

Bedingungen und Chancen für konsekutive Studiengänge

Gregor Terbuyken

(März 2002; erschienen in der EJ, Heft 2/2002, S.81-94)

1. Zur Situation

Nachdem die Diskussion über neue konsekutive Studiengänge (d.h. Bachelor + Master) nach internationalem Standard durch die Novellierung des HRG in der BRD besonders auch in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in Gang gekommen war, beschloss am 05.03.99 die Kultusministerkonferenz (KMK) detaillierte Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen (KMK & HRK 1999). Da die Masterabschlüsse grundsätzlich eine Promotion ermöglichen, könnten sich auch genuine Fachhochschulstudiengänge in die Scientific Community mit eigenen Absolventen hineinentwickeln.

Auch die internationale Anerkennung von Studiengängen im deutschsprachigen Raum könnte durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge verbessert werden, zumal der Bachelor und der Master im anglo-amerikanischen Bereich wissenschaftlich anerkannte Abschlüsse sind. Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung wird es immer notwendiger sein, die zum Teil bestehende Unübersichtlichkeit von Zuständigkeitskompetenzen und Theorieansprüchen in der BRD durch einheitliche Studienabschlüsse und Berufsbezeichnungen zu überwinden.

2. Internationale Gegebenheiten und deutsche Situation

2.1 Angelsächsische Gegebenheiten

Innerhalb bestehender ausländischer Bildungssysteme zeichnet sich die Hochschullandschaft entweder durch ein diversifiziertes oder ein integratives Modell aus. Hierbei verfügt ein diversifiziertes Bildungssystem über eine Vielzahl von unterschiedlichen Institutionen mit spezifischen Ausbildungszielen, während im integrativen Modell ein möglichst einheitliches Studiensystem angestrebt wird, das allerdings innerhalb einzelner Institutionen differentielle Ausbildungsziele zulassen.

Eine umfangreiche Studie zu Bachelor- und Masterstudiengängen im Ausland wurde vom Hochschul-Informationssystem (HIS) veröffentlicht (Schnitzer 1998), auf die zur Detailinformation verwiesen wird. Großbritannien, das Ursprungsland von Bachelor und Masterstudiengängen, hatte lange Zeit ein Hochschulsystem, das mit den wissenschaftlich ausgerichteten traditionellen Universitäten und den auf berufliche Bildung spezialisierten Polytechnics über zwei Hochschultypen mit unterschiedlichen Ausbildungszielen verfügte.

Diese Struktur wurde aufgebrochen, als die Polytechnics, die deutschen Fachhochschulen vergleichbar waren, anfangen, Masterprogramme zu entwickeln und anzubieten. Heute werden die Hochschulen nicht nach ihrer Bezeichnung, sondern vielmehr nach ihrem je eigenständigen Ausbildungsprofil unterschieden. So bieten die stärker praxisorientierten Hochschulen breiter angelegte, jedoch weniger in die Tiefe gehende Programme an, wohingegen die Hochschulen mit wissenschaftlicher Konzentrierung eher selektivere und damit auch differenziertere Studienangebote anbieten.

Die wichtigsten Abschlüsse für den Undergraduate-Bereich im britischen System sind der Bachelor und Bachelor(Honours) of Science/Arts, der in der Regel nach drei Jahren Studium erreicht wird (der Zusatz "Honours" kennzeichnet eine vertiefte Fachkenntnis) und der Master of Science/Arts, der in der Regel nach vier Jahren abgelegt wird. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Zwischenabschlüssen, die besonders bei den ehemaligen Polytechnics zu einer Aufweichung des strengen zweistufigen Systems führen und weitere Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten bieten. Für den Postgraduate-Bereich sind die wichtigsten wissenschaftlich orientierten Abschlüsse der Master of Science (MSc), Master of Philosophy (Zwischenabschluß bei Promotion) und der Doctor of Philosophy (PhD).

Die USA verfügen über ein extrem diversifiziertes Hochschulsystem, dessen Spektrum von den „Community Colleges“, die eher eine Mischung aus Volkshochschule und Berufsschule darstellen, bis zu wissenschaftlichen Universitäten mit weltweiter Anerkennung reicht. Infolgedessen bestehen extreme Niveauunterschiede zwischen den Hochschulen. Zwischen dem Undergraduate-Bereich (i.a. organisiert in Colleges), der mit dem Bachelor abschließt, und dem Graduate-Bereich (mit den Abschlüssen Master und PhD), der meist in der Form einer Graduate School organisiert ist, wird streng getrennt.

Die Gleichheit der Grundbezeichnung gestufter Abschlüsse mit Bachelor und Master suggeriert eine Vergleichbarkeit, die jedoch so nicht existiert. Je nach Studiengang kann ein Master z.B. nicht ein weiterführender, sondern auch ein erster Studienabschluss sein. Ohne eine genaue zusätzliche Bezeichnung zum Titel und ohne Spezialwissen ist kaum mehr nachzuvollziehen, wie ein entsprechender Abschluss zu

bewerten ist. Der in der deutschen Diskussion manchmal zu findende Glaube, mit Bachelor- oder Master-Abschlüssen habe man eine international eindeutige Qualifikation erreicht ist, auf diesem Hintergrund naiv.

Amerikanische Hochschulen wenden ein Credit-Point-System an. Jede Lehrveranstaltung wird durch Credit-Points in ihrem Aufwand bewertet. Dieser Aufwand wird oftmals als Gewichtungsfaktor zur Ermittlung der Durchschnittsnote verwendet. Die Universitäten bestimmen, welche Zahl von Kreditpunkten zur Erlangung eines Abschlusses erforderlich sind.

Da jedoch jede Hochschule ein leicht abweichendes System von Kreditpunkten verwendet, die teilweise auf Semestern oder Trimestern mit abweichenden Grundannahmen für den Aufwand basieren, lassen sich diese Kreditpunkte nicht vorbehaltlos von einer Institution auf eine andere übertragen. Das amerikanische System ist daher relativ undurchlässig, was den einfachen Transfer von Leistungen zwischen Institutionen betrifft. Kreditpunkte dienen eher der Durchlässigkeit innerhalb derselben Institution oder allenfalls zwischen Institutionen in einem Bundesstaat.

Für ein weiteres Studium nach einem ersten Abschluss spielt der fachspezifische Titel des Abschlusses auf Grund der Heterogenität der Hochschullandschaft eine untergeordnete Rolle. So kann z.B. der Inhaber eines Bachelor of Science/Arts Soziale Arbeit in einem zum Master of Social Work führenden Programm studieren, das Studium dauert jedoch in diesem Falle länger, als wenn man als Voraussetzung einen Bachelor in Social Work erreicht hätte (in der Regel 2 Jahre). Das könnte durchaus auch ein Modell für Zulassungen zu MA-Studiengängen an deutschen Hochschulen sein.

