

Stefanie Schwarz-Hahn
Meike Rehburg

Bachelor und Master in Deutschland

Empirische Befunde zur Studienstrukturreform

Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel

September 2003

Diese Studie wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung gefördert.

Inhalt

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS	5
I EINLEITUNG	8
Hochschulsysteme im internationalen Vergleich	8
Die Hochschulsysteme der Länder außerhalb Europas	8
Die Hochschulsysteme der Länder innerhalb Europas	9
Neue Weichenstellung in Europa: Der „Bologna-Prozess“	9
Die Erprobungsphase in Deutschland	11
Der Übergang von den herkömmlichen zu den neuen Studiengängen	12
II ZUR VORLIEGENDEN STUDIE.....	14
Themenstellungen und Forschungsfragen	14
Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium	15
Erhöhung der Kompatibilität	15
Erhöhung der Flexibilität	15
Erhöhung der Internationalität	16
Gute Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt	16
Limitationen der Studie	17
Durchführung der Studie	17
Interpretation der Daten.....	19
Gliederung des Berichts	19
Danksagung	20
III EMPIRISCHE ERGEBNISSE	21
1 Grundlagen.....	21
1.1 Anzahl der Studiengänge und Studienprogramme	22
1.2 Verteilung nach Hochschularten	24
1.3 Verteilung nach Studienfachgruppen	25
1.4 Regelstudienzeit	28
2 Entwicklung des Studienangebots	31
2.1 Studienangebot vor Bachelor und Master.....	31
2.2 Paralleles Angebot neuer und klassischer Abschlussgrade	32
2.3 Entstehung des Studienangebots	34
Start und Entwicklungszeit des Studiengangs	34
Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Studiengangs.....	35
2.4 Studierendenzahlen	37
Angebot an Studienplätzen.....	37
Nachfrage nach Studienplätzen	38
3 Profil des Studienangebots.....	40
3.1 Zielgruppe	41
3.2 Zugangsvoraussetzungen und Studierendenauswahl.....	44
Schulische und akademische Zugangsvoraussetzungen	44

Weitere Zulassungsvoraussetzungen	45
Auswahl unter den Interessenten	46
3.3 Studiengebühren	47
3.4 Interdisziplinarität	49
3.5 Veranstaltungsformen.....	50
4 Module und Leistungspunkte.....	51
4.1 Module	52
Bedeutung der Modularisierung für den Studiengang	52
Zusammenhang zwischen Modulen und Lehrveranstaltungen	54
4.2 Studienbegleitendes Prüfen	56
4.3 Leistungspunkte.....	57
Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Leistungspunktsystems	59
Anzahl der vergebenen Leistungspunkte	59
Anlass für die Vergabe von Leistungspunkten	60
Bemessung der Leistungspunkte	61
5 Internationalisierung	63
5.1 Internationale Kooperation	63
5.2 Anzahl der ausländischen Studierenden im Studiengang	64
5.3 Auslandsaufenthalte der Studierenden	65
5.4 Englischsprachige Lehrveranstaltungen	67
6 Anbindung an den Arbeitsmarkt	69
6.1 Praktische Anteile im Studium	69
6.2 Zusatzqualifikationen und Schlüsselkompetenzen	72
Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen	72
Vermittlung von Schlüsselkompetenzen	74
6.3 Kontakte zu Arbeitgebern.....	77
Beteiligung von Arbeitgebern am Studienangebot	77
Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern	79
6.4 Kontakte der Hochschulen zu den Absolventen	80
Kontakte zu den Absolventen der neuen Studiengänge.....	81
Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen	82
7 Transparente Studiengestaltung	83
7.1 Dokumentation des Studienangebots.....	83
7.2 Betreuung der Studierenden	84
7.3 Dokumentation der Studienleistungen.....	85
8 Qualitätssicherung.....	86
8.1 Akkreditierung der Studiengänge	86
8.2 Weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung.....	88
8.3 Standards für Bachelor- und Masterstudiengänge (exemplarische Analyse)	90
9 Folgen der Einführung von Bachelor und Master	93
9.1 Vergleich des neuen Programms mit dem Vorgänger-Studiengang.....	93
9.2 Jetzige und zukünftige Veränderungen durch das neue Studienprogramm	95
Veränderungen für die verschiedenen Programmarten.....	98
Veränderungen für die verschiedenen Hochschularten.....	99
Veränderungen für die verschiedenen Studienfachrichtungen.....	100
9.3 Bewertung des Gestaltungsspielraums	101
IV ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	104
LITERATURHINWEISE	112

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-1: Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	22
Abb. 1-2: Art des Studienprogramms (in Prozent).....	23
Abb. 1-3: Art des Studienabschlusses und Art des Studienprogramms (in Prozent).....	23
Tab. 1-4: Hochschultyp nach Abschlussart (in Prozent).....	24
Tab. 1-5: Hochschultyp nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	25
Tab. 1-6: Studienfachgruppe (in Prozent).....	25
Abb. 1-7: Bezeichnung des Abschlussgrads nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)	26
Tab. 1-8: Studienprogramm nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	27
Abb. 1-9: Studienfachgruppe nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	28
Abb. 1-10: Studienfachgruppe nach Hochschultyp (in Prozent).....	28
Tab. 1-11: Regelstudienzeit (Bachelor) nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	29
Tab. 1-12: Regelstudienzeit (Master) nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	29
Abb. 1-13: Kombinationen der Regelstudienzeiten in konsekutiven Bachelor- und Masterprogrammen (in Prozent).....	30
Tab. 2-1: Vorherige Existenz eines ähnlichen Studienangebots nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	31
Tab. 2-2: Veränderung des ähnlichen Studienangebots vor Bachelor/Master nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	32
Tab. 2-3: Klassischer Abschlussgrad neben Bachelor/Master nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	33
Tab. 2-4: Beibehalten des klassischen Abschlussgrads nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	33
Tab. 2-5: Beginn des Studiengangs nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	35
Tab. 2-6: Zeit für die Entwicklung des Studiengangs nach Art des Studienabschlusses.....	35
Tab. 2-7: Orientierungshilfe bei der Gestaltung des Studiengangs nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	36
Abb. 2-8: Maximale Anzahl der Studienplätze pro Semester nach Art des Studienprogramms.....	38
Abb. 2-9: Derzeitige Anzahl der Studierenden nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	39
Abb. 2-10: Angaben zur derzeitigen Anzahl der Studierenden in den Masterstudiengängen (in Prozent).....	40
Abb. 3-1: Zielgruppe des Studienangebots nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	41
Tab. 3-2: Zielgruppe des Studienangebots nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	42
Abb. 3-3: Zielgruppe des Studienangebots nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen) für ausgewählte Aspekte.....	43
Tab. 3-4: Schulische Zugangsvoraussetzungen für Bachelorstudiengänge nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	44
Tab. 3-5: Schulische Zugangsvoraussetzungen für Masterstudiengänge nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	45
Tab. 3-6: Weitere nachzuweisende Zugangsvoraussetzungen nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	45

Abb. 3-7:	Auswahl unter den Interessenten nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	46
Tab. 3-8:	Form der Auswahl unter den Interessenten nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	47
Abb. 3-9:	Höhe der Studiengebühren für Masterstudiengänge pro Semester (in EUR).....	48
Tab. 3-10:	Interdisziplinarität nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	49
Tab. 3-11:	Veranstaltungsformen nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	50
Abb. 3-12:	Veranstaltungsformen nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	51
Tab. 4-1:	Modularisierung nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	52
Tab. 4-2:	Bedeutung der Modularisierung nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	53
Tab. 4-3:	Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	54
Abb. 4-4:	Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	55
Tab. 4-5:	Prüfungsarten nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	56
Abb. 4-6:	Prüfungsarten nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	57
Tab. 4-7:	Vergabe von Leistungspunkten nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	58
Tab. 4-8:	Bezeichnung der Leistungspunkte nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	58
Tab. 4-9:	Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Leistungspunktsystems nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	59
Tab. 4-10:	Anzahl der vergebenen Leistungspunkte pro Semester nach Studienfachgruppe	60
Tab. 4-11:	Anlass für die Vergabe von Leistungspunkten nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	61
Tab. 4-12:	Entsprechung eines Leistungspunktes nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	62
Tab. 5-1:	Art der internationalen Kooperationsbeziehungen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	64
Abb. 5-2:	Derzeitige Anzahl der ausländischen Studierenden nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	65
Tab. 5-3:	Teilnahme ausländischer Studierender am Studiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	65
Tab. 5-4:	Verpflichtender Auslandsaufenthalt der Studierenden nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	66
Abb. 5-5:	Form des verpflichtenden Auslandsaufenthalts nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	66
Tab. 5-6:	Lehrveranstaltungen in englischer Sprache nach Abschlussart (in Prozent).....	67
Abb. 5-7:	Lehrveranstaltungen in englischer Sprache nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	68
Tab. 6-1:	Praktische Anteile nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	70
Abb. 6-2:	Praktische Anteile nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	70
Tab. 6-3:	Vergleich des Vorgänger-Studiengangs mit dem Bachelor-/Masterstudiengang in Bezug auf praktische Studienanteile nach Hochschultyp (in Prozent).....	71
Tab. 6-4:	Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	73

Abb. 6-5:	Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	73
Tab. 6-6:	Ausmaß der Vermittlung von Kompetenzen im Studiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	75
Abb. 6-7:	Ausmaß der Vermittlung von Kompetenzen im Studiengang nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	76
Abb. 6-8:	Beteiligung von Arbeitgebern nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	78
Tab. 6-9:	Beteiligung von Arbeitgebern nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	79
Tab. 6-10:	Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	80
Abb. 6-11:	Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	80
Tab. 6-12:	Kontakte zu den Absolventen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	81
Tab. 6-13:	Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen nach Art des Studienprogramms (in Prozent).....	82
Tab. 7-1:	Dokumentation der Lehrveranstaltungen/Module nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	83
Tab. 7-2:	Weitere Formen der Studierendenbetreuung nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	84
Tab. 7-3:	Dokumentation der Studienleistungen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	86
Abb. 8-1:	Akkreditierung nach Art des Studienprogramms (Anzahl der Fälle).....	87
Tab. 8-2:	Akkreditierungsinstitution nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	88
Abb. 8-3:	Weitere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	89
Tab. 8-4:	Erfüllen von Standardkriterien für einen Bachelor- oder Masterstudiengang nach Art des Studienabschlusses (in Prozent).....	91
Tab. 8-5:	Erfüllen von Standardkriterien für einen Bachelor- oder Masterstudiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent).....	92
Tab. 9-1:	Zunahme bestimmter Studienanteile im Vorher-Nachher-Vergleich nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	94
Tab. 9-2:	Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang (in Prozent).....	96
Tab. 9-3:	Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	98
Abb. 9-4:	Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Hochschultyp (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	99
Tab. 9-5:	Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2).....	101
Tab. 9-6:	Bewertung des großen Gestaltungsspielraums als Vorteil oder Nachteil nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	102
Tab. 9-7:	Genannte Vor- und Nachteile bei der Bewertung des Gestaltungsspielraums nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen).....	103

I Einleitung

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen ist eine Reform in Gang gesetzt worden, die bereits jetzt gravierende Veränderungen der Strukturen und Inhalte des Hochschulstudiums bewirkt hat. Insgesamt gibt es derzeit rund 1.800 Bachelor- und Masterstudiengänge; das heißt, dass innerhalb weniger Jahre der Anteil der neuen Studienangebote am Gesamtangebot auf über 15 % gesteigert worden ist. Somit sind in Deutschland die Weichen für eine neue Ausrichtung der Lehre und des Lernens gestellt.

Die Studienreform an deutschen Hochschulen stellt sich jedoch im Gesamtzuschnitt sehr komplex dar. Es handelt sich nicht um eine einzige Reform, sondern um ein ganzes Reformpaket. Dieses besteht im Kern in der Gestaltung zweier unterschiedlicher Studienstufen (Bachelor und Master) und daneben in der Bemessung der Lernleistungen von Studierenden (Leistungspunkte), in dem Zuschnitt von Lehrveranstaltungen zu thematischen Blöcken (Modularisierung), in der Internationalisierung des Curriculums, in der neuen Regelung der Genehmigung der Studiengänge (Akkreditierung), und – als übergreifender gesellschaftspolitischer Wunsch formuliert – in der effizienten Anbindung an den Arbeitsmarkt.

Für die vom Bundesministerium geförderte Studie „Bachelor und Master in Deutschland“ sind die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sowie ihre zentralen Reformelemente untersucht worden. Der Schwerpunkt der Analyse lag dabei auf strukturellen Aspekten, wie etwa dem Zuschnitt der Regelstudienzeiten der einzelnen Stufungen, den Detailregelungen der Leistungspunktsysteme und der Modularisierung, der Gewichtung des studienbegleitenden Prüfens, der Implementierung von praktischen Anteilen und dem Grad der Vermittlung außerfachlicher Kompetenzen. Insbesondere war von Interesse, wie sich die Bachelor- und Masterstudiengänge im Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie zwischen den unterschiedlichen Fächergruppen ausbilden.

Bevor die Ergebnisse der Studie im Einzelnen vorgelegt werden, soll zunächst an dieser Stelle ein Blick auf den internationalen Vergleich von Studienstrukturen geworfen und die Situation in Deutschland und Europa kurz dargestellt werden.

Hochschulsysteme im internationalen Vergleich

Vereinfacht gesprochen, konnte man bis Mitte der 90er Jahre alle Länder der Welt bezüglich ihrer Gestaltung der Studienstrukturen in zwei Teile untergliedern: die Länder außerhalb Kontinentaleuropas und die Länder in Kontinentaleuropa.

Die Hochschulsysteme der Länder außerhalb Europas

Fast alle Hochschulsysteme außerhalb Europas weisen Studienstrukturen auf, die sich nach dem US-amerikanischen oder nach dem britischen Modell ausrichten. Dies sind etwa drei Viertel aller Hochschulsysteme weltweit [Teichler 1999a]. Demnach hat ein Großteil der Länder das Hochschulstudium dergestalt *strukturiert*, dass der erste berufsqualifizierende Abschluss nach drei bis vier Jahren mit dem Bachelor (*Undergraduate*

Degree) und der zweite Abschluss mit einer Regelstudienzeit von ein bis zwei Jahren mit dem Master (*Graduate Degree*) erworben wird. Solche gestuften Systeme – wie auch zuvor viele Studiensysteme in kontinentaleuropäischen Ländern – sind zumeist mit Leistungspunkten und studienbegleitenden Prüfungen ausgestattet. Das studienbegleitende Prüfen nimmt im Vergleich zu den Abschlussprüfungen oftmals einen hohen Stellenwert ein.

Die Stufung des Studiums in zwei in sich abgeschlossene Abschnitte „Bachelor“ und „Master“ bedeutet, dass nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgen kann. Die weitere fachliche Spezialisierung oder fachübergreifende Vertiefung im Rahmen des Masterstudiums kann dann direkt im Anschluss an das Bachelorstudium oder zu einem späteren Zeitpunkt geschehen.

Die drei zentralen Komponenten, 1. Stufung mit Bachelor und Master, 2. Leistungspunktsysteme und 3. studienbegleitendes Prüfen, ermöglichen es, die Studiengänge übersichtlich zu gestalten sowie die nationale und internationale Mobilität der Studierenden zu fördern. Sie erleichtern zudem den internationalen Vergleich der Hochschulsysteme. Dies bedingt jedoch nicht zwangsläufig, dass die Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge im nationalen oder gar im internationalen Kontext einheitlich sind. [Für einen ausführlichen Überblick zu den Studienstrukturen im internationalen Vergleich siehe Teichler 1999a.] Das Beispiel USA belegt, dass in demselben Land ein Bachelorstudium im Vergleich zu einem anderen Bachelorstudium ganz unterschiedliche Studienstrukturen aufweisen kann, dass also ein nationales System sehr unterschiedliche Ausgestaltungen in den *Detailregelungen* der Studienstrukturen aufweisen kann. Dennoch zeigt das amerikanische Beispiel auch sehr deutlich, dass das gesamte System mit den Studienstufen Bachelor und Master – trotz Abweichungen im Detail – flexibel und übersichtlich ist und zudem die Vergleichbarkeit innerhalb des Landes gewährleistet [Altbach 2000, Schwarz 2000].

Die Hochschulsysteme der Länder innerhalb Europas

Die Hochschulstrukturen kontinentaleuropäischer Länder zeichnen sich bis Mitte der 90er Jahre (und zum Teil noch heute) durch jeweils eigene Systemlogiken aus, die sich oftmals von der Bachelor-/Masterstruktur stark unterscheiden und somit zunächst nur schwer mit dieser vergleichbar ist. Studienstufungen mit Bachelor und Master bestanden nicht, Leistungspunktsysteme und das überwiegend studienbegleitende Prüfen bestanden nur in einem Teil dieser Länder und waren uneinheitlich. Die Studienstruktur im deutschen Hochschulsystem war durch ein langes Erststudium und ein überwiegend auf Abschlussprüfungen ausgerichtetes Prüfungssystem gekennzeichnet (Diplom, Magister, Staatsexamen), verbunden mit der Freiheit der Lehre und des Lernens. Diese Struktur bietet den Studierenden die Möglichkeit, in der universitären Erstausbildung im Rahmen eines vergleichsweise großen Zeitfensters und mit einem hohen Grad an Autonomie einen Hochschulabschluss zu erwerben. Der Arbeitsmarkt ist auf dieses System eingestellt und rekrutiert seit Jahrzehnten Absolventen mit dieser Art von Abschlüssen.

Neue Weichenstellung in Europa: Der „Bologna-Prozess“

Europa hat – unter anderem mit starker Beteiligung durch Deutschland – seit Mitte der 90er Jahre im Rahmen des sogenannten „Bologna-Prozesses“ die hochschulpolitischen Weichen dafür gestellt, dass die Studienstrukturen der Länder innerhalb Europas und damit auch weltweit besser vergleichbar werden. Im Zentrum der Reformen steht die

Einführung der Studienstufen „Undergraduate“ (Bachelor) und „Graduate“ (Master) in Verbindung mit Leistungspunkten. Die europäischen Länder haben sich darauf verständigt, dass die Strukturreformen als eigenständiger Prozess mit eigener europäischer Profilgebung stattfinden, der aber gleichzeitig international kompatibel ist. Für die Ausrichtung der Studienstrukturen in Europa stehen folgende Themen im Mittelpunkt:

- Die Studienstrukturreform richtet sich im Kern auf die Vergleichbarkeit der Studiengänge bezüglich ihrer *Abschlüsse* und *Studiendauern*. Studiengänge in Europa sollen dergestalt strukturiert werden, dass sie nach drei bis vier Jahren Regelstudiendauer mit einem ersten Abschluss (entsprechend dem Bachelor) und nach ein bis zwei Jahren Regelstudiendauer mit einem zweiten Abschluss (entsprechend dem Master) schließen. Die Einführung von Stufen wird insbesondere mit der besseren Vergleichbarkeit der Studiengänge im internationalen Kontext begründet.
- Gleichzeitig sollen die Studienstrukturen übersichtlicher und planbarer werden. Hierfür werden Leistungspunkte analog dem *European Credit Transfer System* (ECTS) eingeführt. Die europäischen Studienstrukturreformen setzen insbesondere in diesem Punkt auf ein eigenes Profil. Im Vergleich zu dem US-amerikanischen System wird hier nicht die Semesterwochenstunde, sondern die gesamte Lernleistung des Studierenden (*Student Workload*) als Bemessungsgrundlage für die Anzahl der Leistungspunkte herangezogen.
- Hierzu kommt eine Reihe weiterer Reformmaßnahmen, z. B. die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) mit dem Ziel, die Qualifikationen der europäischen Studierenden transparenter zu beschreiben und damit Mobilität zu fördern.
- Darüber hinaus soll die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden gefördert werden.
- Schließlich sollen auch die europäischen Dimensionen im Hochschulbereich gefördert werden, insbesondere in Bezug auf die Curriculumentwicklung, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen sowie integrierte Studien-, Ausbildungs-, Forschungs- und Mobilitätsprogramme.

Im Prager Kommuniqué vom 19. Mai 2001 verweisen die europäischen Bildungsminister erneut deutlich auf die Bestrebungen, gestufte Studiengänge einzuführen und diese mit Leistungspunktsystemen auszustatten [„Prague Communiqué“ 2001]. Im Rahmen der für September 2003 in Berlin anberaumten Folgekonferenz sollen schließlich die bereits eingeleiteten Maßnahmen fortentwickelt werden.

Für Europa gilt, dass die Reformen prozessorientiert und dezentralisiert eingeführt werden, das heißt, dass es einerseits fast keine verbindlichen Regelungen gibt, andererseits die Förderung der Akteure auf Landesebene bezüglich der Reformmaßnahmen nachhaltig unterstützt wird. Die Ergebnisse einer neueren Begleitstudie des Bologna-Prozesses, des „Trends III“-Reports [Reichert und Tauch 2003], weisen darauf hin, dass zwar in vielen Ländern Europas bereits weitreichende Studienstrukturreformen durchgeführt wurden, dabei jedoch in den einzelnen Ländern und Hochschulen verschiedene Lösungen gewählt worden sind. Die Akteure in den Fachbereichen und die Studierenden sind von den Reformen oftmals noch abgekoppelt; die Reformen werden vorrangig im „Top-Down“-Prozess durchgeführt, ohne dass sie durch „Bottom-Up“-Prozesse nachhaltig unterstützt und mitgetragen werden. Hier, so die Schlussfolgerung des „Trends III“-Reports, müsse noch viel Arbeit geleistet werden, denn weitreichende Reformen für

Europa könnten nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn auch die Akteure auf der Fachbereichsebene und die Studierenden diese Reformen aktiv mitgestalteten.

Die Erprobungsphase in Deutschland

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat seit Mitte der 90er Jahre die Forderungen nach einer Neustrukturierung des Studiums stark unterstützt. Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 ist rechtlich die Möglichkeit zur Einführung von Studiengängen mit neuen, international kompatiblen Abschlussgraden und Leistungspunktsystemen eröffnet worden: „Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen“ (§ 19, Abs. 1) sowie „Zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen soll ein Leistungspunktsystem geschaffen werden, das auch die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglicht“ (§ 15, Abs. 3). In § 19 wird darüber hinaus die Regelstudienzeit der ersten Studienstufe auf mindestens drei und höchstens vier Jahre sowie der weiteren Studienstufe auf mindestens ein und höchstens zwei Jahre festgelegt. Die Gesamtregelstudienzeit eines konsekutiven Studiums, so die Vorgabe, beträgt maximal fünf Jahre [4. HRGÄndG 1998].

Überdies hat der Bund frühzeitig eine Reihe von Förderprogrammen und Projekten initiiert, welche der Vernetzung der neuen Studienstrukturen dienen (z. B. BLK-Verbundprojekte, Auslandsorientierte Studiengänge).

Die deutsche Bildungspolitik hat sich von Beginn an entschieden, die Reformen – im Rahmen des Gesamtkanons der Reform des deutschen Hochschulsystems (u.a. Qualitätssicherung, Finanzierung, Entscheidungsbefugnisse) – in einer zunächst zeitlich nicht festgelegten Erprobungsphase als prozessorientierten, dezentralisierten Vorgang voranzutreiben. Dies bedeutet, dass

- die gesetzlichen Regelungen für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene auf einem Mindestmaß gehalten worden sind,
- den Akteuren auf Hochschulebene ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit bezüglich der Ausgestaltung der neuen Studiengänge eingeräumt worden ist,
- die Qualitätssicherung der neuen Studiengänge (u.a. durch Akkreditierung) einen hohen Stellenwert erhalten hat und als „lernendes System“ die Studienstruktur-reformen prozessorientiert begleiten soll.

Die Erprobungsphase für die neuen Studiengänge ist – auf der Ebene des Hochschulrahmenrechts – mit dem Sechsten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes [6. HRGÄndG 2002b] beendet worden. Seither zählen Bachelor- und Masterstudiengänge zum Regelangebot der deutschen Hochschulen.

Neben dem Bundesministerium für Bildung und Forschung haben sowohl die Kultusministerkonferenz als auch die Hochschulrektorenkonferenz durch entsprechende Beschlüsse die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Forderungen nach einer internationalen Ausrichtung des Studiums an deutschen Hochschulen umgesetzt werden können [vgl. Friedrich 2001, Hochschulrektorenkonferenz 1997a und 1997b sowie Kultusministerkonferenz 1997, 1998, 1999b und 2000b]. Die *detaillierte* Gestaltung der

neuen gestuften Studiengänge und Leistungspunktsysteme bleibt entsprechend der föderalen Struktur den Bundesländern vorbehalten. Nur wenige Ländergesetze spezifizieren allerdings Bachelor- und Mastervorgaben weitergehend, als dies auf Bundesebene geschieht.

Die Qualität der neuen Studienprogramme soll durch Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren gewährleistet werden. Aus diesem Grund wurde durch Beschluss der Kultusministerkonferenz noch im gleichen Jahr, in dem die Novelle des Hochschulrahmengesetzes in Kraft trat, aus 14 Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis ein unabhängig agierender Akkreditierungsrat gebildet, dessen Aufgabe darin besteht, „Agenturen zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum die zunächst probeweise eingeführten Studiengänge ... akkreditieren.“ [Akkreditierungsrat 2001.] Die einzelnen Akkreditierungsagenturen legen Vorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge fest und überprüfen die neuen Programme gemäß diesen Vorgaben.

Der Übergang von den herkömmlichen zu den neuen Studiengängen

Der Wissenschaftsrat unterstützt entschieden die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Er spricht sich dafür aus, die „unter internationalen Aspekten begonnene Reform der Studienabschlüsse zum Anlass für eine grundlegende Reform der Studienabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen zu nehmen“ [Wissenschaftsrat 2000b, S. 20]. Folgende Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden:

- eine stärkere Differenzierung der Studiengänge,
- ein besser strukturiertes Curriculum,
- neue Formen des Lernens und Lehrens,
- eine stärkere Integration von Schlüsselqualifikationen,
- eine Erhöhung der fächerübergreifenden Lehrangebote,
- eine Erhöhung der integrierten Auslandsstudien,
- eine stärkere Betonung praktischer Studienphasen.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt zudem, das Profil des Bachelorstudiengangs so zu gestalten, dass grundlegende Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen vermittelt werden. Der Bachelorabschluss soll Absolventen berechtigen, ein Masterstudium aufzunehmen oder direkt zum Arbeitsmarkt zu wechseln. Weiter wird empfohlen, Bachelor- und Masterstudiengänge nach einer angemessenen Erprobungsphase zu evaluieren und die bisherigen Studiengänge (Diplom-, Magister- und Staatsexamen-Studiengänge) durch die neuen Studiengänge mittelfristig abzulösen. Dies wird von der Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen eines Positionspapiers zum Bologna-Prozess in ähnlicher Form formuliert [Hochschulrektorenkonferenz 2001a]. In den zehn Thesen zur „Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, die im Juni 2003 von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht worden sind, wird noch einmal bekräftigt, dass die neuen Studienstrukturen mit Bachelor und Master die traditionellen Studienstrukturen zum großen Teil ersetzen sollen [Kultusministerkonferenz 2003].

Die gestuften Studiengänge und -abschlüsse haben also innerhalb weniger Jahre eine große Bedeutung für das deutsche Hochschulwesen gewonnen, und ihre Bedeutung wird weiter wachsen.

Daher lohnt sich ein Blick auf das, was in der Pionierphase bereits an Veränderungen eingetreten ist. Wie weit zeichnet sich dabei ein neuer deutscher Typus von Lösungen im europäischen Kontext ab? Oder wie weit werden dabei in Deutschland vielfältige Lösungen gewählt?

II Zur vorliegenden Studie

Die Studienreform mit Bachelor und Master ist mit vielen Wünschen und Vorstellungen auf den Weg gebracht worden. Gleichzeitig mit der Neuerung der Studiengänge sollen weitere Reformen geschultert werden, wie zum Beispiel die Einführung von Leistungspunktsystemen, die Modularisierung von Studienprogrammen, die Internationalisierung sowie die Qualitätssicherung des Hochschulstudiums mit Hilfe einer Akkreditierung.

Eine wissenschaftliche Analyse dieser komplexen Studienstrukturreform ist vor einige methodische Herausforderungen gestellt. Sie muss versuchen,

- die Einzelthemen der Strukturreform für Universitäten und Fachhochschulen und hier auch für sämtliche Fächergruppen vollständig und detailliert zu behandeln,
- zugleich das Gesamtbild der Studienstrukturreform möglichst umfassend nachzuzeichnen,
- alle Aspekte für die unterschiedlichen Stufungsvarianten (eigenständiger Bachelor, eigenständiger Master, konsekutive Programme) darzustellen und schließlich
- die neuen Stufungsvarianten für die beiden wesentlichen Hochschularten und für alle Fächergruppen mit den herkömmlichen Studienangeboten zu vergleichen.

Wir haben uns bei dieser Studie entschieden, jene Strukturelemente in den Mittelpunkt zu stellen, die für alle Studiengänge relevant sind, dabei aber inhaltlich-curriculare Elemente weitgehend außen vor zu lassen. Dabei wurde der Versuch unternommen, zum einen viele strukturelle Elemente zu erfragen: Studienstufen, Leistungspunkte, Modularisierung, Internationalisierung sowie die Anbindung an den Arbeitsmarkt. Bei jedem Thema wurde geprüft, inwieweit sich unterschiedliche Verbindungen zwischen Stufen, Hochschultypen und Fächergruppen ergeben. Zum anderen haben wir von Beginn an zu prüfen versucht, was die gewählten Wege für jene übergreifenden Ziele leisten, zu denen strukturelle Reformen beitragen sollen: die Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium, die Erhöhung der Kompatibilität der Strukturen, die Erhöhung der Flexibilisierung und Internationalität sowie die Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt.

Themenstellungen und Forschungsfragen

Viele der bisher vorliegenden Darstellungen der Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen konzentrieren sich fast ausschließlich auf die Strukturelemente, ohne überhaupt die damit verbundenen Ziele zu thematisieren. Oder sie nennen Ziele nur in einer so abgehobenen Weise, dass der Blick dafür gar nicht aufkommt, wie weit bestimmte strukturelle Lösungen bestimmten Zielen dienen. Wir vertreten dagegen die These, dass die Strukturreformen des „Bologna-Prozesses“ Reformen im Hinblick auf fünf Zielbündel erreichen können. Daher können die verwirklichten Strukturreformen daran gemessen werden, was sie zur Erreichung dieser Ziele beitragen. Diese Zielbündel seien vorab dargestellt, bevor wir die Vorgehensweise der Studie näher erläutern.

Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium

Ein Bachelor- oder Masterstudiengang, der mit Modulen und einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist, verlangt eine detaillierte Darstellung der zu erbringenden Studienleistungen und -inhalte. Die jeweils zu erbringenden Studienleistungen im Rahmen von Modulen sollten mit einer bestimmten, festgesetzten Anzahl von Leistungspunkten ausgestattet sein. Das erleichtert den Studierenden, sich frühzeitig und zielgerichtet einen klaren Überblick über ihre Studienplanung zu verschaffen. Die Lehrenden sind angehalten, untereinander die Lehrinhalte im Rahmen eines Gesamtstudienplans im Voraus abzustimmen. Gut strukturierte Lehrpläne und eine effiziente Lehrplangestaltung bilden einen wesentlichen planerischen Teil der Reformen. Studierende sollen den eigenen Studienplan in Absprache mit ihrem jeweiligen Mentor eigenständig zusammenstellen und auf ihre berufliche Ausrichtung hin planen können. Entsprechend kann der Ressourceneinsatz in den unterschiedlichen Fächern und hier wieder in den einzelnen Modulen transparenter und somit auch besser kalkulierbar werden.

Entsprechende Forschungsfragen: Wie hoch ist die Transparenz der neuen Studiengänge? Unterscheiden sich die beiden Stufen Bachelor und Master in der Transparenz? Gibt es diesbezügliche Unterschiede zwischen Hochschultypen oder Fächergruppen?

Erhöhung der Kompatibilität

Angesichts einer wachsenden Vielfalt von Hochschulen und Studiengängen sollen die Studienstrukturreformen Möglichkeiten zum Wechsel zwischen einzelnen Hochschulen, Hochschularten und Fächern oder Fachrichtungen sichern. Die Mobilität zwischen den Hochschulen des eigenen Landes ist für Deutschland besonders bedeutsam, weil der Wunsch verbreitet ist, die Chancen zum Hochschulwechsel im Laufe des Studiums auch bei zunehmender Differenzierung des Hochschulwesens zu erhalten. Angesichts der wachsenden internationalen Mobilität der Studierenden kann ein gestuftes System, das mit Leistungspunkten und Modulen ausgestattet ist, sich effizienter an ausländische Systeme anbinden und bietet Erleichterungen für die Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen. Zudem erwarten Experten, dass Deutschland als Studienstandort für ausländische Studierende an Attraktivität gewinnt, da Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Leistungspunktsysteme in einer Vielzahl von Ländern bereits implementiert sind und somit den ausländischen Studierenden nach Rückkehr in ihr Heimatland die Anerkennung der in Deutschland erworbenen Studienleistungen erleichtert wird. Deshalb gilt die nationale und internationale Kompatibilität der neuen Studiengänge als wichtiges hochschulpolitisches Ziel.

Entsprechende Forschungsfragen: Inwieweit sind die neuen Studiengänge kompatibel? Unterscheiden sich die beiden Stufen Bachelor und Master im jeweiligen Grad der Kompatibilität? Gibt es diesbezügliche Unterschiede zwischen Hochschultypen oder Fächergruppen?

Erhöhung der Flexibilität

Die bereits weiter oben genannte wachsende Vielfalt in der Verwendung erworbener Qualifikationen und die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens legen es für das deutsche Hochschulsystem nahe, dass Lehr- und Lernstrukturen geschaffen werden, deren Größenzuschnitt mit ausländischen Abschlüssen international vergleichbar ist. Im Hinblick auf flexible Lehr- und Prüfungsformen und deren zeitliche Verteilung erhalten

gestufte Studiengänge mit Leistungspunkten und Modulen eine Wertsicherungsfunktion, da der Wert für eine einmal erbrachte Leistung nicht verloren geht. Diese Funktion wird gleichermaßen erfüllt, wenn es sich um das erfolgreiche Absolvieren eines Moduls handelt oder wenn es um das Absolvieren eines gesamten Studiengangs geht. Damit werden die Flexibilität im Erwerb und in der Nutzung bereits erworbener Qualifikationen erhöht und individuelle Studienstrategien ermöglicht, bis hin zur Kombination unterschiedlicher Studienangebote zu neuen Studiengängen. Die Themenbereiche Flexibilität und Kompatibilität haben somit einen hohen Überschneidungsgrad.

Entsprechende Forschungsfragen: Wie flexibel sind die neuen Studienstrukturen? Bestehen Unterschiede zwischen den beiden Stufen Bachelor und Master? Gibt es diesbezügliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen beziehungsweise zwischen den Fächergruppen?

Erhöhung der Internationalität

Deutsche Hochschulen können insbesondere dann ihren hohen Qualitätsstandard der Hochschulausbildung halten, wenn sie bereit sind, sich dem Wettbewerb um gute Studierende und Lehrende weltweit zu stellen. Zugleich soll im Rahmen der Internationalisierung der Forderung nach einem Hochschulraum Europa Folge geleistet werden. Sowohl für den internationalen Wettbewerb um hohe Qualitätsstandards der Lehre und des Lernens als auch für die Schaffung des Hochschulraumes Europa ist es notwendig, dass die Studienstrukturen des deutschen Hochschulsystems dergestalt angelegt sind, dass sie Entwicklungen der Internationalisierung fördern, wie zum Beispiel: internationale Kontakte der Lehrbeauftragten, Mobilität der Studierenden, Einführung international kompatibler Studienstrukturen, Internationalisierung der Lehre und des Lernens (z. B. englischsprachige Lehrveranstaltungen), Einführung von *Diploma Supplements* und *Transcripts of Records* zur Darlegung der Studienleistungen der Studierenden.

Entsprechende Forschungsfragen: Wie gestaltet sich die Internationalisierung der neuen Studiengänge? Zu welchen Anteilen werden zentrale Elemente der Internationalisierung in die neuen Studiengänge eingebracht? Gibt es diesbezügliche Unterschiede zwischen den beiden Stufen Bachelor und Master? In welchem Maße gilt das für Universitäten und Fachhochschulen sowie für die einzelnen Fächergruppen?

Gute Anbindung der Studiengänge an den Arbeitsmarkt

Gestufte Studiengänge sollen ein Studienangebot eröffnen, das von Studienanfängern, Studierenden und bereits Berufstätigen flexibel und den Bedürfnissen und Qualifikationen des Individuums entsprechend genutzt werden kann. Sie sollen zudem zu einer nachhaltigen Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen beitragen [Kultusministerkonferenz 2003]. Bachelor- und Masterabschlüsse werden von der Kultusministerkonferenz als eigenständige und für den Beruf qualifizierende Hochschulabschlüsse bezeichnet: „Als erster berufsqualifizierender Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. (...) Als Regelabschluss eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil voraus (...) Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen ‚stärker anwendungsorientiert‘ und ‚stärker forschungsorientiert‘ zu differenzieren“ [Kultusministerkonferenz 2003, S. 2].

Entsprechende Forschungsfragen: Welche Aktivitäten werden von den neuen Studiengängen initiiert, um an den Arbeitsmarkt anzubinden? Wie hoch ist beispielsweise der Praxisanteil, wie hoch ist der Anteil der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen? Gibt es diesbezügliche Unterschiede bezüglich der Stufungen? Wie weit gilt das für Universitäten und Fachhochschulen beziehungsweise für die einzelnen Fächergruppen?

Limitationen der Studie

Je komplexer die Thematik, desto schwieriger die empirische Greifbarkeit des Themas. Die Reformthemen Bachelor/Master, Modularisierung und Leistungspunkte sind derzeit schwer fassbar, und mit dieser Studie können nicht alle relevanten Fragestellungen adäquat beantwortet werden. Wir können

- zwar eine Idee davon bekommen, wie die Stufen Bachelor und Master zugeschnitten sind und welche Zusatzelemente in die Curricula aufgenommen sind, wir können jedoch den Kern des *curricularen* Wandels, der mit Bachelor und Master vollzogen werden soll, nicht greifen, da die inhaltliche Reform jeweils fächerspezifisch verläuft und wir uns hauptsächlich mit fächerübergreifenden Strukturfragen aus Sicht der Fachvertreter beschäftigen;
- zwar darstellen, ob Internationalisierungsmaßnahmen in der Lehr- und Lerngestaltung durchgeführt worden sind, nicht aber den generellen Grad der Internationalisierung von Bachelor- und Masterstudiengängen bestimmen, da diese Thematik mit Fragestellungen verknüpft ist, welche den Rahmen der Studie überschreiten;
- zwar in Ansätzen darlegen, welche Aktivitäten die neuen Studiengänge für eine adäquate Anbindung an den Arbeitsmarkt ergriffen haben, aber nicht darstellen, in welcher Weise und zu welchem Ausmaß die neuen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert sind, da wir die Fachvertreter, nicht aber die Wirtschaftsvertreter oder die Absolventen befragt haben.

Entsprechend besteht die wesentliche Begrenzung der vorliegenden Studie darin, dass zwar zentrale Themen der Strukturreformen an deutschen Hochschulen detailliert dargestellt, aber oft nicht im Kern erfasst werden können, da jedes Kernthema für sich eine ausführliche Betrachtung erfordert, die eine Studie dieses Umfangs nicht leisten kann. Unser Ziel war es deshalb vielmehr, ausgewählte Aspekte im Gesamtbild der Studienstrukturreformen zu erläutern.

Durchführung der Studie

Da das wesentliche Ziel der vorliegenden Studie darin besteht, ein möglichst genaues Gesamtbild der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen zu zeichnen, haben wir diejenigen Personen befragt, die direkt mit der Gestaltung der neuen Studienangebote betraut und vertraut sind: die Verantwortlichen an den Fachbereichen der Hochschulen. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Verantwortlichen der neuen Studiengänge eine Gruppe mit besonderem Format darstellen: Es sind diejenigen Fachvertreter, die eine besonders große Motivation aufweisen, die Lehre und das Lernen an deutschen Hochschulen zu verändern.

Als Grundlage für die Identifizierung der zu Befragenden diene uns die Liste aller Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen, so wie sie im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zur Verfügung gestellt wird. Um Doppelungen auszuschließen, Kooperationen festzuhalten, die genauen Bezeichnungen der Studienangebote zu prüfen, vor allem aber, um genau festzustellen, wer für das jeweilige Angebot als Ansprechpartner zur Verfügung steht, haben wir jeden einzelnen Studiengang, der in der Liste aufgeführt war, im Rahmen einer Internetrecherche überprüft und die so gewonnenen Informationen in einer eigens entwickelten Datenbank festgehalten. Zum Beginn der Befragung, im Dezember 2002, umfasste die vollständig überarbeitete Liste der Bachelor- und Masterangebote an deutschen Hochschulen 1.143 Studienprogramme, darunter zu etwa 40 % konsekutive Angebote. In diesen Fällen besteht ein Programm jeweils aus einem Bachelor- und einem Masterstudiengang (siehe Abschnitt III.1.1).

Ausgehend von den oben genannten Fragestellungen und unter Berücksichtigung der Ergebnisse, welche unsere Auswertung der Sekundärmaterialien zu ausgewählten Studienprogrammen erbracht hatte, haben wir einen Fragebogen zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen entwickelt, in dem folgende Fragebereiche angesprochen werden:

- Welche Rahmenbedingungen weisen die neuen Studiengänge auf? (Art der Hochschule, Bezeichnung der Abschlussgrade, Profil des Studienganges, Zuordnung nach Studienfachrichtung, Parallelität der Abschlüsse, Art der Zugangsvoraussetzungen, Studiengebühren und Regelstudienzeiten.)
- Wie haben sich die Studiengänge entwickelt? (Vorbilder für die Gestaltung, quantitative Planung und Entwicklung der Studierendenzahlen, nationale und internationale Kooperationsbeziehungen.)
- Wie sind Lehrangebot und Studium gestaltet? (Art der Veranstaltungsformen, Definition und Gestaltung der Modularisierung, Art und Ausmaß der praktischen Anteile, Zusatzqualifikationen, Anteil der Lehrveranstaltungen in englischer Sprache, Art und Dauer der Auslandsaufenthalte, Formen der Studierendenberatung.)
- Wie werden die Studienleistungen gemessen und bewertet? (Prüfungsarten, Anteile des studienbegleitenden Prüfens, Vergabe von Leistungspunkten.)
- Welche Aktivitäten werden durchgeführt, um die Anbindung an den Arbeitsmarkt zu erleichtern und die Qualität des Studiums zu sichern? (Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Zusatzqualifikationen, Kontakte zu Arbeitgebern, Beteiligung von Arbeitgebern an der Studiengangsgestaltung, Alumni-Aktivitäten, Durchführung von Akkreditierungsverfahren, Durchführung interner und externer Qualitätssicherungsmaßnahmen.)
- Welche Vor- und Nachteile der neuen Studiengänge werden im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen gesehen? (Bandbreite der Lehr- und Lernformen, Umfang der Prüfungen, Umfang der praktischen Anteile, Umfang der Betreuungsmaßnahmen, Kontakte zu Arbeitgebern, Umfang der Qualitätssicherungsmaßnahmen).
- Und schließlich: Welche Veränderungen werden von der Studienstrukturreform mit Bachelor und Master erwartet? (Nationale und internationale Attraktivität, Transparenz, Kompatibilität, Anbindung an den Arbeitsmarkt, Zeiteinteilung der Studierenden, Grad der Verschulung.)

Der Fragebogen zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen wurde am 16. Dezember 2002 zusammen mit einem Begleitbrief, einem Antwortkuvert sowie einem schriftlichen Hinweis, das Fragebogenpaket möge gegebenenfalls an die zuständige Person weitergeleitet werden, an die insgesamt 1.143 verantwortlichen Personen versandt. Am 7. Februar 2003 erfolgte der Versand eines Erinnerungsschreibens, mit dem die von uns angeschriebenen Personen noch einmal gebeten wurden, den Fragebogen auszufüllen. Der Fragebogenrücklauf konnte damit erhöht werden. Bis zum Ende der Datenerhebung, dem 31. März 2003 (Datum des Poststempels), waren von den Verantwortlichen an 161 deutschen Hochschulen insgesamt 569 gültige, d. h. vollständig ausgefüllte Fragebogen an das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung zurückgesandt worden; dies entspricht einer Rücklaufquote von 50 %.

Darüber hinaus erhielten wir aus weit über einhundert E-Mails, Briefen und Telefonaten zahlreiche weitere Informationen von den Verantwortlichen. Diese Auskünfte haben uns viele wertvolle Hinweise auf die derzeitige Situation der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen gegeben, die in das Gesamtergebnis dieser Studie eingegangen sind.

Interpretation der Daten

Unter den zahlreichen Möglichkeiten der analytischen Herangehensweise an empirische Daten haben wir folgende, ganz unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt:

- nach Vorgaben (z. B. Einführung von Leistungspunkten: ja/nein; Einführung von Modularisierung: ja/nein; Akkreditierung: ja/nein);
- nach Ideen und Konzepten, die hinter den Reformen stehen (z. B.: Ist der Kern der Gestaltung von Leistungspunkten, wie wir ihn verstehen, erfüllt? Ist der Kern der Modularisierung getroffen?);
- im Vergleich zu den Vorgängerstudiengängen (z. B.: Ist die Transparenz im Vergleich zu den herkömmlichen Abschlüssen gestiegen? Ist die Verschulung gestiegen? Ist der administrative Mehraufwand gestiegen?). Da diese Studie nicht parallel an herkömmlichen und neuen Studiengängen durchgeführt wurde, sondern lediglich die neuen Studiengänge in die Untersuchung eingegangen sind, bleibt der Vergleich in gewisser Weise theoretisch. Wir gehen aber davon aus, dass die Stärken und Schwächen der herkömmlichen Studiengänge, wie sie immer wieder in der Literatur aufgezeigt werden, in der Gesamtheit adäquat dargestellt und daher zum Vergleich herangezogen werden können.

Gliederung des Berichts

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der Studie zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen vorgestellt. Zunächst werden im ersten Abschnitt des Kapitels III *grundlegende Informationen* dargelegt: die Anzahl der Studiengänge und Studienprogramme, die Verteilungen nach der Studienfachrichtung und der Hochschulart sowie die Regelstudienzeiten der neuen Studienangebote. Im zweiten Abschnitt wird die *Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge* betrachtet, also

ihre Entstehungszeiten und der jeweilige Beginn, die geplanten und die tatsächlichen Größenordnungen, aber auch die Möglichkeit eines weiterhin parallel bestehenden klassischen Studienangebotes.

Im dritten Abschnitt beleuchten wir das *Profil* der neuen Studiengänge. Dies umfasst die Beschreibung ihrer Studierendenklientel, eventueller Auswahlkriterien, der interdisziplinären Gestaltung sowie der angewandten Lehr- und Lernformen. Die *Modularisierung* der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die *Einrichtung von Leistungspunktsystemen* sind Gegenstand des vierten Abschnitts. Es schließt sich im fünften Abschnitt die Erörterung der Frage an, wie weit die neuen Studienangebote zur *Internationalisierung* des Hochschulsystems beitragen. Dazu werden unter anderem die Ergebnisse zu fremdsprachigen Studienangeboten und zu verpflichtenden Auslandsaufenthalten der Studierenden dargelegt.

Im sechsten Abschnitt werden Aspekte der *Anbindung der Bachelor- und Masterprogramme an den Arbeitsmarkt* analysiert, etwa die Einbindung praktischer Studienanteile sowie das Einbeziehen von Arbeitgebern in das Studienangebot. Im folgenden, dem siebten Abschnitt, wird die *Transparenz* der neuen Studiengänge thematisiert. Darunter sind die Dokumentation von Studienangeboten und Studienleistungen sowie die Betreuung der Studierenden zu fassen. Es schließt sich die Betrachtung der *Qualitätssicherung* in Bachelor- und Masterstudiengängen an, also sowohl die Darstellung der Ergebnisse bezüglich laufender oder abgeschlossener Akkreditierungsverfahren als auch hinsichtlich weiterer Formen der Qualitätsprüfung.

Im neunten Abschnitt der Ergebnispräsentation kommen die *Gestalter* an den Fachbereichen noch einmal ausdrücklich zu Wort: Sie beurteilen, was sich im Vergleich zu einem eventuellen vorherigen Studienangebot geändert hat; sie geben ihre Einschätzungen zu jetzigen und möglichen Folgen der neuen Studienstrukturen ab; und sie legen dar, wie sie den großen Gestaltungsspielraum beurteilen, der sich ihnen in der Erprobungsphase geboten hat.

Abschließend werden im Kapitel IV die wichtigsten empirischen Befunde dieser Studie zusammengefasst: Was leisten die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen für die Flexibilität, Transparenz und internationale Kompatibilität des Studiums? Was leisten die neuen Studiengänge für die Internationalisierung und für die Anbindung an den Arbeitsmarkt?

