesprochen.

Der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements soll aber – laut Enquete-Kommission (2002, S. 75) – mehr als ein Ober- oder Sammelbegriff sein, sondern vielmehr in einem gesellschaftstheoretischen und –politischen Diskurs zu verstehen sein, der in Verbindung mit anderen Begriffen normativen Gehalts steht, u.a. Bürgersellschaft, Öffentlichkeit, Gemeinsinn,

⁵ Im Folgenden Freiwilligensurvey genannt.

⁶ Weitere Begriffe sind Bürgerarbeit und Zivilgesellschaft. Auch sie werden teilweise von Autoren weiter, aber inhaltlich nicht im erheblichen Maße abgegrenzt. Eine weitere Differenzierung würde zudem den Rahmen der Arbeit überschreiten. Deshalb kann zusammengefasst werden, dass diese mit dem Begriff des bürgerschaftlichen Engagements synonym verwendet werden können bzw. zumindest große Schnittmengen aufweisen.

Verantwortung, soziale/ ökonomische und ökologische Gerechtigkeit, Demokratie. Augenscheinlich ist hierbei die starke Akzentuierung auf das Gemeinwohl, wobei dies wohl auch das entscheidende Merkmal für die Trennschärfe bei den beiden Begrifflichkeiten ist. Über die Frage, ob der Begriff nicht eine weitere Spezifizierung oder eben doch besagter Sammel- und Oberbegriff ist, wird gestritten: Heinze und Olk (2001, S. 15) entgegen, dass der Begriff Raum für „ein breites Spektrum unterschiedlicher Formen bzw. Spielarten unbezahlter, freiwilliger und gemeinwohlorientierte[r] Aktivitäten, wie z.B. alte und neue Formen ehrenamtlicher Tätigkeiten bzw. freiwilligen sozialen Engagements in Vereinen, Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbänden etc. [...], alte und neue Formen gemeinschaftlicher Selbsthilfe [...] biete. Auch Beher et al. (2002, S. 27-28) benennen das bürgerschaftliche Engagement als einen politisch favorisierten Begriff (vor allem durch die Bundesrepublik und das Bundesland Baden-Württemberg) und unterstellen ihm einen kaum ausschließenden Charakter, so dass fast alle möglichen Formen des Engagements unter dem Etikett „bürgerschaftliches Engagement“ subsumierbar wären (vgl. dazu auch Zimmer & Nährlich 2000, S. 14).

Roth (2000, S. 32) fügt als weiteres Merkmal des Begriffs „bürgerschaftlich“ an, dass dieser angewendet und eingesetzt wird, um Brücken zu schlagen, d.h. alte und neue Formen von Engagement gemeinsam und nicht gegeneinander zur Sprache zu bringen. Statt schroffer Gegenüberstellung soll beispielsweise dadurch die Verbindung von klassischer Gemeinderatstätigkeit mit moderner Protestpolitik in Bürgerinitiativen gelingen. Dabei verbleiben das Engagement in der Öffentlichkeit und der Gemeinwohlorientierung weiterhin als zentrale Bezugspunkte.

Problematiken bei der begrifflichen Abgrenzung:

Die Enquete-Kommission (2002, S. 73) sieht bürgerschaftliches weitgehend identisch mit freiwilligem Engagement an. Sie kommt zu diesem Urteil, da der Status des Bürgers zunächst einmal auch die Freiheit eröffnet, sich nicht zu engagieren. Selbst dort, wo durch kulturelle, soziale und politische Konventionen Engagement eingefordert oder nahegelegt wird, gibt der Bürgerstatus die Möglichkeit, sich diesem Zwang zu entziehen. Bürgerschaftliches Engagement ist demnach auch freiwilliges Engagement. Dies bezieht sich allerdings nicht auf Engagement als Bürgerpflicht im Rahmen des politischen Gemeinwesens, beispielsweise bei der Bestellung von Schöffen. An dieser

Stelle korrespondieren die Begriffe Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement miteinander, wobei eine inhaltliche Trennung zum freiwilligen Engagement ersichtlich wird, da die besagte Freiwilligkeit als Bezugsrahmen erlischt.

Darüber hinaus zeigt sich eine normative Unstimmigkeit bei synonymem Verwendung von bürgerschaftlichem und freiwilligem Engagement. Der Diskurs thematisiert dabei die Frage, inwieweit Engagement durch gemeinwohlorientierte Motive ausgelöst wird. Die Gemeinwohlorientierung steht hierbei im Vordergrund des bürgerschaftlichen Engagements. Allerdings ist dabei nicht klar definiert, was Gemeinwohl ist bzw. ihm dient. So bleibt streitbar, ob auch individuelle Erwartungen und Motive wie Sinnsuche, Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, Beschäftigung, Interesse oder auch Eigennutz als Motive für freiwilliges Engagement in Frage kommen und legitim sind (vgl. Hansen 2008, S. 25). Nicht zuletzt hat der britische Nationalökonom Adam Smith mit der folgenden Aussage bewiesen, dass Individualität und Gemeinwohlorientierung nicht konträr zueinander verlaufen müssen:

„Aber gerade das Streben nach seinem eigenen Vorteil ist es, das ihn ganz von selbst oder vielmehr notwendigerweise dazu führt, sein Kapital dort einzusetzen, wo es auch dem ganzen Land den größten Nutzen bringt. Verfolgt er nämlich sein eigenes Interesse, so fördert er damit indirekt das Gesamtwohl viel nachhaltiger, als wenn die Verfolgung des Gesamtinteresses unmittelbar sein Ziel gewesen wäre.“ (Smith 1978, S. 582)

Indem der Bürger sich aus seiner Interessenlage engagiert und daraus sein Handeln bestimmt, „nützt“ er durch seinen individuellen Beitrag dem Gemeinwohl womöglich im höheren Maße, als wenn er einem theoretischen Abstraktum nachläuft. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass das Gemeinwohl als Bezugsrahmen sowohl bei freiwilligem als auch bei bürgerschaftlichem Engagement von großer Bedeutung ist. Unzivilisierte Formen, die freiwilliges Engagement theoretisch auch annehmen kann (beispielsweise Korruption, Intoleranz oder Fundamentalismus), sollen aber ausdrücklich damit nicht gemeint sein (vgl. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags 2002, S. 79).

2.1.3. Selbsthilfe

Die Selbsthilfe wird hier exemplarisch als vierter Begriff in die Diskussion eingeführt, wobei die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (ebd., S. 74) die Selbsthilfe dem bürgerschaftlichem Engagement zuordnet. Die Selbsthilfe ist – ob als eigenständige Form oder Unterart von bürgerschaftlichem Engagement – eine moderne Ergänzung für traditionelle (z.B. familiäre) Unterstützungsformen. Sie kann bezüglich einer Wiederbelebung des Engagements als Erfolgsmodell in der jüngeren Vergangenheit gewertet werden, insbesondere in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre. Die Selbsthilfe ist augenscheinlich mitverantwortlich für einen Paradigmenwechsel, bei dem im Anschluss an Wertewandel und Individualisierung das Engagement selber stärker in den Mittelpunkt gerückt und als Gegenstand sozialen Wandels entdeckt wurde (vgl. Behr et al 2008, S. 41).⁷ Zugegebenermaßen ist der Gedanke der Selbsthilfe (sprichwörtlich: „Hilf dir selbst, sonst hilft dir keiner!“) nicht neu, doch erfährt die Selbsthilfe in den achtziger Jahren des 20. Jahrhundert eine verstärkte Hinwendung, die schon fast einer neuen sozialen Bewegung gleichkommt (vgl. Kösters 2002, S. 16).

Sie wird im weiteren Sinne als „selbstorganisiertes Tätigwerden“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags 2002, S. 74) mit anderen, im engeren Sinne als gegenseitige Hilfe von Personen angesehen, welche sich aufgrund eines bestimmten Problems zusammengefunden haben. Sie sind dabei aber auch eine Neuaneignung und Neuinterpretation der oben genannten konventionellen Unterstützungsformen, indem in ihnen der Öffentlichkeitsbezug stärker betont wird. Engagierte setzen sich bei der Selbsthilfe öffentlich für Anliegen ein und können hierbei gesellschaftliche sowie soziale Probleme enttabuisieren.

Roth (2000, S. 31) weist jedoch darauf hin, dass meist von einer undeutlichen Schattenlinie zwischen exklusivem Selbstbezug und bürgerschaftlichem Engagement auszugehen ist. Daraus ist zu schlussfolgern, dass gegebenenfalls die Gemeinwohlorientierung bei den Motiven der Selbsthilfe in den Hintergrund rückt. Es ist sicher nicht zu bestreiten, dass zum Beispiel die

⁷ Für eine genauere Erläuterung der Individualisierung von Engagement soll hierbei auf den „Strukturwandel des Ehrenamts“ unter Gliederungspunkt 2.2.2. (Seite 28) verwiesen werden.

Mitglieder von Selbsthilfegruppen eine spezifisch eigene Betroffenheit verbindet. Dennoch wird der Vorwurf des egoistischen Selbstbezugs zumindest nivelliert, wenn Menschen sich öffentlich und gegenseitig helfen (vgl. Kösters 2002, S. 17).

Zwischenfazit zu Engagementsformen und Begrifflichkeiten:

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002, S. 16) merkt zudem an, dass sich – neben den in dieser Arbeit diskutierten Begriffen – Engagement auch in weiteren Bereichen zeigt. So lassen sich auch Zivilcourage, gelegentliche Mitarbeit, Spenden und die Beteiligung an einer Bürgerstiftung als Engagement bzw. Engagementsformen kategorisieren.

Die dargebotenen unterschiedlichen Formen, die gleichsam in der Forschungsliteratur als Definitionsansätze dienen, machen deutlich, dass weiterhin eine begriffliche Eindeutigkeit fehlt. Durch diesen Umstand erscheint es unabdingbar, eventuell individuell nach Zweckmäßigkeit und Treffgenauigkeit des jeweiligen Begriffs zu entscheiden, welche Engagementsform letztlich verwendet wird. International hat sich jedoch zunehmend der Begriff „civic engagement“ (Zivilengagement) durchgesetzt (vgl. Alscher et al. 2009, S. 14). Allerdings verbleibt das unbefriedigende Definitionsdilemma der deutschen Sprache. Um einen Ausweg daraus zu finden, erscheint es ratsam, die Motive und Merkmale von Engagement zu analysieren, um hierüber ein genaueres Bild der verwirrenden Diskussion zu gewinnen. Dieser Ansatz soll im nächsten Abschnitt verfolgt werden.

2.2. Merkmale und Motive

Es bleibt dabei: Es erscheint schwierig, den relativ einfachen Sachverhalt, dass Menschen sich freiwillig für ein bestimmtes Ziel, ein Projekt oder für andere Menschen einsetzen, zu definieren (vgl. Jütting 2003, S. 13).

So ist es womöglich gewinnbringender, anstelle einer möglichst trennscharfen semantischen Definition, zu ergründen, warum Menschen sich engagieren und welche Eigenschaften dieses Engagement dann beinhaltet. Durch die Ablehnung des eben teilweise gezeigten a priori-Definitionsverhaltens ist es durch eine deduktive Argumentation vielleicht besser möglich, Engagement zu erfassen. Das heißt: Betrachtet man das Engagement und insbesondere die

Engagierten in der ganzen Breite, werden die grundlegenden Kristallisationspunkte für eine Definition erfasst.

2.2.1. Merkmale

Wie ausführlich gezeigt wurde, ergeben sich Differenzen und unterschiedliche Gewichtungen bzw. Akzentuierungen bei den Engagementsformen. Jedoch ist auch Konsens bei gewissen Bereichen festzustellen. Diese sollen, in Anlehnung an die Festlegungen der Enquete-Kommission (2002, S. 86-89) mit Ergänzungen aus der Forschungsliteratur, im Folgenden herausgearbeitet werden.

- **Freiwillig**

Freiwillig ist Engagement dann, wenn eine individuelle Entscheidung der Akteure gegenüber staatsbürgerlichen Pflichtdiensten besteht. So ist das Engagement Ausdruck und Resultat des eigenen Ermessens, welches von den staatlichen Institutionen respektiert werden muss. Engagement erfolgt aber nicht gleichsam „ohne Not“, da es häufig auf eine individuelle oder gesellschaftliche Problemsituation mit kooperativer Selbsthilfe antwortet.

- **Nicht auf materiellen Gewinn gerichtet**

Tätigkeiten, die nicht bezahlt werden, so dass darüber kein monetäres Einkommen erzielt werden kann, werden als Engagement, welches nicht direkt auf persönlichen materiellen Gewinn gerichtet ist, bezeichnet. Der eigene Nutzen tritt dabei in den Hintergrund. Gleichsam ist nicht ausgeschlossen, dass Engagierte auch eigenen Nutzen aus ihrer Tätigkeit ziehen können. Dieser Nutzen beschränkt sich aber in einer persönlichen Befriedigung, Selbstverwirklichung oder zur Erfüllung eines eigenen Lebensinns. Beher et al. (2000, S. 15) ergänzen dazu, dass auch eine geringe monetäre Entlohnung für das Engagement möglich ist. Diese kann allerdings nicht die Grundlage und der Beweggrund für das Engagement sein.

- **Gemeinwohlorientiert**

Gemeinwohlorientiert ist Engagement, wenn sich die Engagierten bei ihrer Tätigkeit am Wohl des Gemeinwesens orientieren oder zum Gemeinwohl beitragen möchten. Roth (2000, S. 32) ergänzt dazu, dass Engagement „Gemeinschaftsbezug, zumindest jedoch Gemeinwohlverträglichkeit“ haben

sollte. Die Tätigkeit zum Gemeinwohl sei nicht gleichzusetzen mit Altruismus oder Selbstlosigkeit, da (gemeinwohl-) verantwortliches Handeln immer auch das Eigeninteresse (sprichwörtlich: „Jeder ist ein Teil des Gemeinwesens“) einschließt. Dies spricht auch den Gedanken der Gegenseitigkeit an. Beher et al. (2000, S. 13) formulieren es treffend:

„Das entscheidende handlungsleitende Merkmal des [...] Ehrenamts besteht insoweit in der Norm der Reziprozität von Geben und Nehmen und nicht mehr in der des selbstlosen Handelns.“

Dabei muss sich die Gegenseitigkeit nicht unmittelbar, in direkter Leistung und Gegenleistung ausdrücken. Indem Engagierte die Möglichkeit haben, in einer demokratischen, partizipativen Gesellschaft zu leben (was ein Erwidern des Engagements von anderen einschließt), gilt diese Gegenseitigkeit in einem indirekten Sinne. Die Enquete-Kommission (2002, S. 89) weist aber auch darauf hin, dass die inhaltliche Deutungshoheit in einer pluralistischen Gesellschaft zwischen gesellschaftlichen Gruppen ausgehandelt wird. Was dem Gemeinwohl dient, ist ein ständiger politischer Streit.

- Öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt

Engagement ist im öffentlichen Raum verortet. Dabei grenzt sich Engagement von der Privatsphäre von Familie und Haushalt, der staatlichen Ebene oder ökonomischen Wettbewerb (Marktsphäre) ab. Gleichwohl können staatliche Institutionen oder Wirtschaftsunternehmen Engagement in sich aufnehmen, fördern oder unterstützen. Durch das Merkmal der Öffentlichkeit spielen sich die Aktivitäten der Engagierten fernab von der Intimsphäre von Familienbeziehungen und privaten Freizeitkreisen ab. Dadurch sind die Intentionen und Formen des Engagements zugänglich für die jeweilige/n Bezugsgruppe oder Bezugsrahmen des Engagements. Des Weiteren sind eben jene Intentionen und Formen transparent für andere Engagierte bzw. Bereitwillige, so dass dadurch eine Anschlussfähigkeit für potenzielle Kooperationspartner gewährleistet wird.

- Wird in der Regel gemeinschaftlich/ kooperativ ausgeübt

Gemeinschaftlich ist Engagement zum einen in seiner Orientierung auf das Wohl der Mitglieder einer mehr oder weniger umfassenden Gruppe einer

Gesellschaft. Zum anderen ist die Tätigkeit an sich gemeinschaftsbezogen und kooperativ angelegt: Engagement ist also Tätigkeit mit Anderen.

2.2.2. Motive

Das individuelle Handeln von Personen kann von unterschiedlichen Motiven beeinflusst werden. Es gibt demnach nicht nur *eine* Motivation für Engagement. Vielmehr ist von „Motivbündeln“ zu sprechen, die verschiedene, durchaus widerstreitende Elemente und Eigenschaften enthalten können. Dabei wird sich in der vorliegenden Arbeit an der Einteilung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002, S. 114) orientiert.

Altruistische Motive:

- Solidaritätsgefühl für Arme und Notleidende
- Mitgefühl oder Mitleid
- Identifikation mit Menschen in Not
- Benachteiligten Menschen Hoffnung schenken
- Der Menschenwürde, gerade von Armen und Benachteiligten, Achtung zu verleihen

Instrumentelle Motive:

- Neue Erfahrungen und Fähigkeiten zu erlangen
- Sinnvolle Nutzung der Freizeit
- Andere Menschen zu treffen, Kontakte zu knüpfen
- Persönliche Zufriedenheit zu finden
- Sinnvolle Beschäftigung und Einsatz

Moralisch-obligatorische Motive:

- Moralische oder religiöse Pflichten
- Humanitärer Beitrag für die Gemeinschaft
- Buße zu leisten
- Politische Verpflichtungen und Wertekonzeptionen

Gestaltungsorientierte Motive:

- Aktive Partizipation und Mitbestimmung
- Kommunikation und soziale Integration
- Veränderung gesellschaftlicher Missstände

Die Rolle des „Strukturwandels des Ehrenamts“:

Im Kontext der Pluralisierung und Individualisierung der Formen des Engagements (siehe Gliederungspunkt 2.1. ff.) wird im wissenschaftlichen Diskurs davon ausgegangen, dass damit einhergehend sich auch die Strukturen der Engagementsmotive modifiziert haben. Unter dem Begriff des „Strukturwandels des Ehrenamts“ (exemplarisch dafür: Beher et al. 2000) wird der Wandel von pflichtbezogenen hin zu stärker selbstbezogenen Motiven für das Engagement verstanden. Im Zuge dieser Veränderungen treten die altruistischen Motive einer Dienst- und Pflichterfüllung in den Hintergrund, während das Engagement zunehmend mit Erwartungen einer Bereicherung sowie Erweiterung der eigenen Lebenserfahrung, der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen verbunden wird. Ebenfalls wird verstärkt der Wunsch einer Mitgestaltung des persönlichen Lebensumfeldes geäußert (vgl. ebd., S. 13; Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags 2002, S. 115).

Begründet ist dies mit einer ansteigenden Individualisierung der Menschen und damit auch des ehrenamtlichen Engagements. Beher et al. (2000, S. 13) führen die Individualisierung als Ausdruck für Prozesse der Modernisierung, die sowohl die normativen und subjektiven Grundlagen als auch die strukturelle bzw. objektive Verfasstheit des Engagements betreffen, an. Daraus schlussfolgert die Enquete-Kommission (2002, S. 111) eine geringere Bindung von Engagierten an die jeweilige ehrenamtliche Tätigkeit, die aber nicht mit weniger Zuverlässigkeit beim Engagement einhergeht. Dies bedeutet auch, dass sich Menschen nicht mehr nur im Verband oder Verein sowie für einen langen Zeitraum engagieren oder aus ihrer Lebenslage heraus nicht engagieren können.

Der Begriff „Individualisierung“ meint, dass Menschen heute unabhängiger von traditionellen Bindungen leben als früher, dass soziale und regionale Herkunft sowie geschlechtsspezifische und familiäre Rollen eine geringere Bedeutung für die Lebensgestaltung haben; die Lebenswege der Menschen sind weniger vorgezeichnet.“ (ebd.)

Die Veränderung bzw. Verschiebung der Motive – also die Inklusion von instrumentellen und gestaltungsorientierten Motiven – besagt aber gleichzeitig nicht, dass sich ehrenamtliches Engagement auflöst. Gemeinwohlorientierung und das Interesse an Selbstentfaltung sind diesbezüglich keine einander

widersprechenden, konkurrierenden Werte, sondern werden von den Engagierten innerhalb des beschriebenen Strukturwandels miteinander verbunden und bilden ein gemeinsames Motivbündel für Engagement (vgl. ebd., S. 115).

Klar erscheint jedenfalls, dass das Konzept der Individualisierung auf einen gesteigerten Bedarf an wählbaren Passungen zwischen Individuum, Biografie, Organisation und Infrastruktur verweist, um Engagement nachhaltig zu motivieren und immer wieder zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 113; Behr et al. 2000, S. 13).

2.3. Definition von ehrenamtlichen Engagement Studierender – ein Versuch

Wie ist nun mit den oben diskutierten Begrifflichkeiten umzugehen? Inwieweit lässt sich aus dem bereits Geschriebenen eine Definition bzw. ein einheitlicher Begriff für das studentische Engagement konstruieren?

Jütting (2003, S. 13) konstatiert einen vielfach beliebigen Umgang mit den verschiedenen Begriffen. Gleichsam erscheint die dadurch resultierende vorschnelle Zuordnung einzelner Begriffe zu bestimmten gesellschaftstheoretischen Ansätzen und Diskursen aufgrund der Vielschichtigkeit des Gegenstands unangemessen. Die angesprochene Beliebigkeit lässt vermuten, dass sich unter anderem die Engagierten, d.h. die Akteure selbst, nicht zweifelsfrei einig sind, wie ihr Engagement zu benennen ist.

Als Beleg dazu: Im Selbstverständnis der Engagierten dominiert nach dem Ergebnis des Freiwilligen surveys 2009 (Gensicke & Geiss 2010, S. 15, siehe Abbildung 1) der Begriff „Freiwilligenarbeit“, also freiwilliges Engagement. Die zweitpopulärste Begrifflichkeit „Ehrenamt“ behauptet sich gegen die weitere Konkurrenz mit auffälliger Vitalität. Ebenfalls bezeichnend: Der Vorrang des Begriffs „Freiwilligenarbeit“ in Umfragen steht im Gegensatz zur Praxis, in der sich die meisten Engagierten ganz selbstverständlich als Ehrenamtliche bezeichnen. Diese Begriffsverwendung, so der Freiwilligen survey weiter, geht allerdings vor allem auf die begriffliche Abgrenzung gegenüber Hauptamtlichen zurück, welche gegen monetäre Entlohnung tätig sind. Unabhängig davon gab es innerhalb der ersten Dekade der Durchführung des Freiwilligen survey keine Abwendung vom Begriff „Ehrenamt“. Zwar ist der Begriff weiter-

hin mehr für ältere Menschen und für Männer typisch, dennoch hat sie inzwischen auch bei Menschen im Alter von unter 46 Jahren wieder mehr Anhänger gefunden.

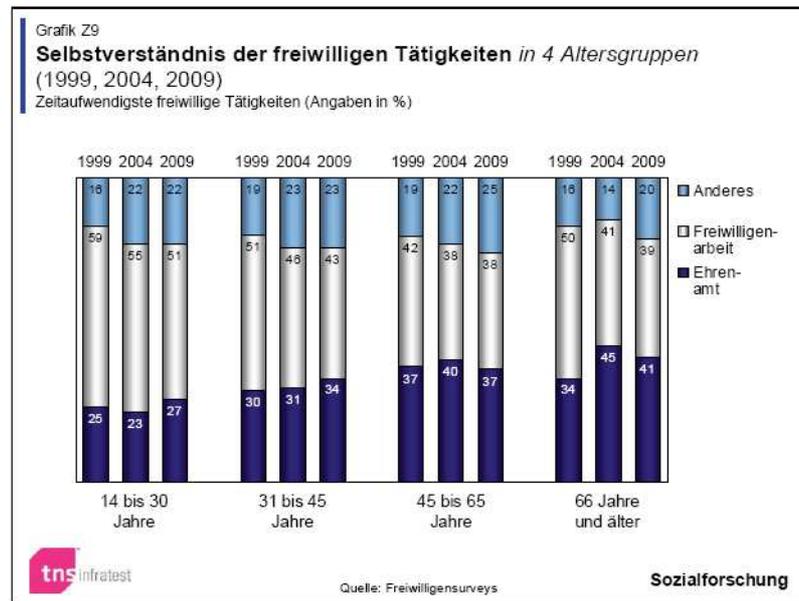


Abbildung 1: Selbstverständnis der freiwilligen Tätigkeiten

Zunächst wurde innerhalb der vorliegenden Arbeit versucht, die Begriffe aus der Blickwarte der wissenschaftlichen Forschung heraus zu definieren. Es zeigte sich, dass sich auch oder gerade der wissenschaftliche Diskurs uneinig ist. Aus diesem Grunde wurde sich in einem zweiten Schritt der subjektiven Seite zugewandt: Den Engagierten selbst. Dabei wurden Merkmale ihres Engagements sowie ihre Motivation dazu beschrieben, um essentielle Gegebenheiten für Engagement herauszuarbeiten.

Zusammenfassend lässt sich ein Konsens bilden, was freiwilliges/ bürgerschaftliches/ ehrenamtliches Engagement denn eigentlich auszeichnet: Engagement bezeichnet Tätigkeiten, die freiwillig und in der Regel kooperativ/ gemeinschaftlich ausgeübt werden, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet und gemeinwohlorientiert sind sowie im öffentlichen Raum stattfinden.

Auffällig ist dabei weiterhin, „[...] daß die zumeist gebrauchten Adjektive in Verbindung mit dem Wort ‚Engagement‘ betrachtet werden“ (Behr et al. 2000, S. 25-26). Ist das jeweilige Attribut vor dem Begriff „Engagement“ vielleicht gar nicht so wichtig? Weiterhin scheint es so, dass sich die unterschiedlichen Konnotationen und Begriffsverwendungen untereinander nicht

befrieden lassen. Alle Begrifflichkeiten scheinen Vorzüge und Nachteile zu beinhalten. Gleichzeitig verlangt dies aber auch, dass selbst zu entscheiden ist, welcher Begriff zu verwenden sei.

Dabei wird sich in der vorliegenden Arbeit für den Begriff „Ehrenamt“ bzw. „ehrenamtliches Engagement“ entschieden, welcher auch im Folgenden ausschließlich verwendet wird.

„Infolgedessen wird nachfolgend „Ehrenamt“ relativ einheitlich als stellvertretender Platzhalter für die vielfältigen Begriffe und Phänomene selbst verwendet. Dies scheint uns zumindest so lange sinnvoll zu sein, so lange kein anderer, neuer Begriff erkennbar ist, der in der Lage ist, die Vielfalt der zugrundeliegenden Facetten und Phänomene besser in sich zu vereinen – anstatt einfach nur zu einer Neuakzentuierung der selektiven Wahrnehmung beizutragen. Derzeit jedenfalls können wir mit den neuen Begriffen nicht *mehr*, sondern nur *anderes* sehen.“ (ebd., S. 16)

Dem obigen Zitat von Beher et al. soll sich insoweit angeschlossen werden, dass die Überzeugung geteilt wird, dass der Begriff „Ehrenamt“/ „ehrenamtliches Engagement“ die Eignung für einen Oberbegriff und Synonym für sämtliche Engagementsformen aufbietet. Weitere Vorzüge für den Begriff sollen nachfolgend erläutert werden:

- Durch die Historie begründet, ist das Ehrenamt die erste entstandene Begrifflichkeit und hat bis heute enorme Bedeutung zur Beschreibung einer freiwilligen Tätigkeit nach den Merkmalen von Engagement.
- Die obige Darstellung bezüglich des Selbstverständnisses von Engagierten zeigt, dass „Ehrenamt“ als Begriff auf dem zweiten Platz liegt und somit absolut präsent im Sprachgebrauch der Menschen ist. Viel bedeutender ist jedoch der Hinweis des Freiwilligensurveys (vgl. Gensicke & Geis 2010, S. 15), dass sich die Engagierten in der Praxis selbst meist schlicht als „Ehrenamtliche“ bezeichnen; und nicht als „Freiwillige“.
- Der ursprüngliche Wortlaut von Ehrenamt ist bei einer Definition ebenfalls berechtigt, da bei ehrenamtlichem Engagement Studierender auch viele Ehrenämter zu vergeben sind, beispielsweise bei der studentischen Selbstverwaltung.

Trotzdem muss auch der Begriff des Ehrenamts in Bezug auf eine Begriffsdefinition von studentischem ehrenamtlichem Engagement kritisch beleuchtet werden:

Ehrenamt offenbart schon anhand seines semantischen Wortgehalts, dass innerhalb des Modernisierungsprozesses die ständischen Klammern von „Ehre“ und „Stand“, „Dienst“ und „Opfer“ brüchig geworden sind (vgl. Jütting 2003, S. 13). Anstelle von „Ehre“, „Amt“ und „Stand“ rückt die funktionale Bewährung von „Verdienst“ und „Leistung“, was wiederum eher einem freiwilligen Engagement entspricht. Dies bekräftigt wiederum die Aussage, dass die Bezeichnung „Ehrenamt“ nicht mehr den heutigen Vorstellungen von freiwilligem Engagement entspräche. Auch Hansen (2008, S. 25) appelliert diesbezüglich an die Wichtigkeit des Motivs der freiwilligen Ausübung der Tätigkeit.

Deshalb kann zur Terminologie des ehrenamtlichen studentischen Engagements, in Anlehnung der aufgestellten Merkmale aus Gliederungspunkt 2.2.1., folgend summiert werden: Es sind also Tätigkeiten, die von Studierenden freiwillig und in der Regel kooperativ/ gemeinschaftlich ausgeübt werden. Die Studierenden richten ihr Handeln nicht auf materiellen Gewinn, welches gemeinwohlorientiert ist und im öffentlichen Raum stattfindet. Darunter fällt – unter Wahrung der Engagementsmerkmale – beispielsweise:

- Engagement innerhalb der studentischen Selbstverwaltung (z.B. Fachschaftsräte),
- jegliche Projekte, Arbeitsgemeinschaften und Selbsthilfegruppen an der Hochschule,
- Engagement an der Hochschule, welches über die Grenzen des universitären Betriebs bzw. des jeweiligen Studiums hinausgeht,
- aber auch außeruniversitäres Engagement, z.B. in Vereinen oder Ähnlichem.

Zugegebenermaßen ist dies ein weit gefasster Engagementsbegriff, erscheint er aber durch die voran gestellte Diskussion notwendig, um alle Aspekte des ehrenamtlichen Engagements zu erfassen. Außerdem muss vor allem aber die Heterogenität der Akteure (also der Studierenden) und ihrer vielfältig

möglichen Aktionsräume beim Ehrenamt berücksichtigt werden (vgl. dazu auch Jaeger et al. 2009, S. 21ff.).

2.4. Aktuelle Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements in der BRD

Im Folgenden soll ein Überblick über die aktuellen Entwicklungen des ehrenamtlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland gegeben werden. Jener Überblick kann aufgrund der Fragestellung natürlich nur die wichtigsten Elemente und Kategorien beinhalten.

Dabei wird sich auf eine Darstellung des Freiwilligensurvey 2009 konzentriert. Warum diese vermeintlich einseitige methodische Entscheidung? Alscher et al. (2009, S. 25-27) zeigen den wissenschaftlichen Forschungsaufschwung um das Thema „Ehrenamt/ ehrenamtliches Engagement“, in dem sie detailliert die unterschiedlichsten vorhandenen Erhebungen und Studien zum Thema darstellen. Dabei arbeiten sie die verschiedenen methodischen Vorgehensweisen sowie inhaltlichen Ausrichtungen heraus. Dazu ein Beispiel: Während beispielsweise das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) nach ehrenamtlichen Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden oder sozialen Diensten fragt, geht der Freiwilligensurvey bewusst über „Ehrenämter“ und den im SOEP vorgegebenen organisatorischen Rahmen des Engagements hinaus (ebd. 2009, S. 23).

Darüber hinaus wählen die einzelnen Studien größtenteils wiederum eine eigene Begriffsdefinition von Engagement. Diese konzeptionellen Unterschiede des Engagementbegriffs haben selbstverständlich Konsequenzen für beispielsweise die Erfassung von Engagementquoten.

Aus diesen Unterschieden resultierend wurde sich in der vorliegenden Arbeit entschieden, dass der Freiwilligensurvey durch seine breite Fragestellung die beste Eignung für einen Überblick aufweist. Hierbei wird sich auf den Freiwilligensurvey aus dem Jahre 2009 bezogen. Die Ergebnisse aus der 2009-Erhebung, die bis dato zum dritten Mal durchgeführt wurde, werden jedoch durch Quervergleiche mit den Erhebungen aus den Jahren 1999 und 2004 bereichert und kontrastiert.

Des Weiteren soll sich, neben einem allgemeinen Teil über die Entwicklung von ehrenamtlichem Engagement in der BRD, insbesondere der Jugend bzw. den jungen Erwachsenen gewidmet werden. Dies ist deswegen interessant,

da Studierende durchschnittlich in diese Zielgruppe hineinfallen. Auch hier wird auf den Freiwilligensurvey 2009 zurückgegriffen, wobei vergleichend dazu die Shell-Jugendstudie 2010 herangezogen wird.

2.4.1. Allgemeine Befunde

Engagementquote:

Die so genannte Engagementquote, also der Anteil ehrenamtlich Engagierter an der Bevölkerung, ist zwischen den Erhebungen ab 1999 bis 2009 von 34 auf 36% gestiegen. So hatten circa die Hälfte der 71% der Menschen, die im Jahre 2009 öffentlich aktiv waren, eine oder mehrere bestimmte Aufgaben, Arbeiten oder Funktionen in der Gesellschaft übernommen. Dieses sind freiwillige Tätigkeiten, die mehr oder weniger längerfristig ausgeübt werden (im Durchschnitt 10 Jahre). Die andere Hälfte der Aktiven beteiligte sich zwar an Veranstaltungen, in Mannschaften oder Gruppen an anderen Aktivitäten; sie legen sich jedoch nicht verbindlich und auf eine Aufgabe oder Tätigkeit fest (vgl. Gensicke & Geiss 2010, S. 5, Abbildung 2).

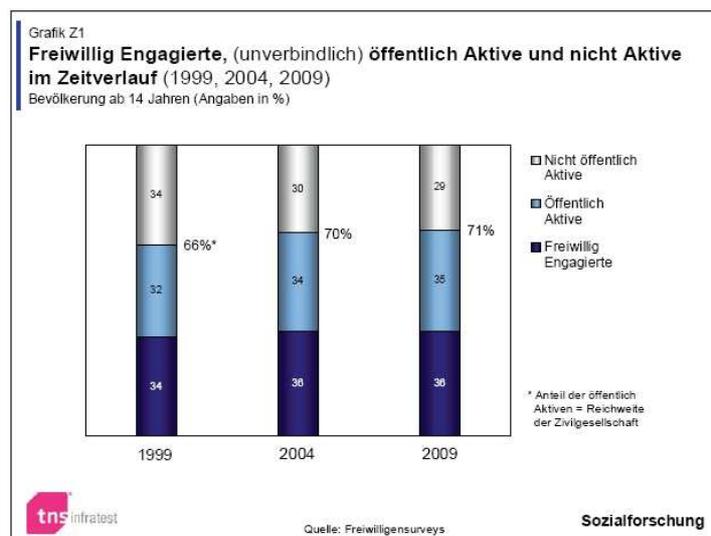


Abbildung 2: Engagementquoten

Der Freiwilligensurvey unterscheidet zwischen den Begriffen „Gemeinschaftsaktivität“ (damit sind die angesprochenen „Aktiven“ gemeint) und „freiwilliges Engagement“.

„Eine Person, die z.B. in einer Mannschaft im Sportverein spielt oder sich an einer Freizeitgruppe beteiligt, ist gemeinschaftlich aktiv. Wird diese Person im Verein auf eine Trainerfunktion hin angesprochen, übernimmt sie damit eine

qualitativ andere Tätigkeitsform, die der Freiwilligensurvey als freiwilliges Engagement bezeichnet.“ (Gensicke et al. 2006, S. 41)

Letztgenanntes meint im übertragenen Sinne die Definition von Engagement der vorliegenden Arbeit. Dadurch ist eben auch nur zweitgenannter Begriff für diese Arbeit von Interesse.

Für den moderaten Anstieg bei der Engagementquote ist vor allem auf den Zeitraum zwischen 1999 und 2004 zu verweisen. Die Quote verblieb von 2004 bis 2009 bei 36%. Die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement⁸ ist vor allem bei Männern, Erwerbstätigen, jungen Menschen in der (verlängerten) Ausbildungsphase, bei höher Gebildeten und bei Menschen mit einem gehobenen Berufsprofil besonders stark vertreten. Auffällig ist im Rahmen der Fragestellung der vorliegenden Arbeit die Engagementquote von Schülern, Auszubildenden und Studenten, welche 2009 38% beträgt. Damit sind diese hinter den Erwerbstätigen die zweitstärkste Engagierten-Gruppe (vgl. Gensicke & Geiss 2010, S. 103, siehe Abbildung 3).

Weiter ist im Zeitverlauf der Erhebung des Freiwilligensurveys die Engagementsquote bei Menschen mit Kindern, Jugendlichen im Haushalt (Familien), aber vor allem bei älteren Menschen gestiegen. Dagegen üben Arbeitslose, Menschen mit einfachem Sozial- und Bildungsstatus und Menschen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich weniger ehrenamtliche Tätigkeiten aus (ebd., S. 5).

⁸ Obwohl der Freiwilligensurvey, wie gerade eben beschrieben, vom „freiwilligen Engagement“ spricht, wird in Folge der Definition aus Gliederungspunkt 2.3. weiterhin von ehrenamtlichem Engagement/ Ehrenamt gesprochen.

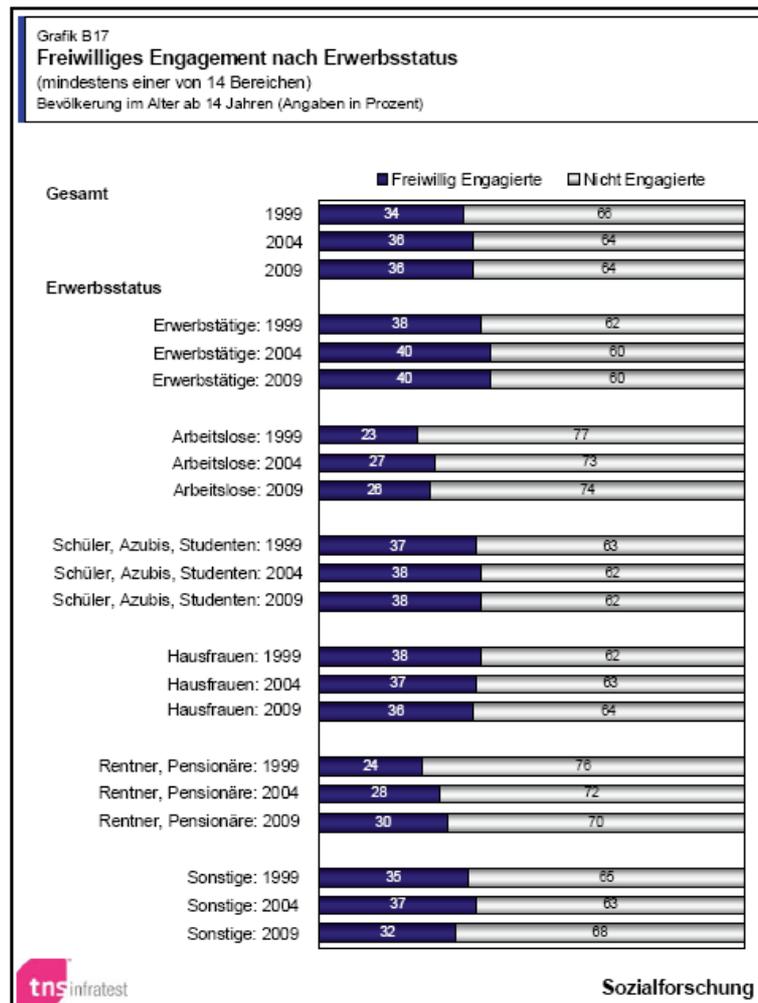


Abbildung 3: Engagement nach Erwerbsstatus

Bereiche von Engagement:

Der Freiwilligensurvey 2009 hat die Engagementbereiche⁹ in vier Gruppen unterteilt: Sehr große und große Bereiche sowie mittlere und kleinere Bereiche.

Etwa 10% der deutschen Bevölkerung haben 2009 angegeben, freiwillig im Bereich Sport und Bewegung tätig zu sein. Dies geschieht überwiegend in Vereinen, womit dieser Bereich den größten Teil einnimmt. Daran schließen sich die Großbereiche Kindergarten und Schule sowie Kirche und Religion an, wiederum mit großem Abstand zum sozialen Engagement und dem Bereich

⁹ Für eine weitere, vor allem auch inhaltliche Ausdifferenzierung von Engagementsbereichen wird auf die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002, S. 64-66) verwiesen.

Kultur und Musik sowie Freizeit und Geselligkeit. Im mittleren Bereich überschreiten nur die freiwillige Feuerwehr bzw. Rettungsdienste die drei-Prozentmarke (vgl. ebd., S. 7, siehe Abbildung 4).

Die Daten des Freiwilligensurveys zeigen über eine Dekade hinweg weitgehend stabile thematische Vielfalt der Möglichkeiten und tatsächliche Wahrnehmung von Bürgern, sich ehrenamtlich zu engagieren. Die Verteilung der Bereiche hat sowohl etwas mit den Interessen der Engagierten zu tun als auch mit den Angeboten der Zivilgesellschaft. Seit 1999 gibt es einen Zuwachs beim sozialen und gesundheitlichen sowie beim kinder- und jugendbezogenen Engagement. Außerdem stieg das Engagement beim kulturellen und ökologischen Bereich an. Leicht rückläufig war das Engagement im Bereich Sport und Bewegung, vor allem aber bei Freizeit und Geselligkeit, wo auch die öffentliche Aktivität und Förderung deutlich zurückging (vgl. ebd.).

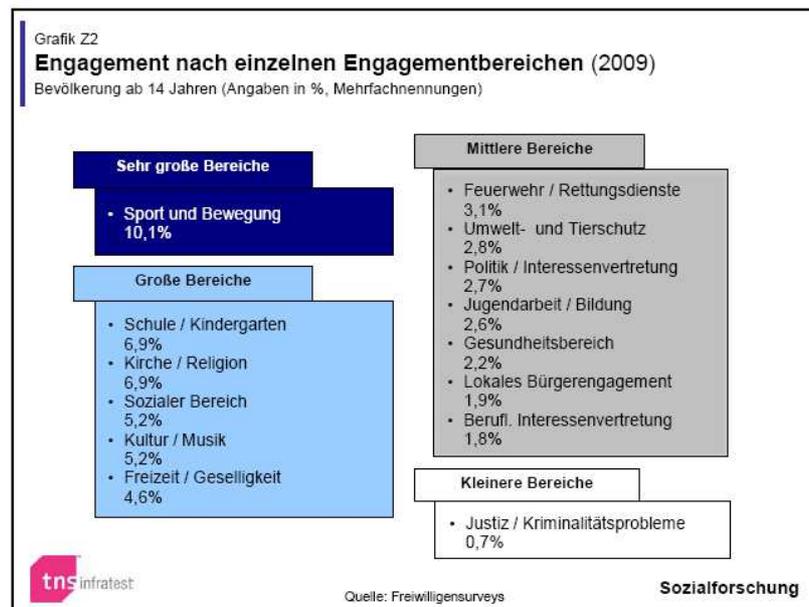


Abbildung 4: Bereiche von Engagement

Motive und Erwartungen:

Grundsätzlich möchten die Bürger mit ihrem Engagement etwas zum Gemeinwesen beitragen. Dieser Hauptbeweggrund schließt andere Motive, Zwecke und Wirkungen keinesfalls aus.¹⁰ Dennoch bleibt zu vermerken, dass die gute Absicht (d.h. die Gemeinwohlorientierung) wesentlich ist, welche in der Praxis den Kriterien der Öffentlichkeit, Kooperativität und Toleranz gerecht werden muss. Gensicke und Geiss (2010, S. 12, siehe auch Abbildung 5) stellen heraus, dass sich, trotz der heute bei vielen Menschen vorhandenen Politikverdrossenheit, viele deshalb engagieren, weil sie die Gesellschaft (zumindest im Kleinen) mitgestalten wollen.

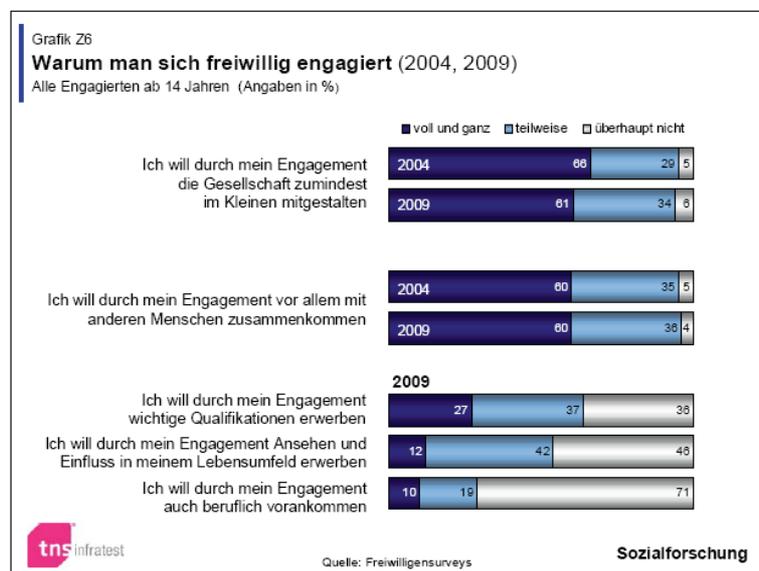


Abbildung 5: Motive für Engagement

Weiterhin ungebrochen ist das Bedürfnis von Menschen, Gemeinschaft mit anderen zu finden. Des Weiteren ist (schon aus Gründen einer nachhaltigen Motivation) das Bedürfnis nach einem Engagement, welches inhaltlich erfüllend ist und Freude bereitet, besonders ausgeprägt. Außerdem erscheint es den Engagierten wichtig, eigenes Wissen einzubringen und erweitern zu können (vgl. ebd., S. 12-13, siehe Abbildung 6).

¹⁰ Innerhalb dieser Argumentation sei an den so genannten „Strukturwandel des Ehrenamts“ unter Gliederungspunkt 2.2.2. erinnert.

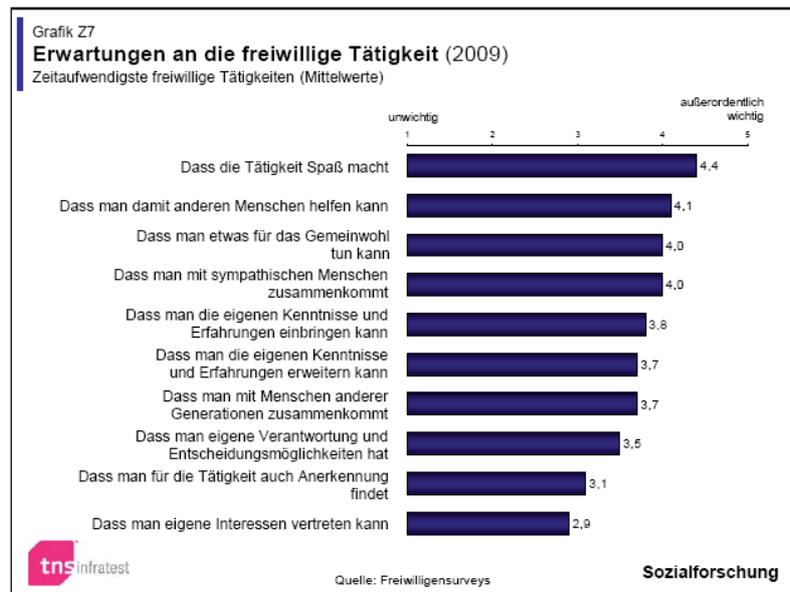


Abbildung 6: Erwartungen an die ehrenamtliche Tätigkeit

Es bleibt aber auch festzuhalten, dass für Engagierte Motive zur Qualifizierung bzw. Qualifikation für den späteren Beruf wichtiger werden. An das ehrenamtliche Engagement werden demnach auch persönliche Interessen herangetragen, insbesondere von jungen Engagierten und arbeitssuchenden Menschen. Innerhalb dieser Gruppen ist das Interesse an Möglichkeiten zur Qualifizierung im Engagement besonders stark vorhanden, auch im Sinne eines beruflichen Nutzens. Dieses Qualifikationsbedürfnis jüngerer Menschen steht jedoch nicht im Gegensatz zu ihrem Anspruch, mit der ehrenamtlichen Tätigkeit etwas für das Gemeinwohl leisten zu wollen (vgl. ebd. 14, siehe Abbildung 7). Gensicke und Geiss (2010, S. 14) bilden wie folgt daraus eine Synthese:

„Vielmehr handelt es sich um einen Reflex auf die zunehmende Verdichtung der jugendlichen Bildungs- und Ausbildungsphase, die oft mit einer Überfrachtung mit immer höheren Anforderungen einhergeht. Für die jungen Leute hat das zur Konsequenz, dass sie ihr angespanntes Zeitbudget auch in Bezug auf die Zivilgesellschaft effektiv einsetzen wollen, und das geht am besten, wenn sich Engagement und Qualifikation verbinden lassen.“

Dies ist besonders bei jungen Frauen zu beobachten, weil gerade jene neben Ausbildung und Berufseinstieg auch die Familiengründung aufmerksamer im Blick haben als vergleichsweise die jungen Männer.

