

**Bericht und Empfehlungen der Kommission
zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse
- Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) -
im Fach Erziehungswissenschaft**

Gliederung:

- I. Arbeitsauftrag und Vorgehen der Kommission**
- II. Begriffliche Klärungen**
- III. Neue Studiengänge im Schnittpunkt konfligierender Interessen**
- IV. Ziel- und Problemdimensionen der Einführung der neuen Abschlüsse**
 - a) Internationalisierung
 - b) Curriculare Differenzierung
 - c) Berufsbezug
 - d) Modularisierung und Leistungsbewertung (Credit-Point-System)
 - e) Akkreditierung und Qualitätssicherung
 - f) Studienzeitverkürzung und Reduzierung der Studienabbruchquote
 - g) Rückwirkungen auf bestehende Studienangebote und traditionelle Abschlüsse
- V. Empfehlungen**

I.

Arbeitsauftrag und Vorgehen der Kommission

Der Vorstand der DGfE hat in seiner Sitzung vom 8. Januar 1999 beschlossen, die Strukturkommission des Vorstandes mit einer Stellungnahme zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse (BA, MA) zu beauftragen. In sechs Sitzungen hat die Kommission die hier vorgelegte Expertise eingehend beraten und am 8. Oktober 1999 in der nunmehr präsentierten Form verabschiedet.

Die Kommission war folgendermaßen zusammengesetzt:

Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Institut für Erziehungswissenschaft, Hochschule Vechta, als federführende Vorsitzende,

Prof. em. Dr. Carl Ludwig Furck, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg,

Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg,

Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität der Bundeswehr Hamburg,

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Bergischen Universität - GHS - Wuppertal

Prof. em. Dr. Ellen Schulz, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Pädagogik II, Ludwig-Maximilians-Universität München

Grundlage der Beratungen bildete die Diskussion der zentralen Dokumente, in denen Zielsetzungen und Strukturvorgaben der zuständigen Gremien niedergelegt sind. Eingeschlossen wurden auch gutachterliche Stellungnahmen, in denen die deutsche Situation vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen vergleichend beleuchtet wird. Informationen über Umfang und Inhalt konzeptioneller Überlegungen und über den Stand erster Umsetzungsversuche in den verschiedenen Bundesländern und Fächern liegen derzeit erst in Ansätzen vor. Mit einer Expertenanhörung zu ersten Erfahrungen aus bereits laufenden bzw. in fortgeschrittenem Planungsstand befindlichen einschlägigen Studiengängen in alten und neuen Bundesländern hat die Kommission versucht, diesem Mangel zu begegnen. Eine Untersuchung zur Bewertung der Situation aus studentischer Perspektive rundet das Spektrum der gesichteten Materialien ab.

Das Ergebnis der Beratungen in der Kommission lautet wie folgt:

Die Strukturkommission empfiehlt dem Vorstand, für eine gezielte Entwicklung und Erprobung innovativer Studiengangskonzepte mit den Abschlüssen BA bzw. MA im Fach Erziehungswissenschaft in Modellversuchen unter geeigneten Rahmenbedingungen einzutreten. Eine flächendeckende Einführung ohne spezifische Prüfung erscheint dagegen derzeit nicht ratsam.

II. Begriffliche Klärungen

Die Diskussion über die Einführung neuer Studiengänge ist u.a. Folge der Kritik an der traditionellen Universität. Sie ist zum einen als Fortsetzung der seit Jahrzehnten bestehenden, bisher jedoch wenig erfolgreichen Bemühungen um Studienreformen zu verstehen. Zum anderen sucht sie nach Antworten auf Veränderungen bei den Studierenden und den Anforderungen an die Absolventen der Hochschulen und Universitäten von Seiten ihrer "Abnehmer". Als weiteres Motiv wird die relativ hohe Quote der Studienabbrecher genannt und das im internationalen Vergleich hohe Alter der "erfolgreichen" Absolventen.¹ Schließlich wird zunehmend das Argument ins Feld geführt, deutsche Universitäten seien für ausländische Studierende nicht hinreichend attraktiv, was nicht zuletzt zu erklären sei mit fehlenden international vergleichbaren und anerkannten Abschlüssen.

Die rechtliche Voraussetzung für die Einführung neuer Studienabschlüsse ist durch § 19 Hochschulrahmengesetz gegeben. Nach den Vorgaben der KMK sollen innerhalb eines gestuften Studienabschlußsystems zwei berufsqualifizierende Abschlüsse vergeben werden²:

- **Bachelor**: Erster berufsqualifizierender Studienabschluß an Fachhochschulen und Universitäten (nach dem ersten Abschnitt dieses gestuften Studienabschlußsystems mit einer Regelstudierendauer von drei bis maximal vier Jahren);
- **Master**: Zweiter berufsqualifizierender Studienabschluß an Fachhochschulen und Universitäten (als weiterer Studiengang des gestuften Studienabschlußsystems mit einer Regelstudierendauer von ein bis maximal zwei Jahren). Dieser Abschluß berechtigt gleichzeitig zur Promotion.
- Verbunden ist die Einführung dieser Studiengänge mit **Akkreditierungsverfahren** und der Einführung eines einheitlichen und vergleichbaren Systems zur Bewertung von Studienleistungen nach Menge und Qualität (**Credit-Point-System**)³.

Diese Maßnahmen wiederum setzen spezifische *curriculare Planungen* - einschließlich von Überlegungen zur Konkretisierung der *Berufsqualifizierung*, aber auch zur *Modularisierung* des Studiums - voraus, wenn die Ziele von Flexibilisierung und *Internationalisierung* des Studiums bei gleichzeitiger *Verkürzung der Studienzeit* und *Verminderung der Studienabbruchquote* erreicht werden sollen. Zu bedenken sind dabei auch die *Rückwirkungen* solcher neuen Angebote auf die bereits etablierte Angebots- und Abschlußstruktur.

¹ DIE WELT 23.6.1999: "70.000 Studenten verlassen die Hochschule ohne Abschluß".

² Vgl. Schnitzer, Klaus: Bachelor- und Magisterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. HIS-Kurzinformation A3/98, Hannover, Juli 1998.

³ Informationsdienst Wissenschaft 22.6.1999.

Die rahmensetzenden, hier im einzelnen nicht weiter auszuführenden Vorschriften sind verankert in folgenden Beschlüssen:

- HRK: Zur Einführung von Bachelor- und Magisterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums. 10.11. 1997
- KMK: Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluß 284. Plenarsitzung. 3.12.1998
- KMK: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magisterstudiengängen. Beschluß 285. Plenarsitzung. 5.3.1999

III.

Neue Studiengänge im Schnittpunkt konfligierender Interessen

Die öffentliche Diskussion über die Einführung neuer Studiengänge mit den Abschlüssen *Bachelor of Arts* und *Master of Arts* ins deutsche Studien- und Hochschulsystem wird gegenwärtig höchst kontrovers geführt. Mit der Zielrichtung: "die Universitäten sollen internationaler werden" (DIE WELT 10.6.1999) oder "die Universitäten sollen weltoffener werden" (FRANKFURTER RUNDSCHAU 25.5.1999) ist zunächst gemeint, daß ausländische StudentInnen an deutschen Hochschulen ihre mitgebrachten und nachgewiesenen Studienleistungen (Credit Points) in die neuen Studiengänge und Abschlüsse einbringen können. Zugleich soll eine in Deutschland erbrachte Studienleistung oder ein Abschluß nach Rückkehr an die heimatliche Hochschule voll anrechenbar sein. Verbunden mit der Einführung von BA- und MA-Abschlüssen ist die Erwartung, daß es sich dabei um international anerkannte Prüfungsnachweise handelt - im angeblichen Gegensatz zum auch rechtlich nicht geschützten deutschen "Diplom". Offen bleibt die Frage, ob bisherige deutsche Abschlüsse durch internationale ergänzt oder ersetzt werden sollen. Erwartet wird somit, daß der "Standort Deutschland" durch die Vergabe international anerkannter Studienabschlüsse attraktiver wird. "Die internationale Ausrichtung der Hochschulen ist ... ein immer wichtiger werdender Wettbewerbsfaktor und in Zeiten der Globalisierung unverzichtbar."⁴ Die Frage nach der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen wird dabei an der Quantität ausländischer Studierender und ihrer Herkunft festgemacht.⁵ In Presseberichten wird darauf verwiesen, daß nur rund 180.000 AusländerInnen in Deutschland studierten. Ein Drittel davon habe als Kinder von 'Gastarbeitern' das deutsche Abitur erworben, gelte also als 'Bildungsinländer' (FRANKFURTER RUNDSCHAU 26.5.1998). Hochschulen und Universitäten müssen, so der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, "weltoffen und tolerant im Umgang mit Ausländern sein ... Wir müssen um ausländische Studierende werben, den Talentpool der ganzen Welt für uns gewinnen und ausländischen Studierenden und

⁴ Der niedersächsische Wissenschaftsminister Oppermann in: DIE WELT vom 10. Juni 1999: "Ausländische Studenten gesucht".

