

Holger Dainat

ECTS etc.

Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses

Die Hochschulreform gewinnt an Fahrt. Die Umstellung der Studienorganisation erfasst immer mehr Institute und Fakultäten. Will man sich indessen über die Lage informieren, so ergibt sich ein eher verwirrendes Bild. Durch ein neues Leistungsbewertungssystem soll in Europa eine einheitliche Bildungswährung geschaffen werden, und das führt dazu, dass ein Studierender z.B. für den Besuch einer Vorlesung in Regensburg sieben, in Magdeburg dagegen nur einen Leistungspunkt erhält. Nicht einmal die Terminologie stimmt überein: ist hier von Leistungspunkten die Rede, so dort von Credit Points. Die Studiengänge sollen durch Modularisierung übersichtlicher werden, doch für die Gestaltung der Module entwickelt fast jede Universität eigene Vorstellungen. Die beabsichtigte Schaffung eines europäischen Hochschulraumes scheint eine Regionalisierung, ja Lokalisierung der Studienverhältnisse zu bewirken: Nie war das Leben bunter und widersprüchlicher. Von der angekündigten Transparenz keine Spur.

Dieses Wirrwarr ist zunächst einmal die Folge einer Reform, die nicht aus den Fächern und nicht aus der Wissenschaft kommt. Die langjährigen Debatten haben hier für eine gewisse Ermüdung gesorgt, für ein Desinteresse an der Novellierung von Studienordnungen und Fragen der Universitätsreform. Das sind schon lange keine Chefsachen mehr. Die scientific community hat sich aus diesen Diskussionen weitgehend zurückgezogen. An den maßgeblichen Entscheidungsprozeduren ist sie kaum mehr beteiligt, auch weil sie keine überzeugenden Lösungen für die Probleme anzubieten hatte, ja vielfach nicht einmal das nötige Problembewußtsein zeigte. Sie hat das Feld den Politikern, Wissenschaftsmanagern, den Verwaltern und den think tanks konzernnaher Stiftungen überlassen.

Die Impulse für die derzeitige Reform kommen von außen und von ganz oben. Die maßgeblichen Entscheidungen sind längst auf europäischer Ebene gefallen. Insofern bietet es sich an, die verschiedenen Reformanstrengungen unter dem Titel Bologna-Prozess zusammenzufassen. Mit Bologna ist der traditionsreiche Ort benannt, an dem die Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999 in einer Gemeinsamen Erklärung die Ziele ihrer Hochschulpolitik koordiniert haben. Die Prozesskategorie eignet sich, die Reform als einen Vorgang zu beschreiben, dessen Ende offen ist, dessen Verlauf durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Kräfte, Interessen, Konzeptionen und Akteure beeinflusst wird, der aber, einmal in Gang gesetzt, eine erhebliche Eigendynamik entfalten kann. Die Protagonisten der Reform kommen aus der Politik, der Wissenschaftsverwaltung und der Wirtschaft. Die Homepage des Bologna-Prozesses verweist auf Ansprechpartner im Bundesministerium für Bildung und Forschung, bei der Hochschulrektorenkonferenz, in der Kultusministerkonferenz und beim Deutschen Akademischen Austauschdienst; der DAAD ist hier übrigens besonders stark vertreten. Mehr als ideelle Unterstützung leistet das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung in Gütersloh. Wer hier eine Verschwörung vermutet, unterschätzt die Komplexität des Reformprozesses auf geradezu sträfliche Weise.

Die Weichen für die Hochschulpolitik sind auf europäischer Ebene längst gestellt, und Politik und Verwaltung in Bund und Ländern versuchen jetzt, eben diese Vorgaben umzusetzen. Das kommt einem verbreiteten Politikstil durchaus entgegen, der auf eigene Gestaltung und Konzeptionen verzichtet und sich lieber an mächtige Entwicklungen dranhängt. Das dient schließlich der Verantwortungsvorsorge; für das Unangenehme verantwortlich sind höhere Mächte: Europa, die Globalisierung usw.

Entsprechend ihrer Herkunft bewegen sich Zielvorstellungen und Strukturmaßnahmen der Reform auf hohem Abstraktionsniveau. Auf dieser abgehobenen Ebene lassen sich die Besonderheiten der europäischen, der deutschen Verhältnisse übersehen. Abstrakt sind zum einen die bis zum Überdruß wiederholten Zielvorgaben:

- Modernisierung der Hochschulausbildung und Steigerung der internationalen Attraktivität;
- Qualitätssicherung;
- Mobilität der Lehrenden und Lernenden;
- Schaffung eines europäischen Hochschulraumes;
- Transparenz: leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse;
- Praxisnähe: Orientierung an Berufsfeldern.

Abstraktheit dient hier nicht zuletzt der Sicherung von Akzeptanz. Aus diesem Arsenal von Wünschbarkeiten zur Herstellung von Konsens bedienen sich die Politiker, um ihre Maßnahmen zu legitimieren. In dieser positiven Welt der Werbung sind jene perversen Effekte nicht vorgesehen, die gewöhnlich eintreten, wenn sich das Gutgemeinte realisiert. Dabei bilden diese Zielvorgaben keinen konsistenten Zusammenhang; Zielkonflikte sind absehbar. Nicht alle Ziele werden in gleicher Weise von der Reform profitieren; einige dürften im Zuge des Bologna-Prozesses unter die Räder geraten. Die weiteren Ausführungen werden zumindest Hinweise liefern, wem dies widerfahren wird. Dennoch ist es wichtig, sich diese Zielvorstellungen zu vergegenwärtigen, weil sich an ihnen Erfolg und Scheitern der Reform bemessen lässt.

Abstrakt sind zum anderen die wichtigsten strukturellen Vorgaben:

- Zweistufigkeit des Studiums (BA / MA);
- Modularisierung;
- Leistungsbewertung nach ECTS.

Diese formalen Vorgaben bleiben unterbestimmt. Die Reformer gewähren Fächern und Hochschulen zunächst erhebliche Handlungsspielräume. Eine inhaltliche Festlegung durch Rahmenstudienordnungen ist von Bund und Ländern zunächst nicht beabsichtigt; ihre wesentliche Leistung besteht in fiskalisch begründeten Einschränkungen. Aus der schwierigen Finanzlage öffentlicher Haushalte resultieren die Forderungen nach

- Kostenneutralität der Reform;
- Profilierung der einzelnen Hochschulstandorte (Abbau von Doppelangeboten);
- Verkürzung der Studiendauer;
- Liberalisierung bzw. Entstaatlichung des Bildungsbereichs (Finanzautonomie der Hochschulen).

