

WEDER „ÜBERFLÜSSIG“ NOCH „MOGELPACKUNG UND IRRWEG“, SONDERN EINSTIEG IN DEN WANDEL DES DEUTSCHEN STUDIERSYSTEMS: BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGE IN DER BRD

0. Vorbemerkung

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird z.Zt. an deutschen Hochschulen kontrovers und auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Informationsstände diskutiert, geplant bzw. betrieben. Angesichts dieser Situation gibt der folgende Beitrag eine Grundinformation. Dabei verhehle ich nicht, dass ich der durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen initiierten Reform des deutschen Studiersystems positiv gegenüberstehe und mir davon einen nachhaltigen Modernisierungseffekt für den Bereich von Studium und Lehre an deutschen Universitäten und Fachhochschulen verspreche.

Der Beitrag vermittelt zunächst ausgewählte empirische Hinweise zur Einführungssituation der neuen Studiengänge an deutschen Hochschulen. Im Hauptteil werden dann die BA- und MA-Studiengänge in der BRD strukturell beschrieben. Abschnitt 3 skizziert eine erste Bewertung der mit der Einführung von BA-/MA-Studiengängen verbundenen Entwicklung für das deutsche Hochschulsystem. Im Anhang werden schließlich die am 12. Juni 2003 von der KMK veröffentlichten „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ dokumentiert und weiterführende Literaturhinweise gegeben.

Nicht differenziert behandelt wird in diesem Beitrag die Frage der Positionierung der Erziehungswissenschaft im System der neuen Studiengänge. Die erforderliche Datenlage scheint mir hierzu noch nicht ausreichend.

Die Erziehungswissenschaft ist mit Diplom- (Universitäten und Fachhochschulen), Magister- (Universitäten) und Staatlichen Lehramtsstudien-

gängen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) im herkömmlichen Studiengangssystem flächendeckend vertreten.

Im Bereich der Lehramtsausbildung sind bzw. werden in Kürze BA- und MA-Studiengänge eingerichtet in Berlin, Bochum, Bielefeld, Greifswald und Rheinland-Pfalz. Der Vorstand der DGfE hat sich dazu im Dezember vorigen Jahres geäußert. Unter der Prämisse „einer Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile“ heißt es in der „Stellungnahme“ in Punkt 1: „Die Reform der Lehrerbildung kann sowohl in den herkömmlichen Studienstrukturen als auch in gestuften BA/MA-Studiengängen erfolgen. Die Reform darf sich jedoch nicht darin erschöpfen, die Inhalte der bisherigen Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen in BA/MA-Studiengänge zu transformieren“ (MERKENS (Hrg.) 2003, S. 179). Der Vorstand fordert des weiteren für die neuen Studiengänge die Sicherung der Qualitätsstandards, die Übergangsmöglichkeiten zu anders strukturierten Lehramtsstudiengängen und schließlich die Anerkennung der Abschlüsse (ebd., S. 180).

Im Bereich der sog. Hauptfachstudiengänge, den Diplom- und Magisterstudiengängen ist die Situation erheblich unübersichtlicher. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat – soweit ich sehe – lediglich die Sektion Erwachsenenbildung angekündigt, sich „mit dem Problem der Einführung von Bachelor/Master-Studiengängen aus Sicht der Diplom-Pädagogik (auseinander zu setzen)“ (DGfE – Sektion Erwachsenenbildung 2003, S. 103). Der „Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag“ (EWFT) hat ausweislich des Protokolls seiner 2. Plenarsitzung (25.10.2002) in Kassel mit der Enquêtisierung der Einführung von BA/MA-Studiengängen begonnen und zieht folgendes Zwischenfazit: „Von einer sogenannten Aufbruchstimmung, so das bisherige Fazit, kann bislang nicht die Rede sein. Die herkömmliche Studienstruktur wird weitestgehend beibehalten, die Umwandlung von Hauptfachstudiengängen in BA/MA-Studiengänge erfolgt – wenn überhaupt – überwiegend durch die Umstrukturierung der Magister- und nicht der Diplomstudiengänge“.