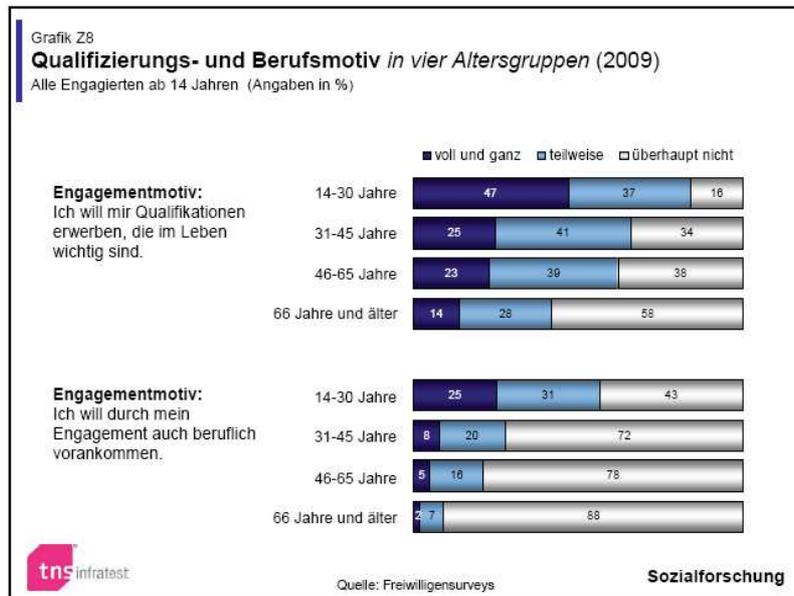


Abbildung 7: Qualifizierungs- und Berufsmotiv

Weiter stellt sich ein komplexer Motiv- und Erwartungswandel der Aktiven im Zeit- und Generationenvergleich dar. Dieser ordnet sich in einen allgemeinen gesellschaftlichen Kultur- und Wertewandel, die sich in den Motiven und Erwartungen an das ehrenamtliche Engagement niederschlagen, ein (vgl. stellvertretend dazu Klages & Gensicke 1999; Gensicke 2000).

Seit den 1960er Jahren wurden vor allem von der jüngeren Bevölkerung die persönlichen Motive gegenüber Pflichtmotiven aufgewertet. Andererseits gab es seit den 1990er Jahren, trotz weiterhin hoher Bedeutung persönlicher Motive, eine Aufwertung des Gemeinwesens als Bezugspunkt der Lebenskultur. Dieser Prozess der Verschiebung war charakteristischer für die jüngeren Menschen; dagegen nahm als eine Art nachholenden Motivwandels die Betonung der persönlichen Motive bei älteren Menschen zu. So ist es zu verstehen, dass im Erhebungszeitraum des Freiwilligensurveys die Gemeinwohlorientierung bei jüngeren Menschen signifikant zugenommen hat (vgl. Gensicke & Geiss 2010, S. 16, siehe Abbildung 8).

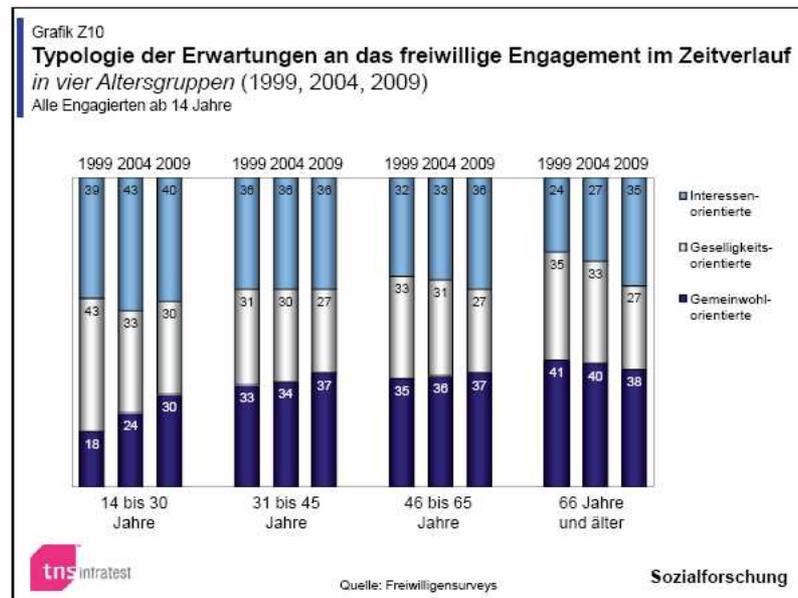


Abbildung 8: Typologie der Erwartungen an ehrenamtliches Engagement

Organisatorische Rahmenbedingungen:

Wie ist ehrenamtliches Engagement organisiert? Im Zeitvergleich des Freiwilligensurveys zeigt sich weiterhin, dass Vereine ungleich die wichtigste Organisationsform sind. Mit 47% im Jahre 2009 war fast die Hälfte aller ehrenamtlichen Tätigkeiten in Vereinen angesiedelt. Dabei ist jedoch eine Abnahme in Bezug auf die Erhebungen von 1999 und 2004 zu konstatieren, welche besonders den Sport, aber auch die Bereiche Freizeit und Geselligkeit sowie Kultur und Musik betraf. Stabil dagegen blieb das Engagement im Bereich der Kirchen oder religiösen Einrichtungen. Das Engagement in Gruppen, Initiativen oder Selbsthilfegruppen hat bei der 2009-Erhebung etwas zugenommen, besonders in den Bereichen Schule und Kindergarten sowie Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Über die Periode von 1999 bis 2009 war etwa ein Zehntel der Engagierten in Verbänden, Gewerkschaften oder Parteien aktiv. Dasselbe gilt auch für das Engagement in den staatlichen und kommunalen Einrichtungen. Dieser Typ der Anbindung ist besonders typisch für den Bereich der freiwilligen Feuerwehr und der Rettungsdienste (41% innerhalb dieses Bereichs). Dagegen sind jedoch ehrenamtliche Tätigkeiten im Bereich Kindergarten und Schule deutlich seltener in staatlichen oder kommunalen Einrichtungen beheimatet. Dies steht höchstwahrscheinlich in Verbindung mit diesbezüglichem Engagement in Gruppen, Initiativen und Selbsthilfegruppen (vgl. ebd., S. 28, siehe Abbildung 9).

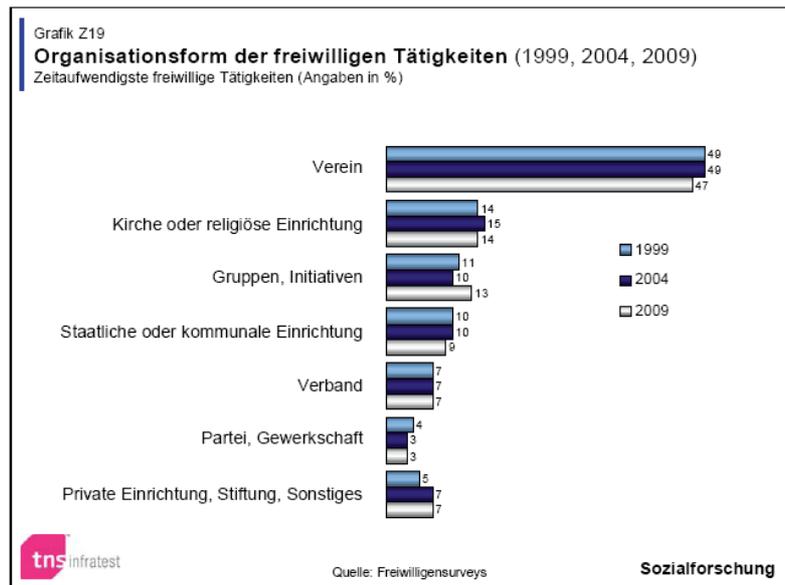


Abbildung 9: Organisationsform der ehrenamtlichen Tätigkeiten

Zeitregime des Engagements:

Der Zeitaufwand, den Engagierte für ihre ehrenamtliche Tätigkeit pro Woche investieren, hat sich zwischen den Erhebungen von 2004 und 2009 wenig verändert. Nach wie vor wenden jeweils ein Drittel der Engagierten bis zu zwei Stunden pro Woche bzw. drei bis fünf Stunden pro Woche für ihr Engagement auf. Immerhin 17% der Engagierten waren 2009 zwischen sechs und zehn Wochenstunden für ihre Tätigkeit im Einsatz. Knapp jeder zehnte Engagierte gab sogar mehr als zehn Stunden pro Woche für das Engagement an. Dabei ist sicherlich zu berücksichtigen, dass nicht wenige Engagierte zwei oder mehr Tätigkeiten ausüben (vgl. ebd., S. 31-32, siehe Abbildung 10).

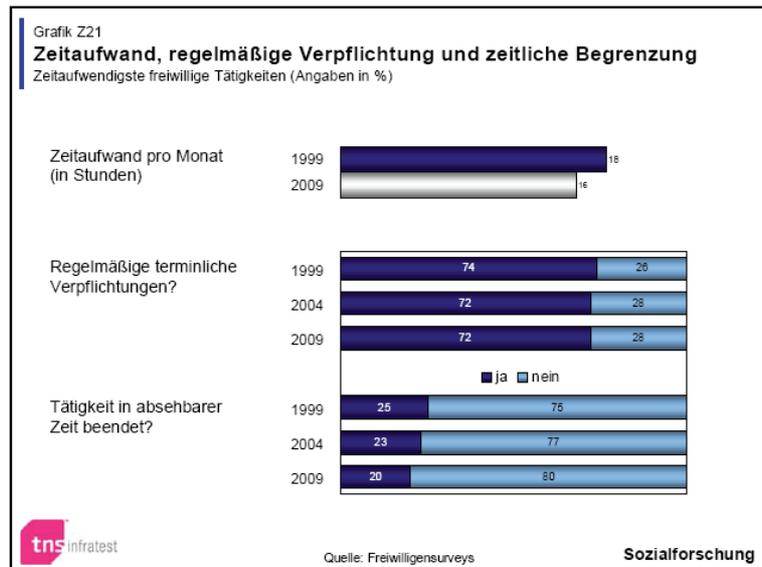


Abbildung 10: Zeitregime des Engagements

Allerdings hängt ehrenamtliches Engagement, insbesondere bei erwerbstätigen Menschen, von verfügbarer Zeit ab. Laut dem Freiwilligen survey können nur 57% der Erwerbstätigen ihre freie Zeit unter der Woche planen; für 20% ist dies nur teilweise und für 23% gar nicht möglich. Dies hat selbstverständlich erhebliche Konsequenzen auf eine Möglichkeit und Bereitschaft für ehrenamtliches Engagement. Denn: Diejenigen, die für ihre Freizeit über eine wirkliche Planungssicherheit verfügen, sind weit überdurchschnittlich engagiert (45%). Wer dies nur teilweise nicht gewährleisten kann, liegt genau mit 36% genau im Durchschnitt der Engagementquote, während diejenigen ohne echte Planungsmöglichkeit deutlich darunter liegen (30%). Das Zeitregime zeigt damit einen erheblichen Riss der gesellschaftlichen Kultur an, der es Teilen der erwerbstätigen Bevölkerung zumindest schwerer macht, sich zu engagieren. Das Engagement von Schülern, Auszubildenden und Studierenden hängt eher weniger von der Planbarkeit der Freizeit ab. Allerdings ist bei den Studierenden zu bemerken, dass gerade die eventuelle Notwendigkeit von Nebenerwerbsarbeit/ Jobben dazu in einer gewissen Konkurrenz steht (vgl. ebd., S. 11, siehe Abbildung 11).

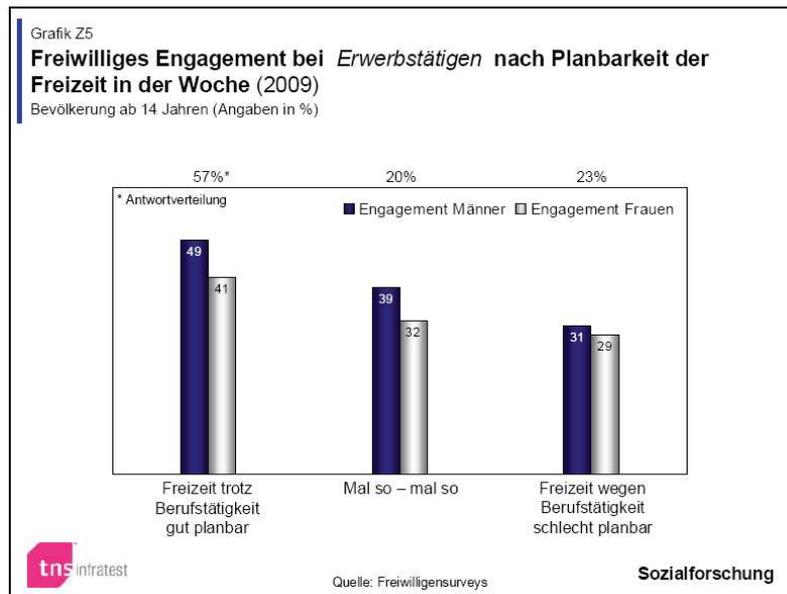


Abbildung 11: Planbarkeit von Engagement bei Erwerbstätigen

Zielgruppen des Engagements:

Ehrenamtliches Engagement kommt zwar insbesondere bestimmten Personengruppen zugute, ist aber nicht notwendigerweise an eine konkrete Zielgruppe gebunden. So richteten sich mit 59% mehrheitlich die Tätigkeiten von Engagierten an keine bestimmte Zielgruppe. Dies ist zunächst vor allem eine Frage des Geschlechts: „Männer engagieren sich mehr für eine Sache, Frauen mehr für Personen“ (ebd., S. 37, siehe Abbildung 12).

Besonders das Engagement in den Bereichen freiwillige Feuerwehr und Rettungsdienste, Umwelt-, Natur- und Tierschutz sowie Politik sind wenig auf Zielgruppen bezogen. Kinder und Jugendliche sind weiterhin bevorzugte Zielgruppen von ehrenamtlich Engagierten (35%); sie stellen neben dem zielgruppenunspezifischen Bereich den zweitgrößten Aktionsraum dar. Zunehmend stehen auch ältere Menschen im Fokus ehrenamtlicher Tätigkeiten (eine Steigerung von 2% von 1999 bis 2009). An Familien richteten sich 2009 4% des Engagements und jeweils 2% kamen Frauen und behinderten Menschen zugute (vgl. ebd.).

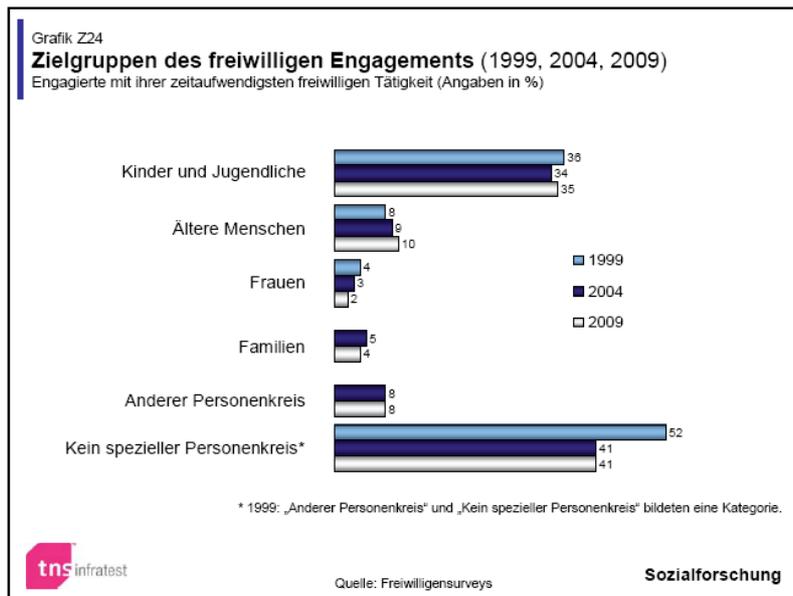


Abbildung 12: Zielgruppen des Engagements

2.4.2. Jugend und junge Erwachsene

Es wurde bereits angemerkt, dass nach einer allgemein gehaltenen Übersicht zum ehrenamtlichen Engagement der Blick in Richtung der Jugend bzw. der jungen Erwachsenen gerichtet werden soll, da Studierende als Bezugsgruppe der Fragestellung der vorliegenden Arbeit durchschnittlich in diese Alterszielgruppe hineinfallen. Um einen Eindruck diesbezüglich zu gewinnen, sollen zentrale Ergebnisse aus dem besagten Freiwilligensurvey 2009 und der 16. Shell-Jugendstudie von 2010 thematisiert werden.

Problematisch erscheint hierbei, dass Methodik und Zielgruppe der empirischen Befragung nicht identisch sind, weshalb eine methodische Aufschlüsselung ratsam ist: Der Freiwilligensurvey teilt Jugendliche/ junge Erwachsene in die Altersgruppe von 14 bis 30-Jährige ein. Dagegen stützt sich die 16. Shell-Jugendstudie auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe mittels eines standardisierten Fragebogens von 2604 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 361). Dies bedeutet, dass die Shell-Jugendstudie eine geringe Stichprobenzahl befragt (Freiwilligensurvey: 20.005 Interviews), eine andere Befragungsmethode wählt (Fragebögen vs. telefonische Interviews), selbstverständlich andere Fragen stellt und eine nicht deckungsgleiche Altersgruppe untersucht. Dennoch kann trotz aufgezeigter Unterschiede im Querschnitt und (gerade) in gegenseitiger Ergänzung der beiden Studien noch gewährleistet werden, dass

besondere Eigenschaften des ehrenamtlichen Engagements von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aufgezeigt werden können.

Engagement und Bereitschaft zum Engagement:

- Räumliche Mobilität:

Der Freiwilligensurvey von 2009 (Gensicke & Geiss 2010, S. 9, siehe Abbildung 13) stellt heraus, dass immer weniger Menschen in Deutschland an dem Ort wohnen, an dem sie geboren wurden oder in dem sie aufwuchsen. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass sie in einer neuen Umgebung zurechtkommen und neue soziale Netzwerke aufbauen müssen, wenn die räumliche Mobilität weiträumiger und auf Dauer angelegt ist.

„Kürzerfristig [sic] mobil sind besonders jüngere Menschen im Alter bis zu 45 Jahren, besonders Menschen in der Phase der Ausbildung und beruflichen Etablierung sowie die Familienjahrgänge, die sich oft an einem neuen Wohnort dauerhaft einrichten.“ (ebd.)

Besonders die angesprochenen Familien sehen in öffentlicher Aktivität und ehrenamtlichem Engagement eine Möglichkeit zur sozialen Integration. Für jüngere Menschen allerdings ist der Aufenthalt am neuen Wohnort oft eine Durchgangsphase und inzwischen mit einer Reduktion des Engagements verbunden. Dies könnte – bedingt durch eben jene Deklaration des Studienorts als Durchgangsphase – möglicherweise insbesondere für Studierende gelten.

Zur ersten Erhebung des Freiwilligensurveys 1999 wohnten noch 46% der bis 30-Jährigen an ihrem Geburtsort, 2009 hingegen nur noch 34%. Hätte es diese zunehmende Mobilität nicht gegeben, wäre das Engagement junger Menschen 2009 vermutlich sogar höher gewesen als 1999, da sich die immobilen jungen Menschen inzwischen deutlich mehr engagieren.

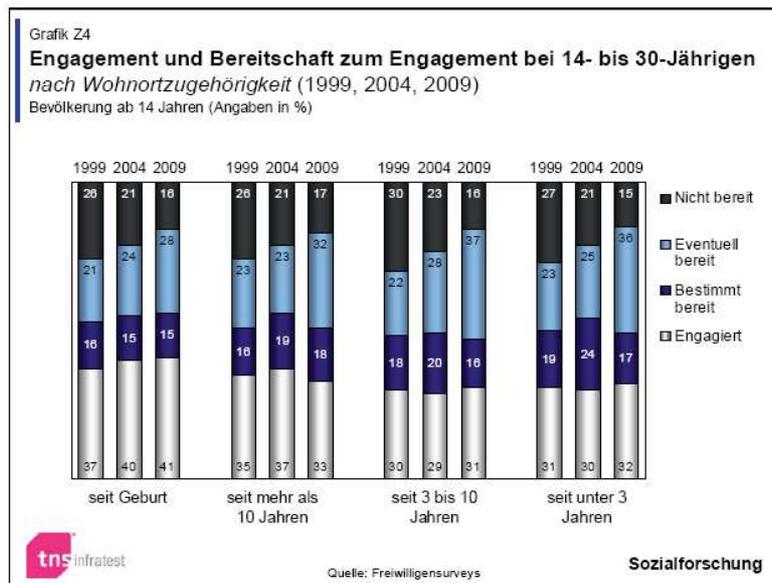


Abbildung 13: Räumliche Mobilität

- Engagement und Bereitschaft zur Ausdehnung des Engagements:

Junge Menschen, insbesondere im Alter zwischen 14 und 24 Jahren, sind eine zivilgesellschaftlich sehr aktive Gruppe. Die Schwerpunkte liegen dabei im Sport, in der Jugendarbeit und bei den Rettungsdiensten. Allerdings ist das ehrenamtliche Engagement in der letzten Dekade, langsam, dennoch kontinuierlich, auf einen nur noch knapp durchschnittlichen Wert gesunken. So engagierten sich 1999 noch 37% der jungen Menschen, 2009 waren es 35%. Gerade bei den jungen Menschen führen die angesprochene räumliche Mobilität und der damit verbundene Verlust der sozialen Wurzeln zu mehr Abbrüchen ehrenamtlicher Tätigkeiten. Das Engagementpotential in dieser Altersgruppe ist dennoch weiterhin groß (vgl. ebd., S. 18, siehe Abbildung 14).

Zu berücksichtigen ist, dass Jugendliche mit Engagementpotential besonders häufig Bedürfnisse nach (beruflicher) Qualifikation äußern. Die bereits engagierten Jugendlichen haben trotz ihrer bisherigen ehrenamtlich geleisteten Tätigkeit weiterhin großes Potential: 23% der jugendlichen Engagierten, die noch mehr tun könnten, stehen nur 12% gegenüber, die sich nicht intensiver engagieren möchten (im Vergleich dazu: alle Engagierten 16% zu 20%). Damit besitzt die Gruppe der 14 bis 30-Jährigen eindeutig das größte Engagementpotential.

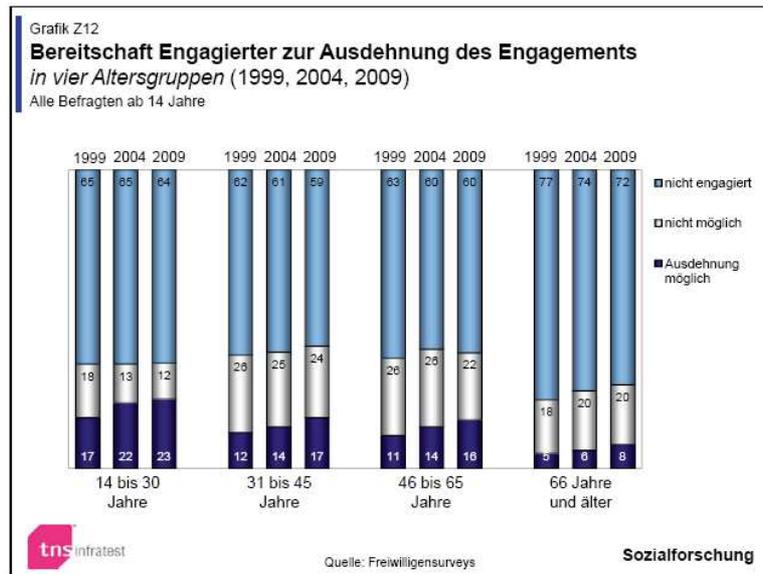


Abbildung 14: Bereitschaft zur Ausdehnung des Engagements

Auch die Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2010, S. 152, siehe Abbildung 15) beschreibt ein positives Bild des Engagements von Jugendlichen. Die Studie fragt „Bist du in deiner Freizeit für soziale oder gesellschaftliche oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“, was wiederum eine generelle soziale Haltung der Jugendlichen aufzeigt. Damit unterscheidet sich diese Abfrage von anderen Studien, unter anderem dem Freiwilligensurvey, die ehrenamtliches Engagement von konkreten Aktivitäten in gesellschaftlichen Bereichen misst und dadurch sowohl aktives Engagement von eher passiver Teilnahme abgrenzt als auch eine Verengung auf klassische ehrenamtliche Tätigkeitsfelder vermeidet.

Zusammengefasst geben 39% der Jugendlichen an, dass sie „oft“ aktiv sind. Der Anteil ist im Vergleich zu 34% im Jahre 2002 und 33% in 2006 angestiegen. „Gelegentlich“ aktiv sind 41% und 20% sind „nie“ aktiv. Dies zeigt eine positive Tendenz für das (in der Shell-Studie zugegebenermaßen weit gefasste) ehrenamtliche Engagement. Obwohl, wie bereits ausgeführt, der Freiwilligensurvey und die Shell-Studie methodisch nicht unmittelbar analog zueinander sind, passen die Engagementquoten beider Studien vergleichsweise gut zusammen (vgl. dazu auch Abbildung 2).

Der Freiwilligensurvey gibt, wie oben beschrieben, ein leicht rückläufiges Engagement bei Jugendlichen an, was aber nicht mit einer abnehmenden Bedeutung dessen einhergeht. Die Rückläufigkeit bezieht sich vor allem bei

der konkreten Übernahme von Tätigkeiten und der darauf verwendeten Zeit. Die grundsätzliche Bereitschaft, sich zu engagieren, hat bei Jugendlichen aber deutlich zugenommen. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der Shell-Studie, die ja Engagement eher im Sinne des Sich-Einsetzens für andere formuliert und „wo sich entsprechend auch der Goodwill zu sozialer Teilhabe ausdrückt“ (ebd., S. 153).

Abb. 3.10 Aktiv sein für andere im Alltag
Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Angaben in %)



Abbildung 15: Aktiv sein für andere im Alltag

Daneben kann festgestellt werden, dass die Shell-Studien im Zeitvergleich eindeutig das rückläufige politische Interesse von Jugendlichen in den letzten 20 Jahren konstatiert haben. Deshalb ist es fast verwunderlich, dass der Prozentsatz bei der Frage bezüglich des Interesses an der Gesellschaft ziemlich hoch ist. Die Jugendlichen sollten dem Statement „Es gehört zum Leben dazu, sich dafür zu interessieren, was in der Gesellschaft vor sich geht“ nach Zustimmung, Teils-teils oder ablehnend bewerten. Dabei stimmten 41% dieser Aussage zu. Bemerkenswert ist dabei aber, wie selbstverständlich viele Jugendliche in einem weiten Sinne öffentliches Interesse bekunden, sobald das Wort „politisch“ weggelassen wird. Darüber hinaus gaben in der Shell-Jugendstudie 2010 81% an, dass sie danach strebten, sich in ihrem Leben aktiv in die Gesellschaft einzubringen und zu engagieren, davon 33% voll und ganz (vgl. ebd., S. 130 und 216-217).

Kompetenzgewinn durch Engagement:

Ehrenamtliches Engagement ist ein wichtiges informelles Lernfeld. Im Rahmen des Engagements Erfahrungen zu sammeln und die eigenen Kennt-

nisse zu verbessern, scheint speziell für junge Engagierte motivierend zu sein. Insgesamt gaben 45% der Engagierten an, durch ihre ehrenamtliche Tätigkeit „in einem (sehr) hohen Maße“ Fähigkeiten erworben zu haben, die für sie wichtig sind. Weitere 43% der Engagierten verfügten in der Erhebung von 2009 „in gewissem Maße“ über Lernmöglichkeiten und nur 12% gaben an, bisher keine Lernerfahrungen gemacht zu haben (vgl. ebd., S. 35, siehe Abbildung 16).

Auffällig ist dabei, dass je jünger die Engagierten sind, desto intensiver die Lerneffekte ausfielen. Fast alle Anforderungen, denen ehrenamtlich Engagierte gerecht werden müssen, sind mit dem Eindruck verbunden, im jeweiligen Tätigkeitsfeld etwas zu lernen, insbesondere Fachwissen, Belastbarkeit und Führungsqualitäten. Vor allem Engagierte mit Abiturabschluss, so Gensicke und Geiss (2010, S. 35), profitieren durch den Kompetenzgewinn, den sie innerhalb ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit gewinnen. Dies bestätigt aber auch, dass das Qualifizierungsmotiv, welches im Teil der allgemeinen Befunde (Gliederungspunkt 2.4.1.) beschrieben wurde, gerade bei jüngeren Engagierten, zunimmt.

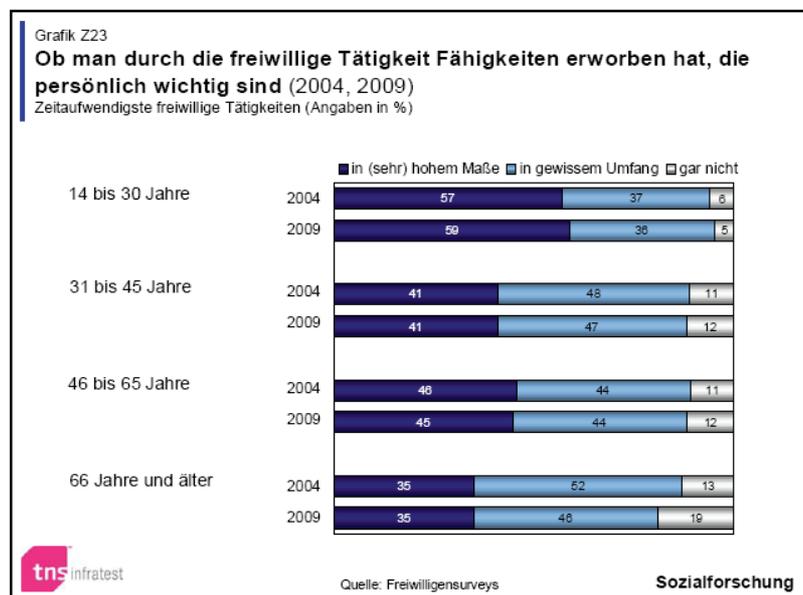


Abbildung 16: Kompetenzgewinn durch Engagement

2.4.3. Zusammenfassung

Allgemeine Befunde:

Grundsätzlich lässt sich eine hohe Engagementquote – also die reine Bereitschaft und grundsätzliche Ausübung – innerhalb der deutschen Bevölkerung feststellen; vermeintlich größer als vor der erstmaligen Erhebung des Freiwilligensurveys 1999 gedacht. Wenn im Jahr 2009 71% der Menschen öffentlich aktiv und sogar 36% ehrenamtlich aktiv waren, bestätigt dies die Aussage von Gensicke (2006, S. 16) von 2006, dass

„das auch ein Indikator für ein hohes Maß an ‚sozialem Kapital‘ [ist], eine Metapher, mit der heute oft der soziale Zusammenhalt und die soziale Qualität moderner Gesellschaften bezeichnet wird. Der Freiwilligensurvey kann außerdem zeigen, dass es in Deutschland ein großes Potential für eine Ausdehnung und Intensivierung des [ehrenamtlichen] Engagements gibt und damit gute Möglichkeiten für die weitere Entwicklung der Zivilgesellschaft als Kern einer selbstbewussten Bürgergesellschaft“.

Die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement ist vor allem bei Männern, Erwerbstätigen, jungen Menschen in der (verlängerten) Ausbildungsphase, bei höher Gebildeten und bei Menschen mit einem gehobenen Berufsprofil besonders stark vertreten. Dabei zeigt sich bezüglich der Engagementbereiche bzw. -zielgruppen eine weitgehend stabile thematische Vielfalt der Möglichkeiten und tatsächliche Wahrnehmung von Bürgern, sich ehrenamtlich zu engagieren, wobei vor allem der Bereich „Sport und Bewegung“ und die Zielgruppe „Jugendarbeit“ favorisiert werden.

Ehrenamtliches Engagement wird im hohen Maße über die Organisationsform des Vereins ausgeübt. Neben der grundsätzlichen Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement spielt vor allem das Zeitregime eine bedeutende Rolle: So sind Menschen umso engagierter, wenn sie ihre Freizeit sicher planen können. Dies gilt konsequenterweise insbesondere für Erwerbstätige. Bei den Studierenden, die ja für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, ist weniger die Planbarkeit entscheidend als die eventuelle Notwendigkeit eines Nebenberufs (zusätzlich zum Studium), welcher die verfügbare Zeit für ehrenamtliches Engagement gegebenenfalls einschränkt.

Bei den Motiven zum ehrenamtlichen Engagement ist eine Ausdifferenzierung der Beweggründe zu konstatieren, wobei weiterhin generell eine Gemeinwohl-

orientierung die Basis für Engagement ist. So sind der Pluralismus der Motive und der beschriebene „Strukturwandel des Ehrenamts“ hin zu individuellen Motiven keinesfalls als Hinwendung zu einer „Gesellschaft der Ichlinge“, wie Keupp (2000) mahnt, zu verstehen.

Jugend bzw. junge Erwachsene:

Die Jugendlichen bzw. die jungen Erwachsenen zeigen trotz leichter Rückläufigkeit (bezogen auf den Freiwilligensurvey 2009) eine hohe Engagementquote auf und rangieren dabei hinter den Erwerbstätigen auf dem zweiten Platz. Die Shell-Studie zeigte aber eindrucksvoll, dass vor allem ein hohes Engagementpotential in den jüngeren Generationen „schlummert“. Das heißt also, dass neben der schon ziemlich hohen Engagementquote insbesondere eine positive Gesinnung gegenüber ehrenamtlichem Engagement zu verzeichnen ist.

Besonders bei den jungen Engagierten zeigt sich der besagte „Strukturwandel des Ehrenamts“, welcher vor allem bei den Motiven des ehrenamtlichen Engagements zum Ausdruck kommt. Dabei neigen junge Engagierte dazu, neben gemeinwohlorientierten und altruistischen auch persönliche bzw. individuelle Beweggründe für die Aufnahme und Ausführung eines ehrenamtlichen Engagements zu haben. Das beschriebene Qualifizierungsmotiv steht dafür stellvertretend. Der Freiwilligensurvey bemerkt aber dazu, dass die jungen Engagierten dadurch keinen Egoismus entfalten, sondern zwischen Zeitnot, Ausbildungsphasen und dem Wunsch zur Ausübung von ehrenamtlichem Engagement eine Brücke schlagen wollen. Sie versuchen vielmehr eine Synthese zwischen Qualifizierung und ehrenamtlichem Engagement (beispielsweise Gemeinwohlorientierung) zu bilden. In diesem Zusammenhang ist auch das Phänomen des Kompetenzgewinns durch ehrenamtliches Engagement zu verstehen, welches ebenfalls bei den jungen Engagierten weiter Gewicht bekommt.

Auch die Studierenden als Teilgruppe der Jugend bzw. jungen Erwachsenen bestätigen die obigen Aussagen (vgl. dazu vor allem Abbildung 3). Es ist also sicherlich nicht untertrieben, dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene – einschließlich der Studierenden – mit den Erwerbstätigen das Rückgrat des ehrenamtlichen Engagements in Deutschland darstellen. Diese Feststellung ist insbesondere dann interessant, wenn diese nicht unbedeutende Gruppe

von Engagierten über ein Phänomen wie den Bologna-Prozess in Hinblick auf die Beeinträchtigung einer Ausübung von ehrenamtlichem Engagement klagen. Dies hat nicht zuletzt auch eine (zivil-) gesellschaftliche Bedeutung bzw. Rückwirkung. Es stellt sich also die Frage, was die Studierenden daran beeinflusst? Und welche Rolle spielt der Bologna-Prozess dabei tatsächlich?

3. DER BOLOGNA-PROZESS

„Jahrzehntelang war Bildung in Europa ein exklusiver Politikbereich der Nationalstaaten, der mit Zähnen und Klauen gegen Eingriffe auf europäischer Ebene verteidigt wurde. Entsprechende Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft und später der Europäischen Union wurden bestenfalls toleriert, in den meisten Fällen jedoch misstrauisch beäugt und ablehnend aufgenommen. Ein Zugriff auf die Strukturen der verschiedenen Bildungssysteme oder gar auf Curricula der Studiengänge blieb den Institutionen auf europäischer Ebene indes verwehrt und entsprechende Versuche dienten den Nationalstaaten unter dem Schlagwort einer ‚drohenden Harmonisierung‘ mehrmals dazu, die Befugnisse der Union zu limitieren.“ (Eckhardt 2005, S. 1)

Umso erstaunlicher ist es, dass die vier größten europäischen Staaten eben jene drohende Harmonisierung bei der Sorbonne-Erklärung selbst auf die politische Agenda setzten. Mit diesem Gedanken begann der Bologna-Prozess, welcher seitdem als *die* Bildungsreform der Gegenwart im Hochschulbereich zu begreifen ist.

Dieses Kapitel steht unter dem Zeichen der Rekonstruktion des Zustandekommens und des Ablaufs des Bologna-Prozesses. Wie in der Einleitung (Gliederungspunkt 1.2.) schon erwähnt, wird sich dabei auf die internationale Ebene konzentriert, um zunächst die reinen Inhalte des Bologna-Prozesses zu rekapitulieren und zu erfassen.

In einem ersten Schritt wird unter Gliederungspunkt 3.1. der Rahmen des Bologna-Prozess vorgestellt: ein kurzer Überblick über Funktionsweise, Akteure und Ziele. Zum weiteren Erfassen der Tragweite des Bologna-Prozesses werden die Inhalte der Bologna-Vorläufer und der verschiedenen Deklarationen in der Reihenfolge ihrer Verabschiedung dargestellt, so dass auch Entwicklungslinien aufgezeigt werden können.

„[Die] Folgekonferenzen [von Bologna] sind insbesondere unter dem Aspekt der Verwirklichung der Ziele interessant, denn in den dort erarbeiteten Communiqués wird der Stand der Umsetzung der Zielvorstellungen aus der

Perspektive der Unterzeichnenden jeweils kurz resümiert.“ (Brändle 2010, S. 17)

Infolgedessen kann erfasst werden, welche (bildungs-) politischen Intentionen hinter dem Bologna-Prozess stehen. Dies hat selbstverständlich auch enormen Einfluss auf die Bewertung, ob ehrenamtliches Engagement von Studierenden dem Bologna-Prozess entgegensteht. Dafür ist allerdings ebenso interessant, welche politischen und ökonomischen Hintergründe den Bologna-Prozess ergänzen. Diese sollen im Gliederungspunkt 3.4. erläutert werden. Die nachfolgende Darstellung der Vorläufer, der Hintergründe und der Bologna-Dokumente an sich ist also grundlegend für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess, insbesondere hinsichtlich des Fokus der vorliegenden Arbeit: dem Einfluss des Bologna-Prozesses auf das ehrenamtliche studentische Engagement.

Ziel ist es, wie bereits bemerkt, die Inhalte zu konstatieren und zusammenzufassen, um daraus nicht zuletzt Rückschlüsse für den Einfluss auf das ehrenamtliche studentische Engagement zu bilden. Dieser Tatsache ist es aber geschuldet, dass eine detaillierte Entschlüsselung der Rolle und des Einflusses von einzelnen Akteuren oder die weitreichenden Verstrickungen des Bologna-Prozesses in andere nationale und internationale Politiknetzwerke (beispielsweise die Beziehung zum GATS¹¹) vernachlässigt werden muss. Es wird deshalb diesbezüglich ausgewählt auf Reinalda und Kulesza (2006), Nagel (2009), Maeße (2010) und kritisch Pongratz (2009) verwiesen.

3.1. Allgemeines: Funktionsweise, Ziele und Akteure

Der Begriff „Bologna-Prozess“ ist die Bezeichnung für eine Studienstrukturreform, die am Ende der 1990er Jahre begonnen hat und bis 2010 abgeschlossen werden sollte, mittlerweile aber schon über diese Zeit hinausgeht. Inzwischen sind 46 europäische Staaten (Stand: Bologna-Folgekonferenz in Leuven 2009) und zahlreiche weitere europäische Interessenvertreter (z.B. Studierende, Hochschulen) an ihm beteiligt.

¹¹ GATS (General Agreement on Trade in Services) ist die Abkürzung für das internationale, multilaterale Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt.

Dabei steht über allen Anstrengungen das Ziel, einen gemeinsamen Hochschulraum zu schaffen, der als Bedingung für die Realisierung eines gemeinsamen Europas in kultureller, sozialer und wissenschaftlich-technologischer Hinsicht gelten kann (vgl. Klomfaß 2010, S. 19). Hier soll die Hochschulbildung eine Schlüsselrolle für das so genannte „Europa des Wissens“ einnehmen. Der Bologna-Prozess hatte sich zu Beginn zur Aufgabe gemacht, eine Vergleichbarkeit der Strukturen europäischer Hochschulsysteme herzustellen. Inzwischen ist der Maßnahmen- bzw. Zielkatalog wesentlich angewachsen (wie Gliederungspunkt 3.3.ff. zeigen wird), ebenso sind deutlich Veränderungen und Auswirkungen in den teilnehmenden europäischen Staaten zu erkennen.

Maßgeblich wird die Strukturreform auf europäischer Ebene getragen und durch die so genannten Bologna-Konferenzen der teilnehmenden Bildungsminister (siehe ebenfalls Gliederungspunkt 3.3.ff.) gestaltet. Dort werden gemeinsame Absichtserklärungen (Kommuniqués) im Sinne einer Selbstverpflichtung, jedoch in keinem rechtlich verbindlichen Rahmen, formuliert (vgl. Eckardt 2005, S. 63). Die Kommuniqués sind richtungsweisende Entschlüsse, die auf zwischenstaatlicher Ebene getroffen und national umgesetzt werden. Das heißt also, dass die auf den Bologna-Konferenzen festgelegten Handlungsfelder und Ziele innerhalb einer bestimmten Zeit in nationales Recht umgesetzt und so in den verschiedenen Hochschulsystemen implementiert werden. So verbleibt die Verantwortung bei den europäischen Staaten, ohne dass dies durch eine supranationale Entscheidungsmacht (beispielsweise der Europäische Union) konterkariert werden könnte (vgl. weiterführend Klomfaß 2010, S. 20-21; Walter 2006, S. 160ff.; Eckardt 2005, S. 67ff.). Gleichsam heißt das aber auch – wie im letzten Absatz schon angedeutet –, dass sich die teilweise radikalen Veränderungen dieser europäischen Hochschulreform vor allem bzw. erst bei eben jener Umsetzung in den einzelnen Staaten zeigen.

3.2. Vorläufer

„Obwohl unerwartet, war die Entstehung des Bologna-Prozesses rückblickend jedoch keine Entwicklung aus heiterem Himmel, sondern eine ‚zwangsläufige Folge verschiedener Tendenzen‘ auf der europäischen und den nationalen Ebenen der Hochschulbildungspolitik.“ (Eckhardt 2005, S. 30)

Eckhardt drückt damit eindeutig aus, dass der Bologna-Prozess an sich zwar ein Novum in der (nationalen sowie europäischen) Bildungspolitik darstellt, jedoch dieser eine logische und folgerichtige Konsequenz aus einem dynamischen Prozess ist (vgl. dazu auch Pongratz 2009, S. 9ff.; zur Reformdynamik des Hochschulwesens insgesamt Teichler 2005).

Zu den wichtigsten Vorläufern¹² des Bologna-Prozesses gehören

- a) die Magna Charta Universitatum,
- b) das Lissabonner Abkommen und
- c) die Sorbonne-Erklärung.

Nachfolgend werden die Inhalte und die Bedeutung eben jener Vorläufer dargestellt.

3.2.1. Magna Charta Universitatum 1988

Die Magna Charta Universitatum entstand anlässlich der 900-Jahrfeier der Universität von Bologna. Es trafen sich dazu im September 1988 die Vertretungen von insgesamt 326 europäischen Hochschulen, darunter auch Vertreter von Universitäten aus den damaligen Ostblockstaaten. Die Teilnehmer bekannten sich durch die Unterzeichnung der Magna Charta Universitatum zu den folgenden drei gemeinsamen Grundsätzen:

- Zur Autonomie der Hochschulen gegenüber politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Kräften,
- zur Verbindung von Forschung und Lehre und

¹² Zu den Wegbereitern und Vorläufern im weiteren Sinne gehören zweifellos auch die Richtlinie des EWG-Rates über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschulabschlüsse von 1989, die Einführung des ECTS im Rahmen von ERASMUS sowie politische Aktivitäten seit den Römischen Verträgen von 1957. Diese können und müssen jedoch im Einzelnen nicht weiter vertieft werden, weshalb zur weiteren Übersicht auf Walter (2006, S. 69-120) und Eckardt (2005, S. 5-28) verwiesen werden soll.

- zur Freiheit von Forschung, Lehre und Ausbildung als Grundvoraussetzung universitären Handelns (vgl. Magna Charta Universitatum 1988, S. 1; Klomfaß 2010, S. 21-22).

Der Titel des Dokuments – also *Magna Charta Universitatum* – spielt explizit auf eine andere bedeutende Magna Charta an, nämlich auf die Magna Charta Libertatum von 1215. Diese sollte die Freiheitsrechte des englischen Adels garantieren, die ihm der König gewähren sollte. (vgl. Walter 2006, S. 98). Ähnliches sollte auch die Magna Charta von 1988 definieren, in dem sie darauf abzielt, Aufgabe und Status der Universitäten aufzuzeigen, die gegenwärtig und künftig als unabdingbare Voraussetzung ihrer Existenz betrachtet werden können (vgl. Magna Charta Universitatum 1988, S. 1). Dies ist vor allem in Verbindung der internationalen historischen/ politischen Lage zu sehen: Einerseits verortet sich die Magna Charta Universitatum in einem zeitlichen Rückgriff in die 900-jährige Geschichte der europäischen Universitäten. Andererseits projiziert sie sich innerhalb eines zeitlichen Vorgriffs nach dem angekündigten Wegfall der EG-europäischen Binnengrenzen und dem baldigen Zusammenbruch der Sowjetunion (vgl. Walter 2006, S. 98-99, 101; Baumann 2010, S. 132).

Gefordert wurde, dass den Universitäten entsprechende Mittel einzuräumen wären, um diesen Grundsätzen in den sich veränderten europäischen Gesellschaften nachkommen zu können. So sollte beispielsweise der Austausch von Studierenden, Lehrenden und Forschungsergebnissen gefördert werden. Die Unterzeichner beanspruchten für sich eine gemeinsame Tradition, indem sie die Universität als Verwalterin des Erbes des europäischen Humanismus begreifen (vgl. Reinalda & Kulesza 2006, S. 8; Klomfaß 2010, S. 22).

Obwohl hier schon einige zentrale Themen des Bologna-Prozesses – wie wir später sehen werden – angesprochen werden, besteht doch ein entscheidender Unterschied (innerhalb der polity¹³-Dimension) zwischen den Bologna- und den Magna Charta Universitatum- Dokumenten. Letztgenanntes ist eben nicht von Regierungsvertretern angeregt und verfasst worden,

¹³ Polity meint hiermit die strukturelle, formelle und institutionelle Dimension von Politik bzw. deren Ausführung.

sondern geht auf eine Initiative von Hochschulleitungen zurück. Politisch bleibt dieses Dokument, vielleicht sogar gerade aus dem eben genannten Umstand, folgenlos (vgl. Klomfaß 2010, S. 22). Die Magna Charta Universitatum als Beginn von Bestrebungen, Gemeinsamkeiten des europäischen Hochschulwesens zu bündeln, verbleibt aber (vgl. Banscheraus 2007, S. 76). Walter (2006, S. 100) hebt daher die bildungspolitische Bedeutung auf europäischer Ebene der Magna Charta Universitatum hervor:

„Mit der Magna Charta Universitatum legten sich die Universitäten ein sich ihrer Geschichte wie auch ihrer Position selbstbewusstes Fundament. [...] Zugleich war sie für die [...] Debatte ein Dokument, an das ‚eine Dekade später der Bologna-Prozess anknüpfen konnte‘.“

Infobox 1: Die Magna Charta Universitatum 1988	
Exakter Titel	Magna Charta Universitatum
Datum der Verabschiedung	18. September 1988
Beteiligte Akteure	Europarat, UNESCO
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie der Hochschulen gegenüber politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Kräften • Verbindung von Forschung Lehre • Freiheit von Forschung, Lehre und Ausbildung als Grundvoraussetzung universitären Handelns

3.2.2. Lissabonner Abkommen 1997

Das „Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“, kurz Lissabonner Abkommen, wurde vom Europarat und der UNESCO verabschiedet und allen Nationalstaaten aus der europäischen Region zur Unterzeichnung und Ratifizierung übergeben.