Die Finanzen stellen zugleich das wesentliche Druckmittel dar, Veränderungen im Bildungsbereich durchzusetzen. Während die Gesetzgeber durch Öffnungsklauseln das Neue zum Alten hinzugefügt haben, also eine Parallelität oder Konkurrenz von alt und neu ermöglichen haben, plädieren Politiker, Verwaltungen und Stiftungen dafür, möglichst schnell alt durch neu zu ersetzen. Nicht der Markt, die Akzeptanz bei Studierenden und auf den Arbeitsmärkten, soll zwischen alternativen Modellen akademischer Qualifikation entscheiden, vielmehr drängen die Haushaltsprobleme den Staat zu einer Substitutionslösung. So meinen manche jedenfalls, sich ein undankbares Problem vom Halse schaffen zu können.

Der finanzielle Druck ist an den Rändern des Hochschulbereichs am stärksten. Hier wurden zuerst die neuen Tatsachen geschaffen. Während die Bildungspolitiker ihre Erklärungen an den Ruhmesstätten europäischer Universitätsgeschichte abgeben (Sorbonne, Bologna, Prag, Berlin), dürfen sich bei der Umsetzung die „Kleinen“ als innovative Avantgarde begreifen. Auch hier ist ein Klick auf die Internetseite der bereits akkreditierten neuen Studiengänge instruktiv: Es dominieren die Fachhochschulen, Technischen Hochschulen und die kleinen Universitäten (vornehmlich der neuen Bundesländer). Den bislang einzigen akkreditierten Germanistikstudiengang bietet die Universität Greifswald an. Die Reform bewegt sich von der Peripherie ins Zentrum, das sich lange vor solchen Veränderungen sicher wähnte. Was vor Jahren schon die TU Dresden beunruhigte, erreicht jetzt auch die Ludwig-Maximilians-Universität München.

Die inhaltliche Unterbestimmtheit der Rahmenvorgaben gehört zu den Stärken der Reform. Politik und Administration überlassen die erforderliche sachliche Spezifikation den Experten, die vor Ort Lösungen für die mit der Umsetzung der Reform verbundenen Probleme finden müssen. Es besteht eine klare Arbeitsteilung: Die scientific community soll die formalen Vorgaben inhaltlich ausgestalten. Aus dem Verzicht auf fachspezifische Rahmenstudienordnungen ergeben sich nicht zu unterschätzende Gestaltungsmöglichkeiten, die jedoch z.T. schwierige fachpolitische Entscheidungen verlangen. Genau hieraus resultiert das eingangs konstatierte Wirrwarr der derzeitigen Lage. Denn das Entwickeln und Ausprobieren von Varianten kennzeichnet diese Phase der Reform. Gesucht werden Modelle mit Erfolgchancen, also Studien- und Prüfungsordnungen, die sich unter den genannten Vorgaben bewähren. Deshalb die chaotisch anmutende Vielfalt, hinter der sich ein Wettbewerb verbirgt: survival of the fittest.

Akkreditierung

Welche Variationen sich schließlich behaupten, welche selektiert und stabilisiert werden, lässt sich derzeit nicht voraussagen. Das Ende des Bologna-Prozesses ist eben offen. Genauer lässt sich indessen schon jetzt über die Verfahren und Kriterien der Selektion sagen. Für die neuen konsekutiven Studiengänge wurde ein eigenes unabhängiges Anerkennungsverfahren geschaffen. Nicht mehr das Ministerium bestätigt in Zukunft einen Studiengang, sondern er bedarf der Akkreditierung durch private Akkreditierungsagenturen, die ihrerseits wiederum durch den bei der Kultusministerkonferenz angesiedelten Akkreditierungsrat akkreditiert werden.

Die Akkreditierung stellt das Nadelöhr dar, durch das die Studiengänge hindurch müssen und zwar innerhalb bestimmter Fristen immer wieder. Evaluation wird so auf Dauer gestellt, und die beständige Kontrolle soll über die Einhaltung von Mindeststandards Qualität sichern und Transparenz nach außen herstellen. Die Begutachtung erfolgt durch Kommissionen, die nicht allein aus anerkannten Fachwissenschaftlern (peer review) und Studierenden bestehen, sondern jetzt auch aus Vertretern der Berufspraxis, also der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände. Denn auch die theorieorientierten (universitären) Studiengänge sehen einen berufsqualifizierenden Abschluss vor. Die Kosten für die Akkreditierung (pro Studiengang bis zu 12.500,- Euro) haben die Universitäten zu tragen; entsprechende Rücklagen werden bereits vorgenommen. Es dürfte nur eine Frage der Zeit sein, wann staatliche Ressourcenzuteilungen von dem „Gütesiegel“ der Akkreditierung abhängig gemacht werden.

Eine wesentliche Grundlage für die Begutachtung stellt die Konzeption des Studiengangs dar. Das macht ausführlichere Beschreibungen der Ziele, Abfolge und Art der Lehrveranstaltungen sowie der zu erwerbenden Studiennachweise erforderlich, da an diesen Beschreibungen die Umsetzung gemessen wird. Die Studienordnungen werden umfangreicher und aussagekräftiger. Das soll auch der Transparenz dienen.

Nach welchen Kriterien erfolgt die Akkreditierung? Die detailliertesten Angaben finden sich im „Leitfaden für Gutachter in Akkreditierungsverfahren“. Hier werden vier Aspekte für die Beurteilung eines Studiengangskonzepts unterschieden:

- 1) die Qualität des Curriculums;
- 2) die Berufsqualifizierung;
- 3) das personelle Potential;
- 4) die materielle Ausstattung.

Die Punkte 3) und 4) betreffen die „Realitätstauglichkeit“ des Konzeptes, d.h. die Umsetzbarkeit des vorgestellten Studienganges. Wegen der strikt einzuhaltenden Kostenneutralität der Reform wird sich hier am Ist-Zustand wenig bewegen. Die jetzige personelle und materielle Ausstattung wird über die Studien- und Prüfungsordnungen für die Zukunft festgeschrieben. Selbst Veränderungen durch späteren personellen Wechsel werden damit engere Grenzen gesetzt, denn der zukünftige Dozent muss eine bereits genau definierte Funktionsstelle besetzen.

Neu und folgenreich sind im Hinblick auf 1) Qualität des Curriculums und 2) Berufsqualifizierung folgende Gesichtspunkte:

- gestufte Studiengänge;
- Modularisierung;
- ECTS / Leistungspunktesystem;
- Internationalisierung;
- Berufsqualifizierung.

