

Bologna-Reader II

Neue Texte und Hilfestellungen
zur Umsetzung der Ziele
des Bologna-Prozesses
an deutschen Hochschulen

HRK Service-Stelle Bologna

Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007



Diese Publikation enthält neue grundlegende Texte und Arbeitshilfen, die von der Service-Stelle Bologna der HRK zusammengestellt wurden, um deutsche Hochschulen bei der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses zu unterstützen.

This publication contains new essential documents and working material, compiled by the Bologna Service Unit of the German Rectors' Conference to support German higher education institutions in implementing the goals of the Bologna-Process.

**Beiträge zur Hochschulpolitik
5/2007
HRK Service-Stelle Bologna**

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Eva Bosbach
Monika Schröder
Waldemar Dreger

Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228/ 887-0
Telefax: 0228/ 887-110
bologna@hrk.de
www.hrk-bologna.de

Bonn, Februar 2007
1. Auflage

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz. Die HRK übernimmt keine Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen der abgedruckten Texte.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference. The German Rectors' Conference does not guarantee the topicality, accuracy and completeness of the printed documents.

ISBN 3-938738-22-7

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	7
2. Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses	9
2.1. Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master- studiengängen (KMK 2005)	9
2.2. Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen (HRK 2005)	22
2.3. Bergen-Kommuniqué (2005)	35
3. Stand der Umsetzung	45
3.1. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Master- studiengängen (HRK 2006)	45
3.2. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses – Fortschreibung der Übersicht zur Einführung gestufter Studiengänge (KMK 2005)	54
3.3. Strukturen des Hochschulbereichs in Europa (Eurydice 2004/ 2005)	68
3.4. Trends IV (EUA 2005)	77
3.5. Change of Degrees and Degrees of Change – ein inter- nationaler Vergleich zum Bologna Prozess (Witte 2005)	82
4. Bachelor und Master – Übergang und Zulassungsverfahren	91
4.1. Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur (HRK 2004)	91
4.2. Der Übergang vom Bachelor zum Master (HRK 2006)	93
4.3. Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen (CHE 2004)	105
4.4. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern (HIS 2006)	108

5. Promotion	111
5.1. Modelle der Promotionsphase an deutschen Hochschulen (HRK 2006)	111
5.2. Wege zur Promotion von Bachelor- und Master-Absolventen (HRK 2007)	114
5.3. Zur Zukunft des Doktorats in Europa (HRK, CRUS, ÖRK 2004)	118
5.4. Statistische Daten zur Promotionsphase (INCHER 2006)	121
5.5. Schlussfolgerungen aus Salzburg und Glasgow (EUA 2005)	126
5.6. Doktoranden-Programme für die europäische Wissenschaftsgesellschaft (EUA 2005)	131
6. Fachspezifische Informationen	137
6.1. Lehramt	137
6.1.1. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen (HRK 2006)	137
6.1.2. Modelle der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen (HRK 2006)	140
6.1.3. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen (KMK 2005)	142
6.2. Medizin	145
6.2.1. „Eingebundene Souveränität“ – Zur Zukunft der Medizin in der Universität (HRK 2005)	145
6.2.2. Medizinische Ausbildung und der Bologna-Prozess (GMA 2005)	148
6.2.3. Gestufte Studiengänge in Humanmedizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin an den schweizerischen Universitäten (CRUS 2007)	150
6.3. Rechtswissenschaften	153
6.3.1. Befreit die Universitäten aus der babylonischen Gefangenschaft der Staatsexamina (HRK 2005)	153
6.3.2. Beschluss zur Juristenausbildung (BRAK 2006)	155
6.3.3. Rechtsanwalt goes Europe (BRAK 2006)	156

6.3.4. Große Mehrheit für den Bachelor in Jura – Experten sprechen sich für grundlegende Reform der Juristenausbildung aus (Beil 2006)	158
7. Modularisierung und Outcome-Orientierung	165
7.1. Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung (Welbers 2006)	165
7.2. Tuning am Beispiel: Betriebswirtschaft (FH Aachen 2006)	177
7.3. Lernzielkatalog Medizin (UKE 2006)	188
7.4. Der Eurobachelor® in Chemie (Mitchell 2006)	190
8. Mobilität	193
8.1. Zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Graduierten im Rahmen des Bologna-Prozesses (HRK 2005)	193
8.2. Zur Entwicklung von Doppeldiplomen und gemeinsamen Abschlüssen (HRK 2005)	196
8.3. Gemeinsame Abschlüsse – ein Schlüsselement des Europäischen Hochschulraums? (DAAD, HRK 2006)	200
8.4. Studien zur Mobilität	209
8.4.1. Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen (DAAD 2006)	209
8.4.2. Wissenschaft weltoffen 2006 (DAAD 2006)	214
8.4.3. Studien über gemeinsame Abschlüsse (DAAD, HRK 2006)	216
8.5. Praktische Hinweise zur Mobilität und Anerkennung im Europäischen Hochschulraum (Scharnowski, Bosbach 2006)	218
8.6. Das EUROPASS Rahmenkonzept (InWEnt 2006)	227
9. Qualifikationsrahmen	231
9.1. Qualifikationsrahmen – Ziele und Entwicklungen (HRK 2006)	231
9.2. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (BMBF, KMK, HRK 2005)	239
9.3. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EK 2006)	251

9.3.1. Qualifikationen aus ganz Europa verständlich gemacht (EK 2006)	251
9.3.2. Zusammenfassung und Fragen für die Konsultation (EK 2005)	254
9.3.3. Als Orientierung dienende Zusammenfassung der EQF-Stufen (EK 2005)	259
9.4. Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre (Gehmlich 2007)	261
9.5. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2006)	280
9.6. Wie kann der nationale Qualifikationsrahmen auf ein Fach übertragen werden? (Bartosch, Maile, Speth 2006)	296
10. Qualitätssicherung	301
10.1. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ENQA 2006)	301
10.2. Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen (Akkreditierungsrat 2006)	308
10.3. Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen: Arten und Wirkungen (Akkreditierungsrat 2006)	312
11. Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt	319
11.1. Hochschulen bieten alle Kräfte für Studienreform auf, Unterstützung der Wirtschaft erforderlich (HRK 2006)	319
11.2. Bachelor welcome! (BDA 2004)	321
11.3. More Bachelors and Masters welcome! (BDA 2006)	325
11.4. Kriterienkatalog Berufsbefähigung (BDA 2004)	332
11.5. Die Swansea-Empfehlungen (BFUG 2006)	336
12. Weiterführende Informationen	339
12.1. Studien und Literatur zum Bologna-Prozess – Auswahl	339
12.2. Beschlüsse des Akkreditierungsrates 2005-2007	347
12.3. Überblick hochschulrechtlicher Regelungen (KMK 2006)	351
12.4. Akteure im Bologna-Prozess – Linksammlung	360

1. Vorwort

Deutsche Hochschulen im Bologna-Prozess: eine Zwischenbilanz

Deutschland hat sich gemeinsam mit 45 anderen europäischen Staaten verpflichtet, bis 2010 die Ziele der Bologna-Erklärung umzusetzen und sich am Aufbau eines Europäischen Hochschulraums zu beteiligen. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass sich die Großzahl der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung in der Phase der Implementierung befindet. Die Hochschulrektorenkonferenz hat die Studienreform, die von zentraler Bedeutung für Deutschlands Hochschullandschaft ist, durch eine Anzahl maßgebender Empfehlungen mitgestaltet und intensiviert.

Zum Jahresbeginn 2007 blicken die deutschen Hochschulen auf acht Jahre Bologna-Prozess zurück. Etwa die Hälfte der Studiengänge wird inzwischen im neuen System angeboten, die Umstellung der übrigen ist weit fortgeschritten, wobei die Hochschulleitungen, die Lehrenden und Forschenden in den Fakultäten und Fachbereichen und die Hochschulverwaltungen eine große Herausforderung zu meistern haben.

Die Reform wirkt sich auf die Studiengangsstruktur und die Studiengangsinhalte, auf Organisationsabläufe in den Hochschulen, auf Prozesse in den Verwaltungen und Entscheidungen der Studierenden aus.

Mit dem vorliegenden Bologna Reader II möchte die HRK den Verantwortlichen in den Hochschulen, die auf allen Ebenen an dem Reformprozess beteiligt sind, neues Informations- und Beratungsmaterial für den Umsetzungsprozess zur Verfügung stellen. Die Materialien sind thematisch geordnet und umfassen:

- Rahmenbedingungen
- Stand der Umsetzung
- Bachelor und Master – Übergang und Zulassungsverfahren
- Promotion
- Fachspezifische Informationen zu Lehramt, Medizin und Rechtswissenschaften
- Modularisierung und Outcome-Orientierung

- Mobilität
- Qualifikationsrahmen
- Qualitätssicherung
- Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt

sowie weiterführende Informationen zu Studien und Literatur zum Bologna-Prozess, neue Beschlüsse des Akkreditierungsrates, einen Überblick hochschulrechtlicher Regelungen und eine Liste hilfreicher Links nationaler und internationaler Akteure im Bologna-Prozess.

Wir hoffen, Sie damit bei den anstehenden Herausforderungen unterstützen zu können, und stehen für Anregungen und weiterführende Fragen jederzeit zur Verfügung. Weitere Informationen zur Service-Stelle Bologna der HRK und Ihren Angeboten finden Sie unter www.hrk-bologna.de.

Dr. Christiane Gaehtgens

2. Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses

2.1. Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 2005)

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005¹

Vorbemerkung

Mit den nachfolgenden Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge (§ 19 HRG) kommen die Länder dem gesetzlichen Auftrag gem. § 9 Abs. 2 HRG nach, die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten. Diese Vorgaben sind zugleich ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Errichtung des europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses.

Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren. Die Vorgaben sind gem. § 2 Abs. 1 Nr. 2 des Gesetzes zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (GV.-NRW.2005 S.45) bei der Akkreditierung zugrunde zu legen. Sie richten sich daher unmittelbar an den Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen. Gleichzeitig dienen sie den Hochschulen als Grundlage (Orientierungsrahmen) für Planung und Konzeption von Studiengängen, die der Akkreditierung unterliegen.

Dagegen ist mit den Strukturvorgaben keine Reglementierung des individuellen Studienverhaltens verbunden. So können beispielsweise konseku-

¹ Dieser Beschluss ersetzt den KMK-Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

tive Bachelor- und Masterstudiengänge einer Hochschule nur akkreditiert werden, wenn eine Regelstudienzeit von insgesamt 5 Jahren nicht überschritten wird; der einzelne Studierende ist jedoch nicht gehindert, nach einem vierjährigen Bachelorstudium an einer Hochschule einen zweijährigen Masterstudiengang an einer anderen Hochschule zu studieren.

Für Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der staatlich geregelten Studiengänge (insbesondere Medizin, Rechtswissenschaften) und der Studiengänge mit kirchlichem Abschluss bleiben besondere Regelungen vorbehalten.

Teil A: Allgemeine Regelungen für alle Studienbereiche

A 1. Studienstruktur und Studiendauer

Das HRG unterscheidet grundlegend zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen gem. § 19 HRG und Diplom- und Magisterstudiengängen gem. § 18 HRG, was nicht ausschließt, dass in den Studiengängen der beiden unterschiedlichen Graduierungssysteme teilweise die gleichen Studienangebote genutzt werden. Eine strukturelle Vermischung der beiden Studiengangssysteme ist jedoch auszuschließen. In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln. Im Übrigen gilt:

- 1.1 Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden, ohne die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten in Frage zu stellen.
- 1.2 Bachelorstudiengänge können auch dann eingerichtet werden, wenn an der Hochschule kein entsprechender Masterabschluss erworben werden kann. Für Inhaber eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses können Masterstudiengänge auch dann eingerich-

tet werden, wenn an der Hochschule keine entsprechenden Bachelorstudiengänge angeboten werden.

- 1.3 Die Regelstudienzeiten für Bachelor- und Masterstudiengänge ergeben sich aus § 19 Abs. 2 - 5 HRG und betragen mindestens drei höchstens vier Jahre für die Bachelorstudiengänge und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge. Bei konsekutiven Studiengängen beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre. Kürzere Regelstudienzeiten sind aufgrund besonderer studienorganisatorischer Maßnahmen möglich.

Bei einer Regelstudienzeit von drei Jahren sind für den Bachelorabschluss in der Regel 180 ECTS-Punkte nachzuweisen. Entsprechend internationalen Anforderungen werden für den Masterabschluss unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss 300 ECTS-Punkte benötigt. Im Übrigen richtet sich die in Bachelor- oder Masterstudiengängen zu erwerbende Anzahl von ECTS-Punkten nach den unterschiedlichen, im Rahmen der Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes möglichen Regelstudienzeiten.

- 1.4 Zur Qualitätssicherung sehen Bachelor- ebenso wie Masterstudiengänge obligatorisch eine Abschlussarbeit (Bachelor-/Masterarbeit) vor, mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Der Bearbeitungsumfang für die Bachelorarbeit beträgt mindestens 6 ECTS-Punkte und darf 12 ECTS-Punkte nicht überschreiten; für die Masterarbeit ist ein Bearbeitungsumfang von 15 - 30 ECTS-Punkten vorzusehen.
- 1.5 Die Studierbarkeit des Lehrangebots ist in der Akkreditierung zu überprüfen.
- 1.6 In vierjährigen Bachelorstudiengängen kennzeichnen die Prüfungsordnungen diejenigen Module, deren Bestehen einer Zwischenprüfung entsprechend § 15 Abs. 1 Satz 2 HRG gleichsteht.

A 2. Zugangsvoraussetzungen und Übergänge

In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmün-

derung. Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als **weiterer** berufsqualifizierender Abschluss betont werden. Im Übrigen gilt, dass auch nach Einführung des neuen Graduierungssystems die Durchlässigkeit im Hochschulsystem erhalten bleiben muss. Daraus folgt:

- 2.1 Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist immer ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Im Interesse der internationalen Reputation und der Akzeptanz der Masterabschlüsse durch den Arbeitsmarkt ist ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau, das mindestens dem der eingeführten Diplomabschlüsse entsprechen muss, zu gewährleisten. Deshalb soll das Studium im Masterstudiengang von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden. Die Zugangsvoraussetzungen sind Gegenstand der Akkreditierung. Die Länder können sich die Genehmigung der Zugangskriterien vorbehalten.
- 2.2 Übergänge zwischen den Studiengängen gem. § 18 HRG und den Bachelor- und Masterstudiengängen gem. § 19 HRG sind nach den allgemeinen Anrechnungsbestimmungen möglich. Einzelheiten sind in den Prüfungsordnungen oder in landesrechtlichen Bestimmungen zu regeln.
- 2.3 Masterabschlüsse, die an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen oder an Fachhochschulen erworben wurden, berechtigen grundsätzlich zur Promotion. Die Universitäten und gleichgestellten Hochschulen regeln den Promotionszugang in ihren Promotionsordnungen.

Inhaber eines Bachelorgrades können auch ohne Erwerb eines weiteren Grades im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens unmittelbar zur Promotion zugelassen werden. Die Universitäten regeln den Zugang sowie die Ausgestaltung des Eignungsfeststellungsverfahrens und ggf. das Zusammenwirken mit Fachhochschulen in ihren Promotionsordnungen.
- 2.4 Entsprechend dem Grundsatz, dass ein Absolvent eines berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses an jeder anderen Hochschule studie-

ren kann, vermittelt der Bachelorabschluss die der allgemeinen Hochschulreife entsprechende Hochschulzugangsberechtigung.²

A 3. Studiengangprofile

International ist es weit verbreitet, bei den Bachelor- und Masterstudiengängen zwischen einem „stärker anwendungsorientierten“ und einem „stärker forschungsorientierten“ Profil zu unterscheiden. Allerdings ist es ausreichend, wenn die Differenzierung auf der Masterebene erfolgt. Eine Differenzierung nach der Dauer der Studiengänge erfolgt nicht. Im Einzelnen gilt:

- 3.1 In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt. Eine Zuordnung der Bachelorstudiengänge zu den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ erfolgt nicht.
- 3.2 Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu differenzieren. Die Hochschulen legen für jeden Masterstudiengang das Profil fest. Masterstudiengänge können nur akkreditiert werden, wenn sie einem der beiden Profiltypen zugeordnet sind, und dies im „diploma supplement“ dargestellt ist. Unter Einbeziehung der internationalen Entwicklung stellt der Akkreditierungsrat Kriterien für die Zuordnung zu den Profiltypen auf. Die Zuordnung wird in der Akkreditierung verifiziert. Die Urkunde, mit der der Mastergrad verliehen wird, weist die verleihende Hochschule aus. Sie kann ferner das Profil des Studiengangs bezeichnen.

A 4. Konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge

Bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs ist festzulegen, ob es sich um einen konsekutiven, nicht-konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang handelt. Die Zuordnung ist in der Akkreditierung zu überprüfen.

² In Bayern ist ein Bachelorabschluss im Hinblick auf die Vermittlung der allgemeinen Hochschulreife qualifikationsrechtlich einem Diplomabschluss der gleichen Hochschule gleichgestellt.

- 4.1 Konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge sind Studiengänge, die nach Maßgabe der Studien- bzw. Prüfungsordnung inhaltlich aufeinander aufbauen, und sich i.d.R. in den zeitlichen Rahmen 3 + 2 oder 4 + 1 Jahren einfügen bzw. einen Gesamtrahmen von 5 Jahren Regelstudienzeit, bis zum Masterabschluss nicht überschreiten (dies schließt 7semestrige Bachelor- und 3semestrige Masterstudiengänge ein). Der Masterstudiengang kann den Bachelorstudiengang fachlich fortführen und vertiefen oder – soweit der fachliche Zusammenhang gewahrt bleibt – fachübergreifend erweitern. Bachelor- und Masterstudiengänge können an verschiedenen Hochschulen, auch an unterschiedlichen Hochschularten und auch mit Phasen der Berufstätigkeit zwischen dem ersten und zweiten Abschluss konsekutiv studiert werden.
- 4.2 Nicht-konsekutive Masterstudiengänge sind Masterstudiengänge, die inhaltlich nicht auf dem vorangegangenen Bachelorstudiengang aufbauen. Sie entsprechen in den Anforderungen (Ziff. 1.3 und 1.4) den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen.
- 4.3 Weiterbildende Masterstudiengänge setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar.
- Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen (Ziff. 1.3 und 1.4) den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen.³ Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen.

³ Fragen der Erhebung von Studiengebühren und -entgelten für weiterbildende Studiengänge werden dadurch nicht berührt.

A 5. Abschlüsse

Bachelor- und Masterstudiengänge sind eigenständige Studiengänge, die zu eigenständigen Abschlüssen führen. Daraus folgt:

- 5.1 Für einen erfolgreich abgeschlossenen Bachelor- oder Masterstudiengang kann jeweils **nur ein** Grad verliehen werden. Bachelor- und Mastergrade gem. § 19 HRG können somit nicht zugleich mit Abschluss eines Diplom- oder Magisterstudiengangs gem. § 18 HRG verliehen werden; desgleichen kann mit Abschluss eines Bachelor- oder Masterstudiengangs gemäß § 19 HRG nicht zugleich ein Diplom- oder Magistergrad gemäß § 18 HRG verliehen werden.
- 5.2 Nach dem Graduierungssystem gem. § 19 HRG wird der Mastergrad auf Grund eines **weiteren** berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses verliehen (§ 19 Abs. 3 Satz 1 HRG). Deshalb kann ein Masterabschluss nur erworben werden, wenn bereits ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss vorliegt. Ausgeschlossen sind somit grundständige Studiengänge, die nach vier oder fünf Jahren unmittelbar zu einem Masterabschluss führen.
- 5.3 Eine Differenzierung der Abschlussgrade nach der Dauer der Regelstudienzeit wird bei den Bachelor- und Masterstudiengängen nicht vorgesehen. Für drei- und vierjährige Bachelorstudiengänge werden somit keine unterschiedlichen Grade vergeben. Dasselbe gilt für Masterabschlüsse, die nach ein oder zwei Jahren erreicht werden. Gleiches gilt sinngemäß für 7semestrige Bachelor- und 3semestrige Masterstudiengänge. Bachelorabschlüsse mit dem Zusatz „honours“ („B.A. hon.“) sind ausgeschlossen.

A 6. Bezeichnung der Abschlüsse

Für die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und die internationale Zusammenarbeit ist es erforderlich, Transparenz und Übersichtlichkeit durch eine möglichst geringe Anzahl unterschiedlicher Abschlussbezeichnungen sicherzustellen. Bei der Gradbezeichnung wird nicht zwischen den Profiltypen unterschieden. Für Bachelor- und konsekutive Mastergrade sind folgende Bezeichnungen zu verwenden:

Fächergruppen	Abschlussbezeichnungen
Sprach- und Kulturwissenschaften Sport, Sportwissenschaft Sozialwissenschaft Kunstwissenschaft	Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.)
Mathematik, Naturwissenschaften Medizin ⁴ Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ⁵	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Ingenieurwissenschaften	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.) oder Bachelor of Engineering (B.Eng.) Master of Engineering (M.Eng.)
Wirtschaftswissenschaften	nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs: Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.) oder Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Rechtswissenschaften ⁶	Bachelor of Laws (LL.B.) Master of Laws (LL.M.)

Bei interdisziplinären Studiengängen richtet sich die Abschlussbezeichnung nach demjenigen Fachgebiet, dessen Bedeutung im Studiengang überwiegt; bei den Ingenieurwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften richtet sie sich nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs. Fachliche Zusätze zu den Abschlussbezeichnungen sind ausgeschlossen.

^{4,6} Anm.: Betrifft nicht die staatlich geregelten Studiengänge.

Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den vorgenannten Bezeichnungen abweichen (z.B. MBA).

Für die Abschlussbezeichnungen können auch deutschsprachige Formen verwandt werden (z.B. Bakkalaureus der Wissenschaften). Gemischtsprachige Bezeichnungen sind ausgeschlossen (z.B. Bachelor der Wissenschaften).

Auskunft über das dem Abschluss zugrunde liegende Studium im Einzelnen erteilt jeweils das „diploma supplement“.

Die Umstellung der Gradbezeichnungen erfolgt im Zuge von Akkreditierung und Reakkreditierung.

A 7. Modularisierung und Leistungspunktsystem

Zur Akkreditierung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. Die Inhalte eines Moduls sind so zu bemessen, dass sie in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden können; in besonders begründeten Fällen kann sich ein Modul auch über mehrere Semester erstrecken.

Im Einzelnen wird auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ vom 15.09.2000 verwiesen, der in seiner jeweils aktuellen Fassung Bestandteil dieser ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge gem. § 9 Abs. 2 HRG ist.

A 8. Gleichstellungen

Die Einführung des Graduierungssystems nach § 19 HRG darf nicht zu einer Abwertung der herkömmlichen Diplom- und Magisterabschlüsse führen. Hinsichtlich der Wertigkeit der Bachelor- und Masterabschlüsse (§ 19 HRG) und der Abschlüsse Diplom/Magister gem. (§ 18 HRG) gilt daher:

- Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse an Fachhochschulen;
- Masterabschlüsse verleihen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.⁷

Teil B: Besondere Regelungen für einzelne Studienbereiche

B 1. Besondere Regelungen für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen

Für die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen gelten die Allgemeinen Regelungen A 1 bis A 8 mit folgenden Maßgaben:

Zu Ziffer A 1 und A 3.1: Ziele des Bachelorstudiengangs

Die künstlerischen Studiengänge fördern die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung und entwickeln diese fort; sie vermitteln die wissenschaftlichen Grundlagen und die Methodenkompetenz des jeweiligen Faches sowie berufsfeldbezogene Qualifikationen.

Zu Ziffer A 1.3: Regelstudienzeit/ECTS-Punkte

Abweichend von Ziffer 1.3 können in den künstlerischen Kernfächern an Kunst- und Musikhochschulen nach näherer Bestimmung des Landesrechts konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge ausnahmsweise auch mit einer Gesamtregelstudienzeit von bis zu sechs Jahren eingerichtet werden. Bei konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen mit einer Gesamtregelstudienzeit von sechs Jahren wird das Masterniveau mit 360 ECTS-Punkten erreicht.

An den Musikhochschulen zählen zu den künstlerischen Kernfächern insbesondere die Fächer Gesang, Komposition und Dirigieren sowie die Instrumental- und Bühnenbildung. An den Kunsthochschulen ist dies das Fach Freie

⁷ Nach der geltenden Vereinbarung mit der Innenministerkonferenz eröffnen an Fachhochschulen erworbene Masterabschlüsse den Zugang zum höheren Dienst, wenn dieses in der Akkreditierung festgestellt wurde.

Kunst.⁸ Im Übrigen ergibt sich die Zuordnung eines Faches zu den künstlerischen Kernfächern aus dem Profil der Hochschulen und wird in Abstimmung zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsressort festgelegt.

Zu Ziffer A 1.4: Abschlussarbeiten

In der Freien Kunst kann in begründeten Ausnahmefällen der Bearbeitungsumfang für die Bachelorarbeit bis zu 20 ECTS-Punkte und für die Masterarbeit bis zu 40 ECTS-Punkte betragen.

Zu Ziffer A 2.1: Zugang zum Masterstudium

Für die Zulassung zu künstlerischen Master-Studiengängen ist die hierfür erforderliche besondere künstlerische Eignung zusätzlich zum Bachelorabschluss nachzuweisen. Dies kann auch durch eine besondere Eignungsprüfung geschehen.

Zu Ziffer A 2.3: Promotionsrecht

Masterabschlüsse an Kunst- und Musikhochschulen berechtigen zum Zugang zur Promotion nur insoweit, als mit dem Abschluss des Masterstudiums eine hinreichende wissenschaftliche Qualifikation für ein Promotionsvorhaben erworben wurde.

Zu Ziffer A 2.4: Erwerb der allgemeinen Hochschulreife mit Bachelorabschluss

Für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife mit einem Bachelorabschluss in künstlerischen Studiengängen an Kunst- und Musikhochschulen finden die geltenden landesrechtlichen Bestimmungen Anwendung.

Zu Ziffer A 3.2: Künstlerisches Profil

Masterstudiengänge an Kunst- und Musikhochschulen sollen ein besonderes künstlerisches Profil haben, das in der Akkreditierung nach Vorgaben des Akkreditierungsrats festzustellen und im Diploma Supplement auszuweisen ist.

⁸ Über die Einbeziehung der Studiengänge der Freien Kunst in die gestufte Studienstruktur entscheidet das Wissenschaftsressort im Zusammenwirken mit der jeweiligen Hochschule.

Zu Ziffer A 4.3: Weiterbildende Masterstudiengänge

Beim Zugang zu weiterbildenden künstlerischen Masterstudiengängen können auch berufspraktische Tätigkeiten, die während des Studiums abgeleistet werden, berücksichtigt werden, sofern landesrechtliche Regelungen dem nicht entgegenstehen.

Zu Ziffer A 6: Abschlussbezeichnungen

Die Abschlussbezeichnungen für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen lauten:

Fächergruppen	Abschlussbezeichnungen
Freie Kunst	Bachelor of Fine Arts (B.F.A) Master of Fine Arts (M.F.A.)
Künstlerisch angewandte Studiengänge Darstellende Kunst	Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.)
Musik	Bachelor of Music (B.Mus.) Master of Music (M.Mus.)

Zu Ziffer A 7: Modularisierung

Für das künstlerische Kernfach im Bachelorstudium sind mindestens zwei Module verpflichtend. Diese können etwa zwei Drittel der Arbeitszeit (160 ECTS-Punkte bei einem 4-jährigen Bachelorstudium) in Anspruch nehmen. Die Kompatibilität von künstlerischen und Lehramtsstudiengängen ist wechselseitig zu beachten.

B 2. Besondere Regelungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden

Für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, wird auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ verwiesen. Darüber hinaus gelten die Allgemeinen Regelungen A1 bis A8 mit folgender Maßgabe:

Zu Ziffer A 6: Abschlussbezeichnungen

Die Abschlussbezeichnungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, lauten:

- Bachelor of Education (B.Ed.)
- Master of Education (M.Ed.).

Online finden Sie die ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der KMK, 2005 unter: www.kmk.org.

2.2. Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen (HRK 2005)

Beschluss der HRK vom 14. Juni 2005

Präambel

Die Hochschulrektorenkonferenz ist sich mit dem Wissenschaftsrat seit langer Zeit in der Bewertung einig, dass das geltende Kapazitätsrecht den Anforderungen einer wettbewerbsorientierten Hochschule nicht mehr gerecht wird. Es ist unvereinbar, auf der einen Seite von den Hochschulen wachsende Profil- und Leistungsdifferenzierungen zu fordern, auf der anderen Seite die Mittelvergabe an die Hochschulen im Bereich der Lehre weiterhin an bundesweit einheitliche Berechnungsgrundlagen wie den Curricularnormwert zu binden. Unterschiedliche Aufgabenstellungen und -schwerpunkte in der Lehre erfordern flexible Berechnungsmethoden.

Die Liberalisierung der Kapazitätsermittlung ist insbesondere im Hinblick auf die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge dringend erforderlich. Das geltende Kapazitätsberechnungssystem ist deshalb so schnell wie möglich zu Gunsten von flexiblen Regelungen zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen aufzugeben. Die HRK begrüßt es als Schritt in die richtige Richtung, dass die Kultusministerkonferenz nach mehr als zweijähriger Vorarbeit auf der Amtschefkonferenz am 21./22.4.2005 Einvernehmen darüber erzielt hat, die Rechtsvorgaben zur Kapazitätsermittlung dahingehend zu ändern, dass die Länder außerhalb des zentralen Vergabeverfahrens das Verfahren der Kapazitätsermittlung selbst gestalten können. Diese Freigabe ermöglicht den Ländern anstelle des bisherigen Systems (Curricularnormwert)

- die Einführung von Bandbreiten bei den Curricularnormwerten,
- die Festsetzung der Ausbildungskapazitäten über Vereinbarungen mit den Hochschulen.

Gleichwohl bleibt zu befürchten, dass Länder bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudienangebote nach wie vor von dem geltenden Kapazitätsrecht oder bei Anwendung der neuen Optionen von den geltenden Curricularnormwerten ausgehen. Insoweit besteht die Gefahr der Zementierung eines wissenschaftsinadäquaten Zustandes.

Die HRK fordert deshalb die Länder auf, diesen Weg zu verlassen und die Mittelvergabe in der Lehre auf eine neue Grundlage zu stellen. So lange eine „große“ Lösung nicht erreicht werden kann, muss jedenfalls von Normwerten ausgegangen werden, die die im internationalen Vergleich notwendige Qualität der Lehre ermöglichen und differenzierte Regelungen für die einzelnen Hochschulen z.B. im Rahmen von Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen zulassen.

Für diese Übergangsphase hält die HRK die nachfolgenden Empfehlungen für unverzichtbar.

Kernforderungen

1. Die Einführung einer gestuften Studienstruktur und die damit zusammenhängenden Prozesse in den Hochschulen sind im vollen Gange. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und der Betreuung der Studierenden werden vor allem aus Kapazitätsgründen zurzeit jedoch noch nicht flächendeckend, sondern nur vereinzelt an Hochschulen eingeführt. Die Implementierung ist jedoch schnell erforderlich, wenn Deutschland den Bologna-Prozess in Europa erfolgreich mitgestalten will. Es wäre daher wünschenswert, wenn alle Hochschulen ihre Strukturreform schnell realisierten (vgl. II).
2. Diese flächendeckende Umsetzung setzt insbesondere voraus, dass die bisherigen Parameter zur Festsetzung des Lehraufwands grundlegend verändert werden, um die mit der Studienreform geforderte Qualitätsverbesserung auch tatsächlich erreichen zu können (vgl. III A).
3. Mit den kapazitätsrechtlichen Parametern der KapVo II aus dem Jahre 1975, die überwiegend immer noch Anwendung finden, können die neuen Studienprogramme und damit auch der Betreuungsaufwand der Fächer für die Studierenden sowie der wissenschaftlich begründete

Finanzbedarf nicht angemessen ermittelt werden. Dieses Grundraster von 1975 muss deshalb für Bachelor- und Masterstudiengänge durch eine neue Systematik von Lehrveranstaltungstypen mit neuen Anrechnungsfaktoren und Teilnehmerzahlen ersetzt werden. (vgl. III B und C):

- a) Die Curricularnormwerte, die für die Diplomstudiengänge festgelegt worden sind, sind größtenteils nicht wissenschaftsadäquat. Sie können deshalb nicht Ausgangspunkt für die neuen Programme sein.
 - b) Die Lehrveranstaltungen mit Gruppengrößen und Anrechnungsfaktoren sind neu zu definieren und zu bewerten (vgl. III. B und C).
 - c) Die Kapazitätsberechnung muss mit dem ECT-System kompatibel gemacht, d.h. es muss eine Alternative zu der Berechnungsgrundlage SWS entwickelt werden.
 - d) Keinesfalls dürfen die Kapazitäten bundes- oder landeseinheitlich festgeschrieben, sondern müssen in Eigenverantwortung der Hochschule festgelegt werden, um die Profilierung der Fächer und der Hochschulen nicht zu behindern.
4. Es ist Aufgabe jeder Hochschule und ihrer Fächer, die neuen Studienprogramme und deren Zielsetzungen in Form von Studienplänen/-ordnungen, Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern zu dokumentieren und die Notwendigkeit des Mittelbedarfs damit zu begründen (vgl. IV).
5. Die Finanzträger müssen die Hochschulen so ausstatten, dass sie dieses qualitativ anspruchsvolle Studienprogramm für eine große Zahl von Studierenden auch tatsächlich umsetzen können. Dies erfordert zusätzliche Finanzmittel, das heißt Finanzzuwächse bei einer Hochschulart dürfen nicht zu Lasten einer anderen Hochschulart (also durch Umverteilung) erreicht werden, da die Hochschulen insgesamt unterfinanziert sind (V.).

I. Einführung

Die Einführung einer gestuften Studienstruktur ist eingebettet in den europäischen Reformprozess – den Bologna-Prozess – und ein zentrales Anliegen auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Sie ist ein wichtiger Beitrag für die Reform des deutschen Hochschulsystems.

Folgende Ziele werden primär verfolgt:

- Internationalisierung des Hochschulstudiums;
- Flexibilisierung der Ausbildungswege durch die Einführung des Bachelorabschlusses als einen ersten berufsbefähigenden Abschluss, der kompakter und in geringerer Zeit einen Einstieg in das Berufsleben, aber auch ein vertiefendes oder spezialisiertes wissenschaftliches Weiterstudium im In- und Ausland ermöglicht;
- Erhöhung der Transparenz der Hochschulstrukturen;
- Förderung der Mobilität – national und international;
- Verringerung der Studiendauer und der Abbrecherquoten;
- Profilbildung der Hochschulen entlang ihrer Stärken auch mit Blick auf die Gestaltung der Studienangebote.

Dabei sehen sich die Hochschulen mindestens zwei, bei nicht ausreichender Ausstattung miteinander im Konflikt stehender Zielsetzungen gegenüber. Das Studienangebot muss so konzipiert sein, dass es für die erwartete große Studienanfängerzahl realisierbar ist. Denn wenn es zutrifft, dass in Deutschland die Akademikerquote im Vergleich zum Ausland eher zu klein als zu groß ist, darf die Umstrukturierung nicht zu einer Reduzierung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen führen.

Gleichzeitig soll die Qualität von Lehre und Studium gesteigert werden, um im internationalen Wettbewerb die Abbrecherquote zu verringern und konkurrenzfähige Hochschulabsolventen ausbilden zu können.

Die Einführung der gestuften Studienstruktur hat unmittelbare Auswirkungen auf die Lehre, auf Lehr- und Betreuungsformen und auf Studiengangskonzeptionen. Sie erfordert:

- die Überarbeitung und Umgestaltung der Studieninhalte mit Blick auf eine bessere Beschäftigungsfähigkeit und adäquate Vorbereitung auf die Wissenschaft;
- eine bessere Beratung und Betreuung der Studierenden;
- eine stärkere Integration von fachübergreifenden und berufsfeldbezogenen Kompetenzen in das Studium;

- die Modularisierung der Studiengänge und eine Ausrichtung auf Qualifikationen und Kompetenzen (Outputorientierung);
- studienbegleitende Prüfungssysteme;
- die Einführung des European Credit Transfer Systems zur Beschreibung des Arbeitsaufwands der Studierenden;
- die Verleihung des Diploma Supplements zur Verbesserung der Verständlichkeit von Studienabschlüssen und -inhalten.

II. Reformaktivitäten der Hochschulen zur Verbesserung der Lehre

Die Einführung einer gestuften Studienstruktur und die damit zusammenhängenden Prozesse in den Hochschulen sind im vollen Gange. Die HRK hat hierzu eine Umfrage durchgeführt. Es wurde insbesondere nach neuen Veranstaltungsformen, nach dadurch entstehenden Konflikten zwischen Inhalten der Studienreform und dem geltenden Kapazitätsrecht sowie nach beispielhaften Lösungsvorschlägen gefragt.

Die Auswertung der Umfrage macht deutlich, dass die Hochschulen bestrebt sind, eine Vielzahl von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und der Betreuung der Studierenden einzuführen. Am häufigsten genannt wurden:

- stärkere aktive Einbindung der Studierenden (projekt- und teamorientiertes Lernen);
- Stärkung der fachübergreifenden Zusammenarbeit (interdisziplinäre Lehrangebote);
- intensivere Begleitung der Selbstlernphasen (Tutorien, Tutorenschulungen, vorlesungsbegleitendes Repetitorium);
- Integration von berufsfeldbezogenen Inhalten (Sozialkompetenzmodule zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Inhalten, einführende Projektwochen);
- Stärkung des eigenständigen Lernens (virtuelle Vorlesungen, Blended Learning: Kombination von Präsenzveranstaltungen und internetgestütztem Studium);
- Nutzung neuer Lehrformen (Tandemkurse, Co-Teaching, multimediales Angebot, Blended Learning, Modultage);

- Qualitätssicherung in der Lehre (Feedback-Kultur, Stärkung der hochschuldidaktischen Qualifikationen der Lehrenden, verstärkte Lernkontrolle und laufende Überprüfung des Leistungsstandes, studienbegleitende Prüfungen etc.);
- Verbesserung der Beratung und Betreuung (Mentorenprogramme, fachspezifische Orientierungsveranstaltung, individuelle Einstiegsberatung, Mentorenteams: obligatorische und zeitlich festgelegte Studienfachberatung, BA/MA Berater);
- Organisatorische Veränderungen zur Verbesserung der Qualität der Lehre und der Betreuung (Wahl von Studiendekanen, Benennung von Studiengangskordinatoren, Mentorenprogramme, transparente und verbindliche Studienstrukturen durch konsequente Modularisierung und Benennung Modulverantwortlicher als Ansprechpartner).

Die genannten vorbildhaften Maßnahmen werden vor allem aus Kapazitätsgründen zurzeit jedoch noch nicht flächendeckend, sondern erst vereinzelt an Hochschulen eingeführt, denn es fehlt die breite finanzielle und personelle Ausstattung. Die Implementierung ist jedoch schnell erforderlich, wenn Deutschland den Bologna-Prozess in Europa erfolgreich mitgestalten will. Es ist daher wünschenswert, wenn alle Hochschulen den vorstehenden Beispielen folgend ihre Strukturreform schnell realisieren.

III. Berechnung des Lehraufwands

A) Grundsätzliches

Diese flächendeckende Umsetzung setzt insbesondere voraus, dass die bisherigen Parameter zur Festsetzung des Lehraufwands grundlegend verändert werden, um die mit der Studienreform geforderte Qualitätsverbesserung auch tatsächlich erreichen zu können.

1. Mit der Einführung des gestuften Studienmodells und einer anschließenden PhD-Phase ist neben vielen anderen Zielen auch eine Intensivierung der Ausbildung intendiert, die zu geringeren Abbrecherquoten und zu kürzeren Studienzeiten führen soll. Eine solche Intensivierung kann nicht mit den gleichen, hohen Teilnehmerzahlen bisheriger Stu-

diengänge erreicht werden. Daher sind zum einen für die einzelnen Lehrveranstaltungen in der Regel kleinere Gruppengrößen zwingend nötig. Zum anderen muss der Anteil der Lehrveranstaltungen mit kleinen Gruppengrößen am Gesamtumfang des Studiums ausgeweitet werden. So verkraften die meisten Lehrveranstaltungen zur aktiven Kompetenzvermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht mehr als 12-15 Teilnehmer.

2. Die Unterstützung der Lehre durch neue Lehr- und Lernformen (multimedial, virtuell, blended, problem- und projektorientiert usw.) erfordert neue, intensive Betreuungsformen. Dies führt zu Lehrveranstaltungen vom Typ "0,1-0,5 / 3-15" (Anrechnungsfaktor f / Teilnehmerzahl g).
3. Die Erstellung von multimedialen Lehrinhalten verursacht anerkanntermaßen einen enormen Vorbereitungsaufwand, der mit der Vorbereitung herkömmlicher Vorlesungen nicht vergleichbar ist. Ein Anrechnungsfaktor von $f=2-4$ für die erstmalige Vorbereitung ist erforderlich.
4. Die studienbegleitenden Prüfungen verursachen einen zusätzlichen Aufwand bei jeder einzelnen Lehrveranstaltung, der zusätzliche Reduktionen der Teilnehmerzahl erfordert.
5. Bachelor- und Master-Abschlussarbeiten sind in das Deputat, je nach Fach und Abschluss mit unterschiedlicher Belastung, einzurechnen.
6. Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen werden in den entsprechend ausgelegten neuen Studiengängen zunehmend wichtiger. Sofern diese eine intensive Abstimmung zwischen den Dozenten aus verschiedenen Bereichen sowie deren permanente Präsenz in allen Lehrveranstaltungen erfordern, muss die Lehrveranstaltung grundsätzlich auf mehrere Deputate voll anrechenbar sein.
7. In Studienordnungen integrierte Praktika in Unternehmen erfordern eine Vor- und Nachbereitung in der Hochschule.

B) Typologie von Lehrveranstaltungen

Mit den kapazitätsrechtlichen Parametern der KapVo II aus dem Jahre 1975, die meist immer noch Anwendung finden, können die neuen Studienprogramme und damit auch der Betreuungsaufwand der Fächer für die Studierenden sowie der begründete Finanzbedarf nicht angemessen ermittelt werden. Dieses Grundraster von 1975 muss deshalb für Bachelor- und Masterstudiengänge durch eine neue Systematik von Lehrveranstaltungstypen mit neuen Anrechnungsfaktoren und Teilnehmerzahlen ersetzt werden.

Die nachfolgende Typologie von Lehrveranstaltungen ist ein dem Reformziel entsprechender, jedoch entwicklungsöffener Referenzrahmen, in dem die Anrechnungsfaktoren Mindest- und die Gruppengrößen Höchstwerte darstellen. Die Beispiele für Typus und Lehrveranstaltungsart werden überwiegend in der bekannten, aber nicht immer eindeutigen Terminologie wieder gegeben. Die unter C) aufgeführten Erläuterungen dienen der begrifflichen Klarstellung sowie der Begründung der Anrechnungsfaktoren und Teilnehmerzahlen.

Typus	Beispiele/ LVA	Anr.faktor f	max. Teiln.zahl g
Vorlesung	Vorl. ohne stud.begl. Prfg.	1	-
	Vorl. mit stud.begl. Prfg.	1	60 - 100
	Blended Learning (erstmals)	2 - 4	40 und mehr
	Blended Learning (Wdh.fall)	0,5 - 0,75	40 und mehr
Übung	Übung	1	30 - 60
	Seminaristischer Unterricht	1	35
Seminar	Seminar	1	15 - 30
	Lernwerkstatt	1	30
	Projektseminar	1	15
	Lehrforschungsprojekt	1	15
	Action-Learning	1	15
	Lektürekurs	1	15

Praktikum	Praktikum	0,5	15
	Exkursion	0,5	15
	künstl. Gruppenunterricht	0,5	15
Kurs	Praktischer Kurs	0,5	20 – 25
Kleingr.projekt Einzelunterricht Abschlussarbeit		0,1 - 0,2	3 - 5
		0,5 ¹⁾	1
	BA	0,2 - 0,3	
	MA	0,3 - 0,6	
Sondertypen	Projektmodule, Problemorientiertes Lernen (POL)	0,5 - 1	5 - 20
	betreutes externes Praktikum	0,1	5
	Mentoring-Programm/ Tutorium	0,1	2 – 5

1) An den Musikhochschulen beträgt der Anrechnungsfaktor für die Künstlerische Ausbildung (Einzelunterricht) in den Instrumentalfächern, dem Gesang, Dirigieren und in der Komposition 1,0

C) Erläuterungen zu den Veranstaltungstypen

Vorlesung (d.h. große Frontal-Lehrveranstaltung)

- Klassische "Frontal-Vorlesung" vor größerem Auditorium ebenso der Lehrvortrag an Fachhochschulen;
- Dozent ist aktiver Part, Teilnehmer überwiegend rezipierend;
- Interaktionen beschränken sich auf Rückfragen, u.U. kurze Übungsteile eingestreut;
- Außer bei Vorlesungen ohne eine unmittelbare studienbegleitende Prüfung, ist die Teilnehmerzahl im Interesse der Intensivierung des Unterrichts und angesichts der durchzuführenden studienbegleitenden Prüfungen auf höchstens 100 zu begrenzen (in Master-Studiengängen evtl. geringer).

Übung (d.h. hier: kleinere Frontal-Lehrveranstaltung)

- Klassische "Frontal-Veranstaltung" mit begrenztem Teilnehmerkreis;
- Dozent ist der überwiegend aktive Part, Teilnehmer in begrenztem Umfang beteiligt;
- Fragen und/oder Dialoge sind erwünscht, aber nicht sehr intensiv möglich;
- Gemeint sind nicht nur Übungen im engeren Sinn, sondern auch kleine Frontalveranstaltungen, Vertiefungsvorlesungen, seminaristischer Unterricht.

Seminar (kleine Lehrveranstaltung mit signifikantem, aber unterschiedlich aktivem Anteil der Teilnehmer)

- Teilnehmer übernehmen deutlichen Anteil aktiver Gestaltung, Dozent leitet, steuert, verteilt Aufgaben, korrigiert, usw.;
- Teilnehmer gestalten aktiv, präsentieren Lösungen zu Aufgaben oder referieren über eigene oder fremde Arbeiten;
- Intensive Interaktion zwischen Dozent und Teilnehmern;
- der erwartete unterschiedlich intensive aktive Anteil der Teilnehmer bestimmt die Gruppengröße;
- Beispiele: Proseminare (auch laborgelinkt), Hauptseminare (auch, z.B. in Mathematik, didaktisch anspruchsvolle Formen der Sprachvermittlung, methodenbezogene Veranstaltungen).

Praktikum

- In kleineren Gruppen erarbeiten die Teilnehmer einzeln oder in Teams konkrete Aufgabenstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg weitgehend selbstständig;
- Teilnehmer übernehmen den größeren aktiven Part;
- Dozent stellt Aufgaben, seine dauernde Anwesenheit ist nicht erforderlich, bespricht in regelmäßigen Abständen (nicht wöchentlich) den Fortschritt mit den Teilnehmern, gibt Hilfestellungen, bewertet; i.d.R. werden von Studierenden Protokolle gefertigt;

- Gemeint sind "interne" Praktika als Hochschulveranstaltungen, nicht externe (Industrie-) Praktika.

Kurs

- Veranstaltung zum Trainieren praktischer Fähigkeiten;
- Dozent hat geringen Vorbereitungsaufwand;
- Dozent ist regelmäßig aber nicht zwingend anwesend;
- Teilnehmer üben Fähigkeiten einzeln oder in Gruppen;
- Beispiele: Kurse zur Sprachvermittlung.

Kleingruppenprojekt

- Selbstständiges Arbeiten der Teilnehmer im Team, Kleingruppe;
- Dozent stellt Aufgabe, bespricht in regelmäßigen Abständen, beurteilt;
- viele unterschiedliche Ausprägungen je nach Fach denkbar;
- Einzelunterricht;
- in künstlerischen/musischen Fächern;
- Abschlussarbeit;
- Selbstständige wissenschaftliche Arbeit des einzelnen Teilnehmers;
- Dozent stellt Aufgabe, führt Zwischenbesprechungen durch, bewertet
- je nach Fach, Ausgestaltung (z.B. Laborarbeiten), Dauer (Umfang von Credits) und Abschlussart unterschiedliche Anrechnungsfaktoren f.

Sondertypen

Lehrveranstaltungsformen, die im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen erforderlich sind, sich jedoch außerhalb dieser Typisierung bewegen.

IV. Aufgaben der Hochschulen

Um den mit den neuen Lehr und Lernformen begründeten Betreuungsaufwand der Fächer für die Studierenden und den sich daraus ergebenden Finanzbedarf zu ermitteln, ist es Aufgabe jeder Hochschule und ihrer Fächer, die neuen Studienprogramme und deren Zielsetzungen in Form von Studienplänen/-ordnungen, Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern zu dokumentieren und die Notwendigkeit des Mittelbedarfs damit zu begründen. Solchermaßen belegte Berechnungen der Ausbildungskapazitäten sind in der Lage, die bisherigen Kapazitätsrechtsvorgaben hinsichtlich Lehrveranstaltungsarten, Gruppengrößen und Anrechnungsfaktoren zu überwinden, und haben Aussicht auf Anerkennung vor Gericht, wie der Beschluss des OVG Berlin vom 7. Juli 2004 (OVG 5 NC 8.04 / VG 3 A 2059.03) zeigt.

V. Forderungen an die Finanzträger der Hochschulen

Die Bachelorprogramme müssen als erster berufsbefähigender Studienabschluss den Absolventen auch tatsächlich eine gute Chance auf dem Arbeitsmarkt bieten, eine hohe Absolventen- und eine niedrige Abbrecherquote hervorbringen und deshalb inhaltlich anspruchsvolle Betreuung anbieten können.

Die Masterprogramme müssen den Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Karriere (Promotion) auf hohem Niveau ermöglichen. Hierfür gilt es, adäquate anwendungs- und forschungsorientierte Masterprogramme zu entwickeln.

- 1) Die Finanzträger müssen die Hochschulen so ausstatten, dass sie dieses qualitativ anspruchsvolle Studienprogramm für eine große Zahl von Studierenden auch tatsächlich umsetzen können.
- 2) Nach den bisherigen Vorstellungen der Länder soll diese Umsetzung ganz überwiegend kostenneutral, nur in Einzelfällen mit einem geringfügigen Zuwachs an Mitteln durchgeführt werden. Dies steht im klaren Gegensatz zu den Zielen der Studienreform, und ist weder mit den fachspezifischen Anforderungen noch mit der angestrebten Profilierung der Hochschulen in Einklang zu bringen. Die Erhöhung der Lehrverpflichtung in Einzelfällen ist systematisch keine Lösung.

- 3) Die staatliche Vorgabe einer kostenneutralen Umsetzung wird von den Hochschulen nicht akzeptiert werden, da schon bisher bei den traditionellen Studiengängen ein erheblicher Zusatzbedarf an Lehrpersonal gegeben ist. Die Steigerung der Lehrqualität im Sinne der Ergebnisse der HRK-Umfrage, erst recht bei gleichzeitiger Erhöhung der Studierquote, ist so nicht möglich. Insbesondere kann nicht auf Grund der kürzeren Regelstudienzeit des Bachelorprogramms eine quasi lineare Kürzung der Mittel für die Diplomstudiengänge durchgeführt werden, um den Finanzbedarf für Bachelor- und Masterprogramme zu ermitteln. Dieser Finanzbedarf muss sich vielmehr an den inhaltlich begründeten Konzeptionen der Studienangebote orientieren. Dies erfordert zusätzliche Finanzmittel, das heißt Finanzzuwächse bei einer Hochschulart dürfen nicht zu Lasten einer anderen Hochschulart (also durch Umverteilung) erreicht werden, da die Hochschulen insgesamt unterfinanziert sind.
- 4) Das bisherige System der Kapazitätsberechnung (KapVO) kann nicht mehr angewendet werden:
- a) Die Curricularnormwerte, die für die Diplomstudiengänge festgelegt worden sind, sind größtenteils nicht wissenschaftsadäquat. Sie können deshalb nicht Ausgangspunkt für die neuen Programme sein.
 - b) Die Lehrveranstaltungen mit Gruppengrößen und Anrechnungsfaktoren sind neu zu definieren und zu bewerten (vgl. III. B und C).
 - c) Die Kapazitätsberechnung muss mit dem ECT-System kompatibel gemacht, d.h. es muss eine Alternative zu der Berechnungsgrundlage SWS entwickelt werden.
 - d) Keinesfalls dürfen die Kapazitäten bundes- oder landeseinheitlich festgeschrieben, sondern müssen in Eigenverantwortung der Hochschule festgelegt werden, um die Profilierung der Fächer und der Hochschulen nicht zu behindern

Den Beschluss finden Sie online unter:

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Kapazitaeten.pdf

2.3. Bergen-Kommuniqué (2005)

Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen⁹

Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005

Wir, die für die Hochschulen zuständigen Minister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder, haben uns getroffen, um eine Zwischenbilanz vorzunehmen und die Ziele und Prioritäten bis 2010 zu definieren. Bei dieser Konferenz haben wir Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldau und Ukraine als neue Teilnehmer am Bologna-Prozess begrüßt. Wir teilen das gemeinsame Verständnis der in der Bologna-Erklärung und den nachfolgenden Kommuniqués der Ministerkonferenzen von Prag und Berlin dargelegten Grundsätze, Ziele und Verpflichtungen des Prozesses. Wir bekräftigen unsere Entschlossenheit, die Politiken unserer Länder im Rahmen des Bologna-Prozesses zu koordinieren, um bis 2010 einen Europäischen Hochschulraum (EHR) zu schaffen, und wir verpflichten uns, die neuen Teilnehmerländer bei der Umsetzung der Ziele des Prozesses zu unterstützen.

I. Partnerschaft

Wir unterstreichen die zentrale Rolle der Hochschulen, ihrer Mitarbeiter und der Studierenden als Partner im Bologna-Prozess. Ihrer Rolle bei der Umsetzung des Prozesses kommt jetzt eine um so größere Bedeutung zu, als die notwendigen Reformen in der Gesetzgebung weitgehend erfolgt sind, und wir ermutigen sie, ihre Bemühungen zur Errichtung des EHR fortzusetzen und zu verstärken. Wir begrüßen, dass sich Hochschulen in ganz Europa zu dem Prozess bekennen, und wir sind uns bewusst, dass es Zeit erfordert, um die Lehrpläne den strukturellen Veränderungen optimal anzupassen und auf diese Weise die Einführung der innovativen Lehr- und Lernprozesse sicherzustellen, die Europa braucht.

Wir begrüßen die Unterstützung von Organisationen, die die Wirtschaft und die Sozialpartner vertreten, im Hinblick auf eine intensivere Koopera-

⁹ Übersetzung des BMBF aus dem Englischen (14.06.2005), vorbehaltlich einer Abstimmung mit der Schweiz, Liechtenstein und Österreich.

tion zur Verwirklichung der Ziele des Bologna-Prozesses. Ferner begrüßen wir die Beiträge der internationalen Institutionen und Organisationen, die als Partner am Prozess beteiligt sind.

II. Bestandsaufnahme

Wir stellen fest, dass bedeutende Fortschritte bei der Umsetzung unserer Ziele erreicht wurden, wie dies in dem General Report 2003-2005 der Follow-up-Gruppe¹⁰, in dem Bericht *Trends IV* der EUA sowie in dem Bericht *Bologna with Student Eyes* von ESIB dargestellt ist.

Anlässlich der Konferenz in Berlin haben wir die Follow-up-Gruppe um eine Zwischenbilanz gebeten, die sich auf drei Prioritäten konzentrieren sollte – Studienstruktur, Qualitätssicherung, Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten. Die Bilanz (*stocktaking report*) zeigt, dass in diesen drei Schwerpunktbereichen bereits erhebliche Fortschritte erzielt wurden. Es ist nun wichtig sicherzustellen, dass in allen teilnehmenden Ländern ein vergleichbarer Fortschritt zu verzeichnen ist. Daher sehen wir die Notwendigkeit eines verstärkten Informationsaustauschs, um sowohl auf Hochschul- als auch auf Regierungsebene entsprechende Fachkompetenz aufzubauen.

Studienstruktur

Wir stellen mit Genugtuung fest, dass das zweistufige Studiensystem weitgehend eingeführt worden und in den meisten Ländern bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben

¹⁰ 45 Länder sind am Bologna-Prozess beteiligt und sind Mitglieder in der Bologna Follow-up-Gruppe: Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Belgien (flämische und französische Gemeinschaft), Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, der Heilige Stuhl, Island, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldau, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, die Russische Föderation, Serbien und Montenegro, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, "die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien", Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Zypern. Außerdem ist die Europäische Kommission stimmberechtigtes Mitglied der Follow-up-Gruppe.

Der Europarat, die National Unions of Students in Europe (ESIB), die paneuropäische Education International (EI), das European Network (neu: Association) for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), die European University Association (EUA), die European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), das European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) und die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) sind beratende Mitglieder der Follow-up-Gruppe.

ist. Allerdings gibt es beim Übergang zwischen den Studiengängen noch einige Hindernisse. Außerdem besteht Bedarf an einem verstärkten Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Sozialpartnern, um die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen mit Bachelorabschluss, auch im Hinblick auf entsprechenden Positionen im öffentlichen Dienst, zu fördern.

Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe. Wir verpflichten uns, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR kompatibel sind, und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen. Wir fordern die Follow-up-Gruppe auf, über die Umsetzung und Weiterentwicklung des übergreifenden Qualifikationsrahmens zu berichten.

Wir unterstreichen die Wichtigkeit, die Komplementarität zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR und dem vorgeschlagenen breiteren Qualifikationsrahmen für die allgemeine Bildung und die Berufsbildung umfassende Lebenslange Lernen zu gewährleisten, der gegenwärtig in der Europäischen Union und zwischen den teilnehmenden Ländern entwickelt wird. Wir fordern die Europäische Kommission auf, die laufenden Aktivitäten umfassend mit allen am Bologna-Prozess beteiligten Parteien abzustimmen.

Qualitätssicherung

Fast alle Länder haben auf der Grundlage der Kriterien, die im Berlin-Kommuniqué dargelegt sind, Vorkehrungen für ein System der Qualitätssicherung getroffen und dabei in hohem Maß zusammengearbeitet und Netzwerke gebildet. Allerdings sind weitere Fortschritte erforderlich, namentlich hinsichtlich der Beteiligung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit. Darüber hinaus fordern wir die Hochschulen auf, sich weiterhin um die Verbesserung der Qualität ihrer Aktivitäten zu

bemühen, indem sie systematisch interne Mechanismen einführen und diese unmittelbar mit externer Qualitätssicherung koppeln.

Wir stimmen den von ENQA vorgeschlagenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum zu. Wir verpflichten uns, unter Berücksichtigung der gemeinsam angenommenen Leitlinien und Kriterien, das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung (peer review) von Qualitätssicherungsagenturen auf nationaler Ebene einzuführen. Wir begrüßen das Prinzip eines europäischen Verzeichnisses der Qualitätssicherungsagenturen, das auf nationalen Zertifizierungen basiert. Wir fordern, dass die praktischen Aspekte der Umsetzung von ENQA in Zusammenarbeit mit EUA, EURASHE und ESIB weiterentwickelt werden und dass uns über die Follow-up-Gruppe ein Bericht vorgelegt wird. Wir betonen die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den national anerkannten Agenturen, damit die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsentscheidungen vorangetrieben werden kann.

Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten

Wir nehmen zur Kenntnis, dass bislang 36 der 45 beteiligten Länder die Lissabon-Konvention zur Anerkennung von Studienleistungen ratifiziert haben. Wir fordern diejenigen, die dies noch nicht getan haben, dringend auf, die Konvention unverzüglich zu ratifizieren. Wir verpflichten uns, für die vollständige Umsetzung ihrer Prinzipien Sorge zu tragen und sie entsprechend in nationales Recht umzusetzen. Wir appellieren an alle beteiligten Länder, sich mit den von den ENIC/NARIC-Netzen identifizierten Anerkennungsproblemen zu befassen. Wir werden nationale Aktionspläne erarbeiten, um die Qualität des Verfahrens zur Anerkennung ausländischer Studienleistungen zu verbessern. Diese Aktionspläne werden Bestandteil der Länderberichte für die nächste Ministerkonferenz sein. Wir unterstützen die Anhänge zum Lissabon-Abkommen und fordern alle nationalen Behörden und anderen Verantwortlichen auf, gemeinsame Abschlüsse, die in zwei oder mehr Ländern des Europäischen Hochschulraumes verliehen werden, anzuerkennen.

Wir sehen die Entwicklung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen als eine Möglichkeit, das Lebenslange Lernen stärker in der

Hochschule zu verankern. Wir werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern.

III. Weitere Herausforderungen und Schwerpunkte Hochschulen und Forschung

Wir unterstreichen die Bedeutung der Hochschulen bei der weiteren Stärkung der Forschung sowie die Bedeutung der Forschung für die Hochschulen in ihrer zentralen Rolle für die Förderung der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts unserer Gesellschaften. Wir stellen fest, dass die Anstrengungen zur Durchführung struktureller Veränderungen und zur Steigerung der Qualität der Lehre nicht auf Kosten der Stärkung von Forschung und Innovation gehen dürfen. Wir unterstreichen die Bedeutung, die Forschung und wissenschaftliche Ausbildung für die Erhaltung und Verbesserung der Qualität sowie für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des EHR haben. Um bessere Ergebnisse zu erzielen, halten wir es für notwendig, die Synergie zwischen dem Hochschulbereich und anderen Forschungsbereichen in unseren jeweiligen Ländern sowie zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum zu verstärken.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen die Abschlüsse auf der Ebene des Doktorats anhand eines ergebnisbasierten Ansatzes an den übergeordneten Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums angepasst werden. Das Kernelement der Doktorandenausbildung ist die Förderung des Wissens durch originäre Forschung. In Anbetracht des Bedarfs an strukturierten Promotionsstudiengängen und an transparenter Betreuung und Bewertung stellen wir fest, dass die übliche Arbeitsbelastung des dritten Zyklus in den meisten Ländern einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium entspricht. Wir fordern die Universitäten auf sicherzustellen, dass im Rahmen der Promotionsphase die interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Qualifikationen gefördert werden, die den Anforderungen des weiteren Arbeitsmarktes gerecht werden. Wir müssen erreichen, dass sich insgesamt mehr Doktoranden für eine For-

schungslaufbahn im EHR entscheiden. Wir sehen die Teilnehmer im dritten Zyklus der Hochschulausbildung sowohl als Studierende als auch als Nachwuchswissenschaftler. Wir beauftragen die Bologna Follow-up-Gruppe damit, die European University Association zusammen mit anderen interessierten Partnern einzuladen, unter der Federführung der Follow-up-Gruppe einen Bericht zur Weiterentwicklung der Grundprinzipien von Doktorandenprogrammen zu erstellen, der den Ministern 2007 vorzulegen ist. Eine Überregulierung der Doktorandenausbildung ist zu vermeiden.

Die soziale Dimension

Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses ist wesentlicher Bestandteil des EHR und eine notwendige Bedingung für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des EHR. Wir verpflichten uns daher erneut, für alle einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung zu schaffen, und betonen die Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen, so dass die Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen können, ohne dass soziale oder wirtschaftliche Gründe sie daran hindern. Die soziale Dimension beinhaltet staatliche Maßnahmen zur finanziellen und wirtschaftlichen Unterstützung insbesondere von sozial benachteiligten Studierenden sowie Beratungs- und Orientierungshilfen im Hinblick auf erweiterte Zugangsmöglichkeiten.

Mobilität

Wir sehen die Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals zwischen allen beteiligten Ländern weiterhin als eines der Hauptziele des Bologna-Prozesses. In dem Bewusstsein der vielen noch zu lösenden Probleme bekennen wir uns erneut zu unserer Aufgabe, die Mitnahme von Förderleistungen ggfs. durch gemeinsame Maßnahmen zu erleichtern, damit Mobilität im EHR Realität wird. Wir intensivieren unsere Bemühungen zur Beseitigung von Hindernissen, indem wir die Ausstellung von Visa und Arbeitserlaubnis erleichtern und die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen fördern. Wir fordern die Hochschulen und Studierenden dringend auf, die Mobilitätsprogramme intensiv zu nutzen, wobei wir uns für die vollständige Anerkennung von Auslandsstudien im Rahmen dieser Programme einsetzen.

Attraktivität des Europäischen Hochschulraums und Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt

Der Europäische Hochschulraum muss offen sein, und er sollte für andere Regionen der Welt attraktiv sein. Unser Beitrag zur Erreichung des Ziels Bildung für alle sollte auf dem Prinzip der nachhaltigen Entwicklung gründen und den laufenden internationalen Aktivitäten zur Entwicklung von Leitlinien für ein Qualitätsangebot grenzüberschreitender Hochschulbildung entsprechen. Wir bekräftigen, dass in der internationalen Hochschulzusammenarbeit die wissenschaftliche Qualität Vorrang haben soll.

Wir sehen den Europäischen Hochschulraum als Partner von Hochschulsystemen in anderen Regionen der Welt, der einen ausgewogenen Austausch von Studierenden und wissenschaftlichem Personal sowie die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen fördert. Wir betonen, dass interkulturelles Verständnis und Respekt wichtig sind. Es liegt uns daran, das Verständnis des Bologna-Prozesses in anderen Kontinenten zu fördern, indem wir unsere Erfahrungen mit Reformprozessen mit benachbarten Regionen teilen. Wir betonen die Notwendigkeit des Dialogs zu Themenbereichen von beiderseitigem Interesse. Wir sehen die Notwendigkeit, Partnerregionen zu identifizieren und den Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit diesen zu verstärken. Wir fordern die Follow-up-Gruppe auf, eine Strategie für die externe Dimension zu erarbeiten und abzustimmen.

IV. Bestandsaufnahme der Fortschritte für 2007

Wir beauftragen die Follow-up-Gruppe, die Bestandsaufnahme fortzuführen und zu erweitern und rechtzeitig zur nächsten Ministerkonferenz Bericht zu erstatten. Wir erwarten, dass sich die Bestandsaufnahme geeigneter Methoden bedient und in den Bereichen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte weitergeführt wird, so dass wir bis 2007 die Umsetzung dieser drei intermediären Schwerpunkte weitgehend abgeschlossen haben werden. Insbesondere erwarten wir Fortschritte in folgenden Bereichen:

- Umsetzung der Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung wie im ENQA-Bericht vorgeschlagen;
- Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens;

- Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse, einschließlich bei Promotionen;
- Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

Ferner beauftragen wir die Follow-up-Gruppe, vergleichbare Daten zur Mobilität des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden sowie zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in den beteiligten Ländern zu erheben, die als Grundlage für eine künftige Bestandsaufnahme und Berichterstattung für die nächste Ministerkonferenz dienen. In Zukunft ist bei Bestandsaufnahmen die soziale Dimension im oben definierten Sinne zu berücksichtigen.

V. Vorbereitung auf 2010

Auf der Grundlage dessen, was wir bisher im Bologna-Prozess erreicht haben, möchten wir einen Europäischen Hochschulraum errichten, der auf den Prinzipien Qualität und Transparenz gründet. In unserem Beitrag zur Wissensgesellschaft müssen wir unser reiches Erbe und unsere kulturelle Vielfalt in Ehren halten. Wir verpflichten uns, den Grundsatz der staatlichen Verantwortung für die Hochschulbildung im Kontext komplexer moderner Gesellschaften zu wahren. Hochschulen sind – an der Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung und Innovation – der Schlüssel zu Europas Wettbewerbsfähigkeit. Mit Blick auf das Jahr 2010 verpflichten wir uns sicherzustellen, dass die Hochschulen über die für die Durchführung der vereinbarten Reformen erforderliche Autonomie verfügen, und bestätigen die Notwendigkeit einer nachhaltigen Finanzierung der Hochschulen.

Der Europäische Hochschulraum umfasst drei Zyklen, wobei jede Stufe die Studierenden auf den Arbeitsmarkt, weiteren Erwerb von Fachwissen und staatsbürgerliches Engagement vorbereiten soll. Weitere wesentliche strukturelle Merkmale des Europäischen Hochschulraumes sind der übergreifende Qualifikationsrahmen, die vereinbarten europäischen Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung sowie die Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten.

Wir bekennen uns zu der in Berlin vereinbarten Follow-up-Struktur, in die die paneuropäische Education International (EI), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) als neue beratende Mitglieder der Follow-up-Gruppe einzubeziehen sind.

In Hinblick auf die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses müssen wir geeignete Maßnahmen in Betracht ziehen, um die Weiterentwicklung nach 2010 zu unterstützen; wir fordern die Follow-up-Gruppe auf, sich mit dieser Frage zu befassen.

Die nächste Ministerkonferenz wird 2007 in London stattfinden.

Sie finden das Bergen-Kommuniqué auf Deutsch online unter:

http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf;

das Bergen-Kommuniqué auf Englisch unter:

www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Weitere Informationen zur Ministerkonferenz in Bergen finden Sie unter:

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Informationen zur Ministerkonferenz 2007 in London unter:

<http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

3. Stand der Umsetzung

3.1. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (HRK 2006)

Wintersemester 2006/2007

Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2006

Die Studienreform an deutschen Hochschulen mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse führt auch im Wintersemester 2006/2007 zu einem Anstieg der Zahl und des Anteils der neuen Studiengänge. Die Hochschulen bieten mittlerweile 5.188 Bachelor- und Masterstudiengänge an (Studienangebote im Wintersemester 2006/2007 an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland, Stand: 1.9.2006). Damit führen 45 % aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor oder Master. Die Zahl der neuen bzw. umgestellten Studiengänge ist vergleichsweise stark um 27 % gegenüber dem vorhergehenden Semester gestiegen, nachdem im Sommersemester 2006 nur ein Plus von 8 % zu verzeichnen war. Es verfestigt sich damit seit dem Sommersemester 2004 ein Schema, nach dem die neuen Studiengänge im Wintersemester sehr stark expandieren, und dies insbesondere im Bachelorbereich. Im Sommersemester hingegen sind die Zuwächse geringer und für Bachelor- und Masterangebote kaum abweichend.

Der Blick auf die Gesamtzahl der Studiengänge, die erst seit dem Sommersemester 2004 systematisch erfasst wird, zeigte bisher eine gegenläufige Tendenz: Sie sank seitdem im Wintersemester, und zwar trotz des hohen Aufwuchses der Bachelor- und Master-Studienangebote. Zum Wintersemester 2006/2007 ist ihre Zahl jedoch bundesweit erstmals wieder leicht angestiegen, obwohl Studiengangsschließungen tendenziell zum Wintersemester wirksam werden. In einigen Bundesländern jedoch

ist über mehrere Semester hinweg der Trend einer sinkenden Zahl angebotener Studiengänge deutlich. Er erklärt sich im Bereich der traditionellen Studiengänge zum Teil aus der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur, geht aber darüber hinaus. Gründe liegen auch in der Profilbildung der Hochschulen und nicht zuletzt in Sparzwängen in den Ländern, die das Studienangebot verkleinern.

In den Bereichen, die die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz zunächst von der Einführung gestufter Studiengänge ausgenommen hatten, schreitet die Diskussion mit unterschiedlicher Geschwindigkeit voran. Nachdem die Kultusministerkonferenz die Strukturvorgaben für die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ergänzt hat,¹¹ schlägt sich die Studienreform an diesem Hochschultyp in einem sich verstetigenden Anstieg der Bachelor- und Masterstudiengänge um 51 % auf nunmehr 74 % nieder. Inzwischen führen mehr als 10 % der Studienangebote an Kunst- und Musikhochschulen zu den neuen Abschlüssen. In der Lehrerbildung hat sich die Mehrzahl der Länder für eine Einführung einer gestuften Studienstruktur ausgesprochen und entwickelt Alternativen zum Staatsexamen als eigenständiger Prüfung. Mit den "Eckpunkten zur gegenseitigen Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden"¹² hat die Kultusministerkonferenz ihre Vorgaben aus dem Jahr 2002 bekräftigt, prüft jedoch weiterhin einen genaueren Umsetzungsrahmen.

Die Zahlen dieser Statistik basieren auf den Daten des Hochschulkompasses (Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz für Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen), des Statistischen Bundesamtes und des Akkreditierungsrates.

¹¹ Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 22.9.2005.

¹² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.6.2005.

1. Bachelor und Master – gesamt

Die deutschen Hochschulen bieten im Wintersemester 2006/2007 bereits 3.075 Bachelor-/Bakkalaureus- und 2.113 Master-/Magisterstudienmöglichkeiten¹³ an. Damit machen die neuen Studiengänge bei einer Gesamtzahl von 11.492 Studienmöglichkeiten 45 % des Studienangebots an deutschen Hochschulen aus. Die Zahl ist seit dem Wintersemester 1999/2000 kontinuierlich, seit dem Sommersemester 2006 konkret um 27 % gestiegen. Dabei sind Bachelor- und Masterstudiengänge unterschiedlich stark gestiegen (+33 % bzw. +19 %). Damit scheint sich seit dem Sommersemester 2004 ein Schema der quantitativen Entwicklung von Studienangeboten zu festigen: Im Sommersemester sind die Zuwächse relativ moderat und für Bachelor- und Masterangebote kaum abweichend. Im Wintersemester expandieren die neuen Studiengängen sehr stark, und dies seit dem Wintersemester 2004/05 insbesondere im Bachelorbereich. Die Umstellung bzw. Neueinführung der neuen Studiengänge wird also im Wesentlichen zum Wintersemester wirksam.

Trotz des hohen Aufwuchses der Bachelor- und Master-Studienangebote sank die Gesamtzahl der Studiengänge bisher. Zum Wintersemester 2006/2007 hat sich die Gesamtzahl jedoch gegen den Trend bundesweit wieder leicht erhöht. Das Studienangebot der deutschen Hochschulen expandiert also mäßig, wobei Studiengangsschließungen sich im Bereich der traditionellen Studiengänge aus der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur erklären, insgesamt aber auch aus der Profilbildung der Hochschulen und nicht zuletzt aus Sparzwängen in den Ländern, die das Studienangebot verkleinern.

¹³ Die Zahl umfasst konsekutive, nicht-konsekutive sowie weiterbildende Masterangebote.

Entwicklung der Bachelor- und Masterangebote, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007

Semester	Bachelor	Master	zusammen
WiSe 1999/2000	123	60	183
SoSe 2000	202	104	306
WiSe 2000/2001	277	165	442
SoSe 2001	382	217	599
WiSe 2001/2002	471	293	764
SoSe 2002	544	367	911
WiSe 2002/2003	633	439	1.072
SoSe 2003	747	886	1.633
WiSe 2003/2004	854	1.044	1.898
SoSe 2004	951	1.173	2.124
WiSe 2004/2005	1.253	1.308	2.561
SoSe 2005	1.453	1.481	2.934
WiSe 2005/2006	2.138	1.659	3.797
SoSe 2006	2.317	1.777	4.094
WiSe 2006/2007	3.075	2.113	5.188

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007)

Bachelor und Master – nach Hochschularten

Unter den Bachelor-/Bakkalaureusstudienangeboten werden 1.722 an Universitäten¹⁴, 1.314 an Fachhochschulen¹⁵ und 39 an Kunst- und Musikhochschulen angeboten. Auf der Masterebene bieten Universitäten 1.310, Fachhochschulen 768 und Kunst- und Musikhochschulen 35 Studienmöglichkeiten an. Die drei Hochschularten steigern die Zahl ihrer Studienmöglichkeiten im Bachelor/Master-System um 25 % (Universitäten), 28 % (Fachhochschulen) bzw. 51 % (Kunst- und Musikhochschulen mit geringer Fallzahl).

Setzt man diese Zahlen in Beziehung zu dem Gesamtstudienangebot von Universitäten und Fachhochschulen, so wird deutlich, dass die Universitäten – Bachelor und Master zusammengenommen – bereits 39 % (3.032) ihres Gesamtangebotes (7.812) in einer gestuften Studienstruktur anbie-

¹⁴ Die Universitäten umfassen auch die Technischen Universitäten sowie die Pädagogischen und Theologischen Hochschulen.

¹⁵ Verwaltungshochschulen sind hier nicht berücksichtigt, da ihr Studienangebot im Hochschulkompass nicht erfasst wird.

ten.¹⁶ Für die Fachhochschulen beträgt dieser Anteil sogar bereits 70 % (2.082) ihres Gesamtstudienangebotes (2.997). Bei den Kunst- und Musikhochschulen sind es derzeit gut 11 % (74 von 683). Hier hat die Studienreform durch die Ausnahme in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben, die bis Juni 2005 galt, erst später eingesetzt.

Bachelor- und Masterstudienangebote nach Hochschularten im Wintersemester 2006/2007

Hochschulart	Studiengänge insgesamt	davon		
		Bachelor	Master	zusammen
Universitäten	7.812	1.722	1.310	3.032
Kunst- und Musikhochschulen	683	39	35	74
Fachhochschulen	2.997	1.314	768	2.082
Hochschularten insgesamt	11.492	3.075	2.113	5.188

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007)

Bachelor und Master – nach Fächergruppen

In den letzten Jahren sind die Angebote über alle Fächergruppen hinweg kontinuierlich angestiegen. Allerdings unterscheiden sich die Anteile der Bachelor- und Masterstudiengänge an allen Studienmöglichkeiten der jeweiligen Fächergruppe deutlich. Die meisten Studienangebote finden sich derzeit in den Ingenieurwissenschaften, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften. Innerhalb der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die Politik-, Rechts-, Regional-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften umfasst, machen die Wirtschaftswissenschaften mit 897 Bachelor- und Masterstudiengängen den größten Anteil, die Regionalwissenschaften mit 105 den kleinsten Anteil aus. In den Rechtswissenschaften werden insgesamt 144 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, wobei davon 104 Master-/Magisterstudiengänge sind. Die Masterstudiengänge sind zumeist interdisziplinär ausgerichtet oder zielgruppenspezifische Aufbaustudiengänge (z.B. Aufbaustudiengänge für Absolventen ausländischer Rechtsstudiengänge). Das juristische Staatsexamen kann bisher nicht durch den Master ersetzt werden und wird an insgesamt 40 Hoch-

¹⁶ Beim Gesamtstudienangebot werden grundständige und weiterführende Studiengänge zusammen betrachtet.

schulen angeboten. Daher entspricht die Anzahl der neu strukturierten Studienangebote zwar quantitativ 64 % des Gesamtangebotes; das Studium der Rechtswissenschaften, das mit einem Staatsexamen abschließt, ist davon jedoch nur am Rande berührt. Ähnlich sind die Zahlen in der Fächergruppe der Medizin/Gesundheitswissenschaften einzuordnen, da das Medizinstudium ebenfalls noch mit dem Staatsexamen abschließt.

