

# Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehramtsausbildung: Perspektiven und Probleme (am Beispiel der Hochschule Vechta)

Barbara Thies, Hochschule Vechta, Germany  
Martin Schweer, Hochschule Vechta, Germany

## Eckpfeiler der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

Im Jahre 1999 hat die Bundesregierung im Zuge der sogenannten Bologna-Erklärung mit beschlossen, das Hochschulsystem in allen europäischen Ländern zu vereinheitlichen – vereinheitlichen insbesondere im Hinblick auf einheitliche und damit vergleichbare Studiengänge und -abschlüsse. Bis zum Jahre 2010 soll die Bologna-Erklärung verpflichtend umgesetzt sein. Konkret bedeutet dies die Umstrukturierung sämtlicher Studiengänge nach der Logik angloamerikanischer Modelle im Sinne von Bachelor- und Masterstudiengängen (s.a. Keedy 1999).

Als zentraler Eckpfeiler dieses Prozesses kann sicherlich die angestrebte *Internationalisierung* des Hochschulwesens genannt werden (u.a. Teichler, 2001), langfristig soll die Vergleichbarkeit eben nicht nur auf Europa bezogen bleiben, Studierende sollen weltweit studieren können (vom Auslandssemester über einzelne Studienabschnitte bis hin zur Erlangung ganzer akademischer Grade) und Hochschulabsolventinnen und -absolventen sollen unabhängig vom Studienort attraktive berufliche Perspektiven erhalten, es sollen also gleichermaßen die Durchlässigkeit der Hochschulsysteme und die *Mobilität* der beteiligten Akteure gefördert werden. Für den zunächst angestrebten innereuropäischen Reformprozess geht dies mit der Einführung des *European Credit Transfer Systems* (ECTS) einher, das Studium soll nicht mehr wie bislang üblich in Semesterwochenstunden, sondern in Credit Points oder Arbeitsstunden berechnet werden, so dass der tatsächliche studentische Arbeitsaufwand („workload“) die zentrale Messgröße wird, die dann eben auch einfacher anrechnungsfähig sein soll (u.a. Berkner, 2001; Schwarz 2001). Ebenfalls aufgegeben wird die Orientierung an einzelnen Lehrveranstaltungen, die *Modularisierung* der Studieninhalte wird laut KMK (Kultusministerkonferenz) - Beschluss aus dem Jahre 2000 forciert (HRK 2004), so dass einzelne Lehrveranstaltungen zu sinnvollen (interdisziplinären)

Einheiten gebündelt werden. Um der individuellen Profilbildung der Studierenden auch nach außen hin Rechnung zu tragen, wird das *Diploma Supplement* zentraler Bestandteil der künftigen Abschlusszeugnisse (HRK 2004).

Eine gleichermaßen begrüßte wie gefürchtete Neuerung liegt in der Etablierung umfassender *Qualitätssicherungssysteme* (u.a. Webler 2001), die nicht nur die Akkreditierung von Studienangeboten beinhaltet, sondern daraus hinaus regelmäßige und umfassende Evaluationen von Studieninhalten und Lehrenden fordert. Diese gehen mittelfristig weit über die bisherigen Lehrberichte hinaus und werden auch konsequenzenreicher, von der bisherigen Auszeichnung herausragender Lehrleistungen möglicherweise bis hin zu lehr-leistungsabhängiger Besoldung – leistungsabhängige hochschulinterne Mittelzuweisungen sind ja an vielen Hochschulen bereits gang und gebe.

Last but not least steht und fällt der Reformprozess mit der Erreichung des angestrebten Paradigmenwechsels hin zur *Outputorientierung*. Im Zentrum der Strukturierung von Studiengängen, aber auch einzelnen Lehrveranstaltungen sollen eben nicht mehr aus fachwissenschaftlichen Strukturen resultierende curriculare Anforderungen an Lehrinhalte erfolgen, sondern zusätzlich sollen die Qualifikationen und Kompetenzen, die die Studierenden erwerben, im Zentrum jedweden Planungsprozesses stehen.