1. Ausgewählte empirische Hinweise

In ihrem gemeinsamen Sachstandsbericht zur Berlin-Konferenz am 18./ 19. September 2003 stellen KMK, HRK und BMBF fest, dass zum Wintersemester 2000/2001 insgesamt 18.945 Studierende in den neuen Studiengängen, und zwar 12.409 in Bachelor- und 6.536 in Masterstudiengängen

studierten. Zum Sommersemester 2002 waren in der BRD 544 Bachelor- und 367 Masterstudiengänge, insgesamt also 911 neue Studiengänge eingerichtet. Diese Zahlen sind in Relation zu den Gesamtgrößenordnungen, etwa 1,8 Millionen Studierenden in ca. 8500 alten Studiengängen, zwar niedrig. Die Entwicklung ist aber seit Novellierung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998, das im § 19 die Bachelor- und Masterstudiengänge neben das herkömmliche Studiengangsystem (Diplom-, Magister- und Staatliche Studiengänge) stellt und damit den rechtlichen Rahmen für die unterschiedlichen Länderentwicklungen schuf, ausgesprochen dynamisch. In einem Beitrag vom August 2003 geht der Hochschulexperte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GERD KÖHLER, von einer Zahl von 1500 neu entwickelten Bachelor- und Masterstudiengängen aus (KÖHLER 2003, S. 25). Zukünftige statistische Erhebungen für diesen Bereich sollten der Vergleichbarkeit wegen für die Gegenposition nach Magister-, Diplom- und Staatlichen Studiengängen (Medizin, Jura und Lehramt) differenziert werden.

Insgesamt muss zur Zeit zudem eine gewisse Unübersichtlichkeit in Kauf genommen werden, weil länderbezogen zumindest zwischen realisierten, geplanten und in Akkreditierungsverfahren befindlichen Bachelor- und Masterstudiengängen unterschieden werden muss. Die „Trends III-Studie“ der European University Association (EUA), die erstmals auch die Reaktionen auf und Erwartungen der europäischen Hochschulen an den Bologna-Prozess abfragte, sieht ebenfalls eine dynamische Entwicklung, indem sie feststellt: „Bedeutende Fortschritte wurden im Bereich der rechtlichen Regelungen erzielt, was die Einführung von zwei Studienzyklen (Bachelor- und Master) angeht: 80 Prozent aller Länder verfügen über entsprechende Regelungen oder sind derzeit dabei, sie einzuführen und fast 90 Prozent der Hochschulen bieten bereits Bachelor-/Master-Grade an oder arbeiten daran“ (REICHERT/TAUCH 2003, S. 25).

Unbeschadet dieser positiven Einschätzungen ist die Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge in der BRD umstritten und wird teilweise auch außerordentlich polemisch begleitet (jüngstes Beispiel: HERING, 2003). Unterschiedliche bildungspolitische Positionen der Länder, differenzierende Einschätzungen der Fakultätentage aber auch der Hochschulen selbst dürften zu dieser Situation beitragen.

Die Kultusministerkonferenz der Länder, in der kultur- und bildungsföderalen Bundesrepublik dafür zuständig, „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (Geschäfts-

ordnung KMK) zu behandeln, hat am 12. Juni 2003 „Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ veröffentlicht, die den gegenwärtigen Grundkonsens der bildungspolitischen Steuerungsebene der Bundesrepublik über die BA-/MA-Strukturen formulieren (vgl. Dokumentation unter Punkt 4). In systematisierender Anordnung machen sie Aussagen zu Studiengängen und zum Studiengangssystem (2.1), zum Studienziel (2.2), zum Studienumfang (2.3), zu Abschlüssen und Berechtigungen (2.4), zur Qualitätssicherung (2.5), und zu politischen Rahmenbedingungen des Wandlungsprozesses (2.6). Unter diesen Punkten sollen im Folgenden die BA-/MA-Strukturen erläutert und kommentiert werden.

2. Bachelor- und Masterstrukturen in der Bundesrepublik

2.1 Studiengänge und Studiengangssystem

Unter diesem Punkt werden die Thesen 1, 2, 4 und 5 behandelt. Bachelor- und Masterstudiengänge sind demzufolge jeweils eigenständige, also in sich inhaltlich und formal abgeschlossene und berufsqualifizierende Studiengänge. Während der Punkt der Berufsqualifizierung gesondert in 2.2 angesprochen wird, setzt diese Formulierung die Bologna-Formel der Übernahme „of a system, essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate“ in gestufter Form um. Zugang zu Bachelorstudiengängen haben alle nach jeweiligem Landesrecht Hochschulzugangsberechtigte (undergraduates), der Zugang zu Masterstudiengängen setzt den erfolgreichen Abschluss eines Bachelor- oder anderen Hochschulstudiengangs und ggf. weitere Vorleistungen voraus (graduates). Wegen der prinzipiellen Eigenständigkeit der Studiengänge ist die in These 5 angesprochene Konsekutivität bzw. Nicht-Konsekutivität erläuterungsbedürftig. Das System der Bachelor- und Masterstudiengänge ist nicht in dem Sinne konsekutiv, in dem die sog. „Verzweigungssysteme im Rahmen integrierter Studiengänge“ (WILDT), das „Y-Modell“, das „Lambda-Modell“ oder das „umgekehrte Y-Modell“ an deutschen Gesamthochschulen konsekutiv waren. Bezogen auf die deutsche Gesamthochschulentwicklung entspricht das BA-/MA-System eher dem 1967 von DARENDORF vorgelegten Konzept der vertikalen Stufung der Studiengänge (in: Neue Wege zur Hochschulreform, 1967). Konsekutiv ist das Bachelor-/Mastersystem einmal aus der Sicht der Studierenden, die nach erfolgreicher Absolvierung eines Bachelorstudiengangs und ggf. erforderlicher weiterer Vorleistungen –