⁵ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulstandort Deutschland. Villa-Hügel-Gespräch 1996.

jungen Wissenschaftlern inspirierende Studien- und Arbeitsmöglichkeiten bieten“ (FRANKFURTER RUNDSCHAU 26.5.1999, ebenso DIE WELT 26.5.1999).

Der Zustrom hoch qualifizierter und motivierter ausländischer Studierender soll also erhöht werden, gleichzeitig soll es auch für deutsche Studierende in Zukunft leichter möglich sein, eine kürzere oder längere Zeit im Ausland zu studieren, dort im Inland bereits anerkannte Studienleistungen nachzuweisen und entsprechende Abschlüsse zu erwerben. Insgesamt soll damit die Mobilität der Studierenden im Inland wie im Ausland erhöht werden. Voraussetzung für eine solche Mobilität und die wechselseitige Anerkennung ist - neben entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten - die Vergleichbarkeit von Studienprogrammen und Teilleistungen. Modularisierte Studiengänge, die in ein international anerkanntes Leistungspunktsystem eingebunden sind, erscheinen am ehesten geeignet, solche Voraussetzungen zu garantieren. “International ausgerichtete Studiengänge”, so die Bundesbildungsministerin, “stehen für eine hervorragende fachliche Ausbildung, intensive Betreuung der Studenten, die Verwendung einer Fremdsprache als Lehr- und Arbeitssprache, internationale Kooperation und die Vermittlung international anerkannter Abschlüsse” (DIE WELT 17.7.1999).

Mit der im Hinblick auf die Abschlüsse BA und MA angestrebten, veränderten Struktur des Studiums sollen zudem zwei weitere, schon lange angestrebte Ziele erreicht werden: Die in Deutschland im internationalen Vergleich erheblich längeren durchschnittlichen Studienzeiten sollen verkürzt und die Zahl derjenigen, die die Universität ohne jegliches Zertifikat verlassen (“Studienabbrecher”), gesenkt werden. Erreicht werden soll dies durch eine - im Vergleich zu den traditionellen grundständigen Studiengängen - wesentlich stärkere Gliederung in “Bildungsbausteine”. Je nach Fachrichtung soll dabei in je spezifischer Weise eine Konzentration auf ein “Kern-Curriculum”, verbunden mit höheren Praxisanteilen, erreicht werden. Dies fußt auf der Erfahrung, daß Studiengänge mit strukturierter verbindlicher Gliederung und klaren Vorgaben in aller Regel geringere Abbruchquoten aufweisen als unstrukturierte mit relativer Beliebigkeit in der Studienabfolge.

Allerdings kann sich in den dokumentierten Studienabbruchszahlen häufig auch ein “sanfter Einstieg in den Arbeitsmarkt” verbergen;⁶ die Frage nach den Gründen für einen Studienabbruch

⁶ Weegen, Michael: Hochschule. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Weinheim und München 1995, S.111-130, hier S. 120.

Nach einer neueren Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bei 3.400 Studienabbrechern haben die darin erfaßten Lehramtsstudierenden zu 59% ihre Ausbildung vorzeitig beendet, weil “sie sich für ein neues Berufsziel entschieden haben”. Im Durchschnitt aller Befragten wurde diese Begründung von 51% gegeben. 17% der ehemals Lehramtsstudierenden (im Vergleich zu 20% aller Befragter) gaben an, weil “es für mich das falsche Studium war”, und 10% (bzw. 13%), “weil das Geld ausging”. Je 8% (bzw. 9%) konnten Familienpflichten und Studium nicht miteinander verbinden und 6% (sowohl in der Teilgruppe der Lehramtsstudierenden als auch im Schnitt aller Befragten) nahmen eine nicht bestandene Prüfung als Anlaß zum Abbruch; so Die WELT vom 23. Juni 1999.

sowie nach einer differenzierteren Interpretation muß hier jedoch offenbleiben. Es handelt sich um eine außerordentlich komplexe Entscheidung, die durch Fragen der Studienstruktur allein nicht aufklarbar und beeinflussbar ist. Erwartet wird, daß auch die aus einem grundständigen Studium Aussteigenden bessere Chancen erhalten, mit einem BA-Abschluß einen anerkannten Universitätsabschluß zu erhalten. Den Studierenden soll über gestufte Ausbildungsangebote eine "Studienstrategie der kleinen Schritte" ermöglicht und dadurch das Risiko des Scheiterns verringert werden. Gestützt wird diese Hoffnung auf laufende HIS-Milieuanalysen, die belegen könnten, "daß nützlichkeits-, leistungs- und aufstiegsorientierte Motive zunehmend die Studienentscheidungen der Studenten Mitte der neunziger Jahre bestimmen."⁷

Die hier skizzierten Bestrebungen, neue Studiengänge und -abschlüsse einzuführen, finden ein unterschiedliches Echo. Zum einen werden sie als "strategischer Hebel" (DIE ZEIT 24.6.1999) oder als "Motor für eine Uni-Reform" (UNISPIEGEL 2.8.1999) angesehen, um starre zeitliche und fachliche Begrenzungen abzubauen. Zuweilen wird davon gesprochen, daß "das deutsche Studiensystem mit der Einführung gestufter Studiengänge vor einer Revolution" stünde. "Sie soll nicht nur zahlreiche Probleme der Hochschule lösen und den Standort Deutschland international konkurrenzfähig machen. Sie soll auch den Studierenden zahlreiche neue Möglichkeiten bieten" (INFORMATIONSDIENST WISSENSCHAFT 22.6.1999, DIE ZEIT 24.6.1999).

Zum anderen fragt Ludwig Huber (DIE ZEIT 2.6.1999) kritisch an, ob möglicherweise "flinke Retuschen vor echten Reformen schützen" sollen. Gewarnt wird vor der "Radikalität des Systemswechsels" und vor einem "Dambruch in der deutschen Hochschullandschaft... wenn sich die neuen Studiengänge erst einmal durchgesetzt und die traditionellen Diplom- und Magister-Studiengänge verdrängt haben werden" (FAZ 22.6.1999). Der amtierende Präsident der KMK und sächsische Wissenschaftsminister, Hans-Joachim Meyer, betont: "Deutschland ist kein Entwicklungsland" und warnt vor "dem deutschen Hang zur Maßlosigkeit" bei der Einführung neuer Bildungsgänge. Es sei auch falsch, "Internationalisierung mit Amerikanisierung gleichzusetzen", denn es führe in die Irre, "von einem System angloamerikanischer Grade zu sprechen, das international gebräuchlich sei". Und ebenfalls sei es eine Täuschung, "wenn man jeden Bachelor-Grad für einen berufsbefähigenden Abschluß halte". Zugleich mißbilligt Meyer jedoch "den Widerstand zumal der Geisteswissenschaften gegen den Vorschlag, die Studiengänge stärker zu gliedern"⁸. Hingewiesen wird in der Diskussion auch darauf, daß der BA-Abschluß nicht einfach ein um zwei oder drei Semester aufgestocktes Vordiplom sein dürfe. Das Verhältnis zwischen den "alten" und den "neuen" Studiengängen sowie die Frage nach möglichen Übergängen bedürften der Klärung, wobei der Grundsatz größtmöglicher Flexibilität gelten solle. Dabei zeichnet sich insofern ein Widerspruch ab, als die neuen Studiengänge strukturiert und damit verbun-

⁷ Informationsdienst Wissenschaft vom 22. Juni 1999.

⁸ FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG vom 12. Mai 1999; die Rede ist abgedruckt in der Tagungsdokumentation "Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften", hrsg. von HRK und DAAD (Band 33 der Reihe DOK & MAT), Bonn 1999, S. 29-34.

den auch "verschulter", andererseits das Studium der oder des einzelnen Studierenden aber stärker individualisierbar sein sollen.