Kompetenzen können hierbei definiert werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001). Die KMK hat diesbezügliche studiengangübergreifende Ziele formuliert, die in den beiden Kategorien „Wissen und Verstehen“ sowie „Können“

für die verschiedenen Studienphasen (also Bachelor-, Master- und Promotionsphase; s. KMK 2005) ausdifferenziert werden. Ein solcher Paradigmenwechsel („shift from teaching to learning“) kann sicherlich als Kardinalanforderung der inhaltlichen Aspekte der Studienreform gesehen werden. Allerdings weisen die parallelen Erfahrungen im Schulsystem auf eine Reihe von auftretenden Problemen und ideologischen Auseinandersetzungen hin: Die ebenfalls an psychologischen Kompetenzmodellen orientierte Einführung an Bildungsstandards im deutschen Schulsystem hat zu einer Reihe von inhaltlichen Abschwächungen der zunächst gesteckten Ziele geführt, exemplarisch sei hier der Verzicht auf die Einführung von Mindeststandards zugunsten der Beibehaltung von Regelstandards genannt (s. exemplarisch KMK, 2003).

Für die Struktur des Hochschulsystems in der BRD führen die genannten Überlegungen ferner dazu, dass der Großteil der Studierenden (geschätzte 70 Prozent) nach Erlangung eines Bachelor-Abschlusses direkt dem Arbeitsmarkt zugeführt werden sollen (s.a. Bieback 2004), von daher soll dieser Studienabschluss nicht nur breite und allgemeine Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln, darüber hinaus soll die Berufsbefähigung der Absolventen sichergestellt werden („general skills associated with employability“; s. u.a. Wissenschaftsrat 2000). Diese aus der Diskussion um Schlüsselqualifikationen bekannte Forderung wirft erneut die Frage auf, um welche Kompetenzen es sich hier im engeren Sinne handeln soll, entsprechende Vorschläge wie die von der Joint Quality Initiative entwickelten „Dublin descriptors“ (s.a. KMK, 2005) liegen zwar vor und sind sicherlich konsensfähig, Aspekte der Operationalisierung solcher Qualifikationen müssen aber noch auf einzelne Studienprofile bzw. einzelne Studienfächer heruntergebrochen werden.

Knapp ein Drittel der Bachelor-Absolventen soll im Rahmen konsekutiver Studienangebote einem Masterstudiengang zugeführt werden, die Lehramtsausbildung ist in Deutschland in solche konsekutiven Modelle inkludiert. Ein weiterer nicht näher bezifferter Anteil der Bachelor-Absolventen soll in nicht-konsekutive Masterstudiengänge gelangen, nicht-konsekutiv heißt in diesem Zusammenhang zunächst, dass zwischen Bachelor-Degree und Aufnahme des Masterstudiengangs mindestens ein Jahr Berufstätigkeit liegen muss.

## Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehramtsausbildung

Für die Lehramtsausbildung in der BRD sind eine Reihe von Modellen vorgelegt und zum Teil im Rahmen von Modellprojekten durchgeführt worden – Konsens besteht hierbei dahingehend, dass unabhängig vom jeweils gewählten Lehramt ein Masterstudiengang erforderlich ist, um in den Schuldienst zu gelangen (u.a. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 2001). Als typisches in der BRD verfolgtes Modell kann der konsekutive 2-Fach-Bachelor gelten, auf einen sechs-semesterigen Bachelor-Studiengang wird ein zwei- oder viersemestriger Masterstudiengang aufgesetzt, für das Lehramt an Grund-Haupt- und Realschulen wird der zwei-semesterige Master präferiert, für das Lehramt an Gymnasien ein vier-semesteriger Master. Zentral ist hierbei, dass im Rahmen des Bachelor-Studiengangs primär fachwissenschaftliche Aspekte studiert werden sollen, im Rahmen des Masterstudiengangs hingegen die im engeren Sinne schulbezogenen Inhalte im Vordergrund stehen, in der Regel also Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie. Diese grundlegende Orientierung gilt im Übrigen weitestgehend auch für sogenannte integrative Modelle wie sie etwa an der Ruhr-Universität Bochum (Ruhr-Universität Bochum, 2005; s.a.

Schweer and Lukaszewski 2005) verfolgt werden, hier werden zwar auch im Bachelor bis zu 30 Prozent der Studieninhalte bereits schulbezogen angeboten, die Studierenden haben aber im Falle divergierender beruflicher Perspektiven die Möglichkeit, alternative und damit nicht schulbezogene Module zu studieren.

