4 Schriften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Studienqualität

Begriffe • Modelle • Analysen

Sebastian Kempgen

University
of Bamberg
Press

4 Schriften der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

hrsg. von Godehard Ruppert, Präsident
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 4

University
of Bamberg
Press
2020

Studienqualität

Begriffe • Modelle • Analysen

Sebastian Kempgen

University
of Bamberg
Press
2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

© University of Bamberg Press, Bamberg 2020
http://www.uni-bamberg.de/ubp

ISSN: 1866-8909
ISBN: 978-3-86309-737-0 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-738-7 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-477966
DOI: http://dx.doi.org/10.20378/irb-47796

Inhalt

Vorwort 7

1. Qualität in Studium und Lehre – ein begriffskritischer Zugang 11

2. Das Bamberger Studiengangsmodell 39

3. Studium und Lehre an der Otto-Friedrich-Universität: Konzeptionen und Analysen 81

3.1. Teilzeitstudium und Modulstudium 81

3.2. Virtuelles Nebenfach ‘Kontextwissenschaft’ 89

3.3. Studienabbruchquoten 94

3.4. Studiengangswechsel 101

3.5. Elemente der Qualitätssicherung 109

3.6. Leistungsorientierte Mittelzuweisung im Bologna-System 117

Vorwort

Der Verf. war von 2002 bis 2006 (zwei Amtszeiten) Dekan der damaligen Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften (SpLit; heute Geistes- und Kulturwissenschaften, GuK) und damit Mitglied des sog. „Consilium decanale" bzw. der später daraus hervorgegangenen „Erweiterten Universitätsleitung" (EULE). In diese Zeit fiel an der Universität die Planungsphase für die Bologna-Studiengänge, und die fakultätsweite gemeinsame Konzeption insbesondere für das Modell der Mehr-Fach-Bachelor-Studiengänge, deren Einführung der Verf. dann vorantrieb. (Genaueres dazu siehe im Beitrag des Verf. in der Festschrift „30 Jahre SpLit", S. 65–70.)[1] Seit der Einführung der gestuften Studiengänge hat der Verf. im Rahmen der Erstsemester-Einführungstage durchgängig ein Dutzend Jahre lang jeweils eine allgemeine Einführung in das Mehrfach-BA-System gegeben und es auch vielfach an Gymnasien präsentiert. Das System der Bamberger Studiengangsformate, insbesondere des Mehr-Fach-Bachelors, wird im vorliegenden Band in Kapitel 2 dargestellt.

Nach seinem Dekanat und einer Amtszeit als Senator war der Verf. von 2008 bis 2017 (drei Amtszeiten) Erster Vizepräsident der Universität für den Bereich Lehre und Studierende. In dieser Zeit wurde das unter seinem Amtsvorgänger initiierte Qualitätssicherungssystem der Universität für die Lehre ausgebaut und systematisiert, so daß die Universität nach einer zunächst fast flächendeckend durchgeführten Programmakkreditierung ihrer ca. 80 Studiengänge die Systemakkreditierung erfolg-

[1] Die gesamte Festschrift *Dreißig Jahre Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (1977 bis 2007)*, hrsg. von ROLF BERGMANN und CHRISTOPH HOUSWITSCHKA) ist online verfügbar auf dem Repositorium der Universität (https://fis.uni-bamberg.de). Die Beiträge des Verfassers sind dort auch separat in einer aktualisierten Fassung verfügbar unter SEBASTIAN KEMPGEN, *Annotierte Beiträge und Materialien zur Geschichte der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Bamberg 2014).

reich angehen und abschließen konnte (2018). (Für diesen letzten Schritt war der Verf. im Anschluß an seine Amtszeiten als Vizepräsident ein sog. „Sonderbeauftragter der Universitätsleitung".) Im Kontext des Systemakkreditierungsverfahrens entstand auch das Papier zum Qualitätsbegriff in Studium und Lehre, das hier in erweiterter und überarbeiteter Fassung allgemein zugänglich gemacht wird (Kapitel 1). In Übereinstimmung mit dem allgemeinen Sprachgebrauch wird hier übrigens generell einfach von BA-Studiengängen und MA-Studiengängen gesprochen, unabhängig vom konkreten Abschluß als *Bachelor of Arts* oder *Bachelor of Science*. BA steht also für Bachelor, nicht für Bachelor of Arts, MA analog für Master.

2018 wurde der Verf. zum Vorstandsvorsitzenden der Akkreditierungsagentur Acquin e.V. gewählt. In dieser Funktion ist man zugleich Vorsitzender der Akkreditierungskommission, die sämtliche Beschlüsse der Agentur (nach altem Recht) zu fassen hat bzw. Vorgänge nach neuem Recht zur Kenntnis nimmt und gegebenenfalls kommentiert. Insgesamt sind dies pro Jahr einige hundert Verfahren, die ganz nebenbei einen interessanten Einblick in Fallkonstellationen, Ideen und Argumentationen eröffnen.

Im Kontext der von der HRK geförderten „Kleine Fächer-Wochen" an deutschen Hochschulen im WS 2019/20, bei denen auch die Universität Bamberg mit einem Antrag erfolgreich und der Verf. von der Universitätsleitung mit der Organisation betraut worden war, erhielt das Bamberger System des Mehr-Fach-Bachelors noch einmal besondere Aufmerksamkeit, gerade unter dem Focus, ein „best practice" für die Sichtbarkeit Kleiner Fächer zu sein. Kapitel 2 berücksichtigt deshalb gerade auch diesen Aspekt.

Die Darstellung des Kernsystems der Studiengänge wird im vorliegenden Band ergänzt um einige weitere Analysen und Detailkonzeptionen zu Eckpfeilern des QM-Systems bzw. einigen Kennzahlen und Spezifika der Universität (Kapitel 3). Insgesamt erfolgte eine Auswahl von Themen, die einen kohärenten Band ergeben sollten, dabei aber auch neue Erkenntnisse vermitteln können.

Danken möchte ich an dieser Stelle allen Mitgliedern der drei Unileitungen (und den Mitarbeiterinnen im Präsidium!), aber natürlich auch

den Gremienmitgliedern, die im Laufe der Jahre engagiert Studium und Lehre und dabei die Bamberger Bologna-Implementation mitgestaltet haben, nicht zu vergessen allen Beteiligten in der Verwaltung, die zugleich auch die praktische Umsetzung geleistet haben, in erster Linie dem QM-Team und dem Satzungsreferat. Besonders hervorgehoben zu werden verdient auch die aktive und konstruktive Rolle der Studierenden in der Vorbereitung der Systemakkreditierung.

Es ist zu hoffen, daß die hier niedergelegten Ausführungen ein nützlicher Beitrag zum „institutionellen Gedächtnis" der Otto-Friedrich-Universität sein können, zumal Systeme auch die Eigenschaft haben, daß ihre konstitutiven Bestandteile nach einer Weile selbstverständlich geworden sind, Gründe und Hintergründe aber nicht mehr allen bewußt sind, vor allem natürlich neu Berufenen oder neu in ein Amt Gekommenen noch gar nicht bewußt sein können.

Sofern im Text auf eigene interne Schreiben, Konzeptpapiere, Überlegungen oder Präsentationen Bezug genommen wird, sind diese Dokumente im Archiv der Universität hinterlegt und dort der vorliegenden Publikation zugeordnet bzw. werden als Materialien-Band elektronisch auf dem Repositorium der Universität (https://fis.uni-bamberg.de) veröffentlicht.

Bamberg, im Frühjahr 2020 *Sebastian Kempgen*

ORCID: 0000-0002-2534-9423

1. Qualität in Studium und Lehre – ein begriffskritischer Zugang

1. Im Kontext der Qualitätssicherung von Studiengängen und in der hochschulpolitischen Forschung dazu wird regelmäßig von der Qualität von Studiengängen gesprochen, die man entwickeln, messen, sichern, erhöhen oder managen müsse. In den inneruniversitären Diskursen wird dann, mit solchen Notwendigkeiten konfrontiert, gerne argumentiert, solche Forderungen setzten ja doch wohl voraus, daß man erst einmal definieren müsse, was unter der Qualität von Studiengängen bzw. in Studium und Lehre denn überhaupt zu verstehen sei. Auch in Akkreditierungsverfahren wurde oder wird gerne verlangt, man möge doch einmal sein Qualitätsverständnis darlegen, oder es wird sogar explizit verlangt, man müsse für seine Indikatoren begründete Schwellenwerte angeben, bei deren Über- oder Unterschreiten die von der Hochschulleitung erwartete Steuerung (ein)greife, um einem als Mangel betrachten Zustand abzuhelfen. Selbst wenn heute in der Akkreditierung neben Kennzahlen verstärkt auch Prozesse relevant geworden sind, so finden wir auch hier den Begriff der Prozeßqualität wieder, und Prozesse jeglicher Art brauchen immer auch Objekte als Gegenstand, und sie werden zu einem bestimmten Zweck und Ziel formuliert, nämlich letztlich zu irgendwelchen Aspekten von Studienqualität.

Erstaunlicherweise findet sich in der einschlägigen Literatur kein Ansatz, den Qualitätsbegriff als solchen genauer zu fassen. Stattdessen gibt es Erfahrungsberichte und Diskussion zu Instrumenten, mit denen man die Qualität eben zu entwickeln, erhöhen, managen etc. glaubt oder eine Nennung von Qualitätsmerkmalen. Der Broschüre zur HIS-tagung „Studienqualität“[2] von 2009 beispielsweise wird ein eher raunendes Zitat von WILHELM VON HUMBOLDT vorangestellt:

[2] *Fachtagung Studienqualität. 25. und 26. März 2009 in Hannover*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH 2009.

> «Qualität ist als „...etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig als solche zu suchen."»

Das Zitat ist ein gutes Beispiel für ein sog. *aristotelisches* Begriffsverständnis, das nach dem *Wesen* einer Sache fragt, die aber allein schon durch die Formulierung der Frage eher mystifiziert als rational betrachtet wird.

Wenig hilfreich im Sinne einer Begriffsklärung ist auch das Zitat, das die HRK ihrer Tagungsdokumentation „Qualitätsentwicklung an Hochschulen" von 2006 vorangestellte:[3]

> «„Qualität ist kein Zufall. Es gehören Intelligenz und Wille dazu, ein Ding besser zu machen." (John Ruskin)»

Natürlich ist Qualität im Sinne der Eigenschaften eines Objektes kein Zufall, da es sich bei Studiengängen ja um bewußte Hervorbringungen von Menschen handelt; also besagt die Aussage aber auch nicht sonderlich viel. Man bemerke im übrigen den Komparativ, der auf Veränderungen in eine bestimmte Richtung abzielt. Zum Qualitätsbegriff an sich gehört eine Veränderung nicht logisch notwendig dazu. Insofern ist der zweite Satz des Zitates keine gelungene Erläuterung zum ersten.

Eine ausführliche inhaltliche Kritik des Qualitätsbegriffes leistet Ulrich Teichler 2006 in seinem auch heute noch lesenswerten, pointierten Beitrag „Was ist Qualität?"[4] Er bemängelt z.B. eine „Persistenz naiver Qualitätsvorstellungen bei der Mehrheit der Beteiligten" (168), der Begriff werde oft in „verschleiernder Absicht" benutzt (170) und diene „eher der Verunklarung als der Klarheitsgewinnung über Kriterien des «Guten» in Hochschule und Wissenschaft" (176), und er resümiert das naive Qualitätsverständnis so: „«Qualität» ist das, was man nicht definieren kann, aber worüber alle übereinstimmen" (172). Er selbst benutzt

[3] *Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation.* Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum. HRK: Bonn 2006 (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006).

[4] Ulrich Teichler: Was ist Qualität? In: *Von der Qualitätsentwicklung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung.* HRK: Bonn 2006, 168–184. (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band 1.)

lieber 'Evaluation' als Oberbegriff für alle Bemühungen um hohe Standards.

Der vorliegende Beitrag will zeigen, daß man mit einem begriffstheoretischen Ansatz, wie ihn die Wissenschaftstheorie kennt, einen Qualitätsbegriff konstruieren kann, der zwar sehr wohl operationalisierte Indikatoren enthält, aber nicht voraussetzt oder impliziert, daß man alle Indikatoren messen kann. Das Ziel „Qualität zu messen" ist, begriffstheoretisch gesprochen, sogar strenggenommen ein Widerspruch in sich, wie sich zeigen wird, auch wenn danach gerne gefragt wird.[5]

2. Einem hochschulpolitischen Kontext wäre es adäquat, auch zu hochschulpolitischer Forschung einen wissenschaftlich reflektierten Ansatz zu benutzen. Dieser muß – wie in jeder Wissenschaft – vor allem darin bestehen, sich über die verwendete Begrifflichkeit Klarheit zu verschaffen, um mit ihnen dann ein System der Qualitätssicherung zu entwikkeln, das der Sache und den Intentionen der jeweiligen Institution angemessen ist. Die Begrifflichkeit zu klären, bedeutet aber zunächst, die jeweils verwendete Sprache zu klären. Dazu hat die Wissenschaftstheorie, vor allem die Vertreter des sog. Wiener Kreises, wie z.B. RUDOLF CARNAP und CARL GUSTAV HEMPEL, eigentlich seit Jahrzehnten das notwendige Rüstzeug bereitgestellt. Wie in jeder wissenschaftlichen Tätigkeit muß sie nur in der Diskussion um Qualitätssicherung auch verwendet werden. Verzichtet man darauf, läuft man Gefahr, eine Pseudoexaktheit vorzugaukeln und einzufordern, und zwar gerade im Diskurs mit der Wissenschaft, die selbst auf wissenschaftlich reflektiertes Verhalten Wert legt (oder Wert legen sollte). Es wundert, daß bei der intensiven Diskussion um Qualität in Studiengängen, die in den letzten Jahren geführt worden ist, eine solche begriffskritische Klärung dieses grundlegenden Begriffes offenbar noch nicht vorgenommen worden ist. Dies soll hier geleistet werden.

[5] So z.B. im Grußwort von CHRISTIANE EBEL-GABRIEL zur gleichen Tagung. Sie fragt: „Welches sind die Parameter für Qualität?" und „Welches sind die geeigneten Indikatoren zur Messung von Qualität?" (a.a.O., S. 165).

3. Ein wissenschaftstheoretisch reflektierter Zugang bedeutet also zunächst, die *Begriffsform* jedes verwendeten Begriffes zu klären. Wissenschaftstheoretisch lassen sich Begriffe in drei Typen einteilen, vgl. die einschlägige Literatur von CARL GUSTAV HEMPEL und RUDOLF CARNAP.[6]

1. Mit einem *klassifikatorischen oder qualitativem Begriff* werden einem Gegenstand Merkmale zugesprochen oder abgesprochen, ein Gegenstand wird in eine (von mehreren) Klassen einsortiert usw. Auf dieser Ebene gibt es keine Skalen, auch wenn manchmal von „Nominalskalen" die Rede ist, es wird also nicht gemessen oder gerechnet, sondern nur festgestellt, was der Fall ist. Bildlich gesprochen: mit klassifikatorischen Begriffen steckt man Dinge in eine Schublade, die wie Karteikästen Etiketten tragen, wie z.B. früher Bibliothekskataloge. Mit ihnen stellt man also Qualitäten (Eigenschaften) fest.

2. Mit einem *komparativen Begriff* werden jeweils zwei betrachtete Objekte miteinander verglichen. Die zulässigen und möglichen Feststellungen beschränken sich auf genau drei: die beiden Objekte haben *gleich viel* von der betrachteten Eigenschaft oder das eine Objekt hat *mehr* von der Eigenschaft, das andere *weniger*. Da man den Vergleich für jeweils alle Paarungen seines Untersuchungsgegenstandes vornehmen kann, kommt man im Endeffekt zu einer Reihung der Objekte; HEMPEL und OPPENHEIM nennen sie deshalb in ihrem maßgeblichen Werk[7] auch „Ordnungsbegriffe"; man spricht auch von Ordinalskalen. Das klassische Instrument, das einem solchen Begriffstyp entspricht, ist die Waage: zwei Objekte sind gleich schwer, oder das eine ist schwerer als das andere. Auch hier werden noch keine numerischen Skalen verwendet,

[6] Gemeint sind hier die folgenden beiden Werke, die sich zwar dem Titel nach an Naturwissenschaftler richten, aber in weiten Teilen mit genauso großem Gewinn von allen gelesen werden können, die an präziser Begrifflichkeit interessiert sind:
1) RUDOLF CARNAP: *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaft*. München 1969. Hierin insbesondere die Kapitel des Teils II, Messung und quantitative Sprache.
2) CARL GUSTAV HEMPEL: *Philosophie der Naturwissenschaften*. München 1974 (dtv).

[7] CARL GUSTAV HEMPEL & PAUL OPPENHEIM: *Der Typusbegriff im Licht der neuen Logik*. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutionsforschung und Psychologie. Leiden 1936.

gleichgültig ob sie denkbar sind oder nicht. Komparative Begriffe sind oft Vorläufer von quantitativen Begriffen.

3. Der dritte und höchste Begriffstyp sind *quantitative* Begriffe. Bei ihnen sind metrische Skalen mit Einheiten vorhanden, man kann messen und weitere Rechenoperationen durchführen – Durchschnitte bilden, addieren, subtrahieren etc. Bildlich gesprochen: an solche Eigenschaften oder Objekte kann man einen Zollstock anlegen und ein Ergebnis ablesen oder sie auf einem Dashboard mit einem Rundinstrument anzeigen.

Schon nach dieser kurzen Betrachtung kann klar sein, warum das Ziel und die Forderung, „Qualität zu messen" als ein Widerspruch in sich verstanden werden und ein Schmunzeln hervorrufen kann: Qualitäten, also kategorische Merkmale, werden *per definitionem* nie gemessen – sonst wären sie ja Quantitäten, numerische Merkmale also.[8] Erkenntnistheoretisch freilich ist dieser Gegensatz von Qualitäten und Quantitäten nur ein Gegensatz in unseren Begriffspaaren, nicht einer in der Sache:

> „Zuerst muß betont werden, daß der Unterschied zwischen dem Qualitativen und dem Quantitativen nicht ein Unterschied in der Natur ist, sondern ein Unterschied in unserem Begriffssystem." (CARNAP 1969, 66)
>
> „Wir können nicht in die Natur hinausschauen und fragen: «Sind die Erscheinungen, die ich hier sehe, quantitativ oder qualitativ?» Das ist nicht die richtige Frage." (CARNAP 1969, 67)

Ungeachtet dessen werden in der einschlägigen Literatur beide Bereiche als Gegensätze verstanden, die so gegeben sind, vgl. z.B.

---

[8] Vgl. in dieser Hinsicht begrifflich unreflektiert „Der Aufbau eines funktionierenden Qualitätssicherungssystems ... bedarf der Etablierung von Verfahren zur Messung der Qualität" (A. SCHENKER-WICKI: *Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter im Studium*. In: Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Bonn: HRK 2005, S. 44 [Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005]).
Hingegen hat PEER PASTERNACK diesen Widerspruch bereits klar erkannt: „Zum einen ist die Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen: Erstere sind messbar, letztere nicht." (PEER PASTERNACK: *Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren – Eine Wegbeschreibung*. In: Von der Qualitätsentwicklung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn: HRK, S. 251–260 [Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band 1]).

„Durch die gleichzeitig angestrebte Steigerung von Quantität und Qualität potenzieren sich die Anforderungen an die deutschen Hochschulen…“ (HIS: Fachtagung Studienqualität 2009, 5).

4. Jede der drei Begriffsformen bringt ihrerseits klar definierte Anforderungen mit, was jeweils erfüllt sein muß, damit ein Begriff dem jeweiligen Typ entspricht. Dabei gilt, daß jeder höhere Begriff immer auch die Voraussetzungen erfüllen muß, die der niedrigere Begriff benötigt, und umgekehrt leistet dann der höhere Begriff immer auch diejenigen Dinge, die der niedrigere Begriff auch leistet. Beispielsweise kann man aus einem quantitativen Begriff immer auch klassifikatorische Aussagen ableiten.

1. Ein *klassifikatorischer* (kategorialer) Begriff braucht im wesentlichen nur einander wechselseitig ausschließende, aufzählbare Eigenschaften vom gleichen Typ (Studiengänge: Bachelor und Master; Prüfungsformen: mündlich, schriftlich oder praktisch; Hochschultypen: Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen). Die Beispiele ließen sich fast beliebig vermehren. Sie zeigen zugleich, daß die betreffenden Merkmale binär sein können, aber nicht sein müssen. Z.B. ist die Aussage „Die Hochschule hat ein Gleichstellungkonzept“ vom binären Typ: sie hat eines oder sie hat keines. Die Klassifikationen, die mit solchen Begriffen konstruiert werden, müssen drei Bedingungen genügen: sie müssen auf alle Untersuchungsobjekte anwendbar (d.h. „erschöpfend“) sein, die Zuordnung zu einer Klasse muß eindeutig sein, außerdem müssen sie widerspruchsfrei sein. Die Klassen müssen sich also wechselseitig ausschließen. Z.B. sind Masterstudiengänge entweder *konsekutiv* oder *weiterbildend*. Definitorisch kann nicht beides zugleich gegeben sein, und jeder Studiengang kann einem dieser beiden Typen zugeordnet werden. Akkreditierungsergebnisse sind ebenfalls vom klassifikatorischen Typ, z.B. mit einer solchen Reihe: *wird akkreditiert, wird mit Auflagen akkreditiert, wird nicht akkreditiert, Akkreditierung wird entzogen*. Auch „wesentliche Änderungen“ an Studiengängen sind binär und kategorisch gestaltet: entweder ist eine Änderung wesentlich oder sie ist es nicht. Dafür muß es nur eine Liste von Kriterien geben, nach denen diese Frage entschieden wird. (Die Frage

allerdings, welche Kriterien hier herangezogen werden, wird üblicherweise von den Ministerien entschieden, nicht im Konsens der Beteiligten beurteilt, die von der Sache und der Praxis herkommend womöglich ein anderes Verständnis davon haben, was 'wesentlich' ist und was nicht.)

2. Ein *komparativer* Begriff braucht einen Meßvorgang und damit ein Instrument, mit dem Gleichheit, das Mehr bzw. das Weniger festgestellt werden kann. Er erfordert aber noch keine Skala mit Einheiten. Das Instrument der Waage haben wir oben schon genannt. Eigenschaften komparativer Begriffe sind, daß die Gleichheit *symmetrisch* ist: wenn Objekt A und Objekt B „gleichgewichtig" sind, dann sind es auch Objekt B und Objekt A zueinander. (Bildlich gesprochen: auf der Waage kann man links und rechts vertauschen, ohne daß sich am Ergebnis etwas ändert.) Der Unterschied zwischen zwei Objekten ist zugleich *asymmetrisch* und *transitiv*: wenn Objekt A schwerer wiegt als Objekt B und Objekt B zugleich schwerer wiegt als Objekt C, dann folgt daraus auch, daß Objekt A schwerer wiegt als Objekt C. Genau deshalb ergibt sich eine Rangreihenfolge der Objekte als Ergebnis des Vergleichens. (Die Relation der Gleichheit ist außerdem *reflexiv*: jedes Objekt ist mit sich selbst identisch, aber dies nur der Vollständigkeit halber.)

> „Ganz unabhängig davon, ob man komparative Begriffe auf gewisse Tatsachen in der Natur anwenden kann, sind sie ... an eine gewisse logische Struktur gebunden. Das ist bei klassifikatorischen Begriffen nicht der Fall." (CARNAP 1969, 65)

Ungeachtet solcher klarer Anforderungen und logischer Relationen findet man in wissenschaftlichen Arbeiten oft einen Sprachgebrauch, der einem komparativen Begriff entspricht, ohne daß aber die notwendige Operationalisierung schon gegeben wäre. Vergleichende Gutachten zu einer Besetzungsliste, die eine Reihung nennen sollen, sind ein Beispiel. Selbst wenn die Stellenausschreibung mehr oder weniger eindeutige Kriterien enthält, an denen man sich orientieren kann, bleibt eine gutachterlich Einschätzung ein von subjektiven Komponenten mit bestimmter Vorgang. Sonst könnte es ja gar nicht der Fall sein, daß zwei Gutachter zu verschiedenen Listenreihungen kommen. Die Kriterien

sind in solchen Fällen also nicht vollständig operationalisierbar (sonst wären sie auch automatisierbar), erwartet wird dennoch eine Reihung. Gutachterliche Einschätzungen sind demnach *eo ipso* von einem etwas anderen Typ, obwohl sie reihen können.

Für 'echte', d.h. richtig gebrauchte komparative Begriffe gibt es in der Bewertung von Studienqualität anscheinend kaum Beispiele. Man kann sie aber durchaus konstruieren, aber womöglich leichter nachträglich aus quantitativen Begriffen statt als Vorstufe zu solchen, wie es wissenschaftsgeschichtlich eher vorkommt. Zu Beispielen vgl. unten!

3. Ein *quantitativer* Begriff braucht zusätzlich zu einem komparativen Begriff eine Skala mit Einheiten, außerdem hat sie einen konventionell definierten Nullpunkt. Beispiele aus unserem Alltag sind *km, kg, Alter, Gewicht, Größe, Temperatur*. Aus dem Hochschulbereich: *Semesterzahl, Praktikumsdauer in Wochen, Bearbeitungszeit und Länge von Hausarbeiten* (in Wochen/Monaten bzw. Seiten), *Dauer von Referaten* (in Minuten), die *Workload eines Moduls* (in ECTS) etc. Mit einem quantitativen Begriff kann man rechnen und z.B. addieren oder subtrahieren: ein Modul von 2 Semestern Länge hat die doppelte Dauer eines Moduls, das auf ein Semester angelegt ist, eine mit 30 ECTS ausgewiesene Master-Arbeit erfordert die doppelte Workload einer Master-Arbeit mit 15 ECTS, ein achtwöchiges Praktikum ist um zwei Wochen länger als sechswöchiges und doppelt so lange wie ein vierwöchiges. Alles, was man zählen kann, impliziert einen quantitativen Begriff, z.B. bei Bewerbungen die Zahl der veröffentlichten Schriften, die Dauer von Auslandsaufenthalten, die Zahl der bisher abgehaltenen Lehrveranstaltungen usw.

Bei quantitativen Begriffen darf man auch Durchschnitte bilden: ein achtwöchiges Praktikum und ein sechswöchiges sind im Durchschnitt 7 Wochen lang, zwei Klausuren sind im Durchschnitt 45 min. lang, wenn die eine 30 min. dauert, die andere 60 min. Auch die Zählung von Semestern und die Berechnung von durchschnittlichen Studiendauern sind begrifflich korrekt: jemand im 4. Semester hat doppelt so viele Semester studiert wie jemand im 2. Semester, ein Master-Studium mit 4 Semestern dauert 2/3 der Zeit eines sechssemestrigen Bachelor-Studiums usw.

5. Es gibt hinreichend Beispiele, bei denen gegen die eine oder andere Bedingung für diese drei Begriffsformen verstoßen wird, ohne daß dies allerdings die eigentlich notwendigen Konsequenzen hätte, nämlich den Begriff aufzugeben oder besser zu konstruieren.

> „Es ist wichtig zu verstehen, daß wir nicht wirklich sagen können, wir wüßten, was wir mit einer quantitativen Größe meinen, solange wir nicht Regeln für ihre Messung definiert haben. Man könnte denken, daß die Wissenschaft zunächst einen quantitativen Begriff entwickelt und dann nach Methoden sucht, ihn zu messen. Aber ein quantitativer Begriff entwickelt sich wirklich erst aus dem Meßprozeß." (CARNAP 1969, 74)

Das bekannteste Beispiel für einen mangelhaften quantitativen Begriff sind die Noten (Schulnoten ebenso wie Prüfungsergebnisse an Hochschulen). Sie kommen daher wie quantitative Begriffe, jedoch ist die numerische Skala nicht richtig definiert. Ist jemand, der eine „2" bekommt, tatsächlich exakt „doppelt so gut" wie jemand, der eine „4" bekommt und hat jemand, der eine „3" bekommen hat, tatsächlich exakt „ein Drittel" der Leistungen von jemandem erbracht, der eine „1" erzielt hat? Normalerweise kann man solche Benotungen nicht auf derart präzise Feststellungen zurückführen, auch Multiple Choice-Klausuren, bei denen man zwar die richtigen Antworten zählen kann, tun dies nicht, wenn es in der Prüfung darum geht, die erworbenen Kompetenzen zu überprüfen. Die richtigen Antworten sind nur ein Indikator für den Kompetenzerwerb, aber die eigentliche Skala für Kompetenzmessung kennen wir nicht (und insofern gilt das Zitat von Carnap!).

Einen komparativen Begriff würde man aber in solchen und ähnlichen Fällen wohl vertreten wollen: jemand mit einer „1" ist „besser als" jemand mit einer „2", zwei Leute mit einer „2" sind „gleich gut" usw. Noten sind also eher Kürzel für eine verbal umständlicher zu beschreibende Leistung, wie man sie ja auch aus Benotungsvorschriften hinreichend kennt („eine Leistung, die normalen Ansprüchen nicht genügt"); nur müßten also die grundlegenden Relationen 'gleich' und 'mehr als/weniger als' geklärt sein. Trotz der also mangelhaften Erfüllung der Kriterien eines quantitativen Begriffes werden aber aus Noten Durchschnitte gebildet, was nur bei klar definierter Skala zulässig ist.

Vor diesem Hintergrund sind z.B. Notenschranken, wie sie für einen NC oder für einen Master-Zugang festgelegt werden, mathematisch gesehen fragwürdig – werden aber dennoch benutzt. Bei solchen Durchschnitten haben wir eine Pseudo-Genauigkeit, die einem wissenschaftlich korrekten Herangehen an die Sache eigentlich nicht genügt. Wenn sie dennoch verwendet werden, so zeigt dies, daß hochschulpolitisch nicht immer mit wissenschaftlich einwandfrei definierten Begriffen operiert wird – und zwar selbst in so grundlegenden Fragen wie dem des Hochschulzuganges nicht.

6. Ein Vorzug quantitativer Begriffe ist übrigens auch, daß man von ihnen einfach zu kategorischen Unterscheidungen oder zu komparativen Begriffen zurück- oder übergehen kann, wenn man möchte. Ein Beispiel dafür ist die Notenskala (wenngleich selbst fragwürdig) und das klassifikatorische Begriffspaar „bestanden – nicht bestanden". Jede Prüfungsordnung enthält vermutlich im Kontext der Regelungen zur Notenvergabe auch einen Passus, wann eine Prüfung bestanden ist: dabei wird die Gesamtskala der Leistungsbewertungen in zwei (ungleiche) Teile zerlegt: einen größeren (z.B. alle Noten von 1,0 bis 4,0), bei denen die Prüfung bestanden ist, und eine kleinere (z.B. die verbleibenden Noten schlechter als 4), bei denen die Prüfung nicht bestanden ist. Sehr bequem, durch Konvention klar festgelegt – das ist wichtig – und in manchen Kontexten vollkommen ausreichend. Die umgekehrte Möglichkeit freilich gilt nicht, so daß wir also eine unsymmetrische Beziehung vor uns haben: von einer nicht benoteten, sondern einfach nur mit „bestanden" bewerteten Leistung können wir nicht zu einer präzisen Note übergehen.

Diese Möglichkeit des Übergangs von einer höheren Skala zu einer niederen gibt es im Prinzip auch bei komparativen Begriffen. Ein – allerdings – mißlungenes Beispiel dafür hat die „AG Raster" des Akkreditierungsrates in ihren im Frühjahr 2020 mitgeteilten Ergebnissen unfreiwillig geliefert. Bislang hatten die Akkreditierungsagenturen bei Gutachten nach den Bedingungen der Musterrechtsverordnung (MRV) nicht anders als bei Akkreditierungen „nach altem Recht" die Möglichkeit, einzelne Kriterien als 'erfüllt', 'teilweise erfüllt'/'mehrheitlich erfüllt' und 'nicht erfüllt' zu bewerten. Dabei wurde dann in der Regel bei

dem Prädikat 'teilweise erfüllt' eine *Empfehlung* gegeben, bei 'nicht erfüllt' dagegen eine *Auflage*, weil hier ein festgestellter Mangel zu beheben ist. Nunmehr soll aber für die Vorlagen beim Akkreditierungsrat gelten, daß alle Merkmale, bei denen auch nur der kleinste Abstrich zu machen ist, als mängelbehaftet bewertet werden – und dann folglich zu Auflagen führen:

> „Eine **Differenzierung zwischen „nicht erfüllt" und „teilweise erfüllt"** soll nicht vorgenommen werden, da ein Kriterium bei einem – und sei es nur Teilaspekt-bezogenen – Mangel eben nicht erfüllt ist. Auf eine weitere Qualifizierung der Bewertung/Erweiterung der Bewertungsskala solle nicht zuletzt mit Blick auf den im Akkreditierungsverfahren nachzuweisenden Qualitätsstandard verzichtet werden."[9]

Man erkennt leicht, wie fragwürdig diese Festlegung begriffstheoretisch ist, bei der sozusagen 99% der Skala (von 'gar nicht erfüllt' bis 'nur ein winziger Mangel') binär als mängelbehaftet klassifiziert werden und nur das letzte 1% als mängelfrei/erfüllt. Daß eine solche Handhabung zudem jedem gesundem Menschenstand widerspricht, ist ebenso richtig, liegt aber schon auf einer Ebene, die eines hochschulpolitischen Eingreifens bedürfte. Auch die in dem Ergebnispapier wiedergegebene Begründung vom Qualitätsstandard ist nicht wirklich überzeugend, da es Qualität auch unterhalb von 100% gibt und man von Standards gar nicht zu sprechen brauchte, wenn alles perfekt ausgeprägt sein muß. Hier wird 'Standard' unnötigerweise mit 'Maximum' gleichgesetzt.

Eine nützliche – und korrekt vorgenommene – Reduktion eines quantitativen Begriffes auf einen komparativen ergibt sich im Grunde aus jedem Signifikanztest: auf eine Meßgröße angewandt, erhält man nach einem solchen Test ja eine Klasse mit „besonders geringer Ausprägung" des betreffenden Merkmals, eine Klasse mit „normaler Ausprägung" und eine solche mit „besonders hoher Ausprägung" des Merkmals. Z.B. kann man ja Abbruchquoten in Studiengängen auf definierte Weise messen. Kennt man die statistische Verteilung der gemessenen Werte über alle Studiengänge hinweg, kann man auf definierte Weise zu einer

[9] Simone Kroschel, Siegfried Hermes: *Sitzung AG „Raster" des Akkreditierungsrates am 04.02.2020 – Ergebnisse*. Internes Papier.

kleinen Gruppe von Studiengängen kommen, die eine *besonders niedrige Quote* haben und solche mit *besonders hoher Quote*, während der Normalfall unauffällig bleibt. Das Resultat sind also drei Klassen, die gereiht sind. Will man die Qualität in den Studiengängen erhöhen, wird man speziell die Studiengänge betrachten, die bei diesem Merkmal im negativen Sinne auffällig sind.

7. Klassifikatorische Begriffe müssen nicht nur den oben genannten Bedingungen nach erschöpfender und widerspruchsfreier Anwendbarkeit genüge tun, man sollte auch präzise kommunizieren können, welche Ausprägungen zu einem Merkmal gehören und welche zu verschiedenen. Ein interessantes Beispiel, wie so etwas mißlingen kann, bietet wieder der Akkreditierungsrat mit seinem aktuellen Deckblatt zur formalen Beschreibung von Studiengängen (Frühjahr 2020), von dem nachstehend ein Ausschnitt wiedergegeben wird.

Studienform	Präsenz	☐	Fernstudium	☐
	Vollzeit	☐	Intensiv	☐
	Teilzeit	☐	Joint Degree	☐
	Dual	☐	Kooperation § 19 MRVO	☐
	Berufs- bzw. ausbildungsbegleitend	☐	Kooperation § 20 MRVO	☐
Studiendauer (in Semestern)				
Anzahl der vergebenen ECTS-Punkte				
Bei Masterprogrammen:	konsekutiv	☐	weiterbildend	☐

Ein einfaches Beispiel, das (bis auf die Beschriftung; s.u.) gelungen ist, findet man in der letzten Zeile. Masterprogramme sind in der Tat *entweder* konsekutiv *oder* weiterbildend, einen anderen Fall gibt es definitionsgemäß nicht. Dabei ist der Fall eines weiterbildenden Masters positiv definiert: er liegt dann vor, wenn zu den Zulassungsvoraussetzungen eine bestimmte Berufserfahrung von einer vorgegebenen Mindestdauer als Kriterium dazu gehört. Wenn in den Zugangsbedingungen von der Notwendigkeit einer Berufserfahrung gar nicht die Rede ist, dann liegt ein konsekutiver Master vor. (Dies ist die neue Festlegung der Termini; in älteren Dokumenten lagen hier noch zwei getrennte Kriterien vor. Da gab es *konsekutive* und *nicht konsekutive* Master und *weiterbildende* und

nicht weiterbildende. Konsekutiv war dabei gedacht als Fortsetzung eines gleichnamigen Bachelorstudienganges.)