Zu den umstrittenen Strukturvorgaben gehört auch, daß der BA "als *erster* berufsqualifizierender Abschluß" und der MA "als *weiterer* berufsqualifizierender Abschluß" bezeichnet und inhaltlich entsprechend ausgerichtet werden sollen. Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Klaus Landfried, stellt heraus: "Vielfach wird in Universitäts-Fächern noch am traditionellen Leitbild der Ausbildung für 'Wissenschaft als Beruf' auch dort festgehalten, wo das Anforderungsprofil des Arbeitsmarkts Diversifizierung der Studienangebote in die berufsbezogene Spezialisierung oder in aktualisierende und ergänzende Weiterbildungsangebote längst verlangt. Und übrigens auch neue Fächerkombinationen"⁹. Vor dem Hintergrund des immens gestiegenen Anteils derer, die ein Hochschulstudium aufnehmen, gelte es die Tatsache anzuerkennen, daß der größte Teil der Absolventen heute in Berufstätigkeiten außerhalb von Wissenschaft und Forschung eintritt. Die Arbeitsmarktchancen gerade auch dieser Universitätsabsolventen seien zu verbessern. Davon hänge in hohem Maße die Akzeptanz vieler Studiengänge ab, wobei "die Schnelligkeit, mit der sich Bildungsinhalte dem wirtschaftlichen Bedarf anpassen", entscheidend sei (DIE WELT 16.6.1998).

Gegen solche Argumente wiederum wird zum einen eingewandt, daß die Fachhochschulen kurze und praxisbezogene Studiengänge besser anbieten könnten als die Universitäten (FAZ 1.6.1999). Zum anderen wird in einem stärkeren Praxisbezug auch die Gefahr der Reduzierung der einzelnen Studiengänge auf ein wirtschaftsnahes Schmalspurstudium unter unkritischer Anpassung an den wirtschaftlichen Bedarf gesehen. Verallgemeinert wird dies zu der - je nach Bewertungsperspektive - Hoffnung oder Befürchtung, "die Hochschulen der Zukunft" könnten "zur Kaderschmiede für die Wirtschaft" oder zur "Unternehmerschmiede" werden¹⁰. Pressemitteilungen zufolge betont auch der Wissenschaftsrat, daß die "Beschäftigungsfähigkeit ... ein Ziel des Hochschulstudiums sein" müsse; "eine Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden erfordert eine Bündelung der Ressourcen von Studienberatung, Sozialberatung und Berufsberatung zu einem integrierten Dienstleistungsangebot und eine stärkere Vernetzung mit den Angeboten der Bundesanstalt für Arbeit"¹¹.

Eine besondere Herausforderung für die am überlieferten Verständnis von Universität Festhaltenden stellt die Entschließung der HRK vom 10.11. 1997 dar, wonach "die von Universitäten und Fachhochschulen angebotenen Bachelor- und Magistergrade ... nicht durch die Hochschule

⁹ Eröffnungsrede zur Konferenz des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Hochschulrektorenkonferenz vom 8.-9. Februar 1999, abgedruckt in der in Anm. 9 zitierten Tagungsdokumentation, S. 11-13.

¹⁰ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 22. Juni 1999; so der Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Forschung und Lehre 1/99, S. 20.

¹¹ INFORMATIONSDIENST WISSENSCHAFT vom 21. Juli 1999.

bezeichnende Zusätze ... unterschieden werden” sollen. Allerdings soll in der Prüfungsurkunde das Leistungsprofil der Hochschule zum Ausdruck kommen, indem die wesentlichen Inhalte des Curriculums und die Studienzeit in einem *‘diploma supplement’* dokumentiert werden. Solche Gleichstellungspolitik stößt auf energischen Widerstand¹². In einer Resolution des Hochschulverbandstages vom 17.3.1999 wird gefordert: “Die Einführung von Bachelor- und Magister-Studiengängen darf nicht dazu führen, die Unterschiede zwischen dem Studium an einer Fachhochschule und dem Universitätsstudium zu verwischen”¹³. Dagegen fordern andere Stimmen mehr Durchlässigkeit. So verlangt die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (15.6.1999) unter der Überschrift “Wir müssen draußen bleiben”, die Universitäten sollten begabte Fachhochschul-Absolventen zur Promotion zulassen, statt sich dagegen zu sperren, “wo immer sie können”.

Ein weiterer Dissens besteht schließlich hinsichtlich des Genehmigungsverfahrens für die Einrichtung neuer Studiengänge. Die KMK beschloß eine “funktionale Trennung zwischen staatlicher Genehmigung und Akkreditierung”¹⁴ Erforderlich seien für die Genehmigung von Studiengängen “länderübergreifende Strukturvorgaben, demgegenüber hat die “Akkreditierung ... die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Standards und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse zum Gegenstand” (ebd.). Der niedersächsische Wissenschaftsminister betonte: “Die neuen Studiengänge und Abschlüsse haben nur dann eine Chance, die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu verbessern, wenn die Qualität gesichert ist”¹⁵. Dazu verlangen die Vorsitzenden der Fakultätentage und das Präsidium des Deutschen Hochschulverbandes: “Im Akkreditierungsverfahren ist sicherzustellen, daß die Qualitätsentscheidung von den universitären Fachvertretern gefällt wird. Andere Beteiligte, wie staatliche Instanzen, Vertreter der Berufspraxis und der Studierenden, dürfen die Fachvertreter nicht majorisieren”¹⁶.

Der Erfolg der Entwicklung und Einführung neuer Bildungsgänge hängt nicht nur von der Reformfreude und -fähigkeit der “Anbieter”, also der Bildungsadministration, der hochschulpolitischen Gremien und der an der Umsetzung an den Hochschulen beteiligten Lehrenden ab. Zweifellos ist die Resonanz bei den Studierenden ebenfalls ein wichtiger Faktor. Die FRANKFURTER RUNDSCHAU (1.7.1999) überschrieb einen Bericht über die Ergebnisse einer

¹² Stellungnahmen zur HRK-Plenarempfehlung (183. Plenum) nach HRK/B 3. Vgl. auch Schnittler, D.: Aufbruch zu neuen Ufern? In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Forschung und Lehre 6/99, S. 302.

¹³ Resolution zum 49. Hochschulverbandstag am 17.3.1999. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Forschung und Lehre 7/99, S. 350.

¹⁴ Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. Beschluß der KMK vom 3. Dezember 1998.

¹⁵ “Länder streiten um Genehmigungsverfahren”. DIE WELT vom 2. November 1998; vgl. auch: Eine starke Gemeinschaft. Die Ingenieure beginnen mit der Begutachtung, in: FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 26. August 1999.

¹⁶ Grundpositionen zur Hochschulreform. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Forschung und Lehre 1/99, S. 29.

Hochschulstudie zur Akzeptanz der vorgesehenen neuen Studiengänge durch die Studierenden mit dem provozierenden Satz: "Stell dir vor, es gibt den Bachelor ... und keiner will ihn haben." Das Hochschul-Informations-System, das eben diese Studie durchführte¹⁷, stellte dagegen den eigenen Pressebericht unter die Feststellung: "Viele Studierende setzen auf gestufte Ausbildungsangebote". Sie räumten allerdings ein, daß bislang der Informationsstand sehr gering sei - jeder Fünfte der ca. 8.000 Befragten konnte keine Angaben machen - und daß neben relativ großer Unkenntnis auch Skepsis gegenüber dem Reformvorhaben herrsche. Die Debatte dürfe nicht weiter eine Kontroverse zwischen Fachleuten bleiben, sondern müsse an Schüler, Studienberechtigte und Studierende stärker herangetragen werden.

Angesichts der unübersichtlichen Lage ist dieser Appell an intensive und gründliche Aufklärung sicher richtig, dennoch wird die Akzeptanz der neuen Studiengänge und -abschlüsse entscheidend auch von ihrer bislang noch kaum abzuschätzenden Verwertungsmöglichkeit, d. h. von ihrer Anerkennung durch Wirtschaft und öffentlichen Dienst beeinflusst werden. Der Wissenschaftsrat fordert, der Staat müsse als "öffentlicher Arbeitgeber... zur Umsetzung seiner eigenen Studienreformvorhaben" beitragen (DIE WELT 28.7.1999). Dagegen bemerkt die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (1.6.1999): "Die bisherigen Tarif- und Besoldungsstrukturen sind auf die neuen Absolventen überhaupt noch nicht eingestellt". Aus dänischen Erfahrungen könne man entnehmen, daß derjenige, der einen Bachelor in der Tasche habe, oftmals als gescheiterter Student beargwöhnt werde (ebd.). In Deutschland tauchen in den Medien gelegentlich diskriminierende Bezeichnungen der neuen Abschlüsse unter Kürzeln wie "Nottaufe" oder "Trostpflaster für Abbrecher" auf (vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 24.8.1999). Solche Zuschreibungen dürften einer rationalen Abwägung der Vor- und Nachteile dieser Reformmaßnahme ebensowenig förderlich sein wie ihre Überfrachtung mit unangemessenen Erwartungen zur Lösung aller Probleme heutiger Massenuniversitäten.