übrigens auch im Rahmen eines Hochschulwechsels z.B. von der Fachhochschule zur Universität oder umgekehrt – das Studium in einem inhaltlich affinen bis gleichen Master-Studiengang aufnehmen wollen. Konsekutiv kann das BA-/MA-System auch in institutioneller Perspektive sein. Das heißt BA und MA-Studiengänge können nach Maßgabe ihrer fachlichen Inhalte als aufeinanderfolgend angelegt sein. Ganz überwiegend wird dabei in den Planungen der Bundesländer davon ausgegangen, dass auf einen bzw. jedenfalls auf eine begrenzte Anzahl von Bachelorstudiengängen durchaus mehrere inhaltlich diversifizierende (z.B. fachlich spezialisierend, vertiefend oder interdisziplinär) Masterstudiengänge folgen können. In institutioneller Perspektive kann es von daher an Fachhochschulen und Universitäten Lehreinheiten geben, die nur Bachelorstudiengänge anbieten. Der umgekehrte Fall, dass nämlich nur Masterstudiengänge angeboten werden, ist vom System her ebenfalls denkbar.

Als „nicht-konsekutiv“ in diesem Verständnis werden von der KMK durchaus systemkonform Weiterbildungs-Masterstudiengänge bezeichnet. Aus der Nachfragerperspektive sind sie individuell wählbar, aus institutioneller Sicht entscheiden – wie bei den grundständigen Bachelor- und Masterangeboten auch – inhaltliche und personelle Möglichkeiten der anbietenden Lehreinheit(en) und die angenommenen Marktchancen. Des Weiteren sind Weiterbildungs-Masterstudiengänge formal und inhaltlich anders strukturiert: Sie setzen „eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt“.

Schließlich unterscheidet die KMK in These 4 bezüglich der Masterstudiengänge zwei Profiltypen, den „stärker anwendungsorientierten“ und den „stärker forschungsorientierten“. Beide Typen können gleichermaßen von Fachhochschulen wie von Universitäten entwickelt und angeboten werden. Da diese Differenzierung noch sehr plakativ wirkt, arbeitet zur Zeit eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der KMK, des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen an einem spezifizierenden Deskriptorensystem.

Das neue Studiengangsystem ist schließlich unbeschadet seiner Gradbezeichnungen nicht mit dem mittelalterlichen und frühneuzeitlichen System akademischer Grade (Bakkalaureus, Lizentiat/Magister, (Doktor)) vergleichbar, das auf Berechtigungen innerhalb der Universität gerichtet war. Noch kann das neue Studiengangsystem mit dem in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg in Ergänzung zu dem im Laufe des 19. Jahrhunderts eingeführten Diplom als akademischem Grad etablierten Magisterstudiengängen identifiziert werden (vgl. PRAHL 1987). Diplom- und

Magisterstudiengänge sind wie die mit dem Staatsexamen abzuschließenden Studiengänge zweiphasige (Grund- und Hauptstudium) akademische Langzeitstudiengänge, deren Abschluss der ersten Phase (Vordiplom bzw. Zwischenprüfung) ausschließlich inneruniversitäre Bedeutung hat.

2.2 Studienziel

Als Studienziel von Bachelorstudiengängen nennt die These 3 die „Berufsqualifizierung“ und reproduziert so die Festlegung der Bologna-Deklaration zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) der europäischen Bürger: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“.