Danksagung

Zur Entstehung der vorliegenden Studie hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung als Förderer ganz wesentlich beigetragen. Im Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel hat Ulrich Teichler uns mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Tatjana Balzer und Polina Pikulina haben die Adressrecherchen durchgeführt und waren uns bei der Durchführung der Datenerhebung sowie der Datenauswertung behilflich. Helga Cassidy hat uns bei der Textbearbeitung unterstützt. Unser Dank gilt ausdrücklich auch denjenigen Personen an den Hochschulen, die uns als Experten für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge Auskunft gegeben haben; ohne sie wäre diese empirische Studie nicht möglich gewesen.

III Empirische Ergebnisse

Bevor wir die empirischen Ergebnisse im Detail darlegen, möchten wir eine Frage klären, deren Beantwortung zunächst ganz einfach erscheint: Was meinen wir eigentlich, wenn wir von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen sprechen?

Der allgemeinen Definition eines Studiengangs zufolge ist dieser dadurch gekennzeichnet, dass er mit einem bestimmten akademischen Grad abschließt, in diesem Fall mit dem Bachelor oder dem Master. Demzufolge müssten wir uns für die Betrachtung der Bachelor- und Masterstudiengänge auf die empirischen Daten zu den beiden verschiedenen Abschlüssen konzentrieren.

Nun beobachten wir aber in Deutschland folgendes Phänomen: Es gibt nicht nur den eigenständigen Typ des Bachelorstudiengangs (den „Bachelor solo“) und den eigenständigen Typ des Masterstudiengangs (den „Master solo“), sondern auch den Typ eines Studienangebotes, das aus einem Bachelorstudium *und* einem Masterstudium besteht. Diese dritte Möglichkeit gilt jedoch laut der obigen Definition nicht als ein *Studiengang*. Vielmehr handelt es sich um ein *konsekutives Studienprogramm*. Im Folgenden bezeichnen wir also die Kombination eines Bachelorstudiengangs und eines Masterstudiengangs zu einem kompletten Studienangebot, das in der Regel einen gemeinsamen Namen trägt, als konsekutives Programm.

Insgesamt gab es an deutschen Hochschulen zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa 1.700 Studiengänge (Bachelorstudiengänge und Masterstudiengänge) oder, im Programmverständnis formuliert, 1.150 Studienprogramme (eigenständige Bachelorstudiengänge, eigenständige Masterstudiengänge und konsekutive Programme).

Wir wissen aus den Ergebnissen unserer Studie – um der Darlegung der Resultate vorzugreifen –, dass sich die größten und interessantesten Unterschiede häufig aus der vergleichenden Betrachtung der drei Arten von Studienprogrammen ergeben, also der eigenständigen Bachelorstudiengänge (B solo), der eigenständigen Masterstudiengänge (M solo) und der konsekutiven Programme (B + M). Demgegenüber erbringt der Vergleich der beiden Abschlussarten, Bachelor und Master, seltener deutliche Unterschiede. Deshalb haben wir uns entschieden, die Ergebnisse zu Bachelor und Master an deutschen Hochschulen auf zweierlei Weise vorzustellen: mit dem Blick auf die Studienabschlüsse *und* mit dem Blick auf die Art des Studienprogramms.

1 Grundlagen

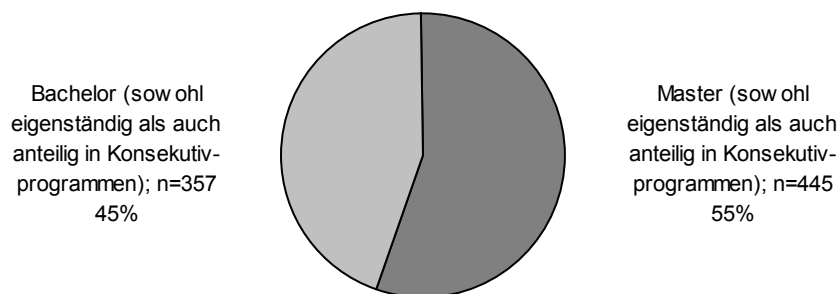
Um ein erstes Bild der Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland zu skizzieren, erfolgt in diesem Abschnitt eine Beschreibung ihrer grundlegenden Eigenschaften: Wie viele Studiengänge gibt es insgesamt? Wie viele Studienprogramme? An welchen Hochschulen werden die neuen Studiengänge angeboten? Welchen Fachrichtungen lassen sie sich zuordnen? Wie lauten die genauen Bezeichnungen des Abschlussgrads? Und schließlich: Welche Regelstudienzeiten sind vorgesehen?

1.1 Anzahl der Studiengänge und Studienprogramme

Wie oben erläutert wurde, unterscheiden wir in der vorliegenden Studie definitorisch zwischen Studiengängen und Studienprogrammen.

a) Unter einem *Studiengang* verstehen wir ein Studienangebot, das mit einem bestimmten Abschlussgrad endet, in diesem Fall also entweder mit einem Bachelor oder mit einem Master. Dabei spielt es in analytischer Hinsicht keine Rolle, ob der betreffende Studiengang eigenständig ist oder im Rahmen eines konsekutivprogramms angeboten wird. Die Einordnung in diese Kategorie beruht auf den Angaben der Befragten zu dem erwerbenden Abschlussgrad. In der Abbildung 1-1 wird die Prozentverteilung der beiden Abschlussarten veranschaulicht. Hier werden auch die absoluten Zahlen der in unsere Studie einbezogenen Studiengänge deutlich.

Abb. 1-1: Art des Studienabschlusses (in Prozent)



Frage A.03: Welcher neue Abschlussgrad (Bachelor/Master) kann in dem Studiengang erworben werden? („Bachelor“ wird hier gleichbedeutend mit „Bakkalaureus“ und „Bakkalaureat“ verstanden.)

Demnach handelt es sich bei den Studienangeboten zu 45 % um Bachelorstudiengänge (sowohl eigenständig als auch als Teil eines konsekutiven Programms); ihre Anzahl beträgt $n = 357$. Die Anzahl der Masterstudiengänge beläuft sich auf $n = 445$; dies entspricht 55 % der insgesamt 802 Abschlüsse.

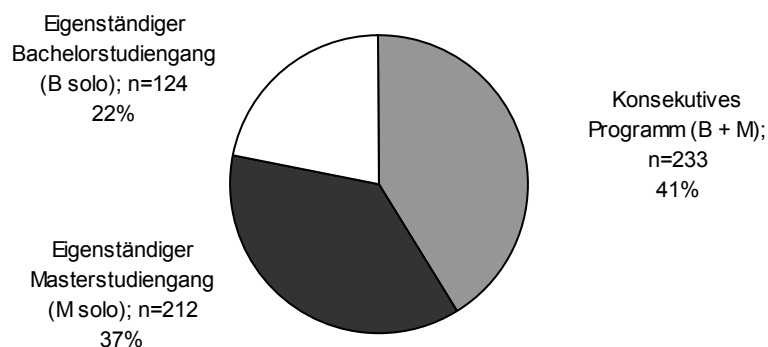
b) Unter einem *Studienprogramm* verstehen wir hingegen ein Studienangebot, das in sich einen inhaltlichen Zusammenhang bildet. Dabei kann es sich entweder um einen eigenständigen Studiengang handeln, der mit dem Grad eines Bachelors oder eines Masters abgeschlossen wird, oder aber um ein konsekutives Programm, welches sowohl ein Bachelor- als auch ein Masterstudium beinhaltet.

Für die Einordnung der Studienangebote in diese Kategorien waren sowohl die Eigendarstellung des betreffenden Fachbereichs im Internet als auch die Eintragungen im Fragebogen relevant. Dort konnten die Befragten zum einen angeben, welcher oder welche Abschlussgrad/e in ihrem Fachbereich zu erwerben sind, und zum anderen, wie das Studienangebot genau bezeichnet wird. Wir unterscheiden demzufolge beispielsweise einen eigenständigen Bachelorstudiengang „Amerikanistik“ (der im Internet als solcher präsentiert wird und für den im Fragebogen entsprechend stets nur die Antwortspalte für den Abschluss „Bachelor“ ausgefüllt worden war) von dem konsekutiven Studienprogramm „Mechanical Engineering“ (welches laut Internetdarstellung und An-

gaben der Befragten aus einem Bachelor- und einem Masterstudium zu dieser Disziplin besteht).

Aus der Abbildung 1-2 geht hervor, wie sich die Studienprogramme verteilen. Demzufolge kann in 124 Studienprogrammen (22 % aller Programme) ein Bachelorgrad erworben werden, ohne dass es einen entsprechenden Mastergrad gäbe. Dies sind die eigenständigen Bachelorstudiengänge, kurz: „B solo“. In weiteren 212 Studienprogrammen (37 % aller Programme) kann ein Mastergrad erworben werden, dem jedoch kein entsprechender Bachelorgrad vorausgeht. Dies sind die eigenständigen Masterstudiengänge, kurz: „M solo“. In wiederum weiteren 233 Fällen (41 % der Programme) handelt es sich um Studienprogramme, in denen ein Bachelorgrad sowie in der Folge ein Mastergrad erworben werden kann. Dies sind also die konsekutiven Programme, kurz: „B+M“.

Abb. 1-2: Art des Studienprogramms (in Prozent)

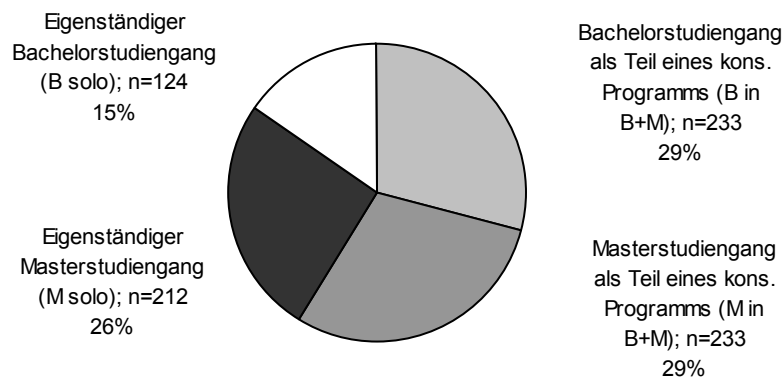


Frage A.03: Welcher neue Abschlussgrad (Bachelor/Master) kann in dem Studiengang erworben werden? („Bachelor“ wird hier gleichbedeutend mit „Bakkalaureus“ und „Bakkalaureat“ verstanden.)

c) Für den Fall, dass sowohl der Studienabschluss als auch die Art des Studienprogramms berücksichtigt werden sollen, wird eine dritte Darstellung gewählt, wie die Abbildung 1-3 zeigt. Demnach stehen den eigenständigen Studiengängen mit einem Bachelor als Abschlussgrad ($n = 124$, das entspricht 15 % aller Studiengänge) diejenigen Bachelorstudiengänge gegenüber, die Teil eines konsekutiven Programms sind ($n = 212$, das entspricht 26 % aller Studiengänge). Ebenso finden sich neben den eigenständigen Studiengängen mit einem Master als Abschlussgrad ($n = 233$, das entspricht 29 % aller Studiengänge) diejenigen Masterstudiengänge, die Teil eines Konsekutivprogramms sind (ebenfalls $n = 233$, das entspricht weiteren 29 % aller Studiengänge).

Insgesamt zeigen die Daten der Studie, dass die konsekutiven Studienprogramme im Gesamtbild der neuen Bachelor- und Masterangebote an deutschen Hochschulen ein großes Gewicht haben. Soweit kein konsekutives Studienprogramm eingerichtet wurde, sind eigenständige Masterstudiengänge häufiger vorzufinden als eigenständige Bachelorstudiengänge.

Abb. 1-3: Art des Studienabschlusses und Art des Studienprogramms (in Prozent)



Frage A.03: Welcher neue Abschlussgrad (Bachelor/Master) kann in dem Studiengang erworben werden? („Bachelor“ wird hier gleichbedeutend mit „Bakkalaureus“ und „Bakkalaureat“ verstanden.)

1.2 Verteilung nach Hochschularten

Für die Zukunft der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen ist von großem Interesse, ob sich die Reform auf bestimmte Studienfachgruppen und Hochschularten beschränkt. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass sich die neuen Studienangebote sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen finden, und dass sie sich über alle Fachrichtungen verteilen. Jeder Bereich des deutschen Hochschulsystems kommt also mit der Strukturreform durch Bachelor und Master in Berührung.

Die Tabelle 1-4 zeigt, wie sich die Abschlussarten und damit die neuen Studiengänge auf die beiden Hochschultypen, Universität und Fachhochschule, verteilen. Danach werden zwei Drittel aller Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten angeboten und ein Drittel an Fachhochschulen.

Tab. 1-4: Hochschultyp nach Abschlussart (in Prozent)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Universität	69	66	67
Fachhochschule	31	34	33
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(357)	(445)	(802)

Frage A.01: Name der Hochschule: (Bitte genau angeben, also z. B. „Fachhochschule Mannheim – Hochschule für Technik und Gestaltung“.)

Diese Verteilung gilt innerhalb beider Gruppen praktisch gleichermaßen; für die Bachelorstudiengänge verschiebt sich der Schwerpunkt noch etwas stärker auf die Universitäten als für die Masterstudiengänge. Das Verhältnis von zwei Dritteln zu einem Drittel entspricht in etwa der Aufteilung der *Studierendenzahlen* auf die beiden Hochschularten

in Deutschland insgesamt (72 % an Universitäten, 28 % an Fachhochschulen) [Statistisches Bundesamt 2002, S. 120].

Wenn die neuen Angebote hingegen nicht nach der Abschlussart, sondern nach dem Programmtyp betrachtet werden, zeigen sich deutlichere Unterschiede in den Verteilungen (siehe Tabelle 1-5). Die Fachhochschulen neigen eher zu den eigenständigen Masterstudiengängen, während der Schwerpunkt des Angebotes an den Universitäten eher auf den konsekutiven Programmen liegt.

Tab. 1-5: Hochschultyp nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Universität	63	58	73	65
Fachhochschule	37	42	27	35
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(124)	(212)	(233)	(569)

Frage A.01: Name der Hochschule: (Bitte genau angeben, also z. B. „Fachhochschule Mannheim – Hochschule für Technik und Gestaltung“.)

Die Aufteilung der Fälle nach dem Hochschultyp ist eng mit der Gruppierung nach der Studienfachrichtung verbunden, da bestimmte Fächer typischerweise eher an Universitäten und andere eher an Fachhochschulen stärker vertreten sind. Die Verteilung der Studienfachgruppen wird im Folgenden vorgestellt.

1.3 Verteilung nach Studienfachgruppen

Aus den Angaben der Verantwortlichen zur jeweiligen Fachrichtung ihres Studienprogramms ließ sich dessen Zugehörigkeit zu einer der von uns definierten fünf Studienfachgruppen bestimmen (siehe Tabelle 1-6).

Die erste Gruppe, „KULT/SOZ“, umfasst sämtliche Disziplinen der Sprach- und Kulturwissenschaften – Theologie, Philosophie, Geschichte, Publizistik, Literaturwissenschaft und die Philologien –, die Kunst- und Musikwissenschaften sowie die Fächer Psychologie, Pädagogik, Sozialwesen und Sportwissenschaften. Außerdem beinhaltet diese Großgruppe die Regional-, Politik- und Sozialwissenschaften.

Tab. 1-6: Studienfachgruppe (in Prozent)

	Anzahl (n)	
KULT/SOZ	21	(121)
WI/JUR	14	(77)
NAT/MED	22	(124)
ING	26	(150)
interdisz.	17	(97)
Gesamt	100	(569)

Frage A.07: Welcher Studienfachrichtung ist der Bachelor-/Masterstudiengang zuzuordnen? (Bitte verwenden Sie die Liste auf dem hinteren Umschlagblatt. Für den Fall, dass der Studiengang nicht eindeutig einer Fachrichtung zuzuordnen ist, können Sie maximal zwei weitere Nummern angeben.)

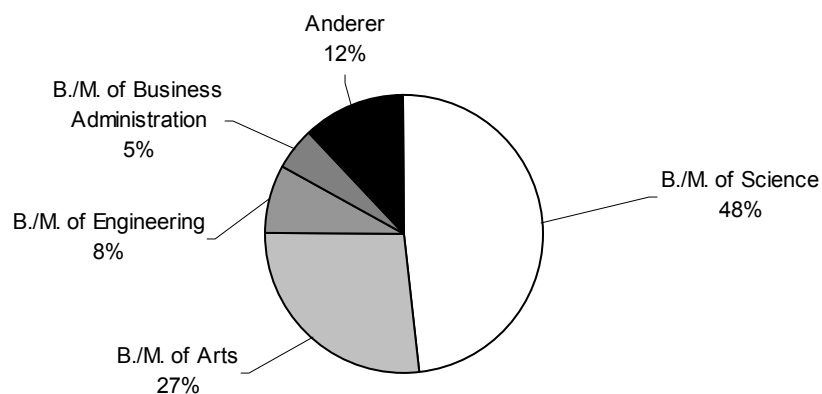
In der zweiten Gruppe, „WI/JUR“, sind die Wirtschafts-, Rechts- und Verwaltungswissenschaften vertreten. Die dritte Gruppe, „NAT/MED“, repräsentiert die Naturwissen-

schaften – Physik, Chemie, Pharmazie, Biologie, Geologie und Geographie –, Mathematik und Informatik sowie den Bereich Medizin. In der vierten Gruppe, „ING“, sind sowohl die Ingenieurwissenschaften – unter anderem Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen – als auch die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften zu finden.

Studienprogramme, die aufgrund der maximal drei Angaben zur Studienfachrichtung sowie gegebenenfalls der Nennung unter „Andere“ nicht eindeutig in eine der vier genannten Fachgruppen eingeordnet werden konnten, wurden der Kategorie „interdisz.“ zugeordnet. Auch die Befragten selbst hatten die Möglichkeit, ihr jeweiliges Studienprogramm als fachübergreifend einzustufen. Zu den interdisziplinären Programmen zählen Studienangebote wie beispielsweise Wirtschaftsingenieurwesen, Public Health, Textiltechnologie, Betriebliche Informatik oder Europäische Studien. Die Gruppe der interdisziplinären Angebote stellt immerhin einen Anteil von 17 % an allen untersuchten Programmen. Insgesamt gesehen sind die fünf Gruppen relativ gleich verteilt, wobei die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit 14 % eher wenig und die Ingenieurwissenschaften mit 26 % eher stark vertreten sind.

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die genauen Bezeichnungen der Abschlussgrade lohnend. Wie aus der Abbildung 1-7 ersichtlich ist, wird den Absolventen nach dem erfolgreichen Abschluss ihres Studiums in nahezu der Hälfte aller Studiengänge der Grad eines Bachelor oder Master of Science verliehen (48 %). Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Verteilung der Studiengänge auf die verschiedenen Fachrichtungen, so wird deutlich, dass häufiger, als es die absolute Anzahl der naturwissenschaftlichen Studiengänge erwarten ließe, ein ausdrücklich naturwissenschaftlicher Grad verliehen wird. Unter anderem schließen viele der von uns als interdisziplinär eingeordneten Studienangebote mit einem Bachelor oder Master of Science.

Abb. 1-7: Bezeichnung des Abschlussgrads nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)



Frage A.03: Welcher neue Abschlussgrad (Bachelor/Master) kann in dem Studiengang erworben werden? ('Bachelor' wird hier gleichbedeutend mit 'Bakkalaureus' und 'Bakkalaureat' verstanden.)

In einem Viertel der Studiengänge trägt der Abschlussgrad die Bezeichnung „Bachelor of Arts“ oder „Master of Arts“. Die beiden fachspezifischen Grade „Bachelor/Master of Engineering“ und „Bachelor/Master of Business Administration“ werden den Absolventen in 8 % beziehungsweise 5 % der Fälle zuteil. Andere Abschlussbezeichnungen be-

ziehen sich zumeist ebenfalls auf eine spezielle Fachausrichtung, etwa im Falle eines „Master of Public Health“.

Betrachtet man nun die fünf Fachrichtungsgruppen gemeinsam mit den drei Arten von Studienprogrammen (siehe Tabelle 1-8), so zeigt sich Folgendes: Für drei Studienfachrichtungen, nämlich Kultur- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften/Medizin sowie Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, sind deutliche Abweichungen nach unten und oben zwischen den einzelnen Verteilungen auf die Studienprogrammtypen und der entsprechenden Gesamtverteilung festzustellen.

Tab. 1-8: Studienprogramm nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
B solo	32	10	30	15	18	22
M solo	17	70	23	43	45	37
B + M	50	19	48	41	37	41
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(121)	(77)	(124)	(150)	(97)	(569)

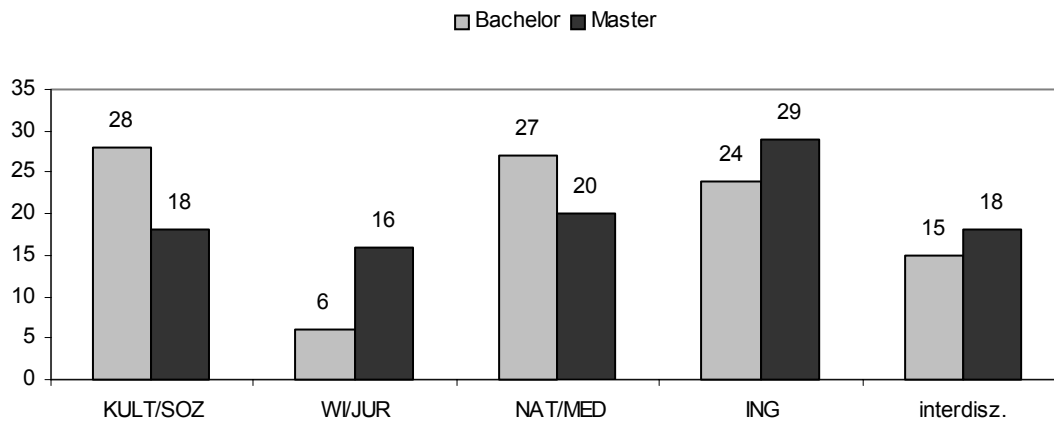
Frage A.07: Welcher Studienfachrichtung ist der Bachelor-/Masterstudiengang zuzuordnen? (Bitte verwenden Sie die Liste auf dem hinteren Umschlagblatt. Für den Fall, dass der Studiengang nicht eindeutig einer Fachrichtung zuzuordnen ist, können Sie maximal zwei weitere Nummern angeben.)

Die Kultur- und Sozialwissenschaften sind am stärksten in den konsekutiven Programmen und in den eigenständigen Bachelorstudiengängen repräsentiert (50 % bzw. 32 %), deutlich weniger jedoch in den eigenständigen Masterstudiengängen (17 %). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Naturwissenschaften, die zu 48 % bzw. 30 % in den Konsekutivprogrammen und den eigenständigen Bachelorstudiengängen, aber zu nur 23 % in den eigenständigen Masterstudiengängen vertreten sind. Umgekehrt finden wir die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ganz überwiegend in den eigenständigen Masterstudiengängen (70 %).

Die Verteilung der beiden übrigen Studienfachrichtungen – Ingenieurwissenschaften und Interdisziplinäre Wissenschaften – folgt demgegenüber eher der Gesamtverteilung der Studienprogramme, und zwar insofern, als die betreffenden Fachrichtungen in den eigenständigen Bachelorstudiengängen in nur geringer Zahl vertreten sind (15 % aller Studienprogramme in den Ingenieurwissenschaften, 18 % aller interdisziplinären Programme), jedoch etwa gleich stark in eigenständigen Masterstudiengängen und in konsekutiven Programmen (43 % bzw. 41 % aller Fälle in den Ingenieurwissenschaften, 45 % bzw. 37 % aller interdisziplinären Angebote).

Schaut man auf die Abschlussarten, nämlich auf Bachelorstudiengänge insgesamt im Vergleich zu Masterstudiengängen insgesamt, ergibt sich für die Verteilung der jeweiligen Abschlussart auf die fünf Studienfachgruppen ein passendes Bild (siehe Abbildung 1-9). Die Bachelorstudiengänge sind demnach in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie Naturwissenschaften und Medizin überrepräsentiert, während die Masterstudiengänge vor allem in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, aber auch in den Ingenieurwissenschaften und der interdisziplinären Fachgruppe stärker vertreten sind.

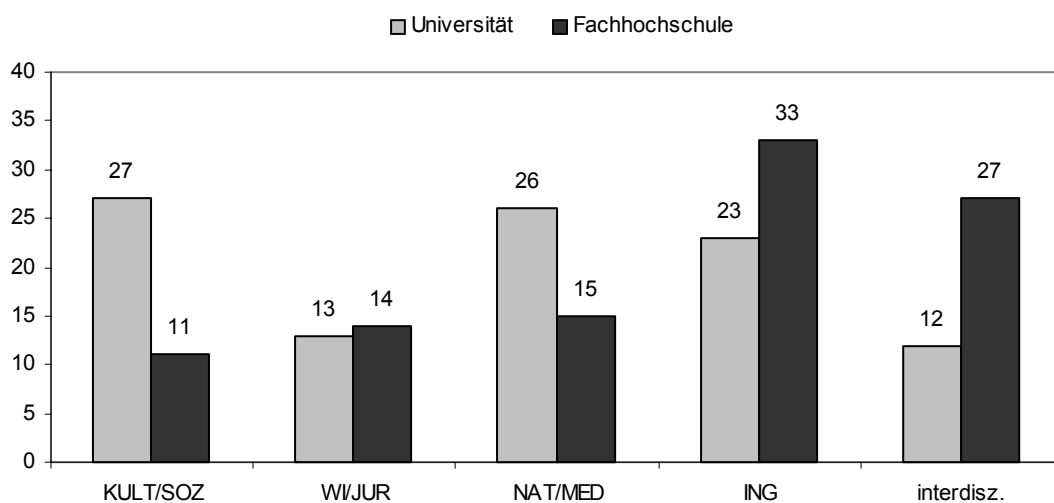
Abb. 1-9: Studienfachgruppe nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)



Frage A.07: Welcher Studienfachrichtung ist der Bachelor-/Masterstudiengang zuzuordnen? (Bitte verwenden Sie die Liste auf dem hinteren Umschlagblatt. Für den Fall, dass der Studiengang nicht eindeutig einer Fachrichtung zuzuordnen ist, können Sie maximal zwei weitere Nummern angeben.)

Weitere Unterschiede zeigt die Betrachtung der Fachgruppen in der Verteilung auf die beiden Hochschultypen, Fachhochschule und Universität (siehe Abbildung 1-10).

Abb. 1-10: Studienfachgruppe nach Hochschultyp (in Prozent)



Frage A.07: Welcher Studienfachrichtung ist der Bachelor-/Masterstudiengang zuzuordnen? (Bitte verwenden Sie die Liste auf dem hinteren Umschlagblatt. Für den Fall, dass der Studiengang nicht eindeutig einer Fachrichtung zuzuordnen ist, können Sie maximal zwei weitere Nummern angeben.)

Die universitären Angebote sind überdurchschnittlich in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften vertreten, während sich die Angebote der Fachhochschulen auf die Ingenieurwissenschaften und die interdisziplinären Studiengänge konzentrieren.

1.4 Regelstudienzeit

Im deutschen Hochschulrahmengesetz besteht eine der wenigen Vorgaben für die Einrichtung von Bachelor-/Masterprogrammen darin, dass die Regelstudienzeiten gesetzlich festgelegt sind. Danach umfassen Bachelorstudiengänge drei bis vier Jahre, Masterstudiengänge ein bis zwei Jahre und konsekutive Programme insgesamt nicht mehr als fünf Jahre [4. HRGÄndG 1998, § 19].

In den meisten Fällen halten sich die Studienprogramme an diese Regelung, wie aus den Tabellen 1-11 und 1-12 zu erkennen ist. 353 von 357 Bachelorstudiengängen und 425 von 434 Masterstudiengängen befolgen die gesetzliche Vorgabe zur Regelstudienzeit.

Tab. 1-11: Regelstudienzeit (Bachelor) nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm		Gesamt
	B solo	B + M	
4 Semester (nicht zulässig)	2	0	1
6 Semester	76	91	86
7 Semester	19	8	12
8 Semester	3	0	1
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(124)	(233)	(357)

Frage A.13: Welche Regelstudienzeit hat der Studiengang? (Die Regelstudienzeit umfasst Zeiten für verpflichtende Praktika, für Auslandsaufenthalte und die Abschlussarbeit.)

Lediglich in einem Prozent der Bachelorstudiengänge wird mit einer Festlegung auf vier Semester die gesetzliche Regelstudienzeit unterlaufen. In zwei Prozent der Masterstudiengänge wird laut Angaben der Befragten eine längere Studienzeit als die per Gesetz festgelegte veranschlagt, nämlich fünf oder sechs Semester. Bei diesen Fällen handelt es sich allerdings ausschließlich um berufsbegleitende Teilzeitstudiengänge, die, würde man ihre angegebene Bruttostudiendauer in eine Nettostudiendauer umrechnen, sicher die gesetzlichen Kriterien erfüllten.

Tab. 1-12: Regelstudienzeit (Master) nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm		Gesamt
	M solo	B + M	
2 Semester	21	5	12
3 Semester	25	35	30
4 Semester	50	60	55
5 Semester (nicht zulässig)	2	0	1
6 Semester (nicht zulässig)	2	0	1
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(210)	(224)	(434)

Frage A.13: Welche Regelstudienzeit hat der Studiengang? (Die Regelstudienzeit umfasst Zeiten für verpflichtende Praktika, für Auslandsaufenthalte und die Abschlussarbeit.)

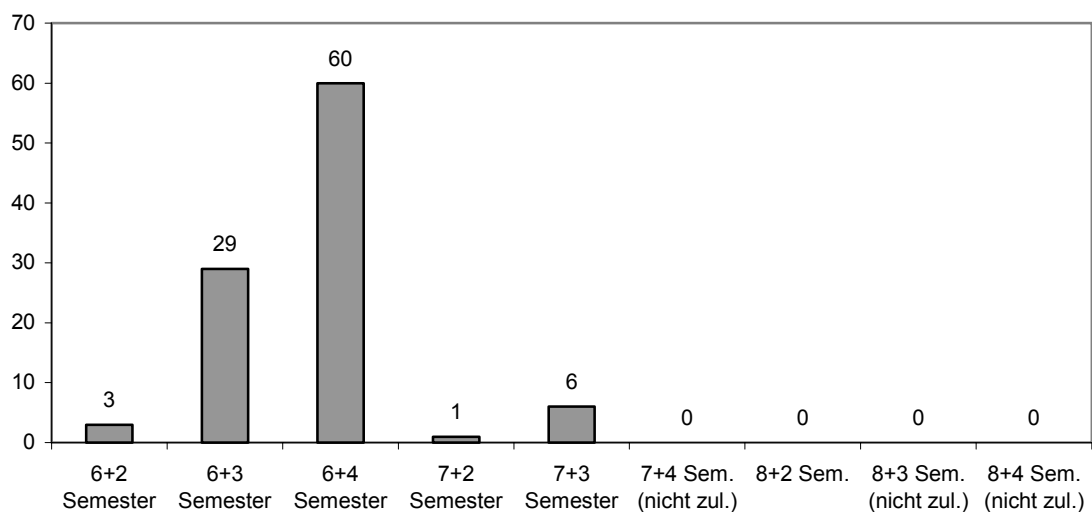
Aus der Tabelle 1-11 geht aber ein weiteres interessantes Ergebnis hervor: In der übergroßen Mehrheit von 86 % aller Bachelorstudiengänge beträgt die Regelstudienzeit sechs Semester, also drei Studienjahre. Nur 12 % der Bachelorstudiengänge weisen eine reguläre Studienzeit von sieben Semestern auf, und lediglich 1 % entfällt auf eine –

gleichermaßen wie die beiden anderen Möglichkeiten legitime – Regelstudienzeit von acht Semestern, also vier Studienjahren. Dieser sehr geringe Anteil der Regelstudienzeiten von sieben oder acht Semestern ist insbesondere angesichts der Tatsache erstaunlich, dass etwa ein Drittel aller in die Untersuchung einbezogenen Bachelorstudiengänge eigenständig ist, also im Prinzip zeitlich keine Rücksicht auf ein folgendes Masterprogramm nehmen muss. Trotzdem wird auch hier in den meisten Fällen die Variante mit drei Jahren Regelstudienzeit gewählt.

Bei den Masterstudiengängen liegt der Schwerpunkt auf einer Regelstudiendauer von vier Semestern: Über die Hälfte aller Studiengänge mit einem Masterabschluss fallen in diese Kategorie (55 %, siehe Tabelle 1-12). In knapp einem Drittel wird eine Studienzeit von drei Semestern veranschlagt, während einjährige Programme mit einem Anteil von 12 % an allen Masterstudiengängen relativ selten vertreten sind.

Mit der Festlegung der Regelstudiendauer auf drei Jahre wird also in den Bachelorstudiengängen die Möglichkeit gewährt – sofern sie nicht ohnehin genutzt wird –, einen entsprechenden Masterstudiengang einzurichten, der dann im Rahmen der Gesetzeslage eine Regelstudienzeit von einem Jahr, anderthalb Jahren oder zwei Jahren beanspruchen dürfte. So lohnt ein Blick auf die tatsächliche Gestaltung der konsekutiven Programme.

Abb. 1-13: Kombinationen der Regelstudienzeiten in konsekutiven Bachelor- und Masterprogrammen (in Prozent)



Frage A.13: Welche Regelstudienzeit hat der Studiengang? (Die Regelstudienzeit umfasst Zeiten für verpflichtende Praktika, für Auslandsaufenthalte und die Abschlussarbeit.)

Für die Kombination eines sechs-, sieben- oder achtsemestrigen Bachelorstudiengangs mit einem zwei-, drei oder viersemestrigen Masterstudiengang bestehen theoretisch insgesamt neun Möglichkeiten, von denen drei allerdings rechtlich nicht zulässig sind, da mit ihnen die gesetzlich festgelegte maximale Regelstudienzeit von fünf Jahren überschritten würde. (Trotzdem betrifft dies drei der insgesamt 224 konsekutiven Programme.) Hiermit verbleiben sechs theoretisch mögliche Verknüpfungen.

Die Abbildung 1-13 veranschaulicht, wie häufig diese verschiedenen Kombinationen wirklich anzutreffen sind: Die verbreitetste Form ist mit einem Anteil von 61 % die Kombination aus sechs und vier Semestern, also das 3-plus-2-Jahre-Modell mit einer

Gesamtstudiendauer von fünf Jahren. Hingegen sind die Regelstudienzeiten in knapp einem Drittel der konsekutiven Programme (29 %) auf sechs und drei Semester festgelegt, was einer regulären Gesamtstudienzeit von viereinhalb Jahren entspricht. Andere Regelungen sind äußerst selten; in 6 % aller Konsekutivprogramme werden sieben mit drei Semestern kombiniert, in weiteren 3 % findet sich die Kombination aus sechs und zwei Semestern, und schließlich existiert in 1 % der konsekutiven Programme eine Verbindung zwischen sieben Semestern und zwei Semestern Regelstudiendauer.

Wirklich interessant ist die Tatsache, dass in keinem einzigen regulären Fall ein vierjähriger Bachelorstudiengang die Grundlage eines konsekutiven Programms bildet – obwohl dies rechtlich zulässig wäre, sofern er mit einem einjährigen Masterstudiengang kombiniert würde. Das 4-plus-1-Jahr-Modell existiert also an deutschen Hochschulen unseren Daten zufolge nicht.

2 Entwicklung des Studienangebots

Im Folgenden werden jene Studienergebnisse dargelegt, welche die Entstehung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge beleuchten. Gab es – so die Frage an jeden einzelnen Studiengang – vorher bereits ein Studienangebot ähnlichen Inhalts, oder ist das Angebot völlig neu entwickelt worden? Besteht nach wie vor die Möglichkeit, einen klassischen Abschlussgrad wie das Diplom oder den Magister zu erwerben? Woran haben sich die Gestalter bei der Einrichtung orientiert; was hat ihnen als Vorbild oder Hilfsmittel gedient? Und schließlich: Wie viele Studienplätze stehen planerisch zur Verfügung, und wie viele Studierende nehmen das Angebot wahr?

2.1 Studienangebot vor Bachelor und Master

Schauen wir zunächst auf die Zeit vor Bachelor und Master. Wie der Tabelle 2-1 zu entnehmen ist, wurde etwas mehr als die Hälfte aller Studienprogramme mit einem Bachelor- oder Masterabschluss neu entwickelt (54 %). In knapp der Hälfte der Programme hat vor der Einführung von Bachelor und Master bereits ein ähnliches Studienangebot bestanden; dieses wurde den Angaben der Verantwortlichen zufolge mehrheitlich deutlich verändert (35 %). Somit hat in insgesamt knapp 90 % der Fälle eine wesentliche Neuerung stattgefunden. Demgegenüber gilt für gut ein Zehntel aller Programme, dass es vor deren Einführung jeweils ein Studienangebot mit ähnlichem Inhalt gegeben hat und dass dieses in etwa so beibehalten worden ist.

Deutliche Unterschiede bestehen diesbezüglich zwischen den verschiedenen Arten von Studienprogrammen: Die eigenständigen Masterstudiengänge sind überwiegend neu entwickelt worden (73 %), und nur etwa ein Viertel dieser Studiengänge gründet auf einem vorherigen Studienangebot. Umgekehrt sieht es bei den konsekutiven Programmen aus, die nur zu 35 % neu entwickelt worden sind und zu 65 % auf einem vorher bereits bestehenden Angebot beruhen.

Tab. 2-1: Vorherige Existenz eines ähnlichen Studienangebots nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Nein, der B/M-Studiengang ist neu entwickelt worden	58	73	35	54
Ja, aber das Studienangebot wurde deutlich verändert	29	20	52	35
Ja, und das Studienangebot wurde in etwa so beibehalten	13	7	13	11
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(116)	(201)	(223)	(540)

Frage A.06: Gab es vor der Einführung des Bachelor-/Mastergrades bereits ein Studienangebot mit gleichem oder ähnlichem Inhalt?

Für den Fall, dass vor der Einrichtung des Bachelor-/Masterstudiums ein inhaltlich ähnliches Studienprogramm bestanden hat, das jedoch deutlich verändert worden ist, haben wir die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, worauf sich die angegebenen Änderungen beziehen: auf den Studienaufbau oder auf die Lehr- und Lerninhalte (Doppelnennungen waren möglich; siehe Tabelle 2-2). Interessanterweise zeigt sich in den Antworten, dass die Veränderungen durch Bachelor und Master nur zu 63 % die *Lehr- und Lerninhalte* des Studienangebots betreffen; in den eigenständigen Bachelorstudiengängen liegt der betreffende Anteil sogar bei lediglich 51 %. Wesentlich häufiger, nämlich in über 80 % der Fälle, wird eine deutliche Veränderung in Bezug auf den *Studienaufbau* vermerkt. Hier liegen die konsekutiven Bachelor- und Masterprogramme mit 91 % weit über dem Durchschnitt.

Tab. 2-2: Veränderung des ähnlichen Studienangebots vor Bachelor/Master nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Deutliche Veränderung in Bezug auf den Studienaufbau	76	71	91	83
Deutliche Veränderung in Bezug auf Lehr- und Lerninhalte	51	62	66	63
Anderes	17	25	7	13
Gesamt	144	158	164	159
Anzahl (n)	(41)	(55)	(134)	(230)

Frage A.06: Gab es vor der Einführung des Bachelor-/Mastergrades bereits ein Studienangebot mit gleichem oder ähnlichem Inhalt?

Die Ergebnisse zeigen also erst einmal, dass etwa 90 % der Studienprogramme neu entwickelt oder im Vergleich zu vorher deutlich verändert worden sind. Das bedeutet, es ist im übergroßen Teil der Fälle wesentlich mehr geschehen als nur eine Umbenennung der Abschlüsse. Darüber hinaus ist jedoch festzuhalten, dass dort, wo Veränderungen stattgefunden haben, sich diese zumeist auf die Studienstruktur beziehen und nicht immer auch auf die Studieninhalte. Dies ist jedoch aus formeller Sicht erklärlich, denn die gesetzlichen Vorgaben und die entsprechenden offiziellen Empfehlungen beziehen sich eher auf die strukturelle Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge als auf deren inhaltliche Ausbildung.

2.2 Paralleles Angebot neuer und klassischer Abschlussgrade

Um das Ausmaß an Neuerungen zu beurteilen, welche die Einführung des Bachelor- oder Masterstudiums an einem Fachbereich erbracht hat, ist nicht nur zu fragen, ob es *vorher* bereits ein Studienangebot mit ähnlichem Inhalt gegeben hat, sondern auch, ob

es den Studierenden *derzeit* möglich ist, neben dem neuen Abschlussgrad Bachelor oder Master einen herkömmlichen Abschlussgrad wie Diplom, Magister oder Staatsexamen zu erwerben. Ein solches Parallelangebot ist politisch längerfristig nicht erwünscht, wie beispielsweise die Kultusministerkonferenz in ihren zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland äußert. Allerdings wird dort auch eingeräumt, dass „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen [können]“ [Kultusministerkonferenz 2003, S. 3].

Tatsächlich werden in 38 % aller Studienprogramme die klassischen Studienabschlüsse beibehalten; in 62 % der Fälle gibt es neben dem Bachelor oder Master keinen weiteren Abschluss (siehe Tabelle 2-3). Allerdings zeigen sich hier deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Programmen: In konsekutiven Bachelor- und Masterprogrammen besteht laut den Angaben der Verantwortlichen nach wie vor zu über 50 % die Möglichkeit, das Studium mit einem der herkömmlichen Grade wie Diplom, Magister oder Staatsexamen abzuschließen. Bei den eigenständigen Bachelorstudiengängen ist dies zu etwa einem Drittel der Fälle (35 %). Dagegen kann in den eigenständigen Masterstudiengängen lediglich in einem Fünftel der Fälle (20 %) ein klassischer Abschlussgrad erworben werden.

Tab. 2-3: Klassischer Abschlussgrad neben Bachelor/Master nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Diplom (Universität)	16	6	26	17
Diplom (FH)	11	9	17	13
Magister	8	3	11	7
Staatsexamen	5	2	8	5
Anderer	3	3	6	4
Kein weiterer Abschlussgrad	65	80	45	62
Gesamt	107	103	114	108
Anzahl (n)	(114)	(195)	(218)	(527)

Frage A.05: Welcher weitere Abschlussgrad - neben Bachelor/Master - kann in dem Studiengang erworben werden? (Mehrfachnennung möglich.)

Für den Fall, dass tatsächlich neben Bachelor und Master noch ein klassischer Abschlussgrad erworben werden kann, haben wir die Verantwortlichen an den Fachbereichen auch danach gefragt, ob dieses parallele Angebot längerfristig beibehalten werden soll. Wie aus der Tabelle 2-4 hervorgeht, geben die Vertreter der eigenständigen Studiengänge zu 85 % (Bachelor) bzw. 89 % (Master) an, „auf jeden Fall“ oder „wahrscheinlich“ das parallele Angebot auch längerfristig beizubehalten, während die für die konsekutiven Programme Verantwortlichen lediglich zu 63 % dieser Einschätzung folgten.

Klassische Abschlussgrade wie Diplom, Magister oder Staatsexamen werden also in konsekutiven Bachelor-/Masterprogrammen bedeutend häufiger parallel angeboten, als dies in eigenständigen Studiengängen der Fall ist. Gleichzeitig besteht jedoch in den Konsekutivprogrammen eine geringere Tendenz, dieses Parallelangebot auch auf lange Sicht beizubehalten.

Insgesamt gesehen ist der Anteil derjenigen Studienprogramme, in denen das Parallelangebot auch in Zukunft Bestand haben soll, mit 73 % als außerordentlich hoch einzuschätzen. Von einer vollständigen Ablösung der klassischen durch die neuen Ab-

schlussgrade kann diesen Ergebnissen zufolge nicht gesprochen werden. Vor allem bei den konsekutiven Programmen ist eher die Tendenz zu beobachten, gegebenenfalls ein vorher bestehendes Studienangebot beizubehalten und den Studierenden anzubieten, nach wie vor auch einen herkömmlichen Abschlussgrad zu erwerben.

Tab. 2-4: Beibehalten des klassischen Abschlussgrads nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Ja, auf jeden Fall	56	65	39	48
Ja, wahrscheinlich	29	24	24	25
Unentschieden	6	5	11	9
Nein, eher nicht	9	5	8	8
Nein, sicher nicht	0	0	18	11
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(34)	(37)	(110)	(181)

Frage A.05+: Wenn ein weiterer Abschlussgrad erworben werden kann: Soll dieses Angebot längerfristig beibehalten werden?

Die Gründe für eine solche abwartende Haltung sind vielfältig. Möglicherweise soll den Studierenden zunächst die Wahl gelassen werden, weil die neuen Abschlüsse von Arbeitgebern noch nicht hinreichend eingeschätzt werden können. Denkbar ist auch, dass sich die Verantwortlichen in einigen Fällen nur wenig mit den Zielen der Studienstrukturreform identifizieren können, da die Einführung von Bachelor und Master dort nicht auf Reformüberlegungen der Fachbereichsangehörigen beruht, sondern auf Entscheidungen übergeordneter Stellen wie der Hochschulleitung oder der Länderministerien. In manchen Disziplinen, etwa den Kunst-, Kultur- und Geisteswissenschaften, wird die Teilung eines vormals ganzheitlichen Programms in ein gestrafftes grundlagenorientiertes Studium und ein ebenfalls kurzes weiterführendes Studium prinzipiell vorsichtig betrachtet.

Auch wenn die genannten Gründe für das Weiterführen herkömmlicher Angebote an dieser Stelle weitgehend spekulativ sind: Die Bedenken, die der sofortigen Ablösung herkömmlicher Abschlussgrade durch Bachelor und Master entgegengebracht werden, sollten ernst genommen werden. In den meisten Fällen geht es nicht darum, dass die Verantwortlichen an den Fachbereichen aus Prinzip auf dem Althergebrachten beharren, sondern darum, dass sie sich berechtigterweise um die Zukunft ihrer Studierenden sorgen.

2.3 Entstehung des Studienangebots

Um die Entstehung der neuen Studiengänge zu skizzieren, werden nun Ergebnisse zum Beginn und zur Entwicklungszeit der Bachelor- und Masterangebote vorgestellt. Weiter wird geklärt, woran sich die Verantwortlichen an den Fachbereichen bei der Einrichtung der neuen Studiengänge orientiert haben.

Start und Entwicklungszeit des Studiengangs

Das deutsche Hochschulrahmengesetz erlaubt seit 1998 die – zunächst probeweise – Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wie die Tabelle 2-5 zeigt, sind in diesem Jahr 7 % der in unsere Studie einbezogenen Studiengänge eingerichtet worden.

Tab. 2-5: Beginn des Studiengangs nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
1997 oder früher	2	9	6
1998	5	8	7
1999	16	12	14
2000	25	18	22
2001	27	22	24
2002 (Befragungsjahr)	23	14	18
2003 oder später	1	17	10
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(330)	(386)	(716)

Frage B.02: Wann haben die ersten Studierenden ihr Studium in dem Studiengang aufgenommen?

Im darauffolgenden Jahr 1999 sind weitere 14 % gestartet, und in 2000 waren es zusätzliche 22 %. Der Großteil der neuen Angebote, nämlich 24 % der von uns betrachteten Studiengänge, besteht seit dem Jahr 2001. In 2002, also dem Jahr der Befragung, sind immerhin weitere 18 % aller Studienangebote eingerichtet worden. Es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Zahl der in diesem Jahr entstandenen Studiengänge höher liegt; wir konnten bis zum Befragungszeitpunkt sicher nicht alle Angebote erfassen.

Schließlich haben uns die Verantwortlichen für knapp ein Zehntel der Fälle prospektiv ein Entstehungsjahr 2003 oder später angegeben. Die betreffenden Angebote befinden sich also derzeit noch in der Entwicklungsphase beziehungsweise werden momentan gestartet. Dabei handelt es sich ganz überwiegend um Masterstudiengänge, die Teil eines konsekutiven Programms sind.

Tab. 2-6: Zeit für die Entwicklung des Studiengangs nach Art des Studienabschlusses

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Bis zu 6 Monaten	4	4	4
7 bis 12 Monate	28	28	28
13 bis 18 Monate	22	16	19
19 bis 24 Monate	31	33	32
25 bis 36 Monate	10	10	10
Mehr als 36 Monate	5	9	7
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(313)	(362)	(675)

Frage B.03: Wie viel Zeit ist in etwa von den ersten Überlegungen bis zum tatsächlichen Start des Studiengangs vergangen?