Den größten Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen an allen Studienmöglichkeiten (im Folgenden vereinfachend als Umstellungsgrad bezeichnet) weist auch im Wintersemester 2006/2007 die Fächergruppe der Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften mit 66 % auf. Sie wird gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 62 % und den Ingenieurwissenschaften mit 61 %. In der Untergliederung dieser Fächergruppe fallen die Regionalwissenschaften mit einem Umstellungsgrad von mehr als vier Fünfteln auf. In den Sprach- und Kulturwissenschaften hingegen ist die absolute Zahl von Bachelor- und Masterstudiengängen hoch, entspricht jedoch lediglich einem Anteil von 28 %.

Bachelor- und Masterstudienangebote nach Fächergruppen im Wintersemester 2006/2007

Fächergruppen	Bachelor	Master	zusammen
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	63	73	136
Medizin, Gesundheitswissenschaften	161	131	292
Ingenieurwissenschaften	818	554	1.372
Kunst und Musik	135	64	199
Mathematik, Naturwissenschaften	655	381	1.036
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	725	687	1.412
Politikwissenschaften	50	66	116
Rechtswissenschaften	40	104	144
Regionalwissenschaften	42	63	105
Sozialwissenschaften	121	89	210
Wirtschaftswissenschaften	488	409	897
Sprach- und Kulturwissenschaften	986	426	1.412
Studiengänge insgesamt*	3.075	2.113	5.188

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007)

* Ein Studiengang kann mehreren Fächergruppen zugeordnet sein.

Bachelor und Master – akkreditierte Studiengänge

Im September 2006 sind 1.697 (33 %) der derzeit angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert. Die Zahl verteilt sich gleichmäßig auf Universitäten und Fachhochschulen. Bei 358 (21 %) der Bachelor- und 417 (32 %) der Masterstudiengänge an Universitäten wurde eine Akkreditierung durchgeführt. An Fachhochschulen sind 522 (40 %) der Bachelorstudiengänge und 392 (51 %) der Masterstudiengänge akkreditiert. Der Anteil der akkreditierten Studiengänge an allen Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich damit gegenüber dem vorhergehenden Semester um 1,9 Prozentpunkte erhöht. Von den akkreditierten Masterstudiengängen an Fachhochschulen eröffnen 73 % (283 von 392) den Zugang zum höheren Dienst.

Akkreditierte Bachelor- und Masterstudienangebote (1.9.2006)

Hochschulart	Bachelor und Master insg.	Davon akkreditiert		
		Bachelor	Master	zusammen
Universitäten	7.812	1.722	1.310	3.032
Kunst- und Musikhochschulen	683	39	35	74
Fachhochschulen	2.997	1.314	768	2.082
Hochschularten insgesamt	11.492	3.075	2.113	5.188

Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007)

2. Entwicklung der Studierendenzahlen

Bachelor und Master – Studierende und Studienanfänger

Die aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes zu den Studierenden in den Prüfungsgruppen Bachelor/Master beziehen sich auf das Wintersemester 2005/2006.¹⁷ Zu diesem Zeitpunkt waren insgesamt 249.035 (12,5 %) Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben. Im Vergleich zum Wintersemester 2004/2005 bedeutet dies eine Steigerung von 4,6 Prozentpunkten.

¹⁷ Die Tabellen der Studierenden und Studienanfänger sowie der Absolventen beinhalten die Zahlen der Studierenden an Verwaltungsfachhochschulen, deren Studiengänge in den Zahlen in Kap. 1 nicht erfasst sind. Der Anteil der Studierenden an Verwaltungsfachhochschulen liegt im Wintersemester 2005/2006 bei 32.602, das heißt bei 1,6 % aller Studierenden.

**Studierende insgesamt und nach angestrebten Prüfungsgruppen Bachelor/
Master, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2005/2006**

Berichtszeitraum	davon Bachelor	davon Master	zusammen
WiSe 1999/2000	4.122	2.580	6.702
WiSe 2000/2001	12.409	6.536	18.945
WiSe 2001/2002	27.008	11.935	38.943
WiSe 2002/2003	48.338	18.623	66.961
WiSe 2003/2004	79.985	27.764	107.749
WiSe 2004/2005	118.841	35.687	154.528
WiSe 2005/2006	202.802	46.233	249.035

Quelle: Statistisches Bundesamt, Studierende an Hochschulen 2005/2006

3. Entwicklung der Absolventenzahlen

Bachelor und Master – nach Prüfungsgruppen

Das Statistische Bundesamt zählte im Prüfungsjahr 2005¹⁸, also im Wintersemester 2004/2005 und dem Sommersemester 2005, 19.006 Bachelor- und Masterabsolventen. Damit machen sie 8,4 % der Gesamtabsolventenzahl (226.530) aus.¹⁹ Davon sind 9.848 Bachelor- (4,4 %) und 9.158 Masterabsolventen (4,0 %). Die Zahl der bestandenen Bachelor- und Masterprüfungen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen.

Bestandene Prüfungen insgesamt und nach Prüfungsgruppen Bachelor/Master, Prüfungsjahr 2000 bis Prüfungsjahr 2005

Prüfungsjahr*	Prüfungen insgesamt**	Bachelor	Master	zusammen
2000	188.693	126	370	496
2001	183.327	197	900	1.097
2002	184.768	985	2.150	3.135
2003	195.103	2.472	3.015	5.487
2004	207.802	5.921	5.570	11.491
2005	226.530	9.848	9.158	19.006

*Das Prüfungsjahr beinhaltet das jeweilige WiSe und das darauf folgende SoSe.

**Insgesamt ohne Promotionen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Prüfungen an Hochschulen 2005

¹⁸ Das Prüfungsjahr beinhaltet das jeweilige Wintersemester und das darauf folgende Sommersemester.

¹⁹ Die Absolventenzahlen beinhalten grundsätzlich nicht die Promotionen.

Weiterführende Informationen finden Sie in den „Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen Wintersemester 2006/2007“, HRK 2006, online unter:

www.hrk.de/de/download/dateien/StatistikBAMHRKWiSe2006_07.pdf

3.2. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses – Fortschreibung der Übersicht zur Einführung gestufter Studiengänge (KMK 2005)

Länderumfrage Stand: September 2005²⁰

Land	1. Zeitlicher Rahmen
Bayern	Keine speziellen Vorgaben – Ziel: 2010
Berlin	2009
Brandenburg	2010
Bremen	2010
Hamburg	2009
Hessen	Alle staatlichen hessischen Hochschulen haben per Erlass die Vorgabe, bis 2010 die Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen abzuschließen.
Nordrhein-Westfalen	WS 2007/08
Rheinland-Pfalz	Keine staatlichen Vorgaben
Saarland	2009/2010
Sachsen	2010
Sachsen-Anhalt	Fachhochschulen: vollständige Umstellung mit Ausnahme der verwaltungswiss. Studiengänge zum WS 2005/2006 erfolgt Uni Halle-Wittenberg und Hochschule für Kunst und Design: Umstellung zum WS 2006/2007 (ausgenommen Staats- und Kirchenexamensstudiengänge) beschlossen Uni Magdeburg: Umstellung differenziert nach Fachbereichen. Vollständige Umsetzung bis zum WS 2006/2007 beschlossen.
Schleswig-Holstein	2010
Thüringen	2010

²⁰ Eine synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (KMK 2006) finden Sie unter: <http://www.kmk.org/hschule/Synopse2006.pdf>.

Land	2. Grundlagen (Hochschulgesetze/Erlasse/Zielvereinbarungen)
Bayern	Art. 86 a Bayerisches Hochschulgesetz (Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen zu Erprobung) Entscheidungen über Zeitpunkt der Einführung, inhaltliche und curriculare Ausgestaltung neuer Studiengänge liegen aktuell in der Autonomie der Hochschulen. Die Hochschulen haben Absicht zur Umsetzung der Bologna-Ziele bekundet. Das Landeshochschulgesetz wird zum 01.04.2006 umfassend geändert. Dabei werden Bachelor- und Masterstudiengänge in das Regelangebot überführt und über genauere zeitliche Vorgaben entschieden werden.
Berlin	Hochschulverträge
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> - Zielvereinbarungen zwischen dem MWFK und den Hochschulen vom Dezember 2003 (für die Jahre 2004 - 2006) - Erlass der Ministerin vom 29. April 2004 („Leitfaden für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Umstellung der Diplom- und Magisterstudiengänge auf die gestufte Studienstruktur sowie für die Akkreditierung“) - Erlass der Ministerin vom 14. Juni 2005 („Leitfaden zur Kapazitätsermittlung in Bachelor- und Masterstudiengängen“)
Bremen	Kontrakte des Senators mit den Hochschulen
Hamburg	„Leitlinien des Senats für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen“ von 2003 Ziel- und Leistungsvereinbarungen
Hessen	Hessisches Hochschulgesetz vom 20.12.2004, § 28 Abs. 1 Erlasse Zielvereinbarungen über die Einrichtung neuer Studiengänge
Nordrhein-Westfalen	Gesetz zur Weiterentwicklung der Hochschulreformen (Hochschulreformweiterentwicklungsgesetz) - HRWG - vom 30.11.2004 (GV. NRW S. 752)
Rheinland-Pfalz	Selbstverpflichtungen einzelner Hochschulen
Saarland	Novelliertes Universitätsgesetz Ziel- und Leistungsvereinbarungen
Sachsen	10 Thesen Zielvereinbarungen

Land	2. Grundlagen (Hochschulgesetze/Erlasse/Zielvereinbarungen)
Sachsen-Anhalt	Hochschulgesetz des Landes
Schleswig-Holstein	Hochschulgesetz vom 12.12.2003 Hochschulvertrag vom 12.12.2003 Zielvereinbarungen vom 12.12.2003 Eckwertepapier für die Genehmigung von BA/MA-Studiengängen an den HS des Landes SH vom 29.10.2003 Merkblatt Antrags- und Zustimmungsverfahren für BA/MA-Studiengänge vom 04.05.2005
Thüringen	Zielvereinbarungen mit den einzelnen Hochschulen; BA/MA-Studiengänge sollen als Regelangebot in das Hochschulgesetz aufgenommen werden

Land	3. Umsetzungsschritte
Bayern	Die Universitäten haben sich zu einer zeitnahen Umstellung auf die neuen Studienstrukturen bekannt und dazu Stufenpläne (z.B. Ludwig-Maximilians-Universität München oder Universität Würzburg) erstellt. Zahlreiche Studiengänge wurden bereits oder werden zum Wintersemester 2005/2006 umgestellt. Grundsätzlich kein Einvernehmen mehr zur Einführung neuer oder der wesentlichen Änderung bestehender Diplom-/Magisterstudiengänge.
Berlin	Im Rahmen der Hochschulvertragsverhandlungen 2006 bis 2009 ist beabsichtigt, mit den Hochschulen Zielvereinbarungen über die vollständige Umstellung zu schließen. Die Lehramtsstudiengänge sind ab WS 2004/05 bereits vollständig auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt.
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> - Mit der Umstellung der Diplom- und Magisterstudiengänge auf die gestufte Struktur werden i.d.R. die Zulassungen in den Diplom- und Magisterstudiengängen eingestellt - Zum Sommersemester 2005 wurden alle Fächer des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam auf die gestufte Struktur umgestellt - Für einzelne Hochschulen gibt es verbindliche Zeitpläne für die Umstellung, die in den Zielvereinbarungen festgelegt sind - An der Hochschule für Film und Fernsehen wird die Umstellung auf die gestufte Struktur vorbereitet

Land	3. Umsetzungsschritte
	<ul style="list-style-type: none"> - Die Umstellung auf die gestufte Struktur ist an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder mit Ausnahme des Staatsexamensstudiengangs Rechtswissenschaft zum WS 2005/06 abgeschlossen.
Bremen	<p>Umsetzungsschritte werden in den Zwei-Jahres-Kontrakten Senator-Hochschule vereinbart:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Universität Bremen wird sämtliche Magister- und Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2005/2006 umstellen. Die Umstellung der Diplomstudiengänge soll zum WS 2007/2008 abgeschlossen sein - Die (Fach-) Hochschule Bremen wird zum Wintersemester 2005/2006 das gesamte Studienangebot überführt haben - Die (Fach-) Hochschule Bremerhaven sowie die Hochschule für Künste werden das gesamte Studienangebot sukzessive bis spätestens 2010 umgestellt haben.
Hamburg	<p>In den Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden jährlich die Umsetzungsschritte mit den staatlichen Hamburger Hochschulen vereinbart.</p>
Hessen	<p>Alle neuen Studiengänge sind zu akkreditieren; davon sind alle neuen Abschlüsse im Bereich der Staatsexamen ausgenommen.</p>
Nordrhein-Westfalen	<p>Ab dem Wintersemester 2007/08 keine Neuaufnahme in Diplom- und Magisterstudiengängen. Die Einführung gestufter Abschlüsse in den staatlich geregelten Bereichen ist beabsichtigt.</p>
Rheinland-Pfalz	<ul style="list-style-type: none"> - Verzicht auf Parallelangebote bei Einführung von B/M - Generell keine Einführung neuer Diplomstudiengänge
Saarland	<p>Mit Inkrafttreten des Universitätsgesetzes (27.08.2004):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überführung B/M in Regelangebot - Neue Studiengänge nur als B/M - Überführung bestehender Studiengänge bis 2009/2010 <p>Universität des Saarlandes: Bis 2006 Umstellung geeigneter bestehender Studiengänge bis zu 50 %. Hochschule für Technik und Wirtschaft plant Umstellung aller Studiengänge bis 2005/2006.</p>

Land	3. Umsetzungsschritte
Sachsen	Ggf. frühere Umstellung, falls für einzelne Hochschulen in Zielvereinbarungen festgelegt.
Sachsen-Anhalt	Nur noch BA/MA-Studiengänge mit Ausnahmen
Schleswig-Holstein	- Bis 2005 Schaffung der Voraussetzungen für eine umfassende Einführung gestufter Studiengänge - Umsetzung bis zum Jahr 2010 Entsprechend der Zielvereinbarungen unterschiedliche Entwicklungen möglich; z.B. FH Flensburg, FH Kiel ab Sommersemester 2006 Aufnahme nur noch von Bachelor- und Masterstudierenden
Thüringen	Bislang (Stand: August 2005) sind 47 BA-Studiengänge und 38 MA-Studiengänge eingerichtet worden

Land	4. Ggf. Ausnahmen
Bayern	Für Staatsexamensstudiengänge und Studiengänge, die mit einer kirchlichen Prüfung abschließen, wird es bei der bevorstehenden Änderung des Hochschulgesetzes voraussichtlich keine zeitlichen Vorgaben zur Einführung der neuen Studienstruktur geben.
Berlin	Unberücksichtigt bleibt der Studiengang Medizin
Brandenburg	Ausnahmeregelungen wurden nicht getroffen
Bremen	
Hamburg	In die Reformdiskussion gegenwärtig nicht einbezogen sind Medizin/Zahnmedizin.
Hessen	
Nordrhein-Westfalen	
Rheinland-Pfalz	
Saarland	Abweichungen möglich in Studiengängen, die mit Staatsprüfung abschließen
Sachsen	Abweichungen für bewährte Diplomstudiengänge möglich (allerdings modularisiert, mit ECTS- und Diploma Supplement)
Sachsen-Anhalt	Studiengänge mit Staatsexamen oder kirchlicher Prüfung, FH-Fernstudiengang „Informatik“
Schleswig-Holstein	In den Zielvereinbarungen wurde festgelegt, dass herkömmliches und neues Studiensystem grundsätzlich nicht auf Dauer parallel angeboten werden soll.
Thüringen	

Land	5. Förderung/Unterstützung der Umsetzung
Bayern	Zuschuss zur Akkreditierung von Studiengängen im Fachhochschulbereich.
Berlin	Keine Angaben
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung aus dem Struktur- und Innovationsfonds des Ministeriums (Akkreditierung, gestufte Struktur) - Unterstützung durch eine in Vorbereitung befindliche Vereinbarung zur Einführung von B-/M-Abschlüssen in Berlin und Brandenburg zwischen den Wissenschaftsverwaltungen beider Länder und der Vereinigung der Unternehmensverbände Berlin-Brandenburg - Informationen.
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung im Rahmen des HWP und des Landesprogramms zur Förderung der Lehr- und Studienqualität (qualitätssichernde Maßnahmen) - In der Universität Unterstützung durch die HRK-Bolognaberaterin - Einbeziehung von Praxisvertretern in die Planung neuer Studiengänge.
Hamburg	Budgetbemessungen für die Hochschulen ab 2005 auch unter Berücksichtigung der Umsetzungsschritte an den Hochschulen.
Hessen	Handreichungen des Ministeriums zu Ordnungen bei modularisierten Studiengängen in Erlassform. In eigener Verantwortung können die Hochschulen Mittel für Tutorien und Mentoren zur Durchführung der Module bereitstellen.
Nordrhein-Westfalen	Förderung über Anpassung des CNW im Uni-Bereich Unterstützung durch die Aktionspartnerschaft „NRW auf dem Weg nach Bologna“ vom Ministerium, der Wirtschaft, Bundesagentur für Arbeit und CHE
Rheinland-Pfalz	Informationsgespräche und -veranstaltungen Förderung von gebündelten oder fachbereichsweiten Akkreditierungen aus dem Landesprogramm „Wissen schafft Zukunft“
Saarland	<ul style="list-style-type: none"> - Informationsveranstaltungen u.a. gemeinsam mit der Wirtschaft - Gespräche mit den Hochschulleitungen
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationsveranstaltungen - Handreichungen (u.a. zu Diploma Supplement, ECTS und Modularisierung)

Land	5. Förderung/Unterstützung der Umsetzung
Sachsen-Anhalt	<p>Förderung im Einzelfall im Rahmen der Zielvereinbarungen möglich, sofern zusätzliche Mittel zur Verfügung stehen.</p> <p>Bei den Lehrämtern an allgemeinbildenden Schulen wird zunächst ein Modellversuch für gestufte Studiengänge ermöglicht. Die Modularisierung des Studiums wird jedoch auch für die Lehramtsstudiengänge bereits zum WS 2006/2007 vorgenommen.</p>
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Akkreditierung/ Evaluation mit Landesmitteln - Veranstaltung mit Stifterverband, IHK am 08.11.2004 „Bachelor/Master in den Naturwissenschaften“ - Regionale Informationsveranstaltungen - Gespräche mit Studierenden - Zusammenarbeit mit anderen norddeutschen Ländern - Informationsveranstaltungen für Abiturientinnen und Abiturienten - Gemeinsame Erklärung des Ministeriums, der IHK-Vereinigung, der Vereinigung der Unternehmensverbände in HH und SH, der Bundesagentur für Arbeit - Regionaldirektion Nord-, der Handwerkskammern und der Landesrektorenkonferenz von 07/08.2004: „SH im Bologna-Prozess – Neue Chancen nutzen“
Thüringen	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung im Rahmen der leistungs- und belastungsorientierten Mittelvergabe - Förderung mit Mitteln des Innovationsfonds (Akkreditierungskosten, Internationalisierung) - HWP - Unterstützung durch rechtliche Rahmenbedingungen

Land	6. Gibt es landesspezifische Vorgaben für B- und M-Studiengänge (z.B. Regelungen zur Regelstudienzeit, Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten auf B- und M-Studiengänge usw.)?
Bayern	<p>Ja. Es gelten insbesondere folgende Regelungen:</p> <p>1) <i>Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen:</i> Die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen erfordert das Einvernehmen des Staatsministeriums nach Art. 71 Abs. 9 i.V.m. Art. 86 a BayHSchG. Die Einrichtung erfolgt zur Erprobung mit einem Erprobungszeitraum von in der Regel 5 Jahren für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge. Vor Ablauf des Erprobungszeitraums ist der Studiengang zu akkreditieren</p> <p>2) <i>Regelstudienzeiten:</i> <i>Universitäten:</i> Bachelor: Grundsätzlich nur 3 Jahre Master: Keine Sonderregelungen <i>Fachhochschulen:</i> Bachelor: In der Regel 7 Semester einschl. einem praktischen Studiensemester (Abweichungen sind in besonderen Fällen denkbar) Master: 3 Semester, bei weiterbildenden Masterstudiengängen in der Regel ein Vollzeitadäquat von 2 Semestern</p> <p>3) <i>Lehrkapazität für konsekutive Masterstudiengänge:</i> <i>Universitäten:</i> Keine expliziten Festlegungen, aber Hinweis auf Erhalt der Ausbildungskapazitäten bzw. Wahrung der Absolventenzahlen insbesondere im Bereich des Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Abschluss <i>Fachhochschulen:</i> Einrichtung von Masterstudiengängen durch die Kooperation mehrerer Fachhochschulen; keine Reduzierung der Lehrkapazität der Studiengänge der 1. Stufe durch konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge; Überprüfung der für Masterstudiengänge benötigten Lehrkapazität bei Erteilung des Einvernehmens.</p>
Berlin	Keine Angaben

Land	6. Gibt es landesspezifische Vorgaben für B- und M-Studiengänge (z.B. Regelungen zur Regelstudienzeit, Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten auf B- und M-Studiengänge usw.)?
Brandenburg	Das Brandenburgische Hochschulgesetz und die Hochschulprüfungsverordnung orientieren sich mit Blick auf die Regelstudienzeit am HRG bzw. an den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“. Darüber hinaus bestehen keine landesspezifischen Vorgaben. Mit einer Ausnahme (eine FH, 7 + 3 Semester) haben die Hochschulen das Modell 3 + 2 Jahre festgelegt. Landesspezifische Vorgaben für die Verteilung der Kapazitäten auf B/M-Studiengänge gibt es mit folgenden Ausnahmen nicht: Die Zahl der Studienanfängerplätze (Bachelor) ist annähernd beizubehalten. Masterstudiengänge sollen nur dann eingerichtet werden, wenn im Fach eine ausgewiesene Forschungsstärke (anwendungsorientierte Forschung an FH ist ausdrücklich eingeschlossen) zu verzeichnen ist.
Bremen	Nein Die Universität bevorzugt das 6 + 4 - Modell, die Hochschule Bremen das 7 + 3 - Modell. Übergangsquoten oder Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten gibt es nicht.
Hamburg	Nein
Hessen	Richtwerte für Universitäten und für Fachhochschulen hinsichtlich der Regelstudienzeit werden diskutiert, sind aber nicht vorgegeben. Per Erlass sind Regelungen für die Berechnung der Kapazitäten in den Bachelor- und in den Masterstudiengängen in Anlehnung an die bestehende Kapazitätsverordnung getroffen worden.
Nordrhein-Westfalen	Nein
Rheinland-Pfalz	- Regelstudienzeit: Gem. den KMK-Strukturvorgaben: Bachelor-SG: RSZ: 6 - 8 Semester Master-SG: RSZ: 2 - 4 Semester - Kapazitäten: Aufnahmekapazitäten in den Bachelor-Studiengängen soll den Kapazitäten der bisherigen Studiengangsstruktur entsprechen
Saarland	Nein

Land	6. Gibt es landesspezifische Vorgaben für B- und M-Studiengänge (z.B. Regelungen zur Regelstudienzeit, Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten auf B- und M-Studiengänge usw.)?
Sachsen	Keine Angaben
Sachsen-Anhalt	Es gibt keine landesspezifischen Vorgaben zur Regelstudienzeit, Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten auf B- und M-Studiengänge usw.
Schleswig-Holstein	Das Land SH präferiert bei der Genehmigung von Bachelor-/Master-Studiengängen ganzjährige Studienzyklen und insbesondere das Modell 3 Jahre BA + 2 Jahre MA. Bei Studienangeboten an den Fachhochschulen werden – insbesondere bei technischen Studiengängen – auch 7-semesterige BA + 3-semesterige MA zugelassen. Es gibt keine Vorgaben zur Verteilung der Kapazitäten auf Bachelor-/Master-Studiengänge.
Thüringen	Nein

Land	7. Gibt es Änderungen beim Hochschulzugang (z.B. Zugang zum universitären Bachelorstudium mit Fachhochschulreife)?
Bayern	Nein Mit der bevorstehenden Änderung des Hochschulgesetzes ist ein Hochschulzugang für Meister ohne Fachhochschulreife zum Bachelorstudium an Fachhochschulen geplant.
Berlin	Keine Angaben
Brandenburg	Nein
Bremen	Nein
Hamburg	Durch die Eingliederung der HWP in die Universität Hamburg am 01.04.2005 ist es möglich geworden, ein universitäres Bachelorstudium mit Fachhochschulreife am (neuen) Department HWP aufzunehmen (vgl. HmbHG § 37 Abs. 1). Dies ist allerdings keine Folge des Bologna-Prozesses bzw. einer Änderung der Hochschulzugangsbestimmungen des HmbHG, sondern des „Gesetzes zur Bildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ vom 08.02.2005 (hier: § 10).

Land	7. Gibt es Änderungen beim Hochschulzugang (z.B. Zugang zum universitären Bachelorstudium mit Fachhochschulreife)?
Hessen	Nach § 63 Abs. 2 Satz 2 ermöglicht die Fachhochschulreife die Aufnahme eines Bachelorstudiums auch an einer Universität. Im § 63 Abs. 3 des Hessischen Hochschulgesetzes ist geregelt, dass eine der fachgebundenen Hochschulreife entsprechende Qualifikation derjenige hat, wer das Grundstudium in einem Fachhochschulstudiengang oder einen gestuften Studiengang an einer Universität abgeschlossen hat.
Nordrhein-Westfalen	Nein
Rheinland-Pfalz	Keine Veränderungen
Saarland	Nein
Sachsen	Keine Angaben
Sachsen-Anhalt	Der Hochschulzugang im HSG LSA orientiert sich an den bisherigen Studiengängen. Darüber hinausgehende Regelungen können von den Hochschulen in den Studien- und Prüfungsordnungen erlassen werden.
Schleswig-Holstein	Nein
Thüringen	Nein

Land	8. Gibt es Regelungen zum Zugang von Absolventen der Berufsakademien zu Masterstudiengängen?
Bayern	Nein
Berlin	Keine Angaben
Brandenburg	Eine Regelung gibt es nicht. Die Hochschulen sind angehalten, entsprechend dem KMK-Beschluss vom 15. Oktober 2004 zu verfahren.
Bremen	Nein

Land	8. Gibt es Regelungen zum Zugang von Absolventen der Berufsakademien zu Masterstudiengängen?
Hamburg	<p>Ja</p> <p>Vgl. „Gesetz über die Bildung von Berufsakademien in Hamburg“ vom 29.06.2005, § 6</p> <p>(1) Bei Erfüllung der in diesem Gesetz genannten Voraussetzungen verleihen Berufsakademien nach der Akkreditierung ihrer Ausbildungsgänge die staatliche Abschlussbezeichnung „Bachelor“ nach den für entsprechende Fachhochschulstudiengänge geltenden Regeln.</p> <p>(2) Bachelorabschlüsse nach Abs. 1 verleihen die gleichen Berechtigungen wie Bachelor-Grade einer Fachhochschule.</p>
Hessen	<p>Durch das Dritte Gesetz zur Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes und anderer Gesetze vom 20. Dezember 2004 (GVBL. I S. 466) wurde in das Gesetz über die staatliche Anerkennung von Berufsakademien vom 12. Juni 2001 (GVBL. I S. 268) § 4 a eingeführt, der vorsieht, dass aufgrund einer bestandenen Abschlussprüfung in einem akkreditierten Bachelorstudiengang die Berufsakademie den Grad eines „Bachelor of Engineering“ oder eines „Bachelor of Arts“ verleiht. Dieser steht dem Bachelorabschluss einer Fachhochschule oder Universität grundsätzlich gleich und berechtigt somit zum Zugang zu Masterstudiengängen dieser Hochschulen.</p>
Nordrhein-Westfalen	Nein
Rheinland-Pfalz	Zulassung von Absolventen der Berufsakademien nach dem KMK-Beschluss vom 15.10.2004
Saarland	<p>Änderung des saarländischen Berufsakademiegesetzes durch das Gesetz vom 13. Juli 2005</p> <p>§ 4 a Abs. 2 BakadG:</p> <p>„(2) Ausbildungsgänge an Berufsakademien, die mit der Bezeichnung „Bachelor“ abschließen, sind zuvor zu akkreditieren. Abschlüsse von akkreditierten Bachelorausbildungsgängen an Berufsakademien sind hochschulrechtlich Bachelorabschlüssen der Hochschulen gleichgestellt.“</p>
Sachsen	Keine Angaben
Sachsen-Anhalt	Über die Zulassung von Absolventen der Berufsakademien entscheidet die Hochschule.

Land	8. Gibt es Regelungen zum Zugang von Absolventen der Berufsakademien zu Masterstudiengängen?
Schleswig-Holstein	Nach geltendem Recht können Absolventen mit einem Hochschulabschluss oder einem gleichwertigen Abschluss zu einem postgradualen Studium zugelassen werden (§ 85 a Abs. 2 HSG). Nach § 1 Abs. 4 BerufsAkademieG ist der Abschluss von Berufsakademien, deren Absolventen das „Diplom (BA)“ als staatliche Bezeichnung erhalten, gleichwertig mit Abschlüssen der entsprechenden Fachrichtung an einer FH des Landes SH. Danach und i. V. m. § 85 a Abs. 2 HSG können diese Absolventen auch zu Master-Studiengängen in SH zugelassen werden. Es ist beabsichtigt, durch eine Novellierung des Berufsakademiegesetzes auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 15.10.2004 als Regelabschluss den Bachelor einzuführen.
Thüringen	Nein

Land	9. Gibt es landesspezifische Informationsangebote (z.B. Internetseiten, Flyer, Publikationen)?
Bayern	Informationskampagnen und Informationsoffensiven zu Bachelor/ Master gemeinsam mit Vertretern von Wirtschaft, Hochschulen, Parlament, Bundesagentur für Arbeit, Kultusministerium, Akkreditierungsagenturen und Kirchen; insbesondere gemeinsamer Flyer und Internetauftritt unter www.ba-ma.bayern.de mit einer ständig aktualisierten Datenbank zu Bachelor- und Masterangeboten in Bayern.
Berlin	Keine Angaben
Brandenburg	Ausführliche Informationen auf den Internetseiten der Hochschulen.
Bremen	Internetportal „study-guide“. Gemeinsamer Flyer der 5 norddeutschen Länder. Vielfältige Informationsangebote der Hochschulen.
Hamburg	Informationsschrift der 5 norddeutschen Länder „Bachelor-/Masterstudiengänge. Die norddeutschen Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum“.

Land	9. Gibt es landesspezifische Informationsangebote (z.B. Internetseiten, Flyer, Publikationen)?
Hessen	Die einzelnen Hochschulen informieren die an einem Studium an ihrer Hochschule Interessierten mit Flyern und Informationsmaterial über ihre neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Eine Information über den Bestand der konsekutiven Studiengänge bietet das Internet mit der Homepage des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst.
Nordrhein-Westfalen	http://www.innovation.nrw.de/
Rheinland-Pfalz	Informationen zum Bologna-Prozess auf der Homepage des Ministeriums
Saarland	Informationsveranstaltungen
Sachsen	Keine Angaben
Sachsen-Anhalt	Broschüre "Studieren in Sachsen-Anhalt 2005/2006" (alle Angebote gestufter Studiengänge mit Abschluss, Regelstudienzeit und Zulassungsbedingungen) Info-Flyer
Schleswig-Holstein	Gemeinsamer Flyer der norddeutschen Länder SH, HH, HB, M-V, NI vom Januar 2005
Thüringen	Nein

Die Länderumfrage finden Sie online unter:

www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/KMK_Laenderumfrage_sept2005.pdf

3.3. Strukturen des Hochschulbereichs in Europa (Eurydice 2004/2005)

Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses – Vergleichende Synthese

Zweistufiges Studiensystem: in fast allen europäischen Staaten angenommen

Die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung haben die Notwendigkeit bekräftigt, im Hochschulbereich ein zweistufiges Studiensystem (Bachelor/Master) einzurichten, um den Europäischen Hochschulraum bis 2010 zu festigen. Auf der Konferenz in Berlin am 18. - 19. September 2003 wurde hervorgehoben, wie wichtig die Umsetzung dieser Struktur ist, und die Ministerinnen und Minister der Staaten, in denen diese Struktur noch nicht eingeführt worden war, haben sich dazu verpflichtet, mit der Implementierung bis 2005 begonnen zu haben.

Zu Beginn des Studienjahres 2004/05 wurde das zweistufige Studiensystem in allen Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung angewandt – außer in Andorra, in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, in Portugal, Rumänien, Schweden (mit Ausnahme einiger Studiengänge), Spanien und Ungarn.

Drei dieser Staaten haben in jüngster Zeit gesetzliche Bestimmungen angenommen, durch die das zweistufige Studiensystem eingeführt werden soll. In Rumänien und Spanien wird diese Struktur ab dem Studienjahr 2005/06 eingeführt, in Ungarn im darauf folgenden Jahr. In Schweden wird im Mai 2005 eine Regierungsvorlage unterbreitet, in der dem Parlament ein neues, zweistufiges Studiensystem vorgeschlagen wird. In Portugal wurden bisher noch keine gesetzlichen oder amtlichen Grundlagen für ein solches System gelegt, für 2005 ist jedoch eine Umstrukturierung des Hochschulwesens im Einklang mit den Empfehlungen der Bologna-Erklärung geplant. Angesichts des sehr begrenzten Umfangs des Hochschulwesens in Andorra und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens haben diese keine Maßnahmen für die Einrichtung einer gestuften Studienstruktur ergriffen.

In vielen Staaten war das zweistufige Studiensystem im Hochschulbereich (zumindest in bestimmten Studienrichtungen) bereits lange vor der Bologna-Erklärung fest etabliert. In der Mehrzahl der osteuropäischen Staaten wurde diese Struktur in den 90er Jahren eingeführt, als sie im Rahmen des Transformationsprozesses grundlegende Reformen ihrer Bildungssysteme vorgenommen haben. In den Bildungssystemen der übrigen Staaten wurde die gestufte Studienstruktur eingeführt, nachdem diese sich dem Bologna-Prozess zwischen 1999 und 2005 angeschlossen haben.

In manchen Staaten entsprach diese Struktur nicht ganz den Anforderungen des Bologna-Prozesses. Seit 2000 wurden dort entsprechende Anpassungen oder Erweiterungen vorgenommen, außer in Bosnien und Herzegowina, wo diese Fragen derzeit diskutiert werden. In Griechenland steht eine politische Entscheidung über die vollständige Umsetzung dieser Struktur noch aus. Manche Staaten haben in diesem Rahmen Maßnahmen ergriffen, um diese Struktur obligatorisch zu machen bzw. sie in breiterem Umfang anzuwenden. In Lettland (2000), in der Tschechischen Republik (2001), in Deutschland (2002), in der Ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien (2003), in Norwegen (2003) und in Finnland (2004) wurden die Hochschulen durch gesetzliche Bestimmungen dazu verpflichtet (in Finnland treten diese Bestimmungen ab August 2005 in Kraft), ein Graduierungssystem mit den Abschlüssen *Bachelor* und *Master* einzuführen. 2003/04 hat Dänemark die gestufte Studienstruktur mit den Abschlüssen *Bachelor* und *Master* auf Studiengänge in den Fachrichtungen Medizin und benachbarte Studienrichtungen, Ingenieurwesen, Baubegutachtung/Vermessung, Musik und Theologie erweitert. Österreich hat ab dem Studienjahr 2003/04 die Anwendung des zweistufigen Studiensystems auch auf die *Fachhochschulen* erweitert. In Slowenien wurden die Dauer der Studiengänge und die Niveaus der Studienabschlüsse 2004 gemäß den Empfehlungen von Bologna durch gesetzliche Regelungen abgeändert, die Veränderungen werden ab dem Studienjahr 2005/06 in Kraft treten. In Frankreich wurde die Bezeichnung des Abschlusses *mastaire* (die ursprünglich für den 1999 eingeführten zweiten Hochschulabschluss gewählt wurde) 2002 abgeändert und lautet nunmehr *Master*, so dass der Titel auf internationaler Ebene unmittelbar verständlich ist.

In manchen Staaten, in denen das Hochschulwesen ganz unterschiedliche Prägungen aufweist (Bulgarien, Deutschland, Island, Litauen, Norwegen, Polen, die Russische Föderation, die Slowakei und die Tschechische Republik) gibt es neben den gestuften Studiengängen weiterhin längere, einphasige Studiengänge. In der Tschechischen Republik betrifft dies Studiengänge, deren Akkreditierung noch nicht ausgelaufen. In Deutschland, Litauen und Polen werden diese längeren, einphasigen Studiengänge spätestens bis 2010 dauerhaft durch das zweistufige Studiensystem ersetzt. In Island sind nur noch einige wenige Studiengänge einphasig aufgebaut. In Norwegen wird das frühere System bis 2007 abgeschafft. In der Slowakei werden die einphasigen Studiengänge ab dem Studienjahr 2005/06 schrittweise abgeschafft.

Die Flämische und die Französische Gemeinschaft Belgiens haben in ihren Hochschulsystemen Reformen durchgeführt und die neue Studienstruktur respektive 2003 und 2004 gesetzlich verankert. Diese wurde ab dem Studienjahr 2004/05 an allen Hochschulen und in allen Studienrichtungen im ersten Studienjahr eingeführt. Die Einführung wird bis zum Studienjahr 2006/07 schrittweise erfolgen, so dass die beiden Systeme über einige Jahre hinweg nebeneinander bestehen werden. In Luxemburg ist die Situation ähnlich gelagert: Hier wurde das 2003 angenommene Gesetz ab 2004/05 umgesetzt.

In Kroatien sind gemäß dem 2004 angenommenen Gesetz zur Anpassung der bestehenden gestuften Struktur gemäß den Bologna-Empfehlungen alle Hochschulen verpflichtet, die entsprechenden Änderungen ab 2005/06 vorzunehmen. In Albanien und Serbien wurden im Jahre 2004 an einigen Hochschulen zweistufige Studiengänge angeboten. Die Annahme neuer gesetzlicher Bestimmungen zur Ausdehnung dieser Struktur auf weitere Studiengänge und Hochschulen ist geplant; diese sollen ab 2005/06 in Kraft treten.

Zweistufiges Studiensystem heute in fast allen Studienrichtungen angenommen

In den meisten Staaten, in denen das Studiensystem zweistufig aufgebaut ist, wird diese Struktur nur innerhalb der ISCED²¹-Stufe 5A angewandt. Die beiden Abschlüsse (*Bachelor/Master*) sind auf der ISCED-Stufe 5A angesiedelt und werden von universitären und nicht-universitären Hochschulen angeboten. In fast allen Studienrichtungen sind die Studiengänge nach dieser Struktur aufgebaut. Eine Ausnahme bilden die Studiengänge in den Fachrichtungen Architektur und Ingenieurwesen in Estland und Italien. Ausnahmen gibt es auch in Frankreich, wo die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen für Architektur nur als einphasige Studiengänge angeboten werden. In der Russischen Föderation sind bestimmte Fachrichtungen wie zum Beispiel Krankenpflege und Studienprogramme im Bereich des Dienstleistungssektors von der zweistufigen Studienstruktur ausgenommen. Eine weitere Ausnahme bilden die Studiengänge in Theologie in der Slowakei.

Das Studium der Medizin und benachbarter Fachrichtungen wird vielfach weiterhin als einphasiger Studiengang organisiert, der in einem 5- bis 6-jährigen Zyklus unmittelbar zum Erwerb eines Studienabschlusses auf *Master*-Ebene führt. Nur in seltenen Fällen sind diese Studiengänge in zwei Zyklen unterteilt, die jeweils zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses führen, so z.B. in der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft Belgiens, in Dänemark und in den Niederlanden. In diesen Staaten stellt der erste Hochschulabschluss (*Bachelor*), der nach einem

²¹ Anmerkungen des Herausgebers:

ISCED: International Standard Classification of Education

ISCED 5: Erste Stufe des Tertiärbereichs. Die Zugangsvoraussetzung für diese Niveaustufe ist meist der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II.

ISCED 5a: Ausbildung an allen Hochschulen mit Ausnahme von Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien. Vermittlung einer breiten theoretischen Basis und ausreichender Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen (z.B. Promotion) und zu Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen; mindestens drei Jahre theoretisches Studium; Lehrpersonal muss fortgeschrittene Forschungskompetenz nachweisen.

ISCED 5b: Ausbildung an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien, Fachschulen, Schulen des Gesundheitswesens.

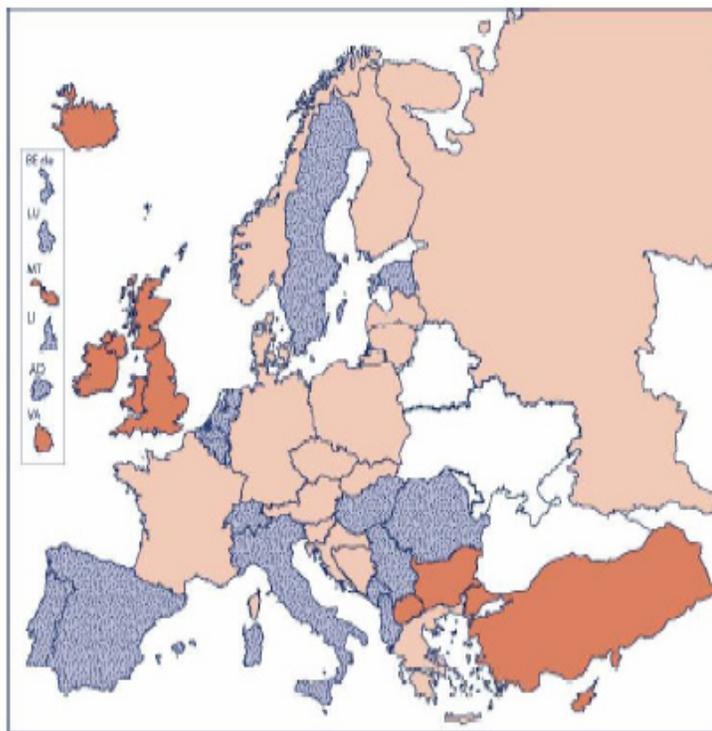
ISCED 6: Zweite Stufe des Tertiärbereichs, führt zu höherer Forschungsqualifikation (z.B. Promotion).

Quelle: <http://www.cews.org/statistik/glossar.php?aid=89&al=I&rid>.

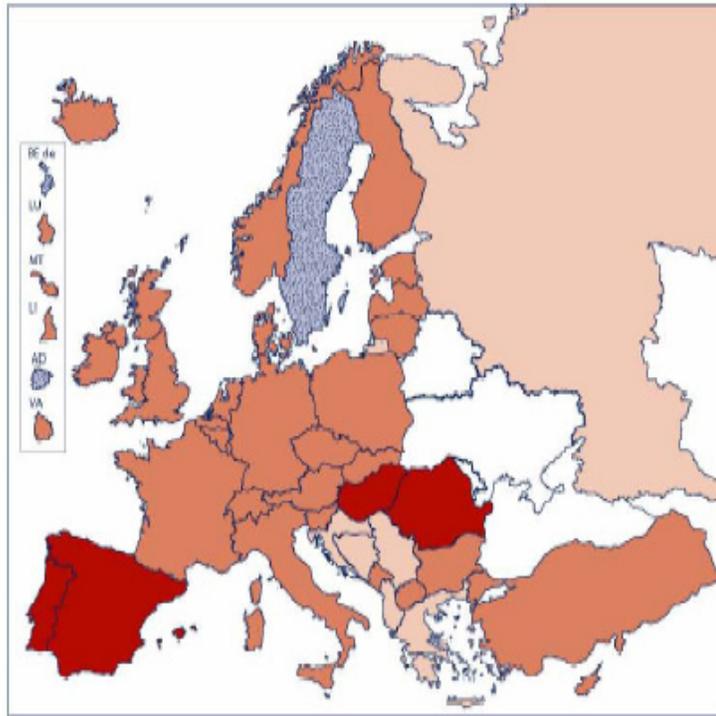
3-jährigen Studium erworben wird, zwar einen berufsqualifizierenden Abschluss dar, er vermittelt jedoch nicht den Zugang zum Beruf des Arztes, Zahnarztes usw. noch den Zugang zu weiterführenden Spezialisierungsstudien. Hierfür ist der Abschluss des zweiten Studienzyklus (*Master*) erforderlich. In der Ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, in Griechenland, Irland, Island, Malta und im Vereinigten Königreich hingegen entspricht der erste Studienzyklus (*Bachelor*-Niveau) einem langen Studienabschnitt (5 bis 6 Jahre) und führt zu einem Abschluss, der den Inhaber zur Ausübung des betreffenden Berufes berechtigt. In manchen Fällen können eine weitere berufsbezogene Ausbildung oder Praktika erforderlich sein. Die Studierenden können den Abschluss des zweiten Studienzyklus auf freiwilliger Basis erwerben.

Einführung eines zweistufigen Studiensystems 2004/05

Situation vor 2000



Situation 2004/05



Quelle: EURYDICE

- Gesetzliche Bestimmungen wurden 2004 oder 2005 angenommen, derzeit aber noch nicht in Kraft
- Kein zweistufiges Studiensystem
- Zweistufiges Studiensystem gemäß den Bologna-Empfehlungen
- Zweistufiges Studiensystem, weitere Anpassungen/Erweiterungen erforderlich

Anmerkungen:

Italien: Das Gesetz zur Einführung der zweistufigen Struktur wurde 1999 angenommen und 2001 umgesetzt.

Ungarn: 40 ausgewählte Studiengänge wurden 2004/05 erstmals als Studiengänge angeboten, die im ersten Zyklus zum Erwerb des Bachelor-Abschlusses führen. Ab 2006/07 wird das zweistufige Studiensystem voll implementiert.

Portugal: Die portugiesische Regierung hat im Mai 2005 gesetzliche und amtliche Bestimmungen angenommen, auf deren Grundlage die Umstrukturierung des portugiesischen Hochschulwesens im Zusammenhang mit der Bologna-Erklärung erfolgen wird.

Studiengänge der ISCED-Stufe 5B vermitteln selten unmittelbar Zugang zu *Master*-Studiengängen der ISCED-Stufe 5A

In der Mehrzahl der Staaten ist der Hochschulbereich unterteilt in akademisch oder theoretisch ausgerichtete Bildungsgänge (ISCED 5A), die unmittelbar Zugang zu den Doktorandenstudien (ISCED 6) vermitteln, und praktisch/berufsbezogen ausgerichtete Bildungsgänge (ISCED 5B), die keinen Zugang zur Doktorandenausbildung vermitteln. Diese berufsbezogenen Abschlüsse der ISCED-Stufe 5B vermitteln unmittelbar Zugang zum Arbeitsmarkt. In der Regel haben die Inhaber eines solchen Abschlusses die Möglichkeit, ihr Studium auf der gleichen Stufe (ISCED 5B) fortzusetzen oder einen Studiengang des ersten Zyklus der ISCED-Stufe 5A (*Bachelor*) aufzunehmen.

In rund 15 Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung werden parallel zu den Studiengängen der ISCED-Stufe 5B (mit einer Dauer von mindestens 3 Jahren) auf der ISCED-Stufe 5B auch Kurzstudiengänge (Dauer: ein oder zwei Jahre) angeboten. In fünf Staaten (Island, Spanien, Türkei, Ungarn und Vereinigtes Königreich) werden auf der ISCED-Stufe 5B nur Kurzstudiengänge angeboten.

Welcher Stufe ein Studiengang im Einzelnen zuzuordnen ist – ISCED 5A oder 5B –, richtet sich in der Regel nach der Art der Einrichtung, die diesen anbietet (universitär oder nicht-universitär) sowie nach dem Niveau des Abschlusses, zu dem das Studium führt. Diese „Zweiteilung“ der Bildung im Hochschulbereich verliert jedoch zunehmend an Deutlichkeit, da sich die universitären und die nicht-universitären Hochschulen einander zunehmend annähern. So sind in sechs Staaten (Finnland, Griechenland, Heiliger Stuhl, Malta, Norwegen und Russische Föderation) alle anerkannten Hochschulstudiengänge auf der ISCED-Stufe 5A angesiedelt, auch wenn diese von anderen Einrichtungen als den Universitäten angeboten werden. In den Niederlanden werden derzeit einige Kurzstudiengänge der ISCED-Stufe 5B, die von den *Hogescholen* angeboten werden, in *Bachelor*-Studiengänge (ISCED 5A) umgewandelt.

In vier Staaten der Europäischen Union – in Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft), Estland, Italien und Portugal – eröffnen 3-jährige Ausbildungsgänge der ISCED-Stufe 5B den Zugang zu *Master*-Studien-

gängen der ISCED-Stufe 5A, wobei die Bewerber häufig weitere Zulassungsvoraussetzungen erfüllen müssen. In Estland und Portugal können die Studierenden anschließend eine Doktorandenausbildung aufnehmen. In der Flämischen und in der Französischen Gemeinschaft Belgiens vermitteln diese Abschlüsse jedoch nicht unmittelbar den Zugang zum *Master*-Studium, die Bewerber müssen zunächst einen Brückenkurs (*programme passerelle/ schakelprogramma*) an einer Universität erfolgreich absolvieren, an dem sie in der Regel während des ersten Jahres des *Master*-Studiengangs auf der ISCED-Stufe 5A teilnehmen müssen.

In fünf Staaten (Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Italien, Montenegro und Slowenien) vermitteln die 3- bis 4-jährigen Studiengänge der ersten Stufe des ISCED-Niveaus 5B Zugang zu Studiengängen der zweiten Stufe des ISCED-Niveaus 5B. In Frankreich bieten die IUT kurze (2-jährige) Studiengänge auf dem Niveau ISCED 5B an, die Zugang zu einjährigen Studiengängen der zweiten Stufe des ISCED-Niveaus 5B vermitteln (*licence professionnelle*).

In fünf Staaten eröffnen Studiengänge der ISCED-Stufe 5B unmittelbar den Zugang zu Spezialisierungsstudien der ISCED-Stufen 5A oder 5B (Albanien, Belgien, Bosnien und Herzegowina, Liechtenstein und Schweiz).

In den anderen Staaten, in denen ein- bis zweijährige berufsbezogen ausgerichtete Studiengänge der ISCED-Stufe 5B angeboten werden, haben die Absolventen – neben der Möglichkeit, direkt Zugang zum Arbeitsmarkt zu erlangen – in der Regel die Möglichkeit, ihre Studienleistungen anrechnen zu lassen oder es werden ihnen Unterstützungsmaßnahmen für den Übergang in Studiengänge der ISCED-Stufe 5A geboten. Sie müssen nicht das gesamte *Bachelor*-Studium erneut absolvieren. Häufig können Absolventen mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5B direkt in das zweite oder dritte Studienjahr des *Bachelor*-Studiums (ISCED 5A) einsteigen: Dies gilt in Dänemark für die Mehrzahl der 2-jährigen berufsbezogenen AK-Studiengänge, in Island, Lettland, Schweden, Slowenien, Spanien, im Vereinigten Königreich und in Zypern. In Ungarn wird den Inhabern von Abschlüssen der ISCED-Stufe 5B in allen Studien-

gängen der ISCED-Stufe 5A eine Anrechnung ihrer Studienleistungen (im Umfang von bis zu 60 Credits) gewährt.

Quelle: EURYDICE, Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (Hrsg.):
„Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa – 2004/05
Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses“, 2005

Die Publikation finden Sie online unter:

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/064DE.pdf.

3.4. Trends IV (EUA 2005)

Sybille Reichert und Christian Tauch

Zusammenfassung

1. Trends IV: Universitäten setzen Bologna-Reform um: Trends IV beruht auf umfangreicher Feldforschung, in deren Zentrum Besuche an 62 Universitäten und anderen Hochschulen standen. Die in der Studie dargestellten Forschungsergebnisse sind qualitativer Natur und verfügen deshalb über keine statistische Aussagekraft. Stattdessen liefert Trends IV eine in die Tiefe gehende und zugleich die aktuellste Momentaufnahme des Stands der Umsetzung der Bologna-Reformen an den europäischen Universitäten.
2. Sich die Reformen zu eigen machen: Trends IV zeigt, dass sich die Einstellungen in den Universitäten in Bezug auf die Reformen deutlich von den Einschätzungen unterscheiden, die vor nur zwei Jahren von Hochschulleitern im Rahmen der Trends III-Fragebögen vorgenommen worden waren. Viele Hochschulen haben mittlerweile große Anstrengungen unternommen, um sich den Reformprozess zu eigen zu machen, indem sie Bologna-Themen in ihre eigenen institutionellen Strategien und Aktivitäten integrierten. In vielen Fällen wurden die Reformen als Gelegenheit verstanden, Probleme anzugehen, die seit langem bekannt waren. Die Hochschulbesuche machten deutlich, dass die Handelnden in den Hochschulen dabei sind, die Herausforderungen der Umsetzung mit Engagement und Energie anzunehmen und zu lösen.
3. Mit den Reformen umgehen: Kritik an den Reformen aus den Universitäten bezieht sich kaum mehr auf den Zweck der Reformen – es besteht weitgehender Konsens, dass Veränderungen nötig sind –, sondern vielmehr auf die bereitgestellte bzw. ausbleibende Unterstützung für die Reformen. Häufig wird die Umsetzung durch das Fehlen der Autonomie behindert, die für das Treffen weitreichender Entscheidungen nötig wäre, sowie durch das Ausbleiben zusätzlicher Finanzen, ohne die eine so grundlegende Umstrukturierung und die damit verbundenen neuen Aufgaben nicht verwirklicht werden können. Zugleich

kommt der Hochschulleitung eine zentrale Rolle zu: der Reformprozess verläuft dort besonders ungestört, wo die Leitung ihre klare und nachdrückliche Unterstützung für den Prozess, unter gleichzeitiger Einräumung von hinreichender Gelegenheit für interne Diskussionen, deutlich gemacht hat.

4. Die Einführung der drei Studienzyklen: Beträchtlicher Fortschritt lässt sich bei der Einführung der drei Studienzyklen in Europa verzeichnen, obwohl auch fünf Jahre nach Unterzeichnung der Bologna Erklärung in einigen Ländern noch rechtliche Hindernisse für Strukturreformen zu finden sind. Viele Hochschulen sind mittlerweile jedoch im Zentrum des Reformprozesses angekommen. Strukturreformen müssen mit einer wirklichen Überarbeitung der Curricula einhergehen, und diese ist vielfach noch nicht erfolgt. Hinsichtlich der Ziele des ersten Studienzyklus, den viele fälschlicherweise als komprimierte Form bisheriger langer Studienprogramme betrachten, besteht gelegentlich noch Unklarheit. Vielerorts hatten die Hochschulen und die Hochschullehrer nicht ausreichend Zeit, um sich mit den Reformen umfassend auseinander zu setzen und die Chancen zu nutzen, die sich aus einer Neugestaltung der Curricula ergeben.
5. Die Auswirkung der Strukturreformen: Allzu häufig wird Bologna immer noch als ein Prozess wahrgenommen, der im Wesentlichen auf eine Harmonisierung der Studienstrukturen zielt. Trends IV verdeutlicht, dass, trotz aller erzielten Fortschritte, die Verwirklichung eines verständlichen Systems von drei Studienzyklen in Europa eine hochkomplexe kulturelle und soziale Transformation darstellt, die eine Reihe von Entwicklungen mit jeweils eigener Dynamik in den verschiedenen Kontexten angestoßen hat. Während sich Änderungen der Studiendauer leicht beschreiben lassen, bedarf die Einschätzung ihrer Bedeutung und Auswirkung einer viel umfangreicheren und komplexeren Analyse: etwa hinsichtlich der gesellschaftlichen Akzeptanz der ersten Abschlüsse, der Passfähigkeit dieser neuen Qualifikationen gegenüber den Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie der Auswirkungen einer pädagogischen Neuorientierung, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

6. Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen auf Bachelor-Ebene: In der Mehrzahl der besuchten Universitäten wurden Zweifel an der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen des ersten Studienzyklus geäußert. In der Tat sind viele Hochschullehrer in den Ländern, die sich derzeit von langen Studienprogrammen verabschieden, noch nicht willens, den neuen Abschlüssen auf Bachelor-Ebene voll zu vertrauen und sie raten vielfach ihren Studierenden, bis zum Ende des zweiten Zyklus an der Hochschule zu bleiben. Andererseits berichten Hochschulen in Ländern, in denen die Strukturreformen früher begannen, von viel geringeren Akzeptanzproblemen ihrer Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Dies legt den Schluss nahe, dass die Länder, in denen es Schwierigkeiten gibt, sich lediglich in einer früheren Phase eines normalen Umstellungsprozesses befinden. Allerdings lassen sich auch deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Disziplinen beobachten. Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass eine intensivere öffentliche Debatte über die Reformen geführt werden sollte und dass Regierungen es bisher teilweise versäumt haben, die Beschäftigungsstrukturen ihres eigenen öffentlichen Dienstes für die neuen Abschlüsse auf Bachelor-Ebene zu öffnen. Auch Berufsverbände, vor allem in den regulierten Berufen, spielen eine bedeutsame Rolle. Die Studie enthält Beispiele für Disziplinen, in denen Berufsverbände die neuen Programme begrüßen, und andere, in denen es noch größere Hindernisse zu überwinden gilt. Auch ziehen noch nicht alle Hochschulen die Erfordernisse der örtlichen, regionalen, nationalen und internationalen Arbeitgeber bei der Neugestaltung ihrer Studienprogramme in Betracht.
7. Qualität steigern: Die Studie belegt, dass Universitäten sich in zunehmendem Maße der Notwendigkeit bewusst sind, die Qualität ihrer Aktivitäten zu steigern. Dies zeigt sich in einem breiten Spektrum von Prozessen, die weit über die formale und obligatorische Erfüllung der Anforderungen externer Qualitätssicherung hinausgehen. Während die Notwendigkeit für eine engere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsorganen unbestritten ist, zeigt Trends IV eine Reihe anderer Faktoren auf, einschließlich studentischer Beteiligung, die unmittelbare Auswirkungen auf die Qualitätssteigerung haben. Insbesondere lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Qua-

litätssteigerung in der Hochschule einerseits und dem Grad an institutioneller Autonomie andererseits deutlich belegen. Diejenigen Hochschulen, die sich für interne Qualitätsprozesse in besonderem Maße zuständig fühlen, sind zugleich jene mit der größten funktionalen Autonomie.

8. Anerkennung von Qualifikationen: Verbesserte Qualität wird als einer der Schlüssel zu einer erleichterten Anerkennung von Qualifikationen innerhalb Europas angesehen. Die Hochschulbesuche haben gezeigt, dass große Fortschritte bei der Anerkennung gemacht wurden. Zugleich wurde auch hier deutlich, dass mehr getan werden muss, um eine systematische Anwendung der allgemein akzeptierten Bologna-Instrumente zur Transparenzsteigerung, insbesondere des ECTS und des Diploma Supplement, sicherzustellen. Zwar wird das Diploma Supplement in allen besuchten Ländern, in Übereinstimmung mit dem Berlin Kommuniqué, eingeführt, aber neben technischen Problemen bleibt auch die Herausforderung, klare Informationen über die Lernziele bereitzustellen, bestehen. ECTS wird vielerorts genutzt, vor allem für Mobilitätsw Zwecke, und scheint im Allgemeinen zufrieden stellend zu funktionieren. Allerdings wird es häufig nur als Mittel verstanden, um nationale Systeme in eine europäische Sprache zu übersetzen, und weniger als ein zentrales Element der Curriculumsentwicklung. Deshalb kommt Anstrengungen, diese europäischen Instrumente überall im Alltag der europäischen Hochschulen zu verankern, auch weiterhin besondere Bedeutung zu.
9. Die Verbindung zwischen Lehre und Forschung: Hochschulen und einzelne Hochschullehrer sehen sich häufig mit Anforderungen konfrontiert, die sich gegenseitig widersprechen. Nach Aussage vieler Professoren haben die Konzentration auf die Überarbeitung bestehender und die Entwicklung neuer Curricula, die Bereitstellung zusätzlicher Beratungsangebote und die Förderung eines flexiblen, lerner-zentrierten Unterrichts dazu geführt, dass sie weniger Zeit als früher für ihre Forschungsarbeit haben. Diese Entwicklung gibt Anlass zur Sorge, insbesondere angesichts der wachsenden Erkenntnis in Europa, dass die Attraktivität von Karrieren in der Forschung gesteigert werden muss und sie unterstreicht die Notwendigkeit, die Strategien für Lehre und

Forschung zu verknüpfen. Bisher weist wenig darauf hin, dass dieser Diskurs in den Hochschulen zu konkreten Maßnahmen und Prioritätensetzungen geführt hätte.

Schlussfolgerungen:

10. Trends IV zeigt, dass kontinuierliche Reform und Innovation an vielen Hochschulen bereits Wirklichkeit – und die einzige ernstzunehmende Option – sind, und dass Wesen und Erfolg dieser komplexen Prozesse von vielerlei Faktoren beeinflusst werden. Wenn die Reformen zum Erfolg führen sollen, muss sich in der Gesellschaft in viel stärkerem Maße das Bewusstsein dafür durchsetzen, dass derzeit ein umfassender kultureller Wandel stattfindet, der bestehende Auffassungen über die Hochschulen verändert und dass die nachhaltige Umsetzung dieser Reformen Zeit und Unterstützung erfordert. Regierungen sollten sich bewusst sein, dass die Ziele nicht einfach durch gesetzliche Änderungen erreicht werden können. Hochschulen brauchen mehr funktionale Autonomie – eine der wesentlichen Bedingungen für erfolgreiche Reformen. Zugleich sind sie sich bewusst, dass dies eine Stärkung ihrer Leitungsstrukturen und internen Steuerungsmechanismen erfordert. Das Problem der Finanzierung der Reformen stellt sich auch weiterhin und damit zugleich das umfassendere Problem der Investitionen in die Hochschulen als einem Mittel, den Bedürfnissen der sich entwickelnden Wissensgesellschaften in Europa gerecht zu werden. Schließlich beruht Europas Stärke darauf, dass Hochschulbildung als eine öffentliche Verpflichtung wahrgenommen wird, die auf gesellschaftliche Bedürfnisse antwortet. Dies erfordert ein Bekenntnis zu einer langfristigen und nachhaltigen öffentlichen Finanzierung.

Diese Zusammenfassung finden Sie online unter:

[LINK](#)

Die komplette Studie „TRENDS IV: European Universities Implementing Bologna“ in Englisch finden Sie unter:

www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf

3.5. Change of Degrees and Degrees of Change – ein internationaler Vergleich zum Bologna Prozess (Witte 2005)

Johanna Witte

Dieser Beitrag fasst wesentliche empirische Ergebnisse der Promotionschrift von Johanna Witte zusammen, die im Rahmen Ihrer Tätigkeit am CHE Centrum für Hochschulentwicklung entstanden ist und am CHEPS Center for Higher Education Policy Studies der Universität Twente in den Niederlanden betreut wurde.

Die Arbeit sucht den Wandel der Studienstrukturen und damit einhergehende Anpassungen der Hochschulsysteme Deutschlands, der Niederlande und Frankreichs zwischen 1998 und 2004 zu analysieren und zu erklären, mit England als Referenzland. Dies geschieht mithilfe eines komplexen theoretischen Rahmens, der Douglass Norths Theorie institutionellen Wandels mit Elementen aus Fritz Scharpf und Renate Mayntz' Akteurszentriertem Institutionalismus kombiniert. Die Studie zeigt, wie sich die nationalen Ausgangssituationen, die Präferenzen, Wahrnehmungen und Fähigkeiten der Akteure und die hochschulpolitischen Prozesse unterscheiden und erklärt daraus Inhalt und Grad der Veränderung. Neben der Reform der Studienstrukturen selbst – in Deutschland unter dem Schlagwort „Umstellung auf Bachelor und Master“ bekannt – untersucht die Studie auch, wie sich diese auf das Verhältnis der Hochschularten, die Formen der Qualitätssicherung, die Lehr- und Lernkulturen, den Zugang zum Studium, das Verhältnis zum Arbeitsmarkt und die Finanzierung von Studiengängen auswirkt. Empirische Basis der Arbeit sind neben dem intensiven Studium der politischen Dokumente in der jeweiligen Landessprache über 95 Interviews mit Experten und Akteuren des Prozesses.

Die Ergebnisse werden hier nicht streng anhand der Struktur der Doktorarbeit behandelt, sondern es werden die Punkte herausgegriffen, die für in die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland Involvierten besonders interessant erscheinen. Die Arbeit konzentriert sich weitgehend auf die Beschreibung der faktischen Anpassungen in den vier Hochschul-

systemen, ohne die dahinter stehenden Ausgangspunkte und Prozesse vertieft darzustellen. Auf die Darstellung des theoretischen Rahmens wird ebenfalls verzichtet.

Zunächst werden einige Merkmale des Bologna-Prozesses und charakteristische Unterschiede in der nationalen Umsetzung geschildert, bevor die Anpassungen der Hochschulsysteme in den folgenden Bereichen verglichen werden: Dauer und Struktur der Studiengänge, Konzeption des Bachelor, Zugang zum Master und Verhältnis der Hochschularten.

Natur des Bologna-Prozesses

Für ein Verständnis des Bologna-Prozesses ist ein Bewusstsein von seiner Doppelnatur zentral: Auf der einen Seite sind die ihn konstituierenden Erklärungen und Kommuniqués rechtlich nicht bindend, sondern Absichtserklärungen der für Hochschulen zuständigen Minister von inzwischen 45 Staaten innerhalb und außerhalb der Europäischen Union. Auf der anderen Seite hat der Prozess selbst längst eine Eigendynamik entwickelt, die ihm de facto einen immensen Einfluss verleiht, dem sich kaum ein europäisches Land mehr entziehen kann. Dabei dient das auf europäischer Ebene Vereinbarte – oder sich Abzeichnende – als gemeinsamer Referenzrahmen und Legitimationsquelle für vielfältige nationale Gestaltungen und Interpretationsmuster. Aufgrund der eigendynamischen Natur des Prozesses spielen Pfadabhängigkeiten eine große Rolle, selbst erfüllende Erwartungen treten an die Stelle planvoller Steuerung und Pioniere bestimmter Umsetzungsformen erhalten großen Einfluss auf die Entwicklungsrichtung.

Art und Geschwindigkeit der Umsetzung

Die Art und Geschwindigkeit der Umsetzung variiert deutlich zwischen den vier untersuchten Ländern. In den Niederlanden wurde die Umstellung auf die Bachelor-Masterstruktur maßgeblich von den Hochschulen selbst vorangetrieben, die das für Hochschulen zuständige Ministerium aufforderten, aktiv zu werden. Das Ministerium trat als Moderator der Interessen von Vertretern der Universitäten, *hogescholen*, Studierenden und der Wirtschaft auf und verhandelte einen Kompromiss, der weite Unterstützung fand. Die Implementierung erfolgte denn auch unverzüg-

lich nach – und teilweise schon vor – der Verabschiedung des entsprechenden Gesetzes im Sommer 2002.

In Frankreich war es das Ministerium selbst, das die initiierende Rolle übernahm, die Richtung der Reformen vorgab und Überzeugungsarbeit leistete. Dabei ging es eine enge Allianz mit der Rektorenkonferenz der Universitäten ein. Die rechtliche Umsetzung erfolgte über zwei Wellen von Erlassen und Verordnungen (1999 und 2002), die Umsetzung in den Universitäten im Zuge der im Vierjahres-Rhythmus zu erneuernden flächendeckenden Zielvereinbarungen mit dem Staat (formal ab 2003, Pilothochschulen ab 2002). Auf die *grandes écoles* hat das für Universitäten zuständige Ministerium nur wenig Einfluss, diese sind bisher kaum in die Reform einbezogen.

In England tat sich erst einmal lange nichts, bis 2002 die Rektorenkonferenz Universities UK gemeinsam mit dem Finanzierungsrat HEFCE die aktive Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess anstieß. Dafür wurde kein rechtlicher Rahmen verabschiedet, eine Anpassung des schon etablierten Bachelor-Master-Systems erfolgte nicht; die Anpassungen konzentrierten sich auf andere Aspekte wie z.B. die Einführung eines Diploma Supplement.

In Deutschland lag die initiierende Rolle beim für Hochschulen zuständigen Bundesministerium, das die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen vor der Sorbonne-Erklärung 1998 rechtlich ermöglichen wollte. Die weitere Umsetzung lag dann aber bald in den Händen der Bundesländer, die über die KMK eine inkrementelle Form der Politikgestaltung verwirklichten, so dass Deutschland seinen ursprünglichen Vorsprung bald einbüßte. Die HRK unterstützte den Prozess, machte sich aber lange Zeit nicht deutlich zu seinem Vorreiter. Die eigentliche rechtliche Umsetzung erfolgte dann in den einzelnen Bundesländern auf verschiedene Weise. Aufgrund des strukturellen Fehlens eines nationalen Forums für „Verhandlung im Schatten der Hierarchie“ (Scharpf) im deutschen hochschulpolitischen System wurden viele potenziell strittige Punkte nicht auf nationaler Ebene mit den beteiligten Akteuren explizit politisch verhandelt, was zu einer längeren Parallelführung der alten und der neuen Studienstrukturen führte.

In jedem der vier Länder findet sich also eine andere Form der nationalen „Umsetzung“ der Studienstrukturreform, die jeweils Ausdruck der eingespielten (hochschul-)politischen Traditionen und der spezifischen Akteurskonstellationen ist.

Dauer und Struktur der Studiengänge

Auch hinsichtlich der Dauer und Struktur der Studiengänge unterscheiden sich die vier untersuchten Länder deutlich. An niederländischen Universitäten wurden die traditionellen, meist vierjährigen Studiengänge (fünfjährig in Natur- und Ingenieurwissenschaften) in dreijährige Bachelor- und einjährige (zweijährig in Natur- und Ingenieurwissenschaften) Masterstudiengänge gegliedert, so dass ein 3+1- bzw. 3+2-Modell entstand. Zusätzlich können Universitäten in allen Fächern zweijährige Forschungsmasterprogramme zur Akkreditierung beantragen, die einem strengen Auswahlverfahren unterliegen. Die bisherigen vierjährigen Studiengänge an *hogescholen* wurden in Bachelorstudiengänge umbenannt. Darüber hinaus können *hogescholen* zwar Masterstudiengänge anbieten, diese werden jedoch nur in Ausnahmefällen staatlich finanziert, so dass im *hogeschool*-Sektor das 4(+1)-Modell vorherrscht.

An französischen Universitäten wurde die bestehende stark gestufte Studienstruktur zu einem 3+2-Modell vereinfacht, dahinter scheint aber bisher weiterhin die traditionelle Feingliederung (2+1+1+1) auf. Die *grandes écoles* wurden bisher kaum von der Reform erfasst und bieten weiterhin integrierte dreijährige Programme an, die nach zweijähriger Vorbereitungszeit direkt zum Masterniveau führen (2+3).

In England dominiert nach wie vor das 3+1-Modell, dazu gibt es aber keine rechtlichen Vorgaben. Zwar gibt es neben einjährigen auch zweijährige Masterprogramme (insbesondere in der Vorbereitung auf die Promotion), aber keine Veranlassung im Kontext des Bologna-Prozesses in dieser Hinsicht Anpassungen vorzunehmen. Stattdessen wurde – unabhängig von Bologna – mit dem *foundation degree* ein neuer anwendungsorientierter Abschluss nach nur zweijährigem Studium etabliert.

Trotz großer rechtlicher Spielräume auf Bundesebene hat sich in Deutschland das 3+2-Modell an Universitäten weitgehend durchgesetzt. An

Fachhochschulen und in den Ingenieurwissenschaften auch an Universitäten ist auch das 3.5+1.5-Modell verbreitet. Weitere Anpassungen sind nicht auszuschließen.

Angesichts der Vielfalt der Strukturen liegt die Frage auf der Hand, ob eine wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse über ein höheres Maß an Toleranz realisiert werden kann, ob dies über eine Orientierung an Lernergebnissen statt an Studiendauer erfolgen wird, oder ob eine solche Anerkennung auf absehbare Zeit nur im Einzelfall bzw. innerhalb von individuellen Hochschulpartnerschaften realistisch ist. Gegebenenfalls wird es ja auch zu einer Nachjustierung in einer zweiten Runde der Reformen kommen.

Konzeption des Bachelor

Während der Bachelorabschluss an *hogescholen* wie sein Vorgänger weiterhin auf den unmittelbaren Arbeitsmarkteintritt vorbereiten soll, ist dies an niederländischen Universitäten nicht der Fall. Im Gegenteil ist die gemeinsame Sorge von Regierung und Universitäten, auch in der neuen Studienstruktur genügend Absolventen auf Masterniveau auszubilden, da ca. 2/3 der Studierenden (zunächst) die *hogescholen* besuchen. Die curricularen Reformen universitären Bachelorstudiengängen drehen sich stattdessen um Konzepte wie die Verbreiterung des Fächerspektrums und der studentischen Wahlmöglichkeiten („breiter Bachelor“), u.a. über die Etablierung eines Haupt-/Nebenfachmodells („major/minor“).

An französischen Universitäten wurde die *licence professionnelle* als neuer Abschluss speziell auf den Arbeitsmarkteintritt zugeschnitten (diese versorgen aber eine verschwindende Minderheit der Studierenden), während dies für die klassische *licence* nicht unbedingt gilt. Reformen in der *licence* konzentrierten sich ähnlich wie in den Niederlanden auf die Schaffung einer breiten Eingangsphase. Darüber hinaus geht es um die Schaffung von mehr Wahlmöglichkeiten für Studierende, von Spezialisierungsmöglichkeiten und Übergängen, um eine bessere Orientierung und Beratung der Studierenden und den Einbau von Schlüsselkompetenzen ins Curriculum. Unterm Strich können diese Reformen durchaus zur besseren Arbeitsmarktfähigkeit beitragen, auch wenn vor allem die Verringerung der

Abbrecherquoten leitendes Ziel war. An *grandes écoles* gibt es nach wie vor keinen Bachelorabschluss.

In England tritt die Mehrheit der Studierenden mit dem Bachelorabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Ausnahmen bilden z.B. die Ingenieurwissenschaften, in denen ein vierjähriger grundständiger M.Eng. verbreitet (wenn auch nicht das einzige Modell) ist, die Medizin, in der nach integriertem Studium Bachelor und Master gleichzeitig vergeben werden, und Jura. Hier wird für die Tätigkeit in regulierten Berufen (z.B. Anwalt) eine berufsständisch organisierte Ausbildung im Anschluss an den Bachelorabschluss vorausgesetzt.

Das deutsche Konzept der rechtlich verordneten „Berufsqualifizierung“ durch den Bachelorabschluss erscheint im internationalen Vergleich einmalig. Es lohnt, sich an die Bologna-Erklärung zu erinnern, wo von einem ersten, „für den europäischen Arbeitsmarkt relevanten“ Abschluss die Rede ist. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Frage der Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelorabsolventen europaweit eher durch das Zusammenspiel von Angebot- und Nachfrage als durch die jeweilige hochschulpolitische Ausgestaltung bzw. Definition des Abschlusses beantworten wird, auch wenn die Berücksichtigung möglicher Berufsfelder bei der Studiengangsplanung natürlich hilfreich ist.

Zugang zum Master

Dass der Zugang zum Master in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Konzeption des Bachelor-Abschlusses steht, liegt auf der Hand. So ist in den Niederlanden der Zugang zu mindestens einem Masterprogramm für alle „eigenen“ Bachelor-AbsolventInnen einer Universität rechtlich garantiert. Daneben kann die Universität weitere selektive Masterprogramme anbieten. Bei Hochschul- oder Fachwechsel ist naturgemäß immer ein Auswahlprozess nötig, allerdings wird hier großen Wert darauf gelegt, dass dabei die Passfähigkeit und nicht die Leistung im Vordergrund steht.

An französischen Universitäten ist der Zugang zum Master offen für alle *licence*-AbsolventInnen, der Selektionspunkt liegt in der Mitte des zweijährigen *master*, auf dem Niveau der ehemaligen *maîtrise*. Während dies

eine Übertragung der bisherigen Verhältnisse in die neue Studienstruktur darstellt, erscheint eine Anpassung in naher Zukunft nicht unwahrscheinlich.

In England erfolgt die Auswahl beim Zugang zum Master immer durch die Hochschulen selbst und oft direkt auf Fachbereichsebene aufgrund sehr individueller Kriterien. Diese erlauben es einer Hochschule z.B. durchaus, im Einzelfall auch einen Kandidaten ohne Bachelorabschluss zuzulassen. Nationale Regelungen gibt es dazu nicht.

Während es in den KMK-Vorgaben von 2003 heißt, der Zugang zu Masterprogrammen „soll(e) von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden“ und somit eine starke politische Tendenz zur Selektion beim Eintritt zum Master besteht, muss sich die Praxis noch einschwingen, nicht zuletzt auch in Abhängigkeit von den kapazitativen Möglichkeiten der Hochschulen in der neuen Studienstruktur.

In international vergleichender Perspektive lässt sich erkennen, dass überall dort, wo Studierenden eine starke Mitsprache bei der Reform eingeräumt wurde (Niederlande, Frankreich), der Zugang zum Master recht offen ausgestaltet wurde und damit ein Konfliktpunkt bei der Umsetzung wegfiel. Somit besteht auch ein umgekehrter Zusammenhang zwischen der „Radikalität“ der Reform und der Schnelligkeit der Implementierung.

Verhältnis der Hochschularten

Wie aus den Ausführungen zu Abschlusstypen und -titeln hervorgeht, hat sich im Zuge der Reform der Studienstrukturen auch das Verhältnis der Hochschularten gewandelt. In den Niederlanden sind nun sowohl Universitäten als auch *hogescholen* berechtigt, „wissenschaftliche“ und „berufliche“ Grade zu vergeben. Auch wenn es dafür in der Praxis bisher nur ein einziges Beispiel gibt, ist die symbolische Bedeutung nicht zu unterschätzen. Außerdem dürfen *hogescholen* nun Masterabschlüsse vergeben (auch wenn diese nicht finanziert werden), und es wurde ein gemeinsames Akkreditierungssystem für beide Hochschularten eingerichtet.

