

**Joachim Döbler**

**Credits und andere Kröten**  
Sozialarbeiterausbildung im  
europäischen Hochschulraum

Beiträge zur europäischen Sozialpolitik & internationalen Sozialarbeit, Heft 4  
Institut für Fort- und Weiterbildung sozialer Berufe e.V.  
Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel

Braunschweig, Februar 2004

## **Inhalt**

Chronologie einer „Ver-Europäisierung“: Der Bologna-Prozess	S. 5
Zwischenresümee: Befunde zur Studienstrukturreform	S.13
Qualifikation zur Sozialen Arbeit?	S.15
Innenarchitektur des europäischen Hochschulraumes	S.18
BMA-Programme	S.19
Leistungspunktesystem (ECTS)	S.23
Modularisierung	S.28
Akkreditierung	S.33
Strategieempfehlungen	S.36

## **Anlagen**

Synopse: Bologna-Prozess

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS),  
Key Features, in der Fassung vom 11.02.2003

HRK, Entschließung des 98. Senats vom 10.2.2004: ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen

10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur  
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003)

Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG  
für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen  
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003)

„Sozial- und Bildungsarbeit mit Älteren“ – Studienverlauf  
(Entwurf eines Studienprogramms auf der Grundlage der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen, 2001)

University of Central Lancashire, Dep. Of Social Work,  
Student Handbook 1997/98, BA (HONS) Social Work and Community Studies  
Course Title: Social Care in Europe

University of Plymouth Module Record  
Module Title: Social Science and Social Work

University of Northumbria  
Unit Title: Third Sector in Social Policy and Social Welfare Provision

**Joachim Döbler**

**Credits und andere Kröten.**

**Sozialarbeiterausbildung im europäischen Hochschulraum<sup>1</sup>**

Diskussionen zu den Wissenschafts- und Ausbildungskonzepten Sozialer Arbeit finden zur Zeit in einem Rahmen statt, der nicht durch die Distinktionsmanöver der um sozialarbeitswissenschaftlichen Raumgewinn bemühten Vertreter des Ausbildungssystems abgesteckt wird, sondern durch die Wissenschafts- und Erziehungsministerien europäischer Staaten. Mit ihren Anregungen zur Schaffung eines „Europäischen Hochschulraumes“ haben sie – im Verbund mit nationalen Akteuren der Bildungsplanung<sup>2</sup> – innerhalb kürzester Zeit einen massiven und unausweichlichen Veränderungsdruck aufgebaut, der vor allem den in der Sozialarbeiter-Ausbildung Tätigen ein gründliches Nachdenken über die Studienvoraussetzungen, die Lehrprogramme und nicht zuletzt die Bedingungen der Berufsausübung abverlangt wird. Parallel dazu lassen sich wenigstens fünf Programme bzw. Impulse identifizieren, die in ihrem Zusammenwirken den Umbau des Hochschulsystems beschleunigen und die den Fachbereich für Sozialwesen gründlich umkrepeln werden:

- (1) In den Mittelpunkt der Überlegungen sollen im Folgenden die seit etwa 1997 eingeleiteten Hochschulstrukturreformen gerückt werden, die verbunden sind mit der Einführung neuer, auf einander bezogener internationaler Studienabschlüsse (Bachelor und Master), der Institutionalisierung von Anerkennungs- und Qualitätssicherungsverfahren (Akkreditierung), der Einführung eines Systems zur An- und Umrechnung von Studienleistungen (Leistungspunkte) sowie der Implementation eines neuen Konzepts zur Strukturierung von Lehrangeboten (Modularisierung). Dieses Gesamtpaket wird unter dem Begriff des „Bologna-Prozesses“ diskutiert.
- (2) Beachtung verdienen ferner die als Instrumente der Qualitätssicherung konzipierten Evaluationsverfahren, die zuerst 1995/96 im Zwei-Kreis-Modell, also in Form einer Selbstevaluation mit anschließender Peer-Review durchgeführt und im Jahre 2003 wiederholt wurden. Dieser Ansatz einer externen Begutachtung auf der Grundlage von §6 HRG und §10 NHG wird künftig mit internen Leistungsbewertungen (Lehrevaluationen) verschränkt, die zugleich mit einem leistungsbezogenen Besoldungssystem zurückgekoppelt sind.
- (3) Nachdem „Neue Steuerungsinstrumente“ in den sozialen Diensten eine stille Revolution in der Binnenstruktur professionellen Handelns eingeleitet haben, sehen sich zunehmend auch die „Sozialarbeit“ Lehrenden mit einer Diskussion über Wirtschaftlichkeit und Effizienz konfrontiert. Diese am Prinzip der Leistungsbemessung orientierte Diskussion ist letztlich geeignet, Bildungsprogramme, aber auch die in Curricula eingebundene Lehre systematisch unter Druck zu setzen.

---

1 Verschriftlichte und überarbeitete Fassung meiner öffentlichen Vorträge am 29.10. und 5.11.2003 am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel

2 Vgl. die Übersicht „EvaNet – Extra 4: Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland – Positionen nationaler Akteure“ (Stand 5.9.2003) über: Evaluations-Netzwerk zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen: <http://evanet.his.de/evanet/index.html> [26.02.2004]

- (4) Das "Hochschuloptimierungskonzept" der Landesregierung Niedersachsen<sup>3</sup> offenbart, dass die Qualitätsmetaphorik unter verknüpften Mitteln letztlich rigorose Sparprogramme bedient. Diese sind für einzelne Standorte und Fachbereiche mit einem massiven Substanzverlust verbunden. Hochschuloptimierung als Kredo kontrastiert mit einer Bildungspolitik, die mit europäischen Programmen zur Investition in Humanressourcen kaum in Einklang zu bringen ist und die Horizonte für eine nachhaltige Bildungsplanung allenfalls an begünstigten Hochschulstandorten und in privilegierten Forschungs- und Lehrfeldern absteckt.
- (5) Neben diesen bildungspolitisch induzierten Herausforderungen bestimmen fachspezifische Diskussionen den Innovationsbedarf in der Sozialarbeiterausbildung. Genannt seien hier nur drei Bereiche: die bildungsföderal zersplitterte und fachlich kontroverse Diskussion der Einphasigkeit;<sup>4</sup> die auf eine lange Vorgeschichte zurückreichende Auseinandersetzung über die Spezialisierung bzw. Ausdifferenzierung der Sozialarbeiterausbildung; und die Entwicklung einer bundeseinheitlichen, wenn auch unter landesrechtlichem Vorbehalt stehenden Rahmenprüfungsordnung, die noch im Oktober 2001 alle Gremien von der hochschulinternen Selbstverwaltung bis zur Hochschulrektorenkonferenz (HRK)<sup>5</sup> beschäftigte.
- (6) Zu ergänzen sind diese Faktoren einer insgesamt wenig transparenten bzw. stringenten Bildungspolitik durch interne Versäumnisse. Zu nennen sind hier standortspezifische Sünden (ausstehendes Personal- und Strukturentwicklungskonzept, Unterschätzung des Evaluationsverfahrens), die letztlich auf eine breite, Studierende wie Lehrende betreffende Desorientierung in Fragen der Bildungspolitik und der Hochschulentwicklung zurückzuführen sind.

Diese Orientierungs- und Wissensdefizite scheinen durchaus verallgemeinerbar. So kam Ende April 2003 vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführte repräsentative Befragung<sup>6</sup> unter 1714 Studierenden zu dem Ergebnis, dass zwar 93% der Befragten die neuen Abschlüsse Bachelor und Master kennen, der Begriff "Bologna-Prozess" aber nur wenigen (6%) bekannt ist. Die "Outsiderquote", d.h. der Anteil der Studierenden, denen die Begriffe Bachelor und Master unbekannt sind, ist im sozialwissenschaftlichen Bereich mit 10% besonders hoch. Inwieweit nun die mit dem „Bologna-Prozess“ verbundenen Strukturveränderungen der deutschen Hochschullandschaft geläufig sind, hat die Untersuchung offen gelassen; diese Werte dürften aber deutlich unter 6% anzusetzen sein.

---

3 Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur: Hochschuloptimierungskonzept (HOK) vom 21.10.2003

4 Merten, Roland: Sozialarbeit als Studium: einphasig oder zweiphasig? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 31 (2000), S. 51-72

5 Protokoll der 188. Plenarversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 5.7.1999 in Bonn (Gemeinsame Komm. für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen: Stellungnahme der Hochschulen). Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen, beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 03.07.2001 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 11.10.2001

6 Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses (HISBUS Online Panel), hg. vom: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover 2003

Wer an relevanten Veranstaltungen wie der Tagung der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur „Modularisierung“<sup>7</sup>, der Tagung des Deutschen Vereins und der GEW unter dem eher gemütlichen Titel „Von Europa lernen“<sup>8</sup> oder hochschulinternen Fortbildungsveranstaltungen (in Kooperation mit externen Beratergruppen zum Thema „ECTS“) teilgenommen hat, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass auch auf Seiten der Lehrenden ein erheblicher Informations- und Qualifizierungsbedarf besteht. Dieser umfasst alle Bereiche: grundlegende Kenntnisse über die Nomenklatur und innere Struktur des „Bologna-Prozesses“, Hintergrundwissen über dessen bildungspolitische Zielsetzungen, Know-how zur Implementation der neuen Strukturanforderungen und nicht zuletzt fachliche Flexibilität und Phantasie bei der Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur.

Deshalb wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Positionierung der Sozialarbeiterausbildung im europäischen Hochschulraum in fünf Schritten zu diskutieren: Eingebettet in eine Chronologie des „Bologna-Prozesses“ soll zunächst die „Ver-Europäisierung“ des Hochschulsystems programmatisch aufgeschlüsselt werden. Eine kurze Bestandsaufnahme zur Umsetzung des Programms schließt sich an. Ausgehend von einer (selbst)kritischen Bestandsaufnahme zur Realität der Lehre im Sozialwesen soll im Weiteren die Architektur des europäischen Hochschul-Raumes, d.h. das strukturbildende Gerüst zwischen den tragenden Säulen „BMA – Modularisierung – Leistungspunkte – Akkreditierung“ nachgezeichnet wird. Damit ist zugleich eine Plattform geschaffen, auf der Herausforderungen und konkrete Aufgaben definiert werden können, die für die Hochschule(n) und insbesondere die Sozialarbeiterausbildung aus den transnationalen und nationalen Vorgaben für eine Reform der Studienstrukturen erwachsen.

### **Chronologie einer „Ver-Europäisierung“: Der Bologna-Prozess<sup>9</sup>**

Wenn heute über die Zukunft von Standorten und die Zukunft der Sozialarbeiterausbildung diskutiert wird, so ist dies vor allem auf externe Einflüsse zurückzuführen. Quelle dieses Veränderungsdrucks ist eine auf deutscher und europäischer Ebene geführte Diskussion über die Schaffung eines „europäischen Hochschulraumes“, die als „Bologna-Prozess“ bezeichnet wird. Ausgehend von den Konferenzen europäischer Bildungs- und Wissenschaftsminister in Paris (1998) und Bologna (1999) verbindet sich mit diesem Prozess die Zielsetzung, einen gemeinsamen offenen Hochschulraum zu schaffen, die Mobilität zu fördern, Studienstrukturen übersichtlicher und planbarer auszugestalten, die europäischen Dimensionen im Hochschulbereich zu fördern, Studiengänge mit Rücksicht auf die sich wandelnden Bedürfnisse des internationalen Arbeitsmarktes zu flexibil-

---

7 Modularisierung in Hochschulen, BLK-Fachtagung am 23. Mai 2001 in Hamburg (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 98), Bonn 2002; Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung" (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101), Bonn 2002

8 Von Europa lernen? Herausforderungen an die Strukturreformen der Ausbildung für soziale Berufe, Fachtagung des DV und der GEW, Frankfurt 4.-6.12.2002

9 Eine vollständige Synopse des Bologna-Prozesses ist in der Anlage beigefügt. Die dort aufgeführten Abkommen, Beschlüsse und Memoranden können zur näheren Einsicht über die Informationsplattform <http://www.doebler-online.de/module.htm> aufgerufen oder heruntergeladen werden.

sieren und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu verbessern. Dieser Harmonisierungsprozess soll bis 2010 abgeschlossen sein.

Relativ früh und unabhängig von fachspezifischen Besonderheiten hat man sich auf form- und strukturbestimmende Elemente geeinigt, die künftige Ausbildungsprogramme prägen sollen:

- (1) In den Mittelpunkt eines breiteren öffentlichen Interesses rückte zunächst die Einführung eines neuen – weitgehend am angelsächsischen Vorbild<sup>10</sup> orientierten – Systems gestufter berufsqualifizierender Studienabschlüsse „Bachelor“ (undergraduate) und „Master“ (graduate).
- (2) Untrennbar verbunden mit den neuen Abschlüssen ist die sog. Akkreditierung. Hierunter müssen wir uns ein fachlich und institutionell abgesichertes Verfahren vorstellen, in dem Studienprogramme, bevor sie in entsprechende Angebote umgesetzt werden, hinsichtlich der Studierbarkeit, der curricularen Komposition und hinsichtlich ihrer Relevanz begutachtet werden. Es ist ein *„Verfahren zur Gewährleistung der materiell-inhaltlichen Qualität eines Studienangebots.“*<sup>11</sup>
- (3) Auf den inneren Zusammenhalt von Studienprogrammen zielt die „Modularisierung“. Module verkörpern ein von konkreten Inhalten unabhängiges Organisationsprinzip, nach dem Stoffgebiete zu thematisch und zeitlich geschlossenen, abprüfbaren Einheiten zusammengefasst werden. Module beziehen sich auf die Vermittlung von (Teil-)Qualifikationen, die insgesamt zur Berufsbefähigung führen sollen.
- (4) Komplementär zur Modularisierung ermöglicht die Einführung eines Systems zur An- und Umrechnung von Studienleistungen, eines sog. Kredit-Punktesystems, eine klare Bestimmung des zu erbringenden bzw. erbrachten Arbeitsaufwandes. Credits beziehen sich dabei immer auf die zeitliche Gesamtbelastung eines Studierenden.
- (5) Flankierend zu diesen vier Kernelementen kommen weitere prozessorientierte Instrumente der Qualitätssicherung zur Anwendung wie die Selbstevaluation oder die Lehr- und Forschungsevaluation.