Im Folgenden soll exemplarisch der Reformprozess an der Hochschule Vechta dargestellt werden. Die Hochschule Vechta ist eine Hochschule mit Universitätsstatus im ländlichen Raum in Niedersachsen mit derzeit etwa 3.300 Studierenden, von denen sich gut drei Viertel in Lehramtsstudiengängen befinden. Seit Einführung des lehramtsvorbereitenden Bachelor-Studiengangs „Sozial-Kultur- und Naturwissenschaften“ sind die Studierendenzahlen in einem stetigen Wachstumsprozess.

Die Hochschule Vechta hat als eine von vier Universitäten in Niedersachsen bereits zum Wintersemester 03/04 die Lehramtsausbildung umgestellt, sämtliche beteiligten Niedersächsischen Hochschulen haben sich zum sogenannten Verbundvorhaben zusammengeschlossen, so dass bereits im Planungsprozess wechselseitige Koordinationen stattfanden, um gegenseitige Anerkennungen von Studienleistungen zu vereinfachen, aber auch, um von den Erfahrungen der jeweils anderen Hochschulen profitieren zu können. Als besondere Herausforderung für die Studienreform kann sicherlich die explizite Verbindlichkeit der alten Prüfungsverordnung gelten – trotz der stärkeren Orientierung am Output und der konsequenten Modularisierung von Studieninhalten waren die Inhalte weitestgehend vorgegeben und Maßstab für den Akkreditierungsprozess. Der lehramtsqualifizierende Master of Education beginnt im Wintersemester 06/07, also sobald die ersten Bachelorabsolventinnen und -absolventen eintreten können.

Im Rahmen der konsekutiven Lehramtsausbildung in Vechta (Universität Vechta 2005a) beinhaltet der Bachelor ein fachwissenschaftliches Studium in den beiden gewählten Unterrichtsfächern. Um die „Employability“ der Studierenden zu erhöhen, ist der Optionalbereich mit 40 credits (AP) relativ breit angelegt, hier werden vor allem Schlüsselqualifikationen, zusätzliche Fremdsprachen, aber auch Medienkompetenz vermittelt. Allerdings müssen diejenigen Studierenden, die sich die Option für den Master of Education erhalten wollen, bestimmte pädagogische und psychologische Module verbindlich studieren. Analog zu den oftmals als Y-Modelle bezeichneten Vorhaben können die Studierenden gleichermaßen in den Master of Education, aber auch in fachspezifische Master übertreten. In Vechta besteht darüber hinaus die Möglichkeit, die beiden späteren Unterrichtsfächer gleichberechtigt oder aber als Hauptfach-Nebenregelung zu studieren. Abb. 1 zeigt die entsprechenden Credit-Verteilungen.

Hauptfach-Hauptfach-Regelung (B-B)		Hauptfach-Nebenfach-Regelung (A-C)	
Studienfach 1	60 AP	Studienfach 1	80 AP
Studienfach 2	60 AP	Studienfach 2	40 AP
Optionalbereich	40 AP	Optionalbereich	40 AP
Praktika	10 AP	Praktika	10 AP
Bachelor-Arbeit	10 AP	Bachelor-Arbeit	10 AP
	<hr/>		
	180 AP (6 Sem.)		180 AP (6 Sem.)

Tab. 1: Credit-Verteilungen in beiden Varianten des lehramtsvorbereitenden BA-Studienganges

Um sich für den Master of Education bewerben zu können, muss die Gesamtnote des Bachelor mindestens 2,5 betragen (bei nicht normalverteilten Noten), dabei darf kein Fach – also auch keines aus dem Optionalbereich – schlechter als „befriedigend“ abgeschlossen werden. Im zweisemestrigen Master (Vechta bildet ausschließlich für das Lehramt an Grund-Haupt- und Realschulen aus; Universität Vechta 2005b) erfolgt

dann die explizite Stärkung des Schulbezugs, zum einen in der Stärkung der Fachdidaktiken (mehr als die Hälfte der studierten fachwissenschaftlichen Module muss Fachdidaktik beinhalten) sowie der Pädagogik und der Psychologie. Jedes Unterrichtsfach wird mit 9 AP ebenso studiert wie ein integriertes Modul Pädagogik / Psychologie (s. Abbildung 2).