Wieso die Beschriftung, also „Bei Masterprogrammen", nicht gelungen ist, läßt sich schnell erläutern. Hier hat es sich jemand in der Konstruktion der Tabelle bzw. gedanklich zu einfach gemacht. Entweder ist dieses Merkmal eines der Studienform, die als erste Rubrik genannt wird – dann hätte das Merkmal auch dorthin gehört. Wenn das Merkmal aber nicht einfach eine Ausprägung von 'Studienform' ist, sondern ein eigenständiges Merkmal, dann hat es hier jemand versäumt, dem Merkmal einen Namen zu geben. Er hätte beispielsweise 'Status', 'Zielgruppe' oder dergl. lauten können.

Wir wollen uns an dieser Stelle aber etwas genauer mit den Check-Boxen beschäftigen, die in dem Block 'Studienform' vorgegeben sind. Hier hat es der Akkreditierungsrat versäumt, deutlich zu machen, wieviele Merkmale eigentlich vorliegen, bei denen man dann zwischen den Optionen zu wählen hat. Zudem ist die Anordnung in sich nicht konsistent.

Ein erstes Merkmal liegt mit den Ausprägungen in der ersten Zeile vor: 'Präsenzstudium' vs. 'Fernstudium'. Das zweite Merkmal lautet 'Vollzeit' vs. 'Teilzeit' – hier sind die beiden denkbaren Merkmalsausprägungen aber untereinander angeordnet. Zu 'Dual' wird das Gegenstück 'Nicht-Dual' implizit angenommen, wenn 'Dual' nicht angehakt wird, ebenso bei 'Intensiv', 'Joint Degree' und auch 'Berufsbegleitend'. Das kann man alles so machen, nur: Das Formular läßt es zu, daß man auch vollkommen unsinnige Kombinationen aller dieser Merkmale ankreuzt.

Als (nicht fiktives) Beispiel mag ein Studiengang dienen, bei dem sowohl 'Vollzeit' wie 'berufsbegleitend' angekreuzt ist. Geht beides überhaupt zusammen? Eigentlich würde man denken, daß mehr als Vollzeit nicht geht, jedenfalls nicht mit einem Beruf vereinbar ist, der nebenher ausgeübt wird – für solche Fälle gibt es ja eigentlich die Option des Teilzeitstudiums. Bei der Betrachtung des konkreten Falles zeigte sich dann, daß der Studiengang Elemente eines Dualen Studiums enthielt (weil Teile des Studium durch Praxisphasen im Beruf abgeleistet wurden), ohne jedoch ansonsten die Kriterien eines Dualen Studiums zu erfüllen.

Der vorderhand vermutete Widerspruch wurde durch den Hinweis aufgelöst, daß man bei diesem Studium nicht zu 100% berufstätig sein könne, sondern maximal zu einem bestimmten Prozentsatz, und daß die Lehrveranstaltungen blockweise an Wochenenden angeboten würden. Auf diese Weise kann man tatsächlich einen Studiengang gestalten, bei dem sowohl 'Vollzeit' wie 'Berufsbegleitend' angekreuzt werden können, aber der konkrete Fall bleibt eine Hilfskonstruktion, der ermöglicht, was sich ansonsten ausschließen würde.

Es gibt weitere Kombinationen, die man ausschließen kann: ein Joint Degree z.B., der gleichzeitig ein Fernstudium wäre, macht wohl gedanklich wenig Sinn. Auch ein Duales Studium, das ganz als Fernstudium durchgeführt wird, wäre unsinnig. – Man sieht, hier hat es sich derjenige, der das Formular entworfen hat, ziemlich einfach gemacht, genauso aber das Gremium, das es dann abgesegnet hat.

8. Auch wenn wir den Qualitätsbegriff selbst noch nicht definiert haben, so können wir doch schon an dieser Stelle folgendes festhalten: „Qualität zu sichern" und „Qualität zu managen" haben andere Implikationen als „die Qualität zu messen", „die Qualität zu erhöhen" und ähnliche Ausdrücke.[10] Die erstgenannten Aufgaben bzw. Ziele erweisen sich schon begrifflich als einfacher als die letzteren. Wie aus der Diskussion der Begriffsformen deutlich geworden sein sollte, braucht man für das Ziel der *Qualitätserhöhung* eine Operationalisierung eines mindestens komparativen Begriffes: man muß also sagen können, bei welchen beobachtbaren Fakten die Qualität eines Studienganges zum Zeitpunkt t_2 höher ist als die zu einem Zeitpunkt t_1. Ist das Meßverfahren gar nicht definiert, liegt hier eine scheinbare Objektivität vor. Um etwas „zu sichern" oder „zu managen" braucht man hingegen nur etwas, „das schon da ist". Hochschulen tun sich also – wissenschaftlich betrachtet – einen Gefallen, nicht gleich die *Erhöhung* einer Studienqualität anzustreben, solange sie nicht hinreichend definieren und operationalisieren können,

[10] Vgl. nochmals den schon erwähnten Literaturtitel *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln*. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005) oder das *Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und für mehr Qualität in der Lehre* von 2010.

was sie darunter verstehen wollen. Nicht nur deswegen, sondern auch aus inhaltlichen Gründen (s. nächster Abschnitt) ist es ohnehin angezeigt, zunächst davon auszugehen, daß Qualität schon vorhanden ist und nicht erst erzeugt werden muß. *Qualität zu managen* bedeutet dann den bewußten (und nicht nur intuitiven oder mit anekdotischer Evidenz gestützten) Umgang mit Studiengängen „im Betrieb".

9. Eine Universität geht für den Bereich Studium und Lehre zunächst vermutlich einfach von einer *Position des Vertrauens* aus. Das bedeutet, daß positiv angenommen wird, daß die Hochschulsteuerung eine gewisse Güte der Studiengänge zuverlässig liefert. (Wenn wir diese Aussage so verstehen würden, daß Qualität einfach nur die Merkmale und Eigenschaften ausmacht, „die da sind", dann wäre diese Aussage im übrigen trivial. Gemeint ist bei solchen Aussagen natürlich, daß „gesicherte Eigenschaften" oder „gesicherte Ausprägungen" vorliegen.)

Ein solches Vertrauen wird auf der Grundlage mehrerer Fakten gerechtfertigt, wie man folgendermaßen argumentieren kann. Die Terminologie mag sich dabei von Ort zu Ort oder von Bundesland zu Bundesland etwas unterscheiden, die Sache sollte hoffentlich trotzdem deutlich werden:

1) Jede Besetzung einer Professur erfolgt auf der Grundlage einer Berufungsverfahrensordnung, die u.a. in der Regel auch vorsieht, daß die Kandidaten und Kandidatinnen ein Lehrkonzept vorlegen, neben einem wissenschaftlichen Vortrag vielleicht auch einen Probeunterricht halten, diskutieren usw. Zu den hochschuldidaktischen Aspekten der Qualifikation geben dann z.B. der Studiendekan bzw. die Studiendekanin sowie die Studierenden ein Votum ab. Die Kompetenzen in der Lehre werden also gewürdigt. (Daß sie, nur weil sie sprachlich in einer Reihung 'in Forschung und Lehre' gleichgeordnet genannt werden, auch gleich gewichtet würden, ist damit allerdings erfahrungsgemäß nicht garantiert.)

2) Die Feststellung der hochschuldidaktischen Fähigkeiten findet üblicherweise ebenso bei der Einstellung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie bei Lehrbeauftragten statt. Hier überprüft z.B. die Fakultät bei den Einstellungsanträgen, ob entsprechende Qualifikationen nachgewiesen wurden. Zunehmend selbstverständlich

ist es ja auch, daß man hochschuldidaktische Zertifikate erwirbt, die man einer Bewerbung oder Einstellung beifügen kann.

3) Bei der Einführung jedes Studienganges erfolgt obligatorisch eine Kapazitätsberechnung, die für einen positiven Beschluß zu dem Ergebnis gekommen sein muß, daß die Lehrkapazität für die im Curriculum benötigten SWS vorhanden sind, daß der Curricularnormwert innerhalb der benötigten Bandbreite liegt und damit Gruppengrößen, Lehrveranstaltungsarten und SWS so austariert sind, daß sich eine hinreichende Anzahl von Studienplätzen ausweisen läßt.

4) Bei der Befassung der Gremien und/oder bei der Einholung des ministeriellen Einvernehmens zu einem neuen Studiengang ist womöglich eine Darstellung eines idealtypischen Studienverlaufs auf der Basis der Module vorzulegen, die nachweist, daß der Studiengang mit 30 ECTS pro Semester studiert werden kann (bei Teilstudiengängen entsprechend weniger), und nicht etwa mehr ECTS pro Semester erfordert. (Dabei wird bekanntlich gestattet, daß die Workload anfänglich geschätzt wird; sie muß aber später im Prinzip systematisch überprüft werden.)

5) Das Prüfungskonzept im Studiengang, die Einhaltung der KMK-Standards in Bezug auf die Prüfungsdichte pro Semester sowie die Begründung von Abweichungen liegen vor bzw. werden geprüft.

Aus solchen – und entsprechenden weiteren – Gründen ist es unproblematisch zu rechtfertigen, zunächst einmal von einer Qualität im Studiengang auszugehen, auch wenn wir damit natürlich keine genaue Aussage darüber treffen können, auf welchem Level sich diese wohl befinden mag.

10. Da es sich bei der Qualität in Studiengängen um einen Begriff handelt, d.h. um ein Element einer Meta-Sprache und nicht nur um ein beliebiges Wort der Alltagssprache, ist er zu definieren. Dabei gilt es nicht nur, die Begriffsformen und ihre Anforderungen, die oben unser Thema waren, zu beachten, es ist vielmehr auch nach *abgeleiteten* und *nicht abgeleiteten* Begriffen zu unterscheiden, außerdem nach *intensional*

und *extensional* definierten Begriffen. Deshalb müssen wir uns kurz auch mit diesen Begriffspaaren beschäftigen.

Extensionale Begriffe definieren ihr Objekt durch Aufzählung, beispielsweise so: „Zulässige Prüfungsformen sind: Referat, Klausur, Hausarbeit, mündliche Prüfung, Portfolio". *Intensionale* Definitionen geben Merkmale an, mit deren Erfüllung das Objekt in eine Klasse fällt. Z.B. so: „Zur Abnahme von Prüfungen ist befugt, wer selbst mindestens den betreffenden Grad erworben hat." – Ein *abgeleiteter* Begriff benutzt für seine Definition einen anderen Begriff, der zuvor definiert wurde. „Studiendauer" z.B. benutzt den Begriff der *Dauer*, also eine Zeitangabe, und die *Zeit* ist physikalisch definiert, wobei die Skala hier auf das „Semester" Bezug nimmt, was selbst wieder als halbes Jahr definiert ist. Bei einem *nicht abgeleiteten* Begriff ist dies nicht der Fall. Die „Studienabbruchquote" z.B. muß nicht nur mathematisch definiert werden (welche Zahlen werden zueinander in Relation gesetzt?), es muß vielmehr auch definiert werden, wann ein Studienabbruch vorliegt – und das ist gar kein leichtes Unterfangen, wenn zwischen dem Ausscheiden aus dem Studium insgesamt und dem Wechsel der Hochschule aufgrund der vorhandenen Daten nicht unterschieden werden kann. (Zu unserem Ansatz vgl. Kap. 3.3. im vorliegenden Band.)

Wenn der Qualitätsbegriff für Studiengänge einfach intensional und als unabhängiger Begriff definiert werden könnte, so wäre dies längst jemandem gelungen, kann man nach vielen Bologna-Jahren und Jahren begleitender Hochschulforschung annehmen. Solche Definitionen hätten z.B. etwa die folgende Gestalt: „Studiengangsqualität besteht in…", „Qualität von Studiengängen bedeutet, daß…". Intensionale Begriffsdefinitionen werden oft auch in die Nähe Aristotelischer Wesensdefinitionen gerückt. Diese fragen nämlich danach, was „das Wesen" einer Erscheinung ist. Wenn man diese Frage beantworten könnte, würde man diese Kenntnis ohne Zweifel für eine intensionale Definition verwenden wollen. Aus der Feststellung, daß es noch niemandem gelungen ist, Studiengangsqualität intensional zu definieren, kann man umgekehrt die Schlußfolgerung ziehen, daß es dann womöglich gar nicht sinnvoll ist, sie intensional und/oder als unabhängigen Begriff zu definieren,

sondern einen anderen Ansatz zu suchen.[11] Einen solchen Zugang wollen wir im folgenden vorstellen.[12]

11. Der Übergang von der aristotelischen Denkweise zur galileischen in den Wissenschaften[13] bedeutet, daß man nicht mehr *a priori* zu wissen glaubt, welches „die entscheidenden", „die wesentlichen Merkmale" von Untersuchungsobjekten sind. Wüßten wir schon, welche Merkmale wesentlich sind, so – etwas verkürzt – die Argumentation, müßten wir das Objekt ja gar nicht mehr untersuchen. Selbstverständlich soll es letztlich darum gehen, wichtige Merkmale von unwichtigen zu unterscheiden – aber dazu gehört auch die Erkenntnis, daß 'Wichtigkeit' ein relationaler Begriff ist: wichtig ist etwas *für jemanden* oder *für etwas*, nicht im absoluten Sinne. Außerdem wird die Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Merkmalen *am Schluß* einer Untersuchung stehen, nicht aber ihre Voraussetzung und Basis sein. Für Studierende z.B. sind andere Merkmale eines Studiengangs wichtig als für spätere Arbeitgeber.

Wenn man also nicht im voraus weiß, welche Merkmale wesentlich sind, dann bleibt methodisch nur ein anderer Ansatz: *jedes Objekt hat* – unter allen Aspekten, die man an es anlegen kann – *prinzipiell beliebig viele Merkmale*, die es zu beschreiben gilt. Das gilt auch für Studiengänge! Um ein abseitig erscheinendes Merkmal zu formulieren: Wahrscheinlich hat kaum jemand bislang aktiv daran gedacht, daß auch der Name eines Studienganges – außer im Hinblick auf die Passung zu den Modulen – ein wichtiges Merkmal sein kann. Als sprachliche Form hat

[11] Zu den wenigen, die sich mit dem Qualitätsbegriff selbst wenigstens kurz auseinandergesetzt haben, gehören – neben dem oben schon erwähnten ULRICH TEICHLER – auch SABINE FÄHNDRICH und UWE SCHMIDT. Sie sprechen in ihrem Beitrag „Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der Universität Mainz" im Heft „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards" (HRK: Bonn 2007, Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007) davon, daß der Qualitätsbegriff – inhaltlich gesehen – „aus drei alternativen Herangehensweisen resultieren" könne: als Übernahme von Benchmarks, als Verhältnis von Zielen und Zielerreichung, sowie als Ableitung aus einer „Theorie" (z.B. einem Leitbild) (2007, 61).

[12] Der Ansatz wurde vom Verf. auch 2018 den deutschen Akkreditierungsagenturen anläßlich eines Treffens in Bamberg präsentiert.

[13] Vgl. die Formulierung im Titel des Buches von KURT LEWIN: *Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie*. Darmstadt 1971.

jede Studiengangsbezeichnung selbst vielerlei Merkmale, von denen wir nur eines herausgreifen wollen: *die Länge der Bezeichnung*. Das ist keineswegs absurd, denn die Länge eines Wortes gehorcht einem einfachen Prinzip: je spezieller ein Inhalt ist, umso länger ist es gewöhnlich. Ein einfaches Beispiel dazu: Ein 'Handbuch' ist eine spezielle Form eines 'Buches' – das Wort ist zusammengesetzt und damit länger. Ein 'Modulhandbuch' ist eine spezielle Form eines 'Handbuches'; das Wort ist nochmals zusammengesetzt und noch länger. Dieser Zusammenhang ist in der Sprachwissenschaft unter dem Namen 'Zipfsches Gesetz' bekannt und beschreibt die Minimierung des Aufwandes, die für die Evolution insgesamt kennzeichnend ist, und eben auch für das sprachliche Handeln von Menschen. Seine Befolgung bewirkt in der Kommunikation die Minimierung des Sprechaufwandes, weil für häufige Inhalte kurze Wörter benutzt werden, für seltenere Inhalte dagegen kann man ruhig längere Wörter benutzen. Als Gesetz beschreibt es einen Zusammenhang, der für den Durchschnitt aller Wörter gilt; einzelne Wörter können davon abweichen und sind kein Gegenbeispiel. So kann ein komplexer Sachverhalt ruhig auch mit einem kurzen Wort bezeichnet werden – das stört nicht. Ein Beleg für die Wirksamkeit dieses Gesetzes ergibt sich aus folgender Beobachtung: wird ein spezieller Inhalt (ausgedrückt in einem langen Wort) allgemein oder in einem speziellen Kontext plötzlich häufig, so tendieren die Sprecher dazu, das Wort abzukürzen, also ihren durchschnittlichen Aufwand zu minimieren. Das Wort 'Katalysator' ist dafür ein Beispiel. Seit die Sache alle Autofahrer betrifft und nicht nur in der Fachsprache der Chemie vorkommt, spricht man von einem 'Kat'. Aus dem gleichen Grund spricht man inneruniversitär von einer 'APO', wenn die 'Allgemeine Prüfungsordnung' gemeint ist.

Das gleiche Prinzip gilt auch für deskriptive Bezeichnungen von Studiengängen: Ein kurzer Studiengangsname geht also in der Regel einher mit einem allgemeineren Inhalt, ein langer Name weist auf einen speziellen Inhalt hin. Ein einfaches Beispiel mag das verdeutlichen: die 'BWL' ist ein breit angelegter Studiengang, egal ob man 'Betriebswirtschaftslehre' abkürzt oder nicht. 'BWL mit Schwerpunkt Immobilienwirtschaft' ist ein sehr viel speziellerer Studiengang, und um den zu beschreiben, müssen wir sprachlich mehr Aufwand treiben.

Ist ein Studiengangskonzept z.B. darauf ausgelegt, im Bachelor eine möglichst breite Basis zu vermitteln, und zwar breiter als in den spezialisierteren Master-Studiengängen, dann sollten die angebotenen BA-Studiengängen im Durchschnitt (!) kürzere Namen tragen als die Master. Kurzum: das Beispiel sollte nur zeigen, daß es Merkmale von Studiengängen gibt, die sehr wohl ein guter Indikator für die Charakteristika des Studienganges sein können, an die man aber nicht sogleich denkt.

Wenn also grundsätzlich anzunehmen ist, daß jedes Objekt prinzipiell beliebig viele Merkmale hat, dann bleibt also nichts anderes als der grundsätzliche Arbeitsauftrag, eben auch möglichst viele Merkmale zu beschreiben, um aus dieser Vielzahl später, *a posteriori* also, durch geeignete Verfahren die wichtigen herauszupräparieren.[14] Wenn man auf der Grundlage solcher Merkmale Klassifikationen seines Objektbereiches gewinnen will, dann hat dieser Ansatz im übrigen eine interessante Implikation: bei wenigen Merkmalen ist jede Klassifikation *instabil* in dem Sinne, daß jedes neu hinzukommende Merkmal einen großen Einfluß auf das Ergebnis haben kann. Je mehr Merkmale aber schon berücksichtigt worden sind, umso geringer wird logischerweise der Einfluß jedes weiteren Merkmals sein können. Klassifikationen auf der Basis von vielen Merkmalen werden also zwangsläufig immer stabiler.

12. Die Lösung, wie Studienqualität zu definieren ist, liegt nun einfach darin, *Qualität als Bündel von Merkmalen* zu verstehen, und das heißt als abgeleiteten Begriff: die einzelnen Merkmale müssen selbstverständlich definiert werden, und es gelten dann auch für sie die oben genannten begriffstheoretischen Anforderungen; die Studiengangsqualität ist dann aber einfach die Gesamtschau aller betrachteten Merkmale.

[14] Wir wollen an dieser Stelle auf solche Verfahren nicht genauer eingehen. Begrifflich geht es darum, die sog. 'prädiktiven Merkmale' zu ermitteln, d.h. diejenigen, die in ihrer Ausprägung als unabhängig betrachtet werden können, weshalb sie geeignet sind, die Ausprägung anderer Merkmale vorherzusagen – daher ihr Name. (Man würde z.B. erwarten, daß die Zahl der Studiensemester, die jemand absolviert hat, geeignet ist, mit einer gewissen Spannbreite etwas über die Zahl der bislang erworbenen ECTS-Punkte auszusagen. BAFÖG-Bescheinigungen über den Studienfortschritt beruhen z.B. auf diesem Zusammenhang.)

Wenn man einen solchen Ansatz bewußt wählt, tut man sich viel leichter – und die erwähnte Skepsis, daß man doch erst einmal den Qualitätsbegriff definieren müsse, bevor man Qualität sichern oder gar erhöhen könne, wird auf einmal gegenstandslos. Das Problem der Definition wird auch keineswegs einfach nur auf die Merkmale verlagert und bleibt dann dort ungelöst, denn es gilt hier tatsächlich, daß man ein Problem (manchmal) gut lösen kann, indem man es in seine Teilaspekte zerlegt. Qualitätsmerkmale kann man sehr wohl begrifflich präzise fassen: Die Anzahl der durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluationen, die Anzahl der positiven Evaluationen (in einem Betrachtungszeitraum), die Abbrecherquote einer Kohorte, die Anzahl der Ausnahmen von den KMK-Vorgaben, all dies sind Merkmale, bei denen es möglich ist, präzise Begrifflichkeiten zu konstruieren. Nicht jedes Merkmal muß aber ein quantitatives sein: es können bei einem solchen Qualitätsverständnis alle drei Begriffstypen nebeneinander verwendet werden; sie müssen nur operationalisiert werden. Ein Merkmal kann also kategorisch sein („Die Prüfungsordnung des Studiengangs ist rechtlich geprüft und veröffentlicht"), das nächste ein quantitatives („Das Verhältnis von Studenten zu Studentinnen beträgt im Studiengang ...").

Qualität in Studiengängen als abgeleiteten Begriff zu verstehen, bedeutet also konkret, zunächst eine Menge von Merkmalen zu benennen, die nach dem jeweiligen Verständnis oder der jeweiligen Zielvorstellung einer Hochschule zur Qualität beitragen. Das müssen nicht an allen Hochschulen die gleichen Merkmale sein, obwohl man sicher über eine gemeinsame Schnittmenge verfügen wird. Reiht man viele solcher Einzelmerkmale aneinander, ergibt sich begrifflich ein sog. *Vektor* aus allen diesen Qualitätsmerkmalen. Solche Vektoren sind theoretisch in Bezug auf die Anzahl der zu berücksichtigenden Merkmale nicht beschränkt. Aus praktischen Gründen wird man selbstverständlich eine Begrenzung vornehmen, die Konzeption sollte aber zugleich offen sein für Erweiterungen und Modifikationen – z.B. kann ein Merkmal irrelevant und durch ein anderes ersetzt werden usw.

Wenn man sich die einschlägige Literatur noch einmal genauer anschaut, so stellt man fest, daß unsere Begriffsinterpretation eigentlich dem dort Vorgebrachten gar nicht widerspricht. Viele Aussagen zur Studienqualität kann man tatsächlich so verstehen, daß jeweils einzelne

Merkmale genannt werden, ohne daß allerdings eine vollständige Begriffsexplikation erfolgt. Vgl. z.B. mit Betonung des relativen Charakters:

> „Für die Akteursgruppe der Studierenden ist gute Studienqualität vor allem an qualitativ hohe und fachlich optimale Betreuung durch die Lehrenden geknüpft." (HIS, Fachtagung Studienqualität 2009, 4)

Die von systemakkreditierten Hochschulen benutzten Kriterienkataloge bzw. Prüfkataloge für die interne Akkreditierung ihrer Studiengänge sind im Grunde nichts anderes als ein solcher Vektor von Qualitätsmerkmalen: eine umfangreiche, aber nicht abschließende Aufzählung von formalen wie inhaltlichen Kriterien, die man – bei gegebenen Zielvorstellungen – an Studiengänge anlegen kann. Ein Teil dieser Merkmale wird aktuell vom Akkreditierungsrat vorgegeben:

> „Der Akkreditierungsrat erhebt in seinem Raster Angaben zur Erfolgsquote, zur Notenverteilung, zur durchschnittlichen Studiendauer sowie zu Studierenden nach Geschlecht. Die ersten drei Kennzahlen sind unerlässlich, um der Gutachtergruppe und dem Akkreditierungsrat ein Gesamtbild zur Studierbarkeit des Studiengangs gemäß § 12 Abs. 5 MRVO bzw. der jeweiligen Landesrechtsverordnung sowie zum Studienerfolg gemäß § 14 MRVO bzw. der jeweiligen Landesrechtsverordnung zu vermitteln. Sie sind wichtige Indikatoren für studienerfolgskritische Korrelationen und Zusammenhänge im Studienverlauf. [...]
>
> Die Angabe zu Studierenden nach Geschlecht ist ein unverzichtbarer Baustein, damit Gutachterinnen und Gutachter bewerten können, ob die nach § 15 MRVO bzw. der jeweiligen Landesrechtsverordnung geforderten Konzepte zur Geschlechtergerechtigkeit greifen..." (Akkreditierungsrat: Erläuterung Daten [zum bei Programmakkreditierungen auszufüllenden Rechenblatt]).

Vektoren kann man auch ein bißchen formalisierter notieren:

$$Q_{\text{Studiengang A}} = [m_1, m_2, m_3 \ldots m_{n-1}, m_n]$$
$$Q_{\text{Studiengang B}} = [m_1, m_2, m_3 \ldots m_{n-1}, m_n]$$

Jede einzelne Position in diesem Vektor ist ein Merkmal, das auf eine der möglichen Weisen ausgeprägt sein kann (z.B. 0 oder 1 oder als numerischer Wert). Gleiche Merkmale stehen immer an gleicher Stelle, so

daß man die Positionen jeweils miteinander vergleichen kann. An welcher Stelle man ein Merkmal notiert, hat nichts mit seiner Wichtigkeit zu tun. Im Prinzip kann die Position beliebig gewählt werden; in der Praxis wird man in Prüfkatalogen Gruppen von Merkmalen finden: z.B. formale und inhaltliche (laut Vorgabe des Akkreditierungsrates). Der Vorzug eines solcherart gedanklich konstruierten oder tatsächlich notierten Vektors besteht darin, daß es für sie definierte Vergleichsverfahren gibt, so daß man Studiengänge im Hinblick auf die realisierte Gesamtqualität vergleichen kann. Ebenso ist es einfach möglich, zu einer Aussage zu kommen, daß sich die Qualität erhöht habe, gleich geblieben ist oder gegebenenfalls gesunken ist: wenn sich nämlich die Ausprägungen der Merkmale des Vektors in der betreffenden Richtung verändert haben.

13. Wenn eine Hochschule die Qualitätssicherung als Steuerungsmöglichkeit in bezug auf Studiengänge begreift, wie es eigentlich erwartet wird, dann muß sie optimalerweise für jedes einzelne Merkmal festlegen, welche Ausprägung ihr als hinreichend, erstrebenswert, unabdingbar oder dergl. erscheint. Diese Festlegungen beruhen damit auf Konvention, d.h. bewußten Entscheidungen durch Gremien oder die Leitung.

In einer mathematisch einwandfreien Vorgehensweise würde man die sog. *Verteilung* eines Merkmals berechnen und im Endeffekt einen Schwellenwert festlegen, der von einem Studiengang mindestens erreicht werden muß, oder mehrere Schwellenwerte, um zu einer Art Ampel-System o.ä. zu kommen. Echte Verteilungen, die Verteilungsfunktion, Konfidenzintervalle etc. wird die hochschuleigene Forschung in der Regel im Bereich des Studierverhaltens nicht zur Verfügung haben, weshalb man sich (u.U.: zunächst) mit erfahrungsbasierten pragmatischen Entscheidungen behelfen muß. Ein Beispiel für ein solches Verfahren ist das schon genannte Merkmal „Abbruchquote im Studiengang", gemessen als Prozentsatz der in einem Semester ohne Abschluß Ausgeschiedenen bei gegebener Gesamtzahl der Immatrikulierten. Angenommen, diese Quote liegt in einem Studiengang bei 15%, in einem anderen Studiengang bei 8% und kein Studiengang hat weniger als 5% Abbruchquote. Sind dann also beispielsweise 8% tolerabel und kein

Grund zum Einschreiten, 15% aber Anlaß zu einer Handlung? Solche Entscheidungen werden, wie gesagt, normalerweise pragmatisch oder politisch entschieden, nicht aber mathematisch-statistisch korrekt ermittelt. Vorgaben aus der Politik lauten eher pauschal „die Abbruchquoten zu senken", ohne daß spezifiziert wird, welche Werte denn als zu hoch empfunden werden oder was akzeptabel wäre.

14. Die Gesamtqualität eines Studienganges ist bei unserem Ansatz einfach die Ausprägung der Merkmale in dem Qualitätsvektor, die Erfüllung von kategorischen (manchmal binären) Merkmalen ebenso wie der Grad bei meßbaren Kriterien. Mit anderen Worten: viele einzelne Qualitätsmerkmale tragen dazu bei, daß eine bestimmte Qualität im Studiengang vorhanden ist – und das bewußte Managen der einzelnen Merkmale sichert zugleich die erreichte Qualität. Wenn man bei jedem einzelnen Merkmal eine Auskunft geben kann, ob bzw. in welchem Maße es erfüllt ist, braucht man 'nur noch' eine Festlegung zu treffen, wann die Gesamtqualität hinreichend ist, um eine positive Akkreditierungsentscheidung zu treffen. Dabei ist es wiederum eine Frage der Definition, ob alle Elemente des Vektors gleich gewichtet werden oder ob sie unterschiedlich gewichtet werden. Die Aufgabe ist also keineswegs trivial, aber handhabbar, z.B. dadurch, daß man durch erfahrungsbasierten Beschluß bestimmte Festlegungen vornimmt.

Beispielsweise können die externen Kriterien eines Prüfkataloges von der Art sein, daß sie (vollständig) erfüllt sein müssen, um eine Akkreditierung zu erlauben – siehe das Beispiel des Akkreditierungsrates oben. Jedes einzelne Merkmal selbst ist dabei eher binär angelegt („ist mit 30 ECTS pro Semester studierbar"), auch wenn manche Merkmale auf einer Einschätzung durch die Gutachtergruppe beruhen und manchmal nur *ex negativo* beantwortet werden. Ein Beispiel: „Die Universität hat ein Gleichstellungskonzept mit Wirkung für den betreffenden Studiengang." Hier können Gutachtergruppen z.B. so argumentieren: Solange der Studiengang nicht explizit aus der Gültigkeit des Gleichstellungskonzeptes herausgenommen ist, nimmt man an, daß das Gesamtkonzept „mit Wirkung" für den einzelnen Studiengang gilt. Manchmal wird man darüber hinaus sogar weitere Indizien für diese Annahme haben. (Daß annähernd gleich viele Studentinnen wie Studenten einen Studi-

engang studieren, ist im übrigen logisch gesehen weder ein Beweis für Gleichstellung noch sind stark unterschiedliche Verhältnisse ein Gegenbeweis. Ein Gleichstellungskonzept, das niemanden benachteiligt, ist ja nicht zu verwechseln mit einer mathematischen Gleichverteilung der Verhältnisse in einem bestimmten Studiengang. Die Studiengangswahl hängt bekanntlich von vielerlei Faktoren ab und läßt sich deshalb auch nicht „mit nur einer Stellschraube" beeinflussen.)

15. Merkmale lassen sich u.U. auch auf verschiedene Arten und Weisen begrifflich fassen und operationalisieren; nur 'die eine' richtige Vorgehensweise gibt es in der Regel nicht, vielmehr kann man durchaus individuell und kreativ vorgehen. Als Beispiel kann das Kriterium dienen, daß „die KMK-Vorgaben (in Bezug auf die Mindestgröße von 5 ECTS pro Modul und den Regelfall der *einen* Prüfung pro Modul) erfüllt" werden. Wenn das in einem Studiengang durchgängig der Fall ist, ist das Kriterium offensichtlich vollständig erfüllt. Nun darf man von diesen Vorgaben aber auch mit Begründung abweichen. Also könnte man das Kriterium auch dann als erfüllt betrachten, wenn zu jeder Ausnahme eine Begründung vorliegt – ein kategorisches Merkmal. Dabei kann im nächsten Schritt aber leicht die Frage auftauchen, wieviele Abweichungen es denn geben dürfe – klare Vorgaben dazu gibt es seitens der Politik nicht, sondern man wird wieder zurückverwiesen auf die Betrachtung des Einzelfalles, auf den es ankomme. Aber theoretisch könnte man sich sehr wohl vorstellen, daß man Zahl der Abweichungen in einem (Teil-)Studiengang benennt und numerisch gewichtet, z.B. mit den ECTS des betreffenden Moduls oder unter Berücksichtigung bestimmter Besonderheiten, die pauschale Ausnahmen erlauben (z.B. Sprachkurse).[15] Das Merkmal ist also im Prinzip quantifizierbar.

[15] Bei Sprachkursen läßt es sich pauschal vertreten, daß pro Kurs, nicht pro Modul eine Prüfung vorgesehen wird, weil in einzelnen Sprachkursen normalerweise nicht alle Kompetenzbereiche nach dem Referenzrahmen gleichermaßen abgeprüft werden können, und weil (zweistündige) Sprachkurse vermutlich i.d.R. weniger als 5 ECTS haben. Sind zwei oder mehrere Sprachkurse zu einem Modul kombiniert und werden nacheinander absolviert, so kann man die erreichten Kompetenzen zudem fairerweise besser unmittelbar nach Kursende, nicht nach Modulende testen.

16. Abschließend noch ein Beispiel anhand eines offensichtlich quantitativen Begriffes, der schon angesprochenen 'Studienabbruchquote'. Eine mathematisch ganz saubere Handhabung würde, wie gesagt, bedeuten, daß man diese Quote nicht nur für alle Studiengänge berechnet, sondern man müßte auch mit Verfahren der deskriptiven Statistik bewerten, welche Ausprägungen statistisch auffällig sind, also eine zu interpretierende Größe darstellen und welche nicht. Anspruchsvoller wäre die Forderung, für jedes Merkmal seine Verteilungsfunktion zu kennen, um dann Konfidenzintervalle ausrechnen zu können, die die Grundlage für die Frage abgeben, wann (bei welchen Schwellenwerten) man als Leitung auf eine bestimmte Ausprägung eines Merkmals reagiert; diesen Aufwand wird man in der Regel jedoch nicht treiben.

Man kann aber ein solches Merkmal durchaus nutzen, um die Studienqualität zu erhöhen. Alle numerischen Werte der Studienabbruchquote lassen sich ja beispielsweise in eine Rangreihenfolge bringen und es lassen sich Durchschnittswerte berechnen. Deshalb kann man im Qualitätsmanagement auch mit kategorischen Feststellungen wie der folgenden operieren: „Die Studienabbruchquote liegt nicht unter dem Fakultätsschnitt" oder „... ist nicht die schlechteste der Universität". Solche Feststellungen sind operationalisiert, beobachtbar, entscheidbar und vor allem fruchtbar für die Qualitätssicherung, denn die jeweils schlechtesten Ausprägungen eines Merkmals wird man ja als erste anpacken und nach den Gründen suchen wollen. Langfristig erzielt man auch auf diese Weise eine Erhöhung der Studienqualität. (S. auch Kapitel 3.3. im vorliegenden Band.)

17. Die Frage, worin denn für eine Hochschule (in ihren Studiengängen) „die Qualität" besteht, kann man also ganz allgemein so beantworten: *Studienqualität ist ein abgeleiteter Begriff, der sich aus einer selbst definierten größeren Zahl von Einzelmerkmalen ergibt.* Die Gesamtqualität, so verstanden, hat also gar keinen einzelnen Wert, der sich angeben oder beziffern ließe. Man muß sich tatsächlich eher ein 'Dashboard' vorstellen, das auf seinen Anzeigen über den aktuellen Stand vieler Merkmale Auskunft gibt; die Gesamtqualität ist dann sozusagen ein Schnappschuß des Dashboards zu einem gegebenen Zeitpunkt.

Die benutzten Merkmale können einer Hochschule von außen vorgegeben sein (Akkreditierungsrat), aber auch zusätzlich selbst gewählt werden (z.B. aus ihrem Leitbild hergeleitet werden). Wenn die einzelnen Merkmale diejenigen Ausprägungen haben (im Falle kategorischer Merkmale) oder (bei quantitativen Merkmalen) die Mindestwerte, die man selber als Zielvorstellung gesetzt hat, erreicht oder überschreitet, so ist die Qualität gesichert. Wird ein kategorisches Merkmal, das vorher nicht erfüllt war, nunmehr erfüllt, oder bekommt ein quantitatives Merkmal einen höheren Wert, so hat man insgesamt auch die Qualität im Studiengang erhöht.

Auf diese Weise sucht man für den Qualitätsbegriff nicht mehr nach einer aristotelischen Wesensbestimmung, sondern operationalisiert ihn jeweils für die eigene Hochschule, und das heißt natürlich auch, um das noch einmal deutlich zu sagen, daß es nicht „die Qualität" gibt, sondern jede Hochschule ihr eigenes Qualitätsverständnis festlegt, indem sie Merkmale in den Vektor mit aufnimmt oder eben auch nicht.