Die Zeitspanne, die sich von den ersten Überlegungen bis hin zur tatsächlichen Einrichtung des Studienangebots erstreckt, beträgt in 32 % aller Studiengänge bis zu einem Jahr. In gut der Hälfte der Fälle dagegen hat die Entwicklung ein bis zwei Jahre gedauert, und 17 % der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren entwickelt. Wie die Tabelle 2-6 verdeutlicht, sind sich die beiden Studienstufen hinsichtlich dieses Punktes sehr ähnlich.

Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Studiengangs

Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen danach gefragt, woran sie sich bei der Einrichtung ihres Studiengangs jeweils orientiert haben. Die Antworten zeigen, dass den Gestaltern zuvorderst ein schon vorher bestehendes, inhaltlich ähnliches Studienangebot als Orientierungshilfe diente (siehe Tabelle 2-7). Dies gilt insbesondere für die Kultur- und Sozialwissenschaften, die Naturwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften.

Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz galten in etwa einem Drittel der Fälle als Richtungsweiser, ebenso wie das jeweilige Landeshochschulgesetz. Weitere Hilfen wurden jeweils in etwa gleichem Maß genutzt (um 25 %). Dazu gehören Empfehlungen des Wissenschaftsrates, hochschulinterne Vorgaben und das Hochschulrahmengesetz des Bundes. Seltener wurden andere Bachelor- oder Masterstudiengänge als Vorbild gewählt, ob nun an der eigenen oder an einer fremden Hochschule. Dies liegt vermutlich daran, dass es zum Zeitpunkt der Einrichtung insgesamt in Deutschland erst wenige Studienangebote mit Bachelor und Master gab.

Internationale Vorbilder wie das US-amerikanische oder das Britische Modell sind in einem Fünftel beziehungsweise einem Zehntel der Studiengänge als Orientierungshilfe dienlich gewesen. Auch der Blick über die Ländergrenzen hinaus war also teilweise hilfreich für die Einrichtung des eigenen Studiengangs.

Tab. 2-7: Orientierungshilfe bei der Gestaltung des Studiengangs nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Ähnliches vorheriges Studienangebot	59	38	59	65	41	55
Beschlüsse der HRK/KMK	29	32	39	45	40	38
Landeshochschulgesetz	25	34	29	37	36	32
Empfehlungen des Wissenschaftsrates	19	24	27	34	37	28
Hochschulinterne Vorgabe	52	15	18	26	22	28
Hochschulrahmengesetz des Bundes	14	29	30	28	30	26
B/M-Studiengang an einer anderen Hochschule	15	25	17	25	20	20
Beschluss/Empfehlung einer Fachkommission	17	12	27	21	23	21
US-amerikanisches Modell	9	28	18	21	24	19
B/M-Studiengang an der eigenen Hochschule	24	7	13	13	11	14
Britisches Modell	10	8	10	9	13	10
Anderes	13	21	14	12	17	15
Weder an Studienangebot noch an Gesetz oder Modell	11	13	10	8	12	10
Gesamt	297	286	311	343	327	317
Anzahl (n)	(170)	(85)	(175)	(208)	(128)	(766)

Frage B.01: Woran haben Sie sich bei der Gestaltung des Studiengangs orientiert? (Mehrfachnennung möglich.)

Wie der Tabelle 2-7 zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Kultur- und Sozialwissenschaften deutlich von den anderen vier Studienfachgruppen. Sie sind bei der Einrichtung des neuen Studiengangs viel stärker hochschulinternen Vorgaben gefolgt oder haben sich an einem Bachelor-/Masterangebot an der *eigenen* Hochschule orientiert. Gesetzliche Rahmenvorgaben oder Studiengänge mit den neuen Abschlussgraden an *anderen* Hochschulen haben hier eine wesentlich geringere Rolle gespielt. Offenbar wollen

oder müssen sich die kultur- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bei der Einführung von Bachelor und Master vergleichsweise stark auf ihre direkte Umgebung konzentrieren. Dagegen werden in den Naturwissenschaften vergleichsweise häufig Empfehlungen oder Beschlüsse von Fachkommissionen zu Rate gezogen. In den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften gilt das US-amerikanische Studienmodell überdurchschnittlich oft als Vorbild.

Insgesamt geben 90 % der zu ihren Studiengängen befragten Personen mindestens eine der im Fragebogen aufgeführten Orientierungshilfen an, was bedeutet, dass fast alle Studienangebote unter Berücksichtigung eines Vorbilds oder einer Vorgabe entstehen. Allerdings erreicht keine der angegebenen Möglichkeiten – bis auf den Punkt „Ähnliches vorheriges Studienangebot“ – mehr als 40 % der Antworten. Meist bilden die Regelwerke und Maßgaben nur einen Teil der Gesamtorientierung. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass es sich bei der Einführung von Bachelor und Master um einen weitgehend dezentral gesteuerten Prozess handelt, der vor allem direkt in den Fachbereichen abläuft und seltener auf genau einer Vorgabe beruht.

2.4 Studierendenzahlen

Bisweilen wird in der Diskussion um die Studienstrukturreformen mittels Bachelor und Master der Besorgnis darüber Ausdruck verliehen, dass die neuen Angebote zwar bereits etwa 15 % des gesamten Studienangebotes an deutschen Hochschulen ausmachen, dass jedoch nur etwa 3 % aller Studierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben sind.

Möglicherweise handelt es sich jedoch dabei nicht um mangelnde *Nachfrage* seitens der Studierenden oder gar eine Verweigerung gegenüber den Reformen, sondern um ein bewusst anders gestaltetes Studienangebot, um einen neuen Zuschnitt der Studiengänge. Es ist beispielsweise denkbar, dass in den Bachelor- und Masterstudiengängen gerade deshalb vergleichsweise wenige Studienplätze angeboten werden, weil die Gestalter aus den Nachteilen der klassischen Studiengänge gelernt haben und nun die Möglichkeit nutzen, die Lehr- und Lernbedingungen im Studium zu optimieren.

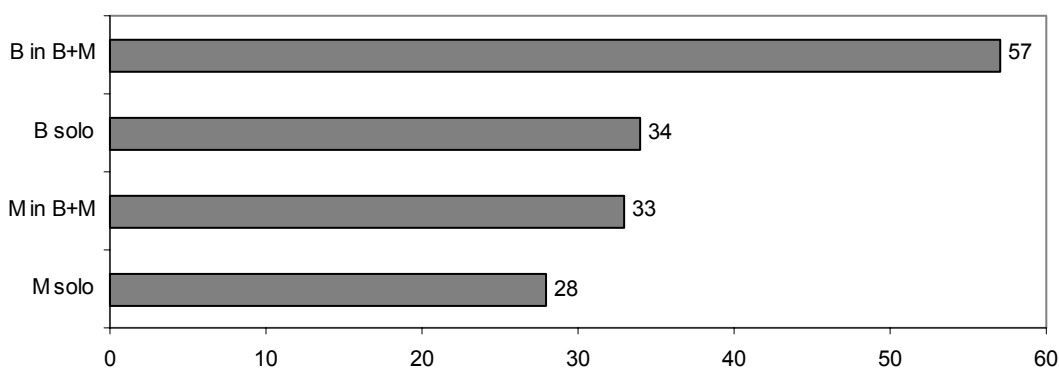
Somit ist zu fragen, wie groß jedes einzelne Angebot ist, also wie viele Studienplätze theoretisch zur Verfügung stehen. Zum anderen ist die *Nachfrage* nach den angebotenen Programmen zu beschreiben, die sich mit Hilfe der Anzahl der momentan eingeschriebenen Studierenden messen lässt. Hierbei ist allerdings Vorsicht geboten, denn viele Studiengänge befinden sich zum jetzigen Zeitpunkt noch in ihrer Entstehungsphase; endgültige Aussagen über die Nachfrage wird man erst in einigen Jahren treffen können, wenn sich die neuen Studiengänge etabliert haben.

Angebot an Studienplätzen

In 58 % aller Studiengänge ist die Anzahl an Studienplätzen begrenzt. Dabei liegen die eigenständigen Bachelorstudiengänge sowie die konsekutiv eingebundenen Studiengänge etwa im Durchschnitt. Im Falle der eigenständigen Masterstudiengänge hingegen sind 81 % der Angebote auf eine bestimmte Anzahl an Studienplätzen pro Semester beschränkt. In diesen Studienprogrammen wird also von vornherein ein strengerer Maßstab angelegt als in den anderen Programmtypen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen zur Auswahl unter den Studieninteressierten (siehe Abschnitt III.3.2).

Schauen wir nun auf die Studiengänge, in denen ein Grenzwert für die Zahl der Studierenden festgelegt worden ist: Der durchschnittliche Wert für die maximale Anzahl an Studienplätzen pro Semester liegt bei 39. In Abbildung 2-8 werden die Mittelwerte für die verschiedenen Arten von Studienprogrammen dargestellt. Dort zeigt sich, dass in den konsekutiven Bachelorstudiengängen wesentlich mehr Plätze zur Verfügung stehen als in den anderen Programmtypen, nämlich 57 im Vergleich zu 34 (B solo), 33 (M in B+M) und 28 (M solo). Dies hängt vermutlich mit der Tatsache zusammen, dass es im Wesentlichen die konsekutiven Programme sind, die nicht neu entwickelt wurden, sondern auf einem bisherigen Studienangebot beruhen (siehe Abschnitt III.2.1) und somit teilweise die Studierenden des klassischen Angebots noch mitzählen.

Abb. 2-8: Maximale Anzahl der Studienplätze pro Semester nach Art des Studienprogramms



Frage B.04: Wie viele Studienplätze sind pro Semester maximal verfügbar? (Sie können auch gerundete Werte angeben. Falls sich die Zahlen für Winter- und Sommersemester unterscheiden, tragen Sie bitte den Durchschnitt ein.)

Zu vermuten ist, dass auch für die verschiedenen Studienfachgruppen unterschiedliche Werte zu den Studienplatzzahlen zu finden sind. Tatsächlich werden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, in den Naturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften pro Studiengang durchschnittlich gut 40 Plätze zur Verfügung gestellt, sofern die Studienplatzzahl überhaupt einer Beschränkung unterliegt. Das ist in den genannten drei Fachgruppen jeweils zu etwa der Hälfte der Fall. Dagegen sind in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im Mittel 36 Studienplätze verfügbar, und die interdisziplinären Studiengänge weisen mit 26 Plätzen pro Semester einen vergleichsweise geringen Umfang auf. Diese beiden Fachgruppen sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen die Studierendenzahl von vornherein stärker begrenzt wird, nämlich zu 73 % in den interdisziplinären Studiengängen und sogar zu 95 % in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Nachfrage nach Studienplätzen

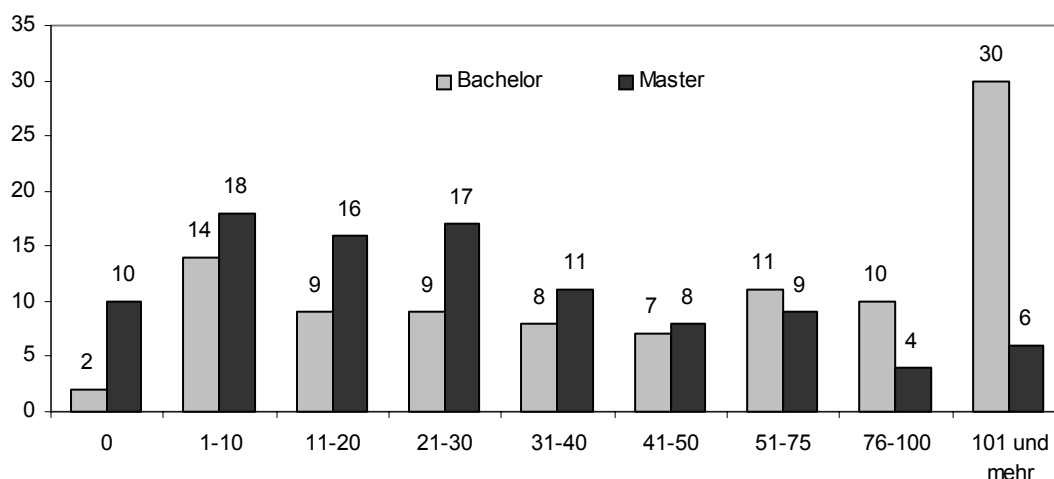
Die tatsächliche Anzahl der Studierenden in den Studiengängen kann als Indikator für die *Nachfrage* nach dem Studienangebot gelten. Wie bereits angedeutet, ist für die vorliegende Studie allerdings zu berücksichtigen, dass die Datenerhebung zu einem Zeitpunkt durchgeführt worden ist, an dem sich die Bachelor- und Masterangebote gerade erst entwickelt haben und weiterentwickeln. Der Querschnitt, den wir anlegen, trifft also gleichermaßen Studiengänge, die seit mehreren Jahren etabliert sind, wie auch Studien-

gänge, die in den Monaten der Befragung ihre ersten Studierenden aufgenommen haben. Somit sollten die empirischen Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Wie die Abbildung 2-9 veranschaulicht, unterscheiden sich die Studierendenzahlen in den Bachelor- und Masterstudiengängen merklich voneinander. In der Gruppe der Bachelorstudiengänge gibt es zwar durchaus kleinere Studiengänge mit ein bis 20 Studierenden (zusammen etwa ein Viertel aller Fälle) und mittelgroße Studiengänge mit 21 bis 50 Studierenden (gemeinsam knapp ein weiteres Viertel). Über die Hälfte aller Bachelorangebote wird jedoch von mehr als 50 Studierenden besucht. So sind laut Auskunft der Verantwortlichen auf Fachbereichsebene allein in 30 % der Studiengänge mit Bachelorabschluss zum Zeitpunkt der Befragung mehr als 100 Studierende eingeschrieben. Die Zahlen reichen bis zu 990 Studierenden in einem Studiengang. Entsprechend liegt das arithmetische Mittel mit 99 ebenfalls recht hoch.

Für sieben Studiengänge (2 % aller Bachelorstudiengänge) wurde von den Befragten ausdrücklich der Wert „Null“ angegeben. Für weitere 27 Studiengänge (8 % aller Bachelorstudiengänge) fehlen die Angaben zur momentanen Zahl der Studierenden. Die Nullwerte wurden in den Prozentwerten berücksichtigt, die Fälle ohne gültige Angabe hingegen nicht.

Abb. 2-9: Derzeitige Anzahl der Studierenden nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)



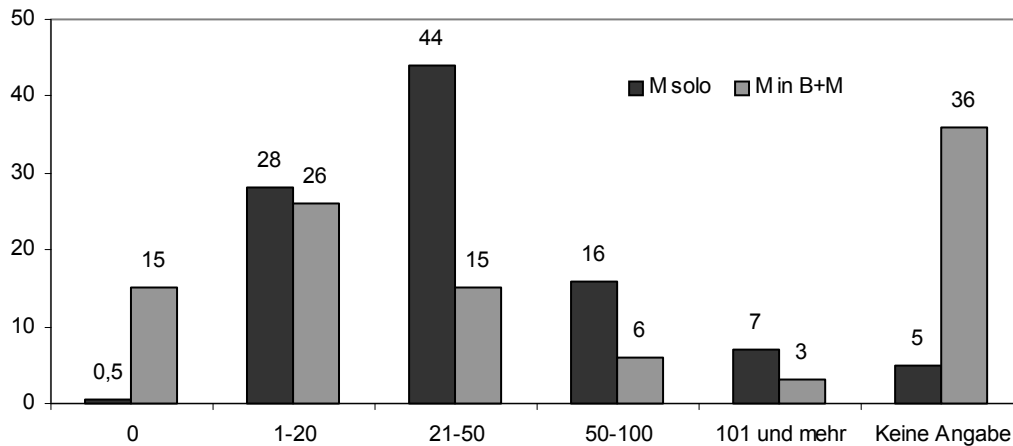
Frage B05: Wie viele Studierende sind derzeit (Wintersemester 2002/03) insgesamt in dem Studiengang eingeschrieben? (Sie können auch gerundete Werte angeben.)

Die Masterstudiengänge weisen gegenüber den Bachelorstudiengängen insgesamt geringere Studierendenzahlen auf. Kleine Studiengänge mit ein bis 20 Studierenden machen über ein Drittel des gesamten Angebotes aus. Mittelgroße Studiengänge mit 21 bis 50 Studierenden stellen mehr als ein weiteres Drittel der Masterstudiengänge. So verbleibt nur etwa ein Fünftel für diejenigen Masterangebote, die von mehr als 50 Studierenden besucht werden. (Zur Erinnerung: Bei den Bachelorstudiengängen machte diese Gruppe über die Hälfte des gesamten Angebotes aus.) In lediglich 6 % aller Masterstudiengänge sind zum Zeitpunkt der Befragung mehr als 100 Studierende eingeschrieben.

Die Studierendenzahlen reichen von 1 bis 869, wobei das arithmetische Mittel bei 37 liegt, also wesentlich niedriger ist als der vergleichbare Wert für Bachelorstudiengänge. Das ist unter anderem dadurch bedingt, dass die Befragten für 10 % der Masterstudien-

gänge, zu denen überhaupt Angaben vorliegen, ausdrücklich den Wert „Null“ angegeben haben. Damit ist der Anteil der Masterangebote, die zum Zeitpunkt der Befragung definitiv noch keine Studierenden zu verzeichnen haben, vergleichsweise hoch. Auffallend ist im Unterschied zu den Bachelorstudiengängen darüber hinaus die große Zahl fehlender Angaben: Zu 94 von 445 Masterstudiengängen, das entspricht 17 %, liegen uns keine Werte für die jeweilige Gesamtzahl der Studierenden vor (siehe Abbildung 2-10).

Abb. 2-10: Angaben zur derzeitigen Anzahl der Studierenden in den Masterstudiengängen (in Prozent)



Frage B05: Wie viele Studierende sind derzeit (Wintersemester 2002/03) insgesamt in dem Studiengang eingeschrieben? (Sie können auch gerundete Werte angeben.)

Beide Punkte, also die Nullwerte und die fehlenden Angaben, betreffen ganz überwiegend diejenigen Masterstudiengänge, die in ein konsekutives Programm eingebunden sind. Zum Teil handelt es sich dabei um Studiengänge, die sich tatsächlich noch in der Planung befinden, zum Teil besteht das offizielle Angebot, wird aber von den Studierenden nicht nachgefragt. Dies liegt unter anderem daran, dass es bisher gerade in den konsekutiven Programmen noch relativ wenige Bachelorabsolventen gibt, weil die Studiengänge noch neu sind. Liegt der Beginn eines Studienangebotes beispielsweise im Jahr 2000, so sind zum Befragungszeitpunkt und bei einer angenommenen Studienzeit von drei Jahren derzeit gerade die ersten Bachelorabsolventen zu erwarten. Somit sind für die nächsten Jahre, wenn weitere Absolventen in das Masterstudium überwechseln, deutliche Steigerungen der Studierendenzahlen in diesen Studiengängen zu erwarten.

3 Profil des Studienangebots

Die neuen Bachelor- und Masterprogramme lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie jeweils eine bestimmte Gruppe von Studieninteressierten ansprechen sowie unter diesen Interessenten eventuell eine Auswahl treffen. Wir haben deshalb die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, an wen sich ihr Studienangebot vorrangig richtet. Weiter waren wir daran interessiert zu erfahren, welche schulischen und gegebenenfalls akademischen Zugangsvoraussetzungen für den Studiengang bestehen und ob bestimmte Auswahlverfahren etabliert sind.

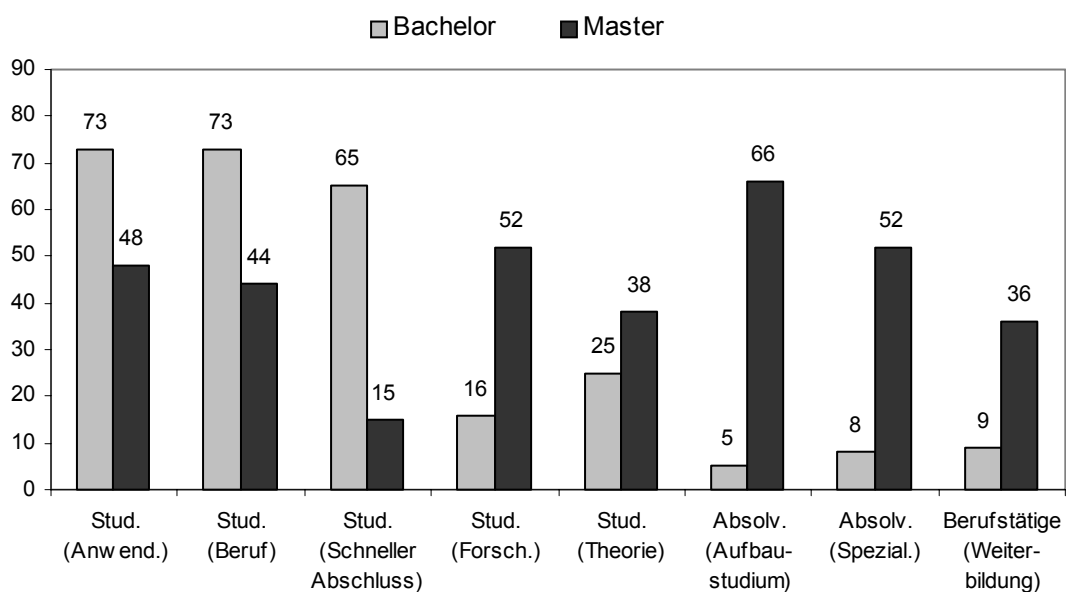
Für die Frage nach dem Profil eines Studienangebotes ist außerdem von Bedeutung, ob und wenn ja, inwieweit in den Studiengängen interdisziplinär gearbeitet wird und welche Formen von Studium und Lehre praktiziert werden.

3.1 Zielgruppe

Bei der Einrichtung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ist grundsätzlich zu überlegen, welche Ausbildungsziele damit verbunden sind. So kann sich das neue Studienprogramm an Personen richten, die an der Anwendbarkeit ihrer Studieninhalte interessiert sind, oder eher an Personen, die Wert auf eine wissenschaftliche Ausbildung legen. Es können Schulabsolventen, Studierende, Hochschulabsolventen oder auch Berufstätige angesprochen werden.

Aus den empirischen Daten geht hervor, dass in Bezug auf die Zielgruppe deutliche Unterschiede zwischen den beiden Studienstufen bestehen. Wie Abbildung 3-1 veranschaulicht, richten sich die Bachelorstudiengänge weitaus häufiger als die Masterstudiengänge an Studierende, die anwendungsorientiert und berufsqualifizierend ausgebildet werden möchten (73 % gegenüber 48 % und ebenfalls 73 % gegenüber 44 %). Außerdem zielen die Bachelorangebote stärker auf Studierende, die ihr Studium schnell abschließen möchten (65 % gegenüber 15 %).

Abb. 3-1: Zielgruppe des Studienangebots nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage A.08: Wen sprechen Sie am ehesten mit dem Studiengang an? (Mehrfachnennung möglich.)

Die Masterangebote hingegen richten sich deutlich mehr als die Bachelorstudiengänge an Studierende, die forschungsorientiert und theoretisch ausgebildet werden möchten (52 % im Vergleich zu 16 % und 38 % im Vergleich zu 25 %). Prinzipiell zielen die Masterstudiengänge eher auf Absolventen als auf Studierende, seien es Hochschulabsolventen mit dem Vorhaben, ein Aufbaustudium zu absolvieren, oder jene, die sich fachlich spezialisieren möchten. Berufstätige, die mit dem Ziel der Weiterbildung ein

Studium aufnehmen, werden folgerichtig durch die Masterstudiengänge ebenfalls stärker angesprochen als durch die Bachelorstudiengänge (36 % zu 9 %).

Werden die Ergebnisse zur Klientel der Studiengänge nach der jeweiligen Fachgruppe betrachtet, so zeigen sich für die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften die größten Unterschiede zu den anderen Fachrichtungen (siehe Tabelle 3-2).

Die wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge wenden sich überdurchschnittlich oft an Hochschulabsolventen, die ein Aufbaustudium absolvieren möchten (66 % der Nennungen in dieser Fachgruppe gegenüber einem Durchschnittswert von 39 %) sowie an Berufstätige, die sich weiterbilden möchten. Sie richten sich damit gleichzeitig weniger an Studierende im Allgemeinen, seien es jene mit dem Wunsch nach Anwendungsorientierung, nach Berufsqualifizierung, nach einem schnellen Studienabschluss oder nach theoretischer Ausbildung. Am auffälligsten ist der Unterschied bei der Zielgruppe der Studierenden, die im Studium forschungsorientiert arbeiten möchten: Dieser Aspekt wird von den Vertretern der wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge nur zu 16 % genannt, während der mittlere Prozentwert aller Fachrichtungen bei 36 % liegt.

Tab. 3-2: Zielgruppe des Studienangebots nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Studierende mit Wunsch: Anwendungsorientierung	53	46	60	61	71	59
Studierende mit Wunsch: Berufsqualifizierung	62	49	63	55	52	57
Studierende mit Wunsch: Schneller Studienabschluss	45	30	45	32	33	38
Studierende mit Wunsch: Forschungsorientierung	35	16	49	38	28	36
Studierende mit Wunsch: Theoretische Ausbildung	38	26	26	34	33	32
Hochschulabsolventen mit Wunsch: Aufbaustudium	33	66	25	42	40	39
Hochschulabsolventen mit Wunsch: Spezialisierung	32	29	31	36	33	33
Berufstätige mit Wunsch: Weiterbildung	21	37	15	25	29	24
Andere	2	10	4	4	10	5
Gesamt	321	310	318	327	328	322
Anzahl (n)	(176)	(89)	(179)	(206)	(131)	(781)

Frage A.08: Wen sprechen Sie am ehesten mit dem Studiengang an? (Mehrfachnennung möglich.)

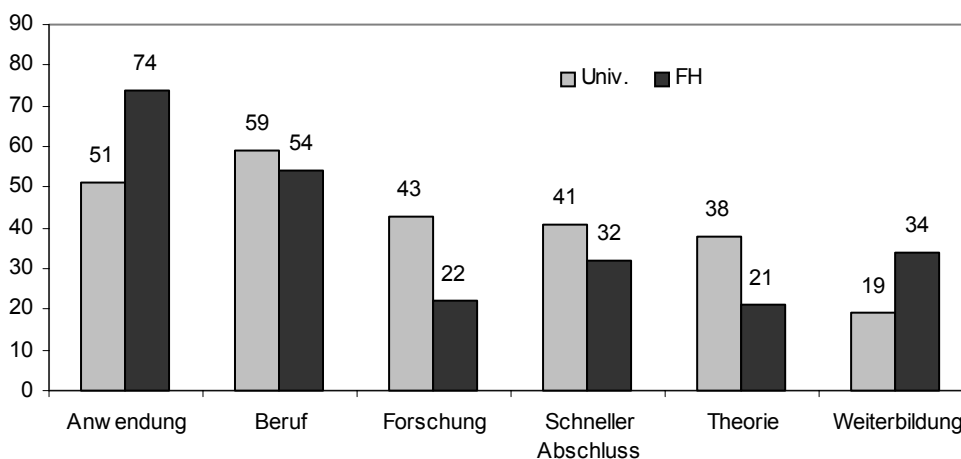
Ganz im Unterschied dazu sprechen die Studiengänge im Bereich der Naturwissenschaften überdurchschnittlich oft Studierende an. So richtet sich fast die Hälfte aller naturwissenschaftlichen Studiengänge an Studierende, die forschungsorientiert ausgebildet werden möchten; dies ist deutlich mehr als der Durchschnitt von etwa einem Drittel der Nennungen. Außerdem sind sowohl die Berufsqualifizierung der Studierenden als auch ein anwendungsorientiertes Studium und nicht zuletzt ein schneller Studienabschluss in dieser Disziplin von hoher Bedeutung. Dagegen spielt der Wunsch nach einem Aufbau- oder Weiterbildungsstudium in den Naturwissenschaften keine größere Rolle (25 % und 15 % der Nennungen im Vergleich zum Gesamtwert von 39 % bzw. 24 %).

Die interdisziplinären Studiengänge heben sich aus der Menge aller Angebote insofern heraus, als sie sich zuvorderst an Studierende wenden, die anwendungsorientiert ausge-

bildet werden möchten (71 % der Nennungen in dieser Fachgruppe gegenüber 59 % im Mittel).

Schließlich drängt sich bei der Frage nach der Ausrichtung des Studienangebotes auch der Blick auf die zwei verschiedenen Hochschularten auf. Wie die Abbildung 3-3 veranschaulicht, wenden sich erwartungsgemäß fast drei Viertel der Studiengänge an den Fachhochschulen an Studierende, die anwendungsorientiert arbeiten möchten, während dies lediglich für die Hälfte der universitären Studiengänge zutrifft. Darüber hinaus legen die Fachhochschulen auf Weiterbildungsangebote ein deutlich größeres Gewicht als die Universitäten (34 % der Nennungen im Vergleich zu 19 %). Auf der anderen Seite sind Studiengänge, die an Universitäten angeboten werden, stärker auf Forschung und Theorie ausgerichtet als Studiengänge an Fachhochschulen.

Abb. 3-3: Zielgruppe des Studienangebots nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen) für ausgewählte Aspekte



Frage A.08: Wen sprechen Sie am ehesten mit dem Studiengang an? (Mehrfachnennung möglich.)

Diese Ergebnisse scheinen zu bestätigen, dass die Universität generell eher der Ort wissenschaftlicher Ausbildung ist als die Fachhochschule. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass diese Unterschiede fast ausschließlich die Masterstudiengänge betreffen. So beträgt der Anteil der Nennungen zu dem Punkt "Forschungsausrichtung" für die Masterstudiengänge an Universitäten 64 %, für die Masterangebote an den Fachhochschulen hingegen lediglich 31 %. In den Bachelorstudiengängen hingegen spielt der Hochschultyp an dieser Stelle nur eine kleine Rolle. Ähnliches gilt für die oben angeführten Punkte, bei denen gewisse Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten festzustellen sind.

Dies bedeutet: Für nahezu alle Aspekte der Frage, wer mit dem neuen Studiengang angesprochen werden soll, ist tatsächlich die Abschlussart ausschlaggebend und nur nachrangig beziehungsweise damit verbunden die Studienfachrichtung oder die Hochschulart.

Demnach profiliert sich das Bachelorstudium als ein Erststudium, das den Studierenden sowohl grundlegende Fachkenntnisse vermitteln als auch deren Anwendungsmöglichkeiten im Beruf aufzeigen und prinzipiell schnell studierbar sein sollte. Das Masterstudium hingegen dient als Zweit- oder Aufbaustudium eher der wissenschaftlichen Vertiefung, der Forschung und Spezialisierung.

3.2 Zugangsvoraussetzungen und Studierendenauswahl

Praktisch alle Studiengänge setzen seitens der Studienbewerber die Erfüllung bestimmter Kriterien voraus, seien es der Schulabschluss beziehungsweise Hochschulabschluss, berufliche Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse oder wissenschaftliche Vorleistungen. Darüber hinaus wird in einem Teil der Bachelor-/Masterprogramme eine weitergehende Auswahl unter den Interessenten getroffen. Sämtliche Zugangsvoraussetzungen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Schulische und akademische Zugangsvoraussetzungen

In den Bachelorstudiengängen wird in nahezu allen Fällen die Allgemeine Hochschulreife als schulische Zugangsvoraussetzung genannt (91 %, siehe Tabelle 3-4). Jeweils ein Drittel der für diese Studiengänge verantwortlichen Befragten haben vermerkt, dass die Fachgebundene Hochschulreife (33 %) und/oder die Fachhochschulreife (31 %) ebenfalls prinzipiell zur Aufnahme des Studiums berechtigen.

Tab. 3-4: Schulische Zugangsvoraussetzungen für Bachelorstudiengänge nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm		Gesamt
	B solo	B in B+M	
Allgemeine Hochschulreife	89	92	91
Fachgebundene Hochschulreife	34	33	33
Fachhochschulreife	37	29	31
Andere	9	6	7
Gesamt	170	160	163
Anzahl (n)	(122)	(231)	(353)

Frage A.09: Welche schulischen Zugangsvoraussetzungen bestehen für den Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

Hinsichtlich der schulischen Zugangsvoraussetzungen sind nur wenig Unterschiede zwischen den eigenständigen und den in ein konsekutives Programm eingebundenen Bachelorstudiengängen festzustellen. Demgegenüber bestehen, wie die Tabelle 3-5 zeigt, große Unterschiede zwischen den eigenständigen und den in Konsekutivprogramme eingebundene Masterstudiengänge. Dies ergibt sich jedoch folgerichtig aus der Tatsache, dass für das Bachelorstudium als Erststudium generell bestimmte schulische Zugangsvoraussetzungen bestehen, unabhängig davon, ob und wie es in ein Programm eingebettet ist, während für das Masterstudium als Zweitstudium je nach Einbettung durchaus verschiedene hochschulische Zugangsvoraussetzungen in Frage kommen.

In den meisten Fällen wird für die Aufnahme eines Masterstudiums der Erwerb eines Bachelorgrades in einer verwandten Fachrichtung oder sogar desselben Studiengangs vorausgesetzt. Beides trifft jedoch für die konsekutiven Masterstudiengänge weitaus häufiger zu als für die eigenständigen Masterstudiengänge (jeweils 81 % im Vergleich zu 64 % und 28 %). Dort wiederum gilt ein Hochschuldiplom eher als Aufnahmeveraussetzung als in den konsekutiven Angeboten. Da die Rechtswissenschaften in den eigenständigen Masterstudiengängen deutlich überrepräsentiert sind (siehe Tabelle 1-8), verwundert es nicht, dass das Staatsexamen als Zugangsvoraussetzung in dieser Studienprogrammgruppe mit 29 % der Nennungen gegenüber 9 % in konsekutiven Programmen verzeichnet ist.

Tab. 3-5: Schulische Zugangsvoraussetzungen für Masterstudiengänge nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm		Gesamt
	M solo	M in B+M	
Bachelor in verwandter oder gleicher Fachrichtung	64	81	73
Bachelor desselben Studiengangs	28	81	55
FH-Diplom	66	44	55
Universitätsdiplom	58	31	44
Staatsexamen	29	9	18
Hochschulabschluss (ohne genauere Bestimmung)	20	7	13
Bachelor in beliebiger Fachrichtung	14	5	9
Andere	12	8	10
Gesamt	299	270	284
Anzahl (n)	(210)	(223)	(433)

Frage A.09: Welche schulischen Zugangsvoraussetzungen bestehen für den Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

Offensichtlich ist es generell unüblich, mit einem beliebigen Hochschulabschluss oder mit einem Bachelor in beliebiger Fachrichtung als Vorleistung das Studium aufzunehmen (13 % bzw. 9 %), wobei diese Regelung in den konsekutiven Programmen strenger gehandhabt wird als in den eigenständigen Masterstudiengängen. Das weist darauf hin, dass der Bachelor im deutschen Hochschulsystem – im Unterschied etwa zum US-amerikanischen System – viel stärker als fachspezifischer Abschluss verstanden wird denn als Abschluss eines Studium generale. Der Bachelor ist somit im deutschen Verständnis wenig geeignet, ein zweites Studium in ganz freier Fachwahl anzuschließen.

Weitere Zulassungsvoraussetzungen

Neben den eben beschriebenen schulischen Zugangsvoraussetzungen bestehen in vielen Fällen weitere Kriterien für die Zulassung von Interessenten zu einem Bachelor- oder Masterstudium. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede in den Antworten, je nach Studienabschluss betrachtet (siehe Tabelle 3-6).

Tab. 3-6: Weitere nachzuweisende Zugangsvoraussetzungen nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Fremdsprachenkenntnis	32	59	47
Einschlägiges Praktikum	18	9	13
Einschlägige Berufsausbildung	3	7	6
Wissenschaftliche Vorleistung	0	8	5
Andere	14	30	23
Keine weiteren nachzuweisenden Zugangsvoraussetzungen	46	23	33
Gesamt	113	136	125
Anzahl (n)	(309)	(394)	(703)

Frage A.10: Welche weiteren nachzuweisenden Zugangsvoraussetzungen bestehen für den Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

So werden in knapp der Hälfte aller Fälle (47 %) Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt; dies gilt aber für nur etwa ein Drittel der Bachelorstudiengänge und für fast 60 %

der Masterangebote. In den eigenständigen Masterstudiengängen gelten Kenntnisse einer Fremdsprache sogar zu 70 % als Voraussetzung. Auf eine einschlägige Berufsausbildung und auf den Nachweis wissenschaftlicher Vorleistungen wird in den Masterstudiengängen etwas mehr Wert gelegt als in den Bachelorangeboten. Diese wiederum erfordern jedoch in größerem Maß das Absolvieren eines einschlägigen Praktikums (18 %), welches in den Masterstudiengängen selten vorausgesetzt wird (9 %).

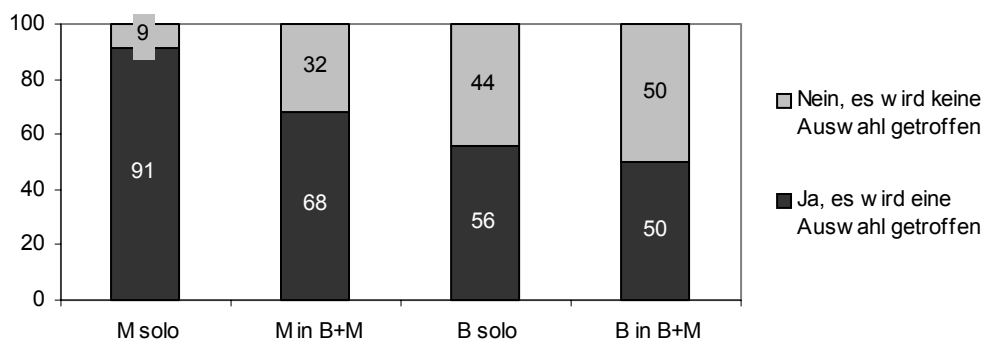
Der große Anteil der Nennungen unter „Andere“, welcher bei den Masterstudiengängen festzustellen ist, beinhaltet im Wesentlichen die Punkte „Berufserfahrung, Berufspraxis“ und „Erreichen einer bestimmten Abschlussnote“.

Insgesamt bestehen in lediglich einem Drittel aller Studiengänge neben den schulischen Voraussetzungen *keine* weiteren Zulassungsvoraussetzungen. Auch in Bezug auf diesen Aspekt wird jedoch der Unterschied zwischen den beiden Studienstufen deutlich: Während in den Bachelorstudiengängen insgesamt zu knapp der Hälfte (46 %) keine weiteren nachzuweisenden Zugangsvoraussetzungen existieren, erlauben die Masterstudiengänge den Interessenten in nur 23 % der zugehörigen Fälle eine Aufnahme des Studiums, ohne dass bestimmte außerschulische Kriterien erfüllt sein müssten. In den eigenständigen Masterstudiengängen sind es sogar lediglich 12 %. Offenbar ist der Elitedanke in diesen Programmen stärker ausgeprägt. Allein der Erwerb eines ersten akademischen Grades reicht nicht aus, um das betreffende Studium aufnehmen zu dürfen. Die Verantwortlichen behalten sich vor, weitere Zugangskriterien anzulegen und unter den am Studiengang Interessierten eine Auswahl zu treffen.

Auswahl unter den Interessenten

Den oben geschilderten Ergebnissen entsprechend, geben 91 % der für die eigenständigen Masterangebote zuständigen Personen an, dass sie unter den Interessenten für ihren Studiengang eine Auswahl treffen (siehe Abbildung 3-7). Dagegen werden in zwei Dritteln der konsekutiv eingebundenen Masterstudiengängen die Studierenden ausgewählt. Für die integrierten und eigenständigen Bachelorstudiengänge findet in 56 % bzw. 50 % der Fälle eine Auswahl unter den Interessierten statt.

Abb. 3-7: Auswahl unter den Interessenten nach Art des Studienprogramms (in Prozent)



Frage A.11: Wird unter den Interessenten für den Studiengang eine Auswahl getroffen?

In den meisten Fällen sind im Zuge der Auswahl schriftliche Bewerbungen seitens der Studierenden erforderlich: Dies betrifft 59 % aller Studiengänge, in denen unter den Interessenten ausgewählt wird. Ein interner Numerus clausus besteht in 42 % der Fälle.

In knapp einem Drittel der betreffenden Studiengänge werden Einzelgespräche mit den Bewerberinnen und Bewerbern geführt. Schriftliche Tests sind hingegen seltener (9 %).

Wie aus der Tabelle 3-8 hervorgeht, bestehen zwischen den beiden Studienstufen deutliche Differenzen hinsichtlich der Form der Auswahl unter den Studierenden.

In den Masterstudiengängen ist es üblich, dass die Interessenten eine schriftliche Bewerbung einreichen, während dies in den Bachelorstudiengängen weniger häufig der Fall ist (70 % gegenüber 37 % der Nennungen). In zwei Dritteln der Bachelorangebote existiert ein Numerus clausus, der aber in nur 30 % der Masterstudiengänge besteht. Dafür spielen hier die Einzelgespräche eine etwas größere Rolle (33 % im Vergleich zu 23 %). Interessanterweise sind Gruppengespräche und Assessment Center – wenn auch durch sehr geringe Fallzahlen repräsentiert – überhaupt nur bei den Bachelorstudiengängen von Belang.

Tab. 3-8: Form der Auswahl unter den Interessenten nach Art des Studienabschlusses (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Schriftliche Bewerbung	37	70	59
Numerus clausus	67	30	42
Einzelgespräch	23	33	30
Schriftlicher Test	11	9	9
Gruppengespräch	5	2	3
Assessment Center	3	1	2
Andere	14	20	18
Gesamt	161	164	163
Anzahl (n)	(162)	(333)	(495)

Frage A.11+: Wenn ja, in welcher Form? (Mehrfachnennung möglich.)

3.3 Studiengebühren

Mit der im August 2002 ausgegebenen sechsten Novelle des Hochschulrahmengesetzes ist festgeschrieben worden, dass in Deutschland an den staatlichen Hochschulen weder für das Erststudium noch für ein konsekutiv anschließendes Studium Studiengebühren erhoben werden dürfen: „Das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist studiengebührenfrei.“ [6. HRGÄndG 2002b, § 27, Abs. 4.] Bachelorstudiengänge und konsekutiv eingebundene Masterstudiengänge an staatlichen Hochschulen sind also von der Gebührenerhebung ausgenommen.

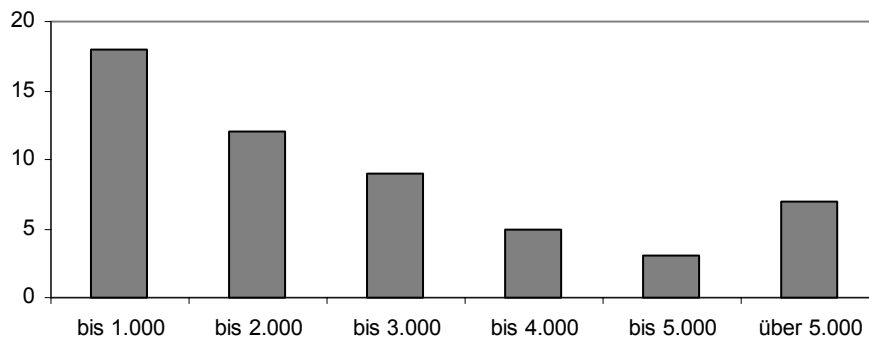
Demnach ist es – spätestens mit der flächendeckenden Umsetzung der HRG-Novelle in die Länderrechte – lediglich den Anbietern eigenständiger Masterstudiengänge sowie den privaten Hochschulen vorbehalten, Studiengebühren zu erheben. Man könnte vermuten, dass die Einführung der neuen Studiengänge an deutschen Hochschulen als Gelegenheit genutzt wird, einen gewissen Teil gebührenpflichtig anzubieten. Andererseits ist zu vermuten, dass kostenpflichtige Studiengänge auf die potenziellen Studierenden abschreckend wirken, die Anbieter jedoch insbesondere in der Einführungsphase der neuen Studiengänge an einer großen Nachfrage interessiert sind und ihre Programme daher zu geringen Kosten anbieten. Sehen wir also nun, welches Bild die empirischen

Daten ergeben, welche der beiden genannten Vermutungen eher bestätigt oder widerlegt werden.

In lediglich neun der 357 Bachelorstudiengänge werden Studiengebühren erhoben. Dabei handelt es sich in einem Fall um einen Studiengang an einer staatlichen Universität, deren ausländische Partnerhochschule die Gebühren erhebt. Die weiteren acht Studiengänge werden – wie nicht anders zu erwarten – an privaten Hochschulen angeboten, für die das gesetzlich festgeschriebene Verbot von Studiengebühren im Erststudium nicht gilt. Die Höhe der Studiengebühren in diesen Fällen reicht von 415 Euro bis zu 3.340 Euro pro Semester.

Unter den insgesamt 445 Masterstudiengängen finden sich dagegen 70 Studiengänge, dies entspricht 16 %, in denen Studiengebühren erhoben werden. Bei 65 dieser Masterstudiengänge handelt es sich, wie die gesetzliche Regelung nahe legt, um eigenständige Studiengänge. Ein Fall betrifft zwar einen konsekutiven Studiengang; dort erhebt jedoch die ausländische Partnerhochschule die Studiengebühren. Zwei der konsekutiven und gleichzeitig gebührenpflichtigen Masterstudiengänge werden an privaten Hochschulen angeboten. Die Spannweite der Gebühren, die in den Masterstudiengängen insgesamt erhoben werden, reicht von 100 Euro bis 10.500 Euro pro Semester, wobei das Segment der bis zu 1.000 Euro pro Semester kostenden Angebote am stärksten besetzt ist (siehe Abbildung 3-9); Das arithmetische Mittel der Gebührenwerte beläuft sich auf 2.306 Euro, und der Median, also derjenige Wert, der die Gesamtmenge der Fälle in zwei gleichgroße Hälften teilt, liegt bei 1.563 Euro.

Abb. 3-9: Höhe der Studiengebühren für Masterstudiengänge pro Semester (in EUR)



Frage A.12: Werden für die Teilnahme an dem Studiengang Gebühren erhoben? (Sozialbeiträge, etwa für das Studentenwerk, den AStA oder ein Semesterticket, gelten hier *nicht* als Studiengebühren.)

Generell werden Teilnahmegebühren vor allem in den wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengängen erhoben; dort sind immerhin 35 % des gesamten Angebotes kostenpflichtig (n = 32). Daneben sind 14 % aller interdisziplinären Studiengänge mit Gebühren belegt. Hingegen beläuft sich der Anteil gebührenpflichtiger Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften lediglich auf 6 %, in den Naturwissenschaften auf 5 % sowie in den Kultur- und Sozialwissenschaften auf nur 4 %.

Nach der Art der Hochschule betrachtet, stellt sich heraus, dass an den Fachhochschulen deutlich häufiger Studiengebühren erhoben werden als an Universitäten (19 % im Vergleich zu 6 %; in absoluten Zahlen: n = 49 gegenüber n = 30). Interessant ist zudem die Tatsache, dass diejenigen Studiengänge, in denen Teilnahmegebühren festgelegt sind,

praktisch immer auch angeben, unter den Studienbewerbern eine Auswahl zu treffen (vgl. Abschnitt III.3.2).

Insgesamt lässt sich aus den geringen Fallzahlen der kostenpflichtigen Studiengänge der Schluss ziehen, dass die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht generell dazu genutzt wird, indirekt Studiengebühren an deutschen Hochschulen einzuführen. Bis auf wenige Ausnahmen beschränkt sich der Kreis jener Studiengänge, die überhaupt Teilnahmegebühren erheben, auf die eigenständigen Masterstudiengänge in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

3.4 Interdisziplinarität

Um das Profil der Bachelor- und Masterstudiengänge zu vervollständigen, haben wir das häufig in der Diskussion auftauchende Schlagwort der „Interdisziplinarität“ aufgegriffen und die Verantwortlichen an den Fachbereichen danach gefragt, ob sie ihren jeweiligen Studiengang in gewisser Weise als interdisziplinär beschreiben würden, und wenn ja, inwiefern.

Den empirischen Daten ist zu entnehmen, dass über 80 % der neuen Studiengänge von den Befragten als interdisziplinär beschrieben werden. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Studiengänge, in denen die Lehrenden zusammen mit Kollegen aus anderen Fachbereichen Lehrveranstaltungen abhalten (60 % der Nennungen). Wie der Tabelle 3-10 zu entnehmen ist, gilt dies für 57 % der universitären Studiengänge und für zwei Drittel der Studiengänge an Fachhochschulen.

Zu etwa der Hälfte werden die Studiengänge in Kooperation mit anderen Fachbereichen angeboten. Diese Form der Interdisziplinarität ist allerdings im Wesentlichen an Universitäten zu finden, seltener an Fachhochschulen. Gleiches gilt für das Angebot von Veranstaltungen für Studierende anderer Fachrichtungen.