Von besonderer Wichtigkeit sind im US-amerikanischen System die mit jedem Abschluss verbundenen zusätzlichen Informationen, die Transcripts oder Records, aus denen hervorgeht, welche Inhalte behandelt und auf welchem Niveau diese vermittelt wurden.

Auf die Probleme der Einführung von Credit Points in der BRD werde ich später noch eingehen, hier nur mit Schwarz & Teichler (2000) darauf hinweisen, daß die KMK in ihrem Beschluß vom 5.3.99 fälschlicherweise Modularisierung, studienbegleitende Prüfung und Leistungspunktsystem als zusammengehörig sieht, was ihrer Meinung nach nicht zwingend ist.

Für die Studiengänge an Fachhochschulen gilt zumeist, dass die Hochschulen auf dem Weg durch das Studiensystem in Studienordnungen genaue Vorgaben für den Studienverlauf geben. Die Vorgaben im angelsächsischen System sind jedoch weitaus weniger restriktiv als im deutschen Studiensystem. Eine zentrale Rolle kommt dem akademischen Studienberater zu, der jedem Studierenden zugeteilt wird. Dieser Dozent ist für die Studierenden zentraler Ansprechpartner, mit welchem sie zusammen ihren Studienplan erarbeiten können. Dadurch sind viele individuelle Einzelabsprachen möglich, durch die eine Studienplangestaltung geleistet werden kann, welche sich mehr an der Nachfrage entsprechend den Studieninteressen der Studierenden orientiert, gleichwohl zu einem gemeinsamen Abschluß führt.

2.2 Unterschiede im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem

Wie aus den vorangegangenen Beispielen ersichtlich ist, bieten ausländische Bachelor- und Masterstudiengänge keine allgemein verbindlichen Vorschläge für ein noch in Deutschland zu entwickelndes System gestufter Abschlüsse, da sich schon innerhalb eines vermeintlich homogenen Systems teilweise gravierende Unterschiede erkennen lassen. Dennoch erkennt man einige Gemeinsamkeiten existierender gestufter Studienmodelle, die für ein zukünftiges deutsches System von Belang sein könnten, aber gleichzeitig auch zeigen, daß die Fachbereiche darauf hinarbeiten sollten, kreative Gestaltungsfreiheit zu behalten.

Für die Entwicklung von eigenen Hochschulprofilen ist die stärkere Beteiligung der Hochschulen an der Auswahl der StudienbewerberInnen wünschenswert. So findet im Gegensatz zum deutschen Modell der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung in anderen gestuften Studienmodellen eine Auswahl der Bewerber statt, welche auf Noten und Fächerkombinationen der Hochschulreife basiert. Hochschulen haben eine größere Autonomie bei der Auswahl der Bewerber. So ist es z.B. denkbar, neben der Zugangsberechtigung gute Englischkenntnisse und ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch als Zugangsvoraussetzungen vorzusehen. §33 des novellierten HRG vom 16.2.2002 bietet dafür auch eine gesetzliche Regelung.

Zusätzlich betrachten es viele Hochschulen als ihre Aufgabe, die Studierfähigkeit der Studierenden sicherzustellen. Dies kann unter anderem auch bedeuten, Bewerber nur unter Auflagen zuzulassen und ihnen Angebote zu unterbreiten, mittels derer existierende Defizite aufgearbeitet werden sollen - z.B. ein verpflichtendes Propädeutikum.

In vielen gestuften Studienmodellen stellt der Übergang vom Undergraduate- zum Graduate-Bereich eine hohe Selektionsschwelle dar. In den USA und Großbritannien z.B. erwirbt nur etwa ein Drittel der Studierenden einen zweiten Studienabschluss. Für dieses Verhältnis spielt auch besonders die verfügbare finanzielle Förderung eine Rolle; so ist z.B. in Schweden durch die vorhandene Förderung bis zum Master mit einer weitaus höheren Anzahl weiterführender Abschlüsse zu rechnen. Ein System mehrerer berufsqualif-

zierender Abschlüsse bedingt deshalb nicht automatisch eine hohe Selektion (vgl. Schnitzer 1998; Heine 1999). Bei uns hat nicht zuletzt auch der Wissenschaftsrat (2000, S. 33) dafür plädiert, für geeignete Studierende die BAföG-Förderung bis zum Master-Abschluß zu gewähren.

Durch die erhöhte Anzahl unterschiedlicher Abschlüsse in gestuften Systemen, die oft sogar noch über die beiden Abschlüsse Bachelor und Master hinausgehen und von der Profilbildung der einzelnen Institutionen abhängen, ergibt sich auch eine größere Wahlmöglichkeit für Studierende als im deutschen System. Insbesondere wird durch eine mögliche stärkere Integration von Studieren/Lernen ins Berufsfeld eine größere Wahlmöglichkeit erreicht. Um den Studierenden den Weg durch das Studiensystem zu erleichtern, fällt den Studienberatern eine besondere Rolle zu.

Die meisten der Bachelor- und Masterprogramme unterteilen Lerneinheiten in kleinere Einheiten oder Module, die mit einer ständigen Leistungskontrolle verknüpft sind. Diese stärkere Lernkontrolle wirkt studienzeitverkürzend und fördert aber gleichzeitig ein zielorientiertes Studieren, so dass die Studiendauer in Systemen mit Bachelor-/Masterstudiengängen sich meist an einer Regelstudienzeit orientiert.

3. Der Hintergrund der europäischen Hochschulpolitik¹

Die Bildungsminister in der EG (und aus weiteren europäischen Ländern) sowie die Hochschulrektorenkonferenzen haben in einer Reihe von Konferenzen die Bedeutung der Hochschulen für die Entwicklung des europäischen Bildungsraumes betont und mehrere Beschlüsse gefasst, die die Vergleichbarkeit der Ausbildungen, die Mobilität von Lehrenden und Studierenden und einen gemeinsamen Prozess der Qualitätssicherung herstellen sollen (vgl. zusammenfassend HRK 2001; KMK 2000). Der wichtigste Schritt in diesem Prozess war die Bologna-Erklärung vom 19.6.1999, die in der Zusammenfassung der HRK (2001) folgendes umfasst:

„Die Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten haben sich in der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mit dem Ziel einer größeren Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme in Europa verständigt. Sie bekennen sich darin zu der Absicht, den europäischen Hochschulsystemen mit ihren besonderen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen zu einer weltweit größeren Anerkennung und Anziehungskraft zu verhelfen. Die Unterzeichnerstaaten haben verbindlich ihre Absicht erklärt, unter uneingeschränkter Achtung der Autonomie der Hochschulen folgende Ziele zu erreichen:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement);
- Einführung von gestuften Abschlussgraden in allen Ländern, mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach frühestens drei Jahren;
- ECTS-kompatible Leistungspunktsysteme, die auch auf den Bereich des lebenslangen Lernens anwendbar sind;
- Beseitigung noch bestehender Mobilitätshemmnisse für Studierende, Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen sowie Verwaltungsangehörige;
- ein europäisches System der Qualitätssicherung mit vergleichbaren Methoden und Kriterien;
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulbereich.