Unsere Lösung, mit „Qualität" in Studium und Studiengängen begrifflich umzugehen, ist, genau betrachtet, *von der Sache her* kein neuer Ansatz – sehr wohl aber methodisch und gedanklich. Schaut man vor dem Hintergrund dieses Ansatzes nämlich noch einmal die einschlägige Literatur an, so wird man eigentlich in der Regel anstelle eines (gar nicht erst unternommenen) Definitionsversuches eine Aufzählung von Merkmalen finden, die Studienqualität ausmachen sollen, ohne dabei aber den Begriff selbst kritisch zu beleuchten. Beispielsweise findet man in einer Studie des Wissenschaftsrates genau dieses Vorgehen: Im Abschnitt I.3 „Qualitätsverständnis" (14–15) werden einfach nur einige „Qualitätsziele" genannt; der Qualitätsbegriff selbst wird nicht thematisiert.[16]

Die richtige Frage ist, kurz gefaßt, nicht „Was ist Qualität?", sondern „Was wollen wir unter Qualität verstehen?"

[16] *Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung*. Bremen: Wissenschaftsrat 2012 (Drs. 2259-12).

2. Das Bamberger Studiengangsmodell

1. In diesem Kapitel sollen die Grundzüge und Kernelemente des Bamberger Studiengangsmodells vorgestellt werden, so wie es sich gegenwärtig darstellt. Zunächst jedoch zur Einordnung einige Eckdaten: Die Universität hat vier Fakultäten[17], zwei große und zwei kleine, und hält für ihre 12–14 Tausend Studierenden ca. 30 Bachelor- und ca. 50 Masterstudiengänge vor. Neben den zweistufigen Bologna-Studiengängen spielt die Lehramtsausbildung eine große Rolle und erfordert im Bereich der Studiengänge kompatible Strukturen. Insgesamt sind im Durchschnitt bis zu 25% aller Studierenden im Lehramtsstudium, das in Bayern weiterhin mit dem Staatsexamen abschließt, in einzelnen Fächern schwankt jedoch die Bandbreite von 0 bis 80%. Das Profil der Universität liegt im Bereich der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, zu denen die Informatik (die jüngste eigenständige Fakultät) eine Querschnittsaufgabe wahrnehmen soll. Unter ihren Fächern hat die Universität laut Mainzer Arbeitsstelle (Stand Okt. 2019) 28 Kleine Fächer (vertreten mit 32 Professuren), die bayernweit höchste Zahl, deutschlandweit liegt sie an dritter. Stelle. Umgekehrt hat sie mit der BWL, der Germanistik, der Pädagogik und anderen Studiengängen natürlich auch die bekannten und üblichen Massenfächer. Ebenso hat sie – in großen wie kleinen Studiengängen – einige, z.T. wechselnde Zulas-

[17] GuK (Geistes- und Kulturwissenschaften), Huwi (Humanwissenschaften), SoWi (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) sowie WIAI (Wirtschaftsinformatik und Angewandte Informatik). – Zuvor gab es 6 Fakultäten: SpLit (Sprach- und Literaturwissenschaften), GGeo (Geschichte und Geographie), KTheo (Katholische Theologie), PPP (Pädagogik, Psychologie, Philosophie), SoWi (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften), WIAI (Wirtschaftsinformatik und Angewandte Informatik). Im Zuge eines Reformprozesses wurde die Fakultäten SpLit und GGeo zusammengelegt und bilden jetzt die Fakultät GuK (Geistes- und Kulturwissenschaften). Die Fakultät KTheo wurde sistiert und als Institut in die GuK eingegliedert. Die Fakultät PPP wurde in Huwi (Humanwissenschaften) umbenannt und gab die Philosophie sowie die Evangelische Theologie in die GuK ab.

sungsbeschränkungen (z.B. in der Kommunikationswissenschaft; kontinuierlich hingegen in der Psychologie).

Nach einer fast flächendeckenden Programmakkreditierung ist die Universität seit 2018 systemakkreditiert. Die Dekane/innen bilden zusammen mit der Universitätsleitung die sog. „Erweiterte Universitätsleitung" (EULE), die Studiendekane/innen vertreten ihre Fakultäten in der Kommission für Lehre und Studierende (LuSt-Kommission), formell eine Senatskommission, die die Beschlußfassung u.a. über Prüfungsordnungen und deren Änderungen für den Senat vorbereitet. Der Universitätsrat, paritätisch aus den Senatsmitgliedern sowie Externen zusammengesetzt, beschließt u.a. über Einrichtung, Aufhebung sowie wesentliche Änderungen an Studiengängen (zu denen die Universität dann noch das Einvernehmen des Ministeriums einholt). Die interne Qualitätssicherung der Studiengänge übernimmt eine zu diesem Zweck neu eingerichtete Zertifizierungskommission (zu dieser vgl. Kapitel 3.5. im vorliegenden Band).

2. Historisch gesehen, hat sich das Bamberger Studiengangsmodell seit der Umstellung auf die Bologna-Studiengänge zwar erst herausgemendelt, präsentierte sich aber durchaus bald als System, das diesen Namen verdient. So wurden viele Eckdaten des Modells 2009 im Erstentwurf des „Qualitätshandbuches" der Universität im Anhang genannt, d.h. bereits parallel zur den ersten Jahrgängen in den gestuften Studiengängen.[18]

Als es eben im Jahre 2009 eine Rückfrage seitens des Ministeriums gab, ob es für neu zur Einführung beantragte Studiengänge ein Gesamtkonzept gebe, konnte diese Frage vom Autor in einem achtseitigen Schreiben ausführlich beantwortet und auch in einer Präsentation dargestellt werden.[19] Es enthält die Eckpunkte des vorliegenden Kapitels. Weitere Eckpunkte wurden später in das schon erwähnte Q-Handbuch

[18] Als eigenständiges Dokument wurde das Qualitätshandbuch später nicht weitergeführt, sein Inhalt stattdessen in den Online-Auftritt des *QM ServiceNet* integriert (https://www.uni-bamberg.de/qm/).

[19] SEBASTIAN KEMPGEN: *Gesamtkonzept und Erläuterung des Sammelantrages*. Schreiben an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. 11.2.2009 (8 S.) und SEBASTIAN KEMPGEN: *BA-Strukturen an der Uni Bamberg* (Präsentation, 8 S.).

der Universität aufgenommen und damit festgelegt. Einzelne weitere Festlegungen kamen später hinzu, z.B. 2014.[20]

Bevor die universitätsweite Konzeption klar war, hatten zunächst die einzelnen Fakultäten – z.T. gleichzeitig, z.T. zeitlich versetzt – fakultätsspezifische Konzeptionen entwickelt, die dann eine Wechsel- oder auch Sogwirkung entwickelten. Dazu gab es von Anfang an einen fakultätsübergreifenden Austausch zum Grundverständnis der Bologna-Gedanken und zu seiner Implementation an der Universität Bamberg. Dieser Austausch im Rahmen des sog. „Bachelor-Master-Forums" wurde vom jeweiligen Vizepräsidenten für Lehre und Studierende geleitet; es führte die wesentlichen Akteure aus den Fakultäten (meiste Dekane/innen oder Studiendekane/innen) und der Verwaltung in Form einer freiwilligen AG zusammen.[21] Die Universitätsleitung hatte Anfang 2004 „Leitideen für die Einführung von BA/MA-Programmen" vorgelegt, in dem sie einerseits bewußt auf die Vorlage eines „Master-Planes" verzichtete, aber eine Verschlankung der Anzahl der Studiengänge (gegenüber dem Magister- und Diplom-Stand) sowie einen „Paradigmenwechsel" anregte, sich zugleich als „wenig weise" zugleich deutlich dagegen aussprach, die „überkommene Identität der Fächer in Frage zu stellen".[22]

Was es demnach nicht gab, war eine universitätsweite Vorgabe seitens der Leitung, wie zu modularisieren und wie Studiengänge zu konstruieren seien. Das ist eine rein sachliche Feststellung und nicht Beschreibung eines 'Mangels an Rezepten', denn ob eine Vorgabe 'von oben' weiser gewesen wäre als ein kontrolliertes Graswurzelprinzip, ist ja nicht selbst-evident.[23]

---

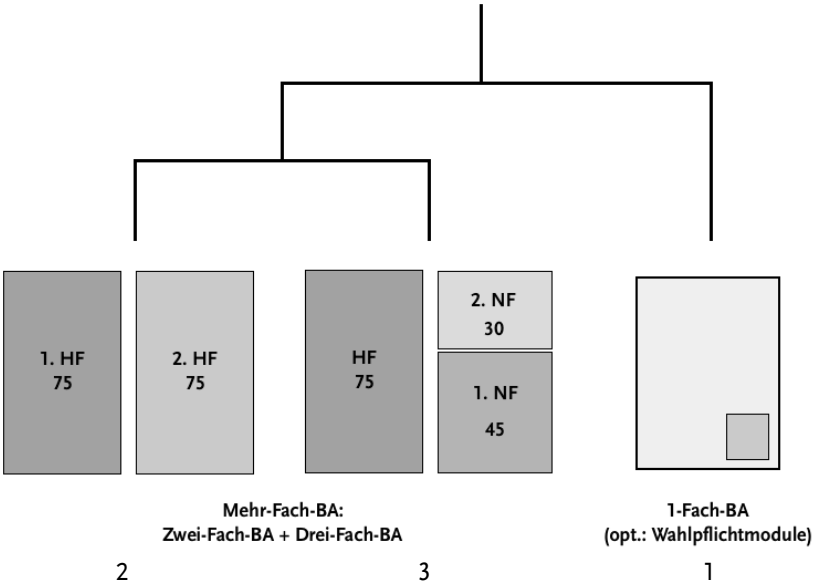
[20] SEBASTIAN KEMPGEN: *Festlegungen zum Mehrfach-Bachelor der Universität Bamberg.* 23.10.2014. Internes Dokument (1 S.).

[21] Der Name des Forums wurde im Laufe der Jahre seinen wechselnden Aufgaben angepaßt und hieß später z.B. auch „QM-Forum".

[22] J. ENGELHARD (Prorektor): *Bologna-Prozeß: Leitideen der Universitätsleitung für die Einführung von BA/MA-Programmen.* Universität Bamberg, 6.2.2004. Internes Dokument (3 S.).

[23] Eine „Handreichung zur Studiengangsgestaltung" wurde im Sommer 2016 im Zuge der Vorbereitungen für die Systemakkreditierung zusammengestellt und in das Online-Portal der Universität zur Qualitätssicherung integriert, nachdem das System und seine Optionen ja festgelegt waren.

3. Im Bamberger Modell gibt es und gab es von Anfang an Ein-Fach-BAs sowie das Mehr-Fach-BA-Konstrukt nebeneinander, wie in der folgenden Abbildung der Modelle 1 – 3 gezeigt. Dabei gilt für die Fächer ein grundlegendes Prinzip der Wahlfreiheit: *Die Fächer sind frei, je nach Wunsch eines oder mehrere Modelle zu implementieren*. Einen Zwang, alle Modelle zu bedienen, gibt es nicht, in diesem Sinne gilt für die Fächer das *Prinzip der Autonomie*, sie müssen jedoch mit ihren Entscheidungen die Gremien auf Fakultätsebene und gesamtuniversitär überzeugen.



Dies ermöglicht es den Fächern, je nach eigenen Ressourcen oder auch strategischen Überlegungen, sich an mehreren Modellen zu beteiligen oder eben auch nur eines für sich vorzusehen. Dabei gab und gibt es auch keine Vorgaben in Bezug auf fakultätsweit gleiche Entscheidungen, allenfalls Tendenzen. So gibt es in den Geistes- und Kulturwissenschaften kein Fach, das nicht auch den Mehr-Fach-BA bedienen würde, und in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften gibt es kein Fach, das nicht auch einen Ein-Fach-BA anbieten würde. Wenn ein Fach nur ein

einziges Modell bedient, dann ist das der Ein-Fach-BA. Wenn man den Mehr-Fach-BA bedient, dann immer mit mehreren Formaten.

Die langjährigen Erfahrungen haben gezeigt, daß die Studierenden etwa im Verhältnis 50:50 die beiden Modelle 2 und 3 wählen. Der Drei-Fach-Bachelor ist also keineswegs ein Nischenangebot. (Aufgrund weiterer Festlegungen ist es im übrigen jederzeit möglich, zwischen dem Zwei-Fach-BA und dem Drei-Fach-BA zu wechseln, so daß von den Studierenden zu Studienbeginn hierzu keine endgültige Entscheidung gefordert wird. Dazu siehe unten.)

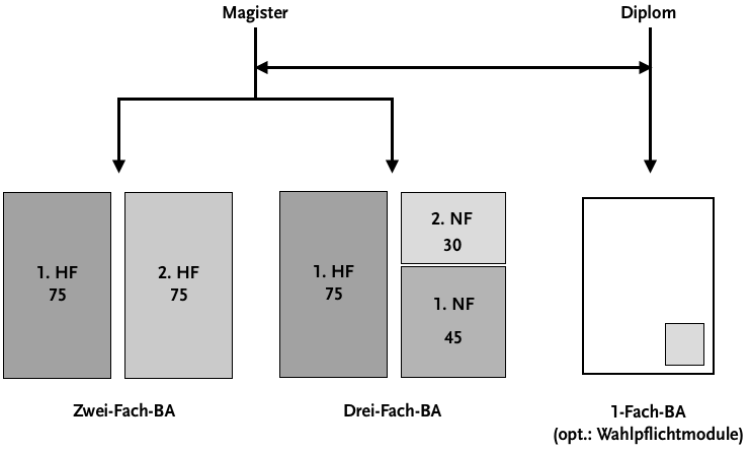
4. Als generelle Festlegung gilt für Ein-Fach-BAs, daß *die aus anderen Fächern importierten Wahlpflichtmodule jeweils nicht mehr als 30 ECTS ausmachen dürfen*. Wenn sie dies aus inhaltlichen Gründen sollen, ist das selbstverständlich zulässig; dann ist das Fach aber gehalten, seinen Ein-Fach-BA auf 150 ECTS (inkl. BA-Arbeit) zu reduzieren und daneben ein 30er Nebenfach vorzusehen, das dann frei aus dem Angebot der Universität gewählt werden kann. (Das daraus resultierende Strukturmodell wäre die Nr. 5, siehe unten.)

Diese Festlegung hat diverse Vorteile, nicht zuletzt den, daß die Prüfungsordnung des Hauptfaches in einem solchen Fall von allen Angaben zu den Modulen und Prüfungsformen des Nebenfaches entlastet wird: bei Wahlpflichtmodulen muß dies alles das Hauptfach in seiner Prüfungsordnung regeln und dabei kontinuierlich auf Synchronisation mit den Regelungen des Exporteurs für seinen eigenen Studiengang achten, bei der Konstruktion mit einem 30er Nebenfach regelt das betreffende Fach selbst seinen Angebot.

Ein interessanter interfakultärer Abstimmungsprozeß ist dabei übrigens ebenfalls betroffen: bei Wahlpflichtmodulen, die aus einer anderen als der eigenen Fakultät stammen, muß sich das Hauptfach selbstverständlich der Zustimmung des importierten Faches um Aufnahme seines Angebotes in die PO vergewissern. Bei formell eingerichteten Nebenfächern erübrigt sich dies, denn als Grundkonsens gilt dann, daß ein Nebenfach-Angebot generell und ohne Beschränkung „auf dem Markt" angeboten wird.

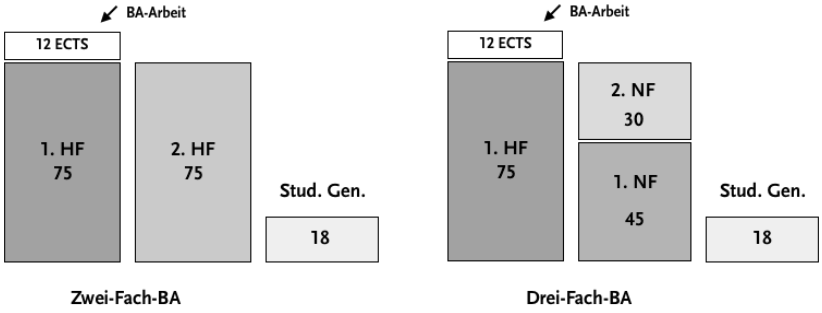
Festgelegt ist auch, daß *der jeweils originär anbietende, also exportierende, Studiengang über die ECTS-Punkte-Zahl seines Moduls entscheidet*. Der Studiengang, der fremde Angebote als Wahlpflichtmodule importieren möchte, muß einen entsprechenden Slot zur Verfügung stellen. Eine Änderung der ECTS-Wertigkeit der Importe ist nicht möglich. Mit dieser Regelung wird die Autonomie jedes Faches sichergestellt, was seine inhaltlichen und didaktischen Vorstellungen bezüglich seiner eigenen Module angeht. Hier darf ein Importeur nicht „hineinregieren" wollen. Wahlpflichtbereiche erfordern natürlich, anders als Teilstudiengänge, keinen Einrichtungsantrag und keine eigene Prüfungsordnung, aber natürlich eine Modulbeschreibung.

5. Wiederum historisch betrachtet, gab es in Bamberg eine gewisse Korrelation beim Umstieg vom Diplom bzw. Magister auf die Bologna-Strukturen: die Fächer mit Diplom tendierten dazu, auf jeden Fall einen Ein-Fach-BA für sich vorzusehen (ohne den Mehr-Fach-BA deshalb ganz ausschließen zu müssen oder zu wollen), und die Fächer mit einem Magister, die an ein Denken in Haupt- und Nebenfächern gewohnt waren, tendierten dazu, in jedem Falle das Mehr-Fach-BA-Modell zu wählen, wobei einige nebenher auch noch einen Ein-Fach-BA anbieten. (Dabei wäre es jedoch falsch, anzunehmen, die Fächer hätten einfach nur unter anderem Label weitergeführt, was sie vorher gehabt haben.) Die genannte Korrelation ist in der nachfolgenden Graphik abgebildet.



Dabei ist die Zuordnung zu Magister vs. Diplom nicht trennscharf entlang der Fakultätszuschnitte gewesen, so daß auch heute die Modelle nicht fakultätsspezifisch-exklusiv sind, wohl aber Tendenzen ausgemacht werden können: die Geistes- und Kulturwissenschaften mit ihren vielen Kleinen Fächern sind der Kern des Mehrfach-BAs, die Sozialwissenschaften und die Informatik Kernbereich der Ein-Fach-BAs. (Der einzige 'echte' Ein-Fach-BA aus den Geistes- und Kulturwissenschaft stammt übrigens aus der Archäologie, die daneben aber auch andere Formate bedient.[24])

6. Um die weiteren obligatorischen Komponenten ergänzt, sieht das grundlegende Mehr-Fach-Modell so aus, wie in nachstehender Graphik gezeigt. Natürlich enthält es als Komponente auch eine Bachelor-Arbeit (mit 12 ECTS), dazu einen Block für das Studium Generale (mit 18 ECTS). Dabei sind im Drei-Fach-BA die beiden Nebenfächer nur aus Darstellungsgründen in einer Säule 'gestapelt'. Selbstverständlich können alle drei Fächer von Anfang parallel studiert werden, obwohl dies wegen der Gesamtworkload gar nicht einmal empfehlenswert ist. Genauso wenig empfiehlt es sich, erst das Studium eines Nebenfaches abzuschließen, bevor man das Studium des anderen Nebenfaches aufnimmt: eine geschickte und ausgewogene Verzahnung ist optimal.



[24] Je nach Umsetzung der Zielvereinbarung 2019–2022 (systematischer dazu unten) könnte die Einführung eines *Studium Generale* hier dazu führen, aus dem 180er Ein-Fach-BA ein 150er Kernfach zu machen – siehe unten, Modell 5 (150 ECTS Fachstudium plus 12 ECTS für die Bachelor-Arbeit sowie 18 ECTS Studium Generale).

Die Wahl der Formate ist aufgrund folgender Überlegungen und Randbedingungen zustande gekommen.

1) In Bayern präferierte das Ministerium zunehmend stärker das 6+4 Modell für einen konsekutiven BA und MA, so daß das Regelformat immer stärker auf 180 ECTS im BA hin orientiert war. (Ohnehin hatten sich nur die Wirtschaftswissenschaften und die Informatik für ein 8+2-Modell bzw. das 7+3-Modell entschieden. Dabei war das 8+2-Modell stets 'Exot' und nur auf einen einzigen Studiengang beschränkt. Die Informatik hatte hingegen fakultätsweit das Modell 7+3 und durchaus „Bauchschmerzen" mit der von außen erzwungenen Umstellung auf 6+4.) Der Mehr-Fach-BA war jedenfalls stets und von vornherein nur auf ein *sechssemestriges* Studium hin konzipiert.

2) Im Mehr-Fach-BA ist das Zwei-Fächer-Modell deutschlandweit das 'normalere' und weiter verbreitet, oft aber in der Konzeption als Major-Minor-Kombination (HF + NF). In Bamberg war es von vornherein mit der Konstruktion HF+HF (je 75 ECTS) vorgesehen, weil dies eine größtmögliche Kompatibilität mit dem gymnasialen Lehramtstudium und seinen zwei Fächern bietet: Das Lehramtsstudium dauert zwar länger, kann aber über große Teile des Studiums hinweg identische Module anbieten. Im BA heißen die beiden Fächer terminologisch 1. Hauptfach und 2. Hauptfach. Normalerweise bieten alle Fächer ihr Fach mit 75 ECTS sowohl als 1. wie als 2. HF an; vorgeschrieben ist dies jedoch nicht. Allerdings wäre es in den Studiengängen der Fakultät GuK einigermaßen skurril, *nicht* beide Varianten bedienen zu wollen. Insgesamt gibt es genau *ein* Fach aus der SoWi (Politikwissenschaften), das neben seinem Ein-Fach-BA nicht auch noch ein 1. HF mit „nur" 75 ECTS und Abschlußmöglichkeit anbieten wollte, ein 2. HF erfreulicherweise jedoch durchaus anzubieten bereit war.

Die Größe von 75 ECTS für ein Hauptfach wurde deshalb festgelegt, weil sich dann zusammen mit der Bachelor-Arbeit von 12 ECTS eine Summe von 87 ECTS ergibt, was ganz nahe an 90 ECTS oder 50% von den insgesamt 180 ECTS liegt, womit man rechtfertigen kann, daß der Studienabschluß den Namen des 1. HF.s trägt. Hinzu kommt, daß auch im Studium Generale noch einmal Lehrveranstaltungen auch des 1. HF.s studiert werden können, so daß man theoretisch bis zu 105 = 87 + 18 ECTS aus *einem* Fach studieren kann. Mit den 'normalen' 87 ECTS

erreicht man zwar, wie man sieht, ganz knapp nicht die absolute Mehrheit der Gesamt-ECTS des BA, durchaus aber die relative Mehrheit, denn das Studium Generale zählt – seiner Intention gemäß – nicht als Fachstudium. Der Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen hat es übrigens nicht geschadet, daß das Fachstudium gegenüber dem Magister reduziert wurde und daneben ein Studium Generale getreten ist.[25]

7. Neben das Zwei-Fach-Modell trat in Bamberg von Anfang an der Drei-Fach-BA, bei dem die 75 ECTS des 2. Hauptfaches aufgesplittet sind in ein Nebenfach mit 45 ECTS ('Erweitertes Nebenfach') und eines mit 30 ECTS ('kleines Nebenfach'), wobei diese Abstufung explizit gewünscht und Prinzip war, um deutlich zwischen den Angebotsmöglichkeiten und zu erwerbenden Kompetenzen in beiden Nebenfächern unterscheiden zu können. (Terminologisch und für alle Statistiken wird das 45 NF immer als 'erstes NF' bezeichnet, das 30er NF folglich als 'zweites NF'.)[26]

Fächer mußten und müssen sich nicht entscheiden, sowohl ein 45 wie ein 30 NF anzubieten, aber die meisten Fächer entscheiden sich dafür und lassen den Studierenden damit größtmögliche Wahlfreiheit. Fächer, die zwar ein 45 NF anbieten, aber keines mit 30 ECTS, sind ganz wenige: die Germanistik als großes Fach ist hier zu nennen. Umgekehrt gibt es zwei Nebenfächer, die *nur* mit 30 ECTS angeboten werden, und zwar die Sportdidaktik und die Musikpädagogik, weil die Pädagogik zur Kombination in diesem Falle das 150er Modell anbietet.

30 ECTS galt und gilt als Untergrenze für ein Nebenfach, d.h. das Studienvolumen eines vollen Semesters. Weniger als dieser Umfang schien nie-

[25] Dies ist ein wichtiger Aspekt in der Diskussion um die Ausdehnung des *Studium Generale*-Modells auf weitere Studiengänge, wie sie die aktuelle Zielvereinbarung vorsieht. Vgl. dazu unten!

[26] Historisch gesehen, sah das Modell in der Diskussions- und Anfangsphase tatsächlich zunächst zwei Nebenfächer à 30 ECTS sowie einen 'freien Bereich' von 15 ECTS vor, der variabel zwischen den Fächer ganz oder anteilig aufgeteilt werden können sollte. Diese Art von Komplexität wurde jedoch bald nach Diskussionen mit dem Prüfungsamt hinsichtlich der Modellierbarkeit der Studiengänge im Prüfungsverwaltungssystem wieder verworfen, die 15 ECTS wurden dem einen Block fest hinzugefügt, so daß sich das Erweiterte Nebenfach von 45 ECTS ergab.

mandem hinreichend, um wenigstens einen kleinen Einblick in die Grundlagen eines Faches zu bekommen. Aus dieser Festlegung folgt auch, daß sich ein Mehr-Fach-BA kaum auf vier Fächer ausdehnen läßt. Neben der Frage, wie man in einem Vier-Fach-BA die Gesamtkompetenzen gut beschreiben würde, wäre auch eine numerische Aufteilung schwierig bis unmöglich, wenn jedes Teilfach mindestens 30 ECTS umfassen soll, jedenfalls dann, wenn weitere Randbedingungen gelten (Studium Generale und absolute Punkte-Mehrheit für das Hauptfach).

Der Zwei-Fach-BA und der Drei-Fach-BA wird von einer großen Zahl von Fächern getragen: ca. 20 verschiedene bieten ein Hauptfach, die sich mit mehr als 25 Nebenfächern kombinieren lassen.[27]

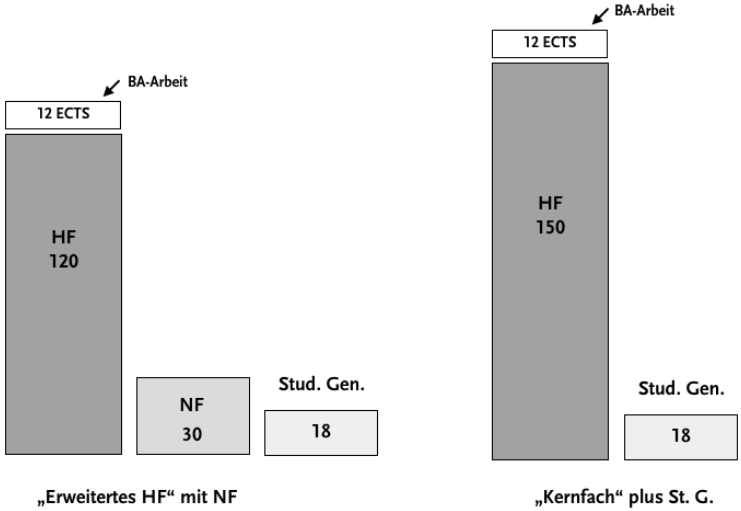
8. Tatsächlich gibt es noch zwei Abwandlungen des oben vorgestellten grundlegenden Modells, die hier der Vollständigkeit halber auch dargestellt werden sollen.

1. Die erste Abwandlung besteht darin, die ECTS eines 75er Hauptfaches mit den 45 ECTS des erweiterten Nebenfaches zu kombinieren und daraus ein 120er Hauptfach zu machen („Erweitertes Hauptfach" genannt; ErwHF). Die übrigen Komponenten (12 ECTS für die BA-Arbeit und 18 ECTS für das Studium Generale) bleiben gleich. Diese Variante hat eine halbes Dutzend thematisch breit aufgestellter Fächer für sich (zusätzlich zu den anderen Optionen) gewählt: Islamischer Orient, Geographie, Kunstgeschichte, Philosophie, Politikwissenschaft. Das Strukturschema sieht dann aus wie nachstehend links gezeigt (Modell 4).

Die Romanistik und die Slavistik haben als Vielsprachenfächer im Grunde eine ganz ähnliche Variante gewählt: sie lassen zu, daß man ihr Fach als Hauptfach und zugleich als Nebenfach studiert. D.h. hier hat man im Grunde die Variante 75 + 45 = 120, aber auch die Variante 75 + 30 = 105. Es erweist sich im übrigen als optimal flexibel, in einer solchen Kombination *beide* Nebenfachgrößen zuzulassen, da die Studierenden dann nicht nur ein weiteres Nebenfach wählen können, das mit 30

[27] Genaueres vgl. dazu in der *Bamberger Studieninformation Sprache • Literatur • Kultur & Kommunikation*. Universität Bamberg 2020. Redaktion: SEBASTIAN KEMPGEN und SIMONE LINZ. 52 S. (im Druck und elektronisch erschienen).

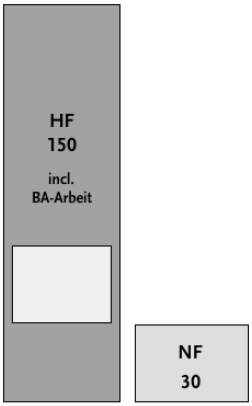
ECTS angeboten wird, sondern auch solche, die (gegebenenfalls nur) mit 45 ECTS angeboten werden, wie z.B. die Germanistik. Für die Romanistik ist diese Variante gegenüber dem Erweiterten Hauptfach insbesondere deshalb besser, weil die Kompatibilität mit dem Studiengang Lehramt an Gymnasien größer ist (bei dem man auch zwei romanische Sprachen, Französisch und Spanisch, kombinieren kann).



2. Die zweite Abweichung integriert zusätzlich auch noch das 30er Nebenfach in das Hauptfach und kommt so zu einem Fachstudium mit 150 ECTS, behält aber das Studium Generale bei, vgl. in der Graphik die rechte Hälfte (Modell 5). Als Fach hat sich nur die *Geschichte* für dieses Modell entschieden (bietet aber auch weitere Formate an), das daneben nur noch vom BA-Studiengang *Interdisziplinäre Mittelalterstudien* übernommen wurde, der gegenwärtig *nur* dieses Format kennt.[28] Dies ist also in der Gesamtschau ein Nischenformat, und es ist im Grunde auch kein echter Mehrfach-Bachelor mehr, denn es gibt ja neben dem HF kein weiteres Fach, das studiert wird.

[28] Der Studiengang *Interdisziplinäre Mittelalterstudien* ist in seiner Genese – nicht überraschend – eng verwoben mit der Geschichtswissenschaft.

3. Die dritte Abweichung (Modell 6) wird ebenfalls nur von einem einzigen Fach realisiert, der Pädagogik. Das Strukturmodell ist hier eine Mischung von Komponenten der Modelle 4 und 5, insofern es zwar ein Nebenfach mit 30 ECTS vorsieht, aber kein Studium Generale. (Zudem hat der Studiengang Wahlpflichtmodule aus der Psychologie und der Soziologie, was eigentlich ein Merkmal von Ein-Fach-Studiengängen ist, nicht des Mehr-Fach-BA. Insofern werden in diesem Studiengang eigentlich zwei Modelle miteinander vermischt.)



HF mit NF, kein St.G.

6

In der Diskussion vor allem mit den einschlägigen Stellen in der Verwaltung (vornehmlich dem Prüfungsamt) wurde ein Einvernehmen erzielt, daß die vorhandenen Varianten, die z.T. historisch gewachsen sind und nicht von vornherein sämtlich als Teil des Gesamtmodells konzipiert waren, bestehen bleiben können, daß die Zahl der Varianten jetzt aber nicht mehr ausgeweitet wird. Dazu gibt es in der Tat auch keine Veranlassung, denn die vorhandenen Optionen sollten allen Fächern hinreichenden Entfaltungsspielraum bieten.[29]

9. In der Diskussion um den fachlichen Zuschnitt der Bologna-Studiengänge stellte sich gleich zu Beginn die Einsicht ein, *daß ein Haupt-*

[29] Eher könnte sich aus anderen Gründen eine Reduktion der Zahl ergeben, wenn nicht aktiv angestrebt, so doch als Folge der Zielvereinbarung 2019–2022; siehe dazu unten.

fach-Nebenfach-Modell vor allem dann Sinn macht, wenn die Teilstudiengänge an den klassischen Fächergrenzen orientiert sind. Aus diesem Grunde tragen BA-Haupt- und Nebenfächer immer die jeweiligen Fächernamen. Da alle beide oder die drei jeweils studierten Fächer im Zeugnis ausgewiesen werden, erhöht dies die Sichtbarkeit aller angebotenen Fächer nach außen. Gerade für die Kleinen Fächer ist dies ein Gewinn: sie gehen nicht in einem (fiktiven) Bachelor „Sprache – Literatur – Kultur" oder „Europa-Studien" (ebenso fiktiv) als reine Modulanbieter unter. Nach landläufiger Sprechweise – und in allen Studiengangsportalen so auffindbar – kann man also in Bamberg z.B. „Allgemeine Sprachwissenschaft" im BA studieren, selbst wenn sich das auf ein Nebenfach beschränkt. Für alle Kartierungen von Fächern und Studienstandorten bedeutet dies einen klaren Vorteil. Allerdings ist auch richtig, daß die *Möglichkeit*, sich im Rahmen eines Mehr-Fach-Bachelors mit einem eigenen Teilstudiengang zu präsentieren, nicht *garantieren* kann, daß es tatsächlich jederzeit hinreichend viele Studieninteressenten für dieses Fach gibt. Insofern sind dies Fälle, die man genauer beobachten muß, und in denen auch die Hochschulsteuerung wirksam werden kann. Aber *ohne* einen eigenen Teilstudiengang hätten die betreffenden Fächer nicht einmal die Möglichkeit, überhaupt Studierende zu gewinnen.

Eine Festlegung von 2014 betraf die Benennungsmöglichkeiten interdisziplinärer BA-Hauptfächer, die damals im Hinblick auf den neuen Studiengang „Jüdische Studien" notwendig wurde. Es war angezeigt, deutlich zu machen, daß der Name eines interdisziplinären Studienganges nicht mit einem in Bamberg vertretenen Fach oder Teilfach übereinstimmen dürfe, nach dem Prinzip „Was drauf steht, muß auch drin sein". Notwendig war dies, weil es in Bamberg eine Professur für Judaistik gibt und damals auch schon eigene BA-Nebenfächer gleichen Namens, während die Ressourcen für ein BA-Hauptfach nicht reichten. Interdisziplinär ließ sich ein solcher Studiengang jedoch mit Beteiligung der Germanistik und der Anglistik realisieren – jedoch unter einem adäquaten anderen Namen.[30]

[30] Dies ist der Inhalt des oben schon einmal erwähnten Memos SEBASTIAN KEMPGEN: *Festlegungen zum Mehrfach-Bachelor der Universität Bamberg* vom 23.10.2014. (1 S.)

Für Bamberg galt und gilt in der Gesamtkonzeption seiner Studiengänge, daß *bei geringen Ressourcen auf jeden Fall ein Master angeboten werden soll, dazu nach Möglichkeit ein BA-Nebenfach*. Im Kernbereich der GuK sind Fächer wie die Europäische Ethnologie, die Judaistik und die Allgemeine Sprachwissenschaft nach diesem Prinzip auf der BA-Ebene nur mit einem Nebenfach vertreten. Zugleich wirkt hier die ebenfalls geltende Maxime, daß *für jedes im BA angebotene Fach eine Fortsetzung auf Masterebene vorhanden* sein solle.

Mit diesen Grundsätzen sollte zum einen gewährleistet werden, daß sich jedes an der Universität vertretene Fach bereits auf BA-Ebene den Studierenden vorstellen kann und es erlaubt, wenigstens die 'Basics' eines Faches, die Lehrkräfte, die Fach-Atmosphäre etc. kennenzulernen. Das ermöglicht es z.B., daß im Master dann keine 'Einführung' in das Fach mehr angeboten werden muß, daß spezifische Arbeitsmethoden oder Grundlagenliteratur im BA vermittelt werden können usw. Zum zweiten sollte das Studienangebot der Universität gerade auf Master-Ebene vielfältig und attraktiv sein, um als Universität ein eigenständiges Profil zu entwickeln, statt hauptsächlich als Bachelor-Ausbilder in der Fläche zu funktionieren und den Master-Studiengängen an anderen Universitäten zuzuliefern. Dieser Aspekt ist zweifellos auch der spezifischen Situation in Oberfranken geschuldet, war und ist aber auf jeden Fall erfolgreich, wie die stetig gestiegenen Anteile der Studierenden im Master belegen (im SS 2020 aktuell 33% bezogen auf die Gesamtzahl aller Studierenden incl. Lehramt, 41% bezogen auf die Gesamtzahl aller Studierenden in Bologna-Studiengängen).