Tab. 3-10: Interdisziplinarität nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Hochschultyp		Gesamt
	Univ.	FH	
Veranstaltungen mit Kollegen anderer Fachbereiche	57	68	60
Angebot in Kooperation mit anderen Fachbereichen	57	37	51
Verknüpfung mehrerer klassischer Disziplinen	40	59	46
Veranstaltungen für Studierende anderer Fachrichtungen	49	33	44
Lehre von Theorien und Methoden anderer Fachrichtungen	40	45	42
Gemeinsame Nutzung von Geräten oder technischer Einrichtung	25	51	33
Angebot durch fachübergreifende Einrichtung	11	9	10
Anderes	11	9	10
Gesamt	289	310	296
Anzahl (n)	(461)	(210)	(671)

Frage C.06: Inwiefern kann der Studiengang als interdisziplinär bezeichnet werden? (Mehrfachnennung möglich.)

Knapp die Hälfte der neuen Studiengänge wird von den Verantwortlichen deshalb als interdisziplinär bezeichnet, weil mit dem Bachelor-/Masterangebot mehrere klassische Disziplinen verknüpft werden. An den Fachhochschulen wird dieser Punkt häufiger genannt als an den Universitäten. Für Studiengänge an Fachhochschulen wird ebenfalls öfter angegeben, dass Geräte oder technische Einrichtung gemeinsam genutzt würden. Dieses Ergebnis beruht vermutlich auf der Tatsache, dass die Ingenieurwissenschaften,

in denen eine solche Nutzung am ehesten von Belang ist, an den Fachhochschulen stark repräsentiert sind.

3.5 Veranstaltungsformen

Auch bezüglich der in einem Studiengang eingesetzten Veranstaltungsformen unterscheiden sich vor allem die fünf Fachrichtungen und dementsprechend die beiden Hochschultypen voneinander. Interessanterweise sind dagegen praktisch keine Unterschiede zwischen den Studienabschlüssen Bachelor und Master festzustellen.

Wie der Tabelle 3-11 zu entnehmen ist, werden die drei klassischen Veranstaltungsformen: die Vorlesung, die Übung und das Seminar, nach wie vor am häufigsten eingesetzt (Nennungen jeweils um 90 %). In knapp drei Vierteln der Bachelor- und Masterstudiengänge werden Projektübungen durchgeführt. Diese Lehr- und Lernform wird vor allem in den Ingenieurwissenschaften verwendet (90 %), merklich seltener hingegen in den Kultur- und Sozialwissenschaften (48 %). Lehrgespräche oder Kolloquien sind in knapp 60 % aller neuen Studiengänge üblich; eine Ausnahme stellen mit 45 % der Nennungen lediglich die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dar.

Tab. 3-11: Veranstaltungsformen nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

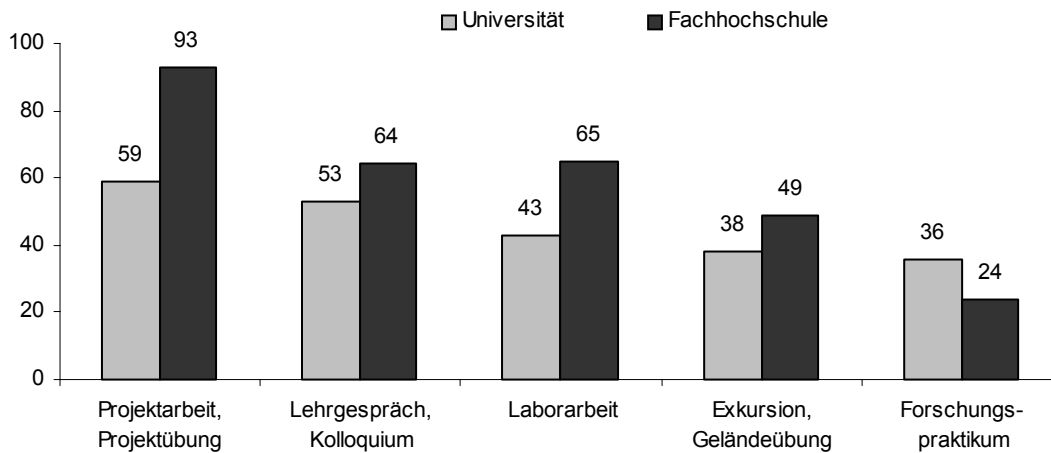
	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Vorlesung	94	88	99	99	96	96
Übung	88	84	97	96	91	92
Seminar	99	88	92	80	89	89
Projektarbeit, Projektübung	48	60	71	90	76	71
Lehrgespräch, Kolloquium	62	45	53	60	58	57
Laborarbeit	7	7	73	82	56	50
Exkursion, Geländeübung	28	33	29	61	52	42
Forschungspraktikum	24	11	55	30	30	32
Andere	22	17	15	11	22	17
Gesamt	472	432	584	609	569	546
Anzahl (n)	(173)	(92)	(180)	(210)	(131)	(786)

Frage C.01: Welche Veranstaltungsformen werden in dem Studiengang eingesetzt? (Mehrfachnennung möglich. Es spielt hier keine Rolle, wie häufig die verschiedenen Formen vorkommen.)

Laborarbeiten und Forschungspraktika sind die für die Naturwissenschaften charakteristischen Lernformen. Dementsprechend weisen die naturwissenschaftlichen Studiengänge hier überdurchschnittlich hohe Anteile auf (73 % und 55 % im Vergleich zum Durchschnittswert von 50 % bzw. 32 %). Noch häufiger ist die Laborarbeit als Veranstaltungstyp in den Ingenieurwissenschaften zu finden (82 %). Dort werden außerdem Exkursionen und Geländeübungen öfter durchgeführt als in den anderen Disziplinen.

Ein übereinstimmendes Bild ergibt sich für die Betrachtung nach der Hochschulart (siehe Abbildung 3-12). Projektarbeiten, Laborarbeiten und Exkursionen sind an den Fachhochschulen weitaus verbreiteter als an den Universitäten. Dagegen beinhalten die universitären Studiengänge – dem Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften entsprechend – häufiger Forschungspraktika als die Studienangebote der Fachhochschulen.

Abb. 3-12: Veranstaltungsformen nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage C.01: Welche Veranstaltungsformen werden in dem Studiengang eingesetzt? (Mehrfachnennung möglich. Es spielt hier keine Rolle, wie häufig die verschiedenen Formen vorkommen.)

Insgesamt ist eine große Bandbreite an Veranstaltungsarten festzustellen. Sämtliche von uns aufgeführten Möglichkeiten werden in mindestens einem Drittel der Bachelor- und Masterstudiengänge eingesetzt.

Als Fazit aus den empirischen Ergebnissen dieses Abschnitts kann festgehalten werden, dass sich die neuen Studiengänge sowohl durch ihre jeweilige Ausrichtung an verschiedenen Ausbildungszielen als auch durch ihre Auswahlkriterien, ihre Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen und ihre Veranstaltungsformen in der Summe deutliche Profile gegeben haben. Die Möglichkeiten zur freien Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme ist offensichtlich gerne und oft genutzt worden.

Im folgenden Abschnitt werden demgegenüber nun jene zwei Elemente der Studienstrukturreform näher betrachtet, die durch das Hochschulrahmengesetz als verbindlich gelten: die Modularisierung von Studienprogrammen und die Einrichtung von Leistungspunktsystemen.

4 Module und Leistungspunkte

Die Bemühungen um eine Reform des Hochschulstudiums gehen im Wesentlichen in die Richtung einer Studienstrukturreform, verbunden mit inhaltlichen Veränderungen. Dazu gehört die Einrichtung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung des Studienangebotes. Leistungspunkte sollen es ermöglichen, Studienleistungen durch quantitative Einheiten zu bemessen, die auf dem Arbeitsaufwand der Studierenden beruhen. Mit der Modularisierung, d. h. der Zusammenfassung von Einzelveranstaltungen innerhalb eines Studiengangs zu thematischen Einheiten, den Modulen, ist der Gedanke verbunden, Studien- und Prüfungsanforderungen überschaubarer zu gestalten und das Studium insgesamt zu flexibilisieren.

Im Hochschulrahmengesetz wird für das Studium an deutschen Hochschulen prinzipiell gefordert, Leistungspunktsysteme einzurichten, um die Übertragung von Studienleis-

tungen zu ermöglichen [4. HRGÄndG 1998, § 15]. Diese Forderung entspricht den Zielen, die von den europäischen Bildungsministern in der Bologna-Deklaration formuliert worden sind [„Bologna Declaration“ 1999]; hier ist allerdings von einer Modularisierung des Studiums nicht die Rede. Demgegenüber geht die Kultusministerkonferenz in ihren Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge weiter und verweist ausdrücklich auf die Verbindung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge mit Leistungspunktsystemen und der Modularisierung des Studiums: „Bei der Genehmigung ... ist grundsätzlich nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert ... und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist. [Dies] ... gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation und einen leichteren Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen und ermöglicht die individuelle Gestaltung des Studiums bei gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazitäten“ [Kultusministerkonferenz 2001, S. 9]. Für die Gestaltung der neuen Strukturen, insbesondere im Hinblick auf die Modularisierung, finden sich jedoch wenige konkrete Vorgaben. So gibt es derzeit nicht den einen richtigen Weg für die Vergabe von Leistungspunkten oder der Modularisierung, sondern unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten.

4.1 Module

Zum Zeitpunkt der Befragung sind 85 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge modularisiert. Der Anteil jener Studienangebote, die einer Modularisierung unterzogen wurden, ist unter den konsekutiven Programmen mit 87 % (Bachelorstufe) beziehungsweise 89 % (Masterstufe) am höchsten. Dementsprechend ist der Anteil der modularisierten Studiengänge in denjenigen Disziplinen, die überwiegend Konsekutivprogramme anbieten, nämlich in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften, mit 88 % und 89 % etwas höher als in den anderen drei Studienfachgruppen (siehe Tabelle 4-1).

Tab. 4-1: Modularisierung nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe				inter-disz.	Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING		
Ja	88	77	89	85	80	85
Nein	12	23	11	15	20	15
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(174)	(92)	(176)	(211)	(130)	(783)

Frage C.02: Ist der Studiengang modularisiert?

Bedeutung der Modularisierung für den Studiengang

Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen danach gefragt, was die Modularisierung für ihren Studiengang bedeute. Unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten befand sich auch der Kernpunkt der Reform: die Zusammenfassung von Lehreinheiten zu thematischen Blöcken. Daneben haben wir als mögliche Antworten weitere Aspekte vorgegeben, die bei der Modularisierung nicht zwingend notwendig, jedoch als Randerscheinungen positiv zu vermerken wären.

Der Blick auf die empirischen Ergebnisse zeigt, dass der zentrale Punkt der Modularisierung im überwiegenden Teil der neuen Studiengänge erkannt worden ist: 83 % der Befragten geben an, Modularisierung bedeute für ihren Studiengang die Zusammenfas-

sung von Lehreinheiten zu thematischen Blöcken (siehe Spalte „Gesamt“ der Tabelle 4-2). Dagegen wird der Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen zu Blockkursen nur geringe Bedeutung beigemessen (20 % der Nennungen). Allerdings ist dieses Vorgehen in der Gruppe der eigenständigen Masterstudiengänge viel häufiger zu beobachten als in den anderen Studienprogrammen (32 % gegenüber jeweils etwa 15 % in den eigenständigen Bachelorstudiengängen und Studiengängen, die Teil eines konsekutiven Programms sind).

Auch die durchaus erwünschten, wenn auch eher begleitenden Bedeutungen der Modularisierung, insbesondere die Durchführung studienbegleitender Prüfungen und die stärkere Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwands, treten bei den eigenständigen Masterstudiengängen gegenüber den eigenständigen Bachelorstudiengängen und den Studiengängen, die in Konsekutivprogramme eingebunden sind, in den Hintergrund (studienbegleitende Prüfungen: 56 % gegenüber jeweils etwa 75 % in den anderen Studiengängen; Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwands: 42 % gegenüber jeweils etwa 55 % in den anderen Studiengängen).

Neben den Unterschieden, die sich durch die verschiedenen Studienprogrammtypen ergeben, sind aber auch deutliche Differenzen für die unterschiedlichen Studienfachrichtungen festzustellen, und zwar insbesondere bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie den Naturwissenschaften (siehe Tabelle 4-2).

Tab. 4-2: Bedeutung der Modularisierung nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Zusammenfassung von Lehreinheiten zu thematischen Blöcken	92	83	75	84	81	83
Vergabe von Leistungspunkten für Studieneinheiten	76	69	80	72	76	75
Studienbegleitende Prüfungen	76	68	83	56	70	71
Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwands	62	39	46	56	50	52
Genauere Beschreibung von Studieneinheiten	50	51	39	53	57	49
Genauere Definition von Studienzielen	45	45	31	50	53	44
Genauere Beschreibung der Studienleistungen im Zeugnis	44	27	45	35	33	38
Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen zu Blockkursen	11	23	23	17	30	20
Anderes	4	3	3	4	6	4
Gesamt	460	407	425	426	455	436
Anzahl (n)	(153)	(71)	(159)	(179)	(104)	(666)

Frage C.03: Was bedeutet die Modularisierung für Ihren Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

In den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen zeigt sich folgendes Bild: Zu 92 % gilt die Zusammenfassung von Lehreinheiten zu thematischen Blöcken als wichtiger Aspekt. Überdurchschnittlich häufig werden die Punkte „eher studienbegleitende als abschließende Prüfungen“ (76 % im Vergleich zu 71 % insgesamt), „Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwands“ (62 % im Vergleich zu 52 % insgesamt) und „Genauere Beschreibung der Studienleistungen im Zeugnis“ (44 % im Vergleich zu 38 % insgesamt) genannt. Somit zeigt sich bei den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fä-

chern, dass viele Strukturreformen bereits in der Erprobungsphase umgesetzt worden sind.

Demgegenüber fällt in der Betrachtung der Antworten für die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie die Naturwissenschaften auf, dass einige für die Modularisierung von Studienangeboten wichtige Aspekte unterdurchschnittlich häufig als solche benannt werden. So gilt die Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwandes in beiden Fachgruppen weniger oft als bedeutsam (39 % bzw. 46 % im Vergleich zu 52 % insgesamt). In den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften spielt zudem die genauere Beschreibung der Studienleistung im Abschlusszeugnis im Zusammenhang mit der Modularisierung eine geringere Rolle als in anderen Fachgruppen (27 % im Vergleich zu 38 % insgesamt). In Studiengängen der Naturwissenschaften und Medizin wird unterdurchschnittlich oft die Zusammenfassung von Lehreinheiten zu thematischen Blöcken für bedeutsam erklärt (75 % im Vergleich zu 83 % insgesamt), und auch die für die Transparenz eines Studienangebots wichtigen Aspekte, die genauere Beschreibung von Studieneinheiten und die genauere Definition von Studienzielen, werden vergleichsweise selten genannt (39 % und 31 % im Vergleich zu 49 % und 44 % insgesamt).

Die Ingenieurwissenschaften und die interdisziplinären Studiengänge liegen meist im Durchschnitt der Antworten aller Studienfachgruppen. Die einzigen Ausnahmen bestehen darin, dass in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern unterdurchschnittlich oft studienbegleitende Prüfungen als bedeutender Aspekt angegeben werden (56 % gegenüber dem Gesamtwert von 71 %) und dass in den interdisziplinären Studiengängen überdurchschnittlich häufig die – eher nicht dem Grundgedanken der Modularisierung entsprechende – Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen zu Blockkursen genannt wird (30 % im Vergleich zum Gesamtwert von 20 %).

Zusammenhang zwischen Modulen und Lehrveranstaltungen

Die Modularisierung eines Studienangebotes soll dazu dienen, dieses klarer zu strukturieren, indem differenzierte Studieninhalte in übergeordnete Themenfelder integriert werden, die studienbegleitend geprüft werden können. Daher ist eine Modularisierung insbesondere dann sinnvoll, wenn mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst werden.

Tab. 4-3: Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Ein Modul fasst immer mehrere Lehrveranstaltungen zusammen	46	41	43
Ein Modul besteht aus einer oder mehreren Lehrveranstaltungen	36	33	34
Ein Modul besteht immer aus genau einer Lehrveranstaltung	11	16	14
Das ist für verschiedene Modulebenen unterschiedlich	7	8	8
Anderes	1	1	1
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(300)	(361)	(661)

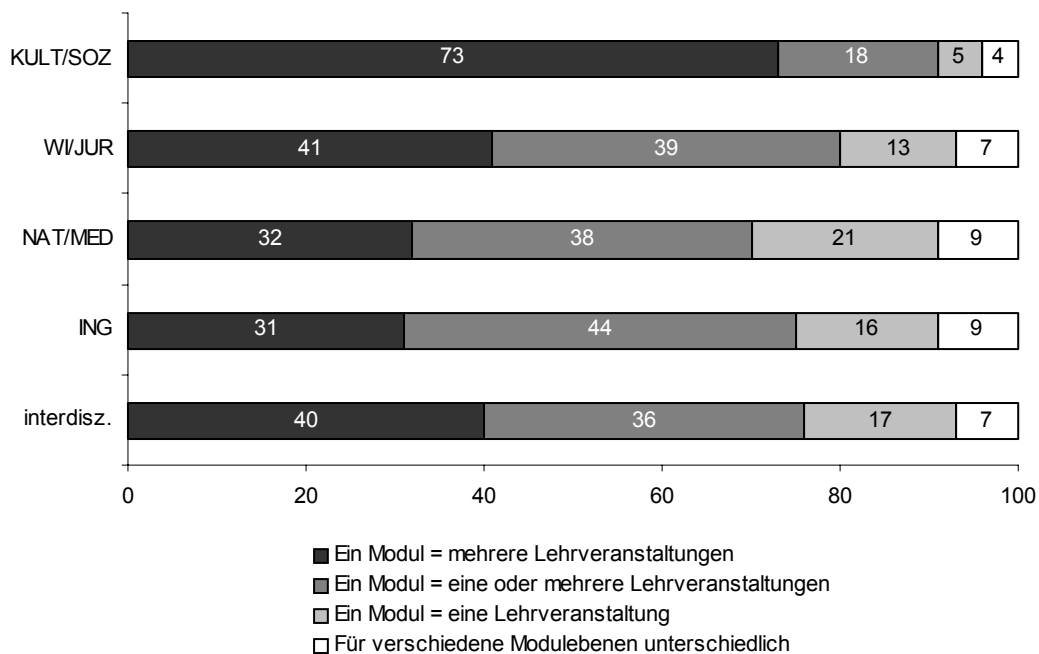
Frage C.04: Noch genauer: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen?

Aus den Daten, die in Tabelle 4-3 dargestellt sind, geht hervor, dass dieses Prinzip nicht ausschließlich verwirklicht wird: In den Bachelorstudiengängen liegt der entsprechende Anteil bei 46 %, in den Masterstudiengängen bei 41 %. Zu jeweils einem Drittel wird

die Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen unterschiedlich gehandhabt. Hier besteht ein Modul manchmal aus einer Lehrveranstaltung, manchmal aber auch aus mehreren Veranstaltungen. Schließlich ist in ungefähr jedem siebten Studiengang ein Modul gleichbedeutend mit einer Lehrveranstaltung. Diese Interpretation der Modularisierungsidee trifft auf 11 % der Bachelorstudiengänge und auf 16 % der Masterstudiengänge zu. Insgesamt kann bisher nicht von einem einheitlichen Bild der Modularisierung an deutschen Hochschulen gesprochen werden.

Ergänzend ist zu berichten, dass auch in Bezug auf diese Frage zur Modularisierung die Kultur- und Sozialwissenschaften sehr positiv auffallen: In 73 % der Studiengänge dieser Fachgruppe fasst ein Modul, wie wünschenswert, prinzipiell mehrere Lehrveranstaltungen zusammen, und lediglich in 5 % der Fälle besteht ein Modul immer genau aus einer Veranstaltung (siehe Abbildung 4-4). Dagegen gilt das Prinzip der Zusammenfassung von Lehrveranstaltungen in den Ingenieurwissenschaften nur zu einem Anteil von 31 %, in den Naturwissenschaften/Medizin zu 32 %, in den interdisziplinären Studiengängen zu 40 % sowie in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zu 41 %.

Abb. 4-4: Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen nach Studienfachgruppe (in Prozent)



Frage C.04: Noch genauer: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen?

Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen liegt in der Ausgangssituation für die Modularisierung: In den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienangeboten bestand bis zum Einsetzen der Studienstrukturreform eher die Tendenz, Lehrveranstaltungen einzeln anzubieten, während die Zusammenfassung einzelner Veranstaltungen zu größeren Lehreinheiten in anderen Disziplinen, etwa in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, auch vor der Strukturreform bereits verbreitet war. Dort werden nun die Lehrveranstaltungen nicht erneut zusammengefasst, sondern es bestehen ohnehin modulartige Lehreinheiten.

4.2 Studienbegleitendes Prüfen

In einem Studiengang, der mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist, muss jede Studieneinheit (also eine Lehrveranstaltung im klassischen Sinn oder ein Modul) mit Leistungspunkten versehen sein, so dass die Studierenden den erfolgreichen Abschluss einer Studieneinheit stets für ihre Gesamtstudienleistung anrechnen lassen können. Deshalb sollten Zwischenprüfungen ganz und Abschlussprüfungen teilweise durch studienbegleitende Prüfungen ersetzt werden. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft empfiehlt beispielsweise, mindestens 80 % aller Prüfungsleistungen in Form von studienbegleitenden Prüfungen und maximal 20 % in Form einer Abschlussprüfung zu erheben [Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2000, S. 8].

Tab. 4-5: Prüfungsarten nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm				Gesamt
	B solo	M solo	B in B+M	M in B+M	
Studienbegleitende Prüfungen	90	87	94	93	91
Zwischenprüfung/en	28	13	14	8	14
Abschlussprüfung/en	51	56	44	48	50
Andere	5	10	6	4	6
Gesamt	175	158	167	152	161
Anzahl (n)	(123)	(229)	(210)	(216)	(778)

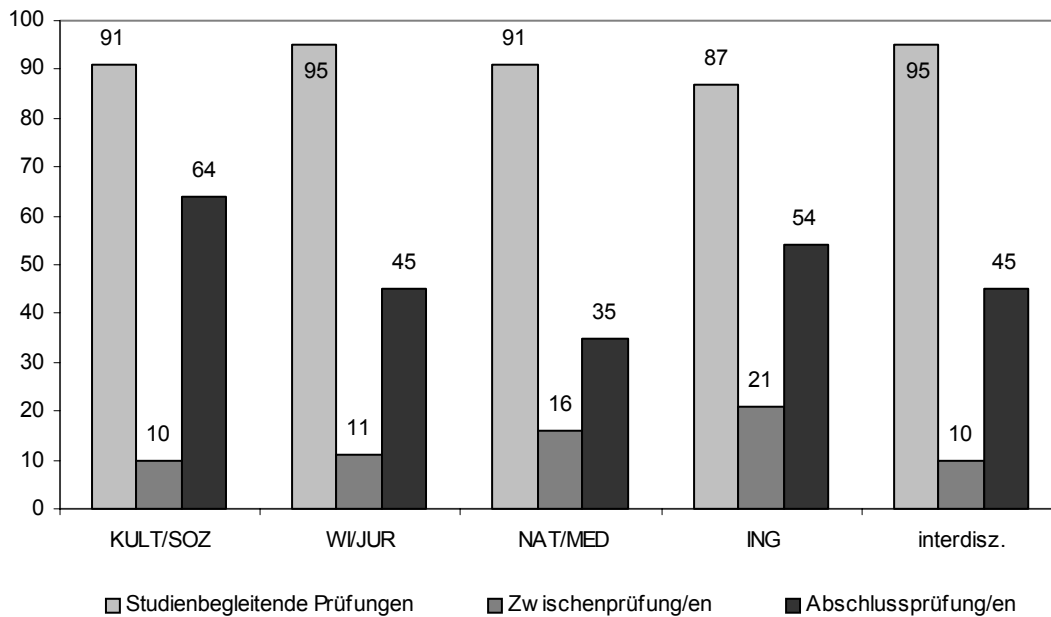
Frage D.01: Welche Art von Prüfungen gibt es in dem Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

Im deutschen Studiensystem wird teilweise bereits seit langem studienbegleitend geprüft. In den betreffenden Fächern, etwa Betriebswirtschaftslehre oder Jura, gibt es daher meist keine explizite Zwischenprüfung. Andere Disziplinen wie die Geisteswissenschaften kennen nur wenige studienbegleitende Prüfungen; für sie ist die Umstellung auf ein Leistungspunktsystem und zu begleitendem Prüfen sicherlich am größten. Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen danach gefragt, welche Arten von Prüfungen es in ihrem neuen Studiengang gibt, und wie groß gegebenenfalls der Anteil der studienbegleitenden Prüfungen in ihrem Bachelor- oder Masterstudiengang ist.

Als Ergebnis ist vor allem festzuhalten, dass studienbegleitende Prüfungen in 90 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge durchgeführt werden und damit als absolut üblich gelten können (siehe Spalte „Gesamt“ der Tabelle 4-5). Der Anteil derjenigen Studiengänge, in denen Zwischenprüfungen durchgeführt werden, ist hingegen mit 14 % sehr klein. Selbst die Abschlussprüfung, die bis vor wenigen Jahren als unabdingbar galt, wird lediglich noch in der Hälfte aller neuen Studiengänge eingesetzt.

Aus der Tabelle 4-5 geht weiter hervor, dass sich die verschiedenen Studienprogrammarten nur begrenzt unterscheiden lassen: In den eigenständigen Bachelorstudiengängen sind Zwischenprüfungen überdurchschnittlich vertreten (28 % gegenüber einem mittleren Wert von 14 %); der Anteil an studienbegleitenden Prüfungen ist aber deshalb nicht geringer als in den anderen drei Typen von Studienprogrammen. Abschließende Prüfungen sind in den eigenständigen Masterstudiengängen etwas weiter verbreitet als in den anderen Programmtypen (56 % gegenüber einem mittleren Wert von 50 %).

Abb. 4-6: Prüfungsarten nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage D.01: Welche Art von Prüfungen gibt es in dem Studiengang? (Mehrfachnennung möglich.)

Werden die unterschiedlichen Prüfungsarten für die fünf Studienfachrichtungen betrachtet, so zeigt sich auch dort, dass studienbegleitende Prüfungen allgemein üblich sind. In den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie in den interdisziplinären Studiengängen sind diese Prüfungen sogar zu 95 % vorhanden (siehe Abbildung 4-6). Zwischenprüfungen gibt es vor allem in den Ingenieurwissenschaften (21 % der Nennungen in dieser Gruppe). Hier werden zudem in etwas mehr als der Hälfte der Studiengänge studienabschließende Prüfungen durchgeführt. In den Kultur- und Sozialwissenschaften sind Abschlussprüfungen ebenfalls üblich (65 % der Nennungen in dieser Gruppe), während die Studierenden der naturwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge nur zu etwa einem Drittel abschließend geprüft werden.

Zusammenfassend können wir sagen, dass studienbegleitende Prüfungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen einen sehr großen Stellenwert haben. Dies zeigt sowohl die Tatsache, dass sie prinzipiell häufig vorhanden sind, als auch das enorme Gewicht, das sie anderen Prüfungsarten gegenüber einnehmen.

4.3 Leistungspunkte

In 88 % aller neuen Studiengänge werden Leistungspunkte vergeben, darunter zu 95 % in konsekutiven Studienprogrammen und zu 84 % bzw. 82 % in eigenständigen Bachelor- oder Masterstudiengängen (siehe Tabelle 4-7).

Tab. 4-7: Vergabe von Leistungspunkten nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Ja	84	82	95	88
Nein	16	18	5	12
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(120)	(208)	(229)	(557)

Frage D.02: Werden in dem Studiengang Leistungspunkte vergeben?

Als „Leistungspunkte“ werden die Einheiten allerdings lediglich in knapp einem Viertel aller Studienprogramme bezeichnet (23 %); ähnlich häufig wird von „Credit Points“ gesprochen (25 %), seltener von „Credits“ (12 %) oder „Kreditpunkten“ (10 %). Die mit 58 % vorherrschende Bezeichnung des Maßes für Studienleistungen ist „ECTS-Punkte“ (siehe Tabelle 4-8).

Dabei ist aber zu bedenken, dass gerade dieser Begriff sehr oft parallel zu einem der oben genannten anderen Bezeichnungen verwendet wird. Es ist zu vermuten, dass es sich in den meisten dieser Fälle bei dem jeweiligen lokalen System tatsächlich um ein einziges System handelt, das dem ECTS entspricht oder ihm zumindest angepasst ist, und dass aus Gründen der internationalen Verständlichkeit der Begriff „ECTS-Punkte“ neben dem jeweils eigenen Ausdruck verwendet wird. Allerdings ist davon auszugehen, dass in manchen Fällen ECTS-Credits und gleichzeitig Leistungspunkte nach einem individuellen System vergeben werden.

Tab. 4-8: Bezeichnung der Leistungspunkte nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
ECTS-Punkte	46	49	59	70	58	58
Credit Points	24	25	20	28	30	25
Leistungspunkte	40	19	27	14	15	23
Credits	4	10	12	20	11	12
Kreditpunkte	14	8	10	10	7	10
Anderer Begriff, z. B. Anrechnungspunkte, Bonuspunkte	2	5	3	12	5	6
Gesamt	130	116	131	154	126	134
Anzahl (n)	(107)	(63)	(111)	(130)	(84)	(495)

Frage D.03: Für das, was wir hier 'Leistungspunkte' nennen, gibt es ganz unterschiedliche Begriffe. Wie werden die Einheiten in Ihrem Studiengang bezeichnet?

Besonders häufig wird der Begriff „ECTS-Punkte“ in den Ingenieurwissenschaften verwendet, was auf den Einsatz eines ECTS-kompatiblen Systems schließen lässt. Unter dem Durchschnitt liegen hier die Kultur- und Sozialwissenschaften sowie die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. In den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienprogrammen wird der Begriff „Leistungspunkte“ vergleichsweise oft eingesetzt. Vorsichtig interpretiert, deutet dies auf ein individuelles, nicht unbedingt ECTS-kompatibles System hin. Um diesen Aspekt stärker zu beleuchten, haben wir die Vertreter der neuen Studiengänge gefragt, was ihnen bei der Gestaltung des Leistungspunktsystems für ihr Studienangebot als Orientierung gedient hat.

Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Leistungspunktsystems

Bei der Einrichtung ihres Leistungspunktsystems diente den Verantwortlichen in den Fachbereichen zuvorderst das ECTS-Handbuch der Europäischen Kommission als Orientierungshilfe. Dieses ist im Rahmen des Sokrates-Programms herausgegeben worden [European Commission 1998; Europäische Kommission 1998]. Der Anteil der betreffenden Antworten an allen Nennungen liegt mit 62 % weit vor den anderen genannten Antwortmöglichkeiten, was – wie bereits die Antworten auf die Frage nach der Bezeichnung der Einheiten – darauf hindeutet, dass es sich bei einem großen Teil der eingeführten Leistungspunktsysteme um ein ECTS-kompatibles System handelt (siehe Tabelle 4-9).

Dies trifft insbesondere auf die interdisziplinären Studienprogramme sowie auf die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächer zu, in denen gleichzeitig zu beobachten ist, dass hochschulinterne Regelungen eine nur geringe Rolle bei der Gestaltung eines Leistungspunktsystems spielten. Umgekehrt wurde in den Kultur- und Sozialwissenschaften weniger häufig das ECTS-Handbuch zu Rate gezogen (51 %), während die jeweiligen hochschulinternen Beschlüsse von überdurchschnittlicher Bedeutung sind (51 % im Vergleich zu dem Durchschnittswert von 29 %). Dieser Befund deutet darauf hin, dass in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen seltener ein ECTS-kompatibles Leistungspunktsystem eingeführt wurde als in den anderen Fächern.

Tab. 4-9: Orientierungshilfe bei der Einrichtung des Leistungspunktsystems nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
ECTS-Handbuch der EU (Sokrates-Programm)	51	56	64	70	64	62
Empfehlungen der HRK/KMK	34	39	44	44	43	41
Hochschulinterne Regelungen	51	16	20	28	22	29
Beispiel-Studiengang an der eigenen Hochschule	27	30	28	22	27	26
Beispiel-Studiengang an einer anderen Hochschule	15	14	17	26	32	21
Empfehlungen des Wissenschaftsrates	16	12	15	20	21	17
Broschüre des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft	12	12	4	4	10	8
Anderes	9	12	15	9	12	11
Gesamt	215	191	208	224	232	216
Anzahl (n)	(99)	(57)	(106)	(127)	(81)	(470)

Frage D.09: Wenn Sie auf die Einrichtung des Leistungspunkte-Systems zurückblicken: Woran haben Sie sich dabei orientiert? (Mehrfachnennung möglich.)

Anzahl der vergebenen Leistungspunkte

Die empfohlene Anlehnung an das *European Credit Transfer System* betrifft vor allem die Anzahl der zu vergebenen Leistungspunkte. Laut ECTS sollen für ein Vollzeitstudium 60 Credits pro Studienjahr, also 30 Credits pro Semester vergeben werden.

Die Angaben der Befragten an den Fachbereichen ergeben diesbezüglich folgendes Bild (siehe Tabelle 4-10): In 58 % aller Studiengänge mit Bachelor und Master werden, dem ECTS-Standard entsprechend, 30 Leistungspunkte pro Semester vergeben. Die Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften erfüllen diesen Standard am ehesten (75 % bzw. 66 % der Programme in diesen Fachgruppen).

In 12 % der Studiengänge erhalten die Studierenden weniger als 30 Leistungspunkte pro Semester. Dies ist vor allem für die kultur- und sozialwissenschaftlichen sowie die wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge zutreffend. In knapp einem Drittel der Fälle hingegen werden durchschnittlich mehr als 30 Leistungspunkte im Semester vergeben; meist betrifft das die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (47 % im Vergleich zum Durchschnitt aller Fächergruppen von 29 %).

Tab. 4-10: Anzahl der vergebenen Leistungspunkte pro Semester nach Studienfachgruppe

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
1 bis 29 Leistungspunkte	24	22	5	6	11	12
30 Leistungspunkte	47	31	75	66	56	58
31 und mehr Leistungspunkte	29	47	20	28	33	29
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(161)	(77)	(165)	(185)	(114)	(702)

Frage D.08: a) Wie viele Leistungspunkte werden in einzelnen Studienabschnitten vergeben?

Außerdem zeigt ein Blick auf die Ergebnisse je nach Art des Studienprogramms, dass in den eigenständigen Masterstudiengängen seltener als in den anderen drei Programmtypen 30 Leistungspunkte pro Semester vergeben werden (48 % gegenüber 65 % der konsekutiven Bachelorstudiengänge, 60 % der konsekutiven Masterstudiengänge und 59 % der eigenständigen Bachelorstudiengänge).

Es lohnt zudem ein Blick auf die Gesamtzahl der in einem Studiengang vergebenen Leistungspunkte. Diese Zahl variiert auf den ersten Blick sehr stark, nämlich bei den Bachelorstudiengängen von 11 bis 4.068 und bei den Masterstudiengängen von 16 bis 2.688. Auch hier finden wir jedoch den ECTS-Standard von 30 Leistungspunkten pro Semester in vielen Fällen wieder: In 71 % der Bachelorstudiengänge und in 78 % der Masterstudiengänge wird, je nach Anzahl der Studiensemester, das entsprechende Vielfache von 30 Leistungspunkten vergeben. Somit beträgt die Gesamtzahl der zugeteilten Leistungspunkte für Bachelorstudiengänge meistens 180 und für Masterstudiengänge häufig 120.

Anlass für die Vergabe von Leistungspunkten

Diejenigen Studiengänge, in denen ein Leistungspunktsystem besteht, vergeben die Punkte für Studienleistungen unterschiedlicher Art (siehe Tabelle 4-11): In 90 % der Fälle werden Leistungspunkte zugeteilt, wenn die Studierenden eine studienbegleitende Prüfung bestanden haben. In 43 % aller neuen Programme ist die Abschlussprüfung ein Teil des Leistungspunktsystems, wobei in eigenständigen Masterstudiengängen darauf deutlich mehr Gewicht gelegt wird als in Bachelorstudiengängen und konsekutiven Programmen (51 % im Vergleich zu 40 % bzw. 37 %).

Für Berufspraktika werden in 28 % der Fälle Leistungspunkte vergeben, wobei die eigenständigen Masterstudiengänge mit 14 % weit unter dem Durchschnitt aller Programmtypen liegen. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass berufliche Praktika in den eigenständigen Masterstudiengängen seltener Teil des Curriculums sind als in den anderen Programmarten (siehe Abschnitt III.6.1). Mit der gleichen Begründung liegen die Werte für die drei Antwortmöglichkeiten „Absolvieren eines Forschungspraktikums“, „Absolvieren eines Auslandsaufenthaltes“ und „Bestehen einer Zwischenprü-

fung“ insgesamt recht niedrig: Diese Aspekte sind in den Bachelor- und Masterprogrammen ohnehin seltener als etwa studienbegleitende Prüfungen.

Tab. 4-11: Anlass für die Vergabe von Leistungspunkten nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Bestehen einer studienbegleitenden Prüfung	93	87	91	90
Bestehen der Abschlussprüfung	40	51	37	43
Absolvieren eines Berufspraktikums	35	14	35	28
Absolvieren eines Forschungspraktikums	14	16	23	19
Absolvieren eines Auslandsaufenthalts	9	10	14	11
Bestehen einer Zwischenprüfung	13	12	9	11
Anderes	23	19	18	20
Gesamt	226	209	228	221
Anzahl (n)	(103)	(173)	(218)	(494)

Frage D.04: Wofür werden generell in dem Studiengang Leistungspunkte vergeben? (Mehrfachnennung möglich.)

Bemessung der Leistungspunkte

Die grundlegende Idee bei der Vergabe von Leistungspunkten besteht darin, Studienleistungen nicht mehr ausschließlich nach dem Umfang an Anwesenheits- oder Teilnahmestunden der Studierenden in Lehrveranstaltungen zu bemessen (im deutschen System: Semesterwochenstunden), sondern den *gesamten* studentischen Arbeitsaufwand, den *Student Workload*, einzubeziehen, also auch Zeiten der Veranstaltungsnachbereitung, der Prüfungsvorbereitung, der Prüfungszeit und des Selbststudiums zu berücksichtigen.

Wir haben die Befragten gebeten, uns, sofern in ihrem jeweiligen Studiengang ein Leistungspunktsystem existiert, anzugeben, was genau ein Leistungspunkt repräsentiert:

- ausschließlich eine bestimmte Anzahl an Semesterwochenstunden (dem Ideal eines Leistungspunktsystems also *nicht entsprechend*) oder
- eine bestimmte Anzahl studentischer Arbeitsstunden, einschließlich der Zeit, die in Lehrveranstaltungen verbracht wird, also einschließlich der Semesterwochenstunden (dem Ideal eines Leistungspunktsystems *entsprechend*) oder
- eine andere Regelung.

Hinsichtlich der Gestaltung eines Leistungspunktsystems im deutschen Hochschulwesen existieren wenige konkrete Vorgaben, mit Ausnahme der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz, auf ECTS-Kompatibilität zu achten [Hochschulrektorenkonferenz 2001a, Abschnitt „Leistungspunktesystem (ECTS)“]. Deshalb war durchaus zu erwarten, dass erstens die empirischen Befunde zur Bemessung von Leistungspunkten eine große Bandbreite aufweisen würden, und dass zweitens dem Ideal einer Berücksichtigung des studentischen Arbeitsaufwandes nicht immer Rechnung getragen werden würde.

Die Ergebnisse der Befragung sind dann aber doch überraschend: Zunächst einmal gibt es unerwartet viele Fälle, in denen mehr als eine Antwortmöglichkeit gewählt worden ist, obwohl dies nicht vorgesehen war. Weiter ist in vielen Fällen der vorgegebene Antworttext ergänzt, korrigiert oder gestrichen worden, so dass die eingetragenen Werte für

einen Vergleich aller Studienprogramme nicht geeignet sind. (Der vorgegebene Antworttext lautete: „1 Leistungspunkt entspricht genau __ Semesterwochenstunden“ bzw. „1 Leistungspunkt entspricht genau __ Arbeitsstunden der Studierenden“.)

Es zeigt sich also, dass die jeweilige Regelung zur Bemessung eines Leistungspunktes schwerlich mit genau einer Aussage zu beschreiben ist. Beispielsweise finden sich häufig verschiedene Regelungen für unterschiedliche Arten von Lehrveranstaltungen. Dieses Prinzip ist eigentlich sinnvoll, denn es zeigt, dass der unterschiedliche studentische Arbeitsaufwand berücksichtigt wird: Für Seminare, die mit hohem Arbeitseinsatz verbunden sind, werden generell mehr Leistungspunkte vergeben als etwa für Vorlesungen. Das Prinzip wird jedoch für nahezu jedes Studienprogramm an deutschen Hochschulen individuell gestaltet. Darunter leiden die so wichtigen Eigenschaften der neuen Studienprogramme, die Kompatibilität und die Transparenz des Studiums.

Außerdem bestätigen die empirischen Ergebnisse die Befürchtung, dass der studentische Arbeitsaufwand, der idealerweise zur Grundlage der Bemessung werden sollte, nicht in allen Leistungspunktsystemen tatsächlich berücksichtigt wird. Die originalen Antworten der Befragten, die uns möglichst detailliert ihr System der Punktevergabe schildern sollten, wurden zu diesem Zweck zusammengefasst. Jede Antwort ist einer oder mehreren der folgenden drei Kategorien zugeordnet worden: 1. Anzahl der Leistungspunkte entspricht in bestimmter Weise einer Anzahl von Semesterwochenstunden; 2. Anzahl der Leistungspunkte entspricht in bestimmter Weise einer Anzahl studentischer Arbeitsstunden, 3. Anderes.

Aus der Tabelle 4-12 geht hervor, dass Leistungspunkte tatsächlich in nur knapp der Hälfte aller Studienprogramme (46 %) einer – genauer zu definierenden – Anzahl von studentischen Arbeitsstunden entsprechen. In eigenständigen Bachelor- und Masterstudiengängen beträgt der Anteil derjenigen Studiengänge, die den *Student Workload* in der Bemessung ihrer Leistungspunkte berücksichtigen, sogar nur 41 % bzw. 40 %. Stattdessen werden in mehr als der Hälfte der Studienprogramme nach wie vor Semesterwochenstunden als Einheiten der Studienleistungsmessung eingesetzt.

Tab. 4-12: Entsprechung eines Leistungspunktes nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Entsprechung in Semesterwochenstunden	62	59	52	56
Entsprechung in studentischen Arbeitsstunden	41	40	53	46
Anderes	20	19	23	21
Gesamt	123	119	128	124
Anzahl (n)	(99)	(156)	(213)	(468)

Frage D.05: Wofür steht genau ein Leistungspunkt in dem Studiengang?

Insgesamt lässt sich aus sämtlichen hier gegebenen Antworten der Schluss ziehen, dass zwar bei der Vergabe von Leistungspunkten im überwiegenden Teil der Fälle der studentische Arbeitsaufwand zumindest theoretisch berücksichtigt wird, dass sich aber die konkrete Umsetzung als kompliziert erweist. Eine gerechte Berücksichtigung der studentischen Arbeitsleistung in der Leistungsbemessung erfordert sehr viel Zeit und Mühe. Dieser große Aufwand ist offenbar für viele Beteiligte abschreckend. Das Ideal eines Leistungspunktsystems, in dem über die Semesterwochenstunden hinaus gedacht wird, ist nur schwer zu verwirklichen.

Zudem sind den Gestaltern in der Erprobungsphase der neuen Studiengänge generell wenig Hilfen an die Hand gegeben worden, was die einheitliche Gestaltung eines Leistungspunktsystems betrifft. Möglicherweise bietet eine Regelung, in der für verschiedene Lehrveranstaltungsformen unterschiedlich viele Leistungspunkte vergeben werden, dies aber bundesweit *einheitlich*, gegenüber der jetzigen Vielfalt an Regelungen merklliche Vorteile. Das Leistungspunktsystem könnte dann seine wesentlichen Aufgaben besser erfüllen: die Studienleistungen transparenter zu machen und damit die Kompatibilität des Studiums zu erhöhen.

5 Internationalisierung

Wenn es um die Internationalisierung im Zuge der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen geht, dann werden damit Punkte angesprochen wie etwa die internationale Kooperation, die Erhöhung des Anteils ausländischer Studierender in den Studienprogrammen, weiterhin die in einer Fremdsprache abgehaltenen Lehrveranstaltungen, oder auch Auslandsaufenthalte, die von deutschen Studierenden im Rahmen ihres Studiums absolviert werden. Diese Aspekte sind zweifellos sehr wichtig für die Beantwortung der Frage, ob durch Bachelor und Master die Internationalisierung des deutschen Hochschulstudiums vorangebracht wird.

Dabei sollte aber eines nicht vergessen werden: Der bedeutendste Anteil, den die neuen Studiengänge für die Internationalisierung erbringen, besteht in ihrer Existenz selbst; er liegt in ihrer ureigentlichen Funktion: Durch die Einführung von Bachelor und Master, so der Kerngedanke, sind deutsche Studienabschlüsse international anerkannt und kompatibel. Ob diese Anerkennung und Kompatibilität auch eine inhaltliche ist, oder ob sie sich bisweilen auf formale Aspekte beschränkt, sei zunächst dahingestellt. Die ganz wichtigen ersten Schritte, nämlich die Änderung der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen und die damit einhergehende Neubenennung der Studienabschlüsse, sind getan.

5.1 Internationale Kooperation

In 60 % aller Studienprogramme werden internationale Kooperationsbeziehungen unterhalten. Bei differenzierter Betrachtung dieses bemerkenswert hohen Gesamtanteils zeigt sich, dass die eigenständigen Bachelorstudiengänge unterdurchschnittlich oft auf internationaler Ebene kooperieren: Während jeweils knapp zwei Drittel der eigenständigen Masterstudiengänge und der konsekutiven Programme internationale Kooperationsbeziehungen aufweisen, gilt dies für nur knapp die Hälfte der eigenständigen Bachelorstudiengänge (46 %). Unter diesen Studienprogrammen wiederum ist die Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen in Forschungsprojekten deutlich seltener als bei Masterstudiengängen oder Konsekutivprogrammen (13 % im Vergleich zu 26 % bzw. 24 %, siehe Tabelle 5-1).

Insgesamt gesehen ist der Studierendenaustausch mit anderen Hochschulen die häufigste Form der internationalen Zusammenarbeit, nämlich bei fast 90 % aller Studienprogramme. In den konsekutiven Bachelor- und Masterprogrammen wurde dieser Punkt sogar fast immer genannt (96 %). Hingegen treten im Gesamtbild die Kooperation mit Unternehmen (12 % aller Nennungen) und mit Forschungseinrichtungen (7 % aller Nennungen) deutlich in den Hintergrund.

Tab. 5-1: Art der internationalen Kooperationsbeziehungen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Mit Hochschule/n, zwecks Studierendenaustausch	88	82	96	89
Mit Hochschule/n, zwecks Forschungsprojekt	13	26	24	23
Mit Unternehmen	10	10	14	12
Mit Forschungseinrichtung	2	7	9	7
Andere	12	18	6	12
Gesamt	125	142	149	142
Anzahl (n)	(60)	(137)	(139)	(336)

Frage B.06: b) Bestehen im Rahmen des Studiengangs Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen im Ausland? (Mehrfachnennung möglich.)

Internationale Beziehungen bestehen von Deutschland aus zu zahlreichen unterschiedlichen Ländern. Am häufigsten ist im Falle von Bachelor- und Masterstudiengängen die Kooperation mit den Vereinigten Staaten von Amerika (30 % aller Nennungen, wobei Mehrfachnennungen erlaubt waren) und Großbritannien (28 %). Auch Frankreich wird oft als Kooperationspartner verzeichnet (20 %). Weitere europäische Länder, mit denen vor allem Studierendenaustausch gepflegt wird, in denen aber in geringerer Anzahl auch forschungsbezogene Zusammenarbeit besteht, sind die Niederlande, Italien, Spanien, Schweden, Polen und Finnland (in dieser Reihenfolge: 12 %, 11 %, ebenfalls 11 %, 8 %, ebenfalls 8 % und 6 % der Nennungen).

Über den europäischen Rahmen hinaus sind die USA, wie oben vermerkt, eindeutig die Spitzenreiter der internationalen Kooperation seitens der deutschen Studiengänge. Interessanterweise folgt in der Liste der häufigsten Nennungen dann China (9 % aller Nennungen). In der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit spielt neben dem Studierendenaustausch auch die Kooperation zu Forschungszwecken eine größere Rolle als in anderen Ländern. Weitere Staaten, die zu der Frage nach internationalen Kooperationsbeziehungen oft genannt wurden, sind Kanada und Russland (jeweils 7 % der Nennungen insgesamt).

