

Juni 1999



KURZINFORMATION

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

A3 / 99

**Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem.
Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?**

Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94

Christoph Heine

Gefördert von



bmb+f

**Bundesministerium für
Bildung und Forschung**

Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?

Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94

Inhalt:

0	Zusammenfassung.....	1
1	Steht das deutsche Studiensystem vor einer Revolution?.....	3
2	Einführung von Bachelor, Master und Credit-Point-System in das deutsche Studiensystem - eine Zwischenbilanz	8
3	Leistungspunktsystem („credit point system“) in der Beurteilung von Studierenden	12
4	Bachelor und Master in der Beurteilung von Studierenden.....	17
5	Potentielle Wahl von Studiengängen mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß.....	22
6	Bildungspolitische Schlußfolgerungen aus den empirischen Befunden zu Bachelor, Master und Leistungspunktsystem	28
	Tabellen und Abbildungen.....	33

Anhang:

Übersicht 1: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im Studiensystem der USA.....	61
Übersicht 2: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im Studiensystem von GB.....	63

Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?

Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94

Nach Meinung vieler hochschulpolitischer Beobachter und Akteure steht das deutsche Studiensystem mit der Einführung von gestuften Studiengängen vor einer Revolution, die nicht nur zahlreiche seiner aufgestauten Probleme zu lösen verspricht und den Hochschulstandort Deutschland international konkurrenzfähig macht, sondern auch für die Studierenden zahlreiche neue und erweiterte Optionen mit sich bringt. Empirische Befunde einer neuen HIS-Studie zu den Erwartungen von Studierenden als den Nutzern und „Kunden“ der neuen Studienstruktur zeigen jedoch noch relativ große Uninformiertheit, Zurückhaltung und Skepsis gegenüber *Bachelor, Master und Credit-Point-System*.

Leistungspunktsystem: Der Anteil der Befragten, denen dieses Verfahren der Leistungsbeurteilung gänzlich unbekannt ist, liegt mit knapp einem Fünftel (18 vH) relativ hoch. Positive Einschätzungen des Credit-Point-Systems verbinden sich in erster Linie mit der erwarteten erleichterten Übertragung von bereits erworbenen Leistungen *zwischen* den Hochschulen (56 vH), wobei zugleich aber die praktische Durchführbarkeit eines hochschulübergreifenden Systems des Kredittransfer von nahezu der Hälfte bezweifelt wird. Die Beurteilungen aller anderen mit dem Leistungspunktsystem angestrebten Ziele, wie das der Verkürzung der Studienzeit, der größeren Transparenz des Studiums, aber auch des Abbaus punktueller Prüfungsbelastungen durch „Kreditakkumulation“, fallen gegenüber dem Transferaspekt deutlich zurückhaltender aus. Besonders Studierende an Universitäten befürchten relativ häufig das Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks und einer zunehmenden Verschulung des Studiums.

Bachelor und Master: Ein Fünftel aller Befragten kann mit Bachelor/Master nichts anfangen, weil ihnen dieses Thema unbekannt ist. Für Studierende an Fachhochschulen gilt das deutlich häufiger als für ihre Kollegen an Universitäten. Die Uninformiertheit ist also bei denjenigen besonders groß, denen mit der Einrichtung von konsekutiven Studiengängen neue geregelte Möglichkeiten der Weiterqualifizierung (einschl. anschließender Promotion) eröffnet werden. Die bei weitem höchste Zustimmung entfällt auf die mit der Einführung von Bachelor und Master angestrebte Erhöhung der Attraktivität für ausländische Studierende (60 vH) - ein Zielaspekt, der die deutschen Studierenden allerdings direkt nicht betrifft. Dagegen fällt die Beurteilung der auf die *eigene* Studiensituation zu beziehenden positiven Ziele (z.B. „Verkürzung der Studienzeit“, „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen“) deutlich zurückhaltender bzw. die Zustimmung zu den kritischen Aspekten (z.B. „Einschränkung der Selbständigkeit“, „derzeitige Abschlüsse verlieren an Ansehen“) deutlich höher aus.

Potentielle Wahl von Bachelor und Master: Mit etwa einem Achtel (12 vH) würde nur ein relativ geringer Anteil der Studierenden den ausschließlichen Bachelor-Studiengang wählen (erheblich mehr, genau die Hälfte aller Befragten, entschied sich klar dagegen). Hochgerechnet auf die Gesamtzahl der Studierenden wären das zwar etwa 200 Tsd., aber dies ist noch weit entfernt von der häufig geäußerten Zielmarke des Bachelor als Regelabschluß. Studierende an Fachhochschulen stehen dem BA-Grad deutlich aufgeschlossener gegenüber als Studierende an Universitäten. Überdurchschnittlich häufig würden Studierende der Wirtschaftswissenschaften, Kultur- und Sprachwissenschaften, Mathematik/Informatik und der Psychologie einen *ausschließlichen* Bachelorgrad erwerben. Weibliche Studierende an Universitäten würden sich in fast allen Studienrichtungen häufiger hierfür entscheiden als Männer, besonders groß ist der Unterschied in Sozialwissenschaften/Sozialwesen, Wirtschaftswissenschaften und Psychologie. Den konsekutiven Studiengang „voll“ (also zunächst den Bachelor und dann den Master) durchlaufen, würde dagegen knapp ein Drittel der Befragten. Ein nennenswerter Einfluß der Art der besuchten Hochschule ist hier nicht zu erkennen, d.h. aber auch., daß nahezu ein Drittel der FH-Studierenden das Angebot einer Qualifizierung über das Niveau des bisherigen Fachhochschulstudiums hinaus wahrnehmen würde.

Wesentlicher Bestandteil der anstehenden breiten Einführung von gestuften Studiengängen müßte eine gründliche Informierung gerade auch bei den nachrückenden Studienberechtigten als den zukünftigen Studienanfängern über die spezifischen Eigenschaften, Vorteile und neuen Möglichkeiten von Bachelor- und Masterstudiengängen sein.

Graduated, consecutive degree courses in Germany's higher education system. What do students expect from Bachelor's and Master's degrees and the Credit Point System?

Selected results from a longitudinal survey of students 94

Many higher education policy observers and players believe Germany's higher education system is about to be revolutionised with the introduction of graduated, consecutive degree courses. This revolution not only promises to solve many of the system's amassed problems and to make Germany internationally competitive as a base for academic and scientific activity, but will also create numerous new and extended options for students. However, the empirical findings of a new HIS-Survey on students' expectations reveals them - the users and "clients" of the new study structures - to be relatively largely uninformed, reserved and sceptical about *Bachelor's and Master's degrees* and the *Credit Point System*.

Credit Point System: The proportion of respondents who are completely unaware of the system of crediting academic achievements is relatively high at just under a fifth (18%). The Credit Point System is primarily viewed positively for the easier transfer of academic achievements *between* higher education institutions (56%) which it is expected to facilitate. Yet at the same time almost half doubt the practicability of a cross-institutional credit transfer system. The assessments given for all the other goals attached to the Credit Point System, such as shorter studies, greater study transparency, as well as "credit accumulation" leading to fewer pressure peaks for examinations are much more reserved in comparison with the transfer issue. University students, in particular, relatively frequently voice concern that the system will create continuous achievement pressure and more school-like studies.

Bachelor's and Master's degrees: Bachelor's/Master's degrees mean nothing to a fifth of all respondents, because they are unaware of them. This is much more pronounced among Fachhochschule students than among university ones. Consequently, the absence of information is particularly pronounced among those for whom the introduction of consecutive degree programmes aims to open up new ordered further qualification opportunities (including subsequent doctorates). Greatest approval by far is found for the goal of increasing the appeal for foreign students (60%) - a factor which does not directly apply to German students, however. By contrast, respondents assess the positive objectives for *their own* study situation with much greater reservation (e.g. "cutting the overall study time", "improving job market prospects") and agree to a much greater extent with critical aspects (e.g. "restricted independence", "present degrees lose their standing").

Potential choice of Bachelor's and Master's degrees: Only a relatively small proportion of around one eighth (12%) of the students would opt for a Bachelor's degree course only (with substantially more, namely exactly one half of all respondents, clearly deciding against this). When projected for the total number of students, this produces a figure of 200,000, far from the often-mentioned target number of students for whom the Bachelor's would become the standard degree. Fachhochschule students are much more open towards the Bachelor's degree than university students. An above-average number of students of economics, languages and cultural studies, mathematics/computer science, and psychology would take a Bachelor's degree *only*. Female university students are more likely to choose this than male students in almost all study areas, with the difference being particularly pronounced in social sciences/social services studies, economics and psychology. By contrast, just under a third of the respondents would "fully" complete the consecutive degree programme (i.e. Bachelor's followed by Master's degree). No considerable influence can be observed by the type of higher education institution attended, also meaning that almost a third of all FH students would use the opportunity of gaining a qualification beyond the level of the Fachhochschule study previously offered.

A policy of thorough information represents an essential element in the coming general introduction of graduated, consecutive degree courses, especially for coming generations of higher education entrance qualification holders who are the study entrants of the future. Information should focus on the specific characteristics, advantages and new opportunities offered by Bachelor's and Master's degree courses.

1 Steht das deutsche Studiensystem vor einer Revolution?

Bachelor, master, credit-point-system und *accreditation process* sind die zentralen englischsprachigen Begriffe, die die Einleitung einer revolutionären Wende des deutschen Studiensystems kennzeichnen - zumindest dann, wenn man der Einschätzung einer ganzen Reihe von prominenten Beobachtern und Akteuren der hochschulpolitischen Szene in Deutschland folgt. So überschreibt etwa K. Reumann in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, einen längeren Artikel über die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an Universitäten und Fachhochschulen mit dem Titel „Revolution der Studiengänge“¹. D. Müller-Böling, Leiter des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), spricht im Zusammenhang mit der vorgesehenen Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von „mehr als revolutionären Konsequenzen für das deutsche Hochschulsystem“². Der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, W. Schulze, bewertet die neuen Studienabschlüssen als „strategischen Hebel, die gesamte Struktur der Hochschulausbildung in Deutschland zu verändern“. Der Wissenschaftsrat bereitet nach seinen Worten ein „neues Hochschulsystem für Deutschland“ vor, das insbesondere mehr Kurzzeitabschlüsse und gestufte Studiengänge nach amerikanischem Vorbild, beinhaltet³. Und Ch. Bode, Generalsekretär des Deutschen akademischen Auslandsdienstes (DAAD), ist der Meinung, daß die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen „mehr verändern wird als alle Hochschulgesetznovellen der letzten zwei Jahrzehnte“⁴.

Die zitierten Stimmen mögen die mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes vom August 1998 und den flankierenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (im einzelnen s. hierzu das folgende Kapitel) möglich gewordenen und sicher auch zu erwartenden Änderungen im Studiensystem in ihren Auswirkungen eher enthusiastisch einschätzen. Tatsache ist, daß auch Beobachter mit einem eher zurückhaltenden Urteil, wie der Hochschulforscher U. Teichler, die Einführung von gestuften Studiengängen für „eines der wichtigsten aktuellen hochschulpolitischen Themen“ halten⁵. Festzuhalten ist außerdem, daß wohl kaum eine andere hochschulpolitische Reformidee in der Bundesrepublik bei der ganz überwiegenden Zahl der relevanten wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteure (Ministerien, Wissenschaftsverwaltungen, Verbände, Hochschulen, Professoren) so schnell so breite Zustimmung gefunden hat, ein so hohes Maß an Reformbereitschaft und so vielfältige Bemühungen zu ihrer zügigen Implementation ausgelöst haben wie die der Einführung eines zweistufiges Studiensystem. Genannt seien hier als Beispiele nur die mit Unterstützung des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft durchgeführten bzw. noch geplanten großen Tagungen von HRK und DAAD zu Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften (Mai 1998)⁶, Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften (Februar 1999), Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und in den Naturwissenschaften (beide geplant für 1999), die teilweise bereits weit gediehenen Versuche zur Einführung des Credit-Point-Systems in einzelnen Studiengängen bzw. Hochschulen⁷ und natürlich die bereits eingeführten etwa 100 Studiengänge mit Bachelor- bzw. Masterabschluß an deutschen Hochschulen⁸. Grundsätzliche Ablehnung ist dagegen – zumindest publizistisch – nur relativ wenig

¹ K. Reumann, Revolution der Studiengänge. Worauf das Bachelor- und Master-Programm an Universitäten und Fachhochschulen hinausläuft, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 19.11.1998.

² D. Müller-Böling, Der Wettbewerb soll siegen. Akkreditierung von Bachelor und Master: gleiche Chancen für Universitäten und Fachhochschulen, „Der Tagesspiegel“ 2.12. 1998.

³ dpa-Dienst für Kulturpolitik, 5/99, 1.02. 1999, S. 1; K. Sproß, Jahr des Aufbruchs, „Deutsche Universitätszeitung“, 3/1999, 5.2. 1999, S. 14 f (Zusammenfassung eines Gesprächs mit W. Schulze).

⁴ Ch. Bode, Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen..., Auszüge aus dem Referat auf der Konferenz „Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften“ im Febr. 1999, bereitgestellt auf dem DAAD-Server, März 1999.

⁵ U. Teichler, Gestufte Studiengänge und –abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Gutachten im Auftrag des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes, Kassel 1999, S. 1.

⁶ DAAD, HRK (Hrsg.), Tagungsdokumentation „Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften“, Köln 1998.

⁷ E. Appel, Bachelor und Master als zukunftsweisende Abschlüsse für Studiengänge der Fachhochschule Hamburg.

⁸ Im Frühjahr 1999 verzeichnet der Server studienwahl.de der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und der Bundesanstalt für Arbeit 96 Einträge und der Server hochschulkompass.hrk.de, der HRK 110 Studienmöglichkeiten mit den Abschlüssen Bachelor und Master.

wahrzunehmen. Eher zurückhaltende Aussagen, wie die oben zitierte von Reumann, sind die Ausnahme. Bei den prinzipiellen Kritikern von Bachelor und Master scheint mittlerweile die Haltung der resignativen Hinnahme des nicht mehr Vermeidbaren zu überwiegen⁹. In der Mehrzahl beschränken sich die kritischen Stellungnahmen auf einzelne, als bedenklich eingeschätzte Aspekte bzw. auf die Vorhersage von negativen Folgen, die eine flächendeckende Einführung von gestuften Studiengängen im prinzipiell anders strukturierten deutschen Studiensystem – wenn auch nicht intendiert, so doch zwangsläufig – mit sich bringt, ohne indes die angestrebte Reform als Ganze in Frage zu stellen. Hier sind etwa die nachdenklichen Positionen des sächsischen und des bayerischen Wissenschaftsministers zu nennen¹⁰

Worauf ist die – auch im politischen Sinne – breite Zustimmung zurückzuführen? Eine erste Antwort auf diese Frage kann gefunden werden, wenn man sich nochmals die eingangs zitierten Stellungnahmen anschaut. Sie beziehen sich zwar alle auf die entsprechenden Passagen des novellierten Hochschulrahmengesetzes, aber ihre jeweilige argumentative Stoßrichtung ist deutlich unterschiedlich: Die zurückhaltende Erörterung von Reumann bezieht sich auf das seiner Meinung nach grundsätzlich veränderte Verhältnis der beiden Hochschultypen Fachhochschule und

Universität¹¹, Müller-Böling fokussiert seine Argumentation auf das grundlegend zu verändernde Verhältnis zwischen Hochschule und Staat¹², Schulze geht es primär – analog zu den USA – um eine deutlich stärkere selektive Sortierung der Studierenden auf die beiden Stufen der neuen Studienstruktur¹³ und Bode schließlich hebt pri-

⁹ Beispiele für kritische professorale Stellungnahmen: W. Löwer, Die Hürden bleiben. Kurze Studiengänge und neue Abschlüsse sollen die deutsche Hochschulausbildung attraktiver machen. Ein Danaer-Geschenk für Studenten?, in „Rheinischer Merkur“, 16.10. 1998.

H.-U. Hensche, Trojanische Pferde, in: „Deutsche Universitätszeitung“ 10/98, 15.5. 1998.

H Barthold, Master und Bachelor als Kostendämpfer. Einführung internationaler Abschlüsse schürt Konflikte, in: „Die Welt“, 6.4. 1998.

A. Fritsche, Studium im Sauseschritt, in: „Die Zeit“, 18.2 1999.

¹⁰ H.J. Meyer, Was ist ein internationaler Grad oder vom deutschen Hang zur Maßlosigkeit, Rede bei der Konferenz „Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften“, Februar 1999 in Bonn;

„Meyer und Zehetmair gegen Bachelor und Master“, dpa-Dienst für Kulturpolitik 6/99, 8.02. 1999;

G. Endres, Wer will denn eigentlich den Bachelor? Bayerische Professoren und der Wissenschaftsminister hegen Zweifel an der Nachahmung des US-Systems, in: „Frankfurter Rundschau“, 4.2. 1999.

¹¹ Reumann endet mit der Vorhersage einer schlechten Angleichung beider Hochschultypen: „Erkauft wird die Verkürzung der Studiengänge an den Universitäten mit der absehbaren Verlängerung der Studien an den Fachhochschulen. Entsprechend deutet sich an, daß die Lehre an den Universitäten praktischer, die an den Fachhochschulen theoretischer gestaltet wird. Wann werden die ersten Fachhochschulen zu Universitäten umgestaltet, wann die ersten Universitäten zu Fachhochschulen? Und wann werden Berufsakademien die Lücke schließen, die die Fachhochschulen lassen?“ Daß aus Sicht der Fachhochschulen die von Reumann befürchtete grundlegende Veränderung der bisherigen Arbeitsteilung zwischen den forschungsorientierten Universitäten und den anwendungsbezogenen Fachhochschulen den besonderen Charme der Studienstrukturreform ausmacht, braucht nicht extra betont zu werden (s. auch das folgende Kapitel).

¹² In dem vor dem KMK-Beschluß über die Einrichtung eines Akkreditierungsrats (s. hierzu das folgende Kapitel) abgefaßten Artikel heißt es: „Das Machtspiel betrifft den Einfluß von Staat und Hochschulen auf die zukünftige Akkreditierung. Entläßt der Staat die Hochschulen tatsächlich... in die Autonomie, hier konkret in die Freiheit der Selbstregulierung ihrer Qualität? ... Soll es länderspezifische Standards geben oder müssen wir wieder in mühseligen Abstimmungsprozessen um bundesweite Regelungen kämpfen?“ An anderer Stelle heißt es grundsätzlicher: „...stehen wir derzeit vor nichts anderem als einem Paradigmenwechsel, in dem die Hochschulen – und nicht mehr der Staat – als die eigentlichen Akteure und die treibenden Kräfte auf die hochschulpolitische Bühne getreten sind.“ D. Müller-Böling, Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, in: „Die neue Hochschule“, Band 40, Heft 1 Januar 1999, Sonderheft.

¹³ „Das neue Konzept wird ‚das untere Segment‘ der Studenten zahlenmäßig stärken. ‚Die Universität muß wieder zur Ausbildungsstätte der Hochbegabten werden‘. Das Dilemma sei heute, daß zu viele Studenten mit schlechter Vorbildung die langen deutschen Studiengänge durchlaufen“ (dpa-Dienst für Kulturpolitik, 5/99, 1.2. 1999. An anderer Stelle wird Schulze folgendermaßen zitiert: „Das Abitur sei erwiesenermaßen nicht die richtige Vorbereitung für alle Studiengänge, und deshalb müsse je nach Qualifikation im Hochschulstudium noch einmal differenziert werden“ (K. Sproß, Jahr des Aufbruchs, Deutsche Universitätszeitung 3/1999, S. 14.

mär ab auf die Sicherstellung internationaler Kompatibilität und Attraktivität deutscher Hochschulen durch die Einführung der „weltweit konvertiblen akademischen Währung“. Damit ist das der gestuften Studienstruktur zugeschriebene weite Spektrum der Multifunktionalität schon in groben Zügen beschrieben (s. hierzu ausführlich das folgende Kapitel). Die breite Zustimmung resultiert also offensichtlich auch daraus, daß das neue Studiensystem für eine Vielzahl von über viele Jahre aufgestaute strukturelle Probleme der deutschen Hochschullandschaft eine erfolgversprechende Lösungsperspektive verspricht. Hierbei werden jedoch zwei Voraussetzungen gemacht:

Erstens: In der Studie „Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland“ weist Schnitzer im Ergebnis eines Vergleichs verschiedener europäischer und außereuropäischer Studiensysteme überzeugend nach, daß die Stufung von Studiengängen und -abschlüssen sich als eine in hohem Maße systemneutrale, für spezifische Inhalte und unterschiedliche Traditionen offene Struktur erweist¹⁴. Hinter der hierzulande dominierenden Vorstellung eines einheitlichen konsekutiven Studiensystems verbirgt sich in Wirklichkeit „eine enorme Bandbreite von Einzellösungen“ als deren beide Endpunkte man die Studiensysteme einerseits in Skandinavien (Dänemark, Schweden) und andererseits in Großbritannien und den USA bezeichnen kann. Daraus folgt: Weil der Spielraum zur konkreten Gestaltung groß ist, *muß* dieser logischerweise bei der Installation eines gestuften Studiensystems auch mit konkreten bildungs- und hochschulpolitischen Entscheidungen und Inhalten „gefüllt“ werden. Erst dann läßt sich beurteilen, ob hier die Einrichtung eines revolutionär neuen oder vielleicht nur eine graduelle Weiterentwicklung des traditionellen Studiensystems stattfindet. Von der Beantwortung dieser entscheidenden Frage ist die deutsche hochschulpolitische Entscheidungssituation jedoch noch weit entfernt. Was bislang positiv vorliegt, ist eine Reihe von rechtlichen und politischen Strukturvorgaben, die - wegen ihres Charakters als Rahmenbedingungen - noch eine ganze Reihe von Fragen offen lassen bzw. noch einer Entscheidung bedürfen¹⁵. Nun läßt aber die Mehrzahl der befürwortenden Stellungnahmen

eine deutliche Sympathie für die anglo-amerikanischen Systeme der gestuften Studiengänge und -abschlüsse erkennen, deren Einführung in Deutschland in der Tat mit dem Begriff des revolutionären Wandels angemessen beschrieben würde. Wie Schnitzer in seiner o.g. Arbeit zeigt und wie auch in den im Anhang zu diesem Bericht beigelegten Übersichten über das englische und amerikanische Studiensystem noch einmal nachgelesen werden kann, hängt deren Erfolg von einer ganzen Reihe von vom bisherigen deutschen Studiensystem qualitativ stark unterschiedlichen funktionalen Voraussetzungen und Systembedingungen ab (allgemeines Auswahlrecht der Hochschulen, Zulassungstests, Studiengebühren, studentenorientierte Studienorganisation, „Versetzungslogik“ des Studienfortgangs etc.), deren Einführung hierzulande zumindest kurzfristig als politisch unrealistisch gelten muß und deswegen keine prägende Wirkung bei der anstehenden breiten Einführung von gestuften Studiengängen haben kann. Als Beispiel sei hier nur auf den aktuellen politischen Streit über das generelle Verbot von Studiengebühren verwiesen.

Zweitens: In hohem Maße vorausgesetzt wird außerdem die Zustimmung der Studierenden als den „Objekten“ und personifizierten Resultaten der Umwandlung des Studiensystems. In keiner (!) der zahlreichen für diesen Bericht durchgesehenen Stellungnahmen und Fachpublikationen werden über Randbemerkungen hinausgehende systematische Überlegungen dazu angestellt, ob und in welchem Grade die angelaufene Studienstrukturreform Akzeptanz bei den primären Adressaten, also den jüngeren Studierenden und besonders bei den nachrückenden Studienberechtigten als den zukünftigen Studierenden findet. Dies ist um so erstaunlicher, als von ihrem Wahlverhalten letztlich der Erfolg oder Mißerfolg der Neuerungen abhängig ist. Die Parallele zur Einführung eines neuen Produkts, das sich am Markt erst noch durchsetzen und bewähren muß, liegt nahe: Für jedes Unternehmen ist es eine Selbstverständlichkeit, Aufwand und Kosten der Entwicklung und Einführung eines neuen Produkts mittels einer Marktanalyse, also einer Untersuchung der Nachfrageverhältnisse und Kundenwünsche abzusichern, auf Basis der Ergebnisse gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen und eine erfolgversprechende Strategie der Markteinführung zu entwickeln. Soweit ersichtlich, ist dies in Hinsicht auf die Einführung der neuen Studiengänge und -abschlüsse in das deutsche Studiensystem aber bisher nirgendwo geschehen. M.a.W.: Der durch ihre erhoffte gro-

¹⁴ K. Schnitzer, Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse, HIS-Kurzinformation A 3/98, Hannover Juli 1998

¹⁵ In Kapitel 2 wird ein Überblick über die im Zusammenhang mit der Einführung von gestuften Studiengängen noch offenen Fragen gegeben.