Diese Ziele stehen im Einklang mit den Zielsetzungen, die die Hochschulen selbst, aber auch Bund und Länder für die Modernisierung des Hochschulwesens in Deutschland und die Stärkung seiner internationalen Attraktivität in den letzten Jahren entwickelt haben.“ (S.3)

Das heißt für die Hochschulen, dass in Zukunft konsekutive Studiengänge die Regel sein werden und es nur um die Frage geht, in welchem Zeitraum und unter welchen Vorgaben der jeweiligen Bundesländer dieses Ziel erreicht werden kann. Es heißt weiter, dass eine Öffnung der Studienmöglichkeiten für Studierende (auch für den Sozialbereich) aus anderen europäischen Ländern und eine europaweite Vernetzung der Studienmöglichkeiten eine Überlebensfrage für Studiengänge sein wird. Das impliziert u.a. eine massive Förderung der Sprachkompetenz von Lehrenden und Studierenden, da immer deutlicher wird, dass das Englische (nicht nur) im Hochschulbereich die lingua franca in Europa sein wird.

4. Die Beschlusslage in der BRD

Eine Zusammenstellung wichtiger Beschlüsse und Positionspapiere bietet das Bändchen „Neue Studiengänge und Akkreditierung“ (hrsg. von KMK und HRK 1999).

Die Möglichkeit zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eröffnete bereits das novellierte Hochschulrahmengesetz (HRG), so dass schon zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des novellierten HRGs die ersten Vorüberlegungen in Be zug auf die Einführung von neuen Abschlüssen an mehreren Hochschu-

¹ Die wichtigsten Dokumente zum Thema „Europäischer Bildungsraum“ für den Hochschulbereich finden Sie auf der Webseite: <http://www.bologna-berlin2003.de>

len einsetzen (HRK 1997 in KMK und HRK 1999; vgl. die Darstellung der Hochschulen im Anhang von Wissenschaftsrat 2000).

Am 24.10.1997 legten dann die KMK und die HRK erste Vorgaben für gestufte Abschlüsse vor. Darauf aufbauend erarbeiteten einige Bundesländer (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) Entwürfe für Eckwerte in den jeweiligen Ländern (vgl. Wissenschaftsrat 2000).

Niedersachsen hat zusätzlich in einer Tagung zur Einführung der Zentralen Akkreditierungsagentur in Niedersachsen Konzepte vorgelegt und veröffentlicht (ZEvA 1999).

Der Wissenschaftsrat hat darüber hinaus in seinen „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse“ vom Januar 2000 deutlich gemacht, dass mit den Zielen Internationalisierung, Transparenz, Differenzierung, Anpassungsfähigkeit, wissenschaftsbasierte berufliche Orientierung mit einem früheren Einstieg in das Beschäftigungssystem, Forschungsförderung und Beschleunigung des Studiums „in mittelfristiger Perspektive in allen Studienfächern, in denen es sich als sinnvoll erwiesen hat, nur noch gestufte Studiengänge angeboten werden sollen“ (S. 31/32).

Durch die geforderte zeitlich befristete Akkreditierung von Studiengängen und die damit implizierte permanente Evaluation soll ein Anschluß an internationale Standards der Studienevaluation und eine stärkere hochschulexterne Kontrolle von Sinn und Qualität der akkreditierten Studiengänge hergestellt werden. Für die Fachhochschulen bedeutsam weist der Wissenschaftsrat (2000) auch auf Folgen hin, die wir bei der Darstellung der englischen Situation dort schon gesehen haben: „Die Prozesse der Profilbildung und Differenzierung der Studienangebote und der Abschlußstrukturen verändern die bisherige Aufgabentrennung zwischen den beiden Hochschularten Universität und Fachhochschule. Die institutionellen Differenzierungen werden zukünftig stärker durch die Profile der Studienangebote als durch externe institutionalisierte Standardzuschreibungen bestimmt sein.“ (S. 37)

Detailliertere Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen wurden am 05.03.1999 von der KMK (KMK und HRK 1999; neugefasst am 14.12.2001) beschlossen. Es ist abzusehen, dass die ersten erfolgreichen Modellversuche der Hochschulen, die die entsprechenden KMK-Vorgaben in ihre Prüfungs- und Studienordnungen umsetzen und neue Studiengänge einführen, den anderen Institutionen im Hochschulbereich als Vorbild dienen, so dass man möglicherweise bei der Ausgestaltung des neuen Studiensystems dann einen wesentlich geringeren Gestaltungsspielraum haben wird, wenn man nicht jetzt in die Gestaltungs- und Definitionsprozesse eingreift. Hinsichtlich der Studienstruktur und Studiendauer wird in den KMK-Strukturvorgaben die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Bachelor-/Master- und Diplomstudiengängen vorgenommen. Dabei soll bei Bachelorabschlüssen eine Konzentration auf ein wissenschaftliches Kernfach erfolgen.

Nach den beschriebenen Strukturvorgaben sollen nach internationalen Gepflogenheiten nur ganzjährige Studienzyklen angeboten werden. Bachelor- und Masterstudiengänge sind unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Bildungsziels sowohl an Universitäten wie Fachhochschulen möglich. Hierbei versucht man einen vielleicht problematischen Kompromiss: einerseits sollte es auch Fachhochschulen möglich sein, Masterstudiengänge anzubieten und damit ihren Absolventen grundsätzlich Promotionsmöglichkeit zu eröffnen, andererseits jedoch sollte der Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten beibehalten werden, d.h., Forschung sollte weiterhin eine Domäne von Universitäten bleiben, so daß Fachhochschulprofessoren weiterhin vor allem lehren und nicht forschen sollen. Die vorhin schon genannte Publikation des Wissenschaftsrates (2000) zum Thema scheint aber auch hierzu die verkrustete Diskussion zu öffnen. Dort heißt es: „Für die sachgerechte Wahrnehmung ihres Bildungsauftrages benötigen die Fachhochschulen einen eigenständigen, institutionell gesicherten und mit angemessenen Ressourcen ausgestatteten Zugang zur Forschung. Aufgabe der Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen ist zum einen die ständige Weiterentwicklung und Aktualisierung der Lehre durch Teilhabe an der Forschung. Zum anderen hat sich anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen als wirtschaftsnahe Auftragsforschung etabliert und ist für mittelständische Unternehmen unverzichtbar geworden.“ (S. 18)

Hinsichtlich der zeitlichen Vorgabe für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge trifft die KMK folgende Regelung: es darf maximal 5 Jahre studiert werden; Bachelor: 3 bis 4 Jahre (eher 3 Jahre) und Master: 1 bis 2 Jahre (eher 2 Jahre).