5.2 Anzahl der ausländischen Studierenden im Studiengang

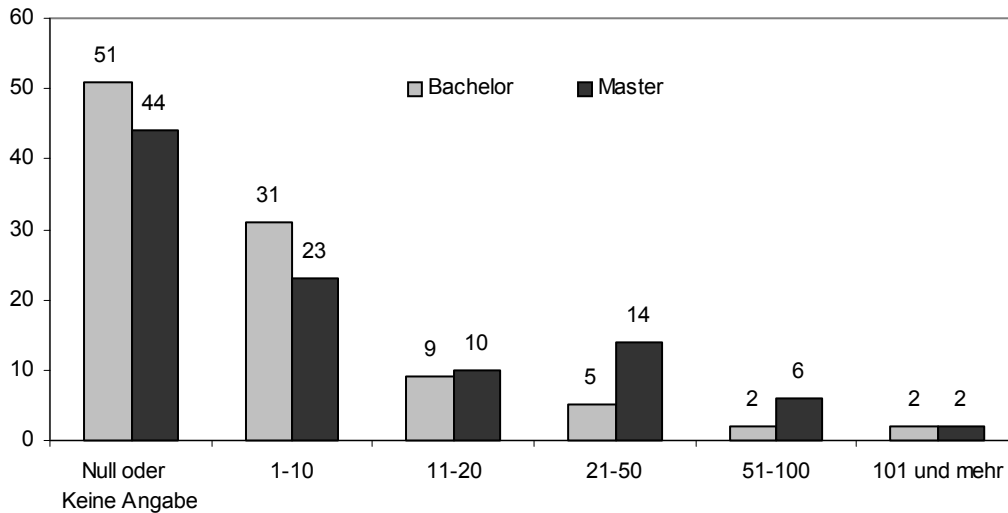
Die Anziehungskraft der Bachelor- und Masterstudiengänge auf ausländische Studierende ist ein wichtiger Teilaspekt der Internationalisierung. Wir haben daher die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, wie viele Studierende aus anderen Ländern an ihrem jeweiligen Studiengang teilnehmen.

Den empirischen Daten zufolge sind ausländische Studierende an 49 % der Bachelorstudiengänge und an 56 % der Masterstudiengänge beteiligt. In den anderen Fällen haben die Befragten keine Angabe gemacht oder ausdrücklich den Wert „Null“ angegeben.

Wie aus der Abbildung 5-2 ersichtlich ist, bewegt sich die Anzahl der ausländischen Studierenden innerhalb eines Studiengangs zumeist in der Größenordnung von einem bis zehn Studierenden. Dies betrifft etwa ein Drittel der Bachelorstudiengänge und ein Viertel der Masterstudiengänge. In 9 % beziehungsweise 10 % der Fälle nehmen elf bis 20 Studierende an dem jeweiligen Studienangebot teil. Eine höhere Anzahl ausländischer Studierender haben vor allem die Masterstudiengänge zu verzeichnen: An ins-

gesamt 22 % aller Masterstudiengänge nehmen über 20 Studierende ausländischer Herkunft teil, während nur 9 % der Bachelorstudiengänge zu dieser Kategorie zählen.

Abb. 5-2: Derzeitige Anzahl der ausländischen Studierenden nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)



Frage B05: Wie viele Studierende sind derzeit (Wintersemester 2002/03) insgesamt in dem Studiengang eingeschrieben? (Sie können auch gerundete Werte angeben.)

Somit sind ausländische Studierende sowohl häufiger als auch in größerer Zahl an Masterstudiengängen beteiligt als an Bachelorstudiengängen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den eigenständigen Masterangeboten.

Interessant ist es dieser Stelle abschließend, die Daten gruppiert nach der Studienfachrichtung zu betrachten. Wie aus der Tabelle 5-3 ersichtlich ist, nehmen an zwei Dritteln aller wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge ausländische Studierende teil. Gleiches gilt für die interdisziplinären Studienangebote.

Tab. 5-3: Teilnahme ausländischer Studierender am Studiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe				inter-disz.	Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING		
Ja	32	68	53	56	65	53
Nein	68	32	47	44	35	47
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(182)	(92)	(183)	(212)	(133)	(802)

Frage B05: Wie viele Studierende sind derzeit (Wintersemester 2002/03) insgesamt in dem Studiengang eingeschrieben? (Sie können auch gerundete Werte angeben.)

Jeweils etwas mehr als die Hälfte der ingenieurwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Studiengänge hat ausländische Studierende zu verzeichnen. Die kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienangebote weisen demgegenüber zu lediglich einem Drittel ausländische Studierende auf. Damit unterscheidet sich diese Fachgruppe deutlich von den anderen Studienfachrichtungen.

5.3 Auslandsaufenthalte der Studierenden

Der Internationalisierungsgrad kann auch daran gemessen werden, wie viele deutsche Studierende im Rahmen ihres Studienprogramms eine gewisse Zeit im Ausland leben, dort studieren oder arbeiten. Wir haben die Vertreter der Bachelor- und Masterstudiengänge gefragt, ob die Studierenden verpflichtet sind, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu verbringen, und wenn ja, in welcher Form.

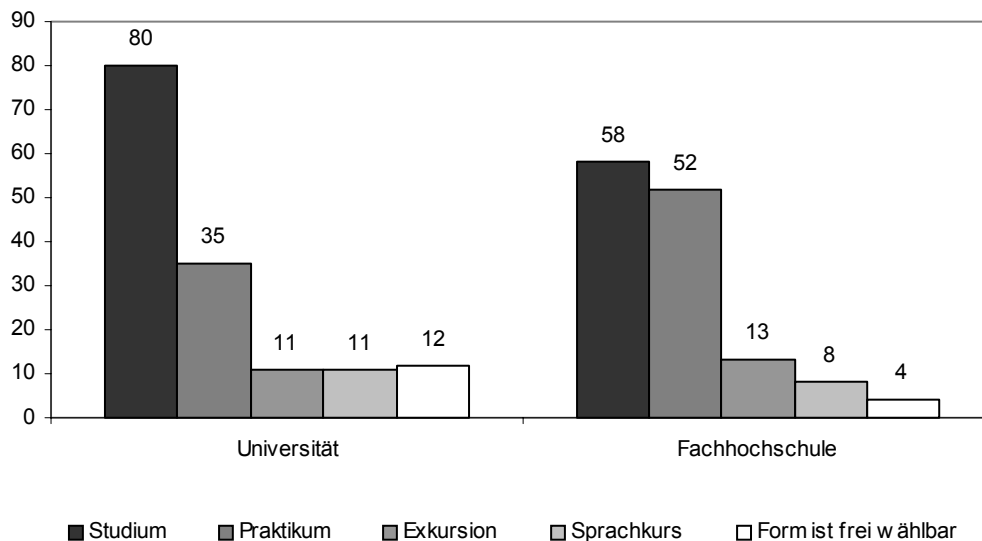
Tab. 5-4: Verpflichtender Auslandsaufenthalt der Studierenden nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Ja	17	34	5	13	27	17
Nein	83	66	95	87	73	83
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(165)	(91)	(178)	(200)	(118)	(752)

Frage C.10: Sind die Studierenden verpflichtet, einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland zu verbringen?

Unter denjenigen Studiengängen, zu denen uns entsprechende Informationen zur Verfügung stehen, sehen 17 %, also knapp ein Fünftel, einen obligatorischen Auslandsaufenthalt für ihre Studierenden vor (siehe Tabelle 5-4).

Abb. 5-5: Form des verpflichtenden Auslandsaufenthalts nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage C.10+: Wenn ja, in welcher Form? (Mehrfachnennung möglich.)

Dabei zeigen sich große Unterschiede für die verschiedenen Studienfachgruppen: Studentische Auslandsaufenthalte sind in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie in den interdisziplinären Studiengängen merklich häufiger vorgesehen als in den anderen drei Fachrichtungen (34 % und 27 % gegenüber einem Gesamtmittelwert von 17 %). Die Kultur- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften liegen in etwa im Durchschnitt aller Fachgruppen. In den Naturwissenschaften jedoch ist der

Anteil jener Studiengänge, in denen die Studierenden zu einem Auslandsaufenthalt verpflichtet sind, mit 5 % auffallend gering.

Ergänzend ist zu erwähnen, dass die eigenständigen Masterstudiengänge einen hohen Anteil an obligatorischen Auslandsaufenthalten aufweisen (27 % gegenüber 11 % in den eigenständigen Bachelorstudiengängen, 13 % in den konsekutiven Masterstudiengängen und 14 % in den konsekutiven Bachelorstudiengängen).

Schauen wir auf die zwei verschiedenen Hochschularten, so sind vor allem Unterschiede in der *Form* des Auslandsaufenthaltes festzustellen (siehe Abbildung 5-5). Für 80 % der Studiengänge an Universitäten, aber für nur 58 % der Studiengänge an Fachhochschulen besteht der Auslandsaufenthalt im Besuch von Lehrveranstaltungen. Dafür besteht der Aufenthalt bei lediglich 35 % der universitären Studiengänge in einem Praktikum, während der entsprechende Anteil in den Studiengängen der Fachhochschulen bei 52 % liegt. Die Anteile für Exkursionen und Sprachkurse sind in Bezug auf die beiden Hochschularten in etwa gleich. Die Form des Auslandsaufenthaltes ist schließlich an den Universitäten häufiger frei wählbar als an den Fachhochschulen.

5.4 Englischsprachige Lehrveranstaltungen

Schließlich besteht ein wesentlicher Beitrag zur Internationalisierung des Studiums darin, Lehrveranstaltungen nicht auf Deutsch, sondern in der Wissenschaftssprache Englisch abzuhalten. Fremdsprachige Veranstaltungen erhöhen die Attraktivität eines Studienangebotes, sowohl für ausländische Studierende als auch für deutsche Studierende, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern möchten. Um ein Studium in einer Fremdsprache anbieten zu können, bedarf es unter anderem eines großen Engagements der Lehrenden. Auch für die Studierenden ist die englischsprachige Lehre eine Herausforderung, selbst wenn gute Englischkenntnisse in einer Vielzahl von Studiengängen bereits zum Studienbeginn nachgewiesen werden müssen (vgl. Abschnitt III.3.2).

Tab. 5-6: Lehrveranstaltungen in englischer Sprache nach Abschlussart (in Prozent)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Ja, vollständig	2	21	12
Ja, zum großen Teil	3	7	5
Ja, teils, teils	11	20	16
Ja, zum kleinen Teil	37	30	33
Nein, alle werden in Deutsch abgehalten	47	24	34
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(344)	(429)	(773)

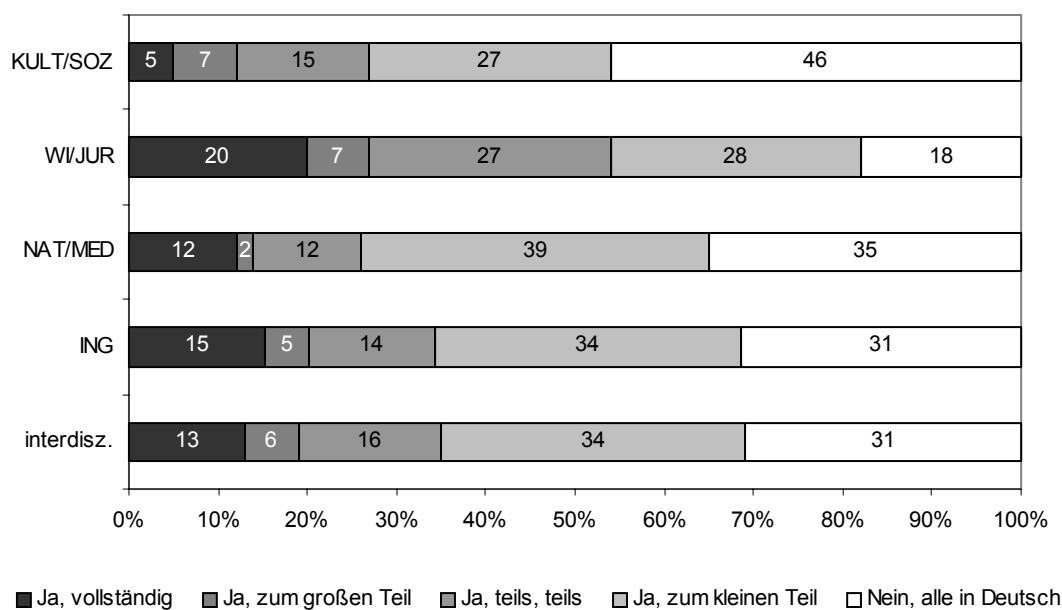
Frage C.09: Werden die Lehrveranstaltungen des Studiengangs in englischer Sprache abgehalten? (Antwortskala von 1 'Ja, vollständig' bis 5 'Nein, alle werden in Deutsch abgehalten'.)

Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, inwieweit die Lehrveranstaltungen ihres jeweiligen Studiengangs in englischer Sprache abgehalten werden. Insgesamt geben 17 % der Befragten an, vollständig oder zum großen Teil in Englisch zu lehren; davon entfällt allerdings der wesentliche Anteil auf die Masterstudiengänge (siehe Tabelle 5-6). Zu 16 % wird laut Auskunft der Befragten teilweise in englischer Sprache gelehrt. In einem Drittel der Studienangebote erfolgt die fremdsprachige Lehre zum kleinen Teil, und in einem weiteren Drittel der Studiengänge werden alle Lehrver-

anstaltungen in Deutsch abgehalten. Dieser Punkt trifft auf fast die Hälfte der Bachelorstudiengänge, jedoch nur auf ein Viertel der Masterstudiengänge zu.

Betrachtet man die Ergebnisse nach dem Studienfachgebiet, so zeigt sich, dass die Lehrveranstaltungen in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am häufigsten vollständig oder zum großen Teil in englischer Sprache abgehalten werden (zusammen 27 %, siehe Abbildung 5-7). In den Kultur- und Sozialwissenschaften hingegen erfolgt der überwiegend englischsprachige Unterricht in lediglich 12 % der Fälle. Die anderen drei Studienfachgruppen – die Naturwissenschaften, die Ingenieurwissenschaften und die interdisziplinären Angebote – entsprechen etwa dem Durchschnitt.

Abb. 5-7: Lehrveranstaltungen in englischer Sprache nach Studienfachgruppe (in Prozent)



Frage C.09: Werden die Lehrveranstaltungen des Studiengangs in englischer Sprache abgehalten? (Antwortskala von 1 'Ja, vollständig' bis 5 'Nein, alle werden in Deutsch abgehalten'.)

Interessanterweise spielt der Hochschultyp bei der Betrachtung der englischsprachigen Lehre überhaupt keine Rolle; die Prozentanteile sind für die Universitäten und die Fachhochschulen sehr ähnlich.

Zusammenfassend lässt sich zu dem gesamten Bereich der Internationalisierung sagen, dass die Fachbereiche hier mit den Bachelor- und Masterstudiengängen deutliche Schwerpunkte setzen. In mehr als der Hälfte aller untersuchten Studienprogramme werden internationale Kooperationsbeziehungen gepflegt. Ebenfalls über die Hälfte aller Studiengänge bietet den Studierenden zumindest teilweise auch fremdsprachige Lehrveranstaltungen an. In einem Fünftel der Studiengänge sind die Studierenden verpflichtet, einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland zu verbringen. Für über die Hälfte der betreffenden Angebote an Fachhochschulen gilt, dass die Auslandszeit in Form eines Praktikums absolviert wird, was gleichzeitig der beruflichen Qualifikation dient.

Damit knüpfen wir an einen weiteren Bereich an, der im Zuge der Einführung von Bachelor und Master an deutschen Hochschulen von immenser Bedeutung ist: die Anbindung des Studiums an den Arbeitsmarkt.

6 Anbindung an den Arbeitsmarkt

In Zukunft werden mehr junge Erwachsene eines Jahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen, als dies früher der Fall war. Der tertiäre Bildungssektor hat in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung von der Eliteförderung hin zur Massenausbildung erfahren, die sich vermutlich in der universellen Ausbildung fortsetzen wird. Der internationale Vergleich weist auf diesen Trend hin; in den USA beispielsweise studieren bereits etwa 60 % der Personen einer Alterskohorte.

Von Seiten des Arbeitsmarkts sind die Verantwortlichen an den Hochschulen entsprechend aufgefordert, die Studienstrukturen so zu gestalten, dass einerseits Komponenten der Allgemeinbildung, andererseits aber auch Anteile der Spezialisierung und des Praxisbezugs in das Curriculum eingebracht werden. Studierende sollten bereits in frühen Phasen ihres Studiums auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet und in die Lage versetzt werden, darauf reagieren zu können; dies gilt gerade für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Dementsprechend sollten die Studieninhalte stärker als bisher auf den Wandel der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts abgestimmt werden. Neben speziellen Fachkenntnissen und methodischen Fähigkeiten sind vermehrt Schlüsselqualifikationen, etwa soziale Kompetenzen, zu vermitteln.

Somit ist von den Verantwortlichen auf Fachbereichsebene zu erfragen, wie groß die praktischen Studienanteile innerhalb und außerhalb des Lehrplans sind, zum Beispiel Forschungs- oder Berufspraktika. Weiter ist zu ermitteln, in welcher Weise das Curriculum der Bachelor- und Masterprogramme neben der fachlichen Qualifikation von Studierenden die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen vorsieht. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit Arbeitgeber am Studienprogramm beteiligt sind und ob den Studierenden bereits im Studium Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt werden. Schließlich ist zu fragen, ob die Fachbereiche die Verbindung zu ihren Studierenden auch nach deren Studienabschluss aufrechterhalten und ob sie über Informationen zu ihrem beruflichen Verbleib verfügen. Diese könnten zu einem genaueren Bild über die Anbindung der Studierenden an den Arbeitsmarkt beitragen, so dass von vornherein eine zielgerichtete Studiengangsgestaltung möglich ist.

6.1 Praktische Anteile im Studium

Um die Studierenden auf ihr späteres Berufsleben vorzubereiten, werden – und dies gilt auch für viele klassische Studiengänge – häufig praktische Elemente in den Studienablauf integriert. Wir haben die für die Bachelor- und Masterangebote verantwortlichen Personen gefragt, welche Praxisanteile ihr jeweiliger Studiengang enthält.

Wie aus der Tabelle 6-1 hervorgeht, enthalten fast 90 % der Bachelorstudiengänge und immerhin fast drei Viertel der Masterstudiengänge ein oder mehrere praktische Elemente. Darunter ist das Berufs- oder Lehrpraktikum mit einem Anteil von fast 50 % insgesamt die häufigste Form. Der Schwerpunkt liegt hierbei mit 68 % deutlich auf den Bachelorstudiengängen. Dagegen weisen die Masterstudiengänge etwas höhere Anteile an Forschungspraktika auf, sowohl hochschulintern als auch hochschulextern (jeweils etwa 20 % gegenüber je knapp 15 %). Dabei verzeichnen die eigenständigen Masterangebote im Vergleich zu den konsekutiven Masterangeboten einen relativ geringen Anteil an internen Forschungspraktika (14 % im Vergleich zu 32 %). Sprachpraktika sind, über alle Studiengänge gesehen, erwartungsgemäß recht selten (7 % der Nennungen).

Tab. 6-1: Praktische Anteile nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Berufspraktikum/Lehrpraktikum	68	31	49
Forschungspraktikum in der Hochschule	14	22	18
Forschungspraktikum außerhalb der Hochschule	13	20	17
Sprachpraktikum	8	5	7
Andere	19	19	19
Keine	11	26	19
Gesamt	133	124	128
Anzahl (n)	(335)	(365)	(700)

Frage C.07: Welche praktischen Anteile enthält der Studiengang? (Mehrfachnennung möglich. Bitte runden Sie die Zeit zu vollen Monaten auf.)

Ein Viertel aller Masterstudiengänge, so zeigt die Tabelle 6-1 auch, enthält keinerlei praktische Anteile im Studium. Dies allein ist allerdings kein Beleg für die Aussage, die Masterstudiengänge seien generell praxisferner als die Bachelorstudiengänge. Zum einen müssen die Studierenden insbesondere für die Aufnahme eines Masterstudiums ausdrücklich praktische Kenntnisse und Berufserfahrungen nachweisen (vgl. Abschnitt III.3.2). Zum anderen sind gerade die eigenständigen Masterstudiengänge so eingerichtet, dass sie berufsbegleitend absolviert werden können: In 28 % dieser Studiengänge ist das Studium neben dem Beruf vorgesehen. Demgegenüber finden sich berufsbegleitende Studienangebote in 6 % der konsekutiven Masterstudiengänge, in 5 % der eigenständigen Bachelorstudiengänge sowie in lediglich 1 % der konsekutiven Bachelorangebote.

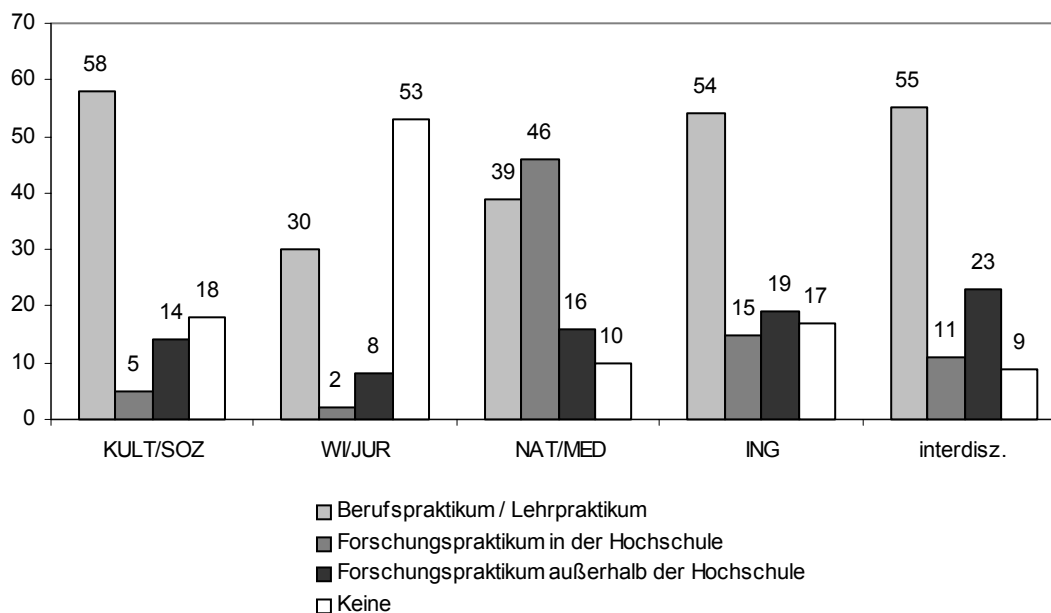
Wie die Abbildung 6-2 veranschaulicht, bestehen zwischen den fünf Studienfachrichtungen ebenfalls Unterschiede hinsichtlich der Praxisanteile im Studium: Das Berufs- oder Lehrpraktikum ist in jeweils mehr als die Hälfte jener Studiengänge integriert, die im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften liegen oder die interdisziplinären Charakter haben. Dagegen spielen Berufs- und Lehrpraktika in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften eine viel kleinere Rolle, und auch in den naturwissenschaftlichen Studiengängen sind sie unterdurchschnittlich vertreten.

Die Naturwissenschaften können jedoch auf einen enorm hohen Anteil an Forschungspraktika verweisen, die in der Hochschule selbst durchgeführt werden: Dies sind 46 % gegenüber beispielsweise 5 % in den Kultur- und Sozialwissenschaften oder gar nur 2 % in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Letztgenannte Fachrichtung ist im Übrigen insgesamt dadurch gekennzeichnet, dass sie unter allen Studienfachgruppen die geringsten Anteile an praktischen Studienelementen verzeichnet (47 % im Vergleich zu 9 % in den interdisziplinären Studiengängen, 10 % in den Naturwissenschaften, 17 % in den Ingenieurwissenschaften und schließlich 18 % in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienangeboten).

Abschließend sei noch ein Blick auf die Ergebnisse je nach Hochschulart geworfen: Interessant ist die Tatsache, dass sich die universitären Studienangebote von den Studiengängen an den Fachhochschulen insgesamt nur geringfügig unterscheiden, was die praktischen Studienanteile betrifft. Zwar liegt bei den Studienangeboten der Fachhochschulen eher ein Schwerpunkt auf den Forschungspraktika *außerhalb* der Hochschule und bei den universitären Studiengängen eher auf Forschungspraktika *innerhalb* der

Hochschule, aber in Bezug auf Berufs- und Lehrpraktika gibt es definitiv keinen Unterschied zwischen den beiden Hochschularten.

Abb. 6-2: Praktische Anteile nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage C.07: Welche praktischen Anteile enthält der Studiengang? (Mehrfachnennung möglich. Bitte runden Sie die Zeit zu vollen Monaten auf.)

Für die Einbindung praktischer Anteile in den Studienplan sind also offenbar die jeweilige Studienfachrichtung und der Abschlusstyp die ausschlaggebenden Faktoren, während der Hochschultyp keine Rolle spielt: Im Gesamtbild der neuen Studiengänge haben die Fachhochschulen – trotz ihrer klassischerweise praktischen Ausrichtung – keineswegs mehr Praxisanteile zu verzeichnen als die Universitäten. Kann man also sogar davon sprechen, dass die Fachhochschulen im Zuge der Einführung von Bachelor und Master praktische Studienanteile *abbauen*?

Tab. 6-3: Vergleich des Vorgänger-Studiengangs mit dem Bachelor-/Masterstudiengang in Bezug auf praktische Studienanteile nach Hochschultyp (in Prozent)

	Antwortkategorien					Anzahl (n)
	1 stark zug.	2 etwas zug.	3 unverändert	4 etwas abg.	5 stark abg.	
Praktische Anteile im Studium (Universität)	12	28	51	6	3	(156)
Praktische Anteile im Studium (Fachhochschule)	9	14	41	24	13	(71)
Praktische Anteile im Studium (Gesamt)	11	23	48	12	6	(227)

Frage F.01: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang mit seinem Vorgänger-Studiengang* vergleichen: Welche konkreten Veränderungen lassen sich im Vergleich Vorher-Nachher feststellen? (* Unter Vorgänger-Studiengang verstehen wir hier denjenigen Studiengang (mit klassischem Abschluss wie Diplom, Magister oder Staatsexamen), aus dem der neue Bachelor-/ Masterstudiengang hervorgegangen ist.) (Antwortskala von 1 'Stark zugenommen' bis 5 'Stark abgenommen'.)

Greifen wir an dieser Stelle einem weiteren Aspekt voraus, nämlich dem Vergleich des Bachelor-/Masterprogramms mit seinem Vorgängerstudiengang, sofern vorhanden (siehe Abschnitt III.9.1). Mit der betreffenden Frage hatten wir die Fachbereichsverantwort-

lichen gebeten einzuschätzen, inwieweit durch die Einführung des neuen Programms bestimmte Studienelemente quantitativ zugenommen haben, gleich geblieben sind oder abgenommen haben.

In der Tabelle 6-3 sind die Ergebnisse zu dieser Frage für den Punkt „Praktische Anteile im Studium“ nach dem Hochschultyp dargestellt. Dort ist zu erkennen, dass die Befragten für Studiengänge, die an Universitäten angeboten werden, in über 90 % der Fälle angeben, die praktischen Anteile hätten zugenommen oder seien gleich geblieben (Antwortkategorien 1 bis 3). Lediglich in 9 % der universitären Studiengänge wird von einer Abnahme berichtet (Antwortkategorien 4 und 5). Demgegenüber geben jedoch 37 %, also mehr als ein Drittel der für die Fachhochschulen befragten Personen an, die praktischen Anteile im Studium hätten abgenommen. Trotz der geringen Fallzahlen kann dieses Ergebnis als Indiz dafür gewertet werden, dass in den neuen Studiengängen nicht nur positive Entwicklungen zu beobachten sind. Gerade die „weichen“ Studienanteile, wie zum Beispiel berufliche Praktika, sind oftmals zeitaufwändig und werden daher unter dem Zwang, die Studienzeit zu verkürzen, möglicherweise am ehesten aus dem Studienplan herausgenommen.

6.2 Zusatzqualifikationen und Schlüsselkompetenzen

Für ein Hochschulstudium gilt es mittlerweile als selbstverständlich, dass die Lehrenden den Studierenden verschiedene zusätzliche Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln. Dazu gehören sowohl bestimmte fachliche oder als allgemein-wissenschaftlich zu bezeichnende Fähigkeiten, beispielsweise Fremdsprachenkenntnisse, der zielgerichtete Umgang mit wissenschaftlicher Software oder rhetorisches Geschick, als auch überfachliche Kompetenzen, etwa die Fähigkeit zur Teamarbeit, das Planen und Organisieren von Projekten oder die Umsetzung theoretischer Kenntnisse in die Praxis.

Insbesondere bei der Einrichtung neuer Studienangebote ist zu erwarten, dass die Vermittlung von Zusatzqualifikationen und Schlüsselkompetenzen sowohl in der Curriculumplanung als auch in der Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen

Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, ob sie im Rahmen ihres Studiengangs eigens Veranstaltungen anbieten, in denen die Studierenden bestimmte Zusatzqualifikationen erwerben können.

Den empirischen Daten zufolge werden in mehr als zwei Dritteln aller Studiengänge Lehrveranstaltungen dieser Art angeboten. In über 40 % finden sich Veranstaltungen, in denen Präsentations- und Vortragstechniken geübt werden, in über 30 % der Studiengänge wird Englisch als Wissenschaftssprache trainiert. Jeweils etwa 15 % bieten Lehrereinheiten an, in denen mit Textverarbeitungsprogrammen gearbeitet wird oder die dem Bewerbungstraining dienen. Darüber hinaus werden in einem Drittel aller Studiengänge weitere Kurse angeboten; besonders häufig sind Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum Projektmanagement, zur Vermittlung von Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, aber auch Deutschkurse für ausländische Studierende und Fremdsprachenkurse für deutsche Studierende. Diese sind zum Teil speziell auf eine Disziplin ausgerichtet, wie etwa Lehrangebote für Wirtschaftsenglisch.

Das Bemühen um eine umfassende – und das bedeutet eben auch: außerfachliche – Ausbildung der Studierenden ist also insgesamt bei den neuen Studiengängen unverkennbar. Es sind jedoch deutliche Differenzen in den Antworten der verschiedenen Befragtengruppen festzustellen.

Tab. 6-4: Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Präsentation, Vortragstechnik, Rhetorik	51	38	44
Wissenschaftliches Englisch	42	27	34
Arbeiten mit einem Textverarbeitungsprogramm	26	11	18
Bewerbungstraining	15	12	14
Anderes	32	29	30
Keine Veranstaltungen zu diesem Zweck	26	37	32
Gesamt	192	155	172
Anzahl (n)	(339)	(380)	(719)

Frage C.08: Werden in dem Studiengang eigens Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen angeboten? (Mehrfachnennung möglich.)

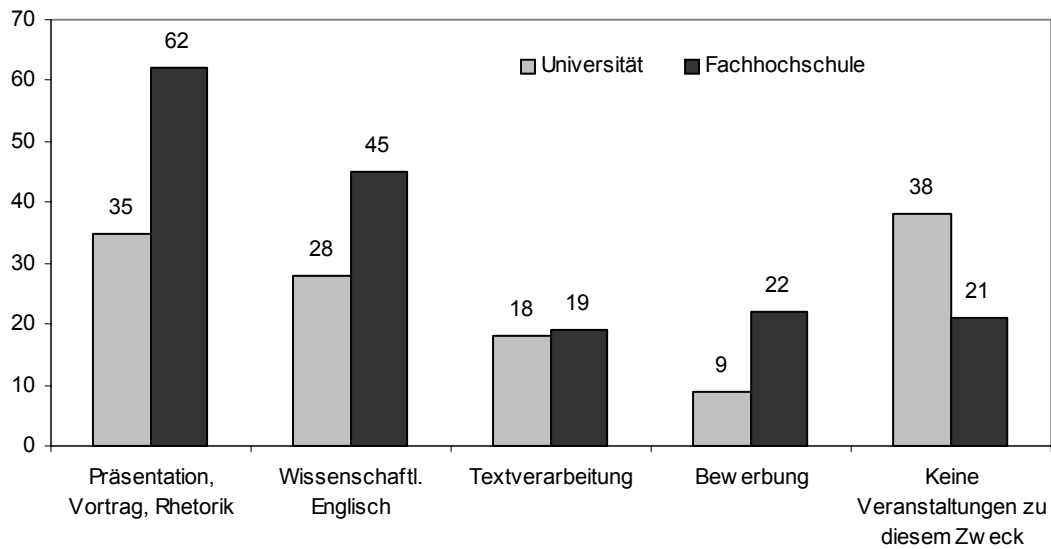
So unterscheiden sich die Aussagen, wie in Tabelle 6-4 zu sehen ist, deutlich nach der Studienstufe. In Bachelorstudiengängen werden generell mehr Veranstaltungen zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen angeboten als in Masterstudiengängen: Fast 75 % der Bachelorstudiengänge können auf solche Angebote verweisen, jedoch nur 63 % der Masterstudiengänge. Dieser Sachverhalt bestätigt sich für jeden einzelnen im Fragebogen aufgeführten Aspekt.

Ergänzend sei vermerkt, dass die Vertreter der eigenständigen Studiengänge häufiger als ihre Kollegen aussagen, es bestehe definitiv *kein* Angebot zum Zweck der Zusatzqualifikation. Dies gilt für 34 % der eigenständigen Bachelorstudiengänge im Vergleich zu 21 % der konsekutiven Bachelorstudiengänge, und es betrifft 41 % der eigenständigen Masterstudiengänge im Vergleich zu 33 % der konsekutiven Masterstudiengänge.

Neben den Differenzen, welche für die beiden Studienstufen bestehen, lassen sich für das Angebot von Zusatzveranstaltungen auch gravierende Unterschiede in Bezug auf den Hochschultyp aufzeigen (siehe Abbildung 6-5). Die Fachhochschulen bieten überdurchschnittlich oft Veranstaltungen an, die dem Erwerb außerfachlicher Kompetenzen dienen, nämlich zu 79 %. Dagegen beläuft sich der Anteil an den Universitäten auf 62 %. Das Arbeiten mit einem Textverarbeitungsprogramm ist in beiden Hochschularten etwa gleich häufig; in allen anderen von uns genannten Themen unterscheiden sich die Fachhochschulen von den Universitäten jedoch um jeweils mehr als zehn Prozentpunkte.

Interessant ist nicht zuletzt der Blick auf die fünf Fächergruppen. Dort zeigt sich, dass Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen in den interdisziplinären Studiengängen überdurchschnittlich oft (80 %), in den Naturwissenschaften hingegen unterdurchschnittlich oft (56 %) angeboten werden. Verblüffend ist die Tatsache, dass dieses Ergebnis vor allem im Punkt „Präsentation, Vortragstechnik, Rhetorik“ zum Tragen kommt (interdisziplinäre Angebote: 58 %; Naturwissenschaften: 35 %).

Abb. 6-5: Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage C.08: Werden in dem Studiengang eigens Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen angeboten? (Mehrfachnennung möglich.)

In den Kultur- und Sozialwissenschaften werden einerseits besonders häufig Kurse angeboten, in denen der Umgang mit Textverarbeitungssoftware geübt wird (26 % im Vergleich zu beispielsweise 13 % in den Naturwissenschaften oder 15 % in den Ingenieurwissenschaften). Andererseits ist Englisch als Wissenschaftssprache dort seltener Gegenstand der zusätzlichen Qualifikation als in anderen Fachgruppen (23 % im Vergleich zu 34 % insgesamt).

Das Bewerbungstraining als diejenige Zusatzqualifikation, die am deutlichsten auf das zukünftige Arbeitsleben ausgerichtet ist, wird in den verschiedenen Studienfachgruppen ebenfalls unterschiedlich oft angeboten. Die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie die interdisziplinären Studiengänge sind dabei Vorreiter: Hier werden den Studierenden in jeweils etwa 20 % aller Angebote entsprechende Kenntnisse vermittelt. Auch die Ingenieurwissenschaften können auf einen recht hohen Anteil von 17 % verweisen. In den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften trifft das Angebot hingegen auf lediglich 5 % beziehungsweise 7 % aller Studiengänge zu. Es bleibt somit zu hoffen, dass der allgemein sehr positive Trend, den wir aus den Daten zur außerfachlichen Qualifikation von Studierenden ablesen können, zukünftig auch in diesen Fachgruppen verstärkt sichtbar wird.

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen

Zusätzlich zu der Frage nach den außerfachlichen Kompetenzen haben wir uns erkundigt, inwieweit die Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen auch überfachliche Kompetenzen erwerben können.

Die Befragten wurden gebeten, uns ihre Einschätzung darzulegen, inwieweit bestimmte Schlüsselkompetenzen in ihrem Studiengang vermittelt würden, und zwar auf einer Skala mit den Werten 1, „sehr stark“, 2, „stark“, 3, „teils, teils“, 4, „wenig“ und 5, „gar nicht“. Zur Erläuterung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Studiengängen

werfen wir nun einen Blick darauf, wie oft – bei der jeweils betrachteten Kompetenz – die Skalenpunkte 1 und 2 im Vergleich zu den anderen Antworten gewählt worden sind.

Insgesamt geben die Verantwortlichen am häufigsten an, in ihrem jeweiligen Studiengang systematisch-analytisches Denken zu lehren. Diese Kompetenz wird im Durchschnitt in 89 % aller Studienprogramme sehr stark oder stark vermittelt (siehe Spalte „Gesamt“ der Tabelle 6-6). Auch das Problemlösen und selbstständiges Arbeiten stellen Fähigkeiten dar, die laut Auskunft der Befragten in vielen Programmen trainiert werden. In etwa drei Vierteln der Studienangebote werden die Studierenden nachdrücklich angeleitet, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen und Ergebnisse zu präsentieren. Im Team zu arbeiten ist in knapp zwei Dritteln aller Studienprogramme Gegenstand der Ausbildung. Etwas seltener, aber immer noch in über der Hälfte der Studienangebote werden die beiden Kompetenzen vermittelt, sich schnell auf Neues einzustellen und Informationen zu dokumentieren.

Tab. 6-6: Ausmaß der Vermittlung von Kompetenzen im Studiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Systematisch-analytisches Denken	86	94	91	90	84	89
Probleme lösen	73	91	82	91	85	84
Selbstständig arbeiten	79	90	74	80	83	80
Ergebnisse präsentieren	83	80	75	62	85	76
Theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	64	73	76	76	77	74
Im Team arbeiten	48	64	63	65	82	64
Sich schnell auf Neues einstellen	49	73	62	53	66	59
Informationen dokumentieren	58	41	70	46	62	56
Planen, Koordinieren, Organisieren	47	59	29	49	64	48
Projektmanagement	35	52	34	55	64	48
Verantwortung tragen	52	41	32	44	49	43
Zeitmanagement	37	48	19	35	48	36
Verhandlungen führen	21	34	6	19	36	22
Anzahl (n)	(106)	(71)	(112)	(139)	(93)	(521)

Frage E.01: b) Bitte geben Sie an, in welchem Maß diese Kompetenzen den Studierenden in Ihrem Bachelor-/Masterstudiengang vermittelt werden. (Antwortskala von 1 'Sehr stark' bis 5 'Gar nicht'.)

Daneben gibt es jedoch bestimmte Fähigkeiten, von denen weniger als die Hälfte der Befragten angibt, sie würden in ihrem Bachelor- oder Masterstudiengang sehr stark oder stark vermittelt. Das sind vor allem jene Kompetenzen, die landläufig als Managerqualitäten bezeichnet würden, etwa „Planen, Koordinieren, Organisieren“ und „Projektmanagement“ (jeweils 48 % der Nennungen in den beiden Kategorien 1 und 2), „Verantwortung tragen“ (43 %), „Zeitmanagement“ (36 %) und schließlich „Verhandlungen führen“ (22 %).

Um für diesen Punkt eine Erklärung zu finden, werden die Ergebnisse zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nun im Detail für die verschiedenen Studienfachgruppen betrachtet. Hier zeigen sich große Unterschiede (siehe Tabelle 6-6).

Die Repräsentanten der Naturwissenschaften und Medizin geben beispielsweise bezüglich der oben als „Managerqualitäten“ bezeichneten Kompetenzen viel seltener als ihre Kollegen aus anderen Studienfachrichtungen an, die betreffenden Fähigkeiten im eige-

nen Studienprogramm sehr stark oder stark zu vermitteln. Dafür wird in den naturwissenschaftlichen Programmen überdurchschnittlich häufig gelehrt, Informationen zu dokumentieren (70 % der Nennungen von Vertretern dieser Disziplin in den Antwortkategorien 1 und 2, im Vergleich zu 56 % im Gesamtschnitt).

In den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienprogrammen werden seltener als in anderen Disziplinen den Studierenden Problemlösungskompetenzen vermittelt (73 % im Vergleich zu 84 % gesamt), die Umsetzung theoretischer Kenntnisse in die Praxis gefördert (64 % im Vergleich zu 74 % gesamt), Teamarbeit trainiert (48 % im Vergleich zu 64 % gesamt) und Projektmanagement gelehrt (35 % im Vergleich zu 48 % gesamt). Es wird jedoch mehr als im Durchschnitt die Kompetenz vermittelt, Verantwortung zu tragen und Ergebnisse zu präsentieren. Der letztgenannte Punkt unterscheidet die Kultur- und Sozialwissenschaften insbesondere von den Ingenieurwissenschaften, in denen die Ergebnispräsentation weniger vermittelt wird. Auch die Dokumentation von Informationen tritt bei den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vergleichsweise in den Hintergrund. Dafür werden laut Auskunft der Befragten überdurchschnittlich oft Problemlösungskompetenzen und die Fähigkeit zum Management von Projekten gefördert.

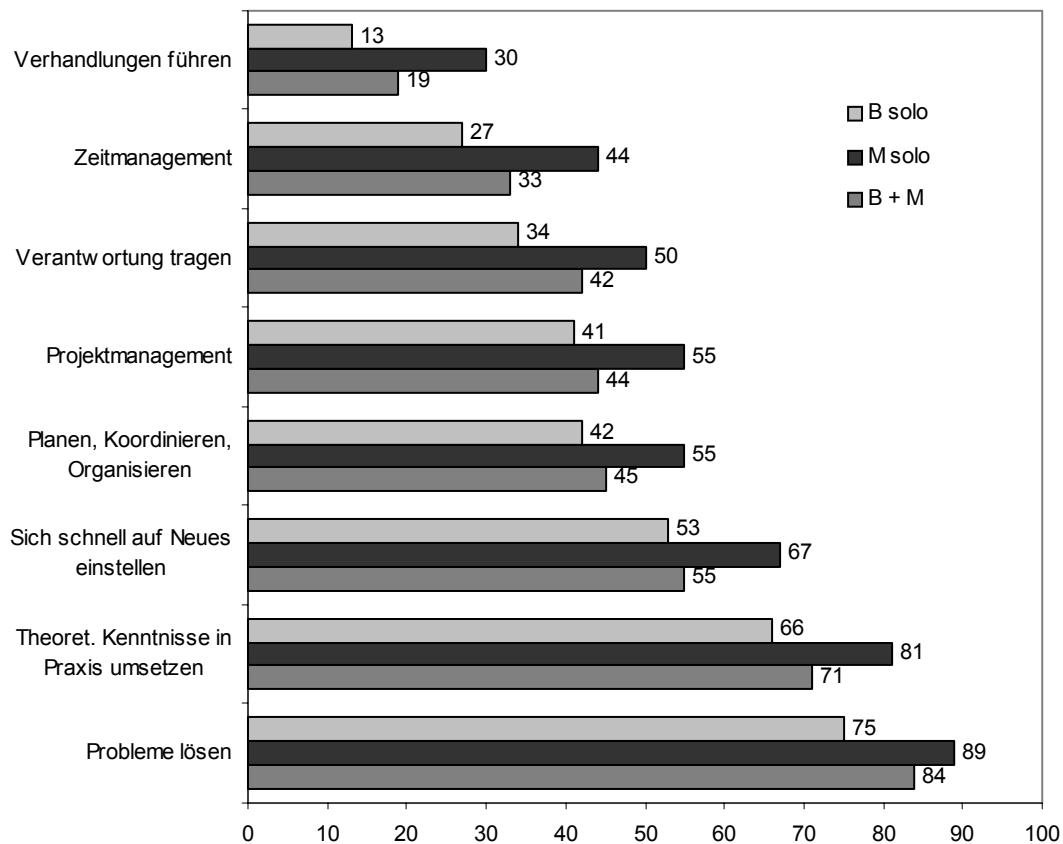
Bis auf wenige Ausnahmen liegen die Vertreter der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie der interdisziplinären Studienprogramme mit ihren Aussagen zur Vermittlung von Kompetenzen im Studium über dem Durchschnitt aller Studienfachgruppen.

Für die wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Programme zeigen sich größere Abweichungen vom Mittelwert in den Aspekten „Selbstständig arbeiten“, „Sich schnell auf Neues einstellen“, „Planen, Koordinieren, Organisieren“, „Zeitmanagement“ und „Verhandlungen führen“. Die interdisziplinären Studienangebote weisen hingegen vor allem bei denjenigen Kompetenzen überdurchschnittliche Werte auf, die bereits deutlich auf das Berufsleben ausgerichtet sind. Dazu gehören die Präsentation von Ergebnissen, die Arbeit im Team, Planung, Koordination und Organisation, Projekt- und Zeitmanagement sowie Verhandlungsführung. Gerade diese neuen Studienprogramme, in denen jeweils ausgewählte Inhalte klassischer Disziplinen zu einem speziellen Angebot verbunden werden, sind offenbar so angelegt, dass die Studierenden ausdrücklich – und stärker als in den klassischen Fachrichtungen selbst – diejenigen Fähigkeiten erlernen und üben, die ihnen im Beruf von großem Nutzen sein werden.

Wie der Abbildung 6-7 zu entnehmen ist, zeigen sich für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen auch Unterschiede zwischen den drei Arten von Studienprogrammen, also den eigenständigen Bachelorstudiengängen, den eigenständigen Masterstudiengängen und den konsekutiven Programmen.

Auffallend ist dabei die Tatsache, dass die Vertreter der eigenständigen Masterstudiengänge durchweg zu höheren Prozentanteilen als ihre Kollegen angeben, die dargestellten Kompetenzen würden im jeweiligen Studiengang stark oder sehr stark vermittelt. Ausgenommen den Aspekt „Problemlösungsfähigkeit“, betragen die Differenzen zu den eigenständigen Bachelorstudiengängen und den Konsekutivprogrammen zehn und mehr Prozentpunkte. Umgekehrt sagen die für eigenständige Bachelorstudiengänge verantwortlichen Befragten stets in geringerem Umfang als ihre Kollegen aus, die aufgeführten Kompetenzen stark oder sehr stark zu vermitteln.

Abb. 6-7: Ausmaß der Vermittlung von Kompetenzen im Studiengang nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)



Frage E.01: b) Bitte geben Sie an, in welchem Maß diese Kompetenzen den Studierenden in Ihrem Bachelor-/Masterstudiengang vermittelt werden. (Antwortskala von 1 'Sehr stark' bis 5 'Gar nicht'.)

Zusammenfassend lässt sich also zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen in den neuen Bachelor- und Masterprogrammen sagen, dass es vor allen Dingen a) in fachlicher Hinsicht die interdisziplinären Programme und b) in Bezug auf das Studienprogramm die eigenständigen Masterstudiengänge sind, in denen den Studierenden überfachliche Kompetenzen vermittelt werden.

6.3 Kontakte zu Arbeitgebern

Die Anbindung an den Arbeitsmarkt, die in diesem Abschnitt thematisiert wird, sollte im Idealfall bereits während des Studiums präsent sein und nicht erst zum Abschlusstermin. Wir haben daher die Verantwortlichen an den Fachbereichen gebeten, uns mitzuteilen, ob zum einen Arbeitgeber – in welcher Form auch immer – am Studienangebot beteiligt sind, und ob zum anderen Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt werden. Verknüpfungen dieser Art sind den Studierenden erfahrungsgemäß bei ihrem beruflichen Werdegang stets hilfreich.

