



MATERIALIEN AUS HOCHSCHULE UND FORSCHUNG

110 |

Falk Bretschneider | Johannes Wildt | Hrsg. |

Handbuch Akkreditierung von Studiengängen

**Eine Einführung
für Hochschule, Politik
und Berufspraxis**

**2. VOLLSTÄNDIG
ÜBERARBEITETE
AUFLAGE**





Materialien aus Hochschule und Forschung

110 |

Falk Bretschneider | Johannes Wildt | Hrsg.

Handbuch Akkreditierung von Studiengängen

**Eine Einführung
für Hochschule, Politik
und Berufspraxis**

**2. VOLLSTÄNDIG
ÜBERARBEITETE
AUFLAGE**



Herausgeber der Reihe „**GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung**“ ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 11 01-11, Telefax: (05 21) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 13: 978-3-7639-3290-0

Best.-Nr. 6001587

© 2007, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

Einleitung	7
Akkreditierung als Beteiligungsprozess <i>Andreas Keller</i>	7
Kompetente Teilhabe an der Akkreditierung – zum Anliegen des Handbuches <i>Falk Bretschneider, Johannes Wildt</i>	10
A Das hochschulpolitische Umfeld	19
A 1 Deutschland und die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes <i>Susanne Jaudzims, Klaus Schnitzer</i>	21
A 2 Öffentliche und private Bildungsmärkte und die Verhandlungen des GATS <i>Christoph Scherrer</i>	35
A 3 Vom Lehren zum Lernen <i>Johannes Wildt</i>	44
A 4 Hochschule und Arbeitsmarkt <i>Johann Schneider</i>	55
A 5 Internationalisierung und Mobilität <i>Ulrich Teichler</i>	69
A 6 Studienreform und Qualitätsentwicklung <i>Ulrich Welbers</i>	75
A 7 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen <i>Peer Pasternack</i>	87

B	Das deutsche Akkreditierungssystem	103
B 1	Akkreditierung im europäischen Kontext. Neuere Entwicklungen der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum <i>Don Westerheijden</i>	105
B 2	Institutionelle Verankerung und Rechtsrahmen der Akkreditierung <i>Hans-Uwe Erichsen</i>	121
B 3	Der Akkreditierungsrat <i>Angelika Schade, Falk Bretschneider</i>	138
B 4	Akkreditierungsagenturen in Deutschland <i>Barbara M. Kehm</i>	148
B 5	Das Akkreditierungsverfahren <i>Hermann Reuke</i>	164
B 6	Prozessqualität für Lehre und Studium <i>Thomas Köcher</i>	170
B 7	Clusterakkreditierung <i>Stefan Arnold</i>	177
B 8	Staatliche Anerkennung und Akkreditierung <i>Horst Juppe</i>	185
B 9	Akkreditierung von Institutionen <i>Elke Lütkemeier</i>	195
C	Instrumente und Elemente der Akkreditierung von Studiengängen	201
C 1	Bachelor/Bakkalaureus <i>Heidrun Jahn</i>	203
C 2	Master/Magister <i>Annette Fleck</i>	213
C 3	Niveau- und Profilabgrenzungen von Bachelor und Master <i>Falk Bretschneider</i>	222
C 4	Standards und Kriterien <i>Franz Börsch</i>	236

C 5	Berufsbefähigung/Beschäftigungsfähigkeit <i>Roland Richter</i>	245
C 6	Modularisierung und Kerncurricula <i>Ulrich Welbers</i>	253
C 7	Internationalisierung des Studiums – Zum Erwerb interkultureller Kompetenz <i>Birgit Szczyrba, Johannes Wildt</i>	262
C 8	Gender Mainstreaming in der Qualitätssicherung von Bachelor- und Masterstudiengängen <i>Frauke Gützkow</i>	276
C 9	ECTS, das European Credit Transfer and Accumulation System <i>Terence N. Mitchell</i>	289
C 10	Abschlussbezeichnungen <i>Peter Dietz</i>	298
C 11	Diploma Supplement <i>Terence N. Mitchell</i>	308
C 12	Akkreditierung und Evaluation <i>Karin Fischer-Blum</i>	313
C 13	Weiterbildungsstudiengänge <i>Peter Faulstich</i>	325
C 14	Akkreditierung von Promotionsprogrammen <i>Antonia Kupfer, Johannes Moes</i>	336
D	Akkreditierung und Partizipation	347
D 1	Peers und Peer-review <i>Achim Hopbach</i>	349
D 2	Studentische Beteiligung an der Akkreditierung <i>Falk Bretschneider</i>	356
D 3	Beteiligung der Arbeitgeber an der Akkreditierung <i>Christoph Anz, Hans-Jürgen Brackmann</i>	373
D 4	Gewerkschaftliche Beteiligung an der Akkreditierung <i>Bernd Kaßbaum, Joachim Koch-Bantz, Wolfgang Neef</i>	381

E	Anhang	393
E 1	Qualitätssicherung, Akkreditierung, Partizipation – ein Glossar <i>Falk Bretschneider, Peer Pasternack</i>	395
E 2	Zentrale Texte	444
	a Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen	444
	b Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden	455
	c Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“	458
	d Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen (verabschiedet vom Akkreditierungsrat am 15. Dezember 2005, Drs. AR 17/2005)	465
	e Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen (verabschiedet vom Akkreditierungsrat am 17. Juli 2006, Drs. AR 56/2006)	477
E 3	Adressliste Akkreditierungssystem	481
	Abbildungsverzeichnis	483
	Autorinnen und Autoren	484

Akkreditierung als Beteiligungsprozess

Andreas Keller

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses hat das Akkreditierungsverfahren ins deutsche Hochschulsystem Einzug gehalten. Neue Studiengänge haben sich einem Bewertungsverfahren durch eine Akkreditierungsagentur zu unterziehen, die wiederum durch einen bundesweiten zentralen Akkreditierungsrat anerkannt worden sein muss. Neben der internen und externen Evaluation der Lehre leistet damit die Akkreditierung einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen. Die Akkreditierung ist ein Verfahren der externen Qualitätssicherung, an dem neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch Studierende, Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis – Arbeitgeber und Gewerkschaften – sowie internationale Expertinnen und Experten beteiligt sind. Auch dem Akkreditierungsrat gehören Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitgeber und der Gewerkschaften an.

Mit dem Akkreditierungsverfahren hat sich damit die Überzeugung durchgesetzt, dass die Sicherung der Qualität von neuen Studiengängen weder den Hochschulen noch dem Staat allein überlassen werden kann. Die Perspektive der die Absolventinnen und Absolventen aufnehmenden beruflichen Praxis muss von Anfang an in die Studienreform und Qualitätssicherung einbezogen werden. Und: Die Binnenperspektive der Wissenschaft im Akkreditierungsrat wäre unvollständig, wenn nicht beide Seiten der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden ihren Platz im System hätten. Aus gewerkschaftlicher Perspektive ist daher anzuerkennen, dass sowohl die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als auch die Studierenden am Akkreditierungsverfahren beteiligt werden.