Die ersten Vorboten des Bologna-Prozesses haben relativ früh die Hochschulen erreicht. Zunächst zwischen 1997 und 2000 waren es noch Impulse und Anregungen, die profilbildend hätten aufgegriffen werden können; seit etwa drei Jahren baut sich ein massiver und unausweichlicher Veränderungsdruck auf, der den Lehrenden mehr als nur eine Curriculum-Revision abverlangen wird. Es handelt sich nach Einschätzung des „Centrums für Hochschulentwicklung“ (CHE) um eine Curriculum-Revolution, *„einen über technische und strukturelle Fragen der [...] Studienorganisation weit hinausgehenden, tief greifenden Paradigmen-*

---

10 Zur Bewertung der neuen Studienabschlüsse BMA im Verhältnis zum angelsächsischen Bildungssystem vgl. ausführlich: Müller, Werner: Bachelor und Master der Sozialarbeit nach anglo-amerikanischer Art. Schnittmuster für deutsche Studiengänge? In: Soziale Arbeit 8 (2003)

11 Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002), S.12

*wechsel im deutschen Hochschulsystem.*<sup>12</sup> Diese Revolution wird die Strukturen der Ausbildung, die Bedingungen, unter denen studiert und gelehrt wird, die Kontrolle über Standards der Berufsqualifizierung und in letzter Konsequenz auch die Studieninhalte radikal verschieben. Mehr noch, die Umstellung des Studiensystems erfordert „*einschneidende Veränderungen in der Studienorganisation und Studierendenbetreuung – d.h. in der gesamten Lehr- und Lernkultur.*“<sup>13</sup> Auch wenn vieles noch im Nebel künftiger Entwicklungen und politischer Entscheidungen liegt, auch wenn aus rechtlicher Sicht bislang eher weiche Steuerungsinstrumente zum Einsatz kommen und harte gesetzliche Bindungen noch ausstehen – dieser Prozess ist unumkehrbar. Die Sozialarbeitsausbildung wird sich ihm nicht entziehen können. Bologna zwingt sie in eine fachliche Kommunikation, oder sie wird scheitern.

Versuchen wir im Folgenden, den Weg zu kartographieren, der nicht nur die Hochschule verändern wird, sondern auch die Sozialarbeitsausbildung und damit letztlich die Einstiegsvoraussetzungen in den Beruf, so ist immer wieder vom „Bologna-Prozess“ die Rede. Dieser Terminus steht für den Umbau europäischer bzw. deutscher Hochschulen und geht zurück auf die „Bologna-Erklärung“ vom 19.6.1999, in der sich die Vertreter 29 europäischer Staaten auf die Schaffung eines gemeinsamen „europäischen Hochschulraumes“ geeinigt haben. Tatsächlich handelte es sich hier um einen symbolischen Akt, der in einem deutlich älteren Humus wirtschafts- und bildungspolitischer Denk- und Planungsprozesse wurzelt. Die bildungsgeschichtliche Rekonstruktion dieses Prozesses steht zwar noch aus; dennoch können, ohne die sich überlagernden Diskurse und Strategien im „Mehrebenensystem“<sup>14</sup> europäischer Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik hier wirklich schlüssig zu analysieren, einige Trittsteine in den europäischen Hochschulraum markiert werden.

Begeben wir uns zunächst auf die transnationale Ebene, so ist neben Programmen zum Erwerb von Fremdsprachen-Kenntnissen<sup>15</sup> vor allem das bereits 1987 gestartete Mobilitätsprogramm ERASMUS zu nennen, das vor drei Jahren in eine zweite, bis 2006 datierte Runde geschickt wurde.<sup>16</sup> Als weiteren Trittstein können wir die im April 1997 zwischen der UNESCO und der EU-Kommission vereinbarte Konvention über die Anerkennung von Hochschulabschlüssen<sup>17</sup> identifizieren. Zusammen mit der im Juli 2001 eingeleiteten „Sondierung zur Verbesserung der

---

12 Witte, Johanna et al. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen, Gütersloh, Juni 2003, S.2

13 aaO., S.8

14 In Anlehnung an Pierson, Paul/Leibfried, Stephan: Mehrebenen-Politik und die Entwicklung des „Sozialen Europa“, in: Leibfried/Pierson (Hg.): Standort Europa. Sozialpolitik zwischen Nationalstaat und Europäischer Integration, Frankfurt 1998, S.11-57

15 1998 verabschiedeten die Bildungsminister der europäischen Union eine EntschlieÙung, in der die Mitgliedstaaten aufgefordert wurden, das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen zu unterstützen.

16 Beschluss Nr. 253/2000/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 24.1.2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung Sokrates, ABl. L 28 vom 3.2.2000

17 Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region (Council of Europe - UNESCO joint Convention) Lisbon, 11. 4.1997

EU-Regelung über die Anerkennung von Berufsabschlüssen<sup>18</sup> sollen diese Instrumente die Voraussetzungen für die Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise verbessern und die Regelungen für den Dienstleistungsverkehr weiter liberalisieren.

Besondere Beachtung verdient das Memorandum über Lebenslanges Lernen (LLL),<sup>19</sup> das im Oktober 2000 veröffentlicht wurde. Die EU-Kommission erhebt in diesem Memorandum das lebenslange Lernen zum Kernelement einer künftigen europäischen Wissensgesellschaft. Ihre Realisierung erfordere

- deutlich erhöhte Investitionen in Humanressourcen
- einen umfassenden und ständigen Zugang zum Lernen
- wohnortnahe Angebote für ein lebenslanges Lernen
- verbesserte Lehrmethoden und Lernkontexte
- verbesserte Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolgen
- Zugänge zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten,
- die Vermittlung transparenter und praxistauglicher Qualifikationen<sup>20</sup>

Eine Bündelung und Neujustierung erfahren diese Strategien in der Lissabon-Agenda vom März 2000. In ihrer Entschließung einigten sich der europäische Rat und die Staats- und Regierungschefs darauf, die EU bis zum Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Für die Bildungspolitik gehen von Lissabon konzeptionelle Impulse aus, die auf die Anhebung der Investitionen in Humanressourcen, die Förderung neuer Grundfertigkeiten und lebenslanger Lernprozesse, die Förderung der Mobilität<sup>21</sup> von Studenten, Lehrenden und Forschungspersonal sowie mehr Transparenz bei der Anerkennung von beruflichen Befähigungsnachweisen<sup>22</sup> bzw. Abschlüssen sowie Studien- und Ausbildungszeiten abzielen.

Wenden wir uns der Hochschulpolitik im engeren Sinne zu, so verbinden sich mit den Etappen Sorbonne, Bologna, Salamanca, Prag, Athen und zuletzt Berlin die großen Konferenzen, auf denen die europäischen Bildungs- und Wissenschaftsminister sowie Repräsentanten europäischer Hochschulen den Bologna-Prozess eingeleitet haben. Ausgehend von der Sorbonne-Erklärung zur „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“,<sup>23</sup> ist es vor allem die „Ge-

---

18 Europäische Kommission: Berufsabschlüsse - Kommission leitet Sondierung über neue EU-Regelung ein: [http://europa.eu.int/comm/internal\\_market/de/qualifications/01-929.htm](http://europa.eu.int/comm/internal_market/de/qualifications/01-929.htm) [26.02.2004]

19 Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen), Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 30.10.2000, SEK (2000) 1832

20 Memorandum über Lebenslanges Lernen, S.18

21 Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten vom 14.12.2000 zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität (2000/C 371/03), ABl. C 371 vom 23.12.2000 sowie Berichtigung in ABl. C 66 vom 1.3.2001

22 Arbeitspapier der Dienststellen der Europäischen Kommission zur künftigen Regelung der Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise (Europäische Kommission, GD Binnenmarkt, MARKT/D/8131/3/2001-DE, Brüssel, 21.5.2001)

23 Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System“, Paris/Sorbonne 25.5.1998

meinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna<sup>24</sup>, die den Forderungen nach einer Diversifizierung der Berufsausbildung, nach Konzepten für ein lebenslanges Lernen, nach Systemen zur räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung des Studiums und insgesamt der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraumes einen Namen und eine konkrete Gestalt gibt. Bologna steht für die Definition und Operationalisierung der Schlüsselmerkmale (key issues) dieses Raumes: Vertrauen, Relevanz, Mobilität, Kompatibilität und Attraktivität. Besondere Beachtung verdient das sich auf den europäischen Arbeitsmarkt beziehende Schlüsselmerkmal „Relevanz“, weil dessen Einlösung mit erheblichen curricularen Anstrengungen verbunden ist:

- der Förderung arbeitsmarktrelevanter und lebenslanger Bildungsprozesse im Sinne einer Berufsbefähigung (employability)
- der Ausdifferenzierung von Bildungszugängen und Qualifizierungsprofilen
- der Einrichtung flexibler Bildungsprogramme mit multiplen Eintritts- und Austrittsoptionen
- der Vermittlung (mobilitätsdienlicher) Qualifikationen und Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse,
- Teamfähigkeit, Problemlösungsorientierung oder Selbstlernfähigkeit.

Auf der Ebene der technischen Umsetzung verpflichtet dieses Programm die Unterzeichner zur

- Einführung eines Systems verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- Implementation eines auf zwei Zyklen gestützten Systems beruflicher Qualifizierung, wobei der erste mindestens 3-jährige Abschluss eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikation attestiert
- Einführung eines Leistungspunktesystems
- Förderung europäischer Qualitätsverbände mit vergleichbaren Kriterien und Methoden
- Förderung internationaler Kooperationen und Mobilitätsprogramme sowie integrierter Studien-, Weiterbildungs- und Forschungsprogramme

Im Zuge der ministeriellen Folgekonferenzen in Prag<sup>25</sup> und zuletzt in Berlin<sup>26</sup> wurde dieses Programm fortgeschrieben, wobei die Zahl der Unterzeichnerstaaten deutlich über den Rahmen der EU hinaus auf insgesamt 32 erweitert werden konnte. Zugleich wurden weitere, in Folgekonferenzen und Follow-Up-Seminaren ausformulierte Grundsätze aufgegriffen. So unterstützten führende Hochschulvertreter in ihrer Salamanca-Botschaft vom März 2001 den Bologna-Prozess, unterstrichen mit der Gründung der „European University Association“ [EUA] aber Prinzipien der Qualitätsentwicklung im Sinne einer ausgewogenen Balance zwischen

---

24 The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19 th of June 1999

25 Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19 th 2001

26 Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19. September 2003

- Hochschulautonomie und öffentlicher Verantwortung
- Tradition und Innovation
- akademischen Spitzenleistungen und sozialer wie wirtschaftlicher Relevanz
- curricularer Kohärenz und studentischer Wahlfreiheit.<sup>27</sup>

Besondere Beachtung verdienen die Athen-Beschlüsse. Sie sind als Versuch zu würdigen, den Bologna-Prozess gegenüber den Folgewirkungen einer ungebremsen Liberalisierung abzusichern. Gegen den Trend zur Kommodifizierung von Bildung (GATS-Abkommen), also der kommerziellen Veräußerung von Bildungsgütern als Ware, werden die europäischen Bildungs- und Wissenschaftsminister aufgefordert, die „sozialen Dimensionen“ des Bologna-Prozesses auf die Agenda zu setzen und darüber hinaus öffentliche Verantwortung für die Zukunft der Hochschulbildung zu übernehmen:

*„Higher education as a public good can not only be interpreted as an economic issue but also as a social and political one. In that context, higher education should be made equally accessible to all, on the basis of capacity [...] and in particular by the progressive introduction and the defence of free education.“<sup>28</sup>*

Wendet man sich der Positionierung Deutschlands im europäischen Hochschulraum zu, dann fällt zunächst auf, dass Ansätze zur Reform des Hochschulsystems schon deutlich vor Bologna veröffentlicht wurden. So einigte sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in der Entschließung des 182. Plenums bereits am 7.7.97 auf ein 15-seitiges Positionspapier, das zwar auf die internationalen Austauschbeziehungen einging, im Kern jedoch Defizite des deutschen Hochschulsystems anvisierte.<sup>29</sup>

- die im Verhältnis zur Lebensarbeitszeit zu lange Ausbildung
- das im europäischen Vergleich hohe Durchschnittsalter der Absolventen
- die hohe Zahl der Teilzeitstudierenden
- die relativ hohe Zahl der Studienabbrecher<sup>30</sup>
- die geringe Strukturierung der Studiengänge

Im Gegenzug wurde ein effizienz-, lern- und arbeitsmarktorientiertes Hochschulentwicklungsprogramm aufgelegt, dessen Strategie auf verkürzte Studienzeiten

---

27 Shaping the European Higher Education Area. Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions (29.-30. March 2001)

28 Bologna follow-up Seminar “Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area”, Athens, Greece, 19.-20. February 2003; vgl. auch Schnitzer, Klaus: Die soziale Dimension im Europäischen Hochschulraum. Der Euro Student Report als Monitorsystem (HIS Kurzinformationen A5/2003), Juni 2003; Loewe, Max: Bachelor-Master-Modell setzt Selektion fort, in: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 9 (2003), S.34

29 Vgl. auch der Beschluss der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) vom 24.10.97 zur „Stärkung der Internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“

30 Zu den nationalen Drop-out-Quoten vgl. insbes. die ausführliche Kommentierung durch den Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Drs. 4418/00 vom 21.1.2000, S.8f

durch überschaubare Studien- und Prüfungsanforderungen und kontinuierliche Leistungskontrollen, erhöhte Mobilitätschancen durch eine wechselseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, verbesserte Zugänge zum lebenslangen Lernen durch inhaltlich und zeitlich flexibilisierte Studienangebote sowie kürzere Reaktionszeiten in Bezug auf Berufsfeld- und Arbeitsmarktentwicklungen abzielt.

Als Instrument zur Umsetzung dieser Ziele empfahl die HRK die Einführung studienbegleitender Prüfungen in Verbindung mit Kredit-Punkte-Systemen und modularisierten Studiengängen. „Credits“ seien keine Noten, sondern Einheiten zur Definition des Arbeitspensums, das innerhalb eines Studienseesters oder eines Studienjahres erfolgreich abzuleisten ist. In Verbindung mit Maßnahmen zur Herstellung einer curricularen Transparenz sowie Vereinbarungen zur wechselseitigen Anerkennung der Credits konstituieren diese eine „akademische Zweitwährung“ für mobile Studenten:<sup>31</sup> das European Credit Transfer System [ECTS]. Die Vergabe von Credits ist grundsätzlich mit der Einführung von Modulen verbunden. „Module“ sind, so ein erstes Definitionsangebot der HRK, *„in sich geschlossene Lehr- und Lernblöcke, die sowohl konsekutiv innerhalb eines Faches als auch aus verschiedenen Fächern unterschiedlich kombiniert werden und somit zu verschiedenen Studienschwerpunkten führen können.“*<sup>32</sup>

Im einem zweiten Schritt im November 1997 definierte die HRK (183. Plenum) die Grundsätze für die – zunächst noch modellhafte – Einführung von BA- und MA-Studiengängen. Als richtungsweisend wurden dabei folgende Grundsätze ausformuliert:

- (1) BMA-Programme sollen an Universitäten und an Fachhochschulen angeboten werden.
- (2) BMA-Studiengänge sind als eigenständige Programme mit modularem Aufbau zu entwickeln.
- (3) Beide Programme sind mit berufsqualifizierenden Abschlüssen zu konzipieren.
- (4) Für einen konsekutiven Master muss eine Studienfinanzierung nach BaföG möglich sein.
- (5) Für die Aufnahme in Masterprogramme sind besondere Zulassungsentscheidungen zu entwickeln.
- (6) Für BMA-Programme sind einheitliche Verfahren zur Evaluation und Akkreditierung zu entwickeln.