ße Problemlösungskapazität verursachten breiten Zustimmung und optimistischen Haltung gegenüber gestuften Studiengängen bei den politischen Akteuren fehlt eine ihrer zentralen Voraussetzungen: die Überprüfung der Kundennähe und die Ermittlung der Potentiale der Akzeptanz und – genauso wichtig – der Nicht-Akzeptanz als Bedingung einer erfolgreichen Markteinführung. Dies ist auch deshalb wenig nachvollziehbar, weil die Mehrheit der Befürworter von gestuften Studiengänge auf eine generelle markt- und wettbewerbsförmige Öffnung des Hochschulsystems drängt und die traditionelle und die neue Studiengangs- und Studienabschlußstruktur auf absehbare Zeit nebeneinander existieren sollen. Insofern werden von HIS im vorliegenden Bericht zum erstenmal die benötigten empirische Basisbefunde über die Erwartungen und Einschätzungen von Studierenden zu Bachelor, Master und zum Credit-Point-System präsentiert.

Die Daten wurden im Rahmen der HIS-Untersuchungsreihe über Studienberechtigte erhoben. Seit Mitte der 70er Jahre werden Längsschnittuntersuchungen über die nachschulischen Werdegänge von hochschulzugangsberechtigten Schulabgängern durchgeführt. Dazu wurden bzw. werden bundesweit und länderspezifisch repräsentative Stichproben von Studienberechtigten-Panel in unterschiedlichen Zeitintervallen innerhalb von 12 Jahren bis zu viermal schriftlich befragt. Dabei werden Daten ermittelt etwa über die Studien-, Berufsausbildungs- und Berufsverläufe, über Strategien bei der Verfolgung der Bildungs- und Berufsziele sowie die zugrundeliegenden Motive und Einschätzungen für die Entscheidungen an den verschiedenen Schwellen des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Zusätzlich zu diesen „Eck- und Strukturdaten“ werden auch jeweils aktuelle bildungs- und hochschulpolitisch Themen in die Befragungen eingebracht, um die Meinungen und Einschätzungen der jungen Generation hierzu einzuholen. Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Daten wurden im Rahmen der 2. Befragung der Studienberechtigten 94 Ende 1997/Anfang 1998, also ungefähr 3 ½ Jahre nach Erwerb der Hochschulreife, erhoben. Aktuelles Schwerpunktthema bei dieser Befragung war die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen und des Credit-Point-Systems. Den Befragten wurden nach einem erläuternden Einleitungstextes zwei Fragen vorgelegt:

- „Mit dem neuen Hochschulrahmengesetz soll in allen Studiengängen ein Leistungspunktesystem („credit point system“) einge-

führt werden. Diese System dient zur Anrechnung studienbegleitender Leistungsnachweise auf Prüfungen oder zur Ersetzung von Prüfungen. Damit soll zugleich auch der Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands, zwischen Deutschland und dem Ausland sowie der Wechsel zwischen den verschiedenen Hochschularten erleichtert werden. Wie beurteilen Sie das „credit point system“?“

- „Das neue Hochschulrahmengesetz soll den Hochschulen die Möglichkeit bieten, neben den deutschen Abschlüssen wie Diplom, Staatsexamen und Magister auch die international bekannten anglo-amerikanischen Abschlüsse Bachelor und Master zu vergeben. Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluß soll in drei bis höchstens vier Jahren erworben werden. Der anschließend mögliche Masterstudiengang soll ein bis maximal zwei Jahre dauern. Was ist Ihre Meinung zur Einführung solcher Studiengänge bzw. Abschlußarten?“

Danach folgen jeweils eine Reihe von vorgegebenen – teilweise positiv und teilweise negativ formulierten – Stellungnahmen (z.B.: „Das Studium wird durch das Credit Point System stärker verschult“ oder „Das Studium wird dadurch übersichtlicher und kalkulierbarer“) mit der Bitte, diese auf einer 5-stufigen Skala von „stimmt genau“ bis „das Gegenteil ist der Fall“ zu bewerten. Außerdem war die Antwortkategorie „kann ich nicht beurteilen/ist mir unbekannt“ vorgesehen. Den Abschluß dieses Fragekomplexes bildete folgende Frage:

- „Würden Sie selbst anstelle des derzeit von Ihnen angestrebten Hochschulexamens einen der neuen Hochschulgrade erwerben, wenn dies in Ihrer Studienrichtung möglich wäre?“

Mittels der wiederum 5-stufigen Skala von „auf jeden Fall“ bis „in keinem Fall“ sollten folgende Antworten eingestuft werden: 1. „nur den Bachelor-Grad“, 2. „erst den Bachelorgrad und dann den Mastertitel“.

Die Auswertungen dieser Fragen für diesen Bericht basieren auf allen Studienberechtigten 94, die bis zum Befragungszeitpunkt ein Studium an einer Fachhochschule, Universität oder ihr gleichgestellten Hochschule aufgenommen ha-

ben.¹⁶ Wegen des Bezugs auf die Studienberechtigten eines Jahrgangs können die Ergebnisse nicht repräsentativ für alle Studierenden sein. Dennoch spricht wenig dagegen, daß die Ergebnisse nicht auch für die übrigen Studierenden typisch sind. Zu berücksichtigen ist insbesondere, daß es sich um Ergebnisse einer Längsschnittanalyse handelt, die bislang insgesamt 7 Semester umfaßt; d.h., die befragten Studierenden befinden sich in unterschiedlichen Studienphasen: Erstimmatrikulierte sind in der Stichprobe ebenso enthalten wie Studierende, die das Grundstudium bereits abgeschlossen haben und sich nun im Hauptstudium befinden; einige der Befragten können sogar schon ein abgeschlossenes Studium vorweisen. M.a.W: Einstellungsänderungen gegenüber dem hier im Mittelpunkt stehenden Thema, die möglicherweise durch verschiedene Studienphasen verursacht werden, können durch entsprechende Gruppenbildung bei den Auswertungen adäquat abgebildet werden. Außerdem ist daran zu erinnern, daß das Bachelor-Master-Thema für jüngere Studierenden naturgemäß von größerem Interesse ist als für ältere. Die augenblicklich von HIS vorzubereitende Befragung der Studienberechtigten 99 wird das Thema im übrigen wieder aufgreifen, um eventuelle Veränderungen in den Einstellungen und natürlich besonders im Wahlverhalten gegenüber den neuen Studienoptionen ermitteln zu können¹⁷.

Kernpunkt des folgenden **Kapitel 2** ist ein Überblick über die bisherigen politischen Entscheidungen zur Einführung von gestuften Studiengängen einschließlich von Leistungspunktesystemen und Akkreditierungsinstanzen und - als eine Art von Zwischenresümee - ein skizzenhafter, in tabellarischer Form gehaltener Überblick über die zentralen Argumente der fachöffentlichen Diskussion in Deutschland zu diesem Thema. Hierbei wird auch Bezug genommen auf das amerikanische und englische Stufensystem des Hochschulstudiums, das einen wesentlichen Hintergrund der Debatte hierzulande bildet. Abschließend erfolgt eine Darstellung wesentlicher noch offener Fragen und umstrittener Aspekte hinsichtlich der weiteren Einführung und Konkretisierung eines gestuften Studiensystems an deutschen Hochschulen.

Gegenstand des **Kapitel 3** sind die Erwartungen der Studierenden gegenüber der Einführung von Leistungspunktesystemen in Studiengängen an deutschen Hochschulen. Wie bereits oben gesagt, wurde das Thema in verschiedene Einzelaspekte gegliedert und den Befragten zur differentiellen Stellungnahme vorgelegt. Die Daten werden nach verschiedenen Faktoren differenziert, z.B. nach Geschlecht, Art der Hochschulreife und Art des Studiums.

Im **Kapitel 4** geht es dann um die Bewertung von Bachelor- und Masterabschlüssen durch Studierende. Auch hier ermöglichen die Vielzahl der angesprochenen Aspekte und die Differenzierung der vorgenommenen Einschätzungen nach einer ganzen Reihe von Faktoren (neben den o. g. auch die Studienphase, Art der gewählten Studienrichtung, Absolvierung einer vorherigen nicht-akademischen Ausbildung) die Erstellung eines sehr differenzierten Bildes der studentischen Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich von Bachelor- und Masterstudiengängen

Das **Kapitel 5** befaßt sich mit der Frage, ob die Probanden selbst einen Bachelor- bzw. Masterabschluß wählen würden, wenn die Möglichkeit in der von ihnen gewählten Studienrichtung hierzu bestünde. Neben einer Differenzierung der Daten nach den genannten „objektiven“ Faktoren (zusätzlich noch Studienabbruch) erfolgt auch eine nach Persönlichkeitsmerkmalen (Motive für die Studienwahl, dominierende Berufs- und Lebensziele), um der Frage nachzugehen, ob und in welchem Grad die Wahl dieser neuen Abschlüsse auch von übergreifenden „subjektiven“ Faktoren abhängig ist.

Im abschließenden **Kapitel 6** werden einige bildungspolitischen Schlußfolgerungen aus den empirischen Befunden zu Bachelor, Master und Leistungspunktesystem gezogen. Dies scheint auch deswegen sinnvoll, weil die Diskussion um die Einführung und Gestaltung von gestuften Studiengängen bislang faktisch ausschließlich als Debatte unter „Anbietern“, nicht aber als Dialog mit den zukünftigen Nutzern und „Kunden“ geführt wurde. Gerade hier liegt aber eine ihrer zentralen Erfolgsbedingungen.

¹⁶ Nicht einbezogen wurden allerdings – wegen der besonderen Charakteristik des Studiums - Studierende an Hochschulen der Bundeswehr, Fachhochschulen der öffentlichen Verwaltung und an Berufsakademien.

¹⁷ Die im folgenden präsentierten Daten basieren auf ca. 8.000 Fällen.

2 Einführung von Bachelor, Master und Credit-Point-System in das deutsche Studiensystem – eine Zwischenbilanz

Versucht man einen Überblick über die vielfältige und nun schon seit einigen Jahren mit großer Intensität geführte Diskussion über die Einführung von gestuften Studiengängen und –abschlüssen in das deutsche Studiensystem einschließlich der Etablierung eines Leistungspunktsystems und von Akkreditierungsinstanzen zu gewinnen und deren Ergebnisse zu resümieren, ist es hilfreich, folgende Aspekte zu unterscheiden:

- rechtliche Rahmenbedingungen und bislang getroffene politische „Basisentscheidungen“,
- Interpretation dieser „Eckpunkte“ und Schlußfolgerungen daraus bei den involvierten Akteuren,
- Ziele und angestrebte Auswirkungen der politischen Entscheidungen (positive Erwartungen),
- Kritik, Befürchtungen und prognostizierte „Fehlentwicklungen“ (negative Erwartungen),
- offene, politisch noch zu entscheidende Fragen und umstrittene Aspekte.

Anhand dieser Gliederungspunkte wird in diesem Kapitel eine Art Zwischenbilanz der deutschen Diskussion um Bachelor, Master und Credit System gezogen, deren wesentliche Ergebnisse der besseren Übersichtlichkeit wegen in der Form von zwei tabellarischen Übersichten dargestellt werden.

Folgende bundesweit geltende rechtliche Rahmenbedingungen und politische „Basisentscheidungen“ liegen bisher vor:

- a) Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom August 1998 mit den für das vorliegende Thema zentralen neuen Bestimmungen in den §§ 15 und 19:
- „Zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen soll ein Leistungspunktsystem geschaffen werden, das auch die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder ei-

ner anderen Hochschule ermöglicht“ (§ 15).

- „(1) Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen. (2) Auf Grund von Prüfungen, mit denen ein erster berufsqualifizierender Abschluß erworben wird, kann die Hochschule einen Bachelor- oder Bakkalaureusgrad verleihen. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre. (3) Auf Grund von Prüfungen, mit denen ein weiterer berufsqualifizierender Abschluß erworben wird, kann die Hochschule einen Master- oder Magistergrad verleihen. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. (4) Bei konsekutiven Studiengängen, die zu Graden nach den Absätzen 2 und 3 führen, beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre“ (§ 19).

- b) Beschluß der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Dezember 1998 zum Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Masterstudiengänge: Beschluß der KMK, daß „probeweise für drei Jahre ein länderübergreifender Akkreditierungsrat eingerichtet wird, der durch ein kleines Sekretariat bei der Hochschulrektorenkonferenz unterstützt wird. Der Akkreditierungsrat soll

- den Ablauf der fachlich-inhaltlichen Begutachtung der Studiengänge koordinieren und die damit beauftragten Agenturen zeitlich befristet akkreditieren (wobei die akkreditierten Agenturen das Zertifikat des Rates vergeben können)
- und überwachen, daß das Akkreditierungsverfahren nach fairen und nachvollziehbaren Regeln abläuft.“¹⁸

- c) Beschluß der Kultusministerkonferenz (KMK) vom März 1999 zu länderübergreifenden Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Diese Strukturvorgaben beziehen sich auf die Studienstruktur und –dauer, die Zugangsvor-

¹⁸ 284. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 3. Dezember 1998 in Bonn, KMK-Pressemitteilung, 3.12. 1998, S. 1

Übersicht 1: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in der deutschen Diskussion über Strukturreformen des Studiensystems

Strukturelemente	Ziele und angestrebte Auswirkungen	Reaktion auf ...	Kritik und „Fehlentwicklungen“
<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung von gestuften Studiengängen und –abschlüssen als international etablierte und anerkannte Studiengänge und -abschlüsse 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der internationalen Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit des „Hochschulstandorts Deutschland“ • Erhöhung der internationalen Kompatibilität der deutschen Abschlüsse • insbesondere auch: adäquate Einstufung des deutschen FH-Studiums im Ausland • bessere Vorbereitung der deutschen Absolventen auf den Wettbewerb auf internationalisierten Arbeitsmärkten • Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der dt. Absolventen besonders durch Kurzstudium 	<ul style="list-style-type: none"> • unbefriedigende Attraktivität für Studierende aus Ländern mit angelsächsischer Stufung von Studiengängen, - abschlüssen • gestufte Studiensysteme sind in der Mehrzahl der Hochschulsysteme eingeführt worden; angelsächsisches Graduierungsmodell am akad. „Weltmarkt“ allgemein akzeptiert • Fragen von Mobilität und Äquivalenz in Studium und Beruf in der EU • Fehlen von internationalisierten Studiengängen in Struktur, Organisation und Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> • keine empirischen Belege für die These mangelnder Attraktivität • Ursache der unbefriedigenden Attraktivität liegt nicht im Angebot der Studienabschlüsse, Interpretation auch bei ausländischen Graden notwendig • wegen der großen Leistungshomogenität sind deutsche Abschlüsse leichter einzuschätzen als angelsächsische • das Nebeneinander der alten und neuen Abschlüsse macht die Verständnis- u. Übersichtsprobleme eher größer
<ul style="list-style-type: none"> • Studiengänge mit Bachelor-Abschluß an Fachhochschulen <u>und</u> Universitäten (Regelstudiedauer: 3 bis max. 4 Jahre), • Abschlußbezeichnungen: Bachelor of Arts/of Science für theorieorientierte; Bachelor of...+ Fachzusatz für anwendungsorientierte Studiengänge • Diplom (FH) = 4-jähriger Bachelor of honours • ergänzende Informationen zum Studium im „diploma supplement“ • Modularisierung des Studiums: Organisierung des Studiums nach inhaltlich geschlossenen Lehreinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • frühere Erreichbarkeit eines ersten berufsqualifizierenden Studienabschlusses • Differenzierung nach stärker theorie- und stärker anwendungsbezogenen Studiengängen • durch kurze, praxisorientierte Studiengänge Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt • Verkürzung der durchschnittl. Studiendauer • Reduzierung der Studienabbruchquoten • Entlastung der Hochschulen, Optimierung der Ressourcennutzung • größere Flexibilität und Vielfalt des Studiums • Erhöhung der Durchlässigkeit zw. Universitäten und Fachhochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionswandel von Hochschulen im Zuge der Hochschulexpansion; die meisten Studenten suchen eine kurze, praxisorientierte wissenschaftsbasierte Berufsausbildung und keine Ausbildung zum Nachwuchswissenschaftler • im internationalen Vergleich zu hohes Berufseintrittsalter • in vielen Berufsrichtungen bislang Lücke zwischen praxisorientierter Berufsausbildung und theorieorientiertem Langstudium • zu viele Studierende mit schlechter Vorbildung durchlaufen heute die langen Studiengänge 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzstudium vermittelt kein berufsqualifizierendes akademisches Niveau • Tendenz zur Verschulung; akademisches Studium und verschulte Ausbildung schließen sich gegenseitig aus • Bachelor ist keine akzeptierte Eintrittsqualifikation in die Berufstätigkeit; erhebliche Probleme für Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten • bislang außerhalb des Hochschulbereichs angebotene Ausbildungen werden in das Bachelor-Studium verlagert, also Verschiebung vom nicht-akademischen in den akademischen Sektor
<ul style="list-style-type: none"> • Studiengänge mit Master-Abschluß an Universitäten <u>und</u> Fachhochschulen (zw. 1 und max. 2 Jahren) • Master weiterer berufsqual. Abschl. • Regelstudienzeit bei konsekutivem Studium insgesamt max. 5 Jahre • Differenzierung der Abschlußbezeichnungen jeweils nach primärer Theorie- oder Anwendungsorientie- 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung nach primär theorie- und primär anwendungsbezogenem Studium • Wandel von der Dualität nach Hochschultypen zur Differenzierung nach Studienstufen • Herstellung von mehr Durchlässigkeit im Hochschulbereich zw. Universitäten und Fachhochschulen • weitere Qualifizierung von Absolventen von Fachhochschulen: nach BA und absolviertem 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachvollzug der faktische Differenzierung in den Ausbildungszielen der Studierenden zwischen berufsvorbereitendem und wissenschaftorientiertem Studium • die im Zusammenhang mit der mass higher education entstandene – und eher noch steigende – Vielfalt der Motive, qualifikatorischen Voraussetzungen, Kompetenzen und Berufsperspektiven der Studierenden 	<ul style="list-style-type: none"> • vollständige Änderung des Grundmusters deutscher Hochschulausbildung • Aufgabe der für das deutsche Universitätssystem konstitutiven Einheit von Lehre und Forschung • in gestuften Studiengängen ist keine sinnvolle Sequenz des Lernens möglich • Verlust der hohen Leistungshomogenität des deutschen Studiensystems

<p>rung: Master of Arts/of Science bzw. Master of... + Fachrichtung; ergänzende Informationen über das Studium im „diploma supplement“</p> <ul style="list-style-type: none"> • neues Graduierungssystem eigenständig <u>neben</u> dem herkömmlichen • Modularisierung des Lehrangebots • Zugang zum Master-Studium nur nach erstem berufsqual. Abschluß; weitere Zulassungsvoraussetzungen möglich • MA-Grad berechtigt zur Promotion 	<p>Master Zulassung zur Promotion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt • größerer Spielraum zum Wechsel der Optionen im Laufe des Studiums, größere vertikale („Niveau“) und horizontale („Profil“) Vielfalt der Studienangebote, • Hochschulen bilden unterschiedl. Angebots- u. Anforderungsprofile aus: mehr Wettbewerb • individuelle Studiengestaltung, „Routen“ • kurzes Master-Studium vergrößert das Interesse von ausländischen BA-Absolventen an der Fortsetzung des Studiums in Deutschland 	<p>muß mit einem strukturell und inhaltlich vielfältig differenzierten und flexiblen Studiensystem korrespondieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach problemlosen Wechsel, Entwicklung der beruflichen Qualifikationen gemäß individuellen und Fähigkeiten und Neigungen • veränderte Nachfrageverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt • keine Einstiegsstelle für ausländische BA-Absolventen in das deutsche Studiensystem 	<ul style="list-style-type: none"> • die substantiellen Unterschiede der Hochschultypen werden verwischt, Gefahr des „Einheitsstudiengangs“ • Bachelor-Studium nur Durchgangsstadium in das Master-Studium • Gefahr der Verlängerung der Regelstudienzeit bei konsekutivem Studium • entscheidend ist die Reform der Studieninhalte, nicht, ob die Studienstruktur gestuft ist oder nicht • Ansehensverlust derzeit. Abschlüsse
<ul style="list-style-type: none"> • Kreditierung durch Leistungspunktsysteme („credit-point-system“) • Akkumulation von Studien- und Prüfungsleistungen • Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen 	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Transparenz der Anforderungen und größere Kalkulierbarkeit des Aufwandes • studienbegleitendes Prüfen (= Kreditakkumulation), laufende Leistungsbeurteilungen ersetzen bisher übliche punktuelle Prüfungen • Erleichterung des Übergangs zu anderen Studiengängen, Hochschulen und Hochschularten (= Kredittransfer), Förderung stud. Mobilität • Flexibilisier./Individual. der Stud-gestaltung • Verkürzung des Studiums • stärkere Strukturierung des Studiums • Förderung der Modularisierung des Studiums • Erhöhung der internationalen Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • punktuelle Belastungen durch Zwischen- und Abschlußprüfungen • Modularisierung des Studiums • bisher unbefriedigende wechselseitige Anerkennung der an Universitäten und Fachhochschulen bzw. deutschen und ausländischen Hochschulen erbrachten Leistungen • Deutschland ist eines der wenigen Länder in Europa ohne eigenes Leistungspunktsystem 	<ul style="list-style-type: none"> • leisten der Fragmentierung und Desintegration des Wissens Vorschub • kaum anwendbar in wenig strukturierten Studiengängen • Problem der Definition der inhaltlichen Maßstäbe für die Anrechnung • wegen komplexer Abstimmung zw. den Hochschulen unpraktikabel • Entstehen eines dauerhaften Leistungsdrucks während des Studiums • stärkere Verschulung des Studiums • zur Förderung der Mobilität zwischen Hochschulen nicht erforderlich • nur sinnvoll bei „Versetzungslogik“
<ul style="list-style-type: none"> • zweistufige Akkreditierung: formelle Anerkennung von individuellen Studiengängen nach materieller Prüfung der Institutionen, Studiengänge und Abschlüsse • Einrichtung eines länderübergreifenden Akkreditierungsrats • Unabhängigkeit von direkter staatl. Einwirkung; funktionale Trennung zw. staatl. Genehmigung der Studiengänge und ihrer Akkreditierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung von qualitativen Mindestbeding., Differenzierung u. Vielfalt zw. Hochschulen fördern, mehr Transparenz schaffen • Mindeststandards eröffnen Spielräume für größere Vielfalt des Studienangebots, auch in qualitativer Hinsicht, Betonung von Differenz und Wettbewerb zwischen Hochschulen • Gewährleistung der (auch internationalen) Anerkennung der neuen Studienstruktur • Erhöhung der Attraktivität des deutschen Studiensystems für Ausländer 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerfälligkeit der curricularen Rahmenordnungen und staatlichen Genehmigung von Prüfungsordnungen • Einengung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verlust des bisher im deutschen Studiensystem hohen Maßes an Standardisierung des Leistungsniveaus

aussetzungen und Übergänge, die Abschlüsse und Abschlußbezeichnungen sowie auf die Aspekte Modularisierung der neuen Studiengänge und Einführung eines Leistungspunktsystems. „Diese Strukturvorgaben sind notwendig, um die neuen Studiengänge in das bisherige System der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge einzupassen und sie für die internationale Zusammenarbeit durch klare und verlässliche Angaben attraktiv zu machen“¹⁹.

Die Inhalte der zitierten §§ 15 und 19 HRG und der beiden KMK-Beschlüsse wurden in der Übersichtstabelle 1 in der ersten Spalte unter „Strukturelemente“ der Diskussion über gestufte Studiengänge rubriziert. Sie bilden den bundesweit verbindlichen Rahmen für die Einführung von Bachelor, Master, Credit Point System und Akkreditierung. Die nächste Spalte enthält, wie die Spaltenbezeichnung bereits ausdrückt, die wesentlichen, mit der Einführung der Strukturelemente häufig verknüpften „Ziele und angestrebten Auswirkungen“. Für mit dem Thema weniger vertraute Leser folgt die erläuternde Spalte „Reaktion auf...“. Hier werden noch einmal in Stichworten die bildungs- und hochschulpolitischen „Mißstände“ beschrieben, auf die mit den zuvor beschriebenen Maßnahmen reagiert wurde bzw. wird. Die letzte Spalte ist für häufig vorgebrachte „Kritik und ‚Fehlentwicklungen‘“ bezüglich der Strukturmerkmale reserviert. Hinzuweisen ist darauf, daß die aus vielen, auch aus amtlichen Quellen, zusammengetragenen Stellungnahmen sich teilweise durchaus – auch im logischen Sinne – widersprechen. Diese „Brüche“ wurden nicht bereinigt, sind sie doch vielmehr typisch für die Diskussion um die Einführung von gestuften Studiengängen und –abschlüssen. Die den Probanden in der HIS-Untersuchung vorgelegten Stellungnahmen befassen sich sowohl mit den „angestrebten Auswirkungen“ als auch mit den „Fehlentwicklungen“.²⁰

¹⁹ 285. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 4 und 5. März 1999 in Bonn, KMK-Pressemitteilung, 5.3. 1999, S. 4.