Für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als die Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund ergeben sich daraus in dreierlei Hinsicht Herausforderungen. Sie organisiert nicht nur in den Schulen, in der beruflichen Bildung, Weiterbildung oder Sozialarbeit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die über ihre Gewerkschaft die Perspektiven ihrer beruflichen Praxis in das Akkreditierungsverfahren einbringen können. Darüber hinaus organisiert sie Studierende an den Hochschulen, die in die in das Akkreditierungsverfahren einbezogenen Studiengänge eingeschrieben sind, sowie Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die als Lehrende für die

Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung der zu akkreditierenden Studiengänge verantwortlich sind.

Die GEW hat sich von Anfang an dafür entschieden, die Herausforderung anzunehmen. „Vertreterinnen und Vertreter der GEW repräsentieren die Arbeitnehmerseite der beruflichen Praxis in den einzelnen Akkreditierungsverfahren und im Akkreditierungsrat.“ Mit Fachveranstaltungen und Publikationen hat die GEW die Diskussion um die Entwicklung und Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens aktiv begleitet und mit gestaltet. Den Anschluss an die Qualitätssicherungsdiskussion im Europäischen Hochschulraum leistet sie für die gewerkschaftliche Seite durch ihre aktive Einbindung in die Pan-European Structure der Education International, der weltweiten Konföderation der Bildungsgewerkschaften.

Die GEW hat ihre Rolle aber nie nur als neutrale Dienstleisterin verstanden. Sie hat Interesse an einem funktionierenden Akkreditierungssystem, das sich auch dadurch auszeichnet, dass die studentische und Arbeitnehmerperspektive ihren Platz hat. Die GEW scheut sich aber auch nicht, erforderlichenfalls Sand ins Getriebe zu streuen, also dann ihre Partizipationsmöglichkeiten voll zur Geltung zu bringen, wenn auf dem Prüfstand stehende Studiengänge oder Akkreditierungsagenturen nicht den Anforderungen der beruflichen Praxis und der künftigen Absolventinnen und Absolventen entsprechen.

Es kommt insbesondere darauf an, den berufsbefähigenden Charakter der neuen Studiengänge, vor allem der Bachelorstudiengänge, genau zu überprüfen und zur Voraussetzung für ihre Akkreditierung zu machen. Berufsbefähigung darf dabei weder im Sinne eines verkürzten Verständnisses von „employability“ auf unmittelbar für bestimmte Tätigkeitsfelder einsetzbare Qualifikationen reduziert werden. Berufsbefähigung darf aber auch umgekehrt nicht in der Weise beliebig werden, dass von einem falsch verstandenen Humboldtschen Bildungsideal ausgehend jede aus der Praxis abgeleitete Zweckbestimmung für Studium und Lehre zurückgewiesen wird. Der Königsweg liegt in der Mitte: Ein Studiengang muss an einem oder mehreren klar bestimmbareren Berufsbildern orientiert sein, die künftigen Absolventinnen und Absolventen aber zugleich zur kritischen Auseinandersetzung mit der dem Berufsbild zugrunde liegenden Praxis befähigen. In diesem Sinne geht es über die berufliche Praxis hinaus durchaus auch um gesellschaftliche Praxis, die Akademikerinnen und Akademiker, die Wissenschaft in gesellschaftlicher Praxis betreiben oder anwenden, stets kritisch reflektieren können sollten.

Die Bildungsgewerkschaft GEW ist nicht nur bereit, sich als kritische Akteurin in das Akkreditierungsverfahren einzubringen, sie steht auch als Partner bei den bevorstehenden Entscheidungen über die Weiterentwicklung der Akkreditierung zur Verfügung. Entscheidend ist dabei, dass die für die Akkreditierung verantwortlichen Akteure tatsächlich dazu fähig sind. Die Beteiligung der Studierenden als wesentliche Partner des hochschulischen Wissenschaftsprozesses sowie der Gewerkschaften als Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis ist wiederum ein entscheidendes Kriterium dafür. Dafür, dass die Hochschulen so verfasst wären, dass sie auf die neuen Aufgaben eingestellt sind, die sie im Falle eines Übergangs von der Programmakkreditierung zur Prozessakkreditierung übernehmen müssten muss erst noch der Nachweis erbracht werden. Der aktuellen Hochschulgesetzgebung der Länder und der Grundordnungsggebung der Hochschulen selbst liegt ein klarer Trend zugrunde, die Partizipation von Studierenden und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zurückzudrängen. Die völlig unbegründete Überzeugung, Reformprozesse ließen sich an den Hochschulen dann besonders effektiv und effizient gestalten, wenn sie von möglichst wenigen Vertretern autokratischer Leitungsorgane dekretiert werden, feiert fröhliche Urstände.

Mit dem vorliegenden Handbuch, das die GEW in zweiter Auflage herausgibt, soll die Diskussion um die Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens, insbesondere aber auch die kritische und verantwortungsvolle Mitwirkung – nicht nur von gewerkschaftlichen Akteuren – im Akkreditierungsverfahren qualifiziert werden. Den Herausgebern Falk Bretschneider und Johannes Wildt sowie allen Autorinnen und Autoren danke ich für die Mitarbeit und wünsche ihnen eine breite Rezeption und Diskussion der Beiträge.

Kompetente Teilhabe an der Akkreditierung – zum Anliegen des Handbuches

Falk Bretschneider, Johannes Wildt

1 Akkreditierung als Vergesellschaftung der Studienreform

Seit die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz die Akkreditierung von Studiengängen im Jahre 1999 in Deutschland eingeführt haben, hat sie eine zunehmende Bedeutung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium erlangt. Gemeinsam mit dem Umbau des Studiengangssystems in die zweistufige Studienstruktur mit der Unterscheidung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurde auch die Akkreditierung zunächst erst probeweise eingeführt. Mittlerweile hat das deutsche Akkreditierungssystem aus einem Akkreditierungsrat und zurzeit sieben Akkreditierungsagenturen, die sich teilweise ergänzen, teilweise aber auch im Wettbewerb miteinander stehen, einen dauerhaften Platz in der deutschen Hochschullandschaft gefunden. Zahlreiche Hochschulen haben in den letzten Jahren bereits Erfahrungen mit der Akkreditierung ihrer Studiengänge gesammelt.

Die Erwartungen an die Akkreditierung im Zusammenhang mit den neuen Studienstrukturen waren und sind hoch: Sie soll mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre schaffen, sie soll eine schnellere Reaktion auf veränderte Anforderungen als die bislang verbindlichen, schwerfälligen Rahmenprüfungsordnungen ermöglichen und die Vielfalt unter den deutschen Studienangeboten erweitern. Sie soll zudem insbesondere die Anschlussfähigkeit der Hochschulbildung an die Entwicklungen in Beruf und Gesellschaft verbessern, den Studierenden verlässlichere Orientierung geben und sie nicht zuletzt auch vor unzureichenden Angeboten auf dem Studienmarkt schützen. Schließlich soll sie nachhaltig die internationale und insbesondere die europäische Integration des deutschen Hochschulsystems durch Harmonisierung der Abschlüsse des tertiären Bildungssektors fördern.