In Frankreich erreichte das für die Universitäten zuständige Ministerium eine gewisse formale Annäherung von Universitäten und *grandes écoles*, indem es den *grade de master* als gemeinsame Dachmarke auf Masterniveau etablierte. Darüber hinaus bezieht es die *grandes écoles* nach und nach stärker in das staatliche Akkreditierungssystem (*habilitation*) ein, indem es eine solche Einbeziehung zur Bedingung für die Vergabe des *diplôme national de master* durch die *grandes écoles* erklärt hat.

Die englischen *polytechnics* wurden schon 1992 in ein gemeinsames System mit den Universitäten überführt, so dass heute die Hauptabgrenzungen zwischen den Universitäten und den „higher and further education colleges“ bestehen, von denen aber viele eng mit Universitäten kooperieren und auch Hochschulabschlüsse vergeben. Hauptthema in den letzten Jahren war jedoch ein Vorstoß der Regierung für neue Regelungen zur Vergabe des Titels „Universität“. Nunmehr ist es dafür unter bestimmten Bedingungen ausreichend, wenn eine Einrichtung „taught degree awarding power“ (im Gegensatz zu „research degree awarding power“) besitzt.

In Deutschland haben sich Universitäten und *Fachhochschulen* vergleichsweise stark angenähert: Sie vergeben nunmehr gleiche Grade, die Profile „stärker anwendungs-“ und „stärker theorieorientiert“ spiegeln sich nicht mehr in verschiedenen in Abschlusstiteln wider, und beide Hochschularten vergeben Abschlüsse auf Bachelor- und Masterniveau.

Annäherungen der Hochschularten sind also in allen Systemen festzustellen, diese fallen aber unterschiedlich stark aus in Abhängigkeit von der Ausgangssituation, insbesondere der traditionellen Aufgaben- und Rollenverteilung und dem politischen Anpassungsdruck, der sich daraus ergibt.

Reflexion

Insgesamt lässt sich allenfalls eine leichte Konvergenz der vier betrachteten Hochschulsysteme feststellen. Das deutsche, das niederländische sowie das französische System bewegen sich leicht in Richtung des englischen Systems, das sich allerdings selbst auch bewegt und dabei bisher kaum vom Bologna-Prozess beeinflusst wurde. Die Diagnose schwacher

Konvergenz lässt sich allerdings nicht von den betrachteten vier Ländern auf den Bologna-Prozess insgesamt übertragen.

Es sollte wenig überraschen, dass in Abwesenheit zentraler Koordination des Prozesses oder gar zentraler Vorgaben eine nationale Vielfalt der Ausgestaltungen zu beobachten ist. Die Kenntnis der unterschiedlichen nationalen Ausgangspunkte und Vorgeschichten der Hochschulsysteme ist dabei wesentliche Voraussetzung für ein Verständnis der jeweiligen Anpassungen, die im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgen.

Die Bedeutung des Bologna-Prozesses als Schrittmacher für nationale Reformen ist gleichwohl hoch. Die Einführung gestufter Studienstrukturen wird von den beteiligten Ländern für weit reichende Reformen ihrer Hochschulsysteme insgesamt genutzt. Internationale Trends dienen dabei als wichtige Argumente für nationale Reformen. Allerdings basieren diese vielfach auf Missverständnissen. Zum Beispiel wurde Akkreditierung als „angelsächsisches“ System eingeführt, spielt aber im englischen Hochschulsystem kaum eine Rolle. Der dreijährige Bachelor und der zweijährige Master galten in Deutschland schon früh als „Bologna-Modell“, obwohl sie nirgendwo festgeschrieben standen und sich auch heute nicht durchgängig manifestiert haben. Wenn der Bologna Prozess zur Annäherung der Hochschulsysteme in Europa führen soll, muss daher der internationale Dialog auf allen Ebenen intensiviert werden.

Dabei steht Deutschland vor einer doppelten Herausforderung, da es neben der Vermittlung zwischen europäischen, nationalen und hochschulischen Perspektiven auch noch die Vermittlung zwischen den Belangen von 16 Bundesländern bewältigen muss. So bleibt neben der Schaffung eines europäischen Hochschulraums die Schaffung eines deutschen Hochschulraums eine echte Herausforderung.

Die vollständige Arbeit steht zum kostenlosen Download zur Verfügung unter: http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf.

4. Bachelor und Master – Übergang und Zulassungs- verfahren

4.1. Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur (HRK 2004)

Entschließung des HRK Senats vom 10. Februar 2004

Hochschulen unterstreichen die Bedeutung der Durchlässigkeit im Rahmen der gestuften Studienstruktur.

Ein wichtiges Ziel der neuen Studienstruktur ist es, das Ausbildungssystem zu flexibilisieren und die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen, aber auch zwischen dem Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die gestufte Studienstruktur ermöglicht eine flexible Gestaltung des Ausbildungsweges für die Studierenden. Ein Bachelor ermöglicht den Einstieg in das Berufsleben, die Vertiefung und Erweiterung des Studiums in einem Masterstudiengang – anwendungs- oder forschungsorientiert – und die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit. Ein Masterabschluss berechtigt formal zur Aufnahme eines Promotionsverfahrens als Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere. Im Sinne des lebenslangen Lernens gilt es, diese Durchlässigkeit zu erhalten und zu verbessern.

Die Verantwortung für die Zulassung von Studierenden zu einem Masterstudiengang und zur Promotion liegt allein bei den Hochschulen. Die Zulassungsentscheidung muss auf der Grundlage der fachlichen Qualifikationen des Bewerbers und vor dem Hintergrund des spezifischen Profils eines Studiengangs und den damit zusammenhängenden inhaltlichen Anforderungen getroffen werden. Eine rein formale Auswahl, die auf einer Differenzierung nach Hochschultypen basiert, ist mit der Zielsetzung der gestuften Studienstruktur nicht vereinbar und im Interesse der gewünschten Durchlässigkeit nicht akzeptabel. Die HRK erwartet daher, dass davon abweichende Regelungen korrigiert werden. Die Hochschulen

sollten so schnell wie möglich geeignete Verfahren entwickeln, um eine objektive Auswahl auf der Grundlage von Qualifikationen sicher zu stellen. Die entsprechenden Zulassungskriterien in den Prüfungs- und Promotionsordnungen sollen auf eine hohe Qualität der Ausbildung zielen und gleichzeitig eine grundsätzliche Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen sicherstellen.

Diese EntschlieÙung finden Sie online unter:

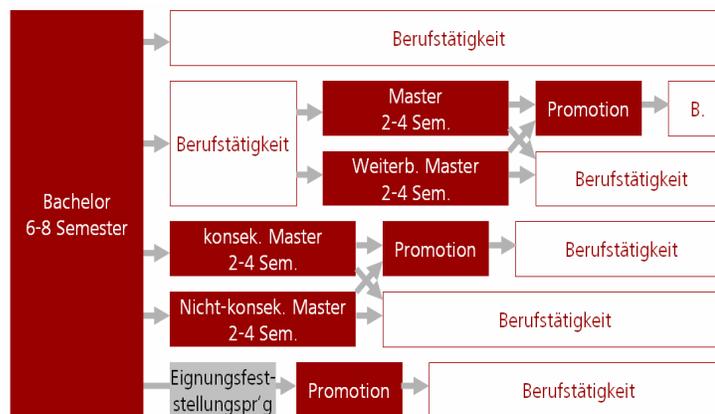
www.hrk.de/de/beschluesse/109_275.php?datum=98.+Senat+am+10.+Februar+2004+in+Bonn

4.2. Der Übergang vom Bachelor zum Master (HRK 2006)

Karin Rehn

Der Übergang vom Bachelor zum Master

Die mit dem Bologna-Prozess in Deutschland neu eingeführten Studienabschlüsse Bachelor und Master erhöhen prinzipiell die Flexibilität im deutschen Bildungssystem und sind geeignet, stärker als bisher individualisierte Lernpfade im Hochschulsystem zu ermöglichen und somit die Hochschulen zu einem integralen Bestandteil der Wissensgesellschaft und des lebenslangen Lernens zu machen. Prinzipiell wird mit dem neuen System ein erster berufsqualifizierender Abschluss bereits nach drei Jahren erworben, das besagt deutlich früher als bisher. Im gestuften System ergeben sich neue Möglichkeiten der individuellen Planung des Bildungs- und Berufslebens. Man kann unmittelbar nach dem Bachelor einen Beruf ergreifen oder aber einen Master anschließen. Auch besteht die Möglichkeit der Rückkehr an die Hochschule nach einer individuell festzulegenden Zeit der Erwerbstätigkeit um dann einen Masterabschluss aufzusatteln. Besonders gute Bachelor-Absolventen können mittels einer Eignungsfeststellungsprüfung unmittelbar zur Promotion zugelassen werden. Die folgende Grafik gibt einen zusammenfassenden Überblick über die flexiblen Möglichkeiten der neuen Studienabschlüsse im deutschen System.



Die Bachelorabschlüsse im gestuften System gewähren Zugang zum Masterstudium im Sinne der Anerkennungskonvention von Lissabon (LRC); dies bedeutet, die Berechtigung, sich um einen Masterstudienplatz zu bewerben. Im äquivalenten Sinn gewähren Masterabschlüsse Zugang zur Promotion. Die Zulassung zum Masterstudium soll von der fachlichen Eignung der Bewerberinnen und Bewerber abhängen. Die Hochschulen können für die einzelnen Masterstudiengänge gesonderte Zulassungskriterien definieren, die neben einer häufig geforderten Mindestnote im Bachelor auch weitere Kriterien (Nachweise bestimmter inhaltlicher Kenntnisse und Kompetenzen, Motivationsschreiben, Projektentwürfe u.ä.) enthalten können.

Die Zulassung zum Masterstudium hängt u.a. von Randbedingungen im deutschen Hochschulsystem wie Kapazitätsbestimmungen und vorhandenen Kapazitäten der Hochschulen ab. Die realen Übergangsquoten von Bachelor zum Master werden auch durch die Akzeptanz der Abschlüsse am Arbeitsmarkt beeinflusst.

Die zeitliche Struktur von Zulassungsverfahren zum Masterstudium

Die Zulassung zum Master ist laut Strukturvorgaben der KMK an einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss, d.h. einen BA-Abschluss oder vergleichbaren Abschluss, plus weitere mögliche Zulassungskriterien gebunden. Meist wird ein Mindestnotendurchschnitt bzw. ein überdurchschnittlicher Abschluss des BA-Studiums gefordert.²² Der Abschluss der letzten Bachelor-Prüfung und der BA-Arbeit kann über das Ende der Bewerbungsfristen und über den Beginn der Zulassungsverfahren zu Masterstudiengängen hinaus dauern. Dies führt im Extremfall, falls keine zusätzlichen Regelungen getroffen werden, zu einem Zeitverlust für die Studierenden von 1, bzw. bei Studiengängen, die nur zum Wintersemester zulassen von 2 Semestern. Dies steht im Widerspruch zu dem Wunsch eines Übergangs ohne Zeitverlust und betrifft zulassungsfreie Studiengänge, insbesondere jedoch zulassungsbeschränkte Studiengänge, da bei letzteren der Termin für die Bewerbung relativ früh angesetzt ist (in der Regel 15.07. zum WS, teilweise noch früher).

²² KMK Übersicht von ca. 205 Master-Prüfungsordnungen von 2003.

Die Recherche zu Übergangsregelungen in fünf Bundesländern (Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) ergab unterschiedliche Lösungsansätze, auch innerhalb einzelner Länder. Gemeinsam haben sie, dass häufig sehr großer Wert auf die Bachelor-Abschlussnote gelegt wird.

- Im ungünstigsten Fall muss der Bewerber zum Zeitpunkt des Bewerbungsschlusses (bei zulassungsbeschränkten Studiengängen ist das in der Regel der 15.07. für WS) die Bewerbungsunterlagen (beglaubigtes BA-Zeugnis, BA-Note) vollständig einreichen (z.B. Bayern, LMU München). Keine Zulassung ohne vollständige Unterlagen.
- Prüfungsorganisation anpassen: Strukturierung des letzten BA Semesters mit Blick auf eine eindeutige Deadline für die letzte zu erbringende Leistung. Betrifft nur die Studierenden der eigenen Hochschule (z.B. U Heidelberg, Baden-Württemberg).
- Eignungsfeststellungsverfahren, besonders bei künstlerischen Fächern (Test, Gespräch, etc.), Nachteil: Verfahren sehr aufwendig, für große Studiengänge kaum zu bewältigen; Vorteil: sorgfältige Auswahl.
- Vorläufige Zulassung: Bewerbungen ohne BA-Zeugnis oder BA-Note möglich, aber erhalten schlechtere Bewertung, so dass sie in der Rangliste für die Zulassung nach hinten fallen (z.B. Hessen; Uni Bochum) und u. U. deshalb bei zulassungsbeschränkten Studiengängen keinen Studienplatz erhalten. Vorteil: kein Zeitverlust.
- Nachreichen fehlender Unterlagen in Ausnahmefällen bis zu einem bestimmten Termin möglich. Verfahren muss für jeweiligen Studiengang erfragt werden. Nachteil: Unübersichtliches Verfahren, da nach Einzelfall entschieden wird. Verfahren nicht für große Antragszahlen geeignet. Vorteil: Zulassung ist ohne Zeitverlust möglich.
- Für Studentinnen und Studenten der eigenen Hochschule können Sonderregelungen gelten (Ausnahmeregelungen, die Bachelor-Arbeiten werden schnellstmöglich bewertet, flexible Regelungen für Studierende von konsekutiven Studiengängen etc.). Benachteiligung von Studienortwechslern.
- Studienbeginn zum Wintersemester und Sommersemester möglich. Nachteil: Zeitverlust von mindestens einem Semester; von kleinen Fächern oder Fächern mit großer Anfängerzahl häufig nicht leistbar.

Vorteil: evtl. nur ein Semester Verlust, wenn zweimal im Jahr zugelassen wird.

- Bewerbungsfrist für Wintersemester nach hinten verschieben (15.07. ist zu früh). Eine Verschiebung ist dann organisatorisch möglich, wenn entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen vorgehalten werden, z.B. ausschließliche Online-Bewerbung und eine nachgelagerte Überprüfung der Unterlagen bei der Einschreibung.
- Vorläufige Zulassung: Bewerbung mit einem „Transcript of Records“, in dem die bisher erbrachten Studienleistungen aufgelistet und daraus eine Durchschnittsnote errechnet wird, Zeugnis und Bachelor-Note werden zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. spätestens zum Zeitpunkt der Immatrikulation) nachgereicht. Werden Anforderungen (z.B. Mindestnote) später nicht erbracht, kann die Zulassung zurückgezogen werden. Der Vorteil bei diesem Verfahren liegt darin, dass anhand des „Transcript of Records“ eine relativ realistische Orientierung der erbrachten Leistungen des Studierenden vorliegt. Außerdem können die bestehenden Fristen beibehalten werden. Nachteil bei diesem Verfahren ist, dass innerhalb relativ kurzer Zeit zwei „Zeugnisse“ ausgestellt werden müssen. Dies kann zu einem erhöhten Verwaltungsaufwand führen. Folgende Formulierung wäre für die Vergabeordnungen bei (zulassungsbeschränkten) Studiengängen möglich: „Liegt zum Zeitpunkt des Bewerbungsschlusses für einen Zweitstudiengang das Bachelor-Abschlusszeugnis und/oder die Bachelor-Note noch nicht vor, so kann ersatzweise eine Bescheinigung über den bisherigen Studiengang, die bisher erbrachten Studienleistungen und den zum Bewerbungszeitpunkt erreichten Notendurchschnitt vorgelegt werden. Dieser wird auch zur Ermittlung der Messzahl bei der Auswahl bei zulassungsbeschränkten Studiengängen spätestens innerhalb eines Jahres nach Aufnahme des Studiums nachgewiesen werden“.²³

Eine Regelung vom Bachelor- zum Masterstudium auf Landesebene wäre wünschenswert, um Transparenz und Rechtssicherheit zu gewährleisten. Eine solche Regelung muss den reibungslosen Übergang vom Bachelor zum Master gewährleisten und den Zielen des Bologna-Prozesses (Mobilität, verkürzte Studienzeiten) Rechnung tragen.

²³ Bay. Hochschulgesetz, § 43 (5) 3.

Die meisten Länder scheinen die Regelung einer bedingten Zulassung und ggf. Exmatrikulation bei der Nicht-Einreichung des Bachelor-Zeugnisses zu bevorzugen. Man könne auf Basis der vorläufigen Noten eine sinnvolle qualitative Auswahl treffen, zudem wolle man versuchen, die Bewerbungsfristen und den Semesterbeginn zu verschieben.

In Baden-Württemberg gibt es eine AG der Prorektoren, die sich für diese Lösung ausgesprochen hat. Insgesamt wurde festgestellt, dass es weiteren Koordinationsbedarf gebe. Hamburg lehnt die bedingte Zulassung i.Ü. ab, da damit die Stufung überflüssig werde. Als Alternative wurde vorgeschlagen, den Workload zu reduzieren und das Semester am 15. Juli enden zu lassen.

In Bayern erfolgt die Auswahl der Bewerber bei der Vergabe von Studienplätzen bei nicht zulassungsbeschränkten Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengängen durch die Hochschule ausschließlich nach dem Grad der Qualifikation, die für den betreffenden Studiengang nachzuweisen ist.²⁴ In der Qualifikationsverordnung wird festgelegt, dass die Qualifikation für ein Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudium (postgraduales Studium) durch Satzungen der Hochschulen geregelt wird, die des Einvernehmens des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst bedürfen.²⁵ Das Bayrische Hochschulgesetz besagt, dass in Ausnahmefällen die Hochschule zulassen kann, dass das Studium bereits vor dem Erwerb der Zugangsvoraussetzungen aufgenommen wird, wenn die Zugangsvoraussetzungen spätestens innerhalb eines Jahres nach Aufnahme des Studiums nachgewiesen werden.²⁶

In Hessen wird die Vergabe von Studienplätzen in der Vergabeordnung vom 18. Mai 2005 GVBl. I S. 352 geregelt. Sie gilt erstmals für das Vergabeverfahren zum Wintersemester 2005/2006. Darin heißt es, dass die Rangfolge der Bewerberinnen und Bewerber durch eine Messzahl bestimmt wird, die aus dem Ergebnis der Abschlussprüfung des Erststudi-

²⁴ Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen durch die Hochschulen und über die Voranmeldung für nichtzulassungsbeschränkte Studiengänge (Hochschulvergabe- und Voranmeldeverordnung – HSchVVV), zuletzt geändert am 20.5.2005, § 9 (2).

²⁵ Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Freistaates Bayern... vom 28.11.2002, zuletzt geändert durch Verordnung vom 19.10.2004: § 57.

²⁶ Bay. Hochschulgesetz, § 43 (5) 3.

ums und dem Grad der Bedeutung der Gründe für das Zweitstudium ermittelt wird.²⁷ Für das Ergebnis der Abschlussprüfung können maximal 4 Punkte vergeben werden. Ist die Note der Abschlussprüfung des Erststudiums nicht nachgewiesen, wird das Ergebnis der Abschlussprüfung mit 1 Punkt bewertet. Nach dem Grad der Bedeutung der Gründe für das Zweitstudium werden folgende Punktzahlen vergeben:

1. "Zwingende berufliche Gründe" 9 Punkte
Zwingende berufliche Gründe liegen vor, wenn ein Beruf angestrebt wird, der nur aufgrund zweier abgeschlossener Studiengänge ausgeübt werden kann;
2. "Wissenschaftliche Gründe" 7 bis 11 Punkte
Wissenschaftliche Gründe liegen vor, wenn im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in Wissenschaft und Forschung auf der Grundlage der bisherigen wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeit eine weitere wissenschaftliche Qualifikation in einem anderen Studiengang angestrebt wird;
3. "Besondere berufliche Gründe" 7 Punkte
Besondere berufliche Gründe liegen vor, wenn die berufliche Situation dadurch erheblich verbessert wird, dass der Abschluss des Zweitstudiums das Erststudium sinnvoll ergänzt;
4. "Sonstige berufliche Gründe" 4 Punkte;
Sonstige berufliche Gründe liegen vor, wenn das Zweitstudium aufgrund der beruflichen Situation aus sonstigen Gründen zu befürworten ist;
5. "Keiner der vorgenannten Gründe" 1 Punkt.

Liegen wissenschaftliche Gründe vor, ist die Punktzahl innerhalb des Rahmens von 7 bis 11 Punkten davon abhängig, welches Gewicht die Gründe haben, welche Leistungen bisher erbracht worden sind und in welchem Maß die Gründe von allgemeinem Interesse sind. Wird das Zweitstudium nach einer Familienphase zum Zwecke der Wiedereingliederung oder des Neueinstiegs in das Berufsleben angestrebt, kann dieser Umstand unabhängig von der Bewertung des Vorhabens und seiner Zuordnung zu einer der vorgenannten Fallgruppen durch Gewährung

²⁷ § 12 und Anlage 2.

eines Zuschlags von bis zu 2 Punkten bei der Messzahlbildung berücksichtigt werden.

Im Hochschulgesetz von Niedersachsen heißt es: „Die Zugangsberechtigung zu weiterführenden Studiengängen und Masterstudiengängen hat, wer hierzu besonders geeignet ist. Vertieft der Masterstudiengang das vorherige Studium in derselben Richtung, so wird die Eignung auf der Grundlage des Ergebnisses der Bachelorprüfung festgestellt“.²⁸ Nach § 7 des Niedersächsischen Hochschulzulassungsgesetzes regeln die Hochschulen das Zulassungsverfahren für weiterführende Studiengänge in einer Ordnung, wenn Zulassungsbeschränkungen gemäß § 4 Abs. 1 erforderlich sind. Hierbei ist das Ergebnis der Abschlussprüfung des Erststudiums besonders zu bewerten.²⁹

In der Studienordnung über besondere Zugangsvoraussetzungen für den Master-Studiengang „Demokratisches Regieren und Zivilgesellschaft“ der Universität Osnabrück wird die Möglichkeit eingeräumt, dass eine Nachfrist gewährt werden kann, wenn Nachweise nicht termingerecht vorgelegt werden können.³⁰

An der Fachhochschule Osnabrück wird das Procedere folgendermaßen gehandhabt:

Für sämtliche Masterstudiengänge sind Auswahlkriterien definiert, die in den jeweiligen Ordnungen über Zulassungs- und Eignungsverfahren geregelt werden und denen die Bewerber entsprechen müssen:

1. Studienprogramme (Bachelor oder Diplom) welche jeweils im Voraus absolviert sein müssen.
2. Nachweis eines überdurchschnittlichen Abschlusses bzw. Grades. Falls die Urkunden/Zeugnisse der BA- oder Diplom-Abschlüsse noch nicht vorliegen, reicht auch eine vorläufige Bescheinigung der Hochschule aus, die zum Inhalt hat, dass der Studierende im laufenden Semester

²⁸ NHG, § 18 (1) Satz 3 und 4.

²⁹ Niedersächsisches Hochschulzulassungsgesetz (NHZG) vom 29. Januar 1998 (Nds.GVBl. Nr.3/1998 S.51), geändert durch Gesetz v. 25.2.2005 (Nds.GVBl. Nr.5/2005 S.73).

³⁰ Ordnung beschlossen am 08.12.2004, genehmigt mit Erlass des MWK vom 23.03.2005 – 21.3 – 745 09-102 - AMBL der Universität Osnabrück Nr. 03/2005 vom 25.04.2005, S. 135, § 2 (3).

sein Diplom- bzw. BA-Studium abschließen wird, mit Angabe der voraussichtlichen Note der Studienabschlussarbeit durch den jeweiligen Betreuer. Falls dies nicht der Fall ist, wird eine Durchschnittsnote von 4,0 angenommen und der Studierende mit dieser im Bewerbungs-/Auswahlverfahren berücksichtigt. Interne Bewerber kann man, da dieses Datenmaterial vorliegt, auf dieselbe Weise berücksichtigen.

3. Auswahlgespräche, welche bei Studierenden der Fachhochschule Osnabrück durch das Votum des hiesigen Studienabschlussarbeits-Betreuers ersetzt werden kann.

Die nach diesem Verfahren zugelassenen Bewerberinnen und Bewerber müssen zur Immatrikulation den Studienabschluss des vorausgegangenen Studiengangs nachweisen. Wenn das Zeugnis noch nicht vorliegt, erfolgt zunächst eine befristete Immatrikulation für ein Semester, ggf. verbunden mit einem Learning Agreement, dass die im ersten Semester zu erbringenden Leistungen näher regelt. Eine unbefristete Immatrikulation ab dem 2. Fachsemester setzt in jedem Fall den Nachweis des abgeschlossenen Studiums voraus.

Im Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen wird in § 85 (3) festgelegt, dass einem Masterstudiengang ein mit dem Bachelorgrad abgeschlossener Studiengang vorausgehen soll. Die Bewerbungsfrist bei zulassungsbeschränkten Studiengängen ist der 15. Juli bzw. 15. Januar (Fristen der Vergabeverordnung).

In der Ordnung bes. Zulassungsvor. Masterstudiengang Sportwissenschaft „Prävention und Intervention“ u. „Organisationsentwicklung und Management“ der Universität Bielefeld vom 15. Juli 2004: § 3 Abs. 2. Zulassung zur Eignungsfeststellung: Bewerberinnen oder Bewerber, die zum Zeitpunkt der Bewerbung das Abschlusszeugnis nicht vollständig vorlegen, können stattdessen eine Bescheinigung über den bisherigen Studiengang, die bisher erbrachten Studienleistungen und den zum Bewerbungszeitpunkt erreichten Notendurchschnitt vorlegen. Das Zeugnis ist spätestens bis zum 30. September nachzureichen. In diesem Fall erfolgt die Zulassung unter dem Vorbehalt des Nachreichens des Zeugnisses.

An der Universität Bochum kann sich ein Studieninteressierter auch ohne vorliegende Abschlussnote bewerben, allerdings wird die Note dann mit 4 angesetzt.

Im Hochschulgesetz von Thüringen steht:

§ 14 (2) ...Zugangsvoraussetzung [für postgraduale Studiengänge] ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Die weiteren Anforderungen werden in den Studien- und Prüfungsordnungen geregelt.

§ 66 (5) Die Studienordnungen regeln ... (2.) welche Zugangsvoraussetzungen für weiterführende und weiterbildende Studiengänge erfüllt sein müssen.

Thüringer Vergabeordnung-ThürVVO) vom 27.05.2001: § 3 Zulassungsantrag: (6) Die Hochschule bestimmt die Form des Zulassungsantrags und der Anträge nach Absatz 5. Sie bestimmt auch die Unterlagen, die den Anträgen mindestens beizufügen sind, sowie deren Form. (7) Die Hochschule kann nachträglich eingereichte Unterlagen von Bewerbern, deren Zulassungsantrag fristgerecht auf dem dafür von der Hochschule vorgesehenen Vordruck gestellt und unterschrieben ist und einen Studiengangwunsch enthält, berücksichtigen, solange der Verfahrensablauf dies noch zulässt. § 13 Auswahl für ein Zweitstudium (2) Die Rangfolge wird durch eine Messzahl bestimmt, die aus dem Ergebnis der Abschlussprüfung des Erststudiums und dem Grad der Bedeutung der Gründe für das Zweitstudium ermittelt wird. Die Einzelheiten zur Ermittlung der Messzahl ergeben sich aus Anlage 2.

Anlage 2:

(1) Die Messzahl ist die Summe der Punktzahlen, die für das Ergebnis der Abschlussprüfung des Erststudiums und für den Grad der Bedeutung der Gründe für das Zweitstudium vergeben werden.

(2) Für das Ergebnis der Abschlussprüfung des Erststudiums werden folgende Punktzahlen vergeben:

- | | |
|---|----------|
| 1. Noten „ausgezeichnet“ und „sehr gut“ | 4 Punkte |
| 2. Noten „gut“ und „voll befriedigend“ | 3 Punkte |
| 3. Note „befriedigend“ | 2 Punkte |
| 4. Note „ausreichend“ | 1 Punkt. |

Ist die Note der Abschlussprüfung des Erststudiums nicht nachgewiesen, wird das Ergebnis der Abschlussprüfung mit 1 Punkt bewertet.

(3) Nach dem Grad der Bedeutung für das Zweitstudium werden folgende Punktzahlen vergeben:

- | | |
|--|-------------|
| 1. „zwingende berufliche Gründe“ liegen vor, wenn ein Beruf angestrebt wird, der nur aufgrund zweier abgeschlossener Studiengänge ausgeübt werden kann | 9 Punkte |
| 2. „wissenschaftliche Gründe“ | 7-11 Punkte |
| 3. „besondere berufliche Gründe“ | 7 Punkte |
| 4. „sonstige berufliche Gründe“ | 4 Punkt |
| 5. „keiner der vorgenannten Gründe“ | 1 Punkt |

Auf Nachfrage teilte ein Mitarbeiter der University of Hertfordshire, Großbritannien, folgendes mit: „In the UK the certificate is not always necessary, as a letter from the chair of the board of examiners which confer the degree can suffice - this would depend on the university being happy to send such a letter, and give a letter for reference, (we are), and for the MA course to accept this“.³¹

Im Annual Report 2004 universiteiten VSNU heißt es: In den Niederlanden ist es gesetzlich festgelegt, dass es zu jedem Bachelor-Programm auch ein entsprechendes Master-Programm geben muss. Die Universitäten wenden die Übergangskriterien im Falle ihrer eigenen Studenten flexibel an. Selbst die, die noch nicht endgültig ihren Bachelor abgeschlossen haben, können in der Regel mit ihrem Master beginnen, vorausgesetzt, die noch nicht erbrachten Leistungen sind nicht grundlegender Art. Die Situation ist komplizierter für Studenten, die sich für einen Master bewerben, der nicht mit ihrem Bachelor-Studium direkt korrespondiert, egal, ob es sich um Studenten der eigenen Universität handelt oder um Studenten, die von anderen Einrichtungen kommen. Wenn die Universitäten das Niveau ihrer Master-Programme garantieren wollen, müssen sie von den Studenten den Abschluss ihres Bachelor-Studiums fordern. Dies kann für den Studenten eine Verzögerung bedeuten, der z.B. nur ein Bachelor-Fach hat und der deshalb nicht mit dem Master

³¹ Brian Littlechild, University of Hertfordshire.

seiner Wahl im September beginnen kann. Eine Reihe von Universitäten versucht den Studenten zu helfen und die Verzögerung zu minimieren, indem sie diesen erlauben, ihr Masterstudium im September oder im Januar zu beginnen.

An der TU Delft können sich auch ausländische Studenten bewerben, die noch auf ihr Bachelor-Abschlusszeugnis warten. Diese können vorläufig zugelassen werden. In der vorläufigen Zulassung steht der Termin, an dem der Bachelor-Abschluss nachgewiesen sein muss:

„The general requirements for admission to a Master programme are: Please note that this information is only relevant for students with a foreign university degree. A good BSc degree (or equivalent) of a high quality and level. The main subject focused on during the BSc phase should match the MSc degree course you intend to pursue at TU Delft. Please note that if you are in the process of obtaining your Bachelor degree, you may also apply for admission to an MSc programme at TU Delft. TU Delft may conditionally admit you, based on your transcripts and detailed information about the curriculum, relevant research and the expected date of graduation. The conditional admission letter will include the deadline date for obtaining your degree“.³²

Profilbildung der Hochschule

Die Hochschulen stehen in einem internationalen Wettbewerb um qualifizierten hochwertigen Nachwuchs, um spezielle und hochwertige Masterprogramme sowie hochwertige, profilierte Forschungsergebnisse. Die Hochschulen haben deshalb ein großes Interesse an guten, fachspezifisch qualifizierten und motivierten Studierenden, die sie durch qualitative Auswahlverfahren ermitteln können. Ziele eines Auswahlverfahrens, das sich auch zur eigenen Profilbildung der Hochschule eignet, sind:

- die Abgleichung des Qualifikationsprofils des Studierenden mit dem studiengangsspezifischen Anforderungsprofil,
- die Klärung der Erwartungen der Studierenden und der Hochschule,
- das Sichern von Menschen mit hohen Potenzialen im Rahmen der Profilbildung und

³² TU Delft:

<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=7386ff26-1b05-420b-8fcb-664bb28285ea&lang=en>

- der Aufbau von sozialen Bindungen zwischen Lehrenden, Studierenden und der Institution.

Um ein effektives Auswahlverfahren zu gewährleisten, sollten zunächst die Rahmenbedingungen wie z.B. Termine und Ressourcen geklärt werden. Die Ziele, die mit dem Auswahlverfahren erreicht werden sollen, wie Studiengangprofil, soziale Bindung und Anwerbung von Studierenden sind zu klären. Danach sind die Instrumente (z.B. Auswahlgespräche, Test), die eingesetzt werden sollen, zu definieren. Besonders wichtig ist es, vorab ein klares Entscheidungsverfahren zu vereinbaren.³³

Einen Überblick zu Übergangsregelungen vom Bachelor zum Master: Umsetzungsrealität und Rahmenbedingungen finden Sie online unter: www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/uebergangsregelungen_vom_Bachelor_zum_Master.pdf

³³ CHE 2004, Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren, Arbeitspapier 52, S.5-16.

4.3. Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen (CHE 2004)

Nina Arnhold und Cort-Denis Hachmeister, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2004

Zusammenfassung³⁴

Der Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren gibt Empfehlungen für die Erarbeitung von Studierenden-Auswahlprozeduren für grundständige Studiengänge. Neben ausführlicheren Beschreibungen und Empfehlungen zu den einzelnen Schritten zur Entwicklung von Verfahren werden grundsätzliche Empfehlungen für die Entwicklung von Auswahlverfahren gegeben.

Die Entwicklung des Verfahrens wird in mehreren Schritten beschrieben: Die Klärung der Rahmenbedingungen, das Setzen von Auswahlzielen, die Auswahl der Beurteilungs- und Auswahlinstrumente und das Festlegen der Entscheidungsregeln. Darüber hinaus wird empfohlen, bei der Gestaltung des Verfahrens auch gleich die Qualitätssicherung des Verfahrens mitzudenken.

Klärung der Rahmenbedingungen

Zu den zu klärenden Rahmenbedingungen zählt zunächst einmal die Frage, ob überhaupt ein Auswahlverfahren sinnvoll ist, also ob es einen entsprechend großen BewerberInnen-Überhang gibt. Wenn letzten Endes doch alle BewerberInnen, die sich dann für eine Immatrikulation in den entsprechenden Studiengang entschließen zugelassen werden müssen, ist ein *Auswahl*verfahren nicht sinnvoll, sondern es muss mehr Gewicht auf Beratung und Selbstselektion gelegt werden.

Weiterhin ist zu klären, welche Verfahren und Kriterien im Hinblick auf die Landesgesetzgebung überhaupt Anwendung finden dürfen, bzw. müssen, welche finanziellen und personellen Ressourcen zur Verfügung

³⁴ Der vollständige Text steht unter http://www.che.de/downloads/Gestaltung_Auswahlverfahren_AP52.pdf zur Verfügung

stehen und welche Termine zu berücksichtigen sind. Nicht zuletzt sollte sich das zu erarbeitende Auswahlverfahren in die Gesamtstrategie der Hochschule einpassen.

Setzen von Zielen

Als nächstes sind die Ziele zu erarbeiten, die mit dem Auswahlverfahren verfolgt werden sollen. Diese können je Studiengang sehr individuell sein, vier Ziele werden jedoch in den meisten Fällen verfolgt: Zuerst das Gewinnen von Studierenden für die Hochschule und den Studiengang, die Profilbildung der Hochschule, des Fachbereichs und Studiengangs (Finden der „passenden“ Studierenden), Homogenisierung des Leistungsniveaus (Finden der „besten“ Studierenden) und die Herstellung einer ersten Bindung zwischen Studierenden und Hochschule.

Auswahl der Beurteilungs- und Auswahlinstrumente/-Kriterien

Ausgehend von den Rahmenbedingungen (welche Instrumente und Kriterien können und dürfen eingesetzt werden) und der Zielsetzung (welche Studierenden sollen ausgewählt werden, welche Nebeneffekte sollen erzielt werden) muss dann die Auswahl der Auswahlkriterien und Beurteilungsinstrumente stattfinden. Dies können Schulnoten, Tests, Fremdsprachenprüfungen, Interviews und Gespräche, Bewerbungsschreiben und Aufsätze, Probezeit, Biografische Angaben oder Empfehlungsschreiben sein. Jedes Instrument und Kriterium hat dabei seine Stärken und Schwächen. Ein wichtiges Element ist darüber hinaus die Selbstselektion, die durch Information (die Bewerber werden über den Inhalt und die Anforderungen des Studiengangs informiert und entscheiden selbst, ob sie zum Studiengang passen) oder durch Anforderungen. Es werden Anforderungen gestellt (z.B. Vorpraktika oder auch Bewerbungsschreiben), die zum einen dazu führen, dass nur ernsthafte BewerberInnen diesen Aufwand auf sich nehmen und zum anderen, dass diese BewerberInnen sich im Vorfeld intensiver mit dem angestrebten Studienfach auseinandergesetzt haben.

Festsetzen von Entscheidungsregeln

Danach muss entschieden werden, wie die verschiedenen Kriterien und Verfahren miteinander kombiniert werden, z.B. ob auf der Grundlage eines Kriteriums (z.B. der Abiturnote) vorausgewählt wird, oder wie die

Ergebnisse der BewerberInnen bei den einzelnen Kriterien miteinander zu einem Gesamtwert verrechnet werden sollen.

Qualitätssicherung

Die erste Erstellung eines Auswahlverfahrens ist der Ausgangspunkt für eine weitere Optimierung des Verfahrens. Eine erste Evaluation des Verfahrens kann durch den Austausch der Verfahrensbeteiligten untereinander („Manöverkritik“) oder durch Feedback der Auswählenden stattfinden. Mittelfristig muss in einem Vorher-Nachher-Vergleich kontrolliert werden, ob die mit der Auswahl verfolgten Ziele (z.B. weniger Studienabbruch, schnelleres Studium oder auch größere Bindung zwischen Studierenden und Hochschule) auch erreicht wurden. Psychometrische Gütekriterien sind Objektivität, Reliabilität, Validität und Fairness der Auswahlverfahren. Auch das Verhältnis von Aufwand und Nutzen sollte in Betracht genommen werden.

Grundsätzliche Empfehlungen

Grundsätzlich wird im Hinblick auf die Studierendenauswahl empfohlen,

- diese für die Profilbildung der Hochschule und des Studiengangs zu nutzen, also eine größtmögliche Passgenauigkeit zwischen Hochschul-/Studiengangs- und BewerberInnenprofil herzustellen,
- Studierendenauswahl insbesondere dazu zu nutzen, eine Bindung zwischen Hochschule und den ausgewählten Studierenden herzustellen,
- klare Auswahlziele zu formulieren und sich erst auf dieser Grundlage dann für Verfahren und Kriterien zu entscheiden,
- Selbst-Selektion zu nutzen, um den Aufwand für die Hochschulen, aber auch für die BewerberInnen zu reduzieren,
- aus dem gleichen Grund mehrstufige Verfahren zu verwenden, also Vorselektionen, z.B. auf der Grundlage von Abiturnoten vorzunehmen und
- ebenfalls um den Aufwand zu reduzieren, nach Möglichkeit einfache Verfahren zu bevorzugen.

Den vollständigen Leitfaden finden Sie online unter:

http://www.che.de/downloads/Gestaltung_Auswahlverfahren_AP52.pdf

4.4. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern (HIS 2006)

Eine Bestandsaufnahme der Hochschul-Informationssystem GmbH vom 10.07.2006

Seit einigen Jahren werden in den Bundesländern die gesetzlichen Grundlagen zur Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren geschaffen und von einer zunehmenden Zahl von Hochschulen bzw. Fakultäten zur Etablierung hochschulischer Selbstauswahl unter den Studienbewerbern auch genutzt. Zentrale Argumente, die diese Einführung begründen, sind mit den Stichworten *Profilbildung der Hochschulen*, *Steigerung der Effizienz und Qualität von Hochschulbildung*, *bessere Passung zwischen den Anforderungen der Hochschulen und den spezifischen Kompetenzen der Studienanfänger(innen)* sowie *quantitative Steuerung des Hochschulzugangs* zu beschreiben.

HIS Hochschul-Informationssystem hat gemeinsam mit der ITB Consulting GmbH (Bonn) eine empirische Bestandsaufnahme von hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren erstellt. In den ersten beiden Kapiteln der im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft erstellten Studie werden einführend die Auswahlverfahren in den hochschulpolitischen Kontext gestellt, ihr rechtlicher Rahmen skizziert, die einzelnen Verfahren der Studierendenauswahl detailliert dargestellt und nach ihrer jeweiligen diagnostischen Güte und Brauchbarkeit qualifiziert.

Mit dieser Arbeit gibt es erstmals für Deutschland eine nahezu flächendeckende Übersicht über die gegenwärtig praktizierten und für die nahe Zukunft geplanten hochschuleigenen Auswahlverfahren. Die Differenzierung nach Fachrichtungen ermöglicht zudem Auskunft über die jeweiligen fachlichen Schwerpunktsetzungen. Einige zentrale Befunde:

- In nahezu der Hälfte aller Studiengänge werden hochschuleigene Auswahlverfahren bereits praktiziert oder in naher Zukunft eingeführt. Allerdings unterscheiden sich die Fächergruppen erheblich voneinander: am wenigsten findet hochschulische Selbstauswahl in den Sprach- und Kulturwissenschaften, am heftigsten in Sport, Kunst und Medizin statt.
- Insgesamt wurden 25 einzelne, häufig aber kombiniert angewendete Auswahlverfahrenselemente ermittelt. Sie zielen auf die Messung von verschiedenen Eignungs- und Leistungsaspekten bei den Studienbewerbern: allgemeine Studierfähigkeit, fachspezifische Studierfähigkeit sowie Persönlichkeit und Motivation; daneben werden weitere formale personale Kriterien wie Altersbegrenzung oder Gesundheitsnachweis sowie insbesondere die Wartezeit herangezogen.
- Bei den bereits *angewendeten* Auswahlverfahren liegt der Schwerpunkt auf der Prüfung der allgemeinen Studierfähigkeit mittels der Durchschnittsnote, häufig in Kombination mit der Wartezeit. Bei den *geplanten* Auswahlverfahren verschiebt sich der Schwerpunkt dagegen auf Verfahren, die neben der allgemeinen verstärkt auf die spezifische Studierfähigkeit und/oder die Persönlichkeit abzielen.
- Während in den Sprach- und Kulturwissenschaften etwa die Hälfte der hochschuleigenen Auswahlverfahren auf die Prüfung der allgemeinen Studierfähigkeit in Kombination mit der Wartezeit abhebt, kommt der spezifischen Studierfähigkeit nicht nur in den Fächergruppen Sport und Kunst, sondern auch in den Ingenieurwissenschaften eine wesentlich größere Bedeutung zu. Auswahlverfahren, die Informationen über Persönlichkeitsmerkmale liefern sollen, werden am häufigsten in Medizin, aber auch den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, am wenigsten in Sprach- und Kulturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften angewendet.

Die Bestandsaufnahme wird vervollständigt durch die Einbeziehung ausgewählter Länder aus Europa, Nord- und Südamerika und Asien, deren Verfahren bei der Studierendenauswahl bzw. beim Hochschulzugang in ihren zentralen Merkmalen und Leitprinzipien dargestellt und an Beispielen erläutert werden.

Von HIS kann gegen einen Unkostenbeitrag von 15 Euro und gegen die Zusicherung der nicht-kommerziellen Nutzung eine CD mit dem Datenbestand (Excel, FileMaker) für weitere (z.B. hochschulbezogene) Auswertungen bezogen werden.

Die Bestandsaufnahme finden Sie unter:

http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf

5. Promotion

5.1. Modelle der Promotionsphase an deutschen Hochschulen (HRK 2006)³⁵

„Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen“. Eine Veranstaltung von Service-Stelle Bologna und Projekt Qualitätssicherung am 19./20. Juni 2006, Bonn

Bei der von der Service-Stelle Bologna und dem Projekt Qualitätssicherung gemeinsam veranstalteten Tagung trafen sich am 19. und 20. Juni 2006 Experten aus Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsverbänden und Ministerien, um über die Gestaltung der Promotionsphase in Deutschland auch anhand internationaler Beispiele zu diskutieren. Begleitet wurde die Tagung durch die Präsentation von 14 Postern, auf denen Hochschulen ihre Modelle des Promotionsstudiums darstellten.

Dr. Andreas C. Frijdal, European University Institute, Florenz, belegte in seinem Vortrag durch internationales Zahlenmaterial nicht nur, dass die

³⁵ Anmerkungen des Herausgebers:

Zur Organisation des Promotionsstudiums hat sich die HRK mit der Plenarentscheidung "Zum Promotionsstudium" vom 9.7.1996 ausführlich geäußert

(http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_524.php?datum=179.+Plenum+am+9.+Juli+1996+).

Darin wird für geeignete Fächer u.a. die Einführung von 'Zentren für Doktorandenstudien' in Ausweitung der mit den 'Graduiertenkollegs' gemachten positiven Erfahrungen empfohlen. Die Kernpunkte dieser Stellungnahme haben grundsätzlich weiterhin Gültigkeit; insoweit werden sie bekräftigt und unter Berücksichtigung der seither eingetretenen Entwicklungen unten um "Prüfpunkte" an die Adresse der Universitäten und Länder ergänzt. Der Wissenschaftsrat hat im November 2002 "Empfehlungen zur Doktorandenausbildung" verabschiedet (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf>), in denen die zentralen Anliegen der HRK aufgegriffen und ausgearbeitet sowie aktuelle statistische Informationen bereitgestellt werden.

Am 18. Februar 2003 hat das Plenum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in Bonn so genannte "Prüfpunkte" für die Doktorandenausbildung formuliert und dabei auch die Einführung von Graduiertenschulen in geeigneten Fällen ins Auge gefasst. Es hat dabei die Bedeutung der Arbeit der Doktorandinnen und Doktoranden für den wissenschaftlichen Fortschritt und den wirtschaftlichen Wohlstand unterstrichen. Es wies darauf hin, dass diese Leistung in der Regel finanziell zu gering vergütet wird.

Die Entschließung des HRK-Plenums „Zur Organisation des Promotionsstudiums finden Sie online unter: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Promotion.pdf>.

Größe eines Instituts mit der Qualität seiner wissenschaftlichen Ergebnisse korreliert, sondern auch, dass die politisch geforderte Promotionsdauer von unter vier Jahren nur schwer zu verwirklichen sein wird. Des Weiteren strich er die Qualität der Betreuung sowie die Verantwortung der Betreuer für den erfolgreichen Abschluss eines Promotionsprojektes heraus.

Über den Aufbau strukturierter Promotionsprogramme in der Schweiz berichtete der Rektor der ETH Zürich, Professor Konrad Osterwalder. Seit 2003 seien diese Programme überwiegend in der französischsprachigen Schweiz entwickelt worden. Sie seien durch Kurse, Seminare und Treffen strukturiert und fokussiert auf die Vertiefung der wissenschaftlichen Kenntnisse, die methodologische Perfektionierung und den Erwerb von transversalen Kenntnissen. Noch sei die Teilnahme an solchen Programmen freigestellt, die schweizerische Rektorenkonferenz wünsche jedoch, sie mittels eines Beschlusses der schweizerischen Universitätskonferenz verbindlich zu machen.

Professor Bernard Morley vom Imperial College, London, schilderte die Strukturen der *Graduate Schools* an seiner Einrichtung: dort gehört neben fachlicher und fachübergreifender Ausbildung die intensive Betreuung der Doktoranden zu den wesentlichen Elementen der Qualitätssicherung in der Promotionsphase. Inter- und multidisziplinäre Ausbildung, in die auch das Royal College of Arts einbezogen ist, ergänzt neben den *transferable skills* die grundlegende fachgebundene Forschungstätigkeit.

Die kurze Vorstellung der von den Hochschulen präsentierten Poster und die intensive Diskussion der vorgestellten Modelle für die Promotionsphase füllten den Rest des Nachmittages aus.

Den inhaltlichen Abschluss des ersten Tages bildete die Dinner Speech des Generalsekretärs der Volkswagenstiftung, Dr. Wilhelm Krull. Als Eckpunkte für die weitere Entwicklung der Promotionsphase benannte er klare und belastbare Anforderungen an die Promovierenden, die Vorbereitung auf verschiedene Arten von Tätigkeiten auch außerhalb der Universität, ein Gleichgewicht zwischen Spezialisierung und Interdisziplinari-

tät, eine frühere Selbständigkeit und das Bemühen um die Steigerung des Frauenanteils bei den Promovierenden.

Am zweiten Tag der Konferenz wurden einzelne Aspekte der Promotionsphase thematisiert. Die Ergebnisse der sechs Workshops zu Auswahlverfahren und Zulassung, Betreuungs- und Beurteilungsstrukturen, Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen, Qualitätssicherung, Internationaler Zusammenarbeit und rechtlicher und sozialer Situation von Doktoranden wurden anschließend dem Plenum präsentiert.

In der abschließenden, von der Generalsekretärin der HRK Dr. Christiane Gaehtgens (Ebel-Gabriel), moderierten Podiumsdiskussion, an der Dr. Sandra Bohlinger (Vorstandsmitglied der EURODOC), Professor Wolfgang Hess (Prorektor der Universität Bonn), Professor Helmut Schwarz (Vizepräsident der DFG) und Professor Strohschneider (Vorsitzender des Wissenschaftsrats) teilnahmen, wurde deutlich, dass in Deutschland die Einordnung der Promotionsphase als Dritter Zyklus nach Bachelor und Master nicht unumstritten ist. Es sei ein zentrales Anliegen der Wissenschaft, dass eine individuelle eigenständige Forschungsleistung das Kennzeichen der Promotion bleiben müsse, zusätzlich könnten die Promovierenden in strukturierten, nicht verschulten Programmen forschungs- und berufsrelevante Schlüsselqualifikationen erwerben.

Die Poster mit den Modellen der Promotionsphasen deutscher Hochschulen, die HRK-Pressemitteilung, das Programm, die Vorträge, Präsentationen und Fotos der Tagung finden Sie unter:

http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/121_3182.php.

5.2. Wege zur Promotion von Bachelor- und Master-Absolventen (HRK 2007)

Karina Dudek und Jan Rathjen

Durch die Promotion wird eine besondere wissenschaftliche Qualifikation nachgewiesen. Die Zulassung zur Promotion setzt in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium im angestrebten Promotionsfach an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule mit einer Regelstudienzeit von mindestens 8 Semestern voraus. Durch die Veränderungen im Hochschulwesen wandeln sich auch die Rahmenbedingungen für die Studierenden und Graduierten. So stellt sich z.B. mit der Gründung von Fachhochschulen in der deutschen Hochschullandschaft die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Hochschularten, insbesondere in Bezug auf die Zulassung zur Promotion, neu. Der immer stärker werdende Forschungsbezug vieler Fachhochschulen verlangt nach einem Hochschulsystem, das ohne institutionelle Barrieren den hervorragend qualifizierten Absolventen ihr erworbenes Wissen wissenschaftlich vertiefen und erweitern lässt. Mit der aktiven Beteiligung Deutschlands am Bologna-Prozess gewinnt diese Frage weiter an Bedeutung.

Bachelor- und Master-Abschlüsse der unterschiedlichen Hochschultypen sollen zu den gleichen Berechtigungen führen. Besonders qualifizierte Bachelor-Absolventen sollen nach den Beschlüssen der KMK (Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureus-Absolventen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.2000) auf dem Wege des Eignungsfeststellungsverfahrens, das sich an die Zulassung von Diplom-Fachhochschulabsolventen anlehnt, zur Promotion zugelassen werden können. Der FH-Master eröffnet ebenso wie der Mastergrad einer Universität den unmittelbaren Zugang zur Promotion.

Die gesetzlichen Regelungen zur Promotion von Diplom-Fachhochschulabsolventen und von Bachelor-Absolventen werden im Wesentlichen auf Landesebene in den jeweiligen Hochschulgesetzen getroffen. Diese Bestimmungen beziehen sich auf die generelle Zulassung zur Promotion von Diplom-Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen und im unterschiedlichen Umfang auf die Aspekte des Verfahrens der ergänzenden Qualifika-

tionen (sog. Eignungsfeststellungsverfahren), der Betreuung, Begutachtung und Prüfung der Arbeiten, insbesondere der Einbeziehung von Professoren der Fachhochschulen. Diese landesgesetzlichen Grundlagen sind in ihrer Entwicklung durch die hochschulpolitische Diskussion in den Wissenschafts- und Hochschulorganisationen (KMK, WR, HRK) beeinflusst, die in ihren Beschlüssen bzw. Empfehlungen mehr Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen fordern. Einige Hochschulgesetze der Länder wurden bereits um entsprechende Regelungen bezüglich der Zulassung zur Promotion von Bachelor- und Masterabsolventen ergänzt. Die Rechts- und Beschlusslage erlangt direkte Wirkung auf das Promotionswesen durch die Promotionsordnungen der Hochschulen bzw. der Fakultäten und Fachbereiche.

Während bereits rund 80 % der Promotionsordnungen Regelungen für Diplom-Fachhochschulabsolventen enthalten, haben bislang relativ wenige Promotionsordnungen entsprechende Bestimmungen für Bachelor- und Masterabsolventen geschaffen. Trotz der eindeutigen KMK-Beschlusslage bezüglich des Zugangs zur Promotion von Bachelor- und Masterabsolventen ist die Umsetzung in den Promotionsordnungen nicht immer adäquat, wie eine Auswertung der geltenden Promotionsordnungen unter dem Aspekt der Zulassung zur Promotion von Bachelorabsolventen ergab (Stand: August 2006). Die getroffenen Regelungen sind nicht einheitlich. Bezüglich des **Bachelors** lassen sie sich in zwei Hauptkategorien zusammenfassen.

Die **erste Kategorie** bilden die Promotionsordnungen, die in ihren Zulassungsvoraussetzungen zur Promotion den Zugang von Bachelorabsolventen vorsehen. Die Bachelorabsolventen werden in der Regel im Hinblick auf die Zulassung zur Promotion den Diplom-Fachhochschulabsolventen gleichgestellt. Die Zulassung ist ebenfalls an die Erfüllung bestimmter Auflagen gekoppelt. Mit Auflagen können z.B. das Eignungsfeststellungsverfahren, angemessene und auf die Promotion vorbereitende Studien, Zusatzprüfungen o. ä. gemeint sein. Der Hochschultyp (Fachhochschule oder Universität) an dem der Bachelorgrad erworben wurde, ist mit wenigen Ausnahmen kein Differenzierungskriterium.

Die Zulassungsregelungen für Bachelorabsolventen in dieser Kategorie weisen folgende gemeinsame Merkmale auf:

- In den meisten Fällen wird die Zulassung von Bachelorabsolventen zur Promotion primär an die Gesamtabchlussnote und dann erst an den Erfolg eines obligatorischen Eignungsfeststellungsverfahrens gekoppelt.
- Das Kriterium der erforderlichen Bachelorabschlussnote reicht von „keine direkte Vorgabe bezüglich der Abschlussnote“ über „gut“ oder „besser als gut“ bis zu „sehr gut“.
- Der Promotionsausschuss entscheidet über die Zulassung zum Eignungsfeststellungsverfahren und regelt nach Anhörung des Kandidaten die inhaltliche Ausgestaltung des Verfahrens, wobei er diese Aufgabe dem jeweils fachlich zuständigen Prüfungsausschuss (Diplom- bzw. Masterprüfungsausschuss) übertragen kann.
- Unter Eignungsfeststellungsverfahren verstehen die Promotionsordnungen u.a. die auf die Promotion vorbereitenden Studien bzw. Doktorandenstudien, Zusatzprüfungen und andere Auflagen.
- Die Anforderungen an das Eignungsfeststellungsverfahren sind zum Teil sehr differenziert. Das Verfahren wird in der Regel durch die Dauer, den Inhalt, Zahl und Art der Nachweise festgelegt.
- Die Dauer derartiger Verfahren beträgt meistens zwei Semester.
- Auch die Detaillierungsgrade der Regelungen der Eignungsfeststellungsverfahren sind sehr unterschiedlich. In einigen Promotionsordnungen werden diese Regelungen in gesonderten Paragraphen dargelegt oder es wird auf entsprechende Anlagen verwiesen, die ausführliche Bestimmungen bezüglich des Eignungsfeststellungsverfahrens bzw. der zusätzlichen Prüfungen beinhalten.
- In einigen Fällen richten sich die zu erbringenden zusätzlichen Promotionsleistungen nach den geltenden Fachprüfungsordnungen (Diplom- bzw. Masterprüfungsordnung) der Studienfächer.

Zu der **zweiten Kategorie** gehören die Promotionsordnungen, die in ihren Zulassungsvoraussetzungen einen direkten Zugang mit einem Bachelorabschluss, auch bei Studiengängen mit einer achtsemestrigen Regelstudienzeit, ausdrücklich ausschließen.

Ein **Masterabschluss** berechtigt formal zur Aufnahme eines Promotionsverfahrens. Die Zulassungsentscheidung muss auf der Grundlage der fachlichen Qualifikationen des Bewerbers getroffen werden. Eine rein formale Auswahl, die auf einer Differenzierung nach Hochschultypen basiert, ist mit der Zielsetzung der gestuften Studienstruktur nicht vereinbar und im Interesse der gewünschten Durchlässigkeit nicht akzeptabel. Master-Absolventen von Fachhochschulen dürfen nicht obligatorisch in ein Eignungsfeststellungsverfahren geschickt werden, denn ihr Weg zur Promotion ist nach der geltenden Beschlusslage der KMK eben kein "ungewöhnlicher". Leider führt eine nähere Betrachtung der geltenden Promotionsordnungen nicht immer zu diesem Ergebnis. Auch wenn nur vereinzelt, unterscheiden manche Fakultäten bzw. Fachbereiche in ihren Zulassungskriterien für Masterabsolventen zwischen Universität und Fachhochschule, indem sie den Masterabsolventen von Fachhochschulen ein Eignungsfeststellungsverfahren auferlegen.

Empfehlenswerte Internetseiten:

- Informationsangebot der HRK zum Thema Promotion von Fachhochschulabsolventen, insbesondere die aktuelle Publikation „Ungewöhnliche Wege zur Promotion? Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen“
http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/151.php
- Informationssystem für promotionswillige Fachhochschulabsolventen. Es wurde unter der Projektleitung von Frau Professor Sibylle Brunner, Fachhochschule Neu-Ulm, konzipiert und implementiert.
<http://www.promotion-fh.de>

5.3. Zur Zukunft des Doktorats in Europa (HRK, CRUS, ÖRK 2004)

Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bonn vom 27. März 2004

Das Berlin Communiqué der europäischen Bildungsminister vom September 2003 sieht die Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus im Bologna-Prozess vor. Dabei wurde die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung sowie der Förderung der Interdisziplinarität für den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung sowie für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen betont. In der Folge werden der Europäische Hochschul- und der Europäische Forschungsraum zusammenwachsen. Dabei kommt dem Doktorat eine zentrale Bedeutung zu.

Vor diesem Hintergrund formulieren die Rektorenkonferenzen von Österreich, der Schweiz und Deutschland folgende gemeinsame Positionen: Das Doktorat ist das Proprium der Universität. Die Verantwortung für ihre Ausgestaltung liegt in der universitären Autonomie. Sie bietet Möglichkeiten der institutionellen Profilbildung. Mit der selektiven Anwerbung geeigneter Doktorandinnen und Doktoranden lässt sich im Wechselspiel von Forschungsförderung und Nachwuchsförderung eine „Spirale der Qualitätssteigerung“ in Gang bringen.

Die Promovierten weisen mit dem Doktorat ihre Befähigung zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit nach. Dies bedeutet Vermittlung und Erwerb einer wissenschaftlichen Kompetenz, die der Beschleunigung des wissenschaftlichen Fortschritts und auch der zunehmenden Interaktion zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit angemessen sein muss. Ziel ist die Herausbildung einer fortdauernd wirksamen Fähigkeit, schnell wechselnde Themenstellungen und ständig komplexer werdende Fragestellungen fachübergreifend zu definieren und mit adäquater Methodik zu bearbeiten. Die Dissertation als unverzichtbarer Nachweis eigenständiger Forschungsleistung bleibt Kernstück des Doktorats.

Das Doktorat bereitet auf eine forschungsorientierte Tätigkeit im inner- und außeruniversitären Arbeitsmarkt vor. Der Vielfalt der Anforderungen dieses Arbeitsmarktes tragen die Hochschulen in der Ausgestaltung des Doktorats Rechnung und knüpfen damit an das Prinzip an, bereits in der Masterphase disziplinspezifische Ausdifferenzierungen anzubieten. Sie berücksichtigen dabei die Bedürfnisse der verschiedenen Segmente des Arbeitsmarktes sowie disziplinspezifische Eigenheiten.

Für die zukünftige Entwicklung des Doktorats im europäischen Wissenschaftsraum sollten nach Auffassung der deutschen, österreichischen und schweizerischen Rektorenkonferenzen folgende Aspekte leitend sein:

- die Entwicklung von Strukturen, die eine forschungsgeleitete Herausbildung methodischer, disziplinärer und interdisziplinärer Kompetenzen über die Masterausbildung hinaus gewährleisten,
- die Vermittlung eigenständiger Forschungs-, Präsentations- und Publikationskompetenz,
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Analyse und Vermittlungsfähigkeit, fachspezifische Auslandserfahrungen, Selbständigkeit),
- angemessene Eingrenzung der Promotionsdauer (in der Regel drei Jahre),
- intensive Begleitung bzw. Betreuung der Doktorandinnen und Doktoranden,
- die Ergänzung der eigenständigen Tätigkeit durch curriculare Anteile.

Die institutionelle Ausgestaltung des Doktorats muss von den Universitäten eigenverantwortlich im Rahmen ihrer Profilbildung wahrgenommen werden. Damit sich die Hochschulen im Wettbewerb untereinander, national und international sowie gegenüber dem Arbeitsmarkt aktiv positionieren können, empfiehlt sich die Berücksichtigung folgender Aspekte:

- Betreuung und Begleitung der Doktorandinnen und Doktoranden durch ein Team von erfahrenen Wissenschaftlern, ggf. aus mehreren Wissensgebieten ('Mehr-Fach-Betreuung' im personellen wie interdisziplinären Sinne des Wortes),

- gemeinsame Zwischenbewertungen des Fortschritts der Ausbildung und der Dissertation (besonders bei Doktorandinnen und Doktoranden, die nicht über Stellen eingebunden sind),
- Durchführung des Doktorats in einem formalisierten Rahmen (Kollegs, Graduiertenschulen),
- kompetitive Auswahl der in- und ausländischen Doktorandinnen und Doktoranden nach transparenten Kriterien,
- Integration profilbezogen definierter curricularer Anteile, um methodische, fachliche, interdisziplinäre Kompetenz und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln,
- institutionelle und thematische Ansiedlung des Doktorats zur Erschließung neuer Forschungsgebiete und mit Blick auf die interdisziplinäre Kompetenz der Doktorandinnen und Doktoranden,
- gezielte Förderung des fachlichen und methodischen Austauschs der Doktorandinnen und Doktoranden verwandter Disziplinen,
- verstärkte Schaffung von befristeten Qualifizierungsstellen für Doktorandinnen und Doktoranden.

Prof. Dr. Jean-Marc Rapp (CRUS)

Prof. Dr. Georg Winckler (ÖRK)

Prof. Dr. Peter Gaehtgens (HRK)

Sie finden die gemeinsame Erklärung online unter:
<http://www.hrk.de/de/download/dateien/DACH.pdf>.

5.4. Statistische Daten zur Promotionsphase (INCHER 2006)

Quantitative Entwicklung der Promotionen

Die Entwicklung der Promotionen innerhalb eines Landes kann in absoluten Zahlen dargestellt werden. Als aussagekräftiger gelten jedoch

- die Promotionsquoten, die den Anteil der erreichten Doktorgrade in der entsprechenden Altersstufe in der Bevölkerung misst, und
- die Promotionsintensität, die den Anteil der Promovierten unter den Personen aufzeigt, die einige Jahre zuvor die Qualifikationsvoraussetzungen für die Annahme als Doktorand erworben hatten (in der Regel Universitätsabschluss).

Die Zahl der Promotionen kann als Angebot (*supply*) für den wissenschaftlichen Arbeitsmarkt verstanden werden. Allerdings ist zu bedenken, dass einerseits manche Personen auch ohne Promotion dauerhaft als wissenschaftliches Personal tätig werden und dass andererseits manche Personen eine Promotion mit der Absicht erwerben, außerhalb der Wissenschaft berufstätig zu werden.

Anzahl der Doktoranden

In Deutschland gibt es bisher keine verlässliche Statistik über die Anzahl von Doktoranden. Promotionskandidaten müssen zwar als Promotionskandidaten angemeldet werden, sie sind aber nicht durchgängig verpflichtet, sich als Promotionsstudierende einzuschreiben. Da die Anmeldung als Promotionskandidat auch erst kurz vor der Abgabe, sozusagen bei Erfüllung der Formalia, erfolgen kann, hätte auch eine Statistik der offiziellen Promotionskandidaten nur eine begrenzte Aussagekraft. In den Statistiken erscheinen nur die als Studierende eingeschriebenen Promotionskandidaten an den Hochschulen.

Deshalb basieren Schätzungen über Promotionskandidaten auf Umfragen, eingeschriebenen Studierenden in Graduiertenkollegs bzw. anderen Promotionsprogrammen sowie Stipendienempfängern nach Angaben der vergebenden Organisationen (Hüfner 2004, S. 56). Für 1999 kann auf diese Weise die Gesamtzahl der an einer Doktorarbeit arbeitenden Perso-

nen auf ca. 70.000 - 80.000 geschätzt werden. Etwa 50.000 davon waren als wissenschaftliche Mitarbeiter an Hochschulen beschäftigt; weitere wurden als wissenschaftliche Hilfskräfte finanziert.

8.000 erhielten im Rahmen von Graduiertenkollegs ein Stipendium von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), und etwa die gleiche Anzahl von Doktorandenstipendien wurde von anderen Organisationen vergeben. Außeruniversitäre Forschungsinstitute finanzierten weitere 3.400 Stipendien (Wissenschaftsrat 2001). Die Zahl der weiteren Doktoranden, die ihr Studium selbst oder mit Hilfe ihrer Familie finanzieren, wird für 1999 auf ca. 8 % geschätzt.

Zur Verbesserung der Datenlage soll die Umsetzung der Fünften Novelle zum Hochschulrahmengesetz von 2003 beitragen. Im § 21 ist vorgesehen, dass Personen, die eine Doktorarbeit anfertigen, als Doktoranden der Hochschule eingeschrieben werden (HRK 2003, S. 1).

Die praktische Umsetzung an den Hochschulen wird aber erst in ein paar Jahren erfolgen, denn die Forderung muss erst in die Landesgesetze übernommen werden.³⁶

Bestandene Promotionsprüfungen in Deutschland

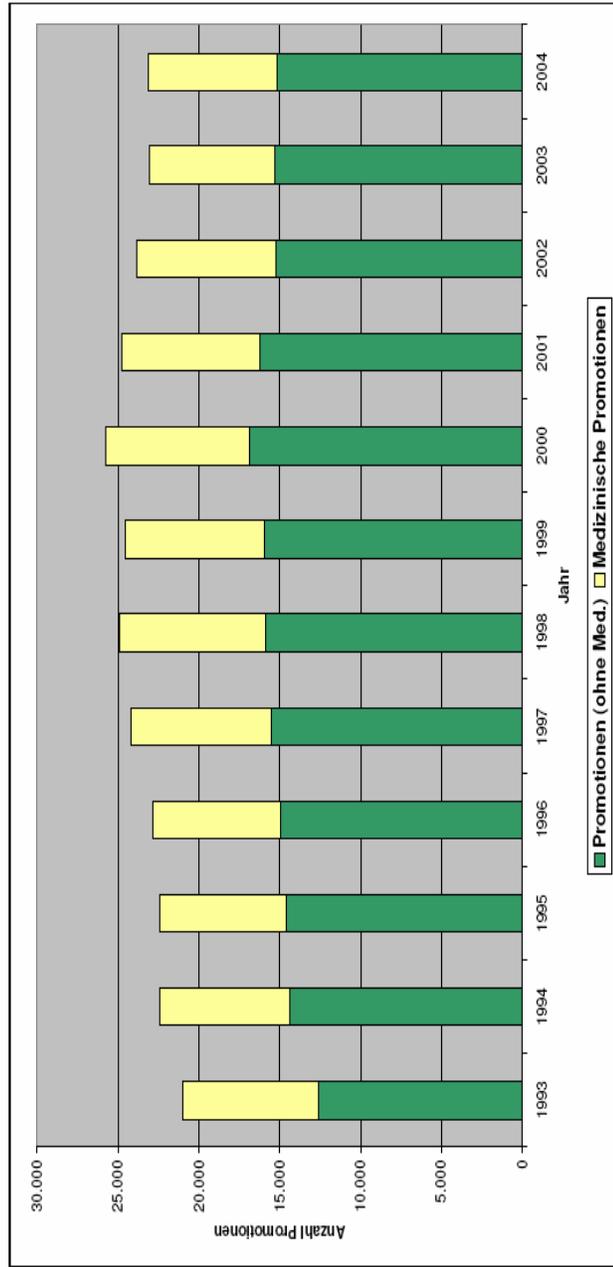
Die Anzahl der bestandenen Doktorprüfungen im Jahre 2004 betrug in Deutschland 23.138 einschließlich der medizinischen Fächer und 15.180 ohne die medizinischen Fächer.³⁷ Die Anzahl der Promotionen ist, wie Abbildung 7 zeigt, damit um knapp 10 % seit dem Jahre 1993 gestiegen.

³⁶ BVerfG, 2 BvF 2/02 vom 27.7.2004, Absatz-Nr. (1-184);

http://www.bverfg.de/entscheidungen/fs20040727_2bvf000202.html.

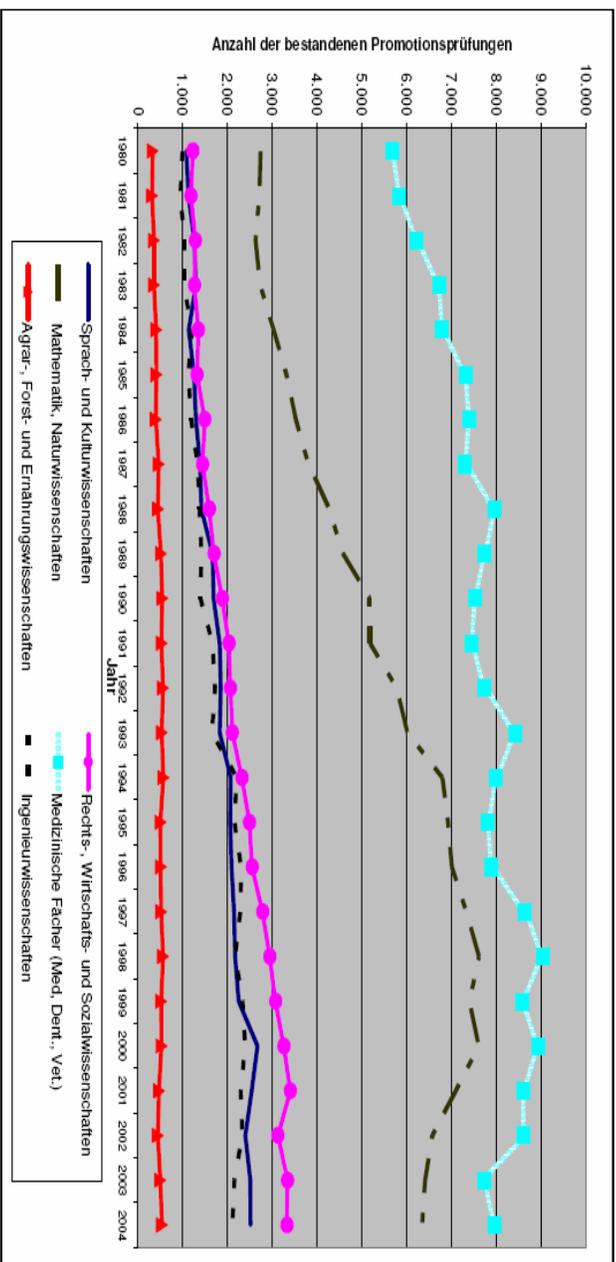
³⁷ Als zugehörig zu medizinischen Fächern wurden definiert: Humanmedizin, Veterinärmedizin, Zahnmedizin.

Abbildung 7 Anzahl der bestandenen Promotionsprüfungen in Deutschland 1993-2004



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.2, PJ 2004

Abbildung 8 Anzahl der bestandenen Promotionsprüfungen nach Fachrichtungungsgruppen in Deutschland 1980-2004



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.2, PJ 2004 und ältere Jahrgänge

Abbildung 8 zeigt, dass die Anzahl der Promotionen seit 1980 zwar in fast allen Fächern angestiegen ist, die Entwicklung aber in den verschiedenen Fächergruppen unterschiedlich verlief.

In den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften gab es in der Anzahl der bestandenen Promotionen in den letzten 24 Jahren keine signifikanten Änderungen. Relativ parallel verliefen die Entwicklungen in den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Sehr stark war die Zunahme der bestandenen Promotionen im Zeitraum 1980 bis 2000 in der Mathematik und den Naturwissenschaften, während in der Medizin das relative Wachstum unter dem Durchschnitt lag. Seit dem Jahre 2000 ist die Anzahl der Promotionen in Mathematik und den Naturwissenschaften rückläufig; dagegen gab es in den Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaften sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften einen leichten Anstieg (siehe Abbildung 8).

Quelle: Kerstin Janson, Harald Schomburg, Ulrich Teichler: „Wege zur Professur – Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA“, erscheint 2007 beim Waxmann Verlag (Münster u.a.)

Den Download der Studie finden Sie unter:

www.gain-network.org/file_depot/0-10000000/10000-20000/16468/folder/44145/INCHER+Studie+zum+wissenschaftlichen+Arbeitsmarkt.pdf

5.5. Schlussfolgerungen aus Salzburg und Glasgow (EUA 2005)

Ergebnisse und Empfehlungen des Bologna-Seminars über „Doktoranden-Programme für die europäische Wissensgesellschaft“, Salzburg, 3. - 5. Februar 2005³⁸

1. Bei dem Ministertreffen in Berlin im September 2003 ergänzten die Minister den Bologna-Prozess um einen Handlungsentwurf mit dem Titel „Europäischer Hochschulraum und Europäischer Forschungsraum – zwei Säulen der Wissensgesellschaft“, der die Schlüsselrolle von Doktoranden-Programmen und wissenschaftlicher Ausbildung in diesem Zusammenhang unterstreicht.

„Im Bewusstsein der Notwendigkeit, in einem Europa des Wissens eine engere Verbindung zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum zu fördern, und der Bedeutung der Forschung als wesentlichem Bestandteil der Hochschulbildung in ganz Europa, halten es die Ministerinnen und Minister für erforderlich, über die gegenwärtige Beschränkung auf die zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung hinauszugehen und die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna Prozess einzubeziehen. Sie betonen die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung sowie die Förderung der Interdisziplinarität für den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung sowie, ganz allgemein, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulbildung. Die Ministerinnen und Minister fordern eine verstärkte Mobilität in der Promotionsphase und danach und regen die betroffenen Hochschulen an, ihre Kooperation in der Ausbildung von Doktoranden und wissenschaftlichem Nachwuchs auszubauen.“

2. Wissenschaftliche Ausbildung und Entwicklung von Forschungskarrieren – und die Notwendigkeit, die Zahl hoch qualifizierter Studienab-

³⁸ Anmerkung des Herausgebers: Dies ist eine Übersetzung des Textes: „Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005) Conclusions and Recommendations“, den Sie im Original als Gesamttext unter: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf finden.

solventen und gut ausgebildeter Forscher zu erhöhen – gewinnen in der Debatte über die Stärkung der Forschungskapazität in Europa und in den Diskussionen über FP7³⁹ ebenfalls zunehmend an Bedeutung.

3. Um das Bewusstsein für diese Themen zu wecken und eine solide Grundlage für die Diskussionen zu schaffen, startete die EUA⁴⁰ 2004 ein über das Sokrates-Programm finanziertes Projekt für Doktoranden-Programme, um die Schlüsselemente in Bezug auf Struktur und Organisation, Finanzierung, Qualität und innovative Praktiken in Doktoranden-Programmen zu analysieren. 49 Universitäten aus 25 Ländern sind in dieses Projekt eingebunden, das die Verpflichtung der Universitäten und deren Wunsch zeigt, direkt zu der breit angelegten politischen Debatte über dieses wichtige Thema beizutragen.
4. Im Bewusstsein der Bedeutung dieses Themas für Regierungen und Universitäten und vor dem Hintergrund der Überlegung, dass wissenschaftliche Ausbildung eine Hauptaufgabe von Universitäten in ganz Europa ist, haben das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Österreich, das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland und die Europäische Vereinigung der Universitäten (EUA) die Initiative ergriffen und in Salzburg ein 'Bologna-Seminar' über Doktoranden-Programme organisiert, um zu gemeinsamen Ergebnissen zu gelangen, die wichtigsten Herausforderungen zu erkennen und Empfehlungen für die zu ergreifenden Maßnahmen (im Zeitraum 2005-2007) zu geben.
5. Das enorme Interesse an diesem Seminar und die Präsenz der akademischen „community“ dort ist ein weiterer Beweis dafür, dass sich die Universitäten auf dem ganzen Kontinent für die Organisation von Doktoranden-Programmen und für wissenschaftliche Ausbildung für verantwortlich halten.

³⁹ Anm. d. Übers.: FP7 = 7. EU-Forschungsrahmenprogramm.

⁴⁰ Anm. d. Übers.: EUA = European University Association (Vereinigung der europäischen Universitäten).

6. Des Weiteren begrüßten die Teilnehmer die Initiative der Europäischen Kommission, eine 'Europäische Charta für Forscher/Verhaltenskodex für die Anwerbung von Forschern' zu entwerfen.