Bei diesen Kriterien handelt es sich um die Essentials der Studienreform. Ich möchte mich im folgenden auf das Leistungspunktesystem, die Modularisierung und die Zweistufigkeit konzentrieren und dabei Fragen der Internationalisierung und Berufsqualifizierung jeweils an den Stellen berücksichtigen, wo es sich ergibt.

ECTS / Leistungspunktesystem

Bei der Umstellung der Bewertung von Studienleistungen auf das European Credit Transfer System (ECTS) handelt es sich um die vielleicht weitreichendste Maßnahme der Reform. Sie betrifft nicht nur die neuen gestuften Studiengänge, sondern ist ebenso für die „alten“ Magister- und Lehramtsstudiengänge vorgesehen. Manche sprechen hier von dem Euro des Bildungssystem, mit dem – analog zur Währungseinheit – im Bereich der höheren Bildung die europäische Integration durch die feste Notierung allgemein anerkannter Bildungspatente vorangetrieben werden soll. Die festgeschriebenen Wechselkurse dienen der internationalen Vergleichbarkeit der Studiengänge. Sie sollen es erleichtern, im Ausland erworbene Studienleistungen anzuerkennen und damit die Mobilität der Studierenden fördern. ECTS beruht nämlich auf dem Vertrauen, dass an anderen Universitäten vergleichbare Leistungen abverlangt werden.

Das bisherige deutsche System der Leistungsbewertung wird grundlegend umgestellt. An die Stelle von zu belegenden Semesterwochenstunden (SWS) und Leistungs- bzw. Teilnahme­scheinen tritt ein Punktesystem, das auf der Arbeitszeit der Studierenden basiert,

also über den Unterricht hinaus auch Vor- und Nachbereitungen sowie bestimmte andere Aktivitäten berücksichtigt. Ein LP entspricht etwa 25-30 Arbeitsstunden. Pro Studienjahr werden 60 Leistungspunkte (LP) vergeben oder 30 LP pro Semester oder 20 LP pro Trimester. Anders gesagt: Im Rahmen eines dreijährigen B.A.-Studiengangs sind 180 LP zu erwerben; bei einem anschließenden zweijährigen M.A.-Studiengang noch einmal 120 LP. Das ECTS geht von der Normalarbeitszeit eines Vollzeitstudierenden aus. Diese Norm wird den Studienordnungen zugrunde gelegt, ungeachtet der Tatsache, dass sich viele Studierende mittlerweile in ganz anderen Lebens- und Studienverhältnissen bewegen, etwa weil sie sich ihren Unterhalt selbst verdienen müssen.

Die Vergabe von LP setzt eine ausreichende Leistung der Studierenden voraus; bei „mangelhaft“ gibt es keine Punkte. Noten werden daher nicht überflüssig. Ob der Studierende eine ausreichende Leistung erbracht hat, muss in jedem Fall geprüft werden. Das gilt auch für Vorlesungen, Übungen, Exkursionen oder Praktika. Der Teilnahmechein ist damit abgeschafft, es gibt nur noch Leistungsnachweise im Sinne der „alten“ Ordnung, für die eine erkennbare individuelle Leistung zu einem entsprechenden Schein berechnete. Damit endet der bisherige Versuch, durch eine Verringerung der Zahl von Leistungsnachweisen die Studiendauer zu verkürzen.

Das neue System unterläuft zudem den Unterschied zwischen Studien- und Prüfungsordnung, also dem, was man belegen *soll*, und dem, was man erfolgreich absolvieren *muss*. Es führt zu einer wesentlich stärkeren Leistungskontrolle der Studierenden und – gerade in einem Massenfach wie der Germanistik – zu einem wesentlich höheren Prüfungsaufwand der Dozenten, selbst wenn man veranschlagt, dass es sich um kleinteiligere Prüfungen handelt. Lernende *und* Lehrende werden in einem höherem Maße einem Kontrollsystem unterworfen. Wie man weiß, kann eine gesteigerte Disziplinierung durchaus produktive Effekte haben.

Wieviel LP in den Lehrveranstaltungen jeweils zu erwerben sind, ist vorab in den Studien- bzw. Prüfungsordnungen genau festzulegen. Derzeit gibt es hier erhebliche Unterschiede, die das neue System sichtbar macht (Transparenz!). Ein Beispiel:

		Regensburg (MA)	Magdeburg
(Lehramt)			
Veranstaltungsart	SWS	LP	LP
Sprachübungen	2	3	
Wissenschaftliche Übungen	2	4-6	1,5-2
Proseminar (mit schriftl. Arbeit)	2	7	5
Hauptseminar (mit schriftl. Arbeit)	2	10-12	6
Vorlesung	2	7 (mit Prüfung)	1 (ohne Pr.)
Magisterarbeit	–	30	

Die deutlichen Unterschiede resultieren aus divergierenden Einschätzungen über die erbrachten Leistungen der Studierenden. Wenn man z.B. in Regensburg für das Hören einer zweistündigen Vorlesung 7 LP, in Magdeburg dagegen nur 1 LP erhält, so dürfte es daran liegen, dass in Regensburg ein die Vorlesung begleitendes umfangreicheres Lektürepensum zu Buche schlägt, das abgefragt wird. Insgesamt schätzen die Regensburger den Zeitaufwand der Studierenden für Vor- und Nachbereitungen offensichtlich höher ein als die Magdeburger, die vielleicht mit einer schnelleren Auffassungsgabe ihrer Studierenden rechnen. Jenseits solcher Spekulationen verdeutlicht das Beispiel, dass das Leistungspunktsystem auf einer Normalitätsfiktion basiert, die zur Interpretation zwingt, sobald man es applizieren will.

Für die Zuordnung von LP zu den Lehrveranstaltungen(styp)en gibt es also gewisse Spielräume. Sie ermöglichen eine Steuerung des Studienverhaltens. Je geringer die Zahl der LP angesetzt wird, desto mehr Veranstaltungen müssen die Studierenden erfolgreich absolvieren. Das hat Konsequenzen für den Planstellenbedarf. In der Punktezahl schlägt sich zudem die Relevanz der Veranstaltungsformen nieder (ausgedrückt im unterstellten Zeitaufwand). So rangiert die Arbeit im Seminar in Magdeburg deutlich über dem Hören einer Vorlesung, deren Attraktivität nicht aus der Vergabe von LP resultiert. Insofern wäre es jeweils zu überlegen, in den Studiengangskonzeptionen zwischen verschiedenen Formen der Anziehungskraft von Lehrveranstaltungen zu differenzieren und nicht beliebte Seminare auch noch mit einer hohen Punktzahl auszustatten.