Mit diesem Abkommen sollten vor allem die Ansprüche der Studierenden beim innereuropäischen Austausch gestärkt sowie deren Mobilität gefördert werden. Allerdings war eine strukturelle Vereinheitlichung nationaler Hochschulsysteme nicht beabsichtigt. Das Lissabonner Abkommen sollte hingegen sehr wohl aber einen Rahmen für die Anerkennungspraxis von Studienleistungen in Europa schaffen. Dahinter stand die Überzeugung, dass das

Recht auf Bildung ein wertvolles Gut sei und insbesondere Hochschulbildung „eine wesentliche Rolle bei der Förderung des Friedens, des gegenseitigen Verständnisses und der Toleranz sowie bei der Schaffung gegenseitigen Vertrauens zwischen den Völkern und Nationen“ (Lissabonner Abkommen 1997, S. 2) zukomme (vgl. Klein 2007, S. 27; Klomfaß 2010, S. 22).

Die Ratifizierung des Lissabonner Abkommens erfolgte jedoch nur zögerlich, womit die Nationalstaaten weiterhin – in Anlehnung des Eingangszitats des Gliederungspunktes 3. – ihre Skepsis gegenüber europäischer Bildungspolitik und dem Versuch der Installierung von supranationalen Institutionen oder Abkommen zum Ausdruck brachten. Dennoch ist das Abkommen als weiterer (kleiner) Schritt zur Bündelung von Hochschulkompetenzen auf europäischer Ebene zu werten, um eine Harmonisierung der verschiedenen Bildungssysteme zu erreichen (vgl. Eckardt 2005, S. 9-10; Wolter 2006, S. 112-114; Klomfaß 2010, S. 22).

Infobox 2: Das Lissabonner Abkommen 1997	
Exakter Titel	Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region
Datum der Verabschiedung	11. Mai 1997
Beteiligte Akteure	Europarat, UNESCO
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Mobilität von Studierenden • Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region unter Wahrung der nationalen Bildungssysteme

3.2.3. Sorbonne-Erklärung 1998

„Der Anfang des Bologna-Projektes lag nicht in Bologna. Der Auftakt des Bologna-Projektes lag in Paris.“ (Walter 2006, S. 123)

Klomfaß (2010, S. 22) führt ergänzend dazu aus, dass der eigentliche Anpfiff zum Bologna-Prozess wiederum anlässlich eines Geburtstages gegeben wurde, nämlich bei der 800-Jahrfeier zur Gründung der Sorbonne¹⁴ in Paris.

¹⁴ Sorbonne ist der Name eines Teils/ Kollegs der alten Pariser Universität. Der Begriff „Sorbonne“ wurde im allgemeinen Sprachgebrauch zu einem Synonym für die alte (bis 1793) und später auch für die neue Pariser Universität (1896-1971). Nach den

Am 25. Mai 1998 gaben die Bildungsminister Claude Allègre für Frankreich, Luigi Berlinguer für Italien, Jürgen Rüttgers für Deutschland und die Bildungsministerin Tessa Blackstone für Großbritannien die Sorbonne-Erklärung „Zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998) ab. Darin unterstrichen sie, dass Europa nicht nur einseitig wirtschaftliche und ökonomische Bedeutung zukommen dürfe:

„[...] man solle nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muss auch ein Europa des Wissens sein“ (ebd., S. 1)

Die vier Bildungsminister betonten (damit) die Wichtigkeit eines offenen europäischen Hochschulraums hinsichtlich der intellektuellen, sozialen, kulturellen und technischen Dimension. Für die Entwicklung dieser Dimension spielen die europäischen Universitäten eine zentrale Rolle, womit implizit an die Magna Charta Universitatum angeknüpft wird: Auch in dieser werden die Universitäten als die „wahren Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung“ (Magna Charta Universitatum 1988, S. 1) bezeichnet (vgl. Walter 2006, S. 124).

Die Mobilität von Studierenden steht dabei als ein Ziel der Sorbonne-Erklärung im Fokus: Die Studierenden sollen ermutigt werden, einen Teil ihrer Ausbildung im europäischen Ausland zu verbringen, was als persönliche und gesellschaftliche Bereicherung angesehen wird (vgl. Eckardt 2005, S. 43; Klomfaß 2010, S. 23). Dazu müssten jedoch die verschiedenen europäischen Hochschulsysteme leichter miteinander vergleichbar sein, beispielsweise bei der Anrechnung von Studienleistungen und die Anerkennungspraxis von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Brändle (2010, S. 18) konstatiert, dass dahinter die Absicht der Schaffung eines offenen, europäischen Raums für Hochschulbildung stehe. Dazu sollen „Hindernisse aus dem Weg [...] [geräumt] und Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren [...] [geschaffen werden], um die Mobilität zu steigern und eine noch engere Zusammenarbeit fördern zu können“ (Sorbonne-Erklärung 1998, S. 1). Begründet wird dies mit grundlegenden Veränderungen im Bildungsbereich und am Arbeitsplatz. So avanciert, nach Ansicht der vier Bildungsminister,

Studentenunruhen von 1968 wurde die Pariser Universität zum 1. Januar 1971 in 13 selbstständige Universitäten aufgeteilt.

Wissen zu einem wichtigen Pfeiler Europas, um quasi eine innereuropäische Wissensgesellschaft zu schaffen. Es geht also auch um die Stellung, den Ausbau und die Stärkung des Wissens, welches Europa zukünftig zukommen soll (vgl. Brändle 2010, S. 18).

Ein Aspekt zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums ist die Absicht, das Studium in „zwei große Zyklen, [nämlich] Studium und Postgraduiertenstudium“ (Sorbonne-Erklärung 1998, S. 1) aufzugliedern. Ersterer Abschluss wird auch *undergraduate* genannt, der die Eigenschaft einer Berufsqualifizierung innehaben soll. Der zweite Zyklus soll die Wahlmöglichkeit zwischen einem kürzeren master's degree und einer längeren doctor's degree besitzen. Dieser zweite Zyklus bildet damit die Grundlage der wissenschaftlichen Qualifikation (vgl. Walter 2006, S. 124-125).

Des Weiteren soll das Vorhaben, ein System zur Anrechnung von Studienleistungen in Anlehnung an das so genannte European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) einzuführen, angegangen werden. Durch diese Maßnahme sollen sowohl die internationale Attraktivität und Anerkennung des europäischen Bildungssystems gesteigert, als auch eine erhöhte Flexibilität des Bildungssystems durch eben jene internationale Anerkennung der Studienleistung gewährleistet werden (vgl. Brändle 2010, S. 18).

Die Sorbonne-Erklärung (1998, S. 1) betont außerdem, dass es möglich sein sollte, zu jedem Zeitpunkt der beruflichen Karriere und mit unterschiedlichen Erfahrungen Zugang zur Hochschule zu finden. Damit wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens, unter anderem für die „Wissensgesellschaft Europa“¹⁵ angesprochen.

Alle Bestrebungen sollen durch „eine progressive Harmonisierung der gesamten Rahmenbedingungen für [...] akademische Abschlüsse und Ausbildungszyklen [...] [und den] Dialog aller Betroffenen in verstärktem Maße gefördert werden“ (Sorbonne-Erklärung 1998, S. 2). So lässt sich konstatieren, dass die Sorbonne-Erklärung eine Absichtserklärung ist, in welcher erstmalig die Charakteristiken des späteren Bologna-Prozesses angedeutet werden. Die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums soll zu diesem Zeitpunkt vor allem durch Mobilitätsförderung, die Einführung eines Systems

¹⁵ Ausführungen zur Wissensgesellschaft finden sich im Gliederungspunkt 3.4.

zur Anrechnung von Studienleistungen nach dem Vorbild von ECTS und einer zweistufigen Studienstruktur realisiert werden (vgl. Brändle 2010, S. 19; Walter 2006, S. 123ff.; Toens 2007, S. 39ff. und 50)

Walter benennt völlig zu Recht die Sorbonne-Erklärung als einen „Überraschungscoup“ (Walter 2006, S. 123; vgl. dazu auch Eckardt 2005, S. 44), wurden doch weitere EU-Mitgliedstaaten weder an der Formulierung noch an der Unterzeichnung beteiligt, weshalb auch zunächst negative Reaktionen dieser Länder folgten. Dennoch konnte die Bologna-/ Sorbonne-Idee der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums überzeugen, so dass nach angesprochener anfänglicher Kritik ein wachsender Wille zur Beteiligung zu bemerken ist (vgl. Walter 2006, S. 127-128; Klein 2007, S. 28).

Die Sorbonne-Erklärung endet – umso bezeichnender nach dem eben Gesagten – mit einem Aufruf an die europäischen Staaten, sich an einem Prozess zur Bildung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu beteiligen. Dieser Aufforderung werden nur ein Jahr später 29 europäische Staaten folgen.

Infobox 3: Die Sorbonne- Erklärung 1998	
Exakter Titel	Sorbonne Joint Declaration. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung.
Datum der Verabschiedung	25. Mai 1998
Beteiligte Akteure	Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung eines offenen, europäischen Raums für Hochschulbildung • Förderung von Mobilität • Einführung eines Systems zur Anrechnung von Studienleistungen • Einführung einer gestuften Studienstruktur • Internationale Anerkennung von Abschlüssen

3.3. Die Bologna-Konferenzen 1999-2009

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Bologna- und Folgekonferenzen – meint die Deklaration und die Folgekommuniqués – skizziert und kurz kommentiert. Auf den im zweijährigen Turnus¹⁶ stattfindenden Konferenzen wurden gemeinsame Ziele abgesteckt, die Ergebnisse des Bologna-Prozesses diskutiert und der weitere Handlungsbedarf festgelegt.

3.3.1. Bologna-Deklaration 1999

Am 18. und 19. Juni 1999 trafen sich in Bologna Vertreter (d.h. im Wesentlichen die Bildungsminister) von 29 europäischen Staaten. Sie erklärten, dass sie den Prinzipien der Sorbonne-Erklärung in vollem Umfang zustimmten (vgl. Walter 2006, S. 132).

In Bologna stellten die Minister die Bedeutung eines „Europas des Wissens“ als grundlegenden Bestandteil für eine „gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft“ (Bologna-Deklaration 1999, S. 2). Dabei gehe es nicht nur um die Vermittlung zukunftsrelevanter Kompetenzen, sondern auch um die Entwicklung und den Ausbau einer gemeinsamen europäischen Identität in sozialer und kultureller Hinsicht durch Bildung und Bildungszusammenarbeit (vgl. Walter 2006, S. 132; Klomfaß 2010, S. 24).

Weiter wird die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch ein gemeinsames europäisches Hochschulsystem als Ziel herausgehoben. Das Konzept der Employability¹⁷ durch Bildung sowie die Lissabon-Strategie (siehe Punkt 3.4.1.) durch Bildung korrespondieren damit in erheblichem Maße.

¹⁶ Die Konferenzen fanden 1999 in Bologna, 2001 in Prag, 2003 in Berlin, 2005 in Bergen, 2007 in London sowie 2009 in Leuven statt.

¹⁷ Mit Employability (deutsch: Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit) ist hierbei die Fähigkeit zur Partizipation am Arbeits- und Berufsleben gemeint, bei der insbesondere persönliche, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen notwendig sind. Beim bevorstehenden Übergang zur Wissensgesellschaft (siehe dazu genauer unter Gliederungspunkt 3.4.2.) nimmt die Employability eine enorme Bedeutung ein. (vgl. weiterführend Wiepcke 2009)

Die Bildungsminister erzielten einen Konsens darüber, dass das bloße Formulieren von Zielen nicht ausreichen würde, um das gemeinsame Anliegen zu verwirklichen. Deshalb wurde sich über einen Handlungszeitraum (Ziele sollten bis zum Ende der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts realisiert werden), ein Verfahren (ein nächstes Treffen in zwei Jahren, um die Fortschritte zu überprüfen) und vor allem auf die nachfolgenden sechs Maßnahmen geeinigt (vgl. Bologna-Deklaration 1999, S. 3-5):

1. Die Einführung eines einheitlichen Systems vergleichbarer Abschlüsse und des Diploma Supplements.

Beides zielt darauf ab, durch einen gemeinsamen Rahmen die Vielfalt der Studieninhalte zu erhalten und dabei die Transparenz und die Vergleichbarkeit der Studienangebote zu erhöhen. Ebenso dient beides dazu, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger [...] wie [auch] die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu fördern“ (ebd., S. 3-4). Das Diploma Supplement ist dabei ein Zusatzdokument zum Hochschulabschlusszeugnis, welches die Studieninhalte und –leistungen auflistet und dadurch die internationale Vergleichbarkeit über eben jene Beschreibung des absolvierten Studiengangs bescheinigt. So soll insbesondere für den Arbeitsmarkt transparent gemacht werden, welche Kompetenzen während des Studiums erworben wurden (vgl. Haeger et al. 2008, S. 107; Klomfaß 2010, S. 317).

2. Die Einführung eines europäischen Hochschulsystems mit einer gestuften Studienstruktur.

Die gestufte Studienstruktur soll dabei zweizyklisch aufgebaut werden: Der erste Zyklus (undergraduate) soll nach mindestens drei Studienjahren zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Anschließend können im zweiten Zyklus Master- und/ oder Promotionsstudien (graduate) folgen, die eine weitere Berufsqualifikation zum Ziel haben.

3. Die Einführung eines Leistungspunktesystems.

Durch ein Leistungspunktesystem – ähnlich dem ECTS – soll die studentische Mobilität gesteigert werden. So können Studierende ihre Leistungen an verschiedenen Hochschulen leichter akkumulieren und anrechnen lassen.

4. Die Förderung der Mobilität.

Mit dem dritten Punkt im Einklang ist die allgemeine Förderung der Mobilität ein wesentliches Ziel. Die Studierenden sollen besseren Zugang zu Studienangeboten in andere europäische Staaten erhalten. Gleiches gilt für das hochschulische Personal bezüglich des Austauschs zum Zweck der Forschung und Lehre.

5. Die Förderung der Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung.

Um die Qualität des neuen Studienangebots zu sichern, soll es mit vergleichbaren Methoden und Kriterien evaluiert werden.

6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich.

Europa selbst soll so zum zentralen Thema werden, beispielsweise bei der Entwicklung von Curricula und der Kooperation der Hochschulen.

Die eben erläuterten Maßnahmen stehen im Zentrum der Bologna-Erklärung und sind als Kernziele des zukünftigen gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu begreifen. Dabei soll insbesondere mehr Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit für den europäischen Arbeitsmarkt und internationale Wettbewerbsfähigkeit realisiert werden. Ein besonders charakteristisches Element – quasi ein Novum für den deutschen Hochschulraum – ist das Anliegen der Einführung eines gestuften Bachelor-Master-Systems. Klomfaß (2010, S. 25) resümiert dazu jedoch, dass es vielen europäischen Ländern vorwiegend darum gegangen wäre, die realen Studienzeiten zu verkürzen und die Absolventenquoten zu erhöhen.

„Damit erklärt sich auch, warum das zweistufige Bachelor- und Mastersystem in den Ländern eingeführt werden sollte, in denen es traditionell gar nicht vorhanden war wie z. B. in Deutschland.“ (ebd.)

Infobox 4: Die Bologna-Deklaration 1999	
Exakter Titel	Bologna-Erklärung. Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Hochschulminister.
Datum der Verabschiedung	19. Juni 1999

Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten • Hochschulen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse • Einführung einer gestuften Studienstruktur • Einführung eines Leistungspunktesystems • Förderung der Mobilität • Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung • Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen

3.3.2. Kommuniqué von Prag 2001

Die erste Bologna-Nachfolgekonferenz fand am 19. Mai 2001 in Prag statt. Wiederum steigerte sich die Zahl der Teilnehmerstaaten auf 32. Der Ort wurde nicht zufällig ausgewählt; die Minister wollten damit anlässlich der EU-Osterweiterung demonstrieren, dass der Bologna-Prozess in ganz Europa stattfindet (vgl. Prager Kommuniqué 2001, S. 1; Walter 2006, S. 142).

Es wurde sich in Prag akzentuiert für den gemeinsamen Hochschulraum als „Bedingung für die Erhöhung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschuleinrichtungen in Europa“ (Prager Kommuniqué 2001, S. 3) ausgesprochen. Die Hochschulbildung in Europa ist des Weiteren als „öffentliches Gut“ (ebd.) zu betrachten und deshalb eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung. Darüber hinaus wurden die sechs Kernziele aus der Bologna-Deklaration von 1999 um drei weitere Punkte ergänzt (vgl. ebd., S. 7-8):

7. Die Förderung von lebenslangem Lernen.

Lebenslanges Lernen sei, laut den Ministern, für Europa besonders relevant, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien adäquat gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern.

8. Der Einbezug von Hochschuleinrichtungen und Studierenden.

Neben den Hochschulen und ihrem Personal sind auch die Studierenden nun als „gleichberechtigte Mitglieder der Hochschulgemeinschaft“ (ebd., S. 3) anerkannt. Die Universitäten und andere Hochschuleinrichtungen sowie die

Studierenden werden als kompetente, aktive und konstruktive Partner bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums begriffen.

9. Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums.

Die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums soll durch die Konzeption eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens und die Entwicklung von Steuerungselementen für die Qualitätssicherung erreicht werden. Hierbei geht es vor allem um die bessere Positionierung des europäischen Hochschulraums im globalen Bildungsmarkt.

Weiter auffällig an der Konferenz in Prag 2001 ist, dass der Bologna-Prozess stärker institutionalisiert wurde: So wurden eine Vorbereitungsgruppe (Ausschuss) für die nächste Konferenz und eine Bologna Follow-up Group (BFUG) eingerichtet. Die BFUG fungiert dabei als Steuerungsgremium des Bologna-Prozesses zwischen den Konferenzen. In die BFUG entsendet jeder Unterzeichnerstaat ein Mitglied (vgl. Eckardt 2005, S. 64-65; Reinalda & Kulesza 2006, S. 26; Walter 2006, S. 145ff.). Die Europäische Kommission ist nun ebenfalls vertreten. Beratende Stimmen haben die auf europäischer Ebene angesiedelten Vertretungen der Hochschulen (EUA), der Studierendenschaften (ESIB), der berufsbildenden Hochschulen, Fachhochschulen und privaten Institutionen (EURASHE) und der Europarat inne (vgl. Prager Kommuniqué 2001, S. 9). Die BFUG stellt sich im Verlauf der Bologna-Konferenzen als zunehmend relevant für die Programmdefinition und das Agenda-Setting dar (vgl. Klomfaß 2010, S. 26; Brändle 2010, S. 34).

Infobox 5: Das Prager Kommuniqué 2001	
Exakter Titel	Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag.
Datum der Verabschiedung	19. Mai 2001
Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 32 europäischen Staaten • Hochschulen (EUA) • Studierende (ESIB)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bekräftigung der sechs Ziele der Bologna-Deklaration • Förderung von lebenslangem Lernen • Einbezug von Hochschuleinrichtungen und Studierenden

3.3.3. Kommuniqué von Berlin 2003

Die nächste Folgekonferenz von Bologna fand im September 2003 in Berlin statt. Inhaltlich bestätigten die Minister von mittlerweile 40 europäischen Staaten die bereits getroffenen Zielvereinbarungen von Bologna und Prag. Des Weiteren bekräftigten sie ihre Absicht, die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit mit der Förderung der sozialen Dimension zu vereinbaren, so dass der europäische Zusammenhalt verbessert und soziale sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten abgebaut werden (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 1). Konkret untermauert wird dies mit der Auffassung der Bildungsminister, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine von den Staaten wahrzunehmende Aufgabe bzw. Verpflichtung sei (vgl. ebd.; Brändle 2010, S. 35-36).

Ein neuer inhaltlicher Punkt wurde durch die Forderung nach einer gesteigerten Zusammenarbeit des „Europäischen Forschungsraums“ mit dem europäischen Hochschulraum gesetzt, von der eine Festigung der „Wissengesellschaft Europa“ erwartet wurde. Damit begegneten die Minister der Kritik, dass der Bologna-Prozess, welcher eher bis dahin die Hochschullehre betonte, zu Lasten der Forschung geht (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 8-9). Das Berliner Kommuniqué appelliert damit an die Idee der Universität als Gemeinschaft der Lernenden, Lehrenden und Forschenden (vgl. Klomfaß 2010, S. 26). Aus diesem Grunde solle auch das Doktorat als dritter Zyklus in den Bologna-Prozess als weiteres Kernziel integriert werden:

10. Die Verbindung von Hochschul- und Forschungsraum sowie die Aufnahme bzw. der Einbezug des Doktorats als dritten Studienzyklus.

Neben den inhaltlichen Dimensionen fällt auf, dass sich der Bologna-Prozess bei seinem Treffen in Berlin vor allem institutionell ausdifferenziert hat, so dass nun beispielsweise ENIC/ NARIC und ENQA beteiligt sind (vgl. Walter 2006, S. 153-154). Diese institutionellen Neuerungen korrespondieren aber auch deutlich inhaltlich und strukturell.

Im Berliner Kommuniqué kommt zum Ausdruck, dass die Anstrengungen in den Bereichen der Einführung gestufter Studiengänge, der Qualitätssicherung

und der Verbesserung der Anrechenbarkeit von Studienleistungen weiter verbessert werden sollen. Auf europäischer Ebene soll dazu das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in Kooperation mit den europäischen Interessenverbänden von Hochschulen und Studierenden Kriterien und Verfahren für eine Qualitätssicherung entwickeln. Dies soll eine Vergleichbarkeit zu den nationalen Qualitätssicherungssystemen schaffen (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 4; Brändle 2010, S. 36). Garcia kommentiert dazu treffend das strukturelle Einbinden von besagten Institutionen:

„EURASHE, ESIB, EUA und ENQA – die ‚4 E‘ genannt – bilden ein Ensemble, das im September 2003 von den Bildungsministern das Mandat erhielt, eine Reihe von Referenzen, Prozeduren und Richtlinien zu formulieren, um die Qualität zu garantieren‘, und daraus 2005 mittels der Follow-up Group einen Bericht an die Minister zu formulieren.“ (Garcia 2008, S. 67)

Zu der Einführung des neuen Studiensystems – also bei der gestuften Studienstruktur – soll insbesondere darauf geachtet werden, dass eine transparente Definition von Arbeitsbelastung, (Lern-) Niveau, Lernergebnisse und Kompetenzen erfolgt, die dann im jeweiligen Studiengang von den Studierenden erwartet werden kann. Dies soll einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung nationaler Rahmenregelungen leisten, welche die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit aller Studiengänge verbessern könnte, so dass diese wiederum innerhalb eines europäischen Qualifikationsrahmens komparabel seien (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, S. 4).

Bezüglich der Frage nach einem geeigneten Leistungspunktesystem, welches in der Lage ist, die Studiengänge europaweit miteinander vergleichbar zu machen, wird sich auf das European Credit Transfer System (ECTS) bezogen.

„Die Ministerinnen und Minister betonen die bedeutende Rolle des [ECTS] für die Förderung der studentischen Mobilität und die internationale Curriculumentwicklung. Sie halten fest, dass sich das ECTS zunehmend zur allgemeinen Grundlage für nationale Leistungspunktesysteme entwickelt.“ (ebd., S. 5)

So wird das ECTS zum maßgeblichen Leistungspunktesystem etabliert, welches nicht nur für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten ausgebaut werden soll.

Bei der Förderung der europäischen Dimension unterstreichen die Minister die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs. Die Studierenden müssen die Möglichkeit haben, Fremdsprachenkenntnisse und -kompetenzen auszubauen, was enorme positive Auswirkungen auf die Ausbildung einer europäischen Identität und auf die Beschäftigungsfähigkeit hätte (vgl. ebd., S. 7).

Klomfaß (2010, S. 27) konstatiert, dass sich das Berliner Kommuniké thematisch stärker auf die Lebenswirklichkeit der Studierenden konzentriert als es etwa die Dokumente von Bologna oder Prag getan haben. Allerdings fehlen weitere konkrete Maßnahmen, insbesondere im Bereich der sozialen Dimension, um die wirtschaftlichen und sozialen Hemmnisse adäquat zu bewältigen.

Infobox 6: Das Berliner Kommuniké 2003	
Exakter Titel	Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19. September 2003 in Berlin.
Datum der Verabschiedung	19. September 2003
Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 40 europäischen Staaten • Hochschuleinrichtungen (EUA) • Studierende (ESIB) • ENIC/ NARIC • ENQA • Europarat • Europäische Kommission • EU-Ratspräsidentschaft • EURASHE
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bekräftigung der Ziele des Prager Kommunikés • Förderung des europäischen Hochschul- und Forschungsraums • Einbezug der Promotion als dritten Studienzyklus • Verfassung eines Zwischenberichts bis zur folgenden Konferenz

3.3.4. Kommuniqué von Bergen 2005

Zur Halbzeit des Bologna-Prozesses trafen sich die Minister am 19. und 20. Mai im norwegischen Bergen. Mittlerweile nahmen 45 europäische Staaten an der dritten Folgekonferenz von Bologna teil. Es wurde festgestellt, dass die „notwendigen Reformen in der Gesetzgebung [der jeweiligen Staaten] weitgehend erfolgt“ (Bergen-Kommuniqué 2005, S. 1) sind. Es läge nun an den Hochschulen, deren Mitarbeitern und den Studierenden, den Bologna-Prozess so umzusetzen, dass die „innovativen Lehr- und Lernprozesse“ (ebd.) sichergestellt werden können.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass mit dem zehnten Kernziel aus dem Berliner Kommuniqué der eigentliche Maßnahmenkatalog abgeschlossen ist und dieser auch in Bergen sowie den darauf folgenden Konferenzen weiter verfolgt und präzisiert wird. Dennoch gibt es auch Neuerungen, die im Kommuniqué von Bergen dargelegt werden.

So soll die dreizyklische Studienstruktur Teil des europäischen Qualifikationsrahmens werden. Dafür ist es nötig, dass die ersten beiden Zyklen mit Leistungspunkten (ECTS) ausgewiesen und die Studiengänge aller drei Zyklen transparent durch die Angabe der jeweiligen Lernergebnisse dokumentiert werden (vgl. Klomfaß 2010, S. 27; Brändle 2010, S. 46). Alle Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses werden deswegen aufgefordert, bis zum Jahre 2007 zumindest mit der Umsetzung dieser Vorgaben begonnen zu haben. Ziel dabei ist es, bis 2010 die neuen Qualifikationsrahmen verfügbar zu machen.

Des Weiteren soll das Studiensystem auch auf Lebenslanges Lernen ausgerichtet werden. So sollen Anknüpfungspunkte zur allgemeinen Bildung, zur Berufsbildung und zu Fortbildungsmöglichkeiten geschaffen werden, um individuelle Bildungsverläufe innerhalb einer komplexeren und sich globalisierenden Gesellschaft zu ermöglichen und zu fördern (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005, S. 2-3).

Einen weiteren Punkt stellt die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen dar. Non-formales Lernen bezeichnet dabei das Lernen, das nicht im regulären Schul- und/ oder Hochschulsystem erfolgt. Informelles Lernen findet (in der Regel nicht als Lernprozess strukturiert) im Lebensalltag,

am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, in der Familie oder innerhalb einer Peergroup statt (vgl. Klomfaß 2010, S. 28).

„Sowohl das non-formale als auch das informelle Lernen führen bislang meist nicht zu einer Zertifizierung, was damit zu tun haben mag, dass diese Lernwege von vielen nicht als ‚richtiges‘ Lernen anerkannt werden.“ (ebd., S. 28)

Das *richtige* Lernen findet nach diesem Verständnis nur als formales Lernen (d.h. in Bildungsinstitutionen wie der Schule oder Hochschule) statt und führt zu einem Abschluss. Das Bergen-Kommuniqué (2005, S. 4) spricht sich jedoch für die „Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse [...] und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens“ aus. Dies soll vorwiegend in Verbindung mit der Entwicklung der nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen unter Berücksichtigung des eben angesprochenen Lebenslangen Lernens geschehen. Als weitere Herausforderungen nennen die Minister vier Schwerpunkte:

Als erstes wird die Wichtigkeit der Forschung für Europa betont. Diesbezüglich charakterisieren sie den Doktoratszyklus (d.h. den dritten Zyklus) als forschungsorientiert, da die Doktoranden gleichzeitig Nachwuchswissenschaftler und Studierende seien. Ziel bleibt es dabei weiterhin, dass sich möglichst viele Doktoranden für eine weitere Forschungslaufbahn im Europäischen Hochschulraum entscheiden, um Wissen durch originäre Forschung zu fördern (vgl. ebd., S. 4-5).

Die beiden nächsten Schwerpunkte Mobilität und soziale Dimension lassen sich dem Anliegen der Minister nach zusammenfassen, da bei beidem in erster Linie der gleichberechtigte Hochschulzugang für alle sichergestellt werden soll. So sollen weder wirtschaftliche noch soziale Gründe die Studierenden von der Aufnahme eines Studiums abhalten. Für eine empirische Analyse sollen europaweit Daten zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden erhoben werden, um ermitteln zu können, inwiefern an den drei wesentlichen Phasen der Studienbiographie (dem Hochschulzugang, während des Studiums und am Hochschulabschluss) die geforderte Chancengleichheit besteht (vgl. Klomfaß 2010, S. 28; Brändle 2010, S. 49).

Die vierte Herausforderung besteht in einer Steigerung der Attraktivität des Hochschulraums durch eine nachhaltige Entwicklung und stärkere Inter-

nationalisierung. So sollen die Studierenden in allen drei Studienzyklen auf „den Arbeitsmarkt, [den] weiteren Erwerb von Fachwissen und [auf] staatsbürgerliches Engagement“ (Bergen-Kommuniqué 2005, S. 7) vorbereitet werden.

Infobox 7: Das Bergen-Kommuniqué 2005	
Exakter Titel	Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
Datum der Verabschiedung	20. Mai 2005
Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 45 europäischen Staaten • Hochschuleinrichtungen (EUA) • Studierende (ESIB) • ENIC/ NARIC • ENQA • Europarat • Europäische Kommission • EU-Ratspräsidentschaft • EURASHE • Wirtschafts- und Sozialpartner
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bekräftigung der Ziele des Berliner Kommuniqués • Einführung von nationalen Qualifikationsrahmen • Entwicklung von Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung

3.3.5. Kommuniqué von London 2007

Zur vierten Folgekonferenz trafen sich die nun 45 Minister im Mai 2007 in London. Dort bescheinigten sie bedeutende Fortschritte auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulraum.

Ziel muss es weiter sein, so die Minister, die Hochschulen so auszustatten, dass diese „die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, die Vorbereitung der Studierenden für ihre künftige Laufbahn und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung, die Schaffung und Erhaltung einer breiten modernen Wissensbasis sowie die Förderung von Forschung und Innovation“ (Londoner Kommuniqué 2007, S. 1) erfüllen können. Fortschritte sind insbesondere in den Bereichen

Studienstruktur, Qualitätssicherung, Ausbau von strukturierten Programmen im dritten Studienzyklus (Doktorat) und die globale Attraktivitätssteigerung des gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu quittieren.

Probleme bereite weiterhin die Entwicklung von Qualifikationsrahmen, wobei am Ziel an sich festgehalten werde, da diese „wichtige Instrumente zur Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz [...] und zur Erleichterung der Mobilität innerhalb und zwischen den Hochschulsystemen“ (ebd., S. 3) seien. Hierbei sind vor allem auch die unterschiedlichen Umsetzungspraktiken bei der Anerkennung von Studienleistungen problematisch. Ebenfalls bestehe noch Verbesserungsbedarf beim Abbau von Mobilitätshemmnissen und beim Ausbau von flexibleren Wegen für das lebenslange Lernen (vgl. Klomfaß 2010, S. 28-29).

Bezüglich einer fassbaren programmatischen Ausgestaltung im Bereich der sozialen Dimension hält sich das Londoner Kommuniqué (2007, S. 5ff.) zurück. Dabei wird aber betont, dass damit die Förderung des sozialen Zusammenhalts, den Abbau von Ungleichheit, die Anhebung des Bildungsniveaus und eine soziale Beteiligung an Hochschulbildung entsprechend zum Anteil der verschiedenen Gesellschaftsgruppen gemeint ist. Dadurch soll das „Potential des Einzelnen im Hinblick auf die persönliche Entwicklung“ (ebd., S. 5) ausgeschöpft, soziale und wirtschaftliche Hemmnisse für den Studienabschluss abgebaut, eine angemessene Betreuung und Beteiligung der Studierenden gesichert sowie flexible Lernwege ausgebaut werden.

Zur weiteren Planung über das Jahr 2010 hinaus wird eine Zusammenarbeit gewünscht, die nicht nur „Fragen von Strukturen und Instrumenten“ (ebd., S. 8) beantwortet, sondern auch für einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum steht, der auf „Werten und Visionen“ (ebd.) beruht. Welche Werte und Visionen dabei aber verfolgt werden sollen, wird nicht näher ausgeführt.

Insgesamt ist festzustellen, dass – wie schon beim Bergen-Kommuniqué angemerkt wurde – keine neuen Aktionslinien im Kommuniqué von London vereinbart, sondern nur Verfeinerungen und Überarbeitungen der bereits beschlossenen Maßnahmen getroffen wurden (vgl. Brändle 2010, 53ff.). Auch Klomfaß (2010, S. 29) konkludiert dazu:

„Stattdessen stehen Fragen der Prioritätensetzung, der Konkretisierung von Handlungsfeldern sowie weitere Möglichkeiten zur Förderung der bereits

vereinbarten Maßnahmen (z.B. zur Erhöhung der Mobilität) im Vordergrund. Hieran zeigt sich die Tendenz, dass auf europäischer Ebene bereits damit begonnen wurde, die erste Dekade des Bologna-Prozesses abzuschließen. Der Reformprozess läuft, ohne dass größere Kurswechsel für notwendig gehalten werden.“

Infobox 8: Das Londoner Kommuniqué 2007	
Exakter Titel	Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung.
Datum der Verabschiedung	18. Mai 2007
Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 46 europäischen Staaten • Hochschuleinrichtungen (EUA) • Studierende (ESIB) • ENIC/ NARIC • ENQA • Europarat • Europäische Kommission • EU-Ratspräsidentschaft • EURASHE • Wirtschafts- und Sozialpartner (UNICE) • Education International (EI)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bekräftigung der Ziele des Bergen-Kommunikés • Einführung eines komplexen Qualitätssicherungssystems • Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit für Absolventen aller Studienzyklen • Langfristige Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums (nach 2010)

3.3.6. Kommuniqué von Leuven 2009

Beim letzten Treffen der ersten Dekade des Bologna-Prozesses wurde sich im belgischen Leuven getroffen. Dabei ging es zum einen um eine Bestandsaufnahme der bisherigen Reformergebnisse und zum anderen um die Planung der nächsten Dekade des gemeinsamen europäischen Hochschulraums (vgl. Brändle 2010, S. 63).

Aufgrund des demographischen Wandels wurde herausgestellt, dass die Bemühungen für das lebenslange Lernen weiter forciert und die Beteiligung der Bevölkerung an hochschulischer Bildung erweitert werden müssen (vgl.

Leuven-Kommuniqué 2009, S. 1; Brändle 2010, S. 63). Eine Neuerung stellt die prioritäre Stellung dar, die den Lehrenden im Rahmen der Qualitätssicherung der Studiengänge zugewiesen wird (vgl. Leuven-Kommuniqué 2009, S. 3ff.; Klomfaß 2010, S. 29).

Weiter zeigt sich, dass die bekannten Aktionslinien bzw. Kernziele verfolgt, deren Relevanz und Programmatik gegebenenfalls aktualisiert werden.¹⁸ Vom organisatorischen bzw. strukturell-institutionellen Rahmen her soll an den bewährten Strukturen des Bologna-Prozesses festgehalten werden. Allerdings sollen die Folgekonferenzen nunmehr im Dreijahres-Rhythmus stattfinden.

Infobox 9: Das Leuven-Kommuniqué 2009	
Exakter Titel	The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009
Datum der Verabschiedung	29. April 2009
Beteiligte Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsminister aus 46 europäischen Staaten • Hochschuleinrichtungen (EUA) • Studierende (ESIB) • ENIC/ NARIC • ENQA • Europarat • Europäische Kommission • EU-Ratspräsidentschaft • EURASHE • Wirtschafts- und Sozialpartner (UNICE) • Education International (EI) • UNESCO/ OECD
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bekräftigung der Ziele des Londoner Kommuniqués • Verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren • Verstärkte Berücksichtigung der sozialen Dimension • Ausbau der Mobilität

¹⁸ Insbesondere für das Leuven-Kommuniqué überzeugt die detailgetreue Rekonstruktion von Brändle (2010, S. 62-69), wobei in der vorliegenden Arbeit eine weitere vertiefende Darstellung für die Fragestellung nicht nötig ist.

3.4. Hintergründe: Bildungspolitik der EU

Nachdem ausgewählte Vorläufer des Bologna-Prozesses und die eigentlichen Inhalte (die Bologna-Deklaration und Folgekommuniqués) dargestellt wurden, wird sich nun den Hintergründen von Bologna gewidmet. Dass sich der Bologna-Prozess in die derzeitige Bildungspolitik der Europäischen Union einfügt bzw. sich auf diese bezieht, soll am Beispiel der so genannten Lissabon-Strategie veranschaulicht werden.

Auffällig ist auch, dass beim Bologna-Prozess fortwährend mit bestimmten Argumentationssträngen zur Begründung von Maßnahmen und Zielen gearbeitet wird. Dabei soll hier der Begriff der Wissensgesellschaft exemplarisch als Erklärungsmuster dienen.

Selbstverständlich ist die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums nicht die einzige bildungspolitische Anstrengung der EU. Auf eine ganzheitliche Darstellung der Idee eines Europäischen Qualifikationsrahmens für den gesamten Bereich des tertiären Bildungssektors (inklusive der Überlegungen zur beruflichen Bildung, die im Kopenhagen-Prozess zum Ausdruck kommen) wird aufgrund der Fragestellung der Arbeit jedoch verzichtet.

3.4.1. Lissabon-Strategie

Mit dem Wechsel in das neue Jahrtausend wurde vielfach über eine Umbruchsituation auf politischer, medialer und gesellschaftlicher Ebene diskutiert (vgl. Klomfaß 2010, S. 33). Inwieweit die verschiedenen Bereiche von diesem Phänomen nun tatsächlich durchdrungen waren, lässt sich schwer einschätzen. Zu konstatieren sind aber definitiv Veränderungen (gleich welcher Tiefe) im sozialen und ökonomischen Bereich (Reisen, internationaler Handel) und neue Möglichkeiten in der Lebensausgestaltung der Menschen, die vor allem durch die Verbreitung des Internets getragen wird. In jedem Fall stellte die EU-Kommission (2000, S. 8) diese Situation als Wandel heraus, „dessen Ausmaß [mit] dem der industriellen Revolution vergleichbar“ sei.

Ebenfalls im Jahr 2000 traf sich der Europäische Rat in Lissabon und verabschiedete eine Strategie zur Neubestimmung politischer Ziele vor, die heute

als Lissabonner Prozess, Lissabon-Agenda oder Lissabon-Strategie¹⁹ bekannt ist. Hierfür sollte ein „ambitioniertes Programm [für] den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme“ (Europäischer Rat 2000, o. P.) hergestellt werden. Dieses soll – genau wie der Bologna-Prozess – im Jahr 2010 abgeschlossen sein. Zentrale Inhalte der Lissabon-Strategie sollen dabei sein:

- Der Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft (mit anhaltenden guten wirtschaftlichen Perspektiven und günstigen Wachstumsaussichten, in der Innovationen die Wettbewerbsfähigkeit gewährleisten sollen)
- Modernisierung des europäischen Gesellschaftsmodell²⁰, in welches Menschen investieren und die soziale Ausgrenzung bekämpft wird sowie
- Ein geeigneter makroökonomischer Policy-Mix, um für die angesprochenen guten wirtschaftlichen Perspektiven und günstige Wachstumsaussichten Sorge zu tragen.

Hinter allen beschriebenen Bemühungen steht das Ziel,

„die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (ebd.).

Klomfaß (2010, S. 34) merkt dazu vollkommen richtig an, dass „vor diesem Hintergrund [...] den Hochschulen in der Tat eine besondere Bedeutung für den Wandel zu einem ‚Europa des Wissens‘“ zukomme, da sie in den Bereichen von Forschung und Bildung eine Schlüsselrolle einnehmen. Walter (2006, S. 183) ergänzt dazu, dass durch die Lissabon-Strategie Bildung und Forschung aufs Engste mit der Wirtschaft und dem Wohlfahrtsstaat verzahnt

¹⁹ Die besagte Lissabon-Strategie ist nicht zu verwechseln mit dem Lissabonner Abkommen von 1997, welches im Gliederungspunkt 3.2.2. erläutert wurde.

²⁰ In diesem Zusammenhang wurde die Europäische Sozialagenda im Dezember 2000 in Nizza verabschiedet, worauf in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden soll.

werden. Wird also der Bologna-Prozess der Steigbügelhalter für die Ziele der Lissabon-Strategie?

Maßgeblich wird an den Hochschulen Wissen (d.h. auch die besagten Innovationen) erzeugt und vor allem weitergegeben. Nicht zuletzt die EU-Kommission selbst stellte die Rolle der Universitäten im Zeichen des „Europa des Wissens“ so dar, dass die Hochschulen durch ihre Forschung und Ausbildung von Studierenden einen enormen Beitrag zur „Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft“ (EU-Kommission 2003, S. 5) leisten. Die ökonomische Verschiebung der Wirtschaftssektoren zugunsten des dritten Sektors, dem Dienstleistungssektor mit wissensintensiven Branchen, bestätigt die Notwendigkeit von qualifizierten Hochschulabsolventen. Infolgedessen wird aber ebenso eine effiziente und qualitativ hochwertige Hochschulausbildung durch die Erfordernisse des Wettbewerbs in einem europäischen Wirtschaftsraum benötigt (vgl. Klein 2007, S. 43; Klomfaß 2010, S. 34ff.). Gleichsam erklärt es sich, warum der Bevölkerungsanteil mit einer hochschulischen (Aus-) Bildung gesteigert werden soll. Eine florierende Wirtschaft, dies sei angemerkt, trägt jedoch auch maßgeblich zum Erhalt des Sozialstaats bei. Dennoch verbleibt der Eindruck, dass sich das eigentliche Bildungsthema (rund um den Bologna-Prozess) zu einer Agenda der europäischen Politik in den Bereich der Beschäftigungs- und Sozialpolitik verschiebt. Münch (2009, S. 53) bemerkt dazu durchaus kritisch:

„Die Inklusion des Bologna-Prozesses in die Lissabon-Strategie der EU geht mit den oben beschriebenen Transformationen innerhalb des Feldes der Bildung einher. Während die Idealisten zunächst noch von der Erhaltung der kulturellen Vielfalt träumen konnten, hat sich letztlich die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch die Bereitstellung von Humankapital in den Vordergrund geschoben. Auf dieser Linie sind ‚lebenslanges Lernen‘ sowie die Verbesserung der *employability* in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses aufgenommen worden.“

Auch die Bologna-Folgekonferenzen ab Berlin 2003 bestätigen dies: Klomfaß (2010, S. 34-35) beispielsweise erkennt das Beschwören der Notwendigkeit des Wirtschaftswachstums als Bedingung des Wohlstands. Zumindest aber lässt sich die Ausrichtung des Bologna-Prozesses (z.B. bei der Vergleichbarkeit und Abstimmung von Studiengängen) auf eine spätere ökonomische

Verwertbarkeit nicht von der Hand weisen (vgl. auch Kellermann 2009, S. 57). Garcia (2008, S. 63-64) geht sogar noch einen Schritt weiter:

„In Wirklichkeit ist der Bologna-Prozess von Anfang an ein integraler Bestandteil der Lissabon-Strategie [...]. Diese Eingebundenheit verschafft den offiziellen Institutionen der EU ein starkes Gewicht bei der Formulierung europäischer Bildungspolitik, welche damit auch zu einem Kernbereich ihrer ökonomischen Zielsetzungen gemacht wird.“

Jedenfalls kann der Bologna-Prozess nur unter maßgeblicher Berücksichtigung der Lissabon-Strategie gedacht, analysiert und gewertet werden. Oder wie Walter (2006, S. 15) es treffend formuliert:

„Wer von Bologna spricht, muss auch von Lissabon sprechen [...]“

3.4.2. Wissensgesellschaft

Schmidt (2004, S. 805) definiert den Begriff der Wissensgesellschaft folgendermaßen:

„Wissensgesellschaft [ist] ein gegen Ende des 20. Jahrhunderts geprägtes Schlagwort für eine Gesellschaft, deren Motor die Erzeugung, Speicherung, Weitergabe und das Erlernen von grundlagenforschungsbezogenem und anwendungsorientiertem Wissen ist und in der deshalb ein leistungsfähiges Bildungs- und Forschungswesen von überragender Bedeutung ist. [...]“

Die europäische Wissensgesellschaft – titulierte als „Europa des Wissens“ – verknüpft den Gedanken der europäischen Identitätsentwicklung mit Vorstellungen über Leben und Lernen in einer Gesellschaft, die vorwiegend in wissensbasierten Bereichen verortet wird. Die Formulierung der Lissabon-Strategie, dass Europa der weltweit stärkste Wirtschaftsraum werden soll, korrespondiert enorm mit dem politischen Konzept der Wissensgesellschaft. Konsequenterweise erscheinen die Hochschulen als der maßgebliche Ort für die beschriebene Erzeugung, Speicherung und Weitergabe von Wissen (vgl. Klomfaß 2010, S. 40).

Gleichzeitig bestätigt sich die Ausrichtung der EU-Bildungspolitik in Rahmen besagter Lissabon-Strategie, so dass (Hochschul-) Bildung auch eine gesellschaftliche und ökonomische Funktion hat (ebd.). Folgende ausgewählte Unterstellungen bezüglich jener Ziele des Bologna-Prozesses in Hinblick auf die Ausrichtung eines „Europa des Wissens“ sind aus diesem Fokus heraus

zumindest kritisierbar: So kann die Steigerung der Mobilität als Nivellierung „der Bedeutung innereuropäischen Ländergrenzen zugunsten ökonomisch gewollter europäischen Block- bzw. kulturell erwünschter Identitätsbildung“ (ebd.) gewertet werden. Dies stärkt die Vorstellung von Europa als Lebens-, Kultur- und insbesondere Arbeitsraum. Außerdem verlangen die Bologna-Ziele des Lebenslangen Lernens und die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) in Anbetracht der neuen Arbeitsmärkte, der immer komplexeren Wissensanforderungen und des schnellen Wissensverfall eine europäische Wissensgesellschaft. Vor allem aber der dritte Studienzyklus (das Doktorat) des Bologna-Prozesses dient als forschungsorientierte Produktion von neuem Wissen, die grundlegend für ein „Europa des Wissens“ ist.

3.5. Zwischenfazit

Im Folgenden sollen die offiziellen Bologna-Dokumente (also die dargestellten Deklarationen und Communiqués) des Bologna-Prozesses resümiert und in Hinblick ihres Einflusses auf ehrenamtliches Engagement Studierender bewertet werden. Wie ist der Bologna-Prozess nach diesem ersten Schritt der Analyse auf europäischer Ebene zu sehen?

Es zeigte sich, dass der Bologna-Prozess eine überaus ambitionierte (Hochschul-) Bildungsreform – wenn nicht gar die ambitionierteste Studienstrukturreform überhaupt – ist. Dabei zeigt sich Bologna als dynamisches Gebilde, welches seinen Inhalten nach zwar als ein Novum für die europäische Bildungslandschaft einzuordnen, in seiner Entstehungsgeschichte aber als eine logische und folgerichtige Konsequenz der europäischen (Bildungs-) Politik zu verstehen ist (vgl. dazu auch zusammenfassend Walter 2006, S. 193ff.). Die Bestrebungen, welche exemplarisch in den Vorläufern (Punkt 3.2.) dargestellt wurden, zeigen dies unter dem Fokus der Harmonisierung des europäischen Hochschulraums.