7. Die Diskussionen in Salzburg führten zu einem Konsens über die folgenden **zehn Grundsätze**:

- **Der Hauptbestandteil der Doktorandenausbildung ist die Erweiterung des Wissens durch eigenständige Forschung.** Gleichzeitig wird anerkannt, dass die Doktorandenausbildung in zunehmendem Maße die Anforderungen eines Beschäftigungsmarktes erfüllen muss, der weit über die akademische „community“ hinausgeht.
- **Einbettung in institutionelle Strategien und politische Maßnahmen:** Universitäten als Einrichtungen müssen verantwortlich sicherstellen, dass die von ihnen angebotenen Doktoranden-Programme und die wissenschaftliche Ausbildung neuen Herausforderungen begegnen können und Möglichkeiten zur entsprechenden beruflichen Karriereentwicklung umfassen.
- **Die Bedeutung von Vielfalt:** Die reiche Vielfalt von Doktoranden-Programmen in Europa – einschließlich gemeinsamer Doktorate – ist eine Stärke, die durch Qualität und solide Verfahrensweisen unterstrichen werden muss.
- **Doktoranden als Jungforscher:** Sollten als Fachleute – mit gleichen Rechten – anerkannt werden, die einen entscheidenden Beitrag zur Schaffung neuen Wissens leisten.
- **Die entscheidende Rolle von Betreuung und Bewertung:** Im Hinblick auf die einzelnen Doktoranden sollten Vereinbarungen zur Betreuung und Bewertung auf einem transparenten Vertragsrahmenwerk geteilter Verantwortungsbereiche zwischen den Doktoranden, Betreuer und der Einrichtung (und gegebenenfalls anderen Partnern) gegründet sein.
- **Erreichen von Mindestanforderungen:** Doktoranden-Programme sollten versuchen, bestimmte Mindestanforderungen zu erfüllen, und sich auf verschiedene Arten innovativer Verfahrensweisen stützen, die an Universitäten in ganz Europa eingeführt wurden,

und zwar vor dem Hintergrund der Überlegung, dass unterschiedliche Zusammenhänge unterschiedlichen Lösungen erfordern können, was insbesondere in größeren und kleineren europäischen Ländern zutrifft. Die Bandbreite umfasst dabei Graduiertenschulen in großen Universitäten bis hin zu internationaler, nationaler und regionaler Zusammenarbeit zwischen Universitäten.

- **Dauer:** Doktoranden-Programme sollten innerhalb eines angemessenen Zeitrahmens betrieben werden (in der Regel drei bis vier Jahre Vollzeit).
- **Die Förderung innovativer Strukturen:** Die Herausforderung fachübergreifender Ausbildung und die Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten anzunehmen.
- **Erhöhung der Mobilität:** Doktoranden-Programme sollten möglichst sowohl geographische als auch fachübergreifende und branchenübergreifende Mobilität und internationale Zusammenarbeit innerhalb eines integrierten Rahmenwerkes der Kooperation zwischen Universitäten und anderen Partnern bieten.
- **Sicherstellung der geeigneten Finanzierung:** Die Entwicklung qualitativer Doktoranden-Programme und deren erfolgreicher Abschluss seitens der Doktoranden erfordert eine geeignete und solide Finanzierung.

Empfehlungen

Die Teilnehmer empfehlen der BFUG⁴¹:

- Dass die oben dargelegten zehn Grundsätze die Grundlage für die weitere Arbeit der BFUG darstellen und auf diese Weise in die Ausgestaltung des Bergen-Kommunikés einfließen.
- Dass die Minister in Bergen die EUA dann **durch ihre Mitglieder** auffordern sollen, unter der Verantwortung der BFUG einen Bericht über die weitere Entwicklung dieser Grundsätze vorzubereiten, der den Ministern im Jahre 2007 vorgestellt werden soll.

Weitere Informationen über diese Tagung, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Österreich, vom Bundesministe-

⁴¹ Anm. d. Übers.: BFUG = Bologna Follow-up Gruppe.

rium für Bildung und Forschung in Deutschland und von der Europäischen Vereinigung der Universitäten (EUA) veranstaltet wurde finden Sie im Internet unter:

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg.HTM

Ausschnitt aus der Glasgow Deklaration zur Promotion:

VI. AUSBILDUNG FÜR DIE FORSCHUNG UND FORSCHERKARRIEREN

Die Ausgestaltung von Doktorandenprogrammen sollte sicherstellen, dass einerseits die Erweiterung des Wissens durch Forschung das zentrale Element von Doktorandenprogrammen bleibt, diese andererseits aber zugleich den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprechen, der über den akademischen Bereich hinausgeht. Dies geschieht durch die Entwicklung von Forschungs- und Schlüsselkompetenzen. Doktorandenprogramme sollten eine Zeitspanne von drei bis vier Jahren Vollzeit-Studium/-Forschung umfassen. Länderübergreifende Doktorandenprogramme sind zu verstärken. Doktoranden sollten zugleich als Studierende und als Forscher in einer frühen Karrierephase mit entsprechenden Rechten betrachtet werden.

Die Universitäten begrüßen die Annahme der „Europäischen Charta für Forscher/Verhaltenscode für die Rekrutierung von Forschern“ und betonen ihre zentrale Rolle im Dialog zur Stärkung von Forscherkarrieren in Europa, nicht zuletzt mit der Absicht, die Abwanderung von Talenten (*Brain Drain*) zu vermeiden.

Die gesamte Glasgow Declaration finden Sie unter:

www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

5.6. Doktoranden-Programme für die europäische Wissensgesellschaft (EUA 2005)

EUA⁴²-Projekt und Studie über die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Doktoranden-Programme in Europa

Zusammenfassung:⁴³

Ziele

Die Doktorandenausbildung unterliegt heutzutage einem Wandlungsprozess in Europa und spiegelt die Notwendigkeit wider, die wissenschaftliche Ausbildung an die Herausforderungen eines globalen Arbeitsmarktes, technologische Neuerungen, neue Profile und Anforderungen von Doktoranden und nicht zuletzt an die politischen Ziele der europäischen Regierungen anzupassen. Um die ehrgeizigen „Lissaboner Ziele“ zu erreichen, strebt Europa notwendigerweise an, die Zahl der Forschenden und forschungsbezogenen beruflichen Laufbahnen zu erhöhen. Doktorandenausbildungsprogramme können bei der Erreichung eines solchen Ziels als Ecksteine angesehen werden. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ hat die Doktorandenausbildung in jüngster Zeit eine größere Bedeutung auf der europäischen Hochschulagenda erhalten. Im Berliner Kommuniqué von 2003 führten die für Hochschulbildung zuständigen Minister eine neue Aktionslinie in Bezug auf Hochschulbildung und Forschung als die zwei Säulen der Wissensgesellschaft ein und hoben die Bedeutung von Doktoranden-Programmen als ‚dritten Zyklus‘ im „Bologna-Prozess“ hervor.

⁴² Anm. d. Übers.: EUA = European University Association (Vereinigung der europäischen Universitäten).

⁴³ Anmerkung des Herausgebers: Dies ist eine Übersetzung des Textes: „Doctoral Programmes for the European Knowledge Society“, den Sie im Original als Gesamttext unter:
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129285328581.pdf finden.

Die EUA als Hauptvertreter der Hochschuleinrichtungen, die Doktorandenabschlüsse in Europa vergeben, schlug das vorliegende Projekt mit Zustimmung der Europäischen Kommission vor und führte es als eine zeitgerechte Initiative zur Analyse von Schlüsselementen der Doktorandenausbildung ein. Dabei setzte sich die EUA selbst zwei Hauptziele: wesentliche Bedingungen für erfolgreiche Doktoranden-Programme in Europa zu erkennen und die Kooperation bei der Entwicklung von Doktoranden-Programmen auf europäischer Ebene zu fördern und zu unterstützen. 48 Universitäten aus 22 europäischen Ländern wurden nach einem „offenen Aufruf“ der EUA an ihre Mitgliedsuniversitäten als Projektteilnehmer ausgewählt.

Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse des Projektes beziehen sich auf drei Punkte: die Struktur und Organisation von Doktoranden-Programmen; Betreuung, Kontrolle und Bewertung; sowie Mobilität, Zusammenarbeit innerhalb Europas und gemeinsame Doktorandenabschlüsse. Die Analyse konzentriert sich darauf, diese Faktoren mit Innovationen und aufgrund universitärer Erfahrung erarbeiteten guten Verfahrensweisen in ganz Europa zu verbinden. Bezüglich der Struktur und Organisation von Doktoranden-Programmen zeigt die Studie eine breite Vielfalt nicht nur in verschiedenen Ländern Europas, sondern auch in Universitäten innerhalb desselben Landes und in Fakultäten innerhalb derselben Universität. Die folgenden Punkte werden untersucht: fachspezifische Unterschiede in der Organisation der Doktorandenausbildung, verschiedene Arten von Doktorandenabschlüssen, Ausbildung der Kernfähigkeiten und der übertragbaren Fähigkeiten, Doktorandenausbildung und -lehre, Dauer und Finanzierung von Doktorandenausbildungen, Auswahlverfahren und Profil und Status von Doktoranden. Gegenwärtig angewandte „gute Verfahrensweisen“, die sich im Verlauf des Projekts als solche herausstellten, zeigen, dass die Erstellung gemeinsamer institutioneller Richtlinien und Verfahrensregeln, die auf der höchsten institutionellen Ebene klar definiert werden, und die Erstellung von Regeln zur Einschreibung, Betreuung, Examen, Evaluation und Verteidigung (Defensio) der Doktorarbeit, sich als äußerst vorteilhafter Ansatz für Universitäten in Europa herausstellen können. Individuelle Studiengänge („Ausbildungsmodell“) werden auf ihre Eignung geprüft, den neuen vielfältigen Herausforderungen der wissenschaftlichen Ausbil-

derung für Berufe in einem umkämpften Arbeitsmarkt zu begegnen, wobei in vielen europäischen Ländern eine zunehmende Tendenz zu strukturierten Programmen, in denen Doktoranden in Doktorandenschulen eingeteilt werden, zu beobachten ist.

Betreuungs-, Kontroll- und Bewertungsverfahren sind von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Erfahrung und die Ausbildung von Doktoranden. Das Projekt konzentriert sich auf Qualifizierungsanforderungen, Zuständigkeiten und Aufgaben von Betreuer, Ausbildung der Betreuer, Arbeitsbelastungen von Betreuern, Betreuungsmodelle, Bewertung des Fortschrittes der Doktoranden, Anforderungen an die Doktorarbeit und deren Verteidigung (Defensio), und schließlich auf die anschließende Verfolgung der beruflichen Karrieren der Doktoranden. Das Projekt zeigt, dass Universitäten sich der ständigen Notwendigkeit bewusst sind, die Qualität ihrer Betreuungs-, Kontroll- und Bewertungsverfahren beizubehalten und zu verbessern. Innovative Praktiken in Bereichen wie Mehrfachbetreuungsmodellen sowie persönliche Entwicklungspläne für Doktoranden werden derzeit entwickelt und an unterschiedliche institutionelle Gepflogenheiten angepasst.

Mobilität und Zusammenarbeit innerhalb Europas sind ein wesentlicher Bestandteil der Doktorandenausbildung an vielen Universitäten. Viele Doktoranden-Programme versuchen, geeignete Mobilitätsmechanismen anzubieten, um die entsprechende Forschungserfahrung ihrer Doktoranden zu verbessern, aber es gibt immer noch zahlreiche Hindernisse rechtlicher, verwaltungstechnischer, finanzieller, persönlicher und kultureller Art, die die Mobilität in ganz Europa hemmen. Zu den im Projekt behandelten Faktoren gehören internationale Mobilität und Zusammenarbeit der verschiedenen Einrichtungen, Mobilität innerhalb der verschiedenen Branchen, gemeinsame Doktorandenabschlüsse und die Debatte über ein „Europäisches Doktorat“. Gute Verfahrensweisen zeigen, dass Mobilität ein wichtiges strategisches Werkzeug der Doktorandenausbildung sein kann, welches zu einer größeren Forschungserfahrung und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Doktoranden in ihrem gewählten Gebiet sowie zu besserer Forschungskoooperation und Vernetzung zwischen den Einrichtungen führt.

Politischer Zusammenhang

Ein wesentliches innovatives Merkmal der Doktoranden-Programme war der offene Dialog, der von Anfang an zwischen den universitären Partnern, den hochschulpolitischen Entscheidungsträgern und den Fachleuten aus der Praxis stattfand. Projektpartner ergriffen die Initiative und verbanden ihre Aktivitäten mit der politischen Debatte, indem sie sich aktiv an einer Reihe wichtiger Konferenzen beteiligten, zum Beispiel an der Konferenz in Salzburg (Februar 2005), die Teil des Arbeitsprogramms 2003 - 2005 des Bologna-Prozesses war, und in der „zehn Grundsätze“ für die künftige Entwicklung von Doktoranden-Programmen festgelegt wurden, die in der Formulierung von Empfehlungen für das Ministertreffen im Mai 2005 in Bergen im Rahmen des Bologna-Prozesses mündeten. Auf diese Weise hatte das Projekt trotz seines geringen Umfangs und der kurzen Dauer Auswirkungen auf die vielfältigen Forschungsgemeinschaften und politisch gestaltenden Gemeinschaften in ganz Europa. Das Projekt strebte daher einen „nachweislich gesicherten“ Dialog an, der die gegenwärtige Landschaft von Doktorandenausbildung, aktuellen Verfahren und Innovationen und Reformgesichtspunkten widerspiegelt.

Ergebnisse

Doktoranden-Programme werden als wichtige Quelle einer neuen Generation von Forschern angesehen und dienen als Hauptverbindung zwischen den Europäischen Hochschul- und Forschungsräumen. Als solche sind sie zu einem offiziellen und wichtigen Bestandteil der politischen Agenda im Bologna-Prozess geworden. Die Doktorandenausbildung unterscheidet sich jedoch ganz entschieden vom ersten und zweiten Zyklus der Hochschulbildung. Ihr Hauptmerkmal, das auch die Spezifität der Doktorandenausbildung ausmacht, ist die Forschung als vorrangigste und bedeutendste Komponente der Promotionsphase. Doktoranden müssen ihre Fähigkeit beweisen, eigenständige und unabhängige Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin oder in fachübergreifender Zusammenarbeit zu betreiben. Individualität, Originalität und eine bestimmte Autonomie sind wesentliche Merkmale der Promotionsphase.

Universitäten haben inzwischen voll und ganz erkannt, dass sie die Verantwortung dafür tragen, Doktoranden mehr als Grundfähigkeiten in Forschungsdisziplinen anzubieten, die auf individueller Ausbildung in

Form von Forschung basieren. In zunehmendem Maße richten sie Kurse und Module ein, in denen die Ausbildung übertragbarer Fähigkeiten angeboten wird, und in denen die Doktoranden auf Berufe in verschiedenen Branchen vorbereitet werden. Entscheidend dabei ist, dass die Umgestaltung von Doktorandenausbildung in Richtung strukturierter Programme und Ausbildung in einer Vielzahl übertragbarer Fähigkeiten in Kursen oder Modulen entsprechend finanziert werden muss. Dabei ist anzumerken, dass Reformen der Doktorandenausbildung unterschiedlich schnell vorangetrieben werden, und dass die Reformdebatte in einigen Ländern erst ganz am Anfang steht. Während die Reform der ersten beiden Zyklen in ganz Europa gut im Gange ist, stellt die Umorganisation der Doktorandenausbildung eine wesentlich größere Herausforderung dar.

In Verbindung mit der Erfahrung anderer Studien weist das vorliegende Projekt auf die Notwendigkeit systematischerer Datensammlungen bezüglich des Abschlusses der Promotionsphase und Karriereergebnissen hin. Um die künftige Einführung von Reformen in Doktoranden-Programmen wirksam umzusetzen, ist die Sammlung und Analyse solcher „Schlüsselindikatoren“ von wesentlicher Bedeutung für die Messung des Erfolgs strukturierter Doktoranden-Programme bei der Erreichung politischer Ziele.

Abschließend ist zu hoffen, dass das vorliegende Projekt das Bewusstsein für die Bedeutung von „gemeinsam erarbeitetem“ Regierungsdenken auf der Ebene der Verbesserung von Doktoranden-Programmen und Karrieremöglichkeiten und der Notwendigkeit koordinierten Handelns seitens der Hochschuleinrichtungen, Ministerien für Bildung und Forschung, Innovation und Technologie, nationalen Forschungsräten und der Europäischen Kommission erhöht hat.

Die EUA hat von dem Ministertreffen in Bergen im Mai 2005 im Rahmen des Bologna-Prozesses den Auftrag erhalten, ihre Arbeit zu Doktoranden-Programmen in den nächsten beiden Jahren fortzusetzen. Auf diese Weise bleiben Doktoranden-Programme und Forschungskarrieren weiterhin im Mittelpunkt der Arbeit der Vereinigung, und das vorliegende Projekt wird weiter verfolgt: durch gezieltes Handeln innerhalb des Bologna-

Prozesses, das sich in dem Bericht niederschlägt, der bei dem nächsten Ministertreffen im Rahmen des Bologna-Prozesses in London 2007 vorgestellt wird; durch ein Projekt, das sich auf Karrieren von Doktoranden konzentriert, und durch straff geführte Workshops für Universitäten zu wichtigen Themen wie z.B. die Organisation von Doktorandenschulen in einem europäischen Zusammenhang.

Weitere Informationen zum „Doctoral Programmes Project“ finden Sie auf den Seiten der European University Association unter:

<http://www.eua.be/index.php?id=97>

6. Fachspezifische Informationen

6.1. Lehramt

6.1.1. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen (HRK 2006)

Kurzfassung (Stand: 13.1.2006)

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) richtet ihre Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung an zwei Adressatengruppen: Sie will die Hochschulen in ihrem Bemühen unterstützen, die Lehrerbildung vor dem Hintergrund der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses zielorientiert zu gestalten. Gleichzeitig bittet sie die Kultusministerkonferenz und die Landesregierungen, die Rahmenbedingungen für eine reformierte Lehrerbildung zu schaffen, die in einer gemeinsamen Anstrengung eine verbesserte Lehrerausbildung ermöglichen.

In den Beratungen einer Projektgruppe der HRK mit in- und ausländischen Experten der Lehrerbildung sowie in den Gremien der HRK wurden Konsenszonen und offene Fragen in der bildungspolitischen Debatte identifiziert. Die HRK trägt folgenden Konsens ausdrücklich mit:

- die Einbindung der Lehrerbildung in die Reformstrukturen des Bologna-Prozesses,
- die inhaltliche Orientierung der Lehrerbildung an formulierten Kernkompetenzen und Standards,
- eine Studienstruktur, die fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungselemente verbindet,
- die Stufung der Ausbildung und der Fortbildung in aufeinander bezogenen Phasen an Hochschulen, im Vorbereitungsdienst und in der Berufspraxis,
- eine Differenzierung der Ausbildung nach Lehrämtern,

- die Gewährleistung der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung einschließlich der Sicherung von Forschungsfähigkeit in allen Bereichen der Lehrerbildung.

Zu bisher noch offenen Fragen bezieht die HRK folgende Positionen:

Übergreifende Standards, aber auch konkrete Kooperationen müssen die Phasen der Lehrerbildung stärker aufeinander beziehen bzw. miteinander verbinden, d.h. Hochschulstudium, Vorbereitungsdienst und Berufspraxis einschließlich der notwendigen Fort- und Weiterbildung sowie einer begleiteten Berufseingangsphase. Zur Verzahnung von erster und zweiter Phase können praxisintegrierte Masterstudiengänge, die berufspraktische Elemente des Vorbereitungsdienstes einbeziehen, ein Weg sein, Ausbildungsziele und Lernorte beider Phasen zu verbinden und gleichzeitig den Arbeitsumfang vollwertiger Masterabschlüsse (300 Kreditpunkte) zu erreichen.

Hochschulen entwickeln gestufte Studiengänge anhand von Kompetenzen und Standards, die sich am Ziel der Professionalität für den Lehrberuf orientieren. Sie entwickeln Standards in Zusammenarbeit mit Fachgesellschaften und den Kultusministerien sowie Kerncurricula. Sie entwickeln neue Lehr- und Lernformen, auch zur Stärkung der berufspraktischen Studienanteile. Im Gegenzug müssen die Kapazitäten für neue, betreuungsintensive Lehrkonzepte gesichert werden.

Die Modulstruktur der Bachelor- und Masterstudiengänge erlaubt, ein Lehrangebot mit unterschiedlichen Qualifikationszielen zu entwickeln. Bei begrenzten Ressourcen der Hochschulen ist es nicht möglich, Bachelor-/Masterstudiengänge und Lehramtsstudiengänge nebeneinander anzubieten.

Bachelorstudiengänge sollen polyvalent angelegt sein. Bei einem hohen fachwissenschaftlichen Studienanteil kann Polyvalenz über einen möglichen Berufseinstieg, der wesentlich auf der fachwissenschaftlichen Qualifikation beruht, oder über den Übergang in ein fachwissenschaftliches Masterprogramm definiert werden. Sie kann aber auch als Öffnung zu Berufsfeldern im wachsenden außerschulischen Bildungsbereich sowie zu

einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm im pädagogisch-psychologischen Bereich gefasst werden. Beide Modelle führen einerseits zum Qualifikationsziel Lehramt und ermöglichen andererseits den Hochschulen, differenzierte Profildfelder zu verwirklichen.

Mit der Einführung gestufter kompetenzorientierter Studiengänge muss die Chance einer outputorientierten Steuerung der Lehrerbildung genutzt werden. Der Qualifikationsbedarf, der sich aus den Anforderungen des Lehrerberufs ergibt, ist seitens der Kultusministerien in gemeinsam erarbeitete Kompetenzmodelle und Standards einzubringen, die in ihrer curricularen Umsetzung im Rahmen des üblichen Akkreditierungsverfahrens der Bachelor- und Masterstudiengänge überprüft werden. Ein Vertreter des Staates nimmt als Arbeitgebervertreter am Akkreditierungsverfahren teil, kann aber kein Vetorecht haben, weil dies dem Grundsatz eines vom direkten staatlichen Einfluss unabhängigen Verfahrens der Akkreditierung widerspricht. Die Instrumente der Lehrprüfungsordnung und des Staatsexamens werden durchgängig überflüssig.

Diese Kurzfassung finden Sie online unter:

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Lehrerbildung_-_Kurzfassung.pdf,

die Langfassung unter:

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf.

6.1.2. Modelle der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen (HRK 2006)

Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“

Die Hochschulrektorenkonferenz und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft haben am 23./24. Januar 2006 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften eine gemeinsame Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ veranstaltet.

Nachdem in den vergangenen Jahren eine Reihe von Bundesländern auch im Lehramtsstudium gestufte Studienstrukturen eingeführt hat oder in Modellversuchen erprobt und die Kultusministerkonferenz sich im Juni 2005 auf einen rechtlichen Rahmen für die gegenseitige Anerkennung verständigt hat, zogen HRK und Stifterverband mit mehr als 300 Vertretern aus Hochschulen und Ministerien eine Zwischenbilanz des bisherigen Reformprozesses in der Lehrerausbildung. Dazu wurden in acht Arbeitsgruppen und in der Podiumsdiskussion die bestehenden Reformmodelle sowohl hinsichtlich der Ziele des Bologna-Prozesses (z.B. Internationalisierung, Mobilität, Polyvalenz des Bachelorstudiums) als auch hinsichtlich der grundlegenden inhaltlichen Reformziele der Lehrerbildung (u.a. Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Berufswissenschaften, Erhöhung des Praxisbezuges, bessere Verzahnung von Studium und Vorbereitungsdienst) kritisch reflektiert, die Weichen für die nächsten Jahre gestellt und die Handlungsfelder benannt, die für eine erfolgreiche Fortsetzung des Reformprozesses – ob in grundständigen oder gestuften Lehramtsstudiengängen – erforderlich sind.

Um darüber hinaus erstmals einen bundesweiten Überblick darüber zu erhalten, an welchen Hochschulen die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor-/Master-Strukturen umgestellt sind oder werden, wurde tagungsbegleitend eine umfangreiche Posterausstellung präsentiert, die im Internet unter http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_2538.php zu sehen ist.

Dort finden Sie außerdem die Pressemitteilung sowie die Beiträge und Präsentationen aus den Arbeitsgruppen und dem Plenum.

Die Ergebnisse der Tagung werden Anfang 2007 von der Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz in der Publikation „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ dokumentiert werden.

6.1.3. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen (KMK 2005)

Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005

Für die Qualität des Schulunterrichts ist die Qualität der Lehrerbildung von wesentlicher Bedeutung. Sie setzt sich aus der vermittelten Qualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften sowie deren Didaktik zusammen. Für die Bewertung der Qualifikationen in den Bildungswissenschaften sind die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen ländergemeinsamen Standards weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist es notwendig, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln. Auf dieser Grundlage werden die Studiengänge akkreditiert und evaluiert.

Das Studium ist so zu reorganisieren, dass sich die einzelnen Module an diesen Standards und inhaltlichen Anforderungen orientieren. Dabei ist der Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik sind stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen.

Zur Erarbeitung der Standards, von Kerncurricula für die Lehrämter und von Modulen soll wissenschaftliche Kompetenz herangezogen werden. Gleiches gilt für die Entwicklung eines Evaluierungskonzepts. Die Akkreditierung erfolgt über den Akkreditierungsrat. Um die Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu sichern und im Interesse der Studierenden ist die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse zwischen den Ländern zu gewährleisten. Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt. Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staats-

examen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.

Die Kultusministerkonferenz beschließt deshalb, auf der Grundlage ihres Beschlusses vom 28.02./01.03.2002 über die Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung:

1. Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen und erkennt deren Abschlüsse an, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen:
 - 1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).
 - 1.2 Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.
 - 1.3 Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).
 - 1.4 Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.
2. Die Kultusministerkonferenz erwartet, dass die Länder alle Studiengänge, durch die die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, modularisieren, die Module an den länder-gemeinsamen Standards ausrichten und die Studiengänge begleitend evaluieren.
 - 2.1 Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren.
 - 2.2 Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt, zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.
 - 2.3 Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist insbesondere die Einhaltung

2.3.1 der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung (Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik)

2.3.2 eventueller landesspezifischer inhaltlicher und struktureller Vorgaben festzustellen.

3. Einrichtung neuer Studiengänge

Bei der Einrichtung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind die vorstehenden Regelungen sowie die Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge vom 10.10.2003 in der jeweils gültigen Fassung zugrunde zu legen. Dabei können Praxiszeiten – bei entsprechender inhaltlicher Gestaltung – angerechnet werden. Laufbahnrechtliche Regelungen der Länder bleiben unberührt.

4. Übergangsregelungen

4.1. Auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 01.03.2002 bereits eingerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind bis 2010 den vorstehenden Regelungen anzupassen.

4.2 Soweit für die Anwendung in Akkreditierungsverfahren geeignete ländergemeinsame Mindestanforderungen für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken noch nicht vorliegen, müssen die Anforderungen den am jeweiligen Standort zuletzt geltenden Studien- und Prüfungsordnungen für die Staatsexamensstudiengänge entsprechen.

Sie finden diesen Beschluss online unter:

http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

6.2. Medizin

6.2.1. „Eingebundene Souveränität“ – Zur Zukunft der Medizin in der Universität (HRK 2005)

Beschluss des HRK-Plenums vom 14. Juni 2005

Zusammenfassung (Schlussfolgerungen)

1. An Medizin führenden Universitäten muss die Medizin als ein für die wissenschaftliche Produktivität der gesamten Universität wichtiger Teilbereich nicht separiert, sondern akademisch und organisatorisch eng in den Fächerverbund integriert geführt werden. Ihre Stellung innerhalb der Universität sollte im Interesse der Entwicklungsfähigkeit sowohl der Gesamteinstitution wie ihrer Teilbereiche einem Konzept der „Eingebundenen Souveränität“ folgen. Dies erfordert ein Gleichgewicht zwischen Integration und Eigenständigkeit, das sowohl gegenseitige Interessensanerkennung als auch wechselseitigen Interessensausgleich verwirklicht.
2. Eine Entwicklungsplanung der Universität und der in sie eingebundenen Medizin muss im Interesse der Profilbildung der Universität als Ganzes eng miteinander koordiniert und ineinander verflochten werden. Dies ermöglicht insbesondere durch gemeinsame Berufsstrategien in verbundenen fachlichen Schwerpunkten insbesondere in den Lebens-, aber auch anderen Wissenschaften Wettbewerbschancen, die bei unverbundener Entwicklungsplanung weder für die Medizin noch für die anderen universitären Bereiche allein zu erreichen wären. Die Einbindung dient damit der Steigerung des wissenschaftlichen Potenzials der Gesamtuniversität sowie – bei gemeinsamer Ressourcennutzung und Vermeidung von Mehrfachvorhaltungen – auch der gebotenen Wirtschaftlichkeit.
3. Die Universität insgesamt muss eine stärkere Professionalisierung ihrer Leitungs- und Entscheidungsstrukturen erreichen, da in allen Wissenschaftsbereichen nicht zuletzt durch die zunehmende Verknappung von Ressourcen Kriterien der Effektivität und Effizienz eine wachsende Rolle spielen. Hier kann die Medizin die im Dienstleistungsbereich der

Krankenversorgung gewonnenen Managementenerfahrungen und -kompetenzen einbringen und damit notwendige Entwicklungen im Wissenschaftsmanagement der gesamten Universität beschleunigen.

4. Die abschließende Verantwortung für die Profilbildung der Universität als Gesamtinstitution, d.h. einschließlich ihrer Medizinbereiche, muss bei den zentralen Leitungsgremien und -organen der Universität liegen. Dies setzt eine angemessene Vertretung der Medizin, mindestens aber eine maßgebliche Beteiligung an der Meinungs- und Entscheidungsfindung in diesen Leitungsgremien der Universität voraus.
5. Für die Gestaltung von medizinischer Forschung und Lehre muss die inhaltliche und finanzielle Verantwortung im Rahmen der Entwicklungsplanung der Universität in ähnlichem Umfang bei der Medizinischen Fakultät liegen wie bei anderen Fakultäten. Daher muss die Entscheidungskompetenz über die Verwendung der für die Medizin zur Verfügung gestellten Mittel des Landeszuschusses für Forschung und Lehre der Medizinischen Fakultät, d.h. dem Dekanat bzw. dem Fakultätsvorstand, zugeordnet werden. Dies setzt die klare Abgrenzung der Kosten von Krankenversorgung einerseits sowie Forschung und Lehre andererseits durch eine transparente Trennungsrechnung voraus.
6. Insoweit die Universität organisationsrechtlich weiterhin als Trägerin des Klinikums fungiert, sollten Wirtschafts- und Haushaltsverantwortung für den gesamten Bereich der Medizin im Sinne einer pragmatischen Aufgabenteilung im Wege der Delegation durch die Hochschulleitung von der Medizin selbst eigenverantwortlich wahrgenommen werden. Das Verhältnis von Universitäts- und Klinikumsverwaltung muss nach dem Prinzip der eingebundenen Souveränität definiert und so weit wie möglich entflochten werden. Die für Aufgaben in medizinischer Forschung und Lehre erforderlichen Leistungen des Universitätsklinikums sollten durch Leistungs- und Zielvereinbarungen mit Universität und Fakultät festgelegt werden.
7. Unabhängig von dem Ausmaß der organisationsrechtlichen Eigenständigkeit des Universitätsklinikums gegenüber der Universität müssen Entwicklungs- und Wirtschaftsplanung sowie Rechenschaftslegung für

den Gesamtbereich der Medizin einschließlich ihrer klinischen Bereiche in die entsprechenden universitären Abläufe eingebunden sein. Dies bedeutet z.B. auch, dass die Hochschulleitung im Aufsichtsrat eines Universitätsklinikums – wo vorhanden – mit maßgeblicher Rolle einbezogen sein muss.

8. In allen akademischen Bereichen von Lehre, Forschung und Nachwuchsausbildung ist die Nutzung von Synergien und Kooperationspotenzialen zwischen Medizin und anderen Disziplinen der Universität Voraussetzung für die Optimierung der wissenschaftlichen Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit.

Sie finden den kompletten Beschluss online unter:

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Medizin.pdf.

6.2.2. Medizinische Ausbildung und der Bologna-Prozess (GMA 2005)

Positionspapier des Ausschusses der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung, verabschiedet am 3.11.2005

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist die GMA der Auffassung, dass sich die medizinischen Fakultäten im deutschsprachigen Raum dem Bologna-Prozess keinesfalls grundsätzlich verschließen sollten. Vielmehr sollten sie aktiv auf eine Umsetzung hinarbeiten, die den besonderen Erfordernissen der ärztlichen Ausbildung und des Medizinstudiums gerecht wird. Viele zentrale Elemente der Bologna-Deklaration (Kreditpunktesystem, Mobilitätsförderung, Qualitätssicherung) können bereits heute sinnvoll in die Struktur des Medizinstudiums integriert werden und haben das Potenzial zu echten Qualitätsverbesserungen.

Allerdings sieht die GMA keine zwingenden Gründe, die gegen eine Beibehaltung der Trennung zwischen dem universitären Abschluss des Medizinstudiums und der staatlichen Erlaubnis zur Berufsausübung sprechen. Umstritten ist auch die Zweigliederung des Medizinstudiums in einen Bachelor- und Masterstudiengang. Diese ist zwar grundsätzlich möglich und hat zweifellos das Potenzial wichtige, zukunftsgerichtete Entwicklungsmöglichkeiten für die medizinische Ausbildung zu eröffnen, aber es bestehen zurzeit hinsichtlich der Ausgestaltung dieses Modells noch erhebliche Unklarheiten und Risiken. Daher spricht sich die GMA dafür aus, nun vordringlich die für die Entscheidung für oder gegen eine zweistufige Gliederung des Medizinstudiums notwendigen Vorarbeiten zu leisten: Insbesondere muss ein Qualifikationsprofil eines Bachelors der Medizin erarbeitet und die Schnittstelle Bachelor-Master genau definiert werden. Davon ausgehend muss ein schlüssiges Modellcurriculum erarbeitet werden, welches sicherstellt, dass die begrüßenswerte Verbreiterung des Qualifikationsprofils der Absolventen weder zu einem erneuten Graben zwischen vorklinischer und klinischer Ausbildung noch zu einer Verwässerung des Ziels einer adäquaten ärztlichen Ausbildung führt. Drittens ist sowohl im Hinblick auf ein Kerncurriculum, als auch bezüglich der formalen Umsetzung einschließlich des Zeitplans ein europäisch

koordiniertes Vorgehen anzustreben, wenn sich das Versprechen einer erhöhten Mobilität, das der Bologna-Deklaration zugrunde liegt, erfüllen soll. Dies muss in enger Abstimmung mit Europaparlament und -rat erfolgen. Schließlich müssten die Medizinischen Fakultäten den Aufwand für die Implementierung eines zweistufigen Systems veranschlagen und die Zusicherung einholen, dass die nötigen, zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Sie finden das komplette Positionspapier der GMA online unter:

131.188.230.204/GMA/content/e11/e763/e764/e766/Positionspapier_aktuelleVersion.html

6.2.3. Gestufte Studiengänge in Humanmedizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin an den schweizerischen Universitäten (CRUS 2007)

Bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in Human-, Zahn- und Veterinärmedizin an den schweizerischen Universitäten können, anders als ursprünglich erwartet, die Anforderungen des neuen Bundesgesetzes über die universitären Medizinalberufe vom 23. Juni 2006 (Medizinalberufegesetz, MedBG) ohne weitere Spezialregelungen erfüllt werden.

Für die **Ausbildung zum Arztberuf** ist ein Bachelor- gefolgt von einem Masterstudium erforderlich. Der Bachelorstudiengang umfasst 180 ECTS-Credits (drei Jahre Vollzeitstudium) und wird mit dem akademischen Grad „Bachelor of Medicine“ abgeschlossen. Der anschliessende Masterstudiengang umfasst ebenfalls 180 Credits (drei Jahre Vollzeitstudium), wobei der klinische Ausbildungsanteil 60 Credits (einem Jahr Vollzeitstudium) entspricht und entweder ganz am Schluss oder bereits früher während des Masterstudiums absolviert werden kann. Es wird der akademische Grad „Master of Medicine“ verliehen. Nach Bestehen der eidgenössischen Schlussprüfung erhalten die Inhaberinnen und Inhaber des Mastertitels zudem ein eidgenössisches Diplom, mit dem bestätigt wird, dass die absolvierte Ausbildung die Anforderungen des Medizinalberufegesetzes (MedBG) erfüllt (vgl. Abb. 1).

Personen, die nicht den Arztberuf ergreifen möchten, können nach Erhalt des Bachelor of Medicine einen Richtungswechsel vornehmen oder den Master of Science in Medicine anstreben (ohne klinisches Jahr). Für Inhaberinnen und Inhaber des Master of Science in Medicine bleibt grundsätzlich die Möglichkeit bestehen, das klinische Jahr zu einem späteren Zeitpunkt zu absolvieren und so (gegebenenfalls nach Erfüllung von Auflagen) den Master of Medicine und die Berechtigung zur Ausübung des Arztberufes doch noch zu erwerben.

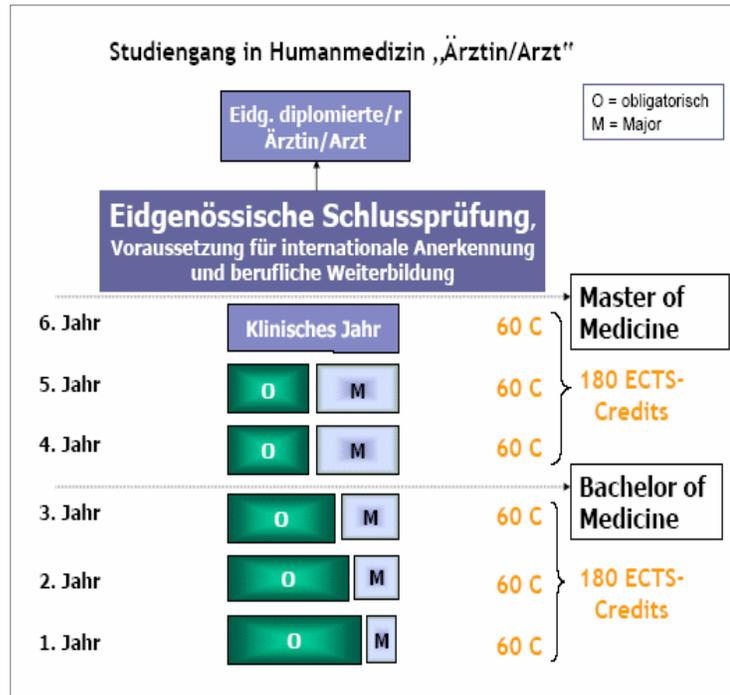


Abb. 1

Die Studiengänge in **Zahnmedizin und Veterinärmedizin** bestehen je aus einem Bachelorstudiengang im Umfang von 180 ECTS-Credits (drei Jahre Vollzeitstudium) gefolgt von einem Masterstudiengang im Umfang von 120 ECTS-Credits (zwei Jahre Vollzeitstudium). Es werden die akademischen Grade „Bachelor / Master of Dental Medicine“ bzw. „Bachelor / Master of Veterinary Medicine“ verliehen. Wie in der Humanmedizin erhalten die Inhaberinnen und Inhaber des Mastertitels nach Bestehen der eidgenössischen Schlussprüfung ein eidgenössisches Diplom, mit dem bestätigt wird, dass die absolvierte Ausbildung die Anforderungen des Medizinalberufegesetzes (MedBG) erfüllt.

Beginn der Bachelorstudiengänge:

2006/07: Universität Basel

Université de Fribourg (1. und 2. Studienjahr)

Université de Genève

Université de Neuchâtel (1. Studienjahr)

2007/08: Universität Bern

Université de Lausanne

Universität Zürich

Stand Januar 2007

Quelle: Auszug aus den Bologna-Empfehlungen der CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (Entwurf 2.2.07); weitere Informationen unter <http://www.crus.ch>.

6.3. Rechtswissenschaften

6.3.1. Befreit die Universitäten aus der babylonischen Gefangenschaft der Staatsexamina (HRK 2005)

HRK plädiert für sachgerechte Diskussion in den Rechtswissenschaften, Pressemitteilung der HRK vom 12. 12. 2005

„Auch in den Rechtswissenschaften macht der Bachelor-Abschluss Sinn. Wir brauchen juristische Kompetenz nicht nur für Rechtsanwälte und Richter, sondern auch in anderen Berufen wie z.B. Steuerberatern, Wirtschaftsprüfern, Finanzberatern oder Immobilienmanagern.“ Dies erklärte der kommissarische Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Prof. Dr. Burkhard Rauhut, am Montag anlässlich des HRK-Präsidiums in Bonn. Er wandte sich gegen die Aussage im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD, dass die Abschlüsse in der Juristenausbildung nicht auf Bachelor und Master umgestellt werden sollen. In ähnlicher Weise hat sich die Konferenz der Justizminister der Länder geäußert, die ebenfalls die Reform der Juristenausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses aufschieben will. „Damit wird der Juristenausbildung, auch der in interdisziplinären Studiengängen, jede Möglichkeit genommen, von den erfolgreichen Reformimpulsen des Bologna-Prozesses zu profitieren.“

Unverständnis äußerte Rauhut auch über die Art und Weise, in der in der Presse über ein Urteil des Hamburger Verwaltungsgerichts berichtet wurde. In diesem geht es um den BAföG-Anspruch eines Studierenden. Das Gericht hatte in der Urteilsbegründung eine Berufsbefähigung durch den Jura-Bachelor (LL.B.) der Bucerius Law School für klassische juristische Berufsfelder wie Richter oder Anwälte verneint. In der Öffentlichkeit wurde dies fälschlicherweise als eine generelle Absage an die Berufsbefähigung von Bachelor-Absolventen in Jura aufgenommen. Rauhut dazu: "Das ist eine Fehleinschätzung und umso bedauerlicher, als damit der Eindruck erweckt wurde, als sei der LL.B. per se nicht berufsqualifizierend. Im schlimmsten Fall entsteht dadurch Verunsicherung über den Wert der Bachelorabschlüsse für die Berufschancen der Absolventen generell."

Der LL.B. kann schon heute die Absolventen auf Berufe im Tätigkeitsfeld international ausgerichteter Juristen mit wirtschaftsrechtlicher Orientierung vorbereiten. "Dieses Ausbildungsziel ist hinreichend konkret, um davon auszugehen, dass die Absolventen für eine berufliche Tätigkeit qualifiziert sind. Die Tatsache, dass mit dem LL.B.-Abschluss die Aufnahme einer anwaltlichen oder richterlichen Tätigkeit nicht möglich ist, besagt nicht, dass der Abschluss keine Relevanz für den Arbeitsmarkt hätte", erklärte Rauhut.

"Zu der konsequenten Weiterführung der Studienreform an deutschen Hochschulen gibt es keine Alternative", sagte der kommissarische HRK-Präsident. "Die Chancen und Grenzen der Bachelor- und Master-Abschlüsse in den Rechtswissenschaften wie etwa auch in der Medizin oder den Lehramtsstudiengängen müssen sorgfältig geprüft werden. Die Einführung muss verantwortungsvoll zumindest in neuen Studiengängen neben den zum Staatsexamen führenden geschehen. Andererseits aber kann eine totale Verweigerung verantwortungslos sein, wenn sie neue Chancen für junge Menschen und eine Anpassung des Studienangebots an die Bedürfnisse des internationalen Arbeitsmarkts behindern."

Sie finden dies Presseerklärung im Internet unter:

http://www.hrk.de/de/presse/95_2945.php.

6.3.2. Beschluss zur Juristenausbildung (BRAK 2006)

Beschluss der 33. Präsidentenkonferenz als 110. Hauptversammlung der Bundesrechtsanwaltskammer zu TOP 2 – Juristenausbildung, 23. November 2006, Berlin

Die BRAK-HV sieht in der Bachelor- Master-Ausbildung als 3+2-Modell eine Möglichkeit, den Bologna-Prozess qualitätswahrend in den Studiengang Rechtswissenschaften zu integrieren und die Berufschancen derjenigen, die keinen reglementierten juristischen Beruf anstreben, zu verbessern.

Als Voraussetzungen für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst sind ein juristischer Master-Abschluss und das Bestehen einer Staatsprüfung vorzusehen. Der Zugang zum Master-Studium ist leistungsorientiert zu regeln.

Vor diesem Hintergrund lehnt die BRAK-HV die Spartenausbildung ab. Die Ausbildung zum Einheitsjuristen ist beizubehalten.

Eine Steigerung der Qualität durch die Spartenausbildung ist gegenüber dem jetzigen System nicht erkennbar. Eine Bedarfssteuerung durch den Berufsstand ist abzulehnen. Die vorgesehene Selbstregulierung ist nicht geeignet, eine Bestenauslese zu treffen, da die Auswahl der Referendare willkürlich geschehen kann. Die Durchlässigkeit zwischen den Berufssparten wird aufgrund der hohen Hürden für den Wechsel sehr erschwert. Die Spartenausbildung bietet keinen Lösungsansatz für die Berufschancen derjenigen, die keinen Ausbildungsplatz finden.

Angenommen (25:0:3)

6.3.3. Rechtsanwalt goes Europe (BRAK 2006)

Bundesrechtsanwaltskammer: Einteilung des Jurastudiums in Bachelor und Master sinnvoll, Pressemitteilung Nr. 31 vom 27. November 2006

Bundesrechtsanwaltskammer, Berlin. Wie geht es weiter mit der Juristenausbildung? – Diese Frage beschäftigte die Bundesrechtsanwaltskammer auf ihrer letzten Hauptversammlung in der vergangenen Woche. Nach einer intensiven Diskussion haben sich die Vertreter der 28 regionalen Rechtsanwaltskammern im Ergebnis einstimmig für die Einführung des europäischen Bachelor/Master-Modells bei der Juristenausbildung ausgesprochen. Nach dem Modell, das auch von der nordrhein-westfälische Justizministerin Roswitha Müller-Piepenkötter für die Ausbildung künftiger Juristengenerationen favorisiert wird, sollen junge Jurastudenten bereits nach drei Jahren einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss machen können. Das könnte besonders reizvoll für diejenigen sein, die von vorneherein nicht einen der reglementierten juristischen Berufe – Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt oder Notar – anstreben und beispielsweise durch ein anderes Studium oder eine andere Ausbildung eine interessen- und arbeitsmarktangepasste Qualifikation erwerben wollen. Die künftigen Richter, Staatsanwälte, Rechtsanwälte und Notare müssen dagegen durch besonders gute Leistungen unter Beweis stellen, dass sie für diese Berufe auch geeignet sind, anderenfalls werden sie zum Masterstudium, das Voraussetzung für das erste Staatsexamen ist, nicht zugelassen.

Der bisherige Vorbereitungsdienst – das Referendariat – soll nach dem Modell auch weiterhin zum so genannten Einheitsjuristen ausbilden, denn nur auf diese Weise, so die Ansicht der Bundesrechtsanwaltskammer, könne gewährleistet werden, dass sich Anwälte, Richter und Staatsanwälte auch künftig auf Augenhöhe begegnen.

"Die frühe Bestenauslese bereits beim Bachelorstudium bietet die Gewähr dafür, dass die jungen Menschen, die zum Masterstudium nicht zugelassen werden, rechtzeitig die Möglichkeit haben, sich beruflich umzuorientieren. Es ist unsozial, jemanden erst fünf Jahre ohne effektive Leistungsnachweise studieren zu lassen um ihm dann, erst im Alter von 25 Jahren

oder sogar älter an der Hürde des ersten juristischen Staatsexamens zu zeigen, dass er möglicherweise für den angestrebten Beruf nicht geeignet ist", erläutert Dr. Ulrich Scharf die Überlegungen zu dem neuen Ausbildungsmodell. Auf der anderen Seite garantierten die hohen Leistungsanforderungen für das Masterstudium, dass wirklich nur die Besten Zugang zu den reglementierten Rechtsberufen haben. Durch die dann automatisch verringerte Zahl von Studenten der höheren Semester könne hier dann auch die Qualität der Ausbildung sowohl im Studium als auch im Referendariat weiter verbessert und damit auch die künftige Effektivität unseres Rechtssystems sichergestellt werden, so Dr. Scharf.

Das Bachelor/Master-Modell sieht einen Bachelorabschluss nach dreijährigem Universitätsstudium vor. Während dieses Studiums sollen den Studenten die allgemeinen Grundlagen des Rechts vermittelt werden. Daran schließt sich ein zweijähriges schwerpunktorientiertes Masterstudium an, zu dem jedoch nur die besten Bachelor zugelassen werden. Das absolvierte Masterstudium berechtigt zur Teilnahme an der ersten Staatsprüfung und wird diese erfolgreich abgelegt, kann das Referendariat aufgenommen werden. Nach Ablegen der zweiten juristischen Staatsprüfung kann der Assessor zum Richteramt, als Rechtsanwalt oder, unter weiteren Voraussetzungen, zum Notar zugelassen werden.

Im Grundsatz basiert das Bachelor/Master-Modell auf Überlegungen der europäischen Bildungsminister. Durch die Schaffung grenzüberschreitend vergleichbarer Abschlüsse soll ein europäischer Hochschulraum geschaffen und die Mobilität von Studenten gefördert werden.

Sie finden diese Pressemitteilung unter:
http://www.brak.de/seiten/04_06_31.php.

6.3.4. Große Mehrheit für den Bachelor in Jura – Experten sprechen sich für grundlegende Reform der Juristenausbildung aus (Beil 2006)

Dr. Johannes Beil

Beim prominent besetzten Ersten Hamburger Symposium zur Juristenausbildung am 18. November 2006 war sich die große Mehrheit der über 100 Teilnehmer aus Wirtschaft, Wissenschaft und Justiz einig, dass die aktuelle Ausbildung nicht mehr optimal auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und dringend einer Reform bedarf.

Insbesondere von den Vertretern der anwaltlichen, wirtschaftlichen und richterlichen Praxis wurde im Hamburger Ziviljustizgebäude eine Rückbesinnung auf die juristische Methodik, das wissenschaftliche Handwerkzeug und ein breites Allgemeinwissen gefordert. "Die Grundlagen sind viel wichtiger als eine zu frühe Spezialisierung", sagte Dr. Alexander von Kuhlberg, Leiter der Rechtsabteilung der Berenberg Bank. Anstoß für die Reform-Diskussion ist der europäische "Bologna-Prozess", der eine Umstellung der Studiengänge auf die Abschlüsse Bachelor und Master vorsieht.

Sebastian Mock von der Universität Hamburg wies in seinem rechtsvergleichenden Einführungsvortrag darauf hin, dass praktisch alle europäischen Länder mit Ausnahme Deutschlands diese aufeinander aufbauenden Studiengänge eingeführt hätten, wengleich nicht mit einem völlig einheitlichen System. Dieses sei jedoch von „Bologna“ auch gar nicht gefordert, erläuterte Mock, insbesondere sei es nicht zwingend, einen nur dreijährigen Bachelor von einem zweijährigen Master folgen zu lassen. Zulässig und sinnvoll sei auch ein 4+1-Modell.

Deutschland droht den Anschluss zu verlieren

Mock warnte davor, eine nur halbherzige Umstellung durchzuführen und altes und neues System nebeneinander laufen zu lassen. Dies habe in Italien zu großen Problemen geführt. Wolle man den Anschluss an die Europäische Entwicklung, insbesondere bei der Frage der Anerkennung von Studienleistungen im Ausland nicht verlieren, sollte man auch in Deutschland auf den Zug aufspringen und Bachelor- und Master-

Abschlüsse auch in den Rechtswissenschaften einführen. Der Präsident des Hanseatischen Oberlandesgerichtes Rapp zeigte sich ebenfalls offen für die neuen Studiengänge, wies im Hinblick auf die oft mangelnde Allgemeinbildung der Studienanfänger jedoch zugleich darauf hin, dass „auch Bologna das nicht richten kann, was Pisa nicht geschafft hat.“

Die Einführung gestufter Studiengänge in der Juristenausbildung haben die deutschen Justizminister bisher einstimmig abgelehnt. Jüngst hat jedoch Nordrhein-Westfalens Justizministerin Müller-Piepenkötter von dieser Haltung Abstand genommen und auf die Notwendigkeit einer Reform und die damit verbundenen Chancen hingewiesen. Insbesondere müssten sinnvolle Umsetzungsmodelle diskutiert werden: „Solange wir in einer totalen Abwehrhaltung verharren, können wir keinen Einfluss darauf nehmen, den Bologna-Prozess und seine innerdeutsche Umsetzung zu gestalten“.

Diese Stimmen mehren sich nun auch in der Anwaltschaft. "Es darf nicht sein, dass die deutsche Juristenausbildung sich abkoppelt von der europäischen Entwicklung", so der Präsident des Deutschen Anwaltvereines Hartmut Kilger. "Sich der Diskussion über eine Umstellung des Jurastudiums auf Bachelor- und Masterstudiengänge zu verweigern, wäre fatal." Auch die Bundesrechtsanwaltskammer steht einer Reform nun nicht mehr ablehnend gegenüber, wusste Peter Ströbel, Mitglied im Ausschuss Reform der Anwaltsausbildung der BRAK, zu berichten.

Bachelor statt Erste Prüfung

Diese Um- und Aufbruchstimmung wurde nun in Hamburg bestätigt. So war die ganz große Mehrheit der Teilnehmer davon überzeugt, dass statt des bisherigen 1. Staatsexamens (bzw. der neuen so genannten „Ersten Prüfung“) der "Bachelor of Laws" das wissenschaftliche Studium an der Uni beenden und die Absolventen optimal auf den Berufseinstieg jenseits der klassischen Juristenberufe vom Richter bis zum Anwalt vorbereiten sollte. Wer sich spezialisieren wolle, nicht notwendig juristisch, könne dies in einem anschließenden Master-Studium tun. Lediglich drei von über 100 Teilnehmern waren der Ansicht, die aktuelle Ausbildung sei so gut, dass jetzt über eine weitere Reform nicht mehr diskutiert werden müsse.

Ebenso eindeutig fiel das Votum der Teilnehmer aus dem ganzen Bundesgebiet, darunter allein Vertreter aus elf verschiedenen Landesjustizministerien bzw. -prüfungsämtern, für die Beibehaltung eines Staatsexamens als Zugangsvoraussetzung zu den reglementierten juristischen Berufen aus, das aber strenger als die heutige Prüfung sein müsse. Nur so könne die Qualität der juristischen Beratung und Streitentscheidung durch Anwälte und Richter für die Bevölkerung gesichert werden.

Kein Schmalspurjurist

Entscheidend sei jedoch, dass der Bachelor-Absolvent kein "Schmalspurjurist" werde, was durch die richtige Gestaltung und Dauer des Studiums verhindert werden kann und sollte. „Aber ebenso wenig wie BMW nur den 7er baut, sollten wir uns nur auf den Volljuristen konzentrieren. Und ebenso wenig, wie der 3er ein schlechtes Auto ist, ist der Bachelor-Jurist ein schlechter Jurist“, fasste die Ziele der Reform der angehende Hamburger Notar Jens Jeep und Geschäftsführer des Deutschen Notarvereins zusammen. Jeep stellte im Hauptvortrag der Tagung das von ihm mitentwickelte "4-Stufen-Modell" zur Reform der Juristenausbildung vor. Er plädierte dafür, sich zuerst über die gemeinsamen Interessen im Hinblick auf die Juristenausbildung zu verständigen und nicht gleich mit festen Positionen gegeneinander anzutreten.

Einig seien sich nach Auffassung von Jeep praktisch alle Beteiligten, dass die Ausbildung nur besser und nicht schlechter werden dürfe, die breite Grundausbildung wichtiger sei als eine zu frühe Spezialisierung, zu viele Absolventen zwar formal die „Befähigung zum Richteramt“ hätten, alle Prüfer jedoch Ansicht seien, dass diese materiell gar nicht vorläge, die Ausbildung daher speziell für diese Gruppe von Absolventen zu lang dauere und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt aufgrund des fortgeschrittenen Alters und der dennoch schlechten Examensnote besonders düster aussehen. Jeep erkannte auch den Wunsch der Anwaltschaft an, die Zahl der „Anwälte aus Verlegenheit“ zu reduzieren, und nannte die Sorge der Rechtspolitiker verständlich, kein langes Referendariat für eine so große Zahl von Juristen in der bisherigen Form finanzieren zu können.

Das 4-Stufen-Modell

Mit dem 4-Stufen-Modell stellte Jeep dann eine mögliche Lösung vor, die all diesen Interessen gerecht würde und zugleich die Qualität der juristischen Ausbildung weiter verbessere. Er trennt strikt zwischen der Frage des rechtswissenschaftlichen Hochschulstudiums nebst Abschluss und der Zugangsvoraussetzung zu den reglementierten juristischen Berufen wie Richter, Rechtsanwalt oder auch Notar. Nach seinem Vorschlag endet ein vierjähriges wissenschaftliches Studium mit dem Bachelor, der aufgrund studienbegleitender Prüfungen erworben wird, also die Studierenden von Anfang an zu vollem Einsatz anregt und ihre Leistungen schon im Studium honoriert. Gerade die wissenschaftlichen Grundlagenfächer würden so mit der ihnen zustehenden Aufmerksamkeit bedacht. 30 % der für den Bachelor zu erbringenden Leistungen müssten danach jedoch keine juristischen Pflichtfächer sein, sondern könnten nach Wahl des Studierenden aus dem ganzen Bereich denkbarer Bachelor-Module stammen, von juristischen Spezialthemen über Sprachen, wirtschaftswissenschaftliche oder philosophische Kurse bis hin zu naturwissenschaftlichen Einführungen. Der Bachelor solle so zu einem Abschluss werden, mit dem der Einstieg in Managementtätigkeiten ebenso gelingt wie der Beginn einer Karriere als Steuerberater, selbständiger Unternehmer oder auch Bürovorsteher in einem Notariat. Zugleich lege er jedoch auch für den Volljuristen die theoretische Basis der späteren Tätigkeit, für die immer auch ein über juristische Fragen hinausgehendes Verständnis der Welt erforderlich sei.

Wer allerdings Notar, Richter oder Anwalt werden wolle, der soll nach Jeeps Vorschlag ein noch anspruchsvolleres Staatsexamen auf dem grundsätzlichen Niveau der jetzigen zweiten Staatsprüfung ablegen, mit leichten Abstrichen in der Tiefe, nicht jedoch in der Breite und nicht in Bezug auf die Fähigkeiten. 12 Klausuren, darunter auch mindestens eine aus dem Bereich der Rechtsgestaltung, sollen sicherstellen, dass die Absolventen wirklich die „Befähigung zur Richterschaft, zur Anwaltschaft und zum Notariat“ erworben haben. Verglichen mit heute werden dieses Examen weniger Absolventen bestehen, während die anderen jedoch nicht mit leeren Händen in die Berufswelt entlassen werden, da sie bereits einen qualifizierten Hochschulabschluss erlangt haben.

Der Volljurist muss weiterhin Staatsexamen und Referendariat bestehen

Zum Volljuristen fehlt als dritte Stufe nach diesem Modell ein nur noch einjähriges Referendariat, in dem wiederum große Wahlfreiheit herrscht, allerdings je eine Station verpflichtend bei Gericht und bei einem Anwalt. Daneben absolvieren die Referendare Sitzungsdienst bei der Staatsanwaltschaft. Die Rechnung sei einfach, so Jeep: Nur noch 70 % der angehenden Volljuristen absolvieren nur noch 50 % der bisherigen praktischen Ausbildungszeit, so dass die Kosten auf 35 % des bisherigen Volumens sinken. Nimmt man dann noch die Ersparungen im Bereich der Strafverfahren hinzu, da die Staatsanwälte im Bereich der Kleinkriminalität praktisch nicht mehr vor Gericht erscheinen müssen, werde deutlich, wie kostensparend dieses Modell sei, ohne die systemimmanenten Nachteile einer Spartenausbildung zu haben, wie sie bisher von den Justizministern und dem DAV in Betracht gezogen wurde.

Die vierte Stufe wäre ein einjähriges Masterstudium, das der individuellen Spezialisierung im In- oder Ausland dient und die bisherige, nach Ansicht von Jeep viel zu frühe Schwerpunktbildung bereits im dritten Studienjahr ersetzt: „Der Einheitsjurist ist gerade kein Spezialist, so dass auch das (Pflicht-) Wahlfach im Examen entfallen sollte“, erläutert Jeep den Sinn der späten und damit berufsnahen Spezialisierung. Vorteil für die Hochschulen sei die Profilbildung und die Möglichkeit, durch kostenpflichtige Masterstudiengänge Einnahmen zu generieren. Die Professoren würden nur noch mit motivierten und interessierten Studierenden zusammenarbeiten.

Dieses 4-Stufen-Modell, das auf ein weiteres Staatsexamen nach dem Referendariat verzichtet, weil dieses die praktische Ausbildung nur behindere und zu „Tauchstationen“ führe, stieß auf großes Interesse der Symposiumsteilnehmer, zumal es all die Argumente der Justizminister berücksichtigt, die vor Jahresfrist zu der vorläufigen Ablehnung des Bologna-Prozesses im Bereich der Juristenausbildung geführt hatten. Details sind unter <http://www.neue-juristenausbildung.de> nachzulesen.

Jobs für Bachelor-Absolventen

Verworfen wurde im Workshop Wirtschaft und in der Abschlussdiskussion des Hamburger Symposiums auch die bisher von den Justizministern vertretene These, der Arbeitsmarkt habe keine Aufgaben für Juristen ohne Staatsexamen und es müssten solche Aufgaben erst erfunden werden: „Das Leben ist viel bunter, als wir Juristen uns das vorstellen können“, brachte es ein Teilnehmer auf den Punkt. Die Berufschancen seien vielfältig und in der Konkurrenz mit allen anderen Geisteswissenschaftlern stünden juristische Absolventen, zumal wenn sie im Rahmen der Ausbildung tatsächlich über den fachlichen Tellerrand geblickt hätten, besonders gut da.

Viele Gegenstimmen äußerten sich zum so genannten Spartenmodell, das der DAV jüngst vorgeschlagen hatte. Danach würden die angehenden Anwälte eine zweijährige Spartenausbildung bei einem Ausbildungsanwalt absolvieren, die dann mit einem Staatsexamen ende. Kritik wurde vor allem an der Auswahl der angehenden Anwälte geübt, die dann weniger von der objektiven fachlichen Eignung und mehr von der Zahl persönlicher Kontakte abhängen. Auch seien Bachelor-Noten nur eingeschränkt vergleichbar, ganz im Gegensatz zu dem von Jeep vorgeschlagenen länderübergreifend organisierten Staatsexamen.

Fazit: Bologna als Chance für die Juristenausbildung

Erstmals wurde nun in Hamburg der Bologna-Prozess als Chance begriffen, die international angesehene juristische Ausbildung in Deutschland weiter zu verbessern. Die Politik wurde eindringlich aufgefordert, das Thema nicht mehr auf die lange Bank zu schieben. Weiter wurde angemahnt, dass es dabei nicht nur um die Form, sondern auch um die Inhalte der Ausbildung und die Didaktik der Wissensvermittlung gehen müsse.

Die Veranstalter, der Hamburgische Anwaltverein und die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Juristinnen und Juristen (AsJ) wollen die Diskussion um die Reform der Juristenausbildung weiter betreuen. Als erster Schritt wurde unter der Adresse www.reform-der-juristenausbildung.de eine Homepage ins Internet gestellt, auf der alle Informationen zum Thema und alle diskutierten Modelle ausführlich vorgestellt

werden. Im nächsten Jahr soll auf einem Folgesymposium an den Erfolg des ersten Treffens angeknüpft werden.

Friedrich-Joachim Mehmel, der Vorsitzende der AsJ, zog eine positive Bilanz des Symposiums: "Die Botschaft an die Politik ist eindeutig: Die Chancen, die mit Bachelor und Master für die Juristenausbildung eröffnet werden, müssen jetzt genutzt werden."

Weitere Informationen zur Reform in der Juristenausbildung finden Sie unter: <http://www.reform-der-juristenausbildung.de>.

7. Modularisierung und Outcome-Orientierung

7.1. Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung (Welbers 2006)

Ulrich Welbers

1. Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird als strukturbildendes Element für eine Europäisierung der Hochschulbildung das Organisationsbild einer möglichst weitreichenden Stufung und damit Segmentierung bzw. Modularisierung der Bildungsangebote im tertiären Bildungssektor und der Weiterbildung entworfen und zunehmend deutlich favorisiert (vgl. Gehrlischer 2001, 291). Das gestufte Studiengangmodell mit Bachelor- und Masterabschluss, das als eine mögliche Operationalisierung der modularen Struktur angesehen werden kann, wird hier von vielen als das „Studienmodell der Zukunft“ (MSWF NRW 2001) verstanden. Schon in ihrer EntschlieÙung zum 182. Plenum vom 7.7.1997 hat sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Kreditpunktesystemen und Modularisierung geäuÙert. Beide Anliegen werden hier konstitutiv ineinander verschränkt und an das Stufungsmuster gebunden (vgl. HRK 1997). Bildung soll in der Angebotspalette der sie verantwortenden Institutionen polyvalent organisiert und den Individuen im lebenslangen Lernen flexiblere Zugangsmöglichkeiten eröffnet werden, ein Anforderungsprofil, für dessen Einlösung sich die Hochschullandschaft in struktureller Hinsicht dauerhaft erheblich verändern müssen. Die Bürger als Bildungsplaner über die Lebensspanne, eine anspruchsvolle Konstruktion, die erst noch erlernt werden muss, aber zweifelsohne viele Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft bieten kann; „Bologna“ (Europäische Bildungsminister 1999), Prag und „Berlin“ (Europäische Bildungsminister 2003) zeigen in diese anspruchsvolle Richtung, für die eine weitgehende Modularisierung der Bildungsangebote in einem europäischen Hochschulraum (*European Higher Education Area*) allerdings in der Tat unerlässlich ist. Die Hochschulen sind nun gefordert, diesen Transformationsprozess zu organisie-

ren und auf die Entwicklung von Studienprogrammen zu beziehen bei gleichzeitiger Aufforderung, wissenschaftliche Gegenstände und Prozesse der jeweiligen Disziplinen transparent zu vermitteln und dafür fachlich auch zu konzentrieren. Zwei Aufgabenstellungen, die sie auf der Folie der bisherigen Organisationsstruktur von Bildung in Deutschland leisten müssen und die sie über einen längeren Zeitraum erheblich verändern wird (vgl. Koblitz/Schwarzer 2003).

2. Organisationsebenen von Modularisierung

Für systematische Überlegungen zur Nutzung der Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip der Studiengänge ist es hilfreich, zunächst die Strukturierung und Terminologie aus Modellprojekten der Bund-Länder-Kommission zu Grunde zu legen, nach der es drei Strukturebenen von Modulen in Studiengängen gibt (vgl. BLK 2002, 5; Gehrlicher 2001, 293):

- Die größten Einheiten, die als ‚Makromodule‘ oder ‚Metamodule‘ zu bezeichnen sind, geben die Gliederung des Studiums in Studienabschnitte an beziehungsweise in konsekutiv aufeinander aufbauende Bachelor- und Masterprogramme. Auf der Ebene der ‚Makromodule‘ ist im Hinblick auf den europäischen Bildungsraum wohl die höchste Flexibilität und Mobilität zu erwarten. Gerade deswegen ist es wichtig, hier möglichst unbürokratische und vereinfachte Verfahren zu finden, die das ECTS als Folie weitreichender Anerkennung interpretieren, nicht aber als zunehmende Bürokratisierung von Nicht-Anerkennung begreifen und so neue Hürden bspw. beim Eingang in den Masterstudiengang errichtet werden. Die Entwicklung ist hier zurzeit uneindeutig.
- In einem zweiten Modularisierungsschritt ergeben sich sogenannte ‚Mesomodule‘, die als Binnengliederung der ‚Makromodule‘ in einzelne Teilbereiche (die einzelnen Fächer oder Fachmodule) anzusehen sind. Diese sollten zwischen 18 und 30 SWS Umfang haben. Hier ist die Notwendigkeit verbindlicher Klärung im Fachbereich bzw. in der Fakultät besonders groß, sind Kommunikations- und Organisationsentwicklung direkt angezeigt. Die Bildung von ‚Mesomodulen‘ sollte an einem Standort weitgehend standardisierten, dauerhaft vereinbarten Strukturen folgen. Gerade hier sollte der Übersichtlichkeit in der Studiengangentwicklungsplanung Vorrang vor Einzelspezifizierungen gegeben wer-

den, seien sie aus Fachperspektive noch so begründet und im Einzelfall plausibel: In erster Linie entscheidend ist, wie gut gelernt wird, und erst in zweiter oder dritter Linie, wie umfangreich und speziell fachliche Inhalte präsentiert werden.

- ‚Mikromodule‘ sind schließlich innerhalb der ‚Mesomodule‘ diejenigen Verbände von fachwissenschaftlich bestimmbar und hochschuldidaktisch durchaus variantenreichen unterschiedlichen Lehr- und Lernkomponenten (Studienbausteine), die thematisch und in ihrer Kompetenzorientierung eine integrierte ziel- und handlungsbezogene Einheit bilden. Sie werden in der Regel von den Studierenden in einem Studienjahr abgeschlossen. Auch und vor allem die Module dieser curricularen Ebene werden durch ihr jeweiliges Qualifikationsziel definiert und sind für das Anliegen der Studienreform, also die zielgerichtete Verbesserung des Lehrens und Lernens an Hochschulen, besonders interessant und auch für die Lehrenden förderliche Konstruktionshilfe. Sie eröffnen einen Experimentalraum für die Studienreform, der aktiv genutzt werden kann und soll. Die Terminologie bietet vor allem eine alltagstaugliche Konvention an, um im Fachbereich über Modularisierung zielgerichtet zu sprechen. Dies ist in jedem Fall notwendig (auch wenn man sich für eine andere Konvention entscheidet), damit eine Verwirrung in Einzelfragen und eine Überlagerung der Argumentationsebenen von vornherein möglichst minimiert werden.

3. Lerndramaturgien in Studienmodulen

Wie aber kann aus einem Modul – vor allem auf der Ebene der Studien- bzw. ‚Mikromodule‘ – qualitativ mehr werden als die Addition von schon immer routinemäßig präsentierten Lehrveranstaltungsinhalten und fachlichen Wissensbeständen bzw. Inhaltskatalogen nach dem Muster des wissenschaftlichen *state of the art* oder eines dann doch eher vorderhand aus Sicht der Fachwissenschaft entwickelten und damit meist wenig abgesicherten Qualifikationsprofils für Absolventinnen und Absolventen? Am Beispiel des Mikromoduls kann am besten verdeutlicht werden, dass Modulbildung, soll sie das Lernen wirklich nachhaltig verbessern, stets mit der Planung und Ausgestaltung einer inneren Lerndramaturgie für jedes Modul verbunden ist. Lerndramaturgie heißt hier, die möglichen Schritte des Lernens unter der hochschuldidaktischen Perspektive gezielt zur Grundlage der Erarbeitung von Wissen und Können der Einzelnen zu

machen. Sie beschreibt die Folie, nicht die Inhalte der Vermittlung. Diese könnte sich bspw. im Rahmen eines Lernarrangements abspielen, das nach einer Schrittabfolge Einführung – Überblick – Differenzierung konfiguriert ist (Abb. 1).

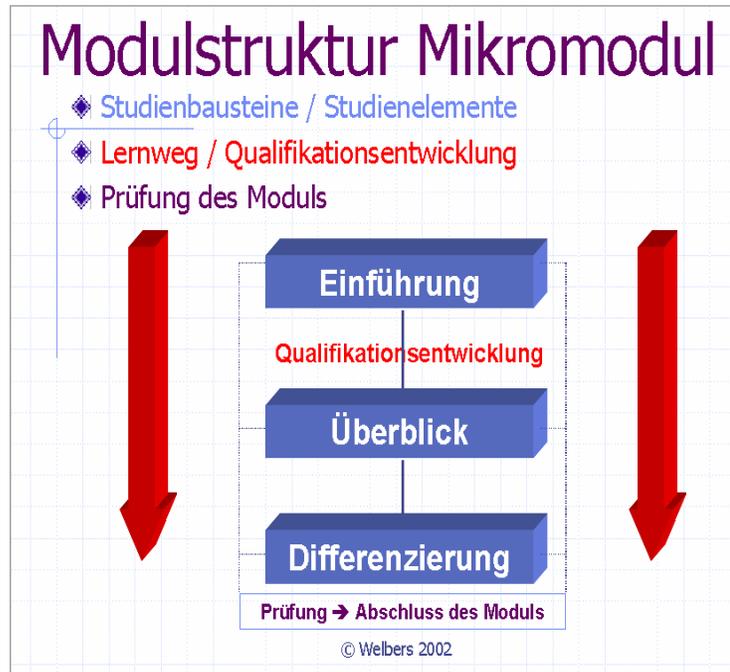


Abb. 1

In diesem Mikromodul wurden fachliche Aspekte soweit transformiert und integriert, dass sie als möglichst positive Lernerfahrung geeignet sind Qualifikationen zu vermitteln. Auch andere Arrangements bzw. Lerndramaturgien sind natürlich denkbar und möglich wie bspw. Einführung – Anwendung – Transfer, Überblick – Vertiefung – Anwendung, Anwendung – Reflexion – Vertiefung usw. Entscheidend ist, dass die Anforderung einer spezifischen Konzeption einer solchen Dramaturgie für die Modulbildung im Fachbereich verbindlich eingerichtet wird. Die intra- und intermodulare Verknüpfung der einzelnen fachwissenschaftlich-geprägten oder auch interdisziplinär-angeordneten Module muss zudem einzeln ausgewiesen und hochschuldidaktisch begründet sein. Ein Mikromodul sollte aus eben solchen hochschuldidaktischen Gründen in der

Regel 6 SWS groß sein, dies erleichtert einerseits die Routinenbildung beim Lernen erheblich (das Lernen muss nicht immer wieder neu gelernt werden), hält andererseits die innere Lerndramaturgie überschaubar und erfahrbar und fördert schließlich den Aufbau von Lernstrategien. Es sollte mit einer Prüfung oder auch mit einem anderen, die einzelnen Bausteine bzw. Lehrveranstaltungen verknüpfenden Element – bspw. einem Portfolio – zusammengebunden und damit abgeschlossen werden (vgl. Welbers 2003a, 188, 202). Der Qualifikationserwerb soll damit gesichert werden, nichts anderes ist die Aufgabe von Prüfungen, deren Didaktik gerade in Modulprüfungen stets auf dieses Ziel hin ausgerichtet sein soll. Kreditpunktesysteme erhöhen nicht nur die Mobilität in Europa und darüber hinaus, sie können als Größe für den *workload*, den Studienaufwand der Studierenden, vor allem die Kontinuität des Lernens sichern helfen und organisieren das Lehren dafür grundsätzlich vom Lernen her. Hier ist der *shift from teaching to learning* (vgl. Welbers/Gaus 2005) nicht nur angezeigt, sondern auch gut und alltagstauglich umsetzbar. Auch die Weiterbildung kann mit der Hilfe von Kreditpunktesystemen zielgerichteter in spezifische Professionalisierungskontexte eingebunden werden. Dies wiederum hat den Vorteil, dass der Professionalisierungsdruck auf die Hochschulen wächst, indem sie auf hohem Niveau das anbieten müssen, was im Praxistest der Weitergebildeten im Arbeitsmarkt auch wirklich bestehen kann und individuell weiterhilft. Idealerweise setzt sich das Konzept der Lerndramaturgie auf der Ebene der ‚Mesomodule‘ und schließlich der ‚Makromodule‘ fort, so dass der Studiengang insgesamt eine Lernerorientierung nicht nur unterstellt, sondern konkret anbietet. In diesem Fall ist Studienzeitverkürzung selbstverständliche Folge professionalisierter Hochschullehre.

4. Lernzielorientierung und -bestimmung

Am Beispiel der Berufsorientierung, also an einem zentralen bildungspolitischen Ziel der Einführung gestufter Studiengänge, lässt sich gut ablesen, wie in einer Modulplanung für ein Studienmodul der Bezug zwischen Lehr- und Lernzielen und Veranstaltungsformaten hergestellt werden kann. Im Falle von KUBUS, einem berufsorientierenden Programm an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, wurde das Bild des Würfels verwendet, um in einem heuristisch angelegten Orientierungsraum für die Berufsorientierung spezifische Lehr- und Lernziele (vordere Ebene) kon-

kreten Realisations- und Umsetzungsmöglichkeiten (hintere Ebene) zuzuordnen (Abb. 2):

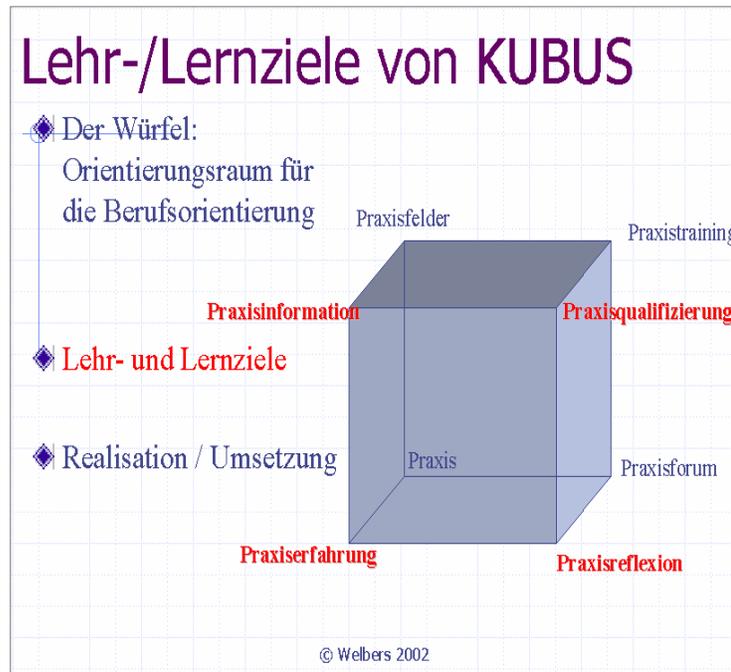


Abb. 2

Als erstes von vier zentralen Lernzielen wurde eine möglichst gute Informiertheit der Studierenden über Struktur, Chancen und Beschäftigungsfelder des Arbeitsmarktes bestimmt (Praxisinformation). Nach der Absolvierung des KUBUS-Programms sollen Studierende die notwendigen Kenntnisse und Einsichten gewonnen haben, um die Voraussetzungen ihres zukünftigen Berufsweges möglichst gut einschätzen zu können. Des Weiteren ist es heute unabdingbar, dass sie sich zu den im Studium erworbenen Qualifikationen weitere Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Aus diesem Grund ist Praxisqualifizierung das zweite Lernziel des KUBUS-Programms. Studierende brauchen weiterhin konkrete Praxiserfahrung, um ihr Verhalten, ihre Rolle und auch ihre Chancen im Arbeitsprozess realistisch einschätzen zu können. Eigene Praxiserfahrungen sammeln, also Praxis konkret anzugehen, ist daher konstruktiver Bestandteil des KUBUS-Programms. Alle bisher genannten Aspekte können jedoch erst

dann funktional gemacht und auch nachhaltig wirksam werden, wenn das Lernziel einer Berufs- bzw. Praxisreflexion ebenso Bestandteil der Studierendenqualifizierung ist. Man kann feststellen, dass dieses Lernziel bislang nicht ausreichend in berufsvorbereitenden Programmen an Hochschulen vertreten ist. Die Rolle und die Wertigkeit einer zielgerichteten Reflexionsmöglichkeit im Hinblick auf Berufsorientierung haben sich in den letzten Jahren jedoch massiv verstärkt. Das KUBUS-Programm will auf diese Entwicklung reagieren und hat daher Praxisreflexion zu einem zentralen Anliegen innerhalb des Programmkonzepts gemacht. Werden den einzelnen Lehr-/Lernzielen nun konkrete Umsetzungs- bzw. Veranstaltungsformate zugeordnet, so soll das Lehr- und Lernziel Praxisinformation wesentlich in einer Veranstaltung mit dem Titel Praxisfelder umgesetzt werden, eine zusätzliche Praxisqualifizierung soll in spezifischen Praxistrainings stattfinden, Praxiserfahrung kann nur in der Praxis selbst erlebt bzw. gesammelt werden (an diesem Punkt findet also die konkrete Praxisanbindung des Programms statt) und das Lehr-/Lernziel Praxisreflexion soll wesentlich in einer Veranstaltungsform mit dem Titel Praxisforum zum Zuge kommen. Diese Vorgehensweise, Lehr- und Lernziele in einen zielgerichteten Zusammenhang mit Veranstaltungsformaten zu bringen, ist als exemplarisch für die Modulbildung anzusehen und kann daher bei der Bildung von ‚Mikromodulen‘ stets eingesetzt werden. Prinzipiell kann sie auch auf den beiden oberen Ebenen curricularer Organisation, die der ‚Meso- und ‚Makromodule‘, Anwendung finden.