In der Folge weiterer Beschlüsse<sup>33</sup> ist, flankiert von fachpolitischen Diskussionen zur laufbahnrechtlichen Zuordnung von BAMA Abschlüssen,<sup>34</sup> eine forcierte Um-

---

31 ebda.

32 Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung (HRK, Entschließung des 182. Plenums vom 7.7.1997)

33 Strukturvorgaben für die Einführung von BMA-Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.3.1999)

34 Laufbahnrechtliche Zuordnung von BAMA Abschlüssen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.2000); nach intensiven Beratungen haben sich Innenministerkonferenz und Kultusministerkonferenz dahingehend verständigt, dass Masterabschlüsse der Fachhochschu-

setzung der BMA-Programmatik zu konstatieren, die im Juni 2003 in den 10 Thesen der KMK zur BMA-Struktur<sup>35</sup> und in den jüngsten „Ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge“<sup>36</sup> einen vorläufigen Abschluss gefunden hat.

Ergänzend zur Einführung von BMA-Studiengängen wurden im Rahmen des 185. HRK-Plenums im Juli 1998 die Rahmenbedingungen, Grundsätze und Verfahrensweisen für die Akkreditierung dieser neuen Programmstruktur spezifiziert. Hierbei verortete die HRK die Hochschulen in einem internationalen Wettbewerb, auf den profilbildend und reaktionsschnell mit diversifizierten Studiengängen zu antworten sei. Anknüpfend an internationale Gepflogenheiten empfahl das Plenum die Institutionalisierung eines Akkreditierungsverfahrens, um die Qualität des Studiums und Transparenz zu gewährleisten und damit die Kompatibilität deutscher Studienabschlüsse zu verbessern. Die Akkreditierung soll ferner externe Expertenschaft in das Verfahren einbinden. Indem es Studienangebote an den Berufserfolg von Hochschulabsolventen zurückkoppelt, scheint das Akkreditierungsverfahren auch ein geeignetes Instrument, um standortspezifische Eigeninteressen – etwa am Erhalt etablierter Studienprogramme – auszubremsen.

In der weiteren Folge wurde durch KMK-Beschluss vom 3.12.98 der Akkreditierungsrat<sup>37</sup> eingerichtet. Dessen Aufgabe besteht darin, Agenturen zu begutachten, die ihrerseits Studiengänge akkreditieren.<sup>38</sup> Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur "Künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland" vom 01.03.02 und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz "Organisationsstatut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren" vom 24.05. bzw. vom 19.09.02 wurde das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert.

Für das Land Niedersachsen hat die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) diese Aufgabe übernommen. Grundlage ihrer Tätigkeit sind – nach diversen Zwischenlösungen von September 1998 bis Oktober 2001<sup>39</sup> – die im August 2002 veröffentlichten „Allgemeinen Standards für die Akkreditierung neuer Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen mit den Abschlüssen Bachelor und Master“.

Parallel zur Einführung eines Systems der Qualitätssicherung über Akkreditierung wurde die Koordinierung von Studium und Prüfungen über Rahmenprü-

---

len den Zugang zum höheren Dienst dann eröffnen, wenn dies für den betroffenen Studiengang im Akkreditierungsverfahren ausdrücklich festgestellt wird. Eine entsprechende Vereinbarung ("Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschlüsse an Fachhochschulen") wurde durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 24.5.2002 und der Innenministerkonferenz vom 6.6.2002 getroffen.

35 10 Thesen zur BMA-Struktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003)

36 Ländergemeinsame Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9./10.10.2003)

37 Nähere Informationen über die WebSite: <http://www.akkreditierungsrat.de/> [26.2.2004]

38 Vorlage von Mindeststandards für die Akkreditierung von Agenturen sowie Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen mit BMA-Abschlüssen (Akkreditierungsrat, 30.11.1999)

39 Vgl. die im September 1998 auf der Niedersächsischen Landeshochschulkonferenz verabschiedete Konzeption für die Akkreditierung neuer BMA-Studiengänge, die am 30.3.99 vorgelegten „Grundzüge für die Akkreditierung neuer Studiengänge“ sowie die am 10.10.2001 im Entwurf vorgelegten „Überfachlichen Standards für die Akkreditierung neuer Studiengänge“

funktionsordnungen (RPO) obsolet. Nachdem die ZEvA schon im März 1999 eine Abkehr vom Koordinierungsinstrument der RPO<sup>40</sup> vorgeschlagen hatte, kündigte die HRK ihre Beteiligung an der Erarbeitung neuer Rahmenordnungen auf; dieses Verfahren sei „*zeitaufwendig, innovationshemmend und modernen internationalen Anforderungen nicht genügend*“.<sup>41</sup> Diese Kündigung erfolgte am 3.7.01 – interessanterweise also am selben Tag, als die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit“ per Beschlussfassung durch die HRK verabschiedet wurde. Im Klartext: Als man in den Fachbereichen für Sozialwesen endlich die RPO in Händen hielt, war diese zumindest als Koordinierungs- und Strukturierungshilfe längst obsolet.

### **Zwischenresümee: Befunde zur Studienstrukturreform**

Bemühungen, eine Übersicht über den aktuellen Stand des Bologna-Prozesses zu gewinnen, ergeben auf allen Ebenen ein heterogenes Bild. Wenden wir uns zunächst den bildungspolitischen Diskursen zu, so stehen Positionen, die eine Hochschulreform als unverzichtbare Strategie zur überfälligen Modernisierung von Bildungsstrukturen und zur Standortsicherung begreifen, kritische Einlassungen gegenüber, die insbesondere vor der Kommodifizierung von Bildung,<sup>42</sup> dem wachsenden Einfluss von Unternehmen auf den Hochschulbereich sowie der Privatisierung von Bildungskosten und -risiken<sup>43</sup> warnen.

In bildungssoziologischen Diskursen dominieren auf Makroebene modernisierungstheoretische Ansätze, die in den Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Arbeitmarktentwicklung vor allem die Individualisierung und Dynamisierung als strukturierende Elemente herausarbeiten.<sup>44</sup> Aus mikrosoziologischer Sicht werden die Folgen einer Verschulung und utilitaristischen Engführung von Lehrinhalten kritisch diskutiert.

Ähnlich ambivalent ist die Reaktion, die der Bologna-Prozess im akademischen Raum erzeugt hat. Hoffnungen auf eine Statusanhebung durch den Master und ein Promotionsrecht stehen Befürchtungen einer Dequalifizierung und Deprofessionalisierung durch einen im Niveau deutlich abgesenkten „Bachelor“ gegen-

---

40 Grundzüge für die Akkreditierung neuer Studienangebote (Bachelor- und Masterstudiengänge), ZEvA, WL/Gf-120/98-Fr, 30.3.1999, S.3

41 Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.3.2002), S.4

42 Altvater, Elmar: Was passiert, wenn öffentliche Güter privatisiert werden? In: Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt (Sommer 2003), S.14

43 Vgl. exemplarisch: Herrmann, Frank: Der sich permanent bildende „Arbeitskraftunternehmer“ – Entgrenzung der Ware Arbeitskraft und ihre Auswirkungen auf den Bildungssektor, in: Gegen die Privatisierung von Bildung und Hochschulen! Aktuelle gesellschaftliche Kontroversen über die Zukunft der Bildungsfinanzierung, Tagungsdokumentation (Veranstaltung der Heinrich-Böll-Stiftung NRW in Kooperation mit dem Bund demokratischer Wissenschaftler/-innen und dem Aktionsbündnis gegen Studiengebühren, Bonn, 28.-30.4.2000), GEW in NRW, Landesausschuss der Studentinnen und Studenten, Essen o.J., S.20-30, <http://www.gew-lass.de/nw/publik/Reader/reader.pdf> [26.02.2004]

44 Gottschall, Karin: Von Picht zu PISA - Zur Dynamik von Bildungsstaatlichkeit, Individualisierung und Vermarktlichung in der Bundesrepublik, Beitrag für den Kongressband des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 7.-11. Oktober 2002 in Leipzig, unter: <http://www.sozioogie.de/sektionen/b01/beitraege2.pdf> [26.2.2004]

über. Während in der „Neuen Hochschule“, dem Organ des Hochschullehrerbundes, eher statusrelevante und technische Beiträge dominieren – Warnungen etwa vor einer Taylorisierung des Hochschullehrerberufs<sup>45</sup> oder der Uminterpretation der ursprünglich als Schutz vor Eingriffen gesellschaftlicher Interessengruppen konzipierten Hochschulautonomie<sup>46</sup> bilden eher die Ausnahme – versuchen studentische Assoziationen/Organisationen sich durchaus an der Organisation von Widerstand.<sup>47</sup>

Insgesamt scheinen alle Debatten in eine Art Sachzwanglogik zu münden, der zufolge der Bologna-Prozess als letztlich unumkehrbar einzuschätzen ist. Die damit verbundenen politischen, organisatorischen und curricularen Herausforderungen werden als Chance für eine überfällige und umfassende Studienreform gesehen, die pragmatisch aufzugreifen sei. So sieht es auch Mühlum, der relativ früh die Optionen der neuen Abschlüsse für Studiengänge der Sozialen Arbeit ausgelotet hat:

*„Immerhin zeigt schon allein die hochschulpolitische Kontroverse um die Stufenabschlüsse nach 25 Jahren eingefahrener FH-Pfade eine motivierende, ja befreiende Wirkung: Neues kann gewagt und konzeptioniert werden.“<sup>48</sup>*

Tatsächlich ist seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998, mit der rechtlich die Möglichkeit zur Einführung von Studiengängen mit neuen, international kompatiblen Abschlussgraden und Leistungspunktsystemen eröffnet wurde, eine zunächst disparate, über Förderprogramme forcierte Dynamik festzustellen. In deren Folge wurden an zahlreichen Standorten neue Studiengänge eingerichtet.<sup>49</sup> Nach den Untersuchungen von Schwarz-Hahn und Rehbarg gibt es derzeit rund 1.800 Bachelor- und Masterstudiengänge.<sup>50</sup> Allerdings sind nur etwa 4 % aller Studierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben. Im Sozialbereich handelt es sich überwiegend um sogenannte Aufbau- oder Weiterbildungs-Master in Anlehnung an § 12 HRG. Eine Aufstellung des DBSH<sup>51</sup> vom 8.1.2004 listet insgesamt 53 solcher Masterstudiengänge auf. Recherchen in der Datenbank des Akkreditierungsrates erbringen die akkreditierten Bachelor-Studiengänge „Heilpädagogik/Inclusive Education“ an der FH Darmstadt, „Pflege und Gesundheit“ an der FH Bielefeld, „Soziale Arbeit“ an den

---

45 Blom, Herman: Managementparadoxien. Ein Erfahrungsbericht über Steuerungsmechanismen der niederländischen Fachhochschulen, in: hlb, Die neue Hochschule 5 (2003), S.32f

46 Mit kritischen Anmerkungen zum Einfluss kommerzieller Interessen auf den Lehr- und Wissenschaftsbetrieb: Maxeiner, Karl-Josef: Die Auswirkungen der angelsächsischen Bachelor-Master-Studiengänge auf Funktionen und Strukturen der europäischen Hochschulsysteme, in: hlb, Die neue Hochschule 6 (2003), S.12-15

47 Lohnend ist ein Besuch auf der Website der Aktionsgruppe Bologna an der Uni Basel: <http://www.aktionsgruppe-bologna.ch/> [26.2.2004]

48 Mühlum, Albert: Stufenabschlüsse als Modernisierungsschub. Ein Plädoyer für Bachelor- und Master-Studiengänge in der Sozialen Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 3+4 (2000)

49 Ausführliche Analysen zum Umfang und zur Struktur dieses Innovationsprozesses bei Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehbarg, Meike: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel), September 2003, S.31ff, S.104ff

50 aaO., S.8

51 Vgl. die Aufstellung über die URL [http://www.dbsh.de/html/hauptteil\\_master.html#Master](http://www.dbsh.de/html/hauptteil_master.html#Master) [26.2.2004]. Bachelor-Studiengänge werden dort nicht aufgelistet.

Fachhochschulen Potsdam, Fulda und Koblenz. Für den Master-Bereich sind folgende Angebote der Datenbank zu entnehmen: „European Perspectives on Social Inclusion“ an der FH Magdeburg-Stendal, „Heilpädagogik, integrative Education“ und „Management in sozialen Organisationen“ an der EvFH Darmstadt, „Public Health“ an der FH Fulda, „Social Work“ an der KathFH München, „Sozialmanagement“ an der FH Braunschweig/Wolfenbüttel sowie „Sozialwesen“ an der EvFH Hannover.