So hoch die Erwartungen, so heftig fiel jedoch auch schon beizeiten die Kritik an der Akkreditierung aus. Von Beginn an wurde bemängelt, das Verfahren sei zu teuer, zu bürokratisch, zu wenig flexibel, zu normierend, zu staats gelenkt, zu konservativ, zu aufwändig, es dauere zu lange, es vervielfältige den ohnehin erheblichen Verwaltungsaufwand an den Hochschulen. Nicht selten spiegelten sich in Kritiken aktuelle Befürchtun-

gen über die Wege der Hochschulpolitik: Die Akkreditierung wurde zu einem Instrument, Studiengebühren einzuführen, die Hochschulen zum Appendix des Arbeitsmarktes zu machen, die soziale Selektion des deutschen Bildungssystems zu verhärten. Vieles an diesen Kritiken traf den richtigen Nerv an der falschen Stelle. Vieles an ihnen war und ist einer profunden Unkenntnis des Akkreditierungsverfahrens – seiner Chancen, seiner Grenzen, seiner Risiken – geschuldet. Mitunter glich die negative Bewertung dem Zorn der Maschinenstürmer, die in der Industrialisierung den Grund für ihre Not sahen, nicht in einer radikalen Wandlung des Produktionssystems.

Das vorliegende Handbuch verkennt zwar auch nicht die Risiken und Gefahren, welche in der Einführung der Akkreditierung von Studiengängen liegen. Seine Philosophie geht jedoch davon aus, dass die Akkreditierung produktive Potenziale für die Entwicklung der Hochschulen birgt. Diese Potenziale bestehen in erster Linie darin, dass die Strukturen und Verfahren der Akkreditierung die Teilhabe von Akteuren aus Hochschule und Gesellschaft gegenüber herkömmlichen Studienreformen erweitern. Die Abkehr von einer staatlichen Regulierung der Studienreform einerseits, aber auch von einer weitgehenden wissenschaftsimmanenten Selbststeuerung schafft den Raum für eine Vergesellschaftung der Studienreform.

Dass eine solche Vergesellschaftung gelingen kann, die die Vielfalt der Perspektiven auf Studium und Lehre erweitert und integriert, ist an eine kompetente Teilhabe der Akteure der Studienreform an der Akkreditierung gebunden. Die größte Chance der Akkreditierung liegt insofern darin, dass sie zum Anlass und Instrument einer nachhaltigen Studienreform wird. Die Konstruktion des Akkreditierungssystems mit den Partizipationsmöglichkeiten auf den verschiedenen Handlungsebenen in Akkreditierungsrat und -agenturen sowie die Gestaltung des Verfahrens in Kombination von Selbstevaluation und Peer-review bietet die Möglichkeit, durch das Einbringen verschiedener Perspektiven Hochschulausbildung offener, vielfältiger, methodisch interessanter, praxisrelevanter zu machen und damit ihren gesellschaftlichen Wert zu erhalten und zu steigern. Nicht nur Wissenschaftler/innen sowie Vertretungen staatlicher Stellen, sondern auch Vertreter/innen aus der Berufspraxis und last but not least Studierende sind im Akkreditierungssystem fest verortet. Ihre Erfahrungen als Expert/innen in die Begutachtung von Studiengangsangeboten einzubringen, soll und kann eine Studienreform im Interesse von Studierenden bzw. zukünftigen Arbeitnehmer/innen unterstützen.

2 Kompetente Beteiligung

Das Handbuch zielt darauf ab, die kompetente Teilhabe an der Akkreditierung zu unterstützen. Es gibt diejenigen, die sich innerhalb und außerhalb der Hochschulen als Akteure engagieren, zahlreiche Informationen zu Hintergrund, Aufbau und Verfahren des Akkreditierungssystems in Deutschland und Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten wie Chancen und Risiken. Es will aber auch diejenigen, die davon betroffen sind, bisher aber für sich selbst keine Angriffspunkte zur aktiven Teilhabe sahen, interessieren und zur Beteiligung anregen. Je breiter die Teilhabe, je kritischer der Blick der interessierten Öffentlichkeit, umso produktiver wird auch die Studienreform durch Akkreditierung gelingen.

Dieses Handbuch will Hochschulangehörigen, die sich mit dem Gedanken tragen, ihre Studiengänge akkreditieren zu lassen, Orientierung geben. Es will aufklären über ein neues und in der Handhabung für manchen ungewöhnliches Verfahren der Studiengangsgenehmigung. Es will Informationsdefizite abbauen, Legenden widerlegen, aber auch auf die Grenzen und Risiken der Akkreditierung hinweisen. Es will die Verfahrensschritte erläutern und interessierten Leser/innen somit erlauben, Akkreditierungsverfahren ohne Angst, aber auch ohne falsche Hoffnungen zu absolvieren.

Das Akkreditierungsverfahren sieht vor, dass in Agenturen und bei einzelnen Studiengangsbegutachtungen Vertreter/innen der Berufspraxis (Arbeitgeberseite und Gewerkschaften) sowie Studierende einbezogen werden. Sollen diese ihre Arbeit sachgerecht und kritisch erledigen können, müssen sie über die notwendigen Kenntnisse der Materie verfügen. Kritische Teilhabe verlangt nach kompetentem Verständnis von Verfahren, Instrumenten und Beteiligungsmöglichkeiten. Sie verlangt auch nach einem Wissen über die hochschulpolitischen Umfeldbedingungen. Das Handbuch soll deshalb Vertreter/innen der Berufspraxis und Studierenden ein kompetenter Leitfaden im Dschungel der gesetzlichen Bestimmungen und des Qualitätssicherungsvokabulars sein. Es soll sie auf den Stand der inhaltlichen Diskussion bringen, sie aber auch befähigen, selbst hochschulpolitische Implikationen des Akkreditierungsverfahrens zu durchschauen, zu reflektieren und bei ihrer eigenen Betätigung in einer Akkreditierungsagentur oder einem Audit-Team zu berücksichtigen. Das Feld der Akkreditierung ist im Moment von tagtäglichen Änderungen bestimmt; es ist zu neu, um bereits in festen Strukturen kondensiert zu sein. Umso wichtiger

ist es, dass dieses Handbuch zu einem Hilfsmittel der kritischen Emanzipation wird, das es erlaubt, sich selbst in einem schwierigen und von technokratischen Einzelheiten bestimmten Gelände souverän zu bewegen und eigene Wege zu finden.