5. Kerncurricula

Mit Blick gerade auch auf die internationale Entwicklung und die Entwicklung im Beschäftigungssystem ist mit der Modularisierung ein grundlegender Paradigmenwechsel, ja ein prinzipieller Abschied von einer Lehrorganisation angezeigt, die als additive Abarbeitung eines auf den Wissenschaftskanon einzelner Disziplinen gerichteten Gegenstandskatalogs verfährt. Vielmehr ist die Vermittlung fachlicher Gegenstände immer schon so auszugestalten und sind auch die Gegenstände von vorneherein so zu konzentrieren, dass ihre Verknüpfung mit Fragen des Wissensmanagements, mit dem zentralen methodischen Repertoire des Faches und den Anwendungsperspektiven der fachlichen Gegenstände und dafür mit der Aufgabe, zentrale Aspekte fachbezogener Professionalität im diesbe-

zügliches Lehren transparent werden zu lassen, im Mittelpunkt der modularen Ausgestaltung der Studiengänge steht.

Gerade bei der Formulierung von Kerncurricula ist somit nicht der materiale Umfang der Wissensbestände entscheidend, sondern inwieweit fachbasiertes Wissen problemorientiert und in Transferprozessen so eingesetzt werden kann, dass an diesem Wissen zentrale Verfahrensweisen der jeweiligen Disziplin exemplarisch eingeübt werden können. Handlungsleitend für eine gelungene Formulierung von Kerncurricula ist der in der Praxis der Hochschullehre einzulösende Erprobungsraum des Lernens und damit zuvor die explizite Auswahl der Lehrenden, wie und welche Gegenstände der Fachdisziplin sich in der Vermittlung so bewähren können, dass der an ihnen kenntlich werdende fachliche Zusammenhang eine Verknüpfung zwischen fachlichem Wissen, gesellschaftlicher Praxis und positiver Lernerfahrung besonders gut ermöglicht. Hochschulisches Lehren muss gerade in seiner Perspektive auf zentrale Aspekte der Disziplinen fachlich und didaktisch besonders anspruchsvolles und beispielhaftes Lehren sein, damit Standards des Faches als wichtig, erreichbar und im Transfer als gestaltungssicher erlebt und diagnostiziert werden können. Die modulare Struktur des Studiums soll dafür je nach standortspezifischen Möglichkeiten und Schwerpunktsetzungen der Hochschulen ein beispielhaftes und gleichwohl praxisrelevantes Lernmodell vorstellen, das die Situierung fachlicher Gegenstände in Anwendungsprozessen als positive Möglichkeit eines Umgangs mit diesen Gegenständen aufzeigt.

Der oben genannte curriculare Paradigmenwechsel findet seine hochschuldidaktische Entsprechung in dem bereits postulierten *shift from teaching to learning* (Wildt 2003, 14). Mit Blick auch auf die internationale Perspektive stellt Wildt fest, dass „die in den Fachkulturen an Hochschulen zumeist herrschende Lehre, dass es im didaktischen Geschehen auf die ‚Content-Orientierung‘, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten ankommt, zusehend an Einfluss“ verliere. „Der Sichtwechsel des *Shift from Teaching to Learning* richtet den Blick dagegen auf die Ergebnisse des Lernens (‚Output-Orientierung‘, *Learning-Outcomes*) und die Strategien, mit denen sie erreicht werden.“ Dies ist gerade für das Kerncurriculum, das die unverzichtbaren fachlichen Gegenstände exemplarisch vorführen und erarbeiten will, ein zentraler Gedanke, und gerade

wegen dieses hohen, lernerzentrierten Anspruchs an die Kerncurriculumentwicklung „werden Lehren und die Lehrkompetenz keineswegs funktions- oder anspruchslos. Im Gegenteil: Lehren wird neu kontextuiert und neu durch das Lernen hindurch gedacht.“ In dem hier skizzierten Bezugsdreieck einer qualifikationsorientierten, curricularen Konzentration zwischen wissenschaftlicher Verdichtung, exemplarischer Vermittlungsqualität und lernerzentriertem Lehrhandeln besteht zukünftig die zentrale Gemeinsamkeit und auch der Wettbewerb um Qualitätsprofile der Studiengänge über die Standorte hinweg und eben nicht vorderhand in den Inhaltskatalogen und ihrer möglichst material umfangreichen Bemessung (Abb. 3).

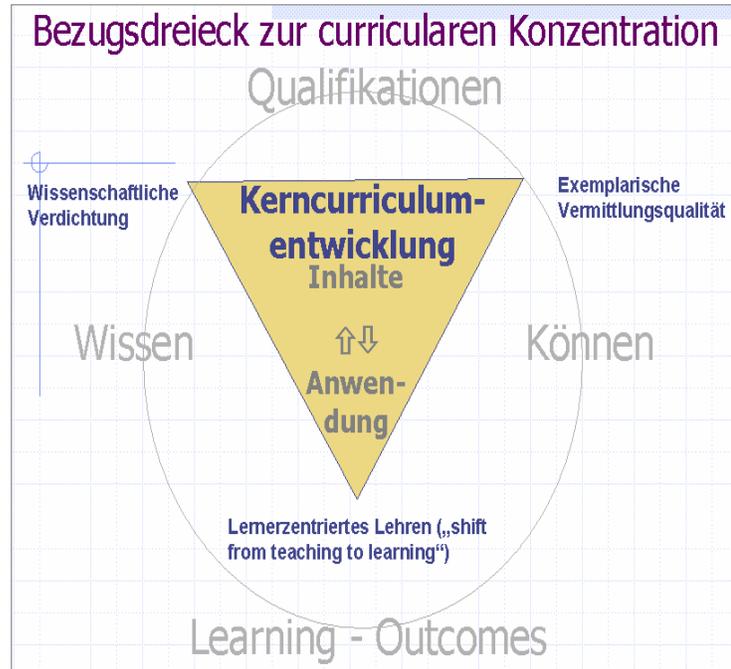


Abb. 3

Bei der Bildung von Kerncurricula sollte daher unbedingt vermieden werden, möglichst breit Fachinhalte in komprimierter Form additiv in der Modulstruktur auszudrücken unter der meist äußerst problematischen Maßgabe, diese seien disziplinar unumstritten und damit legitimationsunabhängig vermittlungsgültig. Vielmehr müssen aufgrund des

fachlichen Potentials fachbezogene Qualifikationskataloge ausgebildet und differenziert benannt werden, die dann wiederum an exemplarischen Inhalten gelehrt und gelernt werden können. Wie zielsicher und mit welcher Vermittlungsprofessionalität dies geschieht, macht die Qualität eines Studienstandortes zukünftig wesentlich aus. In Kerncurricula treffen somit relevante Inhalte auf beispielhafte Vermittlung im Hochschulunterricht, Wissen und Können werden handlungssicher zusammengeführt in der Gestaltung und Reflexion von Anwendungsprozessen. Zu zeigen, dass dies möglich und nützlich ist und ob, wo und wie die spezifische Wissenschaftsdisziplin gesellschaftliche Relevanz aufweist, dies in der Hochschullehre zu bündeln und verfügbar zu machen ist die systematische Aufgabe von Kerncurricula in modularen Studienstrukturen. Die Ergebnisse der diesbezüglichen Lernprozesse wären dann schon im weiteren Studium direkt einsetzbar. An der Frage, wie anspruchsvoll solche Kerncurricula als Konzentration fachlicher Lernprozesse gestaltet werden, entscheidet sich, ob Modularisierung überhaupt eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Ausbildungspraxis in der Hochschullehre anbieten kann und wird.

Literatur

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm ‚Modularisierung‘. Erstellt von Andrea Bohn, Gudula Kreykenbohm, Marion Moser und Anna Pomikalko. Bonn. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung)

Europäische Bildungsminister (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Online verfügbar unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [23.10.2003]

Europäische Bildungsminister (2003): „Realising the European Higher Education Area“. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> [23.10.2003]

Gehrlicher, Isabel (2001): Modularisierung, in: Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 291-294.

HRK (1997): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_459.php?datum=182.+Plenum+am+7.+Juli+1997 [23.10.2003]

Koblitz, Joachim und Schwarzer, Christine (2003): Weiterbildung im Kontext gestufter Studiengänge, in: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Bielefeld (2. Aufl.), S. 196-206.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSWF NRW] (2001): Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf.

Welbers, Ulrich (Hg.) (2003): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Bielefeld (2. Aufl.) 2003.

Welbers, Ulrich (Hg.) (2003a): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf.

Welbers, Ulrich und Gaus, Olaf (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. Bielefeld 2005.

Welbers, Ulrich (2006): „Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Eine Anleitung zur Praxis“. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Hrsg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Beitrag J 2.6, Neuauflage des Grundwerks 2006, S. 1-24.

Wildt, Johannes (2003): 'The Shift from Teaching to Learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf, S. 14-19. Online verfügbar unter (Anmerkung des Herausgebers: Link zum Dokument wurde vom Herausgeber geändert, ursprünglicher Link nicht mehr verfügbar):

<http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>

7.2. Tuning am Beispiel: Betriebswirtschaft (FH Aachen 2006)⁴⁴

Betriebswirtschaftsstudium

Einleitung und Hintergrund

Da Betriebswirtschaftsprogramme auf vielfältigste Weisen ausgestaltet werden können und werden, ist es schwierig, einen einzigen Standard für die Ziele, Inhalte und fachbezogenen Kompetenzen zu erarbeiten, die in der ersten und zweiten Stufe in den Betriebswirtschaftsstudiengängen in Europa erreicht werden müssen. Es herrschen jedoch in europäischen Einrichtungen zahlreiche ähnliche Betrachtungsweisen bezüglich der Ziele, Inhalte und Ansichten im Hinblick auf fachbezogene Kompetenzen in den Studienprogrammen der ersten Stufe, wohingegen die Ansichten bezüglich der Studiengänge in der zweiten Stufe weiter auseinander gehen. Die dritte Stufe wurde formal gar nicht angesprochen, weil in diesem Bereich noch größere Meinungsverschiedenheiten herrschen.

Im Allgemeinen können die charakteristischen Merkmale der Arbeit und Ziele einer betrieblichen Organisation (privat oder öffentlich) unter vielen verschiedenen Gesichtspunkten beschrieben werden. Eines der am häufigsten verwendeten Merkmale ist die Erkennung der grundlegenden Funktion einer betrieblichen Organisation unter dem *Gesichtspunkt des Mehrwertnetzes*, was zu den folgenden Hauptfunktionen einer betrieblichen Organisation führt:

- Beschaffung;
- Herstellung von Produkten und/oder Bereitstellung von Dienstleistungen;
- Verkauf und Marketing;
- Kundendienst vor dem Verkauf, während des Verkaufs und nach dem Verkauf.

⁴⁴ Anmerkung des Herausgebers: Dies ist eine Übersetzung durch die Service-Stelle Bologna der HRK, 2006.

Und des Weiteren eine Reihe unterstützender Funktionen wie Gestaltung, Entwicklung und Pflege von:

- Infrastruktur des Unternehmens,
- Unternehmensstruktur und -systeme,
- Informationssysteme,
- Personalverwaltung.

Studienabsolventen der Betriebswirtschaft werden hauptsächlich in den wirtschaftlichen und planerischen Aspekten sowie in der Personalverwaltung einer betrieblichen Organisation eingebunden. Von einem allgemeinen theoretischen Standpunkt aus betrachtet führt dies zu einer Konzentration auf die folgenden grundlegenden Fähigkeiten, die in unterschiedlichen Organisationsformen und in verschiedenen Fachgebieten erforderlich sind, um Studienabsolventen auf eine sich ständig ändernde Geschäftswelt vorzubereiten:

Die *Analyse* umfasst Fähigkeiten zur Erkennung:

- der Umgebung, in der Problemlösung stattfindet;
- der Voraussetzungen und Ziele von Problemlösung;
- der zur Lösung des Problems erforderlichen Mittel und Kompetenzen.

Wahl/bedeutet zum Beispiel:

- in der Lage zu sein, Entscheidungen zu treffen;
- sich der Unwägbarkeiten und Risiken bewusst zu sein, die mit einer Wahl verbunden sind;
- die Auswirkungen und Folgen einer getroffenen Wahl darzustellen;
- in der Lage zu sein, eine Wahl zu begründen und zu verteidigen.

Die *Durchführung* erfordert Fähigkeiten bei:

- Planung und Organisation;
- Schaffung der richtigen Rahmenbedingungen;
- Umgang mit Veränderungen;
- Argumentation und Weiterverfolgung;

- Verstehen und Bewusstsein;
- Führungsqualitäten.

Profil(e) der Abschlussqualifikation

In Bezug auf Kompetenzen können die Betriebswirtschaftsstudiengänge und -kurse durch die Betonung der drei folgenden Kompetenzkategorien charakterisiert werden:

1. Kurse zum Erwerb des Grundwissens
2. Kurse zur Wissensvertiefung, mit den möglichen Ausrichtungen:
 - Vertikal
 - Horizontal
 - Verschiedenartig
3. Kurse für allgemeine (fachunabhängige) Fähigkeiten, eingeteilt in:
 - instrumentelle Kompetenzen (persönlich)
 - interpersonelle Kompetenzen (Organisations- und Kommunikationsfähigkeiten)
 - Systemkompetenzen (übertragbare Fähigkeiten)

Welche Priorität den drei Kategorien zugemessen wird, hängt von der jeweiligen Stufe ab.

Typische Abschlüsse in Betriebswirtschaft

Stufe	Typische Abschlüsse
Erste	Die Bachelorabschlüsse in Betriebswirtschaft vermitteln in der Regel einen allgemeinen Überblick über Hauptfunktionen von Unternehmensaufgaben. Dies bedeutet, dass Studenten durch den Erwerb des Grundwissens und durch den Erwerb übergreifender Fähigkeiten (fachunabhängig) vorbereitet werden. Zu den Themen des Grundwissens gehören Kurse in Betriebsleitung/Logistik, Verkauf und Marketing sowie Unterstützende Funktionen, die in Kursen wie Organisation, Personalverwaltung, Finanz- und Rechnungswesen sowie Allgemeines Management eingebunden sind. Zusätzlich zu diesen allgemein bildenden Kursen gibt es Kurse für die instrumentellen Fähigkeiten wie (Mikro- und Makro-) Ökonomie, Quantitative Methoden (Mathematik, Statistik,

	<p>Marktforschung); (nationales und/oder internationales) Recht, IT (separat oder in andere Kurse integriert). Daneben gibt es Kurse zur Entwicklung von Kompetenzen in der persönlichen Organisation und Kommunikationsfähigkeiten wie z.B. Sprachkurse (separat oder in andere Kurse integriert) und Kurse für Präsentation/Kommunikation/Gruppenarbeit (separat oder in andere Kurse integriert). Am Ende der ersten Stufe werden systemische Fähigkeiten (übertragbar) in Form einer Bachelor-Abschlussarbeit, eines Praktikums oder durch Aktivitäten belegt, in denen die Fähigkeit aufgezeigt wird, Probleme in verschiedenen betriebswirtschaftlichen Fachgebieten zu lösen.</p> <p>Es werden verschiedene Bachelorabschlüsse mit einem gewissen Spezialisierungsgrad in den oben genannten Bereichen angeboten.</p>
Zweite	<p>Master-Abschlüsse konzentrieren sich normalerweise auf Kurse zur Wissensvertiefung, wobei sich Studierenden vertikal ausrichten können, indem sie ihre Kenntnisse in einem bestimmten Fachgebiet von der ersten Stufe an vertiefen. Studierende können auch eine horizontale/intradisziplinäre Ausrichtung wählen, indem sie neue wirtschaftliche Fachgebiete hinzunehmen, oder sie können sich für die Ausrichtung entscheiden, die keine direkte Verbindung zur Betriebswirtschaft aufweist, z.B. Psychologie oder Ingenieurwissenschaften. Ein wesentlicher Bestandteil des Master-Studiums ist in der Regel eine Abschlussarbeit, die normalerweise einen oder mehrere betriebswirtschaftliche Bereiche eines bestimmten Unternehmens umfasst.</p> <p>Die zweite Stufe beinhaltet eine breite Vielfalt verschiedener Studiengänge mit unterschiedlichen Spezialisierungsgraden.</p>
Dritte	<p>Der PhD-Abschluss erfordert die Prüfung und Verteidigung eines umfassenden und eigenständigen Forschungsvorhabens, das in einer umfangreichen Doktorarbeit beschrieben wird.</p>

Typische Beschäftigungsmöglichkeiten für Studienabsolventen der Betriebswirtschaft

Stufe	Liste der betriebswirtschaftlichen Berufe
Erste	In den meisten Fällen können die Studienabsolventen mit einem Abschluss der ersten Stufe Positionen in Betriebsleitung/Logistik, Verkauf und Marketing, Organisation, Personalverwaltung, Finanz- und Rechnungswesen und im IT-Bereich einnehmen; sie können verschiedene Arten spezialisierter Analysefunktionen ausüben, und zwar normalerweise auf einer Nachwuchsmanagerebene in Organisationen.
Zweite und dritte	Der Abschluss der zweiten Stufe bedeutet, dass Absolventen in der Lage sind, Fachpositionen in Betriebsleitung/Logistik, Verkauf und Marketing, Organisation; Personalverwaltung, Finanz- und Rechnungswesen; Strategisches Denken und Planung sowie im IT-Bereich einzunehmen; sie können verschiedene Arten von Analysen und Funktionen ausüben, manchmal in Nachwuchsmanagerpositionen in nationalen und internationalen Organisationen.

Die Rolle der Betriebswirtschaft in anderen Studiengängen

Verschiedene Fachbereiche, die eine Verbindung zur Betriebswirtschaft aufweisen, basieren auf Beiträgen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen wie Mathematik, Statistik, Psychologie und Ingenieurwissenschaften, IT und Philosophie. Auf der anderen Seite sind zahlreiche betriebswirtschaftliche Gebiete mit anderen Studiengängen verbunden oder wirken sich auf diese aus. So sind Fächer wie Organisation und Personalverwaltung natürlich Teil fast aller Positionen, die von Studienabsolventen besetzt werden.

Aus diesem Grunde könnte es schwierig sein, eine komplette Liste aller Beziehungen zwischen Betriebswirtschaft und anderen Fachgebieten zu erstellen.

Lernergebnisse und Kompetenzen – Leveldeskriptoren der Stufen

Erste Stufe	
<i>Wichtigste fachspezifische Kompetenzen</i>	<i>Wichtigste allgemeine Kompetenzen</i>
Studierenden sollten in der Lage sein: <ul style="list-style-type: none"> - Werkzeuge zur Analysierung eines Unternehmens in seiner Umgebung zu benutzen und zu evaluieren - in einem fachspezifischen Bereich eines Unternehmens zu arbeiten und zu einem gewissen Grad Experte zu sein - eine Schnittstelle zu anderen Funktionen zu bilden - Selbstkenntnis zu haben - für die Grundsätze einzutreten, die zur Problemlösung hauptsächlich auf operativer oder taktischer Ebene angewandt werden - die vorgeschlagene Lösung zu vertreten - sich auf die Entscheidungsfindung hauptsächlich auf operativer und taktischer Ebene vorzubereiten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grundwissen über den Beruf - Grundwissen über das Studiengebiet - Fähigkeit, in fachübergreifenden Gruppen zu arbeiten - Fähigkeit, Wissen auf die Praxis anzuwenden - Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen - Elementare Computerfertigkeiten - Lernfähigkeit - Fähigkeit zu mündlicher und schriftlicher Präsentation in der Muttersprache
Zweite Stufe	
<i>Wichtigste fachspezifische Kompetenzen</i>	<i>Wichtigste allgemeine Kompetenzen</i>
Studierenden sollten über folgende Eigenschaften verfügen: <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzen der ersten Stufe - Fähigkeiten zur Teilhabe an strategischer Entscheidungsfindung - Fähigkeit, betreute Forschung zu betreiben - Fähigkeit, unabhängig zu arbeiten - Fähigkeiten, holistische Urteile zu fällen, und Fähigkeiten, kritische Bewertungen bezüglich strategischer Lösungen abzugeben - Fähigkeiten, mit Veränderungen umzugehen - Internationale Mobilität und kulturelles Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur Analyse und Synthese - Problemlösung - Selbstkritische Fähigkeiten - Kenntnis einer zweiten Fremdsprache
Dritte Stufe	
<i>Wichtigste fachspezifische Kompetenzen</i>	<i>Wichtigste allgemeine Kompetenzen</i>
Studierende sollten: <ul style="list-style-type: none"> - die Fähigkeit aufweisen, unabhängige, eigenständige und letztlich zur Veröffentlichung geeignete Forschung in einem oder mehreren betriebswirtschaftlichen Bereichen oder Fachbereichen bezüglich Betriebswirtschaftsanalyse, Wahl und Durchführung zu betreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachkenntnisse in einem bestimmten Fach - Fähigkeiten, Forschung zu betreiben - Kreativität - Anerkennung von Vielfalt und multikulturellen Gegebenheiten - Fähigkeiten zu Kritik und Selbstkritik

Beratungsprozess aller Beteiligten

Betriebswirtschaft konzentriert sich auf die Wertschöpfung in öffentlichen und privaten Organisationen. Aus diesem Grunde ist es selbstverständlich, dass Einrichtungen mit Betriebswirtschaftsstudiengängen in Bezug auf Forschung und Bildung mit diesen Organisationen kooperieren, und dass ein kontinuierlicher Beratungsprozess zwischen diesen Hauptbeteiligten stattfindet.

In Bezug auf die Aufnahme von Studierenden scheint es bisher nur ein geringes Maß an formalisierter Beratung mit den Beteiligten gegeben zu haben, die Studierenden an Betriebswirtschaftsstudiengänge heranführen. Eine solche Kooperation scheint jedoch in zunehmendem Maße stattzufinden.

Arbeitsbelastung und ECTS Punkte

Stufe	1 ECTS Punkt = 25-30 studentische Arbeitsstunden
Erste	In den meisten Fällen 180 ECTS Punkte und in einigen Fällen 240 ECTS Punkte
Zweite	60, 90 oder (normalerweise) 120 ECTS Punkte
Dritte	In den meisten Fällen ein PhD-Studiengang mit einer Dauer von 3 Jahren

Die meisten europäischen Länder vergeben in der ersten Stufe einen Bachelorabschluss nach 180 ECTS Punkte. Das erste Modell ist derzeit das am häufigsten angewandte Modell. Einige Länder unterziehen derzeit ihre bestehenden Studiengänge einer Änderung, um diese an das ‚Bologna‘-Modell anzupassen. Für die Master-Abschlüsse nach der zweiten Stufe, die nach 60, 90 oder 120 ECTS Punkte vergeben werden, bestehen unterschiedliche Modelle.

Lernen, Lehren und Bewertung

Um festzustellen, ob der Inhalt eines kompletten Studienganges mit den Deskriptoren der jeweiligen Ebene übereinstimmen, sollten die Erwartun-

gen der Beteiligten in Form von Lernergebnissen berücksichtigt werden. Es wird empfohlen, dass Hochschuleinrichtungen die nach Beendigung eines Studienganges erworbenen Fähigkeiten vor dem Hintergrund der Überlegung betrachten, ob die Studierende in ihrem Lernprozess die Fähigkeiten erworben haben, Folgendes zu formulieren, wenn sie mit einem Problem konfrontiert werden, das in einem betriebswirtschaftlichen Zusammenhang entsteht:

1. Hintergrund,
2. Forschungsthema,
3. Methodik,
4. Analysen,
5. Ergebnis,
6. Empfehlungen,
7. Literatur,
8. Präsentation/Sprache/Kommunikation.

Diese Bewertungskriterien sind die Kriterien, die von Wissenschaftlern häufig zur Bewertung von Seminaren, Projekten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Arbeiten etc. herangezogen werden.

Die beste Verfahrensweise in der Praxis

Die Studiengänge der *ersten Stufe* sollten sich auf den Erwerb von Allgemeinwissen konzentrieren, um die Studierenden mit den verschiedenen betrieblichen Funktionen, mit der Umgebung, in der diese Funktionen in einem Unternehmen ausgeführt werden, und mit deren Verflechtungen bekannt zu machen. Dies ist umso wichtiger, als die Studienanfänger über ganz unterschiedliche Fähigkeiten verfügen. Um diese Lehr- und Lernziele zu erreichen, muss der Studierende zur gleichen Zeit mit einer Reihe grundlegender unterstützender Instrumente und Organisations- und Kommunikationsfähigkeiten vertraut werden, ebenso wie mit Fähigkeiten zur Strukturierung der Probleme einer betrieblichen Organisation. Um diese Lernziele in der ersten Stufe zu erreichen, sollten Studierende mit verschiedenen Arten von Lehrmethoden vertraut gemacht werden, wie zum Beispiel traditionelle Vorlesungen und Übungen, Seminare und Projektarbeit sowie relativ einfache praktische funktionsübergreifende

Probleme, die in Unternehmen anzutreffen sind. In Ergänzung dazu sollten Studierende vielfältige Bewertungsmethoden kennen lernen, um zu dokumentieren, dass Lernergebnisse erzielt wurden. Dies bedeutet, dass die Lernziele eines Kurses an die entsprechenden Lehr- und Bewertungsmethoden angepasst werden sollten, in denen Studierende nicht nur den Stand ihres Grundwissens, sondern auch ihre Fähigkeiten dokumentieren, unterstützende Instrumente anzuwenden, ihre eigene Arbeit zu organisieren und die Ergebnisse und Empfehlungen mitzuteilen und argumentativ dafür einzutreten. Dies bedeutet, dass Einrichtungen selbst in der ersten Stufe eine Vielzahl an Bewertungsmethoden einsetzen sollten, insbesondere Bewertungsmethoden, die die Organisations-, Kommunikations- und Systemkompetenzen der Studierenden verbessern. Nach der ersten Stufe wird von den Studierenden erwartet, dass sie über Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität und Lebenslanges Lernen verfügen.

Die Lehre in der *zweiten Stufe* sollte auf dem in der ersten Stufe erworbenen Grundwissen basieren. Was die Ausrichtung anbelangt, d.h. vertikal, horizontal oder lateral, beabsichtigt die Gruppe nicht, Empfehlungen auszusprechen, außer dass die Art der Ausrichtung auf dem in der ersten Stufe erworbenen Wissen beruhen sollte. In der zweiten Stufe sollten ebenso wie in der ersten Stufe vielfältige Lehr- und Bewertungsmethoden angewandt werden, um nicht nur den Erwerb von Wissen im Fachgebiet anzuregen, sondern die Studierenden auch darauf vorzubereiten, die entsprechenden Instrumente zur Problemlösung zu finden, sowie ihre Fähigkeiten zur Organisation und Kommunikation zu wecken, damit sie schließlich in der Lage sind, ihre Problemlösungen in einem breiten betrieblichen Organisationszusammenhang zu präsentieren.

Qualitätsverbesserung

Die Qualitätsanforderungen richten sich auf die Studierenden und umfassen:

- Mobilität,
- Beschäftigungsfähigkeit,
- Lebenslanges Lernen.

Methoden: Gestaltung von betriebswirtschaftlichen Hochschulstudiengängen mit Kursen, die auf allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen basieren, und zwar mit Hilfe von:

- Inhalt,
- Vortragsweise,
- Bewertung.

Ergebnisse:

- Lernergebnisse in Form von allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen;
- Arbeitsbelastung;
- ECTS Punkte, die die Lernergebnisse mit der Arbeitsbelastung verbinden.

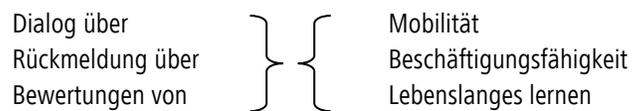
Die Hauptbeteiligten an der Qualitätsverbesserung sind:

- Wissenschaftler,
- derzeitige Studierende,
- Studienabsolventen,
- Arbeitgeber.

Diese Beteiligten leisten ihren Beitrag durch:

- Erfahrungen,
- Wissen,
- Anforderungen/Bedürfnisse/Wünsche.

Die wichtigsten Qualitätsverbesserungsprozesse unter Mitwirkung der Hauptbeteiligten können anhand des folgenden Modells beschrieben werden.



Allgemeine Informationen zum Tuning finden Sie online unter:

http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_de.html

Unterlagen zur Abschlusskonferenz des Pilotprojekts, die am 31. Mai 2002 in Brüssel stattfand, der Abschlussbericht und die Schlussfolgerungen zur Phase I des Projekts Tuning, die im Januar 2003 veröffentlicht wurden, sowie weitere Informationen können auf den Websites der beiden koordinierenden Hochschulen aufgerufen werden unter:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

7.3. Lernzielkatalog Medizin (UKE 2006)

Dr. Sigrid Harendza, Prodekanin für Lehre des Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE)

Pressemitteilung vom 2. Mai 2006

UKE-Prodekanin für Lehre erhält Ars legendi-Preis

Priv.-Doz. Dr. Sigrid Harendza, MME (Bern), erhält am Donnerstag von der Hochschulrektorenkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft den Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre. Der Preis wurde in diesem Jahr erstmalig ausgelobt und wird jährlich abwechselnd in einer anderen Disziplin/Fächergruppe vergeben – diesmal im Fach Medizin. Die Auszeichnung wird der vor kurzem zur Prodekanin für Lehre gewählten Internistin am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) für herausragende und innovative Leistungen bei der Entwicklung des in Hamburg seit zwei Jahren umgesetzten neuen Lehrplans (Klinisches Curriculum – KliniCuM) verliehen. Das Preisgeld von 50 000 Euro wird zwischen Harendza und einem weiteren Preisträger aus München geteilt.

Der in Hamburg eingeleitete Innovationsprozess des Medizinstudiums ist in Deutschland einzigartig. Er hat national wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der Hochschullehre an den medizinischen Fakultäten gesetzt. Beispielsweise dient der Hamburger Lernzielkatalog für den klinischen Studienabschnitt inzwischen bereits als eine Grundlage für Reformen an anderen Universitäten.

An der vor fünf Jahren begonnenen curricularen Neugestaltung des klinischen Studiums sind zahlreiche Arbeitsgruppen mit Fachvertretern aller Bereiche beteiligt, ein Curriculum-Komitee (dessen Sprecherin Harendza ist), sechs Themenblockgruppen und die Arbeitsgruppe Faculty Development. Harendza bedankte sich während einer Pressekonferenz in Berlin für die Auszeichnung: "Die Vergabe des Preises an die Medizinische Fakultät Hamburg würdigt die großen Anstrengungen, die in den vergangenen Jahren von allen Dozierenden des UKE für die Verbesserung der Lehre unternommen wurden. Der Ars legendi-Preis kann für alle

Fakultäten in der Bundesrepublik Ansporn sein, den Innovationsprozess in der Lehre im Interesse der Studierenden voranzutreiben."

Hamburgs Wissenschaftssenator Jörg Dräger, Ph.D.: "Die Lehre gehört gleichberechtigt neben der Forschung zu den Kernaufgaben der Universität. Exzellenz in der Lehre anzustreben und zu honorieren muss deshalb das Ziel jeder Hochschule sein. Ich freue mich, dass mit Dr. Harendza eine Hamburger Dozentin für ihre innovativen und herausragenden Leistungen bei der Weiterentwicklung der Lehre im Fach Medizin mit dem Ars legendi-Preis ausgezeichnet wird. Neben der Auszeichnung ihrer individuellen Leistung bedeutet der Preis auch ein positives Signal für das UKE insgesamt."

Lernzielkatalog Medizin der UKE:

[LINK](#)

7.4. Der Eurobachelor® in Chemie (Mitchell 2006)

Prof. Dr. T. N. Mitchell (Universität Dortmund)

Warum brauchen wir einen Eurobachelor® in Chemie?

Im Bologna-Kommuniqué von 1999 wird verlangt, dass es zukünftig in Europa beziehungsweise im Europäischen Hochschulraum, der inzwischen 45 Länder umfasst, leicht lesbare und vergleichbare Abschlüsse, „easily readable and comparable degrees“, geben muss. Das Diploma Supplement wird als eine Erläuterung zum Abschlusszeugnis im Hochschulbereich dazu beitragen, dass die akademischen Abschlüsse „leicht lesbar“ sind, aber wer sorgt für die Vergleichbarkeit (und für die notwendige gegenseitige Anerkennung) der Abschlüsse?

Das Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ leistet hierzu einen wichtigen Beitrag. Es gibt inzwischen etwa 30 Fächer, die im Rahmen von oder in Assoziation mit „Tuning“ an gemeinsamen Referenzpunkten für die Bachelor- und Masterausbildung arbeiten.

Das Fach Chemie wird im Tuning-Projekt vom European Chemistry Thematic Network (ECTN) vertreten. Dieses seit vielen Jahren von der EU-Kommission unterstützte Netzwerk, hat etwa 140 Mitgliederorganisationen in 35 Ländern. Mitglieder sind hauptsächlich Hochschulen, aber auch etwa 10 nationale chemische Gesellschaften (u.a. die Gesellschaft Deutscher Chemiker). ECTN hat eine *non-profit-Association* nach belgischem Recht gegründet.

Bereits 2001 wurde von der Arbeitsgruppe Chemie im Tuningprojekt ein Rahmenwerk für eine europäische Bachelor-Ausbildung in der Chemie formuliert. Dieser Rahmen wurde 2003 von der damaligen Federation of European Chemical Societies FECS (inzwischen in EuCheMS, die European Association for Chemical and Molecular Sciences, umbenannt) einstimmig akzeptiert.

Bei dem Rahmenwerk geht es also um Vergleichbarkeit, um Anerkennung und Mobilität, nicht um eine europäische Rahmenprüfungsordnung! Der von den Chemikern vorgeschlagene Rahmen für die Bachelorausbildung ist offen und flexibel, und es sind nur wenige verbindliche Eckpunkte vorhanden, es geht um Outcomes und nicht um Input und es geht um den Studierenden.

Anfang 2004 gab es eine Ausschreibung der Europäischen Kommission für Projekte für die fachbezogene Vergabe eines *Quality Label*. Der Antrag der ECTN-Association wurde angenommen und es gab ein zweites Projekt, EUR-ACE, in den Ingenieurwissenschaften.

Im September 2004 war es dann so weit, dass die Arbeiten an dem Projekt beginnen konnten. Durchgeführt wurde es von einem von der Association gewählten zehnköpfigen internationalen *Label Committee* unter meinem Vorsitz.

Die ersten Bewerbungen liefen Anfang 2005 ein. Die jeweils antragstellende Institution musste, wie in der Akkreditierung üblich, eine knappe Darstellung des Programms einreichen. Diese wurde vom *Label Committee* geprüft, und gegebenenfalls nach Rücksprache ein eintägiger *site visit* organisiert. Daran nahmen seitens von ECTNA zwei internationale und ein nationaler Wissenschaftler teil.

Das Besucherteam berichtete an das *Label Committee*, welches eine Empfehlung bezüglich der Vergabe des Labels, gegebenenfalls mit Bedingungen und/oder Empfehlungen aussprach.

Die endgültige Vergabe des Labels wurde vom gewählten *Administrative Council* der ECTN Association vorgenommen.

Bis zum Ende der Laufzeit des Pilotprojektes im Juni 2006 wurden Labels an 20 Universitäten (insgesamt 30 Studienprogramme) in 11 Ländern vergeben. Das erste Label bekam die Universität Helsinki und die meisten Labels (5) gingen an die Universität von Bologna!

Ein Pilotprojekt ist nur nützlich, wenn nach dessen Beendigung für Nachhaltigkeit gesorgt wird. Die ECTN-Association konnte in diesem Jahr die ersten zwei Partner für eine zukünftige Vergabe des Labels gewinnen: In Deutschland die Akkreditierungsagentur ASIIN, und im Vereinigten Königreich und der Republik Irland die *Royal Society of Chemistry*. Die *Società Chimica Italiana* hat signalisiert, dass auch sie Partner der ECTN-Association werden möchte.

Und was ist mit einem Euromaster?

Inzwischen gibt es auch dazu ein Papier der ECTN-Association, welches im Oktober 2006 von EuCheMS einstimmig gutgeheißen wurde. Schon davor konnte nach Genehmigung durch die EU-Kommission und auch durch das EU-Parlament im April 2006 mit dem Pilotprojekt „Euromaster“ in Chemie begonnen werden.

Die Chemiker sind sogar einen Schritt weitergegangen: In Anlehnung an die *Dublin Descriptors*, die das Fundament für den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bilden, haben sie für *alle drei* Bologna-Zyklen ihre *Budapest Descriptors* – und somit die Outputs – formuliert.

Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage:

<http://www.eurobachelor.eu>.

8. Mobilität

8.1. Zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Graduierten im Rahmen des Bologna-Prozesses (HRK 2005)

Empfehlung der HRK vom 15.2.2005

Im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses, insbesondere im Hinblick auf die Einführung gestufter Studiengänge und der Modularisierung, ergeben sich Veränderungen in den Rahmenbedingungen der internationalen Mobilität von Studierenden und Graduierten. Weitere Veränderungen werden sich aus der möglichen Einführung von Studiengebühren ergeben. Es muss das Ziel der HRK sein, gemeinsam mit dem DAAD diese Rahmenbedingungen so zu beeinflussen, dass die Möglichkeiten der internationalen Mobilität nicht eingeschränkt werden, sondern sich möglichst verbessern.

Dies muss auch die Qualität des Studienangebotes für ausländische Studierende betreffen. Die im internationalen Vergleich zu niedrige Erfolgsquote ausländischer Studierender muss dringend verbessert werden. Dazu sind erhebliche zusätzliche, notfalls auch kostenpflichtige, Anstrengungen zur besseren fachlichen, sprachlichen und sozialen Betreuung erforderlich und eine weitere Professionalisierung der entsprechenden Dienste wünschenswert (vgl. dazu auch das 3. Aktionsprogramm des DAAD 2004).

Die HRK wird sich kontinuierlich mit den Bedingungen der internationalen Mobilität in dem sich derzeit rasch verändernden Kontext befassen. Unmittelbar besteht die Möglichkeit, konkrete Empfehlungen aufzugreifen, die die Leiterinnen und Leiter der Akademischen Auslandsämter auf ihrer Jahrestagung am 26.11.2004 in zwei Resolutionen verabschiedet haben. Auf der Grundlage dieser Resolutionen hat der HRK Senat folgende, zusammen mit dem DAAD erarbeitete Empfehlungen verabschiedet:

1. Empfehlungen für das Studium von Ausländern in Deutschland

- a) Vorverlegung der Bewerbungstermine: Die im internationalen Vergleich viel zu späten Bewerbungstermine für Ausländer sollten deutlich nach vorne verlegt werden, und zwar für das Wintersemester von 15. Juli auf den 15. März (genauer Termin wird derzeit noch durch eine Umfrage bei den deutschen Hochschulen geklärt) und für das Sommersemester von 15. Januar auf den 15. September (genauer Termin wird derzeit noch durch eine Umfrage bei den deutschen Hochschulen geklärt). Ausländische Bewerber, die die erforderlichen Formalqualifikationen (insbes. Sekundarschulabschluss oder Bachelor-Zeugnis, sowie Nachweis der erforderlichen Sprachkenntnisse) erst zwischen Bewerbung und Studienantritt erwerben können, sollten in einem solchen Verfahren aufgrund von Gutachten und/oder Prognosen mit entsprechenden Auflagen bedingt zugelassen werden.
- b) Die Hochschulen sollten faire und transparente Kriterien und Verfahren für die Auswahl und Einstufung ausländischer Masterkandidaten und Promotionsbewerber entwickeln; insbesondere sollte, ebenso wie für deutsche Bewerber, für höchstqualifizierte Bachelor-Absolventen ein Zugang zur Promotion auch ohne vorherigen Masterabschluss (ggf. nach Absolvierung eines entsprechenden "propädeutischen" Jahres) eröffnet werden, wie das in den USA und manchen anderen Ländern üblich ist.
- c) Die verbindliche Zulassungsentscheidung der Hochschule sollte spätestens 2 Monate nach Ablauf der Bewerbungsfrist vorliegen, um dem Bewerber eine hinreichende Reaktionszeit (für Visa u.a.m.) zu geben und der Hochschule im Falle der Nicht-Inanspruchnahme eine Nachbesetzung zu erlauben.

2. Empfehlungen für das Studium Deutscher im Ausland

- a) Individuelle Variante: Die schon bisher vorhandene Möglichkeit der Beurlaubung zum Zwecke des Auslandsstudiums soll auf jeden Fall erhalten bleiben, auch im Fall einer Einführung von Studiengebühren. Dabei sollte, wie im BAföG bereits vorgesehen, ein Auslandsstudium von bis zu einem Jahr nicht zum Nachteil für die Betroffenen auf

Höchst-Studien- und Förderzeiten (BAföG, Freischuss und Studienkonten) angerechnet werden.

Diese Empfehlung kann derzeit noch nicht alle Implikationen erfassen, die den Austausch von Studierenden und die gegenseitige Anerkennung von Studiengebühren an der jeweiligen Heimatuniversität betreffen. Die HRK wird zu gegebener Zeit hierzu eine Empfehlung aussprechen.

- b) Curriculare Variante: Auslandsaufenthalte sollten auch in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen als reguläre, ggf. sogar obligatorische internationale Module eingeplant werden. Dabei spricht die Erfahrung für einen mindestens halbjährigen, möglichst ganzjährigen Aufenthalt, bei dem ganz bewusst auch andere (fachliche und interkulturelle sowie fremdsprachliche) Inhalte studiert werden können als im heimischen Curriculum vorgesehen. Den Hochschulen wird empfohlen, dies in Planungen für Studiengänge zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die Forderung an die zuständigen Ministerien, hierfür eine entsprechend längere Regelstudienzeit anzuerkennen. (z.B. nach dem Muster der britischen auslandsbezogenen Studiengänge, die sich dann von drei auf vier Jahre verlängern, etwa „Law and German Law“).

Sie finden die Empfehlung online unter:

www.hrk.de/de/beschluesse/109_2481.php?datum=100.+HRK-Senat+am+15.2.2005

8.2. Zur Entwicklung von Doppeldiplomen und gemeinsamen Abschlüssen⁴⁵ (HRK 2005)

Entschießung des HRK-Senats vom 15.2.2005

10 Goldene Regeln für die Ausarbeitung von Programmen, die zu gemeinsamen Abschlüssen führen⁴⁶

1. Seien Sie sich über Ihre Motivation im Klaren

Vor der Schaffung eines neuen GA-Programms sollten Sie sich über folgende Fragen klar werden: Füllt das Programm eine Lücke auf nationaler oder europäischer/internationaler Ebene? Ist ein GA-Programm dafür die am besten geeignete Form? Worin besteht der zu erwartende akademische Mehrwert?

2. Wählen Sie Ihre Partner sorgfältig aus

Partnerhochschulen können auf vielfältige Weise ausgewählt werden und die Entscheidung kann zu sehr wichtigen Konsequenzen führen, die weit über die ursprünglichen Gründe für die Einführung des Programms hinausführen. Gute Kommunikation und wechselseitiges Vertrauen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung gemeinsamer Lernziele und Standards sowie für die Anerkennung der Studienphasen an der Partnerhochschule. Wie ähnlich bzw. wie unterschiedlich sollten die Partnerhochschulen sein, um optimale Effekte in dem Programm zu erzielen?

3. Entwickeln Sie mit Ihrem Partner klare Zielsetzungen für das GA-Programm und für die von den Studierenden zu erreichenden Lernziele

Um das Programm ausgewogen zu gestalten, sollten die Zielsetzun-

⁴⁵ Der Ausdruck "Doppeldiplom" wird in diesem Text stellvertretend für andere, von mehr als zwei Hochschulen angebotene und verliehene Abschlüsse verwendet. "Joint Degrees" werden mit "Gemeinsame Abschlüsse" übersetzt.

⁴⁶ In Anlehnung an die im Abschlussbericht der EUA zu ihrem Joint Masters Project formulierten Empfehlungen.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf.

gen gemeinsam ausgearbeitet werden. Dies führt auch zu einer stärkeren Identifikation mit dem Programm bei der Teilnahme an einem von der Partnerhochschule ausgearbeiteten Programm. Erforderlich ist ein für den speziellen Zweck maßgeschneidertes Curriculum.

4. Sichern Sie die notwendige institutionelle Unterstützung für das Programm

Volle institutionelle Unterstützung durch beide Hochschulen von Anfang an ist wesentlich, wenn das Programm eine langfristige Zukunft haben soll. Als absolutes Minimum sollten Schreiben der Hochschulleiter ausgetauscht werden, in welchen die konkreten Verpflichtungen der jeweiligen Hochschule für das Gelingen des Programms ausgeführt werden, vor allem hinsichtlich der benötigten Lehrkräfte und finanzieller Unterstützung. Dieses Schreiben sollte in regelmäßigen Abständen erneuert werden.

5. Sorgen Sie dafür, dass genügend akademische und administrative Personalkapazitäten für das Programm bereitgestellt werden

Die Arbeitsbelastung sollte nicht ausschließlich auf den Schultern einer engagierten kleinen Gruppe ruhen. Die Einbeziehung eines größeren Personenkreises aus der Hochschule wird das institutionelle Engagement stärken. Da die Mobilität der beteiligten Hochschullehrer ein wesentliches Element eines Doppeldiplomprogramms ist, planen Sie die entsprechenden Abwesenheiten und die Auswirkungen auf die normalen Studienprogramme ein. Bedenken Sie auch die möglichen Auswirkungen, wenn einer der Hauptakteure in dem Doppeldiplomprogramm den Arbeitsplatz wechseln sollte. Blicke das institutionelle Engagement bestehen? Falls nicht, deutet dies darauf hin, dass die Personalbasis des Programms zu schmal für eine nachhaltige Programmentwicklung ist.

6. Stellen Sie sicher, dass eine nachhaltige Finanzierungsplanung für das Programm existiert

Diese Planung sollte nicht nur das Ressourcenmanagement an der einzelnen Hochschule, sondern die Finanzierung des Programms in seiner Gesamtheit berücksichtigen. Mit der Frage der nachhaltigen

Finanzierung steht und fällt das gesamte Programm, die Wichtigkeit dieses Aspekts kann nicht überschätzt werden.

7. Sorgen Sie dafür, dass Informationen über das Programm leicht zugänglich sind

An beiden Hochschulen sollten Studieninteressenten mit vergleichbaren Informationen versehen werden. Eine elektronische Bereitstellung garantiert leichten Zugang und einfache Aktualisierbarkeit. Die Websites und Broschüren sollten nicht nur Informationen über den Inhalt des Programms, über Bewerbungs- und Zulassungsmodalitäten enthalten, sondern auch Informationen über die erwartete Mobilität (Unterbringungsmöglichkeiten an der Partnerhochschule) etc. sowie eine deutliche Erläuterung des zu verleihenden Doppeldiploms. Auch die Bedürfnisse von finanziell schlechter gestellten sowie körperbehinderten Studierenden sollten berücksichtigt werden.

8. Planen Sie genügend Treffen mit den Partnern ein

Die Entwicklung eines Doppeldiplomprogramms nimmt viel Zeit in Anspruch. Eine hinreichende Zahl von gemeinsamen Treffen der Partner für die gemeinsame Entwicklung von Ideen und die gemeinsame Beurteilung der Kohärenz des Curriculums sollte vorgesehen werden. Stellen Sie sicher, dass Einigkeit über die angestrebten Lernziele, die Verwendung von ECTS (einschließlich der Wertigkeit eines Credit) und die Vergabe des Diploma Supplement besteht. Sofern Zweifel hinsichtlich der richtigen Anwendung dieser Instrumente bestehen, stellen Sie sicher, dass entsprechende Lernprozesse stattfinden und die notwendigen Informationen zur Verfügung gestellt werden.

9. Entwickeln Sie eine gemeinsame Sprachstrategie für das GA-Programm und ermutigen Sie das Erlernen der lokalen Sprache(n)

Die Organisatoren des Programms müssen Regelungen hinsichtlich der Unterrichtssprache(n) treffen und den Studierenden die Gelegenheit einräumen, während des Studiums ihre Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. Sprachliche Aspekte sollten nicht nachrangig zur Curriculumsgestaltung behandelt werden, sondern von Anfang an im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Die sprachliche Vorbereitung

von Aufenthalten an der Partnerhochschule ist eine gute Gelegenheit, andere Kollegen und Fachbereiche der Hochschule in das Programm zu involvieren.

10. Definieren Sie klare Zuständigkeiten zwischen den Partnern

Für ein gutes Funktionieren des Programms ist eine klare Aufteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten unerlässlich. Es ist nicht nötig, dass beide Partnerhochschulen in allen Programmteilen in gleicher Weise engagiert sind. Eine Aufteilung der Zuständigkeiten erlaubt es den Partnern, ihre spezifischen Stärken zum Einsatz zu bringen. Eine eindeutige Arbeitsteilung hilft, Doppelarbeit zu vermeiden und Zeit und Kosten zu sparen. Die Einsetzung einer gemeinsamen Programmkommission zur Verteilung und Koordination der Aufgaben kann hilfreich sein.

Den kompletten Beschluss finden Sie online unter:

http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2459.php.

8.3. Gemeinsame Abschlüsse – ein Schlüsselement des Europäischen Hochschulraums? (DAAD, HRK 2006)⁴⁷

Die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen der von DAAD und HRK gemeinsam durchgeführten Bologna-Konferenz „Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area?“

Unter der Schirmherrschaft der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) sowie mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission, Generaldirektion für Bildung und Kultur, fand am 21.-22. September 2006 in Berlin ein offizielles Bologna-Seminar über Fragen und Strategien bezüglich der Verleihung gemeinsamer Abschlüsse (joint degrees) im Europäischen Hochschulraum (EHR) statt.

Hintergründe

Die für Hochschulbildung zuständigen Minister der 45 Bologna-Mitgliedstaaten erteilten dem Bologna-Seminar in ihrem Bergen-Communiqué⁴⁸ in Kapitel IV mit der Überschrift „Bestandsaufnahme der fortschreitenden Entwicklung für 2007“ folgendes Mandat.

In diesem Kapitel erklärten sie:

*„... Insbesondere erwarten wir einen Fortschritt in Bezug auf:
... die Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse (joint degrees), auch auf der Promotionsebene.“*

Es gab bereits in der Vergangenheit gemeinsame Bestrebungen zur Klärung der Frage, was „Joint Degrees“ eigentlich sind und wie sie am besten in die Praxis umgesetzt werden könnten. Diese Vorgeschichte muss berücksichtigt werden.

⁴⁷ Anmerkung des Herausgebers: Dies ist eine Übersetzung des Textes: „Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area?“, den Sie im Original unter: http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Kurzversion_BFUG.pdf finden.

⁴⁸ „The European Higher Education Area – Achieving the Goals“, (Der Europäische Hochschulraum – Die Ziele erreichen), Communiqué der für Hochschulbildung zuständigen Europäischen Minister, Bergen (Norwegen), 19.-20. Mai 2005 (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

Dies betrifft in erster Linie die Stockholm-Ergebnisse vom 31. Mai 2002,⁴⁹ den Abschlussbericht des Seminars in Mantua am 11.-12. April 2003⁵⁰ und das Stockholm-Seminar „Joint Degrees – Further Development“ am 6.-7. Mai 2004.⁵¹

Die *Stockholm-Ergebnisse 2002* beziehen sich ausdrücklich auf das Anerkennungsübereinkommen von Lissabon 1997⁵² zur Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten im Hochschulbereich, in dem ein Zusatz zur Einbindung gemeinsamer Abschlüsse ab 2004⁵³ beantragt wird.

Im *Bergen Communiqué* stellen die Minister in dem Kapitel „Anerkennung von Abschlüssen und Studienzeiten“ fest:

„... Wir bringen hiermit unsere Unterstützung zu den Nebentexten des Anerkennungsübereinkommens von Lissabon zum Ausdruck und rufen alle nationalen Regierungen und andere Beteiligte auf, die in zwei oder mehr Ländern des Europäischen Hochschulraums verliehenen gemeinsamen Abschlüsse (joint degrees) anzuerkennen.“

Die *Stockholm-Ergebnisse 2002* enthalten auch eine Liste mit 9 Kriterien, die als gemeinsame Nenner für die Ausgestaltung gemeinsamer (oder integrierter) Studienangebote hilfreich sein könnten (diese Liste weist eine sehr hohe Kompatibilität mit den Kriterien auf, die TAUCH und

⁴⁹ Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Stockholm, Schweden: „The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process“ (Die Ergebnisse von Stockholm – Ergebnisse und Empfehlungen des Seminars über gemeinsame Abschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses), Regeringskansliet, Stockholm, 31. Mai 2002.

⁵⁰ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca: Seminar über „Integrated Curricula – Implications and Prospects“ (Integrierte Curricula – Folgen und Zukunftsperspektiven), Abschlussbericht, Mantua, 11.-12. April 2003.

⁵¹ Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Schweden: „Bologna Follow-Up Seminar Joint Degrees – Further Development“ (Bologna Follow-Up Seminar Gemeinsame Abschlüsse – Weiterentwicklung), Stockholm., 6.-7. Mai, 2004.

⁵² „Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region“ (Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region), Lissabon, 11. April 1997.

⁵³ Das Komitee des Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region: „Recommendations on the Recognition of Joint Degrees“ (Empfehlungen zur Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse), verabschiedet am 9. Juni 2004.

RAUHVARGERS in ihrer Übersicht über Master-Abschlüsse und 'Joint Degrees' angeführt haben⁵⁴).

Drei dieser neun Kriterien sollen an dieser Stelle nochmals erwähnt werden:

- die Studiendauer außerhalb der heimatlichen Studieneinrichtung sollte einen nicht unwesentlichen Umfang haben, z.B. ein Jahr auf Bachelor-Ebene
- gemeinsame Studienprogramme müssen in enger Kooperation zwischen den Einrichtungen absolviert werden; diese Kooperationsvereinbarung muss schriftlich bestätigt werden
- das Diploma Supplement (DS) sollte zur vollen Anwendung kommen.

Zwei Aussagen des *Abschlussberichtes von Mantua 2003* sollten vielleicht hervorgehoben werden:

„...gemeinsame Abschlussprogramme (Joint Degree-Programme), die auf integrierten Curricula basieren, stellen eine der wichtigsten Prioritäten für die Schaffung einer europäischen Identität (einschließlich kultureller, sprachwissenschaftlicher und sozialer Aspekte) dar und

„...gemeinsame Doktoratsprogramme zwecks Ausbildung für Forschungsberufe in Europa sind ein Meilenstein für eine größere Kooperation zwischen dem Europäischen Hochschulraum (EHR) und dem Europäischen Forschungsraum (EFR). Die enge Verbindung dieser beiden Bereiche wird als wesentliche Voraussetzung für die Schaffung eines „Europa des Wissens“ angesehen.“

Der *Stockholm 2004 Report and Conclusions*⁵⁵ (Bericht und Ergebnisse) betont die Notwendigkeit, die Erfahrung von Hochschuleinrichtungen und Studierenden aufzuzeichnen und die Möglichkeit der Verleihung gemeinsamer Abschlüsse in der nationalen Hochschulgesetzgebung zu verankern.

⁵⁴ C. Tauch/A. Rauhvargers (2002). Übersicht über Master-Abschlüsse und gemeinsame Abschlüsse (joint degrees) in Europa. Genf: European University Association. Siehe http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/EUA_Survey.pdf.

⁵⁵ Pavel ZGAGA: „Bologna Follow-Up Seminar Joint Degrees – Further Development. Report by the Rapporteur“ (Bologna Follow-Up Seminar Gemeinsame Abschlüsse – Weiterentwicklung. Bericht des Berichterstatters), 7 Seiten, Stockholm/Ljubljana, Mai 2004 (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

Zusammenfassung des Berlin-Seminars

Die Diskussionen und Beiträge während des Berlin-Seminars machten deutlich, dass es in ganz Europa verschiedene Modelle gemeinsamer Studienprogramme mit unterschiedlichen Abschlussarten gibt (integrierte Programme mit Doppel-, Mehrfach- oder gemeinsamen Abschlüssen). Ungeachtet der Art des Studienabschlusses müssen die Studierenden in allen Modellen zu gemeinsamen Programmen einen wesentlichen Teil ihres Studienprogramms an einer Gastuniversität im Ausland absolvieren.

Die Seminarteilnehmer waren sich einig, dass es von Nutzen sein könnte, präziser zwischen gemeinsamen oder integrierten Studienprogrammen als Verfahrenswerk auf der einen Seite und der Verleihung eines *degree/ Abschlusses* auf der anderen Seite zu unterscheiden, der den neuen Inhalt und den europäischen Mehrwert anerkennt und widerspiegelt.

Es gibt bereits einige Definitionen der Frage, was ein gemeinsamer Abschluss ist oder in welchem Rahmenwerk er definiert werden kann. Wir finden diesbezügliche Definitionen auf der Bologna-Bergen-Homepage, die vom Europarat (ER) und der UNESCO im Rahmen des Anerkennungsübereinkommens von Lissabon erstellt wurde, sowie von ESIB (diese Definitionen sind weiter gefasst), und eine Definition aus dem EU-Programm ERASMUS Mundus (die enger gefasst ist und einem „echten“ gemeinsamen Abschluss mit *einem* Zertifikat oder *einem* Diplom näher kommt).

Diese Definitionen widersprechen sich teilweise, obwohl sie alle zu unterschiedlichen Zeitpunkten offizielle Zustimmung fanden. Da einige Länder offensichtlich Befürchtungen haben, dass zu enge Definitionen gemeinsamer Abschlüsse in ihrer nationalen Gesetzgebung aufgenommen werden, wäre es vielleicht ratsamer, mit einer breiter angelegten und liberaleren Definition nach dem Vorbild von Lissabon/UNESCO/ER zu beginnen. Die Definition eines gemeinsamen Abschlusses nach Lissabon/UNESCO/ER lautet wie folgt:

„Unter einem gemeinsamen Abschluss ist eine Hochschulqualifizierung zu verstehen, die gemeinsam von mindestens zwei oder mehr Hochschuleinrichtungen, oder gemeinsam von einer oder mehreren Hochschuleinrichtungen und anderen verleihenden Organen erteilt wird, und zwar auf der Grundlage eines Studienprogramms, das von den Hochschuleinrich-

tungen gemeinsam entwickelt und/oder angeboten wird, möglicherweise auch in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Ein gemeinsamer Abschluss kann wie folgt erteilt werden, als:

- *ein gemeinsames Diplom zusätzlich zu einem oder mehreren nationalen Diplomen*
- *ein gemeinsames Diplom, das von den Einrichtungen, die das betreffende Studienprogramm anbieten, ausgestellt wird, ohne dass es von einem nationalen Diplom begleitet wird*
- *ein oder mehrere nationale Diplome, die offiziell als einzige Bestätigung der betreffenden gemeinsamen Qualifikation ausgestellt werden.“*

Universitäten sollten jedoch ermutigt werden, „echte“ gemeinsame Abschlüsse (als einzige Urkunden, die gemeinsam von mehr als einer Universität verliehen werden) einzuführen, wie es im Bologna-Seminar in Mantua (2003) empfohlen wird, und von vielen Ländern und Universitäten im Rahmen des ERASMUS Mundus-Programms eingeführt wurde.

Die Realität hat jedoch z.B. im ERASMUS Mundus-Programm gezeigt, dass ein richtiger gemeinsamer Abschluss nur in Form einer einzigen Urkunde realisiert werden kann, die von zwei oder mehr Universitäten gemeinsam ausgestellt wird.

Es ist in jedem Fall wichtig, dass Minister sich verpflichten, die notwendigen gesetzlichen Schritte einzuleiten, um die Verleihung gemeinsamer Abschlüsse in ihrer jeweiligen nationalen Gesetzgebung zu bewilligen.

Es könnte vielleicht hilfreich sein, die rechtlichen Bestimmungen für gemeinsame Abschlüsse aus den Ländern zu übernehmen, die diese bereits haben, und sie allen Ministern vorzulegen, vielleicht mit einem kurzen zusätzlichen (Gesetzes)-Kommentar. Diese Aufgabe müsste von der Bologna Follow-Up-Gruppe (BFUG) in Angriff genommen werden.

In dem Berlin-Seminar erörterten fünf Arbeitsgruppen spezifische Aspekte gemeinsamer Abschlüsse:

1. Anerkennung,
2. Qualitätssicherung,
3. Entwurf der gesetzlichen Rahmenwerke,
4. Mobilität,
5. Finanzierung und Förderung.

Einige der in den Arbeitsgruppen erzielten Ergebnisse fließen in die Ergebnisse und Empfehlungen ein.

Ergebnisse und Empfehlungen

Die Seminarteilnehmer kamen übereinstimmend zu folgenden Ergebnissen und Empfehlungen:

- (1) Es ist bereits festzustellen, dass gemeinsame (integrierte) Programme ein Schritt nach vorne in Richtung eines tatsächlich von unten nach oben durchgängigen Prozesses im Europäischen Hochschulraum (EHR) darstellen und auf diese Weise in hohem Maße zur Schaffung einer spezifischen, auf Hochschulbildung bezogenen europäischen Identität beitragen. Sie verbinden internationale Erfahrung mit erhöhter sprachwissenschaftlicher, kultureller und sozialer Kompetenz. Wenn diese Beiträge zum Zusammenhalt eines Europäischen Hochschulraums (EHR) tatsächlich für wertvoll gehalten und geschätzt werden, muss es in irgendeiner Art und Weise eine spezifische Förderung dafür geben, entweder auf nationaler oder europäischer Ebene, oder vielleicht sogar in Kombination dieser beiden Ebenen.

Diese Forderung ist gerechtfertigt, weil – zumindest in der Anfangsphase – zusätzliche (allgemeine) Kosten entstehen, die spezifisch für solche Programme sind. Auf der anderen Seite liegt ein Mehrwert dieser Programme vor, und auf lange Sicht und mit zunehmender Erfahrung könnten sich daraus sogar niedrigere Kosten oder größere Kapazitätsmöglichkeiten durch (internationale) Zusammenlegung von Ressourcen ergeben.

- (2) Da es vergleichsweise noch wenige Programme für gemeinsame Abschlüsse mit einer kleinen Anzahl von Studierenden gibt und offenbar ein Rekrutierungsproblem dahingehend vorliegt, die „richtigen“ Studierenden dafür zu gewinnen, sind zusätzliche Mittel erforderlich, um die verweilt benötigten umfassenderen Werbe- und Informationskampagnen im Hinblick auf den zusätzlichen Nutzen von Programmen für gemeinsame Abschlüsse sicherzustellen, die praktisch immer noch unbekannt sind.
- (3) Die zuständigen Behörden auf nationaler und europäischer Ebene sollen aufgefordert werden, eine Übersicht zu erstellen, in der bestehende Doppel-, Mehrfach- und gemeinsame Abschlussprogramme beschrieben werden, um den Nutzen dieser Programme und ihren Wert auf europäischer Ebene aufzuzeigen, und zwar sowohl in Bezug auf die globale wettbewerbsfähige wissenschaftliche Ausbildung als auch auf die Beschäftigungsmöglichkeiten. Derartige Studien könnten gleichzeitig auf nationaler und europäischer Ebene in die Wege geleitet werden.
- (4) Es wurden verschiedene Kriterien für die Ausgestaltung und Entwicklung integrierter europäischer (gemeinsamer) *Programme* vorgebracht. Es wird vorgeschlagen, eine rechtskräftige Liste „geeigneter Kriterien“ (oder „goldener Regeln“) zu erstellen, die aus den Seminaren in Stockholm, Mantua und Berlin und aus anderen in dieser Beziehung relevanten Dokumenten abgeleitet werden können. Im Anschluss daran soll eine solche Liste als Bologna-Dokument mit entsprechender Referenz- und Relevanzwirkung veröffentlicht werden.
- (5) Was die rechtliche Definition eines „echten“ gemeinsamen Abschlusses anbelangt, herrscht kein breiter Konsens, und es ist vielleicht schwierig, diesen mit einer einzigen, alle Aspekte abdeckenden Formulierung zu erreichen, und vermutlich ist das auch noch nicht einmal nötig. Alle Minister, deren Länder das Anerkennungsübereinkommen von Lissabon ratifiziert haben (derzeit 39), haben zumindest im Allgemeinen der Formulierung zugestimmt, die für die Lissabon-Begleitdo-

kumente⁵⁶ der UNESCO und des Europarates gewählt wurde (die in Bezug auf Ausgestaltung und Beschreibung gemeinsamer integrierter Programme breiter ausgelegt ist). Daher sind die Minister aufgefordert, in ihre nationale Hochschulgesetzgebung zumindest die schriftliche Option zur Verleihung gemeinsamer Abschlüsse unter Bezugnahme auf die Beschreibungen des Lissabon-Übereinkommens einzugliedern und sicherzustellen, dass sie nach Maßgabe nationaler Standards und europäischer Grundsätze und Richtlinien, über die bereits Einigkeit erzielt wurde, qualitätsgesichert sind.

Neben den gesetzlichen Bestimmungen in Bezug auf gemeinsame Abschlüsse ist es auch von größter Bedeutung, umfassenden Gebrauch von einem präzisen und informativen Diploma Supplement zu machen. Das Einfach- oder Mehrfach-Diplomdokument könnte auch mit einem gemeinsamen Diploma Supplement kombiniert werden, indem die verschiedenen Teile oder Seiten nicht mehr voneinander getrennt werden können.

In der Zwischenzeit sollen die Minister die Hochschuleinrichtungen dabei unterstützen, ihre Arbeit für die Vorbereitung und Ausgestaltung integrierter gemeinsamer Programme fortzusetzen und zu verbessern.

- (6) Die Minister sollen Einrichtungen, die an gemeinsamen Studienprogrammen beteiligt sind, dabei behilflich sein, sich gegenseitig die Studiengebühren für die Studienzeiten zu erlassen, die an der jeweils fremden Partnereinrichtung verbracht werden.
- (7) Die Minister sind aufgefordert sicherzustellen, dass die Verfahren zur Erlangung von Visa und anderen erforderlichen Dokumenten oder Genehmigungen keine Hindernisse für die Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme darstellen werden.

⁵⁶ Das Komitee des Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region: „Recommendations on the Recognition of Joint Degrees“ (Empfehlungen zur Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse), verabschiedet am 9. Juni 2004.

(8) In Bezug auf Qualitätssicherung sind die Einführung der ENQA-Standards und Richtlinien, die in Bergen verabschiedet wurden, und die Weiterentwicklung eines Europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen, die die gegenseitige Anerkennung von QS-Entscheidungen in den Bologna-Unterzeichnerstaaten erleichtern, weiterhin von Bedeutung, um die Qualitätssicherung gemeinsamer Abschlüsse im Bologna-Kontext zu erleichtern und transparenter zu machen und vielfältige QS-Verfahren zu vermeiden. Darüber hinaus müssen spezifische Kriterien zur Bewertung des Mehrwertes gemeinsamer Abschlüsse im Gegensatz zu nationalen Abschlüssen entwickelt werden.

Generalberichterstatter, Prof. Hans R. Friedrich, Berlin und Bonn, Oktober 2006

Die englische Kurzfassung finden Sie unter:

www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Kurzversion_BFUG.pdf

Die gemeinsame Pressemitteilung des DAAD und der HRK ist online einzusehen unter:

www.hrk.de/de/download/dateien/PM_HRK_DAAD_Bologna_Seminar.pdf

8.4. Studien zur Mobilität

8.4.1. Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen (DAAD 2006)

Ergebnisse einer Umfrage an deutschen Hochschulen 2006

Zusammenfassung der Ergebnisse

1. 74 % der befragten deutschen Studiengänge haben dreijährige Bachelor-Studiengänge, 63 % zweijährige Master-Studiengänge eingeführt. Durch die höhere Rücklaufquote der Fachhochschulen, die zunehmend häufiger auch siebensemestrige Bachelor-Studiengänge einführen, ist der Anteil der dreijährigen Bachelor in der Umfrage etwas niedriger als bei den Erhebungen der HRK. Insgesamt bestätigt die Umfrage jedoch klar den Trend zum 3+2-Modell in Deutschland.
2. Befürchtungen, dass bei der Einrichtung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge keine Vorsorge für die Auslandsmobilität der Studierenden getroffen würden, lassen sich aufgrund der Umfrageergebnisse für Deutschland nicht bestätigen. Ein hoher Anteil (83 %) bereits umgestellter Studiengänge sieht die Auslandsmobilität zumindest als Option vor.
3. Wie erwartet überwiegen Studiengänge mit fakultativer Mobilität (65 %). Obligatorische Mobilität ist häufiger in Master- (21 %) als in Bachelor-Studiengängen (15 %) zu finden.⁵⁷ In Studiengängen mit optionaler Mobilität wird hingegen von Bachelor-Studierenden etwas häufiger (25 %) als von Master-Studierenden (22 %) die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes genutzt.
4. In Bachelor- und Master-Studiengängen (65 % bzw. 71 %) überwiegen kürzere Auslandsaufenthalte (ein Semester und weniger). Dabei sind fakultative Auslandsaufenthalte meist kürzer als obligatorische. Im Bachelor-Bereich sind kürzere fakultative Auslandsaufenthalte trotz

⁵⁷ S. auch Kehm/Maiworm 2006.

der längeren Studiendauer häufiger als im Master-Bereich. Hingegen sind die längeren Aufenthalte bei obligatorischer Mobilität im Bachelor deutlich häufiger als im Master-Studiengängen. Bei Studiengängen mit obligatorischer Mobilität steigt der Anteil der längeren Auslandsaufenthalte mit der Dauer der Regelstudienzeit (von 25 % auf 40 % im Bachelor und von 5 % auf 23 % im Master).

5. Der Zeitpunkt des obligatorischen Auslandsstudiums liegt in den Bachelor-Studiengängen überwiegend im fünften und in den Master-Studiengängen häufig im dritten Semester.
6. Gemeinsame Curricula und die Möglichkeit zu Doppelabschlüssen werden eher selten angeboten. Doppelabschlüsse sind dabei häufiger in Master- (10 %) als in Bachelor-Studiengängen (7 %) zu finden.
7. Die Nutzung von Förderprogrammen und Instrumenten zur Anerkennung sind wichtige Anreize für Mobilität. Besonders positiv ist zu verzeichnen, dass im Ausland erbrachte Leistungen zu hohen Teilen anerkannt werden und die Nutzung des ECTS nahezu vollständig (94 % bzw. 93 %) etabliert ist.
8. Die Anpassung traditioneller Studiengänge an die neuen Studienstrukturen hat nicht zu einer Reduzierung der Mobilitätszahlen geführt. Die Studiengangsleiter stellen sogar überwiegend eine gleichbleibende oder höhere Mobilität im Bachelor (zusammen 62 %) und im Master (zusammen 47 %) fest. Eine höhere Mobilität wird insbesondere in den Master-Studiengängen verzeichnet.
9. Auch die Einschätzung der Studiengangsleiter zur künftigen Entwicklung der Auslandsmobilität in den Bachelor- und Master-Studiengängen ist eher positiv. Eine Zunahme erwarten 45 bzw. 46 %, keine Veränderung 38 bzw. 43 % und einen Rückgang 14 bzw. 6 % der Studiengangsleiter (Bachelor- bzw. Master-Studiengänge).

Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigen die Umfragergebnisse des DAAD, dass die deutschen Hochschulen bei der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen mit Bachelor- und Masterabschlüssen in überwiegender Mehrheit „Mobilitätsfenster“ in ihren Studiengängen vorsehen und damit strukturell die Voraussetzungen schaffen, das politische Ziel einer grenzenlosen Studierendenmobilität im Europäischen Hochschulraum zu erreichen. Die Informationskampagnen des DAAD haben zu diesem erfreulichen Ergebnis sicher einen Beitrag geleistet. Da jedoch möglichst alle Studiengänge Auslandsaufenthalte vorsehen sollten und zudem noch die Mehrheit der Studienangebote in Deutschland umzustellen sind, muss die Beratungsarbeit in diesem Bereich künftig weiter intensiviert werden.

Die Aussagen der Studiengangsleiter belegen, dass die Studierenden die Möglichkeiten zu einem Auslandsstudium in den neuen Studiengängen auch nutzen und in der Regel kein Rückgang der Mobilitätszahlen zu beobachten ist. Gleichzeitig macht die Befragung aber auch deutlich, dass künftig in den Bachelor- und Master-Studiengängen die Auslandsaufenthalte eher kürzer (ein Semester und weniger) sein werden als in den traditionellen Studiengängen (oft 6 bis 12 Monate). Dieses Ergebnis war aufgrund der zeitlich gerafften und kompakteren Curricula in den neuen Studiengängen durchaus zu erwarten, wirft allerdings Fragen mit Blick auf das künftige Mobilitätsverhalten von Studierenden, auf die persönliche und fachliche Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die mobilen Personen sowie auf die Förderpolitik der Auslandsmobilität auf. So erwarten die deutschen Studiengangsleiter bestimmter Fächer in Zukunft eine Tendenz zur vertikalen Mobilität der Studierenden (Bachelor's degree at home – Master's degree abroad). Zudem könnten Studierende kürze Auslandsaufenthalte im Bachelor- und im Master-Studium anstreben. Dies hätte Folgen für nationale und europäische Förderpolitik. Zum einen müssten mehr Förderprogramme für kürzere Studienaufenthalte angeboten werden. Zum anderen wäre die Förderung eines Auslandsaufenthalts in jedem Studienzyklus zu ermöglichen (z.B. in ERASMUS bisher nicht vorgesehen). Nachhaltige persönliche und fachliche Wirkungen werden bisher in der Regel von längeren Auslandsaufenthalten erwartet. Nach den Umfragergebnissen sind solche Aufenthalte künftig vor allem in Studiengängen mit gemeinsamen Curricula (gegebenenfalls mit Doppelabschlüs-

sen oder joint degrees) zu erreichen oder wenn der gesamte Studienzyklus im Ausland absolviert wird. Insbesondere die bisher eher zurückhaltende Entwicklung von gemeinsamen Studiengängen mit Hochschulen aus zwei oder mehreren Ländern sollte folglich eine wichtige Zukunftsaufgabe zur Sicherung längerer Auslandsaufenthalte sein. Da nach Angaben der Studiengangsleiter die akademische Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen mehrheitlich als unproblematisch beurteilt wird, müssten auch längere Auslandsaufenthalte von „free movers“ (also Studierenden, die nicht innerhalb von organisierten Austausch oder gemeinsamen Studiengängen im Ausland studieren) gesichert sein, für deren Förderung sich gerade der DAAD in seinen Programmen nachdrücklich einsetzt. Die Erfahrungen in anderen Kontexten (z.B. bei der Evaluierung von ERASMUS) zeigen jedoch, dass die Anerkennung selbst in organisierten Auslandsaufenthalten noch stark verbesserungsfähig ist. Die europäischen Bildungsminister haben daher zu Recht im Rahmen des Bologna-Prozesses ebenso wie die Europäische Kommission in ihren Bildungsprogrammen zur weiteren Intensivierung der Studierendenmobilität eine weitere Verbesserung der akademischen Anerkennung (z.B. mit Hilfe von ECTS) angemahnt. Die Beratung der Hochschulen in diesem Bereich wird daher eine wichtige Aufgabe bleiben.

Die Hochschulreformen im Zuge des Bologna-Prozesses sind in Deutschland bei weitem nicht abgeschlossen. Noch müssen rund zwei Drittel der Studiengänge an die neuen Studienstrukturen angepasst werden. Zudem verfügen zahlreiche der neuen Bachelor- und Masterprogramme in der Frage der Auslandsmobilität über nur kurze Erfahrungen. Folglich kann die durchgeführte Umfrage nur einen ersten Einblick in die Entwicklung der Auslandsmobilität von Studierenden in den neuen Studienprogrammen ermöglichen. Da aber gesicherte Erkenntnisse in diesem Bereich für politische Entscheidungsträger, Förderorganisationen und die Hochschulen von großer Bedeutung sind, wird eine regelmäßige Umfrage und Datenerhebung angeregt. Bei entsprechenden Erhebungen in allen Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung könnten darüber hinaus kontinuierlich Erkenntnisse gewonnen werden, wo die einzelnen Länder auf dem Weg zu einer grenzenlosen Studierendenmobilität in Europa stehen

und was gegebenenfalls noch zu tun ist, um die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums in absehbarer Zeit zu erreichen.