## **Qualifikation zur Sozialen Arbeit?**

Rückblickend betrachtet beruhte die Sozialarbeiterausbildung auf einem System, in dem die Definition von Standards weitgehend synonym war mit der Institutionalisierung akademisierter Ausbildungsgänge. Innerhalb dieses Systems der Ausbildung zum „wissenschaftlich ausgewiesenen Praktiker“<sup>52</sup> war eine Verzahnung von Elementen der Formalisierung mit relativ autonom zusammengebastelten Ausbildungsprogrammen charakteristisch. Diese Autonomie war insofern zwar relativ, als auf der Ebene der Fachbereiche eine Bindung an die jeweilige Rahmenprüfungsordnung und auf Dozenten-Ebene eine Rückkoppelung an fachwissenschaftliche Diskurse zu erfolgen hatte; die curriculare Struktur der Ausbildungsgänge blieb jedoch weitgehend der souveränen Entscheidung der Fachbereiche und letztlich den Dozenten überlassen. Welche Kompetenzerwartungen mit welchen Qualifikationen zu verbinden sind, was einen „kompetenten Sozialarbeiter“ in der Praxis ausmacht, was in der Ausbildung als „praxisrelevant“ gilt, wie die Fähigkeit zum professionellen Handeln an Hochschulen gelernt werden kann, wie Kompetenzkataloge und Standards weiterzuentwickeln sind – diese Fragen wurden zwar in unzähligen Modellvarianten und Debatten erörtert; bildungssoziologisch, d.h. mit Blick auf soziale Rahmenbedingungen und konkrete Aktivitäten zur „Herstellung“<sup>53</sup> von Bildungsprozessen müssen wir jedoch folgende Realitäten zur Kenntnis nehmen:

- Der formale Rahmen der Studienordnung und der Prüfungsordnung (PO) in Verbindung mit der sog. „Freiheit der Lehre“ bieten einen großzügigen und wenig strukturierten Rahmen. Die in der PO definierten Studieninhalte bilden ein mehr oder weniger zufälliges Sammelsurium ohne zwingende Systematik, so dass einerseits Probleme bei der Ein- und Abgrenzung festzustellen sind, andererseits grenzüberschreitende und interdisziplinäre Lehrangebote allenfalls vereinzelt angeboten werden. Sogenannte Softskills wie „Flexibilität“, „Konfliktfähigkeit“ oder „Lernfähigkeit“, denen unter den Bedingungen einer komplexen und dynamischen Wissensgesellschaft eine Schlüsselfunktion zukommt, müssen aus den heimlichen Curricula einzelner Studienangebote ausgegraben werden.
- Es besteht kaum Einigkeit darüber, welche Wissensbestände und welche Kompetenzprofile für die Ausbildung von SA/SP relevant sind. Gäbe es einen

---

52 Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 2. überarb. Aufl., Weinheim/München 1995

53 Vgl. Lau, Thomas/Wolff, Stefan: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine soziologische Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit, in: Müller/Otto/Peter/Sünker (Hg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I: Interventionsmuster und Praxisanalysen, Bielefeld 1982, S.261ff

solchen Konsens, so bildet sich dieser weder in der Prüfungsordnung noch im Vorlesungsverzeichnis noch in der kollegialen Kooperation ab. Im Ergebnis haben wir eine Mixtur heterogener und fragmentierter Lehrinhalte, deren additive Zusammensetzung (euphemistisch: Integration) weitgehend den Studierenden überantwortet wird.

- De facto entscheiden Kollegen, je nach berufsbiographischem Hintergrund und disziplinärer Kleingartenpflege, welche Theorien und Inhalte in welcher Tiefe und mit welchem Praxisbezug vermittelt werden. Lehrangebote werden nach den Interessen und zeitlichen Präferenzen der Dozenten platziert; Kriterien der Studierbarkeit, der fachlichen Relevanz und der curricularen Verknüpfung sind nahezu irrelevant. Oder, so fragt auch Schick: „Wo sind die wirklich integrierten Studiengänge, in denen Lehrinhalte aufeinander bezogen sind? Wo sind die Legionen von Professorinnen und Professoren, die ihre Vorlesungen so aufeinander abstimmen, dass die Studierenden das Studium als integriertes Ganzes erleben?“<sup>54</sup>
- Im Ergebnis ist die sogenannte „Berufsqualifikation“ ein Artefakt, das weitgehend und zufällig davon abhängt, welche Eingangsvoraussetzungen Studierende mitbringen, welche Veranstaltungen sie besuchen, wie viel Zeit sie neben Familie, Beruf und Freizeit in das Studium investieren und nach welchen persönlichen Schemata und Relevanzen sie die angebotenen Ausbildungsinhalte zur „Berufsfähigkeit“ zusammenkonstruieren. Im Gutachten zur Folgeevaluation des Fachbereiches Sozialwesen an Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel vom September 2003 wird dies etwas vornehmer umschrieben:

*„Von den Lehrenden selbst wurde darauf hingewiesen, dass weder Ziele der Ausbildung noch das Profil des Studiengangs hinreichend geklärt sind. Studierende sehen sich der Aufgabe gegenüber, ihr eigenes Profil aus den Lehrveranstaltungen zu entwickeln.“<sup>55</sup>*

- Bedauerlicherweise arrangieren sich die aufgeführten Kritikpunkte zu einem stabilen System, das nun keineswegs proprietär ist und das Kähler/Schulte deshalb treffend charakterisieren konnten:

*„Das gegenwärtige Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist gekennzeichnet durch eine ebenso stille wie stabile Allianz des Verharrens in einer traditionell fächerzentrierten Anbieterdominanz der Lehrenden einerseits und einem [...] primär „kosten“-orientierten Nachfrageverhalten der Lernenden auf der anderen Seite. Diese [...] unheimliche Allianz der Bequemlichkeit [...] erzeugt ein weitgehend kritikimmunes und reformresistentes Gleichgewicht des wechselseitigen Tolerierens und Sich-in-Ruhe-Lassens ...“<sup>56</sup>*

---

54 Schick, Marion: Studium als Teilzeittätigkeit. Eine Gestaltungsaufgabe von Hochschulen, in: hlb, Die neue Hochschule 3/4 (2001), S.9

55 ZEvA: Evaluation von Lehre und Studium im Fach Sozialpädagogik/Sozialwesen an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. Gutachten zur Folgeevaluation vom 24.9.2003, S.4

56 Kähler, Harro/Schulte-Altendorneburg, Manfred: Blockaden bei der Studienreform oder „Des Kaisers neue Kleider“, in: Soziale Arbeit 1 (1995): 4f

Insgesamt begünstigt die lockere Programmierung der beruflichen Qualifizierung ein bildungs-föderal zersplittertes System mit standortspezifischen Eigenheiten. Über Berufsanforderungen und eine darauf bezogene Ausbildung wird zwar viel und gerne geredet; hinsichtlich der Profilierung und Curricularisierung von Qualifikationsanforderungen, der kooperativen und qualifizierten Abstimmung von Berufsstandards und Berufsausbildung sind jedoch erhebliche Defizite bzw. Diskrepanzen zu konstatieren. „*Schlecht und falsch auf die Berufspraxis vorbereitet*“ so titelt denn auch der Nachrichtendienst des Deutschen Vereins unter Bezug auf eine xit-Befragung zum Qualifikationsprofil von SA/SP.<sup>57</sup> Insgesamt bleibt die Ausbildung prozessual und strukturell hinter europäischen Entwicklungen zurück. Regelmäßigen Bitten europäischer Kollegen, ihnen die Geheimnisse der deutschen Sozialarbeitsausbildung zu verraten, ist deshalb kaum zu entsprechen. Stattdessen müssen lokale Modelle präsentiert werden, wobei die Zufälligkeiten bzw. Beliebigkeiten, nach denen Kollegen die von ihnen präferierten Inhalte zur institutionellen Arrangements und ganz „*persönlichen Qualifikationsmixturen*“ (Dewe et al.) zusammenbasteln, verschämt verschwiegen werden müssen.

Im Klartext: Wir haben es uns unter der Braunschweiger Käseglocke so kommod eingerichtet, dass der mit Bologna eingeleitete Paradigmenwechsel in der Bildungsprogrammsteuerung, der erstmals in Form des Evaluationsverfahrens an die Fachbereiche herangetragen wurde, weitgehend unerkannt blieb. Die Quittung für diese Ignoranz hat der Fachbereich Sozialwesen im zweiten Evaluationsverfahren präsentiert bekommen. Anderen ergeht es allerdings kaum besser. Bemühungen an der Alice-Salomon-Schule zur Einrichtung eines „Bachelor of Education“ werden in den Empfehlungen der Berliner Expertenkommission<sup>58</sup> des Strukturfonds zur Stärkung der Fachhochschulen zwar als innovativ eingestuft, letztlich aber als „nicht empfehlenswert“ abgeburstet. Ein Blick in die ablehnende Begründung lohnt, da hier Anforderungen an die Konzeptualisierung ausformuliert werden, die künftigen Vorarbeiten zur Akkreditierung von Studiengängen die Richtung weisen. So wird u.a. kritisiert, dass „*die arbeitsmarktbezogene und politische Akzeptanz eines solchen Fachhochschul-Abschlusses [...] empirisch nicht untersetzt*“ ist, dass weder qualifizierungsrelevante Anschlüsse vor- und nachgelagerter Bildungseinrichtungen, noch spezifische Profile in Abgrenzung zu bereits vorhandenen Studiengängen hinreichend definiert sind. Vor allem aber blieben die Ziele und Module eines solchen Studiengangs „*völlig diffus*“ und inhaltlich offen:

*„Die Studien- und die Prüfungsordnung lassen nicht den formalen und inhaltlichen Ablauf des Studiums erkennen. Die für einen Bachelorstudiengang erforderliche konkrete Beschreibung von Modulen und die jeweils zu erwerbenden Credits einschließlich der dazugehörigen Prüfungsverfahren sind nicht ausformuliert.“*

Das Berliner Exempel steht stellvertretend für den Paradigmenwechsel in der Steuerung von Bildungsprogrammen. Das System der relativ autonomen und weitgehend selbstreferentiellen Entscheidung über Studieninhalte, Studienstruk-

---

57 Schlecht und falsch auf die Berufspraxis vorbereitet. Zentrale Ergebnisse zum Thema Qualifikationsprofil von Sozialpädagogen/-arbeitern, in: NDV 3 (2003): S.105

58 Expertenkommission Strukturfonds Berlin: Empfehlungen der Expertenkommission zur Begutachtung der Anträge auf Vergabe der Mittel des Strukturfonds zur Stärkung der Fachhochschulen in Berlin (11.3.2003)

turen und Kompetenzkataloge wird abgelöst durch Instrumente zur Regulierung, formalen Absicherung und effizienzorientierten Kontrolle von Studien- bzw. Hochschulprogrammen. Die akademischen Strukturen ändern sich fundamental. Relevant ist unter den Bedingungen flexibilisierter Bildungsverläufe weniger die formale Qualifikation einer Person, als vielmehr die Frage, was sie praktisch leisten kann und wie sie diese Leistungsfähigkeit selbstgesteuert erhalten kann. Dieses zu beurteilen, wird den Mitgliedern der Hochschule, Lehrenden wie Studierenden, offenbar nur noch partiell zugetraut. Sie verlieren ihren traditionellen Status; die Lehrenden selbst und ihre Programme kommen auf den Prüfstand; was dem Bologna-Kriterium der Relevanz nicht genügt, wird auch nicht lizenziert.

Für die Studierenden hat Peter Gaehtgens, seit August Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, den Paradigmenwechsel auf den Punkt gebracht:

*„Was nun die Reform schwierig macht, ist der Abschied von einem Grundkonzept der deutschen Hochschulausbildung, das aus dem 19. Jahrhundert stammt. Bisher gehen wir davon aus, dass jemand, der das Gymnasium absolviert hat, damit nicht nur eine Hochschulzugangsberechtigung hat, sondern ein Zeugnis der Reife. Der- oder diejenige soll eine Person sein, die in selbstständiger Verantwortung ihr Studium gestalten kann. Davon nehmen wir in Grenzen Abschied mit dem zweistufigen Modell, in dem sehr viel mehr vorgegeben wird.“<sup>59</sup>*

## **Innenarchitektur des europäischen Hochschulraumes**

Der Wissenschaftsrat unterstützt in seinen 2000 veröffentlichten Empfehlungen die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Er spricht sich dafür aus, den Bologna-Prozess zum Anlass für eine grundlegende Reform der Studienabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen zu nehmen; eine bloße Umetikettierung tradierter Studienstrukturen und -abschlüsse würde den aktuellen Herausforderungen nicht gerecht.<sup>60</sup> Stattdessen erfordere das im Bologna-Modell ausformulierte Primärziel „employability“ einen Bildungsbegriff, der sich systematisch auf relevante Merkmale und Veränderungen des Arbeitsmarktes bezieht. Differenzierung und Beschleunigung, Globalisierung und Mobilität, sozialer Strukturwandel und Individualisierung, Deregulierung und Koproduktion sind hier nur die Stichworte,<sup>61</sup> die substantiell eine Entsprechung zu finden haben in der Betonung akademischer Kern-Tugenden, der Förderung lebenslanger Bildungsprozesse und der Vermittlung transdisziplinärer Fähigkeiten. Charakteristisch für das „neue“ Kompetenzprofil seien ferner:

*„Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wis-*

---

59 Gespräch mit der Frankfurter Rundschau am 10. September 2003

60 Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen (21.1.2000), S. 20

61 Kohler, Jürgen: Anlagen A-E zur BLK-Fachtagung „Modularisierung in Hochschulen“ am 23.5.2001 in Hamburg (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 98), Bonn 2002, S.80-88

*sen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen.*<sup>62</sup>

Komplementär zur Umschichtung der Qualifikationsprofile bedarf es der Bereitstellung neuer Studienstrukturen, die eine kurze grundlegende, wissenschaftliche und berufsbezogene Ausbildung sowie lebenslauf- bzw. karrierebezogene Ein- und Austrittsoptionen in Bezug auf Bildungsangebote ermöglichen.

