

Juli 1998



KURZINFORMATION

HOCHSCHUL - INFORMATIONEN - SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER, TEL. 0511/1220-0

A 3 / 98

Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland

Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse

Klaus Schnitzer

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. Bachelor- und Mastergrade als Strukturelement anglo-amerikanischer Hochschulsysteme	1
2. Vergleich der Strukturmodelle	2
3. Studienberechtigung und Zulassung	17
4. Vertikale Stufung und horizontale Vielfalt	19
5. Routen und Übergänge	20
6. Dauer, Lernmengen und Qualität	23
7. Anerkennung und Berechtigung	25
8. Soziales Umfeld	26
9. Schlußbemerkung	26

Der vorliegende Bericht wurde als Übersichtspapier für die DAAD-/HRK-Konferenz "Bachelor-, Mastersysteme in den Ingenieurwissenschaften" am 25. und 26. Mai 1998 im Wissenschaftszentrum, Bonn, angefertigt. Grundlage für das Papier sind zwei unveröffentlichte Fallstudien über die USA (Stefanie Schwarz) und das Vereinigte Königreich (Elke Korte).

Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland

Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse

Einleitung

1. Bachelor- und Mastergrade als Strukturelement anglo-amerikanischer Hochschulsysteme

Entwicklungsstand in Deutschland

Die im angelsächsischen Ausland übliche Stufung der Studiengänge nach Bachelor- und Mastergraden hat in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland seit den 60er Jahren immer wieder eine Rolle gespielt, in den 70er Jahren vor allem in der Diskussion um die differenzierte Gesamthochschule, in neuester Zeit eher unter dem Gesichtspunkt der internationalen Kompatibilität deutscher Studienabschlüsse.

Die Problemstellung geht also in zwei Richtungen: interne Strukturreform und externe Kompatibilität. Strukturveränderungen im Sinne gestufter Abschlüsse sind in Deutschland bisher die Ausnahme geblieben. Zu nennen sind die Modelle der *Universität Augsburg*, *Wirtschaftswissenschaften Bochum* (Reformmodell zu Neustrukturierung des Magisterstudiums), *Dresden* (Physik, Maschinenbau, Elektrotechnik), *Leipzig* (Philosophie, Klassische Kultur), *Jena* (Mathematik), *Göttingen* (Geowissenschaften) und *Tübingen* (Japanologie). Auch die Universität und Gesamthochschule Kassel ist dabei, das sog. Diplom I als Bachelor-Studiengang umzuwandeln. Wirklich erprobt im Sinne eines vollen Durchgangs ist bisher nur der Versuch der Universität Augsburg. Die genannten Modelle konzentrieren sich in erster Linie auf die erste Stufe des Bachelors.

Beispiele für Masterstudiengänge als second degree finden sich an wesentlich mehr Hochschulen, vor allem im Bereich postgraduierter entwicklungsorientierter Studienangebote. Allerdings erfüllen diese Aufbaustudiengänge eher die Funktion von Weiterbildungsangeboten und weniger die Funktion einer konsekutiv aufbauenden zweiten Stufe eines Studiengangs.

Angesichts des Systembruchs mit den herkömmlichen, einstufigen Studiengängen mußten alle diese Versuche mit mehr oder weniger

Erfolg um Anerkennung ringen. Erst durch die Aufnahme des § 19 zur Erprobung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen der HRG-Novellierung wird diesen Reformansätzen eine verbindliche Basis geschaffen. Die durch das Hochschulrahmengesetz vorgesehene Erprobungsmöglichkeit hat darüber hinaus dazu geführt, daß in fast allen Hochschulen und Fachbereichen Überlegungen angestellt werden, wie Bachelor- und Mastergrade als akademische Abschlüsse in das oder neben das vorhandene System eingebaut werden können. Die durch den Erprobungsparagrafen freigesetzte Modellkreativität - noch bevor das Gesetz überhaupt beschlossen ist - bestätigt zum einen den Reformdruck, zum anderen entwickelt sich daraus eine geradezu beängstigende Hektik.

Gefahren überstürzten Handelns ergeben sich vor allem daraus, daß

- Einzellösungen im Ausland als allgemeingültig gesetzt werden,
- Systemelemente ohne Beachtung der Systemkonsistenz übertragen werden,
- für das ausländische System nebensächliche Rahmenbedingungen (wie z.B. die Studierendauer) in deutscher Analogie zu Systemhauptbedingungen erklärt werden,
- nur die Angebotsstruktur der Abschlüsse, nicht aber die flexible Nutzung der Angebotsstruktur durch Studierende beachtet wird und
- bei der Übertragung in den deutschen Kontext nur die Kompatibilität mit gängigen Abschlüssen in gängigen Fächern geprüft wird.

Diese Gefahr des willkürlichen "stock-picking" im angelsächsischen Ausland und die eingeschränkte Übertragung auf die Verhältnisse an deutschen Hochschulen lassen befürchten, daß es zu einem Flickenteppich unterschiedlichster Lösungen kommen wird. In vielen Fällen sind mit der Bezeichnung *Bachelor und Master* nur solche formalen Lösungen oder Etikettierungen im Ausland kaum glaubhaft zu machen. Auch stehen sie in der Gefahr, vom deutschen System abgestoßen zu werden.

Kurzschlüssige Analogien geben darüber hinaus Vorschub für voreilige Unterstellungen hinsichtlich versteckter Ziele. Noch bevor überhaupt ein schlüssiges und für die deutsche Hochschulstruktur angepaßtes Konzept entwickelt ist, gibt es Unkenrufe wie

- Vorwand zur Einführung von Kurzstudiengängen,
- Reduzierung der Studentenzahlen,
- Bachelor als "Nottaufe" oder "Rutsche" für potentielle Studienabbrecher,
- Hinauskomplementieren von Faulpelzen und Träumern¹⁾

Durch die Positionsbestimmung der HRK zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen (Entschießung des 183. Plenums vom 10.11.1997) ist allerdings eine richtungsweisende Vorgabe für die weitere Diskussion gegeben worden (s. Schema Studienstruktur). Sie stellt eine Rahmenvorgabe dar, ohne fach- und hochschulspezifische Einzelvarianten auszuschließen.

Strukturanalyse

Ein weiterer Weg der Versachlichung wird durch die systematische Aufarbeitung von Realisierungen im angelsächsischen Raum erreicht. Der Anstoß hierzu erfolgte durch den DAAD mit Blick auf die internationale Akzeptanz. Die HRK hat sich der Initiative angeschlossen mit Blick auf die strukturelle Akzeptanz im deutschen Hochschulsystem. Die systematische Aufarbeitung zeigt nicht nur die mögliche Vielfalt der Realisierungen, sondern auch den Systemkontext, in dem diese Vereinbarungen zu akademischen Graden getroffen sind. Die funktionale Betrachtung von Lösungen im Ausland hat den Vorteil, daß nicht nur die Modellarchitektur betrachtet wird - und davon auch nur ein äußerliches Strukturelement, die *degrees*, - sondern daß der funktionale Zusammenhang aller Strukturelemente in einem historisch gewachsenen, vielfältig ausgeprägten und flexibel genutzten Strukturmodell berücksichtigt wird. Diese Betrachtung zwingt dazu, daß bei der Übertragung auf deutsche Verhältnisse ebenfalls der funktionale Gesamtkontext beachtet wird.

Strukturanalyse bedeutet zum einen, daß die unmittelbaren Strukturelemente von Studiengängen, wie z.B. die erforderliche Studiendauer, der Studienumfang, Möglichkeiten des Übergangs zu anderen Studiengängen, Formen der Leistungsbewertung, Stufenanordnung von Abschlüssen, Zugang und Zulassung zum Studium in funktionalen Zusammenhang betrachtet werden und zum anderen, daß darüber hinaus auch das dazugehörige System der "Glaubhaftigkeit" wie das der Kreditierung (Credit

Points), der Akkreditierung und der Qualitätssicherung gehören.

Zur Öffnung des Gesichtswinkels im Hinblick auf funktionale Zusammenhänge soll im folgenden der Versuch gemacht werden die, hinter den Realisierungen in verschiedenen Ländern stehenden **Strukturmodelle** sowie die dazugehörigen **Strukturelemente** und **Strukturzusammenhänge** synoptisch vergleichend darzustellen. Die Aussagen zu England und USA stützen sich auf Fallbeispiele.

Zunächst sollen die Strukturmodelle im Gesamtkontext nationaler Hochschulsysteme erklärt werden. Bei der ganzheitlichen Betrachtung der Strukturmodelle steht die Frage im Vordergrund, welche Rolle die Bachelor-/Masterstudiengänge im Hinblick auf horizontale und vertikale Differenzierung spielen oder genauer gesagt, welcher Zusammenhang zu institutioneller Diversifizierung und/oder interner Differenzierung des Studiensystems herzustellen ist. Eine Frage, die in Deutschland spätestens dann auftaucht, wenn die Einführung gestufter Abschlüsse in Universitäten und Fachhochschulen diskutiert wird.

Für diese Einzelbetrachtung stehen folgende Aspekte im Vordergrund:

- Zugang und Zulassung
- horizontale und vertikale Gliederung
- Tiefe und Breite der Inhalte
- Routen und Übergänge
- Dauer und Lernmengen
- Anerkennung und Berechtigung
- soziales Umfeld

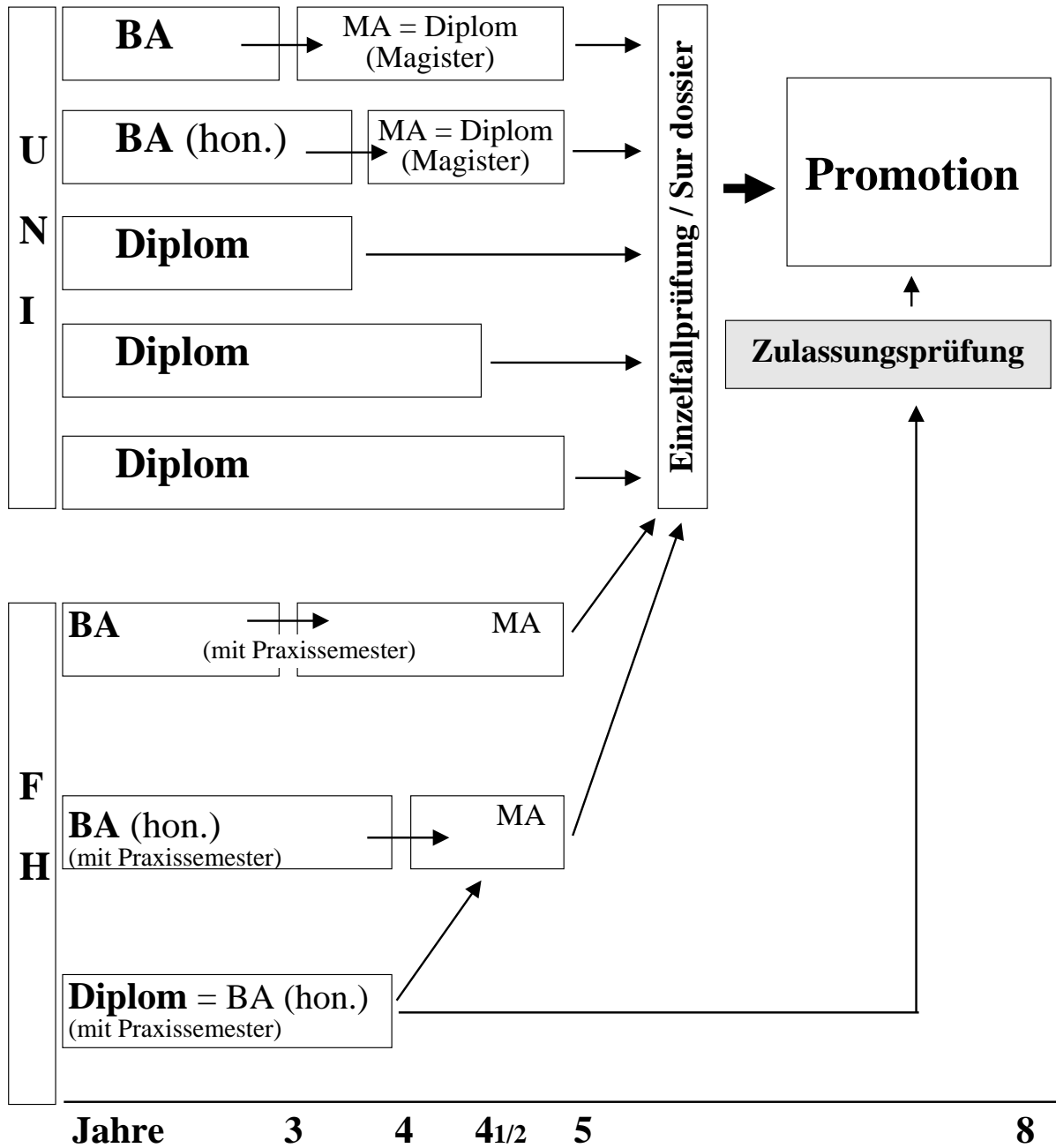
2. Vergleich der Strukturmodelle

Die Verwendung gestufter Abschlüsse Bachelor und Master in einem Studiengang wird üblicherweise unter dem Begriff Stufenmodell zusammengefaßt. Dieser rein formal bestimmte Begriff besagt allerdings noch nichts über ein zugehöriges Hochschulstrukturmodell. Beim Hochschulstrukturmodell setzt der Modellbegriff eine wesentlich weitergehende, umfassende theoretische Begründung von Modelableitungen voraus. Trotz einer unüberschaubaren Flut an wissenschaftlichen Arbeiten ist es bisher nicht gelungen, die historisch gewachsenen und politisch veränderten Hoch-

1) Siehe Vortrag von Teichmann und Busch: Kurz und knackig - Zur Einführung von Kurzstudiengängen an deutschen Universitäten, Manuskript, 1998.

Studienstruktur-Schema

HRK, 183. Plenum vom 10.11.1997



schulstrukturen in den verschiedenen Industrieländern in einem Modellsystem eindeutig zu verorten. Ulrich Teichler kam 1988 in seinem Werkstattbericht "Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich" gleich im ersten Kapitel *Strukturen des Hochschulwesens - ein ungelöstes Problem* zu dem Ergebnis, daß es für die Unterschiede in der Realität keine durchgehenden Erklärungsansätze gibt.

Allenfalls sei zu erkennen, daß sich alle Lösungen zwischen zwei idealtypischen Hochschulmodellen, dem diversifizierten Modell und dem integrierten Modell, bewegen. Während im diversifizierten Modell die vielfältigen Anforderungen der Hochschulexpansion und der Industriegesellschaft durch eine institutionelle Vielfalt von getrennten Institutionen mit spezifischen Zielsetzungen und wissenschaftlichem Niveau erreicht werden soll, versucht das integrierte Modell in einem möglichst einheitlichen Studiensystem durch infra-institutionelle Differenzierung diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

Unabhängig vom Realitätsgehalt dieser beiden Pole der möglichen Hochschulstruktur ist festzustellen, daß die organisatorische Lösung eines Bachelor-/Master-Stufenmodells kein eindeutig zuordnendes Merkmal ist. Es findet sich sowohl in Strukturmodellen, die sich eher dem Idealtypus des diversifizierten Modells zuordnen lassen, als auch in Realisierungen, die sich stärker an einem integrierten Modell orientieren.