Die Ergebnisse der Umfrage finden Sie online unter:

<http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/downloads/umfrage.pdf>

8.4.2. Wissenschaft weltoffen 2006 (DAAD 2006)

Ergebnisse einer Studie zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland innovations-report 29.06.2006

Mit "Wissenschaft weltoffen 2006" legt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) in Zusammenarbeit mit der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) seit 2001 jährlich eine der umfassendsten Studien zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland vor. Die Studie liefert der Politik, den Hochschulen und Medien solide Daten zum Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland. Sie bietet Entscheidungsträgern wichtige Indikatoren, die sie als Wettbewerbs- und Steuerungsinstrumente zur Internationalisierung einsetzen können.

Der Band präsentiert Daten zu ausländischen Studierenden und Absolventen an deutschen Hochschulen, deutschen Studierenden im Ausland, studienbezogener Mobilität im internationalen Vergleich, ausländischen Wissenschaftlern in Deutschland und deutschen Wissenschaftlern im Ausland.

Die Zahl aller Studierenden in Deutschland – deutschen und ausländischen – ist von 2.019.465 im Studienjahr 2004 auf 1.963.108 im Studienjahr 2005 leicht zurückgegangen.

Die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende stabilisiert sich auf hohem Niveau: Die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland blieb im Studienjahr 2005 mit 246.334 nahezu konstant. Damit waren im Berichtszeitraum 12,6 % aller Studierenden in Deutschland Ausländer.

Im Berichtszeitraum stieg die Zahl der Bildungsausländer um 6.000 auf 186.656 an. Der Anteil der Bildungsausländer nahm zu und liegt bei 9,5 % aller Studierenden in Deutschland. Die Zahl der Bildungsausländer aus sog. Schwellenländern wächst am schnellsten. Demgegenüber stagniert die Zahl der Bildungsausländer aus Industrienationen.

Die quantitativ wichtigsten Herkunftsländer der Bildungsausländer sind China, Bulgarien, Polen und die Russische Föderation.

Vier Fünftel aller Bildungsausländer in Deutschland sind an Universitäten eingeschrieben. Überdurchschnittliche Einschreibquoten an Fachhochschulen lassen aber eine wachsende Bedeutung der Fachhochschulen für Bildungsausländer erkennen.

Die neu eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge finden bei den Bildungsausländern zunehmendes Interesse. Allerdings vollziehen sich die Zuwächse sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen mit bis zu 6 % noch auf niedrigem Niveau. Diese Entwicklung entspricht der bei deutschen Studierenden.

8,5 % der Absolventen deutscher Hochschulen sind Ausländer, darunter 6,3 % Bildungsausländer. Die Tendenz ist in diesem Bereich steigend. Mehr als 60.000 deutsche Studierende haben im Jahr 2003 einen Studienaufenthalt an einer ausländischen Hochschule absolviert. Das Interesse am ERASMUS-Programm nimmt weiter zu.

Die Förderung von Aufenthalten ausländischer Wissenschaftler in Deutschland bleibt auf hohem Niveau. Die deutschen Wissenschaftsorganisationen haben im Jahr 2004 über 20.000 ausländische Wissenschaftler direkt gefördert.

Im Jahr 2002 wurden Auslandsaufenthalte von mehr als 4.000 deutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern direkt gefördert. Auch hier liegt die tatsächliche Zahl aber weit darüber.

Vier Fünftel der geförderten Forschungsaufenthalte im Ausland dauern nicht länger als ein Jahr.

Den gesamten Datenreport finden Sie unter:

<http://www.wissenschaft-weltoffen.de> und <http://www.daad.de/>.

8.4.3. Studien über gemeinsame Abschlüsse (DAAD, HRK 2006)

Auf der Konferenz von Bergen im Jahr 2005 beschlossen die Minister für Hochschulbildung der Bologna-Mitgliedstaaten, die Fortschritte bei der Verleihung und Anerkennung von gemeinsamen Abschlüssen (*joint degrees*) auf der Bachelor-, Master- und Doktorandenebene auf der nächsten Bologna-Konferenz in London 2007 zu bilanzieren.

In diesem Zusammenhang haben der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zwei Studien in Auftrag gegeben, die am 21. und 22. September 2006 in Berlin auf dem internationalen Bologna-Seminar: „Gemeinsame Abschlüsse – ein Schlüsselement des Europäischen Hochschulraums“, an dem rund 150 Vertreter von Ministerien und Hochschulen aus über 30 europäischen Ländern teilgenommen haben, präsentiert wurden.

Eine Studie, „Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees“, untersucht Studienprogramme, die Doppel-, Mehrfach- und Gemeinsame Abschlüsse verleihen unter den Gesichtspunkten: grundsätzliche Gestaltung, Internationalisierung der Studienpläne, Typ des verliehenen akademischen Grades, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Stipendien und Studiengebühren und allgemeine Beobachtungen.

Die andere Studie, „Results of a Questionnaire sent to BFUG Members“, befragt die Mitglieder der Bologna-„Follow-Up“-Gruppe. Die Mehrheit der 14 Länder, die den Fragebogen beantwortet haben, hat bereits beträchtliche Maßnahmen getroffen um die Verleihung von gemeinsamen Abschlüssen zu erleichtern. Die Anerkennung, ebenso wie die Qualitätssicherung der gemeinsamen Abschlüsse, sind dabei nicht das Hauptproblem. Vor allem bleibt die Angleichung der Studienzeiten eine ungelöste Frage. Im Allgemeinen scheint weiterhin eine Verbesserung der rechtlichen Vereinbarkeit der Bologna-Länder notwendig zu sein, um die Verleihung, Qualitätssicherungsmaßnahmen und Anerkennungsprozeduren der gemeinsamen Abschlüsse zu vereinfachen.

Die Studien zu gemeinsamen Abschlüssen finden Sie online unter: „Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees“:

http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/jd_report2.pdf

und „Results of a Questionnaire sent to BFUG Members“:

http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/results_bfug.pdf

Die Ergebnisse der Tagung werden in der Publikation „Berlin, 21-22 September 2006, Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area? - Official Bologna Seminar - CONFERENCE REPORT AND RELEVANT DOCUMENTS“ dokumentiert.

8.5. Praktische Hinweise zur Mobilität und Anerkennung im Europäischen Hochschulraum (Scharnowski, Bosbach 2006)

**Dr. Susanne Scharnowski, Freie Universität Berlin
Eva Bosbach, HRK**

Vorbemerkung: Im Rahmen der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge ist eine besondere Aufmerksamkeit für die Mobilität der Studierenden vonnöten. In Zukunft werden nicht mehr nur Studienleistungen anerkannt, sondern auch Noten aus Prüfungsleistungen angerechnet, da die Prüfungen studienbegleitend ablaufen und die Noten in die Endnote mit einfließen. Aus diesem Grund gibt es die Befürchtung, dass nach Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge die Zahl derjenigen Studierenden, die ein bis zwei Semester während ihres Studiums ins Ausland gehen, in Zukunft eher nachlassen wird. Im vorliegenden Papier soll daher der Versuch unternommen werden, aufzuzeigen, welche konkreten Schritte Hochschulen bzw. einzelne Institute im europäischen Hochschulraum unternehmen können, damit die Studierenden weiterhin auch in anderen Ländern studieren können.

Wenn die „Kinderkrankheiten“ der Einführungsphase ausgeheilt sind, bieten die gestuften Studiengänge längerfristig für die Studierenden eine Erleichterung bei der Planung von Auslandsaufenthalten, und für die Hochschulen bei der Anerkennung und Anrechnung auswärtiger Studien- und Prüfungsleistungen. Denn diese Studiengänge werden überschaubarer, die Lehrplanung langfristiger und die Beschreibungen der Lehrveranstaltungsinhalte, Prüfungsleistungen und des Arbeitsaufwandes aussagekräftiger.

Andererseits werden sich sowohl Hochschulen als auch Studierende auf diese längerfristige Planung und sorgfältigere Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes einstellen müssen. Hochschulen und Institute werden sehr viel stärker als bisher darauf zu achten haben, mit welchen Partnern sie Austauschvereinbarungen eingehen. Eine Überprüfung der geplanten, wie auch der bereits bestehenden Partnerschaften mit Blick auf Qualifika-

tionsziele, Studierbarkeit und Anrechenbarkeit deren Studienangebote wird nötig sein. Zudem soll gemeinsam mit den Partnerhochschulen Klarheit darüber herrschen, welche Sprachkenntnisse für ein erfolgreiches Absolvieren eines Auslandsstudienaufenthaltes erforderlich sind – wiederum im Blick darauf, dass es im Rahmen der neuen Studiengänge darum geht, benotete Prüfungen zu bestehen. Die Studierenden werden ihre Auslandsaufenthalte stärker im Vorfeld planen und vorbereiten müssen; besonders die so genannten „Free Movers“, d.h. Studierende, die ‚auf eigene Faust‘ einen Auslandsaufenthalt planen, ohne dass eine Partnerschaft der beiden Hochschulen bzw. Institute bestünde. Schon vor dem beabsichtigten Auslandsaufenthalt wird geklärt werden müssen, welche Veranstaltungen an der Gasthochschule angeboten und später an der Heimathochschule anerkannt und angerechnet werden können. Dabei ist durchaus Handlungsspielraum gegeben: Studienzeiten, Studien- und Prüfungsleistungen können als gleichwertig anerkannt werden, wenn Qualifikationsziele, Arbeitsaufwand und Anforderungen dem Studium an der Heimathochschule entsprechen und die Inhalte bzw. die erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse vergleichbar sind. Es geht dabei eben nicht um Identität, sondern um Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit.

Zu den anstehenden Problemen gehört neben der Anerkennung und Anrechnung der Studien- und Prüfungsleistungen auch die Frage, inwiefern bei Kombinations-Studiengängen (vor allem auf der Bachelor-Ebene) alle zwei oder drei Fächer an der Gasthochschule studiert werden können.

Bedacht werden muss außerdem die Dauer eines Auslandsaufenthaltes: Beispielsweise für Studierende, die eine fremdsprachliche Philologie studieren und sich intensiv mit der Kultur des Gastlandes auseinandersetzen, kann ein Semester zu kurz sein: Es sollte also überlegt werden, ob und unter welchen Voraussetzungen in diesen Studiengängen auch einjährige Auslandsaufenthalte möglich sind.

1. Mobilität

1.1. Mobilität innerhalb eines Bachelorstudiengangs

1.1.1. Mobilität eigener Studierender (die für eine bestimmte Zeit, in der Regel ein bis zwei Semester im Ausland oder aber auch an einer anderen deutschen Hochschule verbringen, „outgoing“)

Folgende Schritte seitens des Instituts bzw. der Hochschule können unternommen werden, um die Mobilität zu fördern:

a) Studierende auf die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes zu Studienzwecken hinweisen.

b) Austauschmöglichkeiten mit Partnerinstituten klären: Bei geplanten und auch bei bereits bestehenden Partnerschaften sollten die Studienangebote der Gasthochschule mit Blick auf Studierbarkeit und Anrechenbarkeit überprüft werden. Einzelfragen sind: Welche Module oder Teilmodule können als äquivalent zum eigenen Studienangebot gelten? Welche Module oder Teilmodule unseres Studienangebots können sie konkret substituieren? Werden diese zum entsprechenden Zeitpunkt auch angeboten? Sind Studieninhalte, Prüfungsanforderungen und Arbeitsaufwand äquivalent? Gibt es Module, die sich über mehrere Semester erstrecken? Können in dem Fall nur ganze Module oder auch deren Teile anerkannt werden?

c) Genauere Absprache vor dem Auslandsaufenthalt: Damit auswärtige Studien- und ggf. Prüfungsleistungen reibungslos anerkannt werden können, sollten folgende Fragen geklärt werden: Wer ist in beiden Hochschulen für den Austausch insgesamt und für die Anerkennung im Besonderen zuständig (Erasmus-Beauftragte/r, Projektleiter/in, Prüfungsbüro, Studienfachberatung etc.)? An der eigenen Hochschule sollte es für die Studierenden leicht sein, diese Informationen im Vorfeld des Auslandsaufenthaltes zu erhalten (z.B. Liste der Anerkennungsinstanzen für alle Fachbereiche/Fakultäten/Institute). Welche Unterlagen müssen die Studierenden an beiden Orten mitbringen? Was sieht der Studienvertrag („Learning Agreement“) vor? Wie werden die absolvierten Studien- bzw. Prüfungsleistungen bescheinigt (Modulbe-

scheinigung, Transkript, d.h. „Transcript of Records“ etc.)? Sollen die Studierenden ggf. schriftliche Arbeiten aus dem Ausland mitbringen? Können die Noten direkt übernommen werden? Gibt es Vorschläge des Prüfungsamtes über Anerkennung und Anrechnung der Leistungen? (Anmerkung: Diese sollten nach Möglichkeit hochschulweit einheitlich sein, um die Anerkennung der Studien- und Prüfungsleistungen bei Mehrfach- bzw. Kombinationsstudiengängen zu erleichtern.)

1.1.2. Mobilität Studierender von anderen (ausländischen) Hochschulen („incoming“)

- a) Umfassend und transparent über eigenes Studienangebot informieren:** Das eigene Studienangebot (Modul- und Kursbeschreibungen, Prüfungsanforderungen, Kreditpunkte nach ECTS, Arbeitsaufwand etc.) sollte weit im Voraus und nach Möglichkeit auch im Internet verfügbar sein.
- b) Module möglichst so anbieten, dass sie innerhalb eines Semesters absolviert werden können:** Module, die sich über mehrere Semester hinziehen, machen die Anrechnung und Anerkennung von Teilmodulen notwendig, die eigentlich nicht vorgesehen und oftmals sogar unmöglich ist (wenn etwa ein Modul, das aus zwei oder drei Teilmodulen besteht, mit einer Modulprüfung abgeschlossen wird).
- c) Auf die Zuweisung von ECTS-Punkten zu Modulen achten** (bei der Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem an der eigenen Hochschule bietet sich dies hochschulübergreifend an): Innerhalb der Bundesrepublik und erst recht innerhalb Europas bestehen an den verschiedenen Hochschulen nebeneinander unterschiedliche Systeme bei der Zuordnung von ECTS-Punkten zu Modulen – ein Umstand, der die spätere Anerkennung und Anrechnung erschwert.
- d) Module aussagekräftig beschreiben:** Die Kursbeschreibungen müssen so beschaffen sein, dass aus ihnen die für die Prozesse der Anerkennung wesentlichen Elemente klar hervorgehen. Insbesondere sollte ersichtlich sein, zu welchem Studienabschnitt die Kurse gehören

und wie das Anforderungsniveau beschaffen ist. Vor allem folgende Elemente sind wichtig:

- Klarheit der Termini und Zugehörigkeit der Lehrveranstaltung zu einem Studienabschnitt (Teilmodule – Module, Grundlagenseminare – Aufbau-seminare – Vertiefungsseminare).
- Welche und wie viele Teilmodule gehören zu einem Modul? Erstreckt sich das Modul über mehrere Semester?
- Bestandteile des Moduls (Wie viele Kurse und welche Art?);
- Kursinhalte;
- Qualifikationsziele;
- Prüfungsleistungen (Art, Umfang, Menge, Beispiel: 90-minütige Klausur);
- Studienleistungen (Anwesenheit, aktive Mitarbeit, Referat, Hausarbeiten etc.);
- Anzahl der Kreditpunkte nach ECTS (1 ECTS entspricht 30 Arbeitsstunden);
- Arbeitsaufwand in Stunden;
- Häufigkeit des Angebots (einmal im Jahr, jedes Semester).

e) Ansprechpartner klären und (gut auffindbar) öffentlich machen:

Es muss im Institut geklärt und aus dem Internetauftritt deutlich werden, an wen sich die Studieninteressenten aus dem Ausland wenden können, um weitere Informationen zu erhalten (Studienfachberatung, Erasmus-Beauftragte/r, Auslandsamt etc.) und wer vor Ort für die Partnerschaft bzw. den Studienvertrag zuständig ist.

f) Teilnahmevoraussetzungen rechtzeitig mitteilen: Bevor sich die Studierenden für bestimmte Lehrveranstaltungen anmelden, muss Klarheit darüber bestehen, ob sie die Voraussetzungen (Sprachkenntnisse, fachliche Vorkenntnisse usw.) dafür mitbringen, denn die Studierenden melden sich mit dem (Teil-)Modul zugleich für die dazugehörige Prüfung an, und ein Nichtbestehen hat für sie Konsequenzen. Die Überprüfung der Teilnahmevoraussetzungen kann aus Praktikabilitätsgründen oft nur an der Partnerhochschule erfolgen, woraus sich die

Notwendigkeit ergibt, dies mit den Partnerhochschulen rechtzeitig zu klären.

In diesem Kontext sollte auch die Möglichkeit des Studienortwechsels erwähnt werden: Da damit zu rechnen ist, dass manche Gaststudierende Interesse daran haben werden, ihren Studienschwerpunkt ganz an die deutsche Gasthochschule zu verlegen, erscheint es sinnvoll, die Voraussetzungen auch dafür im Vorfeld zu klären.

g) Teilnahme sicherstellen: Die aus dem Ausland kommenden Studierenden werden sich zu einem früheren Zeitpunkt als die eigenen Studierenden für Lehrveranstaltungen anmelden müssen. Es ist daher zu klären, ob grundsätzlich Plätze frei gehalten werden, ob es möglich ist, die Gaststudierenden bereits frühzeitig verbindlich anzumelden, wer die Anmeldung wann durchführt und auf welche Weise (online, schriftlich).

1.2. Mobilität in Masterstudiengängen

a) Eventuelle Konsekutivität und Zielgruppen feststellen: Bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs muss die Frage bedacht werden, in welchem Maße dieser auch für ausländische Studierende bzw. generell für Studierende anderer Hochschulen zugänglich sein soll. Ist dieser Masterstudiengang vorrangig für die eigenen Absolventen, für Absolventen anderer, auch ausländischer Hochschulen oder für alle Zielgruppen gleichermaßen gedacht? Wenn der Masterstudiengang konsekutiv konzipiert ist, zu welchen Bachelorstudiengängen passt er? Es muss geklärt werden, inwiefern der Studiengang auf den eigenen und ggf. anderen Bachelorstudiengängen aufbauen soll.

b) Zulassungsvoraussetzungen formulieren: Für jeden Masterstudiengang sind rechtzeitig und transparent entsprechende Zulassungsvoraussetzungen zu formulieren. Dies können Sprachkenntnisse, bestimmte (Fach-)Gruppen von erwünschten abgeschlossenen Bachelorstudiengängen, Kenntnisse und Fähigkeiten etc. sein. Weiterbildende Masterstudiengänge setzen eine berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus.

c) Ggf. „Joint Masters“ und integrierte Auslandsaufenthalte

planen: Da Masterstudiengänge von vergleichsweise kurzer Dauer sind, ist es sinnvoll, von vornherein Angebote für Auslandsaufenthalte mit ausgewählten Partnerhochschulen in die Studienordnung einzubauen.

2. Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen,

Anrechnung von Kreditpunkten (ECTS) und Noten⁵⁸

Anerkennung von auswärtigen Studien- und Prüfungsleistungen – Anrechnung von Kreditpunkten und Noten innerhalb eines Bachelorstudienganges (gilt für ausländische Studierende, die an eine deutsche Hochschule wechseln wollen, aber auch für die eigenen Studierenden, die nach einem Auslandsaufenthalt zurückkehren).

a) Informationen über die Anforderungen des Partnerinstituts und

Arbeitsaufwand des/der Studierenden beschaffen: Das Instrument der ECTS-Punkte vereinfacht längerfristig die Übertragung von Studien- und Prüfungsleistungen. Doch ist es gerade in der Anfangs- und Übergangsphase erforderlich, den Arbeitsaufwand der Studierenden und die Anforderungen verschiedener Institute genauer zu betrachten, um festzustellen, ob die Anzahl der jeweils vergebenen ECTS-Punkte äquivalent ist. Man wird z.B. bedenken müssen, dass für einen nicht-muttersprachlichen Studierenden mit einer germanistischen

⁵⁸ ECTS-Bewertungsskala (deutsche Übersetzung durch Herausgeber 2007)

ECTS Grad	% Prozentsatz der erfolgreichen Studierenden, die diesen Grad in der Regel erhalten	Kommentar
A	10	Die Verwendung von Bezeichnungen wie "sehr gut" oder "gut" wird nicht mehr empfohlen, da sie nicht mit den auf Prozente bezogenen Graden der Umsetzung der ECTS Bewertungsskala übereinstimmen.
B	25	
C	30	
D	25	
E	10	
FX	--	Nicht bestanden: es sind Verbesserungen erforderlich
F	--	Prüfung nicht bestanden: es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich

Quelle: „ECTS Users' Guide - European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement“, Europäische Kommission, Brüssel, 2005, online unter: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf.

Lehrveranstaltung an einer deutschen Hochschule unter Umständen ein höherer Arbeitsaufwand verbunden sein wird als für einen Muttersprachler und sollte entsprechend bei der Anrechnung der ECTS-Punkte in solchen Studiengängen zunächst eine gewisse Flexibilität walten lassen.

b) Alle Leistungen im Studienvertrag und später im Transkript

auflisten: Wichtig ist die Dokumentation der Studien- und Prüfungsleistungen im Studienvertrag („Learning Agreement“) und im Transkript („Transcript of Records“, „Kontostand“), damit bei der Rückkehr an die Heimathochschule die Anrechnung erfolgen kann und deutlich wird, dass tatsächlich die vereinbarten Studien- und Prüfungsleistungen erbracht wurden.

c) Bei angestrebtem Studienabschluss Voraussetzungen und

mindestens erforderliche Studienleistungen klären: Bei Studierenden von anderen Hochschulen im In- oder Ausland, die an die eigene Hochschule wechseln wollen, um hier einen Studienabschluss zu erwerben, ist zu fragen, ob es Mindestanforderungen hinsichtlich der Anzahl der Module oder Lehrveranstaltungen oder Kreditpunkte gibt, die die Studierenden an der eigenen Hochschule absolviert haben müssen, um den akademischen Grad eines Bachelors von dieser Hochschule erhalten zu können (mindestens ein Jahr, mindestens 60 KP etc.).

3. Zusammenfassung: Möglichkeiten der Hochschulen bzw.

Institute zur Förderung der Mobilität

- a) Studienangebot, Leistungsanforderungen und Notengebung mit Partnerhochschulen absprechen und ggf. Lehrangebot mit ausgewählten Partnerinstituten gemeinsam planen.
- b) Frühzeitige Lehrplanung und Veröffentlichung des Lehrangebotes, nach Möglichkeit auch im Internet (mindestens 1 Jahr im Voraus). Möglichst keine Module anbieten, die sich über zwei Semester erstrecken.

- c) Gute und aussagekräftige Modulbeschreibungen veröffentlichen: Beschreibung der Prüfungsleistungen und -anforderungen, der Kreditpunkte (ECTS), des Arbeitsaufwandes, der Modulinhalte etc. (im Internet und Vorlesungsverzeichnis sowie auf den Modulbescheinigungen bzw. im Transcript of Records).
- d) Bereitstellung eines guten und übersichtlichen Informationsangebotes über die Partnerhochschulen. Bereitstellung guter Beratungsangebote für die Studierenden über die Schritte bei der Planung und Durchführung eines Auslandsstudiums.
- e) Benennung und Bekanntgabe der für die jeweiligen Austauschprogramme zuständigen Personen.
- f) Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme an Modulen und bei Master-Studiengängen auch mit den Partnerinstituten klären.

8.6. Das EUROPASS Rahmenkonzept (InWEnt 2006)

Uta-Maria Behnisch

Das EUROPASS Rahmenkonzept – fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa

Am 01. Januar 2005 trat der neue EUROPASS in Kraft. Basis ist der Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union über ein „gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“. InWEnt wurde vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) als NEC (Nationales EUROPASS Center) für die Implementierung in Deutschland benannt.

Somit war der Startschuss für die Umsetzung der zur Zeit noch 5 Dokumente gegeben, die in diesem Beschluss unter dem europaweit einheitlichen und wiedererkennbaren Namen EUROPASS zusammengefasst sind.

Hintergrund dieser Entscheidung ist, dass mittels einer verbesserten Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen die Mobilität in Europa zum Zweck des lebensbegleitenden Lernens gefördert werden soll. D.h., die Allgemeine und die Berufliche Bildung sollen durch Auslandserfahrungen der Bürger einen Qualitätszugewinn erhalten. Ihnen sollen, mittels dieses persönlichen und koordinierten Portfolios von Dokumenten, die erlangten Kompetenzen europaweit einheitlich bescheinigt werden.

Wegbereiter für diese Entscheidung war der EUROPASS *Berufsbildung*. Seit seiner Einführung im Jahr 2000 bis zum 31.12.2004 wurden in ganz Europa zur Bescheinigung von Berufsbildungsabschnitten im EU-Ausland ca. 100.000 Dokumente vergeben, davon alleine in Deutschland ca. 45.000.

Die Dokumente:

EUROPASS-Lebenslauf

Das Dachdokument ist der EUROPASS Lebenslauf. Er steht allen Bürgern zur Verfügung und kann über die deutsche EUROPASS Homepage: <http://www.europass-info.de> ausgefüllt und heruntergeladen werden. Er bietet die Chance, einen klaren, übersichtlichen und europaeinheitlichen Lebenslauf zu erstellen, der bei Bedarf jederzeit aktualisiert werden kann. Alle für die jeweilige Bewerbung relevanten Informationen können in hier eingetragen werden. Das sind Informationen zur eigenen Person, zu Sprachkenntnissen und Arbeitserfahrungen sowie zum Bildungs- und Ausbildungsniveau. Darüber hinaus können hier auch informell und non formal erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten ausführlich beschreiben werden.

Der EUROPASS Lebenslauf bietet auch die Möglichkeit, für eine Online-Bewerbung. Weitere EUROPASS Dokumente und sonstige persönliche Zeugnisse, Diplome oder Bescheinigungen können eingescannt und mit dem Lebenslauf vermailt werden.

EUROPASS Sprachenpass

Das zweite Dokument, der EUROPASS Sprachenpass, erlaubt eine objektive Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse. Hierzu liegt ein Raster vor, das sechs unterschiedliche Kompetenzniveaus beschreibt: das Hör- und Leseverständnis, das Sprech- und Interaktionsvermögen sowie die schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Der EUROPASS Sprachenpass ist ebenfalls über die oben genannte Internetadresse abrufbar. In allen EU Sprachen können die Dokumente über das EU-Portal: <http://www.europass.cedefop.europa.eu> heruntergeladen werden.

EUROPASS Mobilität

Der EUROPASS Mobilität gilt als direktes Nachfolgedokument des EUROPASS *Berufsbildung*. Konnte der EUROPASS *Berufsbildung* ausschließlich an Personen vergeben werden, die einen *Berufsbildungsabschnitt* im EU Ausland absolviert haben, so kann der EUROPASS Mobilität für alle Bür-

ger ausgestellt werden, die einen *Lernaufenthalt* im europäischen Ausland absolvieren. Dabei ist es jetzt ohne Belang, ob dieser Aufenthalt im Rahmen der Berufsausbildung oder Weiterbildung stattfindet.

Ein weiterer großer Vorteil ist, dass das neue Dokument elektronisch ausgefüllt werden kann und somit genügend Raum für die individuelle Beschreibung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen lässt. Der EUROPASS Mobilität wird nur nach bestimmten, im Ratsbeschluss festgeschriebenen Qualitätskriterien wie ausgegeben: es soll sich um eine Lerninitiative im europäischen Ausland handeln, eine angemessene sprachliche Vorbereitung soll sichergestellt werden, der Lernende soll im Rahmen einer abgestimmten Partnerschaft während des Auslandsaufenthalts begleitet und betreut werden. Seit Oktober 2005 wurde der EUROPASS Mobilität bereits über 12.000-mal in Deutschland ausgegeben.

Diploma Supplement (Erläuterung zum Abschlusszeugnis)

Das Diploma Supplement (Erläuterung zum Abschlusszeugnis), das als Kernelement des Bologna Prozesses gilt, soll ab 2005 jedem Studierenden nach Abschluss des Studiums gebührenfrei von der Hochschule oder Universität ausgestellt werden. So haben es 40 Bildungsminister im September 2004 in Berlin vereinbart. Als *EUROPASS Diploma Supplement* soll es europaeinheitlich verwendet werden. Hier ist jedoch noch Handlungsbedarf seitens der EU Kommission in Brüssel, denn nicht alle Universitäten Europas stellen das Dokument bereits einheitlich aus.

EUROPASS Zeugniserläuterungen

Die EUROPASS Zeugniserläuterungen liegen in der Verantwortung der nationalen Behörden, die sie auf nationaler Ebene bereitstellen sollen. Sie sollen elektronisch über das Internet in drei Sprachen abrufbar sein. Für Deutschland werden Ausbildungsordnungen zu EUROPASS Zeugniserläuterungen aufbereitet und es wird sie in Deutsch, Englisch und Französisch geben. Da es sich im Gegensatz zu den übrigen Dokumenten nicht um persönliche Dokumente handelt, kann sich jeder Bürger für seinen Beruf und seinen Bedarf die entsprechenden EUROPASS Zeugniserläuterungen über die Homepage des Nationalen Europass Centers herunterladen. Die Verlinkung zu den nationalen Behörden wird vom NEC veranlasst. Dies wird 2007 erfolgen.

Die Zeugniserläuterungen stehen in ganz besonderer Weise für die Transparenz beruflicher Abschlüsse. Sie enthalten kurz und prägnant auf zwei Seiten die wichtigsten Eckdaten des jeweiligen Berufes. Dazu zählen neben der genauen Berufsbezeichnung ein Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit, die beruflichen Tätigkeitsfelder, die amtlichen Grundlagen des Zeugnisses und die offiziellen Wege zur Erlangung des Berufsabschlusszeugnisses.

Die Nationalen Europass Centren, die in jedem der 32 beteiligten Staaten benannt wurden, sind verantwortlich für eine nationale und europaweite Vernetzung und Verlinkung zu allen Dokumenten, zu allen relevanten Organisationen und zu vorhandenen Hilfestellungen für interessierte Bürger. Darüber hinaus sind sie verantwortlich für die Bekanntmachung und Beratung zu allen Dokumenten.

Wie eingangs erwähnt, wurde InWEnt gGmbH für Deutschland zum Nationalen Europass Center benannt.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet.asp>.

9. Qualifikationsrahmen

9.1. Qualifikationsrahmen – Ziele und Entwicklungen (HRK 2006)

Jan Rathjen

Die Anerkennung von Studienleistungen, aber auch von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium überschreitet häufig Grenzen zwischen Kulturen oder Bildungsbereichen mit ihren gewachsenen Strukturen und Begrifflichkeiten. Sie braucht daher eine gemeinsame "Sprache", um die erworbenen Kompetenzen mit denjenigen, die durch die zu ersetzenden Bildungsabschnitte oder -abschlüsse vermittelt werden sollen, abzugleichen. Dabei kann ein gemeinsamer Bezugsrahmen zur Beschreibung von Qualifikationsniveaus hilfreich sein, wenn er Qualifikationsstufen zunächst bildungsbereichsunabhängig beschreibt und dann die Einordnung konkreter Abschlüsse erlaubt. Genau das ist eines der Anliegen nationaler Qualifikationsrahmen (national qualification frameworks, NQF) und – in einer internationalen Perspektive – des Europäischen Qualifikationsrahmens, wie ihn die EU entwickelt (European qualification framework, EQF). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde anlässlich der Bildungsministerkonferenz in Bergen am 20.5.2005 ebenfalls ein Qualifikationsrahmen verabschiedet, der die Qualifikationsstufen des Hochschulbereichs im europäischen Hochschulraum umfasst. Im Vorfeld der Konferenz in Bergen war unter Federführung der HRK der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse erarbeitet worden, den die KMK am 21.4.2005 beschlossen hat.

Der folgende Beitrag wird zunächst Grundlagen, Ziele und Implikationen von Qualifikationsrahmen allgemein behandeln, um anschließend die Ziele, die Struktur und den Entwicklungsprozess des EQF darzustellen. Er endet mit Anmerkungen zur Bedeutung des EQF für die Anerkennung von Studienleistungen und beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.

1. Was ist ein Qualifikationsrahmen?

Qualifikationsrahmen sind "Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen".⁵⁹ Es geht also nicht darum, die konkreten Qualifikationen selbst, die in einem Bildungssystem vergeben werden, zu beschreiben und nebeneinander zu stellen, sondern ein abstraktes Gerüst zu entwickeln, in das sie sich einordnen lassen. Typischerweise werden Niveaustufen unterschieden und anhand bestimmter Merkmale oder „Deskriptoren“ beschrieben: Welches Fachwissen sollen Qualifikationen einer bestimmten Niveaustufe vermittelt haben? Welche methodischen Kompetenzen kennzeichnen eine Qualifikation eines bestimmten Typs? Die Beschreibungen sind so gestaltet, dass der Lernort oder der Lernweg zunächst unwichtig sind, denn die unterschiedlichen Qualifikationen sollen anschließend erst zu den Beschreibungen in Bezug gesetzt und entsprechend eingeordnet werden. Auch geht es hierbei nicht um bestimmte fachliche Ausprägungen, etwa eine Lehre als Einzelhandelskaufmann, sondern in diesem Beispiel um die Verortung dualer Ausbildungsabschlüsse allgemein. In dieses System von Beschreibungen lassen sich also existierende Qualifikationen einordnen und damit zueinander in Beziehung setzen. Es kann aber auch als Grundlage dienen, neue Qualifikationen zu entwickeln, in dem es Messlatten für Qualifikationen nach Niveaustufen liefert.

Nationale Qualifikationsrahmen und erst recht der EQF sind sehr abstrakte Instrumente, die aber gerade dadurch besondere Ziele erfüllen können:

- Sie machen konkrete Qualifikationen transparent und verständlich, in dem sie eine allgemeine Beschreibung liefern, die ohne den Bezug zu einem gewachsenen Bildungsbereich oder zu einer Fachdisziplin auskommen. Auf diese Weise können sie auch Qualifikationen aus unterschiedlichen Ausbildungsgängen vergleichbar machen, die in ihrem jeweils eigenen Bezugssystem und Vokabularium kaum zu vergleichen sind, sowie Anschlüsse und Übergänge zwischen ihnen transparent machen.

⁵⁹ vgl. Hanf, Reuling, 2001, S. 50.

Sie liefern ein Gerüst über verschiedene Bildungsbereiche und Lernstufen hinweg und begünstigen damit Konzepte des so genannten lebenslangen Lernens.

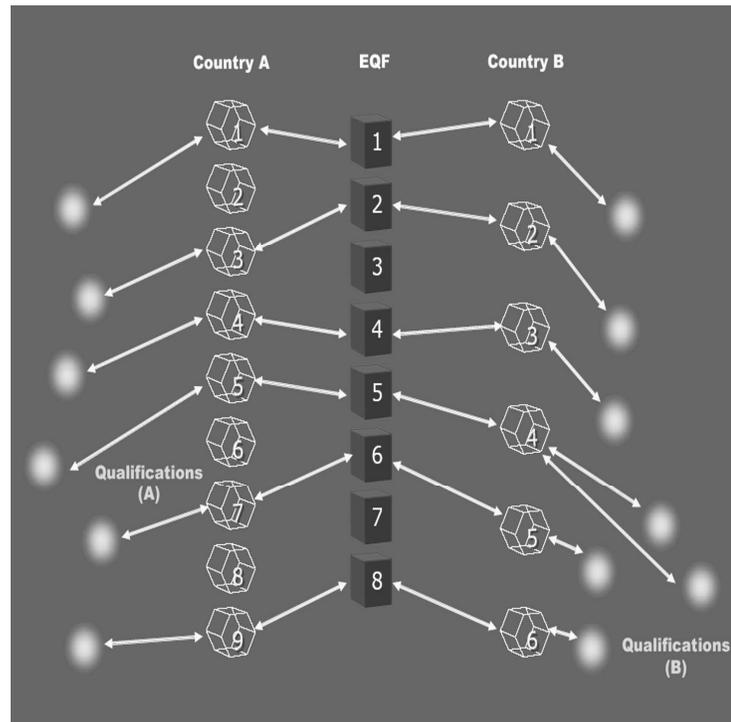
- Qualifikationsrahmen liefern Lese- und Verständnishilfen für Ausbildungs- und Studieninteressierte sowie für Arbeitgeber.
- Qualifikationsrahmen sind Hilfen für die Entwicklung neuer Qualifikationsprogramme und ihrer Inhalte.
- Sie liefern Referenzpunkte für die Evaluation und ggf. die Akkreditierung von Ausbildungsgängen.

Qualifikationsrahmen beschreiben üblicherweise Lernergebnisse, häufig sogar Kompetenzbündel, durch die ein Qualifikationsniveau gekennzeichnet ist bzw. sein soll. Damit unterscheiden sie sich von der traditionellen Beschreibung von Qualifikationen und sind Teil eines Paradigmenwechsels im Bildungsbereich insgesamt: Während in der Vergangenheit Qualifikationen in erster Linie über Lerninhalte, Zugangsvoraussetzungen und Lerndauern beschrieben wurden, stehen zunehmend die zu erreichenden Lernergebnisse und Kompetenzen, die Absolventen haben sollen, im Mittelpunkt. Der Lernweg kann unterschiedlich sein, muss sich aber in jedem Fall an diesen Zielen messen lassen. Es kommt zu einer deutlichen Akzentverschiebung in der Sichtweise von Qualifikationen, die als Schritt von der Input- zur Output-Orientierung bezeichnet wird. Im Hochschulbereich ist diese Akzentverschiebung ein wichtiges Element der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Dort wird verlangt, dass Lernziele und angestrebte Kompetenzniveaus der Absolventen Ausgangspunkt der Studiengangsentwicklung sind, und nicht ein tradierter Kanon von Lerninhalten. Ein Qualifikationsrahmen, der eigentlich die Funktion haben soll, abstrakte Orientierung für die Formulierung von Kompetenzniveaus, Lernzielen und dann auch Inhalt von Ausbildungsgängen zu sein, hätte sinnvollerweise am Anfang des Reformprozesses gestanden. Es ist dem Ablauf des Prozesses geschuldet, dass er erst parallel eingebracht werden konnte.

2. Der Europäische Qualifikationsrahmen als "Meta-Rahmen"

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) stellt noch einmal eine Abstraktion von nationalen Qualifikationsrahmen dar. Er soll sie nicht ersetzen, sondern eine Referenz für ihre Vergleichbarkeit – und also mittelbar für die Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse – sein. Nationale Qualifikationsrahmen können sich auf freiwilliger Basis an der Struktur des EQF orientieren. Aber auch so genannte sektorale Qualifikationsrahmen, etwa berufsbezogene Anforderungsprofile im Sinne der EU-weit regulierten Berufe (Architekten, Ärzte...), sollen hier eine Referenz finden können. Die EU möchte ein Instrument liefern, das die internationale Anerkennung von Qualifikationen erleichtert. Gleichzeitig soll es durch eine erhöhte Transparenz der nationalen Qualifikationssysteme Vertrauen zwischen den nationalen Bildungssystemen schaffen.

Wie funktioniert nun diese Übersetzungsleistung? Der EQF umfasst acht Niveaustufen, die anhand bestimmter Deskriptoren beschrieben werden. Die beteiligten Staaten können nun ihre Qualifikationsrahmen zu diesen acht Niveaustufen in Beziehung setzen. Möglicherweise kommt man zu keiner eindeutigen Zuordnung, weil der nationale Rahmen eine andere Zahl von Niveaustufen kennt, Zwischenstufen definiert oder bestimmte Unterscheidungen nicht trifft. Ein anderer Mitgliedsstaat, der seine Qualifikationsstufen mit denen des erstgenannten Staates vergleichen möchte, kann nun schauen, welche nationalen Niveaus er selbst welchem EQF-Niveau zugeordnet hat, kann dies abgleichen mit der Zuordnung des zweiten Staates und daraus eine Einschätzung über das Verhältnis der jeweiligen nationalen Qualifikationsniveaus zueinander ableiten. Sofern kein nationaler Qualifikationsrahmen vorliegt, können auch die nationalen Bildungsabschlüsse selbst in den EQF eingeordnet werden. Eine Grafik aus den Vorlagen der EU-Kommission veranschaulicht dieses Prinzip folgendermaßen:



Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005:16

Die aktuelle Diskussionsfassung des EU-Entwurfs sieht acht Qualifikationsniveaus vor, die anhand von drei Deskriptoren beschrieben werden: Kenntnisse, Fähigkeiten sowie persönliche und fachliche Kompetenzen. Die EU möchte die Initiative allerdings mithilfe weiterer Instrumente für die Bürger direkter nutzbar machen:

- Ein Leistungspunktesystem über alle Lernstufen hinweg soll das Lebenslange Lernen fördern.
- Der bereits umgesetzte Europass soll es den EU-Bürgern erleichtern, in unterschiedlichen Dokumenten ihr Qualifikationsniveau in einer einheitlichen und transparenten Form darzustellen.
- Die Datenbank Ploteus soll Qualifikationen europaweit darstellen.

Schließlich erkennt die EU an, dass ein so umfassendes System zur Beschreibung und Einschätzung von Qualifikationen nur funktionieren kann,

wenn unter den beteiligten Staaten Einigkeit über die Einhaltung bestimmter Regeln herrscht: Die Staaten müssen sich auf Verfahren der Qualitätssicherung in ihren Bildungssystem einigen. Sie müssen Verfahren finden zur Validierung des non-formalen und informellen Lernens, von Kompetenzen also, die nicht durch Zertifikate des nationalen Bildungssystems attestiert wurden, die aber dennoch Teil des Qualifikationsprofils der Bürger sind. Die Staaten müssen die Bürger durch orientierende und beratende Angebote begleiten und gemeinsame Begriffe und Standards für Schlüsselkompetenzen finden.

Die dargestellten Vorstellungen hat die EU-Kommission in einem Entwurf vom 8.7.2005 zur Diskussion gestellt. Sie hat Fragen zur Relevanz und zur Struktur ihrer Vorschläge vorgebracht und dazu in einem Konsultationsverfahren unter den Mitgliedsstaaten, aber auch unter Interessensverbänden, etwa den Sozialpartnern, Anmerkungen eingeholt. Diese Anmerkungen wurden ausgewertet und im Ergebnis in Budapest am 27. und 28.2.2006 vorgestellt. Aus den Kritikpunkten hat die Kommission drei Handlungsfelder für die Weiterentwicklung definiert:

- Sie hat eine Arbeitsgruppe zur Fortentwicklung der Deskriptoren eingesetzt, die insbesondere die Unterscheidung zwischen den Niveaus verdeutlichen und den Deskriptor "soziale und persönliche Kompetenzen" vereinfachen soll.
- Sie hat Projekte zur Erprobung des EQF eingesetzt, die im Wesentlichen im Rahmen von LEONARDO durchgeführt werden.
- Sie hat eine Arbeitsgruppe zur Vertiefung der Fragen gegenseitiger Anerkennung von Bildungsleistungen und -abschlüssen eingesetzt.

Auf dieser Basis hat die Kommission am 5. September 2006 einen „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR)“. Darin sind die Deskriptoren deutlich vereinfacht worden und nun besser geeignet, unterschiedliche Bildungsbereiche abzudecken. Die Kommission schlägt ergänzend die Einrichtung von so genannten EQR-Zentren vor, die die Nutzung des EQR, seine Verknüpfung mit dem NQR, aber auch die umfassende Qualitätssicherung im nationalen Qualifikationssystem fördern sollen. Sie selbst sieht für sich die Aufgabe vor,

die Nutzung des EQR durch Projekte und Informationsmaterialien zu unterstützen, dazu eine beratende Gruppe unterschiedlicher Akteure einzurichten und die Nutzung des EQR nach fünf Jahren zu evaluieren. Der Vorschlag der Kommission wird nun vom Rat und vom Europäischen Parlament geprüft. Mit der Annahme des Vorschlags wird in der ersten Jahreshälfte 2007 gerechnet.

3. Anmerkungen zu Chancen und Grenzen des EQF für Anerkennungsfragen und Durchlässigkeit

Der EQF ist als Meta-Rahmen so angelegt, dass er nur über die nationale Umsetzung Effekte haben kann. Erst wenn nationale Qualifikationsrahmen vorliegen, die ihre jeweiligen Strukturen zu derjenigen des EQF in Beziehung setzen, entsteht ein Mehrwert für die internationale Anerkennung von Qualifikationen. Alternativ können die Staaten die Qualifikationen ihres nationalen Systems direkt in den EQF einordnen. Der Respekt der nationalen Bildungshoheit verlangt diese Struktur.

Das wesentliche Potenzial des EQF – wie von Qualifikationsrahmen allgemein – liegt sicher in der Kompetenzorientierung und im Überschreiten der Grenzen zwischen Bildungssystemen und Bildungsbereichen, die dadurch möglich wird. Klar muss aber auch sein, dass zwei Qualifikationen auf gleichem Niveau deshalb nicht auch gleichartig sind. Die vermittelten Lernergebnisse und die erreichten Kompetenzen können dennoch unterschiedlichen Typs sein und unterschiedliche fachliche Bezüge haben. Ein Automatismus der gegenseitigen Anerkennung kann daraus nicht folgen und wäre auch nicht im Interesse des Inhabers der betreffenden Qualifikation. Die Entwicklung fachspezifischer Qualifikationsrahmen kann das Problem weiter eingrenzen, aber nicht aufheben.

Ein bildungsbereichsübergreifendes Kreditpunktsystem, wie es in Anlehnung an das ECTS auch im Zusammenhang mit dem EQF gefordert wird, scheint kaum einen Mehrwert für Fragen der Anerkennung zu liefern: Das ECTS als Kreditpunktsystem ist im Wesentlichen ein quantitatives Maß für den Arbeitsaufwand des Lernenden und liefert insofern ein Element unter mehreren für die Einschätzung und den Vergleich von Bildungsleistungen und Bildungsabschlüssen. Es gilt innerhalb des Hochschulbereiches und unterstellt relativ homogene Lernwege, die deshalb auch zeitlich ver-

gleichbar sind. Bildungsbereichsübergreifend erscheint diese Annahme kaum mehr legitim: Der Weg auf ein Qualifikationsniveau über ein Hochschulstudium mit gezielten Praktika beispielsweise ist zeitlich nicht zu vergleichen mit demjenigen über eine Berufsausbildung, non-formale Weiterbildung und viel Berufserfahrung. Ein Vergleich der Dauern in Jahren liefert keinerlei Hinweis darauf, ob das erreichte Kompetenzniveau vergleichbar ist.

Die Arbeit am EQF und an den nationalen Qualifikationsrahmen zeigt aber schon jetzt einen Nutzen des Prozesses selbst, nahezu unabhängig vom Ergebnis: nämlich die Auseinandersetzung über die Grenzen von Kulturen und Bildungsbereichen hinweg, das Kennen lernen ihrer Strukturen und Eigenlogiken. Vorbehalte und Missverständnisse werden offenkundig und können diskutiert werden. Was wie ein Schlusssatz eines Erlebnisaufsatzes anmuten mag, scheint für die Praxis und die Fortentwicklung von Anerkennungsverfahren eine ganz entscheidende Rahmenbedingung zu sein.

Literatur

Hanf, Georg; Reuling, Jochen (2001), „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP 6 (2001), S. 49 - 54.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel (SEK (2005) 957).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006), Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, (SEK(2006) 1093), (SEK(2006) 1094).

9.2. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (BMBF, KMK, HRK 2005)

Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen.

Vorbemerkung

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens

Der Bologna-Prozess zielt auf die Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse. Ein wesentliches Instrument ist dabei die Einführung einer zweistufigen Studienstruktur. Weitgehender Konsens besteht unter den Bologna-Ländern über die quantitativen Vorgaben für Bachelor- und Masterabschlüsse (Bachelor 180-240 ECTS Credits, Master 60 -120 ECTS Credits), über die Nomenklatur der beiden Studienstufen (Bachelor und Master bzw. entsprechende nationale Bezeichnungen) und über einzelne Grundprinzipien (Beschäftigungsfähigkeit, Internationalisierung etc.). Für die weitere Gestaltung des Europäischen Hochschulraums besteht eine Herausforderung in der grundsätzlichen Einigung über die mit einem Studienabschluss zu erwerbenden Qualifikationsprofile sowie eine allgemein verständliche Form der Beschreibung (einheitliche Terminologie) derselben.

Die europäischen Bildungsminister haben sich im Berlin Communiqué (September 2003) dafür ausgesprochen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln“. Dieser Europäische Rahmen kann nur allgemeine Qualifikationen definieren. Seine Akzeptanz wird davon abhängen, ob er einen Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Transparenz bietet. Er sollte daher

- die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen,
- die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung tragen,
- die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.

Was ist ein Qualifikationsrahmen?

Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet:

- eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes),
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).

Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien, Studienlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung an Hand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll. Dies spiegelt die Umorientierung von Input- zu Outputorientierung wieder und soll die Transparenz des Bildungssystems fördern.

Folgenden Zielen dient ein Qualifikationsrahmen:

1. Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international
 - durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile,
 - durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen,

- durch Verdeutlichung von alternativen Bildungswegen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.
2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
 3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung
 - durch Definition von Referenzpunkten.
 4. Erleichterung der Curriculumentwicklung
 - durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.
 5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Erläuterung des vorliegenden Entwurfs

Der vorliegende Qualifikationsrahmen konzentriert sich zunächst auf den Hochschulbereich und schließt die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein. Aufbauend auf dieser ersten grundlegenden Systematik sollte der QR für andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung, Weiterbildungsbereich) in den nächsten Jahren weiter entwickelt werden.

Leitlinien

Bei der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens wurde auf folgende Leitlinien besonderer Wert gelegt:

- a) Kompatibilität mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen
Die Diskussion eines nationalen Qualifikationsrahmens wurde in enger Abstimmung mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene und den Entwicklungen anderer nationaler Qualifikationsrahmen geführt. Ein wichtiges Ziel ist die Kompatibilität mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen.

b) Fachunspezifische Beschreibungen

Die fachspezifische Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens liegt bei den Fächern und den Hochschulen. Der Qualifikationsrahmen ist in diesem Prozess als Referenzrahmen zu verstehen.

c) Hochschultypunabhängige Beschreibungen

Der Qualifikationsrahmen unterscheidet grundsätzlich nicht zwischen Fachhochschulen einerseits und Universitäten und gleichgestellten Hochschulen andererseits. Die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden.

d) Einbindung aller relevanten Gruppen

Um eine breite Akzeptanz für den Qualifikationsrahmen herzustellen, wurde bereits in der Entwicklungsphase eine Rückkopplung mit allen relevanten Akteuren gesucht (Fakultäten- und Fachbereichstage, Studierende, Sozialpartner, Akkreditierungsagenturen). Dieser Dialog soll auf einer Veranstaltung im April fortgeführt werden.

Erläuterung der Kategorien

Die Einteilung in die Kategorien wurde in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen, das sich seit mehreren Jahren länderübergreifend mit der Beschreibung fachspezifischer Qualifikationen auseinandersetzt. Darüber hinaus wurden die Dublin Descriptors, die von der Joint Quality Initiative entwickelt wurden, als weiterer Orientierungspunkt heran gezogen. Learning Outcomes finden sich in beiden hier gewählten Kategorien wieder (Wissen und Verstehen sowie Können). Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.

Internationale Initiativen

- Joint Quality Initiative (informelles Netzwerk für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Irland, Niederlande, Norwegen, Spanien, Schweden Schweiz, England) => Dublin Descriptors (Definition von Qualifikationen zur Unterscheidung von Bachelor- und Masterstudiengängen)
- European Consortium for Accreditation (ECA)
- Tuning Project 2001 - 2004 => (generic und subject-related competences)
- Bachelor-Master Generic Qualification Initiatives
- EUA Master degrees Survey (Andrejs Rauhvargers, Christian Tauch, September 2002)
- NARIC-ENIC Meeting, Januar 2003, Brüssel zu Anerkennungsfragen bei den neuen Abschlüssen
- Transnational, European Evaluation Project (TEEP), 2002-2003, koordiniert durch ENQA (Entwicklung für Kriterien transnationaler externer Evaluation)

Weitere Qualifikationsrahmen

- Dänischer Qualifikationsrahmen
- Irish Qualifications Framework
- UK Qualifications Framework
- Scottish Credit and Qualifications Framework

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Vorbemerkung: Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse (vgl. S. 244 - 249). In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens mit einbezogen werden.

Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum		
Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums, Hochschulgrade und Staatsexamina ¹
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B. A.; B. Sc.; B. Eng.; B.F.A.; B. Mus; LLB Diplom (FH), Staatsexamen
2. Stufe: Master-Ebene	Grade auf Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master – Ebene; Typen von Master-Abschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungsorientiert, künstlerisches Profil, Lehramtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben ²	M.A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LL.M., etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen Nicht-konsekutive und weiterbildende Master; ³
3. Stufe: DoktoratsEbene	(Grade bauen in der Regel auf einem Abschluss auf Master-Ebene, also von 300 ECTS-Punkten oder mehr auf) ⁴	Dr., Ph.D.

¹ Aufistung siehe Anlage 1. Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet, allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten.

² Dies gilt nur eingeschränkt für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen

³ Die Abschlussbezeichnungen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z.B. MBA.

⁴ Besonders qualifizierte Bachelor- und Diplom (FH)-Absolventen können auch direkt zur Promotion zugelassen werden.

Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u> Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen. <u>Wissensvertiefung:</u> Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben: <u>Instrumentale Kompetenz:</u> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. <u>Systemische Kompetenzen:</u> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen; - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.</p>	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u> - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung⁵ Dauer: (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte) Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar. <u>Anschlussmöglichkeiten:</u> Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen <u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u> Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe</p>

⁵ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
	<p>Kommunikative Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen; - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen; - Verantwortung in einem Team übernehmen 	<p>angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht⁶.</p>

⁶ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBWF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

Stufe 2: Master-Ebene (300 ECTS-Punkte, nach Abschluss auf Bachelor-Ebene 60, 90, 120 ECTS-Punkte)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u></p> <p>Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u></p> <p>Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungs-orientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; - selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen. 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <p>Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung⁷ <p>Für die Master-Ebene: Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen</p> <p><u>Dauer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte) - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte) - für Studiengänge mit Staatsexamen⁸

⁷ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

⁸ S. Fußnote 1.

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
	<p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln. - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen 	<p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u></p> <p>Promotion, Weiterbildungsoptionen</p> <p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u></p> <p>Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses, können außerhalb der Hochschule erworben und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.⁹</p>

⁹ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBWF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

Stufe 3: Doktoratsstufe 300 ECTS +

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u> Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>	<p>Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig zu konzipieren und durchzuführen. <p><u>Systemische Kompetenzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Fragestellungen selbstständig zu identifizieren; - die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen; - den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissenschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben <p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln. - ein Team zu führen 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u> Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p>

Anlage 1

Übersicht: Staatsexamen

- Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (6 - 7 Sem.)
- Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7 - 9 Sem.)
- Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7 - 9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Sem.)
- Sonderpädagogische Lehrämter (8 - 9 Sem.)
- Rechtswissenschaften (9 Sem.)
- Medizin (13 Sem.)
- Zahnmedizin (11 Sem.)
- Veterinärmedizin (11 Sem.)
- Pharmazie (8 (-9) Sem.)
- Lebensmittelchemie ((8-) 9 Sem.)

Anlage 2

Übersicht: Hochschulzugangsberechtigungen

- allgemeine Hochschulreife
- Fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife (ggf. fachgebunden bzw. studiengangbezogen)
- Länderrechtlich geregelte Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

Sie finden den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse online unter:

<http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>.

9.3. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EK 2006)

9.3.1. Qualifikationen aus ganz Europa verständlich gemacht (EK 2006)

Pressemitteilung, Brüssel, den 5. September 2006

Die Europäische Kommission hat heute einen Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) angenommen. Der EQR ist eine Art gemeinsame Sprache, mit der sich die Qualifikationen der verschiedenen Aus- und Weiterbildungssysteme innerhalb der EU beschreiben lassen. Mit seiner Hilfe können Mitgliedstaaten, ArbeitgeberInnen und BürgerInnen unterschiedlichste Qualifikationen miteinander vergleichen.

Ján Figel', Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit, erklärte: „Die Menschen in Europa, die aus bildungstechnischen oder beruflichen Gründen in ein anderes Land gehen, oder die auf bereits absolvierter Aus- oder Weiterbildung aufbauen möchten, stoßen viel zu oft auf Hindernisse. Dieses Problem wird der EQR lösen helfen: Er erläutert die unterschiedlichen nationalen Qualifikationen in Europa und fördert damit den Zugang zu Aus- und Weiterbildung. Mit der Verabschiedung des EQR wird die Mobilität zu (Aus)bildungs- und Arbeitszwecken steigen. Wir sind überzeugt, dass der EQR eine wichtige Initiative für mehr Beschäftigung und Wachstum ist – eine Initiative, die den Menschen in Europa hilft, die Herausforderungen einer zunehmend globalisierten, wissensbasierten Weltwirtschaft anzunehmen.“

Der Vorschlag ist nur eines von mehreren konkreten Ergebnissen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, das im Anschluss an den Europäischen Rat von Lissabon (2000) erstellt wurde. Darüber hinaus ist er die Antwort auf eine ausdrückliche Forderung der Frühjahrstagungen des Europäischen Rates 2005 und 2006. Er wurde nach einer umfassenden Konsultation mit den Mitgliedstaaten, den Sozialpartnern und anderen Betroffenen ausgearbeitet. Der Vorschlag ist Teil

des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Darin schlägt die Europäische Kommission Aktionen vor, die die Mitgliedstaaten bei der Erreichung der im März 2000 vereinbarten Ziele für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung unterstützen sollen.

Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bildet ein Satz von 8 Referenzniveaus, mit denen „Lernergebnisse“ beschrieben werden – d.h., was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun – unabhängig davon, in welchem System eine bestimmte Qualifikation erworben wurde. Die EQR-Referenzniveaus sind also eine Abkehr vom traditionellen Ansatz, bei dem der Lerninput im Vordergrund steht (Dauer einer Lernerfahrung, Art der Einrichtung). Die Verschiebung des Schwerpunktes auf die Lernergebnisse macht es leichter,

- die Anforderungen am Arbeitsmarkt (Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen) und das Aus- und Weiterbildungsangebot aufeinander abzustimmen,
- nicht formales und informelles Lernen zu validieren,
- und Qualifikationen über unterschiedliche Länder sowie über Aus- und Weiterbildungssysteme hinweg zu übertragen und zu nutzen.

Da der EQR ein Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens ist, umfasst er allgemeine Bildung und Erwachsenenbildung genauso wie berufliche Aus- und Weiterbildung sowie höhere Bildung. Die acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom allgemeinen und beruflichen Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer oder beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden.

Der Entwurf der Empfehlung sieht vor, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme (bis 2009) an den EQR koppeln. Einzelpersonen und ArbeitgeberInnen werden den EQR also als Referenzinstrument nutzen können, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Länder und verschiedener Aus- und Weiterbildungssysteme (z.B. der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung) miteinander zu vergleichen. Der EQR wird eine Art Übersetzungshilfe sein, mit der sich die

Beziehungen zwischen Qualifikationen und unterschiedlichen Systemen klarer darstellen lassen.

Der EQR wird dazu beitragen, die europäischen Aus- und Weiterbildungssysteme für die breite Öffentlichkeit transparenter und zugänglicher zu machen.

Der EQR-Vorschlag wird nun vom Rat und vom Europäischen Parlament geprüft. Mit der Annahme des Vorschlags wird vor Ende 2007 gerechnet.

Sie finden diese Pressemitteilung online unter:

europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=PDF&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr

und weitere Informationen zum Europäischen Qualifikationsrahmen unter:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

9.3.2. Zusammenfassung und Fragen für die Konsultation (EK 2005)

In diesem Arbeitspapier werden die Hauptmerkmale eines möglichen künftigen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) vorgestellt. Die Schaffung eines EQF wurde von den Regierungschefs der EU auf der Tagung des Europäischen Rates in Brüssel im März 2005 gefordert, wodurch frühere Empfehlungen der für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Minister (Februar und Dezember 2004) unterstützt und gestärkt wurden. Das Arbeitspapier stellt die Grundlage für einen ausführlichen Konsultationsprozess dar, der im Zeitraum von Juli bis Dezember 2005 mit politischen Entscheidungsträgern, Sozialpartnern, Interessengruppen und Fachleuten für die Qualifikationssysteme in ganz Europa stattfinden wird.

Hauptzweck und Aufgaben

Ein EQF würde auf freiwilliger Basis entwickelt und eingerichtet und keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich bringen. Er soll ein Meta-Rahmen sein, durch den Transparenz und gegenseitiges Vertrauen gefördert werden. Ein Europäischer Qualifikationsrahmen soll es ermöglichen, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und -systeme in Bezug zueinander zu setzen – womit wiederum die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert wird. Doch stellt die am 6. Juni 2005 verabschiedete Richtlinie zu beruflichen Qualifikationen⁶⁰ (nach wie vor) das in der Europäischen Union verbindliche Rechtsinstrument dar, wenn es um die Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf dem Gebiet reglementierter Berufe geht.

Kernbestandteile

Ein EQF würde aus drei Hauptbestandteilen bestehen:

- Das Kernstück wären gemeinsame, auf der Grundlage von Lernergebnissen festgelegte Referenzpunkte, die in einen Rahmen mit acht Bezugsebenen eingeordnet würden.

⁶⁰ Diese Richtlinie ersetzt 15 Richtlinien, die seit vielen Jahren in Kraft waren. Sie modernisiert bestehende Rechtsvorschriften zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen und fasst sie neu, ohne die Grundprinzipien zu verändern. Die neue Richtlinie wurde noch nicht veröffentlicht.

- Diese Referenzniveaus würden durch ein Instrumentarium unterstützt, das auf den Bedarf einzelner Bürger abgestimmt ist (integriertes europäisches Leistungspunktesystem für lebenslanges Lernen, Europass-Konzept, Datenbank Ploteus für Lernangebote in ganz Europa).
- Ein Europäischer Qualifikationsrahmen würde außerdem eine Reihe gemeinsamer Grundsätze und Verfahren beinhalten, die als Leitlinien für die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren auf verschiedenen Ebenen dienen würden – insbesondere in den Bereichen Qualitätssicherung, Validierung, Beratung und Schlüsselkompetenzen.

Vielfalt der Akteure und Benutzer

Die drei Hauptbestandteile eines möglichen EQF richten sich an verschiedene Gruppen von Akteuren. Die gemeinsamen Referenzniveaus wurden entwickelt, um die Arbeit von politischen Entscheidungsträgern und Qualifikationsfachleuten auf nationaler und sektoraler Ebenen zu unterstützen und ein Leseraster anzubieten, das den Vergleich und die Kooperation zwischen nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen und -systemen erleichtert. Dasselbe gilt für die Grundsätze und Verfahren zur Unterstützung der Zusammenarbeit und der Koordinierung der einschlägigen Politiken. Das gemeinsame Instrumentarium dagegen unterstützt die individuelle Mobilität der Bürger in den Bereichen Bildung und Arbeit. Die Bedeutung eines EQF für die einzelnen Bürger wird noch zunehmen, wenn die nationalen und sektorbezogenen Qualifikationen erst systematisch mit dem EQF verbunden sein werden.

Acht auf Lernergebnisse bezogene Niveaus

Die Qualifikationen auf allen Ebenen eines möglichen EQF werden im Hinblick auf drei Arten von Lernergebnissen beschrieben:

- Kenntnisse
- Fähigkeiten und
- Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und fachliche Kompetenzen)

Jedes EQF-Niveau wird im Hinblick auf typische Lernergebnisse beschrieben, die mit Qualifikationen und Qualifikationsrahmen in ganz Europa in Verbindung gebracht werden können. Diese Lernergebnisse werden nicht

mit Details spezifischer Qualifikationen verknüpft, da diese in die Verantwortung der nationalen und sektoralen Ebene fallen. Durch dieses Design des EQF kann jede nationale oder sektorale Qualifikation oder Qualifikationsebene von den nationalen und sektoralen Experten und zuständigen Stellen einem bestimmten EQF-Niveau zugeordnet werden.

Zusätzliche Hilfsinformationen werden als Anhaltspunkt zur Verfügung gestellt, wie sich die EQF-Niveaus auf die bestehenden formalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme und Qualifikationsrahmen beziehen würden. Diese allgemeine Information dürfte für den Konsultationsprozess nützlich sein. Zu einem späteren Zeitpunkt – wenn die Einführungsphase beginnt – sollte Tabelle 2 ausgefüllt und von den nationalen bzw. sektoralen Behörden und Gremien weiterentwickelt werden.

EQF als Rahmen für die Zusammenarbeit

Der Vorschlag umreißt die Beziehung zwischen dem EQF und Qualifikationsrahmen und -systemen auf der nationalen und sektoralen Ebene. Da der EQF freiwillig ist und keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich bringt, hängt der Erfolg der Initiative von der Verpflichtung der auf verschiedenen Ebenen tätigen Akteure auf den europäischen Rahmen ab.

Die staatlichen Behörden müssen bestimmen, wie die Qualifikationen in ihrem Land mit einem EQF verbunden werden. Vom Standpunkt eines EQF aus wäre es optimal, wenn jedes Land einen einzigen nationalen Qualifikationsrahmen erstellen und diesen zum EQF in Bezug setzen würde. Angesichts der Vielfalt nationaler Bildungs- und Ausbildungssysteme und deren Entwicklungsstadien sollte jedoch jedes Land einen Prozess schaffen, durch den bestehende Qualifikationsstrukturen und -systeme mit dem EQF verbunden werden (unabhängig davon, ob es sich um einen einzigen nationalen Qualifikationsrahmen oder ein einziges Qualifikationssystem oder um verschiedene Systeme handelt).

Ein EQF würde außerdem einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Information und Orientierung im Bereich der Weiterentwicklung von Bildung, Aus- und Weiterbildung auf sektoraler Ebene darstellen. Wo möglich sollten diese sektoralen Entwicklungen in Verbindung mit den nationalen Rahmen stehen – und somit Übertragung und Kompatibilität er-

leichtern. Der gemeinsame Bezugspunkt EQF würde es auch ermöglichen, sektorale Initiativen mit nationalen Qualifikationen zu verbinden und somit die Übertragung und Kompatibilität erleichtern. Die Verbindung eines sektoralen Rahmens mit dem EQF impliziert außerdem die Akzeptanz und eine Verpflichtung gegenüber einem Satz von Kriterien hinsichtlich Qualität und Transparenz. Die Entscheidung zur Verbindung sektoraler Initiativen mit dem möglichen EQF sollte von den Betroffenen selbst in Absprache mit Vertretern der für Qualifikationen verantwortlichen nationalen staatlichen Behörden getroffen werden.

Relevanz und Glaubwürdigkeit

Der Erfolg eines Europäischen Qualifikationsrahmens hängt von seiner Relevanz und Glaubwürdigkeit für Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, Arbeitgeber, politische Entscheidungsträger und schließlich die einzelnen Lernenden ab. Insbesondere müssen die interessierten Parteien davon überzeugt werden, dass ein europäischer Meta-Rahmen erforderlich ist und – indirekt und direkt – zu lebenslangem Lernen beitragen kann.

Daher kann dieser Rahmen nur auf der Grundlage eines breit angelegten Konsultationsprozesses entwickelt und eingerichtet werden. Die folgenden Fragen sind für den Konsultationsprozess von besonderer Bedeutung:

Das Grundprinzip des EQF

- Sind die wichtigsten Ziele und Funktionen, die ein EQF erfüllen muss, diejenigen, die im Konsultationsdokument dargelegt werden?
- Welche Vorkehrungen sollten getroffen werden, damit der EQF in der Praxis (für die einzelnen Bürger, die Bildungs- und Ausbildungssysteme, den Arbeitsmarkt) funktionieren kann?

Die Referenzniveaus und Deskriptoren

- Spiegelt die durch die acht Referenzniveaus beschriebene Struktur des EQF die Komplexität des lebenslangen Lernens in Europa wider?
- Beschreiben die Deskriptoren für die einzelnen Niveaus in Tabelle 1 die Lernergebnisse und die Unterschiede zwischen verschiedenen Niveaus in angemessener Weise?

- Welchen Inhalt und Rolle sollten die „ergänzenden und erläuternden Informationen“ (oder Hilfsinformationen) über Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Lernstrukturen und Input haben?
- Wie können Ihre nationalen und sektoralen Qualifikationen den vorgeschlagenen EQFNiveaus und den Deskriptoren der Lernergebnisse zugeordnet werden?

Nationale Qualifikationsrahmen

- Wie können nationale Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – aufbauend auf den Prinzipien des EQF – in Ihrem Land entwickelt werden?
- Wie und innerhalb welcher Zeitspanne kann Ihr nationales Qualifikationssystem in Richtung eines lernergebniszentrierten Ansatzes entwickelt werden?

Sektorale Qualifikationen

- In welchem Ausmaß kann der EQF ein Katalysator für Entwicklungen auf Sektorebene werden?
- Wie kann der EQF genutzt werden, um eine systematischere Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf Sektorebene zu unterstützen?
- Wie können die Akteure auf sektoraler Ebene zur Unterstützung der Einführung des EQF einbezogen werden?
- Wie kann die Verbindung zwischen sektoralen Entwicklungen und nationalen Qualifikationen verbessert werden?

Gegenseitiges Vertrauen

- Wie kann der EQF beitragen zur Entwicklung eines Klimas des Vertrauens (z.B. auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätssicherungsgrundsätze) zwischen den auf europäischer, nationaler, sektoraler und lokaler Ebene mit dem lebenslangen Lernen befassten Akteuren?
- Wie kann der EQF eine Referenz für die Qualitätsverbesserung auf allen Ebenen des lebenslangen Lernens werden?

Quelle: „Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen aus dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ der Kommission der europäischen Gemeinschaften
Brüssel, den 8.7.2005, SEK (2005) 957

9.3.3. Als Orientierung dienende Zusammenfassung der EQF-Stufen (EK 2005)

EQF-Stufe	Kurze Zusammenfassung der Qualifikationsniveaus
1	Qualifikationen der Stufe 1 umfassen grundlegende allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, in einem strukturierten Kontext einfache Aufgaben unter direkter Anleitung auszuführen. Die Entwicklung von Lernkompetenz erfordert eine strukturierte Unterstützung. Diese Qualifikationen sind nicht berufsspezifisch und werden oft von Personen angestrebt, die noch keine Qualifikation besitzen.
2	Qualifikationen der Stufe 2 umfassen ein begrenztes Spektrum an im Wesentlichen konkreten und allgemeinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Kompetenzen werden in einem angeleiteten Kontext angewandt. Lernende lernen bis zu einem gewissen Grad eigenverantwortlich. Einige dieser Qualifikationen sind berufsspezifisch, die meisten umfassen jedoch eine allgemeine Vorbereitung auf Arbeit und Lernen.
3	Qualifikationen der Stufe 3 umfassen eine breite Allgemeinbildung und fachspezifische praktische sowie grundlegende theoretische Kenntnisse; außerdem umfassen sie die Fähigkeit, Aufgaben nach Anweisung auszuführen. Lernende lernen eigenverantwortlich und verfügen über gewisse praktische Erfahrungen in einem spezifischen Arbeits- oder Lernbereich.
4	Qualifikationen der Stufe 4 umfassen signifikante fachspezifische praktische und theoretische Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anzuwenden, Probleme selbständig zu lösen und andere zu beaufsichtigen. Lernende lernen selbstgesteuert und verfügen über praktische Arbeits- und Lernerfahrungen in üblichen oder neuen Zusammenhängen.
5	Qualifikationen der Stufe 5 umfassen breit angelegte theoretische und praktische Kenntnisse einschließlich Kenntnisse, die für einen spezifischen Arbeits- oder Lernbereich relevant sind. Darüber hinaus umfassen sie die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Entwicklung strategischer Lösungen für genau definierte abstrakte und konkrete Probleme anzuwenden. Die Lernkompetenz auf dieser Stufe ist Grundlage für autonomes Lernen, und die Qualifikationen stützen sich auf operative Interaktionen in Arbeits- und Lernsituationen einschließlich Personenführung und Projektleitung.

6	Qualifikationen der Stufe 6 umfassen detaillierte theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Lern- oder Arbeitsbereich, die teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpfen. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Anwendung von Kenntnissen in den Bereichen Formulieren und Vertreten von Argumenten, Problemlösung und Urteilsfindung unter Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte. Qualifikationen auf dieser Stufe umfassen Lernergebnisse, die für einen professionellen Ansatz bei Tätigkeiten in einem komplexen Umfeld geeignet sind.
7	Qualifikationen der Stufe 7 umfassen selbstgesteuertes theoretisches und praktisches Lernen, das teilweise an die neuesten Erkenntnisse im jeweiligen Fachgebiet anknüpft und die Grundlage für eine eigenständige Entwicklung und Anwendung von Ideen – häufig in einem Forschungszusammenhang – darstellt. Diese Qualifikationen umfassen außerdem die Fähigkeit, Wissen zu integrieren und Urteile zu formulieren, die soziale und ethische Fragestellungen und Verantwortlichkeiten berücksichtigen und Erfahrungen mit der Bewältigung des Wandels in einem komplexen Umfeld widerspiegeln.
8	Qualifikationen der Stufe 8 umfassen die systematische Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets und die Fähigkeit zur kritischen Analyse und Synthese neuer und komplexer Ideen. Außerdem umfassen sie die Fähigkeit, substantielle Forschungsprozesse zu konzipieren, zu gestalten, zu implementieren und zu adaptieren. Darüber hinaus umfassen diese Qualifikationen Führungserfahrung im Bereich der Entwicklung neuer und kreativer Ansätze, die vorhandenes Wissen und die professionelle Praxis erweitern und erneuern.

Quelle: „Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen aus dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ der Kommission der europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 8.7.2005, SEK (2005) 957.

Die Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen finden Sie unter:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf.

Weitere Informationen zum EQF:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html.

9.4. Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre (Gehmlich 2007)

Prof. MBA h.c. Volker Gehmlich

Vorschlag eines Qualifikationsrahmens Betriebswirtschaftslehre

Ausgangspunkt des vorgelegten Qualifikationsrahmens ist die Überlegung der Bundesdekanekonferenz "Wirtschaftswissenschaften", den deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung auf die Betriebswirtschaftslehre anzuwenden, um ein Hilfsinstrument für die Entwicklung von betriebswirtschaftlichen Studienprogrammen zu erstellen. Diese Stütze erscheint erforderlich, da die "Outcome-Orientierung", d.h. die Konzeption der Studiengänge aus der Perspektive der Arbeitsmarktfähigkeit (employability) und der damit verbundenen Detaillierung von Lernergebnissen, den Hochschulen Schwierigkeiten bereitet. Es ist ein Paradigmenwechsel zu vollziehen, der den Lernenden mit seinen zu erreichenden Kompetenzen im Zeitablauf in den Vordergrund stellt.

Der deutsche Qualifikationsrahmen entspricht dem europäischen, der als Rahmen darauf zielt, Hochschulabschlüsse im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren, transparent und vergleichbar zu machen. Die Bildungsminister der am Bologna-Prozess beteiligten Staaten hatten sich in der "Bologna Konferenz" in Berlin (September 2003) darauf geeinigt, ihre nationalen Systeme mit diesem Europäischen Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum kompatibel zu gestalten.

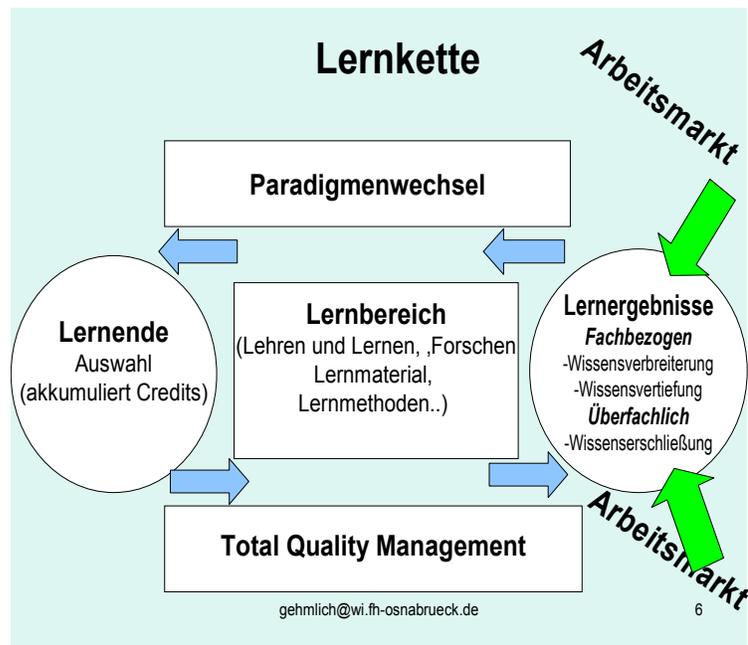
Von der Bundesdekanekonferenz wurde eine Arbeitsgruppe (Teilnehmerinnen und Teilnehmer siehe Anhang) initiiert, um den Referenzrahmen zu entwickeln. Die Erarbeitung erfolgte in den folgenden Schritten:

Geplante Lernergebnisse eines Bachelorabschlusses

Schritt 1

Zunächst wurde festgelegt, zuerst einen Orientierungsrahmen für einen Bachelorabschluss zu erstellen. Entsprechend dem Modell der "Lernkette"

(Gehmlich) wurden Verfahren diskutiert, um das Ziel, die Arbeitsmarktfähigkeit, zu erfassen.