Schließlich wendet sich das Handbuch an diejenigen, die in Hochschulentwicklung und Hochschulforschung tätig sind. Erstmals wird über die zahlreichen Empfehlungen, Handreichungen, Erlasse, Einzelbeiträge o.Ä. zur Akkreditierung von Studiengängen hinaus – die im Übrigen und jedenfalls für den deutschen Sprachraum in den Beiträgen dieses Handbuchs in so umfassender Form wie sonst nirgends verarbeitet sind – hier systematisch in Gliederung und Gedankengang berichtet. In diesem Sinne ist das Handbuch zwar nicht das Ergebnis einer Forschung über die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland. Über einen Sammelband hinausgehend, der den hierzulande vorhandenen Sachverstand repräsentiert, stellt das Handbuch aber immerhin einen Entwurf einer Systematik des Gegenstandsbereichs dar, der das Gebiet für tiefer gehende Analysen erschließt.

3 Veränderungen gegenüber der ersten Auflage

Zur großen Freude der Herausgeber war die erste Auflage des Handbuchs „Akkreditierung von Studiengängen“ in einer relativ kurzen Zeit vergriffen. Dieser Erfolg lässt uns hoffen, dass sich das Handbuch tatsächlich, wie von uns beabsichtigt, als der Ratgeber für eine kompetente Teilhabe an der Akkreditierung erweist und diese hier vorgelegte zweite Auflage des Handbuchs eine ebenso positive Aufnahme finden wird.

Bereits beim Erscheinen der ersten Auflage war absehbar, dass das Feld der Akkreditierung in Deutschland zum wiederholten Male vor wichtigen Änderungen stehen wird. Uns war es deshalb besonders wichtig, alle Beiträge für die zweite Auflage auf ihre Aktualität zu prüfen. Dort, wo es angebracht erschien, sind die einzelnen Artikel des Handbuchs von den Autor/innen ergänzt oder überarbeitet worden. Der Wichtigkeit beider Themen wegen wurden zwei neue Beiträge aufgenommen (B | 6: „Prozessqualität und Prozessakkreditierung“ und B | 7: „Clusterakkreditierung“). Ersetzt wurden zudem im Anhang zahlreiche zentrale Texte zum deutschen Akkreditierungssystem.

Wir hoffen, unseren Leser/innen damit weiterhin ein Orientierungsmittel an die Hand geben zu können, das ihnen die Teilhabe an der

Akkreditierung durch die Vermittlung eines möglichst breiten Hintergrundwissens erleichtert.

4 Zum Aufbau des Handbuches

Aus den avisierten Zielgruppen ergibt sich der Aufbau des Handbuches. Es teilt sich in fünf größere Abschnitte:

Der erste Teil (A) macht mit dem hochschulpolitischen Umfeld der Akkreditierung vertraut. Susanne Jaudzims und Klaus Schnitzer schildern eingangs die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes (Bologna-Prozess) und dessen Folgen für Deutschland (A | 1). Anschließend macht Christoph Scherer mit wesentlichen Informationen zur Rolle öffentlicher und privater Bildungsmärkte im Rahmen der Verhandlungen des Welthandelsabkommens GATS bekannt (A | 2). Johannes Wildt schildert den für die Studienreform zentralen Wandel der Perspektive weg vom Lehren hin zum Lernen (A | 3). Die schwierige Verbindung von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Rolle der Akkreditierung problematisiert Johann Schneider (A | 4). Ulrich Teichler zeichnet zentrale Entwicklungen nach, die zum wichtigen Platz von Internationalität und Mobilität in den Hochschulreformdiskussionen beigetragen haben (A | 5). Ulrich Welbers stellt zentrale Anliegen der Studienreform und deren Verbindung zur Akkreditierung vor (A | 6). Peer Pasternack schließlich resümiert aus einer systemischen Perspektive die wichtigsten Leitbegriffe und Leitideen der aktuellen Qualitätsdiskussion an deutschen Hochschulen (A | 7).

Der zweite Teil (B) widmet sich den Strukturen des deutschen Akkreditierungssystems. Don Westerheijden bettet zunächst die deutsche Entwicklung in einen europäischen Rahmen ein (B | 1). Hans-Uwe Erichsen referiert dann die institutionelle Verankerung und den Rechtsrahmen der Akkreditierung in Deutschland (B | 2). Angelika Schade und Falk Bretschneider stellen die Arbeitsweise des zentralen Akkreditierungsrates vor (B | 3), während Babara M. Kehm einen analytischen Überblick über die in Deutschland tätigen Akkreditierungsagenturen gibt (B | 4). Hermann Reuke beschreibt detailliert das Akkreditierungsverfahren (B | 5). Thomas Köcher gibt einen Überblick über aktuelle Überlegungen, die über eine Definition von Prozessqualität zu einem Verfahren der Prozessakkreditierung führen sollen (B | 6). Das Verfahren der gebündelten Akkreditierung (Clusterakkreditierung) stellt Stefan Arnold vor (B | 7). Das Verhältnis von staatlicher Anerkennung und Akkreditierung umreißt Horst Juppe (B | 8).

Elke Lüdtkemeier schildert schließlich die vom Wissenschaftsrat durchgeführten Verfahren zur Akkreditierung (privater) Hochschulinstitutionen (B | 9).

Der dritte Teil (C) soll in wesentliche Instrumente und Elemente der Akkreditierung von Studiengängen einführen. Heidrun Jahn erklärt zunächst die wesentlichen Charakteristika von Bachelorstudiengängen (C | 1); Annette Fleck die der Masterstudiengänge (C | 2). Falk Bretschneider zeigt dann wesentliche Aspekte einer Niveau- und Profildbegrenzung von gestuften Studiengängen auf (C | 3). Zu den wichtigen Begriffen Standards und Kriterien und ihrer Füllung im Akkreditierungssystem äußert sich Franz Börsch (C | 4). Roland Richter macht mit dem zentralen Gesichtspunkt der Berufsbefähigung/Beschäftigungsfähigkeit vertraut (C | 5). Ulrich Welbers führt in die Themen Modularisierung und Kerncurricula ein (C | 6). Aspekte der Internationalität von Studienprogrammen zeigen Birgit Szczyrba und Johannes Wildt auf (C | 7). Die Rolle und die Implementation von Gender Mainstreaming in der Qualitätssicherung von Bachelor- und Masterstudiengängen zeichnet Frauke Gützkow nach (C | 8). Wesentliche Kernpunkte des ECTS stellt Terence N. Mitchell dar (C | 9). Die für die Akkreditierung gültigen Abschlussbezeichnungen referiert Peter Dietz (C | 10). Beweggründe und Gestaltung des Diploma Supplements beschreibt ebenfalls Terence N. Mitchell (C | 11). Einen Vergleich von Verfahren und Zielen von Akkreditierung und Evaluation nimmt Karin Fischer-Bluhm vor (C | 12). Peter Faulstich schildert zentrale Aspekte einer Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen (C | 13), und Antonia Kupfer und Johannes Moes schlagen abschließend Kriterien für eine Akkreditierung von Promotionsprogrammen vor (C | 14).