Die Divergenzen in der Zuordnung von LP dürften sich mit der Zeit abschwächen, zumal die Akkreditierungsagenturen dazu angehalten sind, auf die „Studierbarkeit“ des Studiengangs zu achten. Sie werden u.a. überprüfen, ob die erforderlichen Leistungen in der geplanten Zeit erbracht werden können. Ob die Unterschiede in der LP-Zuordnung ganz verschwinden werden, also ein erfolgreich absolviertes Hauptseminar in Bologna ebenso bewertet wird wie in Bourdeaux oder Bayreuth, so dass eine Anerkennung von Studienleistungen in ganz Europa (global) völlig reibungslos erfolgt, wie die Befürworter des ECTS versprechen, ist dagegen eher unwahrscheinlich, solange sich die Studienorganisation nicht vereinheitlicht. Genau das ist aber – aus guten Gründen – weder absehbar noch beabsichtigt.

Die ECTS-Leistungsbewertung eröffnet nicht zu unterschätzende neue Möglichkeiten. Denkbar wäre es, dass das neue System die Studienzeiten differenziert, indem es das Studium beschleunigt oder verlangsamt. So könnten durch Konzentration auf hochwertige Lehrveranstaltungen in kürzerer Zeit die erforderlichen LP erworben werden (z.B. bekommt man in Magdeburg für ein durch eine Hausarbeit erfolgreich abgeschlossenes Hauptseminar ebenso viele LP wie für den Besuch von sechs Vorlesungen). Unterlaufen wird diese Möglichkeit indessen durch die tendenzielle Erhöhung des Anteils an Pflichtveranstaltungen, durch die Verschulung des Studiums (zumindest im B.A.-Bereich), die eher zu einer Normalstudienzeit führt und Abweichungen von der Regel kaum mehr zulässt.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, Prüfungsleistungen studienbegleitend zu absolvieren. Bestimmte Leistungen im Studium (Abschluss eines Moduls, ein Praktikum usw.) gelten als Teil des Abschlussexamens und gehen in die Benotung ein. Das führt zu einer Relativierung der punktuellen Abschlussprüfung, die derzeit etwa über die Einstellungschancen in den Lehrämtern entscheidet, während die im Studium kontinuierlich erbrachten Leistungen nicht zählen. Das berührt ebenso die schriftliche Abschlussarbeit, über deren Gewichtung neu zu entscheiden ist, zumal zwischen B.A. und M.A. quantitative und qualitative Anforderungsunterschiede bestehen.

Das neue Bewertungssystem ermöglicht die Integration neuer Studienbestandteile. Das betrifft besonders die Zielvorgaben Internationalisierung und Berufsqualifizierung, die bei der Akkreditierung einen hohen Stellenwert besitzen. Ihre Berücksichtigung in den Studiengängen kann anhand der zugewiesenen LP leicht abgelesen werden (Transparenz!). Hier sind Konflikte zwischen Fachinteressen und Reformzielen zu erwarten.

Da als Grundlage für die Vergabe von LP die Arbeitszeit der Studierenden dient, werden erstens auch für Prüfungsvorbereitungen und die Prüfungen selbst LP vergeben, d.h. auch diese Teile des Studiums gehen in die Gesamtbilanz ein. Wenn man in Regensburg die Magisterarbeit mit 30 LP verrechnet, dann kalkuliert man als Arbeitszeit ein ganzes Semester ein, d.h. ein Viertel des auf zwei Jahre veranschlagten M.A.-Studiums (nach vorherigem

dreijährigen B.A.). LP können zweitens für eigenständige schriftliche Arbeiten („Jahresarbeiten“) vergeben werden. In der Praxis wesentlich relevanter dürfte drittens die Möglichkeit sein, LP aus Lehrveranstaltungen anderer Institute oder Fakultäten anzuerkennen oder zu verlangen. Solche „Lehrimporte“ sind im Interesse von Interdisziplinarität und der Ausbildung individueller Qualifikationsprofile zu begrüßen. Es versteht sich, dass LP stets nur einmal angerechnet werden können. Weiter kann der Studierende viertens für Sprachkurse und für den Erwerb praxisrelevanter (Medien- oder Präsentations-) Kompetenzen LP bekommen. Unbedingt zu klären ist, was jeweils zu den Studienvoraussetzungen zählt wie z.B. Fremdsprachenkenntnisse (Latein) oder – im Falle der Literaturwissenschaft besonders wichtig – die Vertrautheit mit den Hauptwerken der deutschen Literatur (Wie viel LP bringt sonst die Lektüre der „Buddenbrooks“?). Die Aufwertung von Internationalisierung und Berufsqualifizierung schlägt sich konkret in den zu vergebenden LP nieder. In die gleiche Richtung gehen schließlich fünftens Auslandsaufenthalte und Praktika, auf die zunehmend auch die Studierenden der Germanistik verpflichtet werden.

In all diesen Fällen muss die jeweilige Studien- bzw. Prüfungsordnung genau angeben, für welche erbrachten Leistungen wie viel LP vergeben werden. Es empfiehlt sich, für die einzelnen Bereiche Höchstpunktzahlen festzulegen. Außerdem sollte der Erwerb von LP jeweils eng an die Qualifikationsziele des Studiengangs gebunden sein. Nicht jeder Sprachkurs und nicht jedes Praktikum sind studienrelevant, mag er oder es auch der individuellen Bildung, Internationalisierung oder Berufsqualifizierung dienen.

Grundsätzlich gilt: Bei der Vergabe von Leistungspunkten handelt es sich um ein Nullsummenspiel. Was dem einen gegeben wird, wird den anderen genommen. Es gibt pro Semester eben nur 30 LP zu verteilen. D.h. aber, dass durchaus zu begrüßende Lehrimporte oder Praktika auf Kosten der „traditionellen“ Fachausbildung gehen. Durch eine geschickte Einbeziehung kleinerer (Teil-) Fächer in die Studiengangskonzeption kann man zu deren Überleben beitragen. Eine Sicherung fachspezifischer Standards zwingt daher zur Konzentration und macht zunächst eine Ausweitung des Pflichtbereichs wahrscheinlich. Darüberhinaus drohen dann Verteilungskämpfe zwischen den Teilbereichen des Faches und den neuen Bereichen Internationalisierung und Berufsqualifizierung. Diese Auseinandersetzungen verlegt die Reform in die einzelnen Institute und Fakultäten; die Konflikte werden damit lokal und zeitlich dezentriert.