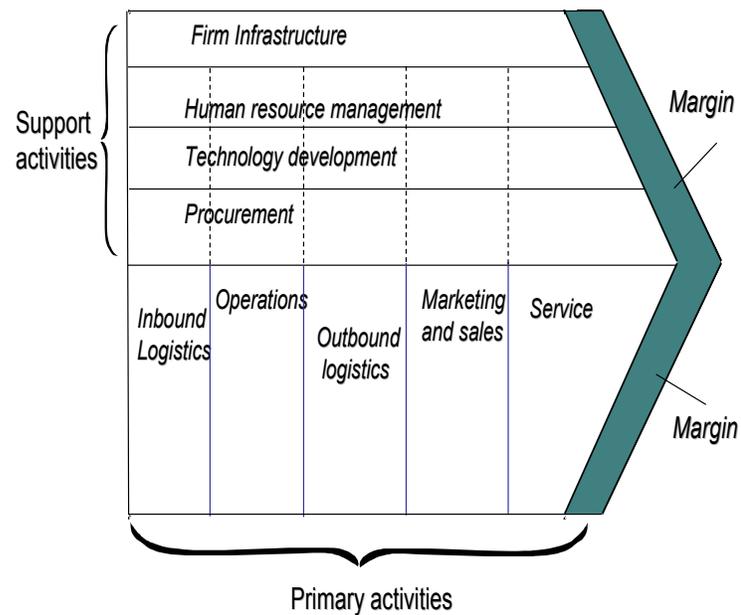
Als Sekundärmaterial lagen vor:

- die Ergebnisse einer Befragung von Akademikern, Unternehmen und Graduierten in neun Wissenschaftsdisziplinen, u.a. der Betriebswirtschaftslehre, die im Rahmen des Projekts "Tuning educational structures in Europe", die 2002 europaweit und auch an einigen deutschen Hochschulen durchgeführt worden war.
- Veröffentlichungen zum Themenbereich "Employability"
- Qualifikationsrahmen nationaler Hochschulsysteme
- Stellenanzeigen von Unternehmen
- Expertengespräche mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter und der Wissenschaft
- "Benchmark-Paper" der englischen Quality Assurance Agency
- Studienprogramme von Hochschulen.

Außerdem wurden Hochschulexperten in den Arbeitskreis eingebunden. Der Arbeitsgruppe war schnell klar, dass die anzustrebenden Lernergebnisse des Bachelorabschlusses sehr breit angelegt sein mussten, um dem Absolventen einerseits den Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen, andererseits ihn in die Lage zu versetzen, weiter zu studieren, gegebenenfalls in einer anderen Disziplin im Sinne des lebensbegleitenden Lernens, d.h. der Absolvent sollte über zukunftsorientiertes Wissen und Können verfügen. Als Orientierungspunkt wurde der nationale Qualifikationsrahmen herangezogen, in dem zwischen fachbezogenen und überfachlichen (generischen) Lernergebnissen unterschieden wird.

Schritt 2

Um die Bachelor-Qualifikationsbeschreibung anhand der Lernergebnisse auf die Ebene eines Studiengang "herunter zu brechen", wählte die Arbeitsgruppe das Modell der Wertekette (Value Chain) von Michael Porter, das Prozess orientiert die primären und die unterstützenden Aktivitäten unternehmerischer Maßnahmen wertneutral charakterisiert.



Value Chain for a manufacturing organisation (Porter 1985)

Schritt 3

Analog zu dem Modell diskutierte die Arbeitsgruppe, was als Orientierung für die Entwicklung eines betriebswirtschaftlichen Studienprogramms dienen könnte. Dabei wurden zum einen "Übersetzungshilfen" für die Deskriptoren des deutschen Qualifikationsrahmens erarbeitet, zum anderen auch Vorstellungen dargelegt, anhand welcher Inhalte die betreffenden Lernergebnisse erreicht werden könnten. Nach intensiven Diskussionen wurde der folgende Vorschlag erarbeitet.

Der Qualifikationsrahmen als Hilfsinstrument für Bachelor-Studienprogramme

In der ersten Spalte ist der deutsche Rahmen abgebildet, der das Wissen untergliedert in die Bereiche der Wissensverbreiterung und der Wissensvertiefung. Das Können unterscheidet als Wissenserschließung die instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen. Für die Betriebswirtschaftslehre bedeutet dies konkret, dass ein Absolvent Organisationen und ihre Elemente definieren und die Zusammenhänge verstehen kann sowie das Umfeld erkennt und versteht. In einer Führungsposition kann der Absolvent Konzepte und Instrumente des Managements, des operativen sowie des strategischen, erklären und bewerten. Er kann vertiefend die Wertschöpfungskette verstehen, die Zusammenhänge erkennen und kritisch hinterfragen.

Die Lernergebnisse des Könnens konzentrieren sich darauf, auch zukünftig Wissen erschließen zu können. Der Absolvent kann demzufolge qualitative Methoden und Techniken anwenden, effektiv und effizient mit Personen und Gruppen arbeiten sowie komplexe Situationen erfassen und bewerten und daraus geeignete Verhaltensweisen ableiten.

Geplante Lernergebnisse eines Masterabschlusses

Schritt 1

Bei der Erarbeitung des Orientierungsrahmens für einen betriebswirtschaftlichen Masterabschluss war zunächst die Frage zu klären, ob – analog zum Bachelor – die vom Lernenden zu erwerbenden Kompetenzen für alle Masterstudiengängen identisch oder ob typenspezifische Lernergebnisse zu definieren sind. Die Arbeitsgruppe kam zu der Überzeugung, dass grundsätzlich zwei Typen zu unterscheiden sind, und der Lernende

entweder als Spezialist oder Generalist das Studium abschließt. Kriterium der Unterscheidung ist der erste Studienabschluss, der beim Spezialisten Disziplin bezogen und beim Generalisten in einem "beliebigen" Wissenschaftsgebiet erfolgte und demnach eine andere Zielorientierung des Lernenden deutlich macht. Während der Spezialist sein betriebswirtschaftliches Wissen aktualisieren und verfestigen sowie vertieftes Wissen über ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche Sachverhalte erwerben möchte, strebt der Generalist an, überfachliche Kompetenzen des ersten Studiengangs auf das neue (betriebswirtschaftliche) Wissensgebiet zu übertragen und sich neues Wissen in einer anderen Wissenschaftsdisziplin anzueignen.

Hinsichtlich der Arbeitsmarktfähigkeit, der Zielgruppe und der zeitlichen Organisation des Studiums können zwei Arten von Generalisten unterschieden werden. Zum einen könnte ein Masterstudiengang begonnen werden, um den Berufseinstieg für ein breites Tätigkeitsfeld zu ermöglichen, andererseits könnte die berufliche Weiterentwicklung im Vordergrund stehen, d.h. im letzteren Fall hat der Lernende eine mindestens zweijährige Berufspraxis vorzuweisen. Dies erfordert nicht nur eine andere Lehr- und Lernmethodik, sondern auch eine andere Didaktik, was sich letztlich auch im zu erwerbenden akademischen Grad verdeutlicht: Master of Arts (M.A.) im Vergleich zu einem Master of Business Administration (M.B.A.). Die Konsekutivität eignet sich nicht als Unterscheidungskriterium, denn mit Ausnahme des M.B.A. können die Masterstudien zeitlich an den ersten Studienabschluss oder auch nicht aufgenommen werden. Für jeden Typ ist ein Profil – eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert – zusätzlich deutlich zu machen. Alle Studiengänge können in Vollzeit- und/oder Teilzeitform angeboten werden und schließen Möglichkeiten des Fernstudiums ein.

Schritt 2

Diese Differenzierung war die Orientierung für die Arbeitsgruppe, die Lernergebnisse zu erarbeiten. Aufbauend auf eine erste Hochschulqualifikation wurde der Grundgedanke der Wertschöpfungskette wieder aufgenommen, wobei unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt wurden. Eine Betonung sollte auf die Strategieentwicklung aus der Sicht des Managements gelegt werden.

Abgeleitet aus der Typisierung wurden zunächst im Wissensbereich die Unterschiede festgemacht. Während der Spezialist als Wissensverbreiter Kompetenzen erwirbt, die sich vor allem auf Planungs-, Forschungs- und Entwicklungsmethoden/-techniken konzentrieren, die in der Regel in einem Bachelorstudium nicht so umfangreich angeboten werden können, müssen die Generalisten zunächst allgemeines betriebswirtschaftliches Wissen erlernen. Dies besteht aber nicht in einem kompakten "Bachelorprogramm", sondern berücksichtigt die Vorerfahrung der Studierenden und konzentriert sich z.B. nicht nur darauf, Wechselwirkungen zwischen Umweltfaktoren und Organisationen zu verstehen und zu antizipieren, sondern besonders darin, zweckmäßige Handlungen zu initiieren. Der Spezialist hat dieses Wissen bereits im Bachelorstudium erworben und kann es auf der Masterstufe vertiefen. Die Wissensvertiefung der Generalisten unterscheidet sich je nach Typ. Der Typ 2 (M.A.) kann aktuelle und übergreifende Themen erkennen, aufgreifen und Veränderungen im Zeitablauf verfolgen, um angemessen zu agieren und zu reagieren. Der M.B.A. (Typ 3) vertieft zusätzlich das Wissen auf dem Gebiet des Managements, und zwar um Strategien zu entwickeln und implementieren.

Bezüglich der Wissenserschließung, des Erwerbs von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen sieht die Arbeitsgruppe keine typenspezifischen Unterschiede der Lernergebnisse. Jeder Absolvent eines betriebswirtschaftlichen Studiengangs kann anspruchsvolle Methoden und Problemstellungen komplexer, integrativer, stärker vernetzend auswählen und anwenden, Informationen und Wissen managen und qualitative und quantitative Methoden einsetzen. Zusätzlich zu diesen instrumentalen Kompetenzen kann der Absolvent Informations- und Kommunikationstechnologien effektiv nutzen, Zweikanalkommunikation durchführen und effektiv im Team arbeiten. Aufgrund seiner systemischen Kompetenzen kann er kritisch denken und kreativ sein, Probleme lösen, Entscheidungen treffen sowie selbst effektiv sein. Auch Führen und Durchführen, ethisch verantwortungsvoll handeln, relevant forschen und Lernen zu lernen sind weitere systemische Kompetenzen, die ein Masterabsolvent der Betriebswirtschaftslehre vorweist.

Ausblick

Inwieweit der erarbeitete Referenzrahmen tatsächlich eine Orientierungshilfe ist, werden die Anwender, die Hochschulen entscheiden. Er war bereits Gegenstand eines Workshops an der Fachhochschule Osnabrück anlässlich der Bundesdekanekonferenz im Oktober 2006. Dabei wurde die Brisanz des Themas deutlich: wird er als eine "versteckte" Vorschrift im Sinne früherer Rahmenprüfungsordnungen angesehen oder als das, was die Absicht der Arbeitsgruppe bei der Erstellung war: ein Hilfsinstrument zur Beschreibung von Lernergebnissen betriebswirtschaftlicher Studiengänge. Jede Hochschule wird ihre eigenen Profile für die Studiengänge entwickeln, ihre spezifischen Schwerpunkte setzen. Eine Orientierungshilfe könnte dabei der Rahmen bilden. Dies sollte möglich sein, denn nur dadurch könnte die Qualifikationsrahmen "leben", die durch den Bologna-Prozess entstanden sind bzw. entstehen. Die Notwendigkeit wird umso deutlicher, wenn die EU-Kommissionsvorlage eines Qualifikationsrahmens für Lebensbegleitendes Lernen herangezogen wird. Darin werden durch einen 8-stufigen Metarahmen Lernergebnisse beschrieben, die alle Formen des Lernens umfassen, das formale, nicht-formale und das informelle Lernen, unabhängig vom Lernort. Unter dem Gesichtspunkt dieser Entwicklungen erscheint es der Arbeitsgruppe als unbedingt geboten, sich in den verschiedenen Wissenschaftsgebieten klar zu werden, welchen Beitrag Studienprogramme zum Kompetenzerwerb konkret leisten. Auf die Verbindungen zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie zur akademischen Anerkennung von Lernleistungen sei verwiesen.

Die Bundesdekanekonferenz hat beschlossen, den oben beschriebenen Vorschlag eines Orientierungsrahmens wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten vorzustellen, mit Fachkollegen diskutieren, den Rahmen zu verbessern und weiter zu entwickeln. Diese Maßnahme ist für das erste Quartal 2007 vorgesehen. Beim Workshop wurde auch bereits eine Schwachstelle aufgedeckt. Wie auch der nationale Qualifikationsrahmen berücksichtigen beide Qualifikationsbeschreibungen nicht außerhalb von Hochschulen erworbenen Kompetenzen. Diese Arbeit ist in den nächsten Monaten ebenfalls zu leisten.

<p>Bundesdekanate wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an Fachhochschulen – Arbeitskreis 1 Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge Stufe: Bachelor</p>			
<p>Bachelor (180, 210, 240 Credits) hat als Wissen und Können folgende Kompetenzen erworben:</p>			
<p>Orientierung: Deutscher Qualifikationsrahmen</p>	<p>Benchmark Betriebswirtschaftslehre</p>		
<p>Wissen</p>	<p>Der Absolvent kann ...</p>		
<p>Wissensverbreiterung</p>	<p>Organisationsen (Unternehmen, Betriebe, Institutionen) und ihre Elemente definieren, unterscheiden und die Zusammenhänge verstehen. Dazu gehören: Zwecke, Ziele, Strukturen, Funktionen und Prozesse unter Beachtung der jeweiligen Organisationskultur, des individuellen sowie des institutionellen Verhaltens und ihrer Auswirkungen nach innen und außen.</p>	<p>das Umfeld der Organisationen und seiner Elemente erkennen, unterscheiden und die Zusammenhänge verstehen. Dazu gehören: Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen für das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.</p>	<p>Konzepte und Instrumente des Managements erklären und bewerten. Dazu gehören: Prozesse und Verfahren effektiver und effizienter Führung von Organisationen. Dies beinhaltet Wissen über Theorien, Modelle und die Entscheidungsfindung im strategischen und operativen Kontext.</p>
<p>Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen:</p>			

<p>Wissensvertiefung</p>	<p>Der Absolvent kann...</p>		
<p>Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden der Wirtschaft und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>die primären Aktivitäten einfacher Wertschöpfungsketten definieren, erklären und die Zusammenhänge kritisch hinterfragen.</p> <p>Dazu gehört die Orientierung an <i>Markten</i>: Entwicklung und Funktionsweisen (Ressourcen, Güter und Dienstleistungen) und <i>Kunden</i>: Bedürfnisse (Erwartung und Erfüllung), Pflege der Beziehungen</p>	<p>die unterstützenden Aktivitäten der Wertschöpfungskette definieren, erklären und die Zusammenhänge kritisch hinterfragen</p> <p>Dazu gehören: <i>Finanzierung / Controlling</i>: Steuerung der Finanzströme, Informationsversorgung durch internes und externes Rechnungswesen <i>Human Resource Management</i> <i>Informations- und Kommunikationssysteme</i> (Inhalte, Systeme und Technologien) <i>Organisationsentwicklung / Change Management</i></p>	<p>Konzepte und Instrumente des Operativen und Strategischen Managements definieren, erklären und kritisch hinterfragen</p> <p>Dazu gehören in allen unternehmerischen Perspektiven: Prozessmanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung</p>

Können	Der Absolvent kann...		
Wissenserschließung	Instrumental	Kommunikativ	Systemisch
<p><i>Instrumentale Kompetenz:</i> -Ihr Wissen und Verstehen auf Ihre Tätigkeit oder Ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in Ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.</p> <p><i>Systemische Kompetenzen:</i> -relevante Informationen, insbesondere in Ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren -daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen, -selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.</p> <p><i>Kommunikative Kompetenzen:</i> -fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen; -sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen; -Verantwortung in einem Team übernehmen</p>	<p>Qualitative und quantitative Methoden und Techniken anwenden</p> <p>Dazu gehören: -Analyse, Synthese, - Problemkenntnis und -lösung, - Planung und Organisation -informationstechnik -handhaben -Informationen aus verschiedenen Quellen aufbereiten, verarbeiten und nutzen -eine 1. Fremdsprache sprechen (Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens) -eine 2. Fremdsprache sprechen (Angebot und Niveau profilaabhängig)</p>	<p>Effektiv und effizient mit Personen und Gruppen arbeiten</p> <p>Dazu gehören: -sachlich argumentieren -aktiv zuhören -kritisch und selbstkritisch sein -mit allen organisationsrelevanten Gruppen werbewirksam kommunizieren -Verantwortung übernehmen und tragen -effektiv und effizient in Gruppen arbeiten (in einer interdisziplinären Gruppe, mit Experten anderer Disziplinen kommunizieren, Verschiedenartigkeit und Multikulturalität anerkennen, in einem internationalen Umfeld arbeiten, Arbeitsgruppen einrichten und führen) -Entscheidungen durchsetzen</p>	<p>Komplexe Situationen erfassen und bewerten und daraus geeignete Verhaltensweisen ableiten</p> <p>Dazu gehören: -selbständig qualitätsbewusst arbeiten -wissenschaftlich arbeiten können -Wissen in komplexen Situationen ergebnisorientiert anwenden -neue Ideen generieren / kreativ sein -reflektiert und kooperativ lernen, -ein Potenzial zum lebensbegleitenden Lernen entwickelt haben -sich auf neue Situationen einstellen -sich der Kulturen, Sitten und Gebräuche anderer Länder bewusst sein; sie prinzipiell kennen und verstehen, -Projekte entwerfen und leiten -initiativ sein und unternehmerisches Denken und Handeln entwickelt haben -Entscheidungen durchsetzen</p>

<p>Bundesdekanekonferenz Wirtschaftswissenschaften – Arbeitskreis 1 Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge Stufe: Master</p>		
<p>Als Masterstudiengänge der Betriebswirtschaftslehre können aufgrund der angestrebten Arbeitsmarktfähigkeit, der Zielgruppe und der zeitlichen Organisation drei Typen unterschieden werden. Für jeden Typ ist das Profil – eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert – zusätzlich deutlich zu machen.</p>		
<p>Der Absolvent ist ...</p> <p>Typ 1 Spezialist -Ziel: Berufseinstieg für definiertes Berufsfeld <i>oder</i> berufliche Weiterentwicklung -zeitlich an den ersten Studienabschluss anschließend <i>oder</i> nach Berufspraxis -erster Studienabschluss in einem disziplinbezogenen Studiengang -studiengänge für diese Zielgruppe spezialisieren sich i.d.R. auf eine Auswahl der folgenden Lernergebnisse, vor allem im Bereich der Wissensvertiefung.</p> <p>Der Absolvent will ... Typ 1 Sein erlerntes Wissen aktualisieren und verfestigen sowie vertieftes Wissen über ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche Sachverhalte (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Absatzmärkte, Charakteristika, Beschäftigungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) erwerben.</p>	<p>Typ 2 Generalist -Ziel: Berufseinstieg für breites Tätigkeitsfeld -eher zeitlich an den ersten Studienabschluss anschließend -erster Studienabschluss nicht disziplinbezogen -studiengänge für diese Zielgruppe erreichen die folgenden Lernergebnisse, die dazu dienen, die Arbeitsmarktfähigkeit zu verbessern, indem das Spektrum möglicher Tätigkeitsfelder des zuvor studierten Studiengangs erweitert wird. -Aufgrund fehlender oder nur geringer Berufserfahrung liegen die fachlichen Schwerpunkte auf Konzepten und Theorien.</p> <p>Typ 2 Überfachliche Kompetenzen des ersten Studiengangs auf das neue Wissensgebiet übertragen. Breites Grundlagewissen mit möglicher Schwerpunktsetzung in wirtschaftswissenschaftlichen Sachverhalten (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Charakteristika, Beschäftigungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) erwerben.</p>	<p>Typ 3 Generalist -Ziel: Berufliche Weiterentwicklung -mindestens 2-jährige Berufspraxis -erster Studienabschluss i.d.R. nicht disziplinbezogen -Studiengänge für diese Zielgruppe berücksichtigen deren Berufserfahrung und die im ersten Studienabschluss ausgewiesenen Lernergebnisse durch Führungskompetenzen zu erweitern.</p> <p>Typ 3 Überfachliche Kompetenzen des ersten Studiengangs und Erfahrungen der beruflichen Praxis auf das neue Wissensgebiet übertragen. Breites Grundlagewissen in wirtschaftswissenschaftlichen Sachverhalten (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Charakteristika, Beschäftigungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) und Führungskompetenzen erwerben.</p>

Master (60, 90, 120 Credits) hat als Wissen und Können folgende Kompetenzen erworben:			
Orientierung: Deutscher Qualifikationsrahmen	Benchmark Wirtschaftswissenschaften		
Wissen	Der Absolvent kann ...		
Wissensverbreiterung	<p>Die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren</p> <p>Zu den Umfeldfaktoren gehören: -Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene</p> <p>Märkte erkennen, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren. Dazu gehören: -Beschaffung- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte</p> <p>Ressourcen erschließen und zuordnen sowie Abläufe unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung gestalten, steuern und führen Dazu gehören: -Konzepte und Prozesse in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und führen</p>		
<p>Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehreinrichtungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p>	<p>Einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Planungs-, Forschungs- und Entwicklungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden.</p> <p>Dazu gehören: -Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können.</p>	<p>Die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren</p> <p>Zu den Umfeldfaktoren gehören: -Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene</p> <p>Märkte erkennen, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren. Dazu gehören: -Beschaffung- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte</p> <p>Ressourcen erschließen und zuordnen sowie Abläufe unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung gestalten, steuern und führen Dazu gehören: -Konzepte und Prozesse in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und führen</p>	<p>Die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren</p> <p>Zu den Umfeldfaktoren gehören: -Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene</p> <p>Märkte erkennen, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren. Dazu gehören: -Beschaffung- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte</p> <p>Ressourcen erschließen und zuordnen sowie Abläufe unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung gestalten, steuern und führen Dazu gehören: -Konzepte und Prozesse in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und führen</p>

<p>Wissen</p>	<p>Der Absolvent kann ...</p>	
<p>Wissensverbreiterung</p>	<p>Die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern Dazu gehören: -Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichts- und Steuerungsinstrument nutzen</p> <p>Humanressourcen in Organisationen entwickeln und führen Dazu gehören: -Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeziehungen und Sozialpartnerschaften, das Führen von Humanressourcen und Gestaltung des Change Management</p> <p>Einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Forschungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden. Dazu gehören: -Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können.</p>	<p>Die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern Dazu gehören: -Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichts- und Steuerungsinstrument nutzen</p> <p>Humanressourcen in Organisationen entwickeln und führen Dazu gehören: -Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeziehungen und Sozialpartnerschaften, das Führen von Humanressourcen und Gestaltung des Change Management</p> <p>Einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Forschungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden. Dazu gehören: -Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können.</p>

Wissen	Der Absolvent kann ...		
Wissensverbreiterung		<p>Ein Informationssystem aufbauen und nutzen Dazu gehören: -Ein Informationssystem entwickeln, einrichten, pflegen, nutzen und leiten sowie dessen Auswirkungen auf Organisationen erkennen und beeinflussen</p>	<p>Ein Informationssystem aufbauen und nutzen Dazu gehören: -Ein Informationssystem entwickeln, einrichten, pflegen, nutzen und leiten sowie dessen Auswirkungen auf Organisationen erkennen und beeinflussen</p>
		<p>Adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien einrichten, betreiben und nutzen Dazu gehören: -Angemessene Informations- und Kommunikationstechnologien in Organisationen in einer wissensbasierten globalen Wirtschaft effektiv anwenden</p>	<p>Adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien einrichten, betreiben und nutzen Dazu gehören: -Angemessene Informations- und Kommunikationstechnologien in Organisationen in einer wissensbasierten globalen Wirtschaft effektiv anwenden</p>

<p>Wissensvertiefung</p>	<p>Der Absolvent kann...</p>		
<p>Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren</p> <p>Zu den Umfeldfaktoren gehören: -Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene</p> <p>Märkte erkennen, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren</p> <p>Dazu gehören: -Beschaffung-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte</p> <p>Ressourcen und Abläufe gestalten, steuern und leiten</p> <p>Dazu gehören: -Konzepte, Prozesse und Institutionen in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und lenken.</p>	<p>Aktuelle und übergreifende Themen erkennen, aufgreifen und Veränderungen im Zeitablauf verfolgen, um angemessen zu agieren und reagieren</p> <p>Dazu gehören: -Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit im Rahmen der Globalisierung Innovationen, Kreativität im Unternehmen fördern; e-commerce ermöglichen, Wissensmanagement etablieren; Ethik als Leitprinzip des wirtschaftlichen Handelns erkennen, entsprechende Werte und Normen beachten</p>	<p>Ein strategisches Management entwickeln und implementieren.</p> <p>Dazu gehören: -Unternehmensstrategien und –politiken in einem sich verändernden Kontext entsprechend der Erwartungshaltung der Interessengruppen entwickeln</p> <p>Aktuelle und übergreifende Themen erkennen, aufgreifen und Veränderungen im Zeitablauf verfolgen, um angemessen agieren und nicht nur zu reagieren</p> <p>Dazu gehören: -Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit im Rahmen der Globalisierung Innovationen, Kreativität im Unternehmen fördern; e-commerce ermöglichen, Wissensmanagement etablieren; Ethik als Leitprinzip des wirtschaftlichen Handelns erkennen, entsprechende Werte und Normen beachten</p>

<p>Wissensvertiefung</p>	<p>Der Absolvent kann...</p>	
	<p>Die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichtswesen nutzen <p>Humansourcen in Organisationen leiten und entwickeln</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeziehungen (Sozialpartnerschaften), das Leiten von Human-Kapital und Management des Wandels <p>Ein Informationssystem aufbauen und nutzen</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ein Informationssystem nicht nur entwickeln und einrichten, sondern es pflegen, leiten und nutzen sowie dessen Auswirkungen auf die Organisationen erkennen und steuern <p>Adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relevante Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und im Management in einer wissenschaftlichen globalen Wirtschaft anwenden 	

Der Absolvent kann... (jeder Absolvent der drei Typen)			
Können	Instrumental	Kommunikativ	Systemisch
<p>Wissenserschließung</p> <p><i>Instrumentale Kompetenzen:</i> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.</p> <p><i>Systemische Kompetenzen:</i> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; - selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen.</p>	<p>Instrumental</p> <p>Anspruchsvollere Methoden und Problemstellungen, komplexer, integrativ, stärker vernetzend auswählen und anwenden Informationen und Wissen managen Dazu gehören: - Informationen analysieren, strukturieren, davon abstrahieren und Wissen austauschen</p> <p>Quantitative und qualitative Methoden einsetzen Dazu gehören: - Rechnerische und quantitative Fähigkeiten, einschließlich der Anwendung von Modellen betrieblicher Situationen sowie qualitative Forschung durchführen</p>	<p>Kommunikativ</p> <p>Informations- und Kommunikationstechnologien effektiv nutzen Dazu gehören: - Kompatible Hard- und Software auswählen, einsetzen und die Effektivität überprüfen</p> <p>Zweikanal(-weg)kommunikation durchführen Dazu gehören: - Zuhören, verhandeln, andere überzeugen überreden oder beeinflussen; mündlich und schriftlich kommunizieren, eine Anzahl von Medien nutzen, einschließlich Unternehmensberichte vorbereiten</p> <p>Effektiv im Team arbeiten Dazu gehören: - Ein Teamumfeld schaffen und die individuellen Beiträge der Teammitglieder in Gruppenprozessen erkennen und nutzen; Mitglieder eines Teams auswählen, an sie zu delegieren sowie sie weiter entwickeln und leiten.</p>	<p>Systemisch</p> <p>Kritisch denken und kreativ sein Dazu gehören: - Eigene oder kreative Prozesse anderer lenken, Gedanken, Vorstellungen, Analysen, Synthesen und kritische Bewertungen strukturieren. Das schließt ein, Prämissen erkennen, Aussagen hinsichtlich der Evidenz evaluieren, falsche Logik oder Argumentation entdecken, implizierte Werte identifizieren, Begriffe adäquat definieren und angemessen verallgemeinern</p> <p>Probleme lösen und Entscheidungen treffen Dazu gehören: - Kriterien festlegen, angemessene Entscheidungstechniken benutzen, dabei betriebswirtschaftliche Probleme erkennen, formulieren und lösen; Alternativen generieren, identifizieren und bewerten sowie Entscheidungen umsetzen und überprüfen</p> <p>Selbst effektiv sein Dazu gehören: - Sich selbst bewusst sein und sich selbst zu leiten, Zeitmanagement, Fingerspitzengefühl für die Unterschiedlichkeit von Menschen und für unterschiedliche Situationen entwickeln, lernen zu lernen</p>

Können	Der Absolvent kann... (jeder Absolvent der drei Typen)		
Wissenserschließung	Instrumental	Kommunikativ	Systemisch
<p><i>Kommunikative Kompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln. - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen 			<p>Führen und durchführen</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situationsgerechte Führungsstile auswählen, Ziele setzen, motivieren, die Durchführung betreuen und begleiten, Coaching- und Mentoringprogramme einsetzen, kontinuierliche Verbesserungen anstreben <p>Ethisch verantwortungsvoll handeln</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ethisch relevante Situationen erkennen, ethische und organisationale Werte in Situationen anwenden und auswählen <p>Relevant forschen</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unternehmenssthemen und Managementbereiche erforschen <p>Lernen lernen</p> <p>Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernen durch Reflexion über Praxis und gemachte Erfahrungen.

Anhang:

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Arbeitskreis-Sitzungen der Bundesdekanekonferenz Wirtschaftswissenschaften zur Entwicklung des Qualifikationsrahmens „Wirtschaftswissenschaften“ zwischen September 2005 und Oktober 2006:

Herr Dr. Christoph Anz, BDA Berlin

Frau Prof. Dr. Katharina Belling-Seib, FH OON

Frau Prof. Dr. Jutta Binder-Hobbach, FH Worms

Herr Prof. Volker Gehmlich, FH Osnabrück

Herr Prof. Dr. Roland Gegner, GSO Fachhochschule Nürnberg

Frau Prof. Ingeborg Henzler, FH Koblenz

Herr Prof. Dr. Hans Klaus, FH Kiel

Herr Prof. Dr. Heinz Mürdter, FH Konstanz

Herr Prof. Hans-Jürgen Regier, FH München

Frau Professor Dr. Marie-Luise Rehn, FH Osnabrück

Herr Dr. Heinz-Ulrich Schmidt, FIBAA Bonn

Herr Prof. Dr. Peter Uecker, HTWK Leipzig

Herr Prof. Dr. Rainer Ziegler, Vorstand der BDK Wirtschaftswissenschaften

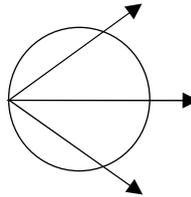
Herr Prof. Dr. Joachim Zielbauer, FH Zittau/Görlitz

9.5. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2006)

Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)

Version 4.0

Verabschiedet vom
Fachbereichstag
Soziale Arbeit
in Berlin
am 31. Mai 2006



Ulrich Bartosch, Anita Maile, Christine Speth
(Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS)
unter Mitwirkung von

Peter Buttner, Raingard Knauer, Peter Knösel, Karin Luckey, Karl-Ludwig
Kreuzer, Beate Finis-Siegler, Brigitte Geißler-Piltz, Harry Hermanns, Karin
Katzenmayer, Christine Köckeritz, Martin Kraft, Ulrich Mergner, Georg
Reschauer, Friedrich Seibel, Gregor Terbuyken, Stefanie Welz

Finanziell unterstützt durch

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen

Grußwort der Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz, Frau Dr. Christiane Gaehtgens (Ebel-Gabriel) an den Fachbereichstag Soziale Arbeit in Berlin 30. Mai bis 1. Juni 2006:

„Die Hochschulen sehen sich der Herausforderung einer umfassenden Studienreform gegenüber, die auf eine strukturelle und inhaltliche Erneuerung ihrer Angebote im Kontext eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen abzielt. Der Fachbereichstag Soziale Arbeit hat sich dieser Herausforderung in besonderer Weise gestellt.

Das Fach Soziale Arbeit hat den Auftrag des Beschlusses der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 21.04.2005 „Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit“ aufgegriffen und die fachspezifische Ausgestaltung des Deutschen Rahmenwerks vorgenommen. Ich freue mich sehr, dass Sie mit dem „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“, als erste fachliche Einheit ein Papier entwickelt haben, das nun zur Entscheidung vorliegt.

Der Qualifikationsrahmen für ein einzelnes Fach stellt zwangsläufig ein Kompromissbündel dar, eröffnet aber gleichzeitig einen Diskussionsrahmen mit wichtigen Impulsen über die Grenzen des eigenen Faches hinaus.

Die Hochschulrektorenkonferenz begrüßt diesen Schritt sehr und hat diesen Entwicklungsprozess gerne personell und finanziell unterstützt. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit ist ein Meilenstein der Bologna-Reform in Deutschland. Ich wünsche ihm eine kritische und konstruktive Aufnahme.“

1. Präambel

1.1 Logik und Verbindlichkeit

Der QR SArb folgt einer Prozesslogik für die Aus- bzw. Durchführung professioneller Sozialer Arbeit. Ausgangspunkt ist eine Aufgabenstellung deren Bearbeitung/Lösung durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit erfolgen kann/soll/muss.

Dabei wird unterstellt, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit nicht nur individuell, sondern in professioneller und gesellschaftlicher Verantwortung tätig werden. Sie reagieren nicht nur auf bestehende, allgemein erkannte Aufgabenstellungen, sondern agieren auch durch die Bearbeitung ‚von gesellschaftlich **und/oder** professionell als relevant angesehene Problemlagen‘. Die für die Bearbeitung von solchen Aufgabenstellungen notwendigen allgemeinen Fähigkeiten und professionellen Eigenschaften sind einerseits individuell verortet. Andererseits sind sie auch Teil des kollektiven Wissens- und Fähigkeitskanons sowie eines grundlegend geteilten Selbstverständnisses der Mitglieder der Profession. Die Mitglieder der Profession können auf dieser Basis und damit im Bewusstsein der Folgen ihrer Tätigkeit für Klientinnen und Klienten⁶¹ wie unterschiedlich komplexe soziale Zusammenhänge und in kritischer Reflexion gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge handeln. Der QR folgt, ausgehend von einer grundsätzlichen Entscheidung für ein grundständiges generalistisches Studium, der gedanklichen Linie von Erweiterung und Vertiefung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen mit der Möglichkeit zur Spezialisierung im Arbeits- und Forschungsgebiet der Sozialen Arbeit. Die Erweiterung und Vertiefung in wissenschaftlicher Befähigung und Erfahrung ist dabei zwingend angenommen. So ist auch die Vorbereitung zur weiteren wissenschaftlichen Qualifikation und beruflicher Orientierung eine zentrale Aufgabe des Masterstudiums. Dies alles berührt die Unterscheidung von anwendungs- oder forschungsorientierten MA-Studiengängen in keiner Weise. Jedes Masterstudium muss wissenschaftlich qualifizieren und jedes Bachelorstudium muss auch diese Qualifikationswege eröffnen und vorbereiten.

⁶¹ Grundsätzlich gilt für den QR SArb: Immer sind weibliche und männliche Ausdrucksformen als gleichberechtigt vorausgesetzt, auch wenn nur eine Form ausgedrückt sein sollte.

Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften in der Sozialen Arbeit

Aufgabenstellung/ Problem	Aufgaben- /Problemverständnis	Analysierte(s) Aufgabe/Problem	Konzept	Forschung	Durchführung
Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit	Wissen, Verstehen, Verständnis	Beschreibung, Analyse, Bewertung	Planung, Konzeption	Recherche, Forschung	Organisation, Evaluation
0-Level					
BA-Level	Fachwissen, Erfahrung, Allgemeinwissen, Spezialwissen				
MA-Level	Erweitertes, vertieftes Fachwissen und Spezialwissen				
Dr.-Level	?	?			

Wissenschaftliche Qualifikation und Verantwortung (Budget, Personal, fachlich)

Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen

Der QR SArb bezieht sich auf die vergleichbaren Rahmenwerke, ohne einem explizit vollständig zu folgen.⁶² So wird z.B. auf eine Kompetenzdiskussion u.ä. verzichtet. Der pragmatische Grund für diesen Weg liegt in der besonderen Situation der Fachbereiche Soziale Arbeit in Deutschland. Das Level für Masterabschlüsse muss erst gesichert bestimmt werden, da freilich jeder Fachbereich für sich in Anspruch nimmt, auch bisher vollständige Qualifikationen für die Soziale Arbeit vermittelt zu haben. Der QR SArb ist ein Angebot das MA-Level zu bestimmen, ohne die Absolventinnen und Absolventen in „mehr oder weniger kompetent“ einteilen zu müssen. Der Ausweis von z.B. vermittelten Kompetenzen im Kontext der Selbstbeschreibung der Studiengänge für die Akkreditierung bleibt jedem Fachbereich unbenommen (und sinnvoll). Hier ist auch die Bezugnahme auf alle anderen Rahmenwerke möglich.

Der QR SArb ist mit den bestehenden internationalen Rahmenwerken kompatibel und selbstverständlich der internationalen (europäischen wie außereuropäischen) Sozialen Arbeit referentiell verpflichtet.

1.2 Anspruch

Der QR SArb nimmt für sich in Anspruch, ein praktikabler Versuch zu sein, die Frage der Level-Bestimmung für die Soziale Arbeit in Deutschland und in Kompatibilität mit europäischen und außereuropäischen Rahmenwerken zu beantworten. Er ist dabei notwendig und bewusst als Kompromiss gestaltet, der keine Festlegungen auf inhaltlicher oder fachpolitischer Ebene machen will und darf. Als Rahmen muss er Grenzen der disziplinären Verständigung markieren, innerhalb derer der Wettstreit von Ideen, Konzepten und Angeboten umso heftiger gewünscht und herausgefordert wird. Immerhin soll er die unterschiedlichen Orientierungsinteressen von

⁶² Vergleichbare Frameworks: Internationale Initiativen: Joint Quality Initiative "Dublin Descriptors", European Consortium for Accreditation, Tuning Project 2001 – 2004, Bachelor-Masater Generic Qualification Initiatives, EUA Master degrees Survey, MARIC-ENIC Meeting, Jan. 2003, Transnational, European Evaluation Project (TEEP), Weitere Qualifikationsrahmen: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulen, Beschluss der KMK 21.04.2005), Dänischer Qualifikationsrahmen, Irish Qualifications Framework, UK Qualifications Framework, Scottish Credit and Qualifications Framework, Australian Qualifications Framework advisory board (<http://www.aqf.edu.au>), Fachliche Qualifikationsrahmen: EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes, Requirements for Social Work Training, Departments of Health (UK) insbesondere die Keyroles der „National Standards Occupational Standards for Social Work“.

Lehrenden der Hochschule, Studierenden an den Hochschulen oder Praktikerinnen und Praktikern mit weiterführenden, individuellen Studienplannungen und schließlich der Arbeitgeberseite berücksichtigen und bedienen. Das differenzierte Ausbildungsversprechen für BA und MA geschieht dabei im Referenzrahmen des Bolognaprozesses und mit der selbstbewussten Inanspruchnahme der wissenschaftlichen Ausbildungs- und Forschungsebene durch die Fachbereiche Soziale Arbeit an den deutschen Hochschulen.

1.3 Staatliche Anerkennung

Die Staatliche Anerkennung wird in diesem QR SArb innerhalb eines eigenen Anhanges berücksichtigt. Damit ist ein Minimalkonsens beschrieben, der in direkter Korrespondenz zum QR SArb formuliert ist. Zugleich wird die Staatliche Anerkennung als eigenständige Fragestellung ausgewiesen, deren Beantwortung unterschiedlich vollzogen werden kann.

2. Konkretisierung

A Wissen und Verstehen/Verständnis

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

A-0 Das Wissen und Verstehen der Absolventinnen und Absolventen baut auf unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) auf, verbunden mit praktischen, fachlichen Vorerfahrungen unterschiedlicher Tiefe. Sie verfügen über grundlegendes, sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen und angewandten Sozialarbeitswissenschaften sowie mindestens der relevanten Wissensbestände der korrespondierenden Wissenschaftsbereiche. Dies bildet die Grundlage, um die anderen Qualifikationsziele des Studiums der Sozialen Arbeit erreichen zu können. Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen in einem spezialisierten Gebiet der Sozialen Arbeit sowie über die ganze Breite des Faches nachweisen.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- A-BA-1 Wissen und Verständnis der allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Sozialen Arbeit und eines exemplarischen Lernfeldes.
- A-BA-2 systematische Kenntnisse wichtiger Theorien, Modelle und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen.
- A-BA-3 kritisches Verständnis der Schlüsselprobleme, Konzepte und best-practice-Beispiele eines Spezialgebietes und der Sozialen Arbeit im Allgemeinen.
- A-BA-4 ein integriertes Verständnis der Methoden, Verfahrensweisen und der beruflichen Ethik von Sozialer Arbeit und vor dem Hintergrund reflektierter Erfahrung methodischen Handelns in bestimmten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und auf dem aktuellen Stand der Fachliteratur.
- A-BA-5 einen exemplarischen Einblick und ausgewählte vertiefte, aktuelle Kenntnisse in einem Forschungs- und Entwicklungsgebiet der Sozialen Arbeit.
- A-BA-6 kritisches Bewusstsein für den umfassenden multidisziplinären Kontext der Sozialen Arbeit.

MA-Level-Absolventinnen und Absolventen besitzen

- A-MA-1 umfassendes Wissen und Verständnis der wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit und eines exemplarischen Lernfeldes, einschließlich ausgewählter Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung.
- A-MA-2 vertieftes Wissen und Verständnis von Theorien, Modellen und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen entsprechend der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion.
- A-MA-3 Überblick zur aktuellen nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklung in der Sozialen Arbeit.

B Beschreibung, Analyse und Bewertung

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

B-0 Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen zu bestimmen und ggf. definierten Aufgaben-/Problemfeldern zuzuordnen. Beschreibung, Analyse und Bewertung schließen die Identifikation der Aufgabe und die Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung ein.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- B-BA-1 die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt anzuwenden, um typische Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden der Sozialen Arbeit zu identifizieren und zu formulieren.
- B-BA-2 die Fähigkeit, neue, unklare und ungewöhnliche Aufgabenstellungen als solche zu erkennen und zu ihrer Bearbeitung weiterführende Hilfestellung in Anspruch zu nehmen.
- B-BA-3 die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Dienstleistungen, Prozessen und Methoden der Sozialen Arbeit und ihrer Rahmenbedingungen zu nutzen.
- B-BA-4 die Fähigkeit zur sicheren Auswahl analytischer Methoden und ihrer Instrumente.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- B-MA-1 die Fähigkeit, sich eigenständig die aktuelle wissenschaftliche Diskussion anzueignen und zu prüfen wie weit sie zur Beschreibung und Analyse hilfreich ist.
- B-MA-2 die Fähigkeit, mit wissenschaftlichen Methoden auch neue, unklare und untypische Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion eigenständig zu beschreiben und zu analysieren.
- B-MA-3 die Fähigkeit, Kollegen bei der Analyse neuer, unklarer und untypischer Aufgabenstellungen fachlich anzuleiten.

- B-MA-4 die Fähigkeit, zur umfassenden Analyse von internen und externen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren und zur verantwortlichen Einbindung anderer Fachdisziplinen in die eigene fachliche analytische Arbeit.

C Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

- C-0 Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen, spezifische Prozesse, Hilfesysteme, Dienstleistungen der Sozialen Arbeit zu planen und professionelle Konzeptionen für deren ggf. interdisziplinäre Durchführung zu entwickeln. Dazu gehört die Abwägung möglicher Lösungsstrategien, Methoden und die kritische Auswahl der am besten geeigneten Strategien und Methoden. Planungen und Konzeptionen berücksichtigen individuelle, lebensweltbezogene und gesellschaftliche Bedarfslagen, deren Rahmenbedingungen und Folgen der geplanten Durchführung.

Sie verfügen über die Fähigkeiten, in interdisziplinären Kontexten zu handeln/arbeiten.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- C-BA 1 die Fähigkeit, ihr Wissen und Können anzuwenden, um Planungen und Konzepte für Anforderungen der Sozialen Arbeit zu entwickeln, die den fachlichen und professionellen Standards entsprechen. Diese können kritisch reflektiert und vertreten werden.
- C-BA 2 die Kenntnis von Methoden der Planung und Konzepterstellung und die Fähigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden.
- C-BA 3 Kenntnisse relevanter anderer Disziplinen und die Kompetenzen, deren Beitrag zur gesuchten Problemlösung/-bearbeitung zu nutzen. Sie können die eigene Tätigkeit in diesem Kontext planen, konzipieren und steuern.

C-BA-4 die Fähigkeit Konzeptionen im Team umzusetzen.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- C-MA-1 das Wissen und die Fertigkeit, komplexe Lösungsstrategien für neue, unbekannte Aufgabenstellungen auf der Basis wissenschaftlicher Methodik und aktueller sowie teilweise neuester Forschungsergebnisse zu entwickeln, zu reflektieren und gegenüber relevanten Zielgruppen zu vertreten.
- C-MA 2 die Fähigkeit, interprofessionelle/-disziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprozesse in Planungen und Konzeptionen zu integrieren.
- C-MA 3 die Fähigkeit, innerhalb von Planungen und Konzeptionen im Arbeitsfeld Soziale Arbeit die Anforderungen an gesamtverantwortliche Steuerung und Leitung komplexer Prozesse eigenständig zu bestimmen.

D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

- D-0 Absolventinnen und Absolventen sollten in der Lage sein, in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen unter Anwendung geeigneter Methoden, Forschungsfragen zu bearbeiten und andere Methoden fachlicher Informationsbeschaffung anzuwenden. Die Informationsbeschaffung kann z.B. als Literaturobwertung, als Praxisforschung mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden, als Interpretation empirischer Daten oder als Recherche mit elektronischen Medien gestaltet sein. Sie tragen Sorge, dass die erhobene Daten- und Faktenlage unter Wahrung der professionellen, fachlichen Standards in der praktischen Arbeit berücksichtigt wird.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- D-BA-1 die Fähigkeit, über wissenschaftliche Recherche fachliche Literatur und Datenbestände zu identifizieren, interpretieren und integrieren.

- D-BA-2 die Kenntnis von fachlichen Kompendien, Periodika, Datenbanken und Fachforen und die Fähigkeit, sich klassischer und moderner Recherche-Verfahren zu bedienen.
- D-BA-3 die Fähigkeit, angeleitete Praxisforschung zu betreiben und mit qualitativen und quantitativen Methoden empirische Datenbestände zu erstellen und zu interpretieren.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- D-MA-1 die Fähigkeit, die benötigten Informationen und Daten zu identifizieren, ihre Quellen zu bestimmen und sie zu erheben.
- D-MA-2 die Fähigkeit Forschungsdesigns zu entwickeln und (Praxis-) Forschung zu betreiben.
- D-MA-3 die Fähigkeit, zur kritischen Analyse und Bewertung eigener und fremder Forschungsergebnisse bzw. Informationen.
- D-MA-4 die Fähigkeit, innovative Methoden und Strategien auf der Basis von wissenschaftlicher Analyse zu entwickeln.
- D-MA-5 die Fähigkeit, an der praktischen, methodischen und wissenschaftlichen, theoretischen Entwicklung des Faches teilzunehmen und diese zu verfolgen.

E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und -Absolventen der Sozialen Arbeit:

- E-0 Absolventinnen und Absolventen sind befähigt, auf der Grundlage ihres Wissens und Könnens, Konzepte und Pläne zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren. Dazu besitzen sie Kenntnisse und Fertigkeiten der Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik, sowie der Evaluation. Sie sind befähigt, sächliche und personelle Ressourcen einzuschätzen, verantwortlich einzusetzen und zu lenken. Sie sind in der Lage, die individuellen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen, Rahmenbedingungen und die engeren und weiteren Folgen ihres Handelns kritisch zu reflektieren und zu berücksichtigen. Sie haben ihr Wissen und Können in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- E-BA 1 die Fähigkeit, Konzeptionen und Planungen konstruktiv und innovativ, theoretisch fundiert und reflektiert zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren.
- E-BA 2 das Können, Ressourcen zu erschließen und einzubringen.
- E-BA 3 theoriegeleitete, reflektierte Erfahrung einschlägiger, praktischer Tätigkeit in der Sozialen Arbeit.
- E-BA 4 reflektierte Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden und deren Reichweite in verschiedenen Settings.
- E-BA-5 die Fähigkeit Soziale Arbeit mit unterschiedlichen Methoden zu evaluieren.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- E-MA 1 die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Methoden in der Sozialen Arbeit zu erproben und weiterzuentwickeln und bezüglich ihrer Wirksamkeit und Reichweite zu überprüfen.
- E-MA 2 Fähigkeit und Fertigkeiten zur Einrichtung, Betreuung und Weiterentwicklung umfassender Qualitätsmanagementsysteme auf Grundlage wissenschaftlicher Methodik.
- E-MA 3 Kenntnisse relevanter wissenschaftlicher Diskurse in anderen wissenschaftlichen Disziplinen und kritische Reflexion der verflochtenen Abhängigkeiten und Auswirkungen von Sozialer Arbeit.
- E-MA 4 Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstverantwortlich zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren.

F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit**Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:**

- F-0 Absolventinnen und Absolventen verfügen über weitere, nicht fachspezifische Fähigkeiten, die für die erfolgreiche, professionelle Soziale Arbeit als Vorbedingung gelten müssen. Sie verfügen über Kompetenzen, die als Ergebnis des akademischen Studiums gelten müssen und üblicherweise durch das Formu-

lieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Aufgaben in ihrem Studienfach demonstriert werden.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- F-BA-1 die erprobte Fähigkeit, initiativ, alleine und im Team zu arbeiten.
- F-BA-2 die ausgeprägte Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit allen fachlichen und nichtfachlichen Akteuren des Arbeitsfeldes und ihres gesellschaftlichen Umfeldes unter der Nutzung unterschiedlicher Medien.
- F-BA-3 Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere.
- F-BA-4 Fähigkeit, die Interessen von Klienten⁶³, Klientengruppen oder Systemen, sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und abzuwägen.
- F-BA-5 die Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle, Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten.
- F-BA-6 die Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung in Projektmanagement, Personalführung und Gesamtleitung.
- F-BA-7 Einsicht in die *Notwendigkeit von* und *Bereitschaft zur* ständigen Weiterbildung und die Fähigkeit zur Aktualisierung des eigenen fachlichen Wissens und Könnens.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

- F-MA-1 vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten des BA-Levels
- F-MA-2 Fähigkeiten zur effektiven Führung von Teams in Forschung und Praxis die aus unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus besetzt sind.
- F-MA-3 die Fähigkeit zu alleinverantwortlicher Leitung und Führung.
- F-MA-4 die Fähigkeit, in nationalen und internationalen Kontexten zu forschen und zu arbeiten.

⁶³ Entsprechend gilt: Adressatinnen, Teilnehmerinnen, Kunden.

G Persönlichkeit und Haltungen

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

- G-0 Sie sollen über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für soziale Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Sie definieren selbständig Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns.

Anhang

Staatliche Anerkennung

Mit der staatlichen Anerkennung werden Qualifikationen zertifiziert, die Voraussetzung für eine hoheitliche Tätigkeit in der Sozialen Arbeit sind. Dies sind insbesondere:

- ausgewiesene Kenntnisse der relevanten deutschen Rechtsgebiete mit exemplarischer Vertiefung auf Landesebene
- Kenntnisse von Verwaltungsstrukturen und Verwaltungsabläufen
- Nachweis für Fachlichkeit und Berufsfähigkeit

Die Vergabe der staatlichen Anerkennung kann im Rahmen der Akkreditierung des Studienganges beantragt, geprüft und festgelegt werden.

Voraussetzungen für die Erteilung der staatlichen Anerkennung:

Die Voraussetzungen zur staatlichen Anerkennung können studienintegriert oder postgradual erworben werden.

Voraussetzungen zur Erteilung der staatlichen Anerkennung sind:

1. Bachelorabschluss in einem Studiengang der Sozialen Arbeit
2. ausgewiesene Kenntnisse der relevanten deutschen Rechtsgebiete mit exemplarischer Vertiefung auf Landesebene
3. angeleitete Praxistätigkeit in von der Hochschule/zuständigen Behörde anerkannten, fachlich ausgewiesenen Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Umfang von mindestens 100 Tagen
4. eine kritische Reflexion erworbenen Fachwissens unter den Bedingungen angeleiteter Praxis

Das Vorliegen der Voraussetzungen zur Erteilung der staatlichen Anerkennung wird durch die Hochschule geprüft und durch die zuständige Behörde erteilt.⁶⁴

⁶⁴ Hinweis: Dies kann die Hochschule oder auch das Ministerium sein.

Den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 4.0 finden Sie als Download unter:

www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles/HF_sections/content/Qualifikationsrahmen%20Soziale%20Arbeit.pdf

9.6. Wie kann der nationale Qualifikationsrahmen auf ein Fach übertragen werden? (Bartosch, Maile, Speth 2006)

Möglichkeiten der Übertragung der nationalen Vorgaben auf das Fach Soziale Arbeit

von Ulrich Bartosch, Anita Maile und Christine Speth

Im konzeptionellen Zusammenhang der Bologna-Reform wird dem Qualifikationsrahmen (QR) eine zentrale Position zukommen. Der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ wurde von der KMK am 21.04.2005 (URL: <http://www.akkreditierungsrat.de/kmk-hrk-texte.htm> Stand: 21.10.2006) beschlossen. Er beschreibt in allgemeiner Weise, welche Qualifikationen durch ein Hochschulstudium erworben werden und bezieht sich auf eine dreistufige Studienstruktur. In der vorliegenden Form soll er einen Referenzrahmen für die fachspezifischen Qualifikationsrahmen einzelner Studienprogramme abgeben.

Als Fernziel wäre eine einheitliche Beschreibung unterschiedlichster Qualifikationen denkbar, die es ermöglichen würden, spezifische, individuelle Qualifikationsprofile vergleichend zu betrachten und Qualifikationen wie z.B. Weiterbildungen, oder Studienabschlüsse leichter anzuerkennen. Der Qualifikationsrahmen ist ein wesentlicher Schritt in der Konstruktion eines transparenten nationalen und europäischen Bildungsraumes. Der nationale sowie die fachspezifischen Qualifikationsrahmen beziehen sich konsequenter Weise auf einen europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) (URL: ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html Stand: 21.10.2006), der, nach seiner Konsolidierungsphase, bereits als „Übersetzungssystem“ dienen kann.

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb 4.0) ist als erste fachliche Umsetzung eines Qualifikationsrahmens in Deutschland vom Fachbereichstag Soziale Arbeit am 31. Mai 2006 verabschiedet worden. Er stellt das „allgemeine Ausbildungsversprechen“ der Fachbereiche für das Studium der Sozialen Arbeit auf dem Bachelor- und Master-Level dar. Dabei

wird das Qualifikationsprofil entlang einer allgemeinen Charakterisierung der Bewältigung von professionellen Aufgabenstellungen entwickelt.

Konstruktion und Inhalte des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QR SArb 4.0)

Der QR SArb 4.0 beschreibt zunächst sechs Felder in jeweils drei Ebenen. Die ersten Ebenen stehen für allgemeine Qualifikationen, die jeder Absolvent/ jede Absolventin besitzen muss. Die Ebenen zwei und drei sind das BA- und MA-Level. Feld „A Wissen und Verstehen/Verständnis“ scheint am einfachsten in seiner inneren Logik. Jede Profession bzw. Disziplin verfügt über allgemeine, spezifische und erweiterbare Wissensbestände. Der QR SArb zeichnet die Differenz zwischen BA und MA als eine weiterführende Verfügbarkeit und/oder Anwendbarkeit professioneller Vorgehens- und Arbeitsweisen. Das zweite Feld „B Beschreibung, Analyse und Bewertung“, benennt die professionelle Aufnahme einer Aufgabenstellung. Auf der Grundlage ihres fachlichen Wissens sind BA- und MA-AbsolventInnen befähigt den spezifischen Charakter einer Aufgabe zu bestimmen. Wieder unterscheiden sich beide darin, in welchem Umfang wissenschaftliche Vorgehensweisen sicher beherrscht werden. Ein weiteres Feld ist „C Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit“, womit der professionelle Entwurf von Handlungen, Aktionen, Strategien berührt wird. Dieser führt zu „D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit“, weil – so die Logik des Qualifikationsrahmens – der konzeptionelle Entwurf professioneller Sozialer Arbeit die Erweiterung der Sachkenntnis einschließt. Schließlich müssen „E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit“ als Bearbeitung und Lösung der Aufgabenstellung sowie als die Fähigkeit zur Überprüfung des Arbeitserfolges beschrieben werden. Eigentlich umfassend und übergreifend zu diesen Schritten werden im QR SArb „F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit“ beschrieben, die – obwohl nicht exklusiv für die Soziale Arbeit zu reklamieren – doch „(...)für die erfolgreiche, professionelle Arbeit als Vorbedingung gelten müssen“. Im letzten Feld „G Persönlichkeit und Haltungen“ ist eine Unterscheidung nach akademischen Niveaus nicht möglich. Gleichwohl wird z.B. eine „stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit“ allgemein als Voraussetzung für erfolgreiche Soziale Arbeit zugestanden und damit auch als Teil eines professionellen Qualifikationsprofils ausgewiesen.

10 Schritte zum Qualifikationsrahmen am konkreten Beispiel der Soziale Arbeit

1. Information des Fachbereichstags Soziale Arbeit über den europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen in Form eines Beitrags der Service-Stelle Bologna (HRK) am Fachbereichstag Soziale Arbeit. In diesem Zusammenhang wurde die Vorstandschaft beauftragt eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Entwurfs für das Fach Soziale Arbeit zu gründen. (November 2005)
2. Gründung einer Arbeitsgruppe mit einem Vertreter der Vorstandschaft des Fachbereichstags Soziale Arbeit (Prof. Dr. Ulrich Bartosch, KUE) einer Bologna-Beraterin der HRK (Anita Maile, M.A., FH Frankfurt am Main) und einer Referentin der Service-Stelle Bologna (Christine Speth, M.A., HRK). Alle drei Mitglieder der Arbeitsgruppe sind aufgrund ihres wissenschaftlichen Werdegangs mit dem Fach und somit mit den Inhalten und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit vertraut. (November 2005)
3. Entwurf eines Qualifikationsrahmens für das Fach Soziale Arbeit durch die Arbeitsgruppe in einer zweitägigen Arbeitsklausur und zwei eintägigen Arbeitstreffen. (Dezember 2005 - Februar 2006)
4. Versand der Version QR SArb 1.1 an alle Dekanate des Fachbereichs Soziale Arbeit mit der Aufforderung den Entwurf zu kommentieren. (27. Februar 2006)
5. Einarbeitung der Empfehlungen, Änderungen und Vorschläge der Dekane. (4. April 2006)
6. Einberufung eines Expertenworkshops zur Diskussion der überarbeiteten Version des QR Sarbs 1.1. Teilnehmer des Expertenworkshops waren der Vorstand des Fachbereichstags Soziale Arbeit, die Mitglieder der Arbeitsgruppe, Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulleitungen, Arbeitgebern, der Studentenschaft und einer Akkreditierungsagentur. Im Rahmen dieses Expertenworkshops wurden die einzelnen Elemente des QR SARbs diskutiert und überarbeitet. (5./6. April 2006)

7. Die geänderte Version des QR SARbs 2.1 wurde nach dem Expertenworkshops erneut an alle Dekanate des Fachbereichstags versandt, mit der Möglichkeit der Kommentierung. (April 2006)
8. Die darauf eingehenden Rückmeldungen wurden in die Version QR SARb 3.0 integriert. (25. April 2006)
9. Vorlage des QR SARbs 3.0 am Fachbereichstag Soziale Arbeit am 31.05.2006 in Berlin. Die Inhalte wurden dort präsentiert, kurz diskutiert und dann zur Abstimmung frei gegeben. Einzelne Änderungswünsche wurden noch geäußert und deren Einarbeitung in die vorläufige Endversion QR SARb 4.0 zugesagt. Der QR SARb wurde ohne Gegenstimmen vom Fachbereichstag Soziale Arbeit angenommen und somit als Instrument für die Entwicklung der Studienprogramme akzeptiert. (31. Mai 2006)
10. Die Änderungswünsche wurden eingebaut, der QR SARb 4.0 ins englische übersetzt, um eine internationale vergleichbares Instrument für das Fach Soziale Arbeit zu haben. Der QR SARb wird im Jahr 2008 vom mit Hilfe eines verkürzten Verfahrens und Einrichtung einer Monitoringgruppe überprüft.

Der QR SARb umreißt die Qualifikationsprofile erfolgreicher Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland:

- er ist keine Rahmenprüfungsordnung und übernimmt auch nicht deren Funktion,
- er ist die konsequente Umsetzung einer outcome-orientierten Qualifikationsbeschreibung,
- er folgt einem kompetenztheoretischen Bildungs- und Qualifikationsbegriffs, überlässt aber die konkrete Formulierung der Kompetenzprofile den jeweiligen Studiengangsentwicklern,
- er beschreibt als prozessorientiertes Modell disziplinäres und professionelles Handeln und bedeutet aus der Sicht der Studiengangsanbieter das dazugehörige Ausbildungsversprechen,

- er kann die Funktion von Übersetzungstools, bzw. Abgleichsinstrumenten zwischen verschiedenen Studiengangskonstruktionen der Sozialen Arbeit übernehmen, sowie die Vergleichbarkeit mit internationalen Rahmenwerken und Qualifikationsprofilen ermöglichen. In diesem Sinne verweist der Qualifikationsrahmen auf nötige curriculare, didaktische Entscheidungen und spezifische Prüfungsmodi.

Er präjudiziert weder bestimmte fachliche Positionen noch legt er sich auf curriculare Entwürfe fest. Vielmehr gibt er die Möglichkeit von verschiedenen fachlichen Formulierungen auf gemeinsame Qualifikationsziele zu schließen. Er lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Fragestellung: Womit – inhaltlich und didaktisch – garantieren die Anbieter von Studiengängen die erfolgreiche Vermittlung von Qualifikationsprofilen?

Eine detaillierte Dokumentation des Entwicklungsprozesses kann über FBTS@ku-eichstaett.de angefordert werden.

Prof. Dr. Ulrich Bartosch (Vorsitzender des Fachbereichstags Soziale Arbeit)

Anita Maile (M.A., Bologna Beraterin der HRK an der FH FFM)

Christine Speth (M.A., bis 03/2006 Referentin bei der HRK, danach Projektmitarbeiterin Dekanat Soziale Arbeit an der KUE)

Quelle: URL: <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles.de> Stand: 21.10.2006.

10. Qualitätssicherung

10.1. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ENQA 2006)

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht wurde von der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)⁶⁵ in der Diskussion mit ihren Mitgliedern entworfen, unter Beratung und in Zusammenarbeit mit der EUA, ESIB und EURASHE und in Abstimmung mit verschiedenen relevanten Netzwerken. Er ist die Antwort auf das Doppelmandat, das ENQA über das Berliner Kommuniqué vom September 2003 erhalten hat, nämlich „ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Leitlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln“ und „Möglichkeiten zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (Peer Review) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen“.

Der Bericht umfasst vier Kapitel. Auf das Einführungskapitel über den Zusammenhang, die Zielsetzungen und Grundsätze folgen Kapitel zu Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung,⁶⁶ zu einem Peer-Review-System für Qualitätssicherungsagenturen und zu künftigen Perspektiven und Herausforderungen.

Die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen des Berichts lauten wie folgt:

- Es wird europäische Standards zur internen und externen Qualitätssicherung und für externe Qualitätssicherungsagenturen geben;

⁶⁵ Auf der ENQA-Generalversammlung wurde am 4. November 2004 der Wechsel vom früheren europäischen Netzwerk (network) zur europäischen Vereinigung (association) bestätigt.

⁶⁶ Der Begriff „Qualitätssicherung“ umfasst in diesem Bericht Prozesse wie die Evaluation, die Akkreditierung und die Überprüfung (Audit).

- Europäische Qualitätssicherungsagenturen sollen sich innerhalb von fünf Jahren einer periodischen Überprüfung unterziehen;
- Betont wird die Subsidiarität, d.h. Überprüfungen werden, wann immer möglich, auf nationaler Ebene durchgeführt;
- Es wird ein europäisches Register der Qualitätssicherungsagenturen erstellt;
- Ein europäischer Ausschuss, das European Register Committee, wird über die Registerzugehörigkeit entscheiden;
- Es wird ein europäisches Beratungsforum für Qualitätssicherung im Hochschulbereich gegründet (European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education).

Nach Umsetzung der Empfehlungen:

- Die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum wird durch die Anwendung vereinbarter Standards und Leitlinien einheitlicher werden;
- Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen im Europäischen Hochschulraum können auf gemeinsame Bezugspunkte für die Qualitätssicherung zurückgreifen;
- Durch das Register wird es leichter sein, professionelle und vertrauenswürdige Agenturen zu erkennen;
- Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen werden gestärkt;
- Das Vertrauen in die Arbeit der Qualitätssicherungsagenturen wird gestärkt;
- Der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen Agenturen und weiteren wichtigen Akteuren (einschließlich der Hochschulen, Studierenden und Vertretern des Arbeitsmarktes) wird durch die Arbeit des Europäischen Beratungsforums für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education) verbessert;
- Das gegenseitige Vertrauen zwischen Hochschulen und Agenturen wird wachsen;
- Der Schritt hin zu einer gegenseitigen Anerkennung wird unterstützt.

Übersicht über die europäischen Standards zur Qualitätssicherung

Folgende Übersicht über die europäischen Standards zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich stammt aus Kapitel 2 des vorliegenden Berichts und wird hier zur Erleichterung späterer Verweise genannt. Die dazugehörigen Leitlinien sind nicht aufgeführt. Die Standards setzen sich aus drei Teilen zusammen: die interne Qualitätssicherung der Hochschulen, die externe Qualitätssicherung der Hochschulbildung und die Qualitätssicherung der externen Qualitätssicherungsagenturen.

Teil 1: Europäische Standards und Leitlinien zur internen Qualitätssicherung an Hochschulen

1.1 Konzept und Verfahren zur Qualitätssicherung: Hochschulen sollten über ein Konzept (und damit einhergehende Verfahren) zur Sicherung der Qualität und Standards ihrer Programme und Abschlüsse verfügen. Außerdem sollten sie sich explizit der Entwicklung einer Kultur verschreiben, die die Bedeutung von Qualität und Qualitätssicherung in ihrer Arbeit anerkennt. Um dies zu erreichen, sollten Hochschulen eine Strategie für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung erarbeiten und umsetzen. Die Strategie, das Konzept und die Verfahren sollten einen formalen Status erhalten und der Öffentlichkeit zugänglich sein. Darüber hinaus sollten darin Studierenden und weiteren Akteuren jeweils eine eigene Rolle zugewiesen werden.

1.2 Genehmigung, Monitoring und regelmäßige Überprüfung von Programmen und Abschlüssen: Hochschulen sollten über formale Mechanismen für die Genehmigung, die regelmäßige Überprüfung und das Monitoring ihrer Programme und Abschlüsse verfügen.

1.3 Beurteilung der Studierenden: Die Studierenden sollten unter Anwendung veröffentlichter und einheitlich angewandter Kriterien, Vorschriften und Verfahren beurteilt werden.

1.4 Qualitätssicherung im Bereich des Lehrpersonals: Hochschulen sollten über Verfahren der Überprüfung der Qualifikation und Kompetenz ihrer Lehrkräfte verfügen. Diese Möglichkeiten sollten denjenigen zugänglich sein, die externe Überprüfungen durchführen, und in Berichten kommentiert werden.

1.5 Ausstattung und Betreuung der Studierenden: Die Hochschulen sollten sicherstellen, dass die den Studierenden zur Verfügung stehende Ausstattung und Betreuung für jedes einzelne Programm angemessen und geeignet ist.

1.6 Datensysteme: Die Hochschulen sollten sicherstellen, dass sie die für das effektive Management ihrer Studienprogramme und sonstigen Aktivitäten relevanten Informationen sammeln, analysieren und verwenden.

1.7 Information der Öffentlichkeit: Die Hochschulen sollten regelmäßig aktuelle, unparteiische und objektive Informationen – und zwar sowohl quantitativer als auch qualitativer Art – über die von ihnen angebotenen Programme und Abschlüsse veröffentlichen.

Teil 2: Europäische Standards zur externen Qualitätssicherung im Hochschulbereich

2.1 Anwendung interner Qualitätssicherungsverfahren: Externe Qualitätssicherungsverfahren sollten die Wirksamkeit der internen, in Teil 1 der europäischen Standards und Leitlinien beschriebenen Qualitätssicherungsprozesse in die Begutachtung mit einbeziehen.

2.2 Entwicklung externer Qualitätssicherungsprozesse: Die Zwecke und Zielsetzungen der Qualitätssicherungsprozesse sollten festgelegt werden, bevor die Prozesse selbst entwickelt werden, und zwar von allen Verantwortlichen (einschließlich der Hochschulen); außerdem sollten sie zusammen mit einer Beschreibung der anzuwendenden Verfahren veröffentlicht werden.

2.3 Entscheidungskriterien: Jede formale Entscheidung, die auf Grund einer externen Qualitätssicherungsaktivität getroffen wird, sollte auf expliziten, veröffentlichten und einheitlich angewandten Kriterien beruhen.

2.4 Zweckmäßige Verfahren: Alle externen Qualitätssicherungsprozesse sollten ausdrücklich so entwickelt werden, dass ihre Zweckmäßigkeit

für die Erreichung der gewünschten Ziele sichergestellt ist (fitness for purpose).

2.5 Berichterstattung: Berichte sollten so veröffentlicht bzw. abgefasst werden, dass sie für die vorgesehene Leserschaft klar verständlich und leicht zugänglich sind. In den Berichten genannte Entscheidungen, Erwähnungen und Empfehlungen müssen vom Leser leicht gefunden werden.

2.6 Follow-up-Verfahren: Qualitätssicherungsprozesse, die Empfehlungen für Maßnahmen enthalten oder einen anschließenden Aktionsplan erfordern, sollten ein im Voraus festgelegtes Follow-up-Verfahren beinhalten, das einheitlich umgesetzt wird.

2.7 Regelmäßige Überprüfungen: Die externe Qualitätssicherung von Hochschulen und/oder Programmen sollte periodisch durchgeführt werden. Die Dauer der Perioden und die anzuwendenden Überprüfungsverfahren sollten klar definiert und im Voraus veröffentlicht werden.

2.8 Systemweite Analysen: Qualitätssicherungsagenturen sollten von Zeit zu Zeit zusammenfassende Berichte erstellen, in denen die allgemeinen Ergebnisse ihrer Überprüfungen, Evaluationen, Beurteilungen usw. beschrieben und analysiert werden.

Teil 3: Europäische Standards für externe Qualitätssicherungsagenturen

3.1 Anwendung externer Qualitätssicherungsverfahren für die Hochschulbildung: Die externe Qualitätssicherung der Agenturen sollte die Existenz und die Wirksamkeit der in Teil 2 der europäischen Standards und Leitlinien beschriebenen externen Qualitätssicherungsprozesse einbeziehen.

3.2 Offizieller Status: Die Agenturen sollten formal von den zuständigen Behörden im Europäischen Hochschulraum als Agenturen, denen externe Qualitätssicherung obliegt, anerkannt werden; darüber hinaus sollten sie über eine gesicherte rechtliche Grundlage verfügen und sämtlichen An-

forderungen der jeweiligen Rechtssysteme entsprechen, in denen sie tätig sind.

3.3 Aktivitäten: Die Agenturen sollten regelmäßig externe Qualitätssicherungsaktivitäten durchführen (auf institutioneller Ebene oder auf Ebene der Programme).

3.4 Mittel: Die Agenturen sollten über angemessene und entsprechende personelle sowie finanzielle Mittel verfügen, damit sie ihre(n) externen Qualitätssicherungsprozess(e) effektiv und effizient organisieren und durchführen können; für die Weiterentwicklung ihrer Prozesse und Verfahren sollten die angemessenen Mittel vorgesehen sein.

3.5 Mission Statement: Die Agenturen sollten für ihre Arbeit klare und eindeutige Ziele haben, die in einem der Öffentlichkeit zugänglichen Statement enthalten sind.

3.6 Unabhängigkeit: Die Agenturen sollten in einem Maße unabhängig sein, dass sie die Eigenverantwortung für ihre Aktivitäten tragen und die Entscheidungen und Empfehlungen in ihren Berichten nicht von Dritten, wie etwa Hochschulen, Ministerien oder anderen Akteuren, beeinflusst werden können.

3.7 Externe, von den Agenturen angewandte Qualitätssicherungskriterien und -verfahren: Die von den Agenturen angewandten Abläufe, Kriterien und Verfahren sollten im Voraus festgelegt werden und der Öffentlichkeit zugänglich sein. Diese Prozesse sollten normalerweise Folgendes beinhalten:

- Eine Selbstbewertung bzw. ein gleichwertiges Verfahren seitens des den Qualitätssicherungsprozess durchlaufenden Akteurs;
- Eine externe Beurteilung seitens einer Expertengruppe, zu der, wo es angebracht ist, ein Studierender bzw. Studierende gehören, und Vor-Ort-Begehungen, wie von der Agentur vorgesehen;
- Die Veröffentlichung eines Berichts, der sämtliche Entscheidungen, Empfehlungen oder weitere formale Ergebnisse enthält;

- Ein Follow-up-Verfahren zur Überprüfung der Maßnahmen, die der den Qualitätssicherungsprozess durchlaufende Akteur in Hinblick auf alle im Bericht enthaltenen Empfehlungen durchführt.

3.8. Rechenschaftslegung: Die Agenturen sollten über Verfahren verfügen, die über ihre Aktivitäten Rechenschaft geben.

Quelle: Hrsg.: Alpei Dr. J., Michalk B., Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, HRK, Bonn, Oktober 2006, S.5-10.

Den englischen Originaltext der "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" finden Sie online unter: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>.

10.2. Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen (Akkreditierungsrat 2006)

Beschluss des Akkreditierungsrates im Umlaufverfahren vom 17.07.2006

Kriterium 1 (Systemsteuerung der Hochschule):

Als Grundlage für eine qualitätsorientierte Entwicklung und Durchführung der Studiengänge hat die Hochschule ein eigenes Verständnis von Qualität in Studium und Lehre entwickelt und kann dies auch dokumentieren.

Dieses Qualitätsverständnis leitet sich ab vom Selbstverständnis der Hochschule und dem daraus resultierenden besonderen Profil der Hochschule. Es schlägt sich nieder in

- der Formulierung der Bildungsziele des Studiengangs,
- der zielführenden Konzeptionierung und konsequenten Umsetzung des Studiengangskonzeptes und in einem
- umfassenden Konzept der Qualitätssicherung.

Kriterium 2 (Bildungsziele des Studiengangskonzeptes):

Das Studiengangskonzept orientiert sich an wissenschaftsadäquaten fachlichen und überfachlichen Bildungszielen, die dem angestrebten Abschlussniveau adäquat sind.

Die Bildungsziele beziehen sich vor allem auf die Bereiche

- Wissenschaftliche Befähigung;
- Berufsbefähigung („Employability“, basierend unter anderem auf einer Berufsfeldanalyse);
- Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe (Democratic citizenship);
- Persönlichkeits-/persönliche Entwicklung.

Bei der Definition von Bildungszielen greift die Hochschule auch auf Untersuchungen zum Absolventenverbleib zurück. (Gilt nicht für erstmalige Akkreditierungen)

Kriterium 3 (Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem):

Der Studiengang entspricht

- (1) den Anforderungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse vom 21.04.2005 in der jeweils gültigen Fassung;
- (2) den Anforderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der jeweils gültigen Fassung;
- (3) ggf. landesspezifischen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen;
- (4) ggf. der verbindlichen Auslegung und Zusammenfassung von (1) bis (3) durch den Akkreditierungsrat.

Diesen Anforderungen entspricht der Studiengang jeweils insbesondere hinsichtlich

- der Definition und typologischen Zuordnung des Studiengangs,
- der Anwendung der den Qualifikationsstufen zugeordneten Deskriptoren,
- der Anwendung von ECTS und Modularisierung,
- der Outcome-Orientierung. (Kompetenzorientierung).

Die Einordnung umfasst auch die Definition der Zugangsvoraussetzungen und von Übergangswegen aus anderen Studiengangarten.

Kriterium 4 (Das Studiengangskonzept):

Das Studiengangskonzept

- umfasst die Vermittlung von Fach- und fachübergreifendem Wissen,
- umfasst die Vermittlung methodischer Kompetenzen,
- umfasst die Vermittlung generischer Kompetenzen,
- basiert auf pädagogischen/didaktischen Konzepten,

- ist stimmig hinsichtlich des Aufbaus,
- ist zielführend im Hinblick auf definierte Bildungsziele,
- ist studierbar, insbes. unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation.

Bei der Konzipierung des Studienganges berücksichtigt die Hochschule auch Evaluationsergebnisse inkl. Untersuchungen zu studentischer workload, Studienerfolg und Absolventenverbleib. (Gilt nicht für erstmalige Akkreditierungen.)

Kriterium 5 (Durchführung des Studiengangs):

Die Durchführung des Studiengangs ist gesichert sowohl hinsichtlich der qualitativen wie auch quantitativen personellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung, auch unter Berücksichtigung von Verflechtungen mit anderen Studiengängen.

Die Studienorganisation sieht unterstützende Instrumente, insbes. Tutorien und fachliche und überfachliche Studienberatung vor.

Kriterium 6 (Prüfungssystem):

Die Prüfungen orientieren sich am Erreichen und Verifizieren von definierten Bildungszielen und sind wissens- und kompetenzorientiert ausgestaltet. Dabei wird die Studierbarkeit des Studiengangs durch eine adäquate, belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation gewährleistet.

Kriterium 7 (Transparenz und Dokumentation):

Die Anforderungen hinsichtlich Studiengang, Studienverlauf und Prüfungen sind durch geeignete Dokumentation und Veröffentlichung bekannt. Die Studierenden werden durch fachliche und überfachliche Beratung unterstützt.

Kriterium 8 (Auflagenerfüllung):

Die Hochschule hat gegebenenfalls die mit der vorherigen Akkreditierung ausgesprochenen Auflagen erfüllt.

Kriterium 9 (Qualitätssicherung):

Die Hochschule hat Verfahren des hochschulinternen Qualitätsmanagements durchgeführt und gegebenenfalls Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen.

Anmerkung des Herausgebers:

Sie finden eine komplette Liste der Beschlüsse des Akkreditierungsrates der Jahre 2005 bis 2007, Stand Januar 2007, inklusive der Links zu den Beschlüssen in Kapitel 12.3. Beschlüsse des Akkreditierungsrates 2005-2007.