Der vierte Teil (D) problematisiert das Verhältnis von Akkreditierung und Partizipation und schlägt für einzelne Akteursgruppen konkrete Umsetzungen ihrer Perspektive auf die Studiengangsgestaltung vor. Achim Hopbach schildert eingangs die Prinzipien des für die Akkreditierung zentralen Peer-review (D | 1). Falk Bretschneider reflektiert Chancen und Schritte der studentischen Beteiligung an der Akkreditierung (D | 2). Die Beteiligung der Arbeitgeber und ihre Kriterien für die Studiengangsbeurteilung in der Akkreditierung stellen Christoph Anz und Hans-Jürgen Brackmann dar (D | 3). Die gewerkschaftliche Beteiligung und Qualitätskriterien aus Arbeitnehmersicht zeigen schließlich Bernd Kassebaum, Joachim Koch-Bantz und Wolfgang Neef auf (D | 4).

Der fünfte Teil (E) enthält zunächst ein von Falk Bretschneider und Peer Pasternack verfasstes Glossar, das wesentliche Begriffe aus den Bereichen Qualitätssicherung, Akkreditierung und Partizipation erläutert (E | 1). Abschließend gibt der Teil zentrale Beschlusstexte zum deutschen Akkreditierungssystem (E | 2) sowie eine Adressliste (E | 3) wieder.

5 Zur Benutzung des Handbuches

Neben der Gliederung des Handbuches in einzelne Artikel, die einen schnellen Zugriff auf wichtige Aspekte des Akkreditierungssystems und des Akkreditierungsverfahrens erlauben, ergibt sich der Handbuchcharakter vor allem aus einer durchgehenden Verbindung der inhaltlichen Beiträge mit dem Glossar. Im Text eingefügte Pfeile (→) verweisen auf Einträge im Glossar am Ende des Bandes. Nicht verwiesen wird auf das Glossar im Fall sehr häufig vorkommender Stichworte (z. B. Akkreditierung, Universität; diese Einträge sind im Glossar mit * gekennzeichnet) bzw., wenn das betreffende Stichwort im Titel des Beitrages vorkommt (z. B. Arbeitsmarkt in A | 4 oder Internationalität in A | 5). Verwiesen wird außerdem nur, wenn die entsprechenden Stichworte im Sinne des Glossars und nicht einem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend verwendet werden (z. B. wird bei Differenzierung nur auf das Glossar hingewiesen, wenn der Begriff im Sinne der Hochschul- und Studienreform gebraucht wird und die Ausbildung unterschiedlicher Profile von Hochschulen oder Fachbereichen meint).

Das Handbuch erlaubt somit sowohl einen Zugriff auf einzelne, herausgelöste Themenbereiche und dient der schnellen Orientierung und Informationsbeschaffung. Sein thematisch organisierter Aufbau macht es aber auch möglich, sich umfassend in die Materie einzulesen und die einzelnen Artikel nacheinander zu lesen.

6 Danksagung

Es ist den Herausgebern eine freudige Pflicht, an dieser Stelle all denen Dank abzustatten, die zum Gelingen sowohl der ersten wie der zweiten Auflage dieses Handbuches beigetragen haben:

Der Dank geht an erster Stelle an die Autorinnen und Autoren des Handbuches, die uneigennützig, kompetent und kooperativ ihre Kenntnisse des deutschen Akkreditierungssystems eingebracht haben und deren

Arbeit es maßgeblich zu verdanken ist, dass dieses Handbuch das Licht der Öffentlichkeit erblickt. Die Leserinnen und Leser werden in ihren Beiträgen nicht nur die Kompetenz für die einzelnen thematischen Aspekte erkennen. Wer mit der Materie vertraut ist, wird auch bestätigen können, dass ein Spektrum von Autorinnen und Autoren vertreten ist, welches die einschlägige Szene der Akkreditierung in Deutschland einzigartig repräsentiert und aus der dort vorfindlichen Vielfalt von Positionen und Perspektiven insgesamt eine Zusammenschau bietet, die bislang in Deutschland nicht verfügbar war.

Ein besonderer Dank gilt der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Frankfurt/M., welche die redaktionelle Vorbereitung und die Drucklegung großzügig finanziell unterstützt haben. Die Mitglieder der GEW-Projektgruppe Queak („Qualitätssicherung, Evaluation, Akkreditierung“) haben die Konzeption des Handbuches unterstützt und durch konstruktive Kritik verbessert. Heide Naderer (New York) hat ebenfalls zu Beginn wertvolle Anregungen gegeben. Im W. Bertelsmann Verlag Bielefeld und in Joachim Höper haben wir verlegerische Partner gefunden, deren Kooperationsbereitschaft und Entgegenkommen die nunmehr seit mehreren Jahren andauernde Zusammenarbeit sehr angenehm gemacht haben. Dem Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund und dem Centre de recherches interdisciplinaires sur l'Allemagne Paris (UMR 8131 EHESS/CNRS) danken wir erneut für die freundliche Überlassung ihrer Infrastruktur, welche das Fortkommen des Handbuches immer wieder befördert hat.

Paris und Bielefeld im Februar 2007

A

Das hochschulpolitische Umfeld

Deutschland und die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes

Susanne Jaudzims, Klaus Schnitzer

Die Auflösung der politischen Blöcke seit 1989 hat dem Begriff „Europa“ eine alte Dimension neu eröffnet. Mit der Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes wird die Vision eines gemeinsamen Bildungsraumes Europa beschworen. Anders als im abendländischen Denken des vorherigen Jahrhunderts bestimmen aber eine völlig andere Denkweise und Begrifflichkeit die Ausrichtung der heutigen Vorstellung. Es wird in erster Linie die wirtschaftliche Stoßkraft Europas, die mit Bildung und Wissen gesichert werden soll, betont.

Diese offensiven Züge einer hochschul- und forschungspolitischen Ausrichtung Europas wurden erst nach und nach manifest, sozusagen als Folge erster Erfolge europäischer Mobilitätsprogramme im Bildungsbereich.

Diese zunächst sehr vorsichtige und eher instrumentelle als geistige Zielsetzung hat bestimmte Gründe: Obwohl die treibende Kraft der europäischen Bildungspolitik eindeutig von der Europäischen Kommission ausgeht, fehlt in diesem Feld die eindeutige Zuständigkeit. Im Sinne der Subsidiarität mussten sich die europäisch-hegemonialen Bildungsziele daher hinter übergeordneten Zielen der Förderung von Mobilität und Freizügigkeit verstecken oder sich, wie in vielen Bereichen der europäischen Politik, mit „Sowohl-als-auch-Formeln“ behelfen. Es darf daher nicht verwundern, wenn die Bildungsminister/innen bei ihren europäischen Routine-Treffen die Synergieeffekte eines gemeinsamen europäischen Hochschul- und Forschungsraumes hervorheben, sie aber zu Hause im nationalen Kontext zögern, entgegenstehende Regelungen nationaler Gesetze abzuschaffen. Symptomatisch muss die Verkündung der Einführung gestufter Studienabschlüsse in Deutschland bis zum Jahre 2010 bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der einstufigen akademischen Abschlüsse lt. § 18 des Hochschulrahmengesetzes (→HRG) erscheinen.