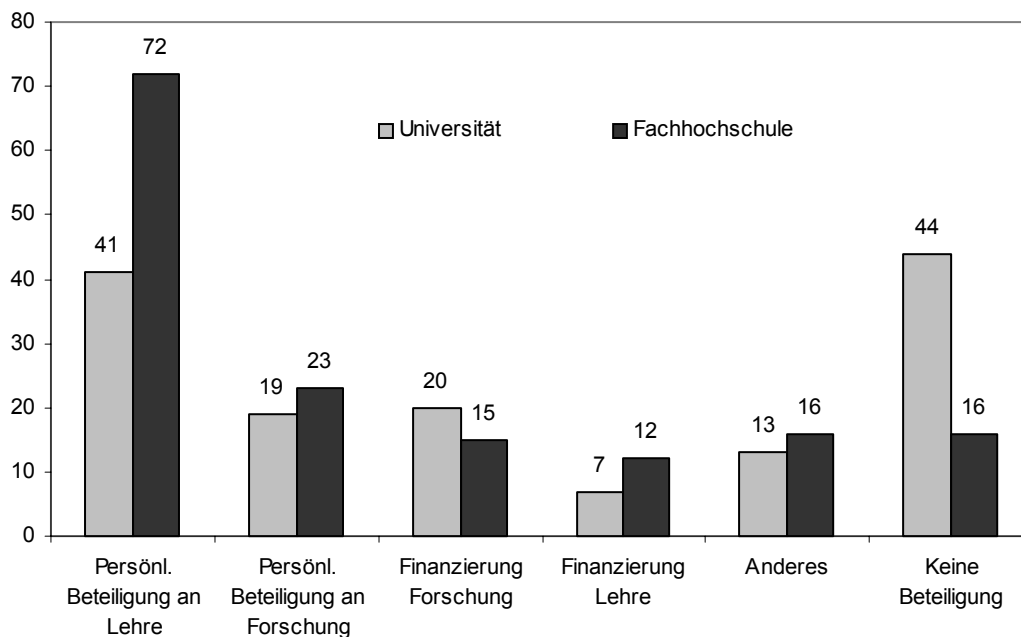
Beteiligung von Arbeitgebern am Studienangebot

Auf die Frage nach der Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot erhielten wir insgesamt eine erfreuliche Antwort: In zwei Dritteln aller Studiengänge werden Vertre-

ter des Arbeitsmarktes und damit potentielle Arbeitgeber in das Lehrprogramm eingebunden. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um die persönliche Beteiligung von Arbeitgebern, also um die Übernahme von Lehrveranstaltungen, Vortragsreihen oder Ähnlichem durch Einzelpersonen (52 % der Nennungen). Daneben sind auch die Beteiligung an sowie die Finanzierung von Forschungsprojekten zu vermerken (20 % bzw. 18 %), und nicht zuletzt werden Lehrangebote bisweilen extern finanziert (8 %).

Was die Art der Hochschule betrifft, so liegt der Schwerpunkt jener Studiengänge, in denen Arbeitgeber am Lehrangebot beteiligt sind, ganz deutlich bei den Fachhochschulen (siehe Abbildung 6-8). An den Universitäten beteiligen sich zwar in immerhin gut der Hälfte aller Fälle auch Arbeitgeber am Studiengang, aber an den Fachhochschulen beträgt der Anteil 84 %, ein beeindruckend hoher Wert. Vor allem die Übernahme von Lehrveranstaltungen durch Vertreter der freien Wirtschaft oder andere Arbeitgeber kennzeichnet die Studiengänge an den Fachhochschulen (Anteil von 72 % gegenüber 41 % bei den Universitäten).

Abb. 6-8: Beteiligung von Arbeitgebern nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage E.03: Sind Vertreter der freien Wirtschaft oder andere Arbeitgeber am Studiengang beteiligt?

Auch bei der Gruppierung der Daten nach den fünf Studienfachgruppen zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede. Dabei ist zu bedenken, dass bestimmte Disziplinen generell häufiger an Universitäten gelehrt werden, wie etwa die Kultur- und Sozialwissenschaften, und andere Fachrichtungen im Allgemeinen öfter an den Fachhochschulen vorzufinden sind, wie zum Beispiel die Ingenieurwissenschaften. Diese Tatsache erklärt eine gewisse Deckungsgleichheit zwischen den oben dargestellten Ergebnissen für die Hochschularten und den hier präsentierten Daten, gruppiert nach Fachrichtung.

Der Tabelle 6-9 ist zu entnehmen, dass die Kultur- und Sozialwissenschaften seltener auf die Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot verweisen können als andere Disziplinen (39 % im Vergleich zum Gesamtwert von 65 %), wohingegen die Ingenieurwissenschaften eine Beteiligung von 82 % verzeichnen. Die insgesamt bevorzugte

Form der Beteiligung, die Übernahme von Lehrveranstaltungen, ist besonders häufig in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, den Ingenieurwissenschaften und in den interdisziplinären Studiengängen anzutreffen. Interessant ist die Situation bei der Finanzierung des Studienangebotes: Forschungsprojekte im Rahmen des Studiums werden überwiegend in den Ingenieurwissenschaften unterstützt (31 % im Vergleich zu einem Gesamtanteil von 18 %), während Lehrrangebote selbst fast ausschließlich in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengängen finanziert werden (23 % im Vergleich zum Gesamtanteil von 8 %).

Tab. 6-9: Beteiligung von Arbeitgebern nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Persönliche Beteiligung an Lehrveranstaltungen	28	65	44	64	65	52
Persönliche Beteiligung an Forschungsprojekten	10	14	22	27	25	20
Finanzierung von Forschungsprojekten	6	11	19	31	17	18
Finanzierung von Lehrrangeboten	5	23	5	7	9	8
Anderes	9	16	17	10	19	14
Keine Beteiligung	61	25	38	18	28	35
Gesamt	120	153	146	156	163	147
Anzahl (n)	(168)	(88)	(175)	(199)	(130)	(760)

Frage E.03: Sind Vertreter der freien Wirtschaft oder andere Arbeitgeber am Studiengang beteiligt?

Ergänzend soll hier festgehalten werden, dass sich die Ergebnisse zwischen den beiden Abschlusstypen vor allem dadurch unterscheiden, dass eine Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot in den Masterstudiengängen häufiger ist als in den Bachelorstudiengängen (72 % gegenüber 58 % der Nennungen).

Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern

In 80 % der neuen Studiengänge werden den Studierenden bereits während des Studiums Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt. Damit wird ihnen der Einstieg in das Berufsleben erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht.

In den meisten Fällen geht es bei den Bachelor- und Masterstudiengängen um die Vermittlung von Praktikumsstellen (60 % der Nennungen). In über 40 % der Studiengänge werden insofern Kontakte vermittelt, als die Studierenden ihre Prüfungsarbeiten in Anbindung an eine Behörde oder ein Unternehmen anfertigen. Wie die Tabelle 6-10 zeigt, unterscheiden sich diesbezüglich die Universitäten deutlich von den Fachhochschulen: Das Anfertigen von Prüfungsarbeiten in Anbindung an potenzielle Arbeitgeber ist in den Studiengängen der Fachhochschulen viel häufiger als in den universitären Studiengängen (62 % gegenüber 30 %). Auch Kontakte, die dazu dienen, den Studierenden nach ihrem Studienabschluss eine reguläre Beschäftigung zu verschaffen, werden an den Fachhochschulen häufiger hergestellt als an den Universitäten (35 % im Vergleich zu 23 %).

Insgesamt werden in 75 % der universitären Studiengänge und in 88 % der Studiengänge an den Fachhochschulen Kontakte zwischen Studierenden und Arbeitgebern vermittelt.

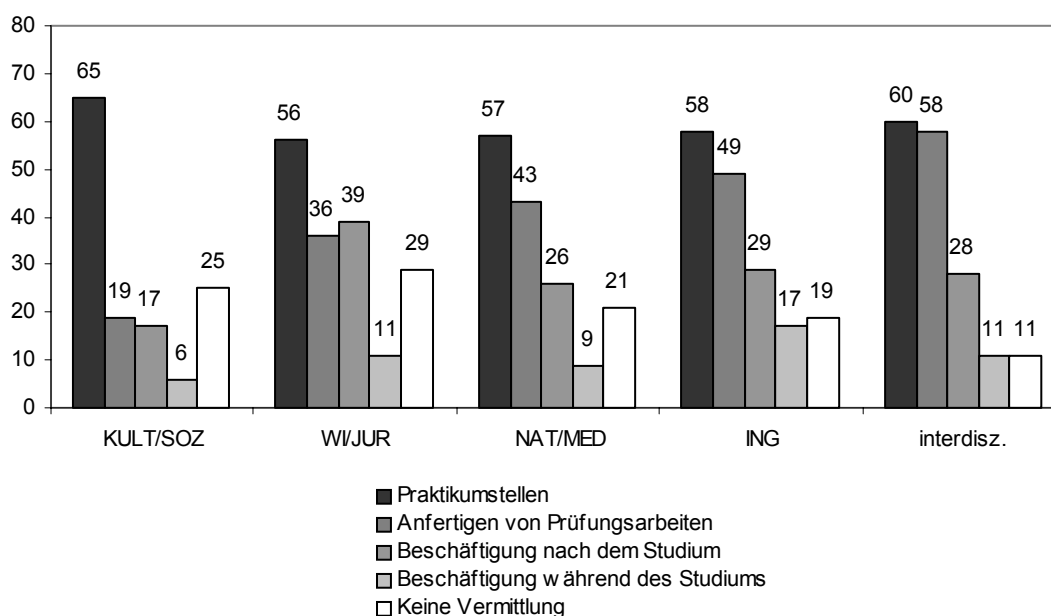
Tab. 6-10: Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Hochschultyp		Gesamt
	Univ.	FH	
Praktikumstellen	60	59	60
Anfertigen von Prüfungsarbeiten	30	62	41
Reguläre Beschäftigung nach Studienabschluss	23	35	27
Ferienjobs	16	14	15
Reguläre Beschäftigung während der Studienzeit	8	17	11
Anderes	9	9	9
Keine Vermittlung	25	12	21
Gesamt	172	207	184
Anzahl (n)	(485)	(250)	(735)

Frage E.04: Vermitteln Sie Studierenden des Studiengangs Kontakte zu Arbeitgebern? (Mehrfachnennung möglich.)

Zwischen den fünf verschiedenen Studienfachgruppen bestehen ebenfalls Unterschiede, was die Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern anbelangt (siehe Abbildung 6-11). Die Kultur- und Sozialwissenschaften unterscheiden sich insofern von den anderen Fachgruppen, als dort bedeutend seltener Kontakte zum Zweck der Anfertigung von Prüfungsarbeiten oder einer regulären Beschäftigung nach Studienabschluss hergestellt werden (19 % im Vergleich zum Mittelwert von 41 % bzw. 17 % im Vergleich zu 27 %).

Abb. 6-11: Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern nach Studienfachgruppe (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage E.04: Vermitteln Sie Studierenden des Studiengangs Kontakte zu Arbeitgebern? (Mehrfachnennung möglich.)

Hingegen fallen die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dadurch auf, dass sie zwar häufiger als im Durchschnitt für eine Beschäftigung nach dem absolvierten Studium sorgen, jedoch insgesamt etwas seltener als andere Fachgruppen überhaupt Kontakte

vermitteln (71 % im Vergleich zu 89 % in den interdisziplinären Studiengängen, 81 % in den Ingenieurwissenschaften, 79 % in den Naturwissenschaften sowie 75 % in den Kultur- und Sozialwissenschaften).

Schließlich heben sich die interdisziplinären Studiengänge aus der Menge aller Studiengänge heraus, indem sie deutlich öfter Kontakte zu Arbeitgebern knüpfen, damit die Studierenden ihre Prüfungsarbeiten in Anbindung an ein Unternehmen oder eine Behörde verfassen können (58 % im Vergleich zum Mittelwert von 41 %). Bei den interdisziplinären Angeboten handelt es sich zudem um die Gruppe mit der höchsten Vermittlungsrate (89 %).

Es ist begrüßenswert, dass alles in allem viele Kontakte zwischen den Studiengängen und den Arbeitgebern geknüpft werden. Hier werden wichtige Einstiegspunkte für die berufliche Laufbahn der Absolventen geschaffen. Zudem können der Einblick in die Berufspraxis sowie die Kenntnis betrieblicher Abläufe die Chancen der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt erhöhen.

6.4 Kontakte der Hochschulen zu den Absolventen

Indem die Fachbereiche und ihre Lehrenden auch nach dem Studienabschluss die Kontakte zu den ehemaligen Studierenden aufrechterhalten, können sie von den Absolventen viele wertvolle Hinweise auf deren Übergang in das Berufsleben erhalten und gegebenenfalls das eigene Studienangebot dahingehend verbessern, dass die Anbindung an den Arbeitsmarkt verstärkt wird.

Kontakte zu den Absolventen der neuen Studiengänge

Wie aus der Tabelle 6-12 hervorgeht, werden in insgesamt 82 % aller Programme nach dem Abschluss noch Kontakte zu den ehemaligen Studierenden gehalten. In den meisten Fällen (63 %) handelt es sich dabei um persönliche, einzelne Kontakte zwischen Lehrenden und Absolventen. Aber auch vom Fachbereich organisierte Ehemaligentreffen sind mit 41 % recht häufig. Fast ebenso oft (35 %) werden Absolventenbefragungen als eine weitere institutionalisierte Form des Kontakts genannt.

Tab. 6-12: Kontakte zu den Absolventen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Einzelne Kontakte zwischen Lehrenden und Absolventen	45	70	65	63
Vom Fachbereich organisierte Ehemaligentreffen	37	41	42	41
Absolventenbefragungen	28	37	37	35
Anders	16	29	15	21
Keine Kontakte zu Absolventen	34	12	17	18
Gesamt	160	189	176	178
Anzahl (n)	(106)	(196)	(205)	(507)

Frage E.06: Bestehen nach dem Studienabschluss vom Studiengang aus Kontakte zu den Absolventen? (Mehrfachnennung möglich.)

Ein Fünftel aller Befragten hat zudem oder ausschließlich andere Formen der Kontaktpflege angegeben. Diese Angaben beziehen sich zumeist auf Alumni-Vereinigungen des

Fachbereichs oder der Hochschule, aber auch – allerdings in deutlich geringerem Umfang – auf den Versand von Rundbriefen und Newsletters.

Auffallend sind im Rahmen der Antworten zu dieser Frage die eigenständigen Bachelorstudiengänge: Gut ein Drittel hält keinen Kontakt zu ehemaligen Studierenden; vor allem der persönliche Austausch zwischen Lehrenden und Absolventen ist hier deutlich seltener als in eigenständigen Masterstudiengängen oder in Konsekutivprogrammen (45 % im Vergleich zu 70 % bzw. 65 %).

Insgesamt gesehen ist aber der Anteil derjenigen Fachbereiche, in denen der Kontakt zu ehemaligen Studierenden gehalten wird, als hoch zu bezeichnen, selbst in den eigenständigen Bachelorstudiengängen. Somit wird die Chance gewahrt, von den Absolventen Erkenntnisse über die Anknüpfung des Studienprogramms an berufliche Biografien zu gewinnen.

Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen

In mehr als der Hälfte aller Studienprogramme liegen Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen vor. Die Anteile für die verschiedenen Typen von Studienprogrammen unterscheiden sich dabei deutlich (siehe Tabelle 6-13). 68 % der eigenständigen Masterstudiengänge und 54 % der konsekutiven Programme verfügen über Verbleibsinformationen, aber lediglich 38 % der eigenständigen Bachelorstudiengänge.

Tab. 6-13: Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen nach Art des Studienprogramms (in Prozent)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Ja	38	68	54	56
Nein	62	32	46	44
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(109)	(198)	(210)	(517)

Frage E.05: Verfügen Sie über Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen?

Dementsprechende Unterschiede zeigen sich im Vergleich der Ergebnisse nach Studienfachgruppen und Hochschultypen. Die Kultur- und Sozialwissenschaften, die in den eigenständigen Bachelorstudiengängen überproportional vertreten sind, verfügen mit einem Anteil von 40 % seltener über Informationen zum beruflichen Verbleib ihrer Absolventen als andere Fachgruppen (Wirtschafts- und Rechtswissenschaften: 65 %, Ingenieurwissenschaften: 61 %, interdisziplinäre Programme: 60 %, Naturwissenschaften: 55 %). Auch weisen die Universitäten, an denen kultur- und sozialwissenschaftliche Studienprogramme stark vertreten sind, mit 50 % gegenüber den Fachhochschulen (65 %) einen deutlich niedrigeren Anteil von Programmen auf, in denen Verbleibsinformationen vorliegen.

Im Gesamtblick sind die Ergebnisse zu Kenntnissen über den beruflichen Verbleib der Absolventen erfreulich, auch wenn es sich zum Teil eher um vorausschauenden Optimismus als um tatsächliche Kenntnisse handelt, denn in vielen Programmen gibt es momentan noch gar keine Absolventen. Es gilt aber die Aussage: Je mehr wir über die berufliche Entwicklung der Bachelor- und Masterabsolventen wissen, desto besser wird die Anbindung an den Arbeitsmarkt bereits in der Gestaltung der neuen Studienangebote gelingen.

7 Transparente Studiengestaltung

Für Studierende ist es oft schwierig, ihr Studium von Beginn zu überblicken und einen angemessenen Studienplan zu entwickeln. Mitunter ist nicht klar, wann welche Studienleistungen erbracht werden müssen und welche Alternativen vorhanden sind. Eine hohe Transparenz durch die Dokumentation des Studienangebotes und eine umfassende Betreuung der Studierenden ist hier von großer Bedeutung. Für den Fall, dass Studierende die Hochschule wechseln oder einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland verbringen möchten, besteht häufig das Problem der mangelnden Anerkennung ihrer Studienleistungen – vor allem, weil diese nicht ausführlich und klar genug dokumentiert sind.

Somit ist für die neuen Studiengänge zu fragen, ob sie die Studierenden mit einer möglichst transparenten Studiengestaltung unterstützen. Das bezieht sich sowohl auf die Dokumentation des Angebots und die Studienberatung als auch auf die Dokumentation von Studienleistungen. Ein weiterer für die Transparenz ganz wesentlicher Faktor, das Leistungspunktsystem, ist bereits eigens behandelt worden (siehe Abschnitt III.4.3).

7.1 Dokumentation des Studienangebots

Wie die empirischen Daten zeigen, werden in den allermeisten Studienprogrammen die ihnen zugehörigen Studieneinheiten dokumentiert (siehe Tabelle 7-1). Erfreulicherweise gibt es nur vereinzelte Fälle, in denen keinerlei Beschreibung der Lehrveranstaltungen oder Module angeboten wird (1 %). Dies betrifft ausschließlich eigenständige Bachelorstudiengänge.

Weiter ist der Tabelle 7-1 zu entnehmen, dass das Internet häufig als Informationsquelle dient: In etwa drei Vierteln aller Studienprogramme werden die Lehrveranstaltungen und Module auf einer Website vorgestellt. In den eigenständigen Masterstudiengängen macht diese Form der Dokumentation sogar 83 % aus. Demgegenüber ist es offenbar nicht mehr selbstverständlich, die Studienangebote in der Studienordnung oder in einem kommentierten Vorlesungsverzeichnis zu beschreiben. Diese beiden Dokumentationsformen werden jeweils nur noch in 60 % der Studienprogramme genutzt.

Tab. 7-1: Dokumentation der Lehrveranstaltungen/Module nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Website	72	83	74	77
Studienordnung	67	55	59	60
Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis	59	52	67	60
Anderes	16	28	16	20
Keine Beschreibung	2	0	0	1
Gesamt	215	219	216	217
Anzahl (n)	(123)	(211)	(232)	(566)

Frage C.12: Wo werden die einzelnen Lehrveranstaltungen/Module des Studiengangs im Detail beschrieben? (Mehrfachnennung möglich.)

20 % der Befragten haben uns weitere Stellen angegeben, an denen die einzelnen Lehrveranstaltungen und/oder Module des betreffenden Studienprogramms detailliert beschrieben werden. Am häufigsten werden hier der Studienführer, die Informationsbroschüre und das Modulhandbuch genannt.

7.2 Betreuung der Studierenden

Die Transparenz eines Studienangebotes kann nicht nur durch die Dokumentation der Studienveranstaltungen erhöht werden, sondern auch mittels einer umfassenden Studierendenbetreuung. Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen danach gefragt, ob sie über die grundlegenden Betreuungsmaßnahmen wie Studienberatung und Sprechstunden der Lehrenden hinaus weitere Formen der Beratung und Betreuung anbieten.

Die diesbezüglichen empirischen Ergebnisse sind als positiv zu bezeichnen (siehe Tabelle 7-2): Zusätzlich zu den üblichen Formen der Studierendenberatung werden in etwa zwei Dritteln aller Studienprogramme mit Bachelor- oder Masterabschluss (64 %) regelmäßig Veranstaltungen abgehalten, in denen sich die potenziellen Studierenden über den betreffenden Studiengang informieren können. Dies trifft sogar für drei Viertel der konsekutiven Programme zu. In immerhin 28 % der Studiengänge erstellen die Studierenden mit Hilfe eines Fachstudienberaters ihren individuellen Studienplan; auch hier sind die Anbieter der Konsekutivprogramme mit 37 % vor den eigenständigen Bachelor- und Masterstudiengängen (22 % bzw. 21 %) führend. In gleichfalls 28 % aller neuen Studiengänge ist es üblich, dass den Studierenden jeweils ein persönlicher Tutor oder Mentor aus dem Kreis der Lehrenden zugeordnet wird.

Tab. 7-2: Weitere Formen der Studierendenbetreuung nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Regelmäßige Informationsveranstaltungen zum Studiengang	59	56	75	64
Erstellen eines Studienplans mit Hilfe eines Fachstudienberaters	22	21	37	28
Persönlicher Tutor/Mentor aus dem Kreis der Lehrenden	20	30	30	28
Persönlicher Tutor/Mentor aus dem Kreis der Studierenden	7	8	10	9
Andere	28	33	24	28
Keine weiteren Formen der Beratung und Betreuung	18	11	6	10
Gesamt	154	159	183	168
Anzahl (n)	(123)	(212)	(233)	(568)

Frage C.13: Gibt es neben den klassischen Formen der Studienberatung (z. B. Sprechstunden der Lehrenden) in dem Studiengang weitere Formen der Beratung und Betreuung? (Mehrfachnennung möglich.)

Daneben gibt es in den Studiengängen eine Fülle weiterer Formen der Beratung und Betreuung (28 %), zum Beispiel regelmäßige verpflichtende Beratungsgespräche mit dem/der Dekan/in oder Fachstudienberater/in, Beratungsforen und die soziale Betreuung durch einen *General Advisor*. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Dozenten oder Studienberater in vielen Fällen den Studierenden auch außerhalb der regulären Sprechstunden telefonisch und per E-Mail zur Verfügung stehen.

Insgesamt geben lediglich 10 % aller Befragten an, dass in dem Studienprogramm neben den klassischen Betreuungsformen wie der allgemeinen Studienberatung und den Sprechstunden der Lehrenden keine weitere Beratung und Betreuung angeboten werden. Bei den eigenständigen Bachelorstudiengängen sind dies 18 %, in den Konsekutivprogrammen hingegen nur 6 %.

7.3 Dokumentation der Studienleistungen

Um höhere Transparenz auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene zu gewährleisten, empfiehlt die Europäische Kommission, jedem Studienabschlusszeugnis sowohl ein *Transcript of Records* als auch ein *Diploma Supplement* beizufügen [European Communities 1995-2003a und b].

Das *Diploma Supplement* soll dazu beitragen, den betreffenden Studienabschluss besser in das nationale Hochschulsystem einordnen zu können und damit eine Einschätzung auch auf internationalem Level zu erleichtern. Es enthält zu diesem Zweck eine Beschreibung des Programms, des Niveaus und der Inhalte jenes Studiums, das der oder die Studierende erfolgreich absolviert hat, um den Studienabschluss zu erhalten. Das spezifische Studiensystem der Hochschule wird in standardisierter Form erklärt.

Hingegen dient die Abschrift der Studiendaten, das *Transcript of Records*, der Transparenz in Bezug auf sämtliche Einzelleistungen des oder der Studierenden. Das *Transcript of Records* wurde im Zuge des European Credit Transfer Systems (ECTS) eingerichtet; er zählt dort neben der Kursbeschreibung (*Course Catalogue*) und der Lernvereinbarung (*Learning Agreement*) zu den wichtigsten Dokumenten. Alle Studienleistungen sollen im Detail und dennoch in möglichst allgemein verständlicher Form aufgeführt werden. Für jeden absolvierten Kurs werden die Anzahl der Credits sowie die Bewertung laut lokaler Notenskala und laut ECTS-Bewertungsskala dokumentiert.

Beide Dokumente, das *Diploma Supplement* und das *Transcript of Records*, sind aber nicht erst dann von Nutzen, wenn es um internationalen Studierendenaustausch geht, um die Einschätzung und Anerkennung von Studienleistungen seitens der Hochschulen verschiedener Länder, sondern gleichfalls auf nationaler Ebene: Eine verbesserte Transparenz bezüglich der Studienleistungen wäre auch innerhalb des deutschen Systems mit seiner großen Bandbreite an Hochschulprofilen und Studiengängen wünschenswert.

Für die vorliegende Studie haben wir die Verantwortlichen an den Fachbereichen nicht nur danach befragt, ob sie eines der beiden Dokumente oder beide Dokumente ausgeben. Die Befragten sollten auch angeben, ob dies gegebenenfalls für alle Studierenden gedacht ist oder nur für diejenigen Studierenden, die einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland verbringen.

Die Ergebnisse lauten wie folgt: In 58 % aller Bachelor- und Masterprogramme wird den Studierenden ein *Transcript of Records* ausgestellt (siehe die Spalte „Gesamt“ der Tabelle 7-3). Erfreulicherweise ist der Anteil der Programme, in denen dieses Dokument nur denjenigen Studierenden zugute kommt, die einen Teil ihrer Studienzeit im Ausland verbringen, mit 3 % verschwindend gering. In 49 % der neuen Programme erhalten die Studierenden begleitend zu ihrem Abschlusszeugnis ein *Diploma Supplement*. Auch hier ist der Anteil jener Studiengänge praktisch zu vernachlässigen, in denen das Dokument allein den Studierenden mit Auslandsstudienzeit vorbehalten ist (2 %).

In knapp einem Viertel aller Studienprogramme werden beide Dokumente ausgestellt; das ist somit eher selten. In 59 % der Fälle ist nur eine der beiden Dokumentarten vertreten, also entweder das *Transcript of Records* oder das *Diploma Supplement*. In 17 % der neuen Programme wird hingegen keines der beiden Dokumente verwendet.

Wenn wir nun die verschiedenen Arten von Studienprogrammen betrachten, zeigt dies vor allem, dass in den eigenständigen Bachelorstudiengängen seltener *Transcripts of Records* ausgestellt werden als in den eigenständigen Masterstudiengängen oder Konsekutivprogrammen (47 % gegenüber jeweils 61%). In den konsekutiven Programmen

werden hingegen häufiger *Diploma Supplements* vergeben als in den eigenständigen Programmen (54 % im Vergleich zu 46 % der Bachelor solo und 45 % der Master solo).

Tab. 7-3: Dokumentation der Studienleistungen nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Ja, in einem <i>Transcript of Records</i>	47	61	61	58
Ja, in einem <i>Diploma Supplement</i>	46	45	54	49
Anders	16	11	10	11
Nein	14	10	6	9
Gesamt	124	127	131	128
Anzahl (n)	(114)	(207)	(228)	(549)

Frage C.11: Werden die einzelnen Leistungen der Studierenden in dem Studiengang dokumentiert? (Mehrfachnennung möglich.)

Insgesamt werden die einzelnen Leistungen der Studierenden in über 90 % der Studienprogramme dokumentiert. Dieses Ergebnis lässt, zusammen mit den Resultaten zur Dokumentation des Studienangebots und zur Studierendenbetreuung, darauf schließen, dass die Studienreform mit Bachelor und Master in Bezug auf die Transparenz des Studiums bereits viel erreicht hat.

8 Qualitätssicherung

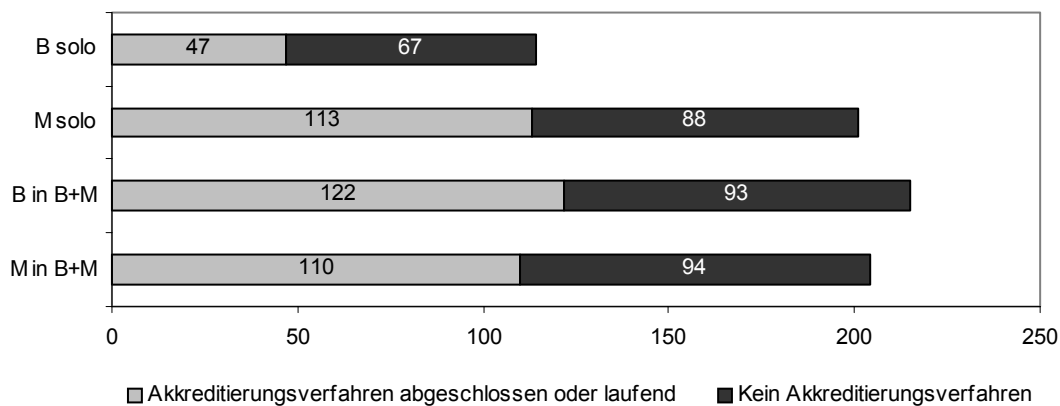
8.1 Akkreditierung der Studiengänge

Die Qualität der neuen Studiengänge soll durch standardisierte Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren gewährleistet werden. Aus diesem Grund ist 1998, also noch im gleichen Jahr, in dem die Novelle des Hochschulrahmengesetzes in Kraft trat, welche die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglichte, durch Beschluss der Kultusministerkonferenz ein unabhängig agierender Akkreditierungsrat gebildet worden. Dessen Aufgaben bestehen vor allem darin, 1. Agenturen zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum die – zeitlich befristete – Berechtigung tragen, Studiengänge zu akkreditieren, 2. die durch die Agenturen geleistete Aufgabenerfüllung zu überwachen sowie die Agenturen in regelmäßigen Abständen erneut zu akkreditieren und 3. Mindestanforderungen an die Akkreditierungsverfahren zu definieren [Kultusministerkonferenz 2002b, S. 3]. Die Agenturen haben bis zum September 2003 insgesamt 338 Studiengänge akkreditiert, davon 148 Bachelorstudiengänge und 190 Masterstudiengänge [<http://www.akkreditierungsrat.de> (Zugriffsdatum: 26.09.2003)]. Gemessen an der Zahl von zu dieser Zeit 1.787 Studienangeboten mit einem Bachelor- oder Masterabschluss [<http://www.hochschulkompass.de> (Zugriffsdatum: 26.09.2003)], ist bisher also knapp ein Fünftel aller neuen Studiengänge akkreditiert worden.

Von den 802 in unsere Studie einbezogenen Studiengängen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss haben sich zum Zeitpunkt der Befragung 392 Studiengänge im Akkreditierungsverfahren befunden oder dieses bereits abgeschlossen; dies entspricht 49 % aller Studiengänge. Zu 68 Studiengängen liegen uns keine Angaben zum Stand der Akkreditierung vor.

In der Abbildung 8-1 ist die Anzahl der akkreditierten oder im Akkreditierungsverfahren befindlichen Studiengänge sowie die Anzahl der nicht akkreditierten Studiengänge dargestellt, und zwar für die verschiedenen Arten von Studienprogrammen: 1. eigenständige Bachelorstudiengänge (B solo), 2. eigenständige Masterstudiengänge (M solo), 3. Bachelorstudiengänge, die Teil eines konsekutiven Programms sind (B in B+M) und 4. Masterstudiengänge, die Teil eines konsekutiven Programms sind (M in B+M).

Abb. 8-1: Akkreditierung nach Art des Studienprogramms (Anzahl der Fälle)



Frage E.07: Durchläuft der Studiengang ein Akkreditierungsverfahren bzw. hat es durchlaufen?

Daraus wird ersichtlich, dass lediglich in der Gruppe der eigenständigen Bachelorprogramme bisher weniger als die Hälfte der Studiengänge ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen oder durchlaufen haben (47 von 114 Angeboten, das entspricht 41 %). In den anderen Studiengangstypen, die jeweils etwas mehr als 200 Fälle umfassen, liegen die Anteile der akkreditierten oder im Akkreditierungsverfahren befindlichen Studiengänge dagegen bei 56 % (eigenständige Masterstudiengänge), 57 % (Bachelorstudiengänge in konsekutiven Programmen) und 54 % (Masterstudiengänge in konsekutiven Programmen).

Weiter wurden die Befragten von uns gebeten, im Falle einer bereits abgeschlossenen oder noch laufenden Akkreditierung die damit betraute Akkreditierungsagentur zu nennen. Wie aus der Tabelle 8-2 ersichtlich, ist die „Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover“ (ZEvA) mit 36 % der Nennungen die am meisten frequentierte Einrichtung. Ihr Wirkungskreis ist nicht auf bestimmte Studienfächer beschränkt. Mit 23 % bzw. 17 % der Nennungen sind auch die „Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik“ (ASII) und das „Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut“ (ACQUIN) als gefragte Akkreditierungsagenturen zu bezeichnen.

Deutlich seltener treten folgende Akkreditierungsagenturen in Erscheinung: AQAS, die „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen“ (6 %), FIBAA, die „Foundation for International Business Administration Accreditation“ (ebenfalls 6 %), A-CBC, die „Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen“ (2 %) und schließlich AHPGS, die „Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V.“ (1 % der Nennungen).

Aus der Tabelle 8-2 geht hervor, dass vor allem die ZEvA und das ACQUIN über die verschiedenen Fächergruppen hinweg Akkreditierungen vorgenommen haben oder derzeit durchführen, während die anderen Akkreditierungsagenturen sich zumeist auf bestimmte Disziplinen konzentrieren. So wird beispielsweise die AQAS vor allem von Studiengängen der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften mit der Akkreditierung betraut; ASII und A-CBC sind dagegen bei den naturwissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und den interdisziplinären Angeboten vertreten. Ergänzend ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass ASII und A-CBC seit dem September 2002 zu ASIIN – Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik – zusammengeschlossen sind. Die kleinere fachspezifische Agentur geht damit in der größeren auf.

Tab. 8-2: Akkreditierungsinstitution nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
ZEvA – Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover	39	31	32	37	36	36
ASII – Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik	0	0	42	37	23	23
ACQUIN – Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut	32	10	7	10	23	17
AQAS – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen	16	10	3	3	0	6
FIBAA – Foundation for International Business Administration Accreditation	0	38	0	0	8	6
A-CBC – Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen	0	0	11	0	0	2
AHPGS – Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V.	0	0	2	0	2	1
Andere	12	12	3	12	8	10
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(74)	(42)	(62)	(97)	(64)	(339)

Frage E.07+: Wenn ja, wer führt das Akkreditierungsverfahren durch bzw. hat es durchgeführt?

Dass übrigens zur Frage nach der Akkreditierungsagentur immerhin 10 % der Befragten „Andere“ angekreuzt haben, muss nicht verwundern: Hier handelt es sich zumeist um die Antwort, man habe sich noch nicht für eine der genannten Agenturen entschieden.

8.2 Weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Neben der Akkreditierung, also der externen Qualitätsprüfung eines gesamten Studiengangs durch eigens dafür eingerichtete Agenturen, spielen weitere Formen der Qualitätssicherung in den neuen Studiengängen eine große Rolle. Dazu gehören sowohl interne Maßnahmen, wie die Evaluation von Studium und Lehre, Absolventenbefragungen oder Forschungsevaluationen, aber auch externe Maßnahmen, wie die Evaluation von Studium und Lehre durch eine Evaluierungseinrichtung.

Wir haben die Verantwortlichen an den Fachbereichen gefragt, inwiefern für ihren Studiengang weitere Maßnahmen ergriffen werden, die der Qualitätssicherung dienen.

Den Antworten ist zu entnehmen, dass in nahezu allen Bachelor- und Masterstudiengänge die interne Evaluation von Studium und Lehre etabliert ist (90 % der Nennungen). Natürlich bleibt zu fragen, in welcher Form evaluiert wird: Von gelegentlichen Umfragen in Vorlesungen bis hin zu standardisierten, komplexen Verfahren, die im gesamten Fachbereich eingesetzt werden, ist hier eine ganze Reihe von Verfahren denkbar. Zu diesem Punkt können wir aus den uns vorliegenden Daten keine Schlüsse ziehen. Wir halten es jedoch für bemerkenswert, dass ein so großer Teil der Gestalter die interne Evaluation von Studium und Lehre offensichtlich für bedeutsam hält und dementsprechend umsetzt.

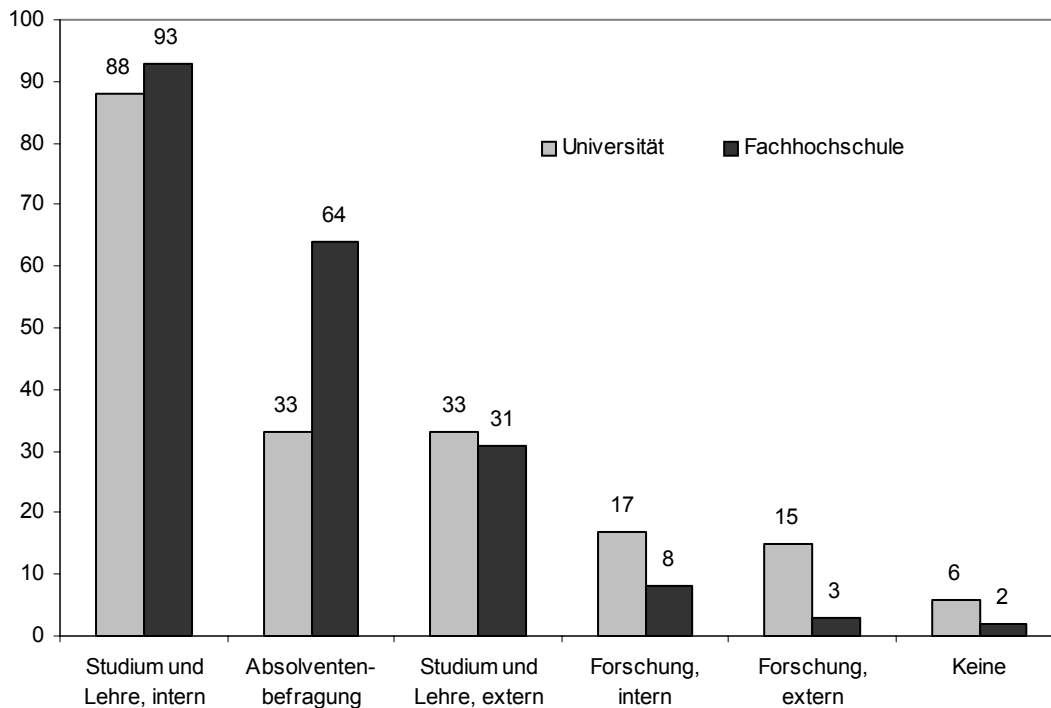
In 43 % der neuen Studiengänge werden Absolventenbefragungen durchgeführt. Dies trifft für 37 % der Bachelorstudiengänge zu, unabhängig davon, ob sie eigenständig oder konsekutiv sind. Praktisch gleich ist der Anteil für die konsekutiven Masterstudiengänge (38 %), während der Wert für die eigenständigen Masterstudiengänge mit 59 % wesentlich höher liegt. Dieses Studienprogramm unterscheidet sich also deutlich von den anderen drei Programmvarianten.

Noch größere Unterschiede als zwischen den beiden Abschlussarten bestehen aber zwischen den beiden Hochschularten, Universität und Fachhochschule (siehe Abbildung 8-3). Demnach werden Absolventenbefragungen in knapp zwei Dritteln der Studiengänge an den Fachhochschulen durchgeführt, jedoch nur in einem Drittel der universitären Studiengänge. Der betreffende Anteil für die Studiengänge an Fachhochschulen ist also fast doppelt so hoch. Dem entspricht, dass sich die fünf Studienfachgruppen in diesem Punkt ebenfalls unterscheiden: Absolventenbefragungen als weitere Form der Qualitätssicherung sind in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften – also in den beiden für Universitäten typischen Disziplinen – auffallend unterrepräsentiert (28 % und 30 % der Nennungen gegenüber 60 % in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie je 54 % in den Ingenieurwissenschaften und in den interdisziplinären Studienangeboten).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Qualitätssicherung ist die externe Evaluation von Studium und Lehre. Da sie für die Fachbereiche mit einem enorm hohen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden und gleichzeitig nicht zwingend vorgeschrieben ist, könnte man vermuten, dass sie eher selten durchgeführt wird. Unsere Ergebnisse zeigen aber, dass Studium und Lehre in immerhin 32 % der Bachelor- und Masterstudiengänge extern evaluiert werden. Dieser hohe Wert gilt praktisch für alle Studienfachrichtungen, Abschlussarten und Hochschultypen gleichermaßen. Er liegt lediglich in den eigenständigen Bachelorstudiengängen mit 25 % etwas unter dem Durchschnitt.

Forschungsevaluationen finden insgesamt seltener statt als Evaluationen von Studium und Lehre. Wenn aber Forschungsprojekte evaluiert werden, dann eher an den Universitäten als an den Fachhochschulen. Interne und externe Forschungsevaluationen werden in 17 % beziehungsweise 15 % der universitären Studiengänge durchgeführt. An den Fachhochschulen belaufen sich die vergleichbaren Anteile auf 8 % beziehungsweise 3 %.

Abb. 8-3: Weitere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung nach Hochschultyp (in Prozent; Mehrfachnennungen)



Frage E.08: In welcher weiteren Form werden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung durchgeführt?

Abschließend ist zu dem Aspekt der Qualitätssicherung festzuhalten, dass in 95 % der Studiengänge entsprechende Maßnahmen durchgeführt werden. Unter den konsekutiv eingebundenen Bachelor- und Masterstudiengängen sind es sogar 98 % der Fälle. Damit ist, unabhängig von der Durchführung im Detail, das Bemühen der Verantwortlichen erkenntlich, ihre Studiengänge an internen und/oder externen Qualitätsstandards zu messen und bei Bedarf Verbesserungen vorzunehmen.

8.3 Standards für Bachelor- und Masterstudiengänge (exemplarische Analyse)

In der Zusammenschau aller empirischen Ergebnisse, soweit sie bisher vorgestellt worden sind, wird deutlich, dass die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in vielen verschiedenen Punkten eine echte inhaltliche Reform des Studiums an deutschen Hochschulen bewirkt haben. Häufig sind für die einzelnen Reformaspekte hohe Prozentanteile an Studiengängen zu verzeichnen, die dem jeweiligen Aspekt gerecht werden, etwa in Bezug auf praktische Studienanteile, interdisziplinäres Arbeiten, internationale Kooperation, Modularisierung und Leistungspunktsysteme sowie Studierendenbetreuung. Unklar ist jedoch bislang, wie viele der neuen Studiengänge *sämtliche* Reformenerwartungen gleichzeitig erfüllen.

Uns hat deshalb im Rahmen des Punktes „Qualitätssicherung“ interessiert, inwieweit jeder einzelne in die Studie einbezogene Studiengang bestimmten Kriterien genügt. Zu diesem Zweck haben wir einige Aspekte ausgewählt, die wir im Zuge der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen für besonders wichtig halten, und sie für die Analyse als Standards definiert. Wir erheben damit nicht den Anspruch, einen vollstän-

digen Kriterienkatalog für Bachelor- und Masterstudiengänge aufzustellen. Vielmehr soll eine exemplarische Antwort auf die Frage gegeben werden, ob wir bei der Studienreform mit Bachelor und Master überwiegend von „echten Reformstudiengängen“ sprechen können.

Für die Standardprüfung haben wir insgesamt neun Punkte ausgewählt. Dazu gehören vier strukturelle Aspekte, und zwar die Modularisierung des jeweiligen Studiengangs und das Vorhandensein eines Leistungspunktsystems, weiter die Vergabe von 30 Leistungspunkten pro Semester, um die Kompatibilität mit dem *European Credit Transfer System* (ECTS) zu gewährleisten, sowie die Durchführung studienbegleitender Prüfungen. Außerdem sind zwei inhaltliche Punkte von besonderer Bedeutung, nämlich die Einbindung praktischer Studienanteile, wie zum Beispiel Berufs-, Lehr- oder Forschungspraktika, und die zumindest teilweise fremdsprachige Lehre. Schließlich haben wir drei Kriterien im Bereich der Qualitätssicherung definiert: erstens die Dokumentation der Studienleistungen, vor allem in Form eines *Transcripts of Records* oder eines *Diploma Supplements*, zweitens die bereits abgeschlossene oder zur Zeit laufende Akkreditierung des Studiengangs und zu guter Letzt die Durchführung weiterer Maßnahmen, die der Qualitätssicherung dienen, zum Beispiel die interne Evaluation von Studium und Lehre.

Tab. 8-4: Erfüllen von Standardkriterien für einen Bachelor- oder Masterstudiengang nach Art des Studienabschlusses (in Prozent)

	Studienabschluss		Gesamt
	Bachelor	Master	
Strukturelle Standards:			
Modularisierung: Ja	85	84	85
Leistungspunktsystem: Ja	91	89	90
Anzahl Leistungspunkte pro Semester: 30	56	47	51
Studienbegleitende Prüfungen: Ja	93	90	91
Inhaltliche Standards:			
Praktische Studienanteile: Ja	89	74	81
Fremdsprachige Lehre: Zumindest teilweise	54	77	66
Qualitätsbezogene Standards:			
Dokumentation der Studienleistungen: Ja	91	92	92
Akkreditierung: Ja (abgeschlossen oder laufend)	51	55	53
Maßnahmen (Interne/externe Evaluation o.a.): Ja	95	96	96
Gesamtprüfung:			
Erfüllen sämtlicher Standardkriterien	14	12	13

In der Tabelle 8-4 sind die neun Kriterien aufgeführt, welche als Standards festgelegt worden sind. Für jeden Punkt ist der Prozentanteil jener Studiengänge genannt, die das betreffende Kriterium erfüllen (siehe zunächst die Spalte „Gesamt“). So ist der Tabelle beispielsweise zu entnehmen, dass in 91 % aller Studiengänge studienbegleitende Prüfungen durchgeführt werden. Weiterhin ist ersichtlich, dass jedes der neun betrachteten Standardkriterien von mindestens der Hälfte aller Studiengänge erfüllt wird; dabei weisen die Kriterien „30 Leistungspunkte pro Semester“ mit 51 % und „Akkreditierung“ mit 53 % die geringsten Anteilswerte auf.

Die letzte Zeile der Tabelle gibt Aufschluss über die Ergebnisse der Gesamtprüfung. Hieraus geht hervor, dass lediglich 13 % aller Studiengänge *jedes* von uns definierte Standardkriterium erfüllen. Nur etwa jeder achte Studiengang kann also als „echter Reformstudiengang“ bezeichnet werden.

Zwischen den beiden Studienstufen, Bachelor und Master, zeigen sich dabei zwei deutliche Unterschiede in den inhaltlichen Standards: Die Bachelorstudiengänge weisen häufiger praktische Studienanteile auf als die Masterstudiengänge (89 % gegenüber 74 %), und diese wiederum bieten zu einem erheblich höheren Anteil fremdsprachige Lehrveranstaltungen an (77 % gegenüber 54 %). In der Gesamtprüfung ergeben sich jedoch für Bachelor- und Masterstudiengänge ganz ähnliche Werte (14 % und 12 %).

Demgegenüber unterscheiden sich die fünf Studienfachgruppen deutlich voneinander. Wie die Tabelle 8-5 zeigt, fallen vor allem die wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge auf: Sie sind seltener als die Studiengänge anderer Fachgruppen modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet. Dementsprechend erfüllen sie nur zu etwa einem Viertel das Kriterium „30 Leistungspunkte pro Semester“ (26 % im Vergleich zum Mittelwert von 51 %). In weniger als der Hälfte der wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengänge sind Praxisphasen ein fester Bestandteil des Studiums, während dies im Mittel der Studienfachgruppen zu über 80 % der Fall ist. Insgesamt genügen lediglich 4 % derjenigen Bachelor- und Masterstudiengänge, die dem Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zuzuordnen sind, sämtlichen Kriterien.

Tab. 8-5: Erfüllen von Standardkriterien für einen Bachelor- oder Masterstudiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent)

	Studienfachgruppe				inter-disz.	Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING		
Strukturelle Standards:						
Modularisierung: Ja	88	77	89	85	80	85
Leistungspunktsystem: Ja	93	85	92	89	88	90
Anzahl Leistungspunkte pro Semester: 30	41	26	77	58	48	51
Studienbegleitende Prüfungen: Ja	91	95	91	87	95	91
Inhaltliche Standards:						
Praktische Studienanteile: Ja	82	47	90	83	92	81
Fremdsprachige Lehre: Zumindest teilweise	54	82	65	69	69	66
Qualitätsbezogene Standards:						
Dokumentation der Studienleistungen: Ja	92	93	96	90	88	92
Akkreditierung: Ja (abgeschlossen oder laufend)	60	54	49	52	53	53
Maßnahmen (Interne/externe Evaluation o.a.): Ja	93	95	97	97	95	96
Gesamtprüfung:						
Erfüllen sämtlicher Standardkriterien	13	4	15	18	9	13

Die Ingenieurwissenschaften weisen mit 18 % in der Gesamtprüfung den höchsten Anteil an Studiengängen auf, die alle Standardkriterien gleichzeitig erfüllen. Ähnliche Anteilswerte sind für die naturwissenschaftlichen sowie die kultur- und sozialwissenschaftlichen Studienangebote festzuhalten (15 % bzw. 13 %).