10.3. Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen: Arten und Wirkungen (Akkreditierungsrat 2006)

Beschluss der 45. Sitzung des Akkreditierungsrates am 15.12.2005, geändert am 24.02.2006 und am 22.06.2006

§ 1 Mögliche Entscheidungsinhalte und ihre Voraussetzungen

- (1) Die Akkreditierung⁶⁷ eines Studiengangs muss ausgesprochen werden, wenn die Qualitätsanforderungen erfüllt sind. Die Akkreditierung ist auf die Dauer von fünf Jahren zu befristen, beginnend mit dem Tag des Wirksamwerdens des Akkreditierungsbescheids (§ 8) oder, sofern der akkreditierte Studiengang erst nach dem Wirksamwerden des Akkreditierungsbescheids, aber nicht später als zwei Jahre nach dem Tag des Wirksamwerdens des Akkreditierungsbescheids eröffnet wird, mit dem Tag seiner Eröffnung; die danach bemessene Frist ist auf das Ende des alsdann zuletzt betroffenen Studienjahres zu verlängern, und zwar im ersten Fall unmittelbar im Akkreditierungsbescheid, im zweiten Fall auf entsprechenden Antrag der Hochschule durch gesonderten Bescheid der Akkreditierungsagentur. In Fällen, in denen eine Akkreditierung unter Auflage ausgesprochen wird (Abs. 3), kann die Dauer der Akkreditierung verkürzt und im Falle der Reakkreditierung in begründeten Fällen auf bis zu sieben Jahre verlängert werden; für die Bemessung dieser Fristen gilt Satz 2 entsprechend mit der Maßgabe, dass der Fristenlauf im Fall der Reakkreditierung stets mit Ablauf der vorangehenden Akkreditierungsfrist beginnt.
- (2) Die Akkreditierung muss versagt werden, wenn wesentliche Qualitätsanforderungen nicht erfüllt sind. Ist zu erwarten, dass die beantragende Hochschule die Mängel behebt, kann das Akkreditierungsverfahren für eine von der Akkreditierungsagentur einmalig zu setzende Frist von höchstens 18 Monaten ausgesetzt werden.

⁶⁷ Die für die Akkreditierung geltenden Bestimmungen dieses Beschlusses finden jeweils auch auf die Reakkreditierung Anwendung, es sei denn, die Reakkreditierung ist abweichend geregelt.

- (3) Die Akkreditierung soll unter Auflagen ausgesprochen werden, wenn Qualitätsanforderungen unwesentlicher Art nicht erfüllt sind und zu erwarten ist, dass die beantragende Hochschule die Mängel in einer von der Akkreditierungsagentur bei Beauftragung zu setzenden Frist von höchstens 18 Monaten behebt.
- (4) Das Verfehlen einer Qualitätsanforderung ist wesentlich, wenn der Mangel von solcher Art ist, dass die Definition, die Regelung bzw. das Fehlen von Studienzielen, Studienzugang, Curriculum, Lehrorganisation, Lehrgestaltung, Ressourcen oder Prüfung zu erheblichen Nachteilen für Studierende führen. Das Verfehlen einer Qualitätsanforderung ist insbesondere in den Fällen unwesentlich, in denen Formalanforderungen nicht erfüllt sind.

§ 2 Ablauf der Akkreditierungsfrist (§ 1 Abs. 1 Satz 2 und Satz 3)

- (1) Mit Ablauf der Akkreditierungsfrist eines Studiengangs verliert die Hochschule die Befugnis, den Studiengang als akkreditiert zu bezeichnen. Dies gilt nicht in den Fällen der Abs. 2 und 3.
- (2) Ist eine Reakkreditierung des Studiengangs bei einer Akkreditierungsagentur vor Fristablauf beantragt, soll diese die Akkreditierung des Studiengangs für höchstens weitere 12 Monate vorläufig verlängern, wenn zu erwarten ist, dass das beantragte Reakkreditierungsverfahren innerhalb von 6 Monaten nach Ablauf der Akkreditierungsfrist abgeschlossen werden kann und nicht offensichtlich ist, dass wesentliche Qualitätsanforderungen (§ 1 Abs. 4) nicht erfüllt sind. Die Dauer der vorläufigen Verlängerung der Akkreditierung des Studiengangs ist im Fall seiner schließlichen Reakkreditierung in die nach § 1 Abs. 1 maßgebliche Frist einzurechnen. § 3 Abs. 2 ist anzuwenden.
- (3) Ist eine Reakkreditierung des Studiengangs vor Fristablauf nicht beantragt, weil die Hochschule den Studiengang mit einer vom Ablauf der Akkreditierungsfrist gerechnet geringeren Auslaufzeit als der Regelstudienzeit vor Ablauf der Akkreditierungsfrist geschlossen und sie jegliche Neueinschreibung in den Studiengang nach Ablauf der Akkreditierungsfrist ausgeschlossen hat (auslaufender Studiengang), soll die Akkreditierung des Studiengangs für die Dauer des Studiums der

bei Ablauf der Akkreditierungsfrist immatrikulierten Studierenden verlängert werden, wenn die Hochschule substantiiert darlegt, dass der Studiengang künftig von dem akkreditierten Studiengang nicht wesentlich (§ 1 Abs. 2 und 4 analog) abweichen wird und insbesondere die erforderlichen personellen und sächlichen Mittel nachhaltig vorgehalten werden. Zuständig ist die Akkreditierungsagentur, die den auslaufenden Studiengang akkreditiert hat, vertreten durch den Geschäftsführer; § 4 Abs. 6 gilt entsprechend. Die zuständige Akkreditierungsagentur entscheidet auf Antrag der Hochschule; die Entscheidung ergeht grundsätzlich im schriftlichen Verfahren, erforderlichenfalls zusätzlich aufgrund Anhörung und geeigneter Tatsachenermittlung.

- (4) Das Recht zur Fortführung des Studiengangs richtet sich nach dem geltenden Landesrecht.

§ 3 Versagung der Akkreditierung oder Reakkreditierung

(§ 1 Abs. 2 Satz 1)

- (1) Bei Versagung der Akkreditierung eines Studiengangs ist die Hochschule nicht befugt, den Studiengang als akkreditiert zu bezeichnen.
- (2) Bei Versagung der Reakkreditierung eines Studiengangs verliert die Hochschule mit Wirksamwerden des Bescheids die Befugnis, den Studiengang als akkreditiert zu bezeichnen.
- (3) Das Recht zur Einrichtung oder zur Fortführung des Studiengangs richtet sich nach dem geltenden Landesrecht.

§ 4 Aussetzung des Verfahrens

- (1) Im Fall des § 1 Abs. 2 Satz 2 ist die Aussetzung des Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahrens auf Anregung der Hochschule oder auf Initiative der Akkreditierungsagentur mit Zustimmung der Hochschule zulässig.
- (2) Die Akkreditierungsagentur muss die Initiative zur Aussetzung des Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahrens ergreifen und das Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahren nach Anhörung der

Hochschule aussetzen, wenn die Akkreditierungsagentur der Auffassung ist, dass sich ländergemeinsame und landesspezifische Strukturvorgaben oder gesetzliche Regelungen, auf deren Anwendung es im gegenwärtigen Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahren ankommt, widersprechen, ohne dass der Widerspruch zweifelsfrei aufzulösen ist; in diesem Fall unterrichtet die Akkreditierungsagentur den Akkreditierungsrat unter substantiiertes Angabe der Gründe von dieser Tatsache sowie von der Verfahrensaussetzung und ersucht um eine für das Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahren verbindliche Mitteilung der Sach- und Rechtslage.

- (3) Die Aussetzung des Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahrens erfordert eine schriftliche Mitteilung an die Hochschule. Bei der Aussetzung des Akkreditierungs- oder Reakkreditierungsverfahrens sind die Gründe für die Aussetzung des Verfahrens möglichst genau anzugeben und ist im Fall des Abs. 1 die Frist eindeutig zu bestimmen, innerhalb derer die Hochschule die Wiederaufnahme des Verfahrens beantragen muss.
- (4) Im Fall des Abs. 1 obliegt es der Hochschule, innerhalb der ihr gemäß Abs. 3 Satz 2 gesetzten Frist die Wiederaufnahme des Verfahrens bei der Akkreditierungsagentur zu beantragen; in diesem Fall wird das unterbrochene Verfahren unverzüglich fortgesetzt. Dasselbe gilt antragsunabhängig auf Veranlassung der Akkreditierungsagentur, sobald die von der Akkreditierungsagentur gemäß Abs. 2 erbetene Sach- und Rechtsklärung durch schriftliche Mitteilung des Akkreditierungsrates an die Akkreditierungsagentur stattgefunden hat. Bei Wiederaufnahme des Verfahrens sind erforderlichenfalls die Tatsachenerhebung und die Begutachtung zu wiederholen.
- (5) Unterbleibt der der Hochschule gemäß Abs. 4 Satz 1 obliegende Wiederaufnahmeantrag in der gesetzten Frist, greift die Akkreditierungsagentur das Verfahren wieder auf und lehnt die Akkreditierung ab.
- (6) Im Fall der Reakkreditierung gilt der Studiengang während der Dauer der Aussetzung des Akkreditierungsverfahrens, im Fall des Absatzes 4 bis zur Entscheidung im fortgesetzten Verfahren oder im Fall des Ab-

satzes 5 bis zum Wirksamwerden des ablehnenden Bescheids der Akkreditierungsagentur in derselben Weise als akkreditiert, wie wenn die Reakkreditierung des Studiengangs ausgesprochen worden wäre.

- (7) Verliert die mit der Akkreditierung beauftragte Agentur während eines Reakkreditierungsverfahrens die Berechtigung zur Akkreditierung und stellt die Hochschule unverzüglich bei einer anderen Agentur einen Antrag auf Reakkreditierung, so gilt der Studiengang während der Dauer des bei einer anderen Agentur beantragten Reakkreditierungsverfahrens als akkreditiert.

§ 5 Beauflagung (§ 1 Abs. 3)

- (1) Bei Akkreditierung unter Beauflagung sind die Inhalte der Auflage möglichst genau anzugeben und ist die Frist eindeutig zu bestimmen, innerhalb derer die Auflagen zu erfüllen sind und innerhalb derer die Auflagenerfüllung gegenüber der Akkreditierungsagentur nachzuweisen ist.
- (2) Die Beauflagung ist mit dem Hinweis zu versehen, dass die Nichterfüllung der Auflagen oder der mangelnde Nachweis der Auflagenerfüllung zum Widerruf der Akkreditierung für die Zukunft führen kann oder, sofern die Akkreditierungsfrist wegen der Beauflagung verkürzt wurde (§ 1 Abs. 1 Satz 3), die Akkreditierungsfrist nicht auf die Regelfrist (§ 1 Abs. 1 Satz 2), diese berechnet sich nach Maßgabe des Zugangstags des die Beauflagung beinhaltenden Bescheids, verlängert wird.

§ 6 Überwachung der Auflagenerfüllung

- (1) Die Akkreditierungsagentur fordert die Hochschule rechtzeitig, spätestens vier Monate vor Fristablauf, dazu auf, die Erfüllung der Auflagen bis spätestens drei Monate vor Ablauf der gesetzten Frist nachzuweisen.
- (2) Die Akkreditierungsagentur überprüft die Nachweisung der Auflagenerfüllung unverzüglich in geeigneter Weise.

§ 7 Entscheidung nach Überprüfung der Auflagenerfüllung

- (1) Ist die Erfüllung der Auflagen nachgewiesen, wird dies durch Bescheid der Akkreditierungsagentur gegenüber der Hochschule ausgesprochen. In diesem Fall gilt die Akkreditierungsentscheidung für die Zukunft mit der im Akkreditierungsbescheid gesetzten Dauer (§ 1 Abs. 1 Satz 2) uneingeschränkt, wenn die Auflage mit Widerrufsvorbehalt verbunden war (§ 5 Abs. 2), oder sie gilt als auf die Regelfrist der Akkreditierung (§ 1 Abs. 1 Satz 2 und § 5 Abs. 2) verlängert, wenn die Akkreditierungsfrist wegen der Beauflagung verkürzt wurde (§ 1 Abs. 1 Satz 3).
- (2) Weist die Hochschule die Erfüllung der Auflagen nicht nach oder erweisen sich die Auflagen als nicht erfüllt, und war die Akkreditierung mit Widerrufsvorbehalt versehen (§ 5 Abs. 2), soll die Akkreditierungsagentur die Akkreditierung mit Wirkung für Neueinschreibungen zum nächstmöglichen Einschreibetermin widerrufen. In begründeten Fällen kann die Akkreditierungsagentur einmalig eine Nachfrist von bis zu weiteren sechs Monaten einräumen und die Entscheidung nach Satz 1 einstweilen aussetzen oder kann die Akkreditierungsagentur, wenn die Akkreditierung wegen der Beauflagung verkürzt wurde (§ 1 Abs. 1 Satz 3), die Akkreditierung einmalig um bis zu weitere sechs Monate verlängern.
- (3) Bei einem Widerruf der Akkreditierung eines Studiengangs (§ 5 Abs. 2) und bei Ablauf der verkürzten Akkreditierungsfrist (§ 1 Abs. 1 Satz 3) verliert die Hochschule die Befugnis, den Studiengang als akkreditiert zu bezeichnen. § 2 Abs. 2 gilt entsprechend.

§ 8 Wirksamwerden von Entscheidungen

- (1) Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen in den vorbezeichneten Fällen werden mit Zugang eines diesbezüglichen schriftlichen Bescheids wirksam.
- (2) Für einen Nachweis des Zugangs ist in geeigneter Weise zu sorgen.

§ 9 Außerkrafttreten einer Akkreditierungsentscheidung

Die Akkreditierung eines nicht eröffneten Studiengangs mit oder ohne Auflage wird außer in den vorgenannten Fällen auch wirkungslos, wenn der akkreditierte Studiengang nicht innerhalb von zwei Jahren nach dem Wirksamwerden der Akkreditierungsentscheidung eröffnet oder der akkreditierte Studiengang geschlossen oder in diesen länger als zwei Jahre nicht eingeschrieben wird.

Anmerkung des Herausgebers:

Sie finden eine komplette Liste der Beschlüsse des Akkreditierungsrates der Jahre 2005 bis 2007, Stand Januar 2007, inklusive der Links zu den Beschlüssen in Kapitel 12.3. Beschlüsse des Akkreditierungsrates 2005-2007.

11. Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt

11.1. Hochschulen bieten alle Kräfte für Studienreform auf, Unterstützung der Wirtschaft erforderlich (HRK 2006)

Pressemitteilung der HRK-Präsidentin vom 31.5.2006

„Wir begrüßen die Bereitschaft der deutschen Wirtschaft, Bachelor-Absolventinnen und Absolventen der deutschen Hochschulen – besonders aus den Ingenieurwissenschaften – in den Arbeitsmarkt zu übernehmen.“ Dies erklärte die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Professor Dr. Margret Wintermantel heute (Mittwoch) in Berlin. Sie reagierte damit auf eine gestern veröffentlichte Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen. Diese hatten u.a. eine größere Geschwindigkeit bei der Einführung der neuen Studienabschlüsse angemahnt.

Weiter sagte sie: „Es ist allerdings ganz unangebracht, den Hochschulen mangelndes Engagement im Bologna-Prozess vorzuwerfen. Sie treiben die Entwicklung mit hohem Krafteinsatz und ohne nennenswerte finanzielle Unterstützung von Bund und Ländern oder aus der Wirtschaft voran. Der bisher erzielte Fortschritt erfordert daher außerordentlichen Respekt. Dass dieser beispiellose Umstellungsprozess dabei nicht ohne Reibungsverluste vor sich geht, kann nicht erstaunen. Wirtschaftsunternehmen und öffentliche Arbeitgeber haben sich ihrerseits noch längst nicht so umfassend wie nötig auf die neuen Studienstrukturen eingestellt. Umso mehr begrüßen wir, dass die Unternehmensvertreter in ihrer Erklärung auch ihre eigenen Aufgaben klar formulieren.“

Die Verkürzung der Ausbildungsziele auf praktische Berufsfertigkeit trägt weder den Anliegen des Arbeitsmarktes für akademisch qualifizierte Absolventen, noch dem Leistungsprofil der Hochschulen angemessen Rechnung. Die Fähigkeit zum innovativen, verantwortlichen Umgang mit Wissen und zum lebenslangen Lernen reichen über die unmittelbare

Praxisbefähigung weit hinaus. Sie sind nur in einem wissenschaftlichen, forschungsgeprägten Studiengang zu erwerben.

Unstrittig ist, dass der Reformprozess entschlossen weiter verfolgt werden muss. Das parallele Angebot traditioneller und neuer Studiengänge versichert Studierende und Arbeitgeber und belastet die Hochschulen selbst. Die Hochschulen haben das vereinbarte Zieldatum 2010 für die vollständige Umstellung fest im Blick.

Ein Rückschlag droht aber mit der Föderalismusreform: Wenn wie geplant die Länder ein Abweichungsrecht von Bundesregelungen für die akademischen Abschlüsse erhalten, werden alle Anstrengungen um einen transparenten, Mobilität fördernden Europäischen Hochschulraum ins Leere laufen. Hier werden die Hochschulen, aber vor allem die künftigen Absolventinnen und Absolventen von der Politik zum Spielball gemacht.

Außerdem muss das Zusammenwirken von Bund und Ländern in Sonderprogrammen weiterhin möglich sein. Die Hochschulen können angesichts der zu erwartenden erheblich steigenden Studiennachfrage in den kommenden Jahren wettbewerbsfähige Studienangebote nur mit Unterstützung von Bund und Ländern gewährleisten.

Rechtssicherheit für die Verbindlichkeit der Einführung, ausreichende Finanzierung und ein weiteres Engagement der Wirtschaft werden den Erfolg der Reform sicherstellen.“

Sie finden diese Pressemitteilung online unter:

http://www.hrk.de/de/presse/95_3272.php.

11.2. Bachelor welcome! (BDA 2004)

Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland

Seit langer Zeit fordern die Unternehmen in Deutschland eine Reform der Hochschulausbildung mit mehr Praxisnähe, kürzeren Studienzeiten, größeren internationalen Anteilen und einer besseren internationalen Vergleichbarkeit. Die Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master bietet die Chance, dies umfassend zu erreichen, ohne den Anspruch auf hohe fachliche Qualität aufzugeben. Wir unterstützen daher die konsequente Umstellung auf die neuen Abschlüsse.

Es ist uns bewusst, dass der Erfolg der neuen Studienstruktur nicht nur von der Qualität der Angebote, sondern auch von unseren Nachfrageentscheidungen abhängt.

Unsere Zusagen

Wir ergreifen konkrete Maßnahmen, um die durch den Bologna-Prozess unumkehrbare Strukturreform auch seitens der Wirtschaft zum Erfolg zu bringen.

- Bachelor-Absolventen erhalten attraktive Einstiegschancen. Wir sind überzeugt, dass innerhalb entsprechend konzipierter Studiengänge eine Qualifizierung erreicht werden kann, die es den Absolventen ermöglicht, bei entsprechender Leistung und geeignetem Persönlichkeitsprofil, verantwortliche Tätigkeiten zu übernehmen.
- Wir eröffnen, unterstützt durch betriebliche und externe Weiterbildung, Entwicklungsmöglichkeiten in Fach- und Führungsfunktionen.
- Wir nutzen die Bachelor- und Masterangebote zur berufsintegrierten Weiterqualifizierung und fördern das eigenverantwortliche lebenslange Lernen unserer Mitarbeiter.
- Das Diploma Supplement gehört für uns zum Instrumentarium im Bewerbungsverfahren. Wir schätzen die Transparenz, die auf diesem Wege erreicht wird.

- Wir wirken bei der Etablierung besonders vorbildlicher Bachelor- und Masterprogramme mit und kooperieren aktiv mit den Hochschulen.
- Wir werben aktiv dafür, dass in Deutschland die Zukunft der akademischen Ausbildung den Bachelor- und Masterabsolventen gehört.

Unsere Forderungen

Unsere Zusagen an Absolventen und Hochschulen verbinden wir mit wesentlichen Forderungen an Inhalt, Struktur, Qualität und Vergleichbarkeit der zukünftigen Studiengänge und Abschlüsse. Wir legen diese Anforderungen offen, damit sich Politik, Hochschulen und Absolventen daran orientieren können:

- Bachelor-Absolventen müssen das Kernwissen ihrer Disziplin beherrschen und darüber hinaus über wichtige methodische und soziale Schlüsselkompetenzen verfügen. Der Bachelor wird sich auf diese Weise als berufsbefähigender Regelabschluss etablieren. Dass einige Berufe Anforderungen stellen, die ein Master-Studium erforderlich machen, ändert an diesem Grundsatz nichts.
- Das Master-Studium darf nicht durch politisch festgelegte Übergangsquoten begrenzt werden. Über den Zugang entscheidet die Qualifikation der Bewerber, die von den Hochschulen in Auswahlverfahren überprüft wird.
- Es müssen sich Studienangebote entwickeln, die auch nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit aufgenommen und berufsbegleitend absolviert werden können.
- Bachelor- und Master-Studiengänge werden die traditionellen Studiengänge nicht nur hinsichtlich der Strukturen, sondern auch hinsichtlich der Studieninhalte erneuern und weiterentwickeln. Hochschulen und Unternehmen werden dabei intensiv zusammen arbeiten. Eine Politik der Umetikettierung alter Studiengänge darf sich nicht durchsetzen.
- Die Hochschulen müssen Spielräume zur zeitlichen und inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge und der Integration von Praxisphasen entsprechend dem jeweiligen Hochschulprofil erhalten und nutzen, um sich im Wettbewerb zu positionieren und erfolgreich zu bestehen.
- Unabhängig von der Art der Hochschule müssen der Praxisbezug und der internationale Bezug in allen Studienphasen der gestuften Studien-

struktur gewährleistet sein. Aufgrund der Internationalisierung der Arbeitsmärkte muss dies unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung sein.

- Die Qualität der Studienangebote ist über verschiedene Instrumente zu sichern. Das Zusammenspiel von Akkreditierung, Evaluation und Rankings wird einen Kompass für die Unternehmen und Studieninteressierten in der europäischen Hochschullandschaft darstellen. Das System der Akkreditierung und der Evaluierung muss sich dabei unter Einbindung von Unternehmensvertretern weiterentwickeln. Für die Akkreditierung der Studiengänge wird ihr Berufsbezug eine wichtige Rolle spielen.
- Die flächendeckende Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS) auf Basis von modularisierten Studienangeboten wird die Mobilität der Studenten fördern; das Diploma Supplement wird die Transparenz der Studienanforderungen und -inhalte deutlich erhöhen.
- Nachdem sich Berufsakademien in vielen Bundesländern als wichtiger Bestandteil der wissenschaftlichen Ausbildung etabliert haben, müssen sich diese in ähnlicher Weise den hier formulierten Maßstäben stellen.

Die erfolgreiche Einführung der neuen Studiengänge hängt unmittelbar von der Qualität der Informationspolitik und dem Schaffen von Verständnis bei den zukünftigen „Kunden“ (Abiturienten, Eltern, private und öffentliche Arbeitgeber) ab. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.

Berlin, 7. Juni 2004

Die Erst-Unterzeichner sind:

Dr. Norbert Bensel

Mitglied des Vorstandes Deutsche Bahn AG, Berlin

Günter Biereye

Head of Management Development, Leiter der MAN-Akademie, München

Peter Fendel

Leiter Personal, ALTANA AG, Bad Homburg

Jürgen Göttler

Personaldirektor, Voith AG, Heidenheim

Dr. Detlef Hunsdiek

Gesamtleiter Personal, Bertelsmann AG, Gütersloh

Helmut Illig

Leiter Personal- und Sozialwesen, Allgaier Werke GmbH, Uhingen

Heinz Laber

Human Resources Management, Bayerische Hypo- und Vereinsbank AG, München

Wolf-Rainer Lowack

Leiter Personalbeschaffung und -entwicklung, BASF AG, Ludwigshafen

Wulf Meier

Mitglied des Vorstandes, Allianz Versicherungs-Aktiengesellschaft, München und Mitglied des Vorstandes, Dresdner Bank AG, Frankfurt/Main

Dr. e. h. Achim Middelschulte

Mitglied des Vorstandes, Ruhrgas AG, Essen

Dr. Arend Oetker

Geschäftsführender Gesellschafter, Arend Oetker Holding GmbH & Co. KG, Berlin

Rolf Praml

Leiter ZB Telekom Business Academy, Deutsche Telekom AG, Bonn

Thomas Sattelberger

Mitglied des Vorstandes, Continental Aktiengesellschaft, Hannover

Dr. Gerd Simsch

Leiter Zentralbereich Technik, Bilfinger Berger AG, Mannheim

Christoph Zeckra

Leiter Personalentwicklung und Führungskräftebildung, BMW AG, München

Diese Erklärung finden Sie online unter:

[www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/D5B861BEBF998447C125717E004D1C08/\\$file/Memorandum_Bachelor_Welcome.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/D5B861BEBF998447C125717E004D1C08/$file/Memorandum_Bachelor_Welcome.pdf)

11.3. More Bachelors and Masters welcome! (BDA 2006)

Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern

Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen

Bereits vor zwei Jahren haben wir als Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland mit der Erklärung „Bachelor Welcome!“ ein klares Bekenntnis zur Reform der Studiengänge und zur Umstellung auf das gestufte Studiensystem abgegeben. Viele unserer Anregungen sind bereits von den Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien aufgegriffen worden und auch wir haben unseren Teil dazu beigetragen.

Zur Sicherung von Güte und Geschwindigkeit der Reformen sehen wir uns veranlasst, das Thema erneut aufzugreifen und insbesondere im Hinblick auf die folgenden Aspekte weiter voranzutreiben:

- Wettbewerbsfähigkeit der Absolventen durch entsprechende Qualität und Arbeitsmarktnähe der Studienangebote sichern: Kein alter Wein in neuen Schläuchen;
- Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen und Forschung im weltweiten Wissenschaftskontext durch Autonomie, Ausstattung und neue Finanzierungswege sichern: Hochschulen müssen neue Freiheiten nutzen können;
- Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen durch hochqualifizierte Absolventen, hervorragende Studien- und Forschungsprogramme sowie verbesserte Kooperation mit und zwischen den Hochschulen sichern: Miteinander statt nebeneinander.

Die Zahl der Studienberechtigten und -willigen wird bis Ende des Jahrzehnts um weitere 20 Prozent anwachsen. Die Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland sehen in dieser Entwicklung die Chance zur Sicherung der hoch qualifizierten Talentbasis, welche nicht durch eine

Verminderung der Ausbildungsqualität verspielt werden darf. Eine steigende Zahl von Studierenden nach höchsten akademischen Standards auszubilden, stellt die Hochschulen vor große quantitative und qualitative Herausforderungen, die sie nicht ohne zusätzliche Unterstützung und konsequente innere Reformen bewältigen können.

Durch die Konzentration auf wissensintensive Produkte, Dienstleistungen und Innovationen steigen die Qualifikationsanforderungen an unsere Mitarbeiter stetig. In einer Wissensgesellschaft muss daher auch der Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung erhöht werden. Angesichts der absehbaren nachteiligen demographischen Entwicklung droht mittelfristig ein erheblicher Mangel an hoch qualifizierten, bedarfsgerecht ausgebildeten Mitarbeitern, der sich bereits heute in naturwissenschaftlichen und technischen Berufsfeldern zeigt. Es gilt deshalb für uns als führende Wirtschaftsnation, die Qualifikation und die Zahl der Absolventen insbesondere in den technisch- und naturwissenschaftlichen Fächern sowie den Anteil der Studienanfänger eines Altersjahrgangs zu erhöhen. Hierzu bedarf es auch einer deutlich verbesserten Informationspolitik von Hochschulen und Unternehmen über Bildungswege und Berufsbilder sowie die voraussichtliche Entwicklung des Arbeitsmarktes.

Steigenden Studierendenzahlen stehen derzeit sinkende Hochschulbudgets gegenüber. Aufgrund zu geringer Bildungsinvestitionen und mangelnder Effizienz im Hochschulsystem wird nicht nur die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft, sondern auch die Zukunftsperspektive der jungen Generation weiter gefährdet.

Vor diesem Hintergrund formulieren wir unsere Erwartungen an Hochschulen und Politik und konkretisieren unsere Bereitschaft, die begonnene Hochschulreform weiterhin aktiv zu unterstützen.

Unsere Zusagen:

- Wir werden unsere Unterstützung des weiteren Ausbaus eines gestuften Studiensystems verstärken, weil es den differenzierten Arbeitsmarktanforderungen besser gerecht wird, die Studienzeiten verkürzt sowie die Studienerfolgsquoten und die internationale Mobilität der

Studierenden erhöht. Wir werden weiterhin vermehrt attraktive Tätigkeitsfelder und Entwicklungsperspektiven sowohl für Bachelor- als auch Master-Absolventen anbieten.

- Wir werden differenzierte Praktikumsangebote für Studierende als Bestandteil der gestuften Studiengänge bereitstellen, um den Praxisbezug der akademischen Ausbildung zu stärken. Wir sind offen für einen Praxistransfer, der verstärkt auch durch Personalaustausch zwischen Unternehmen und Hochschulen erreicht werden kann.
- Wir werden dem akademischen Nachwuchs Orientierungshilfen für die beruflichen Anforderungen und Perspektiven geben und die Berufsorientierung an den Schnittstellen Schule/Hochschule sowie Hochschule/Unternehmen durch aktive Informationspolitik, Kooperationsprojekte und unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten verbessern.
- Wir werden unsere Kooperation mit den Hochschulen in Studiengängen intensivieren, die am Qualifikationsbedarf der Unternehmen orientiert sind und den Studierenden damit interessante Perspektiven auf dem vielfältigen Beschäftigungsmarkt eröffnen.
- Wir werden auch zukünftig in Zusammenarbeit mit den Hochschulen vermehrt eine qualitativ hochwertige, berufsbegleitende akademische Aus- und Weiterbildung unterstützen und diese in unsere Personalentwicklungskonzepte integrieren.
- Wir werden konstruktiv daran mitarbeiten, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulsystem zu verbessern, beispielsweise durch die Modularisierung und Anerkennung von Lernleistungen in beiden Ausbildungssystemen und durch Kooperationsprojekte betrieblicher und akademischer Lernorte in Public Private Partnerships.
- Wir werden durch unsere Mitarbeit in Hochschulgremien und Akkreditierungsagenturen weiter aktiv an den Reformen der Studieninhalte und an den Organisationsstrukturen der Hochschulen sowie an der Neukonzeption von Studiengängen mitwirken, um die Ausbildungsqualität zu erhöhen und die Ressourcen der Hochschulen besser einzusetzen.

Unsere Forderungen:

- Wir erwarten eine schnellere und konsequentere Umstellung in allen Studiengängen auf die gestufte Studienstruktur, bei der grundsätzlich jeder Bachelor-Abschluss zur Aufnahme einer Berufstätigkeit qualifizieren muss. Die Umstellung muss für eine Erneuerung der Lehrinhalte und Lernformen genutzt werden, mit dem Ziel, die Studienzeiten zu verkürzen und die Studienqualität zu steigern. Die Ablösung der bisherigen Abschlüsse (wie z.B. Diplom, Magister oder Staatsexamen) muss so schnell wie möglich erfolgen.
- Wir fordern eine Öffnung der Hochschulen für das Konzept des lebenslangen Lernens, um qualitativ hochwertige, in Zukunft berufsbegleitende, nicht-konsekutive Masterangebote voranzutreiben.
- Wir empfehlen die Implementierung unternehmerischer Strukturen an den Hochschulen, z.B. durch flexiblere und differenziertere Personalstrukturen auch im Bereich der Lehrenden (beispielsweise Einführung von Lecturers). Die Hochschulen können mit mehr Mut, Fantasie und unternehmerischer Mentalität eigene Ressourcen- und Effizienzreserven sowie Bildungsmarktpotenziale heben.
- Wir fordern eine finanzielle Stärkung und qualitative Verbesserung der Lehre. Dazu sind, zumindest in den Jahren der steigenden Studentenzahlen, deutlich mehr und effizient verwendete Finanzmittel zugunsten der Hochschulen erforderlich. Dabei müssen die Hochschulen die Freiheit haben, über die Einführung von Studiengebühren und deren Höhe eigenverantwortlich zu entscheiden. Zu gewährleisten ist, dass die Studiengebühren zweckgebunden für die Verbesserung der Lehre verwendet werden und sozialverträglich gestaltet sind.
- Wir fordern, dass sowohl die systematische Studienberatung als auch Eignungsfeststellungs- und Auswahlverfahren als Grundlage für ein
- effizientes Studium von den Hochschulen ausgebaut und professionalisiert werden.
- Wir erwarten, dass die Qualitätssicherung in Studium und Lehre als institutionelle Kernaufgabe der Hochschule systematisiert und professionalisiert wird. Sie darf sich nicht auf externe Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren beschränken.

- Wir fordern eine Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, z.B. durch gegenseitige Anrechnung von Lernleistungen.

Bildungspolitik ist Innovations-, Arbeitsmarkt- und Wachstumspolitik. Nur durch ein finanziell gut ausgestattetes und an der Berufspraxis ausgerichtetes Bildungssystem auf höchstem Qualitätsniveau können Gesellschaft und Wirtschaft die bevorstehenden strukturellen Umbrüche zukunftssicher gestalten und den demographischen Wandel meistern. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, ist eine enge Kooperation von Politik, Hochschulen und Wirtschaft erforderlich. Wir sind bereit, unseren Teil der Verantwortung wahrzunehmen.

Berlin, 30. Mai 2006

Die Erst-Unterzeichner sind:

Wolfgang Th. Bake

Managing Director, BearingPoint GmbH, Frankfurt/Main

Dr. Hermann Borghorst

Mitglied des Vorstandes, Vattenfall Europe Mining & Generation, Cottbus

Thomas Eichelmann

Member of the Global Executive Committee, Roland Berger Strategy Consultant GmbH, München

Alwin Fitting

Mitglied des Vorstandes, RWE AG, Essen

Günther Goth

Leitung Corporate Personnel Germany, Siemens AG, München

Dr. Volker Hasewinkel

Leiter des Zentralbereichs, Human Resources Development, Deutsche Telekom AG, Bonn

Katharina Heuer

Leiterin Managementqualifizierung und Grundsätze, Mitarbeiterentwicklung, Deutsche Bahn AG, Berlin

Karen Hochrein

Partnerin, Human Resources, Ernst & Young AG, Stuttgart

Dirk Jost

Mitglied der Geschäftsleitung, Personal, E.ON Energie AG, München

Orest Kuzelak

Leiter Personal, Honorare und Lizenzen, Bayerischer Rundfunk, München

Heinz Laber

Human Resources Management, Bayerische Hypo- und Vereinsbank AG, München

Bernd Lang

Human Resources (HR), Heidelberger Druckmaschinen AG, Heidelberg

Uwe Loof

Leiter Personal, Hamburg-Mannheimer Versicherungs-AG, Hamburg

Matthias Malessa

Chief Human Resources Officer, adidas Group, Herzogenaurach

Dr. Arend Oetker

Geschäftsführender Gesellschafter, Arend Oetker Holding GmbH & Co. KG, Berlin

Gerhard Ritter

Human Resources Director, Procter & Gamble Service GmbH, 65823 Schwalbach am Taunus

Bernd Sander

Head of Human Resources, UBS Deutschland AG, Frankfurt/Main

Thomas Sattelberger

Mitglied des Vorstandes, Continental Aktiengesellschaft, Hannover

Peter Schmidt

Arbeitsdirektor, CSC Deutschland, Wiesbaden

Dr. Gerd Simsch

Leiter Zentralbereich Technik, Bilfinger Berger AG, Mannheim

Karl-Heinz Stroh

Personalvorstand, DB Netz AG, Frankfurt/Main

Dr. Winfried Zimmermann

Konzernvorstand Personal und Controlling, Otto Group, Hamburg

Die Liste der Unterzeichner der Erklärung: More Bachelors and Masters Welcome! ist noch nicht abgeschlossen. Die aktuelle Liste ist online unter <http://www.stifterverband.de/site/MoreBachelorsWelcome.pdf> einzusehen.

Die Erklärung finden Sie online unter:

[www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/C7ACFBC15EC2511BC125717E0051994E/\\$file/more%20bachelors%20and%20masters%20welcome%20-%20farbe.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/C7ACFBC15EC2511BC125717E0051994E/$file/more%20bachelors%20and%20masters%20welcome%20-%20farbe.pdf)

11.4. Kriterienkatalog Berufsbefähigung (BDA 2004)

**Aufbau eines Kriterienkatalogs für
den Aspekt der „Berufsbefähigung“
im Akkreditierungsverfahren von
Studiengängen, Memorandum zur
gestuften Studienstruktur**



Damit ein Studiengang die Studierenden zur Berufsbefähigung führen kann, muss er neben der Vermittlung fachbezogener Kenntnisse den Praxis- und Berufsfeldbezug sowie die Einbeziehung überfachlicher Qualifikationen in das Fachstudium sicherstellen. Im Akkreditierungsverfahren ist zu überprüfen, ob dies im jeweiligen Studiengang gewährleistet ist. Dazu werden im Folgenden aus Sicht der Wirtschaft fünf maßgebliche Kriterien genannt, die für die Qualität eines Studiengangs mit Blick auf die Berufsbefähigung von zentraler Bedeutung sind.

Die Überprüfung im Akkreditierungsverfahren ist dabei in zweierlei Hinsicht zu leisten: Einerseits sind die von der Hochschule/dem Fachbereich gemachten Angaben auf Ihre Relevanz und Plausibilität zu untersuchen; das gilt auch für das angegebene Ziel des Gesamt-Studiengangs. Andererseits hat das Akkreditierungsverfahren Aussagen darüber zu treffen, ob die von der Hochschule gewählte Vermittlungsart der einzelnen Qualifikationen angemessen ist. Idealerweise müssten am Ende eines externen Verfahrens zusätzliche Angaben darüber vorhanden sein, ob das angestrebte Ziel auch tatsächlich erreicht worden ist.

<i>Kriterium</i>	<i>Überprüfungsfragen</i>
<p>1. Definition der angestrebten Berufsfelder (in Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung)</p>	<p>Existiert eine Beschreibung der relevanten Berufsfelder für diesen Studiengang? Wie ist das Curriculum darauf ausgerichtet, den Studierenden eine Befähigung für die typischen Arbeitsbereiche der jeweiligen Berufsfelder zu vermitteln?</p>
<p>2. Praxiseinbindung bei der Konzeption und Implementierung des Studiengangs</p>	<p>Wie wurden die Berufsfelder bei der Konzeption und Implementierung des Studiengangs eingebunden? Existiert ein Programmbeirat und wie setzt er sich ggf. zusammen? Wie werden Veränderungen des Konzeptes mit den Berufsfeldern abgestimmt?</p>
<p>3. Praxiseinbindung in Lehre und Forschung</p>	<p>Welche Berufspraxis weisen die eingesetzten Lehrenden auf? Werden Lehrbeauftragte aus der Praxis gezielt in der Lehre eingesetzt? Werden Fallstudien aus der Praxis benutzt? Wie ist die Aktualisierung der eingesetzten Praxisunterlagen gewährleistet? Werden Forschungsprojekte mit den Berufsfeldern abgestimmt?</p>

<p>4. Praxiserfahrung der Studierenden/Absolventen</p>	<p>Wie ist sichergestellt, dass die Studierenden einen Einblick in das relevante Berufsfeld erhalten?</p> <p>Sind Praktika verbindlich vorgeschrieben und über welche Zeiträume?</p> <p>Wie werden diese Praxiserfahrungen im Curriculum verarbeitet?</p> <p>Werden diese Praxisaufenthalte bewertet?</p>
<p>5. Überfachliche Qualifikationen</p> <ul style="list-style-type: none"> - angemessene sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in Deutsch - angemessene sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in Englisch - Teamfähigkeit - Recherche- und Arbeitstechniken - Moderations- und Feedbacktechniken - Präsentationstechniken - analytische Fähigkeiten - Denken in Zusammenhängen - allgemeine Methoden- und Anwendungskompetenz - Kreativität und Flexibilität in der Anwendung von Kenntnissen, Erfahrungen und Methoden - Umsetzungskompetenz - unternehmerisches Denken und Handeln - interkulturelles Verständnis - Fähigkeit zu kontinuierlichem Lernen 	<p>Spielen diese überfachlichen Qualifikationen eine Rolle?</p> <p>Existiert eine Liste der übergreifenden Qualifikationen, die im Studium besonders gefördert werden?</p> <p>Wie werden die einzelnen überfachlichen Qualifikationen vermittelt?</p> <p>Wie wird der Vermittlungserfolg überprüft?</p>

Berlin, den 3. März 2004

Das Papier "Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der "Berufsbefähigung" im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen" (2004) ist kein eigenständiges Positionspapier der BDA. Es ist als Hilfestellung für die Akkreditierungsverfahren gedacht. Diese Hilfestellung wird die BDA weiterentwickeln.

11.5. Die Swansea-Empfehlungen (BFUG 2006)⁶⁸

Seminar in Swansea im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolventen, 12. - 14. Juli 2006

Die **Schlüsselempfehlung** des Seminars besteht darin, dass Beschäftigungsfähigkeit ein wichtiger Bestandteil des Bologna-Prozesses bleibt und in jedem der drei Zyklen angesprochen werden muss.

Im Verlauf des Bologna-Seminars zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolventen, das in Swansea abgehalten wurde, nahmen die Delegierten an vier Workshops teil. Zwei Workshops behandelten das Thema 'Einbettung von Fähigkeiten in den Lehrplan', einschließlich der 'Soft Skills'/Fähigkeiten auf Branchenebene.⁶⁹ Ein anderer Workshop hatte das Thema 'Internationalisierung', einschließlich Mobilität, und ein Workshop bezog sich auf das Thema 'Verbindungen zur Industrie'.

Die von jedem einzelnen Workshop ausgesprochenen Empfehlungen bezogen sich konkret auf mehrere Schwerpunkte, und es kam in einigen Bereichen auch zu Überlappungen. Aus diesem Grunde wurden die Empfehlungen in den folgenden drei Empfehlungen zusammengefasst.

- Die Einbettung von Fähigkeiten in den Lehrplan ist ein Schlüsselement der Bologna-Reformen und muss als solches kontrolliert werden, mit Betonung auf der gemeinsamen Nutzung guter Verfahrensweisen in der Praxis in ganz Europa. Angesichts der breiten Vielfalt nationaler Systeme, regionaler Prioritäten und Umstände sowie institutioneller Aufgaben müssen Methoden und Ansätze auf breitester Ebene gefördert werden. Die Bedeutung wirksamer Verbindungen zu Arbeitgebern

⁶⁸ Anmerkung des Herausgebers: Dies ist eine Übersetzung des Textes: „The Swansea Recommendations, Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduate Employability, 12/14 JULY 2006“, den Sie im Original unter:

<http://www.bolognaconference.swan.ac.uk/recommendations.html> finden.

⁶⁹ Anm. d. Übers.: Soft Skills = soziale und emotionale Kompetenzen.

kann gar nicht genug hervorgehoben werden, aber die angewandten Methoden müssen zum Kontext des Studienganges, der Einrichtungen, der geographischen Regionen und der nationalen politischen Ausrichtungen passen.

- Hochschuleinrichtungen sollten Studenten dabei behilflich sein, die zur Beschäftigungsfähigkeit gehörenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen des Lehrplans und anderer Aktivitäten im Laufe der drei Zyklen entwickelt wurden, zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen – in Verbindung mit den Dublin-Deskriptoren/nationalen Qualifikationsrahmen und künftigen Anforderungen an kontinuierliche berufliche Entwicklung. Hochschuleinrichtungen sollten ebenfalls sicherstellen, dass Studenten Informationen und Beratung in Bezug auf alle Bereiche des Arbeitsmarktes erhalten, und dass sie Fähigkeiten zur Verwaltung ihrer beruflichen Laufbahn erwerben.
- Die Bologna-Reformen schaffen einen neuen Bereich von Übergangs- und Ausgangspunkten ausgehend von Hochschulbildung. Die daraus folgende Komplexität von Optionen für ein weiteres Studium oder eine Beschäftigung, in Kombination mit der Förderung von Mobilität der Studenten, macht die Bereitstellung hoch qualifizierten fachlichen Personals für die Betreuung der Studenten und eine entsprechende Personalentwicklung für wissenschaftliches Personal sowie anderes Universitätspersonal erforderlich. In diesem Zusammenhang sollten Hochschuleinrichtungen und Regierungen einen kohärenten fachbereichsübergreifenden strategischen Ansatz verfolgen, um es Einrichtungen zu ermöglichen, die internationale Dimension und insbesondere die Mobilität von Studenten in die Politik der entsprechenden Einrichtung und die Lehrplanung einzubinden.

Die „Swansea Recommendations“ auf Englisch finden Sie unter:

<http://www.bolognaconference.swan.ac.uk/recommendations.html>,

weitere Informationen über das „Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduate Employability“ unter:

<http://www.bolognaconference.swan.ac.uk/index.html>.

12. Weiterführende Informationen

12.1. Studien und Literatur zum Bologna-Prozess – Auswahl

Stand der Umsetzung

Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany

Studie mit Förderung des BMBF: 2005

http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_en.pdf.

Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

Studie mit Förderung des BMBF: 2005

http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_gesamt.pdf.

Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland

Eine empirische Untersuchung von 800 Studiengängen zur Umsetzung zentraler Ziele der Studienstrukturreform; Befragung der Verantwortlichen an Hochschulen

Studie mit Förderung des BMBF: 2002 -2003

http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf.

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess

sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

Studie mit Förderung des BMBF: 2005, Endbericht

www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf.

Change of Degrees and Degrees of Change Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process

Studie mit Förderung des BMBF: 2003-2004

http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf.

Fachspezifische Informationen Lehramt

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur (DGfE 2006)

Die Umstellung der Studiengänge ist auch in der Erziehungswissenschaft in vollem Gange. Um die bisher vorliegenden Erfahrungen, die mittlerweile klar sichtbaren Probleme, aber auch die möglichen Chancen, genauer zu analysieren, veranstaltete der Vorstand der DGfE am 3. und 4. November eine Fachtagung in Berlin. Die Vorträge der Tagung und die Diskussionsergebnisse werden in einem Tagungsband veröffentlicht (voraussichtlich im Sommer 2007, Verlag Barbara Budrich

Informationen zur Tagung finden Sie online unter:

<http://dgfe.pleurone.de/termine/EWBAMA>, weiterführende Informationen unter: <http://www.dgfe.de>.

Mobilität

Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes

Zeitpunkt, Dauer und curriculare Einbettung eines temporären Auslandsstudiums werden in elf europäischen Ländern vergleichend untersucht; Befragung von Hochschulangehörigen
Studie Förderung: DAAD: 2005 - 2006

EURODATA. Student Mobility in European Higher Education

Der Band bietet einen Überblick, über den Wechsel von Studierenden von einem Land in ein anderes und untersucht die Situation in 5 Ländern – Deutschland, Großbritannien, Niederlande, Tschechien und Finnland – im Detail.

Studie zu beziehen über Buchhandel, Verlag (info at lemmens.de) und ACA (info at aca-secretariat.be).

Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees

Diese, von DAAD und HRK in Auftrag gegebene Studie, zählt Fragen und Probleme, die bei Studienprogrammen mit gemeinsamen, Doppel- oder Mehrfachabschlüssen entstehen auf und sammelt Antworten von verschiedenen Hochschulen darauf.

Die Studie finden Sie unter: [LINK](#)

Modularisierung

Handbuch Modul und ProgrammPlanungsSystem (MoPPS) der Fachhochschule Osnabrück

Die Beschreibungen aller Module, die an der Fachhochschule Osnabrück angeboten werden, werden in einer zentralen Datenbank gesammelt und gepflegt. Diese Datenbank hat den Arbeitstitel MoPPS. In der augenblicklichen Version liegt MoPPS als Redaktionssystem zur Erfassung von Modulen und Modulbeschreibungen vor. Aus den hier eingepflegten Modulbeschreibungen können in einem weiteren Schritt die für die Akkreditierung und die Evaluation eines Studienprogramms erforderlichen Modulhandbücher generiert werden. In einem späteren Ausbauprogramm soll MoPPS zu einem Baustein einer umfassenden Veranstaltungsplanung und Studierendenverwaltung ausgebaut werden.

Fachhochschule Osnabrück: 2005

www.mopps.fh-osnabrueck.de/uploads/media/mopps-handbuch-0-9-22.pdf

Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt

„Der Bachelor als Sprungbrett?“

Dieser zweite Teil der Studie „Der Bachelor als Sprungbrett?“ befasst sich im Wesentlichen mit dem Verbleib der Bachelorabsolventen nach ihrem Studienabschluss.

Studie HIS: 2005

http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf

„Mit Bachelor und Master nach Europa.“

Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Studie IHK Berlin, die Handwerkskammer Berlin, Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg e.V. (UVB): 2004

www.uvb-online.de/aufgaben/bildung/positionen/IP-Institut_Bachelor-Master.pdf

„Qualitative Anforderungen an die Ingenieurausbildung und die künftigen Bachelor- und Masterstudiengänge“

Die aktuelle Studie der IMPULS-Stiftung des VDMA unterstützt Hochschulen in dem Umstellungsprozess auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Ingenieurbereich. In einem breit angelegten Verfahren wurden Vertreter von Unternehmen und Hochschulen nach den Anforderungen an künftige Ingenieure befragt.

Studie VDMA: 2005

www.vdma.org/wps/wcm/resources/file/eb8d2d487983b65/Druckversion_050818_neu.pdf

Studie zur Akzeptanz von Bachelor- und Masterabsolventen

Studie Institut der deutschen Wirtschaft Köln: 2004

<http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf>.

Hochschulreform und Arbeitsmarkt

Die vorliegende Studie setzt sich mit den im Vordergrund stehenden Reformkonzepten auseinander und präsentiert den Stand der Hochschulpolitischen Diskussion und Praxis in den einzelnen Kernbereichen.

Studie mit Förderung der Friedrich-Ebert-Stiftung: 2006

<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf>.

Dokumentation AIESEC Hochschulbildung im 21. Jahrhundert

Die Umfrage AWARE! Inter_Cultural_Competence diente der weltweiten Erhebung der Workability garantierenden Kompetenzen von Studierenden, Absolventen/innen, Berufseinsteigern und jungen Erwerbstätigen. Die Reichweite umfasste 29.867 Personen, wobei die Studie in mehr als 230 Ländern durchgeführt wurde. Aufgrund des repräsentativen Rücklaufs an Fragebögen konnten 69 Länder berücksichtigt werden.

Studie AWARE!: 2005

Zusammenfassung der Studie:

www.checkpoint-elearning.de/downloadshop/files/AWARE_Summary.pdf

Komplette Studie kostenlos zu bestellen:

http://www.skylight.de/download/pdf/Artikel_AWARE_AIESEC_0306.pdf

Employability Rating BWL (Bachelor)

Das Rating untersucht anhand eines von den Unternehmensvertretern entwickelten Kriterienkatalogs, inwieweit die Hochschulen die Berufsbefähigung der Studierenden in den neuen betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengängen systematisch fördern.

Studie dapm (Arbeitskreis Personalmarketing) in Kooperation mit CHE: 2006

<http://www.dapm.org/index.aspx?menu=42,98,81>

„VDI Ingenieurstudie Deutschland 2005“

Eine Befragung von 1000 Unternehmen zeigt, dass Bachelor in den Ingenieurwissenschaften gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

Studie Auftrag: VDI: 2005

http://www.vdi.de/imperia/md/content/presse/Studie_Wissensforum.pdf.

Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt

Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen

Studie DIHK: 2004 http://verlag.dihk.de/fachliches_koennen.html.

Weiterbildung

Duale Studiengänge und Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung

AusbildungPlus hat den Jahresbericht 2006 vorgelegt, der die Veränderungen hochwertiger Ausbildungsangebote im Vorjahresvergleich für den Zeitraum April 2005 bis April 2006 analysiert. Ein zentrales Ergebnis ist die durchweg positive Entwicklung der inzwischen über 600 ausbildungsintegrierten dualen Studiengänge.

Studie AusbildungPlus: 2006

http://www.ausbildungplus.de/lehre/info_zq/qutrends/51.html.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

Klaus Bredl, Daniela Holzer, Wolfgang Jütte, Erich Schäfer, Axel Schilling. Publikation der Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses.

Ziel des Forschungsprojekts war es, durch eine Expert/innenbefragung den Stand und die zukünftigen Entwicklungstrends der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses aufzuzeigen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der Studie weiterbildungsspezifische Planungen an den Hochschulen ermöglichen, außerdem wird diskutiert, welchen Ort die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der neuen Drei-Zyklen-Konzeption des Studiensystems einnehmen soll und welche Gestaltungsoptionen für die wissenschaftliche Weiterbildung bestehen.

Jena: 2006 (Edition Paideia) ISBN 978-3-938203-42-2

Informationen über die gleichnamige Tagung erhalten Sie unter

www.sw.fh-jena.de/news/wb_bologna/Ergebnisse/integr_fassung_wb_bol1.pdf

Arbeitshilfen

Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula

Diese Veröffentlichung gibt eine Auswertung, was die drei technischen Universitäten von Eindhoven, Twente und Delft unter wissenschaftlicher Bildung verstehen. Die Broschüre kann von den Universitäten zur Entwicklung, Realisierung und Evaluation von Bachelor- und Master-Studiengängen verwendet werden.

Auswertung Delft University of Technology, Eindhoven University of Technology, University of Twente: 2005

http://w3.tm.tue.nl/uploads/media/AC_ENG_web.pdf.

Bachelor- und Masterstudiengänge – Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung

HIS stellt Hochschulen Planungshilfen zum Umstellungsprozess bereit
Materialien HIS 2006

<http://www.his.de/abt3/ab31/bama>

Sonstiges

Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung

HIS Kurzinformation. Hg. von Michael Leszczensky, Andrä Wolter
Studie HIS: 2005

http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200506.pdf

EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work

Die European University Association (EUA) und der RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation haben das erste umfassende Grundwerk zum Bologna-Prozess veröffentlicht. „Making Bologna Work“ – unter diesem Motto erläutern renommierte Bildungs- und Wissenschaftsexperten aus ganz Europa die Umsetzung der Bologna-Reform an europäischen Hochschulen. Das Werk richtet sich an Leitende, Lehrende und Verwaltende der europäischen Hochschulen. Es zeigt Lösungswege auf, die Hochschulinterakteuren in der Reformphase bei der erfolgreichen Profilierung ihrer Universität/Fachhochschule helfen. Das Themenspektrum der rund 20 Aufsätze reicht von Bologna-Instrumenten wie Qualitätssicherung und Mobilität bis hin zu Modulgestaltung, ECTS, neuen Lernmethoden und

best-practice-Modellen. Zusätzlich enthält das Werk eine CD-ROM mit Handouts, Checklisten, Dokumenten und zahlreichen Kontaktdaten. Zu bestellen bei: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, 2006, <http://www.raabe.de/>

Glossary on the Bologna Process

English – German – Russian

Das Bologna Glossar ist als gedruckte Version verfügbar und wurde von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Band 7/2006 in der Reihe "Beiträge zur Hochschulpolitik" herausgegeben (Bestellmöglichkeit unter URL: http://www.hrk.de/de/berichte_und_publicationen/131.php).

In Ergänzung zu der gedruckten Version besteht eine Online-Version, die das Ost-West-Wissenschaftszentrum der Universität Kassel erstellt hat und auch zukünftig aktualisieren und pflegen wird:

<http://bologna.owwz.de/>.

Materialien HRK: 2006.

Hochschuldelphi 2030

Das Hochschuldelphi 2030 wirft einen Blick in die Zukunft unseres Hochschulsystems. Die Heinrich-Böll-Stiftung befragte bundesweit Experten und Expertinnen im Rahmen einer Online-Delphi-Befragung nach ihrer Einschätzung der Zukunft der Hochschulen.

Informationen Heinrich-Böll-Stiftung: 2006

http://www.boell.de/de/04_thema/4262.html

Bewertung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen

Projekt zur umfassenden Bestandsaufnahme und Bewertung des Qualitätsmanagements im Bereich Studium & Lehre an allen staatlichen Universitäten und Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Auf der Grundlage dieser Bewertung erfolgte die Verteilung eines Teils der Studienkontenmittel an die Hochschulen durch das Land.

Studie CHE: 2005

http://www.che.de/downloads/Bericht_QMNRW_Kurzfassung_301.pdf.

12.2. Beschlüsse des Akkreditierungsrates 2005-2007

Stand Januar 2007

05.01.2007

Akkreditierung eines Studienganges entsprechend § 8 der Vereinbarungen zwischen Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen in Fällen der Ergänzung eines Bachelorstudiengangs um ein Praxissemester
www.akkreditierungsrat.de/Umlaufbeschluss_Praxissemester_nachtr_344qlich.pdf

20.12.2006

Weiterentwicklung der studentischen Beteiligung an der Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Deutschland
www.akkreditierungsrat.de/Umlaufbeschluss%20studentische%20Beteiligung.pdf

21.09.2006

Verfahren des Akkreditierungsrates zur Überwachung der seitens der Agenturen durchgeführten Akkreditierungen
http://www.akkreditierungsrat.de/b_UmlaufbeschlussUberwachung.pdf

17.07.2006

Regelung eines Verfahrens bei Widerspruch zwischen ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge
www.akkreditierungsrat.de/b_Widerspruch%20landesspezifische_laendergemeinsame.pdf

17.07.2006

Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen
http://www.akkreditierungsrat.de/b_Kriterien_Studieng.pdf

22.06.2006

Vergabe von ECTS-Punkten in Intensivstudiengängen

www.akkreditierungsrat.de/b_ECTS_Intensivstud.pdf.pdf

22.06.2006

Entscheidungen des Akkreditierungsrates: Arten und Wirkungen

www.akkreditierungsrat.de/b_Entscheidungen%20Akkreditierungsrat.pdf

22.06.2006

Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Akkreditierungsagenturen

www.akkreditierungsrat.de/b_Verfahren%20Akkreditierung%20Agenturen.pdf

22.06.2006

Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen: Arten und Wirkungen

www.akkreditierungsrat.de/Beschluss%20Entscheidung%20Agenturen.pdf

22.06.2006

Akkreditierungsbeschluss ZEvA

www.akkreditierungsrat.de/b_AkkreditierungsbeschlussZEVA220606.pdf

Akkreditierungsantrag

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ZEvA-Akkreditierungsantrag.pdf

Bewertungsbericht

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ZEvA-Bewertungsbericht.pdf

Stellungnahme ZEvA

<http://www.akkreditierungsrat.de/stellungnahme%20zeva.pdf>

22.06.2006

Vergabe von ECTS-Punkten in Intensivstudiengängen

www.akkreditierungsrat.de/b_ECTS_Intensivstud.pdf.pdf

22.06.2006

Entscheidungen des Akkreditierungsrates: Arten und Wirkungen

www.akkreditierungsrat.de/b_Entscheidungen%20Akkreditierungsrat.pdf

22.06.2006

Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Akkreditierungsagenturen

www.akkreditierungsrat.de/b_Verfahren%20Akkreditierung%20Agenturen.pdf

22.06.2006

Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen: Arten und Wirkungen

www.akkreditierungsrat.de/Beschluss%20Entscheidungen%20Agenturen.pdf

22.06.2006

Akkreditierungsbeschluss ZEvA

www.akkreditierungsrat.de/b_AkkreditierungsbeschlussZEVA220606.pdf

Akkreditierungsantrag

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ZEvA-Akkreditierungsantrag.pdf

Bewertungsbericht

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ZEvA-Bewertungsbericht.pdf

Stellungnahme ZEvA

<http://www.akkreditierungsrat.de/stellungnahme%20zeva.pdf>

22.06.2006

Akkreditierungsbeschluss ASIIN

www.akkreditierungsrat.de/b_Akkreditierungsbeschluss%20ASIIN%20220606%20Widerspruch.pdf

Akkreditierungsantrag

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ASIIN-Akkreditierungsantrag.pdf

inklusive Nachlieferung

<http://www.akkreditierungsrat.de/ASIIN%20Nachlieferung.pdf>

Bewertungsbericht

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ASIIN-Bewertungsbericht.pdf

Stellungnahme ASIIN

<http://www.akkreditierungsrat.de/stellungnahme%20asiin.pdf>

24.02.2006

Gender Mainstreaming in der Akkreditierung

http://www.akkreditierungsrat.de/b_Gender_Mainstreaming.pdf

15.12.2005

Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen

http://www.akkreditierungsrat.de/b_Kriterien_Agenturen.pdf

19.09.2005

ECTS-Fähigkeit von Praxisanteilen im Studium

http://www.akkreditierungsrat.de/b_praxisanteile.htm

20.06.2005/19.09.2005

Zur Anwendung der ECTS-Notensystematik

http://www.akkreditierungsrat.de/b_ects%20notensystematik.htm

20.06.2005

Kriterien für die Unterscheidung von Abschlussbezeichnungen

http://www.akkreditierungsrat.de/b_abschlussbezeichnungen.htm

20.06.2005

Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen

http://www.akkreditierungsrat.de/b_schlüsselkompetenzen.htm

20.06.2005

Profilierung von Bachelor-Studiengängen

http://www.akkreditierungsrat.de/b_profilerung%20bachelor.htm

20.06.2005

Folgen negativer Akkreditierungsentscheidungen

http://www.akkreditierungsrat.de/b_negativentscheidungen.htm

20.06.2005

Verhältnis von ENQA-Registrierung und Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat

http://www.akkreditierungsrat.de/b_enqa%20registrierung.htm

20.06.2005

Mitteilung der Gutachterempfehlung an die Hochschule

http://www.akkreditierungsrat.de/b_gutachterempfehlung.htm

Sie finden die Beschlüsse des Akkreditierungsrates online unter:

<http://www.akkreditierungsrat.de/beschluesse.htm>

12.3. Überblick hochschulrechtlicher Regelungen (KMK 2006)

Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland, Stand Oktober 2006

Grundlegende rechtliche Regelungen zum Hochschulbereich Bund

Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes Vom 19.01.1999 (BGBl. I 1999,3, S. 18 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 27.12.2004 (BGBl. I 2004,75, S. 3835 ff.)

http://www.bmbf.de/pub/HRG_20050126.pdf.

Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz – ProfBesReformG) Vom 16.02.2002 (BGBl. I 2002,11, S. 686 ff.)

<http://www.bmbf.de/pub/profbesreformg.pdf>

Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe Ausbau und Neubau von Hochschulen (Hochschulbauförderungsgesetz) Vom 01.09.1969 (BGBl. I 1969,90, S. 1556 ff.), zul. geänd. durch Verordnung vom 29.03.2004 (BGBl. I 2004,14, S. 497)

<http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/hschulbg/index.html>

Bekanntmachung der Neufassung des Bundesgesetzes über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAföG) Vom 06.06.1983 (BGBl. I 1983,24, S. 645 ff., berichtigt in BGBl. I 1983,56, S. 1680), zul. geänd. durch Gesetz vom 22.09.2005 (BGBl. I 2005,60, S. 2809 ff.)

http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/baf_g/index.html

Staatsvertrag der Länder

Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen Vom 24.06.1999 (Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Loseblatt-Sammlung, Beschluss Nr. 95)

<http://www.zvs.de/Service/Download/G02.pdf>

Gesetzliche Regelungen für die Hochschulen, Berufsakademien und Graduiertenförderung der Länder

Baden-Württemberg

Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG: Art. 1 des Zweiten Gesetzes zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften) Vom 01.01.2005 (GBl. Baden-Württemberg 2005,1, S. 1 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 19.12.2005 (GBl. Baden-Württemberg 2005,19, S. 794 ff.)

mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/gesetze/2_Hochschul_Gesetzblatt010105.pdf

Gesetz zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses (Landesgraduiertenförderungsgesetz - LGFG) Vom 23.07.1984 (GBl. Baden-Württemberg 1984,16, S. 477 ff.), geänd. durch Verordnung vom 23.07.1993 (GBl. Baden-Württemberg 1993,19, S. 533 ff.)

http://www.uni-heidelberg.de/institute/fak9/studium/infos_lgf.html.

Bayern

Bayerisches Hochschulgesetzes (BayHSchG) Vom 23.05.2006 (GVBl. Bayern 2006,10, S. 245 ff.),

by.juris.de/by/gesamt/HSchulG_BY_2006.htm#HSchulG_BY_2006_rahmen

Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen sowie des weiteren wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den Hochschulen (Bayerisches Hochschulpersonalgesetz – BayHSchPG) vom 23.05.2006 (GVBl. Bayern 2006,10, S. 230 ff.)

www.stmwfk.bayern.de/downloads/hs_hochschulgesetz_hschpg_gvbl102006.pdf

Bayerisches Elitförderungsgesetz (BayElFG) Vom 26.04.2005 (GVBl. Bayern 2005,8, S. 104 ff.)

<http://www.stmwfk.bayern.de/downloads/bayefg210405.pdf>.

Berlin

Bekanntmachung der Neufassung des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) Vom 13.02.2003 (GVBl. Berlin 59.2003,9, S. 82 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 06.07.2006 (GVBl. Berlin 62.2006,26, S. 713)
<http://userpage.fu-berlin.de/%7Ewahlrabe/vorschr/berlhg.pdf>.

Bekanntmachung der Neufassung des Nachwuchsförderungsgesetzes (NaFöG) Vom 07.06.2005 (GVBl. Berlin 61.2005,22, S. 338 f.)
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XEEGVBO522

Brandenburg

Bekanntmachung der Neufassung des Brandenburgischen Hochschulgesetzes Vom 06.07.2004 (GVBl. I Brandenburg 15.2004,17, S. 394 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 20.04.2006 (GVBl. I Brandenburg 17.2006,4, S. 46 ff.)
www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.22791.de

Bremen

Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Hochschulgesetzes Vom 11.07.2003 (GBl. Bremen 2003,36, S. 295 ff.), geänd. durch Gesetz vom 23.03.2004 (GBl. Bremen 2004,20, S. 182)
<http://www.bildung.bremen.de/sfb/wissen/hochschulgesetz.pdf>.

www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XFFGBL0420

Hamburg

Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG: Art. 1 des Gesetzes zur Neuordnung des Hochschulrechts) Vom 18.07.2001 (GVBl. I Hamburg 2001,26, S. 171 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 06.07.2006 (GVBl. I Hamburg 2006,32,S. 376)

http://hh.juris.de/hh/gesamt/HSchulG_HA.htm#HSchulG_HA_rahmen.

Hamburgisches Berufsakademiegesetz (HmbBAG: Art. 1 des Gesetzes über die Bildung von Berufsakademien in Hamburg) Vom 29.06.2005 (GVBl. I Hamburg 2005,22, S. 253 ff.)

http://hh.juris.de/hh/gesamt/BerAkadG_HA.htm.

Hamburgisches Gesetz zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses (HmbNFG) Vom 07.11.1984 (GVBl. I Hamburg 1984,51, S. 225 f.), zul. geänd. durch Gesetz vom 28.01.2003 (GVBl. I Hamburg 2003,4, S. 12)

http://hh.juris.de/hh/gesamt/NaFoeG_HA.htm#NaFoeG_HA_rahmen.

Hessen

Bekanntmachung der Neufassung des Hessischen Hochschulgesetzes Vom 31.07.2000 (GVBl. I Hessen 2000,19, S. 374 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 20.12.2004 (GVBl. I Hessen 2004,23, S. 466 ff.)
zul. geänd. durch Gesetz vom 15.12.2005 (GVBl. I Hessen 2005,31, S. 843 ff.)

www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/70_wissenschaft_forschung_lehre/70-205-hhg/HHG.htm

Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über die staatliche Anerkennung von Berufsakademien Vom 01.07.2006 (GVBl. I Hessen 2006,12, S. 288 ff.),

http://www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/GVBl_I/2006/12/Seite388.pdf.

Mecklenburg-Vorpommern

Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz – LHG M-V) Vom 05.07.2002 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2002,12, S. 398 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 02.02.2006 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2006,2, S. 30 ff.; ber. in GVBl. 2006,5, S. 148)

<http://www.kultus-mv.de/sites/bibo/gesetze/lhg2002.pdf>.

Gesetz zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses im Land Mecklenburg- Vorpommern (Landesgraduiertenförderungsgesetz - LGFG) Vom 23.02.1993 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 1993,5, S. 163 f.)

<http://www.kultus-mv.de/sites/bibo/gesetze/lgfg.pdf>.

Niedersachsen

Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG: Art. I des Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen) in der Fassung vom 26. Februar 2007 (Nds.GVBl. Nr.5/2007 S.69) - VORIS 22210 -

<http://www.schure.de/22210/nhg.htm>

Niedersächsisches Berufsakademiegesetz (Nds. BakadG) Vom 06.06.1994 (GVBl. Niedersachsen 48.1994,12, S. 233 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 24.10.2002 (GVBl. Niedersachsen 56.2002,29, S. 414)

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1358037_L20.pdf.

Nordrhein-Westfalen

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) Vom 14.03.2000 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 54.2000,13, S. 190 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 30.11.2004 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 58.2004, 45, S. 752 ff.)

http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/HG.html.

Gesetz zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses des Landes Nordrhein- Westfalen (Graduiertenförderungsgesetz Nordrhein-Westfalen - GrFG NW) Vom 26.06.1984 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 38.1984,31, S. 363 ff.)

<http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/grfgnw.html>.

Rheinland-Pfalz

Hochschulgesetz (HochSchG) Vom 21.07.2003 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2003,11, S. 167 ff.)

www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Wissenschaft/HochSchG_5_8_03.pdf⁷⁰

Landesgraduiertenförderungsgesetz (LGFG) Vom 06.07.1984 (GVBl. Rheinland-Pfalz 1984,18, S. 147 f.)

http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/GFG_RP.htm.

Saarland

Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) Vom 23.06.2004 (ABl. Saarland 2004,38, S. 1782 ff.) geänd. durch Gesetz vom 15.02.2006 (ABl. Saarland 2006,14, S. 474 ff.)

www.saarland.de/cps/rde/xbcr/SID-3E724395-CDF99F81/saarland/221-1.pdf⁷¹

Gesetz Nr. 1246 über die Hochschule der Bildenden Künste - Saar (Kunsthochschulgesetz - KhG) Vom 21.06.1989 (ABl. Saarland 1989,38, S. 1106 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 23.06.2004 (ABl. Saarland 2004,38, S. 1782 ff.)

Gesetz Nr. 1338 über die Hochschule des Saarlandes für Musik und Theater Vom 01.06.1994 (ABl. Saarland 1994,32, S. 906 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 15.02.2006 (ABl. Saarland 2006,14, S. 474 ff.)

www.saarland.de/cps/rde/xbcr/SID-3E724395-CDF99F81/saarland/221-6.pdf⁷²

⁷⁰ - ⁷² Anmerkung des Herausgebers: Link aktualisiert im Januar 2007

Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz - FhG: Art. 2 des Gesetzes Nr. 1433 zur Reform der saarländischen Hochschulgesetze und zur Änderung anderer hochschulrechtlicher Vorschriften) Vom 23.06.1999 (ABl. Saarland 1999,32, S. 982 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 15.02.2006 (ABl. Saarland 2006,14, S. 474 ff.)

www.saarland.de/cps/rde/xbcr/SID-3E724395-CDF99F81/saarland/221-4.pdf⁷³

Gesetz Nr. 1368 - Saarländisches Berufsakademiegesetz (Saarl. BAKadG) Vom 27.03.1996 (ABl. Saarland 1996,21, S. 438 f.), zul. geänd. durch Gesetz vom 26.11.2003 (ABl. Saarland 2003,50, S. 2935 ff.)

www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XPPABL9621

Gesetz Nr. 1170 zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses (Landesgraduiertenförderungsgesetz - LGFG) Vom 10.10.1984 (ABl. Saarland 1984,47, S. 1137 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 26.11.2003 (ABl. Saarland 2003,50, S. 2935 ff.)

Sachsen

Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz - SächsHG) Vom 11.06.1999 (GVBl. Sachsen 1999,11, S. 293 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 05.05.2004 (GVBl. Sachsen 2004,7, S. 148 ff.)

http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/711_8bs.pdf.

Gesetz über die Berufsakademie im Freistaat Sachsen (Sächsisches Berufsakademiegesetz - SächsBAG) Vom 11.06.1999 (GVBl. Sachsen 1999,10, S. 276 ff.), geänd. durch Gesetz vom 16.01.2003 (GVBl. Sachsen 2003,1, S. 1 f.)

http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/712_5bs.pdf.

⁷³ Anmerkung des Herausgebers: Link aktualisiert im Januar 2007.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst über die Vergabe von Sächsischen Landesstipendien (Sächsische Landesstipendienverordnung - SächsLStipVO) Vom 14.02.2001 (GVBl. Sachsen 2001,4, S. 144 ff.)

[www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten .
archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=
XPQGVBO14](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten_archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XPQGVBO14)

Sachsen-Anhalt

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) Vom 05.05.2004 (GVBl. Sachsen-Anhalt 15.2004,25, S. 256 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 21.03.2006 (GVBl. Sachsen-Anhalt GVBl. 17.2006,10, S. 102 ff.)

<http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Wissenschaft/ge-hsg.pdf>

Bekanntmachung der Neufassung des Graduiertenförderungsgesetzes (GradFG) Vom 30.07.2001 (GVBl. Sachsen-Anhalt 12.2001,35, S. 318 ff.), geänd. durch Gesetz vom 26.03.2004 (GVBl. 15.2004,20, S. 234 f.)

[www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten
archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=
XPRGVBO135](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten_archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XPRGVBO135)

[www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten .
archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=
XPRGVBO420](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumenten_archiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XPRGVBO420)

Schleswig-Holstein

Bekanntmachung der geltenden Fassung des Hochschulgesetzes Vom 04.05.2000 (GVBl. Schleswig-Holstein 2000,9, S. 416 ff.), zul. geänd. durch Verordnung vom 12.10.2005 (GVBl. Schleswig-Holstein 2005,15, S. 487 ff.)

[sh.juris.de/sh/gesamt/HSchulG_SH_2000.htm#HSchulG_SH_2000_ra
hmen](http://sh.juris.de/sh/gesamt/HSchulG_SH_2000.htm#HSchulG_SH_2000_rahmen)

Gesetz zur Neufassung des Berufsakademiegesetzes Vom 06.01.1999 (GVBl. Schleswig-Holstein 1999,1, S. 2 ff.)
sh.juris.de/sh/gesamt/BerAkadG_SH_1999.htm#BerAkadG_SH_1999_rahmen

Landesverordnung über die Förderung des wissenschaftlichen und des künstlerischen Nachwuchses (Stipendiumsverordnung – StpVO) Vom 08.08.2005 (NBl.MWV. - H - Schleswig-Holstein 2005,5, S. 462 ff.)
sh.juris.de/sh/gesamt/StpV_SH_2005.htm#StpV_SH_2005_rahmen

Thüringen

Neubekanntmachung des Thüringer Hochschulgesetzes Vom 22.06.2005 (GVBl. Thüringen 2005,10, S. 229 ff.)
<http://www.thueringen.de/de/tkm/wissenschaft/thhsg/content.html>.

Gesetz über die Berufsakademie Thüringen sowie zur Änderung hochschul- und personalvertretungsrechtlicher Vorschriften Vom 01.07.1998 (GVBl. Thüringen 1998,10, S. 233 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 24.10.2001 (GVBl. Thüringen 2001,8, S. 265 ff.)
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.4/Dokumentenaarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&id=XRRGVB9810

Thüringer Graduiertenförderungsverordnung (ThürGFVO) Vom 03.06.1993 (GVBl. Thüringen 1993,18, S. 385 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 02.05.2005 (GVBl. Thüringen 2005,7, S. 169 ff.)
http://www.uni-jena.de/data/unijena_/studium/Formulare/gradu_ver.pdf.

Quelle: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND – Dokumentations- und Bildungsinformationssdienst – : Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland, Stand Oktober 2006
Sie finden diesen Überblick online unter:
<http://www.kmk.org/doc/beschl/HochschulgesetzInternet.pdf>.

12.4. Akteure im Bologna-Prozess – Linksammlung

Service-Stelle Bologna: <http://www.hrk-bologna.de>.

Hochschulpolitische Akteure in Deutschland

- AFT (Allgemeiner Deutscher Fakultätentag): <http://www.fakultaetentag.de>.
- BdWi (Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler): <http://www.bdwi.de>.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): <http://www.blk-bonn.de>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): www.bmbf.de.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst): [LINK](#).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz): <http://www.hrk.de>.
- KFBT (Konferenz der Fachbereichstag e.V.): [LINK](#).
- KMK (Kultusministerkonferenz): <http://www.kmk.org>.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: [LINK](#).
- WR (Wissenschaftsrat): <http://www.wissenschaftsrat.de>.

Hochschulforschung und -beratung

- CHE (Centrum für Hochschulentwicklung GmbH): <http://www.che.de>.
- HIS (Hochschul- Informations-System GmbH): <http://www.his.de>.
- Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel: <http://www.uni-kassel.de/wz1>.

Qualitätssicherung

- AR (Akkreditierungsrat): <http://www.akkreditierungsrat.de>.
- ECA (European Consortium for Accreditation): [LINK](#).
- ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education): <http://www.enqa.net>.
- EvaNet (Evaluations-Netzwerk zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen): <http://www.evanet.his.de>.
- JQI (Joint Quality Initiative): <http://www.jointquality.org>.
- Projekt Qualitätssicherung: <http://www.projekt-q.de>.

Studentische Organisationen

- FZS (freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften): <http://www.fzs-online.org>.
- ESIB (The National Unions of Students in Europe): <http://www.esib.org>.
- DSW (Deutsches Studentenwerk): <http://www.studentenwerke.de>.

Wirtschafts- und Arbeitgeberorganisationen

- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände): <http://www.bda-online.de>.
- BDI (Bundesverband der deutschen Industrie e.V.): <http://www.bdi-online.de>.
- DIHK (Deutsche Industrie- und Handelskammertag): <http://www.dihk.de>.

Internationale Akteure und Plattformen

- Bergen 2005 (Konferenz der Europäischen Bildungsminister): <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- London 2007 (Konferenz der Europäischen Bildungsminister): <http://www.dfes.gov.uk/bologna>.
- EAIE (European Association for International Education): www.eaie.nl.
- ECA (European Consortium for Accreditation): <http://www.eaconsortium.net/>.
- EU (Europäische Union, zum Bologna-Prozess): europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html.
- EUA (European University Association): <http://www.eua.be>.
- EURYDICE (Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa): <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>.
- ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education): <http://www.enqa.net>.
- ESIB (The National Unions of Students in Europe): <http://www.esib.org>.
- JQI (Joint Quality Initiative/Dublin Descriptors): www.jointquality.org.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): <http://www.oecd.org>.

Sonstige Internetseiten

- Statistisches Bundesamt Deutschland: <http://www.destatis.de>.