Aus dieser Gleichzeitigkeit der Ausrufung der Gemeinsamkeit und der Wahrung der nationalen bzw. sogar sub-nationalen (Länder) Zuständigkeit für Bildung ist zu verstehen, dass der Titel dieses Kapitels „Deutschland und die Schaffung eines europäischen Hochschul- und For-

schungsraumes“ eher auf einen noch bestehenden Widerspruch hinweist als auf eine gemeinsame Zielsetzung. Der Widerspruch macht begreiflich, dass in vielen Punkten gemeinsamer Bildungsanstrengungen manches bewusst eher umschrieben als geklärt wird und dass viele Akteure in den nationalen Hochschul- und Forschungslandschaften Europas sich noch in einer Entscheidungs Offenheit wähnen, die aufgrund der offiziellen Vereinbarungen der europäischen Bildungsminister eigentlich nicht mehr gegeben ist. Differenziert man nach den einzelnen Hauptzielen der Schaffung des europäischen Hochschul- und Forschungsraumes, so ergeben sich allerdings Unterschiede in der Festlegung und Umsetzung. Das gemeinsame System für Studienabschlüsse ist sicherlich wesentlich weiter fixiert als die erst später auftauchenden Zielsetzungen wie Akkreditierung und Qualitätssicherung oder gar das der sozialen Dimension.

Zum besseren Verständnis des „Konglomerats“ aus widersprüchlichen Zielen und unterschiedlichen Ebenen der Zuständigkeit erscheint es angebracht, im Folgenden zunächst einen Überblick über den Europäischen Hochschul- und Forschungsraum aus europäischer Perspektive zu geben, und zwar von der Entstehung der Idee bis zum Stand der Entwicklung bis Anfang 2006 (1). Danach wird nach der Relevanz für die deutsche Hochschulpolitik gefragt, und es werden bisherige und zukünftige Auswirkungen des →Bologna-Prozesses auf den deutschen Hochschulbereich diskutiert (2). Abschließend wird die spezielle Frage der Akkreditierung und Qualitätssicherung in Deutschland im Kontext des europäischen Zusammenhangs beleuchtet (3).

1 Von der Idee zur Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes

Unausgesprochen bewegte die Idee eines europäischen Bildungsraumes die Europäische Kommission bereits zu Zeiten der Europäischen Gemeinschaft. Die 1987 gestarteten europäischen Aktionsprogramme zur Förderung der Mobilität von Schülern, Studierenden, Lehrern und Bildungswaltern, allen voran →ERASMUS, waren getragen von der Idee, dass über den gegenseitigen Austausch ein politischer Integrationsprozess in Gang gesetzt wird. Reziprozität des Austauschs und Kohäsion waren die zentralen Begriffe der ersten Phase zur Bildung eines europäischen Bildungsraumes. Mit der Entwicklung des European Credit Transfer Systems (→ECTS) und der Schaffung von Austausch-Netzwerken zwischen einzelnen Hochschulins-

tituten verschiedener Mitgliedsländer war sogar bereits der Vorläufer einer Akkreditierung geschaffen. Die gegenseitige →Anerkennung baute auf gegenseitigem Vertrauen hinsichtlich der Einhaltung gemeinsamer Qualitätsstandards auf. Die gegenseitigen Absprachen und Abstimmungen, die mit aufwändigen gegenseitigen Hochschulvisiten verbunden waren, funktionierten allerdings nur, solange es sich um höchst individuelle Netze von drei bis vier Hochschulinstitutionen handelte. Die Ausweitung des Austauschs unabhängig von solchen Netzen in Regie nationaler Agenturen warf die Frage der Akkreditierung, aber auch des Austausches in einer völlig anderen Dimension auf. Diese neue Phase der europäischen Bildungspolitik wird heute als „Bologna-Prozess“ bezeichnet. Der →Bologna-Prozess hat zwei ausdrückliche Zielrichtungen: die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und eines europäischen Forschungsraumes.

Am 19. Juni 1999 legten in Bologna die Bildungsminister/innen von 29 europäischen Staaten mit der Unterzeichnung der Erklärung „Der Europäische Hochschulraum“ die Ziele für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes fest. Grundlage hierfür bildete die →Sorbonne-Erklärung, die 1998 anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne von den zuständigen Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens verabschiedet worden war. Die vier Bildungsminister forderten darin andere europäische Länder auf, die Architektur der Hochschulsysteme in Europa zu „harmonisieren“. Die Ziele der Sorbonne-Erklärung sind eine zunehmende Annäherung der allgemeinen Rahmenbedingungen für Studiengänge und -abschlüsse innerhalb eines offenen europäischen Hochschulraumes, die Schaffung eines gemeinsamen Systems für Studienabschlüsse (Bachelor-Grad bzw. Master- und Doktor-Grad) sowie eine Steigerung und Erleichterung der akademischen Mobilität. Zugleich soll die Anerkennung von akademischen Abschlüssen/Leistungen verbessert werden (Sorbonne Joint Declaration 1998).

Die in Bologna festgelegten Ziele sind wesentlich ehrgeiziger. Zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems und Europas als Bildungsstandort sollen die Voraussetzungen für einen einheitlichen europäischen Hochschulraum bis zum Jahre 2010 erfüllt sein. Die Minister bekräftigten ihre Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze und einigten sich darauf, die „sechs Ziele des Bologna-Prozesses“ umzusetzen: die Einführung vergleichbarer Abschlüsse und eines Leistungspunktsystems nach dem European Credit Transfer System (→Credit-Point-System, →ECTS),

ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (Bachelor und Master), weitere Maßnahmen zur Förderung der akademischen Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung sowie Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, beispielsweise in Bezug auf die Entwicklung von Curricula (Bologna-Erklärung 1999; KMK, HRK und BMBF 2003).

In der ersten Bologna-Folgekonferenz in Prag am 19. Mai 2001 bestätigten die Minister die Bologna-Zielsetzungen und bekräftigten ihre Absicht, diese weiterhin intensiv und umfassend zu realisieren (Prager Kommuniqué 2001). Die Minister verwiesen erneut deutlich unter anderem auf die Bestrebungen, gestufte Studiengänge einzuführen und mit einem Leistungspunktsystem auszustatten. Sie betonten insbesondere den Stellenwert der Arbeiten zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung von gestuften Studiengängen und erörterten die Notwendigkeit, bei der Bewältigung der im Zusammenhang mit transnationaler Bildung entstehenden Herausforderungen eng zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus werden im Prager Kommuniqué folgende Aspekte betont: →Lebenslanges Lernen („LLL“), die Beteiligung aller Hochschulakteure (→Partizipation) bei der Schaffung des europäischen Hochschulraumes sowie Steigerung der Attraktivität und Förderung der Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandortes Europa.