Obwohl die interdisziplinären Studiengänge auf durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche Anteile bei den einzelnen Aspekten verweisen können, liegen sie in der Gesamtprüfung mit einem Wert von 9 % unter dem Mittelwert aller Studienfachgruppen. Die interdisziplinären Angebote sind also ein gutes Beispiel für den Fall, dass zwar viele einzelne Reformkriterien erfüllt werden, dass aber unter den betreffenden Studiengängen nur wenige zu finden sind, die sämtliche Reformelemente gleichzeitig verwirklicht haben.

Die beiden Hochschularten, Universitäten und Fachhochschulen, unterscheiden sich, was die Erfüllung der Standardkriterien betrifft, in nur einem Punkt deutlich: Diejenigen Studiengänge, die an Fachhochschulen angeboten werden, sind häufiger bereits akkreditiert oder befinden sich im laufenden Akkreditierungsverfahren als die universitären Bachelor- und Masterstudiengänge (66 % im Vergleich zu 47 %). Insgesamt erfüllen 17 % der Studiengänge an Fachhochschulen und 12 % der universitären Studienangebote alle neun Standards.

Im Überblick betrachtet, gibt es also – obwohl für einzelne Aspekte durchaus gravierende Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen sind – weder eine bestimmte Abschlussart oder Studienfachgruppe noch einen bestimmten Hochschultyp, die beziehungsweise der für die Erfüllung sämtlicher Standardkriterien prädestiniert wäre.

9 Folgen der Einführung von Bachelor und Master

In den vorherigen Abschnitten haben wir ein Bild der Bachelor- und Masterangebote an deutschen Hochschulen gezeichnet. Wir haben dazu die grundlegenden Daten vorgestellt, die Entwicklung und Profilierung der Studiengänge betrachtet sowie zwei wesentliche Elemente der Studienstrukturreform näher beleuchtet: die Modularisierung und die Einrichtung von Leistungspunktsystemen. Zudem sind so wichtige Bereiche wie die Internationalisierung, die Anbindung an den Arbeitsmarkt und nicht zuletzt die Qualitätssicherung im Zusammenhang mit Bachelor und Master unter die empirische Lupe genommen worden.

Um dieses Bild zu vervollständigen, möchten wir abschließend darlegen, wie die Befragten, also die Verantwortlichen an den Fachbereichen, die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen und die damit verbundenen Veränderungen an deutschen Hochschulen beurteilen.

9.1 Vergleich des neuen Programms mit dem Vorgänger-Studiengang

Als Erstes hat uns der Vergleich Vorher – Nachher interessiert. Für etwa 40 % der neuen Studienprogramme gilt, dass an dem betreffenden Fachbereich oder Institut bereits vor der Einführung von Bachelor und Master ein Studiengang mit ähnlichem Inhalt bestanden hat (siehe Abschnitt III.2.1). In diesem Fall haben wir die Befragten gebeten, einzuschätzen, in welchem Ausmaß bei einem Vergleich des neuen Studienangebots mit dem vorherigen Studiengang bestimmte Veränderungen festzustellen sind.

In der Tabelle 9-1 sind die Ergebnisse dieses Vergleichs aufgeführt. Dort wird deutlich, dass sich die Einschätzungen zu den verschiedenen von uns genannten Aspekten deutlich unterscheiden. Außerdem sind erhebliche Unterschiede in den Antworten für die drei Gruppen von Studienprogrammen festzustellen.

Zunächst zu den allgemeinen Ergebnissen: Laut Auskunft der Verantwortlichen ist der Umfang an Betreuungsmaßnahmen für die Studierenden derjenige Punkt, der sich mit der Einführung von Bachelor und Master am deutlichsten verändert hat. 72 % aller Befragten wählten hier die Antwortkategorien 1 („stark zugenommen“) oder 2 („etwas zugenommen“). Auch die Vermittlung von Zusatzqualifikationen und der Umfang an Qualitätssicherungsmaßnahmen haben laut der Einschätzung der Verantwortlichen zugenommen (62 % bzw. 61 %). Ebenfalls mit positiver Tendenz, jedoch schwächer ausgeprägt, zeigen sich Zunahmen bei der Bandbreite an Lehr- und Lernformen (57 %), der Interdisziplinarität des Studiums (52 %) und den fremdsprachigen Anteilen im Studium (49 %), allerdings auch bei der Anzahl an Prüfungen (54 %).

Die praktischen Anteile im Studium hingegen sind den Auskünften der Befragten zufolge in etwa gleich geblieben: In 34 % der Fälle wird immerhin noch von einer Zunahme gesprochen. 48 % der Befragten sagen, dieser Punkt habe sich nicht verändert, und 18 % geben an, die Praxisanteile hätten „etwas abgenommen“ oder „stark abgenommen“. (In der Tabelle ist nur der erste Prozentwert aufgeführt.) Ebenso hat sich die Gesamtdauer der verpflichtenden Auslandsaufenthalte kaum verändert: 15 % der Befragten schätzen, dass sich die Dauer erhöht habe, und nur 4 % gehen von einer verringerten Dauer aus.

Tab. 9-1: Zunahme bestimmter Studienanteile im Vorher-Nachher-Vergleich nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Umfang an Betreuungsmaßnahmen für die Studierenden	49	77	78	72
Vermittlung von Zusatzqualifikationen	51	61	66	62
Umfang an Qualitätssicherungsmaßnahmen	40	72	64	61
Bandbreite an Lehr- und Lernformen	38	62	62	57
Anzahl an Prüfungen	57	32	60	54
Interdisziplinarität des Studiums	42	47	58	52
Fremdsprachige Anteile im Studium	40	73	46	49
Praktische Anteile im Studium	43	17	37	34
Kontakte zu Arbeitgebern insgesamt	23	33	18	22
Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot	13	17	18	17
Gesamtdauer der verpflichtenden Auslandsaufenthalte	5	26	16	15
Anzahl (n)	(48)	(45)	(142)	(235)

Frage F.01: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang mit seinem Vorgänger-Studiengang* vergleichen: Welche konkreten Veränderungen lassen sich im Vergleich Vorher-Nachher feststellen? (* Unter Vorgänger-Studiengang verstehen wir hier denjenigen Studiengang (mit klassischem Abschluss wie Diplom, Magister oder Staatsexamen), aus dem der neue Bachelor-/ Masterstudiengang hervorgegangen ist.) (Antwortskala von 1 'Stark zugenommen' bis 5 'Stark abgenommen'.)

Die Anteile der Befragten, die eine stärkere Anbindung an den Arbeitsmarkt feststellen, sind mit 22 % (Kontakte zu Arbeitgebern) bzw. 17 % (Beteiligung von Arbeitgebern am Lehrangebot) nicht sehr groß. Andererseits sagen auch nur sehr wenige Befragte, nämlich jeweils 1 %, dass die Kontakte zu den Arbeitgebern oder die Beteiligung von Arbeitgebern im Zuge der Einführung von Bachelor und Master abgenommen haben. Auch die direkte Anbindung an den Arbeitsmarkt, so die Einschätzung der Verantwortlichen, ist also im Vergleich zu früher in etwa gleich geblieben.

Werfen wir nun aber einen Blick auf die verschiedenen Arten von Studienprogrammen. Hier sind gravierende Unterschiede in den Einschätzungen zu erkennen. Die für die eigenständigen Bachelorstudiengänge verantwortlichen Befragten beispielsweise ver-

zeichnen eine wesentlich geringere Zunahme der Betreuungsmaßnahmen, der Qualitätssicherungsmaßnahmen und der Bandbreite an Lehr- und Lernformen als ihre Kollegen in den eigenständigen Masterstudiengängen und konsekutiven Programmen. Die Unterschiede liegen jeweils bei mehr als 20 Prozentpunkten (Betreuungsmaßnahmen: 49 % im Vergleich zu 77 % bzw. 78 %; Qualitätssicherungsmaßnahmen: 40 % im Vergleich zu 72 % bzw. 64 %; Lehr- und Lernformen: 38 % im Vergleich zu jeweils 62 %).

Hingegen zeichnen sich die eigenständigen Masterstudiengänge durch eine wesentlich höhere Zunahme der fremdsprachigen Anteile sowie der Gesamtdauer der verpflichtenden Auslandsaufenthalte aus (73 % und 26 % im Vergleich zu 40 % und 5 % in den Bachelorstudiengängen sowie 46 % und 16 % in den konsekutiven Programmen). Daneben hat die Anzahl der Prüfungen bei weitem nicht so zugenommen wie in den anderen beiden Arten von Studienprogrammen (32 % im Vergleich zu 57 % bzw. 60 %); dies deckt sich mit dem in Abschnitt III.4.2 dargelegten Ergebnis, dass die eigenständigen Masterstudiengänge zu einem etwas geringeren Anteil studienbegleitende Prüfungen durchführen. Negativ ist schließlich zu vermerken, dass die praktischen Anteile im Studium ebenfalls weniger stark zugenommen haben (17 % im Vergleich zu 43 % bzw. 37 %).

Die konsekutiven Studienprogramme unterscheiden sich lediglich in einem Aspekt deutlich von den beiden anderen Programmformen: Die Interdisziplinarität hat in den Konsekutivprogrammen im Vergleich zu vorher stark zugenommen, während die Verantwortlichen der eigenständigen Bachelor- und Masterstudiengänge hier jeweils nicht so große Zunahmen vermerkten (58 % im Vergleich zu 42 % bzw. 47 %).

Insgesamt gesehen weisen die Einschätzungen der Befragten zu dem Vergleich ihres neuen Studienprogramms mit dem Vorgänger-Studiengang in eine positive Richtung. Sämtliche Skalenmittelwerte sind kleiner oder gleich Drei. Das bedeutet, im Durchschnitt ist für jeden der von uns genannten Punkte entweder eine Zunahme oder ein Gleichbleiben festzustellen.

Ein Wermutstropfen ist aber folgendes Ergebnis: Gerade bei denjenigen Punkten, für die mit Hinblick auf die beruflichen Chancen der Absolventen seit langem Verbesserungen gefordert werden, nämlich die Anbindung an den Arbeitsmarkt (praktische Studienanteile und Kontakte zu Arbeitgebern) sowie die internationale Erfahrung durch Auslandsaufenthalte, konnten die Befragten am wenigsten positive Veränderungen feststellen. Von den Reformkritikern ist die Befürchtung geäußert worden, die Einführung von Bachelor und Master führe unter anderem dazu, dass die zwar wichtigen, aber besonders zeitaufwändigen Studienelemente gekürzt würden, um überhaupt das Ziel eines Kurzstudiengangs erreichen zu können. Diese Vermutung können wir durch unsere empirischen Ergebnisse leider nicht widerlegen.

9.2 Jetztige und zukünftige Veränderungen durch das neue Studienprogramm

Wir haben eine weitere Frage zu den Veränderungen durch Bachelor und Master gestellt, zum einen, um ein genaueres Bild von der momentanen Situation zu erhalten, zum anderen aber auch, um eine Vorstellung davon zu gewinnen, welche Hoffnungen und Befürchtungen mit der Reform verbunden sind. Diesmal richtete sich die Frage an alle Verantwortlichen, unabhängig davon, ob es vorher ein ähnliches Studienangebot gegeben hat oder nicht.

Die Befragten haben uns in verschiedenen Punkten dargelegt, welche Veränderungen das neue Studienprogramm ihrer Ansicht nach jetzt und in Zukunft mit sich bringt. Für

die Darstellung der Ergebnisse (siehe Tabelle 9-2) ist zunächst ausnahmsweise keine Gruppierung der Daten vorgenommen worden; stattdessen sind die Prozentwerte der Antworten in folgenden Kategorien aufgeführt: Die jeweilige Veränderung ist jetzt und in Zukunft ... „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ (1 + 2), „möglicherweise“ (3), „eher nicht“ oder „sicher nicht“ (4 + 5) festzustellen.

Tab. 9-2: Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang (in Prozent)

	Antwortkategorien			Anzahl (n)
	1+2 sicher	3 möglich	4+5 nein	
Hochschule wird für ausländische Studierende attraktiver	75	20	5	(538)
Absolventen sind auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter	68	27	4	(496)
Hochschule wird für deutsche Studierende attraktiver	68	24	8	(532)
Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ gewinnt an Bedeutung	61	23	17	(475)
Absolventen sind auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter	53	32	15	(481)
Studienaufbau wird für die Studierenden transparenter	53	29	18	(507)
Verwaltung des Studiums wird komplizierter	50	18	33	(531)
Neue Berufsbilder werden erschlossen	48	31	22	(531)
Studium wird praxisnäher	48	29	23	(535)
Weniger Studierende werden ihr Studium abbrechen	41	36	23	(478)
Studierende können sich ihr Studienprogramm besser zusammenstellen	40	19	41	(522)
Studiengang wird mit anderen Studiengängen kompatibler	38	36	26	(490)
Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen verschwinden	38	27	36	(506)
Studium wird verschulter	32	18	50	(526)
Studierenden bleibt für freiwillige Studienaktivitäten wenig Zeit	31	30	39	(507)
Für Allgemeinbildung bleibt wenig Zeit	19	34	47	(490)
Für große Projektarbeiten bleibt wenig Zeit	17	19	64	(499)

Frage F.02: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang im Großen und Ganzen betrachten: Was meinen Sie, was er jetzt und in Zukunft an Veränderungen mit sich bringt? (Antwortskala von 1 'Ganz sicher' bis 5 'Sicher nicht'.)

Aus Sicht der Verantwortlichen an den Fachbereichen ist es am wahrscheinlichsten, dass die Studienreform durch Bachelor und Master die internationale Attraktivität verbessert. 75 % aller Befragten schätzen, dass ihre Hochschule „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ durch das neue Studienprogramm für ausländische Studierende attraktiver werde, während nur 5 % meinen, dies sei „eher nicht“ oder „sicher nicht“ der Fall.

Jeweils zwei Drittel der Verantwortlichen sind der Ansicht, dass ihre Absolventen jetzt und in Zukunft auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter seien und dass ihre Hochschule für deutsche Studierende an Attraktivität gewinne. Eine verneinende Antwort geben hier lediglich 4 % bzw. 8 % der befragten Personen. Zudem geht mehr als die Hälfte der Befragten davon aus, dass die Absolventen ihres Studienprogramms auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter seien als zuvor.

Zu den Aspekten „Absolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt“ und „Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt“ haben allerdings jeweils etwa 10 % der Befragten angegeben, sie könnten dies nicht einschätzen. Die Attraktivität der neuen Abschlüsse für den Arbeitsmarkt kann offenbar weniger gut beurteilt werden als beispielsweise die Attraktivität der Hochschulen für deutsche oder ausländische Studierende. Dort beträgt der Anteil der fehlenden Angaben im Sinne von „Kann ich nicht sagen“ jeweils nur 3 %.

Ein weiterer Punkt, der als wahrscheinliche Folge der Studienreform eingeschätzt wird, ist die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens (61 % der gültigen Antworten). Außerdem geht etwa die Hälfte der Befragten ziemlich sicher oder sogar ganz sicher davon aus, dass der Studienaufbau für die Studierenden transparenter werde (53 %), neue Berufsbilder erschlossen würden (48 %) und das Studium an Praxisnähe gewinne (ebenso 48 %). Weiter sind 50 % der Verantwortlichen der Ansicht, dass durch ihre neuen Studienprogramme die Verwaltung des Studiums komplizierter werde. Hier ist jedoch der Anteil derjenigen, die sicher davon ausgehen, dass dies *nicht* der Fall sei, mit 33% ebenfalls recht hoch.

Bei der Beurteilung der Frage, ob das neue Bachelor-/Masterprogramm dazu führe oder führen werde, dass weniger Studierende ihr Studium abbrechen, zeigen sich die Fachbereichsverantwortlichen wieder vorsichtig: 11 % geben an, zu diesem Punkt keine Aussage treffen zu können. Unter denjenigen, die gültige Antworten liefern, sind 41 % sicher, dass die Studienabbruchquote sinke oder sinken werde, 36 % halten es für möglich, und immerhin 23 % sind sich sicher, dass diese Folge nicht eintreten wird.

Anders stellen sich die Ergebnisse im Hinblick auf die bessere Planbarkeit des Studiums dar: Zwar schätzen es 40 % der Befragten als sichere Folge des neuen Studienprogramms ein, dass sich Studierende ihren Studienplan besser zusammenstellen können, aber nur weitere 19 % halten dies für möglich, und die Mehrheit von 41 % geht „eher nicht“ oder „sicher nicht“ davon aus. Ähnliches gilt für die erhöhte Kompatibilität des Studiums, die 38 % der Befragten als sichere Konsequenz einschätzen, während 36 % sie lediglich für möglich halten und 26 % nicht mit ihrem Eintreten rechnen.

Die Frage danach, ob zwei der wesentlichen mit der Studienreform verbundenen Hoffnungen – jene auf verbesserte Planbarkeit und auf stärkere Kompatibilität mit anderen Studienprogrammen – tatsächlich erfüllt werden können, wird also von den Verantwortlichen auf Fachbereichsebene ambivalent beantwortet.

Unter den Punkten, die wir den Verantwortlichen zur Einschätzung vorgelegt hatten, befinden sich auch mögliche negative Folgen der Studienstruktureform, und zwar die stärkere Verschulung des Studiums oder die fehlende Zeit für individuelle Studienaktivitäten, für die Allgemeinbildung oder für große Projektarbeiten. Diese Aspekte werden – und dies ist ein erfreuliches Ergebnis – von den Verantwortlichen eher selten als sichere Folgen eingeschätzt (Prozentanteile in der Reihenfolge der Nennung: 32 %, 31 %, 19 % und 17 %). Ihr Eintreten wird jedoch auch nicht ausgeschlossen. Wenn die Antworten in der Kategorie 3 hinzugezogen werden, ergibt sich folgendes Bild: Die Verantwortlichen an den Fachbereichen meinen, dass „ganz sicher“, „ziemlich sicher“ oder „möglicherweise“ den Studierenden für freiwillige Studienaktivitäten wenig Zeit bleibe (61 %), für Allgemeinbildung wenig Zeit bleibe (53 %), das Studium verschulter werde (50 %) und für große Projektarbeiten wenig Zeit bleibe (36 %). Die Skepsis gegenüber eventuellen Einschnitten bei der freien Gestaltung des Studiums ist also durchaus in den empirischen Resultaten sichtbar.

In den nun folgenden Abschnitten sollen die oben dargelegten Ergebnisse noch einmal genauer betrachtet werden. Zunächst erfolgt eine Darstellung der Resultate für die Gruppierung nach der Art des Studienprogramms, danach für die Gruppierung nach dem Hochschultyp und schließlich für die verschiedenen Studienfachgruppen.

Veränderungen für die verschiedenen Programmarten

Betrachtet man die Ergebnisse für die verschiedenen Arten von Studienprogrammen im Detail, so wird vor allem der Unterschied zwischen den eigenständigen Bachelorstudiengängen und den eigenständigen Masterstudiengängen sichtbar (siehe Tabelle 9-3).

Die Vertreter der *eigenständigen Bachelorstudiengänge* sind in Bezug auf bestimmte Aspekte wesentlich skeptischer als ihre Kollegen in den eigenständigen Masterstudiengängen und in den konsekutiven Programmen. So liegen die Anteile derjenigen Befragten, die sicher sind, ihre Hochschule gewinne an Attraktivität für ausländische Studierende, bei nur 48 %, im Vergleich zu 87 % Zustimmung bei den Vertretern der eigenständigen Masterstudiengänge und 79 % in den Konsekutivprogrammen. Auch der Aussage, die Absolventen seien auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter, können lediglich 48 % zustimmen, im Vergleich zu 82 % (M solo) bzw. 65 % (konsekutive Programme). Dafür sind mit 44 % der für die Bachelorstudiengänge Verantwortlichen überdurchschnittlich viele Personen der Ansicht, das Studium werde im Zuge der Studienreform verschulter. Daneben wird häufiger als in den beiden anderen Programmtypen erwartet, dass „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ im neuen Studiengang wenig Zeit für freiwillige Studienaktivitäten, für die Allgemeinbildung und für große Projektarbeiten bleibe.

Tab. 9-3: Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Hochschule wird für ausländische Studierende attraktiver	48	87	79	75
Absolventen sind auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter	48	82	65	68
Hochschule wird für deutsche Studierende attraktiver	63	70	69	68
Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ gewinnt an Bedeutung	50	74	55	61
Absolventen sind auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter	43	71	41	53
Studienaufbau wird für die Studierenden transparenter	47	54	55	53
Verwaltung des Studiums wird komplizierter	43	39	62	50
Neue Berufsbilder werden erschlossen	44	55	43	48
Studium wird praxisnäher	50	61	36	48
Weniger Studierende werden ihr Studium abbrechen	43	52	33	41
Studierende können sich ihr Studienprogramm besser zusammenstellen	25	38	48	40
Studiengang wird mit anderen Studiengängen kompatibler	34	37	41	38
Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen verschwinden	30	53	28	38
Studium wird verschulter	44	21	35	32
Studierenden bleibt für freiwillige Studienaktivitäten wenig Zeit	36	33	27	31
Für Allgemeinbildung bleibt wenig Zeit	25	17	17	19
Für große Projektarbeiten bleibt wenig Zeit	28	16	11	17
Anzahl (n)	(120)	(207)	(227)	(554)

Frage F.02: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang im Großen und Ganzen betrachten: Was meinen Sie, was er jetzt und in Zukunft an Veränderungen mit sich bringt? (Antwortskala von 1 'Ganz sicher' bis 5 'Sicher nicht'.)

Demgegenüber erweisen sich die Vertreter der *eigenständigen Masterstudiengänge* als Optimisten. Mit deutlich größerer Sicherheit als ihre Kollegen gehen sie davon aus, dass sich Veränderungen im positiven Sinne einstellen. Dies betrifft unter anderem die Erwartung, dass ihre Absolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt wie auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter seien (71 % und 82 % gegenüber 43 % und 48 % in den

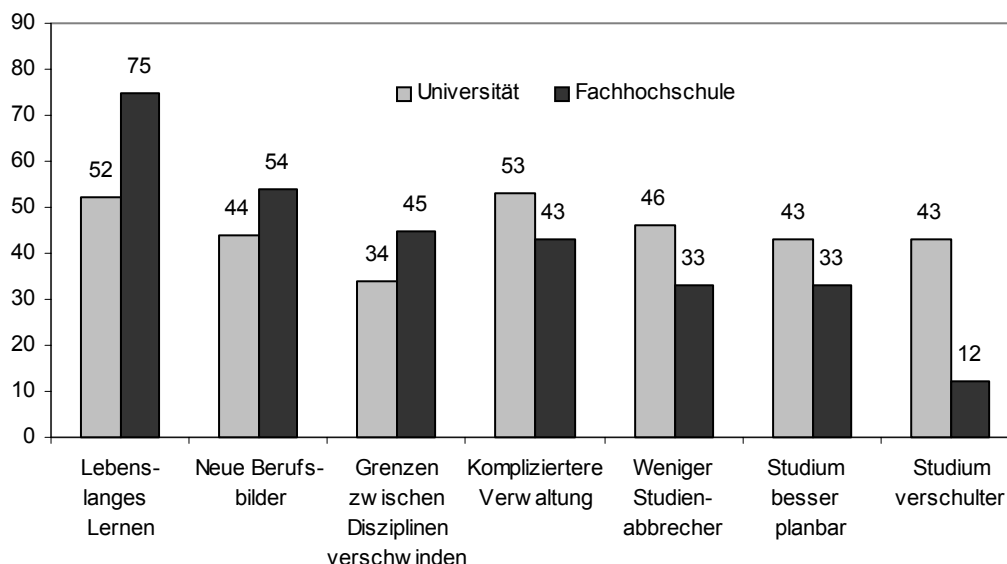
eigenständigen Bachelorstudiengängen bzw. 41 % und 65 % in den Konsekutivprogrammen). Gleiches gilt für die Annahme, dass das Studium an Praxisnähe gewinne und dass es weniger Studienabbrecher gebe.

Die Vertreter der konsekutiven Programme weichen in ihren Antworten vor allem dort von ihren Kollegen ab, wo es um die strukturellen Aspekte der Studienreform geht. So sind 62 % der Ansicht, die Studienverwaltung werde komplizierter (verglichen mit 43 % in B solo bzw. 39 % in M solo). Gleichzeitig ist sich nahezu die Hälfte dieser Befragten sicher, dass die Studierenden nun besser ihr Studienprogramm zusammenstellen könnten (48 % im Unterschied zu 25 % der B solo und 38 % der M solo). Möglicherweise liegt dies daran, dass die konsekutiven Programme überdurchschnittlich oft aus klassischen Studienangeboten hervorgegangen sind; im Vergleich zu vorher empfinden die Gestalter die stärkere Strukturierung des Studiums nun in allen Belangen besonders deutlich. Abschließend zeigt sich, dass die Vertreter der konsekutiven Programme skeptischer sind als ihre Kollegen, was die Senkung der Studienabbruchquote und eine größere Praxisnähe des Studiums betrifft. Woher diese pessimistische Sichtweise rührt, ist unklar. Aus unseren Daten gehen keine Hinweise darauf hervor, dass in den Konsekutivprogrammen tatsächlich weniger praktische Studienanteile enthalten sind.

Veränderungen für die verschiedenen Hochschularten

Betrachtet man nun die Antworten auf die Frage, welche Veränderungen sich durch das neue Studienprogramm ergeben haben, im Vergleich der beiden Hochschultypen, Universität und Fachhochschule, so sind mehrere auffällige Unterschiede sichtbar (siehe Abbildung 9-4).

Abb. 9-4: Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Hochschultyp (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)



Frage F.02: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang im Großen und Ganzen betrachten: Was meinen Sie, was er jetzt und in Zukunft an Veränderungen mit sich bringt? (Antwortskala von 1 'Ganz sicher' bis 5 'Sicher nicht'.)

Die Vertreter der Studienprogramme an den Fachhochschulen sind entschiedener als ihre Kollegen an den Universitäten der Meinung, mit dem jeweiligen neuen Programm

gewinne „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ das Prinzip des lebenslangen Lernens an Bedeutung (75 % im Vergleich zu 52 % bei den universitären Programmen), neue Berufsbilder würden erschlossen (54 % zu 44 %) und die Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen verschwänden (45 % zu 33 %).

Umgekehrt sind die Vertreter der Universitäten eher der Ansicht, die Verwaltung des Studiums werde sicher komplizierter (53 % im Vergleich zu 43 % bei den universitären Programmen) und das Studium werde verschulter (43 % zu 12 %). Sie sind sich aber gleichzeitig sicher, dass das Studium für die Studierenden besser planbar sei (43 % zu 33 %) und dass es weniger Studienabbrecher gebe (46 % zu 33 %).

Aus diesen Ergebnissen ist abzulesen, dass sich die Verantwortlichen an den Fachhochschulen mehr als ihre Kollegen an den Universitäten durch einen weiten Blick auf die Zukunft des Studiums an deutschen Hochschulen auszeichnen. Sie sind optimistischer, was die interdisziplinäre Zusammenarbeit angeht, das lebenslange Lernen und nicht zuletzt das Erschließen neuer Berufsbilder. Demgegenüber sind die Vertreter der Bachelor- und Masterprogramme an den Universitäten mehr auf strukturelle Aspekte der Studienreform konzentriert, auf Bereiche wie die Verwaltung, die mögliche Verschulung und damit auch die Planbarkeit des Studiums.

Veränderungen für die verschiedenen Studienfachrichtungen

Abschließend zu diesem Punkt sollen nun ausgewählte Unterschiede erörtert werden, die sich aus dem Vergleich der fünf Studienfachrichtungen ergeben (siehe Tabelle 9-5).

Die Kultur- und Sozialwissenschaften sowie die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften unterscheiden sich in ihren Einschätzungen der aktuellen und zukünftigen Folgen von Bachelor und Master am deutlichsten von den anderen drei Studienfachgruppen.

Die Verantwortlichen der kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer sind beispielsweise häufiger der Ansicht, die Verschulung des Studiums nehme „ganz sicher“ oder „ziemlich sicher“ zu (52 % im Vergleich zum Mittelwert von 32 %). Gleichzeitig meinen sie, der Studienaufbau werde für die Studierenden transparenter und es werde weniger Studienabbrecher geben (66 % und 50 % im Vergleich zu den Mittelwerten 53 % und 41 %). Auffallend ist aber die pessimistische Sicht auf die internationalen Aspekte: Die Kultur- und Sozialwissenschaftler sind viel unsicherer als die Vertreter anderer Fachgruppen, was die Attraktivität der Hochschule für ausländische Studierende sowie die Nachfrage auf dem internationalen Arbeitsmarkt betrifft (59 % und 41 % im Vergleich zu 75 % und 68 % insgesamt). Auch sind sie weniger davon überzeugt, dass das Prinzip des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinne (49 % im Vergleich zu 61 % insgesamt).

Die Vertreter der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften fallen vor allem wegen ihrer positiven Sicht auf die neuen Abschlüsse auf: Die Befragten dieser Gruppe sind zu 74 % sicher, dass ihre Absolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter seien als zuvor (im Vergleich zu 53 % insgesamt), und dass die eigene Hochschule an Attraktivität gewinne, sowohl für ausländische als auch für deutsche Studierende (jeweils 81 % im Vergleich zu 75 % bzw. 68 %). Außerdem gehen sie häufiger davon aus, dass ihr jeweiliges Studienprogramm im Zuge der Einführung von Bachelor und Master mehr Praxisnähe aufweist (66 % im Vergleich zu 48 % insgesamt). Zudem sehen sie seltener das Problem einer komplizierteren Studienverwaltung (32 % im Vergleich zu 50 % insgesamt).

Tab. 9-5: Veränderungen durch den Bachelor-/Masterstudiengang nach Studienfachgruppe (in Prozent; Antwortkategorien 1 und 2)

	Studienfachgruppe					Gesamt
	KULT/ SOZ	WI/ JUR	NAT/ MED	ING	inter- disz.	
Hochschule wird für ausländische Studierende attraktiver	59	81	78	80	77	75
Absolventen sind auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragter	41	83	76	71	73	68
Hochschule wird für deutsche Studierende attraktiver	62	81	76	56	75	68
Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ gewinnt an Bedeutung	49	70	60	62	67	61
Absolventen sind auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragter	44	74	52	48	54	53
Studienaufbau wird für die Studierenden transparenter	66	53	56	44	46	53
Verwaltung des Studiums wird komplizierter	61	32	53	44	54	50
Neue Berufsbilder werden erschlossen	42	55	47	40	62	48
Studium wird praxisnäher	47	66	53	35	50	48
Weniger Studierende werden ihr Studium abbrechen	50	43	38	34	44	41
Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen verschwinden	32	37	40	26	60	38
Studium wird verschulter	52	16	39	19	29	32
Für große Projektarbeiten bleibt wenig Zeit	25	20	15	13	14	17
Anzahl (n)	(119)	(76)	(120)	(145)	(94)	(554)

Frage F.02: Wenn Sie Ihren Bachelor-/Masterstudiengang im Großen und Ganzen betrachten: Was meinen Sie, was er jetzt und in Zukunft an Veränderungen mit sich bringt? (Antwortskala von 1 'Ganz sicher' bis 5 'Sicher nicht'.)

Die Vertreter der Ingenieurwissenschaften sind in nur wenigen Punkten betont optimistisch oder pessimistisch. Sie äußern seltener als andere die Ansicht, ihre Hochschule werde für deutsche Studierende sicher attraktiver (56 % im Vergleich zu 68 % insgesamt). Auch zeigen sie sich in Bezug auf die größere Praxisnähe des Studiums vorsichtiger als ihre Kollegen aus den anderen Studienfachrichtungen (35% im Vergleich zu 48 % insgesamt). Dies mag aber daran liegen, dass traditionell in den Ingenieurwissenschaften häufiger Lehr- und Berufspraktika in das Curriculum eingebunden sind als in anderen Disziplinen, so dass dies nicht erst durch die Studienreform mit Bachelor und Master aktuell wird.

Für die naturwissenschaftlichen und für die interdisziplinären Studienprogramme lassen sich kaum Ergebnisse nennen, die auf große Unterschiede zu den jeweils anderen Studienfachrichtungen hindeuten. Lediglich zwei Punkte sind bei den Vertretern der interdisziplinären Programme auffallend – allerdings nicht überraschend: Die Befragten dieser Fachgruppe sind überdurchschnittlich oft der Überzeugung, dass mit ihren neuen Programmen die Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen verschwinden und neue Berufsbilder erschlossen werden (60 % und 62 % im Vergleich zu 38 % und 48 % insgesamt).

9.3 Bewertung des Gestaltungsspielraums

Der Gesetzgeber lässt den Hochschulen bisher einen großen Spielraum für die Ausgestaltung der neuen Studienprogramme. Der einzige Punkt, zu dem diesbezüglich im deutschen Hochschulrahmengesetz eine konkrete Vorgabe besteht, ist die Regelstudien-

dauer (vgl. Abschnitt III.1.4). Zudem wird empfohlen, die Studiengänge zu modularisieren und jeweils mit einem Leistungspunktsystem zu versehen (vgl. Abschnitt III.4). Genauere Vorgaben hierzu sind jedoch weder im Bundesgesetz noch in den Ländergesetzen festgelegt.

Uns hat deshalb interessiert, wie diejenigen Personen, die mit der Umsetzung der Vorgaben betraut sind, also die Verantwortlichen an den Fachbereichen, den großen Gestaltungsspielraum bei der Einrichtung von Bachelor- und Masterprogrammen bewerten. Wir haben die Frage gestellt, ob dieser Spielraum eher als Vorteil oder als Nachteil empfunden werde.

Das Ergebnis der Befragung ist überraschend positiv: Insgesamt sehen die Fachbereichsverantwortlichen den Spielraum bei der Gestaltung der neuen Programme mit 83 % der Nennungen eher als Vorteil (siehe Tabelle 9-6). Nur ein Zehntel der Befragten ist der Ansicht, dass sich Vor- und Nachteile ausgleichen, und lediglich 16 % sehen den großen Spielraum eher als Nachteil. Dabei variieren die Ergebnisse im Großen und Ganzen nur unwesentlich mit dem Programmtyp, mit der Studienfachrichtung und mit der Hochschulart.

Auffallend ist lediglich die vergleichsweise skeptische Betrachtungsweise der eigenständigen Bachelorstudiengänge: Dort sehen nur knapp drei Viertel der Befragten (73 %) den Spielraum als Vorteil, wohingegen 24 % von einem Nachteil sprechen. Und eine, wenn auch kleine Differenz der Ergebnisse ist in Bezug auf den Hochschultyp auszumachen: Die Verantwortlichen an den Fachhochschulen schätzen mit einem Anteil von 88 % die Bandbreite an Möglichkeiten häufiger als Vorteil ein als ihre Kollegen an den Universitäten, welche zu 80 % dieser Ansicht sind.

Tab. 9-6: Bewertung des großen Gestaltungsspielraums als Vorteil oder Nachteil nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Den großen Spielraum sehe ich eher als Vorteil	73	87	83	83
Den großen Spielraum sehe ich eher als Nachteil	24	14	14	16
Vorteile und Nachteile gleichen sich aus	16	7	9	10
Kann ich nicht sagen	6	5	2	4
Gesamt	118	113	108	112
Anzahl (n)	(114)	(198)	(220)	(532)

Frage F.03: Bisher lässt der Gesetzgeber einen großen Spielraum für die konkrete Gestaltung von Bachelor-/Masterstudiengängen. Sehen Sie das eher als Vorteil oder als Nachteil? Inwiefern? (Mehrfachnennung möglich.)

Wir haben die Verantwortlichen der neuen Studienprogramme auch gefragt, *inwiefern* sie den großen Gestaltungsspielraum als Vorteil oder Nachteil sehen.

Sofern der Spielraum eher als Vorteil gesehen wird, sind die beiden von uns vorgegebenen Möglichkeiten „Freiheit bei der Gestaltung“ und „Möglichkeit, Neues auszuprobieren“ gleichermaßen wichtig (80 % bzw. 77 % der Nennungen). Darüber hinaus haben die Befragten viele weitere Vorteile genannt; besonders häufig geht es dabei um die neue Flexibilität und die Möglichkeit zur Profilbildung. Mit den neuen Studienprogrammen, so der Tenor, sei man in der Lage, sich besser anzupassen: an fachspezifische Erfordernisse, an die Gegebenheiten der eigenen Hochschule und des eigenen Fachbereichs sowie an den Bedarf seitens der Studierenden und nicht zuletzt des Arbeitsmarktes. Dabei könnten bestehende praktische Erfahrungen ohne weiteres in den Gestal-

tungsprozess eingebracht werden. Die optimale Nutzung der lokalen Ressourcen und Potenziale führe zu besserer Profilbildung und damit zu deutlichen Wettbewerbsvorteilen, sowohl national als auch international. Gerade für kleinere Hochschulen bestehe hierdurch die Möglichkeit, sich mit Spezialangeboten zu etablieren.

Darüber hinaus wird von den Befragten wertgeschätzt, dass Abstimmungsprozesse innerhalb der Hochschulen nun unabdingbar seien. Gerade das interdisziplinäre Arbeiten erfordere deutlich mehr Kommunikation. Dies sei zwar aufwändiger als vorher, gewährleistet aber, dass man sich bei der Einrichtung der neuen Studienprogramme vor allem an den Nutzern orientiere: den Studierenden.

Tab. 9-7: Genannte Vor- und Nachteile bei der Bewertung des Gestaltungsspielraums nach Art des Studienprogramms (in Prozent; Mehrfachnennungen)

	Studienprogramm			Gesamt
	B solo	M solo	B + M	
Vorteil: Freiheit bei der Gestaltung	73	86	78	80
Vorteil: Möglichkeit, Neues auszuprobieren	73	78	78	77
Vorteil: Anderes	4	6	11	8
Nachteil: Möglichkeiten sind zu unübersichtlich	11	4	7	7
Nachteil: Studiengänge nicht vergleichbar	27	11	14	16
Nachteil: Anderes	6	4	1	3
Gesamt	195	190	190	191
Anzahl (n)	(96)	(189)	(209)	(494)

Frage F.03: Bisher lässt der Gesetzgeber einen großen Spielraum für die konkrete Gestaltung von Bachelor-/Masterstudiengängen. Sehen Sie das eher als Vorteil oder als Nachteil? Inwiefern? (Mehrfachnennung möglich.)

Die zwei von uns genannten Nachteile, „Möglichkeiten sind zu unübersichtlich“ und „Studiengänge sind nicht vergleichbar“, werden unterschiedlich bewertet. Lediglich 7 % der Befragten folgen der ersten Aussage, während insgesamt 16 % dem zweiten Punkt zustimmen. Die Vertreter der eigenständigen Bachelorstudiengänge sehen die mangelnde Vergleichbarkeit der neuen Studiengänge sogar zu 27 % eher als Nachteil (gegenüber 11 % in den eigenständigen Masterstudiengängen und 14 % in den konsekutiven Programmen, siehe Tabelle 9-7).

Zu unserem Erstaunen sind kaum weitere Nachteile genannt worden. Sofern Nennungen vorhanden sind, werden sie am ehesten von Vertretern der eigenständigen Bachelorstudiengänge geäußert (6 % aller Nennungen zu Vor- und Nachteilen, im Vergleich zu 4 % in den eigenständigen Masterstudiengängen und 1 % in den Konsekutivprogrammen). Unter den betreffenden Angaben findet sich vor allem die Befürchtung, das Profil der Fachhochschulen sei zukünftig unklar. Gleichzeitig wird Kritik am Fortbestehen der Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen geäußert. Zudem wird als nachteilig angesehen, dass die Rahmenbedingungen häufig im Nachhinein geändert werden, was einen erhöhten Aufwand und größere Unsicherheit bei der Gestaltung der Studienprogramme bedeute. Auch bestehe das Risiko, dass eine andere als die am Fachbereich gewählte Vorgehensweise nachträglich gesetzlich vorgegeben werde. Letztlich könne der große Spielraum auch dazu führen, dass es einen „Wildwuchs an neuen Studiengängen“ gebe, denen es an Vergleichbarkeit und damit an Qualitätsstandards mangele.

Diese Kritikpunkte aufzugreifen und in die weitere Entwicklung der Bachelor- und Masterangebote einfließen zu lassen, wird eine der vielen zukünftigen Aufgaben im Zuge der Studienreform sein.

IV Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen hat sich sehr viel Positives entwickelt. Betrachtet man die Detaillergebnisse dieser Studie, dann zeigt sich die Erprobungsphase als Erfolg. In den strukturellen und, soweit wir es untersuchen konnten, auch in den inhaltlichen Entwicklungen sind viele innovative Ansätze erkennbar, beispielsweise die Kooperation der neuen Studiengänge auf internationaler Ebene, die Einbindung von internationalen Elementen und praktischen Anteilen in die Curricula, die Einführung von Modulen und Leistungspunkten sowie die flankierende Qualitätssicherung.

Die vielen Detaillerefolge, die im Zuge der Studienreform bisher erzielt wurden, gelten jedoch häufig nur für einen Teil der Bachelor- und Masterangebote. So gelingt es beispielsweise in einem Studiengang sehr gut, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in das Curriculum einzubinden, jedoch weniger gut, die Studienstrukturen kompatibel zu gestalten, da bei der Einrichtung des Leistungspunktsystems nicht auf ECTS-Kompatibilität geachtet wurde. Ein anderer Studiengang hat zum Beispiel einerseits das System der Leistungspunktvergabe international kompatibel gestaltet, jedoch keine Reformmaßnahmen bezüglich der Anbindung an den Arbeitsmarkt ergriffen.

Wenn wir die Ergebnisse im Großen und Ganzen betrachten, kann nicht durchweg von einer erfolgreichen Erprobungszeit für Bachelor- und Masterstudiengänge gesprochen werden; der Anspruch einer *Gesamtreform* ist nur für einen Teil der neuen Studiengänge erfüllt. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen aber, dass mit der Implementierung der neuen Studiengänge eine Reihe von Reformen auf den Weg gebracht worden ist, die als Ausgangspunkt für weitere Reformschritte gelten können.

Die zwölf wichtigsten empirischen Befunde, die das Bild der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen in der Einführungsphase bestimmen, werden im Folgenden vorgestellt.

Empirischer Befund 1: Studienstrukturreform mit drei Programmtypen: eigenständige Bachelorstudiengänge, eigenständige Masterstudiengänge und konsekutive Programme

In der Verteilung der beiden Abschlussmöglichkeiten ergibt sich folgendes Bild: 45 % der Studiengänge sind Bachelorstudiengänge (eigenständig oder anteilig in Konsekutivprogrammen) und 55 % sind Masterstudiengänge (eigenständig oder anteilig in Konsekutivprogrammen). Bachelor- und Masterstudiengänge werden an deutschen Hochschulen also zu ungefähr gleichen Anteilen angeboten. So ist zum einen gewährleistet, dass die erste Studienstufe des Bachelor tatsächlich im deutschen Hochschulsystem ihren Platz findet, zum anderen ist die Anschlussfähigkeit der Bachelorstufe hin zur Masterstufe gegeben.

Untersuchen wir, wie Bachelor- und Masterstudiengänge im gleichen oder ähnlichen Fach an derselben Hochschule angeboten werden, so ergibt sich folgende Verteilung:

- eigenständige Bachelorstudiengänge (22 % aller Studiengänge),
- eigenständige Masterstudiengänge (37 % aller Studiengänge) und

- konsekutive Programme, bestehend aus einem Bachelorstudiengang und einem Masterstudiengang (41 % aller Studiengänge).

Derzeit bestehen also an den deutschen Hochschulen häufig der „Bachelor solo“ und der „Master solo“ als eigenständige Programmtypen, und daneben gibt es das Angebot der konsekutiven Programme. Dies bedeutet eine erhöhte Differenzierung des Angebots und eine bessere Wahlmöglichkeit für die Studierenden. Sie können sich beispielsweise dafür entscheiden, ihr Studium in einem „Bachelor solo“-Programm zu beginnen, um nach dem Abschluss auf den Arbeitsmarkt zu gehen oder aber ein Masterstudium aufzunehmen. Sie könnten sich aber auch dafür entscheiden, mit einem Bachelorstudium im Rahmen eines konsekutiven Programms zu beginnen und damit von vornherein die zweite Studienstufe anzuvisieren. Die Ergebnisse von Fallstudien deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der Studierenden, die im Rahmen eines konsekutiven Programms das Bachelorstudium absolvieren, direkt im Anschluss den Master in demselben Programm erwirbt.

Empirischer Befund 2: Bachelor und Master überall: an Universitäten und Fachhochschulen sowie in allen Fächergruppen

Zwei Drittel aller Bachelor- und Masterstudiengänge werden an Universitäten angeboten, ein Drittel an Fachhochschulen. Interessant ist, dass dieses Verhältnis in etwa der Aufteilung der *Studierendenzahlen* auf die beiden Hochschularten in Deutschland insgesamt entspricht. Es zeichnet sich somit in der Erprobungsphase ab, dass kein Hochschultyp für die neuen Studienabschlüsse per se favorisiert ist, sondern dass sich die Universitäten ungefähr zu gleichen Anteilen bei der Umsetzung der Studienstrukturreform engagieren wie die Fachhochschulen. In der Aufteilung nach Programmtypen zeigen sich jedoch Unterschiede im Detail: Universitäten sind unterproportional bei den eigenständigen Masterprogrammen und besonders ausgeprägt bei den konsekutiven Programmen vertreten. Dies überrascht nicht, da viele Universitäten derzeit Vorgängerprogramme in konsekutive Programme umwandeln, während die Fachhochschulen ihre Masterprogramme neu zu etablieren haben.

Betrachtet man die Verteilung der neuen Programme nach Studienfachgruppen, so zeigt sich, dass der „Bachelor solo“ vorrangig in den kultur- und sozialwissenschaftlichen sowie in den naturwissenschaftlichen Studiengängen vertreten ist, jedoch nur selten in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Angeboten. Hingegen ist der „Master solo“ zu großen Anteilen in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften festzustellen. Die konsekutiven Programme sind gleichermaßen oft den Kultur- und Sozialwissenschaften, den Naturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften zuzuordnen.

Empirischer Befund 3: Der Drei-Jahres-Bachelor

Für die Regelstudienzeiten der neuen Bachelorstudiengänge ist ein Modell vorherrschend: Fast 90 % dieser neuen Studiengänge sehen eine Regelstudienzeit von drei Jahren vor, lediglich 12 % weisen eine reguläre Studiendauer von dreieinhalb Jahren auf, und eine Studienzeit von vier Jahren ist in nur 1 % vorgesehen. Bei den Masterstudiengängen ist das Bild nicht ganz so einheitlich: In über der Hälfte dieser Studienangebote (55 %) beträgt die Regelstudiendauer zwei Jahre, in 30 % anderthalb Jahre und in etwa 10 % ein Jahr.

Für die Kombination von Bachelor und Master in konsekutiven Programmen bedeutet dies, dass sich die Stufenregelung „3 Jahre Bachelor + 2 Jahre Master“ mit etwa 60 % durchsetzt; eine halb so große Menge der konsekutiven Studienprogramme setzt auf das Modell „3 Jahre Bachelor + 1½ Jahre Master“. Alle weiteren Zeitregelungen für die Stufungen liegen insgesamt bei einem Anteil von 10 %.

Empirischer Befund 4: Paralleles Angebot traditioneller Abschlüsse, oft auch längerfristig

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen vollzieht sich an den deutschen Hochschulen in einem System, das über sehr lange Zeit durch die traditionelle Struktur der Diplom-, Magister- und Staatsexamen-Studiengänge gekennzeichnet gewesen ist. Daher stellt sich im Hinblick auf die Studienstrukturreform die zentrale Frage, ob die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge jeweils aus einem bereits bestehenden traditionellen Studiengang entwickelt wurden und welche Anteile des vorherigen Studiums gegebenenfalls reformiert worden sind, oder ob die Studiengänge vollkommen neu entwickelt wurden, ohne auf einem Vorgängerstudiengang aufzubauen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass etwas mehr als die Hälfte der neuen Studienprogramme neu entwickelt wurde, wohingegen die andere, knappere Hälfte der neuen Studienprogramme aus vorherigen traditionellen Studiengängen hervorgeht. In denjenigen Bachelor- und Masterprogrammen, die auf einem Vorgängerstudiengang basieren, sind zu großen Anteilen deutliche *strukturelle* Änderungen vorgenommen worden (83 %). In immerhin noch mehr als der Hälfte der betreffenden Angebote wurden deutliche *inhaltliche* Reformen durchgeführt (63 %).

In einem bemerkenswert großen Teil der Bachelor- und Masterprogramme wird neben dem neuen Studienabschluss auch noch ein traditioneller Abschluss angeboten (38 %). In den konsekutiven Programmen beträgt der entsprechende Anteil sogar 55 %. Dagegen ist der Erwerb eines traditionellen Studienabschlusses in den eigenständigen Bachelorstudiengängen zu etwa einem Drittel und in den eigenständigen Masterstudiengängen zu einem Fünftel möglich.