Auch wenn die Sozialarbeiterausbildung gesellschaftlich, ökonomisch und bildungspolitisch in diesen übergreifenden Kontext eingebettet ist, so sind Optionen für eine Reform ihrer Inhalte, Methoden und Strukturen dennoch nicht zu erschließen ohne eine konkrete (!) Analyse, die soziale Orte einer möglichen Praxis, berufliche Anforderungen im Zuge der Modernisierung, professionelle Verwendungskontexte von Wissen oder die Entwicklung sozialer Berufe spezifiziert. Wie also, so ist zu fragen, entwickeln sich soziale Berufe. Mit welchen Ausbildungsstrukturen und -inhalten reagieren wir auf die Merkmale und Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes? Wie positionieren wir die Bildungsangebote des Fachbereiches im Hochschulraum? Eine Beantwortung dieser Fragestellungen erfordert ein Analyse-Setting, das wenigstens fünf Teilbereiche einbezieht:

- I. Untersuchungen zum Strukturwandel spezifischer Arbeitsmarktsektoren als Teil gesellschaftlicher, von Differenzierung und Dynamik geprägter Modernisierungsprozesse
- II. die Ableitung berufstypischer Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen im sozialen (Dienstleistungs-)Sektor
- III. die bildungspolitische Definition von Inhalten und Strukturen, in und mit denen konstituierend auf technisch-ökonomische Entwicklungsprozesse und deren soziale Folgen geantwortet wird
- IV. eine Sondierung etablierter Bildungs- bzw. Qualifizierungsprogramme
- V. spezifische Analysen zum Hochschulzugang, zur Bildungsnachfrage und zum Studienverhalten<sup>63</sup>

## **BMA-Programme**

Über lange Zeit war die Konstruktion von BMA-Programmen offen. Dies betraf sowohl die Frage, wie konsekutive Programme formal zu konstruieren seien – nach dem 3+2-Modell, dem 4+1-Modell oder dem vom DBSH vorgeschlagenen 3,5+1,5-Modell – als auch die Frage, innerhalb welchen Zeitraums mit der Einführung von BMA-Abschlüssen zu rechnen sei. Inzwischen hat die KMK „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“<sup>64</sup> herausgegeben. Anknüpfend an die am 12. Juni 2003 veröf-

---

62 Wissenschaftsrat, Empfehlungen (21.1.2000), S.21f

63 Vgl. hierzu die Veröffentlichungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) in den Forschungsschwerpunkten „Berufseintritt/Berufswege“ und „Studienverlauf, Studienfinanzierung und Studienerfolg“ über: <http://www.his.de/> [26.2.2004]

64 Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003); dieser Beschluss ersetzt den KMK-Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Ba-

fentlichten 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur<sup>65</sup> liegt hier nun eine hochschulpolitische Grundsatzentscheidung vor, mit der die Kultusministerkonferenz eine Grundlage für die im Bologna-Prozess angestrebte Umstellung des Hochschulsystems auf die neuen Abschlüsse geschaffen hat:

- (1) Der Bachelor-Abschluss ist künftig der Regelabschluss eines Hochschulstudiums; er führt die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung.
- (2) Bachelor-Abschlüsse sind berufsqualifizierend, d.h. sie vermitteln die für einen Eintritt ins Berufsleben erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen.
- (3) Für den Bachelor-Abschluss sind in der Regel 180 ECTS Punkte nachzuweisen, der Masterabschluss setzt regelmäßig 300 ECTS Punkte voraus. Damit wird, wenn wir von 60 Punkten pro Jahr ausgehen, entsprechend dem europäischen Leistungspunktsystem ein BA-Abschluss auf 3 Jahre angesetzt, ein Master auf maximal 2 weitere Jahre.
- (4) Im Rahmen einer konsekutiven Studienstruktur ist ein MA als fachliche Fortführung oder Vertiefung zu konzipieren. Als Weiterbildungsstudiengang setzt ein MA berufspraktische Erfahrungen von in der Regel mindestens einem Jahr voraus und ein Lehrangebot, das diese Erfahrungen berücksichtigt.
- (5) Nicht-konsekutive Masterstudiengänge müssen gewährleisten, dass sie denselben Anforderungen genügen wie konsekutive Angebote.
- (6) Die Zulassung zum Masterstudium erfordert neben dem BA-Abschluss den Nachweis besonderer Qualifikationen im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Masterstudiengangs.
- (7) Entsprechend den einzelnen Fächergruppen werden als Abschlussbezeichnungen für die neuen Studiengänge „Bachelor/Master of Arts“ oder „Bachelor/Master of Science“ vorgegeben.
- (8) Bachelor-Abschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse an Fachhochschulen; Masterabschlüsse sind wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten einzustufen.
- (9) BMA-Abschlüsse sind zu akkreditieren.
- (10) Die gestufte Studienstruktur ist gemäss den Zielvorgaben des Bologna-Prozesses bis 2010 einzuführen.

### *Diskussion*

Die curriculare Ausgestaltung der neuen BMA-Studiengänge liegt im Verantwortungsbereich der jeweiligen Hochschule. Dabei ist insbesondere für einen Bachelor-Studiengang zu klären, wie der Anspruch der Berufsbefähigung einzulösen ist. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert die Vertreter der Hochschulen deshalb auf, mit Repräsentanten des Arbeitsmarktes und der Fachorganisationen in

---

achelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.3.1999 in der Fassung vom 14.12.2001

<sup>65</sup> 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003)

„einen Dialog über die Bedeutung des Begriffs der Berufqualifizierung einzutreten.“<sup>66</sup> Dabei ist im Auge zu behalten, dass im Bachelor-Studium über die Fähigkeiten zur Ausübung eines Berufs hinaus die Grundlagen für die Fähigkeit zur selbständigen Erschließung neuer Arbeitsansätze und fachübergreifender Zusammenhänge geschaffen werden. Der Anspruch an das „Instrument“ Bachelor-Studium besteht darin, dass es „akademische Kernqualitäten und arbeitsplatzrelevante Qualifikationen“ vermittelt, dass es zur Ausübung eines Berufes befähigt und zugleich ein „belastbares Fundament für lebenslanges Lernen legt.“<sup>67</sup> Darum verbietet sich eine kurzfristige und kurzsichtige Kolonisierung von Studienprogrammen durch Praxisinteressen; darum verbietet sich, so ist mit dem „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) zu argumentieren,

*„eine übermächtige Prägung durch ein einzelnes Fach und eine ausschließliche Ausrichtung auf konkrete berufspraktische Fertigkeiten oder Berufsfelder. Gute Bachelorstudiengänge müssen berufsvorbereitend wirken, indem sie im besten Sinne akademisch sind: problem- und methodenorientiert, auf fachliche wie außerfachliche Kernkompetenzen konzentriert.“<sup>68</sup>*

Darüber hinaus werfen sich im Hinblick auf das operative Geschäft der Generierung von Studiengängen und auf strategische Anforderungen ihrer Positionierung im europäischen Hochschulraum weitere Fragen auf, ohne deren Beantwortung eine Akkreditierung kaum zu erlangen ist:

Welche Studienangebote gehören in den Bachelor, welche in den Master und welche in Weiterbildungsprogramme?

Die Beantwortung dieser Frage erfordert erstens inhaltliche Entscheidungen über den fachlichen Kern der Ausbildung, zweitens die Definition qualifizierungsrelevanter Anschlüsse für nachgelagerte (konsekutive) Studienangebote sowie drittens die curriculare Konzeptualisierung aufeinander aufbauender Lernzielkataloge bzw. Qualifikationsanforderungen. Insgesamt werden mit Einführung der neuen Studienstrukturen die Leistungsanforderungen verdichtet. Neben dem fachlichen Wissen wird verstärkt abstraktes und generalistisches Wissen zu vermitteln sein. Weitergehende Hilfestellungen bieten die in einer länderübergreifenden Arbeitsgruppe der Joint Quality Initiative (JQI)<sup>69</sup> entwickelten „BaMa descriptors“. Sie definieren, gestützt auf fünf Items, einen taxonomischen Rahmen, innerhalb dessen Qualifikationsanforderungen auf Bachelor- und auf Masterniveau identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt werden können:<sup>70</sup>

---

66 Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003 (HRK, Entschließung des 200. Plenums am 8. Juli 2003)

67 Centrum für Hochschulentwicklung, Positionspapier II, S.7

68 ebda.

69 Nähere Informationen über die WebSite <http://www.jointquality.org/> [26.2.2004]

70 „... each descriptor should indicate an overarching summary of the outcomes of a whole programme of study. The descriptor should be concerned with the totality of the study, and a student's abilities and attributes that have resulted in the award of the qualification.“ (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the discussions and drafting of the BaMa descriptors include those listed in Annex A) March 2002, S.1)

<b>„BaMa descriptors“</b>	
Bachelor	Master
<i>knowledge and understanding</i>	
advanced textbook level	extended/enhanced knowledge and understanding that provide a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas .. often in a research context
<i>applying knowledge and understanding</i>	
devising and sustaining arguments	problem-solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts
<i>making judgements</i>	
gathering and interpreting relevant data	having the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data
<i>communication</i>	
can communicate information, ideas problems and solutions	can communicate their conclusions and the underpinning knowledge and rationale under
<i>learning skills</i>	
have developed those skills needed to study further with a high level of autonomy	studying in a manner that may be largely self-directed or autonomous.

ZEvA: Towards shared descriptors for Bachelors and Masters

Innerhalb des durch die „BaMa descriptors“ abgesteckten Rahmens ist inhaltlich zu konkretisieren, mit welchem Kern- und mit welchem Konsektivangebot die Akkreditierungsagentur, das Ministerium und Studieninteressierte überzeugt werden sollen. Weiterführend ist zu klären:

Wie ist ein konsekutiver Weiterbildungsmaster im Verhältnis zu Bachelor-Studienprogrammen anschlussfähig zu konzipieren: in Gestalt einer breiten wissenschaftlichen Vertiefung oder über den Weg einer ausdifferenzierten „Fachsozialarbeit“? Wie sind die (modularen) Schnittstellen der Studiengänge zueinander zu definieren? Wie viele grundständige Studienprogramme lassen sich mit den vorhandenen Ressourcen betreiben?

Im Zuge der Hochschulstrukturreformen ist ferner geplant, den Hochschulen eine größere Mitwirkung an den Auswahlverfahren für die Studienbewerber/innen einzuräumen. Dies betrifft – im Zuge einer Neuregelung des Hochschulzulassungsrechts<sup>71</sup> – zum einen die Zugangsberechtigung zum berufsqualifizierenden Bachelor-Studium, zum anderen den Übergang zum Master.

<sup>71</sup> Vgl. die 303. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 09./10. Oktober 2003 in Darmstadt; ferner den Vorstoß der HRK zur Neuregelung des Hochschulzulassungsrechts: <http://www.hrk.de/beschluesse/3951.htm> [26.2.2004]

Wie also wird der Zugang zu BMA-Programmen geregelt? Wie ist ein rechtssicheres und praktikables Verfahren zu installieren? Welche Quoten und welche Zulassungskriterien werden in Anschlag gebracht?

Zu Recht haben die HRK und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) darauf hingewiesen, dass einerseits der erworbene Notendurchschnitt sich als verlässlicher Parameter für die Prognose des Studienerfolgs erwiesen hat, andererseits die studienfachspezifische Eignung von Bewerbern und Bewerberinnen bei der Zulassungsentscheidung stärker als bisher zu berücksichtigen sowie die Übergänge zum Master fachspezifisch zu handhaben sind.<sup>72</sup> Hier sind die Hochschulen bzw. Fachbereiche gefordert, optimierte Auswahlverfahren mit proaktiven Beratungsangeboten zu koppeln, um auf diese Weise über gut begründete Studienentscheidungen hinaus nicht nur die Abbruchquoten zu senken, sondern Lernkontinuitäten<sup>73</sup> zu ermöglichen. Für die Fachrichtung „Sozialwesen“ ist eindringlich vor Ansätzen zu warnen, diese Aufgabe der Zulassung, die immer auch mit Auswahlentscheidungen verbunden ist, gesinnungsethisch aufzuladen. Historisch-soziale Ausdrucksformen sozialarbeiterischer oder professioneller Identität würden so zu substanziellen Werthaltungen fundamentalisiert, und der Einstieg in ein Sozialarbeits- bzw. weiterführendes Masterstudium wäre in der Tat vom „Gutdünken“ der Professorenschaft<sup>74</sup> abhängig.

### **Leistungspunktesystem (ECTS)**

In ihrer Februar-Sitzung 2004 hat die HRK noch einmal die Bedeutung des „European Credit Transfer System“ ECTS herausgestellt. Ursprünglich verwendet als „Währung“ zur Anerkennung und Übertragung von Studienleistungen und zur Erhöhung der Studierendenmobilität, wird ECTS als Akkumulationssystem zunehmend zu einem der „wichtigsten Instrumente bei der Gestaltung oder Überarbeitung von Curricula.“<sup>75</sup> Im Rahmen der neuen Studienstrukturen soll ECTS, wie auch im Rahmen der Berlin-Konferenz noch einmal unterstrichen wurde,<sup>76</sup> dazu beitragen, Studienprogramme im Umfang „studierbar“ zu halten, Verlängerungen der Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten zu vermeiden, Mobilitätshürden abzubauen und insgesamt Transparenz bei der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen herzustellen. In der technischen Umsetzung heißt dies:

---

72 Centrum für Hochschulentwicklung, Positionspapier II, S.3

73 Vgl. hierzu insbesondere die Neubewertung von Beratung im Kontext eines „lebensumspannenden Kontinuums des Lernens“, in: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 30.10.2000, SEK(2000) 1832, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen, S.9 und S.19

74 Max Loewe: Bachelor-Master-Modell setzt Selektion fort, in: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 9 (2003), S.34

75 ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (98. Senat der HRK am 10. Februar 2004 in Bonn) <http://www.hrk.de/beschluesse/3955.htm> [26.2.2004]

76 Berlin-Communiqué (2003), S.5

- Leistungspunkte sind ein quantitatives Maß für den studentischen Arbeitsaufwand (workload), der eingesetzt werden muss, um die im Studienprogramm spezifizierten Lernziele zu erreichen.<sup>77</sup>
- Die Zuteilung der Credits basiert auf der gesetzlichen Studiendauer des Abschnitts eines Studiengangs. ECTS beruht auf der Annahme, dass 60 Credits das Maß für jenen Arbeitsaufwand sind, den ein Vollzeitstudent innerhalb eines Jahres leisten kann. Pro Semester können in der Regel maximal 30 Credits erworben werden. Ein 6-semesteriges BA-Studium ist also mit 180 Credits anzusetzen.
- Bei der Zumessung von Credits ist davon auszugehen, dass durchschnittlich 20 Wochen pro Jahr mit einer Arbeitszeitbelastung von 37,5 Std. pro Woche bzw. 750 Stunden pro Semester studiert wird. Rechnen wir diese Zahlen um, so können in einer 37,5 Stunden-Woche 1,5 Credits erworben werden. Die gesamte Arbeitsbelastung darf pro Semester 900 Stunden nicht überschreiten.
- Die Bemessung und Vergabe von Leistungspunkten erfolgt „all inclusive“, d.h. es werden alle zeitlichen Aufwendungen berücksichtigt, die für das Erreichen eines definierten Studienziels als erforderlich angesehen werden. Bei der Zuweisung einer „workload“ zu einem Lehrangebot sind also Zeiten für das Selbststudium, für Vor- und Nachbereitungen sowie für Prüfungen explizit auszuweisen. Die Berechnung der Credits pro Lehrveranstaltung darf also nicht auf der Grundlage der Semesterwochenstunden, also der Präsenzzeit der Studierenden in Lehrveranstaltungen, erfolgen.
- Der Erwerb von Credits setzt den erfolgreichen Abschluss einer Lerneinheit voraus. Wie die Leistungsnachweise erbracht werden, ist in Studienvereinbarungen, den sog. „learning agreements“, festzulegen. Die Vergabe der Credits erfolgt unabhängig von der erzielten Note. Auch Abschlussprüfungen und die entsprechenden Vorbereitungen sind mit Credits zu versehen.
- Prüfungen sind studienbegleitend anzusetzen. Die Qualität der erbrachten Leistungen wird durch Noten wiedergeben; hier sind für eine Übergangszeit die Rahmenvorgaben der KMK vom September 2000 und die Empfehlungen der ECTS-Beratergruppe Deutschland zur Notengebung zu berücksichtigen.<sup>78</sup> Die ECTS-Bewertungsskala gliedert die Studierenden nach statistischen Gesichtspunkten. Die erfolgreichen Studierenden erhalten folgende Noten:
  - A die besten 10 %
  - B die nächsten 25 %
  - C die nächsten 30 %
  - D die nächsten 25 %
  - E die letzten 10 %

Unterschieden wird auch zwischen den Noten FX und F, die an die erfolglosen Studierenden vergeben werden. FX bedeutet: "Nicht bestanden – es sind Verbesserungen erforderlich, bevor die Leistungen anerkannt werden können",

---

77 Vgl. im Folgenden: European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), Key Features, in der Fassung vom 11.2.2003: <http://www.hrk.de/3149.htm> [26/2/2004]

78 Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000). Siehe auch: ECTS-Beratergruppe Deutschland i.A. der European University Association und der Europäischen Kommission: ECTS als Akkumulationssystem: Implementierung und Akkreditierung, undatiert

und F bedeutet: "Nicht bestanden – es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich".<sup>79</sup>

- Um dieses System transparent zu halten, ist ein Kurskatalog erforderlich, der zweisprachig abzufassen und in das Internet zu stellen ist. Dieser Kurskatalog umfasst Informationen zur Einrichtung, eine eingehende Beschreibung des Studienprogramms und detaillierte Angaben zu einzelnen Kurseinheiten (Module, Veranstaltungen) sowie allgemeine Informationen für Studierende von versicherungstechnischen Fragen bis zu Organen der studentischen Selbstverwaltung. Insgesamt listet die von der HRK publizierte Handreichung 40 Positionen auf.<sup>80</sup>
- Neben dem Kurskatalog und neben der Lernzielvereinbarung („learning agreement“) ist für Studierende, die ins Ausland gehen, ein „transcript of records“, also ein Studienbuch zu erstellen, das die absolvierten Veranstaltungen und die erworbenen Credits auflistet. Obligatorisch ist ein „diploma supplement“.
- Bei Einhaltung der genannten Bedingungen und nach Vorlage der Akkreditierung wird für drei Jahre ein ECTS-Zertifikat (Label) vergeben. Bei der Beantragung sind Fristen einzuhalten.