Der Bachelor wird also als erster berufsqualifizierender Abschluss angesehen, während der Master einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss bilden sollte. Das Masterstudium setzt einen berufsqualifizierenden Abschluss voraus, so dass in einem Masterstudiengang Personen mit einem Bachelorabschluss oder Diplom zugelassen werden können. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Masterstudiengänge auch für Berufstätige angeboten werden. In den USA findet man mittlerweile eine Reihe von zeitlich gestreckten Masterprogrammen, die berufsbegleitend absolviert werden können. Dies hätte jedoch Auswirkungen auf das gesamte System der Organisation des Vorlesungsbetriebs, die Grenzen zwischen Studium und Weiterbildung werden sich bei dieser Entwicklung weiter verwischen.

Die KMK-Vorgaben schreiben weiterhin ausdrücklich vor, dass es keinen grundlegenden Masterstudiengang geben darf, d.h. es dürfen keine Studiengänge eingeführt werden, die Studienanfänger vom ersten

Semester an ohne Umweg über einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zum Masterabschluss führen.

Die strengen KMK-Strukturvorgaben werden durch die folgende grundsätzliche Regelung etwas gelockert: Hochschulen müssen nicht zugleich Bachelor- und Masterstudiengänge anbieten. Es könnte also durchaus sein, dass eine FH lediglich einen Masterstudiengang in Sozialarbeit anbietet, da die Einführung sowohl des Master- als auch des Bachelorstudiengangs die Personal- und Raumkapazitäten der betreffenden Hochschule überfordern würde. Zudem sind die berufspolitischen und besoldungsrechtlichen Probleme eines Bachelorabschlusses nicht ausreichend diskutiert - geschweige denn geregelt. Immerhin gibt es mittlerweile einen KMK-Beschluss über die Gleichstellung von FH-Diplom und Bachelor für Besoldung und Laufbahn im öffentlichen Dienst². Ähnliche Beschlüsse für die Gleichwertigkeit der Masterabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen gibt es von HRK und KMK³ und es ist nur zu hoffen, dass die aktuelle Diskussion der Innenministerkonferenz um die laufbahnrechtliche Gleichstellung beider Abschlüsse im Sinne der hochschulpolitischen Vorgaben entschieden wird. Eine andere Entscheidung würde die Reformbemühungen im Rahmen der Vorgaben der KMK und HRK lächerlich machen. Im europäischen Ausland, wo man das deutsche Hochschulsystem in seiner ganzen föderalen Unübersichtlichkeit nur schwer versteht, könnte man das niemandem mehr erklären.

Zugangsvoraussetzungen und Übergänge werden in den o.a. Strukturvorgaben ebenfalls geregelt: Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist ein berufsqualifizierender Abschluss, wobei weitere Zulassungsvoraussetzungen möglich sind. Dies eröffnet den Hochschulen die Möglichkeit (wie oben schon beschrieben), nach eigenen Kriterien fachabhängige Zulassungsvoraussetzungen einzuführen. Hierbei ist allerdings eine enge Kooperation mit den Landesregierungen wichtig, da sich die einzelnen Länder laut KMK-Strukturvorgaben die Genehmigung der Zulassungskriterien vorbehalten können.

Wie oben schon dargestellt, berechtigt der Masterabschluss grundsätzlich zur Promotion. Zwar haben viele deutsche Universitäten in ihren Prüfungsordnungen die Klauseln über die Promotion von FH-AbsolventInnen aufgenommen, dennoch geschieht es noch relativ selten, dass Fachhochschulabsolventinnen promovieren, denn außer einem sehr guten Abschluss werden oft Auflagen verlangt. Dazu kommt die Schwierigkeit, einen Doktorvater im universitären Bereich zu finden: Die FH-ProfessorInnen können zwar als Zweitkorrektor einer Dissertation agieren, sie sind jedoch nicht berechtigt, als Erstkorrektor einen Doktoranden zu betreuen. Die aktualisierte Übersicht über Promotionsmöglichkeiten von FH-AbsolventInnen der Berliner FHTW zeigt, wie schwierig die Situation derzeit für Fachhochschulabsolventen ist (Keller 2000).

Für die Abschlüsse und Abschlussbezeichnungen trifft die KMK folgende Regelungen: Eine Differenzierung der Abschlussbezeichnungen erfolgt nicht nach Dauer der Regelstudienzeit, so dass diese als Anhaltspunkt in den Prüfungsordnungen bei neuen Studiengängen wegfällt.

Theorieorientierte Studiengänge sollen gemäß den KMK-Strukturvorgaben mit dem Bachelor/Master of Science abschließen. Eine andere deutsche Bezeichnung ist wohl auch nicht nötig, da ein Abschluss Bachelor/Master of Science sich auch im deutschsprachigen Raum teilweise schon etabliert hat. Für die Soziale Arbeit z.B. ist die Regelung einfach: die auch international gebräuchliche Bezeichnung soll nach den KMK-Vorgaben Bachelor/Master of Social Work sein. Auch eine deutsche Bezeichnung ist denkbar. (vgl. KMK und HRK 1999, S. 75/76).

Es wird aber keine Zuordnung theorieorientiert = Universität, praxisorientiert = Fachhochschule vorgenommen, im Gegenteil wird ausdrücklich formuliert: „In dafür geeigneten Fächern können stärker anwendungsorientierte Studiengänge auch an Universitäten und künstlerischen Hochschulen angeboten werden, stärker theorieorientierte auch an Fachhochschulen“ (KMK und HRK 1999, S. 75). Generell dürfte diese Unterscheidung nicht konsequent durchzuhalten sein.

Es darf aber keine gleichzeitige Verleihung von Master und Diplom geben: Es wird also nicht möglich sein, die bestehenden FH-Diplomstudiengänge gleichzeitig z.B. auch als Bachelorstudiengänge anzubieten. Dies bedeutet erst einmal einen erhöhten Arbeitsaufwand bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, da eine einfache Umbenennung von bestehenden Studiengängen in Bachelor-/Masterstudiengänge nicht die erforderlichen Akkreditierungskriterien erfüllen wird. Obwohl nur ein Grad pro Studiengang verliehen werden darf, sind Gleichwertigkeitsbescheinigungen vorgesehen. Es darf jedoch zu keiner Abwertung der herkömmlichen Abschlüsse kommen, so dass es für die in der beruflichen Praxis tätigen Fachhochschulabsolventen keine Probleme im Wettbewerb mit künftigen Absolventen der neuen Abschlüsse geben wird.