²⁰ Aufmerksam zu machen ist darauf, daß die durch Punkte markierten unterschiedlichen Aspekte aus Platzgründen über die Spalten hinweg nicht immer auf *einer* inhaltlichen „Ebene“ liegen, so daß ein „Springen“ beim Lesen manchmal unvermeidlich ist.

Weder die „angestrebten Auswirkungen“ noch die „Fehlentwicklungen“ sind bislang in ihrer Mehrheit Realität geworden bzw. können dies noch gar nicht; vielmehr handelt es sich zum großen Teil um – bestenfalls gut begründete – Hoffnungen bzw. Befürchtungen.²¹ Deshalb ist es auch, worauf schon im vorhergehenden Abschnitt hingewiesen wurde, viel zu früh, von einer „Revolutionierung“ des deutschen Studiensystems infolge der Einführung von Bachelor und Master zu sprechen. Die konkreten Auswirkungen der Implementation einer vertikal gestuften Studienstruktur hängen vielmehr von ihrer jeweiligen länder- und hochschulspezifischen Ausgestaltung ab. Deshalb wird – neben der Kultushoheit der Länder – auf den in dieser Hinsicht entscheidenden Passus des oben bereits zitierten KMK-Beschlusses vom März 1999 über die „Strukturvorgaben“ verwiesen: „Alle weiteren Regelungen, die durch diese Strukturvorgaben offen bleiben, werden im Umfang des Gestaltungsspielraumes, den das novellierte Hochschulrahmengesetz eröffnet, durch die Länder oder die Hochschulen getroffen.“²² Und in dieser Hinsicht steht die Einführung von gestuften Studiengängen in Deutschland noch ganz am Anfang. Die wichtigsten dieser noch offenen Fragen, strittigen Aspekten und noch zu definierenden Regelungen wurden in der Übersicht 2 zusammengefaßt. Diese soll hier nicht weiter vorgestellt und erläutert werden. Aber bereits ein flüchtiger Blick auf das große thematische Spektrum, das auch sehr grundsätzliche Fragen enthält, macht bereits deutlich, daß die im ersten Kapitel zitierten, quasi als Tatsachenfeststellung gemachten Aussagen einer Revolutionierung des deutschen Studiensystems durch Bachelor und Master zumindest voreilig sind.

²¹ Das gilt natürlich auch für die Einschätzungen der befragten Studierenden. Aber gerade deswegen hätte so etwas wie eine fundierte Markt- und Kundenanalyse parallel und flankierend zur Einführungsdiskussion stattfinden müssen, zumindest um die Maßnahmen zu ermitteln, die eine erfolgreiche Einrichtung begleiten müßten. Die relative Abgehobenheit der Einführung von gestuften Studiengängen wird auch an einem anderen wichtigen Aspekt deutlich: Wie noch näher in den beiden folgenden Kapiteln dargestellt wird, ist einem relativ großen Teil der befragten Studierenden (etwa ein Fünftel) das Befragungsthema – Bachelor etc. – schlicht unbekannt (!).

²² 284. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 3. Dezember 1998 in Bonn, KMK-Pressemitteilung, 3.12. 1998, S. 6

Übersicht 2: Offene Fragen und umstrittene Aspekte hinsichtlich der Einführung gestufter Studiengänge	
Aspekte	Vorschläge
allgemeine curriculare Fragen	
<ul style="list-style-type: none"> • Verhältnis von Theorie und Praxis (in beiden Stufen) • Breite vs. Tiefe des Studienangebots • disziplinär vs. interdisziplinär orientiert • Pflichtkanon vs. freie Wahl bei Modularisierung • Integration von Praxisbezügen • Verhältnis von Lehre und Forschung • Generierung neuen vs. Reproduktion vorhandenen Wissens • Vorbereitung auf bestimmten Beruf vs. Beziehungslosigkeit • Grad der Spezialisierung 	
spezielle curriculare Fragen	
<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung des Bachelor-Studiengangs: (Frage stellt sich insbesondere für die Universitäten) • Art und Grad der Begrenzungen in Inhalt, Zielsetzung und Niveau für einen frühen, dennoch sinnvollen Abschluß • Kompatibilität der knappen Zeittakte eines BA-Studiums mit den traditionellen Formen deutscher Hochschulausbildung (Wissenschaftlichkeit, Selbständigkeit, Forschungsnähe) – besonders in den wenig strukturierten Fachrichtungen und Universitäten • Umfang der Freiheitsgrade der Studiengestaltung, der individuellen Routenbildung und Kombinationsvielfalt unterschiedlicher Module • Ausrichtung und Ziele der 1 – 2-jährigen Masterstudiengänge als weiterer berufsqualifizierender Abschluß 	<ul style="list-style-type: none"> • eher liberal-arts-Charakter vs. berufsspezifisch orientierte praktische Ausbildung vs. wissenschaftsorientierte Ausbildung
Verhältnis der ersten zur zweiten Stufe	
<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung der zweiten im Verhältnis zur ersten Stufe • Grad der Korrespondenz von gestuften Studiengängen mit der Forschungsentwicklung des Faches • Grad der Korrespondenz von gestuften Studiengängen mit der „Logik der Fachrichtungen“ • Grad der Einheitlichkeit des Grundschemas zwischen Hochschulen und Ländern: Ausmaß der Akzentsetzung und Profilbildung • Art und Ausmaß der Selektivität zwischen den beiden Stufen 	<ul style="list-style-type: none"> • fachliche Spezialisierung, Vertiefung, Ergänzung, weiteres Studium in einem anderen Fach • Zugangsbedingung zur zweiten Stufe: neben erstem Studienabschluß: zusätzliche Zulassungsbedingungen durch die Länder • Auswahlrecht der Hochschulen, Studiengebühren für zweite Stufe • Bafög nur bis zum ersten Abschluß
Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen	
<ul style="list-style-type: none"> • Beibehaltung der bisherigen binären Struktur des Studiensystems • Entdifferenzierung des Studiensystems nach Hochschultypen vs. Hervorhebung des jeweils eigenständigen Profils • Grad der Durchlässigkeit zwischen Universitäten und FHS • Gleichwertigkeit der Abschlüsse an FHS und Universitäten • Kennzeichnung der Abschlüsse nach Hochschultyp • Ausdehnung des Fächerangebots der Fachhochschulen auf bislang nur an Universitäten angebotene Fächer 	<ul style="list-style-type: none"> • (Nicht)Austauschbarkeit von an Universitäten und Fachhochschulen erworbenen credits und von abgeleisteten Modulen • (kein) Nacheinander von Fachhochschul-Bachelor und Universitäts-Master
Credit Point System	
<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung des Leistungspunktsystems auch als Transfersystem • Maßstäbe für einheitliche Punktevergabe für vergleichbare Lehrveranstaltungen ohne Vereinheitlichung der Lehrveranstaltungsinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung einer „Versetzungslatik“
Akkreditierung	
<ul style="list-style-type: none"> • Grad der Autonomie und der Selbstregulierung bei der Qualitätssicherung • jeweiliger Einfluß von Staat und Hochschulen bei der Akkreditierung 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Akkreditierung für Universitäten und Fachhochschulen vs. jeweils eigene Akkreditierungsinstanzen

Vor allem aber weist die Auflistung auch darauf hin, daß im Zentrum der Diskussion schwierige curriculare Fragen stehen (müssen), die zunächst einmal überzeugend zu beantworten sind, bevor über die Einführung neuer Abschlußstrukturen sinnvoll entschieden werden kann. Bei der Entwicklung von neuen Studiengängen handelt es sich um einen komplexen Prozeß, dessen verschiedene, miteinander konkurrierende Ziele zugleich in einen schlüssigen Zusammenhang zu bringen sind: Beachtung der jedem Fach eigenen „Sachlogik“, umfassende Qualifizierung der Studierenden, Anschluß an die disziplinären Innovationen (Forschung) und Herstellung von arbeitsmarktgängiger Berufsbefähigung der Absolventen. Insofern ist der Forderung von Schnitzer zuzustimmen, daß „die Einführung neuer Abschlüsse erst als Endergebnis einer sorgfältigen Diskussion der curricularen Ziele erfolgt und nicht umgekehrt.“²³

Es wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, daß sich die deutsche Diskussion über gestufte Studiengänge indirekt oder direkt stark an den Studiensystemen in den USA und in Großbritannien (resp. England) orientiert. Das gilt sowohl für die entschiedenen Befürworter wie auch für die Mahner und Kritiker. Während die Befürworter häufig von dem Wunsch nach Kompatibilität mit den angelsächsischen Hochschulstrukturen geprägt sind, warnen die Skeptiker davor, amerikanische Verhältnisse in Organisation und Inhalt einfach zu kopieren (z.B. der sächsische und der bayerische Wissenschaftsminister). Da dieser Hintergrund wichtiger Bestandteil zum Verständnis der deutschen Diskussion über gestufte Studiensysteme ist, wurden die Hochschulsysteme dieser beiden Ländern in zwei, im Anhang zu diesem Bericht beigefügten Übersichten in ihren wesentlichen Zügen dargestellt. Das scheint auch deswegen sinnvoll, weil hier noch einmal die von der deutschen Situation sehr unterschiedlichen Systembedingungen und funktionalen Voraussetzungen deutlich werden.

3 Leistungspunktsystem („credit point system“) in der Beurteilung von Studierenden

Wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, gehört die Einführung eines Leistungspunktsystems zu den zentralen Reformelementen der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. Entsprechend den konkretisierenden bundesweit geltenden Beschlüssen der KMK gehört ein Credit Point System in Zukunft zu den unerläßlichen Voraussetzungen der Einrichtung von Studiengängen mit Bachelor- und Master-Abschluß: „Bei der Genehmigung eines der neuen Studiengänge ist grundsätzlich nachzuweisen, daß er durch studienbegleitende Prüfungen modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem (Credit Points) ausgestattet ist...“²⁴. Mit der Einführung eines Leistungspunktsystems in das deutsche Studiensystem wird ein ganzes Bündel von Zielen verfolgt, deren wesentliche die Akkumulation und der Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen sind (ausführlich s. Übersicht 1):

- Umorganisation des Prüfungswesens und der Leistungsbeurteilungen: Anrechnung von regelmäßig zu erbringenden studienbegleitenden Leistungsnachweisen auf Prüfungen oder zur Ersetzung von Zwischen- und Abschlußprüfungen (= Kreditakkumulation),
- Erleichterung und Förderung der *internationalen* studentischen Mobilität: Übertragbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen bei einem Hochschulwechsel aus dem Ausland nach Deutschland und umgekehrt (= Kredittransfer) und
- Erleichterung und Förderung der studentischen Mobilität innerhalb des deutschen Studiensystems: Herstellung kalkulierbarer Übergangsmöglichkeiten bei einem Wechsel der Hochschule bzw. der Hochschulart und Verbesserung der Übertragungsmöglichkeiten erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule (= Kredittransfer).

Damit werden hochschulpolitische Ziele formuliert, die zumindest über das amerikanische Stu-

²³ Schnitzer, Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland, HIS-Kurzinformation A 3/98, Juli 1999, S. 27

²⁴ 285. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 4 und 5. März 1999 in Bonn, KMK-Pressemitteilung, 5.3. 1999, S. 5.

diensystem weit hinausgehen. Während in Großbritannien das „Credit Accumulation und Transfer System“ (CATS) erst im Aufbau ist²⁵, verfügt die amerikanische Hochschullandschaft zwar seit langem über ein perfektioniertes Credit Point System, aber dieses ist eher ein Akkumulierungssystem als ein Transfersystem. Anders als hierzulande häufig angenommen wird, ist und war die Förderung studentischer Mobilität zwischen den hochschulischen Institutionen mit dem Credit System nicht beabsichtigt, wie auch ganz allgemein der Wechsel der Hochschule innerhalb eines Studiengangs in den USA eher unüblich ist.

Als „negatives“ Gegenstück zu den angestrebten Zielen und erhofften positiven Auswirkungen werden hauptsächlich folgende kritisch bewertete Entwicklungen erwartet (ausführlich s. Übersicht 1):

- Entstehung eines dauerhaften Leistungsdrucks während des Studiums,
- Tendenz zur Verschulung als Folge der stärkeren Strukturierung bzw. Modularisierung des Studiums nach Maßgabe der pro Semester zu erbringenden Leistungspunkte und
- praktische Undurchführbarkeit eines hochschulübergreifenden Kredittransfers, besonders bei bislang wenig strukturierten Studiengängen.

Die bewußte Wahrnehmung des Themas Einführung eines Leistungspunktsystems an deutschen Hochschulen durch die im Wintersemester 97/98 studierenden Studienberechtigten 94 (im folgenden kurz als „Studierende“ bezeichnet) umspannt eine Bandbreite von relativ hohen Anteilen, denen Credit Systeme unbekannt sind, bis zu denen, die deutliche Unterschiede zum bisherigen Verfahren sehen (vgl. Tab. 1): Zu einem Zeitpunkt, als dieses Thema öffentlich und hochschulintern bereits intensiv diskutiert wurde, gab knapp ein Fünftel *aller* Studierenden (18 vH) an, daß es kein Urteil abgeben kann bzw. ihm dieses Thema unbekannt ist²⁶, während die Hälfte (49

vH) der Vorgabe *nicht* zustimmte, daß zwischen dem einzuführenden Credit Point System und den bisherigen Prüfungsverfahren *kein* wesentlicher Unterschied besteht (nur etwa ein Zehntel stimmte dieser Aussage zu)²⁷.

Die bei weitem höchste Zustimmung bei den Studierenden erfährt die durch die Einführung eines Leistungspunktsystems angestrebte Erleichterung des Hochschulwechsels. Mehr als die Hälfte (56 vH) *aller* Studierenden hegt entsprechende Erwartungen gegenüber dem Credit System in seiner Eigenschaft als Kredittransfersystem (nur eine kleine Minderheit von 6 vH sieht diese Möglichkeiten nicht; s. Tab. 1)²⁸. Bei Kontrollauswertungen, die nur Studierende einbeziehen, die als Hochschulwechsler (13 vH *aller* Studierenden) von einem ausgebauten Kredittransfersystem rückblickend unmittelbar profitiert hätten, erhöht sich die Zustimmung bzw. Erwartungshaltung allerdings nur geringfügig (59 vH; bei denjenigen, die einen Fach-, Abschlußwechsel oder beides vorgenommen haben, ergeben sich gegenüber den „Nicht-Wechslern“ sogar überhaupt keine Abweichungen). Dieser geringe Unterschied läßt vermuten, daß das Fehlen eines Transfersystems von den mobilen Studierenden bislang nicht als gravierender Mangel empfunden wird. Besondere Aufmerksamkeit verdienen unter dem Transferaspekt auch die Fachhochschulen, die gegenüber den Universitäten durch die Novellierung des HRG und die o.g. Beschlüsse der KMK eine hochschulpolitische Aufwertung erfahren haben. Die angestrebte Verbesserung der Übergangs- und Übertra-

geschrittenen Studierenden an Universitäten (15 vH) und den Anfangssemestern an Fachhochschulen (24 vH; s. Tab. 6).

²⁷ Die folgenden Prozentangaben beziehen sich *durchgängig* auf alle antwortenden Probanden, also unter Einschluß auch derjenigen, die meinten, sie könnten zum Thema Leistungspunktsystem oder Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen kein Urteil abgeben bzw. dieses Thema sei ihnen unbekannt. Konkret heißt das: Neben der Vergabe der Einstufungen von 1 („stimmt genau“) bis 5 („das Gegenteil ist der Fall“) gab es noch eine weitere Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen/ist mir unbekannt“. Erst dieses Vorgehen gibt ein adäquates Bild über das Meinungsspektrum der Studierenden. Abweichungen von diesem Verfahren werden ausdrücklich gekennzeichnet.

²⁸ Dies gilt faktisch unabhängig von folgenden differenzierenden Merkmalen: Geschlecht, Art der Hochschulreife, Studienphase, gewählte Hochschulart und eingeschlagener Bildungsweg (vgl. die Tabellen 1 – 4), nicht jedoch unabhängig von der gewählten Studienrichtung (s.u.).

²⁵ Das in der deutschen Diskussion – neben den USA – oft als exemplarisch hingestellte britische Studiensystem macht deutlich, daß ein Leistungspunktsystem kein notwendiger Bestandteil eines gestuften Studiensystems ist.

²⁶ Dieser Anteil schwankt zwischen den hier unterschiedenen Subpopulationen am stärksten zwischen den an Universitäten und an Fachhochschulen Studierenden, genauer: zwischen den fort-

gungsmöglichkeiten auch zwischen den Hochschularten begünstigt potentiell besonders die Studierenden an Fachhochschulen (genauer: die Studierenden mit Fachhochschulreife), da sie ihnen großzügigere Wege zu meinem Wechsel an die Universitäten eröffnen. Aber ihre Einschätzungen hinsichtlich des Leistungspunktsystems als Transfersystem fällt keineswegs erwartungsvoller aus als für die Studierenden insgesamt (vgl. Tab. 3). Offensichtlich werden die erweiterten Möglichkeiten des „vertikalen“ Transfers von ihnen nicht gesehen bzw. noch wenig erkannt.

Die überwiegend positive Einschätzung der Studierenden zum erleichterten Hochschulwechsel scheint allerdings auf einer eher ambivalenten Grundlage zu stehen. Denn die insgesamt günstige Beurteilung der neuen Möglichkeiten wird weitgehend konterkariert durch den gleichfalls hohen Anteil derjenigen, die meinen, daß ein solches System in vielen Fachrichtungen wegen der großen Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen praktisch nicht durchführbar sei (45 vH; s. Tab. 1). Auch dieses Ergebnis gilt weitgehend unabhängig von differenzierenden Merkmalen wie Geschlecht, Art der Hochschulreife, Hochschulart, Studienphase, nicht jedoch unabhängig von der gewählten Studienrichtung (s.u.).

Gegenüber dem Aspekt „Erleichterung des Hochschulwechsels“ fallen die positiven Einschätzungen der anderen Aspekte deutlich zurückhaltender aus²⁹.

- etwa zwei Fünftel aller Studierenden (39 vH) erwarten einen Abbau der bisher üblichen punktuellen Prüfungsbelastungen (Kreditakkumulierung); Studierende an Universitäten und solche in einer fortgeschrittenen Studienphase sind hier optimistischer als ihre Kommilitonen an Fachhochschulen (41 vH vs. 33 vH) bzw. in den Anfangssemestern (40 vH vs. 34 vH; vgl. Tab. 1 und 2);
- gut ein Drittel aller Studierenden (36 vH) sieht bei einer Realisierung des Leistungspunktsystems im Zusammenhang mit einer Modularisierung der Studienorganisation erweiterte Möglichkeiten einer freieren Gestaltung des Studiums (gut ein Fünftel, 22 vH, meint, das Gegenteil sei der Fall); überdurchschnittlich gilt dies für Studierende an Fachhochschulen – unabhängig davon, ob

sie eine allgemeine oder Fachhochschulreife haben (vgl. Tab. 1 und 3);

- knapp jeder Dritte aller Studierenden (31 vH) stimmt der Aussage zu, daß das Leistungspunktsystem Möglichkeiten gibt, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden; Studierende mit allgemeiner Hochschulreife und Studierende an Universitäten sehen diese Möglichkeit deutlich häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Fachhochschulreife bzw. an Fachhochschulen (33 vH vs. 25 vH; 34 vH vs. 27 vH) (s. Tab. 1 und 2);
- ebenfalls knapp ein Drittel (32 vH) aller Studierenden erwartet vom Leistungspunktsystem, daß das Studium dadurch übersichtlicher und kalkulierbarer wird (mit 24 vH meint allerdings knapp ein Viertel von ihnen, das Gegenteil sei der Fall); am wenigsten überzeugt sind hiervon Studierende mit Fachhochschulreife an Fachhochschulen, bei ihnen überwiegt sogar leicht der Anteil der „Gegenstimmen“ (25 vH vs. 26 vH), Studierende an Universitäten sind hier deutlich optimistischer (35 vH; s. Tab. 1 und 3).

Außer der bereits genannten Stellungnahme der praktischen Undurchführbarkeit des Leistungspunktsystems als Transfersystem zwischen den Hochschulen wurden noch zwei weitere „negative“ Vorgaben - permanenter Leistungsdruck und Tendenz zur Verschulung - mit der Bitte um Einstufung gemacht:

- nahezu zwei Fünftel aller Studierenden (39 vH) stimmte der Aussage zu, daß durch das Credit Point System ein permanenter Leistungsdruck während des gesamten Studiums entsteht (eine starke Minderheit von 21 vH verneinte diese Aussage); dies gilt für Studierende an Universitäten (43 vH) wesentlich stärker als für ihre Kollegen an Fachhochschulen (32 vH, s. Tab. 1 und 2);
- ebenfalls nahezu zwei Fünftel aller Studierenden (39 vH) erwartet von der Implementierung des Leistungspunktsystems eine Tendenz zur stärkeren Verschulung des Studiums (für 19 vH ist das Gegenteil der Fall), ähnlich wie beim Aspekt „Leistungsdruck“ wird diese Befürchtung von Studierenden an Universitäten deutlich häufiger geäußert als von denen an Fachhochschulen (43 vH vs. 30 vH, s. Tab. 1 und 2).

²⁹ Das läßt sich auch an den teilweise recht hohen Anteilen der „Gegenstimmen“ ablesen.

Als Zwischenergebnis ist zunächst festzuhalten: Der Anteil der Studierenden, denen keine Beurteilung des Leistungspunktsystems möglich ist oder denen dieses neue Verfahren der Leistungsbeurteilung unbekannt ist, liegt mit knapp einem Fünftel aller Befragten recht hoch. Positive Einschätzungen des Credit Point Systems verbinden sich in erster Linie mit dem erwarteten erleichterten Kredittransfer. Verschiedene Indikatoren sprechen allerdings dafür, daß seine praktische Durchführbarkeit zwischen den Hochschulen von erheblicher Skepsis begleitet ist. Die Beurteilung aller anderen mit dem Leistungspunktsystem angestrebten Ziele, auch das der Möglichkeit zur Kreditakkumulation, fällt deutlich zurückhaltender aus. Bezieht man auch die Einschätzungen der befürchteten „Fehlentwicklungen“ mit ein, läßt sich insgesamt von einer sehr differenzierten Einschätzung des Credit Systems durch die Studierenden sprechen: Positive und kritische Aspekte werden gleichermaßen deutlich wahrgenommen. In der Untergliederung der globalen Befunde nach verschiedenen „objektiven“ Faktoren des Studiums verbleiben die Unterschiede zwischen den Subpopulationen insgesamt in einer relativ engen Bandbreite. Es zeichnet sich ab, daß Studierende mit allgemeiner Hochschulreife und Studierende an Universitäten sowohl die Vorzüge als auch die kritischen Aspekte des Leistungspunktsystems deutlicher wahrnehmen und markanter einschätzen als diejenigen mit Fachhochschulreife bzw. mit Aufnahme eines Fachhochschulstudiums. Eine Ausnahme bildet hier nur der Aspekt der Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums, die durch die Kombination von Credit System und Modularisierung des Studiums erreicht werden soll. Sie wird von Studierenden mit Fachhochschulreife bzw. solchen an Fachhochschulen häufiger erwartet als von denen mit allgemeiner Hochschulreife bzw. an Universitäten. Zu vermuten ist, daß diese höheren Anteile ein Reflex auf das gegenwärtig an Fachhochschulen stärker verschulte Studium ist. Hierfür spricht auch, daß von ihnen Skepsis gegenüber einer möglichen stärkeren Verschulung des Studiums durch Einführung des Credit Systems deutlich weniger geäußert wird.