### *Diskussion*

Untersuchungen von Dietrich Treber an der Fachhochschule Hamburg<sup>81</sup> zur Studienmotivation, Lebens- und Arbeitssituation sowie zum Stellenwert des Studiums hat erstmals deutlich gemacht, dass die Entscheidung für ein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik häufig eine Entscheidung ist für ein "weiches Studium" mit niedrigen Leistungsanforderungen. Im sozialen Haushalt und Lebensfahrplan der meisten Studierenden nimmt die Fachhochschule eine nachgeordnete Position ein; der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitungen beläuft sich im Schnitt auf 5,4 Stunden pro Woche, insgesamt also auf weniger als 15 Minuten pro Lehrveranstaltungsstunde. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen sei unter diesen Bedingungen nicht zu erwarten. Ein Vollzeitstudien-system würde – einem reduzierten Studienplan folgend – für Teilzeitstudien genutzt.

Für viele Studierende bedeutet die konsequente Einführung von ECTS zunächst also, dass ein Studium mit einer „workload“ von 750 Stunden pro Semester aus unterschiedlichen Gründen nicht zu absolvieren ist. Sie werden auf ein grundständiges Studium der Sozialarbeit verzichten oder auf berufs- und familienbegleitende Angebote ausweichen müssen. Auf der Anbieterseite gibt es drei Reaktionsmöglichkeiten: erstens die Sparvariante, in der wegbrechende Bewerberzahlen durch einen entsprechenden Kapazitätsabbau aufgefangen werden; zweitens die ausdifferenzierende Reformvariante, in der eine gezielte Verjüngung der Studierendenpopulation ergänzt wird durch die Entwicklung familien- und/oder berufsbegleitende Studienprogramme; drittens die subversive Variante, in der Ei-

---

79 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), Key Features (11.02.2003)

80 ebda.

81 Treber, Dietrich: ... und dann auch noch studieren. Die Erstsemester im WS 95/96, in: standpunkt: sozial 2+3 (1996), S.62ff; ders.: Auf neuen Wegen. Studienstruktur und Lebenswelt der Studierenden, in: standpunkt: sozial 1(1999), S.13-23

genstudienzeiten nominell ausgewiesen, de facto aber schein-orientierte Studienstrukturen beibehalten werden.

Im Zuge einer seriösen Umsetzung der ECTS-Vorgaben steht der Fachbereich vor der Aufgabe, studierbare Profile zu entwickeln, in denen die jeweilige „workload“ nach Eigenstudien- und Präsenzzeiten austariert und ausgewiesen wird. Im Zusammenhang mit den Anforderungen der Modularisierung heißt „Studierbarkeit“ auch, dass bei der Veranstaltungsplanung das zu absolvierende Programm vorzeichnet, wann sinnvollerweise welche Seminarangebote vorgehalten werden. ECTS und Modularisierung sind Elemente einer verlässlichen Hochschule. Auf der Seite der Leistungserbringung ist das Prinzip „Verlässlichkeit“ identisch mit einer nachhaltigen und prospektiven Angebotsplanung. Dabei ist eine Angleichung der Studienzeiten für das WS und das SS unumgänglich.

Die Frage „Was können wir inhaltlich qualifiziert und verlässlich vorhalten?“ erfordert über ein neues Planungsverständnis hinaus auch eine nüchterne Bestandsaufnahme des „teaching capital“. In Anlehnung an die Human-Capital-Diskussion sollen unter diesem Begriff zunächst alle gemäß Lehrverpflichtungsordnung verfügbaren Lehrressourcen subsummiert werden. Dabei ist zu prüfen, wie Lehrangebote gewichtet und innerhalb des Lehrkörpers optimal verteilt werden können. Im Rahmen eines solchen fachbereichsinternen Optimierungskonzepts ist außerdem zu prüfen, inwieweit Lernziele durch den Einsatz von Lehrbeauftragten sowie eine didaktisch gut begründete Verlagerung von Lernprozessen in Tutorien oder in Selbststudien erreicht werden können. Um Fehlanreize in Richtung einer unverhältnismäßig hohen Anzahl von Lehrveranstaltungen bzw. zu eng konzipierten Veranstaltungstypen entgegenzuwirken, empfiehlt CHE die Ablösung der auf Semesterwochenstunden beruhenden Lehrverpflichtung.<sup>82</sup> In diesem Zusammenhang wird sich auch zeigen, ob unter den neuen Strukturbedingungen das Privileg der Di-Mi-(Do)-Professur aufrechtzuerhalten ist.

Qualitativ verweist der Begriff des „teaching capital“ auf die Notwendigkeit, ein Studienprogramm auch durch einen entsprechend qualifizierten und fachlich ausdifferenzierten Lehrkörper vorzuhalten. Tatsache ist aber, dass die Herausforderungen des Bologna-Prozesses am FB Sozialwesen mit einem „Restlehrkörper“ zu bewältigen sind. Dies ist zum einen auf die „Amputationen“ durch das Hochschuloptimierungskonzept zurückzuführen. Entscheidend ist jedoch, dass ein komplettes BMA-Programm einschließlich originärer Profilbildung von einem Kollegium auf die Beine gestellt werden muss, das für diesen Zweck nicht zusammengestellt wurde und das sich in seinem Braunschweiger Sozietop eingerichtet hat. In diesem Zusammenhang ist auch in Rechnung zu stellen, dass strategische Überlegungen zur fachlichen Neuausrichtung des Standortes an die durch das NHG gesetzten und im Kompetenzprofil der Professoren begründeten Grenzen bei der Änderung von Lehrgebieten stoßen.<sup>83</sup> Einem politisch dezimierten und rechtlich gebundenen Restlehrkörper muss es also gelingen, sich und die eigenen Lehrangebote quantitativ und qualitativ so zu reorganisieren, dass ein akkreditierungsfähiges Studienkonzept dabei herauskommt. Der Hochschulpräsident hat in seiner Stellungnahme zur Einrichtung einer Sozialpolitik-Professur

---

82 Centrum für Hochschulentwicklung, Positionspapier II, S.12

83 Vgl. Waldeyer, Hans-Wolfgang: Die dienstlichen Aufgaben der Professoren der Fachhochschule in Lehre und Forschung, in: hlb 2 (2004), S.32

eben dieses eingefordert: Vorzulegen sei ein Gesamtkonzept, „aus dem die mit der reduzierten Stellenzahl noch leistbaren inhaltlichen Schwerpunkte der Studiengänge und die hierzu erforderlichen Stellenprofile hervorgehen.“<sup>84</sup>

Im Gegenzug zu fachbereichsinternen Optimierungskonzepten muss die Frage erlaubt sein, wo die von der HRK auf ihrem 200. Plenum geforderten zusätzlichen Mittel für den Mehraufwand bleiben, den die Reformen abverlangen. Zur Zeit bestimmen jedenfalls nicht finanziell und kapazitätsrechtlich geöffnete Gestaltungsspielräume die Startposition auf den Weg nach Bologna, sondern die restriktiven Bedingungen einer kaum kalkulierbaren Sparpolitik.

Abschließend kann hier nur kurz darauf eingegangen werden, dass modularisierte Studiengänge mit studienbegleitenden Leistungsnachweisen nicht nur eine grundlegende Reorganisation des Prüfungsverfahrens, sondern auch einschneidende Veränderungen in der Prüfungspraxis nach sich ziehen werden. Obwohl die Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen im Hinblick auf prüfungsrechtliche Abläufe ausgesprochen lückenhaft sind und die Ausgestaltung des Prüfungsverfahrens bei der Akkreditierung sträflich vernachlässigt wurde,<sup>85</sup> lassen sich doch einige Tendenzen aufzeigen:

- (1) Das Prinzip der „verlässlichen Hochschule“ wird sich in Veranstaltungskatalogen mit detaillierten Angaben zu einzelnen Kurseinheiten und den entsprechenden Angeboten manifestieren.
- (2) Das Prinzip der studienbegleitenden Prüfungen zieht es nach sich, dass als Prüfer die für eine Veranstaltung verantwortliche Lehrperson fungiert.
- (3) *„Damit kommt der Entscheidung des Fachbereichsrates bzw. des Dekanats eine gesteigerte Bedeutung zu, auf die Erfüllung der Lehr- und Prüfungspflichtung der Mitglieder des Fachbereiches hinzuwirken, sei es im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrveranstaltenden, sei es im Hinblick auf eine sachlich angemessene Verteilung der Lehr- und Prüfungsbelastungen der einzelnen Mitglieder.“*<sup>86</sup>
- (4) Die im gegenwärtigen Prüfungssystem zu beklagenden Disparitäten entfallen, ebenso die den Semesterbeginn prägende Prozedur der Prüfersuche.
- (5) Die von einigen Kollegen ausgiebig genutzten Möglichkeiten der Teilnehmerbegrenzung sind nur noch im inhaltlich begründeten Kontext des Studienprogramms möglich.
- (6) Die Koppelung von Leistungsnachweisen an Lehrveranstaltungen erfordert ein verbindliche und öffentliche Prüfungsanmeldung; das „Recht auf Prüfung“ wird vermittelt über die Anmeldung zur Lehrveranstaltung.
- (7) Die eine Lehrveranstaltung abschließenden Erfolgskontrollen bzw. Leistungsnachweise werden die Prüfungsbelastung insgesamt deutlich erhöhen.

---

84 Internes Schreiben des Hochschul-Präsidenten an das Dekanat des Fachbereiches S vom 13.10.03

85 Wex, Peter: Bachelor und Master. Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren, in: Neues Handbuch Hochschullehre. Lfg. 3. Juli 2002, H 1.2, S.12ff

86 aaO., S.20

- (8) Die Abschlussnote wird künftig ermittelt als der gewichtete Durchschnitt aus den studienbegleitenden Prüfungen. Die Gewichtung erfolgt auf der Grundlage der pro Modul vergebenen Credits.
- (9) Diese doppelte „Miniaturisierung“ des Prüfungswesen (Wex) erfordert auf der technischen Seite erhebliche Anstrengungen, die von einer Neukonzeptualisierung der Bachelor-Ordnung bis zur (IT-gestützten) Restrukturierung der Prüfungsadministration (workflow, Dokumentation) reichen werden.

## **MODULARISIERUNG**

Im Vergleich zu den Strukturvorgaben durch Kredit-Punkt-Systeme lassen die Modularisierungsanforderungen den Fachhochschulen weitgehende Freiheiten, Lehreinheiten lernzielorientiert zu Modulen zusammenzufassen. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess werden Strukturmaßnahmen häufig unter „Standardisierungsverdacht“ stellt. Dies ist, wie einschlägigen Papieren unschwer zu entnehmen ist, nicht gerechtfertigt. Eine Standardisierung i.S. einer Gleichschaltung ist explizit nicht beabsichtigt, wohl aber die Einführung qualitätsverbürgender Standards. Dennoch ist eine relative Verschulung des Studiums zu konstatieren. Sie ist zum einen Folge einer durchkalkulierten Studienbelastung; sie ist zum anderen auf die Pflicht zurückzuführen, Veranstaltungen zielführend aufeinander zu beziehen. Im Detail lassen sich Module nach folgenden Merkmalen charakterisieren:

- (1) Module sind in sich abgeschlossene Einheiten, in denen Stoffgebiete thematisch und zeitlich abgerundet zusammengefasst werden.<sup>87</sup>
- (2) Module sind unterschiedlich qualifizierte Beiträge zur Konstituierung von Berufsfähigkeit:
  - notwendige (obligatorische) Module vermitteln Mindestkompetenz,
  - nützliche (wahlobligatorische) Module qualifizieren zur Berufsfähigkeit,
  - zusätzliche (freie) Module erweitern/veredeln die reguläre Berufsfähigkeit.
- (3) Alle qualifizierenden Merkmale eines Moduls sind klar definiert. Inhalte, Lehrformen, Teilnahmevoraussetzungen, Umfang, fachliche Gewichtung, Anrechenbarkeit und vor allem Lernziele eines Moduls sind auszuweisen.
- (4) Module sind nur in einer didaktischen und curricular begründeten Reihenfolge vermittelbar. (Die z.Zt. geübte Praxis, Veranstaltungen für das Grund- und Hauptstudium zu öffnen, ist demnach nur in Ausnahmefällen zu rechtfertigen.)
- (5) Module sind „anschlussfähig“ oder „passfähig“. Sie schließen zeitlich aneinander an; sie bauen sachlich aufeinander auf; sie bilden formal Zugangsvoraussetzungen.
- (6) Modularisierung erfordert eine langfristige Koordinierung, transparente Vermittlung und nachhaltige Absicherung der Angebotsstruktur; sie erfordert eine verlässliche Hochschule.
- (7) Inhaltliche und formale Standards sind Voraussetzungen für die Reichweite von Modulen. (Räumlich kann sich der Geltungsbereich von Modulen von einem Fachbereich über eine Hochschule bis zu einem europäischen Land

---

<sup>87</sup> Rahmenvorgaben (KMK-Beschluss vom 15.9.2000)

erstrecken. Institutionell können Module zwischen Fachhochschulen, Universitäten oder Drittanbietern abgestimmt werden.)