² „Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.2000

³ vgl. zusammenfassend: VHW-Mitteilungen Januar – März 2001: Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG, S. 12-15

Gleichwertigkeitsbescheinigungen werden auf folgender Grundlage erteilt: Der Diplomabschluss an Universitäten entspricht dem Master, der Diplomabschluss an Fachhochschulen entspricht dem 4-jährigen Bachelor (Honours). Dies impliziert jedoch nicht, dass nur Universitäten Masterstudiengänge einführen dürfen. Fachhochschulen sind genauso aufgefordert, Masterstudiengänge zu entwickeln. Vielleicht wird es am Ende dieses Prozesses eine Entwicklung geben, die die Fachhochschulen den Universitäten gleichstellt und - ähnlich wie in Großbritannien - die Zweiklassigkeit in der deutschen Hochschullandschaft verschwinden lässt.

Man wird aber sehr genau beobachten müssen, dass über die Vorgaben der Ministerialbürokratie, die in bisherigen Diskussionen um Studiendauer für die Fachhochschulen zu einem Bachelor nach 8 Semestern zu tendieren scheint, nicht ein Wettbewerbsnachteil hergestellt wird, wenn den Universitäten 6-semesterige BA-Studiengänge genehmigt werden. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2000b) sind da auf jeden Fall eindeutig: Das BA-Studium „kann einen bedeutsamen Beitrag zur notwendigen Reduzierung der Studienzeiten leisten, vor allem wenn es das beschriebene qualifikatorische Profil im Zeitrahmen von drei Jahren entfaltet“. (S. 119) Im weiteren Text (Abschnitt B.II.) werden dann Beispiele von Universitäten und Fachhochschule vorgestellt, die in sechs Semestern auch ein Praxissemester integrieren.

5. Akkreditierung

Alle neuen konsekutiven Studiengänge müssen wie schon beschrieben akkreditiert werden. Das oberste Organ der Akkreditierungsadministration ist der Akkreditierungsrat, der in seinem Papier „Mindeststandards und Kriterien“ (Akkreditierungsrat 1999) folgende Mindestkriterien für die Akkreditierung von Studiengängen veröffentlicht hat:

Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen:

„Folgende Kriterien sind mindestens für die Akkreditierung von Studiengängen heranzuziehen:

- *Anforderungen an die Qualität und Internationalität des Curriculums unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienverlauf und Studienorganisation sowie Leistungsnachweisen, Prüfungsstruktur und Prüfungsfächern; Modularisierung, Leistungspunktsystem und ECTS,*
- *Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangskonzepts,*
- *Abschätzung der absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern,*
- *personelles Potential der Hochschule bzw. der beteiligten Hochschulen und ggf. anderer kooperierender Einrichtungen,*
- *räumliche, apparative und sächliche Ausstattung,*
- *bei Master-Studiengängen: erster berufsqualifizierender Abschluss und ggf. weitere Zulassungsvoraussetzungen,*
- *Übergangsmöglichkeiten zwischen herkömmlichen Diplom- und Magister-Studiengängen und gestuften Studiengänge.*

Im Übrigen wird auf die einschlägigen Beschlüsse von HRK und KMK verwiesen.“

(vgl. KMK und HRK 1999, S. 54 - 58)

Die Einführung von modularisierten Studiengängen ist also demnach eine der grundlegenden Voraussetzungen im Akkreditierungsprozess zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In der Diskussion bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, wie ein Modul zu definieren ist. Beispielhaft - aber sicher nicht alternativlos - ist die im Rahmen des Bund-Länder-Kommision-Modellversuchs insbesondere an der Universität Greifswald entwickelte Position (s. Erhart 1999), Module unterschiedlicher Komgröße zu konstruieren: Makromodule - Studiengänge, Mesomodule - Studieneinheiten, Mikromodule - Studienbausteine. Die Mikromodule werden als Veranstaltungsbündel von je zwei bis drei Veranstaltungen auch unterschiedlichen Typs verstanden, die einen einführenden Überblick wie konkretisierende, exemplarisch vertiefende Einzelaspekte beinhalten. Mikromodule, für die auch ECTS-Punkte vergeben werden, sind als Studienbausteine zu verstehen, die

- a) Wissen und/oder Fertigkeiten für ein Teilgebiet eines Studiengangs vermitteln,
- b) ein Semester (oder in Einzelfällen auch ein Studienjahr) dauern,
- c) mit einer benoteten Prüfung abschließen und
- d) eine genaue Beschreibung der Lehrinhalte bieten.

Dabei kommt es nicht auf eine bestimmte Anzahl von Semesterwochenstunden an, sondern auf das Erreichen eines beschriebenen und dann auch geprüften Studienziels, das erst die notwendige Transparenz und Übertragbarkeit von Modulen im Rahmen des ECTS ermöglicht.

Module sollen zielgerichtet auf eine Gesamtqualifikation (an den Fachhochschulen vor allem: Berufsqualifikation) entwickelt werden, zu der sie aufeinander aufbauend beitragen.

Die Modularisierung hat also zum Ziel,

- a) die Studieninhalte transparenter und verbindlicher für Lehrende und Lernende zu gestalten,
- b) eine Vergleichbarkeit der Lehreinheiten in und zwischen Hochschulen zu ermöglichen und
- c) den Studienortwechsel (national und international) zu erleichtern.

Es soll erreicht werden, dass Studierende sich über die Inhalte einer modularisierten Lehrveranstaltung informieren und diese mit entsprechenden anderen an ihrer und anderen Hochschulen angebotenen Modulen vergleichen können, um die Module zu belegen, die von Inhalt und Ausgestaltung her am besten in ihre individuelle Studienplanung passen. In Zukunft soll im Rahmen der Modularisierung verstärkt das Präsenzstudium mit Fernstudienelementen unter Nutzung der neuen IuK-Technologien verbunden werden, so dass z.B. auch im Internet angebotene Lehrveranstaltungen hochschulübergreifend angeboten und belegt werden können. Dies könnte auch eine Erleichterung der Reformlast bedeuten, die sich auf mehrere Hochschulen kooperativ verteilen könnte.

Die Lehrenden müssen also im Rahmen von Modularisierung ihre Lehrveranstaltungen an die neuen Gegebenheiten anpassen und ihre Lernziele und Lehrinhalte transparent und öffentlich machen, da diese Informationen zur Anerkennung von Studienleistungen an anderen Hochschulen notwendig sind. Im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission liegen zur Modularisierung mittlerweile auch in den Geisteswissenschaften erste Ergebnisse vor (Hofmann 1999), die zeigen, dass Studieninhalte erst einmal zwar grundsätzlich von einer Modularisierung nicht betroffen sind, aber auch, dass „das Studium ohne eine zeitgleich stattfindende inhaltliche Diskussion über die Studieninhalte einerseits und die in den Modulen anzustrebenden Qualifikationsziele andererseits nicht zu modularisieren sein dürfte“ (Erhart 1999, S. 20).