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn nach der gewählten Studienrichtung unterschieden wird. Offensichtlich „neutralisieren“ die bislang in die Analyse einbezogenen Faktoren (Art der Hochschulreife, Art der Hochschule, Studienphase etc.) weitgehend die erheblichen Fachrichtungsunterschiede, die vermutlich mit den spezifischen Fachkulturen und den -sozialisierungen zusammenhängen. Dies soll zunächst exemplarisch an

den beiden zentralen Aspekten Kredittransfer und Kreditakkumulation dargestellt werden:

- **„Der Hochschulwechsel wird erheblich erleichtert“** (Kredittransfer): Bei den bisher einbezogenen differenzierenden Faktoren schwankt der Anteilswert der Zustimmungen geringfügig zwischen minimal 54 vH und maximal 57 vH; bei der Gliederung dieses Aspektes nach gewählten Studienrichtungen bildet sich dagegen eine Spannweite von minimal 48 vH (Kunst- und Gestaltungswissenschaften) und maximal 62 vH (Wirtschaftswissenschaften). Insgesamt ergibt sich eine klare „Zustimmungshierarchie“ der Studienrichtungen mit den Wirtschaftswissenschaften, Biologie/Chemie/Pharmazie und Rechtswissenschaften an der Spitze und Geowissenschaften/Physik, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Kunst- und Gestaltungswissenschaften am Ende der Skala (s. Tab. 6). Dabei wirkt die Hochschulart als verstärkender bzw. abschwächender Faktor. Dies wird deutlich, wenn man die sowohl an Universitäten wie auch an Fachhochschulen vertretenen Fachrichtungen miteinander vergleicht (s. Tab. 7). Bei grundsätzlicher Beibehaltung der genannten Hierarchie der Studienrichtungen, verschiebt sich das Niveau der zustimmenden Anteilswerte bei Studierenden an Universitäten nach „oben“, bei denen an Fachhochschulen dagegen nach „unten“.
- **„Damit werden die Belastungen abgebaut, die bisher bei der Abschlußprüfung üblich sind“** (Kreditakkumulation): Wie schon in den obigen Ausführungen deutlich wurde, umfaßt dieser Aspekt der Einführung eines Leistungspunktsystems eine relativ große Bandbreite von zustimmenden Anteilen. Sie liegen bei minimal 33 vH (Studierende mit Fachhochschulreife) bis maximal 42 vH (Studierende an Universitäten in fortgeschrittenen Semestern). In der Unterscheidung nach gewählten Studienrichtungen dehnt sich diese Spannweite jedoch erheblich aus, und zwar von minimal 29 vH (Maschinenbau) bis maximal 52 vH (Rechtswissenschaften). Auch in diesem Aspekt ergibt sich wieder eine klare Rangfolge der zustimmenden Anteilswerte mit Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Psychologie an der Spitze und Elektrotechnik, Architektur/Bauwesen und Maschinenbau am Ende der Skala. Auch in diesem Aspekt ist bei den an Universitäten

und Fachhochschulen parallel angebotenen Fachrichtungen wiederum ein Einfluß der Hochschulart zu erkennen: Studierende an Universitäten schätzen die Möglichkeiten der Kreditakkumulierung positiver ein als ihre Kollegen an den Fachhochschulen. Allerdings ist die Fächerhierarchie der Anteilswerte bei den universitären Studienrichtungen deutlicher ausgeprägt (s. Tab. 7).

Wie eine Durchsicht der Einschätzungen zu den übrigen Stellungnahmen zeigt, gilt diese fachrichtungsspezifische „Spreizung“ der Beurteilungen auch für die anderen Aspekte von Credit Point System. Um den Überblick über die Vielzahl der in der Tabelle 6 enthaltenen Befunde zu erleichtern, wurden die Daten in einem Index der „Gesamthaltung“ gegenüber dem Leistungspunktsystem³⁰ verdichtet und die fachrichtungsspezifischen Werte zu einer Rangfolge geordnet:

1. Wirtschaftswissenschaften	23,659
2. Rechtswissenschaften	24,366
3. Agrar-, Ernährungs-, Forstwiss.	25,627
4. Medizin	26,007
5. Mathematik, Informatik	26,015
6. Psychologie	26,106
7. Kultur-, Sprachwissenschaft.	26,320
8. Kunst- u. Gestaltungswiss.	26,371
9. Architektur, Bauwesen	26,408
10. Maschinenbau	26,435
11. Sozialwiss., Sozialwesen	26,457
12. Elektrotechnik	26,536
13. Geowissenschaften, Physik	26,594
14. Pädagogik, Sport	26,604
15. Biologie, Pharmazie, Chemie	26,723

Anders als vielleicht zu erwarten, besteht nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften, sondern auch – mit zunächst deutlichen Abstufungen – bei den Studierenden in den Rechtswissenschaft-

³⁰ Die einzelnen Stellungnahmen wurden zunächst nach positiv und negativ orientierter Zielrichtung kategorisiert. Danach wurden die negativ oder kritisch orientierten Aussagen umcodiert, so daß der Wert 1 nun – umgekehrt zum Fragebogen – die Ablehnung der Aussage bedeutet, während der Wert 5 Zustimmung zur Aussage bedeutet, also die kritische Zielrichtung unterstützt. Die jeweiligen Einschätzungen bzw. Bewertungen der Stellungnahmen können so in einer Summenvariablen zusammengefaßt werden. Für die entsprechenden Studiengattungen wurden die Mittelwerte über diese Summenvariable gebildet. Je niedriger der Gesamtwert, desto höher ist die Zustimmung und umgekehrt. Bei insgesamt 9 Stellungnahmen ist der „beste“ zu erreichende Wert 9, der „schlechteste“ Wert 45.

ten, Medizin, Psychologie und auch in den Kultur- und Sprachwissenschaften ein aufgeschlosseneres „Klima“ gegenüber der Einführung eines Leistungspunktsystems als in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen, die sich sämtlich im unteren Drittel der Rangskala befinden. Allerdings ist auch hier nach der gewählten Hochschulart zu differenzieren. Wie die für die beiden Hochschularten getrennten Rangskalen zeigen, wird die oben dargestellte Rangfolge von den Studierenden an Universitäten geprägt. Bei der ausschließlich auf Studierende an Universitäten bezogenen Liste sind dennoch folgende Veränderungen zu beobachten: verbesserte Rangplätze für Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Elektrotechnik, Verschlechterungen für Kultur- und Sprachwissenschaften, Mathematik/Informatik und Maschinenbau. In der Rangskala für die Fachhochschulen fallen insbesondere die Verschlechterungen für Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Kunst- und Gestaltungswissenschaften auf.³¹

4 Bachelor und Master in der Beurteilung von Studierenden

In der einleitenden Kommentierung des novellierten Hochschulrahmengesetzes durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) heißt es: „Ziel der Reform des deutschen Hochschulsystems ist es, durch Deregulierung, durch Leistungsorientierung und durch die Schaffung von

³¹ Studierende an Universitäten: 1. Wirtschaftswissenschaften: 23,583, 2. Rechtswissenschaften: 24,366, 3. Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften: 25,859, 4. Sozialwissenschaften/Sozialwesen: 25,889, 5. Medizin: 26,007, 6. Kunst- und Gestaltungswissenschaften: 26,076, 7. Psychologie: 26,106, 8. Elektrotechnik: 26,314, 9. Architektur/Bauwesen: 26,324, 10. Kultur- und Sprachwissenschaften: 26,370, 11. Mathematik/Informatik: 26,371, 12. Pädagogik/Sport: 26,605, 13. Geowissenschaften/Physik: 26,621, 14. Biologie/Chemie/Pharmazie: 26,768, 15. Maschinenbau: 27,195

Studierende an Fachhochschulen: 1. Wirtschaftswissenschaften: 23,758, 2. Mathematik/Informatik: 25,111, 3. Biologie/Chemie/Pharmazie: 25,305, 4. Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften: 25,466, 5. Kultur- und Sprachwissenschaften: 25,554, 6. Maschinenbau: 26,136, 7. Architektur/Bauwesen: 26,468, 8. Pädagogik/Sport: 26,571, 9. Elektrotechnik: 26,627, 10. Sozialwissenschaften/Sozialwesen: 26,890, 11. Kunst- und Gestaltungswissenschaften: 26,949.

Leistungsanreizen Wettbewerb und Differenzierung zu ermöglichen sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen für das 21. Jahrhundert zu sichern³². Eine zentrale Bedeutung kommt hier der den deutschen Hochschulen - Universitäten *und* Fachhochschulen - eröffneten Möglichkeit zu, in grundständigen Studiengängen einen Bachelorgrad und in postgradualen Studiengängen einen Mastergrad zu vergeben. Ähnlich wie mit der Einführung eines Leistungspunktsystems wird mit der Einführung von gestuften Studiengängen eine ganze Reihe von Zielen und Folgewirkungen angestrebt. Als wichtigste seien hier noch einmal kurz genannt (ausführlich s. Übersicht 1 in Kap. 2):

- Erhöhung der internationalen Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit des „Hochschulstandort Deutschland“,
- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der Hochschulabsolventen,
- frühere Erreichbarkeit eines berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses bzw. Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer und
- Reduzierung der bislang hohen Studienabbruchquoten.

Dem steht eine Reihe von vermuteten Auswirkungen der Neuerungen gegenüber, die besonders aus Sicht der Studierenden als kritisch bewertet werden:

- in Kurzstudiengängen wird die selbständige Studiengestaltung stark eingeschränkt, ein akademisches Studium und eine stark strukturierte Kurzausbildung schließen sich – besonders in den Bachelorstudiengängen an Universitäten – gegenseitig aus,
- der bisher für das Studium an deutschen Universitäten konstitutive Anspruch der Einheit von Lehre und Forschung wird mit der angestrebten Differenzierung einerseits in primär theorie- und wissenschaftsorientierte und andererseits in anwendungs- und berufsorientierte Studiengänge aufgegeben und

- das Nebeneinander der alten und der neuen Abschlüsse macht das Studienangebot für deutsche Studierende unübersichtlicher.

Obwohl das Thema Einführung von gestuften Studiengängen mit international bekannten Abschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen eher eine breitere öffentliche Aufmerksamkeit erfahren hat als die von Leistungspunktsystemen, ist der Anteil der Studierenden, der angab, daß sie hierzu kein Urteil abgeben können bzw. daß ihnen dieses Thema unbekannt ist, mit 21 vH noch etwas größer als beim Credit System (18 vH). Dies gilt für Studierende an Fachhochschulen deutlich stärker als für ihre Kollegen an Universitäten (27 vH vs. 18 vH) und – so nicht zu erwarten und anders als beim Credit System – für Frauen stärker als für Männer (24 vH vs. 19 vH; s. Tab. 8).

In kaum einem Kommentar zur Reform der deutschen Studiengänge fehlt der Hinweis auf die bislang unbefriedigende Attraktivität des deutschen Studiensystems für Studierende aus anderen Ländern, besonders aus solchen, in denen bereits ein gestuftes Studiensystem etabliert ist – und das ist die ganz überwiegende Zahl von ihnen. Auch bei den im Rahmen dieser Untersuchung befragten Studierenden entfällt die bei weitem höchste Zustimmung auf die mit der Einführung von Bachelor und Master erwartete und angestrebte Erhöhung der Attraktivität für ausländische Studierende (60 vH); nur eine kleine Minderheit von 5 vH sieht diese Folgewirkung nicht (s. Tab. 8)³³.

Deutlich differenzierter ist das Antwortverhalten bei allen anderen Aspekten – auch was die jeweiligen Anteile von nicht zustimmenden Einschätzungen betrifft. Eine naheliegende Vermutung hierfür ist, daß diese Vorgaben, anders als der auf Ausländer bezogene Attraktivitätsaspekt, auf die *eigene* Studiensituation bezogen werden (müssen) und deswegen zu einer stärker individuell abwägenden Stellungnahme veranlassen. Unterstützt wird diese Vermutung durch den beobachtbaren wesentlich stärkeren Einfluß der beiden Hochschularten mit ihren unterschiedlichen Ausgangsbedingungen hinsichtlich Studienstruktur und –organisation auf die jeweiligen Einschätzungen. Die von der Einführung von

³² BMBF (Hrsg), HRG – Hochschulrahmengesetz, S. 5, Bonn 1998

³³ In der Differenzierung nach den Faktoren, die bereits im vorangegangenen Kapitel verwendet wurden, ergibt sich eine „Zustimmungsspannweite“ von minimal 52 vH (Studierende an Fachhochschulen in Anfangssemestern) und maximal 62 vH (Studierende an Universitäten), s. Tab. 9 und 12.

Bachelor und Master erwarteten „Gewinne“ und „Verluste“ werden deutlich stärker als bei dem eher neutralen Reformelement Leistungspunktsystem nach der gewählten Hochschulart sortiert (eine Ausnahme bildet hier nur die erwartete Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die prognostizierte größere Unübersichtlichkeit für deutsche Studierende, s.u.). Auffällig ist auch – anders als beim Credit System - der relativ starke Einfluß, der die Geschlechtszugehörigkeit auf die Einschätzungen ausübt.³⁴

Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt: Gut zwei Fünftel aller Befragten (42 vH) versprechen sich von der Einführung der Bachelor- und Master-Abschlüsse eine Verbesserung der Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, 15 vH äußern eine gegenteilige Meinung. Diese Einschätzung ist zwischen den hier unterschiedenen Subpopulationen weitgehend homogen. Nur bei der Gruppe der Studierenden mit einer doppelten Qualifizierung (Berufsausbildung nach Erwerb der Hochschulreife mit anschließendem Studium) ist eine überdurchschnittliche Zustimmung (46 vH) bzw. unterdurchschnittliche Ablehnung (10 vH) zu beobachten (s. Tab. 11). Offensichtlich würde das Angebot von kurzen Studiengängen gut in die Bildungs- und Berufsplanung dieser Gruppe „passen“.

Verkürzung der Zeit bis zum Studienabschluß: Gut ein Drittel aller Studierenden (36 vH) stimmt der Aussage zu, daß die neuen Studiengänge es erlauben, in kürzerer Zeit als bisher ein Hochschulstudium zu absolvieren; eine starke Minderheit von einem Fünftel verneint diese Erwartung (s. Tab. 8). Die erheblichen Unterschiede zwischen den Befragten nach der gewählten Hochschulart – Studierende an Universitäten stimmen nahezu doppelt so häufig zu wie die an Fachhochschulen (s. Tab. 9) – erklären sich aus den asymmetrischen Folgen der neuen Zeitstruktur: Während das bisherige FH-Diplom mit dem 4-jährigen Bachelor of honours gleichgesetzt worden ist und der 3-jährige Bachelor-Studiengang nur eine relativ geringe Verkürzung des bisherigen FH-Studiums bedeutet, schlägt sich die Einführung des 3-, maximal 4-jährigen Bachelor-Studiengangs an den Universitäten in einer deutlicheren Verkürzung des bisher üblichen Langzeitstudiums nieder.

Einschränkung der selbständigen Studiengestaltung: Nahezu die Hälfte der Befragten (47 vH) erwartet als Folge der Einführung von Kurzstudiengängen eine Einschränkung der selbständigen Studiengestaltung (nur 11 vH. sind gegenteiliger Meinung; s. Tab. 8). Dies gilt wiederum für Studierende an Universitäten erheblich stärker als für ihre Kollegen an Fachhochschulen (51 vH vs. 38 vH, s. Tab. 9). Auch hier liegt der erklärende Bezug zur unterschiedlichen Studienorganisation an beiden Hochschultypen nahe. Das Studium an Fachhochschulen ist üblicherweise stärker strukturiert und bietet bislang weniger Freiheitsgrade für eine selbständige Studiengestaltung, während sich das universitäre Studium neben Wissenschaftlichkeit und Forschungsnähe herkömmlich durch die größere Selbständigkeit der Studierenden auszeichnet. Gerade in diesem Merkmal liegt einer der wesentlichen Unterschiede zu den anglo-amerikanischen Studiensystemen, zumindest, was den Undergraduate-Bereich betrifft.

Trennung von Berufsqualifizierung und wissenschaftlicher Ausbildung: Für knapp ein Drittel aller Studierenden (31 vH) bedeutet die Einführung von gestuften Studiengängen die Trennung von beruflicher Qualifizierung und wissenschaftlicher Ausbildung in zwei verschiedene Studiengänge; 15 vH verneinen dies (s. Tab. 8). Auch hier sind wieder deutliche Unterschiede zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen mit ihren unterschiedlichen Lehrtraditionen (Berufsqualifizierung *durch* Wissenschaftlichkeit und Forschungsnähe vs. wissenschaftsbasierter Berufs- und Praxisorientierung) zu beobachten (s. Tab. 9). Hinzuweisen ist aber auch auf die recht deutlichen geschlechtstypischen Unterschiede: Frauen hegen die Erwartung einer Trennung zwischen Berufsqualifizierung und wissenschaftlicher Ausbildung weniger als Männer (27 vH vs. 35 vH; s. Tab. 8).

Ansehensverlust der derzeitigen Abschlüsse: Mit der Aufnahme und Absolvierung eines Studiums wird eine langfristig wirkende Investition in die individuelle Qualifizierung vorgenommen. Gerade vor dem Hintergrund der mit der Einführung von Bachelor und Master allgemein verknüpften positiven Erwartungen hinsichtlich einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen liegt die Befürchtung eines Ansehensverlust der herkömmlichen Abschlüsse und damit einer eventuellen (erst im Nachhinein manifest werdenden) Fehlinvestition nahe. Genau ein Drittel der Befragten ist der Meinung, die

³⁴ Ähnlich wie beim Credit Point System werden die nach gewählten Studienrichtungen differenzierten Befunde weiter unten gesondert dargestellt.

derzeit möglichen Abschlüsse verlieren durch die Einführung der neuen Abschlüsse an Ansehen; eine starke Minderheit von einem Viertel der Studierenden (24 vH) verneint allerdings diese Position (s. Tab. 8). Sieht man einmal von den geschlechtstypischen Differenzen ab, sind hier keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Subpopulationen zu beobachten. Anders als bei den vorhergehenden Stellungnahmen sind die Studierenden an Fachhochschulen etwas häufiger der Ansicht eines drohenden Ansehensverlusts als ihre Kollegen an Universitäten (35 vH vs. 32 vH; s. Tab. 9). Die bei den Studierenden an Universitäten zudem höheren Anteile an ablehnenden Einschätzungen (26 vH vs. 19 vH) lassen möglicherweise auf ein größeres Selbstbewußtsein hinsichtlich des Bestehens der traditionellen Universitätsabschlüsse im Wettbewerb schließen.

Unübersichtlichkeit des Studienangebots für deutsche Studierende: Häufig wird in kritischen Stellungnahmen zum Bachelor und Master argumentiert, die größere Klarheit für ausländische Studieninteressenten (definierte „Einstiegsstellen“ für BA-Absolventen, international anerkannte „akademische Währung“) werde durch eine größere Unübersichtlichkeit für die vor der Studienwahl stehenden deutschen Studienberechtigten erkauft, denn beide Abschlußstrukturen sollen auf absehbare Zeit nebeneinander bestehen. Knapp ein Drittel der Studierenden stimmt dieser Stellungnahme zu (32 vH), knapp ein Viertel von ihnen lehnt sie indes ab (24 vH; s. Tab. 8). Die weitaus größten Differenzen zwischen den hier unterschiedenen Subpopulationen sind bei der Differenzierung nach der Geschlechtszugehörigkeit zu beobachten: Frauen stimmen dieser Stellungnahme nicht nur deutlich weniger zu als Männer (26 vH vs. 36 vH), sie sind auch häufiger als diese vom direkten Gegenteil überzeugt (26 vH vs. 22 vH, s. Tab. 8). Unterschiede nach der Art der Hochschule spielen dagegen faktisch keine Rolle.

Zwischenfazit

Festzuhalten ist zunächst: Ein Fünftel aller Studierenden kann mit der Aufforderung zur Einschätzung von Bachelor und Master nichts anfangen, weil ihnen eine Beurteilung nicht möglich ist oder ihnen die neue Studienstruktur unbekannt ist. Für Studierende an Fachhochschulen gilt das deutlich häufiger als für ihre Kollegen an Universitäten. Die Uninformiertheit ist also bei denjenigen besonders groß, denen mit der Aufwertung der Fachhochschulen als Folge der Ein-

richtung von konsekutiven Studiengängen mit der anschließenden Möglichkeit zur Promotion geregelte neue Möglichkeiten der Weiterqualifizierung eröffnet werden. Deutlich stärker als die Einschätzungen des Credit Systems werden die Beurteilungen von Bachelor und Master von der jeweiligen Hochschulart beeinflußt. Dabei bewerten beide Gruppen von Studierenden die verschiedenen Aspekte der Strukturreform überwiegend aus ihrer jeweiligen *jetzigen* Studiensituation heraus: Studierende an Universitäten betonen die zu erwartenden Einschränkungen gegenüber dem Status Quo, während Studierende an Fachhochschulen häufig die erweiterten Potentiale für die Fachhochschulen nur unzureichend wahrnehmen. Wie in Kapitel 2 ausführlich dargelegt wurde, handelt es sich bei den zu bewertenden Stellungnahmen um Erwartungen bzw. Befürchtungen, deren Realitätsgehalt entscheidend von der konkreten Ausgestaltung der „offenen“ Strukturvorgaben in den Ländern und an den einzelnen Hochschulen abhängt. Erst hier wird entschieden, ob beispielsweise die Einrichtung von konsekutiven Studiengängen gleichbedeutend ist mit einer Trennung in wissenschafts- und anwendungsorientierte Studiengänge. Ähnliches gilt für die Selbständigkeit der Studiengestaltung, die stark von der an den einzelnen Hochschulen und in den einzelnen Studiengängen ermöglichten Individualisierung des Studienangebots abhängt (Kombinationsvielfalt, Grad der Interdisziplinarität, Möglichkeit unterschiedlicher „Routen“ durch das modularisierte Studium, Wechsel von Phasen des Studiums und der Erwerbstätigkeit). Hinzuweisen ist schließlich noch auf den relativ starken Einfluß, den die Geschlechtszugehörigkeit auf die Einschätzungen hat: Frauen sind für das neue Studiensystem aufgeschlossener als Männer.

Ähnlich wie bei der Analyse der studentischen Beurteilung des Leistungspunktsystems „verbergen“ sich auch hinsichtlich der Beurteilung der Einführung von gestuften Studiengänge hinter den bisher untersuchten Subpopulationen erhebliche fachrichtungsspezifische Differenzen. Dies soll exemplarisch an den beiden Stellungnahmen mit den durchschnittlich höchsten Zustimmungswerten verdeutlicht werden:

- **„Dadurch werden die deutschen Hochschulen für ausländische Studenten attraktiver“:** Bei einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 60 vH reicht die fachrichtungsspezifische Spannweite von minimal 50 vH (Architektur/Bauwesen) bis zu maximal 69 vH (Wirtschaftswissen-

schaften). Überdurchschnittlich hohe Zustimmung äußern außerdem auch die Studierenden in Rechtswissenschaften (68 vH), Medizin, Mathematik/Informatik und Geowissenschaften/Physik (jeweils 65 vH); das Gegenteil gilt neben Architektur/Bauwesen auch für Pädagogik/Sport und Sozialwissenschaften/Sozialwesen (jeweils 51 vH; s. Tab. 13). Eine plausible Erklärung für diese großen Differenzen zwischen den Studienrichtungen zu finden, fällt auch dann schwer, wenn man zusätzlich die Differenzierung nach Art der Hochschule berücksichtigt, der zufolge die zustimmenden Anteile bei den fächergleich Studierenden an Universitäten durchweg höher ist als an Fachhochschulen (s. Tab. 14). Möglicherweise spielt hier der in den Studienrichtungen jeweils bereits erreichte Internationalisierungsgrad (Anteil ausländischer Studenten bzw. deutscher Studenten mit Auslandsstudium, Anteil der fremdsprachigen Veröffentlichungen) eine Rolle.

- **„In solchen Kurzstudiengängen wird die selbständige Studiengestaltung stark eingeschränkt“:** Bei einer durchschnittlichen Zustimmungquote von 47 vH ergibt sich auch bei diesem Aspekt eine große Spannweite zwischen minimal 37 vH (Medizin und Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften) und maximal 70 vH (Geowissenschaften/Physik, s. Tab. 13). Überdurchschnittlich hohe „kritische“ Zustimmung kommt außerdem von den Studierenden der Kultur- und Sprachwissenschaften (57 vH), Psychologie (56 vH) und Mathematik/Informatik (54 vH); das Gegenteil gilt außer für Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften sowie Medizin auch für Wirtschaftswissenschaften (40 vH) und Elektrotechnik (42 vH). Die Befunde zeigen einerseits, daß die „Trennlinie“ der Einschätzungen auch quer zu klassischen universitären Studienrichtungen verläuft. Andererseits ist der Einfluß der Hochschulart auf die Beurteilungen unübersehbar, wie ein Vergleich der an Universitäten und Fachhochschulen angebotenen Studienrichtungen deutlich macht (s. Tab. 14): Die Befürchtung, daß die neuen Kurzstudiengänge die selbständige Studiengestaltung einschränken, wird von den Studierenden an Universitäten wesentlich häufiger geäußert als von ihren Fachkollegen an Fachhochschulen.