In Gleichklang ist aber auch der Hintergrund der Bildungspolitik Europas zu sehen. Die zwei wichtigsten Motive eben jener Gestaltung sind die wirtschaftliche Orientierung (Verwertbarkeit von Bildung in Bezug auf Wirtschaftswachstum) und die Transformierung in die Wissensgesellschaft. Insgesamt wird dabei deutlich, dass die europäische Wissensgesellschaft durch die Generierung, Vermittlung und Vermarktung von Wissen geprägt sein wird. Wissen wird dabei zum bedeutenden – wenn nicht gar wichtigsten – Kapital

für eine prosperierende Wirtschaft, die allerdings auch die soziale Kohäsion in den europäischen Staaten stärken kann (vgl. Klomfaß 2010, S. 41).

Brändle (2010, S. 70) markiert zum Bologna-Prozess zwei Kontinuitätslinien: Zum einen sieht er eine stetige Ausweitung des Kreises der beteiligten Akteure. Während bei der Sorbonne-Erklärung nur vier Staaten involviert waren, ist in der Bologna-Folgekonferenz in Leuven 2009 jener Kreis bereits auf 46 Staaten sowie zahlreiche andere Organisationen angewachsen. Die institutionelle Basis des Bologna-Prozesses ist somit kontinuierlich und in ihrer Konsequenz erheblich erweitert worden. Zum anderen besteht eine beständige Zunahme der Zieldimensionen von Bologna. Die Abbildung 17 (entnommen aus ebd., S. 71) gibt hierfür einen Überblick über die Entwicklung der Ziele von Sorbonne 1998 bis Leuven 2009.

Dabei ist zu bemerken, dass bis 2009 fortwährend Ziele hinzugekommen sind, wenn auch die zehn Kernziele (insbesondere dargelegt durch die BFUG 2005, siehe dazu weiter unten) bis Bergen 2005 abschließend festgelegt wurden. Dennoch zeigen die Folgekonferenzen von London 2007 und Leuven im Jahre 2009 weitere Schwerpunkte oder zumindest Spezialisierungen und Differenzierungen der zehn besagten Kernziele. Festzuhalten bleibt aber, dass zu Beginn des Bologna-Prozesses eine einzige Zielvorstellung (die der Schaffung eines europäischen Hochschulraums) stand, die von kleineren Forderungen in anderen Bereichen begleitet wurde. Dieses ursprüngliche Ziel bleibt selbstverständlich bis heute bestehen, obwohl weitere Zielvorstellungen ergänzt, in ihrer Bedeutsamkeit erhöht und inhaltlich ausdifferenziert wurden.

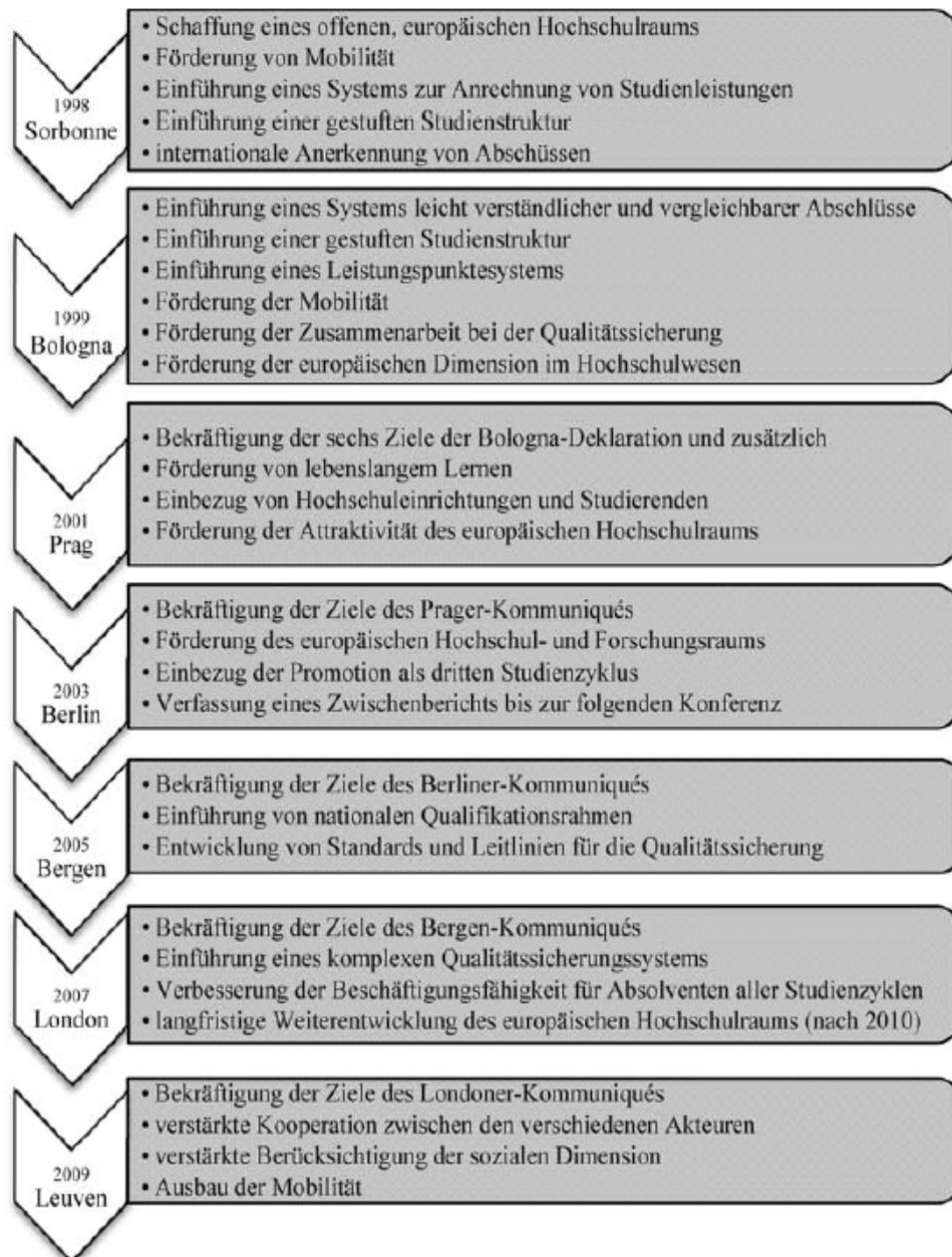


Abbildung 17: Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses

Klomfaß (2010, S. 285) bemerkt, dass für die inhaltliche Betrachtung (und damit für die offizielle Lesart der Bologna-Ziele) des Bologna-Prozesses vor allem die Interpretation der Bologna-Dokumente durch die BFUG entscheidend ist. Die BFUG als Steuerungsgruppe nimmt dabei wesentlichen Einfluss auf die tatsächliche Wahrnehmung und Prioritätensetzung der Bologna-Ziele, welche die BFUG (2005, S. 9) als so genannte Aktionslinien (actions lines) zur Halbzeit des Bologna-Prozesses in Bergen veröffentlicht hat. Diese wurden ebenfalls innerhalb dieser Arbeit schon in den Bologna-

Konferenzen (Punkt 3.3.) erläutert, sollen hier jedoch noch einmal für die Diskussion kurz dargestellt werden:

“Six action lines were introduced in the Bologna Declaration:

1. Adoption of a system of easily readable and comparable degree
2. Adoption of a system essentially based on two cycles;
3. Establishment of a system of credits;
4. Promotion of mobility;
5. Promotion of European co-operation in quality assurance;
6. Promotion of the European dimension in higher education.

Three more were introduced in the Prague Communiqué:

7. Lifelong learning;
8. Higher education institutions and students;
9. Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area.

A tenth action line was introduced in the Berlin Communiqué:

10. Doctoral studies and the synergy between the EHEA and the ERA.

In the follow-up after Prague and Berlin, the social dimension of higher education has been seen as an overarching or transversal action line.”

Daraus lässt sich also in aller Kürze zusammenfassen, was der Bologna-Prozess ist bzw. sein soll: Beim Bologna-Prozess geht es also um die Einführung eines einheitlichen europäischen Hochschulsystems mit einer dreizyklisch-gestufteten Studienstruktur und vergleichbaren Abschlüssen (einschließlich des Diploma Supplements). Gleichsam soll ein Leistungspunktesystem eingeführt, die Mobilität und die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung, das Lebenslange Lernen und die europäische Dimension im Hochschulbereich gefördert werden. Außerdem sollen die Hochschuleinrichtungen und Studierenden bei der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses einbezogen werden. Letztlich soll die Attraktivität des europäischen Hochschulraums gefördert und eben jener mit dem europäischen Forschungsraum verbunden werden.

Die zehn Aktionslinien der BFUG sind aber letztlich nur eine Interpretation, die allerdings mittlerweile durchaus eine enorme Deutungshoheit beim Bologna-Prozess und seiner Umsetzung inne hat. Was dabei aber vergessen wird: In den Bologna-Folgekonferenzen wurden darüber hinaus aber auch andere, weitere Ziele erklärt, die jedoch von der BFUG nicht als Aktionslinien aufgenommen wurden. Diese „vergessenen“ Ziele bzw. Werte gehen aber deutlich über die zehn Aktionslinien der BFUG heraus – eine Chance für eine Versöhnung zwischen Bologna und Ehrenamt? In Anlehnung an Klomfaß (2010, S. 286-287) ergibt sich folgende Liste der „vergessenen Ziele“. Dabei ist es hier Absicht, die vergessenen Ziele als Aktionslinien 11 bis 18 (als Gegengewicht oder Ergänzung zu den *zehn Bologna action lines*) zu nummerieren.

Aus der Bologna-Erklärung:

11. Stärkung der Gesellschaft durch Bildung:

„Bildung und Bildungszusammenarbeit [wird] für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften als allgemein wichtigstes Ziel“ (Bologna-Deklaration 1999, S. 2) anerkannt.

Aus dem Berliner Communiqué:

12. Pflege des kulturellen Erbes:

Ziel muss es sein, „den kulturellen Reichtum und die sprachliche Vielfalt Europas, die in seinen vielfältigen ererbten Traditionen gründen, zu erhalten und das Potenzial für Innovation und soziale und wirtschaftliche Entwicklung durch verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen zu fördern“ (Berliner Communiqué 2003, S. 2).

13. Abbau von Ungleichheiten:

Durch die „Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“ (ebd., S. 1) wird die soziale Dimension bekräftigt und konkretisiert.

14. Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden verbessern:

Die Minister sprechen nochmals die soziale Dimension an, indem sie „die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die

Studierenden [hervorheben], damit sie ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen können, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind“ (ebd., S. 6).

15. Bildung als öffentliches Gut:

Hochschulbildung wird von den Bildungsministern als öffentliches Gut und als eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung (vgl. ebd., S. 1) verstanden. Dadurch wird prinzipiell eine Privatisierung des Bildungssektors negiert.

Aus dem Bergen-Kommuniqué:

16. Gleichberechtigter Hochschulzugang:

Die Bildungsminister in Bergen verpflichten sich selbst darauf, „für alle einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung zu schaffen.“ (Bergen-Kommuniqué 2005, S. 5)

17. Bildung für alle:

Die Bildungsminister verstehen den Bologna-Prozess als ihren eigenen Beitrag „zur Erreichung des Ziels Bildung für alle“ (ebd., S. 6), das sich auf dem Prinzip der „nachhaltigen Entwicklung“ (ebd.) beruft.

18. Arbeitsmarktorientierung, Fachwissen und Teilhabe an demokratischen Prozessen:

Die drei Studienzyklen des neuen gestuften Studiensystems werden als Stufen eines horizontal gegliederten Bildungssystems verstanden, „wobei jede Stufe die Studierenden auf den Arbeitsmarkt, weiteren Erwerb von Fachwissen und staatsbürgerliches Engagement vorbereiten soll“ (ebd. S. 7). Dabei wurde die Relevanz von staatsbürgerlichem Engagement – unter anderem für die geforderte europäische Identitätsbildung – bislang gar nicht aufgegriffen, sondern vielmehr die Aufmerksamkeit auf den Begriff „Employability“ gerichtet.

Ist der Bologna-Prozess in vielerlei Hinsicht also bisher eine vertane Chance für die Hochschulbildung? Zur Beantwortung dieser Frage gibt es wahr-

scheinlich zwei Varianten – eine milde und eine harte Deutung – die hier kurz angeschnitten werden sollen.

Zur milden Kritik muss festgestellt werden, dass der Bologna-Prozess viele notwendige Reformen im Bildungsbereich einleitete und beinhaltet, nicht zuletzt zu Zeiten von Globalisierung und Flexibilisierung. Es wird versucht, darauf geeignete Antworten zu finden. Durch die sich verändernden Lebensumstände verliert auch der allzu gern getätigte Ausspruch „Früher war alles besser!“ seine Gültigkeit. Bologna befindet sich fortwährend in einem *Prozess*, was eben besagt, dass die Ausgestaltung nicht abgeschlossen ist, ebenso nicht die Akzentuierung von Inhalten. Dies heißt auch, dass sich dadurch Spielräume und Ansatzpunkte zur Ausgestaltung und Veränderung ergeben, die genutzt werden können, wenn nicht gar müssen.

Zur harten bzw. härteren Kritik ist zu sagen, dass die Verknüpfung von einer wirtschaftlichen (Lissabon-Strategie) und einer bildungspolitischen Reform (Bologna-Prozess) nicht von der Hand zu weisen ist. Wird hier also Bildung, vielleicht sogar hinter dem Schleier ambitionierter Ziele, ökonomisiert? Ist also Absicht beim Vergessen der oben beschriebenen Ziele durch die BFUG zu unterstellen? Diese größtenteils ideologisch geprägte Debatte soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, zumal dies aufgrund von grundlegenden gegenseitigen Ressentiments nicht gewinnbringend wäre. Gleichwohl darf zumindest gefragt werden, ob und inwieweit das Erreichen der genannten, vergessenen Ziele weiter verfolgt wird.

An diesem Scheideweg steht der Bologna-Prozess bei der Betrachtung der internationalen Ebene. Wird Bologna also unter der Prämisse der wirtschaftlichen Nutzbarkeit verstärkt ausgestaltet oder werden *alle* Ziele der Bologna-Dokumente gleichrangig verfolgt. Dies hat schließlich dann auch enormen Einfluss auf die Entwicklung von ehrenamtlichem Engagement Studierender. Wird – hier exemplarisch ausgewählt – die „Aktionslinie 18“ der vergessenen Ziele nachhaltig gefördert, so ist eindeutig kein Widerspruch zwischen Bologna-Prozess und ehrenamtlichen studentischen Engagement zu konstatieren, da in diesem Ziel staatsbürgerliches Engagement (was hier als Synonym für Ehrenamt begriffen wird) als Leitlinie für die Teilhabe an demokratischen Prozessen dargestellt wird.

Es bleibt festzuhalten: Der Bologna-Prozess und ehrenamtliches Engagement Studierender stehen nach einer ersten Analyse der internationalen Bologna-Dokumente nicht zwangsläufig unversöhnlich zueinander, obwohl Reibungspunkte klar zu erkennen sind. Gleichwohl schließen sie sich nicht aus, so dass sogar Synergieeffekte für die durch die Bildungsminister gewünschte europäische Identitätsbildung hervorgerufen werden könnten.

Ein weiterer Gesichtspunkt ergibt sich aber vor allem bei der polity-Dimension des Bologna-Prozesses. Wuggenig (2008, S. 127) hält dafür fest:

„Ein relativ großer Spielraum für die Implementierung ergibt sich angesichts des nicht verbindlichen Charakters der Dokumente des Bologna-Prozesses, bei denen es sich lediglich um ministerielle Absichtserklärungen handelt.“

Dies besagt, dass für die definitive Ausführung der internationalen Absichtserklärung des Bologna-Prozesses letztendlich die einzelnen teilnehmenden Staaten verantwortlich sind, einschließlich der dabei eintretenden möglichen Differenzen bei der Umsetzung. Deshalb reicht es nicht aus, ein Urteil über das Spannungsverhältnis von Bologna-Prozess und ehrenamtlichen Engagement nur anhand der internationalen Bologna-Dokumente zu fällen. Aus diesem Grund muss einen Schritt weiter gegangen werden: Vielmehr steht und fällt es mit der nationalen Durchführung des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen auf das Studium bzw. die Studierenden. Deshalb richtet sich das folgende Kapitel an die deutsche Hochschulwirklichkeit unter Berücksichtigung des Bologna-Prozesses und dessen Rückwirkungen auf das ehrenamtliche Engagement Studierender.

4. BOLOGNA, EHRENAMT UND DIE HOCHSCHULWIRKLICHKEIT

„Aber dann ist – in Deutschland, nicht freilich z. B. in den Niederlanden – die Umsetzung der Therapie [Langfried meint den Bologna-Prozess] in die Hände von vor allem ängstlichen und detailversessenen Vorschriften-Spezialisten und Belehrungs-Fetischisten geraten. Und nun bekommt der Patient [gemeint sind die Studierenden] kaum noch Luft. Tot ist er Gott sei Dank nicht.“ (Langfried 2010, S. 41)

Langfried unterstellt beim obigen Zitat, dass sich der Bologna-Prozess und insbesondere seine Umsetzung in Deutschland negativ auf die Studierenden auswirken. Indem er den Bologna-Prozess eigentlich als „Therapie“ beschreibt und damit positiv konnotiert, zeigt er das ganze Bologna-Dilemma auf: Anstatt einer Verbesserung an deutschen Hochschulen herbeizuführen, kann Bologna als negativer Einfluss auf die Hochschulwirklichkeit gewertet werden; vor allem auch für ehrenamtliches Engagement. Ist dem wirklich so? Ist der Bologna-Prozess in Deutschland, wie Banscheraus et al. (2010) sagen, eine Reform der ungenutzten Chancen?

Im folgenden Teil soll die Hochschulwirklichkeit von Studierenden als Bezugsgruppe für ehrenamtliches Engagement im vom Bologna-Prozess geprägten Studium thematisiert werden. Dabei soll untersucht werden, wie sich zum einen die Wirklichkeit des heutigen Studiums in Deutschland darstellt und zum anderen wie der Bologna-Prozess dabei auf eben jenes Studium einwirkt. Dabei wird insbesondere herausgestellt werden, was ehrenamtliches Engagement bei Studierenden fördert, aber vor allem auch einschränkt.

Roth (2000, S. 36) führt dazu aus, dass ehrenamtliches Engagement ein Produkt von verfügbaren Ressourcen ist. Hierfür sind vor allem Bildung, Wissen und verfügbare Zeit wichtig. Gensicke ergänzt, dass es auch eine finanzielle Komponente entscheidend sein kann. Nicht umsonst (und quasi als Beleg dafür) wurde unter Gliederungspunkt 2.4. ausgeführt, dass arbeitssuchende Bürger nicht im Ansatz so engagiert sind, wie Erwerbstätige, Auszubildende oder auch Studierende. Er formuliert dazu treffend:

„Man muss zwar idealistisch eingestellt sein, sich diesen Idealismus aber auch in gewissem Maße ‚leisten können‘.“ (Gensicke 2000, S. 230)

Reschke und Wenzlaff (2009, S. 157), selbst langjährige ehrenamtlich Engagierte an der Hochschule, bestätigen dies:

„[Ehrenamtliches] Engagement ist selten kostenneutral, sondern erfordert zusätzlich zum zeitlichen Engagement auch noch finanziellen Einsatz. Fahrt- und Telefonkosten müssen von den Aktiven in dem meisten Fällen selber getragen werden, hinzu kommen Mitgliedsgebühren und Spenden. Es besteht die Gefahr, dass Studium und freiwilliges Engagement nur noch von einer kleinen Schicht der Studierenden vereinbart werden kann.“

Es scheint also so zu sein, dass Zeit und Geld nicht von der Hand zu weisende Voraussetzungen für die Bereitschaft und tatsächliche Ausführung von ehrenamtlichem Engagement sind. Es kann unterstellt werden, dass Wissen und Bildung bzw. der Zugang zu diesen beiden Kategorien für die Bezugsgruppe der Studierenden durch ihr Studium (zumindest hinreichend) gegeben sind.

Nachfolgend soll also das derzeitige Bologna-Studium, insbesondere in Hinblick auf die oben genannten Komponenten, analysiert werden. Gleichsam wird auf eine allgemeine Bewertung – beispielsweise auf die Entwicklungen bei der Mobilität, Employability oder beim Lebenslangen Lernen – aus Gründen der Fragestellung verzichtet. Eine Beschreibung eben jener ganzheitlichen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, die insbesondere durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) getragen wird, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Hierfür soll jedoch vor allem auf Klomfaß (2010, vor allem S. 51-76), Brändle (2010, S. 113-146) sowie auf Zwischenberichte zur Umsetzung des Bachelor-Master-Systems (zum Beispiel Alesi et al. 2005, zusammenfassend Witte 2006) verwiesen werden.²¹

²¹ Die zusätzliche Auswertung der 10 Aktionslinien des Bologna-Prozesses sowie die Aufbereitung der kritischen Stimmen zu den jeweiligen Punkten würden den Rahmen der Arbeit überschreiten. Bei Brändle (2010) und Klomfaß (2010) werden aber die zentralen Anliegen (vgl. dazu die 10 Punkte der Bologna action lines) detailliert ausgewertet und kritisch beleuchtet.

Es erscheint also ergiebiger, nicht explizit zu fragen, *wie* Bologna in das deutsche Hochschulsystem implementiert wurde, sondern *welche* unmittelbaren Auswirkungen diese Umsetzung auf die Studierenden hat. Deswegen wird die Konzentration auf die soziale Dimension der Studierenden gelegt, da so erfasst werden kann, wie die derzeitige Studiensituation im Bologna-Prozess tatsächlich ist. Dies ist wiederum Bedingung, um die Rückwirkungen auf ehrenamtliches Engagement Studierender zu erschließen.

Für die weitere Vorgehensweise wird die aktuelle studentische Situation durch insbesondere zwei Studien bzw. Studienreihen bilanziert. Zum einen beschreibt die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks²² (kurz: DSW-Sozialerhebung) die soziale und finanzielle Lage der Studierenden. Hierbei wird sich in der vorliegenden Arbeit auf die zwei letzten beiden Erhebungen (Isserstedt 2007, 2010a und 2010b) bezogen. Für allgemeine Informationen zur Studiensituation und zur studentischen Situation wird der so genannte Studierendensurvey²³ herangezogen. Wiederum werden diesbezüglich zwei Erscheinungsjahrgänge des Studierendensurveys (Bargel et al. 2008 und Multrus et al. 2010) bezogen, da jeweils teilweise andere Gesichtspunkte der studentischen Situation analysiert wurden. Die beiden Studien – also die DSW-Sozialerhebung und der Studierendensurvey – werden zudem von weiteren Studien und wissenschaftlicher Literatur ergänzt. So können die oben gebildeten Komponenten Zeit und Geld konstruktiv über die Kategorien „Studierbarkeit“ (Gliederungspunkt 4.1.) und „Finanzierung des Studiums“

²² Die DSW-Sozialerhebung (erstmalig 1951 durchgeführt) wird per Fragebogen unter einer Stichprobenauswahl der Studierenden ermittelt. Die Fragen konzentrieren sich dabei auf die Themen Studium, Vorbildung, Wohnsituation, BAföG, Finanzsituation, Nebenverdienst, Mensa und Essen sowie persönliches Umfeld. Bei der letzten Erhebung (2010) wurden an 210 Hochschulen gut 51.000 Studierende befragt und mit einem Rücklauf in Höhe von 16.370 die Angaben von Studierenden erfasst (vgl. weiterführend Isserstedt et al. 2010b, S. 37ff.).

²³ Der Studierendensurvey (erstmalige Befragung im Wintersemester 1982/83) ist die umfassendste Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an Hochschulen in Deutschland. Im Rahmen des 11. Studierendensurveys wurden 28.000 Fragebögen an Studierende von 25 Hochschulen versendet, mit einem Rücklauf von 7.590 Fragebögen (vgl. weiterführend Multrus et al. 2010, S. 63ff.). Eine gesonderte Untersuchung von Bargel (2009), die nur die Erfahrungen in Studium und Lehre von Bachelor-Studierenden behandelt, speist sich aus den Ergebnissen des Studierendensurvey. Weil aber gerade bei den Auswirkungen auf den Studienalltag der Vergleich zwischen konventionellen Studiengängen und den Bachelor-Master-System für die Arbeit von Interesse ist, wird sich nicht auf Bargel (2009) konzentriert.

(4.2.) erschlossen werden. Darüber hinaus wird sich unter Gliederungspunkt 4.3. dem Wandel der Partizipation von Studierenden in Bezug auf ehrenamtliches Engagement an der Hochschule genähert.

4.1. Studierbarkeit

„Als zentraler Kritikpunkt an der neuen Studienstruktur werden immer wieder der hohe Workload bzw. die fehlende Studierbarkeit genannt.“ (Banscherus et al. 2009, S. 27)

Im Nachfolgenden soll deshalb die derzeitige Studierbarkeit im deutschen Hochschulsystem analysiert werden. Studierbarkeit meint hiermit die Ermöglichung der Durchführung eines Studiums, also die Studienbewältigung inklusive der damit eventuell einhergehenden Schwierigkeiten. Dafür soll die zeitliche Auslastung des Studiums, das Studieren unter den veränderten Bedingungen des Bologna-Prozesses und der Studiendruck untersucht werden.

4.1.1. Zeitliche Auslastung des Studiums

Der Studienaufwand der Studierenden ist eine Summe aus dem Besuch von Lehrveranstaltungen, dem Selbststudium und anderen studienbezogenen Tätigkeiten. Den Hauptteil für den Studienaufwand nimmt der Besuch von Lehrveranstaltungen ein. Die 2007-Erhebung des Studierendensurveys (Bargel et al. 2008, S. 21, siehe Abbildung 18) zeigt einen Anstieg von 1,3% Stunden pro Woche, so dass die Studierenden 18,5 Stunden in den Lehrveranstaltungen zubringen.

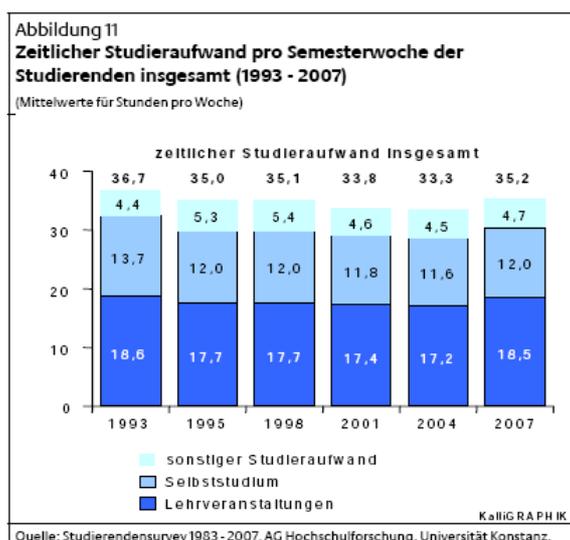


Abbildung 18: Zeitlicher Studieraufwand

Ebenso hat sich der zeitliche Umfang beim Selbststudium erhöht (11,6% vs. 12,0%). Für die anderen studienbezogenen Tätigkeiten – beispielsweise der Besuch von studentischen Arbeitsgruppen, Tutorien, Bibliotheksrecherche, Sprechstunden oder Informationsveranstaltungen – benötigen die Studierenden im Durchschnitt 4,7% Stunden pro Woche.

Trotz aller Klagen über einen erhöhten Studienaufwand durch den Bologna-Prozess seitens der Studierenden zeigt sich im Studierendensurvey, dass trotz eines Anstiegs zur Erhebung aus dem Jahre 2004 (33,4 vs. 35,2 Stunden pro Woche) der Zeitaufwand ähnlich dem von 1995 ist – also vier Jahre vor Einführung des Bologna-Prozesses. Selbst die Präsenzzeiten in den Lehrveranstaltungen sind nahezu identisch mit den Ergebnis aus der 1993-Erhebung (18,5 vs. 18,6). Hierbei ist allerdings nicht zu verschweigen, dass sich die 18,5 Stunden pro Woche gegenüber den Ergebnissen von 1995 bis 2004 schon abheben. Das Selbststudium ist im zeitlichen Umfang seit 1993 zurückgegangen, obwohl es gegenüber der 2004-Erhebung einen höheren Aufwand aufzeigt. Dieser erhöhte Aufwand hat aber wiederum die 13,7 Stunden von 1993 längst nicht erreicht. Auch bei den anderen studienbezogenen Tätigkeiten haben sich keine signifikanten Änderungen ergeben. Insgesamt ist also zu konstatieren, dass der reine zeitliche Aufwand für das Studium nicht enorm zugenommen hat und sogar nur ähnliche Werte erreicht wie vor der Bologna-Einführung. Auch im Quervergleich zwischen den traditionellen Studiengängen und der neuen Bachelor-Master-Struktur kommt der Studierendensurvey (ebd., S. 22) zu einem ernüchternden Urteil:

„Der von Bachelor-Studierenden angeführte Zeitaufwand unterscheidet sich im Umfang weder nach Veranstaltungsbesuch noch nach dem Selbststudium [zu den traditionellen Studiengängen wie Magister oder Diplom]. Besorgnisse, dass im Bachelor-Studium die zeitliche Beanspruchung der Studierenden übertrieben sei, können nach den Angaben der Studierenden nicht bestätigt werden.“

Was jedoch auffällt, ist die Zunahme von Präsenzzeiten. Isserstedt et al. (2010, S. 24) stellen fest, dass der zeitliche Studienaufwand von Bachelorstudierenden zwar leicht über dem der vergleichbaren Vorläuferstudiengänge (z.B. Diplom) liegt. Die Befürchtung, dass es im Bachelor-Master-System zu einem zeitlich überlasteten Studienalltag mit sehr engen Zeitmustern kommt, wird aber generell nicht bestätigt. So ist zwar im Querschnittsvergleich zu erkennen, dass es zur einer Mehrbelastung von drei

Stunden pro Woche im Bachelorstudium kommt, dies aber vor allem daran begründet ist, dass die Vergleichsgruppe im Diplomstudium vorwiegend in höheren Semestern studiert, in denen die zeitliche Belastung durch das Studium tendenziell etwas weniger ist. Im direkten Vergleich zwischen Jahrgangskohorten sind die Unterschiede hingegen deutlich geringer.

Wenn also gesichert festgestellt werden kann, dass rein von der zeitlichen Kapazität die heutigen Studierenden nicht über die Maßen überbeansprucht werden, muss bei der Suche für die Gründe für die studentischen Klagen aber bei der inhaltlich-strukturellen Ausgestaltung des derzeitigen Studiums, insbesondere bei Bachelor und Master, weitergefragt werden.

4.1.2. Verändertes Studieren

Im Folgenden soll wesentliche Veränderungen des heutigen Studienalltags erschlossen werden, um so zu zeigen, inwieweit sich die Studienstruktur von Bologna auf das heutige Studieren bzw. auf die Studierenden auswirkt – und demnach auf die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement. Hierbei wird sich vor allem der studentischen Situation über die Kategorien „fremdbestimmte Zeitplanung“, „Studienzeitverkürzung“ und generell „Überforderung der Studierenden“ genähert.

Fremdbestimmte Zeitplanung und Studienzeitverkürzung:

Was dennoch auffällt ist die Zunahme von den Präsenzzeiten in den Lehrveranstaltungen und die Regulierung des Studienalltags bei Bachelor-Studierenden. Der Studierenden-survey (Multrus et al. 2010, S. 6, siehe Abbildung 19) führt dazu aus, dass es wesentlich striktere Vorgaben bei einem Bachelor-Studium gibt, als beispielsweise bei einem traditionellen Diplom-Studium (84% vs. 54%). Die Studierenden berichten somit von einer überwiegenden Festlegung durch die Studienordnung, so dass Bachelor-Studierende dementsprechend auch stärker ihr Studium nach diesen Vorgaben ausrichten (müssen). Es zeigt sich in der Abbildung 19 dadurch aber auch, dass das Arbeitspensum (vgl. dazu die vorangegangenen Ausführungen zur zeitlichen Kapazität) nicht gravierend höher eingeschätzt wird. Durch die höhere Regulierung des Studienalltags ergibt sich – in diesem Sinne sogar erfreulicherweise – auch eine Abnahme des Studienplanungsverzugs. Der Studierenden-survey (ebd.) relativiert dies aber, in dem diesen

Zustand auf die unterschiedliche Fortgeschrittenheit im Studium zurückführt. Bachelor-Studierende sind durchschnittlich in niedrigen Semestern, weshalb sie weniger in Verzug sind. Jedoch wurde herausgestellt, dass Bachelor-Studierende in höheren Semestern sogar häufiger in Verzug geraten (25%) als Diplom- oder Staatsexamensstudierende (jeweils 17%). Mit fortlaufendem Studium nehmen also auch jene Anteile (insbesondere bei Bachelor-Studierenden) zu, welche nicht laut der Rahmenlehr- bzw. Leitpläne eingehalten werden können.

Tabelle 7
Vorgaben im Studium und Reaktionen nach Abschlussart an Universitäten (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent)

	Bachelor	Diplom	Staatsex.	Magister
Studium überwiegend/völlig festgelegt	84	54	79	21
Ausrichtung nach Vorgaben	83	66	85	48
Studienpensum ist geringer	22	30	32	39
wie vorgesehen	51	42	44	35
größer	27	28	42	26
mit Studienplanung in Verzug	29	59	38	70

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Abbildung 19: Regulierung des Studienalltags

Mit Bologna wird, mit eben jener Durchregulierung einhergehend, zunehmend die Verpflichtung der Studierenden zur Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen erklärt und über so genannte Anwesenheitslisten abgeprüft (vgl. Banscheraus et al. 2009, S. 27; Winter 2009, S. 50). Bei mehrmaligem Fehlen wird den Studierenden gedroht, von der Lehrveranstaltung ausgeschlossen zu werden. Dabei scheint es die Tendenz zu geben, die neue Studienstruktur zur Disziplinierung und Kontrolle der Studierenden einsetzen zu wollen. Eine Verschulung des Studiums²⁴ ist logische Konsequenz (vgl. Winter 2009, S. 49). Natürlich muss dazu bemerkt werden, dass in keiner Bologna-Konferenz

²⁴ Winter charakterisiert dabei die Verschulung als abwertenden Kontrastbegriff zur „akademischen Bildung“. So sind neben der permanenten Anwesenheitspflicht auch fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, eine hohe Kontrolldichte sowie Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten und eine Vermittlung von kanonisiertem „Schul“-Wissen als Indikatoren für eben jene Verschulung zu zählen.

je die Forderung nach „Anwesenheitslisten“ gefallen ist, doch faktisch wird dies (zumindest von den Studierenden und den Lehrenden) damit verbunden. Die Prüfungsordnungen bestimmen dennoch den Studienaufwand nach so genannten Präsenz- und Selbststudiumszeiten und dementsprechend sollen insbesondere die Präsenzzeiten gesichert werden.

Darüber hinaus verschärft sich durch die konsekutive Studienstruktur eine zeitliche Vorstrukturiertheit in Hinblick auf Veranstaltungs-, Auslandssemester und/ oder Praktikumsplatzwahl. Reschke und Wenzlaff (2009, S. 156) schildern dies exemplarisch und zeigen damit die Verpflichtung einer verstärkten Koordinierungskompetenz von Bachelorstudierenden in der neuen Studienstruktur auf:

„Ein dreijähriger Bachelor-Abschluss erfordert von den Studierenden bereits im ersten Jahr des Studiums eine Entscheidung darüber, ob und wo sie im zweiten Jahr des Studiums ihr Auslandssemester verbringen werden. Zu Beginn des dritten Studienjahres müssen sie sich dann entscheiden, ob sie eine Berufslaufbahn, einen Master im gleichen Fach oder in einer anderen Fachrichtung anstreben. Praktika und Sprachausbildungen sollen ebenfalls in diesen drei Jahren durchgeführt werden.“

Ziel des Bologna-Prozesses ist die Verkürzung der Regelstudienzeit. Durch eine engmaschige Zeitplanung der einzelnen Studiengänge versuchen die deutschen Hochschulen diesem Ziel gerecht zu werden. Nicht von der Hand zu weisen ist, dass das Bachelorstudium wesentlich kürzer ist und die Inhalte modular aufbauend sind. Theoretisch bestünde zweifelsohne die Möglichkeit, die Module in beliebiger Reihenfolge zu absolvieren, jedoch bauen in der Praxis die meisten Lehrveranstaltungen aufeinander auf. Von daher belegen die meisten Studierenden die einzelnen Veranstaltungen und Module in der vorgegebenen Reihenfolge, was auch durch die Ergebnisse des Studierendensurvey als empirisch gesichert gilt (vgl. Bargel et al. 2008, S. 11).

Was bedeutet das für das ehrenamtliche Engagement Studierender? Durch die fremdbestimmte Zeitplanung, Kontrolle (beispielsweise über Anwesenheitslisten) und generell durch die Studienzeitverkürzung verringern sich der Aktionsraum und die Zeit für ein längerfristiges Engagement in einer Organisation oder in ein Projekt. Erschwerend wirkt dieses insbesondere für unerfahrene Engagierte, die eigentlich Zeit zur intensiven Einarbeitung und Eingewöhnung beim jeweiligen Engagement bräuchten. Dies wäre aber

wiederum eine wichtige Voraussetzung zur Übernahme von mehr Verantwortung wäre (vgl. Reschke & Wenzlaff 2009, S. 155).

Überforderung der Studierenden:

Der Studierendensurvey (Multrus et al. 2010, S. 15-16, siehe Abbildung 20) kommt zu dem Urteil, dass Studierende während ihres Studiums mit mannigfaltigen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Jedoch ist auch festzustellen, dass die Studierenden diese selten als groß (weniger als 16%), zumeist als „einige Schwierigkeiten“ bei der Bewältigung des Studiums einstufen. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die Studierenden²⁵ vor allem mit der Prüfungsvorbereitung (60%), bei den Leistungsanforderungen (58%) und bei der Studienplanung (53%) Probleme haben. Diese Werte haben sich im Vergleich zum Studierendensurvey von 2008 (Bargel et al. 2008, S. 23) durchaus bedenklich erhöht. Dazu exemplarisch: Die Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung haben um acht Prozentpunkte zugenommen, bei den Problemen bei den Leistungsanforderungen ist ein Plus von 14% zu verzeichnen.

Im Vergleich der Studienschwierigkeiten nach Abschlussart haben Studierende eines Bachelorstudiums häufiger mit Problemen zu kämpfen, vor allem bei leistungsbezogenen Aspekten, aber auch bei der Planung und Reglementierung des Studiums.

„Eindeutig heben sich die Bachelor-Studierenden von allen anderen bei den Prüfungsvorbereitungen und der Reglementierung ab. Beide Unterschiede sind eine Folge der Neustrukturierung der Studiengänge, die den Studierenden mehr Vorgaben setzt, aber weniger Freiheiten lässt.“ (Multrus et al. 2010, S. 16)“

²⁵ Der Studierendensurvey (Multrus et al. 2010, S. 15) trennt hierbei nach Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Hierbei (und auch nachfolgend) wird sich immer auf die erstgenannte Gruppe bezogen, wobei die Unterschiede zwischen beiden Bildungsinstitutionen im Durchschnitt relativ marginal sind.

Tabelle 17
Schwierigkeiten im Studium nach Abschlussart (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „einige“ und „große“)

Größere Schwierigkeiten	Universitäten				Fachhochsch.	
	Bachelor	Dipl.	Staas-ex.	Magister	Bachelor	Dipl.
Leistungsanforderungen	64	51	60	28	54	41
Prüfungsvorbereitung	67	55	59	38	62	45
schriftliche Arbeiten	41	38	33	38	41	33
Planung des Studiums	59	51	45	53	50	36
Reglementierung	43	27	32	27	32	23

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Abbildung 20: Schwierigkeiten im Studium nach Abschlussart

Interessant für eine weitere Analyse ist, dass der Studierendensurvey zwischen Schwierigkeiten und Belastungen unterscheidet. Dabei werden Schwierigkeiten als Hürden aufgefasst, die aber nicht unbedingt den Studienfortgang behindern müssen. Werden aus Schwierigkeiten jedoch Belastungen, kann das sehr wohl Einfluss auf die Bewältigung des Studiums haben. An den Universitäten berichten 41% der Studierenden, dass sie sich insbesondere durch bevorstehende Prüfungen, durch die zu bewältigende Stoffmenge und durch den zeitlichen Druck der Prüfungen stark belastet fühlen. Hingegen geringer fallen die Belastungen durch die hohen Leistungsanforderungen (34%) und die Schwierigkeiten durch den Lehrstoff (22%) aus (vgl. ebd., S. 16; siehe Abbildung 21).

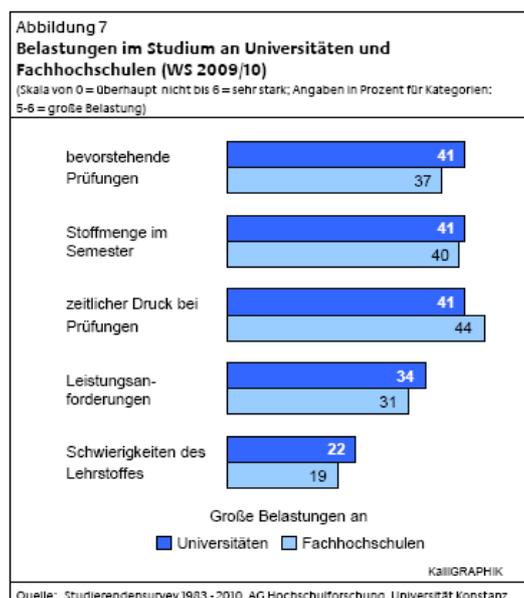


Abbildung 21: Belastungen im Studium

Damit wird aber auch ersichtlich, dass die Studierenden nicht vorrangig aufgrund der hohen Studienanforderungen scheitern, die durch Lehrinhalte oder Leistungsansprüche entstehen können. Hohe Anforderungen sind für die Studierenden ertragbar, da sie solche bei einer Hochschulausbildung auch erwarten. Vielmehr wird durch das Prüfungssystem die Studierbarkeit eingeschränkt, woraus Schwierigkeiten und letztlich Belastungen werden können. Die Struktur muss zu den hohen Anforderungen eines Studiums passen und darf nicht die Erfüllbarkeit erschweren, wie es aber augenscheinlich momentan der Fall ist (vgl. ebd., S. 17).

Noch dramatischer erscheint die Lage, wenn die Belastungen nach Studiengängen differenziert wird: Die Bachelor-Studierenden berichten im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit konventionellen Abschlüssen von noch größeren Belastungen. Dabei sind zeitlicher Druck durch Prüfungen und die Stoffmenge besonders große Barrieren der Studienbewältigung; mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden erleben diese größeren Belastungen. Dies wirkt sich auch auf die Leistungsanforderungen aus, die häufiger zu größeren Belastungen anwachsen, obwohl diese im Bachelor-Studium nicht höher sind als in den konventionellen Studiengängen. Die Studierenden fordern dementsprechend Änderungen im Fachstudiengang (um 22% gestiegen im Vergleich zum letzten Studierendensurvey) und eine Verringerung der Prüfungsanforderungen (um 20%) (vgl. ebd., S. 17). Auch hier korreliert die erschwerte Studierbarkeit (besonders die Belastungen bei den Prüfungen und deren Vorbereitung) wiederum mit einer zeitlichen Überbeanspruchung der Studierenden. Vor allem die zu enge Taktung von Prüfungen lassen die Studierenden wahrnehmen, dass die Studienintensität sehr hoch, wenn nicht gar zu hoch ist. So wurde die Chance der besseren Studierbarkeit in vielen Studiengängen vertan (vgl. dazu auch Winter 2009, S. 47, 51ff.). Banscheraus et al. (2009, S. 27) bemerken dazu, dass es dadurch in vielen Fällen zu Frustration, zum Studienabbruch oder zu Erkrankungen kommt.

Ein Hinweis auf eine Überforderung der Studierenden kann, neben den detaillierten Aussagen zur *(Nicht-) Studierbarkeit* des Studierendensurveys, auch ein Studienabbruch²⁶ und ein Fachwechsel sein (vgl. ebd., S. 28). Durch

²⁶ Studienabbrüche können aber selbstverständlich auch andere Gründe haben, z.B. der Einstieg in den Arbeitsmarkt. Da jedoch kaum davon auszugehen ist, dass sich die Gründe für einen Studienabbruch, die nicht im Studium selbst zu suchen sind, in

den Studierendensurvey (Multrus et al. 2010, S. 20, siehe Abbildung 22) wird ersichtlich, dass vier von fünf Studierenden weder über einen Fachwechsel noch über einen Studienabbruch nachdenken. Dem gegenüber hat nur ein kleiner Teil der übrigen Studierenden die ernsthafte Absicht, das Fach zu wechseln oder das Studium abzubrechen. In der letzten Dekade blieben beide Überlegungen circa gleich, wobei beide Gedanken miteinander zusammenhängen: Studierende, die über einen Abbruch nachdenken, ziehen gleichzeitig auch häufiger einen Fachwechsel als Alternative in Erwägung. Entscheidend ist jedoch, dass sich diesbezüglich im Vergleich von Studierenden nach Abschlussarten die Bachelor-Studierenden etwas häufiger Gedanken über einen Fachwechsel machen. An Universitäten spielt jeder vierte Bachelor-Studierende mit eben jenen Gedanken, wobei auch die unterschiedliche Intensität berücksichtigt werden muss. Jedoch sind die Fachwechselgedanken in den konventionellen Studiengängen höchstens bei halb so vielen Studierenden vorhanden. Abbruchgedanken kommen hingegen bei Bachelor-Studierenden genauso häufig vor wie bei Gedanken an einen Fachwechsel. Es ist außerdem festzustellen, dass sie häufiger einen Abbruch erwägen als Studierende mit Diplom- oder Staatsexamen-Studierende, jedoch ebenso häufig wie Magister-Studierende.

Tabelle 22
Fachwechsel- und Abbruchabsichten nach Abschlussart
(WS 2009/10)
(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = gar nicht, 1-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = ernsthaft)

Gedanken	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Staatsexamen	Magister	Bachelor	Diplom
an Fachwechsel						
gar nicht	75	88	86	90	86	94
wenig	14	8	8	7	8	4
teilweise	7	3	4	2	4	1
ernsthaft	4	1	2	1	2	<1
an Studienabbruch						
gar nicht	76	82	85	77	80	83
wenig	15	11	12	14	14	12
teilweise	6	5	4	7	4	3
ernsthaft	3	2	1	2	2	2

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Abbildung 22: Fachwechsel- und Abbruchabsichten nach Abschlussart

der Umstellungsphase hin zum Bachelor-Master-System gravierend verändert haben, kann zumindest angenommen werden, dass Veränderungen im Abbruchverhalten auf die neue Studienstruktur zurückzuführen sind.

Es ist allerdings auch anzumerken, dass man bei der Interpretation der Abbruch- und/ oder Fachwechselquote noch während der Umstellungsphase auf das Bachelor-Master-System vorsichtig sein muss (vgl. dazu der Projektbericht von Heublein et al. 2008 und resümierend Heublein 2009). So sei die Abbruchquote mitunter noch nicht einwandfrei aussagekräftig, vor allem durch die unterschiedliche Fortgeschrittenheit der Studienfächer bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses.

Letztlich kann aber schon an dieser Stelle konstatiert werden,

„dass das Ziel einer besseren Studierbarkeit gegenüber den traditionellen Studiengängen nicht erreicht wurde. In einzelnen Fällen kann sogar gesichert von einer Verschlechterung ausgegangen werden, in anderen Bereichen ist eine Verschlechterung zumindest zu befürchten“ (Banscherus et al. 2009, S. 29).

4.1.3. Studiendruck

„Die gegenwärtigen Studierenden haben mehr Druck, fühlen mehr Druck und machen sich selbst mehr Druck.“ (Bargel zit. nach Meyer auf der Heyde 2010, S. 70)

Das obige Zitat von Bargel legt nahe, dass ein Blick auf die psychische Verfassung der Studierenden geworfen wird. Dabei soll sich inhaltlich auch an seine dreigliedrige Aufteilung des Studiendrucks gehalten werden.

Der objektive Druck:

Druck, gleich ob tatsächlich vorhanden, extern ausgeübt oder selbst gemacht, ist bei Menschen schwer zu quantifizieren. Es liegt nahe, dass sich dieser Druck seit dem Bologna-Prozess bei Studierenden beispielsweise durch eine zu hohe Prüfungsdichte und der allgegenwärtige Leistungsdruck von Anbeginn des Studiums (weil z.B. beim Bachelor jede Prüfungsnote in das Gesamtzeugnis mit einfließt²⁷) äußert.

In der Tat stehen Studierende unter objektivem Druck, so dass ganz klar ein Finanzierungsdruck festzustellen ist. Die DSW-Sozialerhebungen (zuletzt:

²⁷ So ist nicht mehr ein einfaches „Bestanden“ bei der Prüfungsleistung ausreichend, was einen Notendruck hervorruft und wiederum eine höhere Konkurrenz unter den Studierenden verursacht.