Damit verbunden ist die Einführung eines Leistungspunktesystems, d.h. es wird notwendig sein, Kreditpunkte (credit points) einzuführen, die den Studienumfang und die Studienleistung adäquat erfassen sollen. Als Modell vorgegeben ist das ECTS (European Credit Transfer System), das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Socrates-/Erasmus-Programms entwickelt und erprobt wurde. In dem von der Kommission im Internet veröffentlichten ECTS-Handbuch heißt es dazu: „Die Anerkennung von Studienleistungen und Diplomen ist eine Voraussetzung für die Schaffung eines europäischen Bildungsraums, in dem sich Studierende und Lehrende frei bewegen können. In diesem Sinne wurde im Rahmen eines Pilotprojekts des Erasmus-Programms das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) entwickelt. In der externen Bewertung von ECTS hat das System seine vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten unter Beweis gestellt, so dass die Europäische Kommission beschloss, ECTS in ihren Vorschlag für das Sokrates-Programm, insbesondere unter Kapitel I über die Hochschulbildung (Erasmus), aufzunehmen. Das zuvor auf das Pilotprojekt beschränkte ECTS wird somit als Teil der europäischen Dimension des Hochschulwesens ein wesentlich weiteres Anwendungsspektrum finden. ECTS soll mehr Transparenz schaffen, Brücken zwischen den Hochschulen schlagen und den Studierenden ein größeres und interessanteres Studienangebot ermöglichen. Mit Hilfe der für das ECTS-System gemeinsam vereinbarten Bewertungsmittel (Anrechnungspunkte und Noten) können die Hochschulen die im Ausland erbrachten Studienleistungen wesentlich leichter anerkennen. Darüberhinaus ermöglicht das ECTS-System ein besseres Verständnis der nationalen Bewertungsmethoden. Die Anwendung von ECTS beruht auf drei Prinzipien: Information (über Studiengänge und Studienleistungen), gegenseitigem Einvernehmen (zwischen den Partnerhochschulen und dem/der Studierenden) und der Anwendung der ECTS-Anrechnungspunkte (für das absolvierte Studienpensum).“ (Europäische Kommission 1998, S.1) Die Diskussion darüber ist in vollem Gang und etwas unübersichtlich, da sich kaum jemand auf dieses Handbuch bei der Darstellung seines Modells bezieht. Wir schließen uns aber vorläufig dem Fazit von Schwarz & Teichler vom April 2000 an, die Konsequenzen einer Einführung des Leistungspunktesystems für die deutschen Hochschulen untersuchen: „Abschließend ist festzustellen: Wir können die Früchte, die ein Leistungspunktesystem in Hinblick auf Transparenz von Aufwand und Leistung, Erwartungssicherheit, Flexibilität u.ä. bringt, nicht ernten, wenn wir an den inhaltlichen und didaktischen Konzepten völlig festhalten, die traditionell an deutschen Hochschulen herrschen. Wir müssen schon in stärkerem Maße auf aufwandorientierte Bewertung von Studienleistungen, auf regelmäßige Prüfung von Studienleistungen und die Qualität des studienbegleitenden Prüfens vertrauen. ... Aber auch wenn unsere traditionell geliebten Ansichten nicht immer stichhaltig sein sollten, so wird damit nicht die Bedeutung der Frage vermindert, was wir durch die Gestaltung eines Leistungspunktesystems für Lehr- und Lernstile wie für die Inhalte von Lehre und Studium >anrichten<. Zu frage wäre umgekehrt, *welche ergänzenden Veränderungen in Lehr- und Lernstilen erforderlich wären, um eine hohe Qualität in einem Leistungspunktesystem zu sichern und zu steigern*, das weitgehend von Traditionen des deutschen Hochschulwesens abrücken würde“ (S. 7/8).

Hintergrundinformationen zum ECTS finden sich auch bei Dalichow (1997), der 1985 von der Europäischen Kommission den Auftrag erhielt, ein europäisches Credit Transfer-System zu entwickeln (s. S. 18) und hier über die bisherigen Erfahrungen im Auftrag des BMFT berichtet (vgl. auch: Steinbach 1999).

Was in der Diskussion kaum erwähnt wird, ist die Tatsache, dass die bisherigen - besonders in Großbritannien fortgeschrittenen - Einführungen eines Kredittransfersystems sich auf einen definierten Kreis von Hochschulen beziehen, die Konsortien bilden, welche die Zulassung regeln und für Qualitätssicherung sorgen, ein Beispiel ist z.B. SCOTCAT (Scottish Credit Accumulation and Transfer System; Dalichow 1997, S.14 ff). Ob die in der BRD zu gründenden Akkreditierungsagenturen diese Aufgaben mitübernehmen oder ob sich Hochschulverbände gründen, wie im Modellprojekt Modularisierung der Bund-Länder-Kommission, wird man abwarten müssen⁴.

6. Entwicklungstendenzen im Sozial- und Gesundheitsbereich

In den Studiengängen des Sozialwesens und bei den Trägern Sozialer Arbeit gab es eine ausführliche und kontroverse Diskussion über die Notwendigkeit und den Sinn, sich an diese neuen Entwicklungen anzupassen (z.B. Barthold 1998; Bauer 2001; DBSH 2001; Deutscher Caritasverband 2000; Huster 2001; Knorr 2001; Müller 2001). In dieser Diskussion muss man aber zwei unterschiedliche Bereiche unterscheiden: einmal die Veränderung der bisherigen Fachhochschuldiplomstudiengänge im Sozialwesen, zum anderen die Konsequenzen für die ErzieherInnenausbildung, die Gesundheitsfachberufe wie Pflege, Physiotherapie, Ergotherapie.

Für die bisherigen Fachhochschulstudiengänge ergibt sich nach der dargestellten Logik, dass in absehbarer Zukunft der erste berufsqualifizierende Abschluss der Bachelor nach maximal acht Semestern sein wird. Diese Entwicklung wird zum Teil beklagt, weil sie eine Abwertung des bisherigen FH-Diploms mit sich bringe, zum Teil auch begrüßt, weil sie neue Studienmöglichkeiten eröffne und – wenn man es gut macht – über die Modularisierung auch ein erhebliches Potential zur Studienreform und Qualitätssicherung in den Fachhochschulen eröffne, die wiederum eine differenziertere Entwicklung von Kompetenzprofilen für die Studierenden wie auch für die Hochschulen ermögliche. Mit der Möglichkeit, Masterstudiengänge im Sozialwesen zu entwickeln, ergibt sich darüber hinaus ein Entwicklungspotential für die Sozialarbeitswissenschaft, das von vielen seit langem gefordert wird (vgl. Mühlum 2000). Aber auch hier wird es darauf ankommen, nicht bestehende Weiterbildungsstudiengänge einfach umzubenennen, sondern den Systemwechsel auch inhaltlich nachzuvollziehen.