Diese Feststellung ist um so wichtiger, als immer wieder versucht wird, mit der Einführung des Stufenmodells eine zwangsläufige Hochschulstrukturvorstellung zu verbinden. Diese Zwangsläufigkeit besteht nicht. Das Stufenmodell Bachelor/Master ist insofern ein systemneutraler Baustein. Die in Deutschland verbreitete Ansicht, daß ein Bachelorstudium systemkonform mit dem Fachhochschulstudium geht, aber systemfremd für ein wissenschaftsorientiertes Universitätsstudium ist, läßt sich weder theoretisch noch durch die Entwicklung in anderen Industriestaaten belegen. Positiv ausgedrückt lassen sich in einem gestuften Studiensystem alle Stärken der deutschen Hochschulbildung - Wissenschaftlichkeit, Forschungsnähe und selbständiges Lernen - verwirklichen.

Die weitreichende Systemverträglichkeit des Stufenmodells wird besonders deutlich, wenn

man die unterschiedlichen Hochschulstrukturrealisierungen in verschiedenen Ländern in bezug auf das Stufenmodell vergleicht:

Großbritannien:

Großbritannien²⁾ ist nicht nur als Ursprungsland des zweistufigen Bachelor- und Mastersystems interessant, sondern auch durch den Übergang von einem diversifizierten zu einem vereinheitlichten Hochschulsystem. Auch in der ursprünglichen binären Struktur aus *universities* und *polytechs* hatten die Universitäten wie die polytechnischen Einrichtungen als erste Stufe Kurzstudiengänge in Form von Bachelor-Studienangeboten (Ausnahme: *Cambridge University*). Ohne Zweifel hat die Entwicklung in den *polytechnics*, möglichst Masterstudiengängen auf die Bachelor aufzusetzen, dazu beigetragen, daß aufgrund des spiegelbildlichen Aufbaus die Unterschiede der binären Struktur immer diffuser wurden. Eine Vereinheitlichung des Hochschulsystems wurde fast zwangsläufig.

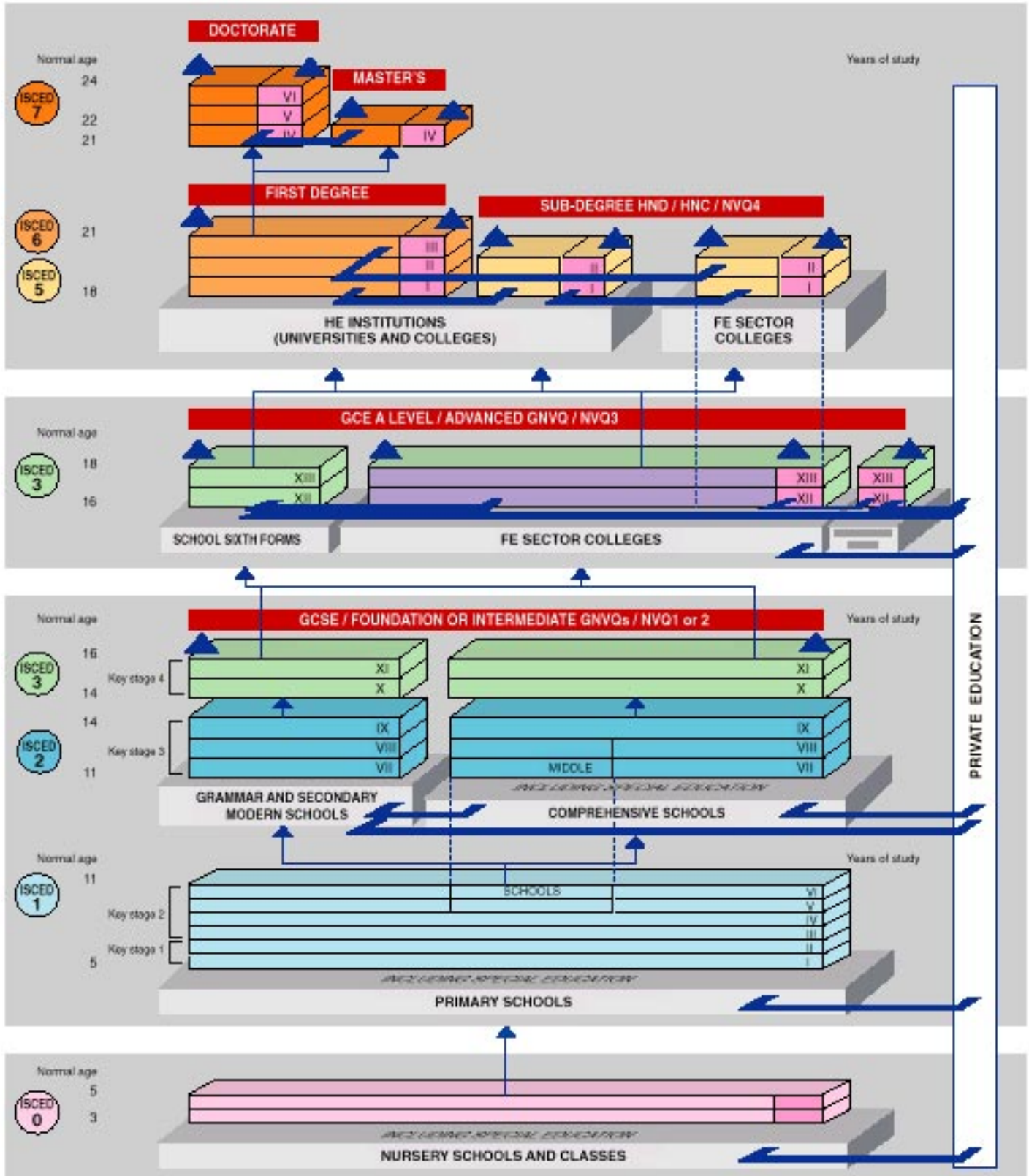
Da trotz der Systemkonvergenz weiterhin unterschiedliche Ausbildungsziele verfolgt werden, kann immer noch von einem diversifizierten System gesprochen werden. Die Hochschulen unterscheiden sich jetzt nicht mehr durch ihre Bezeichnung, sondern dadurch, daß sie sich unterschiedliche Profile geben: Sie reichen von den regional- und berufsorientierten Service-Hochschulen bis zu den überregional- und wissenschaftsorientierten Elite-Hochschulen.

Auch bei dieser Profilbildung erweist sich die zweiteilige Bachelor-/Masterstufung als flexibel. Hochschulen oder Teile von Hochschulen, wobei es sich sowohl um ehemalige *polytechnics* wie auch um traditionelle Universitäten handeln kann, die stärker Merkmale der beruflichen Bildung in die Hochschulausbildung integrieren (Beispiel Universität Warwick), neigen dazu, die zweistufige Grundstruktur durch Zwischenabschlüsse und gestufte Zugangsmöglichkeiten im Sinne eines "weichen" Systems zu modularisieren, während stärker wissenschaftlich orientierte Hochschulen die Zweistufung eher verschärfen, z.B. durch harte Selektionsprüfungsstufen oder sie auch institutionell voneinander trennen (die sog. "Schools").

In ähnlicher Weise kann der Unterschied zwischen mehr regional-professional-orientierten Hochschulen und wissenschaftlich-elitär-orientierten

2) Grundlage ist eine "Fallstudie Vereinigtes Königreich" von Elke Korte.

GROSSBRITANNIEN (ENGLAND und WALES)



tierten Hochschulen durch die Breite der Bachelor- und Masterstudiengänge betont werden. Beim ersten Typus wird das Bachelor-Studium häufiger auch als *joint, combined/double-degree* angeboten, während die mehr selektiv ausgerichteten wissenschaftlich-orientierten Hochschulen bzw. Studiengänge tendenziell eher einen *single-subject-degree*-Studiengang anbieten.

In den Unterschieden der Ausrichtung der Hochschulen manifestieren sich Managemententscheidungen hinsichtlich der Zielgruppen deutlich. Im Unterschied zu den USA ist damit kein allzu großes Qualitätsgefälle zwischen den Hochschulen verbunden. Dies liegt daran, daß das Hochschulsystem nach einheitlichen Qualitätskriterien evaluiert und finanziert wird.

USA:

In den USA³⁾ findet sich ein stark diversifiziertes Hochschulsystem. Die Systemdifferenzierung erfolgt zum einen über deutliche Qualitätsabstufung zwischen den Hochschulen, zum anderen durch institutionelle Grenzen in der vertikalen Gliederung. Die für Bachelor-Abschlüsse zuständigen *4-Years-Colleges* und die für die Master- bzw. Promotionsabschlüsse zuständigen *Graduate-Schools* sind nicht nur institutionell scharf getrennt, sondern können auch allein für sich existieren. Dies gilt gleichermaßen für die *2-Years-Colleges* oder *Community-Colleges*, die neben ihrer Funktion als Berufsschule auch die zweijährige Einführungsphase der akademischen Bachelor-Ausbildung übernehmen können. Die diversifizierte Struktur wird auch dadurch unterstrichen, daß neben den *Graduate-Schools Professional-Schools* existieren, welche für "Gelehrte"-Berufe vorbereiten (Agrarwissenschaften, Architektur, Betriebswirtschaft, Psychologie, Medizin, Pharmazie und Recht). Zum Teil bauen sie auf auf *first-professional degrees* im *undergraduate-Bereich* auf, zum Teil beginnen sie überhaupt erst nach dem 4-Jahres-College (Medizin, Zahnmedizin, Veterinärwissenschaft, Pharmazie, Klinische Psychologie).

Starke Qualitätsunterschiede, institutionelle vertikale Grenzen und nach Akademisierungs- oder Professionalisierungsgrad unterschiedliche Ausrichtungen haben das Grundprinzip der Zweistufigkeit von Bachelor-/Masterabschlüssen nicht in Frage gestellt. Allerdings gibt die Bezeichnung Bachelor bzw. Master nur noch eine Grundorientierung, ob der Absolvent im

undergraduate- bzw. *graduate-*Bereich das Studium absolviert hat. Qualitätsunterschiede, Richtungsunterschiede (berufs- oder wissenschaftsorientiert), Fächerbreite oder -tiefe werden durch Zusätze zum Bachelor oder Master signalisiert.

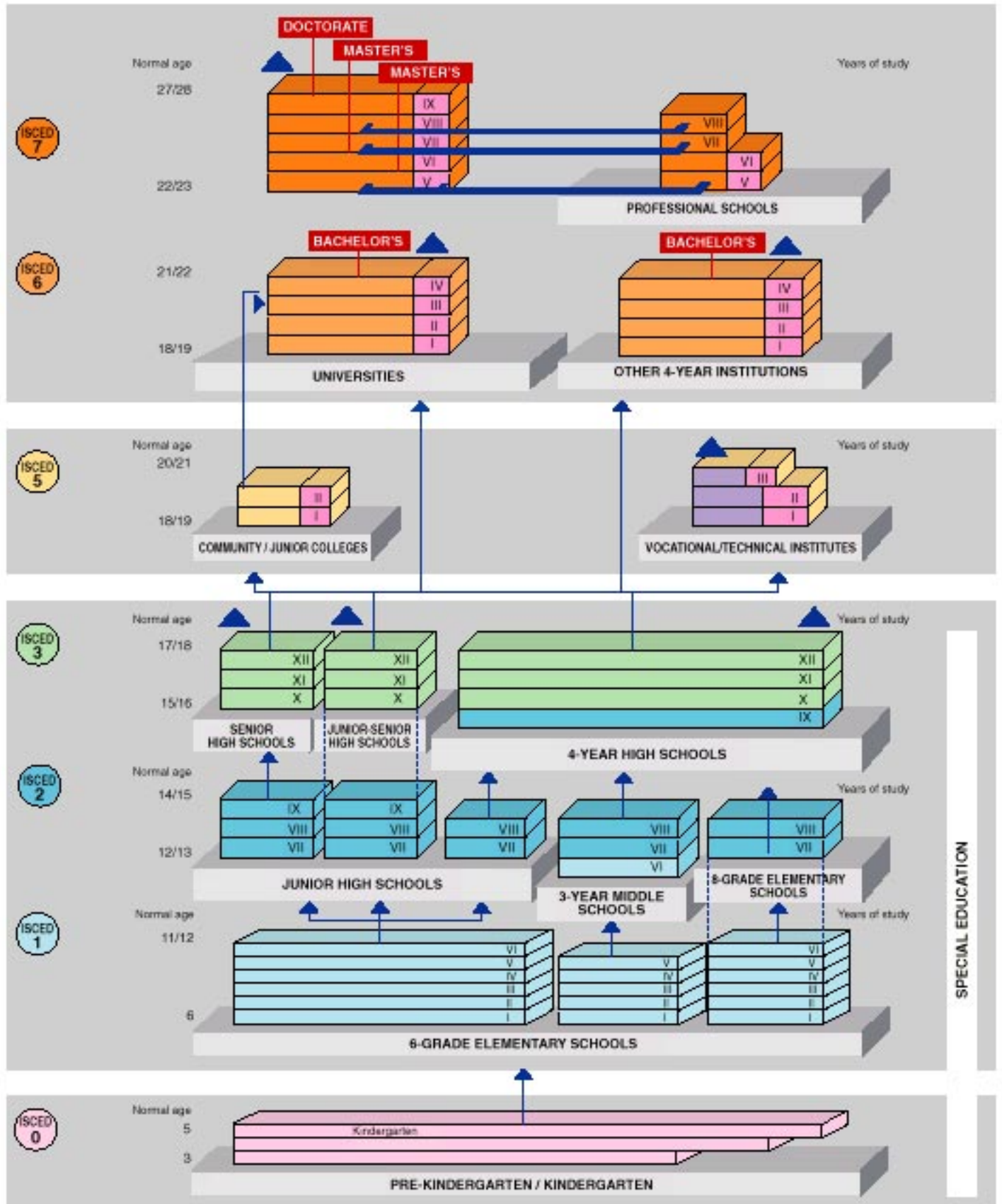
Nur bei den *professional-degrees* ergeben sich Schwierigkeiten der Systemanpassung. Zum einen beträgt die Regelstudienzeit bis zum *first degree* in der Regel fünf Jahre, zum anderen handelt es sich um einen *first professional degree* der *graduate-level professional schools*. Dieser Systemwiderspruch schlägt sich nieder in der Unsicherheit der Bezeichnungen: mehr und mehr vermeidet man die Bezeichnung des Bachelors (nur noch bei Pädagogen und Volkswirten). Im Sinne eines *second professional degrees* benutzen einige Studienfächer stattdessen die Masterbezeichnung (z.B. M.B.A. - *Master of Business Administration*). Mitunter fehlt auch die Bezeichnung des Masters, und es wird die Doktorbezeichnung als Abschluß der längeren Ausbildung an den *professional School (M.D. = Medical Doctor oder J.D. = Juris Doctor)* gewählt. Diese Schwierigkeiten mit der Systemanpassung ähnelt dem Problem der Einstufung des deutschen Universitätsdiploms im zweistufigen Bachelor-/Mastersystem.