Wenig förderlich ist auch die ungeklärte empirische Lage. Über die Zahl der bereits bestehenden Studiengänge liegen unterschiedliche Angaben vor. In dem vom Institut für Hochschulforschung (HoF) der Universität Halle-Wittenberg 1998 vorgelegten Arbeitsbericht¹⁸ ist noch von 100 geplanten MA- und BA-Studiengängen die Rede. Dabei sind DAAD-geförderte, auslandsorientierte Studiengänge nicht miteinfaßt. Zeitungsberichten zufolge sollen bis November 1998 mehr als 400 Bachelor- und Masterstudiengänge genehmigt worden sein (DIE WELT 2.11.1998). Im Sommer 1999 berichtet dagegen die FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (22.8.1999) von fast 700

¹⁷ Heine, Christoph: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? HIS Kurzinformation, Hannover A3/99.

¹⁸ Jahn, Heidrun: Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland: Sachstands- und Problemanalyse. Arbeitsbericht 3/98. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung.

auslandsorientierten Studiengängen und knapp 200 unterschiedlichen Bachelor- und Master-Studiengängen, die inzwischen installiert seien und zu denen beinahe täglich neue hinzukämen.

So unübersichtlich diese Lage auch ist: Festhalten läßt sich, daß die Verbreitung im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften am größten ist, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften. Die Sprach- und Kulturwissenschaften halten davon klaren Abstand, im Bereich der Erziehungswissenschaft reduzieren sich die Erfahrungen auf eine minimale Anzahl jetzt bereits in Erprobung befindlicher oder kurz davorstehender Modellversuche.

IV.

Ziel- und Problemdimensionen der Einführung neuer Abschlüsse

Im Folgenden werden die zentralen Ziel- und Problemdimensionen der Einführung von BA- und MA-Studiengänge und -Abschlüsse erörtert.

(a) Internationalisierung

“Internationalität” bzw. “Internationalisierung” sind Schlüsselbegriffe der Debatte über die Einführung von BA- und MA-Studiengängen an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen. Die Begriffe stehen in engem Zusammenhang mit der Diskussion über den “Standort Deutschland” der neunziger Jahre und die “Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland” (vgl. Bericht der KMK vom 24. Oktober 1997).

Mit der Einführung gestufter BA/MA-Abschlüsse zur Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens werden folgende Ziele verfolgt:

- Verbesserung der Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende, d.h. Gewinnung ausländischer Studierender für die deutschen Hochschulen einschließlich der Integration ausländischer Postgraduierter in das deutsche Studienangebot. So wird ein vergrößertes Interesse ausländischer BA-AbsolventInnen an einem kurzen MA-Studium in Deutschland vermutet.
- Umgekehrt wird eine stärkere Eingliederung der deutschen Studierenden in die ausländischen Hochschulsysteme angestrebt. Das Auslandsstudium soll durch die Öffnung des vielfältigen internationalen MA-Kursangebotes für AbsolventInnen von BA-Studiengängen an Anziehungskraft gewinnen.
- Gleichzeitig soll die Eingliederung der deutschen wie der ausländischen AbsolventInnen deutscher Hochschulen in die ausländischen Beschäftigungssysteme gefördert werden. Die Anerkennung der deutschen Hochschulgrade im Ausland soll durch Erhöhung der internationalen Kompatibilität der deutschen Abschlüsse vereinfacht, die adäquate Einstufung des deutschen Fachhochschulstudiums im Ausland erleichtert werden.
- Ausgedehnt und verbessert werden soll im Rahmen der Entwicklung neuer Studiengänge auch die Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen in den Be-

reichen Lehre und Studium. Es geht also um den quantitativen und qualitativen Ausbau der europäischen Mobilitätsprogramme (ERASMUS und SOKRATES).

- Fremdsprachige Lehrangebote (insbesondere in englischer Sprache) an deutschen Hochschulen sollen in wesentlich größerem Umfang vorgehalten werden. Die Entwicklung zwei- oder mehrsprachiger auslandsorientierter bzw. internationaler Studiengänge soll gefördert werden, insbesondere für den EU-Arbeitsmarkt.

Fraglos kann die Erhöhung der Kompatibilität von Studienstrukturen und -abschlüssen in gewissem Rahmen Anreiz bieten, internationale Angebote stärker aufzusuchen. Relativierend ist aber sicherlich darauf hinzuweisen, daß rechtliche Hemmnisse im Bildungs- und des Beschäftigungssystem, praktische infrastrukturelle Probleme (wie z. B. Unterbringungsschwierigkeiten) oder - gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern - die stärkere Bindung an einen gemeinsamen kulturellen Kontext im Vergleich zu den Problemen der Anerkennung von Abschlüssen weit stärker als Barrieren für internationale Mobilität ins Gewicht fallen.

Im internationalen Vergleich zeigt sich zudem, daß unbeschadet der Einheitlichkeit der Terminologie eine große Vielfalt drei- bis vierjähriger BA-Studiengänge und ein- bis zweijähriger MA-Studiengänge zu beobachten ist. Diese Vielfalt betrifft auch die Struktur und Konzepte der BA-Studiengänge sowie ihre Verzahnung mit den MA-Studiengängen. Insofern erweisen sich "Internationalisierung" bzw. "Attraktivität durch Kompatibilität" jenseits von Terminologie und Studiengangsstufung als eher vage Chiffren für ganz unterschiedliche Studienreformforderungen. Die damit verbundenen Ziele könnten weitgehend auch durch Reform der bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge erreicht werden, wenn bestimmte Strukturelemente (z. B. Modularisierung, Übernahme einheitlicher Credit-Point-Systeme) eingebaut werden.

"Internationalisierung" hängt vor allem von der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge ab, Sie richtet sich in der Tendenz auf eine Entnationalisierung der Curricula. Die wachsende Europäisierung der bislang weitgehend nationalen Arbeitsmärkte auch für Erziehungswissenschaftler (Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, langfristig möglicherweise auch Schulwesen) spricht insofern für eine Einführung gestufter Studiengänge mit BA- bzw. MA-Abschlüssen. Dies gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich, für Studienprogramme bzw. -schwerpunkte, die auf internationale Tätigkeiten wie z. B. Bildungs(-system)beratung oder Bildungsentwicklungshilfe angelegt sind. Zu den Voraussetzungen dafür gehören:

- regelmäßige Lehrangebote im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft,
- die Internationalisierung zunehmend aller Gebiete der Erziehungswissenschaft ("Entnationalisierung" der Lehrstoffe),
- die Entwicklung der Zweisprachigkeit des Lehrangebotes.

Eine derartige inhaltliche Fortentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Lehrangebote könnte auch die Zahl der ausländischen Studierenden weiter erhöhen. Voraussetzung für eine

erfolgreiche Implementation von BA/MA-Studiengängen in der Erziehungswissenschaft ist dabei, daß beide tatsächlich berufsqualifizierende Abschlüsse bieten.

Traditionell auf den nationalen Arbeitsmarkt hin ist das Lehramtsstudium angelegt. Die europäischen Freizügigkeitsregeln sehen indes auch für diesen Teilarbeitsmarkt das Zugangsrecht aller EU-Bürger vor. Bislang ist dieses vor allem durch nichtdeutsche EU-Bürger in Anspruch genommen worden, die ein deutsches Staatsexamen abgelegt haben. Mittel- bis langfristig werden dies auch EU-BewerberInnen mit nichtdeutschen Abschlüssen tun. Die europäische Rechtslage wie die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes begünstigen diese Entwicklung.