Mit Berufsqualifizierung ist hier im Gegensatz zur Berufsfertigkeit, die in der Bundesrepublik im Dualen System der Berufsbildung zu finden ist, die Berufsfähigkeit gemeint. Entsprechend wird auch im HRG § 10, Abs. 1, S. 2 formuliert: „Als berufsqualifizierend im Sinne dieses Gesetzes gilt auch der Abschluss eines Studiengangs, durch den die fachliche Eignung für einen beruflichen Vorbereitungsdienst oder eine berufliche Einführung vermittelt wird.“ Studienziel der Bachelorstudiengänge ist mithin der Einstieg in eine berufliche Erwerbstätigkeit, der durch Trainee-Phasen sowie betriebliche Einführungs- und Beratungsmaßnahmen begleitet und gefördert wird. Dies liegt nahe, weil es angesichts der sich beschleunigt verändernden Arbeitsanforderungen in der Berufswelt immer schwieriger wird, die zukünftigen beruflichen Aufgaben von Hochschulabsolventen zu antizipieren. „Berufsqualifizierung“ in diesem Sinne wird inhaltlich zu einem wichtigen Zielbereich der Bachelorstudiengänge, die die dafür „notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen“ zu vermitteln haben. Unter berufsfeldbezogenen Qualifikationen sind zunächst entsprechende – zumeist allererst zu entwickelnde – fachliche Profilierungen zu verstehen. Hinzu treten neben in den Studienverlauf integrierte und betreute berufsbezogene Praxisphasen „Schlüsselqualifikationen“ wie Fremdsprachen-, Präsentations-, Kommunikations- und Argumentations-, Medien- und interkulturelle Kompetenzen. Für die inhaltliche Ausgestaltung und strukturelle Verankerung der letztgenannten überfachlichen bzw. „allgemeinen“ Qualifikationsbereiche existieren z.Zt. unterschiedliche Lösungen: Greifswald – „General Studies“; Bochum – „Optionalbereich“; Erfurt – „Studium Fundamentale“ und in St. Gallen (Schweiz) – „Assessment-Stufe“.

Die KMK-These bezieht Berufsqualifizierung lediglich auf die Bachelorstudiengänge und nutzt damit nicht die Formulierung des § 19 Abs. 3 Satz 1 des Hochschulrahmengesetzes, die auch in bezug auf Masterstudiengänge von einem „weiteren berufsqualifizierenden Abschluß“ spricht. Hierfür können keine inhaltlich-systematischen Gründe maßgebend sein, denn z.B. ist auch ein „stärker forschungsorientierter“ Masterstudiengang insofern berufsqualifizierend, als er auf „Wissenschaft als Beruf“ vorbereitet. Maßgeblich für die Fokussierung auf die Bachelorstudiengänge in diesem Zusammenhang scheinen mir bildungs- und steuerungspolitische Motive. Mit einer möglichst flächendeckenden Einführung des Bachelorabschlusses als erstem berufsqualifizierendem Hochschulabschluss, der arbeitsmarktrelevant ist und zur Berufseinmündung führt, will man – möglicherweise erstmals wirksam – langen Studienzeiten und hohen Studienabbruchquoten entgegenwirken.

Nicht verkannt werden sollte schließlich, dass mit dem Ziel der Berufsqualifizierung für Bachelor- und Masterstudiengänge eine weitreichende und aufwändige hochschuldidaktische Innovationsanforderung auf die Hochschulen zukommt: Sie müssen für Bachelor- und Masterstudiengänge empirisch gehaltvolle arbeitsmarktsensible Gesamtqualifikationen definieren und diese dann in Studienprogrammen ausdifferenzieren und konkretisieren.

2.3 Studienumfang

Der Studienumfang der neuen Studiengänge wird von der KMK durch Angaben zur Regelstudienzeit sowie durch den mit einem erfolgreichen Studienabschluss verbundenen Arbeitsaufwand beschrieben, der sich in einer Mindestzahl von zu erreichenden ECTS-Punkten ausdrückt:

Regelstudienzeit		ECTS-Punkte
Bachelor	3 max. 4 Jahre	180-240
Master	1 max. 2 Jahre	60-120
konzessiv Ba/Ma	5 Jahre	300

„ECTS“ – das „European Credit Transfer System“ wurde im Rahmen der Erasmus-Programme entwickelt und funktioniert so, dass dem innerhalb eines Studienjahres (Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit) von einem Vollzeitstudierenden zu leistenden Arbeitsaufwand 60 Credits, also innerhalb eines Semesters 30 Credits, zugeordnet werden.

Der studienbezogene Arbeitsaufwand („workload“) umfasst inhaltlich die Kontakt- bzw. Präsenzzeiten (Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Tutorien, Praktika), die Zeiten des Selbststudiums (Vor- und Nachbereitung), die Zeiten für die Erstellung von studienbezogenen Arbeiten (Referate, Hausarbeiten, Praktikumsberichte) und die Prüfungszeiten (Vorbereitungszeit und Prüfungszeit).