Bei sehr vielen Studiengängen, in denen ein solches paralleles Angebot besteht, ist geplant, dieses auch zukünftig beizubehalten (73 %). Hier wird deutlich, wie vorsichtig derzeit die Studienstrukturreform mit Bachelor und Master angegangen wird. Die Qualität vieler traditioneller Studienabschlüsse ist sowohl national als auch international hoch anerkannt. Einerseits ist derzeit in den Fachbereichen ein starkes Engagement für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge zu verzeichnen, andererseits können viele Akteure bislang nicht genau einschätzen, wie die Qualität der neuen Studienabschlüsse bewertet werden wird.

Empirischer Befund 5: Studiengebühren vor allem in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen „Master solo“-Angeboten

In Deutschland ist gesetzlich vorgegeben, dass an staatlichen Hochschulen für die erste Studienstufe keine Studiengebühren erhoben werden. Dies gilt entsprechend auch für die Bachelorstudiengänge. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen keinen Fall auf, der dieser Regelung zuwiderläuft; die wenigen Bachelorstudiengänge, für die angegeben wird, dass Studiengebühren erhoben werden, sind entweder an privaten Einrichtungen veran-

kert oder stehen in Kooperation mit einer ausländischen Hochschule, die Studiengebühren erhebt.

Für Masterstudiengänge können hingegen im Prinzip auch an staatlichen Hochschulen Studiengebühren erhoben werden, sofern sie nicht Teil eines konsekutiven Programms sind. Unter den eigenständigen Masterstudiengängen sind dementsprechend tatsächlich 31 % gebührenpflichtiger Angebote zu finden. Insgesamt werden in 16 % aller Masterstudiengänge Gebühren erhoben. Die kostenpflichtigen Masterstudiengänge finden sich vorrangig in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und an den Fachhochschulen.

Empirischer Befund 6: Auf der Mikroebene: Große Flexibilität und Transparenz

Bachelor- und Masterstudiengänge weisen, wenn man sie in ihrem direkten Umfeld, also innerhalb des jeweiligen Fachbereichs oder der betreffenden Hochschule betrachtet, eine recht hohe Flexibilität und Transparenz auf.

Die *Flexibilität* der Studienstruktur kann prinzipiell durch Module und Leistungspunkte erhöht werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mehr als 80 % der neuen Studiengänge modularisiert sind, dass knapp 90 % ein Leistungspunktsystem eingerichtet haben und dass in über 90 % aller Studiengänge studienbegleitende Prüfungen durchgeführt werden. Hinsichtlich der Leistungspunkte ist erkennbar, dass sich viele Studienangebote an den ECTS-Standards selbst oder an den offiziellen Dokumenten der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur Einführung von Leistungspunktsystemen ausrichten; dort wird ECTS-Kompatibilität empfohlen. Mehr als die Hälfte der neuen Studiengänge hat die ECTS-kompatible „30 Punkte pro Semester-Regel“ eingeführt.

Die neuen Studiengänge lassen zudem viele Aktivitäten erkennen, die der *Transparenz* des Studiums dienen; dies sind unter anderem:

- ein hoher Grad an Information über die Inhalte, Anforderungen und Kombinationsmöglichkeiten der angebotenen Lehrveranstaltungen, insbesondere durch neue Medien vermittelt;
- eine umfassende Dokumentation der Studienleistungen, vor allem in Form des *Transcripts of Records* (58 % der Programme) und des *Diploma Supplements* (49 % der Programme), wobei diese Dokumente gleichermaßen denjenigen Studierenden ausgestellt werden, die einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, wie auch denjenigen Studierenden, die ausschließlich an einer deutschen Hochschule studieren;
- eine professionelle Studierendenbetreuung: In 90 % der neuen Studienangebote werden Betreuungsmaßnahmen angewandt, welche über die klassischen Formen der Studierendenberatung (z. B. Sprechstunden der Lehrenden) hinausgehen. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Einschätzung der Verantwortlichen an den Fachbereichen: Über 70 % der Befragten geben an, dass sich der Umfang an Betreuungsmaßnahmen für die Studierenden im Vergleich zu einem Vorgängerstudiengang – sofern vorhanden – stark oder sogar sehr stark erhöht hat.

Empirischer Befund 7: Auf der Makroebene: Geringe Kompatibilität aufgrund verschiedener Modul- und Leistungspunktsysteme

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Flexibilität und Transparenz des Studiums mit der Einführung von Leistungspunkten und Modulen sowie mit begleitenden Servicemaßnahmen in den Hochschulen in großem Ausmaß Rechnung getragen wird. Allerdings gibt es noch deutlichen Reformbedarf, was die Vergleichbarkeit der Leistungspunktsysteme und der Module betrifft. Zwar verfügen die einzelnen Fachbereiche oder Hochschulen über detaillierte Regelungen für die Gestaltung von Modulen und die Vergabe von Leistungspunkten, aber diese individuellen Systeme und Vorgehensweisen erschweren die Vergleichbarkeit auf übergeordneter Ebene.

Beispielsweise geben 43 % der Befragten an, in ihrem Studienprogramm würden stets mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst, während 14 % der Verantwortlichen sagen, dass ein Modul stets aus einer Lehrveranstaltung bestehe. In 42 % der modularisierten Programme variiert die Regelung. Insgesamt kann also nicht von einem einheitlichen Bild der Modularisierung an deutschen Hochschulen gesprochen werden.

Auch bei den Leistungspunktsystemen mangelt es an Vergleichbarkeit. Häufig wird ein Berechnungssystem individuell für die Hochschule oder sogar für den betreffenden Fachbereich entwickelt und nicht mit anderen Bemessungslogiken abgestimmt. Hinzu kommt, dass die studentische Arbeitszeit (der *Student Workload*) in der Berechnung der Leistungspunkte nicht immer Berücksichtigung findet, obwohl dies im Regelwerk des *European Credit Transfer Systems* und in anderen offiziellen Dokumenten ausdrücklich gefordert wird.

Empirischer Befund 8: Viele Maßnahmen tragen zur Internationalisierung bei

Die Internationalisierung des Studiums ist durch die neuen Programme vorangeschritten: Allein durch die Tatsache der flächendeckenden Einführung von Bachelor und Master, so der hochschulpolitische Kerngedanke, wird die internationale Anerkennung und Kompatibilität der deutschen Studienabschlüsse erheblich erleichtert. Die neuen Abschlüsse können jetzt und in Zukunft nicht nur einfacher international verglichen werden, sondern es wird auch für deutsche und ausländische Studierende der Ein- und Austritt aus dem deutschen Studiensystem vereinfacht und somit die internationale Mobilität erleichtert. Daneben tragen jedoch verschiedene Maßnahmen zu einem höheren Grad an Internationalisierung bei.

So werden in weit mehr als der Hälfte der neuen Studiengänge (60 %) *internationale Kooperationsbeziehungen* gepflegt. Dies gilt für die konsekutiven Programme und die eigenständigen Masterprogramme zu höheren Anteilen als für die eigenständigen Bachelorstudiengänge. Insgesamt gesehen ist der Studierendenaustausch mit anderen Hochschulen die am häufigsten genannte Form der internationalen Zusammenarbeit (89 % der Programme, in denen Kooperation besteht). Im Gegensatz hierzu ist die Kooperation mit Unternehmen (12 %) und mit Forschungseinrichtungen (7 %) deutlich seltener. Die Vereinigten Staaten, Großbritannien und Frankreich sind diejenigen Länder, zu denen am häufigsten internationale Kooperationsbeziehungen bestehen.

In zwei Dritteln der Bachelor- und Masterstudiengänge werden die Lehrveranstaltungen zumindest zum Teil in einer *Fremdsprache* abgehalten. In 17 % der neuen Studiengänge sind sogar überwiegend oder ausschließlich fremdsprachige Veranstaltungen zu ver-

zeichnen. Dies betrifft vergleichsweise häufig die Masterstudiengänge (28 %), sehr selten aber Bachelorstudiengänge (5 %).

Ein *Auslandsaufenthalt* ist in knapp einem Fünftel der neuen Angebote ein fester Bestandteil des Studienprogramms. In den wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengängen ist dabei mit einem Anteil von 34 % häufiger ein obligatorischer Auslandsaufenthalt vorgesehen als in den anderen Fachgruppen, die Naturwissenschaften hingegen liegen mit 5 % weit unter dem Durchschnitt.

Empirischer Befund 9: Die Hälfte der Studiengänge befindet sich im Akkreditierungsverfahren oder hat es abgeschlossen

Laut den Angaben der Befragten sind 49 % der neuen Studiengänge bereits akkreditiert oder durchlaufen derzeit ein Akkreditierungsverfahren. Diese Zahl ist hoch, wenn man bedenkt, wie rasant die quantitative Entwicklung der neuen Studiengänge in den letzten Jahren vorangeschritten ist und dass in diesem Zeitraum sieben Akkreditierungsagenturen etabliert wurden, die sich in ihren Aufgaben ganz neu positionieren mussten. Zu fragen ist allerdings, ob der Abstimmungsprozess der Agenturen bei der Festlegung der Standards und der entsprechenden Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge nicht noch verbessert werden kann.

Die Qualitätssicherung der neuen Studiengänge durch interne und externe Evaluation, so zeigen die Ergebnisse der Studie, ist weitgehend implementiert worden. In etwa 80 % der Bachelor- und Masterstudiengänge werden *interne* Evaluierungsmaßnahmen durchgeführt; in einem Drittel sind parallel oder ausschließlich Maßnahmen der *externen* Evaluierung zu verzeichnen. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Evaluation als Form der Qualitätssicherung in Hochschulen erst in der Mitte der 90er Jahre entwickelt hat, dann ist durchaus positiv festzustellen, dass im Zuge der Reformen mit Bachelor und Master dieses Qualitätssicherungsinstrument in so hohem Maße eingesetzt wird.

Empirischer Befund 10: Deutliche Bemühungen um eine gute Anbindung an den Arbeitsmarkt

In den Bachelor- und Masterprogrammen sind viele Aktivitäten sichtbar, die der Anbindung an den Arbeitsmarkt dienen. In diesem Zusammenhang ist vor allem die häufige Einbindung praktischer Anteile in das curriculare Angebot zu nennen (81 %); dies gilt insbesondere für Bachelorstudiengänge (89 %), aber auch für Masterstudiengänge (74 %). Zudem werden in zwei Dritteln der Studiengänge Veranstaltungen angeboten, in denen Zusatzqualifikationen erworben werden können. Auch hier sind insbesondere die Bachelorstudiengänge (74 %) und zu einem geringeren Teil die Masterstudiengänge vertreten (63 %). Interessanterweise sind es den Befragten zufolge jedoch gerade die eigenständigen Masterstudiengänge, in denen Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement und Verhandlungsführung vermittelt werden.

In zwei Dritteln aller Studiengänge sind Vertreter des Arbeitsmarktes und damit potenzielle Arbeitgeber in das Lehrprogramm aktiv eingebunden. Dies gilt sowohl für die Universitäten als auch für die Fachhochschulen, bei den letztgenannten allerdings zu einem höheren Anteil (84 % gegenüber 56 %).

In 80 % der neuen Studiengänge werden den Studierenden bereits während des Studiums Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt, etwa im Rahmen von Praktikumsstellen oder zum Zweck der Anfertigung von Prüfungsarbeiten. Dies gilt zu verschiedenen hohen An-

teilen für Universitäten (75 %) und Fachhochschulen (88 %). In mehr als 80 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge wird nach Studienabschluss mit den Absolventen Kontakt gehalten, vor allem in Form von Alumnitreffen. Entsprechend liegen in über der Hälfte aller Studienprogramme Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen vor (56 %).

Empirischer Befund 11: Großes Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen, aber bisher wenige Studierende

Derzeit besteht mit insgesamt rund 1.800 Studiengängen ein großes Angebot an neuen Studienmöglichkeiten. Allerdings sind nur etwa 4 % aller Studierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben. Dies bedeutet aber nicht unbedingt, dass die Nachfrage der Studierenden zu gering ist. Eher liegen die Gründe für niedrige Studierendenzahlen zum einen darin, dass die meisten Angebote noch sehr neu sind und sich die Studiengänge erst in den nächsten Jahren mit Studierenden füllen werden. Zum anderen ist der planerische Zuschnitt seitens der Verantwortlichen für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge häufig so gewählt, dass die Anzahl der Studierenden von vornherein begrenzt ist (dies trifft auf 58 % der Studiengänge zu) und dass unter den Studieninteressierten eine Auswahl getroffen wird (in 48 % der Bachelorstudiengänge und in 80 % der Masterstudiengänge).

Empirischer Befund 12: Trotz vieler Reformen im Detail: überraschend wenige echte Reformstudiengänge

Obwohl bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen über viele Reformen im Detail zu berichten ist, zeigt sich im Gesamtblick, dass nur ein kleiner Teil der neuen Studiengänge sämtliche Reformenerwartungen gleichzeitig erfüllt. Zur Analyse des Ausmaßes der Reform insgesamt wurden aus den zahlreichen Teilreformen neun Aspekte herausgegriffen; sie sind in der Analyse als Standards für die Studienreform durch Bachelor und Master definiert. Zu diesen Aspekten zählen die Modularisierung des Studienangebots, die Einführung eines Leistungspunktsystems sowie eine ECTS-kompatible Punktvergabe und die Durchführung studienbegleitender Prüfungen. Weitere Standards bestehen in der Einbindung von praktischen Anteilen und einer zumindest teilweise fremdsprachigen Lehre. Ein wichtiger Punkt ist auch die Dokumentation der Studienleistungen durch ein *Transcript of Records* und/oder das *Diploma Supplement*. Außerdem wurde geprüft, ob der betreffende Studiengang akkreditiert ist oder zumindest das Akkreditierungsverfahren eingeleitet hat und ob weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung ergriffen worden sind.

Die neuen Studiengänge erfüllen zu 51 % bis 95 % die jeweiligen Einzelstandards. Werden jedoch die Kriterien gleichzeitig an die neuen Studiengänge angelegt, so zeigt sich, dass lediglich 13 % aller Bachelor- und Masterangebote *sämtlichen* Standards genügen. Dabei bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Fachgruppen: Die Ingenieur- und die Naturwissenschaften erfüllen häufiger gleichzeitig alle genannten Kriterien; auf die Angebote der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und die interdisziplinären Studiengänge trifft dies dagegen selten zu. Auch zwischen den beiden Hochschularten ist ein Unterschied festzustellen: Diejenigen Studiengänge, die an Fachhochschulen angeboten werden, genügen den Standards häufiger als universitäre Studiengänge (17 % gegenüber 12 %).

Ausblick

Die empirische Untersuchung der Frage, wie die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge gestaltet sind, welche seit Ende der 90er Jahre an den deutschen Hochschulen eingeführt wurden, hat ergeben, dass bisher schon eine Fülle von interessanten Reformvorstellungen verwirklicht wurde. Offenkundig haben die Veränderungen der Rahmenbedingungen und die öffentliche Diskussion zu einer enormen Mobilisierung geführt. Allerdings bleiben einige Fragen offen. Diese werden hier lediglich kurz genannt, da das durch die Studie erhobene Material keine Antworten geben kann:

- Ist die Tatsache, dass heute in vielen Fällen die herkömmlichen Studiengänge neben den neuen Studienangeboten weiter geführt werden, ein Anzeichen dafür, dass ein doppeltes System vorbereitet wird, oder handelt es sich nur um ein Übergangsphänomen?
- Lassen sich die gestuften Studiengänge mit all ihren Regelungen zur Transparenz und Flexibilität leichter für kleinere Studiengänge einführen, so dass erhebliche Schwierigkeiten zu erwarten sind, wenn versucht würde, das System flächendeckend und damit auch für die großen Studiengänge einzuführen?
- Ist die sich entwickelnde Vielfalt in der Dauer der Masterprogramme, in den Details der Leistungspunktvergabe und in den Größenordnungen der Module ein Gewinn, oder ist ein höheres Maß von Standardisierung erforderlich, um Mobilität zu erleichtern?
- Wie schnell werden sich die Arbeitgeber ein genaues Bild davon machen können, welche Kenntnisse und Fähigkeiten in den neuen Studiengängen vermittelt werden und welche Qualifikationen die Bachelor- und Masterabsolventen demnach in den Beruf mitbringen?

Fest steht zum jetzigen Zeitpunkt, dass sich in der Erprobungsphase der Bachelor- und Masterstudiengänge auf der Fachbereichsebene enorm viel getan hat: Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Strukturreform an deutschen Hochschulen deuten auf eine Fülle von Erfolgen hin. Ob aber die Reformschritte größer ist als die Summe ihrer Teilreformen, wird sich in den nächsten Jahren erst erweisen müssen.

Literaturhinweise

4. HRGÄndG (1998). Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). <ftp://www.bmbf.de/HRG98.pdf> (Zugriffsdatum: 13.06.02).
 5. HRGÄndG (2002a). Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 16. Februar 2002 (BGBl. I S. 693). http://www.bmbf.de/pub/hrg_2002.pdf (Zugriffsdatum: 23.07.03).
 6. HRGÄndG (2002b). Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 8. August 2002. BGBl. I, 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002. <http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/bgbl102s3138.pdf> (Zugriffsdatum: 07.11.02).
- Adam, Günter (2001): „Bachelor und Master öffnen Tore zur Praxis.“ In: Deutschland innovativ, S. 196-199.
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. Revisionsdatum: 30.11.99. <http://www.akkreditierungsrat.de/kriterien.htm> (Zugriffsdatum: 04.10.01).
- Akkreditierungsrat (2001) Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Revisionsdatum: 20.06.01. <http://www.akkreditierungsrat.de> (Zugriffsdatum: 28.11.01).
- Alemann, Ulrich von (2001): Studienreform beim Wort genommen – das Bachelor-Modell Sozialwissenschaften an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf in neun Punkten. Revisionsdatum: 13.03.02. <http://www.ba-sozialwissenschaften.uni-duesseldorf.de/infostud/BAModell.pdf>.
- Altbach, Philip G. (2000): „Die Messung von Lehr- und Lernleistungen: Credit-Systeme an US-amerikanischen Hochschulen.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 79-89.
- Altbach, Philip G.; Teichler, Ulrich (2001): „Internationalisation and Exchanges in a Globalized University.“ In: Journal of Studies in International Education, 5. Jg., H. 1, S. 5-25.
- Ballauf, Helga (2001): Europäischer Bildungsraum: Grenzenlos Lernen und Arbeiten. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn. http://www.bmbf.de/pub/europaeischer_bildungsraum.pdf (Zugriffsdatum: 03.07.03).
- Barblan, Andris (Hg.) (2000): Implementing European Policies in Higher Education Institutions. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte; 57).
- Berendt, Günter (1998): „How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programs: Examples and Perspectives.“ In: Higher Education Europe, 28. Jg., H. 3, S. 317-329.

- Berner, Heike; Richter, Roland (2001): „Accreditation of Degree Programmes in Germany.“ In: *Quality in Higher Education*, 7. Jg., H. 3, S. 247-257.
- „Bologna Declaration“ (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP007_Bologna_Declaration.html (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- „Bologna-Deklaration“ (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. <http://www.aktionsgruppe-bologna.ch/pdf/bologna-deklaration.pdf> (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Breinig, Helmbrecht; Gebhardt, Jürgen; Ostendorf, Berndt (Hg.) (2001): *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik*. Münster: Lit (Publikationen der Bayerischen Amerika-Akademie; 1b).
- Bremer, Liduine; van der Wende, Marijk (Hg.) (1995): *Internationalizing the Curriculum in Higher Education. Experiences in the Netherlands*. Den Haag: Nuffic (Nuffic Papers; 3).
- Bülow-Schramm, Margret (1997): *Gestufte Studiengänge an Universitäten*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZDH).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1996): *Äquivalenzen im Hochschulbereich. Eine Übersicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): *Ausbildungsförderung. BAföG, Bildungskredit und Stipendien*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (2001): *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. 3. Folgebericht an die Regierungschefs von Bund und Ländern vom 6. Dezember 2001*. <http://www.kmk.org/doc/beschl/folgebe3.pdf> (Zugriffsdatum: 13.02.02).
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1999): *Kölner Erklärung zur Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Internationalität und Marktakzeptanz sichern*. <http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/MainFrameSet> (Zugriffsdatum: 05.11.02).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2002): *Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen: Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm Modularisierung*. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung; 101).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und Bundesanstalt für Arbeit (Hg.) (2001): *Studien- & Berufswahl. Informationen und Entscheidungshilfen*. 31. Aufl. Nürnberg: BW Bildung und Wissen 2001.
- Burn, Barbara (1974): *The American Credit System*. Paris: OECD.
- Campbell, Carolyn; van der Wende, Marijk (2000): *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

- Centrum für Hochschulentwicklung (2003): Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> (Zugriffsdatum: 21.07.03).
- Dalichow, Fritz (1997): Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dalichow, Fritz (1999): „Vergleichbarkeit von Studiengängen und Studienabschlüssen in Europa. Initiativen und Maßnahmen der EU.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1, S. 27-37.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (1998): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 32).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (1999): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 33).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2000a): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 36).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2000b): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in Mathematik und Naturwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 39).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2001a): International Degree Programmes in Germany. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2001b): Success Stories IV. Das European Credit Transfer System (ECTS) in Deutschland. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK).
- Dorenburg, Christiane; Gavin-Kramer, Karin; Scholle, Klaus (1995): Lieber kurz und knackig als langwierig und schlaff. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Akzeptanz von Kurzstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Berlin: FU Berlin, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie, Arbeitsbereich II (Arbeitsbericht; 3).
- Drake, Hans (2002): „Bachelor und Master. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild.“ In: HSW – Das Hochschulwesen, 50. Jg., H. 1, S. 10-17.
- Eichold, Samuel (1999): „Bachelor of Arts versus Bachelor of Science.“ In: Southern Medical Journal, 92. Jg., H. 10, S. 1029-1030.
- ERASMUS Bureau (Hg.) (1995): European Credit Transfer System. Users' Guide. Luxemburg: ERASMUS Bureau.
- Erhart, Walter (1999): Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. <http://www.uni-greifswald.de/~modul/broschuere.doc> (Zugriffsdatum: 09.07.03).

- Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (1999): Vom Kopf auf die Füße. B.A.-Studiengang. Informationen WS 1999/2000. Broschüre zum Bund-Länder-Kommission-Verbundprojekt Modularisierung vom 18. Mai 1999. Greifswald.
- Europäische Kommission (1998): Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer. 31.03.98. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-de.doc> (Zugriffsdatum: 29.04.03).
- Europäische Kommission (2002): Tuning Educational Structures in Europe: Closing Conference, Brussels, 31 May 2002. <http://odur.let.rug.nl/TuningProject/documentos/Conference-Booklet.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- European Commission (1998): European Credit Transfer System. ECTS Users' Guide. 31.03.1998. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-en.doc> (Zugriffsdatum: 10.07.03).
- European Communities (1995-2003a): Diploma Supplement. http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html (Zugriffsdatum: 10.07.03).
- European Communities (1995-2003b): ECTS Extension – Questions & Answers. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsfea_en.html (Zugriffsdatum: 10.07.03).
- European University Association (2002): Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students. EUA/Swiss Confederation Conference ETH Zürich, 11/12 October 2002. Conclusions and Recommendations for Action. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Tagung20%Zuerich.pdf> (Zugriffsdatum: 18.02.03).
- Foundation for International Business Administration Accreditation (2001): Standards der FIBAA: Selbstdokumentation. Musterbericht. <http://www.fibaa.de/ger/downlo/standards.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- Friedrich, Hans Rainer (2001): „Bachelor und Master in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften.“ In: Friedrich, Hans Rainer: Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort. Vorträge der Jahre 1998-2000. S. 107-122.
- Friedrich, Hans Rainer (2002): Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (Arbeitsberichte; 4/02).
- Fries, Marlene; Gensch, Sigrid; Schindler, Götz (2000): „Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am anglosächsischen oder am amerikanischen Modell?“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1/2, S. 69-83.
- Fritsche, Angelika (1999): Studium im Sauseschritt. http://www.zeit.de/1999/8/199908_c_bachelor.html (Zugriffsdatum: 12.06.02).
- Gehmlich, Volker (2000): „Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Systems (ECTS).“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 57-75.
- Gehring, Wolfgang (2002): Ein Rahmenwerk zur Einführung von Leistungspunktsystemen. 2. Aufl. Ulm: Universitäts-Verlag.

- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1996): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule-Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung. Neuwied, Kriftel u. Berlin: Luchterhand.
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge – Eine Chance für die Studienreform. <http://www.wss.nrw.de/download/gk/bama.pdf> (Zugriffsdatum: 06.11.01).
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (2000): Prüfungen auf dem Prüfstand. Für eine neue Prüfungskultur. Bochum: Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen.
- Gensch, Sigrid Kristina; Schindler, Götz (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Geschäftsstelle des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Hg.) (1998): Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für die Sozial- und Geisteswissenschaften? Hamburg: Geschäftsstelle des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Verbund-Materialien; 2).
- Grühn, Dieter (1984): Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Bielefeld: AJZ-Druck und Verlag.
- Grühn, Dieter (2001): „Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen.“ In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Analysen und Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand. S. 101-127.
- Grunert, Mathias (2001): B.A. auf dem Prüfstand: Zur Akzeptanz geisteswissenschaftlicher Studienprofile auf dem Arbeitsmarkt. Bochum: Winkler.
- Gützkow, Frauke; Köhler, Gerd (Hg.) (1998): Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des GEW Wissenschaftsforums, 10. bis 12. Juli 1998, Bonn. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung; 92).
- Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.
- Haug, Guy (2001): The Tuning Project in the Context of Main Trends in Higher Education in Europe. http://odur.let.rug.nl/TuningProject/presentations/TUNING_Guy_Haugh.pdf (Zugriffsdatum: 29.01.03).
- Haug, Guy; Kirstein, Jette (Hg.) (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report Prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat (DRC) 1999.
- Haug, Guy; Tauch, Christian (2001a): Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. Summary and Conclusions. <http://www.europa.eu.int/comm/education/erasmus/trends.html> (Zugriffsdatum: 30.01.03).
- Haug, Guy; Tauch, Christian (2001b): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report to the Bologna Declaration prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001. <http://www.aic.lv/Rp/Latv/JAUNUMI/trends/default.htm> (Zugriffsdatum: 29.01.03).

- Heine, Christoph (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS-Kurzinformation; A3).
- Heldmann, Werner; Finkenstaedt, Thomas (1998): Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums. Bad Honnef: K.H. Bock 1998.
- Hentig, Hartmut (1996): Bildung. Ein Essay. München u. Wien: Hanser 1996.
- Herrmann, Ulrich (2001): „Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., 2001, H. 4, S. 559-575.
- Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 31. Juli 2000. <http://www.hmwk.hessen.de/hhg/hhg2000/> (Zugriffsdatum: 14.11.02).
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1996): Attraktivität durch internationale Kompatibilität. Eine Übersicht. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Dokumente zur Hochschulreform; 112).
- Hochschulrektorenkonferenz (1997a): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, 7. Juli 1997. <http://www.hrk.de/beschluesse/1999.htm> (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Hochschulrektorenkonferenz (1997b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Sachstands- und Problemanalyse. Entschließung des 183. Plenums der HRK vom 10. November 1997. <http://www.hrk.de/beschluesse/2016.htm> (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Hochschulrektorenkonferenz (1999): „Akkreditierungsverfahren. Entschließung des 185. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, 6. Juli 1998.“ In: Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. S. 51-58.
- Hochschulrektorenkonferenz (2000): Studienangebote deutscher Hochschulen. Sommersemester 2001. Ausgabe 8. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (2001a): Deutschland im europäischen Hochschulraum. Plenar-Entschließung der HRK zu den Schlussfolgerungen aus der Bologna-Erklärung. Entschließung des 193. Plenums vom 19./20. Februar 2001. <http://www.hrk.de/beschluesse/1722.htm> (Zugriffsdatum: 18.02.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (2001b): „From Bologna to Prague“ – Reform of Study Programmes and Structures in Germany. Conference Organised by the Association of Universities and Other Higher Education Institutions in Germany (Hochschulrektorenkonferenz). Berlin, 5-6 October 2000. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik; 9).
- Hochschulrektorenkonferenz (2001c): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Stand: 31.5.2001. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik; 7).

- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2001d): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? 3. Nationales Expertenseminar zur Qualitätssicherung. Bonn, Wissenschaftszentrum, 7./8. September 2000. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik; 8).
- Hofmann, Stefanie; Schneider, Matthias (Hg.) (2001): Das Aktenzeichen „Lehrerbildung“ – mit Y gelöst. Konzeption und Perspektiven für eine gestufte Lehrerbildung an der Universität Greifswald. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.
- Huber, Ludwig (2000a): „Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 24-44.
- Huber, Ludwig (2000b): „Studienbegleitendes Prüfen.“ In: Das Hochschulwesen, H. 5, S. 139-143.
- Jahn, Heidrun (Hg.) (1998a): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jahn, Heidrun (1998b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Arbeitsberichte; 3).
- Jahn, Heidrun (2000): Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Arbeitsberichte; 1).
- Jahn, Heidrun (2001a): „Neue Studiengänge und Abschlüsse: Qualitätsbezogene Zieldefinitionen und Zielkonflikte.“ In: Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer (Hg.) (2001): Qualität – Schlüsselfragen der Hochschulreform. Weinheim u. Basel: Beltz 2001, S. 197-225.
- Jahn, Heidrun (2001b): „Neue Studiengangsmodele – neue Modelle des Hochschulzugangs?“ In: Lischka, Irene; Wolter, André (Hg.) (2001): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim: Beltz, S. 177-168.
- Jahn, Heidrun (2001c): Übersicht über genehmigte Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. Stand September 2001. <http://www.hof.uni-halle.de/ueber901.pdf> (Zugriffsdatum: 18.10.01).
- Jahn, Heidrun (2002): „Neue Studiengänge und Akkreditierung.“ In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 54-63.
- Jahn, Heidrun; Kreckel, Reinhard (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Arbeitsberichte; 6).
- Jakobsen, Karen Sonne (1998): „Gemischte Erfahrungen nach einem Jahrzehnt.“ In: hochschule innovativ, 1. Jg., H. 1, S. 4-5.
- Joint Quality Initiative (2002): Towards Shared Descriptors for Bachelors and Masters. <http://www.joint.quality.org/content/ierland/shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc> (Zugriffsdatum: 29.01.03).
- Keedy, J. Leslie (1999): In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten. Stuttgart usw.: Raabe (DUZ Edition).

- Kehm, Barbara M. (1999): Higher Education in Germany. Developments, Problems, and Perspectives. Wittenberg u. Bucharest: Institute for Higher Education Research: UNESCO European Centre for Higher Education.
- Kieser, Alfred; Küpper, Hans-Ulrich (2001): „Ein Konzept zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 23, H. 4, S. 6-27.
- Klemperer, Anne; van der Wende, Marijk; Witte, Johanna (Hg.) (2002): Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 43).
- Klose, Traugott (2000): „Curricularer Aufbau von Credit-Systemen: Modelle aus der Praxis der Geistes- und Sozialwissenschaften.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 204-214.
- Knight, Jane; de Wit, Hans (1999): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Knorr, Friedhelm (2001): Bachelor, Master, Promotion. Neue Wege in der Ausbildung für Sozialarbeiter. Regensburg u. Berlin: Walhalla-Fachverlag.
- Koordinationsbüro Leistungspunkte (Hg.) (2003): Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Mannheim: Universität Mannheim.
- Kortmann, Bernd; Fehlner, Gert (1998): Die anglo-amerikanischen Universitäten – ein Modell für Deutschland? Revisionsdatum: 12.06.02. <http://www2.ruf.uni-freiburg.de/philfak3/eng/lehrstuhl/angloam.htm> (Zugriffsdatum: 20.02.02).
- Kulick, Reinhard (2001): „Module, Kredit-Punkte, Niveaustufen usw.: eine andere Art des Studienaufbaus.“ In: Die neue Hochschule, 42. Jg., H. 03/04, S. 10-13.
- Kultusministerkonferenz (1996): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18. November 1996.
- Kultusministerkonferenz (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Oktober 1997.
- Kultusministerkonferenz (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/akkredit.pdf> (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Kultusministerkonferenz (1999a): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Gemeinsamer Bericht des Bundes und der Länder an die Regierungschefs. BLK-Drucksache K99.72 vom 05.11.1999.
- Kultusministerkonferenz (1999b): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999. <http://www.kmk.org/aktuell/pm990305.htm#top4> (Zugriffsdatum: 10.07.03).

- Kultusministerkonferenz (2000a): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000 <http://www.kmk.org/doc/beschl/zuordnungbama.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- Kultusministerkonferenz (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15. September 2000. <http://www.kmk.org/doc/module.pdf> (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Kultusministerkonferenz (2000c): Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland. Sachstandsdarstellung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2000. <http://www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf> (Zugriffsdatum: 22.10.01).
- Kultusministerkonferenz (2000d): Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000. <http://www.kmk.org/doc/beschl/promotionbama.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- Kultusministerkonferenz (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001. <http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/strukvor.pdf> (Zugriffsdatum: 07.11.02).
- Kultusministerkonferenz (2002a): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitaetssicherung.pdf (Zugriffsdatum: 12.05.03).
- Kultusministerkonferenz (2002b): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 19.09.2002. http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Statut_2002-09-20.pdf (Zugriffsdatum: 12.05.03).
- Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Anlage III zur NS 302. http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/302_KMK_Niederschrift_Anlage%20III.pdf (Zugriffsdatum: 03.07.03).
- Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz.
- Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a): Länderbericht Bundesrepublik Deutschland. Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland. Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003. Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF. Stand vom 25.04.2002. http://www.bologna-berlin2003.de/de/national_reports/L%C3%A4nderbericht_deu.htm (Zugriffsdatum: 18.11.02).
- Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b): National Report Germany. Realizing the Goals of the Bologna Declaration in Germany. Present Situation and Follow-up until the Conference in Berlin 2003. <http://www.crus.ch/docs/lehre/bologna/europa/laender/deutschl02.pdf> (Zugriffsdatum: 29.01.03).

- Lange, Josef (1999): „Konsekutive Studiengänge und deren Akkreditierung.“ In: ZEvA: Neue Gestaltungsmöglichkeiten für das Studium eröffnen. Dokumentation zur Arbeitstagung der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH und der Zentralen Evaluationsagentur am 8. Juli an der FH Hannover. Hannover: Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) (Evaluation der Lehre; 12).
- Lankenau, Irmgard; Döring, Peter A.; Weiß, Berthold (Hg.) (1997): Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Attraktivität des Wissenschaftsstandortes Deutschland für Interessenten aus dem Ausland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- „Lisbon Convention“. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.04.1997. http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/lisbon.htm (Zugriffsdatum: 14.05.02).
- List, Juliane (1998): Lehr- und Forschungsstandort Deutschland. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen? Köln usw.: Deutscher Instituts-Verlag.
- List, Juliane (2000): Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg? Köln usw.: Deutscher Instituts-Verlag (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik; 240).
- Loos, Dorit (2002): „Wir wollen keinen Master (FH!): der Beschluss der Innenministerkonferenz hemmt den Bologna-Prozess und schadet den deutschen Fachhochschulen.“ In: Die neue Hochschule, 43. Jg., H. 3, S. 3.
- Mayer, Evelies (1999): Die Studienstruktur der Zukunft: ein verträgliches Nebeneinander traditioneller und neuer Formen der Studiengestaltung. <http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia199904.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- Mayer, Evelies; Teichler, Ulrich (1998): „Nicht nur Schilderwechsel.“ In: hochschule innovativ, 1. Jg., H. 1, S. 14-15.
- Meek, Lynn V. et al. (Hg.) (1996): The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education. Oxford: Pergamon (Issues in Higher Education; 6).
- Meyer, Ulrich; Michalk, Barbara; Tauch, Christian (2003): Von Bologna nach Berlin. Eine Vision gewinnt Kontur. DUZspecial. Beilage zur DUZ – das unabhängige Hochschulmagazin, 4. Juli 2003. Berlin: Raabe.
- Meyer-Guckel, Volker (2000): „Credit-Systeme: Effizienz-, Transparenz- und Qualitätsgewinne für ein autonomes Hochschulwesen.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 17-23.
- Nägeli, Rudolf (2000): Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz. Ein Lagebericht zuhanden der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz. Ergänzte Fassung vom 10. April 2000. <http://www.esib.org/prague/documents/swiss/Lagebericht.doc> (Zugriffsdatum: 12.06.02).
- Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.) (1998): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer (Hg.) (1999): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer; Kreckel, Reinhard (Hg.) (2001): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (1996): Internationalisation of Higher Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD Documents).
- Organization for Economic Co-Operation and Development (1998): Redefining Tertiary Education. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.
- Pasternack, Peer (2001): „Es ist noch kein Master vom Himmel gefallen: Gestufte Abschlüsse in einer bildungs- und systemtheoretischen Perspektive.“ In: Welbers, Ulrich (Hg.) (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Analysen und Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, S. 286-302.
- „Prague Communiqué“ (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. <http://europa.eu.int/comm/education/prague.pdf> (Zugriffsdatum: 10.07.03).
- Rehburg, Meike; Teichler, Ulrich (2003): „Hintergrundinformation: Kleine Chronologie des 'Bologna-Prozesses'.“ In: Mayer, Evelies; Daniel, Hans-Dieter; Teichler, Ulrich (Hg.) (2003): Die neue Verantwortung der Hochschulen. Anregungen aus dem internationalen Vergleich, der Hochschulforschung und Praxisbeispielen. Bonn: Lemmens, S. 186-187.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003): Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four Years after: Steps toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe. A Report Prepared for the European University Association. First Draft. EUA Graz Convention 29 /31 May 2003. <http://eua.uni-graz.at/Trends3-Graz-draft.pdf> (Zugriffsdatum: 03.07.03).
- Reil, Thomas (2001): „Neue Entwicklungen im universitären Studiensystem: Das Bakkalaureat: internationaler Vergleich. Bundesrepublik Deutschland.“ In: Funk, Bernd-Christian (Hg.) (2001): Neue Entwicklungen im universitären Studiensystem. Wien: Institut für Universitätsrecht und Universitätsmanagement (Beiträge zum Universitätsrecht und Universitätsmanagement; 24), S. 53-73.
- Reuke, Hermann (2001): „Die Akkreditierung neuer Studienangebote mit internationalen Abschlüssen.“ In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2001): Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik; 1/2001), S. 61-74.
- Reuke, Hermann (2002): „Anforderungen an die Fachbereiche aus dem Akkreditierungsprozess: Studiengangsplanung und -entwicklung im Bologna-Prozess.“ In: hochschule innovativ, H. 8, S. 4.
- Richter, Roland (2001): Traditionelle und gestufte Studiengänge an ausgewählten europäischen Universitäten und Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung wirtschaftswissenschaftlicher Bereiche. Bochum: Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Arbeitspapier; 2001/016).

- Roscher, Falk (2000): „Das operative Regelwerk von Credit-Systemen.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 45-56.
- Roscher, Falk (2001): „Credit-point-Systems.“ In: Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 77-81.
- Roscher, Falk; Sachs, Angelika (1999): Credit-Rahmenwerk für die Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm (Schriftenreihe Report; 37).
- „Salamanca Message“ (2001). Shaping the European Higher Education Area. Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions. 29-30 March 2001. http://www.unige.ch/eua/En/Activities/General_Assembly/SAL-Message_Final_E.pdf (Zugriffsdatum: 06.11.01).
- Sallinen, Aino (1998): „Erprobung auf dem Weg.“ In: hochschule innovativ, 1. Jg., H. 1, S. 6-7.
- Schindler, Götz (2001): „Teilzeitstudierende: Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung; H. 3, S. 18-29.
- Schmadl, Josef (2002): „Forschung an Fachhochschulen und gestufte Studiengänge: ein Modell mit diplomintegriertem Bachelor und forschungsintegriertem Master.“ In: Die neue Hochschule, 43. Jg., H. 4, S. 16-17.
- Schmücker, Karl Josef (2000): Universitäten im Strudel von Reformbestrebungen. Europa wartet. Sinzheim: Pro Universitate.
- Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.).
- Schnitzer, Klaus; Korte, Elke; Schwarz, Stefanie (1998): „Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland.“ In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (1998): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 32), S. 115-228.
- Scholz, Christian (2002): (Kontra-)Produktiver Wandel: Ergebnis einer repräsentativen Befragung an deutschen Universitäten. Saarbrücken: Universität des Saarlandes (Nr. 79).
- Schwarz, Stefanie (2000): „Das US-amerikanische Credit-System: Einheitliches Rahmenwerk – Vielfältige Ausgestaltung.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 90-108.
- Schwarz, Stefanie (2001): „Auf dem Weg zu mehr Transparenz und Flexibilität: Credit-Systeme an deutschen Hochschulen.“ In: Welbers, Ulrich (Hg.) (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Analysen und Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 93-100.
- Schwarz, Stefanie; Rehburg, Meike (2003): „Weit mehr als eine Strukturreform – Die Potenziale von Credit-Systemen und gestuften Studiengängen an deutschen Hochschulen.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt/Main: Campus, S. 119-156.

- Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000a): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung. Neuwied, Kriftel u. Berlin: Luchterhand.
- Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000b): „Credit-Systeme an deutschen Hochschulen. Wie viel Vielfalt ist kreativ – wie viel Einheitlichkeit ist nötig?“ In: Das Hochschulwesen, 48. Jg., H. 5, S. 134-138.
- Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000c): „Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an den Hochschulen in Deutschland. Rahmenvorschläge zur Verbesserung der Studien- und Prüfungssituation.“ In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Positionen; Nov. 2000), S. 5-10.
- Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2001): „Mindestlogik ist gefordert. Ausgestaltung von Rahmenbedingungen für Credit-Systeme an deutschen Hochschulen.“ In: DUZ – Das unabhängige Hochschulmagazin, H. 12, S. 31.
- Schweiger, Johann; Rehr, Barbara (1999): Länderübergreifende Entwicklung und Erprobung integrierter modularer Studienangebote unter Einbeziehung informations- und kommunikationstechnischer Medien am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. <http://www.tu-ilmeneau.de/blk/ingolstadt/zwber12-99ingolstadt.pdf> (Zugriffsdatum: 17.01.02).
- Schwill, Andreas (o.J.): Internationalisierung von Studiengängen. <http://www.informaticadidactica.de/Forschung/Schriften/InternationaleStudiengaenge.htm> (Zugriffsdatum: 12.06.02).
- Scott, Peter (1998): Globalization of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- „Sorbonne Declaration“ (1998). Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP034_Sorbonne_declaration.htm (Zugriffsdatum: 11.11.02).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (1997): Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2002): Bildung im Zahlenspiegel 2002. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (1997): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Positionen; Nov. 2000).
- Tauch, Christian; Rauhvagers, Andrejs (2002): Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. September 2002. http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/Survey_Master_Joint_degrees.pdf.
- Teichler, Ulrich (1998): „Internationalization of Higher Education: The Role of the European Union.“ In: Scott, Peter (1998): Globalization of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press, S. 88-99.

- Teichler, Ulrich (1999a): „Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Gutachten im Auftrage des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.“ In: Deutscher Akademischer Auslandsdienst (Hg.) (1999): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Dokumentationen & Materialien; 33), S. 37-142.
- Teichler, Ulrich (1999b): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe.“ In: Tertiary Education and Management, 5. Jg., H. 1, S. 5-23.
- Teichler, Ulrich (2000a): „Das deutsche Hochschulwesen im internationalen Vergleich.“ In: Die neue Gesellschaft, 47. Jg., H. 12, S. 742-746.
- Teichler, Ulrich (2000b): „Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa.“ In: Joerden, Jan C.; Schwarz, Anna; Wagner, Hans-Jürgen (Hg.) (2000): Universitäten im 21. Jahrhundert. Heidelberg: Springer, S. 169-183.
- Teichler, Ulrich (2000c): „Zum Wandel der Beziehung von Hochschule und Beruf.“ In: Das Hochschulwesen, H. 6, S. 181-184.
- Teichler, Ulrich (2001a): „Bachelor-Level Programmes und Degrees in Europe: Problems and Opportunities.“ In: Yliopistotieto, 29. Jg., H. 1, S. 8-15. Modifizierte Fassung: „Bachelor-Studiengänge und -abschlüsse in Europa. Chancen und Probleme.“ In: Forschung & Lehre, 8. Jg., H. 9, S. 477-479.
- Teichler, Ulrich (2001b): „Zur Einführung von Credits an deutschen Hochschulen: Zwischen Vielfalt und Einheitlichkeit.“ In: Deutscher Akademischer Auslandsdienst (Hg.) (2001): Success Stories IV. Das European Credit Transfer System (ECTS) in Deutschland, S. 41-48.
- Teichler, Ulrich (2002): „Internationalisierung der Hochschulen. Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen.“ In: HSW – Das Hochschulwesen, 50. Jg., H. 1, S. 3-9.
- Teichler, Ulrich (2003): „Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens.“ In: Schnedl, Gerhard; Ulrich, Silvia (Hg.) (2003): Hochschulrecht – Hochschulmanagement – Hochschulpolitik. Symposium aus Anlass des 60. Geburtstages von Christian Brünner. Wien, Köln u. Graz: Böhlau, S. 143-158.
- Teichler, Ulrich (2003): Master-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities. Keynote Speech Presented at the Bologna Follow-up: Conference on Master-Level Degrees, Helsinki, March 14-15, 2003. Unveröff. Ms.
- Teichler, Ulrich; Schwarz, Stefanie (2001): „Gestufte Studiengänge: Bachelor und Master.“ In: Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 141-145.
- Universität Regensburg (1999): Modularisierung der Philosophischen Fakultät IV. Informationsbroschüre. Regensburg: Universität Regensburg.
- Verbundprojekt Agrarwissenschaften (2001): Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen. <http://www.hochschulforum.de/ErfahrungsberichtBLKProjekt.pdf> (Zugriffsdatum: 13.06.02).
- Weber, Helmut (2000): „Der Staat als Steuermann? Möglichkeiten und Grenzen der staatlichen Entwicklungs- und Steuerungsmaximen bei der Einführung von Credits.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 217-222.

- Webler, Wolff-Dietrich (2002): „Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium.“ In: HSW – Das Hochschulwesen, 50. Jg., H. 1, S. 18-26.
- Weizsäcker, Ernst von u.a. (1970): Baukasten gegen Systemzwänge. München.
- Welbers, Ulrich (Hg.) (1997): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied, Kriftel u. Berlin: Luchterhand.
- Welbers, Ulrich (Hg.) (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand 2001.
- van der Wende, Marijk (1996): „Internationalising the Curriculum in Higher Education.“ In: Organisation of Economic Co-Operation and Development: Internationalisation of Higher Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, S. 35-89.
- van der Wende, Marijk (1997): „Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General.“ In: Kälveborn, Torsten; van der Wende, Marijk: National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: Printgraf, S. 10-41.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hg.) (1989): Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich. Symposium der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn, 23./24. Juni 1988. Ansprachen, Referate, Diskussionen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Dokumente zur Hochschulreform; 65).
- Wex, Peter (2002): Bachelor und Master. Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren. o.O.: Raabe.
- Wiarda, Jan-Martin (2001): Schneller studieren, leichter ins Ausland – wie Leistungspunkte das Studium verändern. http://www.zeit.de/2001/29/Hochschule/200129_c-credits.html (Zugriffsdatum: 14.11.02).
- Wilson, Lesley (2002): „Die Schlüsselrolle der Hochschulen im europäischen Hochschul- und Forschungsraum.“ In: Kowi-aktuell, H. 50, S. 8-10.
- Wirtschaftsministerkonferenz u.a. (2002): Gemeinsame Erklärung von Wirtschaftsministerkonferenz (WMK), Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH). Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern. Berlin, den 28.11.2002. <http://www.kmk.org/aktuell/pm021128.htm> (Zugriffsdatum: 10.07.03).
- Wissenschaftsrat (1993): „10 Thesen zur Hochschulpolitik.“ In: Wissenschaftsrat (WR): Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln, S. 7-94.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. Nr. 4099/99 vom 9. Juli 1999. http://www.wissenschaftsrat.de/liste_wr.htm (Zugriffsdatum: 08.11.01).
- Wissenschaftsrat (2000a): Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen. Köln.

- Wissenschaftsrat (2000b): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Drs. 4418/00 vom 21. Januar 2000. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (Zugriffsdatum: 07.11.02).
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Drs. 5460.02. Saarbrücken 15.11.02/mo <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5460-02.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- de Wit, Hans (Hg.) (1995): Strategies for Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. European Association for International Education (EAIE). Amsterdam.
- Witte, Johanna u.a. (2003): Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier2BMS.pdf> (Zugriffsdatum: 21.07.03).
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2002): Akkreditierung neuer Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und Master durch die ZEvA. 3. Aufl. <http://www.zeva.uni-hannover.de/Akkred/LF2002.pdf> (Zugriffsdatum: 04.03.03).
- Ziehm, Stefan (1998): Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm (Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik; 22).
- Zimmermann, Gerhard (2000): „Internationale Kompatibilität – Hochschulpolitische Perspektive.“ In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand, S. 157-167.