Auf der in Berlin am 19. September 2003 folgenden Konferenz einigten sich die Bildungsminister von nunmehr 40 beteiligten europäischen Staaten bzw. Beitritts- und assoziierten Ländern auf wesentliche (hochschul-)politische Verpflichtungen, Prioritäten und neue Ziele für die beschleunigte Schaffung des europäischen Hochschulraumes. In dem Berliner Kommuniqué begrüßen die Minister die seit der Prager Konferenz ergriffenen Initiativen für mehr Vergleichbarkeit und Kompatibilität, transparentere Hochschulsysteme sowie eine höhere Qualität europäischer Hochschulbildung (Berliner Communiqué 2003). Um diesen Prozess weiter voranzutreiben, beschlossen die Minister für die folgenden zwei Jahre drei mittelfristige Schwerpunkte: Die Förderung einer wirksamen Qualitätssicherung, die tatsächliche Anwendung von gestuften Studienstrukturen sowie eine Verbesserung der Anerkennungsverfahren für Hochschulabschlüsse. Die gegenseitige →Anerkennung von Hochschulabschlüssen soll durch ein weitgehend einheitliches →Diploma Supplement gewährleistet sein. Außerdem einigten sich die Minister auf weitere Maßnahmen

zur Unterstützung akademischer Mobilität der Studierenden und deklarierten darüber hinaus ein hoch stehendes, möglichst interdisziplinär angelegtes Doktorandenstudium als weiteres Ziel des →Bologna-Prozesses.

Für die Praxis bedeutet dies: Die Hochschulen der Unterzeichnerstaaten müssen bis 2005 mit der Einführung eines zweistufigen Graduiersystems begonnen haben. In diesem Zusammenhang empfahlen die Minister die Ausarbeitung eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler sowie europäischer Ebene. Ein solcher Rahmen soll es ermöglichen, Qualifikationen hinsichtlich Arbeitsbelastung, Niveau (→Niveaustufe), Lernergebnissen (→Learning Outcomes), →Kompetenzen und →Profilen zu definieren.¹ Die Minister verwiesen zudem auf die wachsende Bedeutung des →ECTS zur Förderung studentischer →Mobilität sowie der transnationalen Curriculumentwicklung. Sie betonten die Notwendigkeit, das ECTS nicht nur zu einem System für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten (→Credit-Point-System) weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Anerkennung von Studienabschlüssen geben die Minister als wesentliches Ziel vor, dass alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, das →Diploma Supplement automatisch und gebührenfrei erhalten sollen.

Aus einer Begleitstudie zum Bologna-Prozess, dem Trendreport der Europäischen Rektorenkonferenz (EUA, 2003), geht hervor, dass zwar in zahlreichen europäischen Ländern bereits weit reichende Studienstruktur-reformen durchgeführt wurden, die Umsetzung in den einzelnen Ländern jedoch z.T. unterschiedlich ist. In der Studie lassen sich auch Hinweise darauf finden, dass die Akteure in den Hochschulen von den Reformen oftmals noch abgekoppelt sind: Die Reformen werden in erster Linie im Top-down-Prozess durchgeführt, ohne dass sie in gleicher Weise durch Bottom-up-Prozesse nachhaltig unterstützt und mitgetragen werden.

Die Gemeinschaft der Unterzeichner besteht nach der Berliner Konferenz aus den folgenden „SOKRATES“-Ländern: Albanien, Andorra, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, dem Heiligen Stuhl, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland,

¹ Dies umfasst auch die Bestrebungen, gestufte Studiengänge mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Profilen zu versehen, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktanforderungen gerecht zu werden.

Schweden, Schweiz, Serbien-Montenegro, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Zypern.

Die nächste Minister-Konferenz wurde für Mai 2005 im norwegischen Bergen einberufen. Im sog. Stock-taking-Prozess sollten bis dahin die Fortschritte bei der Umsetzung der Einzelziele verfolgt werden (BMBF 2003; Berlin-Communiqué 2003). Mit Blick auf die für das Jahr 2010 gesetzten Ziele erwarten die Minister, „dass Maßnahmen getroffen werden, um eine Bestandsaufnahme der im Bologna-Prozess erzielten Fortschritte zu ermöglichen. Eine Halbzeitbilanz würde verlässliche Angaben dazu liefern, wie der Prozess vorankommt und die Möglichkeit bieten, gegebenenfalls korrigierende Maßnahmen zu ergreifen“ (ebd., 9).

Der Stocktaking Report, der 2005 den Ministern in Bergen vorgelegt wurde, fasste die Ergebnisse der Bestandsaufnahme des Bologna-Prozesses folgendermaßen zusammen: „*the collective and voluntary inter-governmental process is a success*“ (Bologna Process Stocktaking Report, 2005). In einem Benchmarking-Verfahren wurden die Entwicklungen in den drei wichtigsten Zielfeldern „Qualitätssicherung“, „Einführung des Zwei-Zyklen-Systems“ und „Anerkennung von Abschlüssen“ bewertet. Hinsichtlich der Qualitätssicherung wird festgestellt, dass

- die Mehrzahl der Unterzeichnerstaaten klare Fortschritte bei der Implementierung erzielt hat,
- die Mehrzahl der Länder über ein System verfügt, welches den Kriterien des Berlin-Kommuniqués entspricht,
- die Studierenden zunehmend bei der Qualitätssicherung beteiligt werden und
- der Grad der internationalen Kooperation und Vernetzung in der Mehrheit der Länder inzwischen ausgezeichnet oder sehr gut sei.

Der Bologna-Stocktaking-Process soll bis zum nächsten Ministertreffen im Jahre 2007 fortgesetzt und zugleich erweitert werden um die Aspekte: soziale Dimension, →Mobilität, Einführung von →Standards in der Qualitätssicherung, →Joint degrees einschließlich Doktorat sowie Anerkennung von „prior learning“. Alles soll dazu dienen, dass der Bologna-Prozess bis zum Jahr 2010 in einen vollendeten Europäischen Hochschulraum mündet (Bergen Communiqué, 2005).

Parallel zur Schaffung des europäischen Hochschulraumes wurde das entsprechende Äquivalent im Bereich der Forschung konzipiert. Auch hier gab es vor der offiziellen Deklaration eines europäischen

Hochschulraumes bereits seit Beginn der Europäischen Gemeinschaft eine überstaatliche europäische Forschungspolitik. Ähnlich wie bei den Mobilitätsprogrammen waren die Forschungsrahmenprogramme bis zum Jahre 2000 getragen von Integrationsvorstellungen. Es war fast eine Grundbedingung der Förderung, dass sich unter dem Kohäsionsziel starke und schwache Partner zu gemeinsamen Forschungsnetzen zusammenschließen.