(b) Curriculare Differenzierung

Beide Studiengänge – BA und MA - können als konsekutives Modell angeboten werden, in denen ein drei- bis vierjähriger BA- einem ein- bis zweijährigen MA-Studiengang vorgeschaltet ist. Der BA kann allerdings auch von Hochschulen ohne anschließendes MA-Angebot realisiert werden. Ebenso ist es prinzipiell möglich, den MA im Sinne eines Aufbaustudiums ohne einen an der eigenen Hochschule vorausgehenden BA-Studiengang anzubieten. Selbstverständlich müßten im letzteren Falle die Studierenden den BA-Grad an einer anderen (deutschen oder ausländischen) Hochschule erworben haben. Im ersteren Fall bietet sich ihnen die Gelegenheit, nach Erwerb des BA das vielfältige internationale und das im Aufbau befindliche deutsche Angebot zur weiteren Qualifizierung zu nutzen. In welchem Umfang die Studierenden Gebrauch machen werden von der Möglichkeit des gestuften Durchlaufs, ob sie zwischenzeitlich erste Berufserfahrungen sammeln und erst danach wieder an die Hochschule zurückkehren, ob sie dafür - falls möglich - wieder die vorher besuchte oder wegen spezifischer Angebotsprofile eher eine neue wählen, darüber lassen sich keine zuverlässigen Prognosen erstellen. Die international vorliegenden Erfahrungen deuten darauf hin, daß dies von einer Fülle von Faktoren beeinflusst wird, die kulturelle Traditionen ebenso einschließen wie Bedingungen des Arbeitsmarktes und der Studienfinanzierung. Von entscheidender Bedeutung wird dabei die Frage der Verwertungsmöglichkeiten der erworbenen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt sein.

Nicht zuletzt von der inhaltlichen Konkretisierung der curricularen Ausgestaltung der BA- und MA-Studiengänge hängt es ab, ob und inwieweit die im folgenden aufgelisteten Ziele den hochschulpolitischen Reformimpetus aufgreifen und ihm neue Schubkraft verleihen können.

- Der BA-Studiengang sollte eine breite theoretische, praktische und methodische Grundbildung in einem Fach vermitteln, während der MA-Studiengang deutlich stärker forschungsorientiert und spezialisierend gestaltet werden sollte. Als curriculares Strukturprinzip ist eine Mischung aus Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldorientierung sinnvoll.
- Im BA-Studiengang müssen zahlreiche obligatorische Veranstaltungen, im MA-Studiengang hingegen vertiefende Wahlmöglichkeiten und damit individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden angeboten werden. Insbesondere im MA-Studiengang sollte die bewährte Ver-

netzung und Ergänzung der Studienangebote eines wissenschaftlichen Kernfachs mit anderen Studienfächern beibehalten und intensiviert werden. Für das wissenschaftliche Kernfach Erziehungswissenschaft heißt dies, daß beispielsweise die Angebote der Fächer Psychologie, Soziologie, Philosophie, Betriebswirtschaft, Kommunikationswissenschaft, Informatik u. a. in solchen optionalen Bereichen auch in neu entstehende erziehungswissenschaftliche Studiengänge eingebunden werden sollten.

- Im Interesse der weiteren Professionalisierung der Erziehungswissenschaft ist es notwendig, bei der curricularen Gestaltung des Lehrangebots für die neuen Studiengänge die Ausdifferenzierung dieses Fachs zu berücksichtigen. Das bedeutet konkret, daß bereits während der BA-Phase ein Anwendungs- und Berufsfeldbezug in je spezifischen Feldern möglich sein sollte, z. B. in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der Bildungsplanung, der Medienpädagogik etc.
- Intensive Kommunikation und Kooperation mit den Institutionen des einschlägigen regionalen und überregionalen Arbeitsmarktes sollen die Übergangschancen der AbsolventInnen erhöhen und gleichzeitig zu spezifischen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Hochschulen anregen. Vergleichbarkeit der Studienstandards und inhaltliche Profilbildung schließen sich dabei nicht aus.

Mit den Anforderungen der Lehramtsausbildung sind die Strukturvorgaben der KMK in der vorliegenden Form nicht verträglich. Die vorgesehene Konzentration auf ein wissenschaftliches Kernfach steht nicht im Einklang mit der derzeitigen Praxis der Lehrerbildung und widerspricht der Notwendigkeit, sie mindestens auf zwei Fächer hin auszurichten, bei denen fachdidaktische und pädagogische Anteile grundständig und kontinuierlich mit vermittelt werden müssen. Jede Schwächung der pädagogischen Anteile in eventuell neu zu entwickelnden und zu erprobenden Lehramtsstudiengängen würde den inzwischen erreichten Grad der Professionalisierung des Lehrerberufs in Frage stellen.

Eine Koppelung von Lehramtsausbildung mit einem BA- bzw. MA-Abschluß, der einen klaren Berufsfeldbezug zu außerschulischen Bildungs- und Lehrtätigkeiten oder anderen Tätigkeitsfeldern im pädagogischen Bereich aufweist, dürfte aber im Hinblick auf erhoffte Arbeitsmarktchancen für viele Studierende ausgesprochen attraktiv sein. Insofern ist die Entwicklung und Erprobung solch polyvalenter Qualifizierungsangebote zu erwägen. Zu prüfen ist dabei allerdings, ob die Hochschulen über hinreichende Kapazitäten verfügen, um ein solchermaßen differenziertes Angebot tatsächlich realisieren zu können.

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, neben den neuen auch die alten Studiengänge weiterzuführen. Ob dies - insbesondere bei kleineren Einrichtungen - angesichts knapper Ressourcen möglich sein wird, erscheint zweifelhaft. Es ist daher nicht auszuschließen, daß mittelfristig die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge durch die neuen Studiengänge "ausgetrocknet" werden. In jedem Falle kann die Einführung neuer Studiengänge nur dann sinnvoll erfolgen, wenn die curricularen Profile der einzelnen Studiengänge klar erkennbar bleiben. Das schließt eine curriculare Verzahnung mit anderen nicht prinzipiell aus, sie darf aber nicht dazu führen, daß im Extremfall inhaltlich gleiche Studiengänge mit verschiedenen Etiketten versehen werden. Das

spezifische Profil der neuen BA- und MA-Studiengänge muß also curricular klar definiert und deutlich von den bereits etablierten Angeboten unterscheidbar sein.

(c) Berufsbezug

Die Vorgaben und Stellungnahmen der KMK und der HRK lassen erkennen, daß die neu zu gestaltenden Studiengänge dazu beitragen sollen, die Arbeitsmarktchancen der Absolventen zu verbessern. Berufsqualifizierende Angebote sollen die Startchancen weiter verbessern. Über die entsprechenden Elemente der curricularen Ausgestaltung finden sich in den offiziellen Unterlagen nur vage Angaben. Diese lassen mithin einen großen Spielraum für spezifische Ausprägungen an den verschiedenen Hochschulen. Zu klären ist deshalb jeweils im Einzelfall, was mit dem Begriff "berufsqualifizierend" gemeint ist und wie sich dieses Merkmal in den einzelnen Fächern bzw. Studiengängen konkretisieren läßt.

Bei der Akkreditierung stellt es jedenfalls ein Prüfmerkmal dar, ob das Konzept der Studiengänge die Berufsbefähigung hinreichend berücksichtigt. Langfristig ist sogar beabsichtigt, den Berufserfolg der AbsolventInnen und damit die Akzeptanz der neuen Abschlüsse durch die Abnehmer als Kriterium für die Verlängerung der immer nur zeitlich befristet vergebenen Akkreditierung heranzuziehen.

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, daß viele Studierende nicht davon ausgehen können, Wissenschaft zu ihrem Beruf machen zu können. Auch vielen AbsolventInnen von Lehramtsstudiengängen bleibt das von ihnen eigentlich angestrebte berufliche Betätigungsfeld verschlossen. Dies stellt sich in den neuen Bundesländern nochmals verschärft dar. Der Übergang von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in das Beschäftigungssystem außerhalb von Schule, Wissenschaft und Forschung gestaltet sich zwar manchmal schwierig und langwierig; dennoch hat sich gezeigt, daß ErziehungswissenschaftlerInnen bzw. PädagogInnen durchaus breite berufliche Möglichkeiten haben und auch nutzen. Um die Berufseinmündung dieser AbsolventInnen zu unterstützen, haben Universitäten in den vergangenen Jahren bereits fakultative Angebote unter dem Motto "Geisteswissenschaftler in die Wirtschaft" bereitgestellt. Erfahrungen daraus können für die Gestaltung von BA- und MA-Studiengängen genutzt werden:

- Übergeordnetes Ziel sowohl des BA- als auch des MA-Studiengangs ist die Verbesserung der Vorbereitung der Studierenden auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Das Studium soll stärker als bisher auf berufliche Tätigkeitsfelder hin orientieren.
- Methodisch-systematisches Vorgehen im Horizont einer Bezugswissenschaft, gekoppelt mit ausgeprägten Kompetenzen im Bereich kognitiver und sozialer Fähigkeiten, soll den Studierenden eine breite Basis für die Bewältigung anspruchsvoller Arbeitsaufgaben vermitteln.
- Die Vermittlung von Zusatzqualifikationen (z. B. auf den Gebieten EDV, Betriebswirtschaftslehre, Fremdsprachen, Umgang mit Medien, Moderations- und Präsentationstechniken) entwickelt und stützt den Ausbau überfachlicher Problemlösungs- und kommunikativer Kompetenz.