10. Für das Modell ist folgender Umstand zentral: *Alle Haupt- und Nebenfach-Angebote sind in allen jeweils angebotenen Formaten als eigene Teilstudiengänge eingerichtet* worden. Die Slavistik beispielsweise hat also im BA-Bereich eigentlich drei Teilstudiengänge: Hauptfach 75 ECTS, Nebenfach 45 ECTS, Nebenfach 30 ECTS. Für den Einrichtungsprozeß konnten und können solche Formate aus einem Fach natürlich zusammengefaßt werden, so daß nur *eine* Gremienbefassung notwendig ist. Es ist aber nicht notwendig, alle Formate zum gleichen Zeitpunkt einzu-

führen – dies kann selbstverständlich zu jedem späteren Zeitpunkt auch erfolgen.[31]

Auch für alle extern durchgeführten Programmakkreditierungen sowie jetzt auch für die internen Akkreditierungen wurden diese verschiedenen BA-Formate immer als *ein* Vorgang verstanden, die Kombination von konsekutivem BA und MA stets ebenso und noch nicht als Bündel (zumal wenn, wie in Bamberg, gilt, daß BA und MA einer gemeinsamen Konzeption entspringen).

Da nur ganz wenige der angebotenen Hauptfächer (und natürlich kein Nur-Nebenfach) gleichzeitig als Ein-Fach-Bachelor angeboten werden, folgt daraus, daß diese Teilstudiengänge immer mit anderen kombiniert werden müssen, um einen vollständigen Bachelor-Studiengang mit 180 ECTS zu ergeben. Deshalb stellte sich in formeller Hinsicht die Frage, ob hier eigentlich eigenständige Studiengänge vorliegen oder nicht vielmehr ein Kombinationsstudiengang. Für diesen Fall würde ja auch die neue Musterrechtsverordnung (MRV) besondere Regelungen bereithalten. Diese Frage kann klar mit „kein Kombinationsstudiengang im Sinne der MRV" beantwortet werden. Die Gründe dafür sind so einfach wie zwingend:

1) Es liegt zwar ein Konstrukt zur Kombination von Teilstudiengängen vor (2 x HF oder 1 HF + 2 NF), doch trägt dieses Konstrukt als solches keinen eigenen Titel, der beim Studienabschluß verliehen würde. Bei einem echten Kombinationsstudiengang wäre das der Fall; er hieße dann beispielsweise „Sprache, Literatur, Kultur" o.ä. Solche 'echten' Kombinationsstudiengänge sind auch als solche mit der entsprechenden Abschlußbezeichnung eingerichtet worden – was bei den Bamberger Studiengängen nicht der Fall ist. Sie wurden als Paket beantragt und eingerichtet, so daß jederzeit klar war, daß es überhaupt hinreichend viele Kombinationsangebote gibt, aber jedes Hauptfach trägt eben einen

[31] Historisch gesehen, muß man allerdings konzedieren, daß das klare Bewußtsein, mit den Nebenfach-Formaten formell eigenständige Teilstudiengänge anzubieten, nicht von Anfang an vorhanden war, sondern sich erst in der Diskussion mit dem Ministerium entwickelte. So wurden für bestimmte Fächer und Formate tatsächlich einige Einrichtungsanträge noch nachgereicht, nachdem der Studienbetrieb längst aufgenommen worden war.

eigenen Studienabschluß gleichen Namens; und die Teilstudiengänge wurden auch einzeln vom Ministerium zur Einrichtung genehmigt.

2) Jeder Abschluß im Mehr-Fach-Bachelor trägt auf der verliehenen Urkunde immer und nur den Titel des jeweiligen ersten bzw. des Hauptfaches, jedoch mit Ausweis aller studierten Teilstudiengänge im Zeugnis und im TOR, jeder Teilstudiengang hat seine eigene Prüfungsordnung und alle gemeinsam haben eine „Allgemeine Prüfungsordnung" (APO). Jeder solche Titel-verleihende Teilstudiengang hat auch sein eigenes Diploma Supplement.

Prüfungsrechtlich findet diese Konstruktion ihren Ausdruck auch darin, daß die Letztverantwortung für die Angelegenheiten eines/einer Studierenden beim Prüfungsausschuß der 1. Hauptfaches liegt – 2. HF und Nebenfächer geben ihre Entscheidungen also nicht direkt an das Prüfungsamt, sondern über den Prüfungsausschuß des ersten Hauptfaches, der aber sozusagen nur sein „OK" gibt, da er fachlich ja keine andere Entscheidung als die jeweiligen Teilstudiengänge treffen kann.

11. In der Diskussion mit dem Ministerium wurde ein Einvernehmen dazu erzielt, wann das Konstrukt des Mehr-Fach-Bachelors als solches als akkreditiert gelten könne, und in den Programmakkreditierungen mit Acquin wurde dazu ebenfalls eine Handhabung festgelegt. So hat Acquin nach einer großen Bündel-Akkreditierung, die in mehreren Clustern fast alle Teilstudiengänge umfaßte, den Hauptfach-Studiengängen jeweils eigene Urkunden ausgestellt, dazu aber auf deren Rückseiten jeweils vermerkt, welche weiteren Teilstudiengänge zum gleichen Zeitpunkt auch akkreditiert waren. Dem Ministerium gegenüber konnte Acquin dann auf Anfrage Auskunft geben, daß im Rahmen der Cluster-Akkreditierungen hinreichend viele gemeinsame Aspekte des Gesamtkonstruktes thematisiert wurden (wie z.B. die Überschneidungsfreiheit), um sagen zu können, daß auch das Gesamtkonstrukt akkreditiert sei. Zudem wurde der Selbstbericht für die Cluster so gestaltet, daß in einem „Zentralen Teil" die Grundlagen und Grundprinzipien des Gesamtkonstruktes dargelegt wurden,[32] so daß dann die Fächer nur noch

[32] SEBASTIAN KEMPGEN: *Selbstreport Cluster-Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Zentraler Teil*. Universität Bamberg 2010. Internes Dokument (65 S.).

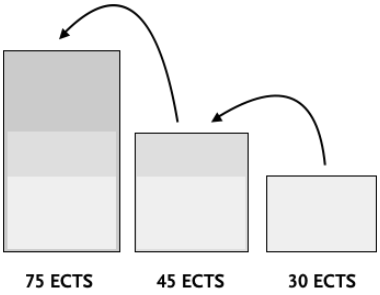
Selbstberichte zu den jeweiligen Spezifika vorlegen mußten. Die an deutschen Hochschulen vor allem nach Veröffentlichung der MRV teilweise vorhandene Auffassung, Mehr-Fach-Studiengänge seien grundsätzlich nicht akkreditierbar oder zu schwierig im Handling, wenn es um Akkreditierungen gehe, ist im übrigen definitiv eine falsche Einschätzung der Situation. Schon gar nicht gebietet es sich, überstürzt aus einem Mehr-Fach-Bachelor zurückzukehren zu Ein-Fach-Bachelors, bei denen dann gerade die Kleinen Fächer „unter die Räder kommen", d.h. zu bloßen Modullieferanten herabgestuft werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt sowohl im Genehmigungsverfahren mit dem Ministerium als auch bei den Programmakkreditierungen war die Frage, wie in einem Mehr-Fach-Studiengang die Studierbarkeit insbesondere im Hinblick auf die Überschneidungsfreiheit der obligatorischen Lehrveranstaltungen gewährleistet werden könne. Systematisch sind in Bamberg für diesen Aspekt des Studiums die Studiengangsbeauftragten zuständig, die aber erst dann tätig werden, wenn Auffälligkeiten benannt werden; sie nehmen also keine „Stundenplanung" vor. Bei der Vielzahl der von der Universität angebotenen Teilstudiengänge ist es völlig unmöglich, zeitliche Kollisionen ganz auszuschließen. Deshalb lautet(e) die Maxime, vor allem bei häufig gewählten Kombinationen anhand von Muster-Darlegungen diesen Aspekt der Studierbarkeit nachzuweisen. Tatsächlich kommt den Beteiligten hier zugute, daß es bis auf evidente Dinge fast keine Festlegungen gibt, welches Modul in welchem Semester zu studieren ist, und wann man mit welchem Fach anfängt. Daß man „Einführungen" in das Hauptfach im ersten Semester anbieten bzw. studieren sollte, ist evident. Bei allen anderen Modulen aber kann man sich in der Regel seinen Stundenplan so zusammenstellen, daß gegebenenfalls in einem Semester das eine Fach den Vorzug bekommt, im nächsten Semester das andere.

Ein weiterer Aspekt der Studierbarkeit kann ebenfalls mit Muster-Darstellungen belegt werden, nämlich die Vorgabe, daß der Studiengang insgesamt mit max. 30 ECTS pro Semester studiert werden kann. Wiederum genau wegen der Möglichkeit der Staffelung der Module haben die Studierenden hier kein Problem, diesen Grenzwert einzuhalten. Man würde ihn aber in der Tat überschreiten, würde man z.B. alle drei Fächer in seinem Mehr-Fach-BA gleichzeitig beginnen und dazu

noch Veranstaltungen für das Studium Generale besuchen wollen, weshalb die Studienberatung eben auch genau dahin zielt, sich das Studium gestaffelt zu gestalten.

13. Vor allem in einem Drei-Fach-Bachelor ist zu erwarten, daß Studierende *Studiengangswechsel* vornehmen wollen – zur Empirie dieses Verhaltens vgl. auch Kapitel 3.4. in diesem Buch. Damit der Wechsel der Formate innerhalb des gleichen Faches reibungslos klappt, sind die Teilstudiengänge, die ein Fach anbietet, optimalerweise so modularisiert, daß ein „Upgrade" und ein „Downgrade" jederzeit ohne Zeit- und Punkte-Verlust möglich sind. Deshalb ist es grundsätzlich wünschenswert, daß die Module des 30er Nebenfaches sich auch im 45er Nebenfach wiederfinden, und diese sich insgesamt im 75er Fach. Jeder kleinere Teilstudiengang ist also idealerweise mit seinem Modulpaket im größeren Format wiederzufinden. Die nachstehende Graphik soll dies mit den drei Schattierungen verdeutlichen:

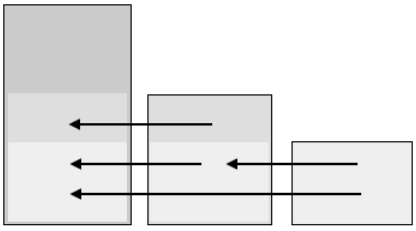


Kompatibilität in Fächer-Formaten

Ob das rein rechnerisch „ohne Rest" zu erreichen ist, hängt von den gewählten Modulgrößen ab, die in Bamberg ja nicht universitätsweit vorgegeben sind/waren (sich jedoch am ehesten fakultätsweit eingepegelt haben). Am besten geht man bei der Konstruktion immer von dem Hauptfachmodell aus, das am ehesten ohne Ausnahmen in Bezug auf die KMK-Vorgaben studierbar sollte. In den Fächern der Sprach- und Literaturwissenschaften hat ein BA-Basis- und ein Aufbau-Modul z.B. die Grundgröße von 8 ECTS, ein BA-Vertiefungs- bzw. Master-

Modul die von 10 ECTS. Das 75 HF läßt sich also mit 8 Modulen à 8 ECTS sowie einem Modul à 10 ECTS optimal füllen. (Der verbleibende eine ECTS-Punkt ist für die mündliche Prüfung zur BA-Arbeit vorgesehen.) Bei dem 45er Nebenfach hat man rechnerisch zu 5 Modulen à 8 ECTS einen „Rest" von 5 ECTS, der ein Modul unter Wahrung der Mindestgröße darstellen kann, im 30er Nebenfach hat man einen „Rest" von 6 ECTS, der ebenfalls ein reguläres Modul darstellen kann, so daß in beiden Fällen die Vorgabe der Mindestgröße von 5 ECTS dabei nicht unterschritten werden muß.[33]

Bei einem Upgrade eines Nebenfaches auf ein größeres Format (erweitertes Nebenfach oder Hauptfach) werden die bereits absolvierten Module also einfach „mitgenommen" und neue in Ergänzung dazu studiert:



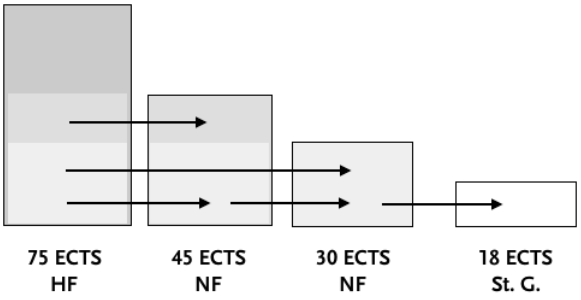
„Upgrade"

Für die Prüfungsausschüsse entfällt dabei die Notwendigkeit von Anerkennungen oder Zuordnungen, weil es schlicht und einfach die gleichen Module sind, die hier jeweils als Untermenge im größeren Format enthalten sind. Sollten im NF die „Restmodule" mit 5 bzw. 6 ECTS schon studiert worden sein, können diese entweder dem Studium Generale zugeordnet werden oder die enthaltenen Lehrveranstaltungen werden auf die noch ausstehenden Module angerechnet. Ein Upgrading unter

[33] Eine etwas andere Situation ergibt sich dann, wenn der Studiengang ein Fachstudium und daneben auch einen sprachpraktischen Teil beinhaltet. Für solche Fälle hatte sich die Arbeitsgruppe in der Ausarbeitung des Modells darauf verständigt, Anteile von etwa 2/3 zu 1/3 vorzusehen. Hierbei kann es dann dazu kommen, daß in jedem der beiden Bereiche eine Ausnahme hingenommen werden muß.

Verwendung von Leistungen aus dem Studium Generale funktioniert dann, wenn den Leistungen dort eine Note zugeordnet ist: dann können sie theoretisch auch einem Modul im Fachstudium zugeordnet werden. (Leistungen im Studium Generale müssen nicht benotet, nur bestanden sein, deshalb diese Einschränkung.)

Ein Downgrading funktioniert unter den angegebenen Voraussetzungen ebenfalls problemlos. Hier kommt als Option jeweils und in jedem Fall noch systematisch dazu, daß „überschüssige Module", die schon absolviert wurden, jederzeit auch in das Studium Generale verschoben werden können. Auf diese Weise gehen keine ECTS-Punkte, die schon erworben wurden, verloren. (Da das Studium Generale ein nach oben offener Container ist, der auch Nachweise eines Zusatzstudiums aufnehmen kann, besteht hier nie die Gefahr, daß eine Deckelung greift, weil das Studium Generale „schon voll" wäre.) Das Umbuchen von Leistungen in das Studium Generale gilt natürlich beim HF für den gesamten 75er Bereich, wird hier aber der Übersichtlichkeit halber nicht noch zusätzlich markiert:



„Downgrade"

Diese Option erlaubt es natürlich in der Konsequenz auch, daß man ein begonnenes Teilfach ganz aufgibt, die ECTS in das Studium Generale umbucht und einfach ein neues Nebenfach (oder Hauptfach) wählt und neu beginnt. Hierfür ist es von Vorteil, daß man Module schon im Vorgriff auf die noch offiziell zu treffende Wahl des betreffenden Teilstudiengangs beginnen oder absolvieren kann. (Solche Sonderfälle werden allerdings im Prüfungsverwaltungssystem manuell gehandhabt.)

Die Graphiken enthalten dies implizit, aber es sei hier noch einmal explizit ausgeführt: Das Downgrading eines 75er Faches zu einem 45er oder 30er Fach bedeutet nichts anderes als den Wechsel vom Zwei-Fach-Bachelor zum Drei-Fach-Bachelor, beim Upgrading eines Nebenfaches auf 75er ECTS umgekehrt den Wechsel zum Zwei-Fach-Bachelor.

Das System ist in jeder Hinsicht also maximal flexibel, was allen Beteiligten entgegenkommt. Es funktioniert logischerweise besonders gut, wenn man seine Fächer im Laufe des Studiums nicht zu spät wechselt, jedenfalls nicht so spät, daß man in der verbleibenden Zeit bis zum Erreichen der Höchststudiendauer ein neues Fach oder neue Module nicht noch abschließen könnte. Ein 30er Nebenfach z.B. kann man theoretisch noch sehr spät im Studium neu aufnehmen. Allerdings wird man es in der Praxis nicht schaffen, alle 30 ECTS-Punkte in nur einem Semester zu erwerben, da nicht alle Veranstaltungen gleichzeitig in einem Semester angeboten und besucht werden können. Mindestens zwei Semester muß man hier einplanen.

Die Universität regelt den spätestmöglichen Zeitpunkt eines Fächerwechsels nicht, weil in die jeweiligen Optionen zu viele individuelle Faktoren hineinspielen, und weil ja zudem die durchschnittliche ECTS-Zahl von 30 pro Semester keine Deckelung darstellt, sondern von besonders leistungsfähigen Studierenden auch überschritten werden kann. Eine besondere Aufgabe für die Universität ist es jedoch, insbesondere vor und bei Studienaufnahme ausführlich über die zur Auswahl stehenden Fächer zu informieren sowie das System selbst hinreichend zu erklären.[34]

14. Das Bamberger Modell ist nicht nur beim Wechsel von Neben- und Hauptfächern im Drei-Fach-BA flexibel, sondern auch beim *Wechsel der beiden Hauptfächer* im Zwei-Fach-BA. Optimalerweise hat das Hauptfach-Format von 75 ECTS immer die gleiche Modularisierung, egal, ob es nun als erstes oder als zweites Hauptfach studiert wird. Das erlaubt nicht nur den einfachen Wechsel, was erstes und was zweites Hauptfach sein soll, welcher Teilstudiengang also derjenige sein soll, der auf der

[34] Vgl. genau dazu nochmals die schon oben erwähnte Studiengangsbroschüre, die erstmalig eine Gesamtschau auf den Mehr-Fach-Bachelor bietet.

Urkunde als Abschluß steht, es minimiert auch die Varianten, die in Prüfungsordnung und Modulhandbuch auszuführen sind. (In der Praxis haben allerdings nicht alle Fächer diese Zielvorstellung umgesetzt.)

Diese Identität der Module kann sich im übrigen problemlos auch auf den oben schon erwähnten 1 ECTS-Punkt erstrecken, der das Kolloquium zur BA-Arbeit beinhaltet. Selbstverständlich muß sich der Inhalt ändern, wenn ein Fach als zweites HF studiert wird, da dann ja gar keine BA-Arbeit vorliegt, aber man das Kolloquium sehr wohl als Abschlußgespräch zum Studium nutzen, zum Beispiel um eine Art Reflexion zum Studium, zu den gewählten Modulen und zu der erzielten Gesamtkompetenz zu gestalten. Das kann dann eine Art Modulevaluation sein, die sonst im Bamberger System als solche nicht vorgesehen ist. (Aus diesem Grund wäre es im übrigen auch ungeschickt, die mündliche BA-Prüfung mit der BA-Arbeit zu einem Modul zusammenfassen zu wollen, denn dann hätte das Fachstudium im ersten HF nur 74 Punkte, im zweiten dagegen, wo diese Option fehlt, 75 ECTS. Eingerichtet worden sind aber beide Varianten als 75er Fächer.)

Mit der Identität des Studiums im ersten und zweiten Hauptfach wird eine weitere Option ermöglicht, die in Bamberg durchaus bekannt ist und von einzelnen gerne genutzt wird. Im Prinzip erlaubt es die Konstruktion nämlich auch, *in den beiden Hauptfächern je eine Bachelor-Arbeit zu schreiben und damit zwei Abschlüsse zu erlangen*. Dazu tauscht man am Ende des Studiums (jedenfalls nach Abschluß des ersten Hauptfaches) erstes und zweites Hauptfach gegeneinander aus und schreibt im neuen ersten Hauptfach eine weitere Bachelor-Arbeit, während der Rest des Studiums ja identisch ist. Gegebenenfalls ist dafür ein weiteres Studiensemester erforderlich, in dem man offiziell immatrikuliert ist, um dann diese Prüfungsleistung abzulegen. Diese Option wurde und wird insbesondere von sehr guten Studierenden gelegentlich genutzt; sie haben anschließend die Möglichkeit, sich je nach Stelle oder sonstigen Umständen mit dem einen oder dem anderen Abschluß zu präsentieren und zu bewerben.

15. Im Zwei-Fach und im Drei-Fach-Bachelor spielte das sog. *Studium Generale* von Anfang an konzeptionell eine große Rolle. Es soll dazu dienen, weitere Kompetenzen erwerben zu können, die im Fachstudium

keinen Platz haben, z.B. zusätzliche sprachliche Kompetenzen in den Kursen des Sprachenzentrums im Hinblick auf einen geplanten Auslandsaufenthalt, aber auch sog. Soft Skills. Selbstverständlich können die Studierenden hier aber auch weitere Kurse ihres Fach-Studiums besuchen, egal ob HF oder NF. (Die einzige Einschränkung betrifft systematisch die Fächer mit Zulassungsbeschränkungen; diese können im Studium Generale aus rechtlichen Gründen nicht für weitere Kurse gewählt werden.) Über das Studium Generale kann man auch, falls man einen Fachwechsel in Erwägung zieht, zunächst einmal „ausprobieren", ob einem das fremde Fach liegen würde, oder man kann in ein weiteres Fach „hineinschnuppern" usw. Auf der Master-Ebene wird das Studium Generale bewußt nicht angeboten, und zwar in Einklang mit der Gesamtkonzeption der Studiengänge, die annimmt und darauf abzielt, daß Erweiterung der Allgemeinbildung oder eine Orientierung nützlicher und charakteristischer für den Studieneinstieg sind, wohingegen die Master-Studiengänge (s. unten) insgesamt wissenschaftlicher und fokussierter ausgerichtet sind als die breite Grundausbildung im Bachelor.

Das Studium Generale ist mit 18 ECTS, d.h. 10% des gesamten BA-Studiums, konzipiert. Wichtig für den angestrebten Zweck, letztlich aber auch hochschulpolitisch ist folgende Festlegung: die absolvierten Lehrveranstaltungen können benotet werden, müssen dies aber nicht. Bei der Endnote des Studiums wird das Studium Generale jedenfalls nicht berücksichtigt, und insofern ist hier ein Freiraum geschaffen, in dem aus studentischer Sicht der Leistungsdruck kontinuierlicher studienbegleitender Prüfungen entfällt. Deshalb hatte dieser Bestandteil immer eine große Akzeptanz, sowohl bei Studierenden wie bei den politisch Verantwortlichen, und es wurde zu verschiedenen Zeiten eine Ausweitung befürwortet. Z.B. wollte Minister Heubisch 2012 unter dem Stichwort Studium Generale ein Orientierungssemester für alle auf den Weg bringen, um die Zahl der Studienabbrecher zu senken; es blieb damals jedoch bei der Anregung. 2019 wurde die Ausweitung des Studium Generale auf weitere/alle in die Zielvereinbarung des Ministeriums mit der Universität aufgenommen (genauer dazu siehe unten).

Studientechnisch kann man sich im Bamberger System durchaus im ersten Semester vornehmlich orientieren wollen – die 18 ECTS des Studium Generale sind immerhin mehr als die Hälfte der normalen Seme-

ster-Workload. Die Praxis hat jedoch gezeigt, daß die Studierenden das Studium Generale eher studienbegleitend absolvieren, manche sogar deutlich nach hinten verschieben, wo man es ja auch nutzen kann, z.B. um im Hinblick auf einen Master, den man studieren möchte, noch fehlende Kompetenzen nachzuholen. Oder andersherum: ein Drei-Fach-Bachelor erfordert Orientierung genug; da ist das Studium Generale ohnehin besser begleitend. Vom Aufwand her läßt sich leicht im übrigen leicht kalkulieren, daß das Studium Generale in Bamberg studienbegleitend ca. 2 SWS/Semester braucht.

Von der Konzeption her ist das Studium Generale eine Art „nach oben offener Container", denn es müssen zwar mindestens 18 ECTS erworben werden, aber es dürfen im Prinzip *beliebig viele* Kurse mit ECTS eingebracht werden, die dann auch alle im Transcript of Records ausgewiesen werden. Die Rubrik heißt dann dort „Studium Generale/Zusatzstudium". Für das Studium Generale gilt – aufgrund seiner inhaltlichen Konzeption – die Festlegung, daß dort Lehrveranstaltungen/Kurse eingebracht werden, nicht Module. Ein spezielles Angebot an Kursen nur für das Studium Generale gibt es in Bamberg nicht; stattdessen wird im elektronischen Vorlesungsverzeichnis eine Option angehakt, die den Kurs zum Besuch im Studium Generale freigibt. Die Praxis ergibt auf diese Weise einen riesigen Korb an Angeboten, aus dem man wählen kann. (Daß gezielte Soft-Skill-Angebote oder dergl. auch ihren Reiz hätten, ist nicht zu leugnen, erfordert aber spezielle Ressourcen, die diesem Konzept dann gewidmet werden können.) Da die ECTS-Vergabe im normalen Fachstudium auf Modulebene erfolgt, werden bei dem Besuch einer Lehrveranstaltung ja keine ECTS vergeben, sofern das Modul aus mehr als einer Lehrveranstaltung besteht – das Studium Generale soll jedoch auf der Basis von Kursteilnahmen realisierbar sein. Die Lösung für das Problem der ECTS-Vergabe bestand darin, im Modulhandbuch *für jede* Lehrveranstaltung vom Typ her (Vorlesung, Übung, Seminar ...) eine ECTS-Workload auszuweisen, für das Modul (das in den Fächern des Mehr-Fach-Bachelors in aller Regel aus zwei Lehrveranstaltungen besteht) dann die zu vergebenden ECTS-Punkte. Die Summe der ECTS-Workload aus den Veranstaltungen ist natürlich immer gleich der Anzahl der vergebenen ECTS-Punkte des Moduls. Hierbei macht man sich den Doppelcharakter der ECTS zu nutze: einerseits sind sie eine Maß-

einheit für den Arbeitsaufwand (nämlich den bekannten 25 bis 30 Stunden), den die Studierenden zu leisten haben, andererseits stehen die ECTS für den Anteil an der Gesamtqualifikation des Studienganges, den das betreffende Modul hat. Für das Studium Generale wird bei der Punkte-Vergabe eben die erste Eigenschaft herangezogen, wobei natürlich auch hier der Grundsatz gilt, daß keine ECTS-Vergabe ohne Prüfung erfolgt.

Das Studium Generale hat auch einen interessanten – und durchaus bewußt geplanten – kapazitären Effekt, der für kleine wie große Fächer interessant ist, aber auch bewußt wahrgenommen werden sollte. 10% des Gesamtvolumens eines BA dem Studium Generale mit seinen Wahloptionen zu widmen, bedeutet für die Kapazitätsrechnung kleiner Fächer einen Gewinn: sie können sich eben darauf beschränken, mit ihrer Lehrkapazität die 30er und 45er Nebenfach-Formate zu füllen, mehr müssen sie nicht leisten. Für die großen Fächer bedeutet das Studium Generale je nach Wahlverhalten der Studierenden ebenfalls eine Entlastung, wenn die Studierenden ihre Kurse aus anderen, vielleicht weniger vollen, Fächern wählen. Die Studierenden lernen so gegebenenfalls neben den gewohnten Massenvorlesungen auch Klein(st)gruppenarbeit oder kleine Seminare kennen. Den Lehrenden bietet sich die Chance, Studierenden anderer Fächer einmal Gegenstände der eigenen Schwerpunkte nahezubringen, sie für das eigene Fach womöglich zu interessieren, einmal vor einem größeren Auditorium zu lehren usw.

Das Studium Generale bringt zudem einen Begründungsvorteil auch bei Forschungsfreisemestern mit sich, denn sowohl in diesem Falle wie bei Professurvakanzen, gleich aus welchem Grund, kann ja aus studentischer Sicht immer die Option genutzt werden, sich eben verstärkt dem Studium Generale zu widmen. Insgesamt ist das Studium Generale also auch ein wechselseitiger solidarischer Akt aller derjenigen, die sich daran beteiligen, in der eigenen Fakultät wie darüber hinaus. Dieser z.T. einfach auch nur symbolische Aspekt sollte nicht vergessen werden.

Schließlich und endlich bietet das Studium Generale auch eine versteckte Möglichkeit der Notenverbesserung. Dort nämlich, wo Module jedes Semester mit wechselnden konkreten Füllungen angeboten werden (Beispiel: Seminare in den Geisteswissenschaften), ist es in Bamberg zulässig, Leistungen aus dem Fachstudium in das Studium Gene-

rale zu verschieben und danach im Fachstudium das Modul erneut zu studieren, was ansonsten ausgeschlossen wäre. Wer also meint, keine ihn befriedigende Note erzielt zu haben, der kann ein Seminar aus dem Fachstudium in das Studium Generale verschieben, wo die Note nicht gewertet wird, und dann eine neue Chance wahrnehmen. Diese Richtung der Umbuchung erfordert einfach nur eine Willenserklärung seitens der Studierenden. (Die umgekehrte Richtung, aus dem Studium Generale ins Fachstudium, erfordert dagegen richtigerweise die Einbeziehung des Prüfungsausschusses.)

16. Oben wurde schon erwähnt, daß das Studium Generale Aufnahme in die Zielvereinbarung 2019–2022 der Universität gefunden hat.[35] An dieser Stelle soll deshalb kurz auf den Wortlaut und die Ziele des Textes eingegangen werden. Der Text lautet (S. 5–6):

> „In der Säule der Schlüsselkompetenzen sollen die Bereiche ‚Studium Generale' und ‚Service Learning' von ihrem bisher jeweils nur in Ansätzen entwickelten Status zu profilbildenden Merkmalen der Universität Bamberg weiterentwickelt und ausgebaut werden.
>
> Das Studium Generale ist zwar bereits jetzt prinzipiell für alle Studierenden der Otto- Friedrich-Universität Bamberg offen, wobei allerdings die Anmeldungsmodalitäten der jeweiligen Lehrveranstaltung als auch die Möglichkeiten einer Anerkennung im Rahmen des Studiums je nach Fakultät, Fach und Studiengang z.T. stark variieren. Darüber hinaus ist ein bestimmter Punkteanteil (max. 18 ECTS) nur in den sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächern sowie einigen anderen Bachelor-Studiengängen für das Studium Generale reserviert *(Ist)*. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ist es Ziel, die Idee eines allgemein- und persönlichkeitsbildenden Studiums Generale über die bestehenden Angebote hinaus weiter zu stärken. Um diesem Ziel näher zu kommen, sollen zum einen die Studienordnungen potentiell aller, zunächst aber vor allem auch der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge für das Studium Generale geöffnet werden *(Messgröße)*. Zum anderen sollen die Anmelde- und Anrechnungsmodalitäten bis 2020 ein-

[35] *Zielvereinbarung in Ausgestaltung des am 17. Juli 2018 unterzeichneten Innovationsbündnisses Hochschule 4.0 zwischen der Otto-Friedrich-Universität Bamberg … und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst* vom 8.7.2019, kurz „Zielvereinbarung 2019–2022".

> heitlich(er) geregelt und deutlich vereinfacht werden, um bestehende Teilnahmehemmnisse abzubauen und die Akzeptanz des Studium Generale auf Seiten der Studierenden zu erhöhen."

Abgesehen einmal von allen bekannten Randbedingungen, unter denen ein solcher Text zustande kommt, muß man leider konstatieren, daß er teils unpräzise formuliert bzw. begrifflich unscharf ist, auch wenn das Ziel eigentlich eine lang gehegte Intention der Universitätsleitung ist.

Der im ersten Absatz behauptete „nur in Ansätzen entwickelte" Status trifft zwar auf das (übrigens vom Verf. während der Flüchtlingskrise 2015 als Sofortmaßnahme etablierte) „Service Learning" zu, nicht jedoch auf das Studium Generale, das definitiv seit Einführung der Bologna-Studiengänge ein profilbildendes Merkmal der Universität ist. Systemisch gesehen, kennt immerhin die Mehrheit der (Bachelor-)Studiengänge eine solche Komponente.

Der zweite Absatz („Das Studium Generale ist zwar bereits jetzt prinzipiell für alle Studierenden ... offen") läßt erkennen, daß hier das *Studium Generale* und das *Zusatzstudium* verwechselt bzw. in einen Topf geworfen werden. Das Studium Generale ist klar definiert als Studiengangskomponente und als solche natürlich für die Studierenden derjenigen Studiengänge, die diese Komponente gar nicht haben, gar nicht definiert und damit als Begriff irrelevant. Was hier tatsächlich gemeint ist, ist die vom BayHSchG eröffnete Möglichkeit, *Zusatzstudien* zu betreiben, d.h. *außerhalb* des Curriculums und über die 180 ECTS des Bachelors hinaus Kurse, Lehrveranstaltungen, Module etc. zu absolvieren. Hier gab es in einigen Prüfungsordnungen in der Tat ungeschickte Formulierungen: sie wollten aus Kapazitätsgründen ausschließen, daß Studierende über die 180 ECTS hinaus noch Zusatzkurse aus dem eigenen Fach absolvieren, schienen aber vom Wortlaut her ausschließen zu wollen, daß Studierende auch Zusatzkurse aus anderen Fächern/Studiengängen absolvieren. Während der erste Fall richtig in einer Fachprüfungsordnung angesiedelt ist, ist es der zweite Fall nicht: eine Prüfungsordnung kann nicht eine Option ausschließen, die das HSchG grundsätzlich eröffnet. Insofern war der Bereich der Zusatzstudien im Prüfungsverwaltungssystem für die betreffenden Studiengänge nicht modelliert, der Bereich des Studium Generale bereitet hingegen keine

der genannten Schwierigkeiten. Im Gegenteil: da diese Komponente zwar mit 18 ECTS konzipiert ist, aber als nach oben offener Container zu denken ist, besteht gerade hier schon die reguläre Möglichkeit, Zusatzstudien in das Studium einzubringen.

Das Ziel, das die Zielvereinbarung benennt, scheint klar. Die Ein-Fach-Bachelor-Studiengängen (der Sozialwissenschaften) sowie die Kombination Erw.HF/NF der Pädagogik müßten um die gewünschte Punktgröße (als Default wären das die bekannten 18 ECTS) reduziert und das Studium Generale als reguläre Studiengangskomponente eingeführt werden.[36] Damit hätte man in den Sozialwissenschaften im Endeffekt 150 ECTS-Studiengänge (also „Kernfächer"), zu denen die 12 ECTS der Bachelor-Arbeit und die 18 ECTS des Studium Generale hinzukommen. In der Pädagogik, die jetzt schon ein 30er Nebenfach kennt, hätte man ein nach der Änderung (gegebenenfalls) ein 120 ECTS „Erweitertes Hauptfach", dazu ein 30er Nebenfach (sowie den gleichen Block wie die Sozialwissenschaften, d.h. 12 ECTS für die Bachelor-Arbeit und 18 ECTS für das Studium Generale). Interessanterweise ist also das Strukturmodell des Bamberger Studiengangssystem bereits jetzt so gestaltet, daß es zur Umsetzung der Zielvereinbarung gar nicht modifiziert werden muß: das jeweils passende „nächstniedrige" Modell ist schon da. Die betroffenen Studiengänge würden nur zu einem anderen, aber bereits existierenden Modell wechseln. Als Folge würde gegebenenfalls der echte Ein-Fach-Bachelor mit 180 ECTS obsolet werden, eines der sechs Modelle also nicht mehr genutzt.

Der letzte Satz des letzten Absatzes („Teilnahmehemmnisse abzubauen und die Akzeptanz des Studium Generale auf Seiten der Studierenden zu erhöhen") zeugt ebenfalls wieder von einer Vermischung und Verwechselung des *Studium Generale* mit dem *Zusatzstudium*. Das Studium Generale als Studiengangskomponente kannte nie Teilnahmehemmnisse und auch keine mangelnde Akzeptanz: da sie einen obligatorischen Bestandteil der einschlägigen Studiengänge betreffen, gehen diese Feststellungen schlicht ins Leere und beschreiben auch nicht die Wahrnehmung seitens der Studierenden. Am ehesten wäre anzustre-

[36] Richtig wäre es allerdings, an dieser Stelle in der Zielvereinbarung von den *Prüfungsordnungen* (oder von *Studien- und Prüfungsordnungen)* zu sprechen; *Studienordnungen* sind hier der falsche Terminus.

ben, daß eine Studiengangskomponente Studium Generale bei den *Studiengangsbeauftragten* und *Fächern* der Ein-Fach-Bachelors größere Akzeptanz finden müßte; die Studierenden hatten ja nie Probleme mit den Freiräumen, die ihnen diese Komponenten ihres Studiums bot. Auch Zusatzstudien litten nie unter Akzeptanzmangel, allenfalls tatsächlich unter Teilnahmehemmnissen, jedoch nur in solchen Studiengängen, die eben noch kein Studium Generale haben.

Nach aller Erfahrung läßt sich jedenfalls sagen, daß es von den Ausbildungszielen her kein echtes Problem ist, die 180 ECTS eines Faches um 18 ECTS zu reduzieren; das Problem ist eher, daß eine kollegiale Auseinandersetzung dazu geführt werden muß, wo entsprechende Streichungen vorgenommen werden, wo bislang Obligatorisches nunmehr in Wahlkörbe gepackt wird usw. Hier ist die Zielvereinbarung ein willkommener Hebel, diese Diskussion in den Fakultäten zu führen. An der Berufsbefähigung der AbsolventInnen jedenfalls müssen keine Abstriche gemacht werden – sie erwerben ja nicht einfach weniger Qualifikationen, sondern gleichen die Reduktion im Fachteil durch allgemeine Schlüsselkompetenzen aus. Im Hinblick auf die Attraktivität angebotener konsekutiver Masterstudiengänge kann es sogar durchaus von Vorteil sein, das Bachelor-Angebot etwas zu reduzieren (s. unten).