Durch die starken Qualitätsunterschiede und Systemdiversifizierungen ist das amerikanische Hochschulsystem wesentlich undurchlässiger, als es aufgrund der weitgehend einheitlichen Bachelor-/Masterbezeichnungen zu erwarten ist. Die Feststellung Dalichows zum amerikanischen Credit-Point-System trifft insgesamt für die Hochschulstruktur zu: "Leistungskumulierungssysteme fördern in erster Linie die Durchlässigkeit in der jeweiligen Institution, aber nicht den Transfer zwischen den Institutionen" (Dalichow, F., 1997, Manuskript).

Für die Frage der gegenseitigen Anerkennung spielt die Bezeichnung Bachelor/Master eine relativ geringe Rolle; wesentlich wichtiger ist die Akkreditierung der jeweiligen Grade durch regional und überregional organisierte und sehr oft durch Berufsverbände beeinflusste Akkreditierungsinstitutionen. Auch für den vertikalen Wechsel zwischen *2-Years-Colleges*, *4-Years-Colleges* und *Graduate Schools* spielen die Bachelor-/Masterabschlüsse eher eine sekundäre Rolle. Wichtiger sind die *Credit Points* und *Records*. Erst dadurch lassen sich die

3) Grundlage ist eine Fallstudie von Stefanie Schwarz.

USA



Abschlüsse Bachelor/Master spezifizieren und für eine Einstufung verwenden. Das System der *Credit Points* und *Records* ist nicht einheitlich zwischen den Hochschulen geregelt. Es ist aber in jedem Falle nachvollziehbar, transparent und kompatibel.

Vor allem im amerikanischen Hochschulsystem wird deutlich, daß die Begleitumstände und -regelungen wichtiger sind als die traditionelle Stufenbezeichnung von Bachelor und Master. Der Unterschied in der Dauer eines Bachelor-Studiums (USA 4 Jahre) gegenüber Großbritannien (3 Jahre), auf den in der deutschen Diskussion wegen der deutschen Fixierung auf Regelstudienzeiten immer wieder abgehoben wird, ist hingegen ein unwesentliches Merkmal. Durch das zusätzliche Jahr werden vor allem Unterschiede in der Schulbildung kompensiert.

Dadurch, daß in den USA die Bachelor- und Masterabstufung nur noch die Grundstruktur spiegelt, aber viele individuelle Einzelregelungen erlaubt, konnte das System sehr flexibel auf neue Anforderungen einer *mass education* reagieren. Dies gilt nicht nur für die institutionelle Diversifizierung, sondern auch für die Diversifizierung der Nachfragestruktur. Durch verschiedenste Formen einer bedingten Zulassung oder Zulassung mit Auflagen wird einerseits eine breite Öffnung für unterschiedliche Vorqualifikationen erreicht, andererseits wird dafür gesorgt, daß individuelle Defizite individuell abgebaut werden können, so daß letztlich ein homogener Leistungsstand gewährleistet ist.

Australien:

Ähnlich wie in Großbritannien wurde in Australien das "binäre System", das aus wissenschaftsorientierten Hochschulen und berufsorientierten Colleges bestand, durch ein Unified National System (UNS) ersetzt. Das UNS enthält dem Begriffe nach nur noch Universitäten. Dadurch, daß Australien die klassische binäre Struktur von Universitäten und Colleges Ende der 70er Jahre um Institutionen für Technical and Further Education (TAFE) teilweise ergänzte, geriet die Neustrukturierung des Hochschulwesens in Australien wesentlich komplexer.

Durch die teilweise Einbeziehung der Kurzstudiengänge des TAFE werden in Anlehnung zu den Community-Colleges Strukturelemente der USA eingebaut. Die höhere berufliche Bildung des TAFE kann außerhalb, aber auch in-

nerhalb des vereinigten Universitätssystems stattfinden. Dies hat dazu geführt, daß unterhalb des Bachelor-Degrees ein zweijähriges berufsqualifizierendes Diploma (Advance Diploma) in der Universität erworben werden kann. Diese Kurzstudiengänge unterhalb des Bachelor-Grades, deren Abschluß angerechnet werden kann im Rahmen eines Bachelor-Studium, machen das australische Hochschulsystem zu einem sehr offenen und mehrfach gestuften System. Anders als in den Community-Colleges der USA werden in den Kurzstudiengängen spezielle berufliche Qualifikationen vermittelt.

Eine stärkere Binnendifferenzierung wird beim traditionellen dreijährigen Bachelor-Abschluß auch dadurch bewirkt, daß durch eine Spezialisierung in einem einzigen Fach nach einem insgesamt vierjährigen Studium mit einem Bachelor-honours-Grad abgeschlossen werden kann. Der Bachelor-honours kann von qualifizierten Studierenden direkt angestrebt werden; er kann aber auch nach Abschluß des allgemeinen Bachelor-Grades nach erneuter Bewerbung direkt im Anschluß oder mit zeitlicher Verzögerung angestrebt werden.

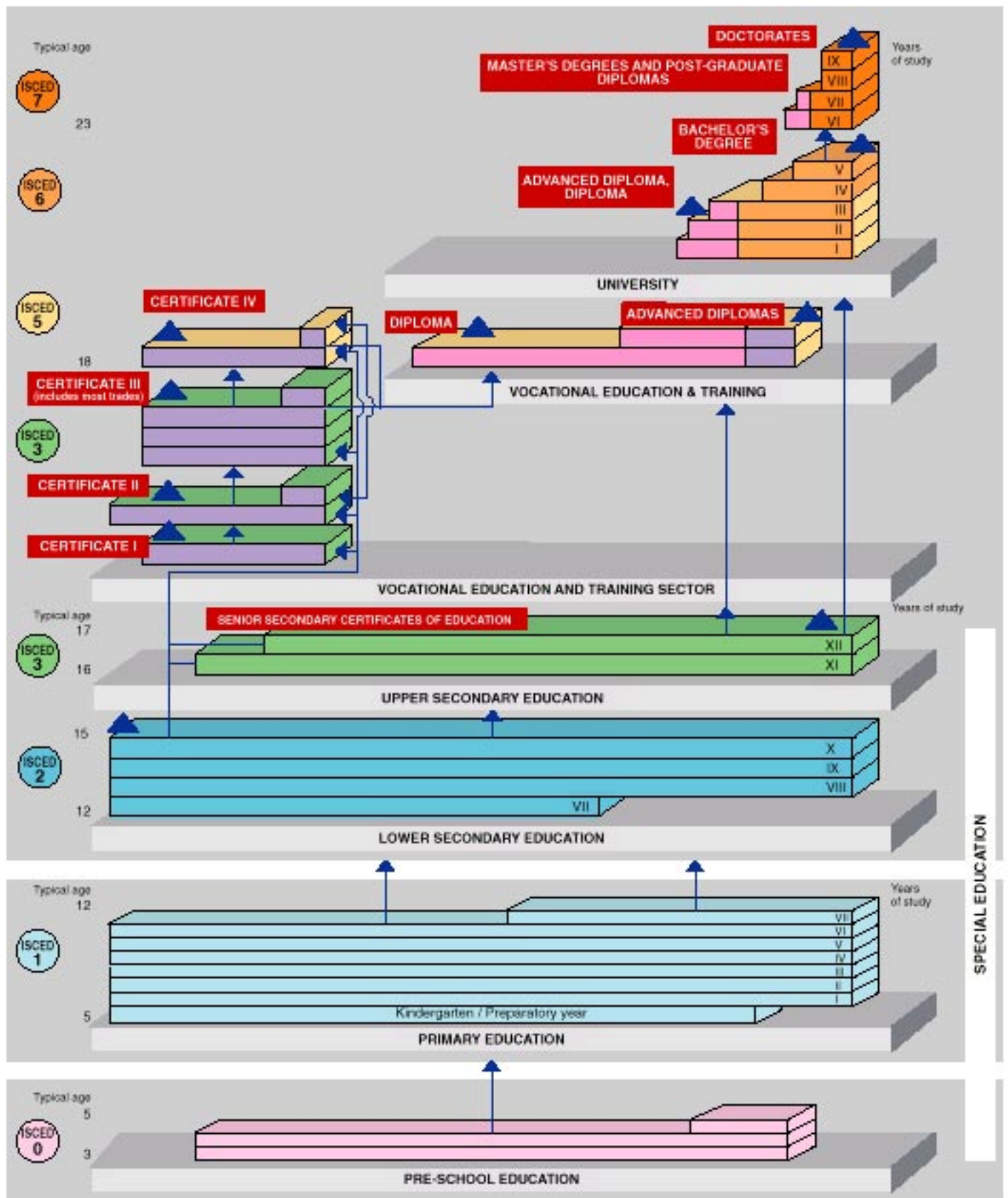
Berufsorientierte Programme in den Ingenieurwissenschaften und in der Medizin benötigen bis zum Bachelor-Abschluß bis zu 5 Jahre. Für die Zulassung in Graduiertenprogramme, Master- oder Doktorprogramme, wird der vierjährige Bachelor-honours-Abschluß gefordert. Die honours-Qualifikation ist so Ausdruck eines vierjährigen fachlich spezialisierten Studiums.

Das australische Strukturmodell ist insofern von Interesse, als es allgemeinbildende, berufsbildende und wissenschaftsorientierte Anteile in verschiedensten Kombinationen und Optionen in der Bachelor-Stufe des Einheitssystems vereinbart. Diese Funktionsüberschneidung und vertikale Differenzierung ist intendiert. Auch hier ist festzuhalten, daß die Zweistufigkeit in Bachelor-Master-Abschnitte diese Funktionsüberschneidungen durchaus zulassen.

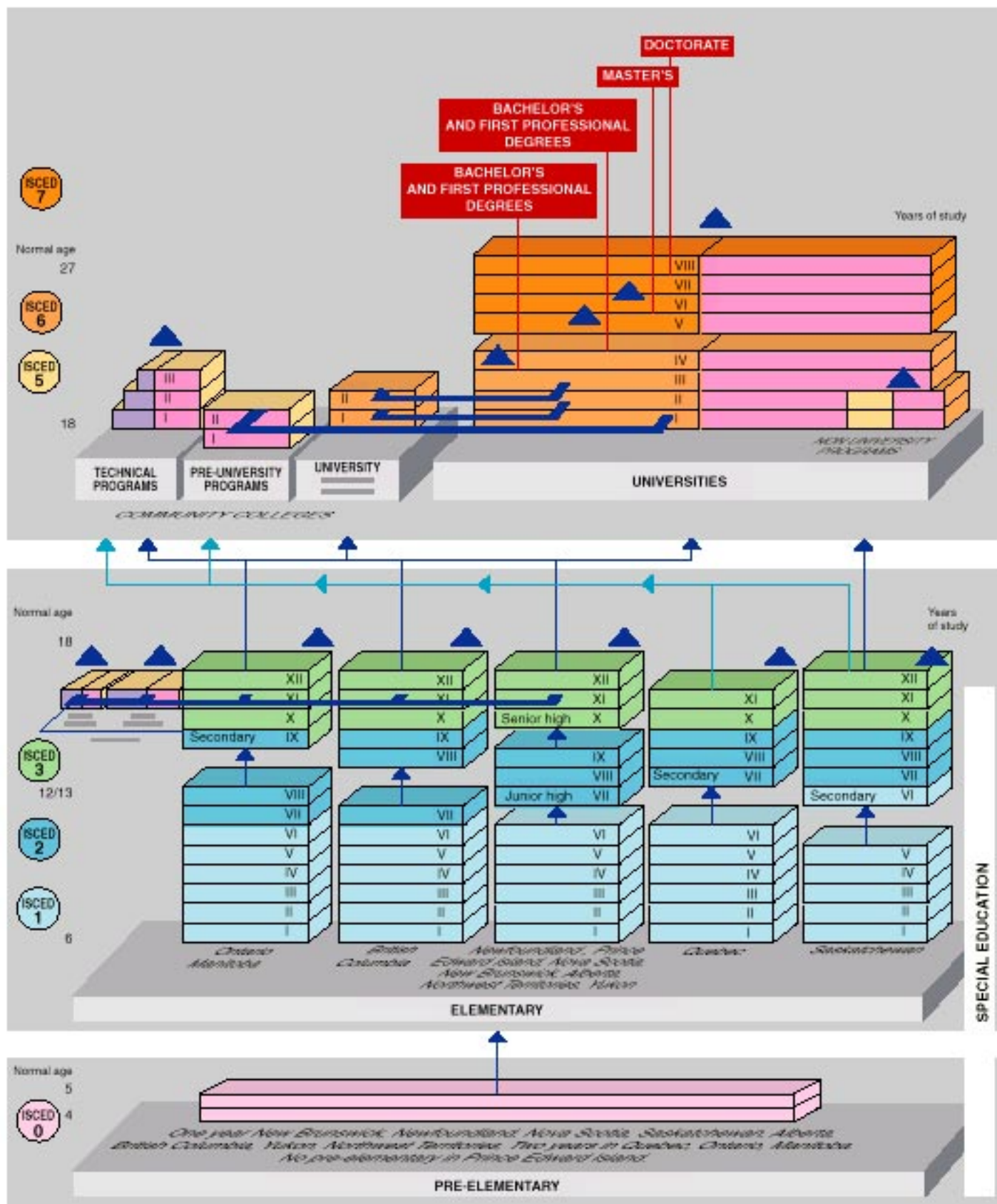
Kanada:

Das kanadische Studiensystem orientiert sich weitgehend am US-amerikanischen Modell (Bachelor-Abschluß nach 4 Jahren). In einigen Provinzen sind pree-university-programms oder university-transfer-programms in Community-Colleges Pflicht. In anderen besteht die Wahl zwischen Besuch des Community-Colleges oder des direkten Zugangs in eine Hoch-

Australien



Kanada



schule. Zusätzlich zu den Studiengängen mit Hochschulabschluß bieten die meisten Hochschulen unterhalb des Bachelors Diploma oder Zertifikatsstudiengänge an, die ein bis drei Jahre dauern. Auch auf dem graduate-level gibt es diese mehr berufsqualifizierende Variante.

Japan:

Mit 4 Jahren bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluß *gakushi* (Bachelor), weiteren 2 Jahren bis zum *shushi* (Master) und weiteren 3 Jahre bis zum *hakushi* (Doktor) entspricht das japanische Studiensystem formal dem anglo-amerikanischen Modell. Daneben gibt es berufsvorbereitende Fachhochschulen, die sich für 3 Jahre im Sekundarschulbereich und 2 Jahre im tertiären Bildungsbereich bewegen, die sogenannten zweijährigen Kurzuniversitäten. Der gemeinsame Abschluß *jungakushi* der Kurzuniversitäten und Fachschulen ist berufsqualifizierend; er bildet aber auch den Übergang in das dritte Studienjahr der Universität. Fachschulen und Kurzuniversitäten entsprechen ungefähr den Community-Colleges der USA.