Die Studierbarkeit der Studiengänge wird gebunden an einen durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand von 1.500 bis 1.800 Stunden jährlich (bei 1.800 Stunden entspräche das 45 Studienwochen á 40 Wochenarbeitsstunden), mithin 750 bis 900 Stunden im Semester. Ein Credit entspricht von daher einem Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Stunden (vgl. GONZÁLEZ/WAGENAAR 2003, S. 223ff.).

Diese Beschreibungsweise von Studienumfang und Studierbarkeit ergänzt das alte Semesterwochenstunden-Raster, das nur den Lehraufwand erfasste. Es hebt des weiteren die zweistufige Leistungserbringungssystematik von Leistungsnachweis und schriftlicher/mündlicher Prüfung auf und zielt letztlich darauf ab, den Anteil studienbegleitender Prüfungsleistungen zu erhöhen.

Obwohl in den KMK-Thesen nicht erwähnt, ist an dieser Stelle das Konzept der Modularisierung anzusprechen. Module sind Gliederungseinheiten von Studiengängen, die zwischen der Ebene des Studienjahrescurriculums (bzw. Studienhalbjahrescurriculums) und der Lehrveranstaltungsebene liegen. D.h. Module sind curriculare Einheiten eines Studiengangs, die definiert sind, sich i.d.R. auf ein, maximal zwei Semester beziehen und mit Credits belegt sind.

Unbeschadet der Möglichkeit, Module unterschiedlich zu kategorisieren (z.B. Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahl- oder Basis-, Vertiefungs-, Aufbau-module usw.) ist entscheidend, dass Module mehrdimensional definiert sind. Die mehrdimensionale Definition umfasst mindestens:

- die Bezeichnung der durch das Modul vermittelten Teilqualifikation;
- die Bestimmung der diesen Vermittlungsprozess tragenden Lehrveranstaltungen einschließlich des dafür verantwortlichen Lehrpersonals;
- die Festlegung des mit der erfolgreichen Absolvierung des Moduls verbundenen studentischen Arbeitsaufwands in Stunden.

Eine solche Definition einzelner Module ist zwangsläufig erst dann möglich, wenn die Gesamtqualifikation und der Gesamtumfang eines Studienganges nach Maßgabe des konkretisierten Studienziels (vgl. 2.1) festgelegt ist. Das Ensemble von Modulen, das den Studiengang ausmacht, wird in einem Modulhandbuch dokumentiert.

Insgesamt bedeutet diese Beschreibungsform von Studiengängen eine radikale Umkehr in der Studiengangsentwicklungsarbeit deutscher Hochschulen. Sie müssen weg von den nach Maßgabe der Forschungs- und (wechselnden) Interessenschwerpunkten des über die Jahre rekrutierten Lehrpersonals zusammengestellten Lehrangebotskatalogen hin zu studienbezogen ermittelten arbeitsmarktsensiblen Gesamtqualifikationen, die in Teilqualifikationen über das zeitlich festgelegte Studienprogramm ausdifferenziert und konkretisiert werden.

Festzuhalten ist schließlich, dass auch Magister- und Diplomstudiengänge mit ECTS ausgestattet und modularisiert werden sollten, Bachelor- und Masterstudiengänge müssen in dieser Form angeboten werden.

2.4 Abschlüsse und Berechtigungen

Die KMK schlägt mit den Bereichen „Arts“, „Science“, „Engineering“ und „Law“ ein einfaches Gradbezeichnungssystem für die neuen Studiengänge vor. Zur Zeit entwickelt eine Arbeitsgruppe der KMK im Rahmen von „ländergemeinsamen Vorgaben“ gemäß § 9 Abs. 2 Hochschulrahmengesetz eine Zuordnungsmatrix für die Fächergruppen zu diesen Bereichen. Die Erziehungswissenschaft wird dem Bereich „Arts“ zugeordnet sein. Diese allgemeinen Mastergrade dürfen für Weiterbildungsstudiengänge nur im Gleichwertigkeitsfall mit konsekutiv studierten Masterstudiengängen vergeben werden. Andere fachlich spezifizierte Mastergrade in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie z.B. ein „Master of Business Administration“ oder „Master of Educational Media“ sind möglich.

Ergänzt wird der jeweilige Abschlussgrad durch ein zwingend vorgeschriebenes „Diploma Supplement“, das auf der Grundlage des Modulhandbuchs für den Studiengang (vgl. 2.3) differenziert über die durch ihn vermittelten Qualifikationen und Inhalte sowie die erworbenen Credits informiert. Des weiteren enthält das Diploma Supplement das sog. „National Statement“, das die wesentlichen Elemente und Merkmale des Bildungs- und Notensystems des betreffenden Landes darstellt.