- Informationsveranstaltungen über Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, begleitete Praktika in beruflich relevanten Praxisfeldern bis hin zu Bewerbungstrainings sollen die Orientierung auf dem Arbeitsmarkt erleichtern, Berührungängste abbauen und einen erfolgreichen Berufseinstieg vorbereiten.

Die Hochschulen präsentieren im Fach Erziehungswissenschaft bereits jetzt ein differenziertes Angebot an pädagogischen Studiengängen, die mehr oder weniger berufsorientiert sind. Wie weit diese AbsolventInnen vom Arbeitsmarkt aufgenommen und in adäquate, ihrer Qualifikation entsprechende Positionen gelangen, wird unterschiedlich beurteilt. Unbestritten ist jedoch, daß an Hochschulen ausgebildete pädagogische Fachkräfte den Einstieg in das Berufsleben oftmals nur mit zeitlicher Verzögerung und auf Umwegen finden. Allerdings ist zu bedenken, ob gestufte Studiengänge in der Erziehungswissenschaft, selbst wenn sie in verstärktem Maße berufsqualifizierende Elemente aufnehmen, die Arbeitsmarktchancen der Absolventen wirklich verbessern können, oder ob die mit erheblichem Aufwand verbundene Neueinführung von BA- und MA-Abschlüssen vor allem zu einer noch größeren Unübersichtlichkeit besonders für StudienanfängerInnen führt.

(d) Modularisierung und Leistungsbewertung (Credit-Point-System)

In den Strukturvorgaben von HRK und KMK wird als Voraussetzung für die Genehmigung von BA- und MA-Studiengängen der Nachweis gefordert, daß sie modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem versehen sind. Empfohlen wird dazu das in Europa entwickelte, dort am weitesten verbreitete und insofern unter Standardisierungsgesichtspunkten vorteilhafte ECTS. Die damit verbundenen Zielsetzungen lauten:

- Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten soll die kalkulierbare Akkumulation und einen leichteren Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen gewährleisten
- Mit der Vergabe von Kreditpunkten für Einzelveranstaltungen oder Module soll eine bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen erreicht werden, als dies über die reine Betrachtung von Semesterwochenstundenzahlen erreichbar ist. Erfasst werden soll die gesamte Arbeitslast, die zu erbringen ist, nicht nur die direkte "Kontaktzeit", sondern Phasen des Lesens, Experimentierens, Dokumentierens etc. werden in die Bewertung eingeschlossen.
- Diese Einführung einer gleichsam neuen "akademischen Währung" soll bereits bei der Konzipierung neuer Lehrangebote für mehr Transparenz bezüglich der Anforderungen und Bewertungen für Lehrende wie Studierende sorgen. Gleichzeitig werden studienbegleitende Zertifizierungen von Leistungen möglich, die vom Druck punktueller Abschlußprüfungen am Ende des Studiums entlasten.

Allerdings ist der Begriff der Modularisierung keineswegs eindeutig, sondern erfordert - ähnlich wie der des Berufsbezugs - je spezifische inhaltliche Klärungen und kooperative Absprachen. Nach welchen Kriterien die Modularisierung eines gesamten Studienprogramms erfolgen soll, in welchem Verhältnis die einzelnen Module stehen, ob ihre Reihenfolge zwingend oder eher additiv ist, das ist nicht unabhängig von den Studieninhalten und den Qualifikationszielen, die innerhalb

des gesamten Studienprogramms, aber auch innerhalb der einzelnen Module angestrebt werden. Denkbar - und wünschenswert - ist auch die Zusammenfassung mehrerer Module zu einer Substruktur, die jeweils Teilleistungen für eine komplexere Anforderung bündelt. Eine solche Vernetzung inhaltlich zusammengehöriger Bereiche auf unterschiedlichem Anforderungsniveau schützt vor Beliebigkeit, engt allerdings durch die Bindung an ein verbindliches Kern-Curriculum die Freiheiten von Lehrenden und Lernenden ein: Bestimmte Bausteine müssen in vorgegebener Reihenfolge durchlaufen (und deshalb entsprechend angeboten) werden. Technisch gesprochen ist ein Modul dabei die kleinste "abrechenbare" Arbeitsleistung.

Diese Modularisierungs- und Bewertungsüberlegungen haben bei der Neukonzipierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bereits an mehreren Hochschulen eine Rolle gespielt, insofern haben sie unabhängig von der Einführung der BA- bzw. MA-Abschlüsse ihre Bedeutung. Im letzteren Fall sind sie jedoch durch die Strukturvorgaben verbindlich vorgegeben. Das heißt auch, daß die Diskussion um inhaltliche Gliederung und phasenhaften Aufbau des Studienangebots, Standards von Leistungsanforderungen, Umfang und Formen der Leistungserbringung innerhalb der Fakultäten verstärkt in Gang kommen muß, wenn die angestrebte Transparenz und Verbindlichkeit zustande kommen soll. Im Zeichen knapper Ressourcen wird sie in der Regel über die eigenen Fakultätsgrenzen hinausgehen und sich - wenn ernsthaft der Anspruch der Berufsorientierung umgesetzt werden soll - auch mit außeruniversitären Partnern auseinandersetzen müssen.

Das kann zu erheblichen - bisher nur schwer überschaubaren - Konsequenzen führen, wenn beispielsweise bestimmte Module ressourcenbedingt nicht im eigenen Studienangebot verankert sind, sondern von "außen" - anderen Fakultäten, anderen Hochschulen oder auch von privaten Anbietern bezogen werden (müssen). Transparenz und Flexibilisierung des Studiums, stärkere kooperative Vernetzung innerhalb der eigenen Hochschule oder zwischen Hochschulen werden bei den Zielsetzungen jeweils als wünschenswerte Effekte mitgedacht, andererseits kann dies aber auch ein Einfallstor darstellen für ein neues "Marktverständnis". Ob bestimmte Teile des Lehrangebots selbst erbracht oder vielleicht gegen Entgelt "ausgelagert" bzw. "zugekauft" oder ob auf dem Wege der Vereinbarung mit regionalen Einrichtungen oder Betrieben in anderer Weise Ressourcen erschlossen werden, das könnte sich als neue Frage stellen und im Ergebnis ein neues Feld zunehmender Konkurrenz eröffnen. Im Extremfall könnten sich Differenzen auftun zwischen kapazitär gut ausgestatteten Hochschulen mit klarem Forschungsbezug, die sich von Lehre als ungeliebter Pflichtveranstaltung weitgehend entlasten, während insbesondere kleine Institutionen ihre Kapazität weitgehend durch Lehre gebunden und ihren Forschungsbezug gefährdet sehen. Gesichert sein sollte bei der Einführung neuer Studiengänge jedenfalls, daß das vorgesehene modularisierte Studienangebot mit der Ausstattung der Hochschule - im Rahmen überschaubarer Kooperationsstrukturen - umsetzbar ist.

(e) Akkreditierung und Qualitätssicherung

Nach dem Beschluß der KMK vom 3. 12. 1998 *können* BA- und MA-Studiengänge - und vorerst nur diese - akkreditiert werden. Ihre Akkreditierung ist aber keine zwingende Voraussetzung für ihre Einrichtung. Die dahinter stehende Zielsetzung lautet:

- Akkreditierung richtet sich auf die *Studiengangskonzepte* und hat die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards sowie die Überprüfung der Berufsrelevanz der angestrebten Abschlüsse zum Gegenstand. Sie gilt befristet.
- Die Evaluation der BA- und MA-Studiengänge ist erst für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen, etwa 5 - 7 Jahre nach ihrer Einrichtung. Sie erfolgt ungeachtet dessen, ob eine Akkreditierung erfolgte oder nicht.

Während über Evaluationsziele und –modalitäten für die neuen Studiengänge bislang erst sehr wenige Aussagen getroffen wurden, gibt es für die Akkreditierung ein klar geregeltes Verfahren und speziell hierfür geschaffene Institutionen bzw. eigens benannte Personen:

- Akkreditierung erfolgt im Wesentlichen durch "peer review" über spezielle Agenturen, die ihrerseits von einem länderübergreifenden Akkreditierungsrat befristet akkreditiert worden sind. Die Beteiligung von VertreterInnen der Berufspraxis an der Begutachtung wird dabei als unverzichtbar angesehen. Nur akkreditierte Agenturen können das Zertifikat des Akkreditierungsrats vergeben.