Diese formal gestufte Hochschulstruktur mit weiteren Parallelen zum US-amerikanischen Hochschulsystem ist aber in seiner Funktion in keiner Weise mit diesem vergleichbar. Weder die vertikale Stufung noch die horizontale Diversifizierung sind in fachlicher bzw. wissenschaftlicher Hinsicht von Bedeutung. Als primär statuszuweisende Einrichtungen wird die Prestige-Rangordnung dadurch bestimmt, wie viele Absolventen der betreffenden Einrichtung von renommierten Großfirmen oder Ministerien eingestellt werden. Unter den Universitäten gibt es erstrangige und zweitrangige Schulen. Kurzuniversitäten und Fachhochschulen zählen zu den zweitrangigen. Die Studiengänge ermöglichen in der Regel ein allgemeines Studium ohne berufsqualifizierenden Abschluß. Berufliche Qualifikationsnachweise werden außerhalb der Hochschule erworben. Dem üblichen Bachelor-Abschluß *gakushi* wird daher wenig Bedeutung beigemessen. Dies wird z.B. daran deutlich, daß schon vor Abschluß des Jura-Studiums an der Universität die Zulassungsprüfung zur anschließenden juristischen Ausbildung im Legal Training and Research Institute gemacht werden kann.

Da das Master- und Doktorstudium der graduate-Phase ebenfalls wegen der allgemeinen Wissenschaftsorientierung wenig attraktiv ist,

ist der Bachelor in der Regel die Endstufe. Eine Begabungsauswahl findet nicht statt.

Versuche, den akademischen Mastergrad durch Spezialisierung attraktiver zu machen, haben bisher wenig an der geringen Attraktivität und dem geringen Prestige des Postgraduiertenbereichs geändert.

Versuche, das Bildungssystem im tertiären Bereich dadurch vielfältiger zu gestalten, daß Absolventen von Kurzuniversitäten und Fachschulen, die in bestimmten Kursen gute Leistungen erbracht haben, als gleichwertig mit denen von Universitätsabsolventen mit Bachelor-Grad zu stellen (Fürstenberg, F. und Rottkowski, R., 1997, 43), deuten eher auf einen inflationären Umgang mit dem Bachelor-Grad hin. So sollen auch Studienabbrecher durch Zusatzleistungen in bestimmten Kursen diesen Grad erreichen können.

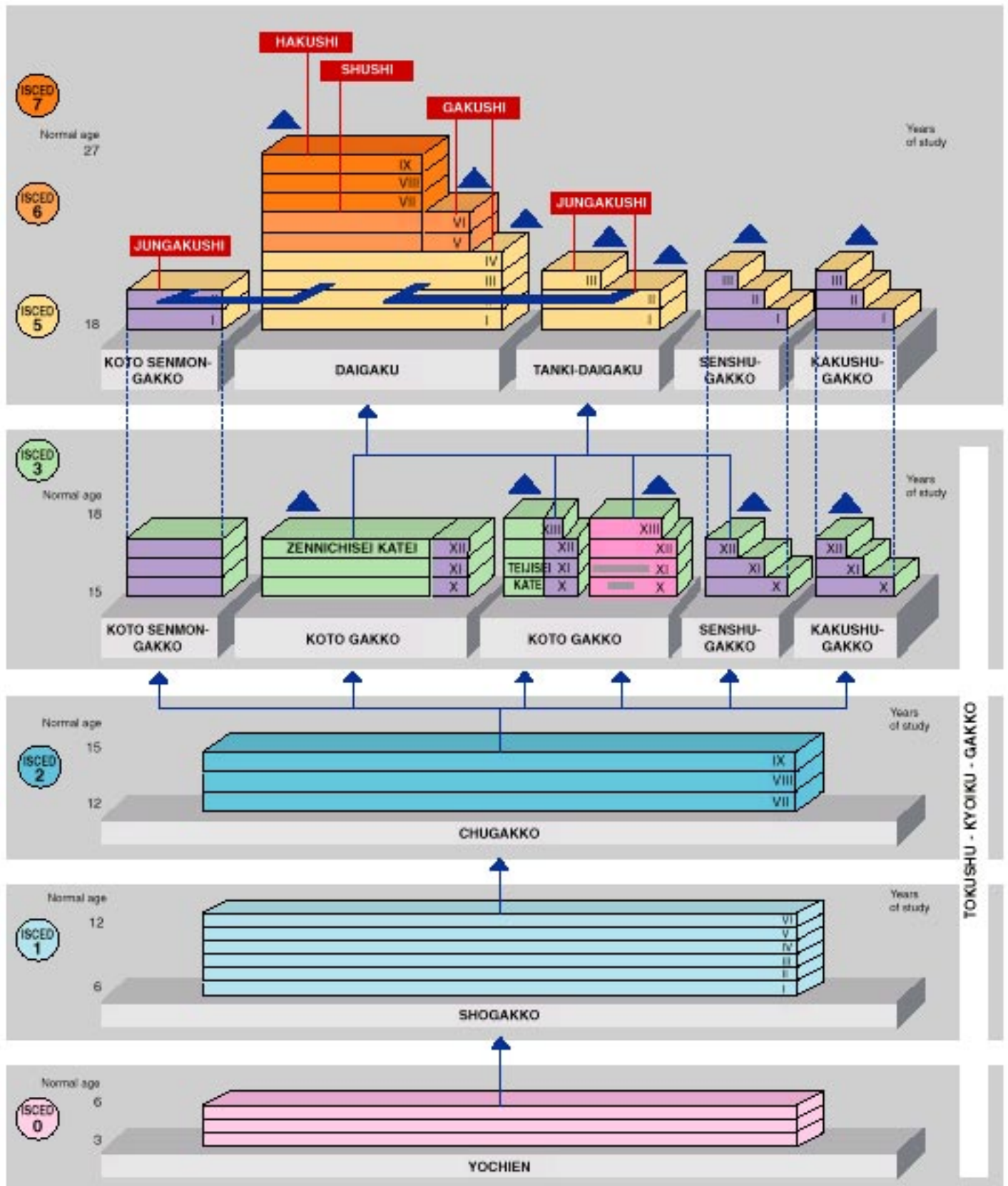
Der inflationäre Umgang mit den Bachelor-Grad ist aber nur vor dem Hintergrund zu verstehen, daß der eigentliche Erwerb von Berufsqualifikationen außerhalb der Hochschule erfolgt und die Universitäten und anderen Hochschulen primär die Funktion der Statuszuweisung für den Arbeitsmarkt erfüllen. Sie leisten dies primär über den Prestige-Rang der Hochschule. Teichler spricht daher von der hierarchischen Struktur Japans (1988, 62). Diese hierarchische Struktur der Hochschulen wird weniger über die Abschlüsse als über die Zulassungsprüfungen (die sogenannte Prüfungshölle) stabilisiert.

Die Veränderungen im japanischen Studiensystem können als Beispiel dafür gelten, daß die Einführung gestufter Abschlüsse nicht zwangsläufig zu substantieller Vielfalt führt. Ob allein die formale Kompatibilität der Abschlußgrade zur Erhöhung intra-institutioneller und internationaler Mobilität verhilft, muß angesichts der Persistenz traditioneller Strukturen bezweifelt werden.

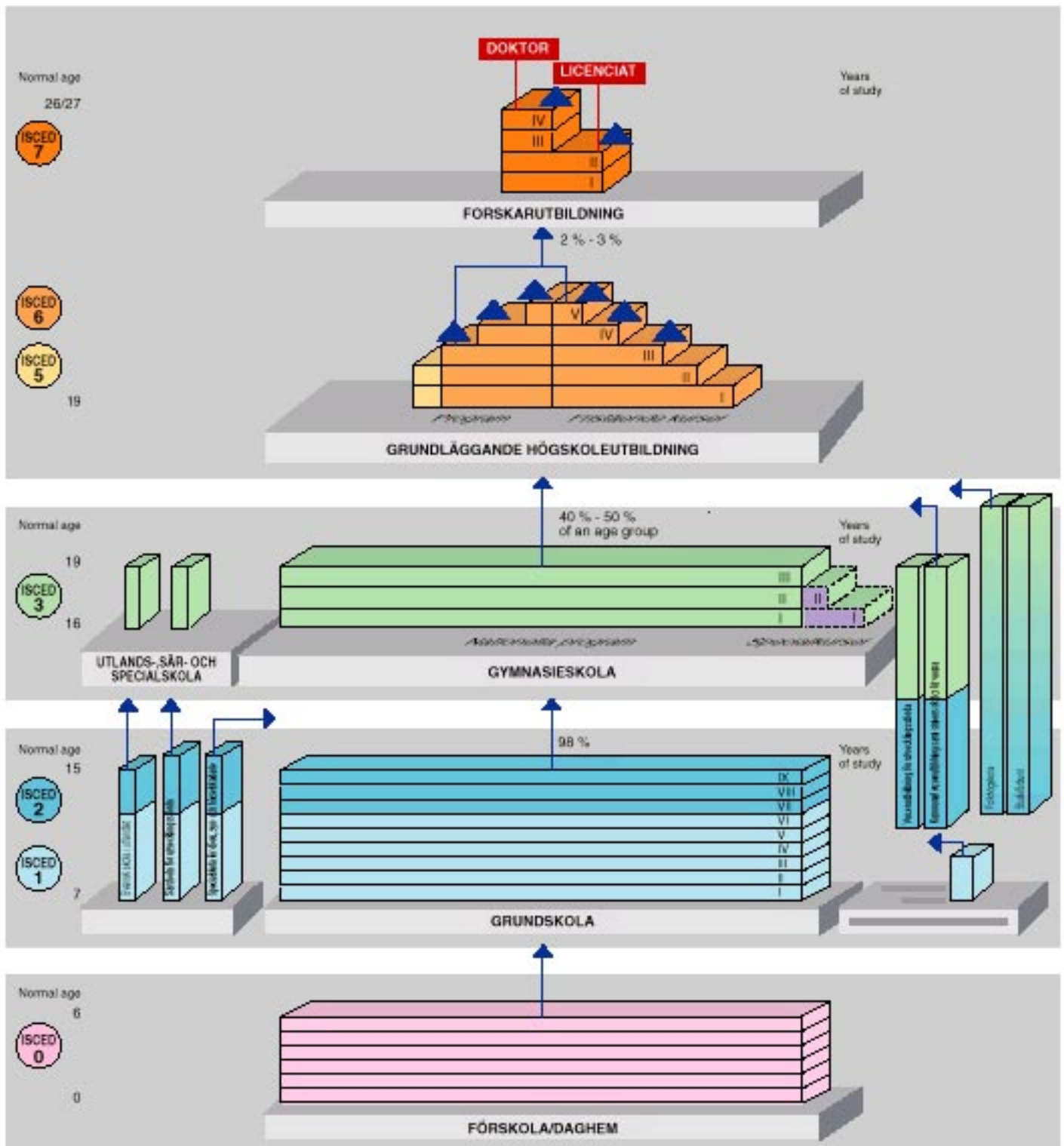
Schweden

Das 1993 reformierte Hochschulwesen Schwedens kennt als vereinheitlichtes Hochschulsystem keine konsekutiven Stufen, sondern verschiedene Wahlmodule, wobei im Full-time-Fall in einem Studienjahr 40 Kreditpunkte erreicht werden können. Bei Erreichen von 80 Punkten wird der lower-level eines Studienfaches erreicht und ein Universitätsdiploma verliehen, bei 120 bis 140 Kreditpunkten das Kandidatexamen und bei 160 Punkten das Magisterexamen.

Japan



SCHWEDEN



Neben diesen *general-degrees* gibt es *professional-degrees* mit der gleichen Abstufung, aber mit einer größeren Spannweite von Kreditpunkten (von 40 bis 220 Kreditpunkte; Abschlüsse sind *techniker, ingenjör, civilingenjör*). In der nächsthöheren Stufe kann weiterstudiert werden, wenn das Hauptfach mit hohem Anteil an allen Studienleistungen studiert und eine Mindestnote im Hauptfach erreicht wird. Nicht die Abschlüsse sind die kennzeichnenden Systemelemente, sondern die durch Kreditpunkte bewerteten Modulinhalte.

Das Kandidatsexamens wird als Bachelor und das Magisterexamens als Master übersetzt, obwohl beide Grade Abschlußmöglichkeiten eines Erststudiums sind. Die schwedische postgraduale Stufe beginnt erst mit dem 2jährigen Doktoratsstudium. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, daß der Übergang von der Bachelor- zur Masterstufe nur eine geringe selektive Funktion hat. Die Berechtigung für die Aufnahmeprüfung in die postgraduale-Phase kann sowohl mit dem Erreichen von 120 Kreditpunkten (also auf Bachelor-Niveau) erreicht werden als auch mit 160 Kreditpunkten (auf Master-Niveau).

Das modularisierte schwedische Hochschulsystem hat sich nur wenig vom anglo-amerikanischen Hochschulsystem mit seiner konsekutiven Mehrstufigkeit leiten lassen. Statt fester Studiengangsangebote betont es die optionale Nachfrage durch den Studierenden. Mit der Kreditakkumulierung soll das Problem der internationalen Kompatibilität mitgelöst werden. Die Erfahrungen mit dem reformierten Hochschulsystem sind noch zu jung, um bereits ein Urteil über die Richtigkeit dieser Annahme zu fällen.

Man macht sicherlich einen Fehler, wenn man das noch wenig erprobte, modulare Studiensystem aus der Betrachtung für eigene Lösungen ausschließt. Es ist sicherlich kein klassisches Stufenkonzept, doch dürfte es unter dem Gesichtspunkt der Internationalisierung Minimalanforderungen der Kompatibilität zum anglo-amerikanischen System erfüllen. In erster Linie stellt es eine Studienreform nach "innen" dar.

Wie das Beispiel der Universität Derby in Großbritannien zeigt, findet sich sogar in England bereits ein Beispiel dafür, daß sogar in einem klassischen Studienland gestufter Abschlüsse das modulare Konzept verfolgt wird. Im übrigen steht auch in Deutschland die Fachhochschule Darmstadt bei ihren Überle-

gungen für einen englisch-sprachigen Masterstudiengang in Elektrotechnik vor der Entscheidung, ob das klassische gestufte Konzept oder ein modulares Konzept als Grundprinzip des neuen Ausbildungsganges gewählt werden soll.

Dänemark

Dänemark, das bis Ende der 80er Jahre nur ein einstufiges Studium kannte, hat 1993 die Möglichkeiten geschaffen, nach 3 Jahren im Kandidat-Programm den Bachelor abzulegen. Weitere 2 Jahre werden benötigt, um den Master zu erreichen (Magister). Für die Ingenieurwissenschaften werden etwas andere Abschlußbezeichnungen gewählt (Diplom-Ingeniör für die Bachelor-Stufe und Civil-Ingenieur für den Masterabschluß). Neben dem Stufensystem besteht weiterhin die Möglichkeit des 5jährigen einstufigen Langstudiums.