Auf der Ebene der Berechtigungen entspricht der Bachelor dem an einer Fachhochschule erworbenen Diplom, ein konsekutiv erworbener Mastergrad ist dem Diplom- bzw. Magisterabschluss an Universitäten gleichzusetzen. Dabei ist gleichgültig, ob der Bachelor- oder Mastergrad an einer Fachhochschule oder Universität erworben wird (vgl. 2.1).

2.5 Akkreditierung

In Akkreditierungsverfahren wird die Qualität von Studiengangskonzepten und der Infrastruktur der den Studiengang anbietenden Lehrereinheit(en) sowie das Vorhandensein der personellen und fachlichen Ressourcen für die Durchführung des Studiengangs überprüft. Akkreditierungsverfahren werden von Agenturen mit Unterstützung von Fachgutachtern (peers), Studierenden und Experten aus der Berufspraxis durchgeführt. Akkreditierungen werden grundsätzlich für die Regelstudienzeit eines Studienganges plus zwei Jahre ausgesprochen, danach muss ein Re-Akkreditierungsverfahren stattfinden. Die Einhaltung der von der KMK noch zu beschließenden „ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge“ gemäß § 9 Abs. 2 Hochschulrahmengesetz sind dann in der Neuauflage Bestandteil des materiellen Prüfungsverfahrens.

Mit dem Akkreditierungsgebot übertragen in der Bundesrepublik die Wissenschaftsministerien der Länder einen Teil ihrer Regelungskompetenzen an unabhängige, staatsferne Einrichtungen der Wissenschaft.

2.6 Politische Rahmenbedingungen des Wandlungsprozesses

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist zentrales Element des Bologna-Prozesses. Dieser Prozess startete am 25. Mai 1998 als die zuständigen Fachminister Frankreichs, Großbritanniens, Italiens und Deutschlands anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne-Universität die „Sorbonne-Deklaration“ zur „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ abgaben. Ziel dieser Erklärung ist die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“, der durch die Transparenz der Studienangebote, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden und die Erhöhung der Chancen der Absolventen charakterisiert sein soll.

Bereits ein Jahr später, am 19. Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Fachminister die „Bologna-Erklärung“. Zentrale Elemente dieser Erklärung, um deren Umsetzung in den europäischen Ländern es im „Bologna-Prozess“ geht, sind:

1. Die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlussdokumente einschließlich des die verliehenen akademischen Grade erläuternden „Diploma Supplement“.
2. Die Errichtung des zweizyklisch strukturierten Studiengangsystems mit dem berufsqualifizierenden Abschluss des ersten Zyklus nach drei

bis vier Jahren und dem Abschluss des zweiten Zyklus nach insgesamt fünf Jahren.

3. Die Einrichtung eines die Studienleistungen erfassenden Credit-Systems wie dem European Credit Transfer System (ECTS) oder einem vergleichbaren System.

Unterstützend wurden Kooperationen der europäischen Hochschulen im Qualitätssicherungswesen, der Hochschuldidaktik und der Mobilitätsprogramme für Studierende und Lehrende vereinbart. Ziele des „Bologna-Prozesses“ sind die Erhöhung der Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Hochschulabsolventen, die Extensivierung und Intensivierung der kooperativen Vernetzung der europäischen Hochschulen und die Steigerung der Attraktivität des „Europäischen Hochschulraums“ im internationalen Kontext.

Während die Politik der Bundesrepublik bis in die Mitte der 90er Jahre stärker auf die Respektierung der europäischen Vielfalt im Hochschulwesen fokussiert war, hat sich die Bundesrepublik in der zweiten Hälfte der 90er Jahre in der Absicht, „die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ zu stärken, für die Etablierung und Umsetzung des „Bologna-Prozesses“ engagiert.

Die These zehn der KMK konstatiert abermals die Bedeutung der Bachelor- und Masterstrukturen für den „Europäischen Hochschulraum“, formuliert aber mit dem abschließenden Satz: „Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.“ eine Art „Salvatorische Klausel“ zugunsten der „bewährten“ deutschen Diplomabschlüsse. Diese Aussage der KMK passt dann eher wieder in die Politiklinie der ersten Hälfte der 90er Jahre. Die „Bewährung“ müsste schließlich zudem in Evaluationsverfahren erwiesen sein.