Um den Überblick über die zahlreichen weiteren Befunde zur fachrichtungsspezifischen Einschätzung der Einführung von gestuften Studiengängen und –abschlüssen zu erleichtern, werden auch hier wie im Kapitel über das Leistungspunktsystem die einzelnen Daten zu einer die Gesamteinstellung repräsentierenden Kennziffer verdichtet und in einer Rangfolge geordnet³⁵:

1. Medizin	18,996
2. Rechtswissenschaften	19,226
3. Wirtschaftswissenschaften	19,298
4. Agrar-, Ernährungs-, Forstwiss	19,991
5. Kunst- u. Gestaltungswiss.	20,506
6. Kultur-, Sprachwissenschaft.	20,668
7. Psychologie	20,804
8. Pädagogik, Sport	20,970
9. Sozialwissen., Sozialwesen	21,066
10. Mathematik, Informatik	21,158
11. Elektrotechnik	21,234
12. Maschinenbau	21,304
13. Biologie, Pharmazie, Chemie	21,346
14. Architektur, Bauwesen	21,456
15. Geowissenschaften, Physik	21,471

Die Spitzengruppe der nach Aufgeschlossenheit gegenüber der Einführung von gestuften Studiengängen geordneten Rangskala bilden die Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und der Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften; das untere Ende stellen dagegen die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Damit ergeben sich auffallende Parallelen zu der Rangfolge der zusammengefaßten Einstellung zur Einführung von Leistungspunktsystemen (s. Kap. 3). Offensichtlich korrespondieren die Einstellungen zu diesen beiden zentralen Neuerungen des deutschen Studiensystems stark mit der jeweils gewählten Studienrichtung (wie die unterschiedlichen „Niveaus“ der beiden Kennziffern andeuten, ist die Aufgeschlossenheit gegenüber gestuften Studiengängen aber generell höher als gegenüber dem Credit System). Allerdings macht sich auch hier der Einfluß der jeweiligen Hochschulart bemerkbar.³⁶ Während die Rangfolge

³⁵ Auch hier gilt: Je kleiner der Wert des Index, desto aufgeschlossener ist die Gesamteinstellung gegenüber der Einführung von konsekutiven Studiengängen.

³⁶ Studierende an Universitäten: 1. Medizin: 18,996, 2. Wirtschaftswissenschaften: 19,204, 3. Rechtswissenschaften: 19,226, 4. Sozialwissenschaften/Sozialwesen: 20,453, 5. Kunst- und Gestaltungswissenschaften: 20,566, 6. Kultur- und Sprachwissenschaften: 20,763, 7. Psychologie: 20,804, 8. Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften: 20,906, 9. Pädagogik/Sport: 20,964, 10.

ausschließlich für die Studierenden an Universitäten im wesentlichen unverändert bleibt (wichtige Ausnahmen sind die bessere Positionierung der Sozialwissenschaften/Sozialwesen und die Verschlechterung der Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften), stehen an der Spitze der Rangskala für die Fachhochschulen die Studierenden der Kultur- und Sprachwissenschaften, während die Studierenden der Sozialwissenschaften/Sozialwesen und der Pädagogik/Sport nun das Ende der Aufgeschlossenheitsskala noch hinter den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen bilden.

5 Potentielle Wahl von Studiengängen mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß

Im Anschluß an die Fragenkomplexe zum Leistungspunktsystem und zu den gestuften Studiengängen wurden die Studierenden gefragt, ob sie selbst anstelle des derzeit von ihnen angestrebten Hochschulabschlusses einen der neuen Grade erwerben würden, wenn in ihrer Studienrichtung hierzu die Möglichkeit gegeben wäre. Die beiden Antwortvorgaben „nur den Bachelorgrad“ und „erst den Bachelorgrad und dann den Mastertitel“ wurden mit der Bitte um Einstufung auf einer 5-stufigen Skala von „auf jeden Fall“ bis „in keinem Fall“ verbunden. Von besonderem Interesse ist dabei natürlich die potentielle Wahl des gänzlich neuen Bachelorgrades, vor allem bei den Studierenden an Universitäten, und die des „vollen“ konsekutiven Studiengangs bei den Studierenden an Fachhochschulen.

Wie die empirischen Befunde ausweisen, würde mit etwa einem Achtel (12 vH) nur ein relativ kleiner Anteil der Studierenden den ausschließlichen Bachelor-Studiengang wählen; erheblich mehr, genau die Hälfte aller Studierenden, ent-

schied sich klar dagegen (s. Tab. 8)³⁷. Der potentielle Wahlanteil ist damit weit von der häufig geäußerten bildungspolitischen Zielmarke entfernt, den Bachelor-Grad, wie in den USA und Großbritannien, zum hochschulischen Regelabschluß zu machen. Dennoch darf die durchaus beträchtliche absolute Größenordnung „hinter“ diesem Anteilswert nicht übersehen werden: Von den jährlichen etwa 216 Tsd. deutschen Studienanfängern (ohne verwaltungsinterne Fachhochschulen) in der Mitte der 90er Jahre würden demnach jeweils 26 Tsd. einen Studiengang mit ausschließlichem BA-Abschluß wählen. Bezogen auf alle in der Mitte der 90er Jahre studierenden Deutschen (ca. 1,7 Mio.) wären es insgesamt etwa 204 Tsd. Zur Verdeutlichung der „Dimension“ dieser Zahl: Dies wäre mehr als die Hälfte der Gesamtzahl der bundesweit Studierenden an Fachhochschulen oder die Gesamtzahl der Studierenden in Baden-Württemberg.

Zwischen den verschiedenen Subpopulationen gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede bzw. Abweichungen von dem o.g. durchschnittlichen Anteilswert: Bei Frauen ist sowohl der zustimmende Anteil größer als auch der ablehnende Anteilswert kleiner als bei den Männern (s. Tab. 8). Ähnliches gilt für die Differenzierung nach Art des Studiums: Studierende an Fachhochschulen stehen in beiden „Antwortrichtungen“ dem Bachelor-Grad deutlich aufgeschlossener gegenüber als Studierende an Universitäten (Anteile „pro BA-Grad“: 15 vH vs. 10 vH, Anteile „contra BA-Grad“: 38 vH vs. 55 vH; s. Tab. 9)³⁸. Das gilt besonders auch für Studierende mit allgemeiner Hochschulreife an Fachhochschulen (s. Tab. 10). Allerdings hat hier die steigende Dauer des Studiums einen eher negativen Ein-

Biologie/Chemie/Pharmazie: 21,377, 11. Architektur/Bauwesen: 21,466, 12. Geowissenschaften/Physik: 21,474, 13. Mathematik/Informatik: 21,509, 14. Maschinenbau: 21,558, 15. Elektrotechnik: 22,050.

Studierende an Fachhochschulen: 1. Kultur- und Sprachwissenschaften: 19,215, 2. Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften: 19,314, 3. Wirtschaftswissenschaften: 19,416, 4. Kunst- und Gestaltungswissenschaften: 20,335, 5. Mathematik/Informatik: 20,395, 6. Biologie/Chemie/Pharmazie: 20,569, 7. Elektrotechnik: 20,848, 8. Maschinenbau: 21,199, 9. Architektur/Bauwesen: 21,448, 10. Sozialwissenschaften/Sozialwesen: 21,664, 11. Pädagogik/Sport: 21,861.

³⁷ Wie die vorhergehenden empirischen Daten verstehen sich auch diese unter Einschluß derjenigen, denen das Thema Bachelor/Master unbekannt war oder denen hierzu kein Urteil möglich war.

³⁸ Hier ist jedoch zwischen den verschiedenen Typen der universitären Studiengänge zu unterscheiden: Relativ am wenigsten würden Studierende, die gegenwärtig einen Diplom-Studiengang gewählt haben, einen ausschließlichen BA-Grad vorziehen (9 vH), mit 10 vH folgen die Studierenden in einem Studiengang mit Staatsexamen (ohne Lehramt) und die Lehramtstudierenden mit 11 vH. Mit 16 vH bei weitem am häufigsten würden die gegenwärtig einen Magister-Abschluß anstrebenden Studierenden einen ausschließlichen BA-Grad wählen. Magister-Studierende haben sich am häufigsten für die Kultur- und Sprachwissenschaften (63 vH), Kunst- und Gestaltungswissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen (jeweils 14 vH) und Pädagogik/Sport (7 vH) entschieden.

fluß: Während bei den Universitätsstudierenden die Ablehnung des Bachelor mit fortgeschrittener Studienphase recht deutlich zunimmt, steigt bei den Studierenden an Fachhochschulen in fortgeschrittenen Semestern zwar der Anteil derjenigen geringfügig an, die sich eventuell für den Bachelor entscheiden würden, gleichzeitig steigt der Anteil derjenigen, die diesen Abschluß für sich selbst auf jeden Fall ausschließen (s. Tab. 12).

Wie im zweiten Kapitel dieses Berichts dargestellt, wird mit der Einführung von gestuften Studiengängen in das deutsche Studiensystem, insbesondere mit dem Angebot der 3-jährigen BA-Studiengänge, häufig die Erwartung einer Reduzierung der herkömmlich hohen Studienabbrucherquoten verknüpft. Wie eine gesonderte Auswertung ergibt, kann tatsächlich, wenn auch nur auf einem relativ niedrigen Niveau, mit einem entsprechenden Effekt gerechnet werden: 15 vH aller Studienabbrecher (im Gegensatz zu 12 vH der aktuell Studierenden) gibt in der Rückschau an, möglicherweise einen Bachelorgrad zu wählen. Gleichzeitig ist aber vor allem auch das Ablehnungspotential mit 22 vH erheblich kleiner als im Durchschnitt aller gegenwärtig Studierenden (50 vH).³⁹ Auch hier sind Frauen abgeschlossener gegenüber dem Bachelor-Studiengang als Männer: 17 vH der ehemaligen weiblichen, im Gegensatz zu 12 vH der männlichen Studierenden würden einen Bachelor als Abschluß wählen. Die relativ hohe potentielle Wertschätzung des Bachelor durch ehemalige Studierende wird auch dadurch deutlich, daß die Wahl des *konsekutiven* Studiengangs deutlich unterhalb des entsprechenden Anteils für die aktuell Studierenden liegt (20 vH vs. 30 vH).

Von allen Studierenden gab knapp ein Drittel (30 vH) an, den gestuften Studiengang „voll“ durchlaufen zu wollen, wenn er in ihrer Studienrichtung angeboten würde; fast ebenso viele (28 vH) würden dagegen dieses Angebot auf jeden Fall nicht annehmen. Wie eine Durchsicht der empirischen Befunde zeigt, unterscheiden sich die hier unterschiedenen Subpopulationen in dieser Hinsicht faktisch nicht voneinander (s. Tab. 8 – 12; eine Ausnahme ist wiederum die Differenzierung nach Studienrichtungen, s.u.). Ein nennenswerter geschlechtstypischer Einfluß ist

³⁹ Der Anteil der Studienabbrecher, die angeben, daß ihnen gestufte Studiengänge unbekannt sind, ist mit 34 vH erheblich größer als bei den aktuell Studierenden. Die generell unbefriedigende Information der Studierenden über gestufte Studiengänge, wirkt sich für diese Gruppe besonders negativ aus.

ebenso wenig zu erkennen wie Auswirkungen der bisherigen Dauer des Studiums oder der besuchten Hochschulart⁴⁰. Bezüglich der hier besonders interessierenden Studierenden an Fachhochschulen heißt das aber auch: 29 vH von ihnen würden gegebenenfalls das Angebot eines konsekutiven Studiums annehmen und damit eine Qualifizierung über das Niveau des bisherigen Fachhochschulstudiums hinaus erwerben wollen.⁴¹

Differenziert man die Studierenden nach der gewählten Studienrichtung und ordnet sie entsprechend den Anteilen der bejahenden Antworten auf die Frage nach der potentiellen Wahl nur eines Bachelorgrads bzw. der Wahl zunächst des Bachelor- und dann des Mastergrads, ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. A auf der folgenden Seite, bzw. Tab. 13 am Textende):

Überdurchschnittlich häufig würden Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Kultur- und Sprachwissenschaften, der Mathematik/Informatik und der Psychologie einen ausschließlichen Bachelorgrad erwerben, wenn das in ihrer Studienrichtung möglich wäre; genau den durchschnittlichen Wert erreichen die Studierenden der Elektrotechnik und – in dieser Höhe sicher nicht zu erwarten – der Rechtswissenschaften. Die Studierenden aller anderen Fachrichtungen erreichen nur unterdurchschnittliche Wahlanteile.

⁴⁰ Auch hier sind aber, ähnlich wie bei der Option „nur Bachelor“, deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen universitären Studiengangstypen zu beachten. Bei weitem am wenigsten würden sich die Lehramtsstudierenden für einen konsekutiven Studiengang entscheiden (21 vH), deutlich häufiger würden die gegenwärtig einen Diplom-Abschluß anstrebenden Studierenden diesen Weg wählen (31 vH), gefolgt von Studierenden mit Staatsexamen (ohne Lehramt) (32 vH), auch hier sind es die Magister-Studenten, die am meisten Sympathie für die gestufte Studienabfolge aufbringen (37 vH).

⁴¹ Möglicherweise wird hiermit die zuweilen geäußerte Kritik unterstützt, daß die Einrichtung von konsekutiven Studiengängen auch an Fachhochschulen die durchschnittlichen Studienzeiten eher verlängert als verkürzt.

Tab. A: Anteile der Studierenden, die ausschließlich einen Bachelor-Abschluß bzw. zunächst einen Bachelor- und dann einen Master-Abschluß erwerben würden, nach gewählter Studienrichtung (in vH)

gewählte Studienrichtung	nur BA	gewählte Studienrichtung	BA → MA
1. Wirtschaftswissenschaften	17	1. Wirtschaftswissenschaften	40
2. Kultur- und Sprachwissenschaften	14	2. Psychologie	34
3. Mathematik, Informatik	13	3. Rechtswissenschaften	33
Psychologie	13	4. Kultur- und Sprachwissenschaften	32
4. Elektrotechnik	12	5. Medizin	31
Rechtswissenschaften	12	6. Mathematik, Informatik	29
5. Maschinenbau	11	7. Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	28
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissen.	11	8. Elektrotechnik	27
6. Pädagogik, Sport	10	Maschinenbau	27
Sozialwissen., Sozialwesen	10	9. Agrar-, Ernährungs-, Forstwissen.	26
Architektur, Bauwesen	10	Geowissenschaften, Physik	26
7. Biologie, Chemie, Pharmazie	9	Biologie, Chemie, Pharmazie	26
Medizin	9	Sozialwissen., Sozialwesen	26
8. Geowissenschaften, Physik	8	10. Architektur, Bauwesen	24
9. Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	7	11. Pädagogik, Sport	18
Prozentuierung unter Einschluß derjenigen, denen das Thema Bachelor/Master unbekannt bzw. kein Urteil möglich war. Die vertikale Linie markiert den Durchschnitt.			
HIS-Studienberechtigtenbefragung 94			

Allerdings gibt es bei den an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen angebotenen Studienrichtungen teilweise erhebliche Unterschiede der „pro-Bachelor-Anteile“ zugunsten der Fachhochschulen: Während nur 13 vH der Universitätsstudierenden der Wirtschaftswissenschaften ausschließlich einen Bachelor als Studienabschluß wählen würden, sind es bei ihren Fachkollegen an den Fachhochschulen dagegen

22 vH; für Elektrotechnik ist die relative Differenz sogar noch größer (3 vH vs. 15 vH), Maschinenbau (8 vH vs. 13 vH), Architektur/Bauwesen (9 vH vs. 11 vH). Nur bei den Studierenden der Sozialwissenschaften/Sozialwesen kehrt sich das Verhältnis der beiden Hochschularten zugunsten der Universitäten um: 17 vH vs. 6 vH (s. Tab. 14 a und b).

Tab. B: Studierende, die ausschließlich einen Bachelor-Abschluß erwerben würden, nach Art des Studiums, Geschlecht und gewählter Studienrichtung (in v.H.)

gewählte Studienrichtung	Universitätsstudium		Fachhochschulstudium	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissenschaften	(7)	(9)	(10)	14
Architektur, Bauwesen	8	10	12	10
Geowissenschaften, Physik	6	(10)	--	--
Biologie, Chemie, Pharmazie	8	9	*	*
Elektrotechnik	3	*	15	*
Kultur- und Sprachwissenschaften	11	15	(24)	(18)
Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	(8)	6	*	(8)
Maschinenbau	8	*	13	(10)
Mathematik, Informatik	6	8	32	*
Medizin	6	11	--	--
Pädagogik, Sport	5	11	*	*
Psychologie	(4)	16	--	--
Rechtswissenschaften	10	13	--	--
Sozialwissenschaften, Sozialwesen	12	21	(3)	6
Wirtschaftswissenschaften	12	17	20	24
Insgesamt	8	13	16	13
() = wegen geringer Fallzahl nur Tendenzaussage möglich. * = wegen zu geringer Fallzahl keine Aussage möglich.				
Prozentuierung unter Einschluß derjenigen, denen das Thema Bachelor/Master unbekannt bzw. kein Urteil möglich war.				

Die Befunde der Tabelle B machen deutlich, daß hier zusätzlich noch der Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit zu berücksichtigen ist: Weibliche Studierende an Universitäten würden sich in der überwiegenden Zahl der Studienrichtungen häufiger als ihre männlichen Kommilitonen für den ausschließlichen Bachelor-Abschluß entscheiden (s. die markierten Felder in Tab. B), insbesondere in Sozialwissenschaften/Sozialwesen, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Kultur- und Sprachwissenschaften; besonders groß ist der Abstand zu den Wahlanteile der Männer außerdem in Medizin und Pädagogik/Sport. Offensichtlich kommt die Option der zeitlich überschaubaren Bachelor-Studiengänge an *Universitäten* den Bildungs- und Berufsplänen von jungen Frauen mit allgemeiner Hochschulreife deutlich stärker entgegen als dies bei den Männern der Fall ist. Hinzuweisen ist darauf, daß dies auch in den klassischen universitären Studiengängen Medizin und Rechtswissenschaften in relativ hohem Maße der Fall ist.

Etwas anders ist die Situation bei den Studierenden an den Fachhochschulen. Weibliche Studierende würden hier zwar im Durchschnitt genauso häufig für einen ausschließlichen Bachelor-Grad optieren wie ihre Kommilitoninnen an Universitäten (jeweils 13 vH), die eingangs zu diesem Kapitel bereits genannte insgesamt größere Aufgeschlossenheit gegenüber dem Bachelor bei Studierenden an Fachhochschulen gegenüber denen an Universitäten (15 vs. 10 vH, s. Tab. 9), kommt aber - anders als bei den Studierenden an Universitäten - ausschließlich infolge der größeren Wahlanteile der Männer zustande (16 vs. 13 vH). Auch hier gibt es geschlechtsspezifische Schwerpunkte in den Studienrichtungen, die aber deutlich weniger einseitig verteilt sind als bei den Universitätsstudierenden (s. wiederum die markierten Felder in Tab. B). Mit knapp einem Viertel erreichen die weiblichen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften den höchsten BA-Wahlanteil.

Die Spitzengruppe derjenigen, die zunächst einen Bachelor- und anschließend einen Mastergrad erwerben würden, ist hinsichtlich der gewählten Fachrichtungen sehr ähnlich zusammengesetzt wie die, die nur ein Bachelorstudium wählen würden (s. Tab. A): Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Rechtswissenschaften und Kultur- und Sprachwissenschaften; neu - und kaum zu erwarten - hinzugekommen ist Medizin. Die Studierenden aller anderen Fachrichtungen würden ein konsekutives Studienangebot in ihrer Fachrichtung nur unterdurchschnittlich häufig

wählen. Wie schon bei der Rangfolge für „nur“ Bachelor fallen auch hier die geringen Wahlanteile der Studierenden in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen auf⁴².

Berücksichtigt man bei der potentiellen Wahl von „vollen“ konsekutiven Studiengängen neben der Hochschulart auch die Geschlechtszugehörigkeit, ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. C auf Seite 25): Bei insgesamt faktisch gleicher Optionshäufigkeit bei Männern und Frauen an Universitäten und Fachhochschulen (zwischen 28 und 30 vH) bilden bei Frauen an Universitäten die Rechtswissenschaften, Geowissenschaften/Physik und Kultur- und Sprachwissenschaften besondere Schwerpunkte der potentiellen Wahl eines gestuften Studiengangs gegenüber ihren männlichen Fachkollegen; umgekehrt liegen „männliche Schwerpunkte“ der Wahl von gestuften Studienangeboten in den Wirtschaftswissenschaften, Biologie/Chemie/Pharmazie und Mathematik/Informatik. Spielt bei den Studierenden an Universitäten hinsichtlich der potentiellen Entscheidung für einen konsekutiven Studiengang vermutlich die Überlegung eine Rolle, sich damit auch die Möglichkeit eines vorzeitigen regulären „Ausstiegs“ zu eröffnen, dürfte bei den Studierenden an Fachhochschulen umgekehrte die Option der formalen Weiterqualifizierung über das bisherige Fachhochschulniveau hinaus in Richtung Universitätsabschluß und damit eine Verbesserung der Aufstiegschancen von großer Bedeutung sein. Wahrscheinlich ist darauf die Verteilung der geschlechtsspezifischen Schwerpunkte in der Fächerstruktur zugunsten der männlichen Studierenden mit ihrer stärkeren Karriereorientierung zurückzuführen (s. die markierten Felder in Tab. C).

⁴² Auch hier sind - allerdings deutlich weniger ausgeprägte - Unterschiede nach Art des Studiums zu beobachten: Studierende der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten würden sich zu 43 vH für einen gestuften Studiengang in ihrer Fachrichtung entscheiden, diejenigen an Fachhochschulen zu 36 vH, Elektrotechnik: 26 vH vs. 28 vH, Maschinenbau: 30 vH vs. 26 vH, Sozialwissenschaften/Sozialwesen 28 vH vs. 25 vH und Architektur/Bauwesen: 26 vH vs. 23 vH.

Tab. C: Studierende, die zunächst einen Bachelor-Abschluß und dann einen Master-Titel erwerben würden, nach Art des Studiums, Geschlecht und gewählter Studienrichtung (in v.H.)

gewählte Studienrichtung	Universitätsstudium		Fachhochschulstudium	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Agrar-, Ernährungs-, Forstwissenschaften	(37)	(32)	(24)	18
Architektur, Bauwesen	25	29	20	27
Geowissenschaften, Physik	23	(35)	--	--
Biologie, Chemie, Pharmazie	30	21	*	*
Elektrotechnik	25	*	27	*
Kultur- und Sprachwissenschaften	24	34	(44)	(44)
Kunst- u. Gestaltungswissenschaft	(31)	30	*	(20)
Maschinenbau	29	*	26	(21)
Mathematik, Informatik	27	21	37	*
Medizin	31	31	--	--
Pädagogik, Sport	17	19	*	*
Psychologie	(32)	34	--	--
Rechtswissenschaften	27	39	--	--
Sozialwissenschaften, Sozialwesen	28	28	(29)	24
Wirtschaftswissenschaften	48	35	38	34
Insgesamt	30	30	30	28

() = wegen geringer Fallzahl nur Tendenzaussage möglich.
 * = wegen zu geringer Fallzahl keine Aussage möglich.

Prozentuierung unter Einschluß derjenigen, denen das Thema Bachelor/Master unbekannt bzw. kein Urteil möglich war.