- (8) Der Beitrag von Modulen zum Erwerb von (Teil)Qualifikationen ist zu gewährleisten. Wie solche Teilqualifikationen erreicht werden, obliegt didaktischen Erwägungen; nachweispflichtig ist, dass (!) Module dies leisten. (Im Außenverhältnis übernimmt die Akkreditierung eine solche Gewährleistungsfunktion, im Binnenverhältnis sorgen abgeschichtete, studienbegleitende Prüfungen für eine entsprechende Kontrolle.)
- (9) Einzelne Module können einen Beitrag leisten zu unterschiedlichen Gesamtqualifikationen; d.h. sie erfüllen eine Sharing-Funktion. Diese kann sich innerhalb eines Studiengangs auf verschiedene Schwerpunkte beziehen, innerhalb einer Hochschule auf verschiedene Studiengänge. Über diese Verzahnung erhöhen Module zugleich die Durchlässigkeit (Permeabilität) zwischen einzelnen Studiengängen.
- (10) Module sind erneuer- und austauschbar. Auf diese Weise sorgen fluide Qualifizierungsstrukturen für eine Anpassung der Gesamtqualifikation an veränderte Constraints, neue Problemlagen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder Paradigmen.

In Kombination mit den Vorgaben zur Einführung eines Leistungspunktesystems erfordert die Modularisierung eine Reihe inhaltlicher und formaler Spezifikationen, die den Studierenden zuverlässige Informationen bieten über den Studienverlauf, Studieninhalte und Anforderungen sowie die Einbindung in das Gesamtkonzept. Die Beschreibung eines Moduls bzw. einer Lehreinheit sollte gemäß Rahmenvorgaben der KMK mindestens folgende Angaben enthalten:

- Inhalte und die an einer Gesamtqualifikation ausgerichteten Lernziele
- Lehr- und Lernformen, die zum Erreichen der Qualifikationsziele zum Einsatz kommen
- Teilnahmevoraussetzungen sowie Hinweise zur Vorbereitung
- Verwendbarkeit eines Moduls
- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten
- Leistungspunkte und Noten
- Häufigkeit eines Modulangebots
- Arbeitsaufwand („workload“)
- Dauer eines Moduls<sup>88</sup>

Wenden wir uns nun, nach Klärung der formalen Voraussetzungen, der eigentlichen Herausforderung zu: der Entwicklung geeigneter Strategien zur Generierung modularer Studienstrukturen. Hier sollen drei Varianten diskutiert werden, die hinsichtlich ihrer Umsetzung mit unterschiedlichen Anforderungen und Konsequenzen verbunden sind:

---

<sup>88</sup> Exemplarisch wurden diese Vorgaben im dem Module Record der Universität Plymouth, dem Course Book der University of Central Lancashire und dem Course Book der Universität Northumbria umgesetzt, denen auch die im Anhang aufgeführten Muster entnommen sind.

In „Variante 1“ sind Module nichts anderes als Lehreinheiten, also Vorlesungen, Seminare, Praktika, Exkursionen, Übungen etc. Diese Variante verfolgt den Weg einer „Umetikettierung“, dürfte also dem Interesse zahlreicher Kollegen entgegenkommen. Unter einem neuen modischen Label blieben im Rahmen dieser Variante nicht nur die „bewährten“ seminaristischen Angebote und die etablierten Studienstrukturen erhalten, sondern vor allem auch die „Freiheit der Lehre“. Um allen Interessierten überflüssige Denkarbeiten abzunehmen, hier ein Umsetzungsvorschlag: Die bisherigen „Lernbereiche“ werden zu Modulen umdefiniert. Auf die Lernbereiche (nebst Medien- und Wahlpflichtangeboten) sowie die praxisorientierenden Veranstaltungen werden jedes Semester 30 Credits verteilt. Diese Zuteilung von „workloads“ erfolgt nach einem Schlüssel, der intern ausgehandelt wird. Alle Fragen der inhaltlichen Einlösung obliegen weiterhin der Kreativität bzw. der Lehr- und Lernfreiheit der Beteiligten. Ob ein solches Sammelsurium allerdings akkreditiert wird, darf bezweifelt werden!

„Variante 2“ definiert Module als in sich abgeschlossene Teilqualifikationen, die in der formalen Addition/Akkumulation die berufliche Gesamtqualifikation ergeben. Für diese Variante bietet es sich an, auf die disziplinär ausgerichtete Grundstruktur der zuletzt veröffentlichten Rahmenprüfungsordnung zurückzugreifen und diese fachbereichsspezifisch zu profilieren. Eine Illustration dieses Ansatzes gibt die im Anhang veröffentlichte Skizze des Studiengangs „Soziale Arbeit mit Älteren/Geragogik“. Ein solcher Entwurf ist aufgrund seiner disziplinären Ausrichtung unkompliziert und relativ schnell erstellt; je 30 Credits werden semesterweise auf die Lehrangebote (und die hier nicht dargestellten Prüfungen) umgelegt. Ausgangspunkt eines solchen Ansatzes ist die Addition des fach- bzw. bezugswissenschaftlich kanonisierten Wissens, dem ex-post, also im Nachhinein Zielfunktionen zugewiesen werden.<sup>89</sup>

Davon zu unterscheiden ist ein Konzept, das Module als formale Einheiten begreift, die sich als Teilqualifikationen zielgerichtet auf eine bestimmte Gesamtqualifikation beziehen. Beschreitet man diesen dritten Weg, so ist weder die modulare Struktur Ausgangspunkt aller Bemühungen, noch der wissenschaftliche Kanon der Bezugs- und Kernwissenschaften. Ausgangspunkt ist vielmehr die Entwicklung eines Zielkataloges. *„Modularisierung bedeutet, Studienangebote konsequent von den Qualifizierungszielen her zu konzipieren [..]“*<sup>90</sup> Ausgehend von einem solchen Ansatz werden – unter Berücksichtigung eines insgesamt angestrebten Profils – in einer Bottom-up-Strategie, also „von der Pike auf“ alle Lehrangebote inhaltlich systematisch, methodisch zwingend und transparent ausgerichtet und zu Modulen verknüpft.

Voraussetzung für Begehung dieses zweifellos anspruchsvollen Weges ist die Einlösung eines von Scherr formulierten Diktums<sup>91</sup> – dass nämlich den Lehrenden abverlangt wird, *„das lehrbare Wissen der Disziplin unter der Maßgabe zu überprüfen, was es zur Klärung der Aufgaben und Probleme beizutragen hat, mit denen SA/SP sich im Kontext ihres Berufs konfrontiert sehen“*. Berufsbefähigung

---

89 Vgl. exemplarisch den Entwurf für eine modularisierte Studienstruktur des Studiengangs Soziale Arbeit an der Alice-Salomon-Fachhochschule (5. überarb. Fassung vom 8.7.2003)

90 Centrum für Hochschulentwicklung, Positionspapier II, S.8

91 Scherr, Albert: Soziologie im Kontext der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, in: Soziologie 2 (1997), S.50-59

setzt in Anlehnung an Beck/Bonß<sup>92</sup> geradezu die Abschaffung des Soziologischen, des Psychologischen oder des Juristischen voraus – die Übersetzung fachwissenschaftlichen Grundlagenwissens in den professionellen Code, die berufspraktische Selbstverständlichkeit und das Selbstverständnis von Sozialarbeitern. Disziplinäres Fachwissen hat sich in der erfolgreichen Verwendung zu bewähren – sei es als Reflexionswissen, das der Selbstvergewisserung dient, sei es als Sozialtechnologie, die Handlungsoptionen schafft; nur insofern ist es „praxisrelevant“. Methodisches Handeln lebt vom „Gelingen der Anwendung von Wissen in Form von Fähigkeiten.“<sup>93</sup>

Für den langen Weg zu Zielvereinbarungen ist es ratsam, meta-theoretisches Gepäck abzuwerfen. Statt endloser um „Wissenschaftlichkeit“ oder „Identität“ kreisender Debatten empfiehlt sich ein pragmatisches Vorgehen, in dem Anforderungen des Berufsfeldes identifiziert, als Qualifikationsziele reformuliert und abschließend in entsprechende Ausbildungsstrukturen und Inhalte übersetzt werden. Anknüpfend an die angelsächsische Pragmatik in der Entwicklung von Kompetenz- und Qualifikationskatalogen wird hier ein Ansatz favorisiert, der sich an für die Sozialarbeit typischen Schlüsselanforderungen orientiert: Wozu muss ein Absolvent des Studiums der Sozialarbeit in der Lage sein? Was muss er wissen und können? Wie lassen sich aus diesen Anforderungen gestufte Lernziele ableiten?

Exemplarisch illustriert das nachstehende Schema für den Bereich „Kommunikation mit Klienten“ einen solchen Lernzielkatalog auf der untersten Ebene der Curriculumentwicklung. Dieser Katalog, der übrigens einer Modulbeschreibung der Oxford Brookes University (Development of skills and knowledge) entliehen ist, ist gleichermaßen anschlussfähig an theoretische Grundlegungen wie methodische Übungen. Er ist gleichermaßen offen für die Integration in ein übergreifendes Modul wie für arbeitsfeldtypische Spezifikationen:

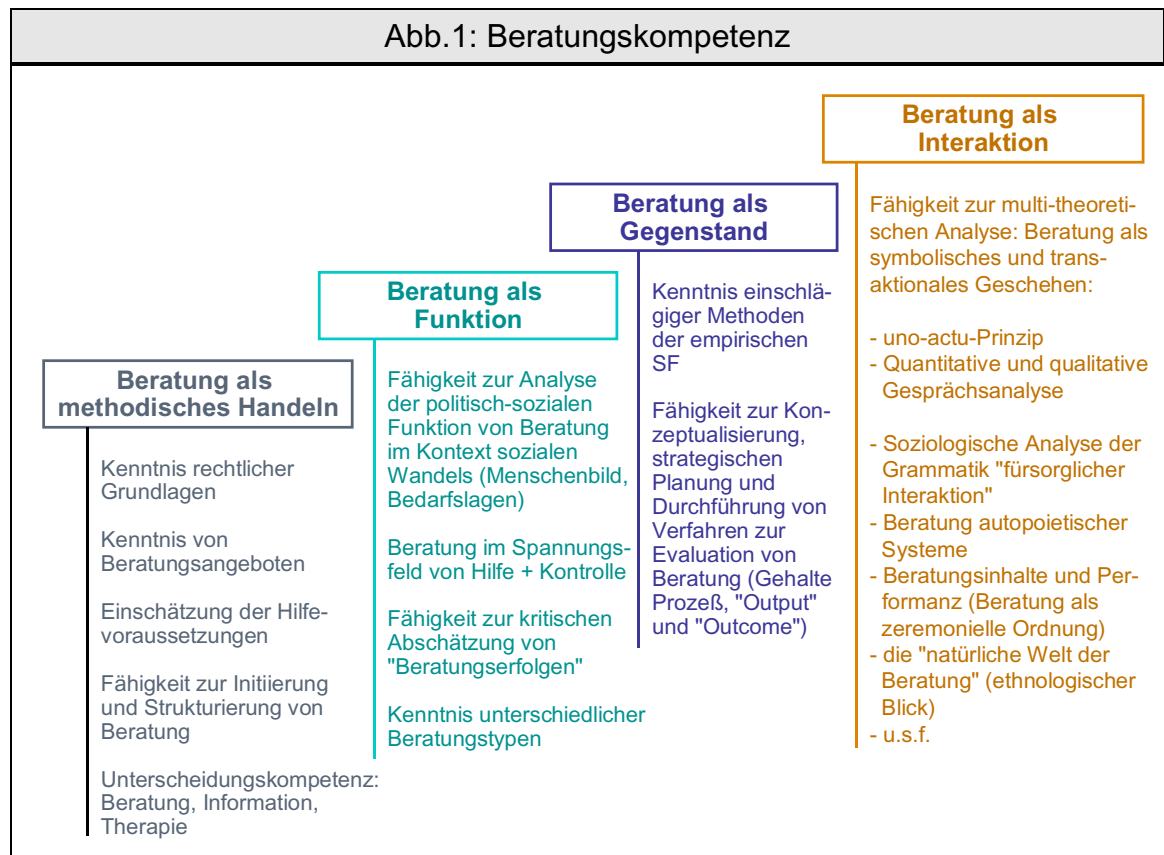
<b>Kommunikation mit Klienten</b>			
	Stufe I	Stufe II	Stufe III
Der Berufsanfänger ist dazu in der Lage, ...	... (beratungs-)relevantes Wissen zu sammeln.	... mit dem Klienten Aufgaben, Ziele und Grenzen der Sozialarbeit zu klären.	... sich struktureller Kommunikationsbarrieren zu vergewissern.
	... das Individuum zur Artikulation von Hilfebedarf und Sorgen zu ermuntern.	... eine Hilfevereinbarung zu schließen.	... mit Widerstand zu arbeiten.

In einem nächsten Schritt können, wie an dem folgenden Beispiel „Beratungskompetenz“ aufgezeigt, eben diese Schnittstellen zu theoretischen Grundlegungen (hier: soziologischer Provenienz) und methodischen Übungen weiter ausgearbeitet werden. Entscheidend ist, dass sich in der konkreten (!) Auseinanderset-

92 Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung, in: Soziale Welt 4 (1984), S.383f

93 Merchel, Joachim: Kernfragen der Qualitätsentwicklung und Anforderungen an die professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit, in: NDV 4 (2002), S.134

zung über Lernziele und Lehrangebote Chancen eröffnen: So könnte u.a. verwendungskritisch diskutiert werden, inwieweit der aufgezeigte interaktionstheoretische Zugang zu „Beratungssituationen“ in einem Bachelor-Programm Sinn macht. Dies gilt analog für die – hier als Schnittstelle eingeplante – Befähigung zur Konzeptualisierung von Evaluationsverfahren. Darüber hinaus wird deutlich, dass unter den Bedingungen einer dynamisierten Berufspraxis und sich rasch wandelnder Wissenssysteme die thematische Engführung von Modulen bzw. Lehrveranstaltungen wenig Sinn macht.