Der Antrag auf Akkreditierung geht in der Regel von den Hochschulen aus, die ein solches Verfahren auch selbst finanzieren müssen. Der Akkreditierungsrat schlägt den Hochschulen anerkannte Evaluierungs- oder Akkreditierungseinrichtungen vor. In begründeten Fällen kann die Akkreditierung auf Antrag eines Landes auch durch eine vom Akkreditierungsrat einzusetzende Gutachtergruppe erfolgen.

Es ist wahrscheinlich, daß die Akkreditierung von Studiengängen den Hochschulen einen Vorteil im nationalen und internationalen Wettbewerb verschafft. Sie wird sich deshalb durchsetzen und dürfte auf längere Sicht zur Regel werden. Der KMK-Beschluß läßt offen, welche Agenturen jeweils zuständig und wie sie zusammengesetzt sein sollen. Aus der Stellungnahme von KMK und HRK zum Akkreditierungsverfahren vom 6.8.1998 geht hervor, daß unter Beteiligung von DFG und Wissenschaftsrat "Fachgutachterpools" gebildet werden sollen. Offen bleibt, wie die als "unverzichtbar" etikettierte Beteiligung der Berufspraxis geregelt werden soll. Wenn die Zusammensetzung des länderübergreifenden Akkreditierungsrats dafür das Modell wäre, dann würden die Spitzenverbände der Wirtschaft und der Gewerkschaften die Entsenderinnen sein.

Bedenklich erscheint die nicht nur beratende, sondern (mit-) entscheidende Funktion der Praxisvertreter auch in der Studiengangsevaluation. Sie kann die unabhängige kritische Funktion der Wissenschaft auf Dauer stilllegen. Speziell im Bereich der Erziehungswissenschaft stellt die

Beteiligung der Berufspraxis insofern ein Problem dar, als universitätstypische - also vergleichsweise stärker theorieorientierte BA- und MA-Studiengänge - nur schwer auf ein bereits vorgeformtes Berufsfeld bezogen werden können. Es ist unklar, wer in solchen Fällen die Berufspraxis repräsentieren soll.

Grundsätzlich sollte für BA- und MA-Studiengänge die Akkreditierung angestrebt werden. Dafür spricht vor allem die Gewährleistung gleichwertiger fachlicher Standards bei gleichzeitiger Ermöglichung standortspezifischer inhaltlicher Profile. Darüber hinaus wird die bundesweite und internationale Anerkennung sicherlich begünstigt.

Einige wichtige Rahmenbedingungen sollten aber gesichert sein:

- Die Akkreditierungsgruppen sollten so zusammengestellt werden, daß die Maßgeblichkeit erziehungswissenschaftlicher Gesichtspunkte gewahrt bleibt und die Repräsentanten der Erziehungswissenschaft nicht überstimmt werden können.
- Die für die inhaltlich-fachliche Prüfung der Akkreditierungsvoraussetzungen zuständigen Wissenschaftlergruppen sollten aus einem Pool gewählter Repräsentanten der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik und ggf. auch anderer Nationen zusammengestellt werden.
- Als Praxisvertreter sollten bei der Akkreditierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge neben Vertretern der Spitzenverbände der Wirtschaft und der Gewerkschaften auch Repräsentanten der (öffentlichen und privaten) sozialen Dienste in die Akkreditierungsgruppen entsandt werden.
- Keinesfalls sinnvoll erscheint - mindestens im erziehungswissenschaftlichen Bereich - die Übertragung von Akkreditierungs- und Evaluationsaufgaben an privatwirtschaftliche Agenturen. Außerdem ist zu sichern, daß nicht aufgrund unterschiedlich verteilter Finanzierungsmöglichkeiten der einzelnen Universitäten ein Wettbewerbsnachteil und damit eine bundesweite Verzerrung der universitären Ausbildungschancen in Erziehungswissenschaft präjudiziert wird.

(f) Studienzeitverkürzung und Reduzierung der Studienabbruchquote

Eine deutliche Verkürzung der Studienzeit wird vom Zusammenwirken folgender Elemente erwartet:

- einer klaren modularen Gliederung des Studienprogramms, in der die universitären und außeruniversitären Bestandteile des Curriculums in einen sinnvoll aufeinander aufbauenden Phasenablauf gebracht werden,
- einer abgestimmten Studienorganisation mit Lerngruppen in überschaubarer Größe, die intensive Betreuung durch die Lehrenden zulassen,
- einem ausgebauten Beratungssystem, in das sowohl die Lehrenden selbst als auch fortgeschrittene Studierende als TutorInnen einbezogen werden können,
- der Möglichkeit studienbegleitender Prüfungen nach einem verlässlichen Leistungsbewertungssystem, so daß der Druck einer kompakten Abschlußprüfung und damit verbundener Versagensängste verringert wird,

- einer erhöhten Motivation zur zügigen Beendigung des Studiums, um vor dem Hintergrund positiver Erfahrungen in beruflichen Praxisfeldern einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt aktiv anzugehen.

Eine Straffung von Studienzeiten - so wird argumentiert - würde dazu führen, daß die im internationalen Vergleich gewöhnlich deutlich älteren Absolventen zu einem früheren Zeitpunkt in den Arbeitsmarkt eintreten, was ihre Attraktivität für Arbeitgeber steigern würde. Zu berücksichtigen ist hier allerdings, daß ein höheres Lebensalter beim Hochschulabschluß nicht allein auf die Länge des Studiums zurückzuführen ist: Relativ hohes Einschulungsalter, verbunden mit einer (in der Regel dreizehnjährigen) relativ langen Schulzeit bis zum Erreichen der Studienberechtigung oder die Wehrpflicht für männliche Studierende sind Besonderheiten, die von der Einführung neuer Studiengänge völlig unberührt bleiben. In der Tat gibt es aber in Ländern mit einer gestuften Studienstruktur Hinweise darauf, daß ein klar gegliederter und in seinen Inhalten wie seinem Phasenablauf durchschaubarer Studiengang sich positiv auf die Studienmotivation auswirkt. Das beschleunigt in aller Regel den Durchlauf und verringert den Abbruch. Auch die Verstärkung dieser positiven Tendenzen durch studienbegleitende Prüfungen und ausgebaute Beratungs- und Unterstützungssysteme läßt sich plausibel begründen und mit entsprechenden Erfahrungen aus Ländern mit gestuften Studiensystemen untermauern.

Inwieweit die stärkere berufliche Orientierung des Studiums einschließlich der Praxisphasen und der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen wie Fremdsprachen- und Medienkompetenzen, EDV-Kenntnissen etc. die gewünschte Wirkung erzielt, wird zu prüfen sein. Sie dürfte nicht zuletzt von der Qualität der erschlossenen Praxisfelder und der Kooperation von hochschulischen und externen AnbieterInnen einschließlich VertreterInnen des Arbeitsamtes und ähnlicher Stellen abhängen. Erst aus Langzeitstudien wird sich zuverlässig erschließen lassen, in welchem Ausmaß Studierende von der Möglichkeit Gebrauch machen, nach Erwerb eines BA-Abschlusses entweder direkt eine weitere universitäre Ausbildungsstufe anzuschließen, in den Arbeitsmarkt einzutreten und sich dort auch langfristig zu etablieren oder aber nach einer Phase der Sammlung beruflicher Erfahrung ihre Hochschulausbildung fortzusetzen. Prognosen hierzu lassen sich aus den internationalen Erfahrungen nicht ableiten, weil die Übergangs- und Erfolgsquoten in europäischen und außereuropäischen Ländern stark schwanken und ganz offensichtlich sehr stark von unterschiedlichen kulturellen Traditionen abhängig sind. Die frühe Verleihung eines ersten Abschlusses dürfte nach Experteneinschätzung die Abbruchtendenz etwas verringern, sie stellt aber nur *eine* Rahmenbedingung unter vielen (wie Fragen der Studienfinanzierung, der hochschuldidaktischen Qualität des Studiums etc.) dar.

(g) Rückwirkungen auf das bestehende Studienangebot und traditionelle Abschlüsse

Die Einführung gestufter Studiengänge wird von KMK und HRK explizit nicht als ablösendes System ausgewiesen, sondern als ergänzendes Angebot. Hochschulen und Fachhochschulen

sollen damit ihre Palette in je spezifischer Weise erweitern. Dabei ist eine Differenzierung in stärker theorie- oder eher anwendungsorientierte Studiengänge möglich.