Modularisierung

Zu den erklärten Absichten der Reform gehört es, die zu vermittelnden Wissensbestände zu konzentrieren, zu integrieren und flexibler zu nutzen. Diesem Zweck dient die Modularisierung. Module bündeln Lehrveranstaltungen in sachlicher und zeitlicher Hinsicht. Durch eine solche stärkere Gliederung sollen sie das Studium überschaubarer machen. In sachlicher Hinsicht stellen Module Zusammenhänge über Themen oder Probleme her; sie sollen bei der Integration des Wissens helfen. In zeitlicher Hinsicht geben sie eine Abfolge vor. So kann z.B. die Unterscheidung von Basis- und Aufbaumodulen die Differenzierung in ein Grund- und ein Hauptstudium ersetzen. Innerhalb der Module kann es dann Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahllehrveranstaltungen geben.

Module gelten als die neuen „Bausteine des Studiums“, doch sie ähneln eher Fertigbauteilen, deren passgenaue Zusammensetzung kein geringes Problem darstellt. Auch hier bleibt es den Fachwissenschaften überlassen, die recht allgemeinen Vorgaben inhaltlich auszufüllen. Entsprechend bunt fällt deshalb auch hier die Palette der Lösungsangebote aus. Verwirrend ist

zum einen die Terminologie: Da die Bezeichnung Modul für eine sinnvolle Gliederung des Studiums nicht ausreicht, kommt es zur Bildung von Komposita. In Greifswald bestehen Fachmodule aus Mikromodulen. In Regensburg folgen auf Basismodule Aufbaumodule, in Bielefeld dagegen Profilmodule. Hingegen sind Basismodule in Karlsruhe fächerübergreifend angelegt.

Verwirrend ist zum anderen die inhaltliche Bestimmung: In Greifswald ist Germanistik ein Fachmodul; andernorts bilden die Teilfächer Neuere deutsche Literatur, Linguistik, Mediävistik, Fachdidaktik usw. je eigene Module. Eine bloße Umetikettierung widerspricht dem „Geist“ der Reform. Gewünscht werden vielmehr neue produktive Verbindungen. In der Germanistik könnte man das nützen, um die Teilfächer wieder intensiver aufeinander zu beziehen. Es gibt sicher genug Themen- und Problemstellungen, an denen sich Neuere deutsche Literatur, Mediävistik, Linguistik und/oder Fachdidaktik gemeinsam abarbeiten könnten. Die Reform zielt aber über die traditionelle Fächerorientierung hinaus. So sollen einzelne Module zugleich als Bestandteile verschiedener Studiengänge fungieren und eine fakultätsübergreifende Kooperation begründen bzw. verankern.

Vielfach werden die berufsqualifizierenden Lehrveranstaltungen zu eigenen Modulen zusammengefasst, so z.B. die General Studies in Greifswald oder die Berufsfeldorientierenden Zusatzqualifikationen (BOZ) in Karlsruhe oder Vermittlungswissen und Fachdidaktik in Bielefeld. Die General Studies in Greifswald kombinieren im ersten Studienabschnitt intensive Englischkurse mit Techniken kulturwissenschaftlichen Arbeitens und Kommunikationstechniken/Rhetorik, um dann in der zweiten Phase die Studienschwerpunkte „Wirtschaft und Recht“, „Kulturwissenschaften“ und „Erziehungswissenschaft“ zur Wahl zu stellen. Ob eine solche Differenzierung in theorie- und anwendungsorientierende Module Bestand hat, wird sich wohl erst im weiteren Verlauf des Akkreditierungsprozesses herauskristallisieren. Es wäre auch denkbar, die Berufsqualifizierung und Internationalisierung in jedes einzelne Modul einzubeziehen und jeweils nach der anwendungsbezogenen Perspektive zu fragen („wozu?“), die Fähigkeiten zur Aufbereitung, Präsentation und Diskussion wissenschaftlicher Inhalte zu schulen und das Wissen, die Wissensvermittlung und den Wissenserwerb zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu machen.

Über die Größe der Module gibt es keine genauen Vorgaben. Als praktikabel dürfte sich eine Verbindung von Lehrveranstaltungen im Umfang von 4-8 SWS erweisen. Solche Module könnten in einem Semester absolviert werden. Erstrecken sich Module über mehr als ein Semester (in Greifswald sind es 4 Semester), erfordern modularisierte Studiengänge ein höheres Maß an inhaltlicher Abstimmung und zeitlicher Koordination. Das könnte dazu führen, vermehrt auf Blockveranstaltungen oder „Lehrgänge“ zurückzugreifen. Eine solche Abkehr vom gewohnten Zeitrhythmus universitärer Lehrveranstaltungen brächte sicher auch Lernvorteile mit sich. Die inhaltliche Abstimmung wird z.T. durch die geforderten detaillierten Bestimmungen zu den einzelnen Modulen in Studien- bzw. Prüfungsordnungen aufgefangen; man muss dann das Rad nicht immer von neuem erfinden. Derartige Festlegungen begünstigen eine Verschulung, Flexibilität wird so jedenfalls nicht gefördert. Ob und inwieweit man die Vorschriften aufgrund späterer praktischer Erfahrungen „nachbessern“ darf, ohne die Akkreditierung zu gefährden, gehört zu den offenen Fragen.

Ein grundsätzliches Problem der Modularisierung besteht darin, die flexible Nutzung von Modulen für verschiedene Studiengänge und verschiedene Phasen der Ausbildung mit einer curricularen Abfolge innerhalb und zwischen den Modulen zu verbinden. Die Teilnahme ist eben nicht voraussetzungslos. Eine Überprüfung der Vorkenntnisse wäre nötig. Eine für alle

Studierenden im wesentliche einheitliche fachliche Grundlage zu schaffen, würde die Pflichtanteile des Studiums deutlich aufwerten. Die Erhöhung eines Pflichtanteils schränkt aber die Flexibilisierung und Wahlfreiheit ein, ermöglicht andererseits aber eine Kohorten- oder Klassenbildung, also die Bildung festerer Studiengruppen mit gemeinsamem Wissenshintergrund. Auch das liefe auf eine Verschulung hinaus.