Wer genau liest, und das sollte man ja bei Zielvereinbarungen, dem entgeht nicht, daß unter den Objekten der Studiengangsrevision die Studiengänge der Informatik „zunächst“ ausgenommen scheinen. Diese Ausnahme erklärt sich vermutlich dadurch, daß diese Studiengänge in der Regel ein sog. „Kontextstudium“ von 12 ECTS (als Modulgruppe) aufweisen, das konzeptionell zwar nicht identisch mit dem Studium Generale ist, jedoch in eine ähnliche Richtung geht. Die Gemeinsamkeit liegt darin, daß auch im Kontextstudium Kurse aus anderen Fakultäten bzw. zentral angebotene (vor allem aus dem Sprachenzentrum) absolviert werden müssen; insofern gibt es „einen Blick über den Tellerrand des eigenen Faches“ hinaus. Die gleiche Wahlfreiheit der Kurse wie im Studium Generale gibt es hier jedoch nicht, denn das Kontextstudium ist kein Baukastensystem zur beliebigen Nutzung durch die Studierenden.

17. Bei den *Master-Strukturen* hat die Universität Bamberg eine ähnlich klare Linie verfolgt wie im Bachelor; das System ist jedoch deutlich einfacher gestaltet. Da Master-Studiengänge in der Gesamtkonzeption der Hochschulbildung eher spezialisierter als die Bachelor-Studiengänge sein sollen, sind die Bamberger Master in der Regel Ein-Fach-Master oder aber interdisziplinär. Mehr-Fach-Master gibt es deswegen nicht, auch keine als Teilstudiengänge eingerichtete Master-Nebenfächer, ebensowenig ein Studium Generale. Dennoch beschränken sich die Master-Studiengänge nicht notwendig nur auf *ein* Fach: die Studiengänge, die für das grundständige Studium einen Ein-Fach-BA anbieten, tun dies (wiederum gegebenenfalls mit der Option von Wahlpflichtmodulen), aber diejenigen Fächer, die den Mehr-Fach-BA als Grundmodell tragen, haben sich für den Master ein gemeinsames Strukturmodell gegeben, bei dem neben das Fachstudium mit 60 ECTS (und der Master-Arbeit mit 30 ECTS) ein „Erweiterungsbereich" tritt, der ebenfalls grundsätzlich 30 ECTS umfaßt – und damit die gleiche Größe wie das kleine BA-Nebenfach hat, dessen Modulpaket also im Prinzip auch für den Master-Erweiterungsbereich studierbar ist.[37] Diese Größe darf vom Fach gegebenenfalls unterschritten werden, aber nicht überschritten.

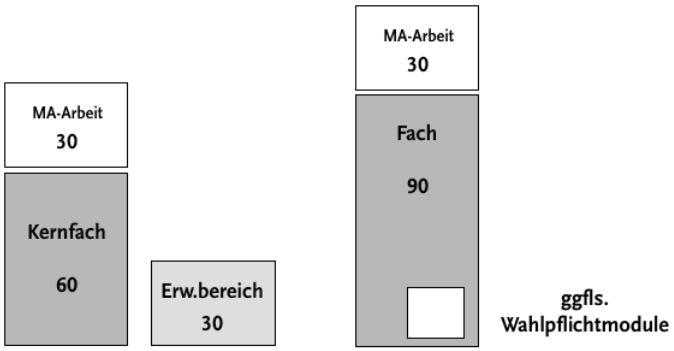
Das Strukturschema sieht damit so aus wie in der linken Hälfte der nachstehenden Graphik gezeigt.

Für diesen Erweiterungsbereich gilt die Muster-Vorschrift, mindestens 15 ECTS in Modulen eines anderen Faches zu erwerben – der an 30 fehlende Rest kann dann auch in noch nicht studierten Modulen des eigenen Faches erworben werden.[38] Selbstverständlich können auch alle 30 ECTS aus dem fremden Fach kommen, sofern keine andersartigen Vorschriften dies verhindern. Daß die Module aus *einem* Fach kommen müssen, nicht jedoch aus mehreren Fächern beliebig zusammengestellt

[37] Der Verf. hatte als Dekan seiner Fakultät im Mai 2006 ein Konzept zum Master präsentiert, das diese Eckpunkte enthielt und Optionen diskutierte (7 S.). Ende 2009 legte er dann als Vizepräsident der Universitätsleitung und der Kommission für Lehre und Studierende ein Papier mit dem Titel *Grundsätzliche Überlegungen zum «Erweiterungsbereich» in Masterstudiengängen der Universität Bamberg* vor (4 S.).

[38] Ursprünglich trugen diese restlichen 15 ECTS die Bezeichnung „freier Bereich", weil hier nicht festgelegt war, welche Module hier angeboten und studiert werden können. Inzwischen sind für genau diesen Zweck in den Prüfungsordnungen „Erweiterungsmodule" etabliert.

werden können, ist ebenfalls eine Komponente der fortschreitenden Spezialisierung vom Bachelor über den Master bis hin zur Promotion (wo nur noch eine von drei Thesen in der Disputation aus einem fremden Fach verlangt wird).



Die Vorgabe, hier *Module* zu absolvieren, unterscheidet diesen Erweiterungsbereich vom Studium Generale des BA, ebenso die Formulierung, daß es nicht beliebig viele Fächer sein können, aus denen man Module wählt. Im Master soll man sich damit auf zwei Fächer konzentrieren: sein eigentliches Studienfach und daneben eine gewisse Kenntnis zur Verbreiterung der eigenen Kompetenzen in *einem* weiteren Bereich.

Mit der Größe von 30 ECTS sollte über den rein rechnerisch einfachen Aspekt hinaus gezielt ermöglicht werden, ein Nebenfach aus dem BA weiterzuführen: mit der Fortsetzung eines 45 Nebenfaches im Master hätte man insgesamt die Kompetenzen wie in einem 75er BA-HF erworben. Die Wahl eines neuen Faches ist aber genauso möglich.

Von „Wahlpflichtfächern" anderer Masterstudiengänge unterscheidet diese Konzeption die Tatsache, daß die im Erweiterungsbereich wählbaren Fächer und Module nicht aufgezählt werden; es gibt also keine abschließende oder ausschließende Liste. Die Studierenden sind vielmehr frei in der Auswahl der Module, sofern sie die jeweiligen Zugangsvoraussetzungen mitbringen. Die anbietenden Fächer sind im Gegenzug gehalten, die Verwendbarkeit ihrer Module für diesen Zweck im

Informationssystem der Universität (d.h. Univis) kenntlich zu machen. Auch können sie für Studierende anderer Master-Studiengänge und die Studierenden des eigenen Faches spezielle Module konzipieren, die regulär gewählt werden können.

Allerdings ist zu konzedieren, daß einige Fächer tatsächlich entweder nominell den Erweiterungsbereich verringert oder Vorgaben gemacht haben, welche eigenen Fachmodule im „freien Bereich" (d.h. dem nicht durch Module aus anderen Fächern abgedeckten Bereich) zu studieren sind. Diesen Fächern waren demnach Aspekte des eigenen Fachstudiums wichtiger als der konsekutive Konnex mit einem Bachelor(-Nebenfach) oder die Breite der Qualifikation.

Interdisziplinäre Master werden hier nicht separat mit einem Schema abgebildet. Bei ihnen sind die 90 ECTS des Fachstudiums auf mehrere Fächer aufgeteilt; zusätzliche Wahlpflichtmodule entfallen dann. Im Hinblick darauf, daß solche interdisziplinären Master selten sind und für die konkreten Fälle jeweils ausgehandelt wird, welchen Anteil die einzelnen Fächer haben sollen, hat die Universität auf eine generelle Festlegung hierzu verzichtet. Inhaltlich ist jedoch wichtig – und auch bei Akkreditierungen wichtig gewesen –, daß echte Interdisziplinarität vorhanden ist, nicht nur ein additives Nebeneinander. D.h. daß es mindestens einen Bereich (Modul, Lehrveranstaltung) geben muß, der von den beteiligten Fächern gemeinsam interdisziplinär bestritten wird.

Die Fächer der Universität verhalten sich etwas unterschiedlich in Bezug auf die Frage, ob man im Master grundsätzlich nur Master-Module studieren solle, oder ob und in welchen Bereichen es zulässig ist, Bachelor-Module zu studieren – was die einschlägigen Akkreditierungsvorschriften und -erfahrungen ja durchaus erlauben. Gerade im Bereich der Sprachen ist es jedenfalls unbestritten, daß man Sprachmodule sowohl im BA wie im MA neu beginnen können muß. Ferner haben auch alle externen Programmakkreditierungen keinen Anstoß an dieser Polyvalenz in einem eingeschränkten und klar definierten Bereich des Masters genommen.

Der Erweiterungsbereich im Master mit seinen (grundsätzlich) 30 ECTS ist – in Analogie zum Studium Generale des Bachelors – also bewußt im Hinblick auf zwei Ziele konzipiert worden: er soll den Stu-

dierenden eine breitere Qualifikation ermöglichen, zudem ist er ebenfalls ein wechselseitiger solidarischer Akt aller, die sich daran beteiligen, da Vakanzen, Forschungsfreisemester und dergl. leichter zu realisieren sind, wenn rein theoretisch ein volles Semesterprogramm aus einem fremden Fach eingebracht werden kann. Das Studium dieses fremden Faches ist natürlich nicht auf das Studium vor Ort beschränkt, sondern kann prinzipiell auch genauso gut bei einem Auslandsaufenthalt absolviert werden. Dank diesem Erweiterungsbereich ist es auch für kleinere Fächer also viel leichter möglich, einen eigenen Master anzubieten, denn wenn man einmal die Betreuung für die Master-Arbeit abzieht, dann sind ja numerisch nur 60 ECTS durch eigenes Lehrangebot abzudecken, gegebenenfalls weiter vermindert um Anteile der Sprachausbildung.

18. In einem System sollten natürlich Bachelor- und Master-Studiengänge stets gemeinsam betrachtet werden. In den meisten Fällen wurden sie auch gemeinsam (und nach der damaligen Terminologie konsekutiv) geplant, aber gestaffelt eingeführt – bei den Master-Studiengängen war das Ministerium der richtigen Ansicht, man solle die erste BA-Kohorte bis zum Start des Masters abwarten. Bei den Fächern, die aufgrund ihrer Ressourcen ohne Probleme sowohl einen Bachelor wie einen Master konnten, erfolgte natürlich deren Einführung. Dabei galt das oben schon erwähnte Prinzip, daß *zu jedem Bachelor-Studium in Bamberg auch eine Master-Fortsetzung angeboten* und den Studierenden garantiert werden sollte. Das bedeutet nicht, daß die Master-Studiengänge vom Namen her immer 1:1 eine Fortsetzung des BAs sein sollten; die Fächer oder Fächergruppen konnten und können natürlich auch ein differenziertes Master-Angebot bereithalten, wo der Bachelor die gemeinsame breite Basis darstellt. Beispiele sind die Orientalistik (als Kleines Fach) und die Pädagogik (als großes Fach).

Bei Fächern mit eingeschränkteren Ressourcen lautete das ebenfalls oben schon genannte Prinzip, im Zweifel *auf jeden Fall einen Master anzubieten und dazu auf Bachelor-Ebene mindestens ein Nebenfach*. Auf diese Weise kann man Studierende im BA für ein Fach interessieren und dann für einen Master gewinnen, gleichzeitig gewinnt die Universität mit ihren Mastern ein eigenständiges Profil. Für diese Kombination

von BA-Nebenfach und eigenständigem Master sind die Europäische Ethnologie und die Allgemeine Sprachwissenschaft Beispiele, beide Kleine Fächer. Zu achten ist nur darauf, daß die Zugangsbedingungen für die Master-Studiengänge entsprechend konzipiert werden, also nicht etwa ausschließlich auf eine BA-Hauptfach fokussiert sind.

Im Laufe der Zeit ist noch eine weitere Erkenntnis hinzugekommen. Wenn man in einem mittelgroßen Fach einen Ein-Fach-Bachelor-Studiengang und dazu einen Master anbietet, kann sich die Situation ergeben, daß in den BA alle Teilgebiete, Themen und Methoden hineingepackt werden, so daß dann für den Master zu wenig Neues und Eigenständiges bleibt, was ihn für die eigenen Absolventen/innen des BA nicht mehr so attraktiv macht. Immerhin muß man bedenken, daß mit der konsekutiven Folge von Bachelor und Master in einem beliebigen Modell (6 + 4 Semester oder 7 + 3 Semester) ein ganzes Jahr *mehr* an Curriculum gefüllt werden kann und muß als früher im Magister oder im Diplom.

Um das Master-Studium attraktiv zu gestalten, kann es also sinnvoll sein, sich in der Bachelor-Konzeption bewußt zu beschränken, z.B. dergestalt, daß man neben dem Ein-Fach-BA für den Mehrfach-BA auch ein Hauptfach mit 75 ECTS anbietet, der als Einstieg in den Master konsequenterweise als ausreichend betrachtet wird. (Faktisch sind etliche Fächer sogar dazu übergegangen, 45 ECTS in einem Nebenfach als ausreichende Zugangsvoraussetzung festzusetzen, um möglichst vielen BA-Absolventen/innen geistes-, human- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge die Aufnahme des eigenen Masters zu ermöglichen.) Solche Überlegungen zeigen nur, daß man als Fach stets das Gesamtangebot aus BA- und MA-Studiengängen bedenken und modellieren sollte.

19. Ob ein System flexibel genug ist, um sich weiterzuentwickeln, zeigt sich daran, wie es auf Neuerungen, die von innen oder von außen an es herangetragen werden, reagiert. Oben wurde betont, daß Grundlage der Bamberger Studiengangskonzeption die traditionellen Fächergrenzen sind. Selbstverständlich würde ein neues Fach, das in Bamberg etabliert wird, im Rahmen der Gesamtkonzeption seine (Teil-)Studiengänge einrichten können. Das war z.B. mit der Allgemeinen Sprachwissenschaft der Fall (BA-NF und MA), ebenso mit dem MA Literatur und

Medien, wo dies problemlos geklappt hat. Ein interessanterer Lackmus-Test ist aber die Frage z.B. nach BA-Teilstudiengängen, die eben nicht an den klassischen Fächern orientiert sind. Hierbei kann man grob an zwei Varianten denken: disziplinen-orientierte Studiengänge und methodisch ausgerichtete Studiengänge. Für beide Fälle taugt das Modell ohne weiteres.

a) Sämtliche Bamberger BA-NF sind derzeit an *Fächern* ausgerichtet. Beispielsweise könnte man aber auch in verschiedenen Fächern zu der Überzeugung gelangen, man brauche mehr *Methoden*-Ausbildung, z.B. in empirischen, qualitativen oder quantitativen Methoden. Aufgrund des Fächerformates von 75 ECTS würde man eine solche Methoden-Ausbildung nicht in sein eigenes Fach integrieren (können), was auch gar nicht sinnvoll wäre, denn alle infrage kommenden Methoden sind kaum fachspezifisch, sondern eher disziplinenübergreifend. Selbstverständlich könnte man aber sehr wohl ein neues 30-ECTS-Nebenfach „Empirische Methoden für die Geistes- und Kulturwissenschaft" einführen, in dem dann verschiedene Methoden und Kompetenzen gestaffelt oder alternativ vermittelt werden könnten. Eine basale Recherche-Fähigkeit in Bibliotheksangeboten oder im Web könnte z.B. als Grundlage für Studierende aller Fachrichtungen interessant sein, ebenso grundlegende Fragen des (redlichen) wissenschaftlichen Arbeitens, des Zitierens und des Umgangs mit entsprechender Software. Darauf aufbauende spezifischere Methoden könnten je nach Interesse und Schwerpunkten als Wahlpflichtbereich etabliert werden. Qualitative Methoden (Befragungen, Fragebogenkonstruktion, ethnographische Methoden etc.) und quantitative Methoden (Statistik für die X-wissenschaft), ebenso die Digital Humanities und die Wissenschaftstheorie könnten z.B. einen solchen Korb bilden, auch mit Spezialisierungen, so gewünscht (z.B. Umgang mit Sprachkorpora, Visualisierung o.ä.). Ebenso könnte man ein eigenständiges NF Digital Humanities etablieren wollen und dabei Methoden und Anwendungen in den verschiedenen Disziplinen in den Vordergrund stellen – auch so etwas läßt sich eigentlich nur in Kooperation machen, denn einer alleine wendet weder alle Optionen an noch ist er für alles kompetent. Alle solche Varianten sind im Rahmen des Systems ohne weiteres möglich. (Ein anderer Aspekt ist dabei jedoch, wie populär solche eher Methoden-orientierten Nebenfächer bei den Studie-

renden sein würden. Die Erfahrung anderer Disziplinen zeigt eher, daß die Methoden-Ausbildung vielfach als lästige und schwierige Pflicht verstanden wird, der man auszuweichen versucht, wenn das möglich ist. Man müßte also thematisch und didaktisch ganz besonders gut überlegen, wie man solche Nebenfächer mit Inhalten füllt, um sie attraktiv zu machen, vor allem weil dabei auch Gender-Aspekte eine Rolle spielen.)

Zur Sicherheit sei an dieser Stelle nochmals der Hinweis auf das Studium Generale gegeben: wenn man z.B. der Meinung ist, daß 30 ECTS im Nebenfach für Anliegen wie eine Methoden-Ausbildung zu viel ist, dann steht jedem, der sich dafür kompetent fühlt, jederzeit die Möglichkeit offen, entsprechende Module oder einfach nur Lehrveranstaltungen im Bereich des Studium Generale anzubieten, in dem ja immerhin 18 ECTS vorgesehen und – bei freier Wahl der Inhalte – verpflichtend sind.

b) Ein systemisch interessanter Fall sind die oben schon erwähnten Bamberger „Jüdischen Studien", die vor nicht langer Zeit (2016) als BA-Hauptfach eingeführt worden sind. Von Anfang an gab es im Pool der BA-Nebenfächer die „Judaistik", also ein klar an einer Fachgrenze orientiertes Angebot, bei dem jedoch die Ressourcen der Professur nicht für ein BA-HF reich(t)en. Kolleginnen und Kollegen mehrerer Fächer, neben der Judaistik auch aus der Germanistik sowie der Anglistik, wollten jedoch ihr gemeinsames Interesse in einem Studiengang „Jewish Studies" bündeln, der nicht mehr einer klassischen Fachgrenze folgt, sondern interdisziplinär angelegt ist. Der Studiengang faßt also nicht nur additiv einfach Module aus den drei genannten Fächern zusammen, sondern hat seine eigenen Module, die von Fachvertretern/innen mehrerer Fächer mit Lehrveranstaltungen gefüllt werden. Daß die jeweiligen Lehrveranstaltungen polyvalent auch in Modulen der Anglistik bzw. Germanistik genutzt werden können sollten, versteht sich von selbst.

Da die Studierenden des Studiengangs „Jüdische Studien" als eines ihrer anderer Fächer (HF oder NF) natürlich auch Germanistik oder Anglistik wählen können, gab es strukturell nur einen bestimmten Aspekt, der sicherzustellen war: daß eine Doppelanrechnung und Verbuchung einer besuchten Lehrveranstaltung bzw. eines absolvierten Moduls in beiden Hauptfächern oder in HF und NF ausgeschlossen werden mußte. Innerhalb der Fakultät stellt ein solcher Studiengang damit einen Fall dar, bei dem ein Studiengang nicht mehr 1:1 einem Institut

zugeordnet werden kann. Das bedeutet für die Fakultät gelegentlich einen kleinen Mehraufwand, aber keinen sehr großen, denn die Mittelverteilung erfolgt an der Universität Bamberg im Kern von der Universitätsleitung direkt an die Professuren und Lehrstühle, nur zu einem geringen Anteil erfolgen Zuweisungen erst an die Fakultät und von dieser weiter an die Fächer. Systemisch gesehen, sind nämlich nicht Studiengänge die Empfänger von Geldern, sondern Fächer, Lehreinheiten oder Professuren/Lehrstühle.[39]

Analog könnte man sich sehr gut vorstellen (und jeweils vielleicht ein deutlich größeres Publikum ansprechen), wenn man von einschlägigen Fächern ein BA-Nebenfach „Europäische Antike" anbieten würde, das den Studierenden eher interdisziplinär die kulturellen Grundlagen Europas vermitteln würde statt in die Latinistik oder Gräzistik einzuführen. Die Slavistik könnte ein BA-Nebenfach „Basiswissen Osteuropa" tragen usw. usw.

Natürlich versteht sich, daß solche Angebote nur dann leicht angeboten werden können, wenn dafür im eigenen Deputat hinreichend 'Luft' ist.

20. Studiengangssysteme kann man immanent betrachten, aber man sollte sie auch regional oder national strategisch bedenken. Die Universität Bamberg fährt ohne Zweifel gut mit dem von ihr gewählten System, und wenn man ein ähnliches System nutzt oder nutzen will, dann können die hiesigen Erfahrungen und Prinzipien sicher von Vorteil sein. Nur: man würde nicht ohne weiteres jeder Hochschule das gleiche System empfehlen. Dazu ein Beispiel.

Die Bamberger Nachbaruniversität Bayreuth z.B. verfolgt auf der Master-Ebene einen ganz anderen Ansatz als Bamberg: während in Bamberg, wie oben ausgeführt, die fachbezogenen Master-Studiengänge dominieren, hat Bayreuth ebenso bewußt interdisziplinären oder multidis-

[39] Bei genauer Betrachtung der Studierenden- und Fachstatistiken zeigt sich im übrigen, daß ein solcher interdisziplinärer Bachelor als Hauptfach offenbar eher im Zwei-Fach-Bachelor gewählt wird, vermutlich zusammen mit einem der beiden großen Fächer, die sich an dem interdisziplinären BA beteiligt haben; als Hauptfach im Drei-Fach-Bachelor scheint er hingegen zu schwach zu sein, um sich neben den noch zu wählenden zwei Nebenfächern als Studiengangswahl gut behaupten zu können.

ziplinären Studiengängen der Vorzug gegeben, während eng fachorientierte die Ausnahme sind. So heißen die Bayreuther Master-Studiengänge in den Sprach- und Literaturwissenschaften beispielsweise „Kultur und Gesellschaft Afrikas“, „Interkulturelle Germanistik“, „Kultur- und Sozialanthropologie“, „Sprache – Interaktion – Kultur“, „Literatur und Medien“. In Bamberg heißen die Studiengänge dagegen „English and American Studies“, „Germanistik“, „Germanistik: Sprachwissenschaft“, „Germanistik: Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung“ etc., aber auch – in nicht zufälliger Übereinstimmung: „Literatur und Medien“.

Keiner der beiden Ansätze ist per se besser oder schlechter. Aber da beide Universitäten in Oberfranken beheimatet sind, nur ca. 70 km voneinander entfernt liegen und in gewisser Hinsicht auch miteinander konkurrieren, ist es hochschulpolitisch insgesamt besser, Vielfalt und Auswahl in den Konzeptionen zu bieten als überall den gleichen Ansatz. Interessanterweise fahren beide Universitäten mit ihrem jeweiligen Ansatz nach eigener Einschätzung gut.[40] Es ist also strategisch richtig und wichtig, solche profilbildenden Elemente bewußt zu gestalten. In den universitären Fächern wird z.B. national – und nicht nur am eigenen Standort – für die wissenschaftliche Karriere Nachwuchs gesucht, der fachbezogen ausgebildet und qualifiziert ist. Solchen fachlich gebildeten Nachwuchs kann vorderhand ohne Zweifel Bamberg liefern, in der Germanistik z.B. auch mit nochmals nach Teilfächern differenzierten Angeboten. Die Studiengänge in Bayreuth haben für manche vielleicht die interessanteren Titel, klingen vielleicht moderner, bedienen aber vielleicht auch primär andere Berufsfelder. Für die Region Oberfranken ist es jedenfalls ein Gewinn, beide Modelle anbieten zu können.

Interessant ist es vor diesem Hintergrund, die Schnittmenge, also den Master-Studiengang „Literatur und Medien“ noch einmal separat zu betrachten. In Bamberg wurde dieser Studiengang deutlich später als die fachbezogenen Master eingeführt, und zwar nachdem ein analoger Lehrstuhl mit einer Querschnittsaufgabe für die Literaturwissenschaften

[40] Diese Einschätzung bezieht sich auf die gemeinsame Präsentation der betreffenden Studiengänge beim „1. Oberfränkischen Mastertag“ in Bayreuth am 1.12.2018 und beim „2. Oberfränkischen Mastertag“ in Bamberg am 30.11.2019, die der Verf. zusammen mit einem Kollegen bzw. einer Kollegin aus Bayreuth bestritten hat.

etabliert und erstmals besetzt worden war. Dieser Bamberger Master entwickelte sich sehr schnell zu einem populären Studiengang ('Medien' klingen attraktiv und nach guten Berufsperspektiven...), zumal er sich von der Ausrichtung und Besetzung her in erster Linie als Alternative zu den germanistischen Master-Angeboten und dem anglistischen Master, also großen Fächern, anbot. Für Bamberg kann eigentlich der Rat nur lauten, von den fachbezogenen Mastern zwar nicht abzulassen (denn sie haben unbedingt auch ihre Berechtigung), aber gezielt die Ergänzung mit anderen Optionen zu überlegen. Da der Bereich Literatur schon abgedeckt ist, kämen im Bereich der Geisteswissenschaften am ehesten die Bereiche Sprache und Kultur infrage. Beispielsweise könnte man sich sehr gut einen Master in „Empirischer Kulturwissenschaft" vorstellen, der Bamberger Stärken attraktiv bündeln könnte. Andere Varianten 'quer zu den klassischen Fächern' sind ebenfalls vorstellbar, „Digital Humanities" wären aber schon nicht mehr neu. Beispielsweise zeichnet sich aktuell aber ein Schnittpunkt von Disziplinen wie Archäologie, Geographie, Slavistik (und weiteren) rund um das bayerisch-tschechische Grenzgebiet ab, dessen Kern sich in dem mit dem „Archäo-Zentrum Bayern – Böhmen" am „Geschichtspark Bärnau-Tachow" sogar klar lokalisieren läßt. „Regionalstudien" in diesem Sinne bieten die Chance auf ein attraktives zusätzliches Angebot. „Balkanstudien" waren eine frühere Überlegung, speziell wegen der Schnittstelle mit Orientalistik und Romanistik.[41]

21. Zu den strategischen Gesichtspunkten gehört auch eine nationale Betrachtung: Wenn z.B. die Viadrina in Frankfurt/Oder die Slavistik als Fach bewußt nicht vorsieht, sondern einen ganzen Strauß an Einzelas-

[41] Betont sei aber an dieser Stelle nochmals das Prinzip, daß Studiengänge üblicherweise – enge oder weite – *Sachbezeichnungen* tragen, die im übrigen eigentlich immer auch als Denominationen von Professuren vorkommen oder denkbar sind – und *vice versa*. Studiengänge tragen hingegen nicht Kompetenzen im Namen, die man in dem betreffenden Studiengang erwirbt. Kompetenzen richten sich ja auf ein Objekt, und dieser Gegenstand gibt den Namen des Studienganges ab. „Intercultural Literacy" ist ein (fiktives) Beispiel für einen solchen Fall: als Kompetenzbeschreibung gelungen, aber nicht passend als Name eines Studienganges. (Als Name für ein Modul, einen Sammelband oder eine Tagung kann man sich derlei 'literacies' vorstellen. Gegenstand müßte dann jedoch eigentlich die betreffende Kompetenz sein, nicht das Objekt, auf das sie sich richtet.)

pekten durch Professuren vertreten läßt, dann mag das im Einzelfall als Profilelement interessant sein, jedoch ist klar, daß von dort kaum Absolventinnen oder Absolventen kommen werden, die andernorts in der Slavistik gut für einschlägige Projektstellen in Literatur- oder Sprachwissenschaft mit spezialisierter Kompetenz infrage kämen. Da die meisten Qualifikationsstellen und Karrierewege nun einmal eine fachliche Qualifikation voraussetzen und auch die Theoretiker des interdisziplinären Arbeitens dies genauso betonen, kommt es also darauf an, daß auf nationaler Ebene nicht zu viele Hochschulen die traditionellen Fachgrenzen auflösen und Sonderwege gehen, sondern daß es beides gibt, dabei aber die an Fächern orientierten Standorte in der Mehrzahl sind, wenn Ausbildung und Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses nicht im eigenen Haus, sondern auch im Hinblick auf und unter Bedingungen der Mobilität erfolgreich sind.

Global läßt sich zudem beobachten, daß die Breite eines Studienganges mit der Entfernung vom Objekt korreliert: in Europa, weit weg vom Objekt, gibt es „Südostasienstudien", während diese vor Ort unbekannt sind; in den USA gibt es „European Studies", während auf dem Kontinent Anglistik, Romanistik, Germanistik etc. betrieben werden. In den slavischen Ländern gibt es jeweils in den Mutterländern der Sprachen Studiengänge wie Polonistik, Bulgaristik, Makedonistik etc., in Deutschland studiert man hingegen vorzugsweise Slavistik. Diese Tendenz ist verständlich: wer nahe am Objekt ist, will und kann genau hinschauen und sich Details widmen, die man aus der Ferne nicht sieht und die man aus Zeitgründen in einem einzigen Studiengang auch gar nicht alle unterbringen kann. In der Regel gibt es zudem in den Nachbarländern aufgrund von Migrationsbewegungen, nationalen Minderheiten etc. immer auch die passende Klientel für solche Studiengangsportfolios, zudem sind die wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Nachbarn meist hinreichend groß.

Wenn man sich jedoch als Universität mit *auch* regionalem Auftrag internationaler aufstellen will, könnte man sich genau solche Zusammenhänge zunutze machen: warum sich nicht für eine internationale Klientel zu einem englischsprachigen Master „European Studies" zusammentun? Den Interessen von Austausch-Studierenden würde man so neben der Germanistik im Bereich der Geisteswissenschaften wo-

möglich ein attraktives Angebot in einem Studiengang machen können, den sie von zu Hause ohnehin kennen. Wie man sieht, gibt es bei bewußter Betrachtung des eigenen Systems durchaus Möglichkeiten, das Portfolio um attraktive überfachliche, interdisziplinäre alternative Angebote zu ergänzen, ohne das jeweils gewählte System über Bord zu werfen.

22. Resümieren wir noch einmal die Grundsätze des „Bamberger Modells".

1. Zu jedem Bachelor-Angebot sollte es eine Fortsetzungsmöglichkeit im Master geben.
2. Im Zweifel (nämlich bei zu geringen Ressourcen) ist ein eigenständiger Master gegenüber dem Bachelor zu präferieren. Auf dieser Ebene kann gegebenenfalls ein Nebenfach eingerichtet werden.
3. Bachelor und Master werden vom Fach als Gesamtpaket konzipiert und gemeinsam betrachtet.
4. Fachnahe Studiengangsbezeichnungen werden präferiert, um große wie kleine Fächer sichtbar bleiben zu lassen.
5. Die Universität bietet ca. ein halbes Dutzend Strukturmodelle für den Bachelor an und beschränkt sich auch darauf. Dabei ist Kompatibilität mit dem Lehramtsbereich wichtig.
6. Zu den Strukturmodellen gehört der Ein-Fach-Bachelor ebenso wie der Mehr-Fach-Bachelor (Zwei-Fach- und Drei-Fach-BA), letzterer insbesondere im Hinblick auf die große Zahl der „Kleinen Fächer".
7. Den Fächern wird es grundsätzlich freigestellt, welche und wieviele BA-Studiengangsmodelle sie implementieren wollen. (Vor allem sind Fächer, die primär einen Ein-Fach-BA anbieten, eingeladen, sich auch am Mehr-Fach-BA zu beteiligen.)
8. Im Mehr-Fach-BA werden die Teilstudiengänge sämtlich als solche separat eingerichtet (und tragen in der Regel die Fachbezeichnungen).
9. Neben das Fachstudium tritt im Zwei-Fach- und im Drei-Fach-BA obligatorisch das Studium Generale. Für die anderen Strukturtypen ist es empfohlen. Es hat einen Umfang von 10% des Gesamtvolu-

mens (18 ECTS). Das Studium Generale ist auf den Bachelor beschränkt.

10. Interdisziplinäre Studiengänge ergänzen die fachbezogenen Studiengänge, sowohl im Ein-Fach- wie im Mehr-Fach-BA. Dabei ist auf 'echte' (nämlich nicht rein additive) Interdisziplinarität zu achten.
11. Auf Master-Ebene wird der Ein-Fach-Master präferiert, dabei optional mit Wahlpflichtmodulen aus anderen Fächern (bei den Fächern, die im BA den Ein-Fach-Studiengang tragen) bzw. einem Erweiterungsbereich (bei den Fächern, die den Mehr-Fach-BA tragen). Interdisziplinäre Master sind ebenfalls Teil des Systems.
12. Studium Generale (im BA) und Erweiterungsbereich (im MA) sind neben den Überlegungen im Hinblick auf die Qualifikation der Studierenden bewußt auch als wechselseitig solidarische bzw. flexible Komponenten gedacht, um Vakanzen bei Professuren überbrücken zu helfen, um Forschungsfreisemester auch in Kleinen Fächern zu ermöglichen etc.

3. Studium und Lehre an der Universität Bamberg: Konzeptionen und Analysen

3.1. Teilzeitstudium und Modulstudium

1. Der Verf. hatte der Universitätsleitung im Oktober 2010 eine im Laufe des Jahres in der Kommission für Lehre und Studierende erarbeitete Konzeption für das *Teilzeitstudium* vorgelegt, woraufhin die Universitätsleitung eine flächendeckende Umsetzung beschloß. Fächer sollten sich nur dann weigern können, ein Teilzeitstudium anzubieten, wenn sie dafür eine spezifische Begründung vorlegen konnten. Mit ihrem in enger Abstimmung mit dem Ministerium entwickelten konzertierten Vorhaben fand sich die Universität Bamberg in der Rolle eines Musterfalles wieder, wie eine solche Konzeption gelingen kann und umzusetzen ist. Nach den Beschlüssen aller mit dem Vorgang befaßter Gremien und dem Einvernehmen des Ministerium geschah die Einführung zum WS 2011/12. Das Bamberger Modell fand als besonderes Merkmal der Universität auch Eingang in die Studie von G. SANDFUCHS von 2013.[42] Ebenso wurde der Verf. von anderen bayerischen Universitäten eingeladen, die Bamberger Konzeption dort vorzustellen. Die Einführung des Teilzeitstudiums geschah im übrigen unter den Bedingungen der seinerzeit erhobenen Studienbeiträge, weshalb auch die diese betreffenden Regelungen tangiert waren.

Im Zwischenbericht 2011 zur Zielvereinbarung 2009–2013 konnte die Universität Bamberg festhalten:

> „Die Otto-Friedrich-Universität hat für insgesamt 125 ihrer Studiengänge (Voll- und Teilstudiengänge) in enger Zusammenarbeit mit dem Staatsministerium

[42] GABRIELE SANDFUCHS: *Struktur und Ausgestaltung von Masterstudiengängen in Bayern – ein Überblick*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) 2013 (Studien zur Hochschulforschung 83).

> einen parallelen Teilzeitstudiengang eingeführt. Die Genehmigungen trafen so rechtzeitig ein, dass das Studienangebot zum Wintersemester 2011/12 eingeführt werden konnte.
> Ausnahmen von der flächendeckenden Einführung bilden nach Klärung aller Rahmenbedingungen a) die zulassungsbeschränkten Studiengänge, b) die Lehramtsstudiengänge, c) eine kleine Gruppe von Studiengängen, die sich aus verschiedenen Gründen vor Abgabe der gemeinsamen Anträge nicht in der Lage sahen, eine abschließende Haltung zu entwickeln (BWL)."

Es kann ohne Übertreibung gesagt werden, daß die Universität hier ein Modell entwickelt hat, das sich als ebenso erfolgreich wie einfach und robust erwiesen hat. Dabei hatten sich die Gremien selbstverständlich zuvor kundig gemacht, welche Modelle es an deutschen Universitäten bis dahin schon gab. Diese erwiesen sich jedoch in verschiedenen Hinsichten und Einschränkungen als nicht vorbildlich. Wie also sieht das Bamberger Modell konkret aus und welche Leitlinien waren dabei wichtig?

2. Das Teilzeitstudium wurde über die *Einrichtung selbständiger Teilzeitstudiengänge* realisiert, d.h. die regulären Vollzeitstudiengänge wurden mit speziellem Antrag nochmals als Teilzeitstudiengänge eingerichtet. Dies geschah in einer konzertierten, zentral gesteuerten Aktion für die ganze Universität gemeinsam, und bei einer passenden Gelegenheit wurden einer Vertreterin des Ministeriums die 125 Bamberger Anträge gesammelt übergeben.

Im alltäglichen Sprachgebrauch an der Universität wird das Teilzeitstudium jedoch als Variante des Vollzeitstudiums behandelt, zumal die rechtlichen Regelungen für alle Teilzeitstudiengänge in einer gemeinsamen Ordnung niedergelegt wurden; es gibt also keine separaten Prüfungsordnungen für jeden einzelnen Teilzeitstudiengang. Auch für alle Akkreditierungen, ob intern oder extern, wurde/wird das Teilzeitstudium immer implizit oder explizit mit umfaßt, wenn das Vollzeit-Fach betrachtet wurde/wird – es gibt da ja auch tatsächlich keinen relevanten Unterschied.