- Universitäten können mit ihrer Einführung über den Bereich der wissenschaftlichen Forschung und Lehre hinaus stärker Anwendungsbezüge akzentuieren und dabei ihre regionale Einbindung sowie die Spezifika ihres curricularen Angebots zur Profilbildung nutzen.
- Fachhochschulen können im Gegenzug ihre Möglichkeiten wissenschaftlicher Qualifizierung erweitern und erhoffen von der Transparenz und Standardisierung der Anforderungs- und Angebotsstruktur die Behebung von Schwierigkeiten der Anerkennung von Abschlüssen auf internationaler Ebene.
- Die jeweiligen Hochschulen sind dabei gehalten, sich intensiv ihrem jeweiligen regionalen Umfeld - einschließlich damit verbundener internationaler Kontakte - zuzuwenden und durch enge Kooperation mit Vertretern des Arbeitsmarktes, der Verwaltung und der Wirtschaft eigenständige Konzepte zu entwickeln. Das kann die Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen einschließen.

Die hinter diesen Zielsetzungen stehende Aufforderung zur Weiterentwicklung des Studienangebots an wissenschaftlichen Hochschulen und deren deutlichere Einbindung in ihr gesellschaftliches Umfeld ist sicherlich nicht zu kritisieren. Die Rückwirkungen auf traditionelle erziehungswissenschaftliche Abschlüsse sind allerdings schwer abzuschätzen. Sie hängen vor allem von der an den Hochschulen verfügbaren Kapazität zur Vorhaltung eines hinreichend differenzierten Angebots ab.

Bisher kann noch nicht beurteilt werden, ob in den neuen Studiengängen das Qualitätsniveau bisheriger Diplom- und Magisterabschlüsse gehalten werden kann, oder ob durch die Betonung berufsqualifizierender Aspekte theoretische Durchdringung und vor allem auch Forschungsorientierung im Studium stärker in den Hintergrund treten.

Auf die besondere Situation der Lehramtsstudiengänge wurde bereits hingewiesen. Es gibt Überlegungen, die Lehramtsstudiengänge für die Grund- und Mittelstufe im Rahmen eines BA-Studiums zu organisieren und die Erweiterung auf die Oberstufe (Sek II) im Rahmen eines MA-Programms zu ermöglichen. Dabei besteht allerdings die Gefahr, daß die *fachorientierte* Ausbildung einseitig in den Vordergrund rückt, während die pädagogische Qualifizierung nicht grundständig und studienbegleitend erfolgt, sondern "nachgeschaltet", notfalls in die Referendariatsausbildung ausgelagert wird. Einer solchen Entprofessionalisierung des Lehrberufs sollte die DGfE keinesfalls zustimmen. Die grundständige Lehramtsausbildung ist in jedem Fall zu sichern.

Unter der Perspektive der spezifischen Abhängigkeit von Lehramtsstudierenden vom staatlichen Arbeitsmarkt und seinen Schwankungen - verschärft sichtbar in der besonderen Situation der neuen Bundesländer - stellt es sich aus der Perspektive der Studierenden sicherlich als vorteil-

haft dar, mit einem BA-Abschluß eine weitere Option neben dem Staatsexamen zu erwerben. Allerdings müßte bei der Gestaltung solch polyvalenter Angebote darauf geachtet werden, daß nicht das Profil der jeweiligen Studiengänge verwischt wird oder gar bisherige Angebote lediglich mit neuen Etiketten versehen werden. Wenn in der Modellphase der Erprobung die polyvalente Nutzung von Studienangeboten ermöglicht werden soll, dann sollten diese von den innovativen Ansprüchen der neuen Studiengänge her konstruiert werden.

IV. Empfehlungen

Die Strukturkommission empfiehlt, die neuen BA- und MA-Studiengänge im Rahmen von Modellversuchen zu entwickeln und zu erproben, unter der Voraussetzung, daß folgende Bedingungen erfüllt werden.

Gesichert werden müssen:

- ein klares curriculares Profil, das teilweise mit anderen Studiengängen verflochten sein kann, dabei aber hinreichend konturiert bleibt und modular aufgebaut ist bei sinnvoller Vernetzung inhaltlicher Bereiche auf verschiedenen Anforderungsniveaus,
- eine breite Anlage des BA-Studiengangs mit einem hohen Anteil obligatorischer Studien und Vertiefungsmöglichkeiten in späteren Studienabschnitten,
- eine auf Spezialisierung und stärkere Wahlmöglichkeiten angelegte Studienstruktur des MA-Studiengangs mit klarer theoretischer und Forschungsausrichtung;
- ein deutlich erkennbarer Berufsbezug in *beiden* neuen Studiengängen, einschließlich aussichtsreicher Kooperationsbezüge mit Einrichtungen des regionalen Arbeitsmarkts, damit die Erschließung zukunftsfähiger Berufsfelder gesichert ist;
- eine Relation von Studierenden und Lehrenden, die arbeitsfähige Lerngruppen in wissenschaftlichen wie praxisorientierten Studienangeboten erlaubt;
- ein hinreichend ausgebautes Beratungs- und Betreuungssystem, das die orientierende Wirkung des modularisierten Aufbaus und der studienbegleitenden Leistungsbewertung unterstützt.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Einführung gestufter Studiengänge empfehlenswert erscheint, um den Bedürfnissen der Studierenden nach klarer Orientierung und durchschaubarer Anforderungsstruktur mit transparenten Bewertungsverfahren entgegenzukommen. Ob und inwieweit sich die knappen Zeittakte und die notwendigerweise stärker einschränkende Vorgaben mit den in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bisher etablierten Formen der akademischen Freiheit in ein Gleichgewicht bringen lassen, sollte in Modellversuchen sorgfältig untersucht werden.

Die Kommission empfiehlt, solche Modellversuche in jedem Fall mit Akkreditierungsverfahren zu verbinden.

Eine flächendeckende Einführung dieser Abschlüsse zum gegenwärtigen Zeitpunkt erscheint der Kommission hingegen weder wünschenswert noch verantwortbar.

Dies gilt zum ersten, weil noch weitgehend unklar ist, inwieweit die angestrebten Ziele tatsächlich erreicht werden können. Die kontrollierte Erprobung bei sorgfältiger Dokumentation und Analyse der dabei gesammelten Erfahrungen sollte gezielt Hinweise geben für eine erfolgreiche Installierung neuer Strukturen.

Zum zweiten verkennt die Kommission nicht, daß durch finanzielle Anreize in der Modellphase ein gewisser Sog zur (nahezu) flächendeckenden Einführung entstehen kann, der aber fatale Folgen produzieren könnte, wenn nach deren Abschluß die Hochschulen das Angebot mit eigenen Mitteln in den "Normalbetrieb" übernehmen müssen. Möglicherweise sind bis dahin bewährte Angebote des alten Systems "ausgetrocknet", ohne daß auf Dauer die neue Struktur etabliert werden kann. Deshalb sollte bereits bei der modellhaften Erprobung geprüft werden, ob eine Weiterführung realistisch erscheint.

Zum dritten erscheint es notwendig, die Chancen, aber auch die möglichen Risiken der geforderten neuen Kooperation zwischen Hochschule und "Markt" zu beobachten.

Die Kommission gibt keine Empfehlungen zu Fragen, die sich auf mögliche Interessenunterschiede von Fachhochschulen und Universitäten richten. Unübersehbar ist das generell stärkere Interesse der Fachhochschulen an der Einführung neuer Studiengänge, nicht zuletzt im Interesse einer Aufwertung der dort vergebenen Abschlüsse. Gleichzeitig wird die Lage verkompliziert durch die immer wieder neu aufflammende Diskussion über die Ausgliederung von Teilen der Lehrerbildung an Fachhochschulen. Dem Vorstand liegen dazu bereits Stellungnahmen von DGfE-Kommissionen vor, so daß die Argumente hier nicht wiederholt werden müssen; sie unterstreichen ebenfalls die Notwendigkeit der modellhaften Erprobung statt einer vorschnellen flächendeckenden Einführung. – Ausgeklammert aus den Beratungen der Kommission blieben ferner alle Fragen, die mit Studienfinanzierung und Teilzeitstudium zusammenhängen.

Abschließend empfiehlt die Strukturkommission, daß die DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft ihren Einfluß bei der modellhaften Erprobung der neuen Studiengänge, insbesondere in Fragen der Qualitätssicherung, der Akkreditierung und Evaluation mit Nachdruck geltend macht.