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Einfluß von individuellen Motiven und persönlichen Berufs- und Lebenszielen

Wesentliche Einflußfaktoren auf die Wahl einer Ausbildung bzw. eines Studienfachs sind die jeweiligen individuellen Motive, die sich mit dieser konkreten Wahlentscheidung verbinden, und deren Bezug wiederum zu den langfristigen persönlichen Berufs- und Lebenszielen, die von den jungen Leuten verfolgt werden und zu deren Realisierung die aufgenommene Ausbildung bzw. das Studium beitragen soll. Um hierüber Aufschluß zu bekommen, wurden die Probanden zum einen darum gebeten anzugeben, wie stark sie bestimmte *allgemeine* Berufs- und Lebensziele verfolgen. Hierzu wurde eine „Batterie“ von 15 Vorgaben⁴³ gemacht, die auf einer Skala von 1 („überhaupt nicht“) bis 5 („sehr stark“) zu bewerten waren. Zum anderen wurden die Probanden gefragt, welche Bedeutung bestimmte Beweggründe für die Ausübung ihrer *derzeitigen* Tätigkeit, also ihres Studiums, haben. Auch hierzu wurde ein Katalog von insgesamt 25 Motiven

⁴³ Z.B.: „Mir geht es darum, ...meine Persönlichkeit zu entfalten“, ...ein möglichst hohes Einkommen zu erzielen“, das Leben zu genießen und genügend Freizeit zu haben“, ...auf alle Fälle Karriere zu machen“.

mit der Bitte um Einstufung auf einer 6-stufigen Skala von 1 („bedeutungslos“) bis 6 (sehr bedeutend“) vorgegeben⁴⁴. Anhand der auf diese Weise erhobenen Daten lassen sich sehr differenzierte Motivations- und Persönlichkeitsprofile erstellen, die für den vorliegenden Bericht nach den Merkmalen potentielle Wahl vs. Nicht-Wahl eines ausschließlichen Bachelor-Abschlusses bzw. potentielle Wahl vs. Nicht-Wahl eines „vollen“ konsekutiven Studiengangs hin ausgewertet und - wegen der Visualisierung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen - in graphischer Form aufbereitet wurden (s. Abb. 1 – 4 im Anschluß an diesen Text). Auf diese Weise sind nicht nur Informationen zu gewinnen, die einen Beitrag zur Erklärung der obigen Ergebnisse der potentiellen Wahl eines der neuen Abschlüsse leisten können und damit auch Schlußfolgerungen auf die zukünftig zu erwartende Klientel in den neuen Studiengängen erlauben, sondern die Daten geben auch Auskunft über die Persönlichkeits- und Motivstrukturen der überwiegenden Mehrheit der Studierenden, die (bisher) nur schwer oder gar nicht für diese Studien-

⁴⁴ Z.B.: „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“, „baldige finanzielle Unabhängigkeit“, „habe keine Alternative gesehen“, „um eigene Vorstellungen besser verwirklichen zu können“.

gänge zu begeistern sind. Insbesondere folgende Befunde sind festzuhalten:

Potentielle Wahl bzw. Nicht-Wahl eines ausschließlichen Bachelor-Abschlusses (s. Abb. 1 und 2): Im Profil der langfristigen Berufs- und Lebensziele unterscheiden sich die Studierenden, die einen ausschließlichen Bachelor-Grad wählen würden, insgesamt nur relativ wenig von denen, die diese Option für sich in jedem Fall ablehnen. In der Abbildung 1 wird dies durch die weitgehende Konvergenz der beiden Graphen deutlich. Beide Gruppen verfolgen in ihrer überwiegenden Mehrheit und in hohem Maße die Ziele „Ausüben einer selbstverantwortlichen Tätigkeit“, „Erwerb fundierter beruflicher Kompetenzen“, „Entfaltung der Persönlichkeit“ und „Erreichen eines sicheren Arbeitsplatzes“. Umgekehrt sind in beiden Gruppen die Ziele „Einnahme einer leitenden Position“, „Erwerb hohen Ansehens und beruflichen Prestiges“ und „auf alle Fälle Karriere machen“ als intensiv verfolgte Berufs- und Lebensziele nicht mehrheitsfähig. Allerdings zeichnen sich in folgenden Aspekten relevante Unterschiede ab: Potentielle Wähler eines Bachelor-Abschlusses sind im Verhältnis zu den entschiedenen „Nicht-Wählern“ stärker orientiert an der Erzielung eines möglichst hohen Einkommens, am Erhalt von Chancen für den beruflichen Aufstieg und an der Möglichkeit zum Lebensgenuß und der Verfügbarkeit von genügend Freizeit. Umgekehrt orientieren sich die Studierenden, die *keinen* Bachelor-Grad wählen würden, zu deutlich höheren Anteilen als die Bachelor-Interessenten stark am Ziel „Verwirklichung eines langgehegten Berufswunsches“.

Stellt man dem nun die Motiv-Profile gegenüber, die das konkret gewählte Studium begründen, also die gruppenspezifischen Anteile derjenigen, für die das jeweilige Motiv als Grund für das gewählte Studium sehr bedeutsam ist, ergeben sich erheblich stärkere Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (s. Abb. 2). Die bei den Berufs- und Lebenszielen in der Tendenz schon sichtbare stärkere *extrinsische* Orientierung derjenigen Studierenden, die in ihrer Fachrichtung einen ausschließlichen Bachelor-Abschluß wählen würden, bzw. umgekehrt, die stärker *intrinsische* Motivation derjenigen, die dieses Angebot ablehnen würden, ist auf der konkreteren Ebene erheblich deutlicher ausgeprägt. Danach werden von den Bachelor-Studiengängen besonders Studierende angezogen (und sind damit auch als ihre zukünftige Klientel zu erwarten), die ihr Studium stärker als ihre „ablehnenden“ Kommilitonen extrinsisch, also mit Orientierung auf die künfti-

ge berufliche Tätigkeit, begründen: Streben nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit, Wunsch nach einer sicheren beruflichen Zukunft, Erwerb von günstigen Berufs- und Einkommenschancen und Realisierung von beruflichem Aufstieg. Auffällig sind daneben aber auch die bei ihnen durchgängig höheren Anteile von sekundären oder „negativen“ Studienmotivationen („keine Alternative gesehen“, „Orientierung vor endgültiger Entscheidung“, „familiäre Gründe“). Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Studierenden, die einen ausschließlichen Bachelor-Grad für sich ablehnen, durch eine stärkere intrinsische oder neigungsgeleitete Motivation aus: Interesse an wissenschaftlicher Arbeit und am vermitteltem Sachwissen, Neigung zum angestrebten Beruf, gute Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit und Studium zwecks Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit.

Potentielle Wahl bzw. Nicht-Wahl zunächst eines Bachelor- und danach eines Master-Abschlusses (s. Abb. 3 und 4): Bereits im Profil der Verfolgung von langfristigen Berufs- und Lebenszielen unterscheiden sich die Studierenden, die einen konsekutiven Studiengang in ihrer Studienrichtung „voll“ durchlaufen würden, deutlich von denen, die diese Option entschieden ablehnen, und zwar in dem Sinne, daß die Master-Interessenten fast alle Einzelziele zu höheren Anteilen intensiv verfolgen als diejenigen, die diese neue Studienoption auf jeden Fall nicht wahrnehmen würden (s. Lage und Verlauf der beiden Graphen in Abb. 3)⁴⁵. Besonders auffällig sind die Unterschiede in den Aspekten beruflicher Aufstieg, Einnahme einer leitenden Position, Karriere machen, Leisten von Überdurchschnittlichem im Beruf, aber auch Ausschöpfen des eigenen Leistungsvermögens und Aneignung einer umfassenden Allgemeinbildung. Gestufte Studiengänge treffen folglich bei den Studierenden auf hohe Akzeptanz, die über eine ausgeprägte langfristige Berufs- und Lebenszielorientierung verfügen und zwar sowohl in extrinsischer als auch in intrinsischer Hinsicht.

Zu den gleichen Ergebnissen kommt man auch beim Vergleich der beiden Motivationsprofile für das jeweils gewählte Studium (s. Abb. 4): Potentielle Master-Interessenten begründen ihre Studienwahl besonders häufig im Verhältnis zu denjenigen, die diese Option nicht wahrnehmen würden, mit dem Wunsch, in leitende Positionen

⁴⁵ Die Ausnahmen sind: „mich intensiv um Familie bzw. Partnerschaft kümmern“, „Verfügen über einen sicheren Arbeitsplatz“ und „das Leben genießen und genügend Freizeit haben“.

zu gelangen, mit dem breiten sich später eröffnenden Berufsspektrum, der Erreichung eines hohen Status, den zu erwartenden günstigen Berufs- und Einkommenschancen, aber auch mit der guten Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, der Erprobung der eigenen Fähigkeiten im Studium, der Verwirklichung von eigenen Vorstellungen und der qualifizierten Beurteilung von gesellschaftlichen und politischen Prozessen. Offensichtlich besteht für diese extrinsisch und/oder intrinsisch vergleichsweise hoch motivierten Studierenden eine Affinität zwischen diesen Motiven und Zielen und dem neuen Angebot der gestuften Studiengänge.

6 Bildungspolitische Schlußfolgerungen aus den empirischen Befunden zu Bachelor, Master und Leistungspunktsystem

Studierende als Adressaten und „Kunden“ der neuen Studienangebote

Ein neues Dienstleistungsangebot oder ein neues „Produkt“, wie es die Einführung einer gestuften Studienstruktur einschließlich eines Leistungspunktsystems in das deutsche Hochschulsystem zweifellos darstellt, kann sich am Markt nur dann durchsetzen und in der Konkurrenz mit den traditionellen Studienangeboten erfolgreich bewähren, wenn es bei den Studierenden als den potentiellen „Kunden“ in seinen spezifischen Eigenschaften hinreichend bekannt ist. Dies ist aber hinsichtlich Bachelor, Master und Credit Point System bei deutschen Studierenden in relativ hohem Maße (etwa ein Fünftel) nicht der Fall – besonders auch bei denjenigen, denen diese neue Studienstruktur erweiterte Optionen eröffnet (z.B. den Studierenden an Fachhochschulen mit neuen Möglichkeiten der Höherqualifizierung und größeren Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten oder den Studienabbrechern mit der Möglichkeit bereits nach einem 3-jährigen Studium einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluß zu erwerben). Ihnen ist dieses Thema entweder gänzlich unbekannt oder zumindest doch kein fundiertes Urteil möglich. Überschaut man die langjährige Diskussion um die Reform des deutschen Studiensystems, kann dieses Resultat der Befragung nicht überraschen: Nicht nur bis zum Zeitpunkt der Befragung, sondern bis in die Gegenwart wurde es versäumt, die Studierenden und – mehr noch – die nachrückenden Studienberechtigten als über die erfolgreiche Markteinführung der neuen Angebote

letztlich bestimmenden „Kunden“ über die verfolgten bildungspolitischen Ziele, die angestrebten Wirkungen und die erweiterten Möglichkeiten ausreichend zu informieren und so dafür zu interessieren. Dies ist auch deshalb erstaunlich, weil die zahlreichen politischen Befürworter der neuen Studienstruktur häufig euphorisch von einer „Revolution“ des deutschen Studiensystems sprechen, die nicht nur seine aufgestauten strukturellen Probleme endlich zu lösen verspreche, sondern auch – ähnlich wie in vielen anderen Ländern - zugleich für die Studierenden große Vorzüge und neue Möglichkeiten mit sich bringe. Unverzichtbarer Bestandteil der anstehenden breiten Einführung von gestuften Studiengängen an den Hochschulen muß deshalb eine intensive und gründliche Informationsarbeit und Aufklärung gerade auch bei den nachrückenden Studienberechtigten als den zukünftigen Studienanfängern über die spezifischen Eigenschaften, Vorteile und neuen Möglichkeiten von Bachelor- und Masterstudiengängen sein. Die bisherige Informationszurückhaltung trägt dazu bei, daß sich das Verhalten und die Einstellungen von Studierenden und Studienberechtigten seit der Befragung nicht grundsätzlich verändert haben dürfte, zumal - wie andere HIS-Untersuchungen zeigen - das *aktive* Informationsverhalten insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist.

Eigenschaften von Bachelor, Master und Credit Point System im Urteil der Studierenden

Der Vorzug der Einführung eines Leistungspunktsystems an deutschen Hochschulen wird von Studierenden hauptsächlich in seiner Eigenschaft als System zur erleichterten Transferierung von bereits erworbenen Qualifikationen – ausgedrückt in Kreditpunkten - *zwischen* den Hochschulen gesehen, also in einem Bereich, der nur eine Minderheit von ihnen, nämlich die Hochschulwechsler (= knapp ein Fünftel der Studierenden) betrifft (hier sei auch an die generell geringe Mobilitätsbereitschaft von Studierenden erinnert, die sich darin ausdrückt, daß das Hauptkriterium der Hochschulwahl mit großem Abstand und schon seit Jahrzehnten ungebrochen bis in die Gegenwart die Heimatnähe ist). Der Vorzug der Einführung von gestuften Studiengängen mit den international bekannten Abschlüssen Bachelor und Master wird von den Befragten hauptsächlich dort gesehen, wo sie selbst direkt gar nicht angesprochen werden, nämlich in der erhöhten Attraktivität des deutschen Studiensystems für ausländische Studierende. Von den möglichen Vorteilen von Bachelor, Master und Credit Point System für ihre *eigene* Studiensi-

tuation sind die Studierenden viel weniger überzeugt. Studierende an Universitäten betonen die von ihnen erwarteten Einschränkungen gegenüber dem Status Quo, während ihre Kollegen an Fachhochschulen häufig die erweiterten Potentiale für die Fachhochschulen nur unzureichend wahrnehmen. Hier manifestiert sich ein gravierendes Defizit der öffentlich-politischen Diskussion und der bisherigen Vorgehensweise: Die genannte positive studentische Bewertung von „Kredittransfer“ und „internationale Attraktivität“ ist ein Reflex auf die einseitige hochschulpolitische Gewichtung der Protagonisten der Einführung von gestuften Studiengängen, in deren Stellungnahmen der Hinweis auf diese beiden „einleuchtenden“ Aspekte einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die Stufung von Studiengängen und –abschlüssen wird als „fertiges“, homogenes Konzept und *nicht* als eine systemneutrale, für verschiedene Inhalte und unterschiedliche Einzellösungen offene Struktur wahrgenommen. Im Rahmen der Strukturvorgaben des novellierten HRG und der jüngsten KMK-Beschlüsse wird aber erst in den Ländern und an den einzelnen Hochschulen entschieden, ob die Einrichtung von konsekutiven Studiengängen beispielsweise gleichbedeutend ist mit einer von Studierenden häufig befürchteten Aufteilung in wissenschafts- und anwendungsorientierte Studiengänge. Ähnliches gilt für die von ihnen oft erwartete Einschränkung der Selbständigkeit der Studiengestaltung, die vielmehr stark von der an der jeweiligen Hochschule ermöglichten Individualisierung des modularisierten Studienangebots abhängt (Kombinationsvielfalt der Fächer, Art und Grad der Interdisziplinarität, Möglichkeit unterschiedlicher individueller „Routen“ durch das modularisierte Studium, Wechsel mit Phasen der Erwerbstätigkeit). Die bislang einseitige, nur bestimmte Aspekte betonende Diskussion der hochschulischen Strukturreform legt die Empfehlung einer offenen Diskussion auf allen involvierten Ebenen unter Einschluß aller Betroffenen und hochschulpolitischen Akteure nahe, um die im Konzept der gestuften Studiengänge enthaltenen großen Gestaltungspotentiale ausschöpfen zu können.

Faktoren und Potentiale der Wahl von gestuften Studiengängen

Das Aufspüren fördernder Bedingungen bzw. umgekehrt, das Vermeiden von ungünstigen Bedingungen blieb als strategisches Element bei der Implementation von gestuften Studiengängen bisher faktisch unbeachtet. Eine entsprechende Marktanalyse wäre um so mehr erforderlich, als

bislang im Durchschnitt nur eine Minderheit von etwa einem Achtel der Studierenden (12 vH) einen ausschließlichen Bachelor-Abschluß - die zentrale Innovation im deutschen Studiensystem, insbesondere an den Universitäten - wählen würde, während genau die Hälfte der Studierenden diese Option für sich entschieden ablehnt. Nach den empirischen Befunden der HIS-Untersuchung wird die potentielle Wahl eines ausschließlichen Bachelor-Studiengangs auf Seiten der Befragten jedoch stark von den Faktoren Hochschulart (Universitäten bzw. Fachhochschulen), Geschlechtszugehörigkeit und gewählte Studienrichtung beeinflusst: Bei Frauen ist der Anteil sowohl derjenigen, die einen BA-Grad wählen würden größer, als auch der Anteil derjenigen, die dies entschieden ablehnen, kleiner als bei den Männern. Studierende an Fachhochschulen stehen in beiden „Antwortrichtungen“ dem Bachelor-Grad aufgeschlossener gegenüber als Studierende an Universitäten. Überdurchschnittlich häufig würden Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Kultur- und Sprachwissenschaften, der Mathematik/Informatik und der Psychologie einen ausschließlichen Bachelorgrad anstreben, wenn dies in ihrer Studienrichtung möglich wäre; auffällig sind dagegen die relativ geringen Wahlanteile der Studierenden in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen (das gilt auch für die potentielle Wahl des „vollen“ konsekutiven Studiengangs). Im Gegensatz zu ihren männlichen Kommilitonen sind Frauen auch in den klassischen universitären Studiengängen Medizin und Rechtswissenschaften in relativ hohem Maße aufgeschlossen für Studiengänge mit dem Abschluß „nur“ Bachelor.

Vergleicht man die von den Hochschulen bis zum Frühjahr 1999 eingerichteten gestuften Studiengängen (etwa 100) mit denen, deren Studierende besonders häufig einen ausschließlichen Bachelor oder auch konsekutiven Studiengang wählen würden, fällt auf, daß in einigen dieser Fachrichtungen bislang überhaupt noch kein gestuftes Studienangebot existiert (Medizin, Rechtswissenschaften, Psychologie). In den Sprach- und Kulturwissenschaften ist es auf einige wenige Hochschulen konzentriert; auch das Angebot in den Wirtschaftswissenschaften scheint im Verhältnis zur großen potentiellen Nachfrage eher gering. Wesentlich breiter und regional besser gestreut ist das Angebotsspektrum dagegen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern – also in Studienrichtungen, in denen das „Klima“ der Akzeptanz bei Studierenden ungünstiger und die potentielle Wahlhäu-

figkeit deutlich geringer ausfällt. Dies legt die hochschulpolitische Empfehlung nahe, die Bemühungen zur Einrichtung von gestuften Studiengängen besonders in den Fachrichtungen zu verstärken, in denen bei den Studierenden eine hohe Akzeptanz und großes Interesse zu erwarten ist, um auf diese Weise auch das „Klima“ für dieses Studienkonzept generell zu verbessern.

Einfluß von individuellen Motiven und persönlichen Berufs- und Lebenszielen

Von den Bachelor-Studiengängen werden gegenwärtig besonders Studierende angezogen, die ihr gewähltes Studium stärker als ihre „ablehnenden“ Kommilitonen *extrinsisch* motiviert, also mit starker Orientierung auf die *künftige Berufstätigkeit*, begründen: Streben nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit, Wunsch nach einer sicheren beruflichen Zukunft und Realisierung von beruflichem Aufstieg. Auffällig sind daneben aber auch die bei ihnen höheren Anteile von sekundären oder „negativen“ Studienmotivationen („keine Alternative gesehen“, „Orientierung vor endgültiger Entscheidung“, „familiäre Gründe“). Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Studierenden, die einen ausschließlichen Bachelor-Grad für sich ablehnen, durch eine vergleichsweise starke *intrinsische* oder neigungsgeleitete Motivation aus: Interesse an wissenschaftlicher Arbeit und am vermitteltem Sachwissen, Neigung zum angestrebten Beruf und Studium zwecks Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit.

Anders ist die motivationale Orientierung bei den Studierenden, die konsekutive Studiengänge „voll“ durchlaufen, also zunächst einen Bachelor- und danach einen Master-Abschluß erwerben würden. In dieser Gruppe versammeln sich Studierende, die ihre langfristigen Berufs- und Lebensziele - unabhängig von deren intrinsischer oder extrinsischer Ausrichtung - sehr intensiv verfolgen. Potentielle Master-Interessenten begründen ihre gegenwärtige Studienwahl besonders häufig im Verhältnis zu denjenigen, die diese Option nicht wahrnehmen würden, mit dem Wunsch, in leitende Positionen zu gelangen, mit dem breiten sich später eröffnenden Berufsspektrum, der Erreichung eines hohen Status, aber auch mit der guten Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, der Erprobung der eigenen Fähigkeiten im Studium und der Verwirklichung von eigenen Vorstellungen. Offensichtlich besteht für diese extrinsisch und/oder intrinsisch vergleichsweise hoch motivierten Studierenden eine Affinität zwischen ihren Motiven

und Zielen und dem neuen Angebot der gestuften Studiengänge.

Diese empirischen Befunde stützen zunächst Begründungen und Positionen gegenüber der Einführung von gestuften Studiengängen, wie sie etwa vom Vorsitzenden des Wissenschaftsrat eingenommen werden, demzufolge die Etablierung einer konsekutiven Studienstruktur nur der hochschulpolitische Nachvollzug der faktisch auf Seiten der Studierenden bereits erfolgten Differenzierung zwischen wissenschaftsorientiertem und berufsvorbereitendem Studierverhalten ist. Offensichtlich ist damit implizit auch die Zielrichtung einer stärkeren vertikalen Segmentierung des Studiensystems verbunden. In den empirischen Befunden des vorliegenden Berichts spiegelt sich dies bei den Studierenden als Befürchtung einer weniger anspruchsvollen ersten Stufe (in der Gleichsetzung mit weniger „wissenschaftlich“) wider und dürfte ein zentraler Faktor zur Erklärung des relativ geringen Wahlanteils für „nur“ Bachelor (besonders bei den an Universitäten Studierenden und den stark an wissenschaftlicher Arbeit Interessierten) sein. Ein schneller und durchgreifender Erfolg der neuen Studienstruktur im Wettbewerb mit den weiterbestehenden traditionellen („wissenschaftlichen“) Studiengängen und –abschlüssen dürfte unter diesen Bedingungen eher unwahrscheinlich sein. Auch ist unter diesen Umständen zu erwarten, daß der BA-Abschluß häufig nur als „Durchgangsstation“ zum angeblich „vollwertigen“ Studien-, d.h. Master-Abschluß genutzt wird. Eine vordringliche hochschulpolitische Aufgabe ist es deshalb, die gestuften Studiengänge unter Nutzung der Erkenntnisse über bereits bestehender Präferenzen und Akzeptanz als für unterschiedliche Ziele, Anspruchsniveaus und Inhalte grundsätzlich „offene“ Konzeption zu verdeutlichen. Eine weitere Voraussetzung dafür, daß sich die neue Studienstruktur durchsetzt, ist, daß die danach ausgebildeten Absolventen vom Arbeitsmarkt akzeptiert werden.

Vervielfältigung der Studienangebote und Individualisierung des Studiums

Im Unterschied zum anglo-amerikanischen Studiensystem ist das herkömmliche deutsche durch vergleichsweise große Ähnlichkeit der Inhalte und des Niveaus von Studiengängen innerhalb einer Fachrichtung und eines Hochschultyps geprägt. Wie auch immer die konkrete Gestaltung und deren Auswirkungen sein werden, als Folge der politisch entschiedenen Einführung von gestuften Studiengängen in das bisher durch einstu-

fige Studiengänge gekennzeichnete deutsche Studiensystem geht mit der nun möglichen hochschulautonomen Gestaltung der Studienangebote und Inhalte, der Modularisierung der Studienorganisation und der größeren Durchlässigkeit zwischen den beiden bisher stark segmentierten Hochschultypen im Vergleich zum Status Quo eine Vervielfältigung der Studienangebote mit verschiedenen Akzentsetzungen in Inhalt, Qualität und Niveau einher. Mit dieser Vervielfachung der Studienmöglichkeiten und der aus ihr zwangsläufig resultierenden Individualisierung des Studiums und Heterogenisierung der individuellen Studienwege gehen neuartige und weit-

reichende Anforderungen an die deutschen Studierenden, ihre Autonomie, Informations- und Entscheidungsverhalten, Planungs- und Auswahlkompetenzen und ihr individuelles Bildungsmanagement einher, die freilich kaum ohne externe Hilfestellung auskommen dürften. Es wird oft übersehen, daß die studentenorientierte Studienorganisation u.a. mittels der Institution der academic advisors eine der zentralen Erfolgsvoraussetzungen der gestuften Studiensysteme in den USA und Großbritannien ist. Soweit ersichtlich, ist dies bislang bestenfalls an den Hochschulen in den neuen Ländern der Fall.