Ausgehend von der Fähigkeit zur Bewältigung dieser Anforderungen, können Kompetenz- und Qualifikationscluster gebildet werden, aus denen sich Lernprogramme ableiten lassen. Diese haben zu spezifizieren, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Modul erworben werden (learning outcomes). Auch wenn diese Variante 3 nicht verfolgt werden sollte, so ist die Entwicklung von Zielkatalogen doch unverzichtbar, weil für jede Lehrinheit, für jedes Modul Lernziele zu definieren sind, die an einer Gesamtqualifikation ausgerichtet und formal wie inhaltlich aufeinander bezogen sind.

Das Studium der Sozialarbeit ist ohne Diskussionen und ohne Verständigung über Studieninhalte und Qualifikationsziele letztlich nicht modularisierbar. Die Übersetzung von beruflichen Anforderungen in ein Curriculum erfordert eine explizite, nüchterne und unvoreingenommene Bestandsaufnahme der Studienziele und der zum Erreichen dieser Ziele erforderlichen Lehrangebote, insgesamt also eine diskursive Organisationskultur. Dabei muss eine solche Verständigung über den fachlichen Kern der Ausbildung bzw. des Studienprogramms, um erfolgreich zu sein, vor allem auch eines leisten: Sie muss Ausschlussargumente liefern! Mit

der Benennung von Lernzielen ist zugleich eine Verständigung darüber geboten, welche Lehrangebote wir uns künftig leisten können und welche nicht. Manche Orchideen, die in lokalen Lehrbiotopen Blüten treiben konnten, werden sich in der rauen Luft des europäischen Hochschulraumes kaum behaupten können. Auch wenn dies im Einzelfall schmerzhaft ist, im Zuge dieser Re-Orientierung gehören auch „bewährte“ bzw. etablierte Lehrangebote und Lehrgebiete auf den Prüfstand.

Organisationsinterne Bedingung für den Weg nach Bologna ist die Bereitschaft, sich von der eigenen Orchideenzucht zu verabschieden und unverzichtbare Kernlehraufträge zu übernehmen. Nüchtern betrachtet, sind in diesem Feld also erhebliche Kulissengefechte zu erwarten. Ausgeprägte Eigeninteressen, aber auch die hochinterpretative Koppelung von Lehrangeboten mit einschlägigen Kompetenz-Taxonomien – irgendwie generiert doch jedes Angebot Kenntnisse und Können – lassen es offen erscheinen, ob „Wahrhaftigkeit“ und „Verständlichkeit“ als die einer diskursiven Verständigung vorausgehenden „Geltungsansprüche“<sup>94</sup> auch eingelöst werden.

## **Akkreditierung**

Die abschließende Frage „Wie wird ein Patchwork aus Modulen zusammengehalten?“ ist im Hinblick auf die Positionierung des Studienprogramms im europäischen Hochschulraum also einfach zu beantworten:

- durch eine fachlich fundierte Verständigung über relevante Studien- bzw. Lernziele und daraus abgeleitete Studieninhalte
- durch ein in sich schlüssiges Studienprogramm, das formal und strukturell den Bologna-Anforderungen genügt
- durch das formale Akkreditierungsverfahren, welches das Gelingen aller Bemühungen bescheinigt oder eben nicht.

Ziel eines Akkreditierungsverfahrens ist es, „eine Ja- oder Nein-Entscheidung über die Einrichtung eines neuen Studiengangs zu treffen.“<sup>95</sup> Ohne an dieser Stelle näher auf die Verfahrensregeln und technischen Modalitäten einer Akkreditierung einzugehen, kann abschließend eine Reihe von Prinzipien bzw. Fragen entwickelt werden, deren Beantwortung für eine programm- bzw. studien-gangsbezogene Akkreditierung unerlässlich ist:<sup>96</sup>

- (1) Erfüllt das Konzept des Studiengangs Mindestanforderungen an die Qualität und an die internationale Kompatibilität der Curricula unter Berücksichtigung

---

94 Zur Erinnerung: Habermas, Jürgen: Einige Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie und Praxis zu vermitteln, in: ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, vierte durchgesehene, erweiterte und neu eingeleitete Auflage, Frankfurt 1972, S.24

95 Grundzüge für die Akkreditierung neuer Studiengänge (ZEVA 30.3.1999)

96 Vgl.: Akkreditierungsverfahren (Entscheidung des 185. Plenums der HRK vom 6.7.1998); Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für BMA-Studiengänge (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.98); Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien (Akkreditierungsrat vom 30.11.1999, zuletzt geändert am 17.12. 1999)

von Studieninhalten, Studienablauf und Studienorganisation, Leistungsnachweisen, Prüfungsstruktur und Prüfungsfächern?

- (2) Ist das vorgelegte Angebot studierbar?
- (3) Genügt das Studienprogramm inhaltlich den – durch qualifizierte Gutachter zu spezifizierenden – Kriterien einer wettbewerbsorientierten Profilbildung?
- (4) Lässt die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Studienprogramms eine Berufs- und Lernbefähigung der Absolventen erwarten?
- (5) Ist das Konzept offen für (un)absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern der Absolventinnen und Absolventen?
- (6) Kann die Qualität des Studienprogramms nachhaltig durch entsprechende personelle und sachliche Ressourcen (im Fachbereich, der Hochschule bzw. über Kooperationen) sichergestellt werden?



### Diskussion

Weitergehende Fragen zur Einpassung des Studiengangs in die Landes- oder Hochschulplanung sowie zur Gewährleistung einer Ressourcenbasis liegen außerhalb des Auftrags der Akkreditierungsagenturen.<sup>97</sup> Die Hochschul- und die Fachbereichsleitung sind also gefordert, durch Synergien mit anderen Standorten, durch Lehr- und Qualitätsverbände sowie durch Kollaborationen mit anderen Hochschulen die Durchsetzungschancen für eine Sozialarbeiterausbildung zu verbessern.

Die Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt ist ein zentrales Anliegen des Bologna-Prozesses. Zudem ist der ausgeprägte Praxisbezug ein Schlüsselmerkmal von Fachhochschulen. Dieses ist unbedingt zu erhalten. Im Rahmen eines Bachelor-Programms ist nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates allerdings zu prüfen, „ob es neben den für ein Fachhochschulstudium profilbil-

<sup>97</sup> Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002), S.12

*denden Praxissemestern andere gleichwertige Formen gibt, Anwendungen und Erfahrungen der beruflichen Praxis in das Studium zu integrieren, beispielsweise im Rahmen komplexer Projektstrukturen ...*<sup>98</sup> Solche Optionen wurden fachbereichsintern bereits 1999 in einem Reformpapier<sup>99</sup> aufgezeigt, vor allem durch eine verbesserte Theorie-Praxis-Integration (Integration des Projektstudiums in zeitlich befristete und ergebnisorientierte Forschungs- und Qualifizierungsverbände) zu einer systematischen Strukturentwicklung beizutragen und den Fachbereich so als Dienstleister zu profilieren. Im Zuge der Restrukturierungen der Sozialarbeiterausbildung bietet es sich deshalb an, Ressourcen (etwa der ehemaligen Berufspraktikantenbegleitung) für eine strategische Praxisintegration freizusetzen. Einer solchen neu zu konzipierenden Stelle käme u.a. die Aufgabe zu, Kooperationen mit Trägern zu initiieren<sup>100</sup> sowie „Qualifikationsangebote und Absolventen aktiv zu vermarkten.“<sup>101</sup>

Gerade für den Bereich „Sozialwesen“ liegt eine der zentralen Herausforderungen des Bologna-Prozesses in der Entwicklung von Studienprogrammen, die das Anliegen eines Teilzeitstudiums ernst nehmen. Die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, von Studium und Familie erfordert flexibilisierte Angebotsstrukturen mit selbstbestimmten Lernzeiten, mit Brücken zwischen den (Teil)Qualifikationen, mit wechselnden Lernorten und mit neuen Zugängen zum Lernen. Das Ausbildungsprogramm insgesamt ist auf die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse („Das Lernen lernen“) hin auszurichten.

Mit der Modularisierung eröffnet sich die Chance, Studiengänge auszudifferenzieren, die Curricula besser zu strukturieren und insgesamt die Transparenz von Lehre und Studium zu erhöhen. Dies ist mit einer einmaligen Reorganisation des Studienprogramms allerdings nicht getan. Die Lehrenden sind künftig gehalten, das Studienangebot im Rahmen eines Gesamtstudienplans im Voraus abzustimmen und verlässlich vorzuhalten. Parallel dazu ist eine professionelle Studierendenbetreuung einzurichten, die über die Inhalte, Anforderungen und Kombinationsmöglichkeiten informiert und die den Studierenden dabei behilflich ist, einen eigenen, auf berufliche Perspektiven ausgerichteten Studienplan zusammenstellen. Durch eine umfassende Dokumentation der Studienleistungen (Transcripts of Records und Diploma Supplement) ist dieser Bereich abzurunden.

Wer vom Bachelor redet, darf über den Master nicht schweigen. Unverzichtbar für einen Studiengang der Sozialen Arbeit ist – zusätzlich zum bereits akkreditierten Weiterbildungsmaster „Sozialmanagement“<sup>102</sup> – die Einführung eines konsekutiven Masterstudiengangs. Dessen Konzeptualisierung wird z.T. auch hochschulspezifische Standortentwicklungen und Synergien zu berücksichtigen haben; die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit an andere Disziplinen und Abschlüsse gebietet es jedoch, nicht ausschließlich linear auf fachspezifische Ver-

---

98 Wissenschaftsrat, Empfehlungen (21.1.2000), S.24

99 Döbler, Joachim: Optionen zur Strukturentwicklung am Fachbereich S (Papier zur Vorlage in der Studienkommission vom 8.12.1999)

100 Vgl. Hinck, Manfred: Die neue Kooperation zwischen Fachhochschule und den Praxisfeldern Sozialer Arbeit, in: standpunkt: sozial 1 (1999), S.57-59

101 Centrum für Hochschulentwicklung, Positionspapier II, S.4

102 Kolhoff, Ludger: Modulare Ausbildungsansätze zum Sozialen Management an Fachhochschulen, in: Wendt, Wolf Rainer (Hg.): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement in der Ausbildung, Baden-Baden 1999, S.141-160

tiefungen zu setzen, als vielmehr auch selbstreflexiv<sup>103</sup> auf eine theoriebasierte Akademisierung, die Absolventen zu konzeptionellem und abstraktem Denken, zur interdisziplinären Analyse sozialer Systeme sowie zur Lösung komplexer Aufgaben in den Kontexten von Forschung, Ausbildung, Planung und Entwicklung befähigt. Ein Master-Programm ist kein Weiterbildungsangebot! Mit einer solchen Konzeptualisierung würde die wissenschaftliche Orientierung der Fachhochschulen untermauert und ein drohender Absturz auf Fachschulniveau abgewandt.

## STRATEGIEEMPFEHLUNGEN

Als Ergebnis der vorangegangenen Überlegungen und mit Blick auf die Umsetzung des Bologna-Prozesses am Fachbereich Sozialwesen empfehle ich in der ersten Phase der Konzeptualisierung die Einrichtung von fünf Arbeitsgruppen:

AG1 ist als Strategiegruppe dafür verantwortlich, Entwürfe für eine Profilbildung vorzulegen. Dies erfordert im Außenbezug die Kollaboration mit anderen HS sowie die Identifikation und Sicherung von Synergieeffekten mit anderen Standorten der FH BS/WF. Dies erfordert nach innen, die gemeinwohlverträgliche Einbindung kollegialer Partikularinteressen. Als Ergebnis erwarte ich von der Strategiegruppe Vorschläge für ein konsekutives BMA-Programm, das – im Spannungsfeld von generalistischer und Fachsozialarbeit – die Schnittstellen und Zugänge definiert und das insofern empirisch unterfüttert ist, als die arbeitsmarkt- und problembezogenen Relevanzen ausgewiesen werden. Als Lenkungsgruppe hält AG1 engen Kontakt zu den Gruppen 3 und 4, die sich der Lernziel- und Curriculumentwicklung zuwenden.

AG2 zeichnet für den Bereich Praxisintegration verantwortlich. Anknüpfend an die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, neue Wege zur Integration beruflichen Praxis in das Studium zu suchen, empfehle ich eine Prüfung von Projektstrukturen, die auf eine verstärkte Einbindung von Studierenden in Forschungs- und Entwicklungsprojekte hinauslaufen. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob durch „Labor-Seminare“, in denen Kollegen fachübergreifend Schlüsselsituationen sozialarbeiterischen Handelns simulieren, deutlich verbesserte Anwendungs-Bezüge hergestellt werden können.

AG3 und AG4 verfolgen Fragen der Lernziel- und Curriculumentwicklung. Während AG3 – im Sinne einer „Konkurrenzbeobachtung“ – ein Portfolio bestehender oder geplanter BMA-Programme erstellt und entsprechende Empfehlungen ableitet, übernimmt AG4 die Aufgabe, einen systematisierten Zielkatalog zu erstellen, auf dessen Grundlage Module und Ansätze für eine curriculare Integration des BA-Studiengangs entwickelt werden. Ein solcher Katalog soll im besten Sinne akademisch sein: problem- und methodenorientiert, auf fachliche wie außerfachliche Kernkompetenzen konzentriert. Als solcher ist er auch geeignet, Abschlussargumente dafür zu liefern, was in das BA-Programm gehört und was nicht, und welche Angebote eher dem Weiterbildungsbereich zuzuordnen sind.

---

103 Zu den Problemen einer selbstreflexiven Vergewisserung „sozialer Expertenschaft“ siehe Döbler, Joachim: Zwischen Moral und Ökonomie, in: Luthe, Ernst-Wilhelm (Hg.): Autonomie des Helfens, Baden-Baden 1997, S.120ff

AG5 sondiert prüfungsadministrative, also prüfungsrechtliche und –technisch Fragen, die im Zusammenhang mit der Einführung von Leistungspunkten aufgeworfen werden. Als Ergebnis dieser Arbeitsgruppe erwarte ich in einem ersten Schritt Entwürfe für eine neue ECTS-gerechte Prüfungsordnung, eine kollegiale Einführung in das neue System, eine Definition der Schnittstelle zum ECTS-Beauftragten sowie eine Sondierung EDV-gestützter Systeme der Prüfungsadministration.

AG6 ist zuständig für die vorläufige Entwicklung eines zweisprachigen ECTS-Information-Package.

AG7 entwickelt Rechenmodelle (Schemata) zur Passung von ECTS-Workload und teaching capital gem. LVVO. Hierbei ist vor allem zu sondieren, wie viele Angebote vorzuhalten sind, welche Workloads diesen Angeboten sinnvollerweise zuzuordnen sind (2 bis 5 Credits), wie viele profilbildende Schwerpunkte/Studiengänge sich der Fachbereich leisten kann, wie viel Teaching Capital in praxisorientierten Modulen sowie im Masterprogramm gebunden wird.