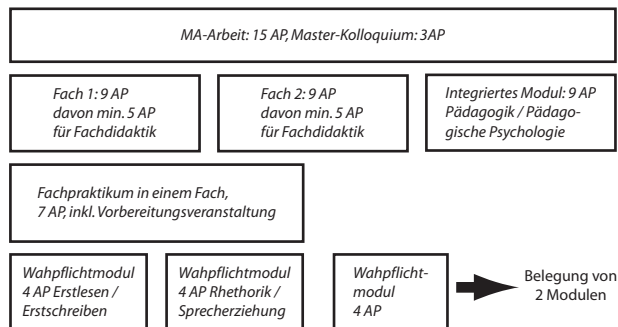


Abb. 2: Struktur des Master of Education

Eine solch umfassende Studienreform wie die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen (die sich ja nicht nur auf die Lehramtsausbildung bezieht) hat zumindest an der vergleichsweise kleinen Hochschule Vechta auch zur Einführung neuer Organisationsstrukturen geführt. Die der Vizepräsidentin für Lehre und Studium unterstellte Organisation der Lehre wird künftig im Rahmen von „undergraduate“ und „graduate schools“ organisiert werden, die Organisation der Forschung soll über die Gründung von Zentren organisiert sein, in letzter Konsequenz wäre hier die Aufgabe von Instituten und Fachbereichen angedacht. Ebenfalls reformiert werden muss die Rolle des bisherigen Staatlichen Prüfungsamts, nicht abschließend entschieden ist hierbei die Frage, ob die Prüfungshoheit komplett (also auch für die Masterstudiengänge) an die Hochschulen fällt oder ab hier im Rahmen der Masterabschlüsse Vertreter des Staatlichen Prüfungsamtes involviert sein werden.

## Ausgewählte Erfahrungen

Die bislang in Niedersachsen zweijährig laufenden (lehramtsvorbereitenden) Bachelorstudiengänge haben eine Reihe von Erfahrungen und auch notwendigen Korrekturen mit sich gebracht. Zunächst sollen einige die Studienorganisation an der Hochschule Vechta betreffende geschildert werden. Aufgrund der bereits erwähnten drastisch gestiegenen Studierendenzahlen war die Einführung von Zulassungsbeschränkungen bei der Mehrzahl der studierbaren Unterrichtsfächer unerlässlich, um zumindest ein gewisses Maß an Kanalisierungsmöglichkeiten zu haben. Die dennoch erheblichen Studierendenzahlen führen automatisch zu Engpässen in der Organisation von Modul(-teil)prüfungen. So müssen beispielsweise auch in personell sehr kleinen Fächern pro Semester etwa 400 Prüfungen (nur im BA „SKN“, konservative Schätzung) abgenommen werden. Dies hat insbesondere in den ersten Semestern zu einem „Klausurmarathon“ für die Studierenden geführt, die zum Teil in den davor vorgesehenen Zeitfenstern von vierzehn Tagen gut ein Dutzend Klausurleistungen erbringen mussten – diese Erfahrungen haben zu alternativen Leistungserbringungen ebenso geführt wie zu erweiterten Zeitfenstern. Den personell kleinen Fächern bleibt allerdings oftmals kaum eine andere Möglichkeit, als Multiple Choice Klausuren anzubieten. Hier ist die Gefahr der Übertonung deklarativen Wissens augenscheinlich bzw. muss sichergestellt werden, wie prozedurales Wissen erworben und überprüft werden kann,

damit die Kompetenzorientierung in den Lehrinhalten sich auch in Prüfungsleistungen niederschlagen kann (s.o.).

Eine im Rahmen der Akkreditierungsverfahren entstandene Auflage liegt in der Forderung nach der Studierbarkeit kompletter Module in einem Semester – unabhängig davon, aus wie vielen Veranstaltungen das entsprechende Modul besteht. Dies führt natürlich zu kapazitären Engpässen, da einzelne Veranstaltungen in deutlich höherer Frequenz angeboten werden müssen, aber auch zu inhaltlich-didaktischen Problemen, da eine Reihe von Modulen so konzipiert sind, dass sie mit Überblicksveranstaltungen beginnen, die dann in entsprechende Vertiefungen münden. Letzteres lässt sich natürlich über transparente Empfehlungen an die Studierendenschaft teilweise lösen.