Viel spannender ist aber die Entwicklung für die Bereiche der Sozial- und Gesundheitsberufe, für die der Wissenschaftsrat (2002) insbesondere gefordert hat, dass in dem Bereich neue Fachhochschulstudiengänge eingerichtet werden sollen: „Auch für neue Fächer in Bereichen, für die bislang noch keine akademische Ausbildung in Deutschland existiert, sieht der Wissenschaftsrat an Fachhochschulen ein großes Potential, dessen Realisierung von der künftigen Entwicklung der Tätigkeiten in einer Vielzahl von Berufsbereichen wesentlich abhängen wird. Deshalb ist die Einrichtung solcher Studienprogramme in besonderem Maße auf die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems abzustimmen. Allerdings muss in jedem Einzelfall eingehend geprüft werden, ob und in welcher Form die Einrichtung von akademischen Ausbildungsangeboten in Bereichen, die bislang im System der dualen und der schulisch basierten Berufsausbildung angesiedelt sind, sinnvoll ist. ... Im Bereich der Erziehungsberufe erscheint vorrangig dort eine Akademisierung sinnvoll, wo im Rahmen einer Neustrukturierung der Endkindergartenphase die Schnittstelle zwischen Vorschulerziehung und Grundschule betroffen ist, wo – analog zur akademischen Ausbildung in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen – Leitungs- und Lehrfunktionen besetzt werden müssen und wo die Komplexität des Berufsprofils durch die Anforderungen beispielsweise der Ausländerintegration (Sprachausbildung) wächst. Der Wissenschaftsrat sieht sich hier einig mit den Empfehlungen des Forums Bildung, die ihrerseits darauf hinweisen, dass Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher verbessert und aufgewertet werden müssen. Auch die Empfehlung einer Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik spricht für eine Ansiedelung einschlägiger Studienangebote an Fachhochschulen.“ (S. 95/96) Gerade für die Erzieherberufe wird eine Änderung des notwendigen Qualifikationsprofils konstatiert, die zu einer Änderung und Durchlässigkeit in den tertiären Bereich der Ausbildung führen müsste (z.B. Fthenakis 2000; Gohde 2000), wie sie in anderen europäischen Ländern längst Standard ist, was eine Expertise für die EU von 1995⁵ sehr deutlich zeigt.

Natürlich ist diese bildungs- und hochschulpolitische Perspektive nur die eine Seite der anstehenden Veränderungen, auf der anderen Seite gibt es in der Folge berufspolitische und tarifpolitische Veränderungen, die derzeit noch nicht absehbar sind. Durch das allmähliche, teilweise Hineinwachsen der Erziehungs- und Gesundheitsfachberufe in den Hochschulbereich wird es eine Neuordnung der Berufe geben, bei der eine Zunahme gering qualifizierter Assistenzberufe und eine Abwertung der bisher Ausgebildeten befürchtet wird, und die Träger sehen mit Sorge, ob sie das im Prinzip gewünschte besser qualifizierte Personal noch bezahlen werden können. Wir sollten und bei dieser Diskussion daran erinnern, dass es bei der Überleitung der Höheren Fachschulen in die Fachhochschulen auch fünfzehn Jahre gedauert hat, bis die

⁴ vgl. auch den Beschluss der KMK vom 15.9.2000: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen

⁵ <http://www.eurydice.org/documents/preschool/de/synprde.htm>

neuen Verhältnisse tarifrechtlich abgebildet waren und es auch eine ausreichende Übergangsregelung für die „Altberufe“ gegeben hat. Das herzustellen kann aber nicht primär Aufgabe der Hochschulen sein, sondern dabei sind die Träger, Berufsverbände und Gewerkschaften ebenso wie die Bildungs- und Sozialpolitiker gefragt.

7. Zusammenfassende Bemerkungen

1. Die Studienreformkonzeption, die mit der Einführung konsekutiver Studiengänge verbunden ist, wird grundsätzlich befürwortet. Bei der Einführung von Modulen ist aber darauf zu achten, dass die Module inhaltlich neu entwickelt werden und ihre Anschlussfähigkeit untereinander präzise bestimmt und umgesetzt wird. Sie müssen eingebettet sein in eine gründliche Studien- und Lehrreform.
2. Sechsemestrige Studiengänge werden für sinnvoll gehalten, wenn sie in ein Konzept lebenslangen Lernens integriert sind, in dem die Erstausbildung nur einen ersten berufsqualifizierenden Abschnitt darstellt und die Hochschulen nach einer Zeit der Berufspraxis über ihre Weiterbildungseinrichtungen weitere Studienbausteine anbieten.
3. Für die europäische Harmonisierung ist der Einstieg in konsekutive Studienmodelle unverzichtbar. Dazu gehört auch, dass die Ebene der Fachschulausbildung in Deutschland differenziert und zum Teil in den tertiären Bereich integriert wird, wo sie z.B. in den Gesundheitsfachberufen und in den Erziehungsberufen in den restlichen EU-Ländern schon angesiedelt ist.
4. Es muss darauf geachtet werden, dass keine neuen Unterschiede zwischen den Hochschultypen konstruiert werden. Bachelorstudiengänge sollen an Universitäten und Fachhochschulen 6 wie 8 Semester je nach Konzeption dauern können. Die Fachhochschulen sollten darauf achten, dass sie ihre praxisverbundene Ausbildungskompetenz als Profil ausbauen und nicht nivellieren.
5. Das heißt aber auch – entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrates in seinen „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems“ vom Juli 2000, dass den Fachhochschulen für die zur Aktualität und Qualität der Lehre notwendige anwendungsbezogene Forschung ein eigenständiger, institutionell gesicherter und mit angemessenen Ressourcen ausgestatteter Zugang zur Forschung ermöglicht wird. Zur Sicherung der FuE-Qualität der Fachhochschulen gehört auch eine Ausweitung und Akzeptanz durch die Universitäten von kooperativen Promotionen.
6. Der Master muss als gleichwertige Qualifikation im Überschneidungsbereich der Hochschultypen etabliert werden und die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen fördern.
7. Das Fächerspektrum der Fachhochschulen darf entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom Juli 2000 „nicht länger künstlich auf ein eingeschränktes Fächerspektrum begrenzt werden“, das gilt insbesondere für Wirtschafts-, Recht- und Gesellschaftswissenschaften wie für Lehrer an berufsbildenden Schulen in Kooperation mit Universitäten.
8. Die Einführung der konsekutiven Studienmodelle sollte nicht mit deutscher Regelungsgründlichkeit erfolgen, sondern den Hochschulen und den Studierenden Spielräume zur eigenen Profilbildung ermöglichen, z.B. bei der Einführung unkonventioneller, kürzerer Studienmodelle nach dem Muster der Berufsakademien.
9. Eine schnelle, angemessene Regelung der mit der Reform anstehenden Veränderungen im Berufsrecht (Zuständigkeiten der KM für die Berufe mit Fachschulausbildung, ...) und im Tarif- und Laufbahnrecht würde die Akzeptanz und die Geschwindigkeit der Veränderungen sehr befördern. Der Beschluss der KMK zur besoldungsrechtlichen Gleichstellung von Bachelor- und Diplomabschlüssen an Fachhochschulen („Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG“ – Beschluss der KMK vom 14.4.2000) ist ein erster Schritt, die Gleichstellung von vergleichbaren Abschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen müsste der nächste Schritt sein, falls die derzeit laufenden Verhandlungen mit/in der Innenministerkonferenz das verhindern sollten, würde das ganze hochschul- und bildungspolitische Modernisierungskonzept wie es von HRK und KMK getragen und befördert wird, ad absurdum geführt.