Isserstedt et al. 2010b) belegen, dass Jobben bzw. (Neben-) Erwerbsarbeit, neben Elternunterhalt und dem BAföG, immer noch zu den wichtigsten Säulen der Studienfinanzierung gehört. Ebenso ist die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern zu sehen.²⁸ Dies trifft vor allem das Drittel (circa) der Studierenden, das mit weniger als dem aktuellen BAföG-Höchstsatz von 648 Euro im Monat auskommen muss. Die Studienfinanzierung ist somit nicht für jeden gesichert, was sich auch im zunehmenden Beratungsbedarf beim Thema Studienfinanzierung der Sozialberatungsstellen der Studentenwerke niederschlägt (vgl. Meyer auf der Heyde 2010, S. 70).

Die Unsicherheit bei der Studienfinanzierung bedingt zeitliche Konflikte zwischen Studium und notwendiger Erwerbsarbeit. Meyer auf der Heyde (2010, S. 71) weist darauf hin, dass schon das Studiensystem vor Bologna auf die wirtschaftliche und finanzielle Lage der Studierenden schlecht eingestellt war; der Bologna-Prozess verschärft allerdings diesen Konflikt.

Der gefühlte Druck:

Neben objektivem Druck können sich die Studierenden individuell unter Druck gesetzt fühlen. Entscheidend dabei erscheint die Art der Leistungserbringung im Bologna-Studium, welche die Studierenden subjektiv belastet: permanente Leistungskontrollen, ständige Benotung, Präsenzpflcht, Sanktionen bei Versäumnissen im Studienverlauf, die enge Folge sowie eine hohe Quantität von Prüfungen und die hohe Intransparenz (vgl. ebd.).

Der selbst gemachte Druck:

„Beste Noten, rasches Studium, attraktive Praktika, ein Auslandsaufenthalt, dazu bitte etwas soziales Engagement, mehrere Fremdsprachen [...]“ (ebd., S. 71)

Meyer auf der Heyde zeichnet hier ein stereotypisches Bild eines idealen Studenten nach, welches heute von der Gesellschaft und noch mehr von der Wirtschaft gefordert wird. Studierende stehen somit unter einem ganz anderen gesellschaftlichen Erwartungsdruck als frühere Generationen. Die Macht solcher Bilder und ihrer Wirkung auf die derzeitige Studierendengeneration

²⁸ Für genauere Ausführungen wird auf den Unterpunkt 4.2. (Finanzierung des Studiums) verwiesen.

sollte hierbei nicht unterschätzt werden. In Zeiten der Globalisierung, einschließlich des globalen Wettkampfs von Hochschulen und ihren Studierenden, ist Konkurrenz kein bloßer Begriff mehr, sondern tägliche Realität für viele Studierende. Ebenso verhält es sich mit der Sorge um den späteren Arbeitsplatz. Auch Studierenden bleibt so die Verbindung zwischen Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie (also verkürzt ausgedrückt: der Zusammenhang von Bildung und Wirtschaft) nicht verborgen und suggeriert einen nachhaltigen Erwartungsdruck.

Macht der Bologna-Prozess deshalb krank?

In der DSW-Sozialerhebung von 2006 (Isserstedt et al. 2007, S. 390)²⁹ geben 19% der Studierenden an, gesundheitliche Probleme zu haben. Von ihnen leiden 11% laut eigener Aussage an einer psychischen Erkrankung. Inwieweit das neue Bachelor-Master-System die Studierenden faktisch anfälliger für psychische oder generelle Erkrankungen macht, ist schwer zu beantworten, zumal auch von vorübergehenden Erkrankungen oder Not- und Krisensituationen abzusehen ist. Festzuhalten ist aber, dass die Studierenden der neuen Studiengänge im Vergleich zu den traditionellen Magister oder Diplomstudiengängen sehr früh und umso deutlicher mit den gestiegenen Anforderungen bezüglich ihres Umgangs mit Stress, Prüfungen bzw. Prüfungsdichte sowie Zeit- und Selbstmanagement konfrontiert werden (vgl. Meyer auf der Heyde 2010, S. 72).

Entgegen etwaiger Vermutung ist der Beratungs- und Informationsbedarf nicht dramatisch gestiegen. Im Gegenteil: Insgesamt ist dieser Bedarf sogar zwischen den Erhebungen von 2006 und 2009 gesunken (66% vs. 61%). Bei den hier wichtigen Unterkategorien „depressive Verstimmungen“ (14% vs. 13%), „Lern-/ Leistungsprobleme“ (11% vs. 12%), „Prüfungsangst“ (gleichbleibend 13%), „Arbeitsorganisation/ Zeitmanagement“ (beide 15%) zeigt sich ein relativ stabiles Bild. Auch im Quervergleich zwischen den Studien-

²⁹ Es wird sich innerhalb dieses Unterpunktes auf die etwas ältere 2006-Erhebung bezogen, da die DSW-Sozialerhebung von 2009 nicht gesondert auf „Gesundheitliche Beeinträchtigungen“ eingeht, sondern nur den Beratungs- und Informationsbedarf thematisiert. Inwieweit bei gesundheitlicher Beeinträchtigung die Beratungsangebote angenommen werden und daraus Rückschlüsse für die gesundheitliche Belastung der Studierenden gezogen werden können, ist zumindest Streitbar und wird deshalb hier nicht weiter diskutiert.

abschließen Staatsexamen, Bachelor und Diplom/ Magister zeigt sich eine nahezu verblüffende Ausgewogenheit (vgl. Isserstedt et al. 2010b, S. 440). Inwieweit aber die heutigen Studierenden, gleich welcher Studiengänge, den Studiendruck ertragen, eventuell quasi gar keine Zeit für die Nutzung von Beratungsangeboten haben und somit im derzeitigen Hochschulsystem versuchen, schlicht zu *funktionieren*, sei zumindest nicht ausgeschlossen. Allerdings lässt sich dies (noch) nicht verifizieren.

Zum vorangegangenen Argument ist aber zu berücksichtigen, dass die psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke im Jahr 2008 einen deutlichen Anstieg – konterkariierend zur eben dargestellten DSW-Sozialerhebung – verzeichnen. Die häufigsten Themen sind dabei eben doch Lern- und Arbeitsstörungen, Leistungsprobleme, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement sowie Prüfungsangst, depressive Verstimmungen und Identitäts- und Selbstwertprobleme. So ließen sich im Jahr 2008 circa 23.700 Studierende in Einzel- oder Gruppengesprächen bei den Studentenwerken psychologisch beraten; ein Anstieg von 20 Prozent im Vergleich zum Vorjahr (vgl. DSW 2009, S. 52-53).

„Daraus nun den Schluss zu ziehen, ‚der Bachelor‘ mache per se krank, depressiv oder er überfordere die Studierenden generell, ist zu kurz gegriffen.“
(Meyer auf der Heyde 2010, S. 72)

Die derzeitige Studierendengeneration nimmt psychologische Beratung viel selbstverständlicher in Anspruch als früher, da auch die gesellschaftlichen Ressentiments sich gegen psychische Erkrankungen gewandelt haben. Ebenso haben sich die gegebenenfalls nutzbaren Angebote der Studentenwerke (unter anderem Kurse und Coachings zu Stressmanagement oder Lerntechniken) im Laufe der Zeit vielfach erweitert.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Bachelor nicht unweigerlich krank macht, jedoch Argumente dafür sprechen, dass er nachhaltig Auswirkungen auf die psychologische Verfassung der Studierenden haben kann. Die DSW-Sozialerhebungen von 2006 und 2009 zeichnen bisher glücklicherweise kein dramatisches Bild, wobei zwischen dem tatsächlichen Beratungsbedarf sowie deren Annahme durch die Studierenden unterschieden werden muss (vgl. dazu die obigen Ausführungen aus DSW 2009) und der Selbstauskunft aus eben jenen DSW-Sozialerhebungen. An dieser Stelle zeigen sich deutliche

Unterschiede, so dass eher zu konstatieren ist, dass der Beratungsbedarf zunimmt. Ein abschließendes Urteil darüber zu fällen, wäre jedoch verfrüht, so dass es weitere empirische Erhebungen im Zeitverlauf bedarf. Die Entwicklung könnte sich jedoch verschärfen, wenn sich Probleme bei der fachlichen/ studienbegleitenden Betreuung und Beratung, der Studienfinanzierung und beim Umgang mit Stress und Prüfungen forcieren. Eine Verbesserung bei der Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Entschlackung von Prüfungsordnungen (einschließlich Prüfungs- und Studienleistungen) könnten erste Ansatzpunkte sein (vgl. Meyer auf der Heyde 2010, S. 73).

Grundsätzlich lässt sich aber sagen, dass sich der zunehmende Druck auf den Studienalltag, insbesondere auf die Studierenden der neuen Studienstruktur, negativ auf die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement auswirkt bzw. auswirken kann. Es liegt auf der Hand, dass Studierende, die sich überfordert oder von ihrem regulären Studium immer mehr eingenommen fühlen, weniger bereit sind, über dessen Grenzen hinaus eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben.

4.2. Finanzierung des Studiums

Um die Auswirkungen der Studienstrukturreform von Bologna ganzheitlich zu diskutieren, muss der Blick auch auf die studentische Finanzierung des Studiums gerichtet werden. Inwieweit sind die Studierenden neben dem Studium im Bologna-Korsett verpflichtet, erwerbstätig zu sein? Und bleibt dann überhaupt noch Platz für studentisches Ehrenamt?

4.2.1. Finanzierungsstruktur

Um erfolgreich studieren zu können, sind Studierende verpflichtet und mitunter angewiesen, über Einnahmen zu verfügen, welche die mit einem Studium verbundenen Kosten decken. Die DSW-Sozialerhebung geht dabei von einem so genannten „Normalstudenten“³⁰ (65% aller Studierenden) aus.

³⁰ Zur Beschreibung der finanziellen Situation sind „Normalstudenten“ diejenigen Studierenden, die nicht mehr im Elternhaus wohnen, ledig sind und sich im Erststudium befinden. Studierende, die sich in einem konsekutiven Bachelor-/ Masterstudiengang befinden, werden ebenfalls nach erfolgreichem Bachelorabschluss zu den Studierenden Erststudium gezählt. Die ähnlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Studierenden „haushalten“, erlauben es, diese Gruppe als relativ

Studierende verfügen zumeist über Einnahmen aus mehreren Quellen in unterschiedlicher Betragshöhe. Lediglich 15% der Studierenden finanzieren sich nur aus einer Finanzierungsquelle, so dass in der Regel von einer Mischfinanzierung auszugehen ist. Die drei wichtigsten Einnahmequellen sind hierbei die finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus, die subsidiäre Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und der eigene Verdienst der Studierenden durch (Neben-) Erwerbstätigkeit. Um die Zusammensetzung eben jener Mischfinanzierung deutlich zu machen, bietet sich die Entschlüsselung der so genannten Finanzstruktur – also die Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen nach der Herkunft ihrer Mittel – an (vgl. Isserstedt et al. 2010a, S. 15, siehe Abbildung 23):

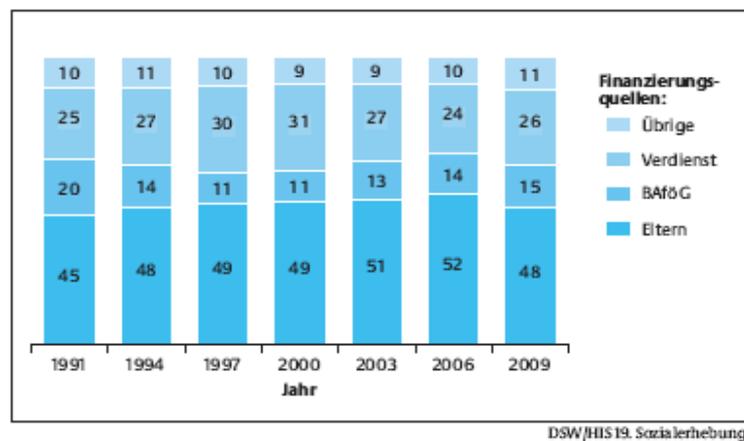


Abbildung 23: Finanzstruktur der Studierenden

Dabei ist nach wie vor die finanzielle Unterstützung durch die Eltern mit 87% (vgl. ebd., S. 14) die wichtigste Finanzierungsquelle. Allerdings ist festzustellen, dass eben jene Unterstützung im Spiegel der Finanzstruktur im Vergleich zur 2006-Erhebung geringer geworden ist (48% vs. 52%). Dies ist vor allem bemerkenswert, weil zwischen 1991 und 2006 eine stetige steigende Tendenz bei der elterlichen Unterstützung zu konstatieren war und nun erstmalig seitdem ein Rückgang festzustellen ist.

Die zweitwichtigste Finanzierungsquelle ist der eigene Verdienst, also die Finanzierung des Studiums durch die Studierenden selbst. 65% der Studierenden insgesamt tragen zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes

homogenen Haushaltstyp zu erfassen (vgl. weiterführend Isserstedt et al. 2010b, S. 186-187).

selbst bei. Bei der Finanzierungsstruktur sind 26% für den eigenen Verdienst zu verbuchen. Während zwischen 2003 und 2006 noch eine abnehmende Tendenz des Einflusses des eigenen Verdienstes zu beobachten war, hat sich diese bei der 2009-Erhebung wieder umgekehrt (vgl. ebd.).

Das BAföG trägt bei der 2009-Erhebung bei der Finanzierungsstruktur geringfügig mehr zu den monatlichen Einnahmen bei als 2006 (15% vs. 14%). Dabei scheint die jüngste Novellierung des BAföG (22. Novelle) keinen entscheidenden Einfluss gehabt zu haben, da zum einen – wie eben beschrieben – der eigene Verdienst wieder zunehmende Bedeutung gewinnt und zum anderen der Anteil der Geförderten insgesamt in der Bezugsgruppe „Normalstudent“ unverändert bei 29% liegt (vgl. ebd., S. 14-15).

Verglichen mit den Ergebnissen der DSW-Sozialerhebung von 2006 ist festzuhalten, dass bei den Studierenden der finanzielle Beitrag des Elternhauses zu den monatlichen Einnahmen rückläufig ist, während sich die Selbstfinanzierungsquote durch eigenen Verdienst erhöht hat. Der Anteil des BAföG bei der Finanzierungsstruktur ist hingegen nahezu konstant geblieben.

Isserstedt et al. (2010a, S. 17) stellen heraus, dass Studierende in den Bachelor-Studiengängen über etwas geringere Einnahmen als die altersgleichen Studierenden in traditionellen Diplom/ Magister-Studiengängen verfügen. Gleichsam fällt auf, dass die Bachelor-Studierenden signifikant einen geringeren Anteil an eigenen Verdienst zur Bestreitung der Lebenserhaltungskosten einsetzen (52% vs. 62%). Konsequenterweise ist der durchschnittliche Betrag des eigenen Verdienstes, der wiederum für die Lebensunterhaltungskosten eingesetzt wird, leicht höher als bei den Studierenden jener traditionellen Studiengänge. Es liegt dabei nahe, dass Bachelor-Studierende durch die gestiegene Studienbelastung weniger Zeit für eine Nebenberufstätigkeit haben, wodurch sie wiederum über weniger Geld verfügen. Dies kann auch als eine Einschränkung für ehrenamtliches Engagement zu werten sein, insbesondere bezüglich der Bedingungskomponente Geld.

4.2.2. (Neben-) Erwerbsarbeit

Neben der zeitlichen Auslastung für das reine Studium (vgl. Gliederungspunkt 4.1.1.) ist auch der Zusammenhang zwischen Studium und (Neben-) Erwerbstätigkeit von Studierenden bedeutsam. Isserstedt et al. (2010a, S. 24) revidierten hierbei das „klassisch[e] Bild des Studierenden“, indem sie ausführen, dass gerade die DSW-Sozialerhebungen empirisch nachgewiesen haben, wie sehr die Studierenden einem sozialen Wandel unterliegen. Diese Veränderung zeigt sich in besonderer Weise für das studentische Zeitbudget, indem immer mehr Studierende zur Finanzierung ihres Studiums erwerbstätig sein müssen und dadurch eine reine Konzentration auf das Studium nicht mehr möglich ist. Ungeachtet davon knüpft der Bologna-Prozess aber mit seiner zeitlichen und inhaltlichen Verdichtung der Studienanforderungen (z.B. kürzere Regelstudienzeiten durch das Bachelor-Master-System, Modularisierung des Studiums, intensivere Nutzung der vorlesungsfreien Zeit, etc.) implizit an jenem klassischen Studierendenbild an. Die zeitliche und inhaltliche Beanspruchung fordert also einen Studenten, der sich mehr oder minder komplett auf das Studium konzentrieren soll.

Tatsächlich zeigt die Realität, dass ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden (21%) im Jahre 2009 faktisch ein Teilzeitstudium betreibt bzw. betreiben muss (vgl. ebd., siehe Abbildung 24). Dabei sei auch gesagt, dass es beim Zeitaufwand für Studium und/ oder Erwerbstätigkeit große Disparitäten unter den Studierenden gibt. Während 29% der Studierenden für Studium und Erwerbstätigkeit zusammen maximal 35 Stunden in der Woche aufwenden, steigt bei 31% der Studierenden das aufgebrauchte Zeitvolumen auf mehr als 50 Stunden pro Woche (vgl. ebd. und Isserstedt et al. 2010b, S. 332). Diese Darstellung gewinnt vor allem deswegen an Dramatik, weil durch den zeitlichen Längsschnitt herausgestellt werden kann, dass die zeitliche Belastung von 2006 auf 2009 zunimmt, insbesondere bei eben jener Belastung im Spitzenbereich (mindestens ab 46-50 Stunden pro Woche).

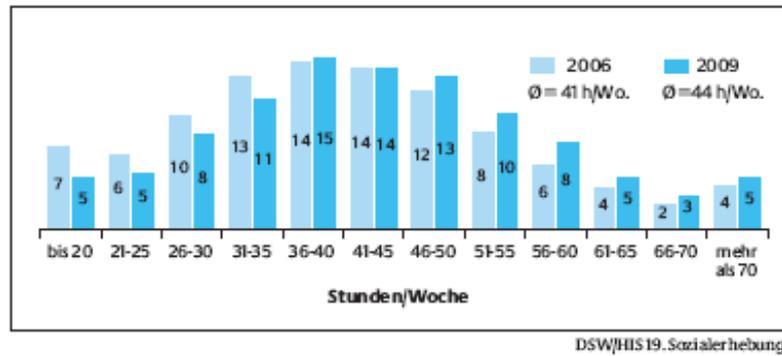


Abbildung 24: Zeitliche Gesamtbelastung durch Studium und Erwerbstätigkeit 2006-2009

Dadurch, dass die Studierenden teilweise und nicht in geringer Zahl ein hohes Zeitempensum für Studium und (zusätzlich) Nebenerwerbsarbeit aufwenden müssen, liegt es nahe, dass sich automatisch die Zeit durch die Erwerbstätigkeit und durch die Notwendigkeit zur Nebenerwerbsarbeit selbst auch das Geld für ehrenamtliches Engagement der Studierenden verringert, wenn nicht sogar fehlt.

4.3.3. Studiengebühren

Im Weiteren soll die Rolle der Studiengebühren thematisiert werden. Die Studiengebühren sind hierbei vom obligatorischen Semesterbeitrag zu trennen, der von jeher von den Hochschulen verlangt und unter anderem zur Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel (Semesterticket) und als Sozialbeiträge für AStA und Studentenwerk verwendet wird. Mit Studiengebühren ist ein Beitrag (neben besagtem Semesterbeitrag) gemeint, den die Studierenden regelmäßig entrichten müssen, um am Studium teilnehmen zu dürfen. Studiengebühren sollen mitunter die Kosten des Studiums reduzieren, die dem staatlichen oder privaten Träger der Hochschule ansonsten entstehen.

„Im Osten Deutschlands wird 2008 auf die Erhebung von Studiengebühren noch verzichtet. Im Westen hingegen verläuft die Linie dieser auch als ‚Campus-Maut‘ bezeichneten Gebühren deutlich entlang parteipolitischer Fronten. Seit dem Wintersemester 2006 [...] [werden die Studierenden] in Deutschland somit ungleich stärker sowohl von politischen als auch von ökonomischen Faktoren beeinflusst als in der Phase, in der sich Politik an der Idee der Sicherung einer Gleichwertigkeit von Bildung über die Ländergrenzen hinweg orientierte.“ (Wuggenig 2008, S. 128)

Die DSW-Sozialerhebung konnte bei der vorletzten Erhebung im Jahre 2006 noch nicht eine Befragung über die Auswirkungen von Studiengebühren durchführen, da diese zum damaligen Zeitpunkt noch nicht eingeführt waren und somit kein Vergleich möglich ist. Festzuhalten ist aber, dass ein Betrag von jährlich 1000 Euro, wie er in der Regel 2009 in sieben Bundesländern³¹ gefordert wurde, bei monatlichen Einnahmen in Höhe von durchschnittlich 812 Euro circa 10% des verfügbaren Jahresbudgets Studierender ausmacht. Dies ist beileibe kein geringer Wert für einen studentischen Finanzhaushalt.

Die DSW-Sozialerhebung von 2009 (Isserstedt et al. 2010a, S. 23) konnte ermitteln, wie die Studierenden die Studiengebühren finanzierten. Die Mehrheit der Gebührenzahler beglichen diese ganz (41%) oder teilweise (18%) mit Mitteln, die vom Elternhaus bereit gestellt wurden. Am zweithäufigsten wurden die Studiengebühren durch den eigenen Verdienst finanziert (ganz: 9%, teilweise: 21%)³². Auch hier zeigt sich wiederum, neben der elterlichen Finanzierungshilfe, der eigene Verdienst als wichtige Stütze bei der Finanzierung des Studiums. Bei den relativ neu eingeführten Studiengebühren ergibt sich neben sonstigen Ausgaben (z.B. Miete, normale Studienbeiträge, etc.) ein Sonderfall, da diese in Anbetracht der Betragshöhe besonders die finanzielle Situation belasten können. Rückwirkungen sind beim Einfluss von Studiengebühren auch bei der studentischen Selbsteinschätzung bezüglich der finanziellen Sicherheit zu sehen. Gerade die Studierenden, welche die Studiengebühren allein durch eigenen Verdienst oder einen Kredit finanzieren, gehen deutlich seltener von einer gesicherten Finanzierung des Studiums aus (vgl. Isserstedt et al. 2010b, S. 244). Dadurch wiederum muss im Zweifelsfall zunehmend zeitliche Kapazität für einen Nebenerwerb aufgebracht werden. Zeit, die ansonsten ehrenamtlichem Engagement zugute kommen könnte.

Aber was hat das mit dem Bologna-Prozess zu tun? Wuggenig (2008, S. 128) führt dazu für Bologna entkräftend an:

³¹ Dabei sind die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (bis zum Sommersemester 2011) und das Saarland gemeint, die in unterschiedlicher Höhe Studiengebühren verlangen.

³² Daneben nannten die Studierenden als Finanzierungsquellen Ersparnisse und einen von den Ländern veranlasstes Kreditangebot (z.B. KfW-Kredit).

„Da sich der Bologna-Prozess seit der Folgekonferenz in Prag im Jahre 2001, bekräftigt durch das Treffen in Berlin 2003, ausdrücklich an der Idee der Bildung eines ‚öffentlichen Gutes‘ ausrichtet, kann er für die Legitimierung von Studiengebühren kaum herangezogen wird, obwohl auch dies bisweilen geschieht.“

An dieser Stelle wird deutlich, dass eben nicht der Bologna-Prozess für jeden Makel am deutschen Hochschulsystem herangezogen werden kann; auch nicht für studentische Klagen bezüglich ehrenamtlichem Engagements. Es ist auch vielmehr eine bildungspolitische Ausrichtung Deutschlands, die in den Ländern Einzug erhält. Allerdings sind auch Kritikpunkte – auch in Bezug auf das obige Zitat – zu nennen. So zeigen die Bologna-Dokumente (also die Inhalte der Kommuniqués), die zehn Bologna-Aktionslinien und die länder-spezifische Umsetzung des Bologna-Prozesses die Ambivalenz der derzeitigen Umstände im Hochschulsystem. Damit ist gemeint, dass sich das Prager Kommuniqué für die Idee der Bildung als öffentliches Gut zwar ausspricht und quasi damit die Notwendigkeit von Studiengebühren ausschließt, diese Forderung aber nicht in den Bologna action lines auftaucht. Banscheraus et al. (2009, S. 18) geben aber diesbezüglich zu bedenken, dass die soziale Dimension zwar genannt wird, tatsächlich auch vom Bologna-Prozess vernachlässigt wird. So sind die Forderungen der Verbesserungen der sozialen Dimension für die Studierenden eher in den Hintergrund getreten. Dazu passt, dass trotz des Prager Kommuniqués Studiengebühren in Deutschland eingeführt worden. So kann eine Unstimmigkeit dieses Dreigestirns konstatiert werden. Ausgehend davon haben Studiengebühren wiederum sehr wohl Einfluss auf das Bologna-Studium, da weiterhin beispielsweise die hohe Prüfungsdichte und kürzere Regelstudienzeiten trotz jener Studiengebühren forciert werden. Wieder zeigt sich, dass in einer derartigen Konstellation den Studierenden wenig bis gar kein Platz für studentisches Ehrenamt gelassen wird. Außerdem ist dem Bologna-Prozess zu unterstellen, dass er hintergründig in einer Kontinuitätslinie mit der Lissabon-Strategie steht, die wiederum für eine Ökonomisierung von Bildung eintritt und in diesem Fall das Erheben von Studiengebühren (zumindest teilweise) legitimiert.

4.2.4. Einschätzung der finanziellen Situation

Um herausstellen zu können, inwieweit Studierende für ehrenamtliches Engagement Bereitschaft zeigen, ist es neben einer Analyse der tatsächlichen Situation der Studienfinanzierung auch ratsam, einen Blick auf die finanzielle Selbsteinschätzung der Studierenden zu werfen.

Die DSW-Sozialerhebung von 2009 (Isserstedt et al. 2010b, S. 242-244, siehe Abbildung 25) befragte die Studierenden, inwieweit die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums als sichergestellt zu gelten hat. 38% der Studierenden stimmten dieser Aussage uneingeschränkt zu. Ein Viertel gab dazu an, dass die Sicherung der Finanzierung zutreffend wäre, so dass insgesamt 63% der Studierenden im Sommer 2009 ein positives Bild bezüglich der Studienfinanzierung zeichnen. Verglichen mit den Ergebnissen aus der Erhebung von 2006 ist eine Erhöhung von drei Prozentpunkten festzustellen. Auch der Anteil der Studierenden, die eine Finanzierung des Studiums als unsicher einstufen, ist gegenüber 2006 zurückgegangen (16% vs. 18%).

Bild 6.32 Einschätzung der Finanzierungssicherheit
Bezugsgruppe „Normalstudent“,
in %,

Finanzierung sichergestellt¹	2000	2003	2006	2009
trifft gar nicht zu	7	5	7	5
trifft nicht zu	11	10	11	11
unentschieden	19	20	22	21
trifft zu	22	26	26	25
trifft völlig zu	41	39	34	38
insgesamt	100	100	100	100

DSW/HIS19. Sozialerhebung

¹ Die Finanzierung meines Lebensunterhalts während des Studiums ist sichergestellt.

Abbildung 25: Einschätzung der Finanzierungssicherheit

Allerdings ist auch festzuhalten, dass sich die jeweilige Einschätzung der Studierenden immens durch ihre soziale Herkunft differenziert. Studierende, die eine so genannte „bildungsferne“ oder „niedrige“ Herkunft haben, sehen ihre Studienfinanzierung wesentlich ungesicherter an als Studierende aus einer „hohen“ (d.h. bildungsnahen) sozialen Herkunft (22% vs. 51%).

Allerdings kann erfreulicherweise konstatiert werden, dass sich die Einschätzung der finanziellen Situation, gleich welcher sozialen Herkunft, im Vergleich zu den Ergebnissen von 2006 tendenziell verbessert hat (vgl. weiterführend Isserstedt et al. 2010b, S. 243-244).

Eine negativere Einschätzung gibt der Studierendensurvey (Bargel et al. 2008, S. 24) an. Die aktuelle finanzielle Lage ist für 30% der Studierenden mittlerweile sehr belastend geworden, während sie beispielsweise bei der Erhebung im Jahre 1993 nur für 19% so groß war.

„Dieser kontinuierliche Anstieg finanzieller Sorgen der Studierenden, trotz mancher Anhebungen bei BAföG und Stipendien, sollte nicht übergangen, sondern als bedenkliches Signal für ein prekäres Lebensgefühl genommen werden, dem stabile Perspektiven und Identitäten verloren gehen.“ (ebd., S. 24)

Während in der 1960er Jahren das größte Problem der deutschen Hochschulen die Anonymität der Studierenden war, ist das heutige Studium durch Anomie³³ gekennzeichnet. Die Studierenden leben zunehmend in Verhältnissen, in denen eine größere Diskrepanz zwischen erstrebten Zielen und ihrer Erreichbarkeit besteht. Dramatisierend wirken fehlende (finanzielle) Mittel und gesellschaftliche Hindernisse darauf ein, so dass verstärkt der Eindruck entsteht, den gewünschten Lebensweg nicht mehr individuell gestalten zu können.

In diesem Abschnitt ist zusammenfassend vor allem die psychische Komponente für die Entwicklung des studentischen Ehrenamts von Bedeutsamkeit. Insofern sich die Selbsteinschätzung zumindest teilweise verschlechtert oder gar Anomie bei den Studierenden auftritt, hat dies selbstverständlich Rückwirkungen auf das ehrenamtliche Engagement Studierender. Wenn ein Zustand von Unsicherheit gegeben ist, fehlt die zeitliche, finanzielle und idealistisch eingestellte Kapazität für eben jenes studentische Engagement.

³³ Anomie meint hier, in Anlehnung an Durkheim und Merton, den Zustand fehlender oder schwacher sozialer Normen, Regeln und Ordnungen.

4.5. Wandel im Partizipationsverhalten der Studierenden

Im nachfolgenden Teil soll sich dem Partizipationsverhalten bzw. dessen Wandel von Studierenden gewidmet werden. Bargel (2008) stellt in seiner Längsschnittstudie, die insbesondere die Studierendensurveys von 1983 bis 2007 als Datengrundlage beinhaltet, den Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte von Studierenden heraus.

Generell ist festzuhalten, dass das politische Interesse – als Voraussetzung für die Form der politischen Partizipation an der Hochschule – im Zeitvergleich stark zurückgegangen ist. Zwischen 1983 und 2007 gab es trotz einiger Konjunkturen eine drastische Verringerung der Studierenden, die sich als stark politisch interessiert einstufen. Waren es 1983 noch 54% aller Studierenden, sank die Zahl bereits 1993 auf 46% und gelangte 2007 auf den bisherigen Tiefpunkt von 37% (vgl. ebd., S. 7). In naher Zukunft scheint auch nichts darauf hinzudeuten, dass eine Zunahme des politischen Interesses bei den Studierenden zu erwarten ist. Vielmehr ist ein Einpendeln auf diesem niedrigen Niveau vor auszusehen. Bargel (2008, S. 7) urteilt dazu kritisch:

„Für Studierende, die die kommende gesellschaftliche Elite bilden und wichtige Berufspositionen einnehmen werden, muss dieser Rückzug aus dem Feld der Politik als problematisch gelten, weil er zugleich einen Abschied von öffentlicher Verantwortung darstellt.“

Wenn die politische und soziale Partizipation an den Hochschulen analysiert wird, fällt auf, dass traditionell ein geringes Interesse an Hochschulpolitik vorhanden ist. Schon seit der Nachkriegszeit wurde den Studierenden ein geringes Interesse an hochschulpolitischen Fragen und Entwicklungen attestiert. Dies hat sich, bis auf wenige und geringfügige Abweichungen, auch bis zur Gegenwart bestätigt. So bezeichnen sich nicht mehr als 14% der Studierenden als stark interessiert. Dem hingegen beschäftigen sich 39% gar nicht oder nur wenig mit diesen Fragen. Die knappe Hälfte (47%) bescheinigt sich ein mittleres Interesse an Hochschulpolitik (vgl. ebd., S. 27).

Erstaunlicherweise findet die eigene studentische Politik noch weniger Anklang. In der Erhebung von 2007 (und dazu im Zeitvergleich relativ stabil) sind nicht mehr als 6 bis 7% stark und 33% mittelmäßig an studentischer Politik interessiert. Die Gruppe der Studierenden, die geringes Interesse zeigen, liegt bei durchaus dramatischen 60%, worunter sogar nicht wenige

(ca. 13-16%) gar nichts von studentischer Politik halten. Damit bilden die letztgenannten desinteressierten Studierenden die größte Gruppe (vgl. ebd.).

Weiter ist auch ein grundsätzlicher Rückgang der Beteiligung von Studierenden an politischen Gremien und Gruppen zu konstatieren. In den Fachschaften ist die Beteiligung im Jahre 2007 auf 11%, in der studentischen Selbstverwaltung³⁴ auf 5% und in offiziellen Gremien³⁵ auf 2% gesunken. In den informellen Aktionsgruppen engagieren sich nur 8% und in politischen Studentenvereinigungen 4% der Studierenden. Dabei ist zu bemerken, dass die Engagementquote bei der studentischen Selbstverwaltung und bei offiziellen Hochschulgremien im Zeitvergleich (gemessen von 1983 bis 2007) stets gering war. Im Gegensatz dazu fällt auf, dass die Beteiligung bei den Fachschaften (-5%), den informellen Aktionsgruppen (-9%) sowie bei den Studentenverbindungen (-4%) entschieden gesunken ist (vgl. ebd., S. 28-29, siehe Abbildung 26).

Tabelle 14
Interesse und Teilnahme der Studierenden in politischen Gruppen und Gremien an ihrer Hochschule (1983 - 2007)
(Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent; Kategorie 6 = gibt es nicht)

	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Fachschaften										
nicht interessiert	26	29	28	28	29	28	24	32	31	35
Interesse, keine Teiln.	58	57	58	57	54	54	57	54	55	54
Teilnahme / Amt ¹⁾	16	15	14	15	14	16	18	14	13	11
Studentische Selbstverwaltung (AStA)										
nicht interessiert			43	43	42	43	41	51	50	52
Interesse, keine Teiln.			51	52	51	50	52	42	44	42
Teilnahme / Amt			6	5	5	6	6	5	5	5
Offizielle Gremien (Senat, Konzil)										
nicht interessiert	52	52	53	55	57	56	52	63	63	66
Interesse, keine Teiln.	44	44	44	42	38	39	42	32	32	31
Teilnahme / Amt	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2
Politische Studentenvereinigungen										
nicht interessiert	55	59	60	62	66	67	63	66	63	67
Interesse, keine Teiln.	37	34	33	32	27	26	30	28	31	27
Teilnahme / Amt	8	7	7	6	4	4	5	4	4	4
Informelle Aktionsgruppen										
nicht interessiert	36	39	43	41	44	49	45	54	54	60
Interesse, keine Teiln.	47	44	42	43	39	36	38	33	33	29
Teilnahme / Amt	17	17	15	16	14	12	14	9	9	8

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Kategorie „gelegentlich“ und „häufig/habe ein Amt inne“ zusammengefasst.

Abbildung 26: Interesse und Teilnahme der Studierenden in politischen Gruppen und Gremien 1983-2007

³⁴ Die studentische Selbstverwaltung oder Vertretung ist zumeist im Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) oder Studentenrat (StuRa) organisiert.

³⁵ Mit offiziellen Gremien an der Hochschule sind beispielsweise der Senat, Konzil oder Ähnliches gemeint.

Andersherum interpretiert: Der Kreis der desinteressierten Studierenden ist stark bei allen politischen Gruppen und Gremien angewachsen. So ist beispielsweise das Desinteresse bei Fachschaften um 9, bei den Aktionsgruppen sogar um 24 Prozentpunkte zwischen 1983 und 2007 gestiegen. Bargel (2008, S. 29) urteilt dazu:

„Solche vermehrte Teilnahmslosigkeit, solche Verringerung bei den Aktiven als auch beim Publikum der Hochschulpolitik, ihrer Gestaltung und Entwicklung, solche Abstinenz der Einflussnahme und des Verzichts auf Interessenvertretung belegt, dass für viele Studierende die Hochschule kein Lebensraum mehr ist, der sie angeht.“

Die Hochschule avanciert somit zu einem Dienstleistungsunternehmen, umgekehrt legen die Studierenden eine Dienstleistungsmentalität an den Tag. Viele Studierende fühlen sich demnach innerhalb der Hochschule als Kunden, an dessen Angebot sie nicht mitwirken, sondern – wenn überhaupt – ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit äußern. Diese Änderung der studentischen Haltung zur Hochschule zeichnete sich in den 1990er Jahren bereits ab, verschärfte sich aber im neuen Jahrtausend zusehends (vgl. ebd.; Reschke & Wenzlaff 2009, S. 157). Die Studierenden unterliegen einer veränderten sozialen Rolle, da das Studium nicht weiter als vermeintliches Moratorium fungiert, sondern als Steigbügelhalter der beruflichen Qualifizierung diene. Das Studium als Phase der Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit ist idealerweise der anspruchsvolle Ertrag einer Profession und sollte nicht auf die reine Berufsbefähigung (Employability) reduziert werden (vgl. Bargel 2008, S. 4). Der Bologna-Prozess, in der eben jene Employability ebenso im Vordergrund steht, scheint hierbei die angesprochene Dienstleistungsmentalität vieler Studierenden zu befördern. Allerdings geschieht dies, so wird durch die vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, auf Kosten des ehrenamtlichen Engagements an der Hochschule, insbesondere im Bereich der Beteiligung an der Hochschul- und studentischen Politik.

Reschke und Wenzlaff (2009, S. 157) führen diesbezüglich als weiteres Argument die Einführung von Studiengebühren ins Felde. Da Studierende nun für ihre Ausbildung teilweise im enormen Maße pro Semester finanzielles Budget investieren müssen, wird die Dienstleistungserwartung erhöht. Allerdings bleibt trotz Bologna-Prozesses der Kulturwandel von Hochschulverwaltung und Lehrenden dem gegenüber aus, so dass sich die Distanz

zwischen Erbringer und Abnehmer der immateriellen Dienstleistung Bildung vergrößert. Unverständnis, Gegenreaktionen und Irritationen schüren dadurch zunehmendes Konfliktpotential, jedoch keinesfalls Besserung für das studentische Ehrenamt.

Winter (2009, S. 77-78) diskutiert aber an dieser Stelle auch, inwieweit der Bologna-Prozess tatsächlich auf die Studierenden einwirkt oder aber die neue Studienstruktur eher der herrschenden Studierendenmentalität entspricht.

„Diese Frage, wie dieses reziproke Verhältnis beschaffen ist, gleicht der Frage nach dem Ursprung von Henne und Ei und wird nicht zu beantworten sein. Jedenfalls scheinen sich im aktuellen Reformprozess Studiermentalität und Studiensystem (und die Interpretation der Reform durch die Hochschulen) aneinander zu fügen.“ (ebd., S. 78)

In jedem Fall wird, bedingt durch das derzeitige Studium, seinen Herausforderungen und Ansprüchen, die Studiermentalität weiter in eine Richtung geprägt, nämlich mit dem höchst konzentrierten Ziel der späteren Verwertbarkeit für das Berufsleben. Selbstverständlich kann sich dadurch auch ergeben, dass die studentische Ambition des ehrenamtlichen Engagements auf der Strecke bleibt.

Verwunderlich erscheint nach den obigen Ausführungen aber dann doch, dass im Gliederungspunkt 2.4.2. beschrieben wurde, dass Studierende nach Angaben des Freiwilligensurvey überdurchschnittlich engagiert sind. Nach dieser Erhebung sind 38%³⁶ der Studierenden ehrenamtlich engagiert; die durchschnittliche Engagementquote liegt dagegen „nur“ bei 36%. Wo findet sich also dieses Engagement?

Zur Beantwortung dieser Frage lohnt ein Blick auf die studentische Beteiligung an sozialen und kulturellen Gruppen. Als soziale Gruppen, die dem Austausch und möglichen Aktivitäten dienen, können der Studentensport, kulturelle Aktivitäten (z.B. Theater- oder Musikgruppen) sowie (meist kirchlichen) Studentengemeinden und die traditionellen Studentenverbindungen angesehen werden. Bei den sozialen und kulturellen Angeboten ist ein geringer Rückgang der Beteiligung zu konstatieren, der aber bei weitem nicht so

³⁶ Diese Angabe bezieht sich auf die Gruppe der Schüler, Auszubildende und Studenten, da der Freiwilligensurvey diese drei Teilgruppen zusammen erfasst hat.

ausgeprägt ist wie bei den politischen Gremien und Gruppen. Die höchste Beteiligung findet sich im Studentensport. Dies bildet quasi ein Äquivalent zum Freiwilligensurvey ab, in dem auch „Sport und Bewegung“ der höchste Engagementbereich ist. Der Studentensport erfährt im Zeitvergleich unverändert ein hohes Interesse und eine breite Beteiligung (ca. 43%), im Übrigen auch bei der Übernahme eines (ehrenamtlichen) Amtes. Die kulturelle Aufgeschlossenheit ist unter Studierenden dagegen begrenzt, da nicht mehr als ein Viertel in kulturellen oder musischen Gruppen aktiv ist. Ebenso ist ein leicht fallender Trend bei der Beteiligung festzustellen. Die Studentengemeinden haben auch nur eine geringe Anziehungskraft (im Zeitvergleich ca. 7%) für die Studierenden inne, wobei die Beteiligung relativ konstant geblieben ist. Die Studentenverbindungen haben ebenfalls keine Renaissance erlebt, obwohl konventionelle Orientierungen und konservative Haltungen unter den Studierenden zugenommen haben. Der Anteil der Engagierten sank sogar auf 4%, nachdem er Anfang der 1980er noch bei 6% lag (vgl. Bargel 2008, S. 29-30, siehe Abbildung 27).

Tabelle 15 Interesse und Teilnahme der Studierenden an sozialen und kulturellen Angeboten an ihrer Hochschule (1983 - 2007) (Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Kategorie 6 = gibt es nicht)										
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Hochschul-/Studentensport										
nicht interessiert	27	27	28	29	25	26	26	25	23	24
Interesse, keine Teiln.	29	30	28	30	29	30	30	32	34	33
Teilnahme / Amt	44	43	43	41	46	44	44	43	43	43
Kulturelle/musische Gruppen										
nicht interessiert		33	35	35	33	33	34	33	33	35
Interesse, keine Teiln.		38	38	37	37	36	38	38	41	38
Teilnahme / Amt		29	27	28	28	29	26	26	24	25
Studentengemeinden										
nicht interessiert	71	72	75	75	72	73	73	69	70	70
Interesse, keine Teiln.	21	20	18	18	17	17	18	20	19	20
Teilnahme / Amt	8	8	7	7	8	7	7	6	6	7
Studentenverbindungen										
nicht interessiert	81	80	81	82	76	78	76	74	75	75
Interesse, keine Teiln.	13	15	14	13	17	15	17	18	17	18
Teilnahme / Amt	6	5	5	5	5	5	5	5	4	4

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Kategorie „gelegentlich“ und „häufig/habe ein Amt inne“ zusammengefasst.

Abbildung 27: Interesse und Teilnahme der Studierenden an sozialen und kulturellen Angeboten 1983-2007

Grundsätzlich lässt sich aber festhalten, dass ein wesentlich größeres Potential bei der Beteiligung der Studierenden in sozialen und kulturellen Gruppen liegt. Zukunftsgerichtet könnte dies zwei Forderungen beinhalten: Zum einen müsste untersucht werden, inwieweit das starke Defizit des Engagements bei der Beteiligung von Hochschul- und studentischer Politik

nivelliert werden könnte. Zum anderen sollte das vorhandene Potential bei sozialen und kulturellen Gruppen aufgegriffen und weiter gefördert werden.

4.6. Zusammenfassung

Dieses Kapitel stand unter dem Fokus „Bologna, Ehrenamt und die Hochschulwirklichkeit“. Gefragt wurde, inwieweit der Bologna-Prozess den studentischen Alltag beeinflusst und welche Konsequenzen dies bei den Studierenden bezüglich der Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement hat. Dafür wurde anhand der wesentlichen Bedingungen für jenes Engagement (Zeit und Geld) die Studierbarkeit des derzeitigen Bologna-Studiums sowie die Finanzierung des Studiums analysiert. Des Weiteren wurden der Blick auf die politisch-gesellschaftlichen Orientierungen der Studierenden und die Entwicklung von hochschulpolitischem, sozialem und kulturellem Engagement der Studierenden gelenkt.

In einem ersten Schritt zeigte sich, dass sich die reine zeitliche Auslastung des Studienalltags im Vergleich zu den konventionellen Studiengängen nicht wesentlich gesteigert hat, so dass der Grund für die studentischen Klagen nicht allein an dieser Stelle zu finden ist.

„Obwohl Umfragen belegen, dass in den neuen Studiengängen der allgemeine zeitliche Arbeitsaufwand aller Studierenden durchschnittlich nicht oder nur geringfügig gestiegen ist, wird der gefühlte „Notendruck“ besonders in den ersten Semestern von den Studierenden wahrgenommen.“ (Zervakis 2010, S. 67)

Zervakis bestätigt somit die obigen Aussagen zur zeitlichen Auslastung, weist aber gleichzeitig auf die Problematik der Studierbarkeit in weiteren Blickwinkeln hin: Fremdbestimmte Zeitplanung, Überforderung der Studierenden und Studiendruck.

Die fremdbestimmte Zeitplanung äußert sich vor allem durch eine Zunahme der Präsenzzeiten, die tatsächlich in Form von Anwesenheitslisten überprüft und gegebenenfalls sanktioniert wird. Des Weiteren ist der Studienverlauf im Bachelor-Master-System wesentlich stärker reguliert und die entsprechenden Module sind zumeist aufeinander aufbauend, so dass die Studierenden darauf angewiesen sind, im *vorgegebenen Takt* zu studieren. Außerdem ist es Ziel des Bologna-Prozesses, durch die konsekutive Studienstruktur die Regel-

studienzeit zu verkürzen. In Kombination mit den zusammenhängenden Modulen sowie zu leistenden Praktika, gewünschtem Auslandsaufenthalt, Fremdsprachenkenntnissen oder Ähnlichem wird von den Studierenden eine langfristige Studienplanung erwartet. Gleichzeitig schließt diese Fülle von Studienanliegen aber auch die längerfristige Konzentration auf eine ehrenamtliche Tätigkeit aus bzw. lässt nur noch wenig Zeit dafür.

Bei der Überforderung der Studierenden zeigte sich, dass die Studierenden – gleich welcher Studiengänge – vor allem mit Problemen bei der Prüfungsvorbereitung/ den Prüfungen, den Leistungsanforderungen und der Studienplanung zu kämpfen haben. Jedoch wurde auch erkannt, dass Schwierigkeiten, die in einem gewissen Rahmen bleiben und bewältigt werden können, mitunter zum Studium gehören. Problematisch erscheint, wenn eben jene Schwierigkeiten zu tiefergreifenden Belastungen werden. Gerade bei der Analyse der Belastungen nach den einzelnen Studiengängen weist der Bachelor die höchste Anzahl an Belastungen auf. Im Mittelpunkt der studentischen Kritik steht dabei das Prüfungssystem, welches durch einen extrem hohen zeitlichen Druck, dadurch kaum zu bewältigende Stoffmenge und zu enge Taktung der Prüfungen charakterisiert wurde. Dies kann bisweilen bei Bachelor-Studierenden verstärkt zum Fachwechsel oder gar zum Studienabbruch führen, wobei zu einer endgültigen Bewertung weitere empirische Daten gesammelt werden müssen. Dennoch kann auch hier durch die eben beschriebene Überforderungen der Studierenden eine fehlende oder zumindest eingeschränkte Grundlage für die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement konstatiert werden.

Zur Untersuchung der Studierbarkeit wurde zudem der Studiendruck thematisiert. Dabei wurde zwischen objektivem und gefühltem Druck unterschieden, die sich wiederum aber bedingen können. In der Tat stehen die heutigen Studierenden unter einem objektiven Druck. Die angesprochenen Probleme der Studierbarkeit, insbesondere der Notendruck, aber auch die Verpflichtung zur Studienfinanzierung stehen dafür stellvertretend. Außerdem steigt der gefühlte Druck für die Studierenden an. Sie nehmen dabei vor allem die enge Taktung des Prüfungssystems und die zeitliche Studienauslastung, eventuell auch in Kombination mit der Notwendigkeit zur Nebenerwerbsarbeit, wahr. Aber auch der externe Erwartungsdruck, der unter anderem durch die Schlagworte internationaler Wettbewerb, Berufsbefähigung (Employability),

Globalisierung und ausweitende Konkurrenz gespeist wird, wird von den Studierenden registriert und beeinflusst das Studienverhalten sowie den Beratungsbedarf der Studierenden, beispielsweise bei den psychologischen Diensten des DSW. Dies kann selbstverständlich auch Rückwirkungen auf die Bereitschaft ehrenamtlichen Engagements Studierender haben.