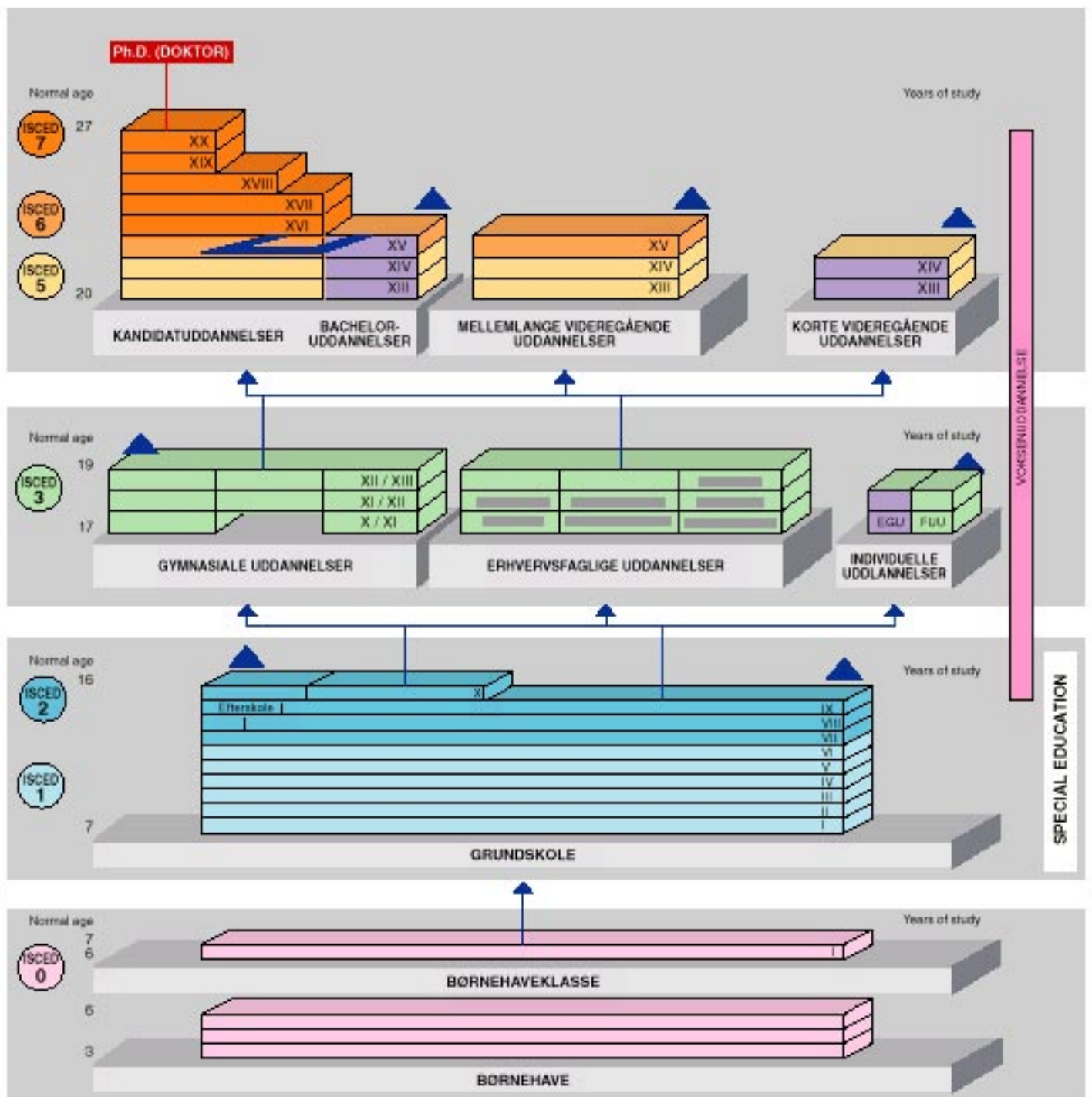
Nur in wenigen Fällen wurde der Bachelor-Studiengang so aufgebaut, daß er eine Qualifikation *sui generis* bietet. In den meisten Fällen bildet das Bachelor-Studium die Grundstufe für das weiterführende Masterstudium (Magister). Da die Zulassungsbedingungen für das gestufte und das einstufige Studium die gleichen sind und nur in wenigen Fällen für den Übergang von der Kandidatur zur Magisterstufe Qualifikationsauflagen gemacht werden, hat die Einführung von Bachelor- und Masterstufen nur geringe Folgen für das Gesamtstudien-system gehabt. Fast 90% derjenigen, die nach drei Jahren erfolgreich mit dem Kandidaturgrad abgeschlossen haben, setzen ihr Studium weiter fort. Auch in den wenigen Fällen von Hochschulen mit unterschiedlichen Zulassungsbedingungen zu ein- und zweistufigen Studienmöglichkeiten wird die für das dänische Studiensystem typische Durchlässigkeit und die Tendenz zum Langstudium nicht weiter eingeschränkt.

Dänemark kann als der Prototyp gewertet werden, der zwar ein anglo-amerikanisches Stufensystem eingeführt hat, ohne daß der traditionelle Studienverlauf dadurch in irgendeiner Weise tangiert wird.

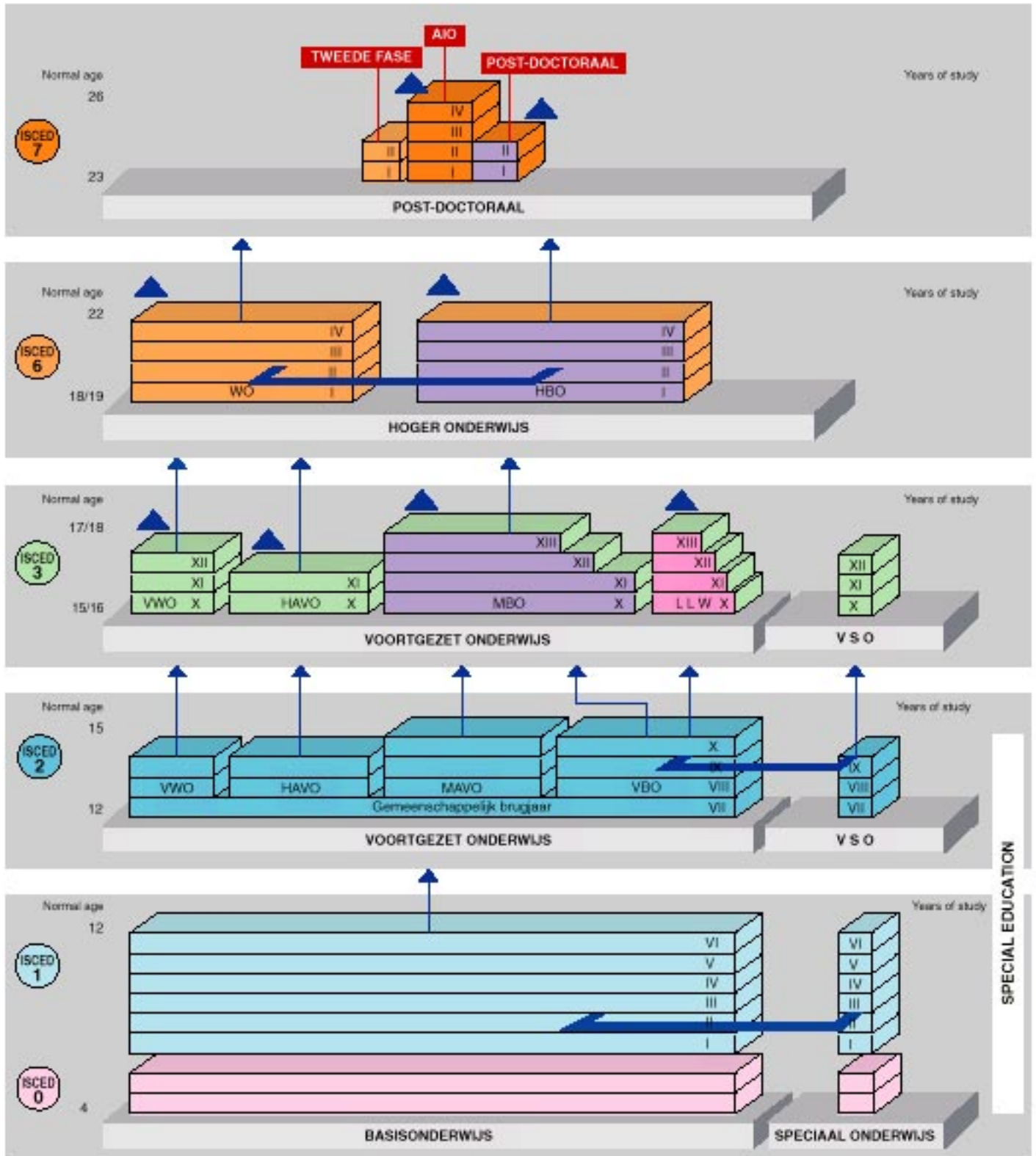
Niederlande

Das niederländische Hochschulsystem, das in der Strategiedebatte zu einer Hochschulstrukturreform führend ist, verwendet zwar die Bezeichnungen *baccalaureus* und *meester* (in den Rechtswissenschaften) und scheint insofern eine dem anglo-amerikanischen Studiensystem verwandte Lösung gefunden zu haben,

Dänemark



Die Niederlande (Nur Vollzeit-Ausbildung)



doch ist das holländische Hochschulsystem mit seiner klar institutionellen Trennung zwischen Hochschulen zur "wissenschaftlichen Unterweisung" (WO) und Hochschulen für "höhere berufliche Unterweisung" (HBO) eher als ein Beispiel anzusehen, das keineswegs in das ideal-typische Schema einer Stufenausbildung nach anglo-amerikanischem Muster einzuordnen ist.

In beiden Einrichtungen (WO und HBO) beträgt die Regelstudienzeit 4 Jahre. Durch die institutionelle Trennung wird der Unterschied in der Zielrichtung betont, durch gleichlange Studienzeiten die Gleichwertigkeit. Daß der Abschluß in den HBO's *baccalaureus* (daneben gibt es in den Ingenieurwissenschaften auch noch den *ingeniör*) und in den wissenschaftlichen Hochschulen *meester* bzw. *doctorandus* lautet, ist als historische Besonderheit anzusehen. Die naheliegende Assoziation mit einem Stufensystem ist eher irreführend. In den Niederlanden aber den Unterschied zwischen höherer beruflicher und höherer wissenschaftlicher Ausbildung.

Zwar gibt es im holländischen Hochschulsystem nach dem zweiten Jahr eine Übergangsmöglichkeit zwischen den beiden Institutionen, jedoch ist diese nicht stark ausgeprägt.

Nach wie vor betont das holländische Hochschulsystem die institutionelle Diversifikation. Die für Deutschland vorgesehene Möglichkeit der Stufung der traditionellen einstufigen Hochschulausbildung wird in der holländischen Hochschulpolitik bewußt abgelehnt. Die spezifische holländische Lösung wurde Ende der 80er Jahre nach einer gründlichen Analyse der Erfahrungen anderer Länder eingeführt. Auch die jetzige Regierung lehnt für beide Hochschultypen die Einführung einer Bachelor-Stufe ab, da sie befürchtet, daß ähnlich wie in Großbritannien durch die Einführung einer Bachelor-Stufe die Konversion beider Hochschultypen eingeleitet wird.

Für die *hogescholen* besteht auch kein großer Anreiz, sich den Universitäten anzupassen, weil die guten Absolventen beider Einrichtungstypen berechtigt sind, ein 2- bis 4jähriges postgraduate-Studium (post-doctoraal) zur Erlangung der Doktorwürde aufzunehmen.

Die klassische binäre Struktur des holländischen Hochschulsystems, in dem die Mehrheit der Studierenden im übrigen im HBO-Sektor studiert, wird bisher auch nicht unter dem Gesichtspunkt der internationalen Kompatibilität

in Frage gestellt. Es hat sich die Regelung durchgesetzt, daß der 4-Jahres-Studiengang der berufsbildenden *hogeschols* ungefähr dem englischen Bachelor-degree entspricht ("Roughly equivalent to a bachelors-degree"). Die ebenfalls 4jährige wissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten und wissenschaftlichen Spezialhochschulen entspricht "mehr oder weniger" einem englischen Master.

Das holländische Strukturmodell kann also nicht als ein Beispiel einer Systemveränderung vom einstufigen zum zweistufigen System gewertet werden; eher bietet es Gegenargumente für Positionen, welche durch vertikale Stufung des Studiensystems die Gefahr sehen, daß institutionelle Differenzierungen mit klaren arbeitsmarktorientierten Zielrichtungen verwischt werden.

3. Studienberechtigung und Zulassung

Der deutsche "Königsweg" zum Hochschulstudium über ein Abitur, das eine allgemeine Studienberechtigung darstellt und auch die Zulassung garantiert, ist eine Regelung, die für das gängige anglo-amerikanische Stufenmodell systemfremd zu sein scheint. In allen diskutierten Strukturmodellen berechtigt der erfolgreiche Abschluß der Sekundarschule allenfalls zur Antragstellung, nicht aber zur Zulassung. Fast durchgehend behält sich die Hochschule die Auswahl vor und entscheidet autonom über Zulassungsbedingungen. Als Mindestanforderung werden (benotete) Schulleistungen in Schulfächern verlangt, welche in einem engen Verhältnis zum angestrebten Studienfach stehen. In den skandinavischen Ländern beschränkt sich die Selektion auf diese Zulassungsmodalität. In Großbritannien, den USA und in Australien wird auch überprüft, ob die individuelle Motivation und Leistungsfähigkeit mit dem Anforderungsprofil des Studiengangs übereinstimmen. In Großbritannien und Australien besteht diese Hürde vor Beginn des Studiums, in den USA wird vor Aufnahme des Studiums nur die allgemeine Lernfähigkeit getestet (aptitude). Die eigentliche fachliche Lenkung erfolgt nach dem zweiten Studienjahr oder nach Abschluß des community-college.

Im Regelfall erfolgt die Zulassung für ein Bachelor-Studium als first-degree. In den skandinavischen Ländern kann aber auch ein Master-Studium als first-degree-Studium aufgenommen werden. Die Zulassungsbedingungen sind

für beide Stufen gleich. Auch in den USA und in Großbritannien gibt es in Einzelfällen die Möglichkeit des "Durchmarschs" bis zum master-degree. Die Mehrheit der gestuften Studiengänge sieht allerdings nur eine Zulassung für das first-degree-Studium auf Bachelor-Stufe vor. Danach beginnt ein neues Zulassungsverfahren.

Die von relativ strikten fachspezifischen und hochschulspezifischen Zulassungsbedingungen der anglo-amerikanisch beeinflussten Stufenmodelle bedeuten nicht, daß die Zugangswege sich auf traditionelle Möglichkeiten des erfolgreichen Sekundarschulabschlusses beschränken. Der Zugang zur ersten Stufe der Stufenmodelle zeichnet sich vielmehr durch eine zunehmende Vielfalt der Zugangswege aus. Am weitesten wird die Öffnung in Skandinavien und Japan getrieben, wo bereits eine mehrjährige berufliche Erfahrung eine Studienberechtigung darstellt. Aber auch in Großbritannien und vor allem in den USA bemühen sich die Hochschulen um die Öffnung neuer Zugangswege für Bewerber ohne allgemeine schulische Hochschulreife. Zwangsläufig entsteht dadurch eine größere Bandbreite der Eingangsqualifikationen.

Diesem Umstand wird allerdings durch eine ganze Reihe von Zusatzmaßnahmen Rechnung getragen. Eine wichtige Rolle spielen die sogenannten intermediate-diploma-Kurse, in die Kandidaten mit noch nicht ausreichenden Vorkenntnissen umgeleitet werden. Hier können Defizite abgebaut werden, oder aber der Nachweis erbracht werden, daß eine Befähigung für einen erfolgreichen Abschluß eines Bachelor-Studiums vorliegt. Ein anderer Weg ist die Zulassung mit Auflage. Hier kann das Bachelor-Studium aufgenommen werden, doch muß innerhalb eines bestimmten Zeitraums das jeweils festgestellte Defizit abgebaut werden.