3. Bewertung

Wie in Abschnitt 2 bereits an mehreren Stellen angedeutet, dürften die mit dem BA-/MA-Studiengangsystem an deutsche Universitäten und Fachhochschulen heran getragenen Anforderungen zum Wandel erheblich sein. Abschließend soll auf erste Weise und ohne Anspruch auf Vollständigkeit eingeschätzt werden, was die staatliche Hochschulplanung, die Hochschulen und die Studierenden bei Nachhaltigkeit des Wandlungsprozesses an – aus meiner Sicht – positiven Effekten erwarten können.

Aus Sicht der *staatlichen Hochschulplanung* ist das BA-/MA-System verbunden mit

- der Aufhebung der institutionellen Trennung im tertiären Sektor. Im Rahmen des neuen Studiengangsystems können Universitäten und Fachhochschulen sowohl um die besseren und mit höherer Akzeptanz versehenen Studienangebote konkurrieren, wie sie diese auch im Verbund komplementär-integrierend anbieten können;
- der Erwartung einer Umverteilung der Studierendenströme auf Kurzzeit- und Langzeitstudiengänge im Sinne einer Entlastung der Langzeitstudiengänge (MA) und eines tendenziellen Ausbaus der Kurzzeitstudiengänge (BA);
- der Erwartung einer Output-Steigerung des akademischen Ausbildungssystems durch Verkürzung der Studienzeiten;
- der Stärkung der deutschen Hochschulen im Prozess der Internationalisierung durch Hinführung zu transnational transferierbaren Studienabschlüssen in der akademischen Erstausbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Aus *Sicht der Hochschulen* verbindet sich mit dem neuen Studiengangssystem

- eine grundlegende Reform im Bereich der Lehrangebotsorganisation durch den Wechsel von der Input-Orientierung (Lehrangebotsplanung) zur Output-Orientierung (Absolventenquoten) sowie durch in kürzeren Zeiträumen überprüfbar Studienangebotszyklen (Akkreditierung, Re-Akkreditierung – Evaluation);
- eine nachhaltige hochschuldidaktische Revision und Optimierung der Studiengänge durch die Notwendigkeit, sie in inhaltlicher (Berufsfähigkeit: Ziele, Qualifikationen und Kompetenzen) und formaler Hinsicht (Modularisierung, Workload-Bestimmung) curricular zu beschreiben;

Die *Studierenden* schließlich gewinnen

- durch den Wechsel von der Lehr- zur Lernerzentrierung (operationalisierte Studienzielbeschreibungen, Workload-Bestimmung) eine relevante Positionierung im Rahmen der akademischen Ausbildung zurück;
- eine Verbesserung ihrer Berufseinmündungschancen durch eine entsprechende Ausrichtung der Hochschulcurricula und deren transparente, besser kommunizierbare (transnational vergleichbare akademische Grade, Diploma Supplement) Abschlüsse;
- eine weitgehende Flexibilisierung ihrer Berufs- und Bildungsbiographien, die individuell profiliert (Durchlässigkeit zwischen den Studien-

gängen, Wechsel von Ausbildung/Weiterbildung und Berufstätigkeit) und zeitlich überschaubarer (3+2+x bzw. 4+1+x) geplant und realisiert werden können. Die überschaubaren, gestuften Zeitzyklen der Studiengänge erlauben schließlich auch eine zeitnähere Anpassung der individuellen Qualifikationsentwicklungen an Bedarfslagen des Arbeitsmarktes.

4. Dokumentation der „Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (KMK)

(Zitiert nach „Forschung und Lehre“ 8/2003, S. 425)

1 Eigenständigkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge:

Die Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse. Die Integration eines Bachelorabschlusses in einen Diplomstudiengang ist ebenso ausgeschlossen, wie die Verleihung eines Mastergrades aufgrund eines mit Erfolg abgeschlossenen Diplomstudiengangs.

2 Gestufte Studienstruktur:

Als erster berufsqualifizierenden Abschluß ist der Bachelor der Regelabschluß eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus setzt zwingend einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluß oder einen äquivalenten Abschluß voraus und soll darüber hinaus von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.

3 Berufsqualifizierung:

Als Regelabschluß eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil voraus, das durch die innerhalb der Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muß. Bachelorstudiengänge müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln.

4 Profiltypen:

Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu differenzieren und können entsprechend den unterschiedlichen Aufgaben der Hochschulen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen angeboten werden.

5 Konsekutive und nicht-konsekutive Studienstruktur:

Der Masterstudiengang kann einen vorausgegangenen Bachelorstudiengang fachlich fortführen und vertiefen oder – soweit der fachliche Zusammenhang gewahrt bleibt – fächerübergreifend erweitern (konsekutive Studienstruktur). Als Weiterbildungsstudiengang setzt der Masterstudiengang eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt.