In einem zweiten Schritt wurde die studentische Finanzierung des Studiums thematisiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Studierenden ihr Studium zumeist durch eine Mischung aus finanzieller Hilfe des Elternhauses, durch eigenen Verdienst (Nebenerwerb) und im Falle eines Förderanspruchs aus der BAföG-Unterstützung finanzieren. Dabei rangiert der Verdienst durch Nebenerwerbsarbeit an der zweiten Position und stellt damit einen wichtigen Teil zur Studienfinanzierung dar, wofür aber auch natürlich Zeit verwendet werden muss. Die stärkere Studienbelastung des Bachelor-Studiengangs hat zur Folge, dass weniger Zeit für den Nebenverdienst investiert werden kann und damit womöglich geringe finanzielle Möglichkeiten bestehen. Das heißt aber auch, dass Studierende, die nach Studiengängen des Bologna-Prozesses ihr Studium bestreiten, höchstwahrscheinlich weniger Zeit und Geld für ehrenamtliches Engagement aufwenden können.

Die Rolle der Nebenerwerbsarbeit wurde nochmals gesondert untersucht. Dabei fällt auf, dass die derzeitige soziale Lage die Abkehr vom klassischen Studentenbild, d.h. volle Konzentration auf das Studium, erfordert. Die Studierenden müssen demnach mehr für die Gewährleistung der Finanzierung ihres Studiums nebenerwerblich arbeiten. So kann für manche Studierende attestiert werden, dass diese durch zeitliche Belastung von Studium und Nebenerwerb quasi eine Vollbeschäftigung (manchmal sogar darüber hinaus) inne haben. Paradoxiertweise verlangen die Anforderungen des Bologna-Studiums aber eigentlich eben jenes klassische Studierendenbild. Diese Unstimmigkeit aus sozialer Lage (Notwendigkeit von Erwerbstätigkeit) und den hohen Anforderungen des Studiums (Bologna-Prozess) nivellieren den Aktionsraum für studentisches Ehrenamt.

Die Einführung von Studiengebühren bildet einen weiteren, wegen ihrer Betragshöhe weitaus größeren Einschnitt in den Finanzhaushalt der Studierenden. Wiederum stellt sich der eigene Verdienst, neben der elterlichen Unterstützung, als zweitwichtigste Säule zur Finanzierung der Studiengebühren heraus. Wie eben schon bei den Rückwirkungen der

Nebenerwerbstätigkeit ausgeführt wurde, können die Studiengebühren negative Auswirkungen für ehrenamtliches Engagement Studierenden haben, da diese weiter bei Zeit und Geld eingeschränkt sind. Letztlich bündelt sich in der Betrachtung der Studienfinanzierung in der studentischen Selbsteinschätzung gegenüber der eigenen finanziellen Situation. Auffällig wurde, dass keinesfalls jeder Studierende von sich sagen kann, dass jene individuelle finanzielle Situation als gesichert gelten kann. Diese eher psychologische Herangehensweise verhält sich im Grunde wie beim Studiendruck (bezüglich Noten etc.): Je negativer die Selbsteinschätzung ist, desto weniger scheint eine Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement gegeben.

In einem letzten Schritt zur Erfassung der Hochschulwirklichkeit wurden der Wandel der Partizipationsbereitschaft anhand der politisch-gesellschaftlichen Orientierungen und Werte von Studierenden mithilfe einer Längsschnittstudie (Bargel 2008) analysiert. Das politische Interesse hierbei ist im Zeitvergleich zwischen 1983 und 2007 stark zurückgegangen. Dieses Desinteresse an Politik drückt sich auch beim traditionell geringen Interesse an der Hochschul- und insbesondere an studentischer Politik aus. Dabei ist zu bemerken, dass das Engagement bei der studentischen Selbstverwaltung und bei offiziellen Hochschulgremien aber stets gering war. Im Gegensatz dazu fällt auf, dass die Beteiligung bei den Fachschaften, den informellen Aktionsgruppen sowie bei den Studentenverbindungen beträchtlich gefallen ist. Weiterhin ist festzustellen, dass der Kreis der Desinteressierten mit 60% die größte Gruppe stellt. Mit der Diskussion um mangelnde Partizipationsbereitschaft und der großen Mehrheit jener Desinteressierten wird einerseits von einer neuerbaren Dienstleistungsmentalität der Studierenden gesprochen. Andererseits wird die Hochschule wiederum als Dienstleistungsunternehmen bezeichnet. Die Problematik dreht sich hierbei um eine veränderte soziale Rolle der Studierenden an der Hochschule, bei dem die die Berufsqualifizierung in den Vordergrund, die Mitwirkung in den Hintergrund tritt. Studiengebühren können diesen Wandel (Studierende als Kunden anstelle als partizipativer Teil der Hochschule) befördern. Die Qualifizierung für das spätere Berufsleben (Employability) ist allerdings ein Kernziel des Bologna-Prozesses. So kann zumindest unterstellt werden, dass Bologna diesen Transformationsprozess bezüglich der Teilhabe und Mitwirkung von Studierenden an der Hochschule nicht entschleunigt.

Es ist aber auch anzumerken, dass der Bologna-Prozess nicht die alleinige Schuld bei den zu Tage tretenden Problemen trägt. So sind fehlerhafte nationale Umsetzungen von Bologna (z.B. Anwesenheitslisten), Finanzierungsprobleme der Studierenden oder die Einführung von Studiengebühren nicht unmittelbar und notwendigerweise auf den Bologna-Prozess zurückzuführen. Allerdings birgt die Kombination aus Bologna-Prozess und Problemlagen, die schon vor der Einführung von Bologna präsent waren, eine eindeutige Gefahr für die Zukunft des studentischen Ehrenamts. Exemplarisch soll hier noch einmal die Unversöhnlichkeit von mangelhafter Studierbarkeit, der Notwendigkeit der studentischen Erwerbstätigkeit und der dadurch marginalisierten Möglichkeit zum ehrenamtlichen Engagement Studierender genannt sein.

All dies schafft einen Zustand, in dem ehrenamtliches studentisches Engagement während des derzeitigen Bologna-Studiums von den Studierenden nachrangig kategorisiert wird. Mehr noch: Mit dem Bologna-Prozess und der Schaffung eines europäischen Hochschulraums haben sich diese Entwicklungen zudem gebündelt. Es soll mehr internationale Mobilität, eine bessere Studierbarkeit und somit ein effizienteres Studieren erreicht werden. Dadurch sollen Europas Hochschulen weltweit mehr Akzeptanz erlangen und gewappnet für den globalisierten Wettbewerb sein. Damit wächst aber auch das Risiko bei den Studierenden, letztlich zu den „Verlierern“ zu gehören (vgl. Bargel 2008, S. 6). Einen nachhaltigen Aktionsraum für studentisches Ehrenamt – bei dem zum Beispiel die Gemeinwohlorientierung im Vordergrund stehen soll – scheint es bei einer solchen Konstellation nicht oder nur schwer zu geben.

Potential für ehrenamtliches Engagement Studierender zeigt sich aber bei der Beteiligung an sozialen und kulturellen Angeboten an der Hochschule. Dabei ist zwar ein geringer Rückgang der Partizipation festzuhalten, der aber bei weitem nicht so ausgeprägt ist wie bei der Hochschul- und studentischen Politik. Die höchste Beteiligung findet sich hierbei im Studentensport. Daraus kann gefolgert werden, dass Studierende unter den derzeitigen Studienbedingungen zum einen die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement nicht vollkommen erloschen ist und zum anderen anscheinend sozial-kulturelle Angebote bevorzugt werden. Es bietet sich dadurch an, dieses Potential – auch oder gerade im Bologna-Prozess – zu nutzen.

„Um sicherzustellen, dass die Rahmenbedingungen des Studiums die Bedürfnisse und Möglichkeiten von Studierenden berücksichtigen, ist durchaus eine Reform der Bologna-Reformen erforderlich. [...] Dass dieses Problem bisher vernachlässigt wurde, zeigen auch die Proteste in Deutschland und Österreich im Herbst 2009.“ (Orr 2010, S. 47-48)

Wenn wir also konstatieren können, dass der Studienalltag durch fehlende Studierbarkeit und finanzielle Belastungen der Studierenden zunehmend für Ehrenamt eingeschränkt wird, die grundsätzliche Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement (laut Freiwilligensurvey) dennoch gegeben ist, erscheint zur Förderung des studentischen Ehrenamt eine Lösung naheliegend: Das Einbinden des Ehrenamts in eben jenen Studienalltag.

In diesem Sinne könnte die Implementierung von studentischem Ehrenamt in universitäre Veranstaltungen geschehen. Ob und inwieweit solch ein Vorhaben gelingen kann, soll im nachfolgenden Kapitel anhand des Projekt K als induktives Fallbeispiel diskutiert werden.

5. ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN ZUR IMPLEMENTIERUNG:

DAS PROJEKT K

Gleich welche Bewertung die eben geführte Diskussion beinhaltet hat, die vehemente studentische Kritik verbleibt: Der Bologna-Prozess, so das einschlägige Urteil, behindere die Studierenden an Selbstentfaltung und (ehrenamtlichem) Engagement, welches über die Grenzen der Bologna-Anforderungen (z.B. Prüfungsordnungen) hinausgehe.

Es zeigte sich im vorangegangenen Kapitel, dass nicht nur und vor allem nicht unbedingt unmittelbar der Bologna-Prozess Schuld an der Misere ist. Dennoch verschärft er unweigerlich und wesentlich die Gegebenheiten des heutigen Studierens. Doch zeigte sich auch – nicht zuletzt bei der Betrachtung der international geschlossenen Bologna-Dokumente –, dass sich durchaus Spielräume zur Gestaltung, im Sinne von Einbinden ehrenamtlichen Engagements, in die heutigen vom Bologna-Prozess geprägten Hochschulen ergeben. Jener Spielraum müsse eben nur genutzt werden. Langfried (2010, S. 45) kritisiert hierzu zunächst einmal die Universitäten in Form der Dozenten selbst:

„Es ist vor allem die didaktische Einfallslosigkeit vieler Professoren und Professorinnen, die außer Referieren und Referieren-Lassen andere Lernformate entweder nicht zu kennen oder für unter ihrer Würde zu betrachten scheinen, die das Leiden der Studierenden hervorruft. Forschendes Lernen im Sinne Humboldts ist dagegen immer dann möglich, wenn man die ausgetretenen Wege veralteten akademischen Unterrichts verlässt: z.B. durch Projekt-Studium [...]. Dass solche *Sperenzien* unter den Bedingungen der vom staatlichen Vorschriftenkorsett getragenen, sogenannten *Massen-Universität* nicht gehen würden, kann ich nicht glauben. Es fehlt ja oft schon am Willen, es zu versuchen.“

Baumann (2010, S. 133) fügt verschärfend hinzu:

„Dabei sind im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses fast alle Probleme hausgemacht, also Fehler der nationalen bzw. Länderebene.

Jammern allein hilft aber nicht; Lösungen müssen her. Und diese Lösungen müssen das Hauptanliegen der Zeit nach 2010 sein.“

Der angesprochenen Forderung nach Lösungen wird sich in diesem Kapitel gewidmet. Um aus dem Bologna-Dilemma herauszukommen, ist es notwendig, sich dem Korsett von Bologna zu stellen und kreativ damit umzugehen. Es soll dabei gezeigt werden, dass ehrenamtliches Engagement Studierender innerhalb des Bologna-Prozess sehr wohl möglich ist. Dabei muss, wie bereits in der Einleitung (Gliederungspunkt 1.2.) nochmals erwähnt werden, dass das folgende Kapitel unter dem Stichwort eines möglichen Lösungsvorschlages bzw. -ansatzes steht, da es zum einen vermessen erscheint, den *einen* Königsweg für sich in Anspruch zu nehmen. Zum anderen sollen aber genauso Probleme, kritische Nebeneffekte und Herausforderungen beim nachfolgenden Ansatz thematisiert werden.

Eine mögliche Versöhnung der Themenkomplexe von Bologna-Prozess und ehrenamtlichem Engagement Studierender könnte der hier verfolgte Weg des Einbindens von ehrenamtlichem Engagement Studierender in universitäre Veranstaltungen sein. Dieser Weg wird im Folgenden anhand des induktiven Fallbeispiels Projekt K, eine Praxisinitiative im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium an der Universität Kassel, diskutiert.

Zunächst soll die Entstehung des Projekt K rekonstruiert werden, um Entwicklungslinien, auch in Hinblick auf etwaige Veränderungen durch die Bologna-Einbindung des Projekts, zu kristallisieren. Dabei durchlief das Projekt K bis zu seinem heutigen Stadium zwei Veränderungsphasen, die im Gliederungspunkt 5.1. skizziert werden sollen. Nachfolgend wird der Ist-Zustand des Projekt K herausgearbeitet. Daran anschließend wird sich der Umsetzung des Projekts in die Bologna-Struktur gewidmet, wobei die spezifischen Rahmenbedingungen der Universität Kassel dargestellt und die inhaltlich-strukturellen Veränderungen analysiert werden. Daraus hervorgehend lässt sich der Stellenwert des ehrenamtlichen Engagements innerhalb des nach Bologna umgestalteten Projekt K schlussfolgern.

5.1. Zur Genese des Projekt K

Zunächst soll die Entstehung des Projekt K thematisiert werden. Dazu werden die Struktur bzw. der Aufbau und die Inhalte der zwei „Vorläufer“ – das Kasseler Schülerhilfeprojekt (1993 bis 2000) und das Projekt K (2000 bis

2007) – betrachtet. Bedeutsam ist dies, um nachvollziehen zu können, was bei einer Implementierung eines Projekts in den Bologna-Prozess beachtet und gegebenenfalls transformiert werden musste. Gleichsam wird erst durch die Genese des Projekts deutlich, inwieweit sich ehrenamtliches Engagement Studierender im Projekt K ergibt bzw. ermöglicht wird.

Angemerkt sei, dass bei der Beschreibung der beiden Vorläufer an dieser Stelle nur das Wesentliche skizziert werden kann, da darüber hinaus gehende Analysen den Rahmen der Arbeit sprengen würden. Für genauere und tiefergehende Darstellungen, insbesondere bezüglich der Themenkomplexe „(reflexive) Fallarbeit“ und „Professionalisierung des Lehrerberufs“, sei vor allem auf Garlichs (2000) und Pietsch (2010) verwiesen.

5.1.1. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt von 1993 bis 2000

„Wie soll man begreifen, dass jedes Kind einzigartig ist, wenn man im Alltag nur wenig Umgang mit Kindern hat?“ (Garlichs 2007, S. 21)

Diese grundlegende Frage ist der Grundstein des Kasseler Schülerhilfeprojekts und somit auch des heutigen Projekt K. Das besagte Projekt startete unter der Leitung von Ariane Garlichs im Jahre 1993 an der damaligen Gesamthochschule Kassel (heute Universität). Dabei verfolgte Garlichs zwei Grundideen, warum solch ein Projekt von Bedeutung sei:

- Es gibt viele Kinder in der Gesellschaft, die mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit durch verständnisbereite, geduldige Erwachsene bedürfen und
- es gibt gleichsam Studierende, „die von sich aus geneigt sind, diesen Kindern Zeit zu schenken, aber keine Unterstützung finden, wenn sie sich in unlösbare Probleme verwickeln“ (ebd., S. 24).

Daraus entwickelt Garlichs (2000, S. 8-10) drei Schlussfolgerungen, die das Projekt angehen sollte:

1. *Das Schülerhilfeprojekt soll auf aktuelle Notlagen in Schulen reagieren.* Es macht die Schule in Identifikation mit einem Kind erfahrbar und zwingt so zur Auseinandersetzung mit Schulrealität und Schulkonzeptionen.

2. *Es soll auf Defizite in der akademischen Ausbildung reagieren.* Es versucht die unterschiedlichen Dimensionen des Bildungs- bzw. Lehr-Lern-Prozesses zu integrieren. Dabei unterstreicht es zudem die Ernsthaftigkeit personaler Beziehungen, die besonders eindringlich bei einer (längerfristigen) Übernahme von Verantwortung erfahrbar wird.
3. *Das Schülerhilfeprojekt soll versuchen, den Dialog zwischen Theorie und Praxis zu intensivieren.* „Dies geschieht in einer Wiese, in der jede Seite auf die andere zum Erkenntnisgewinn angewiesen ist, als in einem vom Grundsatz her symmetrischen Dialog“ (ebd., S. 10).

An dieser Stelle setzt das Kasseler Schülerhilfeprojekt an, welches sowohl Dienst an der Gesellschaft zum Ziel hatte, aber gleichzeitig auch ein Ausbildungsprojekt für Lehramtsstudierende sein wollte.

Grundsätzlich sollte eine Patenschaft mit einem „bedürftigen“ Kind eingegangen werden, in der Studierende durch die Übernahme einer verantwortlichen Aufgabe (einschließlich Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Verschwiegenheit o.Ä.) förderliche Bedingungen für sich und ein Patenkind herzustellen haben. Garlichs (2007, S. 24) definiert dieses Lernsetting als sehr offen, wobei es aber eine klare Intention zur Entfaltung von Student und Kind beinhaltet. Gleichwohl bedarf es zur Unterstützung der Studierenden eines dichten Netzes an Begleitveranstaltungen (vgl. ebd.). Dazu wurden vier parallele Kleingruppen mit in der Regel je sechs Studierenden gebildet. Diese trafen sich alle zwei Wochen zu einer mindestens zweistündigen Sitzung unter Leitung eines Hochschullehrers. In diesen Sitzungen wurden Anregungen zur praktischen Arbeit entwickelt, wobei über das inhaltliche Arbeitsprogramm jede Gruppe selbst (je nach Bedarf und auftauchenden Problemen) entschieden hat. Zudem wurden Supervisionsgruppen gebildet, die je zwölf Studierende umfassten und sich ebenfalls 14-tägig trafen, um möglicherweise auftretende Beziehungsprobleme in der Arbeit mit dem Patenkind zu klären. Dreimal im Semester fanden so genannte Foren (zwei davon dreistündig, eines als Wochenendveranstaltung) statt, um die praktisch gemachten Erfahrungen mit erziehungswissenschaftlicher Theorie zu unterfüttern und aufzuarbeiten (vgl. Garlichs 2000, S. 11; Garlichs 2007, S. 24).

5.1.2. Das Projekt K von 2000 bis 2007

Im Jahre 2000 wurde das Projekt mit ausgeweiteter Konzeption unter der Leitung von Susanne Pietsch und mit dem neuen Projekttitel „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ weitergeführt.

Dabei wird der pädagogische Alltag mit Kindern als Ausgangspunkt genommen und es wird davon ausgegangen, dass eine Konfrontation der Studierenden mit Kindern unterschiedlichster Herkunft, mit individuellen Biografien, verschiedensten Wünschen und Bedürfnissen stattfindet. Diese Wahrnehmung wird vor allem dann verstärkt, wenn Kinder, die es durch ihre besonderen Lebensumstände „schwer“ haben, den Pädagogen und Lehrern auffallen, anders sind und dadurch problematisch erscheinen (vgl. Pietsch 2007, S. 105, 107). Wie können der Umgang mit diesen Kindern und das Verständnis für sie in der universitären Ausbildung erlernt werden? Dieser Herausforderung sollen sich die am Projekt K teilnehmenden Studierenden stellen.

Dabei konnten zehn bis fünfzehn interessierte Studierende des Grundschullehramts, der Sozialpädagogik oder des Magisterstudiums Erziehungswissenschaft zwischen zwei Formen der Mitarbeit wählen:

- a) Die Übernahme einer Patenschaft für ein einzelnes Kind, mit dem sie sich ein ganzes Jahr wöchentlich einmal für mindestens drei Stunden treffen oder
- b) die Beteiligung an der Leitung einer sozialpädagogischen Spielgruppe, die sich ebenfalls wöchentlich einmal in den Räumlichkeiten des Kasseler Familienberatungszentrums trifft (vgl. ebd., S. 104; Pietsch 2009, S. 153).

Inhaltlich steht das Graphem „K“ dabei für...

- ... Kinder aus Kassel,
- ... Kontinuität sowie
- ... Kooperation und Kompetenz.

Im Projekt K übernehmen Studierende also für ein „zuwendungsbedürftiges“ Kind oder eine sozialpädagogische Spielgruppe eine einjährige Patenschaft, wobei sie diese begleiten, unterstützen und fördern. Kontinuität ist dabei ein

Schlüsselbegriff; für die Kinder wie auch für die Studierenden, denn auch den Kindern wird zugesichert, dass die Studierenden sich über einen festen Zeitraum regelmäßig mit ihnen treffen. Gleichsam erhalten die Studierenden einen „längerfristige[n] Praxisbezug mit hoher Eigenverantwortlichkeit [...], der zudem durch die Projektgruppe als stabiler Bezugsrahmen begleitet wird“ (Pietsch 2007, S. 106). Die Begriffe Kooperation und Kompetenz dienen als Kennzeichen professionellen Handelns und illustrieren die Wissenschaftlichkeit des Projekts.

Das Projekt K versteht sich als Kooperationsprojekt an der Universität Kassel im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften, das seit 2001 eine Zusammenarbeit mit dem Kasseler Verein „Familienberatungszentrum für Kinder, Jugendliche und Familien“ (KaFa) pflegt. Im Jahre 2005 konnte das „Beratungs- und Förderzentrum der Astrid-Lindgren-Schule“ (BFZ) als neuer Kooperationspartner hinzu gewonnen werden. Durch die beiden unterschiedlichen Kooperationspartner wird zum einen die Nähe zur schulpädagogischen Arbeit und zum anderen zur außerschulischen Förderung und Unterstützung gewährleistet (vgl. ebd., S. 104).

Strukturell war das Projekt K folgendermaßen aufgebaut: Bei der sozialpädagogischen Spielgruppe führten Studierende, in Zusammenarbeit mit Therapeuten des KaFa, mit mehreren Kindern gemeinsame und individuelle Förderung vor dem Hintergrund spezieller Thematiken der teilnehmenden Kinder (beispielsweise Scheidung oder Trennung der Eltern) durch. Die Teilnehmer der sozialpädagogischen Spielgruppe und die Paten kommen gemeinsam bei der pädagogischen Begleitung und der Supervision zusammen. Diese beiden Veranstaltungen fanden im wöchentlichen Wechsel statt und waren für die Projektteilnehmer verpflichtend.³⁷ Zudem waren die sogenannten Quartalstreffen ein fester Bestandteil beim Projekt K. Dabei trafen sich in jedem Quartal alle Paten, deren Kinder, die Projektleiterin und weitere am Projekt direkt oder indirekt beteiligte Personen für gemeinschaftliche Unternehmungen an einem Nachmittag (vgl. ebd., S. 110-111).

³⁷ Für eine Darstellung der Inhalte wird auf die Beschreibung des heutigen Projekt K unter Gliederungspunkt 5.2. verwiesen, da sich in der inhaltlichen Dimension nichts geändert hat, so dass hier eine Dopplung bei der Vorgeschichte vermieden werden soll.

5.2. Das heutige Projekt K (ab 2007)

Vorbemerkung:

Im Folgenden wird der Ist-Zustand des Projekt K dargestellt, wobei der konkrete Aufbau und die Inhalte des heutigen Projektes erläutert werden. Gleichsam ist zu sagen, dass diese inhaltlich-strukturelle Beschreibung bereits die Veränderungen, die sich durch die Implementierung des Projekts in die Bologna-Struktur ergeben haben, beinhaltet. Diese Darstellung erscheint insoweit sinnvoll, weil die inhaltlichen und strukturellen Veränderungen miteinander einhergehen und sich somit nicht trennen lassen. Diese Vorgehensweise schafft aber eine Basis, um dann gesondert im Gliederungspunkt 5.3. die Implementierung des Projektes in den Bologna-Prozess, einschließlich der speziellen Rahmenbedingungen an der Universität Kassel, zu untersuchen und gegebenenfalls Probleme bei der Transformation herauszuarbeiten.

Allgemeines:

Das Projekt K ist ein fallorientiertes Projektseminar, welches Lehramts- und Magister-Studierenden bereits während ihres Studiums ein Praxisfeld eröffnet. Die Projektverantwortung trägt hierbei seit dem Jahre 2005 Friederike Heinzel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Ansprechpartnerin und Betreuerin des Projekts ist seit Oktober 2007 Sarah Alexi, die auch das erziehungswissenschaftliche Begleitseminar leitet. Für die Supervision ist weiterhin (wie auch schon zu Projektzeiten unter der Leitung von Susanne Pietsch) Charlette Auque-Dauber verantwortlich.

Die Studierenden übernehmen für die Dauer von zwei Semestern eine Patenschaft für ein Kind im Grundschulalter, das sich in einer schwierigen Lebenslage befindet. Dabei treffen sich die Studierenden einmal wöchentlich für drei Stunden (auch während der veranstaltungsfreien Zeit bzw. den Schulferien)³⁸ mit dem Patenkind. Hinzu kommen die regelmäßige Teilnahme am Seminar der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung und die verbindliche Teilnahme an der begleitenden Reflexionsveranstaltung (Super-

³⁸ Ausgenommen davon sind selbstverständlich Urlaubszeiten (der Studierenden), Krankheiten oder Urlaub des Patenkindes.

vision). Beide Begleitveranstaltungen finden im wöchentlichen Wechsel statt. Außerdem gehört zur Teilnahme am Projekt K die Beteiligung der Studierenden an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Gruppentreffen, so genannten Semestertreffen (vgl. Projekt K-Homepage 2011³⁹).

Die Patenschaft:

Durch die Übernahme einer Patenschaft und die damit einhergehenden wöchentlichen Treffen mit dem Patenkind bietet sich für die Studierenden die Möglichkeit, heutige Kinderwelten unmittelbar zu erleben und zu erfahren. So können Lebensbedingungen einzelner Kinder sowie soziokulturelle Hintergründe erfasst und verstanden werden. Die beteiligten Kinder wiederum erleben durch die patenschaftliche Begleitung außerschulische und außerfamiliäre Beziehungen zu erwachsenen Personen, wodurch die betreuten Patenkinder persönliche Zuwendung erhalten, individuell gefördert und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden. Darüber hinaus werden die Eltern durch die Patenschaften unterstützt und gegebenenfalls entlastet, indem eine weitere Bezugsperson für das eigene Kind hinzukommt. So avancieren auch die Studierenden im besten Falle zum Ansprech- und Austauschpartner für die Eltern (vgl. ebd.).

Erziehungswissenschaftliches Begleitseminar:

Im erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar behandeln die Studierenden fallrelevante Themen, die für das betreute Patenkind oder in der Beziehung und im Umgang mit dem Patenkind relevant sind, bzw. Themen, mit denen die Studierenden während ihrer Patenschaftszeit konfrontiert werden. Dies geschieht vor allem über die Bearbeitung von theoretischem Hintergrundwissen, welches in Form von Referaten, Kurzvorträgen oder Dokumentationen zu ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themen ins Seminar eingebracht wird. Außerdem wird die Arbeit mit dem Patenkind in einem pädagogischen Tagebuch reflektiert und in einem Förderleporollo stichpunktartig schriftlich festgehalten. Darüber hinaus wird im Begleitseminar jeweils eine „Blitzlichtrunde“ durchgeführt, um den aktuellen Stand der Patenschaft abzu-

³⁹ Derzeit gibt es (noch) keine weiteren Quellen zur inhaltlichen und strukturellen Beschreibung des Projekt K, so dass sich auf dessen Homepage bezogen werden muss. Diese ist in Unterseiten gegliedert, wobei hier zur besseren Übersichtlichkeit der Quellenangabe immer die Startseite genannt wird.

fragen. Im Bedarfsfall wird einzelnen Fallbesprechungen mehr Zeit eingeräumt, um die akute Problematik einer Situation bearbeiten und gemeinsam nach Handlungsalternativen suchen zu können. Abschließend präsentieren die Studierenden ihre Arbeit in Form von mündlichen Fallvorstellungen und reflektieren abermals ihre Arbeit im Hinblick auf die Entwicklung des Patenkindes sowie bezüglich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung (vgl. ebd.).

Fallstudien und Examensarbeiten:

Die Studierenden schließen die Veranstaltung mit einem schriftlichen Fallbericht ab. Einige Studierende entschließen sich zudem, die Mitarbeit im Projekt K als Ausgangspunkt ihrer Examens- oder Magisterarbeit⁴⁰ zu nehmen und den Fallbericht zu erweitern und zu einer Fallstudie auszubauen.

„Unter Einbezug qualitativer Forschungsmethoden werden umfassende Fallstudien erarbeitet, die einen Einblick in die jeweils spezifische Lebenswelt des von ihnen betreuten Kindes ermöglichen und den Fall auf wissenschaftlicher Grundlage analysieren.“ (Zentrum für Lehrerbildung Kassel 2010, S. 45)

Begleitung durch Supervision:

Begleitet werden die Studierenden während ihrer Projektmitarbeit durch eine regelmäßige Supervision. Hier wird vorrangig mit der Methode des Psychodramas gearbeitet. Diese wird durch eine eigens damit beauftragte externe Supervisorin durchgeführt. Die Supervision findet in der Regel alle 14 Tage statt, kann aber bei Bedarf (auch als Einzeltermin) genutzt werden. Die Supervision als Teilveranstaltung ist für die Seminarteilnehmer verpflichtend und soll ihnen die Gelegenheit geben, sich über ihre Erfahrungen in der Begegnung mit den Kindern und deren Umwelt (insbesondere Familie und Schule) auszutauschen. Des Weiteren wird es dadurch möglich, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, sich selbst in dem Prozess zu reflektieren und neue Wege für den Umgang bei Problemsituationen zu finden (vgl. Projekt K-Homepage 2011). Um die Bedeutsamkeit der Supervision für das

⁴⁰ Auf der Website des Projekt K sind Titel und Verfasser der verschiedenen angefertigten Fallstudien einzusehen.

Projekt K zu illustrieren, soll hier stellvertretend eine Erfahrung einer Studentin angegeben werden:

„Mit Hilfe der Methode des Psychodramas wurden mir in der Supervision persönliche Probleme mit meinem Patenkind sowie die Sicht des Kindes selbst aus einer anderen Perspektive aufgezeigt. Durch das Hineinschlüpfen in verschiedene Rollen, die einem in der Patenschaft in Form der Mutter oder des Vaters seines ‚Kindes‘ begegnen, versteht man viele Situationen besser und ich konnte dadurch toleranter und distanzierter mit schwierigen Momenten umgehen.“ (ebd.⁴¹)

Semestertreffen:

Während der zehnmonatigen Patenschaft sind zwei Semestertreffen gemeinsam mit allen Kindern und Studierenden vorgesehen. Diese werden in den Räumlichkeiten der Universität Kassel (insbesondere der Grundschulwerkstatt) oder auch außerhalb der Universität, wie im Buga-Gelände von Kassel oder als gemeinsamer Ausflug wahrgenommen. Die Planung, Durchführung und Evaluation liegt hierbei in den Händen der Studierenden (vgl. Projekt K-Homepage 2011).

Kooperationspartner:

Wenn wir von einem Projekt mit Kindern und deren Paten reden, stellt sich die Frage, wie diese überhaupt an die Studierenden vermittelt werden. Dafür kooperiert das Projekt K, wie bereits in Punkt 5.1. erwähnt, zum einen mit dem KaFa und zum anderen mit dem BFZ. Beide Einrichtungen melden für jeden Durchgang jeweils sechs Kinder, die für eine Weiterförderung im Rahmen des Projekt K in Frage kommen. Zudem werden Vertreter von KaFa und BFZ zu Sitzungen der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung eingeladen und übernehmen die Gestaltung einer Seminarsitzung. So können auch die Studierenden beide Institutionen mit ihren unterschiedlichen Aufgabengebieten und Vorgehensweisen kennen lernen (vgl. ebd.).

⁴¹ Der Wortlaut dieser Aussage findet sich bei der Unterseite „Erfahrungen“ unter „Supervision“ unter folgenden Link: <http://www.uni-kassel.de/fb1/Projekt-K/homepage/erfahrungen/supervision.html>

Förderer:

Das Projekt K hat zur Unterstützung der Studierenden bei ihrer Arbeit mit den Patenkindern Unterstützung und Förderung unterschiedlichster Art durch verschiedene Firmen und Institutionen gewonnen. Beispielhaft sollen an dieser Stelle nur die „großen“ Förderpartner genannt werden. So würdigen die *Städtischen Werke AG Kassel* das Engagement der Studierenden, indem diese freien und die Patenkinder ermäßigten Eintritt in die von ihnen betriebenen Schwimmbäder erhalten. Außerdem stellen sie für die am Projekt K teilnehmenden Kinder Bus- und Straßenbahnfahrkarten für das Kassler Stadtgebiet zur Verfügung. Von der *Edeka-Gruppe* erhalten die Patenpaare Einkaufsgutscheine für den Herkulesmarkt in Vellmar (nahe Kassel), damit die Kinder zum Beispiel Erfahrung beim Einkauf von gesundem Essen sammeln können. Die Studierenden dokumentieren gemeinsam mit dem Patenkind die Verwendung der Gutscheine in einem Portfolio, welches wiederum am Ende im Herkulesmarkt ausgestellt wird. Zudem bekommen die Patenkinder von der *Edeka-Gruppe* ein T-Shirt mit Projekt K-Logo und *Edeka* beteiligt sich am Semestertreffen durch die Versorgung mit Getränken und Speisen. Der *Kasseler Hausfrauenverband* lädt die Studierenden und Patenkinder in der Adventszeit zum gemeinsamen Plätzchenbacken ein. Dabei werden die Räumlichkeiten sowie die zum Backen benötigten Zutaten unentgeltlich gestellt. Das Kasseler Naturkundemuseum als weiterer Partner des Projekt K richtet ein Gruppentreffen für die Paten und ihre Kinder aus, welches von einem Museumspädagogen betreut und gestaltet wird. Dazu erhalten die Patenpaare einmal die Möglichkeit, das Museum kostenlos zu besuchen (vgl. ebd.).

5.3. Die Bologna-Implementierung

In einem nächsten Schritt wird sich explizit der Implementierung des Projekt K in die Bologna-Struktur gewidmet. Dabei werden zwei Linien verfolgt: Zum einen werden die neuen Rahmenbedingungen dargestellt, zum anderen werden die konkreten Veränderungen an der Struktur und den Inhalten des nun von Bologna geprägten Projektes diskutiert.

5.3.1. Veränderte Rahmenbedingungen

Immer mehr Hochschulen haben im Zuge des Bologna-Prozesses ihre Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge auf die international favorisierten Bachelor-Master-Studiengänge umgestellt. Durch Bologna wurden auch die Lehramtsstudiengänge in den meisten Bundesländern in Deutschland in ein gestuftes Bachelor-Master-System transformiert. Inzwischen liegen Modelle zu Bachelor- und Masterabschlüssen der verschiedenen Lehramtsstudiengänge vor, wie Heinzl & Garlich (2007, S. 13) treffend zusammenfassen:

„Dies[e] reichen von grundständigen Modellen mit einer Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft bis hin zu konsekutiven Ansätzen ohne Anspruch auf Grundständigkeit.“

Aber die mit der Bologna-Umstellung einhergehende Diskussion über die Ausgestaltung der Lehrerbildung bezieht sich nicht nur auf die Einführung von Bachelor und Master, Modularisierung und Credits oder auf die Zahl und Anteile der zu studierenden Fächer oder auf die Länge des Studiums. Ebenso wird über die Entwicklung von Kerncurricula und die Festlegung von inhaltlichen Schwerpunkten sowie professionsspezifischer Kompetenzen und Standards und die Rolle des Staatsexamens gestritten (vgl. ebd.). Ab dem Wintersemester 2005/06 wurden an der Universität Kassel die modularisierten Lehramtsstudiengänge eingeführt. Ziel der Modularisierung ist der baukastenartige Aufbau eines Studiums. Die einzelnen Module fungieren als eben jene Bausteine (vgl. Sidler 2005, S. 41). Dabei kann die Modularisierung als Zwischenphase von den „alten“ Lehramtsstudiengängen hin zu einem gestuften Bachelor-Master-System angesehen werden. Als Studienabschluss verbleibt innerhalb dieser Modularisierung allerdings weiterhin das Staatsexamen anstelle eines Master of Education⁴².

Auch das Projekt K musste sich den gewünschten Vorgaben von internationaler, nationaler und universitärer Seite anpassen und wurde zum Wintersemester 2007/08 in die modularisierte Struktur überführt. Folglich heißt

⁴² Dieser Master of Education wird bei einem komplett umgestellten Studiensystem der Lehrerbildung als Studienabschluss vergeben. Die Ruhruniversität Bochum beispielsweise hat schon seit dem Wintersemester 2001/02 fast alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienfächer, darunter auch die Lehramtsstudiengänge in das Bachelor-Master-System überführt.

das aber auch, dass seitdem das Bologna-Korsett für das Projekt strukturgebend ist.⁴³

Nach der nach dem Bologna-Prozess eingesetzten Modulprüfungsordnung von 2007 ist das Projekt K als Veranstaltung im Schwerpunktmodul 7 des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums der Kasseler Lehrerbildung eingebettet. Mittlerweile wird das Projekt K für drei der in Kassel angebotenen Schulstufenbezüge geöffnet, nämlich für das Lehramt an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien. Vormalig richtete sich das Projekt ausschließlich an Grundschul-Lehramtsstudierende, bevor es allmählich weiter geöffnet wurde.

Aber was ist das *erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium* eigentlich? Diese Kasseler Besonderheit für eine grundständige Lehrerbildung – meist abgekürzt nur „Kernstudium“ genannt – umfasst als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Kassel in allen Lehramtsstudiengängen (Grundschule, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium) ein Drittel des Gesamtlehramtsstudiums. Strukturell gliedert sich das Kernstudium in eine Einführungsveranstaltung (nach jeweiligem Schulstufenbezug), vier Basismodule und vier darauf aufbauende Schwerpunktmodule. Für die Grundschullehramtsstudierenden wird zudem ein Modul zur ästhetischen Bildung und Bewegungserziehung angeboten. Des Weiteren durchlaufen die Lehramtsstudierenden im Kernstudium ihr erstes von insgesamt drei Schulpraktika (vgl. Modulprüfungsordnung Kernstudium 2007).

Das Schwerpunktmodul 7 ist die Vertiefung des Basismoduls 3. Bei diesem Modulverbund steht der Themenkomplex „Beobachten, Beraten, Fördern im pädagogischen Feld“ im Vordergrund. Folgende Kompetenzen sollen in den beiden Modulen eingeübt werden:

- Kenntnisse über individuelle Entwicklung und Sozialisation für pädagogisches Handeln nutzen können

⁴³ Daneben bleibt das Projekt weiterhin zugänglich für den auslaufenden Studiengang Magister Erziehungswissenschaft. Das Projekt K ist allerdings nicht geöffnet für den an der Universität Kassel angebotenen Studiengang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Folgenden wird sich aufgrund der Fragestellung auf den nach Bologna umgestellten Lehramtsstudiengang konzentriert.

- Soziale und interaktive Prozesse in Schule und Unterricht reflektieren, Heterogenität erkennen und anerkennen
- Kommunikation und Konfliktlösungen im pädagogischen Feld fördern
- Methodische Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik kennen
- Möglichkeiten und Grenzen der Leistungsbeurteilung kennen
- Sich einüben in pädagogisches Verstehen und Beratungskonzepte erproben (vgl. ebd., S. 604)

Das Basismodul 3 soll hierzu an die Kompetenzen heranzuführen, welche im Schwerpunktmodul 7 erneut aufgegriffen werden. Dies geschieht über eine vertiefende Auseinandersetzung mit Begriffen, theoretischen Konzeptionen und Forschungsergebnissen. Zudem sollen sich die Studierenden mit Forschungsmethoden und ihrer Anwendung beschäftigen. Ein letzter Punkt ist die Reflexion des Themenkomplexes in Bezug auf das Handlungs- und Berufsfeld (vgl. ebd.).

Die Studierenden müssen, damit sie das Schwerpunktmodul 7 absolvieren können, erst das dazugehörige Basismodul 3 erfolgreich bestehen. Eine weitere Auflage ist, dass sie die jeweilige Einführungsveranstaltung sowie ein weiteres Basismodul belegt haben müssen. Im Schwerpunktmodul 7 müssen die Studierenden eine Studienleistung erbringen, z.B. in Form eines Referats, der Gestaltung einer Seminarsitzung, eines wissenschaftlichen Protokoll oder eines Lerntagebuchs. Weiterhin bedarf es im modularisierten (Lehramts-) Studium als Modulabschluss einer Prüfungsleistung, die im besagten Modul entweder eine mündliche Prüfung (15 Minuten), eine Klausur (60 bis 90 Minuten) oder eine schriftlichen Ausarbeitung (10 bis 15 Seiten) ist. Nach Absolvieren des Schwerpunktmoduls 7 werden den Studierenden acht Credits (nach ECTS) angerechnet (vgl. ebd.).

Das Projekt K ist eine Praxisinitiative für Lehramts- und Magisterstudierende⁴⁴, welches nach Einführung der Modularisierung in der Veranstaltungsform

⁴⁴ Die Studierenden für den Studiengang Magister Erziehungswissenschaft können das Projekt als normales Seminar innerhalb ihres Studiums absolvieren. Nachfolgend wird aber sich auf die Kassler Lehrerbildung und ihrer Besonderheiten konzentriert. Hierbei sind derzeit – in Anbetracht der Übergangsphase, die mit den Umstellungsmodalitäten in Folge des Bologna-Prozess begründet ist – zwei Studienordnungen aktuell: Die so genannte „alte“ Studienordnung (vor Bologna) aus dem Jahre 1995 und die modularisierte Prüfungsordnung von 2007 (nach Einführung des

Projektseminar angeboten wird. Ziel eines Projektseminars ist die „selbstständige Auseinandersetzung und die eigenverantwortliche zielorientierte Bearbeitung einer komplexen Aufgabe“ (Anhang 2, S. 186) seitens der Studierenden, die das Projekt weitgehend selbstständig durchführen. Dazu werden im (Begleit-) Seminar Vorschläge beraten, worauf eine Verständigung der Arbeitsschwerpunkte erfolgt und theoretische Hintergründe erarbeitet werden. Das Projektseminar zeichnet sich weiterhin durch eine anwendungsorientierte Arbeit, kooperative Arbeitsformen, Präsentation der Ergebnisse (im Seminar oder hochschulöffentlich) und einen Projektbericht als Leistungsnachweis aus (vgl. Anhang 2, S. 186).

Zusammenfassend lässt sich zum Projekt K im Spiegel der beschriebenen Rahmenbedingungen sagen, dass dieses Projekt ausdrücklich die Gegebenheiten bzw. Rahmenbedingungen erfüllt. So trifft die obige Definition des Projektseminars vollends auf das Projekt K zu – nicht zuletzt durch die Kombination aus der selbstständigen Durchführung eines Projekts, der Erarbeitung und Präsentation von theoretischen Hintergründen als Referat und einem Leistungsnachweis in Form eines schriftlich verfassten Fallberichts. Auch die Einübung der geforderten Kompetenzen im Schwerpunktmodul 7 des Kernstudiums ist gegeben, insbesondere bei den beiden Punkten „Kenntnisse über individuelle Entwicklung und Sozialisation für pädagogisches Handeln nutzen können“ und „Kommunikation und Konfliktlösungen im pädagogischen Feld fördern“. Durch die strukturellen Wechselwirkungen (Begleitveranstaltungen und Praxisphase) im Projekt K werden Theorie und Praxis gewinnbringend verknüpft. Ebenso fügt sich das Projekt K in die formalen Vorgaben der Studien- und Prüfungsleistungen ein, indem beispielsweise ein Referat (Studienleistung) und ein Fallbericht (Prüfungsleistung) von den Studierenden angefertigt werden. Auch die Projektbetreuerin Frau Alexi selbst (Anhang 1, S. 184) kommt zu einem zufriedenstellenden Urteil bezüglich der Einpassung des Projekts in den Bologna-Prozess:

„Ich würde zurzeit nichts verändern wollen, da das Projekt K erfolgreich in die Modularisierung überführt werden konnte und damit auch sinnvoll und durchdacht ins Bologna-Korsett eingepasst wurde.“

Bologna-Prozesses). Aufgrund der Fragestellung ist konsequenterweise die zweitgenannte Prüfungsordnung von Interesse und wird demnach weiter erläutert.

Es ist also durchaus möglich, ein Projekt, welches sich deutlich von den konventionellen universitären Veranstaltungen unterscheidet, in besagtes Bologna-Korsett einzubinden – zumindest auf den ersten Eindruck in Bezug auf die Rahmenbedingungen. Wie sich die Forderungen von Bologna inhaltlich und strukturell-organisatorisch auf das Projekt ausgewirkt haben, soll im nächsten Unterpunkt untersucht und herausgearbeitet werden.

5.3.2. Konkrete Veränderungen im Projekt K

Der Bologna-Prozess gibt, wie wir gesehen haben, straffere und explizitere Vorgaben bzw. Auflagen für universitäre Veranstaltungen vor. Das Projekt K kommt diesen Rahmenbedingungen nach. Aber was bedeutet das nun wirklich für das Projekt selbst? Welche konkreten Auswirkungen haben die Strukturen des Bologna-Prozesses nun explizit auf das Projekt K? Alexi (Anhang 1, S. 182) urteilt darüber zunächst:

„[...] Die Grundidee ist gleich geblieben. Verändert wurde vor allem der zeitliche Ablauf.“

Durch die vom Bologna-Prozess geprägte Modulprüfungsordnung des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums (2007, S. 604) ist festgelegt, dass die Veranstaltungen jeweils zum Winter- oder Sommersemester beginnen müssen, wobei sich die Verantwortlichen des Projekt K für den Beginn im Wintersemester entschieden haben. Diese Regelung konterkariert den ehemals flexiblen Einstieg in das Projekt (beispielsweise während des Semesters), so dass das Projekt in seinem Ablauf statischer wird. Alexi (2008, S. 16) skizziert diesen innerhalb eines Studienjahres (von circa Mitte Oktober bis Mitte Juli) folgendermaßen:

August	Meldung der Kinder vom KaFa und BFZ an die Universität
September	Infotreffen und Bewerbungsgespräche
Oktober	Erstbegegnungen
Februar	Erstes Semestertreffen
März	Ganztagestermin zur Zwischenbilanz
Juni	Zweites Semestertreffen
Juli	Ganztagestermin Abschluss
Semesterferien	Ausarbeitung des Fallberichts

Zwar betrug die zeitliche Dauer des Projekts einschließlich Patenschaft auch vor der Bologna-Implementierung ein Jahr, aber sie konnten zeitlich flexibel begonnen werden. Dies hatte auch den Vorteil, dass es zu einer bereichernden Heterogenität der Projektteilnehmer im Bereich von Erfahrungen und Patenschaftsdauer kam. Alexi (Anhang 1, S. 180) dazu:

„Es gab eine Warteliste mit Studierenden, die abgearbeitet wurde, sobald ein Kind die Förderung beim Kooperationspartner abgeschlossen hatte. Dann suchte die Seminarleitung eine/n ‚passende/n studentische/n Partner/in‘ und die Patenschaft begann irgendwann im Laufe eines Semesters. Dadurch waren immer Studierende in unterschiedlichen Phasen der Patenschaft in einer Gruppe und man profitierte von den Erfahrungen der ‚Älteren‘.“

Der nun gemeinsame Beginn aller Patenschaften zu Beginn des Wintersemesters bringt mit sich, dass keine „Jahrgangsmischung“ (Anhang 1, S. 182) mehr stattfindet, so dass keine Wissensweitergabe von älteren Projektteilnehmern mehr möglich ist. Andererseits können Themen und Probleme in der Supervision und dem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar gebündelt werden, da alle zeitgleich beginnenden Paten ähnliche Schwierigkeiten innerhalb ihrer Patenschaft durchlaufen. Dies stärkt zudem auch den Zusammenhalt der Projektgruppe.

Des Weiteren sind bei solch einem Kooperationsprojekt auch die Partner zu berücksichtigen, die sich an die neue (zeitliche) Struktur des Projekts anpassen mussten. Vor der Bologna-Umstellung des Projekts konnten die Kinder, wenn ein Seminarplatz und Studierendenwille gegeben waren, jederzeit einen Paten finden. Nun sind die beiden Kooperationspartner verpflichtet, im Spätsommer bzw. Frühherbst Patenkinder für das Projekt zu melden (vgl. ebd.).