Tabellen und Abbildungen

I. Credit point system

Frage 13: „Mit dem neuen Hochschulrahmengesetz soll in allen Studiengängen ein Leistungspunktsystem („credit point system“) eingeführt werden. Dieses System dient zur Anrechnung studienbegleitender Leistungsnachweise auf Prüfungen oder zur Ersetzung von Prüfungen. Damit soll zugleich auch der Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands, zwischen Deutschland und dem Ausland sowie der Wechsel zwischen den verschiedenen Hochschularten erleichtert werden. Wie beurteilen Sie das „credit point system“?“

Tab. 1: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Geschlecht und Art der Hochschulreife (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)										
	Insgesamt		Geschlecht				Art der Hochschulreife			
			männlich		weiblich		allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	32	14	31	13	33	13	25	15
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	38	18	40	17	40	17	33	16
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	32	25	33	21	34	23	26	25
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	56	6	57	6	57	6	54	6
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	36	21	35	23	35	24	40	15
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	44	12	46	10	45	12	45	8
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	41	21	38	22	41	21	31	22
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	38	19	39	19	41	19	30	20
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	9	49	8	48	9	51	8	42
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		18		18		17		23	
„stimmt (genau“) = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala „im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala										

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 2: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Studienphase und Hochschulart
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Studienphase				Hochschulart			
			1. – 4. Semester		5. – 7. Semester		Universität		Fachhochschule ¹⁾	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	31	12	31	14	34	13	27	14
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	34	18	40	17	41	18	33	16
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	31	22	33	24	35	23	26	24
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	56	5	56	6	57	6	55	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	34	22	36	22	34	25	41	14
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	44	9	45	12	45	12	46	9
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	40	19	39	22	43	21	32	23
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	37	19	39	19	43	19	30	20
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	8	47	9	50	9	52	8	41
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		20		18		16		23	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

¹⁾ einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen

Tab. 3: Im Wintersemester 97/98 an Fachhochschulen studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Fachhochschulen studierten, einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen)

	Studierende insgesamt		FH-Studierende insgesamt		Art der Hochschulzugangsberechtigung			
					allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	27	14	30	13	25	15
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	33	16	33	15	33	16
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	26	24	28	23	25	26
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	55	5	57	4	54	6
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	41	14	41	14	40	14
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	46	9	47	9	45	8
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	32	23	32	23	31	22
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	30	20	30	20	30	20
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	8	41	9	40	8	41
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		23		23		23	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 4: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Bildungsweg (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die seit Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufnahmen)								
	Insgesamt		nach Bildungsweg					
			Nur Studium		Ausbildung vor Erwerb der Hochschulreife		Ausbildung nach Erwerb der Hochschulreife	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	33	13	25	15	32	12
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	40	17	34	16	35	18
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	34	24	27	24	34	20
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	56	6	56	6	57	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	35	23	39	15	34	20
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	46	12	44	8	42	10
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	41	21	32	22	39	20
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	42	18	31	21	32	22
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	9	51	8	42	7	46
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		17		22		20	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 5: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Hochschulart und Studiendauer
(in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studierenden)

	Studierende insgesamt		Hochschulart							
			Uni				Fachhochschule ¹⁾			
			Studiendauer		Studiendauer		Studiendauer		Studiendauer	
			1. – 4. Semester	5. – 7. Semester	1. – 4. Semester	5. – 7. Semester	1. – 4. Semester	5. – 7. Semester	1. – 4. Semester	5. – 7. Semester
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	33	13	34	13	27	11	26	15
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	37	20	42	17	29	16	33	16
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	33	21	35	23	27	23	26	25
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	57	5	57	7	54	4	55	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	33	26	34	25	37	16	42	13
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	43	10	45	13	45	8	45	9
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	45	17	43	21	32	22	31	23
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	42	20	43	19	31	19	29	21
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	7	52	9	53	9	37	8	42
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		17		15		24		23	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

¹⁾ einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen

Tab. 6: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Studiengattung
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Agrar-, Ernährungs-, Forstwiss.		Architektur, Bauwesen		Geowiss., Physik		Biologie, Chemie, Pharmazie		Elektrotechnik	
	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	27	15	23	13	30	15	31	14	26	17
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	30	18	30	16	35	18	33	24	31	20
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	25	22	28	23	32	28	30	29	24	28
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	56	7	54	5	53	7	60	5	54	6
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	46	13	33	18	29	26	31	27	34	20
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	42	12	44	8	43	12	52	10	48	10
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	33	21	35	18	49	14	44	18	37	20
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	29	17	33	17	46	19	43	19	35	16
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	7	45	10	35	10	54	9	48	12	42
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		23		25		16		16		21	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 6 (Fortsetzung): Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Studiengattung
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Kultur- und Sprachwiss.		Kunst und Gestaltungswiss.		Maschinenbau		Mathematik, Informatik		Medizin	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	32	15	26	14	23	17	27	15	32	14
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	42	19	31	16	29	16	40	15	37	21
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	36	22	37	17	21	29	33	25	23	30
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	55	8	48	5	54	7	57	6	55	7
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	25	31	35	24	38	14	30	22	43	19
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	47	12	47	6	46	9	48	11	44	13
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	41	21	39	18	35	21	42	19	41	23
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	47	15	40	14	32	20	41	20	38	21
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	8	51	6	43	12	39	7	52	12	49
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		16		24		22		17		17	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
 „im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 6 (Fortsetzung): Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach Studiengattung (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)												
	Insgesamt		Pädagogik, Sport		Psychologie		Rechtswiss.		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	31	13	31	15	26	13	36	13	26	12	46	9
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	39	17	40	20	47	17	52	13	31	17	50	14
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	32	24	33	20	32	19	45	20	26	24	42	20
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	56	6	57	6	56	6	58	6	51	5	62	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	36	22	28	32	33	35	39	24	30	22	49	14
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	11	53	6	43	10	36	18	44	10	42	14
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	39	21	44	18	47	18	41	27	38	18	37	27
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	39	19	49	14	46	17	46	19	37	16	30	29
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	49	6	50	6	54	6	62	8	43	7	57
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		16		15		12		25		14	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 7a: Im Wintersemester 97/98 an Universitäten studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach ausgewählten Studiengattungen
(in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studiengattung an Universitäten)

	Studierende an Universitäten insgesamt		ausgewählte Studiengattung									
			Architektur, Bauwesen		Elektrotechnik		Maschinenbau		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	34	13	30	11	25	11	24	22	34	8	51	9
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	41	18	31	17	33	25	31	25	40	14	54	14
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	35	23	29	22	30	24	22	37	36	22	48	18
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	57	6	56	6	58	9	56	9	55	4	62	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	34	25	32	21	36	25	37	19	27	27	45	18
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	45	12	45	9	46	14	51	9	42	9	40	19
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	43	21	41	17	44	22	45	16	43	19	44	24
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	43	19	36	19	39	16	48	17	42	16	34	29
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	9	52	12	39	19	43	14	47	8	48	9	61
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	16		21		15		14		21		10	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 7b: Im Wintersemester 97/98 an Fachhochschulen studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung des „credit point system“ nach ausgewählten Studiengattungen

(in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studiengattung an Fachhochschulen, einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen)

	Studierende an Fachhochschulen insgesamt		ausgewählte Studiengattung									
			Architektur, Bauwesen		Elektrotechnik		Maschinenbau		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Möglichkeit, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden	27	14	17	14	26	20	22	15	21	15	41	8
• Abbau bisher bei Abschlußprüfungen üblicher Belastungen	33	16	28	16	31	18	28	13	25	18	44	14
• Studium wird übersichtlicher und kalkulierbarer	26	24	27	24	22	29	21	27	20	25	36	22
• erheblich erleichterter Hochschulwechsel	55	5	52	5	52	5	53	6	49	5	62	5
• Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Studiums	41	14	34	16	34	18	38	12	31	19	53	10
• nicht durchführbar wegen der großen Unterschiede zwischen den Hochschulen	46	9	44	8	49	8	44	8	45	10	45	8
• Entstehen eines permanenten Leistungsdrucks während des Studiums	32	23	31	19	35	20	31	22	34	17	28	31
• Verschulung des Studiums wird zunehmen	30	20	31	16	33	16	26	21	34	17	25	30
• kein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Prüfungsordnungen	8	41	9	32	9	42	11	36	9	39	6	51
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	23		27		23		24		28		18	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

II. Bachelor/Master-Abschlüsse

Frage 14: „Das neue Hochschulrahmengesetz soll den Hochschulen die Möglichkeit bieten, neben den deutschen Abschlüssen wie Diplom, Staatsexamen und Magister auch die international bekannten anglo-amerikanischen Abschlüsse Bachelor und Master zu vergeben. Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluß soll in drei bis höchstens vier Jahren erworben werden. Der anschließend mögliche Masterstudiengang soll ein bis maximal zwei Jahre dauern. Was ist Ihre Meinung zur Einführung solcher Studiengänge bzw. Abschlußarten?“

Frage 15: „Würden Sie selbst anstelle des derzeit von Ihnen angestrebten Hochschulexamens einen der neuen Hochschulgrade erwerben, wenn dies in Ihrer Studienrichtung möglich wäre?“

Tab. 8: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Geschlecht und Art der Hochschulreife (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		nach Geschlecht				nach Art der Hochschulreife			
			männlich		weiblich		allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	61	5	57	4	61	5	54	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	41	18	43	12	42	16	42	14
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	37	22	35	19	39	19	23	26
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	36	24	30	24	32	26	36	17
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	35	14	27	16	33	15	23	15
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	49	11	44	11	49	11	39	12
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	36	22	26	26	32	25	32	19
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	11	54	13	45	11	52	15	39
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	30	30	29	26	30	29	28	26
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		19		24		19		27	
„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala „im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala										

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 9: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Studienphase und Hochschulart (in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		nach Studienphase				nach Hochschulart			
			1. – 4. Semester		5. – 7. Semester		Universität		Fachhochschule ¹⁾	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	57	5	60	5	62	5	55	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	43	13	41	16	42	17	43	12
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	35	19	36	21	42	18	24	25
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	32	24	33	24	32	26	35	19
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	29	15	31	15	35	15	22	15
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	43	12	47	11	51	10	38	12
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	30	24	32	24	32	26	31	21
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	12	44	12	51	10	55	15	38
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	29	25	30	29	30	30	29	24
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		24		20		18		27	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

¹⁾ einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen

Tab. 10: Im Wintersemester 97/98 an Fachhochschulen studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Art der Hochschulzugangsberechtigung
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Fachhochschulen studierten, einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen)

	Studierende insgesamt		FH-Studierende insgesamt		Art der Hochschulzugangsberechtigung			
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
					stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	55	4	57	4	53	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	43	12	43	11	42	14
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	24	25	28	24	22	27
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	35	19	32	21	36	17
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	22	15	23	15	22	14
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	38	12	37	12	39	11
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	31	21	29	24	32	19
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	15	38	16	37	14	39
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	29	24	29	22	28	26
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		27		27		27	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 11: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Bildungsweg
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 die seit Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufnahmen)

	Insgesamt		nach Bildungsweg					
			Nur Studium		Ausbildung vor Erwerb der Hochschulreife		Ausbildung nach Erwerb der Hochschulreife	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	61	5	56	4	55	5
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	41	16	42	14	46	10
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	39	19	27	23	34	18
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	33	25	34	20	27	26
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	33	14	25	15	25	17
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	49	10	40	12	37	13
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	32	25	31	20	26	26
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	11	53	14	41	13	37
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	30	29	26	28	29	22
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		19		25		26	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
 „im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 12: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Hochschulart und Studiendauer (in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studierenden)

	Studierende insgesamt		Hochschulart							
			Universität				Fachhochschule ¹⁾			
			Studiendauer		Studiendauer		Studiendauer		Studiendauer	
			1. – 4. Semester		5. – 7. Semester		1. – 4. Semester		5. – 7. Semester	
stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	59	5	62	5	52	5	55	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	42	16	41	17	43	9	42	13
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	42	16	42	18	23	24	24	26
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	31	27	32	26	34	21	35	18
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	33	16	35	15	21	13	23	15
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	47	11	51	10	37	12	38	12
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	30	24	32	26	28	25	31	20
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	11	50	10	56	14	35	15	39
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	29	28	30	30	30	20	28	25
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		21		18		30		26	

„stimmt (genau“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

¹⁾ einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen

Tab. 13: Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Studiengattung

(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Agrar-, Ernährungs-, Forstwiss.		Architektur, Bauwesen		Geowiss., Physik		Biologie, Chemie, Pharmazie		Elektrotechnik	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	57	2	50	5	65	6	56	6	54	6
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	39	11	34	16	34	28	37	18	38	20
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	27	16	27	21	53	14	41	18	28	29
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	27	24	36	17	42	29	35	23	38	20
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	25	13	28	10	50	11	38	14	27	15
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	37	12	45	6	70	7	51	8	42	10
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	25	20	31	17	39	21	37	20	39	19
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	11	44	10	42	8	70	9	60	12	51
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	26	27	24	24	26	39	26	34	27	33
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		28		29		12		20		23	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 13 (Fortsetzung): Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Studiengattung

(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Kultur- und Sprachwiss.		Kunst und Gestaltungswiss.		Maschinenbau		Mathematik, Informatik		Medizin	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	58	7	52	6	59	6	65	4	65	2
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	39	19	32	14	38	19	38	18	54	8
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	45	19	35	20	26	26	37	23	36	20
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	31	28	27	20	41	17	36	23	26	33
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	37	15	28	15	26	13	36	12	24	20
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	57	10	43	8	44	11	54	8	37	16
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	31	29	22	24	35	20	44	20	28	27
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	14	52	7	44	11	47	13	57	9	50
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	32	30	28	23	27	30	29	31	31	28
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		17		30		22		17		21	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 13 (Fortsetzung): Im Wintersemester 97/98 studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach Studiengattung
(in v.H. aller Studienberechtigten 94, die im Wintersemester 1997/98 an Universitäten oder Fachhochschulen studierten)

	Insgesamt		Pädagogik, Sport		Psychologie		Rechtswiss.		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	60	5	51	4	60	6	68	5	51	5	69	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	15	35	15	38	18	53	12	32	16	55	9
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	36	20	32	18	48	12	40	19	34	16	39	23
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	33	24	32	18	35	22	26	34	30	15	32	28
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	31	15	28	9	41	11	32	19	31	9	27	22
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	47	11	47	10	56	7	45	13	46	7	40	17
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	24	26	22	31	22	27	33	28	21	31	30
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	12	50	10	42	13	50	12	56	10	43	17	47
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	28	18	32	34	27	33	28	26	26	40	22
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	21		29		19		14		29		16	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 14a: Im Wintersemester 97/98 an Universitäten studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach ausgewählten Fachgruppen (in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studiengattung an Universitäten)

	Studierende an Universitäten insgesamt		ausgewählte Studiengattung									
			Architektur, Bauwesen		Elektrotechnik		Maschinenbau		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil	stimmt	im Gegenteil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	62	5	57	6	57	15	64	8	63	6	71	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	42	17	33	21	31	32	34	28	38	16	51	10
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	42	18	37	19	39	25	45	23	47	12	47	17
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	32	26	34	22	40	25	43	21	29	23	30	28
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	35	15	37	11	40	8	41	15	40	9	33	21
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	51	10	53	8	55	2	59	10	54	10	44	15
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	32	26	35	18	47	18	40	19	30	29	28	33
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	10	55	9	52	3	71	8	71	17	48	13	56
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	30	30	26	26	26	40	30	36	28	28	43	22
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	18		22		12		12		16		13	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala

„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Tab. 14b: Im Wintersemester 97/98 an Fachhochschulen studierende Studienberechtigte 94: Beurteilung der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nach ausgewählten Fachgruppen
(in v.H. aller Studienberechtigten 94 der jeweiligen Studiengattung an Fachhochschulen, einschließlich entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen)

	Studierende an Fachhochschulen insgesamt		ausgewählte Studiengattung									
			Architektur, Bauwesen		Elektrotechnik		Maschinenbau		Sozialwiss., Sozialwesen		Wirtschaftswiss.	
	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil	stimmt	im Gegen- teil
• Deutsche Hochschulen werden dadurch für Ausländer attraktiver	55	4	45	4	53	3	58	6	42	5	66	4
• Mit diesen Hochschulgraden verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt	43	12	35	12	40	16	40	16	27	17	59	7
• dadurch wird eine Verkürzung des Hochschulstudiums ermöglicht	24	25	20	23	24	30	20	27	25	19	29	30
• Derzeitige Abschlußarten verlieren an Ansehen	35	19	38	14	37	17	40	16	31	10	34	27
• führt zur Trennung von Berufsqualifikation und wissenschaftlicher Ausbildung	22	15	22	9	22	18	21	13	25	9	21	23
• selbstständige Studiengestaltung wird in solchen Studiengängen eingeschränkt	38	12	40	5	37	13	40	11	40	5	36	19
• das Studienangebot wird für deutsche Studierende unübersichtlicher	31	21	29	17	35	19	33	21	28	15	33	27
• Wenn möglich, würde ich nur den Bachelorgrad erwerben	15	38	11	36	15	44	13	39	6	40	22	36
• Wenn möglich, würde ich erst den Bachelor- und Mastergrad erwerben	29	24	23	24	28	31	26	28	25	25	36	22
• keine Beurteilung möglich/unbekannt	27		34		27		25		38		19	

„stimmt (genau)“ = Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala
„im Gegenteil“ = Stufen 4 und 5 einer 5-stufigen Skala

HIS-Studienberechtigtenbefragung 94

Abb. 1: Studierende, die einen ausschließlichen Bachelor-Abschluß wählen bzw. nicht wählen würden, nach von ihnen stark verfolgten Berufs- und Lebenszielen (in v. H.)

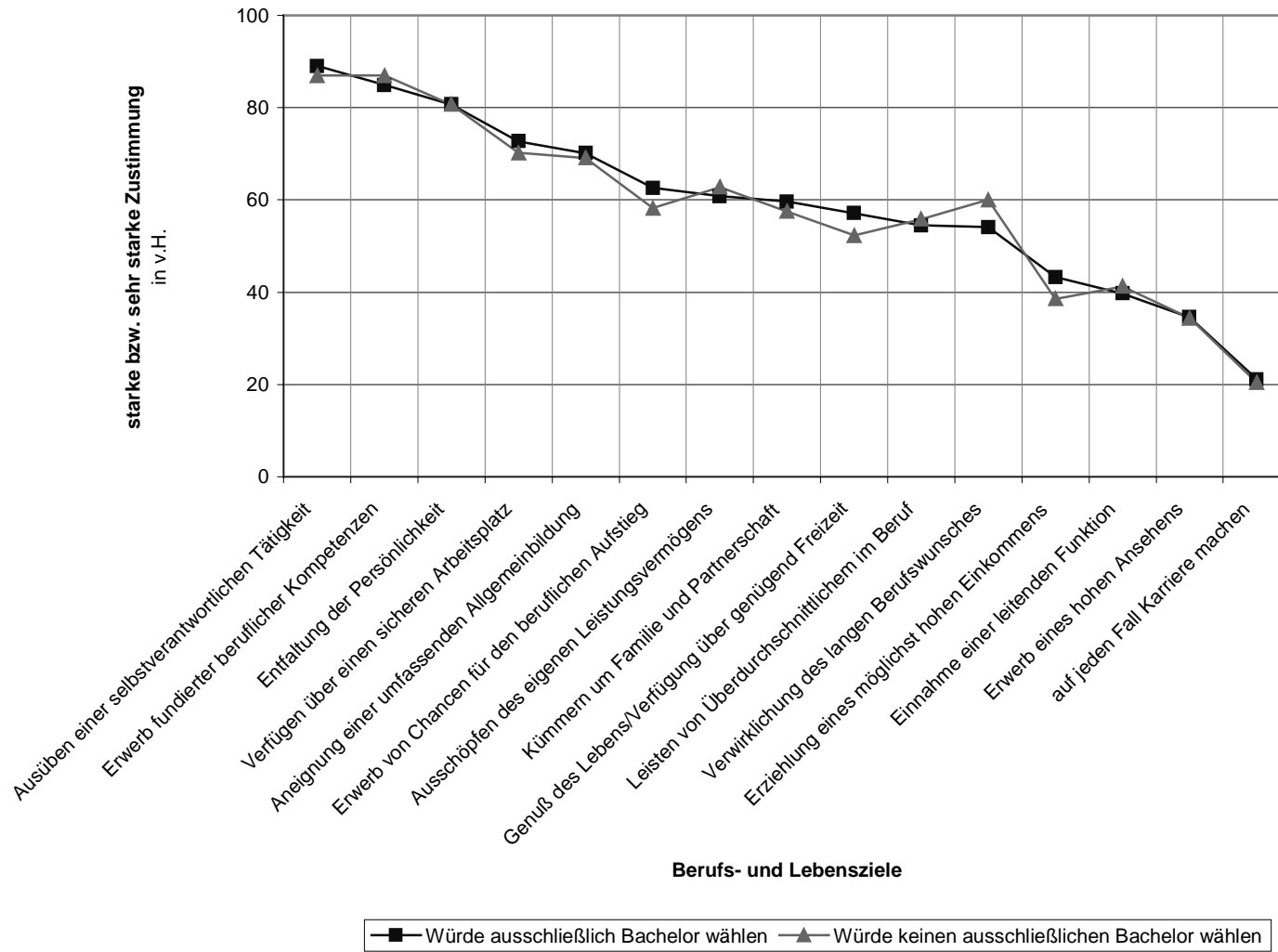


Abb. 2: Studierende, die einen ausschließlichen Bachelor-Abschluß wählen bzw. nicht wählen würden, nach bedeutenden Motiven für ihr jetziges Studium (in v.H.)

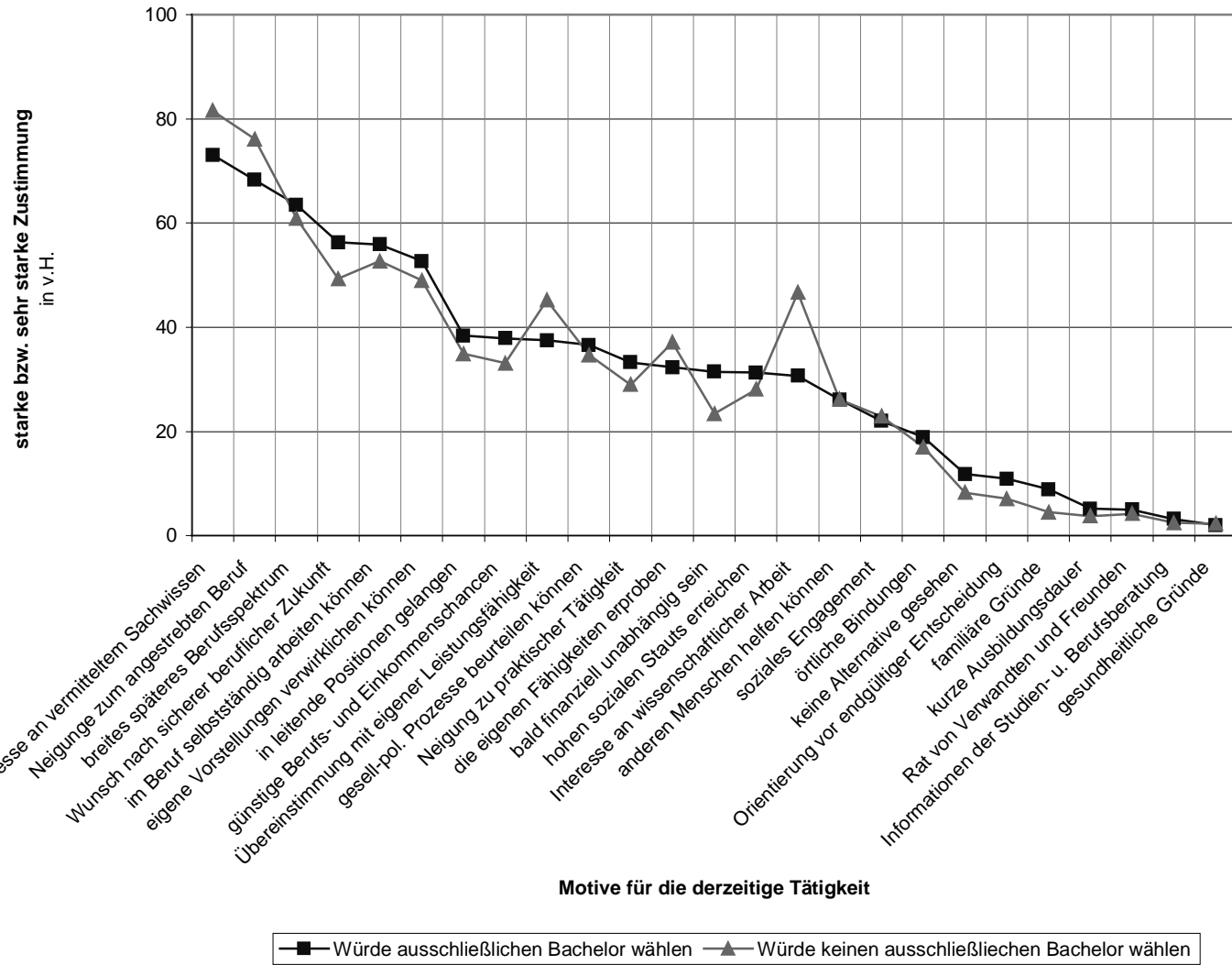


Abb. 3: Studierende, die zunächst einen Bachelor-Abschluß und dann einen Master-Titel erwerben würden, nach von ihnen stark verfolgten Berufs- und Lebenszielen (in v.H.)