Angeregt durch die Idee eines europäischen Hochschulraumes entwickelte die Europäische Kommission erst später die weit über das Integrationsziel hinausgehende Vision eines europäischen Forschungsraumes. Im Januar 2000 wurde auf eine Initiative von Forschungskommissar Philippe Busquin das Grundsatzprogramm „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ veröffentlicht. Im März 2000 auf der Tagung des Europäischen Rates in Lissabon wurde das Projekt offiziell ins Leben gerufen. Anders als bisher steht dabei offensiv der Gedanke im Vordergrund, Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbestimmten Wirtschaft der Welt zu entwickeln“. Durch eine Zusammenführung und Strukturierung der Forschungsaktivitäten und eine gemeinsame Forschungspolitik soll das Potenzial Europas gestärkt und analog zum Markt für Waren und Dienstleistungen ein sog. „Binnenmarkt der Forschung“ geschaffen werden (Europäische Kommission 2002a; Europäische Kommission 2002b). Wesentliche Bestandteile sind die Vernetzung und Förderung von europäischen Exzellenzzentren, ein gemeinsamer Ansatz zur Ermittlung des Finanzierungsbedarfes und zur Finanzierung großer Forschungsinfrastrukturen, eine Ankurbelung der Investitionen in den Bereichen Forschung und Innovation, die Entwicklung eines wissenschaftlich-technischen Referenzsystems zur Umsetzung der Politik, ein Ausbau der Humanressourcen und die Erhöhung der Mobilität, die Stärkung der Präsenz und der Position von Frauen in der Forschung, die Steigerung der Attraktivität des europäischen Forschungsraumes für Forscher aus aller Welt sowie die Einhaltung gemeinsamer sozialer und ethischer Werte im technisch-wissenschaftlichen Bereich.

Mit der Schaffung des Europäischen Hochschul- und Forschungsraumes sollen die „zwei Säulen der Wissensgesellschaft“ enger miteinander verknüpft werden; festere Beziehungen sollen zwischen den Hochschul- und Forschungssystemen der einzelnen Länder geknüpft werden. Einen Berührungspunkt der beiden Konzepte, Europäischer Hochschulraum und Europäischer Forschungsraum, stellt die Promotionsphase in

der europäischen Hochschulbildung dar (Wolter 2006). Folgerichtig wurde auf den Minister-Konferenzen in Berlin und Bergen das Doktorandenstudium von den Bildungsministern als ein Schwerpunkt des →Bologna-Prozesses festgelegt, der zur Verbesserung von Spitzenleistungen in Forschung und Innovation in Europa beitragen soll (BMBF 2003; Berlin-Communiqué 2003; Bergen-Communiqué 2005).

2 Die Relevanz für die deutsche Hochschulpolitik

Die Ziele der „Bologna-Erklärung“ wurden sowohl von Bund und Ländern Deutschlands als auch von den deutschen Hochschulen begrüßt und unterstützt. Der →Bologna-Prozess hat an den deutschen Hochschulen einen tief greifenden Reformprozess angestoßen. Das neue, zweistufige Graduationssystem wurde 1998 mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes neben dem herkömmlichen zumindest als Experimentierklausel eingeführt. In den Landeshochschulgesetzen werden die neuen Vorgaben nach und nach übernommen, allerdings keinesfalls als einziges und verbindliches Studiensystem, sondern immer noch als ergänzende Variante. Das zweistufige Studiensystem wird derzeit parallel zu den traditionellen Studiengängen Diplom, Magister und Staatsexamen angeboten (BMBF 2003, KMK, HRK und BMBF 2003). Für die →Genehmigung der neuen Studiengänge müssen diese mit dem Leistungspunktesystem (→Credit-Point-System) versehen und modularisiert sein. Die Kultusministerkonferenz (→KMK) empfiehlt dabei als Punktesystem das European Credit Transfer System (→ECTS). Dieses System dient zur Messung und zum Vergleich von Studienleistungen und macht damit ihre Übertragung europaweit möglich. Damit einher geht eine Umrechnung des deutschen Notensystems in das ECTS.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 (i. d. F. vom 22.09.2005) wurden die wesentlichen Strukturen für die neuen Studiengänge und deren Umsetzung in Deutschland vorgegeben. So wird erstmals klargestellt, dass der Bachelorabschluss als →Regelabschluss eines Hochschulstudiums gelten soll. Für diesen müssen 180 ECTS-Punkte nachgewiesen werden. Für den Masterabschluss, dessen Charakter als weiterer, d. h. zusätzlicher berufsqualifizierender Abschluss von den Kultusministern ausdrücklich betont wird, müssen – unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss – 300 ECTS-Punkte erreicht werden. Dabei kann ein Masterstudiengang entweder konsekutiv oder nicht-konsekutiv direkt auf einen

Bachelorabschluss folgen oder als weiterbildender Studiengang nach einem qualifizierten Hochschulabschluss und mindestens einem Jahr qualifizierter berufspraktischer Erfahrung aufgenommen werden.

Hinsichtlich der von den Kultusministern festgelegten Zugangsberechtigung zum Masterstudiengang herrscht im deutschen Hochschulraum immer noch eine rege Diskussion. Beschlossen ist, dass der Zugang zum Masterstudiengang zusätzlich zum berufsqualifizierenden Hochschulabschluss noch von weiteren Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden soll. Als Grund für die zusätzliche Beschränkung wird die „Gewährleistung eines hohen fachlichen und wissenschaftlichen Niveaus im Interesse der internationalen Reputation und Akzeptanz der Masterabschlüsse auf dem „→Arbeitsmarkt“ angegeben. In diesem Zusammenhang können es sich die Länder vorbehalten, über die letztendlichen Zugangskriterien zu entscheiden; dies geschieht entgegen der Bologna-Erklärung, die keine anderen Beschränkungen für die Zulassung zum zweiten Zyklus (Master) außer eines erfolgreichen Abschlusses des ersten Zyklus (Bachelor) vorsieht.

Dies fordern auch die Studierenden (fzs 2003). Ein Bachelorabschluss sollte ihrer Meinung nach generell zur Aufnahme eines Masterstudiums berechtigen, wie beispielsweise in Schweden üblich. Von den deutschen Studierenden wird die KMK-Restriktion als erhebliche Verschlechterung der Situation für Studierende bezeichnet und als „Bildungsabbau“ beklagt. Auch die Rektoren der deutschen Hochschulen (→HRK) wehren sich vor allem gegen die Klausel, dass die Genehmigung der Zugangskriterien bei den Ländern liegt. Die HRK fühlt sich in ihrem Gestaltungsspielraum unnötig eingeschränkt und empfindet den Genehmigungsvorbehalt der Länder als „nicht akzeptabel“ (dpa 2003). Sie erinnern daran, dass auch die in Berlin versammelten Bildungsminister in Anwesenheit der →KMK diese Vorstellung im Sinne der HRK vertreten hatten.

Bezüglich der Wertigkeit der neuen Abschlüsse legten die Bildungs- bzw. Kultusminister der deutschen Länder fest, dass mit Bachelorabschlüssen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie mit Diplomabschlüssen an Fachhochschulen, und mit Masterabschlüssen dieselben wie Diplom- oder Magisterabschlüssen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen verliehen werden. Für die Abschlussbezeichnungen (→Abschluss) werden international übliche Titel beschlossen, um →Transparenz und Übersichtlichkeit, auch durch eine möglichst geringe Anzahl unterschiedlicher Abschlussbezeichnungen, sicherzustellen.