Ebenso musste das neu gestaltete Projekt K bei den Studierenden verstärkt beworben werden, nicht zuletzt durch Aufklärung mit „viele[n] Gespräche“ (ebd.) und der Vermittlung von „klare[n] Vorgaben [...] [und] einen höheren Aufwand für die organisatorischen Dinge“ (ebd.). Außerdem wird dazu eine „Interessentenliste“ geführt, in der sich die Studierenden vorher eintragen lassen können. Diese Studierenden bekommen dann eine Erinnerung für den im September stattfindenden Informationstermin. Letztlich können zwölf Studierende jedes Semester am Projekt K teilnehmen.

Die Bemühungen für die Umstellung in die Bologna-Struktur zeigten und zeigen Wirkung. Auf die Frage hin, ob das Projekt K von den Studierenden auch in den angespannten Zeiten von Bologna gut angenommen wird, antwortet Alexi (Anhang 1, S. 184):

„Es gab auch schon Durchgänge, da waren es aufgrund unterschiedlicher Hintergründe, z.B. nicht genug Kinder von Seiten der Kooperationspartner, nur 11 Studierende. Grundsätzlich ist das Interesse von Seiten der Studierenden aber höher als es Plätze gibt.“

So kann an dieser Stelle schon einmal konstatiert werden, dass der studentische Zulauf auch nach Einführung des Bologna-Prozesses weiterhin ungebrochen ist. Strukturell und inhaltlich hingegen war die Umstellung des Projekts eine organisatorische und inhaltliche Herausforderung.

„Durch die Anpassung ans modularisierte Studium fand vielmehr ein ‚Herunterbrechen‘ statt, auf Grund dessen auch mehr Studierende Interesse zeigen. Der Arbeitsaufwand sollte schließlich bei Veranstaltungen im Modul 7 ähnlich sein.“ (Anhang 1, S. 183)

Alexi spricht hiermit eine Verkürzung der bisherigen Projektstrukturen an. So ist dies bei den Quartaltreffen (also vier Treffen insgesamt) zu bemerken, die nunmehr in zwei Semestertreffen gebündelt werden. Außerdem ist auffällig, dass nur noch die Teilnahmevariante einer Patenschaft möglich ist. Die Möglichkeit der Leitung von einer sozialpädagogischen Spielgruppe, die es noch unter der Leitung von Susanne Pietsch gab, wurde aufgegeben.

Es ist also durchaus Bologna geschuldet, dass die Intensität, zumindest in Form der quantitativen inhaltlichen und zeitlichen Ausweitung, des Projekts hier und da nivelliert wurde. Es ist aber nicht nur das reine *Weglassen* von Strukturelementen, sondern vielmehr ein *Weglassen aus Gründen der Konformität* in Bezug auf die Modulprüfungsordnung. Situative Beliebigkeit, je nach individuellem Fall im Projekt K, musste teilweise der Mess- und Vergleichbarkeit der Bologna-Regeln – hier im konkreten Fall die Vergleichbarkeit der Veranstaltungen im Schwerpunktmodul 7 – weichen.

Dennoch ist es nicht so, dass sämtliche Strukturen des Projekts durch die Bologna-Implementierung zersetzt wurden. Nicht umsonst spricht Alexi im obigen Zitat von der Beibehaltung der Grundidee. So werden die Studierenden weiterhin von einem erziehungswissenschaftlichen Begleit-

seminar und einer Supervision in ihrer Patenschaft zum jeweiligen Kind gewinnbringend und sorgsam unterstützt⁴⁵.

Das Projekt K ist, so wurde aus der inhaltlichen Beschreibung ersichtlich, ein umfangreiches und vor allem für die Studierenden anspruchsvolles Projekt, welches sie innerhalb ihres Studiums als Veranstaltung belegen können. Genau diese Veranstaltungen sollen nun nach Bologna – nicht nur international, sondern auch innerhalb einer Prüfungsordnung sowie eines Moduls – vergleichbar gemacht werden. Diese Messbarkeit drückt sich in Credits (ECTS) und dem so genannten *workload* einer Veranstaltung aus. Zur Erinnerung: Eine Veranstaltung, bei der am Ende das Schwerpunktmodul 7 des Kernstudiums abgeschlossen werden darf, muss acht Credits abdecken. Ein Credit beinhaltet 30 Arbeitsstunden, so dass in unserem Falle das Projekt K für eine hinreichende Arbeitsbelastung der Studierenden insgesamt 240 Stunden erfüllen muss. Die Präsenzzeit soll nach der Modulprüfungsordnung des Kernstudiums (2007, S. 604) demnach 60, die Selbststudiumszeit 180 Stunden betragen.

Grundsätzlich ergibt sich hieraus die Frage, inwieweit ein solch komplexes Projekt messbar gemacht werden kann bezüglich...

a) ... der Einteilung in Präsenz- und Selbststudium

Es erscheint klar, dass die Begleitveranstaltungen als Präsenzzeiten zu werten sind. Was ist aber mit den wöchentlichen Treffen der Patenschaft? Ist dies trotz offensichtlich erfüllter Präsenz nicht aufgrund der gemachten Erfahrungen auch Selbststudium?

b) ... der Erfüllung der 240 Stunden

Ganz legere gefragt: Und was ist, wenn die 240 Stunden überschritten werden? Was ist, wenn das Selbststudium wegen beispielsweise komplizierten Problemen innerhalb der Patenschaft mehr Zeit

⁴⁵ Hierbei sei noch einmal auf die inhaltliche Beschreibung aus Gliederungspunkt 5.2. verwiesen.

beansprucht oder eine weitere individuelle Supervision vonnöten ist?
(vgl. dazu überblickend Brandl & Gunzer 2009)⁴⁶

Es soll an dieser Stelle nicht notwendigerweise ins kleinste Detail mathematisch entschlüsselt werden, inwieweit universitäre Veranstaltungen die formalen Vorgaben ganzheitlich erfüllen. Ebenso sind unterschiedliche Lerntypen und -geschwindigkeiten dabei zu berücksichtigen, so dass vermeintlich nie eine errechnete Stundenanzahl für den benötigten Lernaufwand exakt und/ oder stichhaltig ist. Diese Problemskizze verdeutlicht aber eindeutig, dass die Instrumentarien des Bologna-Prozess (hier die Messbarkeit anhand der Modulprüfungsordnung) eine gewisse Statik beinhalten (oder zumindest beinhalten können) und dadurch gegebenenfalls einer universitären Veranstaltung die Eigendynamik berauben können.⁴⁷

Diese Maßregelung von Veranstaltungen und Projekten anhand des workloads wird aber vor allem dann problematisch, wenn Studierende diesen Konflikt zwischen Engagement und den Bologna-Vorgaben entdecken. Die angesprochene Dienstleistungsmentalität (vgl. Gliederungspunkt 3.4) könnte hier zum Tragen kommen. Die mögliche Mehrbelastung für die Studierenden (oder zumindest die Bereitschaft dafür), die unter Umständen aber unumstößlich für das Gedeihen des Projektes ist, kann für Unstimmigkeiten zwischen Anspruch und Wirklichkeit werden. Oder anders ausgedrückt: Bei nicht immer vorhersehbarer Projektarbeit ergibt sich zwangsläufig ein Spannungsverhältnis zwischen Leistungsabprüfen und Engagement. Die Implementierung eines solchen Projektes in die Bologna-Struktur kann also im Endeffekt auch zu internen Problemen bei der Projektbearbeitung führen. Alexi (Anhang 1, S. 183) entgegnet dem aber folgendermaßen:

„Am Projekt K nehmen immer nur motivierte und engagierte Studierende teil, da das Angebot von vornherein darauf ausgelegt ist, dass es nicht als ‚normaler Modulabschluss‘ belegt werden soll und kann. Natürlich kommt es auch im

⁴⁶ Zur workload-Problematik führen Brandl und Gunzer an, dass die ECTS-Credit-Vergabe oft nicht dem tatsächlichen workload entspricht. Dazu wird ergänzt, dass die Universitäten im Grunde immer noch mit Semesterwochenstunden (SWS) arbeiten und so ein ungleiches Verhältnis zwischen vergebenen Credits und faktischen Arbeits- bzw. Studienaufwand entsteht.

⁴⁷ Gleiches Exempel mit negativer Rückwirkung ließe sich bei den geforderten Studien- und Prüfungsleistungen statuieren.

Projekt K vor, dass Studierende beginnen, mit ihren Kräften zu haushalten und gerade in Klausurphasen sich etwas zurücknehmen und weniger Aufwand betreiben. Allerdings bleibt das immer im entsprechenden Rahmen, da sich die Studierenden ja auch insbesondere gegenüber den Kindern, deren Eltern und gegenüber den Kooperationspartnern verpflichtet fühlen und gute Arbeit machen wollen.“

Es zeigt sich also, dass die Studierenden sich durchaus über die Tragweite des Projekts völlig im Klaren sind und genauso bereit sind, sich gegebenenfalls über die Bologna-Grenzen hinaus zu engagieren. Zugleich wird durch die Aussage Alexis deutlich, dass von vornherein das Projekt als Lehrangebot von denjenigen Studierenden belegt wird, die sowieso schon eine erhöhte Engagementbereitschaft signalisieren. Ohne Einwirkung der Projektleitung findet hiermit quasi eine Selektion durch die Studierenden selbst statt, die sich natürlich dadurch positiv auf das Gelingen des Projekts auswirkt. Allerdings merkt Alexi (ebd.) auch an:

„Die Lehramtsstudierenden sind gegenüber den Magisterstudierenden sehr viel ‚braver‘. Die Magister sehen alles noch eher als Angebot und holen mehr für sich persönlich raus, während die Lehramtsstudierenden eher den erfolgreichen Abschluss des Moduls mit entsprechender Benotung im Blick haben.“

Die hier angesprochene Diskrepanz zwischen Engagement und Notenvergabe führt uns zum nächsten Unterpunkt der Arbeit, in der das Verhältnis des Projekt K zum ehrenamtlichen Engagement näher beleuchtet werden soll.

5.4. Projekt K und Ehrenamt?

Im Nachfolgenden soll das Projekt K auf seine Tauglichkeit als Ort des ehrenamtlichen studentischen Engagements untersucht werden. Des Weiteren soll analysiert werden, inwieweit das Projekt K und das unter Punkt 2.4. definierte ehrenamtliche Engagement Studierender vereinbar sind. Wo liegen Gemeinsamkeiten vor, welche Einschränkungen sind zu verzeichnen?

Pietsch (2010, S. 49-50) geht dem Charakter des Projekts weiter nach und stellt dieses dabei als eine „universitäre Praxisinitiative“ heraus. Der Begriff *Praxisinitiative* meint hierbei zum einen eine verstärkte Praxisorientierung innerhalb eines vielfältigen Angebots von universitären Lehrveranstaltungen, zum anderen kennzeichnet er einen „Charakter einer mehr oder minder stabilen Organisationsform“ (Ehlert & Welbers 1999, S. 9). Dabei unterstreicht

eine Initiative in der Regel, dass sie organisatorisch und/ oder qualitativ über das normale Arbeitsprogramm einer Lehrveranstaltung hinausgeht. Zugleich eröffnet sie den Studierenden Möglichkeiten, die sie normalerweise aus unterschiedlichsten Gründen an einer Universität nicht geboten bekommen würden. Alexi (Anhang 1, S. 183) unterstreicht die Besonderheit der Veranstaltungsform, bei der vor allem die Patenschaft mit theoretischer Aufarbeitung eine wichtige Rolle einnimmt:

„Die Studierenden schätzen die plötzliche Sinnhaftigkeit von theoretischem Wissen [...]. Das eigentlich oft leere ‚Theoriegebilde‘ bekommt durch das Kind Lebendigkeit und Relevanz. Das Verfassen eines Fallberichts mit wissenschaftlichem Theorieteil fällt [so] vielen Studierenden leichter, als reine theoretische Hausarbeiten aus anderen Seminaren.“

Pietsch (2010, S. 50) weist aber auch darauf hin, dass eben solch eine Praxisinitiative geprägt ist von außergewöhnlichem Engagement der Studierenden. Dies korrespondiert mit der Aussage von Alexi (Anhang 1, S. 182) auf die Frage hin, wie wichtig das studentische Engagement im Projekt K anzusehen ist:

„Es bildet sozusagen die Grundlage für die erfolgreiche Teilnahme. Ohne eine große Portion Interesse und Idealismus wäre die zehnmonatige Patenschaft nur schwer durchzustehen.“

So sind laut Alexi (Anhang 1, S. 181) Interesse an der Arbeit mit Kindern, Verlässlichkeit, Offenheit gegenüber fremden Welten und eben auch hohe Engagementbereitschaft seitens der Studierenden unerlässliche Eigenschaften für eine Teilnahme am Projekt.

Garlichs (2000, S. 98ff.) betrachtet weiter zur Rolle des Engagements das Spannungsverhältnis Projektinteresse – Studium – Nebenerwerb genauer. Sie stellt fest, dass viele Projektteilnehmer eine Nebenerwerbstätigkeit haben, so dass die Studierenden zumeist eine umsichtige und vorausschauende Kompetenz beim Studien- und Zeitmanagement aufbringen müssen. Es ist also nicht immer ganz leicht, Engagement mit dem heutigen Studium zu vereinbaren. Die Studierenden sind mitunter genötigt, Prioritäten zu setzen. Trotzdem verbleiben das Projektinteresse und die Bereitschaft, sich auch innerhalb des Studiums in Bologna-Struktur über die Modulgrenzen hinaus zu engagieren.

Nicht zuletzt sind die Studierenden dazu bereit, über die normalen Grenzen beim Engagement zu gehen, weil viele der Teilnehmer „die Mitte ihres Studiums“ (Garlichs 2000, S. 56ff.; Heinzl & Garlichs 2007, S. 17) im Projekt K finden. Die Studierenden organisieren ihre anderen Studienveranstaltungen um das Projekt K herum, wobei die Projekterfahrung als sinnstiftender Zusammenhang fungiert, der die disparaten Einzelteile integriert und ihnen ihren besonderen Stellenwert verleiht (vgl. Heinzl & Garlichs 2007, S. 17). Dadurch sind die Studierenden auch bereit, ein hohes Maß an Engagement für das Projekt aufzubringen.

An dieser Stelle muss aber noch einmal an die Aussage Alexis (Anhang 1, S. 183) erinnert werden: Es muss bedacht werden, dass das Projekt K für die Studierenden von vorneherein als anspruchsvolles Projekt gilt und diejenigen daran teilnehmen, die bereits eine hohe Engagementbereitschaft aufweisen oder bereits (abseits des Projekt K) ehrenamtlich engagiert sind. Auch bereits Garlichs (2000, S. 101) hält diesbezüglich fest:

„Es könnte also sein, dass alle diejenigen, die in der Vorausbewertung Studienverpflichtungen, Projektarbeit und Job für nicht vereinbar hielten, sich gar nicht erst für das Projekt bewarben.“

Dieser Verweis könnte als Belastung der Bologna-Struktur auf die Studierenden zu werten sein, die leider nicht weiter empirisch belegt werden kann. Aber kann das Projekt K dann überhaupt als Ort von ehrenamtlichem Engagement Studierender verstanden werden?

Zunächst ernüchternd: Nein, das Projekt K ist kein ehrenamtliches Projekt. Ein ehrenamtliches Projekt innerhalb der derzeitigen Bologna-Struktur entspricht nicht der momentanen Ökonomisierung von Bildung, was die Verwertbarkeit von Wissen meint⁴⁸. Ehrenamt an der Hochschule, so kann unterstellt werden, konterkariert die Idee von Messbarkeit der Akteure selbst. Ehrenamt ist aber hingegen grundsätzlich so angelegt, dass eben jene Akteure nicht im Vordergrund stehen, sondern primär ein Engagement gegenüber und vor allem zugunsten einer Bezugsgruppe oder eines Bezugsrahmens stattfindet. Das Projekt K war und ist eine universitäre Lehrveranstaltung an einer

⁴⁸ Dies ist vor allem in Verbindung mit den Ausführungen aus den Gliederungspunkten 3.4. und 3.5. zu sehen.

Universität und demnach in seiner Konzeption didaktisiert. Das Handeln der Projektteilnehmer ist zwar weitgehend selbstbestimmt, erfolgt aber in Absprache mit den Dozentinnen. Der Verlauf des Projektes ist insbesondere in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht vorgegeben, worauf auch die Projektteilnehmer keinen weiteren Einfluss haben. Es ist weiterhin unweigerlich ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu konstatieren, selbst wenn es von beiden Seiten nicht erwünscht ist. Auch oder gerade nach der Überführung des Projekts in die Bologna-Struktur bleibt diese Struktur bestehen, wenn sie nicht sogar durch die Modularisierung noch verstärkt wird. So ist zu sehen, dass es ein Projekt als universitäre Veranstaltung zeitlich und organisatorisch mit sich bringt, dass es den teilnehmenden Studierenden klare Vorgaben auferlegt; gerade wenn Vergleich- und Messbarkeit innerhalb eines Moduls als Vorlagen dienen. Festzuhalten bleibt auch, dass die Studierenden einen Modulabschluss durch ihre Teilnahme erwerben. Darüber hinaus ist es ihnen möglich, ihre Magister- oder Examensarbeiten in Form einer Fallstudie anzufertigen (vgl. Pietsch 2007, S. 114), wodurch ersichtlich wird, dass die Studierenden als Akteure auch klaren Nutzen aus ihrer Projektteilnahme ziehen. Ist das Projekt K also gar kein Ausweg aus dem Bologna-Dilemma von Studienstrukturreform und studentischem Ehrenamt?

Wiederum ist verneinend zu antworten, da vorausgegangen herausgestellt wurde, wie bedeutend die studentische Ambition zum Engagement für das Gelingen eines solchen Projektes ist. Diese grundlegende Einsicht offenbart, dass das Projekt K eine nicht von der Hand zu weisende Verbindung zu studentischem Engagement hat. Inwieweit ist dieses Engagement dann ehrenamtlich? Dies sei insbesondere im Vergleich zu den Merkmalen eben jenes ehrenamtlichen Engagements (vgl. Gliederungspunkt 2.2.1.) zu sehen:

- Das Projekt K ist freiwillig

Den Studierenden obliegt es, sich beim Projekt K zu engagieren oder eine andere Lehrveranstaltung zu belegen. Die Auswahl an Lehrveranstaltungen im Schwerpunktmodul 7 des Kernstudiums ist hinreichend groß, so dass das Lehrangebot ausreichend Wahlmöglichkeiten beinhaltet. Ebenso entscheiden sie eigenständig, in welchem Umfang sie sich engagieren. Dies ist allerdings insoweit eingeschränkt als das die Studierenden den Projektanforderungen

(Teilnahme an Patenschaft und den beiden Begleitveranstaltungen sowie der Anfertigung eines schriftlichen Fallberichts) nachkommen müssen. Entscheidend ist aber auch: Die Freiwilligkeit zeigt sich vor allem an der Stelle, wenn sich Studierende über den workload hinaus engagieren.

- Das Projekt K ist nicht auf materiellen Gewinn gerichtet

Die Tätigkeit bzw. das Engagement im Projekt K ist unentgeltlich (vgl. Pietsch 2007, S. 114). Die Patenschaft steht im Vordergrund des Projekts, so dass der eigene Nutzen aus der Tätigkeit (also den gemachten Erfahrungen) als Nebeneffekt einzuordnen ist. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass eben eindeutig nicht ausgeschlossen ist, dass ein eigener Nutzen aus einem Engagement gezogen werden kann – die Gewichtung zwischen Engagement und Eigennutz ist dabei entscheidend. Das Projekt K kann in diesem Sinne zunächst erstmal als Dienst an der Gesellschaft und dann erst als Ausbildungsangebot für Lehramts- und Magisterstudierende angesehen werden.

- Das Projekt K ist gemeinwohlorientiert

Wie bereits ausgeführt wurde, ist Engagement dann gemeinwohlorientiert, wenn sich die Engagierten bei ihrer Tätigkeit am Wohl des Gemeinwesens orientieren oder zum Gemeinwohl beitragen möchten. Durch ihre Patenschaft – also der Beschäftigung mit einem bedürftigen Kind – tragen die Studierende unmittelbar zum Gemeinwohl bei. Dabei steht der Wissenszugewinn bzw. die Lernerfahrung bei der Patenschaft keinesfalls in Widerspruch mit der Gemeinwohlorientierung, da gemeinwohlverantwortliches Handeln immer auch ein Eigeninteresse – der Engagierte als Mitglied der Gemeinschaft – einschließt (vgl. Beher et al. 2000, S. 13).

- Das Projekt K findet im öffentlichen Raum statt

Es wurde festgestellt, dass Engagement im öffentlichen Raum verortet ist. Die Universität Kassel als staatliche und öffentliche Hochschule und das Projekt K als ein Teil des Lehrangebots der Universität gewährleisten dieses Merkmal ausdrücklich. Ebenso wird mit Beratungszentren (beispielsweise dem KaFa) kooperiert, so dass auf der Bezugsebene das öffentliche Wohl im Fokus steht. Außerdem wurde unter Punkt 2.2.1. gesagt, dass ebenso staatliche Institutionen oder Wirtschaftsunternehmen Engagement in sich aufnehmen,

fördern und unterstützen können. Das Projekt K, so wird hier schon deutlich, nimmt Merkmale und Strukturelemente von Ehrenamt in seiner Lehrveranstaltung auf und fördert somit explizit ehrenamtliches Engagement.

- Das Projekt K wird gemeinschaftlich/ kooperativ ausgeübt

Die Patenkinder als Bezugsgruppe veranschaulichen die Orientierung des Projekt K auf das Wohl der Mitglieder einer mehr oder weniger umfassenden Gruppe der Gesellschaft; in diesem Fall sind es bedürftige Kinder der Stadt Kassel und seiner Umgebung. Das Projekt wird von seinen Akteuren (Kindern, Studierenden und Leiterinnen der Begleitveranstaltungen) gemeinschaftsbezogen und kooperativ ausgeführt. Praktisch wird das am deutlichsten durch die Semestertreffen, bei denen alle Akteure zusammenkommen und gemeinschaftlich etwas unternehmen.

Letztlich muss auch der Strukturwandel und das Qualifizierungsmotiv beim ehrenamtlichen Engagement in Bezug auf das Projekt K bzw. auf die Studierenden analysiert werden: Besonders bei den jungen Engagierten zeigte sich (unter Gliederungspunkt 2.4.2.) der besagte „Strukturwandel des Ehrenamts“, welcher vor allem bei den Motiven des ehrenamtlichen Engagements zum Ausdruck kommt. Dabei neigen junge Engagierte dazu, neben gemeinwohlorientierten und altruistischen auch persönliche bzw. individuelle Beweggründe für die Aufnahme und Ausführung eines ehrenamtlichen Engagements zu haben. Das Qualifizierungsmotiv, was die Kombination von Weiterbildung und ehrenamtlichem Engagement meint, steht dafür stellvertretend.

Es wäre also vermessen zu behaupten, dass die Studierenden, die unter die Gruppe der jungen Engagierten zumeist fallen, grundsätzlich keinen Willen zum ehrenamtlichen Engagement besitzen. In der vorliegenden Arbeit wurde zudem schon anhand der Engagementquote Gegenteiliges bewiesen. Vielmehr versuchen die Studierenden einen Ausweg aus Zeitnot, Ausbildungsphase und dem Wunsch zur Ausübung von ehrenamtlichem Engagement zu finden. Der Bologna-Prozess verschärft, neben anderen Effekten wie Studiengebühren, diese Trias wesentlich, da er Aktionsräume für studentisches Engagement reduziert.

Das Projekt K beinhaltet, obwohl es grundlegend kein ehrenamtliches/r Projekt oder Verein ist, viele ehrenamtliche Merkmale und kann Motiven des ehrenamtlichen Engagements von Studierenden entsprechen. Damit kann das Projekt durch seine Konzeption wesentliche Strukturelemente eines sonstigen ehrenamtlichen Engagements in sich vereinen. In Zeiten eines in Hinblick auf die Möglichkeiten ehrenamtlichen Engagements wünschenswert reformierbaren Bologna-Prozesses bildet das Projekt K somit eine denkbare Synthese aus Qualifizierung und ehrenamtlichem Engagement. Alexi (Anhang 1, S. 185) bemerkt dazu:

„Der Hauptanreiz bleibt ganz klar das Absolvieren eines Moduls auf außergewöhnliche Weise. Es gibt jedoch auch einige Studierende, die am Projekt teilgenommen haben, obwohl sie das Modul bereits abgeschlossen hatten. Diese Studierenden wollten das Projekt und die Patenschaft aber nutzen, um ihre Examensarbeit darüber schreiben zu können. Ich würde insgesamt sagen, dass die meisten teilnehmenden Studierenden ihre persönliche Weiterbildung, die eben auch durch ehrenamtliches Engagement erfolgen kann, im Blick haben.“

Die Studierenden verfolgen also die angesprochene Zweigleisigkeit, ohne dabei aber das eine Motiv über das andere zustellen. Es erscheint logisch, dass die Zwänge des Studierendendaseins nicht vollends zugunsten ehrenamtlichen Engagements aufgelöst werden können. Zu groß ist der (persönliche oder extern gemachte) Erfolgsdruck während einer Ausbildungsphase (vgl. insbesondere Gliederungspunkt 4.1.3.). Die Studierenden versuchen augenscheinlich diesbezüglich eine Brücke zu schlagen. Das Projekt K bietet dafür einen Lösungsansatz; oder wie Alexi (Anhang 1, S. 184) urteilt:

„Wenn aber von Seiten der Hochschule kreativ mit dem Bologna-Korsett umgegangen wird, bieten sich auch im Rahmen der neuen Strukturen genügend Möglichkeiten und Anlässe für gute Seminarangebote.“

Und damit besteht auch die Möglichkeit, wie wir am Projekt K gesehen haben, ehrenamtliches Engagement für Studierende im universitären Rahmen umzusetzen.

6. FAZIT – SCHRITTE UND SCHLÜSSE

Bologna-Prozess vs. ehrenamtliches studentisches Engagement? Die etwaige Unversöhnlichkeit zwischen der Studienstrukturreform und ehrenamtlichem Engagement Studierender wurde zu Beginn der Arbeit als die elementare Frage aufgeworfen. Unterstellt wurde somit, dass der Bologna-Prozess nachhaltigen negativen Einfluss auf die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement Studierender ausübt. Wie ist dies nun abschließend zu beurteilen? In diesem resümierenden Fazit sollen die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit innerhalb des Hauptargumentationsstrangs zusammengetragen werden. Gleichsam wird ein Ausblick über weitere Zukunftsperspektiven des ehrenamtlichen studentischen Engagements an der Hochschule gegeben. Letztlich soll ein abschließendes Urteil zur Fragestellung der Arbeit abgegeben werden.

6.1. Ergebnisse der Arbeit

Ehrenamtliches Engagement:

Im ersten Kapitel stand der schwer zu erfassende Begriff des ehrenamtlichen Engagements im Fokus. Nach einer unbefriedigenden Analyse der verschiedenen Engagementsformen (darunter Ehrenamt, Selbsthilfe, freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement) wurden die Merkmale und Motive für ehrenamtliches Engagement herangezogen, um eben jenes Engagement besser definieren zu können. Dabei offenbarte sich ein Strukturwandel bei den Motiven, bei dem auch persönliche Interessen und das so genannte Qualifizierungsmotiv die Engagementbereitschaft beeinflussen. Letztlich wurde trotz der Vielzahl von Definitionen, einem möglichen Motivwandel und den Merkmalen von Engagement ein Konsens zur Definition von ehrenamtlichem Engagement Studierender gebildet: Ehrenamtliches studentisches Engagement sind Tätigkeiten, die von Studierenden freiwillig und in der Regel kooperativ bzw. gemeinschaftlich ausgeübt werden, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet und gemeinwohlorientiert sind sowie im öffentlichen Raum stattfinden. Für den Begriff des „Ehrenamts“ wurde sich

entscheiden, da dieser ebenfalls die größte Konsensfähigkeit aufwies. So gilt der Begriff als historischer Ursprung der Engagementsformen und fungiert somit als Basis für jeglichen weiteren Aktionsraum und Ausdifferenzierung von Engagement. Gerade in Anbetracht der Heterogenität der Bezugsgruppe der Studierenden erwies sich „Ehrenamt/ ehrenamtliches Engagement“ durch seine allumfassende Konnotationen als der richtige Begriff, weil dieser in seiner Definitionsbreite am angemessensten schien.

Über den Freiwilligensurvey und die Shell-Jugendstudie konnte ein Überblick über die gegenwärtige Lage des ehrenamtlichen Engagements in Deutschland, insbesondere bei den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, gegeben werden: Die grundsätzliche hohe Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement (36%) lässt sich vor allem bei Männern, Erwerbstätigen, jungen Menschen in der (verlängerten) Ausbildungsphase, bei höher Gebildeten und bei Menschen mit einem gehobenen Berufsprofil konstatieren. Insbesondere sind die Bereiche „Sport und Bewegung“ und die Zielgruppe „Jugendarbeit“ bei Engagierten favorisiert. Die Tätigkeiten werden in einem hohen Maße in der Organisationsform des Vereins durchgeführt. Die Bereitschaft zum Engagement wird im Wesentlichen auch von der Planbarkeit der Freizeit (also neben dem Berufsleben) bestimmt.

Die Jugendlichen bzw. die jungen Erwachsenen zeigen eine hohe Engagementquote auf und bilden mit den Erwerbstätigen das Rückgrat des ehrenamtlichen Engagements. Insbesondere bei den jungen Engagierten wirkt der besagte Strukturwandel bei den Motiven zur Ausübung eines Ehrenamts. Dieses Phänomen äußert sich, in dem neben gemeinwohlorientierten und altruistischen zunehmend auch persönliche bzw. individuelle Beweggründe für die Aufnahme und Ausführung eines ehrenamtlichen Engagements eine Rolle spielen. Das besagte Qualifizierungsmotiv steht dafür stellvertretend. Dennoch ist die grundsätzliche Gemeinwohlorientierung weiterhin maßgeblich präsent. Vielmehr ist dieser „Strukturwandel des Ehrenamts“ bei den Studierenden der Versuch, eine Synthese aus notwendiger Qualifizierung (Studium) und dem Wunsch nach ehrenamtlichem Engagement zu bilden. Es wurde aber noch mehr ersichtlich, dass neben der hohen Engagementquote ein erhebliches Engagementpotential in den jüngeren Generationen vorhanden ist, so dass eine grundsätzliche positive Gesinnung gegenüber ehrenamtlichem Engagement festzuhalten ist. Diese wichtige Stellung der Jugendlichen und jungen

Erwachsenen – in unserem Falle Studierende – gewinnt aber dann an dramatischer Bedeutung, wenn die Bereitschaft sowie das Potential durch eine einschneidende Veränderung konterkariert wird: Dem Bologna-Prozess. Es stellte sich nach dem Diskurs über das ehrenamtliche Engagement also die Frage, ob die Klagen der Studierenden über den Bologna-Prozess berechtigt sind und inwieweit der Bologna-Prozess tatsächlich als Indikator einer negativen Entwicklung des Ehrenamts gezählt werden kann.

Der Bologna-Prozess⁴⁹:

So wurde im zweiten Kapitel der Blick auf den Bologna-Prozess gerichtet. Dabei wurde sich zur besseren Entschlüsselung von Bologna zunächst auf die internationale Ebene konzentriert. Die ausführliche Analyse der Studienstrukturreform – einschließlich der Vorläufer, der Bologna-Deklaration selbst, der Folge-Konferenzen (2001-2009) und der Bildungspolitik der EU als Hintergrund – im Kapitel 3 war notwendig, um die Entstehung, die Inhalte, aber auch eine gewisse Ambivalenz von Bologna nachhaltig zu verstehen.

Durch die Betrachtung der Bologna-Kommuniqués konnte erschlossen werden, welche Bandbreite von Inhalten wirklich vereinbart wurde. Es zeigte sich auch, dass der Bologna-Prozess die wohl ambitionierteste Hochschul- bzw. Studienstrukturreform überhaupt ist. Dabei zeigt sich Bologna als dynamisches Gebilde, welches seinen Inhalten nach zwar als ein Novum für die europäische Bildungslandschaft einzuordnen, in seiner Entstehungsgeschichte aber als eine logische und folgenrichtige Konsequenz der europäischen (Bildungs-) Politik zu verstehen ist. Die Bildungspolitik der EU als Hintergrund des Bologna-Prozesses kann vor allem anhand der Lissabon-Strategie (Bildung mit einer wirtschaftlichen Orientierung zur Verwertbarkeit in Bezug auf Wirtschaftswachstum) und der Transformierung in die Wissensgesellschaft verstanden werden. Insgesamt wird dabei deutlich, dass die europäische Wissensgesellschaft durch die Generierung, Vermittlung und Vermarktung von Wissen geprägt sein wird. Wissen wird dabei zum

⁴⁹ An dieser Stelle soll nochmal auf das Zwischenfazit (Gliederungspunkt 3.5.) verwiesen werden, in dem ausführlich Bilanz zum Bologna-Prozess auf internationaler Ebene gezogen wird. Hier wird sich allerdings auf die wichtigsten Erkenntnisse konzentriert.

bedeutenden – wenn nicht gar zum wichtigsten – Kapital für eine prosperierende Wirtschaft.

Zusammengefasst geht es nach den zehn Aktionslinien beim Bologna-Prozess um die Einführung eines einheitlichen europäischen Hochschulsystems mit einer dreizyklisch-gestufteten Studienstruktur und vergleichbaren Abschlüssen (einschließlich des Diploma Supplements). Gleichsam soll ein Leistungspunktesystem eingeführt, die Mobilität und die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung, das Lebenslange Lernen und die europäische Dimension im Hochschulbereich gefördert werden. Außerdem sind die Hochschuleinrichtungen und Studierenden bei der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses einzubeziehen. Letztlich soll die Attraktivität des europäischen Hochschulraums gefördert und eben jener Hochschulraum mit dem europäischen Forschungsraum verbunden werden.

Die zehn Aktionslinien wurden jedoch von der BFUG festgelegt und sind daher nur eine mögliche Interpretation des Bologna-Prozesses. Im Vergleich der markierten Ziele bei den Bologna-Konferenzen und eben jenen Aktionslinien ergab sich aber ein ambivalentes Bild. So wurden manche Ziele als Aktionslinien positioniert, andere wiederum gar nicht in den Kanon aufgenommen. Es bleibt diskussionswürdig, inwieweit die Lissabon-Strategie dabei auf Bologna einwirkt, da tendenziell eher Ziele vorrangig präferiert wurden, die der Wirtschaft bzw. der Beschäftigungsfähigkeit nützen. So erklärt es sich vielleicht, warum bisher die Förderung von staatsbürgerlichen Engagement (Bergen-Kommuniqué) eher vernachlässigt wurde. Letztlich kann festgestellt werden, dass die durch die BFUG aufgestellten Aktionslinien den international geschlossenen Bologna-Prozess teilweise konterkarieren und damit auch die nationale Umsetzung nachhaltig beeinflussen. Klomfaß (2009, S. 230) meint hierzu, dass einzelne Ziele während des Bologna-Prozesses und vor allem bei der nationalen Umsetzung insgesamt recht unterschiedlich bearbeitet und umgesetzt worden sind.

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass sich der Bologna-Prozess und studentisches Ehrenamt nach einer ersten Analyse von Bologna auf internationaler Ebene nicht zwangsläufig unversöhnlich gegenüberstehen, wobei eindeutig Reibungspunkte (Wirtschaftsorientierung, BFUG-Aktionslinien) zu erkennen sind. Bei einer Berücksichtigung aller Bologna-Ziele ist jedoch ehrenamtliches Engagement Studierender sogar durch Bologna

gewünscht. Der Bologna-Prozess steht und fällt bei der nationalen Implementierung in das jeweilige Hochschulsystem. Deswegen sollte sich nach diesem offenbaren möglichen Konflikt zwischen Bologna-international/national der Hochschulwirklichkeit an deutschen Hochschulen gewidmet werden. Wie kommt die neue Studienstruktur bei den Studierenden, insbesondere in Hinblick auf die Möglichkeit zur Ausübung eines ehrenamtlichen Engagements, an?

Bologna, Ehrenamt und die Hochschulwirklichkeit⁵⁰:

In einem dritten Schritt wurde untersucht, wie der Bologna-Prozess sich auf die Hochschulwirklichkeit an deutschen Hochschulen auswirkt. Ehrenamtliches Engagement wird – neben der grundsätzlichen Bereitschaft – vor allem durch ein hinreichendes Vorhandensein von Geld und Zeit ermöglicht. Erst wenn diese beiden Komponenten einigermaßen gesichert sind, kann sich ehrenamtliches Engagement entfalten. Deswegen wurden insbesondere die derzeitige Studierbarkeit (mithilfe des zeitlichen Umfangs des Studiums, der Studienstruktur und des Studiendrucks) und die Studienfinanzierung von Interesse thematisiert. Darüber hinaus wurden die politisch-gesellschaftlichen Orientierungen der Studierenden und die Entwicklung von hochschulpolitischem, sozialem und kulturellem Engagement der Studierenden analysiert.

Zunächst zeigte sich, dass sich die reine zeitliche Auslastung des von Bachelor-Master-Studierenden im Vergleich zu den konventionellen Studiengängen nicht wesentlich gesteigert hat. Allerdings verändern die fremdbestimmte Zeitplanung, eine vielschichtige Überforderung der Studierenden und der gestiegene Studiendruck den Studienalltag und somit auch die Einstellung der Studierenden gegenüber der Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement. Die fremdbestimmte Zeitplanung äußert sich in zunehmenden Präsenzzeiten, Anwesenheitslisten (die mitunter als Sanktionsmaßnahme benutzt werden), die Verkürzung der Regelstudienzeit und die stärkere Regulierung des Studienverlaufs durch die Module innerhalb der konsekutiven Studienstruktur.

⁵⁰ Auch hier wird nochmals auf die ausführliche Zusammenfassung unter Gliederungspunkt 4.4. verwiesen.

Schwierigkeiten für die Studierenden stellen die Prüfungen bzw. die Prüfungsvorbereitung, die Leistungsanforderungen und die Studienplanung dar. Diese Schwierigkeiten potenzieren sich insbesondere bei Bachelor-Studierenden zu maßgeblichen Belastungen, die vermehrt auch in einem Fachwechsel oder sogar einem Studienabbruch enden können. Besonders das Prüfungssystem steht in der Kritik, welches sich durch einen extrem hohen zeitlichen Druck, eine kaum zu bewältigende Stoffmenge und eine zu enge Taktung der Prüfungen kennzeichnet.

Des Weiteren wirkt der (objektive und gefühlte) Druck auf die Studierbarkeit ein, wobei sich beide Unterarten des Drucks bedingen können. Der objektive Druck wird beim Erlangen bestmöglicher Noten, aber auch bei der Kombination von Studium und eventuell nötiger Nebenerwerbsarbeit zur Studienfinanzierung offensichtlich. Die enge Taktung des Prüfungssystems, die zeitliche Studienaustauslastung (wiederum gegebenenfalls in Kombination mit Erwerbsarbeit) sind Indikatoren für gefühlten Druck. Ebenso spielt der externe gemachte Druck in den Studienalltag viel mehr als früher hinein: Der weltweite Wettbewerb im Zuge der Globalisierung, eine möglichst präzise Berufsbefähigung und die stetig steigende Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt wird von den Studierenden im Studierverhalten aufgenommen.

Bei der Analyse der Studienfinanzierung stellte sich heraus, dass die Studierenden ihr Studium zumeist durch eine Mischung aus finanzieller Hilfe des Elternhauses, durch eigenen Verdienst (Nebenerwerb) und im Falle eines Förderanspruchs aus der BAföG-Unterstützung finanzieren. Dabei rangiert der Verdienst durch Nebenerwerbsarbeit an der zweiten Position und stellt damit einen wichtigen Teil zur Studienfinanzierung dar. Die stärkere Studienbelastung des Bachelor-Studiengangs hat zur Folge, dass weniger Zeit für den Nebenverdienst investiert werden kann und damit womöglich geringe finanzielle Möglichkeiten bestehen. Ist der Nebenverdienst essentiell zur Studienfinanzierung, summiert sich aus Erwerbstätigkeit und der zunehmenden Studienbelastung mindestens eine Vollbeschäftigung. Diese Unstimmigkeit aus sozialer Lage (Notwendigkeit von Erwerbstätigkeit) und den hohen Anforderungen des Studiums (Bologna-Prozess) nivellieren die Bereitschaft für ehrenamtliches Engagement bei den Studierenden.

Die Einführung von Studiengebühren bildet wegen der Betragshöhe einen großen Einschnitt in den Finanzhaushalt der Studierenden, wobei wiederum

der eigene Verdienst eine wichtige Säule zur Finanzierung der Studiengebühren ist. Wie schon bei der Nebenerwerbstätigkeit ausgeführt, können die Studiengebühren negative Auswirkungen für ehrenamtliches Engagement Studierenden haben. Letztlich bildet dies auch die studentische Selbsteinschätzung gegenüber der eigenen finanziellen Situation ab. Auffällig wurde, dass keinesfalls jeder Studierende von sich sagen kann, dass jene individuelle finanzielle Situation als gesichert gelten kann.

Es muss aber auch angemerkt werden, dass, gerade nach der Analyse der deutschen Hochschulwirklichkeit, dem international geschlossenen Bologna-Prozess nicht die alleinige Schuld bei den beschriebenen Problemen anzurechnen ist. So sind fehlerhafte nationale Umsetzungen von Bologna (z.B. Anwesenheitslisten), Finanzierungsprobleme der Studierenden oder die Einführung von Studiengebühren nicht unmittelbar und notwendigerweise auf den Bologna-Prozess zurückzuführen. Allerdings birgt die Kombination aus den strikteren Anforderungen des Bologna-Prozesses und den Problemlagen, die schon vor Einführung von Bologna präsent waren, eine ernst zu nehmende Gefahr für die Zukunft des studentischen Ehrenamts. All dies schafft einen Zustand, in dem ehrenamtliches studentisches Engagement während des derzeitigen Bologna-Studiums von den Studierenden nachrangig kategorisiert wird.

In einem letzten Schritt zur Erfassung der Hochschulwirklichkeit wurden der Wandel der Partizipationsbereitschaft anhand der politisch-gesellschaftlichen Orientierungen und Werte von Studierenden mithilfe einer Längsschnittstudie (Bargel 2008) analysiert. Dabei ist ein zunehmendes Desinteresse an (Hochschul-) Politik und insbesondere an studentischer Politik zu konstatieren, wobei das Interesse bei weiten Teilen der Studierenden stets gering war. Jedoch ist eindeutig eine Abnahme der studentischen Beteiligung bei Fachschaften, informellen Aktionsgruppen und Studentenverbindungen zu festzustellen, womit der Kreis der Desinteressierten immanent anwächst. Begründet wurde diese mangelnde Partizipationsbereitschaft auch mit einem Wandel des Beziehungsverhältnisses zwischen Hochschule und Studierenden. Dies drückt sich in einer so genannten Dienstleistungsmentalität aus: Die Veränderung der sozialen Rolle der Studierenden an der Hochschule, bei dem die Berufsqualifizierung in den Vordergrund, die

Mitwirkung in den Hintergrund tritt. Gespeist wird diese beispielsweise durch Studiengebühren, aber auch durch die Employability als Kernziel von Bologna.

Grund zur Hoffnung gibt die studentische Beteiligung an sozialen und kulturellen Angeboten an der Hochschule, bei denen nur ein leichter Rückgang der Partizipation festzuhalten ist. Zum einen kann daraus gefolgert werden, dass unter den derzeitigen Studienbedingungen die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement bei den Studierenden nicht vollkommen erloschen ist. Zum anderen scheint es so, dass sozial-kulturelle Angebote bevorzugt werden. Es bietet sich dadurch konsequenterweise an, dieses Potential zu nutzen.

Wenn wir also festhalten können, dass der Studienalltag durch fehlende Studierbarkeit und finanzielle Belastungen der Studierenden zunehmend für Ehrenamt eingeschränkt wird, die grundsätzliche Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement dennoch gegeben ist, erscheint zur Förderung des studentischen Ehrenamts eine Lösung naheliegend: Das Einbinden des Ehrenamts in den Studienalltag als Entlastung bzw. Synthese für die strapazierten Studierenden. Letztlich bleibt aber auch grundsätzlich festzuhalten:

„Es kann und muss aber noch vieles getan werden: In den Hochschulen muss man sich nach intensiver Umsetzungsarbeit erneut darauf besinnen, was die Ziele der Studienreform sind [...]“ (Wintermantel 2009, S. 192)

Zukunftsperspektiven zur Implementierung: Das Projekt K

Weil eben auch Defizite bei der Durchführung und Umsetzung des Bologna-Prozesses bestehen sowie dies negative Rückwirkungen auf das ehrenamtliche Engagement von Studierenden hat, wurde ein Lösungsweg vorgeschlagen und diskutiert: Das Projekt K als Schnittstelle zwischen Bologna-Prozess und studentischem Ehrenamt.

Es zeigte sich, dass das Projekt K ein als universitäre Veranstaltung gewachsenes Projektseminar im Bologna-Prozess ist. Dazu wurden die zwei Entwicklungsetappen und die Inhalte der heutigen Lehrveranstaltung beschrieben. So ist das Projekt K eine Praxisinitiative für Lehramts- und Magister-Studierende, welches sich aus einer Patenschaft mit einem Kind, einem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar und einer reflektierenden

Supervision sowie eines Semestertreffens zusammensetzt. So verbindet das Projekt Theorie und Praxis gewinnbringend.

Dabei musste sich das Projekt K auf die neue, vom Bologna-Prozess ausgehende Studienstruktur einstellen. So wurde das Projekt in die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge implementiert. Dazu waren einerseits die Rahmenbedingungen zu beachten: Die Modulprüfungsordnung des Kernstudiums und die formalen Vorgaben des Schwerpunktmoduls 7, in dem das Projekt angesiedelt ist. Insbesondere mussten hierbei die abzudeckende ECTS-Anzahl (workload) und die vorgegebenen Studien- und Prüfungsleistungen beachtet werden. Letztlich ist aber ausdrücklich von einem Gelingen der Einpassung des Projekts in die Rahmenbedingungen des Bologna-Korsetts zu sprechen. Dafür mussten allerdings konkrete Veränderungen im Projekt vollzogen werden, die sich vor allem in einer statischeren und strafferen zeitlichen Struktur äußern und eine organisatorische Herausforderung (auch mit den Kooperationspartnern des Projekts) bedeuten. Trotzdem wird das Projekt K, welches sicherlich an mancher Stelle eine Diskrepanz zwischen Engagement und workload (als Stellvertreter für die Messbarkeit) beinhaltet, von den Studierenden weiterhin als Lehrangebot gut angenommen.

Aber warum wurde das Projekt K als Aus- bzw. Lösungsweg von Bologna und Ehrenamt ausgewählt und damit innerhalb der vorliegenden Arbeit thematisiert? Selbstverständlich ist das Projekt K kein ehrenamtliches Projekt. Es ist und bleibt eine universitäre Veranstaltung und verbleibt damit ebenso in einem didaktischen Rahmen. Es vollbringt aber jene besagte Synthese, in dem es Brücken zwischen der studentischen Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement und dem mitunter zu eng geschnürten Bologna-Korsett schlägt. In einem Vergleich mit den Merkmalen ehrenamtlichen Engagements und der Beschaffenheit des Projekt K wurde deutlich, dass es ehrenamtliche Strukturelemente bzw. Merkmale im enormen Maße in sich aufnimmt. Zudem unterstützt das Projekt K das Qualifizierungsmotiv als wichtige Eigenschaft des ehrenamtlichen Engagements gerade bei jungen Aktiven.

Sicherlich könnte dieser Synthese entgegen gehalten werden, dass damit ehrenamtliches Engagement vereinnahmt wird. Studentisches Engagement sollte freiwillig sein und nicht deswegen in das Curriculum integriert werden, damit zwangsläufig ein Gewinn für etwa eine spätere Employability daraus

gezogen werden kann.⁵¹ Ein Kompromiss, wie er hier vorgeschlagen wird, ist nur insoweit gegen solche oder weitere Fundamentalkritik geschützt, als dass die Ermöglichung von studentischem Ehrenamt im Vordergrund steht und ein Nutzen für die Employability nicht näher beleuchtet wurde. Stein (2009) aber stellt in seinem Aufsatz zurecht die Frage: „Wie motivier‘ ich meinen Bachelor?“. Ergänzend dazu würde sich formulieren lassen, inwieweit der Bachelor-Studierende für ehrenamtliches Engagement zu motivieren ist – insbesondere im besagten Bologna-Korsett. Stein (2009, S. 30-31) begreift das gegenwärtige Studium als vorgegebene Rahmenbedingung und plädiert deswegen – auch im Sinne der Studierenden – für eine Optimierung der Studiensituation. Dafür bietet das Projekt K für eine Vereinbarkeit von Bologna und Ehrenamt einen adäquaten Lösungsweg.