Eine derartige Verschulung dürfte es erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen, ein(ige) Semester des ohnehin kurzen B.A.-Studiums im Ausland oder an einer anderen deutschen Universität zu absolvieren. Dass die Modularisierung sich als gravierendes Mobilitätshindernis erweisen könnte, dafür sprechen bereits die Überlegungen einiger Reformer, die einen Universitätswechsel ins Ausland nur mehr *nach* dem B.A. vorsehen; dieser Wechsel soll dann aber verbindlich sein, so dass der M.A. in einem anderen Land als der B.A. abgelegt werden muss. Nun zeugt diese Vorstellung nicht gerade von großem Realitätssinn. Eher dürfte unter den gegebenen Bedingungen eine Internationalisierung zu erreichen sein, wenn sich Universitäten mit ausländischen Hochschulen vernetzen und sie dabei die Studienprogramme aufeinander abstellen, so dass in diesem Netzwerk eine reibungslose Mobilität gewährleistet ist. Auf eine andere Version der Internationalisierung macht der „Leitfaden für Gutachter in Akkreditierungsverfahren“ aufmerksam, wenn er unter diesem Aspekt die Frage stellt: „In welchem Umfang werden Veranstaltungen auch von Muttersprachlern oder Lehrpersonal aus dem Ausland abgehalten?“ Die Vision von der Mobilität der Lernenden schlägt unversehens um in die Mobilität der Lehrenden. Kostengünstiger ist diese Lösung allemal.

Die inhaltliche Bestimmung der Module zwingt die Fachwissenschaften zur Selbstreflexion, zur Überprüfung und Revision bisheriger Inhalte und Relevanzen. Der Differenzierungsgrad, und das gilt besonders für so große Disziplinen wie die Germanistik, wird aber eine Kanonisierung erheblicher Studienanteile (Pflicht) nicht zulassen. Hier könnte die Studienorganisation zur Auflösung der Germanistik beitragen, zu einer Verselbstständigung ihrer Teilfächer. Die Disziplin wäre in ihrer Einheit akut gefährdet. Begünstigt wird diese Entwicklung einerseits durch eine alte Fachgrenzen überschreitende Kultur- oder Medienwissenschaft, die neue Hybridstudiengänge hervorbringt, und andererseits durch das Drängen vieler Kultus- oder Wissenschaftsministerien nach Profilierung/Spezialisierung der Standorte. Die Hochschulen, Fakultäten, Institute sollen – auf der Basis vorhandener Ressourcen – ihre Kräfte auf ihre Stärken fokussieren und sich über (internationale) Kooperationen vernetzen. Auch dies würde zu einer Diversifizierung führen.

Zweistufigkeit

Das bisherige (einstufige) Magisterstudium wird nach angloamerikanischem Vorbild in zwei konsekutive Abschnitte zerlegt. Die auf 5 Jahre angelegte Regelstudienzeit, die damit übrigens um ein Semester verlängert wurde, gliedert sich in ein 3-4-jähriges B.A.-Studium (undergraduate) und ein darauf aufbauendes 1-2-jähriges M.A.-Studium (graduate). Da bereits die erste Phase mit einem berufsqualifizierenden Abschluss (B.A.) endet und der Eintritt in die zweite Phase (M.A.) von bestimmten Voraussetzungen (Note des B.A., Eingangsprüfung usw.) abhängig gemacht werden soll, ist mit einer durchschnittlichen Verkürzung der Studiendauer zu rechnen. Anders gesagt: Eine Verkürzung der Studienzeit verlangt eine Verknappung bei den M.A.-Studiengängen. Nicht alle werden mehr 5 Jahre studieren, nicht wenige werden mit dem B.A. die Hochschule verlassen. Dadurch kann die Zahl der Studierenden erhöht werden, ohne dass die Kapazitäten ausgebaut werden müssen (Stichwort:

Kostenneutralität). Von derzeit 25-30 % eines Jahrgangs werden in Zukunft 40-50 % eine akademische Ausbildung erhalten, allerdings in Abstufungen. Eine neue Hierarchisierung begleitet die Demokratisierung der höheren Bildung (Inklusion).

Kompensiert wird die Verkürzung der Studienzeit beim B.A. durch eine fachliche Konzentration bzw. Spezialisierung. Zudem ändert sich die Fächerkombination. Statt ein Hauptfach und zwei Nebenfächer oder zwei Hauptfächer beim „alten“ Magisterstudium absolviert man zukünftig entweder nur ein Fach oder ein (Haupt-) Fach mit einem Nebenfach bzw. einem Schwerpunkt in einem anderen Bereich. Ob das Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Modell bevorzugt wird, bleibt abzuwarten. Nordrhein-Westfalen überlässt den Studierenden in der Lehrerausbildung die Wahl, ihre Kenntnisse in dem einen Fach zu vertiefen oder ob sie auf ein zweites Fach auszuweiten.

Die Bezeichnung „Fachstudium“ erfährt bei modularisierten Studiengängen ohnehin eine Bedeutungsveränderung, da diese Studiengänge schon durch Berufsorientierung, Internationalisierung und interdisziplinäre Lehrimporte die herkömmlichen Fächergrenzen überschreiten. Das wird durch die spezifischen Lehrangebote an den verschiedenen Hochschulen noch gesteigert. Ob diese Pluralisierung und fachliche Spezialisierung (Ein-Fach) der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt dient, darf bezweifelt werden; für befristete Teilzeitarbeitsmodelle mag das vielleicht zutreffen.

Einige Universitäten haben bereits sämtliche Studiengänge auf Zweistufigkeit umgestellt. Die Reform tendiert zur Ausweitung. Sie erfasst nicht nur die traditionellen Magisterstudiengänge, sondern ebenso die Lehrämter. In Nordrhein-Westfalen erproben Bielefeld und Bochum gestufte Modelle der Lehrerbildung, die in wenigen Jahren für das gesamte Land verbindlich werden sollen. Zudem liegt es in der Konsequenz der Reform, es nicht bei einer Zweistufigkeit zu belassen, sondern mit einem Graduierten- oder Promotionsstudium eine dritte Phase einzurichten, auf die dann eine Postdoktorandenphase folgen könnte, sofern nicht die Juniorprofessur schon als solche anzusehen ist. Eine Ansiedlung dieser Graduiertenausbildung an einzelnen Standorten (Zentrenbildung) liegt nahe – nicht nur aus Kostengründen.