6 Regelstudienzeit und Arbeitsaufwand:

Die Regelstudienzeiten betragen mindestens drei höchstens vier Jahre für die Bachelorstudiengänge und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge. Bei konsekutiven Studiengängen beträgt die Regelstudienzeit höchstens fünf Jahre. Der Bachelorabschluß setzt somit mindestens 180 ECTS-Punkte voraus. Unter Einbeziehung des Studiengangs bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss sind für den konsekutiven Masterabschluß 300 ECTS-Punkte erforderlich.

7 Gradbezeichnungen:

Ein einfaches System der Gradbezeichnung ist Voraussetzung für die Akzeptanz des neuen Studiensystems. Für konsekutive Studiengänge werden die Abschlußbezeichnungen Bachelor-/Master of Arts, Bachelor-/Master of Science, Bachelor-/Master of Engineering und Bachelor-/Master of Laws vergeben. Diese Mastergrade dürfen nur dann für Weiterbildungsstudiengänge verwandt werden, wenn sie in ihren Anforderungen einem konsekutiven Masterstudiengang gleichwertig sind. Darüber hinausgehende, insbesondere für den Berufszugang wichtige, detaillierte Informationen zu dem jeweiligen Studiengang und den erworbenen Qualifikationen ergeben sich aus dem Diploma Supplement, das für Bachelor- und Masterstudiengänge zwingend vorgeschrieben ist.

8 Berechtigungen:

Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse der Fachhochschulen; konsekutive Masterabschlüsse verleihen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Im Einzelnen regeln die Promotionsordnungen der Hochschulen den Zugang zur Promotion. Bei den Berechtigungen werden keine Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Studiengänge, der Profiltypen und der Institutionen, an denen die Bachelor- oder Masterabschlüsse erworben wurden, gemacht.

9 Qualitätssicherung und Akkreditierung:

Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren. Die Einhaltung der von der Kultusministerkonferenz gemäß § 9 Abs. 2 HRG beschlossenen ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge ist in der Akkreditierung zu überprüfen.

10 Europäischer Hochschulraum:

Die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist wesentlicher Baustein des Europäischen Hochschulraums, der – entsprechend den Zielsetzungen der Bologna-Vereinbarung – bis zum Jahre 2010 geschaffen werden soll. Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.

Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. 20. Juni 2001 (<http://www.akkreditierungsrat.de/referenzrahmen.htm>).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2002): Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen – Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Versuchsprogramm „Modularisierung“. Bonn

- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD) (Hrsg.) (2002): Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Dokumentationen & Materialien; (43). Bonn
- DGF E – SEKTION ERWACHSENENBILDUNG – Bericht, in: Erziehungswissenschaft 14 (2003) Heft 26, S. 102-104
- ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER FAKULTÄTENTAG (EWFT): Protokoll der 2. Plenarsitzung vom 25.10.2002 (Kassel), 4 Seiten
- GONZÁLEZ, JULIA/ROBERT WAGENAAR (Eds.) (2003): Tuning educational structures in Europe. Final report phase one, Bilbao (Universidad de Deusto)
- HERING, THOMAS (2003): Mogelpackung und Irrweg: Über Bachelor- und Masterstudiengänge, in: Forschung und Lehre 8, S. 426-428
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 1999 (<http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/bsstrukt.htm>).
- KÖHLER, GERD (2003): Das Risiko tragen allein die Studierenden, in: Erziehung und Wissenschaft 7/8 . Frankfurt
- KULTUSMINISTERKONFERENZ/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn
- LÜTZELER, MICHAEL (2003): Der Bachelor in Europa ist eigentlich überflüssig, in: Frankfurter Rundschau, 162 (16.7.03) S. WB6
- MERKENS, HANS (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion (=Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen
- NEUE WEGE ZUR HOCHSCHULREFORM (1967): Differenzierte Gesamthochschule – Autonome Universität (= Bergedorfer Protokolle, Bd. 20) Hamburg; Berlin
- PRAHL, HANS-WERNER (1978): Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München
- REICHERT, SYBILLE/CHRISTIAN TAUCH (2003): Trends in Higher Education III – die wichtigsten Ergebnisse, in: DUZ (Hrsg.): Von Bologna nach Berlin – Eine Vision gewinnt Kontur (= Beilage zur DUZ vom 4. Juli 2003), S. 23f. Berlin
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität; Positionen. Essen
- WILDT, JOHANNES (1983): Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele, in: L. Huber (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (= Bd. 10 Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart, S. 307-330

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. 4418/00 vom 21. Januar 2000. Berlin