In den USA und Japan erlaubt natürlich auch das Qualitätsgefälle zwischen den Hochschuleinrichtungen, daß eine den jeweiligen Qualifikationen entsprechende Hochschule gewählt wird. Zum Teil erfüllen aber auch die in den Sekundarschulbereich hineinreichenden community- und junior-colleges diese Brückenfunktion.

In Japan sind dies die junior-colleges und technischen Fachschulen, in Australien das berufsvorbereitende TAFE-System, in den USA die community-colleges. Eine wichtige Rolle spielen aber auch die Eignungstests. So kann in Schweden unabhängig von einer formalen

Qualifikation eine Befähigung zum Studium nachgewiesen werden. Dabei wird nicht danach gefragt, wo die jeweiligen Defizite abgebaut wurden. Dies kann auch durch persönliche Initiative geschehen sein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß jede Institution den Zugang zur ersten Stufe autonom regelt, daß sie aber Hilfestellungen gibt, damit die Zulassungsbedingungen auch bei Nichterfüllung der Voraussetzungen erfüllt werden können. Diese Möglichkeiten sehen nicht nur die mittelmäßigen Hochschulen vor, welche interessiert sein müssen, den Bewerberkreis auszuweiten, sondern auch sehr elitär ausgerichtete Universitäten. So bietet das Imperial-College in Großbritannien ein ganzes Paket an anspruchsvollen Vor- und Brückenkursen an um sicherzustellen, daß für das eigentliche Fachstudium bei allen Teilnehmern optimale Voraussetzungen geschaffen sind. Im Unterschied zu Deutschland wird die Herstellung der Studierfähigkeit nicht als Bringeschuld der Schulen gesehen, sondern als Aufgabe der Hochschuleinrichtung.

Das Problem der Zulassung spielt nicht nur beim Zugang zum Erststudium eine Rolle, sondern auch beim Übergang in das graduate-Studium. Implizit gibt es sogar bereits Zulassungsbeschränkungen zwischen dem einfachen Bachelor-Grad und dem Bachelor Honours. Welche Selektionshürden im einzelnen eingebaut werden, hängt sehr stark vom Land und der einzelnen Hochschule bzw. vom Fach ab. Abgesehen von Schweden, wo durch das modularisierte Studiensystem fast ein nahtloser Übergang möglich ist, werden fast überall hinsichtlich des Umfangs eines Pflichtfaches sowie dessen Benotung Auflagen gemacht. In vielen Fällen wird aber die Zulassung auch davon abhängig gemacht, daß die in Interviews abgefragten Interessenschwerpunkte mit den Forschungsschwerpunkten der graduateschools übereinstimmen. Festzuhalten ist, daß der Bachelor-Abschluß nicht automatisch zur Fortsetzung des Studiums in ein Master- oder Doktorats-Programm qualifiziert. Die für jedes Programm spezifischen Voraussetzungen an fachlichen Kenntnissen und Qualität (Noten) stellen vor allem in den Hochschuleinrichtungen mit gutem akademischen Ruf hochschwellige Selektionskriterien dar. Dies schließt wiederum nicht aus, daß in Fällen, wo einzelne fachliche Eingangsforderungen nicht in vollem Umfang erfüllt werden können, durch eine vorläufige Zulassung mit Auflagen, die in bestimmter Zeit zu erfüllen sind, eine Hilfestel-

lung gegeben wird. Von der jeweiligen Qualifikation, aber auch von der wissenschaftlichen Intention hängt ab, ob die Zulassung für ein Master-Studium oder für ein Doktors-Programm gegeben wird. In den meisten Fällen wird allerdings für das Doktors-Programm ein vorheriger Erwerb des Masters empfohlen.

Generell ist festzustellen, daß der Übergang von der undergraduate- zur graduate-Phase in den Studiensystemen mit klaren konsekutiven Stufen hochselektiv ist, daß er aber flexibel unter Berücksichtigung der Qualifikation des Bewerbers und der Forschungsschwerpunkte des Instituts organisiert wird. Sehr oft wird die selektive Wirkung der Zulassungsbedingungen dadurch verstärkt, daß undergraduate- und graduate-Bereiche institutionell getrennt sind (die sogenannten schools in USA und Großbritannien).

4. Vertikale Stufung und horizontale Vielfalt

Idealtypisch verfolgt das Stufenkonzept anglo-amerikanischer Prägung ein vertikales Prinzip nicht nur der formalen Stadien des Studiums (Bachelor, Master, Doktorat), sondern auch der Werthaltungen, seien sie akademischer Art (von der allgemeinbildenden Stufe über die fachspezifische zur wissenschaftlichen Qualifikation) oder sozialpolitischer Art (vom egalitären Zugang zur elitären Spitze). Beachtet man aber auch das Nebeneinander von Hochschultypen, so wird deutlich, daß neben dem vertikalen Gliederungsprinzip auch ein horizontales Gliederungsprinzip die Konfiguration von Studiengängen und Institutionen mitbestimmt. Am deutlichsten wird dies in den binären Modellen. Das Nebeneinander von Hochschultypen, jetzt noch in Holland (HBO und WO), in Deutschland (Universitäten und Fachhochschulen) und bis vor kurzem in Großbritannien (universities und polytechnics), institutionalisieren neben der vertikalen Differenzierung eine horizontale Vielfalt der Ausbildungsrichtungen. Sie setzen dabei vor allem auf den Gegensatz von beruflich-praktisch orientierter und wissenschaftlich-allgemeiner Ausbildung. Bei der Zusammenfassung beider Ausbildungsrichtungen in einem Einheitssystem (Beispiel Australien, Großbritannien) oder in einem modularisierten Einheitssystem (Schweden) entstand sehr schnell das Problem, beide Prinzipien miteinander zu verbinden. Begriffsschöpfungen, die Anfang der 70er Jahre aufkamen, wie "comprehensive university-modell, combined

development-model, first Cycle multiple model" oder aber auch die integrierte Gesamthochschulen machen schon in ihrer Wortwahl das Systemdilemma deutlich. Auch jetzt liegen noch keine richtungsweisenden Empfehlungen auf dem Tisch. Es wird immer noch diskutiert, ob die Bachelor-Stufe eher einen allgemeinbildenden liberal arts-Charakter haben oder aber bereits eine frühe berufsspezifisch-orientierte praktische Ausbildung vermitteln soll. Mit der Einführung einer Bachelor-Stufe wird darüber keine Vorentscheidung gefällt. Die Konfiguration des first-degree-Studiums sieht sehr unterschiedlich aus. Nicht nur zwischen den einzelnen nationalen Systemen, sondern auch innerhalb der nationalen Systeme finden sich unterschiedliche Ausrichtungen.

Am Beispiel englischer Hochschulen läßt sich nachvollziehen, daß die grundsätzliche Entscheidung sehr oft von der Geschichte der Institution bestimmt ist. In ehemaligen polytechnics finden sich eher spezialisierte, praxisorientierte und berufsvorbereitende Bachelor-Studiengänge, in Traditions-Universitäten eher wissenschaftsorientierte Studiengänge. In anderen Fällen findet sich ein Nebeneinander beider Studiengangstypen. In sog. *tracks* oder *progression routes* wird die Wahlmöglichkeit zwischen mehr *vocational* oder *academic tracks* eingeräumt. Auch die vertikale Struktur wird für horizontale Ausdifferenzierung genutzt. So werden Studierende mit stärkerem Interesse an einer kurzfristigen Berufsqualifikation zunächst in die Kurzstudiengänge (*diplo-ma, certificate*), diejenigen mit ausgesprochenem Interesse an einer wissenschaftlichen Spezialisierung in die Zusatzstufe für den Bachelor-honours im 4. Studienjahr geleitet.

In den USA finden sich ähnliche Möglichkeiten der horizontalen Diversifikation. Deutlich ist aber, daß z.B. die breite allgemeinbildende Ausrichtung der ersten zwei Jahre der US-amerikanischen Bachelor-Ausbildung kaum noch die Funktion einer horizontalen Differenzierung hat. Hier geht es eher darum, eine allgemeine Studierfähigkeit herzustellen. Ansonsten ist festzustellen, daß wie in fast allen Ländern die Bachelor-Stufe sehr schnell in ein fachlich spezialisiertes Programm einmündet, entweder mit ausgeprägter wissenschaftlicher oder berufsvorbereitender Funktion. Zwar ist bei den fachlich spezialisierten Programmen eine Sequenz von allgemeinen Grundlagenfächern zum Hauptfach festzustellen (*major*), doch orientieren sich - ähnlich wie in Deutschland - diese Grundlagenfächer an dem späteren *ma-*

vor. Nicht fachspezifische Anteile haben weniger allgemeinbildende Funktionen im Sinne der *liberal arts*, sondern sollen extra-curriculare skills (soziale Kompetenzen, Fremdsprachen) vermitteln.

Angesichts des Nebeneinanders von Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland stellt sich besonders für die Universitäten die Frage, mit welcher Orientierung sie die Einführung einer Bachelor-Stufe verbinden sollen. Die ausländischen Beispiele liefern kein allgemeinverbindliches Rezept. Allerdings scheint es Konsens darüber zu geben, daß diese Frage möglichst von jeder Institution selbst im Zuge der Profilbildung entschieden werden muß.

5. Routen und Übergänge

Routen

Die deutsche ordnungspolitische Vorstellung vom Studiengang, der durch Fach, Wahlpflichtfächer (!) und Abschluß definiert, und durch eine vom Land genehmigte Studienordnung geregelt ist, gilt für die anglo-amerikanischen "Programme" in der Regel nicht. Die bereits erwähnten *progression routes* (s.a. Table 3 aus dem Dearing-Report: Examples of routes through the framework) fassen den Studiengang eher als individuellen Weg des Studierenden durch das Stufensystem auf. Die wichtige Funktion des *student counselors* und *academic advisor* ist nur vor dem Hintergrund dieses studentenzentrierten Ansatzes zu verstehen.

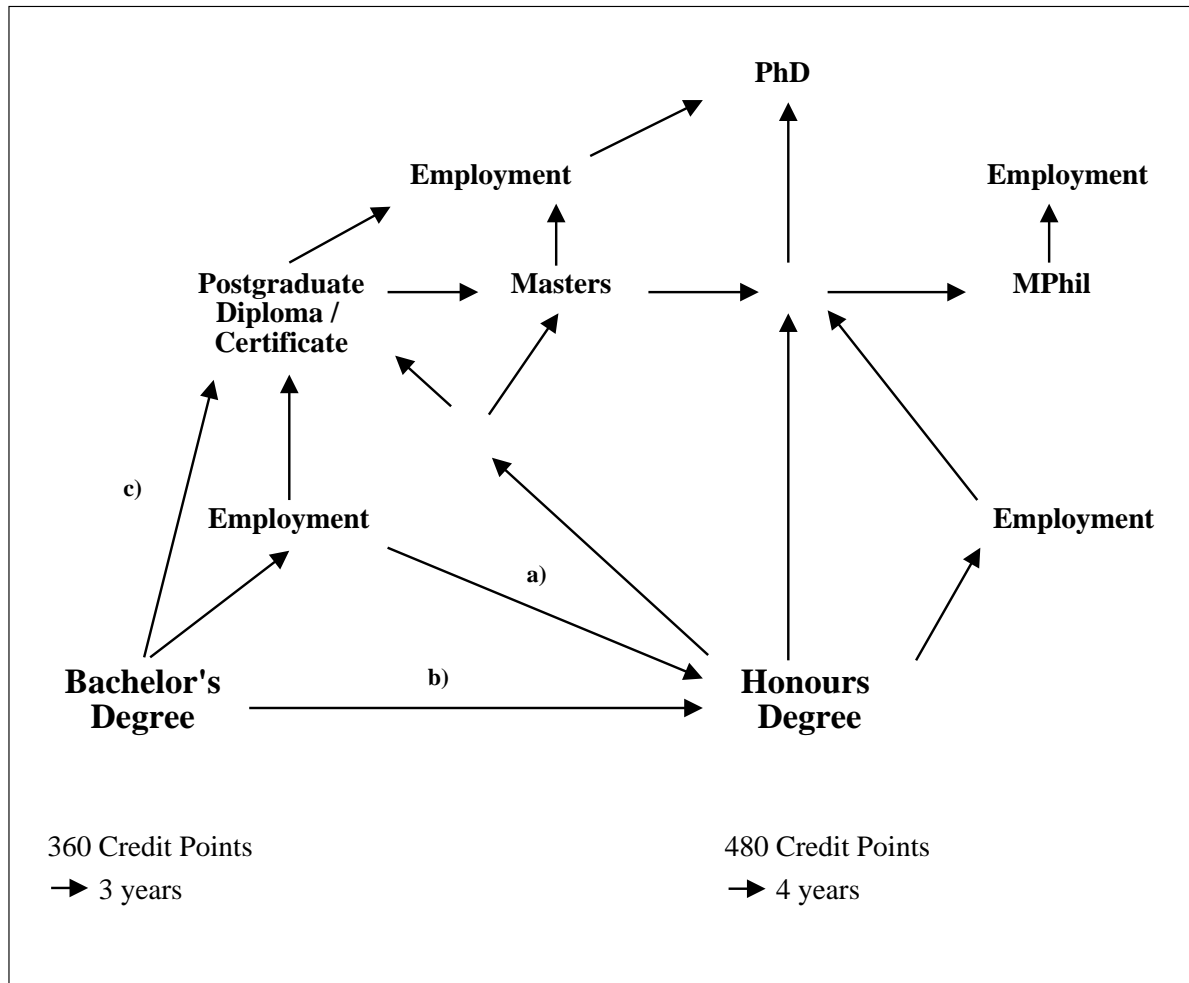
Die individuelle, aber gelenkte Studiengangskonfiguration wird auch dadurch unterstützt, daß verschiedene Optionen für Durchlaufwegen geschaffen werden. Im gleichen Fach können verschiedene Programmtypen gewählt werden. Am häufigsten ist natürlich der Programmtyp *single subject*, daneben gibt es aber auch den Programmtyp *combined subject* oder *broad range subject* und den berufsqualifizierenden Programmtyp *subject leading to professional status* (s. Table 2 aus dem Dearing Report). Durch den Einbau von Zwischenstufen bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluß kann der Durchlauf mit berufsqualifizierenden Umwegen und Schleifen bzw. Berufsphasen durchlaufen werden. Der Studierende kann den normalen Weg nehmen, der schrittweise von breit angelegten Grundlagenfächern zum Hauptwahlfach überleitet. Es gibt aber auch die sogenannte *accelerated route* für ein zielstrebiges, eng angelegtes Fachstudium bis zum *first degree*. In letzterem Fall handelt

es sich dabei meist um einen fachlich spezialisierten *bachelor-degree with honours*.

In Großbritannien spielt der Ausbau dieser Routen in der laufenden Reformdiskussion zum Dearing-Report eine große Rolle. Traditionelle englische Hochschulen sind eher zögerlich, *routes through the framework* zu erhöhen. Reformuniversitäten erreichen mit ihrer Vielfalt der Routen fast ähnlich viele Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgrade, wie es das modularisierte System in Schweden bietet. Die schottischen Reformvorschläge gehen am weitesten (s. Chart 4.3: Proposed Scottish Bachelors degree progression routes).