3. Die Zielvorstellungen für das TZ-Studium waren, daß es *studierendenfreundlich*, *einfach*, *einheitlich* sowie auch im wesentlichen *kostenneutral* (und natürlich *rechtskonform*) ausgestaltet sein sollte.[43]

Studierendenfreundlich ist das TZ-Studium in Bamberg deshalb, weil sich die Studierenden jederzeit (d.h. bei der Erstimmatrikulation sowie dann bei jeder Rückmeldung) ohne Angabe von Gründen entscheiden können, ob sie das Semester in Vollzeit oder in Teilzeit studieren wollen. (Dabei kann man im Rahmen von Mehrfachstudiengängen die Entscheidung nur insgesamt treffen, nicht separat und womöglich unterschiedlich für die einzelnen Teilstudiengänge.) Studierende müssen weder einen Antrag auf das TZ-Studium stellen noch besondere Gründe geltend machen. Es ist also egal, ob man neben dem Studium einen Job hat, eigene Kinder betreut, sozial tätig wird usw. Es werden also auch keine Prüfungsausschüsse befaßt und keine Unterlagen geprüft; die bloße Willenserklärung der Studierenden reicht aus. Dies ist vielleicht der wichtigste Punkt, der das Bamberger Modell von anderen Universitäten unterscheidet, bei denen man nämlich Anträge stellen muß.

Einfach und einheitlich ist das Bamberger TZ-Studium, weil es nur wenige Regelungen umfaßt, die für die ganze Universität einheitlich sind. So hat man sich dafür entschieden, keine komplizierten Stufen-Regelungen vorzusehen, sondern einheitlich entweder 100% Vollzeitstudium oder 50% Teilzeitstudium anzubieten, wobei dies in beiden Fällen ja nur die Obergrenzen der erbringbaren Leistungen bedeutet und keinen Zwang: auch einem Vollzeit-Studenten schreibt ja niemand vor, tatsächlich exakt 30 ECTS-Punkte im Semester zu erbringen. Als Konsequenz aus dem 50%-TZ-Studium werden die Regelstudienzeit und die Höchststudiendauer verdoppelt.[44] Für die bei der Einführung erhobenen Studienbeiträge galt analog, daß sie auf 50% ermäßigt wur-

[43] Vgl. zu den Konzeptionen die beiden Dokumente
WOLFGANG THOMAS: *Teilzeitstudium an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Konzeptbeschreibung. Bamberg 2010. Internes Dokument (3 S.);
SEBASTIAN KEMPGEN: *Teilzeitstudium*. Vorlage für den Universitätsrat; 14.2.2011. Internes Dokument (2. S.).

[44] Für den durchaus möglichen mehrfachen Wechsel zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudium mit ungeraden Zahlen von Teilzeitstudiensemestern konnte im Prüfungsamt eine nach einer Beispielrechnung von Andreas Henrich einfache Handhabung gefunden werden.

den. Diese seinerzeit wichtige und attraktive Regelung ist natürlich inzwischen einfach obsolet. Die Beiträge für das Studentenwerk und die Kosten für das Semesterticket werden natürlich unverändert in voller Höhe gezahlt.

Als Höchstgrenze für das TZ-Studium wurde die Hälfte der regulären Workload von 30 ECTS pro Semester angesetzt, d.h. also 15 ECTS. Dabei wurde jedoch ein Marge bis 18 ECTS akzeptiert, weil wegen der unterschiedlichen Modulgrößen der studierten Fächer nicht immer eine „Punktlandung" bei 15 ECTS pro Semester garantiert werden kann oder möglich ist.

Die Studierenden sind im übrigen vollkommen frei, mehr als die 15 (bzw. 18) ECTS im Semester zu erbringen, falls sich die Umstände doch anders entwickeln als von ihnen angenommen. Sie werden dann automatisch in ein Vollzeitsemester (bzw. zwei Teilzeitsemester) hochgestuft (und mußten die ausstehenden Studienbeiträge nachzahlen, weshalb das Modell insofern kostenneutral war/ist und keine Schleichwege eröffnet). Die Entscheidungssituation ist also unsymmetrisch: erbringt jemand im TZ-Studium mehr als die 18 ECTS, erfolgt eine Hochstufung. Allerdings erfolgt umgekehrt keine Herabstufung in ein TZ-Semester, wenn man im Vollzeitstudium in einem Semester einmal weniger als 18 ECTS erworben haben sollte. Insofern ist es vollkommen unschädlich und risikolos, sich in ein TZ-Semester einzuschreiben, und bevor man sich überschätzt und im Vollzeitstudium bleibt, sollte man klugerweise diese Chance sehen und wahrnehmen.

Obwohl man bei der Einführung des Teilzeitstudiums auch an die vielen Studierenden gedacht hat, die neben dem Studium jobben müssen oder sonstige Verpflichtungen haben, wurden mit dem Bamberger Modell nicht etwa berufsbegleitende TZ-Studiengänge eingeführt: alle Veranstaltungsangebote bleiben bei ihren ganz normalen Lehrveranstaltungszeiten, es gibt kein besonderes Angebot am Abend oder an Wochenenden. Aus der Sicht der Lehrenden merkt man vom TZ-Studium der Studierenden in der eigenen Veranstaltung eigentlich nichts, denn sie besuchen ja nur weniger Veranstaltungen pro Semester, diese aber ganz normal. Auch die Prüfungen werden nicht tangiert: sie bleiben nach Art und Umfang identisch.

4. Sonderfragen betrafen die zulassungsbeschränkten Studiengänge und den Lehramtsbereich. Im Bereich der NC-Studiengänge wurde geklärt, daß hier in der semesterweise neu zu erstellenden Zulassungszahlensatzung separate Zahlen für Vollzeit- und Teilzeit-Studienplätze (und natürlich getrennt nach Hochschulsemestern) ausgewiesen werden. An dieser Stelle hat die Verwaltung also etwas mehr Aufwand, der zunächst auf einer Abschätzung des Verhaltens basierte, mit jedem weiteren Semester dann stärker erfahrungsbasiert wurde. Ist man schon in ein NC-Fach immatrikuliert, erfordert der Wechsel vom Vollzeit- in ein Teilzeitstudium eine vorherige Bewerbung für einen entsprechenden Studienplatz, die jedoch viel aussichtsreicher als zum ersten Hochschulsemester ist, da man nur noch mit Hochschulwechslern oder anderen Wechslern zwischen Vollzeit und Teilzeit konkurriert.

Wegen des Lehramtsstudiums erfolgte eine Anfrage beim Ministerium, ob hier auch ein Teilzeitstudium zulässig sei; dies wurde jedoch negativ beschieden. Die Argumentation lief im wesentlichen darauf hinaus, daß für alle diejenigen, die sich der Staatsexamensprüfung unterziehen, Gleichbehandlung erforderlich sei: wer viele TZ-Semester studiere, könne sich im Prinzip womöglich den Stoff viel besser und gründlicher aneignen als jemand im VZ-Studium. Diese Argumentation war hinzunehmen, überzeugte aber inhaltlich in keiner Weise: da das TZ-Studium wiederum allen Studierenden offen steht und nach der Vorgabe des Ministeriums auch offen stehen muß, haben insofern alle Studierenden die gleichen Wahlchancen. Außerdem kann es im Prinzip ja nur von Vorteil für den Staat sein, wenn die Studierenden besser vorbereitet auf die Prüfung sind. Daß man nach einem TZ-Studium womöglich im Referendariat ein wenig älter sein würde als andere, ist eine Frage der persönlichen Lebensplanung: der behauptete Vorteil einer besseren Prüfungsvorbereitung wäre ohnehin gegen die kürzere und später einsetzende Lebensarbeitszeit abzuwägen. Insofern hätte man bei dieser Variante ja nicht nur Vorteile.

Ein gewichtiger Nachteil der gesetzlich eröffneten Möglichkeit des Teilzeitstudiums bestand und besteht im übrigen darin, daß ein BAFÖG-Anspruch nur bei einem Vollzeitstudium besteht. Insofern haben hier zwei Gesetzgeber (Land und Bund) Regelungen geschaffen und

Möglichkeiten eröffnet, die nicht vollständig aufeinander abgestimmt sind und einer flexiblen Nutzung des Teilzeitstudiums entgegenstehen.

5. Für ein Teilzeitstudium haben sich in den letzten Semestern zwischen 150 und 250 Personen jeweils im BA bzw. MA entschieden, zusammen unter 500. Bezogen auf die Gesamtzahl der Studierenden ist das ein geringer Anteil (je nach Semester 3 bis 4%). Zum Vergleich: die Universität hat zwischen 8 und 12% ausländische Studierende.[45]

Eine etwas realistischere Größenordnung erhält man, wenn man die Fälle auf die Gesamtzahl derjenigen Studierenden bezieht, die prinzipiell überhaupt die Teilzeitvariante wählen könnten. D.h. daß man von der Gesamtzahl der Immatrikulierten alle Studierenden im Lehramt sowie die BWL abziehen muß; dann kommt man (z.B. bei den Zahlen des WS 18/19) auf ca. 8.600 Studierende von 13.119, für die das TZ-Modell infrage käme, und der Anteil der Studierenden im TZ-Studium wächst auf 5,5%.

Zwischen der absoluten Anzahl der TZ-Studierenden im BA-Studium und im MA-Studium gibt es im übrigen fast keine Differenz: im MA liegt die absolute Zahl beständig, aber nur leicht höher; da die Gesamtzahl der MA-Studierenden aber deutlich geringer ist als die Zahl der Studierenden im BA, liegt der relative Wert hier eigentlich höher. (Zur Größenordnung: SS 2020: MA 3855, BA 5549 Studierende, Stand 17.4.2020). Der wichtigste Grund für die TZ im Master scheint im übrigen zu sein, daß schon im späteren Berufsfeld gejobbt wird.

Wie man sieht, ist das Teilzeit-Studium ein konzeptionell interessantes und hochschulpolitisch auch ein wichtiges Moment in der Flexibilisierung des Studiums, und daß man es fast flächendeckend anbietet, läßt sich in der Außendarstellung der Universität auch gut „verkaufen". Faktisch studiert jedoch die ganz überwältigende Mehrheit der Studierenden (≥ 95%) im klassischen Vollzeitmodell. Die Studierenden, die sich für die TZ-Variante entschieden haben, hatten jedoch ihre guten Gründe, dies zu tun, und in der Studierendenschaft insgesamt wird die

[45] Quelle für alle nachfolgend benutzten Zahlen: Leporello *Universität Bamberg: 2019. Entwicklung in Zahlen*. Universität Bamberg 2020.

Flexibilisierung aus Prinzip geschätzt, wie auch eine entsprechende Befragung vor der Einführung ergeben hatte.

Nur ein Fach, nämlich die BWL, ließ sich von den vielen Vorzügen eines flexiblen Studienangebotes hartnäckig nicht mehrheitlich überzeugen. Das klingt wenig, allerdings sind damit – und zusammen mit dem Lehramtsbereich – eben 34% aller Studierenden der Universität von dieser Studienform ausgeschlossen. Daß die Politik ebenso wie die Universitätsleitung ein Interesse daran hat, möglichst alle Fächer in die flexible Studienform einbezogen zu sehen, ist verständlich. Deshalb wurde die Ausweitung auch auf das genannte Fach Teil der Zielvereinbarung 2019.[46] Angesichts der geringen absoluten Zahlen der Studierenden, die diese Option wahrnehmen, ist zugleich jede Befürchtung des Faches im Hinblick auf administrativen Mehraufwand und unkalkulierbares Prüfungsverhalten faktisch gegenstandslos.

6. Neben dem Teilzeitstudium hat der Gesetzgeber in Bayern eine zweite Studienform eröffnet, das *Modulstudium*. Wie der Name besagt, studiert man hier keinen Studiengang, sondern einzelne Module – aus dem Verzeichnis der für diese Studienform von den Fächern freigegebenen Angebote. Im Gegensatz zum Gaststudium ist das Modulstudium ein echtes Studium, d.h. mit Immatrikulation, Semestergebühren, Prüfungsverpflichtung und Erwerb von ECTS.

Das Modulstudium ist im wesentlichen gedacht gewesen, um das Hineinschnuppern in einen Studiengang, das Ausprobieren eines Studienganges etc. zu ermöglichen und dabei noch unterhalb des Umfanges des Teilzeitstudiums zu bleiben. Wiederum gilt aber: Studentenwerksbeitrag und Semesterticket werden nicht ermäßig bzw. billiger.

Die von den Fächern freigegebenen Module haben dieselben Zugangsbedingungen wie im regulären Studium auch, weshalb in der Regel – der Zielstellung entsprechend – einführende Module oder Grundlagenmodule für das Modulstudium geöffnet sind. Faktisch ist es in keinem Studiengang möglich, ein komplettes Studium nur in der Form des Modulstudiums zu absolvieren.

[46] Die „Ausweitung des Teilzeitstudienprogramms auf sämtliche 28 Bachelor- und 54 Masterstudiengänge“ wird in der Zielvereinbarung 2019–2022 als „geplant“ bezeichnet (vgl. S. 5).

Welche Module die Fächer freigeben wollen, wird jedes Semester erfragt und im Normalfall fortgeschrieben, sodann hochschulöffentlich bekanntgegeben. Die Zahl der Studierenden, die sich für diese Variante des Studierens entscheiden, ist nochmals deutlich geringer als diejenige, die in Teilzeit studieren. Konkret haben sich 2017 bis 2020 nur zwischen 55 und 70 Studierende für diese Form entschieden, und zwar nicht etwa deshalb, weil das Angebot so gering wäre. Mehr als eine kleine Nische ist dieses Modell also nicht. Eine Ausweitung des Angebotes ist ebenfalls Teil der Zielvereinbarung 2019–2022 (S. 5), aber es ist wohl deutlich, daß man sich davon nicht zu viel versprechen sollte.

3.2. Virtuelles Nebenfach 'Kontextwissenschaft'

1. Als Folge der Empfehlungen der sog. 'Mittelstraß-Kommission' und des nachfolgenden Ministerratsbeschlusses, der sich die Empfehlungen der Kommission zu eigen machte, kam es in Bayern zu einer gewissen 'Flurbereinigung' an Standorten bestimmter kleiner Fächer – wohlgemerkt: nicht die Fächer wurden dezimiert, sondern ihre Standorte teilweise zusammengelegt. Auch wenn es vorher schon der Fall war, daß nicht alle Universitäten alle Fächer hatten, wurde das Profil auf diese Weise noch einmal konturierter.

Gerade bei einem Mehrfachbachelorkonzept kann es deshalb in der Folge solcher hochschulpolitischer Entscheidungen auch und verstärkt vorkommen, daß aus der Sicht einer Universität ihre Nachbaruniversität ein attraktives Fach vorhält, das sich gut als Teil des eigenen Mehrfachbachelorstudiums eignen würde. Beispielsweise bietet die FAU Erlangen-Nürnberg in den Geisteswissenschaften Fächer wie Buchwissenschaft, Korpuslinguistik/Computerlinguistik, Theaterwissenschaften, Osteuropäische Geschichte u.a.m., die gut zu Bamberger Fächern passen.[47]

Sind zwischen Clustern von Universitäten Kooperationsvereinbarungen getroffen worden, wie das z.B. zwischen Bamberg und Erlangen der Fall ist, so sind damit die grundsätzlichen Voraussetzungen dafür geschaffen, daß sich Studierende an beiden Standorten immatrikulieren können. Nun ist es aber zugleich sehr wahrscheinlich, daß sich die Studiengangsformate an Nachbaruniversitäten unterscheiden: für Major-Minor-Konstruktionen z.B. gibt es in Deutschland etliche Modelle, mit

[47] Eine Professur für Geschichte Mittel- und Osteuropas wurde zwar nach der Verlagerung der Erlanger Slavistik nach Bamberg unter Nutzung einer der beiden Professuren auch in Bamberg erstmals etabliert und 2012 besetzt, aber bereits 2018 wieder aufgegeben, nachdem der erste Stelleninhaber einem auswärtigen Ruf gefolgt war. (Die Professur wurde innerhalb der Geschichtswissenschaft umgewidmet.) Insofern konnte der Verf. anregen, das hier dargelegte Konzept der Kontextwissenschaft nunmehr auch für diesen Fall in Anwendung zu bringen.

wievielen ECTS die jeweiligen Teile ausgestattet werden. Dies ist auch im vorliegenden Fall gegeben.

2. Vor diesem allgemeinen Hintergrund ergab sich 2016 in Bamberg der Wunsch, als Nebenfach zur hiesigen Geographie die Geologie aus Erlangen studierbar zu machen. Die Lissabon-Konvention verpflichtet zwar allgemein „zur Anerkennung" andernorts oder anderweitig erworbener Kompetenzen, aber für diesen Schritt muß ja stets ein passendes Gegenstück vorhanden sein: so wünschenswert das Studium der Geologie aus geographischer Sicht sein mag, und so gut es in eine Gesamtqualifikation des betreffenden BA-Studiums hineinpaßt, so wenig können doch Leistungen aus der Geologie einfach „in der Geographie" angerechnet werden, denn es handelt sich ja um ein anderes Fach, und die Geologie soll ja gerade zu einem ungeschmälerten Geographie-Studium hinzukommen, um die Qualifikation zu verbreitern; es soll nicht Teile davon ersetzen.

Der Bamberger Mehrfach-BA bietet, wie oben (s. Kapitel 2) ausführlicher dargelegt, mit seinem 30-ECTS-Format eine passende Konstruktion für ein Nebenfach – Erlangen bietet aber keine 30-ECTS-Nebenfächer an. Deshalb wurde in Bamberg ein Nebenfach (formell als Teilstudiengang) mit dem Namen *Kontextwissenschaft* eingerichtet. Diese Bezeichnung war in Bamberg noch nicht besetzt, konnte also gut benutzt werden und trifft ja auch das Verhältnis der beiden Studiengänge, die für diese Konstruktion den Impuls gegeben hatten. (Der Terminus 'Kontextstudium' wurde von der Informatik schon benutzt, aber für einen Wahlbereich innerhalb eines einfächrigen Bachelors.)

In Erlangen bietet das Fach Geographie zwar kein Nebenfach mit 30 ECTS an, war aber durchaus bereit, ein Modulpaket von genau 30 ECTS zu schnüren, das von Bamberger Studierenden absolviert und als Füllung in das Nebenfach Kontextwissenschaft eingebracht werden kann. Für die Bamberger Allgemeine Prüfungsordnung (APO) für den Mehrfach-Bachelor wurde ein neuer Anhang geschaffen, in dem solche an der Nachbaruniversität studierbaren Kontextfächer aufgelistet werden sollten. Die Konstruktion ist rechtlich also so gestaltet, daß jedes Fach, das als Kontextwissenschaft studierbar gemacht werden soll, von den Gre-

mien beraten und beschlossen werden muß. Ein freies Studium *al gusto* der Studierenden ist damit also nicht gemeint – das wäre aber im Rahmen des Bamberger Studium Generale jederzeit auch möglich.

Um die Einrichtung einer Kontextwissenschaft als Hülle zu ermöglichen, wurde in Absprache mit dem Ministerium ein (fiktiver, aber theoretisch denkbarer) Bamberger Modulplan eines hier tatsächlich existierenden Faches vorgelegt, gegen den als Folie man dann das Erlanger Fach anerkennen kann. Mit diesem Modulplan sollte die rechtliche Erfordernis für den Fall abgedeckt werden, daß das Erlanger Modulpaket aus irgendeinem Grunde nicht zu Ende studiert werden kann oder aufgegeben wird. In diesem Falle gäbe es dann einen definierten 'Ersatz' in Bamberg (obwohl es ihn mit der Vielzahl der 30 ECTS-Nebenfächer ohnehin gibt).

Trotz einer gewissen anfänglichen Skepsis in einigen Gremien, wie willkürlich oder häufig nunmehr diese Nebenfach-Hülle gefüllt werden würde, haben sich diese Befürchtungen in keiner Weise bewahrheitet. Das Konstrukt hat sich als flexible Möglichkeit erwiesen, auf der Ebene eines Mehr-Fach-BA ein Fach aus Erlangen in Bamberg nutzbar zu machen, hat aber umgekehrt auch nicht zu einem 'Run' auf diese weitere Nutzungen dieser Option geführt.

Das Konstrukt muß dabei im übrigen nicht zwangsläufig auf das 30-ECTS-Format beschränkt sein oder bleiben; theoretisch wäre es genauso gut denkbar, ein Nebenfach mit 45 ECTS auf analoge Weise in den Bamberger Mehr-Fach-BA einzubringen, und sogar ein 75-Hauptfach ist natürlich denkbar; das Studium Generale wurde oben schon erwähnt.

Gewisse Bedenken gab es in den Gremien auch, ob nicht aus der Ermöglichung der Wahl eines Erlanger Nebenfaches seitens der Studierenden eine Anspruchshaltung auf Regelung der Fahrtkosten erwachsen würde. Auch dies ist nicht eingetreten. Zwar reicht das Bamberger Semesterticket nach wie vor nicht bis Erlangen, und insofern ist richtig, daß den Studierenden in solchen Fällen Fahrtkosten erwachsen; richtig ist aber auch, daß der Einzugsbereich Bambergs ohnehin auch den Erlanger-Nürnberger Raum in gewisser Weise mitumfaßt, so daß das Angebot eines Erlanger Nebenfaches in erster Linie für die Studierenden attraktiv ist, die ohnehin aus dem Nürnberger Raum nach Bamberg

pendeln und deshalb für sich eine Lösung für die Fahrt gefunden haben. Zudem ist es für diese Gruppe ja im Zweifelsfall billiger, an einem Tag der Woche einmal nur nach Erlangen zu fahren statt nach Bamberg.

3. Der Grundsatz, daß bei Anrechnung ein Gegenstück vorhanden sein muß, gegen das angerechnet oder anerkannt werden kann, führte zu weiteren Überlegungen, die aber letztlich anders gehandhabt wurden als der oben skizzierte Bereich der Kontextwissenschaft.

Immer wieder kamen ausländische Studierende, vor allem aus Osteuropa, nach Bamberg, die in ihren Heimatländern schon ein grundständiges Studium absolviert hatten, in Deutschland dennoch zunächst noch einmal einen Bachelorgrad erwerben wollten. Bei diesen Studierenden ergab sich des öfteren die Frage nach der Anerkennung ihres bisherigen Studiums. Hier ging es also nicht so sehr um die Anerkennung ihres ausländischen Abschlusses als solchem, sondern um die Anerkennung von Leistungen aus ihrem Studium. Sofern es sich um Fächer und Formate handelte, die in Bamberg auch vorhanden waren bzw. sind, stellte das kein Problem dar. Schwieriger waren Fälle, in denen beispielsweise im Heimatland ein betriebswirtschaftliches Studium absolviert worden war, während die betreffenden Personen dann in Bamberg einen Mehrfach-BA (sic) studieren wollten. Dabei suchten sie nach Möglichkeiten, das heimische BWL-Studium (als Ein-Fach-BWL mit Wahlpflichtmodulen aus anderen Fächern) anzurechnen, am besten auf ein 75-ECTS-Hauptfach im Zwei-Fach-BA. In Bamberg wollten sie dann typischerweise ein neues erstes Hauptfach wie DaF oder Slavistik studieren. Die Bamberger BWL ist jedoch am Mehrfach-BA nicht mit einem 75er Modell beteiligt, nur mit einem 30er oder 45er Nebenfach und bietet darüber hinaus natürlich einen Ein-Fach-Bachelor an.

Für solche Fälle böte die Konstruktion, die für die „Kontextwissenschaft“ gefunden worden war, also eine ‘leere Hülle’, die dann für Anrechnungen genutzt werden kann, grundsätzlich zwar ebenfalls eine Möglichkeit, d.h. man hätte im Prinzip auch ein 75er Format für die Kontextwissenschaft vorsehen und einführen können, hat davon aber Abstand genommen, und zwar aus folgendem Grund. Im oben skizzierten Fall ging es ja darum, Fächer einer anderen Universität in den Bamberger Drei-Fach-BA zu integrieren. Im vorliegenden Fall hingegen ist

das Fach in Bamberg ja vertreten, nur nicht mit dem passenden Studiengangsformat. Um eine Anrechnung in einer 75-ECTS-Struktur zu ermöglichen, hätte das Fach nominell einen Teilstudiengang mit 75 ECTS einrichten müssen. Die Module eines solchen 75er Faches hätte man über Anerkennungen mit Anteilen aus dem ausländischen BWL-Studium füllen und als absolviert betrachten können. Dieses Format wollte das Fach aber aus grundsätzlichen Erwägungen heraus nicht anbieten, und zwar vor allem auch deshalb, weil man es dann ja den inländischen Studierenden ebenfalls hätte öffnen müssen.[48] Der Weg, hier ein passendes Anrechnungsformat mit einem 75er Hauptfach zu kreieren, wurde im Gegensatz zu Kontextwissenschaft aber auch deshalb nicht beschritten, weil in Bezug auf die Erlanger Geologie die Initiative und das Interesse von der Bamberger Geographie ausgegangen waren, es sich in den hier geschilderten Fällen aber um vereinzelte und schlecht voraussehbare individuelle Ansinnen handelte, die vor allem wegen der Grundsatzfragen interessant waren.

Sowohl der Grundsatz, daß die Lissabon-Konvention voraussetzt, daß ein passendes Gegenstück zur Anerkennung vorhanden sein muß, wie auch die Notwendigkeit, solche Formate für alle zu öffnen, war im übrigen rechtlich mit dem Ministerium abgeklärt.[49]

Immerhin konnte und kann solchen Studierenden angeboten werden, im Bamberger Drei-Fach-BA ein 45 ECTS Nebenfach sowie 18 ECTS für das Studium Generale anzuerkennen, d.h. insgesamt 63 ECTS (statt 75 in einem Hauptfach). Damit waren die Studierenden auch alle höchst zufrieden, zumal offenbar die Erwartungshaltung vor dem Hintergrund der heimischen Erfahrungen im Studium eine ganz andere war als im Bologna-Hochschulraum: selbst wenn gar keine Anrechnung in Aussicht gestellt worden wäre, hätten die Betreffenden sich letztlich damit wohl auch zufrieden gegeben, waren also von kreativen Lösungen wie der obigen sehr angetan.

[48] Historische Anmerkung: die Bamberger BWL hatte ursprünglich tatsächlich auch ein 75-ECTS-Format für den Zwei-Fach-BA, dieses dann aber aufgegeben, um sich für den Mehrfach-BA auf Nebenfächer zu beschränken.

[49] Diese und andere Festlegungen und Erfahrungen fanden Eingang in die Handreichung „Anerkennungen an der Uni Bamberg“ des Verf.s vom Febr. 2018, die auch bei der Systemakkreditierung vorgelegt wurde.

3.3. Studienabbruchquoten

1. Anfang Juni 2017 erregte eine Studie des DZHW zu den Studienabbrecherzahlen an Fachhochschulen und Universitäten[50] größere Aufmerksamkeit in der Presse: bis zu 30% aller Studierenden gäben ihr Studium vorzeitig auf, an Universitäten etwas mehr als an FHs. Wer etwas genauer hinschaute, konnte dann nachlesen, daß dieser hohe Prozentsatz nur für Bachelorstudiengänge galt, und daß im übrigen die Quote seit Jahren quasi unverändert sei.[51] An Universitäten ist danach die Studienabbruchquote im BA-Studium sogar von anfänglich 35% über 33% auf jetzt 32% *gesunken* (S. 263); die *steigende* Tendenz an FHs wird dabei speziell durch die Ingenieurwissenschaften an FHs geprägt. Für die Presse war natürlich vor allem der Durchschnittswert über alle Hochschultypen und Fächer hinweg eine Meldung wert: „Fast jeder Dritte" breche sein Studium also ab, mit großen gesellschaftlichen Kosten. Natürlich drängten sich sogleich die üblichen Verdächtigungen auf: daß Bologna-System insgesamt sei Schuld, oder seine Implementation an den Hochschulen, oder die Hochschulen hätten Defizite in der Vermittlung dessen, was einen im Studium tatsächlich erwarte. Schlimmstenfalls gebe es sogar einen gewissen Wettbewerb darin, möglichst viele Studierende „rauszuprüfen". In Bayern ging die Verringerung der Abbruchquote schon 2013 in die Zielvereinbarungen des Ministeriums mit den Universitäten ein, denn auch schon 2003 und 2009 hatte es Studien und Diskussionen zu diesen Quoten gegeben.[52]

Ein Blick in die Fächergruppen zeigte in der DZHW-Studie deutliche Unterschiede: in Sprach- und Kulturwissenschaften (im BA) 30–32%, in

[50] U. HEUBLEIN et al.: *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit.* DZHW: Forum Hochschule 1/2017.

[51] Der in der Presse vermeldete Anstieg um 1% ist sicher nicht signifikant und für sich eigentlich gar kein Thema.

[52] Vgl. U. HEUBLEIN et al.: *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002.* Hannover: HIS 2003 (Hochschulplanung Band 163); U. HEUBLEIN et al.: *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen.* Hannover: HIS Projektbericht Dezember 2009.

den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 24–30%, d.h. z.T. leicht unterdurchschnittlich, während in den Naturwissenschaften erhöhte Prozentsätze zu verzeichnen waren (S. 264f.). Im Master-Studium beträgt die Abbruchquote durchschnittlich nur 15% (mit leichtem Anstieg gegenüber früher; S. 267), also deutlich geringer als im BA – für die Presse keine Meldung wert. In den Sprach- und Kulturwissenschaften war der Prozentsatz dabei jedoch auf jetzt 26% gestiegen, in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften hingegen nicht.

2. Da es der Wahrnehmung an der Universität Bamberg überhaupt nicht entsprach, daß es hier so hohe Studienabbruchszahlen geben sollte, unternahm es der Verf., dies einmal genauer zu recherchieren. Im Selbstbericht der Universität zur 2. Begehung im Verfahren der Systemakkreditierung konnte der Verf. als grundsätzliches Ergebnis mitteilen:[53]

> „... wurde zunächst ein Kennzahlenbereich ... in den Focus genommen, nämlich die sog. Abbrecherquote. Eine erste Erhebung und Validierung der Daten ergab für die Universität insgesamt eine erfreulich niedrige Abbrecherquote von im Durchschnitt 8 bis 9%."

Die oben genannten hohen Zahlen, die von der Presse gerne aufgegriffen wurden, treffen also für die Universität Bamberg überhaupt nicht zu.

3. Auf welcher Grundlage basiert die zitierte Aussage? Von der Studierendenkanzlei wurden als erste Daten zur Exmatrikulation im SS 2016 zur Verfügung gestellt, und zwar mit Studiengangsmodell, Studiengang sowie Exmatrikulationsgründen. Die Kategorisierung der Gründe, die dabei angegeben werden konnten, sah/sieht folgendermaßen aus:

---

[53] SEBASTIAN KEMPGEN: *Nachreichung zur Selbstdokumentation im Rahmen der Systemakkreditierung*. Entwurf, Stand Dezember 2017. Universität Bamberg 2017. Internes Papier (20 S.). Das Papier wurde dem Universitätsrat im Januar 2018 in identischer Form vorgelegt. Der Titel lautet, leicht modifiziert: SEBASTIAN KEMPGEN: *Update für den Universitätsrat zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im Rahmen der Systemakkreditierung*. Universität Bamberg 2018. Internes Papier (20 S.).

01 – Erfolgreicher Abschluß des Studiums (mit aktiver Exmatrikulation)
02 – Unterbrechung des Studiums
03 – Ende des Studiums ohne Abschluß, da keine Prüfung mehr möglich ist;
04 – Hochschulwechsel
05 – Einberufung zum Wehr- oder Zivildienst
06 – Endgültiger Abbruch des Studiums
07 – Streichung durch die Universität, da keine Rückmeldung erfolgt ist
08 – Ende des Studiums nach endgültig nicht bestandener Prüfung
09 – Sonstige Gründe

Aus der Gesamtsumme der Exmatrikulierten können für eine realistische Berechnung der Studienabbruchquote die folgenden Gruppen abgezogen werden:

– 01, der erfolgreiche Studienabschluß;
– 04, der Wechsel der Hochschule: die Betreffenden brechen zwar in Bamberg ab, aber studieren ja weiterhin. Mit diesem Ansatz weicht unsere Analyse etwas von der offiziellen Handhabung ab, für die auch diese Gruppe als Studienabbrecher gilt (weil die Personen und ihr weiterer Bildungsweg nicht exakt anhand einer ID oder dergl. nachverfolgt werden können). Natürlich hat man keine Garantie, daß die Betreffenden tatsächlich andernorts eine Studium aufnehmen, aber erstens gibt es eine solche Gruppe, die auch diese Form der Mobilität zeigt, zweitens spielt sie von der Größenordnung her sowieso keine ausschlaggebende Rolle. Man käme zu keinem drastisch anderen Ergebnis, wenn man diese Gruppe einfach in den Fallzahlen beließe (s.u.).

– 07 zu 50%. Dieser Ansatz bedarf einer Erläuterung: hier besagt ein Bamberger Erfahrungswert, daß in dieser Kategorie ca. 50% tatsächlich das Studium abgebrochen haben, während die anderen 50% ihr Studium erfolgreich beendet haben, sich dann aber einfach nicht zurückgemeldet und schlicht hingenommen haben, daß sie von der Universität exmatrikuliert werden.

Bei Gruppe 2 ist offen, was die Betreffenden später machen werden – das Risiko eines verdeckten Studienabbruchs ist hier sicher gegeben; sie dürfen also nicht einfach herausgerechnet werden. Gruppe 05 ist wegen der Abschaffung der Wehrpflicht inzwischen irrelevant geworden (war aber für Statistik-Zwecke weiterhin vorgegeben), spielt deshalb ohnehin

keine Rolle. Die Gruppen 3, 6 und 8 beinhalten alle eine Beendigung des Studiums, allerdings mit einem feinen Unterschied: in den Gruppen 3 und 8 erfolgt die Exmatrikulation durch die Universität, bei Gruppe 6 durch die Studierenden. Nur im letzten Fall ist klar, daß es eine Willensentscheidung durch die Studierenden war, bei den Gruppen 3 und 8 ließe sich nur spekulieren, wie die Studierenden zu dem Vorgang standen. In jedem Falle liegt also eine Beendigung des Studiums vor.

Kurzum: Von der Gesamtzahl der Fälle kann die Werte für die Gründe 1 und 4 sowie 7 (diesen zu 50%) abziehen, um eine einigermaßen 'echte' Abbruchzahl zu erhalten. Die konkreten Zahlen lauteten für das untersuchte Semester (SS 2016) an der Universität Bamberg:

01 erfolgreicher Studienabschluß	593	X
02 Unterbrechung des Studiums	12	
03 Ende des Studiums ohne Abschluß	9	
04 Hochschulwechsel	226	X
05 Wehr- oder Zivildienst	0	
06 Studienabbruch	73	
07 Exmatrikulation durch Univ. (Abbr. ≈ 50%)	937	X/2
08 endgültig nicht best. Prüfung	54	
09 sonstige Gründe	493	
Σ	**2397**	

In der dritten Spalte ist zur größeren Anschaulichkeit mit einem 'X' markiert, wenn der betreffende Wert in der Spalte davor von der Gesamtsumme abzuziehen ist. – Die Berechnung ergibt:

$$\text{Gesamtsumme} - \text{G01} - \text{G04} - (\text{G07}/2) = 2397 - 593 - 226 - 469 = 1110.$$

Bei ca. 13.000 Studierenden sind das 8,5%. *Man kann sich also merken, daß etwa 8,5% der Studierenden in dem betreffenden Semester das Studium abgebrochen haben bzw. abbrechen mußten.* (Insofern ist die oben zitierte Aussage sogar noch mit einer großzügigen Sicherheitsmarge formuliert, wenn dort 9% genannt wurden. Exakt waren 12.847 Studierende immatrikuliert.)

Würde man, wie oben angedeutet, unter denjenigen, die angegeben haben, die Universität wechseln zu wollen, einmal vorsichtshalber wieder annehmen, daß dies 50% tun, die anderen 50% letztlich doch ihr

Studium abbrechen, so käme man auf 1195 Fälle bzw. 9,3% „echte" Abbrecher, aber, wie gesagt, dies soll nur die Größenordnung der möglichen Varianz in der Quote zeigen, nicht eine fundierte Schätzung des Verhaltens der Exmatrikulierten sein.

4. Eine Abbruchquote in diesem deutlich einstelligen Bereich ist weder besorgniserregend noch problematisch noch politisch auffällig und kontrastiert doch deutlich mit den Zahlen, die aus den eingangs zitierten Studien stammen. Insofern konnte die Universität mit gutem Grund von sich behaupten, in diesem Punkte keinen besonderen Handlungsbedarf zu erkennen.