7. Literaturverzeichnis

- Ad-hoc Kommission des >Fachbereichstags Soziale Arbeit< (FBT SA). (1999). Leitlinien für die Initiierung eines Akkreditierungsverfahrens von Studiengängen und -richtungen der >Sozialen Arbeit<. Köln: November/Dezember 1999
- Akkreditierungsrat. (1999). Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister - Mindeststandards und Kriterien. Fassung vom 17. Dezember 1999. <http://www.akkreditierungsrat.de> - Beschlüsse
- Barthold, H.-M. (1998). Gradwanderung. DUZ 7/1998, S.12-14
- Bauer, J. (2001). Soziale Berufe auf dem Weg nach Europa ? – Internationalisierung und Akkreditierung der Sozialberufe. NDV 9/2001, S. 288-296
- DBSH (2001). Bachelor- und Master-Studiengänge und deren Akkreditierung – Forderungen des DBSH. Beschluss des Erweiterten Bundesvorstandes auf der Sitzung am 22.- 24.3.2001 in Fulda

- Dalichow, F. (1997). Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Erhart, W. (Hrsg.). (1999). Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Greifswald: Philosophische Fakultät der Universität
- Europäische Kommission. (1998). **EUROPÄISCHES SYSTEM ZUR ANRECHNUNG VON STUDIENLEISTUNGEN - ECTS-HANDBUCH FÜR BENUTZER.**
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-de.doc>. Fassung vom 31.3.1998
- Fthenakis, W. (2000). Zur Notwendigkeit der Weiterentwicklung sozialpädagogischer Ausbildungen – Aus der Sicht der Wissenschaft. In: Deutscher Caritasverband (Hrsg.). „Bachelor-Abschluss im Bereich sozialpädagogischer Ausbildungen?“ Dokumentation des Fachgesprächs an der KFH Freiburg 7./8.12. 2000. Freiburg: Deutscher Caritasverband, Referat berufliche Bildung
- Gohde, J. (2001). Dynamik der europäischen Einigung – Rückwirkungen auf das Qualifikations-Profil sozialer Dienste. In: Huster (Hrsg.) 2001
- Heine, C. (1999). Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem: was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten. Hannover: HIS
- Hofmann, St. (1999). Modularisierung. BLK-Verbundprojekt Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. <http://www.rz.uni-frankfurt.de/Verbundprojekt-Geisteswissenschaften/f2.htm>. Stand: 5/99
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). EntschlieÙung des 193. Plenums vom 19./20.2.2001. Deutschland im europäischen Hochschulraum. <http://www.hrk.de/EntschlieÙungen/2000-2002>
- Huster, E.-U. (Hrsg.). (2001). Ausbildungsinnovation durch Qualitätsentwicklung im europäischen Kontext – Dokumentation des Workshops am 26.10.2000 an der EFH Darmstadt. Bochum: Evangelische Fachhochschule RWL
- Keller, A. (2000, 5., erw. u. erg. Auflage). Promotionsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventen. Berlin: FHTW
- Klassen, M. (2000). Bachelor- und Masterstudiengänge - Risiken und Chancen für die Soziale Arbeit. <http://www.fh-fulda.de/dgs/klassen.htm> (5.1.00)
- Klüsche, W. (Hrsg.). (1999). Ein Stück weitergedacht ... - Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus
- KMK (Kultusministerkonferenz). 2000. Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland. Beschluss der KMK vom 10.11.2000
- KMK und HRK. (1999). Neue Studiengänge und Akkreditierung, Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz in Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor und Master. Bonn: Selbstverlag
- Knorr, F. (2001). Bachelor und Master: Neue Studiengänge in der Sozialarbeit nach amerikanischem Vorbild? Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. 3/2001, S. 77-98
- Mühlum, A. (2000). Stufenabschlüsse als Modernisierungsschub. Blätter der Wohlfahrtspflege, 3+4/2000, S.72 - 76
- Müller, W. (2001). Abwertung des Diplomstudiums zu befürchten. Blätter der Wohlfahrtspflege 9+10/2001, S. 211-215
- Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Hrsg.). (1998). Leitfaden zur Einführung eines Kreditpunktesystems. Arbeitsgruppe Studienstrukturreform und Internationalisierung: Bonn
- Schnitzer, K. (1999). Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland - Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse, HIS-Kurzinformationen A3/98. Hannover: HIS, 1999
- Schwarz, St. & Teichler, U. (2000). Leistungspunktsysteme an deutschen Hochschulen: Wieviel Vielfalt ist kreativ - wieviel Einheitlichkeit ist nötig. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität GH Kassel (April 2000)
- Steinbach, A. (Redaktion). (1999). European Credit System. BLK-Verbundprojekt Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. <http://www.rz.uni-frankfurt.de/VerbundprojektGeisteswissenschaften/f5.htm>. Stand 6/99
- Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Einführung neuer Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland (Drs.4418/00; 21.1.2000), <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf>
- Wissenschaftsrat (2000b). Beschäftigungssystem - Hochschulausbildung - Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen. Köln: Hilgers Medienproduktion
- Wissenschaftsrat (2000c). Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Köln: Hilgers Medienproduktion
- ZEVA. (1999). Neue Gestaltungsmöglichkeiten für das Studium eröffnen - Dokumentation zur Arbeitstaugung am 8.7.1999 in Hannover: Selbstverlag