Letztlich gibt es keine einheitlichen Vorgaben. Auch hier scheint Konsens zu bestehen, die Entscheidung im Rahmen der Profilbildung der Hochschule selbst zu überlassen.

Chart 4.3: Proposed Scottish Bachelors degree progression routes

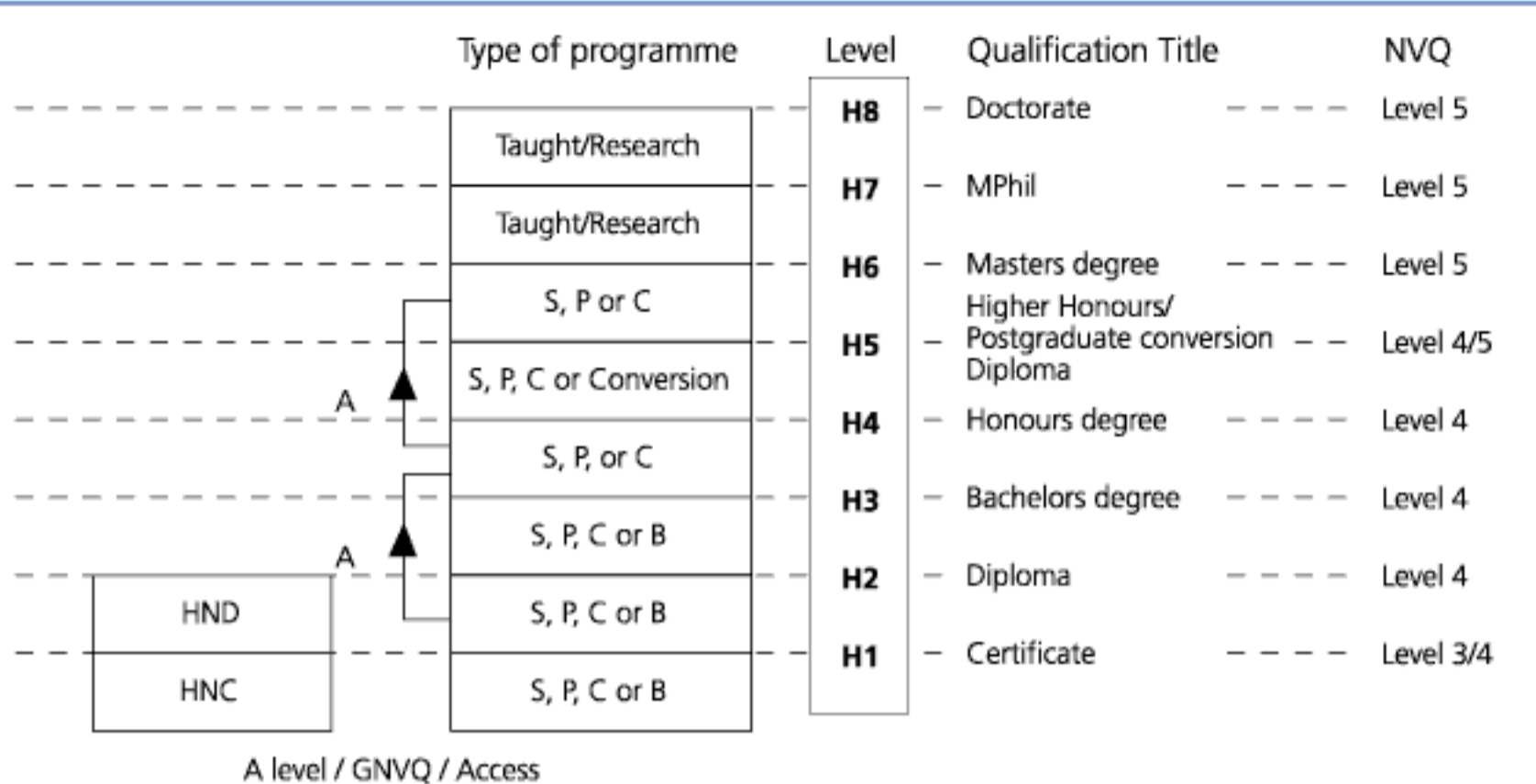


Übergangsquoten

Es ist nicht zu übersehen, daß durch die Zunahme verschiedener Optionen für den Durchlauf, die in abgewandelter Form auch in der zweiten Stufe des Master-Studiums zu finden sind, die harten Übergänge vom *undergraduate* zum *graduate* Studium aufgeweicht werden. Die Regel ist allerdings immer noch, daß der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium nicht automatisch erfolgt. Wenn auch im US- und im britischen Studiensystem konzeptionell unterschiedlich angelegt, so setzen sich die Bachelor-Grade mit honours als Standard-Voraussetzung für einen Übergang in das Master-Studium durch. In den USA stellen die honours-Programme spezielle Studienangebote für besonders qualifizierte Studierende dar. Sie bieten eine qualifizierte fachliche Vertiefung des Bachelor-Studiums. Im britischen System erfordert der *general honours* oder der *genuine honours* zusätzlichen Zeitaufwand, Vertiefung in einem Fach und guten Studienerfolg.

Der Grad der Selektivität der Stufensysteme in den einzelnen Ländern ist statistisch schwer zu bemessen, da sich der Übergang von der *first degree*-Stufe einer Hochschule zur *second degree*-Stufe vermischt mit Bewerbern anderer Hochschulen und Bewerbern, die ihre Berufstätigkeit zur Weiterqualifikation unterbrechen. Vergleichbare Werte liefern nur die Absolventenstatistiken. So hat die OECD in ihrem Bericht "OECD-Indikatoren - Bildung auf einen Blick" (1997, S. 327) Hochschulabsolventen ins Verhältnis zur Bevölkerung gesetzt und nach Art des Bildungsganges differenziert (siehe Grafik G 2.1. und Tabelle G 2.1). Es ergeben sich folgende Anteile:

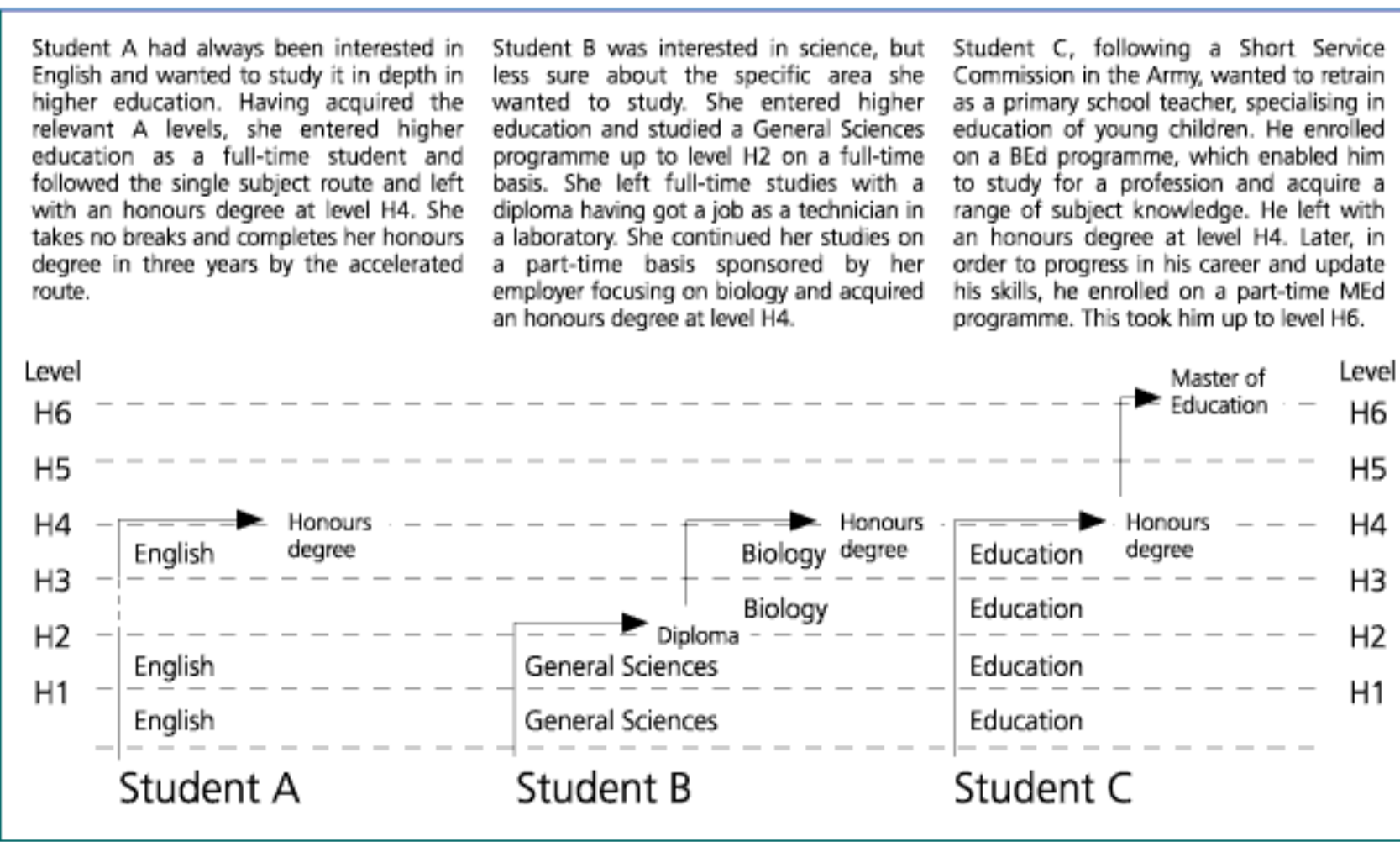
Im Vereinigten Königreich, den USA und Australien verfügen jeweils nur ein Drittel der Absolventen über einen zweiten Abschlußgrad. In Kanada (20%) und Japan (10%) liegen die Anteile noch wesentlich niedriger. Der Anteilswert für Schweden ist irreführend, weil hier in



- Note**
- Each level up to H4 would require at least 120 additional credit points.
 - Students pursuing broad programmes at levels H1, H2 and H3 and securing 360 credit points would be awarded a Bachelor's degree.
 - To achieve an Honours degree would require at least 360 specialist credit points. The rate of progress would depend on the amount of previous specialisation.
 - It would be for each institution, consulting as appropriate with the professional bodies, to determine the pattern of credits (eg how much specialisation or how much breadth) required to qualify for an honours degree.

- Type of programme**
- A = Accelerated route if correct number of specialist credit points acquired
 - S = Single subject
 - C = Combined subjects
 - B = Broad range of subjects
 - P = Subject leading to professional status
 - Conversion = postgraduate conversion course

Chart 2 – Examples of routes through the framework



Anteil Hochschulabsolventen zur Bevölkerung in typischen Abschlußarten

nach Art des Bildungsganges, 1995

	kurze Studiengänge bis zum ersten akademischen Abschluß	Studiengänge bis zum zweiten akademischen Grad
Australien	34 %	12 %
USA	32 %	12 %
Kanada	31 %	5 %
Vereinigtes Königreich	31 %	11 %
Japan	23 %	2 %
Niederlande ¹⁾	--	--
Schweden ²⁾	8 %	2,8 %

1) keine Studiengänge bis zum zweiten akademischen Grad

2) In Schweden absolvierte noch ein großer Teil der Absolventen "lange" Studiengänge bis zu einem ersten Abschluß (8%). Außerdem waren 9% in Kurzstudiengängen.

der Bevölkerung noch nicht genügend Absolventenfälle eines gestuften System angefallen sind. Die Anteilswerte lassen aber den Schluß zu, daß in keinem der betrachteten Länder mit Ausnahme von Schweden mehr als ein Drittel der Studierenden in die Graduate-Phase gelangt. Diese hohe Selektivität ist sicherlich primär bedingt durch die traditionellen Selektionsmechanismen des gestuften Hochschulsystems. Berücksichtigt man die ersten Erfahrungswerte für das modularisierte Studiensystem in Schweden, in dem ein Übergang von 90% der Absolventen der Undergraduate-Stufe angenommen wird, so wird deutlich, daß ein Stufensystem keineswegs für den Selektionsgrad eines Hochschulsystems präformierend ist.

Der Vergleich Schwedens mit den anderen Ländern macht aber auch auf eine andere Einflußgröße für das Ausmaß der Selektivität aufmerksam: die Studiengebühren. Die hohen Gebühren für das Graduate-Studium dürften für viele Studierende eine Schwelle darstellen. Das schwedische Studienfinanzierungssystem, das Gebührenfreiheit mit einer zusätzliche Sockelfinanzierung für den Lebensunterhalt verbindet, trägt sicherlich dazu bei, daß fast jeder Studierende versucht, den zweiten Studienabschnitt wahrzunehmen.

6. Dauer, Lernmengen und Qualität

Zu den Rahmenbedingungen gestufter Studiensysteme gehören relativ klare Vorstellungen über die Studienzeiten. Es ist aber keineswegs so, daß die Regelstudienzeiten für die einzelnen Studienabschnitte, z.B. Bachelor, Master, Doktorat, voll übereinstimmen.

In den USA beträgt die Studiendauer bis zum *first degree* in der Regel 4 Jahre, wobei 2 Jahre im *community college* angerechnet werden können. Zumindestens das erste Studienjahr ist eher der Oberstufe des deutschen Sekundarschulwesens zuzurechnen, so daß in der tertiären Ausbildungsstufe eigentlich nur 3 Jahre anfallen. Abweichungen gibt es bei den *professional degrees*, die über 5 Jahre laufen und eigentlich schon in den graduate-Bereich hineinreichen und insofern den deutschen Langstudiengängen entsprechen.

In Großbritannien, Australien, Dänemark und Japan gilt als Regel entsprechend der britischen Tradition eine Studiendauer von 3 Jahren, teilweise aber auch von 4 Jahren unter Einschluß der sogenannten *honours*-Stufe. Aber auch hier gibt es zahlreiche Ausnahmen, vor allem für die berufsorientierten Programme. Hier ist die Studienzeit generell länger (Architektur, Zahnmedizin, Veterinärmedizin 5-6 Jahre, Humanmedizin 6 Jahre).

Die Studiendauern in der graduate-Phase variieren ebenfalls zwischen Hochschule und Studienfach. In Großbritannien und USA sowie in Australien wird in der Regel für das Master-Programm ein Jahr aufgewandt, für das Doktorat je nach Anlage als Forschungs- oder Taught-Programm 2-4 Jahre.

Diese Zeitvorgaben werden in der Regel von den Studierenden eingehalten (Ausnahme: Part time-Studenten). Anders als in Deutschland entsteht nicht das Problem überlanger Studienzeiten bzw. der breiten Streuung individueller Studiendauern. Studiendauer ist insofern in den klassischen Ländern mit gestuften Studiensystemen überhaupt kein Thema. Die Vorgaben orientierten sich an den fachspezifischen Erfordernissen, es wird im Rahmen der fortlaufenden Leistungsbeurteilung überprüft, ob die Vorgaben auch realisiert sind.