Die Studierenden sind im Übrigen mit der Struktur des Bachelor-Studiengangs weitestgehend zufrieden, insbesondere attestieren sie der Hochschule ein hohes Maß an Orientierung und Transparenz. Dies ist zum Teil sicherlich auch der stärkeren Verschulung der universitären Ausbildung zu schulden, es entstehen völlig neue Lernkulturen. Letzteres geht einher mit der zunächst von den Lehrenden positiv aufgenommenen erhöhten Lern- und Leistungsorientierung der Bachelor-Studierenden, die sich direkt ab dem ersten Semester auch darin zeigt, dass lediglich zu vernachlässigende Absentismusraten bestehen (auch in Veranstaltungen ohne Anwesenheitskontrollen). Die bisherigen Erfahrungen zeigen allerdings, dass bei den Studierenden überwiegend eine Orientierung an Noten und nicht an Inhalten vorherrscht. Dies ist insofern plausibel, dass die Studierenden nahezu alle den Masterstudiengang aufnehmen und später ins Lehramt gelangen wollen – was wiederum mit einer gewissen Vernachlässigung individueller Profilbildungen einhergeht.

Die Umsetzung der Studienanforderungen in Workloads zeigt – und dies war erwartbar – dass die Belastung und die aufgewendeten Arbeitsstunden für einen Credit sehr unterschiedlich sind. Wenn auch die meisten Studierenden die Anforderungen bewältigen, zeigt sich doch eine Subgruppe, die den Prüfungsanforderungen eher hilflos gegenüber steht. Ebenso gibt es eine nicht zu kleine Subgruppe, die den Bachelor bereits nach fünf Semestern in Händen hält – ohne die Möglichkeit zu haben, direkt ein Masterstudium aufnehmen zu können (für das Lehramt an Grund- Haupt- und Realschulen u.w. nach in der ganzen BRD nicht).

## Fazit: Zukünftige Perspektiven und Erfordernisse

Als Kardinalproblem der Studienreform lässt sich sicherlich die noch mangelnde Akzeptanz der Bachelor- und Masterstrukturen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems ansehen. Die angedachten Strukturen müssten bereits Schülerinnen und Schülern (und deren Eltern) transparenter gemacht werden. Unserer Erfahrung nach ist vor allem der (subjektive) „Wert“ des Bachelorstudiengangs problematisch – nicht repräsentativen Umfragen an unserer Hochschule zufolge wollen nahezu alle Studierenden in den Master of Education und haben ihr Studium explizit mit dem Wunsch, Lehrerin oder Lehrer zu werden, begonnen. Ebenfalls nicht abgeschlossen ist der Problemlösungsprozess in Bezug auf die Employability der Bachelor-Studierenden. Hier muss sicherlich – regional und überregional – eine stärkere Zusammenarbeit mit Arbeitgebervertretern erfolgen.

Ebenso ist der Übergang vom Bachelor in den Master problematisch. Das bisherige Kriterium der Mindestnoten wird von den Studierenden akzeptiert – sofern allerdings Quoten oder feste Zahlen von Studienplätzen hinzukommen, dürfte der Protest unter den Studierenden enorm sein –

insbesondere unter denen, die den Bachelor mit der Maßgabe des alleinigen Notenkriteriums begonnen haben. Nicht nur in Hinblick auf studentische Akzeptanz, sondern auch in Hinblick auf erforderliche Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern könnte ein Nachdenken über die Entwicklung bzw. den Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren zielführend sein (für einen Überblick s. Bähler 2002, Schuler and Funke 1991).

Auspädagogisch-psychologischer Sicht liegt das vordringlich zu lösende Problem aber in der Output-Orientierung. Die Vereinheitlichung von Standards auf Länder-, Bundes- aber auch europäischer Ebene muss vorangetrieben werden (s.a. Saterdag 2005). Das in Bezug auf den Hochschulwechsel sicherlich wünschenswerte kollegiale Prinzip des „mutual trust and confidence“ lässt sich nicht mehr fortführen, wenn es um die Einstellung (und tarifliche Eingruppierung) von Lehrerinnen und Lehrern geht, die ihr Studium in einem anderen Land absolviert haben. Problematischer wird der Sachverhalt noch, wenn man ernsthaft über Fragen der Operationalisierung von Standards und Kompetenzen nachdenkt. Sicherlich steht hier eine breite Diskussion analog zum Diskurs über Bildungsstandards im Schulsystem bevor. Auch für die universitäre Ausbildung (im Lehramtsbereich) sollte zumindest explizit diskutiert werden, ob Regel- oder Mindeststandards sinnvoll sind.