Zum Entkräften der oben angedeuteten Fundamentalkritik liegen aber auch noch zwei andere Komponenten im Projekt K als Schnittstelle zwischen Bologna-Studium und Ehrenamt: Kösters (Kösters 2002, S. 15, 25) merkt an, dass sich Ehrenamtliche heute als Verbesserungsbedarf bei ihren Tätigkeiten unter anderem die Unterstützung durch Hauptamtliche und Experten und generell die Förderung ihrer Arbeitsbedingungen wünschen. Der Freiwilligen-survey bestätigt diese Erwartungen in der 2009-Erhebung (vgl. Gensicke & Geiss 2010, S. 44-46). Im Projekt K kann diesem Verbesserungsbedarf durch die universitären Rahmenbedingungen und die Betreuung durch die Dozentinnen mindestens hinreichend entsprochen werden.

Des Weiteren muss es Ziel aktiver Engagementpolitik sein, Aktive für ehrenamtliches Engagement zu mobilisieren. Als Beleg dazu: Der mehrheitlich stattfindende Zugang zur Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit findet über die Werbung für ein Engagement statt. So sind 38% der ehrenamtlich Engagierten aufgrund ihrer eigenen Initiative zu ihrer Tätigkeit gekommen, 60% hingegen sind geworben oder direkt gefragt worden (vgl. Gensicke et al. 2006, S. 76).⁵² Diese aus den empirischen Daten abgeleitete Erkenntnis sollte

⁵¹ Diese beschriebene Bewegung findet sich schon an vielen privaten Universitäten in Deutschland, wie etwa der European Business School Frankfurt, bei der studentisches Engagement verpflichtend vorgeschrieben ist (vgl. Bloch 2009, S. 224ff.). Bröckling (2009, S. 53) versteht dies als „Extension der Universität in Bereiche der Lebenswelt“, lehnt diese aber entschieden ab.

⁵² Die Angaben beziehen sich auf die 2004-Erhebung des Freiwilligen-survey, da aktuellere Zahlen (z.B. beim Freiwilligen-survey 2009) nicht vorliegen. Außerdem

ein Ansporn sein, Menschen direkt anzusprechen und für ein Engagement zu werben (vgl. Gensicke 2000, S. 231; Kösters 2002, S. 22-23). Das Projekt K kann durch die Bereitstellung eines Angebots bzw. das Anbieten einer Praxisinitiative, in dem sich ehrenamtliche Strukturen wiederfinden, einen kleinen Beitrag zur Engagementpolitik leisten – und das obwohl sich das Projekt nicht grundsätzlich als Ehrenamt versteht.

Im Übrigen kommt das Projekt K zentralen studentischen Forderungen bezüglich hochschuldidaktischen Verbesserungen und Innovationen sowie einer inhaltlichen Studienreform nach. Rund zwei Fünftel der Studierenden geben dazu an, dass der Umfang des Lehrstoffs zu viel und die Vermittlung dessen oft unzureichend ist (vgl. Bargel et al. 2008, S. 60). Am wichtigsten dabei sind den Studierenden Praktikumsphasen, die sie als festen Bestandteil jeden Studiengangs angesehen haben möchten (vgl. ebd., S. 59). Das Projekt K verknüpft demnach Theorie sowie Praxis und bindet zugleich ehrenamtliche Strukturen in das eigene Lehrangebot ein.

Dies wird – was durchaus als Bestätigung zu sehen ist – auch honoriert: So wurde das Projekt K zum einen im Jahr 2007 mit dem zweiten Preis im hessischen Wettbewerb „Exzellenz in der Lehre“, der höchstdotierten Ehrung dieser Art in Deutschland, ausgezeichnet (vgl. Projekt K 2011⁵³). Zum anderen konnte sich das Kassler Konzept „PRAKTISCH FREIWILLIG – Freiwilligenengagement in der universitären Lehre“⁵⁴ in einem bundesweiten Wettbewerb der Stiftung Mercator und des Stifterverbands durchsetzen. Der Ansatz des Kasseler Konzepts zielt darauf, das Service Learning auszubauen. Service Learning versteht sich dabei als Lehrmethode, die gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen im Studium verbindet.

beziehen sich die Angaben auf die ehemals alten Bundesländer: In den neuen Bundesländern verhält sich es jedoch ähnlich, wobei die Eigeninitiative der Aktiven höher liegt (45%) und die Anwerbung zu ehrenamtlichen Engagement niedriger ausfällt (53%). Die Tatsache, dass eine aktive Engagementpolitik durch Anwerbung von potentiell Aktiven bedeutsam ist, bleibt aber davon unberührt.

⁵³ Bei dieser Quellenangabe handelt es sich um den Unterseite „Presse“ der Projekt-Homepage, siehe folgender Link: http://www.uni-kassel.de/fb1/Projekt-K/homepage/ueber_uns/pm_hmwk_hessen.html

⁵⁴ Das Projekt „PRAKTISCH FREIWILLIG“ wurde von UniKasselTransfer in Zusammenarbeit mit der Liga der Freien Wohlfahrtspflege Kassel und dem FreiwilligenZentrum Kassel erarbeitet.

Nach Vorbild des Projekt K und mit einer Förderung in Höhe von 200.000 Euro sollen nun in den nächsten zwei Jahren mindestens zehn weitere derartige Lehrangebote entwickelt werden (vgl. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Kassel 2011).

6.2. Ausblick

„Wenn man sagt, dass die Einführung der gestuften Studiengänge den Studierenden das [...] [ehrenamtliche] Engagement grundsätzlich unmöglich macht, dann ist man mit Sicherheit zu pessimistisch. Aber zur uneingeschränkten Freude besteht ebenso wenig Anlass. Noch fehlen wissenschaftliche Untersuchungen, welche die tatsächlichen Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf das freiwillige Engagement beleuchten. Eine abschließende Bewertung wäre daher verfrüht. Dennoch – gesellschaftspolitisch Handelnde und Denkende müssen nachdrücklich einfordern, dass solche Entwicklungen beobachtet werden und dass Engagement neben dem Studium weiterhin möglich sein kann.“ (Reschke & Wenzlaff 2009, S. S. 161)

Reschke und Wenzlaff weisen darauf hin, dass der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf das ehrenamtliche Engagement Studierender weiter verfolgt und empirisch überprüft werden müssen. Vor allem die DSW-Sozialerhebungen und der Studierendensurvey können einen ersten Einblick über die derzeitige Situation der Studierenden liefern. Allerdings wurde ein Bild der gegenwärtigen Lage des studentischen Ehrenamts über diese und andere Studien konstruiert. Darüber hinaus wäre jedoch ein konkreter Blick auf das ehrenamtliche Engagement Studierender an der Hochschule wünschenswert. Eine explizite empirische Studie zum studentischen Ehrenamt unter Berücksichtigung des Bologna-Einflusses wäre zur Beantwortung der offenen Fragen gewinnbringend.

Reschke und Wenzlaff fordern im obigen Zitat aber auch, dass studentisches Engagement neben dem Studium weiterhin möglich sein muss. Wie aber ist diese Forderung nachhaltig zu erreichen? Ein Weg wurde in der vorliegenden Arbeit verfolgt: Das Einbinden von ehrenamtlichen Engagement bzw. dessen Merkmalen in ein universitäre Veranstaltung. Einen ähnlichen Weg wie das Projekt K ging das Projekt „Erstsemestereinführung“ (ESE) für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Kassel. Das ehrenamtliche studentische Projekt wurde zu einem Veranstaltungsangebot im Schwerpunktmodul 8 des Kernstudiums transformiert, damit dem, womöglich durch Bologna hervor-

gerufenen, Mitgliederschwund begegnet werden konnte. Ein Vergleich beider Projekte, inklusive einer Analyse der Erfahrungen durch Bologna, wäre insbesondere durch die gleichen Rahmenbedingungen an der Universität Kassel interessant und sicherlich für zukünftige Erkenntnisse gewinnbringend.

Aber die Implementierung von studentischem Ehrenamt in universitäre Veranstaltungen ist selbstverständlich nur eine von vielen Möglichkeiten, das ehrenamtliche Engagement Studierender an der Hochschule zu fördern. Weitere Ansatzpunkte sollen hier als Ausblick nachfolgend skizziert werden.

Zunächst muss bemerkt werden, dass viele Studierende die Arbeit in akademischen Gremien als unbefriedigend wahrnehmen, was wiederum die Motivation nivelliert. Es liegt also an der Hochschule im Gesamten, den Einfluss der Studierenden in den Gremien zu verbessern. Sicherlich ist es nicht immer zielführend, allen Forderungen der Studierenden zu entsprechen. Dennoch müssen die Vorschläge und Hinweise von Studierenden ernst genommen und berücksichtigt werden, um letztlich einen Konsens, der für alle beteiligten Akteure tragbar ist, herzustellen. Schließlich stoßen von studentischen Vertretern mitgetragene hochschulpolitische Entscheidungen auch bei weniger interessierten Studierenden auf mehr Zustimmung und lassen sich somit besser sowie gewinnbringender umsetzen (vgl. Setzpfandt 2010, S. 125, 127).

Darüber hinaus findet sich immer wieder der Vorwurf, dass der Zuständigkeitsbereich von Gremien, aber auch vom StuPa oder AStA zu gering sei. Die Forderung beläuft sich auf eine Öffnung der Handlungsfähigkeit über das Hochschulpolitische hinaus. Schließlich verwalten StuPa und Asta die Studienbeiträge der Studierenden und können dadurch nützliche Einrichtungen, z.B. eine Rechtsberatung oder Sport- und Kulturveranstaltungen, finanzieren. Dahinter steht, dass der AStA bzw. StuPa verstärkt wieder zu einem Anlaufpunkt für alle Studierenden avanciert (vgl. ebd., S. 126).

Außerdem kann über einen monetären Anreiz für ehrenamtliches studentisches Engagement nachgedacht werden. Eine Auszahlung von Aufwandsentschädigungen konkurriert auch nicht mit dem Merkmal ehrenamtlichen Engagements, solange ein Nutzen auf materiellen Gewinn nicht als Motivation des Engagements, sondern als mögliche Begleiterscheinung, begriffen wird. Für die Übernahme von AStA bzw. StuPa-Referaten ist solch

eine Entlohnung üblich, wobei das Engagement bisweilen deutlich über die Bezahlung hinausgeht. Setzpfandt (2010, S. 126) gibt dabei zu bedenken, dass diese Aufwandsentschädigung in der Tat nur als solche zu verstehen ist, weil eben der wirkliche Zeitaufwand eines einzelnen Referenten selten dadurch abgegolten wird. Allerdings gibt es eine monetäre Entlohnung nicht in anderen hochschulpolitischen Gremien oder bei sozialem ehrenamtlichem Engagement an der Hochschule. Eine Gleichberechtigung dahingehend wäre wünschenswert. Diese monetäre Vergütung ist sicherlich nicht das wichtigste Instrument, um Engagement von Studierenden zu fördern, zumal auch die Gemeinwohlorientierung als Merkmal von Ehrenamt weiter im Vordergrund stehen soll. Jedoch kann eine Entlohnung die Studierenden im angespannten Studienalltag, insbesondere bei einer schwierigen Situation der Studienfinanzierung zeitlich sowie finanziell entlasten und gleichsam die Bereitschaft zum studentischen Ehrenamt begünstigen.

Für Bundesländer, in denen Studiengebühren erhoben werden, spricht viel dafür, dass ehrenamtlich engagierte Studierende von diesen befreit bzw. zumindest der zu zahlende Betrag gesenkt wird. Durch die finanzielle Entlastung der beträchtlichen Summe an Studiengebühren würde der ehrenamtliche Aktionsraum gefördert werden.⁵⁵ Schiewer (2009), in seiner Position als Rektor der Universität Freiburg, forderte dazu für das Bundesland Baden-Württemberg unlängst:

„Im Zuge der Novellierung des Landeshochschulgesetzes plädierten die Universitätsrektoren einhellig dafür, die in den universitären Gremien aktiven Studierenden – wie es in anderen Ländern bereits praktiziert wird – von den Studiengebühren zu befreien. Leider hat diese Forderung bislang keinen Eingang in den Gesetzestext gefunden.“

Zur Erleichterung der Organisation des Studienalltags schlägt Setzpfandt (2010, S. 127) eine Bevorzugung von ehrenamtlich engagierten Studierenden bei der Belegung von Veranstaltungen (im Falle von Belegverfahren) vor, so dass die Aktiven ihren Stundenplan möglichst im Einklang mit ihrem

⁵⁵ Dies führt aber auch zu Problemen, wie Taffertshofer (2007) beschreibt. Zum einen kommen dieser Forderung nicht alle Hochschulen, die Studiengebühren verlangen, nach. Zum anderen darf diese Befreiung von jenen Gebühren nicht von den Studierenden ausgenutzt werden, z.B. über eine Wahl in den Fachschaftsrat ohne anschließend ein tatsächliches Engagement auszuüben.

Engagement bringen können. Ein weiterer Ansatz zur Erleichterung des Studienalltags liegt in der Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, über die ECTS-Punkte. Dabei haben die ECTS gewiss nicht die Aufgabe und das Ziel, die Arbeitsbelastungen von ehrenamtlichem Engagement einzuschätzen, zumal die Zertifizierung und Erfassung kaum möglich ist. Dennoch verweist bereits die Bologna-Deklaration (1999, S. 4) darauf:

„Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange[s] Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“

Zudem, quasi als Bekräftigung, fordert das Londoner Kommuniqué (2007, S. 3) eine gerechtere Anerkennung von Vorkenntnissen bei Studienbeginn, einschließlich der Anerkennung nicht formellen und informellen Lernens. Die Vergabe von ECTS-Punkten für Lebenslanges Lernen beim ehrenamtlichen Engagement ist also grundsätzlich möglich. Problematisch erscheint hierbei, dass die Hochschulen bisher keine hinreichende Anerkennungspraxis bzw. Modalitäten dafür innerhalb ihrer Prüfungsordnungen entwickelt haben (vgl. Reschke & Wenzlaff 2009, S. 154; Sändig 2010, S. 195-196). Eine Verbesserung diesbezüglich erscheint aber unausweichlich, denn Baumann (2010, S. 135) urteilt:

„Gerade bei der Flexibilität tun sich viele Hochschulen sehr schwer. [...] Aufgrund der demografischen Entwicklung gibt es eigentlich gar keine Alternative dazu, Kompetenzen anzuerkennen, auch wenn sie außerhalb der Hochschule erworben wurden, sei es durch formelle, informelle oder nicht formelle Bildung.“

Momentan ist es aber, wenn überhaupt, nur möglich, sich über so genannte Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen außeruniversitäres Engagement anrechnen zu lassen. Die Universität Kassel praktiziert dies seit Herbst 2005, in dem Engagement von Bachelor- und Master-Studierenden als Studienleistung angerechnet werden kann – immerhin zwei bis drei ECTS-Punkte im Semester, während des Studiums insgesamt bis zu sechs Punkte. Anrechnungswürdig sind hierbei die ehrenamtliche Tätigkeit in Organen der Studierendenschaft (z.B. Studierendenparlament oder dem AStA), dem Studentenwerk, die Abhaltung von Tutorien als Bestandteil der Lehre, die Einführung der Erstsemester in das Studium oder die Mitwirkung in der

studentischen Studienberatung (vgl. Reschke & Wenzlaff 2009, S. 159). In vielen Studiengängen jedoch ist die Anrechnung von informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen überhaupt nicht möglich (vgl. Heyl 2010, S. 151). Im Umkehrschluss würde aber jene verbesserte Anrechnung die Studierenden im Studienalltag entlasten, was wiederum Aktionsraum für studentisches Ehrenamt eröffnen würde.⁵⁶

Als letzte Empfehlung soll die Bedeutung von so genannten soft skills⁵⁷ angesprochen werden. Ein Ziel des Bologna-Prozesses sollte es schließlich sein, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern. Die soft skills sind eine Säule jenes Ziels der Employability, welche im Diploma Supplement als international anerkanntes Studienabschlusszeugnis dokumentiert werden soll. Studierendenorganisationen kritisieren dabei allerdings eine zu starke Orientierung am Arbeitsmarkt bei der Zertifizierung von soft skills als zunehmende Ökonomisierung des Studiums. Trotz dieser grundsätzlichen (und nicht unbedingt unberechtigten) Kritik kann durch ehrenamtliches Engagement die vom Bologna-Prozess gewünschte Employability ganzheitlich gesteigert werden. Soft skills sind somit als eine Art Signal für zukünftige Arbeitgeber zu sehen. An privaten Hochschulen, wie beispielsweise der European Business School Frankfurt, ist hierfür sogar ehrenamtliches Engagement im Studienverlauf vorgeschrieben (vgl. Bloch 2009, S. 224ff.). Allerdings muss die verpflichtende Teilnahme an ehrenamtlichen Tätigkeiten auch kritisch betrachtet werden. Zum einen steht dies nicht mehr im Einklang des Merkmals „Freiwilligkeit“ von ehrenamtlichem Engagement. Zum anderen soll Engagement aus einer gemeinwohlorientierten Motivation entspringen und nicht eine Art Zwang innerhalb eines Studiums sein. So gesehen fungiert die durch ehrenamtliches Engagement

⁵⁶ Einen ähnlichen Weg geht auch die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, in dem das Veranstaltungsangebot und die Anrechnung von Studien-/ Prüfungsleistungen für ehrenamtliche Tätigkeiten geöffnet wurde (vgl. einfürend Kalitschke 2009)

⁵⁷ Soft skills (oder auch Sozialkompetenz) werden hier als die Gesamtheit persönlicher Fähigkeiten und Einstellungen verstanden, die dazu beitragen, individuelle Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe zu verknüpfen und diesbezüglich auch das Verhalten und die Einstellungen von Mitmenschen zu beeinflussen.

hervorgerufenen soft skills in der Tat als Instrument der ökonomisierten Bildung, da das studentische Ehrenamt dann zu einem Kalkül der Effizienz bzw. Optimierung von Studierenden avanciert (vgl. ebd., S. 304). Bislang sind aber im Allgemeinen die Versuche, die durch ehrenamtliches Engagement während des Studiums erworbenen soft skills zu dokumentieren, als unzureichend einzustufen. Zurückhaltung, wenn nicht gar Ablehnung, gegenüber nicht unmittelbar quantifizierbaren Fähigkeiten, ist an deutschen Hochschulen zu spüren. Wenn aber ein Umdenken bei der Wertschätzung von ehrenamtlichem Engagement im Sinne einer besseren, ganzheitlichen Hochschulbildung einsetzen würde, könnte daraus das studentische Ehrenamt gestärkt hervorgehen (vgl. Reschke & Wenzlaff 2009, S. 154; Setzpfandt 2010, S. 127).

6.3. Abschließendes Urteil

Methodisch wurde innerhalb dieser Arbeit quasi ein vertikales Mehrebenensystem⁵⁸ verfolgt. Allerdings wird sich weniger auf Entscheidungsstrukturen als Kennzeichen eben jenes Mehrebenensystems, sondern vielmehr auf die Betrachtung und Herangehensweise der Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezogen. Gleichwohl ist die polity-Dimension des Bologna-Prozesses, also das Zusammenspiel aus international geschlossenen Absichtserklärungen und nationaler Umsetzung, durchaus ein Mehrebenensystem. Bezüglich der besagten Analyse der Fragestellung wurde zunächst der Blick auf die internationale Ebene gerichtet, woran sich die nationale, deutsche Perspektive anschloss. In einem letzten Schritt wurde sich für die Zukunftsperspektiven auf die Universität Kassel als eine Hochschule im nationalen Hochschulraum bzw. das Projekt K als ein Bestandteil des Kassler Lehrangebots bezogen, um induktiv einen Ausweg für das ehrenamtliche Engagement Studierender aus dem Bologna-Dilemma zu finden.

So ist letztendlich festzuhalten, dass das Problem des ehrenamtlichen studentischen Engagements nicht unbedingt im Bologna-Prozess selbst liegt, denn die international getroffenen Absichtserklärungen zeigen, trotz der Verstrickung in die Lissabon-Strategie, Spielraum für einen Konsens von einer

⁵⁸ Mit Mehrebenensystem wird in sozialwissenschaftlichen Disziplinen (beispielsweise der Politikwissenschaft) das komplexe Beziehungsgefüge verschiedener horizontaler und/ oder vertikaler politischer Entscheidungsstrukturen bezeichnet.

besseren Hochschulausbildung und ehrenamtlichem Engagement Studierender an der Hochschule durchaus auf. Vielmehr lässt sich die Umsetzung von Bologna an deutschen Hochschulen und die grundlegende Einstellung gegenüber dem ehrenamtlichen Engagement kritisieren. Ehrenamt wird fälschlicherweise nicht als essentieller Bestandteil der Ausbildung wahrgenommen. Die Hochschulen müssen verstehen, dass hochrangige akademische Leistungen nur zu vollbringen sind, wenn das Studierenerlebnis auch das ehrenamtliche Engagement umfasst (vgl. Reschke & Wenzlaff 2009, S. 161). Dafür müssen Aktionsräume vor allem vonseiten der Hochschule eröffnet werden, wie es in der vorliegenden Arbeit versucht wurde, mit dem Projekt K aufzuzeigen. Erst wenn diesbezüglich mit den Studierenden agiert wird und sie nicht mehr – auch durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses – überlastet werden, kann das Engagementpotential, welches in ihnen schlummert, hervortreten:

„Die Studierenden müssen für ihre Rechte sensibilisiert werden und es muss ihnen gezeigt werden, dass der Einsatz für die eigene Hochschule lohnenswert ist. Nur dann werden sie bereit sein, die erforderliche Freizeit in diese anspruchsvolle Aufgabe [des ehrenamtlichen Engagements] zu investieren. Um dieses Ziel zu erreichen wäre eine Unterstützung des [...] Engagements seitens der Hochschule wünschenswert [...]“ (Setzpfandt 2010, S. 127)

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. & Teichler, U. (2005). *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess*. Bonn: BMBF.
- Alexi, S. (2008). Vorstellung des Projekts K – Eine universitäre Praxisinitiative für Lehramtsstudierende (Grundschule) und Magister-Studierende. Vortrag bei der 5. Sitzung des Zentrumsrats des Zentrums für Lehrerbildung Kassel am 03.07.2008 (S. 10-35). Zugriff am 28. Februar 2011 http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_530000/Org-ZR_-_5Prot80703.pdf
- Alscher, M., Dathe, D., Priller, E. & Speth, R. (Hrsg.) (2009). *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland*. Berlin: WZB.
- Banscherus, U. (2007). Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. In G. Bollenbeck & W. Wende (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft* (S. 71-89). Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staack, S. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland*. Frankfurt a.M.: GEW.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staack, S. (2010). Bologna in Deutschland – Reform der ungenutzten Chancen. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 27-40). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bargel, T. (2008). *Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007*. Bonn: BMBF.
- Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: BMBF.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn: BMBF.
- Baumann, B. (2010). Bologna 2010 – was kommt danach? In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 131-136). Bielefeld: Bertelsmann.
- Behr, K., Liebig, R. & Rauschenbach, T. (2000). *Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß*. Weinheim: Juventa.
- Behr, K., Krimmer, H., Rauschenbach, T. & Zimmer, A. (2008). *Die vergessene Elite. Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen*. Weinheim: Juventa.
- Bergen-Kommuniqué (2005). Zugriff am 12. Januar 2011 www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf

- Berliner Communiqué (2003). Zugriff am 12. Januar 2011 http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf
- Bloch, R. (2009). *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Bologna-Deklaration (1999). Zugriff am 12. Januar 2011 http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf
- Bologna Follow-up Group (BFUG) (2005). From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005. Zugriff am 22. Februar 2011 http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_nrep.pdf
- Brandl, H. & Gunzer, D. (2009). ECTS: Die Workload-Problematik. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 163-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2009). (Interview zu:) „Weder dümmer noch schlauer“. *Powision*, 7, 50-53.
- DSW – Deutsches Studentenwerk (2009). Studentenwerke im Zahlenspiegel 2008/2009. Zugriff am 15.03.2011 www.studentenwerke.de/pdf/Zahlenspiegel_2008_09.pdf
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Norderstedt: Books on Demand.
- Ehlert, H. & Welbers, U. (1999): Einleitung zum Handbuch Praxisinitiativen: Kontextuierung, Gegenstand, Aufbau. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.). *Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten* (S. 7-15). Neuwied: Luchterhand.
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2002). *Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- EU-Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen (Brüssel, 30.10.2000). Zugriff am 18.02.2011 <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
- EU-Kommission (2003). Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens (Brüssel, 05.02.2003) Zugriff am 18. Februar 2011 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_de.htm
- Europäischer Rat (2000). Schlussfolgerungen des Vorsitzes (23. und 24. März 2000, Lissabon). Zugriff am 18. Februar 2011 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#l

- Garcia, S. (2008). Die Konstruktion des europäischen Hochschulraums. In: F. Schultheis, P.-F. Cousin & M. Roca i Escoda (Hrsg.), *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen* (S. 63-84). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Garlichs, A. (2000). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Garlichs, A. (2007). Auf dem Weg zum Kasseler Schülerhilfeprojekt. In F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 21-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gensicke, T. (2000). *Deutschland im Übergang. Lebensgefühl, Wertorientierungen, Bürgerengagement (Speyerer Forschungsberichte 204)*. Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Gensicke, T. (2006). Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. *APuZ*, 12, 9-16.
- Gensicke, T., Picot, S. & Geiss, S. (2006). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gensicke, T. & Geiss, S. (2010). *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. Berlin: BMFSFJ.
- Haeger, K. S., Schröder, M., Mager, D. & Papayannakis, B. (Hrsg.) (2008). *Bologna-Reader. Bd. 3: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinze, R. G. & Olk, T. (2001). Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. In R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.), *Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, F. & Garlichs, A. (2007). Lehrerausbildung und Schulpädagogik vor neuen Aufgaben. In F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.) (2007). *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 11- 19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heublein, U. (2009). HIS-Studie zu Studienabbruchquoten 2008. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009* (S. 62-70). Bonn: HRK.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. (2008). Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 (HIS: Projektbericht). Zugriff am 21. März 2011 www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf

- Heyl, K. (2010). Der Bologna-Prozess und Lebenslanges Lernen: Die Durchlässigkeit des zweistufigen Studiensystems. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 149-154). Bielefeld: Bertelsmann.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Gregor, F. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn: BMBF.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Bochert, L. & Leszczensky, M. (2010a). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem – Ausgewählte Ergebnisse* –. Bonn: BMBF.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Bochert, L. & Leszczensky, M. (2010b). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn: BMBF.
- Jaeger, M., Smitten, S. i. d. & Grützmacher, J. (2009). Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen (HIS: Forum Hochschule, 7/2009). Zugriff am 29. März 2011 www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200907.pdf
- Jakob, G. (2001). Wenn Engagement zur ‚Arbeit‘ wird ... - Zur aktuellen Diskussion um freiwilliges Engagement im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.), *Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jütting, H. (2003). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen. Eine empirische Fallstudie über AbsolventInnen des European Voluntary Service*. Münster: LIT Verlag.
- Kalitschke, M. (2009). Bachelor fördert Ehrenamt. Zugriff am 5. April 2009 http://www.westfaelische-nachrichten.de/lokales/muenster/hochschule/1066249_Bachelor_foerdert_Ehrenamt.html
- Kellermann, P. (2009). Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 47-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. (2000). *Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden*. München: SOS-Kinderdorf e.V. Eigenverlag.
- Klages, H. & Gensicke, T. (1999). *Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert (Speyerer Forschungsberichte 193)*. Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Klein, M. (2007). *Die Studienabschlüsse Bachelor und Master. Entwicklung und Auswirkung der neuen Studienstruktur auf das deutsche Hochschulsystem*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Klomfaß, S. (2010). *Der Bologna-Prozess als Herausforderung für den Hochschulzugang. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Kassel: Dissertation 2010 (Manuskript).

- Kösters, W. (2002). *Ehre allein – das reicht nicht mehr. Zur Zukunft des freiwilligen Engagements in Deutschland*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Landfried, K. (2010). Operation gelungen, Patient tot? Ein Einwurf zu zehn Jahren Europäischer Hochschulraum. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 41-46). Bielefeld: Bertelsmann.
- Leuven-Kommuniqué (2009). Zugriff am 12. Januar 2011 http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenner_communique.pdf
- Lissabonner Abkommen (1997). Zugriff am 11. Februar 2011 <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/165.htm>
- Londoner Kommuniqué (2007). Zugriff am 12. Januar 2011 http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf
- Maassen, Oliver T. (2004). *Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Bankakademie-Verlag.
- Maeße, J. (2010). *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Magna Charta Universitatum (1988). Zugriff am 11. Februar 2011 http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf
- Meyer auf der Heyde, A. (2010). Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 69-74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mikula, R. (2010). Sozialkapital als Bedingungsfeld und studentisches Engagement als Möglichkeitsraum für individuelle und kollektive Veränderungsprozesse. In A. Ortega, A. Felbinger, R. Mikula & R. Egger (Hrsg.), *Macht – Eigensinn – Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 99-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Modulprüfungsordnung Kernstudium (2007). Neufassung der Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium vom 06. Juli 2006 (Mitteilungsblatt Nr. 11, Seite 2029) vom 19.04.2007. Zugriff am 28. Februar 2011 http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_330000/MTB_Sys_4/mpo_kernstudium.pdf
- Müller, S. (2001). Schlaglichter auf die aktuelle Fachdiskussion zum Ehrenamt. In W. Neuser (Hrsg.), *Freiwillig ehrenamtlich* (S. 2-12). Kassel: CVJM-Kolleg.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: BMBF.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nagel, A.-K. (2009). *Politiknetzwerke und politische Steuerung. Institutioneller Wandel am Beispiel des Bologna-Prozesses*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Orr, D. (2010). Die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 47-54). Bielefeld: Bertelsmann.

- Pietsch, S. (2007). „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“. Eine Praxisinitiative in der Lehrerbildung an der Universität Kassel. In F. Heinzel, A. Garlich & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 104-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pietsch, S. (2009). Forschendes Lernen im „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ an der Universität Kassel. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt, *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 151-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden – Praxisnahe Fallarbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: University Press.
- Pongratz, L. A. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prager Kommuniqué (2001). Zugriff am 12. Januar 2011 http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Kassel (2011). (Pressemitteilung zu:) Stiftung Mercator und Stifterverband zeichnen Uni Kassel aus. Zugriff am 06. April 2011 <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=36447>
- Projekt K-Homepage (2011). Zugriff am 28. Februar 2011 <http://www.uni-kassel.de/fb1/Projekt-K/>
- Reinalda, B. & Kulesza, E. (2006). *The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Reschke, J. & Wenzlaff, K. (2009). Auswirkungen der Umstellung Bachelor/ Master auf das freiwillige Engagement von Studierenden. In A. Neundorf, J. Zado & J. Zeller (Hrsg.), *Hochschulen im Wettbewerb. Innenansichten über die Herausforderungen des deutschen Hochschulsystems* (S. 151-161). Bonn: Dietz.
- Roth, R. (2000). Bürgerschaftliches Engagement – Formen, Bedingungen, Perspektiven. In A. Zimmer & S. Nährlich (Hrsg.), *Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven* (S. 25-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Sändig, U. (2010). Durchlässigkeit der Studienstrukturen und lebensbegleitendes Lernen. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 195-196). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiewer, H. J. (2009). (Interview zu:) Studentisches Engagement ist vielfältig. Zugriff am 28. März 2011 <http://www.unikosmos.de/artikel5328,2.htm>
- Schmidt, M. G. (2004). *Wörterbuch zur Politik* (2. vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Setzpfandt, K. (2010). Einflussfaktoren auf studentisches Engagement in Gremien von Hochschule und studentischer Selbstverwaltung. In S. Meyer & B. Pfeiffer (Hrsg.), *Die gute Hochschule. Ideen, Konzepte und Perspektiven (Festschrift für Franz Herbst Rieger)* (S. 125-128). Berlin: Edition Sigma.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Sidler, F. (2005). Studiengangprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge. In A. Hanft & I. Müskens, (Hrsg.), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen* (S. 28-51). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Smith, Adam (1978). *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen* (5. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Sorbonne-Erklärung (1998). Zugriff am 11. Februar 2011 http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf
- Stein, V. (2009). „Wie motivier‘ ich meinen Bachelor?“. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur* (S. 23-34). Opladen: Barbara Budrich.
- Taffertshofer, B. (2007). „Und was bringt mir das?“. Studentisches Ehrenamt. Zugriff am 5. April 2007 <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studentisches-ehrenamt-und-was-bringt-mir-das-1.881540>
- Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Toens, K. (2007). Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. *die hochschule*, 2, 37-53.
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiepcke, C. (2009). Employability in the Bologna Process: An Area of Tension between Society, Businesses and Students. *The International Journal of Learning*, 16(4), 435-445.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. (HoF-Arbeitsberichte, 1/2009)*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Wintermantel, M. (2009). Bologna: Ziel und Weg. In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Witte, J. (2006). Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. *APuZ*, 48, 21-27.
- Wuggenig, U. (2008). Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: F. Schultheis, P.-F. Cousin & M. Roca i Escoda (Hrsg.), *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen* (S. 123-162). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Zeit online (2009). (Leserdebatte zu:) Egoist dank Bachelor? Zugriff am 18. Dezember 2010 <http://www.zeit.de/studium/2009-12/leserdebatte-engagement>
- Zervakis, P. A. (2010). Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Weiterentwicklung. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 65-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zimmer, A. & Nährlich, S. (2000). Zur Standortbestimmung bürgerschaftlichen Engagements. In A. Zimmer & S. Nährlich (Hrsg.), *Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven* (S. 9-22). Opladen: Leske + Budrich.

Zentrum für Lehrerbildung Kassel (Hrsg.) (2010). Jahresbericht 2010. Zugriff am 28.
Februar 2011 [http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_530000/
Publ_-_Jahresbericht2010.pdf](http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_530000/Publ_-_Jahresbericht2010.pdf)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. In die Versicherung sind auch Zeichnungen, Skizzen sowie bildliche und sonstige Darstellungen sowie Ton- und Datenträger eingeschlossen.

Kassel, den _____

Justin Pfeifer

ANHANG

Anhang 1: Interview mit Sarah Alexi

JUSTIN PFEIFER: Frau Alexi, ich möchte heute mit Ihnen über das von Ihnen betreute Projekt K sprechen, insbesondere auch über die Veränderungen, die sich beim Projekt durch den Bologna-Prozess ergeben haben. In welchem Rahmen war das Projekt K vor Bologna eine universitäre Veranstaltung?

SARAH ALEXI: Vor der Modularisierung handelte es sich um eine reguläre Veranstaltung im Kernstudium, die allerdings zwei Seminare umfasste und damit den Studierenden die Möglichkeit bot, zwei Leistungsnachweise bzw. Scheine zu erwerben. Die Patenschaften dauerten jeweils ein volles Jahr und wurden zeitlich flexibel begonnen, d.h. immer wenn beim Kasseler Familienberatungszentrum die Förderung eines Kindes auslief, wurde es zur Weiterförderung ans Projekt K gemeldet. Die damalige Projektleitung, Susanne Pietsch, hat dem Kind dann eine/n Studierende/n von der Warteliste zugeordnet und die Patenschaft konnte beginnen.

Wie war der studentische Zulauf vor Einführung des Bologna-Prozess?

Es gab eine Warteliste mit Studierenden, die abgearbeitet wurde, sobald ein Kind die Förderung beim Kooperationspartner abgeschlossen hatte. Dann suchte die Seminarleitung eine/n „passende/n studentische/n Partner/in“ und die Patenschaft begann irgendwann im Laufe eines Semesters. Dadurch waren immer Studierende in unterschiedlichen Phasen der Patenschaft in einer Gruppe und man profitierte von den Erfahrungen der „Älteren“. Die Anzahl variierte je nach Zulauf der Kinder.

Wo ist das Projekt K heute universitär zu verorten bzw. eingebettet?

Das Projekt K ist eine Praxisinitiative des FB 01 – Humanwissenschaften und ist dort dem Arbeitsgebiet „Grundschulpädagogik“ am Institut für Erziehungswissenschaft zugeordnet.

Warum ist das Projekt K im Kernstudium und im Schwerpunktmodul 7 verortet?

Weil es die geforderten Kompetenzen des Moduls im Kernstudium abdeckt.

Welche formalen Voraussetzungen benötigen Studierende für das Projekt K?

Dies richtet sich nach der Modulprüfungsordnung des Kernstudiums. Sie benötigen demnach vor allem den Abschluss des Moduls 3 sowie das erfolgreiche Absolvieren von Modul 1A oder B und eines weiteren Basismoduls.

Wie lange betreuen Sie das Projekt schon und wie kamen Sie zur Betreuung des Projekts

Ich betreue das Projekt K seit dem WS 2007/2008. Die Betreuung ist an meine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin angebunden.

Zur Struktur und zum Inhalt des Projekts. Wie läuft das Projektseminar als universitäre Veranstaltung ab, insbesondere in Bezug auf die zeitliche Dimension?

Neben den wöchentlichen Treffen mit den Kindern finden die zwei universitären Begleitveranstaltungen im wöchentlichen Wechsel statt. Hinzu kommen jeweils zwei Ganztagestreffen mit allen Kindern und Paten in den Semesterferien.

Welche Inhalte hat das Projekt K?

In der Supervision geht es um die Selbstreflexion. Es werden die jeweils akuten Probleme besprochen. Im Seminar werden zu Beginn vor allem praktische und organisatorische Inhalte bearbeitet: Wie gestalte ich Anfang und Ende eines Treffens oder was kann ich mit dem Kind in Kassel und Umgebung alles unternehmen? Im Laufe der Zeit kommen theoretische Aspekte hinzu: Was ist Fallarbeit?; Wie verfasse ich eine Fallstudie?; der Umgang mit und Einsatz von qualitativen Methoden; Was ist der theoretische Hintergrund für mein Patenkind (z.B. Resilienz, Pflegefamilie, ADHS, Geschwister, Scheidung, etc.).

Was sind unerlässliche Eigenschaften, welche die Studierenden mitbringen sollten?

Interesse an der Arbeit mit Kindern, hohe Engagementbereitschaft, Verlässlichkeit, Offenheit gegenüber fremden Welten; um nur einige Eigenschaften zu nennen.

Sie sprechen die hohe Engagementbereitschaft an. Ich möchte Sie zum Motiv des ehrenamtlichen Engagements der teilnehmenden Studierenden befragen. Finden Sie, dass insbesondere Studierende, die ehrenamtlich engagiert sind oder zumindest potentiell die Bereitschaft dazu haben, das Projekt K belegen?

Das ist auf alle Fälle so. Jedoch sind es auch oft Studierende, die sich durch das ehrenamtliche Engagement selber weiterbilden wollen und dabei ihre (Weiter-) Qualifizierung als Lehrer/in im Auge haben und voranbringen wollen.

Wie wichtig sehen Sie das studentische Engagement im Projekt K an?

Es bildet sozusagen die Grundlage für die erfolgreiche Teilnahme. Ohne eine große Portion Interesse und Idealismus wäre die zehnmonatige Patenschaft nur schwer durchzustehen.

Nun ist das Projekt K nach Vorgaben des Bologna-Prozesses in die Struktur des modularisierten Kernstudiums überführt worden. Welche Vorschriften/ Vorlagen/ Auflagen mussten besonders beachtet werden?

Es ging vor allem um die Einpassung des Projekts in die Modulprüfungsordnung des Kernstudiums und hier natürlich darum, die die Vorgaben für das Schwerpunktmodul 7, in dem das Projekt K als universitäres Projektseminar angeboten wird, zu beachten.

Wie ging die Implementierung vonstatten? Wo musste angesetzt werden? Was musste verändert werden, aber was konnte beibehalten werden?

Die veränderten Rahmenbedingungen mussten mit den Kooperationspartnern abgeklärt werden und die neue Struktur auf der Grundlage der nun zweisemestrigen Veranstaltung mit Beginn zum WiSe musste verstärkt beworben werden bei den Studierenden. Die Umstellung beinhaltete also in erster Linie nur organisatorische Änderungen, keine inhaltlichen. Kurzum: Die Grundidee ist gleich geblieben. Verändert wurde vor allem der zeitliche Ablauf.

Welche Probleme haben Sie bei der Transformation des Projekts in die Bologna-Struktur entdeckt?

Probleme waren vor allem in der neuen zeitlichen Struktur zu finden, an die sich auch die Kooperationspartner plötzlich halten mussten.

Wie sind Sie den Problemen, insbesondere bei der zeitlichen Dimension, begegnet?

Eigentlich nur durch klare Vorgaben bzw. transparentes Vorgehen, viele Gespräche und einen höheren Aufwand für die organisatorischen Dinge.

Welche positiven Effekte sind beim Projekt K durch Bologna zu verzeichnen?

Der gemeinsame Beginn aller Patenschaften bringt auch die gleichen Probleme aller mit sich. Es gibt nun keine „Jahgangsmischung“ mehr, wo Ältere ihr Wissen weitergeben, sondern alle Teilnehmenden haben ähnliche Schwierigkeiten im Verlauf der zehn Monate. Dies stärkt enorm den Zusammenhalt der Gruppe und ermöglicht die stärkere Bündelung gleicher Themen in Supervision und Seminar.

Welche negativen Effekte sind durch Bologna zu bemerken?

Die Lehramtsstudierenden sind gegenüber den Magisterstudierenden sehr viel „braver“. Die Magister sehen alles noch eher als Angebot und holen mehr für sich persönlich raus, während die Lehramtsstudierenden eher den erfolgreichen Abschluss des Moduls mit entsprechender Benotung im Blick haben.

Bemerkten Sie dadurch eher ein zusätzliches Bemühen oder sehen Sie eher eine Einschränkung darin, weil die Studierenden dem Leistungsdruck erliegen und nur das Nötigste, auch im Projekt K, machen?

Am Projekt K nehmen immer nur motivierte und engagierte Studierende teil, da das Angebot von vornherein darauf ausgelegt ist, dass es nicht als „normaler Modulabschluss“ belegt werden soll und kann. Natürlich kommt es auch im Projekt K vor, dass Studierende beginnen, mit ihren Kräften zu haushalten und gerade in Klausurphasen sich etwas zurücknehmen und weniger Aufwand betreiben. Allerdings bleibt das immer im entsprechenden Rahmen, da sich die Studierenden ja auch insbesondere gegenüber den Kindern, deren Eltern und gegenüber den Kooperationspartnern verpflichtet fühlen und gute Arbeit machen wollen.

Ist es nicht dann ein Problem, dass 60% Vorleistungen in die Note des Ersten Staatsexamen eingehen und von daher die Studierenden auf eine gute Note angewiesen sind. Bremst das nicht die Dynamik des Projekts aus?

Nein, denn es ist ja auch möglich eine gute Note für den Modulabschluss, also den Fallbericht, zu bekommen. Die Studierenden schätzen die plötzliche Sinnhaftigkeit von theoretischem Wissen, welches sie in dem Fallbericht mit dem jeweiligen Hintergrund des Kindes verknüpfen. Das eigentlich oft leere „Theoriegebilde“ bekommt durch das Kind Lebendigkeit und Relevanz. Das Verfassen eines Fallberichts mit wissenschaftlichem Theorieteil fällt vielen Studierenden leichter, als reine theoretische Hausarbeiten aus anderen Seminaren.

Ist nach Ihrer Einschätzung der Bologna-Prozess förderlich oder eher hinderlich für das Gedeihen des Projekts?

Die Umstellung war eine organisatorische und inhaltliche Herausforderung. Durch die Anpassung ans modularisierte Studium fand vielmehr ein „Herunterbrechen“ statt, auf Grund dessen aber auch mehr Studierende Interesse zeigen. Der Arbeitsaufwand sollte schließlich bei allen Veranstaltungen im Modul 7 ähnlich sein.

Wie ist der studentische Zulauf nach Implementierung in die Bologna-Struktur?

Jedes Semester können bis zu 12 Studierende am Projekt teilnehmen.

Wird das Projekt K gut angenommen; oder anders gefragt: Nehmen auch wirklich 12 Studierende jedes Semester am Projekt teil?

Es gab auch schon Durchgänge, da waren es aufgrund unterschiedlicher Hintergründe, z.B. nicht genug Kinder von Seiten der Kooperationspartner, nur 11 Studierende. Grundsätzlich ist das Interesse von Seiten der Studierenden aber höher als es Plätze gibt.

Zu meiner vorherigen Frage passend: Sie sprachen vorhin beim Projekt K vor Bologna von einer Warteliste. Gibt es die immer noch? Oder ist diese nicht mehr nötig, weil die Maße der Studierenden durch Bologna nicht mehr die Zeit und das Engagement haben, eine gegebenenfalls „zeitraubende“ Veranstaltung zu absolvieren?

Es gibt eine „Interessentenliste“, in die Studierende sich vorher eintragen lassen können. Diese bekommen dann eine Erinnerung für den im September stattfindenden Infoterm. Anrecht auf einen Platz haben auch interessierte Studierende des letzten Durchgangs (die sich nach den Bewerbungsgesprächen z.B. aus Zeitgründen gegen eine Teilnahme entschieden haben) nicht.

Wie zufriedenstellend ist die derzeitige Entwicklung?

Nach vier Jahren modularisierter Form hat sich das Projekt meines Erachtens bewährt und spricht vor allem die Studierenden an, die ein eigenverantwortliches Praxisfeld suchen und sich über den normalen Durchschnitt hinaus engagieren wollen.

Welche offenen Probleme, insbesondere in Hinblick auf Bologna und Ehrenamt, sind für das Projekt vorhanden?

Ich sehe weniger Probleme als Herausforderungen. Diese sind wie bereits erwähnt vor allem zeitlicher und organisatorischer Art. Wenn aber von Seiten der Hochschule kreativ mit dem Bologna-Korsett umgegangen wird, bieten sich auch im Rahmen der neuen Strukturen genügend Möglichkeiten und Anlässe für gute Seminarangebote.

Können Sie das konkretisieren? Was würden Sie gerne verändern? Und was ist eventuell aufgrund der Gegebenheiten hinzunehmen?

Ich würde zurzeit nichts verändern wollen, da das Projekt K erfolgreich in die Modularisierung überführt werden konnte und damit auch sinnvoll und durchdacht ins Bologna-Korsett eingepasst wurde.

Wie schätzen Sie die Chancen/ die Bereitschaft von Studierenden ein, sich beim Projekt K zu engagieren, wenn es keine Credits geben würde, d.h. es keine Modul-Veranstaltung im Kernstudium wäre?

Der Hauptanreiz bleibt ganz klar das Absolvieren eines Moduls auf außergewöhnliche Weise. Es gibt jedoch auch einige Studierende, die am Projekt teilgenommen haben, obwohl sie das Modul bereits abgeschlossen hatten. Diese Studierenden wollten das Projekt und die Patenschaft aber nutzen, um ihre Examensarbeit darüber schreiben zu können. Ich würde insgesamt sagen, dass die meisten teilnehmenden Studierenden ihre persönliche Weiterbildung, die eben auch durch ehrenamtliches Engagement erfolgen kann, im Blick haben.

Frau Alexi, vielen Dank für das Gespräch.

Anhang 2: Definition der Veranstaltungsform „Projektseminar“

Das Referat Kernstudium der Universität Kassel hat in seiner Sitzung⁵⁹ am 03. November 2010 folgende Definition der Veranstaltungsform „Projektseminar“ einstimmig beschlossen. Die dementsprechende Passage soll hier als Auszug wiedergegeben werden:

1.2 Projektseminar

Ziel eines Projektseminars ist die selbständige Auseinandersetzung und die eigenverantwortliche zielorientierte Bearbeitung einer komplexen Aufgabe durch die Studierenden. Im Seminar werden Vorschläge beraten, es erfolgt die Verständigung über Arbeitsschwerpunkte und es werden theoretische Hintergründe erarbeitet. Die Studierenden führen ihr Projekt weitgehend selbständig durch.

Kriterien eines Projektseminars sind z. B.:

- Anwendungsorientierte Arbeit
- Thema wird bereits vor Seminarbeginn öffentlich ausgewiesen oder interessengeleitet studentisch definiert
- Selbstständige Bearbeitung einer selbstgewählten Aufgabe / eines Themas
- Kooperative Arbeitsformen
- Erarbeitung eines Produkts (wie Veröffentlichung, Modell, Film, Projektbericht) oder Durchführung einer Handlung (z. B. Begleitung eines Kindes über ein Jahr)
- Arbeitsgruppen erarbeiten die Ergebnisse
- Präsentation der Ergebnisse (im Projektseminar oder auch [hochschul-]öffentlich)
- Projektbericht als Leistungsnachweis

⁵⁹ Das Protokoll wurde in der darauffolgenden Sitzung am 26. Januar 2011 genehmigt.