Der Ansatz, das Studiensystem mehrstufig zu gliedern, zwingt stärker als in Deutschland dazu, klare Vorstellungen zu den einzelnen Segmenten zu entwickeln. Dies führt dazu, daß die Hauptstufen Bachelor, Master, Doktorat in klare Lerneinheiten und Lernmengen untergliedert werden. In den USA ist dies durch die Einführung des credit-point-Systems bis zur Perfektion gelungen (allerdings nur innerhalb jeder Einrichtung, aber nicht zwischen den Einrichtungen; Kreditakkumulierungs- statt Kredittransfersystem). Ähnlich verhält es sich in Schweden, das das Studium überhaupt nur noch nach Modulen bemißt (also ohne vorgegebene Studiendauer). In den Ländern, die der britischen Tradition folgen, findet man zwar nicht durchgehend ein Kredittransfersystem (z.B. das CAMS = Credit Accumulation Modular Scheme), aber jedes Studienjahr ist in klare Lerneinheiten gegliedert (*units, modules*).

Da alle Lerneinheiten in irgendeiner Form einer Leistungsbeurteilung unterworfen sind (fortlaufende Tests bzw. Tests am Ende eines jeden Terms), wird nicht nur der Leistungsfortschritt laufend überprüft, sondern es besteht auch ein erheblicher Druck für die Studierenden, die vereinbarten Lerneinheiten in der vorgesehenen Sequenz abzuleisten. Die Aufteilung des Studiums in kleine intensive Arbeitseinheiten ist die Grundlage dafür, daß das Studium zielstrebig und relativ flexibel geplant und durchgeführt werden kann. Durch die fortlaufende Leistungskontrolle in den Arbeitseinheiten werden auch zunehmend Abschlußexamen und lange schriftliche Hausarbeiten über-

flüssig. Dies gilt vor allem für das Credit-Point-System in den USA.

Eine weitere Begleiterscheinung der Modularisierung in kleine Lerneinheiten ist die hohe Präsenzpflcht in den Veranstaltungen und Übungen. Dies gilt in erster Linie für die Studiensysteme in den USA, in abgemilderter Form aber auch für alle anderen gestuften Systeme in Großbritannien, Australien, Schweden und Dänemark. In Großbritannien gibt es nur wenige, meist elitäre Institutionen, welche Formen des in Deutschland üblichen Selbststudiums größeren Raum einräumen. So versucht die Universität Warwick, durch hohe Selbststudienanteile und Projektarbeiten - die allerdings auch leistungsmäßig kontrolliert und punktmäßig bemessen werden - der gestuften Systemen mit immanten Tendenz der Verschulung entgegenzuwirken.

Die Aufteilung der gestuften Studiensysteme nach kleinen Lehreinheiten ist zwar überall zu beobachten, ist aber keine zwangsläufige Folgemaßnahme der Einführung eines Bachelor-Master-Systems. In erster Linie dürfte das allgemeine Konzept einer studentenzentrierten Studienorganisation dafür verantwortlich sein. Im Grunde genommen sieht das deutsche Hochschulsystem mit den Curricular-Normwerten eine ähnliche Aufteilung in Lerneinheiten vor. Sie wird allerdings nur für administrative Zwecke der Angebotsbemessung benutzt.

Die knappe Bemessung der zeitlichen Vorgaben für die Lerneinheiten sowie die Verbindlichkeit des gesamten Zeitrahmens stellen einen gewissen Zwang dar, sich auf die wesentlichen Lerninhalte eines Studienganges zu beschränken. Dies gilt insbesondere für die knapp bemessene Studiendauersequenz von 3 Jahren + 1 Jahr (Großbritannien, Australien ohne bachelor honours Jahr), aber auch für die Sequenz 4+1 (mit honours) oder 3+2 (Dänemark). Die in Fallbeispielen für die Wirtschaftsingenieur- und Kulturwissenschaften in Großbritannien und USA angestellten Vergleiche hinsichtlich der Studienpläne für das undergraduate- und graduate-Studium wiesen aus, daß die wesentlichen Kenntnisse umfassend vermittelt werden. Da, wo es Schwierigkeiten gibt, die gesamte Stofffülle innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens unterzubringen, werden tendenziell Abstriche in der Breite gemacht. So kann es durchaus sein, daß im Fall Geschichte nur eine bestimmte Epoche vertreten ist. Soweit überhaupt Studienarbeiten angefertigt werden, wird Zeit dadurch eingespart,

daß ein meist knapper Umfang nicht überschritten werden darf. Außerdem kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß durch die intensive Betreuung, die Präsenzpflcht und fortlaufende Leistungsbeurteilung die Lernschritte wesentlich zügiger durchlaufen werden als vielleicht in Deutschland in manchen Fächern üblich. Ein weiterer Zeitdruck entsteht durch die intensivere Zeitznutzung im Jahresverlauf (Trimester, Jahresviertelabschnitte).

Die Frage, ob bei der gedrängten und teilweise auch sehr verschulden Vermittlung die Qualität der Ausbildung leidet, kann im Rahmen eines Strukturvergleichs kaum beantwortet werden. Für die USA läßt sich allerdings die Vermutung äußern, daß für Qualitätsunterschiede andere Gründe verantwortlich sind als die Stufung des Studiensystems. Aus den frei zugänglichen Evaluationsberichten in Großbritannien läßt sich kein Hinweis finden, daß in 3jährigen Bachelor-Studiengängen grundsätzlich die Qualität absinkt. Dort wird am stärksten die Qualität der Ausbildung durch die Zugangsmodalitäten und das Auswahlrecht der Hochschulen bestimmt. So können elitäre Einrichtungen es sich durchaus leisten, nur die Besten aufzunehmen mit der Wirkung, daß auch bei relativ kurzen Studienzeiten ein hoher wissenschaftlicher Standard gehalten werden kann.

Mit Blick auf die deutsche Situation muß allerdings die Frage aufgeworfen werden, ob die knappen Zeittakte eines gestuften Studiums sich mit den bekannten Formen der akademischen Freiheit an deutschen Hochschulen vertragen. Konflikte dürften sich am ehesten in den Fachkulturen ergeben, in denen das Studium wenig strukturiert ist.

Unverkennbar besteht angesichts der ständigen Wissensvermehrung zunehmend das Problem, ein volles Curriculum in einem dreijährigen Bachelor unterzubringen. Dennoch kommt die Dearing-Kommission zu der Empfehlung, den dreijährigen Bachelor als Regelstudium für den *first degree* beizubehalten. Sie begründen diese Empfehlung, daß "Awards shut be best on a chievement, with less emphasis on the length of study required". Mit Hinweis auf Differenzierungsmöglichkeiten nach unten (subdegrees sortificed und diploma) und nach oben (with honours) kann das dreijährige Grundschema flexibel gehandhabt werden.

7. Anerkennung und Berechtigung

Die Anerkennung der akademischen Grade ist keineswegs so eindeutig und transparent, wie es das Grundschema von Bachelor-Master-Doktorat hoffen läßt. In den USA gibt es 3.000 verschiedene Bezeichnungen allein in den anerkannten Hochschulen. Aber auch im Vereinigten Königreich und Irland variieren die Bezeichnungen bzw. die jeweiligen Bedeutungen bis hin zu dem verwirrenden Umstand, daß ein Master in den Ingenieurwissenschaften bzw. in der Pharmazie den Abschluß eines *first degree-Studiums* bezeichnen. Nicht umsonst spricht der Dearing-Report von einer Konfusion im Master-Bereich:

"There is a need to clarify confusion over the designation of Masters degrees. We believe that the award of a Masters degree should be reserved for postgraduate research and for taught programmes whose requirements are appropriately more demanding than for a first degree in the subject. We propose the name 'Higher Honours' for advanced undergraduate programmes (such as the present MEng and MPharm)" (Dearing-Report, Paragraph 45, 1997)

Berücksichtigt man auch die *professional degrees* in den USA, so benötigt man bereits Spezialkenntnisse, um die Betitelung zu entschlüsseln.

Im Unterschied zu Deutschland handelt es sich bei den Abschlüssen um Hochschulabschlüsse; Staatsexamen sind unüblich. Die akademischen Grade sind in der Regel nicht geschützt. Eine gewisse Anerkennung erfahren sie dann, daß die Institution als Ganzes staatlich anerkannt ist. In allen Ländern mit gestuften Studiensystemen besteht allerdings ein Grundverständnis darüber, daß der Bachelor-Abschluß als *first degree* Nachweis für eine berufsbefähigende Qualifikation ist. Dies gilt auch für solche Programme, in denen liberal-arts-Anteile noch stark vorherrschen. Allerdings sind mit Bachelor-allgemeinbildenden Abschlüssen - und dies gilt vor allem für die USA - meist auch keine festen Laufbahnvorstellungen verbunden.

In vielen Berufsfeldern sind die akademischen Grade nichtberufsberechtigung, sondern bilden nur eine von mehreren Voraussetzungen für die Zulassung für eine berufliche Zulassung. Das Lizenzierungsverfahren für solche Lizenzberufe entsprechen unserem Aprobationsverfahren oder z.B. der Eintragung in die Architektenrol-

le. Meist erfordern sie zusätzliche berufsständische Lizenzprüfungen oder behördliche Berufserlaubnisse (z.B. beim Lehrerberuf). Die direkten Lizenzierungsverfahren laufen außerhalb der Hochschule und nach Abschluß des Studiums (Ausnahme Japan, wo es bereits vor dem akademischen Abschluß möglich ist). Aufgrund ihrer entscheidenden Bedeutung für die Zulassung zu diesen gesuchten Lizenzberufen berücksichtigen die Hochschulen diese externen Qualifikationsanforderungen bei der Konfiguration des Curriculums und bei den Prüfungen. So wird oft nur dann die Berechtigung zur Zulassung zum Lizenzverfahren erteilt, wenn das berufsspezifische Hauptfach (*major*) einen großen Anteil im Studium einnimmt. Werden Lizenzierungsbedingungen bereits von der Hochschule zum Teil erfüllt, so können deren Absolventen von Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen des Lizenzierungsverfahrens befreit werden. Die Hochschulen haben also ein großes Interesse, sich an den externen Bedingungen des Arbeitsmarktes zu orientieren. In den USA unterwerfen sie sich daher auch freiwillig den Bedingungen der zwischengeschalteten regionalen oder berufsspezifischen Akkreditierungsinstanzen (z.B. ABET für die Ingenieurberufe in den USA). In Großbritannien berücksichtigt man die externen Erfordernisse vor allem durch Aufnahme von externen Prüfern in die Prüfungskommissionen.

Direkte und indirekte Akkreditierung spielen eine entscheidende Rolle zur Durchsetzung von Qualitätsstandards. Da aber nicht nur akademische Bewertungskriterien, sondern sehr stark auch berufsständische Gesichtspunkte in die Kriterien eingehen, ist zu beobachten, daß dadurch auch die Autonomie in akademischen Angelegenheiten beschnitten wird. Wie das Beispiel der Ingenieurwissenschaften in der Reform-Universität Warwick zeigt, bestehen sehr oft Schwierigkeiten, curriculare Reformlösungen lizensieren oder akkreditieren zu lassen. So hat die Universität Derby Schwierigkeiten, das neue sogenannte "flexible Lernprogramm" in der Elektrotechnik durch den zuständigen Berufsverband "Institution of Mechanical Engineers" akkreditieren zu lassen.

Grundsätzlich läßt sich der Einfluß der Lizenzierungsverfahren durch Berufsverbände dahingehend kennzeichnen, daß fachlich spezialisierte Studiengänge gegenüber breiten der modular angelegten Studiengängen bevorzugt werden.

8. Soziales Umfeld

Amerikanische und britische Hochschulen zeichnen sich in der Mehrzahl dadurch aus, daß durch ein umfassend ausgestaltetes soziales Umfeld die Hochschule dafür sorgt, daß das Studium wesentlich zentraler im Leben der Studierenden ist als z.B. in Deutschland. Das Campusleben umfaßt sehr oft die Fürsorge für das Wohnen, die Ernährung, die sportliche Betätigung, kulturelle und gesellschaftliche Veranstaltungen. Durch Studien Councilors und Academic-advisors werden akademische und soziale Belange des Studierenden intensivst beraten und betreut.

Es entsteht daher der Eindruck, daß gestufte Studiensysteme und die spezifischen Formen des Campuslebens eng zusammengehören. Beachtet man allerdings die Unterschiede zwischen den *grants-universities* und typischen *urban-universities*, so scheint dieser Zusammenhang nicht konstitutiv zu sein. Er reduziert sich auf die sehr enge Betreuung, Leistungsbeurteilung und Lenkung hinsichtlich der Studienleistungen.

Einen wesentlich stärkeren Einfluß auf die Ausformung und Wahrnehmung des gestuften Studiensystems scheinen finanzielle Regelungen zu haben. Durch die Staffelung der Studiengebühren zwischen undergraduate- und graduate-Stufe ergibt sich ein entscheidender Einfluß auf die Höhe der Übergangsquoten. Übergangsquoten von fast 90 % finden sich bezeichnenderweise nur an den schwedischen und dänischen Hochschulen. Hier ist der Besuch der Hochschule unabhängig von der Stufe unentgeltlich. Auch das staatliche System der Studienförderung kennt keine Grenzen im Sinne einer Förderungshöchstdauer, sondern nur ein frei verfügbares Bildungsgeldkonto.

9. Schlußbemerkung

Die Betrachtung ausländischer gestufter Studiensysteme im Hinblick auf eine mögliche Übertragung auf das deutsche Studiensystem macht deutlich, daß sich hinter der einheitlichen Vorstellung eines gestuften Systems eine enorme Bandbreite von Einzellösungen verbirgt. Das System ist keineswegs so einheitlich und für den Außenstehenden transparent, wie es in der deutschen Diskussion dargestellt wird.

Die Vielfalt macht aber gleichzeitig deutlich, daß bei einer doch weitgehend einheitlichen Grundstruktur ein großer Gestaltungsraum besteht, der die spezifischen Anforderungen des deutschen Hochschulsystems durchaus abdecken kann. Wichtig erscheint aber, daß die Einführung neuer Abschlüsse erst als Endergebnis einer sorgfältigen Diskussion der curricularen Ziele erfolgt und nicht umgekehrt.

Da das Stufensystem für nationale Eigenheiten des Studiensystems offen ist, sollte diese Möglichkeit selbstbewußt ausgeschöpft werden. Die deutschen Vorzüge der Hochschulausbildung (Wissenschaftlichkeit, Selbständigkeit, Forschungsnahe) könnten bewußt bei der Ausgestaltung der gestuften Curricula eingebracht werden. Dieses mindert nicht die grundsätzliche internationale Kompatibilität, macht aber einen Bachelor oder Master "made in Germany" deutlich. Die von der HRK vorgeschlagene Grundstruktur (3+2 bzw. 4+1) wird beiden Zielen gerecht.

Eine weitergehende Frage ist, wie einheitlich das Grundschema in Deutschland auszugestaltet ist. Im Zuge der Profilbildung wäre eine relativ offene Ausgestaltung der Rahmenvorgaben denkbar. Dies würde bedeuten, daß das Stufensystem Lösungen umfaßt, die vom traditionellen Strukturmodell reichen bis zum modularen, vom berufsvorbereitenden Strukturmodell bis zum wissenschaftsorientierten.

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,
Goseriede 9, 30159 Hannover
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250
E-mail: ederleh@his.de
Geschäftsführer: Dr. Jürgen Ederleh

ISSN 0931-8143

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

Erscheinungsweise: unregelmäßig

"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, daß wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adreßaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."