Last but not least darf der Reformprozess nicht in der Konzeption von Studiengängen stehen bleiben: Auch auf Seiten der Lehrenden müssen neue Lernkulturen etabliert werden – zumindest zum Teil ist hier sicherlich auch der Erwerb neuer hochschuldidaktischer Kompetenzen erforderlich. Die bisherigen Erfahrungen verweisen bereits darauf, dass auf Seiten der Lehrenden ein deutlich höheres Maß an Selbstdisziplin erforderlich ist – dies beginnt bereits bei den zum Teil zeitlich extrem engen Korrekturfenstern. Hinzu kommt, dass die Lehrenden den Arbeitsaufwand für ihre Lehrveranstaltungen nicht mehr nicht nur nicht selbst festlegen können, sondern diesen darüber hinaus auch offen legen müssen, was dem Selbstverständnis des ein oder anderen Dozenten sicherlich zuwider läuft. Allerdings zeigen die Erfahrungen in Bezug auf das Überdenken und Aktualisieren von Curricula die überwiegende Bereitschaft, neue Wege zu beschreiten.

## Literatur

Berkner, P. (2001), 'Zur Typologie von Kreditpunktsystemen' in: Welbers, U. (ed.), *Studienreform mir Bachelor und Master*, Neuwied, 81-92.

Bieback, K. (2004), 'Bachelor- und Master in Deutschland, Qualitative Hochschulreform oder Mittel zum Bildungsabbau?' in: *Forum Recht*, 2, 49-51.

BMBF (ed.) (2003), *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn.

Brähler, E. (ed.) (2002), *Brickenkamp-Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*, Göttingen.

HRK (ed.) (2004), *Bologna-Reader, Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn.

Keedy, J.L. (1999), *In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten*, Stuttgart.

KMK (2003), *Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss* (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der

KMK vom 04.12.2005.

KMK (2005), *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (Beschluss der KMK vom 21.04.2005).

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001), *Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen in der Lehrerbildung*, Düsseldorf.

Ruhr-Universität Bochum (2005), *Das neue Lehramtsstudium an der Ruhr-Universität Bochum* ([www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/modellversuch/index\\_mod.htm](http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/modellversuch/index_mod.htm), 22.11.2005).

Saterdag, H. (2005), *Standards in der Lehrerbildung*, Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung ([www.dipf.de/gfpf/publikationen/jt05\\_saterdag\\_b.ppt](http://www.dipf.de/gfpf/publikationen/jt05_saterdag_b.ppt), 15.10.2005).

Schuler, H. and Funke, U. (ed.) (1991), *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis: psychologische Information für Auswahl, Beratung und Förderung von Mitarbeitern*, Stuttgart.

Schwarz, S. (2001), 'Auf dem Weg zu mehr Transparenz und Flexibilität: Credit-Systeme an deutschen Hochschulen' in: Welbers, U. (ed.), *Studienreform mir Bachelor und Master*, Neuwied, 93-100.

Schweer, M.K.W. and Lukaszewski, F. (2005), 'Bachelor und Master in der BRD: Modularisierte Erziehungswissenschaft am Beispiel der Ruhruniversität Bochum und der Hochschule Vechta' in: *Bildung und Erziehung*, 2/2005, 159-171.

Teichler, U. (2001), 'Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen' in: Welbers, U. (ed.), *Studienreform mir Bachelor und Master*, Neuwied, 60-80.

Universität Vechta (2005a), BA-Studiengang Sozial-, Kultur- und Naturwissenschaften ([www.uni-vechta.de/cms/index295.html](http://www.uni-vechta.de/cms/index295.html), 01.10.2005).

Universität Vechta (2005b), Lehrer-Master-Studiengang für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen ([www.uni-vechta.de/cms/index526.html](http://www.uni-vechta.de/cms/index526.html), 01.10.2005).

Webler, W.-D. (2001), 'Qualitätssicherung in gestuften Studiengängen' in: Welbers, U. (ed.), *Studienreform mir Bachelor und Master*, Neuwied, 237-262.

Weinert, F.E. (2001), 'Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit' in: Weinert, F.E. (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim., 17-31.

Wissenschaftsrat (2000), *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*.