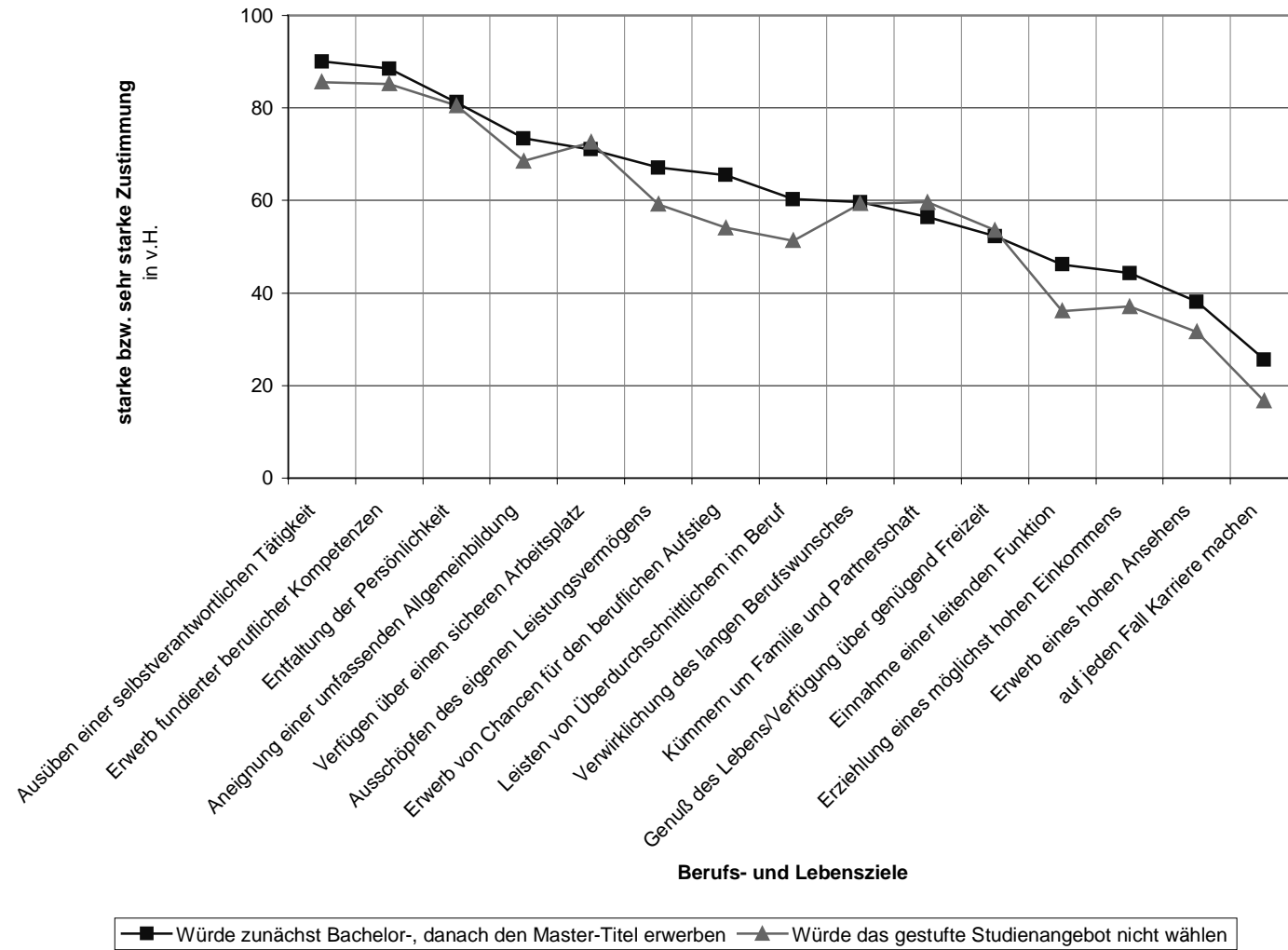
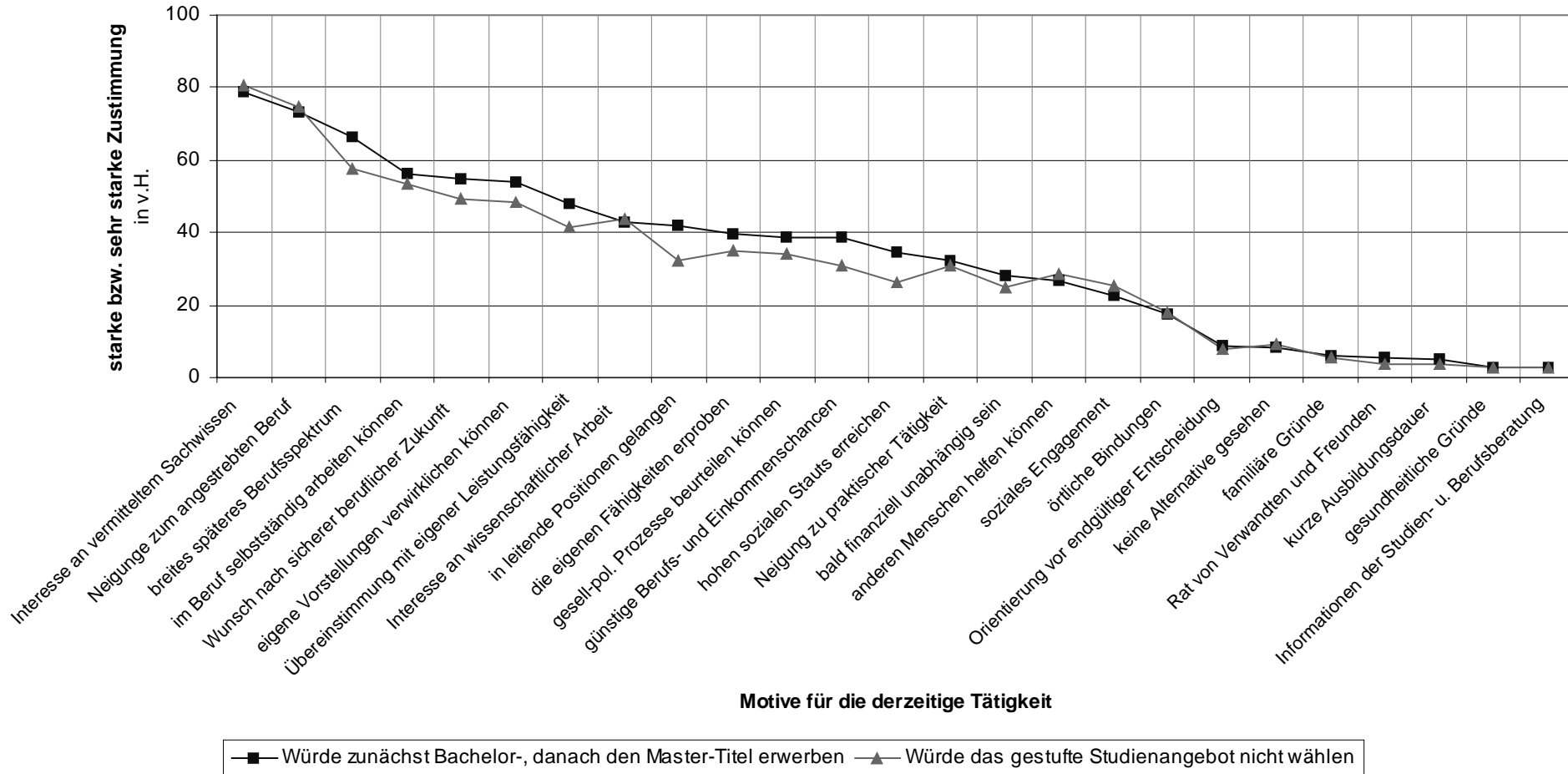


Abb. 4: Studierende, die zunächst einen Bachelor-Abschluß und dann einen Master-Titel erwerben würden, nach bedeutenden Motiven für ihr jetziges Studium (in v.H.)



ANHANG

Übersicht A 1: Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im Studiensystem der USA

Strukturmerkmale	Elemente	Auswirkungen	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • stark diversifizierte Hochschullandschaft mit ausgeprägter Hierarchie und straffem Wettbewerb der Hochschulen • Selbstverständnis des postsekundären Bildungswesen als (gemeinnütziges) Dienstleistungsgewerbe, Hochschulbereich als „Bildungsmarkt“ zu unterschiedlichen Preisen, Träger der Hochschulen als Unternehmer • Erhebung von - teilweise sehr hohen - Studiengebühren (tuition), aber auch viele Stipendienprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> • große Vielfalt von Institutionen mit jeweils spezifischen Zielsetzungen und wissenschaftlichen Niveaus • ca. 40% sind öffentliche Einrichtungen unter der Kontrolle der Bundesstaaten, die übrigen sind private Institutionen • community colleges, 4-year colleges (undergraduate education), graduate schools (in häufig nicht unmittelbar berufsbezogenen Disziplinen), professional schools (Orientierung auf „gelehrte Berufe“) • häufig unterschiedliche tuition für undergraduates und graduates und für verschiedene Studiengänge 	<ul style="list-style-type: none"> • große inter-institutionelle Qualitätsunterschiede mit großer Spannweite von stark berufs- bis zu stark forschungsorientierten Einrichtungen, viele „Mischformen“ • starke institutionelle Grenzen und damit relativ geringe Durchlässigkeit zwischen den Stufen bzw. Institutionen • gewählte Hochschule/-typ spielt eine wesentliche Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Sekundarschulabschluss berechtigt zur Antragstellung zum Studium, nicht aber zur Zulassung • Auswahlrecht der Hochschulen, autonome Entscheidung über Umfang, Qualität, Kosten für das Angebot und die Zulassungsbedingungen, in der Regel obligatorische Zulassungstests • umfassend ausgestaltetes soziales Umfeld der Hochschulen: das Studium hat zentrale Bedeutung im Leben der Studierenden, häufig ausgeprägtes Campusleben
<ul style="list-style-type: none"> • einheitliches Grundprinzip der Zweistufigkeit von Bachelor/Master-Studiengängen, aber Trennung zw. akademisch/generell orientierten Graden bzw. Studiengängen und berufsqualifizierenden bzw. professionell orientierten Abschlüssen bzw. Studiengängen • Bachelor- und Masterabstufung indiziert nur das Niveau des Studienabschlusses im undergraduate- bzw. graduate-Bereich • klare Regelungen der Studienzeiten: bis zum first degree in der Regel 4 Jahre, nur bei den professional degrees 5 Jahre, bis zum Master-Abschluß zusätzlich 1 – 2 Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> • Zulassungstests sind i.d.R. absolute Voraussetzung zur Zulassung sowohl im undergraduate als auch im graduate Bereich; Gutachten/Empfehlungsschreiben gehören in der Regel zu den Zulassungskriterien • 4-Years-colleges vergeben Bachelor-Abschlüsse; graduate schools und professional schools vergeben Masterabschlüsse • Spezifizierung und qualitative Einstufung der Abschlüsse durch credit points und records • verschiedener Optionen für Durchlaufwegen; unterschiedliche „Programme“ auch innerhalb eines Fachs • Untergliederung der Stufen in klare Lerneinheiten und Lernmengen, Bemessung mittels des credit-point-systems, knappe Bemessung der zeitlichen Vorgaben, alle Lerneinheiten sind mit fortlaufenden Lei- 	<ul style="list-style-type: none"> • auf zunächst breiter Grundlage mündet das Bachelor-Studium ein in ein fachlich spezialisiertes Programm: entweder mit ausgeprägt berufsvorbereitender oder wissenschaftlicher Funktion, aber auch breites liberal-arts-Studium möglich • System erlaubt eine Vielfalt von Einzelregelungen und hat deswegen eine große Flexibilität in Angebot und Nachfrage • Studium als individueller, aber gelenkter Weg des Studierenden durch das Stufen-system • zielstrebiges und züiges Studieren wird faktisch erzwungen; Zeitvorgaben werden in der Regel eingehalten; erheblicher Druck, die vereinbarten Lerneinheiten in der vorgesehenen Sequenz abzuleisten; 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulen orientieren ihr Angebot nach Umfang, Voraussetzungen, Leistungsanforderungen und Studienzielen an bestimmten Klientelgruppen • der Bachelor-Abschluß ist als Regelabschluß auf dem Arbeitsmarkt eingeführt • zentrale organisatorische Voraussetzung für die Flexibilität und Zielstrebigkeit des amerik. Studiensystems ist die intensive Betreuung durch academic advisors, werden jedem Studenten zugewiesen; trägt umfassende Verantwortung für „seine“ Studenten • Voraussetzung für die Aufteilung des gestuften Studiums in kleine intensive Arbeitseinheiten ist eher das Konzept der studienorientierten Studienorganisation mit seiner intensiven Betreuung als das Bachelor-Master-System

	<p>stungskontrollen verknüpft, relativ hoher Anteil von Pflichtveranstaltungen, lernintensives, leistungs- und oft auch konkurrenzorientiertes Studieren,</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuelle Betreuung, günstiges Zahlenverhältnis von Lehrkräften zu Studierenden 	<p>der amerikanische Durchschnittsstudent ist häufig 70 und mehr Stunden beschäftigt, etappenweiser Abschluß des Studiums; Tendenz zur Verschulung des Studiums; hohe Präsenzpflicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> • der Absolvent ist in erster Linie das „Produkt“ eines bestimmten College oder einer Universität; dieser Hochschule gehört die Loyalität; solange man einem bestimmten Studiengang (programm) folgt, ist ein Hochschulwechsel eher selten
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang zwischen der ersten und der zweiten Stufe ist weder „automatisch“ möglich noch üblich; die aufnehmende Institution entscheidet im Einzelfall 	<ul style="list-style-type: none"> • Zulassungsverfahren an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich; Bachelor-degree with honours ist in der Regel Voraussetzung des Übergangs; üblich außerdem: Aufnahme- und Begabungsprüfungen • verschiedene Formen einer bedingten Zulassung oder einer Zulassung unter Auflagen 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Selektivität zwischen den beiden Stufen: nur ca. ein Drittel der Absolventen verfügt über einen zweiten Abschlußgrad, z.T. auch niedrigere Angaben 	<ul style="list-style-type: none"> • häufig Verstärkung der Selektivität durch Trennung von undergraduate- und graduate-Studium in unterschiedliche Bereiche • Selektivität auch durch hohe Studiengebühren für das graduate-Studium • Bachelor-Abschluß ist traditionell die typische Einstiegsebene für Akademikerberufe • flexibles Beschäftigungssystem: viele Berufspositionen für Absolventen verschiedener Fachrichtungen offen
<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbeurteilung: credit system • Grundidee: möglichst objektive Erfassung der für einen Abschluß geforderten Leistungen; für einen erfolgreichen Abschluß ist eine festgesetzte Zahl von credits im Rahmen der Studienordnung zu erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bemessung aller Leistungsanforderungen nach credit points (Zusammensetzung aus credit hours und Zensuren bzw. grades) • credit-point-system nicht einheitlich zw. Hochschulen (eher ein Kreditakkumulierungs-, als ein Kredittransfersystem), aber nachvollziehbar und transparent 	<ul style="list-style-type: none"> • fortlaufende Leistungskontrolle macht Abschlußexamen und lange schriftliche Hausarbeiten tendenziell überflüssig • credits wesentlich für vertikalen Hochschulwechsel (colleges und graduate schools), Anerkennung liegt aber im Ermessen der neuen Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • konstitutiv für das credit point system ist eine „Versetzungslöge“ • Wechsel der Hochschule innerhalb eines Studiengangs ist eher selten, Förderung studentischer Mobilität zwischen Institutionen und Ländern ist mit dem credit system auch nicht beabsichtigt
<ul style="list-style-type: none"> • Akkreditierung von Hochschulen, Studiengängen und Graden • Studienabschluß ist zwar Nachweis für eine berufsbefähigende Qualifikation, häufig aber nur eine von mehreren Voraussetzungen für eine berufliche Zulassung in Lizenzberufen 	<ul style="list-style-type: none"> • fachliche Anerkennung und Sicherung einer Mindestqualität des Studiums durch berufsständische Gremien und regionale Organe der akademischen Selbstverwaltung • ca. 2.500 akademische Grade mit über 3.000 verschiedenen Bezeichnungen allein von anerkannten Hochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Akkreditierung wesentlich für die (gegenseitige) Anerkennung der Abschlüsse • Akkreditierung hat entscheidende Bedeutung bei der Durchsetzung von Qualitätsstandards • Orientierung der Hochschulen an den Bedingungen des Arbeitsmarktes 	<ul style="list-style-type: none"> • regionale bzw. überregionale und berufsspezifische Akkreditierungseinrichtungen, die von den Bundesbehörden anerkannt werden müssen • andere Ziele der Akkreditierung: nationale Einheitlichkeit der Studiengänge, Verknappung der Zahl der Absolventen

Quellen für die Anhangsübersichten A 1 und A 2:

- DAAD, Informationen über die Studiensysteme in den USA und Großbritannien, Server des DAAD
- K. Schnitzer, Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse, HIS-Kurzinformation A 3/98
- F. Kazamzadeh, M. Teichgräber, Europäische Hochschulsysteme. Ein Vergleich anhand statistischer Indikatoren, HIS-Hochschulplanung 132
- U. Teichler, Gestufte Studiengänge und –abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Gutachten im Auftrag des DAAD, Mskr. 1999

Übersicht A 2: Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im Studiensystem von Großbritannien (England und Wales)			
Strukturmerkmale	Elemente	Auswirkungen	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang vom institutionell diversifizierten zum stärker integrierten Studiensystem mit nun infra-institutioneller Differenzierung • traditionell: Betonung eher auf Persönlichkeitsentfaltung/Ausbildung intellektueller Fähigkeiten, aber genereller Trend zu stärkerer Berufsbezogenheit • ausgeprägte Hierarchie der Hochschulen und große Komplexität der Hochschullandschaft; kaum übersehbare Zahl von Studienangeboten • seit Beginn der 90er Jahre: landesweite staatliche Evaluation von Lehre und Forschung • Erhebung von Studiengebühren (tuition fees), 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulen (Universitäten und frühere polytechnische Einrichtungen) mit unterschiedlichen Ausbildungszielen: in ehemaligen polytechnics eher spezialisierte praxisorientierte, in Traditions-Universitäten eher wissenschaftsorientierte Studiengänge • zahlreiche Hochschul-Rankings in den Medien („Leage Table of Excellence“, Good Universities Guide“) • Ergebnis in Form der Vergabe von Punkten wird veröffentlicht, Medien-Rankings orientieren sich an der offiziellen Evaluation • Studiengebühren gestuft nach Art der Studiengänge und undergraduate/postgraduate-Bereich, oft auch zusätzliche Gebühren und Kosten (u.a. approved fees) 	<ul style="list-style-type: none"> • großes Spektrum von regional- und berufsorientierten Service-Hochschulen bis zu überregional- und wissenschaftsorientierten Elite-Hochschulen • Rankings haben große, eher wachsende Bedeutung: wichtige Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Wahl der in wachsender Konkurrenz zueinander stehenden Hochschulen • Evaluationsergebnisse haben unmittelbar Auswirkung auf die finanzielle Ausstattung der Hochschulen, deswegen im Zentrum des Interesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hochschulen sind befugt, Einkommen zu erzielen und diese nach eigener Entscheidung zu verwenden. Ein Drittel der Einkommen beziehen die Hochschulen aus privaten Quellen. Das Studiensystem ist in hohem Maße marktgesteuert • umfassend ausgestaltetes soziales Umfeld der Hochschulen: das Studium hat zentrale Bedeutung im Leben der Studierenden • Sekundarschulabschluß berechtigt zur Antragstellung zum Studium, nicht aber zur Zulassung; Auswahlrecht der Hochschulen, unterschiedliche Zulassungsbedingungen • breite Akzeptanz von Rankings und der Evaluierungen als Kriterium der Mittelvergabe in der Öffentlichkeit • Erhebung von Studiengebühren offensichtlich in der Öffentlichkeit akzeptiert
<ul style="list-style-type: none"> • undergraduate- und postgraduate Studium als deutlich voneinander abgegrenzte Bereiche; entspr. zweistufige Grundstruktur mit Bachelor- und Master-Studiengängen bzw. abschlüssen, aber auch Differenzierungen nach „unten“ (subdegrees sortificed und diploma) oder „oben“ (bachelor with honours) möglich • Polarität zw. wissenschaftlich/generell und professionell orientierten Fächern • klare Regelungen der Studienzeiten: bis zum first degree in der Regel 3, Jahre, nur bei einigen berufsorientierten Programmen (Architektur, Medi- 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung u.a. durch die Breite der Studiengänge: Wahl zw. einem Intensivstudium in einem Fach oder zwei Fächern (single-subject-degree vs. joint/combined degree, special degree) oder allg. Studium mit größerer Fächerbreite mit Abschluß (ordinary/general degree) • verschiedener Optionen für Durchlauf-routen, unterschiedliche „Programme“ auch innerhalb eines Fachs • Untergliederung der Stufen in klare, regulierte Lerneinheiten und Lernmengen; im undergraduate-Bereich an Universitäten straffe Organisation der Lehrinhalte, poly- 	<ul style="list-style-type: none"> • das Bachelor-Studium mündet in ein fachlich spezialisiertes Programm ein: entweder mit ausgeprägt berufsvorbereitender oder wissenschaftsorientierter Funktion • Studium als individueller, aber gelenkter Weg des Studierenden durch das Stufen-system • BA-Studium an Universitäten: wenig Wahlmöglichkeiten, statt Vorlesungsver- zeichnis: Stundenplan, an polytechnics größere Entscheidungsfreiheit bei Aus- 	<ul style="list-style-type: none"> • in der Mehrheit der Studiengänge nur Zulassung für das first-degree-Studium auf Bachelor-Stufe, danach neues Zulassungsverfahren • der Bachelor-Abschluß ist als Regelabschluß auf dem Arbeitsmarkt eingeführt • Angebote der Hochschulen zum Ausgleich unterschiedlicher/defizitärer Eingangsqual. • intensive Betreuung durch student counsellors, student advisors • Voraussetzung für die Aufteilung des gestuften Studiums in kleine intensive Arbeitseinheiten ist eher das Konzept der studen-tenorientierten Studienorganisation mit seiner intensiven Betreuung als das Bachelor-Master-System • Beschränkung auf die wesentlichen Lehrin-

<p>zin) 5 – 6 Jahre, bis zum Master-Abschluß zusätzlich 1 – 2 Jahre</p>	<p>technics: modular system</p> <ul style="list-style-type: none"> • im postgraduate-Studium mehr Freizügigkeit • kleine Lerneinheiten, Kleingruppenunterricht 	<p>wahl der „modules“</p> <ul style="list-style-type: none"> • zielstrebiges und intensives Studieren, erheblicher Druck, die vorgesehenen Lerneinheiten in der vorgesehenen Sequenz abzuleisten, Tendenz zur Verschu- lung des Studiums, die vorgeschriebenen Studienzeiten werden weitgehend eingehalten • grundsätzliche Präsenzpflcht 	<p>halte eines Studiengangs, gilt besonders für die Bachelor-Studiengänge, tendenziell Ab- striche in der Breite</p> <ul style="list-style-type: none"> • kein Hinweis auf grundsätzliches Absinken der Qualität in Kurzstudiengängen; entschei- dend für die Qualität des Studiums sind eher die Zugangsmodalitäten und das Auswahl- recht der Hochschulen • viele Berufspositionen für Absolventen verschiedener Fachrichtungen offen
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang zwischen der ersten und der zweiten Stufe weder automatisch möglich noch üblich, die aufnehmende Institution entscheidet im Einzelfall 	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelor-degree with honours ist die Standardvoraussetzung des Übergangs • frühere polytechnics: Abschwächung der zweistufigen Grundstruktur durch Zwi- schenabschlüsse und gestufte Zugangsmög- lichkeiten; Traditionsuniversitäten: Bet- onung der Zweistufung 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Selektivität zwischen den beiden Stufen: nur ca. ein Fünftel bis ein Drittel der Absolventen verfügt über einen zweiten Grad • polytechnics: eher „weiche“ Über- gangsmöglichkeiten zwischen den Stufen • Universitäten: eher „harte“ Selekti- onsprüfungen, Selektivität auch durch institutionelle Trennung („schools“) 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Formen einer bedingten Zulas- sung oder einer Zulassung unter Auflagen • Zulassung zur zweiten Stufe ist selektiv, aber flexibel; • Selektivität auch durch Studiengebühren für das graduate-Studium • Bachelor-Abschluß ist traditionell die typi- sche Einstiegsebene für Akademikerberufe
<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbeurteilung • Aufbau eines Credit Accumulation and Transfer System (CATS) 	<ul style="list-style-type: none"> • bislang teilweise nur zwei Prüfungen bis zum BA-Degree, Abstände zw. einzelnen Prüfungen und Verfahren legt die Hoch- schule fest; teilweise regelmäßige Bewer- tung während des Studienverlaufs • CATS bisher nur auf individueller Basis 	<ul style="list-style-type: none"> • bei fortlaufender Leistungskontrolle gehen die Ergebnisse in die Abschlußnote ein („continual assessment“) 	<p>konstitutiv für CATS: „Versetzungslgik“ („each of these years is considered a separate stage, indicated by a level“)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Akkreditierung durch Berufsverbände und -kammern 	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt von Graden mit unterschiedlicher Bedeutung • Bachelor-Abschluß als first degree ist Nachweis für eine berufsbefähigende Quali- fikation, häufig aber nur eine von mehreren Voraussetzungen für eine berufliche Zulas- sung in Lizenzberufen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbände haben über Akkreditierung von Curricula und Prüfungen erheblichen Einfluß auf Gestaltung der Studiengänge • teilweise Berufszulassung nicht über den Studienabschluß, sondern spezielle Kurse und Prüfungen • Akkreditierung hat entscheidende Be- deutung bei der Durchsetzung von Quali- tätsstandards 	<ul style="list-style-type: none"> • starke Orientierung der Hochschulen an den Bedingungen des Arbeitsmarktes • Viele Absolventen, die eine Beschäftigung aufnehmen, durchlaufen Trainee-Programme der Unternehmen, um sich die geforderte berufliche Kompetenz im jeweiligen Arbeits- gebiet anzueignen • beinahe alle Hochschulen verfügen über einen Vermittlungsdienst für Absolventen

Dieser Bericht wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt
(Förderungskennzeichen P 4119.00).

Die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH trägt die Verantwortung für den Inhalt.

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

"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."