Die Mehrstufigkeit des Studiums ermöglicht zum einen die Differenzierung der Studiendauer und damit der Abschlüsse. Dies dürfte sich – zumindest im öffentlichen Dienst – in der Besoldungsstruktur niederschlagen. Universitätsabschluss ist eben nicht mehr gleich Universitätsabschluss. Der B.A. entspricht etwa dem Fachhochschul-Diplom. Zum anderen erlaubt ein zwei- bis dreistufiges Studium eine neue Differenzierung der Hochschulen. Es ist nämlich denkbar, dass einzelne Universitäten die Akkreditierung für einen B.A.-Studiengang erhalten, aber eben nicht für den anschließenden M.A.- oder Promotionsstudiengang, was mit der Minderung oder dem Verlust von Forschungskapazitäten einhergehen dürfte. Das hängt nicht nur von der Überzeugungskraft der jeweiligen Studiengangskonzeptionen ab, sondern nicht zuletzt von der personellen und materiellen Ausstattung der Institute, die wiederum von politischen und administrativen Vorgaben bestimmt werden. Noch so gute fachliche Arbeit nützt nichts, wenn sie – aus welchen Gründen auch immer – nicht an diesem Ort stattfinden soll. Dass in einigen Bundesländern z.B. die Ausbildung der Lehrer auf einige wenige Standorte beschränkt wird bzw. werden soll, liegt nicht an der mangelnden Ausbildungsqualität der anderen Hochschulen. Es handelt sich um rein politische Entscheidungen, bei denen es weniger um Sicherung oder Steigerung der Qualität als vielmehr um vermeintliche Einsparungseffekte geht.

Über die Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses wird das deutsche Hochschulsystem neu gegliedert. Die alten Unterschiede zwischen Universitäten, Technischen Universitäten/Hochschulen, Gesamthochschulen und Fachhochschulen verlieren ihre Bedeutung. Die einzelnen Reformvorhaben sorgen für eine Nivellierung, weil sie sich an alle Hochschulen mit den gleichen Vorgaben richten. Der B.A. orientiert sich übrigens am FH-Studium. Dem trägt inhaltlich die Integration der Berufsqualifikation Rechnung, deren Aufwertung die Unterscheidung in theorieorientierte und anwendungsorientierte Studiengänge, in Universitäten und Fachhochschulen unterläuft. Die Konkurrenz der Hochschultypen büßt in Zukunft ihre Bedeutung ein.

Eine Hierarchisierung im Sinne eines Rankings wird den Raum neu strukturieren. Einzelne kleinere Universitäten, Fakultäten oder Institute – auch *in* den einzelnen Hochschulen greift die Differenzierungspolitik – werden das Niveau von gehobenen „Fachschulen“ kaum überschreiten, und sie haben vermutlich nur geringe Chancen, aus eigener Kraft in obere Ligen aufzusteigen, weil ihnen dafür die materiellen Voraussetzungen fehlen. Grosse, etablierte Universitäten könnten umgekehrt davon profitieren, nicht unbedingt weil sie besser sind, sondern weil sie aufgrund ihrer Größe über mehr Möglichkeiten verfügen. Die für eine gemeinsame Interessenpolitik von Universitäten oder Fächern nötige Solidarität darf sich auf eine harte Probezeit einstellen.

Wenn sich eine ausgeprägte Hierarchie der Studienstandorte durchsetzen sollte, bekommt die Wahl des Studienortes ein bislang in Deutschland ungekanntes Gewicht, sei es, weil damit die Weichen für die spätere Karriere gestellt werden, sei es, weil man gezielt lokale Studienangebote wahrnehmen will, sei es, weil ein Wechsel erst nach dem jeweiligen Abschluss möglich ist. Die sich differenzierende Nachfrage nach aussichtsreichen Studienplätzen dürfte es bei einem knappen Angebot erleichtern, (gestaffelte) Studiengebühren einzuführen und den Hochschulen die Auswahl der Studierenden zu erlauben.

Ausblicke

Die Hochschulreform, wie sie hier in ihren Grundzügen vorgestellt wurde, wird auf Widerstand stoßen. Die heftigsten Proteste dürfte sie bei den Studierenden auslösen, die von der Ökonomisierung und Verschulung in besonderem Maße betroffen sind. Die Versprechen von Flexibilisierungsgewinnen, höherer Mobilität und besseren Berufschancen werden weitgehend bleiben, was sie sind: Versprechen, die Erwartungen wecken, deren Enttäuschung vorprogrammiert sind – wenn nicht der „große Aufschwung“ kommt. Ob sich die Proteste gegenläufig zur dezentrierten Durchführung der Reform bündeln lassen und ob es gelingt, alternative Lösungen für die Strukturprobleme des Hochschulbereichs zu entwickeln, wird über die Erfolge des Widerstands entscheiden.

Neben diesem Widerstand zeichnet sich gleichzeitig eine nicht zu unterschätzende Nachfrage nach den gestuften Studiengängen ab. Sie reagiert nicht allein auf die Versprechungen von kurzer Studiendauer und erleichterten Zugängen zu attraktiven Berufsfeldern, sondern resultiert ebenso aus den Defiziten gegenwärtiger Ausbildung in den Geisteswissenschaften bzw. in der Germanistik. Wem es schwer fällt, seinen eigenen Stundenplan zusammenzustellen, zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen zu wählen und weitgehend eigenständig zu arbeiten, wen also die Freiheiten des derzeitigen geisteswissenschaftlichen Studienbetriebs in Deutschland tendenziell überfordern, für den stellen die stärker strukturierten, verschulden gestuften Studiengänge eine attraktive Alternative dar. Erste

Erfahrungen zeigen, dass hier die Quote der Studienabbrecher deutlich abnimmt, zumal wenn Zulassungsprüfungen absolviert werden müssen, und dass hier ein anderer Studierendentyp dominiert: fleißig, lernbereit, den Anweisungen folgend, karrierebewusst. Eigeninitiative, Kritikfähigkeit und Selbstmanagement sind dagegen merklich geringer ausgeprägt, eben jene Eigenschaften, die man den verhältnismäßig wenigen nachsagt, die ein geisteswissenschaftliches Studium an einer Massenuniversität erfolgreich absolvieren. Ob der Studententyp, den die neuen Studiengänge favorisieren, tatsächlich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat, bleibt abzuwarten.

Dieser Arbeitsmarkt steht unter dem Vorzeichen der Globalisierung. Am „akademischen Weltmarkt“ richtet sich der Bologna-Prozess aus. Was das spezifisch Europäische in und an den neuen Hochschulkonzeptionen sein soll, bleibt ziemlich nebulös, sieht man einmal davon ab, dass sich europäische Staaten zu den Vereinbarungen bekennen. Vielmehr erwecken die Reformvorschläge den Eindruck, als ob die deutsche Wissenschaftslandschaft bislang nicht zu Europa gehörte, als ob es sich um eine Kolonie handelt, die von irgendeinem Imperium endlich mit den Segnungen der akademischen Kultur beglückt werden soll. Rechtzeitig zur 200. Wiederkehr der Berliner Universitätsgründung wird beerdigt, was als Restbestände der Ideen von Humboldt, Schleiermacher, Fichte und anderen überdauert hat. Vor allem die Autonomie von Universität und Wissenschaft ist durch die neoliberale Ökonomisierung akut gefährdet. (Akademische) Ausbildung zählt zu jenen Dienstleistungen, die vom GATS-Abkommen betroffen sind.