Die errechnete Zahl ist natürlich ein über alle Studiengänge kumulierter Wert. Wie sich einzelne Fakultäten mit ihren Studiengängen, einzelne Studiengänge, Lehramt, Bachelor und Master etc. in Bezug auf die einzelnen Kriterien verhalten, ob bei ihnen der eine oder andere Grund vielleicht überproportional vertreten ist, andere gar nicht, bleibt einer genaueren Analyse auf der Ebene der Studiengänge bzw. der Studiengangsmodelle etc. vorbehalten. Die gelieferten Daten würden eine solche Analyse jedenfalls erlauben, wobei man jedoch die absoluten Zahlen des Studienabbruchs auf die Gesamtzahl der Studierenden in dem betreffenden Studiengang, Modell usw. als Bezugsgröße heranziehen müßte. Weil die Daten also nützlich sind, sollen sie auch regelmäßig von den Studiengängen für ihre Qualitätssicherungsmaßnahmen genutzt werden. Es würde z.B. für eine Erhöhung der Qualität *ceteris paribus* schon reichen, wenn der jeweils 'schlechteste' Studiengang sich bemüßigt fühlen würde, den Ursachen seines Abschneidens nachzuforschen und an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten.

An dieser Stelle soll nur eine kleine Beobachtung formuliert werden: im Zwei-Fach-Bachelor gab es insgesamt 109 Exmatrikulationen, im Drei-Fach-Bachelor 111. Bereinigt waren das 44 im ersten Fall, 49 im zweiten. Erstens sind das ohnehin sehr niedrige absolute Zahlen, und die Unterschiede zwischen beiden Studiengangsmodellen sind nicht signifikant und entsprechen im übrigen der Tatsache, daß beide Modelle ja etwa im Verhältnis 50:50 von den Studierenden gewählt werden. Wenn überhaupt, dann zeigen sie, daß der Drei-Fach-Bachelor einen erfolgreichen Studienabschluß eher leicht fördert: zwei kleinere Neben-

fächer sind offenbar besser und einfacher abzuschließen als ein Hauptfach. Das klingt unmittelbar plausibel, ist aber ein Effekt, an den man bei der Einführung der Modelle in der Tat gar nicht denken konnte. Ob sich für diese Hypothese weitere Unterstützung finden läßt, müßte man an weiteren Semestern im einzelnen erforschen. Von den Studienabbruchfällen her spricht jedenfalls nichts gegen den Drei-Fach-Bachelor neben dem Zwei-Fach-Bachelor.

5. Im Anschluß an die erste Auswertung wurde vereinbart, den Fakultäten und ihren Qualitätssicherungsgremien entsprechende Zahlen auch in den Folgesemestern bzw. -jahren zur Verfügung zu stellen, um die weitere Entwicklung beobachten zu können. Werfen wir deshalb einen kurzen Blick auch auf das WS 2016/17 und auf das SS 2017. Es ergeben sich für die drei betrachteten Semester folgende Zahlen:

Grund	SS 16	WS 16	SS 17
01 erfolgreicher Studienabschluß	593	714	714
02 Unterbrechung des Studiums	12	7	10
03 Ende des Studiums ohne Abschluß	9	4	17
04 Hochschulwechsel	226	97	393
05 Wehr- oder Zivildienst	0	0	1
06 Studienabbruch	73	50	77
07 Exmatrikulation durch Univ. (Abbr. ≈ 50%)	937	374	1065
08 endgültig nicht best. Prüfung	54	25	23
09 sonstige Gründe	493	334	314
Σ	**2397**	**1606**	**2614**

Die Berechnungen ergeben also nach der gleichen Formel

Gesamtsumme – G01 – G04 – (G07/2) = Zahl der Studienabbrüche

die folgenden drei Werte:

SS 16: 2397 – 593 – 226 – 469 = 1110, d.h. 8,6% aller Studierenden (12.847);
WS 16: 1605 – 714 – 97 – 187 = 607, d.h. 4,6% aller Studierenden (13.277);
SS 17: 2614 – 714 – 393 – 533 = 974, d.h. 7,6% aller Studierenden (12764).

Erfreulicherweise ergeben sich hier, wie man sieht, sogar noch geringere Werte, für das Wintersemester 16/17 sogar ein deutlich geringerer

Wert, insgesamt also eine Situation, die global gesehen keinen Handlungsbedarf nahelegt – ob das Bild lokal in einzelnen Studiengängen anders aussieht, muß, wie gesagt, deren Analyse überlassen bleiben. (Man könnte aufgrund dieser Zahlen im übrigen vermuten, daß die Zahl der Studienabbrüche am Ende eines Studienjahres, also nach dem Sommersemester, offenbar deutlich höher ist als nach einem Wintersemester. Auch dieses müßte weiter überprüft werden.)

3.4. Studiengangswechsel

1. Besonders aus dem Angebot eines Mehr-Fach-Bachelors ergibt sich für die Universität die Aufgabe, über Modelle und Wahloptionen hinreichend zu informieren, und zwar möglichst gut bereits die Studieninteressierten, damit diese mit klaren Vorstellungen zur Immatrikulation erscheinen. Studienführer, -informationshefte und -blätter helfen dabei neben den Webseiten.[54] Dennoch bleibt es nicht aus, daß einzelne Studienfächer, vor allem natürlich Nebenfächer, spontan gewählt werden, wenn Studierende z.T. erst bei der Immatrikulation mit der Notwendigkeit konfrontiert werden, sich für drei Fächer zu entscheiden – offenlassen kann man die Entscheidung nicht einfach, weil man dann ja nicht für 180 ECTS in der Summe der Teilstudiengänge eingeschrieben wäre. Als Konsequenz aus dieser Situation und natürlich aus den konkreten Erfahrungen im Studium entstehen Wechselwünsche. Administrativ sind diese leicht zu bewerkstelligen, da sie im Normalfall nur eine Erklärung der Studierenden bei der Rückmeldung brauchen (zulassungsbeschränkte Studiengänge erfordern natürlich das übliche Bewerbungsverfahren).

2. Um sich ein genaueres Bild der Wechselvorgänge zu verschaffen und um nicht nur auf anekdotisches Wissen angewiesen zu sein, wurden die Wechselvorgänge mehrfach und in unterschiedlicher Weise untersucht. Eine erste Untersuchung erfolgte gleich als Reaktion auf die Zielvereinbarung der Universität von 2013, indem der Studiengangs- bzw. Studienfachwechsel vom SS 2014 auf das WS 2014/15 untersucht wurde; hierbei wurden die Studierenden auch nach ihren Gründen befragt und das QM-Team nahm für die Fächer und auf Fach-Ebene eine ausführliche Auswertung vor.

[54] Aktuell neu z.B. explizit die schon erwähnte *Bamberger Studieninformation Sprache • Literatur • Kultur & Kommunikation*. Universität Bamberg 2020 (Red.: SEBASTIAN KEMPGEN und SIMONE LINZ). Elektronisch und im Druck erschienen.

Eine zweite Statistik nahm im WS 2016/17 nochmals alle Wechselfälle unter die Lupe. Die Daten waren hierzu dem Verf. von der Studentenkanzlei zusammengestellt worden. Betrachten wir also diese drei Semester etwas genauer, vor allem aber im Hinblick auf die besondere Thematik der Studiengangsmodelle.

3. Zunächst ein Blick auf den ersten Zeitraum, also das Wintersemester 2014/15 und die Gesamtstatistik.

a) Die Aufstellung zeigt, daß es bei insgesamt 12.985 (SS 14) bzw. 13.446 (WS 14/15) Eingeschriebenen in den Rohdaten[55] 1121 Wechselfälle gab, wovon jedoch nur 629 Wechselvorgänge Bachelor, Master und Lehramt betrafen. D.h. alle Wechselfälle zusammen betrafen 8,6% der Immatrikulierten, unter den BA-MA-LA-Studierenden haben jedoch nur knapp 5% ihr Studienfach gewechselt, ein Nebenfach oder ein Hauptfach oder beides. Gewechselt wurde zwischen allen Studiengangsmodellen: innerhalb und zwischen dem Zwei- und Drei-Fach-Bachelor, zwischen diesen und dem Ein-Fach-Bachelor, aber natürlich auch zwischen den Lehramts- und den Bologna-Studiengängen. Auch zwischen dem Ein-Fach-Bachelor bzw. dem Lehramt und dem Modulstudium gab es einige wenige Wechselvorgänge, ebenso Wechsler vom Diplom bzw. Magister in die Bachelor-Strukturen – Restfälle also. Sogar 30 Wechselvorgänge vom Master in einen Bachelor waren zu verzeichnen, neben einigen Wechslern von einem Master in einen anderen.

Wenn man nur auf die Prozentzahl schaut, so sind das wenige Fälle; hinter denen stecken aber doch eben mehrere Hundert Studierende, die mit ihrer ursprünglichen Studiengangswahl noch nicht ganz zufrieden waren. Es ist richtig, auch solchen Studierenden mit der Ermöglichung eines Studiengangswechsels gerecht zu werden.

b) Nach Semestern sortiert, ergeben sich für die Wechselvorgänge im Bachelor die Werte der nachfolgenden Tabelle ($\Sigma = 425$). Diese Zahlen

[55] In den Rohdaten sind als Wechselfälle auch alle diejenigen erfaßt, die vom Bachelor konsekutiv in einen Master übergehen, ebenso diejenigen, die ein Promotionsstudium beginnen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben können diejenigen, die innerhalb des Modulstudiums wechseln, also vermutlich im ersten Semester ein Modul studiert haben und im Semester darauf ein anderes beginnen, dazu noch weitere Spezialfälle.

zeigen, daß die Hälfte aller Fälle nach dem ersten (bei Studienbeginn im SS) bzw. zweiten Fachsemester (Studienbeginn also im WS) ihr Fach bzw. eines ihrer Fächer wechselt (213/425 = 0,50). Interessanterweise steigen in allen Fällen die Werte zum Ende jeweils eines Studienjahres leicht an (d.h. in den geraden Semestern 2 – 4 – 6 – 8), sinken aber tendenziell klar. Dabei macht es offenbar keinen großen Unterschied, ob man einen Zwei-Fach-BA studiert oder einen Drei-Fach-BA.

Sem.	*Wechselfälle SS > WS*	*Sem.*	*Wechselfälle SS > WS*
1	**90**	7	19
2	**123**	8	23
3	34	9	3
4	52	10	1
5	30	11	2
6	48	12	0
		Σ	**425**

Bei den Wechselfällen oberhalb der Regelstudienzeit kommen im Mehr-Fach-BA einige Fälle vor, wo noch „in letzter Sekunde“ die beiden Hauptfächer getauscht werden, um im besser passenden Fach die Bachelor-Arbeit zu schreiben – kein echter Fachwechsel also. Im achten Semester wechseln im betrachteten Zeitraum noch einige aus den Ein-Fach-BAs Soziologie und BWL in Informatik-Studiengänge; die betreffenden hatten vermutlich Probleme mit dem Studienabschluß im ursprünglich gewählten Fach. Insgesamt aber haben wir es in diesen Semestern eher mit individuellen Bildungsentscheidungen zu tun, nicht mehr mit verallgemeinerbaren Tendenzen.

c) Im Master wird erstaunlicherweise in allen Semestern gewechselt, selbst im sechsten Semester noch, d.h. auch hier unter Ausnutzung der Frist bis zur Höchststudiendauer. Hier wäre es u.U. interessant, den Wechselfällen weiter nachzugehen, z.B. daraufhin, ob die Betreffenden konsekutiv in Bamberg studiert haben oder ob sie von auswärts gekommen sind, um einen Master in Bamberg aufzunehmen.

d) Wegen der ganz unterschiedlichen Zahlen der in die verschiedenen Modelle Immatrikulierten macht es wenig Sinn, die absoluten Zahlen

der Wechselvorgänge miteinander zu vergleichen. Da aber bekannt ist, daß der Zwei-Fach-Bachelor und der Drei-Fach-Bachelor etwa im Verhältnis 50:50 gewählt werden, hierzu eine kleine Beobachtung: im Zwei-Fach-Bachelor gibt es 62 Wechselfälle, im Drei-Fach-Bachelor deutlich mehr, nämlich 87. Das zeigt vor allem, daß es offenbar schwieriger ist, in der Studieneingangsphase über drei Fächer hinreichend zuverlässige Informationen einzuholen statt nur über zwei. Allerdings haben die Drei-Fach-Bachelor eine stärkere Tendenz, in diesem Modell zu bleiben als die Zwei-Fach-Bachelor in ihrem Modell (s. unten), und sie zeigen auch weniger Studienabbrüche (vgl. dazu Kapitel 3.3.).

4. Zusätzlich wurden die Studierenden, die beim Wechsel vom SS 14 zum WS 14/15 ihr Studienfach gewechselt hatten, mit einem Begleitbrief angeschrieben und um Teilnahme an einer Befragung gebeten. Insgesamt beendeten jedoch nur 51 Studierende die Umfrage, also nicht einmal ein Zehntel der oben genannten Zahl und deshalb nicht repräsentativ. Relevante Ergebnisse in diesem kleinen Sample bestätigen aber das, was wir auch oben schon aus den Daten herausgefiltert haben:

a) die meisten Wechsler hatten das 1. bzw. 2. Studiensemester abgeschlossen, insgesamt 76%, d.h. also ¾ der Fälle betreffen die Studieneingangsphase, die das erste Studienjahr umfaßt. Unter den 25 möglichen Gründen, die im Fragebogen zur Auswahl standen, sticht eigentlich nur einer mit stark positiven Werten hervor: besonders häufig (43%) wurde „trotz vorheriger Information falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium“ genannt. Da diese Gruppe unter den Umfrage-Teilnehmern/innen größer ist als in der allgemeinen Statistik, läßt sich schließen, daß genau diese Gruppe sich zur Teilnahme an der Umfrage besonders motiviert fühlte, um der Universität ihre Erfahrungen mitzuteilen.

b) Mit 88% wurde die Frage verneint, ob man nochmals wechseln wolle. Mit anderen Worten: die Studierenden waren nunmehr zufrieden mit ihrer Fächerwahl und hatten sich im ersten Studienjahr hinreichend orientiert und realistische Vorstellungen über die Studienfächer gewonnen. Die oben ermittelten Werte aus der Statistik bestätigen, daß die Absicht in diesem Falle auch dem späteren Verhalten entspricht.

c) In dem Freitextfeld wurde sehr oft positiv genannt, wie einfach der Studienfachwechsel zu vollziehen war, auch wenn keine Webseite aktiv über das Verfahren informierte. Dabei wurde zwischen allen Strukturmodellen hin und her gewechselt.

5. Zwei Jahre später wurden von der Studierendenkanzlei nochmals, jetzt für zwei aufeinander folgende Semester die Wechsel-Daten zur Verfügung gestellt, nämlich SS 16 zum WS 16/17 und WS 16/17 zum SS 17, wiederum mit Angabe des Abschlusses und der bisherigen Studienfächer im Vergleich mit künftigem Abschluß und künftigen Studienfächern, dazu die jeweiligen Fachsemester, in denen man sich beim Wechsel befand.

a) Insgesamt gab es in diesen Semestern 1006 Wechsel nach dem Sommersemester und 881 Wechsel nach dem Wintersemester (oben: 1121); in Bezug auf die leicht gesunkene Gesamtzahl der Immatrikulierten (SS 2016: 12.847; WS 2016/17: 13.277) sind das 7,8% bzw. 6,6%, und damit ebenfalls leicht gesunkene Werte. Auch hier wollen wir die Rohdaten um alle nicht relevanten Fälle bereinigen. Das ergab dann 580 Fälle (SS) bzw. 553 Fälle (WS).

b) Betrachten wir wieder die Wechselvorgänge nur im BA nach Fachsemestern:

Sem.	*Wechselfälle SS / WS*		*Sem.*	*Wechselfälle SS / WS*	
1	57	**99**	7	16	31
2	**117**	37	8	28	21
3	33	**80**	9	16	11
4	44	21	10	7	12
5	12	22	11	2	1
6	40	20	12	0	0
			Σ	372	355

Es zeigt sich wie in der ersten Untersuchung deutlich, daß *der Löwenanteil an Studienfachwechseln in der Studieneingangsphase zu verzeichnen ist* (1. + 2. Fachsemester: 174 bzw. 136 Fälle). Das ist auch die insgesamt wichtigste Erkenntnis aus diesen Daten. Dabei gibt es aber interessanterweise und auch unerwarteterweise einen signifikanten Unterschied

zwischen Winter- und Sommersemester: Bei einem Studienbeginn im WS liegt der höchste Wechselwert gleich beim Übergang zum zweiten Semester (99 Fälle), bei einem Studienbeginn im Sommersemester aber erst nach dem zweiten Semester (117 Fälle). Am häufigsten wird also nach einem Wintersemester gewechselt: Es ist demnach offenbar das aufschlußreichere und erkenntnisreichere für die Frage, ob die gewählten Fächer „passen". Das hat vermutlich folgenden Grund: Da die Zahl der Erstsemester im Winter immer deutlich höher liegt als im Sommer, ist der reguläre Studienablauf auf ein Wintersemester hin geplant. Die Aufnahme des Studiums ist zwar in Bamberg fast in allen Studiengängen auch im Sommersemester möglich, doch finden die „Einführungen" eben auf jeden Fall im Wintersemester statt. Nicht ausschließen kann man aber auch andere Ursachen: nach einem Bamberger Erfahrungswert nehmen 50% der Abiturienten/innen gleich anschließend zum WS ihr Studium auf, weitere 25% erst im Sommersemester und das letzte Viertel erst danach. Es könnte also sein, daß sich auch die Gruppen, die zu den unterschiedlichen Zeitpunkten ihr Studium aufnehmen, sich hinsichtlich der Festigkeit ihrer Fächer-Vorstellungen unterscheiden. Womöglich ist also unter den Winter-Erstsemestern eine Gruppe zwar schnell Entschlossener, was die grundsätzliche Frage der Aufnahme eines Studiums betrifft, aber hinsichtlich mindestens eines Faches (sofern es sich um den Mehr-Fach-BA handelt) vielleicht doch nicht gut genug informiert. Diese Wechselvorgänge im ersten Studienjahr sind jedenfalls diejenigen, bei denen die Studierenden sehr schnell eine klare Einschätzung der ursprünglichen Fächer, aber auch der Alternativen gewonnen haben.

Interessanterweise steigt die Zahl der Wechselfälle bei einem Studienbeginn im WS im dritten Semester noch einmal deutlich an (80 Fälle), um danach kontinuierlich niedrig zu bleiben. Bei einem Studienbeginn im SS scheint die Tendenz gegenüber den Winter-Anfängern um ein Semester versetzt (leichter Anstieg nochmals im 4. Semester und im 6. Semester). Das sind offenbar die Fälle, die ihrem Fach nach Studienbeginn etwas länger eine Chance gegeben haben, bevor sie sich zu einem Wechsel entschließen, bzw. erst kurz vor dem Abschluß nochmals wechseln. *Die überwältigende Mehrheit der BA-Studierenden hat*

jedenfalls nach dem 2. oder spätestens 3. Semester ihre endgültige Fächerkombination gefunden.

6. Vertiefen wir nunmehr kurz noch den Blick und betrachten wir das Wechselverhalten nach BA-Studiengangsmodellen etwas genauer. Ein Punkt ist in den Zahlen des WS unverkennbar: *die jeweils meisten Wechselvorgänge finden innerhalb des gleichen Modells statt*: ErwHF/NF, BA 1F, BA 2F, BA 3F. Zwischen dem Zwei-Fach-Bachelor und dem Drei-Fach-Bachelor findet aufgrund der Durchlässigkeit der beiden Modelle (s. Kapitel 2 des vorliegenden Buches) ebenfalls ein reger Wechsel statt. Dabei findet öfter ein Wechsel vom Zwei-Fach- in den Drei-Fach-Bachelor statt als umgekehrt: die grundsätzliche Entscheidung für den Drei-Fach-Bachelor scheint also insgesamt etwas gefestigter als die für den Zwei-Fach-BA, auch wenn die Entscheidung für konkrete drei Fächer nicht immer gleich ganz sicher war. (In Kapitel 3.3. zeigte sich zusätzlich noch, daß es offenbar dem Studienerfolg zugute kommt, wenn man den Drei-Fach-BA studiert: zwei Nebenfächer, die man nicht sehr vertieft, können offenbar manche leichter abschließen als ein zweites Hauptfach.)

Die Tabellen erlauben viele weitere interessante Einblicke in das Wechselverhalten der Studierenden: aus welchen Fächern hinaus gewechselt wird, in welche Fächer hinein, wieviele von den Fächern gleich bleiben usw. usw. Allen diesen Einzelaspekten wollen wir hier nicht nachgehen, da für uns im vorliegenden Kontext vornehmlich die Frage wichtig war, wie sich das Nebeneinander von Ein-Fach-, Zwei-Fach- und Drei-Fach-Bachelor-Modellen auf das Wechselverhalten auswirkt.

7. Angesichts der Tatsache, daß gerade in der Studieneingangsphase einzelne Fächer besonders häufig gewechselt werden, bleibt es ein klarer Auftrag an die Fächer, Inhalte, Randbedingungen und Ziele des jeweiligen Studienganges oder der Studiengänge so deutlich zu machen, daß Studieninteressierte sich ein realistisches Bild machen können. Immerhin kann man die beobachtete Tendenz auch so werten, daß die Studierenden offenbar spätestens nach dem ersten Studienjahr ihre Studienpräferenzen im BA soweit geklärt haben, daß die Fächer in den aller-

meisten Fällen stabil bleiben, ein Zeitverlust deshalb nicht als Folge eintreten dürfte. Systematisch gesehen, sind also mögliche Orientierungsschwierigkeiten, die mit einem Mehr-Fach-BA einhergehen, nicht grundlegend, sondern im Studium relativ rasch zu klären. Von daher gibt es im Hinblick auf die Studienzeiten und Abschlüsse in der Regelstudienzeit keine Befürchtungen, die ursächlich mit diesem System verknüpft werden könnten.

Für die Universität Bamberg ergibt sich ein stabiles Wechselverhalten in der Größenordnung von 5 bis 8% aller Immatrikulierten (je nach Referenzgröße). Das ist kein auffallend hoher Wert, aber da er jedes Semester für mehrere Hundert Studierende steht, sollte es ein Ziel sein, den Wechsel administrativ so einfach wie möglich zu gestalten und über Wechselmöglichkeiten hinreichend zu informieren. Der allgemeinen Studienzufriedenheit der Studierenden kann dies nur zugute kommen.

Methodisch kann aus der Betrachtung der drei Semester gefolgert werden, daß es unbedingt notwendig ist, Sommer- und Wintersemester in eine Analyse einzubeziehen, wenn in beiden Semestern ein Studienbeginn möglich ist, der Regelbetrieb im Curriculum aber auf einen Beginn im Wintersemester ausgerichtet ist.

3.5. Elemente der Qualitätssicherung

In diesem Kapitel sollen die Konzepte für einige Elemente des Bamberger Systems der Qualitätssicherung beschrieben werden, und zwar speziell diejenigen Akteure und Organe bzw. Gremien, die nicht durch das Bayerische Hochschulgesetz vorgegeben sind (wie Dekan/in, Studiendekan/in). Die Entwicklung der Qualitätssicherung hat an der Universität Bamberg 2008 begonnen; besonders intensiv wurde das System natürlich in den Jahren vor der erfolgreichen Systemakkreditierung (2018) weiterentwickelt. Hier gehen die Konzepte auf entsprechende Ausarbeitungen des Verf. zurück.[56]

1. Studiengangsbeauftragte

Das Bamberger Qualitätssicherungssystem sah bei den Bologna-Studiengängen von Anfang an einen *Prüfungsausschuß* für jeden eingerichteten (Teil-)Studiengang vor. Damit waren und sind die Entscheidungen in allen prüfungsrechtlichen Angelegenheiten der Studierenden nah am Studiengang angesiedelt, und zwar in bewußtem Gegensatz zur Situation in der Magister- und Diplomzeit, wo es „große", aber für die Studierenden eben auch deutlich anonymere Prüfungsausschüsse gab (die im übrigen aber auch viel weniger Aufgaben hatten, weil es ja nur zwei Prüfungen gab, Zwischenprüfung und Abschlußprüfung). Den Bologna-Prüfungsausschüssen ist neben der Zuständigkeit für die Prüfungen insbesondere auch die Verantwortung für die Einhaltung und Weiterentwicklung der Prüfungsordnung des eigenen Studienganges überantwortet, ebenso für die Modulhandbücher. Die Prüfungsausschüsse, ihre Mitglieder und Amtszeiten werden über die Prüfungsordnungen der Studiengänge festgelegt und die Ausschüsse selbst auf diese Weise etabliert.

[56] Einen Zwischenstand, insbesondere mit Blick auf die geplante interne Akkreditierung von Studiengängen hatte der Verf. 2015 beschrieben: SEBASTIAN KEMPGEN, *Weiterentwicklung von Studiengängen*. Universität Bamberg 2015. Internes Papier (2 S.).

Neben diesem ganz üblichen Element wurde mit Bologna-Start auch die Rolle der *Studiengangsbeauftragten* etabliert. Sie sollten sich um die übergeordneten Aspekte „ihres" Studienganges kümmern, d.h. generelle Fragen der Studierbarkeit, der Konstruktion, der inhaltlichen Weiterentwicklung etc. (Die *Studienberatung* ist daneben separat tätig und berät die Studierenden in konkreten Fragen des Studiums, der Lehrveranstaltungswahl etc.) Die Studiengangsbeauftragten wurden 2010, d.h. in der ersten Amtszeit des Verf. als VP, mit der ersten Änderungssatzung in der Grundordnung der Universität (von 2007) verankert, aber nur mit einer kurzen und allgemeinen Aufgabenbeschreibung:

> „§ 59 (3) [1]Der Studiendekan bzw. die Studiendekanin wird in der Erfüllung seiner bzw. ihrer Aufgaben durch Studiengangsbeauftragte und Fachbeauftragte unterstützt. [2]Diese koordinieren und betreuen einen definierten Studiengang bzw. ein definiertes Fach." (GO der Uni BA 2007, Ergänzung 2010)

Die Studiengangsbeauftragten agieren damit ähnlich wie Studiendekane, nur auf Studiengangsebene. Sie sind aber keine 'Studiengangsleitung', wie es sie andernorts z.T. gibt. Der Entwurf für die Änderung der Grundordnung enthielt noch eine ausführliche Beschreibung der Aufgaben und Zuständigkeiten der Studiengangsbeauftragten, die wir nachfolgend wiedergeben:

> „(3) Der Studiendekan bzw. die Studiendekanin wird in der Erfüllung seiner bzw. ihrer Aufgaben durch Studiengangsbeauftragte und Fachbeauftragte unterstützt. Diese koordinieren und betreuen einen definierten Studiengang bzw. ein definiertes Fach. Sie nehmen insbesondere folgende Aufgaben wahr:
>
> 1. Mitwirkung an der Modellierung der Prüfungs- und Studienordnung in fachlicher Hinsicht
> 2. Erstellung von Informationen über den Studiengang bzw. das Fach und Marketingmaßnahmen
> 3. Koordination des Studiengangs mit den jeweiligen Nebenfächern (Lehrimport), soweit Nebenfächer vorgesehen sind, und Koordination des Lehrexports des eigenen Fachs als Nebenfach für andere Studiengänge, die Nebenfächer vorsehen
> 4. Entwicklung und Betreuung von Maßnahmen der Qualitätssicherungsmaßnahmen und Akkreditierungsverfahren
> 5. Studienfachberatung

6. Begleitung, Koordination und Betreuung des Prozesses der Umstellung auf gestufte Studienangebote
7. Mitwirkung an der Einführung, Aufhebung und Änderung des Studiengangs in fachlicher Hinsicht
8. Erstellung eines Studiengangskonzepts bei der Einführung und Änderung des Studiengangs.

Die beschriebenen Aufgaben sind innerhalb des definierten Studienganges bzw. des definierten Faches delegierbar. Der oder die Studiengangsbeauftragte achtet darauf, dass sie durch fachlich kompetente Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Studiengang bzw. Fach wahrgenommen und ordentlich ausgeführt werden."

Als Ergebnis seiner Beratung beschloß der Hochschulrat am 8.1.2010, daß diese Regelungen nicht in die Grundordnung aufzunehmen, sondern in einem QM-Handbuch niederzulegen seien. Nach heutigem Sprachgebrauch wäre dabei in Punkt 3 allerdings nicht von 'Nebenfächern' zu sprechen, sondern von '(Wahlpflicht-)Modulen aus anderen Fächern', da der Begriff 'Nebenfach' ausschließlich für entsprechende Teile des Mehr-Fach-Bachelor reserviert ist (vgl. Kap. 2 in diesem Buch). Aufgabe Nr. 6 war natürlich zeitbedingt und ist inzwischen gegenstandslos. Dieses Konzept war aus ausführlichen Beratungen des informellen QM-Forums des Frühjahrs 2009 hervorgegangen.

2. Qualitätszirkel

Diese seit vielen Jahren etablierte Rolle der Studiengangsbeauftragten konnte sich die Universität zunutze machen, als sie beim 'Feinschliff' ihres Qualitätsmanagementsystems vor der Systemakkreditierung für jeden Studiengang (bzw. jedes Fach, wo die Relation Fach ↔ Studiengang nicht 1 : 1 ist, sondern 1 : ≥1) formell *Qualitätszirkel* etablierte, für die der Verf. das Konzept geliefert hatte. Diese Zirkel, die auch etliche andere Hochschulen unter eben diesem Namen kennen, sind ein informelles Gremium (deshalb eigentlich 'Organ'), das sich auf Fach- bzw. Studiengangsebene um die Qualität in den Studiengängen kümmert und dem Studiendekan/der Studiendekanin seine Ergebnisse vorlegt. Dort, wo es in den Fakultäten aufgrund ihrer Institutsgliederung bereits Institutsversammlungen gab, konnten diese die Funktion des Q-Zirkels mit übernehmen, ebenso aber auch andere geeignete und etablierte oder neu zu schaffende Strukturen. (In einer nicht in Institute gegliederten

Fakultät wurde z.B. eine gemeinsame 'Lehrkonferenz' neu etabliert.) Die Studiengangsbeauftragten haben die Q-Zirkel zu initiieren und zu leiten.

Der Vorzug der Tatsache, daß die Q-Zirkel kein Gremium im hochschulrechtlichen Sinne sind, liegt darin, daß die Studierenden in ihnen nicht nur nach dem üblichen Proporz vertreten sein können, sondern mit mehr Personen. Beschlüsse fassen (nach entsprechenden Anregungen) jedoch unverändert der Prüfungsausschuß und das Institut. Die Aufgaben und Zuständigkeiten der Q-Zirkel wurden 2017 in einer neuen „Ordnung zur Sicherung der Qualität in Lehre und Studium" niedergelegt (einer Weiterentwicklung der Evaluationsordnung von 2010). Sie lauten:

> „Zu den Aufgaben des Qualitätszirkels gehören die Weiterentwicklung des Studiengangs sowie die Koordination und Nachverfolgung der verschiedenen Evaluationsergebnisse und -maßnahmen im Studiengang. Mindestens einmal jährlich werden die Ergebnisse der Evaluationsmaßnahmen des Studiengangs im Rahmen des Qualitätszirkels besprochen und notwendige Maßnahmen abgeleitet. Der Qualitätszirkel dokumentiert seine Tätigkeit für die Berücksichtigung im Lehrbericht der Fakultät."

3. Zertifizierungskommission

Im Rahmen der Systemakkreditierung der Universität war eine Festlegung zu treffen, welches Gremium und welche Personen über die interne Akkreditierung von Studiengängen entscheiden sollten. Es sollten dies Personen sein, die im laufenden Betrieb nicht für die Qualitätsentwicklung der Studiengänge zuständig sind, also insbesondere nicht die Studiendekane/Studiendekaninnen der vier Fakultäten, ebenso nicht der Vizepräsident Lehre und Studierende, der ja in verschiedenen Gremien ebenfalls das Studieren allgemein zu verantworten hat (Senat, Universitätsrat), z.T. mit den Studiendekanen/innen zusammen (Kommission für Lehre und Studierende), z.T. mit den Dekanen/innen (Erweiterte Universitätsleitung). Auf diese Weise sollten Betrieb und Bewertung der Studiengänge klar getrennt werden. Daß die Letztverantwortung für die Akkreditierungsentscheidung bei der Universitätsleitung bleiben muß, ergibt sich aus dem Bayerischen Hochschulgesetz.

Der Verf. entwickelte im Frühjahr 2017 für diese neue Kommission ein Konzept, das nach Abstimmung mit der Unileitung und mit dem Ministerium auch implementiert wurde.[57] Die Zertifizierungskommission (offizielle Langform: „Kommission zur Zertifizierung der Studiengänge") wurde im SS 2017 als dritte Ständige Kommission in der Grundordnung der Universität verankert und zum Beginn des Wintersemesters wirksam (Achte Änderungssatzung vom 11.10.2017). Zur konstituierenden Sitzung der Kommission führte der Verf. die Mitglieder in einem Workshop mit einer entsprechenden Präsentation in ihre Aufgaben ein.

Die konzeptionellen Eckpfeiler der Kommission und ihrer Arbeitsweise bestehen in folgenden Punkten:

1) Die Kommission führt im Auftrag der Universitätsleitung die Akkreditierung durch. Sie legt der Universitätsleitung eine Beschlußempfehlung vor, die Auflagen und Empfehlungen enthalten kann. Den formalen Beschluß nimmt die Universitätsleitung vor, deren Letztzuständigkeit damit gewahrt bleibt.

2) Die Universitätsleitung legt dem Senat die Vorschläge aus den Fakultäten für Fakultätsvertreter/innen zur Bestellung vor, die in der Kommission mitwirken sollen. Dabei sind amtierende Funktionsträger/innen ausgeschlossen, insbesondere also Dekane/Dekaninnen, Studiendekane/Studiendekaninnen. Das sichert die Unabhängigkeit der Kommission insofern, als diejenigen, die laut HSchG laufend für die Studiengänge und deren Weiterentwicklung zuständig sind, nicht die Ergebnisse ihrer eigenen Tätigkeit bewerten. Der Mittelbaukonvent schlägt das eigene Kommissionsmitglied vor, der Fachschaftenrat sein Mitglied (und eine Vertretung). Die Universitätsleitung schlägt die beiden Externen (Wissenschaft und Berufspraxis) vor.

3) Die Kommissionsmitglieder aus den Fakultäten sollen besonderen Sachverstand im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Studiengängen besitzen. D.h. daß insbesondere ehemalige Studiendekane/innen, aber auch erfahrene Gutachter/innen aus andernorts durchgeführten Akkreditierungsverfahren hier infrage kommen.

[57] Sebastian Kempgen: *Konzept für eine Zertifizierungskommission an der Universität Bamberg*. Universität Bamberg 2017. Internes Dokument (4 S.).

4) Die Kommission entscheidet auf der Grundlage einer definierten Menge an Unterlagen, vornehmlich natürlich des Selbstberichtes der Fächer, aller interner wie externer Stellungnahmen/Gutachten. Essentiell ist dabei, daß die Kommission – ähnlich wie die Akkreditierungskommission einer Agentur – eine Meta-Rolle einnimmt, nicht eine gutachterliche Rolle. D.h. daß sie als Auflagen und Empfehlungen nur das formulieren sollte, was in den Gutachten und Stellungnahmen, die ihr vorgelegt wurden, als Formulierung angelegt ist und nahegelegt wird. Mit anderen Worten: die Zertifizierungskommission sollte keine Auflagen „erfinden", die keine Grundlage in den Stellungnahmen haben.

5) Die Überprüfung der Studiengänge erfolgt auf der Grundlage eines Kriterienkataloges (Prüfkataloges), der die externen Vorgaben (also im Kern die bekannten Festlegungen des Akkreditierungsrates und der KMK) enthält, dazu universitätseigene Zielvorgaben (z.B. zur Internationalisierung und andere, die aus dem Leitbild abgeleitet sind). Der Prüfkatalog ist regelmäßig weiterzuentwickeln. Dazu, und zur Weiterentwicklung des ganzen Systems, führt die Kommission jedes Jahr ein Gespräch mit der Kommission für Lehre und Studierende, in der ja der Vizepräsident Lehre als Vorsitzender vertreten und damit auch die Universitätsleitung einbezogen ist. Über die Weiterentwicklung des Systems hätte dann wieder die Universitätsleitung zu entscheiden.

6) Ein besonderes Element des Konzeptes ist die Mitwirkung der Studierenden. Erstens sollte neben der bestellten Person auch deren Stellvertretung an der Sitzung mit Rederecht teilnehmen dürfen, um zwei Stimmen hören zu können. Zweitens sollen keine Beschlüsse ohne die Mitwirkung der Studierenden gefaßt werden können. D.h. daß im Falle einer terminlichen Verhinderung der Studierenden keine wirksamen Entscheidungen zu fassen sind. Zu den vorzulegenden Unterlagen gehört im übrigen auch ein unabhängig erstelltes Studentisches Votum, so daß auch schon auf dieser Stufe die studentische Sicht gesichert ist. Dabei muß die Fachschaft einbezogen werden, um sicherzustellen, daß nicht etwas handverlesene „genehme" Studierende ein Votum vorlegen.

7) Auflagen und Empfehlungen werden wie bei einer externen Programmakkreditierung gehandhabt, d.h. es wird zu ihrer Erfüllung eine Frist gesetzt, die Erfüllung wird angezeigt und bestätigt; die Umsetzung

von Empfehlungen wird bei der nächsten Überprüfung ihrerseits wieder mit in den Blick genommen.