Wo das Studium zu den Dienstleistungen zählt, entscheiden die Wirtschaftsministerien, ob und in welchem Maße staatliche Mittel der Landwirtschaft oder den Universitäten zufließen. Schon jetzt zeigen die Finanzministerien wenig Neigung, den Wettbewerb zwischen den Wissenschaften und zwischen den Hochschulen zu fördern. Entsprechend groß ist ihr Druck auf die Kultusministerien, sogenannte Doppelangebote, sprich: Konkurrenz zu beseitigen, kleine(re) Fächer abzuschaffen und die neuen Studiengänge durchzusetzen, bevor ihr Erfolg oder Misserfolg sich in der Wissenschaft und auf dem Arbeitsmarkt überhaupt abzeichnet. Das Nebeneinander und damit eine Konkurrenzsituation zwischen alten und neuen Studiengängen mag man sich nicht leisten. Die deutlich kürzeren Zeithorizonte von Politik und Ökonomie dominieren. Schon nach wenigen Jahren soll evaluiert und endgültig entschieden werden. Für eine Beurteilung der Effizienz von Studiengängen geschieht das viel zu früh, weil bis dahin zu wenige das System durchlaufen haben und im Berufsleben eingetreten sind, um einigermaßen verlässliche Aussagen machen zu können. Weniger der globale akademische Arbeitsmarkt, als Gutachter und Finanz- und Wirtschaftspolitiker entscheiden über die Zukunft unserer Bildungsanstalten.

Für die Qualität akademischer Bildung bleiben die Fachleute zuständig. Viel wird davon abhängen, wie die Reform an den einzelnen Universitäten umgesetzt wird. Hier ist mit der Resistenz überkommener Strukturen zu rechnen, die sicher in vielen Fällen bewahrt, was bewahrenswert ist. Vielfach bleiben aber aus der gleichen Beharrlichkeit heraus Chancen für eine Verbesserung der Lehre ungenutzt. Das gilt besonders für die vielen Spielräume, die diese Reform durchaus bietet. Oft wird nicht einmal die Reichweite der Reform realisiert. Bei der Einführung von ECTS und Modulen handelt es sich keineswegs um eine der üblichen Novellierungen alter Studienordnungen. Diese Reform verändert die internen Strukturen von Hochschulen und Wissenschaften. Das ist jedenfalls ihr erklärtes Ziel.

Den Fachwissenschaften kann man nur raten, sich an Evaluierung und Akkreditierung zu beteiligen, um Mindeststandards flächendeckend zu sichern. Jedes Beobachten, jegliche Kontrolle ist zirkulär angelegt: Kontrolliert die Kontrolleure! Auf die Akkreditierung bezogen

kann das heißen, die Tätigkeit der Agenturen und des übergeordneten Rates mit kritischer Aufmerksamkeit zu begleiten. Es kommt darauf an, Verfahren, Kriterien und Entscheidungen der Beobachtung auszusetzen, also Öffentlichkeit herzustellen. Was hindert etwa Fachverbände daran, selber Mindeststandards für ihre Fächer zu formulieren und auf deren Einhaltung hin die Ergebnisse der Akkreditierungsagenturen zu beurteilen? Glaubwürdigkeit und Gewicht solcher Voten werden aber davon abhängen, inwiefern sie den sich verändernden Realitäten unserer Weltgesellschaft Rechnung tragen.

Der Bologna-Prozess zwingt die geisteswissenschaftlichen Disziplinen in eine neue Phase der Selbstreflexion. Die Zweistufigkeit und die Modularisierung des Studiums verlangen eine Konzentration und Integration der Wissensbestände sowie eine Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Praxisbezüge, also ein Nachdenken über die Funktion und Vermittlung von Fachwissen und Fachkompetenzen, über die eigne Rolle in der modernen Gesellschaft. Die zu erwartende Pluralisierung der Lehrangebote ruft die Frage nach disziplinären Einheiten auf den Plan. Die Nationalphilologien werden sich in Zukunft noch weniger an den Erfordernissen der Lehrerausbildung ausrichten können; dieser Markt ist zu begrenzt, um die derzeitige Ausstattung zu rechtfertigen, während sich der Bereich der B.A.- und M.A.-Studiengänge weiter denn je zuvor für Alternativen und Konkurrenz jenseits tradierter Fächergrenzen öffnen wird.

Zur weiteren Information:

Den schnellsten Zugriff auf aktuelle Informationen bietet das Internet. Der bequemste Weg führt über die Homepage der „Interuniversitären Arbeitsgruppe Germanistik“ (www.germanistikinfo.de). Hier findet man Materialien zur B.A.-Modularisierung, ECTS und zu B.A. / M.A.-Studiengängen und vor allem die wichtigsten weiterführenden Links. Einige seien hier genannt:

www.blk-bonn.de: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hingewiesen sei hier auf deren Hefte (als pdf-Datei oder als Broschüre erhältlich: BLK-Geschäftsstelle, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn).

Grundlegend: Heft 101: Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, Bonn 2002.

Vgl. auch Heft 98: Modularisierung in Hochschulen. BLK-Fachtagung am 23. Mai 2001 in Hamburg, Bonn 2002; Heft 106: Neue Studiengänge. BLK-Fachtagung am 5. Dezember 2002 in Weimar, Bonn 2003.

www.che.de: Centrum für Hochschulentwicklung der Bertelsmann-Stiftung. Das CHE hat u.a. die Studie herausgegeben: Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen, Gütersloh 2002.

www.akkreditierungsrat.de: Die Homepage des Akkreditierungsrates informiert über dessen Mitglieder, die anerkannten Agenturen, akkreditierte Studiengänge und über das Begutachtungsverfahren („Leitfaden für die Gutachter“).

www.berlin-bologna2003.de: aktuelle Informationen und Dokumente zum Bologna-Prozess aus offizieller Sicht.

www.kmk.org: Kultusministerkonferenz

www.hrk.de: Hochschulrektorenkonferenz

Zu GATS vgl.: Judith Enders, Sebastian Haslinger, Gernot Rönz und Christoph Scherrer, GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung und Vordnungen. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/Main 2003 (zu beziehen über die GEW).