8) Von der Universitätsleitung würde normalerweise erwartet, daß sie der Beschlußvorlage der Zertifizierungskommission folgt, da sie erst recht nicht gutachterlich in dem Verfahren tätig geworden ist (bzw. ihre Hinweise vorab ja bereits in die Stellungnahme der Erweiterten Universitätsleitung einbringen kann). Ein Abweichen von der Vorlage der Zertifizierungskommission ist denkbar, sofern sich die Universitätsleitung vorab mit der Kommission ins Benehmen setzt. Ist kein Einvernehmen herzustellen, so wird eine Schiedskommission einbezogen.

4. Schiedskommission

Da ein System auch die Möglichkeit eines Widerspruches und den Umgang damit vorsehen muß, war auch eine Schiedskommission zu etablieren. ('Widerspruch' hier im übrigen nicht im verwaltungsrechtlichen Sinne, sondern im Sinne eines Beschwerdevorganges.) Deshalb wurde parallel zur Einrichtung der Zertifizierungskommission nach dem Konzept des Verf. im Sommersemester 2017 auch noch eine *Schiedskommission* etabliert, die bei allen Widerspruchsverfahren zwischen Universitätsleitung und Zertifizierungskommission einerseits und Universitätsleitung und Fächern andererseits zusammentreten und einen Lösungsvorschlag unterbreiten sollte.[58]

Die Kommission wurde durch Beschluß der Universitätsleitung etabliert, ähnlich wie der Ethikrat oder die Kommission für Fehlverhalten in der Wissenschaft; eine Gremienbefassung war nicht notwendig. In der schon genannten „Ordnung zur Sicherung der Qualität in Lehre und Studium" werden ihre Aufgaben näher beschrieben. Die Eckpunkte der Konzeption sind:

1) Die Kommission besteht aus dem oder der Vorsitzenden des Senates und zwei weiteren Mitgliedern. Ein(e) Senatsvorsitzende(r) ist ja immer im Amt und kann deshalb die Kommission einberufen. Als weitere Personen sollen ein Emeritus oder eine Emerita of Excellence sowie eine von den studentischen Gremien benannte Person hinzugezogen

[58] SEBASTIAN KEMPGEN: *Konzept für eine Schiedskommission in der internen Akkreditierung von Studiengängen*. Universität Bamberg 2017. Internes Papier (1 S.)

werden. (Die Emeriti/Emeritae of Excellence sind ein Bamberger Spezifikum; sie werden von der Universitätsleitung ernannt und stellen eine kleine Gruppe von ca. einem halben Dutzend Personen dar, die sich in Forschung und/oder Lehre besonders ausgezeichnet und für die Universität gewirkt haben.)

2) Die Kommission ist also nicht dauernd im Amt und tätig, sondern tritt nur anlaßbezogen zusammen. Dabei kann bei den zwei weiteren Personen je nach Studiengang darauf geachtet werden, daß keine Befangenheitsmomente (eigene Fakultät...) die Mitwirkung beeinträchtigen. Deshalb ist für diese Personen zwar die Gruppe bzw. das Verfahren benannt, nicht aber eine bestimmte Rolle oder Funktion, die man jeweils innehaben müßte.

3) Die Schiedskommission legt der Universitätsleitung in Widerspruchsverfahren eine Beschlußvorlage vor, ähnlich wie ein Schlichter in anderen Kontexten, und genauso wie in anderen Schlichtungsverfahren wird erwartet, daß die Universitätsleitung der Vorlage folgt.

4) Das Anrufen der Schiedskommission sollte für die Fächer in keinem Falle eine negative Folge haben: das Endergebnis darf hinsichtlich der Auflagen und Empfehlungen nicht negativer ausfallen als in der strittigen Beschlußvorlage. Zugleich ist vorgesehen, daß ein Verfahren mit einem einmaligen Widerspruch auch beendet werden sollte. Mehrfache Widersprüche in gleicher Sache sind deshalb nicht vorgesehen.

5. Fazit

Mit diesen beiden neuen Akteuren im Gesamtsystem der Qualitätssicherung hat die Universität einen Prozeß der internen Akkreditierung ihrer Studiengänge etabliert, der alle notwendigen Elemente enthält, z.B. die obligatorische Einbeziehung externer Expertise, dabei aber nicht sklavisch das Verfahren einer externen Programmakkreditierung nachahmt. Insbesondere ist Form und Verfahren der Mitwirkung Externer flexibel gestaltbar. Eine „Begehung“ durch Externe kann deshalb auch im Kontext von Berufsinformationsabenden oder dergl. fächer- oder fakultätsspezifischen Maßnahmen durchgeführt werden. Die Zertifizierungskommission ist ein neuer zentraler Akteur der Qualitätssicherung.

3.6. Leistungsorientierte Mittelzuweisung im Bologna-System

1. Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben oder der gewünschten Steuerung gibt es an Hochschulen für gewöhnlich den Wunsch nach oder die Verpflichtung zu einer leistungsorientierten Mittelverteilung (kurz: LOM). Diese Rahmenbedingung ist an sich völlig unabhängig von dem Bologna-Gedanken, so daß es sich zunächst um eine zeitliche Koinzidenz handelt, wenn beide Bereiche für eine Hochschule gleichzeitig aktuell sind, aber eine solche Mittelvergabe ist systematisch durchaus ein „Element der hochschulinternen Qualitätssicherung“[59] und insofern auch für den vorliegenden Band eine genuin wichtige Komponente.

Im folgenden soll das Konzept dargelegt werden, das der Verf. für die Universität Bamberg 2016 skizziert hatte, und das dann auch nach Beratung in mehreren Gesprächsrunden ab 2017 auch implementiert wurde.[60] Dabei muß man sich als Randbedingung vergegenwärtigen, daß die Mittelzuweisung an die Lehrstühle und Professuren kennzahlengesteuert direkt von der Universitätsleitung aus erfolgt. In einem anderen Modell müßten also andere Akteure die jeweiligen Rollen übernehmen – Institute, Fachbereiche, Fakultäten, die Grundidee des Modells aber wird davon nicht tangiert.

Für das Folgende soll zunächst nicht zwischen einer *Leistungsorientierung* und einer *Belastungsorientierung* unterschieden werden – womöglich ist dies ja nur, ähnlich wie das Begriffspaar von Qualität vs. Quanti-

[59] Vgl. REINHOLD GRIMM: *Leistungsorientierte Mittelvergabe als Element der hochschulinternen Qualitätssicherung*. In: Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards. Bonn: HRK 2007, 33–38 (Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007). Zu inhaltlichen Anforderungen an solche Modelle vgl. auch STEFAN TITSCHER: *Pro Leistungsindikatoren – Indikatoren zur Bestimmung der Forschungs- und Lehrleistung*. In: Von der Qualitätsentwicklung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn: HRK 2006, 205–214 (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band 1).

[60] Parallel wurde auch über die Honorierung der Forschung beraten und auch dafür ein modifiziertes System gefunden. Dieses ist jedoch hier nicht Gegenstand der Darlegungen, da es im Hinblick auf die Zuständigkeiten in der Universitätsleitung ja nicht in die Zuständigkeit eines VP Lehre gehört.

tät, ein Gegensatz in unseren Begrifflichkeiten und nicht in der Sache, wenn man sich mit der Lehre beschäftigt. Im folgenden geht es also ausdrücklich nur um die Leistungen *in der Lehre*, somit nicht um sonstige Parameter, wie man sie in entsprechenden „Wunschlisten" von Kolleginnen und Kollegen oft findet, wie z.B. Redaktion und Schriftleitung einer Zeitschrift, gutachterliche Tätigkeit, Mitarbeit in externen Gremien und Beiräten etc. Daß dies alles auch eine anerkennenswerte Leistung ist, steht außer Frage, und Mittelverteilungsmodelle können sie natürlich auch berücksichtigen: nur sind sie kein Element der Lehre, um die es in dem hier betrachteten Teilsystem ausschließlich geht.

Begrifflich unterscheiden muß man weiter eine leistungsorientierte Komponente im Gehaltssystem und in der Mittelzuweisung an die Lehreinheiten. Nur letztere ist hier gemeint. Zum besseren Verständnis sei gesagt, daß diese Mittelzuweisung für Büro- und Verbrauchsmaterial, Telefon und Porto, Gastvorträge und Dienstreisen, studentische Hilfskräfte etc. gedacht sind, während die regelhafte Sachausstattung z.B. mit Büromöbeln und Computern an der Universität Bamberg zentral und damit separat finanziert wird.

2. Die Anforderungen an das Bamberger LOM-Modell im Bereich der Lehre sollten sein:

a) *Das Modell sollte für die Kennzahlen eine automatisierbare Abfrage aus dem Prüfungsverwaltungssystem ermöglichen*. Es sollte auf diese Weise die jährlich bis dato an den Lehrstühlen manuell erhobenen und meist durch Selbsterklärung zustande gekommenen Daten zur Lehrleistung ersetzen, um erstens eine gleichmäßige Datenqualität zu sichern und zweitens die Lehrstühle von dieser Arbeit zu entlasten.

b) *Die Konzeption sollte den Grundgedanken der Bologna-Strukturen entsprechen und in diesem Sinne 'modern' sein*. Das alte Modell stammte aus der Zeit von Magister- und Diplomabschlüssen, bei denen es ja neben den 'Scheinen' für besuchte bzw. bestandene Lehrveranstaltungen nur zwei Prüfungen gab: die Zwischenprüfung und die Abschlußprüfung, und bei dem üblicherweise von sog. Vollstudienäquivalenten (VStÄq) Gebrauch gemacht wurde: Jeder Student/jede Studentin zählt für den jeweiligen Studiengang mit dem Wert 1,0; im Magisterstudiengang mit

seinen Haupt- und Nebenfächern wurde das Hauptfach mit 0,5 gewertet, die Nebenfächer jeweils mit 0,25.

c) *Die Konzeption sollte akzeptabel und gerecht sein.* Mit dem Modell sollte also bei den Mittel-Empfängern, d.h. bei den Professuren bzw. Lehrstühlen, Akzeptanz finden und einem allgemeinen Gerechtigkeitsempfinden entsprechen. Deshalb sollte die Wirkung des Modells vorab durch Musterrechnungen überprüft werden, bevor es zur Einführung kam. Außerdem kennt die Mittelverteilung als weiteres Element auch eine Grundzuweisung an jede Professur bzw. jeden Lehrstuhl, mit dem die Arbeitsfähigkeit – speziell eben auch Kleiner Fächer – gesichert wird.

d) *Das Modell sollte keine falschen Anreize im Prüfungssystem bieten.* Damit war folgendes gemeint: während im Bologna-Modell die größte Nachsteuerung seitens der KMK ja die Prüfungsbelastung der Studierenden war und von der Regel 'Eine Prüfung pro Modul' nur mit Begründungen abgewichen werden können sollte, sollte das Bamberger LOM-Modell von vornherein so konzipiert sein, daß es hier keine falschen Anreize setzte, die Studierenden möglichst oft zu prüfen.

e) *Kleine Unschärfen im System sollten hingenommen werden.* Ziel des Modells war und ist es also, die große Masse der Fälle einfach, akzeptabel und gerecht zu erfassen und zu honorieren. Daß es einige Sonderfälle geben würde, die auf diese Weise nicht oder nicht sofort exakt erfaßt und abgebildet werden würden, war von vornherein klar und den Beteiligten bewußt, sollte aber (zunächst) hingenommen werden (also mit der Option der Nachjustierung).

f) *Das System zielt auf die Lehrleistung der Professuren, nicht auf die Leistung der Prüfungsausschüsse.* An der Universität Bamberg hat – wie an anderer Stelle im vorliegenden Buch schon ausgeführt – jeder Studiengang und Teilstudiengang seinen eigenen Prüfungsausschuß, der u.a. für die Anerkennung von andernorts (im Inland oder Ausland) erbrachten Leistungen zuständig ist. Die Prüfungsausschüsse werden im Gesamtsystem der Universität separat in ihrer Arbeit durch eine Mittelzuweisung unterstützt.

g) *Das Modell sollte alles erfassen, was sich im Endeffekt in ECTS für die Studierenden niederschlägt.* Damit sollen also im Prinzip auch Anerkennungen, Leistungen nach Learning Agreements, Praktika etc. berück-

sichtigt und nicht irgendwie separat erfaßt werden. Die gesamte Mittelzuweisung sollte also aus möglichst wenig Einzelkomponenten bestehen, um Kleinteiligkeit und letztlich auch zu geringe Mittel in den einzelnen Bereichen auszuschließen.

3. Diese Überlegungen wurden folgendermaßen implementiert:

a) Im Prüfungsverwaltungssystem der Universität war selbstverständlich schon bis dahin erfaßt, wieviele Studierende sich für eine Modulprüfung angemeldet und an dieser (mit Ergebnis) teilgenommen haben. Außerdem war und ist jedes Modul mit den ECTS-Angaben hinterlegt, denn diese Angaben werden ja später u.a. auch verwendet, um die Studienabschluß-Dokumente mit dem Nachweis der individuellen Leistungen auszustellen. Diese schon vorhandenen Daten wurden also nur neu genutzt – und mit der Maxime, daß alles das, was im Prüfungsverwaltungssystem hinterlegt und mit ECTS versehen ist, für LOM relevant ist – und auch (für die Lehre) nur diese Informationen zählt, wurde für die Lehrstühle ein Anreiz geschaffen, alle Informationen zu den Leistungsnachweisen tatsächlich auch im Prüfungsverwaltungssystem zu hinterlegen und auf alternative Nachweise (Papierscheine) zu verzichten.

b) Der Kerngedanke des neuen, Bologna-konformen Modells ist: die bekannten Vollstudienäquivalente werden auf das studienbegleitende Prüfungssystem umgestellt. Da Module mit Prüfungen abgeschlossen werden und sie diejenige Größe unterhalb des Gesamtstudienganges sind, die das Studium strukturieren, ist das Modul die neue Bezugsebene. Das Modul hat eine bestimmte Gewichtung in ECTS (in absoluten Zahlen), und diese Zahl gibt ja aus der Sicht der Studierenden eine Schätzung für den durchschnittlichen Zeitaufwand ab, den man erbringen muß, um ein Modul zu absolvieren. Für Deutschland gilt dabei die bekannte Spannbreite von 25–30 Stunden pro ECTS-Punkt. Für die leistungsorientierte Mittelzuweisung stellt man nun einfach die Frage, welchen Anteil die Lehrleistung eines Anbieters (eines Moduls) für den Studienerfolg von Studierenden hat. Dann bemißt sich dieser Anteil ganz offensichtlich nach den ECTS des Moduls, das ja in die Gesamtzahl des Studienganges (180 bzw. 120 ECTS) anteilig eingeht. Dabei kann man ruhig bei den absoluten Zahlen bleiben und muß nicht relativieren (also nicht mit Brüchen wie 10/180 oder 10/120) rechnen. Die

Leistung in Bezug auf ein bestimmtes, einem Modul zugeordnetes Lehrangebot ist demnach einfach das *Produkt von ECTS mal Prüflinge*, was einen bestimmten Punktewert ergibt. Bei 10 Prüflingen in einem Modul mit 8 ECTS also beispielsweise den Wert 80. Diese Summen werden im Prüfungsverwaltungssystem abgefragt – sie waren in diesem Falle ein neuer Wert, der aber vorhandene Daten nutzt. Für alle Lehrveranstaltungen bzw. Module, die ein Lehrstuhl in einem Semester anbietet, kommt man dann durch Summieren der Einzelwerte zu einer Gesamtzahl an Punkten. Daraus läßt sich dann die Gesamtsummer aller Punkte für die gesamte Universität errechnen, und diese Gesamtsumme stellt man den Haushaltsmitteln gegenüber, die man in dem LOM-Modell für diesen Aspekt der Lehre ausschütten will: so ergibt sich dann eine bestimmte Euro-Wertigkeit des Lehr-Punktes und damit die konkrete Zuweisung „in Heller und Pfennig".

c) Diese simple Multiplikation ECTS-Punkte des Moduls mal Zahl der Prüflinge ist tatsächlich über große und kleine Fächer hinweg gerecht: In kleinen Fächern und Studiengängen hat ein und derselbe Anbieter (Lehrstuhl) wahrscheinlich viele Module des Studienganges zu bedienen und somit große Anteile am Studienerfolg seiner Studierenden – die aber zahlenmäßig eine kleinere Gruppe darstellen. (In einem rein theoretischen Extremfall bedient ein Lehrstuhl allein z.B. alle 120 ECTS eines Master-Studienganges.)

In großen Fächern muß sich ein Lehrstuhl die Module eines Studienganges üblicherweise mit etlichen anderen Lehrstühlen aufteilen, hat dafür aber normalerweise mehr Studierende, die an dem betreffenden Modul teilnehmen. Der Unterschied zwischen großen und kleinen Studiengängen wird dadurch nicht nivelliert, aber belastungsmäßig gut dargestellt. Wer viele Studierende attrahiert, bekommt mehr Mittel.

d) Bewußt honoriert das Modell das Absolvieren von Modulen (als Anteil am Studienerfolg der Studierenden) unabhängig von der Zahl und der Form der Prüfungen (Modulteilprüfungen) im Modul. Damit der wird KMK-Vorgabe Rechnung getragen, im Normalfall nur *eine* Prüfung pro Modul vorzusehen, und dabei keinen Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen oder praktischen Prüfungen zu machen. Es besteht also in diesem LOM-Modell kein Anreiz für *mehr* Prüfungen pro Modul und/oder für viele kleinteilige Prüfungen etc. Wer solche Prü-

fungen anbieten will, sollte dafür besondere Gründe haben, die dann bei der entsprechenden Gestaltung der Prüfungsordnung den Gremien vorzutragen wären. Zum Studienerfolg der Prüflinge im Modul tragen sie jedoch nicht mehr bei als nur *eine* Prüfung (nur anders), und deshalb werden sie in diesem Modell auch nicht honoriert.

Sind mehrere Teilprüfungen pro Modul vorhanden, wie sie als Ausnahme ja sein dürfen, so kann es Sinn machen, die LOM-Berechnung auf der Ebene der Teilprüfungen vorzunehmen, dann aber natürlich nach der anteiligen ECTS-Workload, die mit der betreffenden Veranstaltung im Modul verknüpft ist.[61] Die Gründe dafür können auf verschiedenen Ebenen liegen: beispielsweise werden die Veranstaltungen des Moduls von Lehrenden mehrerer Lehrstühle angeboten (z.B. in Massenfächern), es sollen deshalb alle Lehrstühle an der LOM-Zuweisung partizipieren. Oder: ein Modul kann aufgrund der den Studierenden eingeräumten Wahlfreiheit bei den Lehrveranstaltung über mehrere Semester dauern, eine Berücksichtigung in LOM soll aber kontinuierlich erfaßt werden und deshalb jedes Semesterende erfolgen.

e) In den Bamberger Studiengängen sind auch die BA- und MA-Abschlußarbeiten eigene Module. Auch diese werden in das LOM-Modell mit einbezogen und wie alle übrigen Module mit ihrer ECTS-Gewichtung berücksichtigt. D.h. also, daß man für die Betreuung einer Master-Arbeit mit 30 ECTS eben 30 Punkte bekommt. (Eine offene Frage ist hierbei, wie man mit Zweitbegutachtungen umgeht, sofern diese obligatorisch sind. In Diplom- und Magisterstudiengängen hatte man hier, zur Erinnerung, einen Faktor von 0,5, wobei das Gutachten zusätzlich zum Faktor 1,0 des Erstbetreuers gezählt wurde.)

4. Natürlich gab es zu einigen Punkten und Konsequenzen des Modells Diskussionen, von denen einige hier noch einmal skizziert werden sollen.

[61] In Bamberg werden – KMK-konform – zwar ECTS-Punkte nur für den Abschluß von Modulen, nicht von Lehrveranstaltungen vergeben, im Modulhandbuch werden aber den Lehrveranstaltungen eines Moduls (sofern es mehr als eine ist) durchaus ECTS-Werte im Sinne der Workload der Studierenden ausgewiesen. Insofern hat man damit eine Basis für eine anteilige LOM-Ausschüttung.

a) In den Fakultäten gibt es – an Universitäten, wo nicht von vornherein allen Modulen die gleiche ECTS-Zahl vorgegeben wird – unterschiedliche Traditionen, den Lehrveranstaltungen ECTS zuzubemessen, wobei die Spanne von „zu wenig" bis „zu großzügig" gehen kann. Ebenso können Fakultäten ECTS in strikten Bezug zu SWS setzen (was allerdings einen Kardinalfehler nach den ESG darstellt), andere können Skalen verwenden, die nicht mit den SWS, sondern dem Lehrveranstaltungstyp korrelieren: beides kein Problem für das hier konzipierte LOM-Modell.

Man kann sich z.B. leicht Studiengänge vorstellen, deren 180 ECTS in 15 Modulen à 12 ECTS erworben werden. Andere Studiengänge könnten hingegen 30 Module à 6 ECTS vorsehen. Für das LOM-Modell ist dies irrelevant: Wer große Module anbietet, kann dies im Hinblick auf den Ausbildungserfolg von Studierenden insgesamt weniger oft tun, dafür mit größerem Gewicht. Wessen Studiengang kleine Module vorsieht, kann zwar gegebenenfalls selbst mehr Module zum Studienerfolg beisteuern, aber die haben dann jeweils für sich eben ein geringeres Gewicht.

Das System bietet zugleich keinerlei Anreize, einfach die ECTS-Gewichtung der Module, die man selbst anbietet, zu erhöhen, denn die Gesamt-ECTS des Studiengangs sind ja bei bestehenden Studiengängen stets restlos aufgeteilt; eine Erhöhung an einer Stelle kann deshalb nur mit einer Ermäßigung an anderer Stelle kompensiert werden. Es handelt sich folglich um ein Nullsummenspiel, wenn man selbst der Anbieter aller Module ist, oder man muß sich mit allen anderen Modulanbietern auseinandersetzen, um andere Gewichtungen zu erzielen. Gleichzeitig ist aber die „Währung" der ECTS ja die Belastung der Studierenden und nicht die Wahrnehmung der eigenen Wichtigkeit. Insofern müßten solche Verschiebungen zum eigenen Vorteil mit einer Diskussion auf der Ebene der Arbeitslast der Studierenden geführt werden – letzteres ist zwar durchaus möglich und sinnvoll ist, aber nicht kurzfristig umzusetzen, da stets der gesamte Studiengang auszutarieren ist. Insofern kann es hier kaum eigennützige „Optimierung" in finanzieller Hinsicht geben.

b) Überlegungen und Fragen gab es bei interdisziplinären Modulen oder im Wechsel von verschiedenen Kolleginnen und Kollegen angebo-

tenen Modulen, bei denen im einen Semester ein bestimmter Kollege, im nächsten Semester aber eine andere Kollegin das Modul gestaltet, ferner bei Klausuren, die durch das wissenschaftliche Personal mehrerer Lehrstühle gemeinsam korrigiert werden, also u.a. alle Fälle, bei denen eine bestimmte Verpflichtung 'reihum geht', etwa bei 'Einführungen' in ein Fach, oder gemeinsam getragen wird. Solchen Fällen kann man Rechnung tragen, indem man die betreffende Veranstaltung im Prüfungsverwaltungssystem in jedem Semester einem neuen Lehrstuhl zuordnet oder indem man bei jedem Lehrstuhl, der infrage kommt, das betreffende Seminar im Prüfungssystem anlegt, aber semesterweise aktiviert und wieder deaktiviert. Auch kann in einem transparenten System, bei dem man ersehen kann, wie eine Geldzuweisung zustande gekommen ist, jederzeit ein Lehrstuhl einem anderen Gelder abtreten. Bei „gemischten" oder interdisziplinären Modulen kann eine anteilige Zurechnung zu den einzelnen Lehrstühlen erfolgen usw. Alles dies sind denkbare, meist auch praktikable Wege, die sich als geeignet erwiesen haben, Konfliktpotential aus dem Wege zu räumen.

c) Das Modell kann man in einer Hinsicht großzügiger oder enger auslegen: man kann einfach die Prüflinge pro Modulprüfung betrachten, d.h. diejenigen, die nach einer Anmeldung auch zur Prüfung antreten, oder man betrachtet nur diejenigen, die die Prüfung bestanden haben. Da aber auch die Nicht-Besteher vorher Betreuungsaufwand in den Lehrveranstaltungen und Sprechstunden, Übungen etc. mit sich gebracht haben, hat sich die Universität Bamberg z.B. bewußt für die Zahl der Prüflinge entschieden. Aus dem gleichen Grund kann man auch Wiederholungsversuche oder Zweitversuche zur Notenverbesserung u. dergl. ruhig alle mit werten. Geringe Verzerrungen, die hier womöglich eintreten, muß man ja gegen den Mehraufwand, diese Verzerrungen herauszufiltern, abwägen. Nicht gewertet werden allerdings diejenigen Studierenden, die zwar am Unterricht teilgenommen haben, sich allerdings nie zu einer Prüfung anmelden. Nicht gewertet werden auch Tätigkeiten wie der Beisitz bei (mündlichen) Prüfungen oder die Zweitkorrektur von Klausuren – Leistungen, die ja üblicherweise am gleichen Lehrstuhl erbracht werden.

d) Im Bamberger Studiengangsmodell sind Praktika auf max. 30 ECTS pro Praktikum beschränkt. Es gilt dabei der Grundsatz, daß jede Prakti-

kumsleistung durch eine akademische Instanz anerkannt werden muß. D.h. es muß zu einem Praktikum grundsätzlich eine Modulbeschreibung, eine Betreuung und ein Praktikumsbericht, der vorzulegen ist, gehören. Mit dem Praktikumsbericht soll eine wissenschaftliche Reflexion über die erworbenen Kompetenzen und Einsichten verbunden sein, und auf dieser Basis kann der Prüfungsausschuß oder ein Lehrender das Praktikum anerkennen und die ECTS vergeben. Daß hier der Aufwand auf Seiten der Lehrenden geringer ausfällt als sonst für das Erbringen von Lehre im Gegenwert von 30 ECTS notwendig wäre, wird in Kauf genommen, versteht sich aber als Anreiz, sinnvolle Praktika in den Studiengang einzubauen, um so die Berufsbefähigung zu testen und zu fördern. Ein Mißbrauch dieser Option ist so gut wie ausgeschlossen, da Anzahl und Umfang der Praktika ja in den Prüfungsordnungen niedergelegt und von den Gremien beschlossen werden müssen.

e) Speziell diskutiert wurde die Behandlung von Auslandsleistungen, die ja durch den Prüfungsausschuß des betreffenden Studienganges anerkannt werden. Da auch diese Leistungen mit ECTS bewertet werden, können sie im Prinzip erfaßt werden, nur hatten manche Prüfungsausschüsse bei Wahlkörben die Frage, welchen Lehrenden, die Module in dem Wahlkorb parallel anbieten, denn die ECTS gutgeschrieben werden sollten, wenn sich im Zuge der Anrechnung nicht eindeutig feststellen läßt, für welches Einzelmodul im Korb die Äquivalenz denn gilt. Hier lassen sich aber Lösungen denken: z.B. kann man ja in solchen Fällen die ECTS aus Anerkennungen über alle Modulanbieter des betreffenden Korbes gleichmäßig verteilen. In den meisten Fällen, vor allem dann, wenn Teilfächer jeweils nur durch einen Lehrstuhl vertreten werden, waren/sind die ersetzten Module aber eindeutig identifizierbar und deshalb auch Lehreinheiten zuordnenbar.

Im übrigen bietet das Modell durchaus einen Anreiz zur Förderung des Auslandsstudiums: wenn man eine Auslandsleistung anerkennt und als Äquivalent eines eigenen Moduls im Prüfungsverwaltungssystem einträgt, so werden einem ja nach der Logik des Systems die ECTS für die betreffende Person gutgeschrieben, Lehrleistung oder Prüfungsbetreuung hat sie jedoch logischerweise gar nicht in Anspruch genommen. Es stehen also die Zeit der Beratung vor dem Auslandsaufenthalt und die Zeit, die eine Anerkennung dauert, dem Aufwand gegenüber, den

sich der Lehrstuhl in der Lehre und Prüfung erspart hat. In der Regel sollte dies unter dem Strich für den Lehrstuhl eine positive Bilanz ergeben.

f) Nachjustiert werden mußte auch im Bereich der zentral (d.h. durch das Prüfungsamt) organisierten Prüfungen, aber nur um sicherzustellen, daß jede solche Prüfung einer Organisationseinheit zugeordnet ist, also auch als ECTS-Ertrag jemandem gutgeschrieben werden kann. Das war nicht notwendig, solange es nur darum ging, den Studierenden ihre Ergebnisse einzutragen. Aber da Klausuren ja auch stets von jemandem gestellt werden und jemandem zur Korrektur gegeben werden, waren die Akteure selbstverständlich im Prozeßablauf bekannt, nur im Prüfungsverwaltungssystem mangels Notwendigkeit nicht erfaßt. Die Einführung des neuen LOM-Systems führte hier also zu mehr Digitalisierung von Informationen und zu einer Vereinfachung (weil nunmehr dezentrale, also an den Lehrstühlen organisierte, und zentrale, vom Prüfungsamt organisierte, Prüfungen [Klausuren] im Prüfungsverwaltungssystem gleich behandelt werden).

5. Ein möglicher und schnell gefundener Einwand gegen dieses Modell lautet, daß die Workload der Studierenden nicht die Leistung der Lehrenden darstellt. Das ist zwar vorderhand richtig, auf einer tieferen Ebene gibt es aber sehr wohl einen Zusammenhang. Wenn der Arbeitsaufwand der Studierenden hoch ist, dann bedeutet das ja in der Regel auch, daß man entsprechend viel an Input in den Unterricht hineingeben muß (z.B. in Form von Arbeitsblättern, Übungsaufgaben, Literaturlisten, Diskussionsmaterial etc.), und/oder daß der Output der Studierenden sich auch in schriftlicher Form niederschlägt (v.a. in Studien- und Hausarbeiten), die dann anschließend zu lesen und zu werten ist. Insofern kann es durchaus eine positive Korrelation zwischen dem Aufwand auf Seiten der Lehrenden und dem Aufwand auf Seiten der Studierenden geben. Ein Gegenbeispiel (aber eben die einkalkulierte Ausnahme) wäre eine zwar hochkomplexe, aber routinemäßig gehaltene Massen-Vorlesung, die von den Studierenden ungeheuer viel Nacharbeit verlangt (also konsequenterweise mit einer hohen ECTS-Workload versehen ist), die dann in Form einer Multiple Choice-Klausur schnell (und womöglich elektronisch ausgewertet) überprüft werden kann – hier

hätte man in der Tat wenig Aufwand bei der Lehrbelastung, aber ein hohes Punkt-Ergebnis. Solche 'Ausreißer' einer hochschuldidaktischen Idealvorstellung sollten aber nicht über das LOM-Modell erfaßt und angepackt werden, sondern hier sollten sonstige Qualitätssicherungsmechanismen in den Studiengängen greifen.

6. Was das Modell bewußt *nicht* separat honoriert, ist der erhöhte Arbeitsaufwand für das erstmalige Abhalten einer bestimmten Lehrveranstaltung, denn selbst wenn man jede Lehrveranstaltung nur ein einziges Mal abhalten würde, gäbe es doch immer wieder Berührungspunkte und Schnittstellen oder Transfers und Kooperationen, die den Vorbereitungsaufwand mit jeder Wiederholung oder jedem neuen Seminar geringer werden lassen. Das Modell honoriert also den *durchschnittlichen* Aufwand auf Seiten der Lehrenden, genauso wie auf Seiten der Studierenden die ECTS-Workload ja auch eine durchschnittliche ist.

Das gleiche gilt für etliche andere Kriterien, die man sich vorstellen kann: das erstmalige Abhalten einer fremdsprachigen Lehrveranstaltung wäre ein Beispiel für eine naheliegende Überlegung. Für alle solche Anregungen gilt es, den Aufwand für Erhebung und Feststellung in Relation zu seinem Nutzen zu stellen. Beide Beispiele betrafen hier Kriterien, die im Prüfungsverwaltungssystem nicht hinterlegt sind, also zunächst wieder auf geeignete Weise erfaßt und validiert werden müßten: Aufwand für den Lehrstuhl und für die Verwaltung, der 'Mehrwert' an LOM-Zuweisung ist aber womöglich gering. Anreize zur Internationalisierung der Lehre kann man gegebenenfalls auf andere Weise setzen.

7. Es gibt einige Bereiche, die in dem hier skizzierten System nicht erfaßt werden können, z.T. vielleicht *derzeit* nicht, z.T. vielleicht *grundsätzlich* nicht. Dazu gehört vor allem das Abnehmen von Staatsexamensprüfungen. Natürlich werden alle Module im Staatsexamensstudiengang richtig erfaßt, denn diese Studienform ist ja auch modularisiert und damit im Prüfungsverwaltungssystem abgebildet. Das Abschlußexamen liegt aber – in Bayern – in der Abwicklung und Verwaltung ausschließlich in der Hand des Ministeriums. Es fehlt also, grob gesprochen, im Modell das Lehramts-Gegenstück zu den BA- und MA-Abschlußarbeiten. Immerhin kann man hierbei darauf hinweisen, daß ja gerade diese

Leistungen es sind, die mit einer direkten Honorierung an die beteiligten Prüfer/innen entgolten werden. Dieser Bereich würde von dem LOM-Modell automatisch mit erfaßt werden, sobald die Lehramtsausbildung auch auf BA-MA umgestellt wäre bzw. sobald eine Parallel-Struktur zum Lehramt erlaubt würde. Das Problem ist also einerseits politisch bedingt und kein Mangel des Systems, vielleicht aber auch ein temporäres.

Ebenfalls nicht erfaßt werden die Restfälle an Diplom- und Magisterstudenten, die es sogar derzeit [SS 2020: 6!] noch gibt. Das waren an der Universität Bamberg allerdings zum Zeitpunkt der Einführung des neuen LOM-Modells auch nicht mehr als wenige Dutzend, dies allerdings immerhin aber rund ein Dutzend Jahre nach der Einstellung dieser Studiengänge. Eine erstaunliche Tatsache im übrigen, die dem Umstand geschuldet ist, daß die Universität für das letztmalige Ablegen der betreffenden Prüfungen keine Frist gesetzt hatte – anders als andere Hochschulen bzw. Bundesländer. (Die bis in die Gegenwart noch Eingeschriebenen hatten aber in der Regel alle „Scheine" erworben, nur noch nicht die Magister- oder Diplomarbeit geschrieben. Die Verzögerungen gingen in der Regel auf längerfristige Erkrankungen und Beurlaubungen oder auf Kindererziehungszeiten und entsprechende Beurlaubungen zurück.)

Nicht im Modell erfaßt sind übrigens Eignungsfeststellungsprüfungen vor der Zulassung zum Studium: sie sind zwar eine Belastung, aber letztlich nicht mit ECTS versehen, und/oder sie sind teilweise auch eine Leistung des Prüfungsausschusses und nicht eine Lehr-Leistung der Professuren.

8. Empfänger der Zuweisung, das sollte vielleicht abschließend noch expliziert werden, sind die „Organisationseinheiten", faktisch die Lehrstühle bzw. Professuren. Darunter sind die Professur selbst sowie alle zugeordneten Mitarbeiter/innen zu verstehen. („Lehreinheiten" sind dagegen das Äquivalent zu Fächern im klassischen Sinne.)

Die LOM-Erfassung erfolgt also nicht auf der Ebene von Lehrkräften, sondern von den institutionellen Einheiten, die auch jeweils (unabhängig von LOM) Empfänger der von der Universitätsleitung zugewiesen

Gelder sind. Im Bamberger System hat also der Lehrstuhl bzw. die Professur ein Konto für alle Sachmittel, nicht jeder, der dort beschäftigt ist, ein eigenes. Weil diese Grundlage auch für die LOM-Zuweisung benutzt wird, ist es vollkommen unproblematisch, wenn eine Klausur vom Inhaber oder der Inhaberin einer Professur gestellt wird, aber Tutoren/innen die Klausuren vorkorrigieren (was somit nicht doppelt gewertet wird), oder wenn Mitarbeiter/innen eigene Lehre erbringen und Leistungsnachweise ausstellen: die LOM-Werte fließen alle in einen gemeinsamen Topf, aus dem dann auch wieder für alle die Sachmittelausgaben getätigt werden.

9. Insgesamt wurde so tatsächlich ein erstaunlich einfaches Modell implementiert, das mit minimalem Aufwand automatisiert werden konnte, nicht zu Verwerfungen führte und deshalb sofort auf breite Akzeptanz stieß, zumal, wie gesagt, ein Sockelbetrag die Arbeitsfähigkeit aller Lehreinheiten garantiert.

University of Bamberg Press

Der Band entwickelt einen begriffskritischen Zugang zur Qualität in Studium und Lehre, stellt das Bamberger Studiengangssystem kohärent mit seinen Eckpunkten dar und bietet einige weitere Detailanalysen und Konzeptionen zu diesem Komplex, u.a. zum Teilzeitstudium, zu Studienabbruch und Studiengangswechsel, zur internen Akkreditierung und nicht zuletzt zu einer Bologna-konformen leistungsorientierten Mittelverteilung.

ISBN 978-3-86309-737-0
€ 17,00 (D)
9 783863 097370
www.uni-